

*Antti Moilanen*

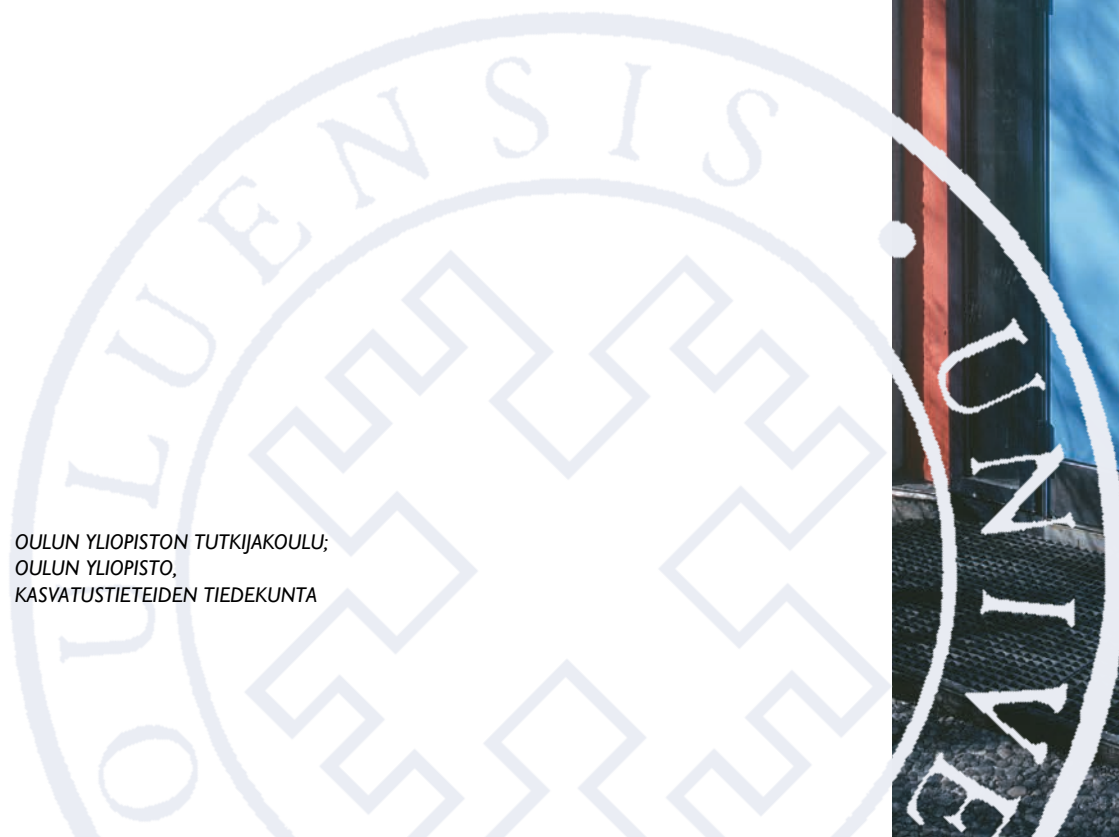
# SIVISTYS JA EMANSIPAATIO

SIVISTÄVÄ JA YHTEISKUNTAKRIITTINEN OPETUS  
KRIITTIS-KONSTRUKTIIVISESSA DIDAKTIKASSA

OULUN YLIOPISTON TUTKIJAKOULU;  
OULUN YLIOPISTO,  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

E

SCIENTIAE RERUM  
SOCIALIUM





ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS  
E Scientiae Rerum Socialium 206

**ANTTI MOILANEN**

**SIVISTYS JA EMANSIPAATIO**

Sivistävä ja yhteiskuntakriittinen opetus kriittis-  
konstruktivisessa didaktiikassa

Esitetään Oulun yliopiston ihmistieteiden tohtori-  
koulutustoimikunnan suostumuksella julkisesti  
tarkastettavaksi Linnanmaan Oulun Puhelin -salissa (L5)  
4. helmikuuta 2022 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2022

Copyright © 2022  
Acta Univ. Oul. E 206, 2022

Työn ohjaajat  
Professori Pauli Siljander  
Yliopistonlehtori Eetu Pikkarainen

Esitarkastajat  
Professori Pertti Kansanen  
Professori Michael Uljens

Vastaväittäjä  
Professori Tero Autio

ISBN 978-952-62-3203-4 (Paperback)  
ISBN 978-952-62-3204-1 (PDF)

ISSN 0355-323X (Printed)  
ISSN 1796-2242 (Online)

Kannen suunnittelu  
Raimo Ahonen

PUNAMUSTA  
TAMPERE 2022

## **Moilanen, Antti, Self-formation and emancipation. Formative teaching and social criticism in critical-constructive didactics**

University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education

*Acta Univ. Oul. E 206, 2022*

University of Oulu, P.O. Box 8000, FI-90014 University of Oulu, Finland

### ***Abstract***

In the dissertation, I interpret, analyze, evaluate, and develop the model of formative and emancipatory teaching in critical-constructive didactics. I describe the scientific background of critical-constructive didactics, analyze the theoretical premises of the didactic model, and specify its conception of the aims, content, and methods of teaching. Moreover, I evaluate the justification of the suppositions and conclusions of the didactic model. In the main chapters of the study, I explicate the influence of human science pedagogy, critical educational science, and classical theories of self-formation on critical-constructive didactics. I also define the concepts of self-determination, co-determination, and solidarity and the relationship of these skills to the factors of general education. I explicate the main concepts of the theory of categorial self-formation and its consequences for schooling. I concretize how emancipatory and formative teaching can be practiced at school. I evaluate the deficits of critical-constructive didactics with the help of criticisms of emancipatory pedagogy, categorial self-formation, exemplary teaching, and general didactics. I seek solutions to the identified problems of critical-constructive didactics from theories of indoctrination, contemporary theories of self-formation, and empirical studies on learning. The main conclusions of the dissertation are as follows: 1) solidarity is an important goal in emancipatory teaching, 2) emancipation is a legitimate aim of teaching when it is understood as the ability to participate independently and freely in the critical evaluation and development of society, 3) political analyses of power, interests, conflict, and problems do not imply indoctrination but are justified didactic methods, 4) self-formation takes place as the adoption of general principles, and schooling should be based on the learning of general principles, 5) the model of emancipatory teaching in critical-constructive didactics is supported by empirical studies, 6) internal social criticism can lead to indoctrination, and 7) teachers and students should analyze together the justification, presuppositions, and relevance of teaching materials.

*Keywords:* Bildung, critical pedagogy, critical-constructive didactics, didactics, emancipation, human science pedagogy, Wolfgang Klafki



# **Moilanen, Antti, Sivistys ja emansipaatio. Sivistävä ja yhteiskuntakriittinen opetus kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa**

Oulun yliopiston tutkijakoulu; Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

*Acta Univ. Oul. E 206, 2022*

Oulun yliopisto, PL 8000, 90014 Oulun yliopisto

## ***Tiivistelmä***

Väitöskirjassa tulkitseen, analysoin, arvioin ja kehitän kriittis-konstruktivisen didaktiikan mallia sivistävästä ja emansipatorisesta kouluopetuksesta. Kuvaan kriittis-konstruktivisen didaktiikan taustaa, analysoin didaktisen mallin sivistysteoreettisia lähtökohtia ja täsmennän sen käsitystä kouluopetuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä. Lisäksi arvioin, ovatko kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa tehdyt ratkaisut perusteltuja. Tutkimukseni pääluvuissa selvitän, millä tavalla didaktinen malli perustuu henkítieteellisen ja kriittisen pedagogiikan sekä klassisten sivistysteorioiden periaatteille. Määrittelen myös, mitä itsemääräämisellä, osallistumisella ja solidaarisuudella tarkoitetaan, ja selvennän, miten nämä sivistykseen liittyvät peruskävyt kytkeytyvät yleissivistyksen eri osatekijöihin kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Selvennän kategoriaalisen sivistyksen teorian tärkeimpiä käsitteitä ja teorian seuraamuksia kouluopetukselle, ja konkretisoin didaktisen kirjallisuuden avulla, miten sivistävää ja emansipatorista kouluopetusta voitaisiin toteuttaa käytännössä. Arvioin emansipatorisen pedagogiikan, kategoriaalisen sivistyksen ja eksemplaarisen opetuksen sekä mannermaisen didaktiikan kritiikkien avulla kriittis-konstruktivisen didaktiikan puutteita. Tunnistamiini puutteisiin etsin ratkaisuja indoktrinaation teoriasta, uusista sivistysteorioista ja empirisestä oppimistutkimuksesta. Väitöskirjan johtopäätöksenä esitän seuraavia väitteitä: 1) solidaarisuus on tärkeä tavoite emansipatorisessa opetuksessa, 2) emansipaatio on perusteltu opetuksen päämäärä, kun se ymmärretään yksilön kykyä osallistua itenäisesti ja vapaasti yhteiskunnan kriittiseen arvioimiseen ja kehittämiseen, 3) poliittiset valta-, intressi-, konflikti- ja ongelma-analyysit eivät merkitse indoktrinaatiota, vaan ne ovat perusteltuja didaktisia menetelmiä, 4) sivistys tapahtuu yleisten periaatteiden omaksumisena, ja kouluopetuksessa tulisi keskittyä yleisten periaatteiden oppimiseen yksittäistietojen sijasta, 5) kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta saa tukea empirisestä tutkimuksesta, 6) kriittis-konstruktivisen didaktiikan internaalinen yhteiskuntakriittinen opetus voi johtaa indoktrinaatioon ja 7) opetuksessa tulisi keskustella oppilaiden kanssa opetetun tiedon pätevydestä, oletuksista ja merkityksestä.

*Asiasanat:* didaktiikka, emansipaatio, henkítieteellinen pedagogiikka, kriittinen pedagogiikka, kriittis-konstruktivinen didaktiikka, sivistys, Wolfgang Klafki





*Kaikille opettajille, joille oppilaiden itsemäärääminen ja osallistuminen ovat opetustyön välttämättömiä lähtökohtia*



## Kiitokset

Väitöskirja on tehty Jari Mentulan elämänfilosofian mukaisesti: tartuin haasteeseen, joka vaikutti lähes mahdottomalta. Ei ollut nimittäin aivan helppo opiskella yhtä aikaa saksaa ja tieteellisen tutkimuksen tekemistä. Systemaattinen ja periksiantamaton työote tuotti kuitenkin tulosta. Olen kiitollinen ja onnellinen tutkimuksen valmistumisesta.

Tutkimustani on tuettu monin eri tavoin. Perhettäni – Pentti, Sirkka ja Johanna Moilasta sekä Katri Nilssonia – kiitän henkisestä tuesta ja kannustuksesta silloin, kun tutkimuksen tekeminen takkusi. Johanna ansaitsee erityiskiitoksen saksan opiskelussa auttamisesta. Myös Berliinin Institution für Internationale Kommunikation tarjosi hyvää saksan opetusta ja elämältä tuntuvan elämän tilaisuuksia. Ohjaajieni Pauli Siljanderin ja Eetu Pikkaraisen erinomaisesta mannermaisesta kasvatustieteen tuntemuksesta oli suuri apu tutkimuksessani. Ohjaajani myös tukivat itsenäisiä päätöksiäni ja ohjasivat minua tekemään itseni näköistä tutkimusta. Kiitos siitä teille! Esitarkastajani – Michael Uljens ja Pertti Kansanen – kommentoivat käsikirjoitustani erittäin asiantuntevasti ja rohkaisevasti. Saksalaisista kasvatustieteilijöistä Hilbert Meyer ja Meinert Meyer sekä Barbara Koch-Priewe kirjoittivat lausuntoja ja kommentoivat tulkintojani kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta. Ilman teitä väitöskirjaprojektini ei olisi ehkä lähtenyt kunnolla käyntiin! Hegel-lukupiiriläisistä – Akseli Ekolasta, Jaakko Syrénistä, Onni Hirvosesta ja Sari Hietämäestä – oli minulle suuri apu Hegelin sivistysteoriaan perehtymisessä. Jan Varpasen kanssa kävin kriittisiä ja produktiivisia keskusteluja Biestan emansipaation käsitteestä. Pirkko Holmberg auttoi minua suuresti klassisten sivistysteorioiden tekstien lainausten kääntämisessä. Kreiseistä lounaista sekä väitöskirjan tekemisen ilojen ja surujen jakamisesta kiitän Elina Lähteelää, Heidi Elmgreniä, Ida Vesteristä, Ilkka Rautiaista, Jaakko Vuorta, Juho Poletia, Jukka Ruokasta, Lauri Julkusta, Lauri Kortelaista, Minni Matikaista ja Olli Rautiaista. Virkistäville metsäretkille ottivat osaa myös Arttu Pekkarinen, Henna Väyrynen, Corrado Piroddi, Taneli Kuparinen ja Vieno Järventausta. Sanni Leimio vahvasti luottamustani itseeni tutkijana. Petra Rönkä antoi tukea tutkimukseni haastavimmissa vaiheissa. Aranza Vásquez kannusti minua apurahahakemusten kirjoittamisessa.

Tutkimustani rahoittivat Suomen Kulttuurirahasto ja Olvi-säätiö. Myös luokkavaluustoprojekti Opinkirjo ry:n kanssa edesauttoi tutkimustani. Kiitos Tiina Karhuvirralle ja Minna-Riikka Järviselle! Väitöskirjan viimeistelyyn suotuisat olosuhteet tarjosi Helsingin Montessori-koulusta saamani työpaikka, jossa pääsin

toteuttamaan avointa opetusta kouludemokratialla täydennettynä. Kiitos Mari Hedberg ja koulun opettajat!

16.12.2021

Antti Moilanen

# Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset

9

Sisällys

11

## 1 Johdanto

15

1.1 Miksi tutkia kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa? ..... 15

1.2 Wolfgang Klafki kasvatustieteilijänä ..... 17

1.3 Aikaisempi tutkimus kriittis-konstruktivistisesta didaktiikasta ..... 21

1.4 Tutkimuksen kysymykset, rakenne ja aineistot..... 26

## 2 Kriittis-konstruktivistisen didaktiikan syntykonteksti

31

2.1 Didaktisen mallin asema kasvatustieteessä ..... 31

2.2 Henkitieteellisen pedagogiikan lähtökohtia ..... 32

2.3 Henkitieteellisen pedagogiikan kritiikki ..... 38

2.4 Kriittisen pedagogiikan periaatteet ..... 41

2.4.1 Kriittisen teorian reseptio kasvatustieteessä ..... 42

2.4.2 Emansipaatio kasvatuksen päämääränä ..... 45

2.4.3 Poliittinen kasvatus ja oppilaiden itsetoiminnallisuus ..... 49

## 3 Klassiset sivistysteoriat

53

3.1 Mitä klassiset sivistysteoriat ovat? ..... 53

3.2 Sivistys, järki ja autonomia ..... 55

3.3 Ihmisen ja maailman välityssuhde ..... 60

3.4 Sivistyksen historiallisuus ..... 70

3.5 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ..... 73

3.6 Sivistys ihmisen monipuolisena kehityksenä ..... 79

3.7 Sivistys ja yhteiskuntakritiikki ..... 82

3.8 Klassisten sivistysteorioiden kritiikki ..... 86

3.9 Kriittis-konstruktivistinen didaktiikka ja klassiset sivistysteoriat ..... 88

## 4 Kriittis-konstruktivistisen didaktiikan sivistysideaali

93

4.1 Analyysin ja tulkinnan lähtökohtia ..... 93

4.2 Sivistys kykynä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja  
solidaarisuuteen ..... 94

4.2.1 Käsitteet ja niiden ongelmat ..... 94

4.2.2 Osakyvyt ja diskurssikyky ..... 101

4.3 Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus sekä  
yleissivistys ..... 104

4.3.1 Yleissivistyksen ongelma ..... 105

4.3.2	Sivistys kaikkien mahdollisuutena itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen.....	106
4.3.3	Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus avainongelmien kontekstissa .....	108
4.3.4	Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus laajana yleissivistyksenä.....	115
4.4	Yhteenvedoa .....	119
<b>5</b>	<b>Kategoriaalinen sivistys</b>	<b>121</b>
5.1	Teorian lähtökohdat ja periaatteet .....	121
5.1.1	Historiallinen tausta.....	122
5.1.2	Dialektinen sivistysteoria .....	124
5.1.3	Ihmisen ja todellisuuden molemminpuolinen avautuminen .....	128
5.1.4	Kategorioiden luonne .....	131
5.2	Seuraamuksia kouluopetukselle .....	139
5.2.1	Fundamentaalin, elementaarinen ja eksemplaarinen.....	139
5.2.2	Sivistävät opetuksen sisällöt.....	143
5.2.3	Sivistys ja metodiikka.....	145
5.3	Yhteenvedoa .....	148
<b>6</b>	<b>Emansipatorinen opetus kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa</b>	<b>151</b>
6.1	Mallin lähtökohdat .....	151
6.2	Opetuksen diskursiivinen perustelu ja yhteissuunnittelu .....	153
6.2.1	Käytännön perusteet.....	154
6.2.2	Opetuksen yhteissuunnittelu.....	156
6.2.3	Metaopetus .....	160
6.2.4	Opetuksen kritiikki .....	163
6.3	Emansipatoriset opetusmenetelmät.....	165
6.3.1	Yleiset lähtökohdat.....	165
6.3.2	Avoin opetus .....	166
6.3.3	Tutkiva ja ymmärtävä oppiminen .....	171
6.3.4	Yhteistoiminnallinen oppiminen .....	176
6.4	Potentiaalisesti emansipatoriset teemat.....	180
6.5	Demokraattinen sosiaalikasvatus .....	187
6.6	Klafkin emansipatorinen opetus – Onko siinä mitään uutta?.....	193
<b>7</b>	<b>Kriittis-konstruktivisen didaktiikan kritiikki ja kehittäminen</b>	<b>199</b>
7.1	Arvioinnin lähtökohdat .....	199
7.2	Emansipatorisen pedagogiikan perusteet .....	200
7.2.1	Emansipaation kritiikit ja vaihtoehdot.....	200
7.2.2	Emansipaatio ja autoritaarisuus .....	203
7.2.3	Solidaarisuus ja emansipaatio.....	206

7.2.4	Emansipaation käsitteen uudistaminen.....	211
7.2.5	Kriittinen poliittinen kasvatust.....	218
7.2.6	Kriittisen poliittisen kasvatuksen legitimaatio.....	230
7.3	Kategoriaalinen sivistys ja eksemplaarinen opetus.....	231
7.3.1	Kategoriat ja maailman rakenne.....	231
7.3.2	Kysymys kategoriaalisesta poliittisesta sivistyksestä.....	234
7.3.3	Eksemplaarisen opetuksen kritiikit.....	241
7.3.4	Eksemplaarisen opetuksen jatkokehittely.....	244
7.3.5	Vaihtoehtoiset sivistysteoriat.....	245
7.4	Kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta.....	254
7.4.1	Klafkin emansipatorinen opetus.....	254
7.4.2	Yleinen didaktiikka ja empiirinen tutkimus.....	259
7.4.3	Avoin opetus, itsenäinen oppiminen ja itseluottamus.....	261
7.4.4	Tutkiva oppiminen, kriittisyys ja tutkimustaidot.....	264
7.4.5	Yhteistoiminnallinen oppiminen ja sosiaaliset taidot.....	267
7.4.6	Opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja opetuksen kritiikki.....	269
7.4.7	Demokraattinen sosiaalikasvatust.....	272
<b>8</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset</b>	<b>277</b>
8.1	Tutkimuksen tulokset.....	277
8.1.1	Kriittis-konstruktivisen didaktiikan taustat.....	277
8.1.2	Klassiset sivistysteoriat ja kriittis-konstruktivinen didaktiikka.....	278
8.1.3	Kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideaali.....	279
8.1.4	Kategoriaalinen sivistys ja sen seuraukset kouluopetukselle.....	280
8.1.5	Emansipatorinen opetus.....	281
8.1.6	Kategoriaalisen sivistyksen teorian pätevyys.....	284
8.1.7	Emansipatorisen opetuksen mallin vahvuudet ja heikkoudet.....	285
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset.....	288
8.3	Jatkotutkimusaiheet.....	293
8.4	Suosituksia koulun kehittämiseksi.....	295
	<b>Lähdeluettelo</b>	<b>299</b>





# 1 Johdanto

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni lähtökohtia. Esittelen, miksi tutkin kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa, ja luonnehdin sen kehittäjän, Wolfgang Klafkin, uraa opettajana ja kasvatustieteilijänä. Tarkastelen myös aikaisempaa tutkimusta kriittis-konstruktivistisesta didaktiikasta. Lisäksi esittelen oman tutkimukseni kysymyksiä, aineistoja ja lähestymistapoja.

## 1.1 Miksi tutkia kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa?

Väitöskirjaprosessini alkuvaiheessa vierailin emeritusprofessori Pertti Kansasen luona Helsingin yliopistolla keskustelemassa Wolfgang Klafkin sivistysteoreettisesta didaktiikasta ja omasta väitöskirjatutkimuksestani. Mieleeni jäi professori Kansasen toteamus: ”Klafki on loppuun kaluttu luu.” Miksi siis tutkia kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa, jos siitä on jo tehty riittävästi tutkimusta? Ennen kuin vastaan tähän kysymykseen, valaisen omaa motivaatiotani uuden Klafki-tutkimuksen kirjoittamiseen.

Opiskelin luokanopettajaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmässä. Hankkeessa opiskelijat saavat avointa opetusta, jossa heitä ohjataan opiskelemaan omien intressiensä suuntaisesti (ks. Moilanen, 2018a). Koin, että integraatiokoulutuksella oli vapauttava vaikutus minuun: ymmärsin vähitellen, etten tarvitse opettajankouluttajia kertomaan minulle, mitä opettajan tulee osata ammatissaan, vaan voin suunnitella omaa oppimistani itsenäisesti. Avoin opetus johti siis autonomiani vahvistumiseen, kuten tutkimusten mukaan voi käydä (ks. Moilanen, 2018b). Toinen merkittävä kokemus opettajankoulutuksessa oli Pauli Siljanderin tutkimuksiin perehtyminen. Henkitieteellisen pedagogiikan ajatus siitä, että pedagogisen toiminnan tulisi edistää kasvavien itsenäisyyttä, yhdistyi omiin kokemuksiini integraatiokoulutuksesta. Koin itsenäisyyteen kasvamisen avoimessa opetuksessa myönteisenä asiana ja olin valmis allekirjoittamaan henkitieteellisen pedagogiikan lähtökohdan henkisestä täysi-ikäisyydestä kasvatuksen päämääränä.

Siljanderin tekstien kautta löysin Klafkin kriittis-konstruktivistisen didaktiikan. Didaktinen malli vetosi minuun, koska siinä korostetaan itsemääräämistä kouluopetuksen päämääränä ja vaaditaan opetuksen kehittämistä avoimeksi ja demokraattiseksi. Opettajaksi opiskellessani en ollut kuitenkaan saanut juurikaan opetusta siitä, kuinka koulu voisi tosiasiallisesti edistää oppilaiden kasvua autonomiaan. Millaisia sisältöjä ja menetelmiä opetuksella tulisi siis olla, jotta oppilaista kasvaisi itsenäisiä ja kriittisiä kansalaisia? Tämä kysymys motivoi

väitöskirjatutkimukseni aloittamista. En halunnut tehdä pelkkää teoreettista analyysiä muiden tutkijoiden iloksi vaan tuottaa tietoa, jonka avulla opettajat voisivat kehittää omaa opetustaan. Siksi halusin tutkia, miten kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa olisi mahdollista kehittää eteenpäin. Toisin sanottuna koin tärkeäksi selvittää, mitä didaktisen mallin hienoilta kuulostavat mutta abstraktit lähtökohdat voisivat tarkoittaa käytännössä.

Onko Klafkin kriittis-konstruktivistinen didaktiikka loppuun kaluttu luu? Nähdäkseni se ei ole. Tähän on useita syitä. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa on kuvattu yleisellä tasolla didaktista mallia kattavasti, ovat tutkijat ensinnäkin esittäneet ristiriitaisia tulkintoja sen käsitteistä. Toiseksi kiinnostuksen kohteeni – kriittis-konstruktivistisen didaktiikan opetuksen malli sekä sen konkretisoiminen ja arvioiminen – on pitkälti laiminlyöty. Yksikään Klafki-tutkija ei ole tarkastellut didaktisen mallin opetuksen mallia kokonaisuudessaan. Kolmanneksi kriittis-konstruktivistisen didaktiikan arvioijat ovat esittäneet varsin erilaisia kritiikkejä didaktista mallia kohtaan ja vaatineet sen kehittämistä toisistaan poikkeavilla tavoilla. Kritiikit ovat keskenään ristiriitaisia, eikä ole selvää, miten niihin tulisi suhtautua. Neljänneksi kriittis-konstruktivistisesta didaktiikasta ei ole tehty kokoavaa kokonaisuutystä, vaan aikaisemmat laajemmat tutkimukset keskittyvät Klafkin kokonaisajattelun kuvaamiseen. Kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa onkin pureksittu melko paljon, mutta työtä on vielä jäljellä. Siksi uusi monografiatutkimus didaktisesta mallista on paikallaan.

Tutkimusprosessini alku- ja keskivaiheessa perehdyin kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa koskevaan kirjallisuuteen ja muihin kasvatustieteellisiin teksteihin, joiden avulla didaktisen mallin lähtökohtia voitaisiin konkretisoida. Kuulin Saksassa Kielissä eräässä kansainvälisessä konferenssissa, kuinka ulkomaisia Klafki-tutkijoita arvosteltiin siitä, että he ottavat saksalaisen pedagogiikan annettuna eivätkä suhtaudu siihen kriittisesti. Ymmärrän kumpaakin puolta tässä asiassa. Koen yhtäältä, että mannermainen didaktiikan perinne on aarreaitta, josta voidaan ammentaa suomalaiseen kontekstiin vielä täällä tuntemattomia mutta kiinnostavia ideoita. Toisaalta tieteellisessä tutkimuksessa tulisi suhtautua asioihin kriittisesti ja olla hyväksymättä oletuksia, joiden pätevyyttä ei kykene itse todentamaan. Siksi halusin keskittyä omassa tutkimuksessani huolellisesti kriittis-konstruktivistisen didaktiikan arvioimiseen. Väitöskirjaani sisältyykin erillinen luku, jossa kritisoin ja kehitän eteenpäin kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa ajanmukaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen pohjalta. Tutkimukseni päämääränä ei ole pelkästään konkretisoida didaktisen mallin näkemystä kouluopetuksesta, vaan myös täsmentää ja kehittää sitä niin, että se olisi aikaisempaa perustellumpi.

## 1.2 Wolfgang Klafki kasvatustieteilijänä

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan on kehittänyt Wolfgang Klafki (1927–2016). Hän oli saksalainen kasvatustieteilijä, joka syntyi 1.9.1927 Itä-Preussin Angerburgissa toisena lapsena kolmilapsiseen perheeseen. Klafkin kasvuolosuhteet olivat keskiluokkaiset ja sivistysporvarilliset kuten muillakin henkítieteellisen pedagogiikan pääedustajilla (ks. Klafki, 1978a, s. 52–56). Hänen isänsä toimi opettajana, kun taas äiti oli kotona. Väleistään vanhempiin Klafki on kertonut enemmän isän kuin äidin osalta. Isänsä Klafki kehuu hyväksi kasvattajaksi ja mainitsee, että hän onnistui luomaan lapsiinsa pedagogisen suhteen sellaisena kuin sitä kuvataan henkítieteellisessä pedagogiikassa (Klafki & Braun, 2007, s. 11–12; Lingelbach & Klafki, 1991, s. 155–156). Koulussa Klafki oli hyvä oppilas, muttei suhtautunut opetukseen kritiikittömästi. Pääosin hyvät koulukokemukset ja isän esimerkki suuntasivat Klafkin opettajan uralle, jonka hän valitsi jo 16-vuotiaana.

Toisen maailmansodan alussa Klafki määrättiin toimimaan koulunkäynnin ohessa apupoikana Saksan ilmavoimissa. Hän suoritti vuonna 1944 sodanaikaisen sisällöiltään karsitun ylioppilastutkinnon, minkä jälkeen hänet määrättiin rintamalle. Klafki haavoittui sodassa ja lähetettiin sotilassairaalaan Hollantiin. Sodan jälkeen hän alkoi opiskella Hannoverissa luokanopettajaksi. Saksalainen opettajan tutkinto piti sisällään useampivuotisen harjoittelun, jonka aikana kirjoitettiin toinen oppinäytetyö. Tutkielman hyväksymisen jälkeen myönnettiin virallinen opettajan pätevyys. Opetuksessaan Klafki seurasi reformipedagogiikan ajatuksia. Hän mainitsee lähtökohtinaan periaatteita kuten kehityksen itsenäiseen oppimiseen, kokemuserustaisuuden, yksilöllisen oppimisen, kasvatuksen yhteisöllisyyteen ja musikaalisen kasvatuksen (Klafki & Braun, 2007, s. 22). Toisessa oppinäytetyössään Klafkin antamista opetusesimerkeistä käy ilmi, että opetus nojasi myös kategoriaalisen sivistyksen teorian<sup>1</sup> mukaisille lähtökohdille; oppilailta vaadittiin itsenäistä ajattelua, ja opetuksessa omaksuttiin keskeisiä periaatteita yksittäistietojen sijasta.

Peruskoulun opettajana toimimisen jälkeen Klafki alkoi opiskella kasvatustiedettä, filosofiaa ja germanistiikkaa Göttingenin ja Bonnin yliopistoissa. Hänen opettajiaan olivat henkítieteellisen pedagogiikan edustajat Erich Weniger ja

---

<sup>1</sup> Kategoriaalista sivistystä käsittelen väitöskirjani viidennessä luvussa. Lyhyesti sanottuna kategoriaalinen sivistys merkitsee kulttuurisen ja fyysisen todellisuuden yleisiä piirteitä edustavien (oppi)sisältöjen omaksumista niin, että ihminen kehittää kykyään ymmärtää maailmaa ja toimia maailmassa.

Theodor Litt. Klafkin opiskelutovereihin kuuluivat muun muassa Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer, Theodor Schulze, Wolfgang Kramp ja Ilse Dahmer – hekin henkítieteellisen ja kriittisen pedagogiikan merkittäviä nimiä. Klafkin kategoriaalisen sivistyksen teoriaa käsittelevä historiallis-systemaattinen väitöskirjatutkimus *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* valmistui 1959, ja se julkaistiin kirjana neljä vuotta myöhemmin. Teos herätti suurta huomiota saksalaisessa kasvatustieteessä, mutta myös kritiikkiä esitettiin (ks. Roeder, 1961). Vuonna 1963 Klafkilta ilmestyi toinen sivistysteoreettista didaktiikkaa käsittelevä laajempi teos *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Sen sisältämällä didaktisen analyysin mallilla oli suuri vaikutus opettajankoulutukseen Saksassa. Mainituissa julkaisuissa Klafki systematisoi henkítieteellistä sivistysteoriaa ja rakensi sen varaan nojaavaa näkemystä kouluopetuksesta. Häntä voidaan pitää siksi henkítieteellisen didaktiikan pääkehittäjänä. Nykyisissä didaktiikan oppikirjoissa sivuutetaankin usein muiden henkítieteellisen pedagogiikan edustajien didaktiset teoriat ja keskitytään Klafkin mallien tarkasteluun (ks. Jank & Meyer, 1991, s. 203–240; Koch-Priewe ym., 2016).

1960-luvun lopussa Klafki alkoi omaksua pedagogiseen ajatteluunsa yhteiskuntakriittisiä lähtökohtia. Vaikutteita hän sai muun muassa kasvatuksen ja yhteiskunnan suhdetta pohtineilta sosiologeilta (Hofgeismarin työpiiri), korkeakoulujen ja yhteiskunnan demokratisaatiota vaatineelta opiskelijaliikkeeltä, muilta tutkijoilta, koulutuksen taloustieteestä ja demokraattisten tutkijoiden liitosta (Lingelbach & Klafki 1991, s. 184–185). Keskeisessä roolissa yhteiskuntakriittisyyden vahvistumiselle oli myös tutustuminen kriittiseen teoriaan ja kasvatustieteeseen. Omien sanojensa mukaan Klafki ei kehittänyt kasvatustieteen ja kasvatuksen teoriaa kriittisen teorian perustalle, vaan arvioi kasvatustiedettä ja kriittistä teoriaa vastavuoroisesti (Klafki & Braun 2007, s. 62–64). Kriittisen teorian ja kasvatustieteen osalta hän hyödynsi muun muassa Theodor Adornon, Max Horkheimerin, Jürgen Habermasin, Heinz-Joachim Heydornin, Herwig Blankertzin ja Klaus Mollenhauerin tutkimuksia (Klafki, 1998a). Tärkein kriittisen teorian edustaja Klafkille oli Habermas (Klafki & Braun, 2007, s. 61). Ensimmäisiä julkaisuja, jotka esittelivät Klafkin uutta kriittis-henkítieteellistä positiota, olivat *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft* -teossarjan artikkelit vuosilta 1970 ja 1971. Niissä tarkastellaan kasvatuksen ja koulutuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta ja muotoillaan emansipatorista kasvatuksen ja kasvatustieteen teoriaa. Vuonna 1971 Klafkilta ilmestyi myös artikkeli, jossa esitettiin empiiristä, henkítieteellistä ja emansipatorista tiedonintressiä yhdistelevä kriittis-

konstruktiiivisen kasvatustieteen ohjelma. Vuonna 1976 julkaistu *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft* sisälsi tämän tutkimuksen mutta myös muita kasvatustiedettä yhteiskuntakriittisestä näkökulmasta käsitteleviä artikkeleita. Klafkin oma henkityeelliskriittinen sivistysteoreettinen didaktinen malli rakentui vähitellen. Sitä koskeva pääjulkaisu *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* ilmestyi vuonna 1985 ensimmäisenä painoksena. Klafki jatkoi mallinsa kehittämistä, mikä käy ilmi siitä, että kirjan uudemmat painokset sisältävät joitakin muutoksia. Uudemmissa julkaisuissaan Klafki myös täsmentää kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan lähtökohtien merkitystä (ks. Klafki, 1995c, 1998c).

Klafkin aktiivisuus kasvatustieteilijänä ei rajautunut pelkästään tieteelliseen työskentelyyn, vaan hän otti osaa myös yhteiskunnalliseen toimintaan. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan vaatimus poliittisesta osallistumisesta toteutui tässä mielessä Klafkin omassa elämässä. Hän toimi koulutuspoliittisena neuvonantajana sosiaalidemokraattiselle puolueelle ja kamppaili Saksan erottelevaa koulujärjestelmää vastaan. Eräs Klafkin keskeisistä vaatimuksista oli kaikille yhteinen peruskoulu<sup>2</sup>. Hän myös otti osaa Nordrhein-Westfalenin ja Hessenin osavaltioiden opetus suunnitelmien kehittämiseen. Lisäksi Klafki oli mukana koulureformeissa ja -uudistuksissa. Hän johti koulun kehittämiseen tähtäävää toimintatutkimusta Marburgin Otto-Ubbelohde Schulessa ja toimi asiantuntijana Laborschule Bielefeldissä 1990-luvulla. Edellä mainittu toimintatutkimushanke nojasi kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan periaatteille, sillä koulussa testattiin esimerkiksi avoimen opetuksen menetelmiä ja emansipatorista oppiaineiden opetusta (ks. Klafki ym., 1982). Kyseessä oli siihen mennessä suurin toimintatutkimusprojekti Saksassa.

Yhteenvetona Klafkin kasvatustieteellisestä urasta voidaan esittää, että hän oli erittäin aktiivinen. Stübig ja Kinsella (2008) ovat toimittaneet Klafkin bibliografian, joka sisältää vuosien 1952 ja 2007 välisenä aikana julkaistut tutkimukset. Ne kattavat yhteensä 435 julkaisua. Huomionarvoista on, että tutkimuksiin sisältyy useita satojen sivujen pituisia kirjoja eikä pelkästään tieteellisiä artikkeleita. Meyer ja Meyer (2007, s. 22) tiivistävät, että Klafkin tutkimuksen pääasiallisia painopisteitä olivat yleinen didaktiikka, kasvatustieteen tieteenteoria, kasvatuksen historia, kouluteoria, koulututkimus, koulun kehittäminen ja koulutuspolitiikka.

---

<sup>2</sup> Ensimmäisissä pääjulkaisuissaan Klafki vielä kannatti perinteistä saksalaista koulumallia, jossa oppilaat opiskelevat eri koulumuodoissa ja tekevät jo varhain päätöksiä tulevista koulupuolistaan. 1960-luvun puolivälissä Klafki otti etäisyyttä tähän näkemykseen ja alkoi kannattaa kaikille yhteistä perusopetusta (Chu, 2002, s. 78–89).

Tämä määrittely on perusteltu. Sitä voidaan täsmentää lisäämällä, että Klafkin keskeisimpänä intressinä oli kehittää sivistysteoriaa ja siihen nojaavaa didaktiikkaa. Hänen pääteoksiaan ovat *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* ja *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Kahden viimeisenä mainitun teoksen nimistä käy ilmi, että sivistysteoria ja didaktiikka olivat Klafkille pitkäkestoisia kiinnostuksen kohteita.

Klafki kuoli pitkäaikaisen sairauden seurauksena Marburgissa 24.8.2016. Hänen elämänsä keskeiset tapahtumat voidaan tiivistää seuraavasti:

- 1927 syntyi Angerburgissa
- 1934 aloitti koulunkäynnin
- 1944 sodan aikainen ylioppilastutkinto (Reifevermerk)
- 1945 toimi itärintamalla sodan loppuun saakka ja haavoittui
- 1946 aloitti opinnot Hannoverin pedagogisessa korkeakoulussa
- 1948–1952 opetti kansakoulussa Schaumburg-Lippessä
- 1952–1957 opiskeli Göttingenin ja Bonnin yliopistoissa kasvatustiedettä, filosofiaa ja germanistiikkaa
- 1957 sai valmiiksi väitöskirjan
- 1957–1961 toimi assistenttina ja dosenttina Hannoverin pedagogisessa korkeakoulussa
- 1961–1963 toimi assistenttina ja yliassistenttina Münsterin yliopiston pedagogisessa seminaarissa
- 1963 *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*
- 1963 *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*
- 1964 siirtyi Marburgin Philipps-yliopistoon professoriksi
- 1967–1969 osallistui Nordrhein-Westfalenin opetussuunnitelmatyöhön
- 1968–1971 toimi Hessenin opetussuunnitelmatyöryhmän puheenjohtajana
- 1970–1971 *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*
- 1971–1977 johti Marburgin peruskouluprojektia
- 1976 *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*
- 1985 *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*
- 1992 emeritoituminen
- 2002 Ernst Christian Trapp -mitali

– 2016 kuoli Marburgissa.

### 1.3 Aikaisempi tutkimus kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta

Tämän väitöskirjan aihe ei ole useiden aikaisempien monografioiden tapaan Klafkin ajattelun kokonaisuuskehitys (ks. Chu, 2002; Matthes, 1992; Meyer & Meyer, 2007), vaan keskityn tutkimuksessani kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan. Tarkoituksenani ei ole tehdä kattavaa selvitystä Klafkin ajattelun muutoksista ja pysyvistä piirteistä, vaan käsittelen hänen aikaisempia teorioitaan vain siinä määrin kuin se on välttämätöntä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan ymmärtämiseksi. Tämä ratkaisu mahdollistaa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan teoreettisten lähtökohtien ja käytännöllisten seuraamusten systemaattisen tutkimisen, mitä ei ole vielä tehty aikaisemmissa tutkimuksissa. Perustellakseni tutkimusaiheettani teen seuraavaksi yhteenvetoa siitä, miten kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa on tutkittu tähän saakka. Kuvaan aluksi maantieteellisiä ja julkaisuteknisiä seikkoja sekä väitöskirjani rakennetta, minkä jälkeen selvennän aikaisempien tutkimusten näkökulmia väitöskirjani tärkeimpien aihealueiden suhteen.

Kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa on tutkittu melko paljon. Tutkimus on jakautunut maittain melko epätasaisesti. Suurin osa tutkimuksesta on tehty saksalaisessa kasvatustieteessä. Aiheesta on olemassa saksankielisiä monografioita (Chu, 2002; Matthes, 1992; Meyer & Meyer, 2007; Störtländer, 2019), artikkelikokoelmia (Braun ym., 2018; Koch-Priewe ym., 2007; Kökert & Störtländer, 2017; Laging & Kuhn, 2018) ja yksittäisiä artikkeleita (Giesecke, 1997; Meyer, 1996). Angloamerikkalaisessa kasvatustieteessä on kirjoitettu vain muutamia artikkelimuotoisia tutkimuksia aiheesta (ks. Meyer & Rakhkockine, 2017). Suomessa Kansanen (1990) on käsitellyt kattavimmin Klafkia yleistä didaktiikkaa koskevassa teoksessaan, mutta työn luonteesta johtuen analyysi ei huomioi kaikkia didaktisen mallin piirteitä.<sup>3</sup> Myös Uljens (1997) tuo esille kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleisiä piirteitä. Lisäksi Klafkin teorioita on sivuttu Oulun sivistysteoreettisesti orientoituneen tutkimusryhmän töissä (ks. Kivelä, 1994; Siljander, 1988, 2004), mutta hekään eivät ole tätä väitöskirjaa lukuun ottamatta tutkineet Klafkia omana aiheenaan.

Väitöskirjassani analysoin, tulkitseen, arvioin ja kehitän kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa. Erittelen didaktisen mallin osatekijöitä ja niiden välisiä suhteita,

---

<sup>3</sup> Teoksessaan Kansanen (1990) käsittelee useita didaktisia malleja, jolloin hän ei tarkastele kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa kokonaisuudessaan.

kuvaan teorian käsitteitä aikaisempaa ymmärrettävämmiin, tarkastelen didaktista mallia kriittisesti ja kehitän sitä nykyistä perustellummaksi. Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka rakentuu sivistysteoreettisista lähtökohdista, yleisistä kouluopetusta koskevista suosituksista sekä yksityiskohtaisemmista osista. Nämä didaktisen mallin osatekijät voidaan ilmaista seuraavan taulukon avulla:

**Taulukko 1. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan osatekijät.**

Taso	Osatekijät
Yksittäiset kouluopetuksen periaatteet	Sisäinen koulureformi Opetuksen kritiikki oppilaiden kanssa Didaktinen analyysi Oppimisen arviointi ja opetuksen suoritusperiaate Opetuksen eriyttäminen Opetuksen tiedeperustaisuus Eksemplaarinen opetus
Yleiset kouluopetuksen periaatteet	Malli emansipatorisesta ja sivistävästä kouluopetuksesta
Sivistysteoreettiset lähtökohdat	Kategoriaalisen sivistyksen teoria Ajanmukainen yleissivistysteoria Klassiset sivistysteorialat

Taulukosta käy ilmi, että kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan lähtökohdat ovat sivistysteoreettiset. Niitä Klafki käsittelee *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksensa artikkeleissa *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* ja *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme* mutta myös teoksissaan *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* ja *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* sekä toisessa opinnäytetyössään *Kategoriale Bildung*. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistävän ja emansipatorisen kouluopetuksen malli sisältyy *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen artikkeliin *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik*. Saman teoksen loput artikkelit käsittelevät yksityiskohtaisemmin taulukossa mainittuja yksittäisiä kouluopetukseen liittyviä tekijöitä.



Keskityn väitöskirjatutkimuksessani kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoriaan sekä malliin sivistävästä ja emansipatorisesta kouluopetuksesta erityisesti *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa. Lähden liikkeelle didaktisen mallin historiallisesta kontekstista (ks. 2. Luku) ja siirryn didaktisen mallin teoreettisiin perusteisiin (ks. Luvut 3–5). Sen jälkeen käsitelen kouluopetusta koskevia toimitasuosituksia kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa (ks. 6. Luku). Viimeiseksi arvioin ja kehitän kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa uudemman kasvatustieteellisen tutkimuksen avulla (ks. 7. Luku). Tutkimukseni on siis luonteeltaan sivistysteoreettista pohdintaa ja didaktista teorianrakennusta. Tässä työssä etenen abstraktista kohti konkreettista.

Kuvaan seuraavaksi, millä tavoin kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa koskevan tutkimuksen tilaa voidaan jäsentää. Kiinnitän huomiota tutkimuksiin, jotka ovat relevantteja omien pyrkimysteni kannalta. Esitän teemoittain, miten didaktista mallia on tarkasteltu aikaisemmissa tutkimuksissa.

*Klassiset sivistysteoriat ja kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka.* Klafkin tulkintaa klassisista sivistysteorioista on käsitelty artikkeli- ja monografiatutkimuksissa sekä oppikirjoissa. Kivelä (1994) tarkastelee järkevää itsemääräämistä, ihmisen ja maailman välityssuhdetta sekä esteettistä sivistystä. Tutkimus on melko laaja. Sen tarkoituksena ei ole tulkita ja selvittää kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa, vaan Kivelä hyödyntää Klafkin artikkelia klassisista sivistysteorioista mannermaisen sivistysteoreettisen ajattelun lähtökohtien valaisemiseen. Meyer ja Meyer (2007) sekä Jank ja Meyer (1991) esittelevät suppeasti klassisten sivistysteorioiden ajatuksia. Kovinkaan kattavasta tulkinnasta ei voida puhua, koska he esittelevät tuloksensa lyhyesti.

*Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleissivistysteoria.* Teorian yleiset piirteet on selvitetty melko hyvin. Erityisesti monografiat ovat tältä osin ansioituneita. Matthes (1992) tekee katsauksen yleissivistykseen kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Hän kuvaa tutkimuksessaan itsemääräämistä, osallistumista ja solidaarisuutta sekä yleissivistyksen osatekijöitä. Matthes ei juurikaan selvennä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleissivistysteoriaa, vaan lähinnä esittelee sitä. Katsaus on suppea, koska sen laajuus on vain muutama sivu. Chu (2002) tulkitsee ja arvioi avainongelmien ja solidaarisuuden roolia didaktisessa mallissa. Hänen tarkoituksenaan on kehittää kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa eteenpäin. Meyer ja Meyer (2007) tekevät melko yksityiskohtaisen ja laajan katsauksen yleissivistykseen kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. He kuvaavat huolellisesti itsemääräämistä, osallistumista ja solidaarisuutta sekä yleissivistyksen osatekijöitä.

Monografia on siten hyvä esitys yleissivistyksestä kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Artikkeleina julkaistuissa tutkimuksissa tarkastellaan yksittäisiä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleissivistysteorian osatekijöitä. Keskeisessä roolissa on kritiikkien esittäminen ja niihin vastaaminen. Giesecke (1997) arvostelee kattavasti kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleissivistysteoriaa. Kritiikkiä osakseen saavat kaikki yleissivistyksen osatekijät. Meyer (1996) kritisoi didaktista mallia suppeammin avainongelmien näkökulmasta. Hän arvostelee lähinnä avainongelmien valintaa keskeisiksi opetuksen sisällöiksi.<sup>4</sup> Uudemmissa tutkimuksissa muut kasvatustieteilijät ovat selvittäneet näiden kritiikkien pätevyyttä. Kiel (2018) kiinnittää huomiota avainongelmiin. Artikkelissaan hän käsittelee ongelmalähtöisiä opetustapoja, mannermaista kasvatusteoriaa ja nuorten poliittisia intressejä. Wulf (2007) pohtii avainongelmien relevanssia tarkastellen sotia, kulttuurienvälisyyttä ja ympäristöongelmia.

*Kategoriaalisen sivistyksen teoria.* Monografiatutkimuksissa on selvitetty teorian pääpiirteet. Matthes (1992) esittelee kategoriaalista sivistystä melko yleisellä tasolla, kun taas Chu (2002) sekä Meyer ja Meyer (2007) tulkitsevat teoriaa tarkemmin. Chu (2002) selvittää materiaalisten ja formaaleiden sivistysteorioiden päätyyppejä, fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä sekä subjektin ja todellisuuden molemminpuolisen avautumisen luonnetta. Hän ottaa esille didaktisen analyysin mallin sekä kritiikit, joilla Klafkin didaktiikka-käsitystä, kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja eksemplaarista opetusta on arvosteltu. Meyer ja Meyer (2007) tarkastelevat kategoriaalisen sivistyksen teoriaa hyvin samanlaisesta näkökulmasta kuin Chu (2002). He selventävät materiaalisia ja formaaleita sivistysteorioita, fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä, subjektin ja todellisuuden molemminpuolista avautumista sekä didaktisen analyysin teoriaa. Huomionarvoista on, että Chu (2002) sekä Meyer ja Meyer (2007) päätyvät varsin erilaisiin tulkintoihin fundamentaalisen ja elementaarisen luonteesta. Artikkelitutkimuksissa arvioidaan kategoriaalisen sivistyksen teoriaa erilaisista näkökulmista. Roeder (1961) on kirjoittanut kategoriaalisesta sivistyksestä kriittisen artikkelin, jossa teoriaa arvostellaan historiallis-yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Arnold (2007) tarkastelee kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja erityisesti siihen liittyvää transferin ajatusta empiirisen oppimispsykologian avulla. Hän rinnastaa erilaisia transferin muotoja kategoriaalisen sivistyksen teoriaan ja ottaa puheeksi kompetenssin käsitteenkin. Myös Stübig ja Stübig (2018) vertaavat

---

<sup>4</sup> Klafki (1961a, 1997, 1998b) on vastannut Roederin, Giesecken ja Meyerin esittämiin kritiikkeihin.

kategoriaalista sivistystä kompetensseihin. He esittelevät materiaalisia ja formaaleita sivistysteorioita sekä subjektin ja maailman molemminpuolisen avautumisen ideaa. Gruschka (2018) tulkitsee yleisellä tasolla kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja esittää alustavia huomioita sen suhteesta liikunnan opetukseen. Myös Elflein (2018) ja Bietz (2018) tarkastelevat kategoriaalisen sivistyksen teoriaa liikuntakasvatuksen näkökulmasta.

*Kriittis-konstruktivisen didaktiikan opetuksen malli.* Aiheetta ei ole tutkittu – yllättävää kyllä – kovinkaan paljoa. Monografioissa selvennetään melko abstraktilla tasolla, millaisista osista malli rakentuu. Chu (2002) tarkastelee potentiaalisesti emansipatorisia teemoja sekä kriittis-konstruktivisen didaktiikan didaktisen analyysin mallia. Hän myös tekee joitakin havaintoja oppilaiden roolista oppimis- ja opetusprosessissa. Matthes (1992) kiinnittää huomiota potentiaalisesti emansipatorisiin teemoihin. Meyer ja Meyer (2007) tulkitsevat ja arvioivat ennen kaikkea opetuksen yhteissuunnittelua kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Artikkelitutkimuksissa käsitellään tarkemmin kriittis-konstruktivisen didaktiikan opetuksen mallin yksittäisiä osia. Stübig ja Stübig (2007) pohtivat avoimen opetuksen roolia didaktisessa mallissa. Koch-Priewe (2017) arvostelee Meyerin ja Meyerin (2007) kritiikkiä siitä, että oppilaat ovat kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa passiivisessa asemassa. Samalla hän tulkitsee, millainen merkitys opetuksen yhteissuunnittelulla on didaktisessa mallissa. Hofer (2007) tarkastelee kriittis-konstruktivista didaktiikkaa dialogisen opetuksen näkökulmasta. Giest (2017) vertaa didaktista mallia kulttuurihistoriallisen didaktiikan koulukuntaan. Lin-Klitzing (2017) on tutkinut oppilaslähtöisyyttä ja oppilaiden omatoimisuutta kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa.

Edellisen tutkimuskatsauksen johtopäätöksenä voidaan esittää, ettei klassisten sivistysteorioiden ja kriittis-konstruktivisen didaktiikan suhdetta ole tutkittu kattavasti. Klafkin analyysiä ja tulkintaa on hyödynnetty klassisen sivistyskäsitteen selventämisessä (Kivelä, 1994), mutta klassisia sivistysteorioita on käsitelty niukasti (ks. Jank & Meyer 1991, s. 208–211; Meyer & Meyer, 2007, s. 100–102). Kategoriaalisen sivistyksen teorian yleiset piirteet on selvitetty suhteellisen kattavasti. Tutkijat ovat kuitenkin esittäneet toisistaan poikkeavia tulkintoja fundamentaalisen ja elementaarisen käsitteistä (vrt. Chu, 2002, s. 24–25; Meyer & Meyer, 2007, s. 43–53). Kategorioiden luonteeseen ei ole perehdytty, vaikka Klafkia onkin kritisoitu siitä, että kategoriat ovat liian jäykkiä ja epähistoriallisia (ks. Meyer & Meyer, 2007, s. 63–64). Kategoriaalisen sivistyksen seuraamuksia kouluopetukselle ei ole käsitelty vielä riittävän kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksissa on kuvattu niitä joko sisältöjen valinnan kannalta (Koch-Priewe, 2017) tai melko

suppeasti opetuksen metodiikan näkökulmasta (Meyer & Meyer, 2007, s. 43–44), mutta kaikkia seuraamuksia ei ole vielä käsitelty samassa yhteydessä. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleissivistysteoria on esitelty tähän saakka tehdyssä tutkimuksessa kohtuullisen hyvin. Epäselväksi on jäänyt, mitä itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus merkitsevät. Myös itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden suhde yleissivistyksen eri osatekijöihin on analysoimatta, vaikka tutkijoilla onkin erilaisia käsityksiä aiheesta (vrt. Chu 2002, s. 141, 163–164; Jank & Meyer, 1991, s. 235). Kriittis-konstruktivisen didaktiikan mallia kouluopetuksesta on tutkittu vähän. Yksittäisissä artikkeleissa on selvennetty joitakin tämän mallin osia, kuten avointa opetusta, opetuksen yhteissuunnittelua ja potentiaalisesti emansipatorisia teemoja (Koch-Priewe, 2017; Stübig & Stübig, 2007). Mallin kokonaisvaltainen tulkinta, analyysi ja arviointi on tekemättä.

#### **1.4 Tutkimuksen kysymykset, rakenne ja aineistot**

Tässä tutkimuksessa ratkaistaan kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan liittyviä avoimia kysymyksiä. Niitä ovat:

- 1) Millainen on kriittis-konstruktivisen didaktiikan historiallinen konteksti? Millaisia periaatteita didaktiseen malliin on omaksuttu henkítieteellisen ja kriittisen pedagogiikan perinteistä?
- 2) Mitä Klafkin esille ottamat klassisten sivistysteorioiden periaatteet tarkoittavat? Miten kriittis-konstruktivinen didaktiikka perustuu klassisille sivistysteorioille?
- 3) Millainen on kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysteorian rakenne? Mitä ovat itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus? Kuinka ne liittyvät yleissivistyksen osatekijöihin?
- 4) Millainen on kategoriaalisen sivistyksen teoria ja mitä ovat sen seuraamukset kouluopetukselle?
- 5) Millainen on kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli kouluopetuksesta? Miten sitä voidaan konkretisoida?
- 6) Ovatko kategoriaalisen sivistyksen teoria ja Klafkin malli emansipatorisesta kouluopetuksesta perusteltavissa? Miten niitä tulisi kehittää eteenpäin?

Vastaan näihin tutkimuskysymyksiin väitöskirjani seuraavissa luvuissa. Toisessa luvussa kuvaan kriittis-konstruktivisen didaktiikan taustaa. Otan esille henkítieteellisen ja kriittisen pedagogiikan teorioita ja periaatteita, joita kriittis-

konstruktiiivisen didaktiikan ymmärtäminen edellyttää. Luvun tarkoituksena on auttaa hahmottamaan, millaiseen kasvatustieteelliseen kontekstiin kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka sijoittuu. Kolmannessa luvussa analysoin, selvennän ja arvioin Klafkin tulkintaa klassisista sivistysteorioista. Teen ymmärrettäväksi, millä tavalla Klafkin kehittämä didaktinen malli pyrkii kehittämään eteenpäin klassisia sivistysteorioita. Tutkimuksen neljännessä luvussa analysoin ja selvennän kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleissivistysteoriaa. Luvun tehtävänä on tulkita teorian sisäistä rakennetta. Väitöskirjan viidennessä luvussa käsittelen kategoriaalisen sivistyksen teoriaa, jolle kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka edelleen nojaa. Luvun päämääränä on selventää teorian ja sen seurausten kokonaisrakennetta ja oikaista ongelmallisia tulkintoja aiheesta. Tutkimuksen kuudennessa luvussa siirryn kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan opetuksen mallin pariin. Luvussa analysoin ja selvennän mallin rakennetta ja toimintasuosituksia. Kuvaan myös mallin suhteet kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoriaan. Lisäksi konkretisoin muiden kasvatustieteellisten mallien avulla, mitä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan periaatteet voisivat tarkoittaa käytännössä. Tutkimuksen seitsemännessä luvussa arvioin kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa. Tarkastelen kategoriaalisen sivistyksen teoriaa sekä didaktisen mallin sivistysteoriaa ja kouluopetuksen mallia kohtaan esitettyjä kritiikkejä. Arvioin kritiikkien pätevyyttä ja esitän, kuinka kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa voitaisiin kehittää eteenpäin. Tutkimuksen kahdeksannessa luvussa teen yhteenvedon päätuloksistani, arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esitän suosituksia jatkotutkimukselle ja koulun kehittämiseksi.

Tutkimukseni painopisteitä ovat sivistyksen käsite, emansipatorisen opetuksen lähtökohdat sekä oppilaiden emansipaatiota edistävä pedagogiikka. Tehtävänäni on selvittää, onko kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan malli sivistävästä ja emansipatorisesta opetuksesta perusteltu. Väitöskirjani luvuissa 3–6 rekonstruoin Klafkin näkemyksen siitä, mitä sivistys ja emansipaatio merkitsevät opetuksen kontekstissa. Luvussa 7 arvioin kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan ymmärrystä sivistävästä ja emansipatorisesta opetuksesta kriittisesti. Tarkastelen sellaisia kasvatustieteellisiä ajatuksia sivistyksestä ja emansipaatiosta, jotka osoittavat kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa puutteita ja tarjoavat sille vaihtoehtoja.

Tärkeimpiä lähteitani kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan analyysissä, selventämisessä ja tulkinnassa ovat Klafkin sivistysteoreettiset ja didaktiset pääjulkaisut (Klafki, 1964a, 1964b, 2007, 2013). Näitä teoksia käytän kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleisten lähtökohtien selvittämiseen. Toisessa opinnäytetyössään *Kategoriale Bildung* Klafki (2013) muotoilee sivistyksen ja

kategorian käsitteitä, kategoriaalisen sivistyksen teoriaa sekä kategoriaalisesti sivistävän opetuksen lähtökohtia. Väitöskirjassaan *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (1964a) Klafki kuvaa tarkemmin kategoriaalisen sivistyksen teorian historiaa ja systematisoi, mitä kategoriaalinen sivistys on opetuksen kontekstissa. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* -teoksessaan Klafki (1964b) tarkastelee materiaalisia ja formaalisia sivistysteorioita sekä kehittää eteenpäin mallia kategoriaalisesti sivistävästä kouluopetuksesta ja sen suunnittelusta. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessaan Klafki (2007) esittelee kriittis-konstruktivisen didaktiikkansa lähtökohdat ja seuraamukset kouluopetukselle.

Yksityiskohtaisempaan kriittis-konstruktivisen didaktiikan analyysiin hyödynnän artikkeleita, joissa Klafki täsmentää pääjulkaisuissaan kuvaamiaan periaatteita (ks. Klafki, 1961b, 1977, 1981, 1982, 1992, 1993, 1995a, 1995b, 1995c, 2018). Niissä selvennetään fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä (Klafki, 1961b), itsemääräämisen ja osallistumisen osakykyjä (Klafki, 1977), ryhmässä oppimista (Klafki, 1981, 1992), Marburgin peruskouluprojektin tavoitteita ja lähtökohtia (Klafki, 1982), kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideaalia (Klafki, 1993), avainongelmia koskevaa opetusta (Klafki, 1995a, 1995b), opetuksen yhteissuunnittelua ja demokraattista sosiaalikasvatusta (1995c) sekä Schleiermacherin sivistysteoriaa, joka liittyy eriarvoisuuden ongelmaan klassisissa sivistysteorioissa (Klafki, 2018).

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleisten periaatteiden tarkentamiseen käytän myös Klafkin artikkelikokoelmia kriittisestä kasvatustieteestä ja kouluteoriasta (Klafki, 1976, 2002), Klafkin vastauksia kriittis-konstruktivisen didaktiikan kritiikkeihin (Klafki, 1997, 1998b) sekä Klafkin pitämiä akateemisia esitelmiä (Klafki, 1998a, 1998c, 1998d, 1998e). Artikkelikokoelmassaan *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion* Klafki (1976) esittelee muun muassa henkitieteellisen pedagogiikan kritiikkiä, ideologian käsitettä ja kriittisen kasvatustieteen perusteita. Klafki (2002) muotoilee kouluteoriaa ja koulutuspolitiikkaa koskevan teoksensa *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien* artikkeleissaan näkemystään esimerkiksi oppilaiden kokemusten ja intressien huomioimisesta opetuksessa sekä kriittisestä poliittisesta kasvatuksesta. Vastakritiikeissään Meyerille (1996) ja Gieseckelle (1997) Klafki (1997, 1998b) määrittelee avainongelmien luonnetta ja solidaarisuuden käsitettä. Marburgin yliopiston Internet-sivuilla julkaistuissa

akateemisten esitelmien käsikirjoituksissaan Klafki (1998a, 1998c, 1998d, 1998e) kuvailee henkítieteellisen pedagogiikan lähtökohtia, itsemääräämisen käsitettä ja sen yhteyttä avoimeen opetukseen, avainongelmien merkitystä yleissivistykselle sekä diskurssikykyä opetuksen yhteissuunnittelun kontekstissa.

Klafkin tekstit henkítieteellisestä pedagogiikasta (1970, 1978a, 1978b, 1978c, 1978d) ovat olennaisessa roolissa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoreettisten ja henkítieteellisten lähtökohtien tulkinnassa. Näiden tekstien avulla selvennän kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan taustaa, kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja Klafkin tulkintaa klassisista sivistysteorioista. *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft* -teossarjan ensimmäisen osan artikkelissaan Klafki (1970) kuvaa Herman Nohlin käsitystä pedagogisesta suhteesta. Haagin etäyliopiston henkítieteellistä pedagogiikkaa koskevassa opintomateriaalissa *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Kurseinheit 1–4* Klafki (1978a, 1978b, 1978c, 1978d) esittelee laajasti henkítieteellisen pedagogiikan historiallisia juuria, tieteenteoreettisia lähtökohtia sekä kasvatus- ja sivistysteoriaa.

Käyn väitöskirjassani keskustelua Klafkin henkítieteellistä ja kriittis-konstruktiiivista sivistysteoriaa ja didaktiikkaa koskevan tutkimuksen kanssa. Klafkin ajattelusta on tehty tähän mennessä kolme laajempaa teoreettista tutkimusta: *Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung: Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki* (Chu, 2002), *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft* (Matthes, 1992) ja *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* (Meyer & Meyer, 2007). Näissä tutkimuksissa selvennetään Klafkin kokonaisajattelun kehitystä henkítieteellisestä positiosta kriittis-konstruktiiiviseen kasvatustieteeseen ja didaktiikkaan. Chun, Matthesin sekä Meyerin ja Meyerin teoksia hyödynnän ennen kaikkea aikaisempien tulkintojen kartoittamiseen ja arvioimiseen. Muita käyttämiäni sekundaaritutkimuksen lähteitä ovat artikkelikokoelmat, jotka sisältävät yksittäisiä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan osia käsitteleviä tutkimuksia. Näitä teoksia ovat *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken* (Braun ym., 2018), *Das Potenzial der allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (Koch-Priewe ym., 2007) ja *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (Kökert & Störtländer ym., 2017). Ne pitävät sisällään tutkimuksia, joissa tulkitaan tarkemmin kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan periaatteita. Kiel (2018) arvioi Meyerin ja Meyerin (2007) kritiikkiä avainongelmia

kohtaan ja pohtii intressin käsitteen roolia kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Myös Koch-Priewe (2017) kritisoi Meyerin ja Meyerin (2007) kritiikkejä kiinnittäen huomiota oppilaiden rooliin kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Lin-Klintzing (2017) sekä Stübig ja Stübig (2007) selventävät avoimen opetuksen roolia Klafkin ajattelussa.

Sekundaaritutkimuksesta hyödynnän Klafkia koskevien artikkelikokoelmien lisäksi Kivelän (1994) liseniaatintyötä *Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille* sekä Jankin ja Meyerin (1991) yleisen didaktiikan oppikirjaa *Didaktische Modelle*. Kivelä (1994) selventää kaikkein laajimmin Klafkin käsitystä klassisista sivistysteorioista. Hän kiinnittää huomiota ennen kaikkea sivistykseen kykynä järkevään itsemääräämiseen sekä sivistykseen yleisen mediumissa. Jankin ja Meyerin (1991) teoksessa esitetään ajatuksia yleissivistyksestä kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Klafki on lukenut ja hyväksynyt Jankin ja Meyerin näkemyksen, jolloin se on merkittävässä roolissa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan tutkimisessa.

Tutkimukseni muistuttaa metodologialtaan systemaattista analyysiä, vaikken pyrikään soveltamaan tätä tutkimusmenetelmää ankarasti. Systemaattisessa analyysissä eritellään, tulkitaan, arvioidaan ja kehitetään jonkin koulukunnan, ajatussuunnan tai teorian piirissä esitetyjä näkemyksiä (Jussila ym., 1992, s. 174–176). Toisin sanottuna kyse on hermeneuttisesta ja teoreettisesta tutkimuksesta, joka muistuttaa henkityeellisen pedagogiikan perinteessä kuvattua historiallis-systemaattista menetelmää. Systemaattisen analyysin vaiheita ovat tutkimusongelman jäsentäminen, varsinainen analyysi sekä tutkitun teorian kriittinen arvioiminen ja kehittäminen. Tutkimusprosessissa valitaan tekstit, tulkitaan niitä alustavasti ja täsmennetään tutkimuksen hypoteesit (tutkimusongelman jäsentäminen), etsitään tärkeitä käsitteitä, rekonstruoidaan väitteitä ja eritellään teorian argumentaatiota (varsinainen analyysi) sekä osoitetaan teorian edellytyksiä, aukkoja ja ristiriitoja, esitellään teorian sisäisiä kytköksiä ja käytetään tuloksia jatkotyöskentelyn lähtökohtana (arvioiminen ja kehittäminen) (Jussila ym., 1992, s. 177–197). Omassa tutkimuksessani olen ensinnäkin täsmennänyt tutkimuskysymyksiä perehtymällä alustavasti kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa koskeviin teksteihin ja sekundaaritutkimukseen. Toiseksi olen etsinyt vastauksia tutkimuskysymyksiini tulkitsemalla Klafkin kokonaistuotantoa ja muita päälähteitäni. Kolmanneksi olen arvioinut kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan periaatteita ja kehittänyt ratkaisuja didaktisen mallin puutteisiin.



## 2 Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan syntykonteksti

Tässä luvussa tarkastelen kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan historiallista viitekehystä. Luonnehdin, millaisia jännitteitä vallitsi saksalaisessa kasvatustieteessä, kun Klafki kehitti tärkeimpiä teorioitaan. Valaisen samalla, kuinka Klafki asemoi itsensä suhteessa kasvatustieteen suuntauksiin.

### 2.1 Didaktisen mallin asema kasvatustieteessä

Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka edustaa saksalaista henkitieteellistä ja kriittistä pedagogiikkaa. Sen asema kasvatustieteessä paikantuu henkitieteellisen pedagogiikan kriittiseen käännteeseen 1960- ja 1970-lukujen taitteessa. Henkitieteellisen pedagogiikan kriittisellä käännteellä viitataan siihen, että kriittinen pedagogiikka syntyi saksalaisessa kasvatustieteessä henkitieteellisen pedagogiikan kritiikkinä ja jatkokehittelynä (Bönsch, 1975, s. 8–21; Siljander, 1988, s. 132–134). Tärkeimpien saksalaisen kriittisen pedagogiikan edustajien kuten Herwig Blankertzin, Wolfgang Klafkin, Klaus Mollenhauerin ja Wolfgang Lempertin tausta on henkitieteellisessä pedagogiikassa. He alkoivat kritisoida henkitieteellistä pedagogiikkaa yhteiskunnallisen tiedostamisen puutteesta ja kehittää kasvatustiedettä kriittisenä yhteiskuntatieteenä. Kriitikissä ammennettiin erityisesti Frankfurtin koulun kriittisestä teoriasta. Kriittisen pedagogiikan kehittäjät eivät kuitenkaan hylänneet kokonaan henkitieteellisen pedagogiikan periaatteita, vaan kriittisen teorian ideoita integroitiin osaksi niitä (Siljander, 1988, s. 132–134). Tämä on nähtävissä erityisesti Klafkilla, joka vie kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassaan 1950- ja 1960-luvulla kehittämänsä henkitieteellistä sivistysteoriaa ja siihen pohjaavaa didaktiikkaa yhteiskuntakriittiseen suuntaan.<sup>5</sup>

Kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa ei ole mahdollista ymmärtää ilman tietoja sen kasvatustieteellisestä kontekstista eli henkitieteellisestä ja kriittisestä pedagogiikasta. On myös välttämätöntä ymmärtää, miksi Klafki alkoi kehittää 1960-luvun lopulla sivistysteoriaansa ja didaktiikkaansa yhteiskuntakriittisiksi. Siksi selvennän seuraavaksi henkitieteellistä ja kriittistä pedagogiikkaa.

---

<sup>5</sup> Kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan sisältyviä henkitieteellisen sivistysteorian ja didaktiikan osatekijöitä ovat mm. kategoriaalisen sivistyksen teoria, opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen painottaminen, didaktisen analyysin malli, eksemplaarinen opetus ja yhteiskunnallisten haasteiden huomioon ottaminen koulun sivistysideaalissa.

## 2.2 Henkítieteellisen pedagogiikan lähtökohtia

Henkítieteellinen pedagogiikka on 1900-luvun alussa Saksassa syntynyt kasvatustieteen suuntaus, joka nojaa Wilhelm Diltheyn kehittämään henkítieteiden tieteenteoriaan. Diltheyn filosofisen projektin tavoitteena oli rakentaa Kantin kriittisen filosofian esimerkin mukaisesti teoriaa ihmistieteiden (Geisteswissenschaften) – esimerkiksi psykologian, kasvatustieteen ja estetiikan – perusteista. Ihmistieteiden luonnetta Dilthey määrittelee pääasiassa suhteessa luonnontieteisiin. Siinä missä luonnontieteissä tutkimusta tekevä subjekti ja tutkittavat objektit ovat laadullisesti erilaisia, katsoo Dilthey, että ihmistieteellisen tutkimuksen subjekti ja objekti ovat laadullisesti samanlaisia; luonto on olemassa ihmisestä riippumatta, mutta kulttuurinen ja yhteiskunnallinen todellisuus on tulosta ihmisen omasta toiminnasta. Ihmistieteet ja luonnontieteet eroavat tutkimusmenetelmiltään Diltheyn mukaan siten, että luonnontieteissä selitetään tutkittavia ilmiöitä, kun taas ihmistieteissä ymmärretään niitä. Ihmistieteissä ei tarkastella kausaalisia yhteyksiä vaan merkityksiä ja vaikutusyhteyksiä. Ne ilmenevät välillisesti erilaisten hengen objektivaatioiden – tekstien, kielellisten ilmausten, oikeusjärjestysten, taideteosten, rakennusten, instituutioiden, tapojen, moraalisten käytänteiden ja tavoitteellisten toimintojen – kautta. Hengen objektivaatioissa ilmenevät merkitykset ja vaikutusyhteydet ovat luonteeltaan historiallisia, minkä vuoksi niiden tutkiminen edellyttää historiallista lähestymistapaa. Kategorioita, joiden avulla yhteiskunnallista ja kulttuurista todellisuutta ymmärretään ihmistieteissä, ovat merkitys, vaikutusyhteys, historiallinen kehitys, muokkaaminen, osa ja kokonaisuus sekä struktuuri.<sup>6</sup> (Klafki, 1978b, s. 18–30; Matthes, 2011, s. 32–33; Siljander, 1988, s. 18–26.)

Henkítieteellisen pedagogiikan pääedustajia ovat Herman Nohl, Erich Weniger, Theodor Litt, Eduard Sprager, Wilhelm Flitner ja Wolfgang Klafki. Heidän meta- ja objektiteoreettiset näkemyksensä eivät ole yhteneväisiä, vaan henkítieteellisestä pedagogiikasta voidaan löytää erilaisia vastauksia samoihin kysymyksiin.<sup>7</sup> Henkítieteellistä pedagogiikkaa yhdistävät kuitenkin useat perusoletukset, joita eri teoreetikot jäsentävät toisistaan poikkeaville tavoilla. Henkítieteellisessä pedagogiikassa nähdään, että: 1) kasvatustiede on tiedettä kasvatuksesta kasvatusta varten, 2) kasvatusta luonnehtii suhteellinen autonomia suhteessa muihin kulttuurin ja yhteiskunnan osa-alueisiin kuten talouteen, uskontoon ja valtioon, 3) kasvatusta ja

---

<sup>6</sup> Diltheyn elämäncategoriat eivät kuvaa tapoja, joilla elämää ymmärretään, vaan ne ovat elämän itsensä määreitä (Bollnow, 1980, s. 39–41). Siten Diltheyn kategoriat eroavat Kantin kategorioista.

<sup>7</sup> Metateoria tarkoittaa teoriaa kasvatustieteestä, kun taas objektiteoria kuvaa kasvatustodellisuutta.

sitä koskeva teoretisointi ovat luonteeltaan historiallisia ja 4) kasvatuksen tutkimus on hermeneuttista (Klafki, 1998a; 1976, s. 17–26). Kuvaan seuraavaksi, mitä nämä periaatteet tarkoittavat. Luonnehdin henkítieteellistä pedagogiikkaa yhdistäviä oletuksia ja konkretisoin niitä yksittäisten teoreetikoiden esittämien muotoilujen avulla.

*Kasvatustiede on tiedettä kasvatuksesta kasvatusta varten.* Henkítieteellisen pedagogiikan itseymmärrykseen kuuluu ajatus siitä, että pedagogiikka on tiedettä käytännöstä käytäntöä varten (*Theorie von der Praxis für die Praxis*). Tämän määreen ensimmäinen osatekijä – kasvatustiede on tiedettä praksiksesta – sanoo, ettei kasvatustieteen päämääränä ole sanella ennalta määrätystä lähtökohdista, millaista kasvatuksen tulisi olla. Sen sijaan se jäsentää, selventää ja arvioi kasvatusta historiallisena inhimilliseen elämään kuuluvana ilmiönä. Määreen toinen osatekijä – kasvatustiede on tiedettä praksista varten – lisää tähän, ettei kasvatustieteen intressinä ole tutkia kasvatusta puhtaan teoreettisesta motiivista, vaan se pyrkii kasvatuksen käytänteiden parantamiseen.<sup>8</sup> Kasvatustiede ei kuitenkaan sanele kasvattajille, kuinka heidän tulisi toimia, vaan se auttaa heitä tekemään itsenäisesti omia perusteltuja valintoja.<sup>9</sup> (Klafki, 1998a; Matthes, 2011, s. 44–47; Siljander, 1988, s. 50–70.) Henkítieteellisen pedagogiikan edustajat ovat muotoilleet edellä kuvattua periaatetta eri tavoin. Tutkimuskirjallisuudessa esille tulevat usein Littin, Flitnerin ja Wenigerin näkemykset kasvatustieteellisestä tutkimuksesta (Klafki, 1978b, s. 38–70; Siljander, 1988, s. 50–70). Pisimmälle heistä kasvatustieteen metateoriaa on kehittänyt ehkä Weniger – tai ainakin Klafki (1978b, s. 62) tulkitsee näin.

Weniger pohtii kasvatustieteen ohjelmaa teorian ja käytännön näkökulmasta kirjoituksessaan *Theorie und Praxis in der Erziehung*. Siinä hän kritisoi ajatusta, jonka mukaan kasvatuksen teoria ja käytäntö olisivat erotettavissa toisistaan. Wenigerin mielestä on ongelmallista, että kasvattajat ja opettajat ajattelevat teorian itselleen vieraana asiana, jolla ei ole juuri relevanssia käytännölle. Tämä kritiikki perustuu siihen, että käytäntö on Wenigerin katsantokannassa aina teoreettista. Käytännön toimijoiden suuntautuminen omassa toiminnassaan perustuu nimittäin oletuksiin, jotka ovat luonteeltaan teoreettisia. ”Jokainen käytäntö, meidän tapauksessamme siis kasvatuksellinen vaikuttaminen ’pedagogisessa aktissa’, on

---

<sup>8</sup> Tämä lähtökohta voidaan löytää jo Schleiermacherilta. Hänen mukaansa kasvatustieteen tehtävänä on auttaa kasvatuksen käytänteitä suoritumaan omista tehtävistään, joilla on pätevyys kasvatustieteestä riippumatta (Frost, 2017, s. 311).

<sup>9</sup> Myös Diltheyn elämänfilosofiassa tieteen tehtävänä on palvella käytännöllisen elämän intressejä (Bollnow, 1980, s. 87–88).

ladattu teoriolla, kumpuaa teoriasta ja oikeutetaan teoriolla – mutta tässä tapauksessa praktikon teoriolla” (Weniger, 2002, s. 159). Weniger korostaa, ettei praktikon teoriassa ole kyse pelkästään yksittäisten toimijoiden oletuksista, sitoumuksista ja säännöistä vaan historiallisesti rakentuneista kollektiivisista pedagogisista ajattelumalleista (Weniger, 2002, s. 159–160; ks. myös Peltonen, 2009, s. 36; Siljander, 1988, s. 57). Jos kasvatuksen käytänteet ovat jo teoreettisesti jäsentyneitä, voidaan kysyä, mihin sitten kasvatustieteellistä teoriaa tarvitaan. Weniger esittää ratkaisuksi tähän kysymykseen kaksi huomiota. Ensinnäkin praktikon teoriat voivat olla epäajanmukaisia, ristiriitaisia, yksipuolisia, rajoittuneita ja ideologisia, ja toiseksi ne eivät ole riittävän systemaattisia ohjaamaan monimutkaista kasvatustoimintaa (Weniger, 2002, s. 162–163, 168–169). Siksi pedagoginen käytäntö edellyttää sitä koskevaa tieteellistä teoriaa, joka auttaa kasvattajia toimimaan johdonmukaisella ja perustellulla tavalla.

Kasvatustieteellisen teorian luonnetta Weniger määrittelee erottamalla sen kahdesta praktikon teorian tyypistä, joita hän kutsuu ensimmäisen ja toisen asteen teorioiksi. Varsinaista kasvatustiedettä edustaa kolmannen asteen teoria. Wenigerin (2002, s. 164) omien sanojen mukaan ensimmäisen tason teoria on ”ilmaisematonta intuitiota”, ”esiasennetta”, ”sanatonta kysymyksenasettelua” sekä ”suuntautuneisuutta objektiin ja tehtävään”. Peltonen (2009, s. 36) tulkitsee näiden termien viittaavan julkilausumattomaan, implisiittiseen ja hiljaisen tiedon kaltaiseen kasvatustoiminnan konstruktion. Siljander (1988, s. 57) taas ajattelee, että ensimmäisen asteen teoria on Wenigerille latenteja ja praksikseen kätkeytyneitä oletuksia. Kyse on siis ei-tietoisesta ja käsitteellisesti muotoilemattomasta tiedosta. Toisen tason teoriat ovat toimijan saatavilla olevia ja käyttämiä kielellisesti muotoiltuja lähtökohtia, kuten oppi- ja kokemuslauseita, elämänsääntöjä, iskulauseita ja sanontoja (Weniger, 2002, s. 165). Ensimmäisen ja toisen asteen teoriat eroavat toisistaan niiden tiedostettujen ja kielellisyyden suhteen. Jälkimmäiseen tyyppiin kuuluvat teoriat ovat tiedostettuja sekä puhutussa tai kirjoitetussa kielessä ilmaistuja. Nämä teoriatasot ovat Wenigerin (2002, s. 165–166) mukaan usein ristiriidassa keskenään eli kasvattajat toimivat toisin kuin he väittävät tekevänsä. Opettaja voi esimerkiksi sanoa tukevansa oppilaiden itsenäistä toimintaa, mutta opettaa siitä huolimatta täysin opettajajohtoisesti.

Kolmannen asteen teorian tehtävänä on kuvata kasvatuksen käytänteitä pelkästä tietämisen intressistä mutta myös auttaa kasvattajia ja opettajia toiminnassaan selventämällä ja pohtimalla käytäntöön sisältyviä teorioita (Weniger 2002, s. 167–169). Siljander (1988, s. 64–70) tulkitsee Wenigeriä siten, että kasvatustieteen tehtävänä on selventää tieteellisestä teoriasta riippumatta olemassa

olevaa historiallista kasvatustodellisuutta eikä määrittää sitä apriorisista kriteereistä käsin. Tällä Siljander pyrkii sanomaan, että kolmannen asteen teoria kuvaa, millaiset kategoriat luonnehtivat pedagogista toimintaa. Ne konstruoidaan tarkastelemalla kasvatustodellisuutta hermeneuttisin menetelmin eikä apriorisessa filosofisessa tutkimuksessa. Kasvatustiede ei kuitenkaan pelkästään legitimoimassa olevaa pedagogista toimintaa, vaan se suhtautuu siihen kriittisesti, mikä tarkoittaa epäjohdonmukaisten, puutteellisten ja ongelmallisten oletusten korjaamista (Peltonen, 2009, s. 40–41; Siljander, 1988, s. 70). Tieteellinen teoria tuottaa ”valaistua praksista” selventämällä ensimmäisen asteen teoriaan sisältyviä motiiveja, toimintaperiaatteita ja oletuksia (Siljander, 1988, s. 68).

*Kasvatuksen ja kasvatustieteen autonomia.* Henkityieteellisen pedagogiikan lähtökohta kasvatuksen suhteellisesta autonomiasta pitää sisällään ajatuksen kasvatuksen ja sitä koskevan teorianmuodostuksen itsenäisyydestä. Periaate on historiallinen. Yhtäältä kasvatuksen autonomia on tulosta historiallisista prosesseista, ja toisaalta sen takaaminen vaatii aktiivista ponnistelua. Henkityieteellinen pedagogiikka ymmärtää itsensä tässä viitekehyksessä tahoksi, joka luo teoriaa siitä, mitä kasvatusta on omalakisena toimintana. Kasvatuksen autonomian ydinajatuksena on, että kasvatuksessa lapsille ja nuorille välitetään kulttuuria harkitulla tavalla siten, että he kehittyvät kykeneväiseksi itsenäiseen ja vastuulliseen toimintaan. (Klafki, 1998a; Matthes, 2011, s. 52–57; Parmentier, 2002, s. 376–378.) Henkityieteellisen pedagogiikan edustajat ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä siitä, mitä tämä tarkoittaa käytännössä. Otan esille Nohlin käsityksen pedagogisesta suhteesta.

Pedagogisella suhteella Nohl tarkoittaa intentionaalista kasvavan ja kasvatettavan välistä tunnepitoista suhdetta, joka tähtää kasvavan kehitykseen (Nohl, 1949, s. 134). Pedagoginen suhde muodostuu Nohlin katsantokannassa useasta eri osatekijästä. Tutkimuskirjallisuudessa niitä on eroteltu kolmesta kuuteen kappaletta (ks. Klafki, 1970, s. 58–65; Matthes, 2011, s. 50–51; Siljander, 1988, s. 33–34; Wulf, 2003, s. 31–32). Havainnollistan niistä tutkimukseni kannalta keskeisimpiä. Nohlin pedagogisen suhteen käsitteeseen kuuluu ensinnäkin ajatus siitä, ettei kasvatusta palvele kulttuuristen ja yhteiskunnallisten ”mahtien” kuten talouden, valtion, tieteen tai kirkon intressejä, vaan sen lähtökohta on lapsen subjektiivisessa elämässä. ”Mitä tahansa lapsen kohdistuukaan vaatimuksissa objektiivisesta kulttuurista ja sosiaalisista suhteista, on sen hyväksyttävä muutos, joka on peräisin kysymyksestä: minkä merkityksen tämä vaatimus saa tämän lapsen elämän yhteydessä hänen kehitykselleen ja voimiensa kasvulleen, ja mitä keinoja lapsella on suoriutua siitä?” (Nohl, 1949, s. 127)? Kasvattajan tehtävänä on siis

toimia ikään kuin suodattimena yhteiskunnallisten vaatimusten ja kasvavan ihmisen välillä. Kasvattaja hyväksyy, muokkaa ja hylkää lapsen tai nuoreen kohdistettuja vaatimuksia siten, että ne käyvät yksiin hänen etunsa kanssa. Siljander (1988, s. 33) tulkitsee Nohlia siten, että kasvatettavan kasvu- ja sivistysoikeus käy muiden ulkopuolisten intressien edellä. Klafki (1970, s. 59) havainnollistaa konkreettisemmin, että pedagogiset vaatimukset kasvavaa kohtaan ovat perusteltuja, mikäli ne edistävät hänen kypsyytään, onnellisuuttaan, itsenäisyyttään ja arvostelukykyään, eikä häntä käytetä pelkästään välineenä vieraisiin päämääriin. Esimerkiksi liikunnan opetuksen suunnittelussa tulisi pohtia, auttaako opetus oppilaita elämään terveellistä ja aktiivista elämää vai tähtääkö se ammattuurheilun tarpeiden edistämiseen lajitaitojen opettamisen kautta. Toinen pedagogisen suhteen ominaisuus on, että sen päämääränä on kasvavan täysi-ikäisyys eli kyky itsenäiseen ja vastuulliseen ajatteluun ja toimintaan. Pedagoginen suhde pyrkii tekemään itsensä tarpeettomaksi ja purkamaan itsensä (Nohl, 1949, s. 132). Kasvatussuhde siis päättyy, kun ihminen saavuttaa täysi-ikäisyyden. Sen jälkeen hän on kykeneväinen kantamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kasvustaan (Nohl, 1949, s. 131). Klafkin (1970, s. 64) tulkinnan mukaan tämän päämäärän saavuttaminen edellyttää sitä, että kasvavalta lapselta tai nuorelta edellytetään yhä enemmän itsenäistä toimintaa ja että hänelle tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.<sup>10</sup> Kolmanneksi pedagogista suhdetta luonnehtii autenttisuuden vaatimus. Kasvattajan tulisi arvioida omaa toimintaansa siitä näkökulmasta, autetaanko kasvavaa kehittymään omaksi itsekseen vai ohjataanko häntä itselleen vieraisiin päämääriin. Nohl (1949, s. 135–136) muotoilee tämän lähtökohdan siten, että kasvattajan pedagoginen rakkaus kohdistuu lapsen sellaisena kuin hän on nykyhetkessä, mutta myös lapsen omaan ideaaliin. Kyseessä on eksistentiaalinen periaate, joka ohjaa kasvatusta suuntautumaan omakohtaiseen, itsenäiseen ja mielekkääseen elämään. Vanhempien ei siis ole luvallista toteuttaa omia haaveitaan lastensa kautta, mikäli lapsi ei voi itse samaistua niihin.

*Kasvatuksen ja kasvatuksen teorian historiallisuus.* Henkityhteellisen pedagogiikan lähtökohtana on, että kasvatustieteen käytäntö ja teoria ovat historiallisen muutoksen alaisia ja tulosta historiallisista prosesseista (Siljander, 1988, s. 22–23, 71).<sup>11</sup> Niin pedagogiset ideat, instituutiot, kasvatusten menetelmät,

---

<sup>10</sup> Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa tätä lähtökohtaa konkretisoi opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa.

<sup>11</sup> Dilthey'n elämänfilosofiassa historiallisuus muodostaa erään inhimillistä elämää määrittävän perustekijän (ks. Bollnow, 1980, s. 35–37).

opetussuunnitelmat, kasvatustyyli, kasvatuksen vaikeudet kuin pedagogisia ongelmia koskevat väittämät ja tekstit ovat objektivaatiota historiallisista prosesseista sekä niissä toimivien ihmisten ja ihmisryhmien näkemyksistä, intresseistä ja motiiveista (Klafki, 1998a). Kasvatuksen ja sitä koskevan tutkimuksen historiallisuudesta seuraa, ettei kasvatustieteessä ole mahdollista muodostaa ajasta ja paikasta riippumattomia normeja siitä, millaista kasvatuksen tulisi olla. Weniger (1960, s. 7–8) näkeekin sivistysteoreettisessa didaktiikassaan, ettei opetussuunnitelmatutkimuksessa sanella, mitä sisältöjä kouluopetuksella tulisi olla, vaan se esittää formaalilla tasolla, millaisia aihealueita opetuksen olisi katettava (ks. myös Siljander, 1988, s. 73). Vastaavalla tavalla Nohl katsoo, että pedagoginen suhde on luonteeltaan historiallinen eli se saa erilaisia muotoja toisistaan poikkeavissa historiallisissa tilanteissa (Klafki, 1970, s. 61–62; Nohl, 1949, s. 119–121). Kasvatuksen historiallisuudesta on tehty henkítieteellisen pedagogiikan perinteessä kaksi johtopäätöstä. Konservatiivisen tulkinnan mukaan historiallisesti muodostunutta traditiota tulisi säilyttää ja suojella, kun taas progressiivinen tulkinta korostaa mahdollisuutta refleктоimattomista perinteistä vapautumiseen sekä tradition muokkaamiseen ja kehittämiseen (Klafki, 1978a, s. 87–88).<sup>12</sup> Historiallisuuden periaate ei liity pelkästään kasvatuksen käytänteisiin vaan myös niitä koskevaan teoriaan. Toisin sanottuna kasvatuserittelyä tulisi tarkastella aina historiallisessa kontekstissa. Tähän liittyy henkítieteellinen käsitys kasvatustieteellisestä tutkimuksesta.

*Hermeneuttinen kasvatuksen tutkimus.* Henkítieteellinen kasvatustieteellinen tutkimus on luonteeltaan historiallis-systemaattista. Sen ydinajatuksia voidaan tiivistää seuraaviin kohtiin: 1) tutkimuksen lähtökohtana on jokin nykyhetken pedagoginen teoria, kysymys, ongelma tai ristiriita, 2) tarkasteltavalla kysymyksellä on historia, joka vaikuttaa nykyhetkeen, 3) kysymyksen historiallisten ratkaisujen tarkastelu auttaa vastaamaan kysymykseen nykyhetkessä ja 4) tutkimuksen motiivi on pragmaattinen eli tutkimuksen avulla pyritään edistämään perusteltuja ja tietoisia ratkaisuja käytännön kasvatustoiminnassa (Klafki, 1961a, s. 584). Historiallis-systemaattisessa tutkimuksessa tarkastellaan siis jonkin ajankohtaisen pedagogisen kysymyksen historiaa, arvioidaan jo kehitettyjä ratkaisuja kriittisesti ja luodaan uutta teoriaa, jonka avulla kasvattajat voivat tehdä itsenäisiä ja perusteltuja ratkaisuja. Tutkimuksen lähteet ovat historiallisia dokumentteja, jotka koskevat kasvatusta, opetusta, sivistystä ja koulutusta: esimerkiksi tekstejä opetussuunnitelmista tai pedagogisista teorioista

---

<sup>12</sup> Klafki kannattaa luonnollisesti jälkimmäistä tulkintaa.

(Klafki, 1998a). Klafkin väitöskirja *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen* on valaiseva esimerkki historiallis-systemaattisesta tutkimuksesta. Sen lähtökohtana on 1950-luvulla saksalaisessa kasvatustieteessä pohdittu ongelma koulun oppisisältöjen liian suuresta määrästä. Ongelman ratkaisemiseksi tutkimuksessa analysoidaan, tulkitaan ja arvioidaan kategoriaalista sivistystä historiallisesta näkökulmasta. Klafki lähtee liikkeelle Pestalozzista ja päätyy henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Historiallisen analyysin ja sivistysteorioiden kritiikin pohjalta hän systematisoi kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja esittää vastauksensa kysymykseen siitä, kuinka kouluopetuksessa voidaan keskittyä olennaiseen.<sup>13</sup>

### 2.3 Henkítieteellisen pedagogiikan kritiikki

Osa mannermaisesta kriittisen pedagogiikan edustajista alkoi kritisoida henkítieteellistä pedagogiikkaa empiirisen tutkimusotteen ja yhteiskunnallisen tiedostamisen puutteesta 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa. Henkítieteellistä pedagogiikkaa arvosteltiin tänä aikana siitä, etteivät sen kysymyksenasettelu, peruskategoriat, sivistysteoriat ja tiedonintressi ottaneet huomioon kasvatuksen poliittis-yhteiskunnallista luonnetta (Siljander, 1988, s. 127–131). Klafkia voidaan pitää eräänä henkítieteellisen pedagogiikan pääkriitikkona Klaus Mollenhauerin ohessa.<sup>14</sup> Hän arvioi henkítieteellistä pedagogiikkaa ensimmäisen kerran vuosina 1970 ja 1971 ilmestyneessä Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft -kirjasarjassa. Siinä hän esittää kaksi kritiikkiä henkítieteellistä pedagogiikkaa kohtaan. Ensinnäkin henkítieteellisessä pedagogiikassa ei tarkasteltu riittävästi tulkittujen tekstien taloudellista, sosiaalista ja poliittista kontekstia, vaan tutkimus oli pääasiassa aatehistoriallista (Klafki, 1970, s. 66). Vaikka Dilthey näkee henkítieteiden tutkimusohjelmassaan, että hengen objektivaatioiden ymmärtäminen edellyttää niiden historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin huomioimista, keskityttiin henkítieteellisessä pedagogiikassa pääasiassa tekstien sisältöjen tulkintaan. Tämä kritiikki voidaan kohdistaa myös Klafkin omiin henkítieteellisiin tutkimuksiin, koska niissä on varsin vähän pohdintaa siitä, miten kasvatusta ja sitä koskeva teoria ovat ehdollistuneet yhteiskunnallisesti. Toiseksi Klafki (1970, s. 68) arvostelee henkítieteellistä pedagogiikkaa siitä, että sen

---

<sup>13</sup> Myös tämä väitöskirja edustaa edellä mainittuja historiallis-systemaattisen tutkimuksen periaatteita: tarkastelen kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa historiallisessa kontekstissa ja tulkiten Klafkin tekstien avulla, millaisesta osasta ja niiden välisistä suhteista koostuvan järjestelmän didaktinen malli muodostaa.

<sup>14</sup> Esimerkiksi Bönsch (1975, s. 9–12) nojaa henkítieteellisen pedagogiikan kritiikissään juuri Klafkiin.



käsitteistö on tunteenomaista ja epätarkkaa, minkä lisäksi historiallis-systemaattisesti kehitettyjä teorioita pidettiin lähtökohtaisesti tosina, vaikka niitä ei oltukaan arvioitu kriittisesti jatkotutkimuksissa. Henkítieteellisen pedagogiikan perinteestä voidaankin löytää useita ongelmallisia kantoja, joita olisi ollut syytä tarkastella lähemmin. Esimerkiksi kaikki suuntauksen edustajat perustelivat rinnakkaiskoulujärjestelmää (Matthes, 2011, s. 117). Klafki tosin luopui rinnakkaiskoulujen kannattamisesta kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassaan.

Vuonna 1976 julkaistussa artikkelissa *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik* Klafki toistaa edellä mainittuja kritiikkejä ja jatkaa henkítieteellisen pedagogiikan arvostelua. Hän lisää aikaisempiin kritiikkeihin, ettei henkítieteellisessä pedagogiikassa analysoitu tarpeeksi kattavasti kasvatuksen ja yhteiskunnan keskinäisiä suhteita. ”Ei ole epäilystä siitä, että henkítieteellinen pedagogiikka on tutkinut ei ollenkaan tai vain riittämättömästi yhteiskunnan ja kasvatuksen kytköksiä ja että se on jättänyt huomiotta tai aliarvoinut kasvatuksen keskeisiä edellytyksiä ja monin tavoin ei-toivottuja vaikutuksia” (Klafki, 1976, s. 42). Tämän kritiikin ydinsanomaa on mahdollista tulkita kriittis-konstruktiiivisen kasvatustieteen yhteiskunta- ja ideologiakriittistä <sup>15</sup> tiedonintressiä vasten. Kriittis-konstruktiiivisessa kasvatustieteessä nähdään, että kasvatusta on määritynyt aina yhteiskunnallisesti, joskaan sitä ei voida palauttaa kokonaan yhteiskunnallisiin tekijöihin. Kasvatusta ymmärtäminen edellyttää yhteiskunnallisen, poliittisen ja taloudellisen kontekstin huomioimista, minkä lisäksi kasvatusta perustuu aina joillekin yhteiskunnallisille käsityksille, ja sillä on seuraamuksia yhteiskunnassa (Klafki, 2007, s. 109–110). Yhteiskuntakriittisessä kasvatuksen tutkimuksessa selvitetään, miten yhteiskunnalliset suhteet ja yhteiskunnan kehitys ilmenevät kasvatuksessa ja millaisten yhteiskunnallisten ryhmien intressejä kasvatuksen käytänteet vastaavat (Klafki, 2007, s. 109–114). Huomio henkítieteellisen pedagogiikan puutteellisesta yhteiskunnallisesta tiedostamisesta viittaa siten siihen, ettei sen parissa ole tehty systemaattista selvitystä kasvatuksen kietoutuneisuudesta poliittisiin intresseihin ja ideologioihin.

---

<sup>15</sup> Ideologioihin liittyy neljä tunnusmerkkiä: 1) ideologioiden epätotuus ei perustu yksilöiden erehdyksiin, vaan se on tulosta määritystyistä yhteiskunnallisista olosuhteista, 2) ideologiat varmistavat ja legitimoivat olemassa olevia yhteiskunnallisia valtasuhteita, 3) ne vastaavat tiettyjen vallassa olevien yhteiskunnallisten ryhmien intressejä ja 4) ideologiat ovat vieraantunutta tietoisuutta siinä merkityksessä, että näiden tietoisuuden muotojen vuoksi heikommassa yhteiskunnallisessa asemassa olevat ryhmät voivat nähdä ne tosina (Klafki, 1976, s. 50).

Klafki esittää *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft* -sarjassa ja *Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik* -artikkelissaan edellisten eksplisiittisten kriittisten huomioiden lisäksi implisiittistä kritiikkiä henkityhteellistä pedagogiikkaa kohtaan kiinnittämällä huomiota yksilön ja yhteiskunnan dialektiseen suhteeseen eli keskinäiseen määrittyneisyyteen. Henkityhteellisessä pedagogiikassa kasvatuksen päämääränä on edistää kasvavien henkistä täysi-ikäisyyttä, mihin myös kriittinen pedagogiikka tähtää. Jälkimmäisessä kasvatustieteen perinteessä kuitenkin korostetaan, että tämän vaatimuksen toteuttaminen käytännössä edellyttää kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin huomioimista. Se tarkoittaa Klafkille kahta erilaista asiaa. Ensinnäkin emansipatorinen kasvatus on mahdollista vain tietynlaisessa yhteiskunnassa. ”Johdonmukainen reflektio, joka kohdistuu mahdollisuuteen auttaa yksilöä todellisuudessa itsemääräämiseen, emansipaatioon ja oikeuteen yksilöllisestä onnesta, johtaa kriittisen teorian oivallukseen siitä, että tämä tilaisuus on annettu vain vastaavasti rakentuneessa yhteiskunnassa” (Klafki, 1976, s. 46). Klafki näyttäisi siis ajattelevan, että emansipatorista kasvatusta voidaan toteuttaa pelkästään liberaaleissa ja demokraattisissa yhteiskunnissa. Tämä väite on helppo ymmärtää. Autoritaarisilla hallituksilla on tuskin kiinnostusta edistää kansalaisten kykyä kriittiseen poliittiseen ajatteluun ja ei-oikeutettujen valtasuhteiden purkamiseen, minkä vuoksi vaatimukset emansipatorisesta kasvatuksesta eivät voi toteutua käytännössä. Toiseksi Klafki ajattelee, että yksittäisen ihmisen mahdollisuudet itsemääräämiseen ja osallistumiseen riippuvat yhteiskuntarakenteesta. Tähän ajatukseen hän viittaa puhumalla henkilökohtaisten perusoikeuksien sekä fundamentaalidemokraattisen, liberaalin ja sosiaalisen demokratian dialektisestä suhteesta (ks. Klafki, 2007, s. 51). Klafkin (2007, s. 110) mukaan liberaalin ja sosiaalisen demokratian aikaansaaminen edellyttää herruuden, taloudellisen riiston ja yhteiskunnallisen epätasa-arvon poistamista. Esimerkiksi riittämätön sosiaaliturva, eriarvoisuudesta johtuvat kalliit elämisen kustannukset, puuttuvat demokraattiset vaikutuskeinot, sananvapauden rajoittaminen sekä rasismi ja vähemmistöryhmien vainoaminen estävät ihmisten mahdollisuuksia itsemääräämiseen ja osallistumiseen. Toisin sanottuna henkityhteellisen pedagogiikan ongelmana on, että siinä pyrittiin pitämään politiikka ja pedagogiikka toisistaan erillään, minkä vuoksi itsemääräämisen ja mielekkään elämän

yhteiskunnalliset ja materiaaliset ehdot eivät tulleet puheeksi (ks. Klafki, 1976, s. 46–47).<sup>16</sup>

## 2.4 Kriittisen pedagogiikan periaatteet

Kriittis-konstruktivinen didaktiikka edustaa kriittistä kasvatustiedettä. Tähän luonnehdintaan on tehtävä vielä eräs täsmennys: didaktinen malli on osa mannermaista kriittistä pedagogiikkaa. Toisin sanottuna kriittis-konstruktivinen didaktiikka ei edusta angloamerikkalaista tai latinalaisamerikkalaista vaan saksalaista kriittistä pedagogiikkaa. Mitä tällä luonnehdinnalla tarkoitetaan? Kriittisestä kasvatustieteestä voidaan tunnistaa kolme perinnettä. Niitä ovat angloamerikkalainen, latinalaisamerikkalainen ja mannermainen kriittinen pedagogiikka (ks. Siljander, 2004, s. 144–146). Angloamerikkalaisen kriittisen kasvatustieteen tunnetuimpia edustajia ovat muun muassa Henry Giroux ja Peter McClaren. Latinalaisamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan merkittävin teoreetikko on Paolo Freire. Mannermaista kriittistä pedagogiikkaa ovat kehittäneet esimerkiksi Herwig Blankertz, Hermann Giesecke, Wolfgang Klafki, Wolfgang Lempert ja Klaus Mollenhauer. Näitä teoriaperinteitä yhdistää kasvatuksen ja kasvatustieteen poliittisten kytkösten analyysi sekä marxilainen filosofinen tausta (Siljander, 2004, s. 144–146). Mannermainen kriittinen pedagogiikka eroaa angloamerikkalaisesta ja latinalaisamerikkalaisesta vastineestaan siten, että siinä nojataan klassiseen saksalaiseen filosofiaan ja henkítieteelliseen pedagogiikkaan, joita kehitetään kriittisen teorian avulla.<sup>17</sup> Vaikka angloamerikkalaisessa ja latinalaisamerikkalaisessa kriittisessä pedagogiikassa viitataan Marxiin ja kriittisen teorian tutkimuksiin, jäävät siitä puuttumaan useat saksalaisen filosofian ja kasvatustieteen lähtökohdat. Sivistyksen käsite on eräs niistä. Mannermaisesta kriittisen pedagogiikan tausta on siis angloamerikkalaista ja latinalaisamerikkalaista suuntausta vahvemmin saksalaisessa filosofiassa ja pedagogiikassa.

---

<sup>16</sup> Kaikki kritiikki, jota kriittisen pedagogiikan edustajat ovat esittäneet henkítieteellistä pedagogiikkaa kohtaan, ei ole täysin oikeutettua, vaan arviot perustuvat osittain henkítieteellisen pedagogiikan virheelliselle ymmärrykselle. Klafkin esittämiä näkemyksiä voidaan pitää pääosin perusteltuina. Henkítieteellistä pedagogiikkaa koskevissa tutkimuksissa päätellään, ettei henkítieteellisessä pedagogiikassa tarkasteltu riittävästi kasvatuksen yhteiskunnallis-poliittisia ehtoja, eikä siinä huomioitu Theodor Littin tutkimuksia lukuun ottamatta yhteiskunnan ristiriitaista luonnetta (Matthes, 2011, s. 202–208; Siljander, 1988, s. 130).

<sup>17</sup> Esimerkiksi Klafkin kriittis-konstruktivisen didaktiikan taustalla ovat henkítieteellisen pedagogiikan teoriat, klassiset sivistysteoriat sekä saksalaiset kriittisen pedagogiikan ja teorian periaatteet.

Seuraavaksi tulkitsen, kuinka mannermaisen kriittisen kasvatustieteen ydinideat vaikuttivat kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan. Luonnehdin kriittisen teorian reseptiota saksalaisessa kasvatustieteessä ja emansipaatiota kasvatuksen päämääränä. Kuvaan myös, millaista kouluopetuksen tulisi olla poliittisten sisältöjen sekä opetuksen lähtökohtien ja menetelmien osalta.

#### **2.4.1 Kriittisen teorian reseptio kasvatustieteessä**

Kriittisellä teorialla tarkoitetaan tutkimusperinnettä, joka sai alkunsa, kun Max Horkheimer astui Frankfurtin *das Institution für Sozialforschung* -tutkimusyksikön johtoon vuonna 1931. Horkheimerin virkanimityksen myötä instituutin tutkimusohjelmaksi tuli monitieteellinen<sup>18</sup> materialismi<sup>19</sup>, jonka ideana oli selvittää yksilön, kulttuurin ja talouden suhteita filosofiaa ja erityistieteitä yhdistävän tutkimuksen avulla (ks. Huttunen, 2003, s. 64–64; Moisio & Huttunen, 1999, s. 16–20). Horkheimerin omin sanoin kriittisten yhteiskuntatieteilijöiden alkuperäisenä tehtävänä oli ”lähestyä laajempia filosofisia kysymyksiä, jotka kohdistuvat asioiden suureen kuvaan, kaikkein hienoimpien tieteellisten menetelmien avulla, muokata ja jalostaa näitä kysymyksiä työn edistyessä, kehittää uusia menetelmiä ja olla menettämättä näköyhteyttä kokonaisuuteen” (Horkheimer, 2018, s. 118). Horkheimerin virkaanastujaispuheessa ei kuvata kovinkaan tarkasti, mistä kriittisessä yhteiskuntatutkimuksessa on kyse. Kriittisen teorian edustajat ovatkin laatineet myöhemmin laajempia metateorioita aiheesta. Horkheimerin immanenti kritiikki, Adornon negatiivinen dialektiikka ja Habermasin tiedonintressiteoria ovat niistä tunnetuimpia (ks. Held, 2004). Niiden yhteisenä nimittäjänä voidaan pitää ajatusta siitä, että kriittinen yhteiskuntatutkimus tähtää emansipaatioon; tarkoituksena ei ole pelkästään kuvata yhteiskunnallisia tosiasioita sellaisina kuin ne ovat, vaan mahdollistaa epähumaanien ja rajoittavien yhteiskunnallisten rakenteiden tunnistaminen ja purkaminen. Esimerkiksi Horkheimerin varhaisfilosofian mukaan kriittisen teorian tehtävänä on osoittaa, miten porvarilliset ideaalit, kuten vapaus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, eivät toteudu

---

<sup>18</sup> Kriittisen teorian edustajat hyödynsivät tutkimuksissaan pääasiassa filosofiaa, sosiologiaa, poliittista taloustiedettä ja psykoanalyysiä. Psykoanalyysiä ja Marxin filosofiaa yhdistämällä pyrittiin selvittämään yksilön ja yhteiskunnan kytköksiä.

<sup>19</sup> Materialismi merkitsee kriittisen teorian yhteydessä aatteiden sekä ihmisyksilöiden ja -kollektiivien tarkastelua konkreettisissa historiallisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa, mutta myös idealistisen ajattelun kritiikkiä (ks. Abromeit, 2011, s. 227–247). Tämä periaate on omaksuttu kriittiseen pedagogiikkaan. Kriittiset kasvatustieteilijät ajattelevat siihen nojaten, että kasvatusta tulisi tutkia aina yhteiskunnallisissa yhteyksissä.

maailmassa materiaalisten ja yhteiskunnallisten syiden vuoksi (ks. Abromeit, 2011, s. 429).<sup>20</sup> Objektiteoreettisia teemoja, joita kriittisen teorian piirissä on tutkittu, ovat talous, kulttuuri, perhe, yksilön socialisaatio, kansallissosialismi, välineellinen järki sekä jossain määrin myös kasvatus ja sivistys (Held, 2004; Jay, 1974).

Kriittisen teorian kategorioista dialektiikka ja valistus, ideologia- ja rituaalikritiikki, yhteiskuntateoria ja tietokritiikki, reflektio ja emansipaatio, interaktio ja kommunikatiivinen toiminta sekä rooli- ja minäidentiteetti ovat keskeisiä saksalaisen kriittisen kasvatustieteen kannalta (Hoffmann, 1978, s. 42–66). Toisin sanottuna mannermaiseen kriittiseen kasvatustieteeseen ovat vaikuttaneet ideat 1) valistuksen taantumiseen instrumentaaliseen järkeen, joka johtaa teknologiseen ja byrokraattiseen hallintaan, 2) yhteiskunnallisille intresseille perustuvasta ei-oikeutettua valtaa peittävästä väärästä tietoisuudesta sekä valtarakenteita ylläpitävistä toistuvista käytänteistä, 3) yhteiskunnan ja tieteen keskinäisistä kytköksistä, 4) yhteiskunnallisten valtarakenteiden kriittisestä tarkastelusta ja niistä vapautumisesta, 5) vapaasta ja avoimesta kommunikaatiosta, jossa pyritään konsensukseen ongelmallisiksi tulleista normeista ja näkemyksistä ja 6) yhteiskunnallisista rooleista ja kyvystä ottaa niihin etäisyyttä. Nämä periaatteet näkyvät myös kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa.<sup>21</sup>

Kriittisen teorian periaatteita ja tutkimustuloksia ei ole omaksuttu kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan sellaisenaan. Klafkin tarkoituksena ei ole ollut rakentaa kriittisen teorian lähtökohdille nojaavaa teoriaa kouluopetuksesta, vaan hän on hyödyntänyt kriittistä teoriaa henkítieteellisen pedagogiikan lähtökohtien kehittämisessä (Klafki & Braun, 2007, s. 62–64). Toisin sanottuna Klafki on pitänyt kriittiseen teoriaan kriittistä etäisyyttä. Henkítieteellisen pedagogiikan merkittävin puute on yhteiskunnallisen tiedostamisen rajoittuneisuus. Kriittinen teoria ja

---

<sup>20</sup> Esimerkiksi kriittisen teorian edustajien analyysit sivistyksestä selvittävät, millä tavalla sivistys toteutuu yhteiskunnassa alkuperäisen ideansa vastaisissa rappeutuneissa muodoissa (ks. Adorno, 1962).

<sup>21</sup> Emansipaatio muodostaa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kouluopetuksen päätavoitteen. Siihen kuuluu diskurssikyky siinä merkityksessä, että itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät sisällään kyvyn käydä avointa, rationaalista ja konsensukseen tähtäävää keskustelua muiden ihmisten kanssa. Myös ideologikritiikki on osa opetuksen tavoitteita. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa opetuksen tulisi kehittää oppilaiden ymmärrystä erilaisista yhteiskunnallisista positioista sekä niiden taustalla olevista intresseistä ja näkemyksistä, mikä luo heille edellytyksiä tiedostaa ideologisia ajattelumalleja. Minäidentiteetin käsite sisältyy emansipatorisen opetuksen tavoitteisiin siten, että itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus edellyttävät kykyä ottaa etäisyyttä yhteiskunnallisesti määrittymiin rooleihin. Kriittis-konstruktivinen didaktiikka ottaa huomioon valistuksen dialektiikan. Järki ei ole pelkästään välineellistä, vaan välineellisen järjenkäytön tulisi tapahtua reflektiivisen järjen alaisuudessa. Lisäksi kriittinen tekniikkaan liittyvä arvostelukyky on itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakyky, ja teknisten välineiden kehityksen mahdollisuudet ja vaarat kuuluvat avainongelmiin.

pedagogiikka ovat tarjonneet Klafkille työkalut tämän ongelman ratkaisemiseen. Hän on soveltanut niistä erilaisia ideoita rakentaakseen didaktisen mallin, joka tunnistaa kouluopetuksen yhteiskunnallisia kytköksiä ja kykenee tarjoamaan välineitä oppilaiden emansipaation edistämiseen.

Kriittisen teorian ja pedagogiikan reseptiota kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa on mahdollista kuvata melko tarkasti, koska Klafki (2002) mainitsee eksplisiittisesti ajattelijoita ja heidän tekstejään, jotka ovat olleet merkittäviä didaktisen mallin kehittämisessä. Kriittisen teorian edustajista kriittis-konstruktiiviseen didaktiikkaan ovat vaikuttaneet eniten Adorno, Horkheimer ja Habermas. Heiltä Klafki (2002, s. 18) ottaa esille kirjoitukset *Theorie der Halbbildung* (Adorno, 1962), *Begriff der Bildung* (Horkheimer, 1985) ja *Vom Wandel akademischer Bildung* (Habermas, 1963). Kyse on kriittisen teorian ensimmäisen ja toisen sukupolven edustajien sivistysteoreettisista kirjoituksista. Niissä pohditaan, miten sivistyksen käsitykset ja muodot ovat muuttuneet historiallisesti, millaisia esteitä ihmisen sivistymiselle on kapitalistisessa yhteiskunnassa ja kuinka sivistys tulisi ymmärtää tänä päivänä. Kirjoitusten keskeinen sanoma on, ettei klassisten sivistysteorioiden utopia paremmasta yhteiskunnasta ole toteutunut ja että sivistys on saanut yhteiskunnan reaali-tilassa alkuperäisen ideansa vastaisia muotoja.

Kriittisen kasvatustieteen puolelta kriittis-konstruktiiviseen didaktiikkaan ovat vaikuttaneet Heinz-Joachim Heydorn, Herwig Blankertz, Klaus Mollenhauer ja Karl Ernst Nipkow. Klafki mainitsee heiltä useita tekstejä, joita hän on hyödyntänyt didaktisen mallinsa kehittämisessä (Klafki, 2002, s. 19). Niistä hän ammentaa ideoita ensinnäkin emansipatorisesta kasvatuksesta, joka tähtää yhteiskunnan muuttamiseen nykyistä vapaammaksi ja oikeudenmukaisemmaksi, toiseksi välttämättömyydestä huomioida talous ja politiikka kouluopetuksen sisällöissä, kolmanneksi ei-subjektikeskeisestä sivistyksestä, joka tarkoittaa yksilöllisen persoonan rakentumisen lisäksi myös intressiä yhteiskunnan kehittämiseen ja muiden ihmisten auttamiseen ja neljänneksi yleissivistävän ja ammatillisen yhdistämisestä koulutusjärjestelmässä. Kriittisen pedagogiikan sivistysteoreettisten tekstien avulla Klafki on siis täsmentänyt sivistyksen yhteiskuntakriittistä potentiaalia.

## 2.4.2 Emansipaatio kasvatuksen päämääränä

Kriittiseen kasvatustieteeseen on omaksuttu kriittisestä teoriasta emansipaation käsite<sup>22</sup>. Kriittis-konstruktivisessa didaktikassa emansipaatiota ei luonnehdita kovinkaan täsmällisesti, sillä didaktisessa mallissa emansipaatio merkitsee negatiivisesti määriteltynä vapautumista pakoista ja ei-oikeutetuista herruussuhteista<sup>23</sup> (Herrschaftsverhältnisse), kun taas positiivisessa mielessä emansipaatio on kehitystä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen (Klafki, 2007, s. 276). Tämä määritelmä ei ota kantaa siihen, mitä pakot ja herruus ovat ja kuinka ihminen voi vapautua niistä. Siksi perehtyminen aikaisempiin kriittisen kasvatustieteen teorioihin emansipaatiosta on paikallaan. Muun muassa Klaus Mollenhauer, Wolfgang Lempert ja Hermann Giesecke ovat kirjoittaneet emansipaatiosta ennen Klafkia.

