

1004/99

1348

OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN DIDAKTIIKAN
LEHTOREIDEN IHMISKÄSITYS

Hanna Jaakkola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

LAUSUNTO HANNA JAAKKOLAN PRO GRADU TUTKIELMASTA "OPETTAJAN-
KOULUTUSLAITOKSEN DIDAKTIIKAN LEHTOREIDEN IHMISKÄSITYS"

Tutkielman tavoitteena on selvittää Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen lehtoreiden ihmiskäsityksiä. Tämän tavoitteen taustalla on laitoksen sitoutuminen humanistiseen ihmiskäsitykseen ja ihmiskäsityksen merkitys kouluttajan toiminnalle. Onkin paikallaan selvittää kuinka laajaa tämä sitoutuminen humanismiin on.

Tutkimuskohde on rajattu eksplisiittiseen ihmiskäsitykseen. Rajaus on perusteltu teoreettisen tarkastelun avulla ja implisiittisen ihmiskäsityksen rajaaminen pois tutkimuksen piiristä on tehty tietoisesti. Tämä saattaa tuntua valitettavalta, sillä opiskelijan arjen kannalta implisiittinen ihmiskäsitys on usein eksplisiittistä ratkaisevampi.

Ihmiskäsityksen määritelmiä on tarkasteltu huolellisesti kuten myös maailmankuvan määritelmät. Kirjoittaja tekee teräviä huomioita lähteidensä sisäisistä ristiriitaisuuksista. Tarkastelu on laajaa, perusteellista ja kriittistä. Teoriataustan metatekstit ilmentävät kirjoittajan erittelevää suhdetta aiheeseensa. Lähteistö on poikkeuksellisen laaja ja tätä laajaa lähteistöä on käytetty taitavasti, sillä eri lähteiden ajatukset nivoutuvat toisiinsa hallitusti.

Luku ihmiskäsityksestä kasvatustyössä on onnistunut. Siinä tarkastellaan ihmiskäsityksen asemaa kasvattajan toiminnassa hyvin oivaltavasti eikä vain tyydytä toteamaan ihmiskäsityksen tärkeyttä kasvattajan työssä.

Tekijä tuo esille ihmiskäsitysten luokittelun ongelmallisuuden mutta on pakotettu esittämään oman luokittelu tarkastelunsa rungoksi. Tässä luokittelussa on tekijän ajattelun sormenjälkiä ja jaottelu toimii hyvin ja tekijä tiedostaa luokittelunsa haavoittuvuuden.

Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla. Tekijä perustelee laajasti tekemäänsä ratkaisua ja nämä perustelut vaikuttavat uskottavilta. Tutkimuksen aihe on varsin arka, ja tutkimuksen tekijä on oppipojan asemassa tutkimiinsa ihmisiin nähden. Ilmeisesti lomakkeen käyttö on tuottanut ongelmia aineiston analyysille, sillä vapaasti vastattava lomakekysely tuottaa suppeamman aineiston kuin haastattelu, joka olisi ollut toinen vaihtoehto.

Tekijä on joutunut näkemään paljon vaivaa aineistonsa keräämisessä, sillä aihe on varsin intiimi opettajankouluttajan kannalta. Täten halukkuus vastata kyselyyn ei ole ollut kovin suuri.

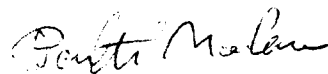
Aineiston analyysi on intensiivistä. Tutkimuksen tekijä sitoutuu kokonaisvaltaiseen lähtökohtaan tulkinnassa, mitä on tervehdittävä hyvä sitoumuksena. Aineistoa on eritelty erilaisilla toisiaan tukevilla tekniikoilla, mikä on ollutkin tarpeen aineiston suhteellinen suppeus huomioon ottaen. Sivulla 58 tekijä mainitsee vertikaalisesta ja horisontaalisesta suunnasta, mutta tämä maininta kaipaava vielä selvennystä ollakseen ymmärrettävä.

Tulkinnat tutkittavien ihmisten ihmiskäsityksistä ovat tiiviitä, mitä vaikutelmaa korostaa vielä siteerausten puuttuminen. Tekijä perustelee tätä siteerausten pois jättämistä pyrkimyksellään taata vastaajien anonymisyys. Ratkaisu on varmaankin oikea, mutta lukijalle ei jää juuri keinoja arvioida esitettyjen tulkintojen pätevyyttä..

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on osuvaa. Tarkastelu kohdistuu kiinteästi tutkimuksen menettelytapoihin eikä jää pelkästään metodikirjallisuuden referoinniksi.

Esitämme tutkielman hyväksymistä arvosanalla magna cum laude approbatur.

Jyväskylässä 29.1.1999



Pentti Moilanen
tutkimusassistentti



Pekka Räihä
tutkija

Jaakkola, H. 1998. Opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden tiedostettuja ihmiskäsityksiä. Lähtökohtana oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Siinä pidetään välttämättömänä opettajankouluttajien valmiuksia pohtia arvoja ja maailmankuvaa. Suunnitelmassa myös todetaan opettajankoulutuksen toiminnan taustalla olevan humanistinen ihmiskäsitys.

Aiempien ihmiskäsitystutkimusten pohjalta ihmiskäsitys jaettiin seuraaviin elementteihin: 1) ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen 2) ihmisen olemus 3) elämän tarkoitus 4) ihmisen arvo ja sen perusta 5) ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavat tekijät ja 6) yhteisön merkitys yksilölle. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitkä osa-alueet ovat keskeisiä tutkittavien tiedostetuissa ihmiskäsityksissä, minkälainen yhteys tutkittavien ihmiskäsityksillä on perinteisiin ihmiskäsitysmalleihin ja miten tärkeänä vastaajat pitävät ihmiskäsitystä työnsä kannalta.

Tutkimusjoukolle tehtiin avoimiin kysymyksiin perustuva kirjallinen kysely, jossa vastaajaa pyydettiin kertomaan käsityksensä kuudesta kuvatussa elementistä ja arvottamaan niiden tärkeys ihmiskäsityksessään keskeiseksi, melko keskeiseksi, ei kovin keskeiseksi tai epäoleelliseksi. Lisäksi kysyttiin, pitääkö vastaaja keskeisenä jotakin muuta ihmiskäsityksen elementtiä, miten hän määrittelee ihmiskäsityksensä ja miten tärkeänä pitää ihmiskäsitystä työnsä kannalta.

Yhdeksän vastanneen lehtorin vastauksia analysoitiin fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmästä tehdyllä sovelluksella ja van Dijkin diskurssianalyysillä. Vastaajan ihmiskäsitykseen sisällyttämät elementit, jokaisen elementin keskeisyys ja vastaajan arvio ihmiskäsityksen tärkeydestä työn kannalta kuvattiin käsittekarttana. Vastaukset analysoitiin ja raportoitiin sekä yksilöittäin että yhdessä.

Lehtorit pitivät ihmiskäsityksissään keskeisimpinä elementteinä ihmisen olemusta, elämän tarkoitusta, ihmisen arvoa ja sen perustaa, ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä yhteisön merkitystä yksilölle. Ihmisen alkuperää ja suhdetta ylluonnolliseen lehtorit pitivät toissijaisena. Yksilöiden painotuserot olivat suurimmat ihmisen arvoa, olemusta ja elämän tarkoitusta koskevissa elementeissä. Humanistiseksi ihmiskäsityksensä määritelleet pitivät ihmiskäsitystään tärkeänä työnsä kannalta, muut eivät.

Suurin osa vastaajista määritteli ihmiskäsityksensä humanistiseksi tai joksikin sen johdannaiseksi. Vastaavasti vastausten perusteella ihmiskäsitykset olivat omia pohdinnan kautta muodostettuja, useampaan ihmiskäsitystyyppiin viittaavia henkilökohtaisia konstruktioita. Joidenkin vastaajien omat määritelmät erosivat heidän vastaustensa antamasta kuvasta. Humanistiseksi ihmiskäsityksensä määritelleiden henkilöiden kuvaamien elementtien sisällöt ja arvotukset erosivat toisistaan huomattavasti.

Avainsanat: ihmiskäsitys, ihmiskuva, opettajankoulutus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 IHMISKÄSITYS	9
2.1 Ihmiskäsityksen määrittely	9
2.1.1 Tieteellinen ja kansanomainen ihmiskäsitys	9
2.1.2 Implisiittinen ja eksplisiittinen ihmiskäsitys	11
2.1.3 Ihmiskäsityksen suhde ihmiskuvaan	13
2.1.4 Ihmiskäsityksen suhde maailmankuvaan ja -katsomukseen	15
2.1.5 Ihmiskäsityksen suhde arvoihin, normeihin ja ihanteisiin	18
2.2 Ihmiskäsitys kasvatustyössä	19
2.2.1 Ihmiskäsitys kasvatuksen ohjaajana ja sisältönä	19
2.2.2 Kasvattajan ajattelu ja pedagoginen ihmiskäsitys	21
2.2.3 Opiskelijoiden ihmiskäsityksen kehittäminen	22
2.3 Erilaisia lähestymistapoja ihmiseen ja hänen kasvatukseensa	24
2.4 Ihminen osana luontoa	26
2.4.1 Ihminen arvokkaana ja järkevänä olentona	27
2.4.2 Ihminen yhteiskunnallisena olentona	30
2.4.3 Ihminen Jumalan tai jumaluuden aikaansaannoksena	32
2.4.4 Ihminen valitsevana ja olemassaolevana olentona	34
2.5 Ihmiskäsityksen elementit	35
2.5.1 Käsitys ihmisen olemuksesta	39
2.5.2 Käsitys ihmisen alkuperästä ja suhteesta ylikuonnolliseen	45
2.5.3 Käsitys elämän tarkoituksesta	46
2.5.4 Käsitys ihmisestä sosiaalisena olentona	47
3 TUTKIMUSONGELMAT	49
4 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON KERÄÄMINEN	51
4.1 Tutkimusjoukko	51
4.2 Tutkimusmenetelmä	51
4.3 Tutkimusaineiston kerääminen	56
4.4 Tutkimusaineiston analysointi	58

5 TUTKIMUSTULOKSET	65
5.1 Tutkittujen ihmiskäsitykset	65
5.1.1 "Kristillinen"	67
5.1.2 "Humanistinen, jossa on kodin perintönä kristillisiä piirteitä"	69
5.1.3 "Holistis-humanistinen naturalistisilla, marxilaisilla ja osin myös kristillisillä lisäkkeillä"	71
5.1.4 "Humanistis - kristillis - (holistinen)!?"	73
5.1.5 "Humanistinen tietyllä pessimismin lisäaksenteilla"	75
5.1.6 "Humanistinen" I	77
5.1.7 "Humanistinen" II	79
5.1.8 "Humanistis - holistinen"	81
5.1.9 "Ihminen on hetkellinen, vaihtuva, todentuu toisille vain kohdattaessa"	83
5.2 Yhteenveto tutkimustuloksista	85
6 POHDINTA	90
6.1 Tutkimustulosten pohdinta	90
6.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyys ja menetelmän arviointi	91
6.3 Johtopäätökset	95
LÄHTEET	97
LIITE: KYSELYLOMAKE	109

1 JOHDANTO

"Aina uudelleen meidän on kysyttävä itseltämme
kuka sinä olet, tällä kalliolla.

Muut kertovat meille, miltä näytämme. Keitä olemme,
se meidän on tiedettävä itse."

Lassi Nummi

Kasvatusajattelua ja -toimintaa ohjaa käsitys ihmisen perusolemuksesta eli ihmiskäsitys (M. Lehtovaara, 1996, 79; Lehtovaara & Viskari 1997, 19; Leino & Leino 1994, 26; Patrikainen 1997, 48; Peltonen 1979, 9). Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle -raportin (Kohti opettajuutta 1993, 3) esipuheen aloittava Lassi Nummen runo asettaa opetustyötä tekevät peilin eteen tarkastelemaan näkymätöntä, mutta olemassaolevaa ja usein itsestäänselvää kuvaa (ks. myös Hirsjärvi 1982b, 62; Hoffmann 1996, 7).

Inhimillistä toimintaa ohjaava ihmiskäsitys määrittää suunnitelmassa osaksi ihmisen ajattelun ja toiminnan keskuksena olevaa maailmankuvaa (Kohti opettajuutta 1993, 14–15). Raportissa todetaan, että maailmankuvan elementeistä ihmiskäsitys on yhteiskuntanäkemyksen ohella opettajankoulutuksen kannalta keskeinen.

Yhteiskuntamme on moniarvoinen: siinä on rinnakkain monia tulkintoja siitä, millainen ihminen on. Kehittämissuunnitelman mukaan opettajankouluttajien maailman- ja ihmiskuvaa on yritetty hahmottaa kyselyn ja keskustelun avulla. Vastauksia ei ole kirjattu opetussuunnitelmiin. Haastattelu- ja kyselyvastauksissa on kuitenkin lähes yksimielisesti todettu, että opettajankoulutuksen toiminnan taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. (Kohti opettajuutta 1993, 4, 15). Ei-normatiivinen sanamuoto sallii yksittäisten opettajankouluttajien erilaiset ihmiskäsityspainotukset.

Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle rajat ja tavoitteet (Patrikainen 1997, 57). Kehittämissuunnitelmassa asetetuissa tavoitteissa näkyy humanistinen ihmiskäsitys: opiskelijoita tuetaan oman maailmankuvan rakentamisessa. Opiskelijoita ohjataan myös suvaitsevaisuuteen, kriittisyyteen, itseohjautuvuuteen ja vastuuseen omasta opiskelusta. Vastuullisuus ja itseohjautuvuus liittyvät omakohtaisten valintojen

mahdollisuuteen ja sisältävät itsenäisen päätöksenteon ja itsearviointin (Kohti opettajuutta 1993, 15, 26, 31–39). Nämä tavoitteet liittyvät myös holistiseen ihmiskäsitykseen (Lehtovaara & Viskari 1997, 26).

Yksilönä jokainen ihminen miettinee em. Lassi Nummen tavoin jossain vaiheessa elämänsä seuraavan kaltaisia kysymyksiä: Kuka minä olen? Mistä minä tulen? Mitä minun pitäisi tehdä? Ihminen on olento, joka esittää itselleen tällaisia kysymyksiä. Ahlman sanoo, että "sikäli, kun tiedämme ihminen on ainoa tuntemamme olento, joka on itsellensä probleemi". Eläin voi olla ihmiselle probleemi, mutta ei itsellensä (Ahlman 1953, 7).

Ahlmanin mainitsema seikka on ihmisen (itse)tietoisuus. Tietoisuus auttaa ihmistä ymmärtämään sisäistä ja ympäröivää todellisuutta, mutta toisaalta se aiheuttaa ihmiselle ongelmia: ihmisen on jotenkin selitettävä itsensä. Oman ihmiskäsityksen selkeyttäminen on Jorma Lehtovaaran (1996, 34) mukaan edellytys ihmisen maailmassaolon ymmärtämiselle.

Patrikaisen (1997) väitöskirjan päätuloksiin kuuluu havainto, että opettajan pedagogisessa ajattelussa keskeisiä käsitteitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Näiden yhteenkietoutuneiden käsitteiden tunnistaminen on merkittävää oppilaitoksen evaluatiotutkimuksen ja kehittämisen kannalta. Jokainen näistä osa-alueista on jo sinänsä tärkeä tutkimuskohde. (Patrikainen 1997, 48, 257.)

Patrikainen havaitsi, että opettajat liittyivät ihmiskäsitykseen huomattavasti vähemmän merkityksiä kuin tiedon- ja oppimiskäsitykseen. Hän ihmettelee "Onko niin, että opettajat eivät ole omissa pohdinnoissaan paneutuneet kovin syvällisesti ihmiskäsityksen käsitteelliseen sisältöön ja että heidän on tästä syystä vaikea ilmaista siitä ajatuksiaan?". (Patrikainen 1997, 257–261; ks. myös Lehtovaara & Viskari 1997, 19–21.) Nurmi (1994, 97) pitää kasvatustieteen tehtävänä henkilöiden ihmiskäsitysten pääsisältöjen, niiden perusteiden, sisäisten ristiriitojen ja keskinäisten erojen tarkastelusta.

Kasvatuksen mahdollisuuden, luonteen ja tärkeyden ymmärtämiseksi ihmiskäsityksen uudelleenjäsentäminen on tarpeellista. Filosofisen ihmistä koskevan analyysin ja

kasvatuksen käytännön välillä tulisi vallita dialektinen suhde. Vain näin kasvattaminen voi olla inhimillisyyden rakentamista. (Aaltola 1989, 226.)

Tässä työssä tarkastelen tulevia opettajia opettavien didaktiikan lehtoreiden tiedostamia näkemyksiä ihmisen perusolemuksesta sekä sitä, mitä he pitävät ihmiskäsityksensä keskeisinä käsitteinä. Opettajankoulutuslaitoksen opetushenkilökunnasta didaktiikan lehtoreiden kasvatuksellinen suhde opettajaksi opiskelevien kanssa on tiivis: ainedidaktiikan teoreettisten opintojen lisäksi he myötäelävät opiskelijoiden opettajaksi kasvamista opettajaharjoitteluissa. Didaktiikan lehtoreilla on myös keskeinen rooli eri tiedekuntien välisessä opetuksen eheyttämisessä (Kohti opettajuutta 1993, 29–30). Toivon tutkimuksellani olevan merkitystä opettajankoulutuslaitoksen kehittämisessä.

2 IHMISKÄSITYS

2.1 Ihmiskäsityksen määrittely

Kasvatustieteellinen tutkimus ei saa tyypistää ihmistä hyväksymällä ainoastaan tietyt asiat ihmisessä tutkimuksen arvoiseksi (M. Lehtovaara 1994, 49). Ihmistä on tutkittava siten, että mitään oleellista ei hävitetä (Rauhala 1979, 19). Ihmiskäsityksen sisällön yksiselitteinen ja täsmällinen määrittelemine ei ole keskeisintä eikä edes toivottavaa tämän työn kannalta elementtipohjaisen lähestymistavan vuoksi. Tällöin tutkijana helposti rajaisin havaintoja, enkä enää tutkisi tutkittavien ihmiskäsitykseen liittämiä asioita. En myöskään tarvitse ihmiskäsityksen määritelmää vertailukohdaksi, "oikeaksi ihmiskäsitykseksi", koska tutkimukseni tarkoituksena ei ole arvottaa tutkittavien ihmiskäsityksiä vaan kuvata niiden sisältöjä.

Keskeisintä käsitteen tarkastelussa on löytää ne elementit, joita ihmiskäsitykseen on aiemmin liitetty. Näin voidaan luoda mahdollisimman laaja teoreettinen pohja, jonka avulla voidaan tarkastella tutkittavien ihmiskäsityksen kokonaiskuva, ihmiskäsityksiin liittyviä elementtejä sekä niiden keskinäisiä painotuksia. Kuitenkin tutkittavan ihmiskäsitys voi sisältää piirteitä, joita ei aiemmin ole liitetty ihmiskäsitykseen.

2.1.1 Tieteellinen ja kansanomainen ihmiskäsitys

Tieteellisessä tutkimuksessa ihmiskäsitys pyritään määrittelemään usein jonkin ihmistä koskevan empiirisen tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana. Tarve näkyy ehkä puhtaimmin Hirsjärven (1982b, 62) määritelmässä: ihmiskäsitys on kaikkea sitä, mitä empiirinen tutkimus edellyttää ihmisen olevan ennen kuin häntä voidaan tutkia.

Ihmiskäsityksen tieteellisen määrittelyn tarve korostuu erityisesti fenomenologis-hermeneuttisessa ihmistutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi tutkija raportoi oman tutkimusta ohjaavan ihmiskäsityksensä. Tällaisessa tutkimuksessa ihminen on tutkimuskohde ja ihmiskäsitys tutkimuksen työkalu. (ks. Rauhala 1986, 13; 1989, 17–18.)

Arkikielessä ihmiskäsityksellä tarkoitetaan tieteellistä lähestymistapaa väljemmin yksilön yleistä, hänen kaikkia ihmissuhteitaan sävyttävää perusasennoitumista ihmiseen (Lehtovaara & Viskari 1997, 19–20; Rauhala 1986, 13; 1992, 7). Tieteellisen tutkimuksen perustana olevan ihmiskäsityksen ja yleisen ihmiskäsityksen ero ei ole jyrkkärajanomainen. Tieteellinen käsitys on tiedostetumpi, rationaalisempi, selkeämpi ja myös helpommin muutettavissa. Kansanomainen ihmiskäsitys on pääosin tiedostamaton, subjektiivisesti väritynyt ja muutoksia vastustava. (Rauhala 1989, 15.) Jälkimmäinen näkyy ihmisten keskinäisissä suhteissa (Rauhala 1992, 7).

Lehtovaara ja Viskari (1997, 20) toteavat, että opettajien ihmiskäsitys voi olla pääosaltaan kansanomainen (ks. myös Lindeman 1985, 8). Tässä tutkimuksessa tutkin didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsityksiä. Erityisesti tiedeyhteisössä työskentelevässä tutkimusjoukossa raja tieteellisen ja kansanomaisen ihmiskäsityksen välillä on häilyvä. Tutkittavat ovat oletettavasti tehtäviensä vuoksi perehtyneet tieteellisiin ihmiskäsityksiin ja käyttäneet tietämystään oman ihmiskäsityksensä pohtimisen pohjana.

Kuitenkin on syytä olettaa, että tutkittavien ihmiskäsitykset kehittyvät ja ovat kehittyneet esim. henkilökohtaisten kokemusten kautta. Tämä muutos ei välttämättä ole kohdistunut kaikkiin heidän ihmiskäsityksensä osa-alueisiin, jolloin kaikki osa-alueet eivät muodosta pohdittua, loogista kokonaisuutta. Koska tutkin *tiedeyhteisössä* työskentelevien *ihmisten* ihmiskäsityksiä, oletan niiden sisältävän piirteitä tieteellisistä ja kansanomaisista ihmiskäsityksistä.

Sekä tieteellinen että kansanomainen ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen, useimmiten hypoteettisia näkemyksiä sisältävä käsitys siitä, mikä ja mitä ihminen viime kädessä on, mikä on hänen alkuperänsä, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voi ohittaa ihmisestä puhuttaessa (Hirsjärvi 1985, 91; Laitila & Vesala 1987, 62; Nurmi 1994, 89; Patrikainen 1997, 53; ks. myös Parviola & Pääkkönen 1993).

2.1.2 Implisiittinen ja eksplisiittinen ihmiskäsitys

Opettaja hahmottaa todellisuutta sekä suunnittelee ja ohjaa toimintaansa praktisen tiedon avulla. Tämä työkaluksi kutsuttu tieto on sekä eksplisiittistä että implisiittistä. Eksplisiittisellä tiedolla tarkoitetaan opettajan tiedostamaa tietoa ja implisiittisellä tietoa, joka vaikuttaa tiedostamattomasti opettajan jäsentäessä todellisuutta. (Moilanen 1998, 60.) Jokaisella on ihmiskäsitys, mutta sen tiedostamisen aste voi olla eri yksilöillä eri tasoinen (Hirsjärvi 1982b, 62; ks.myös Hoffmann 1996, 7; Patrikainen 1997, 257; Wilenius 1987, 29).

Kansanomainen ihmiskäsitys sisältää implisiittisiä osia (Rauhala 1989, 15). Se sisältää kulttuuriperinteen ja kansan viisauden vaikutuksia, ihmistä koskevia teoreettisia tietoja, tiedostettuja ja tiedostamattomia kokemuksia, uskomusten ja ideologioiden tarjoamia arvostuksia sekä ennakkoluuloja. (Lehtovaara & Viskari 1997, 19–20; Rauhala 1986, 13.)

Eksplisiittinen, tiedostettu ihmiskäsitys voi olla pitkälle pohdittu ja prosessoitu tai sellaisenaan omaksuttu. Näiden ääripäiden välillä on jatkumo. Henkilö voi omaksua ihmiskäsityksensä esimerkiksi kasvattajiltaan, jostakin uskonnosta tai tieteenhaarasta. Tämän tutkimuksen metodilla ei ole mahdollista luotettavasti selvittää sitä, miten pohdittu henkilön ihmiskäsitys on. Jotakin asiasta on kuitenkin mahdollista päätellä: ihmiskäsityksen pohtiminen lisää ainakin pitkällä tähtäimellä sen loogisuutta ja kokonaisvaltaisuutta.

Venkula (1993) korostaa pohditun ja prosessoidun omakohtaisen ihmiskäsityksen merkitystä. Hän on havainnut ihmisten haluavan yhä paeta johonkin yhteen "ismiin" tai ideologiaan. Henkilö ei muodosta omaa, yksilöllistä käsitystään asioista, vaan omaksuu suoraan jonkin auktoriteetin antamat näkemykset. Kun "ismistä" tai ideologiasta tulee kaikenkattava dogmi, se on vaara yksilön ja yhteisön kehittymiselle. (Venkula 1993, 20.)

Attribuutioharha (luku 2.2.2) korostaa ihmiskäsityksen tiedostamisen tärkeyttä. Ihmiskäsitys muodostuu tiedostamattomasti, ellei sitä muodosteta tietoisesti (Kukkonen 1994, 206–207; M. Lehtovaara 1994, 55; Wilenius 1987, 29; ks. myös Nurmi 1994, 89). Miettinen (1990, 144) kuitenkin pohtii itsetiedostuksen riittävyttä.



KUVIO 1. Eksplisiittinen ja implisiittinen ihmiskäsitys tutkimuskohteena¹

Implisiittistä ihmiskäsitystä tutkittaessa lähtökohta on se, että henkilön tajunnassa oleva ihmiskäsitys ja hänen toimintansa esim. opetustilanteessa voivat olla keskenään ristiriitaisia. Hän voi ajautua kasvatustilanteessa hyvinkin behavioristisiin toimintatapoihin, vaikka pitäisi ihmiskäsitystään humanistisena. Jos hänen ihmiskäsitystään tutkittaisiin haastattelulla tai kyselyllä, siinä korostuisivat humanistiset piirteet. Tarkkailu taas kertoisi muuta. Kasvatuksellinen suhde tekee asiasta merkityksellisen: esimerkiksi jos kasvattaja kontrolloi voimakkaasti oppijan läsnäoloa, hän ei ainakaan

¹ Kuvioon on päädytty keskustelussa ohjaajan kanssa.

viestitä humanistista ihmiskäsitystä. Implisiittisen ihmiskäsityksen lisäksi eroa voitaisiin selittää opettajan ja oppilaan viestinnässä tapahtuvilla häiriöillä: oppilas tulkitsee väärin opettajan viestin.

Hirsjärven (1985) mukaan "kasvattajan ihmiskäsitykset ilmenevät eri tavoin. Niitä voidaan tutkia kielellisinä ilmaisuina tai toimintoja havainnoimalla, jolloin toimintojen uskotaan ilmaisevan tai heijastavan eräitä perustavanlaatuisia ihmisen tajunnassa olevia uskomuksia." (Hirsjärvi 1985, 97.) Ropo (1985, 15) huomauttaa, että teoreettisesta poikkeavuudesta huolimatta eri ihmiskäsitysmallien pohjalta tapahtuva toiminta voi olla hyvinkin samankaltaista. Patrikainen (1997) ymmärtää ihmiskäsityksen eri ilmenemismuotojen vaativan eri tutkimusmenetelmien rinnakkainkäyttöä, jotta tutkimus olisi relevantti (Patrikainen 1997, 49).

Metodologisesti tarkastelen tässä tutkimuksessa tutkittavien eksplisiittisiä ihmiskäsityksiä, joista tutkittavat itse kykenevät parhaiten antamaan tietoa tutkijalle. Henkilön implisiittisen ihmiskäsityksen, hänen eksplisiittisen ihmiskäsityksensä *ilmenemisen*, henkilön *välittämän* ihmiskäsityksen tai yksittäisen oppimistilanteen ihmiskäsityksen tutkiminen vaatisi monimetodista, tarkkailumetodeilla laajennettua tutkimusotetta.

2.1.3 Ihmiskäsityksen suhde ihmiskuvaan

Hirsjärvi (1985) mainitsee käsitteitä *ihmiskäsitys* ja *ihmiskuva* käytettävän myös synonyymeinä (Hirsjärvi 1985, 91; Kääriäinen ym. 1990, 119; ks. esim. Lindeman 1985). Kuten maailmankuva ja -käsityskin, ihmiskäsitys ja ihmiskuva erotetaan yleensä käsitteellisesti toisistaan. Yleinen jakoperuste on kuvan tieteellisyys. Tällöin ihmiskuva on rationaalinen ja empiirinen kuva ihmisestä, joka muuttuu tieteen edistymisen mukana (Lindqvist 1978; Päivänsalo 1978; Rauhala 1986, 12–17; 1986, 13–14; Ruokanen 1981, 19; vrt. Kääriäinen ym. 1990, 119). Ihmiskuvan käyttötarkoituksia ovat tarkemmin analysoineet esim. Laitila ja Vesala (1987, 62–64).

Ihmiskäsityksessä painottuu persoonallinen ja ideologinen virittyneisyys. (Lindqvist 1978; Päivänsalo 1978; vrt. Rauhala 1986, 12–17; 1986, 13–14.) Ruokasen (1981) jaottelussa ihmiskäsitys on ihmiskuvan sisältö, joka perustuu ideologioihin, arvostuksiin, katsomuksiin tai uskomuksiin, jotka ihminen on itsestään uskonut (Ruokanen

1981, 19). Salavuo (1981) korostaa ihmiskäsityksen normatiivisuutta.

Rauhala (1986) rajaa ihmiskäsityksen ontologisen analyysin tulokseksi. Hänen mukaansa ihmiskäsitys on ihmiskuvan takana oleva laajempi rakenne. (Rauhala 1986, 13–14.) Rauhala (1992, 7) myöntää ihmiskäsitystä käytettävän tarkoittaen ihmisen asenteita ja käyttäytymistä toisiin ihmisiin sääteleviä, usein osaksi tiedostamattomia tulkintoja toisesta ihmisestä. Hänen mielestään ihmissuhteita säätelevät tajunnan sisällöt ovat kuitenkin enemmän ihmiskuva kuin ihmiskäsitys. Hän pitää ihmiskäsitystä filosofian päämääränä (ks. myös Kauppi 1985, 16).

Ilmeisesti Rauhalan vaikutuksesta käsitteiden suhteiden määrittely elää tällä hetkellä. Nurmi (1986, 76) määritteli aiemmin ihmiskuvan perustelluksi kokonaiskäsitykseksi ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitykseksi hänen kehitysmahdollisuuksistaan mukaan lukien koulutettavuuden sekä käsitykseksi ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista. Myöhemmin hän on vaihtanut määritelmän koskemaan ihmiskäsitystä (ks. Nurmi 1994, 89–90)

Käytössä näyttää siis olevan kaksi käsitettä, jotka pitäisi jakaa kolmelle sisällölle. Ihmiskuva ja ihmiskäsitys ovat vakiintuneita käsitteitä. Tarpeena taas on ilmaista 1) ihmisen asenteita ja käyttäytymistä toisiin ihmisiin sääteleviä, usein osaksi tiedostamattomia tulkintoja toisesta ihmisestä 2) eri tieteenalojen rakentamia, jonkin näkökulman tarkastelutapoja ihmiseen sekä 3) sitä, miten ihminen on olemassa.

Tämän tutkimuksen kannalta on mielekkäintä määritellä ihmiskäsitys Hirsjärveä (1985, 91) mukaillen yksilön ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Uskomukset sisältävät myös ihmistä koskevia maailmankatsomuksellisia elementtejä (ks. myös Harva 1973, 51–53; Krohn 1981, 10; Lindeman 1985, 2; Wilenius 1987, 23).

