

ERITYISOPETUKSEN ETIIKKA

Filosofinen katsaus normatiiviseen etiikkaan erityispedagogiikan kontekstissa

Elisa Järmälä

Pro gradu -tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteen laitos

Turun yliopisto

marraskuu 2019

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden laitos

JÄRMÄLÄ, ELISA: ERITYISOPETUKSEN ETIIKKA. Filosofinen katsaus normatiiviseen etiikkaan erityispedagogiikan kontekstissa.

Pro gradu -tutkielma, 77 s.
Erityispedagogiikka
Marraskuu 2019

Tutkielman aiheena on etiikka ja erityispedagogiikka. Tutkimuksen kohteena on normatiivinen etiikka ja kehitysvammaisuus. Tarkoituksena on selvittää velvollisuusetiikan, seurausetiikan, hyve- ja huolen etiikan yhtymäkohdat erityispedagogiikkaan ja erityisesti kehitysvammaisuuteen. Tämä narratiivinen kirjallisuuskatsaus nostaa esiin tunnettujen moraali-filosofien ajatuksia etiikasta ja moraalista heidän pääteostensa välityksellä.

Erityisopettajan opintoihin sisältyy tietoa erityisopetuksen kohderyhmistä. Opintojaksoilla etiikkaan ja kehitysvammaisten opetukseen liittyvät asiat on käsitelty vähäisesti. Vammaisuuteen tutustuminen on ollut lähinnä vapaaehtoista. Työssään erityisopettaja on tekemisissä monenlaisten oppilaiden kanssa. Erityisopettaja on kasvattaja, jonka työtä ohjaavat eettiset periaatteet, lait ja säädökset. Kasvattajan ja opettajan on hyvä tietää sääntöjen ja periaatteiden taustalla olevia etiikan teorioita. Tieto, taito, tunne ja tahto auttavat opettajaa ratkaisemaan, mitä pitää tehdä.

Koulun ja opettajan kasvatustehtävää voidaan kuvata sivistysprosessiksi, jossa pohditaan keinoja ja menetelmiä kasvatettavan parhaaksi. Ristiriitaisuuteen kasvatuksen välttämättömyyden ja vapauden välillä voidaan soveltaa etiikan teorioita ja pohtia preferenssejä. Hyvä ja oikea voi olla eri ihmisille eri asia eri kulttuureissa. Erityisopettajan oma ihmiskäsitys, arvot ja ajatus hyvästä elämästä auttavat kohtaamaan oppilaita. Yhteiskunnassa vähemmistöjen sorrosta on edetty kohti kaikkien ihmisten yhteiskuntaa, koulutusta ja kasvatusta, tosin hitaasti.

avainkäsitteet: etiikka, moraalit, kehitysvammaisuus, erityisopetus, erityisopettaja, ammatitiettiikka

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TUTKIMUSONGELMA	5
3 ETIIKKA JA MORAALI	7
4 KANT JA TOIMIJAN MORAALINEN VELVOLLISUUS	12
4.1 Imperatiivi ilmaisee, mitä pitää tehdä.....	13
4.2 Kasvatus, sivistys ja valistus.....	16
5 TEKOJEN SEURAUSTEN ARVOSTA MORAALISUUDEN MITTA	18
5.1 George E. Mooren moraalinen intuitio.....	19
5.2 Peter Singerin näkemyksiä etiikkaan.....	22
5.3 Prima facie ja preferenssiutilitarismi.....	25
6 HYVE- JA HUOLEN ETIIKKA	27
6.1 Aristoteles ja hyve-etiikka.....	29
6.2 Kohlbergin moraalin kehityksen teoria.....	33
6.3 Huolen etiikka.....	38
7 KEHITYSVAMMAISTEN KASVATUS JA OPETUS	42
7.1 Kaikille hyvä yhteiskunta.....	46
7.1.1 Kuka pääsee jäseneksi?.....	49
7.1.2 Raskauden keskeytys vai synnytys?.....	52
7.2 Erityiskasvatus ja opetus.....	54
7.2.1 Kehitysvammaisten erityisopetus.....	57
7.2.2 Opetussuunnitelma.....	58
7.2.3 Toiminta-alueittainen opetus.....	60
7.3 Pedagoginen Etiikka.....	61
7.3.1 Pedagoginen paradoksi.....	63
7.3.2 Opettajan tehtävä.....	64
7.3.3 Ammattietiikka.....	66
7.3.4 Eettiset periaatteet.....	69
8 JOHTOPÄÄTÖKSET	72
8.1 Etiikan merkitys erityisopetukselle.....	73
8.2 Eettiset ongelmat vaikeimmin kehitysvammaisten erityisopetuksessa.....	74
8.3 Erityisopettajan etiikka ja moraalit.....	75
LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Etiikka on läsnä ihmisessä, jonka päämääränä on onnellisuus ja hyvä elämä. Moraalifilosofit pohtivat arkielämän ratkaisuja, jotka voisivat johtaa ihmiset hyvään elämään. Etiikan teoriat ovat syntyneet moraalifilosofien pyrkimyksistä perustella ihmisten käytännöllistä toimintaa. Vaikka teoriat ovat kehittyneet kauan sitten, on etiikka, moraali ja eettisyys ajankohtaista elämässä. Liisa Veenkivi (1998, 45-46) sanoo ihmisen oman elämänfilosofian ja elämänkatsomuksen kehittyvän sisäisestä tarpeesta pohtia eettisyyttä ja elää eettisten ohjeiden sekä arvojen mukaan, jotta voisi kasvaa eheäksi. Kun tiedostaa elämänfilosofiansa, itsetunto vahvistuu maailmassa, johon kiinnittyy. Omat arvot, näkemys itsestä ja elämästä vaikuttavat valintoihin ja päätöksiin. Syntyy kokemus elämänhallinnasta. Eettinen asennoituminen, pyrkimys oikein elämiseen heijastuu hyvinvointiin. Kasvatuksessa arvokasvatus on keskeistä.

Opettaja on toimija, jonka toimintaa ohjaavat eettiset periaatteet muiden opettajan työtä ohjaavien säädösten ja normien lisäksi. Opettaja tarvitsee etiikkaa työssään. Opettaja on vastuussa monista oppilaiden kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä asioista, kuten pedagogisesta etiikasta. Kasvatukseen, opetukseen ja oppilaiden kohtaamiseen tarvitaan ratkaisuja, joiden taustalla ovat etiikan teoriat. Mistä opettaja tietää oikeat ratkaisut? Miten opettaja tekee eettisesti kestävä ratkaisun? Maalaisjärki voi olla erilainen eri ihmisillä, eikä se välttämättä ratkaise ristiriitoja. Uskomukset ja asenteet eivät voi ohjata opettajan työtä. Tänä päivänäkin opettajan on tarpeellista tuntea etiikan teorioiden sisältöä ja pohtia niiden vaikutusta pedagogiikkaan.

Lennart Koskinen sanoo, että etiikan haasteissa on kysymys perusasioista, jotka ovat oikeudenmukaisuus, ihmisarvo ja inhimillinen arvokkuus. Vakaumus ja tahto työskennellä hyvän ja oikean puolesta kehittävät voiman ja vakavuuden, joilla kohtaamme haasteet. Etiikalla on kysyntää yhteiskunnassa, eri ammattikunnissa ja kulttuurissa. Moraalin perusperiaatteen mukaan on tavoiteltava hyvää ja vältettävä pahaa. Ihmisten tulisi tietää, mikä on hyvää ja mikä on pahaa sekä miten ne suhteutetaan toisiinsa. (Koskinen 1995, 17-19, 62.)

Kiinnostukseni etiikkaan on syntynyt siitä, että koen sen vaikeaksi ajatella ja ymmärtää. Työelämässä olen kohdannut erilaisia ajatuksia ja tapoja kohdata kehitysvammaisia, ja joskus ne ovat poikenneet omistani. Kokemukseni vaikeimmin kehitysvammaisten opetushenkilöstön jäsenenä ovat tuoneet eettistä pohdiskelua ja ammattietiikkaa lähelle ja osaksi työtä. Haluan kuitenkin paremmin ymmärtää etiikan teorioita, jotka ohjaavat käytäntöä, ja voivat kehittää ajattelua ja toimintaa. Keväällä 2019 valmistuin erityisopettajaksi, ja opintojen aikana olin miettinyt, millainen opettaja haluan olla ja mitkä tekijät vaikuttavat opettajuuteeni sekä miten toimin opettajana. Tutkielmassani keskityn harkiten valitsemaani osaan etiikan teorioista, jotka voivat ohjata opettajan eettistä ajattelua.

Erityisopettaja työskentelee oppilaiden kanssa, joilla voi olla useisiin erilaisiin tekijöihin liittyviä oppimisen pulmia. Hänen pitää ottaa huomioon eettiset periaatteet kohdatessaan oppilaita. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat ovat ryhmä, joka vaatii opettajalta kykyä eettiseen pohdintaan opetuksessaan ja ohjauksessaan. Opettajan eettinen velvollisuus on miettiä hyvän ja pahan eroa sekä seurausten ja tavoitteiden merkitystä tilanteessa, jossa jokin toiminta voi olla tarkoituksenmukaisempaa kuin toinen. Kasvatuksessa ja opetuksessa pitää ymmärtää, mikä on arvokasta ja hyväksyttävää. Oppilas, jolla on vaikeuksia ilmaista itseään, on hänen kanssaan työskentelevien ihmisten tulkintojen varassa. Tarvitaan oppilaan tuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja herkkyyttä tunnistaa oppilaan olemuskieltä sekä.

Marjatta Takala (2010,14) mainitsee kehitysvammaisten lasten ottamisesta oppivelvollisuuden piiriin vuonna 1985, kun peruskoululaki esti oppivelvollisuudesta vapauttamisen. Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus on siirtynyt sosiaalitoimelta koulutoimen alaiseksi vuonna 1997 (Hallituksen esitys 1996; Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996). Raija Pirttimaa ja Elina Kontu (2010, 136) kertovat oppivelvollisuuden laajentumisesta. Kaikki suomalaiset lapset hyväksyttiin peruskoulun oppilaiksi vuonna 1997, myös vaikeimmin kehitysvammaiset. Kehitysvammaisilla on yleisesti erityisen tuen päätös ja pidentetty oppivelvollisuus. He opiskelevat usein toiminta-alueittaisessa opetuksessa, joka on suunnattu niille, jotka eivät selviydy peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. Kehitysvammaisten hyvinvointiin kuuluvat kasvatusta, opetusta ja kuntoutusta kokonaisvaltaisesti. He ovat koko elämänsä muiden ihmisten avun ja tuen tarpeessa. Heidän kanssaan työskentelevien ihmisten on tiedettävä ja tunnettava eettiset periaatteet.

Timo Martikainen (2005) on tutkinut opettajan roolia eettisenä ajattelijana ja toimijana. Perusasteen opettajilta kysyttiin eettisen ajattelun esiintymisiä ja ulottuvuuksia, eettisesti

haasteellisia tilanteita ja toimintatapoja sekä eettisiä periaatteita. Tutkinnan alla oli myös eettisen haasteellisuuden ja valmiuden mittaaminen. Lisäksi erilaisia opettajia vertailtiin. Opettajien haasteita olivat kasvatukselliset tilanteet, oppimisvaikeuksien selvittäminen ja arkaluontoisten tietojen käsittely. Eri kulttuuritaustoista tulevat oppilaat oli huomioitava erilaisen identiteetin ja yksilöllisten tarpeiden vuoksi. Nämä koettiin osaksi arkea. Tärkeimpinä eettisinä periaatteina opettajat pitivät oppilaiden toivon herätystä, keskustelua, epäonnistumisen hyväksymistä, käytökseen puuttumista ja seurausten selittämistä, välittämistä, yhtenäistä kohtelua, rehellisyyttä, yksilöllisyyden kunnioittamista ja opettajan oman toiminnan perustelua. Eettinen valmius liittyi opettajan sukupuoleen, opettajuuteen ja työsuhteen laatuun. Vuorovaikutussuhteiden lisääminen, kasvatussuhteiden lähentäminen ja sosiaalisen oppimisympäristön kehittäminen tekisi eettisessä mielessä koulusta paremman paikan. Tarvitaan eheyttämistä, kontaktipintaa nuoriin, yhteisöllisyyttä ja yhteistyötä. (Martikainen 2005, iii-v.)

Reetta Mietola, Sonja Miettinen ja Simo Vehmas (2017) ovat kirjoittaneet artikkelin tutkimuksestaan *Profound Intellectual and Multiple Disabilities and a Good Life (Academy of Finland grant number 275988)*. He ovat tutkineet aikuisikäisten vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden kohtaamisen etiikkaa tutkimuseettisestä näkökulmasta. Tutkijat väittävät, että vammais- tai yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen, joka tutkii moraalisesti ja poliittisesti syrjäytyneitä ihmisryhmiä, pitäisi sisältää eettistä pohdintaa tutkimuskäytännöistä, jotka edistävät ja tuottavat näitä ihmisiä ymmärtävää tutkimusta. Tutkijat toteavat vaikeimmin kehitysvammaisten olevan marginaalinen ihmisryhmä tutkimuksissa ja yhteiskunnassa sekä politiikan ja palveluiden piirissä. Etnografisessa tutkimuksessaan tutkijat keskittyvät selvittämään syitä ryhmän asemaan, analysoivat ryhmän haasteita inklusiolle ja hallitsevaa ymmärrystä eettisestä tutkimuskäytännöstä. Toiseksi he tarkastelevat mahdollisuutta suunnitella ja muotoilla epäsymmetriseen vastavuoroisuuteen eettisesti kestävää tutkimuskäytäntöä, joka sisältäisi myös vaikeimmin kehitysvammaiset. Tutkimuseettiseen lähestymistapaan on vaikuttanut feministinen tutkimus ja hoivan etiikka, jotka korostavat tutkimussuhteen laatua kunnioituksella, tasa-arvolla ja vastavuoroisuudella. Tutkijoiden lähestymistapa tutkimusetiikkaan korostaa yleistä sitoutumista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen ja tutkijan henkilökohtaista sitoutumista tutkittavien elämään sekä näiden yhteistä luonnetta. (Mietola, Miettinen & Vehmas 2017, 263-264, 267, 272.) Mietola ja Vehmas (2019) toteavat, että vaikeimmin kehitysvammaisia koskevaa tutkimusta on hyvin vähän, ja nimenomaan heitä varten tehtyä eikä vain heistä.

Tutkielma kuuluu kasvatustieteen alaan ja erityisesti erityispedagogiikkaan. Tutkielmassa käsitellään ensin etiikan normatiivisia teorioita ja lopuksi kehitysvammaisuutta sekä tehdään johtopäätöksiä etiikan merkityksestä erityispedagogiikalle. Erityispedagogiikan eettiset kysymykset koskevat vammaisten elämää ennen ja jälkeen syntymän. Peruskoulu on vain pieni osa ihmisen elämästä. Toivoisin tämän tutkielman auttavan ja opastavan erityisopettajia toimimaan parhaansa mukaan ja ajattelemaan omaa toimintaansa kohdatessaan kehitysvammaisia oppilaita. Lisäksi tutkielma saattaa tarjota aiheen systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja lisätutkimuksiin kehitysvammaisten parissa.

2 TUTKIMUSONGELMA

Tämä tutkielma on narratiivinen kirjallisuuskatsaus, joka keskittyy tutkimusongelman kannalta tärkeään kirjallisuuteen. Tutkielman tavoite on kirjallisuuden pohjalta selvittää etiikan merkitystä erityispedagogiikalle. Tutkielman päälähteinä on käytetty Aristoteleen Nikomakhoksen etiikkaa, Kantin Siveysopillisia pääteoksia, Singerin Practical Ethics -teosta ja Vehmoksen Vammaisuus -teosta. Tutkielmassa kuvataan normatiivista etiikkaa, erityispedagogiikkaa ja kehitysvammaisuutta. Aiheena ei ole etiikka ja moraalikäsitteiden käyttö sinänsä vaan eettinen ja moraalinen ajattelu ja siihen yhteydessä oleva toiminta. Ajatuksena on selvittää tutkimuksen kohteena olevien teorioiden merkitystä ihmisen elämälle sekä lisätä ymmärrystä etiikkaan ja moraaliin. Kysymys kehitysvammaisten hyvästä elämästä ohjaa tutkielmaa eettisestä näkökulmasta. Tutkielma etsii etiikan teorioiden yhtymäkohtia ja merkitystä peruskouluikäisten kehitysvammaisten opetukseen, kasvatukseen ja hyvään elämään. Tutkielman tarkoitus on myös informoida opettajia.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mikä merkitys etiikalla on erityisopetukselle?
2. Millaisia ovat keskeisimmät eettiset ongelmat vaikeimmin kehitysvammaisten erityisopetuksessa?
 - a) Millaisia etiikan, moraalien ja arvojen käsitteitä kytkeytyy erityisopettajuuteen?

Kirjallisuuskatsauksen avulla voidaan kehittää olemassa olevaa teoriaa ja rakentaa uutta. Toiseksi voidaan arvioida teoriaa. Kirjallisuuskatsaus voi rakentaa kokonaiskuvaa asiakokonaisuudesta, pyrkii tunnistamaan ongelmia ja kuvata teorian kehitystä historiallisesti. (Baumeister & Leary 1997, 312.) Salminen (2011) viittaa Bearfieldin ja Ellerin (2008) tapaan lähestyä kirjallisuuskatsausta myös intellektuaalisen historian antamin puittein, jolloin pysytään oman tieteenalan alueella ja annetaan tutkijoiden tuottamasta aineistosta kehityskuva. Poikkitieteellisempi tapa on ideoiden historian avulla jäsentää katsausta, jossa tutkimusongelman ideaa ja kehitystä kuvataan piittaamatta tieteenalojen rajoista. Tuloksena saadaan esiin poikkeavuudet ja yhteneväisyydet. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on

usein käytetty yleiskatsaus aiheeseen. Narratiivisella kirjallisuuskatsauksella pyritään antamaan laaja kuva aiheesta, historiasta ja kehityskulusta. (Salminen 2011, 3, 6-7.)

3 ETIIKKA JA MORAALI

Etiikka tulee kreikan sanasta *ethiko's* (= tapa, erityisesti hyvä tapa, oppi tavasta). Moraali tulee latinan kielen sanoista *mos, mores* (= tapa, tavat) ja *moralis* (= yhteisön tapoja koskeva). Etiikka tieteenalana tutkii moraalialia ja tarkastelee käsityksiä oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta. (Pietarinen & Poutanen 1998, 12-13.) Etiikka- ja moraalikäsitteet ovat melkein synonyymejä, jotka liittyvät tapoihin ja tottumuksiin. Hyvien tekojen etiikka tarkastelee teon seurauksia, ja hyvien valintojen etiikka on ihmisen velvollisuuksia itseään ja muita kohtaan. Hyvän elämän etiikka pohtii mielekkään elämän mahdollisuutta. (Yrjön-suuri 2008, 15.)

Etiikka liittyy sisäisen luonteen tapoihin, jotka vaikuttavat arvoihin ja elämänasenteisiin. Moraali säätelee sosiaalista käyttäytymistä. Aristoteleen mukaan painopiste on sisäisessä luonteenlaadussa enemmän kuin ulkonaisissa tavoissa. Ihmisen ominaispiirteenä pidetään moraalialia, joka on kaikilla, tietoinen tai ei, mutta kaikki eivät ole moraalialia. Tietoinen moraalialiajattelu on etiikkaa, joten kaikilla on moraalialia, mutta ei tietoisista etiikkaa. Moraalia voisi pitää etiikan objektina. Etiikka muodostuu normeista ja arvoarvostelmista. Normien palauma on teot ja niiden muodot, oikeus tai vääräys ja velvollisuus tai kielto. Moraalin kannalta teot voivat olla tavanomaisia. Arvoasetelma on tietty tila, jota arvioidaan hyväksi ja tavoiteltavaksi tai pahaksi ja vältettäväksi. (Koskinen 1995, 24-25, 27-32.) Moraali on hyvän ja pahan eron tekemistä käytännön elämässä ja ihmisen toiminnassa, etiikka on tämän tutkimista ja ajattelemista. (Airaksinen 1987, 10-21.) Kotimaisten kielten keskus (2018) määrittelee eettisyyden ja eettisen toiminnan perustuvan tai kuuluvan etiikkaan.

Juhani Pietarinen ja Seppo Poutanen erottelevat etiikka- ja moraalikäsitteet toisistaan niiden tutkimustarkoitusten mukaan. Moraali on empiirinen ilmiö, jonka tutkimuksen kohteena on yksilöiden ja yhteisöjen toimintaa ohjaavat säännöt ja käytännöt, jolloin voidaan tutkia esimerkiksi ammattietiikkaa. Etiikka pohtii moraalialia ja käytännön toimintaa. Jokapäiväiseen elämään kuuluu keskustelu moraalialia pohdittaessa, mikä on oikea tapa toimia. Tällaista keskustelua voidaan nimittää ensimmäisen tason moraalidiskurssiksi. Epämoraalialia käytös on yhteisesti hyväksytyjen sääntöjen noudattamatta jättämistä. Toinen

tapa tehdä ero on seuraava: etiikka on moraalifilosofia, joka on moraalilmiötä tutkiva filosofian alue ja joka pyrkii selvittämään arkielämän moraalikeskustelun luonnetta. Etiikkaa kiinnostaa ensimmäisen tason moraalidiskurssissa käytettävät moraalikäsitteet, niiden merkitykset ja periaatteet. Filosofisen etiikan oma alue, toisen tason moraalidiskurssi on etiikan teoreettista tutkimusta. (Pietarinen & Poutanen 1998, 12-14.)

Analyyttinen etiikka, josta puhutaan myös metaetiikkana, on kiinnostunut moraalikäsitteiden merkityksistä ja moraaliväitteiden luonteesta sekä niiden kielellisistä merkityksistä. Hyvä, paha, oikea, väärä, oikeus, velvollisuus, lupa, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo ovat analyttisen etiikan tutkimia moraalikäsitteitä. Analyyttinen etiikka tutkii myös moraaliväitteiden perusluonnetta ja miten ne eroavat tosiasioväitteistä. Mutta se ei yritä ratkaista moraalisesti ongelmaita eikä tarjoa periaatteita tai sääntöjä käytännön elämään, vaan antaa välineitä moraalikeskustelun käymistä varten. Analyyttinen etiikka on normatiivisen etiikan väline sen kriittisen käsitteellisen tutkimuksen ansiosta. (Pietarinen & Poutanen 1998, 13-14.)

Timo Airaksinen sanoo modernin etiikan olevan moraalifilosofian saavutus. Ihmisten arjen pulmiin on olemassa ratkaisuehdotuksia, mutta ne ovat sisällöttömiä vakuutteluja tai tapoihin perustuvia vakaumuksia. Moraalifilosofia etsii perusteluja käsitteellisen ja teoriapitoisen ajattelun avulla, hylkäämättä tervettä järkeä, kokemuksia ja tunteita. (Airaksinen 1987, 9-10.) Moraalifilosofit ovat pohtineet elämisen arvoisen elämän ja onnellisuuden luonnetta, ihmisen käytännöllisen elämän perusteita. He ovat pyrkineet perustelemaan ihmisen käytännöllistä toimintaa teoreettisin keinoin, jotta ihminen tekisi oikeita valintoja hyvän ja onnellisen elämän saavuttamiseksi. Etiikan teoriat ovat syntyneet tarpeista perustella ihmisten käytännöllistä toimintaa. Platonin, Aristoteleen ja Kantin perinteisestä moraalifilosofiasta on 1900-luvulla etiikan tutkimukseen liittynyt kiinnostus etiikan käsitteisiin, hyvä, oikeus ja velvollisuus, sekä siihen, mitä ne tarkoittavat. Moraalifilosofian suuntaukset ovat tähänneet normatiivisuuteen, toiminnan ohjaamiseen ilman käsitteiden luonteen tutkimista. (Pietarinen & Poutanen 1998, 9-11.)

Normatiivinen ajattelu, normit, päämäärät ja arvoarvostelmat, ovat olennaista käytännöllisessä elämässä (Airaksinen 1987, 91). Normatiivinen etiikka perustuu rationaaliseen kriittiseen ajatteluun, muotoilee moraaliperiaatteita ja sääntöjä sekä etsii niille perusteluja. Normatiivinen etiikka ei sitoudu arvojärjestelmiin, kuten poliittiseen ideologiaan tai dogmaattiseen näkemykseen. Se tutkii hyvyttä ja oikeaa toimintaa, arvioi arvoja ja normeja sekä

pyrkii soveltamaan niitä käytännön kysymyksiin. Normatiivinen etiikka pyrkii ohjaamaan moraalista toimintaa ja keskustelua moraaliliemiöstä. (Koskinen 1995, 39; Pietarinen & Poutanen 1998, 14.) Urpo Harva sanoo moraalin tarkastelun kertovan, millainen ilmiö moraalili on ja mikä on hyvää ja pahaa, oikeaa ja väärää. Teoreettinen normatiivinen etiikka löytää normeja eli käyttäytymisohjeita. Moraalin tutkimus ei pysty ratkaisemaan kaikkia käytännöllisiä ongelmia. Harva mainitsee kollektiivisen moraalili, jolla on yhdenmukaisia piirteitä kaikissa yhteiskunnissa, johon yksilö on sidoksissa varsinkin kielellisessä kehityksessä. (Harva 1978, 25-26, 35.) Harva puhuu teoreettisesta etiikasta ja Pietarinen ja Poutanen etiikan teorioista, jotka molemmat tarkoittavat samaa asiaa.

George E. Moore sanoo, että etiikasta aihepiirinä voidaan olla montaa eri mieltä. Etiikan teoriat pohtivat hyvä-käsitettä ja hyviä tekoja ihmisten parhaaksi. Joitakin tekoja kannattaa yleensä välttää, ja joissakin toistuvissa tilanteissa olisi parasta toimia jollakin tietyllä tavalla. Filosofit saattavat olla eri mieltä oikeista tavoista ja tekojen seurauksista. Tekojen arviointi hyväksi ja huonoiksi on poikkeava ja merkityksellinen, ja siihen vaikuttaa, mistä näkökulmasta arvioi. Kaikille ihmisille hyvä ja hyvä teko eivät merkitse samaa, vaikka asiantuntijat (filosofit) etsivät universaalia mielipidettä. Toiset mielipiteet ja käsitykset ovat lähempänä totuutta kuin toiset. Moore yrittää esittää ja erottaa toinen toisistaan tärkeimmät eri käsitykset, joita etiikan peruskysymysten kohdalla voidaan kannattaa. Jotkut teoriat etsivät yleisiä sääntöjä teoille, ja olosuhteita, joissa teot ovat oikeita tai väärä. Ne etsivät olosuhteita, joissa pitää tai ei saa suorittaa tekoja, ja joissa on velvollisuus suorittaa tai jättää suorittamatta tekoja. (Moore 1965, 119-125.) Mooren näkemys tekojen tahallisuuden teoriasta käsitellään tarkemmin luvussa 5.1.

Martti Lindqvist (2002, 77-78) antaa perinteisten etiikka- ja moraalikäsitteiden sekoittua ja valitsee lähtökohdaksi kokemuksellisuuden ja elävän kritiikin. Hän erottelee etiikassa tasoja, joilla pohditaan hahmottamisia, kohtaamisia ja keskusteluja. *Yksilötasolla* etiikassa pohditaan ihmisen hyveitä, omaatuntoa, vastuuta ja moraalista eheyttä. Ihminen on haavoittuvainen myös moraalisesti, ja hänen häpeän ja syyllisyyden kokemuksensa voivat olla taakkana, mutta myös hyödyllisenä eettisenä tietoisuutena. *Suhdetasolla* etiikassa tarkastellaan ihmissuhteita, jotka perustuvat ihmisoikeuksien julistukseen. Ihmissuhteita syntyy kokemuksista, mielikuvista, tunteista ja tarinoista, joilla on merkitys välittämisessä, myötä-

tunnossa, vastavuoroisuudessa ja vapaudessa. Toisen ihmisen oikeudet ovat toisen velvollisuuksia ja päinvastoin. Hylkääminen, manipulaatio ja hyväksikäyttö ovat ihmissuhteiden nurja puoli.

Lindqvist (2002, 77-78) kuvaa *yhteisö- ja ryhmätason* etiikkaa, jossa yhteisön näkökulma alkaen pienimmästä yksiköstä, perheestä. Ihmiset ovat riippuvaisia toisistaan. Teemoina ovat sopimukset, rajat, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo sekä uhkaavat tekijät, kuten kaaos, tuho, epäoikeudenmukaisuus ja väkivalta. Elinympäristössämme etiikka on yhteisen hyvän luomista, suojelua tai tuhoamista. *Kosmisen tason* eettisellä alueella pohditaan elämän salaisuutta ja selittämättömyyttä. Kunnioittava asennoituminen ja eettinen herkkyys auttavat tiedostamaan elämää, jota katsotaan pitkässä ja laajassa perspektiivissä sekä hyvin läheltä pieniä ja hauraita yksityiskohtia myöten. Kosmisella ulottuvuudella punnitaan elämän tarkoitusta, evoluutiota, kollektiivista alitajuntaa, myyttejä, traditioita, kauneutta ja pyhyyttä kokemusten kanssa. Yhteisen hyvän luomisen taustapuolella ovat yksinäisyys, tyhjiys ja olemattomuus. Lindqvistin mielestä näillä kaikilla tasoilla on merkitystä kouluyhteisössä. Osassa tasoja reflektoidaan rationaalisesti ja omaksutaan oppimisen sisällöt, osassa on haasteita kohtaamisiin, rajoihin ja vastuun ottamiseen.

Eettiseksi relativismiksi voidaan kutsua eri kulttuurien, yhteiskuntien tai aikakausien erilaisia asioita, joita pidetään arvostettavina ja tärkeinä. Arvojärjestelmä on merkityksellinen, kun perustellaan moraaliarvostelmia. Ihminen voi hyväksyä eri kulttuurien erilaiset arvot, mutta ne voivat hänen mielestään olla vääriä. Esimerkiksi aborttikysymykseen vaikuttaa, missä yhteiskunnassa asiasta puhutaan myönteisesti ja missä kielteisesti. Moraaliarvostelman perustelut ovat ongelmallisia ja niiden tulisi pyrkiä olemaan sellaisia, että ne vetoavat kaikkiin ihmisiin. Moraalinen ajattelu ja keskustelu voivat olla ristiriidassa eettisen relativismin kanssa. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 40-42.)