Lempertin teos *Bildungsforschung und Emanzipation* sisältää erään tunnetuimmista emansipaation määritelmistä, joita kehitettiin mannermaisen kriittisen pedagogiikan perinteessä 1960-luvun lopulla ja 1970-luvun alussa. Se kuuluu:

Emansipatorinen intressi on ihmisen intressi itsemääräämisen laajentamiseen ja ylläpitämiseen. Se tähtää irrationaalisen herruuden kumoamiseen ja torjumiseen, vapautumiseen kaikenlaisista pakoista. Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan materiaallinen valta vaan myös kiinnittyminen ennakkoluuloihin ja

---

<sup>22</sup> Emansipaation käsitteellä on pitkä historia. Sen etymologia palautuu antiikin Rooman oikeuskieleen, jossa emansipaatio merkitsi pojan vapautusta isän päättäntävallasta. Tässä teossa poika sai kansalaisoikeudet, ja hänestä tuli yhteiskunnan täysivaltainen jäsen. Myöhemmin juridinen emansipaatio laajeni koskemaan kokonaisia ihmisryhmiä. Esimerkiksi maaorjat, naiset ja juutalaiset saavuttivat yhtäläiset oikeudet. (Giesecke, 1971, s. 217–218; Kerstiens, 1974, s. 10.) Eurooppalaisessa ajatteluperinteessä juridista emansipaation käsitettä on kehitetty eteenpäin erilaisista näkökulmista. Kerstiensin (1974) mukaan keskeisiä teoreetikoita ovat olleet muun muassa Kant, Humboldt, Marx ja Habermas. Kovinkaan syvälle aiheeseen menemättä voidaan tiivistää, että Kant (2007a) tarkasteli emansipaatiota antropologisesta näkökulmasta ihmisen vapautumisena itseaiheutetusta alaikäisyydestä. Humboldtilla (1969) emansipaatio on yksilön elämää säätelevien poliittisten rakenteiden purkamista. Marx (1978, s. 26–52) tekee erottelun poliittisen ja inhimillisen emansipaation välille. Yhtäläisten kansalaisoikeuksien saavuttaminen ja porvarillisen yhteiskunnan syntyminen merkitsivät poliittista emansipaatiota. Se ei kuitenkaan riittänyt Marxille, vaan hän vaati inhimillistä emansipaatiota, jonka avulla ihminen voisi toteuttaa itseään lajiolentona (Schmied-Kowarzik, 1999). Habermasille emansipaatio on yhteiskunnallisten pakkojen tiedostamista kriittisen reflektion avulla (Moilanen & Huttunen, 2021).

<sup>23</sup> Vallan teoriassa erotetaan toisistaan valta (Macht) ja herruus (Herrschaft). Imbusch (2006, s. 163–164, 172–174) ymmärtää käsitteet siten, että valta viittaa asymmetrisiin ja vastavuoeroisiin suhteisiin ihmisten välillä, kun taas herruus on luonteeltaan ei-persoonallista, formaalia ja rakenteellista. Valta on siis ihmisten välisiä voimasuhteita ja herruus anonyymejä valtarakenteita.

ideologioihin. Tätä kiinnittymistä voidaan, jos ei kokonaan poistaa, niin ainakin vähentää sen syntymisen analyysin sekä sen kritiikin ja itsereflektion avulla. (Lempert, 1971, s. 318)

Määritelmän mukaan emansipaatio on itsemääräytyneisyyden toteutumista ja vapautumista vierasmääräytyneisyydestä. Kyseessä on autonomian käsitteen poliittinen tulkinta; pelkät itsenäisen ajattelun ja päätöksenteon taidot eivät takaa itsemääräämiskykyä, vaan vapauden ehtona on rajoittavista yhteiskunnallisista tekijöistä vapautuminen. Kritiikki ja itsereflektio ovat välineitä, jotka mahdollistavat emansipaation. Emansipatorinen kritiikki on kriittisen teorian hengessä immanenttia ja dialektista. Siinä huomioidaan kritisoidun asiantilan järkevät osatekijät, tunnistetaan niiden vastakohtat historiallisesta todellisuudesta ja muotoillaan kehitysehdotuksia asiantilan kehittämiseksi (Lempert, 1971, s. 318). Itsereflektion Lempert rinnastaa vapautumiseen neuroosista sen syntyhistorian paljastumisen kautta. Itsereflektiossa tiedostetaan torjuttuja tai tiedostamattomia motiiveja, jotka tulevat ihmisen käyttöenergiaksi tiedostetuksi tulemisen myötä (Lempert, 1971, s. 318–319). Tällä määrittelyllä Lempert pyrkii sanomaan, että tarpeiden tunnistaminen ajaa ihmistä niiden tyydyttämiseen.

Lempertin emansipaation käsitteeseen ovat vaikuttaneet suuresti Horkheimer ja Habermas. Tämä käy ilmi siitä, että Lempertille emansipaatio on substantiaalisen järjen postulaatti. Substantiaalinen järki tarkoittaa kykyä määrittää tyydyttymättömiä inhimillisiä tarpeita, kritisoida niiden tyydyttymistä estäviä olosuhteita, muotoilla tyydyttymistä edistäviä olosuhteita sekä kumota kommunikaation esteitä (Lempert, 1971, s. 324–325, 327). Toisin sanottuna emansipaatio tähtää vapauden toteutumisen lisäksi inhimillisten tarpeiden tyydyttämiseen, mikä tietysti herättää kysymyksen siitä, mitä ne pohjimmiltaan ovat. Lempert näyttäisi ajattelevan, että tarpeita määritetään kommunikaatiossa. Hänen mukaansa emansipaation ehtona on, että yhteiskunnassa voidaan käydä avoimia keskusteluita yhteiskunnallisesti estetyistä tarpeista ja suunnitella yhteiskunnan kehittämisen mahdollisuuksia. Tästä lähtökohdasta seuraa, että emansipaatioprosesseissa vapaudutaan myös rakenteista, jotka estävät ihmisiä käymästä keskenään vapaata kommunikaatiota.

Lempertin näkemys emansipaatiosta ei ota juurikaan kantaa siihen, miten pedagogisessa toiminnassa voidaan tähdätä emansipaatioon. Siinä täsmennetään ainoastaan, että lasten ja nuorten tulisi saavuttaa kasvatuksessa kielellisiä kykyjä, joista kyky kritiikkiin ja itsereflektioon riippuvat (Lempert, 1971, s. 318–319). Tätä puutetta ovat paikanneet muut kriittisen pedagogiikan edustajat. Hermann



Gieseckeltä löytyy ehkä täsmällisin näkemys pedagogisesta emansipaatiosta. Giesecke korostaa eri teksteissään, ettei emansipaatiota voida ymmärtää positiivisesti vapautumisena johonkin. Käsite on mielekäs ainoastaan negatiivisessa merkityksessä, jolloin se viittaa vapautumiseen erilaisista pakoista. ”Erona aikaisempiin ’sivistyksen’ ja ’täysi-ikäisyyden’ käsitteisiin ’emansipaatio’ ei tarkoita idealisoitua oppimis- tai sivistysprosessin lopputulosta vaan ’pelkästään’ osittaista oppimisprosessien edistymistä tietyn konkreettisen tilanteen olosuhteissa” (Giesecke, 1969a, s. 539). Käsitteissään emansipatorisesta kasvatuksesta Giesecke korostaa emansipaation avoimuutta, mutta hän puhuu samalla yleisistä emansipatorisen pedagogiikan päämääristä.<sup>24</sup> Hänen mukaansa kasvavien tulisi vapautua konformistisuudesta ja sisäistetyistä peloista auktoriteetteja kohtaan sekä kehittää itsenäisyyttään ja minän vahvuuttaan (Giesecke, 1969a, s. 541). Giesecke ei esitä yksityiskohtaista luetteloa oppisisällöistä, joiden avulla oppilaiden kasvu itsemääräämiseen ja osallistumiseen voisi toteutua. Syynä tähän on, ettei emansipaatiota ole mahdollista irrottaa sen kontekstista. Esimerkiksi kymmenen- ja kahdeksantoistavuotiaalla, nuorisovankilasta vapautuneella ja psyykkisesti sairaalla, suuressa kaupungissa ja maaseudulla asuvalla, nuorella työntekijällä ja lukiolaisella sekä sosiaalisesti integroituneella ja kodittomalla on huomattavan erilaiset lähtökohdat, minkä vuoksi emansipaatio tarkoittaa heidän kohdallaan toisistaan poikkeavia asioita (Giesecke, 1980, s. 112–113). Opettajien tulisi siksi suunnitella emansipatorista kasvatusta tilannekohtaisesti. Heidän olisi kysyttävä itseltään, ”tuleeko oppilas X toimenpiteeni kautta riippumattommaksi minusta, vanhemmistaan, yhteiskuntaluokkansa mielipiteistä ja tottumuksista, koululuokkansa rooliodotuksista, omista ennakkoluuloistaan jne.” (Giesecke, 1969b, s. 96).

Lempertin (1971) tavoin Giesecke (2001, s. 98–99) näkee, että emansipaation päämääränä on yhteiskunta, jossa kaikilla ihmisillä on yhtäläiset mahdollisuudet artikuloida ja tyydyttää omia tarpeitaan. Poliittisen kasvatuksen mallissaan Giesecke esittää konkreettisemmin, mitä vapaaseen ja tasa-arvoiseen yhteiskuntajärjestykseen pyrkiminen voisi tarkoittaa Saksan kaltaisessa liberaalissa ja demokraattisessa valtiossa. Hänen mukaansa emansipaatio on historiallisen emansipaatioprosessin seurauksena muodostuneen perustuslain sosiaalisten, liberaalien ja demokraattisten periaatteiden vahvistamista yhteiskunnassa. Tällaisia periaatteita ovat mahdollisuus persoonan vapaaseen kehittämiseen,

---

<sup>24</sup> Kriittisen teorian perinteessä poliittinen emansipaatio on nähty vastaavalla tavalla avoimena käsitteenä (Held, 2004, s. 24–26).

yhdenvertaisuus, kansansuvereniteetti, sosiaalivaltioperiaate, tiedon ja mielipiteen vapaus, oikeusvaltioperiaate ja rauha (Giesecke, 1976, s. 130–131). Giesecken ajatuksena on, että historiallinen emansipaatioprosessi on toteutunut demokraattisen ja liberaalin yhteiskuntajärjestyksen saavuttamisena. Tämä prosessi ei ole kuitenkaan tullut loppuun, koska perustuslakiin kirjatut lähtökohdat eivät vielä toteudu ihanteellisesti kaikkien ihmisryhmien kohdalla. Siksi emansipaation edistäminen olisi mahdollista kehittämällä yhteiskuntaa vastaamaan nykyistä paremmin sille perustuslaissa asetettuja tavoitteita.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan emansipaatiokäsityksessä näkyvät useat Giesecken ja Lempertin emansipaatioteorioiden lähtökohdat. Klafki kuitenkin muokkaa niitä ja rakentaa omaa käsitystään emansipaatiosta. Giesecken tavoin Klafki korostaa emansipaation avoimuutta. Didaktisessa mallissa riippuu yhteiskunnallisesta kontekstista ja oppilaan elämäntilanteesta, millaiset opetuksen teemat kehittävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen (Klafki, 2007, s. 123–124). Emansipatorinen opetus on siksi sidottu käytännöllisiin konteksteihin, ja opettajan on käytettävä käytännöllistä järkeään sen suunnittelussa. Gieseckestä poiketen Klafki kuitenkin ajattelee, että emansipaatio on myös positiivinen käsite. Emansipaatio ymmärretään didaktisessa mallissa kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Näin ollen Klafki allekirjoittaa Bönschin (1975, s. 52–53) vaatimuksen siitä, ettei emansipaatio ole vain vapautumista jostakin, vaan sitä tulee tarkastella myös vapautumisena johonkin.<sup>25</sup> Yhteiskunnallisessa mittakaavassa emansipaatio merkitsee kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa yhteiskunnan kehitystä sosiaalisesti ja demokraattiseksi. Tätä periaatetta Klafki konkretisoi Giesecken poliittisen kasvatuksen mallin suuntaisesti. Humaani ja demokraattinen koulu ”rohkaisee kehittämään produktiivista mielikuvitusta ... siitä, kuinka yhteiskunnan ohjelmallisen itseymmärryksen ja todellisuuden välistä ristiriitaa voidaan pienentää suuremman oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon periaatteen lähentymisen, humaaniuden, ihmisten välisen solidaarisuuden, rauhanvalmiuden, kaikkien osallistumismahdollisuuksien ja elämänlaadun suunnassa” (Klafki, 2002, s. 59). Lempertin kanssa Klafki on samaa mieltä siitä, että emansipaation edistäminen edellyttää kansalaisilta kommunikatiivisia valmiuksia Habermasin tarkoittamassa merkityksessä. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa

---

<sup>25</sup> Bönsch ottaa esille Fristerin (1972) näkemyksen, jonka mukaan emansipatorinen kasvatusta kehittää oppilaiden kykyä rauhanomaiseen yhteiseloön, ystävälliseen yhteistyöhön, toisten tarpeiden huomioimiseen sekä yhteiskunnan rakentamiseen ihmisarvoiseksi, tasa-arvoiseksi ja oikeudenmukaiseksi.

itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät nimittäin sisällään diskurssikyvyn, joka mahdollistaa avoimen, rationaalisen ja konsensusta rakentavan sosiaalisen vuorovaikutuksen.

### **2.4.3 Poliittinen kasvatus ja oppilaiden itsetoiminnallisuus**

Mannermaisessa kriittisessä pedagogiikassa on kehitetty malleja siitä, millaista kouluopetuksen tulisi olla, jotta se edistäisi oppilaiden emansipaatiota. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan ymmärtämiseksi on nostettava esille kaksi teemaa emansipatorisesta opetuksesta: poliittinen kasvatus (politische Bildung) ja oppilaiden itsetoiminnallisuus (Selbsttätigkeit). Poliittinen kasvatus tarkoittaa yhteiskuntaa, taloutta ja politiikkaa käsittelevää oppiainetta, mutta se voi toteutua myös muiden oppiaineiden sisältöjen tarkasteluna poliittisesta näkökulmasta (Detjen, 2014, s. 9). Suomalaisessa kontekstissa kyse on yhteiskuntaopin opetuksesta ja oppiaineita yhdistävästä opetuksesta, joka pitää sisällään poliittisen ulottuvuuden. Oppilaiden itsetoiminnallisuudella viitataan siihen, että oppilaat ovat kouluopetuksessa aktiivisia toimijoita (Klingberg, 1962, s. 33–35). Itsetoiminnallisuus voi toteutua niin tiedon rakentamisessa, oppimista koskevien valintojen tekemisessä kuin yhteisistä asioista päättämisessä (Glötzl, 2000, s. 276–279). Koulun kontekstissa avoin opetus, tutkiva oppiminen ja oppilaiden osallistamisen keinot konkretisoivat vaatimusta itsetoiminnallisuudesta.

Emansipaation yhteys poliittiseen kasvatukseen perustuu siihen, että humanin ja demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen edistäminen edellyttää poliittisten kysymysten käsittelyä opetuksessa. Mannermaisesta kriittisestä pedagogiikasta klassikoista Klaus Mollenhauer ja Hermann Giesecke ovat kehittäneet poliittisen kasvatuksen malleja, joiden lähtökohdat näkyvät kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Mollenhauerin<sup>26</sup> ja Giesecken<sup>27</sup> ohjelmat muistuttavat toisiaan

---

<sup>26</sup> Mollenhauer (1971, s. 162–164) esittää, että poliittisen kasvatuksen tehtäviä ovat poliittinen informaatio, poliittisten toimintamahdollisuuksien kokeileminen ja poliittisen motivaation edistäminen. Kouluopetuksen tulisi siis edistää oppilaiden kykyä arvioida yhteiskuntaa kriittisesti vallan, intressien ja konfliktien näkökulmasta. Opetuksen olisi myös kehitettävä oppilaiden kykyä osallistua poliittiseen toimintaan. Lisäksi tavoitteena on vahvistaa oppilaiden kiinnostusta politiikkaa kohtaan.

<sup>27</sup> Gieseckelle poliittisen kasvatuksen osa-alueita ovat ajankohtaisten konfliktien analyysi, systemaattisten yhteiskunnallisten kokonaisnäkemysten harjoittelu, historiallinen tietoisuus, itsenäisten tiedonhankinta ja -käsittelytaitojen oppiminen sekä käytännöllisten toimintamuotojen harjoittelu (Giesecke, 1976, s. 139–159). Nämä tavoitteet merkitsevät yhdessä, että oppilaiden tulisi kehittyä koulussa kykeneväisiksi ottamaan osaa poliittisten konfliktien arvioimiseen ja ratkaisemiseen, ymmärtämään yhteiskuntaa ja emansipaatioprosesseja, hankkimaan itsenäisesti tietoa yhteiskunnasta ja vaikuttamaan ympäröivään maailmaan yhdessä muiden ihmisten kanssa.

suurelta osin, joskin Giesecken malli on pidemmälle kehitetty. Mollenhauer ilmaisee näkemyksensä artikkelissaan *Umriss einer politischen Bildung als politische Aufklärung*, kun taas Giesecke kuvaa ohjelmaansa kirjansa *Didaktik der politischen Bildung* kymmenennessä painoksessa. Mollenhauerin (1971) ja Giesecken (1976) mallit pitävät sisällään neljä keskeistä lähtökohtaa. Ensinnäkin poliittisessa kasvatuksessa tulisi huomioida ristiriitainen ja epätäydellinen yhteiskunnallinen todellisuus, eikä siinä voida käsitellä pelkästään ideaalisia konstruktioita. Toiseksi poliittisen kasvatuksen tulisi kehittää oppilaiden osallistumiskykyä, jonka avulla yhteiskunnan muuttaminen on mahdollista. Kolmanneksi oppilaiden olisi saavutettava ymmärrys yhteiskunnan kokonaisuudesta. Neljänneksi valta, intressi ja konflikti ovat keskeisiä kategorioita, joiden avulla opetuksessa tulisi tarkastella kriittisesti yhteiskunnallista todellisuutta.

Artikkelissaan *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft* Klafki muotoilee poliittisen kasvatuksen ohjelmaansa seuraavien teesien avulla:

- Opetuksessa tulisi käsitellä yhteiskunnan perustuslain ja reaalitilan välisiä jännitteitä.
- Oppilaita olisi autettava tiedostamaan intressi- ja näkemyseroja sekä konflikteja yhteiskunnassa.
- Opetuksen pitäisi luoda oppilaille edellytyksiä muodostaa omaa suhdettaan ristiriitaisiin taloudellisiin, poliittisiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin näkemyksiin.
- Koulussa olisi pohdittava vaihtoehtoja yhteiskunnan nykytilalle siten, että perustuslain periaatteet vahvistuisivat.
- Yhteiskunnallinen todellisuus tulisi tuoda kouluun, ja sitä tulisi arvioida kriittisesti.
- Oppilaiden olisi saatava koulussa kokemuksia siitä, mitä yhteiskunnan kehittäminen tarkoittaa konkreettisesti.
- Opetuksessa tulisi käsitellä ajanjaksollemme tyypillisiä avainongelmia.
- Koulua ja sen opetusta pitäisi arvioida ja kehittää yhdessä oppilaiden kanssa. (Klafki, 2002, s. 59–61)

Nämä periaatteet ovat Giesecken ja Mollenhauerin kriittisen poliittisen kasvatuksen mallien mukaisia. Siten kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka pitää sisällään emansipatorisen poliittisen kasvatuksen ohjelman, jossa koulun tehtävänä

on edistää yhteiskunnan kehitystä nykyistä humanimmaksi ja demokraattisemmaksi.

Kriittisen pedagogiikan edustajat ja tästä suuntauksesta vaikutteita ottaneet kasvatustieteilijät ajattelevat tyypillisesti, etteivät oppilaat voi olla koulussa pelkästään opettajien päätösten passiivisia objekteja. Tämä käy ilmi siitä, miten emansipatorista kasvatusta on mallinnettu kasvatustieteessä opetuksen lähtökohtien ja menetelmien osalta. Ramseger (1992, s. 20) perustelee avointa opetusta<sup>28</sup> sillä, että se edistää oppilaiden emansipaatiota. Hiller-Ketterer ja Hiller (1974, s. 268) vaativat samasta syystä metaopetusta eli opetusta koskevien kysymysten käsittelyä oppilaiden kanssa. Schulz ajattelee, että oppilaiden itsemääräämistä, solidaarisuutta ja pätevyyttä kehittävä opetus edellyttää opetuksen suunnittelua oppilaiden kanssa (Schulz, 1981, s. 65–66; 1996, s. 44–48). Bönsch (1975) esittää useita toimintasuosituksia. Niitä ovat opetuksen perustelu ja kritiikki oppilaiden kanssa, valinnan mahdollisuuksien tarjoaminen oppilaille siten, että he voivat opiskella omien tarpeidensa suuntaisesti, mutta myös joustava opetussuunnitelma, jonka puitteissa oppilaat tekevät itsenäisiä painotuksia oppimisestaan (Bönsch, 1975, s. 66–67). Emansipatorisessa kasvatuksessa tulisi siis konkretisoida itsemääräämisen ja osallistumisen periaatteet koulun arjessa. Oppilaille olisi oltava mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä omasta oppimisestaan sekä vaikuttaa luokan ja koulun asioihin. Näitä toimintasuosituksia perustellaan siten, että ne kehittävät oppilaiden kykyä itsenäiseen toimintaan ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen (ks. Bönsch, 1975, s. 66; Ramseger, 1992, s. 20).

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa korostetaan useita itsetoiminnallisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja. Didaktisen mallin mukaan opetusta olisi perusteltava ja suunniteltava diskursiivisesti oppilaiden kanssa. Tämä periaate pitää sisällään metaopetuksen, opetuksen yhteissuunnittelun ja erilaisia oppilaiden osallistamisen käytänteitä. Lisäksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan emansipatoristen opetusmenetelmien jäsennyksessä edellytetään tutkivaa oppimista ja avointa opetusta. Siten didaktisessa mallissa otetaan etäisyyttä pelkkään opettajajohtoiseen opetukseen, jossa oppilaiden rooli opetuksen suunnittelussa, oppimista koskevien päätöksen tekemisessä ja tiedon rakentamisessa on pieni. Klafkin käsitys emansipatorisesta opetuksesta ei ole välttämättä kovinkaan omaperäinen, mutta hän integroi malliinsa laajan kirjon

---

<sup>28</sup> Avoimella opetuksella Ramseger (1992) tarkoittaa opetusta, jossa oppilaat tekevät itsenäisiä päätöksiä omasta oppimisestaan ja jossa huomioidaan koulun ulkopuolinen yhteiskunnallinen todellisuus.

erilaisia oppilaiden itsenäisyyttä ja osallistumista tukevia menetelmiä ja toimintatapoja.

### 3 Klassiset sivistysteoriat

Edellisessä luvussa kuvasin kasvatustieteen perinteitä, joita kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka edustaa. Tarkastelussa kävi ilmi, että kriittis-konstruktiiivinen didaktinen malli nojaa henkítieteellisen ja kriittisen pedagogiikan ideoille. Tämä luonnehdinta kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan lähtökohdista ei ole vielä riittävä. Syynä on se, että didaktinen malli pyrkii uudistamaan klassisten sivistysteorioiden ajatuksia suhteessa nykypäivän vaatimuksiin.

Kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa koskeva pääjulkaisu *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* sisältää kaksi artikkelia, jotka kuvaavat didaktisen mallin teoreettisia lähtökohtia. Niitä ovat *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* ja *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. Edellinen artikkeli käsittelee klassisia sivistysteorioita. Sen tarkoituksena on tulkita klassisen sivistyskäsitteen muotoiluja, arvioida niiden puutteita ja esittää suuntaviivoja ajanmukaisen sivistyksen käsitteen kehittämiseksi. Jälkimmäinen artikkeli täsmentää näiden tutkimustulosten pohjalta, kuinka sivistys tulisi ymmärtää tänä päivänä. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan teoreettisten lähtökohtien tulkitsemisessa on siksi lähdettävä liikkeelle klassisista sivistysteorioista.

#### 3.1 Mitä klassiset sivistysteoriat ovat?

Klassisilla sivistysteorioilla viitataan 1770- ja 1830-lukujen välisenä aikana kehitettyihin näkemyksiin sivistyksestä. Tutkijat ovat esittäneet jonkin verran toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mitä klassiset sivistysteoreetikot ovat (ks. Hoffmann, 2012; Klafki, 2007, s. 15–16; Menze, 1970). Tyypillisesti klassisina sivistysteoreetikoina mainitaan Fichte, Goethe, Hegel, Herder, Humboldt, Kant ja Schiller. Heistä suurin vaikutus kasvatustieteeseen on ollut ehkä Kantilla, Humboldtilla ja Hegelillä. Ainakin näiden kolmen sivistysteoreetikon näkemyksiä esitellään kasvatustieteen oppikirjoissa edelleen tänä päivänä (ks. Dörpinghaus ym., 2009; Koller, 2014; Wiater, 2013). Lisäksi uudessa sivistysteoreettisessa tutkimuksessa on argumentoitu, että heidän näkemyksensä sivistyksestä ovat vielä 2000-luvullakin relevantteja (ks. esim. Koller, 2003; Stojanov, 2018).

Klassiset sivistysteoreetikot eivät kirjoittaneet juurikaan puhtaita sivistysteoreettisia tutkielmia, vaan he käsitelivät sivistystä monenlaisissa

yhteyksissä. He eivät myöskään kehittäneet useinkaan yhtenäisiä sivistysteorioita, vaan heiltä voidaan löytää useita muotoiluja sivistyksen käsitteestä. Nämä lähtökohdat näkyvät siinä, millaisia lähteitä Klafki on valinnut tutkimukseensa klassisista sivistysteorioista. Niitä ovat historia-, kulttuuri- ja valtiofilosofiset ja antropologiset pohdinnat (Lessing, Wieland, Herder, Fichte ja Humboldt), kaunokirjallisuus (Goethe), autobiografiset kirjoitukset ja kirjalliset aikalaiskeskustelut, sivistyksen integroituna osatekijänä sisältävät filosofiset systeemit (Hegel) sekä pedagogiset sivistysteoreettiset argumentaatiot (Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel ja Diesterweg) (Klafki, 2007, s. 15–16). Klafki käsittelee eksplisiittisesti Hegelin, Herderin, Herbartin, Humboldtin, Kantin, Pestalozzin, Schillerin ja Schleiermacherin sivistysteorioita. Myös Goethe tulee mainituksi. Diesterwegiä, Fichteä, Fröbeliä, Schlegeliä ja Wielandia hän ei käsittele ollenkaan. Siten varsinainen kirjallinen aineisto, jota Klafki tarkastelee artikkelissaan, on suppeampi verrattuna sen johdannossa mainittuihin lähteisiin.

Klafkin lisäksi muutkin kasvatustieteilijät ja filosofit ovat tarkastelleet eroja ja yhtäläisyyksiä klassisissa sivistysteorioissa. Hoffmann (2012, s. 47–48) tulkitsee, että klassisissa sivistysteorioissa sivistys ymmärretään yksilöllisyytenä – joskin yksilöllisyys tarkoittaa eri sivistysteorioissa toisistaan poikkeavia asioita. Menzen (1970, s. 137–138) mukaan klassiset sivistysteoriat korostavat ihmisen vapautta, minkä lisäksi ne ovat poliittis-utooppisia siinä mielessä, että niiden motiivina on ylittää epäinhimilliset olosuhteet nykyistä paremmalla yhteiskuntajärjestyksellä yksilöiden sivistyksen avulla. Gadamer (2004, s. 8–17) esittää, että klassinen sivistyskäsite viittaa päättymättömään prosessiin, jossa ihminen kehittää itseään omakohtaisella ja elävällä tavalla. Klafkin omassa tulkinnassa näkyvät niin Hoffmanin, Menzen kuin Gadamerin esille ottamat näkökannat, mutta se on huomattavasti laajempi. Hän esittää, että klassiset sivistysteoriat pitävät sisällään neljä formaalia lähtökohtaa, joista eri teoreetikoilla on toisistaan poikkeavia tulkintoja. Klafkin käsityksessä klassisten sivistysteorioiden osatekijöitä ovat 1) sivistys kykyinä järkevään itsemääräämiseen, 2) sivistys subjektikehityksenä objektiivis-yleisen sisällöllisyyden mediumissa, 3) yksilöllisyys ja yhteisöllisyys klassisessa sivistyskäsitteessä sekä 4) moraalinen, kognitiivinen, esteettinen ja käytännöllinen ulottuvuus klassisessa sivistyskäsitteessä (Klafki, 2007, s. 19–36).

Klafkin artikkelin *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* tulkitseminen on haastavaa. Siinä Klafki tunnistaa klassisia sivistysteorioita yhdistäviä lähtökohtia ja niitä koskevia käsitteitä. Hän kuvaa klassisten sivistysteoreetikoiden ajatuksia pääasiassa alkuperäislähteitä lainaamalla eikä juurikaan määrittele omia käsitteitään, joiden



avulla hän tulkitsee klassisia sivistysteorioita. Esimerkiksi omaksuminen ja arvioiminen ovat tällaisia termejä. Ne selventävät Klafkin tulkinnassa klassisten sivistysteorioiden toista osatekijää, mutta omaksumisen ja arvioimisen luonne jää Klafkin esityksessä epäselväksi. Näistä syistä johtuen kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan teoreettista perustaa ei ole mahdollista ymmärtää ilman huomattavia ennakkotietoja klassisista sivistysteorioista. Onkin yllättävää, ettei kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan tutkimuksessa ole vielä selvitetty laajemmin Klafkin analyysiä ja tulkintaa klassisista sivistysteorioista. Ainoastaan Jank ja Meyer (1991), Meyer ja Meyer (2007) sekä Kivelä (1994) ovat käsitelleet sitä. Jankin ja Meyerin (1991, s. 209–210) mukaan Klafki pyrkii sanomaan, että 1) sivistysprosessissa ihminen saavuttaa kyvyn järkevään itsemääräämiseen, 2) tämä kyky voidaan omaksua ainoastaan vuorovaikutuksessa maailman kanssa, 3) jokainen ihminen saavuttaa kyvyn järkevään itsemääräämiseen itse ja 4) sivistymisessä tarvitaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Myös Meyer ja Meyer (2007, s. 100–102) esittävät nämä määreet, mutta he lisäävät niihin, että sivistys voidaan ajatella klassisten sivistysteorioiden mukaan vain yleissivistyksenä. Kivelä (1994) selventää laajemmin Klafkin esittämien osatekijöiden sisältöä. Hän tarkastelee erityisesti itsemääräämisen tematiikkaa, minän ja maailman suhdetta sivistysprosessissa sekä esteettisen sivistyksen ideaa. Siinä missä Jankin ja Meyerin sekä Meyerin ja Meyerin tulkinnat ovat suppeita, on Kivelä pyrkinyt tutkimaan kattavammin klassisia sivistysteorioita. Hänenkään esitystään ei voida silti pitää riittävänä, koska useat Klafkin esille ottamat sivistysteoriat jäävät siinä huomiotta. Ongelmana on myös se, ettei Kivelä käsittele riittävän tarkasti Klafkin tunnistamia klassisten sivistysteorioiden osatekijöitä. Siten Klafki-tutkimuksessa ei ole selvennetty tarvittavassa laajuudessa klassisten sivistysteorioiden asemaa didaktisen mallin lähtökohtana. Korjaan tätä puutetta analysoimalla ja tulkitsemalla yksityiskohtaisesti, millaisiin klassisten sivistysteorioiden periaatteisiin Klafki viittaa artikkelissaan.

### **3.2 Sivistys, järki ja autonomia**

Klassisten sivistysteorioiden ensimmäinen osatekijä toteaa, että sivistys merkitsee kykyä oman järjen itsenäiseen käyttöön sekä lopputulosta itsenäisestä ajattelusta ja toiminnasta. ”Sivistys ymmärretään siis kykynä järkevään itsemääräämiseen, joka edellyttää vapautumista vierasmääräytyneisyydestä tai sisältää sen, kykynä autonomiaan sekä oman ajattelun ja moraalisen päätöksenteon vapauteen. Juuri siksi itsenäinen toiminta on sivistysprosessin keskeinen toteutumismuoto” (Klafki,

2007, s. 19). Sivistysprosessissa ihminen siis kehittää jatkuvasti kykyään muodostaa itsenäisesti ja rationaalisesti omia näkemyksiään ja arvostelmiaan sekä kykyään toimia itsenäisesti oman moraalisen ymmärryksensä perusteella. Lisäksi sivistykselle tyypillinen oman persoonan kehittäminen tapahtuu itsenäisellä tavalla.

Klafki lähtee liikkeelle Kantin filosofiasta kuvatessaan klassisten sivistysteorioiden periaatetta järkevästä itsemääräämisestä. Ajattelun autonomian osalta hän ottaa esille Kantin esseen *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*. Siinä Kant esittää:

Valistus on ihmisen pääsemistä ulos hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyyden tilasta. Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Itseaiheutettua tämä alaikäisyys on silloin, jos sen syynä ei ole järjen puute, vaan päättämisen ja rohkeuden puute käyttää järkeään ilman toisen johdatusta. Sapere aude! Valistuksen tunnuslause on siis: käytä rohkeasti omaa järkeäsi! (Kant, 2007a, s. 87)

Kantille valistus merkitsee siis negatiivisesti määriteltynä vapautumista henkisestä alaikäisyydestä. Henkisellä alaikäisyydellä Kant tarkoittaa tilaa, jossa ihminen ei kykene omasta laiskuudestaan ja raukkamaisuudestaan johtuen käyttämään omaa järkeään eli ajattelemaan itsenäisesti. Kyse ei ole niinkään ihmisen ymmärryksen puutteellisuudesta, vaan siitä, ettei hän käytä järkeään (ks. Allison, 2012, s. 229–232). Henkisesti alaikäinen ihminen toimii vierasmääräytyneesti eli nojaa auktoriteetteihin, jotka kertovat, kuinka hänen tulisi ajatella ja toimia. Tällöin ihminen välttyy itse ajattelemisen vaivalta. Kantin (2007a, s. 87) mukaan alaikäisyys ja vierasmääräytyneisyys voivat toteutua esimerkiksi siten, että ihminen omaksuu sokeasti tietoa kirjoista, nojaa moraalisisessa päätöksenteossaan uskonnolliseen johtajaan tai antaa lääkärin määrittää sen, mitä hän syö.

Henkinen täysi-ikäisyys tarkoittaa henkisen alaikäisyyden vastakohtana tilaa, jossa ihminen kykenee ajattelemaan itsenäisesti. Itsenäistä ajattelua Kant (2007b, s. 112) luonnehtii seuraavasti:

Itse ajattelemisen tarkoittaa totuuden perimmäisten koetinkivien etsimistä omasta itsestä (siis itse kunkin omasta järjestä). Vastaavasti maksimi, jonka mukaan on aina ajateltava itse, merkitsee valistusta. ... Oman järjen käyttäminen tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että kysyy itseltä aina silloin kun pitäisi hyväksyä jokin käsitys, onko se hyväksyttävissä. Onko siis mahdollista, että teen siitä perusteesta, jonka nojalla jotakin hyväksyn, tai siitä säännöstä, joka hyväksymästäni käsityksestä johtuu, järkeni käytön yleisen periaatteen?

Itsenäisessä ajattelussa on siis kyse itsekriittisestä ja reflektiivisestä toiminnasta, jossa käännytään oman ajattelun puoleen ja pohditaan sen oikeutusta universaalista näkökulmasta. Itsenäisesti ajatellessaan ihminen kysyy, ovatko ne perusteet, joiden nojalla hän hyväksyy tai hylkää asioita, sellaisia, että niitä tulisi käyttää yleisesti (ks. Allison, 2012, s. 232–233). Auktoriteetteja, normeja tai yleistä mielipidettä vastaan kapinoiminen ei siis merkitse täysi-ikäisyyttä, vaan siitä voidaan puhua vasta, kun ajatteluun liittyy sitoutuminen rationaalisuuteen. Tästä syystä Kant käyttää sanoja ”järjen rohkea käyttö”. Esimerkiksi tieteellisen tiedon ja sitä edustavien auktoriteettien kyseenalaistaminen ei ole millään tavalla täysi-ikäistä, vaikka se voi vaikuttaa näennäisesti siltä.<sup>29</sup> Perusteena tälle seikalle on se, ettei säännöstä ”pelkkä oma kokemus riittää, eikä tiedettä tarvitse kuunnella” voida tehdä rationaalisesti ajattelun yleistä periaatetta.

Kuvatessaan moraalisen päätöksenteon periaatetta klassisissa sivistysteorioissa Klafki viittaa Kantin pedagogiikan luentoihin. Niiden johdannossa Kant esittää, että ”ihmisen tehtävänä on tehdä itsensä paremmaksi, kultivoida itseään ja, mikäli hän on paha, kehittää moraalisuutta itsessään” (Kant, 1904, s. 113). Näillä sanoilla Kant tuo ilmi, että kasvatuksen päämääränä on ihmisen kehittyminen moraalisesti hyväksi. Pedagogiikan luentojensa moraalikasvatuksen teoriassa Kant näkee, ettei lapsia tulisi kasvattaa toimimaan ennalta määrättyjen periaatteiden mukaan, vaan heissä olisi edistettävä kykyä määrittää itse omat moraaliset sääntönsä:

Moraalisen kulttuurin tulee perustua maksiimeille, ei kurille. Jälkimmäinen estää pahoja tapoja, edellinen rakentaa ajattelutapaa. On katsottava, että lapsi tottuu toimimaan maksiimien eikä tiettyjen vaikuttimien mukaan. Kurista jää jäljelle vain tapa, joka kuitenkin hälvenee vuosien saatossa. Lapsen tulee oppia toimimaan maksiimien mukaan, joiden oikeellisuuden hän ymmärtää itse. (Kant, 1904, s. 180)

Moraaliin perusteita Kant kuvaa tarkemmin mm. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* -teoksessaan. Siinä Kant esittää, että moraalinen toiminta perustuu kategorisen imperatiivin noudattamiselle. Kategoriselle imperatiiville Kant (1990, s. 111, 120, 123) esittää muun muassa seuraavia muotoiluja: 1) toimi vain sellaisen maksiimin mukaan, jonka voit samalla toivoa tulevan yleiseksi laiksi, 2) toimi siten, että käytät ihmisyyttä, on se sitten omassasi tai jonkun toisen persoonassa, aina

---

<sup>29</sup> Suomessa esimerkiksi pohjoismaisia ravitsemussuosituksia on vastustettu omien kokemusten pohjalta ja vaadittu, että ihmisten tulisi ajatella itse, eikä luottaa tieteellisiin auktoriteetteihin.

samaan aikaan päämääränä, ei koskaan pelkästään välineenä, ja 3) toimi siten, että tahtosi voisi maksiiminsa kautta samalla pitää itseään universaalien lain asettajana. Näitä määrittelyjä kutsutaan Kant-tutkimuksessa kategorisen imperatiivin universaalien lain muotoiluksi, päämäärän sinänsä muotoiluksi ja autonomian muotoiluksi (Wood, 2007, s. 135–143). Niiden ajatuksena on, että ihminen toimii moraalisesti, kun hänen toimintansa periaatteesta voidaan muodostaa muiden ihmisten vapauden tunnustava yleinen sääntö, jonka mukaan kaikkien tulisi toimia vastaavassa tilanteessa. Kantille moraalinen autonomia ei ole mielivaltaa, vaan se merkitsee sitoutumista kategoriseen imperatiiviin. Ihmisen vapaus perustuu siihen, että hän säätää itselleen lakeja, joiden avulla hän tekee valintoja elämässään (Pinkard, 2002, s. 48–53; ks. myös Kant, 1990, s. 134). Itsenäisen moraalisen päätöksenteko pitää Kantin filosofiassa sisällään reflektiivisyyden ja pyrkimyksen universaaliuteen. Tältä osin moraalien autonomia muistuttaa itsenäistä ajattelua; itsenäisessä ajattelussa arvioidaan näkemysten ja arvostelmien yleistettävyyttä, kun taas itsenäisessä moraaliosessa päätöksenteossa kiinnitetään huomiota siihen, ovatko ihmisen toimintaa ohjaavat periaatteet yleistettävissä.

Edellä on käynyt ilmi, että Kant ymmärtää järkevän itsemääräämisen kyknä itsenäiseen ja reflektiiviseen ajatteluun sekä moraaliseen päätöksentekoon, jossa sitoudutaan yleistettävissä oleviin periaatteisiin. Kantille sivistys merkitsee inhimillisten kykyjen kehitystä, jossa keskeisessä asemassa on kasvu moraaliseen autonomiaan (Dörpinghaus ym., 2009, s. 54–64; Louden, 2015). Miten muut klassiset sivistysteoreetikot ajattelevat sivistyksen suhteesta järkevään itsemääräämiseen? Klafki (2007, s. 20) tulkitsee, että kaikki klassiset sivistysteoreetikot jakavat ajatuksen siitä, että ihminen tulisi ymmärtää vapaana järkevään itsemääräämiseen kykenevänä olentona ja että sivistys on tulosta itsemääräämisestä. Klafki ei analysoi kattavasti itsemääräämisen periaatetta eri sivistysteoreetikoilla tulkintansa perustelemiseksi. Sen sijaan hän viittaa Humboldtin tekstiin *Über den Geist der Menschheit*, jonka mukaan ”ihmisen, vapaan ja itsenäisesti toimivan olennon, päämäärähän kuitenkin sisältyy pelkästään häneen itseensä” (Humboldt, 2019, s. 71).

Klafkin esille ottaman Humboldtin tekstin teema on ihmisen elämän tarkoitus. Humboldtin kirjoituksen lähtökohtana on, etteivät pelkät välineelliset tavoitteet ole riittäviä ihmiselle, vaan hänellä tulisi olla myös itseisarvoinen päämäärä. *Über den Geist der Menschheit* käsittelee tämän päämäärän luonnetta ja sitä koskevan tiedon mahdollisuutta. Humboldt ajattelee, ettei ihminen löydä päämääräänsä valmiina yhteiskunnasta, vaan hänen tulisi etsiä sitä itsestään. Historiallisena syynä tälle

ratkaisulle oli valistuksen aiheuttama yhteiskunnallinen levottomuus ja ulkoisten mittapuiden mureneminen (Konrad, 2012, s. 114–115).

Ihmisen päämäärän tulee olla yhtä aikaa yleinen ja yksilöllinen siinä merkityksessä, että kaikki ihmiset voivat toteuttaa sitä ainutkertaisilla tavoillaan. Tällaisen päämäärän tavoittaminen on Humboldtin mukaan mahdollista kokemuksen ja järjen avulla. Kokemuksen keinoin voidaan verrata, millaiset piirteet yhdistävät eri aikojen ja kansallisuuksien suuria ihmisiä. Tällainen vertaaminen osoittaa Humboldtin mielestä, että ihmisen päämäärä on tuntematon jokin (unbekanntes Etwas), jota luonnehtivat seuraavat määreet: 1) se ei ole mitään mekaanista, 2) se ei palvele pelkästään hyötyä tai nautintoa, 3) sen kautta saavutetaan korkeampi ihmisyyys, 4) se merkitsee määrätietoista ja alkuperäistä yksilöllisyyttä, 5) sitä ei saavuteta koskaan täysin ja 6) se on vaikuttavaa ja inspiroivaa (Humboldt, 2019, s. 66–69). Näistä määreistä käy ilmi, että ihmisen tehtävänä on muokata itseään yksilöllisellä tavalla ideaaliseksi persoonaksi, joka toimii vaikutteena muiden ihmisten sivistysprosesseille. Sivistynyt ihminen ei siis ole pelkästään hyödyllinen ulkoisia päämääriä varten, vaan häntä voidaan arvostaa itseisarvoisesti ihmisenä.

Järki keinona ihmisyyden päämäärän tiedostamiseen näyttäisi tarkoittavan ihmisen persoonan arvioimista siitä näkökulmasta, onko hän onnistunut todellistumaan arvokkaana ihmisenä. Ottaessaan esille järjen tien ihmisen päämäärään, Humboldt toteaa seuraavasti:

...[T]ulee etsiä ihmisen päämäärää hänen pyrkimystensä viimeisenä tavoitteena ja hänen arvioimisensa korkeimpana kriteerinä. Ihmisen päämäärä sisältyy kuitenkin vain häneen itseensä vapaana ja itsenäisesti toimivana olentona. ... Suurin ihminen on siksi sellainen, joka edustaa ihmisyyden käsitettä suurimmalla voimakkuudella ja laajuudella. Ihmisen arvioiminen tarkoittaa siksi pelkästään seuraavan kysymistä: minkä sisällön hän tietää antaneensa ihmisyyden muodolle? Mikä käsite voitaisiin muodostaa ihmisyydestä ylipäätään, jos hän olisi ainoa malli, josta se voitaisiin johtaa? (Humboldt, 2019, s. 71)

Järjen avulla on siis mahdollista arvioida, onko ihminen kehittänyt itsestään ideaalista persoonaa, joka ilmentää yksilöllisesti arvokasta ihmisyyttä. Humboldt ehdottaa arvioinnin kriteeriksi kysymystä siitä, voidaanko ihmistä pitää sivistyksen malliesimerkkinä. Tässä yhteydessä Humboldt korostaa, että ihminen kehittää itseään itsetoiminnallisesti. Toisin sanottuna ihmisen päämääränä on muokata itseään itsenäisesti, eikä hänen tulisi mukautua valmiisiin esimerkkeihin.

Humboldtin sivistysteoriassa sivistys ei merkitse siksi Kantin filosofian tavoin kasvua autonomiaan, vaan sivistys on itsessään itsenäistä toimintaa. Klafkin esittämät sanat ”itsenäinen toiminta on sivistysprosessin toteutumismuoto” näyttäisivät siten sopivan Humboldtin *Über den Geist der Menschheit* -tekstin yhteyteen.

Yhteenvetona klassisista sivistysteorioista voidaan esittää, että ihmisen vapaus ja kyky itsemääräämiseen ovat niissä keskeisessä roolissa.<sup>30</sup> Itsemääräämisen käsitteellä on kaksi toisistaan poikkeavaa tarkoitusta klassisissa sivistysteorioissa. Ensinnäkin sivistys merkitsee päämääräkäsittelenä kasvua autonomiaan, ja toiseksi prosessikäsittelenä sivistys viittaa oman itsen muokkaamiseen itsenäisellä tavalla. Kantin ja Humboldtin sivistysteorioiden vertailu havainnollistaa tätä seikkaa; siinä missä Kantille sivistys on kasvua autonomiaan, ymmärtää Humboldt sivistyksen oman persoonan itsenäisenä muokkaamisena. Siksi Kantin pohjalta ei voida tehdä johtopäätöksiä muista klassisista sivistysteoreetikoista, vaan hänen näkemystään tulisi pitää pelkästään eräänä klassisena muotoiluna ihmisen mahdollisuudesta itsemääräämiseen ja vapauteen. Klassisten sivistysteorioiden ensimmäiselle osatekijälle annettu otsikko ”sivistys kykynä järkevään itsemääräämiseen” on tässä mielessä jossain määrin harhaanjohtava. Pelkän Kantin filosofian avulla ei ole mahdollista havainnollistaa itsemääräämisperiaatetta klassisissa sivistysteorioissa, vaan myös Humboldtin sivistysteoriaa on analysoitava.

### 3.3 Ihmisen ja maailman välityssuhde

Klassisten sivistysteorioiden toisen osatekijän mukaan ihminen kehittyy kykeneväiseksi järkevään itsemääräämiseen omaksumalla ja arvioimalla kulttuuria. ”Ihminen saavuttaa järkevyyden, itsemääräämiskyvyn sekä ajattelun ja toiminnan vapauden vain omaksumis- ja arviointiprosesseissa sellaisen sisällöllisyyden kanssa, joka ei ole alkujaan peräisin subjektista itsestään, vaan on

---

<sup>30</sup> Klafkin tulkinta siitä, että klassisten sivistysteoreetikoiden mukaan ihminen on kykeneväinen ja velvoitettu järkevään itsemääräämiseen, on perusteltu (ks. Pinkard, 2002; Schulz, 2003). Klafkin mainitsemiin Kantin ja Humboldtin käsityksiin voitaisiin lisätä esimerkiksi Hegelin ja Fichten tulkinnat itsemääräämisestä. Hegel näkee itsemääräämisen kollektiivisena historialliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen sidottuna prosessina, jossa ihmiset arvioivat, mihin jo olemassa oleviin normeihin he voivat sitoutua ja mitkä niistä on hylättävä (Pinkard, 2002, s. 280). Hegel kyseenalaistaa Kantin formalismin ja korostaa, että formaaliset periaatteet ovat liian abstrakteja tullakseen käytetyiksi konkreettisissa yhteyksissä. Fichten käsitystä itsemääräämisestä lienee mahdollista luonnehtia toiminnanteoreettiseksi. Itsemääräytelyn prosessissa ihminen suunnittelee toimintaansa, toteuttaa suunnitelmiaan, reflektoi kokemuksiaan ja kokee määrityksen ajattelunsa ja toimintansa perusteella (Benner, 1991, s. 63–73; 2003, s. 97–99).

objektivaatiota aikaisemmasta inhimillisestä kulttuuritoiminnasta sanan laajassa merkityksessä” (Klafki, 2007, s. 21). Kulttuuritoiminnan objektivaatioilla tarkoitetaan yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rakenteita sekä erilaisia kulttuurin muotoja. Kyse on hengen objektivaatioista (Dilthey) tai objektiivisesta hengestä (Hegel). Kulttuuritoiminnan objektivaatioita ovat tarpeentyydytyksen sivilisoituneet saavutukset, tiedot luonnosta ja inhimillisestä maailmasta, poliittiset järjestelmät ja toiminnot, eettiset järjestykset, normijärjestelmät ja eettinen toiminta, sosiaaliset elämänmuodot, taideteokset sekä filosofoiden, uskontojen ja maailmankatsomusten tulkinnat inhimillisen olemassaolon merkityksestä (Klafki, 2007, s. 21).

Kivelä (1994) tulkitsee klassisten sivistysteorioiden toista osatekijää siten, että sen mukaan ”subjekti voi saavuttaa kyvyn itsensä määräämiseen omaksumalla objektiivis-yleisiä kulttuurisisältöjä ja/tai asettumalla vastakkain näiden kulttuurisisältöjen kanssa”. Omaksumisella ja vastakkainasettelulla hän viittaa Klafkin käyttämiin käsitteisiin ”Aneignung” ja ”Auseinandersetzung”. Niistä ensimmäinen tarkoittaa suomeksi omaksumista, kun taas jälkimmäinen voidaan kääntää useilla erilaisilla tavoilla. Duden-sanakirja sisältää seuraavat määritelmät tälle termille: 1) huolellinen työskentely jonkin asian parissa, 2a) keskustelu, väittely ja riitapuhe, 2b) sanoin käyty raju riita ja ristiriita, 2c) sotilaallisilla välineillä käyty yhteenotto kansojen välillä ja taistelu ja 3) oikeusteitse tapahtuva yhteisen omistuksen jako. *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* -artikkelin englanninkielisessä käännöksessä, jonka Klafki on lukenut ja hyväksynyt, ”Auseinandersetzung” on käännetty termillä ”examination” (Klafki, 2000). Se vastaa Duden-sanakirjan ensimmäistä käännösvaihtoehtoa. Siksi Kivelän käyttämä vastakkainasettelun käsite tulee korvata sillä, jolloin ”Auseinandersetzung” on kulttuurisisältöjen arvioimista.

Klafki ei määrittele artikkelissaan klassisista sivistysteorioista, mitä hän tarkoittaa omaksumisen ja arvioimisen käsitteillä. Niiden merkitykseen saadaan kuitenkin selvyys toisesta yhteydestä. Klafki nimittäin käyttää näitä käsitteitä kuvatessaan henkieteellistä sivistysteoriaa:

Mutta tällaista – pedagogisesti vaikutetussa ja tuetussa subjektin omatoimisuudessa toteutuvaa – muotoutumista ei voida saavuttaa koskaan suoraan sellaisenaan, vaan vain omaksumisessa ja arvioimisessa eli toisin sanottuna subjektin välittymisessä kulloisenkin historiallisen todellisuuden kanssa. Ihminen tulee itseksensä, ’sivistykseensä’, vain välityksessä hänelle

tällä hetkellä annetun, usein vastarintaa tekevän maailman kanssa, kun hän perehtyy siihen asti yhteiskunnassa ja kulttuurissa saavutettuihin perustaviin oivalluksiin, tietoihin, taitoihin, kykyihin sekä ajattelu-, arvotus- ja toimintatapoihin ja omaksuu niitä. (Klafki, 1978d, s. 56)

Omaksuminen ja arvioiminen merkitsevät siis subjektin välittymistä historiallisen todellisuuden kanssa. Tällä määrittelyllä viitataan siihen, että sivistysprosessi tapahtuu yhteiskunnan ja kulttuurin tietojen, kykyjen ja valmiuksien oppimisena. Samassa yhteydessä Klafki korostaa, ettei sivistävä oppiminen ole pelkkää yhteiskuntaan ja kulttuuriin sopeutumista. Se on produktiivista omaksumista eli omaksi tekemistä, uudelleen elävöittämistä ja aktivoimista, suhteellistamista, muokkaamista, muuttamista, jatkokehittelyä sekä lopulta oman aktiivisuuden ja luovuuden vapautumista (Klafki, 1978d, s. 57). Viimeiseksi mainitulla seikalla – aktiivisuuden ja luovuuden vapautumisella – viitataan ilmeisesti siihen, että omaksumis- ja arviointiprosessit mahdollistavat henkiseen täysi-ikäisyyteen ja itsemääräämiseen kasvamisen. Tämä lähtökohta tarkoittaa, että ihminen voi tulla itsenäiseksi persoonaksi vain omaksumalla kulttuuria omakohtaisella ja luovalla tavalla.<sup>31</sup>

Klafki ottaa esille subjektin ja historiallisen todellisuuden välitysstruktuurista Humboldtin ja Hegelin sivistysteoriat. Sivistysteoreettisessa kirjallisuudessa on nähty, että näistä teoreetikoista edellinen korostaa subjektiivisuutta ja jälkimmäinen objektiivisuutta (ks. Dörpinghaus ym., 2009, s. 81; Klafki, 2007, s. 24–25). Humboldtin osalta Klafki viittaa seuraaviin sanoihin *Theorie der Bildung des Menschen* -sivistysfragmentissa:

Olemassaolomme lopullinen tehtävä: antaa ihmisyyden käsitteelle persoonassamme, niin elämämme aikana kuin sen jälkeenkin, jälkeen jättämiemme elävän vaikutuksen jälkien kautta, niin suuri sisältö kuin mahdollista. Tämä tehtävä toteutuu ainoastaan yhdistämällä minä maailman kanssa yleisimpään, elävimpään ja vapaimpaan vuorovaikutukseen. (Humboldt, 2019, s. 7)

Humboldtin sivistysfragmentissa tarkastellaan sivistystä eri tieteenalojen kontekstissa (ks. Lüth, 1998, s. 45–48; Wagner, 1995, s. 27). Käsillä olevan teeman

---

<sup>31</sup> Karl Ernst Nipkow tulkitsee henkietieteellisten sivistysteorioiden suhdetta kulttuuriin samalla tavalla. Hänen mukaansa sivistys ei ole pelkkää yhteiskuntaan sosiaalistumista, vaan sivistysprosesseissa ihmisellä on arvioiva suhde ympäröivään maailmaan. Suhde kulttuuriperintöön tulisi ymmärtää kriittisenä vuorovaikutuksena, ja tradition vaalimista voidaan vaatia vain produktiivista ja itsenäistä omaksumista varten (Nipkow, 1965, s. 318).



kannalta on keskeistä, että tekstissä määritetään sivistysprosessin luonnetta ja ehtoja. Fragmenttinsa aluksi Humboldt esittää, että ihmisen päämääränä on kehittää voimiaan ja saavuttaa arvokas persoonallisuus. ”Kaikenlaisen toiminnan keskiössä on ihminen, joka ilman mihinkään yksittäiseen asiaan suuntautunutta tarkoitusta, haluaa vahvistaa ja kohottaa luontonsa voimia ja antaa olemiselleen arvon ja pysyvyyden” (Humboldt, 2019, s. 6). Tämä määrittely muotoilee uudestaan *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* sekä *Über den Geist der Menschheit* -teosten ajatuksia sivistyksestä. Sivistysprosessissa ihminen siis kehittää voimiaan ja etsii määrittystään ihmisenä. Näihin lähtökohtiin viittaamisen jälkeen Humboldt tekee huomioita inhimillisen ajattelun ja toiminnan luonteesta. Ajattelu on Humboldtille pyrkimystä itseymmärrykseen, kun taas toiminta tähtää autonomian saavuttamiseen. Ne molemmat perustuvat maailman ymmärtämiseen ja muokkaamiseen, minkä vuoksi ihminen pyrkii ”saamaan maailmasta niin laajan otteen kuin mahdollista ja yhdistämään itsensä siihen niin vahvasti kuin vain voi” (Humboldt, 2019, s. 6). Wagner (1995, s. 29) tulkitsee Humboldtia siten, että sivistysprosessit toteutuvat ajattelun, toiminnan ja maailman suhteissa. Humboldt esittää tässä viitekehyksessä sanat, joihin Klafki viittaa klassisia sivistysteorioita koskevassa artikkelissaan.

Maailmalla Humboldt ei tarkoita pelkästään fyysistä todellisuutta, vaan siihen kuuluu myös yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö (ks. Lüth, 1998, s. 46–47). Minän ja maailman vuorovaikutuksen yleisyys viittaa siihen, ettei yksipuolinen elämä mahdollista sivistystä. Jotta ihminen voi kehittää kykyjään, on hänen toimittava toisistaan poikkeavissa tilanteissa, ympäristöissä ja tehtävissä. Määre ihmisen ja maailman vuorovaikutuksen aktiivisuudesta täsmentää, ettei se ole passiivista. Tämä vuorovaikutus pitää sisällään kaksi aspektia: reseptiivisyyden (Rezeptivität) ja spontaaniuden (Spontaneität). Näistä käsitteistä on esitetty suuri määrä erilaisia tulkintoja Humboldt-tutkimuksissa. Schulz (2003, s. 146–148) päätyy esittämään yhteenvetona, että reseptiivisyys on vastaanottavuutta (Empfänglichkeit) ja spontaanius passiivisesti vastaanotetun sisäistä työstämistä. Vapaudella Humboldt viittaa siihen, ettei valtio rajoita ihmisten elämää tai holhoa heitä. Teoksessaan *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* hän määrittelee valtion toiminnan rajoja ja esittää, että ihmisten vapaa toiminta ajaa eteenpäin sivistystä. Humboldtin omana aikana kyse oli sääty-yhteiskunnan rajoituksista vapautumisesta ja liberaalin porvarillisen yhteiskuntajärjestyksen aikaansaamisesta (Benner, 2003, s. 39–76).

Minän ja maailman välisen vuorovaikutuksen tulisi olla Humboldtin mukaan sellaista, että se muuttaa ihmisen suhdetta maailmaan. Tämä lähtökohta sisältyy vieraantumisen ja siitä palaamisen käsitteisiin.

Vaikka kaikki nämä vaatimukset rajoittuvat ihmisen sisäiseen olemukseen, ajaa hänen luontonsa häntä jatkuvasti siirtymään itsestään ulkopuolellaan oleviin objekteihin, ja siinä on olennaista, ettei hän menetä tässä vieraantumisessa itseään, vaan että kaikesta, mitä hän tekee itsensä ulkopuolella, aina heijastuu kirkasta valoa ja miellyttävää lämpöä hänen sisimpäänsä. (Humboldt, 2019, s. 8)

Tätä sitaattia olisi luontevaa tulkita siten, että sivistysprosessissa ihminen vieraantuu itsestään niin, ettei hänen identiteettinsä hajoa, vaan vieraantumisen kokemus mahdollistaa subjektiviteetin jäsentymisen uudelleen. Humboldt-tutkimus vahvistaa tätä alustavaa tulkintaa, joskin vieraantumisen ja siitä palaamisen käsitteistä on esitetty toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Humboldt-monografiat kirjoittaneet Benner ja Wagner ovat yhtä mieltä siitä, että vieraantuminen tarkoittaa uusien ja vieraiden asioiden kohtaamista (Benner, 2003, s. 103–104; Wagner, 1995, s. 29–30). Pelkästään tuttu ja vanha ei siis ole sivistävää, vaan ihminen voi sivistyä ainoastaan laajentamalla ymmärrystään maailmasta.<sup>32</sup> Benner ja Wagner jakavat myös ajatuksen siitä, että sivistysprosessissa ihminen on tekemisissä maailman kanssa niin mielikuvituksen, ymmärryksen kuin aistien kautta (Benner, 2003, s. 104; Wagner, 1995, s. 36). Näin ollen sivistys ei ole pelkkää tieteellis-teknistä vuorovaikutusta maailman kanssa, vaan sitä luonnehtii moniperspektiivisyys. Vieraantumisesta palaamisen käsitteen merkitystä on määritelty tutkimuskirjallisuudessa toisistaan poikkeavilla tavoilla. Wagner (1995, s. 30, s. 83–84) tulkitsee, että ihminen ymmärtää uutta objektia sen moninaisuudessaan, minkä seurauksena hän ja objekti lähestyvät toisiaan mimeettisesti. Sivistysprosessissa ihminen suuntautuu uutta kohti, avautuu moninaiselle ja ei-identtiselle, ymmärtää sitä aikaisempien kokemustensa avulla ja laajentaa perspektiiviään maailmaan (Wagner, 1995, s. 32–33). Siten vieraantumisesta palaaminen on Wagnerin mukaan uusien asioiden ymmärtämistä aikaisempien tulkintamallien perusteella. Benner vaikuttaisi lähestyvän vieraantumisesta palaamista Humboldtin *Über den Geist der Menschheit* -tekstin kannalta. Benner pohtii, miten ihminen voi kysyä tarkoitustaan minän ja maailman

---

<sup>32</sup> Adorno (1962) ja Horkheimer (1985) korostavat sivistysteorioissaan ulkoisiin objekteihin perehtymistä. Tämä Humboldtin esittämä periaate selvittää, mistä siinä on kyse. Sivistys on siis subjektin maailmankuvan muutosta vieraan kohtaamisen avulla.

välisessä vuorovaikutuksessa. Hänen tulkintansa mukaan sivistävässä toiminnassa ihminen kääntyy vieraiden ja uusien asioiden pariin, tulee itselleen vieraaksi ja oppii uutta siten, että uusi opittu asia mahdollistaa jatkossa yhä pidemmälle menevän vieraantumisen ja maailman ymmärtämisen (Benner, 2003, s. 105). Benner näyttäisi siis ajattelevan, että uusia asioita kohdatessaan ihmisen on mahdollista kysyä itseään ja pyrkiä tuottamaan oma määräyksensä itsenäisesti.

Humboldtin lisäksi Klafki viittaa klassisten sivistysteorioiden toisen osatekijän yhteydessä Hegeliin. Klafki ajattelee Dörpinghausin ja kollegoiden (2009, s. 81) tavoin, että Hegelin sivistysteoriassa objektiivinen ja yleinen saavat subjektia suuremman painoarvon (ks. Klafki, 2007, s. 24–25). Ennen Hegelin sivistysteorian tarkastelua on syytä huomata, ettei Hegelillä ole yhtä näkemystä sivistyksestä, vaan sivistys saa jossain määrin toisistaan poikkeavia merkityksiä hänen teksteissään. Stojanovin (2018, s. 23) mukaan Hegel tarkastelee sivistystä historiallisena hengen kehityksenä, tämän kehityksen eräänä vaiheena, pedagogisena päämääräkäsittteenä sekä hengen kehityksenä, jolla on pedagogisia seuraamuksia.<sup>33</sup> Näistä sivistyksen käsitteistä kaksi ensimmäistä löydetään Hegelin teoksesta *Phänomenologie des Geistes*, kolmas lukion rehtorina pitämistään puheistaan (*Gymnasialreden*) ja neljäs Hegelin oikeusfilosofiasta. Myös Bykova (2020) tunnistaa Hegeliltä useita sivistyksen käsitteitä. Niitä ovat sivistys pedagogisen toiminnan tuloksena (formal education or schooling), sosiaalisena kasvuna kulttuurin jäseneksi (social enculturation) ja kulttuurin yksilöllisenä omaksumisena (acculturation) (Bykova, 2020, s. 426–427).<sup>34</sup> Koska Bykovan esitystapa ei ole niin systemaattinen kuin Stojanovin, on vaikea sanoa tarkasti, missä määrin heidän erottelemat sivistyksen käsitteet vastaavat kokonaisuudessaan toisiaan. Varmaa kuitenkin on, että kumpikin tutkija tunnistaa saman pedagogisen sivistyksen käsitteen Hegelin *Gymnasialreden*-puheiden pohjalta.

Hegelin sivistysteoriasta on esitetty toisistaan enemmän ja vähemmän poikkeavia tulkintoja (ks. Bykova, 2020; Dörpinghaus ym., 2009; Gadamer, 2004;

---

<sup>33</sup> Stojanovin mukaan sivistys on Hegelille ensinnäkin vieraantumista yhteiskunnallisista olosuhteista siten, että ihminen arvioi ympäröivää maailmaa ja muotoilee sille parempia vaihtoehtoja, toiseksi yksilön ja sosiokulttuurisen maailman dialektista kehitystä erilaisten historiallisten vaiheiden kautta, kolmanneksi vieraantumista antiikin kulttuurin opiskelun avulla, yleisten periaatteiden oppimista ja valmistautumista elämään yhteiskunnan julkisessa tilassa ja neljänneksi ihmisen siirtymää perheen piiristä porvarilliseen yhteiskuntaan, mikä edellyttää häneltä kykyä kohottaa itsensä yleisyyteen (Stojanov, 2018, s. 23–51).

<sup>34</sup> Bykovan Hegel-tulkinnassa sivistys on ensinnäkin välittömyyden ylittämistä ja universaalien ajattelukyvyyn saavuttamista kouluopetuksessa, toiseksi kasvua kulttuuriseen elämänmuotoon ja kolmanneksi ihmisen itsekehitystä reflektiivisen kulttuurin omaksumisen avulla (Bykova, 2020, s. 429–431).

Kivelä, 2017; Stojanov, 2018). Niiden kaikkien avulla ei ole mahdollista selvittää yhtä havainnollisesti, mihin Klafki voisi viitata Hegelin sivistysteoriassa omaksumisen ja arvioimisen käsitteillä. Nähdäkseni Bykovan ja Stojanovin kirjoitukset soveltuvat tähän tarkoitukseen. Nämä tutkijat ovat tehneet uudet ja melko ymmärrettävät tutkimukset Hegelin sivistyksen käsitteestä. Siksi kuvaan Hegelin sivistysteoriaa seuraavaksi Bykovan ja Stojanovin lähteiden avulla. Otan esille myös muita tutkimuksia, mutta ne ovat sivuroolissa Hegelin sivistyksen käsitteen analysoimisessa ja selventämisessä.

Bykova (2020) tarkastelee Hegelin sivistysteoriaa monipuolisesti. Hän erottelee Hegelin sivistyksen käsitteestä analyttisesti erilaisia osatekijöitä ja täsmentää Hegelin sivistysteoriaa ottamalla esiin siihen liittyviä teemoja: universaalien ja yksilöllisen hengen dialektisen kehityksen, toiseuden, tunnustuksen, negaation sekä yksilön ja kulttuuriperinnön suhteen. Hegelin sivistyksen käsitteestä Bykova tunnistaa kolme osatekijää. Niitä ovat ensinnäkin kasvatuksellinen osatekijä eli sivistys muodollisena koulutuksena, toiseksi sosiaalinen osatekijä eli sivistys sosiaaliseen elämään osallistumisena tapahtuvana subjektikehityksenä ja kolmanneksi historiallis-kulttuurinen osatekijä eli sivistys kulttuurin yksilöllisenä omaksumisena (Bykova, 2020, s. 426–427). Sivistyksen ensimmäistä määrettä Bykova ei täsmennä kovinkaan syvällisesti. Hänen mukaansa Hegelin filosofiassa kasvatuksen ja kouluopetuksen päämääränä on kehittää lasten ja nuorten kykyä universaaliin ajatteluun (Bykova, 2020, s. 429–430). Tämä määrittely ei ole kovinkaan kattava, ja muilta Hegel-komentaattoreilta löydetäänkin aiheesta syvällisempiä esityksiä (ks. Kivelä, 2017; Stojanov, 2017, s. 35–44). Sivistyksen toisen määreen Bykova ymmärtää siten, että ihminen kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa naiiviuden tilasta autonomiaan, johon liittyy kriittisyys ja reflektiivisyys. Refleктоimalla tietoaan ja sosiaalista rooliaan subjekti vapautuu refleктоimattomasta, luonnollisesta ja välittömästä olemisestaan valistuneeseen katsantokantaan, johon liittyy rationaalinen autonomia ja itsetietoisuus (Bykova, 2020, s. 431). Kolmas sivistyksen määre koskee – Klafkin terminologiaa käyttäkseni – inhimillisen kulttuuritoiminnan objektivaatioita ja itseään sivistävän ihmisen suhdetta niihin. Bykova tulkitsee, että Hegelille sivistys on inhimillisen kulttuurin produktiivista omaksumista. Toisin sanottuna sivistysprosessissa ihminen oppii hallitsemaan kulttuuria perehtymällä inhimillisen maailman historiaan (Bykova, 2020, s. 431). Sivistys ei ole kuitenkaan Hegelille missään nimessä pelkkää kulttuuriin soziaalistumista. Itseään sivistäessään ihminen omaksuu aikaisempia kulttuurisisältöjä reflektiivisesti, minkä lisäksi hän kehittää

kulttuuria eteenpäin ja tiedostaa paikkaansa yhteiskunnassa ja historiassa (Bykova, 2020, s. 440–444).

Bykovan sivistyksen käsitteen osatekijöiden erottelu on puhtaasti analyttinen, mikä tarkoittaa, että eriteltyt näkökulmat kuuluvat saumattomasti yhteen. Ei ole kuitenkaan selvää, miten ne muodostavat yhden kokonaisuuden. Bykova mainitsee tekstissään joitakin yhteyksiä, mutta kovinkaan systemaattisesta esityksestä ei voida puhua. Esimerkiksi Hegelin idea antiikin kulttuurin ja kielen opiskelusta koulussa tähtää vieraantumisen kautta reflektiivisyyden kehitykseen (ks. Bykova, 2020, s. 436–437).<sup>35</sup> Näin ollen sivistyksen ensimmäinen ja toinen osatekijä kuuluvat yhteen. Nähdäkseni Krassimir Stojavin tulkinta Hegelin sivistysteoriasta auttaa jäsentämään Hegelin sivistyksen käsitteen osatekijöiden välisiä yhteyksiä. Selvennän siksi seuraavaksi Stojanovin Hegel-luentaa, minkä jälkeen palaan Hegelin kouluopetuksen teoriaan ja sivistyksen osatekijöiden yhteyksiin.

Bykovasta poiketen Stojanov ei eritele sivistyksen osatekijöitä vaan tarkastelee, miten Hegel ymmärtää sivistyksen eri teoksissaan. Stojanov lähtee liikkeelle *Phänomenologie des Geistes* -teoksesta, etenee *Gymnasialreden*-puheisiin ja päättyy Hegelin oikeusfilosofiaan. Viimeiseksi mainitussa lähteessä esitetty sivistyksen käsite on tärkein aiheeni kannalta. Hegelin oikeusfilosofian sivistyksen käsitteen tulkinnassaan Stojanov (2018, s. 45–46) allekirjoittaa Gadamerin (2004, s. 11) näkemyksen siitä, että sivistys merkitsee ihmisen kykyä kohottaa itsensä yleisyyteen. Hän ei kuitenkaan jaa Gadamerin käsitystä siitä, mitä tällä tarkoitetaan yksityiskohtaisemmin. *Wahrheit und Methode* -teoksessaan Gadamer tarkastelee Hegelin sivistyksen käsitettä ja päättyy esittämään hermeneuttisen tulkinnan siitä. Gadamerin ajatuksena on, että kyky itsensä kohottamiseen yleisyyteen edellyttää avoimuutta muiden ihmisten näkökulmille. ”Etäisyyden ottaminen itsestä ja omista yksityisistä päämääristä tarkoittaa niiden katsomista tavalla, jolla muut näkevät ne” (Gadamer, 2004, s. 15). Tällaista avoimuutta Gadamer pitää ei-käsitteellisenä. Toisin sanottuna sivistynyt ihminen on valmis omaksumaan muiden ihmisten näkökulman itseensä.

Itensä kohottaminen yleisyyteen ei koske Gadamerin (2004, s. 11) mukaan vain teoreettista järkeä vaan ihmisen rationaalisuutta ylipäänsä. Näin ollen

---

<sup>35</sup> Marina Bykovan tutkimus toimijuuden sosiaalisesta kontekstista Hegelin filosofiassa auttaa täsmentämään vapauden ja itsemääräämisen yhteyttä muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan. Bykova (2019) tulkitsee Hegeliä niin, että ihminen on aina sosiaalisen, kulttuurisen ja yhteiskunnallisen ympäristön tuote, joskin ihmiset ovat yhdessä rakentaneet inhimillisen maailmansa. Hegelille vapaus ja itsemäärääminen ovat mahdollisia ainoastaan eettisessä elämässä tai siveellisyydessä (Sittlichkeit), joka pitää sisällään perheen, porvarillisen yhteiskunnan ja valtion (Bykova, 2019, s. 166). Ihmisen on siis kasvettava modernin valtion jäseneksi, jotta hän kykenisi järkevään itsemääräämiseen.

sivistynyt ihminen ei pelkästään ajattele vaan myös toimii järkevien periaatteiden mukaan. Tätä teesiä Gadamer (2004, s. 11) havainnollistaa esimerkin avulla: jos joku joutuu sokean raivon valtaan ilman mittasuhteita tai suhteellisuudentajua, on hän sivistymätön. Stojanov ajattelee Gadamerin tavoin, että sivistynyt ihminen kykenee tarkastelemaan asioita muiden ihmisten näkökulmasta. Hän kuitenkin täydentää ja muokkaa tätä määrittelyä. Kyky kohottaa itsensä yleisyyteen tarkoittaa 1) sen tiedostamista, että ihminen jakaa muiden ihmisten kanssa samanlaisen tietoisuuden ja tahdon, jotka perustavat omia partikulaarisia toimintoja, haluja ja taipumuksia ja 2) kykyä tarkastella omia toimintoja, haluja ja kykyjä muiden ja yleisestä näkökulmasta, mikä edellyttää objektiivisuuden tajun vaalimista merkittävää etäisyyden ottamista omiin tunteisiin ja sitoumuksiin (Stojanov, 2018, s. 45–46). Toisin sanottuna sivistynyt ihminen on kriittinen ja reflektioon kykenevä toimija.

Stojanov kritisoi Gadamerin tulkintaa siitä, että se sivuuttaa käsitteellisen roolin sivistyksessä. Hän pyrkii sanomaan, että itsensä kohottaminen yleisyyteen edellyttää käsitteellistä ajattelua, mikä eroaa pelkästä hermeneuttisesta avoimuudesta. Tarkalleen ottaen Stojanov (2018, s. 47) esittää, että itsensä kohottaminen yleisyyteen on yksilön subjektiivisen tahdon käsitteellistä artikulaatiota ja transformaatiota, jossa ihminen on avoin muiden näkökulmille ja huomioi myös sosiokulttuurisen elämänmuodon normit. Artikulaatio on uskomusten tuomista rationaalisen tarkasteluun, jossa hylätään, tehdään ja perustellaan käsitteellisiä sitoumuksia (Stojanov, 2018, s. 14, 82). Transformaation käsitteen merkitystä Stojanov ei selvennä. Sen sisältö voidaan kuitenkin päätellä välillisesti. Stojanov (2018, s. 47) nimittäin esittää, että toisten näkökulmien tarkastelu on sivistävää vain, mikäli siihen liittyy pyrkimys totuuteen ja oikeudellisuuteen. Transformaatio on siis oman subjektiivisen tahdon muokkaamista. Siten sivistys on Hegelille oman itsen ja sosiokulttuurisen elämänmuodon kriittisiä tarkastelua ja kehittämistä.

Hegelin filosofiassa sivistys toteutuu erilaisissa yhteiskunnan instituutioissa. Tutkijat ovat osittain erimielisiä siitä, miten tämä periaate tulisi ymmärtää. Dörpinghaus ja kollegat (2009, s. 84–91) tulkitsevat, että perhe, koulu, porvarillinen yhteiskunta ja valtio kytkeytyvät sivistykseen. Stojanov (2018, s. 44) kuvaa tarkemmin, että sivistys tarkoittaa Hegelille ihmisen siirtymää koulusta porvarilliseen yhteiskuntaan. Stojanov kuitenkin korostaa Hegel-luennassaan myös muiden instituutioiden merkitystä sivistykselle ottamalla eksplisiittisesti esille sen, että työ ja osallistuminen poliittiseen toimintaan sivistävät ihmistä (Stojanov, 2018, s. 91–98). Perhe on Hegelille rakkauteen perustuva heteronormatiivinen yhteisö,

jossa kasvatuksen avulla tuetaan lasten kehitystä itsenäisyyteen (Dörpinghaus ym., 2009, s. 84–85). Koulu on pedagoginen instituutio, jonka tehtävänä on edistää oppilaiden sivistysprosessia kehittämällä heidän kognitiivisia, moraalisia ja praktisia kykyjään (Dörpinghaus ym., 2009, s. 85–87; Kivelä, 2017, s. 3–5). Porvarillinen yhteiskunta viittaa työn sfääriin. Sen piirissä ihmiset edistävät omia egoistisia intressejään, mutta se on mahdollista vain, mikäli he kykenevät perustelemaan niitä yleisestä näkökulmasta, ottamaan huomioon muiden intressit ja tekemään yhteistyötä heidän kanssaan (Beiser, 2005, s. 245; Pinkard 2002, s. 291–292). Hegelin käsitys valtiosta pitää sisällään mm. virkamieshallinnon, erilaisten ryhmien intressejä edistävät ja näitä ryhmiä valvovat korporaatiot sekä kriittisen julkisuuden (Houlgate, 2019, s. 189–202).

Hegelin kouluteorian avulla voidaan nähdäkseen havainnollistaa, miten hänen sivistyksen käsitteensä erilaiset osatekijät kietoutuvat yhteen. Hegel esittelee sivistysteoreettista käsitystään kouluopetuksesta lukion rehtorina pitämässään puheissa. Niissä hän ottaa kantaa antiikin kielten ja kulttuurin opiskelemiseen, oppisisältöjen rooliin opetuksessa ja koulukuriin (Hegel, 1968, s. 29–74). Kivelä (2017) tulkitsee, että kouluopetuksessa lapset ja nuoret omaksuvat objektiivisia kulttuurisisältöjä, mikä mahdollistaa välittömistä ja partikulaarisista subjektiivisen tahdon elementeistä vapautumisen. Kun ihmiset hyödyntävät omaksumiaan kulttuurisisältöjä, tulee heidän elämästään tietoista ja itseohjattua (Kivelä, 2017, s. 3). Stojanov tulkitsee Hegelin kouluteoriaa pitkälti samoin kuin Kivelä. Hän allekirjoittaa Kivelän näkemyksen kulttuurin ja sivistyksen suhteesta, mutta hahmottaa eri tavalla työn merkitystä Hegelin sivistysteoriassa. Stojanov katsoo, että Hegelin kouluteoriassa oppilaat perehtyvät opetuksessa objektiivisiin kategorioihin, lakeihin ja normeihin. He oppivat soveltamaan yleisiä periaatteita erilaisissa käytännön yhteyksissä, mikä mahdollistaa partikulaarisista haluista ja taipumuksista vapautumisen (Stojanov, 2018, s. 40–42). Bykovan (2020) erottelemat sivistyksen käsitteen osatekijät liittyvät toisiinsa siis siten, että oppilaat omaksuvat koulussa yhteisön kulttuuriseen pääomaan kuuluvia objektiivisia periaatteita ja saavuttavat näin kyvyn tarkastella asioita yleisestä ja muiden näkökulmasta. Sivistys formaalisena koulutuksena, kasvuna kulttuurin jäseneksi ja kulttuurin yksilöllisenä omaksumisena ovat tällä tavalla osa samaa kokonaisuutta.

Klafkin tulkinta minän ja maailman välityssuhteesta Humboldtilla ja Hegelillä näyttäisi olevan perusteltu. Humboldt ja Hegel muotoilevat toisistaan poikkeavia näkemyksiä siitä, kuinka sivistysprosessit toteutuvat ihmisen ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Humboldt korostaa uusien asioiden kohtaamista ja niiden rikastavaa vaikutusta ihmisen subjektiviteettiin, ja Hegel painottaa ihmisen kasvua

yhteisön jäseneksi perheen ja koulun piirissä. Henkityhteellisessä didaktiikassa näyttäisi näkyvän erityisesti Hegelin vaikutushistoria. Henkityhteellisen sivistysteorian mukaan ihminen kehittää itseään monipuolisesti ja kasvaa täysikäisyyteen omaksumalla yhteiskunnan kulttuurisisältöjä. Tähän viitataan omaksumisen käsitteellä. Sivistys ei ole kuitenkaan pelkkää sosialisatiota, vaan se merkitsee myös individuaatiota. Hegelin mukaan ihminen kehittää sivistysprosesseissa omia näkemyksiään ja toimintatapojaan rationaalisiksi, mikä merkitsee myös kulttuurin kriittistä arvioimista. Kulttuurin omaksuminen on Hegelille yksilöllistä siinä mielessä, että sivistysprosesseissa ihminen muokkaa ja kehittää yhteisönsä kulttuurista pääomaa. Henkityhteellisen sivistysteorian käsitys produktiivisesta kulttuurin omaksumisesta vastaa näin ollen Hegelin sivistysteoriaa. Lisäksi Hegelin käsitys perhe- ja koulukasvatuksesta merkityksestä sivistykselle näyttäisi kuuluvan henkityhteelliseen sivistysteoriaan. Henkityhteellisen pedagogiikan edustajat näkevät sivistyksen pedagogisessa kontekstissa siinä mielessä, että sivistys edellyttää kulttuurin välittämistä lapsille ja nuorille harkitulla ja lähestyttävällä tavalla (Matthes, 2011, s. 67). Hegelin ymmärrys kotikasvatuksesta ja kouluopetuksen merkityksestä ennakoii tätä käsitystä. Yhteenvetona voidaan siis esittää, että Klafkin käsitys ihmisen ja maailman välityssuhteesta on enemmän hegeliläinen kuin humboldtilainen.<sup>36</sup>

### 3.4 Sivistyksen historiallisuus

Klassisten sivistysteorioiden toisen osatekijän kuvauksessaan Klafki esittää, että sivistys merkitsee ihmisen ja ihmiskunnan täydellistymistä historian kulussa. ”Sivistys on mahdollista vain yleisen eli ihmisyden ja inhimillisyyden sekä niiden edellytysten historiallisten objektivaatioiden mediumissa, ei kuitenkaan kääntymisenä taaksepäin historiaan, vaan suuntautumisenä humanitaarisen edistyksen mahdollisuuksiin ja tehtäviin” (Klafki, 2007, s. 25). Tästä periaatteesta Klafki ottaa esille Humboldtin ja Herderin sivistysteorian. Edellisen kohdalla Klafki viittaa Humboldtin (2019, s. 7–8) sivistysfragmenttiin, jossa todetaan:

---

<sup>36</sup> Myös muut klassiset sivistysteoreetikot korostavat vastaavia lähtökohtia. Kantin mukaan ihmisten kilpailu toisiaan vastaan edistää kollektiivisia sivistysprosesseja, minkä lisäksi ihmisen kasvu ajattelun ja moraalien autonomiaan edellyttää kasvatusta ja opetusta (Kant, 1904; Kivelä, 1994). Fichte on taas esittänyt mallin siitä, miten ihmisen itsemäärittäminen tapahtuu ajattelun (Denktätigkeit) ja toiminnan (Welttätigkeit) vuorovaikutuksessa (Benner, 1991, s. 63–73; 2003, s. 97–99).



Mitä kansakunnalta, ajanjaksolta ja koko ihmissuvulta vaaditaan, jotta se ansaitsisi arvostuksemme ja ihailumme? Siltä edellytetään, että sivistys, viisaus ja hyve vallitsevat siinä niin voimakkaasti ja laajalle levinneinä kuin mahdollista – että sen sisäinen arvo kohoaisi niin korkealle, että ihmisyyden käsite saisi suuren ja arvokkaan sisällön, jos se pitäisi johtaa siitä ainoana esimerkkinä.

Humboldt esittää tässä sitaatissa, että kansoja, aikakausia ja koko ihmiskuntaa tulisi arvioida siitä näkökulmasta, ovatko ne onnistuneet aktualisoimaan ihmisyyteen sisältyviä potentiaaleja (ks. Koller, 2014, s. 77–79). Sivistys ei koske siten pelkästään yksittäistä ihmistä vaan laajemmin kollektiiveja: yksittäisiä kansoja ja koko ihmiskuntaa. Se, että tällaisten kollektiivien sivistys on historiallista, käy ilmi seuraavista sanoista, joilla Humboldt jatkaa Klafkin esille ottamaa sitaattia:

Vaaditaan myös, että ihminen jättää arvostaan näkyvän leiman rakentamiinsa järjestyksiin, vieläpä häntä ympäröivään elottomaan luontoon, että hän varmasti jättää hyveensä ja voimansa henkäyksen (niin voimallisesti ja läpikotaisin niiden tulee valaista hänen koko olemuksensa) synnyttämiinsä jälkeläisiin. Sillä vain näin on kerran saavutettujen ansioiden säilyminen mahdollista, ja ilman sitä, ilman rauhoittavaa ajatusta jalostumisen ja sivistyksen varmasta jatkuvuudesta, olisi ihmisen olemassaolo katoavaisempi kuin kasvin olemassaolo, joka kuihtuessaan vähintäänkin varmistaa jättävänsä jälkeensä itsensä kaltaisen luontokappaleen siemenen. (Humboldt, 2019, s. 8)

Humboldt siis ajattelee, ettei sivistys ole pelkästään ainutlaatuisen ja yksilöllisen persoonallisuuden rakentumista vuorovaikutuksessa maailman kanssa vaan myös maailman muokkaamista. Yksilöllisten ja kollektiivisten sivistysprosessien tulisi johtaa siihen, että ihminen tekee ympäröivästä maailmasta itsensä näköisen (ks. Lüth, 1998, s. 46). Näin ihmiskunta voi varmistaa sen, että sivistys tuottaa konkreettisia aikaansaannoksia, jotka eivät häviä yksilöiden kuoleman seurauksena, mikä mahdollistaa pitkäjänteisen ihmisyyden kehittämisen. Tämä ajatus on mielekäs vain historiallisesta näkökulmasta. Siten sivistys on historiallinen prosessi, jossa ihminen – ymmärrettynä yksilönä sekä tietyn kulttuurin ja yhteiskunnan jäsenenä – muokkaa itseään ja maailmaansa.

Toinen lähde, johon Klafki viittaa perustellessaan sivistysprosessin historiallisuutta, on Herderin teos *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Siitä hän ottaa esille katkelmia luvuista *Humanität ist der Zweck der Menschennatur, und Gott hat unsrem Geschlecht mit diesem Zweck sein eigenes*

*Schicksal in die Hände gegeben ja Der Mensch ist zu feinem Trieben, mithin zur Freiheit organisiert.* Niitä Klafki tulkitsee siten, että Herderin filosofiaan sisältyy optimistinen historiateoria eli ymmärrys historiasta korkeamman ihmisyyden toteutumisenä. Sitaattien suuren määrän ja pituuden vuoksi niitä ei ole mahdollista käsitellä tässä yksitellen. Yhteenvetona voidaan todeta, että Herderin filosofiassa ihmiskunnan päämääränä on humaniteetti, joka on luonteeltaan historiallinen. Herder muotoilee tämän ajatuksen esimerkiksi seuraavasti: ”tästä näkökulmasta koko kansojen historialla on meille annettavanaan opetus siitä, miten kilpailla ihmisyyden ja ihmisarvon korkeimmasta kruunusta” (Herder, 2015).

Humaniteetin käsite on Herderin sivistysteoriassa ja koko filosofiassa keskeisessä asemassa. Tämä käsite on kompleksinen ja pitää sisällään useita erilaisia määreitä. Yleisellä tasolla voidaan sanoa, ettei humaniteetti viittaa ihmiskuntaan reaalisena entiteettinä tai pelkkään humanitaariseen intressiin. Sen sijaan humaniteetissa on kyse ihmisen – yksilönä ja lajina ymmärrettynä – päämäärästä ja kehityspotentialista, johon liittyy humanitaarinen intressi (Adler, 2009, s. 94; Spencer, 2012, s. 113). Herder-tutkijat ovat esittäneet erilaisia määritelmiä siitä, mitä humaniteetti merkitsee korkeampana ihmisyytenä. Tässä yhteydessä riittävänä, muttei välttämättä täydellisenä yhteenvetona voidaan esittää, että humaniteetti on 1) avoin päämäärä, jota ihminen tavoittelee autonomisesti, 2) yksilöllistä ja kulttuurista variaatiota, moninaisuutta ja eroavaisuutta, 3) moraalisuutta, 4) kansojen välistä solidaarisuutta ja 5) historiallista (Adler, 2009, s. 95–113; Irmscher, 2001, s. 136–141; Spencer, 2012, s. 116–117). Humaniteetti on siis lähtökohtaisesti historiallinen käsite. Adler (2009, s. 111–113) tulkitsee tätä periaatetta niin, että humaniteetti on historian päämäärä ja että historia on erilaisia humaniteetin ilmentymiä. Herderille ihmiskunnan historia ei ole kuitenkaan deterministinen humaniteetin toteutumisen prosessi, vaan humaniteetin saavuttaminen riippuu ihmisten omasta toiminnasta; ihmisen on mahdollista pyrkiä korkeampaan ihmisyyteen, mutta hän ei saavuta tätä tavoitetta ilman ponnisteluja.

Klafkin tulkinta Humboldtin ja Herderin näkemyksistä sivistyksen historiallisuudesta on perusteltu.<sup>37</sup> Sivistys on klassisissa sivistysteorioissa

---

<sup>37</sup> Myös muut klassiset sivistysteoretikot ajattelevat, että ihmiskunnalla on mahdollisuus (itse)kehitykseen. *Über Pädagogik* -teoksessaan Kant (1904, s. 112–113) näkee, että ihmiskunta voi täydentyä historian kulussa, mikäli jokainen sukupolvi kasvattaa jälkeläisensä aina edellistä sukupolvea paremmin. Hegelin teos *Phänomenologie des Geistes* voidaan ymmärtää historiallisena sivistyskertomuksena, jossa eurooppalainen ihminen saavuttaa määrityksen vapaana olentona (Pinkard, 2002, s. 222; Wood, 1998, s. 305). Sivistysprosessin alkupisteenä on luonnollinen ja välitön henki, ja se päättyy hengen absoluuttiseen itsetietoisuuteen (Stojanov, 2018, s. 34–35). Schleiermacher taas katsoo, että lapsia tulee kasvattaa kykeneväiseksi osallistumaan yhteiskuntaan, mutta myös kehittämään sitä nykyistä paremmaksi (Frost, 2017, s. 313–314).

historiallinen projekti eikä pelkästään yksilön kasvutarina. Ihmiskunnan historiallinen sivistysprosessi ei kuitenkaan toteudu automaattisesti, vaan se riippuu ihmisten omista valinnoista. Tästä seuraa, ettei parempaan tulevaisuuteen voida luottaa sokeasti, vaan siihen tulisi pyrkiä kasvatuksen ja sivistyksen avulla. Näin ollen klassiset sivistysteoreetikot eivät suhtautuneet tulevaisuuteen naiivisti, vaan he olivat hyvin tietoisia ihmisyiden pimeistä puolista (ks. Kant, 2004b). Tästä huolimatta he ajattelivat, että ihmisellä on mahdollisuus kehittää itseään, mikä mahdollistaa myös yhteiskunnan edistyksen yksilöiden sivistyksen kautta.

### **3.5 Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys**

Klassisten sivistysteorioiden kolmas osatekijä tuo esille yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteen sivistysprosessissa. Tämä osatekijä pitää sisällään kolme erilaista lähtökohtaa. Klafki tulkitsee ensinnäkin, että klassisten sivistysteorioiden mukaan sivistysprosessissa muodostuva yksilöllinen persoonallisuus on suhteessa yleiseen ja että se on luonteeltaan substantiaalista ihmisyyttä. ”Tämä sellaisenaan vielä abstrakti välitysstruktuuri, jossa subjektit voivat saavuttaa itsemääräämiskyvyn objektiivis-yleisen omaksumisen ja arvioimisen kautta, konkretisoituu aina yksilöllisesti, eikä tätä yksilöllisyyden rakentumisen prosessia arvioida klassisen sivistysteorian ymmärryksessä yleisen pätevyuden rajoittamisena tai hajottamisena vaan ehtona kulloisenkin yleisyyden potentiaalisen runsauden kehittymiselle” (Klafki, 2007, s. 26). Toiseksi Klafki esittää, että klassisten sivistysteorioiden mukaan sivistysprosessi toteutuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. ”Yksilöllisyyden ja henkilökohtaisen ainutkertaisuuden kehittyminen sivistysprosessissa ei ole siis suoraan mahdollista yksittäisen ihmisen eristyksessä muista ihmisistä vaan sellaisessa kommunikaatiossa heidän kanssaan, jossa he kehittyvät yksilöllisesti ja johon he osallistuvat yksilöinä ja tunnustavat siinä vastavuoroisesti toisensa” (Klafki, 2007, s. 26). Kolmanneksi Klafki katsoo, että epäoikeudenmukaiset kansainväliset suhteet ovat sivistyksen vastaisia. ”Valtiot, kansat ja kulttuurit tulkitaan klassisissa sivistysteorioissa kuvainnollisessa merkityksessä yksilöinä eli omaleimaisina ilmentyminä mahdollisesta ihmisyydestä. ... Klassisten sivistysteoreetikoiden utooppinen johtoajatus ... oli rauhanomainen, hallitsemisen pyrkimyksistä vapaa valtioiden, kansojen ja kulttuurien rinnakkaiselo vastavuoroisessa tunnustamisessa ja kulttuurivaihdossa ’ihmisyyden edistämiseksi’” (Klafki, 2007, s. 28).

Klassisten sivistysteorioiden kolmas osatekijä näyttää olevan huonosti ymmärretty kriittis-konstrukttiivisen didaktiikan tutkimuksessa. Jank ja Meyer

(1991, s. 210) sekä Meyer ja Meyer (2007, s. 102) palauttavat tämän osatekijän ajatukseen siitä, että sivistysprosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Tämä tulkinta on puutteellinen, koska sosiaalisuus on vain yksi osa klassisten sivistysteorioiden käsitystä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteesta. Myös Kivelän (1994) tutkimuksessa klassisten sivistysteorioiden kolmas osatekijä jää pitkälti selvittämättä. Hän käsittelee tätä osatekijää vain muutamassa kappaleessa, jotka perustuvat pitkälti Klafkin siteeraamiseen. Klassisten sivistysteorioiden kolmannen osatekijän Kivelä (1994) tulkitsee siten, että yksilöllinen sivistysprosessi, yksilöllisten kompetenssien kehittyminen, määrittää yhteisöllistä sivistysprosessia, samoin kuin yhteisöllinen sivistysprosessi determinoi yksilöllistä sivistysprosessia. Tätä muotoilua ei voida pitää sen epätarkkuudesta ja suppeudesta johtuen klassisten sivistysteorioiden kolmannen osatekijän adekvaattina kuvauksena. Kattavampi näkemys saavutetaan, kun klassisten sivistysteorioiden kolmannesta osatekijästä tunnistetaan kolme erilaista näkökulmaa. Niitä ovat ensinnäkin sivistys yksilöllisenä kulttuurin omaksumisena, toiseksi sivistys sosiaalisena vuorovaikutuksena ja kolmanneksi sivistys kulttuurien välisenä rauhanomaisena rinnakkaiselona.

Klafki selvittää substantiaalisen yksilöllisyyden käsitettä viittaamalla Herderin, Humboldtin ja Schleiermacherin käsityksiin kielestä. Niitä hän tulkitsee siten, että yleisinhimillinen kielellisyys toteutuu useina eri kielinä ja että yksittäisiä kieliä voidaan käyttää lukemattomilla yksilöllisillä tavoilla (Klafki, 2007, s. 26–27). Klassisten sivistysteoreetikoiden kielifilosofiaa tutkineen Michael Forsterin mukaan Herder, Humboldt ja Schleiermacher jakoivat seuraavat oletukset kielen luonteesta: 1) ajattelu edellyttää kieltä, joka mahdollistaa ja rajoittaa sitä, mitä ihminen voi ilmaista, 2) käsitteet eivät ole kielestä riippumattomia entiteettejä, vaan sanojen merkitykset perustuvat niiden käyttöön, 3) historiallisilta ajanjaksoilta ja eri kulttuureista löydetään toisistaan poikkeavia kieliä, käsitteitä ja ajattelun tapoja, minkä lisäksi yksilöt voivat käyttää kieltä yksilöllisesti ja luovasti, ja 4) kielenkäytön tutkimisen avulla voidaan saada tietoa inhimillisen ajattelun ja ymmärtämisen tavoista (Forster, 2011, s. 327–330; 2013, s. 88–90). Kieli on siis yleinen ihmisyyttä määrittävä piirre, joka kuitenkin ilmenee eri tavoilla kieliyhteisöissä. Yksittäiset ihmiset voivat kehittää omanlaisiaan kielenkäytön tapoja, jotka poikkeavat muiden kieliyhteisön jäsenten tuottamasta puheesta ja kirjoituksesta. Klafkin mukaan tämän yleisen ja yksilöllisen suhde koskee kaikkia sivistysprosessissa omaksuttuja kulttuurisisältöjä. Näin ollen sivistys ei ole pelkästään kulttuuriin omaksumista sellaisenaan vaan sen muokkaamista ja

kehittämistä.<sup>38</sup> Yksilöllisyys ja yleisyys eivät ole siten toisilleen vastakkaisia sivistyksen osatekijöitä, vaan ne edellyttävät toisiaan.

Sivistyksen sosiaalista ulottuvuutta Klafki havainnollistaa samassa yhteydessä, jossa hän puhuu kielenkäytön yleisyydestä ja yksilöllisyydestä. Hänen mukaansa Herder, Humboldt ja Schleiermacher ajattelevat, että kieli on yksilöllisen subjektiviteetin rakentamisen ja ilmaisemisen väline ja että kielenkäyttö tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Klafki, 2007, s. 26). Siten sivistys ei ole mahdollista erillisyydessä toisista ihmisistä, vaan sitä tukee sosiaalinen vuorovaikutus. Tämä tulkinta saa tukea sivistysteoreettisesta tutkimuksesta. Herder ja Humboldt ajattelevat, että eri kansojen ja ihmisryhmien sisäisen luonteen ymmärtäminen edellyttää heidän kielenkäyttönsä tapoihin perehtymistä (Forster, 2011, s. 99). Näiden teoreetikoiden osalta voidaan siis vahvistaa ajatus siitä, että ihminen ilmaisee ja toteuttaa yksilöllisyyttään kielenkäytön avulla. Humboldtilta löydetään tarkempi käsitys siitä, kuinka sivistys on intersubjektiivista ja kielellistä. Hänen mukaansa kieli mahdollistaa todellisuuden ja muiden ihmisten ymmärtämisen, mikä edistää ihmisen sivistystä (Wagner, 1995, s. 70–72). Toisin sanottuna uusien asioiden kohtaaminen tapahtuu kielellisessä vuorovaikutuksessa. Klafki (2007, s. 26–27) väittää, ettei tämä periaate koske pelkästään kieltä, vaan sivistys on laajemminkin sosiaalinen prosessi. Tästä lähtökohdasta esimerkkinä hän mainitsee Humboldtin ajatukset yliopisto-opinnoista sekä lukuisia muita sivistysteoreettisia käsitteitä.<sup>39</sup>

Humboldt tunnetaan sivistysyliopiston idean kehittäjänä. Yliopiston toimintaa ja tehtäviä hän käsittelee kirjoituksessaan *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Siinä korostuvat tutkimuksen ja opetuksen yhteys, opiskelijoiden tuleminen osaksi tiedeyhteisöä tutkivan oppimisen kautta, opiskelun sivistävä merkitys, tieteiden ykseys sekä tutkimuksen ja opetuksen autonomia. Humboldtin mukaan yliopisto on autonominen instituutio, jonka päämääränä on totuuden tavoittelu päättymättömässä tutkimusprosessissa. Valtion ei tulisi pyrkiä vaikuttamaan yliopiston toimintaan, vaan sille kuuluu tutkimuksen ja opetuksen vapaus. Opiskelijat ja opettajat tekevät yliopistossa keskenään yhteistyötä, ja opiskelijoiden

---

<sup>38</sup> Tämä lähtökohta näkyy myös siinä, miten Klafki kuvaa jo aiemmin mainitulla tavalla henkietieteellistä sivistysteoriaa (ks. Klafki, 1978d, s. 56–57).

<sup>39</sup> Klafki (2007, s. 27) ottaa esille Pestalozzin käsityksen elementaarista sivistyksestä, pedagogisen provinsin kommunikaatio- ja yhteistyömuodot Goethen *Wilhelm Meister* -teoksessa, Fichten utopian kansallisesta sivistyksestä ja kasvatuskollektiiveista, vuorovaikutuksen (Umgang) ja osallisuuden (Teilnahme) käsitteet Herbartilla sekä Schleiermacherin teorian seurallisuudesta (Geselligkeit).

roolina on itsenäinen tutkiminen pelkän opetuksi tulemisen sijasta. Yliopisto-opiskelu on sivistävää siinä merkityksessä, että tutkimustoiminta kehittää sitä tekevien ihmisten älyllisiä ja moraalisia kykyjä.

Klafki nostaa Humboldtin yliopisto-opintojen teoriasta esille kaksi lähtökohtaa: yksinäisyyden ja vapauden (Einsamkeit und Freiheit) sekä yhteistyön. Niitä Humboldt (2019) määrittelee seuraavasti:

Koska nämä laitokset voivat saavuttaa päämääränsä vain, kun jokainen, siinä määrin kuin suinkin mahdollista, on suhteessa puhtaaseen tieteen ideaan, ovat yksinäisyys ja vapaus niiden piirissä vallitsevia periaatteita. On myös huomattava, että ihmiskunnan henkinen työ edistyy vain yhteistyönä, eikä vain siten, että yksi korvaa sen, mikä toiselta puuttuu, vaan siten, että tuloksellinen yksilön toiminta innostaa toisia ja että yleinen, alkuperäinen, yksilöissä vain yksittäin tai johdetusti eteenpäin säteilevä voima tulee näkyväksi kaikille. Tästä syystä tulee näiden laitosten sisäisen organisaation saada aikaan ja ylläpitää keskeytymätöntä, jatkuvasti itseään uudelleen elävöittävää mutta pakottomatonta ja päämäärätöntä yhteistyötä. (Humboldt, 2019, s. 152–153)

Yksinäisyyden ja vapauden käsitteillä Humboldt viittaa siis siihen, että yliopiston tulisi tarjota opettajille ja opiskelijoille mahdollisuuksia syventyä itsenäisesti omaan tutkimustyöhönsä vailla häiriöitä eli ulkopuolisia interventioita. Tätä lähtökohtaa voidaan tulkita Klafkin tavoin klassisten sivistysteorioiden ajatuksena yksilöllisyydestä. Humboldtin yliopisto-opintojen käsityksessä sitä täydentää yhteisöllisyyden periaate, joka lisää edelliseen yksilöllisyyden määreeseen, että tutkijoiden välinen vuorovaikutus ja ideoiden vaihto on välttämätöntä sivistävässä tutkimuksessa. Siten sivistys on myös sosiaalista.

Humboldt ei rajaa sosiaalista vuorovaikutusta pelkästään institutionaaliin sivistysprosesseihin, vaan se on laajempi sivistystä koskeva määre. Tämä käy ilmi hänen ja Christian Gottfried Körnerin välisestä kirjeenvaihdosta. Lüthin (1998, s. 52) mukaan nämä kirjeet pitävät sisällään kaksi keskeistä ajatusta: ensinnäkin ihminen voi tiedostaa toisten ihmisten esimerkin avulla itseensä liittyviä puutteita ja pyrkiä paikkaamaan niitä, ja toiseksi kanssakäyminen vahvojen luonteiden kanssa mahdollistaa oman luonteen päättäväisen muokkaamisen. Oman itsen kehittämisen muiden esimerkin avulla ei perustu kuitenkaan sokeaan jäljittelyyn, vaan sivistävillä sosiaalisilla suhteilla on tiettyjä ehtoja. Suhteiden olisi yhtäältä vastattava ihmisten kehityspotentiaaleja, ja toisaalta eri osapuolten tulisi olla toisistaan riippumattomia ja keskenään erilaisia (Lüth, 1998, s. 51–53). Näin ollen sivistys voi toteutua monenlaisissa sosiaalisissa suhteissa eikä pelkästään

tutkimustyössä. Humboldtin määrittämät ehdot ihmissuhteiden sivistävyydelle muotoilevat uudestaan vieraantumisen ja siitä palaamisen käsitteitä. Tarkemmin määriteltynä sivistys edellyttää uuden kohtaamista, sen ymmärtämistä aikaisempien käsitteiden avulla ja näkökulmien laajentumista.

Klassisten sivistysteorioiden kolmannen osatekijän kolmas lähtökohta suuntaa huomion kansakuntien moninaisuuteen ja vuorovaikutukseen. Se koostuu useista periaatteista. Klafki esittää ensinnäkin, että klassisissa sivistysteorioissa kansat ja kulttuurit ymmärretään vertauskuvallisesti yksilöinä eli ainutkertaisina tapoina ilmentää ihmisyyttä. Toiseksi klassisissa sivistysteorioissa on arvioitu erilaisia kulttuureja ja kansoja universaalihistoriallisesta näkökulmasta. Kolmanneksi klassisten sivistysteorioiden universaalihistorialliseen ajattelutapaan kuuluu utopia kansojen välisestä rauhasta. Esimerkkeinä näistä ajatuksista Klafki mainitsee Herderin teokset *Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit* ja *Briefen zur Beförderung der Humanität* sekä Kantin tekstin *Zum ewigen Frieden*.

Kirjeissä humaniteetin edistämisestä Herder kritisoi vahvasti eurosentrisyyttä, imperialismia ja rasismia. Tämä käy ilmi esimerkiksi kirjeestä 114 (Herder, 2004, s. 381–382). Siinä hunnit ja mongolit, kaldealaiset, Attila ja hänen seuraajansa, foinikialaiset, kreikkalaiset, roomalaiset sekä kristityt saavat kuulla kunniansa valloitustensa ja sotiensa seurauksena. Myös espanjalaisten, portugalilaisten, englantilaisten ja hollantilaisten pyrkimykset levittää kulttuuriaan Intiaan ja Afrikkaan tuomitaan. Lisäksi Herder valittelee sitä, että eri kansallisuuksien edustajat vihaavat toisiaan. Spencer (2012, s. 145) tiivistää siten perustellusti, että Herderin filosofiassa humaniteetin toteutumista estävät orjuus, sodat, toisten kansojen hyväksikäyttö ja kulttuuri-imperialismi. Tässä taustalla on humaniteetin käsitteeseen liittyvät yleiset moraaliset lähtökohdat sekä Herderin allekirjoittama ajatus kulttuurisen moninaisuuden arvosta. Koska humaniteettia rakennetaan kulttuuristen lähtökohtien mukaisesti ja se on luonteeltaan moraalista ihmisyyttä, ei puuttuminen toisten kansojen elämään ole hyväksyttävää.

Teoksessaan *Zum ewigen Frieden* Kant esittää suunnitelman maailmanrauhan aikaansaamiseksi. Hän antaa alustavia (1–6) ja lopullisia (7–9) määräyksiä siitä, kuinka rauha tulisi pyrkiä turvaamaan globaalisti:

- 1) Rauhansopimukseksi älköön tunnustettako sellaista, joka on tehty salaisella tarkoituksella varata samalla aihe vastaiseen sotaan.
- 2) Minkään valtion älköön sallittako perinnän nojalla, vaihtamalla, ostamalla tai lahjaksi hankkia omakseen toista omintakeista valtiota (pienää tai suurta, mikä on tässä yhdentekevää).

- 3) Vakituinen sotaväki (miles perpetuus) on aikaa myöten kokonaan lakkautettava.
- 4) Valtiovelkaa älköön tehkö valtion ulkoasioita silmällä pitäen.
- 5) Mikään valtio älköön sekaantuko väkivaltaisesti toisen valtion hallitusmuoto- ja hallitusasioihin.
- 6) Käydessään sotaa toisen valtion kanssa älköön mikään valtio antautuko sellaisiin vihollisuuksiin, joista on välttämättömänä seurauksena, että keskinäinen luottamus tulevana rauhan aikana käy mahdottomaksi. Semmoisia ovat salamurhaajain (percussores) ja myrkynekottajain (venefici) käyttäminen, antautumissopimuksen rikkominen, maanpetoksen (perduellio) järjestäminen siinä valtiossa, jota vastaan soditaan, ym.
- 7) Valtiojärjestys olkoon jokaisessa valtiossa tasavaltainen.
- 8) Kansainoikeus perustukoon vapaiden valtioiden valtioliittojärjestelmään.
- 9) Maailmankansalaisoikeus olkoon rajoitettu yleiseen vierasystävyyden vaatimuksiin. (Kant, 1955)

Nämä määreet vaativat, että maailman valtioiden tulisi olla tasavaltaisia ja että niiden tulisi muodostaa ylikansallinen rauhanliitto. Lisäksi valtioiden olisi oltava keskenään rauhanomaisessa vuorovaikutuksessa. Klafkin tulkinnan kannalta on keskeistä, miten Kant pohtii kolmatta määrettä vierasystävyydestä. Sen yhteydessä Kant kritisoi eurooppalaisten maiden toimintaa vieraiden kansojen parissa. Hänen mukaansa alkuasukasten nujertaminen, maan eri valtioiden yllyttäminen laajaperäisiin sotiin, nälänhätä, kapina ja petollisuus kuuluvat ”murheiden litaniaan, jotka ihmissukua painavat” (Kant, 1955, s. 33). Kant siis kritisoi Herderin tavoin kolonialismia, orjuutta ja sotia *Zum ewigen Frieden* -teoksessaan. Aikaisemmista Kantin kirjoituksista voidaan löytää kolonialismia ja orjuutta perustelevia rasisistisia ajatuksia, mutta Kleingeldin (2012, s. 92–95) mukaan Kant luopui niistä ja omaksui rasismiin, orjuuden ja kolonialismin vastaisen kannan. Herder sen sijaan kritisoi näitä asioita johdonmukaisesti koko tuotannossaan.

Yhteenvetona klassisten sivistysteorioiden kolmannesta osatekijästä voidaan esittää, että sivistys on yksittäisen ihmisen näkökulmasta kulttuurin yksilöllistä



omaksumista<sup>40</sup> vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa<sup>41</sup>. Lisäksi klassisiin sivistysteorioihin sisältyy utooppinen ajatus kansojen välisestä rauhanomaisesta yhteiselosta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta sivistyksen edistämiseksi.<sup>42</sup> Aikaisemmissa Klafkin sivistysteorian tulkinnoissa esitellään näitä lähtökohtia puutteellisesti. Kivelä (1994) korostaa kulttuurin yksilöllistä omaksumista, kun taas Jank ja Meyer (1991) tuovat esille sosiaalisten suhteiden merkityksen sivistykselle. Vaikka nämä tulkinnat täydentävätkin tosiaan, eivät ne ole silti riittäviä. Syynä on se, että Klafki erottaa kansojen rauhanomaisen rinnakkaiselon omaksi klassisten sivistysteorioiden kolmannen osatekijän lähtökohdaksi.

### 3.6 Sivistys ihmisen monipuolisena kehityksenä

Klassisten sivistysteorioiden neljäs osatekijä täydentää ensimmäisen osatekijän käsitystä siitä, millaisten tietojen, taitojen ja valmiuksien kehitystä sivistys merkitsee. Tämän osatekijän ajatuksena on, että sivistys on ihmisen kokonaisvaltaista ja harmonista kasvua. Sivistys koskee klassisissa sivistysteorioissa niin kognitiivisia, moraalisia, esteettisiä kuin käytännöllisiä valmiuksia. Klafkin (2007, s. 30–36) mukaan sivistys on moraalista sivistystä eli moraalista vastuullisuutta, toimintakykyä ja toimintavalmiutta, kognitiivista sivistystä eli reflektiivistä kykyä itsenäiseen ajatteluun, esteettistä sivistystä eli

---

<sup>40</sup> Hegel näyttäisi olevan sivistysteoretikko, jonka avulla voidaan osoittaa, ettei pelkästään kielen – vaan kulttuurin yleensä – omaksuminen mahdollistaa oman yksilöllisyyden ilmaisemisen. Hegelin sivistysteorian keskeisenä ajatuksena on, että sivistysprosessissa ihminen tulee kulttuurin jäseneksi ja oppii suhtautumaan itseensä ja ympäröivään sosiokulttuuriseen elämänmuotoon kriittisesti. Bykovan (2020, s. 442) mukaan reflektiivinen kulttuurin omaksuminen tarkoittaa Hegelille kulttuurisisältöjen tekemistä yksilön orgaaniseksi luonnoksi sekä uusien kulttuuristen ideoiden, merkitysten ja käytänteiden tuottamista. Samoja ajatuksia sisältyy Schleiermacherin pedagogiikkaan, jossa kasvatuksella on universaali ja yksilöllinen tehtävä. Kasvatuksen tulisi yhtäältä johdattaa lapset ja nuoret yhteiskunnan ja kulttuurin nykyiseen elämänmuotoon, ja toisaalta heitä olisi kasvatettava yksilöiksi ja täysi-ikäisiksi kansalaisiksi (Klafki, 2018, s. 182–183). Schleiermacherille sivistys on siis sosialisatiota ja individuaatiota, mikä on myös Hegelin kanta.

<sup>41</sup> Hegelin sivistysteoriaa voidaan käyttää esimerkkinä siitä, että klassisissa sivistysteorioissa sivistys pitää sisällään sosiaalisen ulottuvuuden. Hegel näkee, että normien autonominen ja rationaalinen säätäminen on mahdollista vain siten, että ihmiset tunnustavat vastavuoroisesti toistensa asettamien normien pätevyuden (Pinkard, 2012, s. 69–74). Hegelille sivistys tarkoittaa oman itsen ja ympäröivän sosiokulttuurisen maailman kriittistä arvioimista. Jotta ihminen kykenisi tähän, edellytetään häneltä pyrkimystä totuuteen ja oikeudellisuuteen, mutta myös avoimuutta muiden näkökulmille (Bykova, 2020, s. 436–437, Gadamer, 2004, s. 12; Stojanov, 2018, s. 47). Syynä tähän on se, että muiden näkemykset auttavat ihmistä reflektoimaan omia ajatuksiaan, arvostuksiaan ja toimintatapojaan.

