

Jyväskylän yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Opetusmonisteita

OPETTAJA KASVATTAJANA

Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin

Pentti Moilanen

SISÄLTÖ:

1.	Johdanto: opettajan työn eettiset ristiriidat	3
2.	Etiikan merkitys opettajan työssä	8
3.	Millä perusteilla arvioidaan tekojen moraalisuus?	10
4.	Kasvattajan pakot	13
5.	Arvot opettajan työssä	17
6.	Etiikka osana elämäkatsomusta	22
7.	Opettajan hyveet	24
8.	Musta pedagogiikka ja pahan kohtaaminen	30
9.	Hyvä ja paha yksilöllisyys	33
10.	Tapoihin kasvattaminen	36
11.	Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu	39
12.	Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet	41
13.	Opettaja auktoriteettina ja esikuvana	44
14.	Dialogisuus ja monologisuus opettajan työssä	48
15.	Hyvät ja pahat minäkertomukset	50
	Lähteet	53

1. Johdanto: opettajan työn eettiset ristiriidat

Kasvatuksen ristiriidat

Harva kirja on saanut mieleni niin hyväksi kuin Erika Hoffmannin vuonna 1929 ilmestynyt ”Das dialektische Denken in der Pädagogik”. Sinällään hänen esittämänsä ajatus on hyvin synkkä. Opettaja joutuu työssään ratkeamattomien ristiriitojen puristuksiin. Hän joutuu tekemään valintoja, jotka ovat aina joltakin osin huonoja, ja siten toimimaan väärin joitakin ihmisiä kohtaan. Tästä väärin toimimisesta seuraa syyllisyys, joka vääjäämättä antaa oman sävynsä opettajan työhön.

Synkeydestään huolimatta Hoffmannin ajatus on lohduttanut minua opettajavuosiensa aikana. Epäpätevänä tarkkailuluokan ja CP-luokan opettajana jouduin vääjäämättä kohtaamaan oman riittämättömyyteni opettajana. Ikävä kyllä tämä riittämättömyys ei johtunut vain pedagogisten taitojen vähyydestä vaan myös ammattimoraalini puutteellisuudesta. Sydämeni paloi enemmän tieteenfilosofialle kuin lasten opettamiselle. Lohtua riittämättömyyden tunteeseen sain siitä ajatuksesta, että en olekaan ainut opettaja, joka kokee itsensä riittämättömäksi. Oikeastaan valintojeni aiheuttamat ikävät seuraukset joillekin ihmisille ovat normaalitilanne, eivätkä osoitus moraalittomuudestani.

Filosofian yksi tehtävä on tuoda lohdutusta. Siksi olen hellinyt mielessäni ajatusta opettajan työn ratkaisemattomista ristiriidoista, vaikka minun onkin ollut vaikeaa puolustaa sitä kritiikiltä. Vaikka myönnänkin, että opettajan työn ristiriidat eivät välttämättä ole sovittamattomia, pidän ehdottomasti kiinni kasvatuksen ristiriitaisesta luonteesta. Tätä kasvatuksen ristiriitaista luonnetta on analysoitu saksalaisessa henkítieteellisessä pedagogiikassa, jossa on vahva dialektinen traditio Friedrich Schleiermacherista alkaen.

Tässä julkaisussa en kuitenkaan lähde esittelemään dialektisen kasvatusajattelun historiaa vaan kuvaan opettajan työtä ja sen sisäisiä ristiriitoja tämän hetken perspektiivistä. Käyttämäni lähteetkään eivät ole kovin vanhoja. Tämä palvelee tarkoitustani kuvata opettajan työtä ja sen sisäisiä ristiriitoja erityisesti etiikan kannalta.

Perustavin kasvatuksen sisäisistä ristiriidoista on jännite kasvatuksen yhteiskunnallisen ja yksilön kasvua tukevan tehtävän välillä (Siljander 2005, 79). Yhteiskunnan jatkuvuus edellyttää monien asioiden säilymistä kyseenalaistamattomina ja lasten kasvattamista täyttämään aikanaan yhteiskunnalliset tehtävänsä. Lapset tulee kasvattaa pitämään totena sitä, mitä meidän kulttuurissamme pidetään totena, ja löytämään paikkansa tuotantoelämässä.

Toisaalta kasvatuksen tehtävänä on vaalia lapsessa olevaa kyselemisen halua ja kriittistä potentiaalia ja tukea häntä löytämään häntä itseään tyydyttävä elämäntapa. Kriittisen potentiaalin vaaliminen voi hyvinkin johtaa perinteisten arvostusten ja uskomusten hylkäämiseen.

Kaikki opettajan työssään kokemat ristiriidat eivät johdu kasvatuksen sisäisesti ristiriitaisesta luonteesta vaan osa niistä tulee koulun yhteiskunnallisesta kehyksestä. Koulun ja opettajien tehtävä on koululainsäädännön mukaan tukea vanhempia heidän kasvatustehtävässään. Kuitenkin tämä opettajien ja vanhempien kohtaaminen tapahtuu koulun kehyksessä. Kaikki oppilaiden vanhempien käsitykset kasvatustehtävästään eivät ole koulun näkökulmasta yhtä hyväksyttäviä. Jotkut vanhemmat ovat ongelmavanhempia esimerkiksi sen vuoksi, että he eivät arvosta koulunkäyntiä. Toisaalta vanhempien kasvatuskäsityksiin sisältyy muunkinlaisia ristiriitoja, jotka näkyvät esimerkiksi vanhempien suhtautumisessa kirkollisten juhlapyhien viettoon koulussa.

Osa opettajan työn ristiriidoista johtuu opettajan eri roolien asettamista ristipaineista. Opettaja voi olla myös aviopuoliso, vanhempi, ystävä, juniorijoukkueen valmentaja ja dekkareiden ystävä. Tätä kirjoittaessani ulkona on jo pimeä ja kello on kohta kahdeksan illalla. Onneksi vaimoni on jumppaamassa ja tyttäreni laulutunnilla. Niinpä voin kirjoittaa rauhasa. Voi olla, että jatkan kirjoittamista vielä heidän tultuaan kotiin, mutta asia ei ole aivan varma.

Opettajalla on vielä velvollisuuksia itseäänkin kohtaan. Sekä fyysinen että henkinen koneisto on pidettävä kunnossa ja siksi voi olla paikallaan jättää vastaamatta puhelimeen oppilaan vanhemman soittaessa.

Etiikka ja moraalit

”Etiikka” ja ”moraali” ovat käsitteitä hivenen hankalia, koska niitä käytetään joskus toistensa synonyymeinä. Kuitenkin alkaa vakiintua käytäntö, joka liittyy moraalien ihmisten toimintaan ja valintoihin ja etiikan arjen toiminnan pohdintaan. Siten ei voi olla moraalitonta ihmistä, koska kaikki tekevät valintoja, joilla on seurauksia toisille ihmisille. Ihmisten moraalit voi tulla erilaisia. Joku ihminen on itsekkäämpi kuin joku toinen ja siten heidän moraalit ratkaisunsaakin ovat erilaisia. Yhteisön silmissä jommankumman toiminta voi näyttää arvokkaammalta kuin toisen, mutta tässä ei ole kyse moraalittomuudesta.

Etiikka siis liittyy pohdintoihin ja käsityksiin siitä, millainen toiminta on moraalisesti oikein tai väärin. Kaikilla ihmisillä ei siten ole etiikkaa vaikka heillä onkin moraalitieto.

Sarvimäki (1995, 30-34) on jaotellut moraalitiedon neljä eri lajia – teoreettinen, käytännöllinen, henkilökohtainen moraalitieto sekä moraalinen tilannetieto. Teoreettiseen moraalitietoon kuuluvat käsitykset siitä, mikä on hyvää ja oikein. Tällaiseen tietoon kuuluu käsitteitä, joilla voidaan eritellä erilaisia sosiaalisia tilanteita sekä perustelemaan erilaisten ratkaisujen etuja ja haittoja. Tällaisia käsitteitä ovat esimerkiksi ihmisarvo, oikeudenmukaisuus ja solidaarisuus.

Käytännöllinen moraalitieto ilmenee toiminnassa. Ihminen tekee sitä, mikä on moraalisesti oikein. Nähdäkseni moraalinen tilannetieto on lähellä käytännöllistä moraalitietoa. Moraaliseen tilannetietoon kuuluu kyky tunnistaa eettisesti merkityksellisiä tilanteita ja ymmärtää niiden eettinen merkitys. Siihen kuuluu myös kyky ottaa toiset ihmiset huomioon sekä ennakoita toimintansa seuraukset.

Henkilökohtainen moraalitieto käsittää ihmisen tahdon ja motiivit sekä persoonallisuuden ja luonteen. Empaattisuus, ystävällisyys, hyväntahtoisuus ja herkkyys voidaan nähdä eettisesti arvokkaina luonteenpiirteinä. Samaten luonteen lujuuksi voidaan pitää eettisesti ihailtavana ominaisuutena. Lujaluonteinen ihminen pystyy pitämään kurissa laiskuutensa ja itsekkyytensä, jolloin ne eivät estä toimimasta velvollisuuden tunteen mukaisesti.

Moraalisella eheydellä Sarvimäki tarkoittaa näiden neljän moraalitiedon kokonaisuutta. Tekopyhyys, ulkokultaisuus ja luonteen heikkous kuvaavatkin ristiriitoja ihmisen moraalitiedon lajien välillä.

Etiikan opetuksen tavoitteet

Etiikan opetuksen tavoitteeksi näen eettisen kompetenssin kehittymisen. Eettisellä kompetenssilla tarkoitan kykyä toimia eettisissä ristiriitatilanteissa. Jotta eettinen kompetenssi kehittyisi, sinun tulee

- tiedostaa omat eettiset periaatteesi,
- oppia tunnistamaan eettisiä ilmiöitä,
- herkistää mielikuvitustasi,
- parantaa dialogisia valmiuksiasi sekä
- saada mentaalisia toimintamalleja ristiriitatilanteisiin.

Omien eettisten periaatteidesi tiedostaminen on tärkeää siksi, että toiminnallasi olisi jatkuvuutta ja ennakoitavuutta. Tämä on tärkeää erityisesti niille ihmisille, joiden kanssa teet työtäsi opettajana eli oppilaillesi, heidän vanhemmilleen ja kollegoillesi. Kykyä tunnistaa eettisiä ilmiöitä tarvitset siihen, että et ajaudu eettisiin ristiriitatilanteisiin tietämättäsi. Pystyt esimerkiksi huomaamaan sen, että toimintasi voi loukata vanhempien oikeuksia kasvattajana. Mielikuvituksen herkkyyttä tarvitset siksi, että eettisissä ristiriitatilanteissa ihmiset kokevat ja määrittelevät tilanteet eri lailla. Oppilas voi siis kokea tilanteen aivan erilaisena kuin itse sen koet. Jotta pystyt tarkastelemaan ristiriitatilanteita eri ihmisten näkökulmista, tarvitset tähän sellaista harjoittelua joka kehittää sosiaalista mielikuvitustasi. Dialogisia valmiuksia tarvitset ristiriitatilanteiden hahmottamiseen. Sinun pitää pystyä kertomaan oma näkemyksesi asioista, kuuntelemaan toisten näkemyksiä ja vielä rakentamaan heidän kanssaan yhteistä tulkintahorisonttia. Mentaalisia toimintamalleja tarvitset pystyäksesi toimimaan näissä ristiriitatilanteissa niin omaan osaamiseesi luottaen kuin muilta tukea hakien. En ole erikseen maininnut teoreettisen ymmärryksen lisääntymistä tavoitteeksi, sillä se on sisäänrakennettuna noihin eri tavoitteisiin. Teoreettinen ymmärryksen sisältämä käsitteellinen hienovirteisyys auttaa näkemään sosiaalista todellisuutta entistä monitahoisemmin.

Tämä kirja on tarkoitettu luentoa korvaavaksi materiaaliksi. Siksi oletan sitä käytettävän oheislukemistona pienryhmätyöskentelyn tukena. Tarkoitus on herättää kysymyksiä, ei niinkään antaa vastauksia. Uusia kysymyksiä ja vastauksia kannattaakin pohtia yhdessä.

Tämän kirjan ote on filosofinen, mikä voi tarkoittaa monia asioita. Yhtäältä filosofinen ote ilmenee yleisissä toimintaohjeissa opettajille. Näen tämän kuitenkin vaarana. Ainakin etiikan luennoilla lankean toisinaan saarnaamisen syntiin. Ylevien ohjeiden antaminen toisille ihmisille on toki puhdistava kokemus luennoitsijalle, mutta sen anti kuulijalle on kyseenalaisempaa. Toivottavasti filosofinen ote kirjoituksessani näkyy myös erittelevänä otteenä eli kirjoitan siitä, mitä merkitysvariaatioita joihinkin yleisiin termeihin liittyy. Samaten olen onnellinen, jos pystyn erittelemään opettajan työn eettisiä ongelmia kokemuksellisesta lähtökohdasta käsin. Tämä on tärkeää siksi, että pystyisin sanomaan jotakin siitä, mitä on olla opettajana eettisten ristiriitojen paineessa.

Olen otsikoinut kirjani ”Opettaja kasvattajana”. Tälle on kaksi syytä. Ensinnäkin kasvatuksen kysymykset ovat aika toisarvoisessa asemassa opettamiseen liittyviin kysymyksiin verrattuna opettajankoulutuksessa. Tätä epätasapainoa haluan omalta osaltani korjata. Toisaalta Perusopetuslain (1998) toisessa pykälässä todetaan, että ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyy-

teen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Koulun kasvatustehtävä on siis ensisijainen ja opettaja on työssään ennen kaikkea kasvattaja. Tämä saattaa olla tyly ajatus nuorelle opettajaksi valmistumassa olevalle ihmiselle ja herättää kysymyksiä siitä, mistä opettaja saa oikeutuksen ja ymmärryksen kasvattaa nuoria ihmisiä. Oikeutus tulee lainsäädännöstä, ymmärrys tulee (ehkä) opillisen sivistyksen ja elämäkokemuksen myötä.

2. Etiikan merkitys opettajan työssä

Opettajan työtä luonnehditaan moraaliseksi ammatiksi (Tom 1984, 76). Tälle luonnehdinnalle on löydettävissä ainakin kaksi perustelua. Yhtäältä opettaminen ja kasvattaminen ovat tavoitteellista toimintaa, jossa päämäärien asettaminen ei ole itsestään selvää. Päämäärien asettamisessa on kyse arvoista, mikä tekee siitä eettisen kysymyksen. Toisaalta koulussa vallitseva toimintakulttuuri määrittää, millaista oppilaiden ja opettajien elämä on koulussa. Tämän elämän pitää olla hyvää elämää. Mitä taas hyvä elämä tarkoittaa, on filosofinen kysymys, eikä siihen ole yhtä ainuttakaan oikeaa ratkaisua.

Kasvatuskeinot eivät ole arvoneutraaleita kuten ei koulun toimintakulttuurikaan. Kasvattajan toiminta ei ole teknistä toimintaa sillä tavalla, että siinä pyrittäisiin mahdollisimman tehokkaasti asetettuihin päämääriin. Jotkin tehokkaat toimintatavat eivät ole koulussa luvallisia siksi, että ne ovat eettisesti arveluttavia. Kouluun pätee varmaankin se ohje, että hyvään elämään tulee pyrkiä hyvällä elämällä.

Opettajankouluttajana ja filosofian opetusta alakoulussa harrastavana ihmisenä en voi olla törmäämättä kysymyksiin filosofian opetuksen oikeutuksesta. Filosofian opettaminen seitsen- ja kahdeksanvuotiaille lapsille on parhaimmillaan nautinnollista puuhaa, mutta opettajan kokema nautinto opettamisesta ei varmaankaan riitä perusteluksi filosofian opettamiseksi alakoulussa. Opettajana joudunkin kysymään, mitä niin arvokasta filosofian opiskelusta seuraa, että se kannattaa. Näitä perusteluita olen pitkään miettinyt ja löytänytkin niitä, mutta jossain siellä rationaalisten perusteluiden takana piilevät omat kokemukset filosofiasta hauskana toimintana. Samalla tavalla voisi kuvitella liikunnan opettajan pitävän liikunnan opetusta tärkeänä paitsi sen sosiaalisten ja terveydellisten tavoitteiden takia myös sen tähden, että liikunta on antanut hänelle itselleen paljon. Tätä samaa liikunnan iloa hän haluaa olla opettajana synnyttämässä oppilaidensa elämään.

Tällainen henkilökohtainen opettajan hyvän olon tunne ei varmaankaan riitä perusteluksi jonkin asian opettamiseen koulussa, vaan näiden perusteluiden tulee olla vakuuttavampia. Tällöin joudutaan vetoamaan opiskelun henkilökohtaiseen tai yhteiskunnalliseen merkitykseen. Minun pitää siis pystyä sanomaan, mitä hyötyä filosofian opiskelusta alakoulussa on niin suomalaisen yhteiskunnan kuin yksittäisen oppilaankin kannalta. Sama pätee myös kollegaani liikunnanopettajaan oman aineensa osalta.

Opettajan ammattietiikassa on kyse myös opettajien ammattikunnan yhteiskunnallisesta asemasta. Kaikkialla maailmassa opettajat eivät nauti yhtä suurta autonomiaa kuin Suo-

nessa ja tämä opettajiemme autonomia kertoo osaltaan luottamuksesta suomalaista opettajaa kohtaan. Opettajilla on koulutuksensa ja asiantuntemuksensa kautta varsin suuri vapaus valita pedagogiset toimintatapansa. Tähän vapauteen kuuluu myös vastuu eli opettajat kantavat vastuun tekemistään ratkaisuksistaan.

Mitä arvostetumpi asema ammattiryhmällä on, sitä autonomisemmin se voi ratkaista myös kohtaamansa eettiset ongelmat. Toisaalta mitä enemmän virkamiehet tai oppilaiden vanhemmat joutuvat puuttumaan opettajien eettisiin väärinkäytöksiin, sitä suuremmaksi kasvaa vaara opettajien autonomian kaventumisesta. Iltaapäivälehtien otsikoista voi päätellä luottamuksen opettajien ammattikuntaa kohtaan olevan vielä vahvaa. Miten muuten selittyisi se, että opettajan syyllistytessä johonkin väärinkäyttöön, korostetaan hänen ammatiaan. ”Opettaja harrasti seksiä alaikäisen kanssa” on hyvä otsikko sen tähden, että se kertoo opettajan syyllistymisessä tällaiseen väärinkäyttöön olevan poikkeuksellista ja mieliä kuohuttavaa ja siten myös lehden irtonumeroita myyvää.

