



Tampereen ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Opetuksen etiikka

Pekka Immonen

2009

2008

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Elokuu 2009

Pekka Immonen/6T2PC

Opetuksen etiikka

Etiikka on tämän tutkimuksen avainkäsite. Etiikan lähikäsite on moraalitieteellinen. Näillä käsitteillä on toisistaan hieman poikkeavat merkitykset. Moraalilla tarkoitetaan ihmisen käsityksiä oikeasta ja väärästä. Etiikka on puolestaan oikeaa ja väärää tutkiva oppi, joka on myös oma tieteenalansa. Etiikka on siis systemaattinen yritys ymmärtää oikeaa ja väärää koskevia käsityksiä.

Tutkielman teoria-osuudessa tarkastellaan lasten moraalikehitystä psykoanalyttisen, kognitiivisen ja sosiaalisiin oppimisteorioihin pohjautuvien teorioiden valossa. Painotus on selkeästi Kohlbergin moraalikehitysteoriassa, mikä on tunnetuin ja edelleenkin käytetyin teoria moraalikehityksen tutkimuksen alueella. Vankasta asemastaan huolimatta tätäkin teoriaa kohtaan on esitetty runsaasti kritiikkiä.

Tutkijat ovat hahmotelleet malleja, jotka kuvaisivat opettajan eettistä tehtävää tai roolia. Yhden näkemyksen mukaan opettaja on eettinen asiantuntija, joka kehittyy noviisista ekspertiksi samoin kuin vaikkapa pianonsoitossa tai matematiikan opettamisessa. Hän soveltaa aluksi mekaanisesti eettisiä sääntöjä, mutta oppii vähin erin kuuntelemaan ja tekemään osuvia ratkaisuja oppilaaseen kohdistuvan rakkauden ja huolenpidon ansiosta. Opettaja luottaa intuitioonsa, mikä edellyttää kärsivällisyyttä ja kykyä sietää epävarmuutta. Toinen opettajan ammattietiikan malli rakentuu ajatukselle opettajasta oikeudenmukaisuuden jakajana. Konflikteissa on oleellista puolueeton toiminta eli pyrkimys vaikkapa oppilaiden keskinäisissä kiusaamistilanteissa tai opettajakollegojen välisissä ristiriidoissa löytää ratkaisuja, jotka tyydyttävät mahdollisimman monia osapuolia. Kolmas lähestymistapa muistuttaa, että ammatillinen moraalitieteellinen eli eetos käsittää oikeudenmukaisuuden lisäksi myös huolenpidon ja totuudellisuuden. Pelkän oikeudenmukaisuuden tai totuuden etsiminen voi olla rationaalisuudessaan kylmää päätöksentekoa, jossa ihmissuhteet ja tunteet jäävät syrjään. Onkin sanottu, ettei ihmistä voi kasvattaa vaan saattaa kasvamaan, ei voi antaa arvoja ja periaatteita vaan auttaa etsimään niitä.

Avainsanat

Etiikka, arvo, normi, moraalitieteellinen

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 ETIIKKA KÄSITTEENÄ	3
3 TEORIA	3
3.1 Psykoanalyttinen näkemys	4
3.2 Kognitiivinen näkemys	8
4 OPETTAJAN AMMATTIETIIKKA	9
5 MORAALIKASVATUS KOULUN ARJESSA	10
5.1 Moraalikasvatukselle asetettuja tavoitteita	10
5.2 Koulun moraaliset käytännöt	10
5.3 Moraalikasvatuksen ehdot	11
6 POHDINTAA	12
LÄHTEET	13

1 JOHDANTO

”Mitä teetkin, tee se ihmisen parasta ajatellen” (Marcus Aurelius)

Länsimaisessa yhteiskunnassa on nähtävissä lukuisia muutoksia, jotka edellyttävät eettisiä kannanottoja. Kansainvälistyminen, perinteisen yhteisörakenteen hapertuminen tai uusiutumattomien luonnonvarojen käyttö edellyttävät vastauksia kysymyksiin, mikä on oikein tai väärin, hyvää tai pahaa. Koulu osana yhteiskuntaa kohtaa samat haasteet, joiden käsittelemiseen sen tulisi valmistaa kasvavia lapsia ja nuoria.

Etiikka tunnetaan arvojen ja normien olemuksen tutkimuksena, joka on kiinnostunut ihmisen tavasta perustella toimintaansa ja moraaliaan. Moraalia on puolestaan totuttu määrittelemään inhimillisen toiminnan ja kielenkäytön muotona, joka ilmentää käsityksiä hyvästä ja pahasta. Etiikan piiriin liittyvät siten esimerkiksi kysymykset, onko toimintani opettajana oikeutettua ja kenen kannalta se sitä on, mikä vaihtoehtoisista kasvatustapojen olisi paras näissä olosuhteissa tai miten kohtelen taustaltaan erilaisia oppilaita. Eettiset ratkaisut kohdallistuvat siten erityisesti valintatilanteissa. Eettisesti kestävä toiminnan ydin lepää ihmisarvon kunnioittamisesta: jokaisen ihmisen yksilöllinen olemassaolo on elämän loukkaamaton perusarvo. Sen voi lukea vaikkapa Raamatusta tai YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta. Kasvatuksen näkökulmasta se tarkoittaa, että lapsia ja nuoria tulee suojella ja ohjata erityisellä pieteetillä, koska he eivät kykene täysimittaisesti puolustamaan omia etujaan aikuisten maailmassa. Yksilöä ei koskaan pidä alistaa välineen asemaan, eikä kasvatusta saa olla vain makuasia, joka on tänään yhtä ja huomenna toista. Siksi esimerkiksi opetusalan muotivirtauksiin on suhtauduttava kriittisesti, ja pedagogisen vallan ja auktoriteettiuden läsnäolosta ja periaatteellisen väärinkäytön mahdollisuudesta tulee olla syvästi tietoinen.

Taannoisina vuosikymmeninä opettajan tehtävää pidettiin virkamiesammattina, jossa uskottiin menestyttävän hyvillä teknisillä taitoilla, jotka opettajankoulutus on antanut. Sitten opettajuuden inhimillistä, vuorovaikutuksellista luonnetta korostavat äänet ovat voimistuneet, ja persoonalliset, eettiset ja intuitiiviset ominaisuudet ovat nousseet keskusteluissa etusijalle. Arvoista riippumattomasta kasvatuksesta ei voi olla olemassa, ja siksi eettis-moraalinen säie kutoutuu kaikkeen kasvatukseen. Opetussuunnitelman tavoitteet ovat suoraa ilmausta arvoista, mutta mm. koulun säännöt, yleinen ilmapiiri ja opettajien toimintaperiaatteet ilmentävät ja muotouttavat epäsuorasti kouluyhteisön eettistä kulttuuria, joka toimii oppilaille mallina heidän omia elämänratkaisujaan varten. Kotien ja koulujen periaatteet eivät aina käy yksiin: jos kotona hyväksytään kiroilu ja toisten hyväksikäyttö, se ei käy päinsä koulussa. Erilaisten yhteiskunnallisten intressitahojen odotukset koulua kohtaan vaihtelevat elinkeinoelämän rahanmakuisista tehoasteista yksilön humaania yleissivistystä, hyöty näkökohdista vapaata ohjausta vaaliviin toiveisiin. Vaikka kasvatuksen päävastuu kuuluu kodille, ovat opettajat paljon vartijoina lomittaessaan eri osapuolten toiveita niin, että keskiössä oleva lapsi tai nuori säilyisi ehjänä.

