



Lempinen Akseli

Pedagoginen toiminta ja indoktrinaatio

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
18.4.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pedagoginen toiminta ja indoktrinaatio (Akseli Lempinen)

Kandidaatin työ, 30 sivua

18.4.2021

Tässä opinnäytetyössä tarkastelen, millaisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia voimme havaita pedagogisen toiminnan ja indoktrinaation välillä. En tarkastele indoktrinaatiota pedagogisena käsitteenä, vaan tarkastelen sen suhdetta pedagogiseen toimintaan ja millaista keskustelua niiden väliltä voi havaita. Indoktrinaation/indoktrinoivan opetuksen ei voida ajatella olevan osa pedagogista käytäntöä, vaan se on nähtävä haitallisena menettelynä, jota tulisi välttää. Teoreettisen viitekehyksen keskiön muodostavat edellä mainittujen lisäksi käsitteet kasvatus ja sivistys, joiden lähtökohdista aihetta lähestyn.

Katsauksessa tutustutaan indoktrinaation käsitteeseen ja perehdytään lisäksi sen historiaan länsimaalaisessa kontekstissa. Työssäni selviää, ettei indoktrinaatiota ole helppoa, jopa mahdollista määritellä yksiselitteisellä tavalla. Aiheesta löytyy hyvin paljon erilaisia näkemyksiä, joista osa pitää indoktrinaatiota arkipäiväisenä, välillä jopa hyväksyttävänä. Toiset taas kuvailevat indoktrinaation kokonaisvaltaista vaikutusta yksilön elämään ja kuinka sen on mahdollista aiheuttaa suurta vahinkoa kasvatuksen ja sivistyksen näkökulmasta. Aivan ensimmäisenä lähdän kuitenkin liikkeelle pedagogisesta toiminnasta, joka indoktrinaation kanssa toimii työni pohjana. Valitsin aiheekseni tämän jo hieman vanhentuneen, angloamerikkalaisessa tutkimusperinteessä vaikuttaneen käsitteen siksi, että koen siitä löytyvän yhtymäkohtia myös nykyaikaisiin opetuskäytänteisiin. Mielestäni tutustumalla indoktrinaation käsitteeseen voimme paljastaa myös omista opetuskäytänteistämme sellaisia piirteitä, joiden kriittinen tulkinta voi auttaa meitä parantamaan toimintatapojamme. Katsaukseni lukijaa kehotankin refleктоimaan omia toimintatapojaan suhteessa indoktrinaation käsitteeseen ja luomaan omaa suhdetta siihen, millaisia muotoja ja tapoja iskostava opettaminen voi saada.

Avainsanat: pedagoginen toiminta, indoktrinaatio, kasvatus, sivistys

Sisällys

1. Johdanto.....	4
2. Pedagoginen toiminta	6
2.1 Kasvatus	7
2.2 Sivistys	8
3.Indoktrinaatio	11
3.1 Sisältökriteeri	14
3.2 Menetelmäkriteeri	15
3.3 Seurauskriteeri.....	16
3.4 Intentiokriteeri.....	17
4. Indoktrinaatio ja pedagoginen toiminta	19
4.1 Auktoriteettisuhde ja kompetenssi	19
4.2 Kriittisyys.....	21
4.3 Sivistys, sivistyskykyisyys	23
5. Pohdinta	26
Lähteet	29

1. Johdanto

Kirjallisuuteen pohjautuvassa katsauksessani käsittelen ydinkysymyksenä indoktrinaation suhdetta pedagogiseen toimintaan. Indoktrinaatio tai iskostava opetus ei ole osa pedagogisen toiminnan teoriaa. Näen edellä mainitut ulkopuolisina vaikuttajina, joiden kanssa toivon saavani luotua dialogin pedagogisen toiminnan kanssa. Tämä dialogi etsii yhtäältä samankaltaisuuksia ja toisaalta eroavaisuuksia hyväksyttävän opetuksen ja indoktrinaation välillä. Katsaukseni alkaa esittelemällä keskeiset käsitteet, joita ovat *pedagoginen toiminta*, *indoktrinaatio*, *kasvatus* ja *sivistys*. Valitsemani aihe, erityisesti indoktrinaation käsite koetaan usein ongelmalliseksi, vaikeaksi ja hieman vanhentuneeksikin. Koen henkilökohtaisesti aiheen kuitenkin tärkeäksi osaksi kasvatustieteellistä keskustelua. Työlleni tärkeämpää on indoktrinaation vahingollisten metodien paljastaminen kuin laajan analyysin tekeminen. Indoktrinaation tiedostaminen on näin mielestäni yksi ehto kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen toteutumiseksi.

Tutkimuskysymykseni on: *Miten indoktrinaatio teoriana keskustelee pedagogisen toiminnan kanssa?* Toisin sanoen, miten indoktrinaatio liittyy kasvatukseen ja sivistykseen, sillä lähestyn pedagogista toimintaa näistä lähtökohdista. Kasvatuksen ja sivistyksen olen valinnut pedagogisen toiminnan lähtökohdiksi siksi, että ne ovat esimerkiksi Kivelän (2000) mukaan eräänlainen minimimääritelmä pedagogisen toiminnan teorialle. Tämä näkökulma sopii hyvin näin suppean katsauksen lähtökohdaksi. Tosin tämän rajauksen ulkopuolelle jää hyvin paljon olennaisia asiaan liittyviä käsitteitä, jotka tarjoaisivat työlleni monipuolisemman lähtökohdan. Kasvatuksen ja sivistyksen lisäksi tulen käsittelemään eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä indoktrinaation ja kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen välillä esimerkiksi auktoriteettisuhteen ja kompetenssin osalta. Näin lähestymiseni ei noudata aivan yleisimpiä pedagogisen toiminnan malleja, vaan olen pyrkinyt käsittelemään asiaa enemmän konkretian näkökulmasta.

Puolimatka (2001) avaa indoktrinaation käsitettä teoksessaan *Opetusta vai Indoktrinaatiota – valta ja manipulaatio opetuksessa* seuraavalla tavalla. Hänen mukaansa indoktrinaation määrittely ei ole yksinkertaista ja eri tieteenaloilla sen määrittelystä on käyty kiistaa. Hänen mukaansa kiista indoktrinaation määrittelyssä on lähinnä johtunut siitä, mikä on hyväksytty kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen ja indoktrinaation erottavaksi piirteeksi. Tähän problematiikkaan viittaavat Puolimatkan lisäksi lukuisat muut aiheita käsittelevät kirjoittajat ja yleinen näkemys indoktrinaatiosta onkin, että sen määrittelyminen osoittautuu yllättävän vaikeaksi.

(Puolimatka, 2001, myös Snook, 1972; Kleining, 1982). Puolimatkan (2001) edellä mainitsemat kiistat ovat lähinnä fokuusoituneet eroavaisuuksiin indoktrinaatiota määrittelevien kriteerien käyttämisestä. Nämä kriteerit lajitellaan aika vakiintuneella tavalla sisältö-, menetelmä-, seuraus-, ja intentiokriteereihin. Mainitut kriteerit ovat määrittelyjä indoktrinaatiosta siinä käytettyjen menetelmien, sisältöjen, tarkoitusten, ja seurausten mukaisesti. (Puolimatka, 2001.) Nämä kriteerit ovat indoktrinaation keskiössä ja oleellisia pyrkiessämme ymmärtämään sitä, mitä indoktrinaatio oikeastaan on.

Samalla tavalla kuin indoktrinaation kriteerejä, pyrin purkamaan osiin myös pedagogista toimintaa ja siihen liittyviä käsitteitä. Yksi pedagogisen toiminnan keskeisistä käsitteistä on pedagoginen paradoksi, josta voimme havaita sivistyksen ja kasvatuksen käsitteiden välisen ristiriidan. Edellä mainittu, Kantin muotoilema pedagoginen paradoksi, voidaan yksinkertaisimmillaan lausua kutakuinkin näin: ”kuinka kultivoida vapautta pakolla?” (Kivelä, 2002.) Pedagogisesta paradoksista on kuitenkin käytännössä niin monta muunnelmaa kuin siitä on kirjoittajaa. Määritelmille yhteneväistä on se, että ne keskittyvät siihen paradoksaalisuuteen joka kasvatuksen ja sivistyksen välille kehkeytyy. Paradoksin ydinkysymyksenä on näkemys sivistyksen ja kasvatuksen välisestä suhteesta, jossa muodostuu teoreettinen paradoksaalisuus siitä, kuinka voimme pakolla edistää vapautta.

Edellä on kiteytetty katsaukseni pääpiirteet, joihin kirjoitelmani nojautuu. Olen tekstissä pyrkinyt tuomaan esiin myös termien etymologista taustaa ja näin avaamaan käsitteitä erilaisista näkökulmista. Mielestäni on rikkaus pyrkiä mahdollisimman monipuoliseen aiheen tulkintaan, ja tämän ajatuksen kiteyttää mielestäni hyvin esimerkiksi Snook (1972), jonka mukaan emme voi antaa meidän omien subjektiivisten näkemystemme jostain uskomusjärjestelmästä vaikuttaa käsitykseemme indoktrinaatiosta. Muuten siitä tulee termi, jolla me lähinnä vain luokittelemme muita, emmekä ikinä käytä sitä siihen, mitä me itse teemme. (Snook, 1972.) Snook näkee siis keskeisenä reflektion omaan käsitykseemme indoktrinaatiosta ja avoimen suhtautumisen omien ajatusmalliemme kyseenalaistamiseen. Jos emme ole valmiita kyseenalaistamaan omia tapojamme ja mallejamme, kuinka voimme olla oikeutettuja arvioimaan muiden.

2. Pedagoginen toiminta

Työssä käyttämäni malli pedagogisesta toiminnasta on syytä erottaa pedagogisen toiminnan teoriasta. Tätä teoriaa avaa esimerkiksi Benner yksilön ja yhteiskunnan periaatteilla, suhteessa kasvatukseen ja sivistykseen. Työssäni pedagoginen toiminta ymmärretään kyllä kasvatuksen ja sivistyksen välisenä suhteena, mutta käyttämäni näkökulma ei kata koko pedagogisen toiminnan teorian sisältöä.