Rauhalan (1992, 8) mukaan ihmiskäsityksen analyysin tulee olla niin yksityiskohtainen ja kattava, että siinä ilmenevät kaikki ihmisen olemuspuolet ja niiden perusluonteet. Vaikka hän ei hyväksyisikään sitä, että käytän tässä tutkimuksessa käsitettä tarkoittamaan yksilöiden ajatusjärjestelmiä, ymmärrämme käsitteen laajuuden lähinnä samalla tavalla, sillä ihmiskuva taas liitetään yleensä johonkin rajatumpaan tarkastelu-

kulmaan. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella ihmisen ongelman elementtejä rajaamatta ennalta tarkastelunäkökulmaa.

2.1.4 Ihmiskäsityksen suhde maailmankuvaan ja -katsomukseen

Käsitteenä maailmankatsomus on monimerkityksellinen, ja sitä käytetään usein käsitteiden *maailmankäsitys* ja *maailmankuva* synonyymeinä (Hirsjärvi 1985, 80; ks. Hirsjärvi 1995a, 64–66). Maailmankatsomus ja -kuva erotetaan kuitenkin pääsääntöisesti toisistaan (Hirsjärvi 1985, 81; Helve 1987, 13).

Käsitteiden erottamisperusteista ei ole konsensusta, joten myös käsitteiden sisällölliset määritelmät eroavat osittain toisistaan. Tarkastelen käsitteiden erottamisperusteita, niiden sisältöeroja ja eri määrittelyiden yhteisiä tekijöitä sekä ihmiskäsityksen suhdetta käsitteisiin. Käsitteiden keskinäisenä erottamisperusteena käytetään ainakin normeja (ks. Helve 1987, 15), arvoja ja normeja (ks. Harva 1973, 9; Hirsjärvi 82b; 1985, 82 - 83) sekä pohdinnan ja tiedostuksen astetta (ks. Hirsjärvi 1982b, 111; Helve 1987, 15; Manninen 1977, 25; Turunen 1993, 27).

Helve (1987) pitää maailmankuvaa implisiittisenä ja maailmankatsomusta eksplisiittisenä. Muun muassa Löfgrenin (1981, 27) ajatusten pohjalta hän katsoo maailmankuvan sisältävän käsityksiä ja uskomuksia, joten hän päättelee maailmankuvan muodostamisessa tarvittavan arvoja: mikä yksilön mielestä on maailmassa olennaista. Maailmankatsomusta muodostaessaan ihminen tietoisesti valitsee normiensa taustalla olevat arvot. (Helve 1987, 15.)

Hirsjärvi (1995a) taas toteaa, että maailmankuva ohjaa ihmisen arvojen valitsemista (Hirsjärvi 1995a, 64–66). Havainnot maailmasta vaikuttavat siihen, mitä pidämme arvokkaana. Helven (1987) ajatus voidaan sovittaa tähän konstruktivistisesta näkökulmasta niin, että maailmankuva muodostuu prosessissa, jossa ihminen tekee maailmaa koskevia havaintoja niiden arvojen läpi, joita hänelle on siihen mennessä muodostunut.

Hirsjärvi toteaa, että on arveluttavaa erottaa käsitteet toisistaan arvojen ja normien perusteella (Hirsjärvi 1982b, 111). Kuitenkin hän antaa ymmärtää käyttävänsä kyseistä

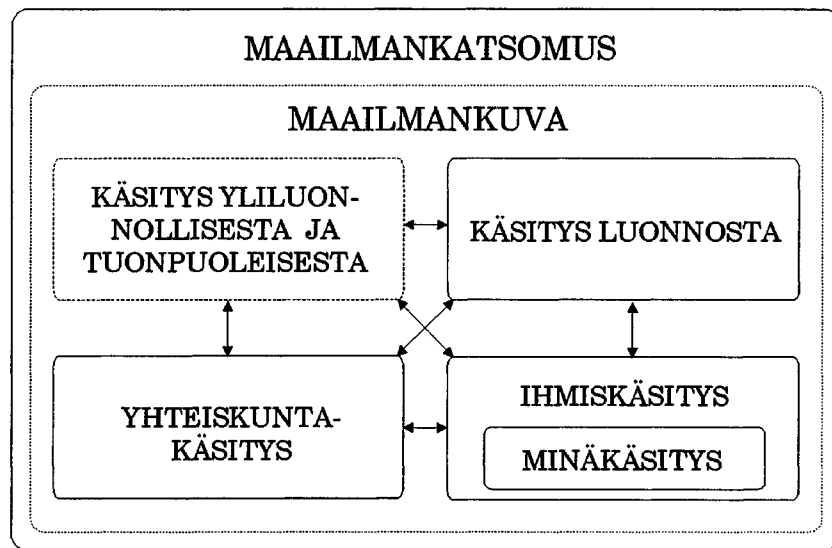
jakoperustetta korostaessaan maailmankatsomuksessa arvostavaa ja normatiivista ulottuvuutta ja pitäessään maailmankuvaa arvojen perustana. (Hirsjärvi 1982b, 111; 1985, 82 - 83; Hirsjärvi 1995a, 65 - 66.)

Helve (1987) luokittelee maailmankuvat tieteellisiin, uskonnollisiin ja metafyyisiin maailmankuviin, vaikka varoittaakin luokittelun ongelmallisuudesta (Helve 1987, 18.) Hirsjärven (1995a) mukaan maailmankatsomus on käsitteenä lähellä ideologian käsitettä. Maailmankatsomus on kuitenkin individualistinen ja ideologia yhteisöllinen. (Hirsjärvi 1995a, 66; vrt. Manninen 1977, 23–25).

Yhteistä suurimmalle osalle määritelmistä on käsitys tiedostuksen ja pohdinnan osuudesta maailmankatsomuksessa. Maailmankuva on peruskäsitys maailmasta kokonaisuutena (Hirsjärvi 1995a, 66) tai siitä, miten maailma toimii (Venkula 1993, 8). Turunen (1993) pitää maailmankatsomusta laajempänä ja vaativampana kokonaisnäkömyksenä, joka sisältää maailmankuvan, arvot ja käsityksen ihmisen asemasta maailmassa (Turunen 1993, 27; ks. myös Manninen 1977, 22–25; Niiniluoto 1993, 53–54). Maailmankuva voi olla epäjohdonmukainen, ja sen kehittyminen on koko elämän kestävä prosessi. Maailmankatsomus taas edellyttää pohdintaa ja tiedostamista. (Helve 1987, 15–18.)

Tämän tiedostukseen ja pohdintaan perustuvan jaon mukaan jokaisella ihmisellä on maailmankuva, mutta ei välttämättä maailmankatsomusta. Turunen (1992) hylkää tämän tietoisuuden ja pohtimisen vaatimuksen. Hänen mukaansa jokaisella ihmisellä on jonkinlainen maailmankatsomus, joka kuuluu ikään kuin ihmisen olemuksen. (Turunen 1992, 237.)

Nurmi (1994, 90) määrittelee ihmiskäsityksen olennaisimmaksi osaksi maailmankuvaa. Myös Hirsjärvi (1985) liittää ihmiskäsityksen osaksi yksilön maailmankuvaa ja maailmankatsomusta (Hirsjärvi 1985, 80–82; ks. myös Harva 1973, 9; Helve 1987, 15; Niiniluoto 1984, 87; 1993, 53; Ruokanen 1981, 19; Turunen 1993, 27). Märkälä toteaa ihmiskäsityksen olevan se osa maailmankatsomusta, jossa ihmisellä on merkitystä ja jossa esitetään käsityksiä ihmisestä tietynä aikana, osana luontoa, osana fyysistä ympäristöä ja suhteessa ulkoisiin tekijöihin. (Märkälä 1977, 45–57.)



KUVIO 2. Maailmankatsomus, maailmankuva ja ihmiskäsitys

Kuvio 2 on sovellus Nurmen (1994, 90) kuviosta. Katkoviiva maailmankatsomuksen ja maailmankuvan välillä kuvaa käsitteiden osittaista päällekkäisyyttä ja kiinteää vuorovaikutusta. Katkoviiva yliluonnollista koskevan osion ympärillä tarkoittaa sitä, että käsityksen yliluonnollisesta Manninen (1977, 16) ja Nurmi (1994, 91) liittävät joihinkin maailmankuviin, mitä esimerkiksi Harva (1973, 9) ei tee. Käsitteet ajasta, avaruudesta, maailman syntymisestä, yliluonnollisen olemassaolosta ja vaikutuksesta maailmaan (Manninen 1977, 16) siis ovat maailmankuvan mahdollisia elementtejä ja voivat vaikuttaa näin myös yksilön ihmiskäsityksen elementteihin.

Tässä tutkimuksessa suhtaudun maailmankuvaan ja -katsomukseen Kohti opettajuutta (1993, 14) -raportin tavoin. Siinä ymmärretään Mannista (1977, 22–25) mukailleen ihmiskäsitys osaksi maailmankatsomusta ja maailmankuvaa. Maailmankuvalla ymmärretään sellaista kokonaisvaltaista näkemystä maailmasta, jonka puitteissa ihmiset voivat selittää elämäänsä, ja joka voi muodostua ihmisen ajattelun ja toiminnan keskuksiksi. Tämä maailmankuva on osa maailmankatsomusta.

2.1.5 Ihmiskäsityksen suhde arvoihin, normeihin ja ihanteisiin

Ihmisen mielipiteet, arvostukset, teot ja tavoitteet ilmentävät arvoja (Häyry & Häyry 1995, 35; Sajama 1993, 68; Turunen 1988, 155; ks. myös Hirsjärvi 1985, 79; von Wright 1981, 81). Sajaman (1993, 70) mukaan arvo on jollekin asialle tai oliolle kuuluva ominaisuus. Arvo on asia, jota pidämme hyvänä, kauniina tai muuten arvokkaana (Sajama 1993, 68; vrt. Turunen 1992, 62). Näin ollen arvot ovat toiminnan motiivina, päämääränä ja tarkoituksena olevia asioita (Airaksinen 1987, 13).

Arvoja ovat väline- ja itseisarvot. Itseisarvoja tavoitellaan niiden itsensä vuoksi. Välinearvot ovat toiminnan päämäärä pyrittäessä korkeampiin tavoitteisiin. (Airaksinen 1987, 135; Hirsjärvi 1985, 80; Häyry & Häyry 1995, 36–37; ks. myös Turunen 1992, 96.)

Arvoja voidaan lähestyä niiden lähteestä, asettajasta käsin (Häyry & Häyry 1995, 32). Arvokäsitykset voidaan jakaa subjektiivisiin, objektiivisiin ja naturalistisiin. Subjektiivisen näkemyksen mukaan arvot ovat aina relatiivisia. Ihminen itse asettaa itselleen arvot. Koska todellisuus on kaikille erilainen, arvoja ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen. (Sajama 1993, 71; Taylor 1995, 44–45; von Wright 1961, 52.) Länsimainen humanismi korostaa, että ehjä ihminen ja itsenäinen yhteisö ovat inhimillisimmät vaihtoehdot inhimillisten arvojen asettajana (Häyry & Häyry 1995, 33; Salmela 1998, 11–12).

Arvo-objektivismiin mukaan on olemassa absoluuttisia, objektiivisia arvoja. Näiden arvojen asettaja on jokin ihmisestä ja olosuhteista riippumaton, ulkopuolinen idea. (Häyry & Häyry 1995, 33; Sajama 1993, 72; Taylor 1995, 66.) Kristinuskossa arvojen perimmäinen lähde on Raamattu. On olemassa asioita, jotka ovat absoluuttisesti hyviä tai pahoja. Relatiivisia arvoja asettaessaan yksilö huomioi, mikä on parasta toisia ihmisiä kohtaan ja hänen omalle jumalasuhteelleen. (Pieper 1995, 324.)

Modernin, uusaristoteelisen naturalismin mukaan arvot perustuvat luonnollisiin ominaisuuksiin. Tosiasioita ei voi erottaa kokonaan arvoista, sillä arvot täytyy perustella tosiasioilla, erityisesti ihmisten ja muiden elollisten tarpeilla. Kriteerinä korostetaan yksilön tarpeiden sijasta lajityypillisiä tarpeita. (Sajama 1993, 78–80). Salmela (1998,

12) toteaa, että lähes kaikkien merkittävien suomalaisten ajattelijoiden, esimerkiksi Kailan, Krohnin ja von Wrightin ajatukset perustuvat aristoteelisiin vaikutteisiin ja kristilliseen etiikkaan.

Arkielämässä arvot ja normit ovat sidoksissa toisiinsa siten, että päättelemme mihin tekoihin ryhdymme ja mitä vältämme sen perusteella mitä pidämme oikeana ja hyvänä (Hirsjärvi 1985, 80; Krohn 1998, 13). Arvot määrittelevät, mistä pidämme ja mistä emme, normit säätelevät tekojamme. Normit määrittelevät, mikä on kiellettyä, sallittua, suositeltavaa tai vaadittua. (Hirsjärvi 1985, 80; Nurmi 1994, 114.)

Inhimillinen elämä perustuu arvojen lisäksi ihanteisiin. Ihanteet ovat käsitteenä lähellä arvoja. Puhuttaessa esimerkiksi ihmisihanteesta on kyse arvoasetelmien esittämisestä (Hirsjärvi 1985, 80). Lisäksi ne ovat arvojen tavoin tavoitteita tai ne koetaan vaatimuksina (Turunen 1992, 60–62).

Valitsemamme arvot siirtyvät omaan arkitodellisuuden käsittelyjärjestelmäämme useimmiten tiedostamatta kasvatuksen tai yhteiskunnan sosiaalisten normien omaksumisen välityksellä. Arvot ovat ihmiskäsityksessä olennaisia tekijöitä. (Taylor 1995, 14; Turunen 1993, 245.) Ihmiskäsitys on toisaalta muodostunut arvojen pohjalta ja toisaalta itse muokkaa yksilön arvoja (ks. luku 2.1.4).

2.2 Ihmiskäsitys kasvatustyössä

2.2.1 Ihmiskäsitys kasvatuksen ohjaajana ja sisältönä

Kasvatuksessa on perinteisesti korostettu kasvatustahtoa. Peltosen (1979, 8) mukaan kasvatusta on tarkoituksellista, päämäärähakuista ja ihmiseen kohdistuvaa toimintaa. Vaikka nykyään korostetaan kasvatuksen vuorovaikutuksellisuutta, kasvatusta ymmärretään edelleen kasvattajan tavoitteellisena toimintana (ks. Hirsjärvi 1995b, 35; Moilanen 1998, 65).

Opettajan perimmäisenä tavoitteena on edesauttaa kunkin yksilön inhimillistä kasvua (Airaksinen 1991, 36–37). Turusen (1988, 16) mukaan kaikki kasvatettavaan kohdistuvat virikkeet, tahalliset ja tahattomat, ovat laajasti ymmärrettynä kasvatusta. Määritelmä korostaa opettajan kasvattajuutta, joka ei rajoitu vain varsinaisiin kasvatustilanteisiin. Näin ollen opettajan liikenne-rikkomukset ovat osa hänen liikennekasvatustaan. Edellinen esimerkki kuvaa kasvattajuuden eettistä ja moraalista ulottuvuutta (ks. myös Hoffmann 1997, 7).

Kasvattajalla on aina – tiedostettu tai tiedostamaton – ihmiskäsitys. Ihmiskäsitykseen liittyy käsitys ihmisen kasvatettavuudesta ja koulutettavuudesta (Hirsjärvi 1982b, 62). Kasvattajan kuva ihmisestä ohjaa hänen kasvatusta koskevia päämääriään, menetelmiään sekä tiedollisia ja taidollisia painotuksiaan (Hirsjärvi 1985, 95; Hoffmann 1996, 7; Kansanen 1996, 46–47; Patrikainen 1997, 58, 257; Peltonen 1983, 26; Pöyhönen 1982, 28; Wilenius 1987, 29; vrt. Lindeman 1985, 20). Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle rajat ja tavoitteet (Patrikainen 1997, 57). Ihmiskäsitys on siis kasvatustiedon ja -toiminnan keskeinen peruste, lähtökohta (Aaltola 1989, 226; Nurmi 1994, 89; Wilenius 1987, 29).

Opettajan tiedostetun ja tiedostamattoman ihmiskäsityksen lisäksi voidaan myös leikitellä ajatuksella didaktisesta ihmiskäsityksestä. Huhmarniemi (1996) hahmottelee Turun opettajankoulutuslaitoksen linjaa siteeraamalla Laurialaa (1986, 21) "...hyvät opettajat voidaankin erottaa sen perusteella, mitä he uskovat oppilaistaan ja ihmisistä ylipäänsä. Hyvät opettajat uskovat mm., että oppilaat ovat kykeneviä – ja lopulta he ovat sitä". Opettaja voi luulla uskovansa oppilaidensa kykyihin, vaikka ei todellisuudessa uskoisikaan. Hän voi myös päättää, että uskoo oppilaiden mahdollisuuksiin. Tällaisissa tapauksissa voisi olettaa, että joko opettaja itse suggeroituu ajatukseen tai ei sittenkään kykene *välittämään* positiivista ihmiskäsitystä. Kasvattajahan viestittää kasvatettavalle käytöksellään, minkälaisena itse pitää ihmistä.

Kasvatussuhteessa ihmiskäsitys voi olla myös enemmän kuin kasvatuksellisia valintoja ohjaava lähtökohta: se voi olla myös kasvatuksen sisältö. Kasvattajan tavoitteena on ohjata oppilaan maailmankuvan ja sen sisällön rakentamista ja muokkaamista. Aebli (1990) kuvaa opettajan työn tavoitteita:

Emme halua välittää oppilaille irrallisia tiedon palasia. Tavoitteena olevana johtoajatuksena on yhtenäinen maailmankuva, kuva todellisuudesta ja siinä tapahtuvista prosesseista. Tuo kuva auttaa oppilasta selviytymään maailmassa ja löytämään siinä ajatuksilleen ja toimilleen oikean paikan. Hän muodostaa kognitiivisen kartan, kartan todellisuudesta, joka ohjaa hänen toimiaan ja käyttäytymistä laajassa mielessä. (Aebli 1990, 284.)

Päivänsalo (1978, 45) toteaa, että kaikki kasvatus on myös voimakkaasti sidoksissa kulloinkin vallitsevaan tai omaksuttuun ihmiskäsitykseen (ks. myös Kansanen 1996, 46; Peltonen 1979, 9; Ropo 1985, 3–5). Tämä luo opettajuuteen ristiriitaisen ulottuvuuden. Kasvatuksellisten tavoitteiden lisäksi peruskoulunopettaja on virkamies, jonka tulee toteuttaa yhteiskunnan tavoitteita. Nämä tavoitteet on määritelty Peruskoululaissa (1983) ja Opetushallituksen lakisääteisen tehtävän (Laki opetushallituksesta 1991) kautta myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994). Suomalainen peruskoulujärjestelmä ei ole sidottu mihinkään yksittäiseen ihmiskäsitysmalliin (Patrikainen 1997, 56–57). Kuitenkin on periaatteessa mahdollista, että opettajan täytyy opettaa oman ihmiskäsityksensä vastaisesti. Niemi (1996) tarkastelee perusteellisemmin opettajan yhteiskunnallisen ja kasvatuksellisen tehtävän suhdetta.

2.2.2 Kasvattajan ajattelu ja pedagoginen ihmiskäsitys

Ihmisen toiminnan takana ovat toimintaa ohjaavan motivaation lisäksi tiedot ja uskomukset (Sajama 1993, 68). Anning (1988) jakaa opettajan ajattelun kolmeen eri elementtiin: 1) teoria ja uskomukset, 2) suunnittelutyö ja arviointi sekä 3) interaktiiviset ajatukset ja päätökset. Opettajan ajattelussa ajattelua ohjaavat teoriat ja uskomukset ovat keskeisiä, sillä opettajan toimintaa ja kognitioita ohjaa henkilökohtaisten uskomusten, arvojen ja periaatteiden järjestelmä. Nämä ohjaavat tehtävänmäärittelyä, tavoitteenasettelua, havainnointia ja toimintavaihtoehtojen valintaa opetustilanteiden aikana sekä opetuksen ja oppimisen arviointia. (Anning 1988, 144.) Moilanen (1998, 68) arvelee opettajan suunnittelutyön olevan toiminnan perusteiden kannalta kaikkein keskeisin, sillä opettaja suunnittelee opetustaan uskomusten ja teorioiden varassa.

Lindeman (1985) tarkastelee opettajien pedagogisia ihmiskäsityksiä. Hänen mukaansa pedagoginen ihmiskuva koostuu käsityksistä, joita kasvattajalla on koulutukseen liittyvien asioiden, tapahtumien ja ihmisten tyypillisistä ja ihanteellisista ominaisuuksista. Tarkemmin se sisältää koulutustavoitteet, koulutettavuuskäsitykset, käsitykset

oppimisesta, minäkuvan, oppilaskuvan ja käsitykset hyvästä oppimisesta. (Lindeman 1985, 27–28; ks. myös Kukkonen 1994, 203.)

Lindemanin (1985) lähestymistapa ja tutkimusasetelma ihmiskäsitykseen on käytännöllinen. Hän tutki opettajina toimivien ihmisten pedagogista ihmiskäsitystä. Hän tarkasteli opettajan ajattelussa niitä osa-alueita, jotka vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen sekä välillisesti (esimerkiksi oppitunnin suunnittelun kautta) että välittömästi (oppilaan väärän vastauksen syiden tulkinta). (ks. myös Moilanen 1998, 58.)

Lindemanin (1985) tutkimus vahvisti attribuutiotutkimusten tuloksia (Lindeman 1985, 96–97). Attribuutiotutkimus tarkastelee niitä olettamuksia, joita opettajilla on oppilaan toiminnan, menestymisen ja epäonnistumisen syistä. Näiden attribuutioiden eli syitä koskevien olettamusten on todettu vaikuttavan opettajan käyttäytymiseen ja välillisesti myös oppilaiden oppimistuloksiin. Attribuutiot ovat luonteeltaan yleistyksiä oppilaiden havaitusta käyttäytymisestä eli implisiittisiä persoonallisuusteorioita (Darley & Fazio 1980, 870).

Nämä attribuutiot ovat varsin pysyviä ja niillä on pyrkimys "toteuttaa itsensä". *Merkittävä attribuutioharha* tarkoittaa opettajan taipumusta olettaa onnistumisen tai epäonnistumisen syyksi oppilaan valmiudet ja ominaisuudet. Opettaja etsii syitä huomattavasti harvemmin omasta toiminnastaan tai olosuhteista. (Darley & Fazio 1980, 876.) Attribuutioharhan syistä tarkemmin kirjoittavat esimerkiksi Lindeman (1985), Miettinen (1990) ja Korpinen (1993c).

2.2.3 Opiskelijoiden ihmiskäsityksen kehittäminen

Kukkonen (1994, 197) toteaa, että maamme koulutusjärjestelmässä lasta kasvatetaan, nuorta opetetaan ja aikuista koulutetaan. Mikä näistä on siis keskeisin käsite *kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksessa*? Luvussa 2.2.1 kuvaa mani esimerkki Turun opettajankoulutuslaitoksesta (Huhmarniemi 1996) osoittaa ainakin sitä, että opettajankoulutuksen tehtävään kuuluu myös opiskelijoiden ihmiskäsityksen kehittäminen.

Kohti opettajuutta -raportissa (1993, 15) korostetaan, että "opettajankoulutuksen koulutuksen kohdatessa uusia haasteita opettajankouluttajilla on oltava valmiutta arvojen ja maailmankuvan pohdintaan. Kuitenkaan opettajankoulutuslaitoksessa arvoista ja maailmankuvasta ei ole juuri keskusteltu". Korpisen (1993b, 142) mukaan "Opettajankouluttajan, -kasvattajan rooli on olla opiskelijan tukihenkilö ja resurssi. Opettajaksikasvattajan työ on yhdessä kasvamista, jolloin opiskelija voi olla tasavertainen opettajankasvattajan kanssa."

Kohti opettajuutta -raportissa (1993, 33) korostetaan lisäksi opettajaksi opiskelevien persoonallisuuden kehittämistä. Myös Korpinen (1993a) pitää tärkeänä opettajuudessa, että opettaja kykenee tukemaan oppilasta kolmen kysymyksen pohtimisessa: 1) millainen on maailma, jossa elän, 2) miten minun pitäisi elää, jotta selviän ja 3) kuka ja mikä minä itse olen (Korpinen 1993a, 3).

Kasvatukseen kuuluu kasvatuspäämääristä päättäminen (luku 2.2.1). Kasvattaja ei voi ohjata aikuistakaan kasvatettavaa päämääriin, joita kasvattaja ei itse koe arvokkaina. Vaikeissakin kysymyksissä hänellä on oltava ainakin jonkinlainen kuva siitä, millaiseksi hän haluaa kasvatettavan kasvattaa. (Moilanen 1998, 65.) Korpisen (1993b, 142) kuvaama opettajankasvattajan työ tasa-arvoisena yhdessä kasvamisena vaatii aitoa dialogia myös ihmistä koskevien suurten ja vaikeiden asioiden käsittelemisessä (ks. myös Värri 1994, 250–258). Heikkinen (1996, 175) toteaa, että aito dialogi on hedelmällinen opetusharjoittelun ohjausmuoto.

Jorma Lehtovaaran (1994, 231) mukaan holistisessa opettajankoulutuksessa mm. ihmiskäsitys täytyy tehdä aidosti omakohtaisesti koetuksi merkitykseksi dialogin kautta. Asioita tulee siis katsella yksin ja yhdessä eri puolilta. Tästä näkökulmasta on erittäin keskeistä, millaisena opettajankouluttajat näkevät ihmisen, hänen olemuksensa, arvonsa ja tehtävänsä, mitä he käsityksissään korostavat ja miten he tiedostavat ihmiskäsityksensä.

2.3 Erilaisia lähestymistapoja ihmiseen ja hänen kasvatukseensa

Tässä luvussa tarkastelen näkökulmia, joista käsin ihmistä on valtaosa 1900 -luvun loppupuolella tehdyissä, ihmiskäsityksiä koskevissa tutkimuksissa lähestytty (ks. esim.

Kuitunen 1991; Laitinen & Riikonen 1993; Nevala 1989; Nousiainen 1994; Peltonen 1979; Ruokanen 1981; Salminen & Turpeinen 1986). Käsittelen ihmiskäsitystyyppien historiaa ja lähtökohtia. Kuvaan taustoja, joista ihmiskäsityksen erilaiset korostukset ja elementit nousevat. Tämän pohjalta voidaan luvussa 2.5 paremmin tarkastella ihmiskäsitykseen sisällytettyjen elementtejä.

Peltonen (1979) jakoi parikymmentä vuotta sitten suomalaisten ihmiskäsitykset naturalistiseen, marxilaiseen, humanistiseen ja kristilliseen ihmiskäsitykseen. Myös Ropo (1985, 5) pitää kyseisiä ihmiskäsitystyyppiejä laajimmin vaikuttaneina toisistaan selvästi poikkeavina ihmiskäsitystyyppinä.

Vaikka on syytä olettaa erityisesti marxilaisuuden merkityksen yhteiskunnassamme muuttuneen vähintäänkin huomattavasti, on ainakin kyseiset neljä ihmiskäsitystä otettava jaotteluun. Kaikki neljä ihmiskäsitystyyppiä ovat vaikuttaneet tutkittavien ihmisten ympäristössä ja ajattelun kehittymisessä ehkä teeseiksi, antiteeseiksi tai jonkinlaisiksi synteeseiksi heidän nykyisessä ajattelussaan.

Nurmi (1994, 97) jakaa ihmiskäsitykset tieteellisiin ja uskonnollisiin. Wilenius (1978, 23–28) luokittelee ihmiskäsityksiä seuraavilla käsittepareilla:

ontologinen jaottelu	materialistinen - henkinen uskonnollinen - ei-uskonnollinen
tieteellinen jaottelu	psykologinen - sosiologinen (yksilö - yhteisö) biologisnaturalistinen - humanistinen
vapausjaottelu	autonominen - deterministinen.

Käyttämäni jako naturalistiseen, humanistiseen, marxilaiseen, kristilliseen ja holistiseen ihmiskäsitykseen on eräänlainen kompromissi. Jakoa voitaisiin kritisoida liiasta niputtamisesta, esimerkiksi eksistentiaalinen ihmiskäsitys voitaisiin perustellusti käsitellä omana alalukunaan ja tämä edelleen jakaa osiin vaikkapa heideggerlaiseen, marcellaiseen ja jasperslaiseen eksistentiaaliin (ks. esim. Hirsjärvi 1985, 100–207). Toisaalta eksistentiaalismin keskeinen yksilöllisyyden korostaminen liittyy humanismin korostukseen ja eksistentiaalisen ajattelutavan käsitys todellisuudesta on vaikuttanut mm. holistiseen ihmiskäsitykseen.

Vastaavasti jaottelussa voitaisiin käsitellä omana alalukunaan myös idealistisia ihmiskäsityksiä. Idealismin perusajatus ihmisestä perimmältään tietoisena, tajuisena tai henkisenä olentona sisältyy kuitenkin sekä humanistiseen että kristilliseen ihmiskäsitykseen.

Toisaalta taas jakoa voitaisiin pitää liian pinnallisena. Rauhala (1974) epäilee ihmiskäsitysten ulkokohtaisten jaotteluperusteiden mielekkyyttä. Peltosen (1979) päätelmässä suomalaisten ihmiskäsitysten jakautumisesta hän näkee vakavaa päällekkäisyyttä. Tämän tutkimuksen kannalta päällekkäisyys ei ole kuitenkaan ongelma, koska tarkoituksena on löytää ihmiskäsitykseen sisällytetyt elementit. Sitäpaitsi Rauhalan (1989, 28) vastaava jako monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin teorioihin ei ole mielekäs, koska se ei kohtaa kaikkia yksilön ihmiskäsityksessä vaikuttavia seikkoja.

Rauhalan lähtökohtien erilaisuus näkyy myös käyttämässäni jaottelussa. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen sijoittamista muiden ihmiskäsitystyyppien rinnalle voitaisiin pitää perustellusti yhtä ongelmallisena kuin eläinkunnan jaottelua kissoihin, koiriin, hevosiin ja päihin; samalla tavalla Rauhalan lähestymistapa on toisaalta hyvin avara, toisaalta suppea. Lähestymistavassa pyritään kokonaisvaltaisuuteen, mutta ei oteta kantaa esimerkiksi ihmisen alkuperään. Nousiainen (1994, 11) ratkaisee luokitteluongelman pitämällä Rauhalan ihmiskäsitystä humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluvana näkökulmana.

Rauhalan ihmiskäsityksellä on kuitenkin syntykontekstinsa kuten muillakin kuvaamillani ihmiskäsityksillä. Se on myös "oppi ihmisyydestä" siinä, missä muutkin ihmiskäsitystyytit. Sen sijaan luvussa 2.5 kuvaamiani elementtejä Rauhala käsittelee muista ihmiskäsitystyyteistä poikkeavalla tavalla.

2.4 Ihminen osana luontoa

Naturalismilla ymmärretään niitä antropologisia virtauksia, joiden mukaan ihmisen syvin olemus on luontopohjainen. Nämä käsitystyytit eivät hyväksy maailmankaikkeuden jakamista yliluonnolliseen ja luonnolliseen. Ihminen on osa luontoa ja universumia, joka on syntynyt itsestään ja pysyy itsensä kautta pystyssä. Elämän selittämi-

seksi ei tarvita luonnon ulkopuolisia syitä. (Lehtovaara & Viskari 1997, 24; Morton 1996, 331; Peltonen 1979, 42; Ropo 1985, 6; Saari 1995, 79; Saarinen 1994, 68.)

Naturalistiset virtaukset voidaan Myhren (1978, 96–98) mukaan ryhmitellä kolmeen päätyyppiin: 1. mekanistiseen 2. biologistiseen 3. sosiologistiseen. Mekanistinen näkemys korostaa ihmisestä koneena, passiivisena olentona, joka aktivoituakseen tarvitsee ulkoisen voiman ja ärsykkeen. Näkemykseen kuuluu ajatus ihmisestä tyhjänä tauluna (tabula rasa), jota ympäristö kirjoittaa. Ihmisen ominaisuuksien ajatellaan siis syntyvän ja kehittyvän ympäristön vaikutuksesta, eli todellisuutta voidaan selittää kausaalis-deterministisesti. (Morton 1987b, 282; Ropo 1985, 6; ks. myös Morton 1996, 405).