Paradoksaalisesti moniarvoistuvassa maailmassa tarvitaan eräänlaista yksiarvoisuutta: vaikka erilaisuutta on opittava suvaitsemaan, pitää myös löytää itselle sopivia, eettisesti lujia perusarvoja,

joiden varassa voi turvallisesti suunnistaa tuulisessa ajassamme. Tässä – useimmiten verraten harvalukuisten perusteiden – etsinnässä aikuisilla on aina välttämätön sijansa ja vastuunsa. Opettajien luotetaan olevan moraaliltaan niin kehittyneitä ammatti-ihmisiä, ettei heidän uskota käyttävän asemaansa tietoisesti väärin.

Kaikenlaisen kasvun, niin myös moraalikehityksen, kannalta turvallinen lapsuus ja hyvät esikuvat ovat ensiarvoisen tärkeitä. Kun moniarvoisuus ja itsekkyyks valtautuvat sekä yhteisöjen sekä yhteisöjen ote jäsenistään löystyy, lasten ja nuorten levottomuus lisääntyy. Jos koti ja koulu eivät huolehdi normi- ja arvokasvatuksesta, viihdeteollisuus ja sattumanvaraiset tekijät (esim. päihteet ja jengit) alkavat täyttää tyhjiötä. Kasvava sukupolvi samoaa etiikan supermarketissa, jossa on toinen toistaan houkuttelevampia erikoistarjouksia, joiden perusteltuun vertailuun he eivät kykene. Niinpä ostoskoriin voi kertyä perin arveluttavia tuotteita.

Tässä suhteessa ne tahot, jotka pitävät eettistä kasvatusta huolellisesti valikoitujen arvojen juurruttamisena, ovat oikealla asialla. Koska eettisyys ei ole synnynnäinen ominaisuus vaan kasvatuksen tulosta, voi hyvin koulutettu opettaja sitoutumalla universaaleihin, humaaneihin arvoihin vakauttaa merkittävästi nuoren muuten rikkiäistä elämää (Launonen 2001). Aika-ajoin julkisuuteen ponnahtaa koti-uskonto-isänmaa -tyylisiä ”ryhtiliikkeitä”, joissa opettajille säilytetään paljon vastuuta. Osa siitä tulee ottaa vastaan aikuisuuden osoituksena, mutta kasvattaminen tai arvojen siirto suoraan ei käy yksin pedagogisten nykynäkemyksen kanssa. (Räsänen 1993b)

Opettajan tehtäväksi voidaan näin ajatella lapsen itsetunnon vahvistaminen niin, että hänestä kehittyy eettisesti pätevä valitsija ja toimija. Samalla on tärkeää, että aikuinen valottaa sitä prosessia tai menettelytapoja, joissa ja joilla arvoja valitaan ja omaksutaan. Hänen pitää neuvoa karttamaan irrationaalisuutta tai pelkästään mukautumista toisten tahtoon, ts. opettaa kriittistä ajattelua. Opettajan tulee mahdollistaa moraaliperiaatteiden testaaminen turvallisissa oloissa ja huolehtia erityisesti siitä, että kouluarjen eettisesti haastavia aitoja tilanteita hyödynnetään kasvatuksellisessa tarkoituksessa. Pienten lasten kohdalla tällaiset tapahtumat ovat pysähtymistä pyytämään anteeksi tönimistä, odottamaan vuoroa ruokajonossa tai olemaan ottamatta luvatta toisen leluja (Johansson 1999). Nuorten aikuisten kanssa voidaan käsitellä jo huomattavasti pulmallisempia eettisiä kysymyksiä alkaen kouluväkivallasta, varastelusta ja päihteiden käytöstä päätyen globaaleihin etnisiin, ekologisiin ja maailmanrauhaa koskeviin kysymyksiin.

Hyvä moraalikasvattaja nostaa esille moraalisia kysymyksiä eikä lakaise niitä maton alle pelätessään niiden monimutkaisuutta. Se edellyttää taitoa luoda avoin ja tasavertainen ilmapiiri, jossa vältetään jyrkkiä oikein-väärin- ja valta-asetelmia. Hän kysyy paljon miksi-kysymyksiä sekä virittää oppilaat ajattelemaan samoista asioista useita näkökulmia niin, että erilaiset arvot sekä niihin liittyvät tunteet ja perusteet pääsevät esille. Hyvä moraalikasvattaja käyttää oppilaskeskeisiä menetelmiä ja sallii oppilaiden osallistua opetukseen ja sen suunnitteluun kehitystasonsa mahdollistamalla tavalla. (Pyysiäinen 2000)

2 ETIIKKA KÄSITTEENÄ

Etiikka on tämän tutkimuksen avainkäsite. Sen alkuperä on kreikankielisissä sanoissa *ethikos*, joka tarkoittaa siveellistä luonteen tai mielen laatua, sekä *ethos*, joka tarkoittaa yhteisesti omaksuttua tapaa tai käytäntöä. Etiikan lähikäsite on moraalinen, jonka alkuperä on latinankielisessä sanassa *mos*, jolla on samankaltainen merkitys. Näillä käsitteillä on nykyisin toisistaan hieman poikkeavat merkitykset. Moraalilla tarkoitetaan ihmisen käsityksiä oikeasta ja väärästä. Etiikka on puolestaan oikeaa ja väärää tutkiva oppi, joka on myös oma tieteenalansa. Etiikka on siis systemaattinen yritys ymmärtää oikeaa ja väärää koskevia käsityksiä. Etiikalla viitataan myös sellaisiin moraalikäsitteisiin, joista yksilö on tietoinen ja joihin hän on sitoutunut. Ammattietiikka tarkoittaa ammattialan yhteistä systemaattista näkemystä siitä, millainen ammatillinen toiminta on oikeaa ja hyvää ja millainen puolestaan väärää ja pahaa. Tämä näkemys on usein esitetty ammattieettisessä koodistossa, jossa on kuvattu ammattikunnan sopimat eettiset periaatteet, ohjeet ja säännöt. Ammattieettinen koodisto kertoo, millaista ammatillista toimintaa pidetään toivottavana ja millaista vältettävänä.