Pedagogisen toiminnan ja indoktrinaation välisen yhteyden luomiseksi on ensin avattava pedagogisen toiminnan sisältöä ja kuinka sen määrittelen tässä aihepiirissä. Lähestyn pedagogista toimintaa edellä mainitulla, Kivelän (2000) esiin tuomalla näkökulmalla, jossa teoretisointi lähtee käsitteiden kasvatusta- ja sivistysnäkökulmista. Kivelän mukaan kasvatusta ja sivistystä toimivat eräänlaisena minimimääritelmänä, joiden varassa olisi kuitenkin mahdollista havainnollistaa pedagogisen toiminnan luonteen ominaisuuksia. Käsitteiden kasvatusta ja sivistystä piiriin kuuluu vahvasti myös pedagogisen paradoksin käsite, jossa paradoksaalisuus perustuu kasvatusta ja sivistyksen välisiin ristiriitoihin. (Kivelä, 2000, 63.) Pedagoginen paradoksi koskee Uljensin (2001) mukaan seuraavanlaista asetelmaa. Mahdollistaakseen sivistyksen yksilön täytyy olla vapaa, ja samanaikaisesti tulla vapaksi, on sivistys tarpeellista. Tässä kohtaamme ongelman, kuinka yksilö voi tulla joksikin jota hän nimellisesti on – vapaa. Kuinka koulutus voidaan naamioda tarpeelliseksi, jos yksilön kasvua pidetään yksilön oman aktiivisuuden seurauksena? (Uljens, 2001.) Kuten edellä huomataan, kasvatusta ja sivistyksen käsitteleminen rinnakkain ei ole täysin ongelmaton. Kuitenkin esimerkiksi Kivelä (2000) ehdottaa, ettei sivistysprosessin ja kasvatuksellisen vaikuttamisen välillä vaikuta ylitsepääsemätöntä estettä. Hänen mukaansa edellä mainitut käsitteet voidaan nähdä pedagogisesti välttämättöminä ulottuvuuksina, jotka kuitenkin muodostavat pedagogiseen toimintaan jännitteitä. Tämä jännite koskee Kivelän mukaan juuri yksilöön kohdistuvien kasvattavien vaikutusyritysten ja hänen oman spontaanisuuden välistä suhdetta (Kivelä, 2000.)

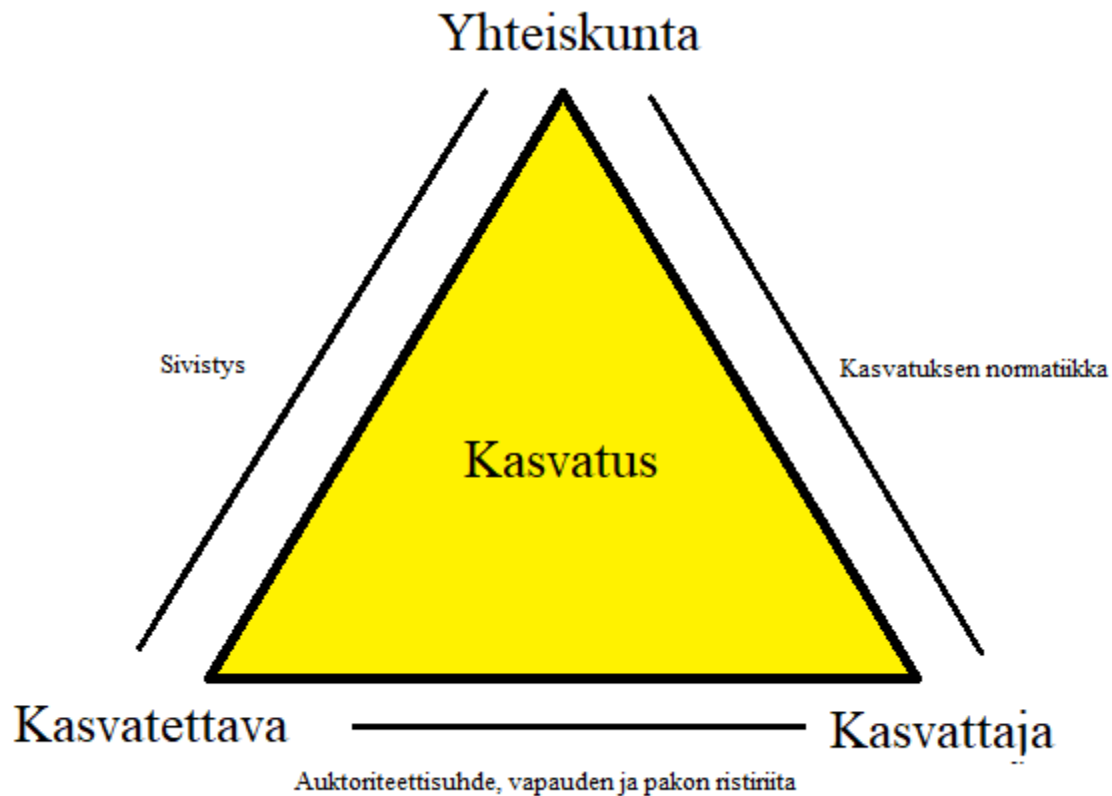
2.1 Kasvatus

Mitä sitten kasvatus ja sivistys tarkoittavat? Ne ovat perustavanlaatuisia teoretisointeja siitä, kuinka yksilö ja yhteiskunta kommunikoivat keskenään osana yksilön kasvua. Kasvatus on Siljanderin (2002) mukaan arkikielessäkin suhteellisen ymmärrettävä käsite, josta jokaisella on jonkinlainen ennakkokäsitys. Hänen mukaansa kohtaamme ongelman siinä, kun meille annetaan tehtäväksi määritellä kasvatus. Mikä erottaa eri toiminnat kasvatukselliseksi ja ei-kasvatukselliseksi. Onko täten edes mahdollista määritellä kasvatusta? (Siljander, 2002, 24.) Mannermaisessa, saksalaisessa kasvatustieteessä sana kasvatus juontaa Siljanderin (2002) mukaan juurensa termistä *Erziehung*, joka johdetaan verbistä *ziehen*, vetää pois. Kasvatuksessa on siis terminä ajatus auttaa toista pääsemään ulos jostain, kasvamaan. Hän myös jäsentää kasvatusta toimintana, jossa korostuvat seuraavat piirteet: ”interaktion epäsymmetrisyys, interaktiivisuus, intentionaalisuus sekä vapauden ja pakon ristiriita.” Kaikilla näillä piirteillä on merkityksensä yrittäessämme määritellä kasvatusta. Esimerkiksi Siljanderin mukaan intentionaalisuudella pyrimme hahmottamaan, onko kasvatus tietoisista vai ei, tapahtuuko se spontaanisti ja ilman tietoisista tavoitteellisuutta (Siljander, 2002.)

Kuviossa 1 olen yksinkertaisesti pyrkinyt kuvaamaan sitä, kuinka yhteiskunta, kasvattaja ja kasvatettava vuorovaikuttavat pedagogisessa suhteessa. Kasvatuksen ja sivistyksen lähtökohdista voimme luoda subjektifilosofia tarkasteluita, joilla kykenemme havainnollistamaan yksilön ja ympäröivän maailman ja tietoisuuden suhdetta. Kivelä (2000) kuvaa, kuinka tietoisien elämän käsite on mahdollista vain suhteessa ympäröivään maailmaan (sosiokulttuuriseen yhteiskuntaan). Joka vasta mahdollistaa persoonan ja subjektin olemassa olemisen. Näin Kivelä johtaa tietoisien olemisen ymmärrettäväksi yhtäältä mahdollisuutena yksilölle määrittää itseään ja toisaalta Kivelän mukaan välttämättömyytenäkin määrittänyt hänen maailmansa kautta. (Kivelä, 2000, 75.)

Nämä subjektifilosofiset tarkastelut, joita Kivelä (2000) kuvaa, ovat siis pohdintoja ihmisen ja ympäröivän maailman suhteesta. Nämä pohdinnat voidaan ymmärtää Kivelän mukaan sivistysteoreettisiksi, joka on tarkastelulleni oleellista modernin sivistyskäsitteiden lähtökohtana toimivasta yksilön ja maailman välisestä suhteesta. Yhteiskunnan ja kasvattajan yhteyttä olen päättänyt hahmotella kasvatuksen normatiivisuudella. Tämän normatiivisuuden ymmärrän yhteiskunnan senhetkisten poliittisten, sekä moraalisten ja eettisten ulottuvuuksien vaikutuksena kasvattajan työhön. Tämä aspekti näkyy esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusta-

vanlaatuisissa arvokriteereissä. Mielenkiintoisin ja työlleni keskeisin on kuitenkin kasvatettavan ja kasvattajan suhde, joka kultivoituu kuviossa vapauden ja pakon ristiriitaan ja jossa näen auktoriteettisuhteen keskeisenä indoktrinaatiokeskustelulle.



Kuvio 1. Pedagoginen suhde. (kirjoittajan oma tulkinta)

2.2 Sivistys

Siljanderin (2002) mukaan modernissa pedagogiikassa sivistys tarkoittaa yleisimmässä merkityksessään ihmiseksi tulemistä. Kuitenkin sivistykseen liittyy Siljanderin mukaan sellainen ehto, ettei se toteudu ilman kasvatusta. Hän lainaa Kantin muotoilemaa ajatusta, jonka mukaan ”sivistys on ihmisyyden idean todellistumista” (Siljander, 2002.)

