872|97

http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/440/

HYVÄKSI IHMISEKSI . . . ?

Diskurssia peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta

Aini Oravakangas & Ullastiina Savela

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Kevät 1997

"Ei vika ole minussa. Vika on ajassa, jota meidän on pakko elää. Mutta en valita. Asiaan. Mistä oli kysymys."

Mika Waltari: Ihmisen vapaus, 1953

TIIVISTELMÄ

Oravakangas, Aini & Savela, Ullastiina 1997. Hyväksi ihmiseksi...? Diskurssia peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius- Instituutti.

Tutkimuksessamme tarkastellaan kasvatuksen päämääriä peruskoulun tuloksellisuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on kriittisen hermeneutiikan lähtökohdista käsin kuvata ja tulkita peruskoulun antamaa opetusta ja kasvatusta peilaten sitä yhteiskunnan taholta annettuun tehtävään. Kysymyksenasettelu lähtee liikkeelle ajankohtaisesta keskustelusta ja pyrkii filosofisesti ja kriittisesti tarkastelemaan ja analysoimaan 90-luvun peruskoulupolitiikan trendejä ja niiden taustalla vaikuttavia historiallisia ja yhteiskunnallisia virtauksia. Etsimme opettajan kestävää työnäkyä jatkuvan muutoksen keskellä.

Tutkimus voidaan ymmärtää diskurssina peruskoulun asiakkaiden ja sidosryhmien välillä. Aineistona käytetään kasvatuksen filosofiaa ja historiaa käsittelevää kirjallisuutta, erään peruskoulusta lähtevän luokan oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemuksiin perustuvia kyselyjä ja haastatteluja sekä keskiasteen opettajien haastatteluja. Näitä peilataan ajankohtaiseen keskusteluun, joka perustuu yhteiskunnan vaikuttajien puheisiin ja lehtiartikkeleihin. Tutkimuksen tulos on tämä diskurssi ja sen pohdinta.

Peruskoulun tärkeimmäksi tehtäväksi nousee opiskelun perustaitojen ja käytöstapojen opettaminen. Vanhemmat painottavat turvallisuutta, koulua ympäröivä yhteiskunta opiskelumotivaation syntymistä. Tutkimuksen kohteena olevan oppilasjoukon osalta peruskoulu suoriutuu kohtalaisen hyvin yhteiskunnan antamasta tehtävästä. Peruskoulun hyvänä tuloksena voidaan pitää oppilaiden omatoimisuutta ja itsenäisyyttä, koska jatko-opinnoissa menestyminen edellyttää aktiivista ja tulevaisuuteen suuntautunutta asennetta. Koko elämän kannalta arvokkaina tuloksina voidaan pitää sellaisia selviytymisen taitoja kuten sosiaalisuus ja terve itsetunto. Suomalaisen peruskoulun selkeä arvopäämäärä on hyvä yleissivistys.

Kasvatuksen päämäärät ovat vaihdelleet humanistisen ihmiskäsityksen ja tehokkuusajattelun välillä antiikin Kreikasta meidän päiviimme asti. Painotukset ovat kaikkina aikakausina syntyneet yhteiskunnan tarpeista ja arvostuksista. Molempia näkemyksiä tarvitaan, mutta tarvitaan myös keskustelua. Koulu on osa yhteiskunnan elämää.

Avainkäsitteet: kasvatuksen päämäärä, koulun yhteiskunnallinen tehtävä, peruskoulun tuloksellisuus, kriittinen koulututkimus, koulu ja emansipaatio

SISÄLTÖ

Ajan merkit

ENSIMMÄINEN PYÖRÄHDYS

1. HYVÄKSI IHMISEKSI...? 3
1.1. Kasvatuksen *areté* antiikin Kreikassa 3
1.1.1. Spartan tehokkuutta ja Ateenan humanismia 4
1.1.3. Sofistien relativismi: -*"Ihminen on kaiken mitta."* 8
1.1.4. Sokrateen hyvyys ja totuus 9
1.1.5. Sopusointua Platonin ihannevaltiossa 12
1.1.6. Aristoteleen eettinen teoria hyvästä elämästä 16
1.2. Humanismin ja rationalismin aaltoja eurooppalaisen kasvatuksen historiassa 19
1.2.1. Roomalaista sivistystä 19
1.2.2. Katolisen kirkon kasvatusihanteet 20
1.2.3. Renessanssihumanismi 25
1.2.4. Erasmus Rotterdamilaisen rauhanaate 27
1.2.5. Uskonpuhdistuksesta kansansivistykseen 28
1.2.6. Barokin järkifilosofiasta tehokkuusajatteluun 29
1.2.7. Comeniuksen pedagogiikka humanismin toteuttajana 32
1.2.8. Rousseaun yksilöllisen kasvatuksen ihanne 36
1.3. Kasvatus ja yhteiskunta 42
1.3.1. Pestalozzin elämäntyö 43
1.3.2. Schleiermacherin moderni filosofinen hermeneutiikka 45
1.3.3. Pragmatismi ja John Deweyn kasvatusfilosofia 48
2. KULTTUURI, KASVATUS JA SUOMALAINEN YHTEISKUNTA 56
2.1. Kulttuurin *ethos* ja yhteiskunnan arvot 58
2.1.1. Arvojen järjestelmä 60

2.2. Kansallinen kulttuurimme? 64
2.2.1. Sivistysihanne Snellmanin kasvatusfilosofiassa 65
2.2.2. Arvot kasvatustavoitteiden perustana 67
2.3. Kasvatuksen tehtävästä demokraattisessa yhteiskunnassa 69
2.4. Suomalaista peruskoulupolitiikkaa 73
3. KOULUN TULOKSELLISUUS JA SEN ARVIOINTI 77
3.1. Mitä on koulun tuloksellisuus? 77
3.1.1. Koulutuksen taloudellisuus 78
3.1.2. Koulutusjärjestelmän tehokkuus 79
3.1.3. Opetuksen vaikuttavuus 80
3.2. Tavoitteet ja mittaamisen ongelma 81
3.3. Koulutuksen arvioinnin lähestymistapoja 84
3.3.1. Systeemianalyysi 86
3.3.2. Tavoitemalli 86
3.3.3. Kuluttaja-arviointi 87
3.3.4. Tapaustutkimus 88
3.3.5. Taidekritiikkimalli 89

TOINEN PYÖRÄHDYS

4. HERMENEUTIS-KRIITTINEN TUTKIMUSOTE 90
4.1. Henkitieteellisen pedagogiikan lähtökohdat Wilhelm Diltheyn filosofiassa 90
4.2. Kriittisen hermeneutiikan korostuksia 93
4.3. Hermeneuttis-kriittinen "metodi" 94
4.3.1. Tutkimuksen ihmiskäsitys 95
4.3.2. Tutkimuksen yhteiskuntafilosofinen luonne 98
4.3.3. Tutkimuksen tiedonintressi 99
4.3.4. Habermasin tiedonintressioppi 100
4.3.5. Tutkimuksen totuuskäsitys 103
4.3.6. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria 104
4.3.7. Diskurssi kommunikatiivisen toiminnan metodina 107

4.3.8. Koulun tuloksellisuuskeskustelu kommunikatiivisena toimintana 108
5. DISKURSSIN TEEMAT 112
5.1. Mikä on peruskoulun tärkein tehtävä? 112
5.2. Mikä on peruskoulun hyvä tulos? 113
5.3. Mitkä tulokset ovat arvokkaita? 113
6. DISKURSSIN KULKU 114
6.1. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät 114
6.2. Kyselyt 116
6.2.1. Oppilaskyselyt 116
6.2.2. Vanhempainkyselyt 117
6.3. Haastattelut ja muistelutyö 118
6.3.1. Oppilaiden avoimet haastattelut 118
6.3.2. Vanhempien teemahaastattelut 119
6.3.3. Keskiasteen opettajien teemahaastattelut 119
6.4. Ajankohtainen yhteiskunnallinen keskustelu 120
6.5. Diskurssin koonta 121

KOLMAS PYÖRÄHDYS

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET 123
7.1. Miten peruskoulu suoriutui yhteiskunnallisesta tehtävästään? 123
7.1.1. Peruskoulun kasvatustavoitteiden toteutuminen 123
7.1.2. Peruskoulun opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt 126
7.1.3. Oppilaiden opiskeluasenteet 128
7.1.4. Koulun ilmapiiri 129
7.1.5. Harrastusten herääminen 130
7.1.6. Miten oppilaat haluaisivat muuttaa peruskoulua? 130
7.2. Millainen prosessi peruskoulu oli oppilaan kokemana? 131

7.3. Tukiko peruskoulu vanhempien mielestä kodin kasvatustyötä? 134
7.3.1. Oppilaan jatko-opintovalmiudet vanhempien näkökulmasta 135
7.3.2. Miten vanhemmat haluaisivat muuttaa peruskoulua? 136
7.4. Millaisia valmiuksia oppilailla tulisi olla keskiasteen oppilaitosten näkökulmasta? 137
7.5. Mihin peruskoulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota? 141
7.6. Mitkä tulokset ovat arvokkaita ajankohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmasta? 144

NELJÄS PYÖRÄHDYS

8. POHDINTA 150
8.1. Tulosten arvofilosofinen pohdinta 150
8.2. Tutkimus opettajan emansipatorisena prosessina 151

LÄHTEET 155
LIITTEET 161

AJAN MERKIT

Koulutuksen tuloksellisuusvaatimus kuohuttaa tunteita peruskoulun arjessa. Se ymmärretään ennen kaikkea vaatimukseksi tehdä parempaa tulosta pienemmällä rahalla. Keskustelu nousi esille tämän vuosikymmenen alussa samaan aikaan rajujen koulutusmenojen leikkausten kanssa. Säästövelvoitteiden ja opetussuunnitelmatyön parissa painiskelevan kouluväen reaktio oli ymmärrettävä; peruskoulun tulosta ei voida mitata liike-elämän tulosajattelun tapaan, jos tuloksellisuudella käsitetään yhteiskunnan taholta annettujen tavoitteiden saavuttamista.

Peruskoululain antamat kasvatustavoitteet ovat haasteelliset. Koska tuloksellisuuden arviointi näyttää kuitenkin sitkeästi perustuvan tavoitteiden toteutumisen seurantaan, on esitettävä kiperiä kysymyksiä: Mikä on peruskoulun hyvä tulos? Miten peruskoulu suoriutuu yhteiskunnan sille antamasta tehtävästä? Mitkä tulokset osoittautuvat pitkällä aikavälillä arvokkaiksi? Näkökulmamme avautuu parin vuosikymmenen työkokemuksesta peruskoulun ala-asteella ja kantaa sisässään omakohtaisesti koetut koulun arjen ilot, ristiriidat ja paineet.

Tietoyhteiskuntaan siirtymisen myötä koulu on joutunut uuteen tilanteeseen. Tekniikka kehittyy huimaa vauhtia ja tieto vanhenee nopeasti. Oppimiskäsitys on muuttumassa, opettajan rooli on vaihtumassa tiedon jakamisesta työskentelyn suunnitteluksi ja ohjaamiseksi. Oppilas on huomioitava yksilöllisenä oppijana. Kansainvälistyminen tuo tehokkuusvaatimusta koulutyöhön, on pärjättävä kilpailussa. Oppivelvollisuuden aloittamisikää halutaan alentaa, kielenopetusta monipuolistaa sekä tehostaa matematiikan ja luonnontieteiden oppimista. Lahjakkaille lapsille vaaditaan erityisopetusta tai omia kouluja.

Laman ja työttömyyden seuraukset näkyvät koulun arjessa kuten näkyi nousukauden huumakin. Taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat vievät aikaa ja voimia

kasvattajilta. Kaupallinen viihdeteollisuus ja harrastukset kilpailevat koulun kanssa lapsen ajasta. Koulukiusaamistapaukset ovat järkyttäneet suurta yleisöä.

Opettajat ovat yhteistyössä vanhempien kanssa laatineet uudet koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Nyt on aika arvioida niiden toteutumista. Valtakunnan tasolla tuloksellisuutta on lähdetty tavoittelemaan suuntaamalla resursseja sinne, missä on kehittymishalukkuutta. Pyritään avoimeen kouluun, joka reagoi nopeasti muutokseen.

Tutkimuksen tarkoitus on kriittisen hermeneutiikan lähtökohdista käsin piirtää kuvaa siitä, minkälaisena peruskoulun oppilaat ovat koulunsa kokeneet. Mitä heidän vanhempansa peruskoulusta ajattelevat, minkälaisia opiskelijoita keskiasteen oppilaitokset ja yhteiskunta odottavat? Kohtaavatko nuorten ajatukset ja yhteiskunnan odotukset toisensa? Millaisia asioita yhteiskunnassamme arvostetaan? Millä eväillä nuoret pärjäävät maailmassa, josta emme tiedä muuta varmaa kuin jatkuvan muutoksen? Muuttaako tutkimus käsitystämme koulun tehtävästä?

ENSIMMÄINEN PYÖRÄHDYS

1. HYVÄKSI IHMISEKSI?

Kasvatus on inhimillistä elämää. Se sisältää aina ihmisten asettaman tavoitteen jonkin päämäärän saavuttamisesta. Peruskoulun kasvatustavoitteeksi on kirjattu vuoden 1997 uudessa lakiehdotuksessa pyrkimys kasvattaa hyviä ja tasapainoisia ihmisiä. Tavoite sisältää sekä yhteisöllisen että yksilöllisen ulottuvuuden. Hyvyys voidaan käsittää ihmisen suhteena ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin, tasapainoisuus suhtautumisena omaan itseensä. Kun nämä asiat ovat kunnossa, ihminen voi elää hyvän elämän.

Lakiehdotus mainitsee ensiksi hyvän ihmisen. Jos peruskoulu tahtoo päästä kasvatustyössään hyvään tulokseen, sen on siis pyrittävä myös tätä tavoitetta kohti. Millainen on hyvä ihminen? Mikä on hyvälle ihmiselle tärkeää? Tämän kysymyksen vastausta ihmiset ovat etsineet aina. Millaisia vastauksia he ovat löytäneet? Ovatko vastaukset vaihdelleet eri aikakausina ja erilaisissa kulttuureissa? Onko olemassa sellaista hyvyyden mittaa, jonka ihmiset ovat voineet hyväksyä ajasta ja paikasta riippumatta? Mikä on meidän aikamme yhteiskunnassa kasvatuksen päämääräihanne, hyvän ihmisen mitta? Lähdemme etsimään vastausta oman kultturimme alkulähteiltä, antiikin Kreikan filosofiasta.

1.1. Kasvatuksen *areté* antiikin Kreikassa

Kreikkalaiset pitivät kasvatusta kaiken kulttuuri- ja yhteiskuntaelämän perustana. Kasvatuksen tehtävä oli turvata kaikki se, mikä heidän mielestään oli hyvää ja arvokasta. Kasvatuksen avulla yhteiskunta pyrki estämään sekä ulkoapäin tulevat hyökkäykset, että yhteiskunnan sisältä nousevan hajaannuksen. Kasvatusprosessia kuvaamaan käytettiin käsitettä *"paideia"*, joka alkuaan tarkoitti lasten

kasvattamista, mutta laajeni vähitellen käsittämään ihmisen koko persoonallisuuden muokkaamista lakien, perinteiden, esimerkin, taiteen ja runouden sekä uskonnollisten menojen ja ruumiinharjoitusten avulla. Kasvatuksen päämäärän käsite oli *"areté"*, mikä merkitsi helleenien maailmassa kyvykkyyttä, kuntoa tai hyvettä. Kreikkalaisten nuoruuden palvonta oli kauneuden ja sankaruuden ihannointia. Nuoret sankarit pyrittiin kasvattamaan kahteen asiaan, "sanojen puhujaksi ja tekojen suorittajaksi".

Ajan mittaan kasvatuksen päämääräksi nousi urhoollisuuden ja kauneuden lisäksi myös hyvyys. Sitä ilmaisi käsite *"kalogakathia"*, joka muodostuu sanoista *"kalos"*, kaunis ja *"agathos"*, hyvä. Kysymyksessä oli ihmisihanne, jossa on jalo sielu kauniissa ruumiissa. Vaikka luonnonfilosofia, sofismi ja demokratia arvostelivatkin myöhemmin tätä ihannetta, säilyi se kuitenkin käytännön kasvatuksen ihannekuvana helleenisen kulttuurin olemassaolon ajan kristinuskon leviämiseen saakka.

Antiikin Kreikan elämänmuoto sai erityispiirteensä lukuisissa kaupunkivaltioissa, jotka asettivat tietyt velvoitukset kansalaisilleen. Kukin kaupunkivaltio, *"polis"*, muodosti helleenin elämän keskuksen, jonka puolustaminen oli elämän tärkein arvo. (vrt. *polis* ~ politiikka). Sen vuoksi kasvatuksessakin pidettiin korkeimpana ja pyhimpänä tavoitteena uskollisuutta kotikaupunkia kohtaan. Poliksen keskeisyys helleenien elämässä osoittaa havainnollisesti, miten läheinen yhteys vallitsee yhteiskunnan ja kasvatuksen välillä. (Grue-Sörensen I 1961, 30-41)

1.1.1. Spartan tehokkuutta ja Ateenan humanismia

Oman leimansa kasvatukseen toi kaupunkivaltion maantieteellinen ja poliittinen asema. Spartassa hengissä pysymisen ja valtion säilymisen ehtona oli sotilaallinen ylivoima naapurikansoihin nähden. Siksi kasvatuksesta tuli osa valtion kokonaispolitiikkaa ja sen päämääränä tuli olla sellaiset sotilaan hyveet kuten ruumiillinen kunto, karaistuneisuus ja ehdoton kuuliaisuus valtiota ja sen asettamia

viranomaisia kohtaan. Valtio otti huolehtiakseen poikalasten kasvatuksen seitsemästä ikävuodesta alkaen. Kasvatus tähtäsi viranomaisten ehdottomaan tottelemiseen, koettelemusten kestämiseen ja voittamiseen tai kaatumiseen taistelussa. Älyllinen kasvatus perustui järjen käyttöön käytännön sotatilanteissa, luku- ja kirjoitustaito opittiin vain käytännön hyödyn vuoksi.

Spartan kasvatusjärjestelmän päämääränä oli ennenkaikkea tuottaa sekä henkistä että ruumiillista sotilaskuntoa. Aristoteleen kerrotaankin huomauttaneen, että koska spartalaiset kasvatettiin yksinomaan sotureiksi, he eivät voiton jälkeen tienneet mitä tehdä, sillä lainlaatijat ja kasvattajat eivät olleet koskaan opettaneet, millä tavoin heidän pitäisi viettää vapaa-aikaansa rauhan oloissa. Spartalaisista sanottiin, että he olivat "kasvaneet kiinni yhteisöönsä kuin mehiläiset ja yhteisön tahto hallitsi heidän elämäänsä". Kukaan ei voinut elää vapaasti vaan jokaisen elämä oli tarkoin säädelty ja kaikki tiesivät, etteivät he voi itse päättää asioistaan vaan päätökset kuuluivat valtiolle. (Emt. 41-48)

Helleenien kasvatus ja kulttuuri kohosivat Grue-Sörensenin mukaan korkeimmalle Ateenassa. Myös Ateenan elämää hallitsi poliksen aate, mutta Spartaan verrattuna suurin ero oli kaupunkivaltioiden henkisessä ilmapiirissä. Nuorukaiset vannoivat kyllä valassa uskollisuutta valtiolle ja sitoutuivat lakien ja viranomaisten käskyjen kuuliaiseen noudattamiseen ja isien uskonnon kunnioittamiseen, mutta tekivät sen vapaaehtoisesti eikä pakkovallan alla.

Ensimmäisiä kasvatusta koskevia lakeja pidetään Ateenassa *Solonin* (640-559 eKr.) laatimina. Laissa määrättiin kasvatuksen tavoitteeksi, että poikien tuli oppia lukemaan ja uimaan. Pojat aloittivat koulun 6-7 vuoden ikäisinä. Koulut olivat yksityisiä ja tasoltaan vaihtelevia. Opettajan ammattia ei arvostettu, joten opetustyötä tekivät yleensä muukalaiset ja orjat. *Muusisiin aineisiin* kuuluivat tiedon eri alat kuten lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen, sekä soittaminen ja laulaminen. Perustaitojen oppimisen jälkeen opeteltiin ulkoa Homeroksen teoksia.

Oman kansan historiaa opittiin myös kiertäviltä runolaulajilta, joiden ohjelmisto käsitti pääasiallisesti kappaleita Iliaasta ja Odysseiasta.

Gymninen kasvatus käsitti pallopelejä ja liikunnallisia leikkejä, joiden tehtävänä oli luoda valmiuksia myöhemmälle tanssin opetukselle. Tähän alkeisopetukseen osallistuivat lähes kaikki vapaiden ateenalaisten pojat 14-15 vuoden ikäisiksi. Alkeisopetuksen jälkeen opiskelun määräsi lähinnä perheen varallisuus. Varakkaat nuorukaiset jatkoivat opiskelua *gymnasion* -nimisissä urheiluopistoissa, joissa urheilun lisäksi annettiin myös älyllistä ja henkistä kasvatusta lähinnä keskustelujen kautta. Sotilaskoulutus annettiin kollektiivisessa muodossa ja se muistutti lähinnä asevelvollisuusaikaa. (Emt. 48-51)

Täysivaltaiseksi kansalaiseksi tulemisen merkki oli ase ja sen saannin yhteydessä annettu asevala, jossa uskonto ja isänmaanrakkaus liittyvät erottamattomasti yhteen. Huomattava on myös sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen näkökulman esille nostaminen tässä kansalaisvakuutuksessa:

> *En ole milloinkaan tuottava häpeää näille pyhille aseille enkä väistyvä vierustoverini rinnalta rivistä. Tulen taistelemaan jumalien ja kodin puolesta, yksin tai yhdessä muiden kanssa. En jätä isänmaata jälkeeni pienempänä vaan suurempana ja voimakkaampana kuin olen ottanut sen vastaan. Tottelen niitä, joilla on valta ja noudatan voimassa olevia lakeja, samoin kuin uusia, jotka laillisella tavalla säädetään. Jos joku yrittää kumota niitä tai yllyttää tottelemattomuuteen, en suvaitse sitä, vaan taistelen häntä vastaan yksin tai yhdessä toisten kanssa. Pidän kunniassa isien uskon, mistä olkoot todistajina Aglauros, Hestia, Ares, Athene, Zeus ja muut jumalat. (Grue-Sörensen I 1961, 51)*

Myöhemmässä kirjallisuudessa on Solonin suuhun asetettu kuvaus Ateenan kasvatusjärjestelmästä:

> *Viritämme nuorukaistemme mielet sopusointuun kokonaisuuden kanssa perehdyttämällä heidät läpikotaisin lakeihin, jotka ovat suurin kirjaimin kirjoitettu julkisille paikoille, niin että kaikki saavat ne nähdä ja tietää mitä saavat tehdä ja mitä eivät. Panemme heidät keskustelemaan jalojen miesten kanssa, joilta he voivat oppia puhumaan soveliaaseen sävyyn ja toimimaan oikeudenmukaisesti, olemaan tavoittelematta arvottomia päämääriä ja pyrkimään*

> *hyvään sekä välttämään raakaan voimaan turvautumista. Tällaisia miehiä nimitetään meillä maailmaa tunteviksi.*
> *Viemme heidät myös teatteriin, jossa he tutustuvat yhteiskuntaelämään murhe- ja huvinäytelmien avulla ja oppivat tuntemaan ihmisen hyveet, mutta myös hänen huonot puolensa, niin että osaavat karttaa jälkimmäisiä - Varmasti olet nähnyt myös ihmisiä, jotka soittivat huilua, ja toisia, jotka seisoivat piirissä ja lauloivat. Myös tällä laululla ja soitolla on tarkoituksensa, sillä ne synnyttävät kansalaisissamme yleviä mielenliikutuksia ja jalostavat heitä. - Ruumiinharjoituksilla taas toivomme tekevämme heistä valtion ja kaupunkimme vartijoita, niin että saamme elää vapaina ihmisinä. Heidän avullaan voitamme vihollisen hyökätessä kimppuumme ja he muodostavat varoituksen naapureillemme, niin etteivät nämä uskalla hätyyttää meitä, vaan useimmiten maksavat meille veroa. Mutta myös rauhan säilyttämisen kannalta tämä kasvatusmuoto on edullinen. Nuoret miehet eivät tavoittele kunniaa joutavilla ja alhaisilla teoilla eikä joutilaisuus johda heitä ylimielisiin typeryyksiin, vaan urheilukilpailut pitävät heidät valppaina ja toimeliaina. Yhteinen hyvä, josta puhun, valtion korkein onni, merkitsee, että nuoriso kasvatetaan parhaalla mahdollisella tavalla sekä sotaa että rauhaa varten ja että se aina pyrkii vain jaloihin päämääriin. (Grue-Sörensen I 1961, 51-52: Lukianos)*

Tytöt eivät Ateenassa saaneet mitään yhteiskunnallista koulutusta. Naisten tehtävä oli pysytellä kodin seinien sisällä hoitamassa taloutta. Heidän ei ajateltu tarvitsevan siihen koulusivistystä. Spartan tytöistä äidit taas pyrkivät kasvattamaan erinomaisia sotureiden vaimoja ja äitejä. Spartan kunniaksi on sanottava, että tytöt olivat poikien kanssa tasa-arvoisempia kuin missään muussa Kreikan valtiossa. Grue-Sörensenin mukaan heitä ei opetettu pelkästään talousaskareisiin kotona, vaan he saivat viettää myös vapaata ulkoilmaelämää. Heitä ei pantu asumaan kasarmeihin kuten pojat, mutta heille oli kuitenkin varattu omia harjoituskenttiä urheilua ja muuta ruumiinharjoitusta varten.

Spartan kasvatusjärjestelmää voitaisiin luonnehtia huippuunsa viedyksi tehokkuus ja hyötyajatteluksi, jossa yksilöiden henkiset tarpeet saivat väistyä yhteiskunnan edun tieltä. Ateenassa huomiota kiinnitettiin enemmän ihmisen monipuoliseen sivistämiseen myös kulttuurin avulla. Tämän ajateltiin vahvistavan hänen oikeudentuntoaan ja moraaliaan sekä johdattavan häntä käyttämään vapaa-aikansa

hyödyllisesti. Perimmältään tavoite oli kummassakin sama; yhteiskunnan ja sitä kautta sen jäsenten etu. Näkökulma ja arvostukset, sekä niiden myötä kasvatuksen menetelmät olivat vain erilaiset. Ateenalainen mies oli hengeltään vapaa, spartalainen yhteiskuntansa omaisuutta.

1.1.2. Sofistien relativismi: -*"Ihminen on kaiken mitta."*

Runous, taide ja tiede nousivat mahtavaan kukoistukseen antiikin Kreikassa. Voidaan kysyä, mikä osuus tässä oli kasvatuksella. Grue-Sörensenin mukaan kulttuurin uutta luovat voimat ovat harvoin kasvatuksen tuloksia, koska sen tehtävänä on välittää seuraaville sukupolville sivistyksen saavutuksia, tietoja ja taitoja, eikä niinkään johtaa uudistuksiin tai nostaa kulttuurin pääomaa.

Sofistit olivat antiikin Kreikan filosofian opettajia, joiden päämääränä oli 400-luvun lopulla eKr. harjoittaa oppilaitaan väittelemään. Kasvatuksen pääpaino pantiin kyvylle esittää keskustelussa omien näkökohtien puolustamiseksi päteviä ja vakuuttavia perusteluja ja siten saada poliittista valtaa. Sofistien filosofiaa voidaan luonnehtia relativismiksi; käsityskannaksi, jonka mukaan totuus ja valhe, hyvyys ja pahuus, kauneus ja rumuus ovat erilaisia riippuen ajasta, paikasta ja kritiikin esittäjän omista intresseistä. Tämä ilmenee esimerkiksi Protagoraan (485-411 eKr.) tunnetussa lausumassa "Ihminen on kaiken mitta" (emt. 54). Sofistien toiminta liittyi Kreikan historiassa aikaan, jolloin syntyperään liittyvät etuoikeudet olivat häviämässä ja demokraattinen suuntaus voimistumassa. Poliittisen vaikutusvallan saavuttamisen parhaat edellytykset oli miehellä, joka väittelyissä osoittautui muita taitavammaksi. Tähän poliittisen uran rakentamiseen sofistit tarjosivat maksusta opetusta.

Sofistit tulivat yleensä Kreikan ulkopuolelta ja olivat nähneet monia erilaisia hallintomalleja. Näin he toivat Ateenan kaupunkivaltioon kriittistä keskustelua ja tuulettivat käsityksiä siitä, mitkä normit kaupunkivaltion elämässä olivat luonnon

tai jumalten määräämiä, mitkä yhteiskuntaelämässä syntyneitä ja siten ihmisen tekemiä. Sofistit eivät pelänneet sen enempää uskonnollisia kuin poliittisiakaan tabuja, vaan asettivat kyseenalaisiksi kaikki uskomukset ja julkiset laitokset. (Durant 1956, 19-20; Gaardner 1994, 65-66)

Sofistien ansioksi on luettava se, että he toimivat kriittisinä ajattelijoina Ateenan yhteiskunnallisessa elämässä ja saivat siten aikaan keskustelua. He eivät pitäneet tärkeänä totuuden etsimistä eivätkä edes mahdollisena kumoamattoman totuuden löytymistä. Sofisteilla ei useinkaan ollut kiinteää elämänkatsomusta. Heidän päämääränsä oli maksua vastaan pyrkiä kehittämään oppilaidensa poliittisia kykyjä niin niin pitkälle kuin mahdollista kyselemättä sen enempää mitä katsantokantaa oppilaan tulisi puolustaa.

Käsitellessään humanistisen maailmankatsomuksen perusteita Niiniluoto (1994, 283-285) nostaa esiin tämän sofistien edustaman antiikin "valistusfilosofian". Protagoraan kuuluisan *homo mensura* -periaatteen mukaisesti ihminen on itse se mitta, joka ratkaisee kysymyksen tiedon pätevyydestä, arvoista, elämän tarkoituksesta, valtion järjestyksestä tai uskonnon sisällöstä. Niiniluodon mukaan *homo mensuraa* voidaan tulkita käsittäen ihminen joko yli-inhimillisen vastakohtana tai yksityisenä henkilönä. Periaate voi näin johtaa erilaisiin maailmankatsomuksiin riippuen siitä, minkä osan ihmistä ajatellaan toimivan mittapuun perustana.

1.1.3. Sokrateen hyvyys ja totuus

Sofistien vastustajiin kuului omalaatuinen filosofi Sokrates (469-399 eKr.). Sokrates uskoi vakaasti absoluuttisen hyvyyden ja totuuden olemassaoloon sekä ihmisen tarpeeseen etsiä niistä tietoa. Hänen filosofiansa pääkohde ei ollut antiikin perinteen tapaan luonto, vaan ihminen ja valtio. Hän halusi etsiä vastausta kysymykseen ihmisen oikeasta elämäntavasta ja hänen asemastaan yhteiskunnassa. Sokrateen pääongelma oli oikean *aretén*, hyvyyden, löytäminen ja kysymys siitä

voidaanko hyvettä oppia. Grue-Sörensen kohottaakin Sokrateen antamaksi kasvatuksen päämääräksi hänen filosofisen elämänasenteensa: *"Hoitaa oikein omaa sieluaan ja auttaa toisia heidän huolehtiessaan omastaan - se merkitsee hänen silmissään korkeinta ja tosiasiallisesti ainoaa etiikan ja kasvatuksen päämäärää."* (Grue-Sörensen I.1961, 55-64)

Helleenien yleisen ajatustavan mukaisesti Sokrates piti sekä fyysistä että muusista kasvatusta erittäin tärkeänä. Hän korosti ruumiin karaisua ja hoitoa ja piti ihanteenaan kohtuullisuutta ja yksinkertaista elämäntapaa. Kun sofistit pyrkivät valmentamaan oppilaitaan menestykseen yhteiskunnassa, Sokrates painotti oikeata *aretéta,* hyveitä, hyvyyttä ja jalostunutta ihmisarvoa. Hän piti hyveitä tuloksena totuuden tietämisestä.

Sokrateen mielestä hyve tai hyvyys on yleispätevä eikä vaihtele ajan, paikan tai olosuhteiden mukaan. Hyve on muuttumaton oivalluksen tai tiedon muoto, joka voidaan oppia. Oppiminen tapahtuu itsetutkiskelun ja keskustelun kautta. Tärkeää on, että ihminen itse tekee havainnot ja löytää vastaukset. Totuuteen pyrittäessä Sokrates piti ehtona sitä, ettei se johda ristiriitaisuuksiin. Siksi totuuden etsiminen oli ristiriitojen paljastamista. Keskustelun päämääränä on tieto, joka voidaan koota ristiriitaisten väitteiden aineksista. Sokrates väittää, että hyve on tietoa ja ettei kukaan, joka tietää totuuden, tee vääryyttä. Vääryydet johtuivat aina tietämättömyydestä ja pahat teot siitä, ettei ihminen tiennyt mikä oli oikein. Jos näyttää siltä, että joku tekee väärin vaikka hänellä on tieto oikeasta, tämä johtuu siitä, että hän on erehtynyt jostakin syystä pitämään pahuutta hyvyytenä. Sokrates pitää ihmisen suurimpana hyvänä hänen onneaan. Sokrateen mukaan ihminen vääryyteen eksyessään erehtyy siitä, mikä tuottaa hänelle onnea. (Grue-Sörensen I 1961, 55-64)

Sokrateen kasvatusmenetelmä oli keskustelu. Hän kulki päivät pääksytysten toreilla tai siellä missä ihmiset yleensä oleskelivat, ja keskusteli. Itse hän ei pitänyt itseään opettajana. Himasen (1996, 9) mukaan Sokrates puhui itsestään filosofisena

paarmana. Hän halusi herättää ihmiset keskustelemaan kyseenalaistamalla aikansa viisaina esiintyvien sofistien oppeja. Hän halusi yllyttää ihmisiä ajattelemaan itse omista lähtökohdistaan käsin sekä vahvistaa ihmisten taipumusta ihmettelyyn. Sokrates heittäytyi juttusille kenen tahansa vastaantulijan kanssa, koska oli vakuuttunut siitä, että jokaiselta voi oppia jotakin. Suoranaista opetusta ei tarvita, vaan oppilas on johdatettava ajattelemaan oikeita kysymyksiä asettamalla. Sen jälkeen hänen omat ajatuksensa vievät siihen oikeaan tietoon, joka hänellä on itse asiassa ollut koko ajan varastossa.

Sokrateen merkitystä Euroopan poliittiselle kehitykselle Durant (1956, 21-22) kuvaa seuraavasti:

> *Kirjava oli se nuorten miesten joukko, joka häntä ympäröi ja auttoi häntä luomaan eurooppalaisen filosofian. Siinä oli rikkaita nuorukaisia, muiden muassa Platon ja Alkibiades, jotka kuuntelivat nautinnoikseen hänen Ateenan demokratiaan kohdistamaansa satiirista arvostelua, oli sosialisteja, sellaisia kuin Antisthenes, jota miellytti mestarin huoleton köyhyys ja joka teki siitä uskonnon, oli pari anarkistiakin, kuten Aristippos, joka ikävöi maailmaa, missä ei olisi herroja eikä orjia ja missä kaikki olisivat yhtä huolettoman vapaita kuin Sokrates. Kaikki ne probleemit, jotka meidän päivinämme askarruttavat ihmisyhteisöjä ja tarjoavat nuorisolle aihetta loputtomiin väittelyihin, askarruttivat myös tätä pientä ajattelija- ja puhujaryhmää, josta samoin kuin sen opettajastakin tuntui siltä kuin elämä vailla ajatustenvaihtoa ei olisi ihmisen arvoa vastaava. Jokaisella yhteiskunnallisen ajattelun koulukunnalla oli siinä edustajansa ja kenties lähtökohtansa.*

Helleenien aikana etiikka oli ennen Sokratesta perustunut poliksen aatteelle, jossa valtio oli kaikessa etusijalla. On keskusteltu paljon siitä, nostiko Sokrates keskusteluillaan yksilön yhteiskunnan edelle. Näin ilmeisesti ajateltiin, koska Sokrates tuomittiin kuolemaan syytettynä siitä, ettei hän palvellut valtion palvomia jumalia vaan esitti uusia käsityksiä ja turmeli nuorisoa. Vaikka hän tiesi tulleensa syyttömänä tuomituksi, ei hän kuitenkaan halunnut paeta vaan kuolla sen tuomion mukaan kuin valtion oikeusistuin hänelle määräsi. Tämä todistaa poliksen aatteen hallinneen vahvasti myös Sokrateen maailmankuvaa.

Kasvatuksen ja opetuksen kannalta Sokrateen filosofiassa on ajankohtaista ennen kaikkea keskustelemalla oppiminen, vuorovaikutus. Sokrates oli kriittinen ajattelija, joka asetti kyseenalaiseksi aikansa itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita sofistien tapaan. Hänen korostamansa omakohtainen havaintojen tekeminen ja ratkaisujen löytäminen lienee meidänkin ajassamme itsenäiselle ja vapaalle ihmiselle välttämätön kyky ja kelpaa hyvin myös tietoyhteiskunnan ihmisen ihanteeksi. Sen sijaan käsitys hyveestä oikean tiedon seurauksena vaikuttaa jokseenkin epärealistiselta. Ainakin se edellyttää vahvaa oikeudentuntoa ja moraalia, mikä lienee jo kasvatuksen tulosta.

1.1.5. Sopusointua Platonin ihannevaltiossa

Sokrateen ajatukset tunnetaan pääasiallisesti Platonin (427-347 eKr.) teoksista. Platonin ansioksi luetaan järjestelmäksi kiteytetyt ajatukset kasvatuksesta ja sen sosiaalisista muodoista. Platonin ja hänen koulukuntansa pohdiskelun kohde oli ajatus valtiosta, joka toteuttaisi hyvyyden idean ja pohjautuisi korkeimpaan filosofiseen tietoon oikeudenmukaisuudesta. Platonin elämäntyön huomattava osa oli hänen Ateenaan perustamansa filosofiakoulu "Akatemia", joka toimi filosofien opinahjona noin yhdeksänsataa vuotta.

Platon esittää ajatuksensa teoksissaan *"Valtio"* (n.375 eKr.) ja *"Lait"*, jonka hän kirjoitti vähän ennen kuolemaansa. Politiikka ja pedagogiikka kuuluvat Platonin ajattelussa erottamattomasti yhteen. Näin hänen teoksensa valtiosta on samalla kirja ihannekasvatuksesta. Myöhemmässä eurooppalaisessa kasvatusfilosofiassa esimerkiksi Rousseau on pitänyt sitä tärkeimpänä kasvatusta käsittelevänä teoksena. Platon kytkee läheisesti yhteen myös politiikan ja psykologian. Ihannevaltio vastaa hänen käsityksensä mukaan rakenteeltaan ihmistä. Platon erottaa ihmisen persoonallisuudessa kolme sielun osaa, jotka vastaavat yhteiskunnan luokkia. Tärkeintä sekä valtiolle että ihmiselle on saattaa nämä osat sopusointuisesti yhteen. Ellei tässä onnistuta, on tuloksena sekasorto, jossa

menetetään mahdollisuus kauneuden, tasapainon ja onnen saavuttamiseen niin valtiossa kuin yksityisen ihmisen elämässäkin. (Grue-Sörensen I 1961, 64-65)

Ihmisen sielun syvin olemus on Platonin mukaan ajattelu, järki. Tämä rationaalinen puoli ihmisestä on sielun kuolematon osa ja sen paikka on ihmisen pää. Rohkeutta edustaa rinta ja haluja vatsa. Ihminen elää siis hyvin ja oikein, kun nämä osat toimivat sopusoinnussa keskenään; kun viisaus auttaa harkitsemaan, kun viha ja rakkaus ovat viisauden tukena ja kun ihminen pitää halunsa kurissa. Korkeimpana tiedon muotona Platon piti hyvän tuntemista. Tämä hyvä on laadultaan moraalista ja sen voi saavuttaa päästessään selvyyteen siitä, mikä on arvokasta. Toinen keskeinen osoitus sopusoinnusta on oikeudenmukaisuus, joka voidaan käsittää päähyveeksi. Sielun alimmilla kerroksilla on myös omat hyveensä kuten kohtuullisuus ja urhoollisuus.

Platonin käsityksen mukaan ihmisillä tulee ihanneyhteiskunnassa olla kykyjensä mukaisesti erilaiset tehtävät ja velvollisuudet. Ihmisen järkeä vastaava yhteiskunnan osa on kansan johtajat. Koska vaikeinta elämässä on Platonin mukaan hyvän ja oikean tietäminen ja siihen kykenevät vain harvat, on näiden harvojen velvollisuutena hallita valtiota. Hallitsevan luokan tulee saada pitkä ja monipuolinen koulutus, jossa filosofialla on keskeinen rooli.

Rinnassa sijaitsevan sielun osan, *thymoksen,* vastine yhteiskunnassa on vartijoiden eli sotilaiden luokka. Sen tehtävänä on ihmisessä suojella persoonallisuuden eheyttä ja valtiossa taata kaikkien turvallisuus ulkopuolelta tulevia hyökkäyksiä vastaan. Se on luonteeltaan irrationaalinen ja tarvitsee siksi korkeamman tason johtajia. Pohjakerrostuman muodostavat ruumiin tarpeet ja nautinnot. Ihmisessä tämä tarkoittaa viettien ja intohimojen aluetta vatsanpohjassa, valtiossa taas elinkeinonharjoittajien, käsityöläisten ja kauppiaiden kansanluokkaa, jonka tehtävänä on hankkia koko kansalle elanto. Jos vietit päästetään valloilleen tai jos valtiossa elinkeinonharjoittajat saavat vapaasti kilpailla keskenään, syntyy

hillittömyyttä, joka uhkaa tuhota ihmisen persoonallisuuden ja valtion yhtenäisyyden.

Platonin valtioteorian mukaisesti oikean ihanteellisen kasvatusjärjestelmän tulee olla sellainen, että kukin yhteiskuntaluokka koulutetaan omia tehtäviään varten. Näin elinkeinonharjoittajien pitää saada vain tarpeellinen alkeiskoulutus. Ammattinsa he voivat oppia käytännön työssä ja valtionhallinnosta heidän ei tarvitse tietää mitään. Ylimpien säätyjen tulee omistautua täysin valtion hallintoon, eikä heidän ei ole tarpeen omistaa mitään. Vaatimattoman elämän vastapainoksi heillä on Platonin mukaan niin paljon sielun rikkautta, että se korvaa aineellisen niukkuuden. Heidän on asuttava ja aterioitava yhdessä eikä heillä saa olla perhe-elämää, joskin lapsia saa hankkia rotuhygieenisistä syistä. Platon uskoi perinnöllisyyden merkitykseen ja oletti kasvatuksella aikaansaadun sivistyksen myös periytyvän seuraavalle sukupolvelle.

Valtion tulee Platonin mielestä huolehtia varsinaisesta kasvatuksesta. Kasvatuksen tulee olla sekä sotilaallista että poliittista. Poliittinen kasvatus olkoon pääasiassa filosofiaa ja siinä pyrittäköön oikeudenmukaisuuden hyveeseen. Vaikka Platon hyväksyi perinteiset helleeniset kasvatusmenetelmät, gymnisen kasvatuksen ja muusain taiteen, hän halusi poistaa niistä kaikki sellaiset seikat, jotka johtaisivat nuorisoa "alhaisten inhimillisten vietttien orjiksi". Taiteen lajit on näin kasvatuksessa asetettava sensuurin alle. Voimistelussa Platon suosi voimakasta kilpailuhenkeä, jolloin sen sotilaallinen päämäärä tulisi toteutetuksi.

Kasvatuksen käytännöllinen toteutus tulee tapahtua siten, että jo kolmivuotiaina lapset alkavat leikin avulla oppia järjestyksen ja lainkuuliaisuuden alkeita. Seitsemänvuotiaana kasvatus muuttuu suunnitelmalliseksi, jolloin kymmeneen ikävuoteen saakka keskitytään ruumiilliseen kasvatukseen ja sen jälkeen henkiseen. Nuoruusiässä siirrytään täysin ruumiillisiin ja sotilaallisiin harjoituksiin. Tämän jälkeen kyvykkäimmät ja luonteenominaisuuksiltaan parhaimmat jatkavat ajattelun harjoittamista, jossa matematiikalla on keskeinen osuus. Kun nuorukainen tulee 30-

vuoden ikään, voidaan aloittaa filosofian opiskelu, jonka tavoitteena on päästä selville totuudesta ja hyvyydestä järkevän mietiskelyn avulla. Filosofian opetuksen huippuna on Platonin ideaoppi, jonka mukaan aistein havaittava maailma oli vain heijastusta täydellisestä todellisuudesta. Tämän koulutuksen läpikäyneistä parhaat olivat 50-vuotiaina valmiita valtion ylimmille johtopaikoille. Koko kasvatusohjelman tarkoituksena oli toimia jatkuvana seulomisprosessina. Naisilla oli Platonin ohjelmassa teoriassa tasavertainen etenemisen mahdollisuus miesten rinnalla. (Grue-Sörensen I 1961, 64-70)

On oletettu, että tässä ihannevaltion mallissa Platon halusi yhdistää sekä Spartan että Ateenan voimakkaimmat ja parhaat puolet. Hän ihaili Spartan tehokkuutta ja järjestelmällisyyttä ja tunsi Ateenan kulttuurin parhaat saavutukset, mutta myös sen demokratian heikkoudet. Tärkeäksi tekijäksi valtion menestymisessä Platon nostaa kansan yhtenäisyyden, jota tuli lujittaa kasvatuksen avulla. Kaikki kasvatus tähtäsi valtion menestymiseen ja siksi se tuli antaa myös järjestelmänä yhteiskunnan hoidettavaksi.

Ihmisen persoonallisuutta suojaamaan pyrkivä ajattelu sopusointuisesta ja tasapainoisesta yksilöstä on kuitenkin varsin psykologinen (vrt. Maslowin tarvehierarkia). Näin Platon pyrkii yhdistämään sekä yhteisöllisen että yksilöllisen kasvatuksen ihanteet.

Oleellisena osana Platonin valtiofilosofiaan kuului rationalismi. Hän sanoutui irti luonnontieteellisessä maailmanselittämistavasta ja tahtoi nähdä maailman rationaalisena järjestelmänä ja mielekkäänä kokonaisuutena. Platon vastusti Sokrateen tapaan ankarasti Protagoraan *homo mensura* -periaatetta ja piti ihmisen tärkeimpänä hyveenä oikeudenmukaisuutta. Ihmisen korkein tieto on hyveen tuntemus, joka on laadultaan moraalinen ja löytyy ihmisen päästessä selvyyteen siitä mikä on arvokasta. Olevaisen mitaksi Platon kuitenkin asettaa ihmisjärjen.

Gaardnerin (1995, 85-86) mukaan Platon jakoi todellisuuden kahtia. Ensimmäinen oli aistimaailma, josta voimme saada vain epätäydellistä tietoa aistejamme käyttämällä. Aistimaailmassa "kaikki virtaa" eikä mikään ole pysyvää. Toinen on ideoiden maailma, josta saamme tietoa käyttämällä järkeämme. Ideamaailmaa ei voi aistein havaita, mutta ideat ovat ikuisia ja muuttumattomia.

Näin pääsemme tämän tutkimuksen lähtökohtaan eli filosofiseen kysymykseen siitä, mikä kasvatuksessa on ikuista ja muuttumatonta, mikä vain "virtaa", joka tulee ja menee? Millä perusteella kasvatuksen päämäärät pitäisi asettaa? Asetammeko kasvatuksen päämäärät ajan hengen mukaan vai etsimmekö niitä jostakin korkeammalta kuten Platonin kuvaamasta ideoiden maailmasta? Onko kasvatusihanteen saavuttamisen mitta pelkkä ihmisjärki vai eettisiin arvoihin perustuva hyve, ja ovatko nämä ihanteet kasvatuspäämäärien asettamisen kannalta ristiriidassa keskenään? Rationaalisuus mielletään meidän ajassamme usein järjenkäytöksi, joka tähtää utilitaristiseen hyödyn tavoitteluun. On kuitenkin alettu ymmärtää, että se kehitys, mikä on tarkoitettu tuottamaan hyötyä mahdollisimman monelle, voi ajan mittaan osoittautua toiselta kannalta katsottuna vahingolliseksi. Rationaalisuuteen tulisi kuulua myös henkisen hyvinvoinnin näkökulma. Mitä on se hyvä, jota haluamme jakaa?

1.1.6. Aristoteleen eettinen teoria hyvästä elämästä

Aristoteles (384-322 eKr.) oli Platonin oppilas, joka kirjoitti lukuisia teoksia eri tieteenaloilta. Hän teki ajatuksistaan ja tiedoistaan järjestelmän, jonka perusteella häntä pidetään systemaattisen tieteellisen esityksen luojana. Hänen ajattelunsa keskeisenä lähtökohtana ovat havainnot ja kokemukset, joiden pohjalta hän luokittelee luonnon ilmiöt ominaisuuksiensa ja tehtäviensä mukaan. Ihmisen erityisominaisuus on Aristoteleen mukaan kyky ajatella rationaalisesti. Sen myötä ihminen on saanut "kipinän jumalallista järkeä" (Gaardner 1995, 106-107). Kasvatusta Aristoteles käsitteli eniten teoksessaan *"Valtio-oppi"*. Siinä hän vaatii lainlaatijalta erityistä huomiota kasvatukselle, koska sen laiminlyöminen saattaa

koitua kohtalokkaaksi koko yhteiskunnalle. Hän ihaili Spartan järjestelmällistä kasvatusta, vaikkakin toivoi kasvatusjärjestelmälle suurempaa vapautta.

Platonin tapaan Aristoteles jakaa ihmissielun kerrostumiin, joista vegetatiivinen kerros säätelee kasvua, sensitiivinen aistihavaintoja ja motorinen kerros reagointia. Rationaalinen sielun osa taas vaikuttaa ajatteluun. Nämä kerrostumat kehittyvät vaiheittain, mikä on kasvatuksessa otettava huomioon. Sielun kolmea tasoa vastaavat kasvatuksen kolme vaihetta; hoiva, kuri ja opetus. Ihmisolennolle luontaisia taipumuksia vaalitaan hoivan avulla, kuria tarvitaan oikeiden tottumusten harjaannuttamiseen ja opetusta tietojen lisäämiseen. Erityisesti Aristoteles korostaa tottumuksen ja harjaantumisen merkitystä kasvatuksessa. Kun hyvät tottumukset on juurrutettu kasvatettavaan, päästään opettamaan eettisiä periaatteita ja siten jalostamaan lapsen älyä ja järjenkäyttöä.

Hyveen ja oikeudenmukaisuuden Aristoteles luokittelee esteettisen käsitteen lajeiksi. Näin hän liittää antiikin ajattelun tapaan kauneuden ja hyvyyden läheisesti yhteen. Hyveeseen päästään harjoituksen ja tottumuksen kautta, samoin kuin saavutetaan muutkin taidot. Ihmisestä tulee oikeudenmukainen, kun hänet kasvatetaan tekemään oikeudenmukaisia tekoja, hillitty kasvattamalla itsekuria ja urhoollinen, kun hänet ohjataan toimimaan rohkeasti. Hyveelliset ihmiset kykenevät Aristoteleen mielestä toimimaan yhdessä arvokkaasti ja sopuisasti. Tästä näkemyksestä on peräisin lausuma, että ihminen on *zoon politikon*, sosiaalinen tai poliittinen eläin.

Korkeimpana kasvatuksen päämääränä Aristoteles pitää vapautta, joka hänelle merkitsee vapautumista käytännöllisistä ja hyödyllisistä tehtävistä. Hän jakaa ihmiselämän kahteen suureen osaan, työhön ja vapaa-aikaan. Käytännössä tämä merkitsi sotaa ja rauhaa, hyödyllisiä ja jaloja asioita. Sotaa käydään rauhan saavuttamiseksi, työn avulla tavoitellaan vapaa-aikaa ja hyödylliset toimet tähtäävät ihmisen jaloihin tehtäviin. Pelkän hyödyn tavoitteleminen ei ole Aristoteleen mielestä soveliasta "jalolle sielulle eikä vapaalle miehelle". Vapaa-aika ei ole

hänelle joutilaisuutta vaan sellainen henkinen tila, jossa ihminen on vapaa taloudellisten ja aineellisten arvojen tavoittelusta. Näin Aristoteles luo kasvatuksen päämääräksi laajan yleissivistyksen ihanteen. (Grue-Sörensen I 1961, 75-78)

Aristoteleen kuuluisan määritelmän mukaan ihminen on "rationaalinen eläin". Jokaisella oliolajilla on oma luonnollinen päämääränsä, *telos,* jota se pyrkii toteuttamaan. Niiniluodon (1994, 43-45) mukaan rationaalisuus ihmisen olemuksessa merkitsee sitä, että ihmisen hyvä elämä toteutuu järjen oikeassa käytössä ja sen ohjaamassa toiminnassa. Aristoteles uskoi, että ihmisellä on äly, käytännöllinen järki, jonka mukaan hän toimii ja tekee valintoja. Tähän sisältyy kuitenkin kaksi varausta: Ihminen saattaa tehdä vääriä valintoja, jos hän on heikkoluonteinen tai toimia vain välittömien tarpeidensa varassa kuten eläin. Itsetiedostuksen ansiosta hän kuitenkin kykenee pidättyväisyyteen ja harkintaan. Kasvatuksen avulla ihminen voidaan opettaa noudattamaan käytännöllisen järjen ääntä ja siten suuntaamaan voimansa hyvän elämän toteuttamiseen. Niiniluoto toteaakin, että Aristoteleen määritelmää ihmisestä voidaan pitää "normatiivisena periaatteena, joka ilmaisee länsimaisen humanismin ihmiskuvaa, valistusajattelun ihmisihannetta".