Pelkistetysti etiikan merkityksen opettajan työssä voi sanoa seuraavan siitä, että opettajan toiminnalla on seurauksia toisiin ihmisiin. Vanhimman tyttäreni ylioppilasjuhlissa koulun rehtorin vierailu oli monelle ihmiselle (itseni mukaan lukien) tärkeä asia. Samaten käyntini erään oppilaani luona sairaalassa oli hänen vanhemmilleen yllättävän merkittävää. Nämä ovat yhtäältä hyvin pieniä asioita, mutta toisaalta ne voivat saada hyvinkin suuren merkityksen. Toisaalta jotkin opettajan mielessä hyvinkin suuriksi paisuneet munaukset voivat olla toisten mielestä yllättävän pieniä. Sosiaalinen todellisuus on monitulkintaista ja monimerkityksellistä, mikä tuo oman lisänsä opettajan työn eettisten kysymysten pohdintaan.

3. Millä perusteilla arvioidaan tekojen moraalisuus?

Tekojen tai toiminnan moraalisuuden arviointi ei ole kovinkaan yksiselitteinen asia, ja tähän oikeastaan perustuukin se, miksi opettajan ammattiin liittyvät eettiset ristiriitatilanteet ovat monitahoisia ja vaikeasti ratkaistavissa. Yleisimmin toiminnan moraalisuuden arvioinnissa voidaan vedota teleologisiin ja deontologisiin teorioihin. Teleologisten teorioiden mukaan toiminnan moraalisuutta arvioidaan sen seurausten perusteella kun taas deontologisten teorioiden mukaan teoilla on sisäinen moraalinen arvo, joka on riippumaton teon seurauksista.

Teleogiset teoriat painottavat siis tekojen seurauksia, joiden perusteella voidaan arvioida tekojen moraalinen arvo. Yksinkertaisesti sanottuna hyvillä teoilla on hyviä seurauksia ja huonoilla huonoja. Koska teoilla on monia seurauksia, joista osa on hyviä ja osa huonoja, tilanne ei olekaan aivan yksinkertainen. On otettava huomioon tekojen kaikki seuraukset kaikkien asianosaisten kannalta ja arvioitava niiden suhdetta. Mitä positiivisempi tämä suhde on, sitä parempi teko on moraalisesti.

Jos nämä teoriat toimivatkin toiminnan moraalisuuden määritelmänä, niiden soveltaminen käytäntöön ei ole aivan yksiselitteistä. Millä tavalla voidaan verrata tekojen hyvien ja huonojen seurausten painoarvoa. Kaikki seuraukset eivät tietenkään ole moraalisesti yhtä painavia, mutta miten nämä painokertoimet oikein laaditaan? Kuinka paljon arvokkaampi hyvä mieli on kylläiseen vatsaan verrattuna? Lisäksi toiminnan seurausten arviointi voi olla hyvinkin hankalaa, ja useinkin toiminnalla on yllättäviäkin seurauksia. (Jarvis 1997, 21-23; Strike & Soltis 1985, 13-16).

Teleogiset teoriat voivat rakentua yksittäisten tekojen tai tietyn tyyppisten tekojen arvioinnin varaan. Jos arvioidaan yksittäisen teon moraalista hyvyyttä sen seurausten kannalta, on tietenkin tunnettava hyvin ne ihmiset, joihin nähden arvioitavalla teolla on seurauksia, ja myös itse toimintatilanne. Jos taas arvioidaan tietyntyypisten tekojen seurauksia, riittää teoreettinen tietoa ihmisten toiminnan säännönmukaisuuksista. Kummassakin tapauksessa voidaan epäillä tiedon riittävyyttä ja väittää teleologisten teorioiden asettavan siksi liian kovia vaatimuksia toimiakseen käytännössä. (Jarvis 1997, 21-23; Strike & Soltis 1985, 13-16).

Mikä sitten on sitä hyvää, jonka avulla toimintaa arvioidaan? Onko se onnellisuutta, mielihyvää vai mitä? Arvioidaanko opettajien toimintaa sen mukaan, kuinka miellyttävää

oppilaiden elämä on koulussa tai kuinka onnellisia he ovat koulupäivän jälkeen. Yhden ratkaisun tarjoaa näkemys siitä, että eri toimintakäytänteet pyrkivät itselleen sisäiseen hyvään (MacIntyre 2004, 221). Terveystieteiden sisäinen hyvä on ihmisten terveys ja koulutuksen sisäinen hyvä on oppiminen. Kuitenkin oppimista on sekin, kun varhaislapsuudesta saakka heitteillä ollut ihminen oppii, että kehenkään ihmiseen ei voi luottaa. Onko tällainen oppiminen hyvää oppimista ja voidaanko tällaisia oppimiskokemuksia tuottavaa opettajan ja vanhempien toimintaa pitää moraalisesti hyväksyttävänä, on jo toinen asia. Kaikki oppiminen ei ole samanarvoista, joten opettajan toiminnan seurauksia arvioitaessa on määriteltävä, mitä on hyvä oppiminen. Tämä taas on sidoksissa määrittelijänsä pedagogiseen maailmankuvaan.

Deontologiset teoriat painottavat moraalisesti hyvien tekojen sisäistä moraalista arvoa. Siten esimerkiksi valehteleminen on moraalisesti väärin riippumatta siitä, mitä seurauksilla valehtelulla on. Mistä sitten tietää sen, millä teoilla on sisäinen moraalinen arvo? Kant vastaa tähän vetoamalla kultaiseen sääntöön. Meidän tulee noudattaa toiminnassamme sellaisia sääntöjä, että voimme toivoa näiden sääntöjen tulevan yleisesti noudatetuiksi. Jos suomme itsellemme oikeuden valehdella, meidän on suotava muillekin tämä oikeus ja vielä suhteessa itseemme. Jos hyväksyn oman valehteluni, tulee minun hyväksyä se, että muut valehtelevat minulle. Yleinen sääntö ei salli poikkeuksia. (Strike & Soltis 1985, 16-17).

Ongelmana deontologisissa teorioissa ovat moraalisesti hyvien tekojen huonot seuraukset. Vakuuttavin esimerkki kertoo ihmisestä, joka juoksee pakoon murhamiestä. Uhri pääsee piiloutumaan ja murhaaja kysyy silminnäkijältä, mihin tämä hävisi. Onko tässä tilanteessa valehteleminen oikein? Deontologisen teorian mukaan valehtelu ei ole tässä tilanteessa sen oikeampaa kuin muissakaan tilanteissa. Toki deontologiset teoriat voidaan pelastaa laatimalla tilannespesifisiä sääntöjä, mutta samalla vesitetään niiden idea. (Jarvis 1997, 20).

Lisäksi voidaan kysyä, miten moraaliset maksiimit voidaan perustella. Minkä perusteella voimme sanoa esimerkiksi valehtelemisen olevan moraalisesti väärin? Yksi mahdollisuus on väittää yhteiselämän käyvän mahdottomaksi, jos valehtelu sallitaan. Perustelu on aivan järkevä oloinen, mutta deontologisten teorioiden kannalta on ongelmallista, että siinä vedotaan toiminnan seurauksiin. (Strike & Soltis 1985, 18).

Sekä deontologisilla että teleologisilla teorioilla on vahvuutensa mutta myös heikkoutensa eikä kumpikaan sinällään riitä perustelemaan toiminnan moraalista arvoa. Molemmat ovat riittämättömiä, mutta kumpaakin tarvitaan. Arvioitaessa erilaisten toimintatapojen

moraalista arvoa on siis syytä miettiä, millaisiin moraalisien toiminnan sääntöihin tilanteessa voidaan vedota ja millaisia seurauksia toimintavaihtoehtoilta on.

Deontologisille ja teleologisille teorioille on vaihtoehtoja. Tarkoituseetiikassa lähdetään siitä, että ihminen voi epäonnistua pyrkimyksissään, jolloin hyvää tarkoittavalla teolla onkin huonoja seurauksia. Jos teon moraalinen arvo määritellään vain sen seurausten pohjalta, tahallinen ja tahaton vahingonteko ovat moraalisesti yhtä tuomittavia. Tämä tuntuu intuitiivisesti vääraltä ajattelutavalta ja siksi on syytä ajatella teon moraalisien arvon määrittävän niistä tarkoituksista, joihin teolla pyritään.

Tilanne-etiikassa lähdetään siitä, että jokainen valintatilanne on ainutlaatuinen samoin kuin noissa tilanteissa osallisina olevat ihmiset. Eri ihmiset tulkitsevat toimintatilanteet erilaisina ja myös kokevat toiminnan seuraukset eri tavalla. Tämän vuoksi on mahdotonta antaa yleispäteviä arvioita toiminnan moraalisesta arvosta saati antaa yleisiä toimintasuosituksia. Jokainen toimintatilanne on arvioitava yksilöllisesti ja oikeanlainen toiminta edellyttää toimintatilanteen ja siihen osallisina olevien ihmisten tarkkaa tuntemusta.

Etiikan opetuksessa olen päätenyt tilanne-etiikan kannalle. Käytän opetuksen lähtökohdaksi erilaisia moraalisia ongelmatilanteita ja opiskelijoiden tehtävänä on tutkia, mistä näissä tilanteissa on kysymys. Vasta tilanteiden tarkan analyysin jälkeen on syytä lähteä miettimään eri toimintavaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia.

Toimintatilanteita analysoitaessa törmätään toisinaan siihen, että toimintatilanteen tuntemus on liian pinnallista. Tämä ei kuitenkaan tee pohdintaa mahdottomaksi. Tällöin on rakennettava erilaisia variaatioita näistä tilanteista ja tutkittava, miten nämä variaatiot vaikuttavat toiminnan arviointiin.

4. Kasvattajan pakot

Etiikan luennoillani sykähdyttävintä on puhuminen kasvattajan pakoista. Tämä liittyy alussa mainitsemaani asiaan siitä, miten opettajan työn näkeminen ratkaisemattomien ristiriitojen kanssa painiskelemisena lohduttaa minua. Lisäksi näkemykseni kasvattajan pakoista on syntynyt vuoropuheluna yhden etiikan kurssille osallistuneen opiskelijaryhmän kanssa ja ilman heidän panostaan nämä asiat olisivat jääneet kirjoittamatta.

On olemassa erilaisia kasvattajia, erilaisia kasvatusinstituutiota ja hyvin monenlaista vuorovaikutusta kasvattajien ja kasvatettavien ihmisten välillä. Siksi saattaa tuntua tarpeettomalta pohtia sitä, mitä kasvattajana oleminen pohjimmaltaan on. Tästä huolimatta yritän hahmotella kasvattajana olemisen yhteisiä elementtejä. Tällaista yritystä voidaan kutsua eksistentiaaliontologiseksi. Siinä siis yritetään hahmottaa olemisen, tässä tapauksessa kasvattajana olemisen tai toimimisen, perusrakennetta tai perusulottuvuuksia.

Jotta voitaisiin nähdä, millaiseksi ihminen muuttuu tullessaan kasvattajaksi, on haettava niitä perusasioita, joihin kasvattajan työ nojaa. Nämä asiat ovat pakkoja, joita yksikään kasvattaja ei voi välttää. Seuraavassa kuviossa on hahmotettu näitä kasvattajana olemisen pakkoja. Kuviossa on kuvattu kolme kasvattajan pakkoa: vallan, suunnan ja suhteen pakko. Kussakin suhteessa on kielteisten ääripäiden välissä ideaalinen keskikohta. Vallan dimensiolla antautuminen ja diktatuuri ovat näitä kielteisiä ääripäitä, suhteen dimensiolla niitä ovat sitominen ja heitteillejätto sekä suunnan dimensiolla päämäärättömyys ja suvaitsemattomuus.



KUVIO Kasvattajana olemisen pakot

Kuvio ei pyri olemaan täydellinen kuvaus kasvatuksen sisäisistä jännitteistä, vaan se pyrkii tiivistämään muutaman kasvattajan toiminnan kannalta tärkeän ristiriidan.

Suhteen pakon ääripäitä ovat siis sitominen ja heitteillejättö. Sitominen on tiivis suhde, jossa kasvattaja suhtautuu kasvatettavansa elämään kuin omaansa. Heitteillejättö taas on välinpitämättömyyttä tämän elämästä. Läsnäkulku on kasvatettavasta välittämistä sillä tavalla, että tätä ei kahlita, vaan hänellä on mahdollisuus omiin valintoihin. Kyse on välittämisen ja luottamuksen suhteesta. Termi läsnäkulku ei liene aivan oikeakielinen, mutta siinä on sopiva yhdessä olemisen ja elämisen tavoitteellisuutta korostava sävy.

Kasvattaja on siis tuomittu suhteeseen kasvattamiinsa ihmisiin, sillä ilman näitä hän ei ole kasvattaja. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvatettava ei ole kasvattajalle kuka tahansa ohikulkija tai satunnainen ruuhkabussin matkakumppani, vaan hän on jotain erityistä. Tämä erityisyys tarkoittaa ainakin sitä, että kasvattaja on tiettyjen yksilöiden kasvattaja ja nämä puolestaan tiettyjen kasvattajien toiminnan kohteena. Kasvattaja voi välittää kasvatettavistaan tai olla välittämättä, huolehtia heistä tai olla huolehtimatta, mutta jonkinlainen suhde heihin on välttämättömyys. Huolehtiminenkin voi olla liiallista, jolloin kasvatettavalla ei ole mahdollisuutta harjoittaa omaa harkintaansa. Toinen ääripää on heitteillejättö. Kasvattaja ei huolehdi eikä välitä kasvatettavastaan.

Kasvattajan ja kasvatettavan ihmisen suhteen toinen keskeinen elementti on valta. Instituutiot varustavat kasvattajan vallalla, jota hän ei voi välttää. Kysymys kuuluu: miten kasvattaja käyttää valtaansa - pyrkiikö hän piilottamaan sen vai tuoko hän valtansa selvästi näkyviin.

Valta kuuluu kasvattajuuteen yhtä olennaisesti kuin vanhemmuuteen, ja molemmissa valtaa voidaan käyttää väärin. Toisaalla uhkaa diktatuuri ja toisaalla vallan käytöstä luopuminen eli antautuminen. Diktaattori kasvattajana polkee oppilaan toiveita ja määrää ehdottomasti, mitä ja miten oppilaiden tulee opiskella ja käyttäytyä koulussa. Kasvattajan luopuminen vallankäytöstä ei tietenkään hävitä valtaa vaan sen kaappaavat jotkut muut. Antautuminen rikkoo mielestäni pedagogisen suhteen ydintä vastaan. Kasvattaja lakkaa olemasta pedagogi lakatessaan käyttämästä valtaansa.

Hyvään vallankäyttöön kuuluu vastuu. Vallan käyttäjä on vastuussa siitä, miten hän käyttää valtaansa. Kasvattaja on siis vastuussa kasvatettavilleen, heidän omaisilleen, kollegoilleen ja omalle tunnolleen. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus ovat hyvän vallankäytön tunnusmerkkejä kuten myös kasvatettavien kuuleminen. Näiden periaatteiden noudattaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, sillä kussakin yksityistapauksessa on ratkaistava, miten esimerkiksi oikeudenmukaisuus toteutuu juuri tässä tilanteessa. Hyvän vallan-

käytön periaatteet ovat kovin yleisiä kanssakäymisen ohjenuoria ja siten niiden noudattaminen edellyttää eettisten ongelmien ratkaisutaitoa.

Kolmas kasvattajuuden peruselementti on suunnan pakko. Pedagogi on kasvatettavan johdattaja ja johdattajan on hyvä tietää, minne kannattaa mennä. Ilman näkemystä oikeasta suunnasta kasvattaja on tarpeeton. Tämä suunta tarkoittaa tietenkin käsitystä siitä, millaiseksi ihmisen on hyvä kasvaa. Rehellisyys, ahkeruus, kriittisyys ja itsenäisyys ovat sellaisia ominaisuuksia, joita meidän kulttuurissamme pidetään tavoittelemisen arvoisina.

Kasvattajan taju kasvun suunnasta voi olla vahingollistakin. Suvaitsematon kasvattaja kieltää sellaisen arvon, mitä ei itse pidä tärkeänä. Hänen mielestään hevi-musiikki on vahingollista, kuten kortinpeluukin, tietokonepelit tai tanssiminen. Hän kieltää arvokkaita asioita, koska ei itse oivalla niiden arvokkuutta. Avarakatseisuus onkin eduksi kasvattajan työssä kuten jonkinmoinen suhteellisuuden tajukin. Tarkoitan tällä sitä, että kasvattaja oivaltaa omien ihanteidensa ja arvojensa kyseenalaisuuden. Silti kasvattaja on aina tuomittu yksisilmäisyyteen ja suvaitsemattomuuteen, sillä kasvatukseen kuuluu välttämättä kieltämisen elementti. Vaikka kasvattaja haluaisi olla kuinka avarakatseinen tahansa, ei hän voi ihmisenä arvostaa mitä tahansa ja kasvattaminen on juuri arvokkaiden asioiden edistämistä.

Nämä kasvattajuuden kolme pakkoa kuuluvat kiinteästi toisiinsa. Kasvatettavan kanssa läsnä kulkeminen edellyttää sitoutumista vastuulliseen vallan käyttöön ja näkemystä siitä, mikä on elämässä arvokasta. Jos jokin niistä puuttuu, puuttuu jotain olennaista myös kasvattajuudesta. Samalla nämä kolme pakko määrittävät myös kasvattajan työn eettisten kysymysten aluetta.

