



Soini-Kivari Minna

Lapsen autonomiasta ja siihen liittyvistä ristiriidoista kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettaja

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lapsen autonomiasta ja siihen liittyvistä ristiriidoista kasvatustieteiden filosofiassa (Minna Soini-Kivari)

Kandidaatin tutkielma, 42 sivua

Kesäkuu 2023

Yksilöä koskeva oikeus autonomiaan perustuu länsimaissa liberalistiseen ajatteluun, jonka mukaan autonominen henkilö on omien valintojensa lähde eikä toisten ihmisten tai instituutioiden tulisi häntä rajoittaa. Suomessa tätä yksilön vapautta turvataan Perustuslailla.

Autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuutta toteuttaa omia mielenkiinnonkohteitaan, pyrkimyksiään ja potentiaaliaan sekä määrittellä omaa minuuttaan muun muassa tekemällä valintoja ja päätöksiä, ilman että niitä rajoitetaan ulkoa tai sisältä päin eli siis pyrkimystä itsenäisyyteen ja oman toimintansa säätelyyn. Lapsen autonomia eroaa aikuisen autonomiasta, koska lapset ovat rajallisten tietojensa ja fyysisten puutteittensa takia riippuvaisia aikuisista ja toiseksi, heiltä puuttuu ekonominen ja poliittinen valta, joka myös alistaa heidät aikuisten armoille eli he ovat haavoittuvia näillä kahdella tapaa. Oikeus autonomiaan koskee kuitenkin myös lapsia, mutta heidän ikänsä ja kehitystasonsa huomioiden. Heilläkin pitää siis olla oikeus tulla kuulluksi ja huomioituksi heitä koskevissa asioissa, jos he osaavat muodostaa niistä mielipiteensä.

Tutkimuksen tarkoituksena on rakentaa kokonaiskuvaa lapsen autonomiasta ja siihen liittyvistä ristiriidoista kasvatustieteiden filosofiassa. Tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus ja siihen on tutkinut aiheeseen liittyvää ja sitä sivuavaa niin kotimaisia kuin kansainvälisiäkin kirjallisuutta ja artikkeleita.

Tutkielman perimmäinen tulos on, että autonomiaa, sen määrittelyä, merkitystä ja toteuttamista pitäisi pohtia kouluissa ja korkeammalla taholla opetushallinnossa entistä paljon enemmän. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan siis mielestäni paljon monelta eri kannalta. Erityisen tärkeää olisi selvittää, mitä oppilaan autonomian toteutuminen tarkoittaa ja kuinka pitkälle oppilaan autonomiaa tulisi koulussa kunnioittaa. Oikeus osallistua koulun kehittämiseen ja tulla kuulluksi koulun arkea koskevissa asioissa ei ole riittävä oppilaan autonomian toteutumiselle, koska autonomian kokemuksella ja sen tukemisella on niin suuri merkitys oppilaan yksilölliseen kehitykseen ja oppimistuloksiinkin.

Avainsanat: lapsen autonomia, itsemäärääminen, itsemääräämisteoria, pedagoginen paradoksi, paternalistinen ongelma (yleensä 1–7 kpl)

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Autonomia	6
	2.1. Autonomian lähikäsitteet.....	12
	2.2. Lapsen ja oppilaan autonomia lainsäädännössä.....	15
3	Autonomian kehitys ja sen tavoite	18
4	Autonomia oppimista motivoivana tekijänä itsemääräämisteoriassa	21
5	Autonomiaan liittyviä ristiriitoja kasvatuksessa	23
	5.1. Pedagoginen paradoksi.....	23
	5.2. Autonomia ja lapsen suojeleminen	28
6	Johtopäätökset ja pohdinta	32
	Lähteet	42

Johdanto

Ennen luokanopettajaopintojani suoritin ylemmän korkeakoulututkinnon filosofiassa ja tein siihen perustuen kesken jäänyttä väitöskirjaa lääketieteellisestä etiikasta. Väitöskirjani aiheena oli tietoon perustuva suostumus, johon autonomian käsite ja sen kunnioittaminen eettisenä periaatteena merkittävänä osana liittyvät. Kun sitten aloitin kasvatustieteen opintoni, huomasin autonomian käsitteen olevan tärkeä myös kasvatustieteessä niin kasvatuksen päämääränä kuin opettajan oikeutena päättää oman työnsä sisällöstä. Kiinnostuin ensin opintoihini liittyvässä kasvatustieteen esseessä vertailemaan autonomiasta käytyä keskustelua kasvatustieteessä ja terveydenhuollon etiikassa. Huomasin, että kasvatustieteessä oppilaan autonomiaa käsitellään selvästi eri tavalla kuin terveydenhuollon etiikassa potilaan autonomiaa, joka siinä oikeastaan on autonomiakeskustelun keskiössä. Toki oppilaan ja potilaan rooleissakin on eroja, mutta erityisesti lasten kohdalla niissä on myös paljon yhteistä erityisesti liittyen lapsen vielä puutteelliseen päätöksentekokykyyn ja suojelun tarpeeseen. Tästä syystä koen, että oppilaan tai lapsen autonomian laajempi pohdinta olisi hyödyllistä kasvatustieteissäkin.

Lapsen autonomia eroaa aikuisen autonomiasta, koska lapset ovat rajallisten tietojensa ja fyysisten puutteittensa takia riippuvaisia aikuisista. Toiseksi heiltä puuttuu myös ekonominen ja poliittinen valta, mikä myös alistaa heidät aikuisten armoille. He ovat siis haavoittuvia näillä kahdella tapaa (O'Reilly ym. 2013, s.7). Autonomia koskee kuitenkin myös lapsia, mutta heidän kehitystasonsa huomioiden. Lapsellakin pitää siis olla oikeus tulla kuulluksi ja huomioiduksi häntä koskevissa asioissa, jos hän osaa muodostaa niistä mielipiteensä.

Aloittaessani tutkimusta tätä tutkielmaa varten, löysin kasvatustieteen tutkimuksesta oppilaan autonomiaa koskevaa keskustelua lähinnä vain oppilaan oppimismotivaatioon liittyvässä mielessä itsemääräämisteoriaan liittyen. Oppilaan autonomiaa tai sen kunnioittamista ei lakitekstien ja YK:n Lapsen oikeuksien julistuksen sanamuotojen lisäksi näytetty olleen pohdittu sen syvällisemmin tai sitten sitä ei vain ole niin selvästi sanoitettu autonomiaan liittyväksi, jolloin en ole osannut hakea sitä oikeasta paikasta. Sinänsä tämä on ymmärrettävää, sillä filosofitkaan eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mihin tekojen pitäisi perustua, jotta niitä voitaisiin pitää autonomisina. Autonomia onkin varsin epämääräinen ja jos-sain määrin kiistanalainen käsite. Lopulta kuitenkin tehtyäni mielessäni pienen painotusmuutoksen alkoi materiaaliakin löytyä.

Alun perin rajasin pedagogisen paradoksin kandidaatin tutkielmani ulkopuolelle, mutta päädyttyäni kirjoittamaan luvun autonomiaan ja lapsen suojelemiseen liittyvästä ristiriidasta, päätin sisällyttää työhön myös tämän toisen kasvatuksessa autonomiaan liittyvän ristiriidan. Olen hyvin tyytyväinen tähän ratkaisuun, koska tavoitin siinä vähän alkuperäistä ajatustani tutkielman aiheeksi. Ikäväkseni kuitenkin huomasin, että ilmeisesti kasvatustieteen käytännön läheisyyden takia pedagoginen paradoksin kärsii autonomian käsitteen tavoin tutkimuksen puutteesta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Suomalaisia aihetta tutkineita tutkijoita löytyi vain muutama, ja heistä ainoa aiheesta väitöskirjan tehnyt, oli käyttänyt läh-teenään täysin saksankielistä materiaalia, joten en pystynyt sitä tässä tutkielmassa hyödyn-tämään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitä ovat autonomia ja lapsen/oppilaan autonomia?
2. Millä tavalla lapsen ja oppilaan autonomia on huomioitu kasvatusfilosofiassa?
3. Millaisia ristiriitoja autonomiaan liittyy kasvatuksessa?

Tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, koska Salmisen (2011) mukaan se on menetelmänä melko vapaa eikä metodologiset säännöt rajaa aineiston valintaa. Tutkimukseni tarkoituksena on rakentaa kokonaiskuvaa lapsen autonomiasta ja siihen liittyvistä ristiriidoista kasvatusfilosofiassa. Olen tutkinut aiheeseen liittyvää ja sitä sivuavaa niin kotimaista kuin kansainvälistäkin kirjallisuutta ja artikkeleita.

Autonomia

Autonomia on käsitteenä varsin monimutkainen ja siihen liittyy monia eri näkökulmia, joita pyrin tässä luvussa selventämään. Fokukseni tässä tutkielmassa on autonomian käsitteessä kasvatustieteen näkökulmasta.

Käsite autonomia on peräisin poliittisesta teoriasta, jossa sitä käytettiin aluksi viitattaessa itsenäisiin kreikkalaisiin kaupunkivaltioihin. Nämä kaupunkivaltiot olivat autonomisia siinä, että niiden kansalaiset säätivät itse kaupunkivaltionsa lait. Yksilöä koskeva oikeus autonomiaan perustuu länsimaissa liberalistiseen ajatteluun, jonka mukaan autonominen henkilö on omien valintojensa lähde eikä toisten ihmisten tai instituutioiden tulisi häntä rajoittaa (Pajulampi 2014, s. 97). Suomessa tätä yksilön vapautta turvataan Perustuslailla (PerL 1.1 §, lapsia koskien 6.3§).

Tapio Puolimatkan (2007) mukaan autonomia on yksi kriittisen ihmisen ominaispiirteistä, joihin kuuluvat hänen mukaansa myös itseohjautuvuus, omatoimisuus, itsenäisyys sekä kyky toimia omaehtoisena valitsijana (Puolimatka 2007, s. 214). Nämä ovat, Puolimatkan mukaan, edellytyksenä sille, että henkilö voi itse arvioida tiedollisia väitteitä ja antaa itsenäisen panoksensa yhteiskunnassa käytävään keskusteluun. Puolimatkan mielestä autonomia oikeutena merkitsee oikeutta sellaisia tekoja vastaan, jotka rajoittaisivat psykologista autonomian tilaa (Puolimatka 2007, s. 214). Edward L. Ryanin ja Richard M. Decin (2006) mielestä autonomia tarkoittaa yksilön pyrkimystä olla itsenäinen ja säädellä omaa toimintaansa (Ryan ym., 2016). Nikolas Rose (1999, s. 84) taas näkee autonomian yksilön mahdollisuutena toteuttaa omia mielenkiinnonkohteitaan, pyrkimyksiään ja potentiaaliaan sekä määritellä omaa minuuttaan esimerkiksi tekemällä valintoja ja päätöksiä.

Rautamiehen ja kollegojen mukaan useat kasvatustieteen tutkijat pitävät pyrkimystä autonomisuuteen yhtenä ihmisen keskeisenä perustarpeena, joka alkaa kehittyä jo kahden vuoden ikäisenä (Rautamies ym. 2018, s. 54; Dix ym. 2007; Rose-Krasnor & Denham 2009; Ryan & Deci 2000; Ryan ym. 2016). Autonomian kokemus on heidän mukaansa merkittävä myös lapsen hyvinvoinnin kannalta (Rautamies ym. 2018, s. 54).

Filosofi Joel Feinbergin (1989) mukaan autonomialla on neljä toisiinsa liittyvää merkitystä (Feinberg 1989, s. 28). Ensimmäkin sillä voidaan hänen mukaansa tarkoittaa kykyä hallita itseään. Toiseksi varsinaisen itsemääräämisen edellytyksiä (Feinberg 1989, s. 28). Kolmanneksi hänen mielestään edellä mainituista edellytyksistä johdettua ideaalista luonnetyyppiä, johon

liittyy itsekurin, itsehillinnän ja itsenäisyyden kaltaisia itsemääräämiseen liittyviä hyveitä ja se tarkoittaa siten lähinnä moraalista autonomiaa liittyen voimakkaasti hyve-etiikkaan. Neljänneksi omien moraalirajojen sisällä tapahtuvaa täydellistä itsevaltiutta, joka koskee täysivaltaisia aikuisia ja vaatii heidän autonomiansa kunnioittamista esimerkiksi terveydenhuollossa (Feinberg 1989, s. 29).

Harry Adams (2008) asettaa autonomialle kolme ehtoa. Ensinnäkin henkilöllä täytyy olla tiettyjä kognitiivisia kykyjä ollakseen autonominen (Adams 2008, s.10). Näihin kuuluu kyky tietoisesti pohtia eri vaihtoehtoja ja vertailla niiden hyötyjä ja haittoja, kyky kriittisesti reflektoida elämäänsä jossain määrin objektiivisesti ottaen huomioon oletuksia, toisten ennakkoluuloja ja kulttuurin, osata huomioida millä keinoilla voi todennäköisesti saavuttaa tietyn päämäärän ja millä nykyisillä toimilla voi saavuttaa tietyn pitkäntähtäimen päämäärän (Adams 2008, s.10). Lisäksi henkilön uskomusten ja tekojen syiden pitää olla suhteellisen johdonmukaisia (Adams 2008, s.11).

Toiseksi henkilöllä tulee olla tahdonalaisia ominaisuuksia (Adams 2008, s.12). Ilman näitä ominaisuuksia henkilöltä Adamsin mukaan puuttuu itsekontrolli ja hän on erilaisten impulssien, halujen ja riippuvuuksien orja. Henkilö ei siis hänen mielestään voi olla autonominen, jos hän ei pysty viivyttämään palkintoa tai tehdä ja toteuttaa pitkäntähtäimen suunnitelmia. Autonomia näin ollen edellyttää itsekontrollia ja itsehillintää (Adams 2008, s.12). Lisäksi Adams mainitsee henkilön ensimmäisen ja toisen asteen halujen yhtäpitävyyden autonomiaan vaadittavana tahdonalaisena ominaisuutena, vaikka ottaakin esille myös sen ongelmallisuuden (Adams 2008, s.13).