<sup>42</sup> Myös Humboldt voidaan mainita esimerkkinä tästä periaatteesta. Hän vaati juutalaisten emansipaatiota Preussissa, kannatti kaikkien kansojen itseisarvoa, kunnioitti kulttuurien moninaisuutta ja piti ajatusta ihmisrotujen erilaisuudesta virheellisenä (Forster, 2013, s. 98–102).

esteettistä herkkyyttä, mielikuvituskykyä, makua, nautintoa, arviointikykyä ja leikillisyyttä sekä käytännöllistä sivistystä eli kykyä praktiseen toimintaan ja työhön. Klafki viittaa klassisten sivistysteorioiden neljännen osatekijän yhteydessä Humboldtiin, Herbartiin ja Pestalozziin. Heiltä hän nostaa esille seuraavia yleissivistyksen periaatteiden muotoiluja: ”kaikkien voimien kehityksen” (Humboldt), ”pään, käden ja sydämen sivistyksen” (Pestalozzi) sekä ”intressien moninaisuuden” (Herbart).

Humboldtia, Pestalozzia ja Herbartia yhdistää käsitys siitä, että sivistys merkitsee ihmisen kykyjen monipuolista kehitystä. Nämä teoreetikot muotoilevat tätä lähtökohtaa eri tavoin. Teoksessaan *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* Humboldt määrittelee sivistyksen käsitteen seuraavasti: ”ihmisen todellinen päämäärä – ei se, jonka muuttuvat mieltymykset vaan se, jonka muuttumaton järki hänelle määrää – on hänen voimiensa korkein ja sopusuhtaisin kehitys yhdeksi kokonaisuudeksi” (Humboldt, 1969, s. 16). Tämän määritelmän mukaan ihmisen ei tulisi palvella pelkästään ulkoisia päämääriä tai pyrkiä onnellisuuteen, vaan hänen viimekätisenä päämääränään on sivistys. Se merkitsee voimien korkeinta ja sopusuhtaisinta kehitystä yhdeksi kokonaisuudeksi. Voiman käsitettä on tulkittu tutkimuskirjallisuudessa eri tavoin.<sup>43</sup> Tutkijat näyttäisivät kuitenkin jakavan ajatuksen siitä, että kyse on inhimillisten kykyjen vähittäisestä ja antinomisesta kehityksestä (ks. Benner, 2003, s. 52; Koller, 2012, s. 74–79; Lüth, 1998, s. 55–58).

Pestalozzin ajatus pään, käden ja sydämen sivistyksestä viittaa kutakuinkin samaan asiaan, josta Humboldt puhuu ihmisen voimien kehityksenä. Pestalozzi (1933, s. 13) katsoo, että kasvatuksen tulisi edistää lapsissa ja nuorissa kognitiivisia, moraalisia ja praktisia kykyjä, jotta he täydellistyisivät ihmisinä ja saavuttaisivat harmonisen persoonallisuuden. Sydämen sivistys merkitsee ”siveellisen elämän pohjaa, rakkautta ja uskoa”, pään sivistys ”hengenvoimaa ja ajattelun pohjaa” ja käden sivistys ”taito- ja ammattivoimien ulkonaisia perusteita, aisteja, elimiä ja jäseniä” (Pestalozzi, 1933, s. 15). Nämä muotoilut tarkoittavat itsenäistä ja kriittistä ajattelua, moraalista autonomiaa sekä ammatillista ja ruumiillista osaamista (Hämäläinen, 2001, s. 189–191; Silber, 1976, s. 185–197).

Herbartin (1902, s. 57) mukaan autonominen moraalisuus muodostaa kasvatuksen viimekätisen päämäärän. Teoksessaan *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* Herbart katsoo, että moraalisuus kasvatuksen

---

<sup>43</sup> Benner (2003, s. 52) samaistaa voiman arvostelu- ja toimintakykyyn, Lüth (1998, s. 48) kykyihin ja Koller (2012, s. 76) valmiuksiin.

päämääränä merkitsee moninaisia intressejä ja siveellistä luonnetta. Tässä yhteydessä ei ole olennaista selvittää, mitä siveellinen luonne tarkoittaa. Riittää, kun huomio kiinnitetään Herbartin käsitykseen moninaisista intresseistä. Siinä intressit jakautuvat kahteen pääryhmään (ks. Herbart, 1902, s. 133). Niitä ovat ensinnäkin tiedon (Erkenntnis) ja toiseksi osallisuuden (Theilnahme) intressit. Tiedolliset intressit kattavat luonnon ja ihmiskunnan. Ne jakautuvat tietoon moninaisesta (Mannigfaltigen), sen säännönmukaisuuksista (seiner Gesetzmässigkeit) ja sen esteettisistä suhteista (seiner ästhetischen Verhältnisse). Osallisuuden intressit koostuvat osallisuudesta ihmiskuntaan (Menschheit), yhteiskuntaan (Gesellschaft) sekä niiden suhteeseen korkeimpaan olentoon (Verhältnis beyder zum höchsten Wesen). Näillä intressien kategorioilla tarkoitetaan empiiristä, esteettistä ja tieteellistä tietoa sekä sosiaalista, poliittista ja uskonnollista kommunikaatiota ja osallistumista (English, 2014, s. 21).

Herbartin intressin käsite näyttäisi olevan keskeisessä roolissa kriittis-konstruktivisessa didaktikassa. Didaktisen mallin yleissivistusteoriassa kouluopetuksen tulisi edistää oppilaisissa ”intressien ja kykyjen monipuolista kehitystä” (Klafki, 2007, s. 69). Tässä määrittelyssä viitataan Herbartin käsitykseen yleissivistyksestä. Tätä tulkintaa perustelee se, että Klafki (1964a, s. 147–148) kiittää väitöskirjassaan Herbartia intressin käsitteen tuomisesta sivistysteoriaan. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yhteydessä intressi on tulkittu kiinnostuksena. Meyer ja Meyer (2007, s. 141) kritisoivat Klafkia siitä, ettei hän selvennä, kuinka oppilaat voivat kiinnostua avainongelmien opiskelusta. Kiel (2018) on vastannut tähän kritiikkiin. Hän esittää Herbartiin nojaten, ettei kiinnostus jotakin asiaa kohtaan ole pelkästään opetuksen lähtökohta vaan myös sen lopputulos (Kiel, 2018, s. 113–114). Toisin sanottuna opetuksen tulisi herättää oppilaisissa monipuolista kiinnostusta maailmaa kohtaan, eikä koulunkäynnissä voida luottaa siihen, että oppilaiden nykyiset kiinnostuksen kohteet ovat jo riittäviä.

Mitä sitten intressi merkitsee Herbartille? Hän määrittelee intressin käsitettä teoksessaan *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (ks. Herbart, 1902, s. 150–157).<sup>44</sup> Herbartin määrittelyistä voidaan tunnistaa useita intressien ominaisuuksia. Ensinnäkin intressin vastakohtana on

---

<sup>44</sup> Yleisessä pedagogiikassaan Herbart kuvaa pedagogista toimintaa, joka ei ole pelkästään oppilaiden totuttamista ennalta määrättyihin toimintatapoihin eikä valmiiden tietojen välittämistä. Sen sijaan kasvatuksen ja opetuksen päämääränä on edistää oppilaiden moraalista autonomiaa. Tällainen opetus on modernissa yhteiskunnassa tarpeellista, koska lapsilla ja nuorilla ei ole valmista paikkaa maailmassa, vaan heidän tulee määrittää omaa elämänsä itsenäisesti. (Benner, 1993, s. 98–118; English, 2014, s. 3–15.)

välinpitämättömyys. Toiseksi intressi eroaa halusta, tahdosta ja esteettisestä arvostelmasta, koska se ei hallitse kohteitaan. Kolmanneksi intressi kuuluu havainnoimisen ja saavuttamisen välimaastoon. Neljänneksi intressi kehittyy nykyhetkessä, eikä se suuntaudu halun tavoin tulevaisuuteen. Viidenneksi intressi merkitsee sisäistä aktiivisuutta ja ulkoista passiivisuutta. Herbartin intressin käsitteestä on esitetty erilaisia tulkintoja (ks. English, 2014, s. 20–23; Hilgenheger, 2000). Tässä yhteydessä ei ole välttämätöntä paneutua niihin, koska Klafki tarkastelee väitöskirjassaan Herbartin käsitystä intressien moninaisuudesta. Hän viittaa Uferin (1909, s. 46) näkemykseen, jonka mukaan intressi merkitsee kohteisiin liittyvää merkityksellisyttä, kiinnostusta ja innostusta. Klafki (1964a, s. 148–149) myös korostaa, että Herbartia edeltävässä kasvatusteoriassa intressiä pidettiin opetuksen välineenä, kun taas Herbartilla siitä tulee kasvattavan opetuksen tavoite. Näyttäisi siis olevan perusteltua tulkita, että intressi merkitsee kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kiinnostusta. Intressien monipuolinen kehitys tarkoittaa, että ihminen on valmis huomioimaan moninaisia fyysisen ja kulttuurisen todellisuuden ilmiöitä sekä kykeneväinen ymmärtämään ja lähestymään niitä. Siten Humboldtista, Pestalozzista ja Herbartista viimeiseksi mainittu on ehkä tärkein kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleissivistysteorian kannalta.

### 3.7 Sivistys ja yhteiskuntakritiikki

Ari Kivelä on kritisoinut Klafkin näkemystä järkevän itsemäärämisen periaatteesta klassisissa sivistysteorioissa. Hän väittää, että Klafki tulkitsee Kantin tekstiä *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* siten, että sen keskeinen sisältö on vaatimus itsenäisestä ajattelusta. Tähän Kivelä (1994) lisää, että tulkinta on oikea, mutta liian problematisoimaton ja Kantin ajattelua yksinkertaistava. Väitteellään Kivelä viittaa siihen, ettei Klafki käsittele itsenäisen ajattelun kommunikatiivista ja yhteiskuntakriittistä ulottuvuutta Kantin filosofiassa.

Kivelän argumentti on perusteltu, mikäli sitä arvioidaan pelkästään Klafkin *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* -artikkelin valossa. Väite osoittautuu kuitenkin problemaattiseksi, kun otetaan huomioon myös Klafkin artikkeli *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. Siinä Klafki esittää, että klassisissa sivistysteorioissa kollektiivinen kriittinen keskustelu mahdollistaa yhteiskunnan kehittämisen nykyistä humanimmaksi:

Lisäksi tätä saksalaisen klassismin sivistyskäsitettä määrittää se, että jokaisen ihmisen järjellisten kykyjen kehitys mahdollistaa samalla sen, että ihmiset voivat saavuttaa yhä humanimmat yhteiset elinolot ja järkevät yhteiskunnallis-poliittiset olosuhteet, purkaa perustelematonta herruutta ja laajentaa vapauttaan rationaalisessa keskinäisessä kommunikaatiossa ja kokemustensa reflektiivisessä käsittelyssä. (Klafki, 2007, s. 45–46)

Klafki näyttäisi siis olevan täysin tietoinen niistä asioista, joiden sivuuttamisesta Kivelä häntä kritisoi. Ongelmana ei ole siten Klafkin tulkinnan puutteellisuus, vaan se, että Kivelä käsittelee vain toista niistä teksteistä, joissa Klafki määrittelee klassisten sivistysteorioiden ydinajatuksia. Siksi klassisten sivistysteorioiden ymmärrys järkevän itsemääräämisen yhteiskuntakriittisestä potentiaalista tulisi erottaa omaksi – viidenneksi – klassisten sivistysteorioiden osatekijäkseen, jota voidaan luonnehtia sivistykseksi yhteiskuntakritiikkinä. Klafki tulkitsee, että tästä osatekijästä on olemassa kaksi erilaista tulkintavarianttia. Hänen mukaansa jotkut teoreetikot näkevät, että kommunikaatiossa tapahtuva järkävä itsemäärääminen mahdollistaa yhteiskunnan kehittämisen nykyistä humanimmaksi, kun taas toisten ajattelijoiden mukaan sivistyksen käsite toimii yhteiskuntakritiikin perustana (Klafki, 2007, s. 45–46). Klafki luettelee suuren määrän klassisia sivistysteoreetikoita, joiden kaikkien näkemyksiä ei ole mahdollista käsitellä tässä yhteydessä. Nähdäkseni perustelluinta on ottaa esille Kant ja Humboldt, koska heidän sivistysteoriaansa konkretisoivat ytimekkäästi molempia tulkintavariantteja.

Kantille itsenäinen ajattelu on luonteeltaan sosiaalista ja kommunikatiivista. *Kritik der Urteilskraft* -teoksessaan Kant esittää kolme maksimiä järjen oikealle käytölle. Niitä ovat: 1) ajattele itse, 2) ajattele kaikkien muiden näkökulmasta ja 3) ajattele johdonmukaisesti (Kant, 2004a, s. 226). Ensimmäisen määreen mukaan itsenäinen ajattelu edellyttää vapautumista ennakkoluuloista, joiden vuoksi ihmisellä on tarve tulla johdetuksi muiden toimesta. Toinen määre lisää tähän, että itsenäiseen ajatteluun liittyvä pyrkimys universaaliuteen mahdollistuu, kun ihminen ajattelee muiden näkökulmasta. Kolmas määre täsmentää, että ihmisen tulisi noudattaa ensimmäisen ja toisen määreen vaatimuksia johdonmukaisesti. (Allison, 2012, s. 234–235; Deligiorgi, 2005, s. 79–85.) *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* -teoksessaan Kant tarkentaa, että muiden näkökulmasta ajattelemisen edellyttää kommunikaatiota heidän kanssaan (Kant, 2006, s. 94–95). Siten Kerstiens (1974, s. 12) tulkitsee oikein, että vain keskenään kommunikoivien ihmisten yhteisö voi vapautua henkisestä alaikäisyydestä. Kantille itsenäinen

ajattelu ei siis merkitse jotakin, mitä ihminen tekee erillään toisista ihmisistä, vaan siinä on päinvastoin kyse sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Kant sijoittaa itsenäisen ajattelun prosessit yhteiskunnan julkiseen tilaan. *Beantwortung zur Frage: Was ist Aufklärung?* -kirjoituksessaan hän esittää, ettei itsenäisessä ajattelussa ole kyse yksityisestä vaan julkisesta järjenkäytöstä. Yksityisellä järjenkäytöllä tarkoitetaan sitä, miten ”tämä henkilö saa toimia järkensä kanssa jossakin hänelle uskotussa yhteiskunnallisessa asemassa tai virassa” (Kant, 2007a, s. 89). Se on ajattelua, joka liittyy ihmisen toimintaan ammatin harjoittajana ja yhteiskunnallisten instituutioiden edustajana. Järjen julkinen käyttö taas merkitsee sitä, mitä ”joku oppineena henkilönä tekee koko yleisen lukijakunnan edessä” (Kant, 2007a, s. 89). Julkinen järjenkäyttö on siis yhteiskunnan julkisessa sfäärissä tapahtuvaa vapaata mielipiteiden ilmaisemista, jossa otetaan kantaa yhteiskuntaa koskeviin asioihin. Siinä ihminen muodostaa reflektiivisesti kriittisiä näkemyksiään yhteiskunnasta ja esittää niitä muille kansalaisille. Kantille julkinen keskustelu ja kritiikki ovat välineitä, joiden avulla kansalaisten on mahdollista korjata yhteiskunnan epäkohtia. Klafki on tulkinnut siten aivan oikein, että klassisissa sivistysteorioissa järkevä itsemäärääminen mahdollistaa – ainakin Kantin kohdalla – yhteiskunnan kehittämisen nykyistä paremmaksi yhdessä muiden ihmisten kanssa.

Humboldtin poliittinen filosofia on sivistysteoreettisesti orientoitunutta. Hän määrittelee sivistyksen valtiofilosofisessa teoksessaan *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* ihmisen päämääräksi (Humboldt, 1969, s. 16.) Tehtävänämmä on toisin sanottuna kehittää kykyjämme niin, että tulemme vähitellen päteviksi toimijoiksi kaikilla inhimillisen kulttuurin alueilla (Benner, 2003, s. 52). Sivistysfragmentissaan ja edellä mainitussa teoksessaan Humboldt täsmentää, että sivistys edellyttää vapainta, elävintä ja monipuolisinta vuorovaikutusta maailman kanssa. Sivistyksen ehtona siis on, ettei ihmistä rajoiteta tai ohjata ulkoapäin, vaan hänellä on riittävästi tilaisuuksia toimintaan erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa. Humboldtin poliittinen filosofia kytkeytyy tähän lähtökohtaan. Sivistyksen käsite toimii siinä kriteerinä, jonka avulla määritetään valtion toiminnan rajoja. Humboldtin mukaan valtion valtaa tulee rajoittaa niin, että kansalaiset voivat toimia vapaasti ja kehittää omia kykyjään (Konrad, 2010, s. 21–22). Mikäli valtio puuttuu kansalaisten elämään, viedään heiltä mahdollisuus vapauteen ja monipuolisiin tilanteisiin, mikä estää sivistystä. Tältä pohjalta Humboldt esittää erilaisia suosituksia valtion valtapyrkimysten rajoittamisesta. Hänen mukaansa sivistystä voivat estää muun muassa kansalaisten hyvinvoinnin liiallinen edistäminen, julkinen koulutus, tietyn

uskonnon harjoittamisen levittäminen kansalaisten keskuuteen ja aistimellisuutta vastaan taisteleminen (Humboldt, 1969). Humboldt kuitenkin luopui myöhemmin julkisen koulutuksen kritiikistään, mikä käy ilmi siitä, että hän otti osaa sivistysteoreettiseen opetussuunnitelmatyöhön. Kirjoituksissaan *Königberger Schulplan* ja *Litauische Schulplan* Humboldt määrittelee eri koulumuotojen opetuksen tavoitteita yleissivistyksen näkökulmasta (ks. Humboldt, 2019, s. 110–142).

Klafkin tulkinta klassisista sivistysteorioista näyttäisi pitävän paikkansa. Niistä voidaan tunnistaa kaksi erilaista tapaa, joilla sivistyksen käsitteellä on yhteiskuntakriittistä merkitystä. Ensinnäkin itsemääräämiseen kykenevät kansalaiset voivat ottaa osaa yhteiskunnan kehittämiseen<sup>45</sup>, ja toiseksi sivistyksen käsitettä on käytetty poliittisen filosofian kriittisenä lähtökohtana<sup>46</sup>. On kuitenkin syytä huomata, etteivät kaikki klassiset sivistysteoretikot kannattaneet demokraattista yhteiskuntaa – tai ainakin he suhtautuivat demokratiaan kriittisesti. Suurin osa heistä oli tasavaltalaisia, jotka pitivät kansalaisten kriittistä mielipidettä keskeisenä keinona kontrolloida lainsäädännön rationaalisuutta, mutta demokratian periaatteet eivät saaneet sivistysteorian klassikoilta jakamatonta arvostusta (ks. Pinkard, 2002). Esimerkiksi Hegelin mukaan yhteiskunnan tehtävänä on edistää kaikkien kansalaisten vapautta, joskin lakeja säätävät valtiossa meriittien mukaan valitut byrokraatit, jotka kuulevat erilaisia intressiryhmiä (Houlgate, 2019, s. 196–199). Kant taas tuomitsi suoran demokratian tyranniana ja puhui sellaisen parlamentaarisen demokratian puolesta, jossa taloudellisesti vakavaraiset miehet voivat ottaa osaa yhteiskunnalliseen päätöksentekoon (Reiss, 1991).

---

<sup>45</sup> Tämä periaate voidaan löytää mm. Fichteltä, Hegeliltä ja Schleiermacherilta. Schleiermacherin mukaan kasvatuksen tehtävänä on edistää lasten ja nuorten täysi-ikäisyyttä, jotta he voisivat toimia aikuisina kriittisinä kansalaisina yhteiskunnan julkisessa tilassa (Frost, 2017, s. 308–309). Myös Hegeliä voidaan tulkita siten, että itsensä kohottaminen yleisyyteen mahdollistaa osan ottamisen yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Julkisessa sfäärissä toteutuvan yhteiskuntakritiikin tehtävänä on kontrolloida valtion byrokraattien tekemiä päätöksiä (Houlgate, 2019, s. 189–199; Pinkard, 2012, s. 163). Fichtekin korostaa kansalaisten osallistumista lainsäädännön julkiseen kritiikkiin yhteishyvän näkökulmasta (James, 2011).

<sup>46</sup> Myös Hegeliä on mahdollista lukea Humboldtin tavoin. Yhteiskunnan tulisi olla Hegelin mukaan sellainen, että se mahdollistaa kansalaisten sivistysprosessit. Perhe, koulu, porvarillinen yhteiskunta ja valtio ovat Hegelille yhteiskunnallisia sfäärejä, joissa sivistys toteutuu (Dörpinghaus ym., 2009, s. 84–91; Stojanov, 2018, s. 44, 91–98).

### 3.8 Klassisten sivistysteorioiden kritiikki

Klafki tarkastelee *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessaan klassisia sivistysteorioita arvioidakseen niiden puutteita, kehittääkseen niitä ja tulkitakseen niitä uudelleen 1900-luvun lopun historiallisessa kontekstissa. Klassisia sivistysteorioita Klafki kritisoi kolmesta näkökulmasta. Kaksi ensimmäistä kritiikkiä liittyvät klassisten sivistysteoreetikoiden näkemyksiin yleissivistävästä koulujärjestelmästä. Kyse on siis esimerkiksi Humboldtin ja Hegelin koulupoliittisista teksteistä. Klafkin ensimmäisenä kritiikkinä on, että oikeus itsensä sivistämiseen kuuluu klassisissa sivistysteorioissa vain miehille. ”Kaikki konkreettiset tulkinnat yleisestä ihmisen sivistyksestä paljastavat myös sivistysteoreettisilla klassikoilla kiistattoman keskittymisen toiseen – nimittäin miehiseen – sukupuoleen” (Klafki, 2007, s. 22). Klassiset sivistysteoreetikot eivät siis huomioineet naisten kouluttautumista. Toinen kritiikki sanoo, etteivät klassiset sivistysteoreetikot tarkastelleet riittävästi yleissivistyksen yhteiskunnallisia ehtoja. ”...[K]ukaan tämän ajanjakson ajattelija ei reflektoinut riittävän johdonmukaisesti taloudellis-yhteiskunnallis-poliittisia ehtoja tällaisen yleisen sivistysvaatimuksen täyttämiseksi” (Klafki, 2007, s. 22). Ei ole täysin selvää, mitä Klafki tällä tarkoittaa. Kyse on ehkä siitä, miten laajat kouluttautumisen mahdollisuudet taattaisiin kaikille ihmisille. Toinen tulkintavaihtoehto on, että Klafki kiinnittää laajemmin huomiota yhteiskunnallisiin olosuhteisiin, jotka estävät ihmisiä kehittämästä itseään. Klafkin kolmas kritiikki liittyy yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen. Muotoillessaan kritiikkiään hän tarkastelee kriittisesti Pestalozzin ja Schleiermacherin teorioita kasvatuksen ja politiikan suhteesta. Tämän pohjalta Klafki argumentoi, että klassisissa sivistysteorioissa tehtiin myönnytyksiä yhteiskunnalliselle eriarvoisuudelle. Riippumatta pyrkimyksistään edistää heikko-osaisten asemaa Pestalozzi hyväksyi luokkayhteiskunnan ja Schleiermacher katsoi kasvatuksen olevan kykenemätön muuttamaan suoraan eriarvoisia yhteiskunnallisia rakenteita (Klafki, 2007, s. 36–40). Klassisten sivistysteorioiden ongelmana siis on, etteivät ne pitäneet sisällään tasa-arvoon tähtäävää kriittistä poliittista sivistystä.

Klassisen sivistyksen käsitteen kehittäminen yhteiskuntakriittiseksi on osa kriittisen teorian ja kasvatustieteen ohjelmaa. Kriittisen teorian ensimmäisen ja toisen sukupolven edustajista Adorno, Horkheimer ja Habermas kehittävät jo 1960-luvulla yhteiskuntakriittistä sivistysteoriaa. Heitä yhdistää ajatus siitä, ettei sivistys toteudu alkuperäisessä merkityksessään teollisessa ja kapitalistisessa



yhteiskunnassa – tai ainakin nämä teoreetikot kiinnittävät huomiota sivistyksen yhteiskunnallisiin kytkentöihin. Esimerkiksi Adorno väittää *Theorie der Halbbildung* -esseessään, että sivistys on muuttunut yhteiskunnassa pinnalliseksi ja konformistiseksi puolisivistykseksi<sup>47</sup> (Adorno, 1962; ks. myös Horheimer, 1985). Adornon, Horheimerin ja Habermasin sivistysteorioissa korostetaan yhteiskuntakritiikkiä keskeisenä sivistyksen ulottuvuutena. He edellyttävät sivistykseltä mukautumattomuutta, kriittistä arvostelukykä, yhteiskunnan kehittämistä nykyistä humanimmaksi ja instrumentaalisen järjen hallintaa (Adorno, 1966; Habermas, 1963; Horheimer, 1985). Mannermaisen kriittisen kasvatustieteen edustajista Herwig Blankertz ja Karl-Ernst Nipkow muotoilivat näitä lähtökohtia uudelleen kasvatustieteellisessä sivistysteorioissaan ennen Klafkia. Blankertz vaatii, ettei sivistystä tulisi ajatella taloudesta irrallisena tai pelkästään sitä palvelevana asiana, vaan sivistykseen olisi kuuluttava kriittinen etäisyys talouteen ja valtaan (Blankertz, 1966, s. 81–82, 86; 1974, s. 68–69). Nipkow (1965, s. 323–325) taas esittää, että sivistysprosessissa ihminen kehittyi perinnettä omaksumalla kykeneväiseksi palvelemaan muita ihmisiä ja maailmaa. Klafkin kritiikki klassisia sivistysteorioita kohtaan pitää sisällään tällaisen kriittisen sivistysteorian näkökulman. Siinä on keskeisessä asemassa ajatus yhteiskuntakriittisyydestä ja sen mahdollistamasta humanista yhteiskunnasta.

Klassisia sivistysteorioita koskevassa artikkelissaan Klafki (2007, s. 40) mainitsee neljä lähtökohtaa, jotka luonnehtivat hänen kriittistä sivistysteoriaansa. Ensinnäkin sivistys merkitsee kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Toiseksi sivistys tulkitaan sisällöllisesti kaikkia ihmisiä yhdistävien haasteiden kriittisenä omaksumisena. Kolmanneksi sivistys on kaikkien inhimillisten kykyjen ja intressien monipuolista kehitystä. Neljänneksi sivistys pitää sisällään yhteiskunnan demokratisaatiota<sup>48</sup> edistävän poliittisen

---

<sup>47</sup> Stojanov (2012) tulkitsee Adornoa siten, että puolisivistys on kulttuuriteollisuuden vastinpari. Puolisivistyksestä Stojanov tunnistaa kolme osatekijää. Niitä ovat kulttuurisisältöjen tavaramuotoistuminen, fragmentaatio ja helppo omaksuttavuus (Stojanov, 2012, s. 127). Toisin sanottuna kulttuurisisällöt ovat markkinavaihdon välineitä, irrotettuja sisällöllisestä kontekstistaan ja uusia kokemuksia tuottamattomia. Näistä syistä johtuen kulttuuriteollisuus ei kykene tuottamaan sivistäviä eli itse- ja maailmasuhdetta uudistavia kokemuksia. Huhtala (2018) korostaa sopeutumista puolisivistyksen tekijänä. Puolisivistynyt ihminen sopeutuu luontoon, yhteiskuntaan ja itseensä, jolloin hän ei kykene kuvittelemaan toisenlaisia olemisen tapoja (Huhtala, 2018, s. 336–338).

<sup>48</sup> Kriittisen pedagogiikan perinteessä demokratisaatiolla on tarkoitettu aikaisemmin perustuslain sosiaalisten, liberaalien ja demokraattisten periaatteiden vahvistamista yhteiskunnassa (ks. Giesecke, 1976, s. 129–132). Artikkelissaan *Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen* Klafki määrittelee eksplisiittisesti demokratisaation käsitteen hieman eri tavalla. Määritelmä on pitkä ja osittain vaikeaselkoinen, koska se sisältää useita osatekijöitä: ensinnäkin päätöksistä osallisilta ihmisiltä edellytetään mahdollisimman paljon kykyä päätöksentekoon, toiseksi

sivistyksen. Nämä periaatteet muotoilevat yhteiskuntakriittisen sivistyksen teoriaa Adornon, Horkheimerin ja Habermasin hengessä. Tällainen sivistysteoria ratkaisee klassisten sivistysteorioiden puutteet. Toisin sanottuna se tarjoaa ihmisille tasa-arvoiset mahdollisuudet itsensä kehittämiseen, huomioi sivistyksen koulutuspoliittiset reunaehdot ja antaa kasvavalle sukupolvelle välineet kehittää yhteiskuntaa nykyistä demokraattisemmaksi ja tasa-arvoisemmaksi.

### **3.9 Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka ja klassiset sivistysteoriat**

Klafkin analyysi ja tulkinta klassisista sivistysteorioista voidaan tiivistää seuraaviin ydinkohtiin:

- 1) Sivistys merkitsee kykyä järkevään itsemääräämiseen, ja sivistysprosessissa ihminen muokkaa itseään itsenäisesti.
- 2) Sivistysprosessissaan ihminen omaksuu ja arvioi kulttuuria kriittisellä tavalla.
- 3) Sivistys on historiallinen prosessi, jossa ihminen muokkaa itseään ja maailmaansa.
- 4) Kulttuurin omaksuminen sivistysprosessissa on yksilöllistä.
- 5) Sivistystä tapahtuu sosiaalisissa suhteissa.
- 6) Eri kulttuurit sivistyvät ainutkertaisilla tavoillaan, ja sivistykseen liittyy idea kansojen välisestä rauhanomaisesta vuorovaikutuksesta.
- 7) Sivistys on kognitiivisten, moraalisten, esteettisten ja praktisten kykyjen monipuolista kehitystä.
- 8) Sivistys mahdollistaa yhteiskunnan kehittämisen nykyistä paremmaksi yhteiskuntakritiikin avulla.

Tämän luettelon perusteella käy ilmi, että Jankin ja Meyerin (1991) sekä Meyerin ja Meyerin (2007) johtopäätökset Klafkin analyysistä ja tulkinnasta klassisista sivistysteorioista ovat ongelmallisia. He ottavat esille ainoastaan kohdat 1), 2), 5), ja 7), mutta jättävät mainitsematta kohdat 3), 4), 6) ja 8). Kivelä (1994) tuo esille kohdat 1), 2), 3), 6), 7) ja 8), mikä tarkoittaa, että kohdat 4) ja 5) eivät tule

---

yhteiskunnallis-poliittiset olosuhteet tulevat läpinäkyviksi eli keskusteltaviksi ja kritisoitaviksi, kolmanneksi kansalaisia päätöksenteossa edustavat tahot valitaan vapailla ja salaisilla vaaleilla, ja neljänneksi demokratisaatio on yksilöllinen ja kollektiivinen oppimisprosessi (Klafki, 1992, s. 7). Toisin sanottuna demokratisaatio merkitsee Klafkille prosessia, jossa kansalaisten rooli päätöksenteossa vahvistuu yhteiskunnassa, mikä mahdollistaa sen, että ihmiset voivat oppia tekemään parempia päätöksiä itseään koskevista asioista.

käsiteltyiksi. Tähän mennessä tehdyissä *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung* -artikkelin tulkinnoissa on siten merkittäviä puutteita.

Kaikki edellä kuvatut klassisten sivistysteorioiden piirteet sisältyvät kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan. Niitä on tosin muokattu ja kehitetty eteenpäin yhteiskuntakriittisempään suuntaan. Seuraava taulukko ilmaisee, miten kahdeksan analysoimaani klassisten sivistysteorioiden osatekijää näkyvät Klafkin henkityieteellis-kriittisessä sivistysteoriassa:

**Taulukko 2. Sivistyksen osatekijät kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa.**

Sivistyksen osatekijä	Osatekijän muotoilu kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa
Osatekijä 1	Sivistys kykynä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen
Osatekijä 2	Sivistys kategoriaalisena sivistyksenä
Osatekijä 3	Ihmisen mahdollisuus historialliseen kehitykseen yksilönä ja lajina
Osatekijä 4	Sivistys kategoriaalisena sivistyksenä
Osatekijä 5	Opetuksen sosiaalisuus, ryhmässä oppiminen ja diskurssikyky
Osatekijä 6	Kulttuureiden välisiä jännitteitä ja sotia koskevat avainongelmat sekä solidaarisuus
Osatekijä 7	Sivistys kaikkien inhimillisten kykyjen ja intressien monipuolisena kehityksenä
Osatekijä 8	Tavoite humanista ja demokraattisesta yhteiskunnasta sekä avainongelmien ratkaisemisesta

*Osatekijä 1.* Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa täydennetään klassisten sivistysteorioiden tavoitetta ihmisen itsemääräämiskyvyn kehittämisestä. Itsemääräämisen rinnalle nostetaan didaktisessa mallissa osallistumisen ja solidaarisuuden kyvyt (Klafki, 2007, s. 40). Giesecke (1980, s. 107–115) on esittänyt aikaisemmin kriittisen pedagogiikan perinteessä, että emansipatorinen kasvatus tähtää itsemääräämis- ja osallistumiskyvyn kehitykseen. Klafki allekirjoittaa lähtökohdan, mutta vaatii myös solidaarisuuteen kasvattamista. Mikä tähän mahtaa olla syynä? Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan päämääränä on edistää mahdollisimman useiden ihmisten emansipaatiota globaalissa mittakaavassa. Solidaarisuutta tarvitsevat ihmiset – siis sorretut, riistetyt ja heikko-osaiset – eivät kykene välttämättä riittävällä tavalla itsemääräämiseen ja osallistumiseen. Muut ihmiset voivat myös aiheuttaa heille haittaa käyttäessään itsemääräämis- ja osallistumisoikeuksiaan. Siksi emansipaatiota tukee parhaiten kouluopetus, jonka päämääränä on valmius solidaariseen itsemääräämiseen ja osallistumiseen.

*Osatekijä 2.* Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka pitää sisällään klassisten sivistysteorioiden ajatuksen subjektin ja maailman välityssuhteesta. Klassisten sivistysteorioiden mukaan sivistysprosessi tapahtuu oppimisprosesseissa historiallisen, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen todellisuuden kanssa. Sivistys edellyttää yhteiskunnan ja kulttuurin jäseneksi kasvamista, mutta myös niiden kriittistä arvioimista. Tämä lähtökohta sisältyy Klafkin kategoriaalisen sivistyksen teoriaan, jossa sivistys on kulttuurin produktiivista omaksumista. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa sivistys ymmärretään edelleen kategoriaalisen sivistyksen teorian mielessä. Siten klassisten sivistysteorioiden toinen osatekijä voidaan löytää didaktisesta mallista.

*Osatekijä 3.* Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa ei puhuta eksplisiittisesti ihmiskunnan historiallisesta kehityksestä. Tämä lähtökohta kuitenkin sisältyy sivistysteoreettiseen didaktiikkaan implisiittisenä oletuksena; sivistysteoreettisessa didaktiikassa vastataan kysymykseen siitä, kuinka kouluopetus voi edistää ihmiskunnan sivistystä ja nykyistä humanimpien yhteiskunnallisten olosuhteiden aikaansaamista. Tämä kysymys edellyttää klassisille sivistysteorioille tyypillistä utooppista historiallista perspektiiviä.

*Osatekijä 4.* Sivistys on klassisissa sivistysteorioissa yhtä aikaa sosialisatiota ja individuaatiota siinä merkityksessä, että ihminen omaksuu sivistysprosessissaan yleisiä kulttuurisisältöjä yksilöllisellä tavalla. Kategoriaalisen sivistyksen teorian produktiivisen omaksumisen käsite viittaa tähän periaatteeseen. Sivistävä oppiminen ei ole pelkkää yhteiskunnan jäseneksi sosiaalistumista, vaan myös kulttuurisisältöjen uudelleen aktivointia, muuntamista ja kehittämistä.

*Osatekijä 5.* Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa opetus nähdään sosiaalisena prosessina. Didaktisen mallin mukaan oppilaiden erilaiset biografiset taustat näkyvät opetuksessa sosiaalisina ilmiöinä. Tarkemmin sanottuna oppilaiden näkemykset, toimintatavat ja asenteet voivat vahvistua ja pinttyä, tulla torjutuiksi ja muutetuiksi sekä johtaa konflikteihin, häiriöihin, kontakteihin, kompromisseihin, välittymiseen ja torjuntareaktioihin (Klafki, 2007, s. 125). Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa myös esitetään, että kouluopetuksessa tulisi olla ryhmässä oppimista, jossa oppilaat omaksuisivat, harjoittelisivat ja soveltaisivat erilaisia asioita yhteistoiminnallisesti. Lisäksi didaktisessa mallissa liitetään itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen diskurssikyky. Toisin sanottuna sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan rationaalista konsensusta yhdessä muiden ihmisten kanssa. Nämä kolme lähtökohtaa muotoilevat uudestaan klassisten sivistysteorioiden ajatusta ihmisen mahdollisuudesta oppia toisilta ihmisiltä.

*Osatekijä 6.* Klafki tulkitsee klassisia sivistysteorioita siten, että niihin liittyy utooppinen näkymä kansojen välisestä rauhanomaisesta vuorovaikutuksesta ja sotien lakkauttamisesta. Didaktisessa mallissa avainongelmat muotoilevat uudelleen tätä periaatetta. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan mukaan koulussa tulisi käsitellä kysymyksiä kulttuureiden välisistä jännitteistä ja sodista sekä auttaa oppilaita ymmärtämään, kuinka nämä yhteiskunnalliset ongelmat voidaan ratkaista kaikkien intressit toteuttavalla tavalla. Didaktisen mallin tavoitteena on siten edistää reflektiivistä suvaitsevaisuutta ja maailmanrauhaa.

*Osatekijä 7.* Klassisten sivistysteorioiden tämä osatekijä sisältyy kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan. Klafki ajattelee, että avainongelmia koskevaa opetusta tulisi täydentää opetuksella, jossa oppilaat tutustuvat laajasti kulttuurin eri alueisiin, muun muassa tieteisiin, taiteisiin, urheiluun ja politiikkaan. Siten kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa nähdään klassisten sivistysteorioiden tapaan, että yleissivistys merkitsee ihmisen kognitiivisten, moraalisten, esteettisten ja käytännöllisten intressien ja kykyjen kehitystä.

*Osatekijä 8.* Kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa painotetaan yhteiskunnan ja globaalin maailman kehitystä nykyistä humanimmaksi ja demokraattisemmaksi kahdella erilaisella tavalla. Ensinnäkin Klafki sitoutuu poliittisen emansipaation ideaan, josta seuraa tavoite yhteiskunnan perustuslakien liberaalien, demokraattisten ja sosiaalisten periaatteiden vahvistamisesta. Toiseksi tavoite ajanjaksollemme tyypillisten avainongelmien ratkaisemisesta merkitsee globaalin maailman muutosta nykyistä humanimmaksi. Koska kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa yhteiskuntaa pyritään kehittämään kasvattamalla oppilaista itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyisiä kansalaisia, pitää didaktinen malli sisällään klassisten sivistysteorioiden lähtökohdan siitä, että rationaalisesti kommunikoivat subjektit voivat kehittää yhteiskuntaa nykyistä humanimmaksi.



## 4 Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysideaali

Väitöskirjani edellisessä luvussa tulkitsin, mitä Klafki pyrki sanomaan artikkelissaan klassisista sivistysteorioista. Esitin myös alustavan näkemykseni siitä, millä tavalla kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoria muotoilee uudestaan klassisten sivistysteorioiden lähtökohtia. Tässä luvussa analysoin ja selvennän yksityiskohtaisemmin kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysideaalia eli kouluopetuksen taustalla olevaa käsitystä ihanteellisesta ihmisyydestä.

### 4.1 Analyysin ja tulkinnan lähtökohtia

Klafki esittelee kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysideaalia useissa teksteissään (ks. Klafki, 1993, 1995a, 1995b, 2007). Niistä laajimpana voidaan pitää artikkelia *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme*. Se kuvaa ensinnäkin, millaisesta osaamisesta – tiedoista, taidoista ja valmiuksista – sivistys kouluopetuksen päämääränä muodostuu. Toiseksi artikkeli ottaa kantaa siihen, millaista kouluopetuksen tulisi olla sisältötasoltaan eli päämäärien ja sisältöjen muodostamien kokonaisuuksien osalta. Kolmanneksi se luonnehtii kouluopetuksen didaktisia ja metodisia periaatteita. Neljänneksi artikkeli selvittää, kuinka opetuksen suoritusperiaate (Leistungsprinzip) tulisi ymmärtää kouluopetuksen lähtökohtana. Tässä luvussa käsittelen pääasiassa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoriaa sivistysideaalina eli tietyssä historiallisessa tilanteessa muodostettuna käsityksenä ihanteellisesta ihmisyydestä, jota kouluopetuksen tulisi edistää. Rajaan siten tarkastelun ensimmäisenä ja toisena mainittuihin asioihin.

Tähän saakka tehdyssä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan tutkimuksessa on kuvattu melko hyvin didaktisen mallin sivistysideaalin yleiset piirteet (ks. Chu, 2002, s. 130–147; Matthes, 1992, s. 90–96; Meyer & Meyer, 2007, s. 116–126). Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan tutkimuksessa on kuitenkin muutamia puutteita. Ensinnäkin itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden käsitteiden tarkemmat merkitykset ovat jääneet selvittämättä. Vain solidaarisuuden käsitettä on tulkittu täsmällisemmin (ks. Chu, 2002, s. 170–182). Toiseksi itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden yhteyksiä yleissivistyksen eri osatekijöihin ei ole analysoitu yksityiskohtaisesti. Tutkijat ovat esittäneet niistä erilaisia näkemyksiä, eikä ole selvää, missä määrin ne ovat perusteltuja (vrt. Chu,

2002, s. 140–141; Jank & Meyer, 1991, s. 235). Tarkastelen tässä luvussa kriittis-konstruktivisen didaktiikan teoriaa yleissivistyksestä näiden kahden vielä selvittämättömän kysymyksen näkökulmasta.

## **4.2 Sivistys kykynä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen**

Seuraavaksi määritän itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden suhteet yleissivistyksen osatekijöihin. Aluksi tulkitsem, mitä itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus tarkoittavat. Tämän jälkeen kuvaan, millä tavalla nämä kyvyt ovat yhteydessä sivistykseen kaikille, sivistykseen yleisen mediumissa sekä sivistykseen kaikkien intressien ja kykyjen kehityksenä.

### **4.2.1 Käsitteet ja niiden ongelmat**

Kriittis-konstruktivisessa didaktikassa sivistys ymmärretään itsenäisesti omaksuttuna kolmen peruskyvyn kokonaisuutena, josta ihminen on henkilökohtaisesti vastuussa. Sivistys merkitsee didaktisessa mallissa kykyä:

- itsemääräämiseen omista elämänvalinnoista ja näkemyksistä, jotka koskevat työtä, vapaa-aikaa, ihmissuhteita, estetiikkaa, etiikkaa, politiikkaa ja uskontoa
- osallistumiseen sikäli, että jokaisella ihmisellä on oikeus, mahdollisuus ja vastuu rakentaa yhteisiä kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja poliittisia olosuhteita
- solidaarisuuteen sikäli, että yksilölliset pyrkimykset itsemääräämiseen ja osallisuuteen ovat oikeutettuja vain, kun niiden yhteydessä tunnustetaan ihmiset, joiden itsemääräämis- ja osallisuusmahdollisuudet ovat estetyt tai rajoitetut yhteiskunnallisten olosuhteiden, heikko-osaisuuden sekä poliittisen rajoittamisen ja siron seurauksena, mutta myös toimitaan tällaisten ihmisten puolesta ja heidän kanssaan. (Klafki, 2007, s. 52)

Näistä määritelmistä ei käy ilmi, mitä itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus tarkalleen ottaen merkitsevät. Itsemääräämiskyvyn määritelmä ei kerro, mitä omien elämänvalintojen ja näkemysten määrittely itsenäisesti on. Osallistumiskyvyn määritelmästä puuttuu selvitys siitä, miten oikeus, mahdollisuus ja vastuu ympäröivän maailman rakentamisesta toteutuvat käytännössä. Solidaarisuuskvyn määritelmä ei selvennä, mitä muiden ihmisten tunnustaminen sekä toiminta heidän puolestaan ja heidän kanssaan ovat. Näiden ongelmien ratkaisemiseksi on selvennettävä ja analysoitava tarkemmin itsemääräämisen,



osallistumisen ja solidaarisuuden käsitteitä. Itsemääräämis- ja solidaarisuuskyvyn käsitteiden tulkinta on suhteellisen helppo tehtävä, koska Klafkin kokonaistuotanto sisältää tekstejä, joissa hän käsittelee näiden termien merkitystä. Osallistumiskyvyn käsite on sen sijaan haasteellisempi. Klafki ei nimittäin selvennä sitä missään tekstissään *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teosta tarkemmin.

Esseessään *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule* Klafki kuvaa itsemääräämistä seuraavasti:

Itsemäärääminen tarkoittaa ihmisen kykyä tehdä päätöksiä yksilöllisistä, häntä itseään koskevista asioista, ihmissuhteista ja vakaumuksista oman ymmärryksensä perusteella ja oman arvionsa mukaisesti: esimerkiksi ammatista, jonka hän valitsee, suhteistaan toisiin ihmisiin, eikä vähiten elämänkumppaninsa valinnasta, mutta lisäksi moraalisisista ja uskonnollista vakaumuksistaan, siitä, minkä hän mieltää esteettiseksi, kuinka hän järjestää vapaa-aikansa ja miten hän tekee poliittisia valintoja. Huomataan varmastikin välittömästi, että siinä on kyse erittäin vaativasta ja monimutkaisesta kyvystä. On sanottava tarkemmin, että kyse on yksilökohtaisesta useiden osakykyjen synteisistä: kyvystä saavuttaa oivalluksia (tietoja) itsenäisesti, kyvystä muodostaa omia arvostelmia, kyvystä toimia itse sitten myös omien oivallusten ja arvioiden perusteella. Yksi näistä osakyvyistä, jotka kuuluvat monimutkaiseen itsemääräämiskykyyn, on kyky oppia itsenäisesti. (Klafki, 1998c)

Tässä sitaatissa esitetään kaksi määrettä, jotka luonnehtivat *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teosta tarkemmin, millainen kyky itsemäärääminen on. Ensinnäkin itsemäärääminen koskee ratkaisuja omasta elämästä sekä omia näkemyksiä, periaatteita ja arvostuksia. Toiseksi itsemääräämiskyky koostuu tietyistä osakyvyistä: kyvystä ymmärtää asioita itsenäisesti, kyvystä muodostaa itse omia arvostelmia, kyvystä toimia itsenäisesti oman ymmärryksen ja arvostelmien perusteella sekä kyvystä oppia itsenäisesti. Tämän perusteella itsemäärääminen näyttäisi olevan kantilaista henkistä täysi-ikäisyyttä ja kykyä itsenäiseen ajatteluun. Klafkin määrittely järkevän itsemääräämisen luonteesta eroaa kuitenkin Kantin itsemääräämisen käsitteestä siten, ettei siinä sitouduta eksplisiittisesti universalismiin; siinä missä Kantille autonomia perustuu oman ajattelun ja toiminnan reflektointiin universaalista näkökulmasta, katsoo Klafki, että

itsenäisessä ajattelussa ja toiminnassa on kyse oman ymmärryksen ja arvostelukyvyn käytöstä sekä toiminnasta oman ymmärryksen ja omien arvostelmien perusteella. Klafki ei siten viittaa suoraan formaaleihin maksiimeihin, jotka vaativat ihmistä tarkastelemaan näkemyksiään ja toimintaansa niiden yleistettävyyden näkökulmasta. Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät kuitenkin sisällään kriittisyyden ja itsekritiikin (ks. Klafki, 2007, s. 63), jolloin myös Klafkille itsenäinen ajattelu on rationaalista ja reflektiivistä. Siten Klafki allekirjoittaisi todennäköisesti tulkinnan, jonka mukaan itsemääräämisessä ihminen yhtä aikaa ajattelee ja toimii, mutta myös reflektoi sitä, onko hänen ajattelunsa ja toimintansa perusteltavissa.

Osallistumisen käsitettä ei juuri määritellä kriittis-konstruktivistisella didaktiikalla koskevilla teksteillä. Siksi sitä tulee lähestyä poliittisen kasvatuksen nykydidaktiikan avulla. Ajanmukainen osallistumisen sanakirjamääritelmä kuuluu seuraavasti: ”poliittinen osallistuminen ymmärretään pääsääntöisesti kansalaisten käyttäytymistapoina, joita he toteuttavat vapaaehtoisesti yksin tai muiden kanssa päämääränään vaikuttaa poliittisiin päätöksiin” (Kaase, 2000, s. 473). Tämän määritelmän mukaan osallistuminen on toimintaa, joka ei ole pakonalaista vaan itsenäisesti valittua. Se ei merkitse pelkästään kiinnostusta politiikkaa kohtaan vaan aktiivista toimintaa, jonka päämääränä on poliittisiin päätöksiin vaikuttaminen yhteiskunnassa. Klafki puhuu kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa osallistumisesta oikeutena, mahdollisuutena ja vastuuna rakentaa yhteisiä kulttuurisia, yhteiskunnallisia ja poliittisiä olosuhteita. Hän näyttäisi antavan ymmärtää, ettei osallistuminen ole pelkästään poliittista osallistumista Kaasen tarkoittamassa merkityksessä, vaan siihen kuuluu myös kulttuurinen ja yhteiskunnallinen osallistuminen. Vastakkaista tulkintaa voidaan perustella sillä, että poliittinen osallistuminen on keskeisin muoto, jonka avulla ihminen vaikuttaa kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Esimerkiksi vääriksi katsottuja kulttuurisia normeja vastustetaan tyypillisesti kirjoittamalla medioihin mielipidekirjoituksia. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan osallistumisen periaate voidaan siksi samaistaa Kaasen määritelmään poliittisesta osallistumisesta.

Poliittinen osallistuminen tapahtuu erilaisten osallistumiskeinojen avulla. Niistä on esitetty poliittisen kasvatuksen didaktiikassa toisistaan poikkeavia luokitteluja (vrt. Detjen, 2014, s. 239–241; Detjen, ym. 2012, s. 74). Detjen ja kollegat (2012) esittävät seuraavan taulukon, joka kuvaa, kuinka ihmisen on mahdollista vaikuttaa yhteiskuntaan:

**Taulukko 3. Osallistumiskeinot (Detjen ym., 2012, s. 74).**

Poliittisen toiminnan laji	Vaikuttamiskeinot
Kommunikatiivinen poliittinen toiminta	Poliittiset puheet sosiaalisessa ympäristössä Muiden vakuuttaminen Joukkotiedotusvälineissä kommunikoiminen
Osallistuva poliittinen toiminta	
Konventionaalinen toiminta	Vaalit Äänestykset Toiminta poliittisessa puolueessa Puoluepoliittisen tehtävän hoitaminen
Demonstratiivinen toiminta	Osallistuminen allekirjoitusten keräämiseen, kansalaisaloitteeseen tai lailliseen mielenosoitukseen Osallistuminen boikottiin
Konfrontatiivinen toiminta	Protestit Kansalaistottelemattomuus
Väkivaltainen toiminta	Väkivalta ihmisiä ja asioita kohtaan

Poliittinen osallistuminen jakautuu siis kommunikatiiviseen ja osallistuvaan poliittiseen toimintaan. Edellisessä osallistumisen muodossa pyritään vaikuttamaan erilaisten kommunikaatiokeinojen avulla siihen, miten muut ihmiset ajattelevat politiikkaan ja yhteiskuntaan liittyvistä kysymyksistä. Jälkimmäinen osallistumisen muoto koostuu suorista (esim. vaalit ja äänestykset) ja epäsuorista (esim. mielenosoitukset ja protestit) keinoista, joiden avulla on mahdollista vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon yhteiskunnassa. Nähdäkseni tätä luetteloa poliittisista vaikutuskeinoista voidaan käyttää kriittis-konstruktivisen didaktiikan osallistumisen periaatteen konkretisoimisessa. Ainakin Klafkin tulisi olla valmis siihen, koska luettelo edustaa nykyistä käsitystä poliittisen osallistumisen keinoista.

Poliittisen osallistumisen edellytyksiä ovat tieto yhteiskunnallisista osallistumiskeinoista ja poliittinen toimintakyky (Detjen, 2014, s. 238). Tieto osallistumiskeinoista viittaa edellä mainittujen kommunikatiivisen ja osallistuvan toiminnan muotojen tuntemiseen. Poliittisen toimintakyvyn käsitettä on määritelty poliittisen kasvatuksen didaktiikassa suhteellisen johdonmukaisesti, mutta jäsenysten välillä on myös eroavaisuuksia (vrt. Detjen ym., 2012, s. 81; Krammer, 2008, s. 9; Sander, 2008, s. 91–95). Detjen ja kollegat (2012) esittävät ehkä tarkimman näkemyksen. Heidän mukaansa poliittinen toimintakyky merkitsee kykyä omien näkemysten artikuloimiseen ja perustelemiseen sekä neuvotteluun ja päätöksentekoon. Nämä kyvyt pitävät sisällään seuraavia osakykyjä:

**Taulukko 4. Poliittisen toimintakyvyn osakyvyt (Detjen ym., 2012, s. 81).**

Poliittisen toimintakyvyn osa-alue	Osakyvyt
Artikulaatio (suhteessa omaan positioon)	Arvostelman tai position muotoilu selkeästi Arvostelman ja position esittäminen julkisesti Kyky käyttää politiikan käsitteitä asianmukaisesti
Argumentaatio (pyrkimys vakuuttamiseen)	Retoristen keinojen käyttäminen sekä epistemologinen ymmärrys argumenteista esimerkiksi kykynä erottaa argumentin oletukset ja perusteet sekä argumentaation avainsäännöt Argumenttien esittäminen asianmukaisesti siten, että ne selvennetään, perustellaan ja todistetaan konteksti ja tilanne huomioiden Oman position/asenteen/arvostuksen muotoilu perustellusti päämääränä vaikuttaa muihin ihmisiin Argumenttien suhteuttaminen muihin vähemmän kyseenalaisiin yhdessä jaettuihin ajatuksiin Oikeiden ja virheellisten poliittisten ilmausten tunnistaminen sekä virheellisten ilmausten korjaaminen Oman argumentaatiostrategian kehittäminen (operaatiot: olettaminen, toteaminen, kertominen, päättelyminen, vastustaminen jne.)
Neuvottelu (pyrkimys asioiden läpiviemiseen)	Oman neuvottelustrategian käyttäminen (operaatiot: vaatimusten esittäminen, myönnöstyksen tekeminen ja peruminen, uhkausten esittäminen jne.) Muiden ja omien intressien yhteensopivuuden arvioiminen Muiden neuvottelustrategioiden ja/tai ratkaisuyritysten suhteuttaminen omiin strategioihin Kompromissien ehdottaminen Kompromissien tekeminen Omaa strategiaa tukeviin liittolaisiin vaikuttaminen
Päätäminen (pyrkimys tuloksellisuuteen)	Poliittisten päätöksen etsimisen keinojen käyttäminen Olemassa olevien konfliktien ratkaisustrategioiden ja erilaisten strategioiden punnitseminen Tehdyn päätöksen tehokkuuden ja legitimiuden osoittaminen

Poliittinen toimintakyky on siis valmius, jonka avulla ihminen voi pyrkiä viemään läpi omia intressejään ja vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin päätöksiin. Poliittisesti toimintakykyinen ihminen osaa ilmaista itseään, esittää perusteita näkemyksilleen, vakuuttaa muita, edistää omia intressejään neuvottelussa ja kompromissien tekemisessä sekä löytää muiden ihmisten kanssa ratkaisuja, joiden päämäärä- ja välineraationaalisuus on mahdollista perustella.

Ei ole täysin selvää, miten Klafki suhtautuisi poliittisen toimintakyvyn käsitteeseen. Hän ei ole kirjoittanut aihepiiristä, jolloin on oikeastaan mahdotonta

sanoa, eroaako kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan osallistumisen käsite poliittisesta toimintakyvystä. Onkin helpompi ottaa kantaa siihen, miten Klafkin teoriaa on mahdollista kehittää ja konkretisoida. Poliittisen kasvatuksen didaktiikan tarkastelun perusteella voidaan esittää, että kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan kannattaisi tehdä seuraavia täsmennyksiä: osallistuminen edellyttää tietoa poliittisista vaikuttamiskeinoista, ja osallistumisessa tarvitaan kommunikaation, argumentaation, neuvottelun ja päätöksenteon taitoja. Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka ei ole ristiriidassa näiden periaatteiden kanssa, koska itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät sisällään tällaisia kykyjä. Esimerkiksi argumentaatio-, kommunikaatio-, ongelmanratkaisu- ja toimintakyky kuuluvat niihin. Siten Klafki on saattanut olla hyvinkin perillä poliittisen osallistumisen luonteesta, vaikei olekaan kirjoittanut aiheesta.

Perehdyn seuraavaksi kolmanteen koulun sivistysideaalia määrittävään kykyyn eli solidaarisuuteen. Chu (2002, s. 171) ymmärtää solidaarisuuden käsitteen niin, että sen funktiona on määrittää reunaehdot oikeutetulle itsemääräämis- ja osallistumisoikeuden käyttämiselle. Hän tuo myös ilmi, että Klafkin mukaan solidaarisuus sisältyy itsemääräämisen ja osallistumisen rinnalla kouluopetuksen tavoitteisiin, koska ilman sitä sivistyksestä puuttuisi moraalinen ulottuvuus (Chu, 2002, s. 173–174). Nämä tulkinnat ovat perusteltuja, kuten osoitan seuraavaksi.

Klafkin artikkeli *Schlüsselprobleme in der Diskussion – Kritik einer Kritik* auttaa ymmärtämään, mitä solidaarisuuden käsitteeseen liitetyt määreet ”tunnustaminen” sekä ”muiden ihmisten puolesta ja heidän kanssaan toimiminen” tarkoittavat. Tässä artikkelissa Klafki lähtee liikkeelle siitä, ettei ihmisellä ole laillisia velvoitteita käyttää itsemääräämis- ja osallistumisoikeuksiaan toiset ihmiset huomioiden ja heitä auttaen. Sivistykseen kuitenkin kuuluu kyky ja valmius moraalisesti perusteltuun itsemääräämiseen ja osallistumiseen. Siksi lapsia tulisi kasvattaa koulussa solidaarisuuteen. Solidaarisuudessa on kyse siitä, että ihminen esittää itselleen tai antaa muiden esittää hänelle itsemääräämis- ja osallistumisoikeuksia käyttäessään seuraavia kysymyksiä: 1) tunnustatko muille ehtoitta samat itsemääräämis- ja osallisuus oikeudet, joihin itse vetoat, 2) olisitko valmis muuttamaan tai rajoittamaan oikeuksiasi käyttämistä, jos huomaisit, että toimintasi haittaa muiden mahdollisuuksia saada samat oikeudet tai käyttää niitä, ja 3) oletko jossain määrin (voimiesi ja toimintamahdollisuuksiesi mukaan) valmis ponnistelemaan sen puolesta, että ihmiset, joilla ei ole samanlaisia oikeuksia ja vastaavia toimintamahdollisuuksia, saavuttavat vähintään vaihteellisesti samanlaiset elämän ja toiminnan mahdollisuudet, joita vaadit itsellesi? (Klafki,

1998b, s. 107). Näistä kysymyksistä käy ilmi, että solidaarisuuden käsite pitää sisällään kaksi ulottuvuutta. Niistä ensimmäistä luonnehtii muiden ihmisten tunnustaminen, ja toisen ulottuvuuden muodostaa muiden ihmisten puolesta ja heidän kanssaan toimiminen.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa tunnustaminen tarkoittaa itsemääräämis- ja osallistumisoikeuksien käyttämistä siten, että muilla ihmisillä on mahdollisuus samojen oikeuksien käyttöön. Solidaarinen ihminen siis arvioi omaa toimintaansa siitä näkökulmasta, millaisia seurauksia sillä on muille ihmisille. Kyse on demokraattisten oikeuksien käytöstä vastuullisella tavalla. Muiden ihmisten puolesta ja heidän kanssaan toimiminen merkitsee pyrkimystä siihen, että sorretut ja heikossa yhteiskunnallisessa asemassa olevat ihmiset saavuttavat vähitellen vastaavat elämisen ja toiminnan mahdollisuudet, joita ihminen vaatii itselleen.<sup>49</sup> Tämä jälkimmäinen solidaarisuuden ulottuvuus liittyy vahvasti poliittisen emansipaation tavoitteeseen. Pyrkimyksenä on kasvattaa oppilaita kykeneväisiksi ja halukkaiksi edistämään globaalin maailman kehitystä nykyistä humanimmaksi ja demokraattisemmaksi. Klafki (1998b, s. 108) toteaa tämän itsekin huomauttamalla, että solidaarisuuden tavoitteena on luokkaeroista, epähumaneeista valtasuhteista, riistosta ja heikko-osaisuudesta vapaa yhteiskunta. Solidaarisuusperiaatteen taustalla on siten valistus- ja sivistysajatteluun perustuva tavoite paremmasta yhteiskunnasta, jota on vahvistettu marxilaisella luokkianalyysillä. Klafki ei kuitenkaan vaadi suoraan kapitalismin kumoamista, vaan edellyttää ei-oikeutettujen luokkaerojen purkamista. Ilmeisesti ihmisten on tarkoitus määrittää keskinäisessä kommunikaatiossaan, mitä tämä voisi merkitä käytännössä.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa jää epäselväksi, mitä solidaarinen toiminta voisi tarkoittaa käytännössä. Klafki ei nimittäin kuvaa, kuinka ihminen voi auttaa heikko-osaisia ja sorrettuja ihmisiä globaalissa mittakaavassa.<sup>50</sup> Solidaarisuuden käsitteen alustavaan täsmentämiseen soveltuu Henrikssonin (2019) tutkimus globaalikasvatuksesta. Siinä analysoidaan globaalikasvatuksen oppimateriaaleja ja esitetään sen perusteella typologia neljästä erilaisesta maailmankansalaisen tyypistä. Niitä ovat varainhankkija, neuvottelija, kuluttaja ja

---

<sup>49</sup> Klafki näyttäisi määrittelevän toisten ihmisten auttamista formaalilla tavalla. Hän ei ota sisällöllisesti kantaa siihen, millä tavalla heikommassa asemassa olevia ihmisiä olisi autettava. Sen sijaan hän esittää säännön, jonka mukaan ihmisen tulisi auttaa muita ihmisiä saavuttamaan samat asiat, joita hän itse tavoittelee. Tältä osin solidaarisuuden periaate muistuttaa Kantin kategorisen imperatiivin muotoiluja.

<sup>50</sup> Giesecke (1997) kritisoi Klafkia juuri siitä, ettei solidaarisuus ole käytännössä mahdollista. Tarkastelen ja arvioin tätä kritiikkiä seitsemännessä luvussa.

aktivisti. Koulun kontekstissa varainhankinta on rahan keruuta kansalaisjärjestöjen hyväntekeväisyyttä varten, neuvottelu kansainvälisiä kysymyksiä koskevia kokoussimulaatiota, kuluttajakasvatus eettisen kuluttamisen käsittelyä ja kulutuskritiikkiä opetuksessa ja aktivismi poliittista osallistumista (Henriksson, 2019, s. 451–456). Tämä typologia sopii nähdäkseni yhteen kriittis-konstrukttiivisen didaktiikan kanssa. Sen perusteella voidaan päätellä, että solidaarisuus voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi järjestötoimintaa ja sen tukemista, kriittistä kuluttajuutta ja poliittista osallistumista, jonka avulla pidetään globaaleja kysymyksiä esillä yhteiskunnassa ja vaikutetaan poliittisiin päätöksiin.

#### 4.2.2 Osakyvyt ja diskurssikyky

Itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tulkintaa ei voida jättää vielä tähän. Didaktista mallia koskevissa kirjoituksissa on nimittäin täsmennetty niiden edellyttämiä osakykyjä. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa mainitaan, että itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden ”konstitutiivisia osatekijöitä” ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla, kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky (Klafki, 2007, s. 101, 256, 276).<sup>51</sup> Lisäksi Klafki (2007, s. 263) tuo esille emansipatorisen kasvatuksen tavoitteiden yhteydessä kyvyn yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden ja niiden edellytysten reflektioon sekä itsenäiseen oppimiseen, mutta ei korosta tässä yhteydessä näiden taitojen olevan itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osatekijöitä.<sup>52</sup>

Klafki on täsmentänyt itsemääräämis- ja osallistumiskyvyn edellytyksiä aikaisemminkin, mutta hieman eri tavoin. Artikkelissaan *Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie* hän esittää, että näiden kykyjen osatekijöitä ovat:

- verbaalinen ja nonverbaalinen kommunikaatiokyky (kyky ilmaista ja tuoda kommunikaatioon ja/tai vuorovaikutukseen omia intressejä, tietoja, motiiveja ja tunteita)

---

<sup>51</sup> Nämä kyvyt ovat itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytyksiä yhtenä kokonaisuutena määriteltynä. Klafki ei siis ota kantaa esimerkiksi siihen, liittyykö kriittisyys enemmän itsemääräämiseen kuin solidaarisuuteen.

<sup>52</sup> Väitöskirjani kuudennessa luvussa argumentoin, että kyky intressien ja vallan analyysiin kuuluu itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen.

- kyky reflektoituun roolien omaksumiseen ja etäisyyden ottamiseen niihin
- empatia (kyky nähdä tilanteita ja/tai ongelmia interaktiokumppaneiden näkökulmasta)
- monitulkinnallisuuden sietokyky (kyky säilyttää avoimuus ja/tai päättämättömyys tilanteissa rationaalisten ongelmien ratkaisujen etsimiseksi kommunikatiivisesti) ja turhautumisen sietokyky
- itsesäätelykyky eli kyky hallita omia vietti-impulsseja ja motiiveja harkitsemalla niiden seurauksia itsenäisesti ja muuttaa niitä mielekkääksi käyttäytymiseksi ottamalla huomioon tilanteen mukaisesti osallisten intressit
- kyky tiedostaa pelotta omia viettikokemuksia ja tunteita
- luovuus ja ongelmanratkaisukyky
- kyky reflektoituun suvaitsevaisuuteen
- kyky muodostaa sosiaalisia suhteita sekä yhteistyö- ja solidaarisuuskyky
- kyky argumentoida arvojen, normien ja toimintamaksiimien pätevydestä ja perusteltavuudesta kommunikatiivisessa reflektiossa. (Klafki, 1977, s. 29)

Tässä luettelossa solidaarisuuskykyä ei ole vielä nostettu itsemääräämis- ja osallistumiskyvyn rinnalle. Sen sijaan se kuuluu niiden osakykyihin. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen tavoin luettelossa ei tehdä erottelua sen suhteen, ovatko mainitut kyvyt enemmän itsemääräämis- vai osallistumiskyvyn edellytyksiä.

On mahdotonta eritellä yksityiskohtaiseksi, miksi itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät sisällään edellä mainittuja kykyjä. Sen sijaan kiinnitän huomiota erääseen useita osakykyjä sitovaan valmiuteen: diskurssikykyyn. Kriittisen pedagogiikan perinteessä nähdään, että pedagogisen toiminnan päämääränä on edistää kasvavien diskurssikykyä (Hoffmann, 1978, s. 104–108). Esimerkiksi Mollenhauerin (1972, s. 121) mukaan pedagogisen kommunikaation tulee olla niin järjestettyä, että se mahdollistaa lasten ja nuorten diskurssikyvyn kehityksen. Tämä lähtökohta nojaa Habermasin filosofiaan, jossa käsitteellistetään ei-oikeutetusta vallasta vapaata rationaalista kommunikaatiota vastakohtana välineelliselle ja hallintaan pyrkivälle sosiaaliselle toiminnalle. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleissivistysteoriassa Habermasin vaikutushistoria näkyy siten, että itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyky pitävät sisällään diskurssikyvyn. Kuvaan seuraavaksi, millä tavalla käsite on omaksuttu didaktisen mallin sivistysteoriaan.

Habermas määrittelee diskurssin käsitteen erottamalla sen interaktiosta. Interaktiossa vaihdetaan tietoa ja kokemuksia ilman väitteiden pätevyys-



arviointia, kun taas diskurssissa pyritään pääsemään perustellulla tavalla yhteisymmärrykseen väitteistä, jotka ovat tulleet problemaattisiksi interaktiossa (Habermas, 1971, s. 115). Tällaiset diskurssit, joiden päämääränä on rationaalinen konsensus, voivat olla luonteeltaan teoreettisia tai praktisia. Teoreettisissa diskurssissa arvioidaan empiirisiä tosiasioita koskevia väitteitä, kun taas praktisissa diskurssissa pohditaan toimintanormien pätevyyttä (Habermas, 1971, s. 124–131). Diskurssit ovat vapaata kommunikaatiota siinä merkityksessä, että kaikilla osallisilla tulisi olla yhtäläiset mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa keskenään. Tätä lähtökohtaa Habermas (1984, s. 177–178) määrittelee seuraavilla ideaalisen puhetilanteen käsitteeseen liittyvillä määreillä:

- 1) Kaikilla mahdollisilla diskurssin osanottajilla täytyy olla samat mahdollisuudet kommunikatiivisiin puheakteihin siten, että he voivat kaikkina hetkinä avata diskurssia sekä jatkaa niitä puheen ja vastapuheen sekä kysymysten ja vastausten muodossa.
- 2) Kaikilla keskustelun osapuolilla tulee olla samat mahdollisuudet esittää tulkintoja, oletuksia, kehotuksia, selvennyksiä ja perusteluita sekä problematisoida tai kyseenalaistaa niiden oikeutusta siten, että mikään esikäsitys ei jää pitkällä aikavälillä tematisoimatta ja kritisoimatta.
- 3) Diskurssisiin on oikeutus vain sellaisilla puhujilla, joilla on toimijoina sama mahdollisuus representatiivisiin puheakteihin eli omien asenteiden, tunteiden ja toiveiden ilmaisemiseen.
- 4) Diskurssisiin on oikeutus vain sellaisilla puhujilla, joilla on toimijoina sama mahdollisuus regulatiivisiin puheakteihin eli käskyihin ja vastustamiseen, lupaamiseen ja kieltämiseen, lupauksen antamiseen ja noudattamiseen, vastuussa olemiseen ja sen vaatimiseen jne.

Diskurssikyky merkitsee Habermasille kykyä ottaa osaa avoimeen ja pakottomaan kommunikaatioon, jossa rakennetaan rationaalista konsensusta teoreettisista tai praktisista kysymyksistä yhdessä muiden ihmisten kanssa. Se on laaja kompetenssi, joka koostuu useista erilaisista osakyvyistä. Habermasilla diskurssikykyyn kuuluu niin kommunikatiivisia, interaktiivisia kuin moraalisia kykyjä: muun muassa kyky argumentatiiviseen kielenkäyttöön, kyky kyseenalaistaa sosiaalisia normeja ja rooleja sekä kehitys postkonventionaalisen moraalin tasolle (Edelmayer, 2012, s. 89–93). Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa osa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osatekijöistä muotoilee uudestaan diskurssikyvyn käsitettä. Klafkin (1977, s. 29) luettelossa tällaisia osakykyjä ovat verbaalinen ja nonverbaalinen kommunikaatiokyky, empatia, monitulkinnallisuuden ja

turhautumisen sietokyky sekä argumentaatiokyky. Uudemmassa näkemyksessä diskurssikykyyn kytkeytyviä taitoja ovat kriittisyys, argumentaatio ja empatia. Tämän perusteella voidaan päätellä, että kriittis-konstruktivisen didaktiikan mukaan oppilaiden tulee kehittyä kykeneväiseksi ottamaan osaa yhteiskuntaan siten, että he pyrkivät löytämään rationaalisen konsensuksen eri ryhmien kanssa. Tarkoituksena ei ole kasvattaa lapsista ja nuorista poliittisia kamppailijoita, jotka edistävät millä tahansa keinoin omia tavoitteitaan. Siten kriittis-konstruktivisen didaktiikan kanssa sopii hyvin yhteen Lempertin (1971, s. 319) ajatus siitä, että emansipoitunut ihminen kohtelee vastustajiaan subjekteina.<sup>53</sup>

Diskurssikyvyn käsitteen reseptioon kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa liittyy mielenkiintoinen jännite. Habermasille diskurssikykyinen ihminen on autonominen, konteksteille herkkä, reflektiivinen ja rationaalinen subjekti (Edelmayer, 2012, s. 89–93). Diskurssikyvyn kognitiivisten, kielellisten, vuorovaikutuksellisten ja moraalisten edellytysten omaksuminen mahdollistaa tällaisen subjektin kehityksen. Esimerkiksi moraalisten valmiuksien osalta ihmisen tulisi saavuttaa postkonventionaalinen moraalikehityksen taso, johon liittyy autonomia, reflektiivisyys ja kriittisyys (Edelmayer, 2012, s. 90–92). Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kouluopetuksen sivistysidealina on ihminen, joka kykenee itsemääräämiseen ja osallistumiseen solidaarisella tavalla. Diskurssikyky on tämän tavoitteen eräs osatekijä. Siten Habermas ja Klafki näyttäisivät hahmottavan diskurssikyvyn suhdetta autonomiaan toisistaan poikkeavilla tavoilla: Habermasille diskurssikykyinen ihminen on autonominen, kun taas kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa autonomia edellyttää diskurssikykyä. Näin ollen Klafki ei ole omaksunut Habermasin diskurssikyvyn käsitettä didaktiseen malliinsa sellaisenaan, vaan hän on muotoillut uudestaan Habermasin ajatuksia ja muokannut hänen käsitteitään.

#### **4.3 Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus sekä yleissivistys**

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan tutkimuksessa ei ole vielä selvitetty riittävän tarkasti, miten tavoite oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehityksestä on yhteydessä yleissivistyksen eri osatekijöihin.

---

<sup>53</sup> Tämän perusteella voidaan päätellä, että poliittinen toimintakyky on Klafkille liian konfliktikeskeinen. Sen tilalle tulisi nostaa habermasilainen valmius kommunikatiiviseen toimintaan.

Tämän luvun loppuosa käsittelee tätä tematiikkaa. Tulkiten ja analysoin itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden suhteita yleissivistykseen.

### 4.3.1 Yleissivistyksen ongelma

Yleissivistyksen käsite pitää sisällään kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa kolme osatekijää. Niitä ovat sivistys kaikille (*Bildung für alle*), sivistys yleisen mediumissa (*Bildung im Medium des Allgemeinen*) sekä sivistys kaikissa inhimillisten intressien ja kykyjen perusolottuvuuksissa (*Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*). Periaate sivistyksestä kaikille on luonteeltaan koulutuspoliittinen. Se määrittää koulutusjärjestelmän ehtoja kansalaisten koulutuksellisten oikeuksien ja mahdollisuuksien näkökulmasta. Sivistys kaikille tarkoittaa sitä, että jokaisella yhteiskunnan jäsenellä on yhtäläinen oikeus sivistykseen. Siksi yhteiskunnassa tulisi vallita mahdollisimman laaja koulutuksellinen tasa-arvo.<sup>54</sup> Periaatteet sivistyksestä yleisen mediumissa sekä kaikkien intressien ja kykyjen perusolottuvuuksissa ottavat kantaa kouluopetuksen sisältötasoihin ja niihin kuuluviin oppimistavoitteisiin.<sup>55</sup> Ne siis kuvaavat, millaisia asioita lasten ja nuorten tulisi omaksua koulussa. Sivistys yleisen mediumissa -periaate sisältää ajatuksen siitä, että yleissivistys merkitsee ”historiallisesti välittyntä tietoisuutta keskeisistä nykyhetken ja – siinä määrin kuin voidaan ennakoida – tulevaisuuden ongelmista, ymmärrystä kaikkien vastuusta tällaisten ongelmien suhteen ja valmiutta myötävaikuttaa niiden ratkaisemiseen” (Klafki, 2007, s. 56). Tästä periaatteesta seuraa, että kouluopetuksessa tulisi analysoida globaaleja yhteiskunnallisia ongelmia päämääränä kehittää oppilaiden tietoja, taitoja ja valmiuksia niiden suhteen. Periaate sivistyksestä intressien ja kykyjen kaikissa perusolottuvuuksissa täsmentää, ettei yleissivistyksessä ole kyse pelkästään globaaleihin yhteiskunnallisiin ongelmiin liittyvästä osaamisesta vaan myös ”persoonallisuuden vapaasta kehityksestä” (Klafki, 2007, s. 54), joka

---

<sup>54</sup> Klassisista sivistysteoreetikoista esimerkiksi Humboldt ja Hegel vaativat kaikille – ainakin miespuolisille – kansalaisille yhteistä yleissivistävää koulutusta. Kriittis-konstruktiivisen didaktiikan periaate sivistyksestä kaikille voidaan ymmärtää periaatteen jatkokehittelynä.

<sup>55</sup> Klassiset sivistysteoreetikot esittivät teorioita kouluopetuksesta. Hegelin *Gymnasialreden*-puheet, Humboldtin tekstit *Der litauische Schulplan* ja *Der königsberger Schulplan* -tekstit sekä Kantin pedagogiikan luennot (*Über Pädagogik*) ovat niistä hyviä esimerkkejä. Klafkin teoria sivistyksestä yleisen mediumissa sekä sivistyksestä kaikkien inhimillisten intressien ja kykyjen perusdimensioissa toimii modernina vaihtohtona klassisten sivistysteoreetikoiden näkemyksille opetuksen tavoitteista ja sisällöistä.

edellyttää laajaa perehtymistä inhimillisen tiedon, kulttuurin ja toiminnan alueisiin. Toisin sanottuna oppilaiden tulisi kehittää tietojaan, taitojaan ja valmiuksiaan esimerkiksi luonnontieteiden, yhteiskuntatieteiden, politiikan, estetiikan, urheilun ja filosofian suhteen.

Ei ole selvää, millä tavalla itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteet ovat yhteydessä yleissivistyksen eri osatekijöihin. Jank ja Meyer (1991, s. 235) tulkitsevat, että kyky itsemääräämiseen saavutetaan opiskelemalla avainongelmia ja niitä täydentäviä sisältöjä. Chu (2002, s. 140–141) taas ajattelee, että avainongelmat ovat oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä kehittäviä oppisisältöjä. Nämä tutkijat ovat eri mieltä siitä, mitkä yleissivistyksen osatekijät ovat yhteydessä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Onko vain avainongelmia koskevan opetuksen tavoitteena kehittää oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä vai kuuluuko tämä tehtävä myös avainongelmia täydentävään opetukseen? Vastaan tähän kysymykseen tarkastelemalla kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleissivistysteoriaa suhteessa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden käsitteisiin.

#### **4.3.2 Sivistys kaikkien mahdollisuutena itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen**

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessaan Klafki (2007, s. 53) kirjoittaa sivistyksestä, että ”sen täytyy olla sivistystä kaikille, mikäli sivistys tunnustetaan tosiasiallisesti demokraattisena kansalaisoikeutena ja itsemääräämisen ehtona”. Tämä sivistys kaikille -periaate sanoo ensinnäkin, että kaikilla ihmisillä olisi oltava mahdollisuus itsensä sivistämiseen. Toiseksi se lisää tähän, että sivistys on ehto ihmisen itsemääräämiselle. Toisin sanottuna periaate sivistyksestä kaikille ei niinkään täsmennä, millaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia kansalaisten tulisi omaksua kehittyäkseen kykeneväisiksi itsemääräämiseen, vaan se vaatii koulutuksellista tasa-arvoa. Tämän tavoitteen konkretisoimiseksi Klafki esittää erilaisia suosituksia koulutusjärjestelmien kehittämiseksi. Niitä ovat:

- selektiivisten tekijöiden purkaminen koulutusjärjestelmästä ja uusien selektiivisten tekijöiden vastustaminen
- vähintään kymmenenvuotinen oppivelvollisuus
- yhteisten koulutusinstituutioiden vahvistaminen ja lujittaminen

- yleissivistävien ja ammatillisten koulumuotojen integraation mahdollistavien mallikokeilujen jatkaminen ja laajentaminen toiselta asteelta alkaen
- aikuiskoulutuksen ja jatkokoulutuksen laajentaminen pitäen sisällään sekä ammatillisen sivistyksen että yleisen sivistyksen, johon kuuluu poliittinen sivistys. (Klafki, 2007, s. 55–56)

Tässä luettelossa kritisoidaan implisiittisesti saksalaista rinnakkaiskoulujärjestelmää. Monissa Saksan osavaltioissa kaikki lapset käyvät nelivuotisen peruskoulun, jonka viimeisellä luokalla he tekevät opettajan ohjaamana valinnan seuraavasta koulumuodosta. Vaihtoehtoja ovat lukioon johtava akateeminen ”Gymnasium”, ammattikorkeakoulutuksen mahdollistava ”Realschule” ja ammattikoulutukseen vievä ”Hauptschule”. Selektiivisen tekijän käsitteellä Klafki viittaa tällaisiin oppilaiden koulupolkuja rajaaviin rakenteisiin koulujärjestelmässä. Yhteisten koulutusinstituutioiden vaatimus tarkoittaa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa esimerkiksi kaikille lapsille yhteistä yhdeksänvuotista peruskoulua. Toisin sanottuna Klafki näyttäisi tavoittelevan suomalaistyyppistä koulujärjestelmää. Yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen integraation ajatus tulee Klafkille todennäköisesti Herwig Blankertzin sivistysteoriasta. Sivistysteoreettisissa kirjoituksissaan Blankertz (1966, 1973, 1974) kritisoi työn ja talouden erottamista yleissivistävästä opetuksesta sekä vaatii yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen yhdistämistä. Yleissivistävässä opetuksessa tulisi huomioida työvalifikaatioiden kannalta olennaiset tekniikat, ja ammatillisessa opetuksessa olisi tarkasteltava tieteseen ja tekniikkaan perustuvaa välineellistä herruutta (Blankertz, 1973, s. 319–322). Ei ole kuitenkaan selvää, mitä ammatillisen ja yleissivistävän opetuksen yhdistäminen tarkoittaa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Voi olla, että Klafki edellyttää Blankertzin esittämän suosituksen kaltaista järjestelyä.

Itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden suhteet sivistykseen kaikille on helppo määrittää; kriittis-konstruktivisen didaktiikan ajatuksena on, että yhteiskunnan tulisi taata erilaisin rakentein ja reformein koulutuksellinen tasa-arvo, jotta kaikki ihmiset voisivat kehittää itsessään kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen.

### 4.3.3 Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus avainongelmien kontekstissa

Periaate sivistyksestä yleisen mediumissa toteaa, että yleissivistys merkitsee historiallista tietoisuutta keskeisistä nykyhetken ja tulevaisuuden ongelmista, ymmärrystä kaikkien vastuusta tällaisista ongelmista ja valmiutta ottaa osaa niiden ratkaisemiseen (Klafki, 2007, s. 56). Tästä lähtökohdasta seuraa, että kouluopetuksessa tulisi analysoida globaaleja yhteiskunnallisia ongelmia sekä kehittää oppilaiden tieto-, arvostelu-, toiminta- ja empatiakykyä niiden suhteen.<sup>56</sup>

Klafki kutsuu nykyhetken ja tulevaisuuden yhteiskunnallisia ongelmia ajanjaksolle tyypilliseksi avainongelmiksi (epochaltypische Schlüsselprobleme). Ne ovat kaikkia ihmisiä koskettavia ajanjaksolle tyypillisiä rakenteellisia ongelmia, joilla on kokonaisyhteiskunnallista – useimmiten ylikansallista tai maailmanlaajuista – merkitystä (Klafki, 2007, s. 60). Lisäksi ajanjaksolle tyypillisissä avainongelmissa on kyse tulevaisuudessa muuttuvasta ongelmien kaanonista (Klafki, 2007, s. 60). Avainongelmat ovat siis keskeisiä ihmiskuntaa yhdistäviä ja kaikkien ihmisten elämään vaikuttavia haasteita, jotka liittyvät tiettyyn ajanjaksoon. Esimerkiksi ilmastonmuutos on Klafkin tarkoittamassa merkityksessä avainongelma. Se liittyy tuotannon ja kulutuksen organisoimiseen yhteiskunnassa, jolloin kyse on rakenteellisesta ongelmasta. Tämän ongelman tyypillisuus ajanjaksollemme käy ilmi siitä, että ilmastonmuutoksesta on ollut puhetta jo 1970-luvulta lähtien. Syidensä ja seuraustensa vuoksi ilmastonmuutos on globaali ja yksittäisten valtioiden rajat ylittävä.

Avainongelmien määrä vaihtelee Klafkin kirjoituksissa. Vuonna 1985 julkaistussa *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa avainongelmina mainitaan seuraavat yhteiskunnalliset ongelmat:

- kysymys rauhasta suhteessa ydinaseiden massiiviseen tuhovoimaan
- ympäristökysymys eli globaalissa mittakaavassa ajateltava kysymys inhimillisen olemassaolon aineellisen perustan tuhoutumisesta tai säilymisestä

---

<sup>56</sup> Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan ratkaisu nojaa henkieteelliselle sivistysteorialle, jota se kehittää. Weniger (1930, s. 65–67) korosti opetussuunnitelmateoriassaan yhteiskunnallisten ongelmien merkitystä opetussuunnitelmien laadinnassa. Aikaisemmassa henkieteellisessä didaktiikassaan Klafki (1964b, s. 94–95) taas katsoo, ettei sivistystä voida erottaa politiikasta ja yhteiskunnasta. Sivistys yleisen mediumissa -periaate tämentää näitä lähtökohtia Theunissenin (1982) tutkimuksen sekä yhteiskuntatieteellisen tilanneanalyysin avulla.

ja siten tieteellis-teknologisen kehityksen vastuullisuudesta ja kontrolloitavuudesta

- yhteiskunnallisesti tuotettu eriarvoisuus yhteiskuntien sisällä ja välillä (eriarvoisuus sosiaalisten luokkien ja kerrostumien, miesten ja naisten, vammaisten ja ei-vammaisten, kantaväestön ja maahanmuuttajien, eri kansanryhmien sekä kehittyneiden maiden ja kehitysmaiden välillä)
- uusien teknisten ohjaus-, informaatio- ja kommunikaatiovälineiden vaarat ja mahdollisuudet suhteessa tuotantojärjestelmän jatkokehitykseen, työhön ja työnjakoon, perus- ja erityiskvalifikaatioihin, vapaa-aikaan sekä ihmisten väliseen kommunikaatioon
- yksilön subjektiviteettiin ja minä–sinä-suhteisiin liittyvät kysymykset: rakkaus, seksuaalisuus sekä eri tai samaa sukupuolta olevien suhteet – omien onnellisuuspyrkimysten sekä ihmisten välisen vastuullisuuden ja toisten tunnustamisen välisessä jännitteessä. (Klafki, 2007, s. 56–60)

Kymmenen vuotta myöhemmin julkaistussa kirjoituksessaan *Schlüsselprobleme als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – zwölf Thesen* Klafki lisää edelliseen listaan muutamia avainongelmia. Niitä ovat:

- kansallisuusperiaatteen problematiikka: kysymys ”kansallisuudesta” ja ”kansainvälisyydestä” tai kulttuurisidonnaisuudesta ja kulttuurienvälisyydestä
- maailman väestönkasvun ongelma
- teollisuusyhteiskuntien suhde ns. kehitysmaihin. (Klafki, 1995a, s. 12)

Klafki perustelee avainongelmien sisällyttämistä yleissivistykseen Michael Theunissenin tutkimuksen *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit: Zur Kritik des gegenwärtigen Bewusstseins* avulla. Siinä Theunissen tarkastelee itsetoteutuksen tematiikkaa yhteiskuntatieteellisestä, historiallisesta ja filosofisesta näkökulmasta. Itsetoteutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä asiaa, johon viitataan klassisten sivistysteorioiden ensimmäisellä osatekijällä. Kyse on siis autonomiasta, emansipaatiosta, henkisestä täysi-ikäisyydestä ja itsenäisestä toiminnasta. Tutkimuksessaan Theunissen kritisoi yksilökeskeistä itsetoteutuksen käsitettä, joka on irrotettu sosiaalisista ja yhteiskunnallisista yhteyksistään. Sen tilalle hän ehdottaa yleiseen suhteessa olevaa eettistä itsetoteutuksen muotoa. Tutkimuksensa johtopäätöksissä Theunissen (1982, s. 45–46) esittää:

Itsetoteutuksen, jonka on oltava velvoittava vaatimus, tulee toteuttaa yleisyys siten, että yksittäinen subjekti tavoittelee itsessään järkeviä asioita

suuntautumisessaan hänen kaltaistensa subjektien kokonaisuuteen. ... Maailman ongelmat – niitä ovat tänä päivänä maailmanlaajuinen luonnon riisto, nälkä maailmassa ja maailmanrauhan vaarantuminen. Niissä on määrätty itsessään järkevät asiat, joiden järki ja sen tärkeys samanlaisten subjektien kokonaisuudelle on nähtävissä. Itsetoteutus, jota meiltä vaaditaan, konkretisoituu siis tänä päivänä murheena maailmanlaajuisesta luonnon riistosta, järkytyksenä nälästä maailmassa ja huolena maailmanrauhasta.

Klafki näyttäisi siis ajattelevan, että ihmisen tulisi määrittää ja toteuttaa itseään niin, että hänen toiminnallaan olisi yleinen pätevyys. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa juuri avainongelmien tehtävänä on mahdollistaa tällainen eettinen itsemäärittäminen. Avainongelmat eivät siis ole ”Klafkin omia ongelmia”, kuten Meyer (1996, s. 99) tulkitsee. Sen sijaan ne on tarkoitettu perustelluksi luetteloksi globaalin maailman haasteista. Tämä käy ilmi lähteistä, joiden perusteella avainongelmat on määritetty. Niitä ovat Rooman klubin analyysit, Ulrich Beckin teoria riskiyhteiskunnasta, Ulrich von Weizsäckerin ja hänen johtamansa tutkimusryhmän analyysit ilmastosta, ympäristöstä ja energiasta, Carl Friedrich von Weizsäckerin analyysit rauhasta ja oikeudenmukaisuudesta, tutkimukset kolmannen maailman ongelmista, eriarvoisuudesta, sodista ja globalisaatiosta sekä Jürgen Habermasin yhteiskunta- ja moraalifilosofiset tutkimukset (Klafki, 1997, s. 92–93). Klafki on siis perehtynyt aikansa yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen voidakseen lunastaa avainongelmien avulla lupauksen yleisesti pätevistä itsetoteutuksesta.

Mitä tietoja, kykyjä ja valmiuksia oppilaiden tulisi sitten omaksua koulussa avainongelmien suhteen? *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa sivistys merkitsee avainongelmien kontekstissa sivistysideaalina useita asioita. Yleissivistykseen kuuluu avainongelmia koskeva tiedollinen ymmärrys, emotionaalinen herkkyyden ja toimintakyky sekä seuraavat yksittäiset avainongelmat ylittävät kyvyt: kriittisyys, argumentaatiokyky, empatia ja kyky systeemiseen ajatteluun (vernetzendes Denken). Nämä yleissivistykseen liittyvät määreet on mielestäni järkevää jakaa tiedollisiin, moraalipoliittisiin ja yksittäiset avainongelmat ylittäviin valmiuksiin. Tämä jaottelu voidaan ilmaista seuraavan taulukon avulla:



## Taulukko 5. Avainongelmiin liittyvät tiedot, taidot ja valmiudet.

Valmiuden tyyppi	Tyyppiin kuuluvat tiedot, kyvyt ja asenteet
Tiedolliset valmiudet	Eriytynyt ongelmatietoisuus Ymmärrys avainongelmien historiasta Ymmärrys jo kehitetyistä ratkaisuehdotuksista sekä niiden taustalla olevista intresseistä ja näkemyksistä
Moraalis-poliittiset valmiudet	Emotionaalinen herkkyyks Toimintakyky
Yksittäiset avainongelmat ylittävät valmiudet	Kritiikki ja itsekritiikki Argumentaatio Empatia Systeeminen ajattelu

Avainongelmien tiedolliset valmiudet pitävät sisällään tietoisuuden avainongelmista ja niiden historiasta sekä jo olemassa olevista keskeisistä ratkaisuehdotuksista ja niiden taustalla olevista poliittisista intresseistä ja näkemyksistä (Klafki, 2007, s. 62). Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa korostetaan, ettei oppilaille voida opettaa pelkästään yhtä tapaa ymmärtää avainongelmia ja niiden ratkaisuja, vaan opetuksessa tulisi tuoda esille erilaisia ratkaisuja sekä yhteiskunnallisia intressejä ja näkemyksiä, joihin ratkaisut perustuvat. Syynä tähän on Klafkin mukaan se, ettei yksittäisten näkökulmien ja ratkaisujen opettaminen sovi yhteen itsemääräämisen periaatteen kanssa. Tämä huomio viittaa *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen kolmanteen lukuun *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik*, jossa määritetään, kuinka kouluopetus voi edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Luvussa esitetään, että useat opetuksen sisällöt ovat yhteiskunnallisesti määrittäneitä eli niihin liittyy erilaisia yhteiskunnallis-poliittisia, uskonnollisia ja kulttuurisia arvoja ja intressejä. Esimerkiksi seksuaalisuus, kristinusko, DDR, atomienenergia, ympäristösuojelu, kapitalismi, kansallissosialismi, sosialismi, rockmusiikki ja sarjakuvat ovat sisältöjä, joita eri yhteiskunnalliset ryhmät hahmottavat erilaisista näkökulmista (Klafki, 2007, s. 120). Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa nähdään, että opetuksessa olisi työstettävä esiin tällaisiin oppisisältöihin liittyviä erilaisia näkötapoja ja niihin liittyviä intressejä sekä havainnollistettava erilaisia päätös- ja toimintamahdollisuuksia oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehittämiseksi (Klafki, 2007, s. 121). Avainongelmat muistuttavat Klafkin edellä mainitsemia sisältöjä. Siksi niitä on käsiteltävä siten, että erilaiset näkökannat ja intressit tulevat puheeksi.

Tämän menettelytavan tarkoituksena on kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen avainongelmien kontekstissa.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtana on, ettei avainongelmia koskevalla opetuksella ole pelkästään kognitiivisia tavoitteita, vaan sen avulla pyritään kehittämään myös oppilaiden emotionaalisia, moraalisia, poliittisia ja käytännöllisiä valmiuksia. Tätä lähtökohtaa Klafki määrittää usealla tavalla. Ensinnäkin hän puhuu siitä, että avainongelmia koskevan opetuksen tavoitteisiin kuuluvat herkkyyks ongelmiille (problemsichtige Sensibilität) sekä ensimmäisten toimintakokemusten saavuttaminen ja toimintakyvyn kehittyminen (Klafki, 2007, s. 62). Toiseksi Klafki (2007, s. 65) esittää, että opetuksen päämääriä ovat emotionaalisten kokemusten ilmaiseminen ja reflektointi, moraalinen ja poliittinen vastuu sekä päätös- ja toimintakyky. Kolmanneksi Klafki (1995b, s. 36) mainitsee avainongelmia koskevan opetuksen ei-kognitiivisena tavoitteena sen, että oppilaat tiedostavat, missä määrin heidän tulee ottaa osaa avainongelmien ratkaisemiseen omien intressiensä sekä moraalisen ja yhteiskunnallis-poliittisen velvollisuutensa vuoksi. Näistä luetteloista käy ilmi, että oppilaiden tulisi tiedostaa oma paikkansa globaalissa maailmassa ja ymmärtää velvollisuutensa ottaa osaa avainongelmien ratkaisemiseen. Oppilaiden olisi myös kehityttävä koulussa kykeneväisiksi asettamaan itselleen realistisia päämääriä ja pyrkimään niiden saavuttamiseen. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan ideana ei kuitenkaan ole, että koulun tulisi olla välttämättä paikka, jossa toimitaan avainongelmien ratkaisemiseksi. Sen sijaan koulu valmentaa oppilaita toimimaan aikuisina itsenäisellä ja vastuullisella tavalla.

Yleissivistyksen yksittäiset avainongelmat ylittävät tavoitteet ovat kyky ja valmius kriittiseen ja itsekriittiseen ajatteluun, argumentaatioon, empatiaan ja systeemiseen ajatteluun (vernetzendes Denken). Näiden kykyjen merkitykset voidaan ilmaista seuraavasti (ks. Klafki, 2007, s. 63):

- kriittisyys ja itsekriittisyys: kyky ja valmius arvioida erilaisia positioita ja pitää ne avoinna tulevalle arvioinnille
- argumentaatiokyky: kyky ja valmius esittää omia näkemyksiä ymmärrettävällä ja kritisoitavissa olevalla tavalla
- empatiakyky: konsensuksen saavuttamisen mahdollistava kyky ja valmius samaistua toisten näkemyksiin

- kyky systeemiseen ajatteluun: kyky tarkastella avainongelmiin liittyviä yhteiskuntien sisäisiä ja välisiä vaikutussuhteita.<sup>57</sup>

Näistä kyvyistä kolme ensimmäistä muotoilevat uudestaan Habermasin diskurssikyvyn käsitettä. Kuten edellä on jo selvennetty, diskurssikyky merkitsee Habermasille kykyä ratkaista teoreettisia ja normatiivisia kiistoja yhdessä muiden ihmisten kanssa rationaalisesti, avoimesti ja yhteisymmärrystä rakentaen. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kriittisyyden, argumentaation ja empatian käsitteet viittaavat tähän lähtökohtaan. Kriittisyyden käsitteestä seuraa, että ihmisen tulisi pitää erilaisia positiota avoinna ja altistaa ne kriittiselle arvioinnille. Tämä kyky mahdollistaa sen, ettei ihminen muodosta irrationaalista fiksaatiota omaan näkökulmaansa, vaan on valmis muuttamaan näkemyksiään. Argumentaatio tarkoittaa omien näkemysten rationaalista perustelua. Kyvyn avulla muut ihmiset voivat arvioida kriittisesti omia ja muiden positiota. Empatiassa on kyse siitä, että ihminen kykenee samaistumaan muiden näkemyksiin. Ei ole selvää, ymmärtääkö Klafki empatian Hegelin sivistysteorian mielessä edellytyksenä omien ajatusten problematisoimiselle (ks. Stojanov, 2018, s. 45–47). Tämä tulkinta olisi looginen, mutta sitä ei ole aivan helppo perustella, koska Klafki ei selvennä ratkaisujaan. Joka tapauksessa kriittisyyteen, argumentaatioon ja empatiaan kykenevä ihminen on diskurssikykyinen kansalainen, jonka on mahdollista tarkastella asioita yleisestä näkökulmasta sekä muodostaa rationaalisesti näkemyksiään ja toimintasuosituksiaan yhdessä muiden ihmisten kanssa. Klafki esittääkin eksplisiittisesti, että itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyinen ihminen on diskurssikykyinen:

Sivistystä itsemääräämis- ja osallistumis- sekä solidaarisuusperiaatteen mielessä luonnehtii lisäksi ennen kaikkea se oivallus, että on yhtäältä välttämätöntä pyrkiä mahdollisimman suureen yhteisymmärrykseen ja toisaalta taata ja puolustaa kuitenkin aina mahdollisuutta erilaisiin ja vastakkaisiin näkemyksiin, ongelman ratkaisuihin ja elämänsuunnitelmiin. Sivistystä luonnehtii tässä ymmärryksessä keskeisesti kyky toimia tämän

---

<sup>57</sup> Systeeminen ajattelu on kykyä kompleksisten kokonaisuuksien laajaan hahmottamiseen, siten että yksittäisten havaintojen lisäksi ymmärretään, kuinka nämä havainnot ovat yhteydessä toisiinsa ja millaista vuorovaikutusta niiden välillä on. Klafki perustelee tätä kykyä vetoamalla tekniikan seuraamuksiin sekä niihin liittyviin poliittisiin ja taloudellisiin vaikutusyhteyksiin. Esimerkiksi ympäristön tuhoutuminen liittyy kulutuskäyttäytymiseemme, joista molemmat ovat kietoutuneet energian käyttöön ja energiapolitiikkaan (Klafki, 2007, s. 64). Tällaiset yhteydet eivät vallitse Klafkin mukaan pelkästään yksittäisten yhteiskuntien sisällä, vaan ne ulottuvat kansallisvaltioiden rajojen yli. Useat avainongelmat ovat siis hänen mukaansa syiltään ja seurauksiltaan maailmanlaajuisia.

oivalluksen mukaan eli ratkaista erimielisyyksiä rationaalisesti, mikä merkitsee toisin sanottuna myös omien positioiden ja päätösten argumentatiivisten perusteluiden vaatimista itseltä ja muilta. Sillä ei ole siten mitään tekemistä mielivaltaisuuden ja periaatteettoman pluralismin kanssa. Se perustuu joidenkin tällaisten avainongelmien perusteellisessa opiskelussa saavutettuun kykyyn puolustaa omia perusteltavissa olevia vakaumuksia, edistää niitä argumentatiivisesti pitäen ne kuitenkin avoimena kritiikille sekä taata yksilöllisesti ja kollektiivisesti vapaus omiin arvioihin ja päätöksiin haluamatta estää mahdollisuutta vaihtoehtoisiin positiioihin manipulatiivisesti tai avoimen tai piiloisen vallan käyttämisen avulla. (Klafki, 2007, s. 62–63)

Toinen tapa, jolla Habemas tulee ilmi kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa, liittyy avainongelmien ratkaisujen arvioimiseen. Klafki nimittäin esittää, että avainongelmien ratkaisuja tulisi arvioida siitä näkökulmasta, ovatko ne oikeudenmukaisia kaikkien osallisten intressien kannalta (Klafki, 1998d). Ratkaisu on omaksuttu suoraan Habermasin diskurssietiikasta. Siinä nähdään, että universaalisuusperiaate pätee, ”jos kaikki voivat pakottomasti hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita näyttää ennakoivan aiheutuvan kiistellyn normin yleisestä seuraamisesta kunkin intressien tyydyttymiselle” (Habermas, 1994, s. 143). Kouluopetuksessa oppilaiden tulisi perehtyä jo ehdotettuihin avainongelmien ratkaisuihin, ja heidän olisi arvioitava, kuinka perusteltuja ne ovat kaikkien osallisten intressien näkökulmasta. Näin voidaan kehittää yleisellä tasolla oppilaiden formaalia kykyä arvioida kriittisesti, kuinka avainongelmia tulisi ratkaista.

Olen käsitellyt edellä sivistys yleisen mediumissa -periaatteen siitä näkökulmasta, millaisia asioita sivistys tarkoittaa avainongelmien kontekstissa kouluopetuksen päämääränä. Chu (2002, s. 140–141) sekä Jank ja Meyer (1991, s. 235) ovat yksimielisiä siitä, että avainongelmia koskevan opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen tällaisten ongelmien suhteen. Nämä tutkijat eivät kuitenkaan perustele, miksi tulkinta on pätevä. Siksi analysoin seuraavaksi tarkemmin, miten avainongelmia koskevan opetuksen päämäärät kytkeytyvät itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuden edellyttämiin osakykyihin.

Yleissivistyksen sivistys yleisen mediumissa -osatekijän tavoitteet ovat yhteydessä itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyyn kahdella tavalla. Ensinnäkin avainongelmia koskevan opetuksen useat tavoitteet ovat itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn osakykyjä. Emotionaalinen

herkkyys, toimintakyky, kriittisyys, argumentaatiokyky ja empatia ovat valmiuksia, jotka Klafki luettelee *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessaan sekä itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn osatekijöinä että avainongelmia koskevan opetuksen tavoitteina. Näin ollen sivistys yleisen mediumissa -periaate merkitsee emansipatorista kasvatusta itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Toiseksi avainongelmia koskevassa opetuksessa hyödynnetään erästä oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyyä hyödyntävää lähestymistapaa: poliittista konflikti- ja intressianalyysiä. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtana on, että oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen voidaan edistää tarkastelemalla poliittisesti latautuneita sisältöjä useiden positioiden ja niiden taustatekijöiden kannalta. Avainongelmia koskevassa opetuksessa selvennetään ongelmien ratkaisuja sekä niitä poliittisia näkemyksiä ja intressejä, joihin ratkaisut perustuvat. Siten opetus kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen avainongelmien kontekstissa.<sup>58</sup>

#### **4.3.4 Itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus laajana yleissivistyksenä**

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yleissivistysteorian periaate sivistyksestä kaikkien inhimillisten intressien ja kykyjen kehityksenä määrittää, ettei yleissivistyksessä ole kyse pelkästään avainongelmiin liittyvien taitojen oppimisesta vaan myös ihmisen kokonaisvaltaisesta kasvusta. Tämä lähtökohta muotoilee uudestaan klassisten sivistysteorioiden ymmärrystä sivistyksestä moraalisten, kognitiivisten, esteettisten ja praktisten kykyjen monipuolisena ja harmonisena kehityksenä.<sup>59</sup>

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa kaikkien inhimillisten intressien ja

---

<sup>58</sup> Tähän lähtökohtaan liittyy se, että itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn eräs osatekijä on kyky yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden ja niiden edellytysten reflektioon. Kun oppilaat siis tutustuvat opetuksessa erilaisiin poliittisiin positiioihin, kehittävät he kykyään muodostaa ristiriitaisesta yhteiskunnallisesta todellisuudesta omia kriittisiä arvioitaan.

<sup>59</sup> Klassisista sivistysteoreetikoista mm. Herbart, Humboldt ja Pestalozzi korostivat persoonallisuuden monipuolista kehitystä. Sama lähtökohta sisältyy henkítieteelliseen sivistysteoriaan (ks. Klafki, 1978d, s. 50–55). Kriittis-konstruktivinen didaktiikka on tältä osin linjassa Klafkin henkítieteellisen sivistysteorian kanssa.

kykyjen kehitykselle annetaan kaksi määritelmää. Periaatteen suppea määritelmä kuvaa, millaisia kykyjä oppilaiden tulisi saavuttaa koulussa. Niitä ovat:

- positiivinen ja vastuullinen suhde omaan ruumiillisuuteen
- kognitiiviset mahdollisuudet
- käsityöhön, tekniikkaan ja kotitalouteen liittyvä produktiivisuus
- kyky ihmisten välisten suhteiden solmimiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen
- esteettinen havainnointi-, luomis- ja arvostelukyky
- eettinen ja poliittinen päätös- ja toimintakyky. (Klafki, 2007, s. 54)

Nämä kyvyt muotoilevat uudestaan itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn edellytyksiä. Klafkin (1977, s. 29; 2007, s. 101, 256) esittämässä luetteloissa näiden kykyjen osakkykyjä ovat nimittäin kyky sosiaalisten suhteiden solmimiseen, arvostelukyky, vastuullisuus ja toimintakyky. Näyttää siis siltä, että avainongelmia täydentävän opetuksen tulisi edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen erilaisilla inhimillisen tiedon, kulttuurin ja toiminnan alueilla.

Monipuolisen sivistyksen periaatteen laaja määritelmä kuvaa erilaisia sisältöalueita, joita kouluopetuksessa käsitellään. Se ei niinkään määrittele opetuksen tavoitteena olevia kykyjä vaan erilaisia inhimillisen tiedon, kulttuurin ja toiminnan alueita, joihin oppilaiden tulisi perehtyä opetuksessa. Niitä ovat matemaattinen ajattelu, luonnontieteellinen tapa tutkia todellisuutta, luonnon havainnointi ja aktiivinen kanssakäyminen luonnon kanssa, käsityö ja tekniikka, maantieteellinen ja etnologinen tieto maailmasta, historiallinen ja yhteiskuntatieteellinen ymmärrys politiikasta ja yhteiskunnasta, kommunikaatio äidinkielellä ja vierailla kielillä, uskonnollinen ja maailmankatsomuksellinen ymmärrys elämästä, esteettinen havainnoiminen ja tuottaminen taiteen eri alueilla, pelaaminen, liikkuminen ja urheilu sekä filosofiset pohdinnat ja kysymykset, jotka koskevat ihmisen yksilöllistä ja yhteiskunnallis-poliittista olemassaoloa ja sen merkitystä (Klafki, 2007, s. 70).<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Nämä sisältöalueet liittyvät henkityieteelliseen opetussuunnitelmateoriaan. Sitä pisimmälle kehittäneen Erich Wenigerin mukaan opetussuunnitelman tulisi kattaa eräänä alueena henkiset perussuuntaukset (geistige Grundrichtungen). Niitä ovat ruumiillisuus, käsityö ja tekniikka, yhteiskunta, esteetiikan eri muodot, kielet, kirjallisuus ja kulttuuri, historia ja politiikka, talous, matematiikka ja luonnontieteet, filosofia sekä etiikka (Klafki, 1964a, s. 334). Kun tätä luetteloa verrataan Klafkin esittämään toiseen määritelmään avainongelmia täydentävistä sisällöistä, huomataan, että ne ovat lähes identtiset.

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa jää epäselväksi, mikä on kaikkien intressien ja kykyjen kehityksen suhde itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden käsitteisiin. Tutkimuskirjallisuudessa on esitetty tästä suhteesta kaksi tulkintaa. Jankin ja Meyerin (1991, s. 235) mukaan kyky itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen saavutetaan opiskelemalla avainongelmia ja niitä täydentäviä sisältöjä, kun taas Chu (2002, s. 140–141) mainitsee pelkästään avainongelmat näihin kolmeen peruskykyyn liittyvinä sisältöinä. Klafki on lukenut ja hyväksynyt Jankin ja Meyerin tulkinnan kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta. Sen on siis oltava Klafkin oman käsityksen mukainen, jolloin Chun luenta on vastaavasti ongelmallinen. Jank ja Meyer eivät perustele tapaansa ymmärtää kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa. Siksi ei ole selvää, miksi se on oikeutettu. Tämä epäselvyys on mahdollista ratkaista perehtymällä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan didaktisen analyysin malliin.

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen luku *Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik* sisältää didaktisen analyysin mallin, joka antaa opettajille ohjeita opetuksen analysoimista ja suunnittelua varten. Tämä malli nojaa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan yleisille lähtökohdille, joista eräs on, että kouluopetuksen tulisi edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Jo tämän seikan nojalla on mahdollista päätellä, että itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyky muodostavat avainongelmia täydentävän opetuksen päämäärät. Opetuksen yleiset lähtökohdat koskevat nimittäin opetusta avainongelmista mutta myös sitä täydentävää opetusta. Tulkintaa voidaan kuitenkin viedä pidemmälle tarkastelemalla yksityiskohtaisemmin, millä tavalla opetus voi kehittää oppilaisissa näitä kykyjä.

Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan didaktisen analyysin mallin mukaan oppilaiden tulisi omaksua kouluopetuksessa yleisiä periaatteita, jotka kehittävät heidän kykyään itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Jotta opettaja ja oppilaat voisivat arvioida, millaisia sisältöjä oppilaiden tulisi omaksua itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn saavuttamiseksi, esittää Klafki (2007, s. 276–277) opetuksen suunnittelun tueksi nelitasoisen tavoitetaksonomian. Sen ensimmäisen tason muodostavat yleisimmät opetuksen päämäärät. Toinen taso tarkentaa näiden tavoitteiden osakykyjä. Kolmas taso kuvaa, mitä ensimmäisen ja toisen tason tavoitteet merkitsevät yksittäisten tiedonalojen ja niiden välisten yhteyksien osalta. Neljännellä tasolla konkretisoidaan ensimmäisen ja toisen tason

tavoitteet eri oppiaineiden ja niiden yhteyksien suhteen. Klafkin antamat esimerkit näiden tasojen tavoitteista voidaan kuvata seuraavan taulukon avulla:

**Taulukko 6. Emansipatorisen opetuksen tavoitteet (ks. Klafki, 2007, s. 276–277).**

Taso	Tavoitteet
Yleisimmät opetuksen päämäärät	Itsemäärääminen Osallistuminen Solidaarisuus
Yksittäisiä tiedonaloja korkeampi taso	Kritiikki- ja arvostelukyky Kommunikaatiokyky Kyky edustaa omaa näkemystä mutta myös muuttaa sitä parempien oivallusten perusteella
Yksittäiset tiedonalat ja niiden suhteet	Tieto siitä, etteivät luonnontieteelliset näkemykset kuvaa todellisuutta itsessään, vaan ne ovat tulosta prosessista, jossa ihminen esittää luonnolle kysymyksiä ja vastaa niihin kokeiden kautta  Tieto siitä, että teknisiä keksintöjä voidaan käyttää erilaisiin ja toisilleen vastakkaisiin yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin päämääriin
Yksittäiset oppiaineet ja niiden suhteet	Ei esimerkkejä

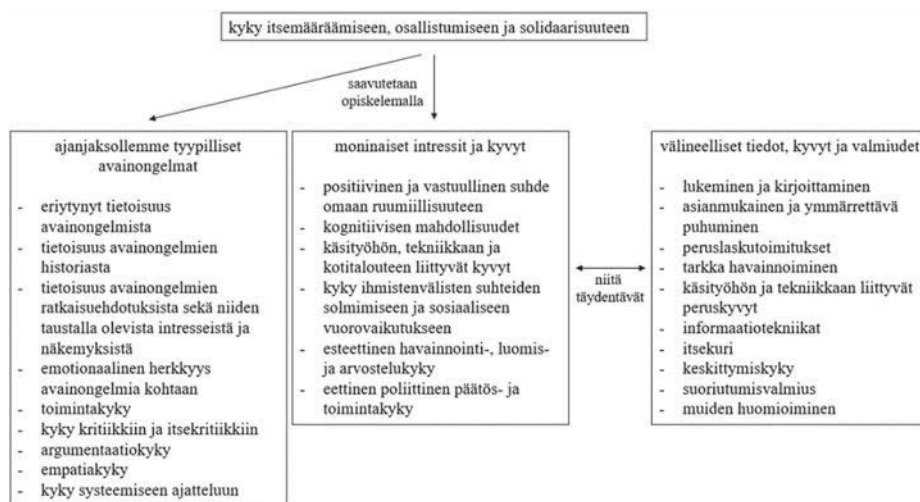
Taulukko on esimerkinomainen, ja sen tehtävänä on havainnollistaa, millä tavoilla itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakyvyt tulisi ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. Siinä ei siten esitetä kattavaa analyysiä siitä, mitä kasvatusta itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen merkitsee eri tiedonaloilla ja oppiaineissa. Taulukosta käy ilmi, että itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus pitävät sisällään arvostelukyvyn (taso 2). Taulukko myös esittää, että luonnontieteen ja tekniikan opetus edistää oppilaiden arvostelukykyä, mikäli he oppivat ymmärtämään luonnontieteellisen tutkimuksen luonnetta sekä tekniikan hyödyntämisen vaaroja ja mahdollisuuksia (taso 3). Luonnontieteellinen tieto todellisuudesta kuuluu kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa avainongelmia täydentävään opetukseen (ks. Klafki, 2007, s. 70). Siten Klafkin omien esimerkkien mukaan avainongelmia täydentävän opetuksen avulla on mahdollista edistää oppilaiden arvostelukykyä, joka on eräs itsemääräämiskyvyn osatekijä (ks. Klafki, 1998c). Koska luonnontieteen opetus on vain eräs esimerkki siitä, miten oppiaineiden sisällöt voivat kehittää oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä, koskee vastaava lähtökohta muitakin oppiaineita. Siksi niiden avulla on mahdollista kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen.



Sivistys kaikkien intressien ja kykyjen perusulottuvuuksissa -periaatteen yhteys itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen voidaan tiivistää seuraavasti: eri tiedonalojen opetusta tulee toteuttaa siten, että oppilaat omaksuvat kategorioita, joita itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus edellyttävät näiden tiedonalojen suhteen. Näin turvataan, etteivät oppilaat kasva itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyisiksi pelkästään avainongelmien kontekstissa, vaan he saavuttavat nämä kyvyt yleisemmin erilaisilla inhimillisen tiedon, kulttuurin ja toiminnan alueilla. Tätä tulkintaa perustelee kaksi seikkaa, jotka jo osoitin. Ensinnäkin avainongelmia täydentävän opetuksen tavoitteena olevat kyvyt muotoilevat uudestaan itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytyksiä, ja toiseksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan didaktisen analyysin malli määrittää, että kouluopetuksen yleiset tavoitteet ovat itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyky.