Sivistys (bildung) on kasvatuksen ohella yksi mannermaisen pedagogiikan kulmakivistä (e. Horlacher, 2012). Termiä on mielestäni haastavampi määritellä kuin esimerkiksi kasvatusta,

vaikkapa kun käsitellään englannin kielistä lähteistöä. Donato (2019), viittaa tekstissään Siljanderin ja Sutisen teokseen ”Theories of Bildung and Growth”. Jossa bildung terminä viittaa parhaani mukaan englannista suomeksi käännettynä itsensä muodostamiseen (self-formation), harjaantumiseen (cultivation), itsensä kehittämiseen (self-development) ja kulttuurisiin prosesseihin (cultural process). Donato kuitenkin muistuttaa, että mikään näistä termeistä ei kata koko termin bildung konseptia. (Donato, 2019.) Tämän vuoksi on myös oleellista pohtia, mitä suomenkielinen vastine sanalle bildung, sivistys kattaa. Pikkarainen (2012) kertoo bildungin juurien löytyvät Raamatusta ja keskiajan mystiikasta. Raamatusta löydämme otteita, joissa ihmisen kerrotaan olevan luotu kuvaksi (bild) Jumalasta, mutta kuitenkin käskyissä meitä kielletään luomasta jumalkuvia. Näin Jumalan edustus on meissä enemmän sisäistä kuin ulkoista ja bildungista on tullut sisäistä olemusta kuvaava käsite. (Pikkarainen, 2012, 3.) Myös Kant toteaa teoksessaan Über Pädagogik ihmisen poikkeavan muista olennoista siten, että hän on ainoa olento, joka tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Siljanderin (2002) mukaan modernin pedagogiikan edustajat korostavat sitä seikkaa, jonka mukaan ihmisen sivistysprosessi ei ole luonnollinen tapahtuma. Se ei tapahdu itsestään, eikä ole luonnontuote. Sivistystä luonnehditaan prosessiksi, jonka päämääränä on Siljanderin mukaan tehdä ihmisestä kulttuuriolento – inhimillinen ihminen. (Siljander, 2002.)

Kasvatustieteen käsitteistön mukaan sivistys kääntyy englanniksi cultivation, sivilization. Se on Hirsijärven määritelmän mukaan:

”Kasvatuksen tietä omaksuttu tieto ja henkinen kehittyneisyys sekä tapojen hienostuneisuus; valistus; sivilisaatio. Snellmanin mukaan kansakoulun tehtävänä oli kansan sivistäminen, sivistyspääoman turvaaminen” (Hirsijärvi, 1983, 170)

Hirsijärven (1983) määritelmästä kykenemme havaitsemaan seuraavaa. Sivistys on ”kasvatuksen tietä omaksuttu tieto”, joka asettaa kasvatuksen sivistyksen ehdoksi. Sivistys onkin nähty yhtenä formaalin kasvatuksen päämääristä, johon koulutuksella on tähdätty. Myös esimerkiksi Horlacher (2012) esittää, että sivistys (bildung) voidaan ymmärtää emansipatorisena konseptina, joka vapauttaa ihmiset riippuvuuksista ja auttaa saavuttamaan itsenäisyyden. (Horlacher, 2012, 142.) Mikäli näemme sivistyksen emansipatorisen intressin päämääränä, asettaa se ajatuksissamme siis kasvatuksen keinoksi saavuttaa sen. Tämä taas vaikuttaa tapaamme, jolla ajatteleamme kasvatuksen ja sivistyksen välillä olevaa paradoksaalisuutta: kuinka edistää vapautta pakolla.

Siljander (2000) esittää sivistyksen terminä luovan pedagogisen paradoksin ongelman. Hän kuvaa mielestäni taidokkaasti sen ongelman, jossa kuvataan kasvatuksellisesti tuotetun määrätymisen ja sivistysprosessin perustana olevan subjektin oman spontaanisuuden ja aktiivisuuden välisen ristiriidan. Siljander näkeekin spontaanisuuden keskeiseksi sivistysteoreettiseksi käsitteeksi, jota hän kutsuu kaiken toiminnan ja tiedostamisen välttämättömäksi perustaksi. (Siljander, 2000, 64.) Näin olen määritellyt kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet, jotka nojaavat pitkälti mannermaisen kasvatustieteen perustaan. Valitsemani teorian perustan muodostavat siis termit *Erziehung* ja *Bildung*, joissa kultivoituu edellä mainitut käsitteet. Termien käyttö ei kuitenkaan ole täysin ongelmaton ja useat teoretikot ovat pyrkineet pois tästä paradoksaalisuudesta. Ongelmia kohdataan myös terminologisesti sikäli, että esimerkiksi Pikkarainen (2000) esittää, ettei termi kasvatusta olisikaan välttämättä hyvä käänös saksankielisestä käsitteestä *Erziehung*. Käsitteet saavat eri kielissä eritavoin mitoitettuja merkityskenttiä ja näin on haastavaa käsitellä käytännössä samoja termejä, jotka saavatkin erilaisia merkityskenttiä. (Pikkarainen, 2000, 113.)

3. Indoktrinaatio

Indoktrinaation juuret etymologisesti vievät meidät Huttusen (2003) mukaan keskiajalle, jolloin indoktrinaatiosta tuli katolisen kirkon doktriinien (oppien) opettamista ja juurruttamista. Myös Kazepides (1991) kertoo, että keskiajalla indoktrinaatio terminä oli rinnastettavissa opetukseen. Huttusen (2003) mukaan sanan juuret vievät meidät kuitenkin latinan kieleen ja sanaan *docere*, opettaa. (Huttunen, 2003, myös Snook, 1972, 28.) Indoktrinaation juuret terminä viittaavat siis juuri opettamiseen, vahvennettuun sellaiseen. Aristoteles näki Huttusen (2003) mukaan lapset pieninä paholaisina, joita ohjasi heidän haluava sielun osa. Kasvatuksessa nähtiin mahdollisuus kasvattaa lapsille käytännöllinen järki ja ohjata heidän toimintansa ja halut poliksien tarkoitusperiä palvelemaan. Kuitenkin filosofiset perustat indoktrinaation käsitteelle alkoivat muotoutua vasta valistusajattelun ja renessanssin myötä. (Huttunen, 2003, s.14-15.) Myös Siljander (2002) kuvailee organisoidun opetustoiminnan alkaneen jo antiikin ajoilta. Hänen mukaansa aikakautemme opetuksessa on taustalla paljon samaa kuin antiikissa, kysely ja haastaminen. Kuitenkin opettajan sosiaalinen asema oli suhteellisen alhainen ja opetus ja kasvatusta pidettiin erillään toisistaan. Kasvattajaksi saatettiin palkata erillinen, arvostettu ja valvottu kasvattaja (Siljander, 2002, 49.)

Kazepideksen mukaan tämä ei kuitenkaan selvennä indoktrinaation käsitettä tänä päivänä, vaan se edellyttää syvällisempää tutkiskelua. Indoktrinaatio oli siis keskiajalla synonyymi opetukselle ja esimerkiksi Huttunen (2003), Kazepideksen lisäksi mainitsee, että indoktrinaatio terminä viittaa vahvennettuun opettamiseen, eikä sitä voitu pitää edes eettisenä ongelmana Kristinuskon hallitessa kaikenkattavalla maailmankuvalla. (Kazepides 1991, 6; Huttunen 2003, 13.) Haluamme kuitenkin tietää, miten indoktrinaatio nähdään nykypäivänä länsimaisessa oppijärjestelmässä. Indoktrinaatio on julkilausuttujen ja opettajan todellisten tarkoitusten välillä oleva ristiriita (Puolimatka, 2001), se on kehitystä estävää kontrollia (Puolimatka, 2001, 34), se on uskomus, joka omaksutaan ilman todisteita (Siegel, 1991, 31), se ei aina näyttäydy pelkästään pahana (Kleining, 1982), sen pyrkimyksenä on estää valintaa (Huttunen, 2003, 19.) Oppien puuttuessa ei voi olla intentiota indoktrinoida (Kazepides, 1991, 7.) Indoktrinaatiossa on aina kyse auktoriteettisesta suhteesta. (Momanu, 2012,90; Puolimatka, 2001, 17.)

Kuten näemme, ei ole helppoa selittää yksinkertaisesti mitä indoktrinaatio on. Snookin (1972) mukaan indoktrinaation on todennäköisintä ilmentyä opetuksen moraalisisilla, uskonnollisilla ja

poliittisilla osa-alueilla. Kuitenkin hän toteaa, että suurin osa meistä pitää ehdottomana sitä, että lapsille opetetaan esimerkiksi moraalista koodistoa, poliittisista systeemeistä ja uskonnollisista traditioista. Näin Snookin mukaan kasvattaja, opettajan tai vanhemman roolissa kohtaa dilemman. Tähän dilemmaan ovat Snookin mukaan tarttuneet useat teoreetikot ja he ovat ehdottaneet, että uskonnollisten, moraalisten tai poliittisten oppien opettaminen pitäisi aloittaa vasta, kun lapsi on kykenevä rationaaliseen ajatteluun ja arviointiin. Näkökulmalle löytyy myös vastakkainen asetelma, jonka mukaan oppien opettamattomuus ei välttämättä palvelekaan haluttua tulosta ja voi jopa haitata lapsen luonnollista kehittymistä. (Snook, 1972, 69.) Tästä seuraa ajatus, jonka mukaan joidenkin mielestä indoktrinaatio on väistämätöntä nuorten lapsien kasvatuksessa. Jotkut myös ajattelevat, että jos lapsen ei anna itse ymmärtää tai selvittää jotain, vaan vastaus annetaan suoraan, olisi sekin indoktrinaatiota. (Snook, 1972, 1.)

Miksi indoktrinaatio sitten nähdään niin pahana? Miksi sitä pitäisi välttää? Esittää kysymykset Siegel (1991, 37). *“Mikäli minua on indoktrinoitu, ja näin olen omaksunut epäkriittisen tai todisteisiin perustumattoman uskomustyylin, on minua merkityksellisesti satutettu.”* (käännös alkuperäisestä tekstistä.)

Siegel kuvailee, että tällöin yksilön autonomia on vaarantunut huomattavasti, sillä silloin yksilö ei ole kykenevä puolueettomasti käsittelemään käsillä olevaa asiaa. Tällöin hän on vakaumuksensa vanki, eikä hän kykene päättämään ovatko hänen vakaumuksensa niin kuin niiden pitäisi olla. Näin hän on myös kykenemätön muuttamaan niitä, vaikka hänellä olisi hyvä syy muuttaa niitä. Yksilön elämä on tällöin Siegelin mukaan rajautunutta, yksilö on ansassa. Hänen autonomiaansa ja vaihtoehtoja on rajattu. Hänet on kahlittu ja häneltä on riistetty oikeus päättää omasta tulevaisuudesta. (Siegel, 1991, 35.) Nähdäksemme eron kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen ja indoktrinaation välillä, vilkaistaan myös kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen käsitettä.