Alun perin Gerald Dworkinin (1976) ensimmäisen ja toisen asteen haluihin perustuvan teorian mukaan ihmisellä on sekä ensimmäisen asteen haluja, jotka voivat koskea mitä tahansa, että toisen asteen haluja, jotka koskevat edellä mainittuja haluja. Ollakseen autonominen henkilön ensimmäisen ja toisen asteen halujen pitää olla yhdenmukaisia (Dworkin 1976).

Puolimatka pitää Dworkinin määritelmän suurimpana ongelmana sitä, ettei sen mukaan ole mahdollista, että yksilö kriittisessä itsearvioinnissa pitää osaa ensimmäisen asteen halustaan epätoivottavina tai jopa arvon vastaisina ilman, että hän pystyy niistä ratkaisevasti vapautumaan (Puolimatka 2007, s. 16). Hänestä yksilö saattaa hyvinkin joutua tällaiseen sisäiseen arvokonfliktiin ja pystyä silti toimimaan autonomisesti ja verraten johdonmukaisesti toisen asteen halujensa mukaisesti eli pystyy siis hallitsemaan halua kriittisen itsearvioinnin kautta, vaikkei pysty vapautumaan siitä.

Lisäksi Tom Beauchamp ja Chris Childress (2013) huomauttavat, ettei teorioissa ole mitään, mikä takaisi, että jos halu voittaa toisen, voittanut halu todella on korkeampi asteinen kuin voitettu (Beauchamp & Childress 2013, s. 122). Ne voivat heidän mukaansa hyvin olla saman asteisia tai voittanut voi jopa olla matalampi asteinen. Siksi heidän mielestään, halujen hierarkia tekee autonomiateoriasta turhan monimutkaisen varsinaisesti selkeyttämättä sitä. Ensimmäisen ja toisen tai korkeammankin asteen halujen yhtensovittaminen autonomian ehtona on siis kiistanalainen, vaikka Adams toteaaakin useimpien sen hyväksyvän (Adams 2008, s. 13).

Myöhemmässä artikkelissaan Dworkin itsekkin toteaa erehtyneensä ja uskovansa nykyään, että autonomisuuteen riittää kyky kysyä itseltään, pystyykö samaistumaan vai hylkääkö toimintansa syyn (Dworkin 1999). Puolimatka kuitenkin pitää samaistumisen käsitettäväksi epäselvänä (Puolimatka 2007, s. 216). Tarvitseeko toimijan hyväksyä, että hänellä on tietynlaisia haluja vai riittääkö, että hän tunnustaa halun omakseen, Puolimatka pohtii.

Tämä toinen autonomian edellytys on Adamsin mukaan erityisen tärkeä lapsen autonomian kehitykselle, koska yksi nuoruuden suuria haasteita on oppia viivyttämään välittömään palkintoon johtavia impulsseja ja oppia toimimaan suunnitelmallisesti ottaen tulevaisuuden huomioon (Adams 2008, s. 12).

Adamsin mainitsema kolmas autonomian edellytys on, että henkilö ei muokkaa todellisuutta omien uskomustensa tai ympäristön uskomusten mukaisesti eli ei esimerkiksi ole pyrkimättä unelma-ammattiinsa, koska ei usko pystyvänsä siihen, vaikka hänellä selvästi olisi lahjoja (Adams 2008, s.14–15). Tämä kolmas autonomian edellytys on, Adamsin mukaan, paitsi kahden edellisen yhdistelmä, johon liittyy sekä kognitiivisia kykyjä että tahdonalaisia ominaisuuksia, myös kykyä huomioida ympäristön asettamat rajoitteet ja todelliset mahdollisuudet (Adams 2008, s.16). Autonomisen henkilön pitää siis pystyä myös kriittisesti refleктоimaan omaa elämäänsä ja sen suuntaa suhteessa ympäristöön eikä luovuttaa liian helposti sopeutuakseen ympäristön vaatimuksiin (Adams 2008, s.16).

Autonomia ei lisäksi ole kaikki tai ei mitään asia, vaan toiset ihmiset ovat autonomisempia kuin toiset ja usein samankin ihmisen autonomian taso vaihtelee eri asioissa ja tilanteissa, mikä on erityisen tärkeä ymmärtää nimenomaan lasten kohdalla (Adams 2008, s.17). Adams (2008) hahmottelee kuusiasteisen autonomia-asteikon (Taulukko 1), jonka alimmalla tasolla henkilö ei pysty ollenkaan autonomiaan ja korkein taso on ideaalinen vain harvojen saavuttama autonomian taso (Adams 2008, s.17). Autonomiatasolla 0 ovat Adamsin mukaan täysin autonomiaan kykenemättömät ihmiset, jotka eivät ole tajuisaan, tällaisia ovat esimerkiksi

vakavasta aivovammasta kärsivät ihmiset. Autonomiatasolla yksi olevat henkilöt ovat autonomiaan lähes kykenemättömiä ja he menehtyisivät pian ilman toisten apua, esimerkiksi vastasyntyneet (Adams 2008, s.17). Tasolla 2 ovat hänen mukaansa autonomiaan hieman kykenevät henkilöt, jotka ovat epäkypsiä, epävakaita eivätkä ollenkaan itsenäisiä, esimerkiksi monet esiteini, lievästi kehitysvammaiset sekä monet kontrolloimattomista psykologisista ongelmista kärsivät. Autonomiatasolla 3 ovat Adamsin mukaan autonomisesti neutraalit henkilöt, jotka ovat näennäisesti itsemäärääviä, mutta heillä on vaikeita persoonallisuuteen tai talouteen liittyviä vaikeuksia eikä selvää suunnitelmaa elämästään, vaan he sopeutuvat tilanteisiin ja ympäristön odotuksiin, esimerkiksi myöhästeini sekä päihde- ja mielenterveyskuntoutujat. Autonomiatasolla 4 ovat hänen mukaansa riittävän autonomiset henkilöt, jotka pystyvät itsenäisesti asettamaan omia tavoitteita ja suunnitelmia sekä pystyvät esteistä huolimatta pysymään suunnitelmissaan ja toteuttamaan haaveitaan. He pystyvät myös reflektoimaan yhteiskunnan ja kulttuurin asettamia normeja ja toimintatapoja. Tällä tasolla ovat Adamsin mukaan useimmat yli 25-vuotiaat henkilöt. Viides Adamsin autonomiatason korkean autonomiset henkilöt ovat täysin itsemäärääviä ja pystyvät käyttämään kaikkia älyllisiä, psykologisia ja materiaalisia resurssejaan täysin oman valintansa mukaan sekä toteuttamaan mahdollisuuksia laajoista vaihtoehdoista (Adams 2008, s. 18).

Adams toteaa, että henkilön autonomia voi asettua myös hänen esittämiensä tasojen väliin (Adams 2008, s.19). Mielestäni esimerkiksi tasojen 3 ja 4 välinen ero onkin melkoisen suuri muihin verrattuna. Adams huomauttaa myös, että osa tutkijoista uskoo, ettei autonomian tasoa voi ollenkaan mitata ja tarkoittaa oheisen asteikon mahdolliseksi esimerkiksi, miten se voisi olla mahdollista toimijuutta ja kontrollia kriteereinä käyttäen (Adams 2008. s. 19).

Taulukko 1: Autonomian tasot (soveltaen Adams 2008, s. 17–18).

Autonomiataso 0	Autonomiaan täysin kykenemättömät ihmiset	Eivät ole tajuisaan	Esim. aivovamma,	vakava kooma
--------------------	--	---------------------	---------------------	-----------------

Autonomiataso 1	Autonomiaan lähes kykenemättömät henkilöt	Menehtyisivät pian ilman toisten apua	Esim. vastasyntyneet, vakavasti aivovammaiset
Autonomiataso 2	Autonomiaan hieman kykenemättömät henkilöt	Ovat epäkypsiä, epävakaita, eivät ole itsenäisiä	Esim. monet esiteinit, lievästi kehitysvammaiset, ne, joilla on kontrolloimattomia psykologisia ongelmia
Autonomiataso 3	Autonomisesti neutraalit henkilöt	Näennäisesti itsemäärääviä, mutta vaikeita persoonallisuuteen tai talouteen liittyviä vaikeuksia tai ongelmia, ei selvää suunnitelmaa elämästä, sopeutuvat tilanteisiin ja ympäristön odotuksiin	Esim. useat myöhästeinit, päihde- ja mielenterveyskuntoutajat
Autonomiataso 4	Riittävän autonomiset henkilöt	Pystyvät itsenäisesti asettamaan omia tavoitteita ja suunnitelmia. Pystyvät esteistä huolimatta pysymään suunnitelmissaan ja toteuttamaan haaveitaan sekä reflektoimaan yhteiskunnan ja kulttuurin asettamia normeja ja toimintatapoja,	Esim. useimmat yli 25- vuotiaat henkilöt

Autonomiataso 5	Korkean autonomiset henkilöt	Täysin itsemääräviä, pystyvät käyttämään kaikkia älyllisiä, psykologisia ja materiaalisia resurssejaan sekä toteuttamaan mahdollisuuksia laajoista vaihtoehdoista	
--------------------	------------------------------------	--	--

Adamsin mukaan ihminen käy yleensä kasvaessaan aikuiseksi läpi ainakin tasot 0–3, usein myös tason 4 (Adams 2008, s. 19). Vanhempien ja kasvattajien tulisi hänen mukaansa huomioida, että lapsen kasvaessa autonomisemmaksi paternalistista eli holhoavaa tukea ja kontrollia pitäisi samassa tahdissa vähentää. Samalla hänestä pitää huomioida, että siinä missä liika tuki ja kontrolli on haitallista, myös kehitystasoon nähden liian vastuun antaminenkin samalla tavalla on sitä. Adams pitää tasoa 3 eräänlaisena autonomian vähimmäistasona ja hänen mielestään yhteiskunnan tulisi huolehtia siitä, että kaikki nuoret aikuiset olisivat saavuttaneet vähintään sen (Adams 2008, s.20).

Adams myös toteaa tasoon kolme liittyen, että jos yhteiskunta sallii, ettei lapsia riittävästi opeteta ja kasvateta, se toimii kuin lapsen heitteelle jättävä vanhempi, joka vahingoittaa lasta olemalla tukematta lasta tämän tärkeissä kehitystarpeissa (Adams 2008, s.162). Adams siis näkee yhteiskunnan tehtävänä tarjota kaikille lapsille riittävää opetusta ja kasvatusta autonomian taitojen kehittämiseen.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa autonomiaa käsitellään löytämieni lähteiden määrän perusteella eniten liittyen Decin ja Ryanin (1985; Ryan & Deci 2000) kehittämään itsemääräämisteoriaan, jonka tarkoituksena on selittää oppimisen ja kehityksen motivaationaalisia ehtoja. Heidän mukaansa ihmisen sisäiseen persoonallisuuden kehitykseen liittyvää motivaatiota selittävät perusluonteiset psykologiset tarpeet, joita ovat päteväksi, sosiaalisesti kiinnittyneeksi ja autonomiseksi itsensä tuntemisen tarpeet (Lehtinen ym. 2007, s. 183).

Itsemääräämisteorian mukaan sisäisen motivaation positiivinen kehitys riippuu pätevyuden kokemuksen vahvistamisesta sekä ympäristön autonomian kokemuksen tukemisesta (Lehtinen ym. 2007, s. 183). Autonomialla on teorian mukaan siis merkittävä osuus oppimismotivaation syntymisessä. Decin ja Ryanin (2000) mukaan ulkoiset palkkiot voivat jopa heikentää sisäistä

motivaatiota juuri autonomian kokemusta vähentämällä. Käsittelen itsemääräämisteoriana enemmän luvussa 4.

2.1. Autonomian lähikäsitteet

Autonomiiaa enemmän kasvatustieteissä on keskusteltu lapsen subjektiivisuudesta tai voimaantumisesta sekä lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta. Tässä luvussa selvennän itsemääräämisoikeuden, osallisuuden, toimijuuden ja itseohjautuvuuden käsitteitä.

Väitöskirjassaan *Lapsi, oikeus ja osallisuus* Henna Pajulammi (2014) toteaa, että suomalaisessa keskustelussa autonomian, kuulemisen, itsemääräämisen ja osallisuuden käsitteitä käytetään usein samaa tarkoittavina, vaikka ne eivät oikeasti sitä ole (Pajulammi 2014, s. 91–92). Itsemääräämisoikeus tarkoittaa hänen mukaansa lakiteoriassa tilanteita, joissa lapsi voi esimerkiksi tehdä itseään koskevia juridisia päätöksiä ilman huoltajan myötävaikutusta, vaikka sitä usein käytetään autonomia-sanana suomenoksena. Itsemääräämisoikeus tarkoittaa siis asioita, joista lapsella on oikeus päättää itse.

Autonomia taas on, Pajulammin mukaan, käsitteenä laajempi ja on sekä oikeudellisena taustatarvona oikeuden syvätasolla että oikeutena osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon ja vielä yksittäisinä säännösinä oikeuden pintatasolla eli se siis läpäisee oikeuden jokaisen tason (Pajulammi 2014, s. 93).

Osallisuus taas tarkoittaa Pajulammin mukaan oikeutta saada tietoa itseä koskevista asioista sekä mahdollisuuksista ilmaista mielipiteensä niistä ja sitä kautta päästä vaikuttamaan näihin asioihin (Pajulammi 2014, s. 141). Osallisuuden vastakohtana hän pitää osattomuutta, jolla tarkoitetaan yksilön sivuun jäämistä yhteiskunnassa. Pajulammi kuvailee osallisuutta tilanteeksi, jossa lapsen mielipiteitä ja näkemyksiä kuunnellaan ja lapsen mielipide otetaan aktiivisesti huomioon päätöksenteon vaiheissa (Pajulammi 2014, s. 142).