Koska sekä moraalinen että etiikka tarkoittavat ihmisen käsityksiä oikeasta ja väärästä, niitä voidaan käyttää vaihdellen. Etiikalla on kuitenkin sellainen sivumerkitys, että se tarkoittaa reflektoitua eli pohdittua näkemystä oikeasta ja väärästä. Kun ihminen on epätietoinen siitä, miten hänen tulisi toimia, jotta hän toimisi oikein, hänellä on moraalinen ongelma. Ammatillisessa toiminnassa esiintyviä moraalisia ongelmia kutsutaan eettisiksi ongelmiksi. Ammattietiikan lähtökohtana on oletus siitä, että työhön liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisu perustuu pohdittuun näkemykseen oikeasta ja väärästä. Eettisiksi ongelmiksi kutsutaan myös ihmisiä yleisesti askarruttavia pulmia, jotka herättävät pohdintaa oikeasta ja väärästä. Tässä kirjassa käytetään moraalisen ongelman käsitettä silloin, kun halutaan painottaa ongelman henkilökohtaisuutta. Eettisen ongelman käsitettä käytetään puolestaan silloin, kun halutaan painottaa ongelman-ratkaisun reflektiivistä puolta. Ammatillisessa toiminnassa esiintyvät moraaliset ongelmat ovat tyypillisesti eettisiä ongelmia.

3 TEORIA

Kasvatustoiminnan onnistuminen edellyttää, että kasvattajalla on kyky ja halu ymmärtää kasvatettavansa kokemusmaailmaa sekä hänen kehitystasoaan. Vain tällöin kasvattajalla on mahdollisuus onnistuneesti ohjata lapsen kasvuprosessia. Lasten moraalikehitystä voidaan tarkastella psykoanalyttisen, kognitiivisen ja sosiaalisiin oppimisteorioihin pohjautuvien teorioiden valossa. Painotus on selkeästi Kohlbergin moraalikehitysteoriassa, mikä on tunnetuin ja edelleenkin käytetyin teoria moraalikehityksen tutkimuksen alueella. Vankasta asemastaan huolimatta tätäkin teoriaa kohtaan on esitetty runsaasti kritiikkiä.

3.1 Psykoanalyttinen näkemys

Freudin psykoanalyttinen teoria vakiintui psykologisen moraalitutkimuksen valtateoriaksi. Freud painottaa näkemystä ihmisen psyykkisen rakenteen kerroksellisuudesta. Omatunto pitää sisällään ulkoiset yksilölle asetetut vaatimukset. Se syntyy eriytymällä minästä, kun lapsi sijoittaa siihen itseensä liittyviä tunteita. Superegon eli omantunnon ihanteiden uhatessa ego syntyy moraalinen ahdistus, jota vastaan ego käyttää puolustusmekanismeja. Moraalikehitys on normien sisäistämistä ja se tapahtuu vaiheittain. (Aho 1990)

Psykoanalyttikkojen mukaan omatunto on suurelta osin piilotajuinen, heidän mukaansa moraalit ei kehity sanan varsinaisessa merkityksessä sen jälkeen, kun se on vanhempiin samaistumisen kautta kerran muodostunut. Psykoanalyysissä ei puhuta moraalikehityksestä vaan ainoastaan persoonallisuuden kehityksestä. Psykoanalyysin mukaan moraaliväittämät ovat vetoamista erityyppisiin auktoriteetteihin eikä ole olemassa mitään objektiivista perustaa, minkä avulla niiden totuusarvoa voitaisiin arvioida. (Helkama 1985)

Freudin seuraajista lienee eettiseen kasvuun kiinnittänyt eniten huomiota Eriksson. Hän on tuonut psykologiaan 8-vaiheisen kehitysteorian, mikä kattaa ihmisen elämän kokonaisuudessaan. Teoria on saanut vaikutteita psykologian lisäksi monista muista tieteistä. Teoriassa tarkastelun painopiste on suunnattu lapsen minäkuvan kehittymiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. (Ojala 1984)

Eriksonin käsityksen mukaan kehitys tapahtuu kriisien kautta; jokaisessa vaiheessa ihmisen on saavutettava elämälle tärkeä perustunne ja voitettava sitä uhkaava negatiivinen tunne. Tästä taistelusta syntyvät psyykkiset perusvoimat, joita Eriksson kutsuu hyveiksi. Analyttiset teoriat näkevät varhaislapsuuden hyvin merkityksellisenä eettiselle kehitykselle, sillä silloin luodaan heidän mukaansa perusta ihmisen hyveellisyydelle. (Vienola 1986)

Yksilön kehityksen seitsemän vaihetta Eriksonin mukaan:

Vauvaikä (1.ikävuosi) Vastasyntyneen ihmisen elämässä on tärkeintä, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. Perusturvallisuus syntyy, kun lapsen fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista huolehditaan. Varhaisissa ihmissuhteissa keskeisiä vuorovaikutustapoja ovat katsekontakti, fyysinen kosketus, hellyyskieli, perustarpeista huolehtiminen ja lapsen kanssa oleminen sekä fyysisesti että henkisesti. Varhaisilla ihmissuhteilla on suuri merkitys perusturvallisuuden muotoutumiselle. Vauvaiän kehityshaasteita ovat siis perusturvallisuuden syntyminen ja kiintymyssuhteen luominen. Pienen vauvan toivo on uskoa ja luottamusta toiseen ihmiseen ja maailmaan. Vastaavasti perustuottamuksen puute voi johtua esim. perustarpeiden tyydyttymättömydestä. (Joki 2002)

Taaperteluikä, varhaislapsuus (2-3v.) Varhaislapsuuden kehityshaasteisiin kuuluu mm. motoristen taitojen ja puheen oppiminen sekä siistiksi oppiminen. Tällöin myös lapsen minä kehittyy ja oma tahto alkaa kasvaa. Varhaislapsuudessa alkaa muodostua itsenäisyyden ja ylpeyden tunteita ja toisaalta epäilyn ja häpeän tunteita esim. omasta pahuudesta. (ibid.)