Puolimatkan (2001) mukaan kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen yhtenä perimmäisistä ideoista on rohkaista ja tukea oppilaan itsenäisen arviointikyvyn kehittymistä. Lisäksi se pyrkii käsittelemään oppeja ja uskomuksia siten, että niiden käsitteleminen mahdollistaa rationaalisen arvioinnin. (Puolimatka, 2001, 33-34.) Indoktrinaatiolle ominaiseksi piirteeksi Puolimatka (2001) taas mainitsee sen, että opettajan tarkoituksena on jättää oppilas itsenäisen arviointikyvyn suhteessa kehittymättömäksi. (Puolimatka, 2001, 34.) Indoktrinaatio on siis julkilausuttu-

jen ja opettajan todellisten tarkoitusten välillä oleva ristiriita. Tällä tavoin indoktrinaatiossa vaikuttaa piilovaikuttamisen muotoja, jotka itsessään toimivat sellaisina tekijöinä, jotka edistävät ei-rationaalisten uskomusten hyväksymistä.

Kleining (1982) tarkastelee myös kasvatuksellisesti hyväksyttävän opetuksen ja indoktrinaation eroa. Hänen mukaansa erityisesti kasvatuksen ja indoktrinaation eroa voi olla haastavaa määrittellä. Molemmat käsittelevät uskomuksia ja asenteita, joilla yleensä indoktrinaatio erotetaan kasvatuksellisesti hyväksyttävästä opetuksesta. Kleining nostaa esiin ajatuksen, että normatiivisesti ajatellen kaikki indoktrinaatio ei ole väärin. Yhtä lailla kuin valehteleminenkin on joskus hyväksyttyä, voi myös indoktrinaatio saada perustellun kannan. Kleining esittää Brubacherin ilmi tuoman ajatuksen, jonka mukaan opettajan asemaan vaikuttavat vahvasti totuus ja hyvyys. Mikäli hän opettaa jotain, joka on erehtymätöntä ja ikuisesti totta, on hänellä oikeus indoktrinoida sitä totuutta. Tätä perustellaan sillä, että jos nuorelle annetaan vapaus saapua itse päätelmään, voi se johtaa ajanhukkaan tai väärään lopputulokseen. Mikäli Brubacherin mukaan opettajalla on esittää viimeisin ja parhain näkemys asiasta, on hänellä oikeus tarjota se (Kleining, 1982.)

Siegel (1991) myöskin toteaa, ettei ole sellaista opetussuunnitelmallista aihetta, joka ei olisi herkkä indoktrinaation vaaroille. Mikäli indoktrinaatio nähdään ei-kriittisenä ja ei todisteisiin nojaavana uskomuksena, ei ole sellaista uskomus-tieteellistä tai muutakaan aluetta, joka olisi immuuni indoktrinaation mahdollisuudelle. (Siegel, 1991, 38.) Onnistunut indoktrinaatio johtaa siis uskomuksen hyväksyntään ja sitoutumista siihen, kun taas onnistunut opettaminen tähtää asian ymmärtämiseen. Mikäli indoktrinaation kohde Kazepideksen (1991) mukaan hylkää opetettavan asian, jota hänelle on opetettu, on indoktrinaatio epäonnistunut. Kuitenkin jos oppilas hylkää opetettavan asian eikä usko tieteellistä faktaa, emme sano, että opettaja on epäonnistunut kasvattajana tai opettajana. Itseasiassa, jos oppilas kykenee perustelemaan uskomuksensa rationaalisella pohjalla, voimme pitää tätä tapahtumaa jopa kasvattavana opetustapahtumana. (Kazepides, 1991, 7.)

Puolimatkan (2001) mukaan nykyään on alettu myös keskustella tarpeesta käsitellä indoktrinaatiota kontekstuaalisesti, mutta tällöin sen määrittely edellyttäisi laajaa näkökulmaa ja käsitteanalyysin tekoa. (Puolimatka, 2001, 29-31.) Seuraavassa osiossa käsittelemme suppeasti indoktrinaation määrittelytapaan liittyviä kriteereitä, joista jokainen pyrkii omasta näkökulmastaan määrittelemään indoktrinaatiota. Näillä kriteereillä pyritään löytämään ”yksi keskeinen piirre”, kuten Puolimatka (2001, 29) asian ilmaisee. Yleinen oletus on siis se, että mikäli opetuksesta

löytyy indoktrinoiva piirre, kykenemme paljastamaan ja määrittelemään sen jonkin seuraavien kriteerien avulla. Kriteerien käytöstä löytyy kuitenkin paljon eroavaisuuksia, kuten esimerkiksi Snook (1972) toteaa. Hänen mukaansa erityisesti amerikkalaiset kirjoittajat ovat suosineet menetelmäkriteeriä, kun taas isobritannialaiset suosivat sisältökriteeriä. Iso-britannialaiset ovat uskoneet, että juuri sisällön mukaan kykenemme määrittelemään, mikäli indoktrinaatiota on tapahtunut (Snook, 1972, 27.)

3.1 Sisältökriteeri

Sisältökriteeri viittaa nimensä mukaisesti siihen indoktrinoivan opetuksen osa-alueeseen, joka koskee opetuksessa käytettäviä sisältöjä. Puolimatkan (2001) määritelmän mukaan sisältökriteeriä käytetään yleisesti osoittamaan esimerkiksi uskonnollisten ja poliittisten opetusten indoktrinoivia piirteitä (sisältöjä). Hänen mukaansa tällöin opetukseen kuuluu aina asioiden yksinkertaistamista, jolloin esimerkiksi kriittistä suhtautumista jää pois. Opettajan on siis oltava tarkka siitä, ettei hän tee sisältöä koskevia yksinkertaistuksia, jotka ovatkin harhaanjohtavia. (Puolimatka, 2001, 30.) Snookin (1972) mukaan isobritannialaiset kirjoittajan puoltavat juuri sisältökriteerin käyttämistä sen vuoksi, että heidän mukaansa indoktrinaatio liittyy käsitteellisesti oppeihin eli sisältöihin. Näin ollen osa ajattelee, että vain opit voivat olla indoktrinoivia. (Snook, 1972, 27.)

Puolimatka (2001) kertoo, että opettajan on mahdollista välttää sisällöllisesti indoktrinoivaa opetusta pyrkimällä opettamaan aina niin monipuolisesti, että oppilaalle annetaan mahdollisuus pohtia asiaa useasta näkökulmasta. Lisäksi hän painottaa sitä, että jokaisella opettajalla on taustallaan maailmankatsomus, joka tavalla tai toisella vaikuttaa vähintäänkin tiedostamattomalla tasolla. Näin ollen on tärkeää suosia avoimuutta ja pyrkiä kehittämään rationaalisen arvioinnin, sekä kriittisen suhtautumisen taitoja. (Puolimatka, 2001, 31.) Klening (1982) tarkastelee etymologisesta näkökulmasta indoktrinaation piirteitä. Tämä onnistuu paremmin englanniksi, jossa sana *doktriini* tarkoittaa oppia, varsinkin tieteellistä tai uskonnollista. Hänen mukaansa on kyseenalaista, voiko indoktrinaatiota ymmärtää vain oppien opettamisena. Indoktrinoivan sisällön lisäksi sen määrittely ei aina käy yksinkertaisesti. Klening pohtiikin, voiko kaikkien oppien opettamista kutsua indoktrinaatioksi. Esimerkiksi yleisiä moraalisia uskomuksia ei pidetä indoktrinaationa (Klening, 1982.) Myös Snook (1972) esittää, ettei sisältö ole välttämättä merkitsevä asia koko konseptissa. (Snook, 1972.)

3.2 Menetelmäkriteeri

Menetelmäkriteerin näkökulmasta tarkastelemme sitä indoktrinaation osa-aluetta, jossa indoktrinaatio on havaittavissa opetuksen menetelmistä. Puolimatkan (2001) mukaan indoktrinaatio kyetään havaitsemaan ja määrittelemään peilaamalla käytettyjä menetelmiä kasvatuksellisesti hyväksyttäviin menettelytapoihin. Puolimatka kuvailee opetuksen menetelmien määrittelyä moninaiseksi ja se sisältää erilaisia menetelmiä, tyylejä, strategioita ja tekniikoita. Tämä on johtanut myös sellaiseen problematiikkaan, että usean teoreetikon mielestä opetuksen menetelmiä ja sisältöä ei voida selvästi erottaa toisistaan (Puolimatka, 2001, 31.) Puolimatkan kuvailema menetelmän ja sisällön erottamisen problematiikka johtuu siitä, että opetuksessa käytetyt menetelmät voidaan lukea Puolimatkan mukaan ”rakenteelliseksi sisällöksi”. Tällöin sisältö käsittäisi myös opetuksessa käytetyt menettelytavat sekä opetuksen käytännön. Kuitenkin menetelmäkriteeristä on nostettu yhdysvaltalaisessa keskustelussa esiin ongelmia, jossa kasvatuksellisesti hyväksyttävät menetelmät ja indoktrinoivat menetelmät voivat kontekstista riippuen saada hyvin samankaltaisia muotoja. Tämä johtaakin Puolimatkan (2001) mukaan siihen, että on tarkasteltava opetuksesta johtuvia seurauksia, jotka johtavat indoktrinaation seurauksitekereien määrittelemiseen. (Puolimatka, 2001, 31.)

Kleining (1982) käsittelee menetelmäkriteerissä sitä, kuinka kykenemme käyttämään tunnistena indoktrinaation metodeja. Hän painottaa, että indoktrinaatio on eriteltävä aivopesusta, jossa tietyillä tekniikoilla pyritään muuttamaan yksilön käyttäytymistä tai uskomuksia. Aivopesu nähdäänkin Kleiningin mukaan vakavampana muotona indoktrinaatiosta, joka tähtää syvempään vaikutukseen ja käyttää vaarallisempia metodeja. Myös muita menetelmiä, jotka eivät kuitenkaan ole yhtä vakavia, voidaan kuvailla indoktrinoiviksi. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi propaganda, sensuuri ja autoritääriinen opettaminen. (Kleining, 1982.) Snookin (1972) mukaan menetelmäkriteeri nosti päätään amerikkalaisessa keskustelussa, kun asiaan perehtyneet pohtivat totalitääristen hallintojen opetusmenetelmiä. Indoktrinaatiosta tuli heidän ajattelussaan metodi, joka erotti totalitääriset valtiot demokraattisista. Mikäli maassa ajetaan esimerkiksi uudenlaista sosiaalista näkemystä, on opettajan tällöin Snookin mukaan mahdotonta pysyä neutraalina kaikkea sosiaalisella alalla tapahtuvaa kohtaan (Snook, 1972.)

