

KUKA INDOKTRINOI JA KETÄ?

INDOKTRINAATIOTEORIAN IHMISKÄSITYSTÄ ETSIMÄSSÄ

Heini-Maria Pietilä
Pro gradu -tutkielma
Filosofia
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2004

Tiivistelmä

Pietilä, Heini-Maria. KUKA INDOKTRINOI JA KETÄ? – INDOKTRINAATIOTEORIAN IHMISKÄSITYSTÄ ETSIMÄSSÄ. Filosofian Pro gradu –työ. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Kevät 2004. 132 sivua. Julkaisematon.

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa, on opettamiseen kytkeytyvän indoktrinaation eli piilovaikuttamisen problematiikkaa käsitelty varsin niukalti. Aktiivisimmin keskustelua ovat virittäneet Tapio Puolimatka ja Rauno Huttunen. Lisäksi keskusteluun ovat tuoneet väriä muun muassa Marja-Leena Toukonen ja Markku Huttunen. Tässä Pro gradu – tutkielmassa tutustutaan suomalaisen indoktrinaatiokeskustelun lisäksi englanninkieliseen perinteeseen, joka tiivistyy I.A. Snookin koostamien indoktrinaation kriteerien muotoon. Tulee huomata, että myös suomalainen indoktrinaatiokeskustelu ponnistaa perinteisen indoktrinaatioteorian lähtökohdista. Kasvatustieteellisessä keskustelussa indoktrinaatiota on lähestytty lähes poikkeuksetta neljän kriteerin näkökulmasta, joita ovat: menetelmä-, sisältö-, seuraus- sekä intentiokriteeri. Tutkielmassa perehdytään indoktrinaation kriteereistä käytyyn kiivaaseen argumentaatioon ja luodaan kriittinen silmäys tematiikan käsittelyyn kokonaisuudessaan.

Rauno Huttunen kritisoi englanninkielistä, analyyttisfilosofisesta traditiosta kumpuavaa indoktrinaatiokeskustelua yhteiskunnallisesta juurettomuudesta ja muotoilee oman näkemyksensä indoktrinaation ongelmasta kriittisen kasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi Huttunen liittyy keskusteluun idean reflektiivisyyteen kasvamisesta, joka onnistuessaan on mitä tehokkainta vastamyrryksiä indoktrinaatiolle. Huttusen kritiikki on osuvaa, mutta vaatii vielä täydennystä. Pro gradu -tutkielmani kuljettaa indoktrinaatiokeskustelua ihmiskäsitysten analyysin suuntaan. Väitän, että yhteiskunnallisen kontekstin huomioon ottaen lisäksi indoktrinaatioteoriat tarvitsevat ihmiskäsityksiin liittyvien taustaoletusten valottamista. Indoktrinaation ongelman ymmärtämisen kannalta on olennaista tietää kuka on se, joka kasvattaa ja keitä ovat ne, joita kasvatetaan.

Sovellan tutkielmassani Heikki Kanniston filosofisten ihmiskäsitysten nelijakoa indoktrinaatioteoreettiseen viitekehykseen. Tavoitteenani on hahmottaa aiempaa indoktrinaatiokeskustelua ihmiskäsitysten näkökulmasta. Tutkielmani kahdessa viimeisessä luvussa tutustutaan Anthony Giddensin ja Stuart Hallin käsityksiin postmodernista identiteetistä, joiden valossa hahmottuu uudelleen myös indoktrinaation ongelma ja modernin koulun tehtävät.

Avainsanoja: diskurssipedagogiikka, ihmiskäsitys, indoktrinaatio, postmoderni identiteetti, reflektiivisyys, uudistava oppiminen

SISÄLTÖ

Tiivistelmä

1. JOHDANTO 1

2. INDOKTRINAATION KÄSITTEESTÄ 4
 - 2.1. Aluksi 4
 - 2.2. Indoktrinaation etymologinen alkuperä 4
 - 2.3. Indoktrinaatio ja lähikäsitteet 6
 - 2.3.1. Opettaminen ja kouluttaminen 7
 - 2.3.2. Propaganda 10
 - 2.3.3. Aivopesu 11
 - 2.3.4. Ehdollistaminen 12

3. INDOKTRINAATION KRITTEERIT 15
 - 3.1. Aluksi 15
 - 3.2. Menetelmäkriteeri 16
 - 3.2.1. Tapio Puolimatka: Indoktrinoivan menetelmän piirteistä 17
 - Indoktrinoiva menetelmä oppisisältöön ja oppilaaseen kohdistuvana manipulaationa 17
 - Epärationaalinen menetelmä ja rationaaliset perusteet 18
 - Epärationaalinen menetelmä todistusaineiston väärinkäyttönä 20
 - Palkintojen ja rangaistusten käyttö 21
 - Oppilaan välineellistäminen 21
 - Älyllisten hyveiden laiminlyönti 22
 - 3.2.2. Menetelmäkriteerin kritiikki 24
 - 3.3. Sisältökriteeri 29
 - 3.3.1. Aluksi 29
 - 3.3.2. Erilaisia näkökulmia indoktrinoivien sisältöjen määrittelyyn 30
 - Justifikationismi, falsifikationismi ja opilliset uskomukset 31
 - Opillisten uskomusten merkitys ihmisen elämässä 34
 - 3.3.3. Oppisisällön ja indoktrinaation suhde 34
 - 3.3.4. Sisältökriteerin arviointia 36

3.4. Seurauskriteeri	39
3.4.1. Aluksi	39
3.4.2. Käsitteitä indoktrinoiduista persoonista	40
3.4.3. Seurauskriteerin arviointia	41
3.5. Intentiokriteeri	42
3.5.1. Intention merkityksestä	42
3.5.2. Intentiokriteeri indoktrinaatiokeskustelussa	44
3.5.3. I.A. Snook ja indoktrinaation intentiokriteeri	45
3.5.4. Intentiokriteerin arviointia	45
3.6. Valtakriteeri	47
3.6.1. Aluksi	47
3.6.2. Opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttö	48
3.6.3. Rakenteellinen indoktrinaatio: kokonaisvaltainen instituutio ja yhteiskuntalohkojen autonomia	49
3.6.4. Valtakriteerin arviointia	50
4. RAUNO HUTTUNEN JA INDOKTRINAATION KRIITTINEN TEORIA	51
4.1. Johdanto	51
4.2. Perinteisen indoktrinaatioteorian kritiikki	52
4.2.1. Aluksi	52
4.2.2. Rationaalisuuden käsite	53
4.2.3. Yhteiskunnan modernisaatioprosessi ja indoktrinaatioteoria	54
4.2.4. Ideologiateorian sovellus	56
4.2.5. Rauno Huttusen käsitys modernista yhteiskunnasta	57
4.3. EKSKURSIO 1 : Jürgen Habermasin keskeiset käsitteet	59
4.3.1. Aluksi	59
4.3.2. Tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi	59
4.3.3. Maailmankuvien rationalisoituminen	59
4.3.4. Kommunikatiivinen ja strateginen toiminta	60
4.4. EKSKURSIO 2: Jack Mezirow ja kriittinen reflektio	63
4.4.1. Aluksi	63
4.4.2. Mezirowin kasvatustajatteluun pääkäsitteet	63
4.4.2.1. Merkitysskeemat, merkitysperspektiivit ja uudistava oppiminen	63
4.4.2.2. Reflektiivinen toiminta ja kriittinen reflektio	64

4.4.2.3. Instrumentaalinen ja kommunikatiivinen oppiminen	65
4.4.2.4. Episteemiset, psyykkiset ja sosiokulttuuriset vääristymät	66
4.4.3. Mezirowin teorian arviointia	67
4.5. Indoktrinaation uudet kriteerit	70
4.5.1. Aluksi	70
4.5.2. Kommunikatiivinen menetelmä- ja intentiokriteeri	71
4.5.3. Reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeri	72
4.5.4. Dialogi-opetus	73
4.6. Rauno Huttusen kriittisen indoktrinaatioteorian arviointia	75
4.6.1. Kuinka Huttunen itse selviää osoittamistaan ongelmista?	75
4.6.2. Huttusen indoktrinaation kriteereiden arviointia	77
4.6.3. Konstruktivismiin ja kommunikatiivisen ihanteen arviointia	80
4.6.4. Indoktrinaation perinteisen ja kriittisen teorian yhtymäkohtia	82
5. IHMISKÄSITYKSEN TARVE INDOKTRINAATIOKESKUSTELUSSA	83
5.1. Aluksi	83
5.2. Episteemiset, yhteiskunnalliset ja ihmiskäsitykseen liittyvät taustaoletukset indoktrinaatiokeskustelussa	84
5.3. Heikki Kannisto: Filosofisten ihmiskäsitysten typologia	85
5.4. Indoktrinaatioteorioiden ihmiskäsityksistä	89
5.5. Kohti postmodernia identiteettiä	92
6. ANTHONY GIDDENS: IDENTITEETTI JÄLKIMODERNISSA YHTEISKUNNASSA	93
6.1. Johdanto	93
6.2. Moderni yhteiskunta	93
6.2.1. Aluksi	93
6.2.2. Ajan ja paikan uudelleen organisoituminen	94
6.2.3. Abstrakti systeemi	94
6.2.4. Luonnon loppu ja tulevaisuuden kolonialisoituminen riskiyhteiskunnassa	95
6.3. Ihminen modernissa yhteiskunnassa	96
6.3.1. Aluksi	96
6.3.2. Reflektiivisyys	96
6.3.3. Ontologinen varmuus ja eksistentialistiset kysymykset	96

6.3.4.	Kokemusten takavarikointi	98
6.3.5.	Elämäntyyli ja ihmissuhteet modernissa yhteiskunnassa	98
6.3.6.	Modernin minän dilemmat	99
6.4.	Anthony Giddensin yhteiskuntakäsityksen anti indoktrinaatioteorialle	100
6.5.	Modernin koulun tehtäviä	102
6.5.1.	Aluksi	102
6.5.2.	Arvokasvatuksen kaipuu	102
6.5.3.	Institutionaalinen ja yksilötasoinen reflektiivisyys haasteina	104
6.6.	Giddensin ihmiskäsitys ja indoktrinaatioteoria	105
7.	STUART HALLIN KÄSITYS POSTMODERNISTA IDENTITEETISTÄ	107
7.1.	Johdanto	107
7.2.	Kolme näkökulmaa identiteettiin	108
7.3.	Postmoderni identiteetti	110
7.3.1.	Aluksi	110
7.3.2.	Diskursiivisuus, keinotekoiset sulkeumat ja postmodernin identiteetin tilannekohtaisuus	111
7.3.3.	Toiseus ja eron leikki	113
7.3.3.1.	Aluksi	113
7.3.3.2.	Stereotypiat ja identifikaatio	114
7.3.3.3.	Eron politiikka ja valta	115
7.4.	Identiteetti globalisaation kynsissä	116
7.5.	Stuart Hallin identiteettiteorian sovellus indoktrinaatiokeskusteluun	117
7.5.1.	Aluksi	117
7.5.2.	Ihmiskäsitysten analyysiä	117
7.5.3.	Binaariset oppositiot kasvatuksen kontekstissa	119
7.5.4.	Identiteetti, reflektiivisyys ja sitoutuminen	121
8.	PÄÄTÄNTÖ: POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	126
	LÄHTEET	128

1. Johdanto

Astelen luokan eteen varmoin askelin. On aineenopettajien kevätkonferenssi Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja jokaisen valmistuvan opettajan, itseni mukaan lukien, on määrä pitää esitelmä omasta mielenkiinnonkohteestaan opettamisen ja kasvattamisen kontekstiin liittyen. Aloitan sukkelasti puheen indoktrinaation problematiikasta sekä käytännön pedagogisella että käsitteellisellä tasolla. Varmuuteni hiipuu, kun esitelmäni keskeyttää hämmentynyt kysymys: ”Mistä tässä nyt oikein on kysymys? Mitä se indoktrinaatio oikein tarkoittaa?”

Edellä esitetty tosielämän tapahtuma on yksi niistä lukuisista esimerkeistä, jolloin olen havahtunut siihen tosiasiaan, että indoktrinaatio koulumaailman ongelmana ja itse käsitteenäkin on suurelle osalle, jopa kasvattamisen ammattilaisista, varsin vieras. Aiheen tuntemattomuudesta kertoo myös sen puuttuminen opettajankoulutuksessa käsiteltävien asioiden listasta. Mielenkiintoiseksi tämän tekee se, että joka kerta tuodessani esiin indoktrinaation problematiikkaa, on siitä virinnyt runsaasti omaelämäkerrallista keskustelua. Näyttäisi siltä, että puhe indoktrinaatiosta on vasta aluillaan, ja sille ollaan heräämässä vähitellen myös opettajankoulutuksessa. Havaintoni kollegojeni kanssa käymieni keskustelujen pohjalta on, että indoktrinaatio liitetään voimakkaasti tiettyihin oppisisältöihin kytkeytyväksi ongelmaksi. Lähes poikkeuksetta keskustelukumppaneiden mieliin piirtyy kuva vanhasta, harmonia soittavasta uskonnon opettajasta, jonka oppitunneilla oli pakko laulaa virsiä ja opetella ulkoa kaikki Davidin poikien nimet. Uskonnon opetuksen sisältyminen valtion koululaitoksen tehtäväksi kytkee indoktrinaation ongelman arkipäivän keskustelussa maailmankatsomuksellisiin sisältöihin. Lisäksi keskusteluissa kaikuu syvä kokemuksen rintaääni.

Paras mahdollinen suomenkielinen käänösilmaus indoktrinaation käsitteelle on piilovaikuttaminen, tai vaihtoehtoisesti Rauno Huttusen ehdottama tungettamisen käsite. Itse keskustellessani ja esitelmöidessäni olen tukeutunut ensimmäiseen ja pidän sitä käsitteenä ymmärrettävämpänä ja kielellisesti oikeaoppisempänä ilmaisuna. Tämän pro gradu -tutkielmani toisessa luvussa tutustutaan indoktrinaation käsitteen etymologiseen alkuperään ja historiassa muuttuneisiin erilaisiin käyttötapoihin. Lisäksi luvussa hahmotetaan indoktrinaation merkitystä lähikäsitteiden verkossa käsitteitä vertailevaa analyysiä apuna käyttäen. Toisen luvun tavoite

kokonaisuudessaan on selkeyttää indoktrinaation käsitettä ja luoda edellytyksiä sen kasvatusfilosofiselle pohdinnalle.

Kolmannessa luvussa indoktrinaatio puetaan kasvatusfilosofiseksi ongelmaksi ja tutustutaan pääosin analyyttisestä filosofiasta ponnistavaan keskusteluun indoktrinaation pätevistä määrittelyistä. Luvun pää-äänenkannattajina esiintyvät englantilainen kasvatusfilosofi I.A. Snook ja hänen suomalainen kollegansa Tapio Puolimatka, joista ensimmäinen on koostanut 1970-luvulla käydyn englantilaisen ja amerikkalaisen keskustelun pohjalta indoktrinaation neljä kriteeriä. Tapio Puolimatkan filosofointi tuo lisää syvyyttä perinteiseen kriteerimäärittelyyn ja hänen erityisenä ansionaan tulee pitää indoktrinaation ongelman istuttamista suomalaisen kasvatusfilosofian maaperään. Lyhyesti sanottuna kolmannen luvun pääasiallisena tarkoituksena on tutustuttaa lukija indoktrinaation nelikriteeriseen määrittelyyn ja sen kriittiseen arviointiin.

Neljäs luku muotoutuu kolmen päätavoitteen varaan. Ensimmäinen luvun alussa esittelen Rauno Huttusen kriittisen arvion I.A. Snookin koostamasta indoktrinaation määrittelyistä. Huttunen nimeää kyseisen, toisessa luvussa esitetyn keskustelun indoktrinaation perinteiseksi teoriaksi johtuen sen kyvyttömyydestä huomioida yhteiskunnallista kontekstia teoriansa lähtökohtana ja esittää vaateen uusien moderniin yhteiskuntaan soveltuvampien indoktrinaation kriteereiden muotoilulle. Näin ollen luvun toinen päätavoite liittyy Rauno Huttusen muotoilemien uusien indoktrinaation kriteereiden esittelyyn. Luvussa tutustutaan Rauno Huttusen diskurssipedagogiseen indoktrinaatioteorian muotoiluun, joka ammentaa sisältöä kriittisen koulukunnan traditiosta. Lopulta luvun kolmantena tavoitteena on arvioida Rauno Huttusen kriittistä indoktrinaatioteoriaa moninäkökulmaisesti. Esittämäni kritiikki linkittää neljännen ja viidennen luvun toisiinsa.

Aiempi indoktrinaatioteoria on yhteiskunnallisen juurettomuuden lisäksi leijunut ilmassa puutteellisen ihmiskäsitysten analyysin vuoksi. Toisin sanoen indoktrinaatioteorioissa ei ole tarpeeksi selvästi purettu auki niiden taustalla olevia uskomuksia ja käsityksiä siitä, millainen ihminen on ja mitä hän voi itsestään tehdä. Kasvatusteorian kannalta on olennaista tietää kuka on se, joka kasvattaa ja toisaalta myös keitä ovat ne, joita kasvatetaan. Pro gradu -tutkielmani viidennessä luvussa tutustutaan Heikki Kanniston, Hannu L.T. Heikkisen sekä Rauno Huttusen esittämään filosofisten ihmiskäsitysten nelikenttään. Tavoitteeni on ihmiskäsitysten jaottelua hyväksikäyttäen hahmottaa luvuissa kolme ja neljä esittämiäni indoktrinaatioteorioiden piiloisia ihmiskäsityksiä ja pohtia ihmiskäsityksellisten taustaoletusten merkitystä

indoktrinaatioteoreettisten muotoilujen horisontissa. Viides luku toimii johdantona pro gradu - tutkielmani kahdelle viimeiselle luvulle, joissa tutustutaan postmodernin identiteetin dilemmaan Anthony Giddensin ja Stuart Hallin näkökulmista.

Kuudennen luvun sisältö jakautuu kahteen pääosioon. Ensimmäiseksi liitän Giddensin yhteiskuntäkäsityksen indoktrinaatioteorioiden yhteyteen tavoitteenani pureutua rakenteellisen indoktrinaation ongelmaan. Toiseksi tavoitteeni kuudennessa luvussa on määrittää modernin koulun tehtäviä Giddensin ihmiskäsityksen valossa. Seitsemäs, pro gradu -tutkielmani viimeinen, luku keskittyy Stuart Hallin ajatuksiin postmodernista identiteetistä. Lisäksi valotan Stuart Hallin käsittein vallan diskurssia, jossa opettaminen tapahtuu, ja lopulta luku huipentuu tutkielmassani esittelemieni indoktrinaatioteorioiden ihmiskäsitysten analyysiin.

2. Indoktrinaation käsitteestä

2.1. Aluksi

Ennen indoktrinaation pukemista kasvatusfilosofiseksi ongelmaksi on syytä tutustua itse käsitteen etymologiseen alkuperään ja sen käytössä tapahtuneisiin muutoksiin. Käsitteen historian ja etymologisen alkuperän ohella luvussa hahmotetaan indoktrinaation käsitteen sisältöä ja merkitystä suhteessa lähikäsitteisiin. Tämän vertailevan analyysin kautta hahmottuvat ne merkitykset, jotka sisältyvät indoktrinaation käsitteeseen ja erottavat sen muista merkitykseltään lähellä olevista käsitteistä. Tässä pro gradu -tutkielmani ensimmäisessä luvussa esitettävä indoktrinaation käsitteellinen analyysi toimii lähtökohtana myöhemmälle filosofiselle näkökulmalle indoktrinaation ongelmaan. Indoktrinaation käsitteen käytön ja historian tuntemus sekä merkityksen ankkurointi lähikäsitteisiin rikastuttaa indoktrinaation ongelman filosofista erittelyä ja tekee mahdolliseksi tieteellisen argumentaation sekä sen kriittisen arvioinnin. Etymologista taustaa on myös suoraan sovellettu indoktrinaation kasvatusfilosofiseen määrittelyyn niin sanotun sisältökriteerin yhteydessä, johon tässä työssä perehdytään myöhemmin luvussa kaksi.

2.2. Indoktrinaation etymologinen alkuperä

Indoktrinaatio (engl. *indoctrination*) on etymologiselta alkuperältään käsitteen doktriini (engl. *doctrine*) johdannainen. Doktriinilla tarkoitetaan opillista uskomusta. Käsitteen käyttö yleistyi keskiajalla, jolloin doktriinilla tarkoitettiin nimenomaisesti roomalaiskatolisen kirkon oppeja ja indoktrinaatiolla puolestaan näiden kristillisten doktriinien opettamista. Vähitellen indoktrinaatio käsite yleistyi ja sitä alettiin käyttää synonyyminä opettamisen (engl. *education*) käsitteelle. Näin indoktrinaatio laajentui koskemaan doktriinien ohella kaikkea opetusta. Toisin sanoen opetuksen sisällöt, doktriinit, menettivät merkityksensä indoktrinaatio toiminnan määrittäjinä. Verratessa nykypäivän käsitykseen opettamisesta tulee tässä kohdin huomioida keskiaikaisen opettamisen luonne yksisuuntaisena tiedonsiirtoprosessina ja pakkoon perustuvana toimintana. Tässä mielessä indoktrinaatiolla ei koskaan ole tarkoitettu opetusta nykyaikaisessa vastavuoroisuuteen perustuvassa merkityksessä, vaan siihen on aina liittynyt autoritaarista vallan käyttöä ja pakkoa.

Toinen olennainen muutos indoktrinaatiokäsitteen nykypäivän merkitystä ajatellen liittyy demokratian ja älyllisen vapauden ihanteiden lujittumiseen länsimaisissa yhteiskunnissa. Seurauksena oli indoktrinaation ja koulutuksen käsitteiden erkaantuminen toisistaan. Käsitteiden merkitykset määrittyivät eettisessä diskurssissa ja niitä alettiin pitää toistensa vastakohtina. Toisin sanoen käsitteiden merkitykset määritettiin uudelleen siten, että ne sisällyttivät itseensä eettisen arvolatauksen. Indoktrinaatioksi alettiin kutsua opetusta, joka syystä tai toisesta voitiin arvioida eettisesti arveluttavaksi ja negatiiviseksi toiminnaksi. Opettaminen (*teaching*) ja kouluttaminen (*education*) asettuivat indoktrinaation vastakohtiksi määrittämään eettisesti hyveellistä opetustoimintaa ja demokratiaan kasvamista. Opettamisen, kouluttamisen ja indoktrinaation suhteutuminen toisiinsa ohitetaan tässä nyt toistaiseksi ja otetaan tarkemman tarkastelun kohteeksi seuraavassa alaluvussa. Yleisesti ottaen indoktrinaatio määritettiin opetustapahtumaksi, jossa epärationaalisia menetelmiä käyttäen ja oppilaan rationaalisuutta halveksuen välitetään opillisia uskomuksia. Rauno Huttunen muotoilee indoktrinaation määritelmän seuraavasti: "*Indoktrinaation käsite kielteisessä merkityksessään viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen: käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamiseen ohi oppilaan tietoisin harkinnan.*"¹ Myös Huttunen korostaa yhteiskunnan modernisaatioprosessia edellytyksenä indoktrinaation kasvatustilanteeksi tulemiselle. Modernisaatioprosessiin liittyvät seuraavat piirteet: elämismailmojen moninaistuminen, yksilöllisen ja avoimen identiteetin synty sekä maailmankuvien sekularisoituminen ja desentralisoituminen.

Richard H. Gatchel esittää artikkelissaan *The evolution of the concept*² tutkimuksensa indoktrinaatiokäsitteen vaiheista amerikkalaisen kasvatustilanteen ajattelun historiassa. Tässä kohden ollaan kiinnostuneita Gatchelin tutkimuksesta, joka rajoittuu ajanjaksolle 1890–1970, saadaksemme indoktrinaation etymologisen alkuperän lisäksi myös tietoa käsitteen lähihistoriasta. Vuosisadan alkupuoliskolla kysymys indoktrinaatiosta rantautui amerikkalaisen kasvatustilanteen pohdinnan kohteeksi progressiivisen pedagogiikan edustajien puheenvuoroissa. Koulukunnan pää-äänenkannattajista ja indoktrinaatiokeskustelun kirvoittajista nimettäkään muiden muassa Dewey, Kilpatrick, Bode ja Childs, jotka liittyivät indoktrinaation lähelle psykologiasta tuttua ehdollistamisen toimintaa. Käsitteenä indoktrinaatio oli vuosisadan alussa vielä melko tuntematon ja sen sisältöä hahmotettiin lähinnä vanhan autoritaarisen kasvatuksen nimissä vastakohtanaan uusi demokraattisen kasvatuksen ihanne.

¹ R. Huttunen & S. Muona, "Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa", Julkaistu internetissä, <<http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/sarirau.html>> 1995, s. 1/10.

² R. Gatchel, "The evolution of the concept", teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972, s. 9-16.

Taloudellisen laman seurauksena puhe demokraattisesta ja autoritaarisesta kasvatuksesta siirtyi yksilöiden tasolta yhteiskunnalliselle tasolle. Kasvatuksen tehtäväksi nähtiin sekä sosiaalisen järjestyksen uusintaminen että kehittäminen. Kasvatuksen merkitys sosialisatioprosessissa herätti runsaasti keskustelua. Yksi merkittävä tapaus kasvatusfilosofisen indoktrinaatiokeskustelun käynnistäjänä oli toinen maailmansota seurauksineen. Amerikassa innostuttiin keskustelemaan indoktrinaatiosta saksalaiseen autoritaariseen yhteiskuntamalliin kohdistetun kritiikin muodossa. Yhteiskunnallisen aspektin lisäksi keskustelua luonnehti yksimielisyys indoktrinaation määrittämisestä eettisessä mielessä kyseenalaiseksi opetustoiminnaksi.³

Suomalainen indoktrinaatiokeskustelu käynnistyi vasta 1990-luvulla. Huttunen arvioi keskustelun hitauden ja jähmeyden johtuneen ensinnäkin bresznehviläis-kekkoslaisella kaudella vallinneesta arkuudesta virittää opetuksen poliittisuutta koskevaa keskustelua. Toiseksi indoktrinaatiokeskusteluun liittyy vielä tänä päivänäkin sensitiivisiä teemoja. Erityisesti tunnustuksellisen uskonnon opettamisen pedagoginen oikeutus ja toteuttaminen valtion koululaitoksen tehtävänä ovat herättäneet vastakkaisia mielenilmauksia ja perusteluita. Tuntuukin siltä, että indoktrinaatio kasvattajien keskusteluissa liittyy usein juuri kysymykseen uskonnon opettamisen oikeutuksesta. Näin ollen indoktrinaation perinteiseen määrittelyyn viitaten saa sisältökriteeri erityisen painoarvon indoktrinaation määrittäjänä yleisen keskustelun tasolla. Akateemisessa keskustelussa ensimmäisenä indoktrinaation ongelman nosti esille Marja-Leena Toukonen artikkelissaan *Koulu ja sen kieli*⁴, jota seurasi Markku Huttusen yliopistopedagogiikkaan pureutuva artikkeli *Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa*⁵. Sittemmin Suomessa indoktrinaatiokeskustelun pää-äänenkannattajina ovat toimineet Rauno Huttunen ja Tapio Puolimatka.⁶

2.3. Indoktrinaatio ja lähikäsitteet

Indoktrinaation etymologisen alkuperän ja käsitteen käytön historian valottamisen jälkeen on aika siirtyä tarkastelemaan indoktrinaatiota suhteessa muihin merkitykseltään samankaltaisiin käsitteisiin. Tavoitteeni on määrittää indoktrinaation paikka lähikäsitteiden verkostossa siten,

³ Ibid., 9-16.

⁴ M-L. Toukonen, ”Koulu ja sen kieli”, teoksessa T. Airaksinen (toim.), *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*, Helsinki 1991.

⁵ M. Huttunen, ”Indoktrinaatio Korkeakoulutuksessa”, *Kasvatus* 1/93.

⁶ R. Huttunen, ”Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta”, *Niin & Näin* 4/98, s. 1-2/12.

että indoktrinaation merkitys on mahdollista erottaa muiden sen merkitystä lähentelevien käsitteiden piiristä. Toisin sanoen lähikäsitteiden analyysin kautta tavoitteenani on määrittää ne merkitykset, jotka ovat indoktrinaatiolle erityisiä ja joiden perusteella kyseisen käsitteen käyttöä voidaan pitää mielekkäänä. Lähikäsitteiden analyysi on myös tärkeää koko pro gradu - tutkielmaa ajatellen, sillä käsitteiden merkitysten erittely ja analyysi luo pohjaa työn kasvatusfilosofisen argumentaation kriittiselle arvioinnille. Kappale pohjautuu alun perin I.A. Snookin tekemään lähikäsitteiden analyysiin, johon Tapio Puolimatka sittemmin on tehnyt lisäyksiä ja luonut syvyyttä. Myös Thomas F. Greenin artikkeli *Indoctrination and Beliefs* saa kappaleessa arvoisensa huomion. Lähikäsitteet, joihin analyysi pohjautuu ovat: *opettaminen, kouluttaminen, propaganda, aivopesu ja ehdollistaminen*.

2.3.1. Opettaminen ja kouluttaminen

Tässä ensimmäisessä alaluvussa perehdytään opettamisen (engl. *teaching*) ja kouluttamisen (engl. *education*) käsitteisiin, joiden merkityksiä selkeyttävä analyysi on paikallaan niiden tuttuuden ja arkikielisyyden vuoksi. Arkikielessä opettamista ja kouluttamista käytetään usein toistensa synonyymeinä, eikä käsitteiden välisistä merkityseroista juurikaan olla tietoisia. Tässä kohden havaintoni perustuvat omaan kokemukseeni ja ovat sikäli rajoittuneet suomen kielen arjen käyttötapoihin. Opettamista on yleisesti luonnehdittu yleiskäsitteeksi, joka on arvolataukseltaan neutraali. Toisin sanoen arvioidessa toiminnan eettisyyttä opettaminen yleiskäsitteenä ei sisällä arvolatausta sen kummempin positiivisen kuin negatiivisenkaan toiminnan suuntaan. Tätä onkin pidetty opettamisen ja kouluttamisen merkitysten keskeisimpänä erottamisen kriteerinä. Kun opettaminen määritellään arvolataukseltaan neutraaliksi, saa kouluttaminen eettisessä diskurssissa merkityksen positiivisena toimintana. Toisen ihmisen määrittelemisen koulutetuksi lankeaa usein yhteen hyväksynnän ja kunnioituksen osoittamisen kanssa. Vastaavasti, kun pidämme itseämme koulutettuina, odotamme muilta sen tunnustamista ja asianmukaista kohtelua. Näin ollen koulutus on käsite, joka samanaikaisesti viittaa sekä itse toimintaan että itse toiminnan lopputulokseen. I.A. Snookin kirjassaan *Indoctrination and education* esittämä käsiteanalyysi perustuu opettamisen ja kouluttamisen merkitysten erottamiseen kyseiseen arvokriteeriin perustuen.

Opettaminen eroaa kouluttamisesta myös yleisyytensä vuoksi. Se voidaan määritellä prosessiksi jatkumolla, jonka toisesta päässä on eettiseltä arvolataukseltaan positiivinen ja vastakkaisessa päässä negatiivinen toiminta. Tässä kohden mahdollistuu indoktrinaation liittäminen lähikäsitteiden verkkoon. Indoktrinaatio määritetään eettisessä diskurssissa negatiiviseksi

Indoktrinaatiolla on oma erityinen merkityksensä, jonka avaaminen selventää indoktrinaation paikkaa lähikäsitteiden verkossa. Toisin sanoen ei riitä, että indoktrinaatiosta vain puhutaan yleisellä tasolla negatiivisena opetustoimintana, vaan sen merkityssisällön analyysi on ehto sille, että indoktrinaatiosta on ylipäättään mielekästä puhua.

Yleisesti opettamiseen sekä näin ollen myös indoktrinaatioon ja kasvattamiseen liittyy intentio oppimisen aikaansaamisesta. Sekä indoktrinaatio että kasvattaminen edellyttävät auktoriteettisuhdetta, jossa oppimisen ohjaaja (opettaja tai kasvattaja) on vastuussa opettamisen seurauksista eli oppimistuloksista. Indoktrinaation merkitys rajoittuu uskomusten opettamiseen. Toisin sanoen indoktrinaatiossa on kyse erilaisten uskomusten, käsitysten ja tiedon välittämiseen liittyvästä toiminnasta, eikä esimerkiksi käyttäytymisen muokkaamisesta. Ongelma sinänsä on, voidaanko uskomuksia ja käyttäytymistä näin karkeasti erottaa toisistaan, sillä useinhan uskomukset juuri suuntaavat ja perustelevat toimintaamme. Toisin sanoen opettaessamme uskomuksia ohjaamme samalla käyttäytymistä ja luomme sille suuntaa ja perusteita. Indoktrinaation voidaan silti sanoa ensisijaisesti liittyvän uskomusten välittämiseen, vaikkakin sen seurauksena myös käyttäytymisessä tapahtuu muutoksia. Käyttäytymisen muutokset indoktrinaatiossa ovat toissijaisia uskomusten välittämiseen nähden, kun puolestaan ehdollistamisessa käyttäytymisen muokkaaminen on ensisijaisena tavoitteena. Tässä kohden uskomuksen ja käyttäytymisen rajanvedon ongelma kuitenkin ohitetaan ja sen tarkempi selvittely tapahtuu myöhemmin ehdollistamisen yhteydessä.

Mikä sitten erottaa indoktrinaation kasvatuksellisesta opettamisesta? Ensimmäiseksi kasvatuksellisen ja indoktrinoivan opettamisen suhde tietoon ja uskomuksiin on erilainen. Kasvatuksellisessa toiminnassa opetetaan uskomuksia, joita hyvin perusteiden voidaan pitää tosina. Toisin sanoen siinä on kyse tieteellisen tiedon kriteerit täyttävien uskomusten opettamisesta. Uskomusten totuus perustuu todistusaineiston moninäkökulmaiseen analyysiin ja sen esittämiseen opettamisen yhteydessä. Näin ollen indoktrinaatio ja kasvatuksellinen toiminta eroavat toiseksi myös menetelmissä ja tavoissa, joilla uskomusten opettaminen toteutetaan. Kun kasvatuksellinen opetus perustuu tieteellisen tiedon kriteerit täyttävien uskomusten välittämiseen todistusaineiston monipuoliseen analyysiin pohjaten, on indoktrinaatiossa kyse uskomuksista, joiden perusteltavuus ja totuusarvo ovat vähintäänkin kyseenalaisia ja opetusmenetelmät oppilaan rationaalisuutta halventavia. Toisin sanoen indoktrinaatiossa totuusarvoltaan tuntemattomia tai epätosia uskomuksia opetetaan epärationaalisia menetelmiä käyttäen, joissa todistusaineiston huomiointi on puutteellista tai yksinäkökulmaista.

Kolmanneksi indoktrinaatio ja kasvatuksellinen toiminta tuottavat erilaisia seurauksia. Kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen saanut oppilas kykenee perustelemaan uskomuksensa, hän on kriittinen ja aktiivinen tiedon käsittelijä. Indoktrinoidusta henkilöstä ei voida sanoa samaa, vaan indoktrinaation seurauksena kehittyvät tiedollisesti lukkiutuneita persoonia. Neljänneksi kasvatuksellinen toiminta on erotettu indoktrinaatiosta opettajan intention perusteella. Kasvatuksellisessa toiminnassa opettajan tavoitteena on saada aikaan oppimista rationaalisuutta ja kriittisyyttä edistäen. Taustalla on ajatus oppilaan kohtelusta päämääränä sinänsä. Tavoitteena on edistää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä eheäksi persoonaksi. Indoktrinaatiossa opettajan intentiona on saada aikaan uskomusten omaksumista, jonka rinnalla kaikki edellä mainitut tavoitteet ovat toissijaisia. Kasvatuksellinen ja indoktrinoiva opettaminen voidaan erottaa edellä esittämäni neljän kohdan perusteella, jotka I.A. Snook nimeää indoktrinaation kriteereiksi. Indoktrinaation kriteerien analyysi tapahtuu luvussa kolme. Nyt esittämäni pinnallisen ja yksinkertaistavan analyysin tarkoitus on antaa lukijalle käsitys indoktrinaation paikasta lähikäsitteiden verkossa ja tarjota lähtökohta indoktrinaation filosofiselle ongelmanasettelulle.

2.3.2. Propaganda

Propaganda käsitteenä assosioituu usein toisen maailmansodan saksalaiseen diktatuuriin, joka kieltämättä lienee yksi nykyajan laajimmin tiedostetuista ja seurauksiltaan tuhoisimmista propagandan käyttöön yhdistetyistä tapahtumista. Tämänkaltaiset radikaalit propagandan muodot ovat kuitenkin harvinaisempia. Propagandan merkityksen ymmärtäminen radikaalissa muodossaan vaikeuttaa ilmiön lievempien muotojen havaitsemista jokapäiväisen yhteiskunnan kontekstissa. Toisen maailmansodan tapahtumat antavat propagandan käsitteelle uhkaavan ja vaarallisen tunnevärin. Nyky-yhteiskunnan tunnetuin propagandan käyttöön erikoistunut ala on mainonta. Siinä korostuu propagandalle ominainen tapa luoda symbolisia todellisuuksia, joiden kautta on tavoitteena vaikuttaa kuluttajien käyttäytymiseen. Ensimmäinen propagandalle tyypillinen ominaisuus on siten symbolisten todellisuuksien luominen kuvina ja kertomuksina. Symboliset todellisuudet tulevat osaksi niin sanottua sosiaalista, jaettua todellisuutta ja alkavat vaikuttaa ihmisen käyttäytymiseen. Yksi silmiinpistävä esimerkki on erilaisten kulutustarpeiden luominen ja kulutushysteria. Indoktrinaation merkitykseen ei voida yhtä selkeästi liittää tavoitetta symbolisten todellisuuksien luomiseen.

Toinen erottavatekijä propagandan ja indoktrinaation välillä liittyy vaikutusalueen kokoon, joka propagandassa on indoktrinaatiota laajempi. Indoktrinaatio edellyttää useimmiten kasvotusten

tapahtuvaa auktoriteettisuhdetta esimerkiksi opettajan ja oppilaan tai vanhemman ja lapsen välillä. Lisäksi yleisesti pidetään totena, että lasten indoktrinointi on, esimerkiksi heidän tiedollisen rajallisuutensa perusteella, helpompaa kuin aikuisten indoktrinointi. Propagandassa ei ole kyse tilanteeseen sidotusta auktoriteettisuhteesta, vaan sitä luonnehtii tavoite vaikuttaa mahdollisimman suuren joukon käyttäytymiseen ja asenteisiin. Usein vaikuttaminen tapahtuu välillisesti joukkoviestimien kautta. Propagandassa ei ole kysymys totuuksista ja perustelluista uskomuksista vaan symbolisten todellisuuksien luonnista, joiden yhteys reaalityodellisuuteen on vain näennäinen. Propaganda vetoaa tunteisiin, yksinkertaistaa ja vääristelee todellisuutta ja sen nimissä saatetaan jopa valehdella.

Edellä esitettyjen eroavien merkitysten lisäksi on indoktrinaatiolla ja propagandalla myös paljon yhteistä. Puolimatka tiivistää indoktrinaation ja propagandan yhteisen merkityskentän osuvasti: ”Niille on yhteistä, etteivät ne pyri edistämään kohteissaan itsenäistä harkintaa, omaksuttavien käsitysten pätevyyyden arviointikykyä tai omaehtoista älyllistä aktiivisuutta.”⁸ Usein käytännön tasolla indoktrinoiva kouluopetus on elimellinen osa monisyistä ja laaja-alaista propagandakoneistoa. Vaikutukseltaan ihmisen muokausprosessissa ne ovat kuitenkin suhteellisen lieviä verraten aivopesuun, jonka tarkasteluun nyt siirrytään.

2.3.3. Aivopesu

Indoktrinaatio, propaganda ja aivopesu voidaan erottaa toisistaan *vaikuttamisen laajuuden, voimakkuuden ja käytettyjen menetelmien perusteella*. Vaikuttamisella tarkoitetaan kykyä muuttaa ihmisten mielipiteitä, käsityksiä ja asenteita haluttuun suuntaan. Sekä aivopesu että propaganda ovat vaikuttamiseltaan laajempia verrattuna indoktrinaatioon, kun laajuus määritetään kohdeyleisön kokoon perustuen. Propagandassa joukkoviestimien käyttö antaa osviittaa tavoitellun kohdeyleisön laajuudesta. Vaikutuksen voimakkuus on suurinta aivopesun yhteydessä. Aivopesu on kokonaisvaltaista puuttumista yksilön elämään ja sen edellytyksenä on ihmisen eristäminen muusta maailmasta. Sen tavoitteena on vaikuttaa ihmisen ajatteluun ja tunteisiin keinoja kaihtamatta. Toisin sanoen myös menetelmiltään aivopesu menee indoktrinaatiota ja propagandaa pidemmälle. Itse asiassa propagandaa ja indoktrinaatiota käytetään usein aivopesun menetelminä. Muita menetelmiä ovat muun muassa: informaation estäminen, yksinkertaistettujen näkemysten toistaminen, ehdollistaminen sekä fyysiset vaikutuskeinot, joita ovat esimerkiksi nälkä, jano, kidutus ja huumausaineiden käyttö.

⁸ T. Puolimatka, *Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa*, Tampere 2001, s. 22.

Neuvostoliiton KGB-agenttien toiminta ja mielipidevankien sulkeminen kidutuskammioihin on hyvä esimerkki aivopesusta äärimmillään. Toisaalta myös erilaisia kultteja voidaan pitää aivopesuun perustuvina instituutioina, tosin kuten Puolimatka huomauttaa on niissä kyse vapaaehtoisesta osallistumisesta, kun aivopesussa valinnan vapautta ei ole.⁹

Puolimatka käyttää käsitettä kokonaisvaltainen instituutio, tarkoittaen tällä suljettuja instituutioita esimerkiksi sisäoppilaitoksia, joiden yhteydessä tulee puhua *institutionaalisesta tai yhteisöllisestä indoktrinaatiosta* erotuksena normaalille luokkahuoneen indoktrinaatiolle. Yhteisöllinen indoktrinaatio asettuu voimakkuudeltaan aivopesun ja indoktrinaation välimaastoon. Se tehokkuus suhteessa puhtaaseen luokkahuoneindoktrinaatioon perustuu eristäytymiseen ja yhteisön tunneilmapiiriin, joka tekee indoktrinaatiosta tehokkaampaa. Toisaalta se eroaa aivopesusta menetelmien käytössä, jotka ovat luonteeltaan inhimillisempiä.¹⁰

Vaikuttamisen laajuuden, voimakkuuden ja menetelmien käytön lisäksi indoktrinaatio on pyritty erottamaan aivopesusta ja propagandasta kohteensa perusteella. Snook erottaa indoktrinaation aivopesusta lapsiin vaikuttavana toimintana. Toisin sanoen indoktrinaation vaikutus on erilainen suhteessa lapsiin ja aikuisiin. Snook näkee aikuisten mahdollisuudet indoktrinaation vastustamiseen suurempina. Aivopesu ja propaganda menetelminä mahdollistuvat erityisesti kun tavoitteena on aikuisten ajatus- ja tunnemaailmoihin vaikuttaminen. Snook ilmaisee myös mahdollisuuden aivopesuun inhimillisiä metodeita käyttäen, jolloin se näyttäytyy aiempaa positiivisemmassa valossa, vaikkakaan sen vapauden riistävää aspektia ei voida ohittaa.

2.3.4. Ehdollistaminen

Ehdollistamisen käsitteen alkuperä on oppimisteoreettisessa, behavioristisessa psykologiassa, jonka kulta-aika ulottuu 1900- luvun alusta sen reiluun puoliväliin saakka. Koulukunta keskittyi tutkimaan aikaisemmin psykologian kiinnostuksen kohteena olleen psyyken ja ihmisen henkisen elämän sijasta ulkoista käyttäytymistä ja vielä tarkemmin ärsyke-reaktio -ketjuja. Psykologiset ilmiöt se rajasi mitattavuuden kriteerin perusteella. Toisin sanoen vain sellaiset ilmiöt, joita on mahdollista mitata, ovat psykologisesti relevantteja. Behaviorismin tavoitteena oli ujuttaa luonnontieteellinen tutkimusote psykologiaan, josta mitattavuuden ja objektiivisuuden lisäksi runsas eläinkokeiden käyttö on hyvänä esimerkkinä. Ehdollistamisella tarkoitettiin käyttäytymisen muokkaamista, joka perustuu uusien ärsyke-reaktio -ketjujen muodostamiseen

⁹ Ibid., 22-24.

¹⁰ Ibid., 22-24.

palkitsemisen ja rankaisemisen keinoin. Tässä työssä ei kuitenkaan ole mielekästä edetä syviin vesiin behavioristisen psykologian tulkinnassa, vaan nyt on aika liittää ehdollistamisen käsite osaksi lähikäsitteiden verkkoa ja indoktrinaation määrittelyä.

Ensinnäkin ehdollistaminen erotetaan tavallisesti indoktrinaatiosta sillä perusteella, että siinä missä indoktrinaatiossa pyritään muokkaamaan uskomuksia, on ehdollistamisessa kyse käyttäytymiseen vaikuttamisesta. Sekä Snook että Puolimatka ovat yhtä mieltä tämän erottelutavan pätevydestä, vaikkakin samanaikaisesti ovat tietoisia siihen liittyvistä ongelmista. Keskiöön nousee kysymys siitä, onko uskomuksia ja käyttäytymistä mahdollista erottaa toisistaan. Mikäli tämä on mahdollista, voidaan indoktrinaatio ja ehdollistaminen erottaa toisistaan uskomusten ja käyttäytymisen erilaisuuteen perustuen, muutoin tällä erottelutavalla ei ole merkitystä. Tiukka behavioristi ei hyväksy erottelua uskomusten ja käyttäytymisen välillä, vaan pitää uskomusten muodostamista osana verbaalista käyttäytymisprosessia.

Snook perustelee uskomusten ja käyttäytymisen erottelua arkikieleen vedoten. Arkipäivän tilanteissa kommunikoidessamme on luonnollista erottaa uskomukset ja käyttäytyminen toisistaan. Lisäksi Snook pitää hyvänä kyseisen erottelutavan antia indoktrinaation ongelmalle pikkulasten opettamiseen liittyen. Snook korostaa ehdollistamisen merkitystä pienten lasten opettamisessa erityisesti taitojen ja tapojen omaksumisen yhteydessä, jolloin lapselta ei vielä voida edellyttää rationaalisuutta, joka on ehtona kasvatuksellisten opetusmenetelmien käytölle. Ehdollistamista voidaan käyttää apuna kasvatuksen alkuvaiheissa, mutta kuitenkin niin, että lapsen kehittyessä ja rationaalisuuden lisääntyessä sen käytön tulisi vähetä ja antaa tilaa rationaalisempien opetusmenetelmien käytölle. Näin ollen ehdollistaminen voidaan määrittää kasvattamisen esiasteeksi.

Ehdollistaminen voidaan erottaa indoktrinaatiosta ja lähikäsitteistään eettisessä diskurssissa saamansa arvon mukaan akselilla, jonka toisessa päässä on eettisesti hyveellinen toiminta ja toisessa vastakohtanaan eettisesti epäilyttävä, paheellinen toiminta. Ehdollistamista voidaan pitää eettisesti negatiivisena toimintana rationaalisuuden laiminlyöntiin vedoten. Sen vastakohtaksi asettuvat kasvatukselliset menetelmät, jotka perustuvat oppilaan, tässä tapauksessa lapsen, rationaalisuuden kehittämiseen ja vastavuoroisessa oppimistapahtumassa. Toisaalta ehdollistaminen voidaan sallia pienten lasten opettamisen yhteydessä, kun rationaalisten opetusmenetelmien käyttö on oppilaan kehittymättömyyden vuoksi mahdotonta. Snook argumentoi ehdollistamisen puolesta oppimisen esiasteilla erityisesti taitojen ja tapojen harjoittelun yhteydessä. Tämän perusteella ehdollistamista voidaan pitää kasvatuksen esiasteena,

perustana, jolta kasvatusta voidaan rakentaa. Näin ollen ehdollistamista ei voida pitää samassa mielessä yksinomaan negatiivisena toimintana kuin indoktrinaatiota, vaan sitä voidaan tietyssä tapauksissa pitää hyväksyttynä, jos ei ehkä kuitenkaan tavoiteltuna opetusmenetelmänä.¹¹

¹¹ I.A. Snook, *Indoctrination and education*, London and Boston 1972, s. 104-106.

3. Indoktrinaation kriteerit

3.1. Aluksi

Edellisen luvun alussa esitettyyn indoktrinaation käsitteen etymologishistorialliseen analyysiin liittyen voidaan indoktrinaation merkityksestä löytää eroja kasvatusfilosofisia keskusteluja vertailemalla. Tästä esimerkkinä on indoktrinaation käsitteen erilainen painotus amerikkalaisessa ja englantilaisessa indoktrinaatiokeskustelussa. Amerikkalainen, pragmatistinen kasvatusajattelu painottaa opettamisen yhteiskunnallista aspektia ja siten myös indoktrinaatio käsitteenä on saanut voimakkaasti poliittisen merkityksen. Indoktrinaatio on määritelty vastakohtaksi demokratian ihanteisiin perustuvalla kasvatuksella. Erityistä keskustelua Amerikassa ovat herättäneet opetusmenetelmät, joiden kautta demokraattista kasvatusta on määritelty.

Englannissa on ollut vallalla analyttinen, indoktrinaation käsitteen etymologisesta alkuperästä juontuva käsitys indoktrinaatiosta doktriinien, opillistenuskomusten välittämiseen liittyvänä toimintana. Toisin sanoen indoktrinaatio on määritetty tiettyjen, doktrinaalisten sisältöjen opettamiseen liittyväksi ilmiöksi. Painotukseen voidaan esittää käytännöllinen peruste, sillä vastoin Amerikan mallia, jossa uskonnon opetus on suljettu pois valtion koulujen opetussuunnitelmasta, kuuluu Englannissa, Suomen tavoin, uskonnon opettaminen valtion koululaitoksen tehtäväksi. Näin doktrinaalisen aineksen opettaminen koululaitoksen tehtävänä pitää yllä keskustelua opettamiseen liittyvästä indoktrinaation vaarasta.