#### 4.4 Yhteenvedoa

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan käsitys kouluopetuksen sivistysidealista voidaan ilmaista eri aihealueittain seuraavan kuvion avulla:



**Kuvio 1. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideali.**

Kuviosta käy ilmi, että kyvyt itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen muodostavat kouluopetuksen yleisimmät tavoitteet. Nämä tavoitteet on

konkretisoitu kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kahdella opetuksen sisältöalueella eli avainongelmia koskevassa opetuksessa ja sitä täydentävässä erilaisia intressejä ja kykyjä käsittelevässä opetuksessa. Näiden molempien opetussuunnitelman kokonaisuuksien tehtävänä on edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Ensimmäisenä mainittu sisältökokonaisuus huolehtii siitä, että oppilaat saavuttavat nämä kyvyt avainongelmien yhteydessä. Lisäksi oppilaiden on tarkoitus kehittää siinä kykyjä, jotka ylittävät yksittäiset avainongelmat. Niitä ovat kriittisyys (ja itsekriittisyys), kyky argumentaatioon, kyky empatiaan ja kyky systeemiseen ajatteluun. Jälkimmäisenä mainitussa sisältökokonaisuudessa oppilaat omaksuvat kykyjä, jotka ovat edellytyksiä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen eri inhimillisen tiedon, kulttuurin ja toiminnan aloilla.

Kuviossa mainitut välineelliset tiedot, kyvyt ja valmiudet eivät kytkeydy suoraan itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuden tavoitteisiin. Ne kuitenkin sisältyvät kriittis-konstruktiviseen didaktikkaan, koska oppilaat tarvitsevat niitä elämässään. Esimerkiksi lukutaito on välttämätön itsemääräämiselle, osallistumiselle ja solidaarisuudelle, mutta se ei yksinään takaa mahdollisuutta näihin asioihin. Siksi se luetaan instrumentaaliseksi kyvyksi.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Wenigerin (1960) opetussuunnitelmateoriassa kouluopetuksen sisältöjen erään tason muodostavat tiedot ja valmiudet (Kenntnisse und Fertigkeiten). Ne muodostuvat kyvyistä, joita yhteiskunnallisten haasteiden edellyttämien valmiuksien sekä monipuolisen arvostelu- ja toimintakyvyn omaksuminen edellyttää (Weniger, 1960, s. 87–88). Klafki muotoilee uudestaan tätä ajatusta, mutta korostaa, että tiedot ja valmiudet ovat relevantteja myös koulun ulkopuolisessa elämässä.

## 5 Kategoriaalinen sivistys

Sivistyksen käsitettä voidaan käyttää prosessi- ja päämääräkäsittienä. Prosessina sivistys viittaa ihmisen ja maailman väliseen vuorovaikutukseen, jossa ihminen kehittää omatoimisesti itseään. Päämääräkäsittienä sivistys kuvaa subjektiviteetin muotoa, joka ihmisen tulisi saavuttaa tässä prosessissa. Edellisessä luvussa kuvasin kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideaalia eli normatiivista käsitystä siitä, millaisiin päämääriin oppilaita tulisi kasvattaa koulussa. En ottanut kantaa siihen, millaisessa vuorovaikutuksessa historiallisen ja kulttuurisen todellisuuden kanssa ihminen saavuttaa sivistyksen. Tässä luvussa tartun tähän teemaan. Tarkastelen siis Klafkin kategoriaalisen sivistyksen teoriaa<sup>62</sup>, joka mallintaa, kuinka sivistyminen tapahtuu. Tätä teoriaa Klafki esittelee toisessa opinnäytetyössään *Kategoriale Bildung*, väitöskirjassaan *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* ja teoksessaan *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Kriittis-konstruktivista didaktiikkaa koskevassa pääteoksessaan *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* Klafki ei juurikaan selvennä kategoriaalisen sivistyksen teoriaa. Hän kuitenkin toteaa ymmärtävänsä sivistyksen edelleen kategoriaalisena sivistyksenä (Klafki 2007, s. 96). Siksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan ymmärtäminen edellyttää Klafkin aikaisempaan sivistysteoriaan perehtymistä.

### 5.1 Teorian lähtökohdat ja periaatteet

Kategoriaalisen sivistyksen teorian ymmärtäminen vaatii useisiin aiheisiin perehtymistä. On tiedostettava, millainen historiallinen tausta teorialla on ja miten se edustaa dialektista ajattelua. On myös kyettävä tulkitsemaan, mitä ihmisen ja maailman molemminpuolinen avautuminen tarkoittaa ja mitä kategoriat ovat. Seuraavaksi tulkitsen näitä kategoriaaliseen sivistykseen liittyviä teemoja.

---

<sup>62</sup> Kategoriaalisen sivistyksen käsite on peräisin Erich Lehmensickin teoksesta *Die Theorie der formalen Bildung* (Lehmensick, 1926). Siinä kategoriaalinen sivistys edustaa erästä formaaleiden sivistysteorioiden päätyyppiä. Klafki on omaksunut kategoriaalisen sivistyksen käsitteen Lehmensickiltä, mutta hän määrittää sen uudelleen materiaalisen ja formaalisen sivistyksen dialektiseksi synteesiksi.

### 5.1.1 Historiallinen tausta

Henkítieteellisen pedagogiikan tehtävänä on tarjota ratkaisuja käytännöllisiin kasvatustodellisuuden ongelmiin. Tämä koskee myös kategoriaalisen sivistyksen teoriaa. Väitöskirjassaan Klafki (1964a, s. 1) toteaa, että teoksessa käsitellyt ongelmat ovat hänelle tuttuja työstään kansakouluopettajana, mutta niillä on myös yleisempi merkitys. Klafki on siis joutunut kamppailemaan muiden opettajien kanssa kategoriaalisen sivistyksen teorian taustalla olevan ongelman parissa. Haasteena on, että koulussa opetettavien sisältöjen määrä on kasvanut niin suureksi, ettei niitä kaikkia ole mahdollista omaksua syvällisesti (Klafki, 1964a, s. 2). Toisin sanottuna opetus on vaarassa muuttua pinnalliseksi ja kiireiseksi sisältöjen läpikäymiseksi (ks. Wagenschein, 2008, s. 28). Kategoriaalisen sivistyksen teoria vastaa tähän haasteeseen. Sen tarkoituksena on tarjota kriteerejä opettavien sisältöjen valinnalle niin, että oppilaat voivat saavuttaa käyttökelpoista, omakohtaista ja syvällistä tietoa.

Sivistysteoreettisen tutkimuksen kontekstissa kategoriaalisen sivistyksen teorian perustarkoituksena on ylittää dialektisesti materiaalien ja formaalien sivistysteorioiden välinen jännite. Toisin sanottuna sen tulee välttää materiaalien ja formaalien sivistysteorioiden ongelmat ja heikkoudet mutta pitää sisällään niiden järkevät ja perustellut osatekijät. Materiaalisilla sivistysteorioilla tarkoitetaan näkemyksiä, joiden mukaan sivistys perustuu kulttuurin omaksumiseen, kun taas formaalien sivistysteorioiden mukaan sivistyksessä on kyse ihmisen kykyjen ja valmiuksien kehityksestä. Materiaalien ja formaalien sivistysteorioiden ristiriidan dialektinen ylittäminen ei tarkoita sitä, että sivistys tulkitaan yhdellä ajanhetkellä materiaaliseksi ja toisella ajanhetkellä formaaliseksi. Sen sijaan materiaalisista ja formaaleista sivistysteorioista muodostetaan synteesi, jossa sivistys on yhtä aikaa materiaalista ja formaalia (Klafki, 1964b, s. 38).

Materiaalien ja formaalien sivistysteorioiden erottelusta sekä niiden dialektisen ylittämisen välttämättömyydestä on puhuttu kasvatustieteessä jo ennen Klafkia. Henkítieteellisen pedagogiikan teoreetikoita yhdistää ajatus siitä, että sivistystä tulisi tarkastella materiaalisesta ja formaalisesta näkökulmasta (Klafki, 1978d, s. 56–60). Esimerkiksi Nohl muotoilee teoksessaan *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* ideaa kategoriaalisesta sivistyksestä:

Sivistys tähtää sisäiseen heräämiseen ja muotoutumiseen, mutta se tarvitsee tätä varten henkisen sisällön, joka ei ole pelkästään väline, vaan sillä on itseisarvo. Se on suuntautunut henkisen elämän muotoon, mutta tämä muoto

syntyy vain sisällön sulautumisen kautta, ja se pyrkii kehittämään voimia, jotka kehittyvät kuitenkin todellisesti vain vankkumattomassa objektiivisuudessa. (Nohl, 1949, s. 143)

Ihminen siis sivistyy Nohlin mukaan siten, että hän omaksuu sisältöjä (Gehalte), jotka tulevat hänelle voimiksi (Kräfte). Omaksuttavia sisältöjä ei voida pitää pelkästään voimien mekaanisena harjoitusmateriaalina, vaan ihmisen voimat riippuvat siitä, millaisia sisältöjä hän on omaksunut. Vastaavasti sisältöjen omaksuminen on sivistävää pelkästään silloin, kun sisällöt tulevat ihmisessä eläviksi ja käyttökelpoisiksi ajattelun ja toiminnan välineiksi. Näin sivistys on yhtä aikaa materiaalista ja formaalista.<sup>63</sup>

Henkítieteellisen sivistysteorian ymmärrys sivistyksestä ja kulttuurista palautuu Diltheyn filosofiaan. Diltheyn mukaan yksilöt eivät ole pelkästään yhteiskunnallisten ja kulttuuristen olosuhteiden tuotteita, vaan he voivat edistää itsenäisyyttään, luovuuttaan, vaikutusmahdollisuuksiaan, vapauttaan ja yksilöllisyyttään kulttuuristen vaikutteiden avulla (Klafki, 1978a, s. 78). Tämä perusajatus sisältyy henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Henkítieteellisten sivistysteorioiden lähtökohtana on, että sivistys edellyttää kulttuurin omaksumista omakohtaisella tavalla siten, että ihminen kasvaa yksilölliseksi ja täysi-ikäiseksi toimijaksi (Klafki, 1978d, s. 50–57; Matthes, 2011, s. 66–79). Klafki muotoilee tämän ajatuksen siten, että sivistys on ”dynaaminen kokonaistila, johon nuoren ihmisen tulisi päästä omaksumalla ja elävöittämällä vaiheittaisesti henkilökohtaisia motivaatioita, tietoja, kokemuksia ja valmiuksia, joita hänen sitten tulisi täydentää ja pitää yllä yhä uusien kokemusten integraation prosessissa” (Klafki, 1964b, s. 91–92). Mitkä tahansa kulttuurisisällöt eivät ole sivistäviä, vaan sivistäviin sisältöihin lukeutuvat ainoastaan sisällöt, jotka edistävät ihmisen vapautta ja vastuullisuutta (Klafki, 1964b, s. 23). Sisältöjen sivistävyyttä ei voida määrittää pelkästään niistä itsestään käsin, vaan siinä tulisi huomioida kasvavan ihmisen subjektiviteetti sekä

---

<sup>63</sup> Erich Weniger muotoilee saman väitteen eri käsittein: ”minä on sisällön ilman kulttuuria ja kulttuuri on voimaton ilman minää” (Weniger, 1930, s. 165). Nämä Wenigerin sanat vastaavat edellistä Nohlin määritelmää sivistyksestä produktiivisena kulttuurin omaksumisena.

nykyhetken ja tulevaisuuden yhteiskunnallinen todellisuus.<sup>64</sup> Tämä lähtökohta heijastelee aikaisempia henkítieteellisen pedagogiikan periaatteita.<sup>65</sup>

### 5.1.2 Dialektinen sivistysteoria

*Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* -teoksen *Kategoriale Bildung* -artikkelissa Klafki pohjustaa kategoriaalisen sivistyksen teoriaa arvioimalla erilaisia materiaalien ja formaalien sivistysteorioiden tyyppejä. Koska kategoriaalisen sivistyksen teoria on dialektinen synteesi näistä sivistysteorioista, on sen ymmärtämiseksi välttämätöntä perehtyä Klafkin näkemykseen erilaisista sivistysteorioista sekä niiden vahvuuksista ja heikkouksista. *Kategoriale Bildung* -artikkelissa mainittuja materiaalisia sivistysteorioita ovat sivistysteoreettinen objektivismi ja klassismi, kun taas formaaliset sivistysteoriat jakautuvat funktionalistisiin sivistysteorioihin ja metodisen sivistyksen teorioihin. Seuraava taulukko ilmaisee tiivistetysti näiden sivistysteorioiden ydinideat:

**Taulukko 7. Materiaaliset ja formaaliset sivistysteoriat.**

Materiaaliset sivistysteoriat		Formaaliset sivistysteoriat	
Sivistysteoreettinen objektivismi	Sivistysteoreettinen klassismi	Funktionalistiset sivistysteoriat	Metodisen sivistyksen teorit
Sivistys tapahtuu kulttuurisisältöjen omaksumisena sellaisenaan	Sivistys tapahtuu klassisten kulttuurisisältöjen omaksumisena	Sivistys tapahtuu fyysisten, psyykkisten ja henkisten voimien kehityksenä	Sivistys tapahtuu ajattelun ja toiminnan menetelmien omaksumisena
Sivistynyt ihminen on kulttuuristunut persoona	Sivistynyt ihminen on saavuttanut "korkeamman henkisen elämän"	Sivistynyt ihminen kykenee käyttämään voimiaan erilaisissa tilanteissa	Sivistynyt ihminen kykenee ajattelemaan ja toimimaan omaksuttujen menetelmien avulla eri tilanteissa

<sup>64</sup> Klafki kritisoi Otto Willmannia, jonka mukaan sivistävyys on kulttuurisisältöjen orgaaninen ominaisuus. Willmann esittää, että kulttuurisisältöjen sivistyksellinen aines (Bildungsgehalt) voidaan määrittää erottamalla olennainen ja epäolennainen sisällöstä (Willmann, 1957, s. 326). Klafkin mukaan tämä näkemys on ongelmallinen, koska se irrottaa sivistyksen biografisista ja historiallisista konteksteista.

<sup>65</sup> Nohlin (1949) mukaan kasvavan subjektiviteetti muodostaa kriteerin, jonka suhteen pedagogisia vaatimuksia tulisi arvioida. Weniger (1960, s. 65–67) lisää tähän, että sisältöjen valinnassa olisi otettava huomioon myös nykyhetken ja tulevaisuuden yhteiskunnallinen tilanne ja siitä seuraavat vaatimukset.

Sivistysteoreettisen objektivismin mukaan ihminen omaksuu kulttuurisisältöjä sellaisena kuin ne ovat, minkä seurauksena hänestä kasvaa kulttuuristunut persoona. ”Sivistys on tässä näkökannassa prosessi, jossa kulttuurisisällöt ... löytävät pääsyn niiden objektiivisessa olomuodossaan ihmisen mieleen. Sivistysprosessin tulos on siinä ’seisominen kulttuurin kukkulalla’” (Klafki, 1964b, s. 28). Käsite objektiivinen viittaa tässä yhteydessä siihen, etteivät sisällöt muutu oppimisprosesseissa, vaan ne tulevat osaksi subjektia sellaisenaan. Tästä syystä sivistys on kuvainnollisesti sanottuna palveluksen tekemistä kulttuurisisällöille (Klafki, 1964b, s. 28). Kyse ei siis ole henkityeellisestä sivistysteoriasta, jossa kulttuurin omaksuminen merkitsee myös sen kehittämistä. Tärkeimpänä sivistysteoreettisen objektivismin muotona Klafki ottaa esille sivistysteoreettisen skientismin, jonka mukaan ihminen sivistyy oppimalla tieteellistä tietoa.

Sivistysteoreettisessa klassismissa nähdään objektivististen sivistysteorioiden tavoin, että sivistys perustuu kulttuurisisältöjen omaksumiseen. Sivistysteoreettinen klassismi kuitenkin eroaa objektivistisistä sivistysteorioista sikäli, että sen mukaan pelkästään klassisilla sisällöillä on sivistysarvoa. Klafki määrittelee klassisen käsitteen seuraavasti: ”klassisissa töissä kuvastuu kansan, kulttuurin, ihmisryhmän ja koulutusjärjestelmän ideaalinen itseymmärrys; klassisessa yhteisö kunnioittaa, säilyttää ja siirtää perimätietona korkeamman henkisen elämänsä perusteita ja esikuvia” (Klafki, 1964b, s. 30). Tämän määritelmän mukaan kulttuurisisällöt ovat klassisia, kun niissä tiivistyy jonkin kulttuurin ymmärrys ihanteellisesta inhimillisestä elämästä. Omaksumalla klassisia sisältöjä ihminen voi siten saavuttaa korkeamman henkisen elämän eli kulttuurissa ja yhteiskunnassa arvokkaana pidetyn ihmisyyden muodon.

Klafki kritisoi sivistysteoreettista objektivismia ja klassismia useilla argumenteilla (ks. Klafki, 1964b, s. 29–32). Sivistysteoreettisen objektivismin ongelmana on hänen mukaansa, ettei se tarjoa kriteerejä sille, mitkä kulttuurisisällöt ovat välittämisen arvoisia. Tämä on seurausta siitä, että kulttuurisisällöt saavat sivistysteoreettisessa objektivismissa liian suuren pätevyyden. Skientismin ongelmana taas on, etteivät pelkästään tieteen tulokset ole sivistäviä, vaan myös esimerkiksi esteettisillä ja moraalilla sisällöillä on sivistyksessä keskeinen rooli. Sivistysteoreettinen klassismi tarjoaa valintakriteerejä sisältöjen valinnalle. Ne eivät ole kuitenkaan Klafkin mukaan riittäviä, koska pluralistisissa yhteiskunnissa ei vallitse konsensus klassisista sisällöistä. Ei ole myöskään selvää, kuka saa päättää, mitä klassiset sisällöt ovat. Materiaalisten sivistysteorioiden pääongelmana on siten perusteltujen sisältöjen

valinnan kriteereiden puuttuminen ja kulttuurisisältöjen asettaminen itseisarvoisiksi.<sup>66</sup>

Funktionaalisissa sivistysteorioissa sivistys merkitsee ihmisen voimien kehitystä. ”Sivistyksessä olennaista ei ole sisältöjen vastaanottaminen ja omaksuminen vaan ruumiillisten, psyykkisten ja henkisten voimien muotoutuminen, kehittyminen ja kypsyminen” (Klafki, 1964b, s. 33). Voimat ovat kykyjä, joiden avulla ihminen kykenee ajattelemaan, arvottamaan ja toimimaan maailmassa. Funktionaalisten sivistysteorioiden keskeisin periaate on, että ihmisen on mahdollista käyttää samaa voimaa eri tilanteissa. Esimerkiksi arvostelukyvyyn saavuttaneen ihmisen oletetaan olevan kykeneväinen tarkastelemaan toisistaan poikkeavia asioita kriittisesti. Tämä ajatus vastaa angloamerikkalaisen oppimispsykologian opitun siirtovaikutuksen eli transferin käsitettä (ks. Klafki, 1964b, s. 33). Koulun oppisisällöt tulisi valita funktionalististen sivistysteorioiden mukaan siten, että ne kehittäisivät oppilaissa yleisiä kykyjä. Eräs esimerkki tästä lähtökohdasta on nykyisin virheelliseksi osoitettu käsitys siitä, että antiikin kielten opiskelu parantaa oppilaiden yleisiä kognitiivisia valmiuksia.

Metodisen sivistyksen teorit eroavat funktionalistisista sivistysteorioista siten, että niissä sivistys perustuu ajattelun ja toiminnan välineiden omaksumiseen ihmisen voimien vahvistumisen sijasta. ”Sivistys tarkoittaa tässä sellaisten ajattelutapojen, tunnekategorioiden ja arvottamisen kriteerien – lyhyesti: metodien – saavuttamista ja hallitsemista, joiden avulla nuori ihminen voi omaksua sisältöjen paljouden, kun myöhemmät elämäntilanteet sitä vaativat” (Klafki, 1964b, s. 36). Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi kyky käyttää työkaluja ja hallita työtekniikoita, ymmärtää kartan merkkikieltä, hyödyntää matemaattisia ratkaisumenetelmiä sekä toimia kategorisen imperatiivin mukaan (Klafki, 1964b, s. 36). Metodisen sivistyksen teorioihin sisältyy funktionaalisille sivistysteorioille tyypillinen lähtökohta yleisen valmiuden käyttämisestä ja opitun siirtovaikutuksesta.

Klafkin kritiikki sivistysteoreettista funktionalismia ja metodisen sivistyksen teorioita kohtaan on osittain yhdenmukaista (ks. Klafki, 1964b, s. 34–38). Kummankin sivistysteoriatyypin ongelmana on, ettei voimia tai menetelmiä voida erottaa kulttuurisisällöistä. Se, mitä esimerkiksi arvostelukyky tai ongelmanratkaisun menetelmät ovat, riippuu tiedonalasta; nämä kyvyt tarkoittavat

---

<sup>66</sup> Sivistys ei voi olla kulttuurin omaksumista sellaisenaan, koska henkietieteellisessä sivistysteoriassa sivistys merkitsee yhtä aikaa sosialisaatiota ja individuaatiota. Tämä ajatus voidaan löytää myös klassisista sivistysteorioista.



eri asioita vaikkapa matematiikan ja politiikan alueella. Myös ajatus substantiaalisista voimista, jotka odottavat latentteina niiden kehittämistä, on Klafkin mukaan virheellinen. Ilmeisesti hän pyrkii sanomaan, että ihmisen voimat muotoutuvat ja eriytyvät kulttuurin omaksumisen prosesseissa. Kulttuuri ikään kuin sisältää voimien varannon, jolloin voimia ei ole mahdollista erottaa kulttuurista, eikä niitä voida myöskään tarkastella itsenäisinä entiteetteinä.

Kaikkien edellä kuvattujen materiaalistien ja formaaleiden sivistysteorioiden perustellut lähtökohdat sisältyvät kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Yhteenvedon materiaalistien ja formaalistien sivistyksen teorioiden yhteydestä kategoriaalisen sivistyksen teoriaan voidaan esittää seuraavia väitteitä:

- 1) Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa nähdään objektivististen sivistysteorioiden tavoin, että sivistys edellyttää kulttuurin omaksumista. Kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaan ihmisen formaaleiden kykyjen kehitystä ei siis voida irrottaa kulttuurisisällöistä, vaan sivistykseen kuuluu aina materiaalistien kulttuurisisällön omaksuminen.
- 2) Sivistysteoreettinen klassismi vaatii pedagogisia kriteerejä sisältöjen valinnalle. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa esitetään vastaavalla tavalla, että vain tietynlaiset oppisisällöt ovat sivistäviä. Klassiset esimerkit eivät ole kuitenkaan ainoita sivistäviä sisältöjä. Niiden muotoja ovat myös peruskokemus, eksemplaarinen, tyypillinen, representatiivinen sekä yksinkertaiset ja esteettiset tavoitemuodot (Klafki, 1964a, s. 441–457).
- 3) Funktionalistiset sivistysteoriat korostavat, että ihminen sivistyy, kun hän kehittää itsessään voimia, joita on mahdollista käyttää erilaisissa tilanteissa. Opitun käyttämisen ja siirtovaikutuksen periaate sisältyy kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Sen mukaan sivistysprosessissa omaksumista kategoriasta tulee ihmiselle kuvainnollisessa merkityksessä voima, jota hän voi hyödyntää oppimistapahtuman ulkopuolisissa konteksteissa.
- 4) Metodisen sivistyksen teoriassa ajatellaan, että sivistysprosessissa ihminen saavuttaa yleisiä ajattelun ja toiminnan välineitä. Kategoriaalisen sivistyksen teoria lähtee siitä, että omaksumista kategoriasta muodostuu ihmiselle yleinen menetelmä, kun hän oivaltaa itsenäisesti, millä tavalla kategoria vastaa sen taustalla olevaan käytännöllisen elämän ongelmaan. Klafki ajattelee, että tämän seurauksena ihminen ymmärtää, millaisiin ongelmiin kategoria voidaan hyödyntää.

### 5.1.3 Ihmisen ja todellisuuden molemminpuolinen avautuminen

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa sivistys sisältää objektiivisen (materiaalisen) ja subjektiivisen (formaalin) ulottuvuuden. Sivistys on kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaan tapahtuma, jossa ihminen omaksuu materiaalisia kulttuurisisältöjä sekä kehittää näin formaaleja kykyjään. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* -teoksessa materiaalisen ja formaalisen sivistyksen dialektinen yhteys ilmaistaan seuraavalla tavalla:

Nimitämme sivistykseksi sellaista ilmiötä, josta huomaamme – omassa kokemuksessamme tai toisten ihmisten ymmärtämisessä – välittömästi objektiivisen (materiaalisen) ja subjektiivisen (formaalisen) osatekijän. Yritys ilmaista elettyä sivistyksen kokonaisuutta kielellisesti voi onnistua vain dialektisesti yhteen liitettyjen muotoilujen avulla: sivistys on aineellisen ja kulttuurisen todellisuuden avautuneisuutta ihmiselle – tämä on objektiivinen tai materiaallinen aspekti; mutta se tarkoittaa samalla tämän ihmisen avautuneisuutta tälle hänen todellisuudelleen – tämä on subjektiivinen tai formaalinen aspekti sekä 'funktionaalissa' että 'metodisessa' mielessä. Vastaava pätee sivistykseen 'tapahtumana': sivistys on kaikkien sellaisten tapahtumien ideaalityyppi, jossa aineellisen ja kulttuurisen todellisuuden sisällöt avautuvat, ja tämä tapahtuma on – toiselta puolelta nähtynä – ainoastaan ihmisen avautumista tai avatuksi tulemista näille sisällöille ja niiden yhteydelle todellisuutena. Tämä molemminpuolinen avautuminen tapahtuu objektiiviselta puoleltaan yleisten ja kategoriaalisesti valaisevien sisältöjen näkyväksi tulemisena ja subjektin puolelta yleisinä oivalluksina, elämyksinä ja kokemuksina. (Klafki 1964b, s. 53)

Tämän sitaatin mukaan sivistys on ilmiö, joka sisältää erottamattomasti materiaalisen ja formaalisen ulottuvuuden. Tapahtumana sivistys tarkoittaa materiaaliselta puoleltaan tarkasteltuna aineellisen ja kulttuurisen todellisuuden sisältöjen avautumista (Erschließen) ihmiselle. Formaaliselta puoleltaan sivistystapahtumassa on kyse ihmisen avautumisesta (Sich-Erschließen) tai avatuksi tulemisesta (Erschlossenwerden) aineellisen ja kulttuurisen todellisuuden sisällöille ja niiden kokonaisuudelle todellisuutena. Päämääräkäsittienä sivistys merkitsee materiaalisena ilmiönä aineellisen ja kulttuurisen todellisuuden avautuneisuutta (Erschlossensein) ihmiselle. Formaalisti tulkittuna sivistys on ihmisen tilana hänen avautuneisuuttaan aineelliselle ja kulttuuriselle

todellisuudelle. Näistä määritelmistä käy ilmi, että kategoriaalisen sivistyksen teorian keskeinen käsite on avautuminen.

Avautumisen käsitteestä on esitetty erilaisia tulkintoja tutkimuskirjallisuudessa. Chu (2002, s. 28) katsoo, että kyseessä on tapahtuma, jossa ihminen oppii ymmärtämään maailmaa. Meyer ja Meyer (2007, s. 38) esittävät lähes vastaavasti, että kategoriaalinen sivistys on avain porttiin, jonka läpi käyminen johtaa maailman ymmärtämiseen. Stübig ja Stübig (2018, s. 34) tulkitsevat, että avautuminen tarkoittaa yksilön vuorovaikutusta ongelmien ja asiointilojen kanssa sekä tämän vuorovaikutuksen vaikutusta yksilöön. Avautuminen on siis ymmärretty sekä maailman ymmärtämisenä että oppimisprosessina, jossa ihminen muuttuu. Tätä tulkintaristiriitaa on syytä lähteä ratkaisemaan teoksessa *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik* julkaistun Lingelbachin ja Klafkin keskustelun avulla (Lingelbach & Klafki, 1991, s. 157–158). Siinä Klafki kuvaa havainnollisesti, mihin hän viittaa avautumisen käsitteellä.

Keskustelussa Lingelbachin kanssa Klafki luonnehtii erästä koulukokemustaan kategoriaalisen sivistyksen teorian näkökulmasta. Esimerkissään hän muistelee seitsemännellä luokalla saamaansa matematiikan opetusta, jonka aiheena oli neliöjuuren laskeminen. Klafki kertoo, että opettaja oli yrittänyt opettaa aihetta laskemalla taululla esimerkkilaskuja ja selittämällä laskujaan. Tämä menettelytapa ei ollut kuitenkaan johtanut siihen, että oppilaat olisivat ymmärtäneet neliöjuurta. Koulupäivän jälkeen Klafki oli saanut isältään apua läksyjen teossa. Isä oli opettanut Klafkille neliöjuuren laskemista eksemplaarisen opetuksen hengessä selventämällä algoritmin logiikkaa suhteessa sen taustalla olevaan kysymyksenasetteluun. Tämän lähestymistavan avulla Klafki oli ymmärtänyt neliöjuuren laskemisen idean ja onnistunut kotitehtäviensä tekemisessä. Seuraavalla matematiikan oppitunnilla hän oli opettanut neliöjuuren laskemista muille oppilaille samalla tavalla kuin hänen isänsä oli tehnyt edellisenä päivänä. Tätä esimerkkiä Klafki tulkitsee siten, että se sisältää subjektin ja maailman molemminpuolisen avautumisen.

Myös ilman esimerkin selvästi osoittamaa isäni apua koin oppimisprosessissani kouluopetuksessa joitakin kertoja tällaisia 'tähtihetkiä', jotka painuivat mieleeni 'molemminpuolisesti avaavina' sivistyskokemuksina: periaatteiden tai uusien kysymyksenasetteluiden oivaltamisena sekä samalla henkilökohtaisten mahdollisuuksien kasvuna ja ilahduttavina osaamisen kokemuksina. ... Ja muistan saavuttaneeni jo melko varhain tällaisissa 'avainkokemuksissa' esikäsityksen siitä, millaista voi olla opetus,

joka opettaa ymmärrystä mahdollistamalla kehittyvän 'kategoriaalisen oivalluksen'. (Lingelbach & Klafki, 1991, s. 158)

Tästä sitaatista käy ilmi, että sivistysprosessissa ihminen käsittää yleisiä periaatteita tai uusia kysymyksenasetteluita (sivistyksen materiaallinen ulottuvuus) sekä vahvistaa näin omia persoonallisia mahdollisuuksiaan ja kokee kykyjensä kehittyneen (sivistyksen formaalinen ulottuvuus). Ihmisen ja todellisuuden molemminpuolinen avautuminen merkitsee siis sitä, että ihminen ymmärtää itsenäisesti jonkin periaatteen ja kehittyi kykeneväiseksi hyödyntämään sitä ajattelussaan ja toiminnassaan. Tällainen oppiminen ei ole pinnallista ulkoa opettelua tai yksittäisten tietojen keräämistä vaan itsenäiseen oivallukseen perustuvaa syvällistä oppimista, joka johtaa uusiin mahdollisuuksiin elämässä.

Chun (2002, s. 28) sekä Meyerin ja Meyerin (2007, s. 38) tulkinta ihmisen ja maailman molemminpuolisesta avautumisesta tapahtumana, joka johtaa maailman ymmärtämiseen, on osittain ongelmallinen. Klafki nimittäin esittää jo toisessa oppinäytetyössään, etteivät kategoriat liity pelkästään tietoon. ”Sivistys on siis olemisen kategoria, ei (pelkän) tiedon ja elämyksen. ... Kaikki ihmisen 'puolet', hänen luonnolliset taipumuksensa ja henkisyytensä, yksinkertaisesti koko ihminen, on siis sivistyksen objekti ja subjekti” (Klafki, 2013, s. 42). Klafkin ajatuksena on, etteivät kategoriat jäsennä pelkästään ihmisen tietoa maailmasta vaan myös hänen toimintaansa, uskomistaan ja tahtomistaan. Esimerkiksi moraalinen päätöksenteko nojaa kategorioille siinä mielessä, että ihminen hyödyntää kategorioita tehdessään päätöksiä, joilla on seurauksia muille ihmisille. Eräs moraalisen toiminnan mahdollistava kategoria voisi olla vaikkapa kategorisen imperatiivin tai rakkauden kaksoiskäskyn kaltainen periaate. Kun ihminen on omaksunut sen, kykenee hän halutessaan toimimaan eettisesti muut ihmiset huomioiden. Näin ollen kategoriaalinen sivistys ei ole pelkästään deskriptiivistä tietoa maailmasta, vaan myös sellaisten kulttuuristen periaatteiden omaksumista, jotka jäsentävät ihmisen toimintaa ja kokemusta laajemmin. Klafki kuitenkin ajattelee, että ymmärrystä tarvitaan kategorioiden omaksumisessa (ks. Klafki, 2013, s. 82–84). Ihmisen on oivallettava aluksi kognitiivisesti, mistä jossakin yleisessä periaatteessa on kyse, ennen kuin hän voi käyttää sitä omassa elämässään. Eettisen sivistyksen osalta tämä tarkoittaisi eettisten periaatteiden käsittämistä. Kategorisen imperatiivin tai rakkauden kaksoiskäskyn osalta kyse olisi sen ymmärtämisestä, miksi tällaisia moraalisia periaatteita on olemassa ja kuinka niitä käytetään erilaisissa yhteyksissä.

#### 5.1.4 Kategorioiden luonne

Tähänastisessa Klafkin sivistysteoreettisen didaktiikan tutkimuksessa ei ole selvitetty, mitä kategoriat ovat. Kategoriaalisen sivistyksen teoriaa on tulkittu kuvaamalla materiaalistien ja formaaleiden sivistysteorioiden tyyppejä, subjektin ja maailman molemminpuolista avautumista sekä fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä (ks. Chu, 2002, s. 15–31; Matthes, 1992, s. 34–36; Meyer & Meyer, 2007, s. 24–66). Kategorioiden luonteen selvittämättömyys on ongelmallista, koska kategoriaalisen sivistyksen teoriaa on kritisoitu siitä, että kategorian käsitteeseen sisältyy ongelmallisia filosofisia oletuksia. Esimerkiksi Meyer ja Meyer (2007, s. 61–66) arvostelevat Klafkia tällä tavoin. Tämän kritiikin pätevyyttä ei ole mahdollista arvioida ilman kategorian käsitteen selventämistä. Siksi kuvaan seuraavaksi, mitä kategoriat ovat. Meyerin ja Meyerin kritiikkeihin palaan väitöskirjani viimeisessä luvussa.

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa ei juurikaan kuvata kategorioiden luonnetta. Teoksessa esitetään ainoastaan, että kategorioilla tarkoitetaan periaatteita, joiden avulla todellisuuden moninaisuus palautuu perusmuotoihin, -struktuureihin, -tyyppeihin ja -suhteisiin (Klafki, 2007, s. 96). Tästä määritelmästä ei käy ilmi, mitä periaatteet ovat ja millä tavalla moninaiset ilmiöt palautuvat niihin. Siksi *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* ei tarjoa tyydyttävää vastausta kysymykseen kategorioiden olemuksesta. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* sisältää tärkeitä huomioita yksittäisen ja yleisen suhteesta sekä kategorioiden ontologisesta statuksesta. Kaikkein tarkimmin Klafki on kuitenkin kuvannut kategorioita toisessa opinnäytetyössään *Kategoriale Bildung*. Se sisältää luvun *Das philosophische Kategorienproblem*, jossa esitetään systemaattisesti, mistä kategorioissa on kyse. Kategorioiden luonteen selvittämisessä tulee siis lähteä liikkeelle tästä tutkimuksesta. Koska Klafkin toinen opinnäytetyö on peräisin 1950-luvun alusta, on sen kategoriakäsityksen tulkitsemisen jälkeen arvioitava, allekirjoittaako Klafki myöhemmissä tutkimuksissaan edelleen samat ajatukset. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* ei anna tähän mahdollisuutta, mutta ongelmaa voidaan lähestyä *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* -teoksen näkökulmasta.

Opinnäytetyössään Klafki selvittää välejä Kantin kategorioteorian kanssa ja kehittää siitä poikkeavaa henkítieteellistä ymmärrystä kategorioista. Kantin filosofiassa kategoriat liittyvät tietoteoriaan, jonka hän esittää teoksissaan *Kritik der reinen Vernunft* ja *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*. Tietoteoriassaan Kant pyrkii ylittämään dialektisesti empirismin ja rationalismin välisen ristiriidan (ks. Wood, 2007, s. 30–32). Hänen ratkaisunaan on erottaa käsitteellisesti kokemuksesta kaksi osatekijää, joista molemmat kuuluvat saumattomasti kaikkeen tiedostamiseen. Niitä ovat intuitio ja ajattelu. Intuitio on Kantille passiivista aistimusten vastaanottamista, jonka muotoja ovat aika ja avaruus. Ajattelu organisoii aistien välittämiä mielteitä tiedoksi. Ilman ajattelua vastaanotetut mielteet eivät edusta ulkoisen maailman objekteja, eikä jäsentynyt kokemus maailmasta ole mahdollinen (Pinkard, 2002, s. 26–33). Kategoriat ovat Kantin filosofiassa periaatteita, joille ymmärryksen toiminta perustuu. Kant tunnistaa Aristoteleen logiikkaa mukaillen 12 kategoriaa, jotka hän luokittelee neljään ryhmään. Niitä ovat:

**Taulukko 8. Kategoriat Kantin filosofiassa (Wood, 2007, s. 43).**

Kategoriaryhmä	Kategoriat
Kvantiteetti	Ykseys Moneus Kaikkeus
Kvaliteetti	Reaalisuus Negaatio Rajoitus
Relaatio	Subsistenssi ja aksidenssi Kausaalisuus ja riippuvuus Yhteisyys
Modaalisuus	Mahdollisuus ja mahdottomuus Oleminen ja olemattomuus Välttämättömyys ja mahdollisuus

Toni Kannisto on selventänyt tarkemmin, millä tavalla kategoriat mahdollistavat kokemuksen erilaisista kohteista. Hän tulkitsee, että niiden avulla voidaan tiedostaa kohteiden ajallisia ja avaruudellisia ominaisuuksia, suhteita muihin kohteisiin ja kohteiden modaalisia ominaisuuksia kuten todellisuutta tai epätodellisuutta. Kvantiteetin kategoria mahdollistaa olion ajattelun jonakin aika-avaruuteen kuuluvana, kvaliteetin kategoria lisää sen, että olio täyttää aika-avaruuden ominaisuuksillaan, relaation kategoria lisää yksittäiseen oloon sen suhteen muihin

olioihin ja modaliteetti erottaa puhtaasti ajatellut tai kuvitellut oliot todellisista (Kannisto, 2014, s. 91). Tämän perusteella voidaan tiivistää, että Kantille kategoriat ovat apriorisia periaatteita, joita organisoitu kokemus maailmasta edellyttää. Kategoriat eroavat yleiskäsitteistä siten, että ne ovat niiden ehtoja (ks. Wood, 2007, s. 43–44). Ilman organisoitua kokemusta maailmasta ja sen kohteista ei siis voisi olla yleiskäsitteitäkään. Kategoriat ovat epähistoriallisia siinä merkityksessä, että organisoitu kokemus edellyttää niitä ajasta ja paikasta riippumatta.

Klafkin käsitys kategorioista näyttäisi nojaavan Diltheyn filosofian periaatteille. Toisessa opinnäytetyössään Klafki (2013, s. 75–77) kritisoi Kantin näkemystä kategorioista ja ehdottaa, että kategorioiden ymmärtäminen elämänfilosofian viitekehyksessä auttaisi ratkaisemaan ongelmia, joihin Kant ajautuu.<sup>67</sup> Elämänfilosofialla Klafki viittaa tietysti Diltheyn ajatteluun, josta hän nostaa esille kolme kategorioiden kannalta relevanttia piirrettä. Niitä ovat ensinnäkin elämän kokonaisvaltaisuus, toiseksi inhimillisen todellisuuden historiallisuus ja kolmanneksi ihmisen suhde elämään sekä kokemuksen perustavuus, välittömyys ja ensisijaisuus maailmaa ja itseä koskevan tietoisuuden muotona (Klafki, 2013, s. 75). Elämän kokonaisvaltaisuutta Dilthey jäsentää suhteessa rationaalisuutta painottavaan idealistiseen filosofiaan. Diltheyn mukaan ihminen ei ole pelkästään järkea käyttävä olento vaan myös tahtova, tunteva ja toimiva subjekti, jonka maailmallisen olemassaolon kaikki puolet olisi otettava huomioon (Bollnow, 1980, s. 14–16; Schreiner, 1988, s. 8–10). Historiallisuuden teesillä Dilthey viittaa siihen, että elämä on lähtökohtaisesti ajassa kehittyvää, rakentuvaa ja muuttuvaa. Elämä ja inhimillinen tietäminen tapahtuvat historiassa, eikä niitä voida ajatella irrallaan siitä (Bollnow, 1980, s. 35–37; Schreiner, 1988, s. 54). Elämänsuhteen ja elämyksen käsitteillä Klafki viittaa siihen, että Diltheylle tietävä subjekti ei ole maailmaa intresseittä tarkkaileva olento vaan erilaisiin käytänteisiin kietoutunut toimija. Tietoisuus ei ole luonteeltaan representatiivista, vaan kaikki tieto kytkeytyy ihmisen haluihin ja tunteisiin (Schreiner, 1988, s. 26–28).

Diltheyn näkemys kategorioista tulee esille Klafkin tuotannossa myös noin 20 vuotta myöhemmin hänen oppimateriaalissaan henkítieteellisestä pedagogiikasta. Käsitellessään kategoriaalisen sivistyksen teoriaa oppimateriaalinsa neljännessä osassa Klafki viittaa teoksen toisen osan esitykseen Kantin ja Diltheyn

---

<sup>67</sup> Klafkin (2013) mukaan Kant ei kykene selvittämään, milloin voimme ja emme voi soveltaa kategorioita havainnon kohteisiin. ”Kuinka formaalinen kategoriätulkinta kiistää oikeuteni määrittää vihkon keltaisuuden objektiksi ja vihkon keltaisen ominaisuudeksi?” (Klafki, 2013, s. 75–77)?

kategoriaopeista (ks. Klafki, 1978d, s. 84). Siinä Klafki vertaa Kantin ja Diltheyn käsityksiä kategorioista suhteessa kategorioiden ajallisuuteen ja alkuperään. Klafki (1978b, s. 26) huomauttaa perustellusti, että Kantin filosofiassa kategoriat ovat epähistoriallisia järjen toimintaperiaatteita. Diltheyn elämänfilosofiaa hän tulkitsee siten, että kategoriat kumpuavat elämästä:

Mainitut kategoriat vaikuttavat Diltheyn mukaan jo esitieteellisessä kokemuksessa eli ihmisen käytännön elämän toiminnassa. Ihmistieteet eivät luo kategorioitaan tietona kokonaan uudestaan siirtääkseen ne niin sanotusti 'ulkoapäin' ihmisten historialliseen elämään, yhteiskuntaan ja historiallisiin objektivaatioihin, vaan ne täsmentävät, tekevät tietoiseksi, kehittävät eteenpäin ja tuovat reflektoituun yhteyteen sitä, miten ihmiset ajattelevat käytännöllisesti esitieteellisessä tai tieteen ulkopuolisessa elämässä ja suorittavat askareitaan käytännön elämässä. (Klafki, 1978b, s. 26)

Tästä sitaatista käy ilmi, että Diltheyn filosofiassa kategoriat ovat elämälle immanentteja ja että ne määrittävät elämää itsessään. Kategoriat ovat siis välineitä, joiden avulla ihmiset jäsentävät omaa ajatteluaan ja toimintaansa arkisessa elämässään. Koska Klafki ottaa Diltheyn esille myös 1970-luvun lopulla, näyttäisi siltä, ettei hän ole hylännyt kokonaan ajatusta siitä, että kategoriat tulisi ymmärtää henkityieteellisessä kontekstissa.

Siinä missä Kantille kategoriat ovat epähistoriallisia ymmärrystä määrittäviä periaatteita, jotka mahdollistavat kaoottisen aistidatan jäsentämisen tunnistettaviksi objekteiksi, ovat henkityieteelliset kategoriat historiallisia, ihmisen kaikkia olemuspuolia koskevia ja ilmiöitä itseään määrittäviä. Toisessa opinnäytetyössään Klafki sitoutuu tällaiseen henkityieteelliseen käsitykseen kategorioista. Tämä käy ilmi siitä, että hänen mukaansa kategorioihin voidaan liittää seuraavia ominaisuuksia (Klafki, 2013, s. 74–93):

- 1) *Kategoriat ja elämys*. Kategoriat eivät ole kantilaisittain apiorisia periaatteita, jotka mahdollistavat kaoottisen aistidatan jäsentämisen. Sen sijaan ne ovat olemassa kohteissa sellaisena kuin ne meille ilmenevät. Yksittäiset kohteet ovat sitä, mitä ne ovat, koska yleinen on läsnä niissä. Vastaavasti yksittäisen havaitseminen edellyttää siihen sisältyvän kategorian tunnistamista.
- 2) *Kategorioiden alkuperä*. Maailma on jakautunut fyysiseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Fyysisen maailman kategorioiden alkuperä on ihmisestä riippumaton, eikä sitä voida saada selville. Kulttuurisen todellisuuden



kategoriaalinen jäsentyminen on ihmisen oman toiminnan tulosta, ja kategoriat ovat syntyneet aina jonkin käytännöllisen elämänongelman ratkaisuksi. Siksi kategorioiden merkityksen ymmärtäminen edellyttää sen tiedostamista, mitä ongelmia ne ratkaisevat.<sup>68</sup>

- 3) *Kategorioiden pätevyys.* Kategoriat eivät koske pelkästään järkeä ja rationaalista ajattelua. Inhimillisen kulttuurin alueista myös estetiikka, talous, politiikka ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat kategoriaalisesti jäsentyneitä. Ihmisen subjektiviteetin osalta kategoriat määrittävät järkeä, ymmärrystä ja tahtoa.
- 4) *Ymmärryksen ja käsitteen merkitys kategoriaongelmalle.* Ymmärrys ja järki mahdollistavat jo omaksuttujen kategorioiden hyödyntämisen ajattelussa ja toiminnassa. Niitä tarvitaan myös todellisuuden kategorioiden tunnistamisessa.
- 5) *Kategorioiden historiallisuus.* Kategoriat eivät ole muuttumattomia. Ne ovat tapoja, joilla tietyt ihmiset tulkitsevat maailmaa tietyssä historiallisessa tilanteessa. Kun vanhat kategoriat osoittautuvat käytännössä toimimattomaksi, ihmiset omaksuvat tai luovat uusia kategorioita.
- 6) *Kategorioiden immanentti rakenne.* Luonto ja kulttuurinen todellisuus jakautuvat erilaisiin osa-alueisiin, joilla on omat kategoriaaliset rakenteensa. Nämä todellisuuden osa-alueet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan niiden välillä vallitsee erilaisia suhteita. Todellisuuden alueiden redusoiminen niille vieraisiin kategorioihin merkitsee kategoriavirhettä. Maailman kategoriaalinen rakenne ei ole muuttumaton, vaan historiallisen muutoksen alainen.
- 7) *Kategoriat ja yksittäisten moneus.* Kategorioilla ei ole yksittäisistä niitä edustavista tapauksista riippumatonta olemassaoloa. Yleisyyksiä on olemassa vain, mikäli yksittäiset ovat jäsentyneet tietyllä tavalla. Kategorioiden inhimillisenä funktiona on tyypitellä, yleistää, normittaa ja strukturoida jatkuvasti muuttuvia ja loputtomasti toisistaan eriytyviä objekteja.

Näyttää siltä, ettei Klafki ole hylännyt kokonaan edellisiä lähtökohtia myöhemmässä ajattelussaan. Hänen väitöskirjansa *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* sisältää edelleen samoja

---

<sup>68</sup> Dilthey korostaa elämänfilosofiassaan, että kulttuurinen todellisuus on ihmisen oman toiminnan tulosta (Bollnow, 1980, s. 20).

väitteitä. Teoksessa Klafki korostaa, etteivät kategoriat ole abstraktioita, joita ihminen voi asettaa todellisuudelle riippumatta siitä, millainen se on. Sen sijaan kategoriat voidaan löytää vain yksittäisistä ilmiöistä. ”Sivistävä yleinen on konkreettisen tapauksen yleinen, ja se on olemassa vain konkreettisesti ja sitä varten; mutta konkreettinen – käsitettynä, ymmärrettynä, koettuna ja aikaansaajana sivistyksen mielessä – on sitä vastoin aina yleisen konkreettinen tapaus” (Klafki, 1964a, s. 35). Klafki näyttäisi myös allekirjoittavan edelleen ajatuksen siitä, että havainto edellyttää kategorioita. ”Yksittäiset asiantilat, tunteet, vaatimukset ja tehtävät käsitetään ja ratkaistaan todellisesti vain, kun ne ymmärretään laajoista ’yleisistä’ sisällöistä käsin” (Klafki, 1964a, s. 35). Lisäksi kategoriaalisen sivistyksen perusluonne pysyy samana, vaikka se kuvataankin eri käsittein. Siinä missä Klafkin toisessa opinnäytetyössä kategoriaalinen sivistys merkitsee kategorioiden aktualisoimista ja funktionalisoimista sekä niiden tekemistä elämänprinsipeiksi (Klafki, 2013, s. 67), määrittää Klafki myöhemmin kategoriaalisen sivistyksen subjektin ja todellisuuden molemminpuoliseksi avautumiseksi; nämä molemmat luonnehdinnat tarkoittavat samaa asiaa.

Teoksessa *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* on erityisen kiinnostavaa, että Klafki haluaa jättää kategorian käsitteen tarpeeksi avoimeksi, jotta sen määrittelyssä ei tarvitsisi sitoutua metafysiisiin positioihin. Hän tuo ilmi Platonin, Aristoteleen, Descartesin, Kantin, Hegelin, Husserlin ja Hartmannin esimerkkeinä teoreetikoista, joiden avulla voitaisiin asemoida kategorioita todellisuudessa. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa ei nojata tällaisiin metafysiisiin näkemyksiin yksittäisen ja yleisen suhteesta, vaan sen on tarkoitus olla metafysisesti neutraali (Klafki, 1964a, s. 36). Klafki peräänkuuluttaa, että yksittäisen ja yleisen suhteen määrittely kuuluu filosofian eikä kasvatustieteen alalle. Hänen ajatuksenaan näyttäisi olevan, että kasvatustieteen tehtävänä on selvittää kategorioiden roolia sivistysprosessissa, kun taas filosofiassa arvioidaan, millainen ontologinen asema kategorioilla on. Kategoriaalisen sivistyksen teorian kasvatustieteellisenä väitteenä on, että sivistysprosessit edellyttävät kategorioiden olemassaoloa. Klafki perustelee väitettään argumentilla, joka suuntautuu kahtaalle: yhtäältä sivistyksen objektipuoleen eli todellisuuden kategoriaaliseen rakenteeseen ja toisaalta sivistyksen subjektipuoleen eli ihmisen subjektiviteetin rakentumiseen kategorioiden kautta.

Jos tällaisia sisältöjen yksityiskohtien taakse yltäviä yleisyyksiä ja olemuksia ei olisi objektipuolella, olisi tällainen yli silmänräpäyksen ulottuva ihmisen

muotoutuminen, jota nimitämme sivistykseksi, maailman väkivaltaista haltuunottoa; sillä sivistyneen ihmisen olemukseen kuuluu, ettei hänen 'maailmansa' ole kaaos tai sekasotku vaan järjestäytynyt rakennelma. Mutta toisaalta, jos ihminen ei kykenisi saavuttamaan 'muotoa' ja yli silmänräpäyksen ulottuvaa 'hahmoa', ei sivistyksen ilmiötä olisi olemassa; ihminen kadottaisi itsensä ollessaan pelkän kulloisenkin hänen kohtaamansa objektiivisuuden armoilla tässä ja nyt. (Klafki, 1964a, s. 35)

Tämän argumentin mukaan sivistys edellyttää yhtä aikaa säännönmukaista maailmaa ja itseensä järjestyksen aikaansaanutta subjektia. Nähdäkseni esimerkki auttaa ymmärtämään ajatusta. Toisessa opinnäytetyössään Klafki havainnollistaa kategoriaalista sivistystä kartan kategorian avulla. Hän tulkitsee, että kartat pyrkivät kuvaamaan tietyn maanpinnan osan olennaiset piirteet symboleiden avulla pienennetyssä mittakaavassa siten, että kaiken havainnoimisen perspektiivisyys tulee ylitetyksi lintuperspektiivin avulla (Klafki, 2013, s. 67–68). Kartan kategorian omaksumisen tulkitseminen materiaalisen ja formaalisen sivistyksen kannalta on suhteellisen yksinkertainen tehtävä. Materiaalisesta sivistyksestä voidaan puhua, kun ihminen oppii ymmärtämään karttojen merkkikieltä, käytötapaa ja tarkoitusta. Harjoitellessaan riittävästi karttojen käyttöä kehittyi hän kykeneväiseksi hyödyntämään erilaisia karttoja riippumatta niiden erityispiirteistä. Kartan kategoriasta tulee ihmiselle väline, joka laajentaa hänen toiminnan mahdollisuuksiaan maailmassa. Vaikkapa liikkuminen vieraassa kaupungissa tulee helpoksi. Tässä mielessä sivistys on formaalia. Ihmisen ja todellisuuden molemminpuolinen avautuminen voidaan ymmärtää karttojen kontekstissa niin, että kartat ovat osa kulttuurista todellisuutta, joka tulee ymmärrettäväksi ja lähestyttäväksi kategorian omaksumisen myötä. Ilman kartan kategorian hallintaa ihminen ei olisi kykeneväinen ymmärtämään, mitä kartoilla tehdään ja kuinka ne toimivat. On siis mahdollista sanoa, että kategorian omaksumisessa todellisuus ja ihminen avautuvat toisilleen. Miksi sitten karttaa koskeva kategoriaalinen sivistys edellyttää subjektin ja maailman yleistä rakennetta? Jos kartasta ei tule ihmiselle yleistä välinettä, ei se juuri laajenna hänen toimintamahdollisuuksiaan todellisuudessa. Kyky käyttää pelkästään yhtä karttaa ole vielä sivistävää, koska se ei johda ihmisen subjektiviteetin rakentumiseen yleisellä tasolla. Jos taas ihminen omaksuu yleisen kartan kategorian, eikä maailmassa vallitse yleisiä kartan käyttämisen tapoja, johtaa oppiminen virheelliseen toimintaan. Yleisesti käytetyn kategorian täytyy siis vastata todellisuuden rakennetta.

Klafki ei esitä Kantin tavoin luetteloa kategorioista. Hän kuitenkin mainitsee esimerkkejä siitä, mitä kategoriat voisivat olla. *Kategoriale Bildung* -teoksessaan kategorioita ovat muun muassa kartta, ptolemaiolainen maailmanjärjestys, aitous, rakkaus, totuudenmukaisuus ja vipuvarsi (ks. Klafki, 2013, s. 74–94). Näyttäisi siltä, että nämä kategoriat sopivat hyvin yhteen niiden kulttuurisisältöjen kanssa, jotka Klafki mainitsee klassisten sivistysteorioiden toisen osatekijän yhteydessä. Tällaisia sisältöjä ovat tarpeentyydytyksen sivilisoituneet saavutukset, tiedot luonnosta ja inhimillisestä maailmasta, poliittiset järjestelmät ja toiminnot, siveelliset järjestykset, normijärjestelmät ja siveellinen toiminta, sosiaaliset elämänmuodot, taideteokset sekä filosofioiden, uskontojen ja maailmankatsomusten tulkinnat inhimillisen olemassaolon merkityksestä (Klafki, 2007, s. 21). Kategoriat eivät ole kuitenkaan kulttuurisisältöjä itsessään, vaan ne liittyvät ihmisen subjektiviteettiin ja todellisuuteen. Esimerkiksi kartan sisällöstä tulee kategoria vasta sitten, kun ihminen omaksuu sen ajattelunsa ja toimintansa välineeksi. Samalla kartta määrittää kulttuurista todellisuutta, koska ihmiset hyödyntävät erilaisia kartoja ja omaksuttu kartan kategoria tekee ne ymmärrettäväksi. Kategoriat eivät siis ole mitä tahansa ihmisen omaksumia periaatteita, vaan ne avaavat todellisuuden hänelle. Kategorian käsitteen kannalta on myös keskeistä, että tämä todellisuuden avautuminen tapahtuu yleisellä tasolla. Toisin sanottuna kategoriat ovat laajoja periaatteita, joita ihmisen on mahdollista hyödyntää erilaisissa konteksteissa. Klafki on esittänyt erilaisia luetteloita siitä, millaisia nämä periaatteet voivat olla luonteeltaan. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* -teoksessa niihin kuuluvat alkuilmiöt, peruseriaatteet, lait, kriteerit, ongelmat, metodit, tekniikat ja asenteet (Klafki, 1964b, s. 135). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen näkemyksen mukaan opetuksen sisältöjen tulee tehdä ymmärrettäväksi yleisiä yhteyksiä, suhteita, säännönmukaisuuksia, rakenteita, ristiriitoja ja toimintamahdollisuuksia (Klafki, 2007, s. 275). Klafkin kategorioista antamista esimerkeistä kartta edustaa ehkä menetelmää, ptolemaiolainen maailmankuva peruseriaatetta, aitous, rakkaus ja totuudenmukaisuus alkuilmiöitä ja vipuvarsi lakia. Siten kategoriat voivat olla hyvinkin erilaisia, eivätkä ne koske pelkästään tieteellistä tietoa luonnonlaeista vaan myös tunteita, tahtoa, moraalia, toimintaa jne.

Kategorioiden funktiona on jäsentää ja luokitella todellisuutta niin, että ajattelu ja toiminta maailmassa olisi mahdollista. Toisessa opinnäytetyössään Klafki väittää, ettei inhimillistä elämää voisi olla ilman kategorioiden apua. Hänen argumenttinaan on, että maailma on jäsennettävä lähestyttävään muotoon, jotta

ihminen kykenisi savuttamaan päämääriään (Klafki, 2013, s. 92). Kategoriat ovat työkaluja tähän tarkoitukseen. Niiden avulla ihminen luokittelee yksittäisiä kohteita yleisten objektien edustajiksi, valitsee toimintamallien joukosta toiminnan tapoja, jotka soveltuvat tietynlaisiin tilanteisiin, arvottaa yksittäisiä tekoja yleisten periaatteiden näkökulmasta ja niin edespäin. Siten kategoriat ovat antropologinen tai psykologinen välttämättömyys (ks. Klafki, 2013, s. 92).

## **5.2 Seuraamuksia kouluopetukselle**

Kategoriaalisen sivistyksen teorian kehittämisen lisäksi Klafkin on määritellyt, millaista kouluopetuksen tulisi olla, jotta se voisi edistää kategoriaalista sivistystä. Seuraavaksi tulkitsen, mitä on kategoriaalista sivistystä tukeva opetus. Luonnehdin fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä, kasvavan subjektiviteettiin liittyviä opetuksen sivistävyyden ehtoja sekä opetuksen metodista luonnetta.

### **5.2.1 Fundamentaalin, elementaarinen ja eksemplaarinen**

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa täsmennetään fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteiden avulla, millaisia sisältöjä kouluopetuksessa tulisi käsitellä. Klafkin sivistysteoreettista didaktiikkaa koskevassa tutkimuskirjallisuudessa on esitetty näistä käsitteistä onnistuneita ja ongelmallisia tulkintoja. Tarkemmin sanottuna Chu (2002, s. 24–25) tekee käsitteistä luennan, joka on oikeutettu, kun taas Meyer ja Meyer (2007, s. 43–53) ymmärtävät käsitteitä vaikeasti perusteltavissa olevalla tavalla.

Meyer ja Meyer esittävät teoksessaan *Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* seuraavat määritelmät fundamentaalille, elementaarille ja eksemplaarille:

- Fundamentaalisia ovat elämykset ja kokemukset, joissa saavutetaan perustavia oivalluksia ytimekkäällä tavalla.
- Elementaarinen on se, mikä tekee erityisessä tapauksessa ja/tai esimerkissä yleisen periaatteen tai jollakin muulla tavalla yleisen asian koettavaksi.
- Eksemplaarisia ovat sisällöt, jotka avaavat fundamentaalisen tai elementaarisen vaikuttavien ja ytimekkäiden esimerkkien avulla. (Meyer & Meyer, 2007, s. 41–42)

Fundamentaalin liittyy siis kokemuksiin, elementaarinen yleisiin periaatteisiin ja eksemplaarinen opetuksessa käsiteltäviin asioihin. Tätä määrittelyä Meyer ja Meyer havainnollistavat kielikuvan avulla. ”Fundamentaalianalysissä löydetään perustukset, joiden varassa talo pysyy pystyssä vankasti ja lujasti. Elementaarianalyysi paljastaa sitä vastoin rakennusosat ja rakenteen, jotka määrittävät objektia: siis talon tiilet, kannattimet, rappuset, ovet, huoneet, seinät ja katon. Eksemplaarista on silloin se, mikä tekee mahdolliseksi muiden vastaavien objektien tunnistamisen” (Meyer & Meyer, 2007, s. 41). Tässä kielikuvassa fundamentaalisen ja elementaarisen käsitteet viittaavat konkreettisiin asioihin: talon perustaan ja rakenteisiin. Eksemplaarisen käsite näyttäisi olevan abstraktimpi siinä mielessä, että se auttaa tunnistamaan muita taloja.

Chu (2002) hahmottaa fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteet osittain toisenlaisella tavalla. Fundamentaaliset sisällöt ovat ”yleisimpiä periaatteita, kategorioita ja peruskokemuksia, jotka konstituivat jotakin kulttuurista perusaluetta tai oppiainetta”, elementaariset sisällöt muodostavat kuvainnollisesti ”jäsenyneen rakenteen sen kulloisenkin perustan eli fundamentaalisten päälle” ja eksemplaarinen toimii ”elementaarisen tai yleisen ruumiillistumana” (Chu, 2002, s. 24). Tämä tulkinta eroaa huomattavasti Meyerin ja Meyerin luennasta. Perustelen seuraavaksi, miksi Chu tulkitsee fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä Meyerin ja Meyerin tarkemmin.

Klafki kuvaa itse fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä kaikkein selkeimmin artikkelissaan *Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen*. Siinä hän esittää niistä seuraavan määritelmän:

Käsite ’eksemplaarinen’ viittaa painokkaasti mahdollisten sisältöjen paljoudesta tehtävän ’esimerkinomaisen’ valinnan välttämättömyyteen. ... Fundamentaaliset käsitteet tarkoittaa yleisimpiä periaatteita, kategorioita ja peruskokemuksia, jotka konstituivat jotakin henkistä perusaluetta tai oppiainetta. ... Jokaisella perusalueella, jokaisessa ’henkisessä perussuuntauksessa’, on sitten enemmän tai vähemmän suuri, yhä uudestaan määritettävä määrä olennaisia, keskeisiä ja merkittäviä tietoja, yhteyksiä ja menetelmiä. Niihin kohdistuu elementaarisen käsite. (Klafki, 1961b, s. 123)

Tämän sitaatin mukaan fundamentaalisia ovat inhimillisen kulttuurin, tiedon ja toiminnan eri alueiden keskeiset periaatteet. Klafki (1961b, s. 125) antaa seuraavat esimerkit historiaa luonnehtivista fundamentaalisista periaatteista: 1) oppilaat

kohtaavat historian tiettyjen ihmisten tekoina, suorituksina ja päätöksinä, 2) historialliset teot kietoutuvat laajempaan asiantilojen kokonaisuuteen, joka kattaa monia paikkoja ja pitkän ajanjakson, 3) suurten historiallisten tekojen taustalla on useampia motiiveja, jotka voivat olla sekä oikeutettuja että kyseenalaisia ja 4) historiallisilla teoilla on seurauksia, joita toimijat eivät tahtoneet tai voineet aavistaa. Nämä esimerkit osoittavat, ettei fundamentaalisen käsite viittaa millään tavalla tiedonmuodostukseen sivistysprosessissa kuten Meyer ja Meyer tulkitsevat. Sen sijaan fundamentaalisen käsite tuo ilmi, että eri tiedonalat poikkeavat toisistaan perustavimmilta ominaisuuksiltaan. Jotta ihminen kykenisi ymmärtämään tiedonaloja, täytyy niiden peruspiirteiden eli fundamentaalisten periaatteiden tulla hänelle tutuiksi. Siten Chu tulkitsee fundamentaalisen käsitettä perustellusti.

Mikä on sitten fundamentaalisen ja elementaarisen ero? Esimerkki historiaa koskevasta elementaarista sisällöstä on ymmärrys siitä, että Kolumbus löysi Amerikan (Klafki, 1961b, s. 125). Tämän perusteella voidaan päätellä, että elementaariset periaatteet kuvaavat ikään kuin sisällöllisesti, mistä henkisissä perussuuntauksissa on kyse. Esimerkiksi historian kohdalla fundamentaaliset periaatteet määrittävät historiallisten tapahtumien perusominaisuuksia, kun taas keskeiset historian tapahtumat ja niiden tutkimisen menetelmät tulevat kuvatuksi elementaaristen sisältöjen avulla. Fundamentaalin ja elementaarinen voidaan siten ymmärtää sananmukaisesti: fundamentaalinen tarkoittaa perustuksia ja elementaarinen elementtejä, joista näille perusteille rakennettu järjestelmä koostuu. Kun palautetaan mieleen, että Meyerille ja Meyerille elementaarinen on se, mikä tekee erityisessä tapauksessa tai esimerkissä yleisen periaatteen tai jollakin muulla tavalla yleisen asian koettavaksi, huomataan, että tulkinta on ongelmallinen. Elementaarinen ei viittaa yleistä ilmentäviin yksittäisiin tapauksiin vaan eri tiedonalojen keskeisiin sisältöihin ja menetelmiin. Chun tulkita on näin ollen oikeansuuntainen.

Eksemplaarisen käsite ei kuvaa fundamentaalisen ja elementaarisen käsitteiden tavoin kategorioiden tyyppejä, vaan se viittaa yksittäisiin opetuksessa käsiteltäviin esimerkkeihin, joissa tiivistyvät tiedonalojen keskeiset periaatteet. Meyer ja Meyer (2007, s. 41) tulkitsevat, että eksemplaarisia ovat sisällöt, jotka avaavat fundamentaalisen tai elementaarisen vaikuttavien ja ytimekkäiden esimerkkien avulla. Tulkinta on perusteltu – kuten myös Chun näkemys. Eksemplaarinen ei ole kuitenkaan ainoa sisältötyyppi, jonka avulla on mahdollista opettaa fundamentaalisia ja elementaarisia periaatteita. Väitöskirjassaan *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* Klafki esittää, että fundamentaalisia ja elementaarisia ilmentäviä yksittäisiä tapauksia ovat: 1)

peruskokemus ja -elämys (Gründerfahrung und Gründerlebnis), 2) eksemplaarinen (das Exemplarische), 3) tyypillinen (das Typische), 4) klassinen (das Klassische), 5) representatiivinen, (das Repräsentative), 6) yksinkertaiset tavoitemuodot (die einfachen Zweckformen) ja 7) yksinkertaiset esteettiset muodot (die einfachen ästhetischen Formen) (Klafki, 1964a, s. 441–457). Näiden muotojen merkitykset voidaan ilmaista seuraavan taulukon avulla. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa ensimmäinen muoto on jäänyt pois. Siksi yksittäisinä, jotka edustavat yleistä, voidaan mainita:

**Taulukko 9. Kategorioita edustavien yksittäisten tapausten muodot.**

Muoto	Merkitys	Esimerkki
Eksemplaarinen	Yksittäinen, joka on yleisen lain, rakenteen, periaatteen tai käsitteen tapaus	Kelluva laiva esimerkkinä nosteesta
Tyypillinen	Yksittäinen, joka on havainnollinen esimerkki yleisestä periaatteesta	Sahara esimerkkinä aavikosta
Klassinen	Yksittäinen, joka on esikuvallinen	Rosa Parks esimerkkinä kansalaistottelamattomuudesta
Representatiivinen	Yksittäinen, joka tekee nykyhetken ymmärrettäväksi	Reformaatio ja sen vaikutushistoria
Yksinkertaiset tavoitemuodot	Yksittäinen, jota tarvitaan elämässä jonkin päämäärän saavuttamisessa	Kertomus, hakemus, tahtaminen, leikkaaminen, juokseminen, hyppääminen jne.
Yksinkertaiset esteettiset muodot	Yksittäinen, jossa ilmenee esteettinen muodon ja sisällön yhteys	Melodian ja harmonian elementit

Kategoriaalisen sivistyksen teorian ydinajatuksena on, että sivistysprosessi tapahtuu fundamentaalisten ja elementaaristen periaatteiden omaksumisena. Kouluopetuksessa tulee käsitellä eksemplaarisia, tyypillisiä, klassisia, representatiivisia esimerkkejä sekä yksinkertaisia muotoja, jotka konkretisoivat oppilaille havainnollisesti fundamentaalisia ja elementaarisia periaatteita. Ei ole aivan selvää, miten yksittäisten esimerkkien käsittelyn tulisi toteutua, jotta oppilaat saavuttaisivat lopulta kategorioita. Ainakin tutkimuskirjallisuudessa on esitetty Klafkia kohtaan epäilyksiä (ks. Chu, 2002, s. 54–62; Meyer & Meyer, 2007, s. 55). En kuitenkaan selvänä tässä yhteydessä Klafkin ajatuksia, vaan palaan niihin väitöskirjani kuudennessa luvussa.



## 5.2.2 *Sivistävät opetuksen sisällöt*

Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa, että kouluopetuksessa tulisi käsitellä pelkästään oppisisältöjä, joiden avulla on mahdollista edistää lasten ja nuorten kategoriaalisia sivistysprosesseja. Eva Matthes tulkitsee tätä lähtökohtaa siten, että opettaja voi jättää opettamatta opetussuunnitelman sisältöjä, jotka eivät ole sivistäviä (Matthes, 2011, s. 89–90). Tässä merkityksessä kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa opettajan autonominen rooli. Opettaja ei kuitenkaan päätä täysin itse, mitä hän opettaa, vaan hänen tehtävänään on toimia ikään kuin suodattimena oppilaiden ja opetussuunnitelman välillä; opettamisen arvoisia ovat kategoriaalisesti sivistävät sisällöt.<sup>69</sup> Koch-Priewe (2017, s. 139) selventää, että tällaisten sisältöjen kriteerinä on niiden yleisyyden lisäksi se, että oppilaat voivat kokea ne välittömästi itselleen merkityksellisiksi. Tulkinta on perusteltu, mikä käy ilmi seuraavista Klafkin sanoista:

Koululaitokssessamme ei tulisi olla enää – ainakaan keskeistä – paikkaa kaikella sillä, mikä ei edusta perustavia asiantiloja ja ongelmia, vaan on yksittäistietoa ja -taitoa, joka ei kykene vaikuttamaan kategoriaalisesti avaavasti; millä on merkitystä ’ennakoivasti’ tulevaisuudelle, jota nuori ihminen ei kykene kokemaan nykyhetkessä omana tulevaisuutenaan; mikä on vain muistitietona siirrettyä menneisyyttä ilman, että se tulee sivistystapahtumassa oppilaalle ymmärrettäväksi hänen omana menneisyytenään; mikä ei ole yhdistetty oppilaan omaan todellisuuteensa eli mihin oppilasta ei voida opastaa hänen elävien kysymystensä ja tehtäviensä näköpiirissä ja mikä ei voi tulla siksi myöskään oman henkisen elämän kategoriaksi; ja lopulta sillä, mikä ei tarjoa vähintäänkin pääsyn mahdollisuutta fundamentaaliseen, henkisen elämämme perusalueiden kannattaviin voimiin. (Klafki, 1964b, s. 44–45)

Koch-Priewen tulkinnan puolesta puhuu se, että edellisessä sitaatissa mainitaan kolme erilaista tapaa, jolla oppisisältöjen tulisi olla merkityksellisiä oppilaille itselleen. Ensinnäkin sisältöjen olisi kosketettava oppilaiden omaa menneisyyttä, toiseksi niiden pitäisi liittyä oppilaiden omaan todellisuuteen eli heitä askarruttaviin kysymyksiin ja omiksi kokemiinsa tehtäviin ja kolmanneksi sisältöjen tulisi liittyä oppilaiden omaan tulevaisuuteen. Näistä periaatteista kaksi

---

<sup>69</sup> Tässä mielessä kategoriaalisen sivistyksen teoria konkretisoi henkیتieteellisen pedagogiikan ja erityisesti Herman Nohlin ymmärrystä pedagogisesta suhteesta.

viimeisenä mainittua on helpointa selventää. Siksi käsittelen ne aluksi, ja palaan tämän jälkeen kysymykseen siitä, mitä oppilaiden oma menneisyys tarkoittaa.

Oppilaiden oman todellisuuden merkitys opetuksen sisältöjen valinnalle käy ilmi Klafkin artikkelista *Pädagogisches Verstehen – Eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung*. Sen teemoja ovat humaani koulu ja oppilaiden subjektiviteetin huomioiminen opetuksessa. Artikkelissaan Klafki esittää, ettei kouluopetus voi olla oppilaslähtöistä siinä merkityksessä, että oppilaat opiskelevat pelkästään itseään kiinnostavia sisältöjä. Sen sijaan koulu on luonteeltaan osittain pakkoon perustuva pedagoginen instituutio. Opettajien tehtävänä on asettaa oppilaille pedagogisia vaatimuksia, joiden avulla he kehittyvät tieto-, arvostelu-, toiminta- ja empatiakykyisiksi nykyhetken ja tulevaisuuden maailmassa (Klafki, 2002, s. 178). Samalla Klafki katsoo, että tämä päämäärä on mahdollista saavuttaa vain, mikäli opettajat huomioivat riittävällä tavalla oppilaiden kokemukset ja intressit.

Mutta ... tämä johdatus historialliseen todellisuuteen voi onnistua opettajilta vain silloin perustavalla, kestäväällä ja sivistävällä tavalla, kun he pyrkivät ymmärtämään heille uskottuja lapsia ja nuoria aina uudestaan heidän subjektiivisten tilanteidensa sekä edellytystensä ja kokemustensa, intressiensä, vaikeuksiensa ja huoliensa kannalta, yhteydessä heidän kasvuolosuhteisiinsa ja niissä nuorten ihmisten asettamiin merkitysten painotuksiin eli suhteessa siihen, mitä nuoret pitävät itselleen tärkeänä. (Klafki, 2002, s. 178)

Tästä sitaatista käy ilmi, että opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden kokemukset ja intressit opetusta suunnitellessaan, jotta se voisi olla sivistävää. Tämä perustuu siihen, että kategoriaalisessa sivistyksessä ihminen omaksuu fundamentaalisia ja elementaarisia periaatteita, jotka tulevat hänelle ajattelun ja toiminnan välineiksi. Koch-Priewen (2017, s. 139) sanoin sivistysprosessissa ihminen alkaa tarkastella maailmaa uusien kategorioiden avulla vanhojen sijasta. Mikäli opetus jää oppilaalle ulkoiseksi, ei se ole sivistävää, koska tällöin hän jatkaa ajatteluaan ja toimintaansa aikaisemmin omaksumiensä kategorioiden avulla. Sivistävä opetus on siis oppilaille kiinnostavaa, ja he kokevat sen apukeinoksi jäsentää käsitystään itsestään ja maailmasta. Tämä lähtökohta tarkoittaa, että opetus vaikuttaa oppilaiden toimintaan myös koulun ulkopuolella. ”Koulu tulisi ymmärtää tämän nuorten henkisen maailman sisällä selventämisen, puhdistamisen, syventymisen, laajentumisen ja virikkeiden antamisen paikaksi; tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulun sivistyspyrkimysten korkeimpana kriteerinä tulisi olla kysymys siitä, ovatko ne eläviä ja vaikuttavia koulun seinien ulkopuolella” (Klafki, 1964b, s. 136)?

Artikkelissaan *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* Klafki kuvaa tarkemmin, miten oppisisältöjä tulisi valita suhteessa niiden merkitykseen oppilaiden tulevaisuudelle. Hänen vaatimuksenaan on, ettei opettaja voi pelkästään todeta oppilaille, että opetuksen sisällöt ovat heille relevantteja. Sen sijaan opetuksessa olisi käsiteltävä eksplisiittisesti sisältöjen merkityksiä ja autettava oppilaita ymmärtämään niitä. ”Ovatko lapset jo tiedostaneet tämän sisällön suhteen heidän tulevaisuudelleen, voidaanko se selittää heille vai onko se niin vaikeasti ymmärrettävissä, että sen täytyy jäädä toistaiseksi lapsilta huomaamatta ja vain yksin opettajan vastaamaksi” (Klafki, 1964b, s. 137)? Oppisisältöjen merkitys oppilaiden omalle tulevaisuudelle tarkoittaa, että heidän tulee kyetä ymmärtämään itse, miksi sisältöjen opiskelu on tärkeää. Mikäli opettaja ja oppilaat eivät kykene osoittamaan oppisisältöjen tärkeyttä oppilaiden tulevaisuudelle, ei niillä tulisi olla keskeistä paikkaa opetuksessa.

Oppilaiden oman menneisyyden käsitettä voidaan lähestyä Klafkin artikkelin *Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft* avulla. Siinä Klafki (1964b, s. 24) täsmentää, että oppilaan oma menneisyys merkitsee yksilöbiografiaa laajempaa ilmiötä. Tämä tarkoittaa, ettei menneisyys viittaa pelkästään itseään sivistävän ihmisen omaan henkilöhistoriaan. Jää kuitenkin epäselväksi, mitä on sellainen yksilön biografiaa laajempi menneisyys, joka on samalla hänen omaa menneisyyttään. Klafkin väitöskirjan luku *Grundformen des Fundamentalen und Elementaren* auttaa ratkaisemaan ongelmaa. Siinä oppilaan oman menneisyyden käsite tulee esille representatiivisten oppisisältöjen yhteydessä. Klafki kirjoittaa: ”Historiallisen sivistyksen tulee nykyistä menneisyys eli tehdä se sivistettävälle ihmiselle eläväksi omana menneisyytenään” (Klafki, 1964a, s. 449). Kouluopetuksessa tulisi siis huomioida se, millä tavalla oppilaat ymmärtävät nykyhetken, ja historiallisten sisältöjen olisi autettava oppilaita tulkitsemaan, miten heidän kokemansa nykyhetki on rakentunut historiallisesti.

### **5.2.3 Sivistys ja metodiikka**

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa esitetään seuraamuksia sille, millaista kouluopetuksen tulisi olla metodisilta lähestymistavoiltaan, jotta se edistäisi oppilaiden sivistystä. Metodiikka ei viittaa tässä mielessä opetuksen menetelmiin, vaan siihen, miten opettaja ja oppilaat rakentavat yhdessä tietoa. Keskeisiä tutkimuksia, joiden avulla Klafki jäsentää opetuksen sivistävyyden metodisia ehtoja, ovat Friedrich Copein *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* ja

Heinrich Rothin *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Edellisen tutkimuksen avulla Klafki korostaa, että sivistävä opetus auttaa oppilaita tiedostamaan virheellisiä ajatuksiaan ja herättää heissä kysymyksiä, joiden ratkaisut he oivaltavat itsenäisesti opettajan tukemana. Jälkimmäiseen tutkimukseen nojaten Klafki esittää, että opetuksessa olisi lähdettävä liikkeelle kulttuurisisältöjen taustalla olevista inhimillisistä kysymyksistä ja ongelmista.

Copei (1958) rakentaa Platonin Menon-dialogin pohjalta käsitystä siitä, millaista opetuksen tulisi olla, jotta se voisi saada oppilaissa aikaan produktiivisia hetkiä (fruchtbare Momente) eli itsenäisiä oivalluksia (ks. Platon, 2005, s. 115–122). Menon-dialogissa Sokrates opettaa orjalle ratkaisun erääseen geometriseen ongelmaan. Sokrates ei selitä orjalle, kuinka asiat ovat, vaan hän auttaa orjaa tiedostamaan virheellisiä käsityksiään ja rakentamaan uutta tietoa ongelmasta. Aluksi orja huomaa Sokrateen avulla, että hänen alustava käsitys ongelman ratkaisusta on väärä. Seuraavaksi orja motivoituu pohtimaan ongelmaa ja etsimään siihen ratkaisuja. Lopulta hän ymmärtää Sokrateen johdattelevien kysymysten avulla, miten ongelma voidaan ratkaista. Tätä tarinaa Copei tulkitsee siten, että siinä tulee esille sivistävälle oppimiselle tyypillisiä välttämättömyyksiä: ensinnäkin oppiminen alkaa omien väärin käsitysten tiedostamisella, toiseksi esikäsitusten problematisoituminen herättää heissä motivaation ottaa asioista selvää ja kolmanneksi sivistävässä oppimisessa ihminen ymmärtää ratkaisun ongelmaan itsenäisesti opettajan tukemana (Copei, 1958, s. 21). Nämä lähtökohdat sisältyvät kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Klafki nimittäin kirjoittaa väitöskirjassaan seuraavasti opetuksen metodiikasta:

Ensinnäkin henkinen sivistys alkaa aitojen kysymysten heräämisestä, sisäisten jännitteiden aiheuttamisesta ja avoinna olemisesta subjektiivisuuden ylittävälle merkitykselle; tällainen kysyvä asenne kasvaa siihenastisten itsestänselvyyksien horjumisesta tai uusien, vähintäänkin odottamattomien, ilmiöiden ihmettelystä älyllisellä, eikä vähiten esteettisellä, eettisellä ja uskonnollisella alueella. Toiseksi teoreettisen oivalluksen, eettisen päätöksen tai esteettisen elämyksen varsinainen sivistävä vaikutus sisältyy ominaiseen elämykseen: oivalluksen 'välähdykseen', esteettisen muotokokonaisuuden 'valkenemiseen' tai päättämisen pakon jännitteestä kumpuavaan eettiseen päätökseen. (Klafki, 1964a, s. 413–414)

Opetus ei siis voi olla täysin mekaanista, vaan sen tulisi auttaa oppilaita kyseenalaistamaan ja rakentamaan omaa ymmärrystään itsestään ja maailmasta. Sivistäväksi voidaan siis luonnehtia opetusta, jossa oppilaat huomaavat

aikaisempien ajattelutapojensa ongelmia ja löytävät kestävämpiä tapoja ymmärtää asioita.

Roth pohtii teoksensa *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* luvussa *Die 'originale Begegnung' als methodisches Prinzip*, miten oppiva ihminen ja kulttuurisisältö saadaan opetuksessa oppimisen kannalta suotuisaan suhteeseen. Rothin mukaan kulttuurisisällöistä voidaan tunnistaa subjektiivinen ja objektiivinen ulottuvuus. Kulttuurisisältöjen subjektiivisessa ulottuvuudessa on kyse siitä, että sisällöt ovat peräisin ihmisen pyrkimyksistä ja että ne vastaavat aina joihinkin inhimillistä olemassaoloa koskeviin kysymyksiin. Kulttuurisisältöjen objektiivisuus perustuu siihen, että ne koskettavat ihmisen ulkopuolista todellisuutta. Opetuksen metodiikka perustuu – näin Roth ajattelee – siihen, että opettaja pystyy luomaan uudelleen alkuperäisen tilanteen, josta kulttuurisisältö on peräisin.

Lapsi ja objekti kietoutuvat toisiinsa, kun lapsi tai nuori tulee havaitsemaan objektin, tehtävän tai kulttuuriarvon lähellä sen tulemistaan, 'alkuperäisessä tilanteessaan', josta käsin siitä on tullut 'objekti', 'tehtävä' tai 'kulttuuriarvo'. Siihen näyttää perustuvan kaiken metodiikan salaisuus ja periaate. ... Kaikki metodinen taito sisältyy kuolleiden asiantilojen muuttamiseen takaisin eläviksi toimintoiksi, joista ne ovat peräisin: objektit keksintöihin ja löydöksiin, työt luomiseen, suunnitelmat huoliin, sopimukset päätöksiin, ratkaisut tehtäviin ja ilmiöt alkuiltmiöihin. (Roth, 1983, s. 116)

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassaan Klafki on kehittänyt eteenpäin kategoriaalisen sivistyksen teoriaa siitä näkökulmasta, miten opetus voi ohjata oppilaita itsenäiseen ajatteluun ja oppisisällön sisäisen logiikan ymmärtämiseen. Hän mainitsee kaksi lähestymistapaa: geneettisen opetuksen ja analyttis-retrogressiivisen rekonstruktion (ks. Klafki, 2007, s. 146–147). Ne eroavat toisistaan sen suhteen, lähdetäänkö opetuksessa liikkeelle olemassa olevasta kulttuurisisällöstä vai sen taustalla olevasta ongelmasta. Geneettisessä opetuksessa oppilaat konstruoivat kategorian ongelmanratkaisun avulla, kun taas analyttis-retrogressiivisessä opetuksessa oppilaat pyrkivät ymmärtämään tarkastellun asian sisäistä toiminnan logiikkaa.<sup>70</sup>

Miksi kategoriaalisen sivistyksen teoriassa on päädytty edellisiin metodisiin seuraamuksiin? Toisessa opinnäytetyössään Klafki (2013, s. 78–81) esittää, että

---

<sup>70</sup> Näitä lähestymistapoja voidaan havainnollistaa esimerkkien avulla. Geneettisessä matematiikan opetuksessa oppilaille voitaisiin antaa ongelma, jonka ratkaisu edellyttäisi tiettyjen algoritmien keksimistä. Vastaavan sisällön analyttis-retrogressiivisessä rekonstruktiossa oppilaille esitettäisiin algoritmit ja heiltä kysyttäisiin, mihin niiden toiminta perustuu.

kategorioiden objektiivinen merkitys perustuu siihen, millä tavalla ne vastaavat ongelmiin, jonka ratkaisuksi ne ovat syntyneet. Tämä idea heijastelee laajemmin hermeneuttista ajattelua, jonka mukaan kulttuuristen objektien merkitykset avautuvat suhteessa niiden taustalla oleviin kysymyksenasetteluihin (ks. Siljander, 2004, s. 65–66). Kaikki kategoriat ovat siis muodostuneet inhimillisessä toiminnassa, koska niitä on tarvittu jonkin inhimilliseen elämään liittyvän haasteen selvittämiseksi. Kun tiedetään, miten kategoria vastaa tähän ongelmaan, ymmärretään sen merkitys. Tähän seikkaan liittyy *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* -teoksessa esitetty näkemys siitä, millä tavalla metodisen sivistyksen ajatus sisältyy kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Metodisen sivistyksen teorian ongelmana on Klafkin mukaan, ettei metodeja voida erottaa kulttuurisisällöistä. Esimerkiksi ongelmanratkaisu on erilaista matematiikassa, taiteessa ja politiikassa. Metodisen sivistyksen teorian järkevänä oletuksena kuitenkin on, että oppilaiden tulisi saavuttaa opetuksessa käyttökelpoista tietoa. Klafki näyttäisi ajattelevan, että edellytyksenä sovellettavan tiedon omaksumiselle on käsiteltyjen yleisten periaatteiden ymmärtäminen. Jotta se olisi mahdollista, tulisi oppilaiden käsittää, millä tavalla kategoriat vastaavat niiden taustalla oleviin inhimillisen elämän haasteisiin (Klafki, 1964b, s. 41).

### 5.3 Yhteenvetoa

Kategoriaalisen sivistyksen teoria ottaa kantaa yleisten periaatteiden rooliin todellisuuden rakenteessa ja inhimillisessä kokemuksessa, materiaaliseen ja formaaliseen ulottuvuuteen sivistysprosessissa, opetuksessa käsiteltäviin esimerkkeihin yleisistä periaatteista, oppisisältöjen sivistävyyden ehtoihin ja opetuksen metodisiin lähestymistapoihin. Niiden osalta sivistysprosessista ja sivistävästä opetuksesta esitetään seuraavia ajatuksia:

#### Taulukko 10. Kategoriaalisesti sivistävä kouluopetus.

Aihealue	Sisältö
Käsitys todellisuudesta ja kokemuksesta	Maailma on jäsentynyt yleisten periaatteiden kautta Inhimillinen ajattelu ja toiminta edellyttävät yleisiä periaatteita Eri todellisuuden alueilla on toisistaan poikkeavat kategoriaaliset rakenteensa Aineellinen ja kulttuurinen maailma on jatkuvan historiallisen muutoksen alainen Kategoriaalinen sivistys on yhtä aikaa materiaalista ja formaalista

Aihealue	Sisältö
Materiaalinen ja formaali sivistys	Sivistysprosessissa ihminen omaksuu yleisiä periaatteita (materiaalinen sivistys), jotka tulevat hänelle ajattelun ja toiminnan välineiksi (formaalinen sivistys)
Opetuksessa käsiteltävät esimerkit	Opetuksessa tulee käsitellä yksittäisiä esimerkkejä fundamentaalisista ja elementaarista periaatteista Yksittäisten esimerkkien muotoja ovat a) eksemplaarinen, b) tyypillinen, c) klassinen, d) representatiivinen, e) yksinkertaiset tavoitemuodot ja f) yksinkertaiset esteettiset muodot
Sisältöjen sivistävyys	Oppisisällöt ovat sivistäviä, kun a) ne edustavat fundamentaalisia tai elementaarisia periaatteita eri tiedonaloilta, b) ne liittyvät oppilaiden kokemuksiin ja intresseihin, c) ne kytkeytyvät oppilaiden kokemuksiin historiasta ja nykyhetkestä ja d) oppilaat voivat ymmärtää itse sisältöjen merkityksen omalle tulevaisuudelleen
Metodiikka	Kategorioiden ymmärtäminen edellyttää niiden taustalla olevien inhimillisen elämän haasteiden käsittämistä Sivistävässä oppimisessa a) oppilaita autetaan ymmärtämään virheellisiä käsityksiään, b) herätetään heissä kysymyksiä ja c) autetaan heitä vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman itsenäisesti.

Kategoriaalisen sivistyksen teorian keskeisenä ajatuksena on, että sivistysprosessissa ihminen omaksuu yleisiä kulttuurisia periaatteita, jotka tulevat hänelle ajattelun ja toiminnan välineiksi. Opetuksen sisältöjen sivistävyys riippuu oppilaiden subjektiviteetista sekä nykyhetken ja tulevaisuuden maailman objektiivisesta tilasta. Siksi pelkästään sisältöjen välittäminen oppilaille riippumatta heidän subjektiviteetistaan ei ole sivistävää. Sen sijaan sivistävässä opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden kokemukset ja intressit ja valikoidaan opetettavia sisältöjä niiden perusteella. Tästä syystä Klafkin sivistysteoreettista didaktiikkaa luonnehtii subjektiivisen ja objektiivisen välittyminen. Mikäli opetuksessa lähdetään liikkeelle pelkästään oppiaineiden tietorakenteista, voivat sisällöt jäädä oppilaille täysin ulkoisiksi, jolloin opetuksesta tulee mukautumista koulun vaatimukseen. Jos taas oppilaat saavat opiskella koulussa mitä tahansa, ei opetus valmenna heitä välttämättä toimimaan tulevaisuuden maailmassa aktiivisina, kriittisinä ja eettisinä kansalaisina. Tarvitaan siis kolmas tie, jossa opetus on yhtä aikaa perusteltavissa subjektiivisesta ja objektiivisesta näkökulmasta. Henkityhteellisessä positiossaan Klafki katsoo, että opettajan tulisi aktiivisesti opetella tuntemaan oppilaitaan, jotta hän voisi arvioida heidän näkökulmastaan, milloin ja miten he voivat ymmärtää opetuksen relevanssin itselleen (ks. Koch-Priewe, 2017, s. 143–144). Kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa Klafki lisää

tähän lähtökohtaan, että opetusta olisi suunniteltava ja perusteltava oppilaiden kanssa.



## 6 Emansipatorinen opetus kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa

Väitöskirjani edellisissä luvuissa kuvasin kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideaalia ja teoriaa kategoriaalisesta sivistyksestä. Tarkastelin, mitä päämääriä kouluopetuksella tulisi olla ja kuinka opetus voi olla sivistävää. En vielä käsitellyt kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemystä siitä, mitä lähestymistapoja, menetelmiä ja teemoja sekä sosiaalikasvatuksen muotoja opetuksessa olisi hyödynnettävä, jotta se kehittäisi oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä kategoriaalisen sivistyksen merkityksessä. Tässä luvussa kiinnitän huomiota kriittis-konstruktivisen didaktiikan kouluopetuksen malliin, jossa valaistaan näitä kysymyksiä.

### 6.1 Mallin lähtökohdat

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* rakentuu siten, että teoksen kaksi ensimmäistä artikkelia muodostavat kriittis-konstruktivisen didaktiikan perusteet. Ne kuvaavat, mitä on sivistys, jota kouluopetuksen tulisi edistää. Kolmas artikkeli *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* mallintaa yleisellä tasolla, kuinka oppilaita voidaan kasvattaa koulussa itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Teoksen loput seitsemän artikkelia käsittelevät yksityiskohtaisemmin erilaisia kouluopetukseen liittyviä teemoja: eksemplaarista opetusta, opetuksen tiedeperustaisuutta, eriyttämistä, suoritusperiaatetta, didaktista analyysyä, opetuksen kritiikkiä oppilaiden kanssa ja koulureformia. Tässä luvussa analysoin, selvennän ja kehitän kriittis-konstruktivisen didaktiikan mallia opetuksen yleisistä piirteistä. Kiinnitän huomiota pääasiassa *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen kolmanteen artikkeliin.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan kokonaismalli kouluopetuksesta – yleisine ja yksityiskohtaisine tekijöineen – voidaan tiivistää seuraavan taulukon avulla:

## Taulukko 11. Kouluopetus kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan aihealue	Aihealueen sisältö
Opetuksen yleiset lähtökohdat	Opetuksen tulee kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen Opetus on interaktiota Opetus on eksemplaarista Opetusta tulee perustella ja suunnitella diskursiivisesti oppilaiden kanssa Opetusta on eriytettävä Oppilaiden oppimista tulee arvioida laajojen yleistavoitteiden, yhteistyön ja oppimisprosessien näkökulmasta
Itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edistämisen keinot	
Kohdesuuntautunut opetus	
Potentiaalisesti emansipatoriset teemat	Konfliktianalyysit Teemat, jotka tekevät ymmärrettäväksi yhteiskunnallisia valtasuhteita ja niiden muutettavuutta Seksuaalikasvatuksen teemat, jotka selventävät oppilaita ahdistavia tai pelottavia kokemuksia Biokemian teemat, jotka auttavat ymmärtämään hygienian tai huumeilta ja riippuvaisuuksilta suojautumisen merkitystä
Emansipatoriset opetusmenetelmät	Ymmärtävä ja tutkiva oppiminen Itseohjautuva oppiminen ja itsekontrolli omasta oppimisesta Oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus oppimisessa
Demokraattinen sosiaalkasvatus	Oppilaiden ja opettajan koulun sisäisten ja ulkopuolisten sosiaalisen kokemusten sekä demokraattisen sosiaalkasvatuksen tavoitteiden tematisoiminen

Taulukkoon sisältyvät kaikki osat, joita *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa mainitaan. Koska tämän luvun tehtävänä on tulkita, analysoida ja kehittää didaktisen mallin käsitystä opetuksen yleisistä lähtökohdista *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* -artikkelissa, sivuutan useita edellisessä taulukossa mainittuja periaatteita. Otan esille opetuksen perustelun ja

suunnittelun oppilaiden kanssa, emansipatoriset opetusmenetelmät ja teemat sekä demokraattisen sosiaalikasvatuksen. Käsittelemättä jäävät tässä yhteydessä eksemplaarinen opetus, opetuksen tiedeperustaisuus, eriyttäminen ja suoritusperiaate.

Opetusmenetelmien ja -käytänteiden konkreettinen tarkastelu on melko harvinaista kasvatustieteessä. Niitä käsitellään pääasiassa opetusmalleja koskevassa teoriakirjallisuudessa ja opettajanoppaissa (ks. esim. Huschke, 1994; Peschel, 2012a). Pyrkimykseni konkretisoida kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa on siten omaperäinen. Nähdäkseni tutkimuksellani on kuitenkin yleisempää kasvatustieteellistä merkitystä. Suomalaisessa kasvatustieteessä on nimittäin esitetty virheellisiä käsityksiä siitä, millaisia lähtökohtia erilaisilla opetustavoilla on. Esimerkiksi Saarinen (2020) selvittää tutkimuksessaan itseohjautuvan oppimisen vaikutuksia, mutta käyttää aineistonaan dataa tutkivasta oppimisesta (ks. Moilanen, 2021). Hän siis sekoittaa erilaiset opetustavat toisiinsa ja esittää niistä kyseenalaisia päätelmiä. Seuraava esitykseni kriittis-konstruktivisen didaktiikan kouluopetuksen mallista auttaa välttämään tällaisia ongelmia. Määrittelen erilaisia didaktisia peruskäsitteitä kuten avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen. Tätä tietoa voidaan hyödyntää, kun tarkastellaan, miten erilaiset opetustavat eroavat toisistaan ja millaista tutkimustietoa voitaisiin hyödyntää niiden vaikutusten arvioimisessa.

## **6.2 Opetuksen diskursiivinen perustelu ja yhteissuunnittelu**

Useissa yleisen didaktiikan koulukunnissa ajatellaan, ettei opettaja voi suunnitella opetusta yksin ja pitää oppilaitaan suunnitelmiensa objekteina, vaan oppilaat tulisi ottaa mukaan opetuksen suunnitteluun. Lothar Klingbergin dialektisessa didaktiikassa ja Wolfgang Schulzin opetusteoreettisessa didaktiikassa oppilaiden olisi osallistuttava opetuksen suunnitteluun (Jank & Meyer, 1991, s. 257–260, 282–284). Kriittis-konstruktivinen didaktiikka sisältää vastaavan lähtökohdan. Didaktisessa mallissa opetus ymmärretään interaktion, jossa oppilaat omaksuvat yhä itsenäisemmin tietoja, taitoja ja valmiuksia, joiden avulla he pystyvät toimimaan reflektiivisessä ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa historiallis-yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa (Klafki, 2007, s. 124–145). Oppilaiden jatkuvasti aktiivisempi rooli opetuksessa viittaa opetuksen diskursiiviseen perusteluun ja suunnitteluun. Toisin sanottuna oppilaat omaksuvat tietoja, taitoja ja valmiuksia yhä itsenäisemmin, kun he perustelevat ja suunnittelevat opetusta opettajan kanssa kasvavassa määrin.

Kuvaan seuraavaksi, mitä opetuksen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa merkitsevät kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Esittelen myös, miksi Klafki vaatii tällaista lähtökohtaa opetukselle. Lisäksi havainnollistan, mitä opetuksen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa voisi merkitä käytännössä koulun arjessa.

### **6.2.1 Käytännön perusteet**

Opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu merkitsevät kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden vaatimista oppilailta. ”Itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden periaatteet tulee toteuttaa opetus- ja oppimisprosessissa jatkuvasti kasvavalla vaikeus- ja vaatimustasolla: oppilaiden suunnitteleman opetuksen tai yksittäisten opetuksen vaiheiden, oppilaiden kanssa toteutetun opetuksen kritiikin ja opetusta koskevan opetuksen muodossa” (Klafki, 2007, s. 129). Oppilaat saavat siis tilaisuuden harjoitella koulussa itsemääräämisessä, osallistumisessa ja solidaarisuudessa tarvittavia taitoja, kun he ottavat osaa opetuksen suunnitteluun ja perusteluun. Tähän päämäärään voidaan pyrkiä kolmen erilaisen pedagogisen menetelmän avulla. Niitä ovat opetuksen yhteissuunnittelu, opetuksen kritiikki ja opetus opetuksesta. Näistä käytännteistä viimeiseksi mainittua voidaan kutsua myös metaopetukseksi (ks. Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 268).

Miksi sitten opetusta tulisi perustella ja suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa? Koch-Priewe (2017) on analysoinut perusteellisesti opetuksen yhteissuunnittelua kategoriaalisen sivistyksen teorian näkökulmasta. Hän esittää, että opetuksen yhteissuunnittelua tarvitaan, jotta opetuksen sisällöt olisivat relevantteja oppilaille, mikä on sivistävän opetuksen ehto. Opetuksen sivistävyys edellyttää opetuksen yhteissuunnittelua, koska vain oppilaat voivat sanoa viime kädessä, onko oppisisällöillä subjektiivista relevanssia heille (Koch-Priewe, 2017, s. 143). Tämä tulkinta on perusteltu. Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa, että opetukseen tulisi valita sisältöjä, jotka ovat relevantteja oppilaiden menneisyydelle, nykyhetkelle ja tulevaisuudelle. Toisin sanottuna sisältöjen olisi liityttävä oppilaiden intresseihin, ja heidän tulisi voida tiedostaa itse, että ne ovat tärkeitä nykyhetken ymmärtämisen ja heidän tulevaisuutensa kannalta. Artikkelissaan *Grundzüge kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki (2007, s. 129) muistuttaa, että opetuksen olisi oltava tutkivaa, merkityksellistä, ymmärtävää ja olennaiseen keskittyvää. Hän lisää, että tällaisten oppimisprosessien edistäminen edellyttää opetuksen suunnittelua ja perustelua oppilaiden kanssa. ”Jos opetuksen on määrä auttaa näin ymmärrettyjä ’kohdesuuntautuneita’ sekä interaktiivisia ja sosiaalisia

oppimisprosesseja, tulee sitä perustella ja suunnitella diskursiivisesti oppilaille ja kasvavassa määrin heidän kanssaan” (Klafki, 2007, s. 129). Koska eksemplaarisen opetuksen eräs lähtökohta on, että opetus nojaa oppilaiden kokemuksille ja intresseille, voidaan päätellä, että opetuksen perustelu ja yhteissuunnittelu oppilaiden kanssa tähtäävät siihen, että oppilaat voisivat kokea opetuksen merkityksellisenä itselleen.

Vaikka Koch-Priewen (2017) tulkinta on perusteltu, jää siitä puuttumaan eräs syy opetuksen perustelulle ja suunnittelulle oppilaiden kanssa. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa nähdään, että opetuksen tulisi kehittää oppilaiden diskurssikykyä. Artikkelissaan *Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft bei der Bestimmung von Zielen der Erziehung* Klafki esittää, että tavoite oppilaiden diskurssikyvyn edistämisestä on keskeisessä asemassa opetuksen diskursiivisessa perustelussa ja yhteissuunnittelussa:

Kasvatuksen tulee olla systemaattisesti ja jatkuvasti suuntautunutta kasvavan sukupolven tai oppilaiden diskurssikyvyn kehitykseen. ... Kasvattajien ja opettajien kaikilla pedagogis-intentionaalisessa toiminnassaan seuraamalla normatiivisilla odotuksilla on aluksi vain väliaikainen ja oletettu pätevyys. Tällaiset odotukset tulee altistaa pedagogisessa prosessissa itsessään yhä uudestaan argumentatiiviselle koettelulle praktisessa diskurssissa oppilaiden kanssa. (Klafki, 1998e)

Tämä lähtökohta tarkoittaa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden konkretisoimista koulun arjessa. Kun opetusta perustellaan ja suunnitellaan yhdessä oppilaiden kanssa, saavat oppilaat tilaisuuden harjoitella praktisia diskursseja; heille tarjotaan mahdollisuuksia artikuloida omia näkemyksiään, perustella niitä, kritisoida muiden ajatuksia ja rakentaa konsensusta siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Opetuksen perustelua ja yhteissuunnittelua tarvitaan siis oppimisen laadun parantamisen ohessa myös oppilaiden itsemääräämisen-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehittämiseksi.<sup>71</sup>

Opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa voivat tarkoittaa kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa kolmea erilaista asiaa: opetuksen

---

<sup>71</sup> Kansanen ja Uusikylä (1981) perustelevat opetuksen yhteissuunnittelua suurin piirtein samalla tavalla kuin Klafki. Heidän mukaansa menettelytavan tarkoituksena on edistää oppilaiden kasvua demokratiaan, kriittisyyteen, järkevien valintojen tekemiseen, itsenäisyyteen, luovuuteen, aloitekykyyn, empatiaan, sensitiivisyyteen ja realistiseen minäkäsitykseen, minkä lisäksi sen päämääränä on parantaa koulun ilmapiiriä ja työrauhaa sekä oppilaiden opiskelumotivaatiota ja suunnittelutaitoja (Kansanen & Uusikylä, 1981, s. 118). Toisin sanottuna opetuksen yhteissuunnittelu edistää oppimista, mutta se myös kehittää oppilaiden taitoja ja valmiuksia.

yhteissuunnittelua, metaopetusta ja opetuksen kritiikkiä. Klafki ei kuvaa millään tavalla, mitä opetuksen suunnittelu ja metaopetus merkitsevät. Opetuksen kritiikistä hän esittää yhden tapausesimerkin (ks. Klafki, 2007, s. 288–290). Siten kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka ei kykene tarjoamaan opettajille riittäviä ohjeita opetuksen suunnitteluun. He saavat didaktisesta mallista yleistä tietoa siitä, että opetusta tulisi suunnitella, pohtia ja kritisoida jotenkin oppilaiden kanssa. Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka ei kuitenkaan osoita heille, miten nämä asiat olisivat käytännössä mahdollisia. Siksi konkretisoin seuraavaksi, mitä opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu voisivat merkitä koulun arjessa. Osoitan myös, millä tavalla nämä käytänteet liittyvät kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysteoriaan.

### **6.2.2 Opetuksen yhteissuunnittelu**

Opetuksen yhteissuunnittelulla tarkoitetaan yleisellä tasolla sitä, että oppilaat keskustelevat opettajan kanssa tulevasta opetuksesta ja ottavat osaa siitä päättämiseen (ks. Kansanen & Uusikylä, 1981, s. 120; Schulz, 1996, s. 46). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa jää epäselväksi, mitä opetuksen yhteissuunnittelu tarkalleen ottaen on. On ilmeistä, että oppilaiden tulisi olla mukana suunnitteluprosessissa, mutta Klafki ei esitä, miten sen tulisi tapahtua. Klafkin artikkelin *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik* didaktisen analyysin mallissa opetuksen yhteissuunnittelu tulee esille opetuksen perusteiden ja arvioinnin yhteydessä (ks. Klafki, 2007, s. 273, 280–281). Opetuksen perustelussa arvioidaan, miten opetettava sisältö kytkeytyy oppilaiden nykyhetkeen ja tulevaisuuteen sekä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteisiin (ks. Klafki, 2007, s. 271–278). Klafki näyttäisi siis ajattelevan, että opetuksen yhteissuunnittelussa oppilaat voidaan ottaa mukaan ainakin oppisisällön relevanssin arvioimiseen ja arvioinnista päättämiseen. Toisessa yhteydessä hän kuitenkin täsmentää, että oppilaiden kanssa tulisi perustella ja suunnitella kasvavalla vaatimustasolla opetuksen tavoitteita, sisältöjä, teemoja, menetelmiä ja välineitä (Klafki, 1995c, s. 101). Näyttää siis siltä, että opetuksen yhteissuunnittelussa voidaan huomioida myös muitakin kuin didaktista analyysiä koskevassa artikkelissa mainittuja tekijöitä.

Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan opetuksen yhteissuunnittelun idean täsmentämiseen soveltuvat parhaiten Schulzin (1996) sekä Kansanen ja Uusikylän (1981) näkemykset opetuksen yhteissuunnittelusta. Wolfgang Schulz on kehittänyt

yleisluontoisen mallin siitä, millaisilla tavoilla opetusta voidaan suunnitella oppilaiden kanssa. Hän erottaa opettajan aloittaman suunnitelman, oppilaiden aloittaman suunnitelman sekä opettajan ja oppilaiden yhdessä aloittaman suunnitelman (Schulz, 1996, s. 46). Tämä jäsenitys on täydellinen siinä mielessä, että se sisältää kaikki loogiset vaihtoehdot opetuksen yhteissuunnitteluun koulun kontekstissa, ellei oppilaiden vanhempia oteta huomioon. Schulzin ajatuksena on, että suunnittelun aloittava taho määrittää alustavasti opetuksen tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja välineet. Seuraavaksi alustavasta suunnitelmasta neuvotellaan yhdessä muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Lopuksi tehdään päätöksiä siitä, miten alustavaa suunnitelmaa täsmennetään. Tämä käy ilmi seuraavasta taulukosta, jonka Schulz (1996) esittää:

**Taulukko 12. Opetuksen yhteissuunnittelun muodot (Schulz, 1996, s. 46).**

Opettaja aloittaa suunnitelman	Oppilaat aloittavat suunnitelman	Opettaja ja oppilaat aloittavat suunnitelman
Opettaja selvittää, mitä päämääriä (intentiona) ja sisältöjä/asioita hän haluaa yhdistää, miten hän arvioi oppilaiden kokemukset ja intressit (lähtötilanteen), mitä opetus-oppimistapoja (menetelmiä) hän pitää soveltuvina, mitä välineitä (välineet) he voisivat käyttää ja mistä hän haluaa tietää, että tavoitteet on saavutettu (arviointi); opettaja kysyy itseltään, onko hän arvioinut realistisesti opetuksen reunaehdot (opetussuunnitelman, tuntikehyksen, tilat ja materiaalit).	Luokka, kurssi tai oppilaiden suunnitteluryhmä muodostaa käsityksen siitä, mitä he haluavat oppia omien kokemustensa ja intressiensä perusteella. He selvittävät, mitä he tietävät tavoitteesta ja mitä heidän tulee tietää siitä sen saavuttaakseen. He pohtivat, mitä teitä he haluavat ottaa tavoitteen saavuttamiseksi, mitä apuvälineitä he tarvitsevat ja mistä he haluavat tietää, että tavoite on saavutettu. Ehkä he tekevät suunnitelman käsitelläkseen keskipitkällä aikavälillä ajankohtaista kysymystä, ehkä he haluavat tehdä vastaehdotuksen opettajalle; ehkä he ovat jo arvioineet myös opetussuunnitelman vaatimuksia.	Opettaja ja suunnittelevat oppilaat (suunnittelutiimi) keskustelevat erilaisista mahdollisista tavoitteenasetteluista heidän intressiensä ja esikokemustensa näkökulmasta – tuloksena alustava tavoitteenasettelu. He kehittävät tavoitteenasettelua yksityiskohtaisemmaksi analysoimalla sisällön struktuuria (opettaja) sekä koulun edellytyksiä ja huolehdittavia apuvälineitä (opettaja ja oppilaat). He suunnittelevat työnjaon opetuksen toteutuksessa ja mahdolliset menettelytavat pitäen silmällä tulosta, jonka tulisi seurata oppimista. Samalla pohditaan vaihtoehtoja ja erityistehtäviä.

Opettaja aloittaa suunnitelman	Oppilaat aloittavat suunnitelman	Opettaja ja oppilaat aloittavat suunnitelman
Opettaja arvioi sen jälkeen, ovatko hänen ratkaisunsa oppilaille ymmärrettävästi perusteltuja; opettaja laatii kysymyksiä todentaakseen, onko hän ottanut riittäväällä tavalla huomioon oppilaiden kokemukset ja intressit; opettaja pohtii, mitä vaihtoehtoja ja vapauksia oppilaille voidaan tarjota.	Oppilaat työstävät suunnittelun tuloksiaan siten, että he voivat keskustella niistä opettajan kanssa tai esittää ne oppilaille, jotka eivät olleet mukana suunnitteluprosessissa; he painottavat erityisesti suunnitelman perusteita sekä opettajalta tai muilta asiantuntijoilta tarvitsemaansa apua. Oppilaat pohtivat, mitä vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia he voivat esittää opettajalle vastatakseen hänen oletettuihin intresseihinsä.	Suunnittelutiimi työstää suunnitelmaansa, jotta siitä voidaan keskustella sellaisten tahojen kanssa, jotka eivät olleet mukana suunnittelussa (aineopettajat, luokkakaverit tai rinnakkaisluokat). Tavoitteena on, että he voivat ymmärtää suunnitelman, arvioida sitä ja päästä siitä sopimukseen. Kenenkään ei tulisi ottaa oppimistehtävää, jonka hyötyä hän ei ole ymmärtänyt, paitsi jos opettajalle ja oppilaille on olemassa pakollisia reunaehtoja, joita ei voida ylittää. Tämä koskee kaikkia kolmea vaihtoehtoa.
Opettaja esittää alustavat pohdintansa oppilaille siten, että he ymmärtävät ne, voivat muodostaa niihin kantansa ja päästä sopimukseen opettajan kanssa.	Oppilaat esittävät alustavat pohdintansa opettajalla tai toisille oppilaille tavoitteenaan, että opettaja voi ymmärtää ne, kommentoida niitä omasta näkökulmastaan ja päästä sopimukseen oppilaiden kanssa.	Suunnittelutiimi esittää suunnitelman henkilöille, jotka eivät olleet mukana, tavoitteenaan päästä sopimukseen heidän kanssaan.

Schulzin opetuksen yhteissuunnittelun mallin vahvuutena on erilaisten yhteissuunnittelun muotojen huomioiminen. Hän esittää kattavan käsityksen siitä, millä eri tavoilla oppilaat voivat ottaa osaa opetuksesta päättämiseen. Mallin haasteena on, ettei Schulz kuvaa, miten oppilaiden kanssa keskustellaan ja päätetään alustavasta suunnitelmasta. Siksi malli ei anna opettajille riittäviä ohjeita opetuksen yhteissuunnitteluun.

Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä ovat kehittäneet konkreettisemmän opetuksen yhteissuunnittelun mallin, joka edustaa opettajan aloittamaa suunnitelmaa. Mallissa opetuksen yhteissuunnittelu jakautuu kolmeen vaiheeseen. Niitä ovat preinteraktiivinen, interaktiivinen ja postinteraktiivinen vaihe (Kansanen & Uusikylä, 1981, s. 121–122, 135–140, 153; Uusikylä, 1976, s. 17). Preinteraktiivinen vaihe edeltää varsinaista opetuksen yhteissuunnittelua. Siinä opettaja tekee tulevasta opetuksesta kirjallisen esisuunnitelman, jossa hän päättää



joistakin opetusta koskevista asioista ja jättää toisia asioita oppilaiden päätettäväksi. Samalla oppilaat valmistautuvat yhteissuunnitteluun etsimällä itsenäisesti materiaaleja ja perehtymällä opetuksen aiheeseen. Interaktiivinen vaihe jakautuu kolmeen osavaiheeseen. Niitä ovat yhteinen suunnittelu, varsinainen välitön interaktio ja yhteinen evaluointi (Uusikylä, 1976, s. 17). Yhteisessä suunnittelussa tapahtuu varsinainen opetuksen yhteissuunnittelu. Oppilaiden kanssa käsitellään opettajan esisuunnitelmaa ja tehdään siihen täydennyksiä. Esisuunnitelman täsmentämisestä sovitaan oppilaiden ehdotusten pohjalta demokraattisesti yhdessä neuvottelemalla tai äänestämällä. Varsinaisen välittömän interaktion vaiheessa toteutetaan oppilaiden kanssa tehty yhteissuunnitelma. Sen jälkeen arvioidaan oppimisen tuloksellisuutta. Postinteraktiivinen vaihe muodostaa viimeisen yhteissuunnittelun vaiheen. Siinä opettaja ja oppilaat arvioivat opetuksen kehittämisen tarpeita.