Rationaalisuus voidaan yhä asettaa Niiniluodon mielestä maailmankatsomuksen tavoitteeksi. Maailmankatsomuksella hän käsittää sitä uskomusten ja arvostusten järjestelmää, jonka osina ovat maailmankuva, tieto-oppi ja arvot. Nämä antavat perustan ihmisen elämänkatsomukselle. Rationaalisuus taas jakaantuu uskomuksiin ja toimintaan, joka tarvitsee sekä arvoja että välineitä. Välinerationalisuudella hän tarkoittaa mahdollisimman tehokkaiden keinojen käyttämistä päämäärien saavuttamiseksi. Arvorationaalisuus taas on pyrkimystä perustella päämäärien taustalla olevia arvoja järkiperäisesti. Tässä Niiniluoto ottaa esimerkiksi Platonin "hyvän idean" ja Aristoteleen käytännöllisen filosofian, eettisen teorian ihmisen hyvästä elämästä. Samaa pyrkimystä on löydettävissä Kantin "käytännölliseen järkeen" perustuvasta velvollisuusetiikasta ja Habermasin "diskurssietiikasta".

Niiniluoto on von Wrightin tapaan huolestunut välinerationaalisuuden ongelmasta meidän ajassamme. Se on saanut länsimaisessa modernissa yhteiskunnassa ylivallan, joka pyrkii mittaamaan kaikkien asioiden hyödyllisyyttä teknisillä ja taloudellisilla perusteilla uhaten samalla moraalia, kulttuurisia arvoja ja "toiminnan aitoa merkitystä". Niiniluoto pitää arvorationaalisena sellaista toimintaa, jossa kehitetään ja jalostetaan esimerkiksi ihmisen tunteita, sosiaalisia taitoja, rauhantahtoisuutta, tasa-arvoisuutta, luovuutta tai taidetta. Näin tämä rationaalisuuden laji päätyy humanistisiin arvoihin. (Emt. 56-63)

1.2. Humanismin ja rationalismin aaltoja eurooppalaisen kasvatuksen historiassa

1.2.1. Roomalaista sivistystä

Muinaisessa Roomassa kasvatuksen pohjana olivat kansalliset perinteet, joissa *retoriikalla* eli puhetaidolla oli keskeinen osa. Helleenien vaikutuksesta tavoitteet kuitenkin joutuivat keskustelun kohteeksi ja muuttuivat. ***Cicero*** (106-43 eKr.) asettui kannattamaan laajakatseista ja monipuolista roomalaista sivistystä korostamalla humanistista elämänkatsomusta. Hänen ajattelunsa keskeinen käsite oli *humanitas*, inhimillisyyden vaatimus. Kasvatuksen oli pyrittävä toteuttamaan "kaikki arvokkaat inhimilliset mahdollisuudet". Tämä edellytti laajaa yleissivistystä, joka ottaisi huomioon sekä ihmisluonnon älyllisen että siveellisen puolen. Sivistyneen miehen tuli olla ajattelija ja puhuja, *"vir bonus dicendi peritus"*. Ilman kreikkalaisten korostamaa filosofiaa, tietoa ja oivallusta puhetaito oli Ciceron mielestä pelkkää sanahelinää, ilman retoriikkaa se taas muodostuisi käytännölle hyödyttömäksi teoreettiseksi pohdiskeluksi. Ciceron teoksia pidetään humaanisen kasvatuksen perustana. (Grue-Sörensen I 1961, 97). Kovin laajakatseista kannatusta Ciceron humanismi ja sivistysihanne ei kuitenkaan saanut, kun historia tuntee esimerkiksi julmat kristittyjen vainot Rooman valtakunnan historiassa. Humanismin ihanne lienee näin koskenut pelkästään vallassa olevaa kansanosaa.

Latinalaisista kirjailijoista laajimmat ja perusteellisimmat kasvatusta käsittelevät näkökannat esitti ***Quintilianus*** (n. 35-95 jKr.) teoksessaan *Institutio Oratora*, "Kasvatus kaunopuheisuuteen". Kasvatuksen ihanne oli "hyvä mies", jonka ominaisuuksiin kuului kielellisen ilmaisutaidon lisäksi "erinomainen luonne". Quintilianuksen ominaisuuksiin kuului Grue-Sörensenin mukaan ihmistä arvostava elämänasenne ja terve arvostelukyky. Ennen varsinaista kaunopuheisuuden opetusta lasten kasvatuksen tuli ottaa huomioon myös lapsen luonnollinen kehitys ja psykologiset seikat. Keskeisenä hän pitää lapsen luontaista oppimisen halua ja tottumista yhteisön jäsenyyteen. Quintilianus painottaa yksilollisten erojen huomioimista opetuksessa siten, ettei lasta pakoteta oppimaan ellei hän ole siihen valmis. Hän korostaa myös lapsen luonteen huomioimista. Alistuvia ja ylpeitä, kärsimättömiä ja laiskoja tai herkkiä ja rohkeita ei tule opettaa samalla tavalla. Oppimisen kannalta keskeisiä taitoja ovat muisti ja jäljittely. Kasvatuksen ja kulttuurin korkein päämäärä oli Quintilianuksen mielestä puhetaito. Hänen teostaan pidettiin lähtökohtana humanismin ja renessanssin aikaisessa kasvatuksen uudistamisessa. (Emt. 98-105)

1.2.2. Katolisen kirkon kasvatusihanteet

Kristinuskon vaikutusta kasvatusajatteluumme ei voitane kiistää. Ketonen pohtii asiaa laajasti teoksessaan *"Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus"* (1989). Hänen mukaansa ensimmäisen vuosisadan kristityillä ei ollut läheistä kosketusta korkeampaan sivistykseen. Kristinusko oli pitkään yhteiskunnallisesti ajatellen kaikkein halvimpien kansankerrosten uskonto, joka ei erotellut ihmisiä syntyperän tai yhteiskunnallisen aseman perusteella. Uusi testamentti kirjoitettiin kansankielellä tavallisille ihmisille. Sivistyneistö näki kristinuskossa vaarallisen kumousliikkeen aineksia. Sen kannattajilla ei ollut juuri tiedollisia harrastuksia, mutta sen sijaan heillä oli ehdoton usko ihmisten samanarvoisuuteen, mikä soti ajan yhteiskunnallista ajattelua vastaan. Kumouksellista oli myös se, että tämä samanarvoisuuden oppi liitti kannattajansa lujasti yhteen, he eivät tunnustaneet Rooman jumalia eivätkä suostuneet uhraamaan keisarille.

Kristinuskon merkitys oli sekä eettinen että uskonnollinen. Se korosti voimakkaasti yksilön arvoa ja vapautta toimia eettisten periaatteidensa mukaan. Lisäksi se tarjosi oman ratkaisunsa samaan ihmisenä elämisen ongelmaan, jota antiikin filosofit olivat pohtineet. Filosofia etsi totuutta, jonka kristinusko tarjosi valmiina eikä vaatinut kaikelle olevalle järjellistä selitystä. Näin antiikin filosofia tuli tavallaan valmistaneeksi tietä kristinuskon leviämiselle. (Ketonen 1989, 75- 84)

Grue-Sörensenin (I 1961, 107) mukaan kristittyjä askarrutti ensimmäisinä vuosisatoina kysymys siitä, soveltuiko maallinen hellenistinen sivistysihanne yhteen kristillisen uskon kanssa. Aidon kristillisen kasvatuksen tuli vedota koko ihmisen olemukseen, ei pelkästään järkeen. Kielellistä sivistystä ja filosofiaa pidettiin hyödyllisenä, koska niiden avulla hankittuja kielellisiä taitoja voitiin hyödyntää myös uskonnollisten päämäärien edistämisessä. Retoriikkaa opiskelleet saarnamiehet tulivat kansan keskuudessa paremmin kuulluiksi ja etenivät usein korkeisiin kirkollisiin virkoihin.

Merkittävin kasvatusta käsitellyt katolisen kirkon edustaja oli ***Augustinus*** (354-430), joka päätyi kristityksi filosofian kautta. Augustinus omaksui myöhäisantiikin uusplatonisen ajattelutavan, eikä halunnut nähdä jyrkkiä ristiriitoja Platonin filosofian ja kristinuskon välillä. Kaikki olevainen oli luonteeltaan jumalallista. Augustinus koki kuitenkin, että filosofian avulla ajattelussa päästiin vain tiettyyn rajaan saakka. Platonin mainitsemat ideat ovat olleet Jumalan ajatuksissa jo ennen maailman luomista. Augustinus korostaa, että ihminen on hengellinen olento, jolla on fyysiseen maailmaan kuuluvan aineellisen ruumiinsa lisäksi sielu, joka pystyy ymmärtämään Jumalan olemassaolon. Jumalallinen kaitselmus johdattaa niin ihmiskunnan historiaa kuin yksittäisen ihmisenkin elämää. Kaikki on ennalta määrättyä ja Jumalan armosta riippuvaista. (Gaardner 1995, 157-159)

Omien katkerien koulumuistojensa vuoksi Augustinus kiinnostui syvällisesti kasvatuksesta ja ryhtyi latinalaiseen runouteen ihastuttuaan grammatiikan ja retoriikan opettajaksi. Kristinoppia käsittelevässä kirjassaan hän antaa opastusta

kuinka tätä oppia on saarnattava. Quintilianuksen retoriikalla oli merkittävä osuus Augustinuksen pedagogisessa ajattelussa. Retoriikkaa tärkeämmäksi tekijäksi nousee puheen sisältö. Lapsia ei lähetetä Augustinuksen mielestä kouluun sen vuoksi, että he oppisivat tuntemaan opettajan ajatukset, vaan että he saisivat tietoonsa totuuden. Todellisena oppimestarina toimii oppilaan sielussa asustava jumalallinen totuus. Tämä Augustinuksen käsitys oppimisesta muistuttaa Sokrateen käsitystä. Opetuksen tarkoitus on herättää oppilaassa ajatuksia, jotka panevat liikkeelle oppimisprosessin. Augustinus halusi asettaa kasteopetuksen lähtökohdaksi Raamatun historian eikä dogmatiikkaa kuten muut aikalaisensa. Hänen asenteensa maallista sivistystä kohtaan oli huomattavan myönteinen ja hän näki helleenisessä sivistyksessä paljon hyvää kuten vapaat taiteet ja moraalisäännöt, vaikka helleenisen kasvatuskäsityksen lähtökohta olikin pakanallinen uskonto. (Grue-Sörensen I 1961, 109-114)

Keskiajalle tultaessa kristillisen kasvatuksen päämääränä oli valmistaa ihmisiä kuuliaisuuteen, nöyryyteen ja hurskauteen ja niiden kautta tuonpuoleiseen. Roomalaiskatolinen kirkko otti tiukkaan otteeseensa sekä hengellisen että maallisen elämän. Katolisuudesta tuli keskiajan *"paideia"*. Katolinen kirkko oli "Jumalan kasvatussuunnitelman keino ja välttämätön väliaste" (emt. 116). Se loi oman voimakkaan kulttuurin, joka ulotti vaikutuksensa jokaisen kansalaisen elämään. Latinasta tuli kirkon kieli ja kansainvälisen kanssakäymisen väline, uskonnosta kansallisuuksien rajat ylittävä instituutio. Kirkon harjoittama opetustyö tähtäsi ensisijaisesti sen omien palvelijoiden kasvattamiseen. Laajan organisaation koossapysymisen ehto oli kasvatus ja sen kautta ehdoton kuuliaisuus Jumalaa ja hänen maan päällä olevia edustajiaan kohtaan. Näin sai väistyä vanhan ajan yksilön arvoa korostava kristillinen kasvatusihanne. Syntyi luostari- ja katedraalikouluja, joissa papit opettivat lukemista, kirjoitusta ja laulua sekä latinan alkeita. Myöhemmässä vaiheessa tulivat mukaan kielioppi, retoriikka, matematiikka ja tähtitiede. Oppimateriaalina olivat historialliset ja uskonnolliset tekstit. Jälleen jouduttiin samaan ristiriitaan kuin vanhalla ajalla eli voivatko antiikin Kreikan "seitsemän vapaata taidetta" toimia kristillisen kirkon kasvatuksen perustana ja

ovatko antiikin sivistyksen ihanteet ristiriidassa kristinuskon kanssa. (Emt. 116-126)

Koulujen yleistyttyä niihin alkoi vähitellen virrata muitakin tiedonhaluisia kuin pappisuralle aikovia. Yhteiskunnallinen kehitys loi tarvetta korkeatasoisen maallisen koulutuksen järjestämiselle. Näin alkoivat vähitellen kehittyä *studia generalia* tai *studia publica* -oppilaitokset, joista tuli yliopistojen edelläkävijöitä. Suurin ja maineikkain näistä oli Notre Damen katedraalikoulusta kehkeytynyt Pariisin yliopisto. Vapaat taiteet ja teologia olivat sen vanhimmat oppiaineet, myöhemmin tulivat mukaan lainopillinen ja lääketieteellinen tiedekunta.

Keskiajalle ominainen henkinen asenne opiskelua kohtaan ilmenee skolastiikassa. Se merkitsee tieteen, filosofian ja teologian järjestämistä yhdeksi systeemiksi ja maailmankatsomukseksi. Se lähtee liikkeelle edellytyksestä, että ihminen pystyy järjen ja logiikan keinoin ratkaisemaan kaikki ongelmat. Järjen avulla pystyttiin perustelemaan uskonnollisia käsityksiä, jotka ennen oli perusteltu historiallisella perinteellä tai kirkon arvovallalla. Aristoteleen teokset nousivat suosioon lähinnä arabialaisten vaikutuksesta. Filosofiaa alettiin pitää teologian palvelijana. (Grue-Sörensen I 1961 , 139-141)

Kuuluisin kaikista skolastikoista oli ***Tuomas Akvinolainen*** (1226-74). Hän kirjoitti laajoja selityksiä Aristoteleen ajatuksista sekä kuuluisan teoksensa *"Summa theologiae"*, josta tuli katolisen ajattelun ja maailmankäsityksen perusta. Tuomas Akvinolainen piti Aristoteleen tapaan järkeä ihmisluonnon tärkeimpänä osana. Tiedot ja hyve saavutettiin hänen mukaansa ihmisen synnynnäisiä kykyjä kehittämällä. Tietoa voitiin saavuttaa joko keksimällä tai opettamalla. Opetuksen tehtävä oli ohjata ihmistä oivaltamaan asioita. Tieto oli peräisin Jumalalta, joka oli antanut ihmiselle järjen. Tämän avulla ihmisen tuli pyrkiä totuutta kohti. Tuomas Akvinolainen korosti itsekasvatusta ja ajattelemalla hankittua tietoa. Tässä hänenkin filosofiansa lähestyy Sokratesta. Ihmisen kasvatuksessa oli kysymys älyn ja tahdon kehittämisestä. Tahtoa oli opittava pitämään kurissa järjen avulla.

Opettajan tehtävänä oli ohjata oppilaansa löytämään ne päämäärät, jotka olivat tavoittelemisen arvoisia. Skolastiikan aikana harjoitettiin runsaasti keskusteluja ja väittelyjä, joille luotiin kiinteät muodot. Tämä johti lopulta siihen, että ongelmien ratkaisussa kiinnitettiin kohtuuttomasti huomiota keskustelun muotoseikkoihin, jolloin se alkoi muuttua hedelmättömäksi saivarteluksi. (Emt. 140-147)

Tuomas Akvinolaisen jälkeen kristillinen yhtenäiskulttuuri alkoi rakoilla. Filosofia ja tiede alkoivat irtaantua kirkon teologiasta. Alkoi yleistyä näkemys, ettei Jumalaa voida lähestyä järjen avulla. Tämä merkitsi uudistumista molemmille. Kirkollisessa elämässä seurauksena oli uskonpuhdistus ja maallisessa elämässä renessanssi. Yhteiskunnan muutokset johtivat väistämättä tähän kehitykseen, koska kompassin, ruudin ja kirjapainotaidon keksimisen myötä ihmisten maailmankuva laajeni, tiedonhalu kasvoi ja tiedon leviämisen mahdollisuudet paranivat. Kirkon ei ollut enää mahdollista hallita koko yhteiskuntaa. Renessanssin edellytys oli myös siirtyminen luontoistaloudesta rahatalouteen. Porvarisäädyn syntyminen suosi yksityisen ihmisen ahkeruutta, mielikuvitusta ja luomiskykyä ja toi näin kasvatukselle uusia vaatimuksia. (Gaardner 1995, 177)

Katolisen kirkon historialla on merkittävä roolinsa koko Euroopan kasvatuksen historiassa. Se antaa havainnollisen kuvan siitä, kuinka uskonto, yhteiskunta ja kasvatus liittyivät omassa aikakaudessaan aina kiinteästi yhteen. Vaikka katolisen kirkon suosima julkinen kasvatus oli tiukasti kirkollisen yhteisön menestymiseen sidottu, oli sillä humanismia edistäviä vaikutuksia kansoja yhdistävänä tekijänä. Katolisen kirkon vaikutuksesta latinan kieltä ymmärrettiin monissa maissa ja siitä tuli korkeamman sivistyksen yhteinen kieli. Ihmisten välinen tasa-arvo oli myös kristillisen opin perusteiden mukainen. Tämän käsitettiin kuitenkin koskevan vain ihmisten hengellistä elämää ja asemaa Jumalan edessä. Käytännön yhteiskuntaelämässä tasa-arvoisuuden ihanne oli vielä kaukana todellisuudesta.

Ketonen (1989, 69-84) näkee katolisen kirkon ja helleenien sivistyksen yhteisenä tekijänä apostoli Paavalin, joka juutalaisen syntyperänsä vuoksi sekä tarsolaisena

kreikkalaisen kulttuurin vaikutteita saaneena Rooman kansalaisena tulkitsi kristinuskoa näkökulmasta, jonka monet kansat saattoivat hyväksyä. Tämä tulkinta teki mahdolliseksi sen, että niin monet kansakunnat hyväksyivät kristinuskon ja sitä kautta myös Rooman katolisen kirkon auktoriteetin. Paavali näki kulttuurisen taustansa vuoksi kristinuskon ja erityisesti Jeesuksen merkityksen koko ihmiskunnalle tarkoitettuna evankeliumina. Ketonen otaksuu pääsyyn kristinuskon ja sitä kautta katolisen kirkon vaikutuksen leviämiseen olleen siinä, että se tyydytti niitä syvimpiä henkisiä tarpeita, joihin filosofia ei kyennyt vastaamaan. Kristinuskoahan julistettiin suorasukaisesti vedoten ihmisten konkreettisiin pelkoihin ja toiveisiin. Kristinusko oli ainoa tekijä, joka kykeni täyttämään hajonneen Rooman valtakunnan jälkeensä jättämän tyhjiön. Se toi oppinsa ja auktoriteettinsa kautta järjestystä ihmisten sisäiseen henkiseen maailmaan, mutta ei kyennyt yhteiskunnallisessa elämässä toteuttamaan syvintä olemustaan yksilön arvosta ja vapaudesta. (Emt. 82-83)

1.2.3. Renessanssihumanismi

Koko pitkän keskiajan ihmisen elämä oli nähty suhteessa tuonpuoleiseen, mutta nyt lähtökohdaksi otettiin ihminen itse. Ihmistä sinänsä alettiin pitää tärkeänä ja arvokkaana ja kirkon yksipuolinen ihmisen syntisyyden korostaminen sai väistyä. Ilmiöstä käytetään nimitystä renessanssihumanismi. Uusi ihmisnäkemys johti myös uudenlaiseen elämänasenteeseen. Kaikki antiikin Kreikan kulttuuriin liittyvä tuli taas suosituksi.

Keskiajalla antiikin suurten kirjailijoiden teoksia oli tarkasteltu lähinnä älylliseltä kannalta, eikä helleenisen kulttuurin esteettiseen puoleen oltu juuri kiinnitetty huomiota. Nyt se nousi ennennäkemättömään suosioon. Humanististen aineiden opiskelu antoi renessanssin ihmiselle klassisen koulutuksen ja sen tarkoituksena oli kehittää inhimillisenä pidettyjä ominaisuuksia. Kasvatuksen päämääräksi nousi näin sivistysihanne. "Hevosia voidaan koulia, mutta ihmisiä sivistetään." (Gaardner 1995, 176)

Renessanssihumanismi korosti antiikkia voimallisemmin individualismia. Paitsi että olemme ihmisiä, olemme myös ainutlaatuisia yksilöitä. Kasvatuksen ihanteeksi nousi sivistynyt renessanssi-ihminen, joka osallistuu kaikkiin elämän, taiteen ja tieteen aloihin. Uusi ihmisnäkemys osoitti kiinnostusta myös ihmisruumiiseen, mikä johti anatomian ja lääketieteen kehitykseen. Ihminen ei ollut olemassa vain Jumalaa vaan myös itseään varten, ja saattoi siis iloita elämästään. Vapaasti itseään toteuttavalla ihmisellä oli rajattomat mahdollisuudet. Tässä renessanssihumanismi poikkeaa antiikin mielentyyneyden, kohtuullisuuden ja itsehillinnän ihanteesta. Taiteessa, arkkitehtuurissa, kirjallisuudessa, musiikissa, tieteessä ja filosofiassa alkoi ennennäkemätön kukoistus. (Emt. 176-179)

Tieteessä renessanssi johti uuteen empiiriseen metodiin. Kirkollisten opinkappaleiden ja Aristoteleen luonnonfilosofian värittämä keskiajan tiede oli perustunut pääasiassa pohdinnan kautta saatuihin ratkaisuihin. Nyt varoitettiin uskomasta sokeasti pelkästään järjen avulla saatavaan tietoon. Tiedon täytyy perustua havaintoon ja kokemuksiin. Alettiin suorittaa järjestelmällisiä kokeita ja käyttää matematiikkaa tieteen tulosten esittämisessä. Myöhemmät tekniikan vallankumouksen aikana syntyneet keksinnöt ovat tämän läpimurron seurausta. Luonto ei enää ollut vain ihmisen elinympäristö, vaan käytön ja hyödyntämisen kohde. Tämä kehitys tuli myöhemmin johtamaan ihmisen ja luonnon kannalta sekä myönteisiin että kielteisiin seuraamuksiin. (Gaardner 1995, 181)

Renessanssi merkitsi kasvatuksen kannalta sellaista elämänkatsomusten mullistusta, että se vaikutti merkittävästi ennen kaikkea sen henkeen. Humanistiset pedagogit korostivat ihmisen luontaisten kykyjen merkitystä ja arvoa. Kasvatuksen tuli rakentua luonnon antamalle perustukselle ja olla sopusoinnussa sen kanssa. Kasvattajan on vaalittava lapsen luonnollisia taipumuksia ja pyrittävä kehittämään niitä. Quintilianuksen ja Ciceron ajatukset otettiin Italiassa uudelleen ihanteiksi. Oppiaines oli sovellettava oppilaan yksilöllisten kykyjen mukaan ja kasvatuksen päämääränä tuli olla ihmisen luonteen muovaaminen humanismin ihanteiden

kaltaiseksi. Tärkeimpinä oppiaineina pidettiin historiaa ja etiikkaa sekä antiikin kielten ja kirjailijoiden tuntemusta. (Grue-Sörensen I 1961, 156-169)

Meidän ajassamme nämä renessanssihumanismin korostukset on jälleen nostettu esille. Sivistys nähdään monipuolisena tieteen ja kulttuurin ymmärtämisenä ja harrastamisena, yleissivistyksenä. Myös individualismi nousee esille esimerkiksi valinnanvapauden korostamisena ja vaatimuksena yksilöllisyyden huomioonottamisesta myös kouluelämässä

1.2.4. Erasmus Rotterdamilaisen rauhanaate

Alppien pohjoispuolella humanismin henki oli toisenlainen. Se ei korostanut niinkään antiikin ihanteita, vaan enemmän kristinuskon mystisiä piirteitä. Siihen vaikuttivat lisäksi monet kansalliset virtaukset. Koululaitoksen kehityksessä kirkon uudistusliikkeillä oli pohjoisemmilla alueilla huomattava vaikutus.

Humanismin keskeinen henkilöhahmo Keski-Euroopassa oli *Erasmus Rotterdamilainen* (1467-1536), jolle riippumattomuus katolisen kirkon ja ajankohtaisen protestanttisen liikkeen välisestä ristiriidasta oli tärkeä asia. Hän edusti jonkinlaista vapaamielistä teologiaa eikä halunnut sitoutua kummankaan puolen näkökantaan. Erasmuksesta sanotaan, että hän oli elämänvaiheidensa takia monella tavoin juureton ihminen, jolla ei ollut pysyvää kotia, isänmaata tai äidinkieltä (emt. 169). Erasmus opiskeli Euroopan eri maissa ja oli ajatuksiltaan varsin kansainvälinen. Päämääränään hän piti kansojen välistä rauhaa, joka oli hänen mielestään kristinuskon oleellinen arvo. Hänen suurin kirjallinen saavutuksensa oli Uuden testamentin julkaiseminen kreikan kielellä. Erasmus Rotterdamilaisen tavoitteena oli uudistaa kristillistä kulttuuria ja ohjata ihmiskuntaa "järkevyyden, humaanisuuden ja suvaitsevaisuuden tielle". Kasvatusta hän piti tärkeänä asiana. "Ihmiseksi ei synnytä, siksi on tultava kasvatuksen avulla", oli hänen periaatteensa. Hän painotti kouluopetuksessa voimakkaasti kielten

merkitystä. Koulun päämääränä oleva sivistys oli hankittava latinan ja kreikan kielen välityksellä.

Lapsia tuli Erasmuksen mukaan kohdella ennenkaikkea lapsina. Oppimisessa ei saanut turhaan kiirehtiä, vaan lapsen kehitystaso oli otettava jatkuvasti huomioon. Lapsille oli annettava mahdollisuus leikkimiseen, mikä hänen mielestään ei ollut ajanvietettä vaan tärkeä oppimisen ja harjoituksen muoto. Hän halusi kohottaa sivistyksen tasoa ja levittää sitä laajempiin kansankerroksiin. Oppilaiden innostaminen ja heidän luonnollisen oppimishalunsa hyväksikäyttö olivat Erasmuksen mielestä kasvatuksen keskeisiä periaatteita. Näin hän antoi suurta arvoa opettajan humanistiselle kasvatusasenteelle. (Grue-Sörensen I 1961, 169-175)

Erasmuksen kansainvälinen ja lapsikeskeinen kasvatusajattelu vaikuttaa varsin modernilta. Tämän päivän näkökulmasta katsottunakin se antaa kuvan ihmisestä, joka ymmärsi syvällisesti humanistisen elämänkatsomuksen sisällön. Russell (1967, 28-36) kuvaa hänet myös terävänä ja satiirisena kriitikkona, joka vihasi suunnattomasti skolastiikan kiemuroita ja ruoti ankarin sanoin aikansa kirkollista elämää paaviakaan säästämättä. Yhteiskunnallisesta elämästä hän vaikuttaa olleen jokseenkin vieraantunut, sillä hänen mielenkiintonsa kohdistui enemmän latinan- ja kreikankieliseen kirjallisuuteen kuin ympärillä tapahtuviin asioihin.

1.2.5. Uskonpuhdistuksesta kansansivistykseen

Renessanssiin ja humanismiin verrattuna uskonpuhdistus oli aivan toisenlainen ilmiö. Yhteiskunnallisten olosuhteiden vuoksi se sai uskonnon lisäksi myös poliittisia piirteitä, koska poliittiset voimat käyttivät hyväkseen Roomaa vastaan syntynyttä kapinaa. Protestanttinen kirkkokunta edusti katoliseen verrattuna uskonnollista individualismia, jolla oli oma vaikutuksensa kasvatusajatteluun.

Martti Lutherin (1483-1546) nimi kuuluu kasvatuksen historiaan sekä kasvatusfilosofian että vahvan pedagogisen toiminnan vuoksi. Luther arvosteli kiivaasti skolastiikkaa ja Aristotelesta siitä, että nämä olivat johtaneet harhaan monia kristittyjä. Hän ei voinut hyväksyä Aristoteleen ajatusta sielun kuolevaisuudesta eikä myöskään hänen metafysiikkaansa tai etiikkaansa. Logiikan, retoriikan ja runousopin hän sen sijaan näki tarpeellisena. Grue-Sörensenin mukaan Luther piti kasvatusta yhteiskunnallisena tehtävänä eikä halunnut jättää sitä pelkästään kotien vastuulle:

> *Vaikka sielua ei olisi olemassa eikä kouluja ja kieliä tarvittaisi Raamatun tutkimista varten, olisi silti kaikkialle perustettava hyviä poika- ja tyttökouluja sen vuoksi, että myös maallisten asioiden hoitamiseen tarvitaan pystyviä miehiä ja naisia (emt. 202).*

Luther teki työtä kristillisten koulujen perustamisen puolesta, koska luostarien lakkauttaminen uhkasi lopettaa myös myös kouluopetuksen. Hän piti tärkeänä sekä äidinkielen että klassisten kielten opiskelua ja kiinnitti paljon huomiota opiskeltavien tekstien sisältöön ja opetuksen kiinnostavuuteen. Kreikkaa ja latinaa tuli oppia historiasta ja runoudesta. Näin Lutherkin osoittautuu kasvatusajattelultaan klassiseksi humanistiksi. Suurin pedagoginen merkitys oli hänen katekismuksillaan, joka toimivat myöhemmin uskonnonopetuksen oppikirjoina luterilaisissa maissa. Niiden tarkoituksena oli saattaa kirkon jäsenet ei vain oppimaan ulkoa vaan myös ymmärtämään luterilaisen opin sisältöä. Toimiessaan opettajana Wittenbergin yliopistossa Luther tutustui kreikankielen opettajana vaikuttaneeseen Philip Melanchtoniin (1497-1590), josta tuli saksalaisen koululaitoksen ensimmäinen suunnittelija ja järjestäjä. Kasvatusajattelultaan Melanchton oli myös humanisti ja kävi jatkuvaa kirjeenvaihtoa Erasmus Rotterdamilaisen kanssa. (Grue-Sörensen I 1961, 199-207)

1.2.6. Barokin järkifilosofiasta tehokkuusajatteluun

Renessanssi ja uskonpuhdistus olivat muuttaneet ihmiskäsityksen ja maailmankuvan. Uuden maailmankuvan syntyminen johti myös uuden

luonnontieteen kehittymiseen. Kun antiikin aikana luontoa koskeva peruskysymys oli miksi, tuli siitä nyt miten. Enää ei etsitty tarkoitusta ja päämääriä vaan syitä so. siirryttiin teleologisesta tarkastelutavasta kausaaliseen. Uusi tiede johti mekaaniseen luonnonkäsitykseen, jossa maailma käsitettiin suureksi koneistoksi, joka toimi omien järkähtämättömien lakiensa mukaan. Sama ajatus toistuu filosofisissa oppirakennelmissa. Puhutaan rationalismista eli järkifilosofiasta, jonka rajana toimii ihmisen luonnollinen järki. Itsenäisesti ja kriittisesti ajattelemalla, järkeään käyttäen, ihminen pystyy käsittämään asiat oikealla tavalla oli kysymys sitten luonnosta, moraalista, oikeudesta tai uskonnosta. Tämä merkitsi perinteisen ajattelutavan hylkäämistä myös poliittisessa elämässä. Hallitsijan valta ei ollutkaan peräisin Jumalalta, vaan kansalla oli oikeus tehdä kapina ellei hallitsija kyennyt täyttämään tehtäviään ja tarjoamaan kansalle hyvinvointia, rauhaa ja turvallisuutta. Hyvinvoinnin luomisessa keskiluokan porvarissäädyllä oli yhä suurempi merkitys. Tällä perusteella se alkoi vaatia myös poliittista valtaa. Yhteiskunnan rakenne alkoi muuttua.

Ensimmäisiä uutta kasvatusajattelua esittäneistä filosofeista oli ranskalainen ***Descartes (1596-1650),*** joka opiskeltuaan Euroopan parhaimmissa yliopistoissa huomasi, ettei ollutkaan tieteiden opiskelun avulla saavuttanut varmaa ja käyttökelpoista tietoa siitä kaikesta, mikä "elämässä oli tietämisen arvoista". Hän tuli sokraattisesti merkittävään huomioon, ettei oikeastaan tiennytkään juuri mitään. Historian ja retoriikan opinnot eivät hyödyttäneet arkipäivän elämää. Opetuksen painopiste piti Descartesin mielestä siirtää sanoista asioihin, tieteen oli tultava norsunluutornistaan jokapäiväiseen yhteiskunnalliseen elämään.

Samaan tulokseen tuli englantilainen ***Francis Bacon*** (1561-1626), "teknologian mestarifilosofi" (von Wright 1988, 77). Bacon oivalsi jo varhaisessa vaiheessa, että uusi luonnontiede tulisi muuttamaan ratkaisevasti ihmisen ja yhteiskunnan elämää. Bacon varoittaa harhakuvista ja ennakkoluuloista, jotka saattavat johtaa järkeilyn avulla suoritettavaa päättelyä väärille urille. Siksi hän korostaa kokeiden avulla saatavaa tietoa luonnon kausaalisuhteista. Hän oivaltaa luonnontieteiden hyödyn

käytännön elämän kannalta. Oppimalla luonnon syy- ja seuraussuhteita ihmisen on mahdollista vaikuttaa luonnon tapahtumien kulkuun; *"Tieto merkitsee ihmisen valtaa, sillä ellemme ole perillä syistä, emme saa aikaan haluamaamme vaikutusta"* (Grue-Sörensen I 1961, 230).

Bacon nosti empiirisen luonnontieteen arvostusta ja sai aikaan kasvatuksessa pedagogiikan realistisen suuntauksen, joka tuli myöhemmin johtamaan humanistisen kasvatusajattelun väistymiseen ja luopumiseen klassisen koulun kielten ja retoriikan opetuksesta. Painopiste alkoi siirtyä humanismista rationalismiin ja arkipäivän realismiin.

Käytännön pedagogiikassa tämä merkitsi entistä tehokkaampien opetusmetodien etsimistä. Grue-Sörensenin (1961 I) mukaan "pedagogeja askarruttivat sellaiset asiat kuin koulunkäynnin aloitusikä, koulupäivän pituus, luokkien suuruus, eri aineiden tuntimäärät ja varsinkin tehokkaammat opetusmenetelmät" (emt. 231). Näyttää varsin tutulta meidänkin ajassamme.

Opetuksen tehostamista käsitelleessä teoksessaan vuonna 1612 ***John Brinsley*** kyselee kokeellisesti vahvistettuja tuloksia oppimisesta eri menetelmillä. Brinsleyn mielestä lapset tuli panna kouluun viisivuotiaina, jolloin kyvykkäimmät voisivat aloittaa yliopisto-opintonsa jo 16 vuoden iässä. Koulupäivien tuli olla pitkiä, lasten tuli aloittaa englannin opiskelu latinan ohella ja matematiikan opetusta tuli tehostaa. Pienet luokat vähensivät Brinsleyn mielestä opetuksen tehoa, joten luokassa voi "yhtä hyvin olla 16, 20, jopa 40 oppilasta, sillä on sama vaiva opettaa yhtä kuin tusinaa, jos he kaikki kuulevat". Hän halusi luokissa harjoitettavan myös "kilpailua ja keskinäistä apua pareittain tai pieninä ryhminä". (Emt. 232)

Spartan kaupunkivaltiosta alkaen kasvatuksen tehokkuusajattelulla on ollut kannattajansa. Luonnontieteiden läpimurto antoi sille jälleen uutta pontta. Tehokkuusvaatimuksen takana on aina ollut yhteiskunnan yhteistä konkreettista hyötyä etsivä päämäärä. Pedagogiikan realistisuutta korostavan virtauksen myötä

opetuksen sisältö sai uusia vaatimuksia. Paitsi, että vaadittiin luonnontieteiden ja reaaliaineiden asettamista kielten edelle, oli otettava huomioon keskiluokan poliittisen ja taloudellisen aseman vahvistuminen. Kaavamainen klassinen kouluopetus havaittiin heikoksi, kun oli opetettava käytännön elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Näin pedagogiikka alkoi saada yhteiskunnallisesta todellisuudesta odotuksia, joiden luonne kuulostaa jotenkin tutulta; luonnontieteiden asemaa on parannettava ja kouluopetuksen on palveltava paremmin sekä yksilöiden että yhteiskunnan etua.

1.2.7. Comeniuksen pedagogiikka humanismin toteuttajana

Eräs kasvatuksen historian suurimmista nimistä on ***Comenius*** (1592-1670), oikealta nimeltään Jan Amos Komensky. Hänen taustansa on pienessä protestanttisessa uskonnollisessa liikkeessä, jossa korostui vahvasti demokraattinen henki. Vanhempien kuoltua sukulaiset ottivat Comeniuksen hoiviinsa ja hänelle avautui mahdollisuus opiskella seurakunnan kustannuksella latinakoulussa valmistuakseen myöhemmin papiksi. Koska opinnot alkoivat myöhäisellä iällä, Comeniuksella oli omia kokemuksia opetusmenetelmien heikkouksista. Yliopisto-opintojensa aikana hän kiinnostui enemmän kasvatuskysymyksistä ja tutustui mm. Baconin filosofiaan. Palattuaan synnyinseuduilleen hän aloitti toimintansa pappina ja koulunjohtajana julkaisten työnsä ohessa pieniä pedagogisia, yleissivistyksellisiä ja uskonnollisia kirjoituksia. Kolmikymmenvuotinen sota katkaisi kuitenkin hänen toimintansa ja katolilaisten noustua valtaan hän menetti sekä työnsä että perheensä. Koska kaikki ei-katoliset uskonnot kiellettiin, hän muutti Puolaan, jossa aloitti uudelleen opettajantyönsä ja toimintansa protestanttisessa seurakunnassa. Hän jatkoi pedagogista toimintaansa kirjoittamalla latinan kielen opetusta käsittelevän kirjan, joka sai suurta suosioita ja käännettiin lyhyessä ajassa useimmille Euroopan kielille. Kielenopetuksen uudistamisen lisäksi häntä kiinnosti opetusoppi yleensä.

Pedagogisten teosten lisäksi Comenius kirjoitti pansofisia tekstejä, joiden tarkoituksena oli koota kaikki ihmiselle tärkeät asiat samaan teokseen, joka sitten

opastaisi ihmisiä kaikilla elämänaloilla tiedosta ja uskonnosta käytännön kysymyksiin asti. Näiden kirjoitusten ansiosta hän alkoi saada kutsuja myös ulkomaille, mm. Englantiin ja Ruotsiin. Englannissa tarkoituksena oli perustaa pansofinen akatemia viisauden ja tieteen opiskelua varten sekä uudistaa koko kansanopetus. Haluttiin perustaa yleismaailmallisia kouluja ja luoda yleismaailmallinen kieli. Näiden avulla voitaisiin maailmaan luoda sopusointua ja rauhaa sekä levittää "totuuden valoa". Englannin epävakaat poliittiset olot estivät kuitenkin suunnitelmien toteuttamisen, jolloin Comenius otti vastaan kutsun saapua Ruotsiin, missä häntä myös pyydettiin koko koululaitoksen uudistajaksi. Näin suureen hankkeeseen hän ei kuitenkaan halunnut ryhtyä vaan keskittyi ennemmin kirjoitustyöhön. Vaikka epävarmat olosuhteet heittelivät Comeniusta maasta toiseen, hänen pedagoginen työnsä ei keskeytynyt. Koko elämänsä ajan hän toimi kansojen ja uskontokuntien välisen rauhan edistämiseksi. (Grue-Sörensen I 1961, 244-252)

Comenius näki kasvatuksen päämääränä valmistautumisen tuonpuoleiseen elämään, joka oli suoritettava kehittämällä niitä ihmiselle annettuja ominaisuuksia, jotka erottavat hänet muista luoduista. Näitä olivat tieto ja oppi, hyve ja hyvät tavat sekä hurskaus. Näiden avulla voimme Comeniuksen mukaan täyttää tehtävämme ihmisinä. Todistuksena ihmisen taipumuksesta hyveeseen hän pitää pyrkimystä järjestykseen ja sopusointuun.. Moraali ja hyvät tavat ovat tätä järjestystä ja harmoniaa elämäntavoissa ja ihmisten välisissä suhteissa. Hurskauden kuulumisen ihmisen perusominaisuuksiin todistaa Comeniuksen mukaan pakanallisten luonnonkansojen kunnioitus jumalolentoja kohtaan, vaikka he eivät tunnekaan kristittyjen Jumalaa. Luonto on antanut ihmisille ainoastaan taipumukset, mutta ei varmuutta niiden oikeasta kehittymisestä. Siksi Comenius Erasmuksen tavoin katsoo, että ihminen kasvaa täyteen ihmisyyteen vain kasvatuksen kautta. Tämä kasvatus on annettava lapsuuden ja nuoruuden aikana, koska siten olemme joka hetki valmiita siirtymään tuonpuoleiseen ja harjaannumme myös ajoissa elämää varten. Pitkä lapsuus ja nuoruus on tarkoitettu ihmiselle oppiajaksi. Kasvatuksen mahdollistaa lapsen vaikutukselle altis mieli. Kasvatusta on annettava tasapuolisesti

kaikille lapsille ja paras paikka sille on Comeniuksen mielestä koulu. (Emt. 253-254)

Kasvatuksen tehtävänä on kehittää koko ihmistä, se ei saa olla pelkkää tiedon jakamista. Tärkeää on myös hyvien tapojen ja hurskaan elämäntavan opettaminen. Tähän ei Comeniuksen mukaan koulu ole kyennyt, vaan lapsille on annettu akanoita jyvien sijasta. Paras ja tehokkain kasvatuksen opas on Comeniuksen mukaan luonto. Comenius piti ihmistä pienoismaailmana, mikrokosmoksena, joka noudattaa samoja lakeja kuin suuri maailma, makrokosmos. Tämän käsityksen Comenius oli omaksunut Platonilta. Luonnon tunteminen oli kaikkien taitojen perusta, myös kasvatuksen taidon. Koska luonto tekee kaiken oikeaan aikaan vuodenkierrossa, on kasvatuksessa otettava oppia siitä. Tämän periaatteen mukaisesti kasvatus on aloitettava varhaisessa lapsuudessa eli elämän keväässä. Opetus on samasta syystä parasta sijoittaa aamun tunteihin. Lisäksi hän vaatii, että lapsilta ei saa vaatia enempää kuin mihin heidän käsityskykynsä riittää. Opetuksen sisältö on rakennettava induktiivisesti, eli esimerkit ennen sääntöjä ja teoriaa. (Emt. 255-256)

Comenius suosittelee aikaansa lempeämpää kuria kasvatuksessa. Hän kehottaa olemaan inhimillinen ja käyttämään tervettä järkeä. Selkäsaunat eivät hänen mielestään lisää oppimishaluja. Paras kuri on kuin "taivaallinen aurinko, joka valaisee ja lämmittää, antaa usein sadetta ja tuulta, mutta harvoin ukkosta ja salamoita" (emt. 258). Comenius nostaa koulun esikuvaksi leikin, koska sen avulla lapsi oppii liikunnallisia taitoja, oma-aloitteisuutta, yhteistoimintaa toisten kanssa sekä sääntöjen luomaa järjestystä. Leikin avulla oppiminen käy helposti ja se tuottaa lapsille iloa. Comeniuksen mielestä koulun tulisi olla "leikin työpaja". Nämä modernin koulun periaatteet hän esittää teoksessaan *"Scola ludus"*, Koulu leikkinä. Opetussuunnitelma Comeniuksen ihannekoulussa oli laadittu sellaiseksi, että kaikilla asteilla opittiin kaikkea lapsen kehitystason mukaan. Toisiaan seuraavat asteet muodostivat yhä laajempia ympyröitä spiraaliperiaatteen tapaan.

Kaiken merkittävän tiedon perusta annettiin äidinkoulussa kuuteen ikävuoteen asti. Sen jälkeen lapset aloittivat äidinkielen koulun, jossa opittiin lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan sekä laajennettiin asioiden ja luonnon tuntemusta. Comenius pitää ensisijaisen tärkeänä kasvattamista yhdessä muiden lasten kanssa, että lapset voivat kehittää toisiaan. Heidät on harjaannutettava kaikkiin hyveisiin, myös vaatimattomuuteen, sopuisuuteen ja avuliaisuuteen. Hänen näkemyksensä mukaan lapsesta ei voi varhaisessa vaiheessa sanoa mille uralle hänen taipumuksensa viittaavat. Siksi myös varakkaiden perheiden lasten tulisi käydä äidinkielen koulua kuusi vuotta. Tämän jälkeen voivat menestyvimmät ja lukuhaluisimmat siirtyä latinakouluun, jossa kunkin luokan aikana syvennyttiin tarkemmin yhteen aineeseen kerrallaan. Historiaa oli kuitenkin opiskeltava kaikilla asteilla, koska se oli "sivistyksen kaunein kukka" (emt. 262). Kielten, seitsemän vapaan taiteen ja reaaliaineiden opetuksen tuli niveltyä läheisesti toisiinsa. Yliopistoihin pääsivät latinakoulun jälkeen vain lahjakkaimmat ja hyviä luonteenominaisuuksia omaavat nuorukaiset. Jokainen sai opiskella kiinnostuksensa mukaan, mutta lahjakkaimpia tuli kannustaa hankkimaan monipuolista tietoa kaikilta aloilta pansofisen aatteen mukaisesti. (Grue-Sörensen I 1961, 259-263)

Comeniuksen pedagoginen ajattelu sisältää myöhemmin reformipedagogiikassa esille nousseita korostuksia kuten esimerkiksi opetuksen eheyttämisen. Erityisen tuoreelta kuulostaa nykyisin esiopetuksessa tärkeäksi havaittu leikki koulun työmuotona. Koulujärjestelmässään Comenius nostaa esiin myös yhtenäiskoulun ajatuksen. Opetusopillisten kehittelyjensä rinnalla hän on luonut yleisen pedagogisen teorian, joka huomioi kasvatuksen osana ihmisen ja koko yhteiskunnan elämää. Merkittävää Comeniuksen ajattelussa on erityisesti kasvatuksen sosiaalisen tehtävän korostaminen.

1.2.8. Rousseaun yksilöllisen kasvatuksen ihanne

Leimaa antava piirre 1700-luvun henkisessä elämässä oli valistusaate. Sen avulla haluttiin hävittää yhteiskunnassa ilmeneviä ennakkoluuloja ja vääriä käsityksiä, jotka johtuivat kirkon ylivallasta, taikauskosta ja tietämättömyydestä. Ihmisille tuli opettaa asioita, jotka johtaisivat koko ihmiskunnan elinehtojen kohentumiseen. Järjen ja kokemuksen kautta hankittua tietoa levittämällä haluttiin päästä eroon köyhyydestä, sairauksista, sodista ja muista yhteiskuntaa koettelevista vitsauksista. Tämän vuoksi valistuksen ajan filosofit korostivat suvaitsevaisuutta sekä uskonnollisessa että poliittisessa elämässä. Kun humanismin kehto oli ollut Italiassa ja uskonpuhdistuksen Saksassa, nousi valistuksen kodiksi nyt vuorostaan Ranska, joskin sen juuret lähtivät Locken filosofiasta Englannista. Ranskan yhteiskunnallinen elämä oli jo matkalla kohti vallankumousta ja vapauden, veljeyden ja tasa-arvon aatetta. (Nurmi 1982, 43-44)

Gaardnerin (1995, 273) mukaan Ranskan valistusajassa voidaan erottaa seitsemän korostusta, jotka antavat leimansa sen filosofialle. Nämä ovat kapina auktoriteetteja vastaan, rationalismi, valistusajatus, kulttuurioptimismi, pyrkimys takaisin luontoon, humanisoitu kristinusko sekä ihmisoikeuksien esiinnostaminen. Valistusfilosofian kehittymiseen vaikutti suuresti se Descartesin perinne, jonka mukaan oikean tiedon saavuttamisen ehtona on vanhojen ajatustottumusten hylkääminen ja epäily. Descartes erottaa myös selkeästi elämän henkisen ja aineellisen ulottuvuuden. Koska uusi luonnontiede oli osoittanut hämmästyttävää tarkoituksenmukaisuutta luonnon omassa järjestyksessä, haluttiin myös inhimillisessä toiminnassa hakea mallia luonnosta. Ihminen oli luonnostaan hyvä, koska luontokin oli hyvä. Paha syntyi yhteiskunnasta. Järki oli luonnon anti ihmiselle, ja siksi sen avulla voitiin ratkaista myös moraalia, uskontoa ja etiikkaa koskevat kysymykset.

Tunnetuimmat ranskalaiset valistusfilosofit olivat ***Montesquieu, Voltaire ja Rousseau.*** Näistä maineikkaimmaksi kasvatuksen alalla on noussut Jean-Jacques

Rousseau (1712-78), joskaan häntä ei Grue-Sörensenin (I 1961, 316) mukaan voida pitää tyypillisenä aikakautensa edustajana. Pääasialliset tiedot Rousseaun elämästä ovat peräisin hänen omista muistelmistaan *"Tunnustuksia"* vuodelta 1781.

Rousseau syntyi Genevessä kellosepän poikana. Äidin kuoltua kohta pojan syntymän jälkeen tämä jäi isänsä kasvatettavaksi. Isän luonne mainitaan ailahtelevaksi ja kuvitelmiin taipuvaksi, mikä ehkä vaikutti siihen, että lapsi vietiin maalle sedän hoiviin. Kasvatus tuotti kuitenkin jatkuvasti ongelmia, koska poika oli kiinnostunut vain lukemisesta eikä lainkaan ammattiopinnoista. Lukuharrastuksensa kautta hän oli kuitenkin saanut sivistystä ja tutustunut mm. Locken filosofiaan. Epävakainen elämä jatkui läpi nuoruusiän ja Rousseau vaelsi Euroopan kaupungeissa Italiasta Ranskaan etsien paikkaansa ja tehtäväänsä. Omat lapsensa hän joutui antamaan löytölasten kotiin, koska ei katsonut pystyvänsä antamaan heille kunnollista kasvatusta.

Ratkaiseva muutos elämässä tapahtui, kun Rousseau sattumalta kesällä 1749 huomasi Pariisissa seinäjulisteen, jossa kerrottiin kirjoituskilpailusta aiheena "Onko tieteiden ja taiteiden uudistus vaikuttanut kohottavasti vai turmelevasti moraaliin?" Kysymys teki häneen niin syvän vaikutuksen, että hän kertoo muuttuneensa toiseksi ihmiseksi. Hän alkoi ihailla ja kaivata korutonta ja luonnollista elämää, jota sivistys ei tehnyt liian mutkikkaaksi ja tietoiseksi. Sivistyksen mukana ihminen Rousseaun mukaan kadotti käsityksen siitä, mitä todellinen onni on. Rousseau osallistui kilpailuun, tuli palkituksi ja sai osakseen sekä kuuluisuutta että ankaraa arvostelua. Myöhemmin hän julkaisi myös poliittista elämää käsittelevän teoksen *"Yhteiskuntasopimuksesta"*, josta tuli Ranskan poliittisen murroksen enne. (Grue-Sörensen I 1961, 316- 319)

Kasvatusajattelunsa Rousseau esitti teoksessa *"Emile eli kasvatuksesta"* vuonna 1762. Se on eräänlainen kasvatuksen luonnonevankeliumi, jossa Rousseau yksityiskohtaisesti kuvailee miten ihmislapsi ihannetapauksessa valmistetaan elämää

varten syntymähetkestä aina perheenperustamiseen saakka. Rousseau piti ihmistä luonnostaan hyvänä, mutta yhteiskunta vaikutti hänen kehitykseensä kielteisesti. Siksi vain luonto voi opettaa hyvää elämää, vain idyllinen luonnontila voi tarjota todellisen onnen. Rousseau asetti päämääräkseen todistaa miten ihminen kulttuuriyhteiskunnassakin voi elää mahdollisimman luonnonmukaisen elämän. Kaiken kasvatuksen lähtökohta on ihmisen luonnollinen olotila, ennen kaikkea olla ihminen. Kasvatuksen tarkoituksena on antaa kaikki se, mitä emme ole saaneet luonnon lahjana, mutta mitä kuitenkin tarvitsemme elämässä.