Esittämäni jaottelu saattaa vaikuttaa vanhanaikaiselta ja autoritaariselta. Kriittinen pedagogiikka taas korostaa kasvattajan ja kasvatettavan suhteen dialogista luonnetta. Nähdäkseni kasvatussuhde onkin vaikeaa tasapainoilua erilaisten vaatimusten välillä. Tarvitaan dialogia, tarvitaan vallan käyttöä ja tarvitaan kasvattajan käytännöllistä viisautta. Vakavampi puute kolmijaossa on se, että siitä puuttuu tärkeitä asioita. Näistäkin lisäyksistä saan kiittää opiskelijoitani, jotka ovat kommentoineet luennoilla esittämiäni ajatuksia.

Pahin kolmijaon puutteista on, että siitä puuttuu kasvattajan suhde itseensä. Kasvat-taja ei pääse itseään pakoon. Toki voi esittää parempaa kuin onkaan, mutta ainakin stressin tai väsymyksen iskiessä vanha kehno pilkistää esiin. Jollekin opettajalle on tärkeää olla kii-tetty ja kunnioitettu, toinen on kovin laiska, kolmas ei kestä kritiikkiä, neljäs on velvolli-suudentuntoinen ja viides tekee mitä tahansa ollakseen tarpeellinen. Ensimmäinen rakentaa kevätjuhlan sillä tavalla, että hänen pianonsoittotaitonsa huomataan, ja viides on jäsenenä

kaikissa koulun työryhmissä. Ensimmäiselle on kauhistus se, että joku toinen vie pääosan, ja viidennelle se, että häntä ei pyydetäkään järjestelemään jotain asiaa.

Miten opettaja voi suhtautua omiin heikkouksiinsa? Toinen ääripää on vain todeta, että ”tällainen minä nyt vain olen ja opetelkaa tulemaan toimeen minun kanssani”. Toinen ääripää on taukoamatonta kilvoittelua omien puutteiden kanssa. Näiden väliltä löytynee rakentava suhtautuminen itseän.

Toiseksi kolmijakoa on täydennettävä kehittymisen pakolla, joka ilmeisesti liittyy äskeiseen pakkoon eli siihen että itseään ei työssään pääse pakoon. Kehittymisen pakko liittyy myös koulun asemaan yhteiskunnallisissa muutoksissa. Koululta odotetaan monia asioita ja opettajien on ratkaistava suhteensa näihin vaatimuksiin. Tässäkin on tarjolla kaksi erilaista suhtautumistapaa. Toisaalta voi pyrkiä vastaamaan kaikkiin muutosvaatimuksiin ja toisaalta todeta kaikkien muutosvaatimusten olevan turhia. Ainakin oman kokemukseni mukaan tässä tarvitaan kylmää harkintaa. Yliopisto-opettajana minulle on syntynyt kuva, että monista kehittämisprojekteista osan tarkoitus on antaa hyvä kuva yliopistosta dynaamisena organisaationa (eli rakentaa lumetodellisuutta) ja osa taas avaa upeita yliopisto-opetuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Yksittäisenä opettajana minun on nähtävä, mitkä kehittämisprojekteista kannattaa ottaa tosissaan ja mihin riittää ylevien periaatteiden kirjaaminen paperille ja paperin lähettäminen jonnekin eteenpäin. Toki kaikkiin kehittämis-hankkeisiin voi mennä mukaan, mutta silloin pitää varautua siihen, että projektin tarkoitus ei ole oikeasti muuttaa mitään, vaan tuottaa hieno muistio, mikä toki sekin voi olla antoisaa puuhaa.

Kehittymisen pakon ansoja ovat riittämättömyyden ja itsetyytyväisyyden kokemukset. Kummatkin syövät ihmistä, vaikkakin tekevät sen eri tavalla. Näiden kahden ääripään väliltä varmaan löytyy rakentava suhtautuminen omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin.

5. Arvot opettajan työssä

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien rakentaminen on lähtenyt monessa koulussa liikkeelle arvokeskustelusta. Tässä keskustelussa on lyöty lukkoon ne arvot, joihin opetussuunnitelman rakentamisessa sitoudutaan. Itse suhtaudun tällaiseen menettelyyn vähintäänkin epäilevästi. Minua askarruttaa se, mitä arvokeskustelussa lopultakin tavoitetaan ja miten näin löydetty periaatteet ohjaavat koulun toimintaa.

Esimerkkinä on Jyväskylän kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmasta poimimani luonnehdinta:

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Jyväskylän kaupungin opetustoimi painottaa em. arvojen pohjalta oppijalähtöistä, yhteistyökykyistä, muutosherkkää ja vastuullista toimintakulttuuria. Toimintaa ohjaavat lisäksi eettisyyden, professionaalisuuden ja sivistyksen siirtämisen periaatteet.

Ovathan nuo periaatteet varsin komeita, mutta miten ne oikein toteutuvat koulun arjessa. Otetaan vaikka esimerkiksi siteerauksessa mainittu demokratia. Millaista demokratiata tässä oikein tarkoitetaan? Suoraa osallistumista vai edustuksellista? Ketkä kuuluvat tämän demokratian piiriin. Onko kyse siitä, että kaupunkilaiset ovat osallistuneet sen elimen valitsemiseen, joka viimekädessä ohjaa jyvaskyläläisten koulujen toimintaa? Vain onko kyse siitä, että oppilaat pääsevät vaikuttamaan siihen, mitä ja miten jyvaskyläläisissä kouluissa opiskellaan. Yhtä hyvin voidaan kysyä yksilön vapauksien merkitystä koulussa, mitä ne ovat ja ketä ne koskevat.

Toinen mahdollisuus lähestyä koulun arvoja on kuvata koulun toimintaa ja mieltä, mitä arvoja tämä toiminta ilmentää. Näin päästään hyvin toisenlaiseen kuvaan koulun toiminnasta. Kaiwan tähän yhden katkeruuden sävyttämän kirjoitukseni opettajankoulutuslaitoksen arvopohjasta.

Opettajankoulutuslaitoksen kirjoitettu opetussuunnitelma rakentuu pienistä palasista eikä toteuta mitään johdonmukaista näkemystä. Tämä on seurausta laitoksen individualistisesta kulttuurista. Toteutuva opetussuunnitelma on hyvin kirjava, mutta vallitseva piirteensä näyttää olevan

opettajan asiantuntemuksen korostaminen. Opiskelijan rooli oman opiskelunsa suunnittelijan on hyvin vaatimaton. Opiskelussa tärkein arvo näyttää olevan pinnallinen tunnollisuus. Opiskelijalla teetetään paljon töitä, mutta sirpaleisen opetussuunnitelman vuoksi opiskelijan työ muodostuu toisiinsa liittymättömistä pienistä projekteista, mikä tehokkaasti estää syvällisen ymmärtämisen ja osaamisen rakentumisen. Laadukkaan tai syvällisen oppimisen edistäminen ei kuulu laitoksen arvopohjaan. Yksittäisten opettajien intohimoinen hyvään oppimiseen pyrkiminen ei kanna hedelmää, koska yksittäisistä kunnianhimoisistakin projekteista muodostaa kokonaisuus, joka tekee itsensä mahdottomaksi.

Sävy tässä tekstissä on varsin erilainen verrattuna Jyväskylän kaupungin perusopetuksen kirjattuun arvopohjaan. Näytin tekstiäni muutamille kollegoilleni, jotka totesivat sen varsin osuvaksi muiltakin kuin tässä siteeratuilta osiltaan, mutta silti teksti jäi pöytälaatikkooni. Yritin tehdä siitä salonkikelpoista versiota, mutta en onnistunut.

Onkin syytä erottaa toisistaan julkituodut ja toimintaa ohjaavat arvot. Julkituotuihin arvoihin sitoudutaan puheessa ja toimintaa ohjaavat arvot ovat niitä, jotka ovat johdonmukaisia toiminnan kannalta ja tällä tavoin voidaan sanoa niiden ohjaavan toimintaa.

Tässä vaiheessa on syytä tehdä käsitteellisiä tarkennuksia Kari E. Turuseen (1993, 21, 59, 95, 121) nojautuen. Hän erottaa toisistaan varsinaiset arvot, ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokkaaksi koetun. Varsinaisia arvoja ovat totuus, hyvyys ja kauneus. Ne ovat sinällään saavuttamattomissa, mutta niitä voidaan tavoitella epäsuorasti. Ihanteet ja arvostukset ovat varsinaisia arvoja konkreettisempia. Ihanteet ovat asioita, joita pidämme arvokkaina ihmisissä, kuten rehellisyys, luotettavuus ja suvaitsevaisuus. Arvostukset taas ovat asioita, joita tavoittelemme elämässämme. Näitä voivat olla esimerkiksi sopusointuinen perhe-elämä, taloudellinen vauraus ja muilta saamamme arvostus. Inhimillisesti arvokkaaksi koettu taas tarkoittaa nähdäkseni koettua hyvää elämää. Tällaisia hyvän elämän tuntomerkkejä ovat esimerkiksi onnellisuus, ilo ja rakkaus. Ne eivät ole jotain sellaista, jota voimme saada itsemme ulkopuolelta vaan ne kuvaavat tapaa, jolla olemme olemassa suhteessa maailmaan.

Näyttääkin siltä, että kun sanomme puhuvamme arvoista, puhumme pikemminkin ihanteista ja arvostuksista.

Mistä sitten tiedämme, mitkä ihanteet ja arvostukset ohjaavat tekemiämme valintoja? Olen teettänyt etiikkaa opettaessani yhtä harjoitusta, jonka voit tehdä oikeastaan saman tien. Tarvitset avuksesi vain kynän ja paperia. Tehtäväsi on palauttaa mieleesi jokin

valintatilanne, jossa olet ollut viime päivien aikana. Kirjaa paperille, mitä toimintavaihtoehtoja tässä tilanteessa oli tarjolla ja minkä niistä valitsit. Mieti sen jälkeen, millaisia arvostuksia tai ihanteita valintasi ilmentää.

Itse voisin miettiä tilannetta, kun vaimoni ja tyttäreni tulevat illalla kotiin ja itse istun tietokoneen ääressä kirjoittamassa. Lopetanko kirjoittamisen ja menen alakertaan juttelemaan heidän kanssaan ja tekemään heille iltapalaa? Vai jäänkö kirjoittamaan ja vain huikkaan heille tervehdyksen? Jos päädyn jälkimmäiseen vaihtoehtoon, niin millaista hyvää pyrin saamaan valinnallani. Saan kirjoitettua mielessäni pyöriviä ajatuksia tietokoneelle ja ne lakkaavat vaivaamasta mieltäni, saan kirjoitettua oman osuuteni yhteisartikkelistani loppuun ja voin lähettää sen kollegoilleni, jolloin saan heiltä arvostusta. Miksi siis nousisin ylös tietokoneen äärestä?

Mikä on todella välittämisen arvoista? Vai ovatko arvostukset vain makuasioita. Terho Pursiainen (1997, 243) kirjoittaa siitä, miten elämä koostuu erilaisista leikeistä. Aamulla leikimme heräämistä ja työhön lähtemistä, työssä leikimme opettajainkokouksia ja kahvihetkiä, ostoksilla leikimme asiakasta ja jotkut toiset leikkivät myyjää. Leikin analogia on upea, koska se mahdollistaa katsomisen arjen itsestään tärkeyksien taakse. Mitkä leikit ovat siis leikkimisen arvoisia?

Tähän kysymykseen yhden vastausmahdollisuuden tarjoaa Harry Frankfurtin (1988, 80-85) tekemä erottelu halujen ja välittämisen välillä. Meillä on monia haluja, joiden täyttäminen antaa sisältöä elämään. Haluan uuden näytön tietokoneeseeni, koska vanha on iso rötiskö ja uusi littunäyttö rasittaa silmiä nykyistä näyttöä vähemmän. Haluan uuden nahkatakkin, koska entinen ei ole enää muodikas. Uuden littunäytön ja nahkatakkin hankittuani minulle tulee hyvä mieli, ja siksi ne tekevät elämästäni entistä parempaa. Ongelmana vain on tuo hyvän mielen lyhytaikaisuus. Sama pätee varmaan yleisemminkin haluihin. Niiden tyydyttämisen tuoma onni on kestävämpi. Ratkaisun tarjoavat tietenkin uudet halut. Voin vaihtaa tietokoneeni printterin entistä parempaan ja sen jälkeen voin hankkia vaikka uuden digikameran.

Mikä on tärkeämpää kuin halujen tyydyttäminen? Frankfurt käyttää sellaisia käsitteitä kuin omistautuminen, sitoutuminen ja välittäminen. Jos löytyisi sellaisia asioita, joille voi omistautua, elämälle löytyisi kestävämpi jänne kuin halujen tyydyttäminen. Omistautuminen ja sitoutuminen on pitkäaikaisia, jopa ihmisiä kestäviä. Tutuista ihmisistä varmaan löydät esimerkkejä siitä, kuinka joku voi omistautua jollekin asialle täysin. Yhdelle se on sukututkimus, toiselle puutarhanhoito ja kolmannelle oman yrityksen kehittäminen. Kukien kasvattamisen tuottama mielihyvä ei ole ainakaan minulle yhtä

lyhytikäistä kuin uusien tavaroiden tuottama mielihyvä ja minä olen vain vähäinen puutarhanhoidon harrastelija. Tuttavapiirissäni on ihmisiä, joiden voin sanoa omistautuvan puutarhalleen. Itse voin kuvitella muuttavani kerrostaloon elämäni laadun siitä hirveästi kärsimättä, mutta näille tutuilleni se olisi lähes maailman loppu. Elämästä katoaisi mieli ja merkitys.

Sitoutumisessa johonkin asiaan ei välttämättä ole kyse tahdosta ja halusta vaan siitä, että asia vaatii omistautumista itseensä. Ihmisestä tulee tällöin tämän asian nöyrä palvelija. Asia tulee ihmisen hyvinvointia tärkeämmäksi ja halut menettävät merkityksensä. Toisaalta asia, jota ihminen palvelee, sitoo ja vangitsee hänet, mutta toisaalta se vapauttaa ihmisen elämän turhuuksista ja pinnallisuuksista.

Mikä voi olla tällä tavalla elämää suurempaa? Minkä palvelemiseen sitoutuminen voi vapauttaa ihmisen elämän turhuuksista? Frankfurt tarjoaa vastaukseksi totuutta, hyvyttä ja kauneutta. Samoja asioita, joita Turunen kutsuu varsinaisiksi arvoiksi.

Tarjoaako opettajan työ jotain sellaista, jonka palvelijaksi voi alkaa? Onko ihmisen kasvu sellainen asia, jonka tukemiseen ihminen voi omistautua? Onko se jollain tavalla arvokkaampaa kuin sukututkimus ja puutarhanhoito, joille toki voi omistaa elämänsä mutta joista paitsi jääminen ei kuitenkaan ole kovinkaan suuri tappio. Elämän perustaminen valheelle tai kauneuden suhteen välinpitämättömänä oleminen tekee ihmisen elämästä köyhää eri tavalla kuin puutarhanhoidosta kieltäytyminen. Entä tuo inhimillisen kasvun tukeminen? Antaako se ihmiselle jotain sellaista, mitä ei muulla tavoin voi korvata?

Martti Haavio (1949, 100) määrittelee kutsumuksen seuraavasti. ”Kutsumukseksi sanomme siis elämäntehtävää silloin, kun se tuntuu suorittajastaan arvokkaalta ja valtaa koko hänen persoonallisuutensa niin, että hän on valmis antamaan parhaansa sen hyväksi ja löytää siitä sisäisen tyydytyksen ja elämänsä tarkoituksen. Tuo tehtävä tulee silloin hänelle asiaksi, jonka hyväksi kannattaa elää.”

Haavio korostaa kutsumustietoisuuden merkitystä sisällön ja tyydytyksen antajana opettajan työhön, vaikka kutsumus syntyy hänen mielestään yleensä vasta opettajana toimittaessa ja vain harvoilla se on olemassa ennen opettaja-alalle pyrkimystä. ”Mutta vaikkapa vielä nuori valmistuisikin opettajanvirkaansa epäaidoista vaikuttimista, on anteeksiantamatonta, jos hän ei myöhemminkään pedagogisella urallaan pyri löytämään työnsä sielua ja saamaan oikeata suhdetta siihen. (Haavio 1949, 101).”

Kutsumuksesta puhuttaessa on syytä puhua myös kutsumuksen sisällöstä. Opettamiselle omistautumisessa ei ole varmaan mitään vikaa, jos ihmisen käsitys opettamisesta ja oppimisesta on järjellinen. Välttämättä näin ei ole. Opettaja voi hyvinkin

nähdä oppilaansa pahantahtoisina pieninä piruina, joiden tahto hänen on pystyttävä nujertamaan. Tähän teemaan palaan vielä mustan pedagogiikan yhteydessä, mutta tässä yhteydessä riittää kysymys siitä, onko kutsumukseen sitoutuminen sittenkään aina hyväksi.

6. Etiikka osana elämäkatsomusta

Eettiset valinnat ja ratkaisut eivät synny tyhjiössä vaan niihin vaikuttavat niin ihmisen elämäkokemukset kuin elämäkatsomuskin, jotka taas rakentuvat jossain yhteisössä. Itse olen mieltynyt Lennart Koskisen (1995, 124) tapaan jäsentää elämäkatsomus, johon hänen mukaansa kuuluvat arvottamisjärjestelmä, todellisuuskäsitys ja perusasenne. Juuri tämä perusasenne elämäkatsomuksen osana avaa mielenkiintoisia näkökulmia opettajan työhön.

Arvottamisjärjestelmään kuuluvat käsitykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, velvollisuuksista ja kielletyistä asioista. Näistä oli puhetta jo aiemmin.

Todellisuuskäsitykseen kuuluvat maailmankuvamme, jumalakuvamme, ihmis-käsityksemme, yhteiskuntanäkemyksemme ja historiankäsityksemme. Opettajan-kouluttajana lisään tähän luetteloon vielä kasvatuskäsityksen. Minkälainen paikka suomalainen yhteiskunta on elää ja toimia? Uskommeko hyvinvointiyhteiskuntaan, jossa heikommistakin pidetään huolta, vai onko mielestämme jokaisen pystyttävä pitämään puolensa muita vastaan? Kuinka kauan länsimainen kulutukseen perustuva elämäntapa voi jatkaa laajenemistaan ja mikä on yksilön vastuu yhteiskunnallisesta kehityksestä? Oppiiko ihminen mitään tärkeää muuta kuin kokemuksen kautta?