Pajulammi toteaa, että sitoutuessaan YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen ja säätäessään perustuslakiin lapselle oikeuden vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti, valtio on sitoutunut turvaamaan lasten osallisuutta (Pajulammi 2014, s. 142). Lapsen osallisuus on siis juridisesti velvoittava oikeus, jonka viime kädessä valtio on velvollinen lapselle turvaamaan. Osallisuus on Pajulammin mukaan myös kerrostuneen pluralistinen käsite, joka liittyy hyvin monenlaisiin arkipäiväisiin ja jopa hieman yllättäviinkin tilanteisiin, kuten joissa

lasta koskevia päätöksiä tehdään esimerkiksi kotona, harrastuksissa, kouluissa, kevyen liikenteen väyliä ja puistoja suunniteltaessa (Pajulammi 2014, s. 142). Lisäksi osallisuuteen liittyy myös ajatus lapsen tietyistä toiminnallisuudesta, kuten osallistuminen tiettyyn aktiiviseen toimintaan tai päätöksen tekoon (Pajulammi 2014, s. 143).

Pajulammi huomauttaa, että lapsen osallisuutta ja lapsen itsemääräämisoikeuttakin pidetään usein virheellisesti synonyyminä. Lapsi ei kuitenkaan usein saa päättää omasta asiastaan, vaikka saakin osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon (Pajulammi 2014, s.143–144). Näiden termien merkitys on hänen mielestään tärkeää erottaa toisistaan, ettei lapsen oikeutta osallistua päätöksen tekoon rajoiteta itsemääräämisoikeuteen kuuluvien perusteiden (Pajulammi 2014, s.144). Perusteilla hän ilmeisesti tarkoittaa tässä sitä, ettei lapsella ole juridisia oikeuksia tai tiedollisia valmiuksia itseenäiseen päätöksentekoon.

Kasvatustieteessä on edellä mainituista käsitteistä tutkittu erityisesti lapsen osallisuutta. Pajulammin mukaan Mattsson (2002) on todennut lapsen osallisuuden samoin kuin kuulemisenkin toteuttavan lapsen autonomian vaatimuksia (Pajuniemi 2014, s. 94). Osallisuus on siis autonomiaa konkreettisempi käsite, jolla autonomiaan liittyvää oikeutta olla mukana vaikuttamassa toteutetaan. Autonomia myös mahdollistaa lapsen osallisuuden (Pajuniemi 2014, s. 94).

Toimijuus on keskeinen käsite uudessa lapsuudentutkimuksessa (Stolp 2011, s. 57). Toimijuus määritellään yksilöiden kapasiteetiksi toimia itsenäisesti lapsuudentutkimuksen käsitteitä esittelevässä kirjassa (James & James 2008) eli varsin lähelle autonomian tai itsemääräämisen käsitettä. Pajulammin mukaan lapsen toimijuuteen liittyy, että lapsi ja lapsuus katsotaan arvokkaaksi vaiheeksi sinänsä (Pajulammi 2014, s.91).

Väitöskirjassaan Marleena Stolp huomauttaa, että Michael Vandenbroeck ja Maria Bouverne-De Bie (2010) ovat tutkimuksessaan tuoneet esille lapsen toimijuuden kaksi tasoa. Ensimmäisellä toimijuuden tasolla he viittaavat lasten vuorovaikutukseen ja toimintaan omissa konteksteissaan mikrotasolla ja toisella tasolla lapset asetetaan makrotason rakenteiden kontekstiin ja tarkastellaan lähinnä heidän toimijuutensa kieltämistä (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, s. 18–19).

Stolpin mukaan tästä muodostuu ongelma lapsuudentutkimukselle, koska lapsuutta ei tällöin tarkastella kokonaisuutena eikä edellä esitettyjä näkökulmia tuoda yhteen (Stolp 2011, s. 57). Vandenbroeckin ja Bouverne De Bie mukaan tämä liittyy myös objektiivisen, rakenteisiin

keskittyvään ja subjektiivisen näkökulmien erottelemiseen (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, s.18–19). Stolp toteaa myös, että uuden lapsuudentutkimuksen tutkijat kaipaavat vapauttavaa pedagogiikkaa, jossa lasten toimijuus otettaisiin vakavasti ja lapset tulisivat kuulluksi (Stolp 2011, s.57). Tällaisessa pedagogiikassa autonomian käsitteellään varmasti olisi suurempi rooli kuin sillä nykyään kasvatustieteessä näyttää olevan. Stolpin mukaan toinen lasten toimijuuden tutkimuksen haaste on se, että tutkimus ja sen käytännöt saattavat vaientaa tiettyjä ryhmiä, koska lapset käsitetään homogeenisena ryhmänä, mikä saattaa peittää ikään, sukupuoleen, etnisyyteen tai kulttuurin liittyviä eroja ja epätasa-arvoisuuksia (Stolp 2011, s.57).

Teoksessaan *Oman oppimisen kapteeni* Juho Norrena (2019) käsittelee perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittua ja runsaasti keskustelua aiheuttanutta itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus on eräänlainen alusta, jolle persoona kiinnittyy (Norrena 2019, s. 22). Kuinka hyvin itseohjautuvuus toteutuu riippuu hänen mukaansa yksilön roolista ja toimintavalmiudesta kulloisessakin tilanteessa ja sen haasteet siirtyvät yksilön mukana jokaiseen hänen kohtaamaansa tilanteeseen. Itseohjautuvuus on riippuvainen myös yksilön itsetunnosta, turvallisuuden tunteesta ja jopa autonomisesta hermostosta (Norrena 2019, s. 23–25). Itseohjautuvuuden osa-alueet ovat Norrenan mukaan yksilön valmiudet itseohjautuvuuteen, itseohjautuvuuden taidot, ympäristö sekä toiminnan tarkoitus ja seuraukset (Norrena 2019, s.22).

Tehokkaaseen itseohjautuvuus prosessiin tarvitaan osaamista, tietämistä ja kykyä säännöstellä omaa asiantuntijuutta (Norrena 2019, s. 32). Itseohjautuvuuden säätelymekanismit ovat puolestaan tietoisia tapoja vaikuttaa yksilön toimintaan ja oppimiseen (Norrena 2019, s. 32). Tiedon paljoudesta itseohjautuvuuden kannalta keskeistä on valita, mikä siitä on olennaista ja miten kohdata eteen tulevia asioita (Norrena 2019, s. 32). Itseohjautuvuus edellyttää valintojen tekemistä, mutta myös kykyä muuttaa tarvittaessa mieltään (Norrena 2019, s. 34). Jo tässä kohtaa itseohjautuvuus lähestyy käsitteenä autonomiaa, vaikka selvempi yhteys liittyykin toiminnan tarkoitukseen ja seurauksiin, joihin tulen pian.

Itseohjautuvuuden yleisimmät esteet ovat Norrenan mukaan ulkoisia tekijöitä, kuten esimerkiksi sitä, että ympäristö estää yksilöä toteuttamasta itseään (Norrena 2019, s. 35). Ulkoiset tekijät ovat kuitenkin erottamattomasti yhteydessä sisäisiin tekijöihin, joten niihin voi jossain määrin vaikuttaa omalla toiminnallaan esimerkiksi olemalla toisille ystävällinen saa todennäköisesti tukea ja apua, kun sitä tarvitsee. ulkoiset tekijät siis usein aiheuttavat tai vahvistavat sisäisiä itseohjautuvuuden ongelmia (Norrena 2019, s. 36). Yhdessä tekemisellä on

siis suuri vaikutus itseohjautuvuuteen, vaikka jokainen varsinaisesti toimiikin yksin (Norrena 2019, s.36).

Norrenan mukaan itseohjautuvuus on aktiivista, niin fyysisesti kuin metakognitiivisestikin, ihmisyyttä (Norrena 2019, s. 36). Tässä itseohjautuvuus tulee hyvin lähelle autonomian käsitettä. Norrena määrittelee autonomian yksilön tilaksi, jossa itseohjautuvuus elää ja kehittyy (Norrena 2019, s. 37). Itseohjautuvuus ilmeisesti toteuttaa abstraktimpaa lapsen autonomiaa konkreettisella tasolla samalla tavalla kuin osallisuudenkin totesin aiemmin toteuttavan lapsen autonomiaa.

2.2. Lapsen ja oppilaan autonomia lainsäädännössä

Lainsäädännössä itsemääräämisoikeus on oikeus määrätä itsestään ja toimistaan (HE 309/1993). Se on monien muiden lakien perusta ja sitä suojaa esimerkiksi oikeus henkilökohtaiseen vapauteen (HE 309/1993 7§). Itsemääräämisoikeus kuuluu kuitenkin jo Perustuslainkin (PerL 7§) mukaan myös lapsille, vaikka heillä ei täyttä autonomiaa olekaan. Heillä se tarkoittaa kehitystason mukaista oikeutta määrätä itseä koskevista asioista, jota ikä jossain määrin rajoittaa, esimerkiksi äänestysikäraja 18 vuotta (Miettinen 2017, s. 31). Lasten kohdalla itsemääräämisoikeus, kuten muutkin lasten oikeudet, ovat ikäsidonnaisia, mutta kuitenkin niin, että lapsen kehitystaso otetaan huomioon, koska lapset kehittyvät hyvin eri tahtiin.

Tanja Miettinen (2017) on opinnäytetyössään selvittänyt lapsen itsemääräämisoikeuden lainsäädännöllistä pohjaa ja sen toteutumista koulussa. Hänen mukaansa oppilaan itsemääräämisoikeus näkyy koulumaailmassa osallistumisoikeuden ja kuulemisen myötä (Miettinen 2017, s. 37). Oppilasryhmän kuuleminen voi koulussa tapahtua esimerkiksi oppilaskunnan kautta. Oppilaskunta on Perusopetuslain mukainen tapa edistää oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja osallistumista, mutta muillekin oppilaille on mahdollistettava osallistuminen koulun kehittämiseen ja mielipiteen ilmaisu oppilaiden asemaan liittyen (PerOpL 628/1998 47a.2 §).

Oppilaalla on lisäksi oikeus opiskeluhuoltopalveluissa tuoda esiin näkemyksensä ja hänen omat mielipiteensä ja toivomuksensa on huomioitava häntä koskevissa toimenpiteissä ja päätöksissä hänen ikänsä, kehitystasonsa sekä muut henkilökohtaiset edellytyksensä huomioiden eikä

huoltajalla esimerkiksi ole oikeutta kieltää oppilaalta opiskelupalveluiden käyttöä (Miettinen 2017, s. 39; OHL:n 18 §). Lisäksi oppilaalla on joissain tilanteissa jopa oikeus kieltää vanhempiensa osallistuminen häntä itseään koskevan opiskeluhuoltoasian käsittelyyn sekä tietojen antaminen vanhemmille, mutta kumpikaan näistä kielloista ei saa olla oppilaan omien etujen vastainen (OHL 7§, 18.2 §.).

Lainsäädännössä itsemääräämisoikeus tai autonomia nähdään siis lähinnä vaikutusmahdollisuutena ja oikeutena tulla kuulluksi, jonka edellytyksenä on riittävä kyky ymmärtää kulloinkin kyseessä olevaan asiaan liittyvät seikat sekä tehdä järkeviä päätöksiä. Sitä, miten järkevät päätökset määritellään ei lakitekstistä tule esille enkä minäkään mene siihen tarkemmin, tuon vain esille, että sekin on yksi määrittelemistä kaipaava käsite, josta on käyty paljonkin filosofista keskustelua.

Autonomian kehitys ja sen tavoite

Erik H. Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan autonomia alkaa kehittyä jo toisessa kehitysvaiheessa taaperona (2–3-vuotiaana), jolloin haasteena on yksilön itsesäätelyn ja oman tahdon syntyminen. Erikson kuvaa Lehtisen ja kollegojen mukaan tätä vaihetta vastakohtaparilla: autonomia–häpeä ja epäily. Ympäristö alkaa tällöin vaatia lapselta monien toimintojen, esimerkiksi suolen ja rakon, hallinnan oppimista ja rohkaiseva suhtautuminen niihin synnyttää perusvoiman, joka ilmenee niin, että lapsi kokee kykenevänsä tahtomaan ja tekemään valintoja (Lehtinen ym. 2007, s. 24).

Puolimatkan mukaan varhaiskasvatuksella on suurin vastuu autonomian kehittymisessä ja kouluajanakin minäkäsityksen muovautuminen on kyseenalaista (Puolimatka 2007, s. 217). Tämän vuoksi hänen mielestään varhaiskasvattajan on tehtävä ylimääräistä työtä autonomian kehittymisen edistämiseksi. Niin varmasti onkin, mutta kyky tehdä autonomisia päätöksiä ei näytä olevan sellainen, että se saavutetaan jossakin tietyssä iässä ja se pysyy sitten muuttumattomana loppuelämän tai ainakin siihen asti, että esimerkiksi pitkälle edennyt muistisairaus sen jossakin vaiheessa vie.

Autonominen henkilö on sellainen, joka tekee autonomisia tekoja. Roger Marples esittää kolme ehtoa, joiden ainakin pitäisi täytyä, että jonkun toiminta olisi autonomista. 1) Riittävästi tietoa itsestä, jotta yksilö tunnistaa omat uskomuksensa ja halunsa sekä tunnistaa, miten ne ovat muodostuneet sosialisoinnin voimien vaikutuksessa, ja rohkeutta ja voimaa vastusta em. voimia omien näkemysten mukaan; 2) Kyky punnita yksilön omia tämänhetkisiä valintoja hänen menneisyyteensä ja tulevaisuuteensa voidakseen muovata elämästään sellaisen kuin hän itse todella haluaa sen olevan ja 3) Kyky ja mahdollisuudet valita riittävän laajoista mahdollisuuksista (Marples 2010, s. 45). Marplesin ehdot ovat todella korkeat, vaikka hän pitääkin niitä vähimmäisvaatimuksina. Ne on tarkoitettu kasvatuksen päämääräksi eli aikuisilla toteutuviksi, mutta silti ne ovat korkeat.

Lehtinen kollegoineen kuvaa teoksessaan Kehityspsykologia myös Gisella Labouvie-Viefin (1985) ajattelun luonnollista kehitystä kuvaavan mallin mukaan autonomisen ajattelijan kykenevän refleктоimaan toimintaansa ja oivaltamaan, mitkä puolet todellisuudesta ovat totta vain hänelle ja hänen omia havaintojaan (Lehtinen ym. 2007, s. 171). Tämä kehitysvaihe pohjautuu Labouvie-Viefin mukaan aikuisille kehittyvään tietoisuuteen sosiaalisen järjestelmän monimuotoisuudesta (Labouvie-Vief 1985, s. 522). Lehtinen ja kollegat huomauttavat, että kyseessä on taso, jolle kaikki yksilöt eivät välttämättä yllä ja kutsuvat em.

kuvausta jossain määrin idealistiseksi. Sama pätee varmasti myös edellä mainittuun Marplesin autonomisen toiminnan ehtoihin.