Rousseaun mukaan on olemassa kolme kasvatustekijää: luonto, asiat ja ihmiset (Nurmi 1984, 44). Kasvatus onnistui silloin, kun nämä tekijät toimivat samansuuntaisesti. "Emilessä" hän kirjoittaa seuraavasti:

> *Kaiken sen mitä meillä ei ole syntyessämme ja mitä tarvitsemme täysikasvuisina, sen meille antaa kasvatus. Tämän kasvatuksen tarjoaa meille joko luonto, ihmiset tai olot.*
>
> *- - - Se oppilas, jossa näiden eri opettajien antamat opetukset ovat toisilleen ristiriitaiset, on huonosti kasvatettu, eikä koskaan saavuta sisäistä sopusointua; se taas, jossa ne sopusointuisesti yhtyvät ja tavoittelevat samoja tarkoitusperiä, yksistään saavuttaa päämääränsä ja elää johdonmukaisesti. Ainoastaan sellainen henkilö on hyvin kasvatettu. (Rousseau 1933, 12-13)*

Rousseau piti monia yhteiskunnan ja kulttuurin vaikutuksia ihmisen kehityksen kannalta vahingollisina. Kasvatus siinä muodossa kuin se hänen aikanaan tapahtui, oli omiaan vain edistämään tätä kielteistä vaikutusta. Vallitsevalla menetelmällä lapset lähtivät kehittymään hänen mielestään väärään suuntaan. Kasvatus oli niin tärkeä asia, että se oli Rousseaun mielestä perusteellisesti uudistettava. Siksi lasten kasvatuksesta oli poistettava kaikki hienostelu ja keinotekoisuus. Oikea ja luonnollinen kasvatus päästää luonnon oikeuksiinsa eikä puutu liikaa lapsen kehitykseen. Luonnolliselle kehitykselle on annettava tilaa ja aikaa. Rousseau kehotti tekemään juuri päinvastoin kuin oli tapana niin suunta olisi oikea.

Kritisoidessaan aikansa kasvatusta Rousseau tulee myös kuvanneeksi yhteiskunnan merkittävää murrosta:

> *Yhteiskuntajärjestyksen mukaisesti, joka on tarkasti määrännyt jokaisen paikan, kukin on kasvatettava omaa paikkaansa varten. Jos joku erityistä paikkaansa varten kasvatettu henkilö jättää tämän paikkansa, hän ei kelpaa mihinkään. Kasvatus on hyödyllinen ainoastaan silloin, kun onni suosii vanhempien lapselleen valitsemaa kutsumusta; kaikissa muissa tapauksissa se on vahingollinen kasvatille, ainakin niiden ennakkoluulojen vuoksi, joita se on terottanut hänelle mieleen. Egyptissä, jossa pojan täytyi valita isänsä sääty ja ammatti, kasvatuksella ainakin oli varma päämäärä; meillä taas, missä eri säädyt ja ammatit yksistään ovat pysyviä, mutta niiden omistajat ja harjoittajat lakkaamatta vaihtelevat, ei kukaan tiedä kasvattaessaan poikaansa omaan säätyynsä ja ammattiinsa, vahingoittaako hän häntä vai ei. (Emt. 20)*

Pitäessään kasvatuksen päämääränä luonnollista ihmistä Rousseau etsii myös aikaan ja yhteiskuntamuotoon sitoutumatonta kasvatuksen ihannetta, joka on askarruttanut kasvatusfilosofeja antiikin Kreikasta meidän aikaamme asti:

> *Luonnon järjestyksen mukaisesti kaikki ihmiset ovat yhdenvertaiset, ja heidän yhteinen kutsumuksensa on pelkästään olla ihminen; ken on hyvin kasvatettu sellaiseksi, täyttää hyvin kaikki siihen kuuluvat velvollisuudet. Määrättäköön kasvatti sotilaaksi, kirkonpalvelukseen tai tuomarinvirkaan, se on yhdentekevää. Ennen vanhempien määräämää kutsumusta luonto kutsuu itse ihmiselämään. Eläminen on se ammatti, jonka minä tahdon hänelle opettaa. Lopetettuaan minun antamani oppijakson hän ei ole oleva virkamies, ei soturi eikä pappi, sen myönnän; hän on oleva ennen kaikkea ihminen; hänellä on oleva kaikki ihmisen välttämättömät ominaisuudet, ja tarvittaessa hän on osaava niitä käyttää vallan yhtä hyvin kuin kuka muu hyvänsä, ja vaikka kohtalon vaiheet saattavatkin hänet muuttamaan asemansa, hän on aina oleva omalla paikallaan.(Emt. 20)*

Rousseaun teksti sattuu varsin osuvasti tämänkin tutkimuksen keskeiseen ongelmaan siitä, mitä voimme pitää kasvatuksen oikeana päämääränä ja hyvänä tuloksena nopeasti ja ennakoimattomasti muuttuvassa maailmassa, joka ei tunnu enää olevan kenenkään hallinnassa. Rousseau halusi vastata liian hienostuneeksi ja erikoistuneeksi kehittyneeseen kasvatusajatteluun humanistisella vastavedolla:

> *Meidän tulee siis laajentaa näkökantaamme ja pitää oppilastamme ihmisenä yleensä, ihmisenä, joka on alttiina kaikille elämän vaiheille. Jos ihmiset syntyisivät kiinnitettynä yhden maan maaperään, jos samaa vuodenaikaa kestäisi koko vuoden, jos kukin alati nauttisi samoja kohtalon etuja, voimassa oleva kasvatustapa olisi erityisissä suhteissa hyvä; lapsi, joka olisi kasvatettu omaa säätyänsä ja ammattiansa varten, joita ei koskaan vaihtaisi toisiin, ei voisi joutua kärsimään toisenlaisen aseman tuottamia epäkohtia. Mutta kun otamme huomioon ihmiselon vaihtuvaisuuden ja tämän vuosisatamme levottoman ja vilkkaan hengen, joka mullistaa jokaisen uuden sukupolven olot, niin saatammeko kuvitella mielettömämpää menettelyä kuin se, että kasvatetaan lapsi, kuin ei sen koskaan tarvitsisi astua ulos huoneestaan ja kuin sen alati täytyisi olla lähimpiensä ympäröimänä? Jos tuollainen poloinen astuu askeleenkin alemmaksi, hän on hukassa. Tuollainen kasvatustapa ei suinkaan opeta häntä kestämään kärsimyksiä, se päinvastoin harjottaa häntä niitä kahta kipeämmin tuntemaan. (Emt. 21-22)*

Koska emme voi määrätä luonnon osuutta kasvatuksessa, se oli Rousseaun mielestä otettava kasvatuksen lähtökohdaksi ja kaikki muu suunniteltava sen ehdoilla. Ihmisten antama kasvatus on määrättävissämme ja asioiden kulkua voimme pyrkiä muokkaamaan kasvuympäristöön vaikuttamalla. Uutta pedagogista ja psykologista ajattelua edusti Rousseaun näkemys lapsesta omalaatuisenaan olentona, jota ei voinut verrata aikuiseen. Kasvattajan tehtävänä oli raivata pois luonnollisen kasvun ja kehityksen tiellä olevat esteet. Kasvatus oli lasta eikä lapsi kasvatusta varten. Lapsi tuli onnelliseksi silloin, kun hänen sallittiin kehittää voimiaan ja kun hänet opetettiin rajoittamaan toiveensa todellisuuden asettamiin rajoihin. (Nurmi 1984, 45)

Kuvausta Emilen kasvatuksesta voidaan pitää Rousseaun kritiikkinä aikansa yhteiskuntaa ja siinä vallinneita arvoja kohtaan. Hän ei liene edes tarkoittanut sitä pelkästään pedagogiseksi teokseksi, jota oli tarkoitus suoraan soveltaa käytäntöön. Mikäli Rousseau halusi herättää teoksillaan yhteiskunnallista keskustelua, hän pääsi tavoitteeseensa. Vaikka hän Emilessä korostaakin täydellistä individualistista kasvatusta ja pitää yhteiskunnan vaikutusta ihmisen kehitykselle vahingollisena, painottaa hän muissa kirjoituksissaan myös isänmaanrakkautta ja kansallistunnetta.

Héloise -romaanissaan Rousseau tuo julki ihailunsa kasvatuksesta sopusointuisessa ja onnellisessa perheessä. Eniten yleistä kannatusta on saanut se Rousseaun periaate, että lasta on kohdeltava lapsena eikä pienenä aikuisena. Tällä perusteella sitä onkin joskus nimitetty lasten magna chartaksi. (Emt. 340-343)

Kasvatusajattelussaan Rousseau paneutuu yhä uudelleen ajankohtaiseen kysymykseen siitä, mille perustalle kasvatuksen päämäärä yhteiskunnassa on asetettava. Vaikka teksti on laadittu 1700-luvulla, tuntuu Rousseaulla olleen sama huoli kuin meillä tänään. Miten voimme tietää miten lapset on kasvatettava, kun emme voi ennustaa maailman tai yhteiskuntamme tilaa tulevaisuudessa. Rousseau etsi ihanteensa luonnonmukaisesta elämästä kuten monet ekologisen elämäntavan valinneet meidän aikanamme. Hän katsoi, että maailman muuttuessa ihmisen tarpeet kuitenkin pysyvät samoina. Hän pyrki riisumaan elämästä kaiken keinotekoisen ja elämän keskeisten kysymysten kannalta tarpeettoman hienostelun. Hän asetti kyseenalaiseksi saavutetun kulttuurin ja tieteen arvon, koska se ei hänen mielestään johtanut kohti parempia elinehtoja vaan alkoi kääntyä ihmisen tarpeita vastaan. Yhteiskunnallisesti ajatellen Rousseau toimi tavallisten ihmisten äänitorvena vastustaen luokkaerojen aiheuttamaa eriarvoisuutta. Hänen ajatuksensa olivat kiihkeitä ja radikaaleja ja hän vaati välitöntä toimintaa loputtoman järkeilyn sijasta. Yhteiskunnassa esiintyviin epäkohtiin hän halusi vastata vaistomaisella toiminnalla vastoin kuin aikalaisensa Voltaire, joka kannatti rauhallista ja vähittäistä kasvatuksen kautta tapahtuvaa vaikuttamista. (Durant 1956, 270-276)

Aikansa muihin ajattelijoihin verrattuna Rousseau oli myös merkittävä materialistisen ajattelutavan ja ateismin vastustaja. Hänen käsityksensä mukaan kulttuuri tuotti enemmän pahaa kuin hyvää, koska se sai aikaan ihmisten moraalin rappeutumista. Durantin mukaan Rousseu väittää, että sen jälkeen kun maailmaan on ilmaantunut sivistyneitä ihmisiä, ei rehellisyyttä ole löytynyt mistään:

> *Parempi olisi luopua liian nopeasta älyn kehittämisestämme ja pyrkiä mieluummin sydämen ja tunteiden jalostamiseen. Sivistys eri tee ihmistä hyväksi, se tekee hänet vain älykkääksi - tavallisesti vain taitavaksi tekemään pahaa. Vaisto ja tunne ovat luotettavampia kuin järki.(Emt. 289)*

Rousseaun ajatukset saivat varsin ristiriitaisen vastaanoton sekä levottomassa Ranskassa että muuallakin Euroopassa. Kylmäksi ne eivät jättäneet ketään. Jopa Immanuel Kantin kerrotaan unohtaneen kuuluisaksi tulleen päiväkävelynsä Königsbergin lehmuskujalla, kun hän oli saanut luettavakseen Emilen eikä malttanut jättää sitä kesken. Hengeltään Rousseun teksti enteili jo kovan rationalismin väistymistä ja romantiikan nousua.

1.3. Kasvatus ja yhteiskunta

Kasvatuksen alalla esiintyneitä virtauksia voidaan tarkastella aina yhteiskunnallista ja kulttuurista taustaansa vasten. Toisella alueella tapahtuneet muutokset aiheuttavat jonkin ajan kuluttua seuraamuksia myös toisella. Grue-Sörensenin (II 1961, 52-53) mukaan käytännöllisen pedagogiikan kehittyminen liittyy usein läheisesti poliittiseen, sosiaaliseen, taloudelliseen ja teknilliseen kehitykseen, kun taas teoreettinen pedagogiikka on yhteydessä kulttuurin kehittymiseen. Silloin pohditaan kasvatuksen periaatteita ja keskustellaan tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Aikaan liittyy usein uusia virtauksia taiteen, uskonnon, filosofian tai tieteen alalla.

Rousseaun ajan Ranskassa oli nousemassa voimakas poliittinen liike, joka vaati uutta yhteiskuntajärjestystä demokraattisilla ehdoilla. Napoleonin valistuneen itsevaltiuden jälkeen kehittyivät poliittisina liikkeinä oikeisto, vasemmisto sekä liberaalinen liike. Monissa Euroopan maissa oltiin jo matkalla kohti kansanvaltaa, kun teollistumisen ja kaupungistumisen seurauksena syntynyt työväestö alkoi järjestäytyä. Tieteen alalla edistyi luonnontieteellinen tutkimus. Darwinin esittämä kehitysteoria vähensi edelleen uskonnon vaikutusta yhteiskuntaelämässä. Filosofisessa ajattelussa oli monia suuntauksia romantiikasta ja idealismista kokemusta korostavaan filosofiaan ja positivismiin. Marx edusti materialistista ajattelua ja Englannissa oli vallalla utilitaristinen hyötyajattelu. Kant etsi yhteyttä empirismin ja rationalismin välille. Uushumanismi pyrki jälleen nostamaan

helleenistä kulttuuria kasvatuksen ihanteeksi. Yhteistä kaikelle kehitykselle oli kuitenkin se, että teollistumisen, demokratian ja protestanttisen kirkon voimistuessa yhä laajemmat kansankerrokset saatiin koulutuksen piiriin. Kansakoululaitos alkoi kehittyä nopeasti. Kasvatuskeskustelun painopiste siirtyi pedagogisesta teoriasta käytännöllisemmän kasvatusopin suuntaan. (Nurmi 1984, 52-54)

1.3.1 Pestalozzin elämäntyö

Rousseaun suuri ihailija *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) teki kasvatuksellisesti ja yhteiskunnallisesti merkittävän elämäntyön köyhien ja kodittomien lasten opettajana Sveitsissä. Pestalozzin, kuten monen muunkin historiaan jääneen pedagogin työn perusta oli uupumattomuus ja luja usko tehtäväänsä.

Pestalozzi syntyi Zürichissä vuonna 1746. Hän menetti silmälääkärinä toimineen isänsä ollessaan kuusivuotias ja jäi näin äidin ja palvelijattaren kasvatettavksi. Elämän kerrotaan olleen vaatimatonta, mutta turvallista. Latinakoulun jälkeen Pestalozzi aloitti teologian opinnot, jotka kuitenkin jäivät kesken, kun hän kiinnostui erään vallitsevia poliittisia ja sosiaalisia oloja arvostelevan "isänmaallisen seuran" toiminnasta. Tämä toiminta ja Rousseaun kasvatusta ja yhteiskuntaa koskevat teokset tekivät häneen syvällisen vaikutuksen. Niinpä Pestalozzi hankki omistukseensa Neuhof -nimisen maatilan ja alkoi viettää maamiehen elämää kasvatellen perhettään Rousseaun oppien mukaan. Maanviljelys ei kuitenkaan menestynyt osin taitamattomuudesta, osin katovuosista johtuen. Koska Pestalozzi näki maaseudulla monenlaista hätää ja kurjuutta, hän päätti perustaa köyhien lasten koulukodin, jossa lapset saisivat opetuksen lisäksi tehdä hyödyllistä työtä. Hankkeen tarkoitus oli sekä pelastaa Pestalozzin oma tila että auttaa vaikeissa olosuhteissa eläviä lapsia. Yritys ajautui kuitenkin suuriin taloudellisiin vaikeuksiin ja lopulta Pestalozzi asui tilallaan köyhyydessä 50

kerjäläislapsen kanssa. Ystäviensä avulla hän kuitenkin selviytyi joten kuten ja saattoi aloittaa kirjallisen tuotantonsa, jossa pohtii ihmiselämän edellytyksiä.

Teoksissaan Pestalozzi pohtii kiihkeästi ihmiselämän tarkoitusta ja edellytyksiä; totuutta, joka ohjaisi käytännölliseen tietoon hyvän elämän rakentamisesta. Keskeiseksi elämän tasapainon ylläpitäjäksi hän nostaa perheen, koska se on osa luonnon omaa järjestystä. Perhe-elämä pohjautuu Pestalozzin mukaan ihmisen luonnollisiin tarpeisiin ja tunteisiin ja sen piirissä kehittyvät kaikki ne ominaisuudet, jotka hän näkee aidon ihmisyyden tunnusmerkkeinä. Kotona saatu kasvatus ei kuitenkaan riitä, koska teollistuvassa yhteiskunnassa tarvitaan tietoja ja taitoja, joita koti ei voi enää antaa. Näin hän lähtee kasvatusajattelussaan samoille linjoille, joille Dewey toista sataa vuotta myöhemmin rakensi oman kasvatusfilosofiansa.

Pestalozzi korosti voimakkaasti yhteiskunnallista ja sosiaalista näkökulmaa kasvatuksen järjestämisessä. Kasvatusihanne muistuttaa edelleen Rousseauta, mutta kokemustensa perusteella Pestalozzi pitää tärkeänä myös ammatin hankkimista, jotta ihminen voisi osallistua omalla panoksellaan yhteiskunnan elämään. Yhteiskuntaa Pestalozzi vertaa perheeseen, jossa jokainen tekee osansa yhteiseksi hyväksi ja saa vastineeksi turvallisuutta ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. Jokaisella on hänen käsityksensä mukaan oma tehtävänsä yhteiskunnassa ja se hänen tuli hoitaa omalla paikallaan. Pestalozzia askarrutti suuresti vallan väärinkäyttö ja yhteiskunnallinen epäoikeudenmukaisuus. Hänen suuri huolenaiheensa olikin yhteiskunnan sosiaalisten ongelmien ratkaiseminen. Tämä voitiin Pestalozzin mukaan saada aikaan politiikan ja kasvatuksen avulla. Ilmeisesti omien kokemustensa perusteella hän ei uskonut ihmisen luonnolliseen hyvyyteen. Ihminen tulee hyväksi vain kasvatuksen, hyvien tapojen, lakien ja laitosten avulla. Näiden tehtävänä oli pitää ihmiset kurissa ja kehittää ahkeruutta, avuliaisuutta ja lähimmäisenrakkautta. Pestalozzi ei juuri antanut arvoa tiedolle ja oivallukselle sinänsä. Ne ovat vain välineitä, joiden avulla ihminen voi suoriutua yhteiskunnallisesta tehtävästään.

Kasvatuksen päämääränä on kehittää luonnollisesta, mutta pahuuteen taipuvaisesta ihmisestä kelvollinen yhteiskunnan jäsen ja moraalinen yksilö. Kasvatuksen perustana täytyy olla usko ihmiseen ja rakkaus lasta kohtaan.(Grue-Sörensen II 1961, 7-23)

"Kaikki muille, itselleen ei mitään", kuvataan Pestalozzin hautakirjoituksessa hänen elämäntyötään. Ahlman (1976, 74-75) nostaakin Pestalozzin esimerkiksi äärimmäisen sosiaalisesti suuntautuneesta kasvattajasta, jolle koulun, yhteiskunnan ja koko ihmiskunnan asiat olivat kuin omaa perhettä. Pestalozzin kasvatusajattelusta saa kuvan, että hän koki hyvin syvällisesti vastuunsa yhteiskunnan paremmaksi tekemisestä. Kasvatuksen tehtävä on hänen näkemyksensä mukaan selkeän kaksijakoinen; toisaalta sen tulee kehittää yksilöstä kunnon kansalainen, joka pystyy olemaan hyödyksi yhteisössään, toisaalta kasvattaa yksilöstä moraalinen ja sosiaalinen ihminen. Näihin tuloksiin voidaan päästä vain kehittämällä kasvavan lapsen kättä, päätä ja sydäntä sopusoinnussa keskenään.

1.3.2. Schleiermacherin moderni filosofinen hermeneutiikka

Berliinin yliopiston teologian opettajana toimineella *Friedrich Daniel Schleiermacherilla* (1768-1834) on paikkansa kasvatustieteen historiassa siitä syystä, että hän omaksui ensimmäisten joukossa näkemyksen, jonka mukaan kasvatuksen osuus yhteiskuntaelämässä on määriteltävä ennenkuin ryhdytään laatimaan kasvatusopillisia ohjeita. Teologisten aineiden lisäksi hän oli perehtynyt käytännölliseen filosofiaan, kasvatusoppiin, estetiikkaan sekä politiikkaan mm. kääntämällä Platonin teoksia saksan kielelle. Tällainen näkökulma oli täysin uusi ja se ennakoi myöhempiä kasvatussosiologian kysymyksenasetteluja. Schleiermacher näki kasvatuksen tehtävän Pestalozzin tapaan kahdensuuntaisena; toisaalta sen tuli pyrkiä sopeuttamaan kasvatettava yhteiskunnan jäsenyyteen ja toisaalta kehittämään hänen yksilöllisiä taipumuksiaan. Keskeisenä ajatuksena

Schleiermacherilla oli näiden kahden tehtävän saattaminen sopusointuun keskenään. (Grue-Sörensen II 1961, 78-81)

Romantiikan ajan ihmis- ja kulttuurikäsityksen mukaan Schleiermacher tunnusti ihmisten ja kansojen erilaisuuden, mikä johti pedagogiseen relativismiin; näkemykseen siitä, että kasvatuksesta ei voida antaa yleispäteviä ohjeita. Kasvatuksen periaatteiden tuli saada vaihtua yhteiskunnallisten, kansallisten, kulttuuristen, maantieteellisten ja historiallisten olosuhteiden mukaan. Schleiermacherin käsityksen mukaan kansa tai kansakunta muodostaa kuitenkin kokonaisuuden, jonka tuli järjestää kasvatusasiansa yhtenäisesti mutta kuitenkin siten, ettei syntyisi vihamielisyyttä muita kansoja kohtaan. Hän ennusti ihmisten ja kansojen yhtäläistymistä, joka tulisi myöhemmin johtamaan yleispätevään pedagogiikkaan.

Kasvatuksen tavoitteet oli Schleiermacherin mukaan johdettava vallitsevista yhteiskunnallisista oloista. Kasvatuksen tuli valmistaa ihmisiä valtionsa hyödyllisiksi kansalaisiksi sekä kirkon jäseniksi. Schleiermacher nostaa keskeiselle sijalle kielen, jonka kautta ihminen ainoastaan voi kasvaa oman kulttuurinsa tuntijaksi ja siihen osallistujaksi sekä kykenee sosiaaliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Yhteiskunnan epäkohtiin tuli puuttua kasvatuksen kautta, mutta oli varottava vallankumouksellisten ihmistyyppien vahvistamista. Schleiermacher uskoi vahvasti poliittisten ongelmien ratkaisemiseen vähitellen kasvatuksen avulla. Päämääränä voidaan pitää sellaisen sukupolven kasvattamista, joka kykenee korjaamaan yhteiskunnassa esiintyviä epäkohtia. Koska Schleiermacher näki tärkeänä taistelun yhteiskunnassa esiintyvää eriarvoisuutta vastaan, voidaan häntä pitää myös demokratiaan kasvattavan pedagogiikan edustajana. (Emt. 83)

Kielen merkityksen esiinnostaminen kertonee ajan hengestä, joka ihaili voimakasta kansallistunnetta. Se voidaan tulkita myös kritiikiksi klassisen kouluopetuksen vierasperäisyyttä vastaan. Ihanteita ei enää haluttu etsiä muinaisesta Kreikasta tai Roomasta, vaan rakentaa koulu ja sen opetuksen sisällöt oman yhteiskunnan

tarpeista käsin. Kansakunnan yhteisellä kielellä ajateltiin olevan keskeinen merkitys kansallistunteen ja oman kulttuurin kehittymisessä. Näin Schleiermacherin kasvatuskäsitykset olivat vahvasti sidoksissa aikakauden henkeen.

Uskontoa koskevassa pedagogisessa ajattelussaan Schleiermacher korosti tunnetta. Hän halusi erottaa uskonnolliset tunteet ja näkemykset filosofisesta ajattelusta ja ihmisen moraalikäsityksistä. Uskonto liittyi läheisemmin taiteisiin kuin filosofiseen ajatteluun. Uskonnollinen tunne voidaan herätellä ihmisestä esiin kuten estetiikan taju. Sama koskee moraalia. Voidaanko älyllisellä kasvatuksella yleensä päästä tuloksiin, joiden on tarkoitus vaikuttaa tunne-elämään, hän kysyy. Tieto oikeasta ja väärästä ei riitä, on myös herätettävä tunnetta siitä. (Emt. 85)

Schleiermacherin nimi nousee tämän tutkimuksen kannalta merkittäväksi myös siitä syystä, että häntä pidetään ns. modernin filosofisen hermeneutiikan isänä. Kuschin (1986, 19-22) mukaan tämä johtuu ennen kaikkea hänen kielifilosofiastaan, jonka mukaan ajattelu, kieli ja tieto liittyvät läheisesti yhteen ja edellyttävät toisiaan. Kieli ei voi olla vain yhden ihmisen kieltä, siihen kuuluu aina myös yhteisö. Ymmärtääkseen ja tulkitakseen todellisuutta filosofian on lähdettävä liikkeelle kielestä. Schleiermacherin hermeneutiikkaa voidaan pitää taitona ymmärtää puhetta tai tekstiä siitä kulttuurista käsin, jossa se on syntynyt. Kusch (emt. 19) siteeraa Schleiermacheria (1977) näin:

> *- - - meidän on siis lähdettävä siitä, ettei ole ajattelua ilman kieltä, ja vaikka otamme esille puhtaan sisäisen ajattelun ja kaikista aistillisista kuvista irrotetun ymmärryksen, niin emme [kuitenkaan] tule toimeen ilman kieltä - - -*
>
> *- - - kielen ja tiedon ykseys lankeaa yhteen valtion ykseyden kanssa, ja kaikki on oikeassa historiallisessa mielessä nationaalista - - - siksi filosofiankin on oltava myös nationaalista, ja on väärin asettaa yleispätevää [filosofiaa].*

Hermeneuttisen tradition jäsentelyssään Siljander (1995, 45-46) liittää Schleiermacherin nimen samoin modernin filosofisen hermeneutiikan syntyyn. Hermeneuttinen perinne lähti alunperin liikkeelle uskonpuhdistuksen jälkeisestä

tarpeesta kääntää ja tulkita Raamatun vanhoja tekstejä protestanttisen kirkon käyttöön. Terminä se juontaa juurensa kreikankielen verbistä *hermeneuein* (tulkita), mikä merkitsee sanoman ilmaisemista tai esittämistä, selittämistä sekä ymmärrettäväksi tekemistä kääntämällä se kieleltä toiselle (emt. 45). Näin ollen koko hermeneutiikan käsitteellä on jo syvällinen yhteys sekä kulttuuriin että kieleen. Liikkeelle lähtenyt kehitys johti myöhemmin ns. ihmistieteiden autonomiaan ja jakoi jo varhaisessa vaiheessa kasvatustieteen lähestymistavat henkitieteelliseen ja empiristiseen linjaan.

1.3.3. Pragmatismi ja John Deweyn filosofia

Pragmatismilla tarkoitetaan 1800-luvun lopulla Amerikassa syntynyttä kasvatusfilosofista liikettä, jonka mukaan tiedon arvo lähtee sen käytännöllisestä merkityksestä. Se mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi ja hyödylliseksi, on totta ja oikeaa. Ideoiden merkitys sisältyy niiden käytännölliseen arvoon (*cash value).* Näin totuus on filosofisesti ajatellen yksi hyvän laji. Esimerkiksi uskonnolliset käsitykset voivat olla olla oikeutettuja ja "tosia", koska niillä on käytännön elämässä arvonsa. (Niiniluoto 1986, 49)

Kokemukseen perustuva tieto edellyttää teorioiden ja ajatusten testaamista käytännössä. Kasvatuskäsitysten ja -teorioiden arviointiperusteena pidetään sitä, miten ne vievät käytännön kasvatustyössä kehitystä eteenpäin. Siksi tätä lähtökohtaa nimitetään kasvatusajattelussa progressivismiksi (progress, edistys). Pragmaattisen koulukunnan tärkeimpinä edustajina mainitaan yleensä *Charles D. Peirce* (1839-1914), *William James* (1842-1910) ja *John Dewey* (1859-1952). (Puolimatka 1995, 38-39)

Pragmatismia pidetään ensimmäisenä itsenäisenä filosofisena suuntauksena, joka on syntynyt Amerikassa. Sen syntysijat olivat Bostonin alueella Massachusettsissa, jonne Englannista tulleet siirtolaiset olivat perustaneet Harvardin yliopiston jo vuonna 1636. Tämän uudeksi Englanniksi nimetyn alueen elämää leimasi "vilkas

kauppa, protestanttiseen puritaanisuuteen liittyvä yrittäjähenki, taloudellinen kasvu ja erilaisten aatteellisten traditioiden törmääminen toisiinsa" (Niiniluoto 1986, 40). Liikkeen varsinainen läpimurto tapahtui 1900-luvun puolella sekä Yhdysvalloissa että Euroopassa. Sitä pidetään edelleen yhtenä tämän vuosisadan filosofian valtavirroista.

Kun lähdetään pohtimaan koulun ja yhteiskunnan suhdetta kasvatusajattelussa, ei voida sivuuttaa John Deweyn nimeä. Dewey oli ansiokas filosofi ja pedagogi, jonka perusajatuksia voitaisiin kuvata toiminnan filosofiaksi. Dewey piti kasvatusta ensisijaisesti sosiaalisena prosessina, joka pyrkii kehittämään kasvatettavista yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Keskeisimmät ajatuksensa hän esittää teoksissa *The Child and Curriculum* (1903), *The School and society* (1915) ja *Democracy and Education* (1916) sekä artikkelikokoelmassaan *Education today* (1940). (Grue-Sörensen 1961 II, 239)

Dewey oli sukujuuriltaan periamerikkalainen; hänen isänsä toimi kauppiaana, esi-isät olivat olleet käytännön miehiä kuten käsityöläisiä ja maanviljelijöitä. Dewey itse sanoi olevansa ensimmäinen suvussa, joka rikkoi tämän perinteen. Tämä tausta antaa oman selityksensä hänen käytäntöä korostavalle ajattelulleen. Koulusta päästyään Dewey opiskeli filosofiaa ja toimi yliopiston opettajana päätyen vuonna 1894 Chigagoon filosofian, psykologian ja pedagogiikan professoriksi. Hän kiinnostui pedagogisista kysymyksistä ajattelun ja teorian kautta, mutta halusi saattaa teoriansa käytännön palvelukseen. Siksi hän perusti yliopiston yhteyteen kokeilukoulun, jossa alkoi toteuttaa kehittelemiään opetus- ja kasvatusmenetelmiä. Deweyn työkoulun perusajatus oli meilläkin nykyisin hyvin tunnettu *"learning by doing"*. Kasvatus ei saa olla pelkkää muistitietojen keräämistä, vaan sen on kehitettävä oppilaiden toimintahalua ja aktiivisuutta. Lapsen on opittava kokemustensa kautta. (Emt. 238- 241)

Erityistä huomiota on Deweyn mukaan kiinnitettävä sosiaalisiin tekijöihin ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Kasvatus on ennen kaikkea hankittujen

kokemusten uudelleen järjestelyä ja muovaamista. Sen vuoksi koulun tuli pienoiskoossa vastata todellista yhteiskuntaa, jotta lapsi voisi alusta asti sopeutua sellaiseen sosiaaliseen ympäristöön, jossa hän aikuisena elää. Yhteiskunnalla Dewey ei tässä tarkoittanut valtiota, vaan mitä tahansa ihmisten muodostamaa sosiaalista yhteisöä. Yhteisön muodostivat ihmiset, jotka toimivat yhdessä saavuttaakseen heille yhteisen päämäärän.

Deweyn kasvatusfilosofiset näkemykset pohjautuvat syvällisiin yhteiskunnallisiin pohdintoihin, joita voidaan pitää ennakkoluulottomina ja radikaaleinakin sivalluksina vallitsevaan kasvatusajatteluun. Dewey käsittää ihmiselämän sosiaalisena prosessina ja kasvatuksen yhtenä sen tärkeänä polttopisteenä, jonka kautta kaikkien yhteiskuntaelämän muutosten on kuljettava, jos niiden halutaan jäävän yhteiskunnassa pysyviksi vaikutuksiksi. Voidaan tulkita, että Dewey pitää demokraattisen yhteiskunnan syntymistä ja säilymistä mahdollisena vain, mikäli kansalaiset jo lapsuudesta saakka kasvatetaan yhteiskunnan jäsenyyteen.

Vallitseva koulumuoto tähtäsi Deweyn mielestä liiaksi joukkovaikutukseen. Hän piti joukkokasvatusta ja aktiivista kasvatusta toistensa vastakohtina. Joukkokasvatus edistää oppilaiden passiivisuutta ja johtaa oppiaineksen yhtenäistämiseen, kun kaikkien tulee oppia samat asiat samassa tahdissa. Dewey arvosteli koulua siitä, että se jakeli kiinteän määrän valmista tietoa, joka lasten tuli oppia määrävuosien kuluessa. Pääpaino oli siten oppikirjalla, opetussuunnitelmalla ja säännösten määräämillä taidoilla, eli kaikella muulla kuin lapsella ja hänen harrastuneisuudellaan. Dewey halusi muuttaa koulun sellaiseksi, että sen keskipisteenä oli lapsi; lapsi oli "aurinko, jonka ympäri kaikki kasvattavat säännöt kiersivät" (emt. 248).

Deweyn mukaan ihmiselle on lapsesta lähtien luonteenomaista jatkuva puuhailu. Kasvatuksen tehtävä on tämän puuhailun ohjaaminen sellaiseen suuntaan, että se johtaisi älylliseen edistymiseen. Tieto ei voi olla vain henkistä omistamista, jonka opettaja opettaessaan antaa oppilaalle. Oikean tiedon voi saavuttaa vain

kokemuksen kautta. Grue-Sörensenin mukaan Dewey arvosteli aikansa pedagogista ajattelua lapsen fyysisen ja psyykkisen kehityksen keinotekoisesta erottelusta, samoin kuin ajatuksen erottamista toiminnasta. Vallitsevassa yhteiskunnassa koulu eli omaa eristettyä elämäänsä, jolloin lapset saivat käsityksen, että koulussa opitaan ja sen ulkopuolella eletään. Dewey halusi tehdä lopun koulun eristyneisyydestä. Koulun tuli olla osa yhteiskuntaa, koulun ja elämän tuli kuulua yhteen. Elämisen ja oppimisen tuli merkitä lapselle samaa asiaa.

Koulun uudistamisen tekivät välttämättömäksi yhteiskunnassa tapahtuneet sosiaaliset ja taloudelliset muutokset. Teollistuminen oli Deweyn mukaan hävittänyt lukuisia pedagogisia mahdollisuuksia; kotituotannon aikana lapset olivat oppineet luonnostaan näkemällä vanhempansa työn äärellä ja itse osallistumalla kaikkeen kodin työhön. Se merkitsi monipuolista luonteen ja älyn kehittämistä, luonnollista harjaantumista järjestykseen, velvollisuuteen ja vastuuseen. Se opetti tarkkaavaisuutta ja käytännöllistä kekseliäisyyttä. Dewey ihaili tätä luonnollista harjaantumista yhteiskunnan elämään. Hän halusi säilyttää samanlaisen elämänläheisen ja luontevan oppimistavan myös teollistuneen yhteiskunnan kasvatuksessa. Tähän perustuen hän otti koulunsa ohjelmaan käden työt, mikä tarkoitti puu- ja metallitöitä, kudontaa, ompelua ja ruuanlaittoa. Työ perustui lapsen luontaiseen toiminnallisuuteen, joka haluttiin ottaa oppimisen avuksi. Hän näki tässä myös mahdollisuuden näyttää hyödyllisen tekemisen ja työn kautta esimerkin prosessista, joka pitää yhteiskuntaa pystyssä. Hänen käsityksensä mukaan työ tekee koulun osaksi aitoa elämää.

Vanhan koulun tavoitteet eivät Deweyn mielestä vaatineet ollenkaan yhteisöllistä ponnistelua. Ei ollut sellaisia päämääriä, joiden saavuttamiseksi olisi tarvittu todellista yhteistyötä. Leikkipaikalla tai joukkuepelissä tämä yhteistyö syntyy luonnostaan, mutta luokkahuoneessa jokainen työskentelee vain itseään varten.

Dewey piti suurena vahinkona sitä, että sosiaalisen järjestelmän tulevia jäseniä kasvatetaan koulussa sellaisessa sosiaalisessa ympäristössä, josta yhteishengen

edellytykset puuttuvat. Hän pitää vanhan koulun yhteishengeksi nimitettyä ilmiötä sosiaalisesti alkukantaisena ja hedelmättömänä, eikä ollenkaan sopivana esimerkkinä todellisesta sosiaalisesta organisaatiosta. Hänen mielestään luokan sosiaalinen rakenne olisi muutettava sellaiseksi, että toisten auttaminen olisi luonnollinen ja arvokas osa toimintaa. Tämä koulumuoto vaatii aivan toisenlaista järjestystä kuin koulussa on totuttu. Työ ei onnistu hiljaisuudessa eikä tiukassa geometrisessa muodostelmassa, vaan tarvitsee onnistuakseen sellaista dynaamista järjestystä, joka edistää yhteisen tavoitteen saavuttamista. Esimerkiksi voisi ottaa vaikka jalkapallojoukkueen, jossa yksityiset pelaajat pyrkivät toiminnallaan edistämään yhteistä päämäärää, toimimalla eri tavoin vaihtelevien tilanteiden mukaan, mutta kuitenkin pitäen tarkasti silmällä yhteistä tavoitetta.

Keskeiseksi oppiaineeksi Dewey nostaa Rousseaun tapaan maantieteen, opin maapallosta ihmisten yhteisenä asuinpaikkana. Hän käsitti maantieteen laajasti ja liitti siihen sekä luonnonhistorian että sivistyshistorian kehityksen. Lasten tuli koulussa oppia käytännön kautta juuri niitä asioita, joiden avulla ihmiskunta oli aikojen kuluessa muokannut elinolosuhteitaan. Dewey arvosti kokemuksen kautta hankittua tietoa enemmän kuin kirjatietoa. Tietojen määrä ei ole yhtä tärkeä kuin niiden laatu, keskinäinen yhteys ja varsinkin niiden liittyminen käytännön elämään. Opetus on siis muutettava sellaiseksi, että lapsen suhde tietoihin tulee eläväksi ja välittömäksi.

Dewey päättelee myös, että oppilaiden on tärkeämpää tietää miten he voivat tarvittaessa hankkia tietoja, kuin kasata niitä muistiinsa. Rousseaun tavoin hän joskus väheksyy kirjojen merkitystä. Tietyn kokemusmäärän omaava ihminen voi hyvin lisätä tietojaan lukemalla kirjoja, mutta toisaalta runsas lukeminen ilman kokemusta synnyttää kuvitelman tiedosta ja ymmärtämyksestä, jota ei ole olemassa. Samoillaan vain sanojen maailmassa ilman syvempää ymmärtämistä. Pelkästään lukemalla oppimista Dewey vastusti myös siitä syystä, että se vähensi lapsen toiminnallisuutta. Aktiiviseen oppimiseen voi liittyä suuriakin määriä lukemista, mutta se on sijoitettava oikealle paikalleen vasta kokemuksen jälkeen.

Kokemuksen pitää johtaa symboleihin, jotka vain toiminnan kautta saavat sisältöä ja todellista merkitystä. Tässäkin hän yhtyy Rousseaun näkemykseen.

Dewey vastusti kaikkea oppiaineksen vakiointia. Kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana tuli olla lasten omat kokemukset ja harrastuneisuus. Koska nämä tekijät ovat erilaiset, oppiaineksenkin tuli olla erilaista. Sen sijaan metodit, joiden avulla opitaan, voivat olla samanlaisia. Hänen mielestään yhteiskunnan ei pidä pyrkiä hallitsemaan jokaista järjestettyä opetuslaitosta eikä asettamaan jotain tietynlaatuista tai -laajuista oppiainesta kasvatuksen yleiseksi päämääräksi. Tällainen yleinen, kaikkia velvoittava ja perinteen vahvistama kasvatusihanne, jonka saavuttamista valvotaan kaavamaisilla tutkinnoilla, oli hänen mielestään kuin pakkopaita ja saattoi tukahduttaa lapsen oma-aloitteisuuden ja itsenäisyyden kehittymistä ja luovaa lahjakkuutta.

Elämänläheisyys ja koulun ja ympäröivän yhteiskunnan samankaltaisuus kuuluivat Deweyn ajattelun perusvaatimuksiin. Käytännön elämässä ajatustoiminnan panee aina liikkeelle vaikeus, joka on voitettava toiminnalla. Sen vuoksi ajattelu ei Deweyn mielestä voinut olla pelkkää logiikkaa, jossa määrätyistä edellytyksistä päästään tiettyihin seurauksiin. Tätä käsitystä hän piti liian ahtaana ja muodollisena. Ajatteleminen oli Deweyn käsityksen mukaan ennen kaikkea ongelmien ratkaisemista. Opetuksen oli tapahduttava siten, että lapset saivat mahdollisuuden yrittää ratkaista sellaisia heidän kehitystasolleen sopivia pulmia, joilla olisi heille todellista käytännön merkitystä. Tämä merkitsi tietysti hyvää oppilaantuntemusta, jota opettajan oli hankittava jatkuvasti lapsia tarkkailemalla. Harrastuneisuutta Dewey piti orastavien kykyjen ilmaisijoina. Ne osoittivat mille kehitysasteelle lapsi oli tullut tai oli tulossa. Opetuksen tuli seurata lapsen kehitystä. (Grue-Sörensen II 1961, 237-256)

Jyrkimpiä Deweyn kannattajia nimitettiin progressivisteiksi. Grue-Sörensen toteaakin, ettei Dewey voinut hyväksyä kaikkea heidän toimintaansa. Hän pahoitteli, että ihmisillä on tapana mennä äärimmäisyyksiin. Kannatettiin joko

virallista traditionaalista koulua sen puutteista ja heikkouksista välittämättä tai mentiin absoluuttiseen vapauteen, jossa lapset saivat vain noudattaa yksilöllisiä kehitystaipumuksiaan. Hänen luomansa demokraattisen kasvatuksen käsite merkitsi näiden kahden välistä keskitietä. Hän esittää sen nimenomaan kokeilevana koulumuotona, joka kokemuksen kautta alati hakee uusia yhteisen työskentelyn ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Tavoitteena on kokonaisuus, jossa kaikkien kyvyt tulevat käyttöön yhteiseksi hyödyksi. Dewey piti erikoisen tärkeänä lapsen kasvattamista sosiaalisessa ympäristössä, ryhmän jäsenenä. Kasvatuksen tuli olla sosialisaatioprosessi, jonka avulla uusi sukupolvi sulautuu yhteiskuntaan:

> *Mitä parhaimmat ja viisaimmat vanhemmat toivovat lapsilleen, sitä tulee yhteiskunnankin toivoa kaikille lapsilleen. Jokin muu ihanne olisi kouluillemme liian suppea ja epämiellyttävä; siihen pyrkiminen tuhoaisi kansanvaltamme. Kaikki, minkä yhteiskunta on saavuttanut itselleen, on koulun välityksellä asetettu sen tulevien jäsenten käytettäväksi. Se toivoo voivansa toteuttaa kaikki hyvät tulevaisuudensuunnitelmansa näin avautuneiden mahdollisuuksien kautta. Tässä kohden individualismi ja sosialismi merkitsevät samaa. Vain pitämällä uskollisesti päämääränään kaikkien yksilöittensä kasvua täyteen mittaansa yhteiskunta voi olla uskollinen itselleen. (Dewey 1957, 13)*

Dewey piti tärkeänä koulutuksellista tasa-arvoa yhteiskunnassa. Samaan viittaa Grue-Sörensen selostaessaan Deweyn työn pedagogiikkaa. Käytännön työn kautta tapahtuva oppiminen asetti lapset tasa-arvoiseen asemaan kodin sivistystaustasta riippumatta. Deweyn mukaan teollistuneessa yhteiskunnassa koulutusta ei voida enää pitää yläluokan yksinoikeutena. Modernissa yhteiskunnassa ja varsinkin meillä Pohjoismaissa ajatus tuntuu itsestäänselvältä. Se lienee kuitenkin omana aikanaan ollut varsin radikaali yhteiskunnallinen kannanotto.

Tämän päivän koulutuspoliittisessa tilanteessa ja muutosten virrassa Dewey edelleen muistuttaa koulun ja yhteiskunnan kiinteästä suhteesta. Koulu ei saa eristäytyä omaksi saarekkeekseen, koska sen toiminta on osa yhteiskunnallista käytäntöä. Pedagogiset uudistukset eivät ole vain koulun asia, ne on aina nähtävä osana yhteiskunnan kehitystä:

> *Milloin tahansa pohdimmekin uutta kasvatusvirtausta, on erittäin tärkeätä lähteä laajemmasta eli yhteiskunnan näkökulmasta - - - Muutos, joka tapahtuu kasvatusmenetelmässä ja opetussuunnitelmassa, on yhtä paljon muuttuneen yhteiskunnallisen tilanteen tulosta ja muodostumaisillaan olevan uuden yhteiskunnan tarpeitten tyydyttämispyrkimystä kuin muutokset teollisuuden ja kaupankin alalla- - - (Emt. 14)*

Miettisen (1990, 43-44) mukaan Deweyn teorian perusta oli historiallinen ja yhteiskunnallinen, koska se pyrki koulun, sen opetussuunnitelman ja työmuotojen analyysiin. Deweyn mielestä hänen aikansa vallitseva koulujärjestelmä perustui eurooppalaisen feodaaliyhteiskunnan perinteeseen eikä voinut enää vastata teollistuvan ja tiedettä hyväksi käyttävän yhteiskunnan tarpeita. Kirjoista tapahtuva opiskelu viittasi koulun eristäytymiseen työstä ja yhteiskunnan muusta elämästä ja teki siitä pysähtyneen laitoksen, joka vuodesta toiseen toisti itseään riippumatta yleisestä kehityksestä. Tämän tilalle Dewey vaati kokemiseen ja tekemiseen perustuvaa oppimista, jonka taustalla oli tieteen kokeellinen ja tutkiva ajattelu. Tämän ajattelutavan omaksuminen oli Deweyn näkemyksen mukaan demokraattisen yhteiskunnan toteutumisen edellytys.

2. KULTTUURI, KASVATUS JA SUOMALAINEN YHTEISKUNTA

Mitä on kulttuuri? Sanan alkuperä tulee kreikan sanasta *cultura,* joka tarkoittaa viljelystä. Jo Cicero liitti siihen myös henkisen merkityksen *cultura animi,* "hengenviljelys". Renessanssin aikana samassa merkityksessä käytettiin termiä *civilisatio.*

Ahlman (1976, 16) määrittelee kulttuurin seuraavasti:

> *Kulttuuri on järjestelmä ihmisten tietoisesti aikaansaamia, yhteiskunnassa syntyneitä ja sukupolvesta toiseen siirtyviä, yhä lisääntyviä arvonomaisia muodosteita ja olotiloja.*

Tämän määritelmän mukaan kulttuuria on kaikki ihmisen toiminta, mitä historia ja nykypäivä pitää sisällään tieteestä, taiteesta ja tekniikasta yhteiskuntaelämään ja uskontoon asti. Kaikella tällä toiminnalla on syntyessään ja kehityksensä aikana ollut jokin tarkoitus tai tehtävä. Se on syntynyt jonkinlaisessa ihmisten yhteisössä ja heijastaa päämääränsä kautta tämän yhteisön arvoja. Jos haluamme tulkita mitä arvoja nämä ihmisten ja yhteisöjen aikaansaannokset edustavat, on meidän tunnettava tarkemmin sitä yhteiskuntaa, jossa ne ovat syntyneet.

Kasvatus on osa kulttuuria. Yleensä sen tehtävä on ollut siirtää edellisten sukupolvien tietoja ja taitoja seuraaville, mutta usein sen avulla on myös pyritty tietoisesti korjaamaan yhteiskunnassa esiintyneitä epäkohtia. Se, mikä on nähty puutteena, kertoo uudesta näkökulmasta ja arvojen muuttumisesta.

Antiikin aikana kasvatus oli olennainen osa yhteiskunnan elämää, koska sen avulla pyrittiin turvaamaan yhteiskunnan elinehdot sekä ulkoapäin tulevia hyökkäyksiä että sisältä nousevaa hajaannusta vastaan. Tästä näkökulmasta Sokratesta vastaan nostettu syyte nuorison turmelemisesta oli varsin ymmärrettävää. Roomalaiset halusivat kasvatuksen avulla edistää arvostamaansa kaunopuheisuuden kulttuuria ja

katolinen kirkko levittää oikeaa oppia. Se käytti kasvatusta myös vallan välineenä. Renessanssin kasvatus pyrki eroon tästä vallasta ja halusi edistää tieteen kautta syntyneen uuden maailmankuvan omaksumista. Luther näki jo kasvatuksella olevan uskonnon lisäksi yhteiskunnallista hyvinvointia kohentavaa merkitystä. Sodat ja levottomuudet saivat aikaan rauhanaatetta ja suvaitsevaisuutta painottavia ajattelijoita kuten Erasmus Rotterdamilaisen ja sortokaudet ruokkivat taas kansallisuusaatetta vaalivia virtauksia. Romantiikka nosti yksilöllisen kasvatuksen yhteisön edelle. Luonnontieteiden läpimurto ja tekninen vallankumous omana aikanaan toivat maailmankuvan muuttumisen seurauksena kasvatukselle jälleen uudet vaatimukset. Demokraattisten yhteiskuntajärjestelmien syntyminen romutti vanhat kasvatusjärjestelmät ja vaati edistyäkseen myös koulutuksellista tasa-arvoa. Nykyajan tietoyhteiskunnassa tämä jo saavutettu tasa-arvo on vaarassa romuttua taloudellisten tekijöiden vuoksi, kuten ajankohtainen koulutuskeskustelu omassa maassammekin osoittaa.

Kaikkina aikoina kasvatus on ollut merkittävä osa koko yhteiskunnan elämää. Sen ongelmana on ollut kuitenkin hidas reagointi yhteiskunnallisiin muutoksiin. Tämä ongelma korostuu etenkin tämän päivän postmodernissa yhteiskunnassa, jossa tieto lisääntyy ja muuttuu nopeasti. Vaikka tieteen avulla saavutettu hyvinvointi on kasvanut, se ei kuitenkaan ole kohdistunut tasapuolisesti kaikkiin kansoihin ja väestöryhmiin. Se on lisäksi tuonut mukanaan ihmisten henkistä hyvinvointia ja maapallon elinehtoja uhkaavia tekijöitä. Kaikki nämä Eurooppaa ja koko maailma koskevat kysymykset ja niiden ratkaisut vaativat sekä yhteisöjä että yksilöitä pohtimaan niitä arvoja, joille tulevaisuus halutaan rakentaa. Nämä arvot vaikuttavat myös siihen mitä voimme tänä aikana pitää kasvatuksemme päämääränä. Näin emme voi erottaa toisistaan kulttuuria ihmisen toimintana, kasvatusta toiminnan muokkaajana ja politiikkaa sen säätelijänä ja toimeenpanijana.

2.1. Kulttuurin *ethos* ja yhteiskunnan arvot

Kulttuuritodellisuuden takana vaikuttavat aina erilaiset arvot ja arvojärjestelmät. Tulkitessamme vallitsevaa kulttuuria meidän on pyrittävä löytämään nämä arvot ja muodostamaan käsitys niiden keskinäisestä järjestyksestä. Tästä yhteiskunnan henkisestä ilmapiiristä Ahlman (1976, 18) käyttää nimitystä kulttuurin *ethos.* Tämän hengen perusteella voimme myös yrittää tulkita sitä suuntaa, johon yhteiskunta on kehittymässä. Ethosta voidaan etsiä esimerkiksi aikakauden taiteesta, harrastuksista, politiikasta ja tiedotusvälineistä. On myös huomattava, että vallitsevan kulttuurin sisällä kamppailevat keskenään erilaiset arvot, jotka saattavat olla jopa ristiriidassa keskenään.

Jokaisella yksilöllä on myös oma persoonallinen arvojärjestelmänsä, joka on ainakin osittain riippuvainen yleisestä ilmapiiristä. Yksilö voi myös omalla toiminnallaan luoda kulttuuria, joka alkaa muokata yleistä ajatustapaa hänen vaikutuspiirissään ja ajassaan. Tällaisia henkilöitä ovat olleet monet uskonnon uudistajat kuten Luther tai ajattelijat kuten Rousseau. Ennen sähköisen viestinnän aikakautta tämä kulttuurikritiikki eli kaunokirjallisuudessa ja esittävässä taiteessa, nykyisin myös lyhytjännitteisemmin julkisissa tiedotusvälineissä kuten meillä esim. tämän ajan Sarasvuo -ilmiö. Nämä trendit muokkaavat meidän aikamme ihmisen ajattelua ja arvomaailmaa jatkuvasti. Todellista yhteiskunnallista vaikutusta voidaan kuitenkin tarkastella vasta, kun keskustelu on jäänyt historiaan.

Kulttuurin taustalla vallitsevat arvot vaikuttavat todellisessa elämässä tapahtuvan toiminnan perimmäisinä motiiveina. Kulttuurin ethos määrää mikä sija minkinlaisilla harrasteilla tulee yhteisön jäsenten elämässä olla. Arvot muodostavat normit yleisesti hyväksyttävälle käyttäytymiselle. Kulttuurin ethosta etsittäessä on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä kulttuurissa on tavanomaista, millaisia ihmistyyppejä ja toimialoja yleisesti arvostetaan. Kasvatus ja arvot liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kasvatuksen avulla pyritään välittämään seuraavalle sukupolvelle sitä, mitä pidetään arvokkaana. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot

ohjaavat kasvatuksessa tehtäviä valintoja. Toisaalta taas se, mitä pidämme arvokkaana, koko arvojen rakennelma ja arvoihin kohdistuva lähestymistapa ja käsitteistö ovat saamamme kasvatuksen tulosta.