Jos elämä on ihmisten kamppailua rajallisista resursseista, onko koulun tehtävä totuttaa oppilaat kilpailemaan keskenään? Jos ihminen oppii vain kokemuksensa kautta, mitä koulussa loppujen lopuksi opitaan? Näillä hivenen provokatiivisilla kysymyksillä haluan korostaa sitä, että koulun toimintakulttuuria koskeviin eettisiin kysymyksiin vastaaminen edellyttää tukeutumista joihinkin käsityksiin todellisuuden, tai ainakin sosiaalisen todellisuuden, luonteesta.

Perusasenne kuvastaa mielestäni ihmisen kokonaisvaltaista suhtautumista elämään. Käsitteellä lieneekin jotain yhteyttä Kari Turusen käsitteeseen inhimillisesti arvokkaaksi koettu. Koskinen esittää seuraavat käsiteparit kuvaamaan perusasennetta: avoin/sulkeutunut, myönteinen/kielteinen, mahdollisuuksia/esteitä näkevä, lohdu-tus/epätoivo sekä uteliaisuus/välinpitämättömyys. Jos hyväksytään Koskisen ajatus siitä, että ihmisen perusasenne on yhteydessä hänen tekemiinsä valintoihin, joilla taas on erilaisia seurauksia toisten ihmisten elämään, päädyimme mielenkiintoisiin opettajan työtä koskeviin kysymyksiin. Onko yhdentekevää, millainen opettajan perusasenne elämää kohtaan

on? Jos se ei ole yhdentekevää, sulkeeko jonkinlainen perusasenne mahdollisuuden toimia opettajana? Millainen perusasenne on epätoivottava opettajan työssä?

Olen törmännyt näihin kysymyksiin lisääntyvän kyynistymiseni myötä. En aina jaksa uskoa kaikkien kollegoideni hyvänthahtoisuuteen tai älyllisiin lahjoihin, mutta itse pidän tätä realistisena elämänasenteena. En näe mitään syytä vaieta siitä, kun keskustelen opiskelijoideni kanssa koulun kehittämisen mahdollisuudesta. Koulun kehittämissyrkimyksissä on syytä varautua ihmisten tyhmyyteen, pahantahtoisuuteen ja epärehellisyyteen. Jos kuitenkin alan pitää opiskelijoitani tyhminä tai epärehellisinä, on ehkä syytä harkita alan vaihtoa. Muistan yhden erityisen pysähdyttävän hetken etiikan opetuksen tiimoilta. Panin kollegani lehtori Antti Uskin kanssa pienryhmämme yhteen ja halusimme kokeilla näin syntyneen opiskelijaryhmän kanssa itsellemme uudenlaista tapaa opettaa ammattietiikkaa. Tämä uusi tapa nojasi vahvasti opiskelijoiden työpanokseen ja minua alkoi arveluttaa, tuleeko tästä mitään. Kerroin näistä epäilyistäni opiskelijoille, jonka jälkeen Antti piti minulle puuttelua. Antin mielestä opettajan tehtävä on luoda luottamusta eikä epäluottamusta. Myöhemmin keskustelimme opiskelijoiden kanssa kurssin sujumisesta ja opiskelijoiden kommentteista päätellen Antti oli kyllä oikeassa. He joutuivat muutoinkin koville opintojaksolla ja opettajan esittämä epäluottamus heitä kohtaan ei ollut avuksi.

Jos opettaja näkee lähinnä esteitä, on välinpitämätön ja suhtautuu uusiin asioihin kielteisesti, voidaan kysyä hänen mahdollisuuksiaan toimia opettajana. En kuitenkaan halua ottaa ehdotonta kantaa tähän asiaan, mutta voit itse muistella kokemuksiasi opettajistasi. Törmäsitkö kouluajanasi elämänmyönteisiin ja valoisiin sekä kyynisiin ja epäluottamusta säteileviin opettajiin? Millaisia tuntemuksia nämä kohtaamiset herättivät sinussa?

7. Opettajan hyveet

Opettajan hyveet ovat niitä ominaisuuksia, jotka tekevät mahdolliseksi opettamisen tarkoituksen toteutumisen. Opetuksen tarkoitus eli yksilön kasvu ja kulttuurin säilyminen ja kehittyminen ovat jokaiseen yhteisöön kuuluvia asioita. Yksilön kasvun päämäärät kuten kulttuurien sisällötkin vaihtelevat yhteisöstä toiseen. Lisäksi oppimisen ja kulttuurin kehittymisen esteet ovat erilaisia eri yhteiskunnissa, joten yleisten opettajan hyveiden analyysissa on syytä varovaisuuteen ja maltillisuuteen. Hyveiden historiallisuuden vuoksi niiden analyysissa tarvitaan tukena vahvaa yhteiskuntanäkemyksiä. On luotava kuva koulun tehtävästä tämän päivän suomalaisessa yhteiskunnassa.

Socket (1993, 62) on erottanut viisi opettajan hyvettä: rehellisyys, rohkeus, huolehtiminen, oikeudenmukaisuus ja käytännöllinen viisaus. Rehellisyys on tärkeää, koska opettamisessa ollaan tekemisissä tiedon ja totuuden kanssa. Rohkeus on tarpeen, koska opettamiseen kuuluu erilaisten vaikeuksien kohtaaminen ja riskinotto. Huolehtiminen on tärkeää, koska opettajat ovat vastuussa yksilön ja yhteisön kehittymisestä. Oikeudenmukaisuutta tarvitaan, koska opettaja toimii monien ihmisten kanssa, ja käytännöllinen viisaus on tarpeen, koska opettaja joutuu toimimaan hyvin monimutkaisissa tilanteissa. Nojaan Socketin tekstiin eritellessäni näitä hyveitä.

Rehellisyys

Rehellisyys on ihmisten yhteiselämän kulmakivi. Vaikka ihmiset valehtelevat ja petkuttavat toisiaan, yhteiselämä kävisi mahdottomaksi, jos rehellisyys ei olisi epärehellisyyttä yleisempää. Siten voimme luottaa liikennemerkkeihin, aikatauluihin, uutisiin.

Rehellisyyttä tarvitaan koulussa, jotta maailma voidaan kohdata sellaisena kuin se on. Jos opettaja on tässä suhteessa rehellinen, oppilas voi luottaa siihen, ettei opettaja pimitä häneltä tietoja tai pitäydy ennakkoluuloissaan. Opettaja siis asettaa tarvittaessa yleisesti hyväksytyt totuudet kyseenalaisiksi eikä piiloudu auktoriteettien taakse.

Opetuksen keskeisenä henkenä tulisi siis olla mielipiteidemme ja uskomustemme perusteluiden arvostaminen. Lisäksi opetusta tulisi elähdyttää kriittinen asenne: vallitsevat totuudet saa asettaa kyseenalaiseksi. Tällainen ilmapiiri mahdollistaa oppilaillekin totuuden etsimisen. Tätä avointa ilmapiiriä ei kuitenkaan pidä sekoittaa kaikkien

mielipiteiden sallimiseen. Avoimuutta ja kritiikkiä tarvitaan nimenomaan siksi, että totuus ja epätotuus voidaan erottaa toisistaan. Rehellisyyteen kuuluu senkin myöntäminen, että kaikesta ei voi saada tietoa. On olemassa sellaisia tärkeitä kysymyksiä, joihin tiedon tai tieteen avulla ei voida saada vastauksia.

Tämä rehellisyyden vaatimus voi vaarantaa koulun tehtävän kulttuurin vaalijana. Yhteisöt rakentuvat monenlaisten paikkansapitämättömien myyttien varaan, ja näiden kyseenalaistaminen voi vaarantaa yhteisen konsensuksen. Koulussa opetetaan, että äänestämällä voi vaikuttaa asioihin, mutten muista kertaakaan ääneni ratkaisseeseen ehdokkaan läpimenoa. Meitä käsketään ostamaan suomalaisia tuotteita työllisyyden vuoksi, mutta ehkä jossakin toisessa maassa työttömyys on vielä pahempaa kuin Suomessa. Ahkeruus on kuulemma tärkeää, mutta itse en ole kovinkaan onnellinen tehdessäni töitä viikonloppuisin.

Rehellisyys on siis kaksiteräinen miekka. Totuus voi olla satuttavaa, ja kasvattajan voi olla armeliasta säästää lapsi totuudelta. Jos seitsenvuotias liikunnallisesti keskinkertainen oppilas haaveilee NHL-urasta, pitääkö hänelle sanoa sen olevan mahdotonta? Kun lasta pidetään epäkypsänä tietämään jotakin, häntä helposti vähätellään ihmisenä. Armeliaisuus ja halveksunta kulkevatkin helposti käsi kädessä.

Rohkeus

Opettaja voi joutua kokemaan työssään vastustusta ja toimimaan muutenkin hankalissa tilanteissa. Hän voi joutua puolustamaan lapsen etua tämän vanhempia vastaan tai omia kollegoita vastaan. Rohkeutta on esimerkiksi se, että uskaltaa mennä hankaliin tilanteisiin ja puuttua asioihin, vaikka tietää siitä seuraavan hankaluuksia. Rohkeuteen kuuluu riskinotto.

Rohkeuteen kuuluu myös terve järki. Ihminen pitää kiinni periaatteistaan, mutta ei menettele typerästi. Opettaja kokeilee uusia menetelmiä, vaikka ei osaakaan vielä toteuttaa niitä, muttei kokeile sellaista, mikä on tuomittu epäonnistumaan. Jos siis riskinotto onnistuu, puhutaan rohkeudesta. Epäonnistumisen jälkeen ollaan valmiita sanomaan ihmisen menetelleen typerästi ja ihmetellään, ettei hänellä ollut tarpeeksi harkintakykyä.

Esimerkiksi kollegan toimintaan puuttumisessa tarvitaan ylen määrin rohkeutta. Opettaja joutuu kohtaamaan pilkkaa ja ylenkatsetta rikkoessaan koulun piilevän normin, jonka mukaan kollegan toimintaan ei saa puuttua. Jos puuttumisesta seuraa hyvää - kollega vaikkapa parantaa tapansa - opettajaa voidaan syystä sanoa rohkeaksi. Entä silloin kun tilanne vain pahenee? Voidaanko edelleenkin puhua rohkeudesta?

Opettaja voi osoittaa rohkeutta yksittäisessä tilanteessa, tai se ilmenee pitkäaikaisena ihanteiden toteuttamisena vaikeissa olosuhteissa. Siten opettajan rohkeus ei ole välttämättä mitään dramaattista, vaan se voi olla hyvinkin arkista puurtamista. Tällöin kestävyys ja rohkeus ovat lähellä toisiaan.

Huolehtiminen

Kasvattajana opettajan on ajateltava oppilaan etua ja mietittävä asioita hänen puolestaan. Opettaja ei siis kasvattajana voi toteuttaa yksinomaan oppilaan haluja, vaan hänen on mietittävä, mikä on oppilaille parasta. Huolehtiminen on vastuun ottamista toisen ihmisen kasvusta.

Rohkeuden tavoin huolehtimisessakin on vaaransa, ja se on ylihuolehtivuus. Tällöin opettaja ei malta antaa oppilaan selviytyä sellaisista ongelmista, joista tämä pystyisi kenties itsekin selviämään. Opettaja toimii huolehtivan emon tavoin pyrkien suojelemaan oppilasta kaikilta vaaroilta ja epäonnistumisilta.

Keskeistä huolehtimisessa on välittäminen toisesta ihmisestä ja hänen kuuntelemisensa. Opettaja siis välittää oppilaistaan ja on valmis kohtaamaan heidät. Juuri valmius toisen kuuntelemiseen on tarpeen, jotta ei mentäisi ylihuolehtimiseen. Siksi huolehtiminen edellyttää oppilaantuntemusta sekä aikaa luottamuksen rakentamiseen. Huolehtimisessa on kyse vastavuoroisesta suhteesta.

Huolehtimiseen liittyy rohkaiseminen, joka on tyystin muuta kuin palkitseminen tai kehuminen. Oppiminen ja muukin uuden kohtaaminen on usein pelottavaa. Terveellä tavalla huolehtiva opettaja ei pyri hävittämään tätä pelottavaa, koska pelkojen voittaminen on tärkeää kasvussa. Opettaja tukee oppilasta pelottavien asioiden kohtaamisessa, mutta oppilas silti saa pelon itse voittaa. Elämään kuuluu aina vaikeuksia ja pelkoja, eikä opettaja voi varjella oppilaitaan niiltä yhtä vähän kuin vanhemmatkaan voivat varjella lapsiaan elämän vaaroilta ja houkutuksilta. Vaikeuksia on opittava kohtaamaan, ja tätä kautta voidaan saada sitä tervettä itseluottamusta, jota elämässä tarvitaan.

Kun opettaja välittää oppilaistaan, hän ei voi pitäytyä vain oman toimintansa arviointiin. Kun opettaja ajattelee oppilaidensa parasta, hänen on ajateltava heidän koko elämäänsä kouluyhteisössä. Onko heidän elämänsä hyvää elämää. Siksi opettaja ei voi eristäytyä koulun kehittämisestä, ja taaskin hänen on puututtava kollegojensa toimintaan.

Oikeudenmukaisuus

Oppilaille oikeudenmukaisuus on tärkeä asia. Eriarvoisuus suututtaa, niin etujen saamisessa kuin rangaistuksissakin. Oikeudenmukaisuus ei tarkoita sitä, että kaikkia kohdellaan samalla tavalla. Oikeudenmukaisuus on samankaltaisten kohtelemista samalla tavalla ja erilaisten kohtelemista eri tavalla - mutta suhteessa heidän eroihinsa.

Oppilaat ovat erilaisia, ja siksi heitä tulee kohdella eri tavalla. Tämä näkyy esimerkiksi ajan ja huomion antamisessa oppilaille. Joidenkin oppilaiden asioita opettaja miettii vielä kotonaankin ja ottaa usein yhteyttä vanhempiin, kun taas toisia hän miettii paljon vähemmän. Tässä ei ole kyse epäoikeudenmukaisuudesta, jos vähemmälle huomiolle jäävät tarvitsevat vähemmän huomiota. Ongelmallisesti tilanne tulee silloin kun vähälle huomiolle jäävät tarvitsisivatkin enemmän huomiota. He eivät vain tuo ongelmiaan julki, eikä opettaja huomaa heidän tarpeitaan.

Oikeudenmukaisuus ei kuulu vain opettajan ja oppilaan suhteisiin. Opettajan aika ei koskaan riitä kaikille sitä tarvitseville. Opettajan ajasta kamppailevat myös opettajan perhe, ystävät, kollegat, ja lisäksi opettajalla pitäisi olla aikaa myös itsensä hemmotteluun.

Maailma on epäoikeudenmukainen. Lahjakkuudet eivät jakaudu tasan, eivätkä kotien olosuhteet. Jotkin koulut ovat parempia kuin toiset, ja samassakin koulussa jotkut opettajat välittävät oppilaistaan enemmän kuin toiset. Kaikki eivät voi saada yhtä hyvää opetusta. Tästä huolimatta opettajan tulee pyrkiä oikeudenmukaisuuteen. Vaikka maailma ei olekaan oikeudenmukainen, voidaan sitä pikkuhiljaa muuttaa paremmaksi. Koulu voi tarjota yhden mallin pyrkimyksestä oikeudenmukaisuuteen. Lisäksi oppilaan hyvään elämään kuuluu oikeudenmukaisuus. Vai pitäisikö sittenkin ajatella, että koulussa oppilaiden tulee oppia kestämään elämän epäoikeudenmukaisuutta?

Käytännöllinen viisaus

Opettaja tekee työtään ristiriitaisten vaatimusten ristitulella, eikä hän useinkaan voi täyttää kaikkia vaatimuksia. Hän joutuu tekemään valintoja hyvinkin nopeasti, ja tässä valintojen tekemisessä hyveet ohjaavat hänen toimintaansa. Hyveet eivät kuitenkaan takaa sitä, että opettaja tekisi oikean ratkaisun.

Oikeiden ratkaisujen tekeminen edellyttää kokemusta ja kykyä monenlaisten havaintojen tekoon. Voidakseen tehdä oikeita päätöksiä opettajan tulee olla perillä oppilaistaan ja heidän suhteistaan. Tämä tieto taas edellyttää kokemuksen lisäksi teoreettista tietämystä, jonka avulla on mahdollista kiinnittää huomio olennaisiin seikkoihin.

Käytännöllinen viisaus kehittyy kokemuksen, opiskelun ja pohdinnan vuorovaikutuksesta. Kokemuksiin kuuluvat nekin tilanteet, joissa ihminen joutuu kohtaamaan omat puutteensa ja typeryytensä. Monet opettajat ovat kertoneet omien lasten kasvattamisen merkinneen paljon opettajan ammatin kannalta. Erityisesti vaikeudet omien lasten kasvattamisessa tuovat opettajalle tervettä suhteellisuudentajua. Halu tuomita oppilaiden vanhempia huonoiksi kasvattajaksi vähenee sen jälkeen, kun on itse päätenyt perheneuvolan asiakkaaksi. Toisaalta omat lapset saattavat antaa rohkeutta puuttua oppilaiden toimintaan entistä herkemmin, kun opettaja on huomannut, etteivät ne lapset rikki mene, vaikka niitä komentaakin.

Hyveiden ajankohtaisuus

Nämä Sockettin esittelemät hyveet ovat erilaisia verrattuna vaikkapa Helan 1950-luvulla erittelemiin opettajan hyveisiin. Hela kirjoittaa rohkeudesta ja oikeudenmukaisuudesta, mutta mikä on puhtauden eli sukupuolisen koskemattomuuden asema tämän päivän opiskelijoiden elämässä? Helan (1955, 101) ajatuksissa näkyy itsekurin korostaminen. Opettajan tulee välttää kaikkia sellaisia kiusauksia, jotka voivat johtaa hänet turmion tielle. Pahan siemenet ovat olemassa ihmisessä itsessään, ja siksi hänen on käytävä jatkuvaa kamppailua voittaakseen luontaisen pahuutensa.