Eettinen relativismi on kiinnostunut moraaliväitteiden ja -käsitusten pätevyyden arvioinnin perusteista. Yleisiä perusteluja ei voi olla, vaan täytyy hyväksyä ristiriitaisia perusteita moraalisen toiminnan perusteluina. Eettisen relativismin yleiset rationaalisuuden vaatimukset eivät salli moraalikäsitusten keskenään ristiriitaisia kriteerejä eikä uskomuksia, jotka ovat ristiriitaisia tai toden vastaisia. Kriteerien pitää ottaa huomioon moraalikäsitteiden ja moraalikeskustelujen luonne. (Pietarinen & Poutanen 1998, 104-105.) Julian Baggini ja Peter S. Fosl (2012, 130-133) sanovat relativismin johtavan moraalien hylkäämiseen ja olevan

uhka ihmiskunnalle. Normatiiviset säännöt ja periaatteet ovat suhteellisia ja ajattelevan ihmisen mieli ratkaisee oikean ja väärän. Tästä johtuen on vaikea sanoa, oliko esimerkiksi holokausti oikein vai väärin. Useat ja yhdenvertaiset moraaliperiaatteet ja mahdottomuus arvioida moraaliarvoja ilman objektiivisia mittapuita tekevät moraalista mahdotonta.

4 KANT JA TOIMIJAN MORAALINEN VELVOLLISUUS

Jalmari E. Salomaa (1999, 7) mainitsee Immanuel Kantin (1724-1804) yhdeksi ihmiskunnan suurimmaksi ajattelijaksi, kuuluisimmaksi filosofiksi ja aikansa suosituimmaksi opettajaksi. Salomaa (1931, 10-12) kuvailee Kantia ajattelijaksi, jonka persoonallisuus ja ajatusmaailma sekä elämä ja oppi muodostavat eheän ja sopusointuisen kokonaisuuden. Kant oli omistautunut elämäntyölleen, ajattelulle. Hänen elämänsä kulki suoraviivaisesti ja johdonmukaisesti uraa, jonka hän kerran omaksui. Hän oli juurtunut kotikaupunkiinsa Königsbergiin, yliopistojen loistavista tarjouksista huolimatta. Kantin ulkonainen elämä oli yksitoikkoinen, mutta rikas sisäisesti. Vaatimattomuus ja tyyneys auttoivat häntä elämään asialleen, johon häntä johti palava tiedonhalu ja ankara velvollisuudentunne. Persoonallisuuden oleellinen ominaisuus, humanisuuden tunne ei jättänyt Kantia kuolinvuoteellaankaan.

Velvollisuus ja oikeus -käsitteet ovat lähellä toisiaan. Velvollisuus määrää tekemään jotain, johon ei ole oikeutta jättää tekemättä. Oikeus on johonkin, jota eettiset velvoitteet eivät voi kieltää. Toisen ihmisen oikeudet ovat toisen velvollisuuksia, ja päinvastoin. Velvollisuuksia koskevat etiikat eli deontologiset (kreik. *deontos* = niin kuin pitää) järjestelmät lähestyvät eettisiä ongelmia kysymyksellä, mitä saa tehdä. Hyvä ja paha ymmärretään oikeuden ja velvollisuuden välityksellä eikä tekojen tuloksilla. Periaatteen eettisessä merkityksessä tahdolla ja tarkoituksella tehdä hyvää, on yhteys kykyyn ja sitoutumiseen, kun on kyse oikeista tahdon ratkaisuista. (Koskinen 1995, 81; Yrjönsuuri 2008, 65-66.) Ihmisellä on velvollisuus tehdä hyvää ja edesauttaa muiden onnellisuutta. Ihmisen velvollisuus on myös olla vahingoittamatta ketään, pitää lupaukset ja olla valehtelematta. Velvollisuudet voivat joutua ristiriitaan eri tilanteissa, jossa hierarkisesti ylintä velvollisuutta noudatetaan (kts. luku 5.3). (Koskinen 1995, 52; Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 48.)

Immanuel Kant ajattelee, että hyvä tahto on puhdas hyvä itsessään, ilman rajoituksia tai ehtoja. Kaikissa olosuhteissa on seurattava omaatuntoa ja tehtävä sitä, minkä tajuaa hyväksi. Velvollisuus tehdä hyvää sisältää hyvän tahdon, velvollisuudentunnon ilman itsekkäitä välittämiä haluja ja oman edun tavoittelua. Kauppias menettelee rehellisesti velvollisuudesta ja rehellisyyden periaatteen takia, koska oma etu vaatii sen, itsekkäässä tarkoituksessa. Tekojen salaisten vaikuttimien takia on vaikea päästä perille velvollisuuden toteutumisesta

sisäisen periaatteen takia. Kant sanoo ihmisten tekojen olevan velvollisuuden mukaisia, mutta taustalla olevat ajatukset ja aivoitukset koskevat omia tarpeita, joista on vaikea luopua. (Kant 1931, 77-83, 93.)

Kant (1990) vastustaa moraalisten johtopäätösten perusteluja teologisilla näkemyksillä¹. Moraali tulee silloin ulkoa päin ja vääristää ihmisten suhdetta moraaliin. Kant korostaa ihmisen rationaalisuutta ajattelijana ja käytännön järkeilijänä. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 49.) Kantin (1931) mielestä etiikan perusidea on oikein toimiminen aina, koska se on oikein ja se on todellisen moraalisen oikeudenmukaisuuden taustalla. Moraalisen teon perusteena ei voi olla tunteet, koska tunne voi estää tekemästä oikeaa tekoa tai tunne voi olla väärä motiivi toimia. Teko tehdään, jos se kuuluu tehdä, huolimatta omasta edusta tai tunteesta. Kant ajattelee velvollisuudentunnon olevan asenne järjellisesti toimivassa ihmisessä. (Yrjönsuuri 2008, 67-68.)

4.1 Imperatiivi ilmaisee, mitä pitää tehdä

Kantin velvollisuuden ankara käsky vaatii itsekieltäymystä, luopumista oman minän tarpeista. Kant erottelee kansanomaisen, kokemusperäisen filosofian tapojen metafysiikasta, joka on puhdasta järkitietoa (*a priori*). Hän perustaa moralioppinsa tapojen metafysiikkaan. Moraalisuuden alkuperusteet ovat esitettävissä täysin vapaina kaikesta kokemusperäisestä tiedosta. Tämä on ymmärrettävä, jotta velvollisuuden käskyt voisi täyttää. Järjellisellä olennolla on tahto, jolla on kyky valita välttämätön ja hyvä teko halusta riippumatta. Jos objektiivinen alkuperuste tuo tahdolle pakon, sanotaan mielikuvaa järjen käskyksi ja käskyn kaavaa imperatiiviksi. Imperatiivit ilmaisevat, mitä pitää tehdä, yleensä tahtomisen objektiivisten lakien suhteen järjellisen olennon tahdon subjektiiviseen epätäydellisyyteen. (Kant 1931, 93, 95-97, 100-102.) Esimerkiksi älyllisesti kehitysvammaisen henkilö voi

¹ Peter Singer ajattelee samankaltaisesti kuin Kant teologiasta moraalien perusteluna, josta on tarkemmin luvussa 5.2.

tehdä ratkaisuja, jotka ovat hänen omasta näkökulmastaan oikeita. Hän ei välttämättä ymmärrä niiden hyvydestä mitään, vaan voi pyrkiä johonkin tarkoitukseen, joka on subjektiivinen.

Kaikki imperatiivit ovat kaavoja, jotka määräävät välttämättömän toiminnan. Imperatiivi on hypoteettinen, jos toiminta on hyvä mahdollisen tai todellisen tarkoituksen kannalta. Subjektiiviset tarkoitukset ovat kaikki suhteellisia, koska niillä on arvoa vain toimijalle, eivätkä ne ole yleisiä periaatteita. Moraalisuus ei täyty ehdoilla, vaan aina pitää pyrkiä moraalisesti oikeisiin tekoihin. Ihminen joutuu itse käyttämään omaa järkeään ja muodostamaan käsityksensä oikeasta ratkaisusta. Ihminen on myös autonominen tehdessään ratkaisunsa oman tahdon mukaisesti ilman ulkoisia vaatimuksia, vapaasti. Kategorinen imperatiivi käskää sellaiseen toimintaan, joka on hyvä sinänsä, eli välttämätön itsessään, katso-matta mihinkään tarkoitukseen tai päämäärään. Ihmisiä ei tule koskaan kohdella välineinä vaan aina päämäärinä itsessään. (Kant 1931, 102.) Ralf Walker pohtii merkitystä päämäärälle, joka voisi tarkoittaa, että ihmisten pitäisi kohdella toisiaan tasa-arvoista kunnioitusta osoittaen. Tämä jää epämääräiseksi, ja ilman Kantin selitystä. Voidaanko ihmistä sanoa päämääräksi, joka on yleensä esine tai asia, jota voi tavoitella? Selvennykseksi voisi sanoa, että ihminen edistää omaa täydellistymistään kehittämällä kykyjään, ja muiden onnellisuutta heidän avullaan ja tuellaan. (Walker 2000, 15, 51.)

“Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi.” (Kant 1931, 110).

Tästä kategorisesta imperatiivista, ainoasta alkuperusteesta, saatetaan johtaa kaikki velvollisuuden imperatiivit. Toimijaa ohjaa maksiimi², joka on periaate, jonka mukaan on välttämätöntä toimia lain edellyttämällä tavalla ja ilman rajoittavia ehtoja. Velvollisuus sisältää jonkin merkityksen ja on toiminnan lainsäädäntöä. (Kant 1931, 110, 115.) Kategorinen imperatiivi on testi, jolla selviää, millaiset rationaaliset velvollisuudet koskevat moraalisia toimijoita. Kantin (1990) näkökulmasta ihmisen pitää pohtia toimintansa periaatteita tilanteessa, jossa hän toivoisi kaikkien toimivan samoin (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 50).

² Suomentajan huomautus: Maksiimin tahtomisella toimiva tahtoo samalla sitä vastaavaa yleistä lakia.

Esimerkiksi ihminen, joka hautoo itsemurhaa, voi kysyä, onko itsemurha vastoin velvollisuutta itseään kohtaan. Hänen maksiiminsa voi olla elämän lyhentäminen. Syynä voi olla itserakkaus, koska se voi tuottaa enemmän onnettomuutta kuin viehätystä. Itserakkauden periaate ei voi tulla yleiseksi laiksi, koska luonnonlain tehtävänä on elämän edistäminen. (Kant 1931, 111.)

Salomaa toteaa ihmisen tarkoituksen ja oikean elämäntavan olleen Kantille tärkeät filosofian kysymykset. Ihmisen tulisi tietää asemansa luomakunnassa ja ymmärtää olla ihminen. Kantin moraalilaissa hänen kriittinen etiikkansa haluaa löytää moraalisen toiminnan yleispätevän luonteen. Koko moraalifilosofiansa ytimen Kant ilmaisee kategorisella imperatiivilla. Kategorista imperatiivia seuraa moraalinen toiminta, joka kestää yleispätevyyden kokeen. Ihmisessä ja ihmisen tahdossa on moraalisen toiminnan lainalaisuus. Velvollisuus täytyy, kun ihminen toimii sen itsensä takia, eikä halusta tai onnen tavoittelusta. Velvollisuus on käsky, jonka mukaan toimitaan vastoin haluja, etuja, mielihyvää tai muita ulkonaisia seurauksia. Moraalilain tulisi selvittää, mikä on hyvää ja paha. Moraalinen ristiriita voi olla emotionaalinen, eikä sitä voi puhtaalla järjellä ratkaista. Jos tunne-elämä puuttuu, äly pelkästään ei voi tehdä moraaliseksi. Kantin järjenkäytön moraalilaki kieltää mielihahan ja mielihyvän sekoittamisen moraalisuuteen. Kant on väärässä karkottaessaan emotionaalisuuden kokonaan, mutta hän on jättänyt selittämättä sen olemusta. Kantin moraalilaissa aistillisuudella ja järjellä on iso ero, koska kaikki paha tulee aistillisuudesta ja hyvä tulee järjestä. Ihminen ei toimi pelkkien järjen sääntöjen ohjaamana, vaan seuraa välittömien rakkauden tunteiden vaikuttimia. (Salomaa 1931, 25-28, 33.)

Leena Kakkori ja Rauno Huttunen (2017, 1854) sanovat, että Kant on kaikkien aikojen suurin rationaalisen etiikan edustaja. Kantin käytännöllinen filosofia perustuu tahdon vapauden ja velvollisuuden käsitteiden edellytyksiin. Ihminen voi kehittää tahdon vapauttaan ja päättää velvollisuuden noudattamisesta. Kant ajattelee, että moraalisesti arvokas toiminta tarkoittaa juurikin velvollisuuden noudattamista. Moraalinen teko on motiiviltaan merkityksellisempi kuin tulos. Velvollisuus on moraalisen teon motiivi, ja velvollisuus on johdettu kategorisesta imperatiivista. Esimerkiksi epärehellinen henkilö käyttäytyy silloin tällöin kategorisen imperatiivin mukaan, ja on hyveellinen koko ajan. Epärehellinen henkilö ei käytä tahdon vapauttaan noudattaa kategorista imperatiivia, ja siksi hänen teoillaan ei ole moraalista arvoa. Rationaalinen, vapaa ja hyvätahtoinen henkilö, jolla on moraalista ulottuvuutta, voi käyttäytyä moraalisesti oikein.

Walker sanoo kategorista imperatiivia harhaanjohtavaksi liian yksinkertaistetun muodon vuoksi. Kantin näkökulma lakiin, jonka on oltava yleispätevä ja yhteydessä tahtomiseen, ei ole itsestään selvä. Hän ajattelee, että moraalilain rationaalisuus takaa molemmat ominaisuudet. Yleispätevä laki koskee kaikkia järjellisiä olentoja ja vaatii käsittelemään samanlaisia tapauksia samaan tapaan. Jos teen oikein, se on oikein myös jokaisen muun tekemänä. Jos teen väärin, se on väärin. Ihminen toimii velvollisuuden mukaan, koska on pakko tehdä tai pidättäytyä kielletystä teosta. Jos ihminen toimii velvollisuudentunnosta, hän sisällyttää lain omaan maksiimiinsa. Itsemurhatapauksessa ristiriita tulee esiin, kun maksiimin oletetaan pitävän paikkansa yleispätevänä lakina. (Walker 2000, 41-44, 48.)

4.2 Kasvatus, sivistys ja valistus

Tapani Kaakkurinniemi (1995, 85) kertoo, että suomennetuissa teksteissä Kantia kuvataan myös valistusfilosofina. Kant asettaa järjen ylimmäksi auktoriteetiksi teoreettisissa ja moraalisisissa kysymyksissä. Hän käsittää järjen itseään kritisoiivaksi, tuomitsevaksi ja analysoivaksi. Hän elää valistuksen ja itsekritiikin aikakautta. Tuolloin ovat syntyneet edellytykset järjen ohjaaman kansallisvaltion rakentamiseen. Hänen kirjoituksensa ovat olleet inspiraation lähteitä saksalaiselle idealismille ja romantiikan uranuurtajille.

Kant (1995, 87-89) kirjoittaa, että valistus on ihmisen alaikäisyydestä poispääsyä. Kyvyttömyys käyttää omaa järkeä ilman muiden johdattelua on alaikäisyyttä. Itseaiheutettu alaikäisyys on päätöksenteon ja rohkeuden puutetta käyttää omaa järkeä, vaikka sitä olisikin. Jotkut ihmiset jäävät mielellään alaikäisiksi koko elämänsä ajaksi, koska toiset hoitavat ikävät asiat heidän puolestaan. Nämä toiset ryhtyvät helposti holhoojiksi. Valistus kehottaa oman järjen käyttöön ja vaatii vapautta järjen käyttöön julkisesti. Kant ymmärtää niin, että julkinen oman järjen käyttö on sitä, mitä oppinut henkilö tekee sillä yleisen lukijakunnan edessä. Yksityistä käyttöä on uskotun henkilön toiminta järkensä kanssa yhteiskunnallisessa asemassa tai virassa. Yksityinen järjen käyttö saattaa olla rajoittavaa. Kansalainen ei voi jättää maksamatta laskuja, mutta hän voi ilmaista julkisesti velvoitteiden sopimattomuudesta tai epäoikeudenmukaisuudesta.

Kakkori ja Huttunen (2017, 1855) kirjoittavat Kantin käytännöllisen filosofian sisältämästä pedagogisesta paradoksista³, joka liittyy opetukseen ja moraalien kehitykseen. Kouluopetuksessa oppilaita pitää kohdella vapaina yksilöinä, eikä välineinä kasvattaa aikuisia. Kuitenkin kasvatuksen tarkoitus on käyttää valtaa oppilaiden kasvattamiseen, jotta heistä tulisi valistuneita aikuisia. Valtan käyttö on kuitenkin sopimatonta ihmisten kohteluun. Oppilaiden välineellistäminen tekee heistä vain pelkkiä välikappaleita kasvatuksessa aikuisuuteen. Kahden velvollisuuden ristiriita tekee tilanteesta erikoisen. Kant vastusti kahden moraalisen säännön konfliktia. Valistus ei kuitenkaan ole epäonnistunut. Kantin käytännöllinen filosofia on yksipuolinen, mutta tärkein voimavara lain, etiikan ja kasvatuksen moderneille teorioille. Kant aliarvioi moraaliset tunteet ja hyveet alistaen ne ajattelevan ihmisen järjen käytölle.

Ari Kivelä (2012, 63-66) kertoo Kantin kohdistavan oppinsa vain aikuisiin, jotka ovat jo yhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan jäseniä. Kant jättää avoimeksi sen, miten vapaat yksilöt ensin kehittyvät, ennen kuin heillä on kyky autonomiseen ja rationaaliseen toimintaan. Hän selittää tätä toisaalla kasvatuksen luennoillaan (*lectures on education*), jotka voidaan ymmärtää vastineeksi hänen näkemyksilleen valistuksen ja historian filosofian kehitykselle. Kasvatuksen käsite on väistämätön. Nuorilla ei ole valtaa toteuttaa normatiivisia si-
doksia eikä vastuuta niistä. Kantin mielestä tämä kyky ei perustu luonnolliseen kasvuun, sosialisatioon eikä kypsymiseen, vaan tarkoitukselliseen ja suunniteltuun kasvatukseen. Kasvatus on välttämätöntä, koska vapaus, autonomia ja järjen käyttö eivät ole luonnollisia ominaisuuksia. Ihmisen pitää pyrkiä kehittämään niitä itse. Kant on huolissaan yksittäisen lapsen kasvatuksesta eri kehitysvaiheissa. Kantin valmistelemaa luonnosta kasvatuksesta pidetään tarkoituksena kasvattaa koko ihmiskunta kokonaisuudessaan. Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksella, joka sisältää kurinalaisuutta ja pakkoa. Nämä toimet itsessään ovat ristiriidassa vapauden idean kanssa.

³ Pedagogisesta paradoksista on lisää luvuissa 6.2 ja 7.2.1.

5 TEKOJEN SEURAUSTEN ARVOSTA MORAALISUUDEN MITTA

Todellisuus ei aina sopeudu normeihimme, vaikka meillä olisi selkeät periaatteet, normit ja säännöt siihen, miten on toimittava (Koskinen 1995, 85). Seurausten etiikka tarkastelee toiminnan tuottamien tulosten eettistä laatua. Seurausten hyvyys määrittelee toiminnan tai teon hyvyyden. Ihmisen toiminta tähtää päämääriin, jotka saavutettuina ovat onnistuneita. Ihmisten näkemykset toiminnan hyvistä päämääristä vaihtelevat, ja tavoitteiden arvot ovat erilaiset. Oman teon hyvyys on myös muiden ihmisten parhaaksi. Ihmisen eettisiin velvollisuuksiin kuuluu toimia myös niiden ihmisten hyväksi, jotka eivät ymmärrä omaa parastaan. Eettinen rationaalisuus vaatii eettistä harkintaa, kun arvioidaan toimintavaihtoehtoja, joista voidaan löytää paras ratkaisu. (Yrjönsuuri 2008, 43-44.)

Utilitarismi sisältää merkittävimmät seurauseettiset näkemykset (Baggini & Fosl 2012, 136). Utilitarismissa ajatellaan, että se teko pitää valita, joka maksimoi onnellisuutta ja sen määrää maailmassa. Kun ihminen toimii moraalisesti, hän toimii yleisen hyvän vuoksi ja todennäköisesti teosta seuraa hyvää. Teot saattavat vaatia henkilökohtaisia uhrauksia. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 45-46.) Utilitaristinen etiikka voi käsitellä onnen, hyvinvoinnin, tyydytyksen ja niin edelleen kokonaismääriä yksilön oikeuksia huomioimatta. Joskus yksilön oikeus vapauteen ja yksityisyyteen vaatii enemmistön uhrausta onnestaan. Esimerkiksi, jos poliisi voisi ennaltaehkäisevässä työssään kuunnella puheluita. Tekojen seurauksia on vaikea ennustaa kauas tulevaisuuteen. Ne saattavat johtaa toivottuihin, niistä poikkeaviin tai epäsuoriin seurauksiin, esimerkiksi sodat. Seurauksia tulisi arvioida tapahetuneessa, jos olisi toimittu toisin tai ei olisi tehty mitään. Tarvitaan ymmärrystä, millaiset seuraukset tulisi huomioida ja miten. (Baggini & Fosl 2012, 137-138.)

Baggini ja Fosl sanovat seurausetiikan olevan moraaliteoria, joka väittää tekojen seurausten määrittävän niiden vääryyden. Ensiksi voidaan ajatella, että ratkaisevaa vertailua tehdään teon ja toimijan muiden tekojen seurausten välillä. Toiseksi voidaan tehdä ratkaiseva vertailu teon kieltävän säännön ja vaihtoehtoisten sääntöjen seurausten välillä. Hyvä teko tekee asiat paremmiksi ja paha teko huonommiksi. Toimijan motiivi tai pyrkimykset eivät vaikuta tekoihin, ellei niillä ole seurauksia. Yksittäisen teon seurauksia arvioidaan yleiseen käytäntöön tai käytäntöä kuvailevaan sääntöön. Moraalisuuden kannalta on ratkaisevaa,

mihin tekomme johtavat. Ajatellaan, että laki voi olla väärässä rangaistessaan ihmisiä piittaamattomasta käytöksestä, josta ei seuraa vahinkoa. Toisaalta rattijuoppous on väärin, koska sillä on taipumus aiheuttaa vahinkoa. Intuitiomme selittävät rikkomuksia vähemmän vakavina, kun ne eivät aiheuta vahinkoa. Voidaan kysyä myös, miksi kaikki rattijuoppumukset eivät ole yhtä pahoja asioita. Teon luonne voi määrittää moraalisen aseman. Inten-tiot ja motiivit voivat osoittaa ihmisten olevan hyväntahtoisin aikein asialla ja pyrkivän hyviin asioihin, koska ne tuottavat enemmän hyviä seurauksia. (Baggini & Fosl 2012, 134-135.)

5.1 George E. Mooren moraalinen intuitio

Norman Malcolm kuvaa George Edward Moorea (1873-1958) lempeäksi ja ystävälliseksi ihmiseksi, joka osasi hyvin käsitellä lapsia. Moore oli lapsenomainen ja vaatimaton filosofi. Hän keskusteli väsymättä ongelmista ja oli aina uuden äärellä tiedonhaluisena. Moore luennoi ja kirjoitti tekstejään koruttomasti ja vilpittömästi, jotta kuulijat ja lukijat ymmärtäisivät hänen ajatuksiaan. Filosofisiin ongelmiin hän suhtautui antaumuksella ja halusi aidosti tavoittaa täyden totuuden. Moore omistautui täydellisesti filosofialle. (Malcolm 1965, 14-19.)

Mooren teos *Principia Ethica*, 1903, on yksi aikansa moraalifilosofian keskeinen lähtökohta ja tutkijoiden kiinnostuksen herättäjä moraalikäsitteiden merkityksen analyysiin. Moore tutkii sitä, mitä hyvä on ja mikä on sen perusluonne. Hän toteaa hyvyyden olevan oivallettavissa välittömästi moraalisen intuition avulla. Teon hyvyyttä ei voi havaita eikä päätellä teon näkyvistä ominaisuuksista. Mooren mukaan hyvä-käsitteelle ei löydy reaali-määritelmää, koska se viittaa yksinkertaiseen ja määrittelemättömään ominaisuuteen, jota ei voi analysoida osiin eikä määritellä muiden käsitteiden avulla. Tällaisia ominaisuuksia Moore kutsuu yksinkertaisiksi ominaisuuksiksi. Hän on kiinnostunut siitä, mitä hyvä on itsessään tai sinänsä. Hyvä-käsitettä ei voi määritellä myöskään ostensiivisesti, eli osoittamalla asian hyvyyden konkreettisenä ominaisuutena. Moraalisen intuition avulla hyvän tunteminen on epäilyttävää, koska ymmärrettävämpää olisi väittää, että tiedämme intuitiivisesti, mitä pitää tehdä jossakin tilanteessa. Moore yrittää yhdistää hyvä ja velvollisuus -käsitteet.

Velvollisuutemme on toimia tavalla, joka tuottaa eniten hyvää asiaan kuuluvat seikat huomioiden, ja maksimoi hyvän määrää maailmassa. (Pietarinen & Poutanen 1998, 15, 29-31.)

Moore tarkastelee tekojen suhdetta niiden aiheuttamien mielihyvän ja mielihänen kokonaismäärien välillä. Teot aiheuttavat mielihyvää tai mielihäntä kaikille. Tekojen seuraukset eivät rajoitu suorasanaisiin ja välittömiin seurauksiin, vaan ovat välillisiä ja kauaskantoisia. Kokonaismäärien saavuttamiseksi on otettava huomioon kaikki seuraukset ja tuntevat olennot, joihin teko on jonakin ajankohtana vaikuttanut. Jotkut sanovat, että myös Jumala ja muut henkiolennot sekä muut maailmankaikkeuden asukkaat on otettava huomioon tekojen seurauksissa. Itse teko voi aiheuttaa mielihyvää enemmän kuin mielihäntä tai päinvastoin sekä yhtä paljon kumpaakin. Eniten mielihyvää aiheuttava teko on suhteesteikolla ylimpänä. Tekojen aiheuttaman mielihyvän ja mielihänen kokonaismääristä puhuttaessa on ehdottomasti otettava huomioon kaikki etäiset ja epäsuoratkin seuraukset. Moore esittää teorian, joka koskee oikeita ja vääriä tahallisia tekoja, ja miten ihminen valitsee teon. Tahallinen teko on oikea, kun se aiheuttaa eniten mielihyvää, muuten teko on väärä. Pitää tehdä tai on velvollisuus tehdä oikein tai jättää tekemättä väärin tietoisesti. (Moore 1965, 126-137.) Koskinen kuvaa velvollisuutta vahvimaksi myönteiseksi normiksi, joka tarkoittaa, että on väärin jättää tekemättä velvollisuuden tarkoittama teko. Pitää-verbi ilmaisee ehdottoman käskyn tai velvollisuuden. (Koskinen 1995, 44.)

Moore (1903) päätyy siihen, että moraalinen hyvä on yksinkertainen ja määrittelemätön käsite, jota ei voi määritellä naturalistisella ominaisuudella. Naturalistinen ominaisuus kuuluu objektille, jonka voi ajatella tai todeta olevan olemassa ja jota voidaan tutkia luonnontieteellisillä menetelmillä. Moore luokittelee myös metafysiset ominaisuudet naturalistiin ominaisuuksiin, joita ei voi havaita, kuten ihmisen todellinen olemus. Naturalistinen virhepäätelmä (*naturalistic fallacy*) syntyy, kun hyvä-käsitettä yritetään määritellä luonnollisilla ominaisuuksilla, esimerkiksi mielihyvän ja onnellisuuden avulla. Moore haluaa osoittaa, että naturalistiset etiikan teoriat (esimerkiksi emotivismi) ovat virheellisiä, koska ne syyllistyvät samaan virheelliseen päättelyyn. Esimerkiksi hyvä ja nautintoa tuottava eivät voi merkitä samaa, kun kysytään, onko kaikki nautintoa tuottava aina hyvää? Mooren intuitionismi on altis kritiikille. Hän myöntää intuitioidensa epävarmuuden, koska etiikkaa koskevat väitteet eivät ole täysin tosia eikä yhtään vaihtoehtoista oletusta voi hylätä tai omaksua. Mooren mielestä valistuneella ja kouliintuneella intuitiolla pystyy selvittämään moraalialia koskevia kysymyksiä. (Airaksinen 1987, 29-32; Moore 2010, 85-86; Pietarinen &

Poutanen 1998, 31-32, 39-40.) Tässä kohtaa Moore saattaa tarkoittaa valistuneella intuitiolla samaa kuin Kant valistuksella luvussa 4.2. Valistunut ihminen kykenee käyttämään omaa järkeään intuitiivisesti ja ratkaisemaan moraalisia ongelmia.

Mooren (1903) intuitionistisen teorian hyvä-moraalikäsité on kuvaileva (deskriptiivinen) ja sillä on totuusluonne. Todellisuudessa vallitseva moraalinen tosiasia ja väitteen totuusarvo selviävät intuition avulla. Intuitionistinen realismi eli uusintuitionismi yrittää osoittaa, miten moraaliväitteiden totuusarvo voidaan selvittää. Käsitteet rohkea, raukkamainen, vilpittön, luotettava, epärehellinen ja tasapuolinen ovat tavanomaisessa kielenkäytössä määrätymät sisällöltään kuin moraalikäsitteet oikea, väärä, hyvä ja paha. Intuitionisti osoittaa, milloin on perusteltua sanoa jotakuta rohkeaksi, ja millaisia ominaisuuksia kuuluu rohkeuteen. Mooren jälkeen 1920-luvulla looginen positivismi kehittää käsityksen kielellisestä merkityksestä. Ilmauksella on järkevä merkitys, jos se voidaan osoittaa oikeaksi eli verifioida havaintojen avulla. Loogisen positivismin edustajat päättelevät moraalii-ilmausten esittävän tunteita ja asenteita. (Pietarinen & Poutanen 1998, 15-16, 138-139.)