Esimerkiksi Neil Levy (2014) huomauttaa osin aivotutkimuksiin perustuvassa artikkelissaan, etteivät aikuiset ihmiset ole päätöksenteossaan niin rationaalisia kuin usein kuvitellaan. Hän listaa useita järkevän päätöksenteon esteitä, joihin ihmisen aivot ovat taipuvaisia. Näihin kuuluvat irrationaalisuuteen asti tulevaisuuden huomiotta jättäminen, vaikka henkilö kuinka kuvittelisi haluavansa huolehtia tulevaisuuden taloudellisesta- tai terveydentilastaan, oman käsityksen vastakkaisen informaation huomiotta jättäminen, tapahtumien vaikutusten ja olosuhteiden muutosten yliarviointi, epätarkkuus tapahtumien aiheuttamien tunteiden arvioinnissa ja muita päätöksentekotilanteeseen liittyviä esteitä (Levy 2014, s. 295–297).

Levyn päätöksenteon esteet koskevat siis myös täysin päätöksentekokykyisiä ns. järkeviä aikuisia. Näistä ensimmäinen este eli irrationaalisuuteen asti tulevaisuuden huomiotta jättäminen näyttäisi siis suoraan kyseenalaistavan Marplesin toista ehtoa. Edellä mainitun kaltaista ideaalista autonomian toteutumista ei siis voida vaatia aikuisiltakaan ainakaan monimutkaisissa ja vaikeissa tilanteissa.

Ryan ja kollegat (2016) toteavat artikkelissaan autonomian olevan luonteeltaan tapauskohtaista ja esimerkiksi sosiaaliset kontekstit eroavat siinä, kuinka autonomiaa tukevia, kontrolloivia tai ei-motivoivia ne ovat (Rautamies ym. 2018, s. 56). Ryan ja kollegat kirjoittavat koululaisista ja opettajista, mutta sama pätee myös aikuisiin erityisesti vaikeaselkoisissa tilanteissa. Heikin siis tarvitsevat päätöksentekoonsa tukea.

Sirkku Hellsten toteaaakin, että yksilön moraalinen autonomia tulisi nähdä tavoiteltavana arvona eikä tosiasiana (Hellsten 2005, s. 59). Kyseinen potentia saadaan, hänen mukaansa, kasvamaan ja kehittymään vasta harjoittelun avulla, kuten ihmisen muutkin kyvyt. Lapsi ei varmasti pääse harjoittelemaan kaikkia aikuisuuteen liittyviä tilanteita, joten kasvua ja kehittymistä täytyy tässä suhteessa tapahtua vielä aikuisenakin.

Hellsten toteaa myös, että modernissa oikeudenmukaisuusnäemyksessä keskeinen ongelma on autonomian näkeminen kaikissa ihmisissä jo olemassa olevana ja aktualisoituneena ominaisuutena (Hellsten 2005, s. 58). Hänen mukaansa tämä on sopimusyhteiskunta-ajattelun liittyvä kehäpäätelmä, jossa yksilön autonomiaa pidetään edellytyksenä samaisen autonomian turvaamiselle. Hän huomauttaa, ettei kaikilla ihmisillä ole kuitenkaan ollut mahdollisuutta kehittyä moraalisesti autonomiseksi tai kehittää tai ilmaista omaa tahtoaan ja tämä kehämäisyys johtaa kahteen yhtä suureen oikeudenmukaisuutta koskevaan ongelmaan: moraalisen

autonomian yliarviointiin ja niiden, joiden kyky autonomiaan on puutteellinen, alisteiseen asemaan (Hellsten 2005, s. 58).

Autonomia oppimista motivoivana tekijänä itsemääräämisteoriassa

Valeri I Chirkovin mukaan biologi F.G. Varela kollegoineen (1974) määrittelee artikkelissaan autonomian jokaisen elävän organismin sisäsyntyiseksi perustavanlaatuiseksi taipumukseksi itsejärjestäytymiseen ja itsehallintaan (Chirkov 2009, s. 254). Chirkov toteaa tämän psykologisella tasolla tarkoittavan, että autonomia on psykologinen perustarve kokea itsehallintaa ja oman toimintansa omakseen eli siis juuri sitä, miksi autonomia nähdään itsemääräämisteoriassa. Tästä hänen mielestään seuraa, että autonominen motivaatio kuuluu täysin toimiville yksilöille eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, kuten Ryan kollegoineen on todennut (1997). Chirkovin mukaan nämä ajatukset eivät kuitenkaan ole ainoastaan itsemääräämisteorianaan liittyviä, vaan yleisempiä ja poikkeittieteellisiä (Chirkov 2009, s. 254).

Meta-analyysissaan Howard kollegoineen saivat itsemääräämisteoriana vahvasti tukevia tuloksia (Howard ym. 2021). Autonomian osalta heidän tuloksensa osoittivat, että mitä autonomisemmasta motivaatiosta oli kyse, sen parempia oppimistulokset yleisesti ottaen olivat (Howard ym. 2021, s. 20). Heidän tutkimustuloksensa painottivat jopa aikaisempia tutkimuksia enemmän oppilaan autonomian tukemisen merkitystä oppimistuloksissa sekä ulkoisen palkitsemisen ja rankaisemisen oppilaan motivaatiota vähentävää vaikutusta nimenomaan autonomian vähenemisen takia (Howard ym. 2021, s. 20).

Abderrahim Benlahcene kollegoineen (2021) on tutkimuksessaan tutkinut autonomiaa tukevan opetustavan vaikutusta malesialaisten yliopisto-opiskelijoiden opintomenestykseen. Heidän tuloksensa osoittavat, että opettajan tukiessa opiskelijan autonomiaa, tämän sitoutuminen opiskeluun toimijana lisääntyy (Benlahcene ym. 2021, s. 9). Itsemääräämisteorian mukaan autonomiaa tukevaan opetukseen kuuluu, että opiskelijat saavat esittää kysymyksiä, ilmaista mielipiteitään, valita toimintaa ja tehtäviä omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan (Deci & Ryan 2000).

Näin ollen Benlahcenen ja kollegojen tutkimuksen tulosten mukaan, kun opettajat tukevat opiskelijoiden kiinnostuksen kohteita ja preferenssejä heidän ajatustensa, tunteidensa ja käyttäytymisensä lisäksi, opiskelijat todennäköisemmin suhtautuvat opetukseen aktiivisemmin ja rakentavammin, joten heistä tulee toimijoita oppimisessaan (Benlahcene ym. 2021, s. 9). Tämä johtuu Benlahcenen ja kollegoiden mukaan siitä, että autonomiaa tukevassa opetustavassa on kontekstuaalisia piirteitä, jotka parantavat opiskelijan sisäisiä kykyjä havaita kausaliteettia ja järjestystä sekä sitoutumista vahvistavaa psykologista vapautta luokassa annettavissa ohjeissa.

Benlahcene kollegoineen toteaa näiden tutkimustulosten pohjalta kaksi asiaa. Ensimmäkin autonomiaa tukevalla ympäristöllä on keskeinen rooli opiskelijoiden positiivisen asenteen lisäämisessä sitoutumisessa toimijuuteen, tällöin opiskelijoilla itsellään on johtava rooli heidän oppimiseensa tähtäävässä toiminnassaan. Toiseksi tutkimuksen tulokset tuovat uutta tietoa siitä, miten autonomiaa tukeva opetus osoittaa sitoutumista toimijuuteen parhaiden oppimistulosten kautta (Benlahcene ym. 2021, s. 9–10).

Benlahcene ja kollegat ohjeistavat siis opettajia suunnittelemaan oppituntinsa niin, että ne huomioivat opiskelijoiden tunteet, tarjoavat heille enemmän itseluottamusta tukevia tehtäviä ja rohkaisevat heitä ilmaisemaan mielipiteitään. Näin opiskelijoiden autonomia paranee (Benlahcene ym. 2021, s. 10). Lisäksi heidän tutkimustulostensa mukaan opiskelijoiden kannustaminen heidän valitsemiensa oppimistulostavoitteiden saavuttamiseen parantaa heidän sitoutumistaan toimijuuteen eli opettajien kannattaisi heidän mielestään myös rohkaista opiskelijoita asettamaan yksilöllisiä oppimistavoitteita, jotka pohjautuvat heidän aikaisempaan opintomenestykseensä. Vaikka Benlahcene kollegoineen tutki yliopisto-opiskelijoita, saman voi olettaa pätevän nuorempiinkin oppilaisiin esimerkiksi, koska tutkimustietoon perustuvassa nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014) myös korostetaan oppilaan oman toimijuuden merkitystä oppimisessa.

Autonomiaan liittyviä ristiriitoja kasvatuksessa

5.1. Pedagoginen paradoksi

Paradoksit ovat ristiriitoja, jotka kyseenalaistavat käsitystämme sekä tiedosta että todellisuudesta (Pamppunen 2014, s. 156). Ne ovat syntyneet antiikissa esisokraatikkojen todellisuuden ihmettelystä (Pamppunen 2014, s. 157.). Pamppusen mukaan paradoksien tehtävänä voidaan pitää pyrkimystä luoda ymmärrystä todellisuudesta, heuristisena keinona luoda merkityksiä ja ratkaisukeinona esittää asiat asioina ennemmin kuin ongelmina (Pamppunen 2014, s. 158). Paradoksi saattaakin hänen mielestään olla selkein ja yksinkertainen tapa ilmaista käsitteitä, joiden ilmaisuvoima ja pätevyys olisi saattanut vähentyä, jos niitä olisi esitetty normaalin vakuuttavan puheen tapaan (Pamppunen 2014, s. 158). Paradoksit siis sisällyttävät itseensä vastakohtat ja monimutkaisuuden dynaamisessa muodossa, toteaa Pamppunen. Hän myös huomauttaa tanskalaisen kasvatusteoreetikko Alexander von Oettinger (2003) todenneen, että pedagogisia paradokseja muotoillaan, koska halutaan ilmaisukeinoksi, että joillekin kasvun ja kasvatuksen ilmiöille ei pystytä antamaan selitystä (Pamppunen 2014, s. 163–164).

Pamppunen myös toteaa, ettei pedagogisia paradokseja ole paljonkaan käsitelty suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa (Pamppunen 2014, s. 163). Hänen mukaansa myöskään kansainvälistä keskustelua pedagogista paradokseista ei ole kovinkaan paljon ja aiheesta on enimmäkseen käsitelty vain saksalaisessa ja pohjoismaalaisessa sivistysteoreettisessa pedagogisessa keskustelussa (Pamppunen 2014, s. 163). Tämä näkyy siinäkin, että toisen paradokseja tutkineen suomalaistutkija Ari Kivelän aiheesta käsittelevän väitöskirjan lähteistä käytännöllisesti katsoen kaikki ovat saksankielisiä. Pedagogisella paradoksilla ei myöskään Pamppusen mielestä ole ollut paljoakaan merkitystä tai vaikutusta kasvatustieteeseen (Pamppunen 2014, s.163).

Alun perin filosofi Immanuel Kantin esittämää kysymystä, kuinka kasvattaa vapautta pakolla, kutsutaan pedagogiseksi paradoksiksi. Se on kasvatustieteellisistä paradokseista tunnetuin yhdessä tietoa ja tietämisen mahdollisuutta käsittelevän niin sanotun Menonin paradoksin kanssa (Pamppunen 2014, s. 160). Pamppunen pitää sitä eettisenä, filosofiantropologisena ja ontologisena paradoksina, koska se on ihmisyyttä koskeva ja ihmisen olemuksen normatiivisesti kantaaottava (Pamppunen 2014, s. 161). Kantin mukaan kasvatustieteellisen perusongelmana on, että lapsi on hyväksyttävä periaatteessa aina alusta asti vapaana olentona,

vaikka kasvatuksen tehtävänä onkin tuottaa vapaa ja autonominen, henkisesti täysi-ikäinen, yhteiskunnallistettu subjekti (Kivelä 2004, s. 39).

Kivelä toteaa, että lapsen vapautta on siis paradoksaalisesti kultivoitava pakon avulla, jolloin kasvatusta pitää sisällään aina myös kurin, jonka tehtävänä taas aina on sivilisoida ja moralisoida kasvavasta henkisesti täysi-ikäinen subjekti. Kivelä huomauttaa, että Kantin mukaan ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta (Kivelä 2004, s.29). Tähän pedagogiseen paradoksiin liittyy hänen mielestään siis kaksi ongelmaa. Ensinnäkin lapsi on kuitenkin jo ihminen ja siten samalla aina jo vapaa. Lasta on kuitenkin pakotettava käyttämään potentiaalista vapauttaan eli kuinka vapaus ja pakko voivat olla yhdistettävissä? Toisaalta kasvatuksen tulisi aina ennakoida parempaa yhteiskuntaa, vaikka lapsi on sosiaalistettava vallitsevaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Keskityn tässä tutkielmassa vain näistä ensin mainittuun.

Toisen suomalaisen pedagogista paradoksia käsitelleen tutkijan Michael Uljensin muotoilu tuo selvemmin esille sen, miten pedagoginen paradoksi liittyy autonomiaan. Uljens muotoilee pedagogisen paradoksin niin, että pystyäkseen kehittymään nykyisestä tilastaan yksilön eli lapsen pitää jo olla autonominen ja itsereflektioiva yksilö (Uljens 2002). Hänen mukaansa kasvatuksen ennako-oletuksena ovat autonomia ja itsereflektio eli juuri ne asiat, jotka kasvatuksella pyritään saavuttamaan (Uljens 2004). Uljensista pedagoginen paradoksi liittyy siis yksilön subjektisuuteen, jotta kasvatusta olisi mahdollista, täytyy olla joku, jonka reflektio sillä herätetään, mutta samalla ajatellaan, että yksilö tulee joksikin tai kehittyä persoonaksi juuri kasvatuksen kautta (Uljens 2004).