Nyt suomalainen kulttuuri on maallistunut, mikä ei tietenkään tee 1950-luvun kristillisiä hyveitä tarpeettomiksi. Erityisesti usko ihmisen luontaiseen hyvyyteen ja pahan näkeminen ihmisen huonoista elinoloista johtuvaksi on liian helppo ja yksinkertainen ratkaisu. Tämän päivän hyveitä etsittäessä on lähdettävä tämän hetken suomalaisen yhteiskunnan kasvatuskulttuurin analyyseista. Yksi eniten keskustelluista asioista on vanhempien kasvatusrohkeuden ja -vastuun väheneminen. Tähän liittyy nuorisokulttuurin eriäminen vanhempien kulttuurista. Nuorille on olemassa oma maailmansa, jota heidän vanhempansa eivät tunne. Lisäksi nykyään korostetaan lasten ja nuorten oikeutta omien valintojensa tekemiseen ja haetaan etäisyyttä perinteisen suomalaisen yhteiskunnan autoritaarisuudelle.

Itseäni ärsyttävät eniten koulun joulu- ja kevätjuhlissa metelöivät kaksi- ja kolmivuotiaat, jotka juoksevat juhlasalissa edestakaisin estäen koululaisten ohjelmanumeroiden kuulumisen. Vanhemmat ovat paikalla, mutta jostain syystä he antavat jälkikasvunsa terrorisoida juhlayleisöä. Eihän tämä asia ole kovin suuri verrattuna viikonloppuisin ryyppäviin ala-asteen oppilaisiin, mutta siitä näkyy kouriintuntuvasti joidenkin vanhempien kyvyttömyys kasvattaa lapsiaan. Nämä lapset tulevat sitten kouluun,

ja heidän on tavattoman vaikea sopeutua koulun sääntöihin. Opettaja tarvitsee kyllä vahvaa näkemystä omasta tehtävästään, todella pitkää pinnaa ja taitoa keskustella vanhempien kanssa siitä, mikä on heidän tehtävänsä lasten koulumenestyksen turvaajana.

Toinen ajankohtainen ilmiö on se, että koulut joutuvat taistelemaan voimavaroistaan. Edelleenkin on kuntia, jotka lomauttavat opettajia kesken lukukauden ja joissa ei palkata opettajille riittävästi sijaisia sairaslomien ajaksi ja joissa luokkakoot ovat kohtuuttoman suuria. Tämän vuoksi tarvitaan opettajia, jotka eivät anna kävellä ylitseen ja jotka eivät alistu millaiseen työmäärään tahansa. Tarvitaan siis opettajia, jotka pystyvät huolehtimaan omasta jaksamisestaan.

Opettaja tarvitsee myös kykyä nähdä oman osaamisensa rajat voimavarojensa tunnistamisen lisäksi. Kukaan opettaja ei pysty yksin ratkaisemaan kaikkia kohtaamiaan ongelmia. Tämän myöntäminen kai kuuluu opettajan käytännölliseen viisauteen. Joskus on oppilaiden kannalta parempi, että opettaja turvautuu toisten apuun, kuin yrittää sellaista, mihin hänen taitonsa eivät mitenkään riitä. Kollegiaalisuus kuuluukin entistä vahvempana opettajan työhön. Opettajalla pitääkin olla kykyä ja halua yhteistyöhön kollegojensa kanssa.

8. Musta pedagogiikka ja pahan kohtaaminen

Junassa matkalla kohti Kokkolaa luin kirjaa pahan kohtaamisesta. Erityisen vaikutuksen teki artikkeli, jossa kirjoittaja kertoi siitä, kuinka hän työpaikallaan juhli yhden ihmisen kuolemaa. Tuon ihmisen kuolema oli juhlimisen arvoista, koska se helpotti monen hänen terrorisoimansa ihmisen elämää.

Omaa elämäkatsomustani voi kutsua humanistiseksi ja sen mukaisesti uskon ihmisen luontaiseen hyvyyteen. Vaarana humanismissa on silmien sulkeminen asioilta, jotka kertovat ihmisten luontaisesta pahuudesta. Martti Lindqvist moittiikin auttamistyössä toimivia ihmisiä sokeudelta pahuuteen ja nimenomaan omaan pahuuteensa. Tämä moite koskee myös opettajia ja siksi haluan käsitellä sitä tässä yhteydessä

Koulussa ja muissa sosiaalisissa instituutioissa paha ilmenee niin yksilöissä, ryhmäprosesseissa kuin rakenteissakin. Opettaja ja oppilaat voivat olla pahoja, tai humanistina sanon ehkä mieluummin, että niin opettaja kuin oppilaatkin voivat toimia tavoilla, jotka aiheuttavat kärsimystä muissa ihmisissä. Ryhmät voivat toimia tavalla, jotka jättävät tilaa kiusaamiselle tai jopa tukevat sitä. Niin opettaja- kuin luokkayhteisönkin roolit voivat olla sellaisia, jotka alistavat joitain ihmisiä esimerkiksi epätasa-arvoisten vaikutusmahdollisuuksien takia. Oppilaitoksen toimintakulttuuri voi siten ilmentää pahuutta.

Paha on ainakin epäoikeudenmukaisuutta. Joillekin ihmisille sallitaan se, mikä on toisilta kiellettyä. Esimerkiksi joidenkin oppilaiden suosiminen toisten kustannuksella on tällaista pahuutta. Pahaa on myös ihmisarvon loukkaaminen. Jotain ihmistä ei oteta vakavasti, koska hän nyt sattuu olemaan ihminen, joka puhuu, mitä sattuu. Jonkun oppilaan oppimiskykyä epäillään hänen sukupuolensa tähden tai hänen saamansa kunnioitus määräytyy hänen koulumenestyksensä mukaan. Paha on ihmisten hyväksikäyttöä. Viransijaiset pannaan jäseniksi työryhmiin, koska heidän mahdollisuutensa pitää puoliaan on viranhaltijoita huonompi. Paha on myös heitteillejättöä. Alkoholiongelmaista kollegaa suojellaan eikä hän joudu vastaamaan teoistaan niin kuin niistä kuuluisi vastata. (Pohjola 2002, 48-58).

Kun lähdetään hakemaan pahaa koulusta, törmätään helposti sokeuteen pahan ilmenemismuotoja kohtaan. Usein tämä sokeus johtuu siitä, että paha on naamioitunut hyväksi, ja siitä, että koulussa toimivat ihmiset eivät vain pysty tunnistamaan omaa toimintaansa. Suurin syy pahuuteen auttamisinstituutiossa on oletus ammatillisen ymmärtämisen kaikki-

voipaisuudesta. Tämä oletus estää asiakkaan kohtaamisen sekä vaikeiden tilanteiden monitulkintaisuuden tunnustamisen. Oletus kaikkivoipaisuudesta estää tunnustamasta sitä, että en pystykään ymmärtämään, mistä kaikesta tässä on kysymys, enkä tunnustamaan osaamiseni puutteellisuutta. Tilanteen oikeanlaisen kohtaamisen edellyttämä hämmennys jää syntymättä.

Tällainen sokea luottamus omaan yliveraisuuteen synnyttää epäluottamusta asiakkaan ymmärrykseen, osaamiseen ja moraliin. Tällöin asiakas ei voi ymmärtää, mikä hänelle on parasta. Jos hän sen ymmärtäisikin, häneltä puuttuu taitoa pitää huolta itsestään tai moraalialla elää itselleen hyvää elämää. Toisaalta uhkana on myös sinisilmäisyys eli liiallinen luottamus asiakkaaseen.

Pahaa synnyttävät myös toiminnan rutinoituminen ja kiire, jolloin asiakasta kohdellaan kuin liukuhihnalla. Ei ole aikaa eikä halua paneutua ihmisten omiin tarinoihin vaan heitä kohdellaan tyyppinä.

Samaten mitätöiminen ja syyllistäminen synnyttävät pahaa auttamistyössä. Mitätöiminen on ajattelua, jonka mukaan asiakas ei ole autettavissa. Häneen ei kannata panostaa esimerkiksi hänen vanhuutensa tähden. Syyllistämien tarkoittaa näkemystä, jonka mukaan asiakas on itse aiheuttanut omat ongelmansa ja hänen on myös itse selvittävä niistä.

Näistä pahan tunnuspiirteistä syntyy vaikutelma siitä, että auttamisammateissa paha syntyy paljolti kohtaamattomuudesta. Ammatilainen joko luottaa asiakkaaseensa liikaa tai ei luota häneen ollenkaan, koska ei tunne häntä tarpeeksi hyvin. Tämä ihmisten tuntemisen vaatimus laajenee myös elämän tuntemisen vaatimukseksi. Jotta voi ymmärtää ihmisiä ja heidän ongelmiaan, on omattava laaja ymmärrys ihmisten elämästä tässä maailmassa. Tämä taas edellyttää ammattiympäryyttä.

Toisaalta paha syntyy paljon rakenteellisista tekijöistä. Yksi koulun perustehtävistä on oppilaiden valikointi koulutus- ja ammattiurille. Tässä tehtävässään koulu arvostaa tietynlaista lahjakkuutta ja ne, joilla on tätä lahjakkuutta muita vähemmän, menestyvät koulussa huonosti. Nykyisellään oppivelvollisuuskoulu suosii kirjaoppimista toiminnallisuuden kustannuksella. Onko valikoinnissa kyse pahasta, vai voidaanko sitä pitää moraalisesti neutraalina tehtävänä. Kun koulussa kumminkin jotkut syrjäytyvät, on samantekevää keitä he ovat.

Kun pohditaan pahan ilmenemistä opettajan työssä, törmätään mustaan pedagogiikkaan. Mustalla pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatusta, joka pyrkii lapsen nujertamiseen. Lapsi pitää saada alistumaan vanhempiansa tahtoon. Hänestä tehdään kuuliainen, täsmällinen ja palvelusaltis. Toisaalta vanhempien tahtoon alistuminen edellyttää alemmuuden

tunnon synnyttämistä, itsearvostuksen häviämistä ja jatkuvaa epäonnistumisen pelkoa. (Katso esimerkiksi Miller 1985, 93.)

Millä keinoin lapsi voidaan nujertaa? Ensiksikin tarvitaan totaalista valvontaa ja lapsen kaikkien toimintaan puuttumista. Toiseksi lapselle pitää tuottaa kärsimystä karaisemisen nimissä. Kolmanneksi lapselta pitää vaatia mahdottomia, jotta hän huomaa oman riittämättömyytensä. Neljänneksi oma-aloitteisuus pitää kitkeä. Viidenneksi opetus pitää irrottaa lapsen elämismaailmasta ja pakottaa hänet opettelemaan ulkoa itselleen käsittämättömiä asioita.

Kuinka paljon koulussa on tilaa lapsen luontaiselle uteliaisuudelle ja kuinka paljon lasten on mahdollista toimia opettajien valvovien silmien ulottumattomissa? Nykyäänkin puhutaan vanhemmille suunnatuissa kasvatusohjeissa siitä, kuinka vanhempien tehtävä on tuottaa lapsilleen pettymyksiä. Onko tämän päivän koulun pedagogiikka mustaa pedagogiikkaa?

Nähdäkseni mustasta pedagogiikasta puhuttaessa vaarana on se, että tuomitaan kaikki ne kasvatukselliset menettelytavat, joita käytetään mustassa pedagogiikassa. Itse näen kasvatuksessa tarvittavan väkivallan käyttöä. Tämä on aika vahvasti sanottu, mutta kasvatuksessa on kyse esimerkiksi siitä, että lapsi totutetaan noudattamaan yhteisössä vallitsevia sääntöjä, vaikka hän ei haluaisikaan niitä noudattaa. Itse en esimerkiksi suostu ruokapöydässä kuulemaan, jos lapsi sanoo minulle ”Leipää!” Minusta hänen on syytä pyytää kauniisti. Vasta kun lapsi pyytää ”Antaisitko minulle leipää!”, suostun kuulemaan hänen pyyntönsä.

Mustan pedagogiikan ja normaaliin kurinalaisuuteen kasvattamisen välillä on selvä ero, vaikka tämä ero ei ole palautettavissa mihinkään yksittäiseen kasvattajan menettelytapaan. Kyse on kasvatustekniikoiden kokonaisuudesta ja niiden seurauksista lapsen kehitykseen.

9. Hyvä ja paha yksilöllisyys

Perinteinen elämäntapa näyttäytyy monella tavalla paremmalta kuin nykyaikainen elämäntapa. Vanhoina hyvinä aikoina vanhempia ihmisiä vielä kunnioitettiin, hyvät tavat olivat arvossa, ihmiset välittivät toisistaan ja elämässä oli yleensäkin enemmän yhteisöllisyyttä kuin nykyään. Nykyajalle taas on tyypillistä tapojen murentuminen, itsekkyyden ja toisistaan piittaamattomuus, kulttuurinen moninaistuminen sekä yksilöllisen elämäntavan etsiminen.

Charles Taylor pohtii teoksessaan *Autenttisuuden etiikka* yksilöllisyyden merkityksiä ja juuria modernissa yhteiskunnassa. Yksilöllisyyteen kuuluu yksilön oikeuksien korostaminen. Jokaisella on oikeus valita oma elämäntapansa ja myös oma vakaumuksensa. Yksilöllisyyteen kuuluu myös itsekeskeisyys ja piittaamattomuus muista ihmisistä. Tästä on varmaankin kyse silloin kun valitetaan, että nykyajan nuorilla on vain oikeuksia eikä lainkaan velvollisuuksia. Tähän yksilöllisyyden puoleen liittyy myös mukavuudenhalu.

Vapautuminen perinteistä on avannut ihmisille uusia mahdollisuuksia. Toisaalta perinteet ovat myös antaneet merkityksen elämälle. Yliyksilöllisten asioiden merkityksen katoamisen myötä elämästä katoaa myös sankaruus. (Taylor 1995, 35)

Oman elämäntavan ja vakaumuksen valinta ovat perusteltavissa neutraalin liberalismien varassa. Koska arvot ovat kulttuurisidonnaisia eikä minkään kulttuurin arvoja voida osoittaa toisia paremmiksi, ei vakaumuksiakaan voida loppujen lopuksi aukottomasti perustella. Elämäntavan ja vakaumuksen valinnan rajoittaminen perustuu silloin mielivaltaan. (Taylor 1995, 48)

Individualismiin kuuluu myös autenttisuuden korostaminen. Jokaisen ihmisen velvollisuudeksi voidaan nähdä itsensä toteuttaminen ja rehellisyys itselle. Jokaisen on löydettävä oma tapansa elää ja oltava sille uskollinen.

Autenttisuuden korostaminen sopii hyvin yhteen kasvatuksen toisen perustehtävän kanssa. Kasvattajan tehtävänä on tukea yksilön kasvua. Nyt tämä tehtävä saa vielä tarkennuksen. Kasvattajan tulee auttaa yksilöitä löytämään oma tapansa elää. Sen sijaan toinen perustehtävä näyttää uhatummalta. Miten voidaan huolehtia yhteisen elämäntavan jatkuvuudesta, jos jokainen saa valita elämäntapansa itse? Miten käy yhteisille uskomuksillemme ja arvoillemme, kun ne kyseenalaistetaan oman elämäntavan löytämisen nimissä? Vai löytyykö niille joku paikka autenttisuuden myötä?

Taylor erottaa autenttisuudessa kaksi muotoa – minäkeskeisen autenttisuuden ja vastuullisen autenttisuuden. Minäkeskeinen autenttisuus korostaa rehellisyyttä itselle, itsensä luomista ja tunnuksen saamisen tärkeyttä. Jokainen joutuu luomaan itse itsensä ja rakentamaan itselleen omaperäisen tavan elää elämäänsä ja tämän elämäntavan valinnassa on oltava itselleen rehellinen. Kuitenkin jostain pitää saada tunnustus oman elämäntavan valinnalle. Rehellisyys ei riitä, sillä millaista elämäntapaa tahansa voidaan lähteä toteuttamaan, jos siihen vain itse uskotaan. Relativismi johtaa siihen, että mikä tahansa elämäntapa on yhtä lailla perusteltavissa. Ainoaksi mahdollisuudeksi jää tunnustuksen saaminen muilta ihmisiltä (Taylor 1995, 77). Näin ihmissuhteista ja rakkaudesta tulee itsetoteutuksen välineitä. Toiset ihmiset ovat olemassa sitä varten, että voin käyttää heitä oman elämäntapani rakentamisen välineinä.

Minäkeskeisen autenttisuuden ongelmana on itsensä toteuttamisen tyhjänpäiväisyys. Kun mikä tahansa rehellisesti valittu elämäntapa kelpaa, ei ole mitään yksilön ulkopuolista, jolle elämänsä voi rakentaa. Maailma latistuu itsensä toteuttamisen näyttämöksi.

Vastuullinen autenttisuus korostaa vastuu itsestä ja toisista. Siinä ihminen nähdään dialogisena olentona. Ihminen on olemassa suhteessa toisiin ihmisiin ja voi siten rakentaa itseään vain suhteessa toisiin ja suhteessa kulttuurisiin merkityksenantoihin. Jos ihmisen itsenäisyys ja riippumattomuus onkin vain harhaa, tulee ihmissuhteiden pysyvyydestä ja eivälineellisyydestä tärkeämpiä kuin minäkeskeisessä autenttisuudessa. Tässä muodossa autenttisuus ei olekaan sitä, että yksilö joutuu mielivaltaisesti rakentamaan oman elämäntapansa vaan se rakennetaan suhteessa johonkin jo olemassa olevaan ja merkitykselliseen.

Dialogisuus korostaa oman elämäntavan vuorovaikutuksellisuutta ja sitä, että rehellisyys itselle ei vielä riitä elämäntavan valinnan perusteeksi. Muut voivat tulla haastamaan tekemiäni valintoja ja minä voin haastaa heidän tekemiään valintoja. Erilaiset näkökulmat siis haastavat toisensa ja täydentävät toisiaan.

Dialogisuus ei vielä riitä poistamaan relativismin ongelmaa elämäntavan rakentamisesta. Monologisessa elämäntavan rakentamisessa mikä tahansa rehellisesti valittu elämäntapa käy, mutta dialogisuus korostaa elämäntavan haastamisen tärkeyttä. Oma elämäntapa rakentuu vuorovaikutuksessa toisten tekemien valintojen kanssa. Ongelmaksi jää, kelpaako mikä tahansa yhdessä rakennettu elämäntapa.