Darwinin kehitysopin seurauksena biologinen lähestymistapa näkee ihmisen muiden eläinlajien ja kaiken luonnossa olevan tavoin biologisten lakien, kehityksen ja muutoksen alaisena. Ihmisen ja koko ihmislajin kehittymismahdollisuudet ovat näin ollen rajattomat. Usko kehittymiskykyisyyteen antaa elämälle tarkoituksen. (Ropo 1985, 6–7.)

Sosiologistinen näkemys korostaa ihmisen kehittämisessä ulkoisiin olosuhteisiin kuuluvien yhteiskunnallisten tekijöiden merkitystä (Ropo 1985, 7). Yhteiskunnan merkitystä ihmisen kehittämiselle pidetään tärkeänä myös marxilaisessa ihmiskäsityksessä.

Naturalistisessa ihmiskäsityksessä korostuvat kasvatuksen mahdollisuudet yksilön kehittämisessä: kasvatuksen avulla yksilöstä tulee ihminen (Ropo 1985, 8). Naturalismista voidaan nostaa esiin kasvatustilafilosofisina suuntauksina pragmatismi, rekonstruktionismi, reformipedagogiikka ja behaviorismi (Peltonen 1979, 44; ks. myös Lehtovaara & Viskari 1997, 23–24; Törmä 1994, 272).

Pragmatismien edustajan Deweyn ihmiskäsityksessä painottuu käsitys tietoisesti ja rationaalisesti toimivasta yksilöstä. Pragmatismien käsitys ihmisestä älyllisenä ja arvovalintoja tekevänä toimijana johtaa kasvatustilafilosofisiin. Kasvatuksen tehtävänä on hienovaraisesti ohjailla luontaista kasvuprosessia. (Törmä 1994, 272.) Ihmisen rationaalisuuden korostus ei siis ole humanismin yksinoikeus. Rekonstruktionismi on

yhteiskunnallinen sovellus pragmatistisesta kasvatusajattelusta. Kasvatuksella pyritään siihen, että yksilö samastuu ryhmään ja toteuttaa sen kautta omat yksilölliset tarpeensa (Hirsjärvi 1982b, 159).

Rousseaulaisen reformipedagogiikan keskeinen teesi on lapsen asettaminen keskipisteeksi. Suuntauksessa painotetaan ihmisen luontaista hyvyyttä, eli kasvatuksen tehtävänä on kasvun tiellä olevien esteiden poistaminen. (Bowen & Hobson 1974, 125, 310–313; Saarinen 1994, 122–126; Törmä 1994, 272; Vestergaard ym. 1985, 58.) Rousseauun mukaan kasvatus antaa ihmiselle kaiken sen, mikä häneltä syntyessään puuttui (Suortti & Mutanen 1997, 14). Behavioristisen psykologian soveltaminen kasvatukseen taas johtaa tavoite - keino -ajatteluun. Ihminen ei siis ole vapaa eikä vastuullinen, vaan ympäristön manipuloidavissa (Lehtovaara & Viskari 1997, 24)

On siis mahdotonta tiivistää yksiselitteisesti sitä, mikä on biologisen ihmiskäsityksen kasvatusajattelu. Evoluution rajattomiin mahdollisuuksiin perustuva kasvatusoptimismi ja perintötekijöillä ihmisen kehityksen selittävä biologinen determinismi näyttävät olevan jopa toisilleen vastakkaisia. (ks. myös Hirsjärvi 1982a, 28–31.) Yhteistä näille on kuitenkin se, että ihmisen ymmärtämisen avaimia on etsittävä ihmisen luontopohjaisuudesta.

2.4.1 Ihminen arvokkaana ja järkeväenä olentona

Opettajankoulutuksen toiminnan taustalla on todettu olevan humanistinen ihmiskäsitys (luku 1). Tämän ja humanismin moniulotteisuuden vuoksi tarkastelen humanismia muita lähestymistapoja laajemmin.

Humanismi-käsitettä on historian aikana käytetty hajanaisesti toisistaan eri merkityksissä. 1800-luvulla se tarkoitti aluksi antiikin kulttuuriperintöä ja myöhemmin tämän perinnön tutkimista. (Harva 1983, 15–17; Rockmore 1995, 60–61; von Wright 1981, 154; vrt. Hirsjärvi 1982a, 32–33; Ruokanen 1981, 29, 42.) Myöhemmin merkitys laajeni käsittämään tiettyä elämänasennetta (von Wright 1981, 154).

Yksiselitteistä ihmiskäsitystä ei humanismin historiassa ole. Humanismissa voidaan

historiallisesti tarkasteltuna erottaa useita eri aikakausia. Antiikin Kreikassa 500–300-luvuilla eKr. esiintyneen humanismin ohella puhutaan renessanssin humanismista, 1800-luvun uushumanismista ja nykyajan modernista humanismista. (Peltonen 1979, 81; Menze 1974; von Wright 1981, 15; ks. myös Edwards 1989.)

Antiikin Kreikan humanismissa korostettiin ihmisen arvoa, itsensä todellistamista tai jalostamista ja universaaliutta. Kaikkea antiikkiin perustuvaa humanismia sanotaan klassiseksi humanismiksi. (Harva 1983, 28, 57–63.) Renessanssin humanismin aatemaailma ei ollut yhtenäinen (Harva 1983, 65). Renessanssin humanistit korostivat ihmisen arvon lisäksi vapautta, joka edellytti riippumattomuutta auktoriteeteista (Harva 1983, 66; Matson 1987b; 253; von Wright 1981, 164).

1800-luvun uushumanismi nosti keskeiseksi korostukseksi ihmisen oman tietoisuutensa pohjalta toimivana subjektina (Rockmore 1995, 61; Wilenius 1981, 164). Individualistisen ihmisihanteen lisäksi uushumanismin ihminen oli inhimillinen ja kultivoitu. Avainsana oli sivistys: todellinen vapaus voidaan saavuttaa vain kasvatuksen avulla. (von Wright 1981, 163–165.)

Hautamäki (1996) määrittelee länsimaisen modernin humanismin (individualismin) perusteemoiksi tai -arvoiksi ihmisen arvokkuuden, yksityisyyden, autonomian ja itsensä kehittämisen. Ihmisen arvokkuuden korostamisesta nousee keskeisesti esiin tasa-arvotema. Yksityisyys tarkoittaa päätöksenteon-, toiminnan- ja ajattelunvapautta. Autonominen ihminen on tietoinen ja vastuullinen subjekti. Itsensä kehittäminen on tulemista omaksi itsekseen, autenttiseksi. Autenttinen ihminen muodostaa itse pohtimalla käsityksensä ja arvonsa. Humaani individualismi on sitoutunut yhteiseen arvopohjaan, mutta arvostaa erilaisuutta: yksilö valitsee itse päämääränsä ja arvotuksensa. (Hautamäki 1993, 21–28.) Nämä modernin humanismin korostukset liittyvät myös eksistentiaalismiin (Hirsjärvi 1985, 145–155).

Von Wright (1981) korostaa nykyhumanismissa ihmisen parhaan tai hyvän, hänen onnellisuutensa puolustamista. Ihmiselle on parasta kaikki, mikä on hänelle hyväksi ja mikä tekee hänelle hyvää. Nykyaikana ihmisen elämämaailman globalisoituessa on humanismissa korostettava yksilön itsetoteutusta voimakkaammin ihmisten välistä solidaarisuutta. Individualismia ja solidaarisuutta ei voi erottaa toisistaan. Solidaari-

suuden päämääränä voi olla vain jokaisen yhteisön jäsenen hyvän olon turvaaminen. (Rockmore 1995, 61; von Wright 1981, 164–166; ks. myös Linkola 1989, 226.)

Humanismin alle niputetaan monia toisistaan poikkeavia ideologioita ja maailmankatsomuksia. Venkulan (1993, 10–11) mukaan humanismi voidaan jakaa sokraattiseen, sekulaariin ja evolutionaariseen humanismiin. Luokittelu on osittain päällekkäinen.

Saari (1995, 69) määrittelee sekulaarin humanismin evolutionaariseksi, naturalistiseksi ja ei-teistiseksi. Harva (1983) taas erottaa ateistisen ja naturalistisen humanismin toisistaan ja liittää evolutionaarisen humanismin osaksi naturalismia. Evolutionaarinen humanismi perustuu oletukseen evoluutiosta kaiken muutoksen lähtökohtana. Ihmisen ja maailman oletetaan kehittyvän lineaarisesti paremmaksi. (Harva 1983, 31; Venkula 1993, 11.)

Sokraattisen, uskonnollisen humanismin perusteeksi on, että ihminen ei voi olla täysin inhimillinen ilman suhdetta Jumalaan tai jumalalliseen. (Harva 1983, 31; vrt. von Wright 1961, 56). Ihminen itse, itseään toteuttamalla löytää tien Jumalan luo ja voi saavuttaa jumaluuden tason (von Wright 1961, 56–57; vrt. Blackham 1976, 43–44).

Sekulaarinen, ihmiskeskeinen humanismi on joko ateistista tai agnostista. Tämän aatteellisen humanismin mukaan ihmisellä on kyky, oikeus ja velvollisuus antaa tarkoitus ja hahmotus elämälleen. Näin tämä humanismi hylkää kaiken yliluonnollisuuden. (Edwards 1989; Saari 1995, 69; vrt. Harva 1978, 76; 1983, 31, 64.)

Sekulaarihumanismin lähtökohta on naturalismi ja luonnontieteellinen ihmiskäsitys. Ihminen on ainoa eläinlaji, joka on mukana sekä biologisessa että kulttuurillisessa evoluutiossa. Yksityisen ihmisen arvo ja autonomia ovat keskeisiä sekulaarihumanismin arvoja. Vapauteen liittyvä vastuun korostaminen: yksilö on vastuussa toisistaan, itsestään ja koko ihmislajista. "Ihmiskunta pysyy hengissä ja menestyy maailmassa, jossa humanistinen maailmankuva ja -katsomus pääsevät vaikuttamaan". (Saari 1995, 69–82.) Venkula (1993) suhtautuu kielteisesti tällaiseen yhden arvon korostamiseen, joka johtaa helposti totalitarismiin (Venkula 1993, 20–21).

Kysymys "mitä on humanismi?" on aina avoin (von Wright 1981, 152). Hirsjärvi (1982b) on kuvannut humanismille yhteisiä, keskeisiä piirteitä seuraavasti: "Humanismilla tarkoitetaan laajasti ihmisen, hänen arvonsa, toimintansa, saavutustensa sekä yleensä inhimillisyyden korostamista ja arvostamista." (Hirsjärvi 1982b, 89; ks. myös Edwards 1989). Tämä on keskeisintä humanismissa, vaikka *humanus* -pohjaisena sana voi viitata laajimmillaan kaikkeen ihmistä koskevaan.

Ihmisen arvoa, toimintaa ja saavutuksia korostavasta humanismin määritelmästä voidaan johtaa kasvatuksen päämäärä: sen tehtävä on auttaa ihmistä toteuttamaan itseään ja tukea järkevaksi ja vastuulliseksi olennoksi kasvamista. (Matson 1987b, 145; Ropo 1985, 10–11.) Tämä tapahtuu parhaiten vetoamalla ihmisen rationaalisuuteen (Venkula 1993, 9).

2.4.2 Ihminen yhteiskunnallisena olentona

Marx kehitti ihmistä ja yhteiskuntaa käsittelevän teorian, jossa ihmisen peruspiirre on sosiaalisuus. Ihminen on sekä luonnon olento että yhteiskunnallinen olento, joka kehittyy suhteessa yhteiskuntaan (Ropo 1985, 9.) Marxin mukaan inhimillinen olemus ei ole jotakin abstraktia, vaan se on yhteiskunnallisten olosuhteiden summa (Nordin 1979, 9).

Ihmisen ongelma on Marxin mukaan vieraantuminen luonnosta, toisista ihmisistä ja itsestään (Ropo 1985, 8). Tämä ilmenee uskonnollisena vieraantumisenä (uskonnon aiheuttamana vieraantumisenä maailmasta), poliittisena vieraantumisenä ja taloudellisena vieraantumisenä. Marxin mukaan ihmisen perusolemuksen toteuttamismuoto, työn tekeminen, on muuttunut kapitalistisen yhteiskunnan vuoksi yksilölle yhdentekeväksi, mikä lisää hänen vieraantumistaan. (Israel 1974, 41–49.)

Vieraantuminen voitetaan luokkataistelun kautta, jossa tuotantovälineet siirretään yhteisomistukseen. Yksityisomistuksen poistamisen kautta työ muuttuu luovaksi, ja luova työ poistaa vieraantumisen (Israel 1974, 41–49; Ropo 1985, 9). Marxin päämääränä on siis kommunistinen yhteiskuntajärjestys. Marxilaisuuden periaatteista kirjoittavat tarkemmin esimerkiksi Gerholm ja Magnusson (1983) ja Israel (1974).

Marxilaisessa ihmiskäsityksessä korostuu ihmisen hyvyys. Käsitys ihmisen kasvatusmahdollisuuksista on optimistinen. Kasvatuksen avulla ihminen jalostetaan ja kehitetään ideaali-ihmiseksi. (Marxilais-Leniniläisen filosofian perusteet 1972, 209; Ropo 1985, 9–10; Westergaard ym. 1987, 103–104; ks. myös Morton 1996, 379.) Ihmiskäsityksen tapaan kasvatus on voimakkaan yhteiskuntasidonnaista: kasvatus on ennen kaikkea yhteiskunnallinen tehtävä (Leino & Leino 1994, 29). Kasvatuksen on palveltava yhteiskunnan kehittämistä täydelliseen vapauteen, kommunismiin. Yhteiskunnan muuttuessa myös ihmiskunta kehittyy lajina ja vapautuu aikaisemmista negatiivisista piirteistään. (Ropo 1985, 9–10.)

Vaikka marxilaisuuden merkitys yhteiskunnassamme on kymmenessä vuodessa muuttunut marginaaliseksi, se on kuitenkin kiistämättömästi vaikuttanut yhteiskuntaan (MacIntyre 1996, 543). Marxilaisen ihmiskäsityksen anti ihmiskäsitystutkimukselle liittyy erityisesti ihmisyyden sosiaalisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden korostamiseen (ks. myös Hautamäki 1996, 29–30). On myös niin, että Stalinin kuoleman ja erityisesti sosialististen kansantalouksien romahtamisen jälkeen Marxin ajatuksia on helpompi tutkia ja arvioida ilman vahvaa poliittista sidonnaisuutta. Marx näyttää elävän renessanssiaan (Bowers 1984, 365; MacIntyre 1996, 543).

Useiden uusmarxilaisten kasvatustulkinnat eroavat Marxin ajatuksista. Näitä ovat esimerkiksi Reynolds ja Sullivan, jotka korostavat kaikille yhteisen, vankan peruskoulutuksen merkitystä. He torjuvat luokkataistelun pitäen Bowlesin, Giroux'n, Gintisin ja Harrisin uusmarxilaisuutta vaarallisena revisionismina. (Bowers 1984, 367.)

2.4.3 Ihminen Jumalan tai jumaluuden aikaansaannoksena

Uskonnollisissa ihmiskäsityksissä ihminen hahmotetaan suhteessa Jumalaan tai jumaluuteen. Käsitys todellisuudesta voi olla panteistinen: kaikki todellisuus on jumaluutta. (Wilenius 1981, 32–33.) Esimerkiksi itämaiset uskonnot laajentavat toimintaansa Suomessa ja niiden ajatukset muokkaavat suomalaisten ihmiskäsityksiä (Heino 1997, 17–28). Kun maailman perustajana ja luoja nähdään persoonallinen (itsetietoinen) Henki tai Jumala, puhutaan pneumaattisesta todellisuuskäsityksestä (Wilenius 1981, 32–33). Tällaisia ovat esimerkiksi kristinusko, juutalaisuus ja islam.

Ihmiskäsitystutkimuksissa uskonnollisia ihmiskäsityksiä edustamaan on yleensä valittu kristillinen ihmiskäsitys, koska evankelis-luterilainen kirkko on maassamme kansankirkon asemassa. Kristilliseksi ihmiskäsitykseksi voidaan lukea myös mm. helluntailainen käsitys ihmisestä. Tämä reformoidun tradition mukainen oppi poikkeaa luterilaisesta esimerkiksi perisyntiä ja ihmisen vapautta koskevissa opinkohdissa (ks. Kuosmanen 1994, 79–82, 108–131). Myös luterilaisen kirkon rajanveto roomalais-katolisen kirkon kanssa voi vaikuttaa Suomen kirkon opintulkintaan. Valittaessa yksi uskonnollinen ihmiskäsitys on kirkon aseman vuoksi perusteltua, että se on juuri evankelis-luterilainen kristinuskon uskontulkinta.

Toisaalta viime aikoina esimerkiksi kirkon pappina toimiva Kylliäinen (1997) on esittänyt ihmistä koskevia, kirkon opista poikkeavia ajatuksia. Ihmiskäsitykseen liittyen hän määrittelee muun muassa perisyntin inhimilliseksi vajavuudeksi (Kylliäinen 1997, 76, 101–117). Kylliäisen teesit aiheuttavat filosofisen ongelman, tuleeko ihmiskäsitystä nimittää kristilliseksi esittäjän (aseman yhteisössä) vai sanoman sisällön mukaan.

Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohta on Raamattu, joka ymmärretään Jumalan ilmoituksena. Ihmiskäsityksen kannalta keskeistä on käsitys ihmisestä Jumalan kuvana; ihmisen alkuperä, olemus, elämän tarkoitus ja ihmisarvo perustuvat tähän. (Ropo 1985, 12.) Kristillisen kasvatuksen tehtävänä on auttaa kasvatettavaa kehittämään Jumalan hänelle antamia yksilöllisiä lahjoja ja löytämään oma tehtävänsä yhteiskunnassa ja maailmassa. Kristillinen kasvattaja suhteuttaa ihmistä koskevan käytännöllisen ja tieteellisen tiedon kristilliseen viitekehykseen. (Hiltunen 1985, 37.)

Jumalan tai jumaluuden olemassaolo ratkaisee koko ihmisen ongelman. Toisaalta jos jumalaa ei ole olemassa, uskonnollisista ihmiskäsityksistä ei jää mitään jäljelle. Tieteelliselle ajatustavalle uskonnolliset ihmiskäsitykset ovatkin siis hyvin hankalia, koska jumalan olemassaolosta ei voida sanoa mitään varmaa (ks. myös Morton 1996, 358; Taiminen 1984, 117). Sen sijaan on selvää, että yksittäisen ihmisen näkökulmasta uskonnollisuus on usein hyvin merkittävässä asemassa hänen elämässään. (Pöyhönen 1977, Peltonen 1979.)

2.4.4 Ihminen valitsevana ja olemassaolevana olentona

1800-luvulla syntyi ajatussuunta, eksistentialismi, jonka perustajana pidetään Martin Heideggeria (1889 - 1976) teoksellaan *Sein und Zeit*. (Brandom 1997, 531; Rockmore 1995, 70; Wilenius 1981, 144–147). Hänen ja eksistentialistisen humanistin Jean-Paul Sartren mielestä perinteinen olevan laatua koskeva ontologinen kysymyksenasettelu on epäoleellinen; perustavampaa on kysyä, mitä itse oleminen tarkoittaa, mikä on sen mieli ja merkitys (Harva 1983, 19; Matson 1987b, 469; ks. myös Esposito 1997, 553–554; Haucke 1997, 574–575; Saarinen 1984).

Venkula (1993) määrittelee eksistentialismin humanismin erääksi suuntaukseksi. Eksistentialismi korostaa ihmisen vapautta. Valitseminen on ihmisen olemassaolon keskeinen tunnusmerkki (Venkula 1993, 9–10). Ihminen valitsee olemisensa mielen. (Matson 1987b, 467–469). Ihmisessä ei siis ole olemassa mitään universaalia, muuttumatonta olemusta, vaan ihminen luo itsensä tekemällä valintoja. Ihmisen olemuksen olemassaolo lopettaisi ihmisen vapauden valita. Käsitys ihmisen olemuksen olemassaolosta erottaa eksistentialismin ja holismin humanismista (Harva 1983, 19; Rockmore 1995, 69–70.) Rockmore (1995, 79–80) analysoi tarkemmin Heideggerin ja Sartren eksistentialismin eroja ja yhteyttä humanismiin.

Eksistentialismissa on pyrkimys ymmärtää ihmisen kokonaisuus. Siinä korostetaan yksittäisen ihmisen elämän tärkeyttä ja subjektiivisuutta. Ihmistä tutkittaessa ei riitä, että tiedetään, miten ihminen toimii. Täytyy tietää, mitä yksityinen ihminen tuntee, miten hän näkee maailman, mitä aika ja avaruus hänelle tarkoittavat ja mikä on hänen elämänsä tarkoitus. (Hirsjärvi 1985, 151.)

Tällä hetkellä Lauri Rauhalan (1986; 1991) Heideggerin ontologia-analyysin pohjalta kehittämä ihmiskäsitysmalli vaikuttaa olevan kasvatustieteellisen tutkimuksen pohjana suosituin ihmiskäsitys (ks. esim. M. Lehtovaara 1994; Nikkanen & Ukkola 1995; Varto 1992). Holistiseksi kutsutun ihmiskäsityksen juuret ovat eksistentialistis - fenomenologis - hermeneuttisessa tutkimusperinteessä (Naskali 1983).

Rauhala kehitti mallinsa alunperin psykologian tarpeisiin. Kasvatustieteellisestä näkökulmasta Rauhalan malli on siinä mielessä mielenkiintoinen, että kasvatustiede

poikkitieteellisenä tieteenä on kiinnostunut nimenomaan kokonaisvaltaisesta ihmisestä.

Rauhala jakaa ihmisen ontologiset perusmuodot kolmeen osaan: kehollisuuteen (olemassaolo orgaanisena tapahtumana), tajunnallisuuteen (psykykkis-henkinen olemassaolo) ja situationaalisuuteen (olemassaolo suhteena todellisuuteen). Neljäntenä, epävarmana mutta mahdollisena perusmuotona hän pitää sielullista kuolemattomuutta. (Rauhala 1986, 25; 1991, 35–36; ks. myös J. Lehtovaara 1996, 39; Patrikainen 1997, 52; Varto 1994, 99.) Rauhalan määrittely perustuu ihmiseen ja hänen olemassaoloonsa, hän ei siis sido ihmiskäsitystään mihinkään ideologiaan.

Eksistentiaalinen elämän hetkellisyyden korostaminen johtaa kasvatustajatteluissa luopumiseen tavanomaisista ja samanlaisista kasvatustavoista. Tilalle suositellaan tilannekohtaisempia kasvatustapoja: kasvatettavan tulee itse oppia arvioimaan eteen tulevia tilanteita sen perusteella, lisäävätkö ne kaikkien vapautta. (Vestergaard 1985, 67–69.) Kasvatuksen päätehtävä on koko ihmisen kehittäminen (Hirsjärvi 1985, 159) eli sama kuin humanismissa).

Holistiseen ihmiskäsitykseen liittyvät konstruktivistinen, kokemuksellinen, situationaalinen ja holistinen oppimiskäsitys. Ne sisältävät samanlaisia käsityksiä oppimisen luonteesta, ja niissä on kyse pitkälti vain painotuseroista. (Lehtovaara & Viskari 1997, 23–24.)

2.5 Ihmiskäsityksen elementit

Tässä luvussa kuvaan ihmiskäsitykseen luvun 2.3 ihmiskäsitystyypeissä liitetyjä elementtejä sekä elementtejä, joita muut ihmiskäsityksen määrittelijät ovat ihmiskäsitykseen liittäneet. Yksilön näkökulmasta hänen ihmiskäsityksensä elementtejä ovat ne ihmiseen liittyvät käsitykset, joiden kautta hän suhtautuu toiseen ihmiseen. Kaikki ihmiskäsitystyyppien elementit eivät siis välttämättä ole jokaisen tutkittavan ihmiskäsityksen elementtejä. Joku tutkittava voi esimerkiksi kokea, ettei hänen todellisuutensa herätä ensinnäkään kysymystä Jumalan olemassaolosta, joka taas on kristillisen ihmiskäsityksen keskeinen elementti.

Vastaavasti on periaatteessa mahdollista, että tutkittavan ihmiskäsityksessä on jopa keskeisimpänä elementtinä joku sellainen elementti, jota tässä luvussa ei ensinnäkään käsitellä. Asia on merkittävämpi lähestyttäessä 2000-lukua kuin Peltosen tehdessä väitöskirjaansa 1970-luvulla: nyky-yhteiskunta korostaa individualismia ja suvaitsevaisuutta ja kasvatustiede ihmistä omien ajatusrakennelmiensa aktiivisena käsittelijänä ja muokkaajana. Taylor (1995) korostaa ihmiselämän dialogisuutta. Ollakseen autenttinen ihmisen täytyy määritellä identiteettinsä dialogissa merkittäviin asioihin kuten historiaan, luontoon, yhteiskuntaan ja yliluonnolliseen. (Taylor 1995, 61–69.)

Tutkimuksessa ei ole tarkoitus jaotella tutkittavia luvun 2.3 ihmiskäsitysluokituksen mukaisesti, koska tutkittavaa ilmiötä ei saa pakottaa olemaan teorian muotoinen (luku 4.2). Tutkimuksen kannalta on kuitenkin tarpeellista tarkastella sitä, mitkä ihmiskäsitystyytit ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkittavan ihmiskäsityksen muotoutumiseen. Tämän vuoksi kuvaan tässä luvussa lyhyesti myös sitä, miten eri ihmiskäsityskoulu-kunnat ovat elementteihin suhtautuneet.

Monet luvun 2.3 ihmiskäsitystyytit pitävät ihmiskäsityksessä keskeisinä samoja elementtejä. Esimerkiksi käsitys ihmisen olemuksesta on keskeinen suurimmassa osassa tyypeissä. Joitakin kysymyksiä osa tyypeistä pitää keskeisinä, toisista vastaavat kommentit ovat pääteltävissä epäsuorasti. Esimerkiksi ihmisarvo on humanistisen ja kristillisen ihmiskäsityksen kulmakivi. Naturalistinen käsitys ihmisarvosta taas täytyy päätellä naturalistisesta ihmisen olemuksen ja alkuperän kuvauksista. Osa ihmiskäsi-

tystyyteistä nostaa kaikkein keskeisimmäksi jonkin ihmiskäsityksen elementin, esimerkiksi marxilainen ihmisen yhteiskunnallisuuden, joka taas on muun muassa idealististen ihmiskäsitystyyppien näkökulmasta epäoleellista ihmisyydessä.

Tutkijan oma ihmiskäsitys ja maailmankatsomus vaikuttavat siihen, minkälaisia elementtejä hän sisällyttää ihmiskäsitys-käsitteeseen. Tämä ei ole kuitenkaan ongelma silloin, kun pyritään löytämään ihmiskäsityksen *mahdollisia* elementtejä.

Tässä tutkimuksessa ihmiskäsityksen elementtejä määritellään olevan ainakin:

1. käsitys ihmisen olemuksesta

Ihmiskäsitystutkimuksen perustehtävänä pidetään yleisesti ihmisyyden ja ihmisen olemassaolomuotojensa selvittämistä (Harva 1973, 51; Manninen 1977, 16; Niiniluoto 1984, 7; Peltonen 1979, 13, Rauhala 1986, 12; Wilenius 1987, 23). Tätä voidaan tarkastella esimerkiksi selvittämällä ihmisyyttä suhteessa eläinten olemukseen (Israel 1974, 18–20; Kannisto 1984, 219.).

Ihmiskäsityksen elämäntutkimuksellinen näkökulma edellyttää ihmisen olemuksen hyvyyden ja pahuuden tarkastelua (ks. Peltonen 1979, 2). Lisäksi elämäntutkimuksellinen näkökulma liittyy ihmiskäsitykseen normatiivisen ulottuvuuden: esimerkiksi Laitila ja Vesala (1987, 66) liittävät ihmiskäsitykseen kuvan hyvästä ja eettisesti "oikeasta" ihmisestä eli käsityksen siitä, mitä ihminen voisi olla ja mitä hänen pitäisi tehdä päämäärän saavuttaakseen. Ihmiskäsityksen normatiivinen ulottuvuus korostuu käsiteltäessä sitä kasvatuksellisessa viitekehyksessä.

2. käsitys ihmisen vapaudesta

Ihmiskäsitys voi sisältää myös oletuksia ihmisen vapaudesta eli siitä, onko ihmisellä vapaa tahto määrätä ja päättää elämänsä suunnasta (Laitila & Vesala 1987, 66; Matson 1987b, 328; Morton 1996, 395–399). Ihmisen vapautta uhkaavina tekijöinä voidaan lähtökohdista riippuen pitää esimerkiksi luonnonlakeja, kohtaloa, perimää tai Jumalaa. Tarkemmin ihmisen vapauden problematiikasta on kirjoittanut esimerkiksi Pietarinen (1984).

Ihmisen vapautta rajoittavissa tekijöissä on syytä erottaa toisistaan fatalismi ja determinismi. Deterministisessä ajattelussa on keskeistä kausaalisuus: kaikki tapahtuu menneisyyden tapahtumien ohjaamana. Fatalismi taas ei ole kausaalista: mikä on määrätty tapahtuvaksi tietyinä hetkenä, tapahtuu kaikesta huolimatta juuri silloin. (Morton 1996, 405.)

Kasvatukseen kysymys ihmisen vapaudesta liittyy kasvatettavuuden käsitteenä. Sava (1981) ymmärtää ihmiskäsityksen sisältävän käsityksen perimän merkityksestä yksilön ominaisuuksien kehityksessä ja käsityksen yksilön itseystä, yksilöllisyydestä ja suhteesta ulkoiseen todellisuuteen. (Sava 1981, 42–43.)

3. käsitys ihmisen arvosta ja sen perusteista

Harva (1973, 51) ja Ruokanen (1981, 28) ovat liittäneet ihmiskäsitykseen kysymyksen ihmisen arvosta sekä sen perusteista. Kysymys sivuaa (tai seuraa) ihmisen olemuksen, alkuperän ja elämän tarkoituksen problematiikkaa. Ihmisen eläimyys, jumaluus, luominen tms. määrää ihmisen olemuksen ja arvon sekä monissa käsitysjärjestelmissä myös elämän tarkoituksen. Toisissa ajattelutavoissa ihmisen elämän tarkoitus (tai sen saavuttaminen) tuo hänelle arvon.

4. käsitys ihmisen alkuperästä

5. käsitys ihmisen suhteesta jumaluuteen

Käsitys ihmisen alkuperästä sisältää käsityksen ihmisen suhteesta luontoon. Hirsjärvi (1985, 91) yhtyy Krohnin (1981, 10) näkemykseen siitä, että ihmiskäsitykseen sisältyy elämäkatsomuksellinen näkökulma. Tämä osaltaan liittää ihmiskäsitykseen moraaliset toimintaongelmat, joita Krohn pitää lajille niin tunnusomaisina, että nimittää niitä ihmisyyden toteuttamiseksi. (ks. myös Manninen 1977, 15)

Taylor (1995) kiinnittää huomiota ihmiskäsitykseen kuuluvien arvojen ja eettisten käsitysten perusteltavuuteen. Hänen mukaansa eettisiä periaatteita on vaikeaa perustella ilman uskonnollista motivaatiota. (Taylor 1995, 21.)