Pamppunen toteaa, että Uljensin mukaan transsendenttaalisessa subjektifilosofiassa, jota kutsutaan myös vapausfilosofiaksi, subjekti nähdään radikaalissa mielessä vapaana (Pamppunen 2014, s.161). Tämä tarkoittaa sitä, että subjekti itsessään pystyy määrittämään oman suhteensa maailmaan, toisiin ja itseensä. Tästä herää Uljensin mukaan kysymykset, miten kasvatuksella siis ylipäänsä on mahdollista vaikuttaa sivistysprosessiin ja voidaanko kasvatustoimintaa pitää välttämättömänä sivistysprosessin toteutumiseksi, jos päämääränä on, että subjektista tulisi vapaa (Uljens 2007, s. 8).

Ari Kivelä (2004) toteaa väitöskirjassaan Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan, ettei pedagoginen paradoksi ole jäänyt pelkästään kantilaisen ajattelun omituisuudeksi, vaan se näyttää olevan edelleen eräs sivistys- ja kasvatusteoreettisia diskursseja rakenteellistava tekijä, joka ilmenee sekä pedagogisessa suhteessa että yhteiskunnallis-kulttuurisella ulottuvuudella (Kivelä 2004, s. 38).

Pedagogisen suhteen alueella pedagoginen paradoksi ilmenee hänen mukaansa siinä, että ensinnäkin kasvatettava on tunnistettava potentiaalisesti vapaana ja autonomisena olentona, ja toisaalta sivistysprosesseihin pyritään vaikuttamaan intentionaalisten ja tavoitteellisten kasvatustekojen avulla (Kivelä 2004, s. 38). Kasvatettava siis määrittää omista aikomuksistaan, tavoitteistaan ja haluistaan käsin sekä omaa sivistysprosessiaan että pedagogista toimintatilannetta ja sen kulloistakin muotoutumista. Samalla kasvattaja pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan kasvatettavan sivistysprosessiin omien pedagogisten tavoitteittensa näkökulmasta. Toimintaa leimaa siis jännite kasvavan itsetoiminnalliseksi tunnustamisen, itseään omassa toiminnassaan määrittelevänä vapaana olentona olemisen ja sen välillä, että häntä samanaikaisesti vaaditaan tekemään jotakin sellaista, johon hän ei tässä ja nyt vielä kykene, mutta johon kasvattaja katsoo hänen ainakin potentiaalisesti kykenevän (Kivelä 2004, s. 38).

Pedagogisessa tilanteessa on Kivelän mukaan kyse yhtäältä kasvavan autonomiaan pyrkivien ja vapautteen perustuvan itsenäisen toiminnan, ja toisaalta sitä määrittämään ja suuntaamaan pyrkivien kasvatuksellisten vaikutusten jännitteisestä kentästä (Kivelä 2004, s. 38). Kasvatettava on siis paradoksaalisesti pakotettava toteuttamaan omaa vapauttaan, vaikka hänen oma toimintansa määräytyy pedagogisessa vuorovaikutustilanteessa kasvatustekojen myötä. Kasvatusteissa kasvattaja vaatii kasvavaa toteuttamaan omaa vapauttaan halutulla tavalla tiettyjen toimintatapojen ja oppimistapahtumien kautta, jolloin kasvavan oletettu vapaus ja sen mahdollistamasta autonomiasta nousevat omaehtoiset sivistysprosessit törmäävät jatkuvasti pedagogisista pyrkimyksistä lähtevien vaikutusyritysten kanssa (Kivelä 2004, s. 38).

Sivistysprosessit eivät kuitenkaan Kivelän mukaan ole luonnehdittavissa radikaalin spontaaniautonomian ilmauksiksi, joissa kasvava ikään kuin rajattomasti ilmentäisi omaa sivistyspotentiaaliaan ja tuottaisi omasta itseriitteisestä subjektiviteetistaan käsin itsensä ja oman maailmasuhteensa, vaan ne määrittyvät aina konkreettisissa vuorovaikutustilanteissa (Kivelä 2004, s. 38). Ulkoinen kasvatuksellinen pakko on siis välttämätön kimmoke vapauden toteutumiseksi, mutta samalla se määrittää, missä muodossa kasvava kulloinkin ilmaisee omia kehityspotentiaalejaan. Kivelä toteaaakin, että pedagogisessa paradoksissa on kysymys sivistyssubjektin vapauden ja tähän pedagogisessa toiminnassa kohdistettujen määrittelyyritysten välisestä suhteesta, joka vaikuttaa, Kivelän mukaan, olevan pedagogiselle toiminnalle luonteenomainen ja jopa sille erityislaatuisen toimintalogiikan antava rakenne (Kivelä 2004, s. 38–39). Kivelän mukaan pedagoginen paradoksi onkin ymmärrettävissä laajemmin modernin

pedagogisen toiminnan ja ajattelun tyypilliseksi piirteeksi (Kivelä 2004, s. 229). Seuraavaksi käsittelem Kivelän ja Uljensin mukaan muutamaa pedagogisen paradoksin ratkaisuyritystä.

Kivelä toteaa, että pedagogiseen paradoksiin on viime vuosina etsitty ratkaisua intersubjektiivisista ja kommunikatiivisista teorioista (Kivelä 2004, s. 231). Hänen mukaansa erityisesti Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaa on hyödynnetty pedagogisen paradoksin ratkaisuun ja uudelleenmuotoiluun. Hänen mielestään nämä interaktionistiset yritykset ratkaista pedagoginen paradoksi ovat tuomittuja epäonnistumaan, koska vaikka niissä vapaa autonominen subjekti ymmärretäänkin interaktiosuhteiden verkossa toimivana ja omaa sivistysprosessiaan määrittäväksi yksilöksi, jää yhä avoimeksi, kuinka tämän itseään interaktiosuhteissa määrittävän subjektin sivistysprosesseja voidaan kasvatuksellisesti ohjata ja määrittää (Kivelä 2004, s. 231).

Brüggen (1989), Henrich (1982) ja Frank (1986) ovat Kivelän mukaan tarkastelleet pedagogista paradoksia subjektin ja persoonan käsitteiden valossa (Kivelä 2004, s.234). Ihminen yksilönä on heidän mukaansa aina näitä molempia, subjektina hän suuntautuu aktiivisesti maailmaan ja määrittelee sitä ja itseään oman periaatteellisen vapautensa ja autonomiansa varassa, ja persoonana taas hän määrittyy aina suhteessa muihin ihmisiin, suhteessa kieleen, traditioon ja kulttuuriin (Kivelä 2004, s. 234). Pedagoginen paradoksi ilmentää siis Kivelän mukaan subjektiviteetin ja persoonana olemisen ohittamatonta jännitettä, jonka reflektiivistä tiedostamista voidaan pitää modernin ajattelun ominaispiirteenä. Hänen mielestään Kant siis artikuloi pedagogisessa paradoksissaan modernia ihmistä ja hänen itse- ja maailmakokemustaan rakentavan jännitteen eli sen että ihminen on välttämättä yhtä aikaa vapaa itseään määrittelemään kykenevä ja samalla myös empirisesti määrittynyt olento (Kivelä 2004, s. 234).

Lisäksi Kivelän mukaan pedagoginen paradoksi voidaan pedagogisen toiminnan ja pedagogisen vuorovaikutuksen näkökulmasta nähdä myös pedagogisen toiminnan ja sitä koskevien teoreettisten reflektioyritysten erityisiksi vajeiksi, vaikuttamisvajeeksi eli teknologiavajeeksi ja ymmärtämisvajeeksi (Kivelä 2004, s. 235). Vaikutusvaje johtuu siitä, ettei kasvatustekojen ja sivistysprosessien välillä ole yksiselitteistä kausaalisuhdetta eli kasvatusteot eivät ole luonteeltaan teknologisia. Ymmärtämisvaje taas johtuu siitä, ettei kasvattajan ja kasvatettavan välillä ole jaettua elämysmaailmallista kontekstia eli he ovat esimerkiksi kasvaneet eri-laisessa ympäristössä ja ajassa, ja kokevat maailman eri tavalla.

Kivelän mukaan Fichten ajattelua voidaan tulkita niin, että se kiertää pedagogisen paradoksin (Kivelä 2004, s. 255). Fichten (1966) mukaan minä ja ei-minä eli kaikki se muu maailma, jonka minä havaitsee, syntyvät vastavuoroisesti toiminnassa eli juuri havaitsemisessa, jolloin Kivelän tulkinnan mukaan ei ole olemassa jo valmiiksi, ennen havaintoa olemassa olevaa autonomista tai muunkaan laista minää (Kivelä 2004, s. 255–256). Kasvatusteon hän puolestaan näkee osana minän havaitsemaa ei-minää, joka siis muokkaa minää ja jota minä samalla vastavuoroisesti muokkaa. Kasvatusteot voivat siten Fichten mukaan määrittää ja konstituoida sivistysprosesseja, koska ne ovat osa sivistysprosessille välttämätöntä ja perustavaa maailmasuhdetta (Kivelä 2004, s. 257).

Kivelän mielestä pedagoginen paradoksi ei ole välttämätön, vaan kasvatus ja sivistys voidaan ainakin periaatteessa nähdä keskenään ristiriidattomina (Kivelä 2004, s. 258). Hän kuitenkin myöntää, että Fichten filosofiaakin tarjoaa aiheesta paljon avoimia kysymyksiä. Sekään ei siis pysty lopullisesti ratkaisemaan pedagogista paradoksia.

Uljens (2007) puolestaan esittää J. V. Snellmanin (1861) pedagogisen paradoksin ratkaisuyrityksen, joka muistuttaa paljon edellä mainittua Fichten ratkaisua. Sen mukaan traditiota ja itsetietoisuutta ei voi erottaa toisistaan, vaan ne ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa (Uljens 2007), joten ei myöskään ole olemassa erillistä autonomista yksilöä, johon kasvatuksella pyritään ulkoapäin vaikuttamaan, vaan kasvatus on kiinteä osa autonomisen yksilön muodostusta eli sivistysprosessia. Kasvatus on hänen teoriassaan siis vain tradition yksi ilmentymä (Uljens 2007).

Snellman ei myöskään näe sivistysprosessia teleologisena, tiettyyn pisteeseen pyrkivänä, vaan jatkuvana kehityksenä eikä kasvatusta synnynnäisen olemuksen kehittämisenä (Uljens 2007). Uljensin mukaan Snellmanin teoria onnistuu ratkaisemaan pedagogisen paradoksin vain, jos kasvatus sisältää tradition reflektiivistä tulkintaa traditioon pakottamisen sijaan, mutta näin ei hänen mielestään vaikuta olevan, vaan Snellmanin teoria näyttäisi hänestä olevan tässä suhteessa ristiriitainen (Uljens 2007). Toisaalta Uljens huomauttaa, että Snellmanin ajattelu on voinut tältä osin myöhemmin muuttua, kuten Kari Väyrynen (2006) on omassa tutkimuksessaan todennut.

5.2. Autonomia ja lapsen suojeleminen

Toinen autonomiaan liittyvä ristiriita kasvatuksessa on autonomian ja lapsen suojelemisen välinen suhde. Tämä vastakkainasettelu on Pajulammin mukaan nähtävissä myös säännöksistä. Perustuslaissa lapselle turvattua oikeutta saada vaikuttaa tulisi siis hänen mukaansa tulkita kontekstuaalisesti niin, että kumpaakaan ääripäätä suojelemista eikä autonomisuuttakaan, ei tule asettaa absoluuttiseksi lähtökohdaksi lapsen vaikuttamisoikeuksia arvioitaessa (Pajulammi 2014, s.110). Tässä kontekstuaalisessa lähestymistavassa tulisi hänen mukaansa kiinnittää huomiota yksittäiseen toimintaympäristöön ja sen tilanteen yksityiskohtiin, jossa normia kulloinkin sovelletaan. Lisäksi lapsen vaikuttamiskykyä arvioitaessa on aina tärkeää arvioida lapsen ikää ja kehitystasoa (Pajulammi 2014, s. 110).

Erityisen tärkeää Pajulammin mielestä on huomioida, että perustuslaissa turvattu oikeus saada vaikuttaa ei tarkoita ainoastaan juridis-muodollisia puhevaltakysymyksiä, vaan laajemmin lapsen oikeutta saada äänensä kuuluviin itseään koskevissa asioissa (Pajulammi 2014, s.110). Lapsen osallisuusoikeudella onkin hänen mukaansa tässä mielessä erittäin merkittävä tehtävä lapsen vajaan oikeustoimikelpoisuuden täydentäjänä.

Pajulammi mainitsee Allison Jamesin (2012), jonka mukaan lapsia suojaavat institutionaaliset rakenteet samaan aikaan estävät lapsia ottamasta vastuuta omasta elämästään (Pajulammi 2014, s. 111). Jamesin mukaan lapsen vastuuasemaan rajoittamiseen liittyy suojelun ja viattomuuden oletus. Tällä hän tarkoittaa ajatusta siitä, että viaton, tietämätön lapsi ei voi olla vastuussa tekemisistään. Pajulammi huomauttaa lapsen suojelemisen periaatteen olevan siten jännitteinen suhteessa lapsen oikeuteen osallistua eli oikeuteen vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin ja olla osallinen yhteisönsä voimavaroista. Kysymys on hänen mukaansa siis dynamiikasta kahden perustavaa laatua olevan oikeuden välillä, kun lasta siis suojellaan häneen samalla kohdistetaan valvontaa ja kontrollia, vaikka samaan aikaan lapsen osallisuutta pyritään edistämään tukemalla hänen toimijuuttaan ja voimistuvan autonomisuutensa tilaa (Pajulammi 2014, s. 111).