Suomen koulutusjärjestelmä on meidän ajassamme suuntautunut enemmän yksilön kuin yhteisön kasvattamiseen. Yksilöiden käsitetään toimintansa kautta muokkaavan yhteiskuntaa ja siten lisäävän sen hyvinvointia. Yhä kasvava osa yhteiskunnan ongelmista on luonteeltaan globaalia. Koko ihmiskunnan kohtalo on viime kädessä sidoksissa ihmisen kulutusta ja poliittista johtoa koskeviin valintoihin. Nämä valinnat ovat myös arvovalintoja. Yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat ja niiden välillä käydyt keskustelut määrittelevät yhdessä sen arvomaailman ja moraalin, jonka mukaan ihmisten toimintaa joko hyväksytään tai sitä paheksutaan. Nämä ideologiat liittyvät poliittisiin, taloudellisiin tai uskonnollisiin arvostuksiin.

Bergströmin (1989) mukaan meidän yhteiskuntamme arvokeskustelu on lukkiutunutta. Arvokeskustelua hallitsee markkinatunnelma, jossa jokaisen tarjoilee niitä arvoja, joista itse hyötyy. Näin tapahtuu myös kasvatuksessa. Bergströmin mukaan arvot syntyvät ja kuolevat kuten muukin elollinen. Vahvin ja parhaiten selviytyvä tieto menestyy ja sopeutuu aivojemme hermoverkoissa. Se alkaa ohjata käyttäytymistämme ja nousee näin arvoasteikossa ensimmäiselle tilalle. Ongelmaksi on muodostunut se, että tietokeskeinen ihmiskäsityksemme unohtaa aivojen valintakapasiteetin kehittämisen. Kasvatamme lapsistamme arvoinvalideja, väittää Bergström. Kasvatamme ihmisiä, joilla on tietoa ja voimaa, mutta ei kykyä käyttää niitä. Aivojen valintakapasiteetin kehittämisellä Bergström tarkoittaa nimenomaan arvokasvatusta. Hän nostaa tämän arvokasvatuksen välineiksi taideaineet, uskonnon, filosofian, psykologian, kaunokirjallisuuden ja käsityöt. Ne ovat aineita, joiden kautta opitaan näkemään laajempia kokonaisuuksia ja uusia yhteyksiä. Ne myös herättävät tunne-elämää ja vapauttavat elimistön omia voimavaroja. Aivot tarvitsevat myös keskustelua, kritiikkiä ja kannanottoja. Näin kehittyy Bergströmin mukaan se aivojen pääoma, joka kykenee luomaan uutta tietoa. (Emt. 35-38)

2.1.1. Arvojen järjestelmä

Kulttuurissa esiintyviä ilmiöitä voidaan tarkastella niin, että ne ovat ilmauksia pyrkimyksestä toteuttaa tiettyjä arvoja. Mitä arvot sitten ovat? Ahlman (1976) määrittelee kulttuurin pääarvolajeiksi Sprangeria mukaillen *hedooniset l. aistilliset, vitaaliset l. biologiset, esteettiset, tiedolliset* ja *uskonnolliset arvot* (emt. 21-30).

Hedoonisilla arvoilla Ahlman tarkoittaa "aistillisia mieluisuusarvoja", jotka tekevät mielihyvän ja nautinnon ihmiselle tavoittelemisen arvoiseksi. Nautinnon saaminen on toiminnan motiivi. Vitaalisia arvoja sanotaan myös biologisiksi arvoiksi. Ne edustavat voimakkuutta, terveyttä ja onnistuneisuutta. Vitaalisilla arvoilla on ollut kulttuurien kehittymisessä suuri merkitys, niin meidänkin ajassamme. Esteettisten arvojen toteutumisen muotona ovat taiteen erilaiset muodot ja saavutukset. Niitäkin on tavattu kaikissa kulttuureissa, ja usein niiden ilmentymät ovat olleet sidoksissa muihin arvolajeihin. Esteettisiä ilmiöitä on myös kulttuurin ulkopuolella luonnonkauneuden ja siitä saatavien elämysten muodossa. Nämä arvolajit esiintyvät usein toisiinsa kietoutuneina, kuten esim. terveys ja kauneus.

Tiedolliset eli teoreettiset arvot esiintyvät erityisesti pitkälle kehittyneissä kulttuureissa. Tiede ja filosofia ovat näiden arvojen toteuttajia. Kummassakin totuuskäsitteellä on keskeinen merkitys. Aristoteles nimitti ihmistä järkeväksi eläimeksi. Parempaa määritelmää ei von Wrightin mukaan voi ihmiselle antaa. Järki on ominaisuus, joka erottaa ihmisen eläimistä. Tiedon arvostaminen on siten ihmiselle luonnollinen piirre. Aristoteles piti kasvavaa tiedon määrää ja oivallusta elämän peruskysymyksistä ihmisen korkeimpana ja puhtaimpana onnena. Renessanssin ja valistuksen aikana ylistettiin rationaalisuutta yksilön ja yhteisön onnellistajana. (von Wright 1988, 56-57)

Tähän rationaalisuuteen liittyy kuitenkin myös kielteisiä piirteitä: Ahlmania askarruttaa kolmikymmenluvun lopulla antropologian alaan kuuluva rotuoppi, joka johtikin sitten osaltaan toisen maailmansodan syttymiseen. Kulttuurin ethosta

pohtiessaan hän jo näki yleisessä ilmapiirissä suuren konfliktin vaarat. Tarkoituksenmukaisuuskysymykset syrjäyttivät tieteellisen totuuden.

Meidän aikanamme tiede painiskelee kaupallisuuden ja sotateollisuuden kanssa. Tutkijan etiikka nousee yhä tärkeämmäksi kysymykseksi, kun tieteen saavutuksia voidaan käyttää poliittisen tai taloudellisen vallan välineinä. Tätä kysymystä pohtii von Wright teoksessaan "Humanismi elämänasenteena" (1988). Hän on huolissaan ihmiskunnan sivistyskokonaisuuden pirstoutumisesta erityisaloihin, jotka uhkaavat murentaa humanistisen elämänkatsomuksen perusteita. Vallalle päässyt teknis-luonnontieteellinen sivistysmuoto uhkaa vierottaa eurooppalaisen kulttuurin humanistisesta perinteestään (emt. 22):

> *Totuuden etsintä jollakin vahvasti erikoistuneella tieteenalalla näyttää helpommin tuottavan tulokseksi teknisiä ja muita sovellutuksia kuin sanan humanistisessa merkityksessä sivistyneitä eli vilpittömiä ihmisiä.- - - Suuri vaara, joka liittyy totuuden alistamiseen hyötynäkökohtiin ja sivistyksen syrjäyttämiseen korkeimpana elämänmuotona, on myös ihmisen hukkuminen päämäärien hierarkiaan ja humanistisen valtio- ja yhteiskuntaihanteen tuhoutuminen.*

Teoksellaan von Wright haluaa muistuttaa sellaisesta tieteen nimissä harjoitetusta rationaalisuudesta, joka arvostaa tietoa vain ihmisen ulkoisen hyvinvoinnin kohentumisen perusteella. Yhtä tärkeää on kaiken teknisen kehityksen rinnalla pitää huolta ihmisen sisäisestä hyvinvoinnista humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti.

Viidentenä kulttuurin perusarvona Ahlman (1976, 20-26) mainitsee uskonnolliset arvot. Uskonnolla ja kirkolla on ollut erikoisen suuri vaikutus ihmisen elämään ja usein se on hallinnut koko kulttuuria. Uskontoja voidaan pitää kaikista kulttuurimuodoista pitkäaikaisimpina. Koko länsimainen kulttuuri perustuu kristinuskoon ja sillä on pitkälti yhteinen historia kirkkokuntien kanssa. Uskonnollisiin arvoihin sisältyy sekä ihmisen hengellinen puoli että uskontokuntien rikkaat ja monelle rakkaat perinteet, jotka taas liittyvät läheisesti yhteen esteettisten arvojen kanssa.

Perimmäisten itsearvojen muokkaajina toimivat Ahlmanin mukaan kompleksiarvot, jotka edellyttävät yksinkertaisten perusarvojen olemassaolon. Näitä välinearvoja ovat *sosiaaliset arvot, mahtiarvot* ja *oikeusarvot* sekä *eetilliset arvot.*

Sosiaalisesti arvokasta syntyy silloin, kun pyritään edistämään toisen parasta. Tämä toteutuu ihmisten keskinäisenä rakkautena ja sympatiana, epäitsekkäänä toimintana. Ahlmanin (1976, 74-75) mukaan Pestalozzi oli erinomainen esimerkki sosiaalisten arvojen toteuttajana. Kasvatus on kulttuuriala, jossa sosiaaliset arvot toteutuvat. Juuri Pestalozzi toi tämän sosiaalisen ulottuvuuden mukaan kasvatuksen yhteiskunnalliseen järjestämiseen. Sosiaaliset arvot toteutuvat demokraattisessa yhteiskunnassa jo lainsäädännön ja julkisen talouden kautta.

Mitä kertookaan arvojen muuttumisesta se, että meidän yhteiskunnassamme taloudellisten vaikeuksien voittamiseksi on karsittu menoja juuri sosiaalityöhön ja kasvatukseen vaikuttavilla aloilla? Ahlmanin mukaan sosiaalisen toiminnan tultua valtion ohjaukseen se on muuttunut tehokkaammaksi, mutta samalla lakannut olemasta todellista sosiaalista tunnetta (emt. 76). Samoin hän väittää, että sosiaalisia arvoja toteutettaessa toteutetaan samalla valtasuhdetta autettaviin nähden. Historiallinen kokemus osoittaa, että pelkästään sosiaaliseen tarkoitukseen kehitetty järjestelmä ei reaalisessa maailmassa menesty, vaan se johtaa ennen pitkää sekasortoon. Pelkästään sosiaalinen luonne ei välttämättä sovellu organisoimaan raadollisia ihmisiä.

Vallankäyttö yhteisön toiminnassa viittaa mahtiarvoihin. Sen ei tarvitse aina perustua pakotukseen vaan se voi olla myös auktoriteettia, etevyyttä, rikkautta tai kauneutta. Mahtiarvo sallii toteutuksensa toisten arvojen kustannuksella ja niitä syrjäyttäen. Vallan saavuttaminen perustuu yksilön arvoelämän voimakkuuteen, jonka turvin hän kykenee alistamaan toiset palvelukseensa. Tämä näkyy sekä poliittisten että uskonnollisten johtajien toiminnassa. Todellisessa elämässä voitolle ei aina pääse se, mikä olisi oiketetuinta, vaan millä on eniten valtaa takanaan. Historian mahti-ihmisiksi Ahlman lukee mm. Caesarin, Napoleonin, Leninin ja

Hitlerin. Mahti-ihmisen henkilökohtainen ominaisuus on kyky nähdä muissa ihmisissä piirteitä, joita hän voi käyttää hyväkseen ja saada heidät edistämään omia pyrkimyksiään. Tänä aikana tämä tulee näkyvästi esiin esimerkiksi Jetsinin ympärillä pyörivässä nimityspolitiikassa. Politiikassa ihmistuntemus merkitsee Ahlmanin mukaan ihmisten "käytettävyyden" tuntemusta. Vallan saavuttaminen ja sen säilyttäminen on oikeutettua millä hinnalla hyvänsä. Moraaliset näkökohdatkin jäävät tällöin toisarvoisiksi. Tämän ilmiön nimi lienee nykykielellä pelin politiikka. Siihen liittyy myös kyky käyttää hyödykseen tiedotusvälineitä antamalla kuva sosiaalisesti ja -moraalisesti hyvästä ihmisestä. Kyse on monipuolisesti ihailtavan imagon luomisesta. Ilmiö on räikeästi tunnistettavissa myös kaupallisuudessa. Roomalaisten ihailema retoriikka on mahti-ihmisen vallan väline.

Oikeusarvoja tarvitaan Ahlmanin mukaan yhteiskunnan pystyssä pysymisen ja menestymisen takeeksi. Oikeuden toteuttaminen yhteiskunnassa on välttämätöntä muiden arvojen toteuttamiselle. Ellei yhteiskunnassa ole oikeutta, siinä rehottaa vääryys ja epäoikeudenmukaisuus. Joskus oikeusarvot saattavat joutua ristiriitaan esimerkiksi mahtiarvojen tai sosiaalisten arvojen kanssa. Joskus "uhrataan" yksilö tai joku yhteisö jonkin korkeammaksi katsotun päämäärän saavuttamiseksi. Talousrikokset ovat saattaneet tämäntapaisia asioita julkisuuteen. Viime päivien uutiset ovat kertoneet kansalaisten menettäneen uskonsa ihmisten tasavertaisuuteen lain edessä. Usko oikeuslaitokseen menetetään, jos ihmisen oikeustaju ei kulje samaa rataa lainsäädännön ja rikoksista määrättyjen rangaistusten kanssa. Jotain on pielessä, jos on luettava lakia tietääkseen mikä on oikein ja mikä väärin.

Ahlmanin mukaan eetillisesti arvokasta voi olla ainoastaan tahto. Voidaan kysyä, millainen on se persoonallisuus, jossa tietty tahto syntyy. Jos ihminen tahtoo jotakin, hän yleensä pitää sitä arvokkaana. Kaikki edellä mainitut arvoalueet voivat olla tahtomisen kohteen takana. Eettinen arvostus tulee näkyväksi sekä ihmiselle itselleen että hänen ympäristölleen silloin, kun hän joutuu ristiriitatilanteessa panemaan arvot tärkeysjärjestykseen, kun hän joutuu valitsemaan kahden erilaista arvoa edustavan asian välillä. (Emt. 96-97) Elämän kriiseissä ihmiset usein kertovat

joutuneensa tähän tilanteeseen. Vasta eri arvojen konfliktissa tulee esille niiden eettinen ulottuvuus. Perimmältään tässä tullaan elämän peruskysymysten äärelle. Miten valitsee "hyvä ihminen"? Asettaako hän etusijalle perheen vai työn, läheisten edun vai oman edun, henkiset vai taloudelliset arvot? Kysymys on arkielämän tilanteissa usein ajankäytöstä.

Yhteiskuntaelämässä arvoratkaisujen eteen on jouduttu talouselämän kriiseissä. Jos menoja on leikattava eikä veroja haluta nostaa, päätös on tehtävä. Tosin sitä on pyritty juustohöylän avulla siirtämään yhä tuonnemmaksi. Tämä kertonee päätöksenteon vaikeudesta. Seuraava tapa on siirtyä sinne, missä kohdataan vähiten mahti-ihmisiä eli lapsiin, vanhuksiin ja sairaisiin. On todellisen arvokeskustelun aika.

2.2. Kansallinen kulttuurimme ?

Edellisissä luvuissa on kuvattuna eurooppalaisen ihmisen historiaa kasvatuksen näkökulmasta. On tullut esille, että siihen on kuulunut antiikista lähtien pyrkimys hyvyyteen ja totuuteen, rationaalisuuteen, oikeudenmukaisuuteen, yksilön vapauteen, rauhaan, tasa-arvoon ja demokratiaan. Lisäksi uskonnolla on länsimaisessakin historiassa ollut merkittävä roolinsa kansojen ja niiden sivistyshistorian vaiheissa.(Vrt. von Wright 1988, Ketonen 1989; Niiniluoto 1995)

Mitkä ovat sitten suomalaisen kulttuurin erityispiirteet, joita kasvatuksemme tulisi erityisesti vaalia? Mikä on se kulttuuriperintö, jota meidän peruskoulumme tulee välittää ja edelleen kehittää? Mitkä ovat ne arvot, joiden varaan kansallinen kulttuurimme on rakentunut?

2.2.1. Sivistysihanne Snellmanin kasvatusfilosofiassa

Suomen yhteiskuntaelämää leimasi 1800-luvulle tultaessa hitaasti liikkeelle lähtenyt teollistuminen ja sopeutuminen Venäjän alaisuuteen. Venäjän yhtenäistämis-pyrkimykset ja sortovuodet saivat aikaan voimakasta kansallistunnetta, joka keulakuvaksi nousi *J. W. Snellman* (1806-1881).

Snellmanin käsityksen mukaan kaiken yhteiskunnallisen edistyksen lähtökohtana oli kansallinen sivistys, joka perustui ennen kaikkea kansan omaan kieleen. Hän perusti ajattelunsa Hegelin filosofialle, jonka mukaan yksilö toteuttaa tehtäväänsä työskentelemällä valtionsa hyväksi. Valtion syntymisen teki mahdolliseksi historiallisen kehityksen vaikutuksesta syntynyt kansallishenki, joka johti yksilöiden toimintaa. Tämän hengen vaaliminen oli ihmisen korkein tehtävä. Kansansivistystyö oli kansakunnan säilymisen ja kehittämisen edellytys. Sen avulla kansa kykeni nousemaan sekä henkiseen että taloudelliseen itsenäisyyteen. Tätä sivistystä tuli kohottaa kansan omaa perinnettä vaalimalla, ei lainaten sivistystä muualta.

Tällä perusteella Snellman lähti ajamaan kansakoululaitoksen perustamista. Kaiken kouluopetuksen päämääränä tuli olla oppilaan kasvattaminen hankkimaan itsenäisesti tietoa. Ajatus herätti vastustusta sivistyneistön piirissä, koska vastustajat eivät juuri uskoneet tavallisen suomalaisen koulutettavuuteen. Hanketta ajoi kuitenkin eteenpäin vapaamielisemmäksi muuttunut yhteiskunnallinen ilmapiiri ja itsenäistymisajatus. Vuosisadan lopulla suomen kielen asema oli jo huomattavasti kohentunut ja pari tuhatta kansakoulua aloittanut toimintansa. Jyväskylän seminaari aloitti opettajien kouluttamisen jo vuonna 1863. Mallia opettajankoulutukseen ja kansakoulun järjestämiseen haettiin Keski-Euroopasta, lähinnä Sveitsistä ja Saksasta. (Nurmi 1984, 70-85)

Tämän vuosisadan kansansivistyksen kehitys on ollut vähittäistä demokratisoitumisen aikaa. Luonnollisena syynä tähän on ollut kansallisuusaatteen sävyttämä kansansivistysihanne sekä liberalismiin perustuva vapausvaatimus.

Koulukasvatuksen tuli Snellmanin mukaan olla ennenkaikkea yhteiskunnallista kasvatusta. Sarjalan (1982) mielestä Snellman käytti koulutusta yhteiskuntapolitiikan välineenä johdonmukaisella tavalla; hän otti kasvatuksen päämäärän yhteiskunnan todellisesta tilanteesta eikä kuvitellusta ihanteesta. Kun tämä päämäärä oli kansakunnan itsenäisyys, oli koulun tehtävänä kasvattaa itsenäisiä ja vapaita kansalaisia, jotka saamansa sivistyksen varassa kykenevät tekemään työtä valtionsa hyväksi.

Saksassa kukoisti 1800-luvulla Hegelin spekulatiivinen filosofia, joka vaikutti voimakkaasti Snellmanin sivistyskäsitykseen. Hegel lähti siitä, että kasvatus tapahtuu aina jossakin yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa tai instituutiossa. Hänen kasvatusfilosofiaansa voidaan luonnehtia sosiologis-historialliseksi. Keskeinen kysymys oli, kuinka kasvatusihanteet tulisi toteuttaa kasvatuksen käytännössä. Hegelin tapaan Snellmankin lähestyi kasvatuksen päämääräkysymystä eettisesti. Tämä eettisistä lähtökohdista nousevan toiminnan tuli toteutua yhteiskunnan perusinstituutioissa kuten valtiossa, porvarillisessa yhteiskunnassa ja perheessä. Yksityisen ihmisen tahtomisen tuli olla sopusoinnussa yleisen tahdon kanssa. Kasvatuksen keskeiset arvot olivat traditio ja tietäminen. Tietäminen oli oivallusta siitä, mikä traditiossa oli järjellistä. Snellmanille koulu oli laitos, jonka tehtävänä oli kasvattaa yksilö itsetajuiseksi, ajattelevaksi ja tahtovaksi ihmiseksi. Ihanteena oli Rooman humaani sivistys. Humaanisuuden merkitystä Snellman kuvaili seuraavasti:

> *- - - Että tiede ja taide, että perhe, yhteiskunta, valtio ja maailmanhistoria eivät ole pahasta, eivät edes yhdentekeviä asioita, joita ihmisen tiellään taivaaseen on siedettävä, vaan että ne ovat hänen vakavimpien pyrkimystensä yleviä kohteita; että perherakkaus, kansalaistoiminta, isänmaallisuus, yleinen ihmisrakkaus, kaikkien inhimillisen tietämyksen alojen tutkiminen ynnä taiteen ja luonnon kauneudesta nauttiminen on ihmisen pyhä, luovuttamaton oikeus ja velvollisuus - sanalla sanoen, että ihmisellä jo maan päällä on kutsumus, kutsumus toimia kaitselmuksen suunnitelman mukaan ihmiskunnan täydellistymiseksi - - - (Snellman 1982, 383-384)*

Snellmanin käsityksen mukaan vakava suhtautuminen henkisiin arvoihin oli suomalaisen kulttuurin erityispiirre. Wilenius pohtii tätä *teoksessaan "Ihminen ja sivistys"* (1982) Snellmania siteeraten näin:

> *- - - suomalaisilla on taipumusta perimmäisten asioiden pohdiskeluun, filosofiaan ja uskontoon. Vakava suhtautuminen henkisiin arvoihin, hengen todellisuuteen on luonnehtinut Suomen kulttuurin maailmankatsomusta - jos sellaisesta voi puhua - kansanrunoudesta lähtien - - -*

Wilenius (emt. 13-14) näkee tässä perinteessä uudelleen elpymisen merkkejä jo 1980-luvun keskustelussa:

> *Mutta sivistyksen arvostus on nähdäkseni jälleen heräämässä. Myös sana "sivistys" on tullut taas käyttöön - - - Olemme kenties palaamassa kansakunnan "suurelle linjalle", henkisten arvojen viljelyyn.*

Tämän arvion osoittaa oikeaksi paitsi viime kuukausina koulutuksen tuloksellisuuden ympärillä käyty julkinen keskustelu, myös omalta osaltaan tämä tutkimus kysymyksenasetteluineen.

2.2.2. Arvot kasvatustavoitteiden perustana

Ketonen (1989, 43) nostaa kasvatuksen arvoiksi elämän kunnoittamisen, kasvamis- ja oppioikeuden, vapauden, psyykkisen turvallisuuden, solidaarisuuden, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden ja esteettisyyden. Nämä arvot antavat perussuunnan kasvamiselle ja niiden pohjalta voidaan johtaa yksityiskohtaisemmat kasvatustavoitteet. Arvokasvatuksen tavoitteena tulee olla kulttuuri-ihminen, joka tiedostaa kansallisuutensa. arvostaa sitä ja tuntee yhteisvastuuta sekä oman kansansa että koko ihmiskunnan tulevaisuudesta. Ellei tämä arvokasvatus saa koko yhteiskunnan tukea, se on vaarassa luisua "kansainvälisen kilpailukyvyn ja elinkeinoelämän vaihtuvien tarpeitten säätelemäksi koulutusteknoratiaksi" (emt. 44).

Näin Ketonen selkeästi peräänkuuluttaa humanistista ihmisnäkemystä kasvatuksen perustaksi. Onko tämä ihmiskuva sitten kasvatustavoitteidemme perusta? Samassa teoksessa Olkinuora (1989, 51) hahmottelee ihannetavoitteiden asettelua ja erilaisten ideaalien sitomista kokonaisuuteen sovittelemalla vaihtoehtoisia ihmisihanteita yhteen. Näin hänen mukaansa voitaisiin ottaa kantaa siihen, minkälaisen ihmiskuvan pohjalta tavoitteita yleensä asetetaan. Samalla voidaan hahmottaa käsitystä siitä, miten tietyt ihmisihanteina pidetyt persoonallisuuden piirteet voitaisiin suhteuttaa erilaisiin ihmiskäsityksiin.

	Yksilöpainotteiset tavoitteet	Yhteiskuntapainotteiset tavoitteet
HYÖTYPAINOTTEISET TAVOITTEET	Menestyspäämäärät, uratavoitteet, välineelliset arvot (vrt. ns. välineaineet), perustaitojen oppiminen (vrt. ns. juppikulttuuri) MENESTYVÄ, KILPAILEVA IHMINEN	Tehokkuustavoitteet, tuotantoelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden tuottaminen (joko tällä hetkellä tai todennäköisesti tulevaisuudessa tarvittavien) TUOTTAVA IHMINEN
KOULUTUKSEN ITSEISARVOA JA MONIPUOLISTA SIVISTYSTÄ KOROSTAVAT TAVOITTEET	Henkinen kasvu, itsensä kehittäminen, oman maailmankuvansa syventäminen ja laajentaminen SIVISTYNYT IHMINEN	Humanistiset arvot, kulttuurin kehittäminen VALISTUNUT KANSALAINEN
SOSIAALISUUTTA PAINOTTAVAT TAVOITTEET (SOSIALISAATIO)	Vastuullinen ja sosiaalinen, toiset huomioonottava yksilö, yhteistyökykyinen SOSIAALISTUNUT IHMINEN	Kulttuurin siirtäminen, yhteiskunnan jatkuvuuden ja integraation edistäminen USKOLLINEN ALAMAINEN

KAAVIO 1. Kasvatustavoitteiden luokittelua Olkinuoran (1989, 51) mukaan

Olkinuoran mukaan yhteiskunnan antamat tavoitteet painottavat koulutuksen itseisarvoa ja monipuolista sivistämistä sekä yhteiskuntaan sosiaalistumista. Opetussuunnitelmien painotukset ja koulumenestymistä selittävät tekijät viittaavat kuitenkin siihen, että käytännössä "tavoitteet painottuvat kilpailuksi menestymisestä ja tuottavan ihmisen sekä uskollisen alamaisen kasvattamisesta" (emt.52). Kun koulu pyrkii toteuttamaan yhteiskunnan sosiaalisia ja ideologisia rakenteita säilyttäviä arvoja, syntyy Olkinuoran mukaan piilo-opetussuunnitelman välityksellä ristiriita ihannetavoitteiden ja toteutuneen opetussuunnitelman välille. On kysymys siitä, että koulu painottaa välineellisiä arvoja havaitsematta koulutuksen ja oppimisen itseisarvoa. (Emt. 52-56) Toisin sanoen, perimmäinen päämäärä jää tiedostamatta.

Näin lienee käynyt aikoinaan kansakoulun toteutusvaiheessa Snellmaninkin kasvatusfilosofialle. Kansakoulun järjestämistä koskevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa Suomen Talousseura nosti voimakkaasti esille koulun merkityksen teollisuuden ja elinkeinoelämän kehittymisen kannalta. Kansakoulujärjestelmän suunnittelusta vastanneella Uno Cygnaeuksella olikin koulun tehtävästä aivan toisenlainen näkemys kuin Snellmanilla. Kun Snellman painotti koulun sivistystehtävää, Cygnaeuksen tavoitteena oli siveelliseen ja fyysiseen kasvatukseen suuntautuva kansan koulu, joka antaisi perustan opilliselle ja ammatilliselle jatkokoulutukselle. Hankkeen jatkokäsittelyssä Snellman tulikin syrjäytetyksi ja Cygnaeus jatkoi kansakoulun opetusohjelman suunnittelemista Keski-Euroopasta saatujen vaikutteiden turvin. (Olkkonen 1987, 498-500) Näin yhteiskunnan antama tehtävä painottui enemmän yhteiskunnalliseen hyötyajatteluun kuin Snellmanin ylevälle sivistysihanteelle.

Edellä on todettu, että kulttuuritraditiomme keskeinen ihanne on monipuolisesti sivistynyt, laajakatseinen ja sosiaalinen ihminen. Työpaikkojen vähentyessä koulutus tulee yhä keskeisemmäksi tekijäksi työtä jaettaessa. Tämä merkitsee kilpailun kiristymistä myös koulumaailmassa. Voidaan kysyä, kuinka realistinen monipuolista sivistyneisyyttä painottava kasvatusihanne käytännön elämässä on, koska tuotantoelämä tarvitsee yhä pitemmälle erikoistuneita työntekijöitä. Tähän erikoistumiseen halutaan käytännössä panostaa jo ala-asteella esimerkiksi kielivalintojen kautta. Voidaan myös kysyä, kuinka pitkälle tänä päivänä pääsee sosiaalisilla taidoilla. Kilpailussa menestyminen vaatii pikemminkin sosiaalisen kentän taktista hallintaa kuin inhimillisessä mielessä sosiaalista luonteenlaatua. Humanismi ja rationalismi kilpailevat kasvattajien hermoverkoissa.

2.3. Kasvatuksen tehtävästä demokraattisessa yhteiskunnassa

Peruskoulun syntyvaiheessa koulunuudistuksen taustalla vaikuttaneista ideologioista keskeisin oli Lappalaisen (1985, 202) mukaan tarkentunut käsitys demokratiasta. Pyrkimyksenä oli kehittää koululaitos, joka tarjoaisi ilmaiset,

vanhempien varallisuudesta ja kotipaikan sijainnista riippumattomat koulutuspalvelut kaikille kansalaisille. Tähän perusvaatimukseen on palattu viime kuukausina käydyssä keskustelussa, joka syntyi opetushallituksen toimeksiantona suoritetusta peruskoulun tilaa koskevan laajan tutkimuksen tuloksista. (Ks. Rinne & Vuorio-Lehti 1996)

Koulunuudistajat pyrkivät Lappalaisen mukaan ennen kaikkea yleissivistyksen kohottamiseen. Kehitys katkaisi hänen mukaansa utilitaristisen hyötyajattelun ja palautti koulun kehityksen alkuperäiseen humanismin pohjalle rakentuneeseen kouluperinteeseen. Tasa-arvon ohella toinen keskeinen arvo oli vapaus. Tämä käsitettiin oppilaan valinnanmahdollisuuksina sekä kehittyvän opetusteknologian avulla mahdollistuvana etenemisenä omaan tahtiinsa. Suunnitelmien toteutuminen jäi vielä utopiaksi. Tosin niihin on jälleen palattu tämän päivän kehittämiskeskustelussa. Lappalaisen mukaan peruskoulu-uudistuksen ihmisihanne oli "yksilöllisiä piirteitä omaava, yleissivistynyt suomalainen", omaleimainen persoonallisuus. Lappalainen toteaa peruskoulun syntyvaiheen koulunuudistajien olleen kasvatusutopisteja, jotka eivät pohtineet ihmisen koulutettavuuden rajoja. (Emt. 202-203)

Opetussuunitelman perusteissa vuonna 1994 toimivan kansalaisyhteiskunnan tunnusmerkkeinä pidetään tasa-arvoa ja yksilöiden halua osallistua yhteisten asioiden hoitoon:

> *Kansalaisyhteiskunnan jäsenillä on oikeus tuoda julki mielipiteitään ja edistää niiden toteutumista. - - - Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14).*

Tähän tavoitteeseen pyritään "harjoittelemalla yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista" sekä tutustumalla käytännön työelämään. Miten ensinmainittu harjoitteleminen toteutuu käytännön koulutyössä, jää nähtäväksi. Ainakin se edellyttää koulun avautumista muuhun yhteiskuntaan. Koulu ei voi enää jäädä

omaksi suljetuksi saarekkeekseen yhteiskunnassa. Se vaatii myös oppilaskeskeisten työtapojen syvällisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa. Dewey korostaa juuri tästä näkökulmasta koulun muuttamista "pienoisyhteiskunnaksi, missä ilmenee vaikutusta niistä toiminnoista, jotka kuvastavat aikuisten yhteiskunnan elämää".

> *- - - Kun koulu tekee jokaisesta lapsesta tällaisen pienoisyhteiskunnan jäsenen, harjaannuttaa hänet siihen, täyttää hänet palvelemisen hengellä ja varustaa hänet tehokkaan aloitteellisuuden keinoin, saamme syvimmät ja parhaat takeet siitä, että syntyy aikuisten yhteiskunta, joka on arvokas, miellyttävä ja harmoninen (Dewey 1957, 36).*

Klassisessa demokratian teoriassa pidetään keskeisenä kansalaisten poliittisen osallistumisen valistuneisuutta, jotta saavutettaisiin sen perimmäinen tavoite, hallitsijoiden kontrolli ja asioiden järkiperäinen ja oikeudenmukainen hoitaminen. Se sisältää myös vahvan suuntauksen, jonka mukaan poliittisen osallistumisen tarkoitus ei ole vain puolustaa kansalaisten etuja vaan myös kasvattaa vastuuta. Se kehittää kansalaisia älyllisesti, tunneperäisesti ja moraalisesti. Puolimatka (1995) ottaa tästä esimerkiksi Rousseaun ja John Stuart Millin teoriat. Rousseaun mukaan osallistuminen kehittää yksilön oikeudentuntoa, tekee helpommaksi hyväksyä yhteiset päätökset ja lisää yhteisöllisyyden tunnetta. Millin mukaan osallistuminen on kasvattava kokemus, jossa osallistujat oppivat puolustamaan etujaan. Se kehittää heidän persoonallisuuttaan ja antaa myös tunteen yhteisön jäsenyydestä, mikä taas lisää vastuuta yhteisön yhteisistä eduista. (Emt. 222-224)

Liberaalisessa demokratian teoriassa on klassisessa muodossaan perustana individualismi. Sen mukaan yksilöllä on itseisarvo riippumatta hänen merkityksestään yhteisössä. Poliittinen järjestelmä muodostuu näin yksilöiden välisistä sopimuksista, joiden takeena ovat yksilöiden väliset moraaliset suhteet. Näin joudutaan käytännössä usein eettiseen keskusteluun kansalaisten välisten moraalisten suhteiden toteutumisesta. Puolimatkan mukaan useat klassisen demokratian edustajat pyrkivät muodostamaan kompromissin näiden kahden perusarvoiltaan erilaisen demokratiakäsityksen välillä. Puolimatka tekee eron

markkinademokraattien ja arvodemokraattien välillä. *Markkinademokraatit* pitävät näkemystä valistuneesta kansalaisesta liian ihanteellisena. Se ei vastaa poliittista todellisuutta. Enemmistö ei ole "käyttäytymisessään sillä tasolla, jossa se olisi pätevä tekemään perustavia arvoratkaisuja yhteiskunnallisen elämän suunnasta" (Puolimatka 1995, 225). Näin demokratia nähdään lähinnä poliittisena metodina, jossa kansanvalta päättyy äänestyskoppiin.

Arvodemokraatit tarkoittavat demokratialla arvojärjestelmää ja sen perustalle rakennettua poliittisten menettelytapojen kokonaisuutta, jossa yksilön osuutta häntä koskettavassa päätöksenteossa pidetään itsessään arvokkaana. Keskeisenä arvona on ihmisen kunnioittamisen periaate; ihmistä on kohdeltava päämääränä eikä välineenä. Tästä seuraavat vapauden, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, solidaarisuuden ja totuuden arvot. "Kriittinen kansalaisuus on keskeinen kasvatustavoite, koska siihen sisältyy sivistyksen itseisarvoisuus ja koska kriittiset kansalaiset ovat aidon demokratian edellytyksiä" (emt. 244). Näin tullaan jälleen selkeästi humanistisen ihmiskäsityksen äärelle.

Puolimatkan mukaan Dewey korostaa edellä mainittujen arvojen ohella sosiaaalisuuden arvoa eräänä demokratian olennaisena tekijänä. Demokratia merkitsee hänelle ihmisten vapaan vuorovaikutuksen varassa toimivaa järjestelmää. Tällaisessa yhteiskunnassa on Deweyn mukaan sellainen kasvatusjärjestelmä, joka herättää yksilöissä kiinnostusta yhteiskunnallisiin asioihin ja sellaisia ajattelutottumuksia, jotka auttavat yhteiskuntaa muuttumaan ilman sekasortoa. (Dewey 1955, 115) Hän näkee sosiaalisuudessa sekä älyä että moraalia kehittäviä tekijöitä. Osallistuminen katsotaan kansalaisen moraaliseksi velvollisuudeksi yhteisöään kohtaan. Koska ihmisten asiantuntemus omissa asioissaan katsotaan arvokkaaksi, sitä on hyödynnettävä yhteiskunnan kehittämisessä. Arvoa annetaan tällöin niin rationaalisille kannanotoille kuin intuitioon ja tunteeseenkin perustuville mielenilmaisuille.

Demokraattisessa yhteiskunnassa kansalaisen ihannekuvaa voidaan edellä kuvatun käsityksen mukaisesti pitää kriittistä, valistunutta ja sosiaalista ihmistä, jolla on halua ja kykyä osallistua yhteiskuntansa rakentamiseen yhteistyössä muiden kanssa. Kriittisyyteen voidaan sisällyttää sekä olemassaolevien käytäntöjen arviointi että uusien, aiempaa parempien vaihtoehtojen rakentaminen kriittisen arvioinnin pohjalta. Kriittisyys ei humanistisen käsityksen mukaan voi yhteiskuntaelämässä sen enempää kuin tieteessäkään olla arvostuksiltaan neutraalia. Sitä ohjaa aina jokin intressi, olipa se sitten tiedostettu tai ei. Jos sitä pidetään vain kovana rationaalisuutena, älyllisenä tai teknisenä taitona, sillä voi olla myös ihmisen elinolosuhteita tuhoava voima. Tämä merkitsee sitä, että kasvatus kriittisyyteen on aina myös arvokasvatusta. (Vrt. von Wright 1988; Anttonen 1992; Niiniluoto 1994; Puolimatka 1995, 254-266)

2.4. Suomalaista peruskoulupolitiikkaa

Lahdeksen (1982, 60-61) mukaan vuoden 1971 koulutuskomitea piti peruspäämäärinään yhteiskunnan jäsenten henkistä ja aineellista hyvinvointia, vapautta, turvallisuutta, viihtyvyyttä sekä yksilön monipuolisen kehittymisen turvaamista yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen periaatteiden mukaisesti. Koulutuspoliittiset tavoitteet johdettiin yhteiskuntapoliittisista yleistavoitteista. Tavoitteena tuli siten olla yhteiskunnan jäsenten demokraattisten toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja niiden käytön edellytysten kehittäminen. Komiteamietinnön mukaan "koulutus on järjestettävä niin, että sen tuloksena on tiedoiltaan ja taidoiltaan demokraattiseen osallistumiseen kykenevä sekä asenteiltaan tämmöiseen toimintaan halukas yksilö". (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 48)

Hallituksen esitys uudeksi peruskoululaiksi tuotiin eduskunnan lähetekeskusteluun maaliskuussa 1982. Lain valmistelua olivat edeltäneet laajat yhteiskunnalliset keskustelut peruskoulu-uudistuksen ja opetussuunnitelman perusteista. Oli järjestetty kasvatustavoiteseminaareja, joissa yhteiskunnan eri aloja ja aatesuuntia

edustavat henkilöt pohtivat yhdessä koulukasvatuksen tavoitteita. Vuoden 1976 marraskuussa kokoontui Helsingin Finlandia-taloon opetusministeriön toimesta suuri kasvatus-tavoitesymposium, johon oli kutsuttu edustajia 140 virastosta, laitoksesta tai järjestöstä. Läpi vuoden jatkuneiden keskustelujen tuloksena päästiin laajaan yksimielisyyteen siitä, että kasvatuksen tavoitteena yhteiskunnassamme tulee olla "hyvän ihmisen ja kansalaisen" kasvattaminen. Somerkiven (1982, 62-63) mukaan näillä pohdinnoilla oli merkittävä vaikutus peruskoululain valmisteluissa. Niinpä laki sitten sisältääkin luettelon ihanneihmisen ominaisuuksista, joita kohden Suomen peruskoulukasvatuksessa on pyrittävä:

> *Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa taspainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.*
> *Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.*
> *Peruskoulun opetus ja muu toiminta tulee järjestää niin, että se antaa oppilaalle persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen, yhteiskunnan ja työelämän, ammatinvalinnan ja jatko-opintojen, elinympäristön ja luonnon suojelemisen, kansallisen kulttuurin ja kansallistwn arvojen sekä kansainvälisen yhteistyön ja rauhan edistämisen kannalta tarpeellisia valmiuksia sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. (Pkl 1983/ 476:2)*

> *Peruskoulun kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.*
> *Tehtävää hoitaessaan peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä. (Pkl 1983/476:3)*

Peruskoululakia koskevassa keskusteluissa on käsitelty tämäntyyppisten tavoitteiden ongelmallisuutta silloin, kun niitä lähdetään soveltamaan käytäntöön. Ihmetystä on myös herättänyt tavoitteiden keskinäinen logiikka ja yleensä soveltuvuus lakitekstiin. Olkinuora pitää ongelmallisena tavoitteiden löyhää kytkentää suomalaisissa kodeissa perinteisesti arvostettuihin kasvatusihanteisiin kuten esimerkiksi rehellisyyteen ja ahkeruuteen. Laissa ei mainita myöskään klassisia kasvatushyveitä kuten kauneutta, hyvyyttä ja totuutta tai moraalikasvatuksen "kultaisen säännön" periaatetta. Olkinuora kritisoi keskustelun

kautta syntynyttä suurta konsensusta siitä, että se voitiin saavuttaa vain "nostamalla käytettyjen käsitteiden abstraktiotaso niin korkeaksi, että yhteys didaktiseen tasoon jäi epämääräiseksi!" (Olkinuora 1989, 48-56)

Miksi tavoitteet sitten ovat lakitekstissä? Olkinuoran mukaan kysymykseen voidaan vastata kahden tulkintavaihtoehdon pohjalta. Toisaalta haluttiin sekä mahdollisimman arvovaltaisesti tukea ja auttaa kasvattajia vaikeassa työssä että edistää halutunlaisen ihanneyhteiskunnan toteutumista. Toisaalta voidaan hiukan kyynisesti ajatella, että lainsäädännön avulla valtio pyrki yhä voimakkaammin säätelemään kasvatus- ja koulutustoimintaa. Olkinuoran mukaan "uusia lakeja säädetään usein sellaisista asioista, joissa valtio ei luota ihmisten epävirallisen normiston toimivuuteen ja omasäätöisen toiminnan ihanteellisuuteen" (emt. 50).

Peruskoululain valmisteluvaiheessa ilmestyi silloisen opetusneuvos Jukka Sarjalan teos *"Suomalainen koulutuspolitiikka"* (1982). Kirjassaan Sarjala jakaa koulutuksen tehtävät sosiaalistamiseen kulttuurin siirtäjänä, sivistystehtävään sekä koulutuksen tuotantotehtävään. Sosiaalistamisen Sarjala näkee kasvatuksena, jonka avulla kansakunnan kulttuuria siirretään sukupolvelta toiselle. Koululaitos on näin sosiaalistamista varten perustettu instituutio. Sosiaalistaminen on suunniteltua ja päämäärähakuista. Sen kautta välittyvä kulttuuri on asenteineen, normeineen, arvoineen ja rooleineen on yhteiskuntaan sopeuttamista ja siten konservatiivista. Se tukee voimassa olevia valtarakenteita. Sivistystehtävän Sarjala näkee tiedon jakamisena, sen arvottamisena ja valikoijana. "Tietojen määrän kasvaessa ei olennaista ole niinkään irrallisten tietojen hankinta kuin tieto ajatus- ja päättelyvälineistä. Sen vuoksi on koulun tehtävistä korostettava tiedon tradition välittämisen ohella myös tiedon arvioinnin ja karsinnan merkitystä" (Sarjala 1982, 29).

Sarjalan mukaan yhteiskunta on koululaitoksen toimeksiantaja, jonka oikeus on vaatia, että koulutus tuottaa sellaisia ominaisuuksia, jotka auttavat yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden saavuttamista. Teollistumisen synnyttämä koulutuksen ja tuotantoelämän yhteys on vahvistanut tätä käsitystä.

Koulunuudistusten tarpeellisuutta perustellaan tuotantoelämän vaatimuksilla. Vaikka Sarjala näkee koulutuksen tuotantotehtävän tärkeänä, hän toteaa kuitenkin yleissivistävällä koulutuksella olevan eniten merkitystä sosiaalistamis- ja sivistystehtävässä. Sen vaikutus tuotantotehtävään on välillinen, koska tieteen ja tekniikan vahvistuminen yhteiskunnassa vaatii perustakseen nimenomaan yleissivistystä. (Sarjala 1982, 24-34) Tällä perusteella voidaan todeta, että peruskoulutuksen arvioinnissakin voitaisiin enemmän käyttää tavoitepohjaisesta arviointimallista poikkeavia kommunikatiivisempia arvioinnin malleja, joiden ei tarvitse täyttää teknisen mitattavuuden vaatimusta.

3. KOULUN TULOKSELLISUUS JA SEN ARVIOINTI

3.1. Mitä on koulun tuloksellisuus?

Yhteiskunta on antanut peruskoululle tehtävät, määritellyt toiminnan päämäärät ja myöntää sille julkisia varoja. Siksi sekä poliittiset päättäjät että kansalaiset ovat kiinnostuneita siitä, mitä koulussa saadaan aikaan. Julkisen hallinnon hajauttaminen ja keskitetyn ohjausjärjestelmän purkaminen lisää myös tuloksellisuustiedon tarvetta. Opetustoimessa on siirrytty normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen, mikä tarkoittaa sitä, että oppilaitokset ja kunnat voivat entistä vapaammin päättää peruskouluopetuksen sisällöistä ja toteutustavoista. Jotta voitaisiin seurata peruskoulutuksen kehittymistä ja verrata sitä kansainväliseen kehitykseen, tarvitaan tietoa koulun tuloksista sekä valtakunnallisella että kunnallisella tasolla. Lisäksi koulut tarvitsevat itse tietoa kehittämistyönsä onnistumisesta. Resurssiohjaukseen siirryttäessä koulut ja kunnat joutuvat myös "todistamaan" kehittämishankkeensa saadakseen harkinnanvaraisia valtionosuuksia. Tuloksellisuuden arvioinnissa ei enää riitä pelkästään tieto oppimistuloksista, vaan tarvitaan ajankohtaista tietoa oppilaitoksista työympäristönä sekä osana koulutusjärjestelmää ja ympäröivää yhteiskuntaa. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995)

Opetushallitus määrittelee koulutuksen tuloksellisuuden seuraavasti:

> *Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu (emt. 16)*

Koulun tuloksellisuuden arviointia voidaan opetushallituksen mukaan lähestyä erilaisista näkökulmista. Humanistisessa näkökulmassa korostetaan yksilön oikeutta arvioida omaa kehitystään. Emansipatorisessa arvioinnissa tarkastellaan kriittisesti koulutukselle asetettuja tavoitteita sekä koulun toimintaa ja pyritään saamaan siinä aikaan muutoksia. Talouden ehdoilla arvioitaessa on tavoitteena

resurssien mahdollisimman tehokas käyttö. Ahtaasti tuloksiin painottuvassa arvioinnissa pyritään mittaamaan koulutuksesta saatavaa hyötyä tai lisäarvoa.

Opetushallituksen kannalta koulun tuloksellisuuden arvioinnissa on kyse kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen tavoitteiden saavuttamisesta ja koulutusjärjestelmän toiminnan tulkinnallisesta analyysistä. Tuloksellisuutta arvioidaan koulutusjärjestelmän tehokkuuden, opetuksen vaikuttavuuden ja toiminnan taloudellisuuden osalta. (Emt. 7-8) Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on väline, jolla opetushallitus toteuttaa toimintastrategiaansa.

3.1.1. Koulutuksen taloudellisuus

Opetushallitus määrittelee koulutuksen taloudellisuuden seuraavasti:

> *Koulutus on taloudellista silloin, kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalvelujen määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta (emt. 17).*

Koulutuspalvelut voidaan opetushallituksen mukaan tuottaa taloudellisemmin joko "hankkimalla tuotannon tekijät aiempaa pienemmin kustannuksin tai organisoimalla palvelujen tuotanto uudelleen siten, että resursseja tarvitaan vähemmän".

Nämä opetushallituksen määritelmät kertovat omaa kieltään siitä, kuinka teknologinen ja liikkeenjohdollinen ajattelutapa on lyönyt itsensä läpi ainakin opetustoimen hallinnossa. Peruskoulusta puhuttaessa voidaankin kysyä, mitkä ovat nämä määritelmässä mainitut tavoitteiden kannalta optimaaliset koulutusresurssit?

Tuloksellisuuden käsite mielletään usein pelkästään koulun toiminnan taloudellisuutena. Tämä on tullut esille varsinkin koulun säästötoimia toteutettaessa. Kouluväelle on tullut tunne, että kunnat pitävät peruskoulua vain suurena verovarojen nielijänä, joka ei tuota mitään. Näin onkin, jos tuottavuus nähdään vain talouden näkökulmasta. Koulun olemassaoloa, sen toimivuutta ja

tasokkuutta pidetään päättäjienkin keskuudessa itsestäänselvyytenä. Säästötoimia toteutettaessa tulee kuitenkin joskus se raja vastaan, jossa koulu ei enää pystykään tuottamaan sitä korkeatasoista palvelua, johon yhteiskunnassamme on totuttu.

3.1.2. Koulutusjärjestelmän tehokkuus

Tehokkuuden arvioinnissa keskitytään koulutusjärjestelyjen toimivuuteen. Tehokasta koulutus on opetushallituksen määritelmän mukaan silloin, kun

> *...koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset (emt.16).*

Tehokkuutta arvioidaan paitsi resurssien käytön myös oppimistulosten kannalta, toisin sanoen arvioidaan, onko toiminta kaikilla tasoilla sellaista, että se mahdollistaa laadukkaat oppimistulokset. Tehokkuuden arviointitieto voi olla sekä määrällistä että laadullista. Määrällistä tietoa kootaan erilaisista tilastoista ja laadullinen arviointitieto saadaan esimerkiksi otantaan perustuvilla kyselyillä. (Opetushallitus; Arviointi 9/95)

Keskeiset tehokkuuden arvioinnin muuttujat ovat toimivuus, joustavuus ja ajoitus. Toimivuus tarkoittaa käytettävien resurssien laatua ja tehokasta käyttöä ja oppilaitoksen palvelukyky sen joustavuutta. Tuloksellisuuden kannalta on merkittävää, että koulutukselle asetetut tavoitteet saavutetaan tehokkaan ja taloudellisen prosessin tuloksena. Näin saavutusten laatu vastaa Jakku-Sihvosen (1994, 12) mukaan ympäröivän yhteiskunnan so. "työelämän, kansallisen kulttuurin ja yksilön kulloisenkin elämäntilanteen tarpeita".

Vaikuttaa siltä, että koulutuksen tehokkuutta määriteltäessä on ajateltu enemmän ammatillisen koulutuksen tehtävää kuin peruskoulua. Tämä koskee erityisesti koulun ja työelämän yhteyksiä. Peruskoulun arviointiraportissa 1/96 perehdyttiin erityisesti koulutuksen tasa-arvotavoitteeseen. Tehokkuuuden alueelta siinä arvioitiin mm. peruskoulun fyysistä saavutettavuutta ja opettajiston

virkarakennetta. Kouluelämän laatua tutkittiin oppilaiden kokemusten kautta. Tutkimusraportti sai suurta huomiota ns. kouluviihtyvyystutkimuksena. (Jakku-Sihvonen & Lindstöm & Lipsanen 1996, 138-313)

3.1.3. Opetuksen vaikuttavuus

Vaikuttavuuden arvioinnissa pääpaino on sillä, miten päteviä, tasapainoisia ja kehittymishaluisia persoonallisuuksia koulutus tuottaa ja miten se edistää yksilöiden ja yhteiskunnan kykyä ja halua kehittää yhteistä kulttuuriamme.

Jakku-Sihvonen (1994) lukee vaikuttavuuden osatekijöiksi persoonallisuuden kehittymisen, oppisaavutukset, työelämän tarpeet ja kulttuurin kehittymisen. Opetushallitus määrittelee koulutuksen vaikuttavuuden dimension seuraavasti:

> *Vaikuttavaa koulutus on silloin, kun sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995).*

Tämä on se tuloksellisuuden osa-alue, johon tässä tutkimuksessa on erityisesti haluttu perehtyä. Koulutuksen vaikuttavuutta tutkittaessa eri tieteenalat näkevät ilmiön eri tavoin. Tämä kertoo siitä vaikeudesta, joka liittyy vaikuttavuuden arviointiin. Onkin todettu, että vaikuttavuuden osalta on käytettävä monia erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja.

Vaikuttavuuden arvioinnissa tullaan myös kasvatuksen tulosten alueelle. Koska tämä toiminta on inhimillistä vuorovaikutusta, jolla oma yksilöllinen rytminsä, sitä ei voida kattavasti mitata. Tämä mittaamattomuus onkin osoittautunut vaikuttavuuden arvioinnin kompastuskiveksi. Siksi onkin helpompaa mitata sitä, mikä mitattavissa on kuten esimerkiksi saavutetut oppitulokset, jotka nekin ovat suhteellisia. Itse asiassa tässä on kysymys luonnontieteellisen ja henkitieteellisen lähestymistavan välisestä erosta. Vaikuttavuutta on lähestyttävä eri näkökulmasta kuin muita koulun tuloksellisuuden tekijöitä.