Kleining (1982) kysyy, mitkä tietyt metodit tekevät opettamisesta indoktrinaatiota? Pelkkä tapojen luettelointi ei hänen mukaansa tähän riitä, sillä metodit voivat eri tilanteesta riippuen olla myös ei indoktrinoivia. Näin hän tiivistää indoktrinaation metodikriteerin täyttävät ehdot: ”*Sel-laiset metodit, jotka ohittavat henkilön järkeily/päätteily- prosessin, johon metodeja käytetään,*

tai pakottavat hänen tahtonsa ja ovat systemaattisesti käytettyjä pitkällä aikavälillä. (Käännös alkuperäisestä tekstistä, Kleining, 1982.)

3.3 Seurauskriteeri

Seurauskriteeriä käyttämällä kykenemme tarkastelemaan ja erottelemaan indoktrinoivia piirteitä kasvatuksellisesti hyväksyttävästä opetuksesta sen seurausten perusteella. Snookin (1972) mukaan saatamme arkipäivässä ikään kuin halveksivasti sanoa, että joku on indoktrinoitu. Tällä Snook tarkoittaa, että yksilön mieli on sulkeutunut eikä hänen uskomuksensa ole avoimia tarkasteluille. Näin jollain tietyllä alueella todisteet tai logiikka eivät vaikuta hänen mieleensä. Hänen mukaansa henkilö saattaa kyllä kuunnella, kun esitämme kantamme, mutta sillä mitä me sanomme, ei ole vaikutusta hänen mielipiteensä. Tällöin hän ei näe argumentteja keinona keskustella, vaan ikään kuin hyökkäyksinä ja näin avoimelle keskustelulle jää hyvin vähän tilaa. (Snook, 1972, 38.) Indoktrinaation keskeinen, tosin kielteinen vaikutus on myös Puolimatkan (2001) mukaan yleensä kriittisen ajattelun kehittymättömyys tai se, että kriittinen ajattelu rajoittuu vain jollekin tietylle kokemuksen tai tiedon alueelle. Näin yksilö torjuu sellaiset järkisyyt, jotka ovat ristiriidassa niiden käsitysten kanssa, joita hänelle on indoktrinoitu yksipuolisesti, vailla kriittistä suhtautumista. Puolimatkan mukaan yksilön ajatusmaailma on sulkeutunut, eikä hän edes todisteiden valossa näe uskomustansa vääräksi (Puolimatka, 2001, 221.)

Puolimatka (2001) puhuukin seurauskriteerin yhteydessä enemmän yksilöiden, kuin uskomusten indoktrinoimisesta. Hänen mukaansa indoktrinaatio on tuskin mahdollista ilman asenteiden tai arvojen muokkaamista. Puolimatkaa voi pitää asiantuntijana arvojen ja tunteiden aiheesta, sillä hän käsittelee kyseisiä aiheita esimerkiksi teoksessaan *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2011). Tämän vuoksi pidänkin mielekkäänä Puolimatkan esittämää ajatusta, jonka mukaan lasten saama varhaiskasvatus on erittäin merkityksellisessä asemassa ajatellen tulevaa alttiutta indoktrinaatiolle. Hänen mukaansa esimerkiksi sellainen kotikasvatus, jossa annettuja ohjeita tai omaksuttuja käsityksiä ei perustella, eikä vaihtoehtoisia näkökulmia tai vastaväitteitä pohdita, todennäköisesti helpottaa mahdollisesti tulevaa indoktrinaatiota. Hän tuo seurauskriteerin piiriin mielestäni siihen läheisesti kuuluvan, psykologiassa käsitellyn defenssiksi sanotun mekanismin. Defenssiksi kutsutaan yksilön psykologista suojamekanismia, joka on esteenä rationaalille avoimuudelle (Puolimatka, 2001, 222.)

Seurauskriteeri saa osakseen myös muiden kriteerien tavoin kritiikkiä, joita esimerkiksi Kleining (1982), Puolimatka (2001) sekä Snook (1972) esittävät. Snook (1972) esittää, että indoktrinaation niin kutsuttuihin seurauksiin on voinut vaikuttaa jokin muu syy, kuten esimerkiksi temperamentti, kotitausta, matala älykkyys tai esimerkiksi psykologiset ongelmat (Snook, 1972.) Tosin esimerkiksi Kleining (1982) arvostelee tätä kritiikkiä. Hän kritisoi Snookin esimerkkiä siten, että vamma tai alhainen älykkyys voi tehdä henkilön alttiimmaksi indoktrinaatiolle, muttei sinänsä tuota indoktrinoitua yksilöä. Toinen kritiikin kohde on Puolimatkan (2001) mukaan se, että mikäli meillä ei olisi syytä uskoa henkilön joutuneen indoktrinaation kohteeksi, ei meillä olisi syytä uskoa, että häntä olisi indoktrinoitu. Tämän päättelyketjun perusteella Snook (1972) tuo esiin ajatuksen, ettei ole välttämättä perusteltua tutkia indoktrinaatiota lähtökohtaisesti sen seurauksista. (Puolimatka, 2001, 224; Snook, 1972, 40.) Kolmantena väitteenä Snook (1972) esittää, että sikäli kun indoktrinaatio viittaa prosessinomaiseen toimintaan, voi siinä myös siten epäonnistua. Näin Snook johtaa ajatuksen, jonka mukaan seuraamus ei ole validi tapa tarkastella indoktrinaatiota, sillä indoktrinaation epäonnistuessa meillä ei ole seuraamusta, joka todentaisi prosessia (Snook, 1972, 41.)

3.4 Intentiokriteeri

Neljäntenä ja viimeisenä kriteerinä tarkastelemme intentioita, jotka voimme suomentaa tarkoitusta tai aikomusta ilmaiseviksi. Tällöin Puolimatkan (2001) mukaan tarkoitamme jotain, joka on intentionaalista, eli tavoitteellista tai tarkoituksellista. Hänen mukaansa intentioon liittyy myös toinen oleellinen aspekti, eli näkemys toiminnasta nyt ja tulevaisuudessa. Puolimatka esittääkin, että meille on olennaista ymmärtää, kuinka tavoite tai tarkoituksellisuus liittyvät siihen, mitä henkilö haluaa saada aikaan nykyisyydessä, tai tulevaisuudessa. (Puolimatka, 2001, 214.)

Indoktrinaatiosta puhuttaessa Kleiningin (1982) mukaan suosituin kriteeri yleisesti on ollut intentioista, tarkoituksista tai tarkoituseristä puhuminen. Hänen mukaansa kaava intentiokriteerille vaihtelee kirjoittajasta riippuen, mutta hänen mielestään uskottavin kaava sille kuuluu kutakuinkin näin: ”Henkilö indoktrinoi, mikäli ja vain jos hän pyrkii siihen, että hänen opettamansa opit/uskot hyväksytään vailla todisteita.” (käännös tekstistä, Kleining 1982, myös Puolimatka, 2001). Kleinin huomauttaa, että intentio-kriteeri on jokseenkin epätavallinen, koska mikä tahansa intentio ei kelpaa. Ainoastaan ne intentiot ovat valideja, joilla pyritään saamaan tietynlaisia lopputuloksia. Tästä Kleining johtaa ajatuksen, jonka mukaan henkilön ei tarvitse

tietoisesti pyrkiä indoktrinoimaan indoktrinoidakseen. Opettaja voi olettaa esimerkiksi tiettyjä arvoja itsestään selvyytenä sen sijaan, että hän tahallisesti välittäisi niitä (Kleining, 1982.) Puolimatka viittaa intentioilla kriteerien kontekstissa siihen, että todistusaineiston puuttumisen lisäksi indoktrinoiva osapuoli ennakoii opetukselle sellaista tulosta, jota hän voi pitää todennäköisenä tai väistämättömänä. (Puolimatka, 2001, 33.) Hänen mukaansa opetuksessa on mukana intentio, eli tarkoitus tai aikomus, jolloin riippumatta todistusaineistosta pyritään vakuuttamaan oppilas asian totuudenmukaisuudesta. (Puolimatka, 2001, 214, myös Snook, 1972, 47.)

Kuten kaikki kriteerit, myös intentioon perustuva kriteeri saa osakseen kritiikkiä. Snookin (1972) mukaan joissain tapauksissa tulkitsemme sellaisen tilanteen indoktrinaatioksi, jossa intention kriteeri ei itse asiassa täyty. Snook kertoo esimerkissään, että mikäli asiaa opetettaessa asian seikasta ei ole parempaa käsitystä, esimerkiksi onko maa litteä vai ei (keskiajalla). Ei opettajalla ole ollut tarkoitus opettaa valheellista tietoa, sillä sen aikaiset todisteet puhuvat asian puolesta, eikä vallitsevaa teoriaa vastaan ole teorioita. Ovatko oppilaat tällöin indoktrinoituja, kun asia opetetaan totena, vaikka se ei olekaan. Snook kysyykin, onko indoktrinaatio edes relevantti tällaisessa tapauksessa. Hän nostaa esiin toisen esimerkin, jossa hyvin erilaisissa ympäristöissä ja sosiaalisissa tiloissa kasvatetut ihmiset voivat pitää aivan eri asioita totena. He voivat olla tällöin sokeita sille, että heidän uskomuksensa ovat vailla perusteluja, sillä niiden perustelulle ei ole ollut tarvetta (Snook, 1982.)

4. Indoktrinaatio ja pedagoginen toiminta

Kirjallisuuskatsauksen päämääräksi asetin tavoitteeksi tarkastella sitä, kuinka indoktrinaatio teoriassa keskusteleo pedagogisen toiminnan kanssa. Edellisissä osioissa olen käsitellyt sitä, mitä pedagogisen toiminta, kasvatus, sivistys ja indoktrinaatio tarkoittavat. Tämän osion tarkoituksena on tarkastella ja vertailla pedagogisen toiminnan suhdetta indoktrinoiviin menetelmiin ja sen ongelmiin. Vertailun pohjana toimivat asiat, jotka yhdistävät ja erottavat teorioita toisistaan. Valitsemani näkökulmat mukailevat Kivelän julkilausumaa, kasvatuksesta ja sivistyksestä kumpuavaa pedagogisen toiminnan teorian määritelmää. Pyrin siis luomaan keskustelua kasvatukselle ja sivistykselle olennaisten seikkojen ympärille, sekä tuomaan esiin myös konkretiaa. Jäsenän katsaukseni seuraavanlaisesti: auktoriteettisuhde ja kompetenssi, kriittisyys, sekä sivistys ja sivistyskykyisyys.