Pajulammi mainitsee, että autonomisuuden ja suojaamisen näkökulmasta lapsen oikeuksista on tehty jaotteluja, jotka helpottavat niiden hahmottamista (Pajulammi 2014, s. 124). Esimerkiksi Kandel (2000) on jakanut lapsen oikeudet tarveperustaisiin oikeuksiin ja autonomiaperustaisiin oikeuksiin. Tarveperustaisiin oikeuksiin hänen jaottelussaan kuuluvat lapsen hyvinvointia ja tarpeen mukaista suojelua edistävät oikeudet, kuten oikeus koulutukseen, terveydenhuoltoon ja kasvatukseen. Nämä edistävät lapsen kehittymistä tasapainoiseksi aikuiseksi ja lapsella on velvollisuus ottaa ne vastaan sekä vanhemmilla on ensikäden velvollisuus turvata nämä

oikeudet. Tarveperustaiset oikeudet ovat siis sillä tavoin luovuttamattomia, ettei lapsi itse voi niistä kieltäytyä, vaikka lapset ovatkin näiden oikeuksien edunsaajia. Viime kädessä yhteiskunnalla on velvollisuus turvata lapselle nämä oikeudet (Pajulammi 2014, s. 124).

Sen sijaan autonomiaperustaisiin oikeuksiin kuuluvat, Kandelin mukaan, esimerkiksi sananvapaus ja uskonnonvapaus (Pajulammi 2014, s. 124). Nämä oikeudet perustuvat ihmisen vapauden ideaan, jonka mukaan jokainen saa itse päättää tekemisistään. Toisin kuin tarveperustaisista oikeuksista lapsi voi kieltäytyä näistä autonomiaperusteisista. Pajulammin esimerkin mukaan lapsi saa kyllä vapaasti kritisoida presidentin toimia, mutta hänellä ei ole siihen velvollisuutta (Pajulammi 2014, s.125).

Pajulammi tuo esille myös Ekelaarin (1994) teorian intressiluokista, joiden avulla voidaan hahmottaa lapsen autonomisuuden rajaamista ja samalla perustella suojelun oikeutusta (Pajulammi 2014, s. 126). Intressiluokissa on kyse hierarkiajärjestyksestä, joista ensimmäisinä ovat perusintressit, toisena kehitysintressit ja kolmantena autonomiaintressit. Perusintressit käsittävät kaikki elämän perusedellytykset, kuten ruoan, vaatteet ja henkisen hyvinvoinnin. Kehitysintressit taas liittyvät Eekelaarin ajatukseen siitä, että jokaisella lapsella tulisi olla yhtäläiset oikeudet maksimoida käytettävissä olevat kehitysresurssinsa, jotta aikuisuuteen kasvaessaan lapsella olisi mahdollisimman vähän epäsuotuisia tekijöitä elämässään. Autonomiaintressit taas tarkoittavat lapsen vapautta kyetä päätöksentekoon omasta elämästään.

Eekelaarin mukaan nämä kolme intressien luokkaa voivat joskus joutua keskenään ristiriitaan, jolloin autonomiaintressit ovat alisteisia lapsen perus- ja kehitysintresseille. Hän perustelee autonomiaintressien toissijaisuutta sillä, että rajoittamalla sitä varmistetaan lapsen mahdollisimman suuri autonomia tulevaisuudessa, kun hän on aikuinen. Näin ollen lapsen ei siis anneta pilata tulevaa aikuisuuttaan antamalla hänelle liikaa autonomiaa (Pajulammi 2014, s.126).

Pajulammin mukaan Eekelaarin intressien lista auttaa hahmottamaan dynaamisen itsemääräämisoikeuden rajoja ja samalla se luo harkinnan avuksi välineistön, jonka avulla voidaan hahmottaa lapsen omien näkemysten saamaa painoarvoa erilaisissa tilanteissa (Pajulammi 2014, s.126). Pajulammi huomauttaa myös, että lapsen osallisuusoikeuksia voidaan perustella kaikissa mainituissa intressiluokissa. Perusintresseihin kuuluvaa henkistä hyvinvointia voidaan esimerkiksi perustella ihmisen psykologisella tarpeella olla osallisena siihen ympäristöön, johon lapsi kulloinkin kuuluu, joka voi tarkoittaa vuorovaikutusta perheen sisällä sekä juridismuodollista kuulemistä (Pajulammi 2014, s. 126). Sama osallisuus voidaan

perustella myös kehitysintressistä lähtien niin, että lapsen kehityksen kannalta on olennaista, että hän saa kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristössä, jossa vastuu kasvaa yksilöllisten kykyjen mukana (Pajulammi 2014, s. 126).

Autonomiaintressi puolestaan tarkoittaa osallisuuden kasvavan painoarvon kunnioittamista lapsen kehittyessä eli mitä vanhempi ja kehittyneempi lapsi on, sitä tärkeämpi autonomiaintressin voidaan katsoa olevan (Pajulammi 2014, s. 126–127). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kuudetta artiklaa, joka turvaa lapsen oikeuden elämään sekä henkiinjäämiseen ja kehittymiseen, voidaan pitää intressiluokkien keskeisenä turvaajana lapsen osallisuus-oikeuksien näkökulmasta (Pajulammi 2014, s. 127).

Eekelaarin mukaan lapsen dynaamisen itsemääräämisoikeuden tunnustettaessa annetaan lapselle myös oikeus tehdä omat virheensä, mikä hänen mukaansa on lapselle oikeuksista merkityksellisin (Pajulammi 2014, s. 128). Pajulammi huomauttaakin, että autonomisuus tai sen potentiaali ei ole autenttista, jos se sallitaan vain, kun henkilön oletetaan tekevän valintansa oikein. Lapsen kohdalla tämä tarkoittaa riskiä siitä, että nykyhetken valinta saattaa vahingoittaa tulevaisuuden mahdollisuutta valita (Pajulammi 2014, s. 129). Eekelaarin dynaaminen itsemääräämisoikeus on siten pragmaattinen tapa löytää yksilön etu, joka mahdollistaa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen tarjotessa lapselle oman alueen harjoitella ja tehdä itseään koskevia päätöksiä (Pajulammi 2014, s. 129).

Tämän tarkoituksena on löytää tasapaino lapsen autonomisuuden ja suojaamisen välillä, mikäli lapsen tahto siis uhkaa esimerkiksi lapsen terveyttä, tahto on terveyteen nähden toissijainen asia (Pajulammi 2014, s. 129). Dynaaminen itsemääräämisoikeus ei siis Eekelaarin mukaan tarkoita sitä, että lapselle annetaan päätösvalta omiin asioihinsa, sen sijaan lapsi otetaan mukaan päätöksentekoon antamalla hänelle erilaisia valinnanmahdollisuuksia oman elämänsä rakentamisen suhteen (Pajulammi 2014, s. 129).

Lisäksi Eekelaar huomauttaa, ettei dynaaminen itsemääräämisoikeus perustu lapsen impulssien ja yllättävien halujen toteuttamiseen, vaan vanhemmilla ja kasvatuksella onkin hänen mukaansa tärkeä rooli eräänlaisena neuvottelijana lapsen omien halujen ja sosiaalisen todellisuuden välillä (Pajulammi 2014, s. 130). Kyseessä on siis lapsen edun tavoittelemisen yhteisvaikutuksesta lapsen kanssa, mikä vastaa YK:n lasten oikeuksien komitean linjausta lapsen oikeuksien sopimuksen keskeisperiaatteiden soveltamisesta (Pajulammi 2014, s. 130). Lapsen osallisuus itseään koskevissa asioissa on YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen mukaan osa lapsen edun määritelmää, sillä komitean mukaan sopimuksen lapsen edun ensisijaisuutta koskeva 3 artikla

ja lapsen osallisuutta koskeva 12 artikla ovat toisiaan täydentäviä eli niitä ei voi soveltaa noudattamatta myös toista näistä artikloista (Pajulammi 2014, s. 130).

Pajulammin omankin tutkimuksen mukaan autonomia tarkoittaa sekä lapsen kohtelemista yksilönä siis persoonana ja henkilönä sekä oikeuksien haltijana ja samalla kun hänellä tunnustetaan olevan oikeuksia, jotka ovat yhdenvertaisia muiden oikeuksiin nähden, hänellä on myös oikeus ottaa riskejä ja tehdä virheitä (Pajulammi 2014, s. 128–129).

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut autonomiaa käsitteenä ja sitä, miten sitä käytetään kasvatustieteissä. Olen todennut, että autonomia on käsitteenä monimutkainen ja siihen liittyy monenlaisia näkökulmia. Yksilön autonomia perustuu länsimaiseen liberalistiseen ajatteluun, jonka mukaan autonominen henkilö on omien valintojensa lähde eikä häntä tulisi rajoittaa (Pajulammi 2014, s. 97). Totesin myös, että Suomessa yksilön autonomia turvataan perustuslailla (PerL 1.1 §, lapsia koskien 6.3§).

Ensimmäisessä luvussa tarkastelin autonomian käsitettä ja totesin sen merkitsevän yksilön vapautta hallita elämäänsä ja toisten velvollisuutta kunnioittaa tätä vapautta olemalla rajoittamatta sitä. Feinbergin mukaan Autonomia voidaan ymmärtää neljällä eri tavalla: kykynä hallita itseään, itsemääräämisen edellytyksinä, itsekurin, itsehillinnän ja itsenäisyyden kaltaisia itsemääräämiseen liittyviä hyveitä omaavana ideaalisena luonnetyyppinä ja omien moraalirajojen sisällä tapahtuvana täydellisenä itsevaltiutena täysivaltaisina aikuisilla (Feinberg 1989, s. 28–29). Adams taas asetti autonomialle kolme ehtoa: tietyt kognitiiviset kyvyt, tahdonalaiset ominaisuudet, jotka ovat erityisen tärkeitä lapsen autonomian kehitykselle, ja ettei ihminen muokkaa todellisuutta omien tai ympäristön uskomusten mukaan (Adams 2008, s.10–11).

Totesin myös, ettei autonomia ole kaikki tai ei mitään asia, vaan se voi vaihdella ihmisten ja tilanteidenkin mukaan. Esitin Adamsin hahmotteleman kuusiasteisen autonomia-asteikon, jolla ihmisten autonomiatasoa voidaan luokitella, vaikka osa tutkijoista ovatkin sitä mieltä, ettei autonomian tason mittaaminen ole mahdollista (Adams 2008, s.17–18). Adamsin asteikko on mielestäni kiinnostava ja varsin uskottavakin tapa luokitella autonomiaan kykenemisen tasoja. Tasojen välillä on selviä, arkielämästä tuttuja eroja ja ne etenevät loogisesti. Kuitenkin ihmisten luokittelu niiden mukaan on käytännössä varmasti paljon monimutkaisempaa. Erityisesti tasojen 2 ja 3 erottaminen toisistaan on varmasti vaikeaa, kun taas tasojen 3 ja 4 välinen ero on mielestäni melkoisen suuri. Adams kuitenkin huomauttaa, että ihmisen autonomiataso voi olla myös esitettyjen tasojen välissä. Jonkinlaisena suuntaa antavana luokitteluna se voisi olla hyödynnettävissäkin.

Seuraavassa luvussa selvittelin autonomian lähikäsitteitä enimmäkseen Pajulammin (2014) mukaan. Hän erotti autonomian käsitteen itsemääräämisoikeuden ja osallisuuden käsitteestä, joita usein käytetään sen synonyymeinä. Terveystieteiden etiikkaa tutkiessani olen itsekin tottunut käyttämään itsemääräämistä autonomian synonyyminä ja Pajulammin lakitieteeseen

pohjautuva perustelu näiden kahden käsitteen erottamisesta oli minulle uusi. Pidän sitä kuitenkin hyödyllisenä. Itsemääräämisoikeuden ymmärtäminen Pajulammin tapaan niinä asioina, joista lapsella on oikeus päättää itse, selkeyttää mielestäni autonomiakäsitteen ymmärtämistä laajempaan käsitteeseen.

Osallisuus sen sijaan on käytännöllisempi ja arkipäiväisempi käsite, joka Pajulammin mukaan tarkoittaa oikeutta saada tietoa itseä koskevista asioista, mahdollisuutta ilmaista niistä mielipiteensä ja vaikuttaa niihin. Autonomian ollessa abstraktimpi osallisuuden mahdollistava käsite.

Lisäksi selvensin toimijuuden ja itseohjautuvuuden käsitteitä. Toimijuus tarkoittaa yksilöiden kapasiteettia toimia itsenäisesti (Stolp 2011). Sekin nähdään usein autonomiaan liittyväksi kyvyksi ja on niin ikään autonomiaa konkreettisempi käsite. Lapsen toimivuuden kannalta on tärkeää ajatella, että lapsi ja lapsuus katsotaan arvokkaaksi elämänvaiheeksi sinänsä eikä nähdä sitä vain matkana aikuisuuteen. Itseohjautuvuus puolestaan on perusta, jolle yksilön persoona rakentuu. sitä voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta: yksilön valmiudesta itseohjautuvuuteen, itseohjautuvuuden taitoa, ympäristöä ja toiminnan tarkoitusta ja seurauksia (Norrena 2019, 22). Näistä erityisesti toiminnan tarkoitusta ja seurauksia tarkasteltaessa tullaan hyvin lähelle autonomian käsitettä. Kumpaankin liittyy henkilökohtaisia valintoja, vapautta ja vastuuta. Itseohjautuvuuskin näyttäisi olevan autonomiaa konkreettisempi käsite, jonka toteutumisen autonomia mahdollistaa.

Seuraavaksi käsitelin lapsen ja oppilaan autonomiaa lainsäädännössä. Sen aluksi totesin, että Suomessa itsemääräämisoikeus kuuluu myös lapsille jo Perustuslain (PL 7§) mukaan, vaikkei lapsilla täyttä autonomiaa olekaan. Lasten kohdalla se tarkoittaa kehitystason mu-kaista oikeutta määrätä itseään koskevista asioista eli itsemääräämisoikeus on ikäsidonnainen, mutta kuitenkin niin että lapsen kehitystaso otetaan huomioon koska lapset kehittyvät eri tahtiin.