6. käsitys elämän tarkoituksesta

Patrikaisen (1997) mukaan "Ihmiskäsityksestä puhuttaessa ei voida ohittaa kysymystä elämän tarkoituksesta, jolloin ihmiskäsitys asettuu eräänlaiseksi elämänkatsomukselliseksi ohjenuoraksi" (Patrikainen 1997, 59). Harva (1973, 51) pitää ihmisen elämän tarkoitusta ja päämäärää ihmiskäsityksen keskeisinä elementteinä. Tähän ihmiskäsityksen ulottuvuuteen liittyy läheisesti ihmiskäsitykseen sisällytetty ihanneihmisen kuva (Aaltola 1988; Hirsjärvi 1985, 91; Krohn 1981, 10; Peltonen 1978, 2; Pietilä 1980, 22; Ruokanen 1981, 19–20).

Elämän tarkoitus on syytä ymmärtää yksilön näkökulmasta käsin. Tällöin se voi tarkoittaa yhdelle hyvän elämän normeja. Tämä voi olla yksilölle itseisarvoinen tavoite. Toiselle elämän tarkoitus taas saattaa tarkoittaa niitä toimenpiteitä, joita hän katsoo tarvittavan kuoleman jälkeisen elämänsä varmistamiseksi. Mortonin (1996, 417) mukaan elämän tarkoitus voi liittyä joidenkin (yksilön tai yhteisön) tavoitteiden tai nautinnon saavuttamiseen, jonkin yliluonnollisen tavoittamiseen tai sitten elämällä ei ole mitään erityistä tarkoitusta.

7. käsitys ihmisen yhteisöllisyydestä

Nurmi (1994, 89), Peltonen (1979, 13), Ruokanen (1981, 28) ja Sava (1981) sisällyttävät ihmiskäsitykseen tiedon yksilön suhteesta yhteiskuntaan. Kasvatus korostaa myös tämän ihmiskäsityksen ulottuvuuden merkitystä.

Tässä käsitellyt ihmiskäsityksen elementit ovat eri tasoisia. Osa elementeistä on enemmän sidoksissa arvoihin ja uskomuksiin (esimerkiksi kysymys elämän tarkoituksesta), osassa tiedon merkitys on keskeisempi (esimerkiksi yhteisön merkitys yksilölle). Elementit ovat monelta osin päällekkäisiä ja tarkastelutavasta riippuen sidoksissa toisiinsa. Esimerkiksi kysymys elämän tarkoituksesta tarkoittaa biologistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta lähinnä sitä, miten ihmisen tulee elää. Kristillisessä

viitekehyksessä kysymys taas niveltyy yhteen ihmisen alkuperää, ihmisen arvon perusteita ja jumalasuhdetta käsittelevien kysymysten kanssa.

Käsittelen ihmisen vapautta ja arvoa osana ihmisen olemusta, koska molemmat ovat ihmisen (abstrakteja) ominaisuuksia. Käsitys ihmisen alkuperästä ja suhteesta juma- luuteen ovat myös keskenään riippuvuussuhteessa. Sen sijaan pidän elämän tarkoituksen erilaisten määrittelylaajuuksien vuoksi omana elementtinään.

2.5.1 Käsitys ihmisen olemuksesta

Marxilaisen käsityksen mukaan ihmisen olemuksen ydin toteutuu äärettömässä ja ikuisessa materiassa: ihmisen tietoisuus ja tajunta muodostuvat yhteydessä objektiiviseen todellisuuteen, esineelliseen maailmaan. (Marxilais-Leniniläisen filosofian perusteet 1972, 104; Ropo 1985, 9.) Marxilaisen materialismin mukaan marxilaisuudessa siis ihmisen yksilöllisyyttä pidetään toissijaisina (Liikanen & Liljeberg 1985, 33–34; Marxilais-Leniniläisen filosofian perusteet 1972, 99–112).

Naturalistisille virtauksille on yhteistä se, että niissä käsitys ihmisen perusolemuksesta on materialistinen. Myöskään ihmisen ja eläimen välistä eroa ei korosteta. Toisaalta esimerkiksi Gerholm ja Magnusson (1983) painottavat, että lajillamme on kvalitatiivisesti uusia piirteitä. Ihmistä ja hänen yhteiskuntaansa ei siis voida puhtaasti ymmärtää pelkillä biologian käsitteillä. (Gerholm & Magnusson 1983, 610.)

Matsonin (1987a, 134) mukaan käsitys ihmisen olemuksesta erottaa selvimmin toisistaan Platonin ja Aristoteleen ajatustavat. Platonin mukaan ihminen on sielu, joka on tilapäisesti vangittuna ruumiiseen (Matson 1987a, 105). Aristoteelisen olemusajattelun mukaan ihmisillä on yhteinen, muuttumaton olemus, jonka keskeisiä piirteitä ovat rationaalisuus ja yhteisöllisyys (Hautamäki 1996, 14). Juuri rationaalisuus erottaa ihmisen syvällisemmin (muista) eläimistä. Ihmisen pyrkimys rationaaliseen täydellistymiseen tarkoittaa ponnistelua oman olemuksensa, todellisen luontonsa toteuttamisessa. (von Wright 1981, 57.)

Aristoteelisen ajattelutavan mukaisesti ihmisen olemus on kaksitahoinen: ihmisen sielussa on järjen ohella animaallinen, haluava osa, joka eläinten tavoin suuntautuu

välittömästi tarpeen tyydytykseen (Niiniluoto 1993, 52). Harvan (1983) mukaan keskeisin eri humanismin virtauksissa on sellainen dualistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisessä on sekä inhimillinen että epäinhimillinen ihminen. Ihminen käyttäytyy inhimillisesti, kun hän käyttäytyy olemuksensa mukaisesti. Kaikille ihmisille samanlaisen, yhteisen olemuksen vuoksi ihminen on universaali ihminen, joka muodostaa muiden ihmisten kanssa yhden yhteis- tai ihmiskunnan. (Harva 1983, 19, 61.)

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan kaikki käsitykset ihmisen olemuksesta ovat epäiteellisiä oletuksia ja uskomuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi dualistiset perusoletukset, oletus ihmisen peruspahuudesta tai -hyvyydestä ja ajatus ihmisen elämellisyydestä. (Varto 1992, 82.) Eksistentialismi ei hyväksy humanistista ajatusta ihmisestä rationaalisenä eläimenä. Ihminen on ensin vain olemassa. Pelkkä olemassaolo on merkityksentöntä. Ihminen luo itsensä, olemuksensa ja luonteensa omien valintojensa kautta. Subjektiiivinen tietoisuus omasta olemassaolostaan erottaa hänet muista elollisista (Hirsjärvi 1985, 151–153).

Toisaalta voidaan ajatella, että eksistentialismissa korostuva valintojen teko on ihmisen olemus. Jos ihminen ei tee valintoja, hän on epäinhimillinen ei-ihminen. (Hirsjärvi 1985, 152–154.) Tämä ajatus liittyy eksistentialismin humanistiseen traditioon: valintojen tekijän täytyy olla rationaalinen, vapaa olento.

Rauhalan mallissaan (luku 2.4.4) esittämät ihmisen olemassaolotavat on mielekkäintä käsitellä ihmisen olemuksen yhteydessä. Rauhalan kehollisuus tarkoittaa pelkästään ihmisen orgaanisia tapahtumia. Päänsärky on neuropsykologinen tapahtuma, jolla ei ole muuta merkitystä. Tajunnallisuudella Rauhala tarkoittaa inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta, jonka perusstrukturi on mieli. Mielen avulla asiat ja ilmiöt ymmärretään joksikin, mieli on merkityksen antaja. Elämys on tajunnan tila, jossa mieli toimii. Näin ihmiselle kehittyi lukuisia joukko merkityssuhteita, jotka muodostavat verkostoja ja sitä kautta maailmankuvaa. (Rauhala 1987, 26–32.)

Mind - body -ongelman ratkaisuksi Rauhala esittää situationaalisuutta. Tällä hän tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Osa tästä on ihmisestä riippumatonta kuten kansallisuus ja ihonväri,

osaan ihminen voi vaikuttaa ja osa on kohtalonomaista. Situaation rakenne voidaan jakaa kahteen komponentteihin: konkreettisiin (kaikki fyysiset muodosteet) ja ideaalisiin (arvot, ihmissuhteen sisällöt, taide ym). Faktisuus on yleisnimi kaikelle tälle sisällylle. Situaation komponenttien faktisuudella on välttämättömyyssuhde ihmisen tajuntaan ja kehoon. Se rajaa ja suuntaa ja muuttaa ihmisen situaatiota. (Rauhala 1986, 34–35; Varto 1994, 99.)

Rauhalan malli on dynaaminen. Ihmisyys kietoutuu ruumiiseen, tajuntaan ja hetkeen. Malli voi auttaa hahmottamaan ihmistä tilanteessa, esimerkiksi kasvatustilanteessa, mutta se ei sisällä varsinaisia kannanottoja esimerkiksi moraalisiin kysymyksiin. Lehtovaaran ja Viskarin (1997, 24) mukaan mallissa korostuu kuitenkin ihmisen ainakin osittainen vapaus ja vastuullisuus.

Ruokanen (1991) on havainnut Lutherin ajattelussa kolmiosaisen ihmiskäsityksen: ihminen on ruumis, sielu ja henki. (Ruokanen 1991, 32.) Joskus Luther käyttää käsitteitä sielu ja henki myös synonyymeinä (ks. Luther 1944, 531). Zimmermanın mukaan keskeisintä ihmisessä on sielu, joka elää ruumiin kuoltuakin. Ihmisen ruumis muuttuu koko hänen elämänsä ajan, joten ihmisen identiteetti ei voi löytyä ruumiillisesta kokemuksesta. (Kuusela 1996.) Ihmisen hengellisyys erottaa ihmisen eläimistä: vain ihminen voi olla yhteydessä luojaansa (Luther 1986, 30–31).

Hyvyyden ja pahuuden ongelma. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on olemukseltaan hyvä. Negatiivinen käyttäytyminen on seurausta yksilöön vaikuttavista ulkopuolisista ärsykkeistä. Kun olosuhteet ovat positiivista kehitystä kannustavat, kielteisistä taipumuksista päästään eroon. (Ropo 1985, 8.) Evoluution näkökulmasta ei ole olemassa yksittäisten yksilöiden välistä hyvää tai pahaa - vahvemman kuuluu selvitä. Naturalistinen ihmiskäsitys liittyy hyvyyden ja pahuuden elämän moninaisuuden kunnioittamiseen (Linkola 1979, 140).

Naturalismin tapaan marxilaisuus korostaa pahuuden olevan ihmisen ulkopuolella. Ajattelutavan yhteiskuntakeskeisyys liittyy kysymyksen ihmisen hyvyydestä tai pahuudesta yhteiskuntasidonnaiseksi. Tällöin ihminen ymmärretään olemukseltaan hyväksi, jonka pahuus ja negatiiviset piirteet johtuvat yhteiskunnallisista olosuhteista. Ongelma poistuu, kun yhteiskuntaa muutetaan kommunistiseksi. (Harva 1970, 54–55, 89; Ropo

1985, 9.)

Kristinuskossa Jumala on persoonallinen hyvyys ja saatana persoonallinen pahuus. Ihmissuvun ymmärretään turmeltuneen syntiinlankeemuksessa, minkä vuoksi ihmisen hyvä perusolemus on turmeltunut. Uskon kautta Jeesukseen Kristukseen ihminen saa syntinsä anteeksi, mutta jää (ruumiinsa) kuolemaan asti armahdetuksi syntiseksi. Paha on ihmisen olemuksessa, ei olosuhteissa tai teoissa. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Katekismus 1983; ks. myös Laulaja 1981, 41–43; Ropo 1985, 13).

Antiikin humanismi torjui ajatuksen ihmisen absoluuttisesta perushyvyydestä tai -pahuudesta. Platonin mukaan ihmisessä on molempia. (Harva 1983, 61.) Antiikin filosofit ymmärsivät ihmisyyden tavoitteena. Kyvyistään huolimatta ihminen pystyi vajoamaan jopa eläinten alapuolelle, epäinhimillisyyteen. Tämän vuoksi kasvatus oli keskeisessä asemassa hyvyyden saavuttamisessa. (Harva 1983, 39–58; Varto 1994, 97)

Humanismiin yleensä liitettävä ajatus ihmisen hyvyydestä sopii varsinkin 1800-luvun uushumanisteille. Kaikki humanistit eivät kuitenkaan pidä ihmisluontoa kokonaisuudessaan hyvänä. (Harva 1983, 94–95.) Ihminen nähdään kuitenkin kykeneväksi erottamaan hyvä pahasta ja toimimaan luontaisten kykyjensä ja järkensä mukaan. Tässä mielessä ihminen ymmärretään hyväksi olennoiksi. (Fromm 1984, 237.)

Rauhalan eksistentiaalistisen lähestymistavan käsitys ihmisestä valintoja tekevänä liittyy hyvyyden ja pahuuden ihmisen tekemiin valintoihin, ei ihmiseen (ihmisen olemukseen). Eksistentiaalistisen ajatustradition mukaan ei ole mitään ihmisluontoa tai ihmislajille tyypillistä ominaisuutta, joka voisi toimia hyvän ja pahan kriteerinä. (Sajama 1993, 83.)

Ihmisen vapaus. Naturalistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen vapautta (tosin naturalistinen determinismi katsoo ihmisen perintötekijöiden ohjaavan hänen elämäänsä). Koska lajit voivat kehittyä rajattomasti, ovat myös ihmisen kehitysmahdollisuudet rajattomat. Rousseau erottaa ihmisen eläimestä sillä perusteella, että ihmisellä on vapaa tahto ja kyky täydellistyä. (Saarinen 1994, 122.)

Marxilainen ajattelu pitää fatalismia uskontojen tuomana kirouksena. Se hyväksyy kausaaliselitykset ja selittää sattuman esiintyvän välttämättömyyden ilmenemismuotona ja sen lisäyksenä. Kuitenkin marxilainen ajattelu korostaa ihmisen valinnan mahdollisuutta todellisuuden ohjaamisessa. (Marxilais-Leniniläisen filosofian perusteet 1972, 173–177.) Perimmiltään vapaus tarkoittaa vieraantumisen voittamisen jälkeistä kollektiivista vapautta, jossa kaikki tekevät työtä tasa-arvoisina ja edistävät näin ihmisen ja ihmiskunnan kehittymistä (Harva 1970, 36; Wilenius 1987, 116–117).

Aristoteleen ajattelussa ihminen tahtoo sitä, mitä järki pitää parhaana. Vasta 1300-luvulla Scotus ja Ockham esittivät ajatuksen tahdon vapaasta suuntautumisesta. (Hautamäki 1996, 15.) Vapaus on humanismissa keskeinen käsite, voidaan jopa sanoa, että vapaus on humanistinen näkökulma ihmisyyteen (ks. luku 2.4.1). Humanistiset suuntaukset korostavat ihmisen autonomisuutta ja ihmisessä olevien syvimpien ominaisuuksien ja mahdollisuuksien toteuttamista ja kehittämistä. (Harva 1977, 63; Littunen 1980; von Wright 1981, 165.)

Eksistentiaalinen vapausajattelu vei humanistisen vapausajattelun äärimmilleen. Eksistentiaaliseen ajatustapaan pohjautuvana holistinen ihmiskäsitys pitää ihmistä vapaana olentona, joka itse luo itsensä valintoja tekemällä. Ihminen ei ole kulttuurin, ympäristön, menneisyytensä tai luonteensa tuote, vaan on täysin vapaa valitsemaan (Hirsjärvi 1985, 154). Eksistentialismiin liittyy vapauden pessimistisen ulottuvuuden korostus: ihminen on tuomittu vapauteen. (Matson 1987b, 469.)

Raamattu ei anna yksiselitteistä vastausta ihmisen vapauden ongelmaan. Ihmisen vapaudessa on erotettava ihmisen vapaus hänen jumalasuhteessaan ja suhteessa muihin ihmisiin. Luther korostaa ihmisen riippuvuutta Jumalasta koskien ainoastaan ihmisen suhdetta Jumalaan ja pelastumiseen (Luther 1952, 290–298). Kristillisen ajattelun mukaan luomisen perusteella ihmisellä on mahdollisuus ja tehtävä kehittää

taipumuksiaan ja kykyjään mahdollisimman pitkälle (Ropo 1985, 13).

Kristinuskossa Raamatussa ilmaistu laki asettaa rajat yksilön vapaudelle. Tämän lisäksi on ns. *ehdonvallan asioita*, jotka voivat olla oikein tai väärin. Näissä asioissa yksilön on tehtävä päätös ajatellen muiden ihmisten, jumalasuhteensa ja itsensä parasta. (Luther 1941, 75.) Lain ja ehdonvallan asioiden kautta kristinusko korostaa yksilön vapauden problematiikassa yhteisöllistä ulottuvuutta. Tähän liittyvä keskeinen ohje kristillisessä etiikassa on *kultainen sääntö*. Sen mukaan ihmisen tulee suhtautua toiseen ihmiseen siten, miten toivoisi tämän suhtautuvan itseensä. Laulaja (1981) on tarkastellut tarkemmin väitöskirjassaan Lutherin kultaisen säännön etiikkaa.

Ihmisen arvo. Naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luonnossa eräs laji ja ihmisen arvo on sama kuin muidenkin lajien (Linkola 1979, 140; Pietarinen 1987). Varton (1994) mukaan nykyinen filosofinen ihmistutkimus yrittää päästä ja sen pitää päästä eroon ihmisen ainutkertaisuuden ajatuksesta, koska ihmisen arvon korostamisella on vain negatiivisia seurauksia (Varto 1994, 94). Eksistentiaalinen ajattelu korostaa yksilöllisyyttä. Ihmisellä ei ole universaalia arvoa: yksilön on luotava oma arvonsa (Hirsjärvi 1985, 145–155).

Humanismissa taas on koko sen historian ajan korostettu ihmisen arvokkuutta (ks. luku 2.4.1). Ihmisarvo on korkein arvo. Siihen pyrkiminen nähtiin antiikissa elinikäiseksi, idealistiseksi tavoitteeksi. (Harva 1983, 47–51, 57–58, 149.) Ihmisen arvon perusta on vaihdellut järjellisydestä ihmiselämän pyhyyteen. (Harva 1983, 58.)

Nykyhumanismi korostaa YK:n Ihmisoikeuksien julistuksessa määritellyjä ihmisoikeuksia. Julistus perustuu ydinkohdiltaan antiikin filosofien ajatuksiin. (Harva 1983, 59; Pietilä 1980, 22, Ruokanen 1981, 30.) Humanismin lisäksi kristinusko korostaa ihmisen arvoa. Kristinuskon mukaan ihmisen arvo perustuu siihen, että Jumala on luonut ihmisen kuvakseen. Ihmisarvo ei siis perustu miltään osin ihmisen tekoihin (Hägglund 1985, 67, 70–73; Liikanen & Liljeberg 1985, 30).

Marxilaisen ajattelun mukaan yksilön arvo perustuu yhteiskunnan jäsenyyteen. Myös työ antaa ihmiselle arvon: työtä tekemällä ihmisestä tulee "tosi" ihminen, ja työ erottaa ihmisen eläimestä (Ropo 1985, 9.) Engels tekee eron ihmisen ja eläimen välille työnteon määrätietoisuuden perusteella (Hirsjärvi 1985, 168; Mäkinen 1977, 37–38; ks. myös Israel 1974, 91–92).

2.5.2 Käsitys ihmisen alkuperästä ja suhteesta yliluonnolliseen

Hirsjärvi (1984) toteaa biologisen ihmiskäsityksen evolutiiviseksi. Se merkitsee ihmisen näkemistä osana koko eliökuntaa, joka on aikojen kuluessa vähitellen kehittynyt alkeellisimmista elämänmuodoista nykyiselleen. (Hirsjärvi 1984, 82–83.) Näin ihmisen alkuperä on siis luonto eikä ihmisyyttä tarvitse yliluonnollisia selityksiä.

McLellanin (1987) mukaan Marxin ihmiskäsityksessä on keskeistä ihmisen rooli omalla luojanaan. Marx ei hyväksy ajatusta maailmankaikkeuden ja ihmisen taustalla vaikuttavasta Jumalasta. (McLellan 1987, 17–18.) Marxin mukaan uskonto vieraannuttaa ihmisen elämän kannalta tärkeistä asioista (Israel 1974, 41)

Platon käsitti maailmankaikkeuden perimmältään henkisenä. Jumala, hyvyys, oli luonut maailmankaikkeuden rakenteen lakeineen. Platon ajatteli jumalan luoneen myös ihmisen sielun ja liittäneen tämän ruumiiseen. (Ketonen 1981, 7–8, 29, 38–39.)

Humanismiin ei kuulu selvää oppia ihmisen alkuperästä. Myöskään humanismin suhde yliluonnolliseen ei ole yksiselitteinen; humanismista voidaan löytää ateismista teismiin ulottuva käsitysten kirjo (ks. luku 2.4.1). Kristinuskossa taas suhde Jumalaan on kaiken lähtökohta. Jumala on luonut ihmisen omaksi kuvakseen ja tarkoittanut ihmisen elävän yhteydessä Häneen. Tältä pohjalta ovat myös kaikki ihmistä koskevat kysymykset arvioitavissa. Rakkaus ihmistä korkeampaa kohtaan motivoi kaikki muut rakkaudet ja siten myös universaalinen ihmisarvon kunnioittaminen. (Taylor 1995, 22; Toiviainen 1979, 113.)

Nousiaisen (1994, 10) mukaan jumaluuden olemassaolo on Rauhalalle ongelma. Hänen mukaansa Rauhala (1991, 36) jättää yliluonnollisen olemassaoloon liittyvät asiat ikään kuin mahdollisuudeksi. Hän tulkitsee Rauhalan tekevän tässä kompromis-

sin korostamansa tieteellisen ihmiskäsityksen ja käytännöllisten uskomusten välillä.

Kysymys ihmisen jumalasuhteesta on keskeisin uskonnollisissa ihmiskäsityksissä, joita tässä edustaa kristillinen ihmiskäsitys. Humanistinen (sokraattista lukuunottamatta) ja holistinen ihmiskäsitys korostavat tieteellisen tutkimuksen tulosten merkitystä, eivätkä ota kysymykseen normatiivista kantaa. Ne eivät myöskään korosta kysymystä. Marxilainen ja biologinen ihmiskäsitys perustuvat evoluutioajatteluun, joka selittää ihmisen alkuperän. Molemmat perustavat käsityksen ihmisestä ateismiin.

2.5.3 Käsitys elämän tarkoituksesta

Naturalismin mukaisessa ihmiskäsityksessä yksilön elämällä ei ole varsinaista tarkoitusta. Lajina ihmisen tarkoitukseksi voidaan käsittää evoluution kilpailussa säilyminen. Kuitenkin kehitys voidaan nostaa myös yksilön elämän tarkoitukseksi. Tällöin älyllinen ja moraalinen kehitys on osoitus sopeutumisesta ympäristöön. Moraalissa on keskeistä utilitarismi. Ihminen kasvaa eettisyyteen luonnollisessa kasvuprosessissaan. (Törmä 1994, 272.) Taylor (1989, 29–32) tarkastelee laajemmin naturalistisen etiikan ongelmia.

Humanismin korkeimpia arvoja ovat yksilön onnellisuus, rationaalisuus ja itsensä kehittäminen (luku 2.4.1). Itsensä todellistaminen merkitsee elämistä järjen mukaan. Tästä seuraa, että eri yksilöillä voi olla erilainen käsitys elämän tarkoituksesta (Harva 1983, 63). Eksistentialismi taas kieltää onnellisuuden arvokkuuden, koska se voi johtaa valintojen tekemisen loppumiseen. Tällöin ihminen ei enää olisi ihminen. Jokaisen ihmisen täytyy valintoja tekemällä luoda itse arvonsa ja löytää totuutensa. Elämän tarkoitus on etsiä elämälleen tarkoitus (Hirsjärvi 1985, 154–155).

Marx liitti ihmisen elämän tarkoituksen ihmisen yhteiskunnalliseen tehtävään. Marxin ihmiskäsityksen lähtökohtana ihmisen kuuluminen sopusointuun luonnon, toisten ihmisten ja itsensä kanssa. (Müller-Herlitz 1972, 13.) Saarisen (1994) mukaan Marx oli käytännöllinen filosofi, joka inhosi käsitteiden pyörittelyä. Filosofian ei siis kuulu selittää maailmaa, vaan muuttaa sitä. (Saarinen 1994, 181–184.)

Kristillisessä ajattelussa elämän tarkoitus on sidoksissa Jumalaan, toisiin ihmisiin ja

luontoon (Brosche 1989; Ruokanen 1991, 31–32). Jumala on asettanut ihmisen "viljelemään ja varjelemaan" luontoa (1. Moos 2:15). Elämän perimmäisenä tarkoituksena on kuitenkin "Jeesuksen Kristuksen tunteminen ja Jumalan lapseksi pääseminen" (Kristinoppi 1948). Jumala johdattaa yksilöllisesti yhteydessään elävän ihmisen elämää (Luther 1897, 25–34). Näin kristillinen käsitys elämän tarkoituksesta on sidottu ihmisen ulkopuoliseen arvoon.

2.5.4 Käsitys ihmisestä sosiaalisena olentona

Naturalistinen ihmiskäsitys sisältää ihmisen yhteisöllisyyden ajatuksen siinä mielessä, että ihminen on laji, jonka kuuluu jatkaa olemistaan. Esimerkiksi Rousseau korostaa ihmisen yhteisöllisyyttä (Suortti & Mutanen 1997, 14). Marxilainen ihmiskäsitys näkee ihmisen merkityksen ensisijaisesti yhteisön ja yhteiskunnan osana. Ihmisen tietoisuus on yhteiskunnallis-historiallista tietoisuutta. Tässä suhteessa materialistiset ajatussuunnat, marxismi ja naturalismi, eroavat toisistaan. (Hirsjärvi 1982a, 83–92.)

Myös aristoteelinen ihmiskäsitys on vahvasti sosiaalinen. Eläminen valtiossa politiikkaan osallistuvana kuuluu ihmisen olemukseen (Hautamäki 1996, 14; Matson 1987, 145). Sokraattisen humanismin korostuksen mukaisesti ihmisen persoona ja ajattelu on kulttuurisidonnaista, eli ympäristö- ja yhteisösidonnaista. Ihminen on vastuussa yhteisöstä ja koko ihmislajista ja mukana kulttuurievoluutiossa. (Saari 1995, 75.)

Humanismin ihmisen yksilöllisyyttä korostavat suuntaukset eroavat Aristoteleen ajattelusta kysymyksessä ihmisen yhteisöllisyydestä. Renessanssin humanismi korosti ihmisen omaa arvoa sekä mahdollisuuksia ja valistusajan uushumanismi sivistystä, joka johti ihmisen syventyneeseen itsetuntemukseen. Erityisesti uushumanismin kasvatuseritykset olivat selvästi individualistisia. (von Wright 1981, 162).

Jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä korostavassa eksistentialismissa muut ihmiset liittyvät yksilön tilanteisiin. Ihmisen suhde muihin ihmisiin aiheuttaa konfliktin, koska toiset ihmiset ovat uhka yksilön subjektiiviselle vapaudelle. Subjektiivisuuden vaatimus on itsetarkoitus, mutta mahdoton, koska ihminen voi pitää toista ihmistä vain objektina. (Hirsjärvi 1985, 152–156.)

Kristinusko pitää ihmistä yhteisöllisenä (ks. esim. Hebr. 10:25). Ihmisen tehtävään maan päällä liittyy toisten palveleminen (luku 2.5.3). Yhteiskuntaan liittyen Raamatussa (1992) kehoitetaan: "Toimikaa sen kaupungin parhaaksi, johon minä olen teidät siirtänyt. Rukoilkaa sen puolesta Herraa, sillä sen menestys on teidänkin menestyksenne." (Jer 29:7).

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsityksiä. Tutkimuksen lähtökohtana oli Kohti opettajuutta -raportin (1993) maininta opettajankoulutuslaitoksen ihmiskäsityksestä:

... on todettu lähes yksimielisesti, että toiminnan taustalla on humanistinen ihmiskäsitys. Ihminen määritellään kehityskykyiseksi ja -haluiseksi, oman maailmankuvansa aktiiviseksi rakentajaksi. Ihmisarvon kunnioittaminen ja opiskelijoiden monipuolinen tukeminen koetaan tärkeäksi. (Kohti opettajuutta 1993, 15.)

Tutkimustehtävän jaoin tutkimusongelmiksi seuraavasti:

Millaisia ovat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan lehtoreiden tiedostetut ihmiskäsitykset.

1 Mitkä osa-alueet ovat keskeisiä tutkittavien ihmiskäsityksissä

1.1 Mitä osa-alueita tutkittavat sisällyttävät ihmiskäsitykseensä

1.2 Miten tutkittavat arvottavat ihmiskäsityksensä osa-alueita

2 Millainen yhteys tutkittavien ihmiskäsityksillä on perinteisiin ihmiskäsitysmalleihin

2.1 Mihin ihmiskäsitystyyppihin tutkittavien ihmiskäsityksissä on yhteyksiä

2.2 Miten puhtaasti tutkittavien ihmiskäsitykset liittyvät johonkin perinteiseen ihmiskäsitystyyppiin

3 Miten tärkeänä vastaajat pitävät ihmiskäsitystään työnsä kannalta

4 Miten vastaajat nimeävät ihmiskäsityksensä

Nämä tutkimusongelmat osoittavat tämän tutkimuksen painopisteen, ja niiden perusteella olen valinnut työn metodit. Edellä mainittujen tutkimusongelmien lisäksi tutkimuksen perusteella on tarkoitus hankkia teoreettista tietoa elementtipohjaisen lähestymistavan mielekkyydestä ihmiskäsitysten tutkimisessa. Esimerkiksi suuret erot ihmiskäsitysten elementtien tärkeysluokituksessa tekevät kyseenalaiseksi ihmiskäsityksen tutkimisen sellaisella monivalintakyselyllä, jossa tutkija on valmiiksi määritellyt ihmiskäsityksen sisältöalueet.

4 TUTKIMUSMENETELMÄ JA AINEISTON KERÄÄMINEN

4.1 Tutkimusjoukko

Tutkin Jyväskylän yliopiston OKL:n opetushenkilökuntaan kuuluvien ihmiskäsityksiä. Tarkensin tutkimuksen didaktiikan lehtoreihin. Professorikunnan hylkäsin siksi, että professorit eivät ole yhtä tiiviissä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa kuin didaktiikan lehtorit. Interaktio professoreiden ja opiskelijoiden välillä liittyy myös enemmän tutkimuksellisiin kysymyksiin, didaktiikan lehtoreiden kanssa opiskelijat käsittelevät enemmän kasvatuksellisia kysymyksiä esimerkiksi opetusharjoitteluissa. Myös professoreiden henkilöllisyyden peittäminen olisi ollut kvalitatiivisella tutkimusotteella näin suppeassa joukossa hyvin vaikeaa.

Tutkimusjoukon valinta oli vaikeaa: rajanveto didaktiikan lehtoreiden, (esim. soiton) lehtoreiden, didaktiikan assistenttien ja yliassistenttien sekä eri pedagogiikkojen lehtoreiden välillä olisi vaatinut tarkkaa tietoa kunkin tehtävänmäärittelystä laitoksessa. Sama ongelma koski myös virkavapaalla olevia ja viransijaisia.