Taylor (1995, 65-66) korostaa merkitysnäkökentän tärkeyttä. Vasta se, että jotkin valinnat ovat toisia parempia, tekee valinnasta mielekkään. Samaten on olemassa tärkeitä kysymyksiä ja turhia kysymyksiä. Suuret valinnat ja ratkaisut liittyvät näihin tärkeisiin kysy-

myksiin. Niiden ohella on olemassa kysymyksiä, joihin ei niinkään kannata haaskata aikaansa. Nämä suuret kysymykset liittyvät ihmisenä elämisen ehtoihin.

Perustanko perheen? Ryhdynkö keräämään itävaltalaisia vai sveitsiläisiä postimerkkejä? Ilman merkitysnäkökenttää nämä kysymykset ovat yhtä tärkeitä. Minkälaisen kokeen pidä opintojaksosta? Teroitanko kynäni sinisellä vai punaisella teroittimella? Ovatko nämä opettajan kysymykset yhtä tärkeitä oppilaiden kannalta?

Jokainen opettaja rakentaa oman tapansa toimia opettajana ja parhaimmillaan oman opettajuuden rakentaminen on autenttista vastuullisessa mielessä ja perustuu merkitysnäkökenttiin. Tällöin opettaja pystyy erottamaan tärkeät kysymykset vähemmän tärkeistä ja hakee niihin vastauksia vuoropuhelussa kollegoidensa, oppilaidensa ja heidän vanhempiensä kanssa. Opettajan ammattitaitoon kuuluukin kyky kohdata erilaisia merkitysperspektiivejä ja ottaa niiden asettamat haasteet vakavasti. Opettajan yksilöllisyys ei ole tällöin ensisijaisesti omaperäisyyttä tai erilaisuutta vaan nimenomaan omakohtaisuutta. Ajattelenko eri tavalla tai samalla tavalla kuin muut onkin sivuseikka ja tärkeintä on se, olenko löytänyt ne asiat, jotka puhuttelevat nimenomaan minua.

Ihmisen minuus opettajana rakentuu tällöin sen varaan, kuinka hän kohtaa opettajan työn haasteet. Ilman sisäistä näkemystä opettajan työn asettamista haasteista ja vaatimuksista opettaja jää muilta saamansa tunnustuksen varaan. Tällöin hän joutuu kalastamaan ihailua ja kunnioitusta muilta ihmisiltä. Opettajan työstä rakentuu näyttäviä projekteja, joita esitellään muille mahdollisimman edustavilla näyttämöillä.

Taylorin (1995, 95) mielestä autenttisuuden ihanne on sisäisesti jännitteinen. Autenttisuus edellyttää uuden luomista ja alkuperäisyyttä sekä usein vastarintaa yhteiskunnassa vallitsevaa ajattelutapaa ja moraalikäsitteitä kohtaan. Samalla se edellyttää merkitysnäkökohtien tunnustamista ja dialogissa tapahtuvaa itsemääritystä. Autenttisuus vaatii sitoutumista ja kumoamista yhtä aikaa. Siten Taylorin käsitykset sopivat hyvin yhteen dialektisen ajattelutavan kanssa.

10. Tapoihin kasvattaminen

Kasvatuksen epäonnistuminen näkyy helpoiten tapakasvatuksessa. Eri kouluissa vieraillessa on mielenkiintoista nähdä, miten oppilaat antavat tilaa käytävällä vastaantulevalle aikuiselle, kuinka he syövät ruokalassa tai kuinka he puhuttelevat opettajiaan. Eroja on kyllä aika paljon oppilaitosten välillä. Onko näissä eroissa kyse muustakin kuin siitä, että eri kulttuureissa vain käyttäytyään eri tavoilla? Kulttuuriset erot näkyvät matkusteltaessa pitkien maailmaa, mutta ne näkyvät myös eri kotien välillä ja myös eri harrasteseuroissa. Mikseivät erot näkyisi siis kouluissakin?

Hyvillä tavoilla on moraalinenkin merkitys, joten tavoissa ei ole kyse vain siitä, miten on tapana toimia tietyissä tilanteissa. Kunnioitusta toista ihmistä kohtaan osoitetaan käytöksellä. Siten ruokajonossa ei etuilla, koska etuilemalla annetaan ymmärtää toisen olevan vähempiarvoinen kuin etuilija on. Jokaisella ihmisellä on oikeus tulla kohdelluksi huomaavaisesti ja siksi hyviä tapoja pitää osoittaa kaikkia kohtaan. Kaupan kassalla on mielenkiintoista seurata ihmisten käyttäytymistä kassalla työssä olevaa ihmistä kohtaan. Sanotaan hänelle ”ole hyvä” tai ”olkaa hyvä” rahoja tai pankkikorttia ojennettaessa ja kiittääkö häntä kassakuitista.

Toisaalta tavoilla on sosiaalista kanssakäymistä helpottava merkitys. Toisen ihmisen huomioonottavasta käytöksestä tulee todennäköisesti hyvä mieli. Hyvä mieli taas helpottaa yhteistyön tekemistä vastaisuudessa. Siksi käyn yleensä tervehtimässä kenttäkoulun rehtoria tullessani seuraamaan harjoittelijan opetusta. Suhteiden ylläpitäminen rehtoriin kyllä kannattaa.

Kasvattajan tehtävänä on opettaa hyviä tapoja ja suhtautumista toisiin ihmisiin. Ilmeisesti nämä kaksi asiaa liittyvät toisiinsa. Joulujuhlan harjoituksissa opitaan istumaan hiljaa ja antamaan esiintyjille rauha harjoitella esitystään. Tämä on tietenkin esteettinen kysymys. Hiljaisessa ryhmässä on miellyttävämpi tehdä töitä kuin metelöivässä. Toisaalta siinä opetellaan myös suhtautumista toisiin ihmisiin. Vaikka keskustelu ei häiritseäkään esiintyjää, on hiljaisuus tarpeen, sillä se ilmentää kunnioittavaa suhtautumista. Vaikka olisi kuinka tylsää, on vain istuttava hiljaa.

Tämä sama pätee myös opettajainkokouksiin. Jos kokouksen asialista onkin kuolettavan tylsä, en saa alkaa jututtamaan vieruskaveriani eilisen päivän televisiosarjan tapah-

tumista. Mikä oikeus minulla muka on terrorisoida toisten työntekoa? Tapakasvatus ei siis rajoitu lapsuuteen eikä kouluikään.

Yleensä hyvien tapojen noudattaminen on eettisesti ongelmatonta. Toki voidaan rakentaa esimerkkejä, joissa hyvien tapojen noudattamisesta seuraa huonoja asioita ja niiden noudattamatta jättämisestä seuraa hyviä asioita. Siten toisen ihmisen haukkuminen on joskus paikallaan. Entä sitten vilpillisessä mielessä tai teeskennellen noudatettu hyvä käytös? Rehellisyys ja kohteliaisuus voivat joutua ristiriitaan keskenään. Miten voi sanoa toiselle, että onpa hauska tavata, kun ei yhtään tee mieli nähdä?

Hyvät tavat siis kertovat toisen ihmisen kunnioituksesta, mutta kunnioitusta voi osoittaa muullakin tavalla. Yksi näistä kunnioittamisen muodoista on vaatiminen, jonka vastakohtana voidaan pitää sääliä. Kun kollegallani on muutoinkin vaikeata, miten voin vaatia häntä pysymään kokouksessa asiassa? Tai kun oppilaalla on kotona vaikeata, miten voin vaatia häntä tekemään kotitehtävänsä kunnolla? Mielestäni vaatiminen kertoo uskosta toiseen ihmiseen. Kun vaadin oppilasta tekemään läksynsä kunnolla, ilmennän uskoani hänen kykyihinsä. Jos en vaadi, en joko välitä hänen oppimisestaan tai en usko hänen kykyihinsä. Kumpikin on oppimisen kannalta huono vaihtoehto.

Hyvät tavat ylläpitävät sosiaalista järjestystä, ja tässä mielessä niitä voidaan verrata liikennesääntöihin. Maantiellä on turvallista ajaa, kun voi luottaa vastaantulijoiden pysyvät omalla kaistallaan. Sosiaalinen järjestys voi olla myös epäoikeudenmukainen ja silloin arkipäiväisen käyttäytymisen sääntöjen noudattaminen ylläpitää epäoikeudenmukaisuutta. Mustille ja valkoisille on ollut omat penkkinsä linja-autossa, miehen kuuluu avata naiselle ovi, vanhempi päättää siitä, sinutellaanko vai teititelläänkö? Kaikki erilaisuus ei tietenkään ole eriarvoisuutta ja onkin hyvä miettiä sitä, missä noista kolmesta esimerkistä on kyse eriarvoisuudesta ja missä vain erilaisista rooliodotuksista.

Koulussa opettajalle sallitaan sellaisia asioita, joita oppilaille ei sallita. Oppilailta on joitain sellaisia oikeuksia, joita opettajilla ei ole. Eri ihmisiltä vaaditaan eri tilanteissa erilaista käytöstä, koska heidän roolinsakin ovat erilaiset. Siten erilaisuus ei merkitse välttämättä eriarvoisuutta.

Hyviä tapoja voidaan käyttää eriarvoisuuden pönkittämiseen tekemällä eriarvoisuuden liittyvistä asioista tabuja. Tällöin on eriarvoisuuden tuominen esille ilmentää tahdittomuutta ja huonoa käytöstä.

Tapojen hallinta myös erottelee ihmisiä eri yhteiskuntaluokkiin, koska käyttäytymiskoodien hallinta ilmentää sosiaalista pääomaa. Rahvaan ja sivistyneistön erottaa paitsi mausta myös tavoista.

Hyvät tavat ja toisen ihmisen arvon tunnustaminen kulkevat käsi kädessä. Tämä toisen tunnustaminen ei ole automaattista vaan toinen pitää nähdä itsen veroisena tai itseä parempana. Kun toinen määrittelee minut, esittää minulle vaatimuksia ja asettaa ehtoja tai esteitä toiminnalleni, hänet on otettava vakavasti. Tällöin olen jossakin suhteessa hänen armoillaan ja hänelle on alistuttava. Kun toinen koetaan itseä paremmaksi, häntä voidaan alkaa ihailemaan.

Ketä tahansa ei kunnioiteta, kuka tahansa ei saa oppilaiden kunnioitusta sen tähden, että hän on opettaja. Oppilaiden taholta tuleva kunnioitus on ansaittava. Kunnioitus ei synny pelkästään siitä, että opettaja asettaa oppilaille vaatimuksia eikä suostu kaikkiin heidän vaatimuksiinsa. Sen lisäksi tarvitaan oppilaista välittämistä, oikeudenmukaisuutta ja niin edelleen. Kuitenkin ilman vaatimista kunnioittaminen ja oikeudenmukaisuus menevät hukkaan. Oppilaille on tehtävä selväksi, että opettajaa ei voi kohdella millä tavalla tahansa. Opettajan on näytettävä oppilaille, kuka on johtaja. Tähän kuuluu mielestäni myös tapakasvatus eli hyvän käyttäytymisen vaatiminen.

Hyviin tapoihin kasvattamisessa voidaan käyttää hyväksi häpeän ja syyllisyyden tunteita. Nämä tunteet ovat yleensäkin moraalikasvatuksen kannalta tärkeitä tunteita. Häpeä varoittaa meitä siitä, että teemme jotain, jonka seurauksena voimme joutua hyljeksityiksi. Siten häpeän tunne voidaankin nähdä rakentavana, sillä se rakentaa vastuuta omasta toiminnasta. Toisaalta musertava häpeä on tunnetta omasta kyvyttömyydestä. Tämän vuoksi oppilaan häpäiseminen kasvatuksellisessa tarkoituksessa on aina epävarma yritys. Onnistuessaan se muistuttaa oppilasta vastuullisuudestaan, mutta epäonnistuessaan voi johtaa itsensä vähättelyyn tai kapinaan vallitsevaa ja häpäisevää järjestystä kohtaan.

Siksi tapakasvatuksessa tarvitaan myös positiivisia vaihtoehtoja. Oppilaat tarvitsevat ohjausta eri tilanteissa toimimisesta, hyvästä käytöksestä kiittämistä, rajojen asettamista ja joissain tapauksissa myös rankaisemista. Rakentava tapakasvatuksen vaihtoehto on mielestäni käyttäytymiskoodien tutkiminen. Oppilaiden kanssa voidaan lähteä tutkimaan, miten eri tilanteissa käyttäydytään ja mitä seuraa käyttäytymissääntöjen rikkomisesta.

Miksi oppilaiden huono käytös opettajaa kohtaan tuntuu loukkaavalta? Asia tulee ehkä ymmärrettäväksi opettajan pakkoja vastaan tarkasteltuna. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa on aina kyse myös vallasta ja oppilaiden huono käytös kyseenalaistaa opettajan vallan oppilaisiinsa. Yksi opettajan tehtävistä on sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen ja huono käytös sotii tätä sosiaalista järjestystä vastaan. Toisaalta huono käytös kyseenalaistaa opettajan merkityksen oppilaalle ja antaa ymmärtää opettajan olevan yhden-tekevä. Tämä taas kuuluu suhteen pakon piiriin.

11. Oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu

Tasa-arvon periaate on kaikkein keskeisimpiä yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen kuuluvia periaatteita. Samaten oppilaiden opettajiin kohdistamista vaatimuksista tasapuolisuuden vaatimus on kaikkein keskeisimpiä. Siten opettaja ei saa suosia joitain oppilaita toisten kustannuksella. Kuitenkaan opettaja ei voi kohdella kaikkia oppilaitaan samalla tavalla. Yksi saman oppilasryhmän pitempiäaikaisesta opettamisesta seuraava hyöty on oppilaantuntemus. Opettaja oppii tuntemaan, minkälaiset keinot tehoavat kehenkin oppilaaseen. Oppilaita on syytä kohdella eri tavalla, koska eri keinot tepsivät eri oppilaisiin.

Ihmisten tasa-arvoista kohtelua ohjaa kaksi sääntöä. Samanlaisia ihmisiä tulee kohdella samalla tavalla ja erilaisia ihmisiä tulee kohdella eri tavalla. Kaikkien oppilaiden tulee tulla ajoissa kouluun, mutta ensimmäisen ja kuudennen luokan oppilaille opetetaan matematiikassa eri asioita. Tässä ei liene mitään periaatteellista ongelmaa. Ongelmat syntyvät vasta sitten, kun määritellään, mikä samanlaisuus ja mikä erilaisuus on relevanttia kussakin tilanteessa. (Strike & Soltis 1985, 46-47).

Opettamisen kannalta relevantteja asioita ovat esimerkiksi kyvyt, tarpeet ja intressit (Strike & Soltis 1985, 46). Eri lailla lahjakkaita oppilaita voidaan opettaa eri tavalla ja oppilaiden mielenkiinnon kohteiden on hyvä antaa vaikuttaa heidän opiskeluunsa. Periaatteessa sukupuoli ei ole relevantti tekijä. Se, että tytöillä ja pojilla on erilaisia intressejä saa johtaa siihen, että he opiskelevat osittain eri asioita koulussa. Sen sijaan sukupuoli ei saa ajaa oppilaan intressien huomioon ottamisen edelle. Tytöillä ja pojilla on oltava samat oikeudet opiskella tekstiilikäsityötä ja teknistä käsityötä intressiensä mukaisesti.

Tilanne tulee monimutkaisemmaksi, kun otetaan huomioon koulun piilo-opetussuunnitelma. Koulun tehtävänä on rakentaa oppilaiden sukupuoli-identiteettiä. Kun meidän yhteiskunnassamme miehet ja naiset toimivat joissain asioissa eri tavoilla, ei liene mitään väärää siinä, että koulu vahvistaa näitä käyttäytymiseroja. Pojat opetetaan tyttöjä aktiivisemmin ottamaan valtaa ja vaikuttamaan siihen, mitä koulussa tehdään. Kaikki eivät varmaan ole yhtä mieltä siitä, mitä tässä kirjoitan. Pointtini onkin se, että erilaisuus ja samanlaisuus määrittävät kulttuurisesti.

Vaikka päästäisiinkin yksimielisyyteen siitä, millainen oppilaiden erilainen kohtelu on oikeudenmukaista, käytännön ongelmaksi jää vielä resurssien jako (Strike & Soltis 1985, 47). Opettaja ei pysty täyttämään kaikkien oppilaiden oppimistarpeita, joten hänen

on jaettava tukensa eri oppilaille jollakin tavalla. Antaako hän eniten aikaansa heikommille, jotka tarvitsevat eniten tukea? Vai antaako hän eniten aikaansa lahjakkaille oppilaille, jotka eniten hyötyvät hänen tuestaan? Vai antaako hän eniten aikaansa niille hiljaisille ja tavallisille oppilaille, joiden tarpeita hän tuskin koskaan tulee edes ajatelleeksi?

Yhden ratkaisun tähän kysymykseen tarjoaa positiivisen diskriminaation käsite. Opettajan tulee antaa tukeaan niille oppilaille, jotka saavat sitä kaikkein vähiten koulun ulkopuolella. Oppilaat, jotka käyvät musiikkiopistossa eivät ansaitse koulussa musiikinopettajan erityishuomiota, koska he saavat sitä muualla kuin koulussa. Samaten oppilaat, joiden vanhemmat ovat erityisen kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä, ansaitsevat koulussa muita oppilaita vähemmän opettajan tukea oppimiseensa.

Tämän mukaan jääkiekkoa harrastavilla oppilaille saa olla tylsää koulun liikuntatunneilla, kunhan liikunnasta vähemmän pitävät siellä viihtyvät. Samoin musiikinopetuksen resurssit pitää kohdentaa niille oppilaille, jotka muutoin harrastavat musiikkia olemattoman vähän. Liikunnan ja musiikin opettajia tämä ratkaisu ei ehkä miellytä. Onhan mukavampaa opettaa lahjakkaita kuin lahjattomia, mutta kuka onkaan sanonut, että opettajan työn pitää olla mukavaa.

12. Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet

Oikeudet suovat meille vapauden piirin. Ne mahdollistavat meille jotakin ja toisaalta suojaavat meitä joltakin. Suomalaisilla lapsilla on oikeus koulutukseen. Tämä oikeus asettaa vanhemmille velvollisuuksia. Heidän on huolehdittava siitä, että oikeus koulutukseen pääsee toteutumaan. Tämä tapahtuu esimerkiksi poliittisen osallistumisen kautta.

Oikeus koulutukseen on esimerkki oikeudesta vaateena. Oikeus vapautena tarkoittaa sitä, että ihminen saa tehdä jotain mutta hän saa olla myös tekemättä sitä. Aikuisilla on oikeus katsoa lapsilta kiellettyjä elokuvia, mutta mitään velvollisuutta tähän ei ole. Oikeus valtana tarkoittaa mahdollisuutta velvoittaa toinen ihminen tekemään jotakin. Opettajalla on oikeus velvoittaa oppilaansa tekemään läksyjä. Tämä oikeus perustuu virka-asemaan ja sen piiriin kuuluvat vain tietyt oppilaat. Oikeus koskemattomuutena tarkoittaa suojaa jonkin asian tekemisestä. Meidän yhteiskunnassamme lapsilla on oikeus olla menemättä ansiotyöhön ja tämä merkitsee myös mahdottomuutta ansiotyöhön. (Airaksinen 1993, 194-195).

Itseäni askarruttaa koulussa oppilaan oikeus itsemääräämiseen. Tällöin hän saa päättää joistakin asioista itse. Minulle on syntynyt vaikutelma, että oppilaan vapaus koulussa on hyvin rajattua. Tätä perustellaan sillä, että lapset eivät ole tarpeeksi kypsiä itsemääräämisen mukanaan tuomaan vapauteen. Onko tämä perustelu pitävä?

Itsemäärääminen edellyttää ajattelun, tahdon ja toiminnan autonomiaa. Ajattelun autonomiaan kuuluu kyky harkintaan ja tekojen seurausten arviointiin sekä tiedon hankkimisen taidot. Näiden ansiosta ihminen pystyy miettimään erilaisia toimintavaihtoehtoja ja niiden seurauksia. Tahdon autonomiaan kuuluu kyky omien halujen muodostamiseen, arviointiin ja hallintaan. Niiden johdosta ihminen ei ole mielihalujensa orja, vaan voi asettaa harkitusti toiminnalleen päämääriä. Näin hän ei myöskään ole toisten ohjailtavissa. Toiminnan autonomia tarkoittaa kykyä toteuttaa suunnitelmat. Tämä taas edellyttää taitoja, tietoja sekä pelkojen hallintaa ja epävarmuuden sietoa. (Launis & Launis 1994)

Näiden ehtojen vallitessa voidaan ihmisen ajatella pystyvän harkittuun toimintaan. Mitä nuoremasta lapsesta on kyse, sitä vajavaisemmin ne ovat toteutuneet. Toisaalta jos vertaan itseäni noihin vaatimuksiin, jään kyllä miettimään, onko minullakaan oikeutta autonomiaan.

Koska ainakin nuorimpien oppilaiden osalta autonomian ehdot eivät toteudu, voidaan perustella sitä, että oppilailla ei ole oikeutta itsemäärämiseen. Heidän tekemillään valinnoilla olisi turmiollisia seurauksia, joten opettajilla ja vanhemmilla on oikeus päättää heidän puolestaan. Opettajien ja vanhempien tehtävänä on suojella oppilaita ja pitää heistä huolta rakkauden ohjaamana. (Launis ja Launis 1994)

Itse en kyllä allekirjoita näin jyrkkää kantaa. Tänä lukukautena aion mennä vaimoni luokkaan opettamaan filosofiaa. He ovatkin kyselleet, koska se Pentti oikein tulee. Miksi sen Pentin pitäisi tulla? Koska se on niin hyvä! Tarkoitukseni on lähteä oppilaiden omista kysymyksistä. He ovat jo peruskoulun toisella luokalla, joten he kyllä osaavat sanoa, mitkä asiat heitä kiinnostavat.

Kannatankin oppilaille rajattua itsemäärämisoikeutta. Tietyissä asioissa ja tietyissä rajoissa oppilaalla on oikeus päättää asioista, mutta sitä voidaan rajoittaa. Jos minusta näyttää siltä, että oppilaiden esittämät kysymykset ovat hedelmättömiä opiskelun kannalta, vien heiltä oikeuden päättää opiskelun sisällöistä. Lapsella on oikeus syvälliseen oppimiseen ja tämä oikeus on suurempi kuin oikeus itsemäärämiseen.

Ongelmana näissä kahdessa kannanotossa on se, että ne tekevät mahdottomaksi oppilaan harkintakyvyn kehittymisen. Harkintakyvyn kehittyminen edellyttää virheiden tekemisen mahdollisuutta. Itsemäärämiseen kuuluukin oikeus epäviisaisiin valintoihin, jos ne eivät haittaa toisia ihmisiä.

Kolmannen näkökannan mukaan oppilaat on vapautettava aikuisten holhouksesta. Eihän aikuistenkaan vapautta rajoiteta, vaikka he tekisivät typerä valintoja. Aikuiset voivat käyttää alkoholia, polttaa tupakkaa ja syödä ylen. Samaten aikuisilla on oikeus tehdä lapsia, vaikka heistä ei olisikaan kasvattajiksi. Jos lapsilta kielletään kypsyttömyytensä tähden oikeus itsemäärämiseen, tämä pitäisi kieltää myös monilta aikuisilta. (Launis ja Launis 1994)

Ehkä lasten itsemäärämisoikeuden puuttumisen takana onkin aikuisten vallan halu. Mitä vähemmän oppilailla on oikeutta itsemäärämiseen, sitä vähemmän heidän kanssaan on neuvoteltava. Olisiko yksi syy oppilaiden vanhempien kohtaamisen vaikeuteen siinä, että opettaja ei pysty pomottamaan vanhempia samalla tavalla kuin oppilaita. Vanhempien kanssa pitää pystyä toimimaan tasavertaisesti ja tämä on hankalaa sille, joka päivittäin voi itse päättää asioista toisten puolesta.

Kuten totesin, olen sitä mieltä, että opettajalla on oikeus rajoittaa oppilaiden oikeutta itsemäärämiseen. Kuitenkin on mielestäni syytä lähteä siitä, että oppilaalla on oltava oikeus päättää omista asioistaan, kun se on hänelle eduksi. Yksi näistä eduista on itsemää-

räämiseen harjaantuminen. Itsemääräämisen rajoittamiselle tulee olla tietenkin perusteet. Ensinnä rajoittamisen seurausten tulee olla oppilaan oman edun mukaisia ja toiseksi sen tulee pitkällä aikavälillä edistää oppilaan varttumista itsemäärääväksi persoonaksi.

Koulun kannalta tärkein kysymys ei olekaan se, saadaanko oppilaiden oikeutta itsemääräämiseen rajoittaa, vaan se, miten sen edellytyksiä voidaan kehittää. Oppilaiden tulee siis vähitellen saada lisää sananvaltaa opiskelustaan ja tämän tulee näkyä koulun opetussuunnitelmassa. Hurskaat toiveet eivät riitä.

Oppilaan oikeuksien korostaminen on tärkeää siksi, että oppilaat ovat opettajaan nähden alistetussa asemassa. Oikeuksien korostamisen avulla oppilasta suojellaan mielivaltaalta.

Toisaalta on korostaa myös oppilaan velvollisuuksia ja vastuuta omasta toiminnastaan. Perusopetuslaki on tässä suhteessa varsin lakoninen. Sen mukaan oppilaan tulee osallistua opetukseen, hänen on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti. Koulukohtaisesti on esitetty näitä tarkempia vaatimuksia. Esimerkiksi Jyväskylän Keljonkankaan koulussa oppilaalle esitetään seuraavat vaatimukset. Nämä vaatimukset antavat opettajalle oikeuksia puuttua oppilaiden toimintaan.

Olen rehellinen

Olen ystävällinen ja reilu kaikille

Käyttäydyn hyvin eri tilanteissa

Puhun siististi ja asiallisesti

Tervehdin reippaasti

Teen tehtäväni tunnollisesti

Tarjoan kaverilleni apuani

Pidän huolen omista ja yhteisistä tavaroista

Noudatan yhteisiä sopimuksia

Arvostan toista ja hänen työtään

13. Opettaja auktoriteettina ja esikuvana

Vallankäyttö on opettajan työssä välttämättömyys, kuten totesin kasvattajan pakoista kirjoittaessani. Toisaalta opettaminen edellyttää sitä, että opettaja osaa ja ymmärtää joitain asioita oppilaita paremmin. Näin hän on tiedollisesti ja taidollisesti oppilaisiin nähden ylivoimainen. Kolmanneksi opettajan tehtävänä on vaikuttaa oppilaisiin eli tukea heidän oppimistaan ja kehitystään. Näiden kolmen asian varassa voidaan lähteä tarkastelemaan opettajan auktoriteettia.

Opettajan tiedollinen ja taidollinen auktoriteettiasema syntyy siitä, että oppilaille on jotain saatavaa opettajalta. Häneen voi ja kannattaa luottaa, koska hän osaa ja ymmärtää asioita. Muistan yhden kollegani pitämän tieteenfilosofian luennon jälkeen joidenkin opiskelijoiden keskustelleen opetuksesta ja todenneen tuon miehen kyllä osaavan asiansa. Näin tiedolliseen ja taidolliseen auktoriteettiin voidaan kohdistaa myös ihailua. (Harjunen 2002, 129).

Opettajan ohjaava auktoriteetti liittyy järjestyksen luomiseen opetustilanteissa. Oppilaat voivat kokea tilanteiden olevan opettajan hallinnassa. Kun opetustilanteissa säilyy järjestys, oppilaat pystyvät keskittymään opiskeluun ja voivat kokea olevansa turvassa sekasorrolta. Jos tiedollinen auktoriteetti synnyttää luottamusta siihen, mitä opettaja sanoo ja panee oppilaat opiskelemaan, synnyttää ohjaava auktoriteetti tottelemista eli alistumista luokassa vallitsevaan järjestykseen. (Harjunen 2002, 131).

Pedagoginen auktoriteetti ei synny vielä tiedollisesta ja taidollisesta ylivoimaisuudesta tai järjestyksen ylläpidosta, sillä ne eivät takaa sitä, että auktoriteetti toimisi oppilaiden parhaaksi. Tiedollinen ja taidollinen auktoriteetti voi tähdätä vain oman ylivoimaisuutensa korostamiseen ja sosiaalisesta järjestyksestäkin voi tulla itsetarkoitus. Opettaja ylläpitää kuria ja järjestystä lähinnä vallan tuoman tyydytyksen tunteen takia. Tarvitaan siis halua käyttää ylivoimaisuutta ja valtaa oppilaan parhaaksi. Tällöin opettajan tiedollinen ja taidollinen auktoriteetti on olemassa oppilaiden kasvun tukena ja ohjaava auktoriteetti järjevän opiskelun mahdollistajana.

Ikävä kyllä opettajan auktoriteettiasema ei rakennu itsestään ja sen saaminen askaruttaa monia uransa alkutaipaleella olevia opettajia. Opettajalla on koulutuksensa kautta paljon oppilaita enemmän ymmärrystä opettamisesta oppiaineista, mutta kaikki oppilaat eivät paljoa perusta juuri tuosta oppiaineesta. Sillä ei ole heille henkilökohtaista merkitys-

tä, mikä vie pohjan opettajan auktoriteettiasemalta. Toisaalta usko koulun sosiaalisen järjestyksen oikeutukseen ei ole itsestään selvä. Kaikki oppilaat eivät hyväksy tai noudata koulun sääntöjä. Lisäksi kaikki oppilaat eivät luota siihen, että koulu välittää heidän parhaastaan. Näiden syiden vuoksi opettaja joutuukin rakentamaan itse pedagogisen auktoriteettinsa.

Tässä tilanteessa en voi olla palaamatta omiin kouluvuosiini ja ihmettelemättä sitä, miten helpon oloisesti jotkut opettajat ansaitsivat silmissäni auktoriteetin aseman ja miten heitä ihailinkaan. Toisaalta he olivat pomoja eikä tullut mieleenkään alkaa pullikoimaan heitä vastaan. Itseeni nähden heillä oli jonkinlainen henkinen valta-asema. Oppilaana saattoin laskea sen varaan, että rettelöimällä joudun jonkinlaisiin vaikeuksiin. Palaan tässä samaan teemaan, josta kirjoitin jo hyvien tapojen yhteydessä. Näitä opettajia ei voinut kohdella miten tahansa. Toisaalta tätähän en voinut tietää etukäteen enkä tullut sitä koetelleeksi. Ilmeisesti he pystyivät eleillään ja ilmeillään viestimään sen, että heidän kanssaan ei ole leikkimistä. Kuvittelen näiden viestien takana olleen opettajan luottamusta itseensä. Kun luottaa itseensä sekä opetettavan asian asiantuntijana että sosiaalisen järjestyksen ylläpitäjänä, on helppo tulla levollisena luokkaan. Kun tämä levollisuus säteilee ympäriinsä, on helppo nauttia pedagogisesta auktoriteettiasemastaan.

Kuitenkin epävarmuus omasta osaamisesta kuuluu luontaisena osana opettajan arkeen, joka voi ilmetä myös pelkona. Opettaja voi pelätä oman asiantuntemattomuutensa paljastumista tai kaaoksen syntymistä luokkaan. Pelkäävä ihminen toimii helposti aggressiivisesti, joten hänen keinonsa toimia perustuvat pakottamiseen tai sitten hän alkaa mielistellä oppilaitaan. Kumpikaan ei ole omiaan synnyttämään oppilaissa luottamusta opettajaan. Miten aloitteleva opettaja voi välttää tällaisen tilanteen?

Mitä paremmin opettaja on suunnitellut opetuksensa, mitä selkeämpiä työskentelyohjeita opettaja pystyy antamaan, mitä erilaisempia työskentelytapoja hän on opetellut ohjaamaan, sitä suurempi syy opettajalla on luottaa itseensä. Toisaalta kokemukset erilaisista toimintatilanteista ovat omiaan lisäämään ihmisen sosiaalista kyvykkyyttä. Lisäksi rohkeus kasvaa vain toimimalla rohkeasti. Joskus on hyvä mennä niihin tilanteisiin, jotka pelottavat sen tähden, että niissä voi käydä huonosti. Itse pystyn suoralta kädeltä luettelemaan lukuisia tilanteita, joissa olen antanut liian helposti oppilaalle tai opiskelijalle peräksi. Periksi antaminen on tehnyt elämästä hetkellisesti helpompaa, mutta ehkä se on samalla murentanut pedagogista auktoriteettiani. Toisaalta en ole tästä aivan varma. Ehkä periksi antaminen on viestinyt oppilaalle sitä, että hänen hyvinvointinsa on opettajalle tärkeämpää kuin periaatteista ja säännöistä kiinni pitäminen. Siten pedagogiseen auktoriteettiin kuuluu myös

tilannetaju. Milloin on syytä luopua omista suunnitelmistaan ja tehdä jotain sellaista, millä on reaalisia onnistumisen edellytyksiä.

Ehkä on syytä keskeyttää pohdinta opettajan auktoriteettiaseman rakentumisen ehdoista ja todeta kyseen olevan olennaisilta osiltaan opettajan ammattitaidosta ja pedagogisesta ymmärryksestä sekä ammattimoraalista. Auktoriteettiasema syntyy siitä, kun opettaja tekee työnsä hyvin, joten auktoriteettiasemaan ei kannata pyrkiä. Se tulee jos on tullakseen ammattitaidon kehittymisen myötä.

Perinteinen näkemys auktoriteetista korostaa kuria ja järjestystä, jota pidetään yllä tinkimättömyydellä ja rangaistuksilla. Opettaja on etäinen ja hänen tärkeimpiä hyveitään on oikeudenmukaisuus. Samoista rikkeistä rangaistaan samalla tavalla. Välittävä auktoriteetti perustuu taa henkilökohtaiseen kosketukseen ja neuvotteluihin sitä leimaa luottamus oppilaisiin. Keskeisenä tavoitteena on yhteisen työnteon edellytysten turvaaminen. Opettajan tärkeimpiä hyveitä on oppilaasta välittäminen.

Nämä kaksi erilaista näkemystä auktoriteetista ilmentävät aivan erilaista pedagogista ajattelutapaa. Siten voidaan ajatella, että kysymys opettajan auktoriteetin luonteesta liittyy siihen, millaiseksi opettaja ymmärtää opetuksen ja kasvatuksen luonteeltaan. Kyse on myös erilaisesta tavasta olla opettajana.

Opettajan auktoriteettiasema saa oikeutuksensa siitä, että se on välttämätön ehto oppimiselle. Auktoriteetin väärinkäyttöä on sen muuttuminen itsetarkoitukselliseksi, kuten edellä totesin. Toisaalta auktoriteettiasema rajoittuu vain tietylle alalle. Jonkin alan asiantuntija voi olla maallikko jollain toisella alalla. Siten oman asiantuntemuksen rajojen ylittäminen on sen väärinkäyttöä. Toisaalta asiantuntemukseen kuuluu tieto omasta tietämättömyydestä ja erehtyväisyydestä ja siksi asiantuntijuuteen kuuluu myös nöyryys. Itsensä pitäminen erehtymättömänä onkin auktoriteettiaseman väärinkäyttöä. Pahimmillaan tämä näkyy siinä tavassa, millainen kuva tiedosta annetaan oppilaille. Oppikirjoissa käsitys esitetään totena tietona eikä vain yhtenä mahdollisena selitysmallina. Minusta tämä on ehdottoman väärin ja toivottavasti opettajat muistavat opetuksessaan korjata tämän virheellisen käsityksen tiedon luonteesta.

Oppilaiden on syytä oppia kyseenalaistamaan auktoriteetteja, jolloin tiedon kriteeriksi ei riitä se, että tieto on peräisin kirjasta tai opettajalta. Tällöin lähdetään tutkimaan, mitä perusteluita jonkin väitteen tueksi on esitetty ja mitä sille kilpailevia väitteitä on olemassa. (Harjunen 2002, 130).