Totesin, että Miettisen (2017) mukaan itsemääräämisoikeus näkyy koulumaailmassa osallistumisoikeuden ja kuulemisen myötä. Pajulammin käsitteen määrittelystä poiketen Miettinen käyttää opinnäytetyössään itsemääräämisoikeutta lähinnä autonomian suomenkielisenä vastineena tai ainakin hieman Pajulammin määrittelystä poiketen, kuten sitä näytetään käytettävän myös lainsäädännössä (ks. HE 309/1993, PL). Oppilaskunta on yksi Perusopetuslain (628/1998) mukainen tapa toteuttaa oppilaan osallistumista ja kuulemista koulumaailmassa, mutta muillakin oppilailla on oltava mahdollisuus osallistua koulun kehittämiseen ja mielipiteen ilmaisuun liittyen oppilaan asemaan.

Lisäksi oppilaalla on oikeus opiskeluhuoltopalveluissa tuoda esiin näkemyksensä ja omat mielipiteensä, Jolloin hänen toivomuksensa on huomioitava häntä koskevissa toimenpiteissä ja päätöksissä hänen ikänsä, kehitystasonsa ja muut henkilökohtaiset edellytyksensä huomioiden eikä huoltajalla ole oikeutta kieltää oppilaalta opiskelupalveluiden käyttöä. Oppilaalla on myös oikeus kieltää vanhempiensa osallistuminen häntä koskevan opiskeluhuoltoasian käsittelyyn ja tietojen antaminen vanhemmalle, mutta nämä kiellot eivät saa olla oppilaan omien etujen vastaisia. Vastaavat oikeudet Laki potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) takaa lapsille terveydenhuollon potilaana.

Edellä mainitun pohjalta totesin, että lainsäädännössä autonomia nähdään siis lähinnä vaikutusmahdollisuutena ja oikeutena tulla kuulluksi, jonka edellytyksenä on riittävä kyky ymmärtää kulloinkin kyseessä olevaan asiaan liittyvät seikat sekä tehdä järkeviä päätöksiä. Se mitä järkevät päätökset tarkoittavat jää lakitekstissä määrittelemättä ja sitä puolestaan filosofit ovat paljon pohtineet. Autonomiakeskustelussa filosofit ovat pohtineet myös sitä, voidaanko päätöksiltä ylipäättään edellyttää järkevyyttä, jotta niitä pidettäisiin autonomisena ja jos voidaan, niin miten järkevyyden määrittely, kun autonomisella yksilöllä kuitenkin pitäisi olla oikeus päättää elämästään ja järkevyyden vaatimus voisi sitä rajoittaa (ks. Mackenzie & Stoljar 2000). Eekelaarkin huomautti, että lapsella pitää olla oikeus tehdä omat virheensä (Pajulampi 2014, s. 128). Sama koskee myös aikuisia, jos heidän halutaan voivan autonomisesti tehdä elämäänsä koskevia päätöksiä.

Perusopetuslain turvaamat oikeudet mielipiteen osallistua, tulla kuulluksi ja huomioiduksi koulun kehittämiseen ja oppilaan asemaan liittyvissä asioissa sekä mahdollisuus osallistua oppilaskuntaan eivät mielestäni tunnu antavan oppilaille paljonkaan mahdollisuuksia käyttää autonomiaansa. Varsinkin kun otetaan huomioon autonomian tunteen vahva myönteinen vaikutus oppimistuloksiin. Onneksi nykyinen opetussuunnitelma (2014), samoin kuin nykyisin suosittu positiivinen pedagogiikkakin pyrkivät tätä puutetta jossain määrin korjaamaan.

Seuraavassa autonomian kehitystä ja sen tavoitetta käsittelevässä luvussa totesin, että psykososiaalisen kehitysteorian mukaan autonomia alkaa kehittyä jo 2–3-vuotiaana taaperona. Ja varhaiskasvatuksella onkin suuri vastuu sen kehittymisessä, Joten varhaiskasvattajan on tehtävä ylimääräistä työtä autonomian kehityksen edistämiseksi (Lehtinen et al. 2007, 24; Puolimatka 2007, 217).

Totesin myös, että Autonomian kehityksen tavoitteena pidetty ns. täysi autonomia aikuisena on usein varsin epärealistinen eikä useinkaan toteudu aikuistenkaan ihmisten elämässä. Marples

esitti autonomiselle henkilölle kolme ehtoa, joita hänen tulisi täyttää: riittävä tieto itsestä, kyky punnita omia tämänhetkisiä valintoja suhteessa menneisyyteensä ja tulevaisuuteensa sekä kyky ja mahdollisuudet valita riittävän laajoista mahdollisuuksista. Pidin näitä varsin vaativina. Samoin kuin Gisella Labouvie-Viefn autonomisen ajattelijan vaatimuksia kyetä refleктоimaan toimintaansa ja oivaltamaan, mitkä puolet todellisuudesta ovat totta vain hänelle ja hänen omia havaintojaan. Nämä molemmat kuuluvat vasta em. Adamsin autonomia-asteikon tasolle 5 ja osin tasolle 4, joita kaikki aikuisetkaan eivät tavoita.

Toi lisäksi esiin Levyn osin aivotutkimuksiin perustuvan tutkimuksen aikuisten rationaalisen päätöksenteon esteistä, joita ovat irrationaalisuuteen asti tulevaisuuden huomiotta jättäminen, oman käsityksen vastakkaisen tiedon huomiotta jättäminen, tapahtumien vaikutusten ja olosuhteiden muutosten yliarviointi vilkkuu epätarkkuus tapahtumien aiheuttamien tunteiden arvioinnissa ja päätöksentekotilanteeseen liittyvät esteet (Levy 2014, 295–297). Näistä esimerkiksi irrationaalisuuteen asti tulevaisuuden huomiotta jättäminen on selvästi ristiriidassa Marplesin toisen ihmisen edellytyksen kanssa.

Aikuiset ihmisetkään eivät siis aina onnistu olemaan täysin autonomisia ja tekemään autonomisia ja rationaalisia päätöksiä. Ryan kollegoineen toteaaakin autonomian olevan tapauskohtaista ja sosiaaliset kontaktit voivat olla autonomiaa tukevia, kontrolloivia tai ei-motivoivia (Ryan et al. 2016). Sosiaaliset kontaktit voivat siten vaikuttaa päätöksentekoon ja sen autonomisuuteen.

Huomautin, että Hellsten pitää modernin oikeudenmukaisuusnäkemyksen keskeisenä ongelmana juuri autonomian näkemistä kaikissa ihmisissä jo olemassa olevana ja aktualisoituneena ominaisuutena (Hellsten 2005, s.59). Hänen mukaansa autonomia tulisikin nähdä tavoiteltavana arvona, jota voidaan kehittää harjoittelun avulla. Tätä pidän osoituksena siitä, että autonomia jatkaa kehittymistään vielä aikuisenakin, koska lapsi ei pääse harjoittelemaan kaikkia aikuisuuteen liittyviä asioita ja tilanteita. Hellstenin käsitys vaikuttaa mielestäni hyvin realistiselta ja vastaa hyvin Adamsin autonomian tasoja.

Voisi siis olla hyödyllistä luopua ajatuksesta, että lapsen autonomian kehityksessä ja sen tukemisessa tähdätään täydelliseen autonomisesti toimimiseen aikuisena, koska aikuisetkin saattavat tarvita siihen tukea ainakin vaikeissa ja monimutkaisissa päätöksissä. Ehkä sen sijaan kannattaisi keskittyä miettimään, miten voisi vahvistaa lapsen kykyä havaita, milloin tarvitsee tukea ja tapaa hakea tarvittaessa apua voidakseen toimia autonomisesti, jotta hän osaisi toimia niin aikuisenakin vastaavissa tilanteissa.

Seuraavassa luvussa käsittelemme löytämistäni autonomian sovelluksista kasvatustieteessä yleisintä eli autonomiaa oppimista motivoivana tekijänä. Se perustuu Decin ja Ryanin (1985) itsemääräämisteoriaan, jonka mukaan oppimista selittävät perusluonteiset psykologiset tarpeet, päteväksi, sosiaalisesti kiinnittyneeksi ja autonomiseksi itsensä tuntemisen tarpeet. Itsemääräämisteorian mukaan autonomialla on siis merkittävä osuus oppimismotivaation syntyisessä. Chirkov (2009) löysi itsemääräämisteorian käsitteelle autonomiasta perustan jo 1970-luvun autonomian biologisesta määritelmästä: elävän organismin sisäsyntyinen perustavanlaatuisen taipumus itsejärjestytykseen ja itsehallintaan (Varela 1974).

Lisäksi esittelin kahden tutkimusryhmän tuoreita tutkimustuloksia autonomian vaikutuksesta oppimismotivaatioon. Ensinnäkin Howardin tutkimusryhmän meta-analyysin tulokset tukivat itsemääräämisteoriaa ja osoittivat, että mitä autonomisemmasta motivaatiosta oli kyse, sen parempia oppimistulokset yleisesti ottaen olivat (Howard et al. 2021, 20). Lisäksi heidän tuloksensa painottivat jopa aikaisempia tutkimuksia enemmän oppilaan autonomian tukemisen merkitystä oppimistuloksissa.

Benlahcene ryhmään (2021) tuli malesialaisia yliopisto-opiskelijoita tutkiessaan siihen tulokseen, että opiskelijan sitoutuminen opiskeluun toimijana lisääntyi eli he suhtautuivat opetukseen aktiivisemmin ja rakentavammin, kun opettaja tuki opiskelijan autonomiaa. Heidän tutkimuksessaan tuella tarkoitettiin itsemääräämisteorian mukaan sitä, että opiskelijat saivat esittää kysymyksiä, ilmaista mielipiteitään, valita toimintaa ja tehtäviä omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Benlahcenen ja kollegoiden mukaan tämä johtuu autonomiaa tukevan opetuksen kontekstuaalisista piirteistä (Benlahcene et al. 2021,9).

Heidän mukaansa opettajien kannattaisikin tukea opiskelijoidensa kiinnostuksen kohteita ja suunnitella oppituntinsa huomioimaan opiskelijoiden tunteet, tarjota heille enemmän itseluottamusta tukevia tehtäviä ja rohkaista heitä ilmaisemaan mielipiteitään, jotta opiskelijoiden autonomia paranisi (Benlahcene et al. 2021,10). Lisäksi heidän tutkimustulostensa mukaan opiskelijoiden yksilölliset oppimistulostavoitteet ja niiden tukeminen paransivat opiskelijoiden oppimistuloksia (Benlahcene et al. 2021,10). Vaikka he tutkivatkin yliopisto-opiskelijoita, tulokset ovat varmasti tutkimusten pohjalta yleistettävissä myös peruskoulun oppilaisiin.

Autonomialla näyttäisi siis olevan hyvinkin merkittävä rooli oppilaiden motivoinnissa opetukseen ja oppimistulosten saavuttamisessa. Autonomia ei kuitenkaan suoraan mainita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaikka useita sen lähikäsitteitä mainitaankin,

kuten ”lapsen oikeus ilmaista näkemyksensä ja tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminen (OPS 2014 s. 15)”. Onkohan niin, että autonomiakäsitteen vaikeuden vuoksi se on pyritty korvaamaan konkreettisemmilla lähikäsitteillä, mutta loppujen lopuksi oikeus ilmaista näkemyksiään, tulla kuulluksi ja lapsen näkemysten kunnioittaminenkaan ei ole kovin konkreettinen ja toimintaa ohjaava tapa ilmaista asia, vaan nekin herättävät paljon kysymyksiä siitä, mitä tarkoitetaan oikeudella tulla kuulluksi, miten, missä tilanteessa ja miten siihen tulisi reagoida, tulisiko se näkyä jotenkin koulun arjessa, kollektiivisesti vai kyseisen oppilaan kohdalla yksilöllisesti, riittääkö se, että kuulluksi tuleminen koskee koulun kehittämistä ja arkea. Mielestäni näiden kysymysten ratkaisemiseksi pitäisi keskustella myös autonomiasta käsitteenä, mitä sillä tarkoitetaan, mitä jonkun autonomian kunnioittamisella tarkoitetaan, millä tasolla lapsen tai oppilaan autonomia tulee huomioida koulussa ja kuinka pitkälle se on mahdollista koulun opetus- ja kasvatustavoitteiden puitteissa.

Tästä pääsemmekin autonomiaan liittyviin ristiriitoihin kasvatuksessa, joita käsitelin seuraavaksi. Aloitin luvun esittelemällä niin sanotun pedagogisen paradoksin eli sen, miten kasvattaa vapautteen pakolla. Se selvästi liittyy viimeksi mainittuun kysymykseeni. Valitettavasti sitäkin on Suomessa käsitelty varsin vähän ja löysinkin ainoastaan kolme siihen keskittyntä tutkijaa. Pedagogisen paradoksin on alun perin muotoillut filosofi Immanuel Kant. Se on edelleen eräs sivistys- ja kasvatusteoreettisia diskursseja rakenteellistava tekijä (Kivelä 2004, 38).

Pedagogisen paradoksin perusongelma on se, että voidakseen kehittää itseään lapsen pitää jo olla autonominen ja itsereflektoiva yksilö eli juuri sellainen, jota kasvatuksella pyritään saavuttamaan (Uljens 2002). Täytyy siis olla joku, jonka reflektio kasvatuksella herätetään ja samalla yksilö tulee joksikin juuri kasvatuksen kautta (Uljens 2004). Toisin sanoen pedagogisessa paradoksissa on kyse kasvavan autonomiaan pyrkivien ja vapautteen perustuvan itsenäisen toiminnan ja sitä määrittämään ja suuntaamaan pyrkivien kasvatuksellisten vaikutusten jännitteisestä kentästä, jossa kasvatettava on pakotettava toteuttamaan omaa vapauttaan (Kivelä 2004, s.38).

Pedagogiseen paradoksiin on etsitty ratkaisua niin intersubjektiivisista ja kommunikatiivisista teorioista kuin ennalta olemassa olevan autonomisen minän kieltävistä teorioista, mutta mikään niistä ei ole täysin tyydyttävä. Toimivimpana voidaan ehkä pitää Fichte (1966) ratkaisua, jonka mukaan traditiota ja itsetietoisuutta ei voida erottaa toisistaan, jolloin ristiriitaakaan ei pääse syntymään. Näyttäisi kuitenkin siltä, että niin Kant kuin Kivelläkin ovat oikeassa siinä, että

pedagoginen paradoksi kuuluu erottamattomana osana kasvatuksen teoriaan, ja sen tehtävänä on paremminkin kiinnittää huomiota oppilaan vapauteen ja kasvatuste-kojen laatuun. Näin ollen mielestäni kasvatustieteessä pitäisi keskustella enemmän oppilaan autonomiasta ja siitä mitä siihen kuuluu.