Lopullisen jaon tein käytännöllisin perustein: tutkimusjoukkoon kuuluvat kaikki kevätlukukauden 1997 opettajankoulutuslaitoksen henkilöstöluettelossa *didaktiikan lehtori*-nimikkeellä mainitut henkilöt, jotka ovat hoitaneet omaa virkaansa 1. 6. 1997. Näitä henkilöitä on 22. Sijaiset jätin tutkimuksesta pois siksi, että halusin tutkia lehtoreita, joilla on pitkän tähtäimen suhde työhönsä. Rajaustani voisi kritisoida useillakin pedagogisilla argumenteilla. Se on kuitenkin selkeä ja haluttaessa sama tutkimusjoukko voidaan helposti koota uudelleen.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimustehtävän laadullisuuden (luku 3) vuoksi päädyin kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen, jossa tavoitteena on kuvata ja ymmärtää tutkimuskohdetta ja tuoda esille tutkittavien omia näkökulmia (Hirsjärvi 1997a, 181; 1997b, 161; Huttunen 1995, 201). Pyrin fenomenologiseen tutkimusasenteeseen. Jokainen tutkittava on ainutlaatuinen ihminen. Tämä liittyy myös käsitykseen ihmisestä tietojaan ja kokemuksiin omista

ajatusrakenteista käsin ja niihin sopiviksi muokkaavana subjektina. Käsittäakseni siis ei ole kahta samalla tavalla ihmistä jäsentävää didaktiikan lehtoria. (Hirsjärvi 1997a, 181; 1997b, 161; ks. myös Gröhn 1992, 12–13). Fenomenologiseen tutkimusasetteeseen liittyä tutkittavan ilmiön, tässä henkilön ihmiskäsityksen, asettaminen tutkimuksessa ensisijaiseksi. Tutkija, teoria tai tutkimusmenetelmä ei saa sitoa tutkittavaa niin, että kuva tutkittavasta ilmiöstä vääristyy tai jää pinnalliseksi. (Perttula 1995, 60–63.)

Ihmiskäsityksiä on aiemmin tutkittu kirjallisesti väittämiä sisältävillä lomakkeilla (ks. Laitinen & Riikonen 1993; Nevala 1989; Salminen & Turpeinen 1986), haastatteluun (ks. Nousiainen 1994), sisällönanalyttisillä menetelmillä (ks. Nikkanen & Ukkola 1995; Ottelin 1987; Tuomi 1996), tarkkailemalla (ks. Patrikainen 1997) ja näiden erilaisilla yhdistelmillä (ks. Patrikainen 1997).

Hirsjärvi (1997a, 184, 193) pitää haastattelua ja lomakekyselyä järkevinä metodeina tutkittavien tietojen, ajatusten, arvojen, käsitysten ja uskomusten selvittämiseksi. Lomakkeissa voidaan pyytää myös arviointeja tai perusteluja mielipiteille tai vakaumuksille. Henkilökohtaisesti suoritettu haastattelu olisi mielekkäin tapa, mikäli tarkoituksena olisi tutkia muutamien henkilöiden ihmiskäsitystä mahdollisimman syvällisesti. Kyselyn käyttämisen mielekkyys lienee suoraan verrannollinen tutkimusjoukon suuruuteen: kaikkien 22 henkilön haastattelemine olisi ollut työmäärällisesti kohtuutonta.

Monivalintakyselyä olisi puoltanut aineiston käsittelyn ja analysoinnin helppous. Väittämätyyppisten kysymysten sijaan päädyin kuitenkin avoimiin kysymyksiin, koska valitut väittämät sisältävät pohjaoletuksia, ohjaavat liikaa haluttuun suuntaan ja kahlitsevat vastaajaa. Maija Lehtovaara (1994, 43) pitää tärkeänä, ettei metodisen valinnan kautta suljeta pois ihmisen olemisen olennaisimpia ulottuvuuksia. Lisäksi avoimet kysymykset nostavat esiin vastaajan ajattelussa keskeisiä seikkoja. (Hirsjärvi 1997a, 197; 1997b, 165.) On merkityksellistä, mitä näkökohtia ja ajatuksia henkilö itse kirjoittaa vastaukseksi.

Valitsemaani menetelmää puolustaa myös se, että nykyaikainen käsitys aktiivisesta, käsityksiään konstruoivasta ihmisestä on ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että

tutkittavat lajiteltaisiin perinteisiin ihmiskäsitystyyppeihin. Oletan ihmisen omaksuvan ihmiskäsitykseensä aineksia mm. eri filosofioista ja uskonnoista ja muokkaavan niitä omaan ajatteluunsa sopivaksi. Myös ihmisen kokemukset ja minäkuva vaikuttavat hänen ihmiskäsityksensä muovautumiseen. Yksilön ihmiskäsityksen elementit voivat olla myös keskenään epäloogisia (ks. myös Jussila ym. 1992, 159).

Tutkimusmenetelmän valinnassa on otettava huomioon tutkimusaiheen henkilökohtaisuus. Tutkittavan kannalta miellyttävintä tapaa ei voida kuitenkaan nimetä: joku puhuu mieluiten henkilökohtaisista asioista suoraan haastattelijalle, joku kirjoittaa vapaammin ajatuksiaan paperille, jos tutkija on hänelle vain "kasvoton" nimi. Ei voida siis yksiselitteisesti sanoa, millä tekniikalla tutkittavat antavat enemmän relevanttia tietoa tutkijalle.

Myös tutkimuksen tekeminen tiedeyhteisössä ja erityisesti oman opiskelulaitoksen sisällä tuo tutkimukseen erityispiirteitä. Itsekin tutkimuksia tehnyt ja jopa ohjannut henkilö ymmärtää tutkimustyön tärkeyden. Toisaalta juuri tämän vuoksi hänen on ehkä vaikeaa keskittyä pelkästään vastaamiseen, etusijalle voivat nousta pohdinnat siitä, mihin tutkimuksella pyritään ja miksi juuri häntä tutkitaan. Tutkittava voi pelätä, että tutkija kääntää tutkittavan avoimuuden herkässä aiheessa häntä vastaan, jollakin voi olla henkilökohtainen kokemus tutkittavana "petetyksi tulemisesta".

Lomakkeita käytettäessä voidaan aineisto kerätä ainakin kahdella eri tavalla: postikyselyllä ja kontrolloidulla kyselyllä. Postikyselyn etuja ovat nopeus ja vaivattomuus ja ongelmana kato. Parhaimmillaan vastauksia saadaan 30–40 % lähetetyistä vastauksista. Jos lomake lähetetään jollekin erityisryhmälle (esim. tässä tapauksessa didaktiikan lehtoreille) ja aihe on heidän kannaltaan tärkeä, voidaan odottaa korkeampaa vastausprosenttia. Muistuttamalla vastaamatta jättäneitä muutaman kerran voidaan vastausprosentiksi saada 70–80 %. (Hirsjärvi 1997a, 192).

Eräänlaiseksi postikyselyksi voidaan sanoa kyselyä, joka lähetetään jonkin instituution tai organisaation, tässä tapauksessa Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen välityksellä. Tällaisessa tilanteessa vastausprosentti on yleensä ollut tavanomaista korkeampi. (Hirsjärvi 1997a, 192). Tutkimusmenetelmä oli yhdistelmä posti- ja kontrolloidusta kyselystä, koska viimeisen muistutuskyselylomakkeen vein tutkittaville heidän

vastaanottoaikoinaan.

Pyrin tekemään lopullisesta kyselylomakkeesta (Liite) mahdollisimman lyhyen ja selkeän. Liian monisivuinen lomakkeen on todettu vähentävän vastausprosenttia (Borg ja Gall 1989, 432). Kaksisivuisen esiversion jaottelin uudelleen kolmelle sivulle selkeyden ja vastaustilan parantamiseksi. Kyselyn graafisen ulkoasun toteutin Aldus PageMaker 5.0-taitto-ohjelmalla, jolla päästään tavallista tekstinkäsittelyohjelmaa parempaan ulkoasuun ohjelman muokkausominaisuuksien vuoksi erityisesti vastausviivojen ja virikelaatikoiden toteuttamisessa.

Tutkimuksen lähtökohtien kuvaaminen oli kaksipiippuinen kysymys: mahdollisimman tarkka, yksityiskohtainen ja rehellinen tutkimustehtävän kuvaaminen tutkittaville luoturvallisuutta, joka tekee mahdolliseksi luottamuksellisen tutkimussuhteen (Borg & Gall 1989, 432; Grönfors 1982, 194). Erityisesti tämä korostuu juuri henkilökohtaisia asioita koskevissa tutkimuksissa.

Päädyin kuitenkin kertomaan tutkimuksen tarkoituksesta hyvin vähän. ".. ja teen tutkimusta ihmiskäsityksistä". Yhtenä työn lähtökohtana oli tutkia didaktiikan lehtoreiden ihmiskäsitystä siitä näkökulmasta, että OKL:n toiminnan taustalla on virallisesti todettu olevan humanistinen ihmiskäsitys. Lähtökohdan kertominen olisi voinut aiheuttaa tutkimuksen mieltämisen "ihmiskäsityskontrolliksi", minkä seurauksena vastaaja olisi voinut vaihtaa oman ihmiskäsityksen pohtimisen humanistisen ihmiskäsityksen sisältöjen muistelemiseksi ja pohtimiseksi.

Mikäli aihe on hämmentävä tai vaikea ymmärtää, tulisi lomakkeen sisältää esimerkkejä (Borg & Gall 1989, 431). Sisällytin kyselylomakkeeseen virikelaatikot helpottamaan vastaamista. Ratkaisu oli kompromissi kahden ääripään välillä: olisin voinut kysyä erikseen jokaista virikkeenä antamaani asiaa tai lomakkeessa olisi voinut olla pelkät kysymykset. Virikkeiden muotoileminen kysymyksiksi olisi pidentänyt kyselylomaketta usealla sivulla. Tällöin lomake olisi myös pakottanut vastaajaa suhtautumaan tasa-arvoisesti jokaiseen teemaan, mikä olisi ollut tutkimuksen tarkoituksen vastaista. Pelkät avoimet kysymykset ilman virikkeitä olisivat voineet johtaa väärinymmärryksiin tai vaikeiksi koetuissa kysymyksissä vastaamisen luovuttamiseen. Vaikeaan kysymykseen vastaamista helpottaa, jos vastaaja voi lähteä pohtimaan

vastaustaan vertaamalla ajatuksiaan virikkeisiin.

Kysymysten sisällöt perustuvat ihmiskäsitykseen aiemmin sisällytettyihin osa-alueisiin (luku 2.5). Koska osa-alueet eivät työn lähtökohdasta käsin ole ainoita mahdollisia ihmiskäsitykseen sisältyviä osa-alueita, lisäsin seitsemännen kysymyksen *Pidättekö ihmiskäsityksessänne tärkeänä jotakin aihealuetta, jota ei tässä kyselyssä ole kysytty? Mitä?* Kysymyksen *Miten määrittelette ihmiskäsityksenne?* jätin tietoisesti kyselyn loppuun, ettei määrittely ohjaisi vastaamaan muihin kysymyksiin omasta määrittelystä (vs. omasta ajattelusta) käsin.

Avointen kysymysten ongelmaksi voi muodostua tutkittavan motivoiminen. Mikäli tutkittava ei pidä tutkimusta tärkeänä tai hyvin toteutettuna, hän voi vastata avoimiin kysymyksiin parilla sanalla pohtimatta asiaa sen tarkemmin. Myös vastaajan kiire voi johtaa samaan lopputulokseen. Toisaalta avoimen kysymyksen etu on se, että vastaajan paneutuneisuus vastaamiseen voi olla pääteltävissä vastauksista. Esim. monivalintakysymyksissä vastaajan paneutuneisuutta joudutaan tarkkailemaan esim. toistamalla samaa kysymystä uudelleen.

Kuuteen ensimmäiseen kysymykseen liittyvällä kvantitatiivisella aihealueen arvottamiskysymyksellä pyrin selvittämään vastaajan ihmiskäsityksen prioriteetteja. Käytin jaottelua keskeinen - melko keskeinen - ei kovin keskeinen - epäoleellinen. Esim. Hirsjärvi (1997a, 199) kehottaa käyttämään tämäntyyppisissä valintatehtävissä myös neutraalia "ei mielipidettä" -vaihtoehtoa.

Lomakkeen avoimeen kysymykseen voi vastata esim. "en tiedä" tai "en osaa sanoa". Arvottamiskysymykseen en pitänyt tarpeellisena liittää erikseen neutraalia vaihtoehtoa. Kysyttäessä asian tärkeyttä ihmiselle häntä voi vaatia ottamaan asiaan kantaa. Kysymyshän ei vaadi esim. mitään taustatietoja. Lisäksi kysymyksen kokonaisuuteen voi vastata esim. "en tiedä, ja asia on epäoleellinen ihmiskäsityksessäni" tai "en tiedä, eikä asialla ole kovin keskeistä asemaa ihmiskäsityksessäni".

4.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Mittarin esitestaus suoritettiin 12. 5. 1997. Borgin ja Gallin (1989, 434) mukaan esitestaukseen kuuluvat tulisi valita tutkimusjoukkoa vastaavasta ryhmästä. Tutkimuslomakkeen esitestasivat pitkällä omissa opinnoissaan olevat seitsemän OKL:n projektiopintoja suorittavaa opiskelijaa.

Jaoin paperit kertomatta tutkimuksen taustoista mitään, koska sisäisen postin kautta lähetetty kysely toimisi samoin. Vastausajaksi määrittelin 20 minuuttia nähdäkseni, miten kauan vastaamiseen kuluu aikaa. Aika oli vastaajien mielestä riittävä. Esitestauksen tulosten ja saamani palautteen pohjalta lisäsin vastaustilaa, selvensin sanamuotoja ja viimeistelin ulkoasua. Kysymykset säilyivät sisällöllisesti samoina. Täysin uutena kysymyksenä lisäsin kahdeksannen kysymyksen "Miten tärkeänä pidätte ihmiskäsitystänne työssänne?"

Ensimmäisessä vaiheessa 21. 5. 1997 lähetin kaikille tutkimusjoukkoon kuuluville sisäisen postin kautta kyselylomakkeen, jonka pyysin palauttamaan sisäisen postin kautta. Tämän vaiheen vastausprosentti oli vain 4, 5. Lähetin sähköpostitse muistutuksen tutkimuksesta 24. 6. Muistutuksen jälkeen vastausprosentiksi tuli 13, 6. Palautusmääristä päätellen ensimmäinen lähetysajankohta lukukauden lopussa oli huono.

Lähetin 17.9. uuden kyselylomakkeen niille tutkittaville, joilta en ollut siihen mennessä saanut vastausta. Tämän vaiheen jälkeen vastausprosentti oli 41, 0. Viimeisessä vaiheessa vein henkilökohtaisesti uuden kyselylomakkeen tutkittaville heidän vastaanottoaikoinaan. Hirsjärven (1997a, 192) mukaan karhuaminen toistetaan yleensä kaksi kertaa. Jätin henkilökohtaisen yhteydenoton viimeiseksi yhteydenotoksi siksi, ettei tutkittava kokisi karhuamistani kiusaamisena. Tämä ei ainakaan parantaisi vastausten avoimuutta ja rehellisyyttä. Tutkimuksen lopulliseksi vastausprosentiksi tuli 45, 5.

Yhden tutkimukseen osallistuneen lehtorin palauttamasta lomakkeesta puuttui viimeinen sivu. Tätä lehtoria en tavoittanut uudelleen tämän jälkeen. Analysoin hänen vastauksensa kuten muutkin vastaukset. Käytän niitä tutkittavien ihmiskäsitysten elementtien ja niiden tärkeyden tarkastelussa (luku 5.2), mutta vastausten koko-

naisuuden vaillinaisuuden vuoksi en raportoi havaintojani hänen ihmiskäsityksestään luvussa 5.1.

Valikoimattomalla postikyselyllä voi odottaa 30–40 prosentin vastausprosenttia, mutta erityisryhmälle suunnatulla kyselyllä voidaan päästä huomattavasti suurempaan palautusprosenttiin (Hirsjärvi 1997a, 192). Valitsin porrastetun menetelmän sen vuoksi, että uskoin saavani suurimman osan vastauksista postikyselyllä. Mitä ilmeisimmin olisin päässyt vähemmällä työllä, mikäli olisin alunperin vienyt lomakkeet tutkittaville henkilökohtaisesti.

Tutkimuksesta kieltäytyi kolme lehtoria. En laskenut heitä vastanneisiin, vaikka he perusteluissaan antoivat tämän tutkimuksen tehtävään liittyvää tietoa. Yksi heistä soitti minulle heti saatuaan ensimmäisen lomakkeen ja kertoi kieltäytyvänsä sen täyttämistä, koska piti sitä uskonnollisena tutkimuksena. Hän oli myös sitä mieltä, että hänen ihmiskäsityksensä ei näy hänen työssään eikä sillä ole siihen mitään vaikutusta. Hän sanoi myös, että ei usko minun saavan montakaan vastausta muiden lehtoreiden kanssa käymiensä keskusteluiden perusteella.

Ihmiskäsitystä tutkittaessa tutkittavan suurin huoli voi kohdistua juuri tutkijan motiiveihin. Esimerkiksi elämän tarkoitusta, ihmisen arvoa ja suhdetta ylluonnolliseen koskevat käsitykset liittyvät maailmankatsomukseen, joten niiden käsittelemistä voi olla vaikea mieltää tieteen kannalta olennaiseksi.

Pyrin siihen, että saisin jokaiselta tutkittavalta jonkinlaisen vastauksen, edes perustelun tutkimuksesta kieltäytymiseen. Esimerkiksi edellä kuvaamani keskustelu antoi tutkimuksen kannalta hyödyllistä tietoa mm. vastauksen kahdeksanteen kysymykseen.

Tutkittavan reaktio oli siinä mielessä erikoinen, että muokkasin mittarini huomattavasti aiempia ihmiskäsityskyselyitä epäuskonnollisemmaksi. Useimmissa aiheita koskevis- sa lomakkeissa uskonnollisuus ja esim. käsitys maailman synnystä ja jumaluudesta liitetään yksiselitteisesti ihmiskäsitykseen (ks. esim. Salminen & Turpeinen 1986; Laitinen & Riikonen 1993). Lomakkeeseeni taas on mahdollista vastata esimerkiksi siten, että ihmisen alkuperä ja jumaluuden olemassaolo ovat epäoleellisia seikkoja

vastajaan ihmiskäsityksessä. Ehkä ihmisen alkuperää ja jumaluutta koskevien kysymysten sijoittaminen lomakkeen alkuun on aiheuttanut tutkittavalle uskonnollisen mielikuvan.

Kaksi lehtoria vastasi, että kysymykset ovat sellaisia, että he eivät kykene tai halua selvittää ihmiskäsitystään tämän tyyppisen lomakkeen avulla. Periaatteessa tutkimuksen kannalta olisi ollut mahdollista tarjota heille mahdollisuus haastatteluun. Näin olisin voinut saada kvalitatiivisen tutkimusotteen kannalta relevanttia tietoa. Katsoin kuitenkin, että kyselyn lisäksi erillisten haastatteluiden toteuttaminen ja analysoiminen ei sovi pro gradu -työlle kohtuulliseksi tarkoitettuun laajuuteen. Pidin sijaismetodivaihtoehtoa myös epäoikeudenmukaisena niitä lehtoreita kohtaan, jotka vastasivat, vaikka olisivat mieluummin osallistuneet haastatteluun.

4.4 Tutkimusaineiston analysointi

Pyrin jäsentämään aineistoa sekä vertikaalisessa että horisontaalisessa suunnassa. Tämän vuoksi lähestyin tutkimusaineistoa kahdesta eri suunnasta. Tutkimusjoukon ihmiskäsitykseen sisällyttämien elementtien etsimistä varten lajittelin aineiston siten, että järjestin yhteen esimerkiksi kaikki ensimmäiseen kysymykseen annetut vastaukset tärkeysluokituksineen.

Elementtipohjaista tarkastelua ei ole kuitenkaan mielekästä suorittaa pelkästään tarkastelemalla kaikkia yhteen kysymykseen annettuja vastauksia. En pidä ihmiskäsitystä asiana, joka voitaisiin pilkkoa toisistaan riippumattomiin osa-alueisiin siten, että niitä voitaisiin luotettavasti tarkastella erillisinä. Yhteen kysymykseen annetuista vastauksista voidaan päätellä vasta se, miten vastaajat vastaavat kyseiseen kysymykseen; vastaajan ihmiskäsitykseen sisällyttämiä elementtejä ja niiden suhteita täytyy tarkastella vastaajan ajattelusta käsin. Myös elementtipohjainen tarkastelutapa vaatii siis aineiston järjestämistä ja analysointia kaikesta tutkittavan ihmiskäsityksestään antamasta tiedosta käsin.

Fenomenologisen psykologian tutkimusmenetelmässä korostetaan sitä, että metodi muotoillaan tutkittavan ilmiön ehdoilla. Analyysiä koskien tämä tarkoittaa sitä, että myöskään analyysissä ei voi olla kontekstista riippumatonta metodologiaa. Tutkijan täytyy

pyrkiä tavoittamaan vastaajan näkökulma. Tutkijan on käytävä dialogia jokaisen vastaajan antaman kokonaisuuden kanssa. Hänen on tarkasteltava sitä kokonaisuena ja palasina etsien siitä teemoja, korostuksia, ristiriitaisuuksia ja kysymyksiä, joihin vastaaja vastaa toisaalla. Vastausten on siis annettava puhua. (Perttula 1995, 68–89.)

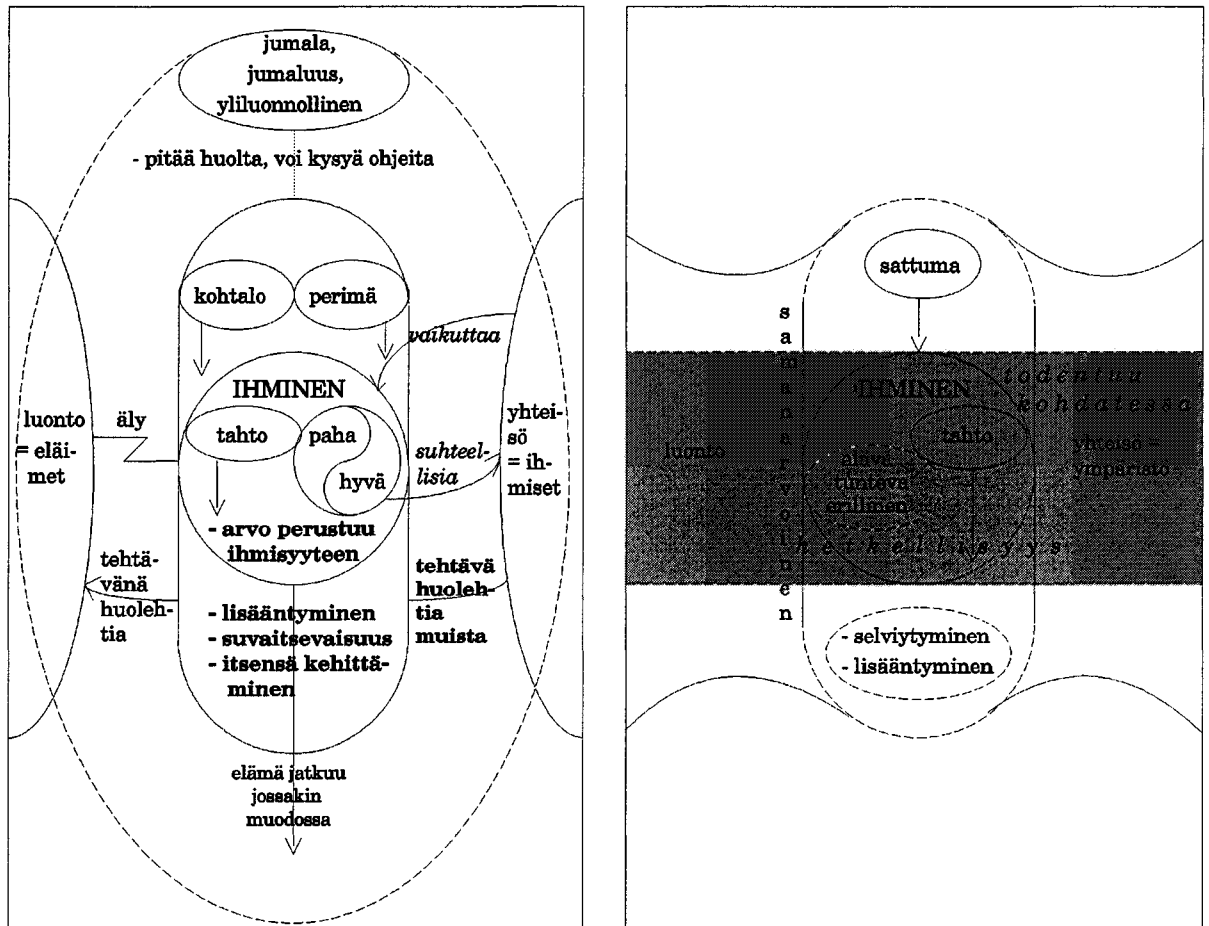
Giorgi (1988) on esittänyt yksityiskohtaisen fenomenologisen analyysimenetelmän, jota Perttula (1995) on kuvannut ja kehittänyt eteenpäin. Sovellan tätä menetelmää tutkimukseni lähtökohdista käsin.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkimusaineistoon tulee tutustua avoimesti ja huolellisesti pyrkien kokonaisnäkemykseen. Perttula (1995, 70) korostaa tässä vaiheessa tutkijan tietoista irrottautumista etukäteisoletuksista ja luonnollisesta asenteestaan. Hän suosittelee sulkeistamisen käyttämistä. Metodin toisessa vaiheessa tutkija erottaa aineistosta merkityksen sisältäviä yksiköitä. Aineiston kohtuullisen määrän vuoksi tämä vaihe ei tässä tutkimuksessa eronnut kovin radikaalisti ensimmäisestä vaiheesta.

Tässä työssä sovelsin Giorgin mallin kolmatta vaihetta siten, että muunsin tutkittavien vastaukset yleiskieliseksi, lyhyeksi tekstiksi. Yhdistin vastaajan eri kohdissa samaa asiaa koskevat ilmaisut synteetiksi. Tämä vaihe muistuttaa siis van Dijkin (1980) diskurssianalyysin ensimmäisen tason propositioiden muodostamista, mutta ei ole yhtä sidottu vastaajan käyttämän kielen merkityksiin. Perttulan (1995, 92) sovellusta mukailen pyrin tässä yhteydessä löytämään teemat, elementit, jotka ovat vastaajalle merkityksellisiä.

Metodin neljännessä vaiheessa käännytyistä merkityksen sisältävistä yksiköistä muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto. Tämä helpottaa asioiden yhteys-suhteiden ymmärtämistä. Wertz (1988) kuvaa yksityiskohtaisesti sitä, mitä prosessointitekniikoita tutkija tässä vaiheessa käyttää (ks. myös Perttula 1995, 79–84). Nähdäkseni tutkimusaineiston kyselymuotoisuus korostaa tässä vaiheessa tutkijan itsekontrollia. Yksittäisen vastaajan vastauksiin on syvennyttävä empaattisesti ja kiireettä. Aineiston yksityiskohtia on suurenneltava ja niiden välisiä yhteyksiä etsittävä hyvinkin intuitiivisesti. Vaiheen rönsyilyt on kuitenkin tärkeää palauttaa aineistoon. Tutkimuskohdehan on vastaajan ihmiskäsitys eikä tutkijan luovuus.

Jokaisen vastaajan antamien vastausten perusteella laadin käsitekartan, joka kuvaa hänen ihmiskäsityksensä elementtejä ja niiden tärkeyttä siinä. Esimerkkinä on kaksi käsitekarttaa (kuvio 3). Kuvion ydin on ympyrä, joka kuvaa ihmisen olemusta. Ympyrä on keskellä soikiota, joka kuvaa yksilön elämänkaarta.



KUVIO 3. Kaksi esimerkkiä analyysissä käytetyistä käsitekartoista

Aika kulkee kuviossa käänteisesti y-akselilla (etenee "yhäältä alas") sen ajan suhteen, mitä vastaaja pitää keskeisenä. Ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavat tekijät ovat kronologisessa soikiossa ennen ihmisen olemusta ja arvoa kuvaavaa soikiota, elämän tarkoitukseen liittyvät asiat ovat soikiossa ympyrän jälkeen. Ihmisen alkuperä on keskellä ennen ihmisen kronologiaa, luonto ihmisen vasemmalla ja yhteisö oikealla puolella.

Elementtien keskeisyys ihmisen ajattelussa on kuvattu viivan ja tekstin laadulla: keskeiset asiat on kuvattu lihavoidulla esitystyyllillä, melko keskeiset tavallisella, ei

kovin keskeiset katkoviivalla ja epäoleelliset on jätetty täysin pois. Myös kronologiassa esim. tätä hetkeä korostavien vastaajien kuvioista kuvion keskiosa korostuu. Salama selittää ihmisen erillisyyden syitä esim. eläimistä. Luontokuvion yhtyminen ihmiskuviin kertoo vastaajan käsitystä ihmisestä erottamattomana osana luontoa.

Kuvioita käytin apuna analyysissä. Analyysi ei kuitenkaan perustu niihin, koska vastausten muuntaminen yksityiskohtaiseksi kuvioksi ja edelleen analysoiduiksi tuloksiksi sisältää liian suuren informaation vääristymisen vaaran. Ensinnäkin kuviot eivät ole selkeitä, koska ne sisältävät liikaa informaatiota. Lisäksi esim. aikaan sidottu esitystapa ei tee oikeutta kaikkien vastaajien vastauksille. Näiden asioiden vuoksi jätän nämä käsitekartat pois tutkimusraportistani. Sen sijaan analyysissä tutkittavan eri vastauksiin antamien, samaan asiaan liittyvien tekijöiden yhteenkuuluvuuden hahmottamisessa kuviot ovat avuksi.

Analyysimallin viidennessä vaiheessa yksilöitä verrataan kokonaisuuteen ja toisiinsa. Tässä tutkimuksessa tämä näkökulma oli luonnollinen jo pelkästään siksi, että tarkastelen myös yleisesti elementtien saamia merkityksiä. Tätä vaihetta työstin myös siten, että analysoin kaikkien tutkittavien vastaukset peräkkäin ja toistin työvaiheen monta kertaa.

Työn helpottamiseksi ja luotettavuuden lisäämiseksi tarkastelin jokaisen vastaajan vastauksia myös toisella käsitekartatekniikalla ja diskurssianalyysillä. Tähän käsitekarttaan kokosin yksiselitteisesti vastaajan ihmiskäsitykseensä liittämät elementit, niiden tärkeysluokitukset ja käsityksen ihmiskäsityksen tärkeydestä työnsä kannalta. Tämän käsitekartan teknisen rakenteen kuvaan tarkemmin tulosten raportoinnin yhteydessä (luku 5.1)

Vastaajan ihmiskäsityksen keskeisten piirteiden etsimisessä käytin apunani Hoikkalan (1990) kuvaamaa Van Dijkin diskurssianalyysiä. Käytin mallia apuna tietoisesti mahdollisimman pitkään täysin erillään Giorgin mallista. Hoikkala (1990, 160) kuvaa Van Dijkin metodia kielellisessä muodossa olevan aineiston tutkimuksen työkaluarastoksi. Hän myös selvittää tarkemmin analyysin historiallista taustaa (Hoikkala 1990, 142).

Kieli vastaamisen välineenä sisältää analyysin kannalta merkityksellisiä asioita. Vastaja voi osoittaa epävarmuutta vastaamisessaan (Henkikin on, mutta mitä on sielu? Luulen, että kun ihminen kuolee, kuolee sielukin). Hän voi pitää positiivista ihmiskäsitystä velvollisuutenaan, vaikka pohjimmiltaan epäilisi sitä (Haluaisin pitää jokaista ihmistä hyvänä). Joskus vastaja myös kertoo jotakin merkittävää sanojen ulkopuolella (K: Mihin ihmisen arvo perustuu? V: Onko ihmisellä arvo? Maailman sivu viisaat on tapettu.)

Merkittävää van Dijkin analyysissä on se, ettei siinä pitäydytä vain lauseiden tasolla, vaan lauseita tarkastellaan sarjoina ja erityisesti niiden yli menevinä laajoina semanttisina kokonaisuuksina (Hoikkala 1990, 142). Analyysimallissa makrosäännöt ovat semanttisia transformaatioita, jotka muuntavat alemman tason propositiot ylemmän tason makropropositioiksi. Tämä sisältää propositioiden sarjoista tehtävät päätelmät ja niiden ehdot. Makrosäännöillä tutkija määrittelee propositioiden sisältämän informaation ytimen. (van Dijk 1980, 75–77).