4.1 Auktoriteettisuhde ja kompetenssi

Kompetenssilla viitataan tässä kontekstissa subjektin kykyihin ja osaamiseen, ne ymmärretään osana sivistysprosessia ja ihmiseksi tulemistä. Siljanderin (2002) mukaan pedagogisella interaktiolla tarkoitetaan sitä, että silloin toiminnassa on olemassa kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde. Kasvattaja-kasvatettava vuorovaikutussuhde ei kuitenkaan ole tasavertaista, vaikka se onkin vastavuoroista. Tämä tasavertaisuuden puute johtuu kompetenssien eroista, sillä kasvatettava ei ole saavuttanut esimerkiksi samoja tiedollisia ja taidollisia kompetensseja kuin kasvattaja. Siljander nostaa esiin ajatuksen sukupolvien välisestä interaktiosta, jonka voisi myös ymmärtää laajemmin kasvatettavan ja kasvattajan sukupolvien välisenä suhteena. (Siljander, 2002, 27.) Siljanderin esiin tuoma malli pedagogisesta interaktiosta kuulostaa järkevältä ja se on myös hyödykäs yrittäessämme määritellä indoktrinaation ja pedagogisen toiminnan teorian suhdetta, sillä tästä Siljanderin lausumasta ajatuksesta voimme nostaa seuraavan, Puolimatkan (2001), tuoman ajatuksen:

”Indoktrinaatiossa on auktoriteettiin perustuva hallinta muodostunut kehitystä estäväksi kontrolliksi, opetussisällöistä on tullut harhaanjohtavia yksinkertaistuksia, menetelmät edistävät epäkriittistä uskomusten omaksumista ja ristiriita opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välillä pakottaa panostamaan piilovaikuttamisen muotoihin ja estää rationaalisesti

avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.”

(Puolimatka, 2001, 34.)

Näistä kahdesta, Siljanderin (2002) ja Puolimatkan (2001) esiin tuomasta ajatuksesta kykenemme havaitsemaan selvän eron pedagogisen interaktion ja indoktrinaation välillä. Molemmat näistä vaikuttamisen tavoista perustuvat auktoriteettisuhteeseen ja indoktrinaatio edellyttää aina tällaisen suhteen. (Momanu, 2010) Myös Snook, 1972 toteaa, että indoktrinaatiota ei ole mahdollista toteuttaa puolesta tunnissa, vaan se yleensä vaatii pitkäaikaisen auktoriteettisuhteen olemassaolon. (Snook, 1972.) Tämän lisäksi edellisistä malleista haluan nostaa esiin sen, että indoktrinaatiota luonnehditaan kehitystä estäväksi kontrolliksi, jolloin olennaisesti pääsemme kompetenssin käsitteen äärelle. Näemme molemmissa esimerkeissä eron kasvatettavan ja kasvattajan kompetensseissa, mutta vain toisessa mallissa on tavoitteena nostaa kasvatettavan kompetenssit samalle tasolle kasvattajan kanssa. Indoktrinaatiossa pyritään kontrolloivaan suhteeseen, jossa samantapaiset kompetenssit eivät olisi indoktrinoijan intressien mukaisia. Indoktrinaatiota voidaanakin kantilaisittain luonnehtia toisen tarkoituksellisesti alaikäisenä pitämisenä. Siegel (1991) toteaa, että mikäli indoktrinaatio aiheuttaa toisen henkilön uskomaan asioihin, joita he eivät voi oikeuttaa tai rationaalisesti selittää, niin silloin indoktrinaatio on todella väistämätöntä ja joskus oikeutettuaakin. Tätä Siegel perustelee esimerkiksi sillä, että ihmisen ollessa nuori hän voi omaksua tiettyjä uskomuksia, joita hänelle ei rationaalisin perustein selitetä. Mikäli rationaalisen selityksen puute on merkki indoktrinaatiosta, niin tällöin Siegelin mukaan yksilö mitä luultavammin tulee kohtaamaan tällaista vaikuttamista (Siegel, 1991, 32.)

Siegelin esittämissä näkökulmissa auktoriteettisuhteessa nähdään vanhemmat ja lapsi. Mielestäni on hyvin kuvailtu, että vanhemmat opettavat joukon uskomuksia ja tapoja, joiden järkipärisyyttä lapset eivät ymmärrä. Silti ne ovat välttämättömiä oppia. Tällä tavoin samaistun Siegelin ajatukseen siitä, että mikäli tämänkaltainen ”opetus” nähdään indoktrinaationa, se ei aina ole välttämättä vahingollista, vaan jopa tarpeellista. Se myöskin muistuttaa meitä opetussuhteessa olemassa olevasta auktoriteettisuhteesta, jossa kompetenssiltaan epäpätevämpi henkilö on hyvinkin nuori ja enemmän alttiimpi uskomaan ilman kyseenalaistamista. Näin olemme päässeet mielestäni ensimmäisen erottavan/yhdistävän tekijän pariin. Tämä tekijä on auktoriteettisuhte, joka on hyvin olennaista indoktrinoivan opetuksen lisäksi myös kasvatuksellisesti hyväksyttävässä opetussuhteessa. Auktoriteettisuhte, kuten aiemmin mainittu, on nimenomaisesti välttämätön indoktrinoivassa suhteessa (esim. Momanu, 2010). Auktoriteettikeskustelusta voisinkin nostaa esiin myös kysymys yksilön autonomiasta, joka on myös olennainen osa pedagogisia käytänteitä. Esimerkiksi White (1991) kuvailee henkilökohtaista autonomiaa keskeisenä

arvona liberaali-demokraattisessa yhteiskunnassamme. Sen tärkeyttä onkin Whiten mukaan moni korostanut tärkeänä päämääränä koskien opetusta. (White, 1991, 84.) Äärimmäisen indoktrinoivassa, kokonaisvaltaisessa opetuksessa on myös mahdollista autonomisen minän vaarantuminen. Kuten aiemmassa Siegelin (1991) lainauksessa mainitsen, indoktrinaation kautta omaksuttu epäkriittinen tai todisteisiin perustumaton uskomustyyli satuttaa mahdollisesti merkityksellisesti yksilöä. Tällöin on mielestäni uhattuna myös yksilön autonomia ja itsemääräämisoikeus, mikäli indoktrinoivat opit koskevat moraalisia tai eettisiä osa-alueita.

4.2 Kriittisyys

Seuraava keskeinen seikka jota vertailen, on kriittisyys tai kriittinen ajattelu. Indoktrinoivaa opetusta määrittellessämme turvaudumme yleensä indoktrinaation kriteereihin, joita olen edellä avannut lyhyesti. Näillä kriteereillä pyrimme tunnistamaan ja erittelemään ne piirteet, jotka opetussuhteen eri osissa antavat opetukselle indoktrinoivia piirteitä. Vaikka kiista indoktrinaation määrittelystä onkin Puolimatkan (2001) mukaan ollut pitkäaikainen, on oletettu, että kriteereistä on löydettävissä yksi keskeinen piirre joka määräytyy kriteerien kuvauksissa. Yleistä pyrkimyksissämme kuvata indoktrinaation piirteitä, on kuvata kriittisen ajattelun puutetta, tai sen estämistä. Tarkoituksena on tällöin enemmän toisentaan, kuin kasvattaa tai uudistaa. (e. Siegel, 1991, 31; Puolimatka, 2001, 33-34; Snook, 1972.)

”Minut on kahlittu ja minulta on evätty oikeus päättää itse tulevaisuudestani. Minut on indoktrinoitu, ja minut on ikään kuin asetettu henkiseen pakkopaitaan, jossa minun omat kognitiiviset päätökseni ovat vakavasti rajoitettuja. Pahempaa vielä, en edes ymmärrä olevani pakkopaidassa. Tällaista elämää emme voi toivoa lapsillemme, emmekä itsellemme.” (käännös tekstistä.)

Näin Siegel (1999) kuvaa äärimmäistä indoktrinaation vaikutusta. (Siegel, 1999, 37.) Hän kertoo tiivistetysti, että subjekti on indoktrinoitu, mikäli hänet johdetaan pitämään uskomuksia totena niin, että häneltä evätään kriittinen kyseenalaistaminen asian totuudenmukaisuudesta ja todistusaineiston saaminen kriittisyyden tueksi. Tällöin indoktrinaatiossa on kyse opeista, jotka eivät ole avoimia rationaalille arvioinnille. (Siegel, 1999, 31) myös Moore (1972) kuvaa tapahtumaa yksipuoliseksi tavaksi esittää näkemys kiistanalaisesta kysymyksestä. Sen tarkoituksena on "varmistaa myönteinen asennoituminen edeltä määriteltyyn näkemykseen". Tällainen

opetustapa lepää sen oletuksen varassa, että vain harvat yhteiskunnan jäsenet pystyvät itse ajattelemaan puolestaan ja loput ovat riippuvaisia näiden harvojen ohjauksesta. (Moore 1972: 93.)

Rationaalisuus ja kriittisen lukutaidon merkitys ovat nostaneet päätään myös multimediaalisen ja monipuolistuneen oppiympäristön parissa. Opettajan rooli on muuttunut siten, ettei hän ole enää ainut tiedollinen auktoriteetti, vaan oppiympäristöt ovat laajentuneet pois luokkahuoneen seinien sisältä. Myös perinteisestä opettajalähtöisestä auktoriteetista on siirrytty enemmän oppilaslähtöisiin menetelmiin. Saari (2020), artikkelissa *Koulun puolustus*, kuvailee koulun ”jääneen jälkeen” muun yhteiskunnan kehityksestä, perustuen sen sulkeutuneisuuteen. Saaren mukaan koulun suoriutuminen sille annetuista tehtävistä vaatiikin sen osittaista, erillistä asemaa muusta yhteiskunnasta. Tämä esimerkiksi mahdollistaa oppilaan irtautumisen muista yhteiskunnallisista velvollisuuksista ja rooleista. (Saari, 2020.) Perusopetuksen opetuksen perusteet laaditaan ”perusopetuslain ja -asetusten sekä tavoitteiden ja tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta.” (Oulun kaupungin OPS, 8.) Perusopetuslaissa opetussuunnitelma saa joukon määrittäviä asetuksia, joiden reunaehjoja käyttäen opetussuunnitelma muodostetaan. Esimerkiksi perusopetuslain ensimmäisessä luvussa pykälässä 2 määritellään opetusta siten, että ”Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa ... turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” (Perusopetuslaki 2014, luku 1, §2.)