Kasvatuksen tuottamat tulokset ovat lasta ympäröivien tekijöiden ja perimän yhteisvaikutusta. Koska vain lasta ympäröivät kasvatustekijät ovat niitä, joihin voimme vaikuttaa, tulee eri tahojen toimia yhteistyössä, jos halutaan päästä hyviin tuloksiin. Siksi tässä tutkimuksessa pyritään eri puheenvuorojen pohjalta pohtimaan sitä, mihin yhteiskunnan taholta annetulla kasvatuksella ja opetuksella halutaan vaikuttaa.

3.2. Tavoitteet ja mittaamisen ongelma

Koulun tuloksellisuutta pohdittaessa ongelmaksi nousee kasvatuksen päämäärä-ajattelun ja tuloksellisuusajattelun lähtökohtien näkemysero ja yhteismitattomuus. Tämä lienee syynä siihen vastustukseen, jota koulun tuloksellisuuden vaatimus on käytännön työn tekijöiden taholta saanut. Opettajat tuntevat kasvatus- ja opetustyön erikoisluonteen. Sen tulokset ovat riippuvaisia monista tekijöistä ja ennenkaikkea näiden tekijöiden yhteisvaikutuksista.

Yhteiskunta määrittelee peruskoulun tavoitteet perusopetuslaissa ja opetussuunnitelman perusteissa. Tavoitteet johdetaan niistä pyrkimyksistä, joita yhteiskuntapolitiikalla yleisesti on. Näin nämä pyrkimykset ovat ihannekuvia siitä, millaiseksi yhteiskunnan toivotaan myös kasvatuksen kautta kehittyvän. Ne eivät ota huomioon yhteiskunnallisen elämän reaalisia olosuhteita tai ennalta-aavistamattomia muutoksia. Ne eivät myöskään takaa henkisiä sen enempää kuin taloudellisiakaan resursseja ihanteiden toteutukselle.

Kiinnostava alue 70-luvun koulutus- ja opetusssuunnitelmakomiteoiden työssä oli tavoiteoppimisen strategian voimakas painottuminen. Tavoitteiden sisäistäminen ja niiden toteuttaminen löi vahvan leimansa myös vuosikymmenen opettajankoulutukseen. Lähestymistapa on kaikille opettajille koulutuksesta tuttu Bloomin tavoitetaksonomia. Tämän 1950-luvulla syntyneen opetustavoitteiden kuvaus- ja luokittelujärjestelmän tarkoituksena oli toimia välineenä, jonka avulla opetuksen suunnittelu, oppimistulosten mittaus ja opettajien työn tehokkuuden

arviointi voidaan kytkeä toisiinsa. (Miettinen 1990, 88-89) Somerkiven mukaan tavoiteoppimisen periaate sopii kuitenkin huonosti peruskoulun tavoitteisiin, koska sen avulla voidaan edistää vain tiedollista oppimista eikä esimerkisi sosiaalisen tai affektiivisen alueen kehittymistä (Somerkivi 1982, 64). Miettisen mukaan Bloomin kognitiivisen kuvausjärjestelmänkin taustalla on perinteinen ja kapea-alainen tietokäsitys, joka voi mitata vain tiedon muistamista tai tunnistamista. Tämäntapainen opetussuunnitelmateoria oli omiaan edistämään opetuksen teknologisoitumista ja pirstaloitumista.

Tämä kehitys johti myös koulutuksen tuloksellisuusvaatimuksen esiinnousuun. Erityistä pontta se sai Yhdysvalloissa sen jälkeen, kun Neuvostoliitto oli 1957 lähettänyt Sputnikin avaruuteen. Tuli kiire nostaa koulutuksen tasoa. Miettisen (1990) mukaan Skandinavian maiden yhtenäiskoulu-uudistus omaksui tuona aikana paljon vaikutteita Yhdysvalloista. Niinpä meidänkin koulujärjestelmässämme tavoitteisiin sidottu strateginen ajattelu on hallinnut koko koululaitosta. Se ei ole kuitenkaan saanut käytännön koulutyössä aikaan sellaisia testausjärjestelmiä kuin esim. Yhdysvalloissa tai Englannissa.

Meillä arkipäivän koulutyö on pitkään pysynyt suurin piirtein samana. Toisaalta sen paljon parjattu jähmeys ja opettajien omapäisyys on saattanut pelastaa sen monelta heikoissa kantimissa syntyneeltä uudistushankkeelta. Suurimmat muutokset taitavat olla käsillä parasta aikaa. Tietoyhteiskuntaan siirtyminen mullistaa koko maailmaa, ei vain koulua. Senkään ei kuitenkaan pitäisi syrjäyttää klassisten arvojen mukaista ihmisen kasvattamista. Ihmisethän tietotekniikkaakin suunnittelevat ja käyttävät. Millä arvoperusteilla koululaitostamme kehitetään, on juuri nyt ajankohtainen kysymys.

Miettisen (emt. 97) mukaan tavoitemallista kehittynyt rationalisoitu opetustyö alkoi meillä kouluhallinnon muodostumisesta. Tätä hallinnon tarpeisiin suunniteltua ohjaus- ja kontrollijärjestelmää on perusteltu koulutuksellisen tasa-arvon turvaamisella. Asian toinen puoli on siinä, että se omaksui ohjausmallikseen

Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon ideologian. Kouluhallinnon kannalta siinä on kyse yhtenäisen ja tehokkaan koulutuksen käytännön turvaamisesta ja toteuttamisesta.

Tuloksellisuusajattelussa tavoitteet ja niiden saavuttaminen nostetaan keskeisesti esille. Koulutus on tuloksellista silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla asetetut tavoitteet on saavutettu. Entä, jos esitettäisiin vain avoin kysymys mitä tuloksia koulu sai aikaan? Onko tavoitepohjainen arviointistrategia ainut järkevä tapa arvioida koulutuksen tuloksia? Voidaan kysyä, mitä haittavaikutuksia voimakkaasti tavoitteisiin sidotulla opetuksella on. Jos arvioinnissa pyritään mittaamaan vain asetettujen tavoitteiden saavuttamista, saattaa monia tärkeitä ajassa eläviä kasvatuksen tuloksia jäädä huomaamatta. Entä jos koulu tuottaa aivan muita tuloksia kuin tavoitteissa on edellytetty? Onko koulu silloin epäonnistunut tehtävässään vai onko tavoitteiden asettamisessa jokin mennyt pieleen?

Asetelma kertoo myös voimakkaasta orientoitumisesta luonnontieteen metodien mukaisesti. Tuloksellisuudesta keskusteltaessa herää aina kysymys, miten sitä mitataan. Kasvatuksesta ja opetuksesta puhuttaessa tässä tullaan Galilein 1600-luvulla syntyneeseen kuningasajatukseen siitä, että kaikkea on voitava mitata. Ellei näin ole, se on tehtävä mitattavaksi. Yliopistoissa ja ammattioppilaitoksissa mitattavuuteen on päästy sitomalla yhteiskunnan antamat taloudelliset resurssit suoritettujen tutkintojen määrään. Oman paikkakuntamme teknillinen oppilaitos mittaa tulostaan valmistuneiden opiskelijoiden työhön sijoittumisella. Lukiot voidaan asettaa ranking-listoihin ylioppilaskirjoitusten ja jatko-opintoihin sijoittumisen avulla. Entä peruskoulu?

Peruskoulutuksessakin tämäntapaiseen resurssiohjaukseen on suuntausta. Annetaan ylimääräistä resurssia sinne, missä tehdään enemmän työtä yhteiskunnan asettamien tavoitteiden suuntaisesti. Esimerkkinä tästä on esiopetuksen järjestäminen. Taloudellisessa ahdingossa olevat kunnat pyrkivät saamaan kehittämistyön kautta lisää rahaa. Toinen asia sitten onkin, suunnataanko tämä raha kuntien sisällä sinne,

mistä sen tienaaja tulee. Voidaan myös kysyä, onko tämäntapainen resurssiohjaus peruskoulutuksen tasa-arvoihanteen mukainen. Eikö koulutuksen tasa-arvon kannalta olisi mielekkäämpää tukea niitä, joilla jostain syystä olosuhteet ovat heikoimmat?

3.3. Koulutuksen arvioinnin lähestymistapoja

Tuloksellisuusajattelu nostaa ns. piilo-opetussuunnitelman tavoitteet taas näkyviksi. Koulutuksen on päästävä yhteiskunnan antaman tehtävän kannalta hyvään tulokseen. Tavoitteiden saavuttamista lienee kasvatuksessa mahdotonta mitata. Siksi herääkin kysymys, voidaanko tuloksellisuuden vaatimusta lähestyä tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Tavoitteiden filosofinen lähtökohta on täysin toisenlainen kuin luonnontieteelliseen paradigmaan kytkeytyvä hyötyajattelu. Liikutaan eri maailmankuvissa. Tavoitepohjainen arviointimalli on kuitenkin vuosien saatossa vahvasti iskostettu kouluväen ajatuksiin. Olisiko muita tapoja arvioida koulun yhteiskunnallisen tehtävän toteutumista?

Koulutuksen arviointia voidaan lähestyä paitsi strategisesti, myös diskursoivasti. Strateginen ajattelu sisältää päämäärähakuisuuden elementin; koulutukselle suunnitellaan strategia, jonka avulla pyritään pääsemään toivottuihin tavoitteisiin. Tämä on hallinnon käyttämä ohjauksen ja kontrollin väline. Siinä kouluille annetaan raamit, joiden sisällä toimintaa voidaa toteuttaa ja kehittää tavoitteiden suunnassa. Diskursiivinen tapa ottaa huomioon kriittisyyden sekä tavoitteiden että toiminnan suhteen. Tavoitteet, niiden saavuttamiseksi tehty työ ja reaaliset olosuhteet työn toteutuksessa asetetaan puntariin eri osapuolten kesken käytävän keskustelun avulla. Tässä tutkimuksessa pyritään nimenomaan diskursiiviseen lähestymistapaan.

Arviointia voidaan tarkastella myös erilaisista näkökulmista riippuen siitä, kuka arviointia tarvitsee, mihin sitä on tarkoitus käyttää ja mitkä ovat sen menetelmät. Arvioinnin perusmalleja on tarkasteltu monissa eri lähteissä. Tässä tukeudutaan

pääosin Franke-Wigberg & Lundgrenin (1990) ja Laukkasen (1994) esittämiin luokituksiin.

Laukkasen (emt. 35) mukaan arvioinnin lähestymistapoja tarkasteltaessa voidaan vertailla niiden metodologisia ja epistemologisia ominaisuuksia. Näitä ovat esimerkiksi tulkinnallinen versus tekninen, kvalitatiivinen vs. kvantitatiivinen ja naturalistinen vs. luonnontieteellinen sekä eksperimentaalinen vs. sosioantropologinen lähestymistapa. Tämäntyyppinen erottelu kuvaa arvioinnin suorittajien erilaisia "intellektuaalisia traditioita ja maailmankuvien eroja" (Laukkanen 1994; Norris 1990). Erot lähtevät realismista tai idealismista sekä humanistisesta tai luonnontieteellisestä lähestymistavasta.

Lisäksi arviointia voidaan tarkastella erilaisten tiedonintressien näkökulmasta (tarkemmin kohdassa 4.3.4). Tekninen tiedonintressi palvelee lähinnä hyötyorietoitunutta arviointia, jolloin arvioinnin tarkoitus on ns. päämäärä-väline - rationalistisesta ajattelusta käsin etsiä koulutukselle tavoitteiden kannalta tuloksellisinta menetelmää. Arviointi palvelee tällöin koulutuksen järjestäjää. Käytännöllinen tiedonintressi liittyy humanistiseen tutkimukseen, jossa pyritään lisäämään ihmisten ymmärrystä tutkittavan ilmiön suhteen kielen antaman informaation avulla. Arvioinnilla ei pyritä löytämään toiminnalle normatiivisia ohjeita eikä arvottamaan tutkimuksen tuloksia. Emansipatorinen tiedonintressi liittyy kriittiseen tutkimukseen, ideologioiden kritiikkiin ja filosofiseen kysymyksenasetteluun. Sen väline on itserefleksio, jossa pyritään asioiden kriittiseen tarkasteluun ja niiden arvoperusteiden selkeyttämiseen. Tutkimukselle on ominaista teorian ja käytännön jatkuva vuorovaikutus sekä pyrkimys muutoksen aikaansaamiseen. (vrt. Habermas 1976, 123-140)

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on moniulotteinen ja moniarvoinen tehtävä. Arviointitietoa tarvitaan erilaisiin tarkoituksiin ja sitä on katsottava erilaisista, toisiaan täydentävistä näkökulmista.

3.3.1. Systeemianalyysi

Systeemianalyyttisen lähestymistavan perusajatus on lisätä arvioitavan toiminnan tehokkuutta ja suunnitelmallisuutta. Sitä käytetään esim. taloudellisen johtamisen, suunnittelun ja kehittämisen apuvälineenä. Tehokkuusnäkökulma on sen keskeisin piirre. Etsitään kustannusten suhdetta saavutettuun hyötyyn. Systeemianalyyttisessa lähestymistavassa arvioinnin termeinä ovat koulutukseen kohdistetut panokset ja niiden avulla saadut tuotokset. Tavoitteista vallitsee yksimielisyys. Tavoitteiden saavuttamista mitataan testeillä sekä erilaisilla taloudellisilla mittareilla. Lopuksi kustannuksia vertaillaan keskenään, jotta voitaisiin saada selville, millä panoksella saavutettiin suhteessa suurin hyöty. (Ks. Laukkanen 1994; House 1980)

Arvioinnin perusajatuksena on kerätä empiiristä tietoa, analysoida sitä ja vetää johtopäätöksiä järjestelmän toimivuudesta vertailun pohjalta. Lähestymistapa on orientoitunut lähinnä positivististen yhteiskuntatieteellisten metodien mukaisesti. Se pyrkii etsimään päämäärän saavuttamisen kannalta tehokkainta välinettä. Päämääriä ei aseteta kritiikin alle. (Laukkanen 1994, 23)

3.3.2. Tavoitemalli

Tavoitepohjaisessa arvioinnissa annetut tavoitteet ja standardit toimivat arvioinnin kriteereinä. Koulutuksen onnistumisen mitta on tavoitteiden toteutuminen. Arvioinnin kohteina ovat koulutuksessa olleiden opiskelijoiden käyttäytymisessä tapahtuneet muutokset ja oppitulokset. Tavoitteiden tarkasta etukäteismäärittelystä mielenkiinto on nykyisin siirtynyt niiden mittaamisen problematiikkaan. Järjestelmä pyrkii Franke-Wikberg & Lundgrenin (1990, 80-81) mukaan tuottamaan systeemianalyysin tapaan korkeamman tason päättäjille tietoa siitä, kuinka koulutusta voitaisiin parantaa ja kehittää. Lähtökohta on näin utilitaristisessa hyötyajattelussa. Tämä tavoitemalli on osoittautunut käytännössä suosituimmaksi. Mallin heikkous on kuitenkin siinä, että opetus ja kasvatus nähdään teknologiana.

Se ei kykene antamaan kuvaa siitä, ovatko tavoitteet olleet realistiset tai millaisia arvoja kasvatuksessa on tuotettu. Toiminnan aikana elettyyn prosessiin ei myöskään kyetä kiinnittämään riittävästi huomiota. Näin muodostuu vaaraksi se, että arvioidaan vain niiden tavoitteiden saavuttamista, joita voidaan teknisesti mitata.

Tavoitepohjainen arviointi on kouluväen arkiajattelussa usein ainut arvioinnin kuva. Näin siitä huolimatta, että koulutus tuottaa usein sellaisia merkittäviäkin tuloksia, joita tavoitteisiin ei ole kirjoitettu. Tämä on nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa tavoitemallin suurin heikkous. Koska malli on kehitetty hallinnon näkökulmasta, sitä on myös markkinoitu opettajan käytännön työkaluksi. Se on koulun arjessa oppilaan koulutyön arvioinnin ja opetussuunnitelman pohja ja toimii keskushallinnosta käsin koulutuksen ohjaajana ja kontrolloijana. Näin opettajan työn kokonaiskuva kapenee vain pyrkimykseksi yrittää saavuttaa annettuja tavoitteita. Tavoitepohjainen arviointimalli ei kykene myöskään ottamaan huomioon niitä olosuhteita, joissa työtä tehdään. Voidaan kysyä, onko meillä varaa jättää näin käyttämättä se tietotaito, jota opettajille on käytännön kokemuksen ja korkean koulutuksen ansiosta syntynyt. Tämä arvioinnin lähestymistapa on merkki ja tulos koulutuksen vahvasta keskushallinnosta. Voidaan myös kysyä, millainen ihmis- ja totuuskäsitys vaikuttaa tavoitepohjaisen arvioinnin taustalla. (Ks. Laukkanen 1994, 27)

3.3.3. Kuluttaja-arviointi

Kuluttaja-arviointi on tavoitevapaata koulutuksen arviointia. Sen keskeinen kiinnostuksen kohde on koulutuksen kokonaisvaikutus. Näin se jättää oven auki myös niille koulutuksen vaikutuksille, joita ei ole kirjoitettu tavoitteisiin. Se nostaa esiin myös kysymyksen koulutuksen tuottamasta yhteiskunnallisesta hyödystä.

Kuluttaja-arvioinnin kehittäjänä Laukkanen mainitsee Scrivenin (1991), jonka näkemyksen mukaan arvioinnin suorittajan tulee tietoisesti jättää perehtymättä

arvioitavan koulutuksen tavoitteisiin. Arvioitsijan tulee olla kuin salapoliisi, joka käyttää tutkimuksessaan samanaikaisesti erilaisia tekniikoita eikä anna etukäteisodotusten vaikuttaa näkökulmaansa.

Kuluttaja-arvioinnissa korostuvat laadulliset menetelmät. Laukkasen mukaan House (1980, 233-234) arvostelee menetelmää siitä, että vaikka tutkija jättää annetut tavoitteet huomioimatta, hän kuitenkin samalla tuo mukanaan omat tavoitteensa ja ennakkoluulonsa, jotka vaikuttavat arvioinnin lopputulokseen. Tutkija ei myöskään ota moraalista vastuuta niistä shokkivaikutuksista, joita hänen arviointinsa yllättävä tulos saattaa koulutuksen järjestämiselle tuottaa.

Nimensä mukaisesti kuluttaja-arviointi pyrkii tuottamaan tietoa koulutuksen asiakkaille. Franke-Wikberg & Lundgrenin (1990, 125) mukaan malli korostaa kuitenkin liiaksi asiakkaiden yksimielisyyttä ja on siten riippuvainen niistä lyhytaikaisistakin trendeistä, joita yhteiskunnassa esiintyy. Malli ei sisällä myöskään filosofisesti kestävää perustetta. Se on lähinnä markkinademokraattiseen ajattelutapaan liittyvä ilmiö, joka ei ota huomioon kasvatustyön erityisluonnetta ja työn suorittajien asiantuntijuutta.

3.3.4. Tapaustutkimus

Tapaustutkimuksessa koulutus nähdään prosessina. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota siihen, miten koulutukseen osallistuneet ovat sen kokeneet. Havainnot esitetään tutkimusraporttina. Tämän arviointimallin pyrkimyksenä on esitellä asiantuntijoille ja suurelle yleisölle koulutuksen toteutumista sen sisältä käsin. Tapaustutkimusten menetelmät vaihtelevat erilaisista haastatteluista etnografisiin tutkimuksiin ja journalistisiin menetelmiin (Laukkanen 1990; Franke-Wikberg & Lundgren 1990). Myös toimintatutkimukset kuuluvat tähän luokitukseen.

Toimintatutkimuksen kautta tapahtuvassa arvioinnissa tutkimus nähdään avoimena toimintana, jossa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa.

Toimintatutkimus antaa mahdollisuuden asettaa samanaikaisesti sekä tieteellisiä että käytännöllisiä kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1995, 117-120) Tämä arvioinnin muoto on kouluelämälle arvokas kasvatustieteellisen tutkimuksen antama apu. Kysymykseksi jää, kuinka paljon tällaisen arvioinnin kautta hankittua tietoa kuitenkaan levitetään tai sovelletaan käytäntöön.

3.3.5. Taidekritiikkimalli

Taidekritiikkimallissa arviointia lähestytään kvalitatiivisesti. Sen lähtökohta on *E. W. Eisnerin* 1976 julkaisema artikkeli, jossa hän erottaa taiteentuntemuksen sen kritiikistä. Kritiikki on asioiden esille nostamista, taiteentuntijuus kykyä havaita ja arvostaa arvioitavan kohteen ominaisuuksia ja erityispiirteitä. Eisner rinnastaa kasvatuksen taiteeseen, jota kykenee arvioimaan vain asiantuntijuutta ja kokemusta omaava henkilö. (Ks. Eisner 1985; Kiviniemi 1993)

Taidekritiikkimallilla ei ole mitään standardimetodia eikä velvollisuutta toimia luonnontieteellisen mallin mukaisesti. Arvioinnin kriteerit johdetaan kasvatuksen historiasta, filosofiasta ja käytännöstä. Franke-Wikberg & Lundgren (1990, 108) toteavatkin, että tämä arviointimalli kuuluu ns. intuitiivisiin asiantuntijamalleihin, joissa objektiivisuus on korvattu arvioitsijan äärimmilleen viedyllä subjektiivisuudella. Näin taidekritiikkimalli on puhtaasti laadullisen ja hermeneuttisen tutkimusotteen ja maailmankuvan mukainen. Kasvatus ymmärretään siinä eräänlaisena taiteen lajina, jonka arviointi vaatii täysin omanlaistaan asiantuntijuutta. Tämän asiantuntijan esiymmärryksen sisässä kulkeva kasvatuksellinen näkemys on osa tutkittavan ilmiön todellisuutta ja toimii siten arvioinnin luotettavuuden lähteenä. (Vrt. Eisner 1977; 1985; Kiviniemi 1993: Laukkanen 1994)

TOINEN PYÖRÄHDYS

4. HERMENEUTTIS-KRIITTINEN TUTKIMUSOTE

4.1. Henkitieteellisen pedagogiikan lähtökohdat Wilhelm Diltheyn filosofiassa

Kasvatustieteessä voidaan erottaa kaksi traditiota; luonnontieteiden metodikäsitystä mukaileva empiristinen linja ja ihmistieteiden erityisluonnettava painottava hermeneuttinen lähestymistapa.

Modernin hermeneutiikan ensimmäisenä klassikkona pidetään tässä tutkimuksessa aikaisemminkin mainittua Friedrich Schleiermacheria. Systemaattisemmin sitä on kuitenkin kehitelty 1880-luvulta lähtien erityisesti saksalaisen filosofin *Wilhelm Diltheyn* (1833-1911) ihmistieteiden tiedeluonnetta koskevien näkemysten pohjalta. Suuntauksen alkuvaiheissa siitä käytettiin nimitystä "henkitieteellinen pedagogiikka" viitaten Diltheyn *"Geistesswissenschaft"*-käsitteeseen.

Diltheyn tarkoituksena oli todistaa ihmistieteiden, so. henkitieteiden itsenäisyys ja omaperäisyys. Hän asettaa henkitieteille ominaisuuksia, jotka erottavat ne luonnontieteistä: Ensinnäkin tutkimuksen kohteena on historiallinen ja yhteiskunnallinen todellisuus. Toiseksi henkitieteissä esiintyy sellaisia normatiivisia lauseita, jotka ovat luonnontieteille vieraita. Kolmanneksi henkitieteillä on erityinen kytkentä psykologiaan, koska sen avulla voidaan kuvata kokemuksia yksilön elämismaailman tasolla. Henkitieteet edellyttävät lisäksi luonnontieteiden olemassaolon, koska tutkimuksen kohteena oleva ihminen on "psykofyysinen ykseys" (Vrt. Kusch 1986, 52-57)

Diltheyn mielenkiinto kohdistui Schleiermacherin jälkiä seuraten pedagogisen tiedon yleispätevyyttä koskevaan ongelmaan. Vallalla olleessa kasvatustieteessä, herbartilainen pedagogiikka mukaan lukien, tiedolle asetettiin historiallisista ja yhteiskunnallisista tekijöistä riippumaton yleispätevyyden vaatimus. Kasvatuksen päämäärä otettiin filosofisesta etiikasta ja moraaliperiaatteista. Näin muodostetulla kasvatusteorialla ymmärrettiin olevan yleispätevä ja normatiivinen käyttöarvo. Diltheyn käsityksen mukaan normatiivinen kasvatustiede ei kuitenkaan kykene ratkaisemaan käytännön kasvatusongelmia, koska se ei ota huomioon reaalisia olosuhteita tai historiallisesti muuttuvia kasvatuksen edellytyksiä. Näin Dilthey tähdentää tieteen ja inhimillisen tiedon historiasidonnaisuutta. (Vrt. Siljander 1995, 45-53)

Diltheyn keskeinen kritiikki herbartilaisuutta vastaan oli se, ettei kasvatuksen päämääräongelmaa voida ratkaista minkään yleispätevien kautta historian "oikeaksi" todettujen ihanteiden pohjalta. Sen sijaan hän korostaa pedagogisen tiedon historiallista ja yhteiskunnallista määräytymisperustaa. Tiedonmuodostuksen on lähdettävä yhteiskunnallisen käytännön todellista muodoista. Sillä on myös oltava yhteiskunnan kulttuurijärjestelmässä itsenäinen asema. Kasvatuksen ei pidä olla valtion politiikan väline. Autonomiavaatimuksen keskeinen sisältö on kasvatuksen ja koulun sivistystehtävä. Koulua ei pidä eristää muusta yhteiskunnasta, mutta sen ei myöskään pidä palvella pelkästään valtion poliittisia tai taloudellisia etuja.

Hermeneuttis-henkitieteellisessä pedagogiikassa on myös haluttu korostaa käytännön ensisijaisuutta suhteessa tieteeseen. Tästä seuraa, että kasvatustieteellä ei voi hermeneuttisessa lähestymistavassa olla pelkästään teoreettista intressiä. Tieteellinen tiedonmuodostus on esiteoreettisesti ns. arkiymmärryksen kautta sidoksissa todelliseen elämään ja sen on myös palattava käytännön palvelukseen (ns. hermeneuttinen kehä). Tämä ei kuitenkaan tarkoita toimintaohjeiden antamista vaan pikemminkin pyrkimystä tehdä kasvatuksen käytäntöä tietoisemmaksi omista

historiallisista ja yhteiskunnallisista ehdoistaan, so. edistää tiedostettua kasvatuksen käytäntöä.

Kasvatustieteen tutkimuskohteen ytimen muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde, ns. pedagoginen suhde. Hermeneuttis-henkitieteellisessä pedagogiikassa tähdennetään sitä, että kasvatuksessa ei ole kysymys yksilön sopeuttamisesta ulkoapäin tuleviin vaatimuksiin. Pedagogisessa toiminnassa tärkeintä on kasvatettavan yksilön sivistysoikeus. Sivistysprosessi ei ole yhteiskunnan vaatimuksista riippumaton, mutta se on yksilöllinen. Hermeneuttisen pedagogiikan edustajat tähdentävät sitä, että kasvatus on kielellisesti ja symbolisesti rakentunutta todellisuutta, jota ei voida tutkia luonnontieteellisin metodein. Tämä periaate ohjaa kasvatustieteen tiedonmuodostusta ja metodisia valintoja. (Vrt. Siljander 1991, 28-31; 1995, 54-58)

Yleisessä kielenkäytössä hermeneutiikalla ymmärretään Siljanderin mukaan kielen tulkintataitoa. Diltheyn mukaan peruslähtökohtana on, että tutkimuksen kohteena oleva pedagoginen todellisuus ei ole neutraalia materiaalia, vaan aina tietyssä merkitys- ja arvosuhteessa ilmenevää kasvatustodellisuutta. Se rakentuu toimijoiden intresseistä, motiiveista, päämääristä jne. Hermeneuttinen lähestymistapa etsii näiden merkityssuhteiden sisältöä. Tieteellisessä ymmärtämisessä on kysymys "paremmin ymmärtämisestä", ymmärtämisestä jonakin. Arkiymmärrystä pyritään reflektoimalla asettamaan laajempaan merkitysyhteyteen. Diltheyn ymmärtävä "menetelmä" jakautuu varhaisempaan psykologiseen ja myöhäisempään hermeneuttiseen painotukseen. Ensinmainittu viittaa eläytymiseen, uudelleen kokemiseen, tunteenomaiseen myötäelämiseen ja jälkimmäinen historiallis-yhteiskunnallisten merkitysyhteyksien määrittämiseen ja tulkitsemiseen. Henkitieteet suuntautuvat myös sen ymmärtämiseen, mikä yhteiskunnallisessa todellisuudessa on tärkeää ja merkityksellistä. Kaikki tämä tietäminen merkitsee sen ymmärtämistä, missä maailmassa ihminen elää.

4.2. Kriittisen hermeneutiikan korostuksia

Henkitieteellisen pedagogiikan valtakauden katsotaan päättyneen 1960-luvulla. Se ei ollut yhtenäinen traditio vaan sai vaikutteita monilta tahoilta ja sisälsi useita suuntauksia, jotka ovat havaittavissa painotuseroina sen mukaan, mistä ne ovat peräisin. Yhteinen piirre oli kaikilla tukeutuminen Diltheyn filosofiaan.

Suuntautuminen kriittiseen teoriaan voidaan nähdä myös henkitieteellisen tradition sisällä tapahtuneeksi itsekritiikiksi, jonka seurauksena pedagogiikan ongelmanasettelut muuttivat luonnettaan. Kriittisen kasvatustieteen edustajat katsoivat, että traditionaalisessa henkitieteellisessä pedagogiikassa ei riittävästi huomioitu kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallisia edellytyksiä eikä tematisoitu niitä tutkimuksen kohteeksi. Pedagogista suhdetta kritisoitiin suppeudesta, idealisoinnista kasvatuksen autonomiavaatimuksessa sekä liiallisesta keskittymisestä kasvattajan ja kasvavan keskinäiseen suhteeseen sivuuttaen kasvatuksen yhteiskunnalliset ehdot. Henkitieteellisen pedagogiikan sivistys-käsitettä pidettiin myös liian individualistisena. Sivistys miellettiin kritiikin mukaan kasvavan yksilön kehitysprosessiksi eikä niinkään yksilön ja yhteiskunnan väliseksi kasvatusprosessiksi. Kritiikin mukaan hermeneuttinen tiedonintressi on voimaton kasvatuksen yhteiskunnallisten yhteyksien ymmärtämiseen, koska sen käytäntöön suuntautuva pyrkimys ei yllä tiedonmuodostusta määräävien poliittis-yhteiskunnallisten edellytysten havaitsemiseen.. Tiedon tulkitsija jää näin hermeneuttisen kehänsä vangiksi eikä saavuta "ideologiasta vapaata tietoisuutta". (Siljander 1987, 127-131)

Keskeisimmät vaikutteensa kriittinen kasvatustiede on saanut Diltheyn filosofiasta sekä ns. Frankfurtin koulukunnan sosiaalifilosofiasta ja kriittisestä yhteiskunta-teoriasta. Kriittinen kasvatustiede tukeutuu tieteenteoreettisissa perusteluissaan erityisesti Jürgen Habermasin tiedonintressioppiin ja kommunikatiivisen toiminnan teoriaan sekä interaktionistisiin teorioihin.

Viime vuosina käyty moderni-postmoderni -teemaan liittyvä keskustelu on antanut näkökulmia kriittisen teorian uudesta ajankohtaistumisesta yhteiskunnan kiihtyvässä muutoksessa. (Ks. Anttonen 1992)

Kriittisen teorian ero traditionaaliseen hermeneutiikkan on siinä, että se lähtee liikkeelle yhteiskunnallisen elämän ristiriidoista ja pyrkii saamaan aikaan muutoksia yhteiskunnallisessa käytännössä. Tämän prosessin tavoite ja samalla toteuttamiskeino on emansipaatio. Kriittisessä kasvatustieteessä tähdennetään tieteen ja yhteiskunnallisen käytännön välistä riippuvuutta siten, että tieteen katsotaan palvelevan käytäntöä silloin, kun se pyrkii nostamaan esiin ja muuttamaan yhteiskunnassa vallitsevia ideologisia riippuvuussuhteita. Näistä riippuvuuksista vapautuminen tapahtuu emansipaation ja toiminnan reflektoinnin kautta. Mihin emansipaation avulla sitten pyritään vapautumaan? Klafkin (1982) mukaan emansipaation sukulaiskäsitteitä ovat *"täysi-ikäisyys" l. kypsyys, itsemääräämінen, vapaus ja demokratia.* Näitä voidaan pitää emansipaation arvopäämäärinä, joita kohti kasvatuksen ja kasvatustieteen tulee kriittisen hermeneutiikan näkökulmasta pyrkiä (vrt. Siljander 1995, 98).

4.3. Hermeneuttis-kriittinen "metodi"

Hermeneutiikka-termi saa perustansa kreikankielen verbistä *hermeneuein,* 'julistaa, kääntää, sanoa'. Kreikkalaisen mytologian mukaan jumalten lähettinä toimiva Hermes keksi kielen ja kirjoituksen tuodakseen niiden kautta jumalten viestejä ihmisille. Jo Aristoteleella siihen liittyi myös tulkinnan merkitys. Kristikunnan historiassa tulkinnalla on ollut keskeinen asema aluksi pyhien kirjoitusten ymmärtämisessä ja vanhan ja uuden testamentin tekstien yhteensovittamisessa, myöhemmin niissä havaittujen ristiriitaisuuksien selittämisessä ja oikein ymmärtämisessä. Teologian ohella sitä on kehitetty filologiassa, historiassa, oikeustieteessä ja filosofiassa. Schleiermacherin opettajana toiminut Fr. A. Wolf (1759-1824) kokee ymmärtämisen perustan seuraavasti: *"Siirry sen tilaan ja ideoiden sarjaan, joka kulloinkin kirjoitti!"*(Kusch 1986, 13-16)

Hermeneuttisen pedagogiikan yhteydessä puhutaan usein hermeneuttisesta ymmärtämisestä ja hermeneuttisesta menetelmästä. Tällöin lähdetään ajatuksesta, että ns. arkiymmärrys muotoutuu tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa todellisuudessa, josta käsin se on myös tulkittava. Sama koskee tieteellistä ymmärtämistä. Mikä tahansa yksilöllinen toiminta ja ajattelu, myös tutkijan, rakentuu aina paitsi psykologisista, niin myös yleisistä historiallis-yhteiskunnallisista edellytyksistä ja merkitysrakenteista, joiden paljastaminen ja tulkinta on hermeneuttisen menetelmän tarkoitus. Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan näin merkityksen ymmärtämistä erotuksena psykologisesta ymmärtämisestä, joka viittaa eläytymiseen ja on sekin sidoksissa historiallisiin ja yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä. (Siljander 1987, 103-109)

4.3.1. Tutkimuksen ihmiskäsitys

Suomi liitti itsensä Euroopan kulttuuriperintöön lähettäessään ensimmäiset opiskelijansa sen yliopistoihin 1300-luvulla. Niiniluodon (1994) mukaan meistä tuli näin eurooppalaisen sivistystradition kautta "kreikkalaisia, roomalaisia, kristittyjä ja humanisteja". Niiniluoto muotoilee eurooppalaisen ihmiskäsityksen yhteisiksi piirteiksi rationaalisuuden, vapauden, aktiivisuuden, optimismin, opinhalun, individualismin ja hyvän elämän toteuttamisen järjestäytyneessä yhteisössä. Tämän aateperinnön arvoja ovat tieto ja sivistys, yksilön ja ajattelun vapaus, koulutuksen tasa-arvo, rauha, demokratia ja ihmisoikeudet. Kasvatusprosessissa näitä arvoja pyritään välittämään aina uusille sukupolville. (Emt. 69-71)

Humanismilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa elämänkatsomusta, jolla on ollut roolinsa eurooppalaisen kulttuurin ja yhteiskuntaelämän kehityksessä antiikin Kreikasta meidän päiviimme asti. Historiallisesti ajatellen humanismi on noussut esiin usein yhteiskunnallisten kriisien yhteydessä. Jokainen aikakausi on asetellut omaan järjestykseensä kolmion, jonka kulmina ovat olleet luonto, ihminen ja uskonto. Painotukset ovat vaihdelleet maailmankuvan muuttumisen ja tieteen kehityksen mukana. Keskeisenä ajatuksena humanismissa on aina ollut ihmisen ja

hänen tarpeidensa kunnioittaminen. Filosofia on etsinyt vastausta kysymykseen mikä tämä "ihmisen paras" sitten on. Jotkut aikakaudet ovat nähneet ihmisen onnen sopusointuna jumalten kanssa, jotkut luonnon helmassa, jotkut taas sosiaalisessa yhteiskuntaelämässä.

Humanistista elämänasennetta von Wright (1988) pitää älyllisenä, kriittisenä ja järkiperäisenä suhtautumisena todellisuuteen. Meidän aikamme humanismin ytimenä hän näkee juuri "ihmisen parhaan" puolustamisen. Ihmisen parhaaksi hän määrittelee kaiken sen, mikä on ihmiselle hyväksi, mikä tekee hänet onnelliseksi. Jotta jokaisella yksilöllä olisi samat mahdollisuudet saavuttaa oma parhaansa, täytyy yhteiskunnassa olla tasapaino yhteiskunnallisen järjestyksen ja hyvän elämän edellytysten välillä. Jotta humanismi voisi toteutua, on ihmisten välisen solidaarisuuden noustava tärkeämmäksi kuin yksilöiden tarpeet. Aito humanismi on von Wrightin mukaan aina luonteeltaan sosiaalista. (Emt. 152-171)

Humanistisessa maailmankatsomuksessa ihminen on se mittapuu, jolla arvioidaan oikeudenmukaisuuden ja moraalin pätevyyttä". Humanismin täydellisyysihanteena von Wright pitää laajasti sivistynyttä ihmistä, joka kykenee käyttämään tietojansa ja taitojansa inhimillisesti koko ihmiskunnan parhaaksi.

> *Humanismin täydellisyysihanne on sivistynyt ihminen, joka tunnustaa totuuden itseisarvon kaikkia auktoriteetteja korkeammaksi (emt. 17).*

Humanismi ei arvosta taitoa sinänsä tieteen tai taiteen alalla. Ihmisen tieto ja taito muuttuu sivistykseksi vasta silloin, kun ihminen koko ajattelussaan ja toiminnassaan pyrkii laajakatseisuuteen, objektiivisuuteen ja oikeamielisyyteen, so. totuuteen ja ihmisarvon kunnioittamiseen. Ihmisen kunnioittaminen edellyttää von Wrightin mukaan tietynlaista näkemystä valtiosta ja yhteiskuntaelämästä. Humanismin yhteiskuntaihanne on ihmisen valtakunta, *"regnum hominis"*, jonka kasvatusjärjestelmä pyrkii edistämään yksilön kasvatusta edellä mainitun sivistysihanteen mukaisesti.

Teoksessaan "Humanismi elämänasenteena" (1988) von Wright nostaa esille ilmiön, jota hän kutsuu "humanismin rappioksi". Tällä hän tarkoittaa aikamme vitsausta, jossa humanismin arvoja uhkaavat teollistuneissa maissa valtioiden strategiset, taloudelliset ja kansalliset edut. Tieteen alalla tämä ilmenee voimakkaasta erikoistumisesta johtuvana pirstoutumisena, jossa "sivistyselämän kokonaisuuden tunteen myötä häviää myös totuuden itseisarvon taju". Suurimpana vaarana von Wright pitää sivistysihanteen syrjäyttämistä ja totuuden alistamista hyötynäkökohdille ja sen myötä humanistisen valtio- ja yhteiskuntaihanteen tuhoutumista.

Koulun tuloksellisuutta etsittäessä humanismilla on tärkeä sanansa sanottavana. Jos tuloksellisuuden mittana pidetään koulutukselle annettujen tavoitteiden saavuttamista, on myös nämä tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi valitut välineet nostettava kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Peruskoululle annettuja kasvatustavoitteita voidaan pitää humanistisen ihmiskäsityksen mukaisina. Ehdotuksessa uudeksi perusopetuslaiksi nämä tavoitteet määritellään seuraavasti:

> *Perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvamista hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.*
> *Perusopetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa ja tukea oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen elämänsä aikana. (1996: 4)*

Millainen ihmiskäsitys sitten piilee koulun tuloksellisuusajattelun takana ja vastaako se koulutuspolitiikan päämääränä olevaa humanistista ihmisihannetta? Mikä on meidän aikamme käsitys hyvästä ihmisestä? Vieläkö olemme humanismin linjoilla?

Etsittäessä vastausta näihin kysymyksiin voidaan palata uudelleen Olkinuoran kasvatustavoitteiden luokitteluun (s. 68). Olkinuoran mukaan esitetyt koulutuspolitiikan tavoitteet painottavat sekä koulutuksen itseisarvoa ja monipuolista sivistystä että yhteiskuntaan sosiaalistumista. Käytännössä toiminta

painottuu kuitenkin helposti yksilöiden ja koulujen väliseksi kilpailuksi menestymisestä ja tuottavan yksilön kasvattamisesta. Kun koulu pyrkii toteuttamaan yhteiskunnan sosiaalisia ja ideologisia rakenteita säilyttäviä arvoja, syntyy ristiriita ihannetavoitteiden ja piilo-opetussuunnitelman välille. Kilpailu menestymisestä on omiaan vahvistamaan omasta edusta huolehtimista eikä enää vastaakaan toiset huomioon ottavaa sosiaalista tavoitetta. (Olkinuora 1989, 51-53) Tämä piirre on vaarassa edelleen korostua koulujen tuloksellisuusvaatimusten paineessa.

Tämän tutkimuksen suuri haaste on löytää silta kasvatuksen arvofilosofian ja koulun tuloksellisuuden arvioinnin välille. Tutkimuksen alkuosan laaja eurooppalaisen kasvatushistorian ja filosofian tarkastelu johti yhä uudelleen humanistisen ihmiskäsityksen esiinnousuun. Se on osoittanut kestävyytensä aikojen saatossa ja yhteiskunnallisten olojen muutoksissa. Siksi koulun tuloksellisuuttakin halutaan tässä tarkastella humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin.

4.3.2. Tutkimuksen yhteiskuntafilosofinen luonne

Tutkimuksen ideana on tarkastella peruskoulua yhteiskunnallisen tehtävänsä toteuttajana ja pohtia kasvatuspäämäärien takana olevaa arvomaailmaa. Miten peruskoulu suoriutuu yhteiskunnan sille antamasta tehtävästä?

Keskeiseksi asiaksi tutkimusaiheessamme nousee koulun ja yhteiskunnan suhde, koska sekä kasvatuksen päämäärät että koulun tuloksellisuusvaatimukset annetaan yhteiskunnan taholta. Tutkimuksen kysymyksenasettelu on selkeästi hermeneuttinen. Voidaan ajatella, että tutkimuksen tarkoituksena on päästä syvälle peruskoulun tuloksellisuuden ja laadun problematiikkaan ja edetä siinä induktiivisesti käytännön todellisuudesta teoriaa kohti. Tutkimus on toisaalta oman työn reflektiota, toisaalta peruskoulun tuloksellisuuden arviointia ja sen kriteerien pohdintaa. Tutkimuksen tarkoituksena on syventää ja laajentaa tutkijoiden käsitystä koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä ja koulukasvatuksen perimmäisistä

tavoitteista ja palata hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti opettajan työn kautta takaisin käytännön kouluelämään ja siten myös yhteiskunnan palvelukseen.

Yhteiskunnan taloudellinen tilanne on jo vuosia heijastunut monella tavalla koulun arkipäivään. Sekä peruskoululaissa asetettujen kasvatustavoitteiden että yhteiskunnan säästötoimien toteuttaminen on opettajille jokapäiväistä työtä. Kriittinen ja analysoiva asenne sekä päämääriin että tuloksellisuuden vaatimuksiin lähtevät tästä. Meillä on siis tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä käytännön työstä nouseva esiymmärrys, jota lähdemme syventämään ja täydentämään tutkimusten, kirjallisuuden, ajankohtaisen keskustelun, koulusäännösten ja koulun asiakkailta kerätyn aineiston varassa. Opettajan näkökulma kulkee tutkimuksen sisässä tutkijoiden esiymmärryksen kautta eikä sitä voida sivuuttaa, vaikkakin näkökulmaa pyritään tietoisesti kääntämään muusta yhteiskunnasta kouluun päin. Oma asiantuntemuksemme opettajina ja koulun arkikäytäntöjen tuntijana voi koitua sekä hyödyksi että haitaksi. Hyödyllistä lienee kouluelämän kielen ja käytäntöjen tuntemus sekä tutkittavien oppilaiden peruskouluprosessin seuraaminen läheltä opettajan näkökulmasta. Tämän näkökulman laajentamiseksi tarkoituksemme on pyrkiä tarkastelemaan kohteena olevaa ilmiötä peruskoulun asiakkaiden, so. oppilaan, vanhempien, keskiasteen koulutuksen ja keskushallinnon kannalta sekä peilata sitä ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen arvokeskusteluun.

4.3.3. Tutkimuksen tiedonintressi

Tutkimuksen tiedonintressiä voidaan luonnehtia emansipatoriseksi, koska se pyrkii oman työn reflektion kautta laajentamaan tutkijoiden käsitystä koulusta yhteiskunnan osana sekä tulkitsemaan kasvatustavoitteiden takana olevaa yhteiskunnallista arvorakennelmaa. Toisaalta se suhtautuu kriittisesti koulun tuloksellisuusvaatimukseen ja pyrkii tarkastelemaan sitä osana historiallista ja yhteiskunnallista kontekstia ja erittelemään sen taustalla vaikuttavia ideologioita.

Tutkimus pyrkii muuttamaan yhteiskunnallista käytäntöä nostamalla teknisen tuloksellisuusajattelun rinnalle humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuvaa maailmankatsomusta sekä muistuttamalla koulutuksen sivistystehtävästä. Näkökulmaa voidaan perustella taloudellis-teknisen ja kilpailua korostavan kehityksen mukana syntyneestä yhteiskunnan jakautumisesta menestyviin ja syrjäytyviin. Julkisessa keskustelussa tämä jakautuminen aletaan nähdä jo koko yhteiskunnan hyvinvointia uhkaavana tekijänä.

Tutkimuksen lähtökohdaksi otettiin peruskoulun lainsäädäntö ja yhteiskunnallinen keskustelu koulun tuloksellisuuden arvioinnin kriteerilähteenä. Näin yhdistyvät sekä peruskoulun yhteiskunnallinen tehtävä että sen tuloksellisuuden arvioinnin perusta. Peruskoululain 2§ sisältää luettelon ihanneihmisen ominaisuuksista peruskoulun toivottuina päämäärinä. Tästä seuraa luonnollisesti filosofinen kysymyksenasettelu. Mitä nämä hyvän ihmisen tuntomerkit pitävät sisällään? Onko niiden toteutumisen seurauksena yhteiskunnan jäsenten hyvä elämä? Tutkimuksemme pyrkii elämään ajankohtaisessa koulutuspoliittisessa tilanteessa ja pohtimaan siinä koulutyön perimmäistä päämäärää.

4.3.4. Habermasin tiedonintressioppi

Sekä tieteellisen tutkimuksen että koulutuksen arvioinnin lähestymistapoja voidaan tarkastella erilaisten tiedonintressien näkökulmasta. Käsite perustuu Habermasin ns. tiedonintressiteoriaan, jonka mukaan tieteellisen toiminnan taustalla on aina jokin erityinen intressi, joka ohjaa tiedon hankkimisen näkökulmaa. Nämä ovat Habermasin (1976, 118-140) mukaan tekninen, käytännöllinen tai emansipatorinen tiedonintressi.

Tekninen tiedonintressi liittyy empiiris-analyyttiseen tai luonnontieteelliseen tutkimukseen sekä yhteiskunnalliseen ajatteluun. Tutkimuksessa tekninen tiedonintressi merkitsee hyötyyn tähtäävän tiedon etsimistä. Koulun

tuloksellisuuden arvioinnissa se tarkoittaa sellaisten syy- ja seuraussuhteiden etsimistä, jotka tehokkaimmin ja taloudellisimmin johtaisivat annettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä johtaisi siten myös normatiivisten toimintaohjeiden antamiseen. Pyrkimyksenä on koulutuksen ilmiöiden hallinta ja ohjailu. (Laukkanen 1994, 35) Teknisen tiedonintressin taustalla vaikuttaa tästä näkökulmasta katsottuna positivistinen päämäärä-väline -rationalismi ja strateginen ajattelu.

Käytännöllinen tiedonintressi kuuluu lähinnä historiallis-hermeneuttiseen ja humanistiseen tutkimukseen. Sen keskeisenä tavoittena on ilmiöiden ymmärtäminen ja tulkinta. Tutkimuksen taustalla vaikuttaa ilmiön kiinnostavuus ja tutkijan älyllinen uteliaisuus ilman välitöntä hyötytarkoitusta. Koulutuksen arvioinnissa tämä merkitsee Laukkasen (emt. 36) mukaan tilannetarkastelua, jossa pyritään etsimään koulutusohjelmien todellisia merkityksiä. Tulkinta perustuu koulutukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksiin sekä tutkijan ja tutkittavan väliseen vuorovaikutukseen. Kannisto (1986, 196-197) pitää praktista tiedonintressiä kommunikatiivisen toiminnan perusteena vastakohtana tekniselle intressille ja instrumentaaliselle toiminnalle. Näin ajatellen praktinen intressi tähtäisi yhteisen toiminnan ehtona olevan yhteisymmärryksen saavuttamiseen kommunikaatioprosessin avulla. Tiedon pätevyyden lähteenä olisi silloin saavutettu yhteisymmärrys, jonka käytännöllisenä seuraamuksena olisi sopimus yhteisestä toiminnasta ja sen päämääristä ja suoritustavoista.

Emansipatorinen tiedonintressi yhdistyy kriittisesti orientoituneisiin tieteisiin, psykoanalyysiin, ideologioiden kritiikkiin ja filosofiaan. Se pyrkii reflektion kautta ilmiöiden kriittiseen tarkasteluun ja irrottautumiseen arkielämässä itsestäänselvyyksinä pidetyistä totuuksista. Emansipatorista tiedonintressiä kuvaa tutkimuksen ja teorian jatkuva vuorovaikutus. Tutkija arvioi kriittisesti myös tutkimuksen kohteena olevan ilmiön arvoperusteita ja lähtökohtia sekä pyrkii kommunikaation ja vuorovaikutuksen avulla saamaan niihin muutoksia. Tavoitteena on sekä teorian että käytännön kehittäminen. (Laukkanen 1994, 36)

Kanniston (1986, 197) mukaan "kriittis-emansipatorinen itsereflektio" vaatii taustakseen tilanteen, jossa tarkastelun kohteena olevassa ilmiössä sen ominaisuudet ovat sekoittuneet siten, että ilmiö vaikuttaa jo itsestään selvältä välttämättömyydeltä. Tällöin kriittinen itserefleksio (valistus) pyrkii vapauttamaan kommunikaatioprosessin esteitä.

Habermasin teorian mukaan emansipatorinen tiedonintressi liittyy kriittiseen tieteenteorian tiedekäsitykseen. Kriittisen teorian edustajat katsovat, että tieteellisen tiedon muodostaminen on aina intressisidonnaista, joko tietoista tai tiedostamatonta. Lempertin (1971, 487-488) mukaan emansipatorinen intressi vaatii sekä empiiris-analyyttistä informaatiota että historiallis-hermeneuttista tulkintaa edellytyksenä kommunikatiiviselle emansipaatiolle yhteiskunnassa. Se ottaa tehtäväkseen osoittaa milloin yhteiskunnallisessa käytännössä ilmenevät säännönmukaisuudet ovat sosiaalisen toiminnan lainalaisuuksia, milloin muutettavissa olevia ideologisia riippuvuussuhteita. Tässä Habermas nostaa esiin ideologisten riippuvuuksien osoittamisen itserefleksion ja emansipaation avulla, koska juuri reflektoimaton tietoisuus estää näkemästä yhteiskunnallisen käytännön takana vaikuttavia ideologioita. (Siljander 1987, 138-143)

Emansipaatio kasvatuksessa on muuttuva käsite, joka on määriteltävä aina suhteessa tiettyyn kasvatus- ja yhteiskuntajärjestelmään. Tässä tutkimuksessa voidaan ajatella, että se merkitsee peruskoulun kasvatustavoitteiden ja tuloksellisuusvaatimusten takana olevien arvojen esiinnostamista ja kriittistä arviointia. Siljanderin mukaan Lempert (1971) katsoo, että emansipatorinen tieto ulottuu pedagogisen käytännön reflektiossa pitemmälle kuin tekninen tai hermeneuttinen tieto. Hän korostaa, että itserefleksion ja kritiikin avulla emansipaatiossa yhdistyvät tiedonmuodostuksen perusmotiivi ja sen käytännölliset seuraamukset. Siljander siteeraa myös Mollenhaueria (1970), jonka mukaan perinteinen kasvatustiede ei ole riittävästi suuntautunut kasvatuksen ja yhteiskunnan taloudellisiin ja poliittisiin yhteyksiin vaan enemmän oppimis- ja sivistys-

päämääriin. Yhteiskunta on käsitetty lähinnä vallitsevana kulttuurina. Voidaan kysyä, onko kasvatustoiminta yleensä erotettavissa poliittisesta toiminnasta, koska se on kiinteä ja keskeinen osa yhteiskunnallista käytäntöä. (Emt. 143-156)

Emansipaatio voidaan käsittää myös yksilön kehitysprosessina. Emansipaation ja itserefleksion avulla tietoisuuteen nousevat ympäröivän yhteiskunnan vaatimusten takana olevat poliittiset tai ideologiset vaikuttimet. Opettaja ei edusta vain itseään, vaan koulutuksensa ja työnsä kautta myös vallitsevaa yhteiskuntajärjestelmää. Näiden yhteyksien takaa löytynevät myös koulun tuloksellisuusvaatimusten perusteet. Pohjimmiltaan on kyse koko suomalaisen koulutuspolitiikan ja sen trendien ideologisista perusteista. Jatkuvan muutoksen keskellä toiminnan päämäärä saattaa käytännön työssä hämärtyä, emmekä enää näe metsää puilta. Tietoisuuden laajentaminen on tarpeellista, että pystyisi muuttuvassa koulumaailmassakin löytämään olennaisen ja säilyttämisen arvoisen.