William Frankena (2010, 153-156) toteaa, että kaikki teoriat voidaan kumota osoittamalla niiden alttius virhepäätelmälle. Arvojen naturalistinen määrittely syyllistyy Mooren naturalistiseen virhepäätelmään. Siihen kuitenkin perustuvat naturalistiset ja metafysiset etiikan teoriat, jotka hyväksytään syyllistymisen takia. Voidaan sanoa asian olevan hyvä, koska siitä pidetään, ja samalla syyllistytään virhepäätelmään. Naturalistisen virhepäätelmän asema intuitionismissa ei ole ase vastustajia kohtaan, vaan se pitää todistaa virhepäätelmäksi. Käsite on yhdistetty pitämisen ja olemisen jakautumiseen, joka tosiasiasa muodostuu yhdestä väitteestä: Laadullisesti ei-eettiset ominaisuudet eroavat eettisistä. Naturalistisessa virhepäätelmässä määritellään ominaisuuksia, kuten hyvyys tai annetaan korvaava ominaisuus niille. Mooren mielestä hyvä-käsite tarkoittaa moraalista hyvää, eikä sitä voi määritellä naturalistisella ominaisuudella, josta seuraa vain naturalistinen virhepäätelmä. Naturalistinen virhepäätelmä on virhepäätelmä, jossa hyvä-käsitteen yksinkertainen ominaisuus samastetaan jonkin toisen ominaisuuden kanssa.

Airaksinen sanoo intuitionismia suuntaukseksi, jossa pyritään sanomaan, mikä on itsestään selvästi oikein. Se perustuu selvyuden ja havainnollisuuden kokemukseen. Miten saada tietoa oikeasta ja väärästä? Ajatuksen taustalla on moraalialisti, joka antaa tietoa hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä, ja jonka toiminta selittää intuitioiden olemassaolon. Velvoitteet ovat ehdollisia ja ne pitää toteuttaa, ellei jokin intuitiivisesti tärkeämpi velvoite

tule väliin. Ehdollisten velvoitteiden sovittelu vie oikeaan tulokseen, mutta mikään velvoite ei päde joka tilanteessa. Intuitionisti ei voi ymmärtää normatiivisuutta, hän ei sitoudu velvollisuuksiin. Toiseksi, intuitioiden välillä ei voi esittää intersubjektiiivisia (ei-henkilökoh-
taisia) tai ymmärrettäviä perusteluja. Intuitiot eivät ratkaise ongelmia, vaikka ovatkin merkityksellisiä elämässä. (Airaksinen 1987, 113-118.)

5.2 Peter Singerin näkemyksiä etiikkaan

Singer esittää teoksessaan *Practical Ethics, 1993*, oman näkemyksensä etiikkaan. Hänen luonnoksensa etiikan näkökulmasta, joka mahdollistaa syyn tärkeän roolin eettisissä päätöksissä, on uskottava, mutta ei ainoa. Singer kysyy, mitä on moraalinen päätöksenteko, väittely eettisestä kysymyksestä tai elämä eettisten normien mukaisesti. Miten moraaliset ja käytännön päätökset eroavat toisistaan? Miten eettisten normien mukaan elävä ja ei-elävä henkilö eroavat toisistaan? Yleisesti voidaan ajatella, että ihmiset, jotka uskovat valehtelun, petkuttamisen ja varastamisen olevan väärin, ovat eläneet eettisten normien mukaisesti. Toiset ihmiset, jotka valehtelevat ja petkuttavat, eivät usko tekevänsä väärin, vaan voivat elää joidenkin toisenlaisten eettisten normien mukaan. Eivät kuitenkaan tavanomais-
ten eettisten normien mukaan. (Singer 1993, 8-9.)

Peter Singer nostaa esiin neljä asiaa, jotka hänen mielestään eivät ole etiikkaa. Etiikka ei ole joukko kieltoja, jotka koskevat erityisesti seksuaalista kanssakäymistä. Seksiin voi liittyä harkittu valinta rehellisyydestä, varovaisuudesta tai toisten huomioon ottamisesta, mutta siihen ei kuulu mitään erityistä etiikan suhteen. Toiseksi etiikka ei ole ideaalinen systeemi, joka on teoreettisesti hyvä, mutta ei toimi käytännössä. Lähempänä totuutta on eettinen päätös, joka ei ole hyvä käytännössä, ja kärsii teoreettisesta viasta. Eettisten päätösten tarkoituksena on ohjata käytäntöä. Jotkut pitävät etiikkaa soveltumattomana todellisuuteen, koska he tarkastelevat sitä yksinkertaisten sääntöjen systeeminä: älä varasta; älä valehtele. He uskovat etiikan olevan sopimaton elämän monimutkaisuuteen. Tavallisesti eri tilanteissa säännöt voivat olla ristiriitaiset. Esimerkiksi, valehteletko natseille, että et ole piilottanut juutalaisia ullakolle? Normaalisti olisi väärin valehdella, mutta siinä tilanteessa

olisi oikein kieltää totuus. Yksi epäonnistunut eettinen päätös ei ole korjaamaton koko eettisen toiminnan näkökulmasta. (Singer 1993, 2.) Koskinen sanoo, että kaikilla ihmisillä on moraalitietoisuus, tietoinen tai ei, mutta kaikilla ei ole etiikkaa. Moraali on ihmisellä jotakin sisäistä, mitä hän tahtoo kuunnella ja noudattaa. Ulkopuolinen taho moralisoi ja yrittää saada muut toimimaan haluamallaan tavalla. Ulkopuolisen tahon vaikuttimina voi olla valta, auktoriteetti tai syyllisyyden tunne. Moraali itsessään vapauttaa voimia ja on motivoiva. (Koskinen 1994, 29-30.)

Singer sanoo deontologien ajatelleen etiikkaa sääntöjen systeeminä. He etsivät tilanteeseen oikeanlaisen toimintatavan *prima facie* -periaatteella (kts. luku 5.3), kunnes hierarkian korkein moraalिसääntö ei ole ristiriidassa muiden sääntöjen kanssa. Edellä mainittu keino lähestyä etiikkaa on ollut monimutkaisuuden takia hankala tapa käsitellä yksinkertaisten sääntöjen käyttöä. Tämä seurausetiikan näkökulma on moraalisisissä päämäärissä, joista utilitarismi on tunnetuin. Toimia arvioidaan sen mukaan, missä määrin ne edistävät tavoitteita. Oikea teko tuottaa mahdollisimman paljon onnellisuutta, enemmän kuin jokin muu vaihtoehtoinen teko, ja väärä teko ei tuota. Näin ollen utilitaristia ei koskaan voida syyttää oikean realismin puutteesta eikä käytännöllisen kokemuksen vastaisista ideoista. Hän arvioi valehtelevansa huonosti joissakin ja hyvin muissa tilanteissa, jotka riippuvat seurauksista. (Singer 1993, 3.)

Kolmanneksi Singer sanoo, että etiikka ei ole ymmärrettävää vain uskonnon yhteydessä, vaan etiikka on täysin riippumaton uskonnosta, jossa Jumala hyväksyy hyvät teot. Platon on kumonnut väitteen jo aiemmin, ja sanonut tekojen olevan hyviä, koska ne ovat tuottaneet hyvää ilman Jumalan hyväksyntää. Päinvastaiset teot tekisivät jumalallisesta hyväksynnästä täysin mielivaltaisen. Jos Jumala hyväksyisi kidutuksen, eikä naapurien auttamista, olisi hyvä teko kiduttaa ihmisiä auttamisen sijaan. Teistit ovat yrittäneet selittää pulmaa väittäen Jumalaa hyväksi, joten Hän ei voisi hyväksyä kidutusta. Mitä he tarkoittavat väitteellä Jumala on hyvä, Jumalan hyväksymä? Perinteisesti etiikan ja uskonnon välinen yhteys on ollut se, että uskonnon uskottiin antavan syyn tehdä se, mikä on oikein. Autuaaita olivat kaikki, jotka tekivät hyvää ja siten pääsivät taivaaseen. Muut paloivat helvetin tullessa. Kant ei hyväksynyt tätä ajatusta, vaikka olikin hurskas kristitty. Kant ylenkatsoi kaikkea, mikä haikahti itsekkäiltä motiiveilta moraalisen lain noudattamiseksi. Ei tarvitse olla kantilainen luopuakseen perinteisen uskonnon tarjoamasta motivaatiosta. Pitkään on

ajateltu etiikan lähteen löytyvän hyvántahtoisissa asenteissa ja myötätunnossa toisiin ihmisiin. Singer väittää, ettei eettinen käyttäytyminen tarvitse uskoa taivaaseen tai helvettiin. (Singer 1993, 3-4.)

Koskinen nimittää Jumalan kymmentä käskyä normikokoelmaksi, joka on esimerkki jumalallisesta tai luonnollisesta oikeudesta. Normikokoelman käyttökelpoisuus on tulkittava ja ymmärrettävä uudestaan uusina aikoina. Kirkon ja koulun kasvatustehtävä perustuu normatiiviseen etiikkaan. Muista pyhittää lepopäivä -käskyn noudattamista ei valvo kukaan, mutta lepopäivän laiminlyöjä saattaa väsyä niin, ettei pysty toimimaan. Käskyn nykyaikainen asu voisi olla seuraava: anna itsellesi säännöllisesti aikaa lepoon ja henkiseen kasvuun. (Koskinen 1995, 33, 39, 60.)

Viimeiseksi Singer kieltää etiikan olevan suhteellista (*relative*) tai subjektiivista. Väite etiikan olevan suhteessa yhteiskuntaan, jossa elämme, on yhdessä mielessä totta ja toisessa ei. Samat teot ovat hyviä hyvien seuraamusten takia joissakin tilanteissa, ja toisissa tilanteissa huonoja huonojen seuraamusten vuoksi. Esimerkiksi suojaamattomasta seksistä voi syntyä ei-toivottuja lapsia ja ehkäistystä ei synny lapsia lainkaan. Tämä on relativismin pinnallinen muoto. Se voi olla suhteessa aikaan ja paikkaan, koska periaate on objektiivisesti voimassa tietyissä olosuhteissa. Se ei ole universaalinen periaateen yleistä soveltamista vastaan: tee sitä, mikä lisää onnea ja vähentää kärsimystä. Relativismi tuli suosituksi 1900-luvulla, kun tiukat viktoriaanisen ajan moraaliset uskomukset ja käytännöt alkoivat murtua. Moraalisäännöt kuitenkin heijastavat sen yhteiskunnan tapoja, jossa ne on tehty. Jos etiikka on aina suhteessa tiettyyn yhteiskuntaan, sillä on epäilyttäviä seurauksia. Esimerkiksi orjuuden paheksuminen tai ei-paheksuminen voivat olla oikein ja totta eri yhteiskunnissa. Eettinen subjektiivisuus välttää moraalisten uudistajien relativismin. Eettiset ratkaisut syntyvät henkilön hyväksynnästä tai hylkäämisestä, eikä yhteiskunnasta, jossa henkilö elää. Joitakin eettisen subjektiivisuuden muotoja ei voida voittaa. Subjektiivisuuden kannattajat ovat relativismin ongelmien edessä kyvyttömiä ottamaan huomioon eettiset erimielisyydet, jotka syntyvät eri mielipiteistä samasta asiasta. (Singer 1993, 4-7.)

5.3 Prima facie ja preferenssiutilitarismi

Ilkka Niiniluoto (2005,40) sanoo ihmisiä, jotka kykenevät tekemään eron oikean ja väärän välillä, kutsuttavan moraaliksi subjekteiksi. Moraalinen subjekti pystyy valitsemaan vaihtoehtoista ja ottaa moraalisen vastuun valinnoistaan ja teoistaan. Mikko Yrjönsuuri (2008, 24-26) toteaa, että eettisessä mielessä vapaa ihminen valitsee, mitä tekee. Teoissaan ihmisellä on valinnan mahdollisuus ja hän toimii ymmärrettävien perusteiden mukaan järjestelmällisesti. Päinvastoin toimii järjetön olento, joka on vaiston tai muun luonnonlain viemänä. Ihmisen järjestelmällinen toiminta perustuu tunteisiin tai analyyttiseen harkintaa sekä pyrkimyksiin.

Sir William D. Ross (1939) muotoilee *prima facie* -velvoitteen käsitteen moraalin ongelmien ratkaisuun ja velvollisuuksien ristiriitoihin ihmiselämässä (Airaksinen 1987, 113). *Prima facie* -periaatteet ovat velvollisuuksia, joita pitää noudattaa, muun muassa on oltava rehellinen; lupaus on pidettävä; elämää ei saa tuhota. Periaatteet voivat joutua ristiriitaan keskenään. Jos ihminen haluaa pitää lupauksensa jollekulle ja samalla kertoa totuuden toiselle, velvollisuudet eivät toteudu rikkomatta jompaakumpaa periaatetta. Velvoittavien moraalikonfliktien ratkaisemiseksi on edettävä kriittiselle tasolle, jolla testataan moraaliperiaatteita ja toimintavaihtoehtoja sekä niiden yleistettävyyttä. (Pietarinen & Poutanen 1998, 77-78.)

Valintojen utilitarismin (preferenssiutilitarismi) kannattaja on Richard M. Hare (1939). Taloustieteen ja päätösteorian käsite preferenssi tarkoittaa valintaa kahdesta vaihtoehdosta. Preferenssin voimakkuutta voidaan mitata, jolloin on kyse nykyaikaisista utiliteeteista eli hyödyistä. Perinteinen utiliteetti-käsite viittaa koetun mielihyvän asteeseen ja määrään. Isommasta joukosta valitaan pareittain parempi ja muodostetaan preferenssijärjestys. Haren mukaan valintojen toteutuminen on oikea teko ilman niiden hyvän luonteen pohdintaa. Valintojen seuraukset kertovat, mitä ei kannata valita. (Airaksinen 1987, 139-140.)

Hare (1939) väittää yleistettävyyden testin ratkaisevan ristiriidat: jos henkilö esittää moraaliväitteen jossakin tilanteessa, hänen pitää hyväksyä väite, missä tahansa samanlaisessa tilanteessa. Yleistettävyyden vaatimuksena on kaikkien ihmisten tasa-arvoinen asema omine periaatteineen, vaikka roolit vaihtuvat. Hare päätyy argumentoinnissaan preferenssiutilitarismiin. Ihanteellinen moraalinen toimija, jota Hare nimittää arkkienkeliksi, tekee testin

loppuun asti ja elää kriittisellä tasolla. Arkkienkelin vastakohta on juntti, joka elää intuitiivisella tasolla eikä testaa moraalikäsitteisiään. Arkielämässä ihmisessä on molempia ominaisuuksia, joita hän käyttää tilanteissa intuitiivisesti. Ihmisen kohdatessa ristiriitoja, uusia tai kasvatuksellisia tilanteita hän ratkaisee moraaliväitteen kriittisellä tasolla, joka nojautuu näkökohdat ylittäviin periaatteisiin. (Pietarinen & Poutanen 1998, 77-79, 84.)

6 HYVE- JA HUOLEN ETIIKKA

Hyve-etiikkaa pidetään yhtenä perimmäisenä tapana ajatella etiikkaa. Oikeat teot määrittävät toimijoiden hyveistä, eli siitä millainen ihmisen pitäisi pyrkiä olemaan. (Baggini & Fosl 2012, 103.) Hyve-etiikka eli virtuismi (latinan sanasta *virtus* = kunnollisuus, hyve) perustuu ajatukselle ihmisten tehtävästä toteuttaa oman lajityypillisen päämääränsä (*telos*). Aristoteleen moraaliteoria tutkii ihmisen olemuksellista luonnetta määrittääkseen päämäärän. Hyvä elämä on tavoittelemisen arvoista. Hyvän elämän elämiseen ihminen tarvitsee ruokaa ja suojaa sekä mahdollisuutta käyttää järkeä (*phronesis*) rationaaliseen ajatteluun. Aristoteleen mukaan mielen aktiivisuus muodostaa ihmisen korkeimman hyvän, onnellisuuden (*eudaimonia*). Mielen rationaalisen osan ja älyllisen aktiivisuuden harjoittamisesta seuraa intellektuaalisia hyveitä. Jotta ihminen pystyy toimimaan rationaalisesti ja tuottamaan moraalisia hyveitä, hänen pitää harjaannuttaa luonnettaan. (Pietarinen & Poutanen 1998, 164.) Ihminen pyrkii luonteenomaisesti tekemään hyviä asioita. Tämä Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikan* argumentti yrittää kumota Mooren naturalistisen virhepäätelmän. Väitteet siitä, mikä on hyvää tai erinomaista, ovat vain tosiasiaväitteitä. (MacIntyre 2004, 177.)

Hyve-etiikan näkökulma on holistinen, joka tarkastelee ihmisen toiminnallista kokonaisuutta. Ihmisen luonne, joka on eettisen keskustelun arvioitavana, vaikuttaa kokonaisuuden toteutumiseen. Ystävällismielinen perusasenne muihin ihmisiin toteutuu sosiaalisessa elämässä ilman arvojen rationaalista perustelua, koska kulttuurit opettavat ne jäsenilleen. Mitä ihminen pitää kulttuurissaan arvokkaana sitä hän tavoittelee saavuttaakseen onnellisuuden. (Yrjönsuuri 2008, 94, 99.) Tavat, joita ruokitaan sosiaalisesti perheessä, yhteisössä ja koulutuksessa, vaikuttavat luonteen muotoutumiseen. Tapojen kehitys muotoilee emotionaalisia ja intellektuaalisia taipumuksia, ja moraaliset hyveet vakiintuvat. Ihminen käyttää järkeään luonnostaan, mutta kasvatuksella ja harjoituksella painetaan mieleen logiikan, tieteen ja analyysin tekniikat. Tuolloin puhutaan älyllisestä hyveestä moraalisen ohella. (Baggini & Fosl 2012, 104.)

Soveltava etiikka käsittää yksilön luonnolliset oikeudet loukkaamattomina, ja kunnioitettavina. Oikeuksien, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden käsitteet ovat keskiössä, esimerkiksi

rotuerottelu. Sääntöutilitarismin suosion väheneminen 1970-luvulla vaikutti moraalikysymysten ratkaisuihin korostamalla yksilön oikeuksia yhteiskunnassa, valtiossa ja oikeusjärjestelmässä kokonaisuuden edun sijaan. Normatiivisessa etiikassa oikeudet ja hyöty on haastettu hyve-etiikan roolilla moraalin perusteina, kuin myös kantilaisilla velvollisuuksilla. Kantilaisessa etiikassa velvollisuuksia pidetään ensisijaisina yksilön oikeuksissa ja vapauksissa. Eettisten teorioiden mekaanista soveltamista on arvosteltu käytännöllisistä ja tulosten epäintuitiivisista syistä. Soveltava eetikko yrittää ratkaista lääkärien ja hoitajien ongelmallisia tilanteita eikä moraalisesti kaikkein visaisimpia kysymyksiä. (Häyry 1999, 34-36.)

Soveltava etiikka tarkastelee konkreettisia käytännön ongelma- ja ristiriitatilanteita, joihin ei löydy tavanomaisia ratkaisuja. Soveltavan eetikon odotetaan ratkaisevan ongelmia järkeillen, etsivän vaihtoehtoisia ongelmanratkaisumalleja, analysoivan ja vertailevan, muun muassa aborttiin ja armokuolemaan liittyviä kysymyksiä. Viime vuosisadalla on ratkaisumalli tilanteisiin etsitty sopivalla etiikan teorialla, josta on valittu oikea tai paras toimintamalli, jota toteutetaan. Tällä vuosituhannella eettinen osaaminen vaatii monimutkaisempia taitoja, enemmän teorioita asioiden ymmärtämiseen, jotta saadaan luova ja luotettava kuva käytännön tilanteista. (Häyry 2001, 10-11; Yrjönsuuri 2008, 35-37.) Elämän ja toiminnan alueita, joissa syntyy moraalisia ongelmia, ovat muun muassa hoitoetiikka, bioetiikka tai sodan etiikka. Soveltavassa etiikassa voidaan etsiä konkreettisia normatiivisia ohjeita tai moraalisia kannanottoja ja analysoida niiden perusteluja. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 31-32.)

Pietarinen ja Launis (2002, 49-52) selostavat eettisiä ongelmia. Tilanne, jossa pitäisi tietää eettisesti ja moraalisesti oikea toiminta, synnyttää eettisen ongelman. Ongelmaan ei löydy yhtä oikeaa ratkaisua. Ongelma voi liittyä ihmisten väliseen kiistaan teon tai käytännön hyväksyttävyydestä. Päätöksen tekeminen on ongelma tilanteessa, jossa henkilö ei osaa ratkoa moraalin kannalta parasta toimintatapaa. Ihmisten moraaliset käsitykset ja mielipiteet ilman perusteluja luovat perusteluihin liittyvän ongelman. Uudet eettisen pohdinnan alueet synnyttävät merkityksellisyysongelman, koska tilannetta on hankala selvittää moraalisesti merkityksellisillä käsitteillä. Ongelmat voivat olla yhteydessä toisiinsa. Oikeaa ratkaisua ei pysty varmaksi sanomaan. Geenivirheellisen sikiön abortointia voidaan perustella riskeillä, jotka liittyvät raskauden jatkamiseen ja sairaan lapsen synnyttämiseen. Elämän suojelun vaatimus vastustaa aborttia.

6.1 Aristoteles ja hyve-etiikka

Antiikin Kreikan yksi merkittävimmistä filosofeista on Aristoteles (384-322 eaa.). Yhtenä etiikan historian tärkeimmäksi teokseksi mainitaan Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikka*. Aristoteleen ajattelua pidetään teleologisena, koska hän pyrkii ymmärtämään asioita niiden päämääristä katsottuna. Tavoiteltava päämäärä on toimijaan itseensä liittyvää. Hyvä elämä on toimijan itsensä tavoittelema päämäärä, joka ei kuitenkaan voi toteutua muiden yksilöiden elämän kustannuksella. Ihmiset tekevät asioita päämäärän takia, ja päämäärä on harjoittaa hyveitä. Aristoteleen mielestä onnellisuus on kaikkien ihmisten pyrkimysten kohteena. Hän ajattelee onnellisuuden olevan lajille ominainen täysi elämä eikä subjektiivinen tila. Aristoteles sanoo ihmisen olevan rationaalinen eläin, ja sen takia eroavan muista elävistä. Ihmisen lajityypilliseen olemukseen tai luontoon kuuluvat rationaalisuus, ajattelu ja järjen käyttö. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 53-54.)

Aristoteles pohtii päämäärien erilaisuutta. Ne tähtäävät hyvän saavuttamiseen sen itsensä vuoksi. Kaikilla tiedoilla ja valinnoilla pyritään hyvään, joka on käytännön toimin saavutettavissa. Ihmiset tavoittelevat onnellisuutta, joka tarkoittaa elämistä hyvin tai onnistumista elämässä. Onnellisuus voi olla erilaista eri ihmisille, jotka voivat pitää nautintoa onnellisuutena ja hyvänä. Aristoteles haluaa tutkia universaalista hyvää ja suosituimpia käsitteitä, joissa on järkeä. Hyvä ei ole kaikille yhteinen yksi asia, vaan voi olla luokiteltuna eri kategorioihin, esimerkiksi suhteen kategoriassa hyödyllisyys tai ajan kategoriassa sopiva hetki. Yleistä hyvää ei voi vastata vain yksi idea. Tällöin yhtä ideaa pitäisi vastata yksi kaikkia hyviä asioita tutkiva tiede. Erillistä hyvän ideaa ei tarvita, koska yleistä hyvää ei ole. Päämääriä on useita, ja paras niistä on täydellisin, joka on valittu sen itsensä vuoksi. Aristoteles sanoo onnellisuutta täydelliseksi päämääräksi. Ihminen voi valita kunnian, nautinnon, ymmärryksen tai jonkin muun hyveen, jonka kautta tullaan onnelliseksi. Onnellisuutta ei valita muiden hyveiden tähden. Täydellinen hyvä on itsessään riittävä, jolla Aristoteles tarkoittaa sitä, mikä tekee elämän elämisen arvoiseksi ilman puutteita. Hyvä teko tehdään sille ominaisen hyveen mukaisesti. (Aristoteles 1989, 7, 9-16.)

Aristoteleen mukaan hyvät asiat on jaettu ulkokohtaisiin sekä sielua ja ruumista koskeviin. Varsinaisesti hyvät asiat, käytännön ja sielun toiminta koskevat sielua. Koska päämääränä pidetään valittuja käytäntöjä ja toimintoja, ne asettuvat sielua koskeviksi. Hyvin toimiva ihminen kohtaa elämässään jalot ja hyvät asiat, nauttii elämästään ja siitä, mitä rakastaa. Hyvä ihminen iloitsee jalojen asioiden tekemisestä. Aristoteles sanoo, että onnellisuuteen tarvitaan myös ulkokohtaista hyvää, jotta voi tehdä jaloja tekoja. Toiminnoissa voi olla välineenä ystävä, rikkaus tai valta. Hyvän syntyperän, hyvien lasten tai kauneuden puuttuminen vaikuttavat haitallisesti onnellisuuteen. Jotkut ajattelevat hyvän onnen olevan onnellisuutta, kun toisten mielestä hyveet vaikuttavat onnellisuuteen. Aristoteles toteaa onnellisuuden, joka perustuu hyveeseen, oppimiseen ja harjoitukseen, kuuluvan jumalallisimpiin asioihin ja olevan parasta ihmiselle. Onnellisuuden voivat saavuttaa kaikki oppimisen ja harjoituksen avulla. Lasten ei katsota olevan onnellisia heidän ikänsä takia, ja koska he eivät elä täydellistä elämää. (Aristoteles 1989, 17-20.) Richard Kraut (2018, luku 2) sanoo Aristoteleen korostavan, että onnellisuus on hyveellistä toimintaa. Hyvin eläminen on tekoja, ei vain tietyssä tilassa olemista tai paikalleen jäämistä. Se koostuu niistä elinikäisistä toimista, jotka aktivoivat sielun rationaalisen osan hyveet. Korkein hyvä, hyveellinen toiminta ei tule sattumalta ihmisille. Ihmiset ovat onnekkaita, kun heillä on vanhemmat ja muut kansalaiset, jotka auttavat pääsemään hyveellisiksi. Ihmisillä itsellään on myös vastuu hyveiden hankkimisesta ja käyttämisestä.

Aristoteles (1989, 24-26) sanoo ihmisen hyvettä sielun hyveeksi. Hän puhuu opista, jonka mukaan osa sielusta on rationaalinen ja osa irrationaalinen. Rationaaliseen sielun osaan kuuluu järki. Irrationaalisen sielun yksi osa on yleinen ja luonteeltaan vegetatiivinen – ravinnon käyttämisen ja kasvamisen syy. Tämä sielun kyvyn hyve on kaikilla ravintoa käyttävillä olioilla. Toinen irrationaalisen sielun osa on osallinen järjestä. Ihmisen järki ja sielun järkevä osa kehottaa pyrkimään siihen, mikä on parasta. Heikkoluonteisen ihmisen halut voivat kuitenkin johtaa eri suuntaan. Hyvän elämän muotoutumisen vuoksi kasvatusta on olennaista irrationaalisen sielun osan tottumiseen toimimaan järjen ohjaamana ja haluamaan asioita oikein. Huttunen ja Kakkori (2007, 88) kirjoittavat, että ihmisen päämäärän toteutumiseen tarvitaan rationaalisen sielun osan käyttämistä. Järki ohjaa hyvää elämää. Ihmisessä on järjellisyys, jonka täyttymykseen tarvitaan kasvatusta ja edellytykset kasvatukselle.

André Comte-Sponville kertoo, että Kant ei pidä järkevyyttä hyveenä, vaan itserakkautena. Täydellisesti absoluuttinen velvollisuuden luonne ei kelpuuta järkevyyttä hyveeksi, koska se on liian hyödyllinen ominaisuus. Aristoteles luokittelee järkevyyden intellektuaaliseksi hyveeksi, koska siihen kuuluu järki, tosi ja tieto. Järkevyyttä auttaa näkemään, mikä on hyväksi ja pahaksi ihmiselle maailmassa sellaisenaan ja kussakin tapauksessa erikseen, jotta ihminen voi toimia niin kuin pitää. Ilman järkevyyttä muut hyveet eivät toimi. Ihminen, joka ei ole järkevä autoa ajaessaan, on moraalisesti tuomittava ja vaarallinen, koska hän ei välitä muista. (Comte-Sponville 2001, 41-42, 47.)

Hyve-etiikka voi antaa vastauksia kysymykseen, miten pitää toimia. Hyve-etiikassa ollaan kiinnostuneita hyveellisen ihmisen ominaisuuksista. Hyveelliset ihmiset tekevät moraalisesti oikeita tekoja ja edesauttavat hyvän toteutumista. Deontologisen etiikan näkökulmasta hyveet voivat olla taipumuksia, jotka liittyvät velvollisuuksien noudattamiseen. Hyve-etiikassa hyveet ovat ominaisuuksia, joiden olemassaoloa ei voi perustella moraalisisilla ideoilla. Esimerkiksi myötätunto, asettuminen toisen ihmisen asemaan ja muiden huolien kokeminen omiksi, on luonteenpiirteitä hyve, joka voi johtaa hyviin tekoihin. Koska ihmisellä on velvollisuus välittää toisista, onko myötätunto sen vuoksi hyve. Myötätuntoisuus ihmisellä liittyy ihmisenä olemiseen. Yleistä teoriaa oikeiden tekojen kriteereistä on vaikea muodostaa. Kaksi samanlaista tekoa eri ympäristössä voivat olla oikein tai väärin. Kysymys kuuluu, millaisia hyveitä ihmisellä pitäisi olla. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 52-53.)

Comte-Sponville pohtii, onko myötätunto hyve. Myötätunto on kärsimystä toisen mukana ja kärsimys on pahasta. Myötätunnon vastakohtia ovat muun muassa kovuus, julmuus ja kylmyys. Julmuutta pidetään suurimpana paheena ja egoismia kaiken pahan juurena. Myötätunto tarkoittaa melkein samaa kuin *sympatia*, joka on eläytymistä toisen tunteisiin, josta voi seurata nautintoa tai viettelyä. *Sympatia* ei itsessään ole hyve, vaan on tiedettävä, mihin tunteeseen eläydytään. Myötätunto on armelias eikä kärsimykseen kohdistuessaan kysy kohteensa moraalisuudesta. Comte-Sponville sanoo myötätuntoa universaaliksi ja moraaliseksi hyveeksi, koska myötätunto tuntee *sympatiaa* kaikkia kärsiviä kohtaan. Kärsimyksen myötäeläminen ei merkitse syyn hyväksymistä tai omaksumista, vaan se näkee asian ja ihmisen kärsimyksen takana. (Comte-Sponville 2001, 135-139, 145.)