Kansasen ja Uusikylän opetuksen yhteissuunnittelun malli täsmentää, kuinka oppilaiden kanssa tulisi keskustella ja päättää esisuunnitelmasta. Oppilaat siis saavat esittää erilaisia näkemyksiä, joista voidaan esimerkiksi äänestää paras vaihtoehto kriittisen keskustelun jälkeen. Äänestys ei ole kuitenkaan ainoa mahdollinen päätöksentekokeino. Oppilaiden osallistumisen teoriassa nähdään, että oppilaat voivat vaikuttaa koulussa myös siten, että opettaja huomioi heidän näkemyksensä (Shier, 2001). On siis mahdollista, että opettaja kuulee oppilaiden ajatuksia esisuunnitelmasta ja muokkaa sitä perustelluimpien ehdotusten avulla. Siten Kansasen ja Uusikylän mallia tulisi kehittää eteenpäin päätöksentekokeinojen osalta. Tästä huolimatta Schulzin sekä Kansasen ja Uusikylän mallit soveltuvat kriittis-konstruktivisen didaktiikan konkretisoimiseen, ja näistä malleista saadaan tietoa siitä, mitä opetuksen yhteissuunnittelu voisi tarkoittaa koulun arjessa.

Opetuksen yhteissuunnittelu sopii yhteen opetussuunnitelman ennalta määritettyjen lähtökohtien kanssa siten, etteivät oppilaat voi vaatia mitä tahansa tavoitteita ja sisältöjä opetukseen, vaan opettaja asettaa heille reunaehdoja. Käytännössä opettaja voi hylätä oppilaiden ehdotuksia ja sallia heidän suunnitella vain opetusta, joka kytkeytyy opetuksen päämääriin. Yhteissuunnittelua voidaan toteuttaa myös siten, että oppilaat vaikuttavat pääasiassa opetuksen menetelmiin ja materiaaleihin. Toimintatapa ei ole siten ristiriidassa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteiden kanssa.

### 6.2.3 *Metaopetus*

Opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa pitää kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa sisällään opetuksen opetuksesta (Unterricht über Unterricht). Klafki ei täsmennä käsitettä millään tavalla. Opetuksen yhteissuunnittelun tavoin kyse ei ole hänen omasta keksinnöstään, vaan muut kasvatustieteilijät ovat kehittäneet aikaisemmin malleja opetusta koskevasta opetuksesta, johon viitataan myös metaopetuksen käsitteellä (ks. Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 268). Metaopetus tarkoittaa yleisellä tasolla opetusta koskevien kysymysten käsittelyä oppilaiden kanssa. Sitä voidaan toteuttaa joustavasti eri mittaisia aikoja, eikä se edellytä aina omaa oppituntiaan (Hilger, 1980, s. 91).

Metaopetusta on perusteltu kasvatustieteessä useilla argumenteilla. Hilger näkee opetusta koskevan opetuksen keskeisenä tehtävänä oppilaiden oppimisen omistajuuden edistämisen. Metaopetuksessa oppilaiden tulisi nimittäin tulla oman oppimisensa subjekteiksi (Hilger, 1980, s. 91). Lisäksi Hilger mainitsee muita osatavoitteita käsitellessään metaopetuksen muotoja. Menetelmän päämääränä on auttaa opettajaa huomioimaan oppilaiden intressejä, tarpeita ja odotuksia, kehittää oppilaiden kykyä metakommunikaatioon ja erilaisten näkökulmien ymmärtämiseen, vahvistaa heidän luovuuttaan ja itsekriittisyyttään, edistää opetuksen tehokkuutta ja tehdä opetuksesta itsekriittistä (Hilger, 1980, s. 91–96). Hiller-Ketterer ja Hiller (1974) määrittelevät metaopetuksen tavoitteita osittain vastaavalla tavalla. He ajattelevat, että oppilaiden emansipaation edistäminen opetuksessa edellyttää opetusta opetuksesta. Tarkemmin ottaen metaopetuksen avulla voidaan edistää oppilaissa emansipoitunutta tietoisuutta sekä kriittistä toimintakykyä ja -valmiutta (Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 268). Tämä perustuu siihen, että metaopetus yhtäältä auttaa oppilaita vapautumaan passiivisen objektin roolista ja toisaalta sen avulla on mahdollista ratkaista opetukseen liittyviä paradokseja <sup>72</sup>. Jälkimmäiseen aspektiin liittyen metaopetuksessa voidaan ensinnäkin selventää ja problematisoida opetuksen taustalla olevia poliittisia edellytyksiä ja auttaa oppilaita tiedostamaan, mitä intressejä opetuksen lähtökohtana voi ja ei voi olla, toiseksi käsitellä ristiriitoja opetussuunnitelmassa sivistävinä nähtyjen sisältöjen ja oppilaiden niihin liittämien merkitysten välillä, kolmanneksi pohtia, missä yhteiskunnallisissa konteksteissa opittuja tietoja ja taitoja tarvitaan ja neljänneksi arvioida oppilaiden kanssa kysymyksiä siitä, miten

---

<sup>72</sup> Tällaisia paradokseja ovat arvoneutraalius vs. indoktrinaatio, kulttuuristuminen vs. sosialisaatio, yksittäiskvalifikaatioiden harjoittelu vs. mielekkään toiminnan rakentuminen sekä nykyhetki vs. tulevaisuus (Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 269–271).

opetuksessa voitaisiin huomioida yhtä aikaa oppilaiden sisällöille antamat merkitykset nykyhetkessä ja sisältöjen avaamat mahdollisuudet tulevaisuudessa (Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 269–271). Siten metaopetus mahdollistaa yhteiskuntakriittisen poliittisen kasvatuksen, kehittää oppilaiden suunnittelutaitoja, tarjoaa oppilaille tilaisuuksia ymmärtää opetuksen relevanssia ja auttaa opettajaa suunnittelemaan opetusta niin, että oppilaiden subjektiviteetti ja kouluopetuksen päämäärät pidetään mielessä.

Edellä mainitut metaopetuksen tavoitteet sopivat hyvin yhteen kriittis-konstruktivisen didaktiikan kanssa. Kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaan opetuksen tulisi olla relevanttia sekä oppilaiden kokemusten ja intressien että tulevaisuuden vaatimusten kannalta. Metaopetus näyttäisi auttavan opettajaa huomioimaan oppilaiden subjektiviteetin. Oppilaille se taas tarjoaa tilaisuuksia hahmottaa, millä tavalla sisällöt ovat relevantteja heidän tulevaisuudelleen. Nämä asiat edistävät opetuksen sivistävyyttä eli omakohtaisuutta, syvällisyyttä ja merkityksellisyyttä. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa metaopetuksen tavoitteena on myös edistää oppilaiden diskurssikyvyn kehitystä. Kun opettaja ja oppilaat refleктоivat luokan vuorovaikutusta, voivat he oletettavasti omaksua diskurssikyvyn edellyttämiä kommunikatiivisia valmiuksia. Ainakin Hilger (1980, s. 93) ajattelee näin. Lisäksi kiinnostavaa on, että metaopetuksessa voidaan käsitellä opetuksen taustalla olevia intressejä, jolloin indoktrinaation vaara voidaan välttää. Tämä seikka on tärkeä kriittis-konstruktivisen didaktiikan kannalta, mutta jostain syystä Klafki ei tuo sitä esille. Kriittis-konstruktivista didaktiikkaa tulisi siksi tämentää niin, että metaopetus mahdollistaa osaltaan yhteiskuntakriittistä poliittista kasvatusta.

Metaopetus ei ole mikään yksittäinen menetelmä, vaan paremminkin opetustyyli, jota voidaan toteuttaa erilaisilla tavoilla. Tutkijat ovat esittäneet erilaisia käsityksiä opetusta koskevan opetuksen lajeista. Hiller-Ketterer ja Hiller (1974) kuvaavat neljää metaopetuksen muotoa, jotka pitävät sisällään suuren määrän osamenetelmiä. Ne on kaikkein selkeintä ilmaista taulukon avulla:

**Taulukko 13. Metaopetuksen muodot (Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 272–277).**

Metaopetuksen muoto	Asiat, joita metaopetuksessa tehdään
Opetusta koskevan opetuksen menettelytavat, jotka tekevät opetuksen kulun ymmärrettäväksi ja läpinäkyväksi oppilaille	Opetuksen tavoitteiden ja valittujen opetusmenetelmien perustelu opetuksen aluksi Menneiden, nykyisten ja tulevien opetusvaiheiden jäsentäminen opetuksen aikana

Metaopetuksen muoto	Asiat, joita metaopetuksessa tehdään
	Oppituntien tavoitteen- ja tehtävänasetteluiden selventäminen
Opetusta koskevan opetuksen menettelytavat, jotka kehittävät oppilaiden kykyä analysoida ja suunnitella opetusprosesseja	Opetuksen suunnitelmien esittely oppituntien alussa Opetuksesta tehtyjen nauhoitteiden analyysi oppilaiden kanssa Opetuksen kulun, osien ja strategioiden havainnollistaminen symbolien avulla Opettajan ja oppilaiden roolien ja kommunikaation analyysi ja kehittäminen Oppilaiden ottaminen mukaan opetuksen teemoista päättämiseen Läksyjen pedagogisen roolin tarkastelu ja oppilaiden osallistaminen kotitehtävien valintaan
Opetusta koskevan opetuksen menettelytavat, joissa problematisoidaan yksittäisten oppiaineiden merkitystä	Oppikirjojen kriittinen arvioiminen Opetussuunnitelman analyysi Yksittäisten oppiaineiden pohtiminen
Opetusta koskevan opetuksen menettelytavat, joissa pohditaan koulun ja opetuksen instituutioiden funktioita koskevia yleisiä kysymyksiä	Oppilaiden kanssa pohditaan kouluorganisaation perusongelmia, opetussuunnitelmien laadinnan pääkysymyksiä, opetuksen keskeisiä päämääriä ja koulumuodon itseymmärrystä

Metaopetus on siis Hiller-Ketterille ja Hillerille heterogeeninen opetustapa, joka pitää sisällään useita osatavoitteita. Keskeisenä opetusta koskevan opetuksen tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään ja hahmottamaan kouluopetusta niin, että he kykenevät opiskelemaan tehokkaasti sekä arvioimaan opetusta kriittisesti.

Myös Hilgerin (1980) metaopetuksen malli kattaa useita menetelmiä. Hänen mukaansa opetusta koskevan opetuksen muotoja ovat: 1) opetuksen legitimaatio, 2) opetuksen ongelmien diagnoosi, 3) tietoteoreettinen reflektio, 4) oppimisstrategioiden selventäminen, 5) opetuksen yhteissuunnittelu, 6) ideologikritiikki, ja 7) oppimisen arvioiminen (Hilger, 1980, s. 91–96). Opetuksen legitimaatio viittaa opetuksen tavoitteiden perusteluun oppilaiden kanssa. Opetuksen ongelmien diagnoosi merkitsee vuorovaikutukseen liittyvien haasteiden käsittelyä ja ratkaisemista oppilaiden kanssa. Tietoteoreettisessa reflektiossa käsitellään yhteiskunnallisesti ehdollistuneita näkökulmia oppisisältöihin. Oppimisstrategioiden selventämisessä keskustellaan siitä, miten yksittäisten opetusvaiheiden avulla pyritään opetuksen kokonaistavoitteiden saavuttamiseen. Opetuksen yhteissuunnittelussa oppilaat saavat ilmaista omia ajatuksiaan opetuksesta ja ottaa osaa opetuksen suunnitteluun. Ideologikritiikki tarkoittaa opetuksen ja sen taustatekijöiden kriittistä analyysiä. Oppimisen

arvioimisessa on kyse yhteisen opetuksen onnistumisen tarkastelusta opetuksen päätyttyä. Hilgerin (1980) käsitys muistuttaa siten melko pitkälle Hiller-Ketterin ja Hillerin (1974) näkemystä metaopetuksesta. Ainoastaan tietoteoreettinen reflektio on siinä uusi metaopetuksen tapa.

Hiller-Kettererin ja Hillerin (1974) sekä Hilgerin (1980) metaopetuksen mallit sopivat hyvin yhteen kriittis-konstruktivisen didaktiikan kanssa. Niiden avulla voidaan täsmentää, millaisia menetelmiä metaopetuksessa tulisi hyödyntää ja mihin päämääriin niiden avulla olisi pyrittävä opetuksen sivistävyyttä ja oppilaiden diskurssikykyä edistettäessä. Toisin sanottuna kaikki opetusta koskevan opetuksen osamenetelmät ovat relevantteja kriittis-konstruktivisen didaktiikan päämäärien kannalta.

#### **6.2.4 Opetuksen kritiikki**

Opetuksen kritiikki ei ole opetuksen yhteissuunnittelun ja metaopetuksen tavoin yleinen kasvatustieteellinen periaate, jota olisi mahdollista selvittää muiden teoreetikkojen avulla. Sen sijaan Klafki näyttää kehittäneen käsitteen itse. Artikkeleissaan *Zur Unterrichtsanalyse: Schülermitbestimmung – ein fruchtbarer Ansatz und eine verspielte Chance – Porträtskizze und didaktische Einschätzung einer Unterrichtsstunde und ihrer Nachspiels sowie eine Nachbemerkung aus LehrerInnen-Sicht* ja *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule* hän käsittelee havainnoimaansa opetusta, jossa oppilaille oli tilaisuus kritisoida kouluopetusta. Artikkelit kuvaavat kouluvierailua ja sen jälkeistä pyrkimystä opetuksen muuttamiseen. Oppitunti kuului äidinkielen opetusjaksoon, jonka tavoitteena oli opetella pitämään esitelmää ja laatimaan pöytäkirjoja muiden pitämistä esitelmistä. Oppilaiden valittavana oli kolme aihetta, joista yksi oli oman koulun ongelmat. Artikkeleissaan Klafki kuvaa, kuinka yhdellä oppitunnilla käsiteltiin koulun ongelmia. Hän esittelee opetusta, jossa oppilas piti esitelmän kuvaamataidon opetuksen puutteista, minkä jälkeen niistä keskusteltiin koko luokan kanssa ja laadittiin vetoamus opetuksen muuttamiseksi. Oppilaan mukaan kuvataiteen opetuksessa opettajat määrittivät liian tarkkaan, millaisia tehtävien töiden tuli olla. Sen seurauksena oppilaat eivät voineet käyttää luovuuttaan työskentelyssään.

Klafkin esimerkistä käy ilmi, että opetuksen kritiikissä oppilaat saavat esittää näkemyksiään siitä, mitkä asiat ovat opetuksessa pielessä ja kuinka opetusta voitaisiin kehittää nykyistä paremmaksi. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan

tulkittamisen kannalta ongelmallista on, ettei yhden esimerkin pohjalta voida päätellä suoraan ilman aiheeseen liittyvien teorioiden tuntemusta, mitä muita asioita opetuksen kritiikki voisi tarkoittaa. Klafki tuskin kannattaa käsitystä, jonka mukaan opetuksen kritiikki on pelkästään oppitunneilla tapahtuvaa koulun ongelmien käsittelyä. Siksi ajatusta opetuksen kritiikistä tulee kehittää eteenpäin.

Oppilaiden osallistumisen teorioiden avulla voidaan täsmentää, millaiset toimintatavat tarjoavat oppilaille tilaisuuksia opetuksen kritisoimiseen (ks. Davies ym., 2005; Mager & Nowak, 2012). Institutionaalista oppilaiden osallistumisen keinoista ainakin luokkavaltuusto ja oppilaskuntatoiminta edistävät opetuksen kritiikkiä. Luokkavaltuusto on kerran viikossa pidettävä luokan kokous, jossa opettaja ja oppilaat käsittelevät mennyttä ja tulevaa koulutyötä. Heillä on mahdollisuus tehdä kuluvaan viikon aikana kirjallisia aloitteita kokouksia varten. Oppilaiden ja opettajan aloitteet voivat olla luonteeltaan positiivisia huomioita, kriittisiä havaintoja ja toiveita (Moilanen, 2019, s. 28–30). Luokkavaltuuston kokouksessa keskustellaan aloitteista, kehitetään niitä eteenpäin ja tehdään niitä koskevia päätöksiä joko neuvottelemalla tai äänestämällä. Siten menetelmä tukee oppilaiden mahdollisuuksia opetuksen kritisoimiseen. Oppilaskuntatoiminta on luokkavaltuustosta poiketen edustuksellista. Oppilaskunnan hallitukseen valitaan joka luokalta yksi tai kaksi oppilasta, joiden tehtävänä on edustaa oppilaiden intressejä koulussa. Oppilaskunnan hallitus kokoontuu säännöllisesti käsittelemään koulun asioita. Se kuulee oppilaita ja tiedottaa heille toiminnastaan. Yksittäiset oppilaat voivat kertoa toiveistaan ja kriittisistä havainnoistaan edustajaoppilaille, jotka sitten lähtevät viemään heidän asioitaan eteenpäin. Oppilaskunnan hallitus vaikuttaa koulun asioihin olemalla mukana koulun päätöksenteossa tai varaamalla rehtorilta neuvotteluajan (Heikkinen & Karhuvirta, 2010, s. 31–35; Nousiainen & Piekkari, 2007, s. 21). Näin ollen myös oppilaskuntatoiminta tarjoaa oppilaille keinoja opetuksen kritisoimiseen.

Koulun tehtäviä koskevassa artikkelissaan *Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft* Klafki sitoutuu kouludemokratian ideaan. Hän esittää artikkelissaan väitteitä, joista eräs kuuluu: ”demokraattinen ja humaani on koulu, joka asettaa itsensä ja sen opetuksen analyysin, kritiikin sekä parannusmahdollisuuksien suunnittelun ja kokeilun teemaksi ja kohteeksi yhä uudestaan oppilaiden kanssa” (Klafki, 2002, s. 61). Toisin sanottuna koulussa tulisi edistää aktiivisesti oppilaiden mahdollisuuksia opetuksen kritisoimiseen ja kehittämiseen. Oppilaiden osallistumisen mallien avulla voidaan täsmentää, mitä käytänteitä koulussa tulisi hyödyntää. Niitä ovat edellä kuvatut luokkavaltuusto- ja oppilaskuntatoiminta, jotka edustavat

institutionaalisia osallistumiskeinoja. Myös spontaani oppilaiden osallistuminen ja väliaikaiset koulun kehittämisen projektit tulevat kyseeseen (ks. Mager & Nowak, 2012).

### **6.3 Emansipatoriset opetusmenetelmät**

Kuvaan seuraavaksi, mitä kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan mukainen emansipatorinen kohdesuuntautunut opetus voisi olla käytännössä. Konkretisoin avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen kirjallisuutta käyttäen, mitkä opetusmenetelmät soveltuvat pedagogiseen toimintaan, joka edistää Klafkin mukaan oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä.

#### **6.3.1 Yleiset lähtökohdat**

Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa nähdään, että tietyt opetusmenetelmät edistävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Klafki ei nimeä tällaisia menetelmiä emansipatorisiksi, mutta tämä määrittely olisi perusteltu. Hän nimittäin kutsuu opetuksen teemoja, jotka kehittävät oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä, potentiaalisesti emansipatorisiksi teemoiksi. Koska opetuksen menetelmien vaikutukset eivät välttämättä riipu oppilaiden elämäntilanteista ja opetuksen yhteiskunnallisesta kontekstista, voidaan etuliitteestä ”potentiaalinen” luopua.

Emansipatorisia opetusmenetelmiä ovat kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa ”opetus- ja oppimismuodot, jotka tähtäävät ymmärtävään tai tutkivaan oppimiseen, kasvavaan määrään itseohjautuvuutta ja itsekontrollia oppilaan välttämättömiksi ymmärtämissään oppimisprosesseissa ja oppimiseen oppilaiden välisessä sosiaalisessa yhteistyössä” (Klafki, 2007, s. 124). Tämä määrittely pitää sisällään kolme erilaista opetusmenetelmätyyppiä. Ensimmäinen painottaa tutkivaa oppimista, toinen itseohjautuvuutta ja kolmas yhteistoimintaa. Ei ole täysin selvää, mihin opetusmenetelmiin Klafkin käyttämät käsitteet viittaavat. Esimerkiksi Meyerin (2003a, 2003b) opetusmenetelmiä koskevissa oppikirjoissa näitä termejä ei käytetä tutkivaa oppimista lukuun ottamatta. Sen sijaan teoksissa puhutaan avoimesta opetuksesta ja ryhmäopetuksesta. Tästä seuraa, että kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan mallia emansipatorisista opetusmenetelmistä on täsmennettävä, mikä tarkoittaa Klafkin käyttämien termien liittämistä vakiintuneisiin opetusmenetelmiä koskeviin käsitteisiin.

### 6.3.2 Avoin opetus

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan mukaan itseohjautuvuuteen ja itsekontrolliin omasta oppimisesta tähtäävät opetusmenetelmät edistävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Tämä määrittely on ongelmallinen, koska se jättää epäselväksi, mitä tällaiset opetusmenetelmät ovat ja mitä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakykyjä ne kehittävät. Ongelma voidaan ratkaista tarkastelemalla Klafkin kirjoitusta *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule*. Siinä Klafki määrittelee itsemääräämisen käsitettä ja kuvaa, kuinka kouluopetus voi edistää oppilaiden kykyä siihen. Hänen ajatuksenaan on, että oppilailta tulisi edellyttää omassa oppimisessaan itsenäistä toimintaa:

Oppiminen on lapsen tai nuoren ihmisen tärkein tehtävä koulussa. Mikäli koulun tahdotaan edistävän sitä, että oppilas saa yllykkeitä ja apua itsemääräämiskykynsä kehitykseen, tulee itsemääräämistä soveltaa tähän oppilaan päätehtävään: hänen tulee oppia koulussa oppimaan mahdollisimman itsenäisesti. Saksalaisessa didaktiikassa käytetään tästä usein ilmaisua: oppilaan tulee 'oppia oppimaan'. Hänen tulee tulla oppimisessaan vähittäin riippumattommaksi opettajasta. Toinen ilmaus samalle asialle kuuluu: hänen tulee oppia mahdollisimman 'itseohjautuvasti'. Lopulta löydämme myös tällaisen muotoilun: oppilaan tulee tulla oman oppimisensa subjektiksi; häntä ei saa tarkastella ja 'kohdella' objektina, joka on riippuvainen siitä, että opettaja opettaa ja ohjaa häntä jatkuvasti. (Klafki, 1998c)

Esseessään Klafki mainitsee viikkosuunnitelmaopetuksen (Wochenplanunterricht) (ks. Huschke, 1994) eräänä keinona, jonka avulla voidaan edistää oppilaiden itsemääräämistä oppimisessa. Viikkosuunnitelmaopetuksessa on kyse opetustavasta, jossa oppilaat saavat kouluviikon alussa suunnitelman tehtävistä, jotka heidän tulee tehdä kuluvan viikon aikana. Kouluviikko alkaa siten, että opettaja ja oppilaat käyvät yhdessä läpi viikkosuunnitelmaan kirjatut tehtävät. Näin varmistetaan, että oppilaat ymmärtävät, mitä heidän tulee tehdä. Oppilaat tekevät tehtäviä viikon aikana erikseen viikkosuunnitelmaopetusta varten varatuilla tunneilla, joita sisältyy lukujärjestykseen yleensä kolmesta kymmeneen kappaletta. He päättävät itse tehtävien tekemisen ajoittamisesta ja niihin käytettävästä ajasta. Oppilaat saavat myös valita, tekevätkö he niitä yksin, parin kanssa vai ryhmässä.



Lisäksi he tarkistavat tehtävät itsenäisesti. Viikon lopussa oppilaat ja opettaja kokoontuvat arvioimaan, kuinka työskentely sujui.

Viikkosuunnitelmaopetus on avoimen opetuksen menetelmä (Brügelmann, 2005; Peschel, 2012a, s. 50–55). Avoin opetus on opetustapa, joka perustuu oppilaiden intressien ja autonomian kunnioitukselle. Sen ideana on purkaa tarpeetonta opettajan valtaa, jotta oppilaiden itsemääräytyminen ja osallistuminen toteutuisivat koulun arjessa. Avoimen opetuksen menetelmät eroavat opettajajohtoisista opetustavoista siten, että ne mahdollistavat oppilaiden itsenäisen päätöksenteon omasta oppimisestaan. Opettaja ei opeta koko luokkaa kerralla, vaan hän ohjaa yksittäisten oppilaiden ja heidän ryhmiensä työskentelyä. Luokista löytyy usein demokraattisia käytänteitä, joiden avulla oppilaat voivat vaikuttaa yhteisiin asioihin kuten projekteihin ja luokan sääntöihin. Koululuokan ilmapiirin tulisi perustua luottamukselle, ymmärrykselle ja lämmölle, ja opettajan olisi oltava mahdollisimman tasavertaisessa asemassa oppilaiden kanssa. (Brügelmann, 2005; Jürgens, 2009, s. 46–47; Lauriala, 1987, s. 30–43; Peschel, 2012a, s. 76–81; Ramseger, 1992, s. 52–57.)

Avoimen opetuksen menetelmissä on kyse työtavoista, joissa oppilaat voivat tehdä päätöksiä omasta oppimisestaan. Avoimen opetuksen teoreetikot ovat tunnistaneeet avoimen opetuksen menetelmiä ja luokitelleet niitä oppilaiden valinnanvapauden suhteen (ks. Jürgens, 2009, s. 96–163; Peschel, 2012a, s. 82). Kattavimman näkemyksen erilaisista avoimen opetuksen menetelmistä ja niiden avoimuuden luonteesta on esittänyt Falko Peschel. Hänen luokittelunsa voidaan ilmaista seuraavan taulukon avulla:

**Taulukko 14. Avoimen opetuksen menetelmät (Peschel, 2012a, s. 82).**

Menetelmä	Organisatorinen avoimuus	Menetelmällinen avoimuus	Sisällöllinen avoimuus	Sosiaalinen avoimuus	Persoonallinen avoimuus
Opettajaohjoinen opetus	+ <sup>1</sup>	+	+	-	-
Asematyöskentely	+	+	+	-	-
Viikkosuunnitelmaopetus	++ <sup>2</sup>	+	+	-	-
Työpajaopetus	+++ <sup>3</sup>	++	+	-	-
Matkapäiväkirjaopetus	++	+++	+	-	-
Vapaa työ	+++	++	++	-	-
Projektorientoitunut opetus	+++	+++	++	-	-
Vapaat koulut (luokkavaltuusto jne.)	-	-	-	+++	+++
Avoimetus	+++	+++	+++	+++	+++

<sup>1</sup> + vähäinen painotus

<sup>2</sup> ++ keskiuuri painotus

<sup>3</sup> +++ suuri painotus

Taulukossa organisatorisella avoimuudella tarkoitetaan sitä, että oppilaat voivat vaikuttaa oppimisen aikaan ja paikkaan sekä siihen, kenen kanssa he opiskelevat. Menetelmällisesti avoimissa menetelmissä oppilaat voivat päättää itse oppimisen tavoista. Sisällöllisesti avoimet menetelmät mahdollistavat oppilaille itsenäisen päätöksenteon opetuksen sisällöistä. Sosiaalinen avoimuus merkitsee oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa luokan yhteisiin asioihin. Persoonallisessa avoimuudessa on kyse opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäisten välien tasa-arvoisuudesta.

Klafkin esiin nostama viikkosuunnitelmaopetus on eräs avoimen opetuksen menetelmä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että itseohjautuvuuteen ja itsekontrolliin omasta oppimisesta tähtäävät opetusmenetelmät ovat avoimen opetuksen työtapoja. Niissä on kyse menetelmistä, joissa oppilaat voivat tehdä itsenäisiä päätöksiä siitä, mitä, miten, missä, milloin ja kenen kanssa he opiskelevat. Viikkosuunnitelmaopetuksen ohessa muita avoimen opetuksen menetelmiä ovat vapaa työ, työpajaopetus, projektiopetus, matkapäiväkirjaopetus, valkoisen paperin didaktiikka ja sosiaalisen integraation didaktiikka.

Viikkosuunnitelmaopetus, vapaa työ ja työpajaopetus muistuttavat toisiaan siten, että niissä oppilaat tekevät tehtäviä, joita he voivat tarkistaa itsenäisesti. Vapaassa työssä opettaja valmistaa luokkaan tehtäväkorteista ja toiminnallisista materiaaleista oppimisympäristön, jota oppilaat hyödyntävät itsenäisesti

esimerkiksi yhden tunnin ajan joka päivä (Morgenthau, 2008, s. 38–65). Työpajaopetuksessa oppilaita varten tehdään vastaavanlainen oppimisympäristö, mutta se on suppeampi (Reichen, 1991, s. 61–87). Oppilaat tekevät siihen kuuluvia tehtäviä itsenäisesti lyhyemmän jakson aikana. Matkapäiväkirjaopetus, valkoisen paperin didaktiikka ja sosiaalisen integraation didaktiikka eroavat edellä mainituista opetustavoista siten, etteivät niiden tehtävät sisällä valmista oikeaa ratkaisua. Matkapäiväkirjaopetuksessa oppilaat tekevät opettajan antamia tehtäviä ja ratkaisevat niitä itse valitsemillaan tavoilla (Gallin, 2010). Tehtävät ovat menetelmällisesti avoimia siinä merkityksessä, ettei opettaja voi ennakoita täysin, miten oppilaat vastaavat niihin. Valkoisen paperin didaktiikassa ja sosiaalisen integraation didaktiikassa oppilaat voivat vaikuttaa myös siihen, mitä tehtäviä he tekevät (Peschel, 2012a, s. 111–150; Zehpfennig & Zehnpfennig, 1992). He suunnittelevat tehtävänsä, valitsevat oppimisen tapansa ja organisoivat oppimisensa itse. Koulupäivä ei sisällä juurikaan eri oppiaineisiin varattuja oppitunteja, vaan oppilaat työskentelevät pääsääntöisesti itse valitsemiensa ja suunnittelemiensa tehtävien parissa. Projektiopetuksessa valmistetaan pienryhmätyönä jokin konkreettinen tuotos (Reichen, 1991, s. 89–131). Oppilaat osallistuvat projektien aihepiirien valintaan ja tekevät työsuunnitelmia itsenäisesti opettajan tukemana.

Avoimen opetuksen menetelmiä voidaan hyödyntää kahdella tavalla. Meyer (2003b, s. 339–341) ja Morgenthau (2008, s. 68–73) esittävät, että kouluopetus voi koostua opettajajohtoisesta ja avoimesta opetuksesta. Perinteisen opetuksen rinnalla hyödynnetään esimerkiksi viikkosuunnitelmaopetusta, vapaata työtä ja projektiopetusta. Näin toimittaessa opettaja opettaa perinteiseen tapaan uusia sisältöjä, joita sitten harjoitellaan viikkosuunnitelmien avulla ja vapaassa työssä. Siinä sivussa tehdään projekteja. Viikko voidaan päättää luokkavaltuuston kokoukseen, jossa selvitetään luokan ongelmia ja suunnitellaan yhteisiä asioita. Peschel (2012a, s. 88–90) esittää radikaalimman näkemyksen avoimesta opetuksesta. Hänen mukaansa kaiken kouluopetuksen tulisi olla avointa. Tähän tarkoitukseen soveltuvat matkapäiväkirjaopetuksen, valkoisen paperin didaktiikan ja sosiaalisen integraation didaktiikan menetelmät. Käytännössä opetuksen tulisi olla vähitellen tapahtuvan avaamisen jälkeen sellaista, että opettaja tapaa oppilaat koulupäivän alussa aamupiirissä, jossa oppilaat päättävät itsenäisesti päivän työnsä. Sen jälkeen he työskentelevät joko yksin, pareittain tai pienryhmissä. Päivän puolivälissä kokoonnutaan yhteen esittelemään työn tuloksia. Loppupäivä käytetään taas itsenäiseen työhön. Luokkavaltuuston kokous voi olla perjantaina.

Klafki ei kuvaa kirjoituksissaan, miten avointa opetusta tulisi toteuttaa koulussa. Todennäköisesti hän ei hyväksyisi Peschelin (2012a) näkemystä, jonka mukaan kaiken kouluopetuksen tulisi olla mahdollisimman avointa, vaan Klafki kannattaisi avoimen opetuksen hyödyntämistä opettajajohtoisen opetuksen rinnalla kuten Morgenthau (2008) ja Meyer (2003b) ehdottavat. Syynä on se, että opetuksen teemojen tulisi liittyä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteisiin. Jos oppilaat suunnittelevat tehtävänsä kokonaan itse, ei opetus ole välttämättä emansipatorista. Tätä Klafkin tekstien lukutapaa kannattavat ilmeisesti myös Stübig ja Stübig (2007, s. 116) sekä Lin-Klitzing (2017, s. 79–80), koska he mainitsevat kriittis-konstruktivista didaktiikkaa ja avointa opetusta koskevilla artikkeleillaan viikkosuunnitelmaopetuksen, vapaan työn ja projektiopetuksen menetelmät. He eivät siis tuo esille avoimen opetuksen tapoja, jotka mahdollistavat täysin avoimen oppimisympäristön rakentamisen.

Avointa opetusta on perusteltu kasvatustieteessä erilaisilla tavoilla. Peschel (2012a, s. 90) väittää, että avoin opetus mahdollistaa oppimisen omassa tahdissa, aktiivisen tiedonrakentamisen ja oppilaalle itselleen relevanttien sisältöjen opiskelun. Avoin opetus siis edistää oletetusti laadukasta ja vaikuttavaa oppimista. Ramseger (1992) perustelee opetustapaa opetuksen yleisten päämäärien kannalta. Hänen mukaansa avoimessa opetuksessa oppilaat saavat kokemuksia ei-legitiimin vallan purkamisesta ja itsenäisestä toiminnasta, mikä edistää heidän emansipaatiotaan (Ramseger, 1992, s. 20–22). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa allekirjoitetaan Ramsegerin näkemys. Klafkin mukaan opetustapa nimittäin kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Ei ole kuitenkaan selvää, mitä näiden kykyjen osavalmiuksia avoin opetus edistää Klafkin mukaan. Mahdollisia vaihtoehtoja ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla sekä kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky (Klafki, 2007, s. 101, 256, 276). Kirjoituksessaan *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule* Klafki perustelee avointa opetusta tarkemmin. Hänen mukaansa lapset oppivat suunnittelemaan avoimessa opetuksessa omia oppimisprosessejaan (Klafki, 1998c). Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kyky itsemääräämiseen pitää sisällään itsenäisen oppimisen taidot. Avoin opetus tukee siis Klafkin käsityksessä oppilaiden emansipaatiota ainakin kehittämällä heidän kykyään itsenäiseen oppimiseen, kuten Lin-Klitzing (2017, s. 78–80) muistuttaakin.

Voi kuitenkin olla, että didaktisessa mallissa avoimen opetuksen nähdään vahvistavan oppilaissa myös muita itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakykyjä. Tähän epäselvyyteen ei kuitenkaan saada ratkaisua, koska Klafki määrittelee emansipatorisia opetusmenetelmiä abstraktilla tasolla.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa avoin opetus on relevanttia oppilaiden pedagogiselle ja poliittiselle emansipaatiolle. Poliittinen emansipaatio tarkoittaa yhteiskunnan muuttamista nykyistä demokraattisemmaksi, kun taas pedagoginen emansipaatio on ihmisen itsenäisyyden ja minän vahvuuden kehitystä (Giesecke, 1969a, s. 541). Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa avoin opetus tukee oppilaiden itsenäisyyttä, mikä merkitsee itsessään pedagogista emansipaatiota, koska tällainen emansipaatio on määritelmällisesti ihmisen itsemääräämisen ylläpitämistä ja laajentamista (ks. Lempert, 1971, s. 318). Avoimessa opetuksessa oppilaat saavuttavat myös kykyjä, joita tarvitaan yhteiskunnan muuttamisessa. He oppivat oppimaan itsenäisesti ja toimimaan omien itse määritettyjen näkemysten ja arvostelmien perusteella. Nämä kyvyt ovat tärkeitä yhteiskunnallisen todellisuuden arvioimisessa ja sen muuttamisessa. Siksi kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa avointa opetusta perustellaan myös poliittisen emansipaation näkökulmasta.

### **6.3.3 Tutkiva ja ymmärtävä oppiminen**

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa nähdään, että ymmärtävä ja tutkiva oppiminen kehittävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Klafkilta jää kuitenkin selventämättä *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* -artikkelissa, mitä hän tarkoittaa tutkivalla ja ymmärtävällä oppimisella. Siksi opetustavan luonne tulee rekonstruoida muiden tekstien avulla. Klafkin artikkeli *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik* mahdollistaa tarkemman käsitelmäärittelyn. Siinä hän esittää, että oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä kehittäviin menetelmiin lukeutuvat tutkiva oppiminen Copein ja Brunerin tarkoittamassa merkityksessä sekä ymmärtävä oppiminen Ausubelin kuvaamalla tavalla (Klafki, 2007, s. 284). Tämä luonnehdinta sopii hyvin yhteen *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* -artikkelissa mainittujen lähtökohtien kanssa. Siksi tutkivaa ja ymmärtävää oppimista edustavat Copein, Brunerin ja Ausubelin oppimisteoriat.

Artikkelissaan *The act of discovery*, johon Klafki viittaa, Bruner (1961) esittelee tutkivan oppimisen yleisiä piirteitä. Bruner ymmärtää opetustavan siten, että siinä on kyse itsenäisen ajattelun vaatimisesta oppilailta. Tutkiva oppiminen pitää nimittäin sisällään ”kaikki muodot, joissa hankitaan tietoa itselle omaa

ymmärrystä käyttämällä” (Bruner, 1961, s. 1). Tällä kuvauksella Bruner viittaa siihen, ettei tutkiva oppiminen ole pelkästään täysin uusien asioiden löytämistä, vaan jo tiedettyjäkin asioita voidaan tutkia, kunhan oppilaat oivaltavat niiden luonteen itse. Itsenäinen ajattelu tutkivassa oppimisessa on evidenssin käsittelyä. Tutkimusprosessissa järjestellään ja muokataan evidenssiä siten, että sen avulla voidaan saavuttaa uutta evidenssiä ja uusia oivalluksia (Bruner, 1961, s. 2). Ilmeisesti Bruner pyrkii sanomaan, että oppilaat tekevät opetuksessa havaintoja, joita systematisoimalla he ymmärtävät, millainen tutkittava asia on. Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutus eroaa perinteisessä opettajajohtoisessa opetuksessa ja tutkivassa oppimisessa. Tähän Bruner viittaa selittävän (expository) ja hypoteettisen (hypothetical) moodin käsitteillä. Selittävässä opetuksessa oppilaat kuuntelevat opettajan esitystä, jonka tyylin ja tahdin hän on määrittänyt itse, kun taas hypoteettisessa moodissa oppilaat voivat vaikuttaa opetuskeskustelun kulkuun (Bruner, 1961, s. 2).

Kriittis-konstruktiivisen didaktiikan määrittely tutkivasta oppimisesta on puutteellinen, koska tutkiva oppiminen ei ole oikeastaan opetusmenetelmä vaan useita menetelmiä kattava opetustyyli. Tämä käy ilmi Neberin (2010, s. 124) esittämästä tutkivan oppimisen nykymääritelmästä: ”Tutkiva oppiminen ... kuvaa oppimismuotoja, jotka perustuvat oletukselle siitä, että oppija ... konstruoi tietoa omien kognitiivisten toimintojensa avulla. Niin yksinkertaiset ajattelun operaatiot (esim. vertailu ja järjestäminen) kuin monimutkaisemmat strategiset oppimistoiminnot (esim. suunnittelu) ymmärretään tiedon generoimiseksi välineiksi (kognitiivinen instrumentalismi).” Tämä määritelmä vastaa pitkälti Brunerin (1961) ymmärrystä tutkivasta oppimisesta; kumpikin teoreetikko jäsentää opetustapaa niin, että se korostaa oppilaiden itsenäistä ajattelua.

Kasvatustieteilijät ovat esittäneet toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkivan oppimisen muodoista (ks. Banchi & Bell, 2008; Neber, 2010; Wenning, 2005). Neber (2010, s. 125–129) tunnistaa kolme tutkivan oppimisen lajia: 1) tutkivan oppimisen konfliktien avulla, 2) tutkivan oppimisen esimerkkien analyysin ja selvittämisen avulla ja 3) tutkivan oppimisen tutkimisen ja kokeilemisen avulla. Tutkivassa oppimisessa konfliktien avulla oppilaita ohjataan itsenäiseen ajatteluun aiheuttamalla heille kognitiivinen konflikti. Tutkiva oppiminen esimerkkien analyysin ja selvittämisen avulla perustuu opetettavaa käsitettä edustavien ja siitä poikkeavien tapausten tarkasteluun. Tutkiva oppiminen tutkimisen ja kokeilemisen avulla tarkoittaa kokeiden suunnittelua ja toteuttamista. Tutkivaa oppimista on siis montaa eri muotoa, eivätkä kaikki niistä mallinna tieteellistä tutkimista, vaan ne edellyttävät oppilailta itsenäistä ajattelua muillakin tavoilla.

Tutkivan oppimisen muotojen selventämisessä ei voida tyytyä Neberin (2010) esitykseen. Luonnontieteellistä tutkivaa oppimista koskevassa tutkimuksessa on nimittäin kehitetty huomattavasti systemaattisempia käsityksiä opetustavan muodoista. Esimerkiksi Banchi ja Bell (2008) ja Wenning (2005) ovat luetelleet luonnontieteellisiä tutkivan oppimisen käytänteitä. Wenningin (2005) esitys on huomattavasti kattavampi. Hän esittää seuraavan kuvion tutkivan oppimisen keinoista:

Discovery Learning	Interactive Demonstration	Inquiry Lesson	Inquiry Lab	Hypothetical Inquiry
Low	← Intellectual Sophistication →			High
Teacher	← Locus of Control →			Student

**Kuvio 2. Tutkivan oppimisen muodot (Wenning, 2005, s. 10).**

Kuvio on jäsentynyt niin, että vasemmalla mainitut tutkivan oppimisen menetelmät ovat opettajajohtoisia, eivätkä ne vaadi oppilailta monimutkaisia ajatteluprosesseja. Mitä oikeammalle taulukossa mennään, sitä enemmän tutkiva oppiminen edellyttää oppilailta hienostunutta ajattelua ja vastuuta tutkimuksen suunnittelusta. Siten tutkivaan oppimisen voi kuulua itseohjautuvuuden elementtejä, mutta näin ei ole välttämättä.

Tutkivassa oppimisessa (inquiry learning) oppilaat muodostavat tietoa kokemustensa pohjalta. Opettaja ohjaa heidän ajatteluaan niin, että he saavuttavat ennalta määrätyn oivalluksen itsenäisesti. Interaktiivisessa demonstraatioissa (interactive demonstration) opettaja suorittaa luokassa kokeen. Hän pyytää oppilaita ennustamaan ja selittämään ilmiötä. Oppilaat oivaltavat asian itsenäisesti opettajan kysymysten avulla. Tutkivalla oppitunnilla (inquiry lesson) opettaja esittää kysymyksen, jota lähdetään tutkimaan. Oppilaat muodostavat erilaisia hypoteeseja, ja he suunnittelevat ja toteuttavat opettajan tukemana kokeita, joiden avulla hypoteeseja testataan. Tutkimuslaboratio (inquiry lab) jakautuu kolmeen muotoon. Niitä ovat ohjattu tutkiminen (guided inquiry), rajattu tutkiminen (bounded inquiry) ja vapaa tutkiminen (free inquiry). Ohjatussa tutkimisessä opettaja määrittää tutkittavat ongelmat ja antaa suuntaviivoja tutkimusten toteuttamiselle. Rajatussa tutkimisessä opettaja antaa oppilaille tutkimusaiheen, mutta heidän tulee suunnitella tutkimuskeino itse ilman opettajan suuntaviivoja. Vapaa tutkiminen on opetustapa, jossa oppilaat valitsevat itse tutkimusaiheen ja suunnittelevat kokeen, jolla siihen vastataan. Todellisen maailman sovelluksissa (real-world applications) oppilaat ratkaisevat konkreettisia ongelmia projektioituneessa ja ongelmalähtöisessä opetuksessa. He valmistavat

konkreettisen tuotoksen ratkaisuna opettajan asettamaan ongelmaan. Hypoteettisessa tutkimisessa (hypothetical inquiry) oppilaat laativat ja testaavat hypoteeseja. Tämä tutkivan oppimisen muoto pitää sisällään kaksi alalajia. Puhtaassa hypoteettisessa tutkimisessa (pure hypothetical inquiry) oppilaat kehittävät hypoteettisia selityksiä empiirisesti johdetuille laeille ja hyödyntävät näitä hypoteeseja selittämään luonnonilmiöitä. Sovelletussa hypoteettisessa tutkimuksessa (applied hypothetical inquiry) oppilaat soveltavat saavuttamaansa tietoa uusiin konteksteihin.

Neberin (2010) ja Wenningin (2005) mainitsemien tutkivan oppimisen muotojen perusteella voidaan pyrkiä täsmentämään kriittis-konstruktivisen didaktiikan käsitystä tutkivasta oppimisesta. Tämä ei ole kuitenkaan helppo tehtävä, koska didaktisessa mallissa esitetään ainoastaan, että koulussa tulisi olla tutkivaa oppimista. Siinä ei eritellä tutkivan oppimisen muotoja, eikä mainita, mitkä niistä ovat kaikkein tärkeimpiä. Kriittis-konstruktivista didaktiikkaa voidaan kuitenkin pyrkiä täsmentämään epäsuorasti. Joissakin artikkeleissaan Klafki nimittäin sivuaa tutkivaa oppimista. Näitä yhteyksiä tarkastelemalla on mahdollista pyrkiä määrittämään, mitä tutkiva oppiminen saattaisi merkitä kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa.

Ensimmäinen yhteys, jossa tutkiva oppiminen tulee Klafkilla esille, on kategoriaalisen sivistyksen teoria ja siihen liittyvä eksemplaarisen opetuksen malli. Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa, että oppilaiden tehtävänä on ymmärtää oppisisällön struktuuri mahdollisimman itsenäisesti. Opettajan ei tulisi selittää asioita oppilaille vaan ohjata heidän ajatteluaan niin, että he voisivat ymmärtää asiat itse. Opetuksessa olisi lähdettävä liikkeelle joko sisällön taustalla olevasta ongelmasta, tai oppilailta pitäisi kysyä, miksi jokin asia toimii niin kuin se toimii. Kyse on tutkivasta oppimisesta, koska oppilaat ovat opetuksessa itsenäisiä ajattelijoita. Tällaista opetusta kutsutaan kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa geneettiseksi opetuksiksi. ”Geneettinen’ ilmaisee, että yksittäinen oppilas tai oppivien ryhmä saavuttaa tällaisia eksemplaarisia oivalluksia vain, kun he keksivät vaiheittain uudelleen kyseisen tiedon yhteyden rakenteen ja ymmärtävät sen itsenäisesti” (Klafki, 2002, 183). Geneettinen opetus ei ole oma opetustapansa, vaan tämä periaate on osa kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaista eksemplaarista opetusta. Voidaan siis päätellä, että opetus on kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa lähtökohtaisesti tutkivaa. Geneettistä opetusta vastaavat tutkiva oppiminen ja interaktiivinen demonstraatio Wenningin (2005) luettelossa. Siten ainakin nämä tutkivan oppimisen muodot kuuluvat kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan.



Toinen yhteys, jossa kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa sivutaan tutkivaa oppimista, on käsitys opetuksen tiedeperustaisuudesta. Artikkelissaan *Thesen zur 'Wissenschaftsorientierung' des Unterrichts* Klafki kuvaa, millä tavalla koulussa opettavien asioiden tulisi perustua tieteelliseen tutkimukseen. Kiinnostavinta tässä artikkelissa on, miten Klafki jäsentää opetuksen tavoitteita suhteessa tietoon tieteellisen tutkimuksen luonteesta. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa oppilaiden tulisi oppia asettamaan, erittelemään ja täsmentämään kysymyksiä tutkittavaan muotoon, keksimään ja kokeilemaan kysymyksiin vastaamisen menetelmiä, kuvaamaan ymmärrettävästi saatuja tuloksia, tarkastelemaan jälkikäteen tutkimuksen vaiheita, testaamaan mahdollisuuksia hyödyntää tuloksia sekä kysymään tiedon ja osaamisen rajoja (Klafki, 2007, s. 169–170). Nämä päämäärät viittaavat siihen, että tieteellistä tutkimusta muistuttava opetus on yhteensopivaa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kanssa. Eksemplarisessa opetuksessa ei jäljitellä tieteellistä tutkimusprosessia, vaan oppilaat käsittelevät yhdessä opettajan kanssa kokeita, havaintoja ja malleja, joiden avulla he ymmärtävät oppisisällön rakenteen itsenäisesti. Siksi eksemplaarinen opetus ei riitä välttämättä siihen, että oppilaat oppisivat ymmärtämään tieteellistä tutkimusta, vaan tavoitteen saavuttaminen voi edellyttää tutkivaa oppimista tutkimisen ja kokeilemisen avulla (ks. Neber, s. 2010). Wenningin (2005) mallissa täsmennetään erityisesti luonnontieteisiin soveltuvia tutkimisen muotoja. Niiden hyödyntäminen avainongelmia täydentävässä opetuksessa on kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kanssa yhteensopiva ajatus. Esimerkiksi luonnontieteen opetuksessa olisi luontevaa hyödyntää tällaista tutkivaa oppimista.

Tutkivan oppimisen malleissa nähdään, että tämä opetustapa tähtää laadukkaan oppimisen lisäksi oppilaiden autonomian, itsenäisen ajattelun, tutkimustaitojen ja kriittisyyden kehitykseen (Bruner, 1961, s. 2, 7–8; Wenning, 2005, s. 11). Myöskään kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa tutkivaa ja ymmärtävää oppimista ei perustella pelkästään tiettyjen sisältöjen oppimisen kannalta, vaan opetustavan tavoitteena on itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyky. Siksi opetustapa kuuluu emansipatorisiin opetusmenetelmiin. Didaktisessa mallissa jää avoimeksi, mitä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakkykyä tutkiva oppiminen kehittää. Artikkelissaan *Exemplarisches Lehren und Lernen* Klafki toteaa, että eksemplaarinen opetus on ymmärretty historiallisesti keinoksi edistää oppilaiden itsenäisyyttä sekä tieto-, arvostelu- ja toimintakykyä

(Klafki, 2007, s. 145).<sup>73</sup> Tämän perusteella voidaan päätellä, että ymmärtävä ja tutkiva oppiminen tähtää kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa ainakin oppilaiden arvostelu- ja toimintakyvyn kehitykseen. Tämä päätelmä ei ole kuitenkaan täysin varma, koska Klafki ei vahvista sitä missään kirjoituksessaan.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa tutkiva oppiminen näyttäisi olevan avoimen opetuksen tapaan perusteltu opetustapa pedagogisen ja poliittisen emansipaation kannalta. Tutkiva oppiminen kehittää oppilaiden kykyä itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, mikä merkitsee oppilaiden itsemääräytyneisyyden toteutumista – siis pedagogista emansipaatiota. Itsemääräminen nimittäin edellyttää kykyä omien näkemysten muodostamiseen ja arvostelmien laatimiseen (Klafki, 1998c). Näitä taitoja tarvitaan yhteiskunnan nykytilan arvioimisessa ja muuttamisessa. Ilman itsenäisen ajattelun ja asioiden arvostelemisen taitoja ihmisen ei ole mahdollista muodostaa omia tulkintojaan yhteiskunnasta ja tarkastella yhteiskunnan reaalitilaa kriittisesti. Siksi tutkiva oppiminen on tärkeää poliittisen emansipaation näkökulmasta. Koska kasvatustieteessä nähdään tyypillisesti, että tutkivassa oppimisessa oppilaat kehittävät pelkästään kriittisyyden ja tutkimisen taitojaan, eikä opetustapaa liitetä emansipaation tavoitteeseen, tarjoo kriittis-konstruktivinen didaktiikka vaihtoehtoisia näkemyksiä tutkivan oppimisen perustelemiseen.

### **6.3.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen**

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessaan Klafki esittää, että oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja/tai solidaarisuuskykyä edistävät opetusmenetelmät, jotka tähtäävät ”oppimiseen oppilaiden sosiaalisessa yhteistyössä” (Klafki, 2007, s. 124). Hän ei määrittele, mitä tällä opetustavalla tarkoitetaan. Klafki kuitenkin esittää muissa kirjoituksissaan muutamia täsmennyksiä määritelmäänsä. Teokseen *Gruppenarbeit im Grundschulunterricht* kirjoittamassa johdannossa Klafki puhuu ilmeisesti samasta opetusmuodosta ryhmäopetuksena (Gruppenunterricht). Tässä yhteydessä hän määrittelee ryhmäopetuksen opiskeluksi, jossa ”oppilaat oppivat toistensa kanssa ja toisiltaan” (Klafki, 1981, s. 7). Artikkelissaan *Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung* Klafki (1992, s. 7)

---

<sup>73</sup> Tulkinta on perusteltu Wagenscheinin osalta. Hänen mukaansa eksemplarisena opetuksen päämääränä on produktiivinen ajattelukyky eli kyky ratkaista itsenäisesti ja kriittisesti itse löydettyjä ongelmia (Wagenschein, 2008, s. 76–79).

täsmentää, että ryhmäoppiminen tarkoittaa ennen kaikkea oppimista pienryhmissä, jotka koostuvat 3–6 oppilaasta. Oppiminen sosiaalisessa yhteistyössä on siis työskentelyä, jossa oppilaiden pienryhmä oppii toistensa kanssa ja toisiltaan. Tämä määrittely on epätarkka, koska ei ole selvää, mitä toisten kanssa ja toisilta oppiminen tarkoittavat.

Yhteistoiminnallisen oppimisen mallien avulla on mahdollista täsmentää erilaisia ryhmässä oppimisen muotoja. Näin voidaan määrittää, mitä toisten kanssa ja toisilta oppiminen voisivat tarkoittaa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa. Johnson ja Johnson (1999) tunnistavat neljä erilaista oppimisryhmän tyyppiä:

- 1) *Pseudo-oppimisryhmä*. Oppilaat työskentelevät yhdessä, mutta he uskovat, että heitä arvioidaan yksilöinä. Oppilaat kilpailevat ryhmässä toisiaan vastaan, pimitävät toisiltaan tietoja eivätkä luota toisiinsa.
- 2) *Perinteinen oppimisryhmä*. Oppilaat työskentelevät ryhmässä, mutta he tekevät omia tehtäviään ja heitä arvioidaan omien suoritustensa mukaan. Oppilaat pyrkivät saamaan toisiltaan tietoa, mutteivat ole motivoituneita auttamaan toisiaan.
- 3) *Yhteistoiminnallinen oppimisryhmä*. Oppilaat työskentelevät yhdessä saman päämäärän eteen. He kommunikoiivat keskenään ja auttavat toisiaan. Yksilöiden työtä arvioidaan sen mukaan, miten se auttaa yhteisen päämäärän saavuttamisessa.
- 4) *Hyvin suoriutuva yhteistoiminnallinen oppimisryhmä*. Tällaisessa oppimisryhmässä toteutuvat yhteistoiminnallisen oppimisen ehdot, mutta sen lisäksi ryhmä tekee erittäin tiivistä yhteistyötä ja rikkoo odotukset, joita sille voidaan asettaa pelkästään yksilöiden osaamista arvioimalla. (Johnson & Johnson, 1999, s. 68)

Tässä luokittelussa pseudo-oppimisryhmä ja perinteinen oppimisryhmä eivät ole emansipatorisia kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtien merkityksessä. Niissä oppilaat eivät opi toistensa kanssa ja toisiltaan, koska he pyrkivät hyviin yksilösuorituksiin. Myöskään oppilaiden välisestä yhteistyöstä ei voida puhua. Näyttäisi siis siltä, että pelkästään yhteistoiminnalliset oppimisryhmät edustavat emansipatorista ryhmäopetusta. Niissä oppilaat auttavat toisiaan ja pyrkivät edistämään yhteisiä päämääriään, mikä mahdollistaa oletetusti yhteistoiminnassa tarvittavien taitojen harjoittelun.

Yhteistoiminnallisen oppimisen mallien avulla voidaan täsmentää kriteerejä sille, milloin oppilaat oppivat toistensa kanssa ja toisiltaan. Yhteistoiminnallisten oppimisryhmien ehtoja ovat positiivinen keskinäisriippuvuus, yksilöllinen vastuu,

kasvokkainen yhteistä työtä edistävä vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen käyttäminen ja ryhmän asioiden käsittely (1999, s. 70–71; Johnson & Johnson, 2017, s. 3–4). Toisin sanottuna yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat työskentelevät yhteisten päämäärien eteen, yksittäisten oppilaiden oppimista mitattaessa tulokset annetaan koko ryhmälle, oppilaiden välinen vuorovaikutus tukee toistensa oppimista, oppilaille opetetaan yhteistoiminnassa tarvittavia sosiaalisia valmiuksia ja oppimisryhmä kehittää yhteistoimintaansa. Nämä viisi kriteeriä sopivat yhteen kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa esitetyn ryhmässä oppimisen luonnehdinnan kanssa. Didaktista mallia voidaan siksi täsmentää niin, että sosiaaliseen yhteistyöhön tähtäävä ryhmäopetus merkitsee yhteistoiminnallista oppimista.

Avoimen opetuksen ja tutkivan oppimisen tapaan yhteistoiminnallinen oppiminen on opetustapa tai -tyyli, joka koostuu lukuisista opetusmenetelmistä. Johnson ja Johnson (2017, s. 4–5) erottavat kolme erilaista yhteistoiminnallisen oppimisen muotoa: muodollisen yhteistoiminnallisen oppimisen, epämuodollisen yhteistoiminnallisen oppimisen ja yhteistoiminnalliset perusryhmät. Muodollista yhteistoiminnallista oppimista käytetään yhden tehtävän tai projektin suorittamiseen. Epämuodollista yhteistoiminnallista oppimista toteutetaan tietyissä opetuksen vaiheissa. Yhteistoiminnalliset perusryhmät ovat käytössä pidemmän ajan. Kaikki kolme yhteistoiminnallisen oppimisen muotoa sopivat yhteen kriittis-konstruktiivisen didaktiikan kanssa, koska Klafkin (1981, s. 11) mukaan ryhmässä oppimista voidaan hyödyntää kaikissa opetuksen vaiheissa. Toisin sanottuna yhteistoiminnallinen oppiminen tulee kyseeseen niin omaksumis-, vahvistamis- kuin soveltamisvaiheissa.

Kagan ja Kagan (2009) esittelevät suuren määrän erilaisia klassisia yhteistoiminnallisen oppimisen muotoja. He kuvaavat yhteensä 23 opetusmenetelmää, jotka jakaantuvat neljään luokkaan: palapelimenetelmiin, yhteistoiminnallisiin tutkimuksiin, mestaruusmalleihin ja yhdessä oppimiseen.

**Taulukko 15. Yhteistoiminnallisen oppimisen klassiset menetelmät (Kagan & Kagan, 2009, 17.2).**

Muoto	Menetelmät
Palapelimenetelmät	Alkuperäinen palapeli (original jigsaw) Palapeli II (jigsaw II) Kaganin palapelivariaatiot (Kagan jigsaw variations) Kiistapalapeli (controversy jigsaw) Palapeliongelmanratkaisu (jigsaw problem solving) Parit (partners)
Yhteistoiminnalliset tutkimukset	Ryhmätutkimus (group investigation) Co-op co-op (co-op co-op) Yhteistoiminnallinen palapeli (co-op jigsaw) Monimutkaisuusopetus (complex instruction)
Mestaruusmallit	Värikoodatut yhteistoiminnalliset kortit (color-coded co-op cards) STAD TGT TAI CIRC Yhteistoiminnalliset keskuksat (co-op centers)
Oppiminen yhdessä	Oppiminen yhdessä (learning together)

Palapelimenetelmät on tarkoitettu opettajan ennalta määrittämien faktojen ja taitojen opiskeluun. Eräs mahdollisuus on, että kukin oppilas perehtyy tiettyyn teemaan, minkä jälkeen hän opettaa sen muille. Toinen vaihtoehto on, että oppilaat ratkaisevat samaa ongelmaa, josta kullakin oppilaalla on muista poikkeavaa tietoa. Yhteistoiminnallisessa tutkivassa oppimisessä ei omaksuta pelkästään opettajan päättämiä tietoja ja taitoja, vaan siinä oppilaat voivat myös perehtyä uuteen tietoon. Näiden opetusmenetelmien ydinideana on yhdistää tutkivaa oppimista yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Tutkittavia aihepiirejä jaetaan oppilaille, jotka sitten perehtyvät omiin osateemoihin. He laativat yhdessä yksittäisten tuotosten pohjalta kokonaisraportin. Mestaruusmallit soveltuvat perustietojen ja -taitojen oppimiseen. Oppilaat opiskelevat niitä pienryhmissä. He auttavat toisiaan, ja ryhmien menestystä mitataan kokonaisuutena. Yhdessä oppiminen on tarkoitettu niin yksinkertaisten kuin monimutkaisten sisältöjen opiskeluun. Oppilaat jaetaan pienryhmiin, ja heille annetaan toisistaan poikkeavat roolit. Kun oppilaat suorittavat oppimistehtävää, opettajaa tukee heitä yhteistoiminnallisessa työskentelyssä. Opiskelun jälkeen arvioidaan työn tuloksia ja yhteistoiminnan onnistumista.

Klassiset yhteistoiminnallisen opetuksen menetelmät konkretisoivat emansipatorista ryhmässä oppimista kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Opettajan tulee siis hyödyntää niitä, mikäli hän haluaa edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen ryhmässä oppimisen keinoin.

Yhteistoiminnallisen oppimisen malleissa opetustavan tavoitteena on edistää laadukasta oppimista, oppimistulosten jakautumisen tasa-arvoa, positiivisia sosiaalisia suhteita eri ihmisryhmien välillä ja oppilaiden sosiaalisia taitoja (Kagan & Kagan, 2009, 2.1–2.16; ks. myös Johnson & Johnson, 2009). Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä perustellaan sosiaalisen kasvatuksen näkökulmasta (ks. Klafki, 2007, s. 125–126). Voidaan siis päätellä, että didaktisessa mallissa yhteistoiminnallinen oppiminen tähtää itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn edellyttämien sosiaalisten taitojen oppimiseen. Mahdollisia vaihtoehtoja ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla sekä kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky (Klafki, 2007, s. 101, 256, 276). Klafki ei kuitenkaan esitä kirjoituksissaan, mitä näistä taidoista yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää. Todennäköistä on, että esimerkiksi empatia lukeutuu niihin. Kattavaa luetteloa on kuitenkin mahdotonta laatia.

Avoimen opetuksen ja tutkivan oppimisen tavoin yhteistoiminnallisella oppimisella on emansipatorinen funktio. Poliittinen emansipaatio on kommunikatiivinen prosessi siinä merkityksessä, että ihmiset tulkitsevat ja arvioivat yhteiskuntaa yhdessä ja muodostavat jaettuun käsitykseen yhteiskunnan muuttamisen tarpeista (ks. Klafki, 2007, s. 62–63; Lempert, 1971, s. 325). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaat saavat tilaisuuden harjoitella tällaisia taitoja. He oppivat tekemään yhteistyötä ja toimimaan yhteisten päämäärien hyväksi. Siksi opetustapa on relevantti poliittisen emansipaation kannalta. Yhteistoiminnallisen oppimisen liittäminen emansipaation tavoitteeseen ei ole tyypillistä kasvatustieteessä. Ainakaan yhteistoiminnallista oppimista koskevassa kirjallisuudessa ei tehdä näin. Siten kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka tarjoaa uuden – poliittisen – näkökulman opetustapaan.

## **6.4 Potentiaalisesti emansipatoriset teemat**

Emansipatorista opetusta ei voida redusoida pelkästään opetuksen lähtökohtia ja menetelmiä koskevaksi kysymykseksi, koska kriittisen pedagogiikan perinteessä on ajateltu, että opetuksen sisällöt tulisi valita emansipaation näkökulmasta. Eri

teoreetikot ovat kehittäneet erilaisia teorioita emansipatorisen opetuksen oppimistavoitteista ja ottaneet osaa opetussuunnitelmien uudistamiseen Saksassa (ks. Hoffmann, 1978, s. 125–138; Kerstiens, 1974, s. 77–85). Esimerkiksi Wolfgang Schulzin opetusteoreettisessa didaktikassa esitetään, että opetuksen olisi kehitettävä oppilaiden autonomiaa (Autonomie), pätevyyttä (Kompetenz) ja solidaarisuutta (Solidarität) siten, että nämä kyvyt tukevat toinen toistaan (Schulz, 1981, s. 35–37). Autonomia, kompetenssi ja solidaarisuus tulisi konkretisoida sisältöjä (Sacherfahrung), tunteita (Gefühlserfahrung) ja sosiaalista vuorovaikutusta (Sozialerfahrung) koskevissa kokemuksissa (Schulz, 1981, s. 37–42). Koska Schulzin opetusteoreettisessa didaktikassa kouluopetuksen päätehtävänä on edistää oppilaiden emansipaatiota, ovat opetuksen sisällöt relevantteja emansipaatiolle. Myös kriittis-konstruktivisessa didaktikassa sitoudutaan tähän lähtökohtaan, sillä didaktisen mallin mukaan kohdesuuntautuneen opetuksen tulisi olla emansipatorista.

Kohdesuuntautuneella opetuksella tarkoitetaan kriittis-konstruktivisessa didaktikassa opetusta, jossa käsitellään oppisisältöjä tavoitteena saavuttaa pedagogisesti perusteltuja päämääriä. Tarkemmin määriteltynä kohdesuuntautuneessa opetuksessa tarkastellaan sisältöjä opetuksen päämäärien perusteella täsmennettyjen teemojen näkökulmasta. Opetuksen teema (Thema) on didaktiikan tieteenalan peruskäsite, joka eroaa sisällön (Inhalt) käsitteestä. Jank ja Meyer (1991, s. 53) määrittelevät sisällön opetusprosessissa luoduksi merkityksiksi ja teeman opetuksen tavoitteiden pohjalta valituksi näkökulmaksi sisältöön. Klafki käyttää teeman käsitettä vastaavasti, mutta hahmottaa sisällöt eri tavoin.<sup>74</sup> Klafkille sisällöt ovat opetuksessa käsiteltäviä tai käsiteltävissä olevia aiheita ja teemat tapoja, joilla sisällöt täsmennetään opetuksen tavoitteiden näkökulmasta niin, että oppilaat voivat saavuttaa sisällön tutkimisen avulla määrätyn tavoitteen. ”’Sisällöillä’ ... tulisi kuvata didaktisten pohdintojen yhteydessä asiantiloja, joita ei ole vielä valittu ja täsmennetty pedagogisten tavoitteenasetteluiden mukaisesti. ... [K]un ’sisältö’ valitaan ... pedagogisen päämäärän näkökulmasta ... tulee siitä ’teema’” (Klafki, 2007, s. 118).<sup>75</sup> Esimerkiksi ”vuoden 2019 postilakko Suomessa” on opetuksen sisältö eli aihepiiri,

---

<sup>74</sup> Klafkille – toisin kuin Jankille ja Meyerille – sisällöt ovat olemassa opetuksen ulkopuolella.

<sup>75</sup> Artikkelissaan *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki huomauttaa, että teeman käsite vastaa oppisisällön (Bildungsinhalt) käsitettä aikaisemmassa henkítieteellisessä didaktikassa. Siinä oppisisällöt erotetaan sisältöjen sivistävästä aineksesta (Bildungsgehalt). Oppisisällöiksi voidaan valita vain kohteita, jotka tekevät sivistävän aineksen oppilaille lähestyttäväksi (Klafki, 1964b, s. 122). Oppisisällöt ovat siten konkreettisia tapauksia, jotka edustavat sivistäviä yleisiä periaatteita.

jota voitaisiin tutkia oppilaiden kanssa. Ennen aiheen käsittelyä olisi määritettävä, mihin tavoitteeseen opetuksella pyritään. Se voisi olla esimerkiksi poliittisten konfliktien luonteen ymmärtäminen. Tällöin sisällöstä tulisi teema ”postilakko esimerkkinä poliittisesta konfliktista”. Opetuksen teemoja ei siis voida erottaa tavoitteista ja sisällöistä, sillä teema edellyttää sisältöä, jonka se täsmentää, ja sisältöjen täsmentäminen on mahdollista vain tavoitteiden näkökulmasta.

Kriittis-konstruktivisessa didaktikassa kohdesuuntautunut opetus edistää oppilaiden emansipaatiota, mikäli sen teemat ovat potentiaalisesti emansipatorisia. Tällaiset teemat kytkeytyvät itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteisiin. Opettajan tulisi kysyä teemojen valinnassa, ”mitä perehtyneisyyttä, tietoja ja kykyjä kasvava tarvitsee voidakseen kehittää itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyään nykyisen ja oletetun tulevan historiallisen todellisuuden suhteen” (Klafki, 2007, s. 121). Teemat ovat potentiaalisesti emansipatorisia, koska itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytykset on mahdollista määrittää vain suhteessa objektiivisiin ja subjektiivisiin tekijöihin. Teemojen emansipatorisuus riippuu historiallis-yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä oppilaiden elämäntilanteista ja intresseistä (Klafki, 2007, s. 123–124). Tämä lähtökohta heijastelee aikaisempia kriittisen pedagogiikan perinteessä esitettyjä näkemyksiä siitä, että emansipaatiota tulisi tulkita aina konkreettisisä yhteyksissä (ks. Giesecke, 1980, s. 113).

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan didaktisen analyysin mallissa Klafki esittää – jo tutkimukseni kolmannessa luvussa esille tulleen – taksonomian opetuksen tavoitteista. Sen eräänä tarkoituksena on auttaa opettajia suunnittelemaan opetustaan siten, että opetuksen teemat kytkeytyvät itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteisiin. Tavoitetaksonomiassa emansipatoristen opetuksen teemojen ei tarvitse olla yhteydessä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen sellaisenaan, vaan ne voivat liittyä myös alemman tason tavoitteisiin. Yhteiskunnan ja tekniikan kontekstissa eräs emansipatorinen oppimistavoite on tieto siitä, että teknisiä keksintöjä voidaan käyttää erilaisiin ja toisilleen vastakkaisiin yhteiskunnallisiin ja yksilöllisiin päämääriin. Tämä oppimispäämäärä on todennäköisesti peräisin Klafkin johtamasta Marburgin toimintatutkimusprojektista <sup>76</sup>, jossa kehitettiin

---

<sup>76</sup> Toimintatutkimuksessa kehitettiin ja tutkittiin marburgilaisen Otto-Ubbelohde-Schulen opetusta. Projektissa lähdettiin liikkeelle siitä, että opetuksen tulisi kehittää oppilaiden itsemääräämis- ja osallistumiskykyä, minkä lisäksi itseohjautuva ja sosiaalinen oppiminen olivat projektissa keskeisessä roolissa (Klafki, 1982, s. 22). Nämä lähtökohdat sisältyvät kriittis-konstruktiviseen didaktikkaan. Siksi Grüberin ja Kochin esimerkin avulla voidaan konkretisoida, millaisia tavoitteita oppiaineita yhdistävällä



muun muassa oppilaiden itsemääräämis- ja osallistumiskykyä edistäviä opetuskokonaisuuksia (ks. Klafki, 1982, s. 22). Grüber ja Koch (1977) käsittelevät toimintatutkimuksessa kehitettyä käsitystä yhteiskuntaa ja tekniikkaa koskevasta opetuksesta. He esittävät koko peruskoulujalle (Saksassa luokat 1–4) oppimistavoitteita, joita tulisi pyrkiä saavuttamaan historiallis-yhteiskunnallista ja luonnontieteellis-teknistä lähestymistapaa yhdistävässä opetuksessa. Tavoitteet kuuluvat:

- 1) Tekniikka on ihmistoiminnan tuote. Siinä hyödynnetään luonnonlakeja tavoitteena järjestää inhimilliset elinolosuhteet humanimmin.
- 2) Luonnontieteet ja tekniikka eivät ole ilmestyneet yhtäkkiä, vaan ne ovat tulosta kauan kestäneestä kehitysprosessista, joka jatkuu yhä.
- 3) Tekniikka kehittyy inhimillisten intressien pohjalta eikä omalakisesti.
- 4) Tekniikalla on eri ihmisryhmille toisistaan poikkeavia merkityksiä.
- 5) Luonnontieteitä ja tekniikkaa tulisi kehittää eteenpäin niin, että ne hyödyttävät yhä enemmän yhteiskuntaa.
- 6) Ymmärrys tekniikan funktioista, kehityksestä, taloudellisista ja sosiaalisista seuraamuksista, muutettavuudesta sekä käyttömahdollisuuksista on tärkeässä roolissa osallistuttaessa yhteiskunnallisiin prosesseihin ja demokraattisiin päätöksiin.
- 7) Tähän kuuluu oivallus lukuisista historiallisista muutoksista ja niihin liittyvistä tendensseistä eri elämänalueilla.
- 8) Edistyminen tekniseen maailmaan suuntautumisessa tapahtuu toiminnassa ja vuorovaikutuksessa materiaalien kanssa. Siksi konkreettinen ja käytännöllinen tekeminen saa keskeisen merkityksen.
- 9) Toimintaimpulssien tulisi laajentaa kykyä kriittis-produktiiviseen ja itsenäiseen ajatteluun sekä edistää rationaalista, vastuullista ja tietoista intressiä teknistä maailmaa kohtaan.
- 10) Oivallukset luonnontieteellisten tietojen kehityksen välttämättömyydestä tuotannolle vahvistavat kiinnostusta luonnonilmiöitä ja teknisiä välineitä kohtaan. (Grüber & Koch, 1977, s. 64–65)

Nämä tavoitteet ovat itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytyksiä tekniikan ja yhteiskunnan kontekstissa – siis Klafkin tavoitetaksonomian kolmannella tasolla. Mikäli opetuksen avulla halutaan kehittää

---

tekniikkaa koskevalla opetuksella tulisi olla, jotta se kehittäisi oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Solidaarisuushan sisältyi tuona aikana Klafkin ajattelussa itsemääräämisen ja osallistumisen edellytyksiin (Klafki, 1977).

oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen tämän aihealueen suhteen, tulisi opetuksen teemat valita siten, että oppilaat voivat saavuttaa edellä listatut tavoitteet. Esimerkiksi ensimmäiseen tavoitteeseen voitaisiin pyrkiä tarkastelemalla konkreettisia tapauksia (opetuksen sisältö) esimerkkeinä ihmiskunnan pyrkimyksestä parantaa elinolosuhteitaan (opetuksen teema). Tavoitteena olisi, että oppilaat oppisivat ymmärtämään, että tekniikka on ihmistoiminnan tuote, jolla on inhimillisiä tavoitteita (opetuksen päämäärä).

Potentiaalisesti emansipatorisia teemoja on tulkittu ongelmallisesti aikaisemmassa kriittis-konstruktivisen didaktiikan tutkimuksessa. Chu (2002, s. 115–116) ajattelee, että tällaiset teemat liittyvät sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin. Tämä näkemys on nähdäkseni pelkästään osittain perusteltu. Artikkelissaan *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki esittää listan potentiaalisesti emansipatorisisista teemoista. Esille tulevat teemat ovat luonteeltaan esimerkinomaisia eikä missään mielessä kattavia. Potentiaalisesti emansipatorisina teemoina Klafki (2007, s. 123) mainitsee ensinnäkin konfliktianalyysit, toiseksi teemat, jotka tekevät ymmärrettäväksi yhteiskunnallisia valtasuhteita ja niiden muutettavuutta, kolmanneksi seksuaalikasvatuksen teemat, jotka selventävät oppilaita ahdistavia tai pelottavia kokemuksia ja neljänneksi biokemian teemat, jotka auttavat ymmärtämään hygienian tai huumeilta ja riippuvaisuuksilta suojautumisen merkitystä. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa potentiaalisesti emansipatoriset teemat kehittävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Näiden kykyjen osatekijöitä ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla sekä kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky (Klafki, 2007, s. 101, 256, 273). Tämä luettelo ei näytä sopivan yhteen Klafkin antamien esimerkkien kanssa. Esimerkiksi konflikti- ja valta-analyysit eivät kytkeydy näihin itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakykyihin. Artikkelissaan *Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki kuitenkin mainitsee emansipatorisena opetuksen tavoitteena kyvyn yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden sekä niiden taustatekijöiden reflektioon (Klafki, 2007, s. 263). Hän ei esitä, että tämä kyky olisi itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osatekijä. Nähdäkseni se kuitenkin kuuluu kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa emansipatorisen opetuksen tavoitteisiin, koska vain tämä oletus auttaa ymmärtämään, miksi Klafki esittää edellä mainittuja esimerkkejä potentiaalisista teemoista. Konfliktianalyysit sekä yhteiskunnallisia valtasuhteita ja niiden muutettavuutta koskevat teemat nimittäin kytkeytyvät

yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden sekä niiden taustatekijöiden reflektioon. Kun opetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden kykyä reflektoida valtaa ja intressejä yhteiskunnassa, valitaan opetuksen teemaksi konflikti- ja valta-analyysijä. Tällainen opetus on emansipatorista, koska itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus edellyttävät ihmiseltä kykyä konfliktien ja vallan sekä niiden taustatekijöiden reflektioon.

Chun (2002) näkemys potentiaalisesti emansipatorisista teemoista on puutteellinen siinä mielessä, että oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen voivat kehittää muunkinlaiset kuin sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin ongelmiin kytkeytyvät teemat. Esimerkkinä voidaan ottaa esille kyky arvioida tekniikkaa kriittisesti. Tavoitteeseen ”tekniikalla on eri ihmisryhmille toisistaan poikkeavia merkityksiä” voitaisiin pyrkiä vertailemalla eksemplarisesti erilaisia ihmisryhmiä ja heidän käsityksiään tekniikasta. Tutkiessaan konkreettisia tapauksia oppilaat oivaltaisivat opetuksen tavoitteena olevan yleisen periaatteen, mikä edistäisi heidän kykyään kriittiseen ajatteluun. Tällöin opetus ei olisi kytköksissä sosiaaliin tai yhteiskunnallisiin ongelmiin, mutta se olisi silti emansipatorista. Siksi Chun tulkinta on ongelmallinen. Emansipatoriset teemat eivät siis liity pelkästään sosiaaliin ja poliittisiin ongelmiin, vaan ne voivat liittyä myös muunkinlaisiin tekijöihin. Ainoana kriteerinä on, että teemojen tulee auttaa oppilaita saavuttamaan itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden valmiuksia.

Kriittisen pedagogiikan perinteessä on korostettu jo ennen Klafkia poliittisia intressi-, valta- ja konfliktianalyysijä. Giesecken ja Mollenhauerin poliittisen kasvatuksen teorioissa nähdään, että oppilaiden kriittisen yhteiskunnallisen arvostelukyvyn edistäminen edellyttää vallan, intressien ja konfliktien analyysia (Giesecke, 1976, s. 144–146; Mollenhauer, 1971, s. 160–162). Kriittis-konstruktivinen didaktikka eroaa osittain näistä teorioista. Siinä missä Gieseckelle ja Mollenhauerille poliittiset intressi-, valta- ja konfliktianalyysit ovat opetuksessa hyödynnettyjä analyysityökaluja, yhdistää Klafki ne suuremmin opetuksen teemoihin. Erityisesti Giesecke näkee poliittisten konfliktien analyysin opetusmallina, jossa ajankohtaisia yhteiskunnallisia konflikteja tarkastellaan erilaisten kategorioiden avulla. Kun oppilaat tutkivat autenttisia poliittisia konflikteja määrättyjen kategorioiden näkökulmasta, saavuttavat he yleisiä välineitä, joita he voivat hyödyntää myöhemmin yhteiskunnallisen todellisuuden ymmärtämisessä ja arvioimisessa. Vaikka kriittis-konstruktivisessa didaktikassa nähdään osittain vastaavasti, että poliittisesti latautuneita intressejä tulisi valaista suhteessa erilaisiin positioihin ja niitä perustaviin intresseihin ja näkemyksiin,

ajattelee Klafki myös, että opetuksen sisältöjen olisi kehitettävä oppilaiden kykyä vallan ja intressien analyysiin. Näin ollen konflikti- ja valta-analyysit eivät ole didaktisessa mallissa pelkästään analyysityökaluja vaan myös opetuksen teemojen valintakriteerejä.

Potentiaalisesti emansipatoriset teemat liittyvät emansipaation pedagogiseen ja poliittiseen ulottuvuuteen. Kyky itsemääräämiseen edellyttää oppilailta tieto-, arvostelu- ja toimintakykyä (Klafki, 1998c). Siten näiden valmiuksien konkretisoiminen eri tiedonalojen opetuksessa tukee oppilaiden itsemääräämiskyvyn kehitystä. Potentiaalisesti emansipatoriset teemat kehittävät myös oppilaiden kykyä muodostaa yhteiskunnallisesta todellisuudesta omia kriittisiä näkemyksiään, kommunikoida ja tehdä yhteistyötä muiden ihmisten kanssa sekä toimia yhteiskunnan muuttamiseksi. Tässä mielessä potentiaalisesti emansipatoriset teemat ovat välttämättömiä poliittiselle emansipaatiolle. Oppilaat eivät siis saavuta pelkästään avoimessa opetuksessa, tutkivassa oppimisessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa riittäviä tiedollisia valmiuksia yhteiskunnalliseen analyysiin ja toimintaan, vaan itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus tulisi ottaa huomioon opetuksen teemoissa.

Klafki ei rakenna potentiaalisesti emansipatorisista teemoista systemaattista näkemystä kahdesta syystä. Ensinnäkin se olisi jo itsessään huomattavan haastava tehtävä. Ei ole nimittäin aivan helppoa määrittää, millaisia edellytyksiä itsemääräämisellä, osallistumisella ja solidaarisuudella sekä niiden osatekijöillä on esimerkiksi ihmistieteiden, luonnontieteiden, estetiikan, yhteiskunnan ja uskonnon suhteen. Toiseksi itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytykset tulisi konkretisoida historiallisissa ja biografisissa konteksteissa. Riippuu oppilaiden elämäntilanteista ja tavoitteista sekä yhteiskunnallisesta tilanteesta, millaiset teemat ovat emansipatorisia (Klafki, 2007, s. 123–124). Klafkin ratkaisusta seuraa, ettei kriittis-konstruktivista didaktiikkaa ole kovinkaan helppoa käyttää temaattisesti emansipatorisen opetuksen suunnitteluun. Jotta opettajat voisivat tukea oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen, tulisi heillä olla tietoa siitä, miten nämä perusvalmiudet ja niiden osatekijät voitaisiin konkretisoida eri tiedonaloilla ja niiden välisissä yhteyksissä. He siis tarvitsisivat Grüberin ja Kochin (1977) esittämän listan kaltaisia jäsennyksiä opetuksen tavoitteista – tai ainakin didaktisen mallin hyödyntäminen edellyttää opettajilta huomattavaa luovuutta.

## 6.5 Demokraattinen sosiaalikasvatus

Emansipaatio kouluopetuksen päämääränä tulisi huomioida kriittis-konstruktiivisen didaktiikan mukaan opetuksen lähtökohtien, menetelmien ja teemojen lisäksi sosiaalikasvatuksessa. Sosiaalikasvatuksella tarkoitetaan pedagogista toimintaa, jonka päämääränä on kehittää lasten ja nuorten kykyä vastuulliseen ja tulokselliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa (Kiper, 2011, s. 41–43; Limbourg & Steins, 2011, s. 12–16). Sosiaalikasvatus on kiistelty teema tutkimuskirjallisuudessa siinä mielessä, että siitä on olemassa erilaisille lähtökohdille perustuvia malleja. Yleisellä tasolla voidaan erottaa yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja poliittiseen toimintaan keskittyvät mallit (ks. Claußen, 1978, s. 65–83; Prior, 1976, s. 48–50). Edelliset näkemykset lähtevät liikkeelle siitä, että sosiaalisessa kasvatuksessa lapset ja nuoret omaksuvat kykyjä ja valmiuksia, joita tarvitaan arkielämän vuorovaikutustilanteissa. Jälkimmäisissä malleissa nähdään, että koulun sosiaalisen kasvatuksen tulisi tukea kasvavien kykyä poliittiseen osallistumiseen. Eräs poliittisesti suuntautunut sosiaalikasvatuksen koulukunta on emansipatorinen sosiaalikasvatus (ks. Prior, 1976, s. 50, 323–355). Kasvatustieteessä on siis ajateltu jo ennen Klafkia, että oppilaiden emansipaatiota olisi tuettava sosiaalisen oppimisen avulla. Koska kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa sosiaalikasvatuksen tarkoituksena on edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen, on didaktisen mallin käsitys sosiaalikasvatuksesta emansipatorinen. Se painottaa yksilöiden välisen arkisen vuorovaikutuksen rinnalla poliittista osaamista. Klafki kutsuu omaa malliaan demokraattiseksi sosiaalikasvatukseksi. Ilmeisesti hänen ajatuksenaan on, että sosiaalisessa kasvatuksessa oppilaat saavuttavat demokraattisessa keskustelussa, neuvottelussa ja päätöksenteossa tarvittavia valmiuksia.

Demokraattinen sosiaalikasvatus kytkeytyy kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa ajatukseen opetuksesta sosiaalisena prosessina. Opetuksen sosiaalisuudella viitataan siihen, että oppilaat ovat omaksuneet elämänsä aikana asenteita sekä ajattelu- ja toimintatapoja, jotka johtavat koulussa erilaisiin sosiaalisiin ilmiöihin.

[S]iten käy selväksi, että opetus on aina sosiaalinen prosessi: siihen löytävät tiensä – opettajien ja oppilaiden mukanaan tuomien yksilöllisten ja tietyissä sosiaalisissa olosuhteissa rakentuneiden biografioiden kautta – erilaiset sosiaaliset havainnot, ennakkoluulot, toimintatavat ja asenteet, ne vahvistuvat

tai yleistyvät, tulevat tukahdetuiksi tai muutetuiksi, johtavat konflikteihin ja häiriöihin, yhteyksiin tai kompromisseihin sekä leviämiseen tai torjuntaan. (Klafki, 2007, s. 125)

Opetuksen sosiaalisesta luonteesta seuraa demokraattisen sosiaalikasvatuksen välttämättömyys. ”Kun tämä asiantila tiedostetaan, täytyy joka tapauksessa toteutuva funktionaalinen sosiaalinen oppiminen sisällyttää tietoisesti ja tavoitteellisesti ... opetuksen tavoitteenmäärittelyyn ja siten opetuksen suunnitteluun” (Klafki, 2007, s. 125). Koulussa olisi siis reflektoitava sosiaalista vuorovaikutusta niin, että oppilaat kehittyisivät kykeneväiseksi itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Tällainen sosiaalinen oppiminen on demokraattista sosiaalikasvatusta, jonka päämäärät ovat emansipatoriset.

Demokraattisen sosiaalikasvatuksen luonne jää *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa epäselväksi. Artikkelissaan *Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki tarkastelee aikansa sosiaalikasvatuksen teorian tilaa ja tekee siitä yleisiä johtopäätöksiä. Hän huomauttaa, että sosiaalisesta kasvatuksesta on esitetty toisistaan poikkeavia käsityksiä. Klafki mainitsee kaksi katsausta. Keim (1973) erottaa toisistaan intentionaalisen sosiaalisen oppimisen pelosta vapaana oppimisena, ryhmätoiminnalle relevanttien käyttäytymistapojen oppimisen, mahdollisuuden poliittisen identiteetin muodostamiseen ja strategisen oppimisen suhteessa yhteiskunnallisiin muutoksiin. Prior (1976, s. 48–50) tunnistaa intentionaalisen sosiaalisen oppimisen, ryhmädynaamis-interaktionistisen funktion, sosiaalipedagogisen ja kompensatorisen funktion sekä emansipatorisen ja poliittisen funktion. Näitä luetteloita yhdistää ajatus siitä, että sosiaalinen kasvatusta voi tarkoittaa välttämättömien sosiaalisten taitojen opettelua, ryhmädynaamista reflektiota ja poliittisten valmiuksien harjoittelua.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan demokraattisen sosiaalikasvatuksen käsitys on synteesi aikaisemmista teorioista. Erilaisia sosiaalikasvatuksen suuntauksia yhdistää Klafkin mukaan neljä tekijää (ks. Klafki, 2007, s. 126–127). Ensinnäkin sosiaalikasvatuksen tavoitteiden saavuttaminen voi tapahtua vain sosiaalisten kokemusten pohjalta. Toiseksi sosiaalinen kasvatusta edellyttää emotionaalista, toiminnallista ja kognitiivista oppimista. Kolmanneksi sosiaalinen kasvatusta voi tapahtua vain lähikehityksen vyöhykkeellä. Neljänneksi sosiaalikasvatuksessa olisi käsiteltävä oppilaiden sosiaalisia kokemuksia koulusta ja sen ulkopuolisesta maailmasta. Nämä määreet on omaksuttu kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan aikaisemmista sosiaalista kasvatusta koskevista

tutkimuksista (ks. Claußen, 1978; Keim, 1973; Prior, 1976). Siksi demokraattisen sosiaalikasvatuksen luonteen selventämisessä on tehtävä katsaus 1970-luvun sosiaalikasvatuksen teoriaan. Kiinnitän huomiota kaikkiin muihin paitsi lähikehityksen vyöhykettä koskevaan määreeseen. On nimittäin selvää, että viimeiseksi mainitun määreen mukaan sosiaalinen oppiminen tapahtuu vaatimustasolla, johon oppilaat kykenevät opettajan tukemana. Sen sijaan kolmen ensimmäisen mainitun sosiaalisen oppimisen lähtökohdan merkitykset eivät ole ilmeisiä.

Claußenin (1978) sosiaalisen kasvatuksen käsityksessä korostetaan lasten ja nuorten sosiaalisten kokemusten ja elämysten merkitystä sosiaaliselle kasvatukselle. Hänen mukaansa oppilailla on myönteisiä ja kielteisiä sosiaalisia kokemuksia, jotka liittyvät heidän rooleihinsa yhteiskunnassa, mutta voivat olla peräisin myös konfliktitilanteista. Claußen (1978, s. 113–114) ajattelee, että nämä kokemukset ovat aivan liian arvokkaita, jotta ne voitaisiin jättää käsittelemättä sosiaalisessa kasvatuksessa. Ilmeisesti sosiaalisen oppimisen tulee olla kokemuksellista, jotta oppilaat voisivat yhdistää käsiteltyjä asioita omaan elämäänsä ja omaksua aikaisempien toimintatapojensa tilalle uusia rationaalisempia käyttäytymismuotoja. Demokraattinen sosiaalikasvatus ei siis ole pelkästään ennalta määritettyjen taitojen opettelua, vaan siinä käsitellään oppilaiden kokemuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista.

Emotionaalisen, toiminnallisen ja kognitiivisen oppimisen yhdistämisen idea löydetään Claußenin (1978) ja Priorin (1976) sosiaalisen oppimisen malleista. Kumpikin näistä teoreetikoista ajattelee, että sosiaalisen kasvatuksen tulisi olla monidimensionaalista. Prior (1976) esittää, että sosiaalisten taitojen oppiminen edellyttää kokemuksellisuutta, tietojen välittämistä ja toimintaa. Kun nämä sosiaalisen oppimisen ulottuvuudet huomioidaan yhtä aikaa, voivat oppilaat yhdistää käsiteltyjä asioita kokemuksiinsa, kyseenalaistaa ja reflektoida itsestään tapahtuvia sosiaalisia prosesseja sekä harjoitella vaihtoehtoisia toimintatapoja (Prior, 1976, s. 106–107). Claußenin (1978) mukaan sosiaalisen oppimisen muotoja ovat oppilaille tutujen sosiaalisten ilmiöiden kognitiivinen tutkiminen, vuorovaikutustilanteisiin liittyvien tunteiden käsittely metakommunikaatiossa sekä vaihtoehtoisten toimintatapojen harjoittelu erilaisissa konteksteissa. Hänen ajatuksenaan on, että aikaisempien toimintatapojen reflektio ja uusien toiminnan muotojen harjoittelu mahdollistavat sosiaalisen kasvun (Claußen, 1978, s. 118–119). Kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa jaetaan oletus sosiaalisen kasvatuksen moninäkökulmaisuudesta. Emotionaalista, toiminnallista ja kognitiivista oppimista yhdistämällä pyritään siihen, että oppilaat voivat omaksua

nykyistä rationaalisempia vuorovaikutuksen ja yhteiskunnallisen osallistumisen keinoja. Demokraattisessa sosiaalikasvatuksessa on toisin sanottuna välttämätöntä reflektoida sosiaalisia ilmiöitä, mutta myös harjoitella uusia sosiaalisen toiminnan tapoja.

*Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa ei kuvata, mitä oppilaiden sosiaalisten kokemusten käsittely koulussa merkitsee. Artikkelissaan *Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki selvittää, millaisia kysymyksiä demokraattisessa sosiaalikasvatuksessa tulisi pohtia. Hän luettelee:

Millaisia käsityksiä muodostan ... oppilaista, joiden kanssa opin yhdessä sekä teen tarvittaessa yhteistyötä tai kilpailen oppimisprosessissa? Millaisia käsityksiä he muodostavat oletettavasti minusta? Koenko ulkomaalaiset oppilaat vieraina ja jos kyllä: mitä koen heissä itse asiassa vieraana? Ja päinvastoin? Mikä voisi olla sellaista, jonka he kokevat minussa vieraana? Tai: mitä ovat itse asiassa strategiat, joiden avulla pyritään esimerkiksi oppimisryhmässämme ratkaisemaan konflikteja, rakentamaan ja purkamaan hierarkioita jne.? Ovatko ne samoja vai muita strategioita, joita käytämme koulun ulkopuolisissa kaveriporukoissa? (Klafki, 1995c, s. 101)

Oppilaiden sosiaalisten kokemusten tematisoiminen on siis oppilaiden (ja opettajan) sosiaalisten ajattelumallien ja toimintatapojen tarkastelua. Toisin sanottuna demokraattisessa sosiaalikasvatuksessa reflektoidaan, miten oppilaat ja muut henkilöt ajattelevat ja toimivat erilaisten ryhmien jäseninä. On epäselvää, mihin sosiaalisten kokemusten käsittelyllä pyritään. Eräs tulkinta voisi olla, että reflektio mahdollistaa aikaisempien ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistamisen ja uusien omaksumisen (ks. Prior, 1976, s. 106–107). Esimerkiksi konfliktinratkaisutapoja pohdittaessa oppilaat voisivat tiedostaa välttelevänsä konfliktien selvittämistä. Tämän seurauksena he saattaisivat motivoitua toimivien konfliktinratkaisumallien oppimisesta.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa jää avoimeksi, mitä taitoja demokraattisen sosiaalikasvatuksen tulisi kehittää oppilaissa. Klafki mainitsee, että sosiaalisen kasvatuksen mallien mukaan sosiaalisen oppimisen päämääriä ovat kommunikaatio-, interaktio ja yhteistyökyky, minä-identiteetti, rationaalinen konfliktinratkaisukyky ja turhautumisen sietokyky (Klafki, 2007, s. 126). Näitä taitoja Klafki (2007, s. 128) täydentää esittämällä, että onnistunut sosiaalikasvatusta kehittää oppilaiden kykyä auttaa muita ihmisiä, valmiutta ottaa heidät huomioon,



halua yhteistoimintaan ryhmässä sekä sosiaalista ja poliittista sitoutumista (soziale und politische Engagement). Ei ole varmaa, sisältyvätkö nämä kyvyt demokraattisen sosiaaliskasvatuksen tavoitteisiin. Avainongelmia koskevan opetuksen päämääriä kuvatessaan Klafki selventää, että sosiaalisen oppimisen yhdistäminen kohdesuuntautuneeseen opetukseen sisältää sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita. Oppilaiden tulisi omaksua kyky yhteistyöhön parin kanssa ja pienryhmässä, kyky auttaa muita oppimisen vaikeuksissa, rationaalinen konfliktinratkaisukyky sekä kyky esittää suuressa ryhmässä suosituksia, kritiikkejä ja argumentteja (Klafki, 2007, s. 68–69). Ainakin nämä taidot kuuluvat siten demokraattisen sosiaaliskasvatuksen ohjelmaan. Mainittujen kykyjen pienestä määrästä johtuen demokraattisen sosiaaliskasvatuksen tavoitteiden kokonaisuus jää kuitenkin epäselväksi. Koska demokraattinen sosiaaliskasvatus tähtää oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehitykseen, täytyy sen tavoitteiden olla näiden peruskykyjen osatekijöitä. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa emansipatorisia opetuksen osatavoitteita ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla sekä kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky (Klafki, 2007, s. 101, 256, 276). Näihin valmiuksiin ei juuri sisälly Klafki mainitsemia sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita.<sup>77</sup> Siksi on vaikea sanoa, mitkä kyvyt ja valmiudet ovat demokraattisen sosiaaliskasvatuksen päämääriä kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa.

Koska kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa demokraattisen sosiaaliskasvatuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen, on oppilaiden omaksuttava uusia taitoja kouluopetuksessa. Klafki (2007, s. 125) puhuukin siitä, että sosiaaliskasvatuksessa tematisoidaan oppilaiden ja opettajan sosiaalisten kokemusten lisäksi sosiaaliskasvatuksen tavoitteita. Hän myös esittää, että demokraattinen

---

<sup>77</sup> Artikkelissaan *Organisation und Interaktion in pädagogischen Felder* Klafki (1977, s. 29) kirjoittaa, että itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellytyksiä ovat verbaalinen ja nonverbaalinen kommunikaatiokyky, kyky reflektoituun roolien omaksumiseen ja etäisyyden ottamiseen niihin, empatia, monitulkinnallisuuden ja turhautumisen sietokyky, itsesäätelykyky, kyky tiedostaa pelotta omia viettikokemuksia ja tunteita, luovuus ja ongelmanratkaisukyky, kyky reflektoituun suvaitsevaisuuteen, kyky muodostaa sosiaalisia suhteita, yhteistyö- ja solidaarisuuskky sekä kyky argumentoida arvojen, normien ja toimintamaksiimien pätevydestä ja/tai perusteltavuudesta kommunikatiivisessa reflektiossa. Tämä lista sopii huomattavasti paremmin yhteen sosiaaliskasvatuksen tavoitteiden kanssa.

sosiaalikasvatus tähtää sellaisten taitojen kehitykseen, joiden avulla on mahdollista ymmärtää ja muodostaa sosiaalisia suhteita (Klafki, 2007, s. 116). Näitä lähtökohtia tulee tulkita siten, ettei koulussa pelkästään käsitellä oppilaiden sosiaalisia kokemuksia, vaan opettajan tulee opettaa heille, kuinka erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa olisi mahdollista toimia rationaalisesti. Esimerkiksi kommunikaation, konfliktinratkaisun ja empatian taitoja tulisi harjoitella aktiivisesti.

Kriittis-konstruktiivisen didaktiikan käsitys demokraattisesta sosiaalikasvatuksesta poikkeaa emansipatoristen opetusmenetelmien mallista. Klafki jäsentää sosiaalikasvatuksen luonnetta aikansa teorioiden avulla, kun taas avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen hän mainitsee ainoastaan nimeltä. Hän ei kuvaa, mitä nämä opetusmenetelmät ovat ja kuinka niitä tulisi hyödyntää koulussa. Sen sijaan Klafki ottaa kantaa sosiaalikasvatuksen keskeisiin lähtökohtiin. Tästä seuraa, että uudemmat näkemykset emansipatorisista opetusmenetelmistä ovat helpommin integroitavissa kriittis-konstruktiiviseen didaktiikkaan verrattuna demokraattisen sosiaalikasvatuksen malliin. On siis mahdollista, että nykyajan sosiaalikasvatuksen teoriat ovat huomattavasti pidemmälle kehitettyjä kuin Klafkin esille ottamat 1970-luvun näkemykset aiheesta.

Nykyisessä sosiaalisen kasvatuksen teoriassa allekirjoitetaan samoja periaatteita kuin Claußenin (1978), Keimin (1973) ja Priorin (1976) malleissa. Kiperin (2011, s. 35) mukaan sosiaalisen oppimisen perusmuotoja ovat tietojen omaksuminen, sisältöjen ja arvojen reflektio, argumentaatio diskursseissa ja neuvotteluissa, toiminta koulun ulkopuolisessa maailmassa, ongelmien ratkaiseminen ja tutkiminen sekä konkreettisten tuotosten valmistaminen. Toisin sanottuna kokemuslähtöisyys, reflektiivisyys ja kognitiivinen oppiminen ovat edelleen keskeisiä asioita sosiaalisessa kasvatuksessa. Koulun kontekstissa sosiaalista oppimista voidaan edistää reiluutta ja oikeudenmukaisuutta koskevissa keskusteluissa, diskursseissa arvoista ja normeista, konflikteja ratkaisemalla sekä käsittelemällä henkilökohtaisesti omia sosiaalisia haasteita ns. harjoitushuoneessa (Kiper & Mischke, 2008, s. 172–221). Konkreettisempia sosiaalisen kasvatuksen menetelmiä ovat esimerkiksi luokkavaluusto, ryhmätaitojen harjoittelu, konfliktinratkaisun taitojen harjoittelu, monikulttuuriset projektit, sosiaalisten taitojen harjoittelu, osallistumisprojektit, itsetietoisuuden kehittäminen, väkivallan ehkäisemisen projektit, kansalaisrohkeuden työpajat, palveluoppiminen sekä kummi- ja mentorointitoiminta (Klein, 2011, s. 16). Nämä menetelmät sopivat yhteen kriittis-konstruktiivisen didaktiikan kanssa. Siten niiden avulla voidaan konkretisoida, mitä lähestymistapoja demokraattisessa sosiaalikasvatuksessa tulisi

hyödyntää. On kuitenkin tärkeää huomata, että kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa sosiaalinen kasvatus tähtää arkielämän taitojen oppimisen ohessa myös yhteiskunnallisesti relevanttien kykyjen omaksumiseen. Tästä seuraa, että esimerkiksi kansalaisrohkeuden ja osallistumisen projektit ovat tärkeitä sosiaalikasvatuksen keinoja. Klafkin mainitsemista solidaarisuuteen kasvattamisen keinoista leipää kolmannelle maailmalle -toiminta, jalkapallon pelaaminen turvapaikanhakijoiden kanssa, kolmannen maailman pedagogiikka ja rauhankasvatus saattaisivat merkitä demokraattista sosiaalikasvatusta (ks. Klafki, 1998b, s. 109)

Demokraattisen sosiaalikasvatuksen voidaan ajatella olevan relevanttia oppilaiden pedagogisen ja poliittisen emansipaation kannalta. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teosta edeltävässä itsemääräämisen ja osallistumisen edellytysten listassaan Klafki mainitsee mm. kyvyn rooliodotusten reflektioon ja itsesäätelykyvyn (ks. Klafki, 1977, s. 29). Nämä valmiudet voidaan nähdä juuri itsemääräämiskyvyn edellytyksinä, koska itsenäinen toiminta sosiaalisissa tilanteissa vaatii kriittistä suhdetta rooliodotuksiin ja kykyä säädellä omaa toimintaa. Demokraattisessa sosiaalikasvatuksessa omaksutut taidot ovat myös tärkeitä yhteiskunnan muuttamisessa. Toimintatavan tarkoituksena näyttäisi olevan kehittää oppilaiden kykyä kommunikoida ja tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Yhteiskunnan kriittisessä arvioimisessa ja muuttamisessa tarvitaan näitä taitoja. Siksi demokraattinen sosiaalikasvatus tähtää poliittiseen emansipaatioon. Klafki siis sitoutuu Claußenin (1978) tavoin emansipatorisen sosiaalisen kasvatuksen ohjelmaan.

## **6.6 Klafkin emansipatorinen opetus – Onko siinä mitään uutta?**

Toeksessaan *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen* Pauli Siljander arvioi konstruktivistista pedagogiikkaa, joka painottaa kriittis-konstruktivisen didaktiikan tavoin itse- ja yhteistoiminnallisia työtapoja sekä demokraattista opetuskulttuuria. Siljanderin (2004, s. 218) mukaan useat konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuraamukset voidaan löytää lähes mistä tahansa modernin pedagogiikan teoriasta, eivätkä ne ole mitenkään ainutkertaisia. Samaa kritiikkiä voidaan soveltaa kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan. Didaktisen mallin lähtökohdat eivät ole uusia, vaan muihin didaktisiin teorioihin sisältyy samoja ajatuksia. Onko siis kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa mitään uutta?

Klafkin emansipatorinen didaktiikka perustuu henkitieteellisen didaktiikan kehittämiseen. Hänen puhtaasti henkitieteellistä ja myöhempää kriittis-konstruktivistista positiota yhdistää oletus siitä, että kouluopetuksessa keskeistä on sellaisten yleisten periaatteiden välittäminen, joiden avulla oppilaat kykenevät toimimaan nykyhetken ja oletetun tulevaisuuden maailmassa täysi-ikäisesti sekä vastaamaan yhteiskunnan kohtaamiin haasteisiin. Opetuksen sisällöt ovat tärkeässä roolissa. Jotta oppilaat voisivat saavuttaa opetuksen tavoitteet, tulisi heille opettaa niiden edellyttämiä yleisiä periaatteita. Sivistysteoreettinen didaktiikka ei siis painota niinkään opetuksen menetelmällisiä ratkaisuja vaan perusteltuja valintoja opetuksen sisällöistä. Tämä lähtökohta näkyy Klafkin molemmissa didaktisissa positioissa. Kriittis-konstruktivistinen didaktiikka eroaa kuitenkin Klafkin aikaisemmasta henkitieteellisestä didaktiikasta siten, että opetuksen päämääriä ymmärretään emansipaation käsitteen avulla ja oppilaiden rooli opetuksen perustelussa ja suunnittelussa on huomattavasti aktiivisempi. Klafki on siis integroinut emansipatorisen opetuksen malliinsa uusia osia, mutta hän ajattelee edelleen, että opetuksen olisi nojattava kategoriaalisen sivistyksen ja eksemplaarisen opetuksen lähtökohdille.

Kriittis-konstruktivistiseen didaktiikkaan sisällytettyjä opetusmenetelmiä koskevasta kirjallisuudesta ei ole mahdollista löytää periaatteita, jotka ovat juuri tälle didaktiselle mallille tyypillisiä. Avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorioissa ei kuvata kovinkaan systemaattisesti, mitä sisältöjä oppilaiden tulisi omaksua. Avoimen opetuksen teoriassa on otettu kantaa oppiaineiden sisältöihin, kun taas tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen malleissa sisältökysymykset rajautuvat monesti tutkimisen ja yhteistyön taitoihin. Opetustavan teoreettisissa lähtökohdissa painotetaan oppilaiden oikeutta opiskella omien intressiensä suuntaisesti, minkä vuoksi yksityiskohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ei sovi opetustapaan – ainakin, jos opetuksessa pyritään kattavaan avoimuuteen (ks. Lauriala, 1987, s. 35–36; Peschel, 2012a, s. 76–78). Peschel (2012b) käsittelee yksittäisten oppiaineiden sisältöjä, menetelmiä ja välineitä avoimen opetuksen näkökulmasta. Hän ei kuvaa kovinkaan tarkasti, mitä sisältöjä oppilaiden tulisi omaksua. Peschel näyttäisi ajattelevan, että avoimessa opetuksessa oppilaat oppivat lukemaan, kirjoittamaan ja laskemaan, tuntemaan maailmaa, ilmaisemaan itseään esteettisesti ja liikkumaan. Opetuksen sisältöjä kuvataan siis melko yleisellä tasolla verrattuna kriittis-konstruktivistiseen didaktiikkaan, johon liittyvässä tutkimuksessa on mallinnettu yksittäisten opetuskokonaisuuksien teemoja hyvinkin tarkasti (ks. Grüber & Koch, 1977). Monissa tutkivan oppimisen malleissakaan ei jäsennetä juuri ollenkaan sisältöjä,

joita oppilaiden tulisi omaksua koulussa. Jää opettajien omaksi asiaksi päättää, mihin tarkoituksiin he haluavat hyödyntää opetustapaa. Menetelmän päämääränä on kehittää oppilaiden kykyä itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, mutta myös vahvistaa heidän tutkimustaitojaan (Bruner, 1961, s. 2, 7–8; Wenning, 2005, s. 11). Koska oppilaat eivät ole lähtökohtaisesti täysin kompetentteja tutkivassa toiminnassa, tulisi heille opettaa tutkimustaitoja. Siten tutkivan oppimisen kontekstissa ennalta määrätyt opetuksen sisällöt rajautuvat monesti tutkivan oppimisen edellyttämiin kykyihin. Sama lähtökohta koskee yhteistoiminnallista oppimista. Opetustavan päämääränä on edistää laadukasta oppimista, parantaa oppilaiden välisiä suhteita sekä kehittää oppilaiden kykyä oppimiseen yhteistyössä muiden ihmisten kanssa (Kagan & Kagan, 2009, 2.1–2.16; ks. myös Johnson & Johnson, 2009). Sisällöt, joihin yhteistoiminnallisen oppimisen malleissa otetaan kantaa, ovat juuri yhteistyön taitoja. Yhteistoiminnallisen oppimisen mallit eivät kuvaa, minkä sisältöjen opiskeluun yhteistoiminnallista oppimista tulisi hyödyntää koulussa. Siten Stübig ja Stübig (2007, s. 116) sekä Lin-Klitzing (2017, s. 80) tulkitsevat oikein, että kriittis-konstruktivisen didaktiikan anti avoimen opetuksen kaltaisten emansipatoristen menetelmien teorialle on juuri opiskeltavien sisältöjen täsmentäminen.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa emansipatorisilla opetusmenetelmillä ja potentiaalisesti emansipatorisilla teemoilla sekä opetuksen diskursiivisella perustelulla ja suunnittelulla oppilaiden kanssa on tärkeä merkitys oppilaiden emansipaatiolle. Tarkemmin määriteltynä nämä toimintatavat edistävät oppilaiden pedagogista ja poliittista emansipaatiota Giesecken (1969a) tarkoittamassa merkityksessä. Toisin sanottuna emansipatorinen opetus vahvistaa oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, minkä lisäksi se kehittää taitoja, joita tarvitaan yhteiskunnan muuttamisessa nykyistä demokraattisemmaksi. Myös muissa kriittisen pedagogiikan teorioissa korostetaan vastaavia lähtökohtia kuten osoitin ensimmäisessä luvussa. Siten Klafkin teoria emansipatorisesta opetuksesta ei ole mullistava. Kriittis-konstruktivinen näkökulma opetukseen kuitenkin korostaa kiinnostavalla tavalla erilaisten opetustapojen funktioita emansipaatiolle. Tällainen näkemys ei ole tyypillinen esimerkiksi perinteisille tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen malleille. Avoimen opetuksen kirjallisuudessa on sen sijaan korostettu jo aiemmin opetustavan emansipatorista merkitystä.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan anti kasvatustieteelle perustuu erilaisten opetustapojen yleisen emansipatorisen luonteen tunnistamisen lisäksi sen tarkempaan määrittelyyn, millä tavalla opetus tukee oppilaiden emansipaatiota ja sivistystä. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan emansipatoriset opetuksen

tavoitteet – kyky itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen – poikkeavat muiden kriittisen pedagogiikan edustajien käsityksistä aiheesta. Esimerkiksi Schulz (1981, s. 35–37) näkee emansipatorisen opetuksen päämääränä autonomian, pätevyyden ja solidaarisuuden, ja Giesecke (1997, s. 565; 1980, s. 107–11) ajattelee, että itsemäärääminen ja osallistuminen ovat oppilaiden emansipaatiota tukevan opetuksen tavoitteita. Siten kriittis-konstruktiivinen didaktiikka tarjoaa omalaatuisen mallin emansipatorisen opetuksen tehtävistä. Emansipatoristen menetelmien, potentiaalisesti emansipatoristen teemojen sekä oppilaiden kanssa tehtävän opetuksen diskursiivisen perustelun ja suunnittelun päämääriä ovat oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn ja niiden osakykyjen kehittäminen. Tällaista näkemystä ei ole esitetty aikaisemmin kasvatustieteessä.

Kriittis-konstruktiivinen didaktiikka eroaa muista yleisdidaktisista malleista myös kategoriaalisen sivistyksen teorian vuoksi. Käsitys materiaalisen ja formaalisen ulottuvuuden sisältävästä dialektisesta sivistyksestä on henkityeelliselle pedagogiikalle tyypillinen. Klafki on systematisoinut henkityeellistä sivistysteoriaa ja kehittänyt kaikkein täsmällisimmän näkemyksen kategoriaalisesta sivistyksestä. Kriittis-konstruktiivisen didaktiikan näkemys emansipatorisesta ja sivistävästä opetuksesta ymmärretään sen viitekehyksessä. Emansipaatio perustuu siis sellaisten kategorioiden omaksumiseen, jotka kytkeytyvät itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen sekä niiden osakykyihin oppilaiden elämäntilanteet ja intressit sekä historiallis-yhteiskunnallinen tilanne huomioiden. Siksi opetuksen teemat ovat keskeisessä roolissa emansipatorisessa opetuksessa.

Kategoriaalisen sivistyksen teoria näkyy myös siinä, kuinka opetuksen diskursiivista perustelua ja suunnittelua oppilaiden kanssa jäsennetään didaktisessa mallissa. Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa, että opetuksen sisällöissä tulisi huomioida oppilaiden käsitykset, kokemukset ja intressit sekä odotukset tulevaisuuden suhteen. Opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa tähtäävät siihen, että nämä ehdot toteutuisivat. Ensinnäkin oppilaat voivat ymmärtää opetusta perustellessaan, että opetetut sisällöt ovat todennäköisesti tärkeitä heidän elämälleen, ja oppilaiden panos opetuksen suunnittelussa auttaa opettajaa valitsemaan sisältöjä, joiden merkitys oppilaiden tulevaisuudelle on perusteltavissa. Toiseksi, kun oppilaat ottavat osaa opetuksen suunnitteluun, saa opettaja apua opetuksen suunnittelemiseksi sellaiseksi, että se kytkeytyy oppilaiden kokemuksiin ja intresseihin. Opetuksen sisällöt, menetelmät ja välineet voidaan valita niin, että oppilaat motivoituvat oppimisesta. Kolmanneksi

oppilaiden panos historiallisen opetuksen suunnittelussa mahdollistaa sen, että oppilaiden ymmärrys nykyhetkestä huomioidaan riittäväällä tavalla. Oppilaat auttavat opettajaa muokkaamaan suunnitelmiaan sellaisiksi, että historiallinen opetus valaisee, kuinka oppilaiden kokema todellisuus on rakentunut historiallisesti. Tällainen tapa legitimoida opetuksen diskursiivista perustelua ja suunnittelua kategoriaalisen sivistyksen teoriassa on huomattavan yksityiskohtainen ja ainutlaatuinen. Vaikka opetuksen yhteissuunnittelua, metaopetusta ja oppilaiden osallistumista on perusteltu vastaavista näkökulmista aikaisemminkin, eroavat esitetyt muotoilut Klafkin näkemyksistä.





## 7 Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kritiikki ja kehittäminen

Väitöskirjani edellisissä luvuissa tulkitsin kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan teoreettisia lähtökohtia sekä selvensin ja täsmensin didaktisen mallin käsitystä kouluopetuksesta. Tässä luvussa arvioin kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa eli pyrin selvittämään, ovatko didaktisen mallin tärkeimmät ratkaisut perusteltuja. Olen valinnut strategiakseni kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan ja kriittiseen kasvatustieteeseen kohdistettujen kritiikkien tarkastelun. Lähdän siis liikkeelle jo olemassa olevasta keskustelusta. Kuvaan ja selvennän esitettyjä kritiikkejä sekä arvioin niiden heikkouksia ja vahvuuksia. Esittelen myös vaihtoehtoja kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan ratkaisuille, jotta Klafkin näkemykset eivät vaikuttaisi itsestäänselviltä.