Leikki-ikä (3-6v.) Leikki-ikä on aikaa, jolloin lapsi omaksuu ympäristön normeja, sääntöjä ja käyttäytymistapoja. Lapsen leikin ja mielikuvituksen kehittyminen on valtavaa. Lapsi alkaa luoda toverisuhteita ja hän kasvaa omaan tyttöyteen/poikuuteen. Aloitteellisuuden – syyllisyyden tunteet syntyvät lapsen sisältä tulevien voimien ja ympäristön välisestä jännitteestä. Leikki-ikäisen perusvoimat tarkoituksellisuus ja määrätietoisuus tarkoittavat sitä, että lapsi pystyy toteuttamaan päämääriään ja suunnitelmiaan oman tahtonsa avulla ilman syyllisyyden ja rankaisun pelkoa. Liiallinen estoisuuden tunne puolestaan muodostuu toimintaa estäväksi tai johtaa siihen, että lapsi kohdistaa määrittelemättömän uhan pelossa itseensä rankaisun tai tuntee syyllisyyttä. (Dunderfelt 1992; Joki 2002)

Kouluikä, latenssi-ikä (6-10/11v.) Tämän ikäkauden tärkeimpiin kehityshaasteisiin kuuluu mm. koulun aloittaminen, koulun käyminen ja koulussa oppiminen. Toveripiiri on tärkeä osa kouluikäisen elämää. Lapsi on hyvin ahkera ja hänellä on käytössään runsaasti energiaa, mikä näkyy mm. harrastamisena. Lapsen normien sisäistäminen vahvenee ja hän siirtyykin auktoriteettiuskosta omaan sisäiseen harkintaan. Yhteistyö ja vastavuoroinen kommunikaatio kasvaa mm. kaveripiirissä, perheessä ja harrastusten parissa. Kouluikäisen ajattelu kehittyy itsekeskeisestä vastavuoroiseksi. Hän kykenee huomioimaan toisia ihmisiä, ottamaan huomioon toisten mielipiteet, kuuntelemaan ja keskustelemaan. Lapsi osoittaa ahkeruutta myös kotona osallistumalla kodin töihin. Eriksonin mukaan perusasenne työhön muodostuu juuri kouluikässä. (Joki, 2002; Salo, 1994)

Perustunteet, jotka kehittyvät osaksi lapsen persoonallisuutta kouluikänsä myötä, ovat pystyvyys, osaavuus – alemmuus. Terve kouluikäinen on opinhaluinen, yritteliäs, kiinnostunut uusista asioista, innostuva, omiin kykyihinsä luottava ja selviytymiseensä uskova. Lapsi saa tyydytystä saavuttaessaan päämääräänsä. Kouluikäiselle lapselle on tärkeää saada koetella omia kykyjä ja taitojaan sekä kokea onnistumisia sekä selviämisen tunteita, jotka kannustavat häntä uusiin haasteisiin, tavoitteisiin ja yrityksiin. Osaavuus ilmenee kouluikäisellä kykyjen ja älykkyyden sujuvana käyttönä toiminnassa ja teoissa ilman alemmuudentunnetta. Tärkeää kouluikäisen kehityksen kannalta on myös riittävän rakentavan palautteen saaminen omasta toiminnastaan ja kokemuksen syntyminen omasta pystyvyydestä ja erinomaisuudesta. Tylystymisen tunteet ovat mahdollisia silloin, kun lapsen omaehtoinen toiminta estetään liian voimakkaasti. (Dunderfelt, 1992; Salo, 1994)

Kokemukset pettymyksestä, epäonnistumisesta ja häviämisestä ovat myös tärkeitä kouluikäisen kehityksen kannalta, koska ne kasvattavat lasta ottamaan vastaan elämän mukanaan tuomia vaikeuksia. Jos lapsi kokee kouluaikana pääosin alemmuuden ja osaamattomuuden tunteita, varjostavat nämä kokemukset hänen persoonallisuuttaan. Lapselle voi syntyä tunteita alemmuudesta esim. silloin, jos hän ei ole kypsä kouluun sinne menessään, hänellä on vaikeuksia jäädä kouluun, hänellä on oppimisvaikeuksia, häntä kiusataan tai hänellä ei ole kavereita. (Salo 1994)

Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen tietoisuus on vielä kuvien ja tunnelmien kyllästävä. Ajan kuluessa lapsen ajattelu kehittyy kuitenkin ”ajatuksellisempaan”, käsitteellisempään suuntaan. Lapsen yksilöllisyyden vahvistumisessa tapahtuu muutoksia etenkin ikävuosien 8-10 välillä. Hän osoittaa mielipiteitensä ja oikeuksiansa. Kouluikäinen voi suunnata kriittisyyttä esimerkiksi opettajiin ja sisaruksiin, mutta myös itseensä tutkimalla omaa ulkonäköään. Kouluikäisellä on

tällöin menossa vahva yksilöitymisen prosessi. Tähän liittyy mm. ajattelun konkretisoitumista ja oman sisäisen maailman voimistumista. Kokemukset ryhmätilanteista kaveripiirissä vahvistavat lapsen tuntoa omasta itsenäisyydestä ja erillisyydestä. (Dunderfelt 1992)

Kouluikä kutsutaan myös latenssi-ikäksi. Riitta Wahlströmin (ks. Kasvuvuosien psyykinen kehitys) mukaan latenssi-ikä on osa psykoanalyttista näkemystä, jonka mukaan 5-12-vuotiaiden seksuaaliset viettitoiminnot ovat latentteja eli piileviä ja lapsen rakkauden ja mustasukkaisuuden tunteet vanhempiin ovat laimentuneet. Freudin mukaan (Klingberg 1971) ihmisen sukupuolielämän varhainen kukoistus päättyy suunnilleen 5 vuoden iässä. Tämän jälkeen seuraa Freudin mukaan kausi, jota kutsutaan latenssiajaksi. Tämä käsite viittaa siihen, että koska sukupuolinen aktiivisuus ei kasva vaan päinvastoin taantuu, ihmisen seksuaaliteetin oletetaan olevan levossa.

Nuoruus(10/11–20–25v.) Nuoruuden ajan perustunteita ovat identiteetti – roolien hämmennys. Ihminen alkaa etsiä omaa itseään yksilöllisyyden tunteen voimistuessa. Toisaalta yksilöllä on nuoruudessaan monenlaisia rooleja, mitkä aiheuttavat hämmennystä. Nuoruusiän kehityshaasteita on hyvin monia, kuten puberteettiin liittyvien muutosten hyväksyminen, oman sukupuoli-identiteetin hahmottaminen, kaverisuhteiden luominen molempiin sukupuoliin, irtautuminen riippuvuussuhteesta vanhempiin ja sitä kautta ulkoisen autonomian saavuttaminen sekä oman arvomaailman luominen. Perusvoima, joka näiden haasteiden läpikäymisen kautta voi syntyä, on kiintymys ja uskollisuus ihmissuhteissa eli kyky säilyttää läheiset suhteet. Vastakohtana tälle voimalle on syrjäyttäminen: luopuminen lojaalisuudesta riitojen tai vaaran uhatessa. (Dunderfelt 1992; Joki 2002)