4.3.5. Tutkimuksen totuuskäsitys

Tutkimuksessa pyritään etsimään koulutuksen päämääriä ja sen tuloksellisuutta valaisevaa tietoa historiasta, filosofiasta ja arkipäivän todellisuudesta sekä kirjallisuuden että tutkimusta varten kerätyn aineiston avulla. Kaikkea tiedonhankintaa ohjaa pyrkimys jäsentää sitä humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin. Tältä perustalta se pitää totuutena eri lähteistä saadun tiedon yhteensopivuutta, johdonmukaisuutta ja käytäntöön sovellettavuutta. Pyrkimyksenä on etsiä eri tietolähteiden konsensusta ja tarkastella sitä historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Näin tutkimuksen totuuskäsityksenä voitaisiin pitää Habermasin ns. konsensusteoriaa. (Kannisto 1986, 192-197; Habermas 1987, 20-22)

Koska tutkimusalue on monitahoinen ja sisältää myös sisäisiä ristiriitaisuuksia, on kriittisellä ja käytännön kokemukseen perustuvalla osin intuitiivisellakin otteella

keskeinen osa valintoja tehtäessä. Tutkimuksen kannalta merkittävät ristiriitaisuudet pyritään kuitenkin nostamaan erityisen tarkastelun kohteeksi. Laadullinen tutkimusote pitää sisällään tutkijoina toimivien opettajien esiymmärryksen osana tutkittavan ilmiön yhteiskunnallista todellisuutta. Näin tutkimuksen antaman tiedon luotettavuuden ehdot ovat tavallaan jatkuvasti läsnä (vrt. Eskola & Suoranta 1995, 194-195). Hermeneuttisen tiedonkäsityksen mukaisesti lopullisen tulkinnan valintojen oikeutuksesta tekee vasta tutkimuksen lukija.

4.3.6. Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria

Henkitieteellis-hermeneuttisessa traditiossa on jatkuvasti korostettu kasvatuksen ja kasvatustieteen autonomiaa kulttuurijärjestelmässä. Tämän vaatimuksen taustalla on kasvatuksen ja koulun itsenäinen sivistystavoite irrotettuna valtion poliittisista ja taloudellisista intresseistä. Autonomiavaatimuksen peruste lähtee historiallisista tilanteista, joissa valtio on alistanut kasvatuksen politiikkansa välineeksi kuten esim. kansallissosialismissa. Tällä ei kuitenkaan ole pyritty irrottamaan kasvatusta yhteiskunnan ulkopuolelle vaan pikemminkin turvaamaan kasvatuksen ja tutkimuksen itsenäisyys ja kriittisyys kaikissa olosuhteissa.

Toinen hermeneutiikan peruslähtökohta on ollut käytännön ensisijaisuuden vaatimus. Sen on otettava tutkimuskohteensa käytännön elämästä ja myös tulosten kautta palattava siihen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, josta se lähti liikkeelle. Sen tehtävä ei kuitenkaan ole antaa välitöntä teknistä apua kasvatustoiminnalle vaan pikemminkin pyrkiä tekemään käytäntöä tietoisemmaksi historiallisista ja yhteiskunnallisista yhteyksistään. Keskeisin käsite on kuitenkin ns. pedagoginen suhde, vuorovaikutussuhde, jolla tarkoitetaan sitä, että kasvatus ja kasvatustiede on aina vaikuttamista siinä yhteiskunnassa, jossa se elää. Hermeneuttisen lähestymistavan periaatteen mukaisesti tämä vaikuttaminen ei saa kuitenkaan olla alistamista, vaan sen on pyrittävä aitoon vuorovaikutukseen. Kriittisessä kasvatustieteessä korostetaan erityisesti pedagogisen suhteen kolmiulotteisuutta,

jonka osapuolina ovat kasvava, kasvattaja ja yhteiskunta. Tälle suhteelle on ominaista joutua ristiriitoihin, jotka aiheutuvat yksilön ja yhteiskunnan intressien välisistä jännitteistä. Näiden ristiriitojen ratkaisemisessa kommunikaatiolla on keskeinen tehtävä. (Siljander 1991)

Henkitieteellis-hermeneuttisessa kasvatustieteessä on nähty ongelmaksi kasvatusta välineellistävät tekijät. Tieteellis-teknisen kehityksen myötä päämäärä-väline -rationaalisen toiminnan muodot ovat saaneet yhä enemmän jalansijaa ja uhkaavat pyrkiä hallitsemaan yhteiskunnallista toimintaa ja myös ihmisten välistä kanssakäymistä. Tämän kysymyksen tarkastelussa keskeiseksi nousee Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria.

Habermas jakaa yhteiskunnallisen käytännön *instrumentaaliseen, strategiseen ja kommunikatiiviseen toimintaan* (Habermas 1981; 1987). Instrumentaaliseksi Habermas kutsuu toimintaa, jossa ihminen on historiansa kuluessa pyrkinyt sopeutumaan luontoon ja oppinut käyttämään sitä hyväkseen. Tämän toiminnan keskeinen muoto on työ, jonka avulla ihminen on pysynyt hengissä ja säilyttänyt elinehtonsa evoluutiossa. Toiminta on säilymisen päämäärään sidottua, mutta välineellistä.

Strategisena eli sosiaaliteknologisena hän pitää toimintaa, jossa edellä mainittu ihminen ja luonto -suhteelle ominainen välineellinen toimintamalli alkaa siirtyä ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Toiminta perustuu hyödyn tavoitteluun ja sen avulla pyritään ohjaamaan muita haluttuihin päämääriin. Ihmisen toiminta alkaa suuntautua teknologisen rationalisuuden periaatteiden mukaisesti. Perimmältään kysymys on vallankäytöstä.

Strateginen toiminta voi olla luonteeltaan joko avointa tai peitettyä. Peitettynä sitä esiintyy sekä tiedostamattomana että tiedostettuna, jolloin se on toisten ihmisen tietoista manipulaatiota omien tai kollektiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tiedostamattomasta petoksesta on kysymys silloin, kun yhteiskunnallinen käytäntö

ja sosiaaliset toimintamallit määräävät inhimillistä toimintaa siten, etteivät yksilöt enää tiedosta taustalla vaikuttavia sosiaalisia rakenteita ja käytäntöjä. Ns. objektiivinen hermeneutiikka on kehitellyt edelleen näiden latenttien merkityssisältöjen tutkimusta. Jos tulkitsemme kasvatuksen strategiseksi toiminnaksi, näemme kasvatuksen ja opetuksen päämäärä-väline -mallin mukaisena teknologiana. Etsimme keinoja ja välineitä, joiden avulla tehokkaimmin pääsemme annettuihin päämääriin. Asetelma on tuttu empiiris-analyyttisestä kasvatustieteestä. (Siljander 1995, 103-105) Tätä toiminnan ja ajattelun mallia on käytetty ja käytetään edelleen koulun tuloksellisuuden arvioinnissa. Sen rinnalle pyritään kuitenkin etsimään toisenlaisiakin lähestymistapoja.

Kommunikatiiviseksi Habermas kutsuu toimintaa, joka suuntautuu em. teknologista ja strategista toimintamallia vastaan. Kommunikatiivisessa toiminnassa ihminen pyrkii kielen avulla yhteisymmärrykseen toisten kanssa. Tämä kommunikaatio on ihmisen olemassaolon tapaan kuuluva sosiaalisen ja kulttuurisen toiminnan perusehto, eikä sillä ole välineellistä tarkoitusta. Kasvatuksessa sen voidaan katsoa merkitsevän esimerkiksi keskustelua kasvatuksen periaatteista, päämääristä ja toimintatavoista. Toteuttaakseen todellisen tarkoituksensa tämän vuorovaikutuksen tulee olla mahdollisimman avointa. Häiriintyneen kommunikaation korjaamisen keino on itse kommunikaatiotapahtuman ottaminen reflektion kohteeksi. (Emt. 105-106)

Esimerkkinä tällaisesta häiriintyneestä vuorovaikutussuhteesta voitaisiin käyttää hallintoviranomaisen ja tavallisen riviopettajan suhtautumista tutkimuksemme kohteena olevaan tuloksellisuusilmiöön. Koulun tuloksellisuuden arviointia on kehitelty lähinnä hallinnon näkökulmasta strategisen toiminnan periaattein. Hallintokulttuurin muuttuminen tuo lisää vastuuta ja valtaa myös koulun tasolle. Toiminnan päämääristä tulisi olla selkeä käsitys toteutuksen kaikissa portaissa. Tähän yhteisymmärrykseen pääseminen edellyttää vuorovaikutusta, jota voitaisiin verrata Habermasin ajatukseen "vallasta vapaasta kommunikaatiosta". Tällainen keskustelukulttuuri on kuitenkin koululaitoksessamme vieras kummallekin

osapuolelle. Hallintoviranomainen on tottunut määräämään ja opettaja tottelemaan annettuja määräyksiä ja odottamaan määräysten toimeenpanon ohjausta ja kontrollia. Oma-aloitteisuutta ei ole juuri tarvittu. Vaikka koulun arviointitoiminta on tarkoitettu myös kehittämisen tueksi, se mielletään helposti edelleen vain työn kontrolliksi. Tosiasiassa se sisältänee kuitenkin molemmat funktiot. Koska yhteiskunta uhraa koulutukseen runsaasti varoja, se pyrkii myös säätelemään ja valvomaan niiden tehokasta käyttöä. Samanaikaisesti korostetaan kuitenkin koulujen itsearviointia ja vapautta päättää toiminnastaan. Näin syntyy tavallaan epäsuora kontrolli, joka saa käytännön koulutyötä tekevät tuntemaan, ettei heihin luoteta. (Vrt. Olkinuora 1989, 50)

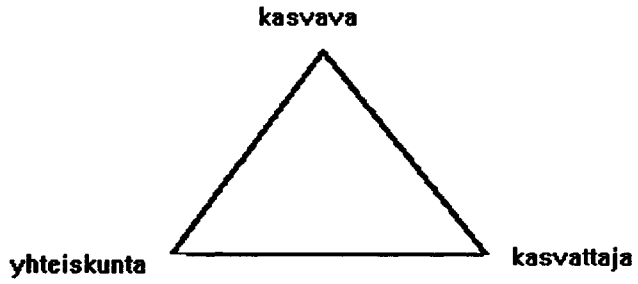
Tilanteen ratkaisemiseksi Habermas ehdottaa siis kommunikaatiota kommunikaatiosta eli avointa keskustelua avoimen keskustelukulttuurin puuttumisesta ilman peitettyjä motiiveja. Esimerkistä voimme huomata, ettei asia ole aivan yksinkertainen.

4.3.7. Diskurssi kommunikatiivisen toiminnan metodina

Kommunikatiivisessa toiminnassa voidaan Siljanderin (1995, 106) mukaan erottaa kaksi tasoa, *interaktio ja diskurssi*. Interaktiolla viitataan arkipäivän vuorovaikutukseen, jossa tietoa ja ajatuksia vaihdetaan ihmisten kesken. Tämä on kommunikaation perustaso, eikä se sisällä vielä metakieltä. Diskurssilla viitataan taas siihen kielellisen vuorovaikutuksen alueeseen, joka nousee arkielämän kielenkäytön yli metakommunikaation tasolle. Mollenhauer (1972, 64) nimittää diskurssiksi toimintaa, joka tekee mahdolliseksi "kommunikaation kommunikaatiosta" ja toimii siten itserefleksion välineenä. Tämän vuorovaikutuksen avulla voidaan Mollenhauerin mukaan ottaa tarkastelun kohteeksi "jähmettyneitä instituutioita, normeja ja sääntöjä".

Diskurssin avulla voidaan käsitellä myös kommunikaation vääristyneitä tai häiriintyneitä muotoja. Tähän liittyy Habermasin *ideaalin puhetilanteen teoria*.

Ideaalilla puhetilanteella hän tarkoittaa sellaista avointa kommunikaatiotilannetta, jossa kaikilla keskusteluun osallistuvilla osapuolilla on samanvertaiset mahdollisuudet tuoda näkökantansa esille ilman vallankäyttöä tai kätkettyjä motiiveja. Kasvatustoiminnassa tällaisessa vuorovaikutustilanteessa voidaan keskustella esimerkiksi toimintaan liittyvistä päämääristä, normeista, niiden perusteista ja oikeutuksista sekä yhteiskunnallisista edellytyksistä. Keskustelun edellytys on osallistujien vapaaehtoisuus ja tasavertaisuus. Diskurssin tavoitteena on "pakoton yhteisymmärrys sekä objektiivisen maailman, sosiaalisen maailman että subjektiivisen maailman merkityssuhteista" (emt. 108). Käytännöllisesti katsoen tämä tarkoittaa tulkintamme mukaan kriittisen hermeneutiikan pedagogisen suhteen tarkastelusta esitetyssä kolmiossa kasvavan, kasvattajan ja yhteiskunnan konsensusta kasvatuksen päämääristä, toiminnan sisällöstä ja normeista sekä niiden käytännön toteutusta ohjaavista periaatteista. Itseasiassa esimerkiksi koulun opetussuunnitelmaprosessi kokonaisuudessaan olisi ihannetapauksessa juuri aidon diskurssin kaltainen.



KAAVIO 2. Pedagogisen vuorovaikutussuhteen tarkastelua kriittisen hermeneutiikan lähtökohdista.

4.3.8. Koulun tuloksellisuuskeskustelu kommunikatiivisena toimintana

Diskurssin syntymisen ongelma on käytännön elämässä esiintyvä edellä kuvatun vuorovaikutussuhteen epäsymmetria. Tämä tarkoittaa osapuolten iästä, tiedon määrästä ja valtasuhteista syntyviä eroja. Mollenhauerin (1972, 162) mukaan esimerkiksi kasvatettavan diskurssikyky voi itse asiassa olla vasta kasvatusprosessin tulosta. Samaan tulokseen tulee Siljander (1995, 106):

> *Diskurssikykyisyyttä voidaan oppia vain 'diskursoivasti', so. diskurssissa itsessään eli sellaisessa pedagogisessa vuorovaikutustapahtumassa, jossa jatkuvasti reflektoidaan kasvatustodellisuuden merkitysrakenteita ja niitä sosiokulttuurisia mekanismeja, jotka asettavat reunaehtoja kasvatustapahtuman toteutukselle.*

Tästä näkökulmasta katsottuna Habermasin teoria onkin nimensä mukaisesti ideaali. Sillä on kuitenkin käyttöarvoa kasvatuksen päämäärätietoisuuden ja tutkimuksen kannalta. Ihmisten kykyä ja halua osallistua tasavertaisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun voidaan pitää demokraattisessa yhteiskunnassa kasvatuksen tavoitteena (vrt 2.3). Tällöin sen tulisi ohjata jo käytännöllistä kasvatustoimintaa. Se on myös keino jäsentää ja suunnata koulun kehittämistä.

Koulu- ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laadinnan yhteydessä tuli selkeästi esille tottumattomuutemme tämäntapaiseen keskusteluun. Kykenimme keskusteluun käytännön kysymyksistä, mutta todelliset arvokeskustelut jäivät vielä monissa kunnissa ja kouluissa käymättä. Toisin sanoen kommunikaatio jäi interaktion tasolle. Se oli kuitenkin hyvää oppia kaikille osapuolille. Kansantaloudellinen tilanteemme on kuitenkin pakottamassa meitä syvällisempään keskusteluun. Kysymys on arvodemokratian mukaisesta ihmisen oikeudesta ja tahdosta olla mukana häntä koskevassa päätöksenteossa. Itse asiassa juuri koulun tuloksellisuusvaatimus on osaltaan viemässä kommunikaatiota diskurssia kohti.

Koulun tuloksellisuuden arvioinnissa tietoa on hankittava monella tavalla ja eri näkökulmista. Emansipatorinen näkökulma on eräs niistä. Mikäli käytetään vain tavoitepohjaista arviointia, voivat monet tavoitteisiin kirjoittamattomat sekä positiiviset että negatiiviset tulokset jäädä huomaamatta. Tämä olisi suuri vahinko koulun kehittämiselle. Siksi tässä tutkimuksessa valittiin kriittinen näkökulma sekä koulutuksen tavoitteisiin että tavoitepohjaiseen tuloksellisuuden arviointiin. Kumpaakin pyritään tarkastelemaan historiallisissa ja yhteiskunnallisissa yhteyksissään.

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian ja koulun tuloksellisuusajattelun perusta on yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tuloksellisuusajattelussa arviointi nähdään koulutuspolitiikan toteuttamisen strategiana ja koulu palvelujen tuottajana, jolla on omat asiakkaansa. Peruskoulun asiakkaina pidetään oppilaita ja heidän vanhempiaan sekä keskiasteen oppilaitoksia. Koulutuspoliittisten vaikuttajien katsotaan edustavan yhteiskunnan "virallista" linjaa ja aikakauteen liittyvää yhteiskunnallista keskustelua.

Tässä tutkimuksessa nämä koulun asiakkaat pyritään saattamaan kommunikaatioon siitä, miten he näkevät koulun tehtävän ja sen tuottaman palvelun. Keskusteluun osallistuvat myös kasvatuksen filosofit kirjallisuuden kautta. Nähtäväksi jää, syntyykö keskustelusta diskurssi vai jääkö se vieläkin interaktion tasolle.

KAAVIO 3. Tutkimuksen idea hermeneuttisena spiraalina

Tutkimuksen kokonaisuutta kuvaa kaavio peruskoulun tuloksellisuuden problematiikasta. Liikkeelle voidaan periaatteessa lähteä mistä tahansa kohdasta ja pyörähtää kierros ympäri yhä uudestaan.

Tutkimuksen kuluessa tehdään neljä pyörähdystä, joista ensimmäisessä etsitään tietoa kasvatuksen tehtävästä ja päämääristä oman kulttuurimme historiasta ja filosofiasta. Lukemisen johtotähtenä on kiinnittää huomiota kasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan suhteeseen.

Toisessa pyörähdyksessä nostetaan esille aineisto- ja menetelmätriangulaation avulla hankittu tutkimusaineisto; kyselyt, haastattelut, ajankohtaiset tekstit ja artikkelit. Mitä tietoa tutkimusaineisto antaa kyseessä olevasta tuloksellisuuden ilmiöstä?

Kolmas pyörähdys on tutkimusaineiston analyysia. Aineistosta nousevia asioita tarkastellaan humanistisesta ihmiskuvasta käsin. Pyritään etsimään niitä yhtäläisyyksiä, joita eri lähteet ja menetelmät ovat antaneet. Näin syntyneen diskurssin (johon itsekin olemme tulkintamme ja valintojemme kautta osallistuneet) perusteella pidämme totuutena eri osapuolten yhteistä näkemystä. Ehkä tuloksena on vastauksia kehän sisällä esitettyihin kysymyksiin.

Neljännessä pyörähdyksessä pohditaan lopuksi tutkimusprosessin kulkua, arvioidaan lähestymistapaa ja metodeja sekä prosessin vaikutusta omaan työnäkyyn. Kehkeytyykö tästä opettajalle "valaistu praksis"?

5. DISKURSSIN TEEMAT

5.1. Mikä on peruskoulun tärkein tehtävä?

Tämän tutkimuksen kohteena oleva oppilasjoukko on käynyt peruskoulunsa Ylivieskan kaupungissa lukuvuosina 1987- 1996. Tänä aikana heille on annettu perusopetusta 1.8.1985 voimaantulleen peruskoululain ja samana vuonna annettujen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun Ylivieskan kaupungin opetusssunnitelman mukaisesti. Tältä osin voidaan todeta, että voimassaolevat säännökset olivat varsin tuoreet ja ajan hengen mukaiset. Tutkimusta tehtäessä opetussuunnitelma perusteineen on taas uudistettu ja uusi perusopetuslaki on eduskunnan käsitttelyssä. Säännösten sykli näyttäisi siis olevan reilu kymmnenen vuotta. Tämä kertoo yhteiskunnan nopeutuvasta muutoksesta, joka aiheuttaa paineita myös koulusäännöksiin. Opettajan näkökulmasta katsottuna herääkin kysymys, vastaako oppilaiden saama opetus niitä haasteita, joita heillä on edessään peruskoulusta lähtiessä. Tämä kysymys tulee olemaan ajankohtainen jatkuvasti. Koulutuspoliittinen ohjelma onkin ottanut tästä syystä suureksi linjakseen elinikäisen oppimisen periaatteen.

Tutkimuksessa pyrimme etsimään vastausta siihen, mitä koulun asiakkaat pitävät koulun tärkeimpänä tehtävänä. Edellä kuvattu yhteiskunnan antama tehtävän määritys on jo todettu niin monisanaiseksi ja laajaksi, että sitä on vaikea operationaalistaa koulun tuloksellisuuden kriteerilähteeksi. Kysymys sisältää myös arvojen täsmennyksen. Mitä meidän aikamme pitää peruskoulun tärkeimpänä tehtävänä? Jotta voisimme saada koulun käytäntöä palvelevaa palautetta, kysymme tätä suoraan koulun asiakkailta.

5.2. Mikä on peruskoulun hyvä tulos?

Tuloksellisuusajattelun periaatteiden mukaisesti koulutus on tuloksellista silloin, kun annetut tavoitteet on saavutettu. Tutkimusaineiston varassa tarkoituksemme on pyrkiä täsmentämään annetun kasvatuksen ja opetuksen vaikuttavuutta. Millaisia ominaisuuksia yhteiskunta odottaa peruskoulusta lähtevältä nuorelta? Pystyykö peruskoulu vastaamaan yhteiskunnan odotuksiin? Miten peruskoulun käyneet nuoret itse kokivat koulunsa? Antoiko koulu käytäntöjensä kautta valmiuksia suoriutua menestyksekkäästi jatko-opinnoissa? Miten vanhemmat kokivat lastensa koulun? Tukiko koulu kodin kasvatustyötä?

5.3. Mitkä tulokset ovat arvokkaita?

Kysymys on filosofinen ja vastaukset kertonevat yhteiskunnan arvostuksista. Painottaako yhteiskuntamme hyötyä, sivistystä vai sosiaalisuutta? Odottaako se tehokkuutta ja tuottavuutta vai humanistista maailmankuvaa ja valistuneisuutta. Nousevatko vastauksista esille demokraattisen yhteiskunnan arvostukset? Onko tutkimusaineistosta löydettävissä viitteitä sellaisista emansipaation arvopäämääristä kuten "täysi-ikäisyys", itsemääräämineen, vapaus ja demokratia. (Vrt. Sarjala 1982; Olkinuora 1989; Siljander 1995)

6. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Laadullisessa kriittisesti orientoituneessa tutkimuksessa olennaista on koko tutkimusprosessin ajan tapahtuva kirjallisuuden lukeminen (vrt. Eneroth 1992, 179). Seuraava kaavio havainnollistaa tämän periaatteen toteutumista.

TUTKIMUSPROSESSIN KULKU	TEORIA JA KIRJALLISUUS
1. Tutkimusalueen valinta ja rajaus A B F	A. Tuloksellisuuden käsite
2. Kohdejoukon valinta A B F	B. Koulusäännökset
Lähestymistavan valinta C E F	C. Tieteen filosofia ja -teoria
Metodin valinta C D	D. Metodikirjallisuus
Kyselyjen ja haastattelujen suunnittelu A B C D	E. Kasvatuksen historia ja - filosofia
3. Tutkimusaineiston kerääminen D	F. Ajankohtainen keskustelu
4. Tutkimusaineiston tarkastelu A B C D E F	
5. Tulosten koonti A C D E F	
6. Tulosten analyysi A B C D E F	
7. Pohdinta A B C D E F	

KAAVIO 4. Tutkimusprosessin kulku ja kirjallisuuden lukeminen

6.1. Tutkimuksessa käytetyt menetelmät

Tutkimus lähestyy peruskoulun tuloksellisuuden problematiikkaa humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin. Se ottaa tutkimuskohteensa reaalisesta yhteiskuntaelämästä ja näkee peruskoulun antaman kasvatuksen ja opetuksen historiallisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena toimintana. Tutkimus lähestyy tätä todellisuutta filosofisesti ja kriittisesti. Se pitää totuutena filosofiasta, kasvatuksen historiasta, yhteiskunnallisesta keskustelusta ja käytännön kouluelämästä saadun tiedon yhteensopivuutta, johdonmukaisuutta ja käytäntöön sovellettavuutta Habermasin totuuden konsensusteorian mukaisesti. Tutkimuksen

tiedonintressi on emansipatorinen. Se pyrkii muuttamaan koulun tuloksellisuuden arvioinnissa vallitsevaa strategista ajattelua kommunikatiiviseen suuntaan ja nostamaan esille käytännön kasvatustyössä toimivien opettajien asiantuntijuuden koulun hyvästä tuloksesta.

Tutkimus lähtee käytännön todellisuudesta ja etenee hermeneuttisen spiraalin mukaisesti pyrkien saattamaan peruskoulun ympärillä olevat sidosryhmät kommunikaatioon koulun tuloksellisuuden problematiikasta. Tutkimus sisältää laajan katsauksen kasvatuksen filosofiaan ja historiaan. Tässä katsauksessa se pyrkii erityisesti nostamaan esiin koulun ja yhteiskunnan suhdetta. Edelleen se pohtii koulukasvatusta ja sen tavoitteita suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan osana. Se pyrkii analysoimaan koulun tuloksellisuuden käsitettä historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissaan.

Empiirisessä osassa pyritään pääasiassa laadullisen tutkimuksen keinoin kuvaamaan peruskoulua oppilaiden ja heidän vanhempiensa kokemana. Aineisto perustuu kyselyihin ja haastatteluihin. Edelleen haastatellaan keskiasteen oppilaitosten opettajia niistä odotuksista, joita heillä on peruskoulusta tulevien opiskelijoiden suhteen. Näin pyritään saamaan kokonaiskuva siitä, miten peruskoulu suoriutuu yhteiskunnan antamasta tehtävästä. Ajankohtaisesta yhteiskunnallisesta keskustelusta etsitään aikamme kulttuurin ja kasvatuksen ethosta. Näin tutkimus täyttää sekä aineistotriangulaation että menetelmätriangulaation ehdot (Eskola & Suoranta 1995, 44-50).

Tutkimuksen aineisto käsitellään alussa suoritettujen kyselyiden osalta myös kvantitatiivisesti, jotta saataisiin yleiskuva oppilaiden ja vanhempien kokemasta peruskouluprosessista. Tämä osuus kartoittaa suuntaa-antavasti peruskoulun kasvatustavoitteiden toteutumista, sen tarjoamia opetusmenetelmiä ja oppimisympäristöjä sekä oppilaiden opiskeluasenteita ja koulumenestystä. Se selvittää myös koulun ja kodin yhteistyötä vanhempien näkökulmasta. Tutkimus ei

kuitenkaan pyri yleistyksiin. Se on eräs tulkinta erään koululuokan peruskouluprosessista ja on siten osa yhteiskunnallista todellisuutta.

Haastatteluista, artikkeleista ja puheista koostuva aineisto käsitellään siten, että niistä etsitään ns. grounded -mallin tapaan esiin nousevia teemoja ja peilataan niitä kasvatuksen filosofiaan ja historiaan. Näin pyritään saattamaan myös kasvatuksen filosofia ja historia diskurssiin kasvatuksen tavoitteista tämän päivän ihmisten kanssa. Tältä osin aineiston tulkinta voidaan nähdä eräänlaisena kulttuurissa syntyneenä kulttuurituotteena. Kulttuurituotteen idea tuo aineiston ymmärtämiseen ja lukemiseen myös tuottamisen ja tekijän tiedon näkökulman. (Vrt. Niiniluoto 1984, 143; 1990, 36)

6.2. Kyselyt

Kyselyt suunnattiin kahdelle peruskoulun tärkeimmälle asiakasryhmälle eli oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Kyselyissä pyrittiin saamaan tietoa siitä, miten koulu on tukenut peruskoulun kasvatustavoitteiden (Pkl 2§) toteutumista. Vastaaja arvioi siinä asteikolla 1-5 tehtävän onnistumista omalla tai lapsensa kohdalla.. Lisäksi kysyttiin opetusmenetelmistä ja oppimisympäristöistä, kodin ja koulun yhteistyöstä ja opiskeluasenteista sekä vapaa-ajan käytöstä. Oppilaiden ja vanhempien kyselyt (liitteet 1 ja 3) kohdistuivat samoihin aiheisiin, joten meillä on käytettävissä molempien näkökulmat. Kysely antaa puitteet sille kokonaisuudelle, missä peruskoulu on tehtäväänsä toteuttanut.

6.2.1. Oppilaskyselyt

Kyselyn vastaajana on ala-asteella yhtenä luokkana toiminut 29 oppilaan joukko; 11 tyttöä ja 18 poikaa. Koulun alkaessa ala-asteen rinnakkaisluokkia oli kolme. Kyseisen luokan oppilaat tulivat kaupungin keskustan alueelta. Luokkajako perustui oppilaiden asuinalueeseen siten, että samalta suunnalta tulevat oppilaat sijoitettiin samaan luokkaan. Luokka opiskeli ala-asteella osin kokonaisopetuksen

menetelmiä soveltaen, opettajana oli toinen tutkijoista. Yläasteelle siirryttäessä oppilaat hajaantuivat kolmeen eri luokkaan, kahdeksan musiikkipainoitteiselle, viisi kuvaamataitopainotteiselle ja loput kuusitoista oppilasta "normaaliluokalle". Ko. yläasteella oli lukuvuoden päättyessä 687 oppilasta, joista päästötodistuksen sai 207 oppilasta. Opettajia oli 57. Yläaste on yksi Suomen suurimmista. Kokonaisopetusta ei sovellettu yläasteella.

Kyselyt toteutettiin siten, että oppilaat pyydettiin koulutunnin aikana yhtä aikaa vastaamaan kyselyyn. Tutkijat olivat itse paikalla antamassa ohjeet ja valvomassa tilannetta. Vastaukset saatiin kaikilta. Oppilaat suhtautuivat tehtäväänsä asiallisesti ja rauhallisesti ja paneutuivat kysymyksiin kiitettävästi.

6.2.2. Vanhempainkyselyt

Samassa tilaisuudessa oppilaille jaettiin vanhemmille tarkoitetut kyselyt palautuskuorineen ja pyydettiin oppilaita toimittamaan ne perille. Kysymyslomakkeet oli numeroitu siten, että voimme tarvittaessa yhdistää oppilaan ja hänen vanhempiensa vastaukset. Vanhemmista vain yksi jätti lomakkeen palauttamatta.

Osaan vastasi jompikumpi vanhemmista, osaan vanhemmat yhdessä. Vastaajista kolme on yksinhuoltajia. Kotitaustojen erikoispiirre on, että 12 oppilaan perheet kuuluvat paikkakunnalla voimakkaasti vaikuttavaan lestadiolaiseen herätysliikkeeseen, jossa perheet ovat varsin suuria. Lisäksi ryhmässä oli kaksi jehovantodistajaperheen lasta. Aineistosta nousevat viittaukset uskonnollisiin näkökohtiin johtuvat näistä tekijöistä. Perheiden sosio-ekonomiset taustat ovat vaihtelevat, eikä niitä katsottu tarpeelliseksi selvittää tarkemmin, koska niiden katsottiin edustavan riittävän monipuolisesti kaupunkimme asukkaita.

6.3. Haastattelut ja muistelutyö

Haastatteluaineiston keräämisessä käytettiin oppilaiden osalta avointa, muistelutyöhön (peruskouluvuoristot, liite 5) perustuvaa haastattelua, vanhempien ja keskiasteen opettajien osalta puolistrukturoitua teemahaastattelua (liitteet 6 ja 7).

6.3.1. Oppilaiden avoimet haastattelut

Kyselyjen, oppilaan koulumenestyksen ja opettajan oppilaantuntemuksen perusteella haastatteluun kutsuttiin neljä oppilasta, joiden koulumenestys, persoona ja elämäntapa ovat erilaiset. Haastattelut pohjautuivat haastattelutilanteessa oppilaan piirtämään "peruskouluvuoristoon". Oppilaiden opettajana ollut tutkija haastatteli heitä tämän piirroksen pohjalta. Tällöin vältyttiin "joo" ja "ei" vastauksilta ja tietojen lypsämiseltä. Näiden haastattelujen avulla syvennettiin oppilaiden kouluajan kokonaiskuvaa. Se antoi tietoa myös koulun ulkopuolisista vaikutuksista. Haastattelijalla on haastateltavaan henkilökohtainen suhde ja yhteisiä kokemuksia, mikä toivon mukaan edesauttoi oppilaita rohkeasti tuomaan asioita esille. Haastattelutilanteet olivat miellyttäviä ja oppilaat kokivat kunnia-asiakseen ”päästä” haastateltavaksi. Haastattelut nauhoitettiin.

Oppilasta pyydettiin piirtämään peruskoulua kuvaavaan vaakasuoraan janaan tukeutuen oma "peruskouluvuoristonsa" huippuineen ja rotkoineen. Jana oli jaettu kolmen vuoden jaksoihin ja sen alapuolen tuli kuvata koulunkäynnin negatiivisia asioita ja yläpuolen positiivisia. Janan yläpuolelle oli piirretty pilvi, johon oppilas sai kirjoittaa tulevaisuuden toiveensa tai haaveensa. Keskustelu käytiin tämän piirroksen pohjalta ilman ennalta määrättyjä kysymyksiä. Koulusta näin saatu informaatio perustui oppilaiden tunteisiin ja mielikuviin (muistelutyöhön) ja antoi siten syvyyttä tutkimukselle.

6.3.2. Vanhempien teemahaastattelut

Vanhempien haastattelut teki se tutkija, joka ei ole ollut lasten opettajana. Näin pyrittiin välttämään tilannetta, jossa vanhemmat eivät kohteliaisuudesta olisi tuoneet esille kielteisinä kokemiaan asioita. Haastattelu eteni etukäteen sovittujen teemojen pohjalta. Teemat käsittelivät kodin ja koulun välillä toteutunutta yhteistyötä (liite 6). Haastateltavat valittiin käytännöllisten näkökohtien perusteella kuitenkin siten, että heidän lastensa peruskouluprosessit olivat olleet erilaiset. Haastattelut suoritettiin haastateltavien kodeissa tai työpaikoilla ja ne nauhoitettiin. Kahdessa haastattelutilanteessa oli mukana äiti, kahdessa molemmat vanhemmat. Asetelma kuvaa hyvin kodin ja koulun yhteistyötä. Yleensä yhteydet opettajan kanssa hoitaa pelkästään äiti tai sitten vanhemmat yhdessä. Isät luottavat äiteihin lapsen kouluasioissa.

Haastattelut etenivät keskustelunomaisesti. Vanhemmat paremminkin purkivat sydäntään kertoessaan koulun onnistumisesta heidän lapsensa kohdalla. Kuitenkin edettiin haastattelijan opastuksella teemasta toiseen. Vanhemmissa oli hyvin erilaisia haastateltavia, joten haastattelut eivät sujuneet puhtaasti saman kaavan mukaan. Tietotasoja oli monia ja asioita voidaan näin analysoida monelta puolelta.

6.3.3. Keskiasteen opettajien teemahaastattelut

Keskiasteen opettajien haastattelut tehtiin oppilaiden jatko-opintoja edustavien oppilaitosten opettajien kanssa. Haastatteluissa kysyttiin keskiasteen opettajien käsityksiä oppilaan jatko-opinnoissa tarvitsemista valmiuksista sekä peruskoulun kyvystä tukea näitä valmiuksia. (liite 7). Haastattelimme paikallisen lukion rehtoria, markkinointi-instituutin opettajaa, terveydenhuolto-oppilaitoksen lähihoitajalinjan osastonjohtajaa ja ammattikoulun metallilinjan opettajaa. Haastattelut suoritettiin haastateltavien kodeissa tai työpaikoilla ja ne nauhoitettiin.

Nämä haastattelut pureutuivat pohtimaan, miten peruskoulu on selviytynyt jatko-opintojen kannalta tehtävästään ja miten se osaa ohjata oikeat oppilaat oikeaan jatko-opiskelumuotoon. Haastateltavat valittiin harkinnan ja saavutettavuuden perusteella siten, että heidän edustamansa oppilaitokset ovat muodoltaan niitä, joihin tutkittavan oppilasjoukon oletettiin hakeutuvan.

Haastateltavat edustavat keskiasteen oppilaitosten asiantuntijuutta ja työelämää. Lukion rehtorilla on kokemusta peruskoulun opettajana ja poliittisena päättäjänä. Markkinointi-instituutin opettaja edustaa myös yritysmaailmaa ja kansainvälistä tohtoritason yliopisto-opiskelua. Terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajalla on hoitoalan koulutus ja työkokemus. Ammattioppilaitoksen metallityön opettaja on pitkän linjan kansakoulupohjainen aikuisopiskelija, jolla on pitkäaikaista työkokemusta metalliteollisuudesta. On huomattava, että jatko-opintoja edustavilla oppilaitoksilla ei ole kokemusta juuri tämän tutkimusjoukon opiskelijoista, vaan kokemukset perustuvat aikaisempaan tietoon.

Haastattelijoilla oli omat ennakkonäkemyksensä jatko-opinnoissa vastaantulevasta arvomaailmasta, mikä saattoi vaikuttaa haastattelun kulkuun. Joidenkin haastateltavien kohdalla heräsi kysymys, puhuivatko he siitä, miten asiat ovat vai siitä, miten he haluaisivat niiden olevan.

6.4. Ajankohtainen yhteiskunnallinen keskustelu

Kouluelämässä on toteutettu kahta kokeiluluontoista valtakunnallista tuloksellisuusprojektia, OTTO-hanketta ja AKVAARIO- projektia, joissa kummassakin olemme olleet mukana. Viimeksimainittu huipentui ns. Akvaariokesässä Tampereella syyskuussa 1995. Tämä valtakunnallinen koulutus- ja messutapahtuma oli otsikoitu nimellä *"Elämänarvot ja arviointi"*. Tästä tapahtumasta meillä on aineistona dosentti Martti Lindquistin (1995) alustus aiheesta *"Elämän arvot nuorten kasvussa"*. Lisäksi käytämme aineistona Jukka Sarjalan ja arkkipiispa John Wikströmin puheita käsittelevää Kotimaa -lehden

artikkelia opetushallituksen tulosfoorumista Helsingistä tammikuulta 1997 (Rasila 1997). Edelleen tutkimusaineistona on Helsingin yliopiston teoreettisen filosofian dosentti Antti Hautamäen (1997) yhteiskunnan henkistä kriisiä käsittelevä kolumni Helsingin Sanomien Vieraskynä-palstalla 12.4. 1997. Kolumni on otsikoitu nimellä *"Suomi tarvitsee luottamusta ihmiseen"*. Näistä teksteistä etsittiin yhteiskunnan kasvatuspäämäärien filosofista linjaa. Täysin toisentyyppistä filosofiaa edustaa Jari Sarasvuon vanhemmille, nuorille ja opettajille suunnattu koulutustilaisuus, jonka maksumiehenä oli Paraisten koulutoimi ja paikallinen rotaryklubi. Tilaisuudesta kerrottiin Opettaja-lehdessä 2.toukokuuta 1997 otsikolla *"Lapset ovat eläimiä"* (Willberg 1997).

6.5. Diskurssin koonta

Aineiston kerääminen oli kierros peruskoulun erilaisten asiakkaiden maailmoissa. Sen avulla pyrittiin etsimään niitä asioita, joita nämä ryhmät pitävät peruskoulun osalta merkittävinä. Tutkimusuunnitelmassa lähdettiin liikkeelle peruskoulua koskevista säädöksistä ja niistä tavoitteista, joita yhteiskunta on peruskoululle asettanut. Tutkimuksen edetessä havaitsimme oman sitoutuneisuutemme nimenomaan tavoitepohjaiseen arviointiin. Jälkikäteen ajatellen olisimme voineet lähteä liikkeelle "tyhjältä pöydältä" ilman tavoitteiden antamaa valjastusta. Ehkä olisimme sitä kautta saaneet irti enemmänkin niitä tuloksia, joita tavoitteisiin ei ole kirjattu.

Oppilaskyselyt koottiin kyselylomakkeen antamien otsikoiden alle numeerisiksi taulukoiksi (liite 2), jotta saatiin selville vastausten antama suunta ja voitiin verrata oppilaiden ja heidän vanhempiensa (liite 4) antamia vastauksia. Taulukoiden avulla voidaan myös vertailla vastausten jakaantumista. Taulukoihin merkittiin myös oppilaiden koulumenestys oppiaineiden keskiarvoina. Kyselyjen, oppilaiden koulumenestyksen ja harkinnan perusteella valittiin neljä oppilasta ja neljä kotia haastatteluihin.

Oppilashaastatteluista saatiin nauhoitusten pohjalta kirjoitettujen tekstien lisäksi piirrokset "peruskouluvuoristoista" (liite 5).

Kyselyjä, haastatteluja ja puheita luettiin yhä uudelleen rinnakkain kasvatuksen filosofian, historian ja tieteen filosofian kanssa. Näin aineisto toimi tavallaan tutkijan ns. *hitaan ajattelun apuvälineenä* (vrt. Eskola & Suoranta 1995, 134). Tässä prosessissa muotoutui vähitellen se filosofinen ja teoreettinen näkemys ja koulun tuloksellisuutta koskeva lähestymistapa, joka on luettavissa jo tutkimuksen sisällysluettelosta. Näin tutkimusprosessi siinä tehtyine valintoineen on myös tulosta. Siitä muodostui alkuperäisen suunnitelman mukaan opettajan emansipatorinen prosessi, jonka avulla selvitettiin, mistä koulun tuloksellisuuden vaatimuksessa oikeastaan on kysymys. Tutkimuksen kautta ratkaistiin kysymys siitä, miksi koulun tuloksellisuusajattelua on niin vaikea hyväksyä. Diskurssin lopputulos esitetään taulukoksi koottuna (liite 8).

KOLMAS PYÖRÄHDYS

7. TUTKIMUKSEN TULOKSET

7.1.Miten peruskoulu suoriutui yhteiskunnan antamasta tehtävästä?

7.1.1. Peruskoulun kasvatustavoitteiden toteutuminen

Kyselymme perustuivat peruskoululain 2-3§:ssä määriteltyihin kasvatustavoitteisiin, jotka tulkitsimme peruskoulun yhteiskunnalliseksi tehtäväksi. Teksti perustuu oppilaiden ja vanhempien kyselyiden vastauksiin (liitteet 2 ja 4).

Tasapainoinen. Tutkimuksemme oppilaat olivat omasta mielestään selviytyneet koulusta kohtuullisen hyvin. Koulu on tukenut heidän kasvuaan ihmiseksi. Suunta eteenpäin on kaikilla selvä. Kukaan ei halua jäädä paikoilleen. Suuntia on useita. Jokainen haluaa opiskella eteenpäin ja kokee ammattitaidon tärkeäksi. Koulu on kannustanut ja tukenut itsetunnon kehitystä sopivasti. Tärkeää myös on, että oppilailla on melko realistinen käsitys omista taidoistaan ja selkeä ajatus omasta tulevaisuudestaan.

Hyväkuntoinen. Nykyään puhutaan nuorten kunnon heikosta tasosta ja koulun liikunnan vähenemisestä. Sehän todistaisi, että nuoriso ei ymmärrä liikunnan ja hyvän kunnon merkitystä jaksamisen ja mielenvirkeyden jalustana tulevaisuudessa aikuisena. Tutkimusjoukkomme mielestä koulu on kyllä opettanut, että hyvä pohjakunto ja säännöllinen liikuntaharrastus on tärkeä asia muun kehittymisen kannalta. Koulun rinnalla on runsaasti erilaisia järjestöjä, jotka tarjoavat nuorille liikkumisen mahdollisuuksia. Hyvin moni oppilas vastasi, että hänen tärkeimpiin harrastuksiinsa kuuluu jokin liikuntamuoto, mutta harrastus on kyllä yleensä

löytynyt muuten kuin koulun kautta. Vanhempien arviot hajaantuvat. Osa nuorista liikkuu tarpeeksi ja osaa pitäisi ohjata liikkumaan lisää. Mikä lienee sopiva määrä?

Vastuuntuntoinen ja itsenäinen. Vastuu omasta itsestä ja elämästä tuntuu olevan kohdallaan. Oppilaat kokevat oppineensa koulussa vastuuntuntoa sekä ajattelemaan ja toimimaan itsenäisesti. Se näkyy monessa kyselyn ja haastattelunkin eri tilanteessa. Kotona ollaan myös erittäin tyytyväisiä. On turvallista lähettää tällaiset taidot omaava lapsi maailmalle.

Luova. Maailmalla nuori aikuinen kuitenkin tarvitsisi luovuutta, jota koulu voisi hiukan enemmän kannustaa. Oppilaiden mielestä koulu ei nyt aivan tapa luovuutta, muttei siihen valtavasti ohjaakaan. Aikuinen, joka näkee nuoren kokonaisuutena, antaa paremmat pisteet koulun luovuuskasvatukselle.

Yhteistyökykyinen ja rauhantahtoinen. Aikuinen voi olla oikeammassa tuossa luovuusasiassa, koska oppilasryhmä taas kokee oppineensa yhteistyötä ja suvaitsevaisuutta koulussa aika hyvin. Ihminen, joka pystyy ajattelemaan luovasti, osaa varmasti myös toimia toisten kanssa yhdessä ja on suvaitsevainen. Vanhemmat kokevat koulun onnistuneen tuossa asiassa hyvin, niinkuin rauhankasvatuksessakin. Oppilaat eivät oikein ole sitä mieltä, että koulu olisi mitenkään vaikuttavasti edistänyt heidän rauhantahtoisuuttaan. Voidaan kuitenkin tulkita, että oppilaiden kovasti arvostama yhteistyö ja yhteishenki ovat niitä asioita, jotka edistävät rauhantahtoisuutta käytännössä.

Siveellinen. Oppilaat eivät myöskään anna kovin hyviä pisteitä koulun moraalikasvatukselle. Vanhemmat taas ovat sitä mieltä, että koulu tekee sen erittäin hyvin. Näkökulmat ovat erilaiset. Murrosikäisen ja aikuisen moraalikäsitykset saattavat olla hyvinkin toisistaan poikkeavat. Siitä varmaankin ero.

Hyvätapainen. Oppilaat kokevat oppineensa hyvät käytöstavat ja vanhemmat ovat samaa mieltä asiasta. Käytöstavathan auttavat selviytymään hyvin monesta tilanteesta. Myös kohtuullisen hyvä työrauha ja myönteinen opiskeluilmapiiri kertonevat hyvien käytöstapojen omaksumisesta.

Omaa elämässä tarpeelliset tiedot ja taidot. Vastaajat olivat sitä mieltä, että tutkimusjoukkomme oppilaat hallitsevat hyvin peruskoulussa opetetut tiedot ja taidot. Vanhemmat ovat tässäkin asiassa lujasti peruskoulua puolustumassa ja ovat kauttaaltaan hyvin tyytyväisiä lapsensa koulumenestykseen. Se tarkoittaa, että he ymmärtävät lapsensa tason ja tietävät, että tähän lapsi pystyy ja on tehnyt parhaansa. Oppilaat itse enemmän tuijottavat keskiarvoon. Mitä huonompi se on, sitä tyytymättömämpi oppilas on omaan koulumenestykseensä. Kilpailu koulussa on kova ja se jatkuu ainakin niin kauan kuin todistusten vertailu onnistuu matematiikan avulla. Oppilaiden keskiarvojen keskiarvo 9. luokan joulutodistuksessa oli 8.2. Keskiarvot vaihtelivat siten, että kymmenen oppilaan ka. oli välillä 6.9 - 7.4, kahdeksan oppilaan ka. välillä 7.5 - 8.2 ja yhdentoista oppilaan ka. välillä 8.7 - 9.7. Tämä tukee osaltaan käsitystä jatko-opinnoissa tarvittavien perustaitojen hallinnasta.

Oppilaat kirjasivat papereihinsa koulun painotuksia. Huomattavimmaksi nousee vastauksista yhteistyön merkityksen ymmärtäminen ja hyvät käytöstavat. Opiskelun puolelta taas nousi lähinnä kielten opiskelun korostaminen. Muita painotuksia olivat ahkeruus, yritteliäisyys, vastuuntuntoisuus, yleensä kouluaineet. Yksi tyttö ajatteli koulun tärkeimmäksi painotukseksi ymmärtää kavereiden merkitys kasvavalle ihmiselle. Tästä voidaan huomata, että oppilaat painottivat sosiaalisia arvoja. He arvostivat myös työskentelyyn ja tietoon liittyviä asioita.

Oppilaat vastasivat kyselymme viimeiseen kohtaan tietämättä sen enempää peruskoululaista kuin opetussuunnitelman perusteistakaan ja kuvailivat itseään peruskoulun käyneinä nuorina. Jos peruskoulu olisi onnistunut tehtävässään, olisivat sieltä lähtevät nuoret omasta mielestään

vastuuntuntoisia, reippaita, hyvällä itsetunnolla varustettuja, positiivisia, innokkaita oppimaan uutta, aina hyvällä mielellä, toivottavasti myös järkeviä, yhteiskuntakelvollisia, kärsivällisiä, auttavaisia, viisaita, hyviä ihmisiä, asiansa hallitsevia, rehellisiä, luotettavia, rohkeita, lukutaitoisia, hyväkäytöksisiä, mahtavia, sivistyneitä, oppineita, oikeudenmukaisia, elämään jo hiukan valmistautuneita, tasapainoisia, itsenäisiä, yhteistyökykyisiä, tavallisia, ystävällisiä, ulospäinsuuntautuneita, aktiivisia, sopeutuvaisia, toisia ajattelevia, huolellisia, älykkäämpiä kuin ennen kouluun menemistä, fiksuja, jatko-opinnoissa menestyviä ja tulevaisuuteen suuntautuvia.

Nämä oppilaiden esiinnostamat ihmisen ominaisuudet kertovat peruskoulun kasvatusihanteiden sisäistämisestä. Ne painottavat voimakkaasti myönteistä elämänasennetta ja sosiaalisia arvoja. Ne kertovat myös siitä suunnasta, johon nuoret haluavat ihmisinä kasvaa. Näin voidaan todeta, että peruskoulu on kasvatustyössään onnistunut. Oppilaiden käsitys hyvästä ihmisestä on humanistisen ihmisihanteen mukainen. Ominaisuudet eivät kuitenkaan painota esimerkiksi luovuutta tai ekologisia arvoja.

7.1.2. Menetelmät ja oppimisympäristöt

Oppilaat ovat oppineet työskentelemään itsenäisesti ja usealla eri tavalla. Heidän mielestään parhaita tapoja oppia ovat käytännön harjoitukset. "Tekemällä oppii!"-lausahdus näyttää pätevän tämän tutkimusryhmän ajatuksissa. Toiseksi suosituin oli parin kanssa työskentely ja kolmanneksi ryhmätyöskentely. Kaikki itsenäinen opiskelu oli oppilaiden mielestä parempaa opiskelua kuin esimerkiksi opettajan luennoiva opetus. Sille hävisivät vain asiantuntijan vierailut ja pänttääminen.

Ikävä kyllä koulussa käytetään oppilaiden mielestä yleensä aina opettajajohtoista opetustapaa. Paritöitä tehdään joskus, keskustellaan hieman ja äänitteitä kuunnellaan lähinnä kielten tunneilla. Tilanne on täysin päinvastainen kuin mikä oppilaista olisi tuntunut hyvältä.

Työskentelytilanteen oppilaat ovat mieltäneet yleensä rauhalliseksi ja myönteiseksi ja jopa hauskaksi. Levottomuutta ja välinpitämättömyyttä esiintyy jonkin verran. Vastauksissa näkyy vaikeus valita yleinen tunnelma. Kuitenkin oppilaat saattavat ajatella vastatessaan eri opettajia ja tiettyjä tunteja. Tilannehan saattaa olla aivan erilainen eri opettajien tunneilla.

Työskentelytilanteen myönteisyys heijastaa mukavia opettajia. Opettajat ovat oppilaiden mielestä asiallisia, päteviä ja ihan mukavia, huumorintajuisia ja ymmärtäväisiäkin, mutta väsyneitä. Muita, kielteisiä opettajien ominaisuuksia esiintyi yksittäin. Yksi erittäin ankea ilmaus oli, että opettajat ovat *"idiootteja, virkaintoisia, vanhoja akkoja"*.