### 7.1 Arvioinnin lähtökohdat

Aikaisemmat arviot kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta ovat varsin erilaisia. Matthes (1992) pitää teoriaa liian poliittisena. Hän kritisoi mm. emansipatorista kasvatusta, itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden kykyjä kasvatuksen päämäärinä sekä avainongelmia koskevaa opetusta. Pääongelmana kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa ovat Matthesin mukaan sen emansipatoriset lähtökohdat. Chu (2002) näkee kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan heikkoutena kategoriaalisen sivistyksen teorian ristiriidat ja solidaarisuuteen kasvattamisen legitimitetin puuttumisen. Hänen mukaansa kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa voidaan kuitenkin kehittää eteenpäin näiden piirteiden osalta. Chu ei siis kyseenalaista emansipaatiota kouluopetuksen päämääränä, vaan hän haluaa tehdä kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan pienempiä korjauksia. Giesecke (1997) on arvostellut kriittis-konstruktiiivista didaktista mallia lukuisista näkökulmista. Hän kritisoi solidaarisuuteen kasvattamista, yhteiskunnallisen demokratisaation tavoitetta, avainongelmia koskevaa opetusta ja Klafkin käsitystä koulutuksellisesta tasa-arvosta. Giesecke kuitenkin hyväksyy kategoriaalisen sivistyksen teorian. Didaktisen mallin ongelmat perustuvat Giesecken katsantokannassa sen vääränlaiseen poliittisuuteen ja moralistisuuteen. Meyer ja Meyer (2007) pitävät kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa ongelmallisena kategoriaalisen sivistyksen teoriaa sekä oppilaiden passiivista roolia kouluopetuksessa ja heidän omien elämänongelmien sivuuttamista. Meyerille ja Meyerille emansipatorinen kasvatusta

on hyväksyttävää, mutta oppilaiden autonomiaa ja elämänongelmia ei korosteta didaktisessa mallissa riittävästi.

Aikaisemmista kriittis-konstruktivisen didaktiikan kritiikeistä käy ilmi, että Klafkin henkityhteellisen-kriittisen didaktiikan kiistellyimpiä lähtökohtia ovat emansipatorinen kasvatustieteellinen ja kategoriaalinen sivistys. Nämä didaktisen mallin osatekijät jakavat nimittäin kaikkein eniten tutkijoiden mielipiteitä. Jotkut kriitikoista kannattavat emansipatorista kasvatusta ja kategoriaalista sivistystä, kun taas toiset vastustavat niitä. Siksi arvioin omassa tutkimuksessa näitä didaktisen mallin lähtökohtia. En kiinnitä huomiota pelkästään Chun (2002), Matthesin (1992) sekä Meyerin ja Meyerin (2007) kritiikkeihin, vaan kehitän niitä eteenpäin. Tätä tarkoitusta varten huomioin uudempiä kasvatustieteessä esitettyjä näkemyksiä, jotka soveltuvat kriittis-konstruktivisen didaktiikan arvioimiseen. Ammannan kritiikkien kehittämisessä ennen kaikkea poliittisen kasvatuksen didaktiikasta sekä emansipaatiota käsittelevästä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta.

## **7.2 Emansipatorisen pedagogiikan perusteet**

Seuraavaksi tarkastelen kriittisesti Klafkin käsitystä emansipaatiosta. Havainnollistan, millaisia vaihtoehtoisia päämääriä kouluopetuksella voisi olla itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden sijasta. Tulkitseen aikaisempia kritiikkejä emansipatorista pedagogiikkaa kohtaan ja arvioin, osoittavatko ne heikkouksia kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta.

### **7.2.1 Emansipaation kritiikit ja vaihtoehdot**

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kouluopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden emansipaatiota. Käsite määritellään negatiivisesti vapautumisena pakoista ja ei-oikeutetuista valtasuhteista, kun taas positiivisessa merkityksessä emansipaatio on kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen (Klafki, 2007, s. 276). Emansipaation tavoite on tyypillinen kriittiselle pedagogiikalle. Kriittisen kasvatustieteen kultakausi oli 1970-luvulla, ja jo tuolloin emansipaation käsitettä arvosteltiin erilaisista näkökulmista. Sen väitettiin olevan perustelematon, epäselvä, autoritaarinen ja huonossa mielessä poliittisesti latautunut (Kerstiens, 1974, s. 141–154; Matthes, 1992, s. 167–172). Näitä kritiikkejä esittivät mm. Luth Rössner, Robert Spaemann ja Wolfgang Brezinka. Myöhemmin kasvatustieteessä emansipatorista pedagogiikkaa on kritisoinut Gert Biesta. Hänen motiivinsa on edellä mainituista teoreetikoista poiketen

emansipaation käsitteen kehittäminen eikä niinkään sen kumoaminen. Myös poliittisen kasvatuksen didaktiikassa on käyty keskustelua emansipatorisen poliittisen kasvatuksen relevanssista (ks. Lösch & Thimmel, 2011a; Widmaier & Overwien, 2013). Eräs merkittävimmistä kriitikoista on Wolfgang Sander (ks. Sander, 2013).

Arvioin seuraavaksi emansipatorisen kasvatuksen relevanssia ottamalla kantaa edellä mainittujen kritiikkien paikkansapitävyyteen. Mikäli emansipatorinen kasvatus osoittautuu ongelmalliseksi, on kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemystä sivistyksestä kykynä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen korjattava. Sen tilalle sopisi sellainen henkisen täysi-ikäisyyden käsitteen muotoilu, joka ei ole niin poliittinen. Esimerkiksi Wiaterin (2013, s. 52) mukaan henkisesti täysi-ikäinen ihminen kykenee elämään itsemääräytyneesti, järkevästi ja vastuullisesti, ajattelemaan itsenäisesti, arvioimaan asioita kriittisesti, harjoittamaan itsekritiikkiä, tekemään päätöksiä sosiaalisten ja altruististen arvojen mukaan sekä esittämään kysymyksiä oman elämän ja yhteiselon mielekkyydestä. Kouluopetuksen tehtävänä on edistää oppilaisissa näitä valmiuksia, väittää Wiater. Se tapahtuu siten, että heille välitetään seuraavia yleisiä kykyjä:

**Taulukko 16. Kouluopetuksessa välitettävät kyvyt (Wiater, 2013, s. 53–54).**

Persoonalliset kyvyt	Sosiaaliset kyvyt	Tiedolliset kyvyt	Methodiset kyvyt
Minän vahvuus	Empatia, muiden	Oppiaineisiin liittyvä ja ne	Oppiaineisiin liittyvien ja
Emotionaalinen vakaus, resilienssi	hyväksyminen ja arvostaminen,	ylittävä tietäminen ja osaaminen	ne ylittävien ajattelu- ja työtapojen hallinta
Itsenäisyys	auttamisvalmius,	Pohdinta-,	Tiedon luominen, tiedon
Itseluottamus, itsetietoisuus	huomioon ottaminen, suvaitsevaisuus,	argumentaatio- ja arvostelukyky	hankkimisen tekniikat ja tiedonkäsittelytaidot
Vastuullisuus	kulttuurien välinen ajattelu ja toiminta	Kyky ymmärtää ja esittää uudelleen tietoa	Esittely ja dokumentaatio
Sitoutuminen ja oma-aloitteisuus	Solidaarisuus	Itsenäinen oppiminen	Oppiminen ja opettaminen
Kiinnostuneisuus, oppimis- ja suoriutumisvalmius	Luotettavuus	Kyky käyttää ja soveltaa tietoa	Arvostelu ja arvioiminen
Päätöksentekokyky	Vastuun ottaminen		Soveltuvien medioiden valitseminen ja käyttö
Kansalaisrohkeus	Väkivallaton		
Rajojen asettaminen, reflektiokyky	konfliktinratkaisu		
Kestävyys, keskittymiskyky,	Kommunikaatiokyky ja valmius		
ajanhallinta	vuorovaikutukseen		
Systeeminen ajattelu ja henkinen joustavuus	Yhteistyökyky ja yhteisöllisyys		
	Sovittelu ja sopiminen		
	Sääntöjen noudattaminen		

Tämä luettelo muodostaa vaihtoehdon kriittis-konstruktivisen didaktiikan itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden taidoille sekä niiden osatekijöille. Didaktisessa mallissa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden edellyttämiä valmiuksia ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla, kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky, itsenäinen oppiminen sekä kyky yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden ja niiden taustatekijöiden reflektioon (Klafki, 2007, s. 101, 256, 263, 276). Näihin kykyihin verrattuna Wiaterin (2013) ymmärrys kouluopetuksen päämääristä on vähemmän poliittinen. Siinä ei korosteta kriittis-konstruktivisen didaktiikan tavoin yhteiskunnan muuttamista nykyistä humanimmaksi ja demokraattisemmaksi. Tästä syystä se on ehkä helpommin legitimoitavissa.

## 7.2.2 Emansipaatio ja autoritaarisuus

Robert Spaemann (1971, 1975) on kritisoinut emansipatorista pedagogiikkaa artikkeleissaan *Emanzipation – ein Bildungsziel?* ja *Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation: Zur Ideologisierung von Rechtsbegriffen*. Matthes (1992) nojaa kriittis-konstruktivisen didaktiikan kritiikkeissään juuri näihin artikkeleihin, sillä hän ajattelee, että Spaemannin argumentit osoittavat emansipaation ongelmalliseksi kouluopetuksen päämääräksi (ks. Matthes, 1992, s. 167–170).

Kritiikkeissään Spaemann myöntää, että alkuperäinen oikeudellinen emansipaation käsite ja sen laajennos ihmisryhmiin ovat perusteltuja. Oikeudellisen emansipaation käsitteen historia palautuu antiikin Roomaan, jossa emansipaatio merkitsi pojan vapautumista isän holhouksesta ja täysien kansalaisoikeuksien luovutusta hänelle. Myöhemmin emansipaatio ulottui koskemaan ihmisryhmiä: esimerkiksi juutalaisia, työntekijöitä ja naisia. Oikeudellisella emansipaation käsitteellä Spaemann (1971, s. 318) tarkoittaa täysi-ikäisen oikeusstatuksen saamista eli mahdollisuutta edistää omia intressejä, suorittaa sitovia oikeudellisia toimia ja hyödyntää kansalaisoikeuksia tasavertaisesti muiden täysi-ikäisten ihmisten kanssa. ”Tässä mielessä emansipaatiosta voidaan puhua aina silloin, kun ihmiset vapautuvat toimintaedellytystensä järjestämisen suhteen vieraasta holhouksesta sekä saavat oikeudelliset ja tosiasialliset mahdollisuudet vaikuttaa tähän järjestämiseen” (Spaemann, 1971, s. 318). Spaemannin esseistisestä tyylistä johtuen ei ole täysin selvää, mitä oikeudellinen emansipaatio viime kädessä on. Käsitettä voidaan pyrkiä täsmentämään esimerkin avulla. Kerstiensin (1974, s. 116–117) mukaan naisten emansipaatio on merkinnyt opiskelu- ja työmahdollisuuksien avautumista, äänioikeuden saavuttamista, täyttä tasavertaisuutta miesten kanssa sekä vapautumista erilaisista rooliodotuksista, jotka estävät itsetoteutusta. Spaemann viittaa juridisella emansipaation käsitteellä ilmeisesti kaikkiin muihin edellä mainittuihin asioihin paitsi repressiivisiin rooleihin. Tämä vaikuttaisi olevan perusteltu tulkinta, koska Kerstiens (1974, s. 116) katsoo naisten oikeudellisen emansipaatioprosessin tulleen loppuun. Juridinen emansipaatio on siis sitä, että ihminen saavuttaa samat itsemääräämis- ja osallistumisoikeudet, joita on muilla täysi-ikäisillä kansalaisilla. Näin ymmärrettynä emansipaatiolla on yksiselitteisesti määriteltävissä oleva alku- ja loppupiste (Spaemann, 1971, s. 319).

Spaemann tulkitsee kriittisen kasvatustieteen emansipaation käsitettä niin, että siinä otetaan etäisyyttä oikeudelliseen ymmärrykseen emansipaatiosta ja laajennetaan sitä antropologisella ja poliittisella ulottuvuudella (ks. Spaemann,

1971, s. 319–320; 1975, s. 14–16). Antropologinen näkemys emansipaatiosta viittaa Kantiin, joka vaatii ihmisen vapautumista itseaiheutetusta henkisestä alaikäisyydestä. Poliittinen emansipaation käsite löydetään Marxilta. Hänelle pelkkä poliittinen emansipaatio eli feodaalisen järjestyksen korvaaminen porvarillisella yhteiskunnalla ei ollut riittävää, vaan sitä tulisi jatkaa inhimillisellä emansipaatiolla. Marxilla inhimillisen emansipaation aikaansaaminen edellyttää vieraantumiseen johtavien sosiaalisten suhteiden purkamista yhteiskuntaa muuttamalla (Schmied-Kowarzik, 1999). Siinä missä oikeudellisella emansipaatiolla on alku ja loppu, ajattelee Spaemann, että kriittisen kasvatustieteen emansipaation käsite on ajallisesti päättymätön. Täysi-ikäisyyden tilalle tulee emansipaatioideaali, jonka mukaan ihminen ei ole vapaa tässä ja nyt, vaan häntä rajoittavat erilaiset historialliset, sosiaaliset ja persoonalliset pakot (Spaemann, 1971, s. 323). Emansipatorisen kasvatuksen varsinainen kritiikki on, että se perustuu autoritaarisuuteen. Emansipaatio edellyttää interventiota, jonka sisällön kriittisen kasvatustieteen edustajat määrittävät. Koska kasvavia pyritään muokkaamaan emansipaatioideaalin suunnassa, alistuvat he kasvattajien vallalle. Emansipaation käsite ”palvelee uusien herruuden muotojen legitimaatiota – nimittäin sellaisten, joilta onnistuu emansipatorisiksi julistautuminen” (Spaemann, 1975, s. 12). ”Tästä ideaalista hyötyjiä ovat todellisuudessa emansipaatioideologit, jotka tulkitsevat ideaalin autenttisesti ja ovat siksi ainoita täysi-ikäisiä klassisessa merkityksessä” (Spaemann, 1971, s. 320).

Mikäli Spaemannin kritiikit ovat päteviä, osoittautuvat kriittis-konstruktivisen didaktiikan kasvatuspäämäärät ongelmallisiksi. Kritiikkeihin on kuitenkin mahdollista esittää vasta-argumentteja. Spaemannin väitteet perustuvat ajatukselle siitä, että juridinen emansipaatio takaa ihmiselle vapauden. Tämä ei kuitenkaan pidä täysin paikkaansa. Giesecke (1971) muistuttaa, että Ranskan vallankumouksen aikaan emansipatoriset vaatimukset kohdistuivat juridisiin oikeuksiin, mutta siitä huolimatta emansipaatioprosessit eivät tulleet päätökseen. Tämän jälkeen emansipaation nimissä vaadittiin tasavertaista osallisuutta mm. bruttokansantuotteesta, kouluttautumisen mahdollisuuksista ja päätöksenteosta yrityksissä (Giesecke, 1971, s. 217–218). Tarkempana esimerkkinä voidaan käyttää naisten emansipaatiota. 1800-luvulta lähtien naisten emansipaatio ei ole ollut pelkästään juridinen kysymys, vaan siinä on ollut kyse myös naisten rooleista ja tehtävistä perheessä, työelämässä, julkisuudessa ja politiikassa (Herrmann, 1974, s. 129–130). Vaikka naisten emansipaation juridinen puoli on jo toteutunut, vallitsee yhteiskunnassa erilaisia pakkoja ja valtasuhteita, jotka estävät naisten mahdollisuutta itsemääräämiseen. Hoiva- ja kotitöiden sekä metatytön epätasainen

jakautuminen sukupuolten välillä luo miehille naisia parempia mahdollisuuksia vapaaseen elämään. Häirintä ja ahdistelu ovat rikkomuksia itsemääräämisoikeutta vastaan. Naisvaltaiset ammatit ovat huomommin palkattuja kuin traditionaalisesti miehille kuuluvat työt. Nämä poliittiset epäkohdat ylittävät emansipaation juridisen aspektin, mutta niiden ratkaisemista vaaditaan emansipaation edistämiseksi. Tämä puhuu sen puolesta, ettei pelkkä juridinen emansipaation käsite riitä, vaan sen lisäksi tarvitaan laajempaa emansipaation käsitettä, joka huomioi rakenteellisen ja kulttuurisen vallan. Spaemannin arvostelemassa kriittisessä kasvatustieteessä nähdään, että ihmisen vapautta voivat estää muun muassa epädemokraattiset instituutiot, puuttuvat materiaalisen elämän ehdot, riisto sekä tabut, normit ja roolit (ks. Bönsch, 1975, s. 54; Kerstiens, 1974, s. 155; Klafki, 2007, s. 110; Lempert, 1971, s. 318–319). Tämä luettelo sopii hyvin yhteen reaalisten emansipatoristen vaatimusten kanssa. Näyttää siis siltä, ettei pelkkä juridinen emansipaatio takaa vapautta, vaan sitä tulisi laajentaa ottamalla huomioon sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Siksi juridisen emansipaation korostaminen ei välttämättä johdakaan vapauteen – kuten Spaemann väittää – vaan keskeisten poliittisten kysymysten sivuuttamiseen.

1970-luvulla esitettyjä emansipatorisen pedagogiikan kritiikkejä arvioitiin jo oman aikansa kasvatustieteessä. Ludwig Kerstiens tarkastelee monipuolisesti emansipaatiota koskevaa keskustelua teoksessaan *Modelle emanzipatorischer Erziehung*. Hän ajattelee, että Spaemannin kritiikeissä emansipatorisen kasvatuksen autoritaarisuuden vaarasta piilee totuuden siemen. On nimittäin väärin sanoa ihmiselle, mistä hänen tulisi vapautua. Mikään eliitti ei voi tehdä valintaa hänen puolestaan ja pakottaa sitä hänelle (Kerstiens, 1974, s. 160). Sen sijaan kasvatuksen tavoitteena tulisi olla kyky itsenäiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Lapsia ja nuoria olisi ohjattava päättämään itse oman arvostelukykyensä nojalla siitä, mistä he haluavat vapautua ja mihin sitoutua (Kerstiens, 1974, s. 160–161). Tämä johtopäätös on nähdäkseni pätevä. Emansipatorinen kasvatusta olisi autoritaarista, jos siinä kerrottaisiin lapsille ja nuorille, millä tavalla heidän tulisi muuttaa yhteiskuntaa. Jos taas heitä autetaan kehittymään kykeneväisiksi päättämään näistä asioista itse, merkitsee emansipatorinen pedagogiikka itsemääräytyneisyyden toteutumista.

Kategoriaalisen sivistyksen teorian avulla on mahdollista pyrkiä täsmentämään vapauttavan emansipatorisen kasvatuksen ehtoja. Klafkin termin muotoiltuna emansipatorinen pedagogiikka ei voi olla materiaalista siinä merkityksessä, että opetuksessa esitettäisiin oppilaille, mitä ovat ei-oikeutetut yhteiskunnalliset valtasuhteet ja miten niitä tulisi muuttaa. Sen sijaan emansipatorisen kasvatuksen

päämäärät tulee ajatella formaaleina kykyinä, joiden avulla kasvavat voivat itse arvioida yhteiskunnallisten rakenteiden oikeutusta. Opetuksen tulisi tukea oppilaiden itsenäisyyttä ja arvostelukykä niin, että he kykenisivät tekemään itsenäisiä päätöksiä omista poliittisista näkemyksistään ja osallistumisestaan yhteiskunnassa. Nähdäkseni kriittis-konstruktivisessa didaktikassa ajatellaan juuri tällä tavalla. Didaktisessa mallissa itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osatekijöitä ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla, kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky, itsenäinen oppiminen sekä kyky yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden ja niiden taustatekijöiden reflektioon (Klafki, 2007, s. 101, 256, 263, 276). Emansipaatio tarkoittaa positiivisesti määriteltynä ihmisen kykyä arvioida yhteiskuntaa kriittisesti oman järkensä avulla, perustella omia ajatuksiaan muille ihmisille, samaistua heidän näkemyksiinsä ja ottaa vastaan kritiikkiä sekä toimia yhteiskunnan muuttamiseksi yhdessä muiden ihmisten kanssa.

Kun emansipaatio ymmärretään kategoriaalisen sivistyksen teorian viitekehyksessä ihmisen itsenäiseen toimintaan perustuvana prosessina, muodostuu emansipaatiosta avoin ideaali. Kriittisen pedagogiikan perinteessä onkin korostettu 1970-luvulta lähtien, että emansipaatio on kahdessa merkityksessä avoin käsite (ks. Giesecke, 1969a, s. 539; 1969b, s. 96; Lempert, 1971, s. 326). Ensinnäkään ei voida sanoa ennalta, mistä yhteiskunnallisista valtarakenteista oppilaiden tulisi vapautua. Opetusta tulisi siksi suunnitella siten, että se tukee oppilaiden itsenäisyyden kehitystä, mikä on mahdollista vain konkreettisissa yhteyksissä. On siis tulkittava tilannekohtaisesti, millaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia oppilaat tarvitsevat kyetäkseen edistämään omaa ja muiden ihmisten emansipaatiota. Dialogi oppilaiden kanssa on välttämätöntä opetuksen suunnittelussa. Toiseksi emansipaation tavoitteena olevaa yhteiskunnan tilaa ei voida määritellä etukäteen. Yleisellä tasolla emansipaatio merkitsee demokraattisten, sosiaalisten ja liberaalien perustuslaillisten periaatteiden vahvistumista yhteiskunnassa. On kuitenkin mahdotonta sanoa ennalta, mitä tällaisen muutoksen tulisi tarkoittaa käytännössä. Jää oppilaiden omaksi asiaksi käydä muiden ihmisten kanssa kriittistä keskustelua yhteiskunnan kehittämisen tarpeista.

### **7.2.3 Solidaarisuus ja emansipaatio**

Kriittis-konstruktivisessa didaktikassa emansipaatio ymmärretään positiivisessa merkityksessä kykyinä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Näitä



kouluopetuksen tavoitteita on kritisoiu aikaisemmassa tutkimuksessa eri tavoin (ks. Giesecke, 1997, s. 563–656; Matthes, 1992, s. 172–174). Koska itsemääräämis- ja osallistumiskyky ovat nykykasvatustieteessä legitiimejä opetuksen päämääriä (ks. Detjen, 2014, s. 214–215; Giesecke, 2001, s. 96–99; Jank & Meyer, 1991, s. 116–123; Sander, 2008, s. 91–95; Wiater, 2013, s. 50–53), keskityn solidaarisuuden tavoitteen mahdollisiin ongelmiin.

Matthes (1992) huomauttaa, että kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan solidaarisuuden käsite on poliittinen, eikä se tarkoita lähimmäisenrakkautta. Hänen mukaansa tällainen solidaarisuuden käsite on ongelmallinen pedagogisen toiminnan päämääränä, ja se tulisi korvata auttamisvalmiuden, toisten huomioimisen ja vastuullisuuden käsitteillä, koska koululla on eettisen kasvatuksen päämääriä poliittisen kasvatuksen lisäksi (Matthes, 1992, s. 172–173). Matthes siis haluaisi epäpolitisoida itsemääräämisen ja osallistumisen tavoitteita täydentävän moraalisen periaatteen. Muuten kouluopetus ei valmenna oppilaita eettiseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Tämä vaatimus ei ole kuitenkaan täysin perusteltu. Kirjoituksessaan *Überlegungen zur ethischen Bildung in der Schule* Klafki käsittelee koulun eettistä kasvatusta. Tekstissään hän mainitsee useampia eettisen kasvatuksen muotoja. Niitä ovat keskustelut etiikkaan liittyvistä kokemuksista, eettisten teemojen tarkastelut eri oppiaineissa ja niitä yhdistävissä opetuskokonaisuuksissa, eettinen kasvatusta avainongelmien kontekstissa sekä tuen antaminen yksittäisille oppilaille (Klafki, 2004, s. 63–71). Eettisen kasvatuksen tehtävänä on kehittää oppilaisa arvoja ja moraalisia hyveitä, joista jälkimmäisenä mainittuihin kuuluvat ystävällisyys, auttamisvalmius, rehellisyys, toimintavalmius riskialttiissa tilanteissa, totuudenmukaisuus, kärsivällisyys, anteeksi antaminen, toisten tunnustaminen, oikeudenmukaisuus, valmius rauhaan, suvaitsevaisuus ja vastuullisuus (Klafki, 2004, s. 63). Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa eettinen päätös- ja toimintakyky kuuluu avainongelmia täydentävään opetukseen (ks. Klafki, 2007, s. 54). Ilmeisesti Klafkin kirjoitus eettisestä kasvatuksesta täsmentää juuri tähän päämäärään tähtäävän opetuksen luonnetta. Matthesia vastaan voidaan siten argumentoida, että oppilaita kasvatetaan kriittis-konstruktiiivisessa didaktisessa mallissa poliittiseen solidaarisuuteen, mutta myös arkipäiväinen vuorovaikutus on huomioitu etiikan näkökulmasta.

Giesecke (1997) on kritisoinut solidaarisuutta kouluopetuksen päämääränä väittämällä, ettei solidaarisuuteen kasvattaminen ole käytännössä mahdollista. Hän esittää, että paineen luominen ulkopoliittiseen päätöksentekoon on ainoa keino, jonka avulla kansalaiset voivat pyrkiä auttamaan globaalissa mittakaavassa sorrettuja ja heikko-osaisia ihmisiä (Giesecke, 1997, s. 565–566). Giesecke myös

kyseenalaistaa mahdollisuuden edistää oppilaiden solidaarisuuskykyä koulun arjessa. Hän kysyy, mitä solidaarisuuteen kasvattaminen voisi tarkoittaa käytännössä. Klafki (1998b) on vastannut Giesecken kritiikkeihin. Vastakritiikissään Klafki lähinnä perustelee, miksi solidaarisuuden tulisi kuulua kouluopetuksen tavoitteisiin. Hän myös esittelee erilaisia tapoja edistää oppilaiden solidaarisuuskykyä koulussa. Niitä ovat leipää kolmannelle maailmalle -toiminta, jalkapallon pelaaminen turvapaikanhakijoiden kanssa, kolmannen maailman pedagogiikka sekä ympäristö- ja rauhankasvatus (Klafki, 1998b, s. 109). Klafki ei kuitenkaan ota kantaa kansalaisten reaalisiin mahdollisuuksiin auttaa sorrettuja ja heikko-osaisia ihmisiä globaalissa maailmassa. Hän siis onnistuu perustelevaan, että lapsia voidaan ohjata koulussa solidaariseen ajatteluun, muttei kyseenalaista Giesecken kritiikkiä siitä, ettei solidaarinen toiminta ole juuri mahdollista koulun ulkopuolella.

Konkretisoin neljännessä luvussa Henrikssonin (2019) typologian pohjalta, että solidaarisuus voi toteutua käytännössä järjestötoimintana ja sen tukemisena, kriittisenä kuluttajuutena ja poliittisena osallistumisena, jonka avulla pidetään globaaleja kysymyksiä esillä yhteiskunnassa ja vaikutetaan poliittisiin päätöksiin. Siten Giesecke ei ole täysin oikeassa väittäessään, että vain ulkopoliitikan painostaminen merkitsee solidaarista toimintaa. Koska on olemassa muitakin solidaarisen toiminnan väyliä, on lapsia mahdollista kasvattaa solidaarisuuteen käsittelemällä heikko-osaisuutta ja sortoa globaalissa maailmassa sekä tuomalla ilmi erilaisia vaikutuskeinoja, keskustelemalla solidaarisen toiminnan perusteista ja kannustamalla oppilaita vastuullisuuteen ja auttamisvalmiuteen.

Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan solidaarisuuden käsitteelle on olemassa vaihtoehtoja. Giesecke tulkitsee solidaarisuuden käsitettä suhteessa poliittisiin konflikteihin. Hän ajattelee, ettei solidaarisuus ole pelkkää hyväntahtoisuutta muita ihmisiä kohtaan, vaan siihen liittyvät vastakkainasettelut. Esimerkiksi työväenliike käytti solidaarisuuden käsitettä muita yhteiskuntaluokkia vastaan (Giesecke, 1997, s. 566). Toisin sanottuna eri ammattien parissa toimivat työläiset pyrkivät auttamaan toisiaan tukemalla yhteisiä intressejään ja vaikuttamalla siihen, etteivät työnantajien intressit toteutuisi. Poliittisten konfliktien analyysissä solidaarisuuden kategoria kuvaakin sitä, keiden ryhmien kanssa toimijat voivat tehdä yhteistyötä saavuttaakseen intressejään (Giesecke, 1976, s. 166–168). Lisäksi Giesecke haluaa ottaa etäisyyttä moraalisesti latautuneeseen solidaarisuuden käsitteeseen. Hän korostaa, että solidaarisuuteen tulisi liittyä vastavuoroista lojaalisuutta, mutta myös kriittistä etäisyyttä (Giesecke, 1976, s. 167). Toisin sanottuna toisiaan tukevat ryhmät liittyvät yhteen intressiensä edistämiseksi, mutta ne ovat samalla tietoisia

eroavaisuuksistaan. Solidaarisuuteen kasvattaminen merkitsee koulussa siis sitä, että oppilaat oppivat ymmärtämään, kuinka muiden yhteiskunnallisten toimijoiden kanssa tehdään yhteistyötä poliittisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Schulzin opetusteoreettisessa didaktiikassa kouluopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden solidaarisuutta. Didaktisessa mallissa opetuksen tavoitteet – autonomia, pätevyys ja solidaarisuus – konkretisoidaan kolmesta näkökulmasta. Niitä ovat sisällölliset, emotionaaliset ja sosiaaliset kokemukset. Solidaarisuus tarkoittaa sisällöllisten kokemusten suhteen valmiutta muiden huomioimiseen ja auttamiseen. Solidaarinen ihminen ei pyri edistämään pätevyyttään ja autonomiaansa muiden ihmisten kustannuksella, vaan hän näkee nämä asiat kaikkien oikeutena ja tekee yhteistyötä ihmisten kanssa, joita tällaiset tavoitteet haittaavat, minkä lisäksi solidaarinen ihminen edistää vapautta ja oikeudenmukaisuutta (Schulz, 1981, s. 41–42). Tunnekokemusten osalta solidaarisuudessa on kyse toiminnan inhimillisten kontekstien tunnistamisesta ja kriittisestä asenteesta suhteessa yhteiskunnan normeihin. Solidaarisuus tarkoittaa tietoisuutta omien vaatimusten yhteydestä muihin ihmisiin – ennen kaikkia heihin, joilla ei ole taloudellisten, poliittisten ja kulttuuristen tekijöiden vuoksi samanlaisia mahdollisuuksia pätevyyden ja autonomian edistämiseen – ja perustelemattomien normien hylkäämistä (Schulz, 1981, s. 42). Sosiaalisten kokemusten viitekehyksessä solidaarisuus on muiden puolesta toimimista. Solidaarisuuteen kuuluu ymmärrys siitä, että autonomiaa voidaan edistää yhteiskunnassa vain yhteistyössä ja että solidaariset ihmiset toimivat autonomiaa estäviä yhteiskunnallisia rakenteita vastaan niiden kanssa, joilla ei ole mahdollisuutta inhimilliseen elämään (Schulz, 1981, s. 42).

Näyttää siltä, että Klafkin solidaarisuuden käsitteillä on yhteneviä ja poikkeavia vastineita kriittisen pedagogiikan perinteessä. Giesecken solidaarisuuden käsite tarjoaa vaihtoehdon kriittis-konstruktiviselle didaktikalle, koska hänen mukaansa solidaarisuuteen ei kuulu moraalista velvollisuutta muiden auttamiseen. Schulz taas ajattelee solidaarisuudesta melko samalla tavalla kuin Klafki, koska he molemmat näkevät, että solidaarinen toiminta tähtää vapauden, oikeudenmukaisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian toteutumiseen yhteiskunnassa. Solidaarisuutta tarvitaan siis Klafkin ja Schulzin katsantokannassa poliittisen emansipaation edistämiseksi.

Miten Klafkin ja Schulzin tapaa ymmärtää solidaarisuutta voidaan perustella? Chu (2002) esittää tutkimuksessaan argumentin tällaisen solidaarisuuden käsitteen puolesta. Hän lähtee liikkeelle siitä ajatuksesta, että ihminen voi kieltäytyä muiden auttamisesta itsemääräämisoikeutensa vedoten. Chu kysyy, mitä tällaiselle

ihmiselle voitaisiin sanoa. Hän lähestyy solidaarisuuden tematiikkaa vangin dilemman pohjalta. Siinä kaksi vankia on tehnyt vakavan ja lievän rikoksen, mutta todistusaineistoa on vain lievästä rikoksesta. Näitä vankeja pidetään toisistaan erillään, ja heitä yritetään saada tunnustamaan tekojaan. Jos pelkästään toinen vanki vasikoi vakavasta rikoksesta, pääsee vasikoija vapauteen ja toinen vanki vangitaan. Jos molemmat vangit vasikoivat, päätyvät he molemmat vankilaan pitkäksi aikaa. Mikäli kumpikaan vanki ei vasikoi, saavat he lyhyemmät tuomiot lievästä rikoksesta. Chu argumentoi, että tätä dilemmaa voidaan soveltaa solidaarisuuteen. Hän väittää, että omien etujen saavuttaminen on mahdollista vain toiset huomioimalla. Jos toimijat ovat egoistisia, syntyy kaotinen yhteiskunta, jossa heidän päämääränsä jäävät toteutumatta (Chu, 2002, s. 177–178). Koska vangin dilemma on hypoteettinen, on epäselvää, voidaanko sitä soveltaa käytännössä solidaarisuuden perusteluun. Chu väittää, että tämä on mahdollista. Hän ottaa esille kaksi esimerkkiä. Ensinnäkin piittaamattomuus ilmastonmuutoksesta johtaa myöhemmin siihen, että ihminen tulee kärsimään erilaisista kielteisistä luonnonilmiöistä, ja toiseksi heikko-osaisten auttamattomuus voi johtaa rikollisuuden kasvuun ja jopa vallankumoukseen (Chu, 2002, s. 178).

Näyttäisi siltä, että Chun tapa perustella solidaarisuutta sisältää ainakin osatotuuden. Mikäli voidaan osoittaa, että itsemäärääminen edellyttää solidaarisuutta, voidaan muiden auttamisesta kieltäytyminen kyseenalaistaa henkilökohtaisen vapauden nimissä. Tällaiselle henkilölle olisi mahdollista sanoa, ettei hän saavuta päämääriään lyhytnäköisen egoisminsa vuoksi. Chun analyysi vangin dilemman sovellettavuudesta ei ole kuitenkaan riittävän perusteellinen. Muutamien esimerkkien avulla ei ole mahdollista osoittaa, että vangin dilemma legitimoit kaikissa tapauksissa solidaarisuutta. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjumisesta voisivat kieltäytyä vanhat ihmiset, koska he kuolevat ennen vakavimpia ikäviä sairauksia. Myöskään muiden maiden köyhien auttaminen ei olisi välttämätöntä, sillä köyhyyden seuraukset eivät ehkä ulotu aina maiden rajojen yli.

Chu (2002, s. 178–179) viittaa ohimennen siihen, että muiden kärsimyksen poistaminen on välttämätöntä, koska heikko-osaisten ja sorretut ovat ihmisiä. Tämä näyttäisi olevan Klafkin oma tapa legitimoida solidaarisuutta. Vastineessaan Gieseckelle Klafki (1998b, s. 107) esittää, että sivistyneen ihmisen tunnuspiirteenä voidaan pitää moraalisuutta, jolloin solidaarisuudesta luopuminen olisi merkki sivistymättömyydestä. Klafki siis ajattelee, että kouluopetuksen tehtävänä on edistää sivistystä, jonka eräs keskeinen määre on eettisyys. Hän lähtee liikkeelle globaalista maailmasta etiikan kontekstina. Jos ihminen kääntää selkänsä oman

maan ja muiden yhteiskuntien heikko-osaisille ja sorretuille, on hänen moraalissaan puutteita, vaikka hän ottaisi lähipiirinsä huomioon. Sorrosta on helppo löytää esimerkkejä historiasta. Muun muassa rassistiset organisaatiot ovat harjoittaneet terroria värikköisiä ihmisiä kohtaan, ja lapsia on käytetty työvoimana. Klafkin mukaan ihmistä ei voida pitää sivistyneenä, mikäli hän ei osoita kiinnostusta tällaisia ilmiöitä kohtaan. Nähdäkseni tämä argumentti on perusteltu. On nimittäin vaikea osoittaa, että ihminen voi pyrkiä täysimittaisesti moraalisuuteen, mikäli hän jättää yhteiskunnallisesti tuotetun kärsimyksen huomiotta. Samaan aikaan myös arkipäiväinen etiikka liittyy sivistykseen, jolloin myöskään pelkkä solidaarinen toiminta ei takaa sivistystä. Sivistys edellyttää siis muiden ihmisten huomioimista ja auttamista sekä ihmissuhteissa että yhteiskunnan tasolla.

Solidaarisuutta voidaan perustella kriittisen pedagogiikan pmissseistä käsin vetoamalla poliittisen emansipaation ehtoihin. Jos sitoudumme emansipatorisen pedagogiikan tavoitteenasetteluun, on solidaarisuus otettava mukaan opetuksen päämääräksi itsemääräämisen ja osallistumisen ohella. Pelkkä oppilaiden itsemääräämis- ja osallistumiskyvyn kehittäminen opetuksessa ei takaa yhteiskuntien kehitystä nykyistä demokraattisemmiksi ja humanimmiksi, koska sorretuilla ja heikko-osaisilla ihmisillä ei ole välttämättä mahdollisuuksia vaikuttaa riittävästi elinoloihinsa. Mikäli solidaarisuus sisältyy koulun sivistysidealiin itsemääräämisen ja osallistumisen rinnalla, on todennäköisempää, että emansipaatioprosessit edistyvät globaalissa mittakaavassa. Siten solidaarisuuteen kasvattaminen luo edellytyksiä emansipaatiolle. Tässä mielessä Klafkin ja Schulzin emansipaation käsitteet ovat perustellumpia kuin Giesecken ymmärrys solidaarisuudesta.

### **7.2.4 Emansipaation käsitteen uudistaminen**

Gert Biesta on kritisoinut emansipaation käsitettä osittain samalla tavalla kuin Robert Spaemann. Biesta (2010; 2016a, s. 77–99; 2017) tarkastelee emansipaation käsitteen historiaa ja pyrkii tunnistamaan modernin kasvatusajattelun emansipaation logiikan. Hän lähtee liikkeelle antiikin oikeudellisesta emansipaation käsitteestä, tuo ilmi Kantin esittämän antropologisen tulkinnan emansipaatiosta, mainitsee reformipedagogiikan ja päättyy jälkimarxilaiseen ymmärrykseen emansipaatiosta. Biesta (2010, s. 43–44) tulkitsee modernia emansipaation käsitettä siten, että ihmisen itsemääräämistä rajoittavat ideologioilla naamioidut yhteiskunnalliset valtasuhteet, minkä vuoksi emansipaatio edellyttää

niiden paljastamista. Samalla hän päättlee, että ihminen voi tulla vapaaksi vain toisen – vallan ja ideologioiden toimintaa ymmärtävän – ihmisen avulla:

...[V]apauttaaksemme itsemme vallan toiminnasta, meidän tulee paljastaa, kuinka valta vaikuttaa tietoisuuteemme: se tarkoittaa myös sitä, että saavuttaaksemme emansipaation, jonkun muun, jonka tietoisuus ei ole altistunut vallan toiminnalle, tulee tarjota meille selvitys objektiivisesta tilanteestamme. Tästä logiikasta seuraa, että emansipaatio riippuu viime kädessä objektiivisia olosuhteitamme koskevasta tiedosta ja totuudesta, jonka vain ideologian vaikutusten ulkopuolella oleva ihminen voi tuottaa. (Biesta, 2010, s. 44)

Tähän sitaattiin sisältyvä ymmärrys modernista emansipaation logiikasta voidaan tiivistää seuraavasti: 1) vallan mekanismeista vapaa ulkopuolinen subjekti tarjoaa toiselle subjektille käsityksen objektiivisista olosuhteistaan, 2) emansipaatio on jotakin, jota tehdään toiselle subjektille ja 3) emansipaatio perustuu eriarvoisuudelle, ja tasa-arvo on vasta emansipaatioprosessin lopputulos (ks. Biesta, 2010, s. 44–45; 2016a, s. 82–83). Pedagogisessa kontekstissa emansipaatio merkitsee siksi sitä, että opettaja siirtää tietoja ja taitoja oppilaalle, joka kehittyy vähitellen yhtä tietäväksi ja taitavaksi kuin opettaja (Biesta, 2010, s. 44–45; 2016a, s. 82). Tätä emansipaation logiikkaa Biesta (2010, s. 45–46) kritisoi huomauttamalla, että se edellyttää juuri niitä asioita, joista ihmisen tulisi vapautua. Kasvatus tähtää vapautteen ja tasa-arvoisuuteen, mutta siinä oletetaan, että kasvava tarvitsee toisen ihmisen vapauttamaan hänet (riippuvuus), tämän vapauttajan tulee tietää häntä enemmän (epätasa-arvo) ja kasvatettavan ymmärrys maailmasta voi olla ideologinen (epäluottamus). Siksi emansipatorisen kasvatuksen perusteet ja päämäärät ovat ristiriitaiset. Kyse on siis pedagogisesta paradoksista<sup>78</sup>.

Biestan käsitystä modernista emansipaation logiikasta on mahdollista selventää tarkastelemalla yksityiskohtaisemmin hänen kirjoituksiaan. Eräs Biestan keskeinen ajatus on, että perinteinen selittävä opetus on ongelmallista emansipaation näkökulmasta. Freiren pedagogiikkaan vedoten Biesta (2017, s. 5–9) esittää, ettei tallettava kasvatus johda kriittisen tietoisuuden kehitykseen. Tallettavalla kasvatuksella Freire viittaa opetukseen, jossa opettaja on aktiivinen subjekti ja oppilaat ovat passiivisia objekteja. Tällaisessa kasvatuksessa opettaja välittää ennalta määrättyjä sisältöjä oppilaille, joiden tehtävänä on tallettaa ne

---

<sup>78</sup> Kantin pedagoginen paradoksi kuuluu seuraavasti: ”yksi kasvatuksen suurimmista ongelmista on se, kuinka voidaan yhdistää lainmukaiseen pakkoon alistaminen ja kyky oman vapauden käyttämiseen” (Kant, 1904, s. 131).

mieliinsä. Tämä käy ilmi seuraavista määreistä, jotka liittyvät tallettavaan kasvatukseen: 1) opettaja opettaa ja oppilaat tulevat opetetuiksi, 2) opettaja tietää kaiken ja oppilaat eivät tiedä mitään, 3) opettaja ajattelee ja oppilaista ajatellaan, 4) opettaja puhuu ja oppilaat kuuntelevat, 5) opettaja pitää yllä kuria ja oppilaat ovat kurin kohteita, 6) opettaja toimii ja oppilaat ovat toiminnan illuusion vallassa, 7) opettaja valitsee opetuksen sisällöt ja oppilaat mukautuvat niihin, 8) opettaja sekoittaa tiedon auktoriteetin omaan auktoriteettiinsa, jonka hän asettaa vastarintaan oppilaiden vapauden kanssa ja 9) opettaja on oppimisprosessin subjekti ja oppilaat ovat sen objekteja (Freire, 2005, s. 73).

Biesta kritisoi selittävää opetusta myös Jacques Rancièren kasvatustieteen avulla. Keskeinen lähde Biestalle on Rancièren teos *The ignorant schoolmaster*. Siinä Rancièrè lähestyy emansipatorista opetusta tarkastelemalla Joseph Jacototin opetuskokeiluja 1700- ja 1800-lukujen taitteessa. Jacotot päätyi erilaisten sattumusten kautta opettamaan ranskaa pelkästään flaamia puhuville oppilaille. Jacotot ei osannut itse flaamia, jolloin hänellä ei ollut yhteistä kieltä oppilaidensa kanssa. Tästä johtuen Jacotot hyödynsi opetuksessaan François Fénelonin kaksikielistä *Télemaque*-teosta. Hän antoi oppilaiden tehtäväksi lukea kirjan ensimmäinen puolikas yhä uudestaan, kunnes he osasivat sen ulkoa, minkä jälkeen oppilaiden tuli kirjoittaa kirjan jälkimmäisestä osasta ajatuksiaan ranskaksi (Rancièrè, 1999, s. 2). Rancièrè hyödyntää tätä kertomusta kyseenalaistaakseen perinteisen selittämiseen perustuvan opetuksen itsestäänselvyuden (ks. Rancièrè, 1999, s. 4–8). Kyse on samasta opetustavasta, johon Wagenschein (2008, s. 79–80) viittaa esittävällä opetuksella. Siinä lähdetään liikkeelle yksinkertaisesta ja edetään kohti monimutkaista. Opettaja kertoo oppilaille, kuinka asiat ovat, ja oppilaiden tulisi saavuttaa vähitellen tarkempi ymmärrys opetettavista asioista. Selittävä opetus on Rancièren mukaan ongelmallista, koska se saa oppilaille aikaan kokemuksen siitä, etteivät he ole kykeneväisiä ymmärtämään asioita ilman toisen selitystä (Rancièrè, 1999, s. 6, 8, 28). Kiinnostavaa on, ettei sokraattinen opetus ole emansipatorista Rancièren pedagogiikassa. Myös se osoittaa oppilaalle, että hän on kykenemätön itsenäiseen ajatteluun (Rancièrè, 1999, s. 29–30). Ilmeisesti Rancièrè tulkitsee, että oppilaat käsittävät tarvitsevansa aina toisen ihmisen apua itsenäisessä ajattelussa. Näin ollen Rancièren kritiikit kyseenalaistavat erään kriittis-konstruktivisen didaktiikan keskeisen lähtökohdan: eksemplaarisen opetuksen<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Rancièrèä vastaan voidaan väittää, että sokraattinen opetus on selittävää opetusta relevantimpaa oppilaiden emansipaation kannalta, mutta jotkut opetusjärjestelyt voivat edistää emansipaatiota sokraattistakin opetusta paremmin.

Biestan kritiikkejä ei voida tyypistää pelkästään selittävän opetuksen arvosteluksi. Hän nimittäin kritisoi laajemmin emansipaatioon tähtäävää kasvatusta, joka perustuu oppilaiden kykyjen kehittämiseen. Biestan (2020, s. 95) mukaan oppilaat nähdään tällaisessa opetuksessa objekteina, koska opettaja pyrkii siihen, että he saavuttavat tietynlaisen toivottavan ihmisyyden muodon. Ennalta määrätty sivistysideaaliksi on toisin sanottuna ongelmallinen emansipaation näkökulmasta, sillä oppilaat sovelletaan siihen. Tällöin vapaus ei toteudu heidän elämässään, vaan he elävät muiden asettamien normien mukaan. ”Kasvatuksen asettaminen humanistisille perusteille tekee siitä ... sosialisatioprosessin olemassa olevaan määritelmään siitä, mitä tarkoittaa ihmisenä oleminen – ja kun ihmisyyden ’olemus’ ajatellaan jo valmiiksi ihmisessä piileväksi, tämä todella tekee kasvatuksesta kultivoimisen prosessin” (Biesta, 2013, s. 16). Biestan katsantokannassa emansipatorista kasvatusta ei siis voida ymmärtää kasvavan tietojen ja taitojen kultivoimisen viitekehyksessä.

Omaa teoriaansa emansipaatiosta<sup>80</sup> Biesta jäsentää viittaamalla Dietrich Bennerin yleiseen pedagogiikkaan ja sen käsitykseen vaatimuksesta itsenäiseen toimintaan (Aufforderung zur Selbsttätigkeit). Yleisessä pedagogiikassaan Benner esittää, että vaatimus itsenäiseen toimintaan on eräs pedagogisen toiminnan peruspiirre. Tässä taustalla on ajatus siitä, että ihmisen ajatukset ja toiminnat ovat sidottuja menneisyyteen, mutta ne ovat samalla avoimia tulevaisuudelle. Itsenäinen toiminta, joka nojaa ajattelun ja toiminnan määrittämiselle ja avoimuudelle, pitää sisällään kaksi osaa: aktiivisuuden maailmassa (Welttätigkeit) ja ajattelutoiminnan (Denktätigkeit). Kun ihminen suunnittelee toimintaansa kokemustensa perusteella, toteuttaa tämän suunnitelman ja reflektoi uusia kokemuksiaan, toimii hän itsetoiminnallisesti (Benner, 1991, s. 70–71). Vaatimus

---

<sup>80</sup> Biestan kasvatustilfilosofiassa pedagoginen toiminta jakautuu kolmeen osa-alueeseen. Niitä ovat kvalifikaatio, sosialisatio ja subjektifikaatio (Biesta, 2016a, s. 4; 2016b, s. 19–21). Kvalifikaatio on sellaisten tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden omaksumista, joita määrätty tehtävät ja toiminnot edellyttävät. Sosialisatio merkitsee yhteisön jäseneksi kasvamista, joka saadaan aikaan tietoisella ja tiedostamattomalla toiminnalla. Erityisesti arvot ja normit ovat sosialisatioprosessien sisältöjä. Subjektifikaatio tarkoittaa autonomiaa ja itsemääräämistä. Emansipaatio liittyy Biestan kasvatustilfilosofiassa juuri subjektifikaatioon. Biestan (2016a, s. 4) mukaan subjektifikaatiossa on kyse emansipaatiosta ja vapaudesta sekä vapauden liittyvästä vastuusta. Emansipaatiota Biesta lähestyy kahden teoreetikon – Michel Foucault’n ja Jacques Rancièren – näkökulmasta. Edellä mainitun tutkijan avulla Biesta täsmentää, ettei emansipaatio merkitse vallan toiminnan määrittämistä ja siitä vapautumista. Sen sijaan se on kyseenalaistamattomien totuuksien problematisoimista (ks. Biesta, 2016a, s. 72–75). Jälkimmäiseen teoreetikoon nojaten Biesta ajattelee, ettei emansipaatio ole valmiin tiedon siirtämistä oppilaille vaan opettajan ja oppilaiden välisen tasa-arvon olettamista.



itsenäiseen toimintaan on siis provokaatiota reflektiiviseen toimintaan, jossa ihminen on harkitsevassa suhteessa kokemuksiinsa (Benner, 1991, s. 68).

Miten sitten vaatimus itsenäiseen toimintaan liittyy Biestan kasvatustieteeseen? Hänen mukaansa kasvatuksen tehtävänä on edistää lasten, nuorten ja aikuisten olemassaoloa täysi-ikäisinä subjekteina. Biesta (2019, s. 53–53) määrittelee tätä tehtävää niin, että kasvatuksen olisi tuettava kasvatettavien olemassaoloa maailman tuhoamisen ja oman itsen tuhoamisen välimaastossa. Maailman tuhoaminen tarkoittaa sitä, että ihminen poistaa tieltään esteitä, jotka estävät hänen halujensa tyydyttymistä, kun taas itsen tuhoaminen merkitsee halun objekteista vetäytymistä. Kun ihminen on olemassa maailman ja oman itsen tuhoamisen välimaastossa, ratkaisee hän halujensa ja maailman välisiä ristiriitoja dialogisesti pyrkien tekemään oikeutta kaikille osapuolille (Biesta, 2019, s. 57). Toisin sanottuna emansipaatio ei ole valmiiden vastausten välittämistä oppilaille heidän halujensa oikeutusta koskeviin kysymyksiin, vaan päinvastoin sitä, että oppilailta vaaditaan halujensa itsenäistä tarkastelua. Tässä lähtökohdassa yhdistyvät Rancièren ja Bennerin kasvatusteoriat omalaatuisella tavalla.

Kyseenalaistavatko Biestan kritiikit kriittis-konstruktivisen didaktiikan pätevyyden? Didaktisessa mallissa emansipaatio on negatiivisessa mielessä vapautumista pakoista ja ei-oikeutetuista valtasuhteista, kun taas positiivisessa merkityksessä emansipaatio ymmärretään kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen (Klafki, 2007, s. 276). Tässä taustalla on ajatus siitä, että ihmisen mahdollisuuksia onnelliseen ja vapaaseen elämään mahdollistavat ja estävät yhteiskunnalliset rakenteet. Siksi emansipaatio edellyttää sosiaalisen ja demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen aikaansaamista. Opetuksen teemojen emansipatorisuus riippuu yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä oppilaiden elämäntilanteista ja intresseistä. Tämä määritelmä on melko suppea, eikä pelkästään sen avulla ole mahdollista arvioida kriittis-konstruktivista didaktiikkaa suhteessa Biestan kritiikkeihin. Siksi tarkastelen aluksi muiden kriittisen kasvatustieteen edustajien käsityksiä emansipaatiosta ja emansipatorisesta kasvatuksesta. Vertaan tämän jälkeen kriittis-konstruktivisen didaktiikan ratkaisuja niihin ja palaan Biestan väitteisiin.

Teoksessaan *Leistungsprinzip und Emanzipation* Lempert esittää kattavan teorian emansipaatiosta. Sen mukaan emansipaatio perustuu kritiikkiin ja itsereflektioon, joiden avulla ihminen voi vapautua ei-oikeutetuista valtasuhteista sekä kyseenalaisista rooleista ja normeista. ”Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan materiaallinen valta vaan myös kiinnittyminen ennakkoluuloihin ja ideologioihin. Tätä kiinnittymistä voidaan, jos ei kokonaan poistaa, niin ainakin vähentää sen

syntymisen analyysin sekä sen kritiikin ja itsereflektion avulla” (Lempert, 1971, s. 318). Kritiikki ja itsereflektio ovat ihmisen omia produktiivisia suorituksia, jotka toteutuvat kommunikatiivisessa toiminnassa. Ihmiset päättävät siis yhdessä siitä, mistä yhteiskunnallisista rakenteista he haluavat vapautua. Tästä seuraa, ettei emansipaatio ole jotakin, jota tehdään jollekulle, kuten Biesta (2010, s. 44) tulkitsee, vaan siinä on kyse yksilöiden ja yhteisöjen omasta toiminnasta.<sup>81</sup> Lempert kuitenkin ajattelee, että kasvatusta on tarpeellista emansipaatiolle, mikä on myös Rancièren ja Biestan kanta. Lempertin (1971, s. 318–319) mukaan kasvatuksen tehtävänä on kehittää lasten ja nuorten kykyä kritiikkiin ja itsereflektioon. Omaksuttuaan nämä kyvyt he voivat vapautua materiaalisesta vallasta ja ideologioista. Tässä katsantokannassa opettaja ei vapautta oppilaita, vaan luo edellytyksiä sille, että he voivat vapautua itse.

Ramsegerin avoimen opetuksen teoriasta käy ilmi, ettei oppilaiden vapaus ole pelkästään opetuksen tavoite, vaan myös sen lähtökohta. Vuonna 1977 ensimmäisenä painoksena julkaistussa *Offener Unterricht in der Erprobung* -teoksessaan Ramseger perustelee avointa opetusta emansipaation näkökulmasta. Hän kritisoi perinteistä opettajajohtoista opetusta, jossa opettaja tekee kaikki päätökset oppimisesta. Jotta kouluopetus voisi edistää oppilaiden emansipaatiota, edellytetään Ramsegerin mukaan avointa opetusta. Siinä oppilaat tekevät itsenäisiä päätöksiä oppimisen sisällöistä, menetelmistä ja organisoimisesta, minkä lisäksi yhteiskunnallinen todellisuus huomioidaan opetuksessa. Ramsegerin omien sanojen mukaan avoin opetus ”ei siirrä oppijoiden täysi-ikäisyyttä määrittämättömään tulevaisuuteen, vaan asettaa sen pedagogisten pyrkimysten keskiöön tässä ja nyt” (Ramseger, 1992, s. 21). Toisin sanottuna oppilailta odotetaan itsenäistä toimintaa koulun arjessa. Kun oppilaat saavat kokemuksia itsenäisestä toiminnasta, heidän itsenäisyytensä vahvistuu ja he oppivat tunnistamaan tarpeetonta valtaa. Ramsegerin käsitys avoimesta opetuksesta sopii siksi huonosti yhteen Biestan esittämän lähtökohdan kanssa, jonka mukaan oppilaiden vapaus on pelkästään kasvatuksen lopputulos.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> Myös kriittisen poliittisen kasvatuksen perinteessä ajatellaan emansipaatiosta tällä tavoin. Hufer (2011, s. 16) luonnehtii, että emansipaatio on ”(itse)valistusta” ja ”(itse)vapautumista”.

<sup>82</sup> Biesta (2020) kritisoi avointa opetusta ja väittää, ettei se johda oppilaiden emansipaatioon. Syynä on se, että avoin opetus merkitsee Biestan katsannossa itsehallintaa, eikä oppilaille ole siinä välttämättä todellisia mahdollisuuksia itsenäiseen toimintaan (Biesta, 2020, s. 100). Tämä argumentti on yleistävä, eikä se ota huomioon erilaisia tapoja toteuttaa avointa opetusta. Empiirinen tutkimus näyttäisi myös olevan ristiriidassa sen kanssa, koska avoimessa opetuksessa olleet oppilaat kokevat opetustaan vahvistaneen heidän itseluottamustaan ja autonomiaansa (Boyer ym., 2014; Lunyk-Child ym., 2001).

Giesecke korostaa emansipaatiota koskevissa tutkimuksissaan, ettei emansipatorinen opetus ole valmis opetuspaketti, joka voidaan antaa samanlaisena kaikille oppilaille. Hänen mukaansa emansipatorisessa kasvatuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja elämäntilanteet (Giesecke, 1980, s. 113). Siksi emansipatorinen kasvatusta edellyttää samaistumista oppilaiden subjektiivisiin lähtökohtiin. Tältä pohjalta voidaan kyseenalaistaa, edellyttääkö emansipaatio oppilaiden kokemusten kyseenalaistamista, kuten Biesta tulkitsee. Epäilemisen sijasta emansipatorisessa kasvatuksessa keskeistä näyttäisikin olevan myötämielisyys oppilaiden elämäntilanteita sekä heidän tarpeitaan ja intressejään kohtaan.

Lempertin, Ramsegerin ja Giesecken käsitykset emansipaatiosta ja emansipatorisesta opetuksesta osoittavat, että mannermaisessa kriittisen pedagogiikan perinteessä on jäsenetty emansipaatiota osittain modernista emansipaation logiikasta poikkeavalla tavalla. Kriittisen pedagogiikan teoretikot ajattelevat, että 1) emansipatorisen opetuksen tavoitteena on oppilaiden kyky päättää itsenäisesti siitä, mistä he haluavat vapautua ja mihin he haluavat sitoutua, 2) opetuksessa on vaadittava oppilailta itsenäistä ajattelua ja toimintaa ja 3) emansipatorinen kasvatusta edellyttää yhteiskunnallisten olosuhteiden lisäksi oppilaiden elämäntilanteiden ja intressien huomioimista. Nämä oletukset sisältyvät myös kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan. Klafki näyttäisi ajattelevan Lempertin tavoin, että kouluopetuksen tulisi tukea oppilaiden itsenäistä arvostelukykä siten, että he voisivat muodostaa omia näkemyksiään siitä, kuinka yhteiskunta tulisi muuttaa. Opetuksen tavoitteena on formaalinen kyky vallan ja intressien sekä niiden taustatekijöiden analyysiin eikä materiaallinen ymmärrys siitä, mitä ei-oikeutettu valta ja erilaisten ryhmien intressit ovat. Ramseger ja Klafki jakavat oletuksen siitä, että oppilailta tulisi edellyttää itsemääräämistä koulun arjessa. Ramsegerista poiketen Klafki korostaa avoimen opetuksen ohessa opetuksen perustelua ja suunnittelua oppilaiden kanssa. Myös Giesecken vaatimus oppilaiden lähtökohtien ymmärtämisestä sisältyy kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan. Emansipatorisen kasvatuksen sisällöt riippuvat nimittäin didaktisessa mallissa yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä oppilaiden intresseistä ja olosuhteista.

Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan käsitys emansipatorisesta opetuksesta perustuu moderniin emansipaation logiikkaan siinä mielessä, että oppilaiden emansipaatiota ajatellaan voitavan edistää heidän kykyjään kehittämällä. Didaktisessa mallissa opettajan tehtävänä on suunnitella yhdessä oppilaiden kanssa opetusta, joka auttaa heitä saavuttamaan itsemääräämis-, osallistumis- ja

solidaarisuuskyvyn. Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka sisältää kuitenkin näkemyksen siitä, kuinka oppilaat voivat saavuttaa autonomian pedagogisessa suhteessa, jossa kehitetään heidän kykyjään. Ensinnäkin didaktisen mallin mukaan opettajan auktoriteetin tulisi vähentyä jatkuvasti ja oppilaiden olisi kannettava yhä suurempaa vastuuta opetuksen perustelusta ja suunnittelusta. Samalla oppilaita olisi autettava kehittymään itsenäisiksi oppijoiksi. Toisin sanottuna yhä haastavimmat metaopetuksen, opetuksen yhteissuunnittelun, opetuksen kritiikin, tutkivan oppimisen ja avoimen opetuksen tavat auttavat oppilaita vapautumaan ohjatuksi tulemisen tarpeesta ja kasvamaan oman oppimisensa subjekteiksi. Toiseksi sivistävä oppiminen ymmärretään kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa produktiivisena omaksumisena, jossa oppilaat määrittävät omaa suhdettaan ympäröivään kulttuuriin. Koulun sivistysidealia ei siis ole lyöty lukkoon, vaan tarkoituksena on auttaa oppilaita muodostamaan omia käsityksiään maailmasta. Näistä kahdesta syystä johtuen didaktiseen malliin sisältyy omanlainen emansipaation logiikka, joka poikkeaa Biestan pedagogiikasta. Tämän logiikan mukaan opettajan auktoriteetti vähenee sitä mukaa, kun oppilaat kehittyvät kykeneväiseksi itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Lisäksi produktiivisen omaksumisen prosessien tukeminen auttaa oppilaita määrittämään itseään suhteessa opetuksen sisältöihin, jolloin opetus ei ole pelkkää olemassa olevaan järjestykseen soisalistamista.

Verrattuna kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan Biestan käsitys emansipaatiosta ei näytä olevan yhtään vähemmän normatiivinen. Biestan ajattelussa kasvatuksen tehtävänä on tukea lasten ja nuorten kasvua täysi-ikäiseen ihmisyyteen, joskin hän määrittelee täysi-ikäisyyden käsitteen omanlaisellaan tavalla. Esimerkiksi Biestan artikkelin alaotsikko *Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way* ilmaisee, että hänen mukaansa kasvatuksen päämääränä on moraalinen ihmisuus, johon kuitenkin liittyy vapaus ja itsemäärääminen. Nähdäkseni Biesta ei kykene perustelemaan, miksi tämä kasvatuseideali olisi vapaa olemassa olevaan järjestykseen soisalistamisesta. Hänkin nimittäin asettaa kasvatukselle tietynlaisia päämääriä, joihin lapset ja nuoret tulisi johdattaa.

### **7.2.5 Kriittinen poliittinen kasvatus**

Kriittisessä kasvatustieteessä nähdään, että koulun poliittisen kasvatuksen tulisi edistää oppilaiden kykyä kehittää yhteiskuntaa nykyistä inhimillisemmäksi ja demokraattisemmaksi. Artikkelissaan *Gesellschaftliche Funktionen und*

*pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft* Klafki esittää teesejä humanin ja demokraattisen koulun ohjelmasta (ks. 2. Luku). Nämä teesit ovat peräisin suurelta osin Giesecken ja Mollenhauerin 1970-luvulla kehittämistä poliittisen kasvatuksen malleista, joihin viitataan kasvatustieteessä kriittisen poliittisen kasvatuksen käsitteellä. Kriittis-konstruktivinen didaktiikka sisältää siten kriittisen poliittisen kasvatuksen ohjelman. Ei ole itsestään selvää, että poliittinen kasvatustieteiden tulisi ymmärtää yhä tänä päivänä juuri tällä tavalla. Epäilyksiä herättää se, että kriittisen poliittisen kasvatuksen malleja kehitettiin 1970-luvulla, eivätkä ne näytä olleen sen jälkeen suosiossa. Kriittis-konstruktivinen didaktiikka voi olla tässä mielessä vanhentunut ja ongelmallinen teoria. Asia ei ole kuitenkaan välttämättä näin. 2010-luvulla julkaissut artikkelikokoelmat *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (Lösch & Thimmel, 2011a) ja *Was heißt heute kritische politische Bildung? Nonformale politische Bildung* (Widmaier & Overwien, 2013) havainnollistavat, että kriittisen poliittisen kasvatuksen tarpeellisuudesta käydään keskustelua tänä päivänä. Suuntaukselle on olemassa kannattajia, jotka väittävät, että kriittinen poliittinen kasvatustieteiden on välttämätöntä, mikäli oppilaita pyritään kasvattamaan koulussa henkiseen täysi-ikäisyyteen ja itsemääräämiseen.

Ajanmukainen kriittinen poliittinen kasvatustiede ymmärretään keskeisiltä lähtökohdiltaan pitkälti samalla tavalla kuin 1970-luvun kriittisessä pedagogiikassa. Kyse on edelleen valtasuhteiden ja eriarvoisuuden analyysistä sekä humanin ja demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen aikaansaamisesta. Lösch ja Thimmel (2011b) kuvaavat kriittisen poliittisen kasvatustieteiden ohjelmaa tarkastelemalla kriittisten yhteiskuntatieteiden tehtäviä ja määrittämällä niiden pohjalta kriittisen poliittisen kasvatustieteiden päämääriä. Heidän mukaansa kriittiset yhteiskuntatieteet ovat suuntautuneita ei-oikeutettujen valtasuhteiden ja ongelmallisten yhteiskunnallisten asiantilojen tunnistamiseen sekä vaihtoehtojen muotoilemiseen. Kriittinen poliittinen kasvatustiede nojaa kriittisille yhteiskuntatieteille siinä merkityksessä, että sen tehtävänä on auttaa oppilaita tiedostamaan heitä itseään koskettavia valtasuhteita ja yhteiskunnallisia ongelmia sekä kehittymään kykeneväiseksi muuttamaan yhteiskuntaa.

Kriittinen yhteiskuntateoria perustuu valta- ja herruussuhteiden analyysille. Se tähtää demokratisaatioon, alistamisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden purkamiseen sekä sosiaalisen ulossulkemisen kukistamiseen. Se edistää yhteiskunnallisen ja demokraattisen osallistumisen laajentamista ja ymmärtää yhteiskunnalliset suhteet ihmisten tekemiksi ja siten poliittisesti muutettaviksi. Kriittinen yhteiskuntateoria avaa analyysiseissään vaihtoehtoja ja näkökulmia

siitä, kuinka tuleva yhteiskunta voisi olla järjestetty. Kriittisen poliittisen kasvatuksen käytäntö pyrkii mahdollistamaan tähän perustuen, että yksilöt tiedostavat valta- ja herruussuhteita, joihin he ovat sidottuja. Sen tulee kyetä kehittämään toimintamahdollisuuksia näiden suhteiden muokkaamiseksi ja muuttamiseksi. Sitä varten on välttämätöntä, että kriittisessä poliittisessä kasvatuksessa selvitetään välejä ajankohtaisten olosuhteiden kanssa kriittisesti ja kontroversiaalisesti. (Lösch & Thimmel, 2011b, s. 8)

Tämä ohjelma muistuttaa pitkälti kriittis-konstruktivisen didaktiikan poliittisen kasvatuksen teoriaa. Ajanmukainen kriittinen poliittinen kasvatusta ja kriittis-konstruktivinen didaktiikka jakavat oletukset siitä, että kouluopetuksessa tulisi tarkastella yhteiskunnan reaalityä kriittisesti, pohtia erilaisia vaihtoehtoja sille ja kehittää oppilaiden kykyä muuttaa yhteiskuntaa. Nykypäivän kriittinen poliittinen kasvatusta kuitenkin eroaa kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta siten, ettei kriittisiin yhteiskuntatieteisiin lasketa pelkästään Frankfurtin koulun kriittistä teoriaa, vaan niihin lukeutuvat myös uudemmat yhteiskuntakriittiset teorit: kansainvälisen poliittisen talouden teorit, feministiset teorit, kulttuurintutkimus, jälkikolonialistiset ja antirasistiset lähestymistavat sekä governmentality-, normaalisuus- ja kurimekanismianalyysit (Lösch & Thimmel, 2011b, s. 7–8). Nämä lähtökohdat näkyvät teoksen *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* -artikkeleissa. Graefe (2011) vaatii foucaultlaiseen valta-analytiikkaan nojaten, että poliittisessä kasvatuksessa tulisi huomioida uusliberaalien yhteiskuntien tuottavat valtarakenteet ja pohtia niille vaihtoehtoja. Bremer (2011) huomauttaa Bourdieun sosiologian pohjalta, että yhteiskunnallisten rakenteiden lisäksi poliittisessä kasvatuksessa olisi tutkittava subjekteja, jotka ovat sisäistäneet sosiaalisia valtasuhteita. Lisäksi mm. yhteiskunnan luontosuhde (Köhler & Wissen, 2011), prekarisaatio (Reitzig, 2011), rasismi (Mecheril, 2011) ja sukupuoleen liittyvät kysymykset (Sauer, 2011) ovat keskeisiä kriittisen poliittisen kasvatuksen teemoja. Kriittisen poliittisen kasvatuksen nykyteorian näkökulmasta kriittis-konstruktivinen didaktiikka on siis lähtökohdiltaan perusteltu, mutta sitä tulisi päivittää uudempien kriittisten yhteiskuntatieteellisten teorioiden avulla. Erityisesti uudet valta-analyysin muodot ovat tarpeellisia.

Klassisissa kriittisen poliittisen kasvatuksen teorioissa kritiikki ymmärretään internaalisena kritiikkinä. Yhteiskunnan reaalityä tarkastellaan kriittisesti suhteessa perustuslaissa asetettuihin normatiivisiin periaatteisiin, muun muassa demokratiaan, vapauteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Opetuksessa kysytään, toteutuvatko yhteiskunnan itseymmärrykseen kuuluvat arvot

todellisuudessa yhteiskunnassa ja kuinka niitä voitaisiin vahvistaa. Kriittisen poliittisen kasvatuksen nykyteoriassa on kehitetty tätä lähtökohtaa eteenpäin. Lotz (2013, s. 185–186) esittää Jaeggin (2009) ideologiakritiikkiä koskevaan artikkeliin nojaten, että poliittisessa kasvatuksessa tulisi hyödyntää konflikti- ja ongelmalähtöistä immanentin kritiikin muotoa. Jaeggi erottaa toisistaan internaalisen ja immanentin kritiikin. Internaalisessa kritiikissä yhteiskunnallisia käytänteitä arvioidaan suhteessa yhteiskunnan arvoihin ja normeihin. Tarkoituksena on selvittää, toteutuvat yhteisön ideaalista itseymmärrystä määrittävät periaatteet reaalissa elämäkäytännöissä. Esimerkiksi demokraattista yhteiskuntaa voitaisiin kritisoida siitä, että reaaliset valtasuhteet estävät ihmisten osallistumisoikeuksien toteutumista (Jaeggi, 2014, s. 264). Siten Klafkin humanin ja demokraattisen kasvatuksen ohjelma edustaa internaalista kritiikkiä. Vaihtoehdoksi tälle kritiikin muodolle Jaeggi tarjoaa immanentin kritiikin käsitettä. Siinä kritiikin lähtökohtana olevat normit eivät määritä pelkästään yhteiskunnan ideaalista itseymmärrystä, vaan ne sisältyvät käytänteisiin niiden reaalina osatekijöinä. Palaan myöhemmin Jaeggin immanentin kritiikin käsitteeseen. Tässä yhteydessä keskeistä on ymmärtää, että uudemmassa kriittisen poliittisen kasvatuksen teoriassa on kehitetty kritiikin käsitettä eteenpäin.

Kriittinen poliittinen kasvatusta ei ole ainoa poliittisen kasvatuksen didaktiikan suuntaus, vaan sille on olemassa vaihtoehtoja. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan usein valtavirtaisesta poliittisen kasvatuksen didaktiikasta, joka eroaa kriittisestä poliittisesta kasvatuksesta (ks. Lösch & Thimmel, 2011a; Widmaier & Overwien, 2013). Nämä molemmat perinteet korostavat oppilaiden itsemääräämiskykyä poliittisen kasvatuksen päämääränä. Valtavirtaisessa poliittisen kasvatuksen didaktiikassa nähdään, että opetuksen päämääränä on poliittinen täysi-ikäisyys eli kyky itsenäiseen, rationaaliseen ja vastuulliseen poliittiseen ajatteluun ja toimintaan (Detjen, 2014, s. 211–213; Krammer ym., 2008, s. 5; Sander, 2008, s. 50).<sup>83</sup> Poliittisesti täysi-ikäinen ihminen on aktiivinen kansalainen, joka kykenee tarkastelemaan erilaisia poliittisia näkemyksiä ja vaatimuksia kriittisesti universaalista näkökulmasta. Jotta tavoite voidaan saavuttaa, tulee koulun poliittisen kasvatuksen kehittää oppilaissa poliittisia kompetensseja. Eri teoreetikoilla on toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, mitä ne ovat. Esitettyjä vaihtoehtoja ovat tieto-, arvostelu- ja toimintakyky, metodiset kyvyt sekä poliittinen motivaatio ja asenne (Detjen ym., 2012; Krammer, 2008; Sander, 2008).

---

<sup>83</sup> Poliittisen täysi-ikäisyyden käsite on määritetty esimerkiksi siten, että se muodostuu keskeisten poliittisten käsitteiden hallinnasta, politiikan huomioimisesta rationaalisuuden ja yhteishyvän kannalta sekä valmiudesta yhteiskunnalliseen osallistumiseen (Detjen, 2014, s. 214–215).

Poliittisen kasvatuksen didaktiikan malleissa mainitaan erilaisia yhdistelmiä näistä kompetensseista.<sup>84</sup> Valtavirtainen poliittisen kasvatuksen didaktiikka eroaa kriittisen poliittisen kasvatuksen ohjelmasta siten, ettei yhteiskunnan muuttamista nähdä opetuksen tavoitteena. Opetus tähtää aktiivisten ja kriittisten demokraattisen yhteiskunnan jäsenten kasvattamiseen, mutta on heidän oma asiansa, haluavatko he muuttaa yhteiskuntaa vai pitää sen ennallaan (ks. Detjen, 2014, s. 215; Sander, 2008, s. 50).

Valtavirtaisen poliittisen kasvatuksen edustajat ovat kritisoineet kriittistä poliittista kasvatusta. Eräs tunnetuimmista kriitikoista on Wolfgang Sander, joka on arvostellut kriittistä poliittista kasvatusta useilla tavoilla. Ensinnäkin poliittinen kasvatusta on lähtökohtaisesti kriittistä, jolloin puhe kriittisestä poliittisesta kasvatuksesta on ongelmallista, toiseksi emansipaation käsite ymmärrettyinä valtasuhteista ja huono-osaisuudesta vapautumisena on epämääräistä ja poliittisesti latautunutta, kolmanneksi useat kriittisen pedagogiikan kannattajat kuten Schmiederer ja Giesecke ottivat myöhemmin etäisyyttä kriittiseen pedagogiikkaan, neljänneksi useissa kriittisen poliittisen kasvatuksen malleissa ei esitetä riittävän konkreettisia toimintasuosituksia opetukselle ja viidenneksi nojaaminen tiettyyn teoriaperinteeseen johtaa yksipuoliseen opetukseen ja mahdollisesti jopa indoktrinaatioon (Sander, 2013, s. 242–247).<sup>85</sup> Sanderin kritiikeistä vakavin on kriittisen poliittisen kasvatuksen perustuminen indoktrinaatioon, koska se näyttää kyseenalaistavan tällaisen yhteiskunnallisen opetuksen tyystin. Mikäli kritiikki pitää paikkansa, on kriittis-konstruktivisen didaktiikan poliittisen kasvatuksen ohjelma ongelmallinen. Kritiikin puutteena kuitenkin on, ettei Sander määrittele, mitä indoktrinaatio on ja miksi kriittinen poliittinen kasvatusta merkitsee sitä. Siksi Sanderin kritiikkiä tulee kehittää eteenpäin sen arvioimiseksi.

Rauno Huttusen ja Tapio Puolimatkan käsitykset indoktrinaatiosta mahdollistavat Sanderin kritiikin täsmentämisen. Huttunen on käsitteellistänyt indoktrinoivaa ja indoktrinaatiokriittistä opetusta tutkimuksessaan *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria*. Siinä hän

---

<sup>84</sup> Detjen ja kollegat (2012) pitävät poliittisen kasvatuksen tavoitteina poliittista tieto-, arvostelu- ja toimintakykyä sekä poliittisia asenteita ja motivaatioita. Sander (2008) ajattelee, että poliittinen arvostelu- ja toimintakyky, poliittinen ymmärrys sekä poliittiset metodiset kyvyt ovat opetuksen päämääriä. Krammerin (2008) mukaan tavoitteita ovat poliittinen sisältö-, arvostelu-, toiminta- ja metodikompetenssi.

<sup>85</sup> Näistä kritiikeistä päteviä ovat nähdäkseni valtasuhteiden puutteellinen määrittely ja indoktrinaation vaara. Loput kritiikit ovat ongelmallisia. Kritiikki tarkoittaa nimittäin eri asioita valtavirtaisessa ja kriittisessä poliittisen kasvatuksen didaktiikassa (Lösch, 2013), minkä lisäksi Klafki ja Giesecke ovat esittäneet konkreettisia toimintasuosituksia. Poliittisen kasvatuksen edustajien teoreettisten positioiden muuttumisesta ei taas voida päätellä, että heidän aikaisemmat näkemyksensä olisivat olleet virheellisiä.



tarkastelee kasvatustieteellisen indoktrinaation ongelman taustaa, klassisia indoktrinaatioteorioita sekä kriittisen teorian ja kasvatustieteen jatkokehittelyitä aiheesta. Päämääränä Huttusella on muodostaa aiheesta oma näkemyksensä ja määrittää yleisiä kriteerejä sille, milloin opetus perustuu ja ei perustu indoktrinaatioon. Hänen esittämänsä kriteerit eivät ole yksityiskohtaisia vaan melko yleisluontoisia, minkä Huttunen myöntää itsekin. Opetusta ja indoktrinaatiota hän tarkastelee neljän kriteerin näkökulmasta. Niitä ovat intentio-, metodi-, sisältö- ja seurauskriteeri (ks. Huttunen, 2003, s. 20–21). Intentiokriteeri viittaa opetuksen tarkoitukseen, metodikriteeri opetuksessa käytettyihin opetusmenetelmiin ja -tyyleihin, sisältökriteeri opettavien asioiden luonteeseen ja seurauskriteeri subjektiviteettiin, jota opetus tuottaa. Huttunen ei erota intentio- ja metodikriteeriä toisistaan teoriassaan indoktrinaatiosta ja opetuksesta. Tästä seuraa, että indoktrinaatiota ja indoktrinaatiokriittistä opetusta voidaan jäsentää kolmen kriteerin avulla. Opetus perustuu indoktrinaatioon, jos siinä toteutuvat seuraavat periaatteet: 1) opettajan intentiona on strateginen toiminta eli oppisisältöjen iskostaminen oppilaiden mieliin niin, että hän pitää oppilaita passiivisina objekteina (intentio- ja metodikriteeri), 2) oppilaita pidetään henkisen alaikäisyyden tilassa siten, että oppisisällöt supistavat ja kaventavat heidän merkitysperspektiivejään sekä minimoivat heidän arvostelu- ja reflektiokykyään (sisältökriteeri) ja 3) koulutus- ja opetusinstituutiot tuottavat samankaltaisia ja lukkiutuneita identiteettejä (seurauskriteeri) (Huttunen, 2003, s. 124–128). Opetus on siis indoktrinaatiota, kun oppilaiden kasvu kriittiseksi, itsenäiseksi, reflektiiviseksi ja persoonaltaan avoimiksi ihmisiksi estetään mekaanisella yksipuolisten sisältöjen kritiikittömällä opetuksella.

Indoktrinaatiokriittinen opetus perustuu edellä kuvattujen lähtökohtien vastakohdille. Siinä toteutuvat seuraavat periaatteet: 1) opettamisessa simuloidaan kommunikatiivista toimintaa siten, että opiskelijat pyritään kohottamaan kommunikatiivisesti kompetenteiksi oppimisprosessin subjekteiksi, 2) oppisisällöt antavat oppilaille vapauden ja valmiuden määrittää itse omaa identiteettiään, maailmankuvaansa ja elämäntapaansa ja 3) opetus tuottaa persoonallisuutta, johon kuuluu reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus (Huttunen, 2003, s. 124–128). Teoriassaan indoktrinaatiokriittisestä opetuksesta Huttunen väittää, että dialoginen opettaminen merkitsee käytännössä opetusta, joka ei johda indoktrinaatioon. Tämä perustuu siihen, että hän samaistaa dialogisen ja kommunikatiivisen opettamisen. Dialogisuuden Huttunen (2003, s. 129–130) määrittelee keskustelevuudeksi, avoimuudeksi toiseudelle ja vastavertaiseksi tunnustamiseksi. Habermasin, Alexyn, Burbulesin ja Mezirowin dialogisuuden

teorioiden pohjalta hän esittää, että dialogisessa opetuksessa noudatetaan seuraavia periaatteita:

- Oppilailla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä näkemyksiä ja osallistua keskusteluun (osallistumisen periaate).
- Opetuksen päämääränä on yhteisymmärrys, mikä edellyttää osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä keskustelussa (sitoutumisen periaate).
- Eri osapuolet tunnustavat toisensa ja edellyttävät itseltään asioita, joita he vaativat muilta (vastavuoroisuuden periaate).
- Annettu tunnustus edellyttää sen ansaitsemista, ja opetuksen eri osapuolien tulisi olla johtamatta toisia harhaan (vilpittömyyden ja rehellisyyden periaate).
- Opettajan ja oppilaiden tulisi arvioida kriittisesti omia ja muiden käsityksiä sekä niiden taustalla olevia oletuksia (reflektiivisyyden periaate). (Huttunen, 2003, s. 140–142)

Suomalaisessa kasvatustieteessä Tapio Puolimatka on kehittänyt Huttusen tavoin indoktrinaation teoriaa. Indoktrinoivan opetuksen hän määrittelee seuraavasti:

Indoktrinaatio on harhaanjohtavasti yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, jossa indoktrinoija käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaansa vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tietää ja ymmärtää käsiteltäviä asioita. Indoktrinaatio ei edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden perustana olevien henkisten valmiuksien kehittymistä. (Puolimatka, 1997, s. 341)

Huttusen tapaan Puolimatka esittää erilaisia kriteereitä indoktrinaatiolle. Niitä ovat indoktrinaation sisältö-, menetelmä- ja seurauskriteerit. Lisäksi Puolimatka kiinnittää huomiota auktoriteettiin ja institutionaaliseen indoktrinaatioon. Tässä yhteydessä sisältö-, menetelmä- ja seurauskriteeri ovat tärkeitä, kun taas auktoriteettiin ja instituutioihin liittyvät kysymykset voidaan sivuuttaa. Puolimatkan kriteerien mukaan indoktrinaatiossa oppilaat eivät voi erottaa opettavan uskomusjärjestelmän sisältöjä niiden perusteluista, eikä opettavan asian maailmankatsomuksellisia, moraalisia ja poliittisia kytkeä tarkastella (sisältökriteeri), oppilaiden uskomuksiin vaikutetaan siten, etteivät he voi käyttää tai kehittää opetuksessa rationaalisuuttaan, eikä opetus luo edellytyksiä monipuoliselle persoonallisuudelle (menetelmäkriteeri), minkä lisäksi opetus ei

edistä oppilaissa rationaalista avoimuutta tai itsekriittisyyttä oman itsen ja kulttuurin suhteen (seurauskriteeri) (Puolimatka, 1997, s. 80, 212, 248).

Onko kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka Huttusen ja Puolimatkan kriteereiden mukaan didaktinen malli, joka johtaa oppilaiden indoktrinaatioon? Ainakin Klafkin henkietieteellis-kriittisessä didaktiikassa opetuksen päämäärät ovat indoktrinaatiokriittiset. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan normatiivisena lähtökohtana on edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen. Tavoitteena on, että oppilaat kehittyvät kykeneväisiksi päättämään oman ymmärryksensä ja arvostelukyöksensä perusteella ammatistaan, ihmissuhteistaan, moraalisista ja uskonnollisista vakaumuksistaan, esteettisistä näkemyksistään, vapaa-ajan käytöstään ja poliittisista sitoumuksistaan (Klafki, 1998c). Kyky itsenäiseen oppimiseen on eräs itsemääräämiskyvyn osatekijä. Siihen kuuluu avoimuus uusille kokemuksille sekä valmius oman tiedon ja ajattelun kriittiseen arvioimiseen (Klafki, 2007, s. 71–72). Lisäksi itsemäärääminen pitää sisällään kyvyn vaatia itseltä ja muilta perusteluja sekä valmiuden pitää hyväksytyjä positioita avoinna kritiikille (Klafki, 2007, s. 63). Nämä opetuksen tavoitteet sopivat hyvin yhteen Huttusen ja Puolimatkan indoktrinaatiokriittisen opetuksen teorioiden kanssa. Indoktrinaatiokriittisen opetuksen seurauskriteerinä on, että opetus edistää oppilaiden kehitystä reflektiivisyyteen, itsekriittisyyteen, avoimuuteen ja eriytyneeseen identiteettiin (Huttunen, 2003, s. 127–128; Puolimatka, 1997, s. 248). Ei ole kuitenkaan selvää, ovatko kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan didaktiset periaatteet sellaisia, että ne mahdollistavat edellä mainittujen indoktrinaatiokriittisten tavoitteiden saavuttamisen. Pyrin arvioimaan tätä kysymystä analysoimalla, millaisia indoktrinaatiokriittisiä ja ehkä indoktrinaatioon johtavia osia didaktiseen malliin liittyy.

Eräs indoktrinaatiokriittinen osa kriittis-konstruktiiivisessä didaktiikassa on poliittisesti latautuneiden sisältöjen tarkastelu useiden positioiden näkökulmasta. Didaktisessa mallissa poliittisten sisältöjen opetuksen yhteydessä havainnollistetaan, miten eri yhteiskunnallisten ryhmien edustajat ymmärtävät niitä. Oppilaille selvennetään, millaisia poliittisia intressejä ja näkemyksiä eri ryhmillä on sekä kuinka ne näkyvät heidän positiossaan käsiteltävään sisältöön. Tämä periaate on indoktrinaatiokriittinen. Indoktrinaatiokriittisessä opetuksessa havainnollistetaan todellisuutta koskevan tiedon ristiriitaisuutta ja kompleksisuutta sekä sen taustalla olevia maailmankatsomuksellisia, moraalisia ja poliittisia kytkentöjä (Huttunen, 2003, s. 164; Puolimatka, 1997, s. 80). Siten kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan opetus on lähtökohtaisesti indoktrinaatiokriittistä.

Toinen indoktrinaatiokriittinen osa didaktisessa mallissa on metaopetus. Hiller-Ketterer ja Hiller (1974) esittävät, että metaopetus mahdollistaa arvoneutraaliuden ja indoktrinaation välisen dilemman ratkaisemisen. Metaopetuksessa voidaan selventää ja problematisoida opetuksen lähtökohtana olevia intressejä ja näkökulmia sekä demonstroida oppilaille, miten opetuksen muodosta voidaan havaita, mitä intressejä minkäkin opetuksen vaiheen taustalla voi ja ei voi olla (Hiller-Ketterer & Hiller, 1974, s. 269). Ei ole täysin selvää, mitä tällä tarkoitetaan. Hiller-Ketterer ja Hiller vaativat nähdäkseni ainakin opetuksen taustalla olevien intressien eksplisiittistä muotoilemista ja kriittistä arvioimista. Oppilaiden kanssa olisi myös käsiteltävä kysymystä siitä, mitä intressejä opetuksen lähtökohtana voi olla. Tätä periaatetta voidaan täsmentää niin, että oppilaiden kanssa tulisi puhua siitä, milloin opetus on indoktrinaatiota. Toisin sanottuna oppilaille olisi opetettava indoktrinaation käsite ja autettava heitä ymmärtämään, mitä indoktrinoivan opetuksen kriteerit ovat. Indoktrinaatiokriittisen opetuksen menetelmäkriteereihin voidaan siis lisätä periaate siitä, että opetuksessa tulisi selventää sen taustalla olevia intressejä ja käsitellä kysymystä opetuksesta ja indoktrinaatiosta.

Kriittis-konstruktiivisesta didaktiikasta voidaan tunnistaa mahdollisesti indoktrinaatioon johtavia osia. Eräs niistä koskee avainongelmien määrittämistä. Matthes (1992, s. 180) väittää, että didaktisessa mallissa oppilaat johdatetaan ennalta päätettyyn käsitykseen avainongelmista, eikä heidän anneta rakentaa niistä omaa näkemystään. Avainongelmien määrittely opetussuunnitelmatasolla on siis indoktrinaatiota siinä mielessä, että oppilaat sosiaalistetaan tietynlaiseen käsitykseen siitä, millaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemisen puolesta heidän tulisi toimia. Tämä kritiikki on suhteellisen helppo ratkaista. Kestävän kehityksen didaktiikassa on nimittäin pohdittu vastaavaa kysymystä. Künzli Davidin (2007) mukaan kouluopetuksessa tulisi ottaa vähintään kerran puheeksi kestävän kehityksen käsite, jotta oppilaat voisivat suhtautua siihen kriittisesti. Oppilaille olisi siis selvennettävä käsitteen alkuperää, sisältöä ja seuraamuksia (Künzli David, 2007, s. 81). Tämä menettelytapa vastaa Puolimatkan kriteerejä indoktrinaatiokriittisestä opetuksesta. Puolimatkan (1997, s. 80) sisältökriteerin mukaan opetus ei ole indoktrinaatiota, kun siinä selvennetään opetettavan tiedon maailmankatsomuksellisia, moraalisia ja poliittisia kytköksiä. Samaa menettelytapaa voidaan soveltaa kriittis-konstruktiiviseen didaktiikkaan. Oppilaiden kanssa tulisi siis keskustella siitä, miksi tietyt avainongelmat on valittu opetuksen lähtökohdaksi ja mille edellytyksille tämä ratkaisu perustuu. Huttusen indoktrinaatioteorian avulla voidaan vielä täsmentää, että oppilaiden kanssa olisi

käsiteltävä vaihtoehtoisia luetteloita avainongelmista. Näin opetuksessa voitaisiin ottaa huomioon tiedon taustalla olevien kytkösten lisäksi ristiriitainen yhteiskunnallinen todellisuus, kuten Huttusen (2003, s. 127–128) sisältökriteeri vaatii.

Kuten jo todettu, kriittis-konstruktiivinen didaktiikka pitää sisällään internaalisen kritiikin idean, koska yhteiskunnan reaalitylää arvioidaan suhteessa sen ideaaliseen itseymmärrykseen perustuslaissa. Jaeggin (2014) teoria kritiikistä ja Loetzin (2013) siitä esittämä sovellus kriittiseen poliittiseen kasvatukseen auttavat määrittämään ratkaisun mahdollisia ongelmia. Internaalisesta kritiikkiin liittyy Jaeggin (2014, s. 270–275) mukaan kolme keskeistä haastetta. Tulkiten niitä suhteessa Klafkin allekirjoittamaan internaaliseen yhteiskuntakritiikkiin. Ensinnäkin yhteiskunnan perustuslain periaatteet ja yhteiskunnan reaalitylää tila ovat tulkinnanvaraisia asioita, jolloin ihmiset voivat olla erimielisiä niiden luonteesta. Mitä tarkoittaa esimerkiksi sosiaalivaltioperiaate ja millä tavalla valtio huolehtii ihmisten hyvinvoinnista tällä hetkellä? Näihin kysymyksiin on mahdollista esittää useita vastauksia. Siksi internaalinen kritiikki voi ajautua nopeasti tulkintakiistoihin. Yhteiskunnassa voi myös vallita erilaisia käsityksiä keskeisistä normeista, ja kritiikki saattaa johtaa yhteiskunnan reaalitylää uudistamisen sijasta normien hylkäämiseen. Toiseksi internaalinen kritiikki on mahdollista vain siinä määrin kuin yhteiskunnan normien ja sen reaalitylää välillä on ristiriitoja. Sellaisia yhteiskunnallisia ongelmia ei voida kritisoida, jotka eivät sodi perustuslain periaatteita vastaan. Kolmanneksi sisäisen ja ulkoisen erottaminen ei ole välttämättä mahdollista. Pluralistisissa yhteiskunnissa on vaikea sanoa, millaiset normit ovat sisäisiä ja ulkoisia, koska ihmiset suuntautuvat elämässään toisistaan poikkeavien normien avulla.

Nähdäkseni edelliset kritiikit ovat perusteltuja kriittis-konstruktiivisen didaktiikan kannalta. Perustuslain sisältö on hyvinkin tulkinnanvarainen asia, eikä ole aivan helppo muodostaa käsitystä yhteiskunnan reaalityläästä. Voi myös olla, etteivät oppilaat ole omaksuneet perustuslakia henkilökohtaiseksi normikseen, jolloin kritiikki voi tuntua heistä ulkokohtaiselta. Lisäksi joillakin oppilaille voi olla vaihtoehtoisia elämännormeja, mistä seuraa, etteivät he koe yhteiskuntakritiikkiä perusteltuina.

Lotz (2013) soveltaa Jaeggin jäsenystä eksternaaliseen, internaaliseen ja immanenttiin kritiikkiin poliittisen kasvatuksen kontekstissa. Hän argumentoi, että eksternaalinen ja internaalinen kritiikki voivat perustua indoktrinaatiolle, koska kritiikin normatiiviset lähtökohdat siirretään kyseenalaistamatta oppilaille (Lotz 2013, s. 181). Tätä näkemystä voidaan perustella Jaeggin kritiikkien pohjalta. Voi

käydä esimerkiksi niin, että opetuksessa tehdään yksipuolisia tulkintoja perustuslain pykälistä, joiden varassa yhteiskuntaa arvioidaan kriittisesti. Tästä seuraa, että oppilaat omaksuvat tietynlaisen perustuslaillisen näkemyksen, eikä heitä auteta ymmärtämään, millaisilla erilaisilla tavoilla perustuslakia voidaan tulkita. Tällaiseen opetukseen liittyy indoktrinaation vaara. Lotz ehdottaa, että tämä ongelma voitaisiin ratkaista Jaeggin immanentin kritiikin käsitteen avulla. Siinä kritiikin normatiiviset lähtökohdat eivät tule kritisoitujen asiantilojen ulkopuolelta, vaan ne ovat käytänteiden sisäisiä toimintaperiaatteita.

Jaeggi esittää teoksessaan *Kritik von Lebensformen* kaavion internaalisen ja immanentin kritiikin eroista. Sen pohjalta voidaan laatia seuraava jäsenitys siitä, mistä immanentissa kritiikissä on kyse:

- 1) Immanentin kritiikin lähtökohtana on tilanne, jossa normi N on välttämättömällä tavalla osa käytännettä P.
- 2) Immanentissa kritiikissä todetaan, että normilla N on konstitutiivinen yhteys käytänteeseen P (joskin ristiriitaisessa mielessä).
- 3) Immanentti kritiikki olettaa, että jos N toteutuu P:ssä riittämättömällä tavalla, ovat N ja P sekä siten myös N:n kautta konstituoitunut praksis sisäisen ristiriidan tilassa.
- 4) Immanentti kritiikki paljastaa, kuinka N:llä on vaikutus P:hen ja P riippuu N:stä.
- 5) Immanentti kritiikki analysoi käytänteen P sisäisiä ristiriitoja, jotka ovat seurausta N:stä.
- 6) Immanentti kritiikki toimii N:n ja P:n muutosvoimana. (Ks. Jaeggi, 2014, s. 297–298)

Näiden periaatteiden sisältöä voidaan havainnollistaa Jaeggin antamien esimerkkien avulla (ks. Jaeggi, 2014, s. 284–286). Eräs niistä on Marxin kritiikki kapitalismia kohtaan. Jaeggi tulkitsee Marxia niin, että kapitalismissa vapaus ja tasa-arvo eivät ole pelkästään yhteiskunnan ideaalisen itseymmärryksen periaatteita, vaan ne sisältyvät käytänteisiin itseensä. Vapaat markkinat, vapaa palkkatyö sekä työsopimukset vapaiden ja tasa-arvoisten ihmisten välillä perustuvat konkreettisesti vapauten ja tasa-arvoon (Jaeggi, 2014, s. 285). Tällä Jaeggi viittaa esimerkiksi siihen, että työsopimusten solmiminen tapahtuu vapaaehtoisesti, jolloin vapaus on sisäinen normi kapitalismissa. Näin ollen vapautta ja tasa-arvoa on mahdollista käyttää kapitalismin kritiikin immanentteina lähtökohtina. Voidaan kysyä, missä muodossa vapaus ja tasa-arvo toteutuvat kapitalismissa ja millaisia puutteita näihin muotoihin liittyy. Ihminen on

esimerkiksi vapaa feodaalisesta määräysvallasta, mutta toisaalta hän on myös vapaa kuolemaan nälkään (Jaeggi, 2014, s. 285). Toisin sanottuna hänet on pakotettu palkkatyöhön, jolloin vapaus koskee vain sitä, mitä työtä ihminen tekee. Siksi kapitalismi ja vapaus ovat ristiriitaisessa suhteessa keskenään. Tämän pohjalta voidaan kysyä, kuinka vapaus voisi toteutua yhteiskunnassa nykyistä paremmin.

Lotz (2013) on soveltanut immanentin yhteiskuntakritiikin ideaa poliittiseen kasvatukseen. Hänen mukaansa immanentti kritiikki poliittisessa kasvatuksessa merkitsee ongelma- ja oppilaslähtöisyyttä:

...[S]iten tällainen poliittinen kasvatusta on ongelmalähtöistä. Se hyödyntää käytännöllisiä ja yhteiskunnallisia ristiriitoja ja konflikteja oppimisen aiheina, ärsytyksen välineinä ja sellaisen tieteellisen tiedon omaksumista varten, joka on välttämätöntä asioiden ymmärtämisessä ja arvioimisessa sekä niihin puuttumisessa. ... Tämä kritiikin käsite johtaa opettajan ja oppilaan asemoiden tulemiseen toistensa kaltaisiksi, ja se merkitsee aitoa oppijälähtöisyyttä: arkipäiväiset käsitykset huomioidaan, mutta konfrontaatio ristiriitojen ja kriisien kanssa ei jää pois. Ristiriidat ja kriisit ovat oppimisen mahdollisuuksia. Analyysi ja kritiikki tulee ajatella aina yhdessä. Pelkästään todellisuuden analyysi ja kritiikki eivät riitä, vaan myös normia tulee tarkastella kriittisesti. (Lotz, 2013, s. 185–186)

Ei ole selvää, mitä nämä lähtökohdat tarkoittavat käytännössä ja miten ne suhtautuvat aikaisemmin kehitettyihin poliittisen kasvatuksen didaktisiin periaatteisiin. Lotz ei selvennä, millä tavoin poliittisia ristiriitoja ja konflikteja opetuksessa analysoidaan ja kritisoidaan, millaiset oppilaiden ja opettajan roolit opetus- ja oppimisprosessissa ovat, mitä vaiheita opetuksessa on ja kuinka uutta tietoa omaksutaan. Hänen ehdotuksensa jäävät siten melko yleisluontoisiksi ja ohjelmallisiksi. Siksi on lähes mahdotonta sanoa, ratkaiseeko Jaeggilta omaksuttu immanentin kritiikin käsite indoktrinaation ongelmaa kriittisessä poliittisessa kasvatuksessa. Jotta kysymystä olisi mahdollista arvioida, tulisi immanentin kritiikin didaktista teoriaa voida verrata indoktrinaation kriteereihin. Nykyisellään analyysi ei onnistu, koska immanentin kritiikin didaktiset sovellukset puuttuvat.

Lotzin ehdotuksista voidaan tunnistaa eräs ajatus, jota on mahdollista kehittää pidemmälle: kritiikin normien kriittinen tarkastelu. Mikäli opettaja selvittää oppilaille eksplisiittisesti, mille oletuksille kritiikin normit perustuvat ja mitä vaihtoehtoja niille on olemassa, ei opetus ole indoktrinaatiota. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan yhteydessä tämä tarkoittaisi didaktisen mallin

perustuslakitulkinnan selventämistä ja vaihtoehtoisten tulkintojen esittelyä. Oppilaita voitaisiin vaatia myös arvioimaan kriittisesti, onko yhteiskuntaa mielekästä kritisoida esitettyjen kriteerien nojalla. Tällainen toimintamalli veisi opetusta ainakin indoktrinaatiokriittisempään suuntaan, vaikka se ratkaisisikaan kaikkia indoktrinaatioon liittyviä ongelmia.

### **7.2.6 Kriittisen poliittisen kasvatuksen legitimaatio**

Kriittisen poliittisen kasvatuksen nykymalleissa on esitetty erilaisia perusteita emansipatoriselle politiikkadidaktiikalle. Hufer (2011) lähtee argumentissaan liikkeelle yhteiskunnan reaalitilan analyysistä. Hänen mukaansa yhteiskunta ei ole kehittynyt 1970-luvulta riittävän pitkälle, jotta emansipaatio olisi tullut tarpeettomaksi. Herruuden ja riippuvaisuuden muodot ovat muuttuneet huomaamattomiksi, mutta niitä on silti olemassa (Hufer, 2011, s. 20–21). Myös Eis (2013) kiinnittää huomiota valtarakenteisiin. Vaatimus poliittisesta täysi-ikäisyydestä jää hänen mukaansa tyhjäksi, mikäli poliittisessa kasvatuksessa ei tarkastella sosiaalista epätasa-arvoa, itsen ja muiden ulossulkemisen prosesseja sekä itsehallinnan teknologioita (Eis, 2013, s. 72). Steffens (2011) perustelee kriittistä poliittista kasvatusta yhteiskunnallisten haasteiden ja kehityskulkujen näkökulmasta. Mikäli poliittinen kasvatusta pyrkii edistämään oppilaiden arvostelukykyä ajankohtaisten yhteiskunnallisten tendenssien suhteen, on opetuksessa tarkasteltava globaalien maailman kriisejä ja muutosprosesseja (Steffens, 2011, s. 30). Yhteenvetona voidaan siis esittää, että kriittistä poliittista kasvatusta on perusteltu sillä, että oppilaiden itsemääräämisen ja poliittisen arvostelukyvyn edistäminen edellyttää valtarakenteiden, eriarvoisuuden ja kriisien analyysiä.

Edellisiä perusteluja voidaan täydentää immanenttiin kritiikkiin nojaavalla argumentilla, jossa huomioidaan yhteiskunnan reaalitila ja kasvatuksen tehtävät. Kriittisen kasvatustieteen puolustajat voivat vedota pedagogisen suhteen käsitteeseen ja väittää, että sen periaatteiden reaalinen toteutuminen edellyttää emansipatorista kasvatusta. Nohlin (1949, s. 126–128) mukaan pedagogista suhdetta määrittää persoonan primaatti, mikä tarkoittaa, että kasvattajan tulisi pitää kasvavan ihmisen puolta suhteessa häneen kohdistuviin yhteiskunnallisiin intresseihin. Pedagogiset vaatimukset kasvavaa kohtaan ovat perusteltuja, mikäli ne edistävät hänen kypsyyttään, onnellisuuttaan, itsenäisyyttään ja arvostelukykyään, eikä häntä käytetä pelkästään välineenä vieraisiin päämääriin (Klafki, 1970a, s. 58–60). Kriittisen teorian ja kasvatustieteen eräs keskeisistä



teeseistä on yksilön ja yhteiskunnan dialektinen suhde (ks. Held, 2004, s. 32–33; Klafki, 1976, s. 46). Sen mukaan ihmisen elämää mahdollistavat ja rajoittavat yhteiskunnalliset rakenteet, jota ovat tulosta inhimillisestä toiminnasta ja siksi myös muutettavissa. Esimerkiksi turvaton kasvuympäristö, riittämättömät materiaalsen elämän ehdot, syrjintä, puuttuvat kouluttautumisen mahdollisuudet, perusoikeuksien rajoittaminen, autoritaariset instituutiot, epädemokraattinen poliittinen järjestelmä, turvattomuus, näköalattomuus, suoriutumispaineet, sodat sekä epäterveet roolit ja normit estävät vapaata ja onnellista elämää. Mikäli oppilaita ei auteta ottamaan yhteiskuntaan kriittistä etäisyyttä ja muuttamaan sitä, ovat heidän mahdollisuutensa inhimilliseen elämään rajoitetut. Emansipatorinen kasvatustapa on toisin sanottuna välttämätöntä, jotta kasvatuksen tavoite kasvavien itsenäisen, vastuullisen ja onnellisen elämän edistämisestä voitaisiin lunastaa käytännössä.

### **7.3 Kategoriaalinen sivistys ja eksemplaarinen opetus**

Arvioin seuraavaksi kategoriaalisen sivistyksen teoriaa. Tarkastelen kritiikkejä, joita on esitetty teoriaa kohtaan yleisessä didaktiikassa ja ainedidaktiikassa. Kiinnitän huomiota kategorioiden luonteeseen ja eksemplaarisen opetuksen malliin. Vertaan myös kategoriaalisen sivistyksen teoriaa uudempiin sivistysteorioihin.

#### **7.3.1 Kategoriat ja maailman rakenne**

Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta on käyty kriittistä keskustelua yleisen didaktiikan perinteessä. Peter Roeder ja Wolfgang Klafki väittelivät teorian pätevydestä *Die Deutsche Schule* -lehdessä 1960-luvun alussa (ks. Klafki, 1961a; Roeder, 1961). Myöhemmin Hilbert Meyer ja Meinert Meyer ovat tarkastelleet teoriaa kriittisesti (Meyer & Meyer, 2007, s. 61–66). Koska Klafki on itse vastannut Roederin kritiikkeihin, otan esille Meyerin ja Meyerin esittämät huomiot.

Meyerin ja Meyerin (2007) mukaan kategoriaalisen sivistyksen teoriaan sisältyy ontologisoiva käsitys subjektista ja maailmasta. ”Klafkin tarkoituksena on yhtä aikaa ymmärtää tämän maailman olemus ja määrittää itseään sivistävän ihmisen olemus” (Meyer & Meyer, 2007, s. 56). Tätä väitettä Meyer ja Meyer perustelevat lähes sivun mittaisella sitaatilla Klafkin väitöskirjasta. Siinä Klafki (1964a, s. 34–35) kuvaa, millä tavoin sivistys edellyttää subjektilta ja maailmalta yleisiä rakenteita eli kategorioita. Tässä sitaatissa Klafki sanoo ensinnäkin, että sivistys tekee vääryyttä maailmalle, mikäli subjekti omaksuu yleisiä periaatteita,

joilla ei ole vastinetta todellisuudessa. Toiseksi Klafki esittää, ettei ihmisen persoonan rakentuminen ole mahdollista ilman yleisten periaatteiden omaksumista. Meyer ja Meyer tulkitsevat näitä ajatuksia siten, että Klafki torjuu tietoteoreettisen konstruktivismiin ja sitoutuu perinteisempään käsitykseen todellisuudesta ja sitä koskevasta tiedosta. Konstruktivismissa ajatellaan, ettei inhimillinen tieto kuvaa ihmisestä riippumatonta todellisuutta, vaan se on käytännöllisesti käytökelpoisia biologisten, sosiaalisten ja persoonallisten tietokykyjemme kautta määrittyneitä mentaalisia malleja (Sander, 2008, s. 164–165). Meyer ja Meyer (2007, s. 57–58) väittävät, että konstruktivistinen ymmärrys tiedosta merkitsisi Klafkille väärin tekemistä maailman rakenteelle. Näyttää siis siltä, että Meyerin ja Meyerin mukaan kategoriaalisen sivistyksen teoriassa oletetaan, että maailmalla on olemassa ihmisestä riippumaton rakenne, josta voidaan saada luotettavasti tietoa.<sup>86</sup> Tätä tulkintaa perustelee se, että Meyer ja Meyer näkevät Klafkin kategoriat epähistoriallisina. He viittaavat Klafkin ja Roederin käymään väittelyyn *Die Deutsche Schule* -lehdessä. Meyer ja Meyer katsovat, että väittelyssä oli kyse siitä, onko olemassa ylihistoriallisia sekä ajasta ja paikasta riippumatta päteviä kategorioita. ”Klafki oletti tämän, Roeder hylkäsi sen” (Meyer & Meyer, 2007, s. 63).

Meyerin ja Meyerin suhde kategoriaalisen sivistyksen teorian pätevyyteen on ristiriitainen. He arvioivat teorian rajoituksia kehittämällä oman sivistysteoriaansa luonnoksen. Sitä Meyer ja Meyer (2007, s. 64) luonnehtivat ”sivistykseksi periferiasta, sattumanvaraisesta ja kokonaisesta”. Tämän sivistysteorian ydinsanomana on, ettei sivistys nojaa maailman redusoimiseen yleisiin rakenteisiin, vaan se perustuu moninaisuudelle, paljoudelle ja ei-säännömukaiselle. Sivistys periferiasta ei ole Meyerin ja Meyerin mukaan kokonaisuudessaan kategoriaalisen sivistyksen teoriaa parempi vaihtoehto, vaan he haluavat esittää sen avulla kysymyksen kategoriaalisen sivistyksen teorian rajoista. ”...[O]n täysin avointa, kuinka laajasti kirjava todellisuus voidaan avata kokonaisuudessaan elementaarianalyysissä kategoriaalisesti” (Meyer & Meyer, 2007, s. 65). Voi siis olla, että joissakin tapauksissa yksittäiset sisällöt ovat sivistäviä, vaikka ne eivät teekään todellisuutta yleisellä tasolla ymmärrettäväksi ja lähestyttäväksi. Tästä huolimatta Meyer ja Meyer puolustavat kategoriaalisen sivistyksen teoriaa

---

<sup>86</sup> Meyer ja Meyer tulkitsevat Klafkin päätyneen tähän katsantokantaan, koska hän kuului maailmansotia käyneeseen sukupolveen. ”Klafki pyrki maailmaa avaavaan ja järjestyneeseen sivistykseen eikä tietämättömyyden, läpinäkymättömyyden ja ymmärtämättömyyden hyväksymiseen” (Meyer & Meyer, 2007, s. 60). Koska Klafki on elänyt epävarmassa maailmassa, on hänellä tarve turvallisten rakenteiden ylläpitämiseen, väittävät Meyer ja Meyer.

perustelemalla, että ongelmistaan huolimatta se voi olla välttämätön. Vaikka kategoriat olisivatkin pelkästään konstruktioita, tarvitaan yleisiä sisältöjä, jotta kouluopetus olisi ylipäättään mahdollista (Meyer & Meyer, 2007, s. 66). Meyer ja Meyer jättävät kuitenkin loppujen lopuksi avoimeksi, riittääkö tämä käytännön välttämättömyys perustelemaan kategoriaalisen sivistyksen teoriaa.

Edellä kuvatut kritiikit eivät ole täysin vakuuttavia. On selvää, että Meyerin ja Meyerin näkemys kategorioiden epähistoriallisuudesta on ongelmallinen. Klafki on nimittäin esittänyt eri yhteyksissä, että kategoriat ovat historiallisia. Ensimmäisen kerran kategorioiden historiallisuus tulee ilmi Klafkin toisessa opinnäytetyössä. Siinä hän selvittää, että "...kategoriat osoittautuvat tietyn ihmisryhmän tai ajan selvästi historiallisiksi järjestysmuodoiksi, joiden avulla ja joiden alaisuudessa aineellinen ja kulttuurinen maailma käsitetään, ymmärretään, koetaan ja järjestetään" (Klafki, 2013, s. 85). Klafki ei siis oletta ihmisestä riippumattoman objektiivisen maailman olemassaoloa. Sen sijaan hän tulkitsee kategoriat historiallisiksi siinä mielessä, että eri kansoilta ja ihmisryhmiltä löytyy toisistaan poikkeavia kategoriajärjestelmiä. Kategorioiden historiallisuus ja pätevyys kytkeytyvät toisiinsa. Kategorioiden pätevyys ei ole väitelauseen ja ihmisestä riippumatta olemassa olevan todellisuuden vastaavuutta, vaan "kaikki nämä kategoriat ovat päteviä ainoastaan niin kauan kuin ne osoittavat hyödyllisyytensä elämälle (ei sanan kapeassa utilitaristisessa merkityksessä)" (Klafki, 2013, s. 84). Kategoriat ovat toisin sanottuna päteviä, mikäli ne auttavat ihmistä maailman ymmärtämisessä ja arvioimisessa sekä maailmassa toimimisessa. Erilaiset negatiiviset kokemukset voivat osoittaa vanhoja kategorioita kyseenalaisiksi, minkä seurauksena ihmisen on luotava tai omaksuttava uusia kategorioita. Esimerkiksi uskonnolliset, tieteelliset ja esteettiset vallankumoukset sekä inhimillisen elämän kriisit johtavat tyyppillisesti kategorioiden muutoksiin. Tällä lähtökohdalla on seurauksia yksilöiden sivistysprosesseille. Henkkitieteellistä pedagogiikkaa koskevassa opintomateriaalissaan Klafki (1978d) korostaa, että yhteiskunta, kulttuuri ja yksilö ovat historiallisen muutoksen alaisia. "...[K]ategoriat ovat historiallisesti muuttuvia ja niiden avoimuus tulee saavuttaa tai sitä tulee pitää yllä sivistysprosessissa tai sen kulloistenkin tulostensa suhteen" (Klafki, 1978d, 84). Sivistynyt ihminen ei siis pidä kiinni joustamattomasti kategorioistaan, vaan hän on valmis omaksumaan uusia kategorioita, mikäli niitä tarvitaan vanhojen käydessä riittämättömiksi.

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa ei oleteta ihmisestä riippumatonta objektiivista todellisuutta, joka paljastuu itseään sivistävälle ihmiselle hänen sivistysprosessissaan. Tämä käy ilmi siitä, ettei Klafki sitoudu totuuden

korrespondenssiteoriaan, vaan ymmärtää kategorioiden pätevyuden pragmaattisena kysymyksenä. Näyttäisi oikeastaan siltä, että konstruktivistinen tulkinta totuudesta toimintakelpoisuutena (viability) sopii totuuden korrespondenssiteoriaa paremmin yhteen kriittis-konstruktivisen didaktiikan kanssa. Siinä missä Klafkille pätevät kategoriat ovat elämälle hyödyllisiä, merkitsee totuus toimintakelpoisuutena konstruktivismissa tiedon kykyä auttaa ihmistä maailmassa toimimisessa. Tulkintaani siitä, ettei Klafki suhtaudu naiivisti realismiin, tukee se, miten hän sivuaa *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksessa kysymystä luonnontieteiden pätevyyydessä. Hän esittää, etteivät empiiriset tieteet kuvaa todellisuutta sinänsä, vaan ne tekevät maailmaa ymmärrettäväksi ainoastaan tiettyjen kysymyksenasetteluiden ja kokeiden puitteissa (ks. Klafki, 2007, s. 277). Tämä periaate näyttäisi tulevan kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan kriittisestä teoriasta, jonka mukaan tieto on aina sidottu historiallisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin (ks. Abromeit, 2011, s. 85–140). Tieto on siis mahdollista, mutta ihminen ei voi tuntea varmasti todellisuutta totaliteettina. Tämä ajatus on melko kaukana epähistoriallisen objektiivisen todellisuuden oletuksesta. Nähdäkseni kategoriaalisen sivistyksen teoriaa tulisi tulkita siten, että kategoriat ovat kulttuurisia välineitä, jotka auttavat yksilöitä ja ihmisryhmiä maailman ymmärtämisessä ja arvioimisessa sekä toiminnassa todellisuuden eri alueilla. Kategoriat paljastavat aina jotakin yleistä maailmasta, minkä vuoksi niitä voidaan käyttää erilaisissa konteksteissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kategoriat olisivat lopullisesti päteviä; kun ihmiset saavuttavat konkreettisia tietämisen ja toiminnan tavoitteitaan, ovat kategoriat perusteltuja, mutta jos praktinen toiminta ajautuu vaikeuksiin, on kategorioita muutettava.