Tärkeänä kriittiseen ajatteluun liittyen POP:ssa mainitaan esimerkiksi laaja-alaisissa tavoitteissa (L1) se, että oppilasta ”rohkaistaan myös kyseenalaistamaan havaitsemiaan asioita ja huomaamaan, että tieto voi olla joskus ristiriitaista ja epäselvää.” (POPS, 2014, 101) Myös esimerkiksi elämäkatsomustiedon oppiaineessa kriittinen ajattelu ”ymmärretään perusteita etsivänä, asiayhteydet hahmottavana ja tilannetajuisena sekä itseään korjaavana. Siihen liittyy avoin ja pohdiskelleva asenne. (POPS, 2014, 147.) Huttunen kuvaa Mollenhauerin ajatusta siitä, että opetus ja kasvatustäytyisi ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi. Hän avaa toiminnan käsitettä siten, että sen päämääränä on subjekti itsessään. (Huttunen, 2003, 111.) Kun subjekti on itse kasvatuksen päämääränä, voidaan kasvatuksen päämääränä nähdä esimerkiksi sen emansipatorinen intressi, jolla tarkoitetaan Huttusen mukaan ”vapautumista kaikesta vierasmääräytyneisyydestä”. Tätä ajatusta hän lainaa Lempertiltä, joka näkee emansipatorisen intressin kasvatustieteen perusintressinä. Tähän intressiin sisältyvät yksilön intressi säilyttää ja laajentaa itsemääräämisoikeuttaan. (Huttunen, 2003, 107-111.) Indoktrinoiva opetustyyli pyrkii siis estämään kriittistä ajattelua ja luomaan myönteistä suhtautumista jo edellä määrättyyn aiheeseen. Näin indoktrinaation ja pedagogisen toiminnan välillä on vahva vastakkainasettelu, jossa kasvatuksellisesti hyväksyttävä opetustyyli kannustaa ja ohjaa kriittiseen

ajatteluun ja kyseenalaistamiseen. Tämä onkin mielestäni erinomainen tapa löytää eroa in-doktrinaation ja pedagogisen toiminnan väliltä.

4.3 Sivistys, sivistyskykyisyys

Aiemmassa käsittelyssäni havaitsimme, että sivistys on mannermaisessa kasvatustieteessä kaikkea muuta kuin yksinkertainen ilmaisu sille, millaiseen lopputulokseen tähtääme kasvatuksen keinoin. Meille aiheuttaa myös problematiikkaa sanan alkuperäinen, saksankielinen termi *bildung*, joka mielestäni kääntyy kuitenkin paremmin suomeksi ”sivistys”, kuin esimerkiksi englanniksi ”cultivation, sivilization”. Sivistyksen sisältä löydämme paljon sitä määritteleviä käsitteitä, kuten sivistyskykyisyys, jota pyrin tuomaan esiin ja käsittelemään valitsemasani kontekstissa.

Sivistystä käsitellessäni mainitsin, että Kantin mukaan ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Näin kasvatustieteessä ei ole luonnollinen tapahtuma, vaan kasvattavat toimet tähtäävät ihmisen muuttamiseen ”enemmän ihmiseksi”. Sivistyksellisyys, onkin Kivelän (2004) mukaan enemmän pedagogisen interaktion ominaisuus, kuin yksilön ominaisuus. Tällä Kivelä tarkoittaa sitä, mahdollisen sivistyksellisyyden toteutumisen on sidoksissa niihin interaktiivisiin konteksteihin, joilla pyritään mahdollistamaan kasvavan sivistysprosessit. Kasvattajan onkin toimiessaan pedagogisesti tulkittava kasvatettavaa niin, että kasvatettavan osapuolen tulkinnasta voi hänelle syntyä kuva yksilön sivistyskykyisyydestä. Kivelän mukaan ominaista kasvatuksellisille vaikutusyrityksille on, että nämä yritykset perustuvat niille tulkinnoille, joita kasvattaja on muodostanut kasvatettavan sivistysmahdollisuuksista. Nämä tulkinnat taas vaikuttavat hänen mukaansa pedagogisen toiminnan dynamiikkaan ja ennustamattomuuteen, sillä tällöin kasvatettava toimii näiden epävarmojen tulkintojen varassa. Tällaiset asennoitumiset voivat Kivelän mukaan johtaa siihen, että kasvatettava ikään kuin kasvaa omaan rooliinsa, jolloin hän tulee tietoiseksi omasta itsemäärittelystään ja hän tulee tietoiseksi omien sivistysprosessien määrittelystään. (Kivelä, 2004, 207)

Siljanderin (2002) mukaan sivistettävyyden yleisellä tasolla viittaa ihmisen plastisuuteen ja muovautuvuuteen eli siihen, kuinka hän on kykenevä sopeutumaan ja mukautumaan, kehittymään ja kuinka hän on avoin uusille oppimiskokemuksille. Tällaista sopeutumiskykyä tai plastisuutta voimme Siljanderin mukaan luonnehtia kehitysmahdollisuutena tai eräänlaisena taipumuksena, mutta sivistettävyyttä (Bildsamkeit), voimme kuvata ainoastaan suhteessa hänen ”ulkoisen

maailman kulttuurisiin vaatimuksiin ja odotuksiin.” Tällä määritelmällä näemme hänen mukaansa sivistyskykyisyyden tai sivistettävyyden aina suhteessa sosiokulttuurisiin vuorovaikutussuhteisiin (Siljander, 2002.)

Tällä lyhyellä tulkinnalla sivistyksellisyydestä ja sen ehdoista voimme nostaa esiin muutaman pääpiirteen. Kasvatus on sivistyksen ehto, sivistyksellisyys on plastisuutta, sivistyskykyisyys muodostuu tulkinnoista ja ihminen poikkeaa muista olennoista kasvatuksen ollessa ehto ihmiseksi tulemisessa. Mitä indoktrinaatiolla on tuoda tähän keskusteluun sivistyksellisyydestä tai sen ehdoista. Aloitetaan katsaus indoktrinaation sisältökriteerien kannalta, joilla viittaan opetuksessa käytettävien sisältöjen merkitykseen indoktrinoivan päämäärän saavuttamisessa.

Oleellista indoktrinoivissa sisällöissä on asioiden yksinkertaistaminen. Halutuilla yksinkertaisuksilla indoktrinoiva menetelmä pyrkii yksinkertaistamaan, jättämään jotain pois ja korostamaan haluttua sisältöä. Ongelmallista kuitenkin on tarkasti rajata, mikä lasketaan indoktrinoivaksi väitteeksi. Onko jokin, jota emme voi todentaa oikeaksi tai vääräksi indoktrinaatiota. Usein viittaammekin indoktrinaatiossa johonkin yksittäiseen poliittiseen tai uskonnolliseen seikkaan, jonka totuudesta voimme periaatteessa saada selvää. Suuremman kokonaisuuden käsitteleminen indoktrinaationa (marksilaiset- tai katolilaiset opit) johtavat Snookin (1982) mukaan kuitenkin ongelmaan, jossa kokonaisuuden käsitteleminen indoktrinoivana on ongelmallista (Snook, 1982, 33.) Indoktrinaation menetelmä, seuraus ja intentiokriteerit tuottavat meille samankaltaisia näkökulmia, jossa kriteerit kultivoituvat opetuksen eri osa-alueisiin ja antavat meille tietoa indoktrinaation menetelmistä, seuraamuksista ja intentioista.

Näen indoktrinoivat opetusmenetelmät näin uhkana sivistyksellisyydelle ja sivistyskykyisyydelle, jossa kasvattaja luo mallia kasvatettavan kyvystä sivistyä ja josta kasvatettava mahdollisesti tulee tietoiseksi hänen omista sivistysprosesseistaan. Vahingolliset opetusmenetelmät voivat näin vääristää kasvatettavan päämääriä erilaisten kriteerien seurauksena ja vahingoittaa yksilön määrittymistä sosiokulttuurisen yhteiskunnan kautta. Erityisesti indoktrinaatiota pidetään uskomusten ympärille sijoittuvana ilmiönä, kuten politiikkaan ja uskontoon liittyvissä seikoissa. Ääritapauksessa näen siis indoktrinaation esteenä yksilön sivistykselle, mikäli auktoriteettina toimiva osapuoli osaa taitavasti muokata yksilön määrittymistä sosiokulttuuriseen yhteiskuntaan ja omiin sivistysprosesseihin. Kuitenkaan asia ei ole niin yksinkertainen, ja nyky-yhteiskunnassa vahva indoktrinaatio on mielestäni aika epätodennäköistä. Epätodennäköisenä pidän sitä siksi, että yksilön elämässä on usein monta vaikuttavaa auktoriteettia ja esimerkiksi

auktoriteettisuhde opettajan kanssa ei ole enää niin autoritäärinen kuin se on ennen ollut. Opettaja on menettänyt asemansa ainoana tiedon haltijana ja Suomessa opettajakoulutus on kansainvälisesti laadukasta. Sivistyksen näen siis pedagogisen toiminnan päämääränä. Indoktrinoinnassa suhteessa se ei kuitenkaan ole tärkein lopputulos.

5. Pohdinta

Katsaukseni päämääränä oli tarkastella sitä, miten indoktrinaatio käsitteenä keskustelee pedagogisen toiminnan kanssa ja millaisia yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia niiden väliltä on mahdollista havaita. Ongelmalliseksi havaitsin indoktrinaation käsitteessä sen, että sen määrittelystä on olemassa lukuisia erilaisia tulkintoja, ja näin ollen on vaikeaa tiivistää sen käsitettä tiettyihin raameihin. Lisäksi indoktrinaatiokeskustelu vie meidät enemmän angloamerikkalaiseen tutkimusperinteeseen ja aikaan, jolloin maailmalla on vaikuttanut erilaiset poliittiset merkityskentät kuin nykyään (kylmä sota, koulutusreformi ja ideologioiden kamppailu).

Indoktrinaation käsite sopiikin hieman vanhempaan yhteiskunnan tilaan ja on sittemmin siirtynyt sivuun keskusteluista uudistusten myötä. Autio (2019) kuvaa osuvasti sitä, kuinka altis koulutuksen kenttä on poliittiselle vaikutukselle. Hän viittaa juuri 50- ja 60- luvulla käytyihin koulutusreformeihin, joissa konkretisoitui kylmän sodan vaikutus opetussuunnitelmateoriaan, koulutukseen ja pedagogiikkaan. Saaren mukaan esimerkiksi Neuvostoliiton romahtamisella oli merkittävä vaikutus sosialismin ja kapitalismin ideologisen kamppailun ratkaisuun. (Autio, 2019.)

Aution (2019) mukaan suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu on nähty yleisesti saksalaisperäisen Bildung/Didaktiikan ja angloamerikkalaisen curriculum- näkemyksen sekoituksena. Huolta on kuitenkin ilmaistu tämän koulutuksen sivistysteoreettisen opetussuunnitelman kadottamisesta. Aution (2019) mainitsema Sahlberg (2011) käyttää tästä katoamisesta nimitystä reformivirus, joka on syynä sivistysteoreettisen opetussuunnitelman katoamiseen (Autio, 2019.) Suomessa on myös historian saatossa käyty polemiikkia ja koettu todellista pelkoa esimerkiksi koulutuksen politisoitumisesta. 1970-luvulla käytiin kärkeästä keskustelua korkeakoulun politisoitumisesta, josta voit lukea lisää artikkelista:” Valkoisen kaupungin punainen korkeakoulu, Joensuun korkeakoulun politisoitumiskeskustelun diskurssit vuosina 1969–1975”. Myös aikanaan paljon kohua nostattanut Pirkkalan koulukokeilu on tutustumisen arvoinen. Koenkin itse, että indoktrinaatiokeskustelut ovat siirtyneet tieltä maltillisemmän poliittisen tilanteen vuoksi koulutuksen kentällä. Pidän asian käsittelemistä kuitenkin sikäli tärkeänä, että indoktrinaation käsitteen tunteminen voi auttaa meitä tunnistamaan epäkohtia pedagogisessa toiminnassamme. Lisäksi uskon, että sen avulla kykenemme peilaamaan omia tiedostettuja, sekä havaitsemaan tiedostamattomia ajattelumallejamme ja ennakkokäsityksiä.

Koin työssäni löytäväni samankaltaisuuksia pedagogisen toiminnan piiristä ja indoktrinaatiosta. Teorioiden yhteydet olivat kuitenkin enemmän vastakkainasetteluja kuin toisiaan mukailevia piirteitä. Esimerkiksi kummassakin teoriassa on keskeisenä käsitteenä auktoriteettisuhte, jossa pedagoginen toiminta näkee auktoriteettisuhteessa kaksi erilaista kompetenssia, joita pyritään tasaamaan. Indoktrinoiva ajattelutyyli ei kuitenkaan ole kiinnostunut nostamaan indoktrinoitavan kompetenssia samalle tasolle, sillä auktoriteettisuhteen luonteelle on ominaista pitkäkestoisuus ja sen selvä dikotomia. Indoktrinoiva tyyli pyrkii kyllä näennäisesti nostamaan myös indoktrinoitavan kompetenssia, sillä indoktrinaation taustalla on ajatus toisentamisesta, mutta tällöin kompetenssit rajoittuvat tiettyihin ja haluttuihin, näennäisesti tärkeisiin tietoihin ja taitoihin. Indoktrinaation tulkintaamme vaikuttaa selvästi myös se konsepti, jossa haluamme sitä tarkastella. Yksilötasolla käsitteestä on selkeästi havaittavissa erilaisia edellä mainittuja kriteereitä, mutta jos irtaannumme yksilön ja kasvatuksen (education) näkökulmasta, voimme mielestäni peilata indoktrinaation käsitettä yhteiskuntaan samalla tavalla kuin kasvatuksen ja sivistyksen käsitteitä. Esimerkiksi kylmän sodan aikana vastapuolen koulutusjärjestelmää kritisoitiin ja spekulointiin usein propagandamaiseksi tai indoktrinoivaksi.

Indoktrinaatiota luonnehditaan yleisesti uskomusjärjestelmiin tai poliittisiin piireihin liittyvänä käsitteenä. Pedagoginen kenttä on Suomessa muuttunut paljon 2000-luvun alusta. Esimerkiksi ruokarukous, joka ennen luettiin seisten suomeksi ja englanniksi, on varhaiskasvatuksen piirissä muuttunut ”ruokaloruksi”. Tämä johtuu siitä, että ruokarukous lasketaan tunnustukselliseksi uskonnon harjoittamiseksi. Keskustelua on myös herättänyt kysymys siitä, pitäisikö Suomessa siirtyä yhtenäisen katsomusopin opetukseen, joka on käytäntönä muissa pohjoismaissa. Uskonto, eräiden muiden alueiden kanssa on altis indoktrinaatiosyytöksille ja osittain syystäkin. Keskustelua onkin käyty esimerkiksi siitä, opetetaanko Raamatun kertomuksia totena vai tarinoina. Missä menee se raja, että iskostamme oppilaalle kritiikittömästi sellaista tietoa, jonka alkuperästä tai totuudesta emme itsekään voi olla varmoja. Onko tällöin opetus indoktrinoivaa, jos opettajan tarkoitusperä ei ole indoktrinoida, vaan iskostus tapahtuu ilman intentiota.

Kirjallisuuskatsaus prosessina oli hyvin mielenkiintoinen, vaikka en koekaan löytäneeni tarkkaa määrittelyä sille, mitä indoktrinaatio on ja miten se keskustelee pedagogisen toiminnan kanssa. Proseminaarissa nousseen keskustelun myötä minulle paljastui myös aiheen kiinnostavuus muiden osallistujien puolelta. Proseminaarin ohjaaja jakoi mielestäni mielenkiintoisen näkökulman, joka tiivistä hyvin pedagogisen toiminnan ja indoktrinaation suhdetta: ”Indoktrinaatio tarkoittaa epäonnistunutta pedagogisen paradoksin ratkaisuyritystä, jossa sivistys on jätetty

huomiotta.” Tämä lyhyt virke tiivistää mielestäni oivasti katsaukseni sisällön, vaikkakin aiheeseen perehtymättömälle se ei välttämättä sellaisenaan avaudu.

Lähteet

- Horlacher, R. (2012) What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. Teoksessa: Theories of Bildung and Growth.
- Huttunen, R. (2003). Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva : Jyväskylän yliopisto.
- Immanuel Kant, Kant on Education (Ueber Paedagogik), trans. Annette Churton, introduction by C.A. Foley Rhys Davids (Boston: D.C. Heath and Co., 1900).
- Kazepides, T. (1991) Religious Indoctrination and Freedom. Teoksessa: Indoctrination and Education.
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. Julkaistu lehdessä Nuorisotutkimus 2/2002. Haettu: <http://cc oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2002.htm>, luettu 12.10.2020.
- Kivelä, A. 2000. Sivistys, kasvatust ja pedagoginen toiminta. Teoksessa: Siljander (2000) Kasvatust ja sivistyst. Helsinki.
- Kivelä, A. 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Haettu: [Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan \(oulu.fi\)](http://www.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2004.htm).
- Kleining, J. Philosophical issues in education 1982.
- Latvala, A. 2016. Iskostavan opetuksen ongelma ajassamme – Lastentarhanopettajien, luokanopettajien ja pyhäkoulunopettajien käsityksiä indoktrinaatiosta.
- Momanu, M. (2012). The pedagogical dimension of indoctrination: Criticism of indoctrination and the constructivism in education. Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy, 1 (IV), , 88-105.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 12.10.2020.
- Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ja Oulun kaupungin paikalliset linjaukset Vuosiluokat 1–9. Haettu: https://www.ouka.fi/documents/1257266/4807982/Perusopetuksen OPS_vl_1_9_ksa17.pdf/87c84a86-2f39-4f76-8717-fa253a9a8e4c Luettu. 16.10.2020
- Perusopetuslaki 2003. 2 § (19.12.2003/1136) Opetuksen tavoitteet. Viitattu 16.10.2020 Haettu: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L1P2>.

- Pikkarainen, Eetu. (2000). Teoksessa: Siljander, P. (2000). Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus. 109-127.
- Pikkarainen, E (2004). Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin.
- Pikkarainen, Eetu. (2011). Tiede, teorit ja kasvatustieteen opiskelu. (Science, theories and studying the science of education. in Finnish.) Teoksessa: K, Holma & K, Mälkki (toim.), Tutkimusmatkalla. Helsinki: Gaudeamus. ss. 25-43.
- Pikkarainen, E (2012). Signs of Reality - the Idea of General Bildung by J. A. Comenius. In Siljander, P, Kivelä, A, Sutinen, A. Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies between Continental Educational Thinking and American Pragmatism. 19-30.
- Puolimatka, T. (2011). Kasvatus, arvot ja tunteet (Toinen uudistettu painos.). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. (1997). Opetusta vai indoktrinaatiota?: Valta ja manipulaatio opetuksessa. [Helsinki]: Kirjayhtymä.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. (2000). Kriittinen lukutaito. Helsinki: Finn lectura.
- Saari, A. (2020). [Koulun puolustus – Poliitikasta](#) Haettu 9.1.2021.
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Opetusjulkaisuja 62, Julkisjohtaminen 4. Julkaisija: Vaasan yliopisto.
- Siegel, H. (1991). Indoctrination and Education. Teoksessa Indoctrination and Education.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Snook, I. A. (1972). Indoctrination and Education.
- Uljens, Michael. (2001). The Pedagogical Paradox and the Problem of Subjectivity and Intersubjectivity (2001).
- White, J. (1991.) The Justification of Autonomy as an Educational Aim. Teoksessa: Freedom and indoctrination in education.