Näiden mukavien opettajien kanssa nämä oppilaat työskentelevät luokissa, jotka ovat tarkoituksenmukaisia, siistejä, ankeita, ahtaita ja masentavia. Mitäpä muuta luokka voi olla, kun se yleensä on liian pieni tila liian suurelle pulpettimäärälle ja tilaan ahdetaan pulpettien verran enemmän tai vähemmän raikkaita murrosikäisiä ihmisiä. Osan mielestä luokat ovat viihtyisiäkin. Läheisyys tuo tunnelmaa.

Vanhemmat tuntevat jonkin verran koulun käytäntöjä ja opetusmenetelmiä ja ovat niihin melko tyytyväisiä. Opiskelu sujuu heidän käsityksensä mukaan erittäin mukavasti. Vanhemmat arvostavat opettajan työn korkealle. Vanhempien myönteiset vastaukset kokonaisuudessaan antavat selvästi opettajalle vapauksia opettaa parhaaksi näkemällään tavalla. Koulun tilat eivät vanhemmiltakaan suuria pisteitä saa. Kuitenkin näyttää siltä, ettei oppimisympäristön heikkoudet ole välttämättä kompastuskivenä onnistuneelle koulutyölle. Ihmiset koulussa onneksi ovat tärkeämpiä.

7.1.3. Oppilaiden opiskeluasenteet

Vaikuttaa siltä, etteivät vanhemmat ole joutuneet apuaan oppilaille tuputtamaan, vaan sitä on heiltä pyydetty. Oppilaiden mielestä nimittäin uusien asioiden oppiminen on enimmäkseen tarpeellista, mielenkiintoista ja mukavaa. Joidenkin mielestä jopa helppoa. Yksittäisiä ääniä masentavasta, tylsästä, vaikeastakin koulunkäynnistä kuuluu. Monien mielestä oppiminen ja opiskelu voi olla myös raskasta.

Tuntuipa koulunkäynti sitten millaiselta tahansa, ovat nämä oppilaat suunnitelleet tulevaisuuttaan ihan joka ikinen. Suurin osa oppilasjoukosta lähtee jatkamaan lukioon ja aika moni ammattikouluun. Muita kiinnostavia oppilaitoksia ovat markkinointi-instituutti, terveydenhuolto-oppilaitos, kansanopisto, lentokone-asentajakoulu ja sosiaalialan oppilaitos. Kaksi oppilasta ei ihan varmaksi ilmaise paikkaansa. Toinen haluaa kuitenkin opiskella jonkin ammatin ja toinen suunnittelee monipuolisia jatko-opintoja. Todellisia putoajia ei siis joukossa ole, vaikka tietysti koulumenestys on hyvinkin erilaista numeroiden valossa. Asenne koulun jälkeen tulevaisuuteen on kuitenkin jokaisella eteenpäin pyrkivä ja elämänhaluinen.

Vanhemmatkin ovat tyytyväisiä lapsiinsa ja ovat sitä mieltä, että heistä on kasvamassa todella hienoja, aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. He ovat myös tyytyväisiä siihen, että lapsi on löytänyt itselleen alan, jolle haluaa lähteä.

Suuren kiitoksen saa myös yläasteen rehtorina toimiva opinto-ohjaaja siitä, että on niin hyvin opastanut oppilaat jatko-opintoihin. Kotoa tukea on riittänyt ja koti kiittää koulua. Muutama on myös itsenäisesti ottanut itseään kiinnostavasta koulusta selvää ja hakeutunut sinne omatoimisesti tutustumaan. Yksi oli käynyt ammatinvalintapsykologin juttusilla. Pari oppilasta kuitenkin on sitä mieltä, ettei ole saanut tukea eikä ohjausta eikä kotona oikein ole osattu auttaa.

7.1.4. Koulun ilmapiiri

Kaikki edellä kirjoitettu antaa varsin myönteisen kuvan koulusta. Oppilaiden mukaan opettajien työskentely on asiallista. Koulun tilat ovat riittävät. Työrauha oppitunneilla on hyvä. Kokonaisuudesta saa kuvan leppoisasta, miellyttävästä paikasta opiskella ja tehdä työtä.

Koulussa on aina yleensä kivaa silloin, kun siellä tehdään jotain tavallisesta arkirutiinista poikkeavaa. Parhaiten mieleen on jäänyt tietenkin kuudennen luokan leirikoulu Ahvenanmaalle. Muut lyhyemmät retket metsästysmajalle, lentokentälle ja suurjuhlille ovat myös jääneet muistoihin. Erilaiset tilaisuudet kuten bändikatselmus ja "Oi niitä aikoja"-kabaree, sekä muutto ylös ullakkoluokkaan tai paloharjoitus ei vähällä unohdu. Mutta myös ihan pieniä kivoja muistoja on jäänyt mieleen. Kissan ja koiran esittäminen luokalle ekalla on ollut varmasti jännittävä paikka. Hyviä muistoja on jäänyt myös onnistumisesta koulussa. Marjapuuro kouluuntutustumispäivänä on varmasti lyönyt leimansa koko koulunkäyntiin. Ja nyt kun on jo iso ja rippikoulun käynyt, voi ruveta vakavammin suunnittelemaan naimisiinmenoa opettajan isin kanssa.

Ilmapiirin syntymiseksi on tehty töitä. Oppilaita on kasvatettu aivan peruskoulun alkutaipaleelta lähtien opiskelemaan itsenäisesti. Heille on tullut koulun aikana motivaatio uuden oppimiseen. He kokevat saamansa tiedot ja taidot tärkeiksi. Yläasteelta oppilaille on jäänyt sellainen käsitys, että kotiin otetaan yhteyttä, jos jokin asia on pahasti pielessä. Paljon ei yhteyksiä ole tarvinnut pitää. Koulu on tukenut osittain myös oppimisvaikeuksissa, mutta koti on suuresti auttanut koulua siinä tehtävässä. Kun ala-asteen opettajalla on ollut kotien kanssa runsaasti yhteyksiä ja yläasteella opinto-ohjaaja on luovinut joukkoa kohti aikuisuuden maailmaa, on koulussa ollut turvallista opiskella.

7.1.5. Harrastusten herääminen

Innostuneen tuntuinen suhtautuminen tulevaisuuteen saa pohjaa myös hyvien harrastusten kautta. Joillekin harrastuksesta voi tulla jopa työ. Tutkimusryhmämme oppilailla on paljon harrastuksia.

Eniten aikaa vapaa-ajasta vievät ystävät. Tietysti monia asioita tehdään juuri ystävien kanssa, joten asia on ymmärrettävä. Liikuntaharrastukset menevät hiukan läksyjen edelle ja musiikin kuuntelu tulee sitten heti perässä. Aika mielenkiintoista on, että seuraavana tulevat kotityöt ja rahan ansaitseminen. Toivottavasti se on vapaaehtoista ja mukavaa. Lehtien ja kirjojen lukeminen on onneksi voimakkaasti esillä. Tietokonepelit, videot ja roolipelit näyttelevät uskomattoman pientä osaa. Käsityöt ja soittaminen ovat useammalla harrastuksena. Neljä valittaa, ettei ole tekemistä. Yksittäisiä erikoisharrastuksia ovat mopon korjaus, isän auttaminen, squash, partio ja metsästys. Muutamat ovat löytäneet harrastuksensa koulun kautta. Musiikin ja liikunnan harrastuksia on esitelty myös koulussa ja tekninen työ koulussa on lisännyt isän kanssa aloitettua harrastusta.

7.1.6. Mitä oppilaat haluaisivat muuttaa peruskoulussa?

Vaikka oppilaat olivat suhteellisen tyytyväisiä kouluunsa nyt, kun se oli jo melkein ohi, löysivät he kuitenkin monta muutettavaakin asiaa. Nämä oppilaat saivat katsoa vierestä, kun seuraava luokka-aste siirtyi uuteen valinnaisainejärjestelmään. Uudessa järjestelmässsä voi valita useasta kymmenestä valinnaiskurssista kaiken kaikkiaan kahdeksan tuntia kahdeksannella sekä yhdeksännellä luokalla. Oppilaat kaipaisivat valinnaisuutta ala-asteellekin. Valinnaiskurssit olivat heillä ala-asteella niin sanottuina painotettuina kursseina. Tällaista kurssia joku ehdotti englannin kieleen. Koulua toivottiin alkavaksi vuotta aikaisemmin. Ala-asteen pitäisi olla paikka, jossa lasten on hyvä olla ja jonne kaikki tulisivat mielellään. Siinä koulussa ei kiusattaisi ketään.

Uudessa koulussa olisi hyvät tilat sekä opiskeluun että välituntien viettoon. Oppilaat olisivat valmiita vapaampaan, yksilöllisempään ja joustavampaan opiskelutahtiin. Opiskelussa voisi käyttää tietotekniikkaa hyväksi. Opiskelu olisi muutakin kuin valmistautumista kokeisiin. Opettajat ottaisivat tuntiaktiivisuuden enemmän huomioon arvioidessaan oppilaita. Tietysti koulu muuttuisi myös, jos kaikki opettajat vaihdettaisiin uusiin, mukavampiin ja motivoituneisiin ja oppilaat olisivat kypsempiä. Opettajat ja oppilaat neuloisivat oleskelutiloissa välitunnista toiseen yhdessä, näin toivottiin.

7.2. Millainen prosessi peruskoulu oli oppilaan kokemana?

Kyselyissä ja haastatteluissa oppilaat ovat arvioineet peruskoulua hyvin monelta eri taholta. Kokonaisuus vaikuttaa hyvältä. Oppilaat vaikuttavat selvästi motivoituneilta ja tulevaisuuteen suuntautuneilta. Arviot opettajista ovat kohteliaan myönteisiä. Kodin panosta koulunkäyntiin oppilaat pitävät tärkeänä. Monet harrastukset antavat sopivaa vastapainoa koulutyölle.

Neljä haastateltavaamme kokivat peruskoulun omalla tavallaan. Ensimmäinen poika piirsi kouluvuoristoon positiivisen puolelle tasaisen vaakaviivan, joka laski nollaan ala-asteen lopussa sekä yläasteen loppua kohti mentäessä. Koulumenestys on ollut koko peruskoulun ajan erinomainen, oppiminen on sujunut ilman suurempia ponnistuksia. Musiikki- ja urheiluharrastukset ovat antaneet enemmän elämänsisältöä kuin koulu. Tämän oppilaan kohdalla olisi ollut syytä siirtyä yksilöllisempään opetussuunnitelmaan, koska koulu ei oikein sytytä. Syntyy mielikuva käyttämättä jääneistä resursseista ja tyhjäkäynnistä, joka väsytti.

Pojan kertomana hänen peruskoulunsa sujui näin:

> *-Lähti hyvin menneen, ettei silleen ollu mittään ongelmi, osasin lukia jo kouluun mennessä, alako kyllästyttää, että pääsi uuteen paikkaan, että se niinkö piristi, rupes se musiikki kiinnostaan- - -*
> *No kaverilla oli rummut ja se osas ja se niinkö vähä opetti soittaan ja sitte koulussa mää kävin välitunneilla kokkeileen siinä, niin kaverit sano, että säähän ossaat soittaa ja tahto bändiin ja sitte mää opin soittaan*
> *-Yläasteen alkaminen piristi vähän- - -*

-Kyllä kai mää oon aika tyytyväinen, ko ei oo ollu mittään vaikeuksia ja hyvin on menny- - -
No ysi kai pitää peruskoululle antaa, ko on itekki saanu.

Toinen haastateltavamme on tyttö, jonka käyrä koko ajan nousee ylöspäin. Kaikki uusi on ollut jännittävää ja haasteita ilmaantuntu jatkuvasti. Koulusta tosin selviää helposti, vaikka ei lukisikaan:

Mua jännitti aika paljo tulla kouluun, sillon mua pelotti se- - -
No sitte mulla oli tosi kiva ekaluokka ja tokaluokkaki oli oikein...ja kolomannella mää tykkäsin sitte vielä enemmän, ko tuli vähän semmosta erilaista ja semmosta...kieliä ja niinkö enkku tuli. Se oli tosi kivvaa- - -
No neljännellä luokalla se oli semmosta tosi kivaa ja itte mä tykkäsin siitä, kö me muutettiin sinne ylös ja sielä oli palijo hauskempaa- - -
-No seiskalle ko menein, niin mulla oli hirvee innostus lähtä yläasteelle. Siellä tuli paljo näitä uusia oppiaineita ja uusia kavereita ja uuet opet ja oli tosi kiva- - -
Kasilla mulla oli vähän niinkö välivuosi, etten oikein jaksanu olla sielä- - -
Sitte nyt ysillä taas sitte... on puhuttu kaikesta justiin, että mitä aikoo tulevaisuudessa tehä- - - No mä oon pyrkiny IB-lukioon. Se on semmonen kielijuttu- - - Aattelin, että tuonnehan ois kiva lähtee. Oon mää ajatellu niin, ettei sinne pääse siinä on hirveen pieni mahollisuus päästä, mutta sitte mää jään tänne ja keksin jottain muuta jännää.
Mää oon haaveillu vähän, että mää lähtisin vaihto-oppilaaksi sillon toiseksi vuojeksi.
En mää lue oikiastaan palijo yhtään läksyjä, en sen enempää ku ala-asteellakaan. Oon mää menestyny- - -

Myös tällä tytöllä oli harrastuksia teatterista ja tenniksestä seurakuntanuoriin ja kerhon vetämiseen. Koulu näyttää sujuneen siinä sivussa, koska siellä on kavereita ja "kaikkea muuta kivvaa".

Kolmas oppilas, jota haastattelimme oli poika. Hän jännitti aina alussa, niin koulun alkaessa kuin yläasteen alussakin. Joitakin oppimisongelmia hänellä oli, mutta luokkahenki kantoi eteenpäin.

-No ekaluokalla niinku ei oikiastaan osannu lukia hyvin, enkä mää sillä lailla nopiasti lukea- - -
Kyllä kai sitä vähän osas tavata, mutta ei kuitenkaan niinkö... paljo huonommin kuin muut ylleensäkin.
- - - -hommattiin yhesä aina kaikkia... kaikkia mahollisia ja mahotonta...kaikkia leikittiin...pallo paikalla leikittiin... sitte tuli kuues luokka ja silloin kerättiin älyttömästi rahhaa- - -
-Mää en oppinu kertotaulua ja ne oli mulle älyttömän vaikeita... mää en päässy niitä läpi ollenkaan muistaakseni. Ei niitä oo sen jäläkeen harjoteltu tosiaan - - - yläasteella tuli laskimet, niin niitä ei ennää tartte- - - ei niitä oikein viihtiny opiskella
-No tutustuminen yläasteella jännitti tietenkin aivan älyttömästi... kulukia siellä... kaikki huuteli kaikkia mahollisia sieltä... jotain itumokkereita ja kaikkia... ja sitte se oli kauhiaa ko aina käskettiin kysyä niinkö luokan eessä... ko seistiin sielä ja kaikki kahto ja nauro sielä pulpeteista... pelotti vaan jotenki... ylleensäki ihan uus paikka...
Luokkaretkeen aletaan tekkeen tuommoisia yhteisiä hommia, kerään rahhaa tai tällasta... kaikkea tuommosta kerätään ja harjotellaan, niin se nostaa luokkahenkeä aina ylöspäin...se on tosi hyvä homma... joo, minusta opiskelu on palijo helepompaa sillai... ja aina voi kysyä ja luottaa kavereihi- - -
.-Tukiopetusta oon aina saanu, kun oon halunnu... on ollu mukavaa aina aamulla lähteä kuitenkin kouluun.

Tällä pojalla oli pienestä asti selkeä haave poliisin ammatista ja sitä varten kannatti vaikeuksista huolimatta yrittää lukioon. Mikäli poliisin haave ei toteutuisi, voisi lähteä hoitoalalle anestesiahoitajan työhön. Tämä poika ei enää jännittänyt uutta ja tuntematonta. Työharjoittelupaikan hän hankki itse eräästä helsinkiläisestä marketista. Tuli mielikuva työtäpelkäämättömästä nuoresta miehestä, joka kyllä löytäisi oman oksansa elämässä.

Viimeinen haastateltavamme on tyttö, jolla koulu alkoi todella vaikeissa olosuhteissa ja vasta koulun vaihto auttoi häntä opintien alkuun. Hän on kokenut peruskoulun nurjan ja oikean puolen. Onneksi oikean vasta viimeiseksi.

-No se oli vähä semmosta... se lähti vähä... aika heikosti lähti liikkeelle.. vähän jännitti ja pelotti se kouluuntuleminen... sitte luokka oli semmonen, että siellä oli vähän inhottava se porukka.
Meillä opettajat vaihtui aika usiasti... oli aina joku uusi
...-Sillon kun mää muutin toiseen kouluun, niin oli kyllä tosi kiva...heti sai huomata, että oli tosi mukava luokka... muistan sen ekapäivän, niin se oli kyllä tosi ihana sillai, että kaikki otti jotenki niin ilolla

vastaan... silleen, ettei kukkaan alakanu haukkumaan, että kö meijän luokalle pitää tulla uus oppilas... että yleensäkki mulle tultiin jutteleen ja silleen kehuttiin jostaki asiasta.... se oli mulle yllätys, että pojatki tuli... ne oli ihan samalla lailla tosi hyviä kavereita niin kö tytötki, kaikki oltiin kavereita- - -
-Yläaste lähti, kun tuli niin paljon entisiä luokkakavereita samalle luokalle, niin oli tosi helppo päästä alkuun... välillä on ollu semmosta väsymistä ja välillä on tullu semmosia innostuksen puuskia, että jaksaa lukia ja mennä eteenpäin, sitten taas on jotenki lopahtanu... jotenki ehkä liikaa tullu vietettyä vapaa-aikaa ja oltua kavereitten kans - - -
Jännittää tietysti se kotoa lähteminen, mutta kyllä sinne opistoon oon kiva mennä - - - on siellä kavereitakin - - -

Tämän tytön peruskoulua leimasivat koulun ulkopuolisenkin elämän vastoinkäymiset. Kaikin ajoin voimat eivät riittäneet oppimiseen. Hän joutui myös koulukiusaamisen kohteeksi ja joutui sairauden takia olemaan paljon poissa koulusta. Koulun vaihto auttoi katkaisemaan tämän kierteen. Erityisen tärkeäksi hän koki ne tilanteet, joissa oli saanut tunnustusta ja joissa hänen itsetuntoaan oli vahvistettu. Turvallinen ilmapiiri ja hyvät kaverisuhteet auttoivat myös opiskelussa. Tyttö kertoi hyvin avoimesti ja analysoivasti niistä vaikeuksista, joita hänellä oli ollut. Elämän kokonaisuuden tasapaino oli hänelle tärkeämpi kuin koulumenestys. Tulevaisuudessa hän oli enemmän suuntautunut perheen perustamiseen kuin ammatin hankkimiseen. Heräsi ajatus siitä, kuinka vähän opettaja loppujen lopuksi tietää siitä kokonaisuudesta, josta lapset kouluansa käyvät. Tämä oppilas olisi ehdottomasti tarvinnut enemmän tukea kuin osasi tai rohkeni itse pyytää.

7.3. Tukiko peruskoulu kodin kasvatustyötä?

Koulun onnistumisen edellytyksenä on hyvä yhteistyö kodin kanssa, kasvatus yhteen ja samaan suuntaan. Tätä edellyttää myös peruskoululaki. Vanhempien mielestä koulu on onnistunut tehtävässään todella hyvin. Koulu on tukenut kodin kasvatustyötä, mutta yhteistyötä olisi saanut olla vielä enemmän. Ala-asteella yhteydet kodin ja koulun välillä ovat kiinteämmät kuin yläasteella, sillä oppilaat kasvavat ja alkavat hoitaa itse yhteydenpidon.

Vanhemmat ovat kannustaneet lapsiaan opiskelemaan ja ovat kiinnostuneita koulun opetuksesta ja kouluasioista. Monet vanhemmat ovat keskustelleet opettajien kanssa lapsen opinnoista. Vain muutamien oppilaiden vanhemmat ovat vaikuttaneet välinpitämättömiltä ja yksi sanoo, ettei paljon ole kannustettu.

Oppilaiden käsitykset yhteydenpidosta taitavat olla yläasteen ajalta. Useimmin heidän mielestään koulusta otetaan yhteyttä kotiin, jos oppilas lintsaa koulusta. Samoin yhteyttä otetaan, kun oppilas myöhästelee, käyttäytyy huonosti ja jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia. Eli oppilaan kotiin otetaan otetaan yhteyttä, kun huomataan, ettei oppilas itse ole kypsä ottamaan vastuuta omasta koulunkäynnistään. Se, ettei kotiin ole otettu yhteyttä, tarkoittaa siis ilmeisesti sitä, että oppilaalla menee aivan hyvin koulussa.

Oppimisvaikeuksissa oppilaat joutuvat olemaan melko itsenäisiä. Koulun rahatilanne on tällä hetkellä tiukka ja se heijastuu myös tukiopetuksen määrään. Sitä ei kerta kaikkiaan voida antaa kaikille, ainakaan palkan edestä. Niinpä oppilaat turvautuvat eniten vanhempien apuun tai pyrkivät opiskelemaan asioita itse. Jotakin ovat auttaneet kaverit ja joku ei ole edes pyytänyt apua. Pari oppilasta, jotka ainakin keskiarvonsa perusteella olisivat ehdottomasti tarvinneet tukiopetusta, eivät sitä olleet saaneet. Tilanne on hiukan surkea, kun on vielä suuri koulu ja suuret oppilasryhmät eikä opettajilla ole aikaa tai mahdollisuuksia avun antamiseen. Vanhemmatkin kiinnittävät huomiota asiaan, mutta ilmeisesti tyytyvät osaansa, koska keskustelu oli lähinnä toteavaa.

7.3.1. Oppilaan jatko-opintovalmiudet vanhempien näkökulmasta

Vaikka peruskoulussa on ollut puutteita ja tukiopetus ei ole onnistunut täydellisesti, on koulu kuitenkin pyrkinyt toteuttamaan päämääriään. Vanhempien haastattelussa kysyttiin, millainen koulu peruskoulu on ollut heidän lapsilleen. Onko se antanut eväitä elämään? Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että vanhempien

mielestä koulu oli ohjannut ja avustanut löytämään paikkaa elämässä. Se on antanut sellaisia valmiuksia, joilla pärjää jatkossa, vaikka matkan varrella tulisi vaikeuksiakin. Vanhemmat arvostivat itsenäisyyttä ja kykyä hankkia tietoja ja taitoa opiskella sen pohjalta. Vanhempien mielestä koulu on pyrkinyt selkeästi toteuttamaan tätä tehtäväänsä ja onnistunutkin siinä:

> *-Kyllä se on ollut erinomainen koulu. Ala-asteella lapsi oppi omatoimisesti työskentelemään ja tekemään töitään, että siitä on ollut apua koko peruskoulun ajan ja varmasti nyt hänen aloittaessaan luokattoman lukion.*
>
> *-Peruskoulu on ollut hyvä koulu. Ainakin mitä minä oon seurannu. Ja tuntuu, että lapsikin ossaa. On se nyt keksinyt jatkopaikankin, hakkee ammattikouluun. Jos ei pääse, niin kymppiluokalle. Ei oo mulla valittamista. On poika hoitanut ite, kaikki hommaa ite, nytkin työharjottelupaikankin kävi kyseleen. On valamis lähtemään maalimalle.*
>
> *-Tuolla ala-asteella oli hirveen hyvät valmiudet... sai itsenäiseen opiskeluun tässä kokonaisopetuksessa. Että siitä täytyy sanoa, että siihen oon hirveen tyytyväinen, että niinku hirveen itsenäiseksi, ei tartte patistella. Että on saanut hyvät eväät -Peruskoulu sinänsä on vähän tasapaksu... hyvin pitkästyvät yläasteella... että oli hidas tahti.*
>
> *-Poika on semmonen vastuunsa tunteva nuori miehen alku... vahva on tuo itseluottamus... koulustako lie johtuu, että on sitä itseluottamusta... itsetunto on säilynyt, vaikka alku oli vaikea... on siis todella päämääriä...*
> *On se selevästi ollu semmonen, että ei oo koskaan tarvinnu patistaa... oikealla lailla osannu suhtautua ja sitten opettajien kanssa... selevää... että se kasvatti vastuuntuntoo... mietittiin, että tullooko siinä semmosta vastuuntuntoo, kun ei läksyjäkään juuri oo... teki ite paljon, aika paljon... on hirviän itsenäinen ja tietää mihin haluaa... että on ite huolehtinu aina kaikki.*

7.3.2. Miten vanhemmat haluaisivat muuttaa peruskoulua?

Vanhemmat ovat kokeneet ala-asteen kokonaisopetuksen hyväksi ja toivoivat sitä kaikille. Opettajien pitäisi päästä useammin koulutukseen ja vaikka vaihtaa välillä koulua kollegojensa kanssa, että näkemys pysyisi avarana tai avartuisi. Opettaja saisivat voimia kunnolliseen kurin pitoon, jaksaisi opettaa luovasti luovuutta, joka

toisi motivaatiota ja mielenkiintoa opiskeluun. Luokkakokojen pitäisi pienentyä, jotta opettajalla olisi aikaa jokaiselle oppilaalle. Opettaja voisi silloin huolehtia siitä, että heikkokin oppilas onnistuisi ja saisi hyviä elämyksiä. Tapakasvatuskin sujuisi luontevasti pienessä joukossa. Koulun tulisi huolehtia myös siitä, että siellä työskentelisi pätevä opettajakunta. Ala-asteelta yläasteelle siirtyminen on iso hyppäys. Sen rajan madaltaminen olisi tärkeä asia.

Yläasteelle vanhemmat toivoisivat numerotodistuksen lisäksi suullista tilannekatsausta, "työtodistusta". Luokattomuus ja uudet opiskelumenetelmät palvelisivat nopeasti edistyviä oppilaita ja samalla voitaisiin huolehtia tukiopetuksen antamisesta ihan oppituntien puitteissa. Heikommilla oppilailla voisi olla omat helpommat kokeet. Lahjakkaammilla oppilailla syventäviä kursseja eri aineista. Numeroarvostelua voisi keventää niin, että esimerkiksi liikunnassa saisi valita ottaako numeron vai vain osallistumismerkinnän. Opettajia pitäisi tietenkin kouluttaa tähän kaikkeen uuteen ja opettajien pitäisi myös pitää yhteyksiä koteihin aina kuin se on mahdollista ja jos pientäkin tarvetta esiintyy.

7.4. Millaisia valmiuksia oppilailla tulisi olla keskiasteen oppilaitosten näkökulmasta?

Keskiasteen oppilaitosten opettajat toivat teemahaastatteluissa esille jatko-opinnoissa tarvittavia valmiuksia. Kaikille yhteisiä olivat hyvä opiskelumotivaatio, äidinkielen ja matematiikan perustaitojen hallinta, vastuuntuntoisuus ja oppimaan oppimisen taidot. Erityisesti korostettiin aktiivisen oppijan roolin omaksumista. Tähän liittyy oleellisena tekijänä keskustelutaito. Lisäksi kaikissa jatko-opinnoissa tarvitaan hyviä käytöstapoja.

Yläasteen loputtua tutkimuksemme oppilaat ovat siirtyneet keskiasteen oppilaitoksiin. Suurin osa lukioon, joku kansanopistoon ja loput ammattiin valmistavaan kouluun. Lukion ja ammattiin valmistavien koulujen perusajatus koulun antamista valmiuksista on lähellä toisiaan. Lukio tosin voi ottaa vastaan

oppilaita, jotka vielä sielläkin saavat jatkaa opiskeluvalmiuksiensa kehittämistä eri tavalla kuin ammattiin valmistavissa kouluissa. Niissä odotetaan kypsempää ja aikuisempaa opiskelijaa kuin lukiossa Perustaitojen hallinta on kaikissa oppilaitoksissa tärkeää. Äidinkielen taidot, niin lukeminen, kirjoittaminen kuin keskustelutaitokin, ovat jatko-opintojen kannalta erityisen tärkeitä. Kaikilla jatko-opintoihin lähtevillä ei lukutaitokaan ole aina aivan kunnossa. Myös matematiikan perustaitojen hallinta antaa pohjan erikoistuneemmalle aineenopiskelulle. Vieraiden kielien perushallinta on välttämätöntä ammattiaineiden opiskelulle. Pohjasivistys pitäisi myös saada peruskoulussa, sillä ammattiin valmistavat koulut paneutuvat jatkossa omaan erikoisalaansa. Keskustelu opiskelun pohjana on keskiasteen opettajien mielestä erityisen tärkeää Uskallus kysyä ja pohtia asioita, joita ei ennestään tunne, auttaa sekä opiskelijaa ymmärtämään käsiteltäviä kokonaisuuksia että opettajaa tietämään annetun opetuksen perillemeno. Lukion rehtorin kommentoi perustaitoja ja niiden tärkeyttä näin:

> *- - - tietenkin, mitä vahvempi pohja tämä tiedollinen pohja on, että se, joka lukioon pääsee ja kovasti töitä tekee, niin kyllä siellä pärjää- - -*
>
> *- - - en ole niinkään varma, että se pitemmän päälle pärjää, jos me opetetaan pelkkä kilpailukulttuuri - - - että se oppilas kilpailee jo kouluaikanaan, pyrkii saamaan vain hyvät arvosanat, koska silloinhan hänen opiskelunsa on urautunut pelkkään tiedon hankintaan - - -*

Siispä perusvalmiuksien antamisen lisäksi pitäisi peruskoulun lähettää maailmalle hyvin motivoituneita opiskelijoita, jotka sitoutuvat opiskeluunsa ja tietävät mihin tähtäävät koulutuksellaan. Vastuu opiskelusta pitäisi opiskelijan osata ottaa itse. Lukiolainen tarvitsee tietoa uuden lukion opiskelumenetelmistä ja hänen pitää osata itse suunnitella ja painottaa opiskeluaan sen mukaan, mihin haluaa suuntautua. Tarvitaan tietoa tulevaisuudesta.

Tulevaisuus on tällä hetkellä varsin epävarma suurimmalle osalle opiskelijoita. Työpaikan ja toivotun jatko-opiskelupaikan saaminen ei ole tänä päivänä itsestäänselvyys. Miten opettaja ja koulu voi motivoida opiskelijoita tälläisessa

tilanteessa? Nuorten pitäisi saada jo koulun alusta asti vahva itsetunto; ajatus siitä, että minä osaan ja menestyn, haluan opiskella. Peruskoulun pitää esitellä ammattialoja myös työllisyysperusteilla. Monella ei ole omakohtaista työkokemusta aloittamastaan urasta, eivätkä he silloin tiedä, mihin ovat matkalla.

Ammattioppilaitoksessa odotettiin selvästi lahjakkaampia opiskelijoita kuin sinne hakeutuu. Metallialan koulutuksella on suuri haaste tuottaa omasta opiskelija-aineksestaan sellaisia ammattimiehiä ja -naisia, jotka pystyvät täyttämään paikkansa teollisuuden parissa. Ammattikoulutuksen näkökulmasta peruskoulu ei riittävästi markkinoi jatkokoulutuspaikkoja työllisyyden kannalta. Ala tarvitsee motivoitunutta ja opinhaluista työväkeä. Myös ammattikoulujen päättötöiden kirjallisissa selostuksissa tarvitaan hyvää äidinkielen taitoa.. Peruskoulusta tulevat, varsinkin pojat saattavat olla vielä "mullikkaiässä", jolloin ei ole vielä käsitystä opiskelun vakavuudesta ja esimerkiksi työpajojen vaaran paikoista. Tämä on aivan viime vuosina syntynyt ongelma.

Motivaatiota opiskeluun tuo varmasti ymmärrys siitä, miten voin ja miten pitää opiskella ja miten voin käyttää opintojani jatkossa hyväksi.. Peruskoulun pitäisi antaa valmiuksia itsenäiseen tiedonhankintaan, opiskeluvastuun ottamiseen, oma-aloitteisuuteen ja itseohjautuvuuteen. Tätä korostettiin erityisesti terveydenhuoltoalan koulutuksessa. Opiskelija tarvitsee itseluottamusta ja rohkeutta tarttua asioihin. Enää ei voi jäädä odottamaan, että opettaja kaataa oppia passiivisina istuvien opiskelijoiden päähän.

Keskiasteen koulut painiskelevat samoin kuin peruskoulukin hyvin heterogeenisen opiskelijajoukon kanssa. Niinpä nuo edellä mainitut taidot antavat opiskelijalle valmiuksia omatoimiseen suunnitteluun ja opettajan rooli jää silloin enemmän ohjaajan rooliksi ja antaa myös tälle ohjaukselle enemmän aikaa. Koulun hyvää tulosta voidaan arvioida myös

> *sillä, että se on antanut koulun käyneelle ihmiselle opin oppia, se on antanut sille hyvät valmiudet siihen elämään, siihen työhön, niihin jatko-opintoihin mihin lähtee. - Millä sitä mitataan - se on sitten*

> *toinen asia - sitä mitataan ehkä vuosien kuluttua. Sitä ei voi mitata pelkästään numeroilla- - -*
>
> *- - - jos pystytään luomaan semmonen mielikuva, että tarvitsee jatko-opiskella ja sivistää itseään lukemalla, laajentaa omaa tietämystään -*

Kaupallisella alalla tarvitaan perustaitojen lisäksi hyvää moraalia ja positiivista elämänasennetta. Elämisen valmiuteen liittyy myös taito ymmärtää oikea ja väärä. Siihen liittyy taito kohdata toinen ihminen ja kunnioittaa tätä. Täytyy osata erottaa oma vieraasta. Hyvän ja pahan käsittely ei saa unohtua, pitää tietää hyvän ja pahan ero. On hyvä omata kyky elää yhteiskunnan jäsenenä ja ymmärtää osallisuutensa ja omistussuhteensa yhteisiin asioihin.Tämä pätee varmasti kaikilla ammattialoilla. Sinänsä oli mielenkiintoista, että asian nosti esille juuri kaupallisen alan edustaja. Syntyi ajatus, että eri alojen asiantuntijahaastatteluissa ehkä korostettiin aina sitä, mikä on kyseisellä alalla ongelmallista. Voidaan kysyä, mitkä näistä asioista ovat peruskoulun, mitkä keskiasteen oppilaitosten ongelmia.

Hyvien käytöstapojen hallinta helpottaa toisen ihmisen kohtaamista jokapäiväisessä elämässä. Se että osaa katsoa toisia silmiin ja reagoida toisen ihmisen läsnäoloon, antaa varmuutta erilaisissa tilanteissa. Kaupallinen maailma korostaa käyttäytymis- ja pukeutumissääntöjä aivan ehdottoman tärkeinä. Työssä, jossa joutuu koko ajan kohtaamaan toisen ihmisen hätääkin, luonteva käytös auttaa selviytymään vaikeistakin tilanteista. Peruskoulu, jossa ollaan päivittäin tekemisissä kaikenlaisten ihmisten kanssa, on hyvä paikka harjoitella näitä taitoja. Liekö tässä yhteiskunnasa enää muuta yhteisöä, jossa erilaisista sosiaalisista ryhmistä, elämäntilanteista ja arvomaailmoista tulevat ihmiset kohtaavat päivittäin ja voivat oppia keskinäistä suvaitsevaisuutta. Käyttäytymissäännöt antavat perustan sille, että ihminen voi tarkastella maailmaa sekä omalta että toisten kannalta. Tässä yhteisössä käytävät keskustelut ja käytännön toiminnat edesauttavat ihmisten välistä suvaitsevaisuutta ja toisen erilaisen näkemyksen ymmärtämistä.. Peruskoulun pitäisi kasvattaa

> *ajattelevia ihmisiä, jotka katsovat avoimin silmin ympärilleen, on valmiita ottamaan vaikutteita, on valmiit muuttamaan mielipiteitään ja muuttumaan itsekin, ottamaan vastaan haasteita.*

> *--- nimenomaan, että se yhteisö jo kouluaikana ois semmonen yhteisö, että siellä on hyvä olla ja se edellyttää aivan varmasti tuommoista sosiaalista velvollisuudentuntoa.*

Kokonaisuutta ajatellen syntyi käsitys, että keskiasteen oppilaitoksissa, ehkä lukiota lukuunottamatta, vasta peruskoulusta päässeet iältään nuoret opiskelijat olivat lapsellisuudessaan hiukan ongelmallisia. Ehkä heiltä odotetaan enemmän mihin he kehityksensä puolesta kykenevät. Ammattiin valmistuminen ja töihin meneminen ei monestakaan 16-vuotiaasta tunnu vielä ajankohtaiselta. Tämä puoltaa ajatusta, että eri kouluasteiden niveltämisessä ja opettajien yhteistyössä on vielä paljon kehittämistä.

7.5. Mihin peruskoulussa pitäisi kiinnittää enemmän huomiota?

Peruskoulu kasvatustehtävässään joutuu huomioimaan hyvin monia asioita. Perustaitojen hallinnan opettaminen vaatii paneutumista opetustapahtuman suunnitteluun. Opettajan täytyy tehdä itselleen selväksi eri opetusmenetelmien teho erilaisissa tilanteissa. Yksi ainoa menetelmä ei varmasti sovi joka tilanteeseen. Tutkimusryhmän oppilaatkin kritisoivat opetusmenetelmien kapeaa käyttöä ja olisivat olleet valmiit monipuolisempaan työskentelyyn.

Yhteistyötä pitää opettaa oppilaille, mutta opettajien pitäisi itsekin osata tehdä sitä. Jos ymmärtää, ettei ole yksin, moni ongelma voi ratketa helposti keskustelemalla kollegan kanssa. Ryhmätöiden kautta voidaan opettaa myös oppilaille yhteistyön taitoja. Yhteistyö kodin kanssa on myös kokonaiskasvatuksen kannalta tärkeää ja työtä helpottavaa Keskiasteen opettajat hakevat myös yhteistyötä peruskoulun puolelta, tietoa siitä, miten oppilaita on opetettu ja miten he oppivat. Peruskoulusta toivottaisiin laajempaa arviointia kuin pelkkä numeroarviointi oppiaineista.

Vastuun antamista oppilaalle omasta opiskelustaan toivovat kaikki keskiasteen opettajat, sillä vastuu opiskelusta on tärkeä taito ammattiopinnoissa. Vanhempien

vastauksista selvisi, että vanhemmat luottivat lastensa opiskelukykyihin ja olivat suhteellisen tyytyväisiä heihin. Oppilaat olivat motivoituneita työhönsä ja ottivat vastuuta työskentelystään, mutta tiedostivat myös vaikeat ja väsyneet ajat ja osasivat selittää niitä.

Vanhemmat ja oppilaat toivat puheenvuoroissaan esille sen, että koulun pitäisi olla turvallinen paikka niin henkisesti kuin fyysisestikin. "Siellä ei kiusattaisi ketään", sanoo eräs oppilas tulevaisuuden koulusta. Opettajien ja oppilaiden suhde pitäisi olla luottamuksellinen ja molemmin puolin arvostava ja kunnioittava. Kodin ja koulun välillä pitäisi vallita yhteisymmärrys kasvatustyöstä. Turvallisuutta lisää myös ohjaus tulevaan, neuvot jatko-opinnoiden suunnittelussa, yhteistyö kaskiasteen koulujen kanssa. Oppilaan pitää tuntea koulussa olevansa tärkeä henkilö. Tunne siitä, että on tärkeä, kasvattaa tervettä itseluottamusta, ajatusta siitä, että osaan ja onnistun ja että minulla on tehtävä elämässäni. Se taas antaa varmuutta ja motivaatiota opintoihin, syyn tehdä työtä.

Näillä kaikilla edellä mainituilla eväillä ihminen selviytyy elämässään eteenpäin, pystyy rakentamaan itselleen hyvän elämän. Hänestä on tullut selviytyjä.

> *Ne on kokenu sen, että he pystyy antamaan muille ja ne on kokenut sen, että muut pystyy antamaan heille ja he osaa pyytää ehkä apua, sillon kun tarvii. Ovat ehkä oppineet puhumaan, tuomaan esille ne vaikeudet, jos on harjoteltu ja pyritty tietoisesti rakentamaan se kouluyhteisö avoimeksi ja rehelliseksi, että siellä pystytään keskustelemaan vaikeistakin asioista ... niinkuin pystytään kertomaan iloisistakin.*

Lukion rehtori näki tärkeänä sen, että opiskelijat alusta alkaen sitoutuvat opintoihinsa.

> *- - - tietoisuutta siitä, että hän opiskelee aivan erilaisilla menetelmillä ja systeemeillä ku aikaisemmin koska jo tämä kurssimuotoisuus, jakso-opiskelu, luokattomuus, ne poikkeavat jo niin paljon tämän päivän peruskoulun opetusympyröistä, että niistä tulee olla tietoa - - -*

Tämä näkemys kertoo sen, että tällä kohdin peruskoulussa on kehittämistä. Näkemystä tukee myös oppilaiden kritiikki liian opettajajohtoisista työtavoista. Oppilaat olisivat jo peruskoulun puolella asenteiltaan valmiita ottamaan enemmän itse vastuuta opiskelunsa suunnittelusta. Syntyi vaikutelma, että peruskoulu kaikesta kehittymisestään huolimatta elää vielä suurelta osin edellistä vuosikymmentä. Koulu ei ehkä osaa vielä käyttää hyödykseen oppilaiden aktiivista asennetta. Heidän odotetaan istuvan hiljaa ja ottavan vastaan sitä, mitä opettajat heille opettavat. Opiskelu on kielten sanojen ja kielioppisääntöjen opettelemista enemmän kuin varsinaista kielen käytön opislelua ja keskustelua. Koulusta saattaa selvitä hyvin arvosanoin, vaikka ei ole opiskeluun juuri paneutunut. Vastuu tuntien sujumisesta siirretään opettajalle. Jos opettajalla on kurinpidon kanssa ongelmia, oppilaat katsovat, että heillä on silloin ikäänkuin oikeus olla oppimatta. Se aika, jonka oppilaat koulussa viettävät, ei välttämättä tule oppimisen kannalta käytettyä tehokkaasti hyväksi. Vaikka hyvä ilmapiiri on koulussa tärkeä asia, ei huomio kuitenkaan saisi olla pelkästään siinä, että koulussa viihdytään. Peruskoulun tulisi kyetä pitämään yllä sitä oppimisen intoa, joka lapsilla on ensimmäiselle luokalle tullessaan. Hyvä ilmapiiri on koulussa ensisijaisesti hyvä opiskelun ilmapiiri.

Markkinointi-instituutin opettaja kritisoi niin peruskoulua kuin lukiotakin siitä, että ne eivät opeta oppilaita aktiivisen oppijan rooliin:

> *- - - yleensäkin valmius keskusteluun - - - niitä valmiuksia ei oo oikeastaan ollenkaan niillä oppilailla - - - oppiminen minun ymmärryksen mukaan tapahtuu nimenomaan siitä, kun ite puhutaan niistä asioista ja tavallaan osataan kysyä eri lailla - - - ja sitte se ei aukia kun ei tohi kysyä ja keskustella*
> *- - minusta ois ensiarvoisen tärkeää että pystys keskustelemaan ja kysymään - - -*

Lukio näkee oppilaan myös ihmisenä:

> *- - - että peruskoulu kasvattaisi omilla aivoillaan ajattelevia ihmisiä, jotka avoimin silmin katselee ympärilleen, on valmiita ottamaan vaikutteita, on valmiit muuttamaan mielipiteitään ja muuttumaan itsekin, ottamaan vastaan haasteita - - -*

7.6. Mitkä tulokset ovat arvokkaita ajankohtaisen yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmasta?

Kysymys peruskoulun arvokkaista tuloksista on filosofinen. Kun on ryhdytty taloudellisesta ja teknisestä hyötyajattelusta käsin esittämään vaatimuksia koulun tuloksellisuudesta, on samalla herätty jälleen kysymään niitä arvoja, joihin nämä vaatimukset perustuvat. Aaltoliike on tuttu kasvatuksen historiasta. Kullakin aikakaudella on oma ethoksensa, jolla näyttää olevan pyrkimys synnyttää voimakas vastareaktio heikommalle jääneessä ajattelutavassa. Myös tiedon lisääntyminen ja laajeneminen on vaikuttanut ihmisten arvostuksiin. Uusin tieto on usein arvostetuinta, vaikkei sen sovellettavuudesta tai kielteisistä vaikutuksista ole vielä kokemusta.

Kouluelämässä uusinta on opetusteknologia ja tietoverkot. Kouluissa on käynnistetty esimerkiksi mittava "Suomi tietoyhteiskunnaksi"-projekti. Tähän projektiin ollaan halukkaita uhraamaan runsaasti yhteiskunnan varoja. Kuitenkin koulun arjessa taistellaan yhä räikeämmksi käyneiden sosiaalisten ongelmien parissa. Säästötoimet suurentavat luokkakokoja ja saattavat näin vaaraan jopa perustaitojen opetuksen. Humanistisesta maailmankatsomuksesta käsin tekniikka on kuitenkin vain väline, joka tulisi saattaa ihmisen palvelukseen siten, että se edistäisi myös ihmisten henkistä hyvinvointia.

Meidän yhteiskunnassamme näyttäisi olevan käynnissä yhä syvenevä keskustelu kasvatuksen arvoista. Keskustelua vauhdittaa jo myönnetty kansalaisten jakautuminen menestyjiin ja häviäjiin, työn alla uupujiin ja työttömyydestä turhautujiin.. Helsingin yliopiston teoreettisen filosofian dosentti Antti Hautamäki pohtii kansakuntamme henkistä tilaa Helsingin Sanomien Vieraskynä-kolumnissaan huhtikuussa 1997. Hänen näkemyksensä mukaan suomalainen yhteiskunta on henkisesti kriisissä. Keskusteltaessa suomalaisesta identiteetistä perusta pitäisi etsiä länsieurooppalaisesta ajattelutraditiostamme, jossa lähdetään liikkeelle ihmisen vapaudesta ja vastuusta, täysi-ikäisyydestä. Julkisessa mediassa lääkkeitä on

Hautamäen mukaan haettu ennemmin itäeurooppalaisesta auktoriteettiuskosta, jossa ihmisiä pidetään "kollektiivina, jonka yläpuolelle kohoavat sankareina kansanjohtajat tai muuten vaan neuvokkaat ja onnekkaat yksilöt" (Hautamäki 1997).

Hautamäen mukaan kansa jakaantuu ihmisten mielissä surkeuteen ja sankaruuteen. Menestys kohtaa sitä, joka uskoo itseensä ja toteuttaa määrätietoisesti unelmansa, luuserit taas ovat joutuneet armottoman ja epäinhimillisen markkinatalouden uhreiksi. Hautamäen näkemyksen mukaan yhteiskunnan spontaanille kehittymiselle tulisi antaa enemmän tilaa, jotta ihmiset voisivat itse ottaa vastuuta elämästään. Kollektiivisuuden puolustajat korostavat ihmisen riippuvuutta yhteiskunnasta, jolloin myös vastuuta vieritetään itseltä yhteiskunnalle. Holhoava asenne passivoi ja synnyttää entistä suurempaa riippuvuutta. Tästä Hautamäki ottaa esimerkiksi vanhemmuuden laiminlyönnit, poliitikkojen oman edun ajamisen ja ahneudesta tai piittaamattomuudesta johtuvat saneeraukset yrityksissä. Henkilökohtainen vastuunottaminen koskee kaikkia kansanosia.

> *Surkeuden tai sankaruuden julistaminen ei ole nyt paras tapa viedä maatamme eteenpäin. Meidän on tukeuduttava ihmisten itsenäisyyttä ja täysi-ikäisyyttä painottavaan läntiseen ajatteluperinteeseemme. Kyse ei ole sankaruuden ihannoimisesta vaan uskosta ihmiseen. (Hautamäki 1997)*

Hautamäen mukaan julkisen hallinnon asiakaskeskeisyys on askel oikeaan suuntaan. Hän syyttää niin sosiaali- ja terveydenhuoltoa kuin koulumaailmaakin liiallisesta holhousmentaliteetista. Turvaverkkoja tarvitaan, mutta niiden ei pidä aiheuttaa henkistä riippuvuutta. Hautamäki luottaa ihmiseen ja hänen valmiuteensa pyrkiä itsenäisiin ratkaisuihin ja elämänhallintaan. Sitä ei yhteiskunnan pidä rajoittaa.

Samoilla linjoilla on Opettaja-lehden mukaan Jari Sarasvuo, vaikkakin eri lähtökohdista:

> *Ihmiset kuvittelevat, etteivät he itse valitse elämäänsä. Mutta vaikka et voi päättää ulkoisista olosuhteista, voit päättää mikä sinusta tulee. Olet mikä uskot olevasi ja minkä koet tarkoitukseksesi.*

Nuorison ongelmana on Sarasvuon mukaan suunnaton laiskuus; halutaan tehdä vain niitä asioita, jotka tuntuvat mukavilta ja helpoilta. Opettaja-lehden mukaan Sarasvuo "osaa puhua kauniisti rehellisyydestä, avoimuudesta, ahkeruudesta, kohteliaisuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja jakamisesta". Tällaiset arvot valinnut ei voi elää onnetonta elämää. Huonon ja "alaluokkaisen" elämän arvoja ovat laiskuus ja kärsimättömyys, ennakkoluulot, ahneus ja itsekkyys. Ne, jotka elämässä saavat enemmän, ansaitsevat sen omalla työllään. Perheen, kasvuympäristön tai sosiaalisen taustan merkitystä menestymisessä hän ei allekirjoita.

Koulun tehtävä on Sarasvuon mielestä löytää lapsen vahvuudet ja erityislahjakkuudet sekä kasvattaa "hyviä, työtätekeviä ihmisiä". Peruskoulu on kipeä. Se ei kykene antamaan lahjakkaille nuorille riittävän haastavaa opetusta. Siksi hän kannattaa omia kouluja lahjakkaille. Opettajan pätevyyttä tulisi arvioida työn tuloksista. Siihen perustuisi myös opettajan palkkaus, josta päättäisivät koulun asiakkaat, siis vanhemmat ja oppilaat itse. Sarasvuon perusajatus on Opettajan mukaan se, että lapset ovat eläimiä, joista koulun tulee kovalla kurilla koulia kunnon kansalaisia. Humanistiset tai demokraattiset arvot eivät häntä miellytä: "Ajatus, että kun kaikille annetaan yhtä paljon, he saavat yhtä paljon, on mielisairautta ja DDR:läistä ideologiaa." (Willberg 1997)

Samalla kun koulua yritetään sopeuttaa ja muovata muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin, halutaan herättää sivistyspoliittista keskustelua. Tammikuussa 1997 pidettiin Helsingissä opetushallituksen järjestämä tulosfoorumi. Sen puheenvuoroissa nousi voimakkaasti esille sivistyksen merkitys ja koulutuksen itseisarvo. Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala nosti Kotimaa-lehden (Rasila 1997) mukaan esiin koulutuksen tuotantofunktion rinnalle sen kulttuuritehtävän.

Vaikka liberalisoituminen, globalisoituminen ja teknologia määrittelevät koulutuksen hyötyajatteluksi, on kasvatuksen käsite nostettava jälleen kunniaan. Sarjalan huoli sivistystehtävän unohtumisesta näkyy myös foorumin puheenvuorojen valinnassa. Kulttuurielämällä ja kirkolla oli vahva edustus. Arkkipiispa John Vikström käsitteli esitelmässään sivistystä:

> *Sivistyneen henkilön sivistyneisyys tulee esiin kunnioituksena elämää ja muita ihmisiä kohtaan, toisten hienotunteisena huomioonottamisena, suvaitsevaisuutena, avarakatseisuutena sekä kykynä nähdä ja arvioida asioita useammasta näkökulmasta.- - -*
>
> *Muuttuvassa yhteiskunnassa elävän ihmisen tulee olla avoin ja suvaitseva. Näiden ominaisuuksien tulee olla ankkuroituneina syvälle hänen persoonallisuuteensa. Hänen tulee olla oppimishaluinen ja oppimiskykyinen. Hänellä tulee olla kykyä aitoon kommunikaatioon ja kyky tehdä valintoja ilman perinteisten käytöstapojen tukea.*

Vikström näkee viisauden Turun Akatemian ensimmäisen filosofian professorin Michael Wexionuksen tapaan "kolminkertaisena silmänä, jossa *muisti* tarkastelee mennyttä, *ymmärrys* nykyhetkeä ja *huolenpito* tulevaa".

Kirkon ammattikasvatussihteeri Pekka Nummela muistutti tulosfoorumissa Kotimaan artikkelin (Rasila 1997) mukaan ammatillisen koulutuksen ammattisivistyksen tavoitteesta. Koulutuksen pääpainon pitäisi olla siinä, mihin tarkoitukseen ja millä tavalla sen kautta hankittua taitoa ja tietoa käytetään. Ammattikoulutuksen arvopäämääränä on kasvaa hyväksi ammattisivistyneeksi *ihmiseksi*, ei pelkästään oman työn osaajaksi. Näin ammattikasvatuksenkin päämäärät ovat humanistisessa ihmisihanteessa.