Aristoteles toteaa ihmisen hyveen luonteenpiirteeksi, joka tekee ihmisestä hyvän ihmisen, ja hyvän toteuttamaan ominaisia taitojaan. Hyveen tuntomerkit ilmenevät tunteiden ja toimintojen yhteydessä liiallisuutena ja puutteena tai keskivälinä, joka on kiitettyä ja oikeaan

osuvaa. Hyve tähtää keskiväliin, joka on liiallisuuden ja puutteen välissä. Keskiväli on järjen määräämä, niin kuin käytännöllisesti järkevä ihminen sen valitsisi. Hyveelle on ominaista keskiväli. Keskiväli ei kuitenkaan löydy jokaisen tunteen ja toiminnan yhteydestä, esimerkiksi vahingonilo, kateus, varkaus. Nämä ovat aina väärin siitä huolimatta, miten ne tehdään. (Aristoteles 1989, 33-35.) Simo Knuuttila (1989, 220) selittää hyvän käytännöllisen elämän perustuvan luonteenhyveiden ja käytännöllisen järjen yhteisvaikutukseen. Aristoteles (1989, 27) sanoo, että käytännöllinen järki, eli intellektuaalinen hyve tarvitsee kokemusta ja aikaa syntyäkseen. Pääasiassa opetus sekä kasvatus luovat ja kehittävät käytännöllistä järkeä.

Aristoteleen kultaisen keskitien opin mukaan hyveet ovat kahden paheen välillä, esimerkiksi rauhallisuus, joka on vihaisuuden ja vihastumattomuuden välillä. Käytännöllinen järki on hyveellisen ihmisen ominaisuus. (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 55.) Baggini ja Fosl sanovat Aristoteleen kultaista keskitietä vahvaksi tavaksi hahmottaa hyveet ja paheet. Mallin mukaan kaikki hyveet ja paheet voidaan ymmärtää kolmen termin välillä: puutteellisuudesta aiheutuva pahe, hyve ja liiallisuudesta johtuva pahe, esimerkiksi ahneus – anteliaisuus – tuhlaavaisuus. Hyvyys kuuluu tasapainon ja sopusoinnun löytämiseen, ja siksi voi olla vaikea ajatella sitä pahan vastakohtana. Mallin etuna voi olla, että se kertoo, milloin oikealta näyttävä tie muuttuu liian pinnalliseksi. (Baggini & Fosl 2012, 171-172.)

Luonteen hyve (*ēthikē*) syntyy tavoista (*ethos*). Hyveet eivät synny luonnostaan, mutta eivät myöskään vastoin luontoa. Ihminen pystyy vastaanottamaan hyveitä, jotka tapa tekee täydellisiksi, esimerkiksi aistit. Hyveitä harjaannutetaan ja opitaan tekemällä niitä. Oikeudenmukaisia tekoja tekemällä tulee oikeudenmukaiseksi, kuten oikeudenmukainen ihminen tekisi teot. Hyväksi tekijäksi tullaan tekemällä hyvin eikä huonosti. Luonteenpiirteet kehittyvät tekojen laadun perusteella ja muodostuvat vastaavien toimintojen mukaisiksi. Aristoteles painottaa tapakasvatuksen laadun merkitystä, koska ero voi olla suuri, ja siitä riippuu kaikki. Pitäisi tietää, miten on toimittava. Olisi toimittava oikean järjen (*orthos logos*) mukaan. Eri tilanteisiin sopiva teko on tekijän harkittavissa. Liiallinen tai liian vähäinen ruoka ja juoma turmelevat terveyden, ja sopiva määrä ruokaa ja juomaa synnyttävät, lisäävät ja säilyttävät terveyttä. Samaan tapaan sopivat hyveet kehittävät ihmistä. (Aristoteles 1989, 27-29.)

Nautinto ja kärsimys ovat tekemisissä luonteen hyveen kanssa. Nautinnon vuoksi ihminen tekee huonoja tekoja, ja hyvät teot jäävät tekemättä kärsimyksen takia. Pelottavien asioiden

kestäminen iloisin mielin tai kokematta kärsimystä, on miehuullisuutta. Tilanteessa kärsivä on pelkuri. Hyveet liittyvät toimintaan ja tunteisiin, joihin liittyy nautinto tai kärsimys, jolloin hyve on niiden kanssa tekemisissä. Aristoteles olettaa, että hyve on nautintojen ja kärsimysten suhteen parhaita toimintaa, ja pahe päinvastoin. Valinnan motiivina voi olla jalous, hyödyllisyys ja nautinnollisuus, ja välttämisen motiivina häpeällisyys, haitallisuus ja kärsimys. Ihminen voi mitata myös teon arvoa nautinnolla ja kärsimyksellä. Hyve kehittyy samoja tekoja tekemällä, ja ilmenee samoissa toiminnoissa. (Aristoteles 1989, 30-31.)

Airaksinen sanoo ihmistä hyveelliseksi, kun hän luonteelleen ominaisesti toimii oikein kaikissa tilanteissa ja tehtävissä. Hän kysyy, onko oikeita luonteenpiirteitä olemassa, koska ajatteleva ihminen taistelee itsensä ja ajatustensa parissa. Kun ihmisen toiminta on automatisoitunut, hyve on kehittynyt osaksi persoonaa, joka muodostaa hyvän elämän edellyttämät valinnat. Airaksinen sanoo hyveitä luonteenpiirteiden nimiksi, josta seuraa naturalistinen virhepäätelmä, jos niiden arvoa ja hyvyttä ei perustella. Etiikan perustana ei voi olla psykologinen piirre, koska rohkea voi olla rikollinen. Moraaliset hyveet on määritelty moraaliksiksi. Hyveen arvo voi syntyä hyväksi todetun käytännön kautta. Hyve ja käytäntö ovat arvokkaita ja ne vaikuttavat eri ihmisiin eri keinoin. Rohkeuden merkityksestä hyvälle elämäntavalle seuraa rohkeuden hyvä arvo. Rohkeus ei ole aina hyvä asia, koska se esiintyy myös pahuuden yhteydessä. (Airaksinen 1987, 232, 241-242.)

6.2 Kohlbergin moraalien kehityksen teoria

Jouni Peltonen (2000, 165-166) toteaa eettisen kasvatuksen pyrkivän kuvaamaan moraalisen sivistyksen ihannetta ja prosessia, jossa ihminen liikkuu ideaalia kohti. Sivistys- ja kasvatuskäsitteiden perustava merkitys määrittää inhimillisen toiminnan ja ajattelun pedagogisen perusrakenteen. Ihminen on aktiivinen, luova ja vapaa subjekti, joka toiminnallaan ja ajattelullaan tuottaa omat määreensä. Sivistyksen käsitteeseen on pedagogisessa ajattelussa kiteytynyt oletus ihmisen olemisen tavasta. Olemisen tavan prosessissa ihminen muokkaa, tulkitsee ja työstää maailmaa sekä itseään jatkuvasti ilman alkua tai loppua. Sivistyksen käsitteeseen liitetään usein normatiivinen lataus, jolle pedagogisessa yhteydessä annetaan

päämäärä- tai tavoitekäsitteen luonne. Pedagogisen ajattelun traditiossa sivistyksellä ja järjestillisellä olennolla on välitön yhteys kulttuurisiin tai yhteiskunnallisiin merkityssisältöihin. Ihmisen sivistysprosessi alkaa syntymästä, ja hän on subjekti, jolle kuuluu oikeus sivistykseen.

Kivelän mukaan moderni pedagoginen ajattelu on autonomisen subjektin kehittymisen ja yhteiskunnallishistoriallisten valistusprosessien vaatimusten summa. Jotta valistusprosessi etenisi, tulisi sen tuottaa henkisesti täysi-ikäisiä ihmisiä, jotka ovat moraalisia ja itsenäisesti järkeään käyttäviä. Valistunut yhteiskunta ja instituutiot ovat yksilöllisen henkisen täysi-ikäisyyden ja sen kehittymisen tae. Yhteiskunnallisen valistamisen menetelmä on yksilöiden kasvatusta. Pedagogisen paradoksin argumentaatiotapa leimaa modernia pedagogista traditiota. Kantin mukaan kasvatuksen perusongelma on kasvatuksen tehtävä ja lapsen hyväksyminen vapaana olentona. Yhteiskunnallisella tasolla pedagoginen paradoksi on kasvatuksen kehämäisyys. Kasvattaja on kasvatettu yhteiskunnan jäseneksi, ja hän kasvatetaan kasvatettavan samaan tapaan, jolloin paremman ja valistuneemman yhteiskunnan tuottaminen kyseenalaistuu. Valistuksen lähtökohtana Kant pitää rohkeutta käyttää omaa ymmärrystä. Kasvatuksen tehtävänä on luoda edellytykset ihmisen vapaalle ja autonomiselle järjen käytölle. (Kivelä 2002, 45-46, 49.)

Peltonen (2000, 167) mainitsee, että Kantin pedagogiikkaan viitataan, kun puhutaan kasvatuksen ja sivistyksen välille syntyneestä paradoksista. Pedagogisen ajattelun peruskysymys on, miten toista ihmistä edistetään vapautteen laillisella pakolla. Kasvatettava oletetaan aktiiviseksi, spontaaniksi, vapaaksi ja toimijaksi, joka rakentaa omaa itseään ja maailmaa. Jotta nämä ominaisuudet toteutuisivat tulisi kasvatettavaan kohdistaa vaikutusyrityksiä. Kohlbergin kehittämä teoria eettisestä kasvatuksesta kertoo, millaisin toimenpitein moraalisen sivistyksen prosessia voidaan edistää. Peltonen pitää Kohlbergin eettisen kasvatuksen teoriaa ongelmallisena yrityksenä ylittää kasvatuksen ja sivistyksen välinen ristiriita, eli pedagoginen paradoksi.

Peltonen (2000, 171-172) kuvailee Lawrence Kohlbergin ja Rochelle Mayerin (1972/1981) kehittämää teoreettista ja tieteellistyyppistä teoriaa perusteluksi eettisen kasvatuksen mahdollisuudelle ja oikeutukselle. Perustelut olivat yritys muotoilla pedagoginen paradoksi. He tarkastelivat pedagogiikassa toistuvia ajattelutapoja romantismia (sivistys) ja kulttuurin välittämistä (kasvatus). Romantistinen ajattelutapa korostaa lapsen sisäistä sivistyspotentiaalia ja aktiivisuutta. Romantismi muotoilee käytännöllistä pedagogiikkaa oletuksena lapsen

sivistysprosessin kontrollointiyritysten tai vaikutusyritysten olevan haitallisia ja jopa tuhoisia. Tällainen pedagoginen teoria käyttää esimerkiksi kasvun ja terveyden käsitteitä. Kohlberg ja Mayer painottavat sitä, että romantismi perustuu subjektimetafysiikkaan: minä tai tietoisuus (*self*) on olemassaolon perustava tosiasia, josta johdetaan pedagogisen toiminnan päämäärät ja periaatteet. Heidän mielestään ajatus on kestävä. Psykologinen näkökulma perustuu ongelmalliseen maturationistiseen kehitysteoriaan, jossa samaistetaan ihmisen kehitys kasvin tai eläimen kehitykseen. Kulttuurin välittäminen palauttaa eettisen kasvatuksen yksipuolisesti vaikuttamiseen, kontrolloimiseen tai muovaamiseen; yksisuuntaiseen kasvatettavaan kohdistuvaan tekniseen vaikuttamiseen. Ongelmallista on se, että ihminen ei ole kone eikä ole olemassa perustotuksia, joita siirretään pedagogisessa toiminnassa. Kohlberg ja Mayer toteavat, että tarkoituksenmukaisen eettisen kasvatuksen teorian pitää ylittää romantismin ja kulttuurisen välittämisen vastakkainasettelu.

Peltonen (2000, 168-170) kirjoittaa Kohlbergin teoriasta. Kohlbergin tuotanto sisältää kehityspsykologisesti ja filosofisesti perustellun teorian moraalisesta sivistyksestä⁴. Kohlberg kuvaa ihmisen kasvua moraalisesti kypsäksi toimijaksi, ja antaa normatiivisen hahmotelman moraalisen toiminnan kompetensseista ja kyvyistä, joita yhteiskunnassa tarvitaan. Kohlbergin (1969/1973) teoriaa ihmisen moraalisen sivistyksen etenemisestä kuvataan kolmen tason läpi, joista jokainen sisältää kaksi kehitysvaihetta. Ensimmäisellä, *esisovinnaisella tasolla* ovat alle 9-vuotiaat lapset, jotka eivät ymmärrä sovinnaisia sosiaalisia sääntöjä ja odotuksia. Ne ovat vielä oman minän ulkopuolisia näennäisiä entiteettejä (olio, olion olemus; itsenäinen kokonaisuus). Lapsen sosiaalinen perspektiivi on konkreettinen ja yksilöllinen. Moraaliarviointi perustuu itselle koituviin seuraamuksiin. Toisella, *sovinnaisella tasolla* ovat yleensä 9–13 -vuotiaat. He kunnioittavat sääntöjä, sopimuksia ja odotuksia, jotka ovat yhteisön säilymiselle ja toiminnalle merkityksellisiä. Henkilön asema yhteisössä määrittää sosiaalisen perspektiivin. Yksilön moraaliarviointi ottaa huomioon seuraamukset itselle, ryhmälle, perheelle, yhteisölle, mutta ei näihin kuulumattomille. Hyvän ja pahan ratkaisee yksilön rooli ryhmässä. Kolmannen, *jälkisosovinnaisen tason* saavuttaa suuri osa ihmisistä 20 vuoden iässä. Ihminen ymmärtää ja hyväksyy yhteisön säännöt, joka perustuu sääntöjen ja sopimusten taustalla oleviin moraaliperiaatteisiin. Sosiaalisesta perspektiivistä

⁴ Peltonen (2000) käyttää Kohlbergin moraalijattelun kehitysteoriasta nimitystä moraalisen sivistyksen teoria.

tulee yhteiskunnallinen. Demokratian ja ihmisoikeuksien eettisiä periaatteita sekä oikeudenmukaisuuden ja vastavuoroisuuden periaatteita pidetään universaaleina.

Peltosen mukaan (2000, 166-167, 169) Jürgen Habermas (1983) on tulkinnut Kohlbergin teorian arvosidonnaiseksi, psykologisen ja moraalifilosofisen teorian välimuodoksi. Habermas on huomauttanut, että teoriassa esitetyt oletukset kehitysvaiheiden piirteistä ovat luonteeltaan rationaalisia rekonstruktioita (ennallistus), joita ei voi osoittaa empiirisen aineiston avulla tosiksi tai epätosiksi. Kehitysvaihekuvauksissa on kyse toiminta- tai ajattelutavan taustalla olevan epäsuorasti ilmaistun logiikan ymmärtämisestä. Peltonen sanoo, että myös Kant (1772/1793) kiinnitti huomiota ihmisen sivistykseen. Ihminen ei sivisty itsestään tai spontaanisti, vaan tarvitsee kasvatusta. Moderni pedagoginen ajattelu kasvatuksen vaateista sisältää tarkoitukselliset ja suunnitellut toimenpiteet kasvavalle ihmiselle sivistyksen toteutumiseksi. Kasvatus on tietoista vaikuttamista toisen ihmisen sivistysprosessiin (kts. Oelkers 1983, 277). Institutionaalisessa muodossa kasvatus tapahtuu sivistyspäämäärien suuntaisesti. Kant (1772/1793, 443) on muotoillut sivistyksen ja kasvatuksen suhteesta toteamuksen: ”Ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta.”

Klaus Helkama (2001, 192-196) kirjoittaa Kohlbergin teoriaan kohdistuvasta kritiikistä. Kohlbergin tekemä seurantatutkimus perustui vain poikien haastatteluihin. Carol Gilligan (1982) kyseenalaisti teorian, koska naiset oli jätetty tutkimuksesta pois. Hänen mielestään Kohlbergin teoria suosi miehiä, miesten tapaa kohdata moraaliongelmia oikeuksien näkökulmasta ja miesten moraaliarvojen riippumattomuutta kontekstista. Naiset pohtivat moraalikysymyksiä vastuun ja huolenpidon näkökulmasta ja ovat herkkiä kontekstille. Helkaman ja Ikonen (1986) tutkimuksessa on testattu moraaliarvioinnin ja syyllisyydentunnon välistä yhteyttä 10-25 -vuotiailla. Pojilla moraaliarviotaso oli yhteydessä koettuun syyllisyyteen sääntöjen rikkomisesta, mutta ei auttamatta jättämisen syyllisyyteen. Tyttöillä moraaliarvot olivat yhteydessä molempiin syyllisyyden kokemuksiin. Toinen suomalaistutkimus (Helkama ym. 2000) koski roolinoton mahdollisuuksien vaikutusta moraaliarvioiden kehittymiseen. Havainnot osoittivat, että ne vaikuttivat naisten moraaliarviointeihin enemmän kuin miesten. Kohlbergin tutkimuksesta johdetut hypoteesit todentuivat suomalaisnaisten otoksissa. Kohlbergin teoria on keskittynyt moraalisisessä päätöksenteossa kysymykseen, mitä minun pitää tehdä. Harré (1983) esittää ihmiskunnan moraalisen keskeisen kysymyksen, koska minun pitää tehdä tämä, miten saan itseni tekemään sen. Kohlberg joutui

tarkistamaan käsityksiään sosialisatiossa tapahtuvasta moraalikasvatuksesta. Helkama näkee näiden tutkijoiden teorioiden suhteen toisiaan täydentävinä. Nykyään moraalin reflektiivinen puoli tulee tärkeäksi, kun ihminen joutuu odottamattomiin tilanteisiin, jolloin Kohlbergin moraalisen argumentaation muodoista on hyötyä tilanteiden ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa.

James Rest, Darcia Narvaez, Stephen Thoma ja Muriel Bebeau kirjoittavat Kohlbergin perinnön olevan hänen teoriansa avoimuus kehitykselle ja mahdollisuuksille. Muodostaessaan moraalikehityksen vaiheita Kohlberg sisällytti aikalaistensa Jean Piagetin (kognitiivinen kehitys) ja John Rawlsin (oikeudenmukaisuus) ajatuksia omaan teoriaansa. Hänen poikkitieteellinen lähestymistapansa kiinnosti monia tutkijoita. Kohlberg kehitti ja muokkasi omaa teoriaansa jatkuvasti. Muiden päätettäväksi jäi, mikä teorioista oli hedelmällisin. Vuosikymmenten aikana moraalifilosofiassa oli merkittäviä tapahtumia. Moraalin perusperiaatteet hylättiin, kuten perustuminen utilitarismiin, deontologiaan tai kategorioihin. Perusperiaatteiden soveltamisen oletettiin tuottavan ratkaisut kaikkiin moraalisiin ongelmiin. Filosofien tehtävänä oli määritellä ja soveltaa perusperiaatteita tietyissä tapauksissa. Moraalinen konsensus löytyi erilaisissa tilanteissa, mutta tietämättä, mikä periaate oikeutti päätöksenteon. (Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau 2000, 381-383.)

Stephen Toulmin (1981) haastoi näkemyksen, jossa moraalit etenee periaatteista soveltamiseen tietyissä tapauksissa. Moraali on kuin yleinen laki ihmisille, jotka pohtivat erityistapauksia, pääsevät sopimukseen ja analysoivat samankaltaisia tapauksia sekä rakentavat yhteistä moraalit yhdistäen loogisia vakiintuneita käytäntöjä. Michael Walzer (1983) esitti oman näkemyksensä moraalin kehityksestä yhteisössä. Hänen mukaansa moraalit kehittyi yhteisön kokemuksista ongelmien ratkaisuisissa tietyissä tilanteissa. Jokainen yhteisö kohosi erilaisia moraalit ongelmit, tarjosi erilaisia palveluita asiakkaille, nosti rahaa eri tavoin ja käsitteellisesti moraalit ideologiat käytännössä. Moraalit kehittyi sopivaksi yhteisön olosuhteisiin. Edellä mainittujen kehitystulosten perusteella Rest ja muut alkoivat ymmärtää filosofien hankaluuksia, joita heillä oli ollut Kohlbergin määrittelemistä tasoista. Tasot arvosteltiin, koska niiden oletettiin olevan perustavanlaatuisia periaatteita, deduktiivisia (yleisestä yksityiseen johtava) eikä induktiivisia (yksityisestä yleiseen johtava), yksimielisiä ja liian yksilöllisiä enemmän kuin yhteisöllisiä. Ne kritisoivat relativismia, kun yleismaailmallisuus oli perusteeton ja oletusta abstraktien periaatteiden säätämistä ohjeista moraaliseen päätöksentekoon. (Rest ym. 2000, 383-384.)

6.3 Huolen etiikka

Huolen etiikan sanotaan syntyneen Carol Gilliganin erimielisyydestä Lawrence Kohlbergin moraalisen kehityksen teorioihin. Kohlbergin teorat perustuivat tutkimukseen poikien käytöksestä ja tyttöjen moraaliharkinnan huonommuudesta. Gilligan väitti, että tyttöjen moraaliharkinnan tavat eivät ole alempiarvoisia, vaan erilaisia. (Baggini & Fosl 2012, 38-39.) Huttunen ja Kakkori (2014, 709-710) kirjoittavat, että Kohlbergin teoria moraalin kehityksestä on kestänyt aikaansa huolimatta muiden tutkijoiden muokkauksista. Gilligan saattaa olla tunnetuin Kohlbergin teorian kriitikko. Gilligan sanoo jälkisovinnasta (postkonventionaalinen) tasoa (kts. luku 6.2) epäoikeudenmukaiseksi, koska mallissa on otettu huomioon vain miehinen näkökanta, ja moraaliset tunteet on sivuutettu. Gilliganin oma teoria huolen etiikasta vastaa tähän yksipuolisuuteen, ja hänen teoriassaan kehityksen korkeimmalla tasolla on velvollisuuden ja huolehtimisen moraalit. Moraalin kehityksessä järjen ja tunteen suhde on nostattanut erimielisyyttä tutkijoiden välillä. Gilligan esitti tutkimuksiinsa perustuvan huolen etiikan perusteet kirjassaan *In a Different Voice, 1982*. (Huttunen & Kakkori 2014, 717).

Gilligan sanoo naisten kuuntelemisen herättäneen muutoksen käsityksessä, keitä me olemme. Paradigman muutos alkoi myötätunnon ja huolen tunnustuksesta inhimilliseksi voimavaraksi. Naisten ääni kuullaan feminiinisenä, koska tunteet ja ihmissuhteet on nähty naisten rationaalisuutta ja autonomiaa rajoittavina. Ääni kuulostaa erilaiselta, koska se liittyy ajatuksiin ja suhteisiin tunteella, ja koska se pikemminkin ilmentää aikaa ja paikkaa. Mitä pidetään naisten kehityksen ongelmana, sitä muotoillaan uudelleen tulkinnan ongelmaksi, rajoittuneeksi käsitykseksi ihmisestä ja tiettyjen elämän totuuksien laiminlyönniksi. Ihmisestä kerrotaan valheellista tarinaa, sukupuolittunutta ihmisluonnon kuvausta. (Gilligan 2014, 89-90.)

Gilligan kysyy, kuinka kadotamme kyvyn huolehtia, empatian, huomata eron läsnä ja poissaolon välillä ja rakastaa. Huolen etiikka on rakkauden, demokraattisen kansalaisuuden etiikkaa ja moraalisten vammojen välttämisen etiikkaa. Gilligan pohtii, kuinka yksi voi sanoa toiselle, mikä on oikein tai väärin pelkän tiedon perusteella. Toinen voi tuntea sisim-

mässään oman tavan toimia oikein, ja se voi olla ristiriidassa annetun käskyn kanssa. Esimerkkinä historiasta on juutalaisten piilottajat ja pelastajat. He toimivat oikein, koska sydämessään tunsivat toimintansa oikeaksi, muuten heidän mielensä ja moraalinsa olisivat vammautuneet. Vietnamin sodan veteraanit ovat traumatisoituneet siviilien tappamisesta, koska he joutuivat toimimaan moraalin vastaisesti. (Gilligan 2014, 90-93.)

Soile Juujärvi kirjoittaa Gilliganin kahdesta eri moraalin äänestä, huolehtimisesta ja oikeudenmukaisuudesta, kahdesta eri tavasta tulkita moraalisia ongelmia. Oikeudenmukaisuuden näkökannasta moraalinen ongelma on vastaväitteiden ristiriita, joka syntyy yksilön oikeuksista ja velvollisuuksista. Huolen näkökulmasta jännitteitä tai säröjä suhteissa pidetään sellaisina. Erilaiset teot voivat olla moraalisia epäonnistumisia, kuten ensisijaisten ja yleismaailmallisten oikeuksien loukkaus, joka muodostaa moraalisen laiminlyönnin oikeudenmukaisuuden näkökannasta. Kun huolen tarpeeseen ei vastata, samankaltainen laiminlyönti tapahtuu huolen näkökulmasta. Moraalisten epäonnistumisten seuraukset ovat myös erilaisia. Oikeudenmukaisuuden epäonnistuminen voi johtaa rikkomuksiin ja sortoon, ja huolen laiminlyönti satuttamiseen ja hylkäämiseen. Erilaiset tulkinnat viittaavat toisenlaiseen päätelyyn moraalisten ongelmien ratkaisuisissa. Oikeudenmukaisuuden perusteina käytetään oikeuksia ja sääntöjä punnitsemaan yksittäisten väitteiden ristiriitaa ja arvioimaan, mikä on painavin väite. Keskeinen asema huolen perusteissa on herkkyys ihmisten erityispiirteille ja tilanteille, jotka sitoutuvat toisten tarpeisiin arvioiden vastuuta. Oikeudenmukaisuuden etiikkaa ohjaa sitoutuminen velvollisuuksiin ja oikeudenmukaisuuteen, jolloin noudatetaan sääntöjä ja standardeja. Hoivan etiikkaa ohjaa halu pitää suhteita yllä tilanteissa, joissa toisten toiveisiin, tarpeisiin ja tunteisiin vastataan myötätuntoisesti. (Juujärvi 2003, 16-17.)

Gilligan (1993) on jaotellut huolen etiikan kehityksen kolmeen moraalin perspektiiviin ja kahteen siirtymävaiheeseen. Huoli itsestä ja omasta selviytymisestä on ensimmäisen perspektiivin sisältö. Ensimmäisessä siirtymävaiheessa korostuu itsekkyyys, kunnes huomoidaan vastuu myös toisista ja päästään toisen perspektiivin tasolle. Seuraava siirtymävaihe syntyy eriarvoisuudesta toisista huolehtimisen ja itsestä huolehtimisen välillä. Kolmannessa perspektiivissä huoli on arvostelukyvyn periaate. Psykologisessa arvostelukyvyyssä on keskiössä suhteet ja vastuut. Universaali huoli ei hyväksy toisten hyväksikäyttöä eikä loukkaamista. Tieto ihmisten välisistä suhteista ja sosiaalisten suhteiden ymmärtämisestä muodostuu olennaiseksi, täten korkeimman perspektiivin peruseriaate onkin ihmisten riippuvuus toisistaan. Huolehtiminen on hyväksi ja väkivalta pahaksi kaikille. Gilliganin

mukaan moraaliseen täysi-ikäisyyteen kuuluu huolen ja ihmisten välisten suhteiden ymmärtäminen. Täysi-ikäisyyden saavuttaminen voi kestää koko eliniän. Huttunen ja Kakkori pohtivat, että ihminen, jonka moraalinen arvostelu perustuisi vain kantilaiseen velvollisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen olisi erikoinen. Samaan tapaan vain tunteiden seuraaminen moraalisisissa asioissa olisi keskenkasvuisuutta. (Huttunen & Kakkori 2014, 720-721, 725.)

Karkeasti eroteltuna miehet ajattelevat sääntöjä ja oikeudenmukaisuutta, ja naiset huolta ja ihmissuhteita. Gilligan toivoo, että molempia tapoja arvostettaisiin, kun havainnoidaan todellisuutta ja totuutta, ja kuinka puhutaan, kuullaan, nähdään ja tiedetään. Huolen etiikalla on feministinen leima, koska huoli yhdistetään naisiin ja velvollisuus miehiin. Gilligan (1993) toivoo, että tunnistettaisiin etiikan kaksoismerkitys, jossa huoli ja velvollisuus yhdistyvät oikeudenmukaisuutena. Gilligan erottaa feminiinin ja feministisen etiikan toisistaan. Feminiininen huolen etiikka ilmenee maailmassa, joka on patriarkaalinen. Velvoitteet sisältyvät huoleen ja suhteissa on epäitsekkyyttä ja itsensä uhraamista. Gilliganin (1995) mukaan feministinen huolen etiikka korostaa ihmissuhteiden merkitystä ihmistä määrittävänä. (Huttunen & Kakkori 2014, 719.)

Gilliganin huolen etiikka ohjailee feminismiä, joka on juuriltaan radikaalein vapautusliike ihmiskunnan historiassa. Vapautettuna sukupuolittuneisuudesta ja hierarkiasta feminisismi ei ole vain naisten asia eikä naisten ja miesten välinen kamppailu. Se on liike vapaan demokratian puolesta patriarkaalisuutta vastaan. Rakkauden voima pystyy horjuttamaan patriarkaalista järjestystä. Rakkaus ylittää rajat ja purkaa rodun, luokan, säädyn, seksuaalisuuden ja sukupuolen hierarkiat. Rakkauden pettäminen on sen pettämistä, mikä on oikein. Rehellisestä äänestä puhuminen on hankalaa. Kulttuurierojen tunnistaminen monimutkaistaa moraalisen totuuden etsintää. Voidaan päätyä umpikujaan, kun punnitaan vaatimuksia tasearvon ja suvaitsevaisuuden suhteen, ja keskustellaan yksilön ja uskonnonvapauden arvoista sekä samalla sitoudutaan ihmisoikeuksiin. Naisten asema tulee jatkuvasti esiin. Gilligan kysyykin, voiko demokraattinen yhteiskunta sallia naisten alistamisen patriarkaalisuuteen. Moraalisen totuuden ja kulttuurirelativismin välisistä vanhoista argumenteista olisi päästävää keskusteluun kuuntelemisesta, joka kehittää luottamusta. Sen jälkeen voidaan puhua moraalisisista vammoista, huolen etiikasta, joka estää sen pettämisen, mikä on oikein. Kulttuureissa on vastustajansa ja heidän äänensä voivat olla piilossa, mutta niillä saattaa olla voima muuttaa keskustelua. (Gilligan 2014, 100-101.)