Tässä luvussa tutustutaan englantilaisen kasvatusfilosofin I.A. Snookin kirjassaan *Indoctrination and education* esittämään indoktrinaation määrittelyyn ja sen pohjalta virinneeseen keskusteluun indoktrinaation kriteereistä. Snookin tavoitteena on yhdistää aiemmin mainittu amerikkalainen, opetusmenetelmää indoktrinaation määrittelyssä painottava ja englantilainen, oppisisältöä korostava traditio toisiinsa ja tältä pohjalta muotoilla uudet indoktrinaatiota määrittävät kriteerit. Kriteerien määrittelyllä on mahdollista erottaa indoktrinaatio kasvatuksellisesta opettamisesta, joka asettuu sen vastakohtaksi eettisessä diskurssissa. Snook erottaa Amerikassa korostuneen *menetelmäkriteerin* ja englantilaisen *sisältökriteerin* lisäksi toisistaan kaksi indoktrinaation määrittelyn kannalta oleellista kriteeriä, jotka hän nimeää *seurauskriteeriksi* ja *intentiokriteeriksi*. Snookin indoktrinaatioteoria toimii luvun teoreettisena viitekehyksenä ja keskustelun avaajana.

Lyhyesti määriteltynä *menetelmäkriteerin* perusidea on määrittää indoktrinaatio *epärationaliseksi opetusmenetelmäksi*, jota luonnehtii autoritaarisuus, yksipuolinen tiedon siirto, vapaan vastavuoroisen keskustelun estyminen sekä haluttomuus ja kyvyttömyys oppilaan persoonan arvostamiseen. *Sisältökriteeriin* perustuen indoktrinaatio liittyy doktrinaalisiin eli opillisia uskomuksia sisältäviin maailmankatsomuksellisiin opetussisältöihin. *Seurauskriteerissä* indoktrinaatiota määritetään opetuksen seurausten, indoktrinoitujen persoonien perusteella. Indoktrinoituja henkilöitä on kuvattu tiedollisesti ja maailmankatsomuksellisesti lukkiutuneiksi, kritiikittömiksi toimijoiksi. *Intentiokriteerissä* indoktrinaatio paikannetaan opettajan intentioihin.

3.2. Menetelmäkriteeri

Menetelmäkriteerissä nimensä veroisesti indoktrinaatio paikannetaan opetuksessa käytettyihin menetelmiin. Snook erottaa toisistaan neljä indoktrinoivaa metodia luonnehtivaa ominaisuutta. Ensimmäiseksi eettisesti kyseenalainen menetelmä pohjaa autoritaariseen kasvatustyyliin, jota E. Maccobyn mukaan luonnehtii vahva kontrolli ja vihamielisyyden tunteet.¹² Lisäksi autoritaarisessa opettamisessa auktoriteetti on vahvasti tiedostettu ja valtaetäisyys opettajan ja oppilaan välillä suuri. Toinen indoktrinoivaa metodia luonnehtiva piirre liittyy oppisisältöjen välittämisen tapaan. Huttunen kuvaa indoktrinoivaa menetelmää sellaiseksi, jossa opetussisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän. Toisin sanoen indoktrinoivassa menetelmässä on kyse yksisuuntaisesta tiedon siirrosta, jossa oppilaan rationaalisuutta ja aktiivisuutta tiedonkäsittelyprosessissa laiminlyödään. Kolmanneksi indoktrinoivan menetelmän käyttöön liittyy erilaisten uhkien ja pakkojen ylläpito ja näin ollen oppiminen tapahtuu rangaistuksen pelon ilmapiirissä. Neljänneksi indoktrinoiva menetelmä ehkäisee avointa keskustelua ja kyseenalaistamista. Sen seurauksena kasvaa kritiikittömiä ja auktoriteettiuskollisia tiedollisia toimijoita, joiden kyvyt itsenäiseen ja aktiiviseen tiedonkäsittelyyn ovat kehittymättömät.¹³

Yleisesti indoktrinoiva menetelmä, joka perustuu neljään edellä esitettyyn piirteeseen, on indoktrinaatiokeskustelussa nimetty *epärationaliseksi opetusmenetelmäksi* vastakohtanaan humanistisen kasvatuksen ihanteena olevat rationaaliset ja demokraattiset opetusmenetelmät. Puolimatka määrittää rationaalisen opetusmenetelmän seuraavasti:

¹² E. Maccoby, "Perhe kehityksen kontekstissa", teoksessa H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan - Kehitys kontekstissaan*, Porvoo 1998, s.154.

¹³ I.A.Snook (1972), 22.

”Menetelmän tulisi edistää oppilaissa valmiutta arvioida heille esitettävien käsitysten pätevyyttä omaehtoisen järjellisen pohdinnan keinoin. Tätä edistää se, että oppilaalle opetetaan asiat tavoilla, jotka aktivoivat häntä kriittiseen pohdintaan ja auttavat häntä kysymään järjellisenä olentona.”¹⁴

3.2.1. Tapio Puolimatka: Indoktrinoivan menetelmän piirteistä

Indoktrinoiva menetelmä oppisisältöön ja oppilaaseen kohdistuvana manipulaationa

Puolimatkan ansiona voi pitää indoktrinoivan menetelmän konkretisointia käytännön opetusmenetelmien tasolla. Opetusmenetelmien erittelyn seurauksena epärationaalisuuden käsite saa lihaa luidensa ympärille ja tulee lähemmäs arkipäivän opetustoimintaa. Seuraavassa alaluvussa tutustutaan Puolimatkan esitykseen indoktrinoivan menetelmän ominaisuuksista, joita on pidetty sitä määrittävinä ja ratkaisevina tekijöinä indoktrinaation erottamiselle kasvatuksellisesta opettamisesta. Luvun tarkoituksena on myös esittää lukijalle ongelmakohtat, joihin indoktrinoivaa menetelmää määritettäessä on ajaututtu. Puolimatka erottaa viisi erilaista näkökulmaa indoktrinoivan menetelmän määrittämiseen, joita ovat *opetus ilman perusteluita, todistusaineiston väärinkäyttö, palkintojen ja rangaistusten käyttö, oppilaan välineellistäminen sekä älyllisten hyveiden laiminlyönti*.

Bensonin huomioon pohjaten indoktrinoivien menetelmien analyysi on suuntautunut kahtaalle: *oppisisällön ja itse oppilaisiin kohdistuvaan manipulaatioon*. Ensimmäisessä, oppisisältöön perustuvassa menetelmäkriteerin määrittelyssä indoktrinoivaksi määritetään metodi, joka tuottaa perustelemattomia ja harhaanjohtavia käsityksiä, eikä näin tee oikeutta oppisisällölle. *”Opetettavia käsityksiä ei perustella järkisyillä, todisteilla tai argumenteilla tai sitten todistusaineistoa käytetään, mutta sitä väärin käytetään tai käytetään väärin, asiat esitetään yksipuolisesti ja vastakkaisista näkemyksistä vaietaan.”¹⁵* Kasvatuksellisessa opettamisessa on kyse oppisisältöjen rationaalisesta, moninäkökulmaisesta ja järjestelmällisestä esittämisestä. Puolimatkan erottelemista näkökulmista indoktrinoivan menetelmän määrittelyyn *opetus ilman perusteita ja todistusaineiston väärin käyttö* eli kaksi ensimmäistä alalukua keskittyvät indoktrinoivan menetelmän määrittelyyn oppisisällön näkökulmasta. Toinen tapa määrittää

¹⁴ T. Puolimatka (2001), 176.

¹⁵ Ibid., 173.

indoktrinoivaa menetelmää liittyy oppisisältöjen sijasta oppilaisiin kohdistuvaan manipulaatioon, josta kohta esiteltävistä näkökulmista *palkkioiden ja rangaistusten käyttö, oppilaan välineellistäminen ja älyllisten hyveiden laiminlyönti* ovat esimerkkeinä. Seuraava kuva havainnollistaa edellä esitettyä jaottelua.

<p>INDOKTRINAATIO OPPISISÄLTÖÖN KOHDISTUVANA MANIPULAATIONA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opetus ilman perusteluita • Todistusaineiston väärinkäyttö 	<p>INDOKTRINAATIO OPPILAIISIIN KOHDISTUVANA MANIPULAATIONA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden välineellistäminen • Älyllisten hyveiden laiminlyönti • Palkintojen ja rangaistusten käyttö
---	---

Kuva 2. Indoktrinoivien menetelmien jaottelu

Epärationalinen menetelmä ja rationaaliset perustelut

Ensimmäiseksi epärationalista menetelmää on kuvattu opetuksena, joka jättää rationaaliset perustelut huomiotta ja tarjoaa niiden korvikkeeksi niin sanottuja näennäisperusteluita, joiden tavoitteena on, opettavan asiasisällön totuudellisuudesta piittaamatta, suunnata oppilas omaksumaan haluttuja näkemyksiä. Toisin sanoen omien tarkoitusperiensä edistämiseksi opettaja verhoaa asiasisällön muotoon, joka oppilaalle näyttäytyy hyvin perustellulta tosiasialta, jonka kriittiseen tarkasteluun ei ole syytä ryhtyä. Artikkelissaan *Indoctrination and beliefs*¹⁶ Thomas F. Green ehdottaa kasvatuksellisen ja indoktrinoivan opettamisen erottavaksi kriteeriksi rationaalisten perusteluiden suhteellista määrää. Toisin sanoen, mitä enemmän opetuksessa käytetään rationaalisia perusteluita, sen varmemmin sitä voidaan pitää kasvatuksellisesti hyväksyttävänä toimintana. Indoktrinaatiossa rationaalisten perusteluiden määrä on vähäinen.

¹⁶ T.F.Green, ”Indoctrination and beliefs”, teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972.

Greenin esittämä ratkaisu epärationaalisten ja rationaalisten menetelmien erottamiselle rationaalisten perusteiden suhteellisia määriä kalkyloiden on keinotekoinen. Käytännön opetustoiminnassa menetelmien rationaalisuuden arviointi on ongelmallista tilannekohtaisuuden vuoksi. Toiminta, joka tietyssä tilanteessa on rationaalista ja hyvin perusteltua ei sitä toisessa välttämättä ole. Ongelmana Greenin teoriassa on puutteellisuus itse rationaalisuuden määrittelyssä. Rationaalisten perusteiden määrän kalkylointiin perustuva opetuksen eettisen arvon määrittely on vailla perusteita, jos itse rationaalisuuden käsite on epämääräinen tai vailla sisältöä. Lisäksi Puolimatka huomauttaa Greenin esityksen ajautuvan ongelmiin pienten lasten opettamisen yhteydessä. Kehittymättömyytensä vuoksi lapsi tarvitsee erilaista opetusta kehitysvaiheestaan riippuen. Toisin sanoen pikkulapsivaiheessa, jolloin lapsen rationaalisuus ja siten myös rationaalisten perusteiden ymmärtäminen on kehittymätöntä, on perusteltua käyttää opetuksessa menetelmiä, jotka eivät pohjaa rationaalisiiin perusteluihin samassa mielessä kuin aikuisia opettaessa. Lapsia opettaessa niiden menetelmien käyttö, jotka aikuisopetuksessa määritettäisiin epärationaaliseksi, voi olla perusteltua ja rationaalista toimintaa. Greenin esityksen ongelma on rationaalisuuden kriteerin epämääräisyys ja tilannekohtaisuuden huomiotta jättäminen. Sen perusteella pienten lasten opettaminen määritetty aikuisten opettamiseen verraten epärationaaliseksi toiminnaksi.

Toinen näkökulma, joka korostaa rationaalisten perusteiden tarjoamista kasvatuksellisten menetelmien ominaispiirteenä, määrittää indoktrinaation opetustavaksi, jossa haluttujen vastausten tuotto on ensisijaista perustelujen ymmärtämiseen nähden. Tärkeää ei ole se, millä tavoin kyseiseen näkemykseen on päästy, tai millä perusteilla näkemystä voidaan pitää totena, vaan se että oppilas omaksuu näkemyksen perusteista riippumatta. Ulkoa opettelu ja toisto ovat vastausten opettelemiseen usein käytettyjä ja indoktrinoiviksi määriteltyjä opetusmenetelmiä. Kyseistä määritelmää voidaan pitää kuitenkin liian tiukkana. Puolimatka huomauttaa, että tällöin suurin osa peruskouluopetuksesta tulisi määrittää indoktrinaatioksi, sillä lasten käsitteellisen ja rationaalisen rajoittuneisuuden sekä opetukseen käytettävän ajan rajallisuuden vuoksi, on peruskoulutason opetuksessa suuri osa perusteluista jätettävä varjoon ja tyydyttävä vastausten opetteluun. Esimerkiksi matematiikan opetuksessa lasten kehitystaso asettaa raamit, joiden sisällä on mielekästä myös opetustoiminnassa pysyä, mikäli opetuksen halutaan tuottavan tulosta. Matemaattisten perusteluiden syvälinen käsittely ei lapsen oppimisen kannalta liene mielekästä.

Näkökulma, joka korostaa rationaalisten perusteluiden huomiotta jättämistä ja toissijaisuutta epärationaalisen menetelmän ominaisuutena, ei kykene erottamaan indoktrinoivaa menetelmää

kasvatuksellisesta. Ensinnäkin sen ongelmaksi muodostuu kyvyttömyys selkeään rationaalisen perusteen määrittämiseen ja toiseksi ei voida pitää itsestään selvänä, että rationaalinen perusteltavuus yksinomaan on riittävä ehto määrittämään eettisesti hyvää opetusmenetelmää.

Epärationalinen menetelmä todistusaineiston väärinkäyttönä

Toinen tapa määrittää epärationalista menetelmää siirtää huomion perusteluista todistusaineiston huomiointiin. Toisin sanoen indoktrinoivana pidetään opetusmenetelmää, joka ei kokonaan ole vailla perusteluita, mutta jossa evidenssiä käytetään väärin tai sitä vääristellään. Tässä kohden Puolimatka kuitenkin huomauttaa, että on tehtävä ero todistusaineiston vääristelyn ja sen opetuksellisesti välttämättömän yksinkertaistuksen välillä. ”*Olellainen kysymys koskee sitä, onko näiden yksinkertaistusten tarkoituksena palvella välineinä syvemmän ja täydellisemmän ymmärryksen saavuttamisessa, vai käytetäänkö niitä estämään asioiden täydellisempää ymmärrystä ja todistusaineiston monipuolista tarkastelua.*”¹⁷ Puolimatka luettelee joukon toimintoja, joilla on viitattu todistusaineiston kyseenalaiseen käyttöön ja pidetty indoktrinoivan opettamisen ominaispiirteinä. Näitä ovat: runsas näennäisperusteluiden käyttö, rationalisaatio, yksipuolisuus ja ennakkoluuloisuus evidenssin käsittelyssä, tiedonhankinnan periaatteiden rikkominen sekä uskomusten tiedollisen aseman vääristäminen. Työn rajauksen vuoksi toimintojen yksityiskohtainen analyysi on tässä vaiheessa ohitettava ja keskityttävä ongelmiin, joita epärationalisen menetelmän määrittäminen evidenssiin liittyen kohtaa.

Tämäkään näkökulma epärationalisen menetelmän määrittelyyn ei ole aukoton, vaan kohtaa edellisen tavoin ongelmia. Ensinnäkin näennäisperustelujen erottaminen todellisista on käytännön opetuksen tasolla vaikeaa. Opettajat eivät useinkaan ole valmiita myöntämään perusteidensa näennäistä luonnetta. Onkin uskottavaa, että useimmiten näennäisperusteluiden käyttö tapahtuu tiedostamattomasti. Toiseksi epäselvää on, mitä tarkoitetaan riittäväällä todistusaineiston huomioinnilla. Toisin sanoen kuinka syvällisesti opettajan tulee olla perillä oppisisältöihin liittyvästä todistusaineistosta ilman, että häntä voidaan syyttää indoktrinaatiosta. Ihmisen tiedollinen rajallisuus ja ennakkoluuloisuus asettavat myös omat rajoitteensa evidenssin käsittelylle. Toisaalta myös opettajan ammattiin liittyy rajoitteita, jotka tekevät todistusaineiston syvällisen analyysin käytännössä mahdottomaksi. Sekä opetussuunnitelma että aika ovat rajoittavia tekijöitä koulumaailmassa. Evidenssin määrittelyyn liittyviin ongelmiin saadaan syvyyttä työn edetessä. Yleisesti tässä kohden on kuitenkin mahdollista todeta, että evidenssin

¹⁷Puolimatka (2001), 187.

laiminlyöntiin pohjaava indoktrinaation määrittely ajautuu ongelmiin itse evidenssin käsitteen epämääräisyyden vuoksi.

Palkintojen ja rangaistusten käyttö

Puolimatka erottaa näkökulman, jossa indoktrinoiva menetelmä on määritetty palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvaksi opetustoiminnaksi. Kyseistä opetusmenetelmää on tehnyt psykologian saralla tunnetuksi behavioristinen koulukunta, jonka tavoitteena on määritellä oppimisprosessi ulkoisiin ärsyke – reaktio -ketjuihin perustuvana prosessina. Indoktrinaation yhteydessä palkkioiden ja rangaistusten avulla tavoitteena on tuottaa oppilaassa haluttuja vastauksia. Menetelmän käyttöön liittyy usein ulkoa opettelua ja toistoa. Olennaista on tulosten ensisijaisuus oppimisprosessiin nähden. Indoktrinaation määrittely palkkioiden ja rangaistusten avulla on kuitenkin kyseenalainen, kun indoktrinaatio määrittellään uskomusten välittämiseen liittyväksi prosessiksi. Palkkioilla ja rangaistuksilla voidaan kyllä vaikuttaa käyttäytymiseen, mutta voidaanko niiden avulla edistää uskomusten omaksumista. Toisin sanoen, vaikka oppilas antaisi haluamiamme vastauksia, ei ole itsestään selvää, että hän on omaksunut ja sisäistänyt kyseiset uskomukset. On vaikea ajatella uskomusten sisäistämistä, joka tapahtuu palkintojen vuoksi tai rangaistusten pelossa.¹⁸

Oppilaan välineellistäminen

Neljäs näkökulma määrittää indoktrinaation menetelmäksi, jossa oppilas nähdään välineenä indoktrinoijan tavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvatuksellinen ja indoktrinoiva opetus eroavat toisistaan opetukseen liittyvän arvomaailman perusteella. Kun kasvatuksellisessa opettamisessa ensisijaisena tavoitteena nähdään oppilaan persoonan monipuolinen kehittäminen, luonnehtii indoktrinaatiota opettajan henkilökohtaisten tavoitteiden ensisijaisuus. W.H. Kilpatrickin esitys *demokraattisesta menetelmästä* indoktrinoivan vastakohtana edustaa tällaista oppilaiden manipulaatiosta nousevaa indoktrinoivan menetelmän määrittelyä. Hänen lähtökohtanaan on ajatus persoonien kunnioittamisen ihanteesta, jolle niin sanottu demokraattinen opettamisen metodi perustuu. Kasvatuksen tavoitteena on luoda oppilalle mahdollisuudet itsenäiseen ajatteluun ja kriittiseen päätöksentekoon. Taustalta kuultaa kantilainen ajatus ihmisen kohtelusta päämääränä sinänsä. Demokraattisen opetuksen vastakohtana on indoktrinatiivinen opetusmetodi, jota luonnehtii oppilaan tarkoituksellinen alaikäisenä pitäminen ja manipulointi

¹⁸ Ibid.,194-196.

tavoilla, jotka sivuuttavat hänen järjellisen harkintansa ja tekevät hänestä kritiikittömän ja passiivisen tiedollisen toimijan. Toisin sanoen oppilaan persoonan kunnioittaminen on alisteinen opettajan tavoitteelle edistää omia tarkoituksiperiään. Oppilasta kohdellaan välineellisesti omien tavoitteiden saavuttamisen himossa. Kilpatrick näkee opetusmenetelmien kasvatusihanteiden tavoin määrittyvän yhteiskunnan kontekstissa. Näin ollen yhteiskunnan demokratisoitumisen ja modernisaatioprosessin seurauksena on demokraattinen opetusmetodi noussut eettisesti hyvän opetuksen ihanteeksi.¹⁹

Älyllisten hyveiden laiminlyönti

Indoktrinaatiota on myös määritelty hyveajattelun näkökulmasta. Tällöin indoktrinaatiolla tarkoitetaan prosessia, jossa laiminlyödään tai tehdään mahdottomaksi älyllisten hyveiden kehittyminen. Samoin kuin edellä esitellyssä näkökulmassa, jossa indoktrinaatioksi määritellään oppilaan välineellistävä opetustoiminta, korostuu hyveajatteluun perustuvassa indoktrinaation määrittelyssä arvo-orientaatio yksittäisten indoktrinoivien menetelmien arvioinnin sijaan. Arvo-orientaatiolla tarkoitan niitä arvoja ja normeja, jotka ohjaavat opettajan toimintaa omassa työssään. Arvo-orientaatio on perusta, joka ohjaa opettajan toimintaa työssään ja toimii siten myös perusteena yksittäisten opetusmenetelmien valinnalle ja käytölle. Toisin sanoen merkityksellistä indoktrinaation määrittelylle ei ole se, mitä konkreettisia opetusmenetelmiä opettaja työssään käyttää, vaan paremminkin arvoista ja normeista muodostuva oppimiskäsitys, jolla kyseisten menetelmien käyttö oikeutetaan.

Näkökulma, joka korostaa älyllisten hyveiden kehittämistä opetustoiminnan päätavoitteena määrittää indoktrinaation toiminnaksi, joka ehkäisee kyseisten hyveiden kehittymisen oppilaassa. Taustalta kultaa aristotelinen näkemys älyllisten hyveiden ensisijaisuudesta ja koulun tehtävästä hyveiden kehittämisen tyyssijana. Hyveet eivät ole perustaltaan synnynnäisiä vaan ominaisuuksia, joihin kasvu on koulutuksella mahdollista. Hyvenäkökulmassa korostuu oppilaan kehittymisen huomiointi, minkä vuoksi se ei ajaudu ongelmiin pienten lasten opettamista selitettäessä. Oppilaan kehitysvaiheesta riippuen on mahdollista käyttää erilaisia opetusmenetelmiä kuitenkin sillä edellytyksellä, että älyllisten hyveiden kehittyminen ei esty. Tässä kohden korostuu aiemmin esittämäni arvo-orientaation merkitys. Keskeistä opetuksen eettisen arvioinnin kannalta eivät ole yksittäiset menetelmät, vaan opettajan arvo-orientaatio, perusta, joka ohjaa opettajan tavoitteiden asettelua ja yksittäisten opetusmenetelmien valintaa.

¹⁹ W.H. Kilpatrick, "Indoctrination and respect for persons", teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972, s. 47-54.

Hyvenäkökulma, joka korostaa älyllisten hyveiden kehittämistä opetuksen päätavoitteena määrittää indoktrinaatioksi opetustoiminnan, joka pohjaa sellaiseen arvo-orientaatioon, jossa kyseiset hyveet eivät ole ensisijaisia tavoitteita.

Älyllisiä hyveitä on määritelty useasta eri näkökulmasta, minkä vuoksi käsitteelle on vaikea antaa tarkkarajaista määritelmää, eikä sen syvälliseen pohdintaan kaikessa mielenkiintoisuudessaan tässä työssä ole mahdollisuutta. Maija-Riitta Ollilla määrittää älyllisen hyveen käsitteen seuraavasti: ”Älyllisen hyveen käsite tarkoittaa mielenlaatua, asenteita ja luonteenpiirteitä, jotka edistävät älyllisten taitojen ja tottumusten oikeaa käyttöä.(Ollila, 1993b.)”²⁰ Puolimatka korostaa älyllisten hyveiden ja kriittisyyden ihanteen yhteistä merkityshorisonttia. ”Kriittisyyteen kuuluvat sekä taito arvioida väitteen pätevyyttä että taito esittää päteviä perusteluja, mikä edellyttää hyvää ymmärrystä älyllistä päättelyä ohjaavista periaatteista.”²¹ Myös Puolimatka Ollilan tavoin liittää älyllisten hyveiden toteutumiseen tietynlaisen luonteen välttämättömyyden.

”Kriittiseen asenteeseen kuuluu tietynlainen luonne ja tietyt taidot: luonne, jolla on taipumus etsiä perusteluja ja rakentaa arvostelmansa ja toimintansa niiden varaan, joka on sitoutunut arvioimaan todistusaineistoa objektiivisesti ja joka arvostaa älyllistä rehellisyyttä, kunnioittaa todistusaineistoa, ottaa etunäkökohdat ymmärtävästi ja puolueettomasti huomioon sekä arvostaa objektiivisuutta ja puolueettomuutta (Siegel 1988:39)”²²

Älylliset hyveet mahdollistuvat älyllisten taitojen kautta edellytyksenään tietynkaltainen luonne, jolla on taipumus käyttää älyllisiä taitoja oikealla tavalla.

Älyllisiä hyveitä korostavaa kasvatuserittelyä kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Ensimmäinen syytä kyseenalaistaa älyllisten hyveiden ensisijaisuus hyvää opetusta määrittävinä tekijöinä. Älyllisissä hyveissä korostuu järjellisyys ja rationaalisuus, jotka on asetettava kasvatuksellisen opettamisen tavoitteiksi. Tämä ei kuitenkaan riitä määrittämään hyvää opettamista. Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmassa ilmaistaan tavoite oppilaan kasvun ja kehityksen monipuoliseen tukemiseen oppilaan yksilöllisyys huomioon ottaen. Ehdoksi persoonaksi kasvu edellyttää rationaalisuuden kehittymisen lisäksi muun muassa sosiaalisten

²⁰ T. Puolimatka (2001), 201.

²¹ Ibid., 202.

²² Ibid., 203.

taitojen hallintaa sekä itsetuntemuksen ja coping -keinojen kehittymistä.²³ ”*Aikaisempaa enemmän korostuvat sosiaalisiin taitoihin, muun muassa harkintakykyyn ja myötäelämiseen liittyvät kyvyt sekä sosiaalisen tuen merkitys yhteisön ja yksilön elinvoiman ylläpitäjänä.*”²⁴ Rationaalisuuteen ja kriittisyyteen kasvu on siten vain yksi osa-alue ihmisen kokonaisvaltaisessa kehitysprosessissa ja sen liiallinen korostaminen luo vääristyneen kuvan ihmisyydestä. Tosin sanoen älyllisiä hyveitä korostava kasvatusajattelu pohjaa yksipuoliselle ihmiskäsitykselle, jonka kuva ihmisyydestä on vääristynyt rationaalisuuden ylikorostumisen vuoksi. Puolimatka tiivistää kritiikin osuvasti: ”*Vaikka aristotelinen älyllisen hyveen käsite olikin läheisessä yhteydessä hyvyyteen ja kauneuteen, on tämä yhteys nykyisessä indoktrinaatiokeskustelussa paljolti kadotettu. Järjellisyden ihannetta korostetaan usein niin paljon, että kasvatusnäkemys vääristyy.*”²⁵

Kasvatuksellisessa opettamisessa älyllisiin hyveisiin kasvun lisäksi tavoitteena on edistää oppilaiden kasvua sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden alueella. Myös indoktrinaatiokeskustelussa yksipuolinen rationaalisuutta painottava ihmiskäsitys ja tähän perustuvat opettamisen tavoitteet tulisi korvata näkemyksellä, joka ottaa tasa-arvoisesti huomioon myös sosiaaliset, moraaliset ja esteettiset hyveet. Rationaalisuus itsessään ei ole riittävä kriteeri opetuksen eettisen arvon määrittämiseksi. Toisin sanoen rationaalisuus ei riitä kriteeriksi arvioidessamme opetusta eettisessä diskurssissa kasvatukselliseksi tai indoktrinoivaksi toiminnaksi. Indoktrinaation määrittely kaipaa perustukseen monipuolisempaa käsitystä ihmisestä ja kasvatuksellisen opettamisen kriteereistä.

3.2.2. Menetelmäkriteerin kritiikki

Snook on esittänyt oma kriittisen arvionsa metodikriteerin pätevydestä indoktrinaation määrittäjänä. Hänen kritiikkinsä jakautuu neljään kohtaan. *Ensimmäinen* metodikriteerin ongelma on käytännöllinen ja liittyy vaikeuteen menetelmien erottelussa. Menetelmät ovat usein moniselitteisiä, ne ilmenevät opetustoiminnassa samanaikaisesti päällekkäin ja rinnakkain muodostaen opetusmenetelmien kokonaisuuksia, mikä tekee yksittäisen opetusmenetelmän erottamisen ja määrittämisen vaikeaksi. Lisäksi, vaikka opetusmenetelmän indoktrinoivuus

²³ On mahdollista erottaa toisistaan niin sanottu interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys, joista ensimmäisellä tarkoitetaan sosiaalista kyvykkyyttä ja toisella omaan minuuteen kohdistuvaa älykkyyttä. Gradner määrittelee inerpsoonallisen älykkyuden kyvyksi havaita ja tehdä erotteluja eri ihmisten välillä erityisesti heidän mielialojensa, luonteenlaatunsa, motivaatioidensa ja aikeidensa osalta. Puolimatka määrittelee intrapersoonallisen älykkyuden kyvyksi elää kosketuksessa omiin tunteisiinsa, kykyyn tunnistaa eroja eri tunteiden välillä, ilmaista niitä sanallisesti, käyttää niitä oman käyttäytymisen ymmärtämisen ja ohjaamisen lähteinä.

²⁴ Opetushallitus, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, Helsinki 1994, s. 9.

²⁵ T. Puolimatka (2001), 203.

voitaisiin osoittaa, ei opetuksen määrittäminen indoktrinaatioksi ole itsestään selvää, sillä arkinen opetustoiminta perustuu erilaisten opetusmenetelmien käyttöön, jotka eettisessä diskurssissa arvioituina vaihtelevat dimensiolla kasvatuksellinen vs. indoktrinoiva toiminta. Kärjistäen sanottuna opetusta arvioitaessa on välttämätöntä tietää käytettyjen menetelmien eettisen arvon lisäksi niiden suhteellinen osuus. Voidaanko opettajaa, joka muutaman kerran erehtyy käyttämään oppilaan rationaalisuutta laiminlyöviä menetelmiä (uhkailu, kiristys ja lahjonta) pitää indoktrinoijana? Missä kulkee raja indoktrinaation ja kasvatuksellisen toiminnan välillä? Kuinka paljon epärationaalisia menetelmiä tulee käyttää, jotta opetus on mahdollista määrittää indoktrinaatioksi? Näyttää siltä, että metodikriteeri ei itsessään riitä kasvatuksellisen ja indoktrinoivan opettamisen erottamiseen toisistaan.

Toinen myös Snookin havaitsema ongelma menetelmäkriteerissä pohjaa rationaalisuuden käsitteen epämääräisyyteen. Perinteisesti menetelmäkriteeriä määriteltäessä on tavoitteena ollut hahmottaa kasvatuksellisten menetelmien joukko vastakohtana eettisesti kyseenalaisille menetelmille, joiden käyttöä pidetään indoktrinaationa. Menetelmäkriteeriä on kehitetty humanistisen kasvatustilafilosofian korostaman rationaalisuuden ihanteen hengessä. Toisin sanoen kasvatuksellisten ja indoktrinoivien menetelmien eroa määrittää rationaalisuus. Kasvatuksellinen toiminta on luonteeltaan rationaalista, kun puolestaan indoktrinoivia menetelmiä ja opetustoimintaa luonnehtii epärationaalisuus. Itse rationaalisuuden käsitteelle ei kuitenkaan ole kyetty määrittämään selkeää merkitystä. Snookin mielestä rationaalisuuden käsite onkin liian epämääräinen auttaakseen kasvatuksellisten ja indoktrinoivien menetelmien erottamisessa toisistaan. Lisäksi epärationaalisen metodin käyttö ei suoraan viittaa indoktrinaatioon, vaan myös rationaalisia metodeja voidaan käyttää oppilaita indoktrinoitaessa. Käsitys indoktrinaatiosta epärationaalisten menetelmien käyttönä on yksinkertaistava. Puolimatka toteaa tehokkaan indoktrinaation perustuvan epärationaalisten menetelmien sijasta parhaiden menetelmien käyttöön. ”*Sellaiset menetelmät, joita yleisesti pidetään joko moraalisesti arveluttavina tai jotka muuten eivät ole opetuksellisesti tehokkaita, sotivat indoktrinaation onnistumismahdollisuuksia vastaan.*”²⁶

Kolmanneksi, mikäli rationaalisuutta pidetään itsessään riittävänä hyvän kasvatuksellisen opetuksen kriteerinä, saa pienten lasten opetus leiman eettisesti kyseenalaisena toimintana. Syynä tähän on lasten kognitiivisesta kypsymättömyydestä johtuva kyvyttömyys ymmärtää ja oppia rationaalisten menetelmien avulla. Esimerkiksi peruskoulun matematiikassa tyydytään

²⁶ Ibid., 212.

usein vastausten ja yksinkertaisten matemaattisten operaatioiden ymmärtämiseen syvällisten perusteiden tutkiskelun sijasta. Taustalla on ajatus opetuksen mukauttamisesta lapsen kehitysvaiheeseen sopivaksi. Matemaattisten perusteiden syvä ymmärtäminen ei ole mahdollista peruskoululaiselle, eikä niiden opettaminen myöskään edistä aiheen ymmärtämistä. Snook korostaa epärationaalisten metodien välttämättömyyttä opettaessa pikkulapsia, joiden rationaalisuus ja tiedolliset kyvyt eivät ole vielä tarpeeksi kehittyneet rationaalisten perusteiden ymmärtämiseen. Toisin sanoen, jos rationaalisten menetelmien käyttö toimii hyvä opettamisen kriteerinä, on pienten lasten opettaminen aina jossain määrin indoktrinaatiota oppilaiden tiedollisten kykyjen kypsyttämiseksi. Määritelmä on ongelmallinen, sillä on kai mahdollista ajatella pienten lasten opetusta, joka toteutetaan kasvatuksellisesti hyväksyttävällä tavalla.

Rationaalisuuteen pohjaava menetelmäkriteeri voidaan yrittää pelastaa muuttamalla indoktrinaation merkitystä pienten lasten opetuksen yhteydessä. Voidaan puhua indoktrinaatiosta niin sanotussa neutraalissa mielessä, jolloin sitä ei pidetä eettisesti paheksuttavana vaan pikemminkin välttämättömänä, lapsen kyvyttömyydestä johtuvana oppimisprosessiin liittyvänä ilmiönä. Artikkelissaan *Indoctrination and democratic method*²⁷ Willis Moore puoltaa kyseistä määritelmää indoktrinaatiosta. Hän korostaa lapselle ominaista tapaa oppia mallintamisen²⁸ kautta observoiden vanhempiansa tai muiden aikuisten käyttäytymistä. Oppimisen esiasteet perustuvat auktoriteetteihin ja epärationaalisten menetelmien käyttöön. Vähitellen lapsen kehittyessä ja kognitiivisten kykyjen kypsyessä mahdollistuu demokraattisten menetelmien käyttö ja kasvatuksellinen opetustoiminta. Mooren kasvatustieteellinen pohdinta on yritys luoda synteesi Amerikassa vallinneen liberaalin, pragmaattis-demokraattisen sekä autoritaarisen kasvatustieteellisen välille. Hänen mukaansa lasten opettamiseen liittyy autoritaarinen elementti, joka kehityksen edetessä himmenee ja lopulta kypsyttämisen myötä mahdollistuu demokraattisen menetelmän käyttö.

Moorelainen näkemys, jossa pienten lasten opetus määritetään välttämättömyydellä indoktrinaatioksi, on ongelmallinen. Sen lähtökohdaksi on ajatus rationaalisista menetelmistä, joiden soveltaminen pienten lasten opetukseen on mahdotonta lasten kognitiivisen kypsyttämiseksi. Lasten opetus perustuu siten aina epärationaalisten menetelmien

²⁷ W. Moore, ”Indoctrination and democratic method”, teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972.

²⁸ Mallintaminen on kehityspsykologinen termi ja tarkoittaa pienen lapsen tapaa oppia esimerkiksi käytännön perustoimet vanhempiaan havainnoiden ja heidän toimiaan matkien. Mallintamisen kautta toiminnot tulevat osaksi lapsen omaa toimintarepertuaaria.

käyttöön. On kyseenalaista määrittää opetuksen eettistä luonnetta oppilaan ominaisuuksien, tässä tapauksessa kognitiivisen kypsymättömyyden perusteella. Tällöin eettisen arvioinnin kohteeksi ei asetu opetustoiminta itsessään, vaan sen arvo määräytyy ulkopuolisten tekijöiden perusteella. Kärjistäen voisi sanoa kognitiivisen kypsymättömyyden määräävän opetuksen välttämättä indoktrinoivaksi. Kun opetuksen eettinen arviointi tapahtuu tämän kaltaisten opetusprosessin ulkopuolisten tekijöiden perusteella, on arvio mahdollista suorittaa, ilman että opetustoimintaa ylipäättään tapahtuu. Kyseessä ei siten ole itse opetustoiminnan, vaan sitä ulkopuolelta määräävien tekijöiden arviointi.

Kuten myöhemmin tässä työssä todetaan, on perinteisessä indoktrinaatiokeskustelussa käytetty rationaalisuuden käsite ongelmallinen. Opettamisen rationaalisuutta määrittää pätevien perusteiden antaminen ja evidenssin moninäkökulmainen käsittely. Opettamisen ihanteet ovat yhteneviä tieteen teon ihanteiden kanssa. Perinteisen indoktrinaatiokeskustelun yhdeksi pääongelmaksi muodostuu teoreettisen, uskomusten muodostamiseen liittyvän rationaalisuuden ihanteen soveltaminen opetustoimintaan, joka on luonteeltaan käytännöllistä. Käytännön opetustoiminnan ja oppimistulosten kannalta on perusteltua käyttää ymmärryksen tavoittamiseksi niitä perusteita ja menetelmiä, jotka soveltuvat lapselle. Ja näin ollen, eikö paremminkin ole epärationalista tunkea lapselle perusteita, joita hän ei kykene ymmärtämään. Indoktrinaatioteoria kaipaa käytännöllistä, sosiaalista toimintaorientaatiota painottavaa käsitystä rationaalisuudesta.

Lisäksi edellä esitettyä indoktrinaation käsitteen neutralisointia voidaan pitää ongelmallisena. Tällöin indoktrinaatio muodostuu enemmänkin pedagogiseksi kuin eettiseksi ongelmaksi. Toisin sanoen indoktrinaation käsitteen neutralisointi ja sulkeistaminen eettisestä diskurssista muuttaa indoktrinaation merkityksen pienten lasten opetukseen liittyvien opetusmenetelmien määrittäjäksi. Myös Snook toteaa indoktrinoivien metodien määrittelyn tapahtuvan voimakkaammin pedagogisessa kuin eettisessä kontekstissa. *Neljäs* kriittinen huomio menetelmäkriteeriin liittykin sen kyvyttömyyteen tavoittaa indoktrinaation eettistä aspektia. Se johtaa pedagogisiin ei moraalisiin ongelmiin, josta indoktrinaatiossa on kyse. Moraaliset ongelmat liittyvät menetelmiin tietynlaisten oppisisältöjen kautta. Snook perustelee näkemystään seuraavasti:

”Only in relations to certain types of content does th moral appraisal normally apply. It seem then, that method is an inadequate criterion since we must ask not only ‘ how is he teaching? ’ but also ‘ what is he teaching?’. If method is to function

in identifying the concept of 'indoctrination' it will have to be taken in conjunction with content."²⁹

Näin Snook liittää indoktrinaation määrittelyssä menetelmäkriteerin ja kohta esiteltävän sisältökriteerin toisiinsa.

Kirjassaan *Kasvatus ja filosofia*³⁰ Puolimatka esittää mielenkiintoisen analyysin indoktrinaation menetelmäkriteerin kahdesta merkityksestä, jotka hän määrittää seuraavasti. *"Silloin kun indoktrinaation käsite määritellään käyttämällä kriteerinä tietynlaista opettamisen menetelmää, voidaan metodi ymmärtää joko a) yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi tai b) tiettyjen konkreettisten metodien käytöksi."*³¹ Erottelun pohjalta Puolimatka arvioi kokonaisuudessaan menetelmäkriteerin pätevyyttä indoktrinaation määrittäjänä ja pitää sitä mielessä b) riittämättömänä indoktrinaation määrittämiselle. Konkreettisten menetelmien erittelyyn perustuva indoktrinaation määrittely auttaa erottamaan räikeimmät tapaukset, joissa käytetään runsaasti kyseenalaisia menetelmiä opetuksesta, joka on menetelmiltään moitteetonta. Ongelmallista on kuitenkin sen jumittuminen varsin ilmeiseen ja yksinkertaistavaan käsitykseen indoktrinaatiosta, sillä kun indoktrinaatiossa on tarkoituksena muokata kasvatettavien uskomuksia mahdollisimman tehokkaasti, edellyttää indoktrinaatio kaikkein parhaimpien menetelmien käyttöä selvästi kyseenalaisten menetelmien sijasta. Näin ollen konkreettisten menetelmien erittelyllä ei tavoiteta indoktrinaatiota kaikessa taiturimaisuudessaan.

Puolimatka siirtää huomion konkreettien menetelmien analyysistä menetelmien käyttöön. Toisin sanoen indoktrinaatiossa ei ole kyse menetelmistä sinänsä, vaan niiden sellaisesta käytöstä, jossa johdatellaan ihmiset omaksumaan tiettyjä käsityksiä kriitikittömästi. Ulkoisesti kahden opettajan toiminta saattaa näyttää myös menetelmällisiltä valinnoiltaan samankaltaiselta ja silti on mahdollista määrittää toinen indoktrinoijaksi ja toinen kasvatukselliseksi opettajaksi toiminnan taustalla olevaan arvo-orientaatioon perustuen. Näin ollen indoktrinaation menetelmäkriteerillä mielessä a) tarkoitetaan laaja-alaista opetusmenetelmällistä lähestymistapaa, johon keskeisesti sisältyy sen pohjana oleva arvo-orientaatio. Toisin sanoen periaatteellisella tasolla indoktrinaatio on mahdollista erottaa kasvatuksellisesta opettamisesta opetustoimintaa ohjaavien arvojen perusteella. Sen käytännöllistä soveltuvuutta indoktrinaation erottamiseen lienee kuitenkin syytä epäillä toiminnan monitulkintaisuuden vuoksi. Edellä

²⁹ I.A. Snook (1972), 24.

³⁰ T. Puolimatka, *Kasvatus ja filosofia*, Rauma 1999.

³¹ *Ibid.*, 168.

esitetystä menetelmäkriteerin näkökulmista kaksi viimeistä: oppilaan välineellistäminen ja indoktrinaation määrittäminen älyllisten hyveiden laiminlyönniksi, ovat esimerkkejä menetelmäkriteerin määrittelystä mielessä a). Toukonen erottaa neljä mahdollista ja toisiaan täydentävää tapaa indoktrinaation menetelmäkriteerin määrittelyyn merkityksessä a):

- 1) *Indoktrinaatiossa vaikutetaan kohteen uskomuksiin siten, ettei hän informaatiota vastaanottaessaan pysty riittävästi käyttämään rationaalista harkintakykyään.*
- 2) *Indoktrinaatiossa vaikutetaan kohteen uskomuksiin tavalla, joka loukkaa hänen autonomiaansa.*
- 3) *Indoktrinaatiossa vaikutetaan kohteen uskomuksiin epädemokraattisin keinoin. Epädemokraattisten keinojen käyttö merkitsee kasvattajan auktoriteettiaseman väärinkäyttämistä.*
- 4) *Indoktrinaatiossa vaikutetaan kohteen uskomuksiin tavalla, joka turhentaa hänen omaehtoisen rationaalisuutensa kehittymistä.*³²

3.3. Sisältökriteeri

3.3.1. Aluksi

Menetelmäkriteeri on saanut runsaasti kannatusta Atlantin tuolla puolen amerikkalaisessa indoktrinaatiokeskustelussa samaan aikaan, kun Iso-Britanniassa on korostettu sisältökriteerin merkitystä indoktrinaation määrittelylle. Sisältökriteerin juuret indoktrinaation määrittäjänä ovat sanan etymologisessa alkuperässä, johon tutustuttiin jo aiemmin tutkielman toisessa luvussa. Indoktrinaation käsite on lähtöisin doktriinin käsitteestä, jolla tarkoitetaan opillista uskomusta ja siten alun perin indoktrinaatiolla on tarkoitettu näiden uskomusten välittämistä. Sisältökriteeri perustuu ajatukseen indoktrinaatiosta tiettyjen oppisisältöjen opettamiseen liittyvänä ilmiönä. Sen mukaan on mahdollista asettaa oppisisällöt järjestykseen niihin liittyvän indoktrinaatoriskin perusteella. Yleisesti indoktrinaatioherkkiin sisältöihin on viitattu opillisen uskomuksen käsitteellä. Siitä miten nämä opilliset uskomukset määritetään, on kuitenkin esitetty

³² Ibid., 170.

vaihtoehtoisia näkemyksiä. Snook määrittelee erityisen indoktrinaatioherkiksi sisällöt, joista ei voida vakuuttua rationaalisesti, ja joihin liittyy maailmankatsomuksellista ainesta. Yleisesti tällaisina oppisisältöinä on pidetty uskonnon, politiikan ja moraalisten asenteiden opettamista vastakohtanaan tieteellisesti perusteltu tieto, joka ilmentää rationaalisuuden ihannetta. Puolimatka määrittää doktriineja yhdistävän uskonvaraisuuden, perustelemattomuuden ja testaamattomuuden piirteet, joiden vuoksi niiden katsotaan olevan jossain mielessä tiedollisesti kyseenalaisia.³³

3.3.2. Erilaisia näkökulmia indoktrinoivien sisältöjen määrittelyyn

Opillisten uskomusten eli doktriinin määrittely on perinteisessä indoktrinaatiokeskustelussa perustunut ajatukselle mahdollisuudesta erottaa tieteellinen tieto ja opilliset uskomukset toisistaan. Toisin sanoen opillisten uskomusten piirteitä on määritetty suhteessa kunakin aikana tieteelliselle tiedolle ja tieteelliselle toiminnalle asetettuihin kriteereihin. Tällaisia tieteelliselle tiedolle yleisesti asetettuja kriteereitä ovat muun muassa objektiivisuus, julkisuus, autonomisuus, kriittisyys ja edistyvyys. Puolimatka määrittää tieteellisen tutkimuksen piirteitä seuraavasti: *”Tieteelliselle tutkimukselle on ominaista rationaalisuus, kriittinen avoimuus, looginen johdonmukaisuus, objektiivisuus ja käsitysten testaaminen.”*³⁴ Indoktrinaatiokeskustelussa on myös sivuttu tieteenfilosofiaa ja viitattu erityisesti popperilaiseen falsifioitumisehtoon sekä justifikationismiin ja niin sanottuun verifikaatioteesiin opillisten uskomusten määrittämisen yhteydessä. Yleisesti ottaen sisältökriteerin kannattajien tavoitteena on ollut määrittää doktriinin käsite ja sen pohjalta oikeuttaa käsityksensä indoktrinaatiosta. Seuraavassa alaluvussa tavoitteena on hahmottaa, joitakin käsityksiä doktriinien luonteesta. Tulee muistaa, että työn rajaamisen vuoksi analyysiä ei voida pitää kaiken kattavana.

Justifikationismi, falsifikationismi ja opilliset uskomukset

Indoktrinaatiokeskustelussa eräs tapa määrittää tieteellisen tiedon ja opillisten uskomusten välistä eroa on toteutettu justifikationismin hengessä. Imre Lakatos nimittää justifikationismiksi ajattelutapaa, jossa tieto samastetaan oikeaksi todistettuun tietoon. Toisin sanoen tieteellinen tieto on tieteellisesti oikeaksi todistettua tai todennäköistä tietoa ja sen vastakohtaksi asettuvat opilliset uskomukset, joilla ei ole tieteellistä todistusaineistoa tukenaan. I.M.M. Gregory & R. R.G. Woods määrittelevät doktriinit uskomuksiksi, joiden puolesta ei ole esittä riittävästi

³³ T. Puolimatka (2001), 57.

³⁴ Ibid., 56.

todistusaineistoa. Anthony Flew valitsee tiukemman kannan ja sanoo doktriinien olevan uskomuksia, joille ei ole olemassa mitään todistusaineistoa, ja tämän perusteella hän määrittää doktriinit epätosiksi uskomuksiksi. John Wilsonin mukaan opillisten uskomusten puolesta ei ole mitään julkisesti hyväksyttyä todistusaineistoa. Wilson pitää doktriinien tueksi esitettyä todistusaineistoa epämääräisenä ja kiistanalaisena.

Miten tieteellinen tieto oikeutetaan ja todistetaan todeksi? 1900-luvun alkupuolella positivistiset tieteenfilosofit esittivät näkemyksen niin sanotusta verifikaatiokriteeristä, jossa tieteellisen tiedon oikeuttaminen edellytti empiiristä todistamista. Tosin sanoen tieteellisen tiedon tuli perustua empiiriseen todistusaineistoon. Puolimatka tiivistää verifikaatiokriteerin perusidean seuraavasti: *”Sen mukaan kaikki mielekkäät väitteet ovat empiirisesti todennettavia: niiden totuus tai epätotuus voidaan osoittaa empiirisen kokemuksen kautta. Väitteet, joita ei voida empiirisesti todentaa, ovat vailla mielekästä merkitystä, toisin sanoen niiden merkitystä ei voi edes ymmärtää.”*³⁵

Verifikaatiokriteeri ei ole ongelmaton, sillä myös tieteessä on paljon ainesta, jota ei ole mahdollista asettaa empiirisen testaamisen kohteeksi, joista muun muassa abstraktit käsitteet ja tieteelle tyypillinen metateoreettinen analyysi ovat esimerkkeinä. Näin ollen verifikaatiokriteeri ei ole riittävä määrittämään tieteellisen tiedon ja doktriinien demarkaatio-ongelmaa. Toisaalta itse verifikaatiokriteeriä voidaan syyttää omaan teesiinsä kompastumisesta. Verifikaatiokriteeriä itsessään on mahdoton todistaa empiirisesti ja näin se tulee samalla määrittäneensä myös itsenä vailla mieltä olevien lauseiden joukkoon.³⁶

Puolimatka on esittänyt kärkevää kritiikkiä justifikaatioon pohjaavalle sisältökriteerin määrittelylle. Sen pääongelma liittyy jo aikaisemmin menetelmäkriteerin yhteydessä havaittuun evidenssin käsitteen epämääräisyyteen. On kyseenalaista ratkaista tieteellisen tiedon ja doktriinien rajanvedon ongelmaa justifikaation hengessä korostaen tieteellistä tietoa oikeaksi todistettuna ja perusteltuna uskomuksena, jos itse oikeuttamisen edellytykselle, todistusaineiston käsitteelle, ei kyetä esittämään selkeää määritelmää. Puolimatka muotoilee kritiikkinsä kolmeen kohtaan.

³⁵ Ibid., 69.

³⁶ Ibid., 70.

- 1) *Tieteenfilosofia ja tieteenteoria eivät ole onnistuneet yksiselitteisesti määrittelemään, mitä olisi pidettävä riittävänä todistusaineistona.*
- 2) *Filosofiassa ei vallitse yksimielisyyttä siitä, mikä kelpaa päteväksi todistusaineistoksi.*
- 3) *Filosofisessa keskustelussa ei olla yksimielisiä siitä, merkitseekö riittävän todistusaineiston esittäminen, että jokainen uskomus on perusteltava joillakin toisilla uskomuksilla.*³⁷

Karl Popper määritteli tieteellisen tiedon kriteeriksi niin sanotun falsifioitumisehdon, jolla tarkoitetaan tieteellisen tiedon periaatteellista kumoutuvuutta. Toisin sanoen tieteellinen tieto on luonteeltaan sellaista, että se on mahdollista osoittaa todistusaineiston perusteella virheelliseksi. ”Tieteellisesti mielenkiintoinen konjektuuri (hyvä arvaus) ratkaisee tieteellisiä ongelmia ja siinä itsessään asetetaan sen falsifioitumisehdot toisin sanoen, mitä täytyy tapahtua, jotta teoria osoittautuisi vääräksi. Vain tällaiset teoriat ovat tiedettä.”³⁸ Tieteellistä tietoa luonnehtii näin periaatteellinen kumoutuvuuden elementti, joka mahdollistaa puheen tieteen kehittymisestä ja edistymisestä.³⁹

Gregory & Woods määrittävät opilliset uskomukset sisällöiksi, joissa tieteelliselle tiedolle ominainen falsifioitumisehto ei toteudu. Doktriinit ovat väitteitä, joista ei periaatteessakaan voida tietää, ovatko ne tosia vai epätosia, sillä ne on suojattu empiiriseltä testaukselta. Tällä perusteella ne tulee erottaa sekä faktisesta oikeaksi todistetusta tiedosta että todistetuista epätotuuksista.⁴⁰ Indoktrinaatiolla tarkoitetaan sellaisten sisältöjen opettamista, joiden totuusarvon osoittaminen on mahdotonta. Epätosiksi tiedettyjen uskomusten opettamista ei Gregoryn & Woodsin mukaan tule sekoittaa indoktrinaatioon, vaan tällöin kyse on valehtelemisestä, joka liittyy propagandaan, ei indoktrinaatioon. Doktriinit muodostavat ideologisia systeemejä, joissa on kyse universaaleista ajan ja paikan ylittävistä totuuksista.

³⁷ Ibid., 62.

³⁸ R. Huttunen, Indoktrinaation kriittinen teoria, julkaisematon liseniaattityö 1999a, s. 33.

³⁹ Tässä kohden en ota kantaa tieteellisen realismin ja metodologisen instrumentalismin käsitykseen tieteen edistymisestä, vaan argumentaatio liikkuu yleisellä tasolla tavoitteenaan hahmottaa tieteellisen tiedon ja doktriinin välistä eroa, josta jälkimmäinen voidaan määritellä lukkiutuneeksi ja itseensä viittaavaksi systeemiksi.

⁴⁰ Tässä kohden Gregoryn & Woodsin teoriassa on viittaus aiemmin esitettyyn justifikationismiin, jossa tieteellinen tieto edellyttää oikeutusta.

Lisäksi doktriinit ovat luonteeltaan normatiivisia ja edellyttävät ajatusten ja kokonaisten ideologioiden toteutumista toiminnan tasolla käytännön elämässä.⁴¹

Viimeaikaisessa tieteenfilosofisessa keskustelussa on falsifikaatiokriteerin kyky erottaa tieteelliset uskomukset opillisista uskomuksista asetettu kyseenalaiseksi. Ensinnäkin ajatus tieteestä, joka sisällyttää itseensä falsifioitumisehdon on ihanteellinen, mutta usein kaukana tieteenteon arjesta. Huttunen väittää suurimman osan tieteellisinä pidetyistä teorioista tai akateemisessa keskustelussa tunnustetuista teorioista toimivan falsifikaatioehdon ulkopuolella. Käytännössä tutkijat usein keskittyvät oman teoriansa oikeuttamiseen ja ajatukset tiedon kumoutuvuudesta on suunnattu vastapuolen leiriin. Toiseksi doktriinit määritellään uskonnollisiksi, maailmankatsomuksellisiksi, ideologisiksi ja arvottaviksi sisällöiksi, jotka eivät sisällä falsifioitumisehtoa vastakohtanaan tieteellinen falsifioituva tieto. Vastakkain asettelu on keinotekoinen ja jyrkkä, sillä myös tieteellinen tieto voi sisältää ei-falsifioituvaa maailmankatsomuksellista ainesta. Voidaan jopa väittää, että kaikki inhimillinen tieto on maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta. ”*Vaikka tieteelliset väitteet ovatkin luonteeltaan erilaisia kuin uskonnolliset käsitykset tai moraaliset arvostelmat (Katzepides), ne eivät kuitenkaan elä käsitteellisessä tyhjiössä, ilman teoreettista ja metafyyistä taustaa (Nickles 1977:572)*”⁴²

Opillisten uskomusten merkitys ihmisen elämässä

Edellä esitetyn analyysin opillisten uskomusten asemasta tiedon kentässä lisäksi on mahdollista määrittää doktriineja myös muiden ominaisuuksien pohjalta. Opilliset uskomukset ovat maailmankatsomuksen ja minäkäsityksen rakennusainesta, minkä vuoksi niihin muodostettu suhde on usein henkilökohtainen. Ne sisältävät arvoja ja elämänohjeita ja toimivat näin ihmisen käyttäytymistä ohjaavina perusteina muun muassa valintatilanteissa ja tavoitteita asetettaessa. Onkin ajateltu opillisten uskomusten eroavan tieteellisistä tavoissa, joilla niihin sitoudutaan. Opillisten uskomusten henkilökohtaisen merkityksen vuoksi saattaa niihin olla vaikea tai jopa mahdotonta ottaa etäisyyttä ja suhtautua puolueettomasti. Puolimatka esittää voimakasta kritiikkiä tämänkaltaista doktriinin määrittelyä kohtaan. ”*On kyseenalaista pyrkiä erottamaan tiedollisesti hyväksyttäviä uskomuksia opillisista psykologisten luonnehdintojen pohjalta, joiden katsotaan kuvaavan tiettyjen uskomusten kannattajia. Se, että joku pitää kiinni oikeasta*

⁴¹ I.M.M. Gregory & R.G. Woods, "Indoctrination: inculcating doctrines", teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972, s. 162-189.

⁴² T. Puolimatka (1999), 155.

käsityksestä väärällä tavalla, ei tee käsityksestä väärää.”⁴³ Lisäksi Puolimatka korostaa toisen sitoumuksen arvioinnin ongelmallisuutta. Toisin sanoen kenen voidaan ajatella pystyvän puolueettomasti arvioimaan toisten ihmisten sitoumuksen tapaa. Lopulta myös tieteellinen tieto edellyttää sitoutumista ja ohjeistaa käytännön toimintaa.

3.3.3. Oppisisällön ja indoktrinaation suhde

Indoktrinaatiokeskustelusta on mahdollista erottaa kaksi erilaista suhtautumista oppisisällön ja indoktrinaation suhteeseen. Näkemystä, jossa tietyn sisällön opettaminen tuottaa välttämättä indoktrinaatiota voidaan nimittää vahvaksi suhtautumiseksi indoktrinaation ja oppisisällön kytkeytymiseen. Toisin sanoen tietynkaltaisten sisältöjen opettaminen on riittävä ehto indoktrinaatiolle ja siitä on syytä puhua vain näiden doktriinien opettamisen yhteydessä. Tästä esimerkkinä toimikoon Flewin lausahdus: *“No doctrines, no indoctrination.”*⁴⁴ Kyseisen vahvan näkemyksen kannattajat, ajattelevat indoktrinaation uhkan poistamisen olevan mahdollista sulkeistamalla indoktrinaatioherkät sisällöt kouluopetuksen ulkopuolelle. Ihanteena on koulu, jonka tehtävään ei kuulu maailmankatsomuksellisen aineksen välittäminen. J.P. White ja Snook pitävät uskonnon opettamista välttämättä indoktrinaatiota aiheuttavana. Kun White määrittää uskonnolliset väitteet luonteeltaan sellaisiksi, ettei niistä voi rationaalisesti vakuuttua, korostaa Snook uskonnollisten väitteiden ei-rationaalista luonnetta.

Toista tapaa ymmärtää indoktrinaation ja oppisisällön suhdetta kutsun heikon kytköksen näkemykseksi. Se perustuu myös oletukseen oppisisällöistä, jotka voidaan määrittää herkästi indoktrinaatiota aiheuttaviksi. Tässä näkemyksessä oppisisällön ja indoktrinaation kytköstä ei pidetä kuitenkaan yhtä vahvana, vaan vaikka doktrinaalisten oppisisältöjen voidaan useimmiten ajatella aiheuttavan indoktrinaatiota, se ei kuitenkaan tapahdu välttämättömyydellä. Toisin sanoen myös indoktrinaatioherkkiä oppisisältöjä on mahdollista opettaa indoktrinoimatta. Tässä kohden keskustelu sisältökriteeristä liittyy menetelmäkriteerin yhteyteen. Indoktrinaatioherkkiä sisältöjä on mahdollista opettaa indoktrinoimatta tiettyjä rationaalisia menetelmiä käyttäen.

Puolimatka on esittänyt käsityksensä indoktrinaation ja opetettavan sisällön yhteydestä edellä esitellyssä heikossa mielessä. Hänen mukaansa uskonnon ja muiden edellä mainittujen

⁴³ T. Puolimatka (2001), 73.

⁴⁴ A. Flew, ”Indoctrination and religion”, teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972, s. 114.

indoktrinaatiolle herkkien sisältöjen opettaminen on mahdollista indoktrinoimatta. Puolimatka tekee eron indoktrinoivan ja kasvatuksellisen opetustavan välillä uskonnon opetukseen liittyen. Ensimmäisen hän määrittää seuraavasti:

”Indoktrinoivana pidetään sen sijaan tunnustuksellista uskonnon opetusta, jossa tarkoituksena on saada oppilaat omaksumaan tietty uskonto, tai sellaista moraalien opetusta, jossa yritetään vakuuttaa oppilaita tiettyjen moraalisten arvojen ja normien pätevydestä, taikka sellaista politiikan opetusta, jossa puolustetaan tiettyä poliittista näkemystä.”⁴⁵

Indoktrinaatiosta vapaa opetus on luonteeltaan toisenlaista. Siinä otetaan monipuolisesti huomioon erilaiset näkökulmat ja oppisisältöjen kriittinen pohdiskelu painottuu. Puolimatka korostaa oppisisällön selkeyttämisen tärkeyttä siten, että uskomusjärjestelmä ja perustelut ovat helposti erotettavissa toisistaan. Puolimatkaa lainaten: *”Opetuksella on taipumus olla indoktrinaatiota,*

a) jos se ei selkeytä opetettavan uskomusjärjestelmän sisäistä rakennetta tavalla, joka tekee mahdolliseksi erottaa uskomusjärjestelmän sisällön niistä perusteluista, joiden perusteella sen katsotaan tulevan toteen näytetyksi

b) jos se sivuuttaa opetettavan asian maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät.”⁴⁶

Puolimatkan esittämä indoktrinaation määrittely pohjaa James McClellanin⁴⁷ sisältökriteerin muotoiluun, jonka perusteena on ajattelun kriteereiden erottaminen itse uskomusten sisällöistä. Kyseessä on ihmisen ajattelulle tyypillinen ilmiö. Usein keskustellessamme ilmaisimme mielipiteitämme itsestään selvinä pitämiämme asioita olematta tietoisia perusteluiden ja evidenssin muodostamasta prosessista, jolla kyseiseen näkemykseen on päädytty. On helpompi ymmärtää ja muistaa itse lopputulokset uskomukset oikeuttavan prosessin sijaan. McClellanin ajatteluun perustuen doktriinit ovat sisältöjä, jotka eivät tarjoa mahdollisuutta sisältöjen ja

⁴⁵ T. Puolimatka (2001), 54.

⁴⁶ Ibid., 80.

⁴⁷ McClellanin käsitteisiin viitattiin jo aiemmin menetelmäkriteerin arvioinnin yhteydessä.

perusteluiden erottamiselle toisistaan. ”Doktriineja ei ole muotoiltu niin, että olisi mahdollista ensin erottaa tuon tyyppisten uskomusten totuuden kriteerit ja sitten soveltaa niitä kyseisen doktriinin uskomuksiin.”⁴⁸

3.3.4. Sisältökriteerin arviointia

Edellä esitetyistä opillisten uskomusten määritelmäryityksistä huolimatta Snook toteaa indoktrinaation sisältökriteerin suurimmaksi ongelmaksi vaikeuden doktriinien selkeään määrittämiseen. Toisin sanoen opillisia uskomuksia ei ole selkeästi kyetty erottamaan tieteellisiksi määritetyistä uskomuksista, minkä vuoksi doktriini-käsitteen varaan on mahdotonta rakentaa opetussisällöistä kumpuavaa indoktrinaation määrittelyä. Myös Puolimatka pitää doktriinin käsitteen epämääräisyyttä ongelmallisena.

”Se, että opillisen uskomuksen käsite on sisältökriteerin kannattajien joukossa määritelty eri tavoilla, on ongelmallista: jos sisältökriteeriä halutaan käyttää erottamaan kasvatuksellinen opetus indoktrinaatiosta, pitäisi tietää mitä opillisella uskomuksella tarkoitetaan. Täytyisi olla mahdollista yksiselitteisesti määrittellä ne uskomukset, joiden opettaminen on indoktrinaatiota. Jos tätä erottelua ei pystytä tekemään, kriteerin soveltaminen on ongelmallista.”⁴⁹

On totta, että indoktrinaatio käsitteenä on etymologisesti yhteydessä doktriinin, opillisen uskomuksen käsitteeseen, mutta tämä ei vielä riitä indoktrinaation pukemiselle kasvatusfilosofiseksi ongelmaksi. Toisin sanoen etymologinen yhteys ei riitä perustelemaan opillisten uskomusten ensisijaisuutta indoktrinaation kasvatusfilosofista merkitystä määritettäessä.

Etymologiaan perustuva indoktrinaation määrittely on herättänyt kiivasta keskustelua. Muun muassa Whiten mukaan etymologinen tausta ei pelasta sisältökriteeriä, sillä sanan doktriini merkitys ei ole yksiselitteinen. Doktriinilla voidaan tarkoittaa myös oppisisältöä yleensä. Toisin sanoen myös sellaista asiasisältöä, joka ei sisällä maailmankatsomuksellista tai ideologista ainesta. Näin ollen, mikäli indoktrinaatio määritetään sisältökriteeriin perustuen ja sitä

⁴⁸ T. Puolimatka (2001), 78.

⁴⁹ Ibid., 56.

perustellaan etymologisella taustalla, doktriinien opettamisena, voidaan doktriini-sanana laajemman merkityksen pohjalta kaikenlaisten oppisisältöjen opettaminen tuomita indoktrinaatioksi. Whiten tavoitteena on todistaa, ettei indoktrinaation etymologinen alkuperä ole riittävä ehto rajaamaan indoktrinaation merkitystä vain ja ainoastaan opillisten uskomusten opettamiseen liittyväksi toiminnaksi.

White korostaa, että monenlaisia oppisisältöjä on mahdollista indoktrinoida tiettyjen intentioiden vallitessa. Toisin sanoen uskomusten ei tarvitse olla luonteeltaan ideologisia, vaan indoktrinaatio on mahdollista myös esimerkiksi tieteellisiä uskomuksia opettaessa. Toisaalta Whiten mukaan kääntäen myös doktrinaalisten sisältöjen opettaminen indoktrinoimatta on mahdollista. ”*Faktaa, että yleisesti ottaen käytämme sanaa indoktrinaatio vain ideologisten uskomusten opettamisen yhteydessä, ei voida käyttää todistamaan, että indoktrinaation käsite sisältää vain ko. asiantilat.*”⁵⁰

Gregory & Woods kritisoivat Whiten tapaa hyllyttää sisältökriteeri indoktrinaation määrittäjänä sen etymologisen alkuperän monitulkintaisuuteen perustuen. Heidän mukaansa Whiten väite doktriini sanan etymologiasta on virheellinen, koska se perustuu sanakirjan käytön kaltaiseen käsitteen määrittelyyn, joka ei kerro mitään sanan todellisesta käytöstä. Tässä kohden Gregoryn ja Woodsin ajattelu viittaa Ludvig Wittgensteinistä lähteneeseen ajatteluperinteeseen, jonka mukaan käsitteet saavat merkityksensä käytön kautta. Ei ole siten olennaista, miten sanakirjassa käsite määritellään, vaan paremminkin halutessamme ymmärtää sanan merkityksen, tulee kiinnittää huomiota sen käyttöön arkielämässä. Näin käsitteellinen ajattelu ja merkitykset ovat maailmassa käytäntöinä. Sisältökriteeristä puhuttaessa etymologinen, doktriini käsitteeseen viittaava perustelu on pätevä sillä perusteella, että yleensä käytämme doktriini sanaa opillisiä uskomuksia tarkoittaen. Näin voidaan sanoa doktriinin merkitsevän opillista uskomusta ja indoktrinaation näiden opillisten uskomusten opettamista.

Snook puolustaa Whiten argumentaatiota ja yhtyy ajatukseen etymologisen alkuperän kyvyttömyydestä määrittää indoktrinaation merkitystä. Gregoryn ja Woodsin esiin tuoma doktriinin käsitteen arkikäyttö on indoktrinaatiokeskustelussa rajoittunut pääasiassa uskonnollisiin, poliittisiin, historiallisiin ja moraalisiin sisältöihin. Etymologiasta on mahdotonta löytää perusteita arkikäytössä tapahtuneelle käsitteen muutokselle, minkä vuoksi etymologinen yhteys ei ole pätevä indoktrinaation merkityksen määrittämisessä.

⁵⁰ J.P. White, "Indoctrination and intentions", teoksessa I.A. Snook (toim.), *Concepts of indoctrination*, London and Boston 1972, s.123.

Doktriinin käsitteen monimerkityksellisyyden vuoksi sen avulla on mahdotonta määrittää indoktrinaation merkitystä. Snook katsoo doktriinien liittyvän indoktrinaation niin sanottuina selittävinä tekijöinä. Ideologisten sisältöjen kautta on mahdollista ymmärtää opettajan motiiveja. Myös oman kokemukseni mukaan arkiymmärryksen tasolla indoktrinaatio yhdistetään tiettyihin oppisisältöihin liittyväksi ilmiöksi, joilla on mahdollista selittää yksittäisen opettajan motiiveja. Pro gradu -tutkielmani aiheesta erilaisten ihmisten kanssa keskustellessa varsin usein sain kuulla tarinoita uskonnon opettajista, joiden tavoitteena oli kasvattaa luokallinen Herran palvelijoita opetusmenetelminään Raamatun kohtien ulkoa opettelu ja vanhan harmoonin säestämät virret. Snook korostaa doktrinaalisen sisällön motivaatiopohjaista, ei käsitteellistä yhteyttä indoktrinaation määrittämiseen. Toisin sanoen indoktrinaation määrittämisen kannalta doktriinit ovat toissijaisia, esitettiinpä niille sitten millainen määritelmä hyvänsä.

Snookin ohella myös Puolimatka korostaa opettajan mahdollisuutta opettaa doktriineja indoktrinoimatta rationaalisia menetelmiä käyttäen. Hän kääntää sisältökriteerin nurinpäin ja määrittelee indoktrinoivaksi opettamisen, joka sivuuttaa opettavan aineksen maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät. Toisin kuin perinteisessä doktriinin käsitteeseen pohjaavassa sisältökriteerissä, on Puolimatkan mukaan kasvatuksellisesti tärkeää tarjota oppilaalle välineitä maailmankatsomuksellisten, moraalisten ja poliittisten sisältöjen ymmärtämiseen. Tässä kohden olen hänen kanssaan varsin samaa mieltä. Mikäli opillisiä uskomuksia sisältävät oppisisällöt suljetaan kouluopetuksen ulkopuolelle, jäävät oppilaat vaille arviointivälineitä, joiden vuoksi myös henkilökohtaisen mielipiteen ja sitoumuksen muodostaminen tulee ongelmalliseksi ja mielivaltaiseksi. *”Oppilaat eivät opi itsenäisesti arvioimaan indoktrinoitavia uskomuksia, koska heille ei opeteta kyseisten uskomusten totuuden arvioimiskriteereitä eikä heissä siten kehitetä arviointiin tarvittavia valmiuksia.”*⁵¹

Opillisten uskomusten säilyttäminen kouluopetuksessa ei kuitenkaan itsessään riitä hyvän opettamisen mittapuuksi, vaan itse opetukselle tulee asettaa ehtoja. Mikäli näin ei tehdä, voi opillisten uskomusten opettamisesta olla jopa suurempaa haittaa kehittyvän oppilaan näkökulmasta, kuin niiden sulkemisesta koulun opetussuunnitelman ulkopuolelle. Tässä kohden sisältökriteeri liittyy menetelmäkriteeriin, sillä usein opetusta määrittää sekä se mitä opetetaan että miten kyseistä oppisisältöä opetetaan. Lisäksi myös opettajan intentioilla on opillisten

⁵¹ T. Puolimatka (2001), 78.

uskomusten opettamisen yhteydessä oma tärkeä merkityksensä. Ideologiset oppisisällöt luovat opettajalle erityisen vaatimuksen oman arvomaailmansa pohdintaan ja opetuksen reflektiiviseen tarkkailuun. Tärkeää moniarvoistuvassa yhteiskunnassa on ottaa huomioon erilaisten ryhmittymien intressit opetuskäytäntöjä ja sisältöjä suunniteltaessa ja siten taata yksilöille mahdollisuudet kasvaa identiteeteiltään eheiksi, erilaiset arvomaailmat tiedostaviksi yksilöiksi.

3.4. Seurauskriteeri

3.4.1. Aluksi

Kolmas kriteeri perustuu indoktrinaation paikantamiseen sen seurauksiin, indoktrinoituihin henkilöihin, jotka eivät kykene kriittiseen ajatteluun ja evidenssiin tukeutuvaan perusteluun tai kykenevät, mutta vain hyvin rajallisesti. *”Indoktrinaation vaikutuksesta oppilaan mieli sulkeutuu sellaisilta järkisyyiltä, jotka ovat ristiriidassa sen käsityksen kanssa, josta hänet on saatu vakuuttuneeksi yksipuolisella opetuksella.”*⁵² Opettaminen voidaan seurauskriteerin perusteella määrittää indoktrinoivaksi, kun seurauksena kehittyi indoktrinoituja persoonia. Indoktrinoitujen persoonien luonnetta on verrattu myös sartrelaiseen käsitykseen ihmisestä, joka elää itsepetoksessa.⁵³ Snook perustelee seurauskriteerin merkitystä indoktrinaation olemassaololle vetoamalla sen ilmeisyyteen arkielämässämme. Mikäli emme olisi tehneet psykologisia havaintoja indoktrinoiduista henkilöistä, meillä tuskin olisi käsitystä indoktrinaatiostakaan. Yksinkertaistaen indoktrinoidut ihmiset ovat edellytys sille, että indoktrinaatio ilmiönä on meille olemassa.

3.4.2. Käsityksiä indoktrinoiduista persoonista

Ensinnäkin indoktrinoituja persoonia on luonnehdittu perustelutaidoiltaan kyvyttömiksi tai kuten Thomas F. Green asian ilmaisee, heidän uskomuksensa eivät perustu pätevään todistusaineistoon. Sekä Puolimatka että Huttunen ovat kritisoineet perustelukompetenssiin pohjaavaa seurauskriteerin määrittelyä kääntäen näkökulman nurinpäin. *”Tällöinhän on kysymys pikemminkin indoktrinaation epäonnistumisesta; indoktrinaatio ei ole tuottanut haluttua*

⁵² Ibid., 221.

⁵³ R. Huttunen & S. Muona (1995), 1/10.

⁵⁴ R. Huttunen (1999a), 27.

vaikutusta eli oppilas ei todella ole omaksunut siirrettävinä olleita opetussisältöjä.”⁵⁴ Kritiikki on osuvaa. Yleisesti ottaen indoktrinaation erottaminen kasvatuksellisesta opettamisesta ei toimi, jos menetelmien, seurausten, intentioiden ja sisältöjen määrittämiseen sovelletaan mustavalkoajattelua. Toisin sanoen indoktrinaation merkitys, joka pohjaa menetelmien, sisältöjen, seurausten ja intentioiden arviointiin akselilla hyvä-huono ja liittää huonon ja kyseenalaisen välttämättä indoktrinaation piirteeksi, ei tavoita indoktrinaatiota kaikessa taiturimaisuudessaan. Indoktrinaation yksipuolinen määrittely tekee sen helposti käsiteltäväksi ja antaa opettajalle vääränlaisen varmuuden oman opetuksensa hyveellisyydestä ja indoktrinaation uhkan harvinaisuudesta ja epätodennäköisyydestä.

Myös Greenin näkemystä on kritisoitu sen taipumuksesta päätyä jo edellisten kriteereiden yhteydessä havaittuun evidenssin määrittämisen ongelmaan. Huttunen esittää indoktrinoitua persoonaa määrittäväksi kriteeriksi idean tiedollisten ja maailmankatsomuksellisten uskomusten lukkiutumisen. Puolimatka ilmaisee varsin samankaltaisen näkemyksensä seuraavasti:

*”Niinpä indoktrinaation kielteisiä seurauksia voidaan kiteyttää toteamalla, että indoktrinaatiossa oppilaan ajattelu ja asenteet sulkeutuvat. Hän ei pysty kyseenalaistamaan indoktrinoituja käsityksiä. Indoktrinaatiossa oppilas omaksuu uskomuksia, asenteita ja arvoja siten, että hän ei ole enää avoin niiden järkiperaiselle arvioinnille.”*⁵⁵

Yhtenä erottavana tekijänä Puolimatkan ja Huttusen käsityksissä on erilainen ymmärrys indoktrinaatiokeskustelussa relevanttien kriittisen avoimuuden, rationaalisuuden ja järjellisyuden käsitteiden merkityksestä, jonka syvempi analyysi sivuutetaan tässä nyt toistaiseksi. Totean vain, että Puolimatkan liittäessä kriittisen avoimuuden ihanteen analyttiselle filosofialle perinteiseen tapaan järjen, järkisyyden ja rationaalisuuden käsitteisiin korostaa Huttunen kriittisen ajattelun yhteyttä diskurssikykyyn ja kriittiseen reflektioon. Kirjassaan *Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa* Puolimatka erittelee kriittisen ajattelun ehtoja. Ajattelua voidaan pitää kriittisenä ainoastaan, jos se täyttää seuraavat ehdot: uskomusehto, tiedolliset ehdot, totuusehdot, menetelmälliset ehdot ja asennehdot. Työn rajaamisen vuoksi kriittisen ajattelun ehtojen käsittely kuitenkin sivuutetaan ja siirrytään seurauskriteerille esitettyyn kritiikkiin.

⁵⁵ T. Puolimatka (2001), 222.

3.4.3. Seurauskriteerin arviointia

Snookin mukaan keskeisin heikkous seurauskriteerissä indoktrinaation määrittäjänä on yksinkertaisesti kyvyttömyytemme tietää tarkalleen, mitkä asiat todella ovat seurausta indoktrinaatiosta. Elämme hyvin monenlaisten asioiden vaikutuksenalaisina, minkä vuoksi selkeitä syy-seuraus -suhteita on hankala erottaa. Yksilö, jolla on vaikeuksia uskomusten rationaalisessa perustelussa, ei välttämättä ole indoktrinaation uhri, vaan saattaa esimerkiksi omata alhaisen älykkyyden tai kärsiä tapaturman aiheuttamista seurauksista. Tulee muistaa, että maailmankuvaamme ja arvomaailmaamme liittyy paljon ainesta, joka on opittu kyseenalaistamatta epärationaalisin metodein, mutta on silti vahvasti kytkeytynyt identiteettiimme ja tunnemaailmaamme ja tuntuu siten omalta ja hyvin perustellulta todelta uskonnokselta. Miten ihmisen elämänsäkulussa voimme erottaa sen, mikä on indoktrinaatiolla tuotettua?

Lisäksi tulee huomata, että pedagogisen syyn ja seurauksen välinen suhde on perustavasti erilainen kuin fyysisen syyn ja seurauksen välillä.

”Pedagogiset syyt (kasvattajan luomat pedagogiset tilanteet) vaikuttavat kasvatettavaan, mutta tätä vaikutusta välittävät oppilaan valinnat, jotka viime kädessä määräävät vaikutuksen luonteen. Siksi jopa vääristyneet pedagogiset tilanteet, kuten indoktrinaatio, voivat joissakin poikkeustapauksissa paradoksaalisesti edistää oppilaassa kriittisyyden kehittymistä.”⁵⁶

Snook korostaa mahdollisuutta indoktrinoida ilman, että kukaan indoktrinoituu. On mahdollista, että esimerkiksi kotikasvatuksella, kulttuurilla ja siihen liittyvällä sosialisatioprosessilla tai jopa ihmisen luonteella on vaikutusta ihmisten erilaiseen indoktrinaatioherkkyyteen. Samalla opetuksella saattaa siten olla erilaisia vaikutuksia yksilöstä riippuen. Opettämisen seuraukset eivät siten ole yhteneviä.

Toiseksi Snook arvostelee seurauskriteeriä sen yksinäköisyydestä korostaen indoktrinaation prosessiluontoisuutta. *”Emme kutsu ihmistä indoktrinoiduksi, ellei olisi syytä uskoa, että hänet olisi alistettu prosessiin, jota kutsutaan indoktrinaatioksi.”⁵⁷* Toisin sanoen Snookin mukaan indoktrinaatio on tässä mielessä vastakkainen esimerkiksi koulutuksen käsitteelle. Sitä ei ole

⁵⁶ T. Puolimatka (1999), 159.

⁵⁷ I.A. Snook (1972), 40-41.

mahdollista arvioida vain lopputulosten perusteella, vaan koko prosessi tulee ottaa arvioinnissa huomioon. Snook erottaa totistaan niin sanotut ”saavutus” ja ”prosessi” käsitteet.

Lopuksi Snook päättää kritiikkinsä väitteeseen seurauskriteerin kyvyttömyyteen tavoittaa indoktrinaation moraalista ulottuvuutta. Seurauskriteeriin perustuen indoktrinoiminen on mahdollista ilman tietoista intentiota. Tällaista henkilöä ei kuitenkaan voida syyttää moraalisesti väärästä toiminnasta vaan pikemminkin tietämättömyydestä. Seurauskriteeri on kyvytön moraalisen ulottuvuuden hahmottamisessa ja siten epäpätevä indoktrinaation määrittäjä.

3.5. Intentiokriteeri

3.5.1. Intention merkityksestä

Intentiokriteerin yhteydessä indoktrinaatio paikannetaan opettajan intentioihin. Toisin sanoen opettamisen eettisyyttä arvioidessa siirtyy huomio tietoihin intentioihin, jotka ovat toiminnan taustalla. Yleisesti intentiota on pidetty synonyyminä aikomuksen käsitteelle. Snook erottaa kuitenkin intentiosta kaksi tasoa: heikon ja vahvan. Intentionaalinen toiminta vahvassa mielessä on aikomista, haluamista. Opetusta pidetään indoktrinoivana, kun opettajan aikomuksena, haluna on saada oppilaat omaksumaan tiettyjä käsityksiä muusta todistusaineistosta piittaamatta. Heikossa mielessä intentionaalisuus ilmenee tiedostettuina todennäköisyyksinä. Opettajan voidaan sanoa indoktrinoivan, jos hän on tietoinen opetustyyhinsä todennäköisistä negatiivisista seurauksista, eikä kuitenkaan pyri muuttamaan toimintatapojaan. Kyse on moraalisesta välinpitämättömyydestä. Vahvasta ja heikosta intentiosta on myös käytetty nimityksiä suora ja epäsuora intentionaalisuus.⁵⁸

Puolimatkan mukaan intentio on määritelty sekä teon että ihmismielen piirteeksi. ”*Intentio (tarkoitus, aikomus) voidaan ymmärtää (1) piirteeksi, joka **luonnehtii tekoa** silloin kun yksilö toimii intentionaalisesti (tarkoituksellisesti, tavoitteellisesti). Toisaalta intentio voidaan ymmärtää (2) piirteeksi, joka **luonnehtii ihmismieltä** silloin kun ihmisellä on intentio toimia tietyllä tavalla nyt tai tulevaisuudessa.*”⁵⁹ Puolimatkan mukaan intentiokriteerin keskeinen ongelma onkin siinä, miten teko ja ihmisen aikomus liittyvät toisiinsa. Snook liittää (heikossa mielessä) intentioon kuuluviksi sekä opettajan halut että myös opettajan ennakoimat seuraukset.

⁵⁸ Ibid., 50-54.

⁵⁹ T. Puolimatka (2001), 214.

John Kleining kritisoi Snookin määritelmää ja sanoo, että teon tarkoitus ja ne seuraukset, joita tekijä odottaa sillä olevan on erotettava toisistaan. Seuraava esimerkki valaiskoon asiaa. Opettaja käsittelee matematiikan tunnilla perusoppisisältöä syventäviä asioita tietäen kuitenkin, että todennäköisenä seurauksena on, että suurin osa luokasta turhautuu ja menettää mielenkiintonsa tunnin seuraamiseen. Opettaja pitää kuitenkin parempana kyseisen menettelytavan valintaa luokan matemaattisen ymmärryksen lisäämisen kannalta. ”*Tekoni intentio on eri asia kuin ne seuraukset, joita odotan teolla olevan: voin yrittää jotain sellaista, minkä onnistumista en pidä todennäköisenä, vaikka pidän sitä mahdollisena.*”⁶⁰

Puolimatka kritisoi teon tarkoituksen ja sen odotettujen seurausten erottamista toisistaan opetustoiminnan yhteydessä. Hänen mukaansa ei ole hyväksyttävää pohjata opetuksen suunnittelua todennäköisyyksiin, jotka on mahdollista saavuttaa, mikäli kaikki menee paremmin kuin on todennäköistä. Olen Puolimatkan kanssa samaa mieltä. Opetuksen suunnittelu ei voi perustua tämänkaltaiseen riskinottoon asettumatta eettisesti kyseenalaiseen valoon. Puolimatka puolustaa Snookin intention määrittelyä ja toteaa, että on perusteltua ymmärtää intention käsite käytännöllisessä yhteydessä seurausten kanssa, joita opettaja ennakoii opetuksellaan olevan. Intentioiden ja odotettujen seurausten suhde ei kuitenkaan ole looginen vaan käytännöllinen. Tosin sanoen intentio ja odotetut seuraukset on mahdollista loogisesti erottaa toisistaan.⁶¹

3.5.2. Intentiokriteeri indoktrinaatiokeskustelussa

Artikkelissaan *Indoctrination and intentions*⁶² J.P.White erottaa neljä mahdollista intention määrittelytapaa liittyen indoktrinaation intentiokriteeriin. *Ensinnäkin* intentiota voidaan pitää indoktinoivana, kun sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppilas on kyvykäs *toistamaan* opetetun sisällön. Tällöin kyseessä on rutiininomainen ulkoopitun oppisisällön monotoninen toistaminen. *Toiseksi* voidaan erottaa ajattelutapa, jossa intention indoktrinatiivisuutta ilmentää tilanne, jossa oppilaalta opetetun asian toistamisen lisäksi edellytetään myös sen *todeksi uskomista*. Uskomisen asian totuudesta edellyttää asian ymmärtämistä. Ensimmäinen ja toinen indoktrinatiivisen intention määrittely voidaankin erottaa toistaan juuri jälkimmäisen edellyttämän ymmärryksen vaateen perusteella. Tämä ei tarkoita, ettei rutiininomainen toistaminen voisi sisältää myös asian ymmärrystä, mutta olennaista on, ettei se ole toistamisen edellytys samassa mielessä kuin oppisisällön todeksi uskomisessa voidaan ajatella olevan.

⁶⁰ Ibid., 216.

⁶¹ Ibid., 215-217.

⁶² J.P. White (1972), 117-130.

Kolmas, Whiten itsensä kannattama, tapa määritellä indoktrinoiva intentio on seuraava: *oppilaan tulee uskoa sisältö todeksi siten, ettei mikään voi tuota uskomusta horjuttaa*. Opettajan intentiona on tuottaa kaikenkestäviä, pysyviä uskomuksia. Snook muotoilee vastaavan indoktrinaation intentiokriteerin seuraavasti: ”*A indoktrinoi P:tä (propositio tai niiden joukko), jos hän opettaa intentiolla, että oppilaat uskovat P:n todistusaineistosta riippumatta.*”⁶³ Käyttäessään evidenssin käsitettä Snookin intentiokriteeri ajautuu jo aiemmin muiden kriteerien yhteydessä esiteltyihin evidenssin käsitteeseen liittyviin ongelmiin.

Neljäs, viimeisen tavan ymmärtää opettamisen intentio White muotoilee seuraavasti: *lapsen tulee uskoa, että p vain, jos hän pitää sitä perusteltuna. Muutoin uskomus p on hylättävä.*⁶⁴ Verrattuna edellä mainittuihin käsityksiin, joissa määritetään indoktrinoivan intention tilannetta, neljäs argumentti on luonteeltaan positiivinen ja osoittaa ehdon tilanteelle, jonka vallitessa opetus on indoktrinaatiosta vapaata. Lapsikeskeisen kasvatuksen ideaa edustaneet pedagogit kannattavat jälkimmäistä määrittelytapaa. Sen äärimmäisissä muodoissa kaikenlainen opetus on luonteeltaan indoktrinoivaa oppilaan luonnollista kasvua rajoittavan aspektin vuoksi.⁶⁵ Intentiot mielessä kolme ja neljä ovat keskenään yhteen sovittamattomia. Ne yhtenevät kuitenkin intentioiden kanssa mielessä kaksi edellyttäessään ymmärrystä ja opetettavan asian todeksi uskomista. Whiten mukaan osa indoktrinaatiokeskustelun ongelmista intentiokriteerin yhteydessä on syntynyt intention erilaisen ymmärtämisen vuoksi.

3.5.3. I.A. Snook ja indoktrinaation intentiokriteeri

Snook sitoutuu kannattamaan intentiokriteeriä indoktrinaation määrittelyssä ja katsoo kolmen muun kriteerin liittyvän siihen läheisesti. Opettaminen, joka perustuu heikossa tai vahvassa mielessä indoktrinatiivisiin intentioihin tuottaa tuloksenaan seurauskriteerin yhteydessä kuvailtuja kriitikittömiä ja tiedollisesti sulkeutuneita yksilöitä. Intentiokriteerillä indoktrinaatiota määritettäessä seurausten tunteminen on välttämätöntä. Näin intentiokriteeri liittyy seurauskriteeriin. Intentiot liittyvät myös opetussisältöihin ja menetelmiin, joiden merkitystä indoktrinaation määrittelylle ei tule kyseenalaistaa. Seuraus-, menetelmä- ja sisältökriteeri eivät kuitenkaan itsessään ole riittäviä indoktrinaation perusteelliseen määrittämiseen, sillä ne ovat kyvyttömiä tavoittamaan indoktrinaation moraalista aspektia. Intentiokriteeri on Snookin vastaus

⁶³ I.A. Snook (1972), 47.

⁶⁴ J.P. White (1972), 120.

⁶⁵ Lapsikeskeisessä ajattelussa korostuu lapsen rooli oman kasvamisensa ja kehittymisensä ohjaajana. Lapsessa on ns. kasvun potentiaaleja, joiden aktualisoituminen luonnolliseen muotoonsa mahdollistuu vapaassa kasvun ilmapiirissä.

indoktrinaation määrittelyyn. Hän perustelee kantaansa muun muassa seuraavan esimerkin avulla. On mahdollista ajatella tilanne, jossa kaksi opettajaa opettaa samoin menetelmin samaa oppisisältöä siten, että seurauksena on samankaltaisia toimijoita, mutta silti heistä toinen voi olla indoktrinoija ja toisen voidaan sanoa opettavan kasvatuksellisesti hyväksytyllä tavalla. Intentioiden analyysi tarjoaa mahdollisuuden opetuksen indoktrinaatioksi määrittelylle. ”*Intentio on havaittavissa sisällössä, menetelmissä tai seurauksissa, mutta ei ole vastaava niiden tai niistä muodostettujen erilaisten yhdistelmien kanssa.*”⁶⁶

3.5.4. Intentiokriteerin arviointia

Intentiokriteeriin ei kuitenkaan yksinomaan ole suhtauduttu suopeasti, vaan sitä vastaan on myös esitetty kriittisiä huomioita. Indoktrinaation määrittäminen on mahdollista tilanteissa, joissa opettaja tietoisesti manipuloi oppilasta omaksumaan epärationaalisen uskomuksen ja pitämään sitä totena.⁶⁷ Vaikeuksia määrittelyssä sen sijaan aiheuttavat tilanteet, joissa opettaja on rationaalisesti vakuuttunut opettamiensa uskomusten totuudesta, vaikka ne todellisuudessa ovatkin epätosia. Indoktrinaatio ei tällöin ole tietoista. Kyseinen opettaja on saattanut itse joutua indoktrinaation uhriksi. Voidaan jopa puhua läpi sukupolvien jatkuneista indoktrinaatioketjuista. Puolimatka sanookin tiedostamattoman indoktrinaation olevan tiedostettua tehokkaampaa, koska indoktrinoija rehellisesti uskoo oman opetuksensa mukaisesti.

Tiedostettujen intentioiden arviointiin riittää keskustelu toimijan kanssa, mutta kuinka voimme päästä käsiksi intentioihin, jotka ovat toimijan tiedostuskyvyn ulkopuolella. Kenellä on oikeus arvioida tiedostamattomien intentioiden moraalinen luonne ja näin esimerkiksi määrittää toisen opetustoimintaa indoktrinaatioksi. Intentiokriteeriä on kritisoitu kyvyttömyydestä määrittellä indoktrinaatiota tilanteissa, joissa intentiot ovat tiedostamattomia tai esitietoisia. Ongelmia aiheuttaa tietoisuuden ja intentioiden välinen suhde. Voidaanko opettajan katsoa olevan vastuussa opetuksensa sellaisista seurauksista, joita hän ei pyri tuottamaan ja joita hän ei osaa ennakoida? Puolimatka argumentoi intentiokriteerin puolesta sen tavoittaman moraalisen näkökulman vuoksi. ”*Se auttaa käsittämään indoktrinaation liittyvää moraalista vastuuta. Intentio kriteeri ei kuitenkaan yksin riitä indoktrinaation määrittelemiseksi, koska se ei tavoita indoktrinaation kaikkia ulottuvuuksia.*”⁶⁸

⁶⁶ I.A. Snook (1972), 53-54.

⁶⁷ Tässä kohden herää kysymys, missä kulkee indoktrinaation ja valehtelemisen välinen ero.

⁶⁸ T. Puolimatka (2001), 219.

Ongelmia indoktrinaation määrittelylle aiheuttaa myös intentioiden subjektiivinen luonne. Kuinka voimme havaita tietyn henkilön omaavan intention indoktrinoida? Onko toiminnan perusteella mahdollisuus ymmärtää opettajan intentioita? Vai onko ylipäättään mahdollista sanoa toisen yksilön intentioista yhtään mitään? Yksilö itse on paras omien intentioidensa tuntija, vaikkakin myös tiedostamisella on rajansa. Harva opettajista myöntää intentionensa indoktrinoida oppilaat omaksumaan tiettyjä uskomuksia, vaan puhuu opettamisesta indoktrinaation sijaan. Lisäksi indoktrinaatiosta syytettäessä henkilö voi puolustautua vetoamalla faktoihin tai mielentiloihin esimerkiksi tiedolliseen rajallisuuteensa. Indoktrinoijana ei voida pitää henkilöä, jolla intention sijasta on vain vääriä uskomuksia.⁶⁹

Lopulta se, mikä tietystä näkökulmasta näyttää indoktrinaatiolta ei sitä toisesta välttämättä ole. Voidaanko esimerkiksi kommunistisessa maassa eläneen ihmisen sanoa indoktrinoivan aatteitaan ja arvomaailmaansa? Emme voi tietää onko hänellä intentio siirtää uskomuksia todistusaineistosta piittaamatta, ehkä pikemminkin voisi kuvitella hänen vain välittävän tietyissä yhteiskunnassa vallitsevia yleisiä uskomuksia. Ongelma siirtyy intentionaalisuudesta sisältöihin ja konteksteihin. Se, mikä tietyissä yhteiskunnassa elävälle on marginaalista ja näyttää indoktrinaatiolta, ei sitä toisessa ole. Oudot ja vieraat sisällöt saavat helposti osakseen leiman indoktrinaatiolle alttiina sisältöinä. Intentiokriteeriä onkin arvosteltu opettamisen ja yksilön tarkastelusta irrotettuina yhteiskunnallisesta kontekstistaan ja sosialisatioprosessista. Huomiotta jää, miten opettaja on saanut intentiot, jotka ohjaavat hänen toimintaansa. Miten suhtautua sukupolvien yli ulottuviin indoktrinaatioketjuihin, joista emme ole tietoisia?⁷⁰

Huttunen korostaa myös perinteisen intentiokriteerin kyvyttömyyttä tunnistaa rakenteellista indoktrinaatiota, jossa opetuksen intentioiden katsotaan määräytyvän opettajan ulkopuolelta yhteiskunnan rakenteista. ”*Opettaja ei opeta, mitä hän itse haluaa, vaan hänen työnsä pohjana ovat viralliset opetussuunnitelmat kuntakohtaisina täydennyksineen. (Toukonen 1991, 105) ”*⁷¹ Tällöin nousee keskiöön opetuksen piilo-opetussuunnitelmat. Voidaanko opettajan katsoa olevan vastuussa kokonaisista tiedostamattomista piilo-opetussuunnitelmista, jotka tulevat voimaan hänen opettamisensa kylkiäisinä?

⁶⁹ Ibid., 52-52.

⁷⁰ Ibid., 220.

⁷¹ R. Huttunen (1999a), 30.

3.6. Valtakriteeri

3.6.1. Aluksi

Edellä esitetyn neljän indoktrinaation kriteerin täydennykseksi Puolimatka liittää indoktrinaatioteoriaansa niin sanotun indoktrinaation valtakriteerin.⁷² Tulee huomata, että se ei varsinaisesti muodosta omaa kriteeriä, vaan sen sisältö liittyy kaikkiin edellä mainittuihin indoktrinaation kriteereihin. Puolimatkan tavoitteena valtakriteerin kautta on liittää indoktrinaatiokeskustelu yhteiskunnalliseen kontekstiin ja sivuta myös niin sanottua rakenteellisen indoktrinaation ongelmaa, johon tässä työssä tutustutaan tarkemmin Huttusen kriittisen indoktrinaatioteorian yhteydessä. *”Kontrollikriteeriin sisältyy se arvokas näkemys, että indoktrinaatiota ei voida pätevästi käsitteellistää ottamatta huomioon yhteiskunnallisia valtasuhteita. Indoktrinaatioon sisältyy alistussuhde, jossa indoktrinoija estää oppilasta itsenäisesti arvioimasta sitä, mitä indoktrinaatiosuhteessa tapahtuu.”*⁷³

3.6.2. Opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttö

Puolimatkan valtakriteerin mukaan indoktrinaatiolle on ominaista, että opettaja käyttää väärin auktoriteettiasemaansa pyrkiessään iskostamaan tietyt uskomukset oppilaiden mieleen. Toisin sanoen indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaan uskomuksiin tavalla, joka loukkaa hänen autonomiaansa⁷⁴ tai estää häntä kehittymästä autonomiseksi yksilöksi.⁷⁵ *”Oikeutetussa muodossaan kasvattajan valta merkitsee pätevyyttä kehittää vastaavaa pätevyyttä oppilaassa. Jos opettaja sen sijaan käyttää pätevyyttään oppilaan kehityksen turhentamiseksi, on kyse indoktrinaatiosta.”*⁷⁶ Opettajan auktoriteetista on mahdollista erottaa kolme erilaista näkökulmaa. Ensinnäkin opettaja on oppilaalle tiedollinen auktoriteetti. Opettajan ammattitaitoon kuuluu opettavan asiakokonaisuuden hallinta sekä sen opettamiseen tarvittava pedagoginen tieto. Toiseksi opettaja on yhteiskunnallinen auktoriteetti. Opettajan professioon kuuluu oikeus ja velvollisuus käyttää valtaa luokassa esimerkiksi yhteistoiminnan edistämiseksi. Opettajan tehtävä sosiaalistaa oppilas yhteiskuntaan ilmentää opettajan yhteiskunnallisesti ja institutionalistisesti oikeutettua vallan käyttöä. Kolmanneksi opettajan auktoriteetti saattaa perustua tiettyihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten asiantuntemukseen, erityistaitoihin tai

⁷² Puolimatka käyttää valtakriteeristä myös nimeä kontrollikriteeri.

⁷³ T. Puolimatka (1999), 157.

⁷⁴ Autonomialla voidaan tarkoittaa muun muassa ohjautumista järjen tai halujen mukaan. Myös kykyä yleisen mielipiteen vastustamiseen on pidetty yksilön autonomian ilmauksena.

⁷⁵ T. Puolimatka (2001), 248.

⁷⁶ T. Puolimatka (1999), 158.

vaikkapa menestykseen.⁷⁷ Puolimatka korostaa opettajan mahdollisuutta käyttää auktoriteettia tavalla, joka kunnioittaa kasvatettavien yksilöllisyyttä ja autonomiaa.

Vallankäyttö voi olla joko avointa tai piilotettua. Nimettömässä vallankäytössä yksilön tietoisuutta muokataan piilotajuisesti siten, ettei hänelle tarjoudu rationaalisia välineitä muokkaamisen tiedostamiseen ja arviointiin. Puolimatkan mielestä piilotettu vallankäyttö on hedelmällisintä maaperää indoktrinaatiolle. Se edistää oppilaan samastumista opettajaan. ”*Lasta on mahdollista kaikkein tehokkaimmin muokata ja manipuloida sellaisessa kasvatuksellisessa ympäristössä, jossa vältetään avointa vallankäyttöä, koska avoin vallankäyttö lisää kasvattajan ja kasvatettavan välistä etäisyyttä ja siten estää samastumista.*”⁷⁸ Toisin sanoen opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaaseen ovat suuremmat kuin oppilaan vastaavat vaikutusmahdollisuudet opettajaan. Tämän epäsymmetrian salaaminen ja tasavertaisuuden illuusion luominen edistää peitettyä vallankäyttöä ja manipulaatiota.⁷⁹ Puolimatkan mielestä erilaiset vallan analyysit antavat aavistuksen siitä, että tarkoituksellinen indoktrinaatio ei ole välttämättä kaikkein yleisin, vaan että indoktrinaation vaikuttavimmissa muodoissa opettaja omaksuu kulttuurissa vallitsevat tietokäsitykset kiistämättöminä totuuksina.⁸⁰

3.6.3. Rakenteellinen indoktrinaatio: kokonaisvaltainen instituutio ja yhteiskuntalohkojen autonomia

Puolimatka soveltaa rakenteellisen indoktrinaation analyysiin kokonaisvaltaisen instituution käsitettä, jolla tarkoitetaan instituutiota, joka pyrkii eristämään jäsenensä ulkopuolisesta maailmasta niin, että jäsenten elämää voidaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti hallita.⁸¹ Kokonaisvaltainen instituutio toteuttaa rakenteellista indoktrinaatiota, jossa yhteiskunnallisista rakenteista johtuen muokataan ihmisen tietoisuutta. Lopulta kuitenkin Puolimatka yhtyy kokonaisvaltaisen instituution käsitettä kohtaan esitettyyn kritiikkiin ja syyttää sitä epämääräisyydestä ja jäsentymättömyydestä, minkä vuoksi sillä ei ole mahdollista pätevästi hahmottaa rakenteellisen indoktrinaation ongelmaa.

”Näyttää siis ilmeiseltä, että jos kokonaisvaltaisen instituution käsitettä käytetään nykyisessä muodossaan, silloin koulut yleensä joudutaan määrittelemään

⁷⁷ T. Puolimatka (2001), 249-254.

⁷⁸ Ibid., 266.

⁷⁹ Ibid., 273.

⁸⁰ Ibid., 311.

⁸¹ Ibid., 314.

institutionaalisen indoktrinaation muodoiksi. Kokonaisvaltaisen instituution käsite on kuitenkin niin epämääräinen, ettei se sovellu täsmällisen argumentaation välineeksi. Sen avulla tuotetut päätelmät ovat yksinkertaistavia.”⁸²

Rakenteellisen indoktrinaation analyysissään Puolimatka siirtää huomion kokonaisvaltaisesta instituutiosta koko yhteiskunnan näkökulmaan. Yhteiskunnan rakenteella kokonaisuudessaan on vaikutus indoktrinaation mahdollisuuksiin. Yhteiskunnan ollessa homogeeninen indoktrinaation todennäköisyys kasvaa. Homogeeninen yhteiskunta on eriytymätön ja siinä on yksi valtakeskus, joka kontrolloi kaikkia yhteiskuntalohkoja. Toisin sanoen indoktrinaation todennäköisyys vähenee sen mukaan, mitä heterogeenisemmästä ja eriytyneemmästä yhteiskunnasta on kyse. Yhteiskuntalohkojen itsenäisyys luo esteen opetuksen indoktrinoivuudelle.

”Vaikka lasta indoktrinoitaisiinkin eri yhteiskuntalohkoilla, häntä ei todennäköisesti indoktrinoita samansuuntaisesti kaikilla lohkoilla, jos ne ovat toisistaan riippumattomia. Tämä luo tilanteen, jossa indoktrinaation tunnistaminen tulee helpommaksi, mikä taas johtaa ainakin indoktrinaation räikeimpien muotojen lieventymiseen.”⁸³

3.6.4. Valtakriteerin arviointia

Huttunen korostaa omassa kriittisessä indoktrinaatioteoriassaan yhteiskuntakäsityksen tarvetta indoktrinaation ongelman käsittelyssä ja syyttää Snookin koostamaa indoktrinaatiokeskustelua yhteiskunnallisesta juurettomuudesta. Huttunen arvioi Puolimatkan esitystä indoktrinaation valtakriteeristä puutteelliseksi. *”McClellan ja Puolimatka ovat kyllä aloittaneet keskustelun vallan käsitteen merkityksestä indoktrinaatioteorialle, mutta yhteiskuntateorian tasolle he eivät ole valtaa koskevissa pohdinnoissa päässeet.”⁸⁴* Avoimeksi jää, mitä Huttunen tarkoittaa yhteiskuntateorian tasolla, ja millaista pohdintaa kyseisellä tasolla edellytetään. Huttunen pitää Puolimatkan soveltamaa kokonaisvaltaisen instituution käsitettä mielenkiintoisia näkökulmia avaavana. *”Totta on, että kokonaisvaltaisen instituution käsitteen teoreettinen tausta on matalalla tasolla, mutta siitä huolimatta se avaa varteenotettavia perspektiivejä yksityisten (ja osin julkistenkin), uskonnollisten tai aatteellisten oppilaitosten indoktrinaatiokritiikille.”⁸⁵* Itse näen Puolimatkan valtakriteerin ansiona opettajan auktoriteetti aseman analyysin, jonka

⁸² Ibid., 333.

⁸³ Ibid., 334.

⁸⁴ R. Huttunen, Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria, Jyväskylä 2003, s. 52.

⁸⁵ R. Huttunen, Opettamisen filosofia ja kritiikki, Jyväskylä 1999b, s. 101.

pohdintaan itse tässä työssä syvennyn viimeisessä, seitsemännessä luvussa Stuart Hallin binaaristen oppositioiden käsitettä soveltaen.

4. Rauno Huttunen ja indoktrinaation kriittinen teoria

4.1. Johdanto

Edellä esitetty englanninkielinen, pääosin amerikkalaisten ja isobritannialaisten kasvatustilosophien kirjoittama, keskustelu indoktrinaation kriteereistä on saanut osakseen yksittäisiä kriteerejä kohtaan suunnatun kritiikin lisäksi myös laajempaa arvostelua. Snookin muotoilemien indoktrinaation kriteereiden lähteenä ollut argumentaatio ja siitä virinnyt keskustelu on pääosin tapahtunut analyttisen ja pragmaattisen kasvatustilosophian hengessä. Koulukuntien sisällä indoktrinaation kriteerit ovat saaneet omat kannattajansa ja kiivasta argumentointia on käyty yksittäisten kriteerien puolesta ja vastaan. Kritiikki on siten toiminut Snookin indoktrinaatioteoreettisen viitekehysten sisällä intentionaan asettaa jokin kriteereistä ensisijaiseksi suhteessa muihin ja perustella kyseisen kriteerin erityistä merkitystä indoktrinaation määrittäjänä. Muiden muassa Puolimatkan teoria indoktrinaation kriteereistä tukeutuu vahvasti Snookin koostamaan kasvatustilosophiseen keskusteluun ja analyttiseen käsittelytapaan. Puolimatkan esitys on kokonaisvaltainen ja pidän sen ansiona indoktrinaation kriteereihin suunnattua purevaa kritiikkiä.

Tämän luvun tarkoitus on laajentaa näkökulmaa indoktrinaation ongelmaan ja tutustua Rauno Huttusen esittämään kriittiseen indoktrinaatioteoriaan. Ensimmäisessä alaluvussa esitän Huttusen arvion jo esitetyistä indoktrinaation kriteereistä ja niiden ympärille rakentuneesta keskustelusta. Ennen toiseen lukuun siirtymistä on syytä tutustua Jürgen Habermasin ja Jack Mezirowin pääkäsitteisiin, joiden ymmärtäminen luo pohjaa Huttusen indoktrinaatiokäsityksen ymmärtämiselle. Tämän vuoksi tulee huomata, että Habermasin ja Mezirowin ajatusten esittely tapahtuu vain siltä osin kuin näen sen mielekkääksi Huttusen teorian ymmärtämisen kannalta. Toisessa luvussa tutustutaan Huttusen omiin uusiin indoktrinaation kriteereihin. Lopulta kolmas alaluku johdattaa lukijan dialogiopetuksen maailmaan.

4.2. Perinteisen indoktrinaatioteorian kritiikki

4.2.1 Aluksi

Puolimatkan lisäksi Rauno Huttunen on ottanut aktiivisesti osaa suomalaisen indoktrinaatiokeskustelun virittämiseen. Puolimatkasta poiketen Huttunen lähestyy

indoktrinaation ongelmaa kriittisen tradition evästämänä ja nimeää Snookin koostaman analyttispragmaattisen indoktrinaatio keskustelun traditionaaliseksi.

”Se mitä Max Horkheimer ohjelmallisessa artikkelissaan Traditionaalinen ja kriittinen teoria kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi kuvaa myös englanninkielisessä indoktrinaatiokeskustelussa käytettyjä perusoletuksia. Tästä syystä kutsun käytyä indoktrinaatiokeskustelua traditionaaliseksi teoriaksi indoktrinaatiosta.”⁸⁶

Traditionaalinen teoria eroaa kriittisestä teoriasta muun muassa siinä, että se osallistuu vallitsevien käytäntöjen legitimointiin. Kriittinen teoria sisältää emansipatorisen intressin ja sen peruspyrkimyksenä on auttaa ihmisiä ylittämään olemassa olevan yhteiskunnan sortavat rakenteet.

Vaikka koulukuntasidonnaisuus on filosofisessa argumentaatioissa lähestulkoon aina havaittavissa, ei indoktrinaation ongelmaa ole mielekästä lähestyä puhtaasti tästä näkökulmasta. Indoktrinaation ongelmasta, kuten muistakin filosofisista ongelmista käydään keskustelua erilaisista näkökulmista ja erilaisten filosofisten tutkimustraditioiden pohjalta, joilla parhaimmillaan on ongelmaa syventävä ja hedelmöittävä vaikutus. Moninäkökulmaisuus tuo indoktrinaation ongelmaan lisää syvyyttä, mutta kuitenkin tietyin ehdoin. Koulukuntien välinen pikkumainen kamppailu oikeassa olemisen voittamisesta ei tee oikeutta indoktrinaation ongelman ymmärtämiselle. Näin ollen ongelman ymmärtämisen intressi tulisi asettaa oman egon ja menestysunelmien edelle. Huttunen indoktrinaatioteorian vahvuus on juuri kriittisen tradition tarjoamassa hedelmällisessä maaperässä indoktrinaatiokeskustelulle. Huttunen ilmaisee väitettäni tukevan tavoitteensa seuraavasti: *”En kuitenkaan osoita indoktrinaation kriittistä teoriaa vain niille, jotka jakavat kriittisen teorian perusoletukset, vaan tarkoitukseni on luoda sellainen indoktrinaationkäsite, joka voisi tulla hyväksytyksi modernissa praktisessa diskurssissa.”⁸⁷*

4.2.2. Rationaalisuuden käsite

Yksi traditionaalisen indoktrinaatioteorian suurimmista ongelmista kytkeytyy rationaalisuuden käsitteen problemaattisuuteen. Erityisesti menetelmä- ja sisältökriteerin määrittely on tapahtunut suhteessa tieteen ilmentämään rationaalisuuteen. Ensimmäisessä indoktrinoivia menetelmiä on

⁸⁶ R. Huttunen (2003), 10.

⁸⁷ Ibid., 10.

kuvattu epärationaaliseksi vastakohtanaan tieteen rationaaliset menetelmät ja jälkimmäisessä on doktriinit pyritty erottamaan tieteellisistä oppisisällöistä niiden epärationaalisuuteen ja evidenssin epäpätevään käyttöön vedoten. Myös seurauskriteeri nojaa rationaalisuuden ihanteeseen määrittäessään indoktrinoidun henkilön kritiikittömäksi ja epärationaaliseksi tiedolliseksi toimijaksi. Traditionaalinen indoktrinaatioteoria ajautuu ongelmiin rakentaessaan indoktrinaation kriteerit tieteellisen rationaalisuuden käsitteen varaan, jonka merkitys itsessään on epämääräinen. Rationaalisuuden käsite liittyy tieteellisen tiedon, todistusaineiston ja kriittisyyden käsitteisiin, joiden avulla ei Huttusen mielestä myöskään ole mahdollista rakentaa moderniin yhteiskuntaan soveltuvaa indoktrinaatioteoriaa.

Perinteinen indoktrinaatioteoria perustuu rationaalisuuskäsitykselle, jonka mukaan luonnontiede ja luonnontieteellinen ajattelu ilmentävät rationaalisuutta puhtaimmillaan. Huttunen kritisoi taustaoletusta seuraavasti: *"Tiede ja erityisesti luonnontiede ovat kuitenkin varsin kummallinen malli rationaaliselle ajattelulle. Tiedehän koostuu joukosta konventioita, joita sitten vaihdetaan toisiin sopimuksiin, kun on riittävän epämukavaa pitää kiinni aikaisemmista sopimuksista (Roemer 1983)."*⁸⁸ Perinteinen indoktrinaatioteoria nojaa käsitykseen tieteestä rationaalisuuden ruumiillistumana. Ongelmallista on, ettei tieteenfilosofisessa argumentaatioissa ole ensinnäkään saavutettu yksimielisyyttä siitä, mitä rationaalisuudella tarkoitetaan, ja toiseksi kysymys tieteenteon ja rationaalisuuden suhteesta on herättänyt runsaasti erilaisia näkemyksiä. Toisin sanoen tieteenfilosofisessa argumentaatioissa ei ole saavutettu yksimielisyyttä tieteellisen tiedon luonteesta, ja on kyseenalaista, voidaanko tieteen tekemistä ylipäätään määrittää rationaaliseksi toiminnaksi.

Esimerkiksi Thomas Kuhn kuvaa tiedettä niin sanottujen palapeliongelmiin ratkaisemiseksi, jossa ei ole kyse edistyvästä, totuutta lähentyvästä prosessista, vaan paradigmassa jo tiedetyn totuuden paljastamisesta puuttuvien palojen avulla. Tieteen teko on paradigmasidonnaista ja paradigmojen vaihdosta luonnehtii rationaalisuuden muodosta toiseen siirtyminen. Siirtymälle itsessään ei totuuden korrespondenssiteorian mielessä ole rationaalisia perusteita. Karl Popperin näkemys tieteen teosta pohjaa ja aiemmin luvussa 3.3.2. esiteltiin falsifikaatioehtoon ja totuuden korrespondenssiteoriaan. Popper kritisoi Kuhnin näkemystä tieteestä mielivaltaiseen paradigman vaihtoon perustuvana toimintana ja korostaa paradigmoista riippumatonta, universaalia tieteellisen rationaalisuuden ihannetta, johon kuuluvat kriittinen ajattelu, säälimättömät kumoamisyritykset, luova kyky tehdä rohkeita konjektuureja ja jatkuvat

⁸⁸ Ibid., 35-36.

vallankumoukset.⁸⁹ Myös Imre Lakatos kritisoi Kuhnin käsitystä tieteen "kehittymisestä" ja pitää sitä irrationaalisen paradigman vaihdosta puuttuvan logiikan tai super-paradigmaattisten standardien vuoksi.⁹⁰ Myös Popperin falsifikaatioehto saa Lakatosin kriittisen tuomion. Sen perusongelma on, ettei virheellistä teoriaa ole mahdollista varmuudella tunnistaa empiirisiin testeihin. Paul Feyerabend menee pisimmälle kyseenalaistaessaan universaalien tieteellisen rationaalisuuden määrittämisen tarpeen ja korostaa tiedon kasvun merkitystä ja tieteen ei-rationaalista luonnetta.⁹¹

Analysoidessaan muun muassa edellä esitettyä Kuhnin, Popperin, Lakatoksen sekä Larry Laudan keskustelua rationaalisuuden, tieteellisen tiedon ja toiminnan luonteesta Huttunen päätyy seuraavaan johtopäätökseen:

*"Näyttää siltä, että tieteen historiasta nykyisen tieteenfilosofisen keskustelun valossa ei ole sellaisen rationaalisuuden käsitteen esikuvaksi, jonka peräänkuulutetaan indoktrinaatiokeskustelussa... .. tieteellä ei ole tarjottavana mitään universaalista rationaalisen ajattelun ideaalia. Tämä ei tarkoita sen enempää tieteenteorian kuin indoktrinaatioteoriankaan loppua, mutta vaatii radikaalia asioiden uudelleen ajattelua."*⁹²

4.2.3. Yhteiskunnan modernisaatioprosessi ja indoktrinaatioteoria

Huttunen tiivistää traditionaaliseen indoktrinaatioteoriaan kohdistamansa kritiikin seuraavasti:

*"Rajoittuneesta rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteestä johtuen traditionaalisisessa indoktrinaatiokeskustelussa ei löydy sellaista ajankohtaista indoktrinaation käsitettä, joka vastaisi modernin pluralisoituneen elämismaailman, eriytyneen maailmankuvan sekä postkonventionaalisen moraalitietoisuuden vaateita."*⁹³

⁸⁹ Ibid., 39.

⁹⁰ Ibid., 40.

⁹¹ Ibid., 41.

⁹² Ibid., 43.

⁹³ Ibid., 45.

Huttusen esittämästä kritiikistä on mahdollista erottaa kaksi elementtiä, jotka liittyvät toisiinsa. Ensinnäkin Huttunen kritisoi traditionaalisen indoktrinaatioteorian lähtökohtaoletusta tieteellisen rationaalisuuden luonteesta, joka otetaan ikään kuin annettuna. Näin ollen perinteistä indoktrinaatioteoriaa voi syystä nimittää horkheimerilaisessa mielessä traditionaaliseksi teoriaksi, sillä se osallistuu vallitsevien ajattelutapojen ja käytäntöjen legitimointiin ilman kriittistä ja emansipatorista intressiä. Toinen Huttusen esittämän kritiikin kohdista suuntautuu perinteisen indoktrinaatioteorian kyvyttömyyteen ottaa huomioon yhteiskunnallista kontekstia, jossa opetustoiminta tapahtuu. Toisin sanoen opetustoimintaa on analysoitu irrallaan sen sosiologisista ja yhteiskunnallisista sidoksista opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena luokkahuonetasolla. Puolimatka on laajentanut perinteisen indoktrinaatioteorian näkökulmaa yhteiskunnalliseen suuntaan McClellanin ajatusten kirvoittaman indoktrinaation valtakriteerin muodossa. Huttunen pitää sitä kuitenkin riittämättömänä ja perustelee tarpeen uusien moderniin yhteiskuntaan soveltuvampien indoktrinaation kriteerien muotoilulle.

Yhteiskunnallisen näkökulman puutteellisen huomioinnin vuoksi traditionaalinen indoktrinaatioteoria on kyvytön tunnistamaan niin sanottua rakenteellisista syistä johtuvaa indoktrinaatiota.

*"Rakenteellisella indoktrinaatiolla tarkoitan sellaista kouluopetuksessa tapahtuvaa anonyymiä yksilöiden ajatusten ja toimintavalmiuksien ohjaamista, joka periaatteessa ei olisi välttämätöntä yhteiskunnan kehityksen ja olemassaolon kannalta. Se on rakenteellisista syistä johtuvaa ihmisen potentiaalisen vapauden ylimääräistä rajoittamista. Se on rakenteellisista syistä johtuvaa ihmisen alaikäisenä pitämistä."*⁹⁴

Perinteisen indoktrinaatioteorian kyvyttömyys rakenteellisen indoktrinaation huomiointiin on seurausta pidättäytymisestä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tasolla. Lisäksi rakenteellisen indoktrinaation havaitsemista rajoittaa perinteisen indoktrinaatioteorian rajoittuminen tietoisin toiminnan analyysiin. Toisin sanoen perinteistä indoktrinaatioteoriaa on kritisoitu kyvyttömyydestä tiedostamattoman indoktrinaation määrittämiseen yksilöiden (opettajien ja oppilaiden) tasolla. Koska rakenteellinen indoktrinaatio on vain harvoin tietoista, on perinteisen teorian luonnollisestikin ollut vaikea hahmottaa sitä. Muun muassa C.D. Broad käyttää piilo-opetus suunnitelman käsitettä tarkoittamaan näitä opetuksessa toteutuvia, muun

⁹⁴ Ibid., 60.

muassa kouluinstituution rakenteellisista syistä johtuvia, tiedostamattomia suunnitelmia. Huttunen kuvaa rakenteellisen indoktrinaation tehokasta onnistumista tilanteella, jossa yksilö ajatuksettomalla toiminnallaan uusintaa oman etunsa vastaisia instituutioita ja samanaikaisesti kuvittelee olevansa tietoinen subjekti, jonka kaikki teot ovat harkittuja ja itse valittuja.⁹⁵

4.2.4. Ideologiateorian sovellus

Huttusen esitys kriittisestä ideologia käsitteen tulkinnasta havainnollistaa mielestäni pätevästi niitä yhteiskunnallisia ja toiminnallisia osa-alueita, jotka perinteisessä indoktrinaatioteoriassa on jätetty huomiotta. Esitys pohjaa R. Geussin⁹⁶ tekemään sisällölliseen erittelyyn ideologia käsitteen kolmesta merkityksestä. Ensimmäiseksi on mahdollista erottaa ideologia, joka perustuu tiedolliseen vääristymään. Opetus on indoktrinaatiota tiedollisen vääristyneisyytensä perusteella. Indoktrinaation sisältökriteerissä on kyse samasta tematiikasta: tiedollisesti pätevän sisällön erottamisesta vääristyneestä, doktrinaalisesta sisällöstä. Ensimmäinen vääristyneen ideologian muoto ei siten tuo uutta verta perinteiseen indoktrinaatiokeskusteluun, vaan siinä on kutakuinkin kyse samasta problematiikasta, joihin sisältökriteerin yhteydessä törmättiin.

Toinen niin sanottu funktionaalinen vääristyneen ideologian muoto on rakenteellisen indoktrinaation valottamisen kannalta mielenkiintoisempi. Siinä on kyse vääristymästä, jossa ideologinen ajattelu peittää yhteiskunnallisia ristiriitoja ja edistää siten epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten suhteiden säilymistä. Funktionaalisen ideologian rinnastaminen indoktrinaatiokeskusteluun siirtää huomion yksittäisten toimijoiden tasolta yhteiskunnalliselle tasolle, tai ehkä paremminkin tuo esiin opettamistoiminnan yhteiskunnallisen aspektin. Indoktrinaatiossa niin kuin opettamisessakin on kyse sekä uskomusjärjestelmien että toisaalta myös toiminnallisesta rakenteiden uusintamisprosessista. Opetussisältöjä pidetään indoktrinoivina, mikäli ne oikeuttavat tiettyjä epäoikeudenmukaisia instituutioita ja käytäntöjä. Perinteisessä indoktrinaatioteoriassa uskomusjärjestelmiin perustuva vaikuttaminen asettuu keskiöön. Silti yhtä tärkeää on huomata käytäntöihin ja niiden tiedostamattomaan uusintamiseen kytkeytyvä vaikuttaminen. Itsestään selvyyksinä pidetyt käytännöt vaikuttavat sekä toiminnan että uskomusten muodostamisprosesseissa. Myös Huttusen mielestä yksi perinteisen indoktrinaatioteorian ongelmista on sen rajoittuminen indoktrinaation tarkastelussa lähinnä oppilaiden diskursiivisten käsitysten ja ajatusten manipulointiin.

⁹⁵ Ibid., 60.

⁹⁶ R. Geuss, *The idea of critical theory: Habermas and the Frankfurt school*. Cambridge 1981.

Lopulta Geuss erottaa kolmannen vääristyneen ideologian muodon, jonka hän nimeää geneettiseksi. Siinä mielteet vääristyvät vieraantuessaan alkuperäisistä merkitysyhteyksistään. Traditionaalisen teorian rajoittuessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tasolle on tiedon geneettisten vääristymien huomiointi ollut vähäistä. Huttunen jättää geneettisen vääristymän pohdinnan avoimeksi, mutta toteaa sen sisältävän hedelmällistä maaperää tulevaisuuden indoktrinaatioteoreettisille muotoiluille.

4.2.5. Rauno Huttusen käsitys modernista yhteiskunnasta

Huttusen kritiikki perinteistä indoktrinaatioteoriaa kohtaan suuntautuu siis kahtaalle: rajoittuneeseen rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteeseen sekä perinteisen teorian irrallisuuteen yhteiskunnasta. Huttunen toteaa tarpeen uudenlaisen indoktrinaatioteorian ja indoktrinaation kriteereiden muotoilulle. Ennen kuin siirryn tarkastelemaan näitä uusia indoktrinaation kriteereitä, lienee kuitenkin syytä valottaa Huttusen käsitystä modernin yhteiskunnan tilasta, mikä itse asiassa asettaa vaateen näiden uusien kriteereiden määrittelyn tarpeelle. Toisin sanoen sen lisäksi, että perinteisessä teoriassa yhteiskunnallinen konteksti on jäänyt toissijaiseksi, ovat Huttusen mielestä siinä muotoillut indoktrinaation kriteerit sopimattomat modernin yhteiskunnan kontekstiin, eikä niiden rekonstruoinnissa sellaisenaan väärin lähtökohtaletusten vuoksi ole mieltä. Tässä kohden kritiikin kaksi osaa liittyvät yhteen. Rajoittuneet käsitykset rationaalisuudesta, evidenssistä ja tieteellisyydestä ovat esteenä indoktrinaation kriteereiden soveltamiselle modernin yhteiskunnan kontekstiin.

Huttusen indoktrinaatioteoria, kuten myös sen taustalla oleva käsitys modernin yhteiskunnan tilasta, on muotoiltu habermasilaisessa hengessä, minkä vuoksi sekä teorian yhteiskunnallisten taustaoletusten että itse uusien indoktrinaation kriteereiden ymmärtäminen edellyttää jossain määrin tutustumista Jürgen Habermasin ajatuksiin ja keskeisiin käsitteisiin. Tässä työssä Habermasin ajatusten yksityiskohtaisempi tarkastelu suoritetaan ekskursiossa 1. Mutta nyt maalataanpa maisema, josta Huttunen käyttää nimitystä moderni yhteiskunta.

Kritiikissään perinteistä indoktrinaatioteoriaa kohtaan Huttunen luettelee seuraavia modernin yhteiskunnan ominaisuuksia: *pluralisoitunut elämismaailma, eriytynyt maailmankuva sekä postkonventionaalisen moraalitietoisuuden vaihe*, jotka asettavat vaateen uuden moderniin kontekstiin soveltuvamman indoktrinaatioteorian muotoilulle. *Elämismaailma* tarkoittaa ihmisten yhteisesti jakamaa tulkintahorisonttia, joka modernissa yhteiskunnassa on pirstaloitunut muun muassa tradition ja muiden niin sanottujen suurten kertomusten menettäessä

asemaansa sosialisatioprosessissa. Modernissa yhteiskunnassa vallitsee arvojen ja tulkintahorisonttien moninaisuus, mikä asettaa myös kouluinstituutiolle yhtenä sosialisatioprosessin primus motorina omat vaateensa. Esimerkiksi opetussisältöjen ja kokonaisten opetussuunnitelmien muotoilu ei voi toteutua yhden jaetun elämismaailman lähtökohdista, vaan edellyttää erilaisten elämismaailmojen tasapuolista huomiointia sekä opetuksen suunnittelun, sisältöjen että myös opetuskäytäntöjen tasolla.

Maailmankuvien eriytyemisellä Huttunen viittaa habermasilaiseen käsitykseen niin sanotusta maailmankuvien rationalisatioprosessista, jossa ulkoinen, sosiaalinen ja sisäinen maailma eriytyvät toisistaan. *”Desentralisoituneen maailmankuvan omaava, puhuva ja toimiva subjekti, kykenee erottamaan ulkoisen, sosiaalisen ja sisäisen maailman sekä niihin liittyvät pätevyysvaatimukset.”*⁹⁷ Maailmankuvien eriytyminen on modernissa yhteiskunnassa siirtänyt huomion erityisesti yksilön identiteettiin ja yksilön mahdollisuuteen suunnitella omaa elämän uraansa. Elämän uran suunnittelu pohjaa modernin identiteetin avoimuuteen ja identiteettityön vaatimukseen, joka edellyttää reflektiivistä asennetta uskomusjärjestelmiin. Moderni identiteetti asettaa myös vaateensa koulumaailmalle. Ihmiskäsityksiin ja modernin identiteetin tematiikkaan syvennyttään myöhemmin työni viimeisissä luvuissa.

Lopulta Huttunen kuvaa modernia yhteiskuntaa postkonventionaalisen moraalitietoisuuden käsitteellä, joka alun perin viittaa Lawrence Kohlbergin kognitiiviseen moraalinkehitysteoriaan. *”Postkonventionaalisisessa vaiheessa normit menettävät ”itsestänselvyytensä” ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittiseen arviointiin (Kohlbergin tasot 5-6) (Habermas 1975, 51-2)”*⁹⁸ Toisin sanoen modernissa yhteiskunnassa moraalin perustaksi ei riitä puhdas lain tai muun auktoriteetin noudattaminen. Habermas korostaa keskustelun ja sitä kautta saavutetun yhteisymmärryksen merkitystä modernin moraalin perustana. Huttusen mielestä muutokset elämismaailman, identiteetin ja maailmankuvien rakenteissa mahdollistivat indoktrinaation tulemisen eettiseksi ongelmaksi modernissa yhteiskunnassa.

⁹⁷ R. Huttunen (1999a), 79.

⁹⁸ Ibid., 80.

4.3. Ekskursio 1: Jürgen Habermasin keskeiset käsitteet

4.3.1. Aluksi

Jürgen Habermas on yksi kriittisen koulukunnan tunnetuimmista filosofeista. Hänen ajatteluaan voidaan hahmottaa julkisuus-, tiedonintressi- ja kommunikatiivisen paradigman kautta, joista erityisesti kahta jälkimmäistä on sovellettu indoktrinaatioteorioissa. Huttusen esittämä indoktrinaatiokriteerien uudelleenmuotoilu on hyvä esimerkki habermasilaisesta indoktrinaatioteoreettisesta muotoilusta. Seuraavassa kappaleessa tarkoitukseni on selventää Habermasin keskeiset käsitteet, jotta myöhemmin voisimme ymmärtää niiden annin Huttusen muotoilemille moderneille indoktrinaation kriteereille. Lisäksi Habermasin käsitteiden selkeyttäminen syventää edellä esittämäni Huttusen yhteiskuntakäsityksen sisältöä.

4.3.2. Tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi

Tietoteoriassaan Habermas jakaa tiedon kolmeen intressiin, joita ovat *tekninen, praktinen ja emansipatorinen*. Teknisen intressiin tarkoituksena on mahdollistaa ihmisen pyrkimys oman fyysisen olemassaolonsa uusintamiseen luonnon objekteja manipuloiden. Tämä uusintaminen tapahtuu työn kautta. Teknologiset saavutukset ovat seurausta teknisen intressin toteutumisesta yhteiskunnassa. Praktinen intressi liittyy symbolisen todellisuuden uusintamiseen perinteensiirron ja sosialisatioprosessin kautta. Symbolisen uusintamisen välineenä on kieli. Kolmannen eli emansipatorisen tiedon intressin päämääränä on itsereflektiivinen toiminta, jonka avulla mahdollistuu yksilön kasvu ja vapautuminen sekä ulkoisista että sisäisistä pakoista. Siten emansipatorinen tiedon intressi liittyy kysymykseen vallasta ja vapaudesta. Keskeistä habermasilaiselle ajattelulle on tiedon ja tietämisen kytkeytyminen ihmisen lajin olemassaolon uusintamisen ja tuottamisen prosesseiksi. Teknisen-, praktisen ja emansipatorisen intressin kautta hahmottuvat ne olemassaolon erilaiset muodot, joissa uusintaminen tapahtuu.

4.3.3. Maailmankuvien rationalisoituminen

Yhteiskunnan modernisoituessa maailmankuvat rationalisoituvat⁹⁹ seurauksenaan ulkoisen, sisäisen ja sosiaalisen maailman eriytyminen toisistaan. Tämä eriytyminen näkyy maailmoja koskevinä erilaisina pätevyysvaatimuksina: *totuus* (ulkoinen maailma), *autenttisuus* (sisäinen

⁹⁹ Rationalisoituminen ei tässä tarkoita maailmankuvien muuttumista järkevimmiksi, vaan pikemminkin ihmisen kykyä hallita luontoa teknisin välinein.

maailma) ja *oikeudellisuus* (sosiaalinen maailma). Ulkoista maailmaa koskeva lause on pätevä, kun se on todenmukaisessa suhteessa ulkoisen maailman seikkoihin (totuuden korrespondenssiteoria). Sisäisen maailman autenttisuudella tarkoitetaan aitoa, rehellistä kokemuksen ilmaisua. Ja lopuksi sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä, kun se on yhtenevä yleisesti hyväksytyyn normikontekstin kanssa. Maailmankuvan desentralisoitumisen vuoksi moderni yksilö kykenee erottamaan nämä maailmat ja niihin liittyvät pätevyysvaatimukset toisistaan.¹⁰⁰

Toinen modernisaatiossa tapahtuva oleellinen seikka on yksilön kasvaminen postkonventionaalisen moraalien tasolle. Tässä kohden Habermasin ajatukset pohjautuvat Kohlbergin vaiheteoriaan moraalien kehittymisestä. Moraalisen kehitysvaiheita ovat: esikonventionaalinen, konventionaalinen ja postkonventionaalinen taso. Kehityksen alkuvaiheissa moraalit perustuvat konkreettisten tekojen arviointiin. Konventionaalisella tasolla korostuvat normit ja motiivit määrittävät teon luonnetta. Postkonventionaalisella tasolla yksilö kykenee vapaassa keskustelussa arvioimaan moraalien pätevyyttä. Siten postkonventionaalisella tasolla mahdollistuu myös metaeettinen pohdiskelu. Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen yhteiskunta ja moderni yhteiskunta. Modernissa yhteiskunnassa moraalit perustuvat auktoriteetin sijasta kommunikatiivisissa diskursseissa saavutettuun yhteisymmärrykseen.

4.3.4. Kommunikatiivinen ja strateginen toiminta

Habermas jakaa toiminnan sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen muotoon, jotka eroavat toisistaan sekä kohteensa että toimintaorientaationsa perusteella. Ei-sosiaalinen toiminta on luonteeltaan päämäärärationaalista kohteenaan ulkoinen luonto. Sosiaalinen eli ihmisiin ja sosiaaliseen maailmaan kohdistuva toiminta jakautuu kahteen orientoitumistavaltaan erilaiseen tyyppiin: *kommunikatiiviseen* ja *strategiseen*. Strategisessä toiminnassa kanssaihmiset ovat yksilöllisten tavoitteiden toteutumisen välineitä, toisin sanoen toiminnan orientaatio on luonteeltaan päämäärärationaalinen.¹⁰¹ Näin ollen ei-sosiaalinen ja strateginen toiminta perustuvat kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen eli jakavat saman toimintaorientaation. Ne eroavat kuitenkin kohteensa perusteella. Ei-sosiaalisen toiminnan suuntautuessa ulkoisen maailman objekteihin on strateginen toiminta kognitiivis-välineellisen toimintaorientaation toteuttamista

¹⁰⁰ H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen, ”Kriittinen teoria ja toimintatutkimus”, teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen, P. Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä*, Juva 1999, s. 174.

¹⁰¹ Habermas kutsuu strategisen toiminnan rationaalisuutta kognitiivis-välineelliseksi.

sosiaalisessa maailmassa. Välineellistä ja strategista toimintaa voidaan pitää onnistuneena, kun toimija saavuttaa nopeasti haluamansa päämäärän ulkoisessa tai sosiaalisessa maailmassa. Strateginen toiminta ilmenee sekä avoimessa eli tietoisessa että peitetystä eli tiedostamattomassa muodossa. Huttusen mukaan perinteinen indoktrinaatio teoria sivuuttaa tyystin pohdinnan peitetystä, tiedostamattomasta indoktrinaatiosta ja pitää tätä yhtenä sen heikkoutena.

Kommunikatiivisessa toiminnassa yksilöt suhtautuvat toisiinsa kunnioituksella yhteisymmärrystä tavoitellen. Kyse on toisten ihmisten persoonan tunnustamisesta ja toiminnasta, jossa kanssasubjektia kohdellaan päämääränä sinänsä. Kommunikatiivinen rationaalisuus on fenomenologista ja sen lähtökohtana on yhteisesti jaettu elämismaailma. Habermas muotoilee kuvan ideaalisesta kommunikatiivisesta diskurssista, jossa vapaan ja tasa-arvoisen dialogisen keskustelun kautta, parhaaseen argumenttiin perustuen, saavutetaan yhteisymmärryksen tila. Länsimaisen yhteiskunnan modernisaatio on merkinnyt sekä strategisen että kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumista, joka ensimmäisessä ilmenee ihmisen irtautumisena luonnonvoimien alaisuudesta ja toisessa lisääntyneenä kyvykkyytenä yhteiskunnallisten ongelmien dialogiseen ratkaisuun. Kommunikatiivinen toiminta ja yhteisymmärryksen saavuttaminen edellyttävät modernisaatioprosessissa tapahtuvaa maailmankuvien ja toiminnan rationalisoitumista sekä postkonventionaalisen moraalien tasoa.

Kommunikatiivisen toimintaorientaation sovellusta kasvattamisen kontekstiin nimitetään *diskurssipedagogiikaksi*. Sillä tarkoitetaan ongelmakeskeistä oppimista, joka tapahtuu avoimessa keskustelussa tasa-arvoisten kommunikatiivisten toimijoiden, opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen opetustoiminta on kommunikatiivista mahdollistaessaan avoimen ilmapiirin, jossa keskustelun avulla on mahdollista päätyä yhteisymmärrykseen esimerkiksi tietyistä käsityksistä tai toimintanormeista. Käytännössä toteutunutta kommunikatiivista toimintaa ilmentävät esimerkiksi keskustelun pohjalta yhdessä sovitut luokan toimintaohjeet tai säännöt. Käytännön haasteita tasa-arvoiselle keskustelulle ja avoimelle ilmapiirille, jossa kaikilla oppimistilanteen toimijoilla olisi samantyyppiset mahdollisuudet ja riittävästi rohkeutta keskusteluun osallistumiseen, asettavat muun muassa suuret ryhmäkoot ja keskusteluun käytettävän ajan rajallisuus. Massaluennot ovat hyvä esimerkki suuresta ryhmäkoosta, jolla saattaa olla kommunikatiivista toimintaa ehkäisevä vaikutus. Toisaalta myös suomalainen koulukulttuuri sisäänkirjoitettuine sääntöineen sekä opettajien ja oppilaiden ennakkoluulot saattavat helposti muodostua esteeksi avoimelle ja tasa-arvoiselle kommunikatiiviselle toiminnalle.

Perinteinen käsitys opettamisesta yksisuuntaisena tiedonsiirtoprosessina on esimerkki strategisesta toimintaorientaatiosta. Siinä opettaja objektivoi oppilaat oman toimintansa välineiksi ja tekee mahdolliseksi avoimen kommunikaatioilmapiirin syntymisen. Näin opettaja alistaa oppilaansa epätasa-arvoiseen asemaan kommunikatiivisina toimijoina ja korottaa itsensä aina jossain määrin heidän yläpuolelleen. Opettaja saattaa esimerkiksi väheksyä, muokata tai jopa kokonaan sivuuttaa oppilaiden esittämiä näkemyksiä ja kysymyksiä. Toiminnallaan opettaja muuttaa luokan oppimisilmapiiriin keskusteluun perustuvasta ongelma-keskeisyydestä tiedon omaksumiseen ja hiljaiseen ulkoaopetteluun.

Tässä kohden esiin nousee kysymys erilaisten oppisisältöjen suhteutumisesta kommunikatiiviseen ja strategiseen toimintaorientaatioon. Toisin sanoen kysymykseen siitä, vaikuttaako se, mitä opetetaan (oppisisältö) siihen, miten opetetaan. Olisi nimittäin luontevaa ajatella, että tietyt oppisisällöt sopivat paremmin kommunikatiivisen toiminnan kohteeksi kuin toiset. Ensinnäkin kuinka mahdollistuu esimerkiksi kertolaskusääntöjen kommunikatiivinen opettaminen? Ja toiseksi millaisia oppimistuloksia kommunikatiiviseen toimintaorientaatioon pohjaavalla opetustoiminnalla kertolaskuja opettaessa on? Huttunen toteaa ainakin yliopiston kouluinstituutiona toimivan sekä kognitiivis-välineellisen (strateginen toiminta) että kommunikatiivisen rationaalisuuden mukaan. Huttusen mielestä kognitiivis-välineellinen rationaalisuus ei sinänsä ole paha asia, kun sitä käytetään oikeissa kohdin ja se alistetaan kommunikatiiviselle rationaalisuudelle.¹⁰² Näin Huttusen teorian valossa näyttäisi tiettyjen sisältöjen opettaminen kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden ohjaamana oikeutetulta.

Yksittäisen opettajan toiminta sisältää aina sekä kommunikatiivisen että strategisen ulottuvuuden. Toimintaorientaation arviointi käytännön opetustoimintaa analysoiden saattaa aiheuttaa vaikeuksia. Ongelman voi rinnastaa perinteisen indoktrinaatioteorian intentiokriteerin yhteydessä kohdattuun ongelmaan intentioiden arvioinnissa. Puolimatka väittää, ettei habermasilainen diskurssipedagogiikka kykene erottamaan kasvatuksellista opettamista indoktrinaatiosta. ”Habermasilaisen ei-indoktrinoivan opetuksen ehdot eivät kuitenkaan riitä erottamaan kasvatuksellista opetusta indoktrinaatiosta. Näennäisesti avoimen ja kriittisen keskustelun menetelmää voidaan käyttää myös ohjailevasti ja indoktrinoivasti.”¹⁰³

¹⁰² R. Huttunen (2003), 123.

¹⁰³ T. Puolimatka (1999), 164.

4.4. Ekskursio 2: Jack Mezirow ja kriittinen reflektio

4.4.1. Aluksi

Jack Mezirow edustaa kriittistä traditiota ja modernia amerikkalaista kasvatustajattelua, jolle on luonteenomaista pedagogisten ongelmien psykologisointi. Toisin sanoen pedagogisia ongelmia tarkastellaan psykologisesta näkökulmasta ja kouluttajan rooli on terapeutin kaltainen. Lisäksi Mezirowin käyttämien käsitteiden: merkitysperspektiivi, skeema ja reflektio sekä myös tutkimuskohteen, oppiminen, perusteella voidaan teoriaa luonnehtia kognitiiviseksi.¹⁰⁴ Seuraavassa ekskursiossa tarkoitukseni on esitellä Mezirowin teoria emansipatorisesta, kriittiseen reflektioon pohjautuvasta oppimisesta. Lähdän liikkeelle käsitteiden määrittelystä lopulta teorian ongelmakohtiin pureutuen. Tulee huomata, että Mezirowin teoriaa esitellään tässä työssä siltä osin, kun se tukee Huttusen uusien indoktrinaatiokriteerien parempaa ymmärrystä.

4.4.2. Mezirowin kasvatustajattelun pääkäsitteet

Tämän kappaleen tarkoitus on selventää Mezirowin teorian keskeinen käsitteistö, jonka ymmärtämisen pohjalta mahdollistuu tie Mezirowin kasvatustajatteluun ja sen kriittiseen pohdintaan. Olen jakanut kappaleen neljään alalukuun, joista ensimmäinen koskee merkityksen jäsentämistä: *merkitysskeemoja ja merkitysperspektiivejä*. Toinen alaluku pureutuu *reflektion, reflektiivisen toiminnan* ja lopulta *kriittisen reflektion* määrittelyyn. Kolmannessa alaluvussa määritellään kaksi oppimisen lajia: *instrumentaalinen* ja *kommunikatiivinen* yhteys habermasilaiseen ajatteluun huomioiden. Neljäs ja viimeinen luku keskittyy merkitysperspektiivien *episteemisiin, sosiokulttuurisiin ja psyykkisiin vääristymiin*.

4.4.2.1. Merkitysskeemat, merkitysperspektiivit ja uudistava oppiminen

Mezirow lähtee teoriassaan liikkeelle merkitysten muodostumisprosessista, jolle oppimisprosessi perustuu. Merkityksenanto jakautuu kahteen ulottuvuuteen: skemaattiseen ja perspektiiviseen, jotka erottuvat toisistaan yleisyystasoon perustuen. Merkitysskeemoilla tarkoitetaan yksittäisiä odotuksia, totunnaisia tulkintasääntöjä, jotka ohjaavat tapaamme havaita käsitteellisiä suhteita ja tapahtumia. Toisin sanoen ne ovat totunnaisia tapoja havaita maailmaa

¹⁰⁴ Kognitiivinen psykologia tutkii ihmisen kognitioita: ajattelua, muistamista, kieltä, skemaattista järjestelmää, representaatioita jne.

merkityksellisenä. Merkitysperspektiivit ovat laajempia olettamuskokonaisuuksia, rakenteita ja periaatteita, jotka ohjaavat havaitsemista ja merkityksenantoa. Yleisesti ottaen niiden tehtävä on rajata ja jäsentää valikoivasti kaikkea oppimaamme. Merkitysperspektiivit muodostavat viitekehyksen, jonka varassa kokemusmaailman tulkinta tapahtuu.

Merkitysperspektiivien ja merkitysskeemojen muuntuminen tapahtuu uusien kokemusten mukauttamisen ja sulauttamisen kautta. Tässä kohden Mezirowin teorian edustaa modernille psykologialle yleistä tapaa ymmärtää oppiminen akkommodaatio- ja assimilaatioprosesseihin liittyvänä toimintana.¹⁰⁵ Uusi tieto sulautetaan osaksi tietorakennelmaa, mikäli se sopii jo oleviin merkitysperspektiiveihin. Jos tieto on uutta ja poikkeaa aiemmasta tietorakennelmasta ja ymmärryksen tavasta, se saattaa aiheuttaa muutoksen vanhassa merkitysperspektiivissä. Merkitysperspektiivin muokkaamista uuden tiedon kattavaksi kutsutaan mukauttamiseksi. ”Merkitysperspektiivit, jotka pystyvät käsittelemään laajempaa kokemusten kirjoa ja kykenevät paremmin erottamaan kokemustyypit toisistaan, pysyvät avoimina muille perspektiiveille ja kokoavat kokemuksemme hyvin yhteen, ovat kehittyneempiä.”¹⁰⁶ Esimerkkinä merkitysperspektiiveissä tapahtuneesta muutoksesta Mezirow mainitsee naisliikkeen, jonka sisällä viimeisten vuosien kuluessa on perinteiset, stereotyyppiset sukupuoliroolit asetettu kyseenaliseksi. Merkitysskeemat ja -perspektiivit vaikuttavat kaikkeen, mitä havaitsemme, käsitämme ja muistamme.¹⁰⁷

Mezirowin esittämä uudistava tai emansipatorinen oppiminen perustuu merkitysperspektiivien muokkaamiseen siten, että oppija pystyy luomaan entistä kattavamman, erottelukykyisemmän, avoimemman ja johdonmukaisemman käsityksen kokemastaan. Uudistava oppiminen on ennen kaikkea mahdollista aikuiskoulutuksen yhteydessä, sillä se on vapaa itse sosialisatioprosessista. Mezirow korostaa aikuisuutta mahdollisuutena merkitysperspektiivien kriittiseen uudelleen arviointiin.

4.4.2.2. Reflektiivinen toiminta ja kriittinen reflektio

Mezirowin reflektio -käsite pohjautuu deweyläiselle tavalle määrittää reflektio omien uskomusten perusteiden kriittiseksi arvioinniksi. Mezirow jakaa toiminnan reflektiiviseen ja ei-reflektiiviseen, joista jälkimmäinen puolestaan jakautuu totuttuun ja harkittuun toimintaan.

¹⁰⁵ Akkommodaatio on suomeksi käännetty sanalla mukauttaminen ja assimilaatio sulauttaminen.

¹⁰⁶ R. Huttunen (1999b), 134-135.

¹⁰⁷ J. Mezirow, Uudistava oppiminen - Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa, Helsinki 1995, s. 18-21.

Myös reflektiivinen toiminta on luonteeltaan harkitsevaa. Harkitsevuus ei ole siten kriteeri, jonka perusteella reflektiivinen ja ei-reflektiivinen toiminta erottuvat toistaan. Mezirowin sanoin: ”*Kaikki inhimillinen toiminta, joka ei ole puhtaasti tottumuksiin perustuvaa tai ajatuksetonta, on harkitsevaa – edellyttää jo tiedetyn tietoista hyödyntämistä toiminnan ohjenuorana.*”¹⁰⁸ Reflektiivistä toimintaa määrittää kriittinen asenne, sekä nykyhetken että jo aiemmin tapahtuneisiin, uskomusten oikeuttamisprosesseihin. Aiemmin opittuun suuntautuvaa reflektiota Mezirow nimittää jälkikäteisreflektioksi, jonka merkitys korostuu erityisesti aikuisopiskelussa.

Lopuksi Mezirow erottaa reflektiosta erityisen toiminnon, jota hän kutsuu kriittiseksi reflektioksi ja määrittää seuraavasti:

*”Vaikka reflektioon aina sisältyykin tietty kriittinen elementti, tarkoitamme termillä kriittinen reflektio seuraavassa nimenomaan aikaisemman oppimisen ennakko-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista. (Täsmällisempi termi olisi premissien reflektointi, mutta koska niin monet meistä ovat tässä yhteydessä puhuneet kriittisestä reflektiosta tuntuu viisaammalta jatkaa tätä käytäntöä.)”*¹⁰⁹

Näin ollen Mezirow määrittää kriittisen reflektion toiminnaksi, joka suuntautuu oppimisen ennakko-oletusten tarkasteluun. Kriittinen reflektio on edellytyksenä uudistavalle oppimiselle ja kokonaisten merkitysperspektiivien emansipaatiolle. Siinä on kyse vapautumisesta vanhoista näkökulmista ja oletuksista, jotka ohjaavat oppimista.

4.4.2.3. Instrumentaalinen ja kommunikatiivinen oppiminen

Kasvatustieteessä Mezirow erottaa toistaan kaksi erilaista oppimisen tapaa: instrumentaalisen ja kommunikatiivisen. Mezirowin ajattelussa näkyy selkeä yhteys Jürgen Habermasin käsitepariin strateginen versus kommunikatiivinen toiminta, joiden tarkempi erittely käytiin alaluvussa 4.3.4.. Instrumentaalinen oppiminen perustuu luonnontieteelliseen, hypoteettis-deduktiiviseen metodiin tehtävänänsä valvoa ja manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Instrumentaalista oppimista tulee arvioida empiirisen näytön, tuloksellisuuden perusteella.

¹⁰⁸ Ibid., 22.

¹⁰⁹ Ibid., 29.

Kommunikatiivnen oppiminen perustuu niin sanottuun fenomenologiseen, ymmärtävään metodiin. ”*Kommunikatiivisessa oppimisessa lähestymistapana on sen sijaan opiskelijan yritys ymmärtää, mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa.*”¹¹⁰ Keskeistä kommunikatiiviselle oppimiselle on metaforien ja teemojen käyttö välineenä sulauttaa tai mukauttaa uusi asia merkitysperspektiiviin. Kommunikatiivinen oppiminen on reitti uudistavaan oppimiseen, jonka tavoitteena on refleктоiva yksilö, joka merkitysperspektiivejään kriittisesti reflektoiden luo kattavan, erottelukykyisen ja johdonmukaisen käsityksen omasta kokemusmaailmastaan.

Mielenkiintoisin ja Mezirowin ajattelun kannalta olennainen seikka, joka luonnehtii kommunikatiivisen ja instrumentaalisen oppimisen erilaisuutta on niihin liittyvän reflektion erilaisuus. Instrumentaalista oppimista kuvaa jälkirefleksio, joka kohdistuu opetus- ja oppimisstrategioiden ja taktiikoiden taustalla olevien sisältö- ja menettelytapoletuksien arviointiin. Oppimista arvioidaan tuloksellisuuteen ja päämääriin perustuen. Kommunikatiivisessa reflektiossa kriittisen arvioinnin kohteena, tulosten sijasta, ovat kokonaiset ongelmanratkaisuprosessit esimerkiksi metaforien ja merkitysperspektiivien johdonmukaiset suhteet. Kommunikatiivisessa oppimisessa on kyse kriittisestä suhtautumistavasta aiemmin opittuihin ennako-oletuksiin. Kommunikatiivinen oppiminen on emansipatorista ja uudistavaa oppimista.

Tässä kohden mieleeni nousee idea Mezirowin reflektion käsitteen yhdistämisestä perinteisessä indoktrinaatioteoriassa¹¹¹ muotoiltujen indoktrinaation kriteerien analyysiin. Voitaisiinko ajatella, että indoktrinaation määrittely metodi-, seuraus- ja sisältökriteeriin pohjaten liittyy jälkireflektiiviseen opettamisen luonteen analysointiin, kun puolestaan intentiokriteeriin pohjaava indoktrinaation määrittely sisältää oletuksen kriittisestä reflektiosta suhteessa koko opetusprosessiin, opettajan omiin uskomusrakennelmiin ja aiemmin opittuihin ennako-oletuksiin.

4.4.2.4. Episteemiset, sosiokulttuuriset ja psyykkiset vääristymät

Mezirowin mukaan merkitysperspektiivimme voivat vääristyä kolmella eri osa-alueella: episteemisesti, psyykkisesti ja sosiokulttuurisesti. Episteemiset vääristymät koskevat tiedon

¹¹⁰ Ibid., 24.

¹¹¹ Perinteisellä indoktrinaatioteorialla tarkoitan Rauno Huttusen tavoin I.A. Snookin esittämistä indoktrinaation kriteereistä nousevaa ajatteluperinnettä.

ymmärrystä, käyttöä ja ongelmanratkaisutapoja. Tavoitetilana on kyky reflektiiviseen arviointiin, ja muita siitä poikkeavia arviointi- ja ongelmanratkaisutapoja voidaan pitää vääristyneinä ja kehittymättöminä. Yhtenä esimerkkitapauksena episteemisestä vääristymästä Mezirow mainitsee reifikaation, jossa yhteiskunnalliset ilmiöt nähdään luonnonlain omaisina ihmislähtöisyys unohtaen.

”Lisäksi Mezirow mainitsee omina episteemisinä vääristyminä kuvaukseen perustuvan tiedon käyttämistä normatiivisena tietona, abstraktion pitämistä olemassa olevana kohteena sekä ortodoksisen positivismin mielekkyys-teesin, jonka mukaan merkityksellisiä ovat vain ne propositiot, jotka ovat empiirisesti todennettavissa.”¹¹²

Sosiokulttuurisilla vääristymillä Mezirow tarkoittaa jäykkyyttä, stereotyyppisyyttä uskomusjärjestelmissä, jotka liittyvät valtaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Esimerkkinä sosiokulttuurisesta vääristymästä on jonkin alakulttuurin erityisen ajattelutavan yleistäminen laajemman ryhmän mielipiteeksi.¹¹³

Lopuksi Mezirow erottaa kolmannen, psyykkisten vääristymien tyyppin, jonka hän määrittelee seuraavasti: *”Psykologiset vääristymät liittyvät sellaisiin ennakko-oletuksiin, jotka synnyttävät toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa.”¹¹⁴* Lapsuuden traumaattiset kokemukset ovat yksi esimerkki psyykkisistä vääristymistä, jotka vaikuttavat myöhemmässä elämässä muun muassa tunne-elämän köyhytenä, riskinoton tapoihin sekä oman seksuaalisuuden hyväksymiseen ja kohtaamiseen. Mezirow näkee aikuisuuden toisena mahdollisuutena menetettyjen kykyjen takaisin voittamiseen, myös psyykkisten vääristymien tasolla, reflektiivisen analyysin ja rationaalisen pohdinnan sekä tunteiden erittelyn ja tiedostamisen keinoin, joissa opettajan, kouluttajan tai terapeutin rooli on ilmeinen.

4.4.3. Mezirowin teorian arviointia

Liitettäessä Mezirowin kasvatustajatteluun ideat traditionaalisen indoktrinaatiokeskustelun yhteyteen sen vahvuutena ja uuttaluovana voimana on opetukseen liittyvien käytäntöjen kumpuaminen ihmisen sisäisen merkitysrakenteisiin pohjaavan kognitiivisen ja psyykkisen

¹¹² R. Huttunen (1999b), 135.

¹¹³ Esimerkiksi väite: kaikki joensuulaiset ovat rasisteja, kun viitataan Skin Head- järjestön toimintaan ja yleistetään se koskemaan kaikkia Joensuun asukkaita.

¹¹⁴ J. Mezirow (1995), 32.

maailman hahmottamisesta. Opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus muodostuu episteemisistä, sosiokulttuurisista ja psyykkisistä aineksista ja näyttäytyy siten moniulotteisempana verraten perinteiseen ajatteluun, jossa opetustapahtuma on nähty tiedonsiirtona ja siten pelkästään episteemisenä prosessina. Mezirowin kasvatustapahtuman vahvuus piilee kokonaisvaltaisessa tavassa hahmottaa ihminen subjektiivisena, sosiaalisena ja tiedollisena toimijana.

Perinteisessä indoktrinaatiokeskustelussa indoktrinaatio määritellään neljän I.A. Snookin esittämän kriteerin perusteella.¹¹⁵ Metodi- ja sisältökriteerissä opetuksen arvio perustuu metodisten ja sisällöllisten valintojen analyysiin, kun puolestaan intentiokriteerillä opetuksen indoktrinatiivisuutta arvioidessa näkökulma siirtyy opettajan kykyyn merkitysperspektiivinsä kriittiseen reflektioon. Viimeisessä, neljännessä indoktrinaation kriteerissä opetuksen indoktrinatiivisuus pyritään tunnistamaan sen seurauksista opiskelijoista. Opetus on luonteeltaan indoktrinatiivista, mikäli se tuottaa sulkeutuneita, sisäänpäin kääntyneitä ja pinttyneitä asenteita suhteessa opiskelijan omiin merkitysperspektiiveihin. Mezirow määrittelee indoktrinaation seuraavasti:

”Koulutus muuttuu indoktrinaatioksi vain silloin, kun kouluttajat yrittävät saada aikaan tietynlaista toimintaa oman tahtonsa jatkeena, tai kun he kenties sokeasti auttavat oppijoita yhtä sokeasti noudattamaan kriittisen tarkastelun ulkopuolellejätettyjen kulttuurisesti omaksuttujen olettamusten vaatimuksia, jotka määräävät, miten oppijat havaitsevat, ajattelevat ja tuntevat suhteessa itseensä, ihmissuhteisiinsa ja maailmaansa.”¹¹⁶

Kriittis-reflektiivinen asenne on siten vastamyrkkyä indoktrinaatiolle. Mezirowin teoriaa voidaan kiittää kriittisen reflektion käsitteen tuomisesta kasvatustieteeseen pohdintaan. Sen valossa perinteisen indoktrinaatiokeskustelun ja erityisesti siinä muotoiltujen indoktrinaation intentio- ja seurauskriteerin hahmottaminen helpottuu.

Toinen merkittävä seikka, jonka luen Mezirowin kasvatustapahtuman vahvuudeksi indoktrinaatiokeskusteluun sovellettaessa, on painopisteen siirtyminen opettajakeskeisestä indoktrinaatioanalyysistä kohti oppijan merkitysperspektiivejä ja kokemusmaailmaa. Opetus- ja oppimistilanteessa on aina kyse vähintään kahden yksilön välisestä toiminnasta. Kyse on siten

¹¹⁵ I.A. Snookin esittämät indoktrinaation kriteerit ovat metodi-, sisältö-, intentio- ja seurauskriteeri.

¹¹⁶ J. Mezirow (1995), 382.

vuorovaikutuksellisesta tapahtumasta. Indoktrinaatio ei tapahdu tyhjiössä, vaan on yksilöiden välisen vuorovaikutuksen tulosta. Oppijan subjektiivisen merkitysmaailman liittäminen osaksi indoktrinaatioanalyysiä tekee ymmärrettäväksi yksilöiden erilaisuuden suhteessa indoktrinaatioherkkyyteen. Samalla opetuksella on erilaisia vaikutuksia erilaisiin yksilöihin merkitysperspektiiveistä, kokemusmaailmasta ja tiedollisesta kompetenssista riippuen. Voidaan ajatella tiedollisesti kypsymättömien, esimerkiksi lasten olevan alttiimpia indoktrinaation vaikutukselle. Indoktrinaatiokeskustelussa onkin esitetty ajatus, jonka mukaan pienten lasten opettaminen sisältää aina välttämättömyydellä jonkin verran indoktrinaatiota. Kyseenalaista on, voidaanko yksilön kehittymättömyyttä tällä tavoin pitää opetuksen indoktrinaatioksi määräävänä tekijänä. Eikö meillä kuitenkin ole mahdollisuus opettaa myös lapsia positiivisessa mielessä indoktrinoimatta? Ongelmaksi muodostuu selkeiden syy-seuraus- suhteiden havaitseminen opetusprosessista. Opetustapahtumaan liittyvien erilaisten vastavuoroisten vaikutusten¹¹⁷ vuoksi, on vaikea varmuudella määrittää ne vaikutukset yksilöön, joiden voidaan sanoa olevan itse opetusprosessin aiheuttamia.

Mezirowin teoria uudistavasta oppimisesta on kohdistettu aikuiskasvatuksen alueelle. Siinä opiskelijoiden oletetaan omaavan riittävät esitaidot¹¹⁸ opetus-oppimisprosessissa kehittyvään kriittis-reflektiiviseen omien merkitysperspektiivien arviointiin. Silti myös aikuiset oppijat voivat toimia monilla erilaisilla kehitystasoilla. Kouluttajan tehtävä uudistavan oppimisen hengessä on tarjota opiskelijoille turvallinen ympäristö, joka rohkaisee kriittiseen itsetutkiskeluun ja avoimeen tunteiden ilmaisuun. Vain turvallisessa ilmapiirissä mahdollistuu eritasoisten opiskelijoiden kasvu kohti kriittisen reflektion tavoitetta. Kouluttajan tehtävä on toimia esimerkkinä kriittisesti reflektovasta oppijasta. Mezirowin teoria uudistavasta oppimisesta ei jää metateoreettiseksi analyysiksi, vaan kytkeytyy käytännön opetustoimintaan sille tavoitteita luoden.

¹¹⁷ Tässä kohden opetustapahtuman vastavuoroisilla vaikutuksilla tarkoitan erilaisten yksilöiden välistä vuorovaikutusta, joka erilaisten persoonallisuuksien ja merkitysmaailmojen muodostamassa opetustilanteessa tuottaa erilaisia vaikutuksia, seurauksia erilaisiin yksilöihin. Opetustapahtumaa voidaan siten nimittää erilaisten persoonien kohtaamiseksi.

¹¹⁸ Esimerkiksi tiedollista pääomaa ja elämäkokemusta, jotka tekevät merkitysperspektiivien arvioinnin mahdolliseksi.

4.5. Indoktrinaation uudet kriteerit

4.5.1. Aluksi

Huttusen mielestä aiemmat indoktrinaatioteoriat eivät ole kyenneet kehittämään käsitteellisesti tyydyttävää ja käytännölliseltä kannalta toimivaa indoktrinaation käsitettä. Yksi syy tähän on taustalla oleva rationaalisuuden käsitteen rajoittuneisuus. ”Ajankohtaisessa indoktrinaatiokäsityksessä ei itse asiassa tarvita teoriaa siitä, mitkä ajattelutavat ovat rationaalisempia kuin toiset tai mikä on rationaalinen tapa siirtyä käsitteestä toiseen.”¹¹⁹ Huttunen haluaa korvata perinteisen indoktrinaatioteorian luonnontieteellisen rationaalisuuden sosiaalista toimintaorientaatiota koskevalla rationaalisuudella, jota hän habermasilaisittain nimittää kommunikatiiviseksi rationaalisuudeksi. Painotus indoktrinaatioteorialle relevantista rationaalisuuskäsityksestä siirtyy siten ajattelutapojen rationaalisuus-aspektilla vertailusta rationaalisuuden sosiaaliseen toimintaorientaatioon. Lisäksi Huttunen asettaa tavoitteekseen sellaisen indoktrinaatioteorian muotoilun, joka on lujasti kiinnittynyt modernin yhteiskunnan kontekstiin: maailmankuvien, elämismaailman ja identiteetin rakenteen muutokseen.

Huttunen asettaa tavoitteekseen mahdollisimman tiukkojen indoktrinaation kriteerien muotoilun, minkä vuoksi hän rajaa peruskoulutasoisen koulutuksen indoktrinaatioteoriaansa ulkopuolelle ja keskittyy indoktrinaation dilemmaan akateemisen tason koulutuksessa. Rajauksen perusteena on halu sulkeistaa sekä sosialisatio- että maailmankatsomuksen muodostamisprosessi indoktrinaatioteorian ulkopuolelle.

”Oletan, että yliopisto-opiskelijat ovat jo yhteiskuntaan sosiaalistuneita persoonia (joku voisi sanoa ’valmiiksi indoktrinoituja’), jotka omaavat ainakin jossain määrin omaa vapaata harkintakykyä ja suotuisissa olosuhteissa ovat kommunikatiivisesti kykeneviä esittämään mahdollisesti oman eriävän näkökulmansa opetettavasta asiasta.”¹²⁰

Tämä rajaus on Huttusen teorian kannalta keskeinen ja se tulee ottaa huomioon myös itse teoriaa arvioitaessa, mutta nyt siirrytään Huttusen muotoilemien indoktrinaation kriteereiden lähempään tarkasteluun.

¹¹⁹ R. Huttunen (1999a), 115.

¹²⁰ Ibid., 2.

4.5.2. Kommunikatiivinen menetelmä- ja intentiokriteeri

Perinteisen indoktrinaatioteorian menetelmäkriteeri perustui ajatukseen epärationaalisten menetelmien määrittämisestä vastakohtana rationaalisille tieteen menetelmille. Huttusen mielestä indoktrinaation määrittäminen epärationaalisten toisin sanoen ”huonojen” menetelmien käytöksi antaa yksinkertaisen ja tehottoman kuvan indoktrinaatiosta. Indoktrinaatiossa käytetään parhaita ja tehokkaimpia menetelmiä voimakkaan vaikutuksen aikaansaamiseksi. Puolimatkan esittämä erottelu menetelmäkriteerin kahdesta merkityksestä a) yleisenä opetusmenetelmällisenä lähestymistapana ja b) tiettyjen konkreettisen menetelmien käyttönä, saa Huttuselta osakseen kiitosta. Huttunen muotoilee oman menetelmäkriteerinsä habermasilaiseen kommunikatiiviseen arvo-orientaatioon perustuen (Puolimatkan mielessä a), jolloin opetusta arvioidessa merkityksellistä, yksittäisten toimintojen havainnoinnin tai kielenkäytön analysoinnin sijaan, on opettajan arvo-orientaation selvittäminen. Huttunen kytkee menetelmäkriteerin intentiokriteerin yhteyteen ja nimeää muotoilemaansa, kommunikatiiviseen arvo-orientaatioon ja sosiaaliseen rationaalisuuteen pohjaavaa, indoktrinaation kriteerin kommunikatiiviseksi intentio- ja metodi kriteeriksi.

Sosiaalinen toimintaorientaatio jakautuu kahteen orientoitumistavaltaan erilaiseen tyyppiin: kommunikatiiviseen ja strategiseen toimintaan, jotka mahdollistavat opetustoiminnan eettisen arvioinnin. Toisin sanon opetustoiminnan eettisessä arvioinnissa intention ja metodiin perustuen on kyse opettajan toimintaorientaation analyysistä akselilla kommunikatiivinen vs. strateginen toiminta. Kommunikatiivista toimintaorientaatiota luonnehtii yksilöiden molemmin puoleinen toistensa kunnioittaminen ja aitoina persoonallisuuksina pitäminen. Sen tavoitteena on opiskelijoiden kehittyminen kommunikatiivisilta kyvyiltään kompetenteiksi oppimisprosessin subjekteiksi. Opetus- / oppimistapahtumassa yhteiset päämäärät ja tavoitteet valitaan tasa-arvoisen ja vapaan keskustelun ilmapiirissä. Huttunen huomauttaa, ettei kommunikatiivisessa opettamisessa ole kyse habermasilaisen kommunikatiivisen toiminnan ideaalin konkreetista toteuttamisesta, vaan siinä ikään kuin harjoitellaan varsinaista kommunikatiivista toimintaa. Näin ollen *”kun opettajan viimekätisenä päämääränä on edesauttaa täysi-ikäisen ja kommunikatiivisesti kompetentin persoonan kehitystä opettaja voi käyttää metodeja, jotka kontekstistaan irrotettuina voivat näyttää strategisilta.”*¹²¹ Kommunikatiivisessa arvo-orientaatiossa opettaja sitoutuu argumentatiivisen toiminnan yleisiin ehtoihin soveltaen niitä

¹²¹ Ibid., 119.

opetuksessaan parhaalla mahdollisella tavalla. Opetuksen arviointi tapahtuu arvo-orientaatioon, ei yksittäisiin menetelmällisiin valintoihin perustuen.¹²²

Strateginen toiminta pohjaa kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen, jolle on ominaista kanssaihminen, tässä tapauksessa oppilaiden, välineellistäminen ja objektivointi. Opettajan toiminnan taustalla saattaa olla ajatus tiedon siirtoprosessista, jossa oppilaat nähdään opetuksen passiivisina vastaanottajina. Kantilaisittain strategisessa toimintaorientaatioissa on kyse oppilaiden tahallisesta alaikäisenä pitämisestä ja välineellisestä kohtelusta, jossa oppilaiden kommunikatiiviset kyvyt jäävät kehittymättömiksi. Mitä lähempänä opetustoiminta on strategista toimintaorientaatiota, sitä varmemmin se voidaan määrittää indoktrinaatioksi ja toisaalta, mitä enemmän opetus sisältää kommunikatiivisen toimintaorientaation piirteitä sitä todennäköisemmin on toiminta luonteeltaan kasvatuksellista. Lyhyesti sanottuna kommunikatiivinen toimintaorientaatio määrittää metodeiltaan ja intentioltaan ei-indoktrinoivaa kasvatuksellisen opettamisen mallia ja strateginen toimintaorientaatio indoktrinaatiota.

Huttunen toteaa kommunikatiivisen intentio- ja menetelmäkriteerin riittämättömyyden ja tarpeen toisen indoktrinaation kriteerin muotoilulle. ”*Opetustilanteessa kommunikaatio voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häirittyä, vaikka itse opettajalla tai luennoitsijalla ei olisi strategisia intentioita, vaan hän olisi vilpittömästi orientoitunut opetustoiminnassa argumentatiivisen toiminnan yleisiin ehtoihin.*”¹²³

4.5.3. Reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeriToista indoktrinaation kriteeriä Huttunen nimittää *reflektiiviseksi sisältö- ja seurauskriteeriksi*. Uuden sisältökriteerin lähtökohtana on konstruktivistinen ja yhteiskunnallinen käsitys tiedon luonteesta.¹²⁴ Huttusen reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeri pohjaa Mezirowin hahmottelemaan kriittisen itsereflektion vaatimukseen, johon tässä työssä tutustuttiin tarkemmin ekskursiossa 2. Lyhyesti sanottuna siinä on kyse yhteiskunnan modernisoitumisen myötä yksilölle mahdollistuneesta kyvystä kriittiseen omien merkitysperspektiivinsä arvioimiseen. Refleksiivisyys on vastalääkettä indoktrinaatiolle. Oppisisältöjen tulee antaa oppilaalle eväitä oman luovan ja monipuolisen maailmankatsomuksen, identiteetin ja todellisuuskäsityksen rakentamiselle. ”*Indoktrinoivana voidaan pitää opetussisältöjä, jotka supistavat ja kaventavat opiskelijan merkitysperspektiivejä ja pikemminkin minimoivat kuin kasvattavat opiskelijan arvostelu- ja*

¹²² Ibid., 119.

¹²³ Ibid., 121.

reflektiokykyä.”¹²⁵Huttusen muotoilema uusi indoktrinaation seurauskriteeri liittyy käsitykseen eriytyneestä ja avoimesta modernista identiteetistä, jonka itsereflektiiviseen orientaatioon kouluopetuksen tulee luoda mahdollisuudet. Modernin yhteiskunnan ihmiset ovat tietoisia identiteetistään ja voidaan puhua niin sanotusta identiteettityöstä, prosessimaisesta suhteesta minuuteen, jota yksilöt elämänsä aikana harjoittavat ja joka mahdollistaa oman identiteetin uudelleen arvioinnin ja muuttumisen. Elämismaailmojen moniarvoistumisen ja eriytymisen myötä myös yksilöiden identiteetit ovat toisistaan poikkeavia. Koulun instituutiona tulee sallia tämä eriytyminen ja pitää moniarvoisuutta uhkan sijasta rikkautena ja uuttaluovana voimavarana. Näin ollen opetusta voidaan pitää indoktrinaationa tuottaessaan lukkiutuneita, ei-reflektiivisiä ja keskenään samankaltaisia identiteettejä.

4.5.4. Dialogi-opetus

*”Hahmottelemani uudet indoktrinaation kriteerit eivät ole empiirisiä kriteereitä indoktrinoivan opetuksen havainnoimiseksi opetustilanteessa. Näiden kriteereiden tarkoitus on käsitteellisellä tasolla erottaa indoktrinoiva opetus akateemisen opettamisen tavoitteista ja edesauttaa opetuksen suunnittelua niin, että indoktrinaation vaara olisi mahdollisimman pieni, tai että sitä toteutuisi mahdollisimman vähän.”*¹²⁶

Toisin sanoen Huttunen huomauttaa, etteivät hänen muotoilemansa uudet indoktrinaation kriteerit anna kuvaa siitä, miten opetus käytännössä tulisi järjestää indoktrinaatiouhkan minimoimiseksi. Tämän vuoksi Huttunen liittää indoktrinaatioteoriaansa dialogi-opettamisen mallin, joka kytkee indoktrinaation selkeämmin käytännöllisen opetustoiminnan ongelmaksi.

Dialogi-opetus vastaa kommunikatiivisen opettamisen kriteereitä ja ilmentää kommunikatiivista rationaalisuutta käytännön opetustoiminnan tasolla. Sen tavoitteena on tasavertaisen ja vastavuoroisen kommunikatiivisen opetus- ja oppimisilmapiirin syntyminen, joka perustuu sekä opettajan että oppilaiden väliseen ja oppilaiden keskinäiseen kunnioittavaan suhteeseen. Buberilaisittain opettamisessa on kyse Minä-Sinä -suhteesta, joka pohjautuu molemminpuoliseen subjektiivisuuden tunnustamiseen. Näin ollen opetus, jossa oppilaat nähdään opetustoiminnan objekteina, ei täytä dialogiopetuksen ihannetta. Huttunen korostaa dialogi-opetusta tehokkaana vastamyrkkinä indoktrinoivalle opetukselle, kun se ymmärretään

¹²⁵ R. Huttunen (1999a), s.122

¹²⁶ Ibid., 119.

opetuksellisena arvo-orientaationa konkreettisen pedagogismenetelmällisen ”kikkailun” sijasta. Dialogi-opetuksen tavoitteena on uuden opettaminen, oppiminen ja ymmärtäminen. Gadamerilaisittain siinä on kyse horisonttien sulautumisesta siten, että se mitä keskustelussa ilmaistaan ei ole vain sinun tai minun, vaan yhteistä. Dialogin päämääränä on yhteisymmärryksen syntyminen. Huttunen painottaa kuitenkin, ettei dialogi-opetuksen päämääränä välttämättä tarvitse olla konsensus, vaan dialogiin osallistujat voivat päätyä erijohtopäätöksiin, ja silti prosessia kokonaisuudessaan voi pitää osallistujien kannalta kehittävänä. Dialogia luonnehtii avoinloppuisuus ja konstruktivistinen todellisuuden yhdessä rakentaminen. Sen edellytyksenä ja suurena haasteena on erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen.

”Dialogiopetuksen ytimeen kuuluu yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat ja arvot keskusteluun keskenään. Dialogiopetuksen yksi suurimmista haasteista on erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen.”¹²⁷

Huttunen hahmottelee Habermasin, Mezirowin ja N. Burbulesin ideoiden pohjalta seuraavat dialogiopetusta koskevat säännöt, tai ehkä paremminkin kommunikatiiviset kyvyt, joiden reflektiivistä ylläpitoa ja kehittämistä dialogiin osallistujalta edellytetään.

1. *Osallistumisen sääntö:* Pedagoginen dialogi vaatii osallistujalta aktiivista ja vapaaehtoista osanottoa. Lisäksi osallistumisen mahdollisuudet tulee luoda tasavertaisiksi, siten että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitetyjä näkemyksiä yms.
2. *Sitoutumisen sääntö:* Dialogiin tulee sitoutua tosissaan ja vastoinkäymisistä huolimatta tavoitella yhteisymmärrystä.
3. *Vastavuoroisuuden sääntö:* perustuu yksilöiden väliseen kunnioittamiseen niin sanottu kultainen sääntö ohjenuoranaan: sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi.

¹²⁷ Ibid., 139.

4. *Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö*: Dialogin tulee perustua vilpittömään ja rehelliseen vuorovaikutukseen sitoutumiseen.
5. *Reflektiivisyyden sääntö*: Dialogissa osallistujilta edellytetään kriittistä itsereflektiota tavoitteenaan parempi ymmärrys sekä omista että toisten käsityksistä yhteisiä merkityksiä luoden.¹²⁸

Dialogi-opetuksen yhteydessä tulee muistaa Huttusen indoktrinaatioteorian rajoittuminen aikuiskoulutukseen. Toisin sanoen pedagogisen dialogin toteutumismahdollisuuksia peruskoulutuksen tasolla on syytä epäillä, kun sen sijaan ammatillisessa, professionaalissa ja akateemisessa opetuksessa dialogiopetuksen mahdollisuudet ovat valoisammat. Tämä linjaus rajaa lapsuudessa toteutuneen primaarisosialisaatioon liittyvän piilovaikuttamisen teorian ulkopuolelle. Yliopisto-opiskelijoiden oletetaan hallitsevan yhteiskunnan keskeisimmät toimintanormit, sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot ja kommunikaatioon liittyvän säännösten. Yleisellä tasolla tämä rajausta, kompetensseiltaan lähes tasa-arvoisiin yksilöihin, mahdollistaa opetuksen lähentymisen kommunikatiivisen dialogi-opetuksen ihanteita kohti ja tarjoaa avaimet omien merkitysperspektiivien reflektointiin ja uudelleen arviointiin.

4.6. Rauno Huttusen kriittisen indoktrinaatioteorian arviointia

4.6.1. Kuinka Huttunen itse selviää osoittamistaan ongelmista?

Seuraavassa alaluvussa tavoitteeni on perinteisen indoktrinaation kritiikin kautta lähestyä Huttusen indoktrinaatioteoriaa ja pohtia erityisesti sitä, miten hyvin hän itse on osoittamiltaan ongelmilta selviytynyt. Lisäksi nostan luvussa esille kysymyksiä, joita Huttusen kriittinen indoktrinaatioteoria minussa herättää tavoitteenani pureutua teorian mahdollisiin ongelma-kohtiin.

Huttusen perinteiseen indoktrinaatioteoriaan kohdistama kritiikki tiivistyy kahteen pääongelmaan, joiden vuoksi hän näkee tarpeelliseksi uusien pätevempien indoktrinaation kriteereiden muotoilun. *Ensinnäkin* perinteinen indoktrinaatioteoria ajautuu käsitteellisiin ongelmiin tukeutuessaan rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteisiin, joiden

¹²⁸ Ibid., 140-141.

merkityksistä ei tieteenfilosofisissa pohdinnoissakaan ole päästy yksimielisyyteen. Huttunen osoittaa perinteisen indoktrinaatioteorian ongelmaksi luonnontieteelliseen rationaalisuuskäsitykseen, jonka yksinomainen soveltaminen moderniin pedagogiseen diskurssiin on kyseenalaista. Olen tässä kohden Huttusen kanssa samoilla linjoilla. Lisäksi mielestäni indoktrinaatio tulee nähdä ensisijaisesti pedagogisena, ei tieteenfilosofisena ongelmana, joksi se perinteisen indoktrinaatioteorian ikeen alla, käyttämiensä käsitteiden vuoksi, on pääosin muotoutunut.

Huttunen soveltaa indoktrinaatioteoriassaan habermasilaista sosiaalista toimintaorientaatiota painottavaa rationaalisuuskäsitystä, jossa kognitiivis-välineellinen, päämäärärationaalinen ja kommunikatiivinen rationaalisuus erotetaan toisistaan. Opetusta voidaan ajatella jatkumona, jonka toisessa päässä on indoktrinoiva, strateginen kognitiivis-välineellinen toimintaorientaatio, ja toisessa päässä kommunikatiiviseen rationaalisuuteen perustuva dialogiopetus. Mitä lähempänä opetus on strategista toimintaorientaatiota, sitä selvemmin sitä voidaan pitää indoktrinoivana. Tulee muistaa, että kyse on ideaalituloista, joita puhtaimmillaan ei käytännön opetustoiminnassa ilmene, vaan opettaminen sisältää aineksia molemmista. Positiivista on, että ideaalitulojen hahmottaminen ja ymmärtäminen parhaassa tapauksessa auttaa opettajaa oman toimintansa reflektoinnissa ja opetuksellisten tavoitteiden asettamisessa. Näin Huttunen onnistuu elävöittämään indoktrinaatiokeskustelua ja tavoittaa oivallisesti opettamisen ja indoktrinaation toiminnallisen aspektin. Sosiaalisen rationaalisuuden ja dialogi-opetuksen ideoita soveltaen Huttunen onnistuu hahmottamaan indoktrinaatioteoriassaan opetustoiminnan pedagogiskäytännöllisen ulottuvuuden.

Toinen perinteisen indoktrinaatioteorian puute on sen irrallisuus yhteiskunnallisesta kontekstista, minkä vuoksi myös opetustoiminnan yhteiskunnallisen aspektin huomioiminen jää vähiin. Huttusen mielestä indoktrinaatio saattoi asettua ongelmaksi vasta modernissa yhteiskunnassa, jota luonnehtii elämismaailmojen moninaistuminen, maailmankuvien rationalisoituminen ja avoimen yksilöllisen identiteetin synty. Modernisaatioprosessin muutosten yksityiskohtainen tarkastelu käytiin jo aiemmin luvussa 4.2.3., minkä vuoksi se tässä nyt sivuutetaan. Yleisesti ottaen habermasilainen yhteiskunnallisen kontekstin hahmottaminen ja sovellus indoktrinaatioteoriaan on yksi Huttusen teorian suurimmista ansioista. Opetustoiminnan tarkastelu yhteiskunnallisessa kontekstissään tuo lisää syvyyttä indoktrinaatioteoriaan ja tekee näkyväksi rakenteellisen indoktrinaation, jonka hahmottamiseen perinteisellä indoktrinaatioteorialla ei irrallisuutensa vuoksi ollut eväitä. Erityisen mielenkiintoinen on kysymys postmodernista identiteetistä, jonka tarkempaan ymmärtämiseen pyhitän koko pro

gradu -tutkielmani loppuosan. Kasvatusfilosofista teoriaa luodessa on hedelmällistä ymmärtää sen taustalla oleva ihmiskäsitys. Toisin sanoen indoktrinaatioteoria kaipaa lisäselvitystä sille, kuka on se joka opettaa (indoktrinoi), ja keitä ovat ne joita opetetaan (indoktrinoidaan). Tähän postmodernin identiteettiteorian sulauttaminen indoktrinaatioteorian osaksi antaa vastauksen.

4.6.2. Huttusen indoktrinaation kriteereiden arviointia

Huttunen muotoilee perinteisessä indoktrinaatiokeskustelussa määritetyt indoktrinaation kriteerit uudella tavalla siten, että metodi- ja intentiokriteeri yhdistyvät kommunikatiivisessa toimintaorientaatiossa, kun puolestaan uutta sisältö- ja seurauskriteeriä määrittää uudistava, emansipatorinen oppiminen ja reflektiivisyyden ehto. Mietitäänpä tarkemmin, mitä tämä indoktrinaation kriteerien uudistaminen tarkoittaa. Ensimmäisessä kriteerissä intentioihin ja menetelmiin kohdistuva opetuksen toimintaorientaation arvio tapahtuu jatkumolla, jonka toisessa päässä on strateginen, kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen perustuva toiminta ja toisessa kommunikatiivinen toimintaorientaatio. ”*Jos opetustilanteessa opettaja tai luennoitsija on orientoitunut strategiseen opettamiseen (intentiona strateginen opettaminen) ja sitä käytännössä toteuttaa (metodina strateginen opettaminen) on opetus selvästi indoktrinaatiota.*”¹²⁹ Intentiot määrittävät toiminnan orientaatiota ajatuksen tasolla aikomuksina ja haluina, kun puolestaan menetelmät näkyvät opetuskäytäntöjen tasolla intentioiden ruumiillistumina. Näin intentiot ja menetelmät yhdistyvät käytännön toiminnassa. Taustalta kuultaa ajatus ihmisen toiminnan intentionaalisesta luonteesta. Huttusen ensimmäisessä kriteerissä intentiot ja menetelmät yhdistyvät kommunikatiiviseen rationaalisuuteen pohjaavassa toimintaorientaatiossa.

Huttusen uusi kommunikatiivinen menetelmä- ja intentiokriteeri ei kuitenkaan ole ongelmaton. Intentiokriteerin ongelmallisuus piilee intentioiden subjektiivisessa luonteessa ja niihin liittyvässä tietoisuuden asteen vaihtelussa, jotka yhdessä vaikeuttavat ulkoapäin tapahtuvaa toimintaorientaation arviointia. Kuinka meillä on mahdollisuus esittää arvioita toistemme intentioista, kun emme aina omistammekaan ole tietoisia? Intentioiden arviointi olisi yksinkertaista, jos pääsy toistemme subjektiivisuuteen olisi mahdollista. Tosi elämässä meillä on tasan kaksi vaihtoehtoa: a) voimme keskustella henkilön, tässä tapauksessa opettajan, kanssa ja kysyä hänen intentioistaan, tai b) voimme tarkkailla hänen opetustoimintaansa ja opetusmenetelmällisiä valintojaan, joiden kautta toimintaorientaatio ilmenee.

¹²⁹ R. Huttunen & S. Muona (1995), 6/10

Intentioiden kartoittaminen keskustellen edellyttää opettajalta rehellisyyttä, avoimuutta ja rohkeutta puhua intentioistaan. Läheskään aina tämänkaltaisen ilmaisulle turvallisen ilmapiirin luominen ei ole mahdollista. Lisäksi vaikka opettaja täyttäisi nämä kolme ehtoa aiheuttaa tietoisuuden asteiden vaihtelu ongelmia. Toisin sanoen ihminen ei ole tietoisessa suhteessa kaikkiin intentioihinsa. Tietoisten ja tiedostamattomien intentioiden lisäksi ihmisellä on joukko alitajuisia ja esitietoisia intentioita, joiden tiedostaminen on osittaista. Näin ollen opettaja saattaa indoktrinoida oppilaitaan sitä itse tiedostamatta. Millä perusteilla voimme sanoa indoktrinaation tapahtuvan, jos opettaja keskustellessamme on vakuuttunut intentioidensa puhtaudesta.

Vaihtoehdoksi jää opettajan toiminnan tarkkailu, joka sekään ei ole täysin ongelmatonta. Esiin nousee muun muassa seuraavia kysymyksiä. Ensinnäkin ovatko intentiot ja opetusmenetelmät aina välttämättömyydellä yhteydessä toisiinsa, vai onko meidän mahdollisuus erottaa tilanteita, joissa opettajan intentiot ilmenevät kommunikatiivisen rationaalisuuden hengessä, vaikka metodit haiskahtavat strategisilta? Toiseksi onko meidän mahdollisuus päätellä opettajan intentioiden luonne hänen tekemiensä metodisten valintojen perusteella ja päinvastoin? Toisin sanoen jakavatko intentiot ja metodit aina saman orientaation akselilla strateginen vs. kommunikatiivinen toiminta? Käsittääkseni Huttunen allekirjoittaa Puolimatkan erottelun menetelmäkriteerin kahdesta merkityksestä, joihin jo aiemmin tässä työssä tutustuttiin, ja muotoilee oman uuden indoktrinaation menetelmäkriteerinsä arvo-orientaatioon pohjautuvaksi yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi (Puolimatkan mielessä a). Avoimeksi tässä ensimmäisessä uudessa indoktrinaation kriteerissä jää, miten intentiot ja yleiset opetusmenetelmälliset arvo-orientaatiot eroavat toisistaan? Vai onko niitä edes mahdollista erottaa toisistaan? Mikäli ei, onko kriteerin yhteydessä ylipäättään syytä puhua menetelmistä ja intentioista, vai riittäisikö uuden kriteerin nimeksi pelkkä kommunikatiivinen indoktrinaation kriteeri?

Palatkaamme takaisin edellä esitettyyn intentioiden tavoittamisen ongelmaan ja siihen erityiseen kohtaan, jossa opettaja näyttää indoktrinoivan itse sitä tiedostamatta, ja kysyessämme vastaa omaavansa vain puhtaita aikoja. Kyseessä on niin sanottu tiedostamattoman indoktrinaation ongelma, joka perinteisessä indoktrinaatioteoriassa jäi lähes huomiotta. Huttunen onnistuu tuomaan syvyyttä tiedostamattoman indoktrinaation ongelmaan sulauttaessaan reflektion käsitteen osaksi indoktrinaatioteoriaansa. Tiedostamattomien intentioiden ja merkitysrakenteiden tietoisiksi saattaminen edellyttää opettajalta kykyä itsereflektioon, toisin sanoen kykyä omien ennako-oletusten, merkitysperspektiivien ja

intentioiden uudelleen arviointiin ja päivittämiseen. Reflektio on vastamyrkkyä indoktrinaatiolle. Itsereflektiiviseen toimintaan harjaantuneella opettajalla on paremmat mahdollisuudet tulla tietoisiksi omista intentioistaan kuin opettajalla, jonka reflektiiviset kyvyt ovat kehittymättömät. Reflektiivisyyteen kasvattaminen on haaste kaikilla koulutuksen tasoilla. Itse koen reflektiivisyyteen kasvattamisen erityisen tärkeäksi opettajan koulutuslaitosten tavoitteena, sillä opettajat, jotka ovat reflektiivisiltä kyvyiltään kompetentteja, osaavat kehittää reflektion kykyä taitavasti myös omissa oppilaissaan.

Huttunen muotoilee toisen indoktrinaatiokriteerinsä reflektion käsitteen varaan ja nimittää sitä indoktrinaation reflektiiviseksi sisältö- ja seurauskriteeriksi. Uudessa sisältökriteerissä päteviltä opetussisällöiltä edellytetään ominaisuuksia, jotka kehittävät oppilaiden reflektio- ja arvostelu kykyä. Huttunen rajaa tunnustuksellisen uskonnon opettamisen yleisen kouluopetuksen ulkopuolelle ja ehdottaa tilalle uskontotieteellistä käsittelytapaa, joka olisi mahdollista toteuttaa filosofia – oppiaineen tunneilla. Toisin sanoen Huttunen ehdottaa filosofiaa oppiaineena foorumiksi, jossa keskityttäisiin muun muassa erilaisten maailmankatsomusten ja niihin kytkeytyvien arvomaailmojen moninäkökulmaiseen käsittelyyn. Ajatus on varteen otettava ja palvelee hyvin moniarvoistuvan ja maailmankatsomuksiltaan eriytyvän modernin yhteiskunnan ja yksilön tarpeita.

Mikä sitten tekee yhdestä oppisisällöstä reflektiivisyyttä edistävän ja toisesta sitä ehkäisevän? Entä voiko oppisisältö itsessään olla reflektiivisyyttä edistävä, vai onko kyse ennemminkin tavasta, jolla sisältöä opetetaan? Kysymyksen voi esittää myös toisin, kun reflektiivistä oppisisältöä ajatellaan indoktrinatiivisen vastakohtana: onko olemassa indoktrinatiivisia oppisisältöjä vai liittyykö sisältöjen indoktrinatiivisuus tapaan, joilla niitä opetetaan. Huttunen toteaa, että sisältöä kuin sisältöä on mahdollista indoktrinoida tai olla indoktrinoimatta. Tämän kommentin perusteella näyttäisi siltä, että Huttusen mielestä opettamisen tapa eli se, miten opetetaan, on ensisijainen oppisisältöön eli siihen, mitä opetetaan verraten. Huttunen painottaa kuitenkin myös oppisisällön merkitystä viitaten oppisisältöjen erilaiseen herkkyyteen indoktrinaation laukaisijoina. Samoin kun on olemassa indoktrinaatiolle herkkiä oppisisältöjä, on myös mahdollista määrittää sisältöjä, jotka edistävät reflektiivisyyttä. Kysymys siitä, millaisia konkreettisia ominaisuuksia tämänkaltaiset reflektiivisyyttä lisäävät oppisisällöt sisältävät jää kuitenkin avoimeksi.

Huttusen seurauskriteeri on erittäin onnistunut. Kuten sisältökriteeri myös seurauskriteeri jakaa reflektiivisyyden idean. Reflektio- käsitteen tuominen indoktrinaatiokeskusteluun

indoktrinaation vastamyrkkyksi on Huttusen teorian merkittävimpiä ansioita. Reflektiosta puhuttaessa indoktrinaatioteoriassa siirrytään opettajan intentioista ja opetusmetodisista tai sisällöllisistä pedagogisista kikkailuista kohti opiskelijan aktiivisuutta ja kykyjä. Keskiöön asettuvat aktiiviset omaa oppimistaan ohjaavat reflektiiviset toimijat. Oppijan näkökulman esiin nostaminen on ensiarvoista koko indoktrinaatio keskustelua ajatellen, joka pääasiassa on keskittynyt indoktrinaation määrittämiseen opettajan toiminnan pohjalta. Lisäksi Huttunen kytkee seurauskriteerin oivallisesti teoriaan modernista, eriytyneestä identiteetistä, jonka vapaalle ja yksilölliselle kehitymiselle koulun tulee luoda parhaat mahdollisuudet. Lukkiutuneet merkitysperspektiivit ja reflektiokyvyttömät lukkiutuneet identiteetit ovat seurausta indoktrinoivasta opetuksesta.

4.6.4. Konstruktivismin ja kommunikatiivisen ihanteen arviointia

Seuraavassa alaluvussa siirrytään tarkastelemaan Huttusen indoktrinaatioteorian taustaoletuksia: kommunikatiivisen toiminnan ihannetta ja konstruktivistista käsitystä tiedon luonteesta. Kommunikatiivisen toiminnan ihanteena on tilanne, jossa keskenään tasa-arvoiset yksilöt vapaan argumentaation ilmapiirissä kykenisivät, parhaaseen argumenttiin vedoten, saavuttamaan yhteisymmärryksen käsitysten ja toimintaa ohjaavien normien rationaalisuudesta. Kyseisen teoreettisen ideaalin soveltaminen opetuskäytäntöjen ihanteeksi on mahdollista, vaikkakin sen raameja joudutaan laajentamaan ja pehmittämään käytännön opetustoiminnalle armollisemmiksi. Toisin sanoen kommunikatiivisen ideaalin tuominen pedagogiseen diskurssiin hyvän, kasvatuksellisen opettamisen ihanteeksi on liian etäällä opetustoiminnan reaalista tilasta. Mikäli opetusta arvioidaan sen asettamien ihanteiden mittapuulla määrittyy suurin osa kouluopetuksesta indoktrinaatioksi. *Ensinnäkin* koulumaailman oppimistilanteissa vain harvoin dialogin osapuolten välillä vallitsee tasa-arvoisuus kommunikatiivisten ja tiedollisten kykyjen suhteen. Toisin sanoen usein opettajalla on sekä tiedollisena että kommunikatiivisena toimijana etulyöntiasema suhteessa oppilaisiinsa, joiden kyvyt ovat vielä kehitysvaiheessa. Kyse on epäsymmetrisestä kommunikaatiosta, jossa keskustelun osapuolet ovat kykyjensä vuoksi epätasa-arvoisessa asemassa. Ongelma kytkeytyy myös konstruktivistiseen käsitykseen tiedosta sosiaalisen toiminnan tuloksena. Vaarana nimittäin on, että tiedollisen ja kommunikatiivisen etulyöntiasemansa vuoksi opettajan argumentit, muiden kommunikatiivisten toimijoiden argumentteihin verraten, tuntuvat parhailta ja perustelluilta, ja tämän vuoksi niiden hyväksyminen tapahtuu ”väärään” yhteisymmärryksen pohjalta. Näin ollen opettajan henkilökohtaisista totuuksista tulee koko luokan totuuksia.

Toiseksi kommunikatiivista ihannetta on mahdollista kritisoida yhteisymmärryksen vaateen vuoksi. Kritiikki on aiheellista, mikäli yhteisymmärryksellä tarkoitetaan yksimielisyyttä tai samanmielisyyttä asiasisällöistä. Tällöin kommunikatiivisen opettamisen tavoitteena on samalla tavoin ajattelevien ja samoja totuuksia tunnustavien yksilöiden kasvattaminen. Toisin sanoen tilanne, joka perinteisen indoktrinaatioteorian seurauskriteerin yhteydessä määritettiin indoktrinaation seuraukseksi. Durkheimin käsitteitä soveltaen on yksi- ja samanmielisyyteen kasvattamisessa kyse mekaanisen solidaarisuuden ihanteen toteutumisesta. Toisin sanoen opetuksen tavoitteena on tuottaa keskenään identtisiä yksilöitä. Mekaanisen solidaarisuuden ilmapiirissä ajattelun ja maailmankuvien erilaisuus nähdään uhkana. Huttunen toteaa, ettei dialogi-opetuksen päämääränä tarvitse olla konsensus, vaan osallistujat voivat päätyä eri johtopäätöksiin, mutta silti itse prosessi voi olla tästä huolimatta hyvin kehittävä. Kommunikatiivisessa opettamisessa oppilasta rohkaistaan vastavuoroiseen ja tasavertaiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä uuden löytäminen ja ymmärtäminen.¹³⁰ Näin ollen Huttusen diskurssipedagogiikka ei pohjaa käsitykseen sisällöllisestä yksimielisyyden tavoittamisesta. Diskurssipedagogiikassa on sisällöllisen yksimielisyyden sijasta kyse sekä sosiaalisen että kommunikatiivisen toiminnan taustalla olevien normien yhteisymmärrykseen pohjaavasta hyväksymiseksi, jotka ovat edellytyksenä sille, että kommunikaatio ihmisten välillä sosiaalisen rationaalisuuden mielessä on mahdollista. Toisin sanoen kyse on yhteisten kommunikatiivisten pelisääntöjen sopimisesta, jotka kaikkien, ainakin periaatteessa, on voitava allekirjoittaa. Kysymys yksimielisyyden merkityksestä diskurssipedagogiikan yhteydessä on mielenkiintoinen ja jää vielä varsin avoimeksi tässä pro gradu -työssä.

Puolimatka kritisoi habermasilaista diskurssipedagogiikkaa seuraavasti:

”Habermas pitää kuitenkin menettelytapoja keskeisinä, koska hän ajattelee, ettei ole mahdollisuutta puhua objektiivisesti pätevistä totuuksista. Habermasilaistain yksilön on kuitenkin vaikea perustella sitä, että hän pitäytyy omiin näkemyksiinsä siinäkin tilanteessa, kun kriittinen keskusteluyhteisö on päätenyt johonkin toiseen ratkaisuun. Jos hän ei onnistu perusteluillaan vakuuttamaan yhteisöä, hänen tulisi habermasilaisen näkemyksen mukaan pitää yhteisön käsitystä kriittisesti kestävämpänä. Tällöin unohdetaan, että ideaalinenkin kommunikaatioyhteisö saattaa erehtyä.”¹³¹

¹³⁰ R. Huttunen (1999a), 129.

¹³¹ T. Puolimatka(1999), 164.

4.6.4. Indoktrinaation perinteisen ja kriittisen teorian yhtymäkohtia

Lopulta, vaikka työssäni olen esittänyt indoktrinaation kriittisen ja perinteisen teorian lähes vastakkaisina näkökantoina erilaisuutta korostaen, ei niiden yhteistä maaperää tule jättää huomiotta. Ensinnäkin Huttusen kriittinen diskurssipedagogiikka jakaa perinteisen indoktrinaatioteorian kanssa samoja arvostuksia, joita ovat muun muassa yksilön vapauden, persoonien kunnioittamisen ja kriittisyyden ihanteet. Toiseksi ei tule unohtaa perinteisen indoktrinaatioteorian merkitystä Huttusen indoktrinaatioteorian muotoilulle kokonaisuudessaan. Kriittisessä indoktrinaatioteoriassaan Huttunen jatkaa perinteisessä indoktrinaatiokeskustelussa syntynyttä haastetta indoktrinaatiolle pätevien kriteerien määrittämiseen. Huttunen omaksuu perinteisen kriteerilähtöisen lähestymistavan indoktrinaation ongelmaan, jota sinänsä ei tule ottaa itsestään selvyytenä. Indoktrinaatiota filosofisena ongelmana on mahdollista käsitellä erilaisista näkökulmista ja teoreettisista viitekehyksistä. Erityisesti koulumaailman käytännön ongelmien ja empiirisen tutkimuksen liittäminen osaksi indoktrinaatiotutkimusta toisi keskusteluun uutta näkökulmaa. Kolmanneksi perinteisen indoktrinaatioteorian viitekehyksen vaikutus näkyy myös Huttusen uusien indoktrinaation kriteereiden lähtökohtana. Itse asiassa Huttunen rekonstruoi omat uudet indoktrinaation kriteerinsä perinteisen (menetelmä, sisältö, seuraus ja intentio) nelikriteerisen jaottelun pohjalta. Puolimatkan indoktrinaatioteoria rikkoo perinteisen neljään kriteeriin perustuvan indoktrinaation määrittelyn tuodessaan mukaan viidennen niin sanotun indoktrinaation valtakriteerin. Yleisesti ottaen indoktrinaatiokeskustelu on rakentunut neljän kriteerin ympärille. Omituista on, että indoktrinaation kriteerien määrästä ollaan näinkin yksimielisiä.

5. Ihmiskäsityksen tarve indoktrinaatiokeskustelussa

5.1. Aluksi

Teoksessaan *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*¹³² Sirkka Hirsjärvi määrittää ihmiskäsityksen kokonaisvaltaiseksi, ihmisen tajunnassa tai mielessä olevaksi tai tieteessä vallitsevaksi, useimmiten hypoteettiseksi näkemykseksi siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen itsestään voi tehdä. Ihmiskäsitys muodostuu erilaisista uskomuksista, tiedosta ja arvostuksista ja sulautuu osaksi laaja-alaisempaa henkilökohtaista tai tieteessä vallitsevaa maailmankuvaa ja maailmankatsomusta.¹³³ Juha Varto määrittää ihmiskäsitystä osuvasti:

*”Ihmiskäsitys on perustavanlaatuinen toimintaa ja ajattelemista johdettava uskomusten kokonaisuus, joka rakentuu ontologisista ja episteemisistä oletuksista, joita ei voi todistaa mutta joiden yhdistelmät saattavat olla enemmän tai vähemmän kohdallisia ja siten ehkä vakuuttavia ja ilmeisiä.”*¹³⁴

Myös edellä esitetyt indoktrinaatioteoreettiset muotoilut sisältävät taustaoletuksenaan omanlaisensa ihmiskäsityksen. Kasvatusteoreettinen pohdinta sisältää aina välttämättömyydellä oletuksen siitä, kuka kasvattaa ja keitä ovat ne, joita kasvatetaan. Kasvatus on inhimillistä toimintaa, minkä vuoksi kasvatustilfilosofinen teoretisointi on myös samalla teoriaa ihmisyydestä sinänsä. Toisin sanoen kasvatustilfilosofinen pohdinta, tässä tapauksessa erityisesti indoktrinaatioteoreettinen pohdinta, sisältää myös käsityksen siitä, millainen ihminen on. Teoreettiset muotoilut poikkeavat toisistaan sen perusteella, kuinka tiedostettu ihmiskäsitys on. Tiedostamisen astetta voidaan arvioida sen perusteella kuinka selvästi ihmiskäsitykselliset lähtökohtaoletukset teoriassa tuodaan esille. *”Ihmiskäsitys on aina filosofinen tulos, joko tietoisesta pohtimisesta ja keskustelusta, tai ajattelemattomuuden aikaansaama arvaamaton kooste.”*¹³⁵

Teoreettisten lähtökohtaoletusten avaaminen selkeyttää teorian ymmärtämistä kokonaisuudessaan. Esimerkiksi indoktrinaatioteorioita tutkittaessa taustalla olevien ihmiskäsitysten julkituominen syventää kokonaisuudessaan näkökulmien ja traditioiden ymmärrystä ja mahdollistaa myös erilaisten tutkimusperinteiden sisäisen johdonmukaisuuden ja

¹³² S. Hirsjärvi, *Kasvatus ja filosofia*, Rauma 1985.

¹³³ *Ibid.*, 91.

¹³⁴ J. Varto, "Mihin lasta kasvatetaan?", teoksessa M. Itkonen (toim.), *Ihminen mikä ja kuka olet?*, Tampere 2001, s.14.

¹³⁵ *Ibid.*, 13.

tutkimusperinteiden välisten ristiriitojen hahmottamisen taustaoletusten näkökulmasta. Ihmiskäsitys liittyy läheisesti yhteiskuntakäsitykseen, jonka avaaminen ja julkituominen myös indoktrinaatioteorioiden yhteydessä on ensiarvoisen tärkeää. Hirsjärvi määrittää yhteiskuntakäsityksen näkemykseksi yhteiskunnan rakenteista ja muista yhteiskuntaan vaikuttavista tekijöistä. Huttunen tuo omassa indoktrinaation kriittisessä teoriassaan voimakkaasti esille opettamisen yhteiskunnallisen aspektin ja syyttää traditionaalista indoktrinaatioteoriaa yhteiskunnallisesta juurettomuudesta.

5.2. Episteemiset, yhteiskunnalliset ja ihmiskäsitykseen liittyvät taustaoletukset indoktrinaatiokeskustelussa

Aiemmassa indoktrinaatiokeskustelussa huomio on ollut pääasiassa menetelmä- ja sisältökriteerissä, jotka ovat johdattaneet pohdintaa tieteenfilosofiseen ja epistemologiseen suuntaan, jossa kysymykset uskomusten tieteellisen oikeuttamisen, tieteellisten menetelmien sekä tieteellisen toiminnan luonteesta (rationaalisuus, kriittisyys) ovat asettuneet keskiöön. Toisin sanoen keskustelussa on keskitytty lähinnä episteemisten taustaoletusten avaamiseen ihmis- ja yhteiskuntakäsityksen jäädessä vähemmälle huomiolle. Keskustelun mielenkiintoisuutta ja tarpeellisuutta väheksymättä haluan omalta osaltani laajentaa indoktrinaatioteoreettista näkökulmaa ihmiskäsityksen suuntaan, jonka selkeyttämisen erityisesti intentio- ja seurauskriteerin yhteydessä näen tarpeelliseksi. Karkeasti erotellen intentiokriteerissä mielenkiinnonkohteeksi asettuu opettaja kasvatuksellisenä subjektina, kun puolestaan seurauskriteeri siirtää huomion oppilaisiin. Sekä opettajan että oppilaan näkökulman hahmottaminen on tärkeää, voidaksemme ymmärtää indoktrinaation vuorovaikutuksellisen luonteen. Toisin sanoen indoktrinaatio ei tapahdu tyhjiössä, vaan kuten opetuskin, on indoktrinaatio vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa myös oppilaan rooli on merkityksellinen. Yksi perinteisen indoktrinaatioteorian ongelmista onkin indoktrinaation määrittely irrallaan luokkahuoneen vuorovaikutustilanteista, yksinomaan opettajan toimintaan liittyvänä ilmiönä. Perinteinen indoktrinaatioteoria jättää huomiotta yksilöiden erilaisen indoktrinaatioherkkyyden ja toisaalta myös erilaisen kyvyn vastustaa indoktrinaatiota, jonka voidaan ajatella linkittyvän sekä kotikasvatukseen että yhteiskunnan yleiseen ilmapiiriin. Myös oppilaiden / opiskelijoiden iällä saattaa olla vaikutusta indoktrinaatioherkkyyteen. Mezirow korostaa reflektiivisten aikuisopiskelijoiden mahdollisuutta vastustaa indoktrinaatiota. Huttusen ansiona pidän reflektion käsitteen soveltamista indoktrinaation tematiikkaan. Reflektioon kasvaminen on sekä opettajan että oppilaiden tavoite, joka tapahtuu dialogisen vuorovaikutuksen ilmapiirissä.

5.3. Heikki Kannisto: Filosofisten ihmiskäsitysten typologia

Esseessään *Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisten ihmiskäsitysten typologiaksi*¹³⁶ Heikki Kannisto esittää mielenkiintoisen ihmiskäsitysten nelijaon. Typologiaa rakentaen Kanniston pohtii erilaisten ihmiskäsitysten kohtaamia ongelmia ja toteuttaa vertailevaa tutkimusta käsitysten välisiä eroja korostaen. Tulee muistaa, että typologian ihmiskäsitykset ovat ideaalisia, ja yksittäisten ajattelijoiden käsitykset ihmisyydestä lankeavat, jonnekin ideaalityyppien tuntumaan, mutteivät koskaan ole täysin identtisiä ideaalisten ihmiskäsityksen kanssa. Kannisto ilmaisee saman seuraavasti: ”*Jos kuvittelemme neljä ideaalityyppiämme neljänä mahdollisimman kaukana toisistaan olevana pisteenä ympyrän kehällä, konkreettinen teoria voi sijoittua, aina sen mukaan miten eri seikat siinä painottuvat, mihin tahansa ympyrän kehän sisälle.*”¹³⁷ Kyse on siten metateoreettisista konstruktioista, joita yksikään teoria ei täysin identtisenä voi mallintaa. Myös erilaisten indoktrinaatioteorioiden taustalta on mahdollista hahmottaa erilaisia typologian mukaisia ihmiskäsitysten piirteitä. Mutta tutustutaanpa nyt itse typologiaan ja pohditaan indoktrinaatioteorioita tämän nelijaon valossa vähän myöhemmin.

Ensimmäiseksi Kannisto erottaa *essentialististen* ihmiskäsitysten joukon, jota luonnehtii ihmisen määrittäminen tiettyjen erityislaatuisten, ihmiselle tyypillisten, ominaisuuksien perusteella. Toisin sanoen ihmisen olemus edeltää hänen olemassaoloaan, ja on siten myös tärkein ihmisyyttä määrittävä tekijä. Ominaisuudet määrittävät ihmisen paikan kosmoksessa ja erottavat hänet lähisukulaisistaan. Lisäksi ominaisuudet asettavat ihmisenä olemiselle normatiivisia ehtoja, joita kohti yksilön tulee kehittyessään kasvaa. Näin ominaisuuksiin sisältyy myös käsitys ihmisenä olemisen ihanteesta, täydestä ja kokonaisvaltaisesta ihmisyydestä. Essentialistisessa ajattelussa ihminen nähdään osana normatiivista, kosmista järjestelmää, jossa hänellä on oma erityinen tehtävänsä. Normatiivinen järjestelmä on yksityisestä ihmisestä riippumaton ja tarjoaa siten objektiivisen mittapuun ihmisen ja hänen elämänsä hyvyyden arviointiin. Esimerkkeinä essentialistisista ihmiskäsityksistä Kannisto mainitsee Platonin ja Aristoteleen näkemykset rationaalisuutta ilmentävästä ihmisyydestä. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen pohjimmainen olemus on Jumalan kuva ihmisessä.¹³⁸

¹³⁶ H. Kannisto, "Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisten ihmiskäsitysten typologiaksi", teoksessa Timo Laine (toim.), *Ihmisen mallit – Syposiumi filosofisesta antropologiasta*, Jyväskylä 1994, s. 10-29.

¹³⁷ *Ibid.*, 28.

¹³⁸ *Ibid.*, 11-15.

Toinen typologian ihmiskäsitys muodostuu *naturalistisista* näkemyksistä, joissa korostuu ihmisyyden kokemusperäinen tutkimus osana luonnon objektien faktuaalista järjestystä. Ihmisen tutkimiseen sovelletaan luonnontieteellistä objektivoidua ja kausaliiteettiin pohjaavaa tutkimusmenetelmää. Naturalismissa kuten essentialismissakin ihmisen ja luonnon välistä yhteyttä pidetään tärkeänä. Näkemykset eroavat kuitenkin toisistaan olennaisella tavalla. Faktuaalisessa luonnonjärjestyksessä ei ole kosmisen luonnonjärjestyksen tavoin sijaa objektiivisille normeille, vaan ihmisen toimintaa ohjaavat sisäiset halut ja vietit. Lisäksi naturalismissa suhtaudutaan kriittisesti essentialismissa painotettuihin olemuksiin ja olemustietoon. Kannisto ilmaisee asian terävästi: ”*Olemusten ja olemustiedon (ja sen myötä ”vahvan normatiivisuuden” ja aidon normitiedon) kieltö liittyy naturalismissa yhteen sellaisten ajattelutapojen kuin tieteen ykseyden, metodologisen monismin, reduktionismin, verifikationismin jne. kanssa.*”¹³⁹ Esimerkkeinä naturalistisista ihmiskäsityksistä Kannisto mainitsee muun muassa neurofysiologisen ja biologisen lähestymistavan ihmisyyteen. Kanniston mielestä naturalismi ajautuu ongelmiin karistaessaan ihmisyydestä subjektiivisuuden, sillä vaikka toiseutta olisikin mahdollista tarkastella objektiivisessa valossa, on kyseenalaista voimmeko tehdä näin myös itsellemme. Herää kysymys, kuinka on mahdollista objektivoida oma subjektiivisuutemme. Kannisto viittaa normatiiviseen käsitteiden järjestelmään, joilla viittaamme itseemme (yksikön tai monikon ensimmäisessä persoonassa) ja jotka muodostavat oleellisen osan ihmisen omasta kuvasta. Käsitteet viittaavat ihmisen asemaan subjektina omassa elämässään ja ajattelussaan, ja näin ollen subjektiivisuudessaan yksilön on mahdoton täydellisesti identifioitua faktuaaliseen ja objektiiviseen luonnonjärjestykseen. ”*Naturalistinen unohtus tuntuu yleensäkin olevan tämä: puhuessaan ihmisestä pelkkänä luonnonolentona he unohtavat puhuvansa myös itsestään.*”^{140 141}

Kolmannen ideaalityypin muodostaa *kulturalistinen* ihmiskäsitys, jossa painottuu kulttuurin merkitys ihmisenä olemisen ehtona. Kulturalismi on anti-essentialistista. Toisin sanoen ihmisestä tulee ihminen vasta kuljettuaan läpi kulttuurisesti määrittyneen kasvu- ja kasvatusprosessin, jossa tullaan osalliseksi kulttuurin kielen, symbolien, arvojen, normien, sosiaalisten tapojen ja tuotosten maailmasta. Kannisto osoittaa kulturalismin suhteen essentialismiin ja naturalismiin seuraavasti:

¹³⁹ Ibid., 16.

¹⁴⁰ Ibid., 19.

¹⁴¹ Ibid., 15-19.

”Filosofisesti perusteltuna ihmiskäsityksenä kulturalismi on suhteessa essentialismiin ymmärrettävä eräänlaisena kiellon (so. naturalismin) kieltona. Sen normatiivisen järjestelmän, jonka naturalismi kielsi, kulturalismi pystyttää uudelleen, kuitenkin ilman essentialismin objektivistisia vaateita.”¹⁴²

Kulturalismissa objektiiviset normit korvautuvat yhteisöllisessä elämässä konstruoidulla ja ylläpidetyllä normistolla. Ihminen konstituoitsi itsensä kulttuurin sisällä prosessissa, jossa kielellä on erityinen merkitys. Näin ollen ihminen on merkityksiä luova ja merkitysten maailmassa elävä olento. *”Kulturalistille kieli korvaa essentialistin yhden ja yleisen järjen (jos tämä on essentialistin kanta) ihmisen differentia specificana ja on mahdollisuutensa puolesta sidoksissa kieltä puhuvaan (ja muilla tavoin kieltä käyttävään) yhteisöön.”¹⁴³* Kannisto nostaa esille myös kulturalismiin liittyviä ongelmia. Äärimmillen vietyä kulttuurirelativismi¹⁴⁴ kohtaa ongelmia käytännön toiminnan tasolla. Esille nousee kysymys, tuleeko meidän hyväksyä ja pitää samantarvoisina kaikenlaisia kulttuureissa vallitsevia käyttäytymisnormeja ja niihin pohjaavaa toimintaa. Kysymykset ”kunniamurhasta”¹⁴⁵ ja naisten ympärileikkauksesta ovat hyviä esimerkkejä normeista, jotka äärimmäistä kulttuurirelativismia kannattavan, tulee hyväksyä. Lisäksi on syytä kyseenalaistaa kulturalismin ajatus homogeenisestä kulttuurista, johon yksilöt identifioituvat. Modernissa maailmassa vallitsee kulttuurien moninaisuus ja yhtenäisten kansallisvaltioiden rapistuminen.¹⁴⁶

Neljäs ja viimeinen Kanniston erottama ihmiskäsitys on *eksistentiaalinen*. Päinvastoin kuin essentialismissa painottuu eksistentiaalisissa olemassaolo ensisijaisena olemukseen nähden. Ihminen on ensisijaisesti eksistoinva olento, joka valitsee itsensä ja elämänsä maailmassa vapaasti riippumatta ulkoa käsin vaikuttavista normeista. Mikään järjestys ei sido ihmistä, eikä ihmisyydelle ole olemassa mitään tiettyä mallia, vaan ihminen rakentaa itseään vapaasti omien valintojensa kautta. Eksistentiaalisissa vapaus on normien puutetta, joka korvautuu valinnan välttämättömyydellä. Eksistentiaalisuus poikkeaa naturalismista ja kulturalismista korostaessaan ihmisen itseymmärrystä ja tietoisuuden intentionaalista luonnetta. Kannisto pitää eksistentiaalismin pääongelmana inhimillisen vapauden liiallista korostamista. Ihminen ei voi olla eksistentiaalisessa mielessä radikaalisti vapaa kaikista normeista. Esimerkiksi kieli on

¹⁴² Ibid., 20.

¹⁴³ Ibid., 21.

¹⁴⁴ Kulttuurirelativismilla tarkoitetaan näkemystä, jossa kaikkiin kulttuureihin suhtaudutaan sallivasti ja niitä pidetään keskenään tasa-arvoisina.

¹⁴⁵ Kunniamurha – termistä käydään lujaa väantöä feministisessä filosofiassa. Tilalle onkin ehdotettu häpeämurhan käsitettä.

¹⁴⁶ Kannisto (1994), 19-24.

normatiivinen systeemi, ja myös ajattelu kokonaisuudessaan noudattaa logiikkaa, johon myös eksistentiaalistin on sitouduttava.¹⁴⁷

Hannu L.T. Heikkinen ja Rauno Huttunen esittävät artikkelissaan *Tulla siksi mitä olen?*¹⁴⁸ Kanniston typologian kanssa yhtenevän näkemyksen filosofisten ihmiskäsitysten nelijaosta. Lisäksi Heikkinen ja Huttunen analysoivat ihmiskäsityksiä dimensiolla teoreettinen humanismi – teoreettinen antihumanismi.

”Mikäli oletan, että ihminen on vapaa olento, näkemystäni kutsutaan teoreettiseksi humanismiksi. Jos taas katson, että ihminen ei voi loppujen lopuksi päättää mitään itse vapaasta tahdostaan, vaan hän ajautuu ratkaisuihinsa välttämättömyyden pakosta, olen teoreettisen antihumanismin kannattaja.”¹⁴⁹

Nelijaossa esitetyt ihmiskäsitykset voivat siten edustaa joko teoreettista humanismia tai antihumanismia. Naturalistinen ihmiskäsitys, joka pelkistää ihmisen henkiset toiminnot materiaalisiksi aivofysiologisiksi tiloiksi on esimerkki antihumanistisesta ihmiskäsityksestä, kun puolestaan eräät eksistentiaaliset, ihmisen radikaalia vapautta korostavat, ihmiskäsitykset edustavat teoreettista humanismia. Ihmiskäsitykset ovat humanistisia tai antihumanistisia riippuen siitä olettavatko ne yksilön autonomian, vai kieltävätkö ne sen.

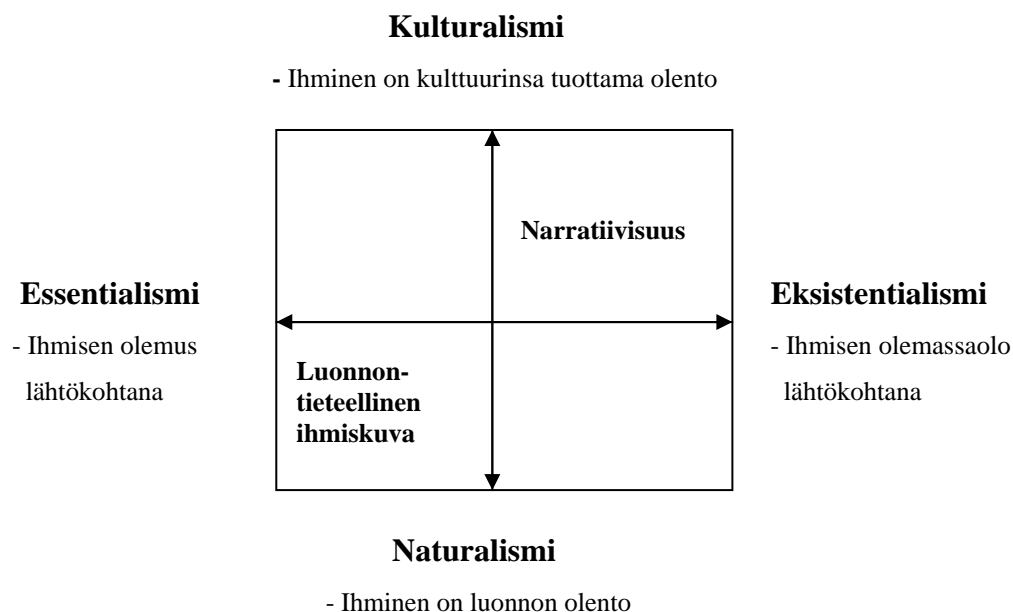
Heikkinen ja Huttunen esittävät filosofisten ihmiskäsitysten typologian seuraavan nelikentän muodossa ja näkevät eksistentiaalismin ja kulturalismin sekä essentialismin ja naturalismin parivaljakkoina, jotka luontevimmin soveltuvat yhteen. *”Kovin luontevalta ei tunnu, että samassa katsannossa yhdistyvät kovin essentialistiset ja kulturalistiset näkemykset. Yhtä vaikea on hahmottaa myöskään sellaista ihmiskäsitystä, joka olisi samalla kertaa perin pohjin eksistentiaalistinen ja samalla naturalistinen.”¹⁵⁰*

¹⁴⁷ Ibid., 24-28.

¹⁴⁸ H.L.T. Heikkinen ja R. Huttunen, "Tulla siksi mikä olen?", teoksessa H. L.T. Heikkinen ja L. Syrjäjä (toim.), *Minussa elää monta tarinaa – Kirjoituksia opettajuudesta*, Vantaa 2002, s. 163-183.

¹⁴⁹ Ibid., 166-167.

¹⁵⁰ Ibid., 168-169.



Kuva 3. Hannu L.T. Heikkinen & Rauno Huttunen: Ihmiskäsitysten ulottuvuuksia¹⁵¹

Esimerkkitapauksiksi nelikenttään Heikkinen & Huttunen ovat sijoittaneet luonnontieteellisen ihmiskäsityksen ja narratiivisen identiteetin. ”*Luonnontieteellinen ihmiskäsitys sisältää vahvan oletuksen siitä, että ihminen on perimmältään materiaa, jolloin tätä käsitystä voidaan pitää samalla essentialistisena ja naturalistisena.*”¹⁵² Narratiivinen identiteetti puolestaan rakentuu kielen ja kulttuurin kautta keskittyen eksistentialististen kysymysten pohdintaan. Sen lähtökohtana on oletus olemassa olost ja itseyden tuottamisesta tarinoina, joita ihminen jatkuvasti kertoo uudelleen itseään rakentaen.

5.4. Indoktrinaatioteorioiden ihmiskäsityksistä

Seuraavassa alaluvussa tarkoitukseni on analysoida indoktrinaatioteorioita edellä esitellyn Heikki Kanniston muotoileman filosofisten ihmiskäsitysten typologian avulla. Tulee muistaa, ettei mitään indoktrinaatioteorioista ja niiden taustalla olevista ihmiskäsityksistä voi yksi yhteen määritellä Kanniston typologian mukaan, vaan niissä on enemmän tai vähemmän osia kaikista ideaalityypeistä. Tämä ei kuitenkaan vie pohjaa itse analyysiltä, vaan sen avulla tarkoitukseni on tuoda esiin niitä taustalla olevia, joko osin tiedostettuja tai tiedostamattomia, käsityksiä

¹⁵¹ Ibid., 170.

¹⁵² Ibid., 169.

ihmisyydestä, joita kaikissa kasvatusteorioissa välttämättömyydellä on. Työn rajaamisen vuoksi mahdollisuuksia syvään analyysiin ei ole. Siksi tarkoitukseni on tuoda esiin vain muutamia havaitsemiani piirteitä ja liittymäkohtia Kanniston ihmiskäsitysten typologiaan. Väitteeni on, että ihmiskäsityksen tiedostaminen auttaa ymmärtämään indoktrinaatioteorioiden eroja ja itse indoktrinaation problematiikkaa syvemmin. Indoktrinaatioteoriat sisältävät käsityksen ihanteellisesta kasvatuksesta ja ihmisyydestä, jota kohti kasvattamisella ja opettamisella oppilaita/ opiskelijoita pyritään ohjaamaan.

Lukuisten indoktrinaatioteorioiden joukosta valitsen analyysini kohteeksi edellä esitetyn Snookin koostaman, Huttusen traditionaaliseksi indoktrinaatioteoriaksi nimeämän, indoktrinaatiokeskustelun sekä Huttusen oman kriittisen indoktrinaatioteorian, jotka mielestäni pohjaavat jossain määrin erilaiseen käsitykseen ihmisestä. Tavoitteenani on hahmottaa indoktrinaatioteorioiden taustalla olevien ihmiskäsitysten yleisiä piirteitä, minkä vuoksi analyysi paikoitellen saattaa olla yksinkertaistavaa ja näkemysten eroja kärjistävää.

Kanniston esittämään ihmiskäsitysten typologiaan perustuen Huttusen indoktrinaatioteoria näyttäisi lankeavan lähimmäs kulturalistista ja jossain määrin myös eksistentiaalistista ihmiskäsitystä. *Ensinnäkin* Huttusen teoriassa, kulturalististen käsitysten tavoin, on ominaista vahva kielellisyyden painottaminen, joka näkyy muun muassa dialogi-opetuksen ihanteena. Ihminen merkityksellistää omaa olemassaoloaan kielen avulla ja on ensisijaisesti olemassa kommunikatiivisena toimijana. Huttusen kommunikatiivinen diskurssipedagogiikka asettaa lähtökohdaksi kielellisesti kompetentit toimijat, jotka yhdessä tasa-arvoiseen ja avoimeen keskusteluun perustuen sopivat normeista, joita keskustelussa noudatetaan. Näin ollen *toiseksi* Huttunen jakaa kulturalistisen käsityksen normien sosiaalisesta alkuperästä ja yhteisöllisestä luonteesta. Ja vielä yleisemmällä tasolla, normien sosiaalisen alkuperän lisäksi, Huttusen teoriasta kuultaa ajatus ihmisen yhteiskunnallisesta ja sosiaalisesta alkuperästä, josta esimerkkinä on rationaalisuuden sosiaalisen toimintaorientaation korostus. Huttunen ottaa tavoitteekseen moderniin yhteiskuntaan soveltuvamman ja modernin identiteetin huomioon ottavan indoktrinaatioteorian muotoilun, joiden puutteellisesta huomioinnista hän aiempaa indoktrinaatiokeskustelua syyttää. Tarve uusien indoktrinaation kriteereiden muotoiluun kumpuaa näin ollen erilaisesta ihmiskäsityksestä. Ihminen ei elä passiivisena luonnon ja yhteiskunnan lakien vaikutuksen alaisena, vaan ihminen tietoisesti vaikuttaa luonnon ilmiöihin, tietoisesti muuttaa niitä muuttaen samalla myös itseään. Huttusen kasvatusteorian emansipatorinen intressi kumpuaa näin ollen yhteiskunnallisesta ihmiskäsityksestä. ”*Rakenteet uusintavat yksilön, mutta yksilöt uusintavat rakenteet. Omilla jokapäiväisillä toiminnoillani ja*

valinnoillani minä ylläpidän useita rakenteita, mutta toimintani ja valintani ovat samalla olemassa olevien rakenteiden mahdollistamia ja ohjaamia.”¹⁵³

Huttusen indoktrinaatioteoriassa näkyy myös yhtymäkohtia eksistentiaaliseen ihmiskäsitykseen. Yksi tällainen ominaisuus on itseymmärryksen ja tietoisuuden intentionaalisen luonteen korostuminen. Huttusen indoktrinaatioteoriassa reflektiivisyys on väline itseymmärrykseen ja aikaisempien merkitysperspektiivien uudelleen arviointiin. Näin Huttusen indoktrinaatioteoriassa korostuu ihmisen sisäinen maailma oppimisen lähtökohtana perinteistä indoktrinaatioteoriaa voimakkaammin.

Kanniston ihmiskäsitysten typologiassa perinteinen Snookin koostama indoktrinaatioteoria ja sen taustalla oleva ihmiskäsitys asettuvat lähimmäs naturalistisia ja essentialistisia näkemyksiä ihmisyydestä. *Ensinnäkin*, kuten myös Huttunen perinteisen indoktrinaatioteorian kritiikissään huomauttaa, pohjaa perinteinen indoktrinaatioteoria luonnontieteelliselle, naturalistiselle käsitykselle ihmisen rationaalisuudesta, joka ihannemuodossaan ruumiillistuu tieteellisessä toiminnassa. Essentialismiin viitaten on perinteisessä indoktrinaatioteoriassa tukeuduttu näkemykseen, jossa rationaalisuus asettuu ihmisyyttä ensisijaisesti luonnehtivaksi ominaisuudeksi, jonka maksimaaliseen kehittämiseen kasvatus- ja koulutustoiminnan tulee keskittyä. Rationaalisuus on inhimillisen toiminnan, kokonaisvaltaisimman ihmisyyden ja ihmisenä olemisen ihanne, joka normittaa kasvatustoimintaa. Erityisesti Puolimatkan hyveajatteluun pohjaava tulkinta indoktrinaation menetelmäkriteeristä toimii oivallisena esimerkkinä essentialistisen ihmiskäsityksen merkityksestä indoktrinaatioteorian muotoilulle. Muita ihanneihmisen ominaisuuksia, jotka asettuvat koulutuksen tavoitteeksi ovat kriittisyys ja kyky evidenssin monipuoliseen huomiointiin. Taustalta kuultaa aristotelinen ajatus hyveisiin kasvusta koulutuksen avulla.

Toiseksi essentialistisen ihmiskäsityksen valossa on mahdollista selittää perinteisen indoktrinaatioteorian kyvyttömyyttä yhteiskunnallisen kontekstin huomiointiin, mitä Huttunen pitää yhtenä sen suurimmista puutteista. Essentialistisissa teorioissa ihmisen paikka yhteiskunnassa määräytyy ihmisen ominaisuuksista, olemuksesta käsin. Ihminen on ikään kuin valmiina maailmassa ja yhteiskunnassa tavoitteenaan toteuttaa täydellisimmin omaa ihmisyyttään, rationaalisuuttaan. Yhteiskunta ja luonto näyttäytyvät ulkoisina systeemeinä, jotka normittavat ihmiselämää. Essentialistisia käsityksiä ja perinteistä indoktrinaatioteoriaa yhdistää

¹⁵³ R. Huttunen (2003), 59.

kyvyttömyys yhteiskunnan rakenteiden ja ihmisen vuorovaikutuksellisen suhteen havaitsemiseen. Ne ovat kyvyttömiä hahmottamaan yhteiskunnan ja yksilön molemminpuolista vaikutusprosessia, jossa sekä yhteiskunta että ihminen muuttavat toisiaan. Näin ollen perinteisen indoktrinaatioteorian käsitykset kasvatuksen tavoitteista eivät sisällä Huttusen kriittisen indoktrinaatioteorian tavoin emansipatorista intressiä, vaan uusintavat yhteiskuntarakenteen sellaisenaan. Perinteisessä indoktrinaatioteoriassa kasvattaminen ja opettaminen eivät siten samassa mielessä näyttäyty yhteiskunnallisina toimintoina. Opettamisen tavoitteeksi asetuu rationaalisuuden ja kriittisyyden kehittäminen yksilöissä, joiden laiminlyönniksi indoktrinaatio määritetään. Ihmiskäsityksen yhteiskunnallinen juurettomuus tekee mahdottomaksi myös opetustoiminnan ja indoktrinaation yhteiskunnallisen aspektin havaitsemisen.

5.5. Kohti postmodernia identiteettiä

Artikkelissaan *Tulla siksi mitä olen?* Heikkinen ja Huttunen määrittävät identiteetin yksilön tulkinnaksi omasta itsestään, ja vielä tarkemmin, identiteetti vastaa kysymykseen – ”kuka olen?”. Pro gradu -työni loppuosan tarkoituksena on tutustua käsityksiin postmodernista identiteetistä ja ammentaa postmodernista teoreettisesta viitekehystä hedelmää myös indoktrinaatioteorialle. Tavoitteeni on liittää indoktrinaatioteoria osaksi yhteiskunnallista kontekstia ja tiedostettua ihmiskäsitystä, joiden puutteellisesta huomioinnista perinteistä indoktrinaatioteoriaa voidaan oikeutetusti syyttää. Rauno Huttunen on kriittisessä indoktrinaatioteoriassaan onnistunut yhteiskunnallisen kontekstin valottamisessa erinomaisesti, minkä vuoksi koen oman tehtäväni voimakkaammin liittyvän postmodernin ihmisyyden ymmärtämiseen. Indoktrinaatioteorioiden yhteyteen on perusteltua liittää näkemys siitä, kuka on se, joka kasvattaa ja keitä puolestaan ovat ne, joita kasvatetaan. Indoktrinaatioteoria kokonaisuudessaan kaipaa tiedostetumpaa ihmiskäsitystä, ja erityisesti, perinteistä indoktrinaation kriteeri jaottelua noudattaen, indoktrinaation intentio- ja seurauskriteeri edellyttävät ihmiskäsityksen julkilausumista ja uutta muotoilua. Rauno Huttunen on ottanut askeleen ihmiskäsityksen suuntaan liittämällä reflektion käsitteen osaksi indoktrinaatioteoriaansa. Reflektiivisyys avaa reitin myös oppilaan roolin merkitykseen indoktrinaatioprosessissa. Tavoitteeni seuraavien lukujen varrella on myös pureutua reflektion käsitteen analyysiin ihmiskäsitysten näkökulmasta. Työni kuudennessa luvussa tutustutaan moderniin identiteettiin Anthony Giddensin käsitysten näkökulmasta. Seitsemäs luku perustuu Stuart Hallin ajatuksiin postmodernista identiteetistä.

6. Anthony Giddens: Identiteetti jälkimodernissa yhteiskunnassa

6.1. Johdanto

Keskustelu modernista yhteiskunnasta rakentuu globalisaatioteeman ympärille sekä institutionaalisella että yksityisellä, modernin yhteiskunnan asukkaan elämismaailman, tasolla. Ajallis-avaruudellisen kytköksen murentuessa elämää organisoivana aspektina sekä instituutioiden että yksilöiden elämismaailma laajenee. Kun traditionaalisessa yhteiskunnassa elävän kokemus rajoittui päivittäisen konkreetin elämän piiriin, moderni ihminen on tietoinen maailman politiikasta ja riskeistä, jotka uhkaavat planeettaamme. Siten globalisaatiolla ja sen mahdollistavilla medioilla on vaikutus yksittäisen ihmisen tietoisuuteen, elämismaailmaan ja lopulta identiteettiin. Tässä luvussa tavoitteeni on tutustua moderniin yhteiskuntaan ja ihmiseen englantilaisen sosiologin Anthony Giddensin ajatusrakennelmia seuraten. Ensimmäisessä kappaleessa tutustutaan moderniin yhteiskuntaan sen erityispiirteitä luonnehtien. Esitys tapahtuu traditionaalisen ja modernin yhteiskunnan vertailuun pohjaten, ja sen tarkoituksena on esitellä se konteksti, jossa moderni ihminen elää ja saa alkunsa. Toinen kappale keskittyy tarkemmin Giddensin käsitykseen modernista ihmisestä ja niistä tehtävistä, joita modernissa eläminen yksilölle asettaa. Kolmannessa kappaleessa tarkoitukseni on liittää giddensiläinen käsitys modernista ihmisestä identiteettiin modernin indoktrinaatiokeskustelun yhteyteen ja pohtia sitä koulutusorganisaatiota ja niitä pedagogisia menetelmiä, joita moderni identiteetti kehittyäkseen tarvitsee.

6.2. Moderni yhteiskunta

6.2.1. Aluksi

Modernin yhteiskunnan alku on yleisesti liitetty teolliseen vallankumoukseen ja kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän syntyyn, eikä niiden merkitystä modernisaatiokehityksen alullepanijoina tässä työssä liene syytä väheksyä. Teoksessaan *Modernity and Self-Identity*¹⁵⁴ englantilainen sosiologi Giddens erottaa toisistaan kolme modernia yhteiskuntaa luonnehtivaa dynaamista piirrettä, joita ovat: ajallis-spatiaalisen kytköksen uudelleenorganisointuminen, abstraktin systeemin synty ja sekä institutionaalinen että yksilötasoinen reflektiivisyys. Seuraavan luvun tarkoitus on näitä prosesseja valottaen hahmottaa modernin yhteiskunnan

¹⁵⁴ A. Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Tampere 1999.

luonnetta ja osoittaa ne modernia aikaa luonnehtivat piirteet, joihin perustuen voidaan tehdä ero modernin ja traditionaalisen yhteiskunnan ja identiteetin välillä.

6.2.2. Ajan ja paikan uudelleenorganisointuminen

Traditionaalisisessa yhteiskunnassa nykyisyys ja tuleva organisoituvat menneisyydestä käsin perinteen ja, sen käytännötoimintamuotojen, rituaalien emotionaalisesta vaikutuksesta johtuen. Esimodernissa aika ja avaruus¹⁵⁵ yhdistyvät paikassa. Yhteiskunnan modernisoituessa ja tradition ohetessa menneisyys menettää emotionaalisen voimansa elämää organisoivana lähtökohtana, ja modernia yhteiskuntaa luonnehtii ajallis-spatiaalisen rakenteen universaali uudelleenorganisointuminen. Esimerkkeinä ajan ja avaruuden universalisaatiosta Giddens mainitsee globaalisti standardisoidut aikavyöhykkeet sekä globaalin kartan, joiden vaikutuksesta aika ja avaruus dialektisessä prosessissa tyhjentyvät.¹⁵⁶ Tyhjentymisessä ei ole kyse ajan ja avaruuden katoamisesta. tai pienentyneestä merkityksestä ihmisen elämismailmassa, vaan paremminkin ajan ja avaruuden elämää paikallistavan aspektin himmenemisestä. Modernissa yhteiskunnassa ihminen ja instituutiot ovat osa globaalia ajan ja avaruuden ylittävää sosiaalista yhteisöä. Yhteyden mahdollistavat sähköiset viestimet ja globaalit mediat ovat olennaisessa roolissa tietoisuuden ja todellisuuden luomisprosessissa. Kun traditionaalinen yhteiskunta kumpuaa menneisyydestä, luonnehtii modernia yhteiskuntaa jatkuva kokemus tulevaisuuden käsillä olemisesta.¹⁵⁷

6.2.3. Abstrakti systeemi

Ajan ja avaruuden uudelleen organisointuminen ilmenee modernin yhteiskunnan instituutioissa. Ne luovat perustan sosiaalisten suhteiden lokaalin organisointumisen voittamiseksi. Tästä prosessista Giddens käyttää nimitystä *disembedding – mekanismi*.¹⁵⁸ Kyseinen mekanismi muodostuu asiantuntijuuden ja symbolien kokonaisuudesta, jota Giddens nimittää yleisemmin *abstraktiksi systeemiksi*. Symboleista yleisin esimerkki lienee raha ja sen globaali vaihtosysteemi, johon perustuen ihmiset ovat abstraktilla tasolla vuorovaikutuksessa keskenään ajallis-avaruudellisesta yhteydestä riippumatta. Asiantuntija systeemin ajallis-spatiaalisen

¹⁵⁵ Tässä kohden tulee huomata ongelmani käännöksessä, joka saattaa vaikuttaa Giddensin ajatusten tulkintaan. Giddens käyttää substantiivia *space*, jolla voidaan tarkoittaa myös etäisyyttä, välimatkaa sekä tilaa. Esseessäni termi avaruus tulee siten ymmärtää laajasti etäisyyden, välimatkan ja tilan muodostamaksi komponentiksi.

¹⁵⁶ Tässä kohden Giddensin sanoin: *emptying out of the time and space*.

¹⁵⁷ A.Giddens (1999), 16-17.

¹⁵⁸ *Disembedding* suomenkielinen ilmaisu voisi olla *eriyttäminen*.

struktuurin rikkova aspekti ilmenee teknologisina innovaatioina, joiden käyttö vapauttaa sosiaalisen vuorovaikutuksen perinteisistä kahleistaan.¹⁵⁹

Lopullisten totuuksien etsinnän aika on ohi. Modernille yhteiskunnalle on ominaista käsitys tieteen hypoteettisesta luonteesta todellisuuden kuvaajana lukuun ottamatta positivismia, jonka puitteissa kunkin ajan tieteellistä tietoa pidetään todenmukaisimpana esityksenä todellisuuden luonteesta. Modernille ajalle tyypillistä on tieteen institutionalisoituminen ja tiedon eriytyminen tiettyjen asiantuntijaryhmien pääomaksi. Tietämisen alueet kapenevat ja eriytyvät toisistaan. Silti modernissa yhteiskunnassa, ainakin periaatteellisella tasolla, jokaisella sen kansalaisella on mahdollisuus päästä tietolähteiden pariin ja hankkia itselleen haluamansa määrä tiedollista pääomaa ja taitoja. Ihmisten erilaisten intressien ja tiedon runsauden vuoksi yhteiskunnasta voidaan silti aina erottaa alakohtaisten eksperttien lisäksi maallikot, joiden varsin suurelta osin on vain luottaminen eksperttien tietotaitoon. Lisäksi yhteiskunnan kehittyessä, erityisesti teknologisten innovaatioiden osalta, vaaditaan kansalaisilta jatkuvaa uudelleen kouluttautumista menestyksekkään toiminnan ja ajan hermolla pysymisen takeeksi.

6.2.4. Luonnon loppu ja tulevaisuuden kolonialisoituminen riskiyhteiskunnassa

Teknologisen tiedon lisääntyessä ihminen etäännyy luonnontilassa olevasta luonnosta, josta Giddens käyttää kielikuvia ”luonnon kuolema” ja ”luonnon loppuminen”. Ihminen ulottaa instrumentaalisen järjen voiman luontoon, eikä enää kohtaa sitä perinteisessä mielessä ulkoisena mahtina. Tässä prosessissa luonnollinen maailma muuttuu ihmisen luomaksi ja kontrolloimaksi ympäristöksi. Giddens käyttää luonnon rationalisointiprosessista nimitystä *tulevaisuuden kolonialisoiminen*, jolla hän viittaa modernin ihmisen kykyyn vaikuttaa tulevaisuuteen erilaisia riskejä ennustaen ja ehkäisten.

Modernia yhteiskuntaa nimitetään *riskiyhteiskunnaksi* tarkoittaen niitä kehittyneitä mahdollisuuksia, joiden avulla riskien hallinnan ja ennakoinnin kautta tulevaisuuden ohjailusta saadaan näppituntuma. Toisaalta riskiyhteiskunnalla tarkoitetaan myös niitä uusia riskejä, joita yhteiskunnan kehittyminen tuo mukanaan. Modernia aikaa kuvastaa riskien globalisoituminen ja niiden olemassaolosta jaettu tietoisuus. Globaalien riskien maailmassa valtiot nähdään instituutioiden kaltaisina toimijoina, joiden tehtävänä on ottaa kantaa ja jakaa yhteinen vastuu planeettamme hyvinvoinnista.

¹⁵⁹ A.Giddens (1999), 17-19.

6.3. Ihminen modernissa yhteiskunnassa

6.3.1. Aluksi

Seuraavassa kappaleessa tutustutaan tarkemmin moderniin ihmiseen ja niihin ongelmiin ja tehtäviin, joita modernissa yhteiskunnassa eläminen hänelle asettaa. Olen jakanut kappaleen viiteen alalukuun. Ensimmäisessä luvussa tutustutaan modernin ihmisen reflektiiviseen luonteeseen suhteessa ulkomaailmaan ja minä - identiteettiin. Toinen ja kolmas luku kuvaavat sisäisiä prosesseja ja konflikteja, joita ihminen modernissa yhteiskunnassa eläessään kohtaa. Neljännessä luvussa sukellaan modernin ihmisen sosiaaliseen maailmaan ja erityisemmin läheisiin ihmissuhteisiin ja niiden merkitykseen identiteettiprojektin osana. Viimeinen viides luku tiivistää modernin identiteetin päädilemmat neljään kohtaan.

6.3.2. Reflektiivisyys

Toisin kuin traditionaalisessa yhteiskunnassa, jossa uskonto ja erilaiset perinteet organisoivat ihmisen elämämaailmaa ja rajoittivat valinnan mahdollisuuksia, modernista yhteiskunnasta ei löydy yhtä kaikenkattavaa auktoriteettia. Ihminen on yksin erilaisten valittavissa olevien näkökulmien ja elämäntyylien kirjossa. Modernissa valinnan mahdollisuudet ovat kasvaneet lisäten yksilön kokemaa ahdistusta, joka aiheutuu kasvaneesta paineesta vastuuseen ja oman elämän hallintaan. Luottaminen abstraktiin systeemiin, myös identiteettiprojektissa, on välttämätöntä menestyksekkään toiminnan turvaamiseksi. Identiteetti projekti reflektiivisenä asenteena suhteessa omaan persoonaan ja toimintaan on tärkein modernin ihmisen tehtävistä. Prosessin tavoitteena on itsensä löytämisen kautta mahdollistuva oman elämän hallinta ja suunnittelu. Reflektiivinen asenne ja abstraktin systeemin vaikutus eivät ulotu vain ihmisen sisäiseen maailmaan ja psyykeen, vaan myös ihmiskehosta tulee modernissa maailmassa osa reflektioprosessia. Kehittyneen geeniteknologian ja syntyvyyden säännöstelyn ansiosta ruumiista tulee entistä voimakkaammin valinnankohde. *Yksilötason reflektiivisyyden* lisäksi modernin yhteiskunnan dynamiikkaa luonnehtii *institutionaalinen reflektiivisyys*, jonka Giddens määrittelee instituution herkkyydeksi sosiaalisen maailman muutoksille ja samalla kyvyksi hyödyntää saamaansa uutta informaatiota omassa organisoitumisprosessissaan.

6.3.3. Ontologinen varmuus ja eksistentiaaliset kysymykset

Ontologisella varmuudella Giddens tarkoittaa tunnetta oman minuuden ja ympäröivän sosiaalimateriaalisen maailman eksistentiaalisesta pysyvyydestä. Arkielämässä eksistentiaalisia kysymyksiä ja niihin annettuja vastauksia pidetään itsestäänselvinä. Rutiinit ja praktinen

tietoisuus omasta toiminnasta, ja sen taustamotiiveista, ovat ontologisen varmuuden ilmauksia arjessa. Psykologiassa ontologisen varmuuden saavuttaminen on liitetty ihmisen kehityksen alkuvaiheisiin ja tarkemmin lapsen primaariin hoitosuhteeseen. Tutkimustulosten mukaan hoidon oikea ajoitus sekä yleisemmin ensimmäisen suhteen laatu¹⁶⁰, ovat keskeisiä elementtejä niin sanotun *perusturvallisuuden* saavuttamisessa. Hoitosuhteen seurauksena saavutetun turvan tunteen tai sen saavuttamattomuuden, on osoitettu ulottavan vaikutuksensa henkilön ihmissuhteisiin läpi elämän. Tunne perusturvallisuudesta muodostuu lapsena sisäistetyistä vuorovaikutusmielikuvista. Se ilmenee ihmisen sisäisessä maailmassa varmuutena minän, muiden ihmisten ja esinemaailman olemassaolosta ja pysyvyydestä. Tämä varmuuden tunne on edellytys menestyksekkäälle toiminnalle arkielämässä.

Ontologisesta varmuudesta huolimatta moderni ihminen törmää aika ajoin eksistentiaaliin kysymyksiin, joihin vastaaminen tuottaa kokemuksen oman elämän mielekkyydestä. Giddens jakaa eksistentiaaliset kysymykset neljään tyyppiin. Ensimmäinen kysymys kohdataan lapsuudessa. Se liittyy ontologiseen tietoisuuteen ulkoisen todellisuuden olemassaolosta ja eksistenssistä itsestään. Tämä tietoisuus on ihmisenä olemista. Toisen tyyppin kysymykset liittyvät ihmiselämän, ihmisenä olemisen ja toisaalta kuoleman ja elämän rajallisuuden ymmärtämiseen. Eksistentiaalinen tietoisuus ei-olevasta on tärkeä osa ihmisen elämää ja olemassaoloa. Kolmannen tyyppin kysymykset koskevat kanssaihminen olemassaoloa ja sosiaalisen todellisuuden luonnetta. Empatiassa mahdollistuu kyky ymmärtää toisen ihmisen tunteuksia, vaikka toisen subjektiivisuuden täydellinen ymmärrys onkin rajallista. Neljäs ja samalla viimeinen eksistentiaalisten kysymysten tyyppi liittyy kokemukseen identiteetin, ruumiin ja tunnemaailman pysyvyydestä. Giddens korostaa identiteetin reflektiivisprosessuaalista luonnetta. Toisin sanoen identiteetti ei ole valmiiksi rakennettuna ihmiseen, vaan edellyttää jatkuvaa, reflektiivistä minuuden tiedostamista ja uudelleenluomisprosessia. Kokemus identiteetin jatkuvuudesta, menneisyydestä tulevaan, ilmenee elämäkerrallisen tarinan muodossa.¹⁶¹

Giddens puhuu niin sanotuista *kohtalokkaista hetkistä*¹⁶², joiden yhteydessä eksistentiaaliset kysymykset nousevat pintaan. Kohtalokkailla hetkillä hän tarkoittaa arkirutiinista poikkeavia elämäntilanteita ja päätöksiä, jotka suuntaavat ihmisen elämää ja tulevaisuutta. Ne sisältävät suuren määrän riskejä ja ei-toivottuja seurauksia, joiden täydellinen tiedostaminen itse

¹⁶⁰ Hoitosuhteen laadun olennainen osa on tunne hoitosuhteen jatkuvuudesta. Pitkät erokokemukset primaarista hoitajasta saattavat muodostua pienelle ihmiselle kohtalokkaiksi perusturvaa ajatellen.

¹⁶¹ A.Giddens (1999), 47-55.

¹⁶² Tekstissään Giddens käyttää termiä "*fatefull moments*".

päätöksentekotilanteessa on mahdotonta. Kohtalokkaat hetket ovat yksilölle aina luonteeltaan problemaattisia ja vaativat reflektiivistä ponnistelua. Riskien tiedostamisessa ja perusteltujen päätösten teossa apuna käytetään usein alan eksperttien tietämystä. Näin abstrakti systeemi tunkeutuu osaksi ihmiselämää ja saa osakseen luottamusta. Esimerkkejä tällaisista hetkistä ovat esimerkiksi avioituminen, läheisen ihmisen menettäminen tai ammattiin valmistuminen.

6.3.4. Kokemusten takavarikointi

Ontologinen varmuus ei ole vain yksilön psyykkisen kehityksen tulosta, vaan liittyy instituutioiden ja abstraktin systeemin toimintaan sosiaalisessa todellisuudessa. Giddens puhuu modernien instituutioiden taipumuksesta *takavarikoida kokemusta* eristäen eräitä olennaisesti elämään liittyviä аспекteja ihmisen arkitodellisuudesta. Esimerkkeinä tällaisista ilmiöistä Giddens mainitsee rikollisuuden, mielisairaudet, seksuaalisuuden, sairauden, kuoleman ja lopulta myös luonnon yhteyden. Kyseiset ilmiöt on modernissa yhteiskunnassa suljettu instituutioihin kauas tavallisen ihmisen arkielämästä. Giddens väittää tämänkaltaisen kokemuksen takavarikoinnin johtavan eksistentiaalisten ja moraalisten kysymysten katoamiseen ihmisen arkielämästä. Seurauksena eksistentiaalisesta tylsistymisestä ihminen kokee arkirutiinit merkityksettöminä ja elämänsä turhauttavana ja epätydyttävänä.¹⁶³

6.3.5. Elämäntyyli ja ihmissuhteet modernissa yhteiskunnassa

Modernissa yhteiskunnassa, tradition menettäessä auktoriteetin aseman elämää ohjaavana periaatteena, vallitsee elämäntyylien pluralismi, vaihtoehtojen runsaus, joiden välillä ihminen on pakotettu valitsemaan. Moderni yhteiskunta tarjoaa valinnan mahdollisuuksien kirjon, mutta vain niukalti apua itse valinnan teossa. Tämän vuoksi modernia ihmistä vaivaa ahdistus ja pelko tekemiensä valintojen laadusta ja seurauksista. Vaikka valitseminen traditionaaliseen yhteiskuntaan verraten modernissa on vapaata, ei silti tule kiistää sosioekonomisen ympäristön, roolimallien ja ryhmäpaineen merkitystä valintoja ohjaavina tekijöinä.

Postmoderneissa teorioissa elämäntyyli on kuvattu kulutusyhteiskunnassa ostettavina minä - identiteetteinä, jotka ilmenevät erilaisten brändien kautta ja ovat luonteeltaan materiaalisia. Giddens määrittelee elämäntyylin käytäntöjen ja rutiinien kokonaisuudeksi, joiden kautta ihmisen narratiivinen identiteetti saa materiaalsen muodon.

¹⁶³ A. Giddens (1991), 149-158.

Modernissa yhteiskunnassa valinnan vapaus koskee myös ihmissuhteita, erityisesti ajatellessamme ystävyys- ja parisuhdetta. Ihmissuhteet perustuvat keskinäiselle kunnioitukselle. Konkreettisten kustannusten ja voittojen kalkyloinnin sijaan ihmissuhteita arvostetaan niiden itsensä vuoksi. Erityisen tärkeää yksilölle on kokea läheinen ihmissuhde henkilökohtaista identiteettiä tukevana ja kannustavana voimavarana. Kuten ihmisen identiteetti myös läheinen ihmissuhde on reflektiivisesti organisoituva. Ihmissuhteen laatuun kiinnitetään erityistä huomiota ja sitä pyritään muokkaamaan kaikkien osapuolten tarpeita paremmin tyydyttävään muotoon. Läheiseltä ihmissuhteelta odotetaan vastavuoroisuutta sekä molemminpuolista sitoutumista ja samalla tukea henkilökohtaisen autonomian ja oman elämän merkityksellisyyden kokemiselle. Moderni ihmissuhde perustuu intimitettiin ja vastavuoroiseen luottamukseen, minkä vuoksi siihen liittyy myös riskejä. Luottamuksen menettäminen esimerkiksi parisuhteessa saattaa ainakin hetkellisesti horjuttaa ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

6.3.6. Modernin minän dilemmat

Moderni yhteiskunta elää lokaalin ja globaalin dialektiikassa. Modernissa yhteiskunnassa globaalisti jaetun ilmiömaailman lisäksi ihmiselämä on aina välttämättömyydellä sijoittunut johonkin kontekstiin: aikaan ja paikkaan. Giddens erottaa tiivistetyksi modernin identiteetin neljä päädilemmaa, jotka kumpuavat modernin yhteiskunnan kontekstista. Ensimmäinen niistä liittyy yksilön tarpeeseen säilyttää minän integriteetti läpi muuttuvien kontekstien ja elämän tilanteiden. Moderni yhteiskunta tuottaa fragmentaatiota, jonka keskellä ihmisen tulee säilyttää usko minuutensa säilyvyyteen. Toinen dilemma syntyy avuttomuuden tunteesta suhteessa abstraktiin systeemiin ja sen autoritaariseen voimaan. Ihmiseltä vaaditaan jatkuvaa uudelleen kouluttautumista selviytyäkseen esimerkiksi työmarkkinoilla. Auktoriteettien runsaus ja tiedon hypoteettisuus aiheuttavat ongelmia valintatilanteissa ja elämäntotuuksien etsinnässä. Eläminen modernissa yhteiskunnassa vaatii ihmiseltä kykyä sietää riskejä ja tuntematonta uhkaa. Kolmas Giddensin erottama dilemma liittyy voimattomuuden tunteeseen, joka on seurausta riskiyhteiskunnassa elämisestä. Globaalissa maailmassa henkilökohtainen elämä tuntuu usein mitättömältä ja oma kompetenssi maailmanlaajuisten ongelmien ja riskien hallinnassa riittämättömältä. Neljäs ja viimeinen dilemma liittyy identiteetin muokausprosessiin ja elämäntyylin valintaan kulutushysterian keskellä.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Ibid., 187-200.

6.4. Anthony Giddensin yhteiskuntäkäsityksen anti indoktrinaatioteorialle

Seuraavassa luvussa tavoitteeni on ammentaa giddensiläisestä yhteiskuntäkäsityksestä uutta maaperää indoktrinaation ongelmalle. Kriittisessä indoktrinaatioteoriassaan Huttunen soveltaa Giddensin käsitystä yhteiskunnan rakenteiden kaksinaisuudesta ja onnistuu terävästi valottamaan rakenteellisen indoktrinaation ongelmaa. Rakenteiden kaksinaisuudella Giddens tarkoittaa toimijan ja rakenteen vuorovaikutussuhdetta, joka perustuu vastavuoroisuudelle. Yhteiskunnan rakenteet tuottavat yksilön samanaikaisesti, kun yksilö toiminnallaan uusintaa rakenteita. Toisin sanoen rakenteet ovat samanaikaisesti yksilön toiminnan ehtoja ja seurauksia. *”Omilla jokapäiväisillä toimillani ja valinnoillani minä ylläpidän uusia rakenteita, mutta toimintani ja valintani ovat samalla olemassa olevien rakenteiden mahdollistamia ja ohjaamia.”*¹⁶⁵ Samoin kuin yksilökin ovat rakenteet jatkuvan muutoksen kourissa. Sekä tietoisella että tiedostamattomalla toiminnallaan yksilö muokkaa rakenteita saaden aikaan niissä pysyviä muutoksia. Rakenteiden muuttuessa muuttuu myös ihminen perustavanlaatuisesti erilaiseksi. Historian juoksussa ei ihminen säily identtisenä itsensä kanssa.

Huttunen syyttää perinteistä indoktrinaatioteoriaa yhteiskunnallisen kontekstin huomiotta jättämisestä. Tässä kohden yhdyin Huttusen käsitykseen, mutta näen asian hiukan eri näkökulmasta. Myös perinteinen indoktrinaatioteoria sisältää taustaoletuksenaan käsityksen yhteiskunnasta, vaikkei se kriittisen indoktrinaatioteorian tavoin tuokaan sitä julki. Toisin sanoen perinteisen indoktrinaatioteorian yhteiskuntäkäsitys jää taustaoletukseksi, jonka tietoisien käsittelyn puutteen vuoksi siitä seuraa vakavia ongelmia itse indoktrinaatioteorian sisältöä ajatellen. Kärjistetysti perinteinen indoktrinaatioteoria perustuu rakenteiden kaksinaisuuden sijasta yksisuuntaiselle käsitykselle yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta, jossa yhteiskunta näyttäytyy ulkoisena toimintaa normittavana mahtina. Kyseinen yhteiskuntäkäsitys vaikuttaa ensinnäkin perinteisen indoktrinaatioteorian kyvyttömyyteen havaita rakenteellisen indoktrinaation ongelmallisuutta, ja toiseksi se viitoittaa perinteisen indoktrinaatioteorian tietynkaltaiseen näkemykseen opettajan ja ylipäätään koko koulun tehtävästä yhteiskunnallisena toimijana ja instituutiona.

Rakenteellinen indoktrinaatio kytkeytyy niin sanottuun systeemiseen integraatioon, joka koulumaailmassa tarkoittaa yksilöiden ajatusten ja toimintavalmiuksien ohjaamista, sekä yksilön vapauden ylimääräistä rajoittamista ilman, että se olisi välttämätöntä yhteiskunnan olemassaolon

¹⁶⁵ R. Huttunen (2003), 59.

ja kehittymisen kannalta. Toisin sanoen siinä on kyse, ei kenenkään tarkoittamasta, yhteiskunnan rakenteista johtuvasta indoktrinatiivisesta vaikuttamisesta. Piilo-opetussuunnitelmat ovat hyvä esimerkki kouluinstituution tiedostamattomista ja tarkoituksettomista systeemisestä integraatiosta. Huttunen tiivistää perinteisen indoktrinaatioteorian vaikeuden rakenteellisen indoktrinaation havaitsemiseen seuraaviin seikkoihin.

”Traditionaalinen indoktrinaatioteorian pitäessään määräävänä niin sanottuna sosiaalista integraatiota (yksilön tietoiset valinnat ja sääntöjen seuraaminen yhteiskunnan koossapitävinä mekanismeina) ja sulkeistaessaan pois niin sanotun systeemisen integraation (toiminnan tarkoituksettomat seuraukset, ikään kuin yksilön selän takana toimivat yhteiskuntaa koossa pitävät rakenteelliset yhteiskuntamekanismit) ei kykene kunnolla käsitteellistämään rakenteellisista syistä johtuvaa indoktrinaatiota.”¹⁶⁶

Perinteisen indoktrinaatioteorian vaikeus systeemisen integraation tunnistamiseen linkittyy yksisuuntaiseen yhteiskuntakäsitykseen, jossa yhteiskunta näyttäytyy ihmisen toimintaa normittavana, ulkoisena systeeminä, jota ei osata kyseenalaistaa.

Yksittäinen opettaja näkee velvollisuudekseen oppilaiden sosiaalistamisen yhteiskuntaan, mutta on samanaikaisesti kyvytön tiedostamaan niitä seurauksia, joita hänen opetuksellaan on yhteiskunnan rakenteellisten syiden vuoksi. Opettaja ei tiedosta omaa rooliaan systeemisen integraation toteuttajana. Kuvitellaanpa esimerkiksi tilanne, jossa opettaja jakaa oppilaat sekaryhmiin toteuttaakseen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta, jossa kullekin oppilaalle annetaan ryhmätyöskentelyn edistämiseksi, jokin seuraavista rooleista: puheenjohtaja, sihteeri, tarkkailija sekä keskustelun selostaja. Jostain opettajan tiedostamattomasta syystä roolit jakautuvat siten, että puheenjohtajaksi kussakin ryhmässä valitaan poika ja sihteerin rooli lankeaa lähes varauksetta tyttö-oppilaalle. Myös tarkkailijan ja selostajan rooli jakautuvat sukupuolittuneesti siten, että tytöt ovat suurimmassa osassa ryhmistä tarkkailijoina, kun pojat suorittavat keskustelun selostajan tehtävää. Näin opettaja uusintaa opetuksessaan tiedostamattomasti tehtävien sukupuolittuneisuutta siten, että pojat saavat ryhmässä aktiivisen toiminnallisen roolin tyttöjen jäädessä passiivisiksi ryhmätuotoksen taltioijiksi ja tarkkailijoiksi.

¹⁶⁶ Ibid., 59.

Opettajan tietoisina opetuksellisina tavoitteina saattavat olla esimerkiksi luokkahengen kohottaminen ja tasa-arvonäkökulman edistäminen.

Sukupuolittuneisuus kytkeytyy opetussuunnitelmiin ja kouluinstituution rakenteisiin tavalla, jonka tiedostamiseen opettajalla ei ole avaimia ilman kriittis-reflektiivistä asennetta ja tietoisuutta oman toimintansa yhteiskunnallisesta luonteesta. Rakenteellisen indoktrinaation havaitsemisongelman lisäksi perinteisen indoktrinaatioteorian yhteiskunnallinen juurettomuus vaikuttaa opettajan toiminnalle ja kouluinstituutiolle asetettujen toiminnallisten tavoitteiden luonteeseen.

6.5. Modernin koulun tehtäviä

6.5.1. Aluksi

Palatkaamme takaisin Giddensin käsitykseen modernin yhteiskunnan luonteesta. Erityisesti indoktrinaatioteoriaa ajatellen, on kiinnostavaa ottaa esille kouluinstituution asema globalisoituvassa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan ilmapiirin analysoinnin kautta on mahdollista nostaa esille tehtäviä, joita koululle modernina instituutiona asettuu. Modernin koulun kasvatustehtävä kytkeytyvät myös indoktrinaation ongelmaan. Koulun kasvatuksellisen instituutiona on kyettävä vastaamaan modernissa yhteiskunnassa elävän yksilön tarpeita ja erottamaan indoktrinoiva opettaminen kasvatuksellisesta toiminnasta. Indoktrinaatiohysterian vallatessa pedagogien mielet, nousee esiin kysymys, miten modernissa yhteiskunnassa elävää ihmistä tulisi kasvattaa ja opettaa. Missä kulkee raja hyväksyttävän ja indoktrinoivan opetuksen välillä? Ja ennen kaikkea, millaista opetusta moderni-identiteetti kehittyäkseen eheäksi ja tasapainoiseksi tarvitsee?

6.5.2. Arvokasvatuksen kaipuu

Ensimmäinen kouluinstituution tehtävistä kytkeytyy modernin yhteiskunnan moniarvoistumiseen. Modernissa yhteiskunnassa, jossa pluralismi kukkii ja perinne on menettänyt asemansa arvojen antajana ja ylläpitäjänä, on ihminen helposti eksyksissä arvomaailmansa kanssa. Maailmankatsomusten, elämäntyylien ja näkökulmien moninaisuudessa valinta ja siihen sitoutuminen on vaikeaa. Uskontojen kirjo, perherakenteen muutokset ja yhdistynyt Eurooppa ovat esimerkkitaipauksia muuttuneesta arvoperustasta. Kouluinstituution

tehtävä on kyetä vastaamaan moniarvoisessa yhteiskunnassa elävän yksilön tarpeisiin, ja tarjota mahdollisuuksia ja välineitä henkilökohtaisen maailmankatsomuksen reflektiiviseen rakentamiseen ja muokkaamiseen. Moderni yksilö kaipaa arvokasvatusta ja avaimia oman näköisen elämän suunnitteluprosessiin.

Perinteisesti ja vielä nykypäivänäkin arvokasvatusta toteutetaan pääosin uskonnonopetuksen yhteydessä. Uskonnonvapauslain uudistus Suomessa on askel avoimempaan suuntaan. Nykyään uskonnonopettajan ei tarvitse kuulua kirkkoon, ja siten opettajalta ei edellytetä periaatteellisellakaan tasolla tunnustavaa asennetta uskontoon. Uskonnon opettaminen voi siten tapahtua myös uskontotieteelliseltä kannalta erilaisia arvomaailmoja kunnioittaen. Huttunen ehdottaa filosofiaa oppiaineena foorumiksi, jossa arvokasvatus modernissa kouluinstituutiossa tulisi toteuttaa. Muutos poistaisi tunnustuksellisen uskonnon opetuksen dominoivuuden opetussuunnitelmien tasolla ja asettaisi erilaiset maailmankatsomukset tasa-arvoiseen asemaan. Huttunen kuvaa opettajan tehtävää arvokasvattajana seuraavasti. *”Heidän pedagogiseen velvollisuuteen ei kuulu tehdä valintaa jumaliin uskomisesta tai uskomatta jättämisestä oppilaiden puolesta, vaan auttaa heitä kehittämään omaa arvostelukykyä maailmankatsomuksellisten kysymysten suhteen.”*¹⁶⁷ Olen samaa mieltä Huttusen kanssa opettajan tehtävästä ja pidän hänen ehdotustaan filosofia – oppiaineen laajentamisesta koulun arvokasvatuksen perustaksi varteenotettavana. Muutos vaikuttaisi kahdella tasolla. Ensinnäkin siinä on kyse opetussuunnitelmien tasolla tapahtuvasta rakenteellisesta avautumisesta kohti moniarvoistuvaa yhteiskuntaa, joka puolestaan toiseksi vaikuttaa modernin yksilön mahdollisuuteen valita oma maailmankatsomuksensa avoimessa ilmapiirissä. Toisin sanoen nykyinen malli, jossa tunnustuksellinen uskonnon opettaminen asettuu dominoivaan asemaan suhteessa muihin maailmakatsomuksiin, on kouluinstituutiomme opetussuunnitelmallinen ratkaisu, jossa heijastuu ajatus luterilaisen uskonnon ensisijaisuudesta ja paremmuudesta suhteessa muihin maailmankatsomuksiin. Tämän kaltaiset opetussuunnitelmalliset linjaukset rajoittavat yksilön vapautta oman maailmankatsomuksensa valintaan, vaikka hänen kohtaamansa opettaja ei toimisikaan indoktrinatiivisesti vaan uskontotieteellisestä näkökulmasta. Vetoaminen kulttuurin ja kansallisvaltion perinteiseen ei oikeuta modernissa yhteiskunnassa vastaaviin opetussuunnitelmallisiin linjauksiin.

Haluan tässä kohden tuoda esille vielä muutaman seikan liittyen Suomen kouluissa järjestettävän arvokasvatuksen nykytilaan. Uskonto – oppiaineen lisäksi arvokasvatusta on

¹⁶⁷ Ibid., 30.

mahdollista saada elämänkatsomustiedon tunneilla, jotka velvoittavat kaikkia uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita. Uskontokuntaan kuulumattomalla on myös mahdollisuus omasta tahdostaan¹⁶⁸ osallistua uskonnon opetukseen. Mielenkiintoista on, ettei vastaava valinta ole mahdollinen kirkkoon kuuluvan opiskelijan kohdalla. Toisin sanoen kirkkoon kuuluva opiskelija ei voi uuden uskonnonvapauslain nojalla valita elämänkatsomustiedon opiskelua uskonnon sijasta. Näin yhteiskuntamme rakenteet suuntaavat maailmankatsomuksellisia valintojamme ja asettavat niille epätasa-arvoisia lähtökohtia.

6.5.3. Institutionaalinen ja yksilötasoinen reflektiivisyys haasteina

Tässä kohden on mahdollista soveltaa Giddensin institutionaalisen reflektion käsitettä, joka on vastamyrkkyä edellä esitetyn kaltaiselle rakenteelliselle indoktrinaatiolle. Giddens määrittää institutionaalisen reflektion instituution herkkyydeksi sosiaalisen maailman muutoksille ja samalla kyvyksi hyödyntää saamaansa uutta informaatiota omassa organisoitumisprosessissaan. Toisin sanoen myös koululaitoksen yhteiskunnallisena instituutiona tulee olla reflektiivisessä suhteessa yhteiskunnan muutoksiin, tässä tapauksessa yhteiskunnan moniarvoistumiseen, ja muuntua modernissa elävien yksilöiden tarpeita vastaavaksi. Näin Giddensin käsitys rakenteiden kaksinaisuudesta, yksilöiden ja yhteiskunnan rakenteiden toisiaan muuntavasta prosessista antaa positiivisen lupauksen arvokasvatuksen kehittymismahdollisuuksista tasa-arvoisempaan suuntaan.

Edellä esitetyn asiasisällöllisen (filosofia arvokasvatuksen foorumina) sekä menetelmällisen (uskontotieteellinen lähestymistapa) näkökulman lisäksi moniarvoistuvassa yhteiskunnassa selviytyminen edellyttää yksilötasoinen reflektiivisen asenteen omaksumista, johon kasvattaminen on yksi modernin kouluinstituution suurista haasteista. Kärjistäen voisi ajatella niin, että kouluinstituutiolla, joka omassa toiminnassaan toteuttaa reflektiivisyyttä on paremmat mahdollisuudet kasvattaa yksilöitä reflektiivisen asenteen omaksumiseen. Toisin sanoen kouluinstituutio, joka on kykenevä oman arvoperustansa reflektiiviseen arviointiin, onnistuu paremmin välittämään reflektiivistä asennetta opiskelijoilleen. Institutionaalinen reflektiivisyys ilmenee sen kaikilla tasoilla esimerkiksi opetussuunnitelmien laadinnassa, työyhteisöjen toiminnassa ja lopulta yksittäisen opettajan reflektiivisenä asenteena suhteessa omaan toimintaansa ja merkitysrakenteisiinsa. Tiivistäen Huttusen lanseeraaman yksilötasoinen reflektion lisäksi haluan herätellä ajatusta institutionaalisesta reflektiivisyydestä rakenteellisen

¹⁶⁸ Tässä kohden viitataan lukioikäisiin opiskelijoihin. Peruskoulutasolla valinnan tekevät lapsen vanhemmat.

indoktrinaation vastamyökkynä ja edellytyksenä yksilötasoiseen reflektiivisyyteen kasvattamiseen.

6.6. Giddensin ihmiskäsitys ja indoktrinaatioteoria

Giddensin mielestä reflektiivinen asenne on välttämätön minuuden integriteetin säilymisen vuoksi. Reflektoiden ihmisen on mahdollisuus kokea ja nähdä omassa minä - identiteetissään jatkuvuutta. Giddensin ihmiskäsitys pohjaa ajatukselle minuuden sosiaalisesta alkuperästä. Minä - identiteetin synty ja olemassaolo edellyttää läpi elämän kestävästä reflektiivistä suhdetta vallitsevaan yhteiskuntaan ja ihmisten sosiaaliseen yhteisöön. Ihmisyydessä on kyse jatkuvasta muutoksesta, jota ihmisen sisäinen maailma (psykye) ja ulkoinen sosiaalinen yhteisö sekä yhteiskunta aktivoivat. Modernin yhteiskunnan nopeasta kehityksestä ja muuntumisesta johtuva jatkuva uudelleen kouluttautumisen vaade, on yksi esimerkki yksilöön kohdistuvista ulkoisista muutospaineista. Kiinnostus identiteettejä kohtaan on yksi modernin kulttuurin tunnuspiirre. Itse asiassa kuten Huttunen huomauttaa, se että identiteetti ylipäättään asettui ongelmaksi, on pitkälti yhteiskunnan modernisaatioprosessin seurausta. Traditionaalisessa yhteiskunnassa identiteettiin ei liittynyt ongelmia, vaan se määrittyi kiinteistä sosiaalisista rooleista ja perinteisistä uskomusjärjestelmistä käsin. Modernissa yhteiskunnassa elävälle ihmiselle identiteetti on valinnan, jatkuvan kehittämisen ja uudelleen luomisen kohde. ”Anthony Giddensin luonnehdintojen mukaan moderni itseymmärrys on paljon enemmän kuin ’itsensä tuntemista’. Sen pyrkimyksenä on nimittäin koherentin identiteetin jatkuva uudelleenrakentaminen. Hänen mukaansa *‘we are, not what we are, but what we make of ourselves’*.”¹⁶⁹

Identiteetin muuttumisen lisäksi korostaa Giddens sen säilymistä jossain määrin samanlaisena, identtisenä itselleen. Tätä voi perustella sillä, että jonkin asteinen samuuden kokemus on edellytyksenä identiteetin jatkuvuuden ja eheyden kokemiselle. Giddens painottaa minuuden ajallista jatkuvuutta menneestä tulevaan. Reflektiivisen asenteen päämääränä on tavoittaa aito minuus ja kehittää itseymmärrystä niin, että todellisen minän erottaminen vääristä ja valheellisista tulee mahdolliseksi. ”Moderni minuus on siten jatkuvasti itseään pohtivaa ’itsensä toteuttamista’. Itsensä toteuttamisen moraalinen ydin taas on Giddensin mukaan autenttisuudessa: on löydettävä oma todellinen minänsä.”¹⁷⁰ Avoimeksi jää, mitä Giddens tarkoittaa itsensä toteuttamisella ja aidolla minuudella.

¹⁶⁹ Hanna Kuusi, ”Modernisaatio ja identiteetti – Teoreettinen viitekehys vai 1960 – luvun tutkimuksen kohde?”, Julkaistu internetissä, < www.uta.fi/laitokset/historia/tutkijakoulu/sivut/paperit/hkuusi.htm>, s. 2/5.

¹⁷⁰ Ibid., 2/5.

Edellä esitetyn perusteella nousee esille kysymys, mikä on kouluinstituution rooli yksilön identiteetti-prosessissa. Koulun tehtävää voi lähestyä sekä muutoksen että integriteetin näkökulmasta. Ensinnäkin koulun tehtävä on tarjota yksilölle välineitä henkilökohtaisen identiteetin muokkausprosessiin, ja toiseksi turvata yksilölle mahdollisuus oman identiteettinsä jatkuvuuden ja eheyden kokemiselle. Koulun tehtävänä on tarjota modernille yksilölle avaimia reflektiivisen asenteen omaksumiseen ja järjestää arvokasvatusta, jossa on mahdollisuus avoimessa ilmapiirissä tutustua erilaisiin maailmankatsomuksellista ainesta sisältäviin aiheisiin. Näin ollen Giddensin ihmiskäsitys asettaa vaateen uudenlaisen kasvatuskäsityksen ja indoktrinatio-teorian muotoilulle. Koulun tehtävä modernissa yhteiskunnassa on antaa ihmiselle reflektiivisyyden malli. Opettaa etsimään erilaisia tietolähteitä, kyseenalaistamaan näkökantoja ja ennen kaikkea etsimään perusteita ja perustelemaan itse omia näkemyksiään. Toisaalta metodinen epäily ja kyseenalaistamisen ilmapiiri ei ole kaikki, mitä koulun tulee välittää. Eheän identiteetin, toisin sanoen identiteetin integriteetin kokemuksen, edellytyksenä on oman henkilökohtaisen maailmankuvan rakentaminen, johon kaiken kattavalla epäilyllä ei rakenneta tietä. Johonkin tulee siten myös uskaltaa perustellusti sitoutua. Sitoutumisessa on avain minuuden kokemiseen ja maailmankuvan tukipilareiden pystyttämiseen. En tarkoita sitoutumisella jämähtämistä tai jääripäistä ja yksinäköistä ajattelua, vaan niiden arvoperiaatteiden löytämistä, joiden varaan henkilökohtainen maailmankuva reflektoiden rakennetaan. Reflektiota ja sitoutumista ei tule nähdä vastakkaisina tai toisensa poissulkevin prosesseina. Modernin koulun tehtävänä on toimia kriittis-reflektiivisen asenteen välittäjänä ja samalla rohkaista yksilöitä omannäköisen maailmankuvan rakentamiseen. Lyhyesti sanoen tukea reflektiivis-persoonallista elämänasennetta, jossa on tie uudistavaan elinikäiseen oppimiseen. Näin ollen giddensiläisestä näkökulmasta Huttusen käsitykseen reflektiosta tulee liittää myös perustellun sitoutumisen näkökulma, joka mahdollistaa kokemuksen minuuden säilyvyydestä. Samalla tavoin kuin opetusta, jossa reflektiivisyyteen kasvattamista ei nähdä ensisijaisena tavoitteena, voidaan myös oman sitoumuksen estävää opetusta pitää puutteellisena ja syyttää sitoutumattomuuden ihanteen indoktrinoinimisesta.

7. Stuart Hallin käsitys postmodernista identiteetistä

7.1. Johdanto

Viimeisten vuosikymmenten tieteellisestä keskustelusta voidaan selvästi erottaa postmodernismiksi nimetty näkökulma, paradigma, jonka yhteiskuntafilosofinen ja ihmistieteellinen¹⁷¹ perinne ovat myös seuraavassa, työni viimeisessä luvussa tarkastelemani Stuart Hallin käsitysten taustalla. Postmodernille ajattelulle tyypillisiä adjektiiveja ovat *pirstoutuminen* ja *vieraantuminen*, jotka ulottuvat sekä yhteiskunnallisen että yksityiselämän piiriin. Elämismaailman pirstoutuminen eri sektoreille on radikaali prosessi, joka tapahtuu käsi kädessä yhteiskunnan institutionalisoitumisen kanssa ja jättää postmodernin yksilön yksin ahdistuksen ja epävarmuudesta aiheutuvan turvattomuuden kanssa, jota postmodernissa eläminen tuottaa. Traditio ja suuret kertomukset pirstoutuvat näkökulmiksi muiden joukkoon ja menettävät näin asemansa objektiivisena, autoritaarisena peruskalliona, jonka valossa ihminen näkee oman elämänsä mielekkyyden, elämäntehtävänsä. Myös aika ja avaruus muuttavat muotoaan eriytyen toisistaan globalisaatioprosessissa. Ihmisen elämismaailma ei enää muodostu vain situaatioissa, joissa aika ja paikka ovat yhtenevät, vaan myös globaalissa verkossa. Hallin käsitys postmodernista yhteiskunnasta heijastelee Anthony Giddensin ja Michel Foucaultin ajatuksia, ja lukijan on hyvä tiedostaa niiden merkitys Hallin identiteettiteorian taustatekijöinä.

Postmoderni yhteiskunta ja ihminen konstruoidut *narratiivisessa* diskurssissa kertomuksina. Todellisuudessa, joka rakentuu narratiivisesti, juhliivat näkökulmat suurten totuuksien kuolemaa. Puhe narratiivisesta diskurssista liittyy merkitysten muodostumisprosessiin ja representaatiojärjestelmiin, joissa identiteettiä tuotetaan. Hallin lähestymistapaa identiteettiin voidaan syystä nimittää diskursiiviseksi. Se perustuu Ferdinand de Saussuren lingvistiseen teoriaan eroihin pohjautuvasta merkitysten rakentumisprosessista. Yksi Hallin identiteettiteorian keskeisistä ongelmista liittyykin juuri eron merkitykseen identiteetin diskursiivisessa rakentumisessa. Hall nimittää tätä *eron politiikaksi*. Merkitykset ovat ikuisesti kelluvia elementtejä, joiden kiinnittäminen tapahtuu *keinotekoisesti suljetuissa situaatioissa* niin sanottujen merkityksellistämisen käytäntöjen avulla, joista *identifikaatio* ja *stereotyypistäminen* ovat yleisimpiä. Keinotekoiset situaatiot, joissa merkitykset kiinnittyvät mahdollistavat kokemuksen identiteetin jatkuvuudesta.

¹⁷¹ Tarkoitin tässä yhteydessä ihmistieteellisellä perinteellä mm. psykologiaa, historiaa ja muita humanistisia tieteitä.

Hallin identiteettiteoria tulee erottaa *essentialistisista* teorioista, jotka tutkivat identiteetin olemusta ja syntyä. Hallin teoria identiteetistä on kielellinen ja kiinnostunut siten niistä tavoista, joilla identiteettiä esitetään. Se on puhetta identiteetin prosessuaalisesta luonteesta jatkuvasta tulemisen tilasta olemisen sijaan. Hall kyseenalaistaa käsityksen identiteetin jatkuvuudesta ja niin sanotusta ydinminästä, jonka ympärille minuus rakentuu. Identiteetti on diskursiivinen ja tilannekohtainen.

Esitykseni perustuu Stuart Hallin teokseen *Identiteetti*¹⁷². Teoksen nimen mukaisesti tavoitteeni tässä luvussa on tutustua Hallin käsitykseen postmodernista identiteetistä ja yhteiskunnasta. Ensimmäinen kappale johdattaa lukijan identiteettiteorioiden pariin. Sen tarkoituksena on hahmottaa postmoderni identiteettiteoria aatehistoriallisen jatkumon osana. Kappaleessa erotellaan kolme identiteettiteoreettista näkökulmaa, joiden kautta, eron politiikan mukaisesti, tavoitteena on hahmottaa ne piirteet, jotka postmodernille identiteetille ovat ominaisia. Kappale kaksi kaikessa sekavuudessaan on tämän viimeisen luvun ydin, minkä vuoksi toivon lukijalta kärsivällisyyttä sitä lukiessaan. Kappaleessa esittelen Hallin identiteettiteorian keskeiset elementit: ne prosessit ja piirteet, jotka tulee liittää postmodernin identiteetin alaisuuteen. Kappale kolme keskittyy pohtimaan identiteetin ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Sen tarkoitus on havainnollistaa niitä seurauksia, joita globalisaatiolla on identiteetille. Luvun lopuksi, kappaleessa neljä siirrän Hallin identiteetikäsityksen indoktrinaatiokeskustelun yhteyteen ja arvioin sen hedelmällisyyttä kyseessä olevan keskustelutradition lähtökohtana.

7.2. Kolme näkökulmaa identiteettiin

Hall erottaa toisistaan kolme aatehistorialliselta taustaltaan erilaista käsitystä identiteetistä. Ensimmäisen hän nimeää *valistuksen subjektiksi* viitaten valistuksen ajan käsitykseen ihmisestä, jonka minuus, järki ja toimintakyky rakentuvat kiinteään keskuksen, identiteetin ympärille. Identiteetin ominaispiirre on jatkuvuus. Toisin sanoen identiteetti on, jotain sellaista, joka säilyy samana, identtisenä, läpi elämän. Viidennessä luvussa esitettyä ihmiskäsitysten nelijakoa soveltaen voidaan valistuksen subjekti sijoittaa essentialististen ihmiskäsitysten joukkoon. Se rakentuu ajatukselle ihmisen perimmäisestä olemuksesta.

¹⁷² S. Hall, *Identiteetti*, Tampere 2002.

Toista identiteetin käsitystapaa Hall nimittää *sosiologiseksi*. Identiteetti muodostuu yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman vuorovaikutuksen tuloksena psyykkisissä prosesseissa sisäistämisen ja ulkoistamisen kautta. Hallia lainaten: *"Subjektilla on yhä sisäinen ydin, tai olemus, joka on 'tosi minä', mutta se muokkautuu jatkuvassa dialogissa 'ulkopuolella' olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoaminen identiteettien kanssa."*¹⁷³ Sosiologiassa ja psykologiassa Hallin mainitsemista "ulkopuolella" olevista identifioitumisen kohteista on myös käytetty termiä *"merkitykselliset toiset"*. Yksi hyvä esimerkki sosiologisesta identiteetistä on G.H. Meadin, symbolista interaktionismia edustava, identiteettiteoria. Identiteetti muodostuu kahden alueen subjektiminän (I) ja objektiminän (Me) vuorovaikutuksessa. Subjektiminä on yksityinen elämys minuudesta, joka syntyy välittömien tuntemusten ja aistimusten seurauksena. Objektiminän alkuperä on sosiaalinen. Se syntyy samanaikaisesti roolinottokyvyn kehittyessä. Roolinottokyky on taitoa tarkkailla itseään toisen silmin, hahmottaa erilaisia näkökulmia ja toimia erilaisissa rooleissa niitä sujuvasti yhdistellen. Roolinottokyky on kytköksissä kielellisen kyvyn kehittymiseen. Objektiminän synty tapahtuu yhteydessä merkityksellisiin toisiin, emotionaalisesti tärkeisiin henkilöihin, joiden olemassa olo on myös minätietoisuuden ehdoton edellytys.¹⁷⁴ Viidennen luvun ihmiskäsitysjakoa soveltaen sosiologinen identiteettiteoria sijoittuu kulturalististen ihmiskäsitysten ryhmään.

Kolmas, *postmoderni* näkökulma identiteettiin sisällyttää itseensä myös Hallin identiteettiteorian. Koko yhteiskuntaa ja samoin myös yksilön identiteettiä kuvaa pirstaloituminen. Enää ei ole mahdollista puhua ihmisyydestä, joka kehittyy jatkuvan ja vakaan identiteetin ympärille, vaan paremminkin ihmisyyttä, subjektiutta määrittää useiden erilaisten identiteettien kirjo. Toisin sanoen puhe identiteetin säilyvyydestä samankaltaisena läpielämän on fantasian sävyttämää mielikuvitusta. Hallia lainaten: *"Identiteetistä tulee 'liikkuva juhla': se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä."*¹⁷⁵ Toisin sanoen postmoderni subjekti ei ole enää subjekti sanan varsinaisessa mielessä, vaan paremminkin paikka kielessä, joka kehittyy ja muokkautuu suhteessa tapaan, jolla yksilöä puhutellaan ja määritetään kulttuurissa.¹⁷⁶

Hallin esitys kolmesta teoreettisesta viitekehyksestä identiteetin ymmärtämiseen on perusteltu, vaikkakin huomioon tulee ottaa erotteluihin ja raja-aitojen pystyttämiseen liittyvä vaara

¹⁷³ Ibid., 22.

¹⁷⁴ K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind (toim.), *Johdatus sosiaalipsykologiaan*, 1998, s. 57, 70-72.

¹⁷⁵ S. Hall (2002), 23.

¹⁷⁶ L.T.H. Heikkinen, R. Huttunen (2002), 172.

liiallisesta yksinkertaistamisesta. Postmodernin identiteetin tapauksessa näkökulmien erittely auttaa lukijaa hahmottamaan sitä muutosta, joka identiteettiteorioiden piirissä on tapahtunut. Näin Hall rakentaa erojen kautta ymmärrystä ja pohjaa postmodernin identiteetin tilanteelle sortumatta liiallisen yksinkertaistamisen poluille.

7.3. Postmoderni identiteetti

7.3.1. Aluksi

Globaalissa yhteiskunnassa, jossa traditio ja suuret kertomukset ovat haihtuneet näkökulmiksi muiden joukkoon ja menettäneet näin asemansa myös identiteetti-prosessin peruskalliona, kokee ihminen itsensä kodittomaksi. Hall vertaa postmodernin yksilön tunnemaailmaa maahanmuuttajuuteen, jossa keskeistä on ikuisesti ihmisessä elävä kodin ja turvallisuuden kaipuu. Postmoderni identiteetti syntyy suhteessa erilaisiin kertomuksiin. Toisin sanoen ihminen rakentaa identiteettiään, eli sitä, mitä hän todella kokee olevansa erilaisten näkökulmien ristitulessa niihin valikoivasti identifioituen. Identiteetti muodostuu suhteessa kulttuuriin ja sen tapoihin puhua ja representoida ihmistä. *"Identiteetti muodostetaan siinä epävakaassa pisteessä, missä 'ääneenlausumattomat' subjektiviteettia koskevat tarinat tapaavat historian ja kulttuurin kertomukset."*¹⁷⁷ Identiteettiä voidaan luonnehtia tilannekohtaiseksi. Se syntyy ja kuolee uudelleen tilanteiden siivittämänä.

Kappaleen pääasiallisena tarkoituksena on tutustuttaa lukija niihin piirteisiin, joita Hallin mukaan voidaan pitää postmodernille identiteetille ominaisina. Ensimmäisessä alaluvussa pureudutaan diskurssin ja kenotekoisien sulkeuman käsitteeseen. Sen pääasiallisena tarkoituksena on tuoda esiin postmodernin identiteetin tilannekohtaisuus ja minuuksien moninaisuus. Olennaista tilannekohtaisuuden ja diskursiivisten minuuksien ymmärtämiselle on huomata Hallin teorian kielellinen näkökulma ja siihen liittyvä käsitys merkitysten muodostumisprosessista. Toisessa alaluvussa keskitytään eron politiikkaan ja minuuden rakentumiseen sen alaisena, suhteessa toiseuteen. Kappaleessa tutustutaan binaarisiin oppositioihin ja kahteen merkityksellistämisen käytäntöön: identifikaatioon ja stereotyyppistämiseen. Kappaleen lopuksi keskitytään vallan aspektiin, joka on elimellinen osa diskursiivista asemointia. Kappaleen pääasiallisena tarkoituksena, kaikessa sekavuudessaan ja asioiden runsaudessaan, on hahmottaa

¹⁷⁷ S. Hall (2002), 11.

postmodernin identiteetin piirteet ja ne prosessit, jotka luonnehtivat postmodernia identiteettiä ja tekevät siitä erityisen.

7.3.2. Diskursiivisuus, keinotekoiset sulkeumat ja postmodernin identiteetin tilannekohtaisuus

Postmodernia identiteettiä luonnehtii tilannekohtaisuus. Hall puhuu niin sanotuista *keinotekoisista sulkeumista*, joita rakennamme tietyissä tilanteissa voidaksemme määritellä identiteetin, yhteiskunnan tai yhteisön tietynkaltaiseksi, toisin sanoen antaa sille hetkellisesti pysyvän ja jaetun merkityksen. Keinotekoisessa sulkeumassa on mahdollisuus kokea identiteetin epäjatkuvuudessa hetkellistä jatkuvuutta. Se on tila, jossa tavoitetaan tavoittamatonta. Jatkuvuuden kokemus perustuu keinotekoisessa sulkeumassa tapahtuvaan merkitysten ankkurointi- ja kiinnittämisprosessiin. Keinotekoinen sulkeuma muodostuu kahdesta elementistä: diskurssista ja määrittäjän asemasta. Hall määrittää *diskurssin* tietyiksi puhe-, ajattelu ja representaatiotavoiksi, jotka tuottavat kohteestaan tietoa ja vaikuttavat sen kautta sosiaalisiin käytäntöihin. Määrittäjän asemalla tarkoitan positiota, jossa yksilölle tai yhteisölle lankeaa valta merkitysten antoon niiden kiinnittämisen kautta. Keinotekoinen sulkeuma muodostuu siis diskurssista ja asemista (subjektiivisista tai yhteisöllisistä), joissa identiteettiä määritellään korostaen merkityksenannon tilannekohtaisuutta.¹⁷⁸

Keinotekoiset sulkeumat voidaan liittää kahdelle tasolle. Ensinnäkin subjektiivisessa diskurssissa muodostamme keinotekoisia sulkeumia omasta kokemusmaailmasta käsin ymmärtääksemme minuuttamme ja muita ihmisiä, toiseutta. Sulkeumassa tarjoutuu ihmiselle mahdollisuus kokea minuudessa jatkuvuutta ja identtisyttä (samankaltaisuutta). Näin sulkeuma mahdollistaa hetkellisen kokemuksen identiteetin jatkuvuudesta ja minuuden eheydestä. Subjektiiviset sulkeumat muodostuvat diskursseista, käsitteistä ja kertomuksista, joille ominaista on subjektin niihin liittämät henkilökohtaiset merkitykset. Keinotekoisia sulkeumia muodostetaan myös yhteisön kulttuurisella tasolla. Kulttuurisen tason suljetussa tilanteessa muodostetuissa diskursseissa voimme saavuttaa yhteisymmärrystä tietyistä kertomuksista ja käsitteiden merkityksistä, joiden varaan yhteinen todellisuutemme rakentuu. Kulttuurisen tason sulkeumat ovat erilaisten yhteisöjen ja kansallisten identiteettien synnytlaitoksia. Näin voidaan toisistaan erottaa kulttuuriset ja subjektiiviset diskurssit ja niissä rakentuvat identiteetit, jotka ovat toistensa olemassaolon edellytyksiä ja saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa.

¹⁷⁸ Keinotekoisessa sulkeumassa ikään kuin vangitaan diskurssi ja asema ankkuroida merkityksiä tiettyyn tilanteeseen. Seurauksena on kokemus jatkuvuudesta.

Keinotekoisissa sulkeumissa on kyse merkityksen hetkellisestä kiinnittämisestä. Ja juuri merkityksen kiinnittyminen tuottaa kokemuksen identiteetin samuudesta ja jatkuvuudesta.

Puhe keinotekoisista sulkeumista ilmentää postmodernille identiteetille tyypillistä tilannekohtaisuutta ja pirstoutumista. Jatkuvuuden kokemus perustuu itsensä kokemisesta tilanteessa, jossa diskurssin merkitykset hetkellisesti ankkuroituvat. Tulee huomata, että ihmisen kokemus identtisyydestään keinotekoisissa sulkeumissa on tilannekohtaista, mutta ei *tilanteet ylittävää*. Toisin sanoen kokemus läpi tilanteiden ja diskurssien jatkuvasta identiteetistä on mahdoton. Ihminen ei saa yhteyttä menneisyyteen tai tulevaan sellaisena kuin hän oli tai tulee olemaan, vaan määrittää itseään aina tietyn tilanteen ja diskurssin rajoissa. Toisin sanoen paluu menneeseen kokemukseen itsestä tai diskurssiin, jossa silloinen identiteetti määritettiin, on mahdotonta. Minuus on tilannesidonnaisten identiteettien muodostelma, jota luonnehtii hetkellisyys ja epäjatkuvuus. Kokemus läpi elämän kehittyvästä ja samuutta sisältävästä identiteetistä on kuollut. Herää kysymys siitä, onko identiteetistä ylipäättään enää mielekästä puhua, jos mikään siinä ei ole identtistä ja samana säilyvää. Tuleeko meidän kenties puhua kaiken kattavasta identiteetistä, joka muodostuu keskenään erilaisista, tilannekohtaisista ”minimalistisista identiteeteistä”? Toisin sanoen onko epäjatkuvuudessa mahdollisuus nähdä jatkuvuutta ja erilaisuudessa samankaltaisuutta?

Minuuskien moninaisuus ja tilannekohtaisuus juontaa juurensa Hallin tavasta käsittää merkitykset ikuisesti kelluvina ja ankkuroimattomina elementteinä. Niiden lopullinen kiinnittäminen on mahdollista vain fantasioiden ja päiväunelmien maailmoissa. Identiteetti muodostuu merkityksistä ja sen perusteella myös jakaa kelluvuuden ja irrallisuuden ominaisuudet. Identiteetin tilannekohtaisuuden perusta on diskursseissa ja niihin sisältyvissä representaatiojärjestelmissä, jotka toimivat foorumeina, joissa merkitysten tilannekohtainen kiinnittäminen tapahtuu. Merkityksen hetkellinen kiinnittyminen mahdollistaa kokemuksen hetkellisestä jatkuvuudesta. Hall allekirjoittaa puheen identiteetistä minimalististen minuuskien muodostelmana. Minuus määrittyy diskursiivisesti ja tilannekohtaisesti, minkä vuoksi kokemus jatkuvuudesta identiteetin sisällä on mahdoton. Hall siirtää keskustelun siihen, mikä on identiteetin ulkopuolella: toiseuteen, siihen, mikä on perustavanlaatuisesti erilaista. Kokemus identiteetin jatkuvuudesta tapahtuu nimenomaan suhteessa toiseuteen. Identiteetin määrittely tapahtuu eron politiikan alaisena, johon luvussa tutustutaan myöhemmin.

Hallin identiteettiteoria perustuu diskurssiin, kieleen ja merkityksiin. Identiteetit muodostuvat representaation sisä- ei ulkopuolella. Kyse ei niinkään ole siitä, keitä olemme tai mistä tulemme,

vaan paremminkin siitä kuinka meidät esitetään, keitä meistä voi tulla ja mitkä ovat ne elementit, jotka vaikuttavat siihen kuinka esitämme itsemme. Hall halua erottaa identiteettiteoriansa essentialistisista teorioista, jotka keskittyvät identiteetin olemuksen analysointiin kahteen ensimmäiseen kysymykseen vastaten. Diskursiivinen identiteettiteoria korostaa jonakin olemisen sijata joksikin tulemista, tulemisentilaa, jossa historian, kulttuurin ja kielen tuottamat merkitykset asettuvat keskiöön. Identiteetit ovat jatkuvan muuttumisen ja paikaltaan siirtymisen alaisia. Niitä ei voi vakauttaa tai kiinnittää, eikä niiden takaa ole mahdollista löytää muuttumatonta ydintä. Diskursiivisessa teoriassa identiteetti on strateginen ja paikantunut käsite.¹⁷⁹

7.3.3. Toiseus ja eron leikki

7.3.3.1. Aluksi

"Erilaisuus on ambivalenttia. Se voi olla sekä myönteistä, että kielteistä. Se on sekä välttämätöntä merkitysten tuotannolle, kielen ja kulttuurin muotoutumiselle, sosiaalisille identiteeteille ja subjektiiviselle käsitykselle minästä sukupuolitettuna subjektina että samanaikaisesti jotain uhkaavaa - vaaran, kielteisten tuntemusten, murtumisen sekä Toiseen kohdistuvan vihamielisyyden ja aggression aluetta."¹⁸⁰

Hall puhuu *eron politiikasta*, jolla on erityinen merkitys postmodernin identiteetin synnylle. Sen peruslähtökohtana on ajatus identiteetistä, jonka merkitys rakentuu vastakohtien eli niin sanottujen *binaaristen oppositioiden* maastossa, joita ovat esimerkiksi hyvä-paha, valkoinen-musta ja terve-sairas. Toisin sanoen identiteetti muotoutuu suhteessa Toiseen, sellaiseen, jonka voidaan sanoa olevan perustavanlaatuisesti olemukseltaan erilaista, ja josta se voidaan erottaa. Identiteetti rakentuu näin erojen kautta tiedostaen jatkuvasti sen, mitä se ei ole. Hall käyttää esimerkkinä rodullisia ominaisuuksia, jotka saavat merkityksensä eron kautta. Se, että ihmisiä voidaan erotella ihonväriensä perusteella mustiin ja valkoisiin, on diskursiivisesti eron politiikassa tuotettua. Valkoisuus ja mustaihoisuus ovat binaarisia oppositioita, jotka ovat toistensa olemassaolon edellytyksiä, toisin sanoen ne syntyvät ja saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa ja ennen kaikkea suhteessa siihen eroon, joka niiden välillä on mahdollisuus havaita. Näin ihonväristä tuli merkityksellinen vasta vastakohtien kohdatessa toisensa.

¹⁷⁹ S. Hall (2002), 250.

¹⁸⁰ Ibid., 160.

7.3.3.2. Stereotypiat ja identifikaatio

Myös identiteetin merkityksen rakentuminen tapahtuu aina ensisijaisesti eron politiikassa suhteessa Toiseen, siihen jonka erilaisuus on ilmeistä. Ihminen rakentaa identiteettiään ensin suhteessa siihen, mitä hän ei ole pyrkimyksensä kokea erilaisuutta ja erottua, ja toiseksi myös suhteessa niihin, joihin hän kokee samankaltaisuutta ja halua *identifioitua*. Erottamisessa rakennetaan symbolisia raja-aitoja erilaisuutta korostaen. Hall nimeää *stereotyyppien* muodostamisen yhdeksi yleisemmistä erottautumisstrategioista ja kuvaa prosessin vaiheita seuraavasti:

"Ensimmäinen huomio on siis se, että stereotyyppistäminen pelkistää, olemuksellistaa, luonnollistaa ja jähmettää eroja. Toiseksi stereotyyppistämässä käytetään hyväksi 'kahtiajakamisen' strategiaa. Siinä erotetaan normaali ja hyväksyttävä epänormaalista ja epämiellyttävästä. Tämän jälkeen siinä suljetaan pois tai karkotetaan kaikki, mikä ei ole sopivaa - kaikki, mikä on erilaista."^{181 182}

Stereotyyppistämässä on kyse yksinkertaistetuista ja lujittuneista käsityksistä, jotka liitetään Toiseen, jonka koemme itsellemme vieraaksi, erilaiseksi tai jopa uhkaavaksi. Stereotyyppistäminen on symbolisten raja-aitojen pystyttämistä itsen ja Toisen välille.

Arkikielessä, joka pohjautuu psykoanalyttiseen traditioon, identifikaatio edellyttää samuuden, identtisyyden, kokemusta toiseen ihmiseen (kulttuuri-identiteeteistä puhuttaessa kokemusta yhteisestä alkuperästä). Se perustuu tunteelle yhteenkuuluvaisuudesta. Hallin kannattama diskursiivinen lähestymistapa korostaa identifikaation prosessuaalista luonnetta ja sattumanvaraisuutta. Se poikkeaa arkikielen ymmärrystavasta käsittää identifikaatio yhteensulautumiseksi. Diskursiivinen identifikaatio tapahtuu eron leikin varjostamana. Toisin sanoen identifikaatio ei hävitä eroa identifioitujan ja sen kohteen väliltä, ja puhe identifikaatioon liittyvästä sulautumisesta on silkkää fantasiaa. Identifikaatio edellyttää stereotyyppistämisen tavoin symbolisten rajojen rakentamista. Diskursiivinen lähestymistapa on puhetta identifikaatiosta keinotekoisissa sulkeumissa, jota kuitenkin luonnehtii avoimuus. Avoimuudella Hall tarkoittaa seuraavaa: ”...*identifikaatio on artikulaation, sulkeumien tuottamisen (suturing) ja ylimääräytymisen prosessi, ei mitään suoraviivaista joukko-oppia. Siinä on aina jotain –*

¹⁸¹ Ibid., 190.

¹⁸² Työn kirjoittaja on lisännyt alleviivaukset alkuperäistekstissä toteutetun kursivoinnin sijasta.

ylimääräytymistä tai puutetta – 'liikaa' tai 'liian vähän', mutta se ei koskaan ole aukoton kokonaisuus eikä muodosta totaliteettia.”¹⁸³

Yli- ja alimääräytyminen ovat esteinä sulautumisen ja yhteenliittymisen kokemukselle identifikaatioprosessissa. Itse ja Toinen ovat yhteensopimattomia ja niiden olemassaolo on riippuvainen siitä erosta, mikä niiden välille jää. Toisin sanoen ero on välttämätön edellytys minuuden ja toiseuden merkityksellistämiseksi ja näin ollen olemassaololle ylipäätään. Ero on keskeinen elementti merkitysten muodostamisessa. Kahden merkityksen yhteen sulautuminen olisi mahdollista vain, jos ero niiden väliltä olisi mahdollista kadottaa. Eron katoaminen johtaisi yhden yhteisen merkityksen muodostumiseen, josta ei enää voitaisi ehdottaa kahta. Eron katoaminen ja merkitysten identifikaatio johtaisi puolestaan merkitysten hajoamiseen. Tähän perustuen ero on välttämätön ja ylitsepääsemätön olemassaolonehto merkitysten ja myös diskursiivisten identiteettien maailmassa. Sekä identifikaatio että stereotyyppistäminen ovat merkityksellistämisen käytäntöjä eli yrityksiä kiinnittää merkityksiä.

7.3.3.3. Eron politiikka ja valta

Eron politiikka on edellytyksenä merkitysten ja kielen synnylle, joiden kautta se kytkeytyy myös käsitykseen identiteetistä. Identiteetille keskeisistä binaarisista oppositioista voidaan erottaa muun muassa sukupuoli (nainen - mies), ihonväri (musta - valkoinen) sekä ikävaihe (lapsuus - aikuisuus). Eron politiikkaan ja sen määrittämään merkityksenantoprosessiin kytkeytyy aina väistämättä kysymys vallasta ja erilaisista positioista. Toisin sanon binaaristen oppositioiden, vastakohtaparien merkitykset ja ennen kaikkea arvo riippuvat siitä vallalla olevasta diskurssista, joissa ne määritellään. Länsimaisessa yhteiskunnassa perinteisesti itä on ollut alisteinen *lännelle*, nainen *miehelle*, musta *valkoiselle* ja lapsi *aikuiselle*. Vallassa on kyse diskursiivisista positioista eli siitä, kuka tai ketkä lunastavat aseman merkitysten määrittäjinä.¹⁸⁴ Tällä on puolestaan merkitystä tietyn historiallisen ajan totuuksien ja tieteellisen tiedon syntyprosessille. Tieto, totuus ja identiteetti ovat diskursiivisesti tuotettuja ja heijastavat valtaapitävien asenteita ja arvoja. Näin eron merkitseminen liittyy aina myös arvoihin ja emootioihin, niihin asioihin tai ominaisuuksiin, joita pidetään hyvinä ja positiivisia tunteita herättävinä vastakohtanaan asiat, jotka saavat kielteisen merkityksen ja herättävät negatiivisia ja jopa aggressiivisiä tunteita. Erilaisuus ja toiseus saatetaan kokea uhaksi omalle olemassa ololle ja identiteetille samalla, kun sen tarve oman minuuden ja identiteetin määrittämisessä on suuri.

¹⁸³ S. Hall (2002), 248.

¹⁸⁴ vrt. keinotekoiset situaatiot

7.4. Identiteetti globalisaation kynsissä

Yhteiskunnassa tapahtuva globalisaatio on yksi keskeisistä tekijöistä, joka on vaikuttanut postmodernin identiteetin syntyyn. Yksi olennaisimmista muutoksista globaalissa maailmassa on ajallis-avaruudellisen tilan uudelleen hahmottuminen. Traditionaalisessa yhteiskunnassa tila ja paikka lankeivat yhteen ollen ihmisten välisen kanssakäymisen kehyksinä. Postmodernissa yhteiskunnassa tila ja paikka eroavat toisistaan. Paikat ovat edelleen kiinteitä ja pysyviä, mutta tilan ylittäminen mahdollistuu silmän räpäyksessä teknologisten vempainten ansiosta. Teknologiset keksinnöt ja erityisesti sähköisten viestimien käyttö laajentaa yksilön elämismaailman piiriä ja tekee erilaisista tapahtumista maailmanlaajuisia ja niiden seurauksista kauaskantoisia. Aika ja avaruus toimivat kaikkien representaatiojärjestelmien perustavina koordinaatteina, minkä vuoksi niiden merkitys myös identiteetin paikantamiselle ja esitystavoille on keskeinen.¹⁸⁵

Hall on kiinnostunut erityisesti globalisaation vaikutuksista kulttuurisiin identiteetteihin, jotka yksilöllisten identiteettien tapaan ovat diskursiivisesti muotoiltuja ja niihin voidaan sanoa pätevän kaikki se, mitä identiteetistä edellä on sanottu. Itse asiassa Hall ei erota kansallisia ja yksilöllisiä identiteettejä selkeästi toisistaan.

Postmodernia yhteiskuntaa luonnehtii globaalinen ja lokaalin välinen vuorovaikutus. Globalisaation vaikutuksista lokaaleihin kulttuuri-identiteetteihin voidaan erottaa kolme mahdollisuutta. Ensimmäinen mahdollisuus on, että globaalit identifioitumisen kohteet korvaavat lokaalit kansalliset identiteetit. Postmoderneista ihmisistä tulee näin maailman kansalaisia. Tässä yhteydessä on tarve puhua kulttuurien homogenisoitumisprosessista, jonka moottoreina toimivat muun muassa media, kulttuurien välinen vaihto sekä yhtenäinen maailman muoti ja kuluttaminen. Identiteetit irtoavat paikan, historian ja tradition määräämältä jalustaltaan ja leijuvat vapaasti globalisoituneessa ympäristössä. Näin globaali nitistää alleen lokaalin.

Toinen mahdollinen globalisaation seuraus kulttuurisille identiteeteille on päinvastainen. Tässä mallissa lokaali lyö globaalin. Globalisaation seurauksena alkavat paikalliset identiteetit vahvistua. Samassa prosessissa syntyy myös uusia lokaaleja identiteettejä. Paikallisten identiteettien vahvistuminen on vastatendenssi ja yritys suojautua globalisaatioon liittyviltä uhkakuivilta. Kyse on paluusta tradition turvaan.

¹⁸⁵ S. Hall (2002), 57-60.

Kolmas mahdollinen seuraus ei tuota lokaalille tai globaalille kummallekaan voitto- tai tappioasemaa. Toisin sanoen globalisaatio ei näytä tuottavan sen enempää globaalin voittoa kuin lokaalintaan itsepintaista jatkumista vanhoissa kansallisissa muodoissa. Hall nimittää tässä tilanteessa tapahtuvaa identiteetin muotoutumisprosessia kääntämiseksi. Syntyy niin sanottuja *hybridejä identiteettejä*, jotka imevät aineksia sekä lokaalista että globaalista kulttuurirajat ylittäen. Kulttuuri-identiteetit eivät koskaan enää ole yhtenäisiä, vaan muodostuvat erilaisista kulttuurisista diskursseista ja ovat näin peruuttamattomasti käännettyjä. Juuri tähän tilanteeseen liittyen Hall vertaa postmodernin ihmisen kokemusmaailmaa maahanmuuttajuuteen ja loputtomaan kodin kaipuuseen maailmassa, jossa vallitsee kotien kirjo.

7.5. Stuart Hallin identiteettiteorian sovellus indoktrinaatiokeskusteluun

7.5.1. Aluksi

Seuraavassa luvussa tavoitteeni on pohtia Hallin identiteettiteoriaa erilaisten indoktrinaatioteorioiden yhteydessä. Ensimmäinen alaluku keskittyy Hallin teorian hahmottamiseen viidennessä luvussa esittämäni ihmiskäsitysten nelikentän valossa. Lisäksi tavoitteeni on havainnollistaa Hallin identiteettikäsityksen suhteutuminen Giddensin ihmiskäsitykseen yhtäläisyyksiä ja eroja pohtien. Toisessa alaluvussa sovellan Hallin binaaristen oppositioiden käsitettä kasvatuksen kontekstiin. Tavoitteeni on hahmottaa opettamiseen ja kasvattamiseen kytkeytyvää vallan diskurssia opettajan aseman ja professioon liittyvien velvollisuuksien kautta. Kolmas alaluku kokonaisuudessaan keskittyy kysymykseen reflektiivisyyteen kasvattamisesta Hallin ja Giddensin ihmiskäsitysten näkökulmasta laajentuen ihmiskäsitysten analyysiin, joita tässä työssä käsiteltyjen indoktrinaatioteorioiden taustalta on mahdollista hahmottaa.

7.5.2. Ihmiskäsitysten analyysiä

Viidennessä luvussa esittämäni ihmiskäsitysten jaottelua soveltaen sekä Giddensin että Hallin teorialat ovat luonteeltaan kulturalistisia. Lisäksi niistä kuuluu eksistentiaalistisfilosofinen pohjavire, joka tiivistyy ajatukseen ihmiselämän ahdistavuudesta. Giddensin ja Hallin käsitykset identiteetistä eivät kuitenkaan ole täysin yhteneviä. Kun Giddensin ihmiskäsityksessä painottuu yhteiskunnallisuus ja sosiaalisen yhteisön merkitys identiteettiprosessin lähtökohtana, saa Hallin

teoriassa kielellisyys voimakkaan merkityksen. Sekä Hall että Giddens jakavat yhdessä käsityksen identiteetin narratiivisesta luonteesta, vaikkakin sen korostus Hallilla on voimakkaampaa. Sen lisäksi, että Hallin ja Giddensin käsitykset identiteetin muotoutumisesta ovat painoituksiltaan erilaisia, heidän ihmiskäsityksensä suurin ero lienee kuitenkin tavassa ymmärtää identiteetin olemus itsessään. Giddensin ihmiskäsitys pohjaa ajatukselle identiteetistä, joka rakentuu ydinminän päälle reflektiivisessä prosessissa. Lisäksi taustalla on näkemys identiteetin autenttisuudesta. Ihmisen tavoitteena on itseymmärrys ja itsensä toteuttaminen. Itseymmärryksen ja itsensä toteuttamisen käsitteisiin puolestaan sisältyy ajatus minuuden pysyvyydestä ja aitoudesta, jota on mahdollista reflektiivisesti lähestyä. Giddensin mielestä ihmisen suurin tavoite on kokea jatkuvuutta ja eheyttä omassa minä-identiteetissään. Tässä kohden Hallin ihmiskäsitys näyttyy miltei vastakohtana giddensiläiselle näkemykselle. Hall korostaa identiteetin tilannekohtaisuutta ja pitää puhetta elämänkestoisesta identiteetistä fiktiona. Postmoderni identiteetti määrittyy diskursiivisesti eron politiikan alaisena suhteessa toiseuteen. Hallin identiteetti on puhtaasti kielellinen, eikä hän ota kantaa niin sanotun ydinminän ongelmaan, vaan nimeää sen tutkimisen psykologian tehtäväksi. Perusteena rajaamiselle on ydinminän tiedostamaton luonne. Toisin sanoen ydinminän määrittäminen ja merkityksellistäminen kielen avulla on mahdotonta siihen liittyvän tiedostamattoman aspektin vuoksi. " *Identiteetistä tulee 'liikkuva juhla': se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä.*"¹⁸⁶

Hallin ihmiskäsitysten kolmijakoa soveltaen näyttää Giddensin käsitys identiteetistä sopivan parhaiten sosiologisten identiteettikäsitysten ryhmään. Niille on ominaista identifikaatioprosessin korostaminen identiteetin muotoutumisen lähtökohtana. Minuus syntyy ja kehittyy erilaisten samastumisten kautta. Myös Hall korostaa identifikaation merkitystä minuuden rakentumisprosessissa. Hallin teoriassa samastuminen on kuitenkin erilaista. Samastuminen ei koskaan ole täydellistä sulautumista toiseuteen, vaan siihen liittyy aina joko yli- tai alimäärittynoisyyttä. Merkitykset eivät voi sulautua yhteen täydellisesti menettämättä itse merkitystään. Toisin sanoen kielen merkitysten olemassaolo edellyttää eroa, ja mikäli tämä ero merkitysten sulautuessa katoaa, katoavat myös itse merkitykset. Näin ollen identiteetti määrittyy suhteessa toiseuteen aina välttämättä eron politiikan alaisena.

¹⁸⁶ Ibid., 23.

7.5.3. Binaariset oppositiot kasvatuksen kontekstissa

Hallin käsityksen mukaan identiteetti rakentuu eron politiikan alaisena suhteessa toiseuteen, jolle on ominaista erilaisuus. Toisin sanoen toiseus on sellaista, mikä erilaisuuteen pohjaten on mahdollista erottaa minuudesta. Minuus rakentuu suhteessa siihen, mitä se ei ole. Eron politiikassa keskeisellä sijalla ovat binaariset oppositiot eli vastakohtaparit, jotka saavat merkityksensä eron kautta suhteessa toisiinsa.

Indoktrinaatiokeskustelu liittyy sekä kodin että kouluinstituution kontekstiin. Kuten aiemmassa indoktrinaatiokeskustelussa, suuntautuu myös tässä työssä päähuomio indoktrinaation hahmottamiseen koulumaailman ongelmana. Hallin binaaristen oppositioiden käsitettä soveltaen asettuu kotikasvatuksessa keskiöön vanhempi - lapsi -vastakohtapari, kun puolestaan koulumaailman kontekstissa huomio suuntautuu binaariseen oppositioon opettaja - oppilas. Diskurssissa binaarisiin oppositioihin liittyy vallan elementti. Vastakohtat eivät siten ole keskenään tasa-arvoisia, vaan toista niistä luonnehtii dominoivuus ja toista alistaisuus. Dominoivalla osapuolella on enemmän valtaa, mikä näkyy mahdollisuutena toisen, heikomman, merkityksellistämiseen.

Koulumaailmassa opettaja on dominoiva suhteessa oppilaaseen. Opettajuus on institutionalisoitua vallan käyttöä. Toisin sanoen valta kytkeytyy opettajan professioon: oikeuteen ja velvollisuuteen määritellä koulun käytäntöjä liittyen koulussa olemiseen ja siellä toimimiseen. Lisäksi opettaja määrittelee ammattitaitonsa pohjalta myös arviointikriteerit, joita hän soveltaa yksittäisiin oppilaisiin. Opettajalla on näin valta-asemaansa perustuen oikeus määrittää oppilaita asteikolla hyvä-huono. Opettajan valta-asemasta johtuen oppilaiden tekemät arviot opettajasta ovat aina alistaisia opettajan tekemille arvioinneille, ja niiltä puuttuu oikeutus diskursiivisen totuuden määrittämiseen.

Opettajalla on valtaa oppilaisiinsa kahden binaarisen opposition näkökulmasta: opettaja - oppilas sekä aikuinen - lapsi, joista ensimmäisen oikeuttaa professio ja jälkimmäistä voidaan perustella esimerkiksi karttuneella elämäkokemuksella. Toisin sanoen opettajana olemisessa yhdistyvät kaksi diskurssia, jotka oikeuttavat valta-aseman. Opettajuus oikeutetaan institutionaalisesti, mutta mihin aikuisen valta-asema suhteessa lapseen perustuu? Onko aikuinen ensisijainen sen vuoksi, että hänen olemassaolonsa edeltää lapsen olemassaoloa? Vai perustuuko aikuisen valta-asema ken ties karttuneeseen elämäkokemukseen

Aikuisuuden dominoivuutta voidaan perustella vanhemmuuden näkökulmasta. Lapsi syntyy aikuiselle, joka on velvollinen hoitamaan lasta ja pitämään hänestä huolta. Näin valta-asemiin liittyy myös velvollisuuksia, joiden täyttäminen on edellytys valta-aseman säilyttämiselle. Silti lähtökohtaisesti aikuisuus ja vanhemmuus lankeavat yksilölle ikään kuin itsestään, ensimmäisessä esimerkiksi puhtaasti ikään ja elämäkokemukseen perustuen ja jälkimmäisessä lapsen syntymän yhteydessä. Tässä kohdin opettajana oleminen on erilaista. Opettajuus on luonteeltaan hankittua. Se on professio, jonka hankkiminen edellyttää koulutuksen läpäisemistä. Opettajuutta ja vanhemmuutta yhdistää se, että oikeus niihin kytkeytyvään valta-asemaan on mahdollista menettää, mikäli opettaja tai vanhempi laiminlyö, asemaan liittyvät, velvollisuutensa. Esimerkiksi opettaja, jonka tavoitteena on oman maailmankatsomuksensa iskostaminen oppilaiden mieliin laiminlyö velvollisuutensa kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja tehtävänsä tukea oppilasta henkilökohtaisen maailmankatsomuksen muodostamisprosessissa. Aikuisuuden menettäminen on vaikeampaa, sillä selkeitä aikuisuuden säilyttäviä velvoitteita on vaikea määrittää. Voidaan tietenkin ajatella aikuisuutta henkisenä kypsyytenä ja vakautena, jolloin sen ulkopuolelle rajataan esimerkiksi kehitysvammaiset ja mielenterveyden häiriöistä kärsivät ihmiset.

Hall korostaa diskurssin merkitystä. Valta-asemat sovitaan diskurssin sisällä. Niiden lankeamiselle ei ole yhtä perustetta. Valta-asemat vaihtelevat diskursseittain toisin sanoen ne ovat diskursseista riippuvaisia. Aikuisuus ja opettajuus ovat positioita, jotka koulumaailmassa lankeava yhteen. Opettajuus on professio instituution oikeuttama vallankäytön muoto, kun puolestaan aikuisuuden valta-asema suhteessa lapsuuteen voi saada osakseen erilaisia perusteluita diskurssista riippuen. Opettajan tulisi olla tietoinen molemmista vallan positioista, jotka hänelle lankeavat suhteessa lapseen ja oppilaaseen. Suorituskeskeisessä koulumaailmassa tulisi yhä vahvemmin tiedostaa oppilaat lapsina ja antaa lapsen maailman näkyä myös koulun käytäntöjä suunniteltaessa ja opetussuunnitelmia laadittaessa. Vastakohtapari opettaja - oppilas sijoittaa toimijat opetus- ja oppimistapahtuman diskurssiin, mutta yhtä tärkeää kuin tämä on, myös koulumaailmassa, pitää mielessä aikuinen - lapsi vastakohtapari, joka ei samalla tavoin määritä toimintaa, joka vastakohtien välillä tapahtuu. Koulumaailma on siten muutakin kuin puhtaasti opettamisen ja oppimisen käytäntöjä, jossa opettajalla on arvioitsijan asema. Toisin sanoen koulumaailman tulisi myös olla paikka, jossa lapset ja aikuiset kohtaavat toisiaan erossa oppimisen, opettamisen, suorittamisen ja arvioinnin tapahtumista.

Myös indoktrinaation ongelmaa pohdittaessa tulee sekä opettajan että oppilaan näkökulmat ottaa huomioon. Perinteinen indoktrinaatioteoria, korostaessaan opettajan toiminnan ja intentioiden

merkitystä indoktrinaation määrittäjinä syyllistyy oppilaan aliarvioimiseen. Siltä jää huomioimatta oppilaan kyky vastustaa indoktrinaatiota. Lisäksi perinteisen indoktrinaatioteorian opettajakeskeisyys johtaa ajatukseen indoktrinaation yksisuuntaisuudesta. Niin indoktrinaatiossa kuin kasvatuksellisessa toiminnassakin on kyse vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Indoktrinaatio ei tapahdu tyhjiössä, vaan edellyttää sekä opettajan ja oppilaiden välistä kuin myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Hallin binaaristen oppositioiden käsite tuo mielenkiintoista ainesta kasvatustoiminnan diskursiivisten valtasuhteiden analyysiin. Lasten kasvattaminen koulumaailmassa perustuu sekä opettajuuden että aikuisuuden valta-asemiin, joihin liittyvien velvollisuuksien reflektiivinen tiedostaminen on vastamyrkkyä indoktrinaatiolle.

7.5.4. Identiteetti, reflektiivisyys ja sitoutuminen

Seuraavassa kappaleessa keskitytään tutkimaan Hallin nimeämää hybridiä yksilöä, joka syntyy globalisaatioprosessin seurauksena. Erityisen mielenkiinnon kohteeksi nostan kysymyksen arvokasvatuksesta postmodernissa kontekstissa hybridiin identiteettiin liittyen. Millaista kasvatusta postmoderni identiteetti tarvitsee? Millaisessa diskurssissa kasvatuksen tulisi tapahtua ja mitä kasvatuksessa tulisi ottaa huomioon, kun postmoderni identiteetti asetetaan keskiöön? Alaluku huipentuu indoktrinaatioteorioiden taustalla olevien ihmiskäsitysten analyysiin ja keskinäiseen vertailuun. Erityiseksi mielenkiinnonkohteeksi nousevat kysymykset reflektiivisyydestä ja henkilökohtaisen sitoumuksen muodostamisen vaateesta, joiden painotus indoktrinaatioteorioissa on erilaista erilaisista ihmiskäsityksistä johtuen.

Postmodernia yksilöä, hybridiä identiteettiä luonnehtii Hallin sanoin kokemus maahanmuuttajuudesta, joka pitää sisällään irrallisuuden ja kodittomuuden tunteen. Ihmisen ei ole mahdollista palata juurilleen, sukunsa historiaan ja sitä kautta tuntea jatkuvuutta omassa minuudessaan. Se mihin on kaipuu, on aina jo paikaltaan siirtynyttä. Sitä, mitä kerran on ollut, ei voi samana tavoittaa. Toisin sanoen identifioituminen toiseuteen täydellisenä sulautumisena on mahdotonta. Ihmisen kokemus minuutensa jatkuvuudesta ei rakennu identifikaatioprosessissa suhteessa siihen, minkä hän kokee itsensä kanssa samanlaiseksi, vaan paremminkin suhteessa siihen, mikä on erilaista. Globaalissa maailmassa kansallisidentiteetti on yksi mahdollinen muiden erilaisten identiteettien rinnalla. Postmoderni-identiteetti imee vaikutteita sekä lokaalista että globaalista maailmasta. Kiinnostavaa on se, millaisia vaateita hybridi-identiteetti asettaa koulun arvokasvatukselle. Millaisia valmiuksia postmodernin kouluinstituution tulee oppilaisiaan kehittää?

Postmoderni kasvatus on puhetta reflektiivisyydestä, jolla tarkoitetaan kriittistä asennetta omiin uskomusjärjestelmiin ja niiden oikeuttamisprosesseihin. Reflektiivisyyden arvoa ei postmodernin maailman identiteettimarkkinoilla ole syytä väheksyä. Reflektiivisyyteen kasvattaminen lieneekin yksi postmodernin arvokasvatuksen päätavoitteista. Oppilaan ja erityisesti myös opettajan tulee olla tietoinen maailmankatsomuksellisten uskomustensa perusteista ja kyetä niiden kriittiseen arviointiin ja arvioinnin päivittämiseen. Uskomukset ovat yhteydessä toimintaan ja elämänvalintoihin, minkä vuoksi taustalla olevien uskomusjärjestelmien tiedostaminen ja arviointi on myös käytännön elämän kannalta perusteltua. Reflektiivisen asenteen voidaan ajatella tuottavan ihmiselle kokemuksen oman elämänsä hallinnasta toimintansa perusteiden tiedostamiseen ja uudelleenmuokkaukseen pohjautuen. Herää kuitenkin kysymys, voiko ihminen postmodernissa diskurssissakaan olla radikaalisti reflektiivinen ja vapaa tradition ja kultturi-identiteettien vaikutuksesta. Eikö ihmisessä, myös maailmankatsomuksellisiin uskomuksiin liittyen, ole paljon sellaisia alueita, joiden tiedostaminen ja reflektiivinen tarkkailu on mahdotonta tai kyseenalaista identiteetin psyykkistä eheyttä ajatellen? Kuinka pitkälle ihmisen on mahdollista vastustaa sosialisatioprosessia ja siinä välittyviä uskomuksia, jotka omaksutaan annettuina?

Johtuen erilaisesta ihmiskäsityksestä reflektiivisyys postmodernissa identiteettiteoriassa on perustavanlaatuisesti erilaista kuin Giddensin ajattelussa. Giddensin lähtökohtana on ajatus ihmisestä, jonka tavoitteena on reflektiivinen itsensä tavoittaminen ja rakentaminen. Reflektio on väline, jolla itseymmärrystä rakennetaan. Hallin käsitys minuudesta on kielellinen. Minuus muotoutuu diskursiivisesti merkityksenanto prosessissa, eikä sillä ole autenttista ja pysyvää ydintä. Näin ollen myöskään reflektio ei suuntaudu, jonkin pysyvän tavoittamiseen ja ymmärtämiseen, vaan se on osana minuuden narratiivista muotoilua, joka päivitetään diskurssissa kerta toisensa jälkeen. Postmodernissa teoriassa reflektiivisyys ei ole samassa mielessä aidon, todellisen minän paljastumista, vaan paremminkin tietoisuutta merkityksistä, joissa minuutta rakennetaan. Postmoderni identiteetti on näkökulmien juhlaa. Puolimatka jakaa Giddensin ajatuksen tiettyjen minä-identiteetin rakenteiden jatkuvuudesta ja määrittää indoktrinaatiota opetuksiksi, jossa oppilaan kyky aitoon itsetuntemukseen estyy. Puolimatkan mukaan indoktrinaatio pinnallistaa ihmisen persoonallisuutta ja heikentää hänen moraalista ja rationaalista eheyttään.

Arvokasvatuksen yhteydessä reflektiivisyyttä pidetään vastalääkkeenä indoktrinaatiolle. Koulu, jonka tavoitteena on reflektiivisen asenteen kehittäminen edellyttää sitä erityisesti opettajilta. Opettajan tulee suhtautua opettamiinsa sisältöihin reflektiivisesti ja tiedostaa oma

maailmankatsomuksellinen sitoutuneisuutensa. Opettajan tietoisuus omasta vakaumuksestaan tai vakaumuksettomuudestaan on kaiken ydin, sillä tilanne, jossa opettajan olisi mahdollista toimia arvovapaalla maaperällä, on mahdoton. Opettajan reflektiivinen asenne edistää myös oppilaiden reflektiivistä toimintaa. Reflektiivisyys itsessään ei kuitenkaan vielä riitä. Kyseenalaistaminen ja uskomusten kriittinen arviointi on vähintään yhtä tärkeää kuin sitoutuminenkin. Reflektiivisyys tulee asettaa kasvatuksen tavoitteeksi, kun siinä yhdistyvät kaksi elementtiä kriittinen arviointi ja toisaalta perusteltu sitoutuminen.

Yksilön tulee olla kyvykäs arvioimaan kriittisesti uskomuksiaan ja toisaalta sitoutuessaan osattava perustella uskomuksensa. Reflektiivinen asenne on ulotettava sekä diskurssin sisälle että diskurssien väliseen maastoon. Näin ollen postmodernia yksilöä palvelee parhaiten arvokasvatus, joka ei ole sidoksissa kulttuurin rajoihin, kulttuurisen identiteetin piiriin, vaan tarjoaa opiskelijalle mahdollisimman moninäkökulmaisesti tietoa erilaisista maailmankatsomuksista. Esimerkiksi uskonnon opetuksen tulisi kulttuurin valtauskonnon lisäksi tarjota välineitä muun maailman uskontojen laaja-alaiseen tarkasteluun siten, että yksilön on mahdollista luoda vapaasti henkilökohtaista maailmankuvaansa. Yksipuolinen sisällön opettaminen voidaan tässä valossa nähdä indoktrinaatioksi.

Esittämäni ajatusta voi kritisoida sen idealistisuuden vuoksi. Opettajalla ei koskaan ole mahdollisuutta perehdyttää opiskelijaa kaikkiin mahdollisiin maailmankatsomuksiin ja samalla olla heijastamatta omaa arvomaailmaansa opetukseen. Kuitenkin olennaisempaa kuin se, miten laaja-alaisesti oppisisältöjä voidaan esittää, on opettajan kyky luoda oppimisilmapiiri, jossa ovet eri suuntiin ovat avoinna. Toisin sanoen luoda mahdollisuudet, jossa oppilailla on itsenäisesti mahdollisuus etsiä tietoa, ymmärtää ja kritisoida maailmankatsomuksia ja tältä pohjalta luoda omaa näkemystään siihen perustellusti sitoutuen. Vaikka opettaja ei voisikaan toimia arvovapaassa tilassa irrallisena siitä diskurssista, jossa hän asemoituu, voi hän reflektion kautta omia uskomuksiaan tiedostaen pitää huolta siitä, ettei hän sulje ovia oppilaiden edestä, vaan paremminkin luo mahdollisuuksia ja tarjoaa välineitä omakohtaisen ymmärryksen muodostumiselle.

Mielenkiintoisia kysymyksiä avaa myös edellä esittämäni idea uskomuksiin ja maailmankatsomuksiin sitoutumisesta. Näyttää siltä, että sitoutumisen vaade giddenisläisen ihmiskäsityksen näkökulmasta on suurempi kuin postmodernin identiteetin tilanteessa. Giddens asettaa yhdeksi modernin ihmisen tavoitteeksi minä – identiteetin jatkuvuuden ja eheyden kokemisen. Kokemus eheydestä ja jatkuvuudesta kytkeytyy pysyvyyden tavoittamiseen

minuudessa. Koulutuksen tavoitteena on yksilön persoonallisen eheyden tukeminen, joka edellyttää sekä reflektiivisen asenteen välittämistä että mahdollisuutta ja välineitä henkilökohtaisen sitoumuksen muodostamiseen. Siksi sovellettaessa Huttusen indoktrinaatioteoriaa Giddensin moderniin ihmiskäsitykseen, tulee sitä täydentää perusteltuun sitoutumiseen kasvattamisen idealla, joka Puolimatkan indoktrinaatioteoriassa tulee voimakkaammin esille. Giddensin käsitys identiteetin autenttisuudesta asettaa kasvattamiselle reflektiivisen asenteen välittämisen lisäksi vaateen henkilökohtaisen sitoumuksen tukemiseen. Näin ollen indoktrinoivaksi voidaan määrittää opetus, joka välittää sitoutumattomuuden ihannetta ja jättää yksilön henkilökohtaisten sitoumusten tukemisen toissijaiseen asemaan.

Hallin ihmiskäsityksessä sitoutuminen liittyy tietyn merkityksenantoposition ottamiseen ja keinotekoisien sulkeuman muodostamiseen, josta näköala omaan minä-identiteettiin kumpuaa. Minuus on hetkellistä liikkuvaa juhlaa, jolle on ominaista tulkintojen moninaisuus. Näkökulmiin sitoutuminen ei postmodernissa identiteetissä johda kokemukseen minuuden jatkuvuudesta ja eheydestä, sillä myös itse sitoutuminen on hetken siivittämää ja katoaa toisinaan heti syntyessään. Postmodernin identiteetin tilanteessa koulutuksen tavoitteena on reflektiivisen asenteen välittäminen, eikä sitoumuksella persoonallisen identiteetin eheyden kannalta ole samanlaista arvoa kuin giddensiläisen identiteetin valossa. Tämän vuoksi Huttusen indoktrinaatioteoria, reflektiivisyyttä korostaessaan, soveltuu postmoderniin identiteettiteoriaan paremmin kuin giddensiläisen sosiologisen identiteetin yhteyteen. Toisin sanoen on perusteltua olettaa, että Huttusen kriittisen indoktrinaatioteorian taustaoletuksena on käsitys diskursiivisesta postmodernista identiteetistä. Kielellisyyttä korostava kommunikatiivisen oppimisen ihanne rakentaa myös sillan diskursiivisen minä-identiteetin ja Huttusen kasvatusteorian välille.

Puolimatkan indoktrinaatioteoriaan ei yhtä ilmeisesti sisälly ajatusta reflektioon kasvusta. Sen taustalla oleva ihmiskäsitys on essentialistinen. Sekä indoktrinaatioteoria kuin myös käsitys kasvatuksellisesta opettamisesta kumpuavat ihmiskäsityksestä, jossa rationaalisuutta ja kriittisyyttä ihannoidaan ja pidetään ihmisyyttä luonnehtivina ominaisuuksina. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisen rationaalisuuden kasvun tukeminen, kun puolestaan indoktrinaatioksi luonnehditaan sen estävää opetustoimintaa. Puolimatka kritisoi postmodernia käsitystä pirstoutuneesta minä-identiteetistä ja väittää sen luovan edellytyksiä tehokkaalle kulttuuriselle indoktrinaatiolle. Puolimatkan mielestä kasvatuksen tavoitteeksi tulee asettaa itsestään tietoisien ja eheiden persoonien kasvattaminen. Puolimatka toteaa Julia Kristevaa kritisoidessaan seuraavasti:

”Vaikka Kristevan analyysi tuokin esille yhden mahdollisen selityksen ihmisen hajanaisuudelle, se ei tarjoa perustetta luopua persoonan autonomiasta ja eheydestä kasvatuksellisena ihanteena. Vaikka tiedostamattomalla onkin taipumus hallita ihmisen käyttäytymistä ja johtaa sisäiseen hajanaisuuteen, on silti kasvatuksellisesti toivottavaa kasvattaa ihmisistä itsestään tietoisia ja eheitä persoonia. Tämä on mielekäs kasvatustavoite riippumatta siitä, missä määrin tällaisen eheyden ja autonomian saavuttamisen arvioidaan olevan mahdollista.”¹⁸⁸

¹⁸⁸ T. Puolimatka (2001), 299.

8. Päätäntö: pohdintaa ja johtopäätöksiä

Aikaisemman indoktrinaatiokeskustelun laajetessa tieteenfilosofisten ja epistemologisten kysymysten suuntaan olen, käydyn keskustelun arvokkuuden tunnustaen, tässä pro gradu - tutkielmassa hahmottanut uutta lähestymistapaa indoktrinaatioteorioiden viitekehykseen ihmiskäsitysten näkökulmasta. Työni on puheenvuoro ihmiskäsitysten puolesta, joiden tietoiseksi saattaminen mahdollistaa uuden näkökulman indoktrinaatioteorioiden analyysiin ja samalla myös indoktrinaation problematiikan ymmärtämiseen. Väitän, että erilaiset kasvatustoimintaa koskevat teoriat, joista indoktrinaatioteoriat ovat oivallisina esimerkkeinä, tarvitsevat ihmiskäsitysten julkilausumista. Toisin sanoen luodessamme teoriaa kasvatuksesta on olennaista selkeyttää kuva siitä, kuka on se, joka kasvattaa ja keitä ovat ne, joita kasvatetaan. Kasvattamisessa ja indoktrinaatiossa on kyse ihmisten välisestä toiminnasta, eikä niitä siten ole mahdollista tarkastella vastaamatta kysymyksiin ihmisyydestä ja ihmisenä olemisesta. Oletukseni on, että ihmiskäsitykset ovat väistämättä mukana, kun luodaan teoriaa ihmisen toiminnasta sen kaikessa moninaisuudessaan. Eriasia on, kuinka tietoisesti ihmiskäsityksiin liittyvät taustaoletukset teoreettisissa pohdinnoissa tiedostetaan. Tutkielmani on metateoreettista pohdintaa, joka suuntautuu indoktrinaatioteorioiden ihmiskäsitysten esiinkaivamiseen. Tutkielmalle asetettujen pituusrajoitusten vuoksi on keskustelu vasta aluillaan.

Kanniston esittämää ihmiskäsitysten nelijakoa soveltaen asettuu Huttusen ihmiskäsitys luontevimmin kulturalististen ihmiskäsitysten kategoriaan. Kielellisyyttä painottavan aspektinsa vuoksi se on luonteeltaan diskursiivinen ja jakaa Hallin postmodernin ihmiskäsityksen kanssa samoja elementtejä. Identiteetti on liikkuvaa juhlaa, joka määrittyy kielellisesti erilaisista diskursiivisista asemista käsin. Huttusen käsitys kasvatuksesta ja samoin myös indoktrinaatiosta kytkeytyy kielellisyyteen. Kasvatuksellinen toiminta pohjaa kielelliseen, kommunikatiiviseen rationaalisuuteen, jossa korostuu reflektiivisyyteen kasvattamisen idea henkilökohtaisten sitoumusten muodostamista voimakkaammin. Reflektiivisen asenteen painottamisen tekee ymmärrettäväksi taustalla oleva käsitys minuuden jatkuvasta uudelleen määrittymisestä ja hajanaisuudesta.

Puolimatka jakaa Giddensin idean identiteetin eheydestä ja asettaa integriteetin kokemisen ja itseymmärryksen kehittämisen kouluopetuksen tavoitteeksi. Minuus on kokemuksellisesti autenttista, pysyvää ja jatkuvaa, jonka tavoittaminen mahdollistuu reflektiivisen asenteen siivittämänä. Minuuden tukipilareita (pysyvyyttä ja jatkuvuutta) rakennetaan henkilökohtaisten sitoumusten pohjalta. Puolimatkan kasvatusteoriassa painottuu siten reflektiivisyyden sijasta

voimakkaammin yksilön oikeus henkilökohtaisten sitoumusten muodostamiseen, jolle koulun tulee luoda mahdollisuuksia. Myös Puolimatkan käsitys indoktrinaatiosta määrittyy tästä näkökulmasta. Indoktrinoivaa on opetus, joka estää henkilökohtaisten sitoumusten muodostamisen. Tästä näkökulmasta käsin näyttää siltä, että ristiveto, joka suomalaisessa indoktrinaatiokeskustelussa ilmenee, tiivistyy akselille reflektiivisyys – sitoutuminen. Tulee huomata, että kysymys on painotuseroista. Toisin sanoen en väitä, että Huttunen pitää henkilökohtaisten sitoumusten merkitystä vähäisenä, vaan totean, että tavassa, jolla hän määrittää kasvatuksellista toimintaa, korostuu voimakkaammin ajatus reflektiivisyydestä, kun puolestaan Puolimatka määrittää kasvatuksellista toimintaa henkilökohtaisten sitoumusten muodostamisen näkökulmasta. Kärjistetysti, kun Huttunen määrittää indoktrinaatioksi toiminnan, joka estää reflektiivisyyteen kasvun, pitää Puolimatka indoktrinaationa opetusta, joka estää henkilökohtaisten sitoumusten muodostamisen.

Lisäksi Huttusen ja Puolimatkan näkemyksiä on mahdollista vertailla puhtaasti ihmiskäsitysten tasolla. Kanniston ihmiskäsitysten nelikentässä Puolimatkan ihmiskäsitys sijoittuu sulavasti essentialististen ihmiskäsitysten kategoriaan korostaessaan rationaalisuutta ihmiselle luonteenomaisena piirteenä. Kasvatuksellisen opettamisen tavoitteena on tukea opiskelijan rationaalisuuden kasvua ja kehittymistä. Näin ollen indoktrinaatio määrittyy rationaalisuuden toteutumisen estäväksi opetustoiminnaksi. Puolimatkan käsitysten taustalla on tieteellisen rationaalisuuden ihanne, joka johdattaa myös indoktrinaatiokeskustelun tieteenfilosofisten ongelmien pariin. Huttusen käsitys rationaalisuudesta on kielellinen ja pohjaa sosiaaliseen toimintaorientaatioon, jolloin pätevien perusteluiden ja todistusaineiston totuudellisuuden sijaan asettuu opettajan ja oppilaan kielellinen vuorovaikutus keskiöön opetustoiminnan eettisyyttä arvioitaessa.

Suomalaisessa keskustelussa indoktrinaation problematiikka on toistaiseksi saanut varsin niukalti huomiota. Tulevaisuuden haasteena indoktrinaatiokeskustelulle näen ensinnäkin rakenteellisen indoktrinaation ongelman, jonka puitteissa yhteiskunnallinen konteksti lujittuu indoktrinaatioteorioiden maaperään. Toiseksi indoktrinaatiokeskustelu on kytkeytynyt voimakkaasti koulumaailman kontekstiin jättäen huomiotta kasvatustoiminnan, joka tapahtuu sen ulkopuolella esimerkiksi kodeissa ja erilaisten harrastustoimintojen yhteydessä. Näin ollen myös kotikasvatuksen ja sukupuolinäkökulman liittäminen indoktrinaatiokeskusteluun saattaisi avata uusia maailmoja.

LÄHTEET:

Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Juva. WSOY.

Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Helsinki. Gaudeamus.

Feyerabend, P. 1974. "Consolations for the Specialist". Teoksessa I. Lakatos & A. Musgrave (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. London. Cambridge University Press.

Gadamer, H-G. 1975. *Wahrheit und Methode*. Germany. Mohr Tübingen.

Gatchel, Richard H.. 1972. "The evolution of the concept". Teoksessa toim. I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Geuss, R. 1981. *The Idea of a Critical Theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge. Cambridge University Press.

Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity - Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge. Polity Press.

Giddens, Anthony. 1995. "Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa". Teoksessa (toim.) Beck, Giddens, Lash. *Nykyajan jäljillä: Elämää jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa*. Tampere. Vastapaino.

Green, Thomas F. 1972. "Indoctrination and beliefs". Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Gregory, I.M.M & Woods, R.G.. 1972 "Indoctrination: inculcating doctrines". Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Flew, Anthony. 1972. "Indoctrination and doctrines". Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Flew, Anthony. 1972. ”Indoctrination and religion”. Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Hall, Stuart. 2002. *Identiteetti*. Tampere. Vastapaino.

Heikkinen, Hannu L.T. & Huttunen, Rauno. 2002. ”Tulla siksi mitä olen?”. Teoksessa (toim) Heikkinen, Hannu L.T. . Syrjälä, Leena. *Minussa elää monta tarinaa – Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa. Kansanvalistusseura.

Helkama, Klaus. Myllyniemi, Rauni. Liebkind, Karmela. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki. Oy Edita Ab.

Hirsjärvi, Sirkka. 1985. *Johdatus kasvatustilosophiaan*. Rauma. Kirjayhtymä.

Huttunen, Rauno ja Heikkinen Hannu L.T. 1999. ”Kriittinen teoria ja toimintatutkimus”. Teoksessa (toim.) Heikkinen, Huttunen, Moilanen. *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva. Atena kustannus.

Huttunen, Rauno ja Heikkinen, Hannu L.T. 1999. ”Toimintatutkimus ja demokratia”. Teoksessa (toim.) Heikkinen, Huttunen, Moilanen. *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva. Atena kustannus.

Huttunen, Rauno & Muona, Sari. 1995. ”Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa”. Julkaistu internetissä <<http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/sarirau.html>>.

Huttunen, Rauno. ”Kasvatustilosophia tänään”. Julkaistu internetissä. <<http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/okka.html>>.

Huttunen, Rauno. 1999. ”Opettaminen ja tutkiminen dialogina”. *Tiedepolitiikka* 2/99.

Huttunen, Rauno. 1998. ”Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta”. *Niin & Näin Filosofinen aikakausilehti* 4/98.

Huttunen, Rauno: 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Huttunen, Rauno. 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä. Minerva kustannus Oy.

Kannisto, Heikki. 1994. "Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisen ihmiskäsityksen typologiaksi". Teoksessa (toim.) Timo Laine. *Ihmisen mallit – Symposiumi filosofisesta antropologiasta*. Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Kilpatrick, William Heard. 1972. "Indctrination and respect for persons". Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Kleining, John. 1982. *Philosophical issues in Education*. London: Croom helm: New York: St. Martin's Press.

Kuusi, Hanna. "Modernisaatio ja identiteetti – Teoreettinen viitekehys vai 1960- luvun tutkimuksen kohde?" Julkaistu internetissä <<http://www.uta.fi/laitokset/historia/tutkijakoulu/sivut/paperit/hkuusi.html>>.

Langford, Glenn. O'Connor, D.J. 1973. *New essays in the philosophy of education*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Lyytinen, Paula & Korhonen, Mikko & Lyytinen, Heikki toim. 1998. *Näkökulmia kehityopsykologiaan – Kehityskontekstissaan*. Porvoo. WSOY.

McClellan, James. 1976. *The philosophy of education*. Englewood Cliffs. N.J.: Prentice Hall.

Mezirow, Jack. 1995. *Uudistava oppiminen – Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki. Painotalo. Miktor.

Moore, Willis. 1972. "Indoctrination and democratic method". Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Määttänen, Pentti. 1995. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki. Gaudeamus.

Ollila, Maija-Riitta. 1993. *The Ethics of Rendezvous. Morality. Virtues and Love*. Acta Philosophica Fennica vol. 54.

Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki. Painatuskeskus.

Puolimatka Tapio. 1995. *Democracy and education: The critical citizen as an educational aim*. Helsinki. Gummerus kirjapaino Oy.

Puolimatka, Tapio. 1999. *Kasvatus ja filosofia*. Rauma. Kirjayhtymä Oy.

Puolimatka, Tapio. 2001. *Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Salmela, Mikko. 1998. “Korvaako indoktrinaatio opetuksen? – Tapio puolimatka haastaa suomalaisen koulun kriittiseen itsetutkiskeluun. *Niin & Näin Filosofinen aikakauslehti* 4/98.

Snook, I.A. (toim.) 1972. *Concepts of Indoctrination*. Philosophical Essays. London. Routledge.

Snook, I.A. 1972. *Indoctrination and education*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

Varto Juha. 2001. “Mihin lasta kasvatetaan?”. Teoksessa (toim.) Matti Itkonen. *Ihminen mikä ja kuka olet?*. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

White, J. P. 1972. “Indoctrination and intentions”. Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

White, J.P. 1972. “Indoctrination without doctrines?”. Teoksessa (toim.) I.A. Snook. *Concepts of indoctrination*. London and Boston. Routledge & Kegan Paul.

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

Huttunen, Rauno. 1999. *Indoktrinaation kriittinen teoria*. liseniaattityö. Julkaisematon.