Koska auktoriteettiasemaan kuuluu ihailuksi tuleminen, opettaja toimii oppilailleen esikuvana. Tämän vuoksi opettaja toimii haluamattaankin kasvattajana. Arvojen ja ihantei-

den välittyminen tapahtuu koulussa aina opettajien ja oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Ylivainio 2004, 22). Kyse ei ole niinkään siitä, että oppilaat jäljittelisivät opettajan toimintaa vaan olemisen ja ajattelemisen tapojen välittymisestä opettajan toiminnasta ja niiden osuudesta koulun toimintakulttuurissa, joka välittyy juuri näkymättömyytensä ja itsestäänselvyytensä tähden.

Esikuvallisuus on jotain muuta kuin esimerkkinä, jäljittelyn kohteena tai roolimallina olemista. Ylivainio (2004, 57-58, 63) korostaa erottavana piirteenä esikuvan eettisyyttä. Hänen mielestään eettisesti esikuvallinen opettaja on korkeammalla eettisellä tasolla oleva ihminen. Tämä eettinen korkeatasoisuus tarkoittaa sitä, että ihminen on moraalisesti tiedostava, uskollinen arvokkaana pitämälleen ja pyrkii olemaan aito oma itsensä. Lisäksi hän on itselleen rehellinen. Esikuva antaakin mallin itsensä tuntevasta ja tärkeinä pitämiinsä arvoihin ja ihanteisiin sitoutuvasta ihmisestä. Esikuvallisuus ei kuitenkaan edellytä moraalista täydellisyydestä, vaikka niin voisi edellä sanotusta päätellä. Pikemminkin on kyse kilvoittelusta eli opettajan pyrkimyksestä tulla paremmaksi ihmiseksi. Toisaalta esikuvallisuuteen kuuluu omien puutteiden myöntäminen. Ilman tätä ihminen ei voi olla aito.

Pedagogiseen esikuvallisuuteen kuuluu samoin kuin pedagogiseen auktoriteettiasemaan vastuun ottaminen kasvatettavien ihmisten kehityksestä. Pedagogisesti toimiva esikuva halua välittää oppilailleen elämäntapaa ja ihmisenä olemista ja ottaa vastuun siitä mallista, jonka hän lapsille antaa (Ylivainio 2004, 65).

Arvot kuuluvat siis esikuvallisuuteen olennaisena osana ja siksi se on myös kulttuurisidonnainen asia. Opettajan hyveet liittyvät myös esikuvallisuuteen, sillä myös hyveissä on kyse elämäntavasta. Kun kysytään, millainen esikuva opettaja on oppilailleen, kysytään myös, mitkä hyveet leimaavat opettajan toimintaa.

Joskus olen esittänyt opiskelijoilleni väitteen, että opettajan pitää olla muita parempi ihminen. Tätä ajatusta on vastustettu voimakkaasti. Vaikka opettajan pitääkin olla mallina hyvästä elämästä ei tämä hyvän elämän vaatimus kohdistu vain opettajiin. Vaatimus kohdistuu kaikkiin ihmisiin ammatista riippumatta.

14. Dialogisuus ja monologisuus opettajan työssä

Pedagogisessa kirjallisuudessa on paljon mainintoja dialogisuuden tärkeydestä opettajan työssä. Tästä termistä on tulossa mantra, jota hoetaan ja jonka nimeen vannotaan. Olen itsekin käyttänyt sitä muutamaan otteeseen. Silti opettajan ja oppilaan suhde ei mielestäni ole dialoginen suhde vaan jotain muuta.

Laine (2001, 124) käyttää monologisesta suhteesta suomenkielistä nimitystä yksisuuntainen suhde ja dialogisesta suhteesta nimitystä molemminpuolinen suhde. Yksisuuntaiselle suhteelle on ominaista se, että toiseen pyritään vaikuttamaan jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Opettaja uhkaa lähettää oppilaan kotiin tiedon tämän huonosta käyttäytymisestä saadakseen oppilaan lopettamaan meluamisensa. Opettaja käyttää tässä tilanteessa valtaansa ja tietoaan oppilaasta löytääkseen mahdollisimman tehokkaan vaikuttamisen keinon.

Molemminpuolisessa suhteessa toiseen ihmiseen ei suhtauduta toiminnan kohteena eikä häneen kohdisteta ennalta suunniteltuja toimenpiteitä. Molemminpuoliselle suhteelle onkin ominaista avoimuus toiselle ja halu ymmärtää häntä. Tähän ymmärtämisen haluan liittyä vielä toisen kunnioittaminen ja vastuullisuus hänelle. Pyrkimyksenä onkin löytää sellainen toimintapa, joka vastaa kummankin intressejä. Tämän vuoksi toimintaa ei voi ennalta suunnitella. Vasta vähitellen toisen intressit ja lähtökohdat paljastuvat ja ne voidaan suhteuttaa omiin ja sen jälkeen haetaan mahdollisuutta yhteiseen toimintaan. Molemminpuolinen suhde on siis avoin ja ennakoimaton.

Näitä molemminpuolisen suhteen tunnusmerkkejä lukiessa on vaikea löytää siihen sopivia esimerkkejä koulusta. Koulun toiminta perustuu opetussuunnitelmaan, joka asettaa lähtökohdat ja tavoitteet koulun toiminnalle, ja molemminpuolinen suhde käy mahdottomaksi, jos opetussuunnitelmaa ei voida kyseenalaistaa. Pääsääntöisesti koulun toiminta oppilaaseen nähden on siis yksisuuntaista, oppilas on koulussa toimenpiteiden kohteena.

Dialogisuus voikin toteutua koulussa vain pieninä häivähdyksinä, jotka ilmentävät oppilaan kuulemista ja hänen autonomiansa tunnustamista. Tällöin koulun monologisen kulttuurin keskellä luodaan saarekkeita, joissa dialogisuus pystyy edes jossakin määrin toteutumaan. Kyse ei ole siitä, että opettaja antaa päätösvallan oppilailleen, mikä olisi toisenlaista yksisuuntaisuutta, vaan siitä, että tutustutaan toinen toisiimme ja tutkitaan yhteisten intressien ja lähtökohtien löytämisen mahdollisuutta. Kuitenkin koulu asettaa koko ajan ra-

jat tälle dialogisuuden toteutumiselle, mutta näiden rajojen sisällä haetaan mahdollisuutta toteuttaa niin opiskelijan kuin opettajankin intressejä. Opettajankaan intressit eivät välttämättä ole yhdenmukaisia koulun opetussuunnitelman kanssa, jos tämä perustuu erilaiseen pedagogiseen näkemykseen verrattuna opettajan näkemykseen.

Yhden vaaran dialogisuuden toteutumiselle tuo opettajan tiedollinen ylivertaisuus. Ylivertaisuus ei sinällään ole pahasta vaan sen tuoma illuusio siitä, että opettaja kyllä tuntee oppilaansa. Tällöin opettaja näkee oppilaan käsitykset ja tavoitteet oireina jostakin – esimerkiksi motivaation puutteesta. Näin opettajalla ei ole tarvetta vuoropuheluun oppilaan kanssa vaan tärkeimmäksi asiaksi tulee oppilaan motivaatioon vaikuttaminen eikä hänen intressiensä kuuleminen.

Dialogisuus voidaan ymmärtää kapeasti pedagogisen vaikuttamisen tapana. Tällöin opettaja käyttää vuoropuhelua oppilaiden kanssa ymmärtääkseen entistä paremmin heidän lähtökohtiaan ja voidakseen kehittää entistä vaikuttavampia toimintatapoja heidän muuttamiseen. Toisaalta dialogisuus voidaan nähdä myös pedagogisena menetelmänä. Tällöin opettaja luo avoimen oppimistilanteen, jossa oppilaat ratkaisevat itse asettamiaan ongelmiaan tai suunnittelevat itse ideoimiaan projekteja. Tällöin dialogisuus toteutuu oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, jota opettaja käyttää pedagogisten tavoitteidensa tavoittelun välineinä. Hänen tavoitteenaan voi olla esimerkiksi yhteistoimintataitojen, suunnittelutaitojen tai ajattelun taitojen kehittyminen.

Itseäni tyydyttää dialogisuutta paremmin termi puolialogisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan suhde oppilaaseensa vaihtelee dialogisuuden ja monologisuuden välillä. Vaikka opettaja pyrkisikin avoimesti ymmärtämään oppilaansa ajatusmaailmaa, hänellä on tukenaan elämäkokemuksensa ja oppineisuutensa mukanaan tuoma ymmärrys, jolla hän sijoittaa oppilaansa johonkin viitekehykseen. Kyse ei ole siitä, että jompikumpi suhtautumistapa olisi toista parempi vaan siitä, että nämä suhtautumistavat rikastavat hedelmällisesti toisiaan.

15. Hyvät ja pahat minäkertomukset

Opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat tavattoman moninaisia ja ristiriitaisia, ja jokainen opettaja joutuu ratkaisemaan oman suhteensa näihin vaatimuksiin. Samalla opettaja määrittää omaa tehtäväkenttäänsä ja rakentaa omaa ammatillista identiteettiään. Kari ja Heikkinen (2001, 48-51) kirjoittavat opettajan narratiivisesta identiteetistä ja he korostavat sitä, että identiteetti rakentuu kertomusten ja itseilmaisujen kautta. Opettaja siis kertoo tarinaa itsestään ja toiminnastaan opettajana sekä opettajan ammatista. Kari ja Heikkinen erottavat identiteetissä kaksi puolta – kollektiivisen identiteetin ja persoonallisen identiteetin. Edellinen kohdistuu opettajuuteen ammattina ja jälkimmäinen ihmiseen itseensä tässä ammatissa toimijana. Tämän ajatuksen mukaan opettajan ammatissa toimivat ihmiset rakentavat itselleen kertomusta siitä, mitä opettajana toimiminen on ja millainen hän itse on opettajana.

Oman minuuden rakentaminen kertomusten kautta ei ole mitenkään poikkeuksellinen tapa hahmottaa itseään, vaan pikemminkin voidaan sanoa ihmisten yleensäkin hahmottavan todellisuuden narratiivisesti. Narratiivinen tietäminen rakentuu kertomusten varaan. Me emme niinkään hahmota sosiaalista todellisuutta teorioina ja väitelauseina, kuin tarinoina kohtaamistamme ilmiöistä. Kertomamme tarinat kuvaavat yksittäisiä tapahtumia, mutta ne edustavat silti jotain yleisempääkin. Näissä tarinoissa sekoittuu tosiasiallinen kuvitteelliseen, mutta tätä voidaan pitää tarpeellisena sen tähden, että yksittäiset tarinat paremmin tavoittavat joitain yleisiä ilmiöitä. Arvot ovat vahvasti läsnä narratiivisessa tietämisessä, joten tarinoilla on moraalinen ulottuvuutensa. Narratiivinen tietäminen on avointa siinä suhteessa, että kuulija voi tulkita niitä monilla eri tavoilla. Siksi tieto elää ja kehittyy tarinoita kerrottaessa. (Bruner 1991, 6-18.)

Opettajanhuoneessa on mahdollista kuulla opettajien kertomuksia oppilaista ja joskus näitä kertomuksia kuullessa hiukset nousevat pystyyn. Samalla tavalla oppilaat kertovat opettajistaan tarinoita, jotka kirjaimellisesti ymmärrettyinä voivat antaa näistä opettajista varsin sadistisen vaikutelman. Ilmeisesti nämä tarinat pitää tulkita muutoin kuin kirjaimellisesti tosina kertomuksina siitä, millaisia oppilaat tai opettajat ovat. Pikemminkin ne kertovat siitä, millainen paikka koulu on tehdä työtä ja opiskella.

Opettaja rakentaa omaa identiteettiään kertomusten avulla ja näissä kertomuksissa on sisäänrakennettuina kollektiivisia myyttejä, malleja ja mielikuvia (Mount 1990, 76). Niiden avulla opettajat myös jäsentävät sosiaalista todellisuutta. He puhuvat esimerkiksi heikoista oppilaista ja tämän puhutavan takana kuultaa oppilaiden jako kahteen luokkaan – heikkoihin ja tavallisiin. Puhe heikoista oppilaista on vertauskuvallista, sillä eiväthän opettajat puhu ruumiin voimista. Mistä oppilaan heikkoudessa sitten on kyse, onkin toinen asia.

Vastaavasti kollegat jakautuvat hankaliin ja tavallisiin. Kuten oppilaankin tapauksessa kyse on uskosta ihmisessä olevaan ominaisuuteen. Yhteistyö jonkun ihmisen kanssa on vaikeaa hänessä olevan ominaisuuden eli hankaluuden takia, eikä sen tähden, että hän ja minä arvostamme erilaisia asioita tai meidän huumorintajumme on erilainen.

Millaisilla tarinoilla tai mielikuvilla jäsenämme itseämme tai yhteisöämme ei olekaan eettisesti neutraalia (Mount 1995, 79). On olemassa moraalisesti hyviä ja huonoja tarinoita ja mielikuvia. Seurausetiikan mukaan moraalisen arvon ratkaisee se, millaista toimintaa mielikuvat tukevat ja millaisia seurauksia tällä toiminnalla on.

Itse käytän usein ilmausta opettajasta oppimisen tukena tai oppimisen palvelijana. Tällä haluan kertoa siitä, että tärkeintä koulussa on se, mitä oppilaat tekevät ja mitä tästä toiminnastaan seuraa heidän oppimiselleen. Palvelijametaforassa on myös vaaransa (Mount 1995, 92-93). Parhaimmillaan palveleminen on toisen ihmisen epäitsekästä tukemista, mutta huonoimmillaan se on manipulatiivista marttyyriyttä. Koska uhraan näin paljon aikaani ja vaivaani sinun hyväksesi, sinun on minulle ikuisesti kiitollinen ja korvattava tekemäni uhraukset jollakin tavalla. Palvelija kieltää itsensä tullakseen ylennetyksi.

Toinen usein käyttämäni ilmaus on rakentaja. Oppilas rakentaa oman oppimisensa ja opettaja rakentaa oman ammatti-identiteettinsä. Tässä haluan korostaa tekemällä oppimista. Minun on vaikea sanoa, mitä vaaroja tästä metaforasta seuraa. Ainakin on syytä muistaa, että metaforat tavoittavat vain osan todellisuudesta. Jos oppilas onkin oman oppimisensa rakentaja, hän ei ole pelkästään sitä, eikä oppiminen ole pelkästään rakentamista.

Vaarallisin nuoren opettajan narratiiviseen identiteettiin kuuluva ilmaus on mielestäni ystävä tai toveri. Jos opettaja näkee itsensä oppilaan ystävänsä tai toverina, hänen mahdollisuutensa selvitä opettajan työn asettamista vaatimuksista ovat huonot. Sen sijaan opettajalla, joka näkee itsensä oppilaan kumppanina, on jotain toivoa. Oppilaat eivät tarvitse opettajista ystäviä itselleen vaan aikuisia, jotka vaativat ja asettavat rajoja eivätkä jätä näkemättä toisen puutteita. Samalla tavalla työtovereiden näkeminen ystävinä on vaarallista. Ystävä ei voi kyseenalaistaa tai vaatia samalla tavalla kuin kollega voi.

Opettajan narratiivisen identiteetin rakentaminen ja itsetuntemuksen vaatimus ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa. Opettajan toimintaa ohjaavat sisäiset tekijät ovat suureksi osaksi tiedostamattomia, joten tiedostamattomat tarpeet ohjaavat opettajan toimintaa. Narratiiviseen identiteettiin kuuluvat toiminnan perustelut kattavat vain osan toiminnan motiivaatiosta ja pahimmillaan toiminnan tiedostetut ja tiedostamattomat motiivit ovat ristiriidassa keskenään. Tällöin opettaja kuvittelee toimintaa ohjaaviksi motiiveiksi toivomiaan illusorisia motiiveja.

Meillä kaikilla on tarve tulla hyväksytyksi ja arvostetuksi sekä kosta kokemiamme vääryyksiä. Opettajan pitäisi pystyä näkemään näitäkin puolia itsessään ne hyväksyen. Illusorinen kertomus itsestä opettajana voi tietenkin rakentaa itsearvostusta, mutta jos kertomuksesta puuttuu itsen hyväksyntä puutteineenkin, se tuottaa harhaista kuvaa itsestä.

Lähteet:

- Airaksinen, T. 1993. Moraalifilosofia. Kolmas painos. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18, 1-21.
- Frankfurt, H. 1988. The importance of what we care about. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haavio, M. 1949. Opettajapersoonallisuus. Toinen painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hela, M. 1955. Luonteenkasvatuksen etiikka. Toinen, uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults. Leicester: NIACE.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari; P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-60.
- Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein? Etiikan käsikirja. Helsinki: Lasten keskus.
- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa M. Itkonen (toim.) Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen. Tampere: Tampere University Press, 119-142.
- Launis, V. & Launis, M. 1994. Lasten moraalinen oikeus itsemääräämiseen. *Lapsen maailma* 53 (2), 22-26.
- Lindqvist, M. 2002. Paha, ymmärtämisen rajat ja auttajan varjo. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. Jyväskylä: PS-kustannus, 168-190.
- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus.
- Miller, A. 1985. Alussa oli kasvatusta. Kätkeyty julmuus ja väkivallan juuret. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Mount, E.Jr 1990. Professional ethics in context. Institutions, images, and empathy. Louisville: John Knox Press
- Perusopetuslaki 21.8.1998 / 628
- Pohjola, A. 2002. Pahan säikeitä auttamistyössä. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-62.

- Pursiainen, T. 1997. Isänmaallisuus. Keskinäinen osakkuus ja kepeyden filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Sarvimäki, A. 1995. Hoitotyön etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa H. Kalkas & A. Sarvimäki Hoitotyön etiikan perusteet. 4. uudistettu painos. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö, 9-75.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Sockett, H. 1993. The moral base for teacher professionalism. New York and London: Teachers College Press.
- Strike, K. & Soltis, J. 1985. The ethics of teaching. New York: Teachers College Press.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Tom, A. 1984. Teaching as a moral craft. New York: Longman.
- Turunen, K. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. 2. painos. Jyväskylä: Atena.
- Ylivainio, J. 2002. Elät niin kuin opetat? Opettaja esikuvana ja moraalisen auktoriteettina arvojen murroksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.