Huttunen ja Kakkori (2014, 717-718) mainitsevat artikkelissaan Nel Noddingsin, joka on perustanut ja kehittänyt feministisen huolen etiikkaa. Noddings perustaa eettisen päätöksenteon huolehtimiseen (*caring for*) ja huolestumiseen (*caring about*). Huolehtiminen on välitöntä ja läsnä olevaa toisen ihmisen huolenpitoa. Huolestuminen on yleisempää ja julkista. Huolestumiseen sisältyy kaikkia kärsiviä kohtaan huolen asenne, jolloin on pakko tehdä jotain ja jonka voi ymmärtää myös oikeudenmukaisuutena.

Noddings ehdottaa moraalisen hyveen tarvitsevan kaksi tunnetta. Tunne huolehtimisen luonnollisuudesta syntyy, kun tehdään jotain toisen puolesta, koska niin halutaan. Tämä ei ole eettistä käyttäytymistä. Toinen tunne on ensimmäisen muistaminen, kun se on tapahtunut itselle. Eettinen huolehtiminen vaatii vaivaa eikä sitouta asemaan, jossa se pitäisi nostaa luonnollisen huolehtimisen edelle. Kantin etiikka tunnustetaan velvollisuudesta, ei rakkaudesta, ja ero itsessään vaikuttaa oikealta. Huolen etiikka pyrkii ylläpitämään huolehtimisen asennetta ja on riippuvainen luonnollisesta huolehtimisesta. Huolen etiikka syntyy suhteessa, joka ulottuu toiseen ihmiseen ja kasvaa toisen vastakaiusta. Eettinen huolehtiminen riippuu ihanteellisen minän kehitymisestä. Itsen ihanne kehittyy yhdessä parhaan muiston kanssa huolehtimisesta ja huolehdittuna olemisesta. (Noddings 2013, 95-97, 109.)

7 KEHITYSVAMMAISTEN KASVATUS JA OPETUS

Kehitysvammaisuutta määritellään ja luokitellaan eri tavoin, joista lääketieteellinen näkökulma on ollut korostuneena pitkään. Miettinen (2010, 43) kertoo luokitusjärjestelmien kehittymisen erittelevän vammaisuutta kategorian sisällä tarkasti. Kehitykseen on vaikuttanut medikalisaatio, diagnosoinnin tarkentuminen ja toimintakykyyn perustuvat määritelmät. Maailman terveysjärjestö, WHO (*World Health Organisation*) on julkaissut oman luokitusjärjestelmänsä 2001, ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*). Heikki Seppälä (2010, 180-181) kuvailee kehitysvammaisuutta käsitteenä laaja-alaiseksi ja epämääräiseksi. Kehitysvammaisuuteen katsotaan kuuluvaksi liikunta- ja kommunikaatiovammaiset sekä vähän tai kokonaan tukea tarvitsevat henkilöt. Yhteistä kaikille on väestön keskiarvoa alempi älyllinen suorituskky. WHO:n tautiluokituksen (2011) ICD-10 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) mukaan älyllinen kehitysvammaisuus on puutteellisesti kehittynyt suorituskky. Tutkimus tehdään älykkyydesteillä, ja tulokset voidaan luokitella rajojen sisällä lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaisuuteen. Suomessa luokitus on otettu käyttöön 1.1.1996.

Vehmas (2003, 104-109) kuvaa vammaisuuden määrittelyn sosiaalista mallia. Mallin mukaan vammaisuus konstruoituu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisöön. Yhteiskunta luo vammaisuuden käytänteillään ja arvoillaan, mutta normaaliuden kriteerit estävät joidenkin ihmisten osallistumisen yhteiskunnalliseen elämään. Länsimaissa älylliset taidot ovat arvostettuja, mutta kehitysmaissa tarvitaan fyysisiä voimia. Vehmas kysyykin, voivatko vammaisluokitukset hävitä, jos niiden sosiaalisesti luodut merkitykset muuttuvat. Vammaisuuden tulkinnassa otetaan kantaa vammaisuuden käsitteiden oikeutukseen ja vammaiseksi osoittamisen moraaliseen oikeutukseen. Kehitysvammaiseksi on luokiteltu ihmisiä yhteisön asettamien kognitiivisten taitojen vaatimusten perusteella. Lievästi kehitysvammainen henkilö ei erottuisi yhteisössä, jossa ei vaadita ongelmanratkaisukykyä tai abstraktia ajattelua. Vaikeimmin kehitysvammaisten henkilöiden taidot ovat puutteelliset useilla toiminta-alueilla. Missään yhteisössä ei pystytä poistamaan näitä puutteita, jotka johtuvat elimellisistä vaurioista. Vaarana on mallin yksipuolinen tulkinta, jossa sorretaan

vammaisia henkilöitä kieltämällä heidän henkilökohtaiset kokemuksensa, koska muutos yhteisössä ei poista heidän ongelmiaan.

Seppälä (2010, 183-186) kirjoittaa tieteen määrittelemästä kehitysvammaisuudesta. Lääketieteellisessä lähestymistavassa korostuvat diagnoosit ja etiologia. Kehitysvammaisuutta pidetään elimellisenä ja rakenteellisena patologiana, pysyvänä olotilana, joka on este normaalille kehitykselle. Yhteiskuntatieteellinen ja psykologispedagoginen näkökulma tarkastelee vammaisuuden ja erilaisuuden suhteellisuutta ja muuttuvuutta. Kehitysvammainen yksilö elää ja kehittyy vuorovaikutuksessa elinympäristöönsä. Määrittely on kaksijakoista, jolloin huolenpidon ja hoivan tarpeet ja oikeus kehittyä omaksi itsekseen ja oman elämänsä osallistujaksi voivat olla ristiriidassa. Muut ihmiset, jopa asiantuntijat aiheuttavat ongelmia, kun he määrittelevät ominaisuuksia ja tarpeita neuvottelematta kehitysvammaisten itensä kanssa. Yhteiskunnalliset rakenteet tukevat ristiriitaa, koska etuuksien saaminen vaatii kehitysvammaisuuden määrittelyn patologiseksi ilmiöksi, johon tarvitaan koko ajan lääkinnällistä hoitoa ja kuntoutusta. Muut avut ja tuet on alistettu ilmiölle. (Seppälä 2010, 183-186.)

Medikalisaatio on tapa poistaa poikkeavuudet ja normalisoida poikkeavat ihmiset. Lääketieteen tehtävänä on lievittää ja parantaa sairaudet, jotta ihmiset olisivat taas terveitä. Epäsuorasti ilmaistuna tietyt poikkeavuudet ja erot ovat toivottomia, jolloin joidenkin ihmisten olemassaolo ja ongelmat määritellään, selitetään ja hoidetaan lääketieteellisesti. Poikkeavuuden ilmiötä tarkastellaan lääketieteellisesti ja se sisällytetään lääketieteellisiin ilmiöihin. Medikalisaatio on saanut keskustelussa kielteisen sävyn, koska sen ajatellaan olevan liiallista lääketieteellistämistä perusteettomasti. (Conrad & Schneider 1992, 32, 36.)

Vehmaksen (2003, 114-115) mukaan inhimillinen hyvinvointi vaikeimmin kehitysvammaisilla ihmisillä on ongelmallinen tekijä, koska heidän elämänsä ja hyvinvointinsa ovat riippuvaisia muiden ihmisten huolenpidosta. Näin ollen he ovat alttiita toisten ihmisten kohtelulle, johon he eivät itse kykene vaikuttamaan. Heidän infantiilinen tilansa on pysyvä, ja se voidaan nähdä objektiivisesti ei-toivottavana ilman, että siitä seuraisi subjektiivisesti epämiellyttävä elämä. Vaikeimmin kehitysvammaisten elämä voidaan nähdä pienen vauvan kaltaisena elämänä, varhaislapsuudesta aikuisuuteen asti henkisen tilan takia. Henkilöiden rajalliset kognitiiviset ja emotionaaliset kyvyt voivat supistaa mahdollisuuksia hyvinvoin-

tiin. Hyvinvoinnin muodot ja tasot ovat saavutettavissa henkilön kykyjen ja mahdollisuuksien perusteella, toisin kuin vaikeammin saavutettavat ihmissuhteet, luovuus tai reflektointikyky. Hyvinvointi on riippuvainen muustakin kuin suhteesta ympäröivään yhteisöön.

Varsinkin vaikeimmin kehitysvammaiset tarvitsevat jatkuvaa huolenpitoa ja hoitoa. Usein heidän elämässään on monta eri toimijaa, jotka ajattelevat tietävänsä hyvän ja oikean tavan toimia. Yleensä hyvän hoidon toteuttamiseksi tarvitaan pitempiaikainen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jotta pystyy tulkitsemaan olemuskieltä tai reaktioita ja toimimaan sen mukaan, kuinka kehitysvammaisesta tuntuu hyvältä. Jos tiedetään hyvin, miten toimitaan pienen lapsen kanssa, ja vaikka kehitysvammaisen vaikuttaa vauvalta pitkään, on hänellä oikeus tulla kohdelluksi iän mukaisesti ja kokea ympäristöään, niin kuin ikätoverit. Oma asennettaan, suhtautumistaan ja toimintaa voi pohtia, haluaisitko, että kehitysvammaista kohdellaan kuten muitakin ihmisiä ja niin kuin haluaisit itseäsi kohdeltavan.

Mietola ja Vehmas (2019) tarkastelevat artikkelissaan nuoruuden ja iän merkitystä vaikeimmin kehitysvammaisten elämään. Analyysi perustuu etnografiseen tutkimushankkeeseen, jossa selvitetään, mikä tekee tämän ihmisryhmän elämästä hyvän. Tulokseksi saatiin, että tutkimuksen osallistujien elämässä iällä on vain vähän merkitystä, vaikka hoitohenkilökunta ja perheenjäsenet keskustelevat asiasta paljon. Merkityksettömyys ilmeni tukien, palvelujen ja jokapäiväisen elämisen suhteessa siihen, miten ne järjestetään. Nuoruuden vaihe häviää siirrossa lasten palveluista aikuisten palveluihin. Ikä vaikeimmin kehitysvammaisilla ihmisillä tarkoittaa pelkästään siirtoa palvelujärjestelmästä toiseen. Hoitohenkilökunta arvioi ja kritisoi palvelujärjestelmää iän perusteella, vastaako se näiden henkilöiden yksilöllisiä tarpeita. Vielä aikuisenakin heitä voidaan kohdella ikuisina lapsina ja ohjata lapsellisiin käytäntöihin. Nuorten pitää voida harjoittaa tiettyjä asioita kokeakseen nuoruusvuodet. Ammattilaisten kertomukset viittaavat siihen, että ikä on tärkeä näkökohta, kun yritetään ymmärtää, mitä hyvä elämä vaikeimmin kehitysvammaiselle nuorelle voi tarkoittaa. Tutkijoiden mielestä tämä vaatii tarkempaa tutkimusta.

Vehmas (2003, 115-116) viittaa Viktor Frankliin (1981, 64), jonka mukaan ihmisellä on vapaus valita oma suhtautumisensa ja oma tiensä kaikkiin tilanteisiin, ja tätä inhimillistä vapautta ei voi ottaa pois. Vehmas jatkaa ihmisen tarpeesta etsiä ja löytää elämän tarkoitus, jolloin hänellä on voimaa selvitä mistä tahansa. Vaikeimmin kehitysvammaisen henkilön on lähes mahdotonta merkityksellistää myönteisesti omat vammaisuudesta johtuvat rajoit-

tuksensa tai kärsimyksensä osaksi oman elämänsä tarkoitusta. Usein ympäristön muokkaaminen ei poista vammasta aiheutuvaa kärsimystä. Vaikeimmin kehitysvammaisen henkilön on hankala saavuttaa inhimillisen hyvinvoinnin keskeisiä osatekijöitä. Vehmas sanoo vaikeimmin kehitysvammaisten yhtäläisen tai kohtuullisen mahdollisuuden hyvään elämään syntyvän heidän subjektiivisista kokemuksistaan. Oma oleminen merkityksellistyy omista lähtökohdista huolimatta tiedostamattomista rajoituksista ja erilaisuudesta. Tarkoituksenmukaiset kasvatus-, opetus-, kuntoutus- ja hoitokäytänteet ylittävät kehitysvammaisen oman kokemusmaailman, ja ovat perustaltaan yleispäteviä. Esimerkiksi koulussa opitaan asioita, joiden avulla voi elää onnellista elämää. (Vehmas 2003, 115-116.)

Rune Haustätter (2010, 168-170) pohtii erityispedagogiikan itsessään tuottamaa syrjintää. Postmodernista näkökulmasta erityispedagogiikan elementeistä seuraa ihmisten marginalisointi. Erityisyys on keskeistä, johon liittyy eettisiä velvollisuuksia, joita erityispedagogin pitää tiedostaa ja ymmärtää. Ihmisten välisten erojen ja vammojen diagnosoinnissa ja luokittelussa on uhkia. Asiantuntijat luovat valta- ja alistussuhteita, jotka kaventavat ihmisen itsemääräämisoikeutta. Luokittelu on leimaavaa ja stigmatisoivaa. Ihmisestä tulee yhtä kuin vamma ja persoonallisuuden piirteet katoavat, jolloin yksilöllisyys, minuus ja persoonallisuus otetaan pois. Muodostuu ryhmä, jossa on saman lajin ihmisiä. Kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisten pitää tunnistaa ongelma ja kohdata ihmiset yksilöinä ja persoonina. Ihmisten ominaispiirteiden ja toimintatapojen medikalisointi on ongelmallista pelkkien oireiden perusteella, esimerkiksi ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), jossa diagnoosi perustuu havainnointiin ja tulkintoihin. Vehmas (2005, 79) kirjoittaa vammaisuuden ominaisuudesta. Ihmisten kategorisointi toisistaan erottavien ominaisuuksien mukaan on kuvailevaa ja harvoin neutraalia. Hierarkiseen järjestykseen vaikuttavat sosiaalisten roolien, oikeuksien ja velvollisuuksien määräytyminen. Alimmaisena on vammaisuuden ominaisuus, moraalisesti ja sosiaalisesti alempiarvoinen asema, johon ei kuulu tasaver-taisuus, työ tai liikkuminen. Vammaisten olojen koheneminen on hidasta.

Etiikan teoriat sisältävät olettamuksia ja normeja ihmisyyden kriteereistä. Moraalisella olennolla on moraalisia oikeuksia. Rationaalinen olento pystyy menettelemään moraalisesti. Eläimiä, kehitysvammaisia, aivovammaisia tai mielisairaita on pidetty amoraalisina olentoina, joiden toiminta on seurausta kyvyttömyydestä ymmärtää ja harjoittaa moraalialueita. Kehitysvammaisia ei ole ajateltu täysivaltaisiksi ihmisiksi. Onko hyväksyttävää ajatella, että kehitysvammaiset ovat moraalisesti vähemmän ihmisiä kuin toiset? Hylätä vai kehittää

teorioita? Etiikan teorioiden pitäisi selvittää perimmäinen ihmisyyteen kuuluva moninaisuus. Ongelma yhteiskunnassa on näkymä vammaisuudesta yksilöllisenä ja yksilön ongelmana sekä ominaisuutena, jota ei ole toivottu, ja jota yritetään ehkäistä, parantaa ja korjata. Vammaisen itse saattaa olla tyytyväinen elämäänsä. Yhteisö voi väheksyä, selittää ja tulkita kokemuksia todellisuuden torjumiseksi, ja määrittellä vammaista kategorisesti suhteessa ei-vammaiseen ihmiseen, jolloin hänestä tulee ei-vammaisen ihmisen kokemuksen objekti. Tasa-arvoinen sosiaalinen ja moraalinen asema tavoitetaan niin vammaisten kuin muidenkin ihmisten subjektiivisuuden tunnustamisella. Hyvinvointi muodostuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, jolloin on tarkoituksenmukaista parantaa yksilön toimintakykyä kuntoutuksen ja koulutuksen avulla. Tarvitaan avointa ideologista ja kulttuurista ilmapiiriä, jossa kaikki ihmiset ovat tervetulleita ilman laatukriteerejä. (Vehmas 2005, 209-211.)

Muun muassa Kant on ajatellut, että vain rationaalinen ja täysi-ikäinen olento pystyy toimimaan moraalisesti. Kohlbergin moraalikehityksen teoriassa alle yhdeksän vuotiaat ovat esisovinnaisella kehitystasolla, jossa sosiaaliset säännöt ovat vaikeita ymmärtää. Koulussa vaikeimmin vammaisten opetuksessa opetellaan kanssakäymisen ja kouluyhteisön sääntöjä sekä mitä niistä seuraa, jos sääntöjä noudattaa tai ei. Ymmärrys oikean toiminnan tarkoituksesta ja kyky toimia hyvin ja oikein syntyy harjoitusten avulla, ja oikea toimintatapa muodostuu. Sääntöjä ei jätetä opettamatta, vaikka kyky ei riittäisi moraaliseen ajatteluun. Oppilaan oikeus oppia asioita velvoittaa opettajaa opettamaan.

7.1 Kaikille hyvä yhteiskunta

Vehmas (2009, 105-107) viittaa Martha Nussbaumin (2006) kuvailuun poliittisen filosofian yhteydestä etiikkaan. Länsimaissa yhteiskuntasopimus on ihmisyhteisön sopimus, jossa ihmiset sitoutuvat noudattamaan normeja ja lakeja rauhallisen elämän turvaamiseksi. Sopimuksen vastavuoroisesta reiluudesta ja hyödyistä yhteiskuntajärjestelmä on saanut moraalisen oikeutuksen ja laillisuuden. Sopijapuolten omien etujen ajaminen on edistänyt oikeudenmukaisuutta. Sopimusteoriat saavat kritiikkiä siitä, ketkä suunnittelevat yhteiskun-

nan perussäännöt ja keitä varten. Poikkeavat yksilöt jäävät sopimusneuvottelujen ja oikeudenmukaisuuden ulkopuolelle, kuten esimerkiksi vammaiset, jotka eivät ole osallistuneet yhteiskunnallisiin asioihin. Kehitysvammaisten ihmisten älylliset kyvyt eivät riitä sopimaan oikeudenmukaisuudesta. Heidän mahdollisuutensa elää rationaalisina ja autonomisina moraalitoimijoina ovat vähäiset. Nussbaum peräänkuuluttaa yhteiskunnan jäsenten hyvinvoinnin ja inhimillisen arvokkuuden toteutumista kaikille. Hänen kritiikistään kehittyi toimintamahdollisuuksien etiikka. Hän kyseenalaisti utilitaristiset ja sopimusteoreettiset tavat ajatella ja halusi huomioida myös vammaisten intressit ja ominaispiirteet yhteiskunnallisissa pelisäännöissä.

Sirkku Hellstenin (1996, 65) mukaan yhteiskuntasopimuksen, tasa-arvon ja yksilön autonomian toteuttamisen ajatus demokratiassa on ongelmallista, koska ihmiset nähdään luonnostaan tasa-arvoisina ja autonomisina yksilöinä. Yhteiskunnallinen todellisuus on toista, koska ihmiset eivät synny tasa-arvoisina. Sosiaaliset etuudet ja rajoitukset sekä lahjakkuudet ja koulutusmahdollisuudet erottavat ihmisiä toisistaan. Valtion tulisi nähdä kansalaiset potentiaalisesti päätöksentekijöinä sekä turvata eettinen kasvatus, koulutus ja tiedon tasa-puolinen välitys. Tahdon vapaus on arvo, jonka toteutumiseen vaaditaan vaivannäköä. Ihmiset voidaan kasvattaa ajattelemaan yleisesti hyväksytyjen arvojen ja uskomusten kannattajiksi. Vaikeampaa on kasvattaa ihmiset itsenäisiksi ajattelijoina ja kriittisesti suvaitsevaisiksi, joka on eettisen kasvatuksen tavoite ja moraalisen identiteetin merkki.

Vehmas (2009, 107-109) kertoo Nussbaumin (2006) lähestymistavan eettisen merkityksen olevan tasa-arvoisessa toimintamahdollisuudessa. Ihminen on vapaa tavoittelemaan hyvinvointia edistäviä asioita. Tarvitaan objektiivisuutta, jotta ei mukauduta olosuhteisiin, joista voi seurata syrjintää. Oikeudenmukaisuutta ei voi rakentaa subjektiivisuuden perusteella, koska elämä voi tuntua hyvältä, ja samalla se voi olla ihmisarvon vastaista. Nussbaum luettelee ravittuna ja terveenä olemisen, oikeuden loukkaamattomuuteen, itsekunnioituksen säilyttämisen sekä esteettömän osallistumisen perusedellytyksinä, jotka kuuluvat kaikille, hyvinvoinnin osatekijöinä ja toimintamahdollisuuksina. Toimintamahdollisuuksien etiikka irrottautuu vanhasta tavasta ajatella ihmisyyttä pelkästään henkisinä ja älyllisinä tekijöinä, koska ruumiillisuus kuuluu myös inhimilliseen elämään. Aristoteelisessa ajattelussa on jo tunnustettu ihmisen ruumiilliset tarpeet ja riippuvuudet vastaaviksi, mitä eläimillä on. Riippuvuus toisista todentuu vuorovaikutussuhteissa.

Kehitysvammaisuuden olemuksen ja määrittelyn uusi ajattelutapa 1950-luvulta lähtien korosti arkielämän taitojen merkitystä ja psykologian asema vahvistui. Erityisopetuksen taroituksenmukaisuus kyseenalaistettiin. Sosiologinen vaikutus voimistui ja kritisoi poikkeavien ihmisten laitoksia 1960-luvulla. Uudesta ajattelutavasta Bengt Nirje kehitti normalisaatioperiaatteen. Normalisaatioperiaatteen perusideana on varmistaa tavanomainen eli normaali elämä vammaisille. Normalisaatioajattelussa erityiskoulut ja laitokset ovat este normaalille elämälle, ja kouluttautumista vaaditaan normaalissa ympäristössä. Koulutuspolitiikan periaatteet, integraatio ja inklusio, jotka perustuvat normalisaatioperiaatteeeseen, ovat moraalilatautuneita käsitteitä ja ideologioita. Erityiskoulut ja laitokset ovat ristiriidassa ihmisarvon ja -oikeuksien kanssa. Vammaisten ja poikkeavien ihmisten moraaliset oikeudet korostuvat normalisaatiossa. Ongelmana on ammattilaisten auktoriteettiaseman ylivalta pyrkimyksissä sisällyttää poikkeavia ihmisiä normaaliuden kriteereihin. Lisäksi normalisaatioajattelu voi sortua sosiaaliseen epäoikeudenmukaisuuteen määrittäessään yhteiskunnan normaalia, esimerkiksi parisuhteissa. Kuitenkin normalisaation perusteet ja vammaisliikkeen tavoitteet ovat yhtenäisiä. Pyrkimys hyvinvointivaltion periaatteiden toteutumiseen on yhteistä, kuten oikeudenmukaisuus ja solidaarisuus vähäosaisia kohtaan. (Vehmas 2005, 106-108.)

Nirjen (1970, 62) normalisaatioperiaate on ollut pitkään voimissaan pohjoismaissa. Normalisoinnilla sen eri muodoissa on ollut suuri vaikutus vammaisten palvelujärjestelmiin. Normalisaatio perustuu ajatukseen, jossa vammaisten henkilöiden pitää päästä osallistumaan jokapäiväisen elämän malleihin ja olosuhteisiin, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskunnan valtavirran normeja ja malleja. Heidän tulisi kyetä mahdollisuuksien mukaan kehittää ja ylläpitää omia ominaisuuksia ja käytäntöjä, jotka ovat tyypillisiä kulttuurille, jossa he elävät. Normalisaatiossa on keskeistä iän mukaisen kohtelun kunnioittaminen taroituksenmukaisesti kaikilla elämän aloilla, jotka vaikuttavat henkilön asemaan ja identiteettiin.

Singer (1993, 51-54) ja Vehmas (2009, 109-112) ovat samaa mieltä siitä, että yhteiskunnallisten järjestelyjen tehtävä on mahdollistaa hyvän inhimillisen elämän toteutuminen. Vaikeimmin kehitysvammaiset eivät niinkään kykene vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Heidän inhimillistä arvokkuuttaan saatetaan kyseenalaistaa, koska heillä ei välttämättä ole mahdollisuutta ajatteluun, havaintoihin eikä kiintymykseen. Ympäröivän yhtei-

sön myötämielisyydessä alkeellisimmatkin kyvyt voidaan valjastaa hyvän elämän toteutumiseen. Yksilöllisen tuen ja hoidon tarpeen tunnistamisella ja tunnustamisella on merkitystä kehitysvammaisten hyvinvointiin. Ihmisten erilaisuuden ja ominaispiirteiden kunnioitusta vaaditaan muun muassa koulutukselta. Vaikeimmin kehitysvammaisten monipuolinen ja rikas elämä on vaikeasti saavutettavissa, vaikka heillä on samanlaiset oikeudet hyvinvointiin kuin muillakin. On hyvä muistaa kehitysvammaisten tasavertainen jäsenyys yhteiskunnassa. Hyvän elämän lähtökohdat syntyvät heidän omista kyvyistään. Kaikilla ihmisillä on tarve tulla kohdelluksi yksilöllisesti, niin vammattomien kuin vammaisten. Heikoista huolehtiminen on kaikkien etu ja moraalinen velvollisuus. Toimintamahdollisuuksien etiikassa yhdistyvät oletus ja vakaumus, joiden toteutumisen velvoittavuus ei riipu huolehtimisen tuottamasta hyödystä. Elämän perusedellytykset vaativat yhteiskunnan taloudellista panostusta. Yksilön sosiaalinen ympäristö, fyysiset ja psyykkiset ominaispiirteet pitää huomioida pedagogisten tarpeiden arvioinnissa. Myönteiset ihmissuhteet ovat merkityksellisiä vaikeimmin kehitysvammaisten hyvinvoinnissa, ei niinkään lukemaan opetus.

Singer painottaa kärsimyksen poistamista, joka voisi tarkoittaa tässä hyvinvoinnin tukemista, jotta huono olo tai kivut olisivat mahdollisimman vähäiset. Ihmissuhteet ja läheiset ihmiset ovat merkityksellisiä kehitysvammaisen elämässä. Heidän tehtävänä on pohtia tekoja ja toimintaa, mikä tuottaa eniten onnea tai mikä vähentää kärsimystä. Tämä voisi olla universaalinen ajatusmalli, kun suhteessa ovat erilaisessa asemassa olevat henkilöt, kuten hoitaja-hoidettava, vanhempi-lapsi tai kasvattaja-kasvatettava.

7.1.1 Kuka pääsee jäseneksi?

Eri yhteiskunnat eri aikakausina ovat kohdelleet poikkeavia yksilöitä vaihtelevasti. Länsimaissa vammaisuuden historia on hyljeksinnän, syrjinnän ja sorron historiaa. Vammaista on pidetty hyödyttömänä taakkana yhteisölle. Antiikin Kreikassa ja Roomassa on ollut valloillaan juridinen oikeus vastasyntyneen surmaamiseen tai raskauden keskeyttämiseen lähes mistä tahansa syystä. Liikakansoitusta ja kontrolloimatonta lisääntymistä on pidetty uhkana valtion hyvinvoinnille. Uhasta pelättiin seuraavan kansalaisten köyhyys, levottomuus ja rikollisuus. Aristoteles on pitänyt ehkäisyä, aborttia ja lapsensurmia hyväksyttävänä menetelminä rajoittaa väkimäärän kasvua. Hyvälle elämälle on ollut merkityksellistä

henkinen ja fyysinen terveys, joka on palvellut yksilön ja yhteisön etua. Vammaisuus on ollut hylkiö ja osallisuus yhteiskuntaan rajoitettua. Platonin ja Aristoteleen vaikutus länsimaiseen ajatteluun kehitysvammaisuudesta on ollut keskeistä, koska he ovat pitäneet järjellisyttä inhimillisenä piirteenä ja erottavana tekijänä elämistä. Ihmisen olemuksen mukaan järjen ohjaama elämä, josta muodostuu hyvä ja onnellinen. Yksilön kyvyttömyys älylliseen toimintaan voi rajoittaa autonomisuutta, oikeuksia ja velvollisuuksia. Länsimainen ajattelutapa älyllisesti vajavaisten alempiarvoisuudesta on saanut oikeutuksensa antiikin filosofien kirjoituksista, muun muassa rotuhygienian muodossa 1900-luvulla. (Vehmas 2005, 21, 34-35, 37-38, 40, 66.) Rotuhygienia yhdistetään Hitlerin kolmanteen valtakuntaan. Länsimaissa on toteutettu sterilisointiohjelmiä tarkoituksena parantaa väestön geenikantaa. Yksi rotuhygienian kiistanalainen puoli on vapauden ja yksityisyyden ristiriita, koska valtio puuttui henkilökohtaisiin valintoihin, esimerkiksi raskauden suhteen. (Gillon 1998, 219.)

Suomessa teollistumisen aikakausi tarkoitti vammaisten sosiaalista arvonalennusta. Yhteiskunnan jäsenen velvollisuus on edistää yleistä hyvää työnteolla. Vammaiset eivät kyenneet vastaamaan työnteon vaatimuksiin. Perustettiin laitoksia, joissa vammaisista yritettiin tehdä yhteiskuntakelpoisia, ja sosiaalista järjestystä ja arvomaailmaa uhkaava ryhmä eristettiin yhteisöstä. Lääketieteen rooli kasvoi sosiaalisen kontrollin tukijana ja selittäjänä kykenemättömyydelle työnteon. Medikalisaatio syntyi selittämään ihmisen ja yhteiskunnan toimintaa lääketieteellisesti. Medikalisaatio toimii moraalilla perusteilla. Vammaisuus voidaan tulkita sairaudeksi, koska sitä paheksutaan. Olennaista olisi kiinnittää huomiota arvo- ja normioletuksiin, joista seuraa näkemys sairauden kaltaisesta ilmiöstä. Medikalisaatio selittää vammaisuutta yksilön patologisuudella, ja on institutionaalisten järjestelyjen perusta. Vammaisuutta kohtaavista ihmisistä mitataan hyveellisyyttä, ja selviytymiseen tarvitaan arvojen tarkastelua. Esimerkkinä on selektiivisen abortin luomat syyllisyyden, surun ja epäonnistumisen tunteiden kokemukset. Raskaudenkeskeytys voi olla moraalisesti oikeutettu, mutta kokemus huonosta moraalista luonteenlaadusta on samanaikaista. (Vehmas 2005, 55-59, 77-78.)

Raskaudenkeskeytystä Suomessa säätelevät laki (239/1970) ja asetus (359/1970). Raskauden liittyvä päätöksenteko keskeyttämisestä tai jatkamisesta. Osallistuuko nainen sikiötutkimuksiin, joissa voi selvittää lapsen vammaisuus? Nainen päättää, synnyttääkö vammaisen

lapsen. Onko perhe valmis vastaanottamaan vammaisen lapsen, ja onko lapsella mahdollisuus hyvään elämään? Saako nainen ja perhe riittävästi tietoa? (Leino-Kilpi & Välimäki 2003, 178-179.)