### **7.3.2 Kysymys kategoriaalisesta poliittisesta sivistyksestä**

Kategoriaalisesta sivistyksestä ei ole käyty keskustelua ainoastaan yleisen didaktiikan tutkimuksessa, vaan se on ollut väittelyiden aihe myös ainedidaktiikan kirjallisuudessa. Hyvän esimerkin tarjoaa poliittisen kasvatuksen didaktiikka. Sen klassikot kuten Gerhard Fischer, Hermann Giesecke, Wolfgang Hilligen ja Bernhard Sutor kannattavat kategoriaalista opetusta (Görtler, 2016, s. 227). Esimerkiksi Giesecken poliittisen kasvatuksen didaktiikassa konfliktianalyysin tavoitteena on, että oppilaat saavuttavat kategorioita, joiden avulla he kykenevät ymmärtämään ja arvioimaan poliittisia konflikteja. Myös uudemmassa poliittisen kasvatuksen teoriassa on sitouduttu kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Joachim

Detjenin, Peter Massingin, Dagmar Richterin, Georg Weißenon sekä muiden saksalaisten tutkijoiden yhteistyössä kehittämässä poliittisen kasvatuksen ohjelmissa kannatetaan kategoriaalista poliittista kasvatusta.<sup>87</sup> Kaikki poliittisen kasvatuksen nykydidaktikot eivät kuitenkaan ole samaa mieltä heidän kanssaan. Konstruktivismiin sitoutuva Wolfgang Sander on kritisoinut opetusta, joka nojaa kategoriaalisen sivistyksen teoriaan. Sen tilalle hän ehdottaa oppilaiden aktiivista tiedonmuodostusta korostavaa poliittisen kasvatuksen didaktiikkaa.

Kategoriaalisen poliittisen kasvatuksen ideaa voidaan konkretisoida Detjenin ja kollegoiden (2012) poliittisen kasvatuksen didaktiikan avulla. Siinä nähdään, että poliittisessa kasvatuksessa oppilaille välitetään käsitteellistä tietoa (konzeptuelles Wissen). ”Käsitteellinen tieto jättää huomiotta konkreettiset kokemukset ja kategorisoi sen sijaan niiden tunnuspiirteet ja -merkit. ... Käsitteellinen tieto on korkeimmalla tasolla dekontekstualisoitua, ja sitä voidaan käyttää erilaisissa konteksteissa” (Detjen ym., 2012, s. 29). Tämä määritelmä sopii hyvin yhteen kategoriaalisen sivistyksen teorian kanssa, koska eksemplarisessa opetuksessa oppilaiden tulisi saavuttaa erilaisissa konteksteissa sovellettavissa olevia yleisiä periaatteita. Fundamentaalisena ja elementaarisen erottelua Detjenin ja kollegoiden teoriassa muistuttaa käsitteellisen tiedon jaottelu peruskäsitteisiin (Basiskonzepte) ja ainekäsitteisiin (Fachkonzepte). Peruskäsitteet ovat tiedonalan perusideoita, jotka opitaan ainekäsitteitä omaksumalla (Detjen ym., 2012, s. 30). Peruskäsitteitä ei siis voida opettaa sellaisenaan, vaan ne saavutetaan välillisesti ainekäsitteiden oppimisen kautta.<sup>88</sup> Ainekäsitteet ovat järjestäytyneet peruskäsitteiden mukaisesti. Seuraava taulukko ilmaisee kolme peruskäsitettä (järjestyksen, päätöksen ja yhteishyvän) sekä niiden ymmärtämisen edellyttävät ainekäsitteet:

**Taulukko 17. Käsitteellinen poliittinen tieto (Detjen ym., 2012, s. 31).**

Peruskäsitteet	Ainekäsitteet
Järjestys	Demokratia
	Euroopan integraatio
	Vallanjako
	Perusoikeudet
	Kansainväliset suhteet
	Markkinat

<sup>87</sup> Kuvattessaan kategoriaalista poliittista opetusta teoksessaan *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* Detjen (2014, s. 294–295) lähtee liikkeelle Klafkista ja viittaa eksplisiittisesti kategoriaalisen sivistyksen teoriaan.

<sup>88</sup> Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa fundamentaalisia periaatteita voidaan opettaa.

Peruskäsitteet	Ainekäsitteet
Päätös	Oikeusvaltio
	Edustuksellisuus
	Sosiaalivaltio
	Valtio
	Eurooppalaiset toimijat
	Intressiryhmät
	Konflikti
	Legitimaatio
	Valta
	Joukkotiedotus
	Julkisuus
	Oppositio
	Parlamentti
	Puolueet
Hallitus	
Yhteishyvä	Vaalit
	Vapaus
	Rauha
	Oikeudenmukaisuus
	Tasa-arvo
	Ihmisarvo
	Kestävyys
	Julkishyödykkeet
Turvallisuus	

Oppilaiden tulisi omaksua nämä perus- ja ainekäsitteet koko yleissivistävän opetuksen aikana. Niiden opettamiseen liittyy neljä periaatetta. Ensinnäkin oppilaiden olisi opittava käsitteitä kriittisellä tavalla siten, että he ymmärtävät niiden tiedollisen rakenteen, toiseksi opetuksessa tulisi huomioida oppilaiden ennako- ja virhekäsitykset, kolmanneksi samoja käsitteitä pitäisi opettaa oppilaille eri vuosiluokilla yhä monimutkaisemmin, ja neljänneksi opetuksessa täytyisi lähteä liikkeelle arkikielestä edeten tieteellisiin käsitteisiin (Detjen ym., 2012, s. 32–34). Nämä oletukset ovat yhteensopivia kategoriaalisen sivistyksen teorian kanssa. Siinä korostetaan oppilaiden kokemuksia, syvällistä oppimista, kognitiivisia konflikteja ja yleisten periaatteiden eksplisiittistä opettamista.

Sanderin (2008) poliittisen kasvatuksen didaktiikasta saadaan vastaesimerkki kategoriaaliselle poliittiselle kasvatukselle. Sanderin ainedidaktinen malli nojaa radikaalikonstruktivistiselle ajatukselle siitä, että oppilaita tulisi auttaa rakentamaan omaa käsitystään todellisuudesta (ks. Reef, 2018, s. 113).

Opetuksessa huomioidaan oppilaiden käsitykset politiikasta, ja heille tarjotaan erilaisia tulkintavaihtoehtoja, jotta he voivat kehittää käsityksiään. Tähän liittyy näkemys politiikan peruskäsitteistä (Basiskonzepte). Niiden luonteen Sander määrittelee seuraavasti: ”[Peruskäsitteiden systematiikka] pyrkii tunnistamaan abstraktissa muodossa sellaiset perustanlaatuiset näkökulmat, joiden alaisuudessa tieto koskee inhimillistä yhteiseloä ollakseen poliittista tietoa ja joista voidaan lisäksi olettaa, että ihmisten näistä näkökulmista muodostamat käsitykset muovaavat heidän havaintoaan, tulkintaansa ja arviotaan jokapäiväisestä politiikasta” (Sander, 2008, s. 99). Peruskäsitteet ovat siis ehtoja sille, milloin voidaan puhua politiikkaa koskevasta tiedosta. Tällaisia käsitteitä ovat valta, järjestelmä, oikeus, julkisuus, yhteishyvä ja niukkuus (Sander, 2008, s. 103). Ne liittyvät muihin poliittisiin käsitteisiin, joista useimmat ovat tuttuja Detjenin ja kollegoiden (2012) poliittisen kasvatuksen didaktiikasta. Tällaisia käsitteitä ovat oikeusvaltio, hallinto, puolueet, perustuslaki, vallanjako, demokratia, pluralismi, instituutiot, perus- ja ihmisoikeudet, talousjärjestelmä, sosiaalinen rakenne, arvot, intressit ja tarpeet, markkinat ja kilpailu sekä työ ja työnjako (Sander, 2008, s. 103).

Peruskäsitteet eivät ole tarkkoja tieteellisesti määriteltyjä politiikan kuvauksia tai opetuksessa hyödynnettäviä analyysin työkaluja vaan käsitteitä, jotka voidaan täyttää sisällöllisesti eri tavoilla (Sander, 2008, s. 99). Toisin sanottuna kaikilla ihmisillä on käsityksiä vallasta, poliittisesta järjestelmästä, oikeudesta, julkisuudesta, yhteishyvästä ja niukkuudesta. Koska poliittinen todellisuus on lähtökohtaisesti ristiriitainen, vallitsee yhteiskunnassa erimielisyyksiä siitä, miten peruskäsitteet tulisi tulkita. Poliittisen kasvatuksen tulisi Sanderin mukaan auttaa oppilaita kehittämään omaa ymmärrystään rationaalisemmaksi. Koulun sisällöllisen poliittisen kasvatuksen tehtävänä on ohjata oppilaita muodostamaan ristiriidoista omia perusteltuja ja jatkuvasti monimutkaisempia arvostelmia (Sander, 2008, s. 104).

Kategoriaalinen ja konstruktivistinen poliittisen kasvatuksen didaktiikka eroavat toisistaan sen suhteen, miten niissä suhtaudutaan opettajajohtoiseen opetukseen. Detjenin (2014, s. 355) mukaan frontaaliopetusta pidetään turhaan vanhanaikaisena, kunhan sitä hyödynnetään oikein. Sander taas jättää opettajajohtoiseen opetuksen kokonaan mainitsematta käsitellessään poliittisen kasvatuksen didaktisia periaatteita. Syynä tähän on se, että konstruktivistisen didaktiikan mukaan oppiminen on mahdollista ainoastaan omatoimisesti, eikä toisen ihmisen oppimisprosesseja ole mahdollista kontrolloida ulkoapäin (ks.

Sander, 2008, s. 162–167).<sup>89</sup> Toinen ero kategoriaalisen ja konstruktivistisen poliittisen kasvatuksen didaktiikan välillä liittyy menetelmällisesti avoimiin tehtäviin. Niissä on kyse tehtävistä, joihin ei ole olemassa valmiita oikeita vastauksia, vaan oppilaat voivat kehittää suhteellisen vapaasti omia ratkaisujaan. Sander argumentoi, että koulussa tulisi hyödyntää tällaisia tehtäviä. ”Koulu, joka ymmärtää itsensä enemmänkin avoimeksi työpajaksi, välittää jokapäiväisesti kokemuksen, ettei maailma ole valmis, että sitä on jännittävää tutkia ja että se tarjoaa monia antoisia tehtäviä ja tilaa omalle tekemiselle” (Sander, 2008, s. 138). Detjen (2014) kyseenalaistaa Sanderin väitteen vetoamalla koulun funktioihin. Koska koulun päämääränä on auttaa oppilaita oppimaan ennalta määrättyjä asioita, tulisi koulussa olla sekä itsenäistä oppimista että opettajajohtoista opetusta (Detjen, 2014, s. 445).

Sander on arvostellut kategoriaalista poliittisen kasvatuksen didaktiikkaa konstruktivistisesta positiostaan käsin (ks. Sander, 2008, s. 79–87). Ensimmäinen kategorian käsite ja sen tieteellinen asema ovat hänen mukaansa epäselviä. Sander tulkitsee, että kategorian käsite on peräisin filosofiasta. Hän ottaa esille Aristoteleen ja Kantin ajattelijoista, jotka ovat käyttäneet kategorian käsitettä. Aristoteleelle kategoriat ovat olemista määrittäviä peruseräjäitä ja Kantille aporiaisia ihmisen tietoisuuden edellytyksiä. Sander väittää, että kategorian käsite on vesitetty tuomalla se erityistieteiden ja oppiaineiden yhteyteen. Hän määrittelee kategoriat tieteenalojen peruskäsitteiksi, jotka tiivistävät ja järjestävät niiden tietoja (Sander, 2008, s. 83). Ongelmana on, ettei eri tieteenaloilta voida löytää tällaisia peruskäsitteitä, vaikkakin tieteellinen tieto edellyttää käsitteellisiä erotteluja (Sander, 2008, s. 83). Toisena kategoriaalisen poliittisen didaktiikan ongelmana on Sanderin mukaan se, että poliittisen kasvatuksen perustieteet ovat moninaisia. Poliittisessa kasvatuksessa kategorioiden tehtävänä on ilmaista tiivistetyssä muodossa yhteiskuntatieteiden tietoja politiikan kohdealueesta (Sander, 2008, s. 83). Sanderin lähtökohtana on, että poliittisen kasvatuksen taustalla on useita yhteiskuntatieteitä. Hän väittää, että ne poikkeavat toisistaan teorioiltaan ja peruskäsitteiltään, jolloin poliittisen kasvatuksen kategoriajärjestelmät ovat didaktisia konstruktioita. Loogisesti johdonmukainen kategorioiden konstruktio

---

<sup>89</sup> Tämä perustelu ei ole ongelmaton. National research council (1999) väittää, ettei konstruktivistisesta tietoteoriasta seuraa suoraan opettajajohtoisen opetuksen mahdottomuutta. ”Yleinen virhekäsitys konstruktivistisistä tietoteorioista (olemassa olevaa tietoa käytetään rakentamaan uutta tietoa) on, ettei opettajien tulisi koskaan kertoa oppilaille mitään suoraan, vaan heidän tulisi aina sallia heidän rakentaa tietoa itse” (National research council, 1999, s. 11). Syynä tälle väitteelle on tietysti se, että opettajajohtoinen opetus voi auttaa oppilaita aktiivisessa tiedon rakentamisessa, mikäli opetuksen aiheet liittyvät heidän käsitteisiinsä ja intresseihinsä.



jättää huomiotta poliittisen kasvatuksen perustieteiden teorioiden moninaisuuden, ja moninainen kategoriajärjestelmä on loogisesti epäjohdonmukainen (Sander, 2008, s. 84). Kolmanneksi kategoriaalisella opetuksella on Sanderin mukaan kielteisiä seurauksia oppimisen näkökulmasta. Hän esittää, että kategoriat määritetään kategoriaalisessa poliittisessä kasvatuksessa oppiaineen tietorakenteista eikä oppilaiden oppimisvalmiuksista käsin. Ongelmana on, ettei kategoriaalisessa poliittisessä kasvatuksessa kiinnitetä riittävästi huomiota siihen, mitä oppilaat voivat oppia (Sander, 2008, s. 85). Lisäksi Sander (2008, s. 86) väittää, että kategoriaalinen poliittinen kasvatus perustuu maailman kesyttämiseen. Tällä hän viittaa siihen, että opetuksessa maailmaa kuvataan jäsentyneenä kokonaisuutena. Häiritsevät, kiinnostavat ja sopimattomat asiat jätetään kategoriaalisessa opetuksessa huomiotta ja oppilaat päätyvät ajattelemaan, että kaikki ongelmat voidaan ratkaista oikeilla instrumenteilla (Sander, 2008, s. 86).

Sanderin kritiikit eivät ole täysin ongelmattomia Klafkin sivistysteoreettisen didaktiikan näkökulmasta. Ensinnäkään kategoriat eivät ole tieteenalojen tietoja jäsentäviä peruskäsitteitä, vaan ne koskevat yhtä aikaa subjektia ja todellisuutta. Kategoriat ovat periaatteita, jotka liittyvät fyysiseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Sivistysprosessi toteutuu siten, että ihminen oppii ymmärtämään perustavia ilmiöitä, fundamentaalisia periaatteita, lakeja, kriteereitä, ongelmia, menetelmiä, tekniikoita ja asenteita. Tämän seurauksena hän kykenee ymmärtämään todellisuutta ja toimimaan erilaisissa konteksteissa. Klafki korostaa, etteivät oppiaineet mallinna yksinkertaistetussa muodossa niiden perustana olevia tiedonaloja, vaan oppiaineiden sisällöt valitaan didaktisten kriteereiden mukaan niin, että ne ovat yhteensopivia tieteellisen tiedon kanssa (Klafki, 2007, s. 167). Siksi kategoriat eivät ole tieteenalojen sisältöjä jäsentäviä periaatteita. Toiseksi teoriat poliittisen kasvatuksen kategorioista eivät ole välttämättä ristiriitaisia. Detjenin (2014, s. 308) mukaan politiikan sfääriä kuvaavat kategoriajärjestelmät – politiikan ulottuvuudet, politiikkasykli, poliittiset vastakkaiset jännitteet ja yhteiskuntatieteellisesti perustettu kategoriaskeema – ovat melko identtisiä, jolloin kategoriaalista poliittisen kasvatuksen didaktiikkaa ei voida kritisoida kategoriasysteemien heterogeenisuudesta. Sander voi siis olla väärässä väitteessään. Sen pätevyyttä ei tosin ole mahdollista arvioida tämän väitöskirjan kontekstissa, koska se vaatisi huomattavaa poliittisen kasvatuksen didaktiikan asiantuntemusta. On kuitenkin selvää, että aiheesta käydään debattia poliittisen kasvatuksen didaktiikassa. Kolmanneksi kategoriaalisen sivistyksen teoriassa opettajalla on autonominen rooli opetuksen suunnittelussa. Opetettavia asioita ei voida määrittää pelkästään ainedidaktisessa tutkimuksessa, vaan opettajalla ja oppilailta on

välttämättömiä tehtäviä opetuksen sisältöjen, teemojen ja tavoitteiden valinnassa. Opettajan tulisi arvioida yhdessä oppilaiden kanssa, ovatko opetettavat asiat sivistäviä. Sisältöjen sivistävyys riippuu oppilaiden intresseistä ja kokemuksista sekä yhteiskunnallisesta tilanteesta. Siksi kategoriaalisen sivistyksen teorian kanssa sopii huonosti yhteen ajatus siitä, että opetuksen sisällöt määritetään ennalta. Sanderin kiinnostavin kritiikki on, että kategoriaalisessa opetuksessa maailma kesytetään. Oppilaat voivat siis päätyä luulemaan, että maailman keskeiset piirteet tunnetaan ja erilaiset ongelmat voidaan ratkaista oikein välinein. Tähän kritiikkiin liittyy kuitenkin ongelmia. Sander ei nimittäin perustele väitettään millään tavalla. Hän ei viittaa empiirisiin tutkimuksiin, joista kävisi ilmi, että yleisten periaatteiden opettaminen johtaa kuvattuihin ongelmiin. Siksi kritiikki ei ole hyvin perusteltu. Sander myös olettaa, että kaiken opetuksen tulee olla kategoriaalista. On kuitenkin mahdollista, että kategoriaalista poliittista opetusta täydennetään metodisesti avoimella opetuksella, jossa oppilaat saavat rakentaa opettajan tukemana itse omaa ymmärrystään politiikkaan ja yhteiskuntaan liittyvistä asianteiloista. Tällöin oppilaat oppivat ymmärtämään poliittisen järjestelmän keskeisiä piirteitä, mutta he saavat myös tilaisuuksia rakentaa omia käsityksiään. Tämä ratkaisu ei ole kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtien vastainen, koska opetuksen tiedeperustaisuutta koskevassa artikkelissaan Klafki (2007, s. 169–170) vaatii, että oppilaiden tulisi harjoitella koulussa omien kysymysten asettamista, niihin vastaamista ja tulosten raportointia.

Vaikka Sander kritisoi voimakkaasti kategoriaalista poliittista kasvatusta, kannattaa hän omassa konstruktivistisessä didaktiikassaan sen toimintasuosituksia. Kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaan opetuksen tulisi olla eksemplaarista. Toisin sanottuna opetuksessa olisi käsiteltävä yksittäisiä tapauksia esimerkkeinä yleisistä periaatteista. Myös Sanderin poliittisen kasvatuksen didaktiikassa opetus on eksemplaarista. Hän määrittelee eksemplaarisuuden käsitteen niin, että oppilaat saavuttavat konkreettisten esimerkkien avulla yleistettävissä olevia tietoja politiikasta (Sander, 2008, s. 193). Tämä määritelmä vastaa Klafkin sivistysteoreettisissa ja didaktisissa kirjoituksissa esittämiä luonnehdintoja eksemplaarisesta opetuksesta. Siten Sanderin kritiikki kategoriaalista poliittista kasvatusta kohtaan ei ole ristiriidatonta, vaan hän kannattaa ja vastustaa yhtä aikaa kategoriaalista opetusta.

Empiirisen oppimistutkimuksen avulla näyttäisi olevan mahdollista perustella eksemplaarisen opetuksen ideaa. *How people learn: Brain, mind, experience and school* -teoksessa oppimistieteiden tutkimuksista yhteenvedoa tekevä National research council (1999) edustaa kantaa, joka muistuttaa kriittis-konstruktivisen

didaktiikan teoriaa eksemplarisesta opetuksesta. Sen mukaan opetuksessa ei tulisi käsitellä pinnallisesti suurta määrää yksittäisiä oppisisältöjä, vaan oppilaiden olisi opiskeltava syvällisesti keskeisiä tiedonalojen käsitteitä riittävien yksittäisten esimerkkien avulla.

Sisältöalueen kaikkien aiheiden pinnallinen kattaminen tulee korvata harvempien aiheiden syvällisellä kattamisella, joka mahdollistaa tämän alueen avainkäsitteiden ymmärtämisen. Kattamisen tavoitetta ei tule hylätä tietenkään kokonaan. Mutta syvällisen tutkimisen tapauksia on oltava riittävä määrä, jotta oppilaat voivat käsittää olennaiset käsitteet tietyillä oppiaineen aloilla. (National research council, 1999, s. 20)

Uudemmassa *How people learn II: Learners, contexts and cultures* -teoksessa todetaan, että aikaisemmassa teoksessa esitetyt lähtökohdat ovat edelleen uusimman tieteellisen tutkimuksen mukaisia (National research council, 2018, 12). Siten ensimmäisen *How people learn: Brain, mind, experience and school* -teoksen periaate ei ole vanhentunut. Teoksessa *How students learn: History, math, and science in the classroom* tämä lähtökohta muotoillaan siten, että oppilaiden tulisi omaksua opetuksessa ydinkäsitteitä konkreettisten esimerkkien avulla (National research council, 2005, s. 15). Esimerkkeinä ydinkäsitteistä mainitaan historiasta evidenssi ja perspektiivisyys, matematiikasta verrannollisuus ja riippuvuus ja luonnontieteiden opetuksesta evidenssi ja mallintaminen (National research council, 2005, s. 16). Nämä käsitteet sopivat hyvin yhteen kategoriaalisen sivistyksen teorian fundamentaalisten ja elementaaristen periaatteiden kanssa, koska ne kuvaavat keskeisiä oivalluksia ja tiedon rakentamisen tapoja eri oppiaineissa.

### **7.3.3 Eksemplarisien opetuksen kritiikit**

Eksemplarisien opetuksen mallia on kritisoitu siitä, ettei se johda ymmärrykseen yleisistä periaatteista – tai ainakin on epäselvää, miten tämä yleisen tiedon rakentuminen tapahtuu. Meyer ja Meyer (2007) väittävät, että Klafki jättää määrittelemättä, millä tavalla oppilaat tarkalleen ottaen omaksuvat yleisiä periaatteita yksittäisten esimerkkien avulla. ”Milloin ja miten oppilaat tiedostavat, että konkreettinen on yleinen? Tähän emme saa vastausta.” (Meyer & Meyer, 2007, s. 55). Chun (2002) kritiikki eksemplarisien opetuksen teoriaa kohtaan on saman suuntaista, mutta radikaalimpaa. Hänen mukaansa opetustapa on lähtökohtaisesti ongelmallinen, eikä se johda käyttökelpoiseen ymmärrykseen

yleisestä. ”...[S]iirtovaikutusta ei saavuteta luopumalla paljoudesta, vaan sen omaksumisen kautta. Toisin sanottuna siirtovaikutuksen toteutumisen ehtona on, ettei oppilas opi eksemplarisesti vaan teemojen koko laajuudessa” (Chu, 2002, s. 54). Arvioin seuraavaksi näiden kritiikkien pätevyyttä. Selvennän aluksi Chun argumenttia ja otan kantaa sen paikkansapitävyyteen. Tämän jälkeen pohdin, onko Meyerin ja Meyerin kritiikki eksemplarisesta opetuksesta kohtaan perusteltu.

Chu nojaa kritiikissään Edmund Husserlin *Erfahrung und Urteil* -teokseen. Siitä hän nostaa esille kuvauksen materiaalisen objektin havaitsemisesta (ks. Husserl, 1939, s. 30–31). Keskeistä Husserlin esimerkissä on, että havainnossa kohde ymmärretään aina jonakin riippumatta siitä, onko se havaittu kokonaisuudessaan. Vielä havaitsemattomia kohteen puolia ennakoidaan sen perusteella, millaiseksi kohde tulkitaan joidenkin puolien havaitsemisen perusteella. Chu tulkitsee Husserlia siten, että suuntautuminen objektiin tapahtuu tyypittämisen avulla. Tätä havaintoon liittyvää transsendentaalista välttämättömyyttä Chu soveltaa oppimisen yhteydessä. Hän väittää, että elementaariset kategoriat voidaan rinnastaa tyyppisiin. ”Oppilas oppii esimerkiksi trooppisen metsän ominaisuudet eteläamerikkalaisen trooppisen metsän esimerkin avulla. Kun afrikkalainen trooppinen metsä tulee myöhemmin teemaksi, kohdistaa hän siihen odotuksia jo opittujen amerikkalaisen trooppisen metsän ominaisuuksien näkökulmasta” (Chu, 2002, s. 55). Chu näyttäisi ajattelevan, ettei yksittäisen esimerkin käsittely opetuksessa johda soveltamiskelpoiseen tietoon, koska ilman tietoa tyyppin muiden edustajien ominaisuuksissa ei käyttökelpoinen kategoria tule konstruoiduksi. Tätä väitettä hän havainnollistaa jatkamalla analyysiansä sademetsien eroista.

Jos tämä ero jäisi tematisoimatta, oppisi oppilas aina saman asian. Siten oppilaan horisontti jäisi muuttumatta ja opitun soveltamisen mahdollisuudet kyseenalaisiksi. Jos oppilas oppii koulussa vain elementaarisen ja tämä ero jää huomiotta, ei hän voi arvioida itsenäisesti, mille elementariselle eksemplariselle kuuluu, koska hänen horisonttinsa ei avaru. (Chu, 2002, s. 55–56)

Chun kritiikki on mielekäs siinä merkityksessä, että se osoittaa erään virheellisen tavan pyrkiä eksemplarisuuteen opetuksessa. Kritiikin puutteena on, ettei Klafkia voida kritisoida näin, sillä hän ymmärtää eksemplarisesta opetuksen eri tavalla. Väitöskirjassaan *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* Klafki tarkastelee kategoriaalisen intuition (kategoriale Anschauung) ongelmaa. Kyse on kokemuksesta, jossa yleinen käsitetään välittömästi yksittäisen avulla. Klafki korostaa, ettei kategoriaalinen intuitio ole

vielä varsinaisesti formaalisti sivistävä. Jotta ihminen tiedostaisi, että yksittäisessä havaittu yleinen määrittää kaikkia yksittäisiä, tarvitaan lisää kokemuksia. ”Intuitiossa käsitetty yleinen on aluksi yleinen, joka kuuluu erityiselle tapaukselle. Sen pätevyys muiden vastaavien tapausten suhteen ... ennakoidaan tavallaan hypoteettisesti; se tarvitsee vielä koettelua ja vahvistamista todellisuuden moninaisuudessa” (Klafki, 1964a, s. 432). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teos sisältää saman lähtökohdan. Artikkelissa *Innere Differenzierung des Unterrichts* Klafki esittää erään tavan jäsentää opetuksen vaiheita. Opetukseen kuuluvat ensinnäkin tavoitteenasettelu ja -kehittely, toiseksi omaksuminen, kolmanneksi vahvistaminen ja neljänneksi soveltaminen (Klafki, 2007, s. 188). Tämä opetuksen vaihemalli on keskeinen eksemplaarisen opetuksen teorian kannalta. Klafki nimittäin ymmärtää eksemplaarisen opetuksen niin, että omaksumisvaiheessa muutamien esimerkkien avulla omaksuttua periaatetta tulisi vahvistaa ja soveltaa, jotta se muuttuisi käyttökelpoiseksi kategoriaksi. Tämän hän toteaa yksiselitteisesti:

Myös eksemplarisessa menettelyssä omaksuttu tarvitsee siis harjoittelua, kertaamista, soveltamista ja sen koettelua, pitääkö se todella 'sen, minkä se lupaa'. ... [S]iten omaksuttua tulee vahvistaa oppijan tietoisuudessa, kuten myös hänen sisältökohtaisena kykynään, lähtökohtana olleiden kaltaisten esimerkkien avulla. ... [N]e täytyy vahvistaa lukuisten uusien, vähitellen muunnelmien määrässä kasvavien mielekkäiden tehtävien avulla – mieluiten immanentissa kertaamisessa eli niin, että ensiksi opitun soveltaminen osoittautuu välttämättömäksi uusien teemojen oppimiselle ja että aluksi opittu voidaan kokea juuri siten mielekkäänä 'toimivana tietona' ja osaamisena. (Klafki, 2007, s. 155)

Eksemplaarisen opetuksen omaksumisvaiheessa oppilaiden on siis tarkoitus saavuttaa hypoteettinen kategoria, jolla ei ole vielä yleistä pätevyyttä. Opitun vahvistamisessa ja soveltamisessa testataan, onko hypoteettisella kategorialle yleinen pätevyys. Mikäli oppilaat huomaavat, että asia on näin, muodostuu hypoteettisesta kategoriasta formaalinen ajattelun ja toiminnan väline. Chu siis tulkitsee eksemplaarisen opetuksen teoriaa puutteellisesti; häneltä jää huomaamatta hypoteettisen kategorian ja varsinaisen kategorian ero sekä opetuksen harjoittelu- ja soveltamisvaiheiden merkitys varsinaisten kategorioiden muodostumiselle, jolloin hänen kritiikkinsä eivät ole osuvia. Myös Meyerin ja Meyerin kritiikit osoittautuvat ongelmallisiksi. Niitä vastaan voidaan todeta, että Klafki kuvaa eri teoksissaan, milloin ja miten oppilaat huomaavat konkreettisen olevan yleinen.

### **7.3.4 Eksemplaarisen opetuksen jatkokehittäminen**

Klafki ei perustele kirjoituksissaan empiiristen tutkimusten avulla, että eksemplaarinen opetus todella johtaisi yleiseen tietoon, jota voidaan käyttää erilaisissa konteksteissa. Empiirisen transfer-tutkimuksen avulla on mahdollista tarkastella hänen esittämiään toimintasuosituksia. Syynä tähän on se, että formaalinen sivistys ja transfer merkitsevät likipitään samaa asiaa, minkä Klafki (1964b, s. 33) vahvistaa itsekkin. Kasvatuspsykologian tutkimuskirjallisuudessa on esitetty erilaisia näkemyksiä siitä, millä tavalla yksittäisiä esimerkkejä tulisi käsitellä, jotta oppilaat oivaltaisivat yleisen periaatteen. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, ettei yhden yleistä periaatetta edustavan tapauksen tarkastelu johda yleiseen tietoon (Cognition and technology group at Vanderbilt, 1997; Duit ym., 2001). Ratkaisuksi ongelmaan on kehitetty erilaisia opetustapoja, joissa oppilaat muodostavat yksittäisen kontekstin ylittävää tietoa. National research council (1999) mainitsee tähän kolme tapaa. Ensinnäkin opetuksessa voidaan tarjota oppilaille ratkaistavaksi peräkkäin toisiaan muistuttavia ongelmia ja ohjata heitä abstrahoimaan niistä yleisiä piirteitä, toiseksi ongelmanratkaisussa on mahdollista esittää oppilaille ”entä jos” -skenaarioita ja auttaa heitä parantamaan ymmärryksensä joustavuutta ja kolmanneksi oppilaiden tehtävänä voi olla ongelmanratkaisun yleistäminen siten, ettei se päde vain yhteen tapaukseen vaan laajemmin vastaaviin ongelmiin (National research council, 1999, s. 62–63). Myös Schalk ja kollegat (2011) esittävät kolme keinoa transferin tukemiseen. Ensinnäkin yleinen periaate voidaan opettaa formaalin tai symbolisen esitystavan avulla viittaamalla konkreettisiin objekteihin, toiseksi oppilaat voivat vertailla kahta konkreettista tapausta ja muodostaa tietoa niitä yhdistävistä piirteistä ja kolmanneksi oppilaiden on mahdollista opiskella abstraktia esitystä useiden konkreettisten esimerkkien avulla (Schalk ym., 2011). Kategoriaalisen sivistyksen teorian mukainen lähtökohta yleisen periaatteen konkretisoimisesta muutaman esimerkin avulla ja näin opitun periaatteen harjoittelusta ja soveltamisesta eri konteksteissa ei sisälly edellisiin luetteloihin. Ei siis ole varmaa, johtaako eksemplaarinen opetus todella kykyyn soveltaa yleistä periaatetta eri konteksteissa. Tällä seikalla on merkittäviä seurauksia. Transfer-tutkimuksessa tulisi selvittää eksemplaarisen opetuksen siirtovaikutusta, ja eksemplaarista opetusta olisi toteutettava siten, että siinä hyödynnetään jo hyväksi havaittuja tapoja pyrkiä sovellettavissa olevaan tietoon.

On olemassa näyttöä siitä, että kahden tapauksen vertailu johtaa käyttökelpoiseen tietoon (Alfieri ym., 2013). Tämän perusteella voidaan esittää

ykäsi toimintasuositus eksemplariselle opetukselle: opetuksessa tulisi vertailla kahta konkreettista tapausta yleisestä periaatteesta ja ohjata oppilaita oivaltamaan itsenäisesti, mikä tapauksia yhdistää, minkä jälkeen yleistä periaatetta pitäisi harjoitella ja soveltaa eri yhteyksissä. Esimerkiksi poliittisen konfliktin kategorian yhteydessä opetuksessa voitaisiin lähteä liikkeelle vaikkapa 430 miljoonaa -kampanjaan ja vuoden 2016 kilpailukyky sopimukseen liittyvien konfliktien vertailusta. Oppilaiden tehtävänä olisi selvittää, miksi konfliktit syntyivät ja millaiset piirteet yhdistävät niitä. Opettaja voisi täydentää näitä esimerkkejä orientoivan opetuksen muodossa. Tämän jälkeen oppilaat saisivat harjoitella omaksuttua yleistä periaatetta muiden esimerkkien avulla. Heidän tulisi tutkia niitä poliittisen konfliktin kategorioiden avulla. Vaikkapa vuoden 2015 eduskuntavaaleissa esillä ollut kysymys finanssipolitiikasta ja vuoden 2017 pakolaiskriisi voisivat olla tapauksia, joita oppilaiden tulisi analysoida.

### **7.3.5 Vaihtoehtoiset sivistysteoriat**

Kategoriaalisen sivistyksen teoria on huomattavan vanha, koska sitä koskevat pääjulkaisut ovat peräisin 1960-luvun alkupuolelta. Sivistysteoreettinen tutkimus on edistynyt näistä ajoista huomattavasti, mikä herättää kysymyksen siitä, voidaanko kategoriaalisen sivistyksen teoriaa pitää enää perusteltuna näkemyksenä sivistyksestä. Pohdin seuraavaksi tätä kysymystä. Tarkastelen uudempiä sivistysteorioita ja vertaan kategoriaalisen sivistyksen teoriaa niihin. Lähteikseni olen valinnut Kollerin (2012) transformatiivisen sivistyksen teorian<sup>90</sup>, Peukertin (2015) yhteiskunnallisen transformaation sivistysteorian<sup>91</sup> ja Ruckerin (2014, 2020) kompleksisen sivistysteorian ja siihen nojaavan didaktiikan<sup>92</sup>. Näitä valintoja perustelee se, että ne tarjoavat vaihtoehtoisia näkökulmia kategoriaalisen

---

<sup>90</sup> Kollerin sivistysteoria nojaa jälkistrukturalismin periaatteille, minkä vuoksi sitä voidaan pitää ”postmodernina”. Koller (2016) kritisoi eksplisiittisesti klassisten sivistysteorioiden subjektikäsitystä Lacanin, Foucault’n ja Lyotardin teorioiden avulla. Kollerin keskeinen väite on, että klassiset sivistysteoriat olettavat autonomisen subjektin, joka on todellisuudessa suurelta osin vierasmääräytyntynyt. Hän ei kuitenkaan ajattele, että ihminen olisi pelkästään ympäristön tuote, vaan autonomiallakin on oma roolinsa subjektin konstituutiassa.

<sup>91</sup> Peukertin (2015) sivistysteoria nojaa kommunikatiivisen pedagogiikan lähtökohdille. Sivistävä opetus ei siis perustu valmiin tiedon välittämiseen, vaan siinä tulisi olla mahdollisuuksia oppilaiden luovalle ajattelulle ja uuden ymmärryksen luomiselle.

<sup>92</sup> Rucker (2014) tarkastelee moninmutkaisuustutkimuksen (Komplexitätsforschung) menetelmien avulla sivistysprosessin rakennetta. Lähteenään hän käyttää useita moderneja sivistysteorioita: esimerkiksi Klafkin ja Kollerin tekstejä. Niitä analysoimalla Rucker esittää jäsenyyksen siitä, millaisia osia ja niiden välisiä suhteita voidaan tunnistaa sivistysprosessista.

sivistyksen teorialle ja että ne pitävät sisällään suhteellisen yhtenäisen puhettavan sivistyksestä.

Tarkastelemieni sivistysteorioiden pohjalta näyttää ensinnäkin siltä, ettei sivistystä ymmärretä enää tänä päivänä ihmisen ja maailman molemminpuolisena avautumisena. Sen sijaan käsite määritellään ihmisen itse- ja maailmasuhteen itsenäiseksi muokkaamiseksi (ks. Koller, 2012; Peukert, 2015; Rucker, 2014). Itse- ja maailmasuhteella viitataan yleisellä tasolla ihmisen ajattelun, havainnoimisen ja toiminnan tapoihin. Kyse on siis siitä, miten ihminen suhtautuu itseensä, muihin ihmisiin ja maailmaan. Sivistysteoreetikot ovat esittäneet erilaisia näkemyksiä siitä, mistä ihmisen itse- ja maailmasuhde tarkalleen ottaen rakentuu. Koller (2012) tulkitsee itse- ja maailmasuhteen luonnetta Bourdieun sosiologian, narratiivisen identiteetin teorioiden, Lacanin psykoanalyysin ja Butlerin filosofian avulla. Kollerin ydinsanomana on, että itse- ja maailmasuhde on rakentunut yhteiskunnallisesti ja diskursiivisesti. Yhteiskuntaluokka, kulttuurinen ympäristö, sosiaalinen viitekehys ja toiset ihmiset vaikuttavat siis siihen, miten ihminen suhtautuu itseensä ja maailmaan. Koller myös ajattelee, että itse- ja maailmasuhde on yhtäältä pysyvä ja toisaalta muuttuva. Ihmisen ajattelun ja toiminnan tavat vastustavat muutosta, jota kuitenkin tapahtuu yksilön elämän aikana. Rucker (2014, s. 69–70) taas näkee, että ihmisen itse- ja maailmasuhde perustuu säännöille, jotka määrittävät hänen näkökulmaansa maailmaan. Toisin sanottuna ihminen ajattelee ja toimii aina tiettyjen periaatteiden mukaan. Se, millaisia periaatteita olemme omaksuneet, vaikuttaa siihen, miten suhtaudumme itseemme, muihin ihmisiin ja maailmaan.

Toinen uudempaa sivistysteoriaa luonnehtiva piirre on negatiivisten kokemusten korostaminen.<sup>93</sup> Sivistysprosessin liikkeellepanevana voimina toimivat tilanteet, joissa ihmisen nykyinen tapa toimia osoittautuu riittämättömäksi (Koller, 2012, s. 71–97; Peukert, 2015, s. 111–114; Rucker, 2014, s. 235–237). Koller (2012, s. 71–97) jäsentää sivistysprosessiin johtavia tekijöitä negatiivisen kokemuksen (Buck) ja vierauden (Waldenfels) käsitteillä. Kun kokemus osoittaa ihmisen ymmärryksen jostakin asiasta puutteelliseksi tai hän kohtaa nykyiselle maailmankuvalleen vieraita asioita, mahdollistuu sivistys eli itse- ja maailmasuhteen muokkaaminen. Peukertin (2015, s. 112) mukaan sivistysprosessit ovat tarpeellisia, kun ihmisen toimintakyky osoittautuu riittämättömäksi. Mikäli

---

<sup>93</sup> Ajatus kriisien merkityksestä sivistykselle ei ole täysin uusi. Tämä idea voidaan löytää Otto Friedrich Bollnowin sivistysteoriasta 1950-luvun puolivälistä (ks. Koskela, 2012). Siitä on muodostunut yleisesti hyväksytty lähtökohta, joka jaetaan useissa nykypäivän sivistysteorioissa.



emme pysty ratkaisemaan kohtaamiamme ongelmia nykyisen itse- ja maailmasuhteen varassa, on sitä uudistettava. Rucker (2014, s. 77–79) taas puhuu epäonnistumisesta (Scheitern), jolla hän viittaa siihen, että ihmisen toiminnan suunnitelmat eivät tuota aiotua tulosta. Epäonnistumisten seurauksena ihmiselle syntyy tarve uudistaa itse- ja maailmasuhdettaan.

Kolmanneksi sivistys näyttäisi perustuvan vielä nykyisin yleisten periaatteiden omaksumiseen. Koller (2012, s. 77) mainitsee itse- ja maailmasuhteen muistuttavan Husserlin horisontin käsitettä. Husserlin filosofiassa horisontti viittaa siihen, että tietoisuuden akteissa kohteet ymmärretään aina jonakin ja tietynlaisessa kontekstissa (ks. Husserl, 1939, s. 29–36).<sup>94</sup> Tämä ymmärrys muodostaa tietoisuuden aktin horisontin eli odotuksen siitä, mitä tulevissa akteissa tullaan havaitsemaan. Esimerkiksi jonkin asian havainnoiminen pöytänä pitää sisällään odotuksen siitä, että kohde näyttää tietynlaiselta, kun sitä katsotaan toiselta puolelta. Pöytä myös havaitaan jossakin tilassa, josta voitaisiin tiedostaa muita asioita, mikäli havaitsija suuntaisi niihin huomionsa. Horisontti on Husserlille yleinen siinä mielessä, että samantyyppisiin objekteihin liittyy identtinen horisontti. Siten ihmisen minä- ja maailmasuhde on rakentunut Kollerin sivistysteoriassa yleisyyksien kautta. Rucker (2014) taas puhuu itse- ja maailmasuhteen säännöistä. Hänen ajatuksenaan on, että ihmisen ja maailmasuhteen säännöt määrittävät sitä, millaisesta näkökohdasta maailma avautuu hänelle ja millaisista näkökulmista hän lähestyy erilaisia kohteita.<sup>95</sup> Toisin sanottuna säännöissä on kyse yleisistä periaatteista, jotka rajaavat ja mahdollistavat ihmisen ajattelua ja toimintaa maailmassa. Esimerkkinä Rucker (2014, s. 155) mainitsee seuraavan säännön ”luottamus on hyvä asia, mutta kontrollointi on parempaa”. Tämä esimerkki vahvistaa ajatuksen siitä, etteivät säännöt koske pelkästään yksittäisiä tilanteita, vaan ne määrittävät ihmisen ajattelua ja toimintaa yleensä. Meyerin ja Meyerin (2007) ajatus perifeerisestä sivistyksestä ei siten näytä saavan tukea uusimmasta sivistysteoreettisesta tutkimuksesta.

Neljänneksi uuden ymmärryksen luominen on sivistysprosessin lopputulos. Koller (2012) pohtii Kuhnin ja Peircen tieteenfilosofioiden, Oevermannin objektiivisen hermeneutiikan, Gadamerin hermeneutiikan sekä Derridan ja Butlerin dekonstruktion pohjalta, miten ihminen uudistaa itse- ja maailmasuhdettaan. Koller

---

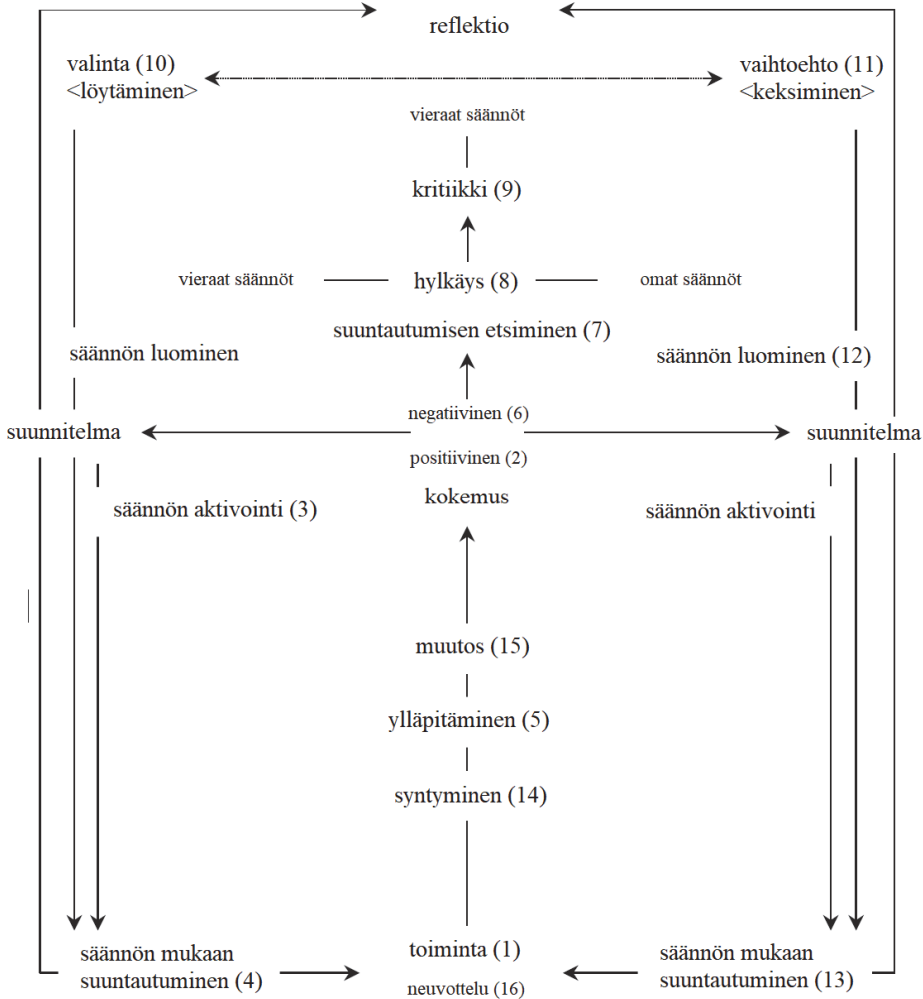
<sup>94</sup> Husserl viittaa sisäisen horisontin käsitteellä kohdetta koskeviin odotuksiin ja ulkoisella horisontilla ennakoiteihin ympäristöstä, johon objekti kuuluu (Husserl, 1939, s. 29–36).

<sup>95</sup> Näkökohta on positio, josta käsin ihminen omaksuu näkökulman itseensä ja maailmaan. Perspektiivi merkitsee näkökulmasta muodostettua suhdetta asiantiloihin. Horisontti on näkökulmasta seuraavien itse- ja maailmasuhteiden kirjo. (Rucker, 2014, s. 69–70.)

ajattelee, että sivistyksessä ihminen luo uutta tietoa luonnon- ja ihmistieteellisen, mutta myös hermeneuttisen ja dekonstrukttiivisen tutkimuksen kaltaisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sivistys voitaisiin samaistaa tieteelliseen tutkimukseen. Rucker (2014) painottaa, että sivistysprosessissa voi syntyä itsen ja maailman ymmärtämisen tapoja, jotka uudistavat yhteiskunnan kulttuuriperinnettä. Mikäli kulttuuri ei tarjoa tyydyttäviä vastauksia ihmistä vaivaaviin kysymyksiin, on hänen luotava uusia ajattelutapoja. Peukert (2015) taas näkee, ettei sivistys ole pelkästään sosiaalistumista yhteiskuntaan, vaan sivistys tulisi ymmärtää niin, että ihmiset luovat siinä uudenlaisia ajattelun ja toiminnan tapoja sekä uudistavat nykyisiä elämänmuotoja.

Edellä mainituista sivistysteorioista Ruckerin rekonstruktio sivistyksestä jälkimoderneissa yhteiskunnissa soveltuu parhaiten sivistysprosessin rakenteen

selventämiseen. Rucker esittää seuraavan kuvion, joka kuvaa, millaisia ajallisia tapahtumia sivistykseen liittyy:



**Kuvio 3. Sivistysprosessin rakenne (Rucker, 2014, s. 172).**

Kuviosta käy ilmi, että sivistysprosessissa ihminen on vuorovaikutuksessa maailman kanssa (1). Positiiviset kokemukset (2) johtavat itse- ja maailmasuhteen vahvistumiseen (3) ja siihen, että ihminen suunnittelee tulevaa toimintaa nykyisten sääntöjen perusteella (4). Tämä pitää yllä itse- ja maailmasuhdetta (5). Negatiiviset kokemukset (6) aiheuttavat ihmiselle tarpeen uudistaa itse- ja maailmasuhdettaan.

Hän hylkää aikaisempia sääntöjään (7), mutta myös vieraita sääntöjä (8), mikä mahdollistaa itsemääräämisen. Ihminen tarkastelee kriittisesti erilaisia vaihtoehtoisia sääntöjä, jotka voisivat tulla osaksi hänen itse- ja maailmasuhdettaan (9). Hän joko hyväksyy valmiin säännön (10) tai luo itse uuden säännön (11). Näin hän omaksuu säännön (12), jonka pohjalta hän suuntautuu toiminnassaan ja sen reflektiossa (13). Siten ihmisen itse- ja maailmasuhteen rakenne uudistuu (14) tai muuttuu (15). Mikäli säännöt liittyvät yhteisesti jaettuihin asioihin, neuvottelee hän kriittisesti muiden ihmisten kanssa (16).

Kollerin ja Peukertin näkemykset sivistyksestä eroavat Ruckerin pohdintoja enemmän kategoriaalisen sivistyksen teoriasta. Kollerin sivistysteorian normatiiviset sitoumukset ovat melko heikkoja verrattuna Klafkin sivistysteoriaan. Ihmisen itse- ja maailmasuhteen muutosten sivistävyttä Koller jäsentää Lyotardin filosofian avulla. Sivistyksen kriteerinä on, että ihminen on herkkä erilaisten diskursiivisten puhetapojen välisille ristiriidoille, eikä pyri asettamaan tiettyä diskurssia muiden yläpuolelle (Koller, 2012, s. 95–97). Toisin sanottuna sivistynyt ihminen suhtautuu avoimesti kulttuurien ja ajattelutapojen moninaisuuteen, minkä vuoksi esimerkiksi ihmisen rupeamista äärioikeistoradikaaliksi ei voida pitää sivistyksenä, vaikka siinä onkin kyse itse- ja maailmasuhteen muutoksesta (ks. Koller, 2016). Koller myös painottaa jälkistrukturalistisen filosofian hengessä subjektin yhteiskunnallista ja diskursiivista rakentumista ja ottaa etäisyyttä klassisten sivistysteorioiden subjektikäsitteeseen (ks. Koller, 2001). Hänelle autonominen subjekti on siis jossain määrin fiktiivinen konstruktio. Peukert (2015) taas sitoutuu kommunikatiivisen pedagogiikan lähtökohtiin.<sup>96</sup> Kommunikatiivisessa pedagogiikassa kritisoidaan subjektikeskeistä kasvatustoiminnan rekonstruktiota, jossa pedagoginen toiminta merkitsee intentionaalista kasvattajan vaikuttamista kasvatettavaan ennalta määrättyjen tavoitteiden saavuttamiseksi (Biesta, 1994, s. 275–278; Masschelein, 1991). Siinä

---

<sup>96</sup> Kommunikatiivisen pedagogiikan perinteessä kritisoidaan sellaista käsitystä kasvatuksesta, jonka mukaan kasvatusta on kasvattajan intentionaalista vaikuttamista kasvatettavaan. Tässä käsityksessä kasvatettavalle jää pelkästään kasvattajan vaatimusten toteuttamisen rooli. Kommunikatiivisen pedagogiikan edustajat kuten Mollenhauer ja Masschelein samaistavat kasvatuksen eri tavoin Habermasin kehittämään kommunikatiivisen toiminnan käsitteeseen (ks. Masschelein, 1991; Mollenhauer, 1982). Näin ymmärrettynä kasvatusta voi tukea perinteistä pedagogiikkaa paremmin kasvavien itsenäistä itse- ja maailmasuhteen rakentamista vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, väittävät kommunikatiivisen pedagogiikan edustajat. Kivelä (2004) osoittaa melko vakuuttavasti, ettei kasvatusta voida samaistaa kommunikatiiviseen toimintaan. Tästä ei kuitenkaan seuraa, etteikö kasvatukseen voisi sisältyä kommunikatiivisia periaatteita. Esimerkiksi kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kasvatusta ei ymmärretä kommunikatiivisena toimintana, mutta oppilaat ottavat osaa opetuksen perusteluun ja suunnitteluun opettajan kanssa.

missä kategoriaalisesti sivistävässä opetuksessa oppilaille välitetään objektiivista tietoa, korostaa Peukert pedagogisten suhteiden järjestämistä niin, että oppilailla on mahdollisuuksia rakentaa luovasti ja yksilöllisesti omia tulkintoja todellisuudesta. ”Juuri siellä, missä aikuiset esiintyvät historiallisesti muodostetun kielen ja kulttuurin edustajina, täytyy heidän olettaa eliminoimaton subjektiivinen osatekijä lasten toimintakyvyssä, kyvyssä rekonstruktioon ja uudelleenkonstruktioon” (Peukert, 2015, s. 58). Vaikka kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan on omaksuttu kommunikatiivisen pedagogiikan periaatteita opetuksen diskursiivisen perustelun ja suunnittelun muodossa, on Peukertin sivistysteoria radikaalimpi. Siinä ei nimittäin määritetä opetuksen sisältöjä tai niiden valitsemisen kriteerejä, jolloin opetusta ei nähdä sisältöjen välittämisenä vaan oppilaiden itsenäisen ajattelun tukemisena.

Eroista huolimatta kategoriaalisen sivistyksen teoria sisältää samoja periaatteita, joita painotetaan uudemmissa sivistysteorioissa. Negatiivisten kokemusten merkitys sivistykselle ei ole täysin vieras asia Klafkillekaan. Hän viittaa henkityhteellisessä didaktisen analyysin teoriassaan siihen, että oppilaille tulisi aiheuttaa tarvittaessa kognitiivisia konflikteja, jotta opetus voisi olla sivistävää (Klafki, 1964b, s. 136). Opettajan on siis arvioitava opetusta suunnitellessaan, voivatko oppilaat omaksua uuden sisällön nykyisten kokemustensa pohjalta vai onko heidän ajatteluaan kritisoitava ennen kuin sisältöä voidaan käsitellä tarkemmin. Vaikka Kollerin, Peukertin ja Ruckerin sivistysteorioissa negatiiviset kokemukset ovat vahvemmassa roolissa kuin Klafkin ajattelussa, voidaan näiden sivistysteorioiden avulla terävöittää sivistyksen negatiivista ulottuvuutta kategoriaalisen sivistyksen teoriassa. Uusien kategorioiden omaksumista vauhdittaa siis vanhojen kategorioiden osoittautuminen käyttökelvottomiksi.

Nykypäivän sivistysteorioissa nähdään, että ihminen rakentaa sivistysprosessissa uutta käsitystä itsestään ja maailmasta luovasti ja itsenäisesti. Sivistys ei ole pelkästään jo kehitettyihin tulkintoihin perehtymistä, vaan sivistysprosessissa ihminen muodostaa omia näkemyksiään. Myös henkityhteellisessä sivistysteoriassa ajatellaan, etteivät oppilaat omaksu sivistävässä kasvatuksessa ja opetuksessa kulttuuria sellaisenaan, vaan he aktivoivat, muokkaavat ja kehittävät sitä. Siten Klafkin sivistysteoria ei ole täysin yhteensopimaton tarkastelemieni sivistysteorioiden kanssa. Niiden avulla voidaan täsmentää, että sivistys voi toteutua uusien kategorioiden luomisena. Tämä ajatus sopii yhteen kategoriaalisen sivistyksen teorian kanssa, koska sen mukaan kulttuurinen ja yhteiskunnallinen todellisuus on luonnosta poiketen ihmisen oman

toiminnan tulosta. Jotta oppilaat voisivat omaksua koulussa heitä sivistäviä sisältöjä, on jonkun täytyntä luoda ne ensiksi. Siksi koulussa voitaisiin myös luoda kategorioita, mikäli oppilaiden kyvyt riittävät siihen.

Itse- ja maailmasuhteen muutokset voidaan samaistaa jossain määrin uusien kategorioiden omaksumiseen. Ruckerin (2014) mukaan sivistys perustuu siihen, että ihminen arvioi tarjolla olevia ajattelun ja toiminnan periaatteita ja omaksuu niistä soveltuvia osaksi itse- ja maailmasuhdettaan. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa ihmisen tapa ajatella ja toimia maailmassa riippuu siitä, millaisia kategorioita hän on omaksunut. Koch-Priewen (2017, s. 139) sanoin sivistysprosessissa tapahtuu muutoksia siinä, millaisten kategorioiden avulla ihminen tarkastelee todellisuutta. Nähdäkseni ei ole kovin suurta eroa, puhutaanko itse- ja maailmasuhteen säännöistä vai kategorioista. Ne kummatkin ovat antropologisesti tai psykologisesti välttämättömiä ajattelun ja toiminnan välineitä, joiden avulla ihminen suuntautuu maailmaan.

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa jää epäselväksi, miten kulttuurin produktiivinen omaksuminen tapahtuu kokonaisuudessaan. Klafki selvittää ainoastaan, että kulttuurin aktivoiminen merkitsee sen ymmärtämistä, miten kulttuurisisällöt vastaavat niiden taustalla oleviin käytännöllisiin ongelmiin. Kulttuurin muokkaamisen ja kehittämisen luonne opetuksessa jää kuitenkin määrittämättä. Nähdäkseni Ruckerin (2014, 2020) sivistysteoreettisen didaktiikan avulla voidaan paikata tätä kategoriaalisen sivistyksen teorian puutetta.

Rucker (2014, s. 212–213) esittää neljä kriteeriä, jotka koskevat sivistävän opetuksen vaiheita: 1) pedagogisessa toiminnassa tulisi aiheuttaa oppilaille negatiivisia kokemuksia, joiden avulla he voivat ottaa etäisyyttä nykyisiin itse- ja maailmasuhteensa sääntöihin, 2) oppilaita olisi ohjattava laajentamaan ja uudistamaan suhdettaan itseensä ja maailmaan, 3) opetuksessa tulisi arvioida kriittisesti uusia itsen ja maailman tulkittamisen mahdollisuuksia, ja 4) oppilaita olisi ohjattava toimimaan kriittisesti omaksumiensä uusien periaatteiden mukaan. Nämä säännöt ovat melko abstrakteja, minkä vuoksi niitä on tulkittava tarkemmin. On selvää, että ensimmäisessä säännössä on kyse kognitiivisten konfliktien aiheuttamisesta ja oppilaiden ajattelun kritiikistä. Opettaja voi siis osoittaa oppilaiden ajattelussa ristiriitoja tai esittää kritiikkiä, jonka avulla he huomaavat ajattelevansa ja toimivansa irrationaalisesti. Toinen ja kolmas sääntö näyttäisivät viittaavan siihen, että oppilaiden tulisi tutustua reflektiivisesti yhteiskunnan kulttuuriseen pääomaan ja tietoon maailmasta. Ruckerin (2014, s. 158) mukaan sivistysprosessissa ihminen nimittäin perehtyy kulttuurissa kehitettyihin sääntöihin ja arvioi niitä kriittisesti, mikä mahdollistaa itse- ja maailmasuhteen uudistumisen.

Neljäs periaate on keskeinen ilmeisesti siksi, että sivistykseen liittyy toiminta uusien itse- ja maailmasuhteen sääntöjen mukaisesti. Mikäli ihmisen omaksumat uudet periaatteet eivät näy mitenkään hänen elämässään, ei voida puhua sivistyksestä.

Uudemmassa tutkimuksessaan Rucker (2020) kehittää eteenpäin teoriaansa sivistävästä kouluopetuksesta. Hän analysoi lukuisia sivistysteorioita ja rakentaa niistä kokonaisvaltaista sivistysteoreettista didaktiikkaa. Sivistyksen Rucker ymmärtää – opetuksen päämääränä – kykyä eettiseen itsemääräämiseen erilaisilla inhimillisen kulttuurin ja toiminnan alueilla. Hän allekirjoittaa kriittisen ajattelun ja negatiivisten kokemusten merkityksen opetukselle, mutta lisää siihen, että opetuksen päämääränä on oppilaiden autonomian edistäminen. Sivistysteoreettista didaktiikkaa Rucker jäsentää niin, että opetuksessa välitetään oppilaille objektiivisia periaatteita, joihin he rakentavat opetuksessa omaa suhdettaan. Oppilaat arvioivat opetetun tiedon pätevyyttä, tarkastelevat sen yhteiskunnallista relevanssia ja kyseenalaistavat tietoon sisältyviä oletuksia ja normeja (Rucker, 2020, s. 59). Lisäksi hän korostaa negatiivisten kokemusten ohessa opetuksen eksemplarisuutta sekä sisältöjen merkitystä oppilaiden nykyhetkelle ja tulevaisuudelle. Eksemplarisuus ja sisältöjen relevanssi oppilaille ovat kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaisia suosituksia, mikä käy ilmi siitä, että Rucker viittaa eksplisiittisesti Klafkin sivistysteoreettisiin kirjoituksiin.

Ruckerin ehdotus siitä, että opetuksessa tulisi tarkastella opetetun tiedon pätevyyttä, yhteiskunnallista merkitystä sekä tiedon teoreettisia ja normatiivisia oletuksia, auttaa kehittämään Klafkin sivistysteoreettista didaktiikkaa eteenpäin. Ruckerin ajatuksena on, että juuri kulttuurisisältöjen reflektio mahdollistaa niiden muokkaamisen ja kehittämisen. ”Tätä taustaa vasten voidaan sanoa, että opetus asettaa kulttuurin meidän saataville tuoreilla ja uusilla tavoilla” (Rucker, 2020, s. 59). Toisin sanottuna juuri opettajien sisältöjen kritiikki ja reflektio luovat oppilaille tilaisuuksia itsenäisen ja yksilöllisen suhteen rakentamiseen yhteisesti jaettuun perinteeseen. Eksemplarisuuden opetuksen teoriaan tulisi lisätä siksi vaatimus sisältöjen dialogisesta arvioinnista yhdessä oppilaiden kanssa. Tässä dialogissa opettaja ja oppilaat ovat tasavertaisessa asemassa, koska kysymyksiin ei ole valmiita vastauksia. Jää siis ennakoimattomaksi, millä tavalla oppilaat ottavat kantaa opettajien sisältöjen merkitykseen ja perusteisiin.

Kategoriaalisen sivistyksen teorian ja siihen perustuvan sivistysteoreettisen didaktiikan korjaaminen Ruckerin (2014, 2020) tutkimusten avulla voi olla perustellumpi vaihtoehto kuin Kollerin (2012) tai Peukertin (2015) sivistysteorian omaksuminen. Kollerin sivistysteoria on johdonmukainen, mutta sen normatiiviset

sitoumukset ovat varsin heikot. Ei ole selvää, tarvitseeko ihmiskunta tällä hetkellä avoimuutta pluralismille vai olisiko sittenkin kriittinen suhtautuminen avainongelmiin ja itsetuhoisiin yhteiskunnallisiin mekanismeihin tärkeämpää. Klafkin ja Peukertin sivistysteoriat voivat soveltua Kollerin transformatiivisen sivistyksen teoriaa paremmin kouluopetuksen tavoitteiden määrittämiseen, koska ne huomioivat keskeiset yhteiskunnalliset haasteet. Peukertin yhteiskunnallisen transformaation sivistysteorian ongelmana on, että siitä puuttuvat didaktiset toimintasuositukset. Peukert esittää, miten sivistys tulisi ymmärtää tänä päivänä, mutta hän ei ota yksityiskohtaisesti kantaa siihen, millaista kouluopetusta tarvitaan oppilaiden sivistyksen edistämiseksi. Koska Peukert edustaa kommunikatiivista pedagogiikkaa, on hän sitä mieltä, ettei kouluopetus voi olla pelkästään ennalta määrättyjen sisältöjen välittämistä oppilaille, vaan sen on mahdollistettava itse- ja maailmasuhteen luova rakentaminen kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa. Sivistysteoreettisen didaktiikan näkökulmasta tarkasteltuna ongelmana on, että opettajat tarvitsisivat huomattavasti tarkempia jäsennyksiä siitä, millaista opetuksen olisi oltava. Pelkkä sivistävän opetuksen yleisten lähtökohtien määrittäminen ei vielä riitä.

#### **7.4 Kriittis-konstruktiivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta**

Tarkastelen seuraavaksi Klafkin kriittis-konstruktiivista käsitystä kohdesuuntautuneesta opetuksesta ja sosiaalikasvatuksesta. Pohdin sen perusteita ja tarkastelen sitä kohtaan esitettyä kritiikkiä. Arvioin empiiristen tutkimusten avulla, johtaako Klafkin kuvaama opetus todellisuudessa oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskäytännön kehitykseen sekä kategoriaalisen sivistyksen teoriassa kuvattuun laadukkaaseen oppimiseen.

##### **7.4.1 Klafkin emansipatorinen opetus**

Kriittis-konstruktiivinen didaktiikka pitää sisällään mallin emansipatorisesta opetuksesta. Osoitin kuudennessa luvussa, että tämä malli kattaa menetelmiä ja lähestymistapoja, jotka ovat yleisesti tärkeinä pidettyjä kriittisen pedagogiikan perinteessä. Klafkin opetuksen mallin omaperäisyys perustuu siihen, että erilaisten opetustapojen merkitykset ymmärretään itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden tavoitteiden sekä kategoriaalisen sivistyksen teorian viitekehityksessä. Opetuksessa tulee hyödyntää avointa opetusta, tutkivaa oppimista



ja yhteistoiminnallista oppimista, jotta oppilaat voivat vahvistaa itsenäisyyttään, kriittisyyttään ja sosiaalisia taitojaan. Emansipatoristen opetusmenetelmien avulla opiskelijoiden sisältöjen on kuitenkin oltava sellaisia, että ne kehittävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Mitä tahansa ei siis voida opiskella. Opetuksen perustelua ja suunnittelua oppilaiden kanssa tarvitaan kategoriaalisen sivistyksen teorialle perustuvan eksemplaarisen opetuksen mahdollistamiseksi. Kun oppilaat ottavat osaa opetuksen suunnitteluun ja arvioimiseen, voivat he ymmärtää opetuksen merkityksen itselleen ja auttaa opettajaa valikoimaan heille relevantteja sisältöjä. Lisäksi oppilaat saavat tilaisuuksia harjoitella käytännössä praktisia diskursseja, mikä vahvistaa heidän diskurssikykyään.

Meyer ja Meyer (2007) ovat kritisoineet kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemystä emansipatorisesta opetuksesta väittämällä, ettei oppilaiden rooli ole siinä tarpeeksi aktiivinen. Näiden tutkijoiden mukaan oppilaat ovat Klafkin kirjoituksissa didaktisten päätösten objekteja eivätkä niiden subjekteja (Meyer & Meyer, 2007, s. 112). Tätä väitettä Meyer ja Meyer perustelevat viittaamalla kriittis-konstruktivisen didaktiikan didaktisen analyysin malliin. Siinä Klafki (2007, s. 265) korostaa, että opetus on sosiaalisesta luonteestaan johtuen herkkää konflikteille. Meyer ja Meyer tulkitsevat tätä lähtökohtaa siten, ettei Klafki korosta riittävästi oppilaiden roolia opetuksen suunnittelussa, vaan oppilaat nähdään lähinnä opettajan hyviä suunnitelmia häiriköivinä kiusankappaleina. Meyerin ja Meyerin (2007, s. 114) mukaan Klafkin tulisikin kehittää oppilaiden osallistumisen teorian pohjalta malli siitä, kuinka oppilaat ottavat osaa opetusprosessiin.

Koch-Priewe (2017) on vastannut terävästi Meyerin ja Meyerin kritiikkiin. Hän kiinnittää huomiota kategoriaalisen sivistyksen teoriaan ja kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemykseen opetuksen diskursiivisesta perustelusta ja suunnittelusta oppilaiden kanssa. Koch-Priewe (2017, s. 143) tulkitsee, että vain oppilaat voivat vahvistaa viime kädessä, onko opettajan harkitsemalla opetussisällöllä merkitystä heille. Klafki siis kehottaa opettajia ottamaan oppilaat mukaan opetuksen perusteluun ja suunnitteluun, mikä pitää sisällään opetuksen yhteissuunnittelun, metaopetuksen ja opetuksen kritiikin. Tämän pohjalta on vaikea ymmärtää kritiikkiä siitä, että oppilaat ovat kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa pelkästään opettajan suunnitelmien objekteja.

Koch-Priewen argumenttia voidaan kehittää eteenpäin. Artikkelissaan *Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik* Klafki täsmentää, että oppilaiden kanssa tulisi perustella ja suunnitella kasvavalla vaatimustasolla opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja/tai teemoja,

menetelmiä ja välineitä (Klafki, 1995c, s. 101). Klafki siis puhuu jopa siitä, että oppilaiden kanssa olisi perusteltava ja suunniteltava opetuksen tavoitteita. Ei ole selvää, saavatko oppilaat ehdottaa vaihtoehtoisia opetuksen päämääriä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden sekä niiden edellyttämien osakykyjen rinnalle. Asia ei ehkä ole näin, koska Klafkin (2002, s. 176) mukaan oppilaiden tulisi saavuttaa opetuksessa yhteiskunnallinen tieto-, arvostelu- ja toimintakyky itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden merkityksessä. Toinen tulkintavaihtoehto on, että oppilaiden kanssa valikoidaan kriittis-konstruktivisen didaktiikan valmiista vaihtoehdoista tavoitteita opetuskokonaisuuksille ja perustellaan niitä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että oppilaiden rooli didaktisessa mallissa on aktiivinen hyvinkin radikaalilla tavalla. Opettaja ei voi suunnitella opetusta yksin vaan hänen olisi arvioitava ja täydennettävä esisuunnitelmiaan oppilaiden kanssa. Hänen pitäisi myös tarjota oppilaille mahdollisuuksia suunnitella omia opetuskokonaisuuksiaan – tai vähintäänkin niiden vaiheita.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta voidaan erottaa kahdesta ideaalityypisistä opetuskulttuurista. Ensinnäkin Klafkille näyttää olevan vierasta täysin avoin opetus, jossa oppilaat voivat opiskella avoimen opetussuunnitelman puitteissa itseään kiinnostavia sisältöjä hyvinkin vapaasti. Peschelin (2012a, 2012b) esittelemä valkoisen paperin didaktiikka ja sosiaalisen integraation didaktiikka edustavat tällaista avointa opetusta. Näissä opetusmenetelmissä oppilaat suunnittelevat tehtävänsä suurelta osin itse. Tutkimustieto kertoo alustavasti siitä, että täysin avoin opetus voi kehittää oppilaiden luku-, kirjoitus ja laskutaitoa riittävästi (ks. Peschel, 2006). Ei ole kuitenkaan näyttöä siitä, että kokonaan avattu opetus mahdollistaa reaaliaineiden ja oppiaineita yhdistävien sofistikoituneempien tavoitteiden saavuttamisen. Kehittyvätkö oppilaat täysin avoimessa opetuksessa kykeneväisiksi ymmärtämään valtaa, konflikteja, intressejä ja ongelmia yhteiskunnassa vai tarvitaanko tähän tarkoitukseen opettajan suunnittelemaa opetusta? Kysymystä ei voida ratkaista nykytiedon perusteella, mutta teoreettisella tasolla voidaan epäillä avoimen opetuksen mahdollisuuksia. Oppilaiden intressit ovat nimittäin rakentuneet sosiaalisesti, eivätkä he ole automaattisesti kiinnostuneita yhteiskunnallisista sisällöistä. Voi myös olla, että täysin avoimessa opetuksessa oppilaat vahvistavat yhteiskunnallis-poliittisia ennakkokäsityksiään eivätkä arvioi niitä kriittisesti. Siksi yhteiskuntakriittinen kasvatus saattaa edellyttää opettajan suunnittelemissa tehtäviin. Avointa opetusta kuitenkin tarvitaan koulussa, jotta oppilaat kasvavat

itsenäisyyteen ja kykyyn oppia itsenäisesti. Opetuksen avoimuus ei tosin voi olla kriittisessä pedagogiikassa opetuksen perustavanlaatuisin lähtökohta.

Kriittis-konstruktiivinen didaktiikka eroaa myös täysin opettajakeskeisestä opetuksesta. Jotkut kasvatustieteiden psykologit ovat vaatineet opetusta, jossa oppilaiden roolina on olla lähinnä oppimisen objekteja Meyerin ja Meyerin (2007) tarkoittamassa mielessä. Esimerkiksi Saarinen (2020) vaikuttaa kyseenalaistavan kaiken muun paitsi tiukasti strukturoidun opettajajohtoisen opetuksen, jossa oppilaat tekevät sen, mitä opettaja käskää. Kriittis-konstruktiivinen didaktiikan näkökulmasta tällainen käsitys ihanteellisesta koulusta on ongelmallinen, koska se ei edistä oppilaiden kasvua itsensä määräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Kun oppilaat tottuvat opiskelemaan pelkästään opettajan jatkuvasti ohjailemana, on heille vaikeaa välittää myöhemmin toisenlaista käsitystä institutionaalista oppimisesta (Klafki, 1998c). Opettajan aktiivista roolia opetuksessa voidaan kuitenkin perustella sillä, että hänellä on todennäköisesti oppilaita parempi ymmärrys tehokkaasta oppimisesta ja siitä, millaisia tietoja, taitoja ja valmiuksia lapset ja nuoret tarvitsevat tulevaisuudessa. Kriittis-konstruktiivinen didaktiikka jakaa tämän lähtökohdan. Didaktisessa mallissa ajatellaan, että oppilaiden tulisi opiskella koulussa sisältöjä, jotka ovat heille subjektiivisesti ja objektiivisesti relevantteja. Toisin sanottuna oppilaiden tulisi voida ymmärtää itse sisältöjen merkitys heille itselleen, mutta niiden tulisi mahdollistaa myös heidän tieto-, arvostelu-, toiminta-, ja empatiakykynsä tosiasiallinen kehitys nykyhetken ja tulevaisuuden historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa.

Kriittis-konstruktiivinen didaktiikan tapaa integroida oppilaslähtöinen opetus eksemplaariseen opetukseen voidaan perustella niin, että tämä ratkaisu mahdollistaa todennäköisesti vaativien oppimistavoitteiden saavuttamisen. Kun opettaja suunnittelee opetustaan yhdessä oppilaiden kanssa, huomioidaan sekä oppilaiden kokemukset ja intressit että nykyhetkessä ja tulevaisuudessa tarvittavat tiedot ja taidot. Opettaja voi pyrkiä samaan aikaan siihen, että oppilaat omaksuvat tärkeitä kompetensseja, mutta he saavat myös kokemuksia itsenäisestä työskentelystä. Peschelin (2012a, 2012b) avoimen opetuksen teoriaa voidaan kritisoida myös siitä, että se tähtää oppilaiden vapauteen, mutta vapauden yhteiskunnalliset ja sosiaaliset rakenteelliset ehdot jäävät teoriassa huomiotta. Ramsegerin (1992) avoimen opetuksen teoria vaikuttaa tästä näkökulmasta perustellummalta, koska siinä opetuksen institutionaalinen avoimuus merkitsee koulun ulkopuolisen yhteiskunnallisen todellisuuden huomioimista. Institutionaalista avoimessa opetuksessa oppilaat saavat kokemuksia yhteiskuntaan vaikuttamisesta sekä yhteiskunnan järjestämisestä ja muuttamisesta

(Ramseger, 1992, s. 55). Kriittisen pedagogiikan tavoitteenasettelun näkökulmasta tarkasteltuna koulussa tulisi siis olla avointa opetusta, mutta opetuksen sisältöjen olisi oltava sellaisia, että ne kehittäisivät oppilaiden kykyä arvioida ja muuttaa yhteiskuntaa. Klafkin näkemys oppilaslähtöisen opetuksen integroimisesta henkityhteelliseen didaktiikkaan vaikuttaa siten perustellulta.

Montessoripedagogiikka voisi toimia esikuvana opettajan ja oppilaan aktiivista roolia yhdistävän opetuksen kehittämisessä.<sup>97</sup> Montessoriopetuksessa opettajalla on suuri merkitys oppimisympäristön suunnittelijana ja uusien asioiden opettajana. Oppilaita varten luodaan tehtävistä, materiaaleista ja välineistä koostuva oppimisympäristö, jota oppilaat hyödyntävät itsenäisesti (Lillard, 1996). Opettaja valikoi opetettavia sisältöjä ja opettaa niitä yksittäisille oppilaille ja heidän muodostamilleen pienryhmille. Oppilaat harjoittelevat opetettuja sisältöjä itsenäisesti niin, että he voivat vaikuttaa oppimisen aikaan, paikkaan ja sosiaalimuotoon. Esimerkiksi Helsingin Montessori-koulussa on jokaisena koulupäivänä kolme tuntia vapaata työtä, jonka aikana tapahtuu uusien asioiden opetus ja niiden harjoittelu. Oppilaat organisoivat työskentelynsä hyvinkin itsenäisesti koulun tarjoamien struktuurien puitteissa. Tällainen opetuksen viitekehys voisi tarjota lähtökohdat emansipatoriselle pedagogiikalle, jossa sekä opetuksen sisällöt että menetelmät edistävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen.

Yhteenvedona voidaan esittää, että kriittis-konstruktivisen didaktiikan opetuksen malli emansipatorisesta opetuksesta on synteesi oppilas- ja opettajalähtöisestä opetuksesta. Yhtäältä Klafki ottaa huomioon oppilaiden ”didaktisen kompetenssin” (Meyer & Meyer, 2007, s. 112) ja uskoo heidän kykyynsä tehdä itsenäisiä päätöksiä omasta oppimisestaan sekä perustella, suunnitella ja arvioida yhteistä opetusta. Toisaalta Klafki korostaa, ettei koulussa voida opiskella mitä tahansa, vaan oppilaiden tulisi saavuttaa koulussa kyky ymmärtää maailmaa sekä arvioida ja muuttaa sitä. Kriittisen pedagogiikan kannalta sekä oppilaslähtöinen että opettajalähtöinen opetus ovat kummatkin ongelmallisia lähtökohtia sellaisenaan. Jos oppilaat opiskelevat pelkästään omien intressiensä suuntaisesti, eivät he saavuta välttämättä riittäviä yhteiskunnallisen tietämisen, arvioimisen ja toiminnan kykyjä. Oppilaiden passivoitumiseen voi taas johtaa

---

<sup>97</sup> Montessoriopetus ei ole kokonaan yhteensopivaa kriittis-konstruktivisen didaktiikan kanssa, mutta siitä voidaan ottaa vaikutteita oppilaiden aktiivista roolia edistävien toimintamallien kehittämisessä. Marburgin peruskouluprojektissa itse asiassa ehdotettiin osittain samanlaista ratkaisua viikkosuunnitelmaopetusta tutkittaessa. Huschken (1982, 272–275) mukaan viikkosuunnitelmaopetus ei riitä opetuksen avaamiseen alakoulussa, vaan opetukseen olisi otettava mukaan vapaan työn periaatteita.

puhdas opettajajohtoinen opetus. Siksi avoimen opetuksen ja opettajan aktiivisen roolin synteesi vaikuttaa lupaavalta idealta.

#### **7.4.2 Yleinen didaktiikka ja empiirinen tutkimus**

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta on huomattavan laaja. Siihen on integroitu avoimen opetuksen, kouludemokratian, yhteistoiminnallisen oppimisen, tutkivan oppimisen ja sosiaalisen kasvatuksen lähtökohtia. Siksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan mallia emansipatorisesta opetuksesta ei ole mielekäästä kritisoida näkökulmien puuttumisesta. Sen suurin ongelma sen sijaan on, ettei sitä perustella empiiristen tutkimusten avulla. Onko niin, että avoin opetus, tutkiva oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen tukevat oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehitystä? Parantavatko opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja opetuksen kritiikki opetuksen sivistävyyttä? Kehittävätkö ne myös oppilaiden diskurssikykyä? Edistääkö demokraattinen sosiaalikasvatus oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen? Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa ei tarjota näihin kysymyksiin empiirisesti perusteltuja vastauksia. Klafki pelkästään olettaa, että hänen oletuksensa ovat oikeutettuja.

Yleisen didaktiikan problemaattinen suhde empiiriseen tutkimukseen ei ole uusi asia. Terhart (2002) luonnehtii yleistä didaktiikkaa sekä empiiristä opetus- ja oppimistutkimusta vieraksi sisaruksiksi (fremde Schwestern). Tällä hän viittaa siihen, että nämä molemmat kasvatustieteen alat käsittelevät kouluopetusta, mutta niiden kysymyksenasettelut, menetelmät ja päämäärät poikkeavat toisistaan. Siinä missä yleinen didaktiikka on peräisin opettajankoulutuksesta, on luonteeltaan normatiivista ja tähtää opettajien toimintakyvyn kehitykseen, edustaa empiirinen opetus- ja oppimistutkimus kasvatopsykologista tutkimusta, jonka tehtävänä on todentaa kokemukseräisesti opetuksessa oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Terhart, 2002, s. 81). Yleinen didaktiikka sekä empiirinen opetus- ja oppimistutkimus eroavat siis toisistaan huomattavasti, vaikka ne molemmat rakentavat teorioita kouluopetuksesta. Näiden kasvatustieteen osa-alueiden piirissä onkin esitetty kritiikkiä toisiaan kohtaan. On väitetty, että yleisestä didaktiikasta puuttuvat empiiriset perusteet, kun taas empiirinen opetuksen ja oppimisen tutkimus jättää kriitikkojen mukaan huomiotta normatiiviset kysymykset ja palvelee teknokraattisia intressejä (Terhart, 2002, s. 79–81). Kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa on siis syytä arvioida empiirisestä näkökulmasta.

Olen valinnut kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan arvioimisen strategiakseni metatutkimusten tarkastelun, mikä on tuttu menettely John Hattien *Visible learning: A synthesis over 800 meta-analyses relating to student achievement* -teoksesta. Käsittelen siis erilaisten opetustapojen vaikutuksia meta-analyysien ja kirjallisuuskatsausten avulla. Tätä ratkaisua perustelee se, että yksittäisten tutkimusten perusteella voidaan tehdä virhepäätelmiä evidenssin kokonaistilasta. Jos lähtisin kartoittamaan yksittäisten tutkimusten havaintoja, saattaisin käsitellä näyttöä yksipuolisesti. Toinen syy on tarkasteltujen opetustapojen suuri määrä. Koska käsittelen lukuisia erilaisia opetusmenetelmiä, olisi yksittäisiin tutkimuksiin perehtyminen mahdoton tehtävä. Siksi katsaustutkimusten hyödyntäminen on luotettavin keino opetustapojen vaikutusten tunnistamiseen. Hattien (2009) tutkimuksesta poiketen pyrin määrittämään metatutkimuksissa saadun näytön vahvuutta. Pelkkä meta-analyysien tulosten tunnistaminen kertoo pelkästään siitä, millaisia vaikutuksia tutkimuksissa on havaittu, mutta kysymys näytön luotettavuudesta jää epäselväksi. Siksi otan kantaa näytön laatuun, jota arvioin tutkimuksissa tehtyjen metodologisten ratkaisujen perusteella.

Tutkimusten näytön arvioimiseksi on kehitetty erilaisia luokitteluja, joiden avulla voidaan tunnistaa evidenssin vahvuutta (ks. Gyatt ym., 2008; Mager & Nowak, 2012). Gyatt ja kollegat (2008) esittävät, että näyttö jonkin kausaalisen yhteyden puolesta voidaan ajatella erittäin alhaiseksi, alhaiseksi, kohtuulliseksi tai korkeaksi. Näiden luokkien merkitykset ovat seuraavat:

- korkea laatu: tuleva tutkimus tuskin muuttaa luottamustamme efektin arvioon
- kohtuullinen laatu: tulevalla tutkimuksella on todennäköisesti merkittävä vaikutus luottamukseemme efektin arvioon, ja se voi muuttaa arviota
- alhainen laatu: tulevalla tutkimuksella on erittäin todennäköisesti merkittävä vaikutus luottamukseemme vaikutuksen arvioon, ja se todennäköisesti muuttaa arviota
- erittäin alhainen laatu: arvio vaikutuksesta on erittäin epävarma. (Gyatt ym., 2008, s. 926)

Käytän tätä jäsenystä arvioidessani kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan oletuksia. Tulkitsen luokittelua niin, että korkeimpaan laatuun päästään useilla satunnaistetuilla kontrolloiduilla tutkimuksilla, kohtuulliseen laatuun useilla kvasikokeellisilla tutkimuksilla tai muutamilla satunnaisilla kontrolloiduilla tutkimuksilla, alhaiseen laatuun useilla seurantatutkimuksilla tai muutamilla kvasikokeellisilla tutkimuksilla ja erittäin alhaiseen laatuun muutamilla seurantatutkimuksilla.

Ei ole varmaa, vastaavatko kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan menetelmät ja periaatteet täysin tutkimuksissa tarkasteltuja toimintatapoja. Didaktisen mallin ja empiiristen tutkimusten välillä vallitsee käsitteellinen vastaavuus siinä mielessä, että niissä molemmissa puhutaan avoimesta opetuksesta, tutkivasta oppimisesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta, oppilaiden osallistamisesta ja sosiaalisesta kasvatuksesta. Voi kuitenkin olla, että kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa näitä keinoja hyödynnetään osittain eri tavalla kuin tutkimuksissa. Suurimmat tulkinnalliset haasteet koskevat tutkivaa oppimista ja demokraattista sosiaalikasvatusta. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa tutkiva oppiminen on nimittäin pääasiassa geneettistä opetusta, kun taas empiirisissä tutkimuksissa on selvitetty luonnontieteellistä tutkimusta mallintavaa tutkivaa oppimista. Lisäksi sosiaalikasvatusta ei toteuteta empiirisissä tutkimuksissa juurikaan yhteiskuntakriittisessä muodossa kuten on asioiden laita kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa. Avoimen opetuksen, yhteistoiminnallisen oppimisen, opetuksen yhteissuunnittelun, metaopetuksen ja opetuksen kritiikin suhteen tällaisia haasteita ei ole. Näistä puutteista huolimatta valitsemani tutkimuskatsaukset ovat parhaimpia mahdollisia. Ei siis ole mahdollista löytää katsaustutkimuksia, jotka tuottaisivat vielä adekvaatimpaa tietoa. Siksi metodologiset ongelmat johtuvat enemmän tehdyn tutkimuksen pienestä määrästä kuin omista ratkaisuistani.

### **7.4.3 Avoin opetus, itsenäinen oppiminen ja itseluottamus**

Klafki ajattelee, että avoin opetus kehittää oppilaiden kykyä itsenäiseen oppimiseen, mutta ehkä muitakin itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn osakykyjä. Avointa opetusta koskevan empiirisen tutkimuksen perusteella on mahdollista selvittää, voisiko oletus pitää paikkaansa. Opetustapaa on tutkittu melko pitkään, koska ensimmäiset tutkimukset ovat peräisin jo 1950-luvulta. Lasten ja nuorten avoimesta opetuksesta sekä aikuisten itseohjautuvasta oppimisesta onkin tehty useita kirjallisuuskatsauksia (ks. Boyer ym., 2014; Hedges ym., 1981; Horwitz, 1979; Lillard, 2019; Lähmann, 2009; O’Shea, 2003).

Horwitzin (1979) katsaustutkimus käsittelee avoimesta opetuksesta tehtyjä vertailututkimuksia, joissa verrataan avointa ja opettajajohtoista opetusta saaneita luokkia erilaisten muuttujien näkökulmasta. Katsauksessa luokitellaan tutkimuksia sen mukaan, vaikuttaako avoin vai perinteinen opetus enemmän tarkasteltuihin muuttujiin. Horwitz (1979) esittää seuraavan taulukon yhteenvedona avoimen ja perinteisen opetuksen eroista:

**Taulukko 18. Avoimen opetuksen vaikutukset (Horwitz, 1979, s. 80).**

Muuttuja ja tutkimusten lukumäärä	Tulokset (tutkimusten prosentuaaliset osuudet)			
	Avoim parempi	Perinteinen parempi	Ristiriitaisia tuloksia	Ei eroa
Oppimistulokset (102)	14 %	12 %	28 %	46 %
Minäkäsitys (61)	25 %	3 %	25 %	47 %
Asenne kouluun (57)	40 %	4 %	25 %	32 %
Luovuus (33)	36 %	0 %	30 %	33 %
Itsenäisyys ja nonkonformismi (23)	78 %	4 %	9 %	9 %
Uteliaisuus (14)	43 %	0 %	36 %	21 %
Ahdistus ja sopeutuminen (39)	26 %	13 %	31 %	31 %
Hallintakäsitys (24)	26 %	13 %	31 %	31 %
Yhteistyö (9)	67 %	0 %	11 %	22 %
Kokonaisvaikutus	39 %	4 %	24 %	33 %

Katsauksen perusteella näyttää siltä, ettei avoin opetus heikennä oppimistuloksia, mutta sillä on positiivisia vaikutuksia oppilaiden asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan, itsenäisyyteen, uteliaisuuteen ja yhteistyöhön.

Hedges ja kollegat (1981) toteuttivat meta-analyysin pääasiassa samoista tutkimuksista, joita Horwitz (1979) tarkastelee katsauksessaan. He laskivat avoimen opetuksen keskiarvoiset efektikoot eri muuttujiin. Tulokset käyvät ilmi seuraavasta taulukosta:



**Taulukko 19. Avoimen opetuksen vaikutusten suuruudet (Hedges ym., 1981).**

Aihealue	Efektikoko <sup>1</sup>	Tutkimusten määrä
Hallintakäsitys	+0,01	16
Yhteistyö	+0,23	8
Positiivinen minäkäsitys	+0,07	60
Luovuus	+0,29	22
Asennoituminen kouluoppimiseen	+0,17	50
Itsenäisyys	+0,28	22
Lukeminen	-0,08	73
Matematiikka	-0,04	64
Kielioppi	-0,07	33

<sup>1</sup> Glassin  $\Delta$

Meta-analyysin mukaan avoimella opetuksella on pieni positiivinen vaikutus oppilaiden itsenäisyyteen ja luovuuteen. <sup>98</sup> Muiden Horwitzin (1979) tarkastelemien muuttujien suhteen vaikutus on lähellä nollaa.

Uudemmissa tutkimuskatsauksissa viitataan tutkimuksiin, joissa on tehty vastaavia havaintoja kuin vanhoissa metatutkimuksissa. Lähmännin (2009, s. 35–58) katsauksessa mainitaan Neefin (1990) vertailututkimus, jonka mukaan vain avoimessa opetuksessa olleet oppilaat kykenivät määrittelemään itsenäisyyden käsitteen ja antamaan esimerkkejä itsenäisestä työstä. Opettajajohtoisesti opetetut oppilaat eivät onnistuneet tässä tehtävässä. O'Shean (2003) katsauksessa käsitellään aikuisten itseohjautuvaa oppimista. Hän ottaa esille Lunyk-Childin ja kollegoiden (2001) laadullisen tutkimuksen, jonka mukaan itseohjautuvassa oppimisessa opiskelijat käyvät läpi negatiivisilla tunteilla alkavan sekä itseluottamukseen ja elinikäisen oppimisen taitoihin päättyvän muutosprosessin. Boyerin ja kollegoiden (2014) meta-analyysin osatutkimuksessa havaittiin vastaavasti, että aikuisten itseohjautuva oppiminen edisti opiskelijoiden itseluottamusta ja kykyä itsenäiseen oppimiseen.

Suuri osa avointa opetusta koskevista tutkimuksista on vertailututkimuksia, joissa tarkastellaan avointa ja opettajajohtoista opetusta saaneita luokkia erilaisten muuttujien osalta. Tämä ratkaisu on ymmärrettävä, koska avoimesta opetuksesta on hankalaa toteuttaa satunnaistettuja kontrolloituja tutkimuksia. Intervention tulisi olla pitkäkestoinen, jolloin oppilaiden arpominen kontrolli- ja interventioryhmään on erittäin vaikeaa. Vertailututkimukset eivät ole ongelmattomia opetustapojen

<sup>98</sup> Efektikokoja arvioitaessa käytetään yleisesti seuraavia kriteereitä: efektikoot 0,2–0,4 ovat vähäisiä, efektikoot 0,5–0,7 keskisuuria ja efektikoot 0,8:sta ylöspäin suuria.

kausaalisten vaikutusten tunnistamisessa, koska erilaiset taustamuuttajat ovat voineet vaikuttaa vertailtujen ryhmien tuloksiin. Siksi näyttö avoimen opetuksen puolesta ei ole aukotonta. Aikuisten parissa tehty laadullinen tutkimus kuitenkin tukee vertailututkimusten tuloksia. Haastatellut opiskelijat kokevat, että itseohjautuva oppiminen vahvisti heidän itseluottamustaan ja kykyään itsenäiseen oppimiseen, mikä on myös aikaisempien metatutkimusten tulos.

Näyttö avoimen opetuksen vaikutuksesta oppilaiden itsenäisyyteen ja itsenäisen oppimisen taitoihin on kohtuullista. Havainto on tehty lukuisissa vertailututkimuksissa ja muutamissa laadullisissa haastattelututkimuksissa. Siksi avoimen opetuksen luokittelu kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa emansipatoriseksi opetusmenetelmäksi saa tukea empiirisestä tutkimuksesta. Opetustapa voi vahvistaa oppilaiden itseluottamusta ja nonkonformismia, mutta myös kehittää heidän kykyään itsenäiseen oppimiseen.

#### **7.4.4 Tutkiva oppiminen, kriittisyys ja tutkimustaidot**

Tutkiva oppiminen kuuluu kriittis-konstruktiivisessa didaktiikassa emansipatorisiin opetusmenetelmiin. Opetustavan vaikutuksista oppilaiden arvostelu- ja toimintakykyyn ei ole helppo löytää hyviä tutkimuskatsauksia, mutta ainakin John Hattien *Visible learning: a synthesis over 800 meta-analyses relating to student achievement* -teoksessa käsitellään tutkivaa oppimista (inquiry-based teaching). Hattie (2009, 208–210) laskee neljän meta-analyysin perusteella, että tutkivan oppimisen keskiarvoinen efektikoko oppimistuloksiin on 0,31. Kyse on siis pienestä positiivisesta vaikutuksesta suhteessa kontrolliryhmiin. Hattie mainitsee kaksi meta-analyysiä, joissa tutkivan oppimisen on havaittu olevan myönteisessä yhteydessä oppilaiden kriittisen ajattelun taitoihin. Smithin (1996) meta-analyysissä tutkivan oppimisen vaikutus oppilaiden kriittiseen ajatteluun oli suuri ( $d = 1,02$ ). Bangert-Drowns ja Bankert (1990) havaitsivat tutkivan oppimisen edistävän oppilaiden kriittistä ajattelua. Efektikokoa ei mainita Hattien teoksessa. Bangert-Drownsin ja Bankertin (1990) meta-analyysissä käsitellään kriittisen ajattelun taitojen opettamista eikä niinkään tutkivaa oppimista. Hattie (2009) on siten todennäköisesti väärässä olettaessaan, että katsausta voidaan soveltaa tutkivan oppimisen vaikutusten arvioimiseen. Smithin (1996) katsaus kuitenkin käsittelee tutkivaa oppimista ja kriittistä ajattelua.

Smithin (1996) meta-analyysi on tähän saakka usuin katsaustutkimus tutkivan oppimisen yhteydestä oppilaiden kriittisen ajattelun taitojen kehitykseen. Meta-analyysiin sisältyvät tutkimukset ovat peräisin 1960- ja 1990-lukujen väliseltä

ajanjaksolta. Ne ovat kokeellisia ja kvasikokeellisia tutkimuksia. Joissakin tutkimuksissa oppilaat siis arvottiin eri ryhmiin, jotka saivat perinteistä ja tutkivaa opetusta, ja toisissa tutkimuksissa vertailtiin kahta ryhmää, joita oli opetettu tutkivan ja perinteisen opetuksen keinoin. Meta-analyysin tulokset käyvät ilmi seuraavasta taulukosta:

**Taulukko 20. Tutkivan oppimisen vaikutukset (Smith, 1996, s. 56).**

Muuttuja	Tutkimusten määrä	Efektikoko <sup>1</sup>
Oppimistulokset		
Koko otos	36	0,40
Korjattu otos	19	0,33
Prosessitaidot		
Koko otos	11	0,18
Korjattu otos	7	0,05
Kriittisen ajattelun taidot		
Koko otos	26	1,02
Korjattu otos	7	0,77
Laboratoriotaidot		
Koko otos	29	0,24
Korjattu otos	25	0,14

<sup>1</sup> Cohenin d

Katsauksen tuloksena on, että tutkiva oppiminen edistää perinteistä opettajajohtoista opetusta paremmin tieteellisten sisältöjen hallintaa, kriittistä ajattelua <sup>99</sup> ja laboratoriotaitoja <sup>100</sup>, muttei prosessitaitoja. Toisin sanottuna tutkivassa oppimisessa oppilaat voivat kehittää rationaalisen ja loogisen ajattelun taitojaan sekä kykyään tutkia ilmiöitä tieteelle tyypillisellä tavalla.

Koska Smithin (1996) meta-analyysissä käsitellyt tutkimukset ovat melko vanhoja, herää kysymys, onko sen tuloksia vahvistettu uudemmissa katsaustutkimuksissa. Kriittisen ajattelun taitojen osalta ei ole olemassa tutkimuskatsauksia, mutta tutkimustaitojen suhteen sellainen löytyy. Lazonder ja Harmsen (2016) tekivät meta-analyysin, jossa he tarkastelivat tutkivan oppimisen vaikutuksia oppilaiden saaman tuen suhteen. He selvittivät, edistääkö tutkiva oppiminen oppilaiden oppimistuloksia ja tutkimustaitoja, mutta myös sitä, ovatko

<sup>99</sup> Kriittinen ajattelu tarkoittaa tutkimuksessa taipumusta harkitsevuuteen, tietoja logiikasta ja järkeilyn menetelmistä sekä kykyä hyödyntää näitä taitoja (Smith, 1996, s. 9–10).

<sup>100</sup> Laboratoriotaitoihin kuuluvat hypoteesien kehittäminen, muuttujien manipuloiminen, eristäminen ja kontrolloiminen, datan kerääminen ja järjestäminen sekä tulosten kuvaaminen ja päättely (Smith, 1996, s. 11).

oppimistulokset yhteydessä oppilaille annetun tuen suhteen. Yksittäisissä tutkimuksissa verrattiin tutkivaa oppimista opetukseen, jossa opettaja selitti oppilaille, kuinka asiat ovat. Tutkimuksen tärkeimmät tulokset voidaan ilmaista seuraavan taulukon avulla:

**Taulukko 21. Tutkivan oppimisen vaikutukset (Lazonder & Harmsen, 2016, s. 22).**

Muuttuja	Tutkimusten lukumäärä	Efektikoko <sup>1</sup>
Oppimistulokset		
Tutkimustaidot	18	0,78
Sisältötieto	42	0,37
Tuen tyyppi		
Prosessirajoitteet (oppimistehtävän laajuuden rajoittaminen)	4	0,90
Tilannekatsaus (edistymisen ja oppimisen havainnollistaminen)	2	0,29
Kehotus (tehtävistä asioista muistuttaminen)	2	0,51
Heuristiikat (ehdotukset siitä, kuinka jokin asia tulisi tehdä)	1	0,24
Tukeminen (vaikeiden asioiden selittäminen ja oppilaiden auttaminen niissä)	6	0,77
Selitykset (selitys siitä, kuinka jokin asia tulisi tehdä)	5	0,19

<sup>1</sup> Cohenin d

Taulukosta käy ilmi, että tutkiva oppiminen edistää tutkimustaitojen ja sisältötiedon oppimista paremmin kuin perinteinen selittävä opetus. Opettajan antama apu oppilaille on yhteydessä heidän oppimistuloksiinsa. Meta-analyysissä ei selvennetä, mitä tutkimustaidoilla tarkoitetaan, mutta ilmeisesti kyse on samoista kyvyistä, joihin Smith (1996) viittaa meta-analyysissään.

Tutkivaa oppimista ja kriittistä ajattelua koskeviin tutkimuksiin liittyy rajoituksia. Tutkimukset ovat osittain laadukkaampia kuin avointa opetusta koskevat tutkimukset, koska niihin sisältyy kvasikokeellisten tutkimusten lisäksi kokeellisia tutkimuksia. Smithin (1996) meta-analyysistä ei käy kuitenkaan ilmi, miten taustamuuttujia kontrolloitiin kokeellisissa tutkimuksissa. Siksi näyttöä kriittisen ajattelun oppimisesta voidaan pitää vain kohtuullisena. Tutkivasta

oppimisesta ja tutkimustaitojen kehityksestä on tehty parempilaatuisiakin tutkimuksia. Lazonderin ja Harmsenin (2016, s. 11) meta-analyysiin sisällytetyissä tutkimuksissa oppilaat joko jaettiin satunnaistetusti kontrolli- ja interventioryhmään, eri ryhmien samanlaiset lähtökohdat vahvistettiin tutkimuksen aluksi tai oppilaiden erot kontrolloitiin pääanalyyseissä. Näin ollen tutkivan oppimisen vaikutuksista oppilaiden tiedonhankintataitoihin on kohtuullista, ellei jopa korkealaatuista, näyttöä.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa tutkivan oppimisen nähdään kehittävän oppilaiden itsenäisyyttä, tieto-, arvostelu- ja toimintakykyä sekä kykyä itsenäiseen oppimiseen (Klafki, 2007, s. 145). Tutkivaa oppimista koskevissa tutkimuksissa on saatu vähintään kohtuullista näyttöä siitä, että opetustapa edistää oppilaiden oppimistuloksia, kriittisen ajattelun valmiuksia ja kykyä tutkimusten tekemiseen. Siten tutkivan oppimisen myönteinen vaikutus oppilaiden tieto- ja arvostelukykyyhin sekä itsenäisen oppimisen taitoihin voidaan vahvistaa alustavasti. Opetustavan yhteydestä oppilaiden toimintakykyyn ei ole näyttöä. Näin ollen tutkiva oppiminen voidaan laskea emansipatoriseksi opetusmenetelmäksi, mutta kaikki Klafkin oletukset sen vaikutuksista eivät ole perusteltuja.

#### **7.4.5 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja sosiaaliset taidot**

Viimeinen emansipatorinen opetustapa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa on yhteistoiminnallinen oppiminen. Siitä on tehty huomattava määrä empiiristä tutkimusta pitkän ajan saatossa. Johnson ja Johnson (2017) tiivistävät tutkimustuloksia Johnsonin ja Johnsonin (1989) meta-analyysin pohjalta seuraavalla tavalla:

**Taulukko 22. Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutukset (Johnson & Johnson, 2017, s. 8).**

Riippuva muuttaja	Yhteistoiminnallisuus vs. kilpailu <sup>1</sup>	Yhteistoiminnallisuus vs. individualistinen oppiminen	Kilpailu vs. individualistinen oppiminen
Kohtuullisen tason tutkimukset			
Oppimistulokset	0,67	0,64	0,30
Sosiaalinen kiinnostus	0,67	0,60	0,08
Sosiaalinen tuki	0,62	0,70	-0,13
Itsetunto	0,58	0,44	-0,23

Riippuva muuttuja	Yhteistoiminnallisuus vs. kilpailu <sup>1</sup>	Yhteistoiminnallisuus vs. individualistinen oppiminen	Kilpailu vs. individualistinen oppiminen
Tehtävään käytetty aika	0,76	1,17	0,64
Asenteet tehtävää kohtaan	0,57	0,42	0,15
Järkeilyn taso	0,93	0,97	0,13
Näkökulman ottaminen	0,61	0,44	-0,13
Korkean tason tutkimukset			
Oppimistulokset	0,88	0,61	0,07
Sosiaalinen kiinnostus	0,82	0,62	0,27
Sosiaalinen tuki	0,83	0,72	-0,13
Itsetunto	0,67	0,45	-0,25

<sup>1</sup> Glassin  $\Delta$

Taulukko ilmaisee tuloksia tutkimuksista, joissa on joko vertailtu yhteistoiminnallista ja kilpailuun perustuvaa oppimista, yhteistoiminnallista ja individualistisista oppimista tai kilpailuun perustuvaa ja individualistisista oppimista. Meta-analyysin mukaan yhteistoiminnallisella oppimisella on myönteisiä vaikutuksia kaikkiin tutkittuihin muuttujiin: esimerkiksi oppimistuloksiin ja empatiaan eli oppilaiden kykyyn samaistua toisen ihmisen näkökulmaan. Efektikoot ovat keskikokoisia tai suuria.

Vaikka Johnson ja Johnson (2017) viittaavat Johnsonin ja Johnsonin (1989) meta-analyysiin, eroavat edellisessä taulukossa mainitut tulokset jonkin verran Johnsonin ja Johnsonin (1989) tutkimuksen löydöksistä. Johnsonin ja Johnsonin (1989, s. 67) katsaustutkimuksessa listataan 47 tutkimusta, joissa verrattiin yhteistoiminnallisen oppimisen ja kilpailuun perustuvan oppimisen vaikutuksia oppilaiden kykyyn omaksua toisen ihmisen näkökulma. Keskiarvoinen efektikoko oli 0,57. Yhteistoiminnallisesta ja individualistisesta oppimisesta oli 12 tutkimusta. Niissä yhteistoiminnallisen oppimisen efektikoko empatiaan oli 0,44. Nämä tulokset eroavat hieman Johnsonin ja Johnsonin (2017) taulukossa mainituista luvuista.

Yhteistoiminnallista oppimista koskevissa tutkimuksissa oppilaat arvottiin kontrolli- ja interventioryhmään tai valittiin niihin ennakkotestien perusteella (Slavin, 1989, s. 52). Nämä tutkimukset ovat siten laadukkaampia kuin esimerkiksi

avoimesta opetuksesta tehdyt tutkimukset. Oppilaiden empatiakykyä koskevien tutkimusten näytön laajuudesta ei ole kuitenkaan helppoa muodostaa tarkkaa kokonaiskuva. Johnson ja Johnson (1989, s. 67, 208–227) mainitsevat nimittäin vain muutamia tutkimuksia, ja niiden luettelointiin liittyy epäselvyyksiä. Siksi oppilaiden empatiakyvyn kehitystä koskevien tutkimusten näyttö voidaan nähdä pelkästään kohtuullisena.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa ei esitetä, mitä kykyjä yhteistoiminnallinen oppiminen edistää. Tutkimuksissa on saatu kohtuullista näyttöä siitä, että opetustyyli kehittää oppilaiden kykyä tarkastella asioita toisten ihmisten kannalta. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa empatiakyky kuuluu itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakkykyihin, ja empatia ymmärretään juuri kykynä omaksua toisen ihmisen näkökulma (ks. Klafki, 2007, s. 63). Empiirinen tutkimus tukee siten didaktisen mallin oletusta siitä, että yhteistoiminnallinen oppiminen on emansipatorinen opetustapa.

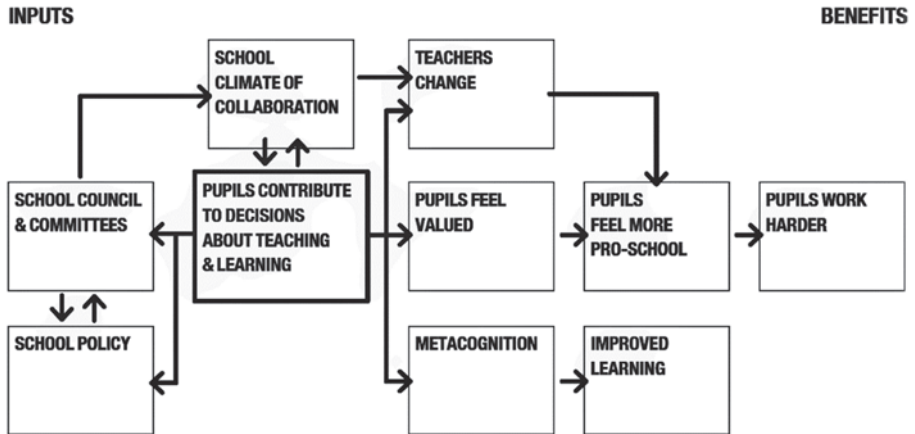
#### ***7.4.6 Opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja opetuksen kritiikki***

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa metaopetus, opetuksen yhteissuunnittelu ja opetuksen kritiikki parantavat opetuksen sivistävyyttä ja kehittävät oppilaiden diskurssikykyä. Näiden oletusten arvioiminen empiirisen tutkimuksen perusteella on haasteellista, koska metaopetuksesta ja opetuksen yhteissuunnittelusta on vaikeaa löytää relevanttia empiiristä tutkimusta. Helpompaa on saada käsiin kirjallisuuskatsauksia oppilaiden osallistumista<sup>101</sup> koskevista tutkimuksista (ks. Davies ym., 2005; Mager & Nowak, 2012; Moilanen, 2020). Tällaisissa metatutkimuksissa on tarkasteltu pääasiassa luokkavaltuustoja, oppilaskuntatoimintaa ja väliaikaisia työryhmiä, kun taas opetuksen yhteissuunnittelua ei ole huomioitu.

---

<sup>101</sup> Oppilaiden osallistumisella tarkoitetaan sitä, että he käyvät dialogia muiden päätöksentekijöiden kanssa ja vaikuttavat koulussa tehtäviin päätöksiin (Davies ym., 2005, s. 11; Mager & Nowak, 2012, s. 40).

Davies ja kollegat (2005, s. 2) esittävät kirjallisuuskatsauksessaan yhteenvedona, että erilaiset oppilaiden osallistumisen keinot voivat edistää oppilaiden kouluviihtyvyyttä, oppimisen omistajuuden kokemusta ja tietoisuutta oppimisprosessista, kommunikaatio- ja kansalaistaitoja, itsetuntoa ja itseluottamusta sekä toimijuutta. Oppilaiden osallistamisen vaikutuksista oppimismotivaatioon ja metakognitioon he esittävät seuraavan kuvion:



**Kuvio 4. Osallistuminen ja oppimismotivaatio (Davies ym., 2005, s. 34).**

Kuviosta käy ilmi, että oppilaiden ottaminen mukaan opetuksesta päättämiseen voi saada aikaan erilaisia ketjuvaikutuksia, jotka johtavat parempaan oppimiseen ja suurempaan vaivannäköön. Kun oppilaat kokevat tulevansa arvostetuiksi ja kehittävät ymmärrystään opetuksesta, työskentelevät he kovemmin.

Myös muissa metatutkimuksissa on tehty vastaavia havaintoja kuin Daviesin ja kollegoiden (2005) katsauksessa. Magerin ja Nowakin (2012) mukaan on olemassa kohtuullista näyttöä siitä, että luokkavaluustot ja oppilaskuntatoiminta edistävät oppilaisissa elämäntaitoja<sup>102</sup>, itseluottamusta sekä demokratia- ja kansalaistaitoja<sup>103</sup>, kun taas näiden osallistumiskeinojen vaikutuksista parempiin oppimistuloksiin on vain heikkoa näyttöä. Tämä tutkimuskatsaus tukee ajatusta siitä, ettei oppilaiden osallistumisen hyötyjä oppimiseen ole todennettu riittävästi,

<sup>102</sup> Elämäntaitoihin kuuluvat muun muassa kommunikaation, yhteistyön, vuorovaikutuksen, kompromissien ja päätösten tekemisen taidot sekä toimijuus ja vastuullisuus (Mager & Nowak, 2012, s. 45).

<sup>103</sup> Demokratia- ja kansalaistaitoja ovat esimerkiksi tieto yhteiskunnasta, ymmärrys poliittisista ja demokraattisista prosesseista, yhteiskunnallinen lukutaito sekä demokraattiset arvot ja taidot kuten kirjanpito ja muiden edustaminen (Mager & Nowak, 2012, s. 46).



kun taas oppilaiden kykyjen kehityksestä on enemmän tutkimusta. Moilasan (2020) narratiivinen kirjallisuuskatsaus luokkavaluustosta on linjassa Daviesin ja kollegoiden (2005) sekä Magerin ja Nowakin (2012) tutkimusten kanssa. Hänen mukaansa luokkavaluustot voivat kehittää oppilaiden sosiaalisia ja kommunikatiivisia kykyjä sekä toimijuutta, minkä lisäksi luokkavaluusto todennäköisesti parantaa kouluviihtyvyyttä ja luokan toimintaa (Moilanen, 2020).

Decin ja Ryanin itsemääräämisteoriaa ja kouluopetusta koskevasta empiirisestä tutkimuksesta saadaan viitteitä siitä, että opetuksen diskursiivinen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa on perusteltua. Howard ja kollegat (2020) tekivät meta-analyysin, jossa selvitettiin oppilaiden motivaation yhteyttä heidän oppimistuloksiinsa, työskentelynsä pitkäjänteisyyteen, hyvinvointiinsa, tavoitesuuntautuneisuuteensa ja minäkäsitykseensä. Tutkimuksessa tarkasteltuja motivaation tyyppejä olivat amotivaatio, ulkoinen motivaatio, sisäistetty motivaatio, tunnistettu motivaatio ja sisäinen motivaatio (Howard ym., 2020, s. 2–3). Amotivaatio on motivaation puuttumista. Ulkoinen motivaatio perustuu palkkioiden saavuttamiseen ja rangaistusten välttämiseen. Sisäistetyn motivaation taustalla on halu välttää syyllisyyttä ja häpeää sekä saavuttaa kunniaa. Tunnistettu motivaatio nojaa koettuihin arvoihin ja merkityksiin. Sisäinen motivaation taustalla on mielihyvän, tyydytyksen ja kiinnostuksen tavoittelu. Meta-analyysin tuloksena on, että itsemääräytyneet motivaation muodot ovat yhteydessä myönteisiin vaikutuksiin ja vierasmääräytyneet motivaation lajit kielteisiin seuraamuksiin (Howard ym., 2020). Tutkimuksen mielenkiintoisinta antia ovat kouluopetukselle esitetyt toimintasuositukset. Tutkijoiden mukaan opettajien tulisi ottaa huomioon oppilaat kokonaisvaltaisina persoonina, mikä tarkoittaa muun muassa valinnan mahdollisuuksien tarjoamista, koulutehtävien perustelua sekä kontrolloivan kielenkäytön ja toiminnan minimoimista (Howard ym., 2020, s. 18). Voidaan siis ajatella, että opetuksen kehittäminen oppilaiden kanssa ja metaopetus luovat edellytyksiä oppimista ja kouluhyvinvointia edistävän sisäisen motivaation muodostumiselle.