Toisena autonomiaan liittyvänä ristiriitana kasvatuksessa käsittelin autonomian ja lapsen suojelemisen välistä suhdetta. Tämä terveydenhuollon etiikassakin esiintyvä paternalistiseksi ongelmaksikin sanottu ristiriita tarkoittaa vastakkainasettelua lapsen oikeuden autonomiaan ja hänen suojelemisensa välillä eli käytännössä sitä, kuinka paljon lapsen annetaan toteuttaa omaa autonomiaansa ja kuinka paljon siihen puututaan hänen parhaakseen. Kummatkin ovat tärkeitä eikä kumpaankaan tule asettaa absoluuttiseksi lähtökohdaksi lapsen vaikuttamisoikeutta arvioitaessa (Pajulammi 2014, s. 110). Lasta suojellessaan nimittäin samalla kohdistetaan häneen valvontaa ja kontrollia, jotka rajoittavat hänen vapauttaan ja autonomiaansa, vaikka niitä yritettäisiinkin edistää (Pajulammi 2014, s. 110).

Tämän ristiriidan hahmottamista on pyritty helpottamaan erilaisilla jaotteluilla, joita luvussa mainitsin Pajulammin mukaan kaksi. Ensinnäkin Kandelin (2000) jako tarveperustaisiin oikeuksiin ja autonomiaperustaisiin oikeuksiin. Tarveperustaiset oikeudet edistävät lapsen kehittymistä tasapainoiseksi aikuiseksi ja lapsella ei ole oikeutta kieltäytyä niistä. Autonomiaperustaiset oikeudet sen sijaan perustuvat ideaan, että ihminen saa itse päättää tekemisistään ja niistä lapsi saa kieltäytyä (Pajulammi 2014, s.125). Näin ollen lapsen suojelemiselle voidaan antaa suurempi painoarvo tarveperustaisten oikeuksien ollessa kyseessä kuin autonomiaperustaisten ollessa, koska tarveperustaisten oikeuksien voidaan katsoa olevan välttämättömpää. Autonomiaperusteiset oikeudetkin ovat kuitenkin tärkeitä, mutta lapsen suojeleminen ajaa helpommin niiden ohi.

Eekelaarin (1994) intressiluokat ovat toinen vähän monimutkaisempi oikeuksien luokittelu. Se on hierarkiajärjestelmä, jossa on kolme luokkaa: perusintressit, kehitysintressit ja autonomiaintressit. Perusintresseihin kuuluvat elämän perusedellytykset, kehitysintresseihin jokaiselle lapselle yhtäläisesti kuuluvat oikeudet maksimoida käytettävissä olevat kehitysresurssinsa ja autonomiaintresseihin vapaus päätöksentekoon omasta elämästään (Pajulammi 2014, s.126). Tässäkin luokittelussa autonomiaintressit ovat alisteisessa asemassa muihin intressiluokkiin nähden. Tämä johtuu siitä, että rajoittamalla lapsen autonomiaa varmistetaan mahdollisimman suuri autonomia tulevaisuudessa aikuisena (Pajulammi 2014, s.126).

Intressiluokkien lisäksi myös lapsen iällä ja kehitystasolla on merkitystä lapsen itsemääräämisoikeuden rajojen kannalta, mitä vanhempi ja kehittyneempi lapsi on, sitä tärkeämpää on kunnioittaa hänen autonomiaansa ja sitä suuremman painoarvon myös autonomiaintressit saavat (Pajulammi 2014, s.126–127).

Lisäksi Eekelaarin mukaan on tärkeää, että lapset saavat myös tehdä omat virheensä eli lapsella pitää olla oikeus myös valita väärin. Tämä johtuu siitä, että oikeus päätöksentekoon on vain näennäinen, jos se sallitaan vain silloin, kun päättää oikein. Kuten jo edellä mainitsin, Filosofisessa etiikassa onkin autonomia määriteltäessä keskusteltu siitä, pitäisikö autonomisen teon ehtoihin kuulua jonkinlainen sisältöä koskeva ehto, koska tällainen ehto voisi rajoittaa autonomiaa.

Autonomiateoriat voidaankin jakaa sisällöllisiin ja ei-sisällöllisiin sen mukaan, ajatellaanko niihin sisältyvän tällainen ehto (ks. Mackenzie & Stoljar 2000). Eekelaarin teoria kuuluisi siis ei-sisällöllisiin teorioihin, koska siinä annetaan yksilölle mahdollisuus valita myös väärin ilman että hänen autonomiaansa kyseenalaistetaan sillä perusteella. lasten kohdalla tilanne on kuitenkin aikuisia monimutkaisempi, koska on olemassa mahdollisuus, että nykyhetken valinta vahingoittaa tulevaisuuden mahdollisuutta valita. Toki tämä mahdollisuus on olemassa aikuistenkin kohdalla, mutta sitä ei pidetä niin vakavana, koska aikuisen uskotaan pystyvän tekemään kauaskantoisempia valintoja.

Lapsen autonomisuuden ja suojaamisen välille on siis pyrittävä löytämään tasapaino, jota Eekelaarin dynaaminen itsemääräämisoikeus edustaa. Siinä lapselle ei kuitenkaan anneta täyttä päätösvaltaa omiin asioihinsa, vaan lapsi otetaan mukaan päätöksentekoon antamalla hänelle erilaisia valinnanmahdollisuuksia oman elämänsä rakentamisen suhteen ja lasta suojellaan tarvittaessa (Pajulammi 2014, s.129). Pajulamminkin esimerkin mukaan, jos lapsen terveys on uhattuna hänen tahtonsa vuoksi, nähdään lapsen tahto terveyteen nähden toissijaisena (Pajulammi 2014, s.129). Tämäkään ei kuitenkaan ole aivan näin yksinkertaista, vaan terveydenhuollon etiikasta oppimani mukaan siinäkin tilanteessa lapsen ikä ja kehitystaso sekä ymmärrys sairaudestaan voidaan erityisesti pitkäaikaissairauden ollessa kyseessä ottaa huomioon.

Dynaaminen itsemääräämisoikeus ei, Eekelaarin mukaan, missään nimessä perustui lapsen impulssien ja yllättävien halujen toteuttamiseen, vaan vanhempien ja kasvatuksen tulee toimia eräänlaisina neuvottelijoina lapsen omien halujen ja sosiaalisen todellisuuden välille

(Pajulammi 2014, s. 130). Tämä vastaa YK:n lasten oikeuksien komitean linjausta lapsen oikeuksien sopimuksen keskeisperiaatteiden soveltamisesta (Pajulammi 2014, s. 130).

Lapsen itsemääräämisoikeus ja autonomian toteutuminen ovat siis hyvin monimutkainen asia ja velvoittavat niin vanhempia kuin koulun henkilökuntaakin pohtimaan tarkkaan lapsen tahtoa ja hänen parastaan niin nykyhetkellä kun tulevaisuudessakin. Tätä taustaa vasten tutkielmani perimmäinen tulos on, että autonomiaa, sen määrittelyä, merkitystä ja toteuttamista pitäisi pohtia kouluissa ja korkeammalla taholla entistä paljon enemmän. Lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan siis mielestäni paljon monelta eri kannalta. Erityisen tärkeää olisi selvittää, mitä oppilaan autonomian toteutuminen tarkoittaa ja kuinka pitkälle oppilaan autonomiaa tulisi koulussa kunnioittaa. Mielestäni oikeus osallistua koulun kehittämiseen ja tulla kuulluksi koulun arkea koskevissa asioissa ei ole riittävä, koska autonomian kokemuksella ja sen tukemisella on niin suuri merkitys oppimistuloksiinkin. Toki on mahdollista nykyisen perusopetussuunnitelman perusteiden (2004) ja positiivisen pedagogikan valossa jopa todennäköistä, että nämä asiat on jollain tavalla käytännön tasolla huomioitukin, mutta kaipaisin silti lisää asian syvällisempää teoreettista pohdintaa, joka uskoakseni helpottaisi myös käytännön toteuttamista.

Lähteet

- Adams, H. (2008). *Justice for Children: Autonomy Development and the State*. Albany: SUNY Press.
- Beauchamp, T. L. & Childress, J. F. (2013). *Principles of Biomedical Ethics*. Seventh edition. New York: Oxford University Press.
- Benlahcene, A., Awang-Hashim, R., Kaur, A. & Wan-Zalina, W.-D. (2021). Perceived autonomy support and agentic engagement among Malaysian undergraduates: the mediatory role of personal best goals. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1879743>
- Brüggen (1989). Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegeschichtliche Perspektiven zur pädagogischen Deutung eines nicht nur pädagogischen Verhältnisses. Teoksessa J. Oelkers, H. Peukert & J. Ruhloff, (toim.) *Öffentlichkeit und Bildung in der erziehungphilosophischen Sicht* (11-37). Janus Verlagsgesellschaft, Köln.
- Chirkov, V. I. (2009). A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education* 7(2), 253–262. <https://doi.org/10.1177/1477878509104330>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*. Berlin: Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Dix, T., Stewart, A.D., Gershoff, E.T. & Day, W.H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, 78(4), 1204–1221.
- Dworkin, G. (1999). Devlin Was Right: Law and the Enforcement of Morality. *William and Mary law review*, 40(3), 927–946.
- Dworkin, G. (1976). Autonomy and behavior control. *The Hastings Center Report*, 6(1), 23–28. <https://doi.org/10.2307/3560358>
- Eekelaar, J. (1994). The interests of the child and the child's wishes: the role of dynamic self-determinism. *International Journal of Law and the Family*, 8, 42–61.
- Eekelaar, J. (1986). The Emergence of Children's Rights. *Oxford Journal of Legal Studies*, 6(2), 161–181.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Faden, R. R. & Beauchamp, T. L. (1986.) *A History and Theory of Informed Consent*. New York: Oxford University Press.

- Feinberg, J. (1989). *The Moral Limits of the Criminal Law: Volume 3: Harm to Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Fichte, J. G. (1966). Grundlagen des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. Teoksessa R. Lauths & H. Gliwizky (Toim.) *J.G. Fichte – Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften I* (293 – 460). Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag.
- Frank, M. (1986). *Die Unhintergebarkeit von Individualität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Hellsten, S. (2005). Eettinen kasvatusta ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Teoksessa P. Pitkänen (Toim.) *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Helsinki Celia.
- Henrich, D. (1982). Fichtes Ich. Teoksessa: D. Henrich (Toim.) *Selbstverhältnisse* (57–82). Stuttgart: Philip Reclam jun.
- Howard, J. L., Bureau, J. S., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- James, A. (2012). Suojelu ja/vai riski: Näkökulma vallitsevaan lapsuuden kulttuuriseen politiikkaan. Suojeltu lapsuus? Raportti lapsudentutkimuksen päiviltä 2011. *Raportti 51/2011*, 9–16. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- James, A. & James, A. (2008) *Key Concepts in Childhood Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kandel, R. F. (2000). Family Law: Essential Terms and Concepts. *Aspen Law & Business*. USA edition.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan* (Väitöskirja. Oulun yliopisto). Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium, 67. Saatavissa osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9514273052>.
- Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. Teoksessa J. E. Birren & K. W. Schaie, (toim.). *Handbook of the psychology of Aging*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY Oppimateriaali.
- Levy, N. (2014). Forced to be free? Increasing patient autonomy by constraining it. *Journal of Medical Ethics* 40(5), 293–300.

- Mackenzie, C. & Stoljar, N. (2000). Introduction: Autonomy Refigured. Teoksessa C. Mackenzie & N. Stoljar (toim.) *Relational Autonomy: Feminist Perspective on Autonomy, Agency, and the Social Self* (3–34). New York: Oxford University Press.
- Marples, R. (2010). What Is Education For? Teoksessa R. Bailey (toim.). *The Philosophy of Education: Introduction*. London: Continuum International Publishing Group.
- Mattson, T. (2002). *Barnet och rättsprocessen. Rättssäkerhet, integritetsskydd och autonomi I samband med beslut om tvångvård* (Väitöskirja. Lundin yliopisto). Acta Societatis Juridicae Lundensis, 145.
- McLeod, C. & Sherwin, S. (2000). Relational Autonomy, Self-Trust, and Health Care for Patients Who Are Oppressed. *Western University Scholarship@Western. Philosophy Publications*. 259–279.
- Miettinen, T. (2017). *Oppivelvollisuus ja oppilaan itsemääräämisoikeus* (Opinnäytetyö. Liiketalouden koulutusohjelma. Oulun ammattikorkeakoulu).
- Norrena, J. (2019). *Oman oppimisen kapteeni*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. (2013). *Research with Children: Theory & Practice*. Verkkojulkaisu saatavissa osoitteesta: <https://methods-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/book/research-with-children>
- Pajulammi, H. (2014). *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. (Väitöskirja. Helsingin yliopisto). Talentum.
- Pamppunen, S. (2014). Pedagogiset paradoksit kysymyksinä kasvun ja kasvatuksen perusteista. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (152–187). Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T (2007). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Helsinki Celia.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet* (2014). Opetushallitus.
- Rautamies, E., Koivula, M. & Vähäsantanen, K. (2018). Lastentarhanopettaja lasten autonomian tukijana varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti JECER* 7(1), 53–75.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen, (toim.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (162–179). New York: The Guilford Press.
- Ryan R. M., Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical

- process. Teoksessa D. Cicchetti, (toim.). *Developmental psychopathology* (385–438). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisut, 611. Saatavissa osoitteessa: <https://osuva.uwasa.fi/handle/10024/7961>
- Uljens, M. (2007). J. V. Snellmann ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 38(1), 7–16.
- Uljens, M. (2004). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uljens, M. (2002). The Idea of a Universal Theory of Education—An Impossible but Necessary Project? *Journal of philosophy of education*, 36(3), 353–375.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2010). Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105 (17–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Varela F.G., Maturana, H. & Uribe, R. (1