Vehmas tarkastelee argumenttia selektiivisestä abortista hyvän vanhemmuuden vastaisena. Moraalisten ongelmien ratkaisemiseksi hyve-etiikan moraaliperiaatteet eivät riitä. Moraalisten ongelmien luonnetta määrittää eletyn elämän yksityiskohdat, joita on vaikea ottaa huomioon pelkästään tukeutuen periaatteisiin. Yksilö on moraalinen toimija, joka toteuttaa moraalialueen tarkoituksenmukaisesti. Moraali on sisäistetty osaksi omaa toimintaa ja persoonaa, jolloin ihminen toimii periaatteen mukaisesti. Hyve on luonteenpiirre ja se jalostaa hänet, jolla on tuo hyve, ja hänen toiminnoistaan tulee hyviä. Aristoteles korostaa ihmisen luonteenpiirteitä, jotka ohjaavat toimimaan moraalisesti oikein. Hyveet riippuvat tilanteesta ja henkilön asemasta. Vehmas toteaa, että vanhemmuus on tekijä, johon sisältyy omat hyveet. Voidaan kysyä, onko selektiivinen abortti hyveellisten vanhempien teko. Abortin ei ajatella rikkovan terveen sikiön oikeuksia, joita laki suojaa. Sen sijaan selektiivinen abortti sisältää moraalisia ongelmia, muun muassa vanhempien moraalisen aseman. Vanhemmillä on vastuu ja velvollisuus huolehtia lastensa hyvinvoinnista, jo pelkästään siksi, että lasten olemassaolo on heidän aikaansaannostaan. Lapset ovat heistä riippuvaisia. Epätasavertaisissa suhteissa, kuten vanhempi-lapsi, moraalinen vastuu ja velvollisuus on valtaa pitävällä osapuolella. (Vehmas 2005, 185-187.)

Singer johtaa etiikastaan⁵ intressien yhtäläisen huomioonperiaatteen, jota hän käyttää valaisemaan ihmisten tasa-arvoon liittyviä ongelmia. Kun ihmiset sanovat, että elämä on pyhää, he eivät tarkoita elämän pyhyyttä, vaan ihmiselämän pyhyyttä. On aina väärin tappaa ihminen. Tämä viittaa pasifismiin, ja ihmisten elämän puolustajat voivat tappaa itsepuolustukseksi. Ihmisarvo on ainutlaatuinen, sillä on syvät juuret amerikkalaisessa yhteiskunnassa ja se on kirjattu lakiin. Elämän suojeleminen, ja kenen elämän, on erilaista eri kulttuureissa. Keskusteluissa abortista näyttäytyvät termit ihmiselämä (*human life*) ja ihmisolento (*human being*). Ratkaisevana kysymyksenä pidetään sitä, onko sikiö ihmisolento. Tuohon kysymykseen ei voi vastata, ellei termejä pohdita tarkkaan. Singer antaa ihmisolemukseksi merkityksen *Homo sapiens* -lajin jäsenenä, joka voidaan määritellä

⁵ Singerin käsityksiä etiikasta on esitetty luvussa 5.2.

luonnontieteellisesti. Näin ollen ensimmäisestä hetkestä lähtien hedelmöittynyt alkio on ihmisolemus, samoin kuin vaikeimmin kehitysvammainen tai vauva, joka syntyy ilman aivo-kuorta. Singer esittelee Joseph Fletcherin määritelmän toisena tapana selittää, mikä on ihmisolemus. Fletcherin kutsuma lista ihmisyyden indikaattoreista sisältää itsetietoisuuden, itsesääätelyn, tulevaisuuden ja menneisyyden tunteen, kyvyn ihmiskontakteihin, huolenmuista, kommunikoinnin ja uteliaisuuden. Näillä tarkoitetaan, että ihmisillä on luonteenomaisesti tiettyjä ominaisuuksia, ja Homo sapiensilla on mainitut ominaisuudet. Ihmisolemuksen määritelmien eroavuudet voivat auttaa vastaamaan kysymykseen, onko sikiö ihminen. (Singer 1993, 83-86.)

Vammaisuutta koskevassa eettisessä keskustelussa esiin nousee usein lisääntyminen ja vammaisen syntymisen ehkäisyyn liittyvät moraaliongelmien lääketieteen kehittymisen myötä. Suhtautuminen aborttiin muuttuu naisasialiikkeen mukana 1900-luvulla. Länsimaissa naisten oikeus määrätä itse seksuaalisuudestaan ja lisääntymisestään suojataan lailla, ja aborttiin suhtaudutaan kysymyksenä naisten itsemääräämisoikeudesta omaan ruumiiseensa. Sikiöllä ja alkiolla ei ajatella olevan moraalisia oikeuksia, koska niitä ei pidetä ihmisinä kehittymättömän keskushermoston takia. Syntymässä lapset tulevat moraalisen ja juridisen suojelun kohteeksi. (Vehmas 2005, 153-154, 157-158.)

7.1.2 Raskauden keskeytys vai synnytys?

Sikiödiagnostiikka palvelee vanhempia ja tukee periaatetta lapsen oikeudesta syntyä toivottuna. Sikiövaurion todentuminen voi johtaa ei-toivottuun raskauteen sikiön ominaispiirteiden perusteella ja se keskeytetään. Sikiön ominaispiirre voi olla vamma tai sairaus. Vamma voi uhata yksilön hyvinvointia ja hyvää elämää, ja vammaisen lapsi voi olla taakka muille. Selektiivinen abortti voidaan tehdä vielä 24. raskausviikolla. Vammaisuuden perusteella tehty abortti hyväksytään yleisesti paremmin kuin muun moraalisesti vähäpätöisen seikan vuoksi, esimerkiksi sukupuolen. Vehmas mainitsee Helga Kuhsen ja Peter Singerin teoksen *Should the Baby Live?* (1985), filosofisena puheenvuorona vammaisuuden moraalisen merkityksestä. Kuhsen ja Singerin tavoitteena on ollut vähentää kärsimyksen määrää maailmassa lähtökohtana preferenssiutilitarismi (kts. luku 5.3), jonka mukaan teko on moraalisesti hyvä, jos se edistää yksilön mielenkiinnon, toiveiden tai mieltymysten

(preferenssien) toteutumista. Vehmas sanoo Kuhsen ja Singerin argumenttien heijastavan yleisesti hyväksytyjä vammaisuuteen kohdistuvia asenteita. Ongelmana on yksilökeskeinen lähestymistapa. Vammaisuus on yksilössä oleva tila, josta aiheutuu toimintakyvyn puutteita, jolloin se pitää ehkäistä toimenpiteillä syntymättömiin tai jo eläviin ihmisiin. Kuhsen ja Singerin ajatusrakennelma pitää normaalia älyllistä toimintakykyä vaativaa eloa ja normaalieläimien, sikiöiden ja vauvojen elämää arvokkaampana kuin vammaisten. Väitteitä tukee länsimaissa tapahtuva pyrkimys estää vammaisuuden synty raskaudenkeskeytyksillä ja yritys normalisoida vammaiset. Pääosin vammaiset kuitenkin toivovat yhteiskunnallisten olosuhteiden muuttamista tasa-arvoisiksi. (Vehmas 2005, 159-165.)

Kehitysvammaisuuden ajatellaan asettavan sikiöt ja vauvat eriarvoiseen moraaliseen asemaan huonojen elämän mahdollisuuksien takia verrattuna muihin lapsiin. Kehitysvamman väitetään estävän inhimillistä elämää. Kuitenkin tuttujen ja turvallisten ihmisten seurassa kehitysvammaisen suorituskyky voi olla parempi kuin asiantuntijoiden testeissä, jotka vaikuttavat päätöksentekoon, muun muassa koulutuksesta ja kuntoutuksesta. Kehitysvammaiset ovat riippuvaisia muiden huolenpidosta, kuten vanhukset tai mielisairaavat, joten voidaan kysyä, ovatko he ryhmänä vähemmän arvokkaita. Kaikkia ihmisiä yhdistää riippuvuuden piirre, jossa ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus antavat elämälle muodon ja merkityksen. (Vehmas 2005, 167-168.)

Vammaisen lapsi ja perhe tarvitsevat emotionaalista tukea ristiriitaisten tunnetilojen käsittelyyn. Perhe tarvitsee tukea vertaisiltaan, sukulaisiltaan, ihmissuhteiden verkostolta ja yhteiskunnan palvelujärjestelmältä selviytyäkseen elämäntapa- ja elämäntilanteiden muuttamisesta. Hoitaminen uuvuttaa ilman turvaverkostoa. Lapsi on riippuvainen huoltajistaan emotionaalisesti, tarvitsee turvallisen kiintymyssuhteen ja luottamussuhteen. Riippuvuussuhteet saattavat hankaloittaa vammaisen henkilön itsenäistymistä aikuisiällä. Moni kehitysvammaisen asuu vanhempiensa kanssa koko elämänsä. (Eriksson 2008, 28.)

Vehmas puhuu vammaisen lapsen tuottamasta raskaammasta taakasta kuin lapset yleensä ovat perheelle. Kysymys on empiirinen, ja sillä voi olla merkitystä moraalisiin päätöksiin. Vammaisten lasten perheiden hyvinvointitutkimuksissa on selvinnyt koettelemukset parisuhteessa, avioerojen määrä sekä sisarusten vähäinen huomiointi, josta seuraa kärsimystä. Kokemukset eivät välttämättä eroa muista perheistä, mutta laadullinen taakka voi olla suu-

remppi kuin muilla. Vammaisen lapsen saaminen on kokemus, johon vaikuttavat vanhempien uskomukset, asenteet ja arvot. Toivomus terveestä lapsesta voisi olla toivomus lapsesta, jolla on mahdollisuus onnelliseen ja hyvään elämään. (Vehmas 2005, 182-185.)

Yhteiskunnan jäsenyys ei ole ollut mahdollista kaikille. Antiikin kreikan ajassa on hyljeksettä poikkeavia ihmisiä ja se on ollut oikeutettua hyvinvoinnin turvaamiseksi. Länsimaisessa yhteiskuntasopimuksessa poikkeavat yksilöt ovat jääneet ulkopuolisiksi. Normalisatioperiaate tukee kaikkien ihmisten osallisuutta hyvinvointiyhteiskunnan toimintaan, mutta saattaa kuitenkin ohjata normaalin käsitystä. Lääketiede ja medikalisaatio yrittävät normalisoida poikkeavia ihmisiä, jotta he sopeutuvat yhteiskuntaan. Vanhemmat päättävät, saako lapsi syntyä yhteiskuntaan. Elämän suojeleminen eri tasoilla ja yhteiskuntaan kuulumisen ihmisoikeuksineen ovat olleet pitkään moraalisia ongelmia. Nykyään vallalla oleva inklusion ideologia tavoittelee hyvinvoinnin ja inhimillisen arvokkuuden toteutumista kaikille ihmisoikeuksien mukaisesti. Oikea teko on ottaa kaikki ihmiset yhteiskunnan jäseniksi globaalisti, mutta onko yhteiskunta valmis tinkimään omista talouden kasvun ja kehityksen tavoitteistaan ja hyväksymään tuottamattomat yksilöt ja marginaaliryhmät. Ihmissarvon kunnioittaminen koskee jokaista.

7.2 Erityiskasvatus ja opetus

Kasvatuksessa ja opetuksessa on kyse toisen ihmisen auttamisesta ja tukemisesta epäitsekästä. Päivi Atjosen (2004, 25-26) mukaan etiikka ja moraalit sekä etiikan opetus ja moraalikasvatus ovat kouluopetuksessa ja -kasvatuksessa monikerroksisia. Koulu kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka kykenevät hyvään ajatteluun ja toimintaan sekä pysymään etäällä pahasta. Moraalikasvatusta toteuttaa opettaja, jonka tehtävänä on ohjata oppilaita itsenäisiin valintoihin. Kasvatuksen näkökulmasta etiikan teleologiset teoriat pohtivat kasvatuksen päämäärää ja määrittelevät, millainen ihminen voi saavuttaa päämäärän ja täydellistyä. Hyveiden avulla tavoitellaan hyvää elämää ja onnellisuutta. Velvollisuusetiikan mukaan lakeja, sääntöjä ja periaatteita pitää noudattaa seurauksista ja päämäärästä riippumatta. Koulumaailmassa tähän kuuluvat esimerkiksi koululainsäädäntö, ohjeet ja eettiset

periaatteet. Opettajan sisäisiä velvollisuuksia kasvatustyössä voisi kutsua pedagogisiksi periaatteiksi, jotka ilmaisevat sitoutuneisuutta. Seurausetiikassa toiminnan hyödyllisyys edistää onnellisuutta. Erilaisissa arjen ristiriitaisissa tilanteissa teoriat tulevat esiin. Opetus- ja kasvatustyössä voi olla erimielisyyttä opettajien välillä tai oppilailla keskinäisiä konflikteja välitunnilla, jotka pitää ratkaista päämäärän suhteen, seurauksia arvioiden tai tuoden esiin velvollisuuksia.

Kari E. Turunen kirjoittaa kasvatuksen arvoista. Kasvatus- ja opetus ovat arvolatautuneita. Kasvatuksella on välitetty ja juurrutettu ihanteita. Arvot, ihanteet, arvostukset ja inhimillisesti arvokkaaksi koettu ovat olennaista kasvatuksessa. Arvostus ja ihanne riippuvat aika-kaudesta ja kulttuurista yhteiskunnassa. Arvostukset liittyvät aatteisiin, ihmiskäsitykseen ja maailmankatsomukseen. Kasvatusvaikuttajien toiminta perustuu ihanteisiin ja koulun arvo-maailmaan, joita ohjaavat lait, säädökset ja opetussuunnitelmat. Yleiseen kasvatuskulttuuriin voi sisältyä koulun ihanteita siitä, millainen on ihanteellinen opettaja tai oppilas. Turunen sanoo kauneutta, totuutta ja hyvyyttä varsinaisiksi arvoiksi, joita ei voi kiistää. Niillä on kasvattava merkitys, joka siirtyy sukupolvelta toiselle. Ihmisen kokemukselle arvokkaana pidetään läheisyyttä, ystävyyttä, luotettavuutta ja turvallisuutta. Opetuksessa tulisi olla aiheita, jotka palautuvat inhimillisesti arvokkaaseen. (Turunen 1992, 241-248.)

Eettisten kysymysten tutkiminen erityiskasvatuksessa ja vammaisuudessa kuuluvat soveltavan etiikan piiriin sisällöllisesti ja metodisesti. Soveltava etiikka hyödyntää etiikan teorioita käytännön moraaliongelmien. Filosofisilla menettelytavoilla käytännön kysymyksiä selkiytetään, määritellään ja järjestetään ymmärrettäviksi, ja tavoitteena on löytää perusteltuja ratkaisuja. (Vehmas 2005, 156.) Vehmas (2009, 102-105) toteaa erityiskasvatuksen kuuluvan normatiiviseen etiikkaan, jonka päätehtävänä on hyvyden ja oikean teon tutkiminen sekä moraalipohdintojen ohjaaminen. Hyvät asiat edistävät ihmisen hyvinvointia, jolloin elämästä muodostuu hyvä tai onnellinen. Ne ovat itsessään hyviä ja tavoiteltavia sekä merkityksellisiä hyvälle elämälle. Ihmisten luonteenpiirteissä ja taipumuksissa on persoonan piirteitä, joita olisi kehitettävä, jotta ihmiset toimisivat hyvin ja oikein. Eettisten periaatteiden integroituminen ihmisen persoonaan mahdollistaa luontevan moraalisen käytöksen. Eettisten periaatteiden oikeutus perustuu yhteisön rationaalisten ja tasavertaisten jäsenten yhdessä luomiin sääntöihin. Teleologisen etiikan oikeutus perustuu ratkaisuihin, jotka myötävaikuttavat hyvien ja oikeiden päämäärien täyttymisen. Seurauksiin perustuvat päätökset saattavat johtaa ratkaisuihin, joissa yleisen edun nimissä vähemmistön oikeuksia

loukataan. Esimerkiksi erityiskouluja on puolustettu enemmistön edulla, mutta ne saattavat hankaloittaa erityisoppilaiden tasavertaisen sosiaalisen osallisuuden. Vehmas sanoo, että vähemmistön vahinko on pienempi kuin enemmistön, jos vammaiset oppilaat opiskelisivat yleisopetuksen ryhmissä.

Takala (2010, 16-17) kertoo ihmisten tasa-arvoon perustuvasta inklusion ideologiasta koulumaailmassa. Ihanteellisessa tilanteessa kaikki oppilaat opiskelevat lähikoulussa, yleisopetuksen ryhmässä ja tarvittavat tukimuodot mukanaan. Takala jaottelee inklusion kolmeen malliin. Kova, puhdasoppinen inklusio vastaa kaikkiin oppilaan tarpeisiin yleisopetuksessa, ja tuo tuet oppilaan luo. Pehmeä inklusio tarjoaa tukea yleisopetuksessa, ja joissain tilanteissa tukea tarvitaan muualla. Tyhmässä inklusiossa erityistarpeita ei nimetä eikä niihin vastata, vaikka ne tiedostetaan. Kuntien inklusiopolitiikka voi olla jotakin edellä mainituista, mutta opetuksen inklusio on kuitenkin tavoiteltava tilanne. Vehmas (2009, 104) tukeutuu Kantiin perustelussaan inklusiivisen koulun puolesta. Kaikki ihmiset ovat moraalisesti tasa-arvoisia ja erityiskoulu edistää moraalista eriarvoisuutta. Universaalinen moraalilain nimessä erityiskouluja ei voi hyväksyä, ja inklusiivisia kouluja pitää suosia.

Vehmas (2009, 112-113) sanoo pedagogisten järjestelyjen oikeutusta empiiriseksi kysymykseksi. Normien ehdottomuus oppilaiden kouluttamisessa samassa tilassa on todennäköisesti vastuutonta ja vahingollista, ilman huolellista käytännön selvitystä. Oppilaiden oikeus tasavertaiseen kohteluun on inklusiivisen koulun periaate. Kaikille sopiva kouluympäristö voi olla vaikea järjestää, ja onko se edes mahdollista. Velvollisuus on järjetön, jos tavoite on saavuttamattomissa. Inklusiivisen koulun kannattajien eettinen oletamus on oppilaiden yhtäläinen kunnioitus, samoin kuin Nussbaum (2006) esittää toimintamahdollisuuksien etiikassa (kts. luku 7.1). Inklusion päämäärän saavuttamisen keinoista ollaan eri mieltä. Jotkut oppilaat ovat kokeneet erityiskoulun tai -luokan alentavaksi ja toiset voimavaraksi. Vehmas haluaa osoittaa, että kokemusten moninaisuus kertoo huonoista sekä epäonnistuneista kouluista ja luokista.

7.2.1 Kehitysvammaisten erityisopetus

Lääketieteen käsitykset ja toimenpiteet vammaisuudesta 1850-luvulta lähtien vaikuttivat parannettavien vammojen valintaan. Erityisopetuksen huollettavaksi jäivät parantumattomat vammaisuudet. Erityiskouluja perustettiin vammaluokituksen pohjalta ja erilleen muista kouluista. Uno Cygnaeus (1810-1888) ajatteli, että kaikkien lasten, myös heikkokykisten, tulisi opiskella samassa ryhmässä. Ajatus unohdettiin nopeasti. Erilliset laitokset turvasivat vammaiset epäonnistumisilta ja joutumiselta pilkan kohteeksi. Vammaiset olisivat häirinneet muiden lasten oppimista normaaliopetuksessa. Lääketiede ja psykologia tukivat erillisiä opetusjärjestelyjä ja niiden tieteellinen tieto oikeutti erityisopetuksen kasvun. Erityisopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä oli kasvattaa poikkeavista henkilöistä yhteiskuntakelpoisia, tuottavia kansalaisia, jotka eivät jää taakaksi muille. Käsite normaali on 1800-luvun lopusta asti merkinnyt tavallista ja tyypillistä, toivottavaa ja hyvää. Normaalin vastakohta on ollut patologinen ja ei-toivottava. Normaaliuden ideassa tosiasiat ja arvot kuvaavat olemista ja mitä pitäisi olla. Esimerkiksi kuurojen opetuksessa toteutettua oralismia on pidetty normaaliuden ideana. (Vehmas 2005, 62-64.) Oralismi on ollut osa rotuhygieniaa. Oralismi on 1800-luvun aatehistoriallinen ilmiö, jota on pidetty kuuroutta koskevana käsityksenä ja joka ei tunnusta viittomakielen merkitystä kuuroille. Näkyvin esimerkki on viittomakielen kieltäminen kouluissa, joka jatkui 1970-luvulle asti. Kuurojen opetuksessa painotettiin suomen kielen ja artikuloinnin opetusta. (Salmi & Laakso 2005, 28, 349).

Pirttimaa, Rätty, Kokko ja Kontu (2015, 179-182) toteavat melkein sadan vuoden kuluneen yleisen oppivelvollisuuslain synnystä. Vuonna 1997 kaikki lapset hyväksyttiin peruskouluun oppilaiksi. Siihen asti kehitysvammaisten huolenpito ja opetus toteutettiin kirkon, erilaisten laitosten ja järjestöjen hyväntekeväisyytenä tai sosiaalipalveluina. Vajaamielislain (107/1958) myötä erityishuoltopiirit järjestivät kehitysvammaisten opetusta. Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977) siirsi opetuksen sosiaaliviranomaisten hoidettavaksi kouluhallinnon valvonnassa. Peruskoululaissa (476/1983) vaikeimmin kehitysvammaiset saivat opetusta erityishuoltona vuoteen 1997 asti. Vuonna 2010 vaikeimmin kehitysvammaisia oppilaita on ollut erityisopetuksessa 1355, kaikilla syvä tai vaikea kehitysvamma.

Uusikylän (2002, 10,13) mukaan koulussa opetuksen tarkoituksena on opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti kehittää oppilaiden persoonallisuutta, tietoja ja taitoja. Moraalikäytäntöjen pohdintaan kuuluu peruskysymys koulukasvatuksesta, mitä se on ja mitä sen pitäisi olla. Etiikka eli moraalifilosofia on olennaista opetuksen tavoitteiden pohdinnassa. Keskeiset asiakirjat ovat YK:n ihmisoikeuksien ja lasten oikeuksien julistukset, jotka Suomi ja useat muut valtiot ovat hyväksyneet. Atjosen (2004,17) mukaan julistukset on kirjattu ihmisarvon dokumentteina, jotka sitovat myös kasvatusta ja koulutusta. Kasvatuksen perusarvoja ovat ihmisen arvokkuus, ainutkertaisuus ja korvaamattomuus. Ihmiset ovat samanarvoisia ja yhteisöllisiä, ja suhteessa toisiinsa heidän elämänsä merkityksellistyy. Tapio Kuosma (2018, 14) mainitsee, että tasavallan presidentti ratifioi vammaisoikeussopimuksen vuonna 2015. Sopimuksessa taataan vammaisille henkilöille täysimääräisesti ja yhdenvertaisesti kaikki ihmisoikeudet ja perusvapaudet sekä edistetään heidän ihmisarvonsa kunnioittamista.

Vehmaksen (2003, 116-118) mukaan oikeuttaaksemme käsityksiämme ihmisten erityisen tuen tarpeista kasvatuksessa, opetuksessa ja kuntoutuksessa, pitää tukeutua joihinkin yleis-päteviin kriteereihin hyvästä inhimillisestä elämästä. Päämäärätön opetus kehitysvammaisille on merkityksetöntä. Kehitysvammaisen itse ei pysty asettamaan itselleen oman etunsa mukaisia tavoitteita, jolloin tarvitaan vanhempien ja opettajien apua. Kehitysvammaisen oppilas voi olla tyytyväinen nykyiseen olotilaansa ja tehdä jotain sellaista, mikä tuottaa mielihyvää ja täyttää hyvän elämän kriteerit. Mutta oppilaan subjektiivinen kokemus voi kääntyä häntä itseään vastaan eikä hänelle voisi asettaa ulkopuolisia tavoitteita kasvatuksessa, opetuksessa eikä kuntoutuksessa. Näin ollen on oltava yleisiä kriteerejä hyvästä ja toivottavasta elämästä, jotka ovat subjektiivisen kokemuksen yläpuolella. Kehitysvammaisten kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa on huomioitava objektiiviset hyvän elämän kriteerit ja subjektiivinen ulottuvuus. (Vehmas 2003, 116-118.)

7.2.2 Opetussuunnitelma

Sakari Moberg ja Vehmas (2015, 65) kirjoittavat tavoitteista. Erityisopetuksessa oppilaalle asetetaan tavoitteet yksilöllisesti huomioiden hänen oppimisensa edellytykset. Tavoitteet

kehitysvammaisten opetuksessa poikkeavat peruskoulun yleisen opetussuunnitelman tavoitteenasettelusta. Opetusmenetelmiä sovelletaan oppilaiden tarpeiden mukaan. Pirttimaa ja Kontu (2010, 135-136) kirjoittavat opetussuunnitelmasta. Toiminta-alueittaisen opetuksen opetussuunnitelma on tehty vuonna 1987. Opetussuunnitelman julkaisi Sosiaalhallitus nimellä "EHA2 Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet". Kehitysvammaliiton ja Jyväskylän yliopiston kehittämistyö valmisti vaikeimmin kehitysvammaisten lasten pääsyä perusopetukseen. Opetussuunnitelma on näkemys toiminta-alueiden kehitysvaiheista, ja se on tehty alun perin monivammaisille tai kognitiivisesti varhaisessa kehitysvaiheessa oleville oppilaille. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten kehitysikä on noin 0–3-vuotiaan tasolla huolimatta kronologisesta iästä. Nykyään vaikeavammaisten opetuksen oppilasryhmät ovat monenlaisia ja koostuvat eri lähtökohdista tulevista lapsista.

Kolmiportaisessa oppimisen ja koulunkäynnin tuessa erityisen tuen piiriin kuuluvat lähes aina toiminta-alueittaisessa opetuksessa opiskelevat oppilaat, joilla on pidennetty oppivelvollisuus. Pidennetty oppivelvollisuus on oppilailla, joilla ei ole vammaisuuden tai sairauden vuoksi mahdollista saavuttaa perusopetuksen tavoitteita yhdeksässä vuodessa. He aloittavat peruskoulun vuotta aiemmin ja se kestää 11 vuotta. Jos psykologisen tai lääketieteellisen arvon perusteella ilmenee, ettei opetusta voi antaa muuten kuin erityisopetuksesta, oppilas voi saada erityisen tuen päätöksen jo ennen oppivelvollisuuden alkua. Erityisen tuen tarkoituksena on antaa oppilaille kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea oppivelvollisuuden suorittamiseksi ja pohjustaa jatko-opintoihin. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta opetuksen järjestämiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 61,65,70; Perusopetuslaki 628/1998.)

Vaikeimmin kehitysvammaisten opetus voidaan järjestää toiminta-alueittaisesti, josta päätetään erityisen tuen päätöksessä. Toiminta-alueittainen opetus on vaihtoehto, jos oppilas ei kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Opetuksen toiminta-alueet ovat kieli ja kommunikaatio sekä motoriset, sosiaaliset, kognitiiviset ja päivittäisten toimintojen taidot. Opetuksen tavoitteena on antaa tietoja ja taitoja, joiden avulla oppilas voi suoriutua mahdollisimman itsenäisesti elämässään. Lähtökohtana opetukselle on oppilaan vahvuudet. Eri tilanteita hyödynnetään oppimisessa koulupäivän aikana. Oppimisympäristöä kehitetään toimivaksi ja oppilasta motivoivaksi. Tavoitteet asetetaan niin, että ne

ovat saavutettavissa ja mielekkäitä. Oppilaan yksilölliset tavoitteet, keskeiset sisällöt ja arviointi kuvataan jokaiselle toiminta-alueelle henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). Eri toiminta-alueiden sisältöjä yhdistellään opetuksen toteuttamisessa. Opetuksessa tuetaan oppilaan kokonaiskehitystä sekä edistetään ja ylläpidetään toimintakykyä. Opetusta suunnitellaan ja toteutetaan oppilaan ja huoltajien sekä moniammatillisen työryhmän kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71.)

7.2.3 Toiminta-alueittainen opetus

Vuorovaikutuksen muodostuminen on lähtökohtana kommunikaatiotaitojen oppimiselle. Vuorovaikutuksen pohjalle rakentuvat kommunikoinnin tuottamisen ja ymmärtämisen harjoittelu. Tavoitteena on, että oppilas on vuorovaikutuksessa ympäristössään, tulee ymmärretyksi ja ymmärtää ryhmän oppilaita ja aikuisia. Oppilaalle turvataan se, että hän voi käyttää itselleen tarkoituksenmukaisia keinoja kommunikoida ja tarvittaessa käyttää vaihtoehtoisia kommunikaatiokeinoja. *Kielen ja kommunikation* opetus sisältää kielellistä tietoisuutta, viittomien, merkkien, symbolien, kirjainten ja sanojen tunnistamista ja käyttöä, ilmaisua, käsite- ja sanavarastoa sekä ajattelua kehittäviä osa-alueita. Koulupäivän aikana harjoitellaan kommunikaatiotaitoja eri tilanteissa. *Sosiaalisten taitojen* oppimisen tavoitteena on oppilaan osallisuuden ja ryhmässä toimimisen taitojen kehittyminen. Erilaisissa ympäristöissä toimiminen, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittelu kuuluvat opetukseen. Onnistumisen kokemukset tukevat oppilaan itsetuntemusta ja oppimismotivaatiota. Opetuksessa vahvistetaan myönteisen sosiaalisen oppimisen ilmapiiriä. Oppilaan aktiivinen osallistuminen ympäristönsä toimintaan sekä omatoimisuuden ja itsenäistymisen edistäminen ovat *päivittäisten toimintojen taitojen* opetuksen tavoitteet. Opetus sisältää osa-alueita, jotka käsittelevät terveyttä ja turvallisuutta, arjen taitoja, asumista ja ympäristössä liikkumista sekä vapaa-ajan viettoa. Päivittäisten taitojen harjoittelu luo mahdollisuuksia muiden toiminta-alueiden taitojen kehittymiselle ja harjoittelulle. Nämä vahvistavat päivittäisten taitojen hallintaa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71-72.)