Oppilaiden kommunikatiivisten, sosiaalisten ja demokraattisten taitojen kehitystä koulun osallistumiskeinoissa on tutkittu pääasiassa kyselylomake- ja seurantatutkimuksissa. Kokeellisia tai kvasikokeellisia tutkimuksia ei ole tehty. Tutkimusten näyttö on alhaista, koska taustamuuttajat ovat voineet saada aikaan havaitut muutokset. Itsemääräämisteorian pohjalta tehty tutkimus kompensoi jossain määrin näitä puutteita. Meta-analyysissä käytetty data on kuitenkin poikkileikkaus- ja korrelaatiotutkimuksista, minkä vuoksi tutkijat vaativat

laadukkaampaa jatkotutkimusta (Howard ym., 2020, s. 19). Siksi evidenssi metaopetuksen ja opetuksen kritiikin puolesta on kohtuullista.

On olemassa alustavaa näyttöä siitä, että opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja opetuksen kritiikki voivat parantaa opetuksen vaikuttavuutta ja kehittää oppilaiden sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja. Siksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemys opetuksen perustelusta ja suunnittelusta oppilaiden kanssa saa tukea empiirisestä tutkimuksesta. Metaopetus ja oppilaiden osallistumisen keinot voivat auttaa oppilaita ymmärtämään opetusta ja kehittämään sitä perustelluksi, minkä seurauksena he saattavat motivoitua oppimisesta. Keskustellessaan opetuksesta oppilaat saattavat saada tilaisuuksia harjoitella diskurssikykyä.

#### **7.4.7 Demokraattinen sosiaaliskasvatus**

Demokraattinen sosiaaliskasvatus tarkoittaa kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa oppilaiden (ja opettajan) sosiaalisten kokemusten reflektointia ja kriittistä tarkastelua sekä uudenlaisten toimintatapojen harjoittelua. Nykynäkemyksen mukaan sosiaaliskasvatuksen keinoja ovat muun muassa luokkavaltuusto, vertaissovittelu, yhteistoiminnallinen oppiminen, tiimitaitojen, sosiaalisten taitojen ja konfliktinratkaisun harjoittelu, moraaliset diskurssit ja koulutyön oikeudenmukaisuuden pohtiminen. Näistä menetelmistä on olemassa empiiristä tutkimusta.

Durlak ja kollegat (2011) tekivät meta-analyysin oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen tähtäävistä interventioista. Katsaukseen sisällytettiin tutkimuksia interventioista, joissa pyrittiin edistämään aktiivisesti useita sosiaalisia ja emotionaalisia kykyjä, kuten tunteiden tunnistamista, tavoitteiden asettamista, empatiaa, yhteistä ongelmanratkaisua, konfliktinratkaisua ja päätösten tekemistä. Meta-analyysissä selvitettiin interventioiden vaikutuksia oppilaiden taitoihin, asenteisiin, käyttäytymiseen, ongelmien aiheuttamiseen, stressiin ja oppimistuloksiin. Vaikutuksia tarkasteltiin erikseen sen suhteen, mikä taho toteutti intervention. Vaihtoehtoja olivat opettaja, koulun ulkopuolinen henkilö sekä useita eri tahoja. Tutkimuksissa vertailtiin sosiaalisten taitojen opetusta saaneita oppilaita sellaisten luokkien oppilaisiin, joissa tällaista interventiota ei tehty. Meta-analyysin tulokset käyvät ilmi seuraavasta taulukosta (tähdellä merkityt efektit ovat tilastollisesti merkitseviä):

**Taulukko 23. Sosioemotionaalisten taitojen interventioiden vaikutukset (Durlak ym., 2011, s. 413).**

	Vaikutukset <sup>1</sup>					
	Taidot	Asenteet	Käytös	Ongelmat	Stressi	Oppiminen
Ryhmä						
Koko otos	0,57*	0,23*	0,24*	0,22*	0,24*	0,27*
Tutkimusten lukumäärä	68	106	86	112	49	35
Opettajan johtama	0,62*	0,23*	0,26*	0,20*	0,25*	0,34*
Tutkimusten lukumäärä	40	59	59	53	20	10
Koulun ulkopuolisen johtama	0,87*	0,14*	0,23	0,17*	0,21	0,12
Tutkimusten lukumäärä	21	18	11	16	14	3
Useita toteuttajia	0,12	0,23*	0,19	0,26*	0,27*	0,26*
Tutkimusten lukumäärä	7	26	16	43	15	22

<sup>1</sup> Hedgesin g

Taulukosta käy ilmi, että sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen tähtäävillä interventioilla on kohtuullinen vaikutus oppilaiden taitoihin. Efektikoko oppilaiden asenteisiin, käytökseen, ongelmiin, stressiin ja oppimistuloksiin on pieni. Vaikutuksissa on eroja sen suhteen, kuka intervention toteuttaa.

Metatutkimuksissa on saatu myös ristiriitaisia tuloksia. Januaryn ja kollegoiden (2010) meta-analyysissä tarkasteltiin vuosien 1981 ja 2007 välillä tehtyjä tutkimuksia koko luokalle tarkoitettujen sosiaalisten taitojen edistämisen interventioista. Katsaukseen valittiin 28 tutkimusta, joista kaikkiin sisältyy alkujaja/tai lopputesti sekä kontrolliryhmä. Katsauksen mukaan interventiot kehittävät oppilaiden sosiaalisia taitoja, mutta yhteenlaskettu keskiarvoinen efektikoko on pieni ( $d = 0,15$ ). Tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että sosiaalisten taitojen opettaminen on tehokkaampaa varhaislapsuudessa ja -nuoruudessa, minkä lisäksi pitkäkestoiset interventiot ovat vaikuttavimpia (January ym. 2010, s. 251). Tulokset poikkeavat siis suuresti Durlakin ja kollegoiden (2011) meta-analyysistä. Syynä tähän voivat olla tutkimusten toisistaan poikkeavat aineistonhaun strategiat. Durlak ja kollegat (2011) hyödynsivät 18:aa hakusanaa, kun taas Januaryn ja kollegoiden

tutkimuksessa niitä oli vain 4. Ensimmäiseksi mainitussa katsauksessa tarkasteltiin 213:a tutkimusta ja jälkimmäisenä mainitussa 28:aa.

Moilasen (2020) narratiivinen kirjallisuuskatsaus antaa viitteitä siitä, että luokkavaluusto kehittää oppilaiden sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja, kuten empatiaa, kykyä ilmaista ja perustella omia näkemyksiä sekä kuunnella toisia. Tulokset ovat linjassa muiden oppilaiden osallistumista koskevien tutkimusten kanssa. Myös Davies ja kollegat (2005) sekä Mager ja Nowak (2012) havaitsivat, että oppilaiden osallistaminen voi kehittää oppilaiden sosiaalisia ja kommunikatiivisia kykyjä. Oppilaiden keskinäisten riitojen käsittely luokkavaluustossa voi kuitenkin olla useille oppilaille epämiellyttävää, minkä vuoksi ne voi olla järkevämpää siirtää vertaissovittelijoiden ratkaistavaksi (Moilanen, 2020). Tällöin luokkavaluustossa käsitellään useampien oppilaiden välisiä ongelmia.

Burrell ja kollegat (2003) tekivät meta-analyysin 1980- ja 1990-lukujen tutkimuksista vertaissovittelusta. He selvittivät, kuinka vertaissovittelu ja sen opettaminen vaikuttavat sovittelijaoppilaisiin ja koulun toimintaan. Vertaissovittelulla viitataan käytänteisiin, joissa oppilaat ratkaisevat koulutettujen sovittelijoiden avulla keskinäisiä ongelmiaan ja konfliktejaan. Meta-analyysin tulokset käyvät ilmi seuraavasta taulukosta:

**Taulukko 24. Vertaissovittelun vaikutukset (Burrell ym., 2003, s. 18).**

Muuttuja	Efektikoko <sup>1</sup>
Oppilaiden kokemus koulun ilmapiiristä	0,44
Koulun henkilökunnan havainto konflikteista koulussa	-0,10
Koulun asiakirjat kiusaamisesta ja rangaistuksista	-0,29
Tieto vertaissovittelusta	0,53
Oppilaiden kyky soveltaa konfliktinratkaisun vaiheita	-0,50
Oppilaiden konfliktinratkaisustrategiat	0,41
Oppilaiden käsitys konflikteista (myönteinen vai kielteinen)	0,34
Oppilaiden oppimistulokset	0,40
Oppilaiden itsetunto	0,11

<sup>1</sup> korrelaatiokerroin

Vertaissovittelu näyttää vähentävän oppilaiden välisiä ongelmia, ratkaisevan oppilaiden välisiä riitoja tyydyttävästi sekä kehittävän vertaissovittelijoiden kykyä ratkaista konflikteja. Efektikoot ovat tutkimuksessa pieniä tai keskisuuria.

Kuinka vahvaa on näyttö sosiaalikasvatuksen myönteisten vaikutusten puolesta? Durlak ja kollegat (2011, s. 412) esittävät katsauksessaan, että 47

prosenttia tutkimuksista ovat koeryhmiltään satunnaistettuja, 76 prosenttia mittareiltaan reliaabeleja ja 51 prosenttia mittareiltaan valideja. Vaikutuksia mitattiin teettämällä kyselyitä ja testejä lapsille, vanhemmilla tai opettajille, oppilaiden käytöstä observoimalla ja tarkastelemalla koulun kirjanpitoa käytöshäiriöistä. Siten meta-analyysin näyttö on kohtuullista tai jopa korkealaatuista. Daviesin ja kollegoiden (2005), Magerin ja Nowakin (2012) sekä Moilasan (2020) katsaustutkimuksessa tarkastellut tutkimukset ovat kysely-, haastattelu- ja seuranta tutkimuksia. Kokeelliset tai kvasikokeelliset tutkimusasetelmat puuttuvat. Näyttö on siksi heikkolaatuista. Johnsonin ja Johnsonin (1996) mukaan vertaissovittelua koskeviin tutkimuksiin liittyy useita metodologisia ongelmia: satunnaistetut tutkimusasetelmat ja oppilaiden käytöksen mittaaminen puuttuvat, ja muuttujia operationalisoidaan pääasiassa oppilaiden omiin ilmoituksiin nojaten (Johnson & Johnson, 1996, s. 495–496). Näyttö on siis heikkoa tai kohtuullista.

Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan näkemys demokraattisesta sosiaalikasvatuksesta voi olla perusteltu, mutta näyttö ei ole kauttaaltaan erityisen vahvaa. Yleisellä tasolla oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen tähtäävistä interventioista on vähintäänkin kohtuullista näyttöä, kun taas luokkavaltuuston ja vertaissovittelun positiivisista vaikutuksista saatu näyttö on heikkotasoisia. Tutkimukset tukevat ajatusta siitä, että sosiaalikasvatuksen menetelmät edistävät oppilaiden kommunikatiivisten ja sosiaalisten taitojen oppimista. Mahdollisena ongelmana kuitenkin on, ettei demokraattinen sosiaalikasvatus merkitse välttämättä kokonaan samaa asiaa kuin sosiaalisten taitojen opettaminen empiirisissä tutkimuksissa.



## 8 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa teen yhteenvetoa tutkimukseni päätuloksista. Luvussa myös arvioin tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi esitän suosituksia jatkotutkimukselle ja kouluopetuksen kehittämiseen.

### 8.1 Tutkimuksen tulokset

Kuvaan seuraavaksi tiivistetysti kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan taustaa, klassisten sivistysteorioiden merkitystä didaktiselle mallille, kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan sivistysideaalia, kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja Klafkin mallia emansipatorisesta opetuksesta. Esittelen myös käsitystäni kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan heikkouksista ja vahvuuksista sekä mahdollisuuksista kehittää didaktista mallia.

#### 8.1.1 Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan tausta

Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka edustaa mannermaista henkítieteellis-kriittistä kasvatustiedettä. Henkítieteellis-kriittisen kasvatustieteen käsitteellä viitataan siihen, että kriittinen pedagogiikka syntyi Euroopassa henkítieteellisen pedagogiikan itsekritiikkinä. Henkítieteellisen pedagogiikan edustajat, kuten Klafki ja Mollenhauer, alkoivat kritisoida henkítieteellistä pedagogiikkaa yhteiskunnallisen tiedostamisen puutteesta ja kehittää kasvatustiedettä kriittisenä yhteiskuntatieteenä Frankfurtin koulun kriittisen teorian avulla. Siksi kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta voidaan tunnistaa henkítieteellisen pedagogiikan sekä kriittisen teorian ja kasvatustieteen vaikutushistoriaa.

Henkítieteellisestä pedagogiikasta kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan on omaksuttu useita lähtökohtia: opetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden sivistystä; sivistysideaalin sisältö tulisi tulkita aina historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa; kouluopetuksen sivistysideaalissa olisi huomioitava yhteiskunnalliset haasteet; sivistys on kategoriaalista sivistystä, joka pitää sisällään materiaalisen ja formaalisen ulottuvuuden; sivistävässä opetuksessa huomioidaan oppilaiden menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus; opettajan tehtävänä on välittää oppilaille kulttuuria siten, että opetuksen sisällöt edistävät heidän täysi-ikäisyyttään; opetuksen päämäärät ja sisällöt ovat ensisijaisessa asemassa verrattuna opetusmetodeihin; opetuksen sisällöt eivät kuvaa pienoiskoossa tieteenalojen sisältöjä, vaan ne valitaan didaktisesta näkökulmasta.

Klafki on omaksunut kriittisen teorian ja pedagogiikan tutkimuksesta useita ajatuksia kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaansa: yksilön mahdollisuudet vapaaseen ja inhimilliseen elämään riippuvat yhteiskunnan rakenteesta; yhteiskunnat ovat epätäydellisiä ja ristiriitaisia; kasvatuksen tehtävänä on edistää oppilaiden emansipaatiota; emansipaatio merkitsee yksilön itsenäisyyden vahvistumisen lisäksi humanin ja demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen aikaansaamista; autonominen ihminen on diskurssikykyinen; yhteiskunnan muuttaminen tapahtuu kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa; emansipaatiota voidaan edistää opetuksen menetelmien, sisältöjen ja käytänteiden lisäksi poliittisen kasvatuksen ja sosiaaliskasvatuksen avulla; vallan ja konfliktien analyysi on keskeisessä roolissa kriittisessä poliittisessä kasvatuksessa; oppilailta tulisi edellyttää itsemääräämistä ja osallistumista koulun arjessa avoimen opetuksen ja opetuksen yhteissuunnittelun muodossa.

### **8.1.2 Klassiset sivistysteoriat ja kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka**

Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa päivitetään klassisten sivistysteorioiden ajatuksia nykypäivään. Vaikka klassiset sivistysteoriat ovat henkítieteellisten ja kriittisten sivistysteorioiden taustalla, arvioi ja kehittää Klafki niitä eksplisiittisesti kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa koskevassa pääteoksessaan *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: ZeitgemäÙe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Klafkin mukaan klassisista sivistysteorioista voidaan tunnistaa seuraavia periaatteita, joita useammat sivistysteoretikot korostavat: sivistys merkitsee kasvua autonomiaan, ja sivistys on oman itsen muokkaamista itsenäisellä tavalla; sivistysprosessissa ihminen omaksuu ja arvioi kulttuuria; sivistys on ihmiskunnan historiallinen kehitysprosessi; sivistysprosessissa ihminen omaksuu kulttuuria yksilöllisellä tavalla; sosiaaliset suhteet ovat sivistäviä; sivistykseen kuuluu kolonialismin, orjuuden ja sotien kritiikki sekä utopia kansojen välisestä rauhanomaisesta vuorovaikutuksesta; sivistys on kognitiivisten, moraalisten, esteettisten ja praktisten kykyjen monipuolista kehitystä; sivistys mahdollistaa julkisen yhteiskuntakritiikin ja yhteiskunnan kehittämisen nykyistä humanimmaksi.

Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa klassisia sivistysteorioita arvioidaan kriittisen teorian ja sivistysteorian näkökulmasta. Klassisten sivistysteorioiden puutteena on Klafkin mukaan se, ettei niissä huomioida riittävästi yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Hän ehdottaa, että sivistykseen tulisi liittyä kyky yhteiskunnallisen demokratisaation edistämiseen sekä polttavien globaalien ongelmien



ratkaisemiseen. Nämä kehitysehdotukset perustuvat kriittisen teorian ja kasvatustieteen lähtökohdille. Niiden mukaan ihmiset elävät epätäydellisessä ja ristiriitaisessa yhteiskunnassa, ja heidän elämänmahdollisuuksiaan rajoittavat yhteiskunnalliset rakenteet. Koska kasvatuksen tehtävänä on edistää oppilaiden vapautta ja hyvää elämää, tulisi koulun sivistysideaaliiin sisällyttää yhteiskuntakriittinen poliittinen tietoisuus.

### **8.1.3 Kriittis-konstruktivisen didaktiikan sivistysideali**

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa sivistys on kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Itsemäärääminen merkitsee kykyä itsenäiseen, kriittiseen ja reflektiiviseen ajatteluun sekä itsenäiseen toimintaan. Osallistuminen on yhteiskunnallisten vaikutuskeinojen hyödyntämistä kommunikaatiossa muiden ihmisten kanssa. Solidaarisuus merkitsee demokraattisten oikeuksien vastuullista käyttämistä sekä heikossa asemassa olevien ja sorrettujen ihmisten auttamista. Itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakkykyjä ovat kriittisyys, itseluottamus, empatia, turhautumisen sietokyky, vastuullisuus, rationaalinen diskurssikyky, kyky edustaa omaa kantaa ja muuttaa sitä parempien perusteiden avulla, kehittynyt tunne-elämä ja toimintakyky sekä kyky yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden sekä niiden taustatekijöiden reflektioon.

Sivistys on – kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen – yleissivistystä kolmessa eri merkityksessä: sivistyksenä kaikille, sivistyksenä yleisen mediumissa sekä sivistyksenä intressien ja kykyjen monipuolisena kehityksenä. Sivistys kaikille viittaa siihen, että jokaisella ihmisellä on oikeus kehittää itseään – ennen kaikkea kykyään itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Sivistys yleisen mediumissa merkitsee, että sivistys on kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen ajanjaksollemme tyypillisten avainongelmien kontekstissa. Sivistys intressien ja kykyjen monipuolisena kehityksenä lisää tähän, että sivistys on laajaa itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskykyä inhimillisen kulttuurin alueilla. Siten kriittis-konstruktivisen didaktiikan tavoitteena ei ole edistää pelkästään oppilaiden kykyä ottaa osaa globaaleiden yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen itsenäisesti, aktiivisesti ja toiset ihmiset huomioiden. Lisäksi kouluopetuksen päämääränä on kasvattaa oppilaista laajasti sivistyneitä kansalaisia, jotka kykenevät arvioimaan tietoa kriittisesti, reflektoimaan omaa ajatteluaan, kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa, tunnistamaan ja ratkaisemaan ristiriitoja, hahmottamaan

maailman muuttamisen mahdollisuuksia sekä toimimaan asettamiensa tavoitteiden edistämiseksi kulttuurin, tiedon ja yhteiskunnan eri alueilla.

### **8.1.4 Kategoriaalinen sivistys ja sen seuraukset kouluopetukselle**

Klafki ymmärtää sivistyksen kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kategoriaalisenä sivistyksenä. Kategoriaalisen sivistyksen teorian käytännöllisenä tarkoituksena on ratkaista koulussa opetettavissa olevien sisältöjen paljouden ongelma, ja sen teoreettisena päämääränä on yhdistää dialektisesti materiaaliset ja formaaliset sivistysteoriat. Kategoriaalisen sivistyksen teorian mukaan sivistys on fyysisen ja kulttuurisen todellisuuden yleisiä periaatteita edustavien sisältöjen omaksumista (materiaalinen ulottuvuus) sekä ihmisen kykyjen kehitystä erilaisissa konteksteissa (formaalinen ulottuvuus). Sivistystapahtumassa ihminen oppii ymmärtämään syvällisesti jotakin materiaalista kulttuurisisältöä, josta tulee hänelle formaalinen ajattelun ja toiminnan väline.

Kategoriat merkitsevät kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa psykologisesti ja antropologisesti välttämättömiä mentaalisia välineitä, joiden avulla ihminen jäsentää todellisuutta yleisiin piirteisiin, suhteisiin, lakeihin, rakenteisiin ja säännönmukaisuuksiin. Klafkin kategoriat eroavat Kantin kategorioista. Kantille kategoriat ovat epähistoriallisia ymmärryksen työkaluja, joiden avulla jäsennetään kaoottista aistidataa. Klafkin sivistysteoriassa kategoriat ymmärretään henkityieteellisessä viitekehyksessä. Kategoriat ovat siis historiallisen muutoksen alaisia, käytännöllisiä ja ilmiöissä itsessään läsnä olevia periaatteita. Niiden funktiona on auttaa ihmistä ymmärtämään maailmaa ja toimimaan maailmassa. Kategorioiden pätevyys on pragmaattinen kysymys: mikäli ne auttavat ihmistä saavuttamaan käytännöllisiä päämääriään, ovat ne päteviä. Käytännöllisen elämän pienemmät ja suuremmat kriisit voivat kyseenalaistaa kategorioiden pätevyyden.

Kategoriaalisen sivistyksen teoriasta seuraa, että opetuksen sisältöjen tulisi olla oppilaille yhtä aikaa subjektiivisesti ja objektiivisesti relevantteja. Toisin sanottuna oppilaiden olisi voitava kokea sisällöt tärkeiksi itselleen, minkä lisäksi niiden tulisi kehittää heidän tieto-, arvostelu-, toiminta- ja empatiakykyään nykyhetken ja tulevaisuuden maailmassa. Oppisisältöjen subjektiivista relevanssia jäsennetään kategoriaalisen sivistyksen teoriassa niin, että opetuksen sisältöjen olisi liityttävä oppilaiden omaan menneisyyteen, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Tällä viitataan ensinnäkin siihen, että oppilaiden pitäisi voida ymmärtää, millä tavalla historialliset sisällöt auttavat heitä ymmärtämään omaa kokemustaan nykyhetkestä. Toiseksi sisältöjen olisi liityttävä oppilaiden kokemuksiin ja intresseihin. Kolmanneksi

oppilaiden tulisi kyetä ymmärtämään itse, miksi sisällöt ovat relevantteja heidän tulevaisuutensa kannalta. Sisältöjen objektiivinen merkitys tarkoittaa sitä, että ne auttavat oppilaita ymmärtämään fyysistä ja kulttuurista todellisuutta yleisellä tasolla. Toisin sanottuna sisältöjen olisi avattava oppilaille fyysisen ja kulttuurisen todellisuuden yleisiä ominaisuuksia sekä kehitettävä heidän kykyään itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Kategoriaalisesti sivistävien opetuksen sisältöjen muotoja ovat eksemplaarinen, tyypillinen, klassinen, representatiivinen, yksinkertaiset tavoitemuodot ja yksinkertaiset esteettiset muodot.

Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa kouluopetus perustuu oppilaiden itsenäiseen ajatteluun ja sisältöjen syvälliseen ymmärtämiseen. Opetuksessa oppilaita autetaan ymmärtämään virheellisiä käsityksiään, herätetään heissä kysymyksiä ja ohjataan heitä vastaamaan näihin kysymyksiin mahdollisimman itsenäisesti. Opettaja ei siis selitä oppilaille asioiden tilaa, vaan hän auttaa heitä ymmärtämään niitä itse. Tässä mielessä opetus on sokraattista. Opetuksen lähtökohtana on sisällön taustalla oleva käytännöllinen ongelma tai kysymys siitä, mihin sisällön sisäinen logiikka perustuu. Oppilaiden kanssa tarkastellaan muutamia konkreettisia esimerkkejä yleisistä periaatteista. Opettaja ohjaa oppilaiden havainnointia ja ajattelua auttaen heitä käsittämään opetuksen sisällön sisäisen logiikan. Oppilaat saavuttavat näin hypoteettisen kategorian eli alustavan ymmärryksen yleisestä periaatteesta, joka auttaa maailman ymmärtämisessä ja maailmassa toimimisessa. Seuraavaksi hypoteettista kategoriaa harjoitellaan ja sovelletaan uusissa konteksteissa. Kun oppilaat oivaltavat, millä tavalla yleistä periaatetta käytetään ja miten se tekee todellisuuden ymmärrettäväksi ja lähestyttäväksi, saavuttavat he varsinaisen kategorian. Tämän seurauksena opetuksesta tulee materiaalisesti ja formaalisesti sivistävää sekä oppilaiden itsenäisen ajattelun ja toiminnan taitoja kehittävä.

### **8.1.5 Emansipatorinen opetus**

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa kouluopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden emansipaatiota. Didaktisessa mallissa emansipaatio ymmärretään negatiivisesti määriteltynä vapautumisena pakoista ja ei-oikeutetusta herruudesta, kun taas positiivisessa mielessä emansipaatio on vapautumista itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Didaktisen mallin käsitys emansipaatiosta perustuu ajatukselle siitä, että yksilön mahdollisuudet onnelliseen ja vapaaseen elämään riippuvat yhteiskunnan rakenteesta. Esimerkiksi turvaton kasvuympäristö,

riittämättömät materiaalsen elämän ehdot, syrjintä, puuttuvat kouluttautumisen mahdollisuudet, perusoikeuksien rajoittaminen, autoritaariset instituutiot, epädemokraattinen poliittinen järjestelmä, turvattomuus, näköalattomuus, suorituspaineet, sodat sekä epäterveet roolit ja normit estävät inhimillistä elämää. Siksi oppilaita tulisi kasvattaa koulussa itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen.

Kriittis-konstruktiiivinen didaktiikka sisältää mallin emansipatorisesta opetuksesta, joka kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää, arvioida ja muuttaa yhteiskunnallista todellisuutta. Tämän mallin mukaan opetuksen teemat, menetelmät ja periaatteet sekä sosiaaliskasvatuksen keinot tulisi valita siten, että ne kehittävät emansipaatiolle relevantteja taitoja. Opetuksen teemat ovat emansipatorisia, mikäli ne liittyvät itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuden osakkyihin eri tiedonaloilla. Esimerkiksi poliittisten konfliktien ja valtarakenteiden tematisoiminen on emansipatorista, koska itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn eräs osatekijä on kyky yhteiskunnallisten valta- ja intressisuhteiden sekä niiden taustatekijöiden reflektioon. Opetuksen menetelmien ja lähestymistapojen osalta oppilaiden emansipaation edistämiseen soveltuvat avoin opetus, tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja oppilaiden osallistumisen keinot. Demokraattisessa sosiaaliskasvatuksessa on kyse oppilaiden sosiaalisten kokemusten reflektioimisesta sekä uusien ajattelu- ja toimintatapojen harjoittelusta.

Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat ensisijaisessa asemassa verrattuna opetuksen menetelmiin ja lähestymistapoihin. Toisin sanottuna oppilaiden emansipaatiota tulisi edistää ennen kaikkea välittämällä heille yleisiä oivalluksia, joita itsemäärääminen, osallistuminen ja solidaarisuus edellyttävät nykyhetken ja tulevaisuuden maailmassa. Tämän ajatuksen taustalla on henkityhteölliselle didaktiikalle tyypillinen oppisisältöjen merkityksen korostaminen. Henkityhteöllisen didaktiikan tehtävänä on tarjota opettajille välineitä tehdä itsenäisiä päätöksiä opetuksen sisällöistä, mikä pätee myös kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan.

Kehitin väitöskirjassa kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan mallia kouluopetuksesta. Konkretisoin didaktiikan kirjallisuuden avulla, millaista emansipatorinen kouluopetus voisi olla käytännössä. Avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät sopivat hyvin yhteen kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan emansipatoristen opetusmenetelmien lähtökohtien kanssa. Peschelin (2012a) avoimen opetuksen teoriasta saadaan käsitys siitä, mitä avoimen opetuksen työtavat ovat. Morgenthau (2008, s. 68–73)

ja Meyer (2003b, s. 339–341) esittävät ideoita siitä, kuinka avointa opetusta voitaisiin toteuttaa alakoulussa. Kaiken kouluopetuksen ei tulisi olla välttämättä avointa, vaan opettajaohitoisen opetuksen rinnalla voidaan hyödyntää esimerkiksi viikkosuunnitelmaopetusta, vapaata työtä, työpajaopetusta ja projekteja. Tutkivan oppimisen kirjallisuudesta (Neber, 2010) käy ilmi, että opetus on kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa lähtökohtaisesti tutkivaa. Eksemplaarisen opetuksen rinnalla voidaan kuitenkin hyödyntää muita tutkivan oppimisen menetelmiä oppilaiden tutkimustaitojen ja kriittisen ajattelun taitojen kehittämiseksi (Wenning, 2005). Jotta oppilaat oppisivat koulussa myös sosiaalisia taitoja ja yhteistyötä, tarvitaan yhteistoiminnallista oppimista. Kagan ja Kagan (2009) esittelevät suuren määrän erilaisia yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä, jotka sopivat tähän tarkoitukseen.

Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan ajatusta opetuksen perustelusta ja suunnittelusta oppilaiden kanssa voidaan täsmentää samalla tavalla kuin sen mallia emansipatorisen opetuksen menetelmistä. Schulzin (1996) sekä Kansasen ja Uusikylän (1981) opetuksen yhteissuunnittelun mallit tarjoavat opettajille tietoa siitä, kuinka opetusta voidaan suunnitella oppilaiden kanssa. Hilgerin (1980) sekä Hiller-Kettererin ja Hillerin (1974) näkemykset metaopetuksesta konkretisoivat erilaisia opetusta koskevan opetuksen muotoja. Oppilaiden osallistumisen keinoista esimerkiksi oppilaskuntatoiminta, luokkavaluusto ja väliaikaiset työryhmät edistävät oppilaiden mahdollisuuksia kritisoida kouluopetusta (ks. Heikkinen & Karhuvirta, 2010; Moilanen, 2019).

Demokraattisen sosiaaliskasvatuksen mallin täsmentäminen on haastavaa, koska koulun sosiaalisesta kasvatuksesta on olemassa toisistaan poikkeavia näkemyksiä. Kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kanssa eivät sovi yhteen mallit, joissa sosiaalinen oppiminen tähtää vain asianmukaiseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Sen sijaan tavoitteena tulisi olla myös poliittis-yhteiskunnallisten kykyjen kehitys. Nykyisistä sosiaalisen kasvatuksen menetelmistä ainakin luokkavaluusto, ryhmätaitojen, sosiaalisten taitojen ja konfliktinratkaisun taitojen harjoittelu, monikulttuuriset projektit, osallistumisprojektit, itsetietoisuuden kehittäminen, väkivallan ehkäisemisen projektit, kansalaisrohkeuden työpajat, palveluoppiminen sekä kummi- ja mentorointitoiminta sopivat yhteen kriittis-konstruktiiivisen didaktiikan kanssa (ks. Klein, 2011, s. 16). Klafkin mainitsemista solidaarisuuteen kasvattamisen keinoista leipää kolmannelle maailmalle -toiminta, jalkapallon pelaaminen turvapaikanhakijoiden kanssa, kolmannen maailman pedagogiikka ja rauhankasvatus voisivat merkitä demokraattista sosiaaliskasvatusta.

### 8.1.6 Kategoriaalisen sivistyksen teorian pätevyys

Kategoriaalisen sivistyksen teoriaa ja siihen nojaavaa eksemplaarisen opetuksen mallia on kritisoitu kasvatustieteessä useista erilaisista näkökulmista: kategoriat ovat epähistoriallisia; kategoriaalisen sivistyksen teorian käsitys todellisuudesta on liian staattinen; Klafki ei selvennä, miten oppilaat saavuttavat ymmärryksen yleisistä periaatteista; oppilaat eivät omaksu eksemplarisessa opetuksessa eri konteksteissa hyödynnettävissä olevaa tietoa; kategoriaalinen opetus välittää oppilaille ymmärrystä siitä, että maailma tunnetaan jo. Nämä kritiikit eivät ole täysin ongelmattomia. Kategoriaalinen sivistys on kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa historiallista, ja kategorioiden pätevyys on luonteeltaan pragmaattinen kysymys. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa myös mallinnetaan, kuinka oppilaat omaksuvat tietoa, jota he voivat käyttää eri konteksteissa. On kuviteltavissa, että eksemplaarinen opetus välittää oppilaille käsitystä jo tunnetusta maailmasta, mutta tätä kritiikkiä ei ole perusteltu empiiristen tutkimusten avulla. Eksemplaarisen opetuksen rinnalla voidaan myös hyödyntää opetusmenetelmiä, joissa oppilaat rakentavat itse omaa tietoa.

Eksemplaarisen opetuksen mallia voidaan perustella empiirisestä näkökulmasta. National Research Council (1999, 2005, 2018) esittää *How people learn* -teoksissaan, että opetuksessa tulisi opiskella lukuisten yksittäisten tietojen sijasta pelkästään eri tiedonalojen keskeisimpiä periaatteita riittävien konkreettisten esimerkkien avulla. Tällainen opetustapa mahdollistaa heidän mukaansa syvällisen ja käyttökelpoisen tiedon omaksumisen. Tämä toimintasuositus vastaa eksemplaarisen opetuksen mallia, jossa oppilaiden kanssa tutkitaan muutamia esimerkkejä yleisistä periaatteista. Siten eksemplaarinen opetus näyttäisi johtavan laadukkaaseen oppimiseen. Transfer-tutkimuksen avulla voidaan täsmentää, millä tavalla yksittäisiä esimerkkejä tulisi käsitellä, jotta oppilaat oppisivat soveltamaan tietoa erilaisissa konteksteissa. Eräs vaihtoehto on kahden samaa yleistä periaatetta edustavan esimerkin vertaaminen (ks. Alfieri ym., 2013).

Kategoriaalisen sivistyksen teorialle on esitetty vaihtoehtona sellainen teoria, jossa sivistys perustuu yksittäisiin ilmiöihin perehtymiseen. Tällainen ”sivistys periferiasta” ei näytä nauttivan suurta kannatusta uusimmassa sivistysteoreettisessa tutkimuksessa. Nykyisissä sivistysprosessin rekonstruktioissa (Koller, 2012; Rucker, 2014) ajatellaan edelleen, että sivistys on yleisten periaatteiden omaksumista. Sivistys nähdään itsenäisenä itse- ja maailmasuhteen uudistamisena, jossa ihminen määrittää itsenäisesti tapaansa ajatella ja toimia maailmassa. Yleisten periaatteiden välttämättömyyttä sivistykselle voidaan perustella siten, etteivät

yksittäiset tiedot, taidot ja valmiudet muuta sitä, miten ihminen elää. Jos ihminen toimii rationaalisesti ja vastuullisesti jossakin partikulaarisessa tilanteessa, ei tämä tee hänestä sivistynyttä, vaan sivistyksestä voidaan puhua vasta, kun ihmisen ajattelusta ja toiminnasta voidaan tunnistaa yleisiä taipumuksia. Niitä muodostuu vain yleisiä periaatteita omaksumalla. Siksi Klafkin ajatus sivistyksestä yleisten periaatteiden omaksumisena näyttäisi olevan perusteltu.

Henkitieteellisen sivistysteorian mukaan sivistys on kulttuurin produktiivista omaksumista eli sen uudelleen aktivoimista, muokkaamista ja kehittämistä. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa mallinnetaan, millä tavalla oppilaat voivat aktivoida uudelleen kulttuurisia merkityksiä: kun opetuksessa lähdetään liikkeelle sisältöjen taustalla olevista ongelmista, oppivat oppilaat ymmärtämään, mihin sisältöjä tarvitaan. Näin he aktivoivat menneiden kulttuurisisältöjen merkitystä uudestaan nykyhetkessä. Kategoriaalisen sivistyksen teoriassa ei kuitenkaan kuvata riittävästi, miten opetus voi tukea oppilaiden mahdollisuuksia muokata ja kehittää kulttuuria. Uudemmasta sivistysteoreettisesta tutkimuksesta voidaan löytää ratkaisu tähän ongelmaan. Rucker (2020) ehdottaa, että oppilaiden kanssa tulisi arvioida opetun tiedon pätevyyttä, oletuksia ja relevanssia. Tämä ajatus sopii yhteen kategoriaalisen sivistyksen teorian kanssa. Yleisten periaatteiden opettamisen jälkeen niitä tulisi siis arvioida oppilaiden kanssa. Arvioinnin tulokset jäävät avoimiksi, jolloin oppilaille on tilaisuuksia kulttuurin uudistamiseen. Tämän uudistuksen seurauksena praktisia diskursseja ei käydä oppilaiden kanssa pelkästään opetuksen suunnittelussa vaan myös itse opetus- ja oppimisprosessissa.

### ***8.1.7 Emansipatorisen opetuksen mallin vahvuudet ja heikkoudet***

Emansipatorista pedagogiikkaa on kritisoitu kasvatustieteessä suhteellisen johdonmukaisesti. Sen pääkritiikki on, ettei emansipaatioon tähtäävä opetus edistä oppilaiden vapautta ja itsenäisyyttä, vaan siinä sitoutetaan heidät valmiiseen käsitykseen yhteiskunnan nykytilasta ja ihanteellisesta yhteiskunnasta. Siksi emansipatorinen pedagogiikka voi olla vähintäänkin yksipuolista, ellei jopa indoktrinaatiota. Emansipatorisen pedagogiikan kriitikot ovat esittäneet tästä argumentista erilaisia muotoiluja. Ne ovat oikeutettuja siinä merkityksessä, että emansipatorisen pedagogiikan tulisi olla yhteensopivaa itsemääräämisen periaatteen kanssa. Huoli opetuksen yksipuolisuudesta ja indoktrinaatiosta on siis aiheellinen, vaikkei kritiikkiä hyväksyttäisikään ilman sen huolellista arvioimista.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan päämäärät ovat indoktrinaatiokriittiset, koska opetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen eli

omien näkemysten ja arvioiden muodostamiseen sekä niiden perusteella toimimiseen. Didaktisen mallin suosituksista kouluopetuksen järjestämiselle voidaan tunnistaa indoktrinaatiokriittisiä ja mahdollisesti indoktrinaatioon johtavia osia. Ristiriitaisen yhteiskunnallisen todellisuuden valottaminen eri puoliltaan ja metaopetus vievät opetusta indoktrinaatiokriittiseen suuntaan. Yhteiskunnan reaali-tilan tarkastelu kriittisesti perustuslain näkökulmasta voi merkitä indoktrinaatiota, mikäli oppilaiden kanssa ei käsitellä erilaisia tulkintoja siitä, kuinka perustuslakia voidaan tulkita.

Yhteiskunnan reaali-tilan arvioimisesta perustuslain näkökulmasta voi olla syytä luopua, koska tällaisen internaalisen yhteiskuntakritiikin lähtökohdat saattavat olla ongelmalliset. Ei ole nimittäin selvää, kuinka yhteiskunnan perustuslakia tulisi tulkita. Kuka saa määrittää, mitkä ovat yhteiskunnan arvioimisen kriteerit? Jos opetuksessa otetaan annettuna tietyt tulkinnat, välitetään oppilaille yksipuolista ymmärrystä perustuslaista. Jos taas oppilaille havainnollistetaan useampia tulkintoja, tulisi heille perustella, miksi juuri tietyt niistä soveltuvat yhteiskuntakritiikin lähtökohdaksi. Kriittis-konstruktivinen didaktiikka ei tarjoa vastauksia tähän haasteeseen. Jaeggin immanentin kritiikin käsite saattaisi ratkaista tämän ongelman, koska siinä kritiikin normit kumpuavat kritisoiduista käytänteistä itsestään. Kriittisen pedagogiikan perinteessä ei ole kuitenkaan kehitetty vielä riittävän konkreettista mallia immanentista yhteiskuntakritiikistä, jotta sitä voitaisiin arvioida indoktrinaation teorian kannalta. Jää siis epäselväksi, kykeneekö immanentti kritiikki välttämään internaalisen kritiikin ongelmia. Ruckerin (2020) pohjalta voidaan silti esittää, että oppilaiden kanssa tulisi arvioida kriittisesti, ovatko heille opetetut yhteiskuntakritiikin normit päteviä. Tämän vaihtoehdon kanssa sopii hyvin yhteen vaihtoehtoisten normien esittely.

Useita emansipatorisen pedagogiikan suosituksia kriittisestä poliittisesta kasvatuksesta on mahdollista soveltaa käytännössä ilman, että opetus on indoktrinaatiota. Tällaisiin opetustapoihin kuuluvat poliittiset ongelma-, konfliktija valta-analysit. Esimerkiksi globaaleja yhteiskunnallisia ongelmia voidaan tutkia niin, että oppilaat perehtyvät ongelmien rakenteeseen ja historiaan, mutta myös jo kehitettyihin ratkaisuihin sekä niiden taustalla oleviin poliittisiin intresseihin ja näkemyksiin. Yhteiskunnallisten ongelmien tarkastelun ohessa oppilaiden kanssa tulisi kuitenkin keskustella metaopetuksen muodossa myös siitä, mitkä yhteiskunnalliset ongelmat ovat kaikkein polttavimpia ja siten tutkimisen arvoisia. Oppilaiden kanssa olisi hyvä perehtyä samalla erilaisten ryhmien



käsityksiin yhteiskunnallisista ongelmista ja siihen, miksi he pitävät juuri tiettyjä ongelmia keskeisimpinä.

Kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisista opetuksen menetelmistä ja käytänteistä näyttäisi olevan perusteltu kriittisen pedagogiikan lähtökohtien näkökulmasta. Avoimen opetuksen, tutkivan oppimisen, yhteistoiminnallisen oppimisen, opetuksen yhteissuunnittelun, metaopetuksen ja oppilaiden osallistumisen tapojen integroiminen emansipatoristen sisältöjen opetukseen on siis mielekäästä. Jos opetus on täysin avointa, jää epäselväksi, kuinka oppilaat voivat omaksua yhteiskunnan ymmärtämisessä, arvioimisessa ja muuttamisessa tarvittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia. Mikäli opetus on pelkästään opettajajohtoista, eivät oppilaat kehitä kykyään itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan. Kriittisen pedagogiikan teorioissa olisi siis integroitava opettajajohtoisen ja itsetoiminnallisen opetuksen parhaita puolia. Kriittis-konstruktivisen didaktiikan malli emansipatorisesta opetuksesta on hyvä esimerkki siitä, kuinka tähän tavoitteeseen voidaan pyrkiä.

Empiirinen oppimistutkimus tukee ajatusta siitä, että Klafkin mallintama emansipatorinen opetus johtaa todellisuudessa oppilaiden itsemääräämis-, osallistumis- ja solidaarisuuskyvyn kehitykseen. On olemassa pääasiassa kohtuullista näyttöä siitä, että avoin opetus, tutkiva oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen, opetuksen yhteissuunnittelu, metaopetus ja oppilaiden osallistumisen keinot edistävät heissä itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden osakykyä. Edellä mainituista opetuksen menetelmistä ja käytänteistä ei ole kuitenkaan tehty riittävästi korkeatasoista tutkimusta, jotta kriittis-konstruktivisen didaktiikan puolesta voitaisiin saada vahvaa evidenssiä. Siten näyttö ei ole täysin varmaa, mutta didaktisen mallin oletukset todennäköisemmin pitävät kuin eivät pidä paikkansa.

Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa ei määritetä riittävän tarkasti emansipatorisia opetuksen teemoja. Tämä on ymmärrettävää, koska didaktisen mallin henkítieteellisten lähtökohtien mukaan opetusta ei voida irrottaa historiallisista yhteyksistään. Nykyisellään opettajat eivät kuitenkaan saa kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta riittävän tarkkaa tietoa siitä, millä ehdoilla opetuksen teemat edistävät oppilaiden kykyä itsemääräämiseen, osallistumiseen ja solidaarisuuteen. Tähän he tarvitsisivat esimerkinomaisia listoja siitä, kuinka emansipatorista opetusta on mallinnettu erilaisissa yhteyksissä.

On melko yleisesti hyväksytty ajatus, että emansipatorisen opetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden kykyä itsemääräämiseen ja osallistumiseen. Kriittisen pedagogiikan perinteessä on esitetty ristiriitaisia ajatuksia siitä, miten

solidaarisuus poliittisen kasvatuksen päämääränä tulisi ymmärtää. Kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa solidaarisuus ei ole kykyä tehdä yhteistyötä muiden tahojen kanssa poliittisten konfliktien yhteydessä, vaan se on valmiutta auttaa kansallisessa ja globaalissa mittakaavassa ihmisiä, joilla ei ole mahdollisuuksia itsemääräämiseen ja osallistumiseen heikko-osaisuuden ja sorron vuoksi. On väitetty, ettei tällainen solidaarisuus ole käytännössä mahdollista. Tämä ei kuitenkaan pidä täysin paikkaansa, koska kansalaiset voivat pyrkiä vaikuttamaan ulkopoliittikkaan esimerkiksi äänestämällä, osoittamalla mieltä ja osallistumalla julkiseen keskusteluun. He voivat myös ottaa osaa järjestötoimintaan ja rahoittaa sitä. Solidaarisuus on siten ainakin jossain määrin mahdollista globalistikin. Muiden ihmisten auttamiseen perustuvan solidaarisuuden tavoitteen sisällyttämistä koulun sivistysidealiin voidaan perustella siten, etteivät kaikki ihmisryhmät kykene edistämään omia asioitaan. Sen sijaan he tarvitsevat muiden toimijoiden – jopa valtioiden – tukea. Siksi poliittista emansipaatiota edistää optimaalisesti opetus, jossa kriittis-konstruktivisen didaktiikan tavoin ymmärretty solidaarisuus kuuluu opetuksen tavoitteisiin itsemääräämisen ja osallistumisen rinnalla.

Emansipatorinen opetus tulisi ymmärtää niin, ettei opettaja vapauta suoraan oppilaita, vaan pedagogisella toiminnalla on pelkästään emansipatorista relevanssia. Opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kykyä tehdä itsenäisiä päätöksiä siitä, mistä he haluavat vapautua ja mihin he haluavat sitoutua. Näin toimittaessa oppilaat eivät alistu ”emansipaatioideologioiden vallalle” (Spaemann, 1971, s. 320), vaan opetus tukee heidän itsenäisyyttään. Kategoriaalisen sivistyksen teorian pohjalta voidaan ajatella, että opetuksessa keskeistä on kehittää oppilaiden formaaleja kykyjä käsittelemällä konkreettisia esimerkkejä materiaalisista sisällöistä. Esimerkiksi valta- ja konfliktianalyysien yhteydessä tarkastellaan erilaisia valtarakenteita ja konflikteja, jotta oppilaat kehittyisivät kykeneväisiksi analysoimaan ja arvioimaan niitä laajemmin yhteiskunnassa. Opettaja ei kerro oppilaille, miten heidän tulisi suhtautua yhteiskunnan nykytilaan, vaan hän auttaa heitä pelkästään määrittämään siihen omaa suhdettaan. Tällainen opetus voi johtaa poliittiseen emansipaatioon, muttei saa sitä välittömästi aikaan.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset**

Esitin tutkimuksessani uuden luennan kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta selventämällä didaktisen mallin keskeisiä osatekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Väitöskirjassani myös konkretisoin kriittis-konstruktivisen didaktiikan opetuksen mallia. Lisäksi arvioin kriittis-konstruktivisen didaktiikan keskeisiä lähtökohtia ja

kehitin niitä eteenpäin. Tulkintani kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta ei siis kuvaa pelkästään didaktisen mallin sisältöä, vaan se ottaa kantaa myös sen ongelmiin ja mahdollisuuksiin ratkaista niitä.

Hermeneuttisen teoreettisen tutkimuksen laatua voidaan arvioida systemaattisen analyysin luotettavuuskriteereiden avulla. Jussila ja kollegat (1992) esittävät tätä tutkimusmenetelmää koskevassa artikkelissaan näkökulmia systemaattisten analyysien kriittiselle tarkastelulle. He kuvaavat, mitä asioita systemaattisessa analyysissä tulisi välttää ja millaista sen tulisi olla. Yhteenvetona heidän artikkelistaan voidaan esittää, että systemaattisessa analyysissä olisi noudatettava seuraavia periaatteita:

- Tutkimuksessa perehdytään aikaisempiin käsityksiin aiheesta.
- Aihetta tutkitaan alkukielisten lähteiden avulla.
- Tutkimustyön lähtökohdat, teoreettiset näkökulmat ja tekstien valintaa koskevat ratkaisut tuodaan esille.
- Metodiset ratkaisut, taustaoletukset ja tulkintaperiaatteet esitetään selkeästi ja perustellaan huolella.
- Tutkimuskohde problematisoidaan ja käsitteellistetään siten, että päästään käsiksi sen ydinajatuksiin ja yksityiskohtiin.
- Ennakkokäsitykset ja tulkintaperiaatteet eivät pääse sitomaan liikaa tutkimuksessa tehtyjä päätelmiä.
- Tulkintojen oikeutusta kontrolloidaan tarkastelemalla niitä yhteydessä tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin.
- Tulkinnoissa koetetaan löytää tekstien mahdollinen monikerrollisuus ja se, missä yhteydessä tietyt käsitykset on esitetty ja miten niitä on perusteltu.
- Tutkimuksessa tuodaan esille omasta käsityksestä poikkeavia tulkintaratkaisuja.

Olen pyrkinyt noudattamaan näitä periaatteita omassa tutkimuksessani. Kartoitan ja esittelen väitöskirjani johdannossa aikaisempia kriittis-konstruktiiivista didaktiikkaa koskevia tutkimuksia ja kuvaan tutkimukseni pääluvuissa niiden tuloksia. Huomioin tähän saakka tehdyt monografiat ja artikkelikokoelmat, joissa käsitellään Klafkin sivistysteoriaa ja didaktiikkaa. Tarkastelen myös eri lehdissä julkaistuja tutkimuksia.

Hyödynnän saksankielistä tutkimuskirjallisuutta enkä lähesty Klafkin sivistysteoreettista didaktiikkaa pelkästään englanninkielisten ja suomenkielisten tutkimusten avulla. Perehdyn väitöskirjassani saksankielisiä aineistoja käyttäen henkítieteelliseen ja kriittiseen pedagogiikkaan, klassisiin ja uusiin

sivistysteorioihin, emansipatorista kasvatustiedettä koskevaan keskusteluun sekä didaktisiin menetelmiin ja malleihin. Siten alkukielisten lähteiden käyttö ei rajaudu pelkästään Klafkin teksteihin, vaan tarkastelen niiden avulla myös kriittis-konstruktivisen didaktiikan historiallista kontekstia ja nykykasvatustieteen keskustelua.

Kuvaan väitöskirjani johdannossa, miksi tutkimuskysymykseni ovat relevantteja ja millaisten lähteiden avulla niitä voidaan lähestyä. Perustelen myös, miksi kriittis-konstruktivisen didaktiikan arvioiminen ja kehittäminen ovat tärkeitä tehtäviä. Luonnehdin tutkimukseni metodologisia ratkaisuja viittaamalla systemaattisen analyysin teoriaan (ks. Jussila ym., 1992). Väitöskirjani seitsemännessä luvussa määrittelen, miten kritisoin kriittis-konstruktivista didaktiikkaa ja kehitän sitä.

Tutkimuksessani esittelen kriittis-konstruktivisen didaktiikan keskeisimpiä osatekijöitä. Niihin lukeutuvat didaktisen mallin yleissivistysteoria, kategoriaalisen sivistyksen teoria ja näkemys emansipatorisesta opetuksesta. Kuvaan näiden ydinperiaatteiden lisäksi myös kriittis-konstruktivisen didaktiikan yksityiskohtia. Selvennän itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden käsitteitä, kategorioiden luonnetta ja klassisten sivistysteorioiden vivahteita. Lisäksi konkretisoin kriittis-konstruktivista mallia emansipatorisesta opetuksesta.

Tutkimuksessani löysin uusia näkökulmia kriittis-konstruktiviseen didaktiikkaan. Tähän saakka tehdyissä tutkimuksissa ei ole tarkasteltu klassisten sivistysteorioiden merkitystä kriittis-konstruktivisen didaktiikan lähtökohtana. Tutkimuksissa on jäänyt huomiotta myös itsemääräämisen ja osallistumisen käsitteet, kategorioiden luonne ja kriittis-konstruktivinen malli emansipatorisesta opetuksesta. Omassa tutkimuksessani ratkaisen näitä puutteita. Lisäksi määrittelen aikaisempaa tarkemmin itsemääräämisen, osallistumisen ja solidaarisuuden yhteyksiä yleissivistykseen, fundamentaalisen, elementaarisen ja eksemplaarisen käsitteitä sekä eksemplaarisen opetuksen ja kategoriaalisen sivistyksen suhteita.

Perustelen tulkintojani käsittelemällä monipuolisesti Klafkin tekstejä; tarkastelen kaikkia Klafkin pääjulkaisuja, joissa hän kuvaa kriittis-konstruktivista didaktiikkaa ja kategoriaalisen sivistyksen teoriaa. Aikaisemmissa tutkimuksissa lähteiden käyttö on suppeampaa. Esimerkiksi Klafkin (2013) opinnäytetyötä ei ole vielä juurikaan tarkasteltu. Perustelen sitaattien avulla, miksi esittämäni tulkinnat voidaan oikeuttaa. Epäselvissä yhteyksissä olen jättänyt avoimeksi, mikä tulkintavaihtoehto on perusteltu. En ole tyytynyt ensimmäiseksi mieleeni tulleisiin tulkintoihin kriittis-konstruktivisesta didaktiikasta. Erityisesti klassisten

sivistysteorioiden ja kategoriaalisen sivistyksen teorian ymmärtäminen on ollut aikaa vievää ja olen joutunut muuttamaan useaan kertaan tulkintojani.

Olen kartoittanut aikaisempia tulkintoja kriittis-konstruktiiivisesta didaktiikasta. Esittelen erityisesti monografioiden näkemyksiä (ks. Chu, 2002; Matthes, 1992; Meyer & Meyer, 2007), mutta hyödynnän myös muiden tutkimusten tuloksia (ks. esim. Kiel, 2018; Koch-Priewe, 2017). Tutkimukseni pääluvuissa kuvaan muiden tutkijoiden ajatuksia ja perustelen Klafkin teksteillä, miksi ne ovat ongelmallisia tai täydennystä kaipaavia.

Esitän väitöskirjassani suosituksia siitä, kuinka koulua tulisi kehittää oppilaiden sivistystä ja itsemääräytymistä edistäväksi. Nojaudun suosituksissani sivistysteoreettisiin ja osittain myös (yhteiskunta)kriittisiin lähtökohtiin siitä, millaista kouluopetuksen tulisi olla. Tutkimukseni toimintasuositukset ovat toisin sanottuna päteviä ainoastaan, mikäli kouluopetuksen halutaan perustuvan seuraaville oletuksille: 1) yhteiskunnan tulisi järjestää koulutusta lasten ja nuorten monipuolisen kasvun tukemiseksi, 2) opetuksen olisi tuettava oppilaiden kykyä elää itsemääräytyneesti siten, että he arvioivat reflektiivisesti oman ymmärryksensä avulla – vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa – omaa ajatteluaan ja toimintaansa, 3) koulun ei tulisi pelkästään edistää lasten ja nuorten kykyä pärjätä elämässä, vaan sen tulisi myös tukea heidän kasvuaan moraaliseen ihmisyyteen, 4) nykyiseen elämänmuotoon sosiaalistamisen lisäksi kouluopetuksen olisi kehitettävä oppilaiden kykyä uudistaa yhteiskuntaa ja kulttuuria, 5) opettajan on käytettävä auktoriteettiaan opetuksessa, mutta opettajan vallan tulisi purkautua vähitellen, kun oppilailta vaaditaan yhä enemmän omatoimisuutta ja 6) koulu voi edistää yhteiskunnallista muutosta pääasiassa kehittämällä oppilaiden kognitiivista ymmärrystä yhteiskunnallisesta todellisuudesta ja auttamalla heitä omaksumaan moraalisia ja sosiaalisia valmiuksia. Nämä oletukset eivät ole yhteensopivia kaikkien opetuksen ja kasvatuksen mallien kanssa. Niihin lukeutuvat nähdäkseni demokraattiset koulut, joissa oppilaat valitsevat täysin vapaasti, opiskelevatko he koulussa vai eivät (ks. Darling, 1992). Deschooling-liike, joka vaatii koulujen lakkauttamista, on ristiriidassa Klafkin lähtökohtien kanssa (ks. Illich, 1972). Aistimellisuutta, kokemuksellisuutta, meditaatiota ja taidetta korostava syväekologia näyttäisi perustuvan varsin erilaisille oletuksille kriittis-konstruktiiiviseen didaktiikkaan verrattuna (ks. Anderson & Suominen GUYAS, 2012). ”Postmodernissa” sivistysteoriassa ei hyväksytä vahvoja normatiivisia näkemyksiä siitä, millaisia moraalisia valmiuksia sivistykseen liittyy (ks. Koller, 2012). Biestan (2016a, 2020) kasvatustajattelun rationalismin kritiikki ohjaa pedagogista toimintaa toisenlaiseen suuntaan verrattuna ehdotuksiini. Edellä

mainitut pedagogiset suuntaukset ovat esimerkkejä siitä, millaiset tavat järjestää opetusta eivät sovi välttämättä yhteen sivistysteoreettisen ja kriittisen pedagogiikan kanssa ja tarjoavat siten vaihtoehtoisia näkemyksiä kouluopetukselle.

Tutkimuksen rajoitukset liittyvät myös emansipatorisen pedagogiikan legitimaatioon. Väitöskirjassani olen arvioinut, onko yhteiskuntakriittinen opetus perusteltua. Tarkastelin kritiikkejä emansipatorista opetusta kohtaan ja argumentoin, etteivät kaikki kritiikit ole oikeutettuja. Pohdin myös, kuinka yhteiskuntakriittistä opetusta voitaisiin perustella. En kuitenkaan esittänyt vahvaa argumenttia kriittisen kasvatustieteen puolesta. Tutkimuksestani ei siis voida tehdä johtopäätöstä, että emansipatorinen opetus olisi välttämätöntä. Sen sijaan tutkimukseni osoittaa ainoastaan, etteivät emansipatorisen pedagogiikan kritiikit ole kokonaisuudessaan täysin perusteltuja ja että yhteiskuntakriittisen kasvatuksen puolesta on hyviä järkisyitä.

Emansipatorisen pedagogiikan relevanssia nyky-yhteiskunnassa on mahdollista kritisoida siitä, että kriittinen pedagogiikka syntyi Saksassa vastauksena natsien valtaannousun aiheuttamaan traumaan (ks. Anttonen, 1999, s. 97). Tältä perustalta voidaan väittää, ettei kriittisellä pedagogiikalla ole annettavaa toisen maailmansodan jälkeisestä Saksasta poikkeavissa yhteiskunnallis-historiallisissa tilanteissa. Tätä käsitystä vastaan voidaan argumentoida ensinnäkin, että kriittinen kasvatustiede on ainakin mahdollisesti relevanttia kaikissa tilanteissa, joissa ihmisten mahdollisuuksia vapaaseen ja onnelliseen elämään rajoittavat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset tekijät. Mikäli emme elä parhaassa mahdollisessa yhteiskunnassa, on ainakin periaatteessa mielekästä käsitellä opetuksessa poliittisia kysymyksiä ja auttaa oppilaita kehittämään itsenäistä arvostelukykyään sen suhteen, kuinka ihmiset voisivat elää nykyistä vapaampaa ja onnellisempaa elämää. Toiseksi lienee perusteltua ajatella, että natsi-Saksan trauma johti kriittiset kasvatustieteilijät oivalluksiin, joilla on myös yleisempää pätevyyttä ja jotka eivät ole perusteltuja vain tietyssä historiallis-yhteiskunnallisessa tilanteessa. Natsi-Saksan alistavat yhteiskunnalliset rakenteet ovat nimittäin esimerkkejä autoritaarisuuden kategoriasta – Klafkin terminologiaa käyttäkseni. On kuitenkin kysyttävä aina uudestaan eri ajoissa ja paikoissa, mitä emansipatorinen kasvatustiede merkitsee ja millaista sen tulisi olla. Kolmanneksi kriittisen yhteiskuntatieteen ideaa edustaa ensimmäisen kerran Marxin ajattelu, jolloin poliittisen emansipaation relevanssia on perusteltu jo ennen saksan traumaattisia tapahtumia. Ei siis ole niin, että poliittinen emansipaatio olisi nähty tärkeäksi asiaksi vasta niiden jälkeen. Näistä syistä johtuen emansipatorinen kasvatustiede ei ole sidottu mihinkään tiettyyn tarkasti rajattuun aikaan ja paikkaan, vaan useista erilaisista tilanteista voidaan

tunnistaa mahdollisuus emansipaatioon sekä ihmisten itsemääräämistä ja onnellisuutta estävien yhteiskuntarakenteiden kritiikkiin.

### 8.3 Jatkotutkimusaiheet

Väitöskirjassani tarkastelin kriittis-konstruktivisen didaktiikan teoreettisia lähtökohtia ja mallia emansipatorisesta opetuksesta. Tutkimuksen painopisteitä olivat *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* -teoksen kolme ensimmäistä artikkelia, jotka käsittelevät klassisia sivistysteorioita, kriittis-konstruktivista sivistysteoriaa ja emansipatorisen kouluopetuksen yleisiä lähtökohtia. En tarkastellut systemaattisesti kriittis-konstruktivisen didaktiikan näkemystä opetuksen tiedeperustaisuudesta, eriyttämisestä, suoritusperiaatteesta ja suunnittelusta. Siten näiden aihealueiden merkitystä osana kriittis-konstruktivista didaktiikkaa voitaisiin tutkia syvällisemmin jatkossa. Tutkimuksen fokuksena voisi olla tällöin kysymys siitä, mikä rooli näillä opetuksen periaatteilla on didaktisen käsityksessä emansipatorisesta opetuksesta.

Sivusin väitöskirjassani kommunikatiivisen opettamisen teoriaa. Esitin, että kriittis-konstruktivisessa didaktiikassa opetuksen perustelu ja suunnittelu oppilaiden kanssa tapahtuu praktisina diskursseina. Kehitin kriittis-konstruktivista didaktiikkaa eteenpäin ehdottamalla, että praktisia diskursseja voitaisiin käydä myös opetetun tiedon pätevyydestä, oletuksista ja relevanssista, mikä antaisi oppilaille tilaisuuksia muodostaa omia näkemyksiään. Kasvatustieteessä on kehitetty sivistysteoriaa, jossa sitoudutaan Klafkia vahvemmin kommunikatiivisen opettamisen malliin (ks. Peukert, 2015). Jatkossa olisi mielekäästä tutkia lisää kommunikatiivisen opetuksen mahdollisuuksia ja rajoja. Aluksi tulisi kartoittaa, millaisia johtopäätöksiä kommunikatiivisen opetuksen tutkimuksessa on tehty tähän saakka. Sen jälkeen olisi arvioitava, millainen rooli kommunikatiivisella toiminnalla tulisi olla opetuksessa.

Emansipatorisen pedagogiikan legitimaatiokysymykset tulivat ilmi väitöskirjassani. Tarkastelin kriittistä kasvatustiedettä kohtaan esitettyjä kritiikkejä ja arvioin, miten suuntauksen käsitystä pedagogisesta toiminnasta voitaisiin perustella. Jatkossa olisi mielekäästä paneutua syvällisemmin kysymyksiin emansipatorisen pedagogiikan perusteista. Missä määrin kouluopetuksen tulisi perustua yhteiskunnan reaalityn kritiikkiin ja kuinka tällaista yhteiskuntakriittistä opetusta voitaisiin perustella? Kriittisen kasvatustieteen legitimaation tutkiminen olisi tärkeää, koska maailmassa on edelleen valtavasti kärsimystä ja ei-oikeutettuja

valtasuhteita, eikä niitä voida sivuttaa koulutuksessa. Tutkimuksessa tulisi paneutua syvällisemmin kriittisen teorian lähtökohtiin ja siihen, miten yhteiskuntakritiikin välttämättömyyttä on perusteltu.

Klassisiin kriittisen poliittisen kasvatuksen teorioihin sisältyvä internaalisen kritiikin käsite on mahdollisesti ongelmallinen indoktrinaation kannalta. Uudemmassa kriittisen teorian tutkimuksessa on kehitetty toisenlaisia kritiikin muotoja. Honnethin rekonstruktiiivinen kritiikki ja Jaeggin immanentti kritiikki ovat esimerkkejä niistä. Kriittisen poliittisen kasvatuksen tutkimuksessa on ehdotettu, että Jaeggin immanentin kritiikin käsite kykenisi ratkaisemaan indoktrinaation ongelman kriittisessä poliittisessä kasvatuksessa. Immanenttiin kritiikkiin nojaavaa poliittisen kasvatuksen didaktiikkaa ei ole kuitenkaan kehitetty kovinkaan pitkälle. Tutkimuksissa on luonnehdittu ainoastaan yleisellä tasolla opetuksen pääpiirteitä. Siksi kriittisen pedagogiikan tutkimuksessa tulisi kehittää yhteiskuntakriittisen poliittisen kasvatuksen malleja uusien kriittisen teorian metodologioiden pohjalta. Samalla olisi arvioitava, ratkaisevatko nämä mallit indoktrinaation ongelmaa.

Kriittisen pedagogiikan perinteessä on kehitetty malleja poliittisten konfliktien ja ongelmien analyysistä. Näistä menetelmistä on olemassa riittävästi kirjallisuutta, jotta opettajat voisivat toteuttaa niitä koulun arjessa. Valta-analyysien teoriaa ei ole kehitetty samoissa määrin. Kriittisen pedagogiikan tutkimuksessa olisikin tärkeää luoda malleja siitä, kuinka valtaa voitaisiin tutkia koulussa. Millaisia ulottuvuuksia vallasta voidaan tunnistaa ja millaisia vaihtoehtoisia muotoja näihin ulottuvuuksiin kuuluu? Keskeistä olisi perehtyä vallan teoriaan ja valta-analyysin malleihin, joiden pohjalta kehitettäisiin didaktinen malli vallan analyysistä.

Kriittisen pedagogiikan emansipaation käsitteen ongelmana on, ettei vallan muotoja ole jäsennetty riittävän tarkasti. Kriittis-konstruktiiivisessa didaktiikassa emansipaatio määritellään negatiivisesti ainoastaan vapautumisena pakoista ja ei-oikeutetusta herruudesta. Jää epäselväksi, mitä nämä asiat voisivat tarkoittaa nykymaailmassa. Muiden kriittisen pedagogiikan teorioiden perusteella voidaan täsmentää, että turvaton kasvu ympäristö, riittämättömät materiaalisen elämän ehdot, syrjintä, puuttuvat kouluttautumisen mahdollisuudet, perusoikeuksien rajoittaminen, autoritaariset instituutiot, epädemokraattinen poliittinen järjestelmä, turvattomuus, näköalattomuus, suoriutumispaineet, sodat sekä epäterveet roolit ja normit voivat olla yhteiskunnallisia ja sosiaalisia tekijöitä, joista vapautumista emansipaatio voisi merkitä. Tämäkään luettelo ei ole välttämättä tarpeeksi kattava. Siten kriittistä pedagogiikkaa on kritisoitu oikeutetusti siitä, että puhe valtasuhteista



on jossain määrin epämääräistä. Jatkossa tulisi luoda aikaisempaa systemaattisempaa teoriaa emansipaation käsitteestä suhteessa vallan lajeihin.

Kasvatustieteessä olisi tärkeää tutkia oppijälhtöisen opetuksen vaikutuksia oppilaiden persoonan kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Pelkkä oppimistulosten huomioiminen ei riitä, koska avoin opetus, tutkiva oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat keinoja, joiden käyttöä perustelee juuri se, että ne edistävät oppilaiden itsenäisyyttä, kriittisyyttä, tutkimustaitoja, itsenäisen oppimisen valmiuksia ja/tai sosiaalisia taitoja opettajajohtoista opetusta paremmin. Arvioidessani kriittis-konstruktivisen didaktiikan toimintasuosituksia empiirisen tutkimuksen näkökulmasta kävi ilmi, että oppijälhtöisen opetuksen myönteisistä vaikutuksista on olemassa pääosin kohtuullista näyttöä. Vahva näyttö siis puuttuu. Siksi näistä opetustavoista tulisi tehdä jatkotutkimusta siten, että taustamuuttujat kontrolloitaisiin nykyistä paremmin. Käytännössä tutkimuksissa tulisi siirtyä satunnaistettujen kontrolloitujen tutkimusten metodologian suuntaan. Tämä ei ole täysin yksinkertaista. Esimerkiksi kyky itsenäiseen oppimiseen omaksutaan avoimessa opetuksessa melko hitaasti (Lunyk-Child ym., 2001). Siksi avoimesta opetuksesta on haastavaa toteuttaa kokeellisia tutkimuksia, joissa oppilaat arvotaan interventio- ja kontrolliryhmään. Innovatiivisia ratkaisuja on kuitenkin esitetty (ks. Lillard & Else-Quest, 2006; Peschel, 2006). Taustamuuttujien kontrolloiminen vertailututkimuksia paremmin on siis mahdollista suotuisissa olosuhteissa.

#### **8.4 Suosituksia koulun kehittämiseksi**

Väitöskirjani pohjalta voidaan esittää seuraavia teesejä kouluopetuksen kehittämisestä:

- 1) Koulussa tulisi keskittyä yksittäisten tietojen opettamisen sijasta eri tiedonalojen keskeisimpien periaatteiden välittämiseen. Opetuksessa tulisi siis siirtyä suuntaan, jota on luonnosteltu National Research Councilin (1999, 2005, 2018) julkaisuissa ja Klafkin eksemplaarisen opetuksen mallissa. Olennaiseen keskittyvä opetus edistää syvällistä ymmärrystä ja kykyä soveltaa tietoa oppimistilanteiden ulkopuolisissa konteksteissa.
- 2) Opetuksessa pitäisi huomioida oppilaiden ajatukset, kokemukset ja intressit, mutta myös historiallis-yhteiskunnalliset olosuhteet ja niistä seuraavat vaatimukset oppilaiden tieto-, arvostelu-, toiminta- ja empatiakyvyn kehitykselle. Jos opetuksen lähtökohtana on pelkästään oppilaiden subjektiviteetti, eivät he saavuta riittäviä valmiuksia toimia

nykyhetken ja tulevaisuuden maailmassa. Mikäli oppilaiden subjektiviteetti sivuutetaan ja opetuksessa keskitytään pelkästään objektiivisen tiedon välittämiseen, ei opetus muuta oppilaiden ajattelua ja toimintaa. Metaopetus ja opetuksen yhteissuunnittelu voisivat olla keinoja, joiden avulla opetus pyrittäisiin kiinnittämään oppilaiden kokemuksiin ja intresseihin.

- 3) Opetuksessa tulisi hyödyntää perinteisen opettajajohtoisen opetuksen rinnalla monipuolisesti erilaisia oppilaslähtöisiä menetelmiä kuten avointa opetusta, tutkivaa oppimista ja yhteistoiminnallista oppimista. Tällaiset opetusmenetelmät kehittävät todennäköisesti oppilaiden itseluottamusta, mukautumattomuutta, kriittisyyttä, sosiaalisia taitoja ja empatiaa. Nämä valmiudet ovat tärkeitä, koska kasvatuksen päämääränä on edistää oppilaiden täysi-ikäisyyttä.
- 4) Koulun toimintakulttuurin tulisi olla demokraattinen. Oppilaiden olisi otettava osaa koulun kehittämiseen ja koulun asioista päättämiseen. Opetuksen yhteissuunnittelu, luokkavaltuusto ja oppilaskuntatoiminta sopivat tähän tarkoitukseen. Näiden menetelmien avulla voidaan tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi toimijoiksi, jotka kykenevät tekemään yhteistyötä muiden ihmisten kanssa.
- 5) Koulun poliittinen kasvatusta on tärkeässä roolissa aktiivisten ja kriittisten kansalaisten kasvattamisessa. Olisi huolehdittava siitä, että koulussa käsitellään monipuolisesti yhteiskunnallisia teemoja ja kehitetään oppilaiden poliittista arvostelu- ja toimintakykyä. Opetusta tulisi suunnitella siten, että oppilaat kehittyvät kykeneväisiksi arvioimaan realistisesti poliittisten päätösten vaikutuksia eri ihmisryhmien intressien kannalta sekä ottamaan ne mahdollisimman hyvin huomioon.
- 6) Globaaleiden yhteiskunnallisten ongelmien analysoiminen opetuksessa on välttämätöntä. Ympäristökriisi, eriarvoisuus ja sodat ovat haasteita, jotka vaarantavat eri maissa asuvien ihmisten mahdollisuuksia vapaaseen ja inhimilliseen elämään. Oppilaiden tulisi saavuttaa koulussa kyky ymmärtää näitä maailmanlaajuisia ongelmia ja edistää niiden ratkeamista. Didaktiseksi lähestymistavaksi voidaan valita joko ongelmalähtöinen opetus (Klafki, 2007) tai kestävän tulevaisuusskenaarioiden kehittäminen (Künzli David, 2012). Erityisesti nuorten oppilaiden kanssa voisi olla järkevämpää puhua ongelmien sijasta paremmasta tulevaisuudesta.
- 7) Opettajien tulisi olla tietoisia indoktrinaation vaaroista ja ymmärtää, kuinka opetus voi olla indoktrinaatiokriittistä. Heidän tulisi perehtyä

opettajankoulutuksessa indoktrinaation teorioihin ja poliittisen kasvatuksen malleihin. Tämä loisi heille edellytyksiä käsitellä opetuksessa poliittisesti latautuneita sisältöjä erilaisista näkökulmista sekä edistää oppilaiden kykyä määrittää näihin sisältöihin omaa suhdettaan.



## Lähdeluettelo

- Abromeit, J. (2011). *Max Horkheimer and the foundations of the Frankfurt school*. Cambridge University Press.
- Adler, H. (2009). Herder's concept of Humanity. Teoksessa H. Adler & W. Koeke (toim.), *A companion to the works of Johann Gottfried Herder* (s. 93–116). Camden.
- Adorno, T. (1962). Theorie der Halbbildung. Teoksessa M. Horkheimer & T. Adorno (toim.), *Sociologica II: Reden und Vorträge* (s. 160–180). Suhrkamp.
- Alfieri, L., Nokes-Malach T. J. & Schunn, C. D. (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), 87–113.
- Allison, H.E. (2012). *Essays on Kant*. Oxford University Press.
- Anderson, T. & Suominen Guyas, A. (2012). Earth education, interbeing, and deep ecology. *Studies in Art Education*, 53(3), 223–245.
- Anttonen, S. (1999). Kasvatus, sivistys ja yhteiskunta: Kriittisen teorian sivistysdiskurseja. Teoksessa O.-P. Moisio (toim.), *Kritiikin lupaus* (s. 95–125). SoPhi.
- Arnold, K.-H. (2007). Generalisierungsstrukturen der kategorialen Bildung aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung. Teoksessa B. Koch-Priewe, F. Stübiger & K.-H. Arnold (toim.), *Das Potenzial der allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (s. 28–42). Beltz.
- Banchi, H. & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.
- Bangert-Drowns, R. L. & Bankert, E. (1990). *Meta-analysis of effects of explicit instruction for critical thinking*. Haettu 9.10.2019 osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328614.pdf>
- Beiser, F. (2005). *Hegel*. Routledge.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Benner, D. (1993). *Die Pädagogik Herbarts: Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Juventa.
- Benner, D. (2003). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Juventa.
- Biesta, G. (1994). Pragmatism as a pedagogy of communicative action. *Studies in Philosophy and Education*, 13, 273–290.
- Biesta, G. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.
- Biesta, G. (2013). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13–19.
- Biesta, G. (2016a). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2016b). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.

- Biesta, G. (2019). What is the educational task? Arousing the desire for wanting to exist in the world in a grown-up way. *Pedagogia y Saberes*, 50, 50–61.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Bietz, J. (2018). Kategoriale Bildung als Formbildung in bewegungskulturellen Feldern. Teoksessa R. Laging & P. Kuhn (toim.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (s. 87–109). Springer.
- Blankertz, H. (1966). Bildungstheorie und Ökonomie. Teoksessa K. Rebel (toim.), *Pädagogische Provokationen I: Texte zur Schulreform* (s. 61–86). Beltz.
- Blankertz, H. (1973). Demokratische Bildungsreform, kapitalistische Systemerhaltung, politische Erziehungswissenschaft. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 49, 314–334.
- Blankertz, H. (1974). Bildung – Bildungstheorie. Teoksessa C. Wulf (toim.), *Wörterbuch der Erziehung* (s. 65–69). Piper.
- Bollnow, O. F. (1980). *Dilthey: Eine Einführung in seine Philosophie*. Novalis.
- Boyer, S., Edmondson, D., Artis, A. & Fleming, D. (2014). Self-directed learning: A tool for lifelong learning. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 20–32.
- Braun, K.-H., Stübig, F. & Stübig, H. (toim.). (2018). *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken*. Springer.
- Bremer, H. (2011). Symbolische Macht und politisches Feld: Der Beitrag der Theorie Pierre Bourdieus für die politische Bildung. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 181–192). Wochenschau.
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Haettu 13.7.2020 osoitteesta <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>
- Brügelmann, H. (2005). *Die Öffnung des Unterrichts muss radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden*. Haettu 22.11.2017 osoitteesta <http://bidok.uibk.ac.at/library/bruegelmann-radikal.html>
- Burrell, N. A., Zirbel, C. S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26.
- Bykova, M. F. (2019). On Hegel's account of selfhood and human sociality. Teoksessa M. F. Bykova (toim.), *Hegel's philosophy of spirit: A critical guide* (s. 164–186). Cambridge University Press.
- Bykova, M. F. (2020). Hegel's philosophy of Bildung. Teoksessa M. F. Bykova & K. R. Westphal (toim.), *The Palgrave Hegel handbook* (s. 425–449). Palgrave Macmillan.
- Bönsch, M. (1975). *Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik*. UTB.
- Chu, H.-C. (2002). *Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung: Untersuchungen zur Theorie der Bildung von Wolfgang Klafki*. Haettu 15.8.2017 osoitteesta <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47249>
- Claußen, B. (1978). *Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen: Übersicht und Vorüberlegungen zur Integration*. Otto Maier Verlag.

- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1997). *The Jasper project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Erlbaum.
- Copei, F. (1958). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Quelle & Meyer.
- Darling, J. (1992). A. S. Neill on democratic authority: A lesson from Summerhill? *Oxford Review of Education*, 18(1), 45–57.
- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. & Man-Hing, K. (2005). *Inspiring schools: Impact and outcomes: Taking up the challenge of pupil participation*. Carnegie Young People Initiative & Esmée Fairbairn Foundation.
- Deligiorgi, K. (2005). *Kant and the culture of enlightenment*. State University of New York Press.
- Detjen, J. (2014). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Ouldenbourg Verlag.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – Ein Modell*. Springer.
- Duit, R., Roth, W.-M., Komorek, M. & Wilbers, J. (2001). Fostering conceptual change by analogies – Between Scylla and Charybdis. *Learning and Instruction*, 11, 283–303.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung*. WBG.
- Edelmayer, E. (2012). *Das diskursfähige Subjekt: Rekonstruktionspfade einer sozialtheoretischen Denkfigur im Werk von Jürgen Habermas*. Springer.
- Eis, A. (2013). Mythos Mündigkeit – Oder Erziehung zum funktionalen Subjekt? Teoksessa B. Widmaier & B. Overwien, B. (toim.), *Was heißt heute kritische politische Bildung* (s. 69–77). Wochenschau.
- Elflein, P. (2018). Kategoriale Bildung. Teoksessa Laging, R. & Kuhn, P. (toim.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (s. 61–85). Springer.
- English, A. R. (2014). *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart, and education as transformation*. Cambridge University Press.
- Forster, M. N. (2010). *After Herder: Philosophy of language in the German tradition*. Oxford University Press.
- Forster, M. N. (2013). *German philosophy of language: From Schlegel to Hegel and beyond*. Oxford University Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Frister, E. (1972). Möglichkeiten und Grenzen der emanzipatorischen Erziehung in der Schule. *Die Deutsche Schule*, 64(7–8), 422–430.
- Frost, U. (2017). Pädagogik. Teoksessa Ohst, M. (toim.), *Schleiermacher Handbuch* (s. 308–315). Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.-C. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Gallin, P. (2010). Dialogisches Lernen: Von einem pädagogischen Konzept zum täglichen Unterricht. *Grundschulunterricht Mathematik*, 57(2), 4–9.

- Giesecke, H. (1969a). Emanzipation – Ein neues pädagogisches Schlagwort? *Deutsche Jugend* 12, 539–544.
- Giesecke, H. (1969b). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa.
- Giesecke, H. (1971). Jugendarbeit und Emanzipation. *Neue Sammlung*, 11(3), 216–230.
- Giesecke, H. (1976). *Didaktik der politischen Bildung*. Juventa.
- Giesecke, H. (1980). *Die Jugendarbeit*. Juventa.
- Giesecke, H. (1997). Was ist ein “Schlüsselproblem”? Anmerkungen zu Wolfgangs Klafkis “neuem Allgemeinbildungskonzept”. *Neue Sammlung*, 37(4), 563–583.
- Giesecke, H. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. Juventa.
- Giest, H. (2017). Kulturhistorische Didaktik zwischen Bildungstheorie und Lernpsychologien? Teoksessa A. Köker & J. Störtländer (toim.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (s. 104–121). Beltz Juventa.
- Glötzl, H. (2000). *Prinzipien effektiven Unterrichts: Handbuch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis*. Ernst Klett.
- Graefe, S. (2011). Eine Kritik dessen, was wir sind: Foucaults Denken der “Regierung” – eine Herausforderung für die politische Bildung? Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 169–180). Wochenschau.
- Gruschka, A. (2018). Über die unerledigte “Kategoriale Bildung”. Teoksessa R. Laging & P. Kuhn (toim.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (s. 49–60). Springer.
- Grüber, U. & Koch, B. (1977). Die Integration von historisch-gesellschaftlichen Lernzielen im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht der Grundschule. Teoksessa H. Roth & A. Blumenthal (toim.), *Das “Marburger Grundschulprojekt”: Beiträge zur schulnahen Curriculumentwicklung und zur Handlungsforschung* (s. 56–71). Hermann Schroedel.
- Guyatt, G. H., Oxman, A. D., Kunz, R., Vist, G. E., Falck-Ytter, Y. & Schünemann, H. J. (2008). What is “quality of evidence” and why is it important to clinicians? *BMJ*, 336(7651), 995–998.
- Görtler, M. (2016). *Politische Bildung und Zeit: Eine didaktische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit für die politische Bildung*. Springer.
- Habermas, J. (1963). Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. *Merkur*, 183, 413–427.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Teoksessa J. Habermas, D. Henrich & J. Taubes (toim.), *Theorie-Diskussion Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (s. 101–141). Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (1994). *Järki ja kommunikaatio: Tekstejä 1981–1989*. Gaudeamus.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hedges, L. V., Gionica, R. M. & Gage, N. L. (1981). *Meta-analysis of the effects of open and traditional instruction. Stanford university program on teaching effectiveness meta-analysis project. Final report, Volume 2*. Stanford University.



- Hegel, G. W. F. (1968). *Hegel Studien Ausgabe 1: Gymnasialreden, Aufsätze, Rezensionen*. Fischer Bücherei.
- Heikkinen, H. M. & Karhuvirta, T. (2010). *Oppilaskuntatoiminnan ohjaajan opas*. Opinkirjo.
- Held, D. (2004). *Introduction to critical theory: Horkheimer to Habermas*. Polity press.
- Henriksson, H. (2019). Maailmankansalaisuustyypit kansalaisjärjestöjen kouluyhteistyössä. *Kasvatus*, 50(5), 446–460.
- Herbart, J. F. (1902). *Science of education: Its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world*. D. C. Heath & Co.
- Herder, J. G. (2004). *Philosophical writings*. Cambridge University Press.
- Herder, J. G. (2015). *Ideen zur Geschichte der Philosophie der Menschheit*. Haettu 9.2.2021 osoitteesta [https://www.textlog.de/herder\\_menschheit.html](https://www.textlog.de/herder_menschheit.html)
- Herrmann, U. (1974). Materialien zur Geschichte eines politisch-sozialen und politisch-pädagogischen Begriffs der Neuzeit, vornehmlich im 19. Jahrhundert. *Archiv für Begriffsgeschichte*, 18, 85–143.
- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. Haettu 26.8.2020 osoitteesta [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/thinkerspdf/herbarte.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/herbarte.pdf)
- Hilger, G. (1980). Unterricht über Unterricht. Teoksessa K. Geppert & E. Preuß (toim.), *Selbständiges Lernen: Zur Methode des Schülers im Unterricht* (s. 90–96). Klinkhardt.
- Hiller-Ketterer, I & Hiller, G. G. (1974). Unterricht über Unterricht und pädagogische Verständigung. *Bildung und Erziehung*, 27, 267–277.
- Hofer, R. (2007). Didaktische Analyse und Kernidee: Annäherungen zwischen bildungstheoretischer und dialogischer Didaktik in kritisch-konstruktiver Absicht. Teoksessa B. Koch-Priewe, F. Stübiger & K.-H. Arnold (toim.), *Das Potenzial der Allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (s. 154–165). Beltz.
- Hoffmann, D. (1978). *Kritische Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Hoffmann, D. (2012). The search for the term Bildung in the German classic. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (s. 47–57). Sense Publishers.
- Horkheimer, M. (1985). Der Begriff der Bildung. Teoksessa M. Horkheimer (toim.), *Gesammelte Schriften: Band 8: 1949–1973* (s. 409–419). Fischer.
- Horkheimer, M. (2018). The state of contemporary social philosophy and the tasks of an institute for social research. *Journal for Cultural Research*, 22(2), 113–121.
- Horwitz, A. (1979). Psychological effects of the “open classroom”. *Review of Educational Research*, 49(1), 71–85.
- Houlgate, S. (2019). Hegel’s idea of the state. Teoksessa M. F. Bykova (toim.), *Hegel’s philosophy of spirit: A critical guide* (s. 186–204). Cambridge University Press.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. (2020). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. Preprint. *Perspectives on Psychological Science*.

- Hufer, K. P. (2011). Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – Ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 13–24). Wochenschau.
- Huhtala, H.-M. (2018). Sivistys ja kasvatustieteen historia – Adornolainen näkökulma sivistykseen. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpelä & R. Ikonen (toim.), *Sivistys ja kasvatustieteen historia tänään* (s. 329–351). Suomen kasvatustieteen ja koulutuksen historian seura.
- Humboldt, W. (1969). *The limits of state action*. Cambridge University Press.
- Humboldt, W. (2019). *Schriften zur Bildung*. Reclam.
- Huschke, P. (1982). Wochenplan-Unterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation: Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. Teoksessa W. Klafki, U. Scheffer, B. Koch-Priewe, H. Stöcker, P. Huschke & H. Stang (toim.), *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung: Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts* (s. 200–277). Beltz.
- Huschke, P. (1994). *Wochenplan-Unterricht*. Beltz.
- Husserl, E. (1939). *Erfahrung und Urteil: Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Academia Verlagsbuchhandlung.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria* (Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, SoPhi, 82). Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, J. (2001). Johann Heinrich Pestalozzi – Luonnonmukaisuuden puolustaja ja sosiaalisen kasvatuksen tienraivaaja. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen* (s. 185–202). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Illich, I. (1972). *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Delfiinikirjat.
- Imbusch, P. (2006). Macht und Herrschaft. Teoksessa H. Korte & B. Schäfers (toim.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (s. 161–181). VS Verlag.
- Irmscher, H. (2001). *Johann Gottfried Herder*. Reclam.
- Jaeggi, R. (2009). Was ist ideologiekritik? Teoksessa R. Jaeggi & T. Wesche (toim.), *Was ist Kritik?* (s. 266–298). Suhrkamp.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Suhrkamp.
- James, D. (2011). *Fichte's social and political philosophy: Property and virtue*. Cambridge University Press.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Cornelsen scriptor.
- January, A. M., Casey, R. J. & Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40(2), 242–256.
- Jay, M. (1974). *Dialectical imagination: History of the Frankfurt school and the institute of social research 1923–50*. Heinemann Educational Books.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2017). *Cooperative learning*. Haettu 18.11.2019 osoitteesta [https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David\\_Johnson.pdf](https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf)
- Johnson, D. W. & Johnson, T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. (1992). Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 157–208). Yliopistopaino.
- Jürgens, E. (2009). *Die "neue" Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*. Academia Verlag.
- Kaase, M. (2000). Politische Beteiligung / politische Partizipation. Teoksessa U. Andersen & W. Woyke (toim.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (s. 473–478). Springer.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kannisto, T. (2014). Kant ja ymmärryksen (tasan) 12 kategoriaa. Teoksessa V. Viljanen, H. Siipi & M. Sintonen (toim.), *Ymmärrys* (s. 83–94). Haettu 7.3.2020 osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/84074/Ymm%C3%A4rrys.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta: Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Yliopistopaino.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (1981). *Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu*. Gaudeamus.
- Kant, I. (1904). *Educational theory*. J. P. Lippincott Company.
- Kant, I. (1955). *Ikuisen rauhaan: Valtio-oikeudellinen tutkielma*. Karisto.
- Kant, I. (1990). *Siveysopilliset pääteokset*. Laatumkirjat.
- Kant, I. (2004a). *Kritik der Urteilskraft*. Reclam.
- Kant, I. (2004b). Uskonto pelkän järjen rajoissa. Teoksessa A. Hirvonen & T. Kotkas (toim.), *Immanuel Kant – Radikaali paha: Paha eurooppalaisessa perinteessä* (s. 25–70). Lokenkirjat.
- Kant, I. (2006). *Anthropology from a pragmatic point of view*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007a). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* (s. 87–95). Vastapaino.
- Kant, I. (2007b). Mitä on suunnistautuminen ajattelussa? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* (s. 96–112). Vastapaino.
- Keim, W. (1973). Soziales Lernen zwischen "angstfreier Erziehung" und "politischer Sozialisation" – Vorüberlegungen zu einer Didaktik des Sozialen Lernens in der Gesamtschule. Teoksessa W. Keim (toim.) *Gesamtschule: Bilanz ihrer Praxis* (s. 155–182). Hoffman & Campe.
- Kerstiens, L. (1974). *Modelle emanzipatorischer Erziehung*. Klinkhardt.

- Kiel, E. (2018). Schlüsselprobleme weiterdenken! Teoksessa K.-H. Braun, F. Stübig & H. Stübig (toim.), *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement: Wolfgang Klafki weiterdenken* (s. 109–123). Springer.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. Teoksessa M. Limbourg & G. Steins (toim.) *Sozialerziehung in der Schule* (s. 31–54). VS Verlag.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes lernen – Kooperation – soziale Kompetenz: Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Kohlhammer.
- Kivelä, A. (1994). *Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille* [lensiaatintyö]. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulun yliopisto.
- Kivelä, A. (2017). Toward a modern concept of schooling: A case study on Hegel. *Educational Philosophy and Theory*, 50(1), 72–82.
- Klafki, W. (1961a). Zu Peter Roeders “Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über Das pädagogische Probleme des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung”, *Die Deutsche Schule*, 53(12), 582–593.
- Klafki, W. (1961b). Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. Teoksessa A. Blumenthal, J. Guthmann, W. Horney, F. Seilnacht & K. Stöcker (toim.), *Handbuch für Lehrer, Band 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung* (s. 120–139). Mohn.
- Klafki, W. (1964a). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, W. (1964b). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1970). Das pädagogische Verhältnis. Teoksessa W. Klafki, G. M. Rückriem, W. Wolf, R. Freudenstein, H.-K. Beckmann, K.-C. Lingelbach, G. Iben & J. Diedrich (toim.), *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 1* (s. 55–91). Fischer Verlag.
- Klafki, W. (1976). *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft: Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Beltz.
- Klafki, W. (1977). Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern – Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie. Teoksessa H. Blankertz (toim.), *Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3. 1976 in der Gesamthochschule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 13*, (s. 11–39). Beltz.
- Klafki, W. (1978a). *Zur historischen Ortsbestimmung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Kurseinheit 1*. Hagen Fernuniversität.
- Klafki, W. (1978b). *Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Prinzipien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Kurseinheit 2*. Hagen Fernuniversität.
- Klafki, W. (1978c). *Wissenschaftstheoretische Prinzipien der GP (Fortsetzung) und inhaltliche Grundprobleme der Erziehung in der Sicht der GP (Erster Teil). Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Kurseinheit 3*. Hagen Fernuniversität.

- Klafki, W. (1978d). *Kurseinheit 4: Inhaltliche Grundprobleme der Erziehung in der Sicht der GP (Zweiter Teil). Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Kurseinheit 4*. Hagen Fernuniversität.
- Klafki, W. (1981). Einleitung. Teoksessa W. Klafki, E. Meyer & W. Weber (toim.), *Gruppenarbeit im Grundschulunterricht* (s. 7–17). Schöningh.
- Klafki, W. (1982). Der Verlauf des Marburger Grundschulprojekts – Brennpunkte und Probleme eines Handlungsforschungsprojekts zur schulnahen Curriculumentwicklung. Teoksessa W. Klafki, U. Scheffer, B. Koch-Priewe, E. Stöcker, P. Huschke & H. Stang (toim.), *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung: Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts* (s. 15–116). Beltz.
- Klafki, W. (1992). Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. *Pädagogik*, 44(1), 6–11.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute: Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. *Pädagogische Welt*, 47(3), 28–33.
- Klafki, W. (1995a). “Schlüsselprobleme” als thematische Deimension eines zukunftsorientierten Konzepts von “Allgemeinbildung”. Teoksessa W. Münzinger & W. Klafki (toim.), *Schlüsselprobleme im Unterricht: Thematische Dimension einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule, Beiheft 3* (s. 9–14). Juventa.
- Klafki, W. (1995b). Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht: Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht. Teoksessa W. Münzinger & W. Klafki (toim.) *Schlüsselprobleme im Unterricht: Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule, Beiheft 3* (s. 32–46). Juventa.
- Klafki, W. (1995c). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. Teoksessa S. Hopmann & K. Riquarts (toim.), *Didaktik und/oder Curriculum Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 33*, 91–102.
- Klafki, W. (1997). Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. Teoksessa M. A. Meyer & W. Plöger (toim.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht* (s. 42–64). Beltz.
- Klafki, W. (1998a). *Die geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistung, Grenzen, kritische Transformation*. Haettu 24.11.2017 osoitteesta <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>
- Klafki, W. (1998b). “Schlüsselprobleme” in der Diskussion – Kritik einer Kritik: Zu Hermann Gieseckes Aufsatz "Was ist ein 'Schlüsselproblem'? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis neuem Allgemeinbildskonzept". *Neue Sammlung*, 38(1), 103–124.
- Klafki, W. (1998c). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule*. Haettu 14.3.2017 osoitteesta <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>

- Klafki, W. (1998d). *Zentralprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundzüge internationaler Erziehung*. Haettu 7.5.2018 osoitteesta <http://archiv.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k06.html>
- Klafki, W. (1998e). *Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft bei der Bestimmung von Zielen der Erziehung*. Haettu 27.7.2019 osoitteesta <http://archiv.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k05.html>
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. Teoksessa I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (toim.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 85–108). Routledge.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext: Ausgewählte Studien*. Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (2013). *Kategoriale Bildung: Konzeption und Praxis reformpädagogischer Schularbeit zwischen 1948 und 1952*. Klinkhardt.
- Klafki, W. (2018). Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – Ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. Teoksessa K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (toim.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft: Systematische und historische Abhandlungen* (s. 177–197). Springer.
- Klafki, W. & Braun, K.-H. (2007). *Wege pädagogischen Denkens: Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Diskurs*. Ernst Reinhardt.
- Klafki, W., Scheffer, U., Koch-Priewe, B., Stöcker, E., Huschke, P. & Stang, H. (toim.). (1982). *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung: Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Beltz.
- Klein, E. (2011). *Soziales Lernen in der Schule*. Haettu 19.9.2020 osoitteesta [https://www.kobranet.de/fileadmin/user\\_upload/Themen/Kooperation\\_vor\\_Ort/Soziale\\_Kompetenzentwicklung/Soziales\\_Lernen\\_im\\_Kontext\\_Schule.pdf](https://www.kobranet.de/fileadmin/user_upload/Themen/Kooperation_vor_Ort/Soziale_Kompetenzentwicklung/Soziales_Lernen_im_Kontext_Schule.pdf)
- Kleingeld, P. (2012). *Kant and cosmopolitanism: The philosophical ideal of world citizenship*. Cambridge University Press.
- Klingberg, L. (1962). *Pädagogische Führung und Selbsttätigkeit in der sozialistischen Schule*. Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Koch-Priewe, B. (2017). SchülerInnen nur als "Störgröße"? Vermeintliche und reale Defizite der bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik und ihre aktuelle Bedeutung. Teoksessa A. Köker & J. C. Störtländer (toim.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (s. 138–156). Beltz Juventa.
- Koch-Priewe, B., Köker, A. & Störtländer, J. C. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. Teoksessa R. Porsch (toim.), *Einführung in die allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (s. 101–132). Waxmann.
- Koch-Priewe B., Stübiger F. & Arnold K.-H. (toim.). (2007). *Das Potenzial der allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki*. Beltz.

- Koller, H.-C. (2001). Bildung und die Dezentrierung des Subjekts. Teoksessa A. Tervooren, J. Hartmann, B. Fritzsche & A. Schmidt (toim.), *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (s. 35–48). Springer.
- Koller, H.-C. (2003). "Alles Verstehen ist dabei immer zugleich ein Nicht-Verstehen": Wilhelm von Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 515–531.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozess. Teoksessa D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (toim.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (s. 149–161). Springer.
- Konrad, F.-M. (2010). *Wilhelm von Humboldt*. Haupt Verlag.
- Konrad, F.-M. (2012). Wilhelm von Humboldt's contribution to a theory of Bildung. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (s. 107–124). Sense Publishers.
- Koskela, J. (2012). *Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy: Existential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education*. (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientia rerum socialium, 126). University of Oulu.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell. Teoksessa Forum politische Bildung (toim.), *Kompetenzorientierte politische Bildung: Informationen zur politischen Bildung Bd. 29* (s. 5–14). Forum politische Bildung.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Haupt Verlag.
- Köhler, B. & Wissen, M. (2011). Gesellschaftliche Naturverhältnisse: Ein kritischer theoretischer Zugang zur ökologischen Krise. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 217–227). Wochenschau.
- Kökert, A. & Störländer, J. (toim.). (2017). *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis*. Beltz Juventa.
- Laging, R. & Kuhn, P. (toim.). (2018). *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung*. Springer.
- Lauriala, A. (1987). *Avoimen opetuksen tausta ja keskeiset periaatteet*. (Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 21). Oulun yliopisto.
- Lazonder, A. W. & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718.
- Lehmensick, E. (1926). *Die Theorie der formalen Bildung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lempert, W. (1971). *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Suhrkampff.

- Lillard, A. (2019). Shunned and Admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology, Review* 31(1), 939–965.
- Lillard, A. & Else-Quest, N. (2006). *Evaluating Montessori education. Science*, 313, 1893–1894.
- Lillard, P. P. (1996). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. Schocken.
- Limbourg, M. & Steins, G. (2011). Sozialerziehung in der Schule. Teoksessa M. Limbourg & G. Steins (toim.), *Sozialerziehung in der Schule* (s. 11–28). VS Verlag.
- Lingelbach, K. & Klafki, W. (1991). Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach. Teoksessa H. B. Kaufmann (toim.), *Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik: Ein Gespräch zwischen den Generationen* (s. 153–210). Beltz.
- Lin-Klitzing, S. (2017). Vom ”Dimensionen- und Kriterienraster zur inneren Differenzierung” zur ”Individualisierung im Medium des Allgemeinen”: Versuch einer aktualisierten Interpretation im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik Wolfgang Klafkis. Teoksessa A. Köker & J. Störtländer (toim.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (s. 67–86). Beltz Juventa.
- Louden, R. B. (2015). Bildung. Teoksessa M. Willaschek, J. Stolzenberg, G. Mohr & S. Bacin (toim.), *Kant-Lexikon: Band 1* (s. 294–295). De Gruyter.
- Lotz, M. (2013). Gemeinsame Arbeit an gesellschaftlichen Widersprüchen: Ideen zu einem Kritikbegriff für die politische Bildung. Teoksessa B. Widmaier & B. Overwien (toim.), *Was heißt heute kritische Politische Bildung* (s. 180–187). Wochenschau.
- Lunyk-Child, O. I., Crooks, D., Ellis, P. J., Ofosu, C., O'Mara, L. & Rideout, E. (2001). Self-directed learning: Faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*, 40(3), 116–123.
- Lüth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung: Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 43–60.
- Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*. VS Verlag.
- Lösch, B. (2013). Ist politische Bildung per se kritisch? Teoksessa B. Widmaier & B. Overwien (toim.), *Was heißt heute kritische politische Bildung* (s. 171–179). Wochenschau.
- Lösch, B. & Thimmel, A. (toim.). (2011a). *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch*. Wochenschau.
- Lösch, B. & Thimmel, A. (2011b). Einleitung. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 7–10). Wochenschau.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61.
- Malmberg, K. (2018). Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi. *Helsingin sanomat*, 18.11.2018. Haettu 3.12.2020 osoitteesta <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>
- Marx, K. (1978). *The Marx-Engels reader*. W.W. Norton company.
- Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln*. Deutscher Studien Verlag.



- Matthes, E. (1992). *Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik: Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft*. Klinkhardt.
- Matthes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch*. De Gruyter.
- Mecheril, P. (2011). Politische Bildung und Rassismuskritik. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 241–252). Wochenschau.
- Menze, C. (1970). Bildung. Teoksessa J. Speck & G. Wehle (toim.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe: Band I* (s. 134–184). Kösel-Verlag.
- Meyer, H. (2003a). *Unterrichtsmethoden I: Theorieband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2003b). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M. A. (1996). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht nach der Wende. Teoksessa W. Helsper, H.-H. Krüger & H. Wenzel (toim.), *Schule und Gesellschaft im Umbruch: Band II: Trends und Perspektiven der Schulentwicklung in Ostdeutschland* (s. 90–136). Deutscher Studien Verlag.
- Meyer, M. A. & Meyer, H. (2007). *Wolfgang Klafki: Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Beltz.
- Meyer, M. A. & Rakhkochkine, A. (2017). Wolfgang Klafki's concept of "Didaktik" and its reception in Russia. *European Educational Research Journal*, 17(1), 17–36.
- Moilanen, A. (2018a). Kasvattaminen vastuuseen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Saukkonen & P. Moilanen (toim.), *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 265–285) (Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia, 76).
- Moilanen, A. (2018b). Kehittääkö avoin opetus oppilaiden itsenäisyyttä? Meta-analyysin ja tutkimusten tarkastelua. *Kasvatus*, 49(4), 326–331.
- Moilanen, A. (2019). *Luokkavaluusto: Opas kouludemokratian edistämiseen*. Opinkirjo.
- Moilanen, A. (2020). Luokkavaluuston edellytykset ja vaikutukset: Narratiivinen kirjallisuuskatsaus. *Kasvatus*, 51(4), 481–495.
- Moilanen, A. (2021). Kertovatko PISA-aineistot itseohjautuvasta oppimisestä? *Kasvatus*, 52(1), 102–107.
- Moilanen, A. & Huttunen, R. (2021). *The German logic of emancipation and Biesta's criticism of emancipatory pedagogy* [käsikirjoitus hyväksyty julkaistavaksi].
- Moisio, O.-P. & Huttunen, R. (1999). Totuuden ja oikean elämän kaipuu: Max Horkheimerin perustus Frankfurtin koulun kriittiselle teorialle. Teoksessa O.-P. Moisio (toim.), *Kritiikin lupaus: Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan* (s. 9–43) (Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, SoPhi). Jyväskylän yliopisto.
- Mollenhauer, K. (1971). *Erziehung und Emanzipation*. Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. Juventa.
- Morgenthau, L. (2008). *Was ist offener Unterricht? Wochenplan & freie Arbeit organisieren*. Verlag an der Ruhr.
- National research council (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.

- National Research Council (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. The National Academies Press.
- National research council (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press.
- Neber, H. (2010). Entdeckendes Lernen. Teoksessa D. H. Rost (toim.), *Handwörterbuch der pädagogischen Psychologie* (s. 124–132). Beltz.
- Neef, R. (1990). *Offene Lernsituationen in anregender Lernumwelt. Projektbeispiel aus der "inneren Schulreform": Eine Fallstudie mit Schülern einer dritten und vierten Grundschulklasse*. Tübingen.
- Nipkow, K. E. (1965). Bildung und Überlieferung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 11(4), 307–330.
- Nohl, H. (1949). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Schulte-Bulmke.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas – Yhteisöllinen koulu*. (Opetusministeriön julkaisu 2007, 32). Opetusministeriö.
- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62–70.
- Parmentier, M. (2002). Selbsttätigkeit, pädagogischer Takt und relative Autonomie: Die Modernität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Teoksessa G. de Haan & T. Rülcker (toim.), *Hermeneutik und geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Studienbuch* (s. 375–391). Peter Lang.
- Peltonen, J. (2009). *Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde: Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua* (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientia rerum socialium, 13). Oulun yliopisto.
- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2012a). *Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion: Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag.
- Peschel, F. (2012b). *Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion: Teil II: Fachdidaktische Überlegungen*. Schneider Verlag.
- Pestalozzi, J. H. (1933). *Joutsenlaulu*. WSOY.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Ferdinand Schöningh.
- Pinkard, T. (2002). *German philosophy 1760–1860: The legacy of idealism*. Cambridge University Press.
- Pinkard, T. (2012). *Hegel's naturalism: Mind, nature, and the final ends of life*. Oxford University Press.
- Plato (2005). *Meno and other dialogues*. Oxford University Press.
- Prior, H. (1976). *Soziales Lernen*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Kirjayhtymä.

- Ramseger, J. (1992). *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Juventa.
- Rancière, J. (1999). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford University Press.
- Reef, B. (2018). *Konstruktivismus in der Didaktik der politischen Bildung: Eine Kritik*. Barbara Budrich.
- Reichen, J. (1991) *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Verlagsinstitut für Lehrmittel.
- Reiss, H. S. (1991). Introduction. Teoksessa H. S. Reiss (toim.), *Kant's political writings* (s. 1–40). Cambridge University Press.
- Reitzig, J. (2011). Prekarität, soziale Verunsicherung und Vereinzelung: Die Rückkehr der sozialen Frage. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 289–300). Wochenschau.
- Roeder, P. (1961). Bemerkungen zu Wolfgang Klafkis Untersuchungen über "Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung". *Die Deutsche Schule*, 53(12), 572–581.
- Roth, H. (1983). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Schroedel Schulbuchverlag.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Klinkhardt.
- Rucker, T. (2020). Teaching and the claim of Bildung: The view from general didactics. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 51–69.
- Saarinen, A. (2020). *Equality in cognitive learning outcomes: The roles of educational practices*. (Helsinki studies in education, 97). University of Helsinki.
- Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Wochenschau.
- Sander, W. (2013). "Kritische politische Bildung" – eine Dekonstruktion. Teoksessa B. Widmaier & B. Overwien (toim.), *Was heißt heute kritische politische Bildung* (s. 240–248). Wochenschau.
- Sauer, G. (2011). Geschlechterverhältnisse und Politik. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 229–239). Wochenschau.
- Schalk, L., Saalbach, H. & Stern, E. (2011). *Designing learning materials to foster transfer of principles*. Haettu 6.10. 2019 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/231350732\\_Designing\\_learning\\_materials\\_to\\_foster\\_transfer\\_of\\_principles](https://www.researchgate.net/publication/231350732_Designing_learning_materials_to_foster_transfer_of_principles)
- Schmied-Kowarzik, W. (1999). Karl Marx als Philosoph der menschlichen Emanzipation. Teoksessa W. Schmied-Kowarzik, *Denken aus geschichtlicher Verantwortung. Wegbahnungen zur praktischen Philosophie* (s. 110–115). Königshausen & Neumann.
- Schreiner, F. (1988). *Wilhelm Dilthey's concept of Erlebnis: The epistemological argument for the legitimation of the human sciences*. University of Ottawa.
- Schulz, U. (2003). *Selbstbestimmung und Selbsterziehung des Menschen: Untersuchungen im deutschen Idealismus und in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Ibidem Verlag.

- Schulz, W. (1981). *Unterrichtsplanung: Mit Materialien aus Unterrichtsfächern*. Urban & Schwarzenberg.
- Schulz, W. (1996). *Anstiftungen zum didaktischen Denken: Unterricht – Didaktik – Bildung*. Beltz.
- Shier, H. (2001). Pathways to Participation: Openings, opportunities and obligations: A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations convention on the rights of the child. *Children & Society*, 15(2), 107–117.
- Silber, K. (1976). *Pestalozzi: The man and his work*. Routledge & Kegan Paul.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (2004). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava.
- Slavin, R. E. (1989). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52–54.
- Smith, D. A. (1996). *A meta-analysis of student outcomes attributable to the teaching of science as inquiry as compared to traditional methodology*. Temple University.
- Spaemann, R. (1971). Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation: Zur Ideologisierung von Rechts-begriffen. Teoksessa R. Lassahn & S. Oppolzer (toim.), *Erziehungswissenschaft: Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (s. 317–324). Henn.
- Spaemann, R. (1975). Emanzipation – ein Bildungsziel? *Merkur*, 29(1), 11–24.
- Spencer, V. A. (2012). *Herder's political thought: A study on language, culture and community*. University of Toronto Press.
- Steffens, G. (2011). Braucht kritisch-emanzipatorische Bildung heute eine Neubegründung? Politische Bildung zwischen Selbstgenügsamkeit und Globalisierungskrise. Teoksessa B. Lösch & A. Thimmel (toim.), *Kritische politische Bildung: Ein Handbuch* (s. 25–36). Wochenschau.
- Stojanov, K. (2012). Theodor W. Adorno – Education as social critique. Teoksessa P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (toim.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (s. 125–134). Sense Publishers.
- Stojanov, K. (2018). *Education, self-consciousness and social Action: Bildung as a neo-hegelian concept*. Routledge.
- Stübig, F. & Stübig, H. (2007). Mit Klafki offenen Unterricht planen? Teoksessa B. Koch-Priewe, F. Stübig & K.-H. Arnold (toim.), *Das Potenzial der allgemeinen Didaktik: Stellungnahmen aus der Perspektive der Bildungstheorie von Wolfgang Klafki* (s. 108–120). Beltz.
- Stübig, F. & Stübig, H. (2018). Kategoriale Bildung und Kompetenzorientierung: Ist Wolfgang Klafkis Theorie noch zeitgemäß? Teoksessa R. Laging & P. Kuhn (toim.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik: Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (s. 29–48). Springer.

- Stübig, H. & Kinsella, M. (2008). *Bibliographie Wolfgang Klafki: Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952–2007 sowie Nachträge*. Haettu 3.3.2019 osoitteesta [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/4082/pdf/BBF\\_2008\\_Bestandsverzeichnis\\_13.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/4082/pdf/BBF_2008_Bestandsverzeichnis_13.pdf)
- Störtländer, J. C. (2019). *Bildung und Befähigung: Eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach*. Beltz.
- Terhart, E. (2002). Fremde Schwestern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 16(2), 77–86.
- Theunissen, M. (1982). *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit: Zur Kritik des gegenwärtigen Bewusstseins*. De Gruyter.
- Ufer, C. (1909). *Vorschule der herbartischen Pädagogik*. Bleyl & Kaemmerer.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Psychology Press.
- Uusikylä, K. (1976). *Opetuksen yhteissuunnittelu didaktisen prosessin osana* (Tutkimuksia, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos, 50). Helsingin yliopisto.
- Wagenschein, M. (2008). *Verstehen lehren*. Beltz.
- Wagner, H.-J. (1995). *Die Aktualität der strukturalen Bildungstheorie Humboldts*. Deutscher Studien Verlag.
- Weniger, E. (1930). Bildung. Teoksessa W. Hofstaetter & U. Peters (toim.), *Sachwörterbuch der Deutschkunde* (s. 164–167). Teubner.
- Weniger, E. (1960). *Didaktik als Bildungslehre: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans*. Julius Beltz.
- Weniger, E. (2002). Theorie und Praxis in der Erziehung. Teoksessa G. de Haan (toim.), *Hermeneutik und geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Studienbuch* (s. 155–171). Peter Lang.
- Wenning, C. J. (2005). *Levels of inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes*. Haettu 10.11.2020 osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.583.5018>
- Wiater, W. (2013). *Erziehen und Bilden*. Auer Verlag.
- Widmaier, B. & Overwien, B. (toim.). (2013). *Was heißt heute kritische politische Bildung*. Wochenschau.
- Willman, O. (1957). *Didaktik als Bildungslehre: Nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung*. Herder.
- Wood, A. W. (1998). Hegel on education. Teoksessa A. O. Rorty (toim.), *Philosophers on education: New historical perspectives* (s. 300–317). Routledge.
- Wood, A. W. (2007). *Kant*. Blackwell.
- Wulf, C. (2003). *Educational Science: Hermeneutics, empirical research, critical theory*. Waxmann.
- Wulf, C. (2007). Zukunftsfähige Bildung: Frieden, kulturelle Vielfalt und Nachhaltigkeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(2), 2–6.

Zehnpfennig, H. & Zehnpfennig, H. (1992). Was ist "Offener Unterricht". Teoksessa Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (toim.), *Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten* (s. 46–60). Soester Verlag-Kontor.

190. Sutela, Katja (2020) Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs : a practitioner inquiry in a special school
191. Isohätälä, Jaana (2020) The interplay of cognitive and socio-emotional processes in social interaction : process-oriented analyses of collaborative learning
192. Haapakoski, Jani (2020) Market exclusions and false inclusions : mapping obstacles for more ethical approaches in the internationalization of higher education
193. Krzensk, Alexander (2020) Influencing academic resilience and self-regulation in students : an intervention in Mathematics
194. Sirkko, Riikka (2020) Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä
195. Kiema-Junes, Heli (2020) Associations of social skills and social support with well-being-related outcomes at work and in higher education : heart rate variability, engagement, and burnout
196. Viitasaari, Markku (2020) How to deal with the syntonic comma in music education? : recognition, preferences of usage, and utility
197. Matengu, Marika (2020) Towards just pre-primary education in rural Namibia
198. Nykänen, Helena (2021) Veteen piirretty viiva : opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa
199. Sobocinski, Márta (2021) Patterns of adaptive regulation in collaborative learning : a multimodal methodological approach
200. Karjalainen, Satu (2021) Doing joy : performances of joy in children's relations in early childhood and education settings
201. Pellikka, Anne (2021) Pre-service primary school teachers' teacher identity development in the context of science education
202. Koivuniemi, Marika (2021) Student interpretations of their self-regulated learning in individual and collaborative learning situations
203. Kokko, Marjut (2021) Kohti uudenlaista opettajuutta : yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa
204. Saari, Maria Helena (2021) Animals as stakeholders in education : towards an educational reform for interspecies sustainability
205. Mäenpää, Kati (2021) Motivation regulation and study well-being during nurse education studies

S E R I E S E D I T O R S

**A**  
**SCIENTIAE RERUM NATURALIUM**  
*University Lecturer Tuomo Glumoff*

**B**  
**HUMANIORA**  
*University Lecturer Santeri Palviainen*

**C**  
**TECHNICA**  
*Postdoctoral researcher Jani Peräntie*

**D**  
**MEDICA**  
*University Lecturer Anne Tuomisto*

**E**  
**SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM**  
*University Lecturer Veli-Matti Ulvinen*

**E**  
**SCRIPTA ACADEMICA**  
*Planning Director Pertti Tikkanen*

**G**  
**OECONOMICA**  
*Professor Jari Juga*

**H**  
**ARCHITECTONICA**  
*Associate Professor (tenure) Anu Soikkeli*

**EDITOR IN CHIEF**  
*University Lecturer Santeri Palviainen*

**PUBLICATIONS EDITOR**  
*Publications Editor Kirsti Nurkkala*



ISBN 978-952-62-3203-4 (Paperback)  
ISBN 978-952-62-3204-1 (PDF)  
ISSN 0355-323X (Print)  
ISSN 1796-2242 (Online)