Dosentti Martti Lindqvist korosti Akvaarioseminaarin alustuksessaan syyskuussa 1995 erityisesti koulun kasvatustehtävää. Hänen käsityksensä mukaan olemme hukkumassa arvojen paljouteen. Kuvittelemme, että oikean tiedon saaminen johtaisi oikeisiin tekoihin. Kaikki sanovat pitävänsä rauhasta, rakkaudesta, terveydestä, puhtaaasta elinympäristöstä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Eri asia on miten tämä toteutuu ihmisten toiminnassa. Arvot eivät ole puheita vaan tekoja.

> *Kasvatusjärjestelmämme on tehnyt pahoja harharetkiä. Se on luullut, että kasvatus on informaatiopuuron syöttämistä ja ulkoisten sääntöjen opettelua. Kuitenkin kasvaminen tapahtuu ryhmässä peilautumalla vertaisiinsa, oppimalla ratkaisemaan konflikteja, innostumalla yhteistyöstä ja näkemällä itsensä toisten silmin.- - -*

Kun lukee ja kuuntelee yhteiskunnassa käytävää koulupoliittista keskustelua, huomaa sen sisältävän kahdenlaista ainesta. Puhutaan kauniita ja arvokkaita sanoja koulukasvatuksen tavoitteista ja jalosta pyrkimyksestä niiden toteuttamiseksi. Käytännön toimenpiteet ja yhteiskunnan taloudellis-tekniset painotukset kertovat kuitenkin ainakin peruskoulun kohdalla aivan muuta.

Oppilaiden ajatukset lähenevät filosofeja. He pitävät tärkeinä ihmisten välisiä suhteita ja sosiaalista kanssakäymistä, joka tähtää ihmisen henkiseen hyvinvointiin. Koulutuksen tuotantovaatimukset aiheuttavat kuitenkin rankkaa kilpailua, jossa menestyminen on hyvän elämän rakentamisen realiteetti. Se kysyy varsin itsekästä ja aineellisen hyödyn tavoitteluun perustuvaa ajattelutapaa. Ollaan tilanteessa, jossa jokaisen on tehtävä itsenäisiä valintoja. Näiden valintojen takana ovat ne arvot, joita kasvatus, opetus ja kokemukset ovat nuorten maailmankuvaan juurruttaneet. Arvoja ei voi opettaa puhumalla, ne syntyvät tavallisessa arkielämässä saatujen elämysten kautta. Lindquistin mielestä moraali on myötäelämisen kykyä:

> *- - - Arvojen perusta on itsearvostuksessa. Vain se, jolla on elämyksellinen kosketus omaan arvoonsa , voi ylipäätään ymmärtää, mitä arvo tarkoittaa. Selittämällä se ei koskaan tule selväksi.Ei siksi ole ihme, että sokea tuho, olipa se sitten kadun väkivaltaa tai terrorismia, ilmenee tavallisesti siellä, missä on pisin ja syvin kokemus omasta arvottomuudesta. Jos ihmisille halutaan opettaa arvoja, ennen kaikkea heitä itseään on arvostettava.- - -*

Näin päädytään väistämättä kasvattajan omiin arvoihin. Jos näemme peruskoulun yhteiskunnallisena instituutiona, meidän on nähtävä sen tehtävä laajalla ja pitkällä perspektiivillä. Jos painotamme vain menestystä ja tehokkuutta, kasvatamme kilpailevaa ihmistä, jonka päätavoite on etsiä omaa etuaan. Tämä johtaa heikoimpien syrjäytymiseen ja katkeroitumiseen, mikä on kohtalokasta koko

yhteiskunnan hyvinvoinnille. Koulu on osa yhteiskuntaa, eikä sen tuottamaa tulosta voida erottaa yhteiskunnan koko kuvasta. Lindquistin sanoin

> *- - - Hyvä puu tuottaa hyviä hedelmiä, huono huonoja. Asiat ovat enimmäkseen sellaisia, miltä ne arjessa näyttävät - sanoivatpa hallitus ja sananselittäjät mitä tahansa.*

NELJÄS PYÖRÄHDYS

8. POHDINTA

8.1. Tulosten arvofilosofinen pohdinta

Koko kansan yhteinen peruskoulu on demokraattisen yhteiskunnan kulmakivi ja sen säilymisen edellytys. Yhteiskunnan tulisikin nykyistä voimakkaammin panostaa sen toimintaedellytysten säilymiseen, myös tänä aikana, kun on säästettävä julkisissa menoissa. Peruskoulua ja sen toimivuutta pidetään itsestään selvyytenä. Jatko-oppilaitosten menestyminen ja tuottavuus lähtee kuitenkin jo peruskoulusta. Siksi sen pitäisi olla koko kansan lempilapsi eikä taloudellinen rasite. Peruskoulu ei kykene suoriutumaan tehtävästään yksin. Se tarvitsee koko yhteiskunnan sekä henkisen että taloudellisen tuen. Koulun, kodin ja koko yhteiskunnan on tehtävä työtä yhdessä.

Sarasvuon näkemykset edustavat sitä yksilökeskeisestä ajattelutapaa, joka meidän aikanamme on noussut yhä voimakkaammin esille. Se kertoo myös kiihtyvästä kilpailusta, jossa vahvempi voittaa. ja menestyjä huutaa hurmiosta aallon harjalla. Sosiaalinen ajattelutapa ei saa tehokkuuden maailmassa kannatusta, sillä niittaa luuseri oman kohtalonsa. Sisäiset sankarit ovat valmiita opiskelemaan yhä enemmän ja tekemään todella uutterasti työtä. Ahkeruuden takana on ennenkaikkea halu menestyä. Tämä menestyminen on toisaalta aineellista, toisaalta henkistä taistelua omaa rajallisuuttaan vastaan. Loppuunpalaneet ovat tämän taistelun uhreja.

Diskurssin koonnassa (liite 8) elämässä selviytyminen nousee keskeisesti esille. Tämä lienee aikamme yhteiskunnassa realistinen päämäärä. Se kertoo kuitenkin

ajattelusta, joka on vain ihmiselämän mittainen. Pitkäjänteisemmät kestävän kehityksen tai kriittisen ajattelun painotukset eivät tutkimuksessa nousseet esille. Myöskään luovuutta ei enää kukaan korostanut. Toisaalta niitä ei erikseen kysyttykään.

Yhteiskunnallinen keskustelu nosti esille itsenäisyyden, vapauden, sosiaalisuuden ja valistuksen arvopäämäärät, joita voidaan pitää myös emansipaation tavoitteina. Demokratian arvot tulivat esille lähinnä koulutuksen tasa-arvokeskustelussa. Myös keskustelutaidon korostamista voidaan pitää demokraattisena arvona. Keskusteluun ja kannanottoon kykenevä kansalainen on demokraattisen yhteiskunnan säilyttäjä. Diskurssi nosti esille myös tulevaisuuden ihmisen arvovalinnat. Nämä sisältävät ainakin jonkinlaisen kriittisen ajattelun vaatimuksen.

Näin voidaan todeta, että yhteiskuntamme ainakin puheissa pyrkii säilyttämään sitä filosofista linjaa, jonka Snellman aikoinaan suomalaiselle koulukasvatukselle antoi. Nähtäväksi jää, miten se tulevaisuudessa toteutuu. Peruskoulun saavuttama tulos vaikuttaa kuitenkin lupaavalta.

8.2. Tutkimus opettajan emansipatorisena prosessina

Tutkimus lähti liikkeelle siitä ristiriitaisesta tunteesta, jonka koulun tuloksellisuusajattelu synnytti käytännön kasvatustyötä tekevien opettajien mielissä. Tunnemme koulun arjen läpikotaisin. Tiedämme sen sisältävän ennalta-aavistamattomia inhimillisiä tekijöitä, joiden vuoksi sen aikaansaamaa tulosta on todella vaikea mitata. Siksi halusimme ottaa selvää, mistä tässä tuloksellisuusilmiössä oikeastaan on kyse ja miten sitä yleensä voidaan edes ehdottaa koulumaailman käyttöön.

Tehtävän tiesimme alusta lähtien vaikeaksi. Helpompaa olisi ollut valita tutkittavaksi joku pieni ja siisti erityiskysymys. Kun on kuitenkin tehnyt käytännön koulutyötä pitkään ja lähtenyt opiskelemaan omaa eväsreppuaan täyttääkseen, eivät

pikkuasiat enää jaksa sytyttää. Lähdimme etsimään opettajan kestävää työnäkyä jatkuvan muutoksen keskellä.

Tutkimuksemme aihe kiihotti mieliä seminaari-istunnoissa. Työn alkuvaiheessa piti keskustella pitkään, ennen kuin alettiin puhua edes samasta asiasta. Oma esiymmärryksemme on syntynyt vuosia kestäneessä kehittämistyössä ja opetushallinnon opintoja suoritettaessa. Tutkimusprosessi eli jatkuvasti. Uuteen vaiheeseen eteneminen edellytti jatkuvaa lukemista, pohdiskelua, keskustelua ja valintojen tekemistä. Matkalla syntyi kuitenkin silloin tällöin tärkeitä oivalluksia, jotka auttoivat eteenpäin. Löytyi aina uusi polku, jota seurata.

Ensimmäinen valinta oli perehtyä pohtimaan koulun ja yhteiskunnan suhdetta. Tämä suhde antaa perustan koulun tehtävän määrittämiselle. Koulutyössä tulosta arvioidaan aina suhteessa annettuihin tavoitteisiin. Tämä ajattelutapa on hyvin vahvasti iskostunut koulun käytännöksi. Kriittisessä hermeneutiikassa kysymyksenasettelut painottavat tätä näkökulmaa. Siksi se asettui luontevasti tutkimuksen teoreettiseksi lähestymistavaksi. Koska kysymys oli nimenomaan opettajan tietoisuuden laajentamisen pyrkimyksestä, sopi emansipatorinen tiedonintressi hyvin lähtökohdaksi. Se sisälsi myös 'pyrkimyksen vallalla olevan ajattelutavan muuttamisesta ja sen taustalla olevan ideologian esiinnostamisesta.. Ennakkokäsityksemme kyseessä olevasta ilmiöstä oli kriittinen, halusimme muuttaa tuloksellisuusajattelua inhimillisempään suuntaan. Halusimme myös nostaa esiin kasvatustoiminnan erityisluonteen. Näin tuli hyvin selvästi esille luonnontieteellisen ja henkitieteellisen lähestymistavan ero. Emansipaatio merkitsee vapautumista. Pyrkimyksemme oli vapautua siitä uhasta, jonka tuloksellisuusajattelun voimistuminen on tuonut tietoisuuteen. Prosessi nosti kasvatusajattelun irti arjen käytännöllisitä asioista filosofiselle tasolle.

Huomasimme tulokselliSuusajattelun olevan yhtä vanhaa perua kuin humanisminkin. Itseasiassa jo antiikin Kreikassa Sparta edusti äärimmilleen vietyä tehokkuusajattelua ja Ateena humanistista kasvatusnäkemystä. Kummankin

näkemyksen taustalla oli yhteiskunnan etu. Sitä tavoiteltiin vain erilaisista arvostuksista käsin. Ateenan kasvatuskäsitys sisälsi näkemyksen ihmisestä kasvatuksen päämääränä, Sparta tehokkuuden välineenä. Viimeksi mainittu käsittää näin päämäärä-väline -rationalismin perustan. Molemmat näkemykset ovat eläneet kasvatuksen historiassa meidän aikaamme asti ja tulevat varmasti elämään edelleenkin.

Tutkimusjoukoksi valitsimme ala-asteelta tutun oppilasjoukon vanhempineen. Tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ovat meille eläviä ihmisiä. Tämä tuki humanistisen ihmiskäsityksen nousemista tutkimuksen perusajatukseksi. Oli myös mielenkiintoista perehtyä näiden lasten peruskouluprosessiin heidän omasta näkökulmastaan. Tämä oli tutkimuksen reflektiivinen osa. Jouduimme tarkastelemaan ala-asteella aloitetun opetuksen jatkuvuutta. Tutkimus antoi tietoa myös siitä, mihin meidän on ala- ja yläasteen nivelessä kiinnitettävä huomiota. Tutkimusta helpotti oppilaiden ja heidän vanhempiensa yhteistyöhalukkuus. Erityisesti vanhemmat ottivat kasvatuksen koulun ja kodin yhteisenä asiana ja arvostivat sitä, että heidän lastensa selviytymisestä oltiin kiinnostuneita. Yläasteen ja keskiasteen nivelestä meillä ei ennestään ollut oikeastaan ollenkaan tietoa. Tutkimusprosessi laajensi näin suuresti tietoisuuttamme oppimisprosessin jatkuvuudesta. Kävi ilmi, että eri kouluasteiden opettajien on tämän jatkuvuuden turvaamiseksi keskusteltava enemmän ja opittava tekemään yhteistyötä.

Kysymys tutkimuksen luotettavuudesta pohditutti pitkään. Havaitsimme kuitenkin, että oma osallisuutemme kouluelämässä on myös osa ilmiön sisältöä. Siksi se toimii enemmän luotettavuutta vahvistavana kuin sitä heikentävänä tekijänä. Hermeneuttisen ja laadullisen tutkimuksen vaatimuksena oleva teorian ja käytännön vuorottelu toteutui mielestämme erinomaisesti. Tutkimuksen heikkoudeksi nousee ehkä oma sitoutuneisuutemme tavoitepohjaiseen arviointiin. Jos nyt lähtisimme tutkimaan peruskoulun tuloksia, valitsisimme arvioinnin lähestymistavaksi Eisnerin taidekritiikkimallin. Tämä on myös ehdotuksemme ilmiöstä tehtäviin uusiin tutkimuksiin. Jos haluamme saada tietoa peruskoulun kasvatuksen ja opetuksen

todellisista vaikutuksista, on tavoitteet unohdettava. Tutkimusta on tehtävä pitkällä aikavälillä ja sen on perustuttava oppilaiden omiin kokemuksiin ja siihen, mikä heille on ollut merkityksellistä.

Tämän tutkimusprosessin jälkeen meillä on selkeä näkemys koulusta yhteiskunnan osana. Havaitsimme myös oman demokraattisen yhteiskuntamme keskustelun vapauden. Elämme moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa erilaiset näkemykset ovat sekä sallittuja että toivottuja. Tehokkuusajattelu ja humanistinen maailmankäsitys tarvitsevat toisiaan.

"Nyt", mietin. "Nyt tahtoisin kasvattaa kukkia pienessä puutarhassa, tumman joen rannalla. Ettei nimittäin tarvitsisi kantaa kaukaa vettä. Se saa olla kapeakin joki ja puutarha ihan pieni, mutta emme kasvata siinä mitään muuta kuin kukkia. - Ja ehkä puita", lisäsin. "Pääasia ettemme kasvata mitään hyödyllistä. Ihan kyllin paljon on niitä, jotka kasvattavat hyödyllistä."
"Millä me sitten eläisimme", hän kysyi vihattavan järkevästi.
"Tietysti kirjoittaisin joskus", sanoin närkästyen.
"Sitä samaako edelleen", hän kysyi ivallisesti. "Senhän jo osaat."
"Tietysti", sanoin. "Ei se ole tärkeintä mikä kirjoitetaan paperiin, vaan se mikä luetaan rivien välistä. Ihmiset ovat viisaampia kuin luulemme."

Mika Waltari: Ihmisen vapaus, 1953

LÄHTEET

Ahlman, E. 1976. Kulttuurin perustekijöitä. Kulttuurifilosofisia tarkasteluja. Toinen painos. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy. (Ensimmäinen painos 1939)

Anttonen, S. 1992. Vapaa ja mielekäs moderni - kriittisen teorian historiallisen perustelun ehtoja. Kasvatus 23 (4), 317-326.

Bergström, M. 1989. Koulu, kasvatus ja arvot. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: Painokaari Oy, 35-38.

Dewey, J. 1955. Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. Kalevi Kajava. Helsinki.:Otava. (Alkuteos The School and Society 1915. Toinen painos)

Durant, W. 1956 . Suuria ajattelijoita. Suom. J. A. Hollo. Porvoo: WSOY. (Alkuteos The Story of Philosophy. The Lives and Opinions of The Greater Philosophers. 1926-1953, yht. 26 painosta. Simon & Schuster. New York.)

Eisner, E. W. 1985. The art of educational evaluation. San Francisco: The Falmer Press. Teoksessa Kiviniemi, K. 1993. Taiteellisesti suuntautunut evaluointimenetelmä. Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten menetelmien suuntaukseen. Monistesarja Nro 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola.

Eneroth, B. 1992. Hur mäter man "vackert" ? Grundbok i kvalitativ metod.Fjärde tryckningen. Göteborg: Graphic Systems AB

Franke-Wikberg, S. & Lundgren, U.P. 1990. Att värdera utbildning. Del 1. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gaardner, Jostein 1995. Sofian maailma. Romaani filosofian historiasta. Suom. Katriina Savolainen. Keuruu: Otava. (Alkuteos Sofies verden 1991, Oslo: H. Aschehoug & Co.)

Grue-Sörensen, K. 1961. Kasvatuksen historia I. Muinaisuudesta valistukseen. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY. (Alkuteos Opdragelsens historie. Julkaistu 1956-59)

Grue-Sörensen, K. 1961. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyaikaan. Suom. Kai Kaila. Porvoo: WSOY.(Alkuteos Opdragelsens historie. Julkaistu 1956-59)

Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) 1976. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I. Hämeenlinna: Oy Gaudeamus Ab. Karisto, 123-140

Habermas, J. 1981. Theorie des Kommunikativen Handelns. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Teoksessa Siljander, P.1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto.

Habermas, J. 1987. Järki ja kommunikaatio. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.) 1987. Järki ja kommunikaatio. Jürgen Habermas. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus. Hakapaino Oy.

Hautamäki, A. 1997. Suomi tarvitsee luottamusta ihmiseen. Helsingin Sanomat 12. 4. 1997. Vieraskynä, 2.

Himanen, P. 1996. Sokrateen aikana ilottelu oli sivistyksen tunnusmerkki. Akvaario -projektin lehti 4/96. Helsinki: Yliopistopaino, 9-10.

House, E. R. 1980. Evaluating with validity. Beverly Hills: Sage. Teoksessa Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Jakku- Sihvonen, R. & Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Arviointi 1/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino

Jakku-Sihvonen, R. & Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus Oy

Kannisto, H. 1986. Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E.(toim.)1986. Vuosisatamme filosofia. Juva : WSOY, 145-243.

Ketonen, O. 1989. Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus. Neljäs painos. Juva: WSOY. Ilmestynyt aiemmin WSOY:n Universitas -sarjassa 1961 ja 1981.

Ketonen, O. 1989. Tarvitaanko kasvatusarvoja? Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: Painokaari Oy, 38-44.

Kiviniemi, K. 1993. Taiteellisesti suuntautunut evaluointimenetelmä. Katsaus Elliot W. Eisnerin kvalitatiivisten menetelmien suuntaukseen. Monistesarja Nro 6. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kokkola.

Klafki, W. 1982. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft. In Klafki u.a, Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbüch Verlag, S. 173-183. Teoksessa Siljander, p. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto.

Kotkavirta, J. (toim.) 1987. Järki ja kommunikaatio. Jürgen Habermas. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus. Hakapaino Oy.

Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteanmietintö 1996:4. Helsinki: Opetusministeriö.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1995. Arviointi 9/95. Helsinki: Opetushallitus.

Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus -sarja. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Gummerus Oy.

Lahdes, Erkki 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Neljäs painos. Keuruu: Otava.

Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa? Keskustelukirja. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: Painokaari Oy.

Lappalainen, A. 1985. Kamppailu peruskoulusta. Jyväskylä: Opettajien Kustannus Oy. Gummerus Oy.

Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Lempert, W. 1971. Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt: Suhrkamp; 479-498. Teoksessa Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto.

Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki : Gaudeamus. Painokaari Oy.

Mollenhauer, K. 1970. Erziehung und Emanzipation. München: Juventa. Teoksessa Siljander P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto.

Niiniluoto, I. & Saarinen, E.(toim.) 1986. Vuosisatamme filosofia. Juva: WSOY.

Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa Niiniluoto, I. & Saarinen, E. 1986 (toim). Vuosisatamme filosofia. Juva :WSOY, 40-73.

Niiniluoto, I. 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Keuruu: Otava.

Niiniluoto, I. 1994. Järki, arvot ja välineet. Keuruu Otava..

Norris, N. 1990. Understanding educational evaluation. London. Kogan Page & CARE. Teoksessa Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Nurmi, V. 1982. Kasvatuksen traditio. Toinen painos. Juva: WSOY.

Olkinuora, E. 1989. Kasvatuksen ja koulukasvatuksen tavoitteet. Teoksessa Lahti, P. & Keinonen, M. (toim.) 1989. Minne koulu on menossa?

Keskustelukirja. Suomen mielenterveysseura. Helsinki: Painokaari Oy, 48-56.

Olkkonen, Tuomo 1987. Modernisoituva suuriruhtinaskunta. Teoksessa Zettenberg ym.(toim.) 1987. Suomen historian pikkujättiläinen. Porvoo :WSOY, 473-543.

Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Rasila, R. 1997. Sivistys nostettiin osaamisen rinnalle. Kotimaa 31.1.1997, 10.

Rinne, R.& Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.

Rousseau, Jean-Jaques 1933. Émile eli kasvatuksesta. Suom. Jalmari Hahl. Porvoo WSOY. (Alkuteos vuodelta 1762).

Sarjala, Jukka 1982. Suomalainen koulutuspolitiikka. Juva: WSOY.

Schleiermacher, F. 1977. Hermeneutik und Kritik. (toim. Frank, M.) Frankfurt am main: Suhrkamp. Teoksessa Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Prometheus -sarja. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen. Gummerus Oy.

Scriven, M. 1991. Evaluation thesaurus. Newbury Park: Sage. Teoksessa Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 59.

Siljander, P. 1991. Mitä on hermeneuttinen kasvatustiede. Kasvatus 1/1991. Katsauksia, 28-35

Somerkivi, U. 1982. Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus. Vantaa Kunnallispaino Oy.

Snellman, J. W. 1982. Teokset III. Jyväskylä: Gummerus.

Waltari, M. 1953. Ihmisen vapaus. Teoksessa Ojajärvi, A.(toim.) 1965. Suomalaisia mestarinovelleja. Porvoo: WSOY: 211-228.

Willberg, U. 1997. "Lapset ovat eläimiä". Opettaja -lehti 2.5.1997, 8-10.

von Wright, G.H. 1988. Humanismi elämänasenteena. Suom. Kai Kaila. Toinen painos. Keuruu: Otava.(Alkuteos Humanismen som livshållning 1978)

Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.

Julkaisemattomat lähteet

Eskola, J. & Suoranta, J. 1995. Johdatus kvalitatiiviseen tutkimukseen. Opetusmoniste.

Lindvist, M. 1995. Elämän arvot nuorten kasvussa. Puhe Akvaariokesä - seminaarissa Tampereella 23. 9. 1995.

Siljander, P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto. Monistus- ja kuvakeskus.

Ylivieskan kaupungin peruskoulun opetussuunnitelma 1986.

Liite 1. Oppilaskyselyt

Arvoisa 9-luokkalainen! Peruskoulusi alkaa olla takanapäin. Pyydämme Sinua arvioimaan kouluaikaasi 1-9 luokilla ja vastaamaan seuraaviin kysymyksiin. Vastaa niin kuin sinusta todella tuntuu! Vastausten ei tarvitse miellyttää muita kuin itseäsi. Yritä olla takertumatta yksityistapauksiin, pyri arvioimaan kokonaisuutta.

Arvioi peruskoulun kasvatusta ja opetusta antamalla pisteitä 1-5.

1 = ei pidä paikkaansa
2 = sopii huonosti
3 = sopii kohtalaisesti
4 = sopii hyvin
5 = erittäin hyvin

A PERUSKOULUN TAVOITTEET

1. Peruskoulu on tukenut itsetuntoni tervettä kehitystä ja minua on kannustettu. ____

2. Olen löytänyt itselleni sopivan liikuntamuodon ja huolehdin kunnostani. ____

3. Koulu on kasvattanut minut vastuuntuntoiseksi.____

4. Koulu on rohkaissut minua ajattelemaan ja toimimaan itsenäisesti.____

5. Koulu on kannustanut minua luovuuteen. ____

6. Koulussa minua on kasvatettu yhteistyöhön ja suvaitsevaisuuteen. ____

7. Koulu on opettanut minua arvostamaan ja edistämään rauhaa. ____

8. Koulu on opettanut minua erottamaan hyvän pahasta. ____

9. Olen omaksunut hyvät käytöstavat. ____

10. Hallitsen peruskoulussa opetetut tiedot. ____

Välitodistuksen keskiarvo _____

Oletko tyytyväinen koulumenestykseesi? _____

Koulussa painotettiin eniten_____

_____

(jatkuu)

B OPETUSMENETELMÄT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Ympyröi kaksi sopivinta vaihtoehtoa. Jos et löydä mieleistäsi, kirjoita se tyhjälle viivalle.

11. Hyviä opiskelutapoja ovat

ryhmätyöskentely parityöskentely luento _____

itsenäinen tiedonhankinta lukeminen pänttääminen keskustelu

tutustumiskäynti asiantuntijan vierailu käytännön harjoitus

12. Mitä työtapoja koulussa käytetään eniten?

opettajajohtoinen työtapa tutustumiskäynti opetusfilmi

parityö esitelmä projektityö keskustelu

käytännön harjoitus äänitteiden kuunteleminen _____

13. Työskentelytilanne on enimmäkseen

rauhallinen innostunut hauska kiinnostava _____

myönteinen levoton kireä välinpitämätön ahdistava

14. Opettajat ovat enimmäkseen

innostavia väsyneitä viileitä asiallisia päteviä _____

hermostuneita huumorintajuisia ymmärtäväisiä mukavia

15. Oppimisympäristöt (työskentelytilat) ovat koulussa

viihtyisiä ankeita hyvin varustettuja siistejä innostavia

ahtaita tarkoituksenmukaisia virikkeellisiä masentavia _____

C KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

16. Vanhempani ovat

kiinnostuneita kouluasioista kannustaneet minua opinnoissa

tyytyväisiä koulun opetukseen osallistuneet koulun toimintaan

keskustelleet opettajieni kanssa välinpitämättömiä koulun suhteen

tyytymättömiä opetukseen seuranneet opetusta _____

17. Opettajat ottavat kotiin yhteyttä, jos

myöhästelen lintsaan saan huonoja numeroita _____

hankitaan retkirahoja menestyn käyttäydyn huonosti

tarvitsevat apua minulla on oppimisvaikeuksia kiusaan

18. Jos minulla oli oppimisvaikeuksia

sain tukiopetusta sain puheopetusta sain lu-ki-opetusta sain yksilöllistä ohjausta

sain pienryhmäopetusta vanhemmat opettivat sain jälki-istuntoa

en pyytänyt apua opiskelin itsenäisesti en saanut apua _____

D OPISKELUASENTEET

19. Uusien asioiden oppiminen on mielestäni

tarpeellista samantekevää tylsää raskasta helppoa

masentavaa mukavaa mielenkiintoista _____

(jatkuu)

20. Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen? Perustele ratkaisusi lyhyesti.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

21. Millaista tukea/ohjausta olet saanut jatko-opintoja suunnitellessasi?

_____

_____

_____

_____

_____

22. Vapaa-aikanani

luen läksyjä luen sanomalehtiä luen harrastelehtiä harrastan liikuntaa

pelaan tietokonepelejä luen romaaneja tapaan ystäviäni katson videoita

teen käsitöitä pelaan roolipelejä kuuntelen musiikkia soitan

liikun luonnossa yritän ansaita rahaa teen kotitöitä ei ole järkevää tekemistä

_____ _____

(Voit ympyröidä tässä useampiakin vaihtoehtoja)

(jatkuu)

Kerro harrastuksistasi ja siitä, kuinka ne saivat alkunsa.

Miten haluaisit muuttaa peruskoulua?
ala-asteen osalta

yläasteen osalta

(jatkuu)

Mukavin koulumuistosi?

Millainen olet, jos koulu on päässyt kasvatuksessa ja opetuksessa hyvään tulokseen?

Vastaaja on tyttö poika

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI JA MENESTYSTÄ JATKO-OPINNOISSAI

(jatkuu)

Liite 2. Oppilaskyselyjen vastaukset

A. PERUSKOULUN TAVOITTEET

t/p	nro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	KA
t	1	3	3	4	4	3	4	3	3	4	4	9.2
t	3	4	2	3	3	4	4	4	3	3	3	6.9
p	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	4	7.3
t	5	4	4	4	4	3	4	4	1	3	2	7.4
p	6	5	5	4	4	3	4	3	3	5	4	8.0
p	7	4	4	5	4	2	5	5	4	4	5	9.5
p	8	3	2	4	4	3	5	3	3	5	4	8.9
p	9	4	3	5	3	3	2	4	4	4	3	7.3
p	10	3	5	4	3	3	4	2	4	4	5	9.2
t	11	3	4	4	4	3	5	3	4	5	4	8.9
t	12	1	2	1	3	1	3	2	1	3	2	7.1
p	13	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	7.7
p	14	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	7.6
p	15	3	5	4	3	3	3	2	2	3	3	7.4
p	16	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	7.9
p	17	4	3	3	5	2	5	5	5	4	2	7.4
p	18	3	3	4	5	4	4	2	2	3	4	9.7
p	19	-	2	4	1	4	-	1	1	4	5	8.8
p	20	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	7.2
p	21	3	4	3	4	3	4	3	4	4	5	8.0
t	22	4	5	4	4	4	3	3	-	4	3	7.2
t	23	3	2	4	3	3	4	4	4	4	4	8.2
p	24	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	7.3
t	25	4	5	4	3	5	4	3	3	4	4	8.7
t	26	3	4	4	3	3	3	2	1	3	3	7.5
t	27	3	4	4	5	3	4	4	5	4	4	9.1
t	28	3	2	4	3	3	3	2	3	3	4	9.2
p	29	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	7.6
p	30	1	5	3	3	4	3	3	3	5	5	9.1
KA		3.2	3.6	3.7	3.5	3.1	3.7	2.8	3.1	3.6	3.6	

(jatkuu)

B OPETUSMENETELMÄT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

11. Oppilaiden mielestä parhaat opiskelutavat

käytännön harjoitukset	17
parityöskentely	12
ryhmätyöskentely	8
itsenäinen tiedonhankinta	6
keskustelu	6
lukeminen	5
tutustumiskäynnit	5
luento	4
asiantuntijan vierailut	2
pänttääminen	1

12. Koulussa käytetyt työtavat

opettajajohtoinen työtapa	27
parityö	9
keskustelu	6
äänitteiden kuunteleminen	5
opetusfilmi	3
esitelmä	3
käytännön harjoitukset	3
tutustumiskäynti	1
projektityö	1
itsenäinen opiskelu	1
pänttääminen	1

13. Työskentelytilanne

rauhallinen	17
myönteinen	15
hauska	11
levoton	5
kiinnostava	4
välinpitämätön	4
ei niin kiinnostava	1
mukava	1
innostunut	1
kireä	0
ahdistava	0

14. Opettajat

asiallisia	16
päteviä	10
mukavia	6
väsyneitä	5
ymmärtäväisiä	5
huumorintajuisia	4
viileitä	2
hermostuneita	2
riippuu tapauksesta	2
stressaantuneita	1
kannustavia	1
huumorintajuttomia	1

(jatkuu)

ei kannustavia	1
idiootteja, virkaintoisia vanhoja ak	1
innostavia	1

15. Oppimisympäristöt

tarkoituksenmukaisia	16
siistejä	11
ankeita	8
masentavia	6
ahtaita	6
viihtyisiä	5
samanlaisia	1
vaihtoehtoisia	1
tilavia	1
ihan hyviä	1
hyvin varustettuja	0
virikkeellisiä	0
innostavia	0

C KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

16. Vanhempani ovat

kannustaneet opinnoissa	20
kiinnostuneet kouluasioista	12
tyytyväisiä koulun opetukseen	12
keskustelleet opettajieni kanssa	7
osallistuneet koulun toimintaan	2
välinpitämättömiä koulun suhteen	2
eivät ole paljon kannustaneet	1
tyytymättömiä koulun opetukseen	0

17. Opettajien yhteydet kotiin

lintsaan	11
käyttäydyn huonosti	7
hankitaan retkirahoja	7
eivät ota yhteyttä	7
kiusaan	6
minulla on oppimisvaikeuksia	6
myöhästelen	6
tarvitsevat apua	3
ei ole tarvetta	1
menestyn	0
saan huonoja numeroita	0

18. Jos minulla oli oppimisvaikeuksia

vanhemmat opettivat	14
opiskelin itsenäisesti	11
sain tukiopetusta	9
sain yksilöllistä ohjausta	6
sain pienryhmäopetusta	6
en pyytänyt apua	2
yläasteella ei saa tukiopetusta	2
kaverit auttoivat	1

(jatkuu)

sain puheopetusta	1
kysyin neuvoa	1
en saanut apua	1
ei ole ollut vaikeuksia	1
sain luki-opetusta	0
sain jälki-istuntoa	0

D OPISKELUASENTEET

19. Uusien asioiden oppiminen on mielestäni

tarpeellista	18
mielenkiintoista	14
mukavaa	11
raskasta	7
helppoa	4
tylsää	3
samantekevää	1
masentavaa	1
vaikeaa	1
raastavaa	1
innostavaa	1

20. Mitä peruskoulun jälkeen

lukio	15
ammattikoulu	7
kaupallinen ala	2
terveydenhuoltoala	1
kristillinen kansanopisto	1
lentokoneasentajakoulu	1
sosiaalia-ala	1
jatko-opintoja monipuolisesti	1
opiskelen ammatin	1

21. Millaista ohjausta olet saanut jatko-opintojen suunnittelussa

opon tunnit	12
opon haastattelu	12
kodin tuki	9
oma päätös	3
ei ohjausta	2
opo etsi esitteitä	1
ammatinvalintapsykologi	1
itse ottanut selvää	1

(jatkuu)

22. Vapaa-ajan harrastukset

ystävät	26
liikunta	18
musiikin kuuntelu	17
läksyt	16
teen kotitöitä	14
ansaitsen rahaa	11
sanomalehtien lukeminen	8
romaanit	8
soitan	7
videot	7
tietokonepelit	7
harrastelehdet	6
käsityöt	5
liikun luonnossa	4
ei ole tekemistä	4
roolipelit	2
mopon korjaus	1
squash	1
partio	1
metsästys	1
autan isää	1

Liite 3. Vanhempainkyselyt

Kysely 9-luokkalaisten oppilaiden vanhemmille

Esitämme seuraavassa väittämiä peruskoulusta ja oppivelvollisuuttaan päättävästä lapsestanne. Pyydämme Teitä arvioimaan väitteiden paikkansapitävyyttä antamalla pisteitä seuraavan asteikon mukaan:

1 = ei pidä paikkaansa
2 = sopii huonosti
3 = sopii kohtalaisesti
4 = sopii hyvin
5 = erittäin hyvin

A PERUSKOULUN TAVOITTEET

1. Lapseni on tasapainoinen ja hänellä on realistinen käsitys omista taidoistaan. ____
2. Lapseni on löytänyt sopivan liikuntaharrastuksen ja huolehtii kunnostaan. ____
3. Lapseni on vastuuntuntoinen. ____
4. Lapseni on ajattelussaan ja toiminnassaan itsenäinen. ____
5. Lapseni on luova ja ennakkoluuloton. ____
6. Lapseni on sosiaalinen ja hänellä on ystäviä. ____
7. Lapseni arvostaa rauhaa. ____
8. Lapsellani on hyvä moraali. ____
9. Lapseni käyttäytyy hyvin. ____
10. Lapsellani on tulevia jatko-opintoja varten hyvät tiedot ja taidot. _____

    Olen tyytyväinen lapseni koulumenestykseen. _____

B MENETELMÄT JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

11. Olen tietoinen koulun käyttämistä opetusmenetelmistä. ____
12. Olen tyytyväinen koulun käyttämiin opetusmenetelmiin. ____
13. Lapseni luokassa on ollut hyvä työskentelyilmapiiri. ____

(jatkuu)

14. Arvostan opettajan työtä. ___

15. Peruskoulun työskentelytilat ovat viihtyisiä ja tarkoituksenmukaisia. ____

C KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ

16. Koulu on tukenut kodin kasvatustyötä. ____

17. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on riittävää. _____

18. Lapseni on saanut riittävästi ohjausta oppimisvaikeuksissa.____

D OPISKELUASENTEET

19. Lapsestani on kasvamassa aktiivinen yhteiskunnan jäsen. ____

20. Lapseni suunnittelee innokkaasti jatko-opintoja. ____

21. Lapseni on saanut rittävästi ohjausta jatko-opintoja suunnitellessaan. ____

22. Lapsellani on hyviä harrastuksia. ___

Miten muuttaisit peruskoulua?

ala-asteen osalta:_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

yläasteen osalta:
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

(jatkuu)

Mukava muisto lapsen kouluajalta

Lapsen koulunkäyntiin vaikuttaneita tekijöitä, joita haluatte tuoda esille:

Kyselyyn vastasi äiti / isä / muu huoltaja

KIITÄMME VAIVANNÄÖSTÄ JA YHTEISTYÖSTÄ!

Liite 4. Vanhempainkyselyjen vastaukset

	A Peruskoulun tavoitteet											B menetelmät					C yht.työ			D asenteet			
nro	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1	5	1	5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	3	4	3	4	5	5	4	1
3	5	3	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	3	4	4	4	4
4	3	1	3	4	3	5	4	3	4	3	2	2	2	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3
5																							
6	5	5	3	4	4	5	3	5	5	4	4	4	3	4	5	3	4	4	4	5	5	4	5
7	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3	5	4	3	4	3	5	5	5	4	5
8	4	4	4	5	3	5	5	5	4	3	4	2	3	4	4	2	2	2	2	3	5	4	5
9	4	3	3	4	4	5	4	4	5	3	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4	3	4	4
10	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	5	4	3	4	4	4	4	4	3	4
11	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	4	5	5
12	4	3	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	4	2	5	4	5	5	4
13	4	4	3	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4
14	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	5	4	4
15	3	5	3	3	4	4	3	5	4	3	5	3	3	-	4	-	-	3	-	4	5	4	5
16	5	5	5	5	3	5	5	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	5	4	5
17	4	3	4	5	3	5	3	4	4	3	4	4	3	5	5	2	4	4	4	3	4	5	5
18	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	3	4	4	-	5	5	4	4
19	5	2	5	5	3	3	4	5	4	5	5	3	3	4	4	3	3	3	-	4	4	3	5
20																							
21	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
22	4	5	5	3	5	4	5	5	5	3	3	2	2	4	2	4	4	3	2	3	4	3	5
23	3	2	5	4	3	3	4	5	4	4	5	4	4	4	5	3	4	4	3	3	4	4	3
24																							
25	4	5	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5
26	5	5	4	4	4	5	5	5	4	3	5	3	4	4	5	4	4	4	2	4	4	4	5
27	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	3	3	4	5	3	5	3	4	5	5	5	5
28	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	5	4	4	5	5	3	4	4	4	5	5	4	4
29																							
30	4	5	3	4	3	5	4	4	4	5	5	4	3	5	5	2	3	3	5	4	5	5	5
X1	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	3	3	4	4	3	4
X2	5	2	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	3	3	3	4	5
X3	4	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	3	4	5	2	3	3	3	4	4	4	4
KA	4.2	3.8	4.2	4.3	3.9	4.5	4.3	4.5	4.3	4.0	4.5	3.6	3.6	4.4	4.8	3.1	3.9	3.5	3.7	4.1	4.5	4.2	4.3

Liite 5. Oppilaiden piirtämät peruskouluvuoristot

Oppilaalle annetaan A4 paperi, jossa on vaakasuoraan vedetty suora poikkiviiva keskelle paperia. Oikeassa yläkulmassa on pilvi.

1. Instruktio

Tämä viiva kuvaa käymääsi peruskoulua. Viivan alku on se päivä, jolloin tulit ensimmäiselle luokalle ja viiva päättyy yhdeksännen luokan viimeiseen koulupäivään. Poikkiviivat jakavat kouluajan jaksoihin 1-3, 4-6 ja 7-9 luokat. Pyytäisin Sinua nyt kuvaamaan käyräviivaa piirtämällä niitä kokemuksia, joita Sinulla on jäänyt mieleen kouluajaltasi. Myönteiset asiat voit kuvata keskiviivan yläpuolelle ja kielteiset alapuolelle. Kuvauksen ei tarvitse miellyttää minua, piirrä niinkuin Sinusta tuntuu. Pilvi paperin oikeassa yläkulmassa kuvaa sitä, millaisia tulevaisuuden haaveita ja suunnitelmia Sinulla on opiskelun ja koulutuksen suhteen. Piirrä ensin viiva ja kirjoita sitten mitä huiput ja syvänteet tarkoittavat sekä pilveen tulevaisuuden toiveesi.

2. Piirtäminen

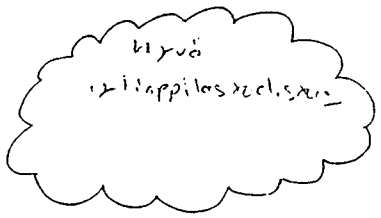
- kesto muutaman minuutin sen mukaan kuin haastateltava tuntuu tarvitsevan
- tarvittaessa annetaan lisäohjeita

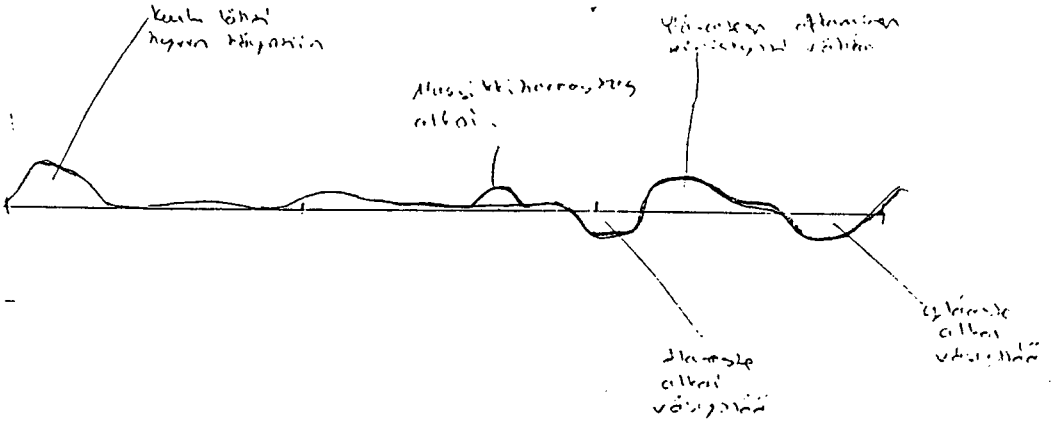
3. Avoin haastattelu piirretyn pohjalta

- keskustelu seuraa käyrän nousuja ja laskuja
- oppilasta johdatellaan kertomaan tarkemmin piirroksesta ja katsotaan mitä sieltä nousee, ei valmiita kysymyksiä

jatkuu

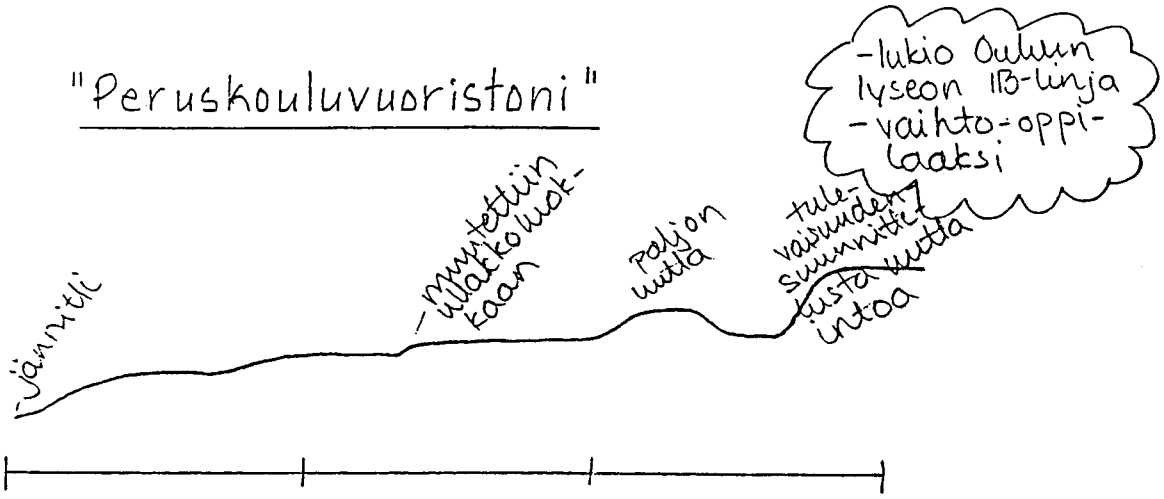
"Peruskouluvuoristoni"





Annan peruskoululle arvosanan 9.

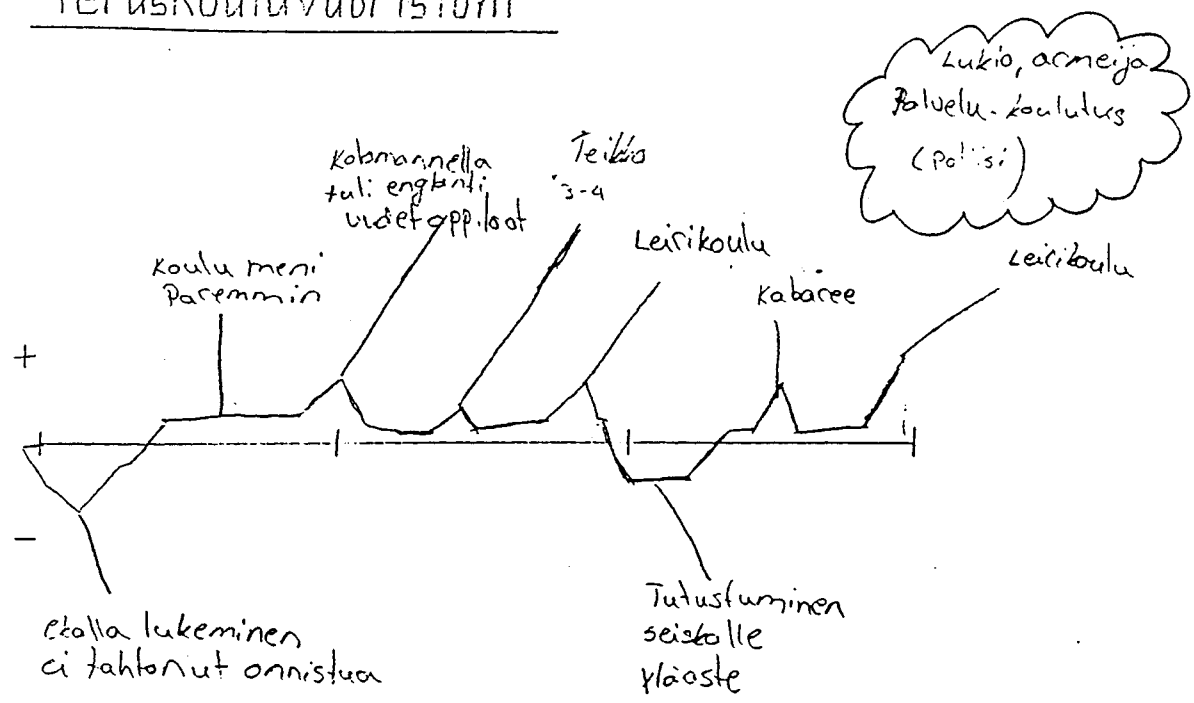
"Peruskouluvuoristoni"



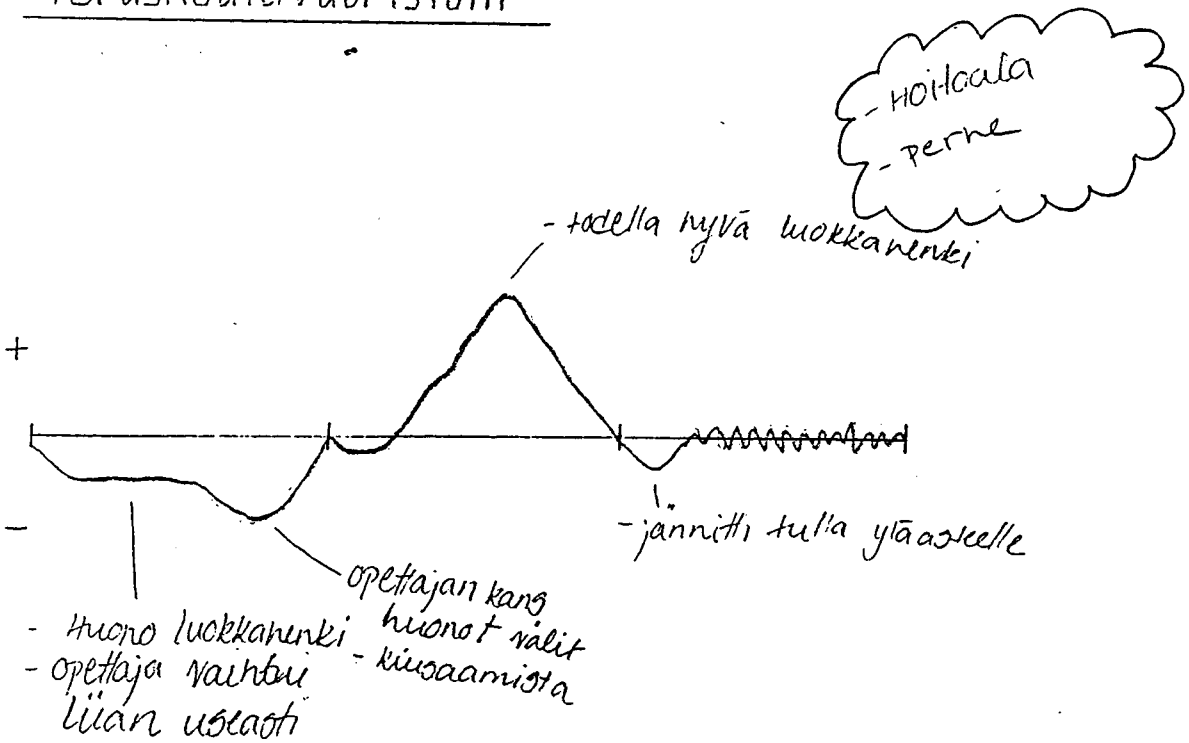
Annan Peruskoululle arvosanan Hyvä. Toivoisin lisää valinnaisuutta. Ja mahdollisuuksia opiskella itseä kiinnostavia asioita.

(jatkuu)

"Peruskouluvuoristoni"



"Peruskouluvuoristoni"



Liite 6. Vanhempien teemahaastattelujen runko

Haastattelun tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten koulun ja kodin yhteistyö on toteutunut tutkimuksen kohteena olevan oppilasjoukon vanhenpien näkökulmasta.

1. Miten yhteistyö on käytännössä järjestetty peruskoulun aikana?
2. Onko yhteydenotto kouluun ollut luontevaa?
3. Miten olette kokeneet peruskoulun suorittaman arvioinnin?
4. Onko peruskoulu ollut lapsellenne hyvä koulu?

Liite 7. Keskiasteen opettajien teemahaastattelujen runko

Tämän haastattelun tarkoituksena on saada tietoa peruskoulun niveltymisestä ko. jatko-oppilaitokseen, kartoittaa peruskoulun heikkouksia ja vahvuuksia asiantuntijan näkökulmasta sekä selvittää, mikä on asiantuntijan mielestä peruskoulun hyvä tulos.

1. Millaista asiantuntijuutta katsotte edustavanne keskusteltaessa peruskoulun antamasta opetuksesta ja kasvatuksesta?
2. Minkälaisia valmiuksia oppilaitokseenne hakeutuva opiskelija tarvitsee?
3. Mitä ongelmia opiskelijoilla on opintojensa alkuvaiheessa?
4. Mihin peruskoulussa tulisi mielestänne kiinnittää enemmän huomiota?
5. Mikä on mielestänne peruskoulun tärkein tehtävä?
6. Mikä on peruskoulun hyvä tulos? Mitä oppituloksia pidätte arvokkaina?

Liite 8. Diskurssin koonta

	TEHTÄVÄ	HYVÄ TULOS?	MITKÄ TULOKSET OVAT ARVOKKAITA?	
OPPILAAT	-Opiskelun perustaidot	-Tulevaisuuteen suuntautuminen -aktiivisuus -itsenäisyys	-Turvallisuus -sosiaalisuus -selviytyminen	
VANHEMMAT	-Antaa perustaidot -Turvallinen kasvupaikka	-Omatoimisuus -vastuullisuus -tiedonhankintakyky -itsenäisyys	-Turvallisuus -terve itsetunto -selviytyminen	KON
KESKLASTE	-Perustaidot -opiskelumotivaatio -käytöstavat	-Oppimaan oppiminen	-Elinikäinen oppiminen -selviytyminen	SEN
AJANKOH-TAINEN KOULUKES-KUSTELU	-Tasa-arvo -perustaidot -käytöstavat -opiskelumotivaatio	-Tavoitteet saavutettu - oppimaan oppiminen	-Sivistys -hyvä elämä -selviytyminen	SUS
FILOSOFIA	Aika ja yhteiskunnassa vallitseva kulttuuri määrittelee.	-Aktiivinen, tasapainoinen kansalainen	-Sivistys	