Motoristen taitojen oppimisen tavoitteena on vahvistaa oppilaan kehon hahmotusta. Tavoitteena on myös edistää kokonais- ja hienomotoristen taitojen kehittymistä sekä järjestää

mahdollisuudet harjoitella taitoja. Opetukseen kuuluu sisällyttää motoristen toimintojen suunnittelun ja ohjauksen, tasapainon, koordinaation, rytmin, kestävyuden ja lihasvoiman kasvattamiseen sopivia osa-alueita. *Kognitiivisten taitojen* tavoitteena on oppilaan aktivoituminen. Ympäröivän todellisuuden hahmottamiseen opitaan käyttämään aisteja. Kognitiivisten taitojen opetus tukee oppimisen, muistamisen ja ajattelemisen prosessien kehittymistä. Taitojen oppiminen sisältää aistien stimulointia ja harjoittamista, valinnan, luokittelun, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon sekä syy-seuraus-suhteen oppimista edistäviä osa-alueita. Oppimisen tavoitteena on kehittää perusvalmiuksia lukemiselle, kirjoittamiselle ja matemaattisille taidoille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 71-72.)

Erityisopetukseen ja kasvatukseen on päädytty, kun yhteiskunnassa on pohdittu vammaisten parasta. On oletettu, että heidän hyvä elämä ja hyvinvointi toteutuvat suojassa muilta ihmisiltä, ja valtaväestöä on suojattu vammaisilta. Kehitysvammaisia itseään ei ole kuultu tai ei ole ymmärretty heidän tarpeitaan. Kasvatus yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi on ollut rajattua, koska kasvatus on tapahtunut aikakauden ja kulttuurin mukaisesti pienissä vähemmistöryhmissä. Hyviin asioihin, jotka vaikuttavat hyvinvointiin, kuuluu tasavertainen kohtelu. Voidaankin kysyä, miksi vaikeimmin kehitysvammaiset on otettu peruskoulun oppilaisiksi vasta vuonna 1997. Kehitysvammaiset eivät osaa vaatia oikeuksia itselleen, joten he ovat riippuvaisia ympäristönsä ihmisistä.

7.3 Pedagoginen Etiikka

Huttunen ja Kakkori kertovat moraalisesti merkittävistä hyveistä, joita opettaja tarvitsee työssään velvollisuuksien lisäksi, ja tulkitsevat Aristoteleen etiikkaa nykyaikaan sopivana. Aristoteles korostaa hyveelliseksi kasvattamista, mutta ei ole kiinnostunut opettajan hyveistä. Opettajan ammatillinen kasvu ja kehitys toteutuvat reflektointina, esimerkillisyytenä ja sensitiivisyytenä sosiaalisissa tilanteissa hyveiden avulla. Ystävällinen opettaja ei imartele eikä ole jörö, vaan hänellä on hyvä itsetunto ja itseluottamus. Ystävällisyyteen kuuluu myös rehellisyys itselle. Hyvän itsetunnon omaavan opettajan ei tarvitse kerskailla eikä olla vaatimaton väärällä tavalla, joka on itsepetosta. Käytännöllinen järki selventää,

milloin saavutuksista voi olla ylpeä ja milloin kannattaa olla vaatimaton. Jos on huono itsetunto, ei pysty antamaan eikä ottamaan tunnustusta. Aristoteles käyttää hyveellisestä persoonasta nimitystä suurisieluinen (*megalopsykhia*). Suurisieluisella opettajapersoonalla on hyvä itseluottamus, ja hän vastaanottaa ansaitut kunnianosoitukset tyytyväisenä ja ansaitsemattomat jättää omaan arvoonsa. Kultaisen keskitien opin mukaan suurisieluisen puutteellinen pahe on pienisieluisuus ja liiallinen pahe on turhamaisuus. Suurisieluinen persoona on avoin vihassaan ja rakkaudessaan. Oikeamielisen vihan hyve (*nemesis*) voi kohdistua epäoikeudenmukaisuuteen, mutta opettajan ei välttämättä pidä kehittää sitä itsessään. Suurisieluisuus on tavoittelemisen arvoinen hyve, johon liittyy avoimuus ja suvaitsevaisuus. Opettajan pitää ohjata luokkaansa kunniakkaalla tavalla, jotta hän kykenee edistämään oppilaiden parasta. Opettajan pitää ottaa vastaan kritiikkiä oppilailta, vanhemmilta ja kollegoilta. Käytännöllinen järki ja itsellisyys erottaa asiallisen kritiikin asiattomasta. (Huttunen & Kakkori 2007, 87-89.)

Comte-Sponville kuvaa oikeudenmukaisuutta täydellisenä hyveenä, jota palvelee järkevyyden, maltillisuus ja rohkeus. Oikeudettomuuden ikeessä hyveet ovat vain luonteen ominaisuuksia. (Comte-Sponville 2001, 79.) Kant sanoo pitävänsä hyvää tahtoa itsessään hyvänä ilman rajoitusta. Ihmisen hyvä tahto kaikissa olosuhteissa ymmärtää tehdä hyvää, mutta jos luonne ei ole hyvä, hyveiden luonne muuttuu, ja ne vaikuttavat pahasti tai vahingollisesti. (Kant 1931, 76.) Myös Aristoteles sanoo oikeudenmukaisuutta täydelliseksi hyveeksi, jota inhimillisyys vaatii ja arvot edellyttävät. Ongelmaksi muodostuu utilitaristisesta näkökannasta oikeudenmukaisuus yhteisen hyvinvoinnin maksimointina. Kaikkien onnellisuuden takia voisi uhrata puolustuskyvyttömiä ja syyttömiä. Kantin mielestä tällaisen edistämiseksi ei voi uhrata oikeudenmukaisuutta, joka on ylevämpää kuin hyvinvointi, vaikka enemmistön onnellisuus olisi kyseessä. Epäoikeudenmukaisuudessa arvot muuttuvat välineiksi. Oikeus on lainmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta. (Comte-Sponville 2001, 80-82.)

Aristoteleen mukaan temperamenttia voi muuttaa, mikäli se haittaa hyveellistä toimintaa. Hyveitä pitää kehittää ja tietoisesti kasvattaa itseään. Opettaja tarvitsee rohkeutta pitääkseen järjestystä yllä, luottaakseen itseensä ja esittääkseen mielipiteitään. Opettajan sovelias toiminta sosiaalisissa tilanteissa on viisautta. Oikeudenmukainen opettaja jakaa hyödykkeitä ja velvollisuuksia sekä arvioi tasapuolisesti. Aristoteleen etiikassa keskeistä on ollut

myös pukeutuminen, juominen, syöminen ja avioelämän harjoittaminen. Kantin ajoilta etiikan jako moraalisesti relevantteihin ja irrelevantteihin asioihin sisältää kaikki tapoihin liittyvät asiat etiikkaan kuuluvina. Näin ollen kohtuullisuus ruumiin nautinnoissa voi olla opettajan hyve. Esimerkiksi poikkeuksellinen pukeutumistyyli voi olla kummallinen viesti oppilaille. Huttunen ja Kakkori esittävät myös demokratian luonteenhyveenä ja opetettavana asiana. Hyveellinen opettaja johtaa luokkaansa demokraattisella ja dialogisella asennoitumisella. (Huttunen & Kakkori 2007, 89-91.) Hyvän opettajan ominaisuuksia on paljon. Kasvun näkökannasta aidot kokemukset poistavat ennakkokäsityksiä ja johdattavat uusien asioiden avulla uusiin tulkintoihin ja merkityksiin. Uuden oppiminen laajentaa viitekehystä. Aitojen kokemusten avulla identiteettityö johtaa kehittymiseen, avoimuuteen ja ammatilliseen kasvuun. (Stenberg 2011, 49-50.)

7.3.1 Pedagoginen paradoksi

Pedagogiseen ajatteluun kuuluvat kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet. Ihminen on vapaa itsessään määrittämään oman suhteensa maailmaan, toisiin ja itseensä. Ongelmaksi nousee kasvatuksen vaikutus sivistysprosessiin, jotta ihmisestä tulisi vapaa. Kasvatuksen tavoitteellisuus ja kasvavan ihmisen vapaus itsenäiseen ajatteluun on ristiriitainen yhtälö, pedagoginen paradoksi. (Uljens 2007, 8.) Pauli Siljanderin (2000, 8) mukaan Kant itse määrittelee ongelman pakon välttämättömyyden ja vapauden edistämisen suhteen ristiriidalla.

Kivelä (2012, 66-68) kirjoittaa Kantin kasvatuksen olennaisesta ongelmasta. Kant pohtii, kuinka lapsi mukautuu kasvatuksen välttämättömyyteen ja tarvittaessa hillitsee omaa vapaata tahtoaan, ja kuinka lapselta onnistuu itsesäätely. Kuinka voi opettaa vapauden tunnetta sen hillitsemisestä huolimatta? Kant sanoo totuttaneensa oppilaat kestämään vapauden rajoittamista ja samalla ohjanneensa heitä vapauden suuntaan. Ilman kasvatuksen ja opetuksen pakkoa, koulutuksesta tulee mekaanista eikä lapsi pysty käyttämään vapauttaan oikein. Varhaislapsuudesta asti lapsen pitää käyttää vapauttaan, ja se on tunnustettava. Koulutus näyttäytyy ehtona vapaudelle ja autonomialle. Koulutus itsessään on paradoksaalisesti alun perin liittynyt kurin ja pakkokeinojen käyttöön. Hämmäntävää ongelmassa on, kuinka ymmärtää tämä pedagoginen paradoksi. Paradoksi voitaisiin muotoilla uudelleen

Kantin filosofian mukaan erolla tunteellisuuden ja viisauden välillä. Ero auttaa ymmärtämään paradoksaalista käsitystä nykyaikaisesta koulutuksesta. Kant väittää, että koulutus ei ole pelkästään pakottamista ja kurinalaisuutta, vaan myös eräänlaista moralisointia. Opetus on osa sosialisointia, se antaa yksilölle harkinnanvaltaa ja sisältää moraalikasvatusta.

Michael Uljens on artikkelissaan kirjoittanut Snellmanin sivistysfilosofian suhteesta pedagogiseen paradoksiin. Snellman käsittelee kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta pakon ja vapauden suhteena kuten Kant. Vapaa ihminen pystyy määrittelemään suhteen itseensä, toisiin ja maailmaan, sivistyksellisesti riippumattomana. Kasvatus vaikuttaa sivistysprosessiin, jotta kasvavasta tulisi vapaa, autonominen ja jolla olisi itsenäinen kyky kehittää kulttuuria. Kasvatuksen käyttö toimenpiteenä saavuttaa jokin yhteiskuntatila on kasvavan käsittelyä välineellisesti. Tuolloin torjutaan kasvavan vapaus ja kulttuurin kehitystehtävä. Sivistys on ihmiskunnan tehtävä, joka jatkuu loputtomana. Elämä ja kulttuuri on itsen ylittämistä vailla maallista päätepestettä. Historiallista kehityskulkua ei ole annettu, vaan se ymmärretään omana tarkoituksenaan. Snellmanin ateleologinen historianfilosofia poikkeaa Kantin teleologisesta. Snellmanin sivistysteoria ei myöskään ole teleologinen. Sivistysprosessi itsessään ei tavoittele tulevaisuuden tilaa tai ideaa eikä se ole synnynnäisen olemuksen kehittämistä. Ihmisen oma toiminta muodostaa sivistysprosessin, jonka kautta hän muokkaa itseensä kohdistuvia välttämättömiä kasvatustoimia, jotka kasvattavat häntä kulttuuriolenoksi. Ytimenä Snellmanin sivistysteoriassa on itsetietoisuuden ja tradition suhde, joka on dialektinen. Snellman pitää kasvatusta tradition ilmentymänä ja edellytyksenä itsetietoisuudelle. Eroa ei näiden välillä ole, ja dynaamisuus antaa tietä kasvattavalle vaikuttamiselle. Näin Snellman välttää pedagogisen paradoksin. (Uljens 2007, 8-9.)

7.3.2 Opettajan tehtävä

Kari Uusikylä (2002, 10, 21) selostaa, että opettajien tehtävänä on suunnitella ja toteuttaa opetusta, joka huomioi oppilaiden tiedollisen lähtötason, kyvyt, motivaation ja oppimistyyliä. Opettaja arvioi oppimista ja antaa edistymisestä palautetta, jonka pitää olla realistista ja myönteisen sävyistä. Hän luo ilmapiirin, jossa oppilaat voivat tuntea itsensä hyväksytyiksi ja oppimisen myönteiseksi kokemukseksi. Opettaja kasvattajana tiedostaa, mihin pyrkii ja

mitä välttää, jotta hän pystyy auttamaan kaikkia oppilaita pyrkimään hyvyyteen, kauneuteen, totuuteen ja ihmisarvon kunnioittamiseen. Kirsi Tirri (1996, 128) kirjoittaa opettajan ammattietiikasta. Eettisissä ongelmatilanteissa opettajan pitää asettua osapuolten asemaan ja antaa heille mahdollisuus tulla kuulluksi. Näin hän voi ymmärtää oppilaiden tarpeita, motiiveja ja elämäntilanteita. Airaksinen, Elo, Helkama ja Wahlström (1993, 104-105) kirjoittavat eettisten ratkaisujen käytännöstä. Eettisiä ratkaisuja ei voi tehdä toisen puolesta. Eettinen kehoitus – ole hyvä – koskee kaikkia. Kasvattajien hyvyyden kaipuu on esimerkiksi kasvatettaville hyvästä ja oikeamielisestä elämästä.

Katariina Stenberg sanoo, että opettajan opetuksen lähtökohtana voidaan pitää ihmiskäsitystä, eettisiä sitoumuksia ja suhtautumista kasvuun ja kasvatukseen. Henkilökohtainen käsitys ihmisestä ja ihmisenä olemisesta on keskeistä opettajuudessa. Kun opettaja tiedostaa omat arvonsa, ihmiskäsityksensä ja ajatuksensa hyvästä elämästä, hän pystyy kohtaamaan oppilaansa. Opettaja saattaa lapset kasvamaan kohti hyvää elämää, ja pohtii samalla, mitä se on. Opetus on moraalinen pyrkimys, koska se kysyy, mitä ihmiset ovat ja miksi he tulevat. Simo Skinnari on sanonut, että pedagoginen rakkaus on eettisen opettajuuden ydintä. Opettaja, joka on aidosti kiinnostunut oppilaista ja totuudesta, näkee kasvatettavan kokonaisuutena, ja suhtautuu myönteisesti oppilaiden elämän tarkoituksen etsintään. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen yksilö, joka voi kehittyä ja tuoda esiin ihmisyytään rakastavassa ilmapiirissä. (Stenberg 2011, 12-15.)

Skinnari pitää eettisyyttä opettajan korkeimpana sivistysominaisuutena. Eettisesti toimiva opettaja on empaattinen, esteettinen ja totuudellinen. Hän toteuttaa opetusta oman ominaislaatunsa mukaan epäitsekkäästi ja huomioi myös toisten ominaislaadun, jonka voi kokea välittämisenä. Sivistynyt opettaja pystyy solmimaan rakkaudellisen liiton opetettaviensa kanssa, ja hänellä on myös psyykkiset edellytykset kokonaisvaltaiseen ja pyyteettömään pedagogiseen rakkauteen. Hyvä opettaja hallitsee oppisisällöt ja opetustekniset yksityiskohdat, mutta opettajuuden ydin löytyy rakkaudesta oppilaita ja totuutta kohtaan. (Skinnari 2004, 22, 163-164.) Hyve on vapaus, velvollisuus on pakko ja rakkaus on tunteen kysymys. Kun ihminen tekee pakosta jotain, hän ei tee sitä rakkaudesta. Rakkaudesta tehtyyn tekoon ei liity velvollisuus eikä pakko. Moraalia tarvitaan, kun rakkaus puuttuu. Hyvätaipaisuuden, moraalin ja rakkauden avulla ihminen kasvatetaan hyveelliseksi. (Comte-Sponville 2001, 286-287.)

Atjonen on tutkimuksessaan (2004) kuvannut opettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan työn eettisestä sisällöstä. Koulun eettisyys on arkista työtä ja toimintaa, konfliktien selvitystä. Erityisopettajaksi opiskelevien huolenaiheena on ollut huolenpidon ja kasvatusvastuun kysymykset. Näkemykseen opetus- ja kasvatusalan asiantuntijuudesta liitetään kyky eettiseen pohdintaan, sensitiivisyys eettisille näkökulmille ja oikeudenmukaisuus eettisessä päätöksenteossa. Opettaja voi kehittää pedagogisen etiikan avulla koulukasvatusta dilemmojen ilmetessä. Ne voivat ohjata strategioiden pohdintaan ja eettiseen sensitiivisyyteen, miksi pitää puuttua konfliktiin, miltä oppilaasta tuntuu, kenen oikeudenmukaisuus on kyseessä tai kenen ehdoilla keskustellaan ratkaisuista. (Atjonen 2004, 137-141.)

Opettajan arvot ja uskomukset vaikuttavat toimintaan ja pedagogisiin päätöksiin. Itsensä tunteva opettaja perustelee opetuksensa periaatteet ja pystyy toteuttamaan hyvää opetusta. Oman identiteetin äärellä pitää työskennellä, kehittää itsetuntemusta ja pohtia motiivia opettamiseen. Oman opettajuuden kehittäminen on oman persoonan ominaisuuksien kehittämistä. Stenberg pitää opettajan ammatillisen identiteetin keskiössä käyttöteoriaa, eli ammatillista viitekehystä, joka ohjaa opetustyötä. Käyttöteoria on henkilökohtainen ja dynaaminen sekä hiljaista tietoa. Käyttöteoria ohjaa pedagogista päätöksentekoa, selkeyttää opetustyötä tiedostamisen, työstämisen ja reflektoinnin avulla, jolloin henkilökohtainen käyttöteoria voi olla avuksi haasteiden kohtaamisessa. Ammatillisen identiteetin tärkeä kysymys on, kuka minä olen opettajana. (Stenberg 2011, 20-22, 27-29.)

7.3.3 Ammattietiikka

Työelämän monimutkaisuus luo tarpeen sääntelyyn, johon lait ja sopimukset vastaavat. Useiden ammattikuntien sisällä ovat eettiset säännöt määrittelemässä suotavia normeja, suuntaviivoja, arvoja ja suhtautumistapoja. (Koskinen 1995, 225-226.) Hannele Niemi (2016, 33-36) kirjoittaa opettajan eettisyydestä. Opettajien odotetaan noudattavan ammattietiikkaa ja toimivan kaikissa tilanteissa eettisesti. Asiantuntijaryhmän valmistelemat opettajien ammattieettiset periaatteet on hyväksytty vuonna 1998, ja vuonna 2000 Opettajien ammattijärjestö (OAJ) on perustanut Opetusalan eettisen neuvottelukunnan. Yhteiskunnan pitää voida luottaa opettajien omaan laadunvalvontaan ja ammattietiikkaan sitoutumiseen,

koska koulu ja koulutus luovat hyvää yhteiskuntaa kaikille. Oppilaan parasta voidaan tulkita eri tavoin, mutta yleisesti hyvyys, kauneus ja totuus ovat hyviä arvoja. Koulussa harjoitellaan toimintaa hyvän puolesta yhdessä. Opettajan ammattitaito, oman työn kehittämiskyky ja ammatin eettinen luonne ohjaavat opettajaa kasvatustehtävässään, tavoitteena hyvä elämä.

Kirsi Tirri kirjoittaa ammattietiikan normatiivisuudesta. Useimmat teoriat ohjaavat universaalisen periaatteen mukaiseen moraalisesti oikeaan ratkaisuun. Teleologinen etiikka korostaa päämäärää, jonka mukaan toimitaan oppilaan parhaaksi. Kasvatuksen päämäärät, koulun kasvatustavoitteet ja opettajan tehtävät tähtäävät moraalisesti oikeaan toimintaan. Yksilökeskeisessä opettajakulttuurissa opettaja voi itse määrittellä oppilaan parhaan. Yhteisöllisessä kulttuurissa on opettajien kesken eettistä pohdintaa kasvatuksen päämääristä ja oppilaan parhaasta. Eettinen viitekehys sopii kouluun, jossa tavoitteiden määrittely on keskeistä. Totuudet voivat erota eri ryhmien välillä, joista syntyy ristiriitailanteita, joita viitekehys ei ratkaise. Klassinen utilitarismi velvoittaa toimimaan tuottaen suurinta hyvää mahdollisimman monelle. Oppilaan paras määrittellään oppilaiden enemmistön hyödyllä. Kun eri ryhmien edut joutuvat konfliktiin, toimitaan niin, että suurin hyöty koituu oppilaiden enemmistölle. Utilitaristinen viitekehys pyrkii enemmistön etuun ja voi hylätä objektiivisen totuuden. Vaarana on koulu yhteisön subjektivismi, joka uhkaa demokratiaa niin yksilökeskeisessä kuin yhteisöllisessä opettajakulttuurissa. Deontologiset teoriat painottavat velvollisuuksia ja kieltävät teleologisen oppijärjestelmän perustan. Kantilaisuuden mukaan moraalisen toiminnan arviointiin vaikuttaa velvollisuus eikä seurauksilla ole merkitystä. Opettajan toiminnan peruste on ajateltu yleisesti pätevänä. Kategorinen imperatiivi perustelee oikeaa toimintaa, ja seurauksista huolimatta ei voi tehdä poikkeuksia. Tämä sopii yksilökeskeiseen opettajakulttuuriin, jossa opettaja määrittelee velvollisuutensa itse. Yhteisöllisessä kulttuurissa aiheutuu ristiriitaisuuksia erilaisten periaatteiden takia. (Tirri 1999, 38-40.)

Yksilökeskeisen opettajakulttuurin voi ajatella olevan lähes mennyttä aikaa, koska luokassa saattaa toimia eri ammattiryhmien edustajia yhteistyössä oikean toiminnan tavoittamiseksi ja oppilaan parhaaksi. Vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksessa olennaista jokaiselle oppilaalle on tavoitteiden määrittely, jota tehdään moniammatillisessa työryhmässä, jolloin kukaan yksin ei määrittele oppilaan parasta. Oppilaan parasta ei myöskään

voi määritellä enemmistön parhaan mukaan yksilöllisessä opetuksessa. Opettajan velvollisuuksiin voi kuulua parhaansa mukaan toimiminen oppilaan hyväksi, joka ei ymmärrä omaa parastaan. Opettaja voi määritellä velvollisuutensa itse, mutta onko hänellä tahtoa ja kykyä tehdä hyvää ilman salaisia vaikuttimia ja oman edun tavoittelua. Kant ei miellä lapsia vapaiksi olennoiksi, hän ei ole käsitellyt lapsuutta, vaan kohdistaa oppinsa ja valistuksensa aikuisiin.

Oppijärjestelmistä on omaksuttu piirteitä uusiin koulukuntiin, jotka korostavat eettisen päättelyn huomiointia tiettyihin ihmisryhmiin ja vähemmistöihin. Oppilaiden etuja puolustetaan ja koulujärjestelmää arvostellaan alistavana sekä passivoivana. Mielenkiinnon kohteena ovat myös yhteiskuntaa ja koulutuspolitiikkaa koskevat kysymykset vähemmistöjen kohdalla. Ristiriitaisuus syntyy utilitaristisen näkemyksen kanssa etujen ensisijaisuudesta. Yksilökeskeisessä opettajakulttuurissa opettaja voi suosia jotakin ryhmää, mutta yhteisöllinen opettajakulttuuri suojelee kouluyhteisöä subjektivismilta. Kouluyhteisö tarvitsee eettistä pohdintaa, mihin sitoutuu. Opettaja sitoutuu oppilaisiin, kollegoihin ja yhteistyötahoihin, jolloin saattaa syntyä lojaalisuuden ongelma ja eturistiriitoja. Rakkaudellisuutta korostava näkemys perustuu rakkauden periaatteeseen, joka on sitova, ja josta voi johtaa muut velvollisuudet (kts. Skinnari 2004) (Tirri 1999, 41-43.) Kant epää tunteiden vaikutuksen velvollisuuteen, järjen käyttöön ja moraaliseen tekoon. Näin ollen ei olisi pedagogista rakkautta, joka on pyyteetöntä oppilaita ja totuutta kohtaan. Oikean ja hyvän teon tekemiseen tarvitaan käytännöllisen järjen lisäksi tunnetta. Gilligan (1993) yhdistää moraalien kehityksen teoriassaan järjen ja tunteen sekä peräänkuuluttaa huolen ja velvollisuuden yhdistämistä oikeudenmukaisuutena. Moraalin ongelma liittyy ihmissuhteisiin vastuun ja välittämisen kysymyksenä.

Pietarinen ja Launis (2002, 49) selostavat ammattietiikan voivan tarkoittaa ammattieettisten ohjeiden laadintaa ja periaatteiden noudattamista. Ammattietiikka on soveltavan etiikan osa ja merkitsee arvokysymysten tarkastelua ammattien harjoittamisesta ja olemassaolosta. Juha Räikkä (2002, 82, 86-87) toteaa ammattietiikan keskeisen ongelman olevan kysymys eettisesti hyväksyttävästä ja suositeltavasta toiminnasta. Ammattieettisiin sääntöihin voi suhtautua eri tavoin. Ne ovat apukeinoja eettiseen harkintaan vaihtuvissa tilanteissa ja perusta oikean ja väärän pohdinnassa. Eettiset säännöt voidaan ymmärtää ammattia määrittäviksi periaatteiksi, jotka kertovat ammatin tarkoituksen sekä ammatin olemassaoloon perustuvat arvot ja velvoitteet. Eettisillä säännöillä voidaan nähdä olevan myös poliittinen

tarkoitus. Ammattiryhmä osoittaa muille ammattiryhmille toimivansa eettisesti perustellusti ja oikeutetusti. Eettinen säännöstö turvaa arvostelun ammattia vastaan.

Ammattietiikan on syntynyt ammattiryhmää ohjaavaksi säännöstöksi, jota ei voi tehdä huomioiden kaikkia yksilöitä. Säännöstöstä voi olettaa seuraavan hyvinvointia kaikille, ja se on yleisesti hyödyllinen työväline ammatilaisille. Kantilaisuuden kannattaja noudattaisi sääntöjä tarkkaan, koska se on oikein ja säännöstöä voi pitää universaalina. Tuolloin omat näkemykset ovat alisteisia säännöstölle ja yleisen edun vuoksi niistä on tingittävä, muuten se olisi moraalin vastaista toimintaa, kun on tietoisuus säännöstöstä. Lojalisuuden periaate oppilaille tai muihin sidosryhmiin voi tulla esiin vaitiolovelvollisuuden piiriin kuuluvissa asioissa. Kant ei tunnusta preferenssien mahdollisuutta, van käytännöllisen järjen avulla moraalinen ihminen tietää, miten toimia oikein. Preferenssiutilitaristisesti velvollisuudet punnitaan ja tärkein on lapsen etu (lapsen oikeuksien julistus). Airaksinen (1991, 46-49, 52) kirjoittaa ammattietiikan hyve-eettisestä näkökulmasta. Ihanne hyvästä ihmisestä on perusajatus. Hyvä ihminen ansaitsee ihailun ja kiitoksen. Hän elää esimerkillisesti elinolojensa, luonteensa ja toimintansa puolesta. Tavoiteltavien hyveiden saavuttamiseksi olosuhteilla on merkitystä. Hyvä työympäristö tukee ammatissa määriteltyjen hyveiden mukaista toimintaa, ettei ammatilainen muuttuisi väärään suuntaan. Ammatilaisen näkökulmasta jokaisella on vastuu tekemisistään tai tekemättä jättämisistään.

7.3.4 Eettiset periaatteet

Oppija pitää nähdä arvokkaana ja ainutkertaisena ihmisenä, ajattelevana ja oppivana persoonana riippumatta hänen ominaisuuksistaan. Ihmisen kohtaaminen itseisarvona on opettajan eettisten periaatteiden lähtökohtana. Opettajan perustehtävässä keskeistä on totuudellisuus ja rehellisyys. Opettaja ohjaa oppijaa elämän ja ympäristön kohtaamiseen avoimessa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa. Tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun edistämiseksi sekä syrjinnän ja suosimisen välttämiseksi opettajan kuuluu toimia oikeudenmukaisesti. Ristiriidoissa, arvioinneissa, eduissa ja rasitteissa oikeudenmukaisuuden pitää toteutua oppijoiden kesken. Opettaja sitoutuu perustehtäväänsä ja työtä ohjaavaan normistoon sekä ammattikuntansa etiikkaan vastuullisesti huolimatta hänen omasta arvomaailmastaan. (OAJ 2018.)

Velvollisuusetiikka käskee noudattamaan sääntöjä ja periaatteita päämäärästä ja seurauksista riippumatta. Opettajan velvollisuus on kohdata oppilas yksilönä, koska se on oikein, oppilaan oikeus ja yksilöllinen opetussuunnitelma on oppilaan hyväksi. Opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetussuunnitelmaa oppilaan oppimisen edellytysten mukaisesti, ja samalla huomioi yhdenvertaisesti ryhmän jokaisen oppilaan, joilla on myös yksilöllinen opetussuunnitelma. Yksilön ja ryhmän erilaiset tavoitteet voivat olla ristiriidassa ja näyttäytyä epäoikeudenmukaisena kohteluna. Toisilta vaaditaan enemmän tehtävässä ja toisilta vähemmän. Opettajan pohdittavana on, miten ratkaista tilanne. Yksilöllinen opetus on jokaisen yksilön parhaaksi ja ryhmäopetus on jokaisen ryhmässä olevan yksilön parhaaksi. Erilaiset tarpeet kasvatuksessa ja opetuksessa voivat luoda yksilöiden välille toisistaan poikkeavia käytäntöjä. Opettaja voi pohtia, miten yksilöllisen opetuksen perustelee tavoitteineen, jos se menee ryhmän opetuksen ja yhdenvertaisuuden edelle. Utilitaristinen näkemys voi olla yksilöä syrjivää ryhmän etujen nimissä.