Varhaisaikuisuus(20/25–35–40v.) Varhaisaikuisen elämään kuuluu läheisesti opiskelu ja/tai työ sekä taloudellinen ja sosiaalinen vastuu. Yksilön sukupuoli-identiteetti selkiytyy ja hän valmistautuu parisuhteeseen ja perhe-elämään. Hän myös saavuttaa sisäisen autonomian. Nuoren aikuisen perustunteita ovat läheisyys – eristyneisyys. Läheisyys on vahvaa yhteenkuuluvuutta ihmisten välillä. Varhaisaikuisuuteen kuuluu läheisesti autonomia-tarvitsevyys – ristiriita. Tämän kehitysvaiheen perusvoima on rakkaus ja yhteenkuuluvuus. (Joki, 2002)

Aikuisuus,keski-ikä(35/40–60/65v.) Eriksonin mukaan tämän ikävaiheen kehitystehtävänä on ”sellaisten esineiden, aatteiden ja toimintojen luominen, jotka voivat olla hyödyksi ja iloksi muille sukupolville”. Tämä tarkoittaa omien taitojen ja elämäkokemuksen asettamista muiden käyttöön. Aikuisuuden perustunteita ovatkin luovuus ja tuottavuus, koska myös oma persoonallisuus kehittyy ja uudistuu. Vastakohtana tälle tunteelle on lamautuminen. Perusvoima, joka tässä iässä voi syntyä, on kaikenpuolinen huolenpito. (Dunderfelt, 1992)

Vanhuus(60/65-) Vanhuuden ajan yksi suurimmista ja vaikeimmista kehityshaasteista on eletyn elämän hyväksyminen. Ihminen luopuu työelämästä ja häntä kohtaa sopeutuminen roolimutoksiin. Vaatii voimia hyväksyä, että fyysiset voimat heikkenevät ja terveydentila voi huonontua. Muita tämän ikäkauden kehityshaasteita ovat kuoleman kohtaaminen, elämän rajallisuuden hyväksyminen sekä sopeutuminen yksinolon.

Yksilön minän eheyden pohjalta syntyy viisauden voima, mikä Eriksonin mukaan on avoimuutta ja kiinnostusta elämää kohtaan uhkaavankin kuoleman edessä. Toinen vanhuuden vaiheessa syntyvä voima on luopuminen. Epätoivon tunne, mikä on minän eheyden toinen puoli, voi syntyä esimerkiksi vanhuuden aiheuttamista osin negatiivista oireista. (Dunderfelt 1992; Joki 2002)

Yksilön suhde yhteisöön Eriksonin mukaan:

Erikson piti yksilön ja yhteiskunnan välistä vuorovaikutusta hyvin tärkeänä osana yksilön kehitystä. Eriksonin mukaan jo pienen lapsen biologisesta kasvusta ja kehityksestä vapautuu voimaa. Yksilön kohdatessa yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä rakenteita, tämä voima muuttuu psyykkiseksi toiminnaksi. Yksilö tulee osaksi yhteiskunnallista järjestystä ja yhteiskunnan instituutioita. Erikson kutsuu tätä sosialisatioksi, joka kehittyy seuraavasti:

Vauvaiässä syntyy uskonnollisuuden perustaju. Lapsuudessa luodaan perusta oikeusjärjestelmän ymmärtämiselle. Leikki-iässä lapsi sisäistää ideaalit peruskuvat elämisestä ja suhteen ottamiseen ja antamiseen. Kouluiässä syntyy teknologian alkusiemen. Nuoruus on maailmankatsomusten rakentamisen aikaa. Varhais-aikuisuus on ihmissuhteiden ja kontaktien luomisen aikaa, haasteena yhteiskunnallisen etiikan luominen. Keski-ikäinen on kulttuurin säilyttäjä ja eteenpäin viejänä. Vanhuuteen kuuluu syvempien kulttuuriarvojen luominen. (Dunderfelt 1992)

Koulunkäynnin aloittaminen on yksi lapsen sen astisen elämän suurimmista muutoksista ja haasteista. Lapsen aloittaessa koulunkäynnin on koululla ja siihen liittyvillä asioilla suuri merkitys lapsen tunne-elämän kannalta. Muun muassa lapsen itsearvostuksen kehittymiseen vaikuttaa suuresti hänen kokemukset omasta koulussa menestymisestään sekä kokemukset koulun ilmapiiristä. Kun lapsi aloittaa koulunkäynnin, tulee erilaisista oppimiskokemuksista tärkeä osa lapsen tunne-elämää. Kouluiässä lapsi alkaa entistä enemmän tiedostaa itseään muun muassa sen myötä, mitä hän kokee osaavansa, tietävänsä ja pystyvänsä oppimaan. Osaamisen kokemukset vaikuttavat myönteisesti lapsen mielialaan. (Takala & Takala 1988; Wahlström 1993, 95-125)

Koulunkäynti edellyttää lapselta riittävää itseluottamusta. Itseensä luottaminen tarkoittaa tunnetta siitä, että tulee koulussa toimeen kavereiden ja opettajien kanssa, haluaa oppia uutta ja uskoo omiin kykyihinsä. Lapselta odotetaan koulussa myös jonkinasteista tunteiden hallintaa. Yksi lapsen kehitykseen liittyvistä tehtävistä varhaisista kouluvuosista aina murrosikään saakka onkin minäkuvan ja itsetunnon rakentuminen. Minäkuva jäsentää ihmisen sisäisiä toimintoja ja ohjaa hänen käyttäytymistään. Ihminen kokee itse hallitsevansa omaa elämäänsä, omia tunteitaan, ajatuksiaan ja toimintaansa. Minäkuva on alkanut muotoutua jo varhaislapsuudessa, mutta kouluiässä lapsi tulee siitä toisella tavoin tietoiseksi. Minäkuvan muodostumiseen vaikuttavat lapsen tieto ja havainnot siitä, miten muut ihmiset suhtautuvat häneen. Minäkuva on suhteellisen pysyvä käsitys itsestä, ja se säilyy osittain samanlaisena pitkälle nuoruuteen; siitä, mitä lapsesta on kouluaikoina sanottu kotona, koulussa ja toveripiirissä, muodostuu suhteellisen pysyvä käsitys itsestä. (Kinnunen 1991; Salo 1994)

Minäkuvan osa on itsetunto. Itsetunto sisältää ihmisen käsityksen siitä, miten hyvänä ja arvokkaana hän pitää itseään. Itsetunnon kehittyminen nähdään yhtenä ikäkauden kehitystehtävistä.

Pystyvyyden elämys auttaa lapsen itsearvostuksen eli itsetunnon kehittymisessä. (Himberg, Laakso, Peltola ja Vidjeskog 1995)

Kun lapsen toiminta muuttuu leikistä oppimiseen, olisi hänen tärkeää saada osallistua aikuisten töihin. Kouluikäinen haluaa tehdä ns. oikeita töitä. Hänelle on suuri asia saada tuntea tekevänsä jotain tärkeää, sellaista mitä aikuiset tekevät. Lapsi saa helposti alemmuudentunteita, jos hän ei saa kokea kelpaavansa tehdä vastuullisia ja tärkeitä asioita. Lapsen psyykkinen kehitys voi häiriintyä, mikäli vanhemmat ylisuojelevat lasta eivätkä anna hänelle vastuuta. (Wahlström 1993, 95-125)

Ohjatessa lasta oppimiseen on tärkeää herättää hänessä myönteinen emotionaalinen asenne oppimista kohtaan. Lapsen itsetuntoon vaikuttaa myönteisesti se, kun hän kokee toiminnassaan emotionaalista mielihyvää. Lapselle kehittyy halu oppia uutta, kun hän kokee mielihyvää uuden tiedon omaksumisesta. Kuten edellä tuli jo ilmi, kouluikäisen on tärkeää saada palautetta toiminnastaan ja oppimisestaan. Palautteen kautta kouluikäinen lapsi omaksuu erilaisia käsityksiä omista kyvyistään ja taidoistaan. (ibid.)

Tunne-elämän on yhteydessä oman itsensä tietämiseen ja tuntemiseen, oman identiteetin löytämiseen. Kouluikää edeltävässä kehitysvaiheessa lapsi on erilaisten roolileikkien kautta omaksunut aikuisten käyttäytymismalleja ja toimintoja. Ensimmäisten kouluvuosien aikana lapsen olisi tärkeää oppia havaitsemaan itsessään olevia ominaisuuksia. 9-11-vuotiaan koululaisen itsetietoisuus on vielä orastavaa ja hänen itsetuntonsa on arka. Esimerkiksi opettajan antama tunnustus koulutyöstä, vanhempien kiitos ja moite tai kavereiden ihailu ja iva vaikuttavat hyvin voimakkaasti lapsen tunnemaailmaan. (ibid.)

Pyrkimys yhä laajempaan itsenäistymiseen kuvaa keskeisimmin kouluikäisen lapsen tunne-elämän kehitystä. Lapsi pyrkii itsenäistymään niin uuden oppimisesta kuin kaveripiiristä saatujen kokemusten avulla muuttumista.

3.2 Kognitiivinen näkemys

Piagetin vuonna 1932 julkaisema tutkimus lasten moraalisen arvostelukyvyn kehityksestä ja Kohlbergin edelleen kehittämä kognitiivinen moraalikehitysteoria ovat syntyneet vaihtoehtoina ja vastavetoina Freudin ja Skinnerin silloin vallalla olleiden teorioiden rinnalle. (Helkama 1982, 56-58)

Piagetin ja Kohlbergin mukaan moraalikehitys on kognitiivista kehitystä. Älyllinen kehitys on välttämätön, muttei riittävä ehto moraalikehitykselle. Moraalikehitys on myös eräänlaista roolinottamiskykyä. Kehityksen myötä lapsi huomaa tarvitsevansa sääntöjä ja normeja voidakseen toimia tasapainoisesti yhdessä muiden ihmisten kanssa. Moraalikehitys ei kuitenkaan ole pelkkää sääntöjen ja hyveiden oppimista vaan ennen muuta kognitiivisten rakenteiden muuttumista. (Aho 1985)

4 OPETTAJAN AMMATTIETIIKKA

Opettajan ammatti ei tietenkään ole ainoa, jossa eettiset periaatteet ovat puhuttelevasti läsnä. Kenties tunnetuin eettinen sitoumus on lääkäreitä velvoittava Hippokrateen vala, mutta myös esimerkiksi juristeilla, toimittajilla, insinööreillä tai poliiseilla on julkikirjoitetut eettiset periaatteet. Kaikkien näiden ammattiryhmien työhön liittyy ihmisen kohtaaminen tilanteissa, joissa toinen osapuoli on heikommassa asemassa. Silloin hyvän käytännön ja päätöksenteon rajat joutuvat koetteille.

Suomalaiset opettajat saivat vasta vuonna 1998 eettiset periaatteensa. Niissä käsitellään etenkin rakentavia ja vastavuoroisia suhteita oppilaisiin ja työtovereihin, mutta opastetaan myös työtä ja yhteiskuntaa koskevissa ratkaisuisissa. Ohjeet muistuttavat opettajan oikeudesta ja velvollisuudesta pitää huolta itsestään, koska persoonallisuus on hänen kallisarvoisin työvälineensä. Suomalaisia eettisiä periaatteita voi pitää avarakatseisempina kuin esimerkiksi vastaavaa amerikkalaista eettistä koodistoa, joka on kategorinen 16-kohtainen kieltolista tyyliin ”opettaja ei estä, ei kiellä, ei nolaa, ei paljasta, ei vääristele, ei salaa”.

Tutkijat ovat hahmotelleet malleja, jotka kuvaisivat opettajan eettistä tehtävää tai roolia. Yhden näkemyksen mukaan opettaja on eettinen asiantuntija, joka kehittyy noviisista ekspertiksi samoin kuin vaikkapa pianonsoitossa tai matematiikan opettamisessa. Hän soveltaa aluksi mekaanisesti eettisiä sääntöjä, mutta oppii vähin erin kuuntelemaan ja tekemään osuvia ratkaisuja oppilaaseen kohdistuvan rakkauden ja huolenpidon ansiosta. Opettaja luottaa intuitioonsa, mikä edellyttää kärsivällisyyttä ja kykyä sietää epävarmuutta.

Kun oppilailta on tutkimuksissa tiedusteltu, millainen on hyvä opettaja, on monesti ylitse muiden noussut opettajan tasapuolisuus. Toinen opettajan ammattietiikan malli rakentuukin juuri ajatukselle opettajasta oikeudenmukaisuuden jakajana. Konflikteissa on oleellista puolueeton toiminta eli pyrkimys vaikkapa oppilaiden keskinäisissä kiusaamistilanteissa tai opettajakollegojen välisissä ristiriidoissa löytää ratkaisuja, jotka tyydyttävät mahdollisimman monia osapuolia. Kolmas lähestymistapa muistuttaa, että ammatillinen moraalinen eli eetos käsittää oikeudenmukaisuuden lisäksi myös huolenpidon ja totuudellisuuden. Pelkän oikeudenmukaisuuden tai totuuden etsiminen voi olla rationaalisuudessaan kylmää päätöksentekoa, jossa ihmissuhteet ja tunteet jäävät syrjään. Empatian ja toisen rooliin asettumisen kautta moraaliset, tavallisesti hyvin monisäikeiset kysymykset saavat eettisesti kestävämpiä vastauksia. Eettinen huolenpito perustuu yksinkertaisesti siihen luonnolliseen sympatiaan, jota ihmiset tuntevat toisiaan kohtaan. Tässä mielessä kristillisen etiikan mukainen, kaikkia ihmisiä sitova periaate pyyteettömästä agape-rakkaudesta sopii opettajalle: hänen tulee sitoutua oppilaan parhaaseen riippumatta siitä, pitääkö hän oppilaastaan tai onnistuuko hän työssään. Huolehtivassa pedagogisessa suhteessa ihminen haluaa tehdä toiselle hyvää, ymmärtää häntä ja nähdä vaivaa hänen vuoksensa. Silti opettaja ei voi tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta, vaan vahvistaa lasta tai nuorta löytämään omat mahdollisuutensa elämässä. Onkin sanottu, ettei ihmistä voi kasvattaa vaan saattaa kasvamaan, ei voi antaa arvoja ja periaatteita vaan auttaa etsimään niitä.

5 MORAALIKASVATUS KOULUN ARJESSA

Tämä luku perustuu Riitta Pitkäsen vuonna 1999 Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitokselle jättämään pro-gradu tutkielmaan ”Luokanopettajan mahdollisuudet lasten moraalikehityksen tukijana”.

Koulu ja sen toimintakulttuuri ovat tärkeänä lähteenä tulevan sukupolven arvojenmuodostumiselle. Koulunsa aloittava lapsi elää monessa suhteessa kriittistä kautta kehityksensä kannalta. Samalla koulumaailma on usein ensimmäinen laajempi sosiaalinen viitekehys kodin ja mahdollisesti päiväkodin, rajallisempiin viitekehyksiin nähden. Keskeisellä sijalla koulun opetus- ja kasvatustyössä tulisi olla yhdessä toimimisen onnistumisen ja oman persoonan myönteisen kehittymisen kannalta itsehillinnän, empatian ja ilmaisukyvyn kehittyminen sekä sosiaalisissa suhteissa vallitsevien normien ymmärtäminen.

5.1 Moraalikasvatukselle asetettuja tavoitteita

Käytännössä kouluopetuksen ongelmana on usein sen painottuminen perustaitojen harjoittamiseen ja mitattavissa olevan tiedon välittämiseen. Tällöin ei välttämättä opita erittelemään ja arvioimaan asioita kriittisesti, päättelemään ja perustelevaan omia näkemyksiä eikä kunnioittamaan toisten näkemyksiä. Suvaitsevuteen ja laaja-alaisen ymmärtämiseen kasvattaminen jää koulussa muiden paineiden alla helposti vähäiseksi.

Goleman (1997) puhuu käsitteestä tunneäly, jonka hän sitoo moraalin käsitteeseen seuraavasti: ”tunneäly ja luonteenlujuus ovat psyykkistä voimaa, jota moraalinen käytös vaatii”. Tunteiden käsittely - ihmissuhteiden vaikea taito vaatii aina kahta muuta tunnekykyä, omien tunteiden hallintaa ja empatiaa. Tälle pohjalle kasvaa Golemanin (1997) mukaan niin sanotut ihmissuhdekyvyt eli sosiaaliset taidot, joita myös moraalinen käytös edellyttää.

Kohlbergin teorian mukaan moraalikehitys tapahtuu tiedon, tunteen ja tahdon alueella ja sisältää keskeisesti käsitteet oikeus, vastuuntunto ja oikeudenmukaisuus. Kohlberg näkee opettajan moraalifilosofina, jonka on ymmärrettävä oman työnsä perusta.

5.2 Koulun moraaliset käytännöt

Edellä esitettyihin periaatteisiin ja tavoitteisiin on helppo yhtyä, mutta kuinka tämä kaikki näkyy koulun arjessa. Seuraavassa pyritään hahmottamaan miten koulun kasvatusta- ja opetustyöllä voidaan, tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden ohella, tukea oppilaan kasvua eettisyyteen. Perinteisesti moraalikasvatus liitetään katsomusaineisiin, uskontoon ja elämäkatsomustietoon, mutta nykyisen käsityksen mukaan sen voidaan nähdä toteutuvan koko koulukasvatuksen alueella (esim. White 1990; Toukonen 1991, 105-129; Jackson, Boström & Hansen 1993 ja Goleman 1997). Tutkijat

näkevät koulun antaman moraaliopetuksen ilmenevän koulun käytännöissä kahdella eri tavalla suoranaisena moraaliopetuksena sekä koulujen moraalisisinä käytäntöinä. (Elo 1993, 70-92)

5.3 Moraalikasvatuksen ehdot

Moraalikasvatus, kuten kasvatus yleensäkin, toteutuu parhaiten tiettyjen olosuhteiden vallitessa. Lasten moraalikehityksen tukemisen näkökulmasta näiksi tekijöiksi voidaan katsoa kasvattajan ja kasvatettavan välinen aito vuorovaikutus, kasvatuksen kokemuksellisuus ja opettajan persoona.

Moraalikasvatuksen onnistumisen edellytyksenä on, että opettajat ovat tietoisia kullekin kehitystasolle avainasemassa olevista ongelmista (Merenheimo 1989, 476-486). Kasvatuksen onnistumisen kannalta on vielä keskeisempää pyrkimys ymmärtää toisen kokemusmaailmaa ja luoda yhteistä merkitysten maailmaa. Yksilön kannalta eettisen kasvatuksen keskeinen kriteeri on lapsen ajatus- ja kokemusmaailman ymmärtäminen, sillä se on ehto yhteistoiminnalle ja kommunikaatiolle. (Törmä 1996)

Kolmas esiin tuleva tekijä moraalikasvatuksen toteutumisessa on opettajan persoona. Vienolan (1986) mukaan lasten eettinen kasvatus on tunteiden ennen kaikkea eettisten tunteiden - liikuttelua ja niiden tunnistamiseen kasvattamista. Kasvattajan tulisi siis olla elävä ja rehellinen malli tunteiden ilmaisijana ja käsittelijänä (Vienola 1986). Samalla opettajalta vaaditaan myös empaattisuutta, eläytyvää asennoitumista ja halua selvittää toisen ihmisen tilanteeseen liittyviä konkreettisia asioita. (Lindqvist 1998, 15-25)

Opettamisessa on tietenkin tärkeää myös opettajan persoona. Kasvatustieteen professori Kari Uusikylä tarttuu yhteen didaktiikan vaikeimmista kysymyksistä: millainen on hyvä ja paha opettaja persoonana; vuonna 2006 ilmestyneessä kirjassaan Hyvä paha opettaja. Opettaja on tärkeä, ehkä tärkein ihminen pienen koululaisen elämässä heti omien vanhempien jälkeen. Hän jättää jälkensä oppilaisiin. Kouluissamme on Uusikylän mielestä paljon hienoja opettajapersoonallisuuksia. Kukaan ei kuitenkaan ole läpikotaisin hyvä - eikä paha. Opettajallakin on oikeus olla joskus väsynyt ja huonotuulinen. Jokainen tekee virheitä. Mutta opettajissa on myös niitä, joille joku muu ammatti sopisi paremmin. Uusikylästä ainakin yksi piirre tekee opettajasta ehdottomasti alalle sopimattoman: Se on tietoinen tai tiedostamaton halu nöyryyttää, alistaa ja nolata oppilaita. Paha opettaja jättää vakavat jäljet oppilaisiin. Hän vaikuttaa teoillaan oppilaan mielenterveyteen minä-kuvaan ja opiskeluhalukkuuteen kielteisesti.

6 POHDINTAA

Edellä on pyritty hahmottamaan moraalikasvatuksen toteutumista koulun arjessa. Tavoitteena ei ole ollut etsiä parannus- tai toimintaohjeita koulun moraalikasvatuksen tueksi, vaan pohtia niitä väyliä, joiden kautta moraalikasvatus koulun todellisuudessa tapahtuu. Näiden vaikuttamisen väylien pohtiminen antaa opettajalle välineen tiedostaa toimintaansa lasten moraalikehityksen tukijana ja sitä kautta toimia yhä tavoitteellisemmin tämän päämäärän suunnassa. Lasten moraalikehityksen katsottiin rakentuvan tunnetaitojen, tunteiden havaitsemisen ja niiden hallinnan, pohjalle. Näiden taitojen pohjalle rakentuvat empatia ja vuorovaikutustaidot. Moraalikehityksen tavoitteena nähtiin kyky pohtia moraalisia ongelmia ja moraalisen arvostelukyvyn kehittäminen. Kyetäkseen toimimaan omien näkemystensä mukaisesti lapsi tarvitsee tiedon, tunteen lisäksi myös tahtoa ja kykyä kriittiseen ajatteluun. Nämä taidot kytkeytyivät minäkuvan kehitykseen ja havaintokyvyn kehittämiseen.

Moraalikehityksen tukemisen kannalta on keskeistä, että koulun moraalikasvatus nähdään toteutuvan laaja-alaisesti koko koulun toiminnan alueella eikä ainoastaan tiedostetun moraaliopetuksen puitteissa. Koulun virallisen ja näkyvän toiminnan ohella koulun arvot ja moraaliset viestit ilmenevät koulun ja opettajien valitussa työmuodoissa, tavoissa ja muissa sanattomissa viesteissä. Pystyäkseen kehittämään opetustaan opettajan tulisi olla tietoinen näistä arvoista ja kyetä jäsentämään niitä käytännön ohjaamaan suuntaan.

Opettajan reflektiivisen ajattelukyvyn ohella eettisen kasvatuksen onnistumisen kriteerinä nähtiin lapsen ajatus- ja kokemusmaailman ymmärtäminen eli kasvattajan ja kasvatettavan välinen aito vuorovaikutus. Lisäksi moraalisen kyvyn katsottiin kehittyvän parhaiten toimintaan kytkeytyneenä. Luokkatilanne antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella toimimista yhteisön jäsenenä. Näin lapsi tutustuu toisten näkökulmiin ja joutuu suhteuttamaan ne omiinsa. Tämä tukee parhaimmillaan aidon kommunikaation syntymistä ja yhteisten merkitysten ja päämäärien löytymistä vaikeissakin tilanteissa.

LÄHTEET

- Aho, S. 1985. Lasten moraalinen kehitys Piagetin ja Kohlbergin mukaan. Turun yliopiston Kasvatustieteen tiedekunta julkaisusarja A:106
- Aho, S. 1990. Oppilaiden moraalikehitystason, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Turun yliopiston Kasvatustieteen tiedekunta julkaisusarja A:143
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa: Hyvän opetus. Helsinki: Painatuskeskus, 70-92
- Goleman, D.1997. Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva. Helsinki: Otava
- Dunderfelt, T. 1992. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY
- Helkama, K. 1982. Moraalikehityksen sosiaalipsykologinen tutkimus. Psykologia (17) 1, 56-58
- Helkama, K. 1985. Moraalikehityksestä ja sen motivaatiosta. Teoksessa Kotiranta, K. & Soini, H. (toim.) Motivaatioseminaari. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selostuksia 13
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R., & Vidjeskog, J. 1995. Psykologia 2 - Kehittyvä ihminen. Porvoo: WSOY
- Jackson, P., Boström, R., & Hansen, D. 1993. The Moral Life Of Schools. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Joki, S. 2002. Psykososiaalisen toimintakyvyn luento: Eriksonin teoria. 18.02.2002. OAMK/Sote
- Johansson, E. 1999. Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen I förskolan. Göteborg studies in educational sciences 141
- Kinnunen, S. 1991. Turvallisesti matkaan – Hyvän lapsuuden eväät. Jyväskylä: Gummerus
- Klingberg, G. 1971. Kouluiän kehityopsykologia. Helsinki: Otava
- Launonen, L. 2001. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168
- Lindqvist, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Teoksessa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15-25

- Merenheimo, J. 1989. Moraalikasvatus -haaste didaktiikalle. Moraalikasvatuksen tavoitteista ja toteutuksesta lähinnä Kohlbergin teorian mukaan. *Kasvatus* 20 (6), 476-486
- Ojala, M. 1984. Varhaiskasvatuksen perusteita ja haasteita. Helsinki: Kirjayhtymä
- Pyysiäinen, M. 2000. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus: Luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämäntietämisen ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1-6 luokilla. Porvoo: WSOY
- Räsänen, R. 1993b. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa II Moraalipsykologia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopiston Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 90
- Salo, O. 1994. Psykologian perustieto 2. Crescendo – hitaasti kasvaen. Seinäjoki: Seinäjoen painohalli Ky
- Takala, A., & Takala, M. 1988. Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY
- Toukonen, M. L., 1991. Koulu ja sen kieli: näkökulma opettajan työn etiikkaan. Teoksessa Airaksinen, T., (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 105-129
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Acta Universitatis Tamperensis A 496
- Uusikylä, Kari. 1996. Hyvä paha opettaja. Minerva Kustannus Oy
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa Hyvän opetus - arvot arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus, 95-125
- White, J. 1990. Education and the Good Life - Beyond the National Curriculum. London: Kogan Page Ltd
- Vienola, V. 1986. Eettinen kasvatus päivähoitossa. Helsinki: Kirjayhtymä