Makrosäännöistä tärkeimmät ovat poisto-, konstruktio- ja yleistyssäännöt. Poistosäännön perusteella tutkija poistaa tekstistä tulkinnan kautta tarpeettomat propositiot. Konstruktiosäännön nojalla tutkija etsii mikropropositioiden predikaateille yhteisen nimittäjän. Tämä sääntö on tutkimukseni kannalta melko epäoleellinen, koska aineistossa eivät painotu aikaan sidotut kertomukset. Yleistyssäännön perusteella hän taas abstrahoi yksityiskohdista yleisemmän tason makroproposition. (Hoikkala 1990, 149–150.)

Ihmisen arvo perustuu työhön, tietämiseen, osaamiseen. Sosiaalisuus ja kommunikointikyky ovat tärkeitä. On toki hyvä, jos ihminen on enemmän hyödyksi kuin haitaksi ihmiskunnalle. -> Ihmisen arvo perustuu hänen kykyihinsä ja hyödyllisyyteensä yhteisössä.

Analyysimallissa on kolme tasoa. Ensimmäiselle tasolle muodostetaan makrosäännöillä esimerkiksi seuraavat propositiot:

- M1. Uskon Raamatun luomiskertomukseen ja lajien kehittymiseen.
- M2. Ruumis kuolee, sielu ei.

- M3. Ihmisen ymmärrys erottaa hänet eläimestä.
- M4. Itsensä kehittäminen, henkilökohtainen jumalasuhte, ihmissuhteet, maailman parantaminen ja lisääntyminen sisältävät elämän tarkoituksen.
- M5. Ihmiset ovat samanarvoisia
- M6. Ihmisen tulisi pyrkiä edistämään yhteistä hyvää
- M7. Ihmisen tahto on perimää ja ympäristöä tärkeämpi kehityksen selittäjä.
- M8. Sosiaalisena olentona ihmisellä on taipumus esittää taitojaan ja tietojaan.

Toiselle tasolle propositioista etsitään yhteisiä, tärkeimpiä piirteitä. Esimerkissä toiselle tasolle muodostan erityisesti propositioiden M1, M2, M5, mutta myös M3 ja M4 perusteella lauseen *Jumala on luonut ihmiset yhteyteensä ja keskenään samanarvoisiksi*. Vastaavasti propositioiden M6, M7, M8 ja osin M4 sisällön siirrän toiselle tasolle muodossa *ihminen voi tahtoessaan kehittyä ja kehittää yhteisöään*. Tasolle on tyypillistä näkökulmien kategorioituminen: ensimmäinen väittämä kuvaa ihmisen asemaa todellisuudessa ja toinen hänen taipumuksiaan ja tehtäviään.

Kolmas taso, superstrukturi, liittää yhteen toisen tason näkökulmat. Esimerkissä kolmannelle tasolle muodostan lauseen *ihminen voi ja hänen pitäisi kehittää yhteisöään ja jumalasuhdettaan*. Van Dijkn diskurssianalyysin avulla olen luonut yhden tai kahden virkkeen suprestruktuurin jokaisen tutkittavan ihmiskäsityksestä.

Tässä työssä aineiston kohtuullinen määrä teki mahdolliseksi sen, että prosessin kaikissa vaiheissa oli mielekästä käyttää tukena kaikkien välivaiheiden tuotoksia ja alkuperäisiä vastauksia. Näin oli mahdollista kontrolloida sitä, ettei analyysiketju vääristä tuloksia. Esimerkiksi aineiston siirtäminen tutkijan kielelle ei ole yrityksestä huolimatta ole yksiselitteinen tutkimusprosessin vaihe. Tutkittavien kahdelle riville jakautuneessa vastauksessa saattaa olla esimerkiksi kysymysmerkin tai huutomerkkin sijoittamiskohta sillä tavalla merkityksellinen, että analyysin myöhemmissäkin vaiheissa on syytä muistuttaa mieleen vastaajan alkuperäisen ilmaisun muoto.

Raportoinnin kannalta kvalitatiivisessa tutkimuksessa on keskeistä, että kaikki päätelmät ja niiden pohjana olevat tiedot on kuvattu niin tarkasti, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen etenemistä ja hyväksyä tai olla eri mieltä tutkimuksessa esitettyjen tulkintojen kanssa (Ehrnrooth 1990, 32–33; Mäkelä 1990, 53–55).

Tässä mielessä jokainen kuvaamani ihmiskäsitys on samalla tutkimusmetodin kuvausta.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Tutkittujen ihmiskäsitykset

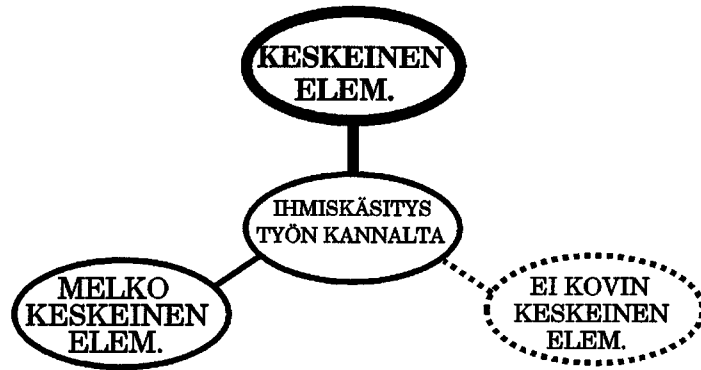
Käsittelen jokaista tutkittavaa omassa alaluvussaan. Lukujen otsikkoina käytän määritelmiä, jotka tutkittavat ovat itse antaneet ihmiskäsityksistään. Otsikon jälkeen ensimmäisenä on van Dijkn diskurssianalyysin avulla muodostettu kolmannen tason superstrukturi vastaajan ihmiskäsitykseen liittyvistä korostuksista. Luvun alussa on yksinkertainen käsitekartta vastaajan ihmiskäsitykseen sisällyttämistä elementeistä ja niiden tärkeydestä.

Käsitekartassa paksuin viiva kuvaa elementin keskeistä, normaali melko keskeistä ja katkoviiva ei kovin keskeistä asemaa vastaajan ihmiskäsityksessä. Kuvion keskuk-sessa, "ihminen" -käsitteen ympärillä olevan ympyrän laatu kertoo vastaavalla tavalla siitä, miten keskeisenä hän pitää ihmiskäsitystä työnsä kannalta.

Kysymyksissä vastaajan epäoleellisiksi määrittelemät aihealueet eivät kuulu vastaajan ihmiskäsityksen elementteihin, joten niitä ei ole kuvattu käsitekartoissa. Mikäli vastaaja taas on osoittanut elementin kuulumisen ihmiskäsitykseen, mutta ei ole luokitellut sen tärkeyttä, on kuviossa yhteyttä kuvaava viiva korvattu kysymysmerkillä. Käsitekartan alapuolella kuvaan tarkempia vastaajan korostuksia, minkä jälkeen tarkastelen vastaajan ihmiskäsitystä teoriapohjan valossa. Kuvio 3 kuvaa raportointita-paani.

5.1.X "Vastaajan määritelmä omasta ihmiskäsityksestään"

van Dijkn analyysimallin kolmannen tason superstrukturi



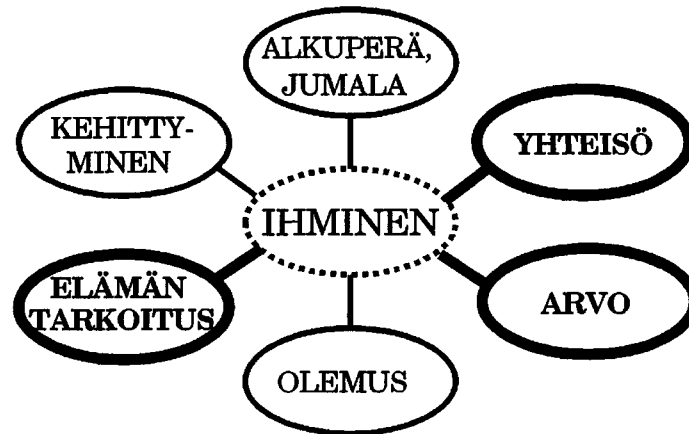
Kuvaus vastaajan ihmiskäsityksestä.

Vastaajan ihmiskäsityksen analysointi teoriataustan pohjalta.

KUVIO 3. Vastaajien ihmiskäsityksen kuvaus

5.1.1 "Kristillinen"

Ihminen voi ja hänen pitäisi kehittää itseään, yhteisöään ja jumalasuhdettaan.



Henkilö korostaa ihmiskäsityksessään ihmisen elämän tarkoitusta, ihmisen arvoa ja yhteisöllisyyttä. Elämä saa sisällön vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, luontoon ja Jumalaan sekä itsensä kehittämistä. Ihmisen arvo perustuu luomiseen ja hyödyllisyyteen toisille ihmisille sekä yhteiskunnalle. Yhteisön merkitys on tärkeä sekä yksilön että yhteisön henkisen kehittämisen kannalta.

Vastaja pitää ihmiskäsityksessään melko keskeisenä ihmisen olemusta, kehittymiseen vaikuttavia asioita ja alkuperää. Ihminen on Jumalan luoma, joskin myös evoluutiota on tapahtunut. Ihmisen olemukseen kuuluvat ruumis ja sielu, joista sielu on kuolematon. Ihminen muistuttaa eläintä, mutta ymmärryksen taso erottaa ihmisen eläimestä. Ihmisen kehittämisessä tärkein asia on omaan, tietoiseen kutsumukseen liittyvä sisäinen motivaatio. Perimän vaikutus kehittymiseen on ympäristöä tärkeämpi. Vastaja ei pidä ihmiskäsitystään kovin keskeisenä työssään.

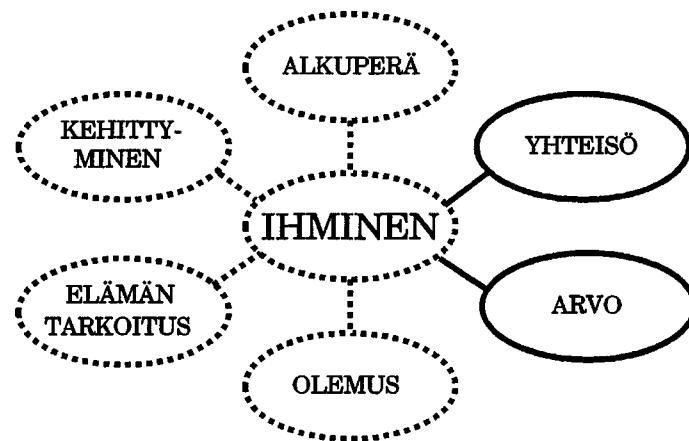
Vastajan ihmiskäsitykseen liittyvä maailmankatsomus on kristillinen; erityisesti ihmisen alkuperä, elämän tarkoitus, dualismi, ihmisen sielun kuolemattomuus ja kutsumusajattelu kertovat tästä. Ihmiskäsityksessä voidaan nähdä humanistisia vaikutteita: vastaja erottaa ihmisen eläimestä humanismin mukaisesti ymmärryksen perusteella. Lisäksi humanismin (tai naturalismin) vaikutusta on evoluution nostaminen luomisen rinnalle.

Vastaaajan ihmiskäsitys on tehtäväorientoitunut. Ihminen on jo sinänsä arvokas, mutta hänellä on velvollisuus kehittää itseään, yhteiskuntaa ja auttaa muita. Ihmisen vastuu koko maailmasta on sekä kristinuskoon että humanismiin liittyvä ajatus. Näkemys ihmisen yhteiskunnallisesta tehtävästä taas korostuu kristinuskon ja humanismin lisäksi marxilaisessa ihmiskäsityksessä.

Vastaaaja tarkastelee ihmistä kristinuskon viitekehyksestä, mutta yhdistää ihmiskäsitykseensä aineksia myös muista näkemyksistä, pääasiassa humanismista. Vastaaaja määrittelee ihmiskäsityksensä kristilliseksi. Muihin ihmiskäsitykseensä vaikuttaneisiin näkökulmiin hän voi suhtautua kahdella tavalla. Hän voi ajatella ihmiskäsityksensä olevan "pääasiassa kristillinen", tai hän on sulauttanut humanistiset vaikutteet osaksi omaa, yksilöllistä, kristillistä ihmiskäsitystään.

5.1.2 "Humanistinen, jossa on kodin perintönä kristillisiä piirteitä"

Luontopohjainen ihminen kasvaa yhteisönsä jäseneksi. Hänen arvonsa perustuu hänen kykyihinsä ja hyödyllisyyteensä toisille.



Vastaja pitää ihmiskäsityksessään melko keskeisenä ihmisen arvoa ja yhteisöllisyyttä. Ihmisen arvo perustuu hyödyllisyyteen ihmiskunnalle: tietämiseen, osamiseen ja työhön. Yhteisö vaikuttaa ihmisen kasvuun yksilönä ja yhteisön jäseneksi.

Ihmisen alkuperä, olemus, elämän tarkoitus ja kehittymiseen vaikuttavat seikat eivät ole kovin keskeisiä vastaajan ihmiskäsityksessä. Ihminen on evoluution tuloksena eläimestä jalostunut olento. Ihmisen olemukseen kuuluvat ruumis, henki ja sielu. Vastaja olettaa sielun kuolevan ruumiillisen kuoleman yhteydessä. Ihmiseen kuuluvat myös hyvyys ja pahuus. Molemmat ovat sekä sisäsyntyisiä että ympäristön vaikutusta.

Ihmisen elämän tarkoitus on elämän säilyttäminen ja itsensä kehittäminen. Ihmisen kehittymiseen vaikuttavat ympäristön lisäksi perimä, vapaa tahto, kunnianhimo ja kohtalo. Vastajan mielestä ihmiskäsitys ei ole tietoinen tekijä, mutta arvelee sen vaikuttavan työhönsä kuuluvissa arvoalinnoissa.

Vastajan määritelmässä painottuva humanismi viittaa lähinnä von Wrightin yhteisölliseen nykyhumanismiin (tai marxilaisuuteen). Vastaja korostaa individualistisia tavoitteita enemmän yksilön tasapainoista kehitystä yhteisön jäsenenä. Humanismia

enemmän marxilaisuuteen viittaa ihmisen arvon määrittelemisen hänen yhteisöllisen hyötynsä kautta.

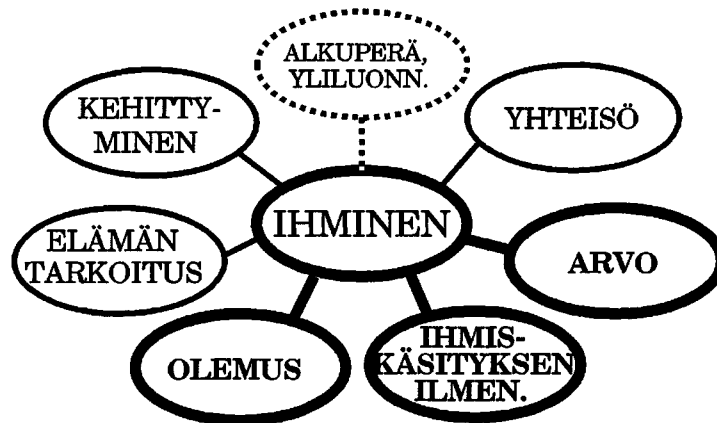
Henkilön käsitys maailman synnystä ja ihmisen alkuperästä on lähinnä naturalistis- tai sekulaarihumanististyyppinen. Vastajan pohdinta ihmisen olemuksesta sisältää kristillisiä piirteitä: näitä ovat olemuksen ruumis-sielu-henki -kolmijako ja ihmisessä hyvyyden lisäksi sisäsyntyisenä oleva pahuus. Hän kuitenkin katsoo elämän etenevän materialististen lakien mukaan. Omaan pohdintaan vastauksissa viittaa erityisesti juuri "kodin perintönä olevien" kristillisten ajatusten kyseenalaistaminen.

Ihmiskäsityksessä korostuu tietoulottuvuus. Vastaja vetoaa tiedollisiin ja kasvatuksellisiin auktoriteetteihin esimerkiksi ihmisen alkuperää, suhdetta yliluonnolliseen, elämän tarkoitusta, ihmisen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja ihmisen olemusta koskevissa asioissa.

Tämän kanssa on loogisessa suhteessa se, ettei vastaja korosta humanistisia soveltamiseen ja omakohtaistamiseen liittyviä arvoja, vaan tietämisen ja (yhteisöllisen) osaamisen tärkeyttä. Hän myös korostaa kasvatuksen tärkeyttä (tiedon ja taidon siirtäjänä) ja auktoriteettien merkitystä ihmisen kehittymiselle. Vaikka vastaja määrittelee ihmiskäsityksensä humanistiseksi, hänen vastauksensa viittaavat vahvemmin sosiologistiseen naturalismiin.

5.1.3 "Holistis-humanistinen naturalistisilla, marxilaisilla ja osin myös kristillisillä lisäkeillä"

Ihmisen tulee henkisten kykyjensä avulla määrätä oma arvonsa, elämänsä tarkoitus ja paikkansa maailmassa.



Tutkittava korostaa ihmiskäsityksessään ihmisen olemusta, arvoa ja ihmiskäsityksen ilmenemistä. Hänen mukaansa ihmisen henkiset kyvyt erottavat tämän eläimestä. Ihmisen olemukseen kuuluu sekä hyvyys että pahuus, yksilön perimä ja ympäristö vaikuttavat näiden ilmenemismuotoihin. Ihmisen arvo perustuu toisaalta hänen itsearvostukseensa, toisaalta hänen yhteiskunnallisesti hyvään toimintaansa.

Vastaja pitää ihmiskäsityksessään melko tärkeänä elämän tarkoitusta, ihmisen kehittymiseen vaikuttavia asioita ja yhteisöllisyyttä. Elämän tarkoitusta on oman paikkansa löytäminen maailmassa. Jokaisen tehtävänä on pohtia itse elämänsä tarkoitus. Yksilön kehittymiseen vaikuttavat perimä, ympäristö, vapaa tahto ja kohtalo. Yhteisö ja yksilö itse vaikuttavat näiden keskinäisiin vaikutussuhteisiin.

Kysymystä ihmisen alkuperästä tai suhteesta yliluonnolliseen vastaja ei pidä ihmiskäsityksessään kovin keskeisenä - hän toteaa yliluonnollisuuden olevan taustalla. Vastaja pitää ihmiskäsityksessään keskeisenä myös sen ilmenemistä. Hän myös pitää ihmiskäsitystä työnsä kannalta erittäin keskeisenä.

Van Dijkin analyysimalli nostaa vastaajan ihmiskäsityksessä keskeiseksi holismiin ja humanismiin kuuluvat piirteet ihmisestä tietoisena ja subjektiivisena valitsijana. Elämän tarkoituksessa ja ihmisarvon perustassa näkyy sekulaarin humanismin ja eksistentiaalisen holismin vaikutus. Elämän tarkoituksena on etsiä tarkoitus omalle olemassaololle ja ihmisen on luotava arvonsa itse. Hän myös korostaa näitä elementtejä ihmiskäsityksessään.

Kaikkiin muihin kysymyksiin annetut vastaukset liittyvät humanismiin. Vastaajan ihmiskäsityksestä voidaan löytää, kuten hän on itsekin määritellyt, myös naturalistisia, marxilaisia ja kristillisiä piirteitä. Nämä ovat osin päällekkäisiä. Ihmisen arvon sitominen holistisen subjektiivisuuden lisäksi ihmisen tehtävään maailmassa on sekä humanistinen että marxilainen korostus. Myös yhteisön korostunut vaikutus yksilön ilmiössä voidaan nähdä marxilaisena tai naturalistisena vaikutuksena.

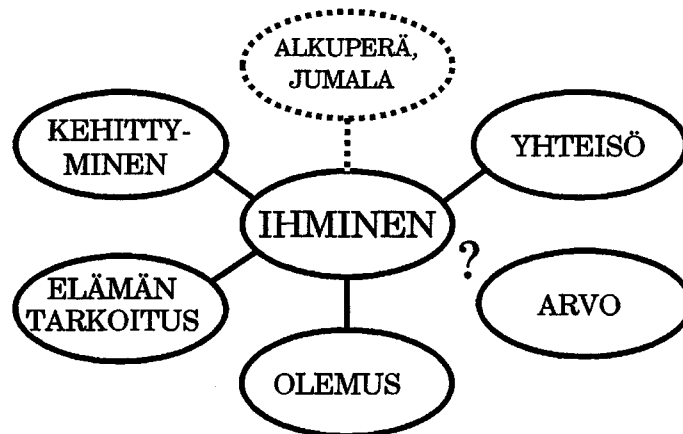
Vastaaja lienee muodostanut oman käsityksensä humanismista, mihin ei koe kaikkien käsitystensä mahtuvan. Tätä on käsitys yliluonnollisuudesta ihmisen elämän taustalla. Jos vastaajan käsitys humanismista edustaa ateistista tai agnostista sekulaarihumanismia, hän ajattelee kristinuskon vaikuttaneen omaan käsitykseensä yliluonnollisesta. Hän voi myös mieltää humanismin niin, että siihen ei kuulu käsitystä ihmisen olemukseen kuuluvasta pahuudesta, joten hän voi ajatella senkin olevan kristillistä vaikutusta.

Vastaajan oma ihmiskäsityksensä määritelmä on vastausten kanssa ristiriidaton. Vastaaja on tietoinen ihmiskäsitykseensä vaikuttaneista näkemyksistä. Hän on muodostanut omat käsityksensä perinteisistä ihmisen lähestymistavoista ja valikoinut niistä omaan, pohdittuun humanismiinsa sopivia aineksia.

Vastaaja pitää ihmiskäsitystä tärkeänä työnsä kannalta ja ylipäänsä ihmiskäsityksen ilmenemistä. Ihmiskäsityksen toiminnallisen ulottuvuuden korostaminen osoittaa, että vastaaja tiedostaa ihmiskäsityksen merkityksen ihmisten välisissä suhteissa. Tämä osaltaan selittää sitä, miksi hän on pohtinut ihmiskäsitystään perusteellisesti.

5.1.4 "Humanistis - kristillis - (holistinen)!?"

Haluaisin nähdä jokaisen ihmisen hyvänä, itseään luomakunnan kanssa sopusoinnussa kehittävänä, arvokkaana yksilönä.



Henkilö pitää ihmisen alkuperää ja suhdetta yliluonnolliseen lukuunottamatta kaikkia elementtejä melko keskeisinä ihmiskäsityksessään. Ihmisen olemukseen kuuluu hyvä (ihmisyys) ja paha (eläin). Hän toivoo hyvyyden voittavan. Elämän tarkoituksen ihminen saa jalostaessaan itseään persoonana ja osana yhteisöä koko maailman-kaikkeuden kehittymiseksi.

Vastaja alleviivaa jokaisen ihmisen arvokkuutta. Käytännössä käy kuitenkin niin, että toisen ihmisen arvo riippuu siitä, miten tärkeä hän on jollekin henkilölle. Ihmisen kehittymiseen henkilön mukaan monen muun lisäksi liittyvät esimerkkeinä mainitut vapaa tahto, kohtalo, perimä ja ympäristö. Yhteisö vaikuttaa merkittävästi yksilöön hyvässä ja pahassa.

Vastaja ei halua pohtia ihmisen alkuperään tai yliluonnolliseen liittyviä kysymyksiä. Hän ei pidä niitä ihmiskäsityksessään kovin keskeisinä. Hän toteaa kuitenkin, että hänet on kasvatettu kristityksi. Työnsä kannalta tutkittava näkee (nimenomaan myönteisen) ihmiskäsityksen melko keskeisenä.

Vastajan ihmiskäsitys sisältää pääasiassa humanistisia piirteitä. Edellä kuvatut sisällöt erityisesti kysymyksiin ihmisen olemuksesta, arvosta, elämän tarkoituksesta ja yhteisön vaikutuksesta sopivat humanistiseen ihmiskäsitykseen. Humanismiin

viittaa myös ajatus ihmisen alkuperän toissijaisuudesta ja ihmisen kehittymiseen vaikuttavista asioista.

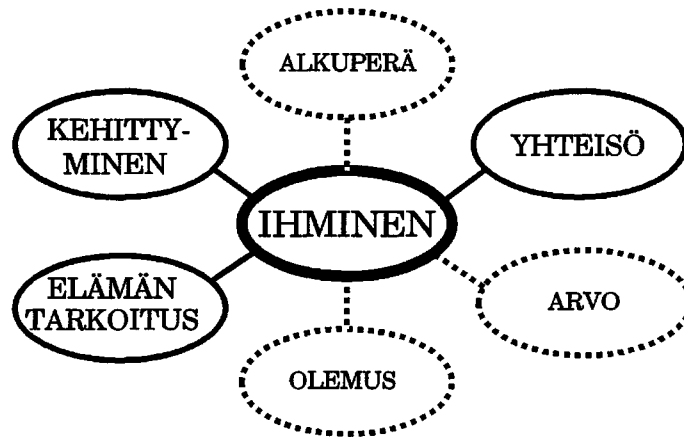
Vastausten perusteella on mahdollista, että vastaaja erottaa ihmiskäsityksestään didaktisen ihmiskäsityksen. Hän ei ilmaise ajatuksiaan ihmisen hyvyydestä ja pahuu-
desta muodossa "ihminen on..." tai "oletan ihmisen olevan.." vaan "haluaisin uskoa
hyvyyden voittavan...". Sama on havaittavissa hänen ajatuksestaan positiivisen
ihmiskäsityksen tärkeydestä työssään ja ihmisen arvokkuuden pohdinnasta.

Vastaaja kuvaa todellisuutta yhdellä tavalla ja "haluaisin uskoa" -muodolla ottaa
ilmiöön henkilökohtaisen kannan. Tämä vastausten sisäinen ristiriita voi tarkoittaa
myös sitä, että vastaajan ihmiskäsitykseen sisältyy pessimistisiä (lähinnä kristillisiä)
piirteitä, joita hän ei halua käyttää työssään. Tällöin hän pitää humanismia "hu-
maanimpana työkaluna".

Vastaaja on sijoittanut sulkumerkkeihin kysymysmerkin saattamana arvelunsa, että
hänen ihmiskäsityksessään on holistisia piirteitä. Mikään vastauksista ei suoraan
viittaa holismiin. On mahdollista, ettei vastaaja ole täysin selvillä holistisen ihmiskäsi-
tyksen sisällöstä. Toisaalta tämä määritelmä voi viitata myös vastaajan didaktiseen
ihmiskäsitykseen: hän on sijoittanut varovaisesti holismin määritelmänsä vain sen
vuoksi, että holismi on kasvatustieteessä tällä hetkellä ajankohtainen malli. Tätä
yksityiskohtaa lukuunottamatta hänen oma määritelmänsä on ristiriidaton suhteessa
hänen vastauksiinsa.

5.1.5 "Humanistinen tietyllä pessimismin lisäaksenteilla"

Ihmisen täytynee elää rakentavasti osana luontoa ja yhteisöään.



Henkilö pitää ihmiskäsityksessään melko keskeisenä elämän tarkoitusta, ihmisen kehittymiseen vaikuttavia asioita sekä yhteisön merkitystä. Ihminen on osa yhteisöä ja hänen kehittymiseensä vaikuttavat perimä ja ympäristö. Hän aprikoi elämän tarkoituksen liittyvän oikeiden ja rakentavien valintojen tekoon.

Kysymykset ihmisen alkuperästä, olemuksesta ja arvosta eivät ole vastaajan ihmiskäsityksessä kovin keskeisiä. Ihminen on evoluution tulos, hänessä on hyvyyttä ja pahuutta, eikä hänellä ole erityistä arvoa muuhun olemassaolevaan verrattuna. Ihmiskäsityksen pohtiminen on tärkeää työn kannalta, koska se suuntaa valintoja. Vastaaja huomauttaa, että hänen ihmiskäsityksensä ei ole valmis, eikä siitä koskaan tule valmista.

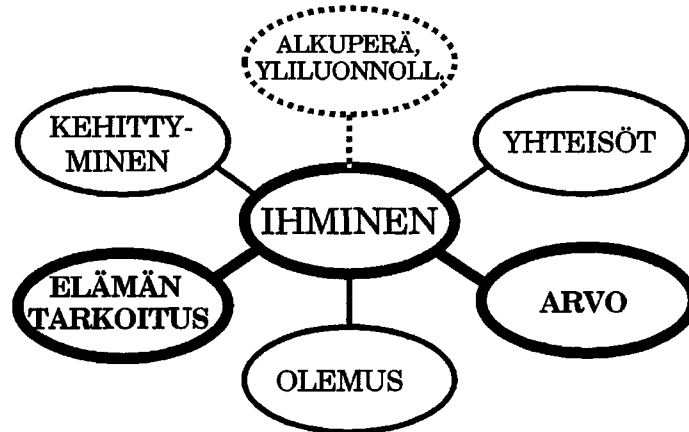
Vastaajan ihmiskäsityksestä kuvastuvat selvimmin sekulaarihumanismin (tai naturalismin) piirteet. Ihmisen arvon määrittäminen ihmisen evoluutiohistorian perusteella sekä ihmisen arvon toissijaisuus viittaavat tähän. Vastaaja tarkoittanee pessimismillä sitä, että hän näkee ihmisen olemukseltaan hyvänä ja pahana. Pessimismiä on myös ihmisen kehittymisen selittäminen pääasiallisesti perimällä ja ympäristöllä.

Vastaja on pohtinut pisimmälle kysymystä elämän tarkoituksesta tai tarkoituksettomuudesta. Tämä sekä vastaus elämän tarkoituksen syntymisestä valintojen kautta viittaavat eksistentiaaliseen olemassaolokäsitykseen.

Vastaajan määritelmä omasta ihmiskäsityksestään sopii vastausten sisältöön. Vastausten lyhyys ja perustelemattomuus lukuunottamatta kysymystä elämän tarkoituksesta voi viitata esimerkiksi kiireeseen tai pohdinnan puuttumiseen. Pohdinnasta kertoo ainakin se, ettei vastaja allekirjoita kaikkia humanismin valtavirtaan kuuluvia ajatuksia, vaan on liittänyt niihin pessimismiksi kutsumiaan piirteitä.

5.1.6 "Humanistinen" I

Jokainen ihminen on arvokas, itsestään, toisistaan ja luonnosta vastuussa oleva yksilö.



Elämän tarkoitus ja ihmisen arvo ovat keskeisiä vastaajan ihmiskäsityksessä. Elämän tarkoitus on elämän säilyttäminen, itsensä kehittäminen sekä yksilönä että yhteisössä sekä muista huolehtiminen. Ihmisen arvo perustuu ihmisyyteen.

Vastaajan ihmiskäsityksessä melko keskeisiä ovat käsitys ihmisen olemuksesta, kehittymiseen vaikuttavista asioista sekä yhteisöllisyydestä. Ihmisen olemukseen kuuluu jonkin tasoinen kuolemattomuus ja hyvyys. Ihmisen hyvyys ja pahuus ovat sosiaalisesti suhteellisia: eri ihmiset pitävät eri asioita hyvinä ja pahoina.

Ihminen eroaa eläimestä älykkyytensä vuoksi. Ihmisellä on sekä oikeuksia että velvollisuuksia eläinten suhteen: ihminen voi käyttää eläimiä hyväkseen, mutta toisaalta ihmisen tehtävänä on pitää huolta eläimistä. Ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavat tahto, kohtalo, perimä ja ympäristö. Yhteisöt vaikuttavat yksilön kehittymiseen sekä positiivisesti että negatiivisesti. Positiivisessa, persoonan mukaisessa kehittämisessä on keskeistä yksilön eri yhteisöjen samanmielisyys.

Kysymys ihmisen alkuperästä tai suhteesta yliluonnolliseen eivät ole keskeisiä vastaajan ihmiskäsityksessä. Hän toteaa kuitenkin uskovansa, että jossakin on joku, joka huolehtii ihmisestä ja jota ihminen voi lähestyä rukoilemalla. Ihmiskäsitystään

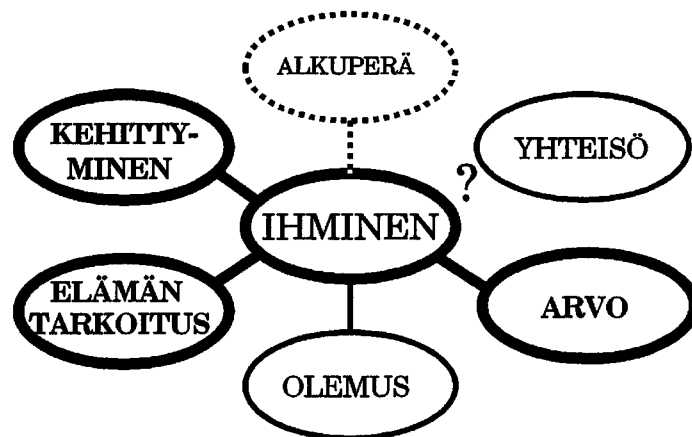
vastaaja pitää ensisijaisena työnsä kannalta: se on opettajan työn lähtökohta.

Vastaajan ihmiskäsitys sisältää paljon sellaisia piirteitä, joita humanismi, mutta myös naturalistinen, marxilainen ja kristillinen ihmiskäsitys sisältää. Tällaisia asioita ovat mm. vastaajan korostama ihmiskunnan jatkumisen turvaaminen, yhteisöjen vaikutus (naturalismi) ja yhteisön kehittäminen (marxilaisuus). Selvimmin kuitenkin näkyvät kristillisen etiikan vaikutukset ihmisen velvollisuuksien korostamisessa: vastaajan mukaan ihmisen tulee hallita ja varjella luontoa sekä huolehtia toisista ihmisistä. Myös idealistiseen tai muuhun uskonnolliseen ihmiskäsitykseen, ei siis välttämättä kristilliseen, viittaa vastaajan käsitys jonkinlaisesta kuolemanjälkeisestä elämästä ja jostakin hyvästä yliluonnollisuudesta.

Vastaaja määrittelee ihmiskäsityksensä humanistiseksi. Ihmiskäsityksensä uskonnollisiin vaikutteisiin hän voi suhtautua kolmella tavalla. Hän voi ymmärtää humanismin idealistiskorosteisesti. Hän voi ajatella ihmiskäsityksensä olevan "pääosin humanistinen" tai hän on sulauttanut uskonnolliset vaikutteet omaksi, yksilölliseksi humanistiseksi ihmiskäsityksekseen.

5.1.7 "Humanistinen" II

Ihminen luo korkean tietoisuutensa avulla arvonsa ja käsityksensä olevasta. Sinnikäs kehitty luonnon hänelle antamissa puitteissa.



Vastaja pitää ihmiskäsityksessään keskeisenä elämän tarkoitusta, ihmisen kehittymiseen vaikuttavia asioita ja ihmisarvoa. Elämän tekee tarkoitukselliseksi itsensä kehittäminen, joka vaikuttaa muihin asioihin. Kehittyminen riippuu omasta, vapaasta tahdosta sekä kohtalosta: ihminen voi menestyä tasollaan omasta motivaatiostaan riippuen.

Ihmisarvo perustuu korkeaan tietoisuuteen, joka on vastajan ihmisolemuksen keskeinen osio. Järki erottaa ihmisen eläimestä. Järjellisyydessä, korkeassa tietoisuudessa, keskeisintä ovat arvot. Vain ihminen voi luoda arvoja, ja arvot ovat ihmiskuvan, maailmankuvan ja maailmankatsomuksen perusta.

Vastaja toteaa ihmisen olevan yhteisöllinen olento. Ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen eivät ole vastajan ihmiskäsityksessä keskeisiä. Ihminen on evoluution tulos. Ihmisen suhde yliluonnolliseen on merkityksetön, koska yliluonnollisen olemassaolosta ei ole riittävästi tietoa. Vastaja pitää ihmiskäsitystään keskeisenä työnsä kannalta: jollei ole pohtinut, mitä ihminen on, ei voi ymmärtää ihmisiä.

Vastaja pyrkii jäsentämään ihmistä tieteellisestä näkökulmasta. Hänen vastaustensa korostukset sopivat uushumanistiseen ajattelutapaan ja antiikin humanistiseen ajatuk-

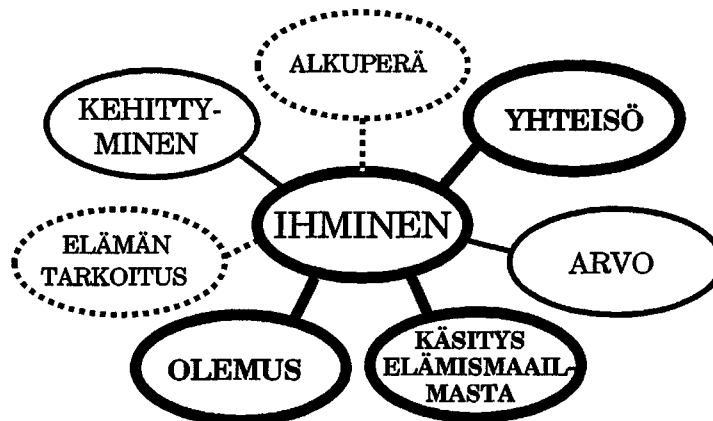
seen, että ihmisyyys määräytyy tietoisuuden, ei ruumiin mukaan. Vastaajan käsitys ihmisen kehittymiskykyisyydestä sopii humanismiin, mutta toisaalta hänen korostuksensa ihmisten eri tasoisuudesta taas voi viitata biologiseen determinismiin.

Individualistisen modernin humanismin ajatusten mukaisesti vastaaja korostaa yksilön subjektiivisia arvoja, jotka ovat vastaajan ajattelun perusta. Ihminen, jolla on arvoja, on ihminen. Järkeä on työkalu, jolla ihminen voi luoda arvoja ja erottua eläimistä.

Vastaukset ovat tulkittavissa vastaajan oman määritelmän mukaisesti humanistisiksi. Hän on perustellut sisäisesti loogiset vastauksensa.

5.1.8 "Humanistis - holistinen"

Yhteisöllisen ihmisen eettinen tietoisuus ja valinnan vapaus erottavat hänet vastuulliseen asemaan luomakunnassa.



Vastaaaja korostaa ihmiskäsityksessään ihmisen olemusta, yhteisöllisyyttä ja tiedon tulkintaa ohjaavaa käsitystä elämysmaailmasta. Psykofyysisen ihmisen eettinen tietoisuus erottaa hänet eläimestä, mistä seuraa ihmisen vastuullisuus. Yhteisö vaikuttaa keskeisesti yksilön kehittämisessä.

Melko keskeisenä ihmiskäsityksessään vastaaaja pitää ihmisen arvoa ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Ihminen ei ole muuta luontoa arvokkaampi. Ihmisen kehittämisessä lähtökohtana on ihmisen perimä, mutta oma tahto, ympäristö ja elämäntavat ovat huomattavasti merkittävämpiä.

Ihmiskäsityksessään vastaaaja ei pidä kovin keskeisenä ihmisen evolutiivista alkuperää eikä elämän tarkoitusta. Hän ei osaa vielä nimetä yksilön elämän tarkoitusta, mutta liittyy siihen ainakin muun luonnon kanssa sopusoinnussa olevan elämäntavan. Hän pitää ihmiskäsitystä erittäin keskeisenä työssään, koska se liittyy motivaatioon, arvoihin ja toiveisiin.

Vastaaajan ihmiskäsityksessä voidaan nähdä naturalistis pohjaisen sekulaarhumanismin vaikutuksia. Hänen lähes jokaisessa vastauksessaan näkyy se, että hänen näkökulmansa ihmiseen on ihmisen luontopohjaisuus. Hän määrittelee ihmisen

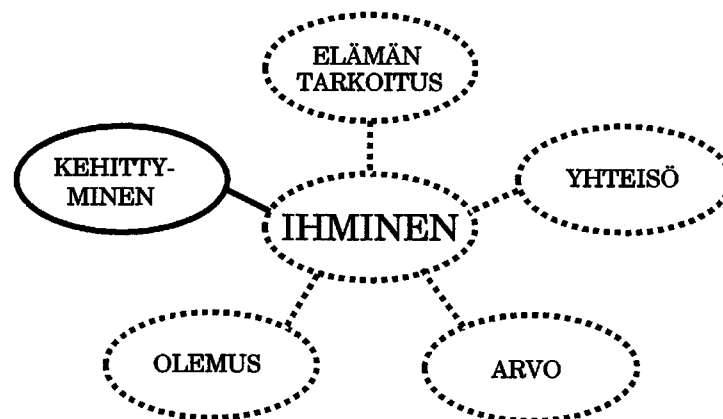
luonnon kautta ja suhteessa luontoon. Ihmisen psyyken antaman tietoisuuden ja tästä seuraavan vastuun korostaminen liittävät vastausten kokonaisuuden juuri sekulaari-humanismiin.

Humanismiin kuuluva ajatus ihmisestä valintoja tekevänä olentona viittaa myös holismiin. Selvemmin holistis-eksistentiaalinen vaikutus on nähtävissä vastaajan korostamassa ihmisen käsityksessä elämismaailmastaan. Ihminen rakentaa itsensä kautta todellisuuden (vrt. tajunnallisuus ja situationaalisuus, luku 2.4.4).

Vastaajan oma ihmiskäsitysmääritelmä on ristiriidaton suhteessa vastauksiin. Vastaukset muodostavat sisäisesti loogisen ja selkeän kokonaisuuden. Hän on myös perustellut loogisesti ajatuksensa ja ilmaisee jatkavansa ihmiskäsityksensä prosessointia.

5.1.9 "Ihminen on hetkellinen, vaihtuva, todentuu toisille vain kohdattaessa"

Tuntevan ja hetkellisen ihmisen elämää ja kehittymistä osana luonnon kiertokulkua ohjaavat sattuma ja oma motivaatio.



Vastaja pitää ihmiskäsityksessään melko keskeisenä ihmisen kehittymiseen vaikuttavia asioita, joita ovat sattuma ja motivaatio. Ihmisen olemus ja arvo, elämän tarkoitus ja yhteisöllisyys eivät ole kovin keskeisiä elementtejä vastaajan ihmiskäsityksessä.

Kaikki ihmiset ovat vastaajan mukaan samanlaisia. Ihminen on ihminen ollessaan elävä ja tunteva. Ihmisellä ei ole erityistä arvoa, vaan hän ja muut lajit ovat samantarvoisia. Elämän tarkoitus yksilön kannalta on selviytyminen ja yhteisön näkökulmasta lajin jatkuminen. Ihminen on erillinen yhteisöstään, ympäristöstään.

Vastaajan ihmiskäsitykseen eivät kuulu käsitykset ihmisen alkuperästä ja suhteesta yliluonnolliseen. Tärkeintä on nykyisyys. Vastaja toteaa pitävänsä vain osaa ihmiskäsityksestään keskeisenä työnsä kannalta.

Vastaajan käsityksessä ihmisen arvosta on nähtävissä sekulaarihumanistisia vaikutteita. Vastaavasti ihmisen elämän tarkoituksen määritelmät liittyvät naturalistiseen tai sekulaarihumanistiseen ajattelutapaan.

Holistis-eksistentiaalistisia piirteitä vastaajan ajattelussa sisältävät erityisesti ihmisen olemuksen pohdinta (elävä, tunteva, vaihtuva, todentuu vain kohdattaessa) sekä

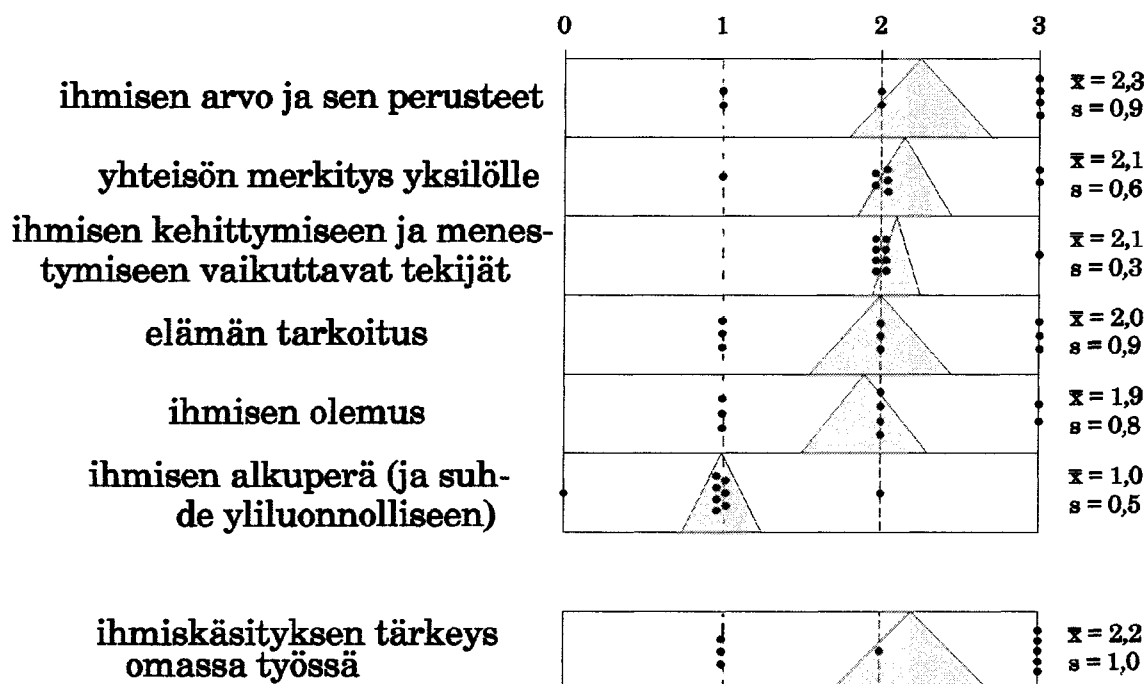
myös humanismiin kuuluva tämän hetken korostaminen. Myös ihmisen kehittymisen pitäminen tärkeimpänä ihmiskäsityksen alueena ja siinä olosuhteiden ja omien valintojen korostaminen liittyvät holismin dynaamisuuteen.

Vastajan ihmiskäsitys on omakohtainen. Hän korostaa myös ihmiskäsityksensä määritelmällä sitä, että hän ajattelee itsenäisesti, eikä halua sitoutua mihinkään "ismiin" tai muuhun valmiiseen malliin.

5.2 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tässä luvussa kokoaan yhteen luvussa 5.1 kuvatut ihmiskäsitysten elementit, niiden sisällöt ja arvotukset. Lisäksi tarkastelen tutkimusjoukon käsitystä ihmiskäsityksen tärkeydestä didaktiikan lehtorin työssä sekä vastaajien ihmiskäsitysmääritelmiä. Käsittelyjärjestys on sama kuin vastauksista ilmennyt tärkeysjärjestys. Pisteytin tärkeysosioon (ks. liite) annetut vastaukset seuraavasti (pistemäärä suluissa): epäoleellinen (0), ei kovin keskeinen (1), melko keskeinen (2) ja keskeinen (3). Kysymykseen annetuista tärkeysluokituksista laskin kysymyskohtaisen keskiarvon.

Kuviossa 4 on kuvattu keskiarvon mukaan tärkeysjärjestyksessä vastaajien ihmiskäsityksiinsä sisällyttämät elementit. Mustat pisteet kuvaavat vastauksia. Jokaisen kolmion yläkärki kuvaa vastausten keskiarvoa. Alasivun leveys taas kertoo vastausten keskihajonnasta.



KUVIO 4. Vastaajien ihmiskäsitysten elementtien tärkeysluokitukset

Koska tutkimusmenetelmäni on kvalitatiivinen, kuvio 4 ei täytä kvantitatiiviselta tutkimukselta edellytettäviä eksaktiusvaatimuksia. Kuvion tehtävänä on karkeasti havainnollistaa ihmiskäsitysten sisältöjen yksilöllisyyttä ja eri elementtien tärkeyttä.

Tutkimuksessa ei löytynyt kahta ihmiskäsityksensä elementtejä samalla tavalla arvottavaa lehtoria. Joitakin suuntalinjoja arvotuksista on kuitenkin mahdollista tehdä. Suurin yksimielisyys vallitsee ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavien tekijöiden tärkeydestä, joka on yhtä vastaajaa lukuunottamatta kaikkien mielestä melko keskeinen elementti. Viisi ensimmäistä elementtiä ovat vastaajille lähes yhtä tärkeitä. Ihmisen arvoa koskevan kysymyksen suurta keskihajontaa selittää se, että naturalistispohjaisesti ajattelevat eivät pidä ihmisen arvoa tärkeänä, humanistisesti ja kristillisesti ajattelevat taas pitävät. Sama ilmiö selittää osin hajonnan elämän tarkoituksen kohdalla.

Kuviossa ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen on merkittävästi muita määriteltyjä elementtejä toissijaisempi. Elementti oli kyselyssä ainoa, jota yksikään vastaaja ei pitänyt ihmiskäsityksessään keskeisenä. Se oli myös ainoa tarjottu elementti, jota joku vastaajista piti täysin epäoleellisena. Keskihajonta osoittaa myös sen, että kysymyksen toissijaisuudesta vastaajat olivat hyvin yksimielisiä. Tulos vahvistaa sitä käsitystä, että humanistisessa ihmiskäsityksessä yliluonnolliset asiat ja ihmisen alkuperä ovat toissijaisia.

Ihmisen arvo. Tutkittavien ihmisen arvoa koskevat vastaukset voidaan jakaa seuraaviin luokkiin:

- 1) Ihmisen arvo tulee ihmisen ulkopuolelta
- 2) Ihmisen arvo liittyy ihmisyyteen
 - a) ihmisyyys sinänsä on arvokasta
 - b) ihmisen lajijominaisuudet (lähinnä tietoisuus) tekee hänestä arvokkaan
 - c) ihminen luo tai määrittelee itse arvonsa
- 3) Ihmisellä ei ole erityistä arvoa muuhun luontoon verrattuna
- 4) Ihmisen on ansaittava arvonsa

Korostusten mukaan perinteiset ihmiskäsitystyyppit voidaan sijoittaa luokitteluun niin, että kristillinen ihmiskäsitys kuuluu ensimmäiseen luokkaan, humanistinen toiseen, naturalistinen kolmanteen ja marxilainen neljänteen. Yhtä vastaajaa lukuunottamatta kaikki ne, joiden ihmisarvokäsitykset kuuluvat luokkiin 2–4, määrittelivät ihmiskäsityksensä humanistispohjaiseksi. Tulos kuvaa humanismin laajuutta: sen piiriin

voidaan lukea hyvin laaja käsitysten kirjo (luku 2.4.1).

Yhteisön merkitys yksilölle. Vastaajien käsityksistä yhteisön merkityksestä yksilölle ei ole mahdollista muodostaa mielekkäitä luokkia. Vastaajat ovat tässä kysymyksessä määritelleet lähinnä sitä, miten keskeisenä pitävät yhteisön vaikutusta yksilön kehittymiseen ja miten tärkeää ihmisyydessä on ihmisen yhteisöllisyys.

Ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavat seikat. Lähes jokainen vastaaja ilmaisi jollakin tavalla sen, että ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavat perimä, ympäristö, tahto ja kohtalo. Luokittelin käsityksiä sen mukaan, pitääkö vastaaja tärkeimpänä selittävänä tekijänä ihmisen tahtoa vai jotakin muuta.

Vain yksi vastaaja korosti ihmisen oman aktiivisuuden ja tahdon merkitystä ihmisen kehittymisen ja menestymisen selittävänä tekijänä. Hänkin piti kuitenkin perimää ympäristöä tärkeämpänä tekijänä. Suurin osa vastaajista ei nostanut mitään tekijää tärkeimmäksi. Vastaavasti osa piti tärkeänä selittävänä tekijänä ihmisen perimää, mutta vastauksissa pohdittiin myös sattuman ja kohtalon sekä yhteisön osuutta.

Elämän tarkoitus. Vastaajien käsitykset elämän tarkoituksesta voidaan jakaa seuraaviin luokkiin:

1) Ihmisen elämällä on universaali tarkoitus

- a) elämän tarkoitus on biologinen (lisääntyminen, selviytyminen, luonnon varjeleminen)
- b) elämän tarkoitus on sosiaalinen (yhteisön kehittäminen, muista huolehtiminen)
- c) elämän tarkoitus on itsensä kehittäminen
- d) suhde Jumalaan antaa elämälle tarkoituksen

2) Ihminen valitsee tai luo elämänsä tarkoituksen

Nämä luokat eivät ole toisiaan poissulkevia. Yksikään vastaaja ei pidä elämää tarkoituksettomana.

Ihmisen olemus. Vastaajat tarkastelivat ihmisen olemusta neljästä näkökulmasta.

- a) ihminen on rationaalinen (eläin)
- b) ihmisessä on ruumis, sielu (ja henki)
 - i) ihmisessä on jotakin kuolematonta
 - ii) ihmisessä ei ole mitään kuolematonta
- c) ihmisessä on hyvää ja pahaa
 - i) ihmisen hyvyys on ihmisyyttä, pahuus eläimyyttä
 - ii) ihmisessä on perushyvyyttä ja -pahuutta
- d) ihminen on elävä ja tunteva

Näkökulmat a, b, c ja d eivät ole toisiaan poissulkevia mutta niiden alakohdat ovat. Yksikään ihmisen hyvyyttä ja pahuutta tarkastellut vastaaja ei korostanut ihmisen hyvyyttä eikä poissulkenut ihmisen sisäistä pahuutta. Perinteisesti humanismiin liitetty ihmisen hyvyyden korostaminen ei tullut esiin tässä tutkimuksessa.

Ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen. Vastaajien käsitykset ihmisen alkuperästä ja yliluonnollisesta voidaan luokitella seuraavasti:

- 1) Ulkopuolinen voima vaikuttaa tai on vaikuttanut ihmisen elämään
 - a) ihminen on Jumalan luoma
 - a) kaiken takana on joku yliluonnollinen
- 2) Evoluutio on tuottanut ihmisen
- 3) Asia on täysin epäoleellinen

Muut tutkittavien ihmiskäsityksiinsä sisällyttämät elementit. Kaksi vastaajaa kertoi pitävänsä ihmiskäsityksessään tärkeänä jotakin sellaista elementtiä, jota edellä ei ole käsitelty. Ensimmäinen heistä painottaa ihmiskäsityksen ilmenemistä ja käyttämistä. Hänen ajatuksessaan korostuu ajattelun ja toiminnan tiivis yhteys.

Toinen kertoi pitävänsä tärkeänä osana ihmiskäsitystään käsitystä elämaailman- tamme tai ulkoisesta todellisuudesta, koska sen perusteella tapahtuu ihmisen tiedon tulkinta. Näin hän Mannisen tavoin ymmärtää ihmiskäsityksen olevan merkittävä osa maailmankatsomusta ja maailmankuvaa (ks. luku 2.1.4).

Ihmiskäsityksen tärkeys didaktiikan lehtorin työn kannalta. Vastaajat pitivät ihmiskäsitystä työnsä kannalta joko hyvin keskeisenä tai ei kovin keskeisenä. Jälkimmäisistä vain yksi liitti ihmiskäsityksensä määritelmään humanismin, keskeisenä työssään pitävistä jokainen.

Ihmiskäsityksen pitämistä keskeisenä työn kannalta voitaisiin selittää sillä, että vastaajat kasvatustieteeseen perehtyneinä tietävät ihmiskäsityksen ja kasvatuksen yhteyden. Tämä on kuitenkin hyvin epätodennäköinen selitys, sillä jokainen ihmiskäsityksen tärkeyttä korostanut vastaaja perusteli vastauksensa, suurin osa omakoh-taisuuteen viittaavilla sanamuodoilla.

Didaktiikan lehtoreiden omat ihmiskäsitysmääritelmät. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tyypittää vastaajia perinteisen ihmiskäsitysluokittelun mukaan. Omissa määritelmässään vastaajat ovat liittäneet ajatuksensa johonkin traditioon tai ilmaisseet omaa konstruktointiaan silti perustaen määritelmänsä perinteiseen viitekehykseen. Yksi vastaaja korosti itsenäistä ajatteluaan sanoutumalla täysin irti "ismeistä".

Kolme vastaajaa määritteli oman ihmiskäsityksensä suoraan jonkin perinteisen ihmiskäsitystyyppin mukaiseksi. Muut vastaajat terästivät humanismia muilla lisämää-reillä, joita lähinnä olivat muut perinteiset ihmiskäsitysmääritelmät. Suurin osa määritelmistä sopii henkilön antamiin vastauksiin. Tulos kuvaa tutkimusjoukon tieteellistä orientaatiota. Vastaajat tuntevat filosofisten ajatussuuntien pääperiaatteet ja osaavat suhteuttaa ajatuksensa niihin.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimustulosten pohdinta

Ihmiskäsitykseen aiemmin liitetyt elementit ovat pääosin relevantteja. Vain yksi vastaaja oli sitä mieltä, että joku elementeistä on hänen ihmiskäsityksessään täysin epäoleellinen. Kuitenkin kaikkia elementtejä on pidettävä mahdollisina elementteinä, koska jokaista niistä ainakin yksi vastaaja piti vähintään melko keskeisenä ihmiskäsityksessään.

Kohti opettajuutta -raportissa (1993, 15) todetaan, että opettajankoulutuslaitoksessa suoritetuissa kyselyissä ja haastatteluissa ihmisarvon kunnioittamista pidetään tärkeänä. Kokonaisuudessaan tämä tutkimus vahvisti tulosta. Humanistis- ja kristillis-pohjaisesti ajattelevat mieltänevät ihmisarvon edellytykseksi kunnioittavalle ja vuorovaikutukselliselle kasvatussuhteelle. Naturalispohjaisesti ihmiseen suhtautuvat lehtorit taas tarkastelevat asiaa toisesta näkökulmasta. He yhdistävät ihmisarvon käsitteeseen muun luonnon riistämiseen, mistä he haluavat sanoutua irti.

Sen sijaan raportissa korostettu ihmisen määrittely "kehityskykyiseksi ja -haluiseksi, oman maailmankuvansa aktiiviseksi rakentajaksi" (Kohti opettajuutta 1993, 15) ei tullut tutkimuksessa esiin. Suurin osa vastaajista pohti ilman erityisiä korostuksia ihmisen perimän, ympäristön, tahdon ja kohtalon vaikutuksia ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen.

Didaktinen ihmiskäsitys saattaa selittää ilmiön. Kasvattajan työ on absurdia, ellei hän usko työllään voivan olla todellista vaikutusta kasvatettavan elämään. Voidakseen toimia opettajana ihmisen on uskottava tai ainakin haluttava uskoa siihen, että työnsä kautta hän antaa toiselle ihmiselle jotakin, jolla toinen voi itse ohjata elämänsä suuntaa. Taaksepäin katsoessaan kasvattaja kuitenkin saattaa havaita, että kaikkien elämä ei ole eri syistä ollut niin hyvää kuin hän olisi toivonut. Kasvattajana hän silti ymmärtää asenteensa vaikutuksen. Hän näkee toivottavasti myös jotakin työnsä tuloksesta ja jaksaa yhä uskoa kasvatettaviensa mahdollisuuksiin.

Pohtiessaan kehittymiseen ja menestymiseen vaikuttavia tekijöitä kasvattaja pohtii siis realistisesti kokemustensa ja käsitystensä varassa sitä, minkälaisina näkee ihmisen kehittymismahdollisuudet maailmassa. Kysyttäessä didaktisessa yhteydessä esimerkiksi "minkälaisena pidät oppijaa tai kasvatettavaa", henkilö vastaa didaktisen ihmiskäsityksensä mukaisesti korostaen piirteitä, joita pitää tärkeinä kasvatuksellisesa vuorovaikutusprosessissa. Myös kasvatustieteellinen tietämys voi vaikuttaa hänen vastaukseensa.

Saattaa myös olla, että lehtoreiden opettamat aineet vaikuttavat heidän ihmiskäsityksensä korostuksiin. Matemaattisissa aineissa, kielissä, reaaliaineissa, taito- ja taideaineissa voi korostua esimerkiksi käsitys ympäristön, perimän ja määrätietoisuuden merkityksestä huomattavastikin toisistaan poikkeavalla tavalla. Tässä tutkimuksessa tämän näkökulman tarkasteleminen oli resurssillisesti mutta myös tutkimuseettisesti mahdotonta (luku 6.2).

Viiden tärkeimmän elementin tärkeyserot eivät ole merkittäviä. Niistä on kuitenkin havaittavissa se, että humanistis-kristillisen ihmisen arvon jälkeen seuraavaksi tärkeimpinä pidetyt "yhteisön merkitys" ja "ihmisen kehittymiseen vaikuttavat" tekijät ovat molemmat tietopainotteisia, muun muassa kasvatustieteen, sosiologian ja psykologian tarkastelemia asioita. Seuraaviksi arvotetut kolme elementtiä, "elämän tarkoitus", "ihmisen olemus" ja "ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen" taas sisältävät tiedollisuuden lisäksi selkeästi enemmän arvo- ja maailmankatsomussidonnaisia ulottuvuuksia. Se, että nämä elementit olivat vähiten tärkeitä, sopii käsitykseen nyky-yhteiskunnan postmodernistisuudesta (ks. Bauman 1992, 175–204; Sulkunen 1994, 198–221).

6.2 Tutkimuksen luotettavuus, yleistettävyyys ja menetelmän arviointi

Kvalitatiiviseen tutkimukseen ei ole syytä siirtää suoraan kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettikäsityksiä. On kuitenkin vastaavia kriteerejä, joita kvalitatiiviselta, tieteelliseltä tutkimukselta on perusteltua vaatia. Kuvaan seuraavassa sääntöjä, joihin tämän tutkimuksen tutkimusprosessi ja raportointitapa perustuvat, sekä pohdin niiden valossa tutkimukseeni liittyviä metodologisia ongelmia.

Analyysin arvioitavuus tarkoittaa sitä, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja hyväksyä tai olla eri mieltä tutkijan tulkinnoista. Lukijan tulee saada mahdollisimman tarkka kuva sekä tutkijan teknisistä operaatioista että ajatusoperaatioista. Vastaavasti analyysin toistettavuus tarkoittaa, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija samoilla työvälineillä päätyy samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53, 59).

Luotettavinta olisi siis se, että tutkija raportoisi koko aineistonsa ja analyysinsä jokaisen ajatuksen. Työmäärän kohtuuttomuuden ja luettavuuden kärsimisen lisäksi tämä olisi tutkimuseettisesti mahdotonta. Jouduin monesti pohtimaan eettisiä kysymyksiä tätä tutkimusta tehdessäni. Tutkimusjoukko on melko pieni ja oletettavasti kaikki tutkittavat tuntevat toisensa. Tämän lisäksi he kaikki tietävät kuuluvansa tutkimusjoukkoon. Vasta pitkän harkinnan jälkeen päädyin siteeraamaan vastaajien omia ihmiskäsityksensä määritelmiä.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamisen kannalta keskeinen raportointikäytäntö olisi sisältänyt huomattavasti enemmän peitenimillä yksilöityjen vastaajien siteerauksia. Edellä osoittamistani syistä pidin sitä kuitenkin eettisesti mahdottomana. Liikkuminen tällaisella tutkimuseettisellä alueella johtaa tutkijan toiselle tutkimuseettiselle alueelle: jos tutkija ei voi julkaista kaikkea sitä todisteistoa, jonka haluaisi, on hänen sitä suuremmassa määrin tiedostettava oma eettinen vastuunsa aineiston rehellisestä ja loogisesta käsittelystä. Julkaisematta jäävien analyysin vaiheiden on edettävä samalla logiikalla kuin esiin tuodut vaiheet. (ks. myös Perttula 1995, 104.)

Usean menetelmän käytöllä on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Perttula 1995, 103). Tämä koskee nähdäkseni myös kerätyn aineiston analyysiä. Yhdistämällä Van Dijkin analyysimallin Perttulan (1995) kuvaamaan malliin sain yhden uuden tutkimuksellisen näkökulman aineistoon, uuden tavan varmistaa tulosten luotettavuutta sekä uuden tavan kuvata tutkimusprosessia ja johtopäätöksiä lukijalle.

Tutkittavan ihmiskäsitys voi olla implisiittinen (luku 2.1.2). Tämä voi koskea myös tutkijaa: myös hänen tulee tiedostaa ihmiskäsityksensä vaikutus hänen työhönsä. Laadullisen tutkimuksen validiteetin kannalta kysymys tutkimuksen lähtökohdista on erityisen tärkeä (M. Lehtovaara 1994, 54.) Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä,

että tutkijana pidän ihmistä aktiivisena, omien ajatusrakenteidensa työstämiseen kykenevänä subjektina.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei tehdä suoraan yleistettävyysepäätelmiä. Lähtökohtana on kuitenkin näkemys, että yleinen toistuu yksityisessä. Tutkimalla yksityistä tapausta riittävän tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemällä tasolla. (Hirsjärvi 1997a, 181–182).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitosta ajatellen tutkimuksen perusteella on selvää, että kaikkien lehtorien ihmiskäsitysten kirjo on vähintään niin laaja kuin tämä tutkimus osoitti. Se on todennäköisesti vielä laajempi, koska aineistoa ei voida pitää kylläisenä. Aineiston kylläisyys tarkoittaa tilannetta, jossa kerätty kvalitatiivinen aineisto on niin kattava, ettei aineiston lisääminen tuo siihen merkittäviä lisäyksiä (Mäkelä 1990, 52–53). Tutkimustulosten laajempi yleistäminen edellyttää kontekstien yhteneväisyyksien arvioimista. Tutkimustuloksiin oman leimansa antoi opettajankoulutuslaitoksen humanistiseksi todettu ihmiskäsitys ja tutkittavien asema tiedeyhteisössä.

Yksi tutkimukseni alkuperäisistä metodisista vaihtoehdoista oli kyselyn ja haastattelun yhdistelmä. Kyselyllä olisin etsinyt perinteisen luokittelun mukaiset haastateltavat, jotka edustavat esimerkiksi humanistista, kristillistä ja naturalistista ihmiskäsitystä. Toteuttamani tutkimuksen pohjalta on selvää, että erityisesti humanismia kattavasti edustavan tutkittavan löytäminen olisi ollut erittäin vaikeaa - tutkittava olisi todennäköisemmin edustanut lähinnä itseään. Tällaisena tutkimus olisi voinut muodostua kehäpäätelmillä todellisuutta rajoittavaksi havainnoinniksi.

Eräs käyttämäni metodin keskeinen sisältö oli se, että on merkityksellistä, mitä vastaaja kirjoittaa itse vastaukseksi (luku 4.2). Tässä lähestymistavassa on kuitenkin eräitä heikkouksia. On mahdollista, että vastaaja pitää tärkeänä ihmiskäsityksessään jotakin sellaista asiaa, jota hän ei jostakin syystä tule ajatelleeksi täyttäessään vastauslomaketta. Hän voi myös pitää jotakin asiaa niin trivistisena, että jättää asian sen vuoksi mainitsematta. Joku voi olla myös kyvytön ilmaisemaan itseään kirjallisesti.

Sama ongelma koskee myös elementtipohjaista lähestymistapaa. Onko kyseessä kehäpäätelmä? Tarkoittavatko vastaukset: "kysymäsi asia on kyllä tärkeä"? Jos elementeiksi olisi määritelty aivan erilaiset asiat, olisiko tutkimus vahvistanut juuri ne ihmiskäsityksen keskeisimmiksi elementeiksi? Tätä asiaa pohdin koko tutkimusprosessin ajan.

Teorian pohjalta muodostamani mahdolliset elementit ovat hyvin kattavia. Niihin on vaikea keksiä keskeistä lisäämistä. Molemmat tutkittavien lisäämät elementit, ihmiskäsityksen ilmeneminen ja ihmiskäsityksen laajentaminen maailmankuvan suuntaan, kuuluvat tutkimuksen teoriataustaan. Näin ne eivät edusta tässä mielessä uusia elementtejä, vaan vastaajat ovat määritelleet ihmiskäsityksen suhteessa sen lähikäsitteisiin hieman tämän tutkimuksen teoriataustasta poikkeavasti. Keskeistä on kuitenkin elementtilähtökohdan käänteinen toimiminen. Sen kautta tutkittavat kertoivat, mitä eivät pidä tärkeimpinä tekijöinä ihmiskäsityksissään. Pidän tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävänä sitä, että lomakkeeseen pystyi vastaamaan myös henkilö, joka halusi sanoutua irti valmiista määritelmistä.

Ihmiskäsitys, tiedostettu tai tiedostamaton, ohjaa opettajan työtä. Onko siis henkilön ylipäänsä mahdollista määritellä, että joku ihmiskäsityksen osa-alue ei ole hänen käsityksessään oleellinen? Onko epäoleelliseksi määritelty elementti sellainen, joka kuitenkin tiedostamattomana ohjaa ihmisen toimintaa? En pidä tätä todennäköisenä. Esimerkiksi tutkimuksessa ihmisen alkuperää ja suhdetta ylliluonnolliseen täysin epäoleellisena pitäneen vastaajan vastaukset muodostivat eheän, sellaisenaan täyden kokonaisuuden.

Tutkimustulokset osoittavat, että vastaajat ovat itse konstruoineet ihmiskäsityksiään. Useimpien ihmiskäsityksissä on nähtävissä vaikutteita monista eri ajattelutavoista. Selkeästi jotakin perinteistä ihmiskäsitysmallia ei juuri esiintynyt. Sellaiset ihmiskäsitysten tutkimusmenetelmät, joissa tutkittavien ihmiskäsitykset sijoitetaan joidenkin tuntomerkkien perusteella perinteisiin ihmiskäsitystyyppeihin, näyttävät tutkimuksen pohjalta kyseenalaisilta. Myös perinteisten ihmiskäsitystyyppien sisäinen vaihteluväli tulee huomioida: kristitty voi korostaa ihmisen yhteiskunnallisuutta tai kieltää perisyntin olemassaolon tai humanisti voi liittää ihmisen sisäiseen olemukseen myös pahuutta.

Metodi rakentui avoimiin kysymyksiin ja niihin liittyviin virikkeisiin. Avointen kysymysten lähestymistavan ongelmia ja vaihtoehtoja käsittelin luvussa 4.2. Tutkimuksessa lähestymistavan suurin ongelma liittyi muutamaan sellaiseen vastauslomakkeeseen, joissa oli vain vähän omin sanoin kuvattua informaatiota. Toisaalta tämä saattaa kertoa myös siitä, ettei tutkittava ole aktiivisesti pohtinut ihmiskäsitystään: nämä vastaajat myös suosivat *ei kovin keskeinen* ja *melko keskeinen* -tärkeysluokituksia. Lyhyesti vastanneiden vastausten tulkinta vaatii erityistä huolellisuutta sen suhteen, liittyvätkö tulkinnat todella annettuihin vastauksiin.

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset ja kokemukset menetelmästä osoittavat, että elementtipohjainen ihmiskäsitysten tutkiminen on mielekästä. Menetelmää olisi järkevää kehittää ja soveltaa syvemmän haastatteluaineiston keräämiseen ja analysointiin. Käsitekarttavaihetta voisi vielä laajentaa niin, että tutkija tehtyään aineiston pohjalta käsitekartan antaisi tutkittavalle tilaisuuden kommentoida tai muokata sitä. Tällöin päästäisiin siihen metodiseen vaihtoehtoon, jota alun perin pidin parhaana mutta tutkittavalle liian vaikeana, työläänä ja siksi myös luotaantyöntävänä: tutkittavan ihmiskäsityksestään piirtämän käsitekartan tutkimiseen.

6.3 Johtopäätökset

Ihmiskäsityksestä ja sen merkityksestä opettajuudessa ja opettajankoulutuksessa tulisi keskustella. Erityisesti tulisi pohtia sitä, mitkä ihmiskäsityksen elementit ovat opettajuudessa keskeisiä ja miten niitä huomioidaan opettajankoulutuksessa. Ihmiskäsityksen lisäksi olisi myös syytä tarkastella kahta sen kanssa opettajuuteen yhteenkietoutunutta käsitettä. Tiedon- ja oppimiskäsityksen, tiedostettuna ja välittyvänä, tarkasteleminen on myös tärkeää. Kaikki tutkimukseen vastanneet eivät pitäneet ihmiskäsitystä keskeisenä työnsä kannalta. Olisi keskeistä tutkia, mistä tällöin muodostuu opettajuuden keskeinen filosofinen sisältö.

Kasvattajan toiminta ei perustu pelkästään hänen tiedostamaansa ihmiskäsitykseen. Tiedostamatonta ja välittyvää ihmiskäsitystä on myös syytä tutkia. Opintojaksoissa, opinto-oppaassa ja opetusharjoittelujärjestelmässä vallitsevaa ihmiskäsitystä sekä valmistuneiden opettajien ihmiskäsityksiä olisi myös aiheellista tarkastella. Lisäksi olisi keskeistä tutkia myös sitä, miten eri opettavat aineet vaikuttavat niiden parissa

työskentelevien ihmisten ihmiskäsityksiin. Tällaisella tutkimuksella saatava tieto olisi myös ainedidaktisesti hyödyllistä. Ihmiskäsitystutkimus on tärkeää vielä sen vuoksi, että se lisää välillisesti tiedostamista.

Didaktiikan lehtorit sisällyttävät humanistiseen ihmiskäsitykseen hyvin erilaisia asioita. Humanistiseksi ihmiskäsityksensä määrittelevät joko pitävät ihmistä ainutlaatuisen arvokkaana tai samanarvoisena muun luonnon kanssa. Tutkimustulosten perusteella henkilökunnan tulisi käydä dialogia siitä, mitä koulutuksessa halutaan korostaa ihmisessä ja minkälainen humanismi palvelee opettajuutta. Opettajankoulutuksessa olisi hyvä keskustella myös siitä, mitä tarkoittaa toiminnan perustuminen humanistiseen ihmiskäsitykseen. Ehkä on syytä mennä vielä syvemmälle ja kysyä, miksi toiminnan taustalla on nimenomaan humanistinen ihmiskäsitys.

Muut kertovat meille, miten me valaisemme.

Millaisia kynttilöitä ja tulia me olemme, se meidän on tiedettävä itse.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.
- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Studies in education, psychology and social research 69.
- Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. Suomentaja U. Sinkkonen. Helsinki: WSOY.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Helsinki: WSOY.
- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anning, A. 1988. Teacher's theories about childrens learning. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Teachers professional learning. London: Falmer Press, 128–145.
- Bauman, Z. 1992. Intimations of postmodernity. London: Routledge.
- Blackham, H. 1976. Humanism. 2. uudistettu painos. Sussex: Harvester Press.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. painos. New York: Longman.
- Bowen, I & Hobson, P. 1974. Theories of Education. Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought. Sydney: John Wiley & sons.
- Bowers, C. A. 1984. The problem of individualism and community in neo-marxist educational thought. Teachers College Record 85, 365–390.
- Brandt, R. 1997. Heideggers Kategorien in "Sein und Zeit". Deutsche Zeitschrift für Philosophie 45, 531–549.
- Broche, F. 1989. Ihmiskäsitys ja ihmisarvo raamatullis-kristillisestä näkökulmasta. Teoksessa T. Seidal (toim.) Lupa elää. Suomentaja I. Helin. Helsinki: SLEY, 110–146.
- Darley, J. & Fazio, R. 1980. Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. American psychologist 35, 867–881.
- Edwards, F. 1989. What is humanism? <http://www.jcn.com/humanism.html>. 29. 5. 1998.

- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Esposito, R. 1997. Die ursprüngliche Gemeinschaft. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 45, 551–558.
- Fromm, E. 1984. Ihmisen osa. Suomentaja K. Turunen. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Gerholm, T. & Magnusson, S. 1983. Ajatus, aate ja yhteiskunta. Suomentaja K. Kaila. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Giorgi, A. 1988. The phenomenological method psychology of learning and the verbal learning tradition. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne university, 23–85.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Harva, U. 1970. Marxismi ja perimmäiset kysymykset. Vammala: Alea-Kirja.
- Harva, U. 1973. Maailmankatsomuksen ongelmia. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1977. Uskonnon ja etiikan opetuksen vaihtoehtoja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 54.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha. Praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: WSOY.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen - Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. Juva: WSOY.
- Hauke, K. 1997. Heidegger und die fragwürdige Würde der Frage nach dem Sein. Deutsche Zeitschrift für Philosophie 45, 573–597.
- Hautamäki, A. 1996. Individualismi on humanismia. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) Yksilö modernin murroksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, H. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 167–187.
- Heino, H. 1997. Mihin Suomi tänään uskoo. Helsinki: WSOY.
- Helve, H. 1987. Nuoret, maailmankuva ja kulttuuri. Teoksessa H. Helve (toim.) Ihmisenä maailmassa. Erilaisia elämäntutkimuksia uskontotieteen näkökulmasta. Helsinki: Painokaari, 13–34.

- Hiltunen, P. 1985. Raamatun ihmiskäsityksestä ja kasvatuksesta. Teoksessa Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofinen tutkimusseura. Julkaisuja 1, 18–44.
- Hirsjärvi, S. 1982a. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:1.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982b. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B:5.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. 1995a. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 63–75.
- Hirsjärvi, S. 1995b. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 31–44.
- Hirsjärvi, S. 1997a. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä, 176–216.
- Hirsjärvi, S. 1997b. Metodologiset ja teoreettisen lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä, 117–166.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 7–12.
- Hoikkala, T. 1990. Teun A. van Dijkn diskurssianalyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161.
- Huhmarniemi, R. 1996. Murros, muutos ja opettajuus. Teoksessa R. Huhmarniemi (toim.) Matkalla uuteen opettajuuteen. Muutosta toteuttamassa. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:54, 1–10.
- Huttunen, J. 1995. Kasvatustieteellinen tutkimus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen. Johdatus kasvatustieteeseen. 4., uudistettu laitos. Porvoo: WSOY, 163–205.

- Hägglund, B. 1985. Uskon malli. Johdatus dogmatiikkaan. Suomentaneet E. Miettinen, E. Huovinen & K. Huovinen. Helsinki: SLEY.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1995. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus, 30–47.
- Israel, J. 1974. Vieraantuminen. Helsinki: Tammi.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Kannisto, H. 1984. Filosofisen antropologian mahdollisuudesta. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Ihmiskäsitysten filosofia. Vammala: Suomen filosofinen yhdistys, 217–235.
- Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen "opettaminen". Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 55, 45–50.
- Kauppi, R. 1985. Arvoista ja ideaaleista filosofisessa antropologiassa. Teoksessa E. Manni & J. Tuomisto (toim.) Humanistin teemojen tuntumassa. Urpo Harvan juhla-kirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A, 16–24.
- Ketonen, O. 1981. Ihmisenä olemisesta. Keuruu: Otava.
- Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Korpinen, E. 1993a. Lukijalle. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 3.
- Korpinen, E. 1993b. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–154.

- Korpinen, E. 1993c. Opettajan ja oppilaan minäkäsitysten kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 13–19.
- Kristinoppi. 1948. Hyväksytty Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kuudennesta-toista varsinaisessa kirkolliskokouksessa.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Krohn, S. 1998. Arvoetiikan perusteita. Tiedepolitiikka 23 (2), 13–16.
- Kuitunen, P. 1991. Suomalaisen oppivelvollisuuskouun opettajakunnan kasvatuksellista ihmiskäsityksistä vuosina 1921 - 1989. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kukkonen, H. 1994. Opettajana toimimisen lähtökohdista sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 21, 197–211.
- Kuosmanen, J. 1994. Raamatun opetuksia. 4. Korjattu painos. Vantaa: RV-kirjat.
- Kuusela, H. 1996. Sielu on ihmisen olemus. Filosofi Dean Zimmermanin haastattelu. Uusi Tie 5. 9. 1996, 5.
- Kylliäinen, A. 1997. Kaikki pääsevät taivaaseen. Välttämättömiä tarkistuksia kristilisiin opinkohtiin. Helsinki: Nemo.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegard, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki: WSOY.
- Laitila, T. & Vesala, K. 1987. Erilaiset ihmiskuvat elämänkatsomuksen ohjaajina. Teoksessa H. Helve (toim.) Ihmisenä maailmassa. Erilaisia elämänkatsomuksia uskontotieteen näkökulmasta. Helsinki: Gaudeamus, 62–81.
- Laitinen, K & Riikonen, J. 1993. Luokanopettajaksi opiskelevien ihmiskäsitys ja vähemmistöennakkoluuloisuus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki opetushallituksesta 1991. 25. 1. 1991/182.
- Laulaja, J. 1981. Kultaisen säännön etiikka. Lutherin sosiaalietiikan luonnonoikeudellinen perusstrukturi. Missiologian ja ekumeniikan seuran julkaisu 32.
- Lauriala, A. 1986. Koulun ongelmat uudistustoiminnan haasteina. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) Kokeileva koulu. Helsinki: Kirjayhtymä, 11–31.

- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 213–234.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä Toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 29–55.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:53.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 79–107.
- Lehtovaara, M. & Viskari, S. 1997. "...Ihan hyvä juttu". Pedagoginen löytöretki kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opiskeluun ja opettamiseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B:15.
- Leino, A. - L. & Leino, J. 1994. Kasvatustieteen perusteet. 5. uudistettu painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liikanen, M & Liljeberg, K. 1985. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteiden sisältämistä arvoista ja ihmiskäsityksistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden osasto. Tieteellisiä tutkielmia ja selvityksiä B:2.
- Lindeman, M. 1985. Pedagoginen ihmiskuva. Yläasteen opettajien käsitysjärjestelmät sosiaalisen kognition näkökulmasta. Psykologian lisensiaattitutkielma. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Tutkimusselosteita 49.
- Lindqvist, M. 1978. Ihmiskäsitys, perusarvot ja terapia. Katsaus (1), 8–11.
- Linkola, P. 1979. Toisinajattelijan päiväkirjasta. Helsinki: WSOY.
- Linkola, P. 1989. Johdatus 1990-luvun ajatteluun. Helsinki: WSOY.
- Littunen, Y. 1980. Humanismi yhteiskuntatiedon koetinkivenä – sosiologisia näkökulmia. Teoksessa H. Valtonen & U.-M. Koivula (toim.) Humanismi ja tiede. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan tutkimuksia 56, 28–50.
- Luther, M. 1897. Kristityn vaellus Kristuksen jäljissä. Elämänohjeita kristitylle 1. (Suomentajaa ei mainita). Helsinki: SLS.
- Luther, M. 1941. Kirkkopostilla. Ensimmäinen osa. Suomentaja A. E. Koskenniemi.

- Helsinki: SLEY-kirjat.
- Luther, M. 1944. Kirkkopostilla. Kolmas osa. Suomentaja A. E. Koskenniemi. Helsinki: SLEY-kirjat.
- Luther, M. 1952. Sidottu ratkaisovalta. Suomentaja A. E. Koskenniemi. Helsinki: SLEY-kirjat.
- Luther, M. 1986. Marian ylistyslaulu. Suomentaja A. Ghiselli. Helsinki: SLEY-kirjat.
- Löfgren, O. 1981. World wiews: a research perspectice. *Ethnologia Scandinavica* 21 (36), 20–35.
- MacIntyre, A. 1996. Marx´ "Thesen über Feuerbach" – ein Weg, der nicht beschritten wurde. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 44, 543–554.
- Manninen, J. 1977. Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina. Teoksessa M. Kuusi & Alapuro & M. Klinge (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Keuruu: Otava.
- Marxilais-leniniläisen filosofian perusteet. 1972. Suomentaja K. Juntunen. Moskova: Edistys.
- Matson, W. 1987a. *A new history of philosophy. Volume I: ancient & medieval*. Orlando: Harcourt Brace.
- Matson, W. 1987b. *A new history of philosophy. Volume II: modern*. Orlando: Harcourt Brace.
- McLellan, D. 1987. *Marxism and religion: a description and assessment of the marxist critique of christianity*. London: McMillan.
- Menze, C. 1974. Humanismus. Humanität. In J. Ritter (Hrsg.) *Historisches Wörterbuch der Philosophie* 3. Basel: Schwake & co., 1218–1231.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. *Kasvatustieteen väitöskirjan käsikirjoitus*.
- Morton, A. 1996. *Philosophy in practice. An introduction to the main questions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Myhre, R. 1978. Mennskeoppfatningen i moderne psykologi og pedagogik. *Prismet* (3), 96–103.

- Müller-Herlitz, U. 1972. Karl Marx, Wesen und Existenz der Menschen. Ansätze zur kritischen Erörterung seiner Anthropologie. München.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, H. 1977. Vladimir Iljits Leninin ihmiskuva. Tutkimus Leninin maailmankatsomuksen sisältämästä ihmiskäsityksestä. Helsingin yliopisto. Sosiaalietikan pro gradu -tutkielma.
- Märkälä, H. 1977. Joukkotiedotus ja ihmiskuva. Tutkimus Neuvostoliiton ja Yhdysvaltain joukkotiedotuksen välittämästä ihmiskuvasta. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitoksen tutkimuksia 3.
- Naskali, 1983. Hermeneuttisesta tutkimusotteesta kasvatustieteessä. Teoksessa S. Hirsjärvi (toim.) Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja 3, 28–47.
- Nevala, K. 1989. Ihmiskäsityksen yhteys luokanopettajien mielipiteisiin ja kokemuksiin uskonnonopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1993. Rationaalinen maailmankatsomus. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 49–67.
- Nikkanen, T. & Ukkola, E. 1995. Kasvatuksen ihmiskäsitys peruskoulun opetus-suunnitelman perusteissa 1994. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nordin, S. 1979. Marxilainen filosofia – historiallinen katsaus. Teoksessa I. Johanson & S. Nordin (toim.) Marxilaisuuden filosofia. Suomentaja K. Vaara. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.

- Nousiainen, P. 1994. Opettajan työn perusteita etsimässä: luokanopettajien käsityksiä ihmisestä, koulusta ja opettajuudesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nurmi, K. E. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nurmi, K. E. 1994. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. (7. uudistettu painos.) Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ottelin, V. 1987. Nuortenlehtien tarjoama ihmiskuva ja sen suhde peruskoululain hyvän ihmisen ominaisuuksiin. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Parviola, J. & Pääkkönen, T. 1993. Ihminen. Porvoo: WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Peltonen, A. 1978. Ihmiskäsityksen merkitys ja käyttö erityisesti kristillisen ihmiskäsityksen kannalta. *Kansanopisto* (2), 28–31.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja* 113.
- Peltonen, A. 1983. Miten ihmiskäsityksemme näkyy käytännön kasvatustyössä? Esitelmään viitattu artikkelissa E. Turunen *Käsityksemme ihmisestä ja Jumalasta*. *Opettaja* 79 (36), 26.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoululaki 1983. 27. 5. 1983/476.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pieper, F. 1995. Kristillinen Dogmatiikka. 2. uudistettu ja lyhennetty laitos. Laati J. Müller. Suomentaja H. Koskenniemi. Helsinki: SLEY-kirjat.
- Pietarinen, J. 1984. Ulkoinen vapaus. *Ajatus* 41, 89–105.
- Pietarinen, J. 1987. Luonto itseisarvona. Teoksessa M. Kemppainen (toim.) *Elämänkatsomustieto*. Helsinki: Hakapaino, 107.
- Pietilä, H. 1980. Koulun ihmiskäsitys. *YK-tiedote* (2), 21–23.

- Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. Vaasa: Vaasa Oy:n kirjapaino.
- Pöyhönen, V. (toim.) 1977. Kasvatus ihmisyyteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Pöyhönen, V. 1982. Koulunuudistuksen ihmiskuva. *Alkumatka* (1), 26–28.
- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin & Göös.
- Rauhala, L. 1979. Psykologian nykytila. *Katsaus* 4, 16–20.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. (3. painos) Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Hämeenlinna: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino
- Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaani: Kaupungin koulupalvelukeskus.
- Rockmore, T. 1995. *Heiddegger and french philosophy*. London: Routledge.
- Ropo, E. 1985. Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa *Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet*. Tieteenfilosofinen tutkimusseura. Julkaisuja 1, 3–17.
- Ruokanen, M. 1981. Ihmiskäsitys vapausrangaistuksen täytäntöönpanoa koskevasa lainsäädännössä Suomessa 1889 - 1980. Oikeusministeriö. Vankeinhoito-osasto. Vankeinhoidon historiaprojektin julkaisuja 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Saari, K. 1995. Sekulaarin humanismin maailmankuva. Teoksessa P. Elo & H. Simola (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: Painatuskeskus, 69–82.
- Saarinen, E. 1984. Sartrelainen ihmiskäsitys – taideteos vai teoria. *Ajatus* 41, 183–198.
- Saarinen, E. 1994. *Filosofia*. Helsinki: WSOY
- Sajama, S. 1993. Erilaisia arvonäkökulmia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia elämänkatsomuksen muodostamiseen*. Helsinki: Gaudeamus, 68–85.
- Salavuo, K. 1981. Sosiaalihuollon ihmiskäsitys ja etiikka. *Sosiaaliturva* 69 (21), 1026–1031.

- Salmela, M. 1998. Arvot kulttuurin kulmakivenä 1900-luvun suomalaisessa filosofiassa. *Tiedepolitiikka* 23 (2), 7–12.
- Salminen, K & Turpeinen, K. 1986. 15-18 -vuotiaiden koulunuorten ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sava, I. 1981. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman arvotausta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja 39.
- Sulkunen, P. 1994. Sosiologian avaimet. Helsinki: WSOY.
- Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Katekismus. 1983. Pieksämäki: Raamattutalo.
- Suortti, J. & Mutanen, A. 1997. J. J. Rousseau ja Emilen filosofia. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A:15.
- Taiminen, L. 1982. Ama nesciri – huomioita kristillisestä ihmiskäsityksestä. *Ajatus* 41, 106–118.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the Self. The making of the modern identity.* Cambridge: University press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka.* Suomentaja Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.
- Toiviainen, K. 1979. *Kirkosta katsoen. Paimenkirje Mikkelin hiippakunnan seurakunnille.* Helsinki: Kirjaneliö.
- Tuomi, J. 1996. Luokanopettajan koulutusohjelman heijastamat arvot, ihmiskäsitys ja maailmankatsomus. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Turunen, K. E. 1988. *Ihmisen kasvat.* Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 1992. *Arvojen todellisuus.* Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, P. 1993. *Maailmankuva kokonaisnäkömyksenä.* Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Näkökulmia elämänkatsomuksen muodostamiseen.* Helsinki: Gaudeamus, 27–48.
- Törmä, S. 1994. *Jatkuva kasvu eettisen kasvatuksen kriteerinä.* Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen.* Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 269–276.

- van Dijk, T. 1980. Macrostructures. An interdisciplinary of global structures in discourse, interaction and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjapaja.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:21, 83–113.
- Venkula, J. 1993. Humanistinen aines elämäkatsomuksessa. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Näkökulmia elämäkatsomuksen muodostamiseen. Helsinki: Gaudeamus, 8–26.
- Wertz, F. 1988. Method and findings in a phenomenological psychological study of a complex life-event: being criminally victimized. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburg: Duquesne university, 155–215.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J. - I. & Ödman, P. - J. 1985. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Suomentaja Lyyli Virtanen. Helsinki: Gaudeamus.
- von Wright, G. 1961. Ajatus ja julistus. Helsinki: WSOY.
- von Wright, G. 1981. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.
- Wilenius, R. 1978. Ihminen, luonto ja tekniikka. Jyväskylä.
- Wilenius, R. 1981. Aatteiden maailma. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot (4. painos) Jyväskylä: Atena.
- Värri, V. - M. 1994. Kasvatuksen perusteista. Kasvatusfilosofisen tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 237–267.

Hei !

Olen OKL:n opiskelija Hanna Jaakkola ja teen tutkimusta ihmiskäsityksistä. Pyydän Teitä vastaamaan oheisiin kysymyksiin. Kysymysten 1 - 6 vieressä olevissa laatikoissa on virikkeitä kysymysten aihealueesta, mutta toivon, että vastaatte vapaasti ajatustenne mukaisesti, ettekä valitse vastausta suoraan laatikosta. Ympyröikää myös vastaustilan jäljessä olevasta väittämästä Teidän ajatuksianne ko. aihealueen tärkeyttä ihmiskäsityksessänne vastaava väittämä.

Kysyn nimeänne sen vuoksi, että voin tarvittaessa tarkentaa mahdollisia epäselvyyksiä. Henkilöllisyytenne ei käy ilmi tutkimusraportistani, vaan jää vain minun tietooni.

Kyselylomakkeen voitte palauttaa joko sisäisessä postissa nimikkeellä *Hanna Jaakkola / kysely, OKL:n kanslia* tai suoraan kansliaan. Halutessanne voitte myös vastata kyselyyn sähköpostitse. Otan mielelläni vastaan myös kommentteja kyselyn suoritustavasta ja annan lisätietoja tutkimuksestani.

Toivon, että ehditte palauttaa kyselyni viikon sisällä, kuitenkin viimeistään 13.6 mennessä.

Hanna Jaakkola
hahaka@kanto.jyu.fi
014 - 242 690

Nimenne _____ Tehtävänne OKL:ssa _____

① Mikä on ihmisen alkuperä ja miten Jumala, jumaluus tai yliluonnollinen vaikuttaa ihmisen elämään?

<ul style="list-style-type: none"> - evoluutio - luominen - teismi/ateismi

Ihmisen alkuperä ja suhde yliluonnolliseen on ihmiskäsityksessäni keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

(jatkuu)

② Millainen on ihmisen olemus?

- ruumis/sielu/henki
- kuolemanjälkeinen elämä
- ihmisyyys suhteessa eläimiin
- ihmisessä olevan hyvyyden ja pahuuden olemassaolo ja perusta

Ihmisen olemus on ihmiskäsityksessäni

keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

③ Mikä on elämän tarkoitus?

- hedonismi
- itsensä kehittäminen
- henkilökohtainen jumalasuhte
- ihmissuhteet
- maailman parantaminen
- lisääntyminen

Elämän tarkoitus on ihmiskäsityksessäni

keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

④ Mihin ihmisen arvo perustuu?

- korkea tietoisuus
- kommunikointikyky
- ihminen Jumalan kuvana
- yksilön hyöty yhteiskunnalle

Ihmisen arvon perusta on ihmiskäsityksessäni

keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

5. Mitkä asiat vaikuttavat eniten ihmisen kehittymiseen ja menestymiseen elämässä? Miten?

- vapaa tahto / kohtalo
- perimä / ympäristö

Kysymys on ihmiskäsityksessäni

keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

6. Mikä merkitys yhteisöllä on yksilölle?

- yhteisö ihmisen käyttäytymisen selittäjänä
- ihminen yhteisöllisenä olentona

Yhteisön merkitys yksilöön on ihmiskäsityksessäni

keskeinen / melko keskeinen / ei kovin keskeinen / epäoleellinen seikka.

7. Pidätkö ihmiskäsityksessänne tärkeänä jotakin aihealuetta, jota ei tässä kyselyssä ole kysytty? Mitä?

8. Miten keskeinenä asiana pidätte ihmiskäsitystänne työssänne?

9. Miten määrittelette ihmiskäsityksenne?

- naturalistinen
- marxilainen
- humanistinen
- kristillinen
- holistinen

Kiitos vaivannäöstänne !!