Opettajan työssä on tärkeää oma persoona, josta pitää huolehtia ja jota pitää kehittää. Opettajalla on oikeus myös tulla kohdelluksi oikeudenmukaisesti työssään. Hänen kuuluu arvioida omaa toimintaansa ja kehittää ammattitaitoaan. Opettajan pyrkimyksenä on tasapaino voimavarojensa, oman autonomian ja työyhteisön välillä sekä keskinäinen apu ja tuki kollegoiden välillä. Opettaja on moniammatillisessa yhteistyössä eri alojen asiantuntijoiden kanssa oppilasta koskevissa asioissa huomioiden ja kunnioittaen oppilaan yksityisyyttä. Opettaja edustaa oppijan oikeuksia ja etuja sekä samalla kasvattaa oppijaa demokraattisen yhteiskunnan osaavaksi ja vastuulliseksi jäseneksi. Opettaja kasvattaa oppijoita yhteistyöhön eikä hyväksy kiusaamista tai toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Hän ottaa huomioon oppijat, jotka tarvitsevat huolenpitoa ja suojelua. Opettaja rakentaa luottamusta ja hyviä ihmissuhteita. Hänen tehtävänä on ottaa huomioon oppijoiden lähtökohdat, ymmärtää heidän ajatteluaan ja mielipiteitään opetuksessa. Opettaja on vastuussa oppijoista yhdessä vanhempien ja huoltajien kanssa. (OAJ 2018.)

Kasvatusvastuu kohdistuu lapseen ja kasvatus on moniammatillisen yhteistyön tehtävä. Opettajan pedagoginen näkemys ja vanhempien yhteisymmärrys kasvatuksesta on oppilaan etu. Moraalisen käyttäytymisen ongelmat ja oppimisvaikeudet ilmentävät Martikaisen (2005, 162) tutkimuksessa voimakkaasti eettistä ulottuvuutta. Opettajan ajattelulla ja toiminnalla, esimerkiksi haastavasti ja väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa, on merkitystä opettajalle itselleen, oppilaille, oppilaan vanhemmille ja kouluyhteisölle. Oppilaan

oppiminen ja oppimisympäristö pitää olla turvallinen. Konfliktit oppilaiden välillä johtavat pohdintaan, miten tilanne ratkaistaan. Painotetaanko velvollisuuksia, päämäärää vai seurauksia, ja kenen kannalta.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on eettinen. Suhteeseen liittyy valta ja vastuu, opettajan tavoitteellisuus ja oppilaiden ratkaisut opettajan asettamiin tavoitteisiin. Opetuksella tavoitellaan oppilaassa hyvää ja arvokasta, hyvillä ja oikeilla keinoilla. Hyvät ja arvokkaat tavoitteet sekä hyvät ja oikeat tavat syntyvät opettajan eettisen pohdinnan tuloksena. Eettinen näkökanta on perusteleva näkökanta kasvatustoiminnalle. Opettajan toiminnan arviointi on paikallaan ennen toimintaa, sen aikana ja jälkeen. Eettinen ulottuvuus ohjaa opettajan ajattelua ja toimintaa. Kun eettisessä ajattelussa ja toiminnassa ilmenee epäkohtia, ne muuttuvat ja korjaavat itseään. (Martikainen 2005, 3-4, 29.) Hyveellisyys on luonteessa, ei teoissa. Aristoteleen jaottelun mukaan hyveellisen opettajan luonteenpiirteinä voidaan pitää muun muassa oikeudenmukaisuutta, totuudellisuutta ja rehellisyyttä. Intellektuaalisina hyveinä ajatellaan viisautta, ymmärrystä ja käytännöllistä järkeä. Opettajan tehtävänä on harjoittaa älyllisiä ja moraalisia hyveitä, ja tulla hyväksi opettajaksi. (Atjonen 2004, 29.)

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulu on merkittävä instituutio, joka on määritellyt lapsuutta ja nuoruutta kauan. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot näkyvät opetussuunnitelmassa. Koulu on osa socialisaation prosessia, jossa ihmisestä kasvatetaan yhteiskuntakelpoinen jäsen. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvat eettiset perusnormit ja moraalijärjestelmä, ajassa vallitsevassa kulttuurissa ja yhteiskuntajärjestelmässä. Vehmaksen (2003) kuvaamassa sosiaalisessa mallissa vammaisuus konstruutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yhteisöön.

Vammaisuuden historiassa on ollut utilitaristinen näkökulma, joka on turvannut valtaväestön hyvinvoinnin ja jättänyt huomioimatta poikkeavat vähemmistöryhmät. Poikkeavat henkilöt on sijoitettu yhteisön ulkopuolelle argumentaationa suojele valtaväestön pilkalta ja pelolta. Nykyään panostetaan vähemmistöryhmien osallisuuteen yhteiskunnassa. Koulutuspoliittinen inklusioajattelu tukee kaikkien oppilaiden tasavertaista mahdollisuutta aloittaa koulunkäyntinsä yhdessä ikätovereiden kanssa lähikoulussa. Vaikeimmin kehitysvammaiset lapset on viimeisinä otettu oppivelvollisuuden piiriin ja koulutoimen alaisuuteen. Suomalaisessa yhteiskunnassa on pitkään pidetty vaikeimmin kehitysvammaisten oppimisen oikeutta vähemmän arvokkaana kuin valtaväestön. Seurauksena on ollut perusopetuksen ulkopuolinen ryhmä ilman tasavertaisia oikeuksia. Seuraukset voisivat olla toisenlaiset, mikäli ryhmää ei olisi ollenkaan otettu perusopetukseen. Päätöstä oppilaaksi ottamiseen ja oikeutta oppimiseen voidaan pitää hyvinä tekoina oikeudenmukaisuuden ja seurauksien näkökannalta.

8.1 Etiikan merkitys erityisopetukselle

Vehmas (2009) ja Takala (2010) ovat molemmat sitä mieltä, että inklusion toteutus voi epäonnistua joidenkin kohdalla, kun taas jotkut hyötyvät erityiskoulusta tai -luokasta. Erityiskoulujen ja -opetuksen olemassaolon on oikeuttanut tarve yksilöllisempään ja spesifimpään tukeen ja apuun, jota on ollut vaikea toteuttaa yleisopetuksessa, sekä enemmistön etu. Voidaan myös miettiä, kenen etu on vaikeimmin kehitysvammaisen oppilaan sijoittaminen lähikouluun yleisopetuksen ryhmään. Saako hän riittävät tukitoimet mukaansa koulukäynnin toteutumiseksi? Mitä hyvää oppilas voi saada itselleen ja kuka hänen hyvänsä määrittelee? Haastavasti käyttäytyvä autistinen oppilas, joka voi rikkoa ympäristöään ja kohdella väkivaltaisesti toisia ihmisiä, on vaikea nähdä isossa ryhmässä käytöksen ja sosiaalisten taitojen ongelmien. Onko erityisopetuksen pienryhmä oikea ja hyvä paikka oppilaalle? Vehmas (2009) toteaa velvollisuuden tasavertaiseen kohteluun olevan järjetön, jos tavoite on saavuttamattomissa.

Kasvatuksen, erityiskasvatuksen ja opetuksen yksi tavoite on hyvä inhimillinen elämä. Kehitysvammaisen hyvään ja inhimilliseen elämän kuuluu Mietolan ja Vehmaksen (2019) mukaan iän mukainen kohtelu. Vehmas (2003) toteaa hyvän elämän syntyvän kehitysvammaisten omista subjektiivisista kokemuksista. Ongelmana on, miten tunnistaa nämä subjektiiviset kokemukset, jotka voivat poiketa valtaväestön hyvän elämän kokemuksista. Subjektiiviset kokemukset on hyväksyttävä sellaisenaan, mikäli niistä ei seuraa vahinkoa kehitysvammaiselle itselleen eikä muille.

Moniammatilliset työryhmät pohtivat elämän tarkoitusta kehitysvammaisen puolesta, jos hänellä ei ole kykyä ilmaista omaa mielipidettään, eli kehitysvammaisen on riippuvainen muista ihmisistä, heidän moraalijattelustaan ja tahtotilastaan. Mietola, Miettinen ja Vehmas (2017) ovat tutkimuksessaan jalkautuneet kehitysvammaisten pariin, pohtineet tutkijan positiota kohtaamisessa ja selvittäneet kehitysvammaisten kohtaamisen etiikkaa aikuisten kehitysvammaisten näkökulmasta. Singerin (1993) ajatus on tehdä sitä, mikä lisää onnea ja vähentää kärsimystä. Kant ajattelee käytännöllisen järjen kertovan velvollisuudesta toimia oikein riippumatta seurauksista, joten asiantuntijoiden pitäisi toimia universaalien periaatteiden mukaan hyvän ja ihmisarvoisen elämän edistämiseksi. Voidaankin kysyä Gilliganin (2014) tavoin, kenellä on oikeus toisen puolesta kertoa, mikä on toiselle oikein ja hyvää. Kuka määrittelee oikean, hyvän ja milloin?

8.2 Eettiset ongelmat vaikeimmin kehitysvammaisten erityisopetuksessa

Ennen syntymäänsä kehitysvammainen on ollut moraalisen pohdinnan kohteena. Vanhemmat saavat tukea lääketieteeltä päätökseen, mitä pitäisi tehdä, mikä olisi oikein. Elämän kunnioittaminen oikeuttaa syntymisen. Länsimaissa abortti ja selektiivinen abortti on hyväksyttävää lain puitteissa, ja se oikeuttaa vanhemmat päättämään, mikä on paras tapa toimia ilman syyllisyyttä. Toisesta huolehtiminen on Gilliganin (1982) teorian toisen perspektiivin tasolla ja seuraavassa siirtymävaiheessa toisesta huolehtiminen ja itsestä huolehtiminen ovat eriarvoisia. Kasvatus ja opetus on epäitsekästä.

Koulun kasvatustehtävä on kasvattaa yhteiskuntakelpoisia kansalaisia, jotka pystyvät hyvään ajatteluun, toimintaan ja pidättäytyvät pahasta. Kauneuden, totuuden ja hyvyyden siirtyminen sosialisatiossa sukupolvelta toiselle on merkityksellistä. Käytännön moraaliongelmat ovat hyvien ja oikeiden tekojen toteuttamista ratkaisukeskeisesti. Teleologinen etiikka vaikuttaa hyvien ja oikeiden päämäärien täyttymiseen. Seurauseettiset ratkaisut voivat olla vähemmistöjä vastaan.

Erityisopetuksen pedagogiset järjestelyt tarvitsevat Vehmaksen (2009) mukaan vastuullista ja huolellista käytännön selvitystä. Erityispedagogiikka itsessään voi luoda eriarvoisuutta luokittelemalla oppilaita. Toisaalta opetuksen järjestäminen samankaltaiselle kohderyhmälle samoine tarpeineen voi olla toimivaa. Kuitenkin ryhmän oppilaat saavat itselleen statuksen, joka seuraa heitä koko elämän. Medikalisaatio luokittelee lääkinnällistä kuntoutusta tarvitsevat oppilaat, jotka usein ovat vammaisia, ja joille yleensä järjestetään erityisopetusta. Ilman lääketieteellistä diagnoosia oppilas voi jäädä ilman hänelle kuuluvia tukitoimia. Ilman tukitoimia vammaisen tai vaikeimmin kehitysvammaisen koulunkäynti on hankalaa.

8.3 Erityisopettajan etiikka ja moraalit

Erityisopettajan etiikka on moraalisiin liittyvää pohdintaa, ja toisaalta käytännön toimintaa, kuten toimintatavan pohtimista eettisenä kysymyksenä. Opettaja arvioi omaa moraaliansa, reflektoi toimintaansa ja argumentoi päätöksiään toimintatavoista. Opettaja muodostaa lähestymistapansa eettisiin kysymyksiin ja luo moraalikeskustelun sääntöjä. Suhtautuuko opettaja eettisiin kysymyksiin tietonsa, tunteidensa vai intuiotensa perusteella?

Opettajan professioon kuuluu pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. Lisäksi ammattiin kuuluu tiedollinen puoli ja opettajan persoonaa koskevia tekijöitä. Professioon sisältyy eettinen ajattelu, sitoutuminen työhön ja oma moraalinen luonne. Opettajan ammattietiikassa on yhteys asiantuntemuksen, tiedon ja eettisen vastuun välillä. Opettaja pohtii, miten oppilaiden elämästä ja tulevaisuudesta tulisi mielekästä ja merkityksellistä. Ammattieettiset periaatteet ohjaavat opettajan työtä.

Moraalisesti merkittävät hyveet ovat ystävällisyys, rehellisyys, sensitiivisyys, avoimuus, suvaitsevaisuus ja oikeudenmukaisuus. Älyllisiä ja moraalisia hyveitä harjoittamalla oppii hyveelliseksi ja tulee hyväksi opettajaksi. Aristoteleen (1989) mukaan suurisieluisuus on tavoittelemisen arvoinen hyve, joka opettajassa kuvastaa hyvää itseluottamusta ja kykyä suhtautua asiallisesti palautteeseen. Hyvän opettajan ominaisuuksia on useita, mutta itsessään hyvä opettaja olisi Mooren (1965) ajattelussa hyvä ilman määritteleviä ominaisuuksia. Intuitiivisesti ajatteleva opettaja tietää, mikä on hyvää, mutta ei tiedä, mistä tai miten tietää sen. Kant (1931) sanoo ihmisen hyvän tahdon olevan itsessään hyvä, ja se ymmärtää tehdä hyvää edellyttäen luonteen hyvyyttä. Jos luonne ei ole hyvä, muuttuu hyveiden luonne ja vaikutus tuolloin on paha.

Erityisopettajan toiminta on pohdintaa hyvästä ja oikeasta teosta. Kant (1931) sanoo tahdon, tarkoituksen ja velvollisuuden tehdä hyvää edesauttavan onnellisuutta. Opettaja ei aja omaa etuaan vaan toimii hyvin ja oikein, koska se on oikein kaikkien muidenkin tekemänä. Jos hyvää tekoa arvioidaan seurausten perusteella, pitää huomioida toisenlaisen toiminnan seuraukset tai jos ei olisi tehty mitään. Hyvä teko on myös muiden parhaaksi. Hyve-etiikan näkökulmasta hyvä teko syntyy toimijan hyveistä. Aristoteleen (1989) mukaan hyve ei ole kaikille sama. Erityisopettajan ulkokohtainen hyvä voi olla koulutus. Jotta opettaja voi tehdä hyviä ja oikeita tekoja, hän soveltaa etiikan teorioita tilanteen mukaan. Työ on moninaista ja vain yhden teorian toteuttaminen ei johtaisi aina hyvään teokseen. Käytännöllinen

järki, sielun hyveet ja valistuneisuus auttavat opettajaa tekemään oikeita ratkaisuja eettisissä ongelmissa.

“Työ on näkyvää rakkautta. Ja ellet voi tehdä työtä rakkaudella vaan ainoastaan inhoten, parempi sinun on jättää työsi ja istua temppelin portilla ja ottaa vastaan almuja niiltä, jotka tekevät työtään ilolla.” (Kahil Gibran 1997, 39).

LÄHTEET

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY.

Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino. 19-60.

Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus. Arvot, arvo-keskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Aristoteles. 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suomentaja S. Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Asetus raskauden keskeyttämisestä 1970. 359/29.5.1970. Katsottu 29.9.2019.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Baggini, J. & Fosl, P. S. 2012. Etiikan pikkujättiläinen. Suomentaja T. Kilpeläinen. Tal- linna: Eurooppalaisen filosofian seura ry.

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1997. Writing Narrative Literature Reviews. Review of General Psychology 1:3, 311-320.

Bearfield, C. A. & Ellis, W. S. 2008. Writing a Literature Review: The Art of Scientific Literature. Teoksessa K. Yang & G. J. Miller (toim.) Handbook of Research Methods in Public Administration. Boca Raton: CRC Press. 61-72. Viitattu julkaisussa Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan yliopiston julkaisuja.

Comte-Sponville, A. 2001. Pieni kirja suurista hyveistä. Suomentaja V. Hämeen-Anttila. Helsinki: Basam Books Oy. (alkuteos julkaistu 1995)

Conrad, P. & Schneider, J. W. 1992. Deviance and Medicalization: From Badness to Sick- ness. Philadelphia: Temple University Press.

Eriksson, S. 2008. Erot, erilaisuus ja elinolot - vammaisten arkielämä ja itsemäärääminen. Kehitysvammaliiton julkaisu. Anjalankoski: Solver-palvelut oy.

Frankena, W. K. 2010. Naturalistinen virhepäätelmä. Suom. M. Wennberg. Teoksessa V. Launis, M. Oksanen & S. Sajama. (toim.) 2010. Etiikan lukemisto. Helsinki: Gaudeamus. 153-166.

Frankl, V. 1981. Ihmissyyden rajalla. Helsinki: Otava.

Gibran, K. 1997. Profeetta. Hämeenlinna: Karisto.

Gilligan, C. 1982. In a different voice: Psychological theory and women`s development. Cambridge: Harvard University Press. Viitattu teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H.

Ylijoki (toim.) 2001. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Jyväskylä: Gummerus. Viitattu väitöskirjassa S. Juujärvi 2003. *The Ethic of Care and its Development*. Helsinki: Yliopistopaino.

Gilligan, C. 1993. *In a Different Voice*. Harvard University Press. Viitattu artikkelissa R. Huttunen & L. Kakkori 2014. Moraalin kehitys ja täysi-ikäisyys. Teoksessa A. Laitinen, J. Saarinen, H. Ikäheimo, P. Lyyra & P. Niemi (toim.) *Sisäisyys ja suunnistautuminen*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 125. 709-729.

Gilligan, C. 1995. *Hearing the Difference: Theorizing Connection*. *Hypatia* 10:2, 120-127. Viitattu artikkelissa R. Huttunen & L. Kakkori 2014. Moraalin kehitys ja täysi-ikäisyys. Teoksessa A. Laitinen, J. Saarinen, H. Ikäheimo, P. Lyyra & P. Niemi (toim.) *Sisäisyys ja suunnistautuminen*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 125. 709-729.

Gilligan, C. 2014. *Moral Injury and the Ethic of Care: Reframing the Conversation about Differences*. *Journal of Social Philosophy* 45:1, 89-106. Saatavilla sähköisenä: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=bb5ea033-273a-4110-9a33-645163ca1b41%40sessionmgr4007> [viitattu 29.6.2019].

Gillon, R. 1998. Eugenics, contraception, abortion and ethics. *Journal of Medical Ethics* 24:4, 219-220. Saatavilla sähköisenä: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1377668/pdf/jmedeth00315-0005.pdf> [viitattu 26.10.2019].

Hallituksen esitys 1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi peruskoululain ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta. HE 159/1996. <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1996/19960159>. Katsottu 26.8.2019.

Hare, R. M. 1952. *Language of Morals*. Oxford. Viitattu teoksessa Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY.

Harré, R. 1983. *Personal being*. Oxford: Blackwell. Viitattu teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Jyväskylä: Gummerus.

Harva, U. 1978. *Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia*. Helsinki: Otava.

Haustätter, R. 2010. Erityispedagogiikan eettistä pohdintaa. Suomentaja S. Sarromaa. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 167-179.

Hellsten, S. 1996. Eettinen kasvatus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita Oy. 51-66.

Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg. Moraaliajattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Jyväskylä: Gummerus. 175-199.

Helkama, K. & Ikonen, M. 1986. Some correlates of maturity of moral reasoning in Finland. *Behavior Science Research*, 21, 110-131. Viitattu teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Jyväskylä: Gummerus.

- Helkama, K., Pirttilä-Backman, A.-M., Myyry, L., Lehtinen, S., Pohjanheimo, E., Koponen, A., Rantanen-Väntsi, L. & Tontti, J. 2000. Moral reasoning in adulthood: A longitudinal and cohort study. Käsikirjoitus, Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Viitattu teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) 2001. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2014. Moraalin kehitys ja täysi-ikäisyys. Teoksessa A. Laitinen, J. Saarinen, H. Ikäheimo, P. Lyyra & P. Niemi (toim.) Sisäisyys ja suunnistautuminen. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 125. 709-729.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2007. Aristoteles ja pedagoginen etiikka. Niin & Näin -filosofinen aikakauslehti, 1/2007, 87-94. Saatavissa pdf-muodossa: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn071-19.pdf> [viitattu 27.7.2019].
- Häyry, M. 1999. Soveltava filosofinen etiikka Suomessa. Niin & Näin - filosofinen aikakauslehti. 1/1999. 34-40. Saatavissa pdf-muodossa: <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn991-10.pdf> [viitattu 2.8.2019].
- Häyry, M. 2001. Playing God - essays on bioethics. Helsinki: Gaudeamus.
- Juujärvi, S. 2003. The Ethic of Care and its Development. Helsinki: Yliopistopaino. Väitöskirja. Saatavissa sähköisenä: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/juujarvi/theethic.pdf> [viitattu 12.7.2019].
- Kaakkurinniemi, T. 1995/2007. Suomentajan johdanto artikkelissa I. Kant: Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino. 86-94. Saatavissa digiversiona: <https://docplayer.fi/5046-Vastapaino-1995-2007-mita-on-valistus-toimittaneet-juha-koivisto-markku-maki-timo-uusitupa.html> [viitattu 26.6.2019].
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2017. Philosophical Roots of Gilligan-Kohlberg Controversy. Teoksessa M. A. Peters (toim.) Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer. 1851-1858. Saatavissa digiversiona: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-588-4_417. [viitattu 20.6.2019].
- Kant, I. 1931. Siveysopilliset pääteokset. Suomentaja J. E. Salomaa. Porvoo: WSOY.
- Kant, I. 1931. Siveysopilliset pääteokset. Suomentaja J. E. Salomaa. Porvoo: WSOY. Viitattu teoksessa Yrjönsuuri, M. 2008. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kant, I. 1972/1923. Kant's gesammelte Schriften. Herausgeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co. Viitattu teoksessa Siljander, P. (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Porvoo: WSOY. Viitattu teoksessa Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. 2003. Etiikka hoitotyössä. Juva: WSOY.
- Kant, I. 1995/2007. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Suomentaja T. Kaakkurinniemi. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino. 86-94. Saatavissa digiversiona: <https://docplayer.fi/5046-Vastapaino-1995->

- 2007-mita-on-valistus-toimittaneet-juha-koivisto-markku-maki-timo-uusitupa.html [viitattu 30.6.2019].
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 20:2, 45-59. Saatavilla sähköisenä: <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2002.htm> [viitattu 29.6.2019].
- Kivelä, A. 2012. From Immanuel Kant to Johan Gottlieb Fichte - Concept of Education and German Idealism. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.) *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: Sense Publishers. 59-86. Saatavilla pdf- muodossa: <https://www.sensepublishers.com/media/1395-theories-of-bildung-and.pdf> [viitattu 1.7.2019].
- Knuuttila, S. 1989. Suomentajan selitykset. Teoksessa Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus. 207-267.
- Kohlberg, L. 1969/1973. The stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. Teoksessa D. A. Goslin (toim.) *Handbook of Socialization theory and research*. Rand McNally & Co., 347-480. Viitattu teoksessa Siljander, P. (toim.) 2000. *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. 1972/1981. Development as the aim of education: The Dewey view. Teoksessa L. Kohlberg: *Essays on Moral Development, vol. I. The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row, 49-96. Viitattu teoksessa Siljander, P. (toim.) 2000. *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kotimaisten kielten keskus [verkkopalvelu]. Päivitetty 6.6.2018. www.kotus.fi. [viitattu 9.2.2019]. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?motportal=80>.
- Koskinen, L. 1995. *Mikä on oikein? Etiikan käsikirja*. Suomentaja T. Lehtinen. Juva: WSOY. (alkuteos julkaistu 1993)
- Kraut, R. 2018. Aristotle's Ethics. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy Archive*. Stanford University: Metaphysics Research Lab. Saatavissa sähköisenä: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/aristotle-ethics/#page-topright> [viitattu 24.6.2019].
- Kuosma, T. 2018. *Kansainväliset vammaisoikeudet*. EU.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977. 519/23.6.1977. Katsottu 26.8.2019.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1996. 1368/30.12.1996. Katsottu 28.8.2019.
- Laki raskauden keskeyttämisestä 1970. 239/24.3.1970. Katsottu 29.9.2019.
- Lindqvist, M. 2000. *Tässä seison. Uskottavan etiikan jäljillä*. Helsinki: Otava.
- Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen koulu yhteisössä. Teoksessa *Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava. 75-91.
- Leino-Kilpi, H. & Välimäki, M. 2003. *Etiikka hoitotyössä*. Juva: WSOY.

- MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Suomentaja N. Koponen. Helsinki: Gaudeamus.
- Malcolm, N. 1965. G. E. Moore ihmisenä ja ajattelijana. Suomentajat S. Kivinen & J. Hintikka. Teoksessa G. E. Moore. Etiikan peruskysymyksistä. Suomentaja J. Hintikka. Keuruu: Otava. 14-39.
- Martikainen, T. 2005. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Mietola, R., Miettinen, S. & Vehmas, S. 2017. Voiceless subjects? Research ethics and persons with profound intellectual disabilities. *International Journal of Social Research Methodology*. 20(3), 263-274. Saatavilla E-artikkelina: <https://doi.org/10.1080/13645579.2017.1287872> [viitattu 12.8.2019].
- Mietola, R. & Vehmas, S. 2019. 'He Is, After All, a Young Man': Claiming Ordinary Lives for Young Adults with Profound Intellectual Disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research* 2019, Vol. 21 (1), p. 120-128. Saatavilla E-artikkelina: <http://doi.org/10.16993/sjdr.590> [viitattu 1.9.2019].
- Miettinen, S. 2010. Vammaisuutta kuvaamassa. Teoksessa A. Teittinen (toim.) *Pois laitokista! vammaiset ja hoivan politiikka*. Helsinki: Gaudeamus. 42-64.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. Juva: PS-kustannus. 47-74.
- Moore, G. E. 1903. *Principia Ethica*. Cambridge. Viitattu teoksissa Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY; Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moore, G. E. 1965. Etiikan peruskysymyksistä. Suomentaja J. Hintikka. Keuruu: Otava.
- Moore, G. E. 2010. Etiikan tutkimuskohde. Suom. J. Pietarinen. Teoksessa V. Launis, M. Oksanen & S. Sajama. (toim.) 2010. *Etiikan lukemisto*. Helsinki: Gaudeamus. 78-108.
- Niemi, H. 2016. Erinomaisuus, sitoutuminen ja eettisyys. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla*. Juva: PS-kustannus. 19-38.
- Niiniluoto, I. 2005. Onko yrityksillä moraalista vastuuta? Teoksessa I. Niiniluoto & J. Sihvola (toim.) *Nykyajan etiikka*. Helsinki: Gaudeamus. 23-60.
- Nirje, B. 1970. I–The Normalization Principle–Implications and Comments. *Journal of Mental Subnormality*. Vol.16, pp. 62-70. Saatavilla verkossa: <https://doi.org/10.1179/bjms.1970.013> [viitattu 3.9.2019].
- Noddings, N. 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press. Saatavissa verkkokirjana: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/reader.action?docID=1342614&ppg=95> [viitattu 12.7.2019].

- Nussbaum, M. 2006. *Frontiers of Justice. Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press. Viitattu artikkelissa S. Vehmas 2009. *Erytispedagogiikka ja etiikka*. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erytispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Peruskoululaki 1983. 476/27.5.1983. Katsottu 28.8.2019.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2010. *Toiminta-alueittainen opetus*. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erytispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus. 135-147.
- Pirttimaa, R., Rätty, L., Kokko, T. & Kontu, E. 2015. *Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt*. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen. *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 179-200.
- OAJ. *Opetusalan ammattijärjestö*. 2018. *Arvot ja opettajan eettiset periaatteet*. www.oaj.fi. [viitattu 8.8.2018].
- Oelkers, J. 1983. *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (2), 271-280. Viitattu teoksessa Siljander, P. (toim.) 2000. *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Peltonen, J. 2000. *Lawrence Kohlbergin teoria moraalisisestä sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta*. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus. 165-177.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus. Julkaistu myös painettuna. Saatavissa pdf-muodossa: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [viitattu 1.8.2018].
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Katsottu 1.8.2018.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. *Etiikan luonne ja alueet*. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Tammer-paino. 42-57.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. 2000. *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*. *Journal of moral Education*, 29 (4), 381-395. Saatavissa pdf-muodossa: <https://www3.nd.edu/~dnarvaez/documents/Restetal2000.pdf>. [viitattu 2.5.2019].
- Ross, W. D. (1939) *Foundations of Ethics*. Oxford. Viitattu teoksessa Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY.
- Räikkä, J. 2002. *Ammattietiikan merkitys*. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen. *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Tammer-paino. 82-91.
- Salmi, E. & Laakso, M. 2005. *Maahan lämpimään – Suomen viittomakielisten historia*. Helsinki: Libris

- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Vaasan yliopiston julkaisuja. Saatavissa pdf-muodossa: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf [viitattu 1.9.2018].
- Salomaa, J. E. 1931. Suomentajan johdanto teoksessa Kant, I. 1931. Siveysopilliset pääteokset. Porvoo: WSOY. 9-66.
- Salomaa, J. E. 1999. Immanuel Kant. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Seppälä, H. 2010. Hoivan ja asumisen välimaastossa. Teoksessa A. Teittinen (toim.) Pois laitoksista! vammaiset ja hoivan politiikka. Helsinki: Gaudeamus. 180-198.
- Siljander, P. (toim.) 2000. Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.
- Singer, P. 1993. Practical Ethics. Cambridge: University Press.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-kustannus.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-kustannus. Viitattu teoksessa K. Stenberg, 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-kustannus.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Juva: PS-kustannus.
- Stevenson, C. 1944. Ethics and Language. New Haven. Viitattu teoksissa Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Juva: WSOY; Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2010. Inkluisio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) Eri-tispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus. 13-20.
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2011. Tautiluokitus ICD-10. www.thl.fi [viitattu 13.8.2019]
- Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita. 119-130.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Toulmin, S. 1981. The tyranny of principles. Hastings Center Report, 11, 31-39. Viitattu artikkelissa Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. 2000. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. Journal of moral Education, 29(4), 381-395.
- Uljens, M. 2007. J. V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. Kasvatus 2007:1, 7-16. Saatavissa pdf-muodossa: <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/38/1/jvsnellman.pdf> [viitattu 28.6.2019].
- Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen - opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 9-21.
- Vajaamielislaki 1958. 107/1958. Katsottu 26.8.2019.

- Veenkivi, L. 1998. Ihminen tehtävänä. Pohdiskelua kasvatuksesta. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Vehmas, S. 2003. Vammaisuuteen liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Juva: PS-kustannus. 103-122.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudemus.
- Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY. 100-121.
- Walker, R. 2000. Kant ja moraalilaki. Suomentaja H. Eskelinen. Helsinki: Otava.
- Walzer, M. 1983. Spheres of Justice. New York: Basic Books. Viitattu artikkelissa Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. & Bebeau, M. 2000. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. Journal of moral Education, 29(4), 381-395.
- Yrjönsuuri, M. 2008. Hyvän olemus. Johdatus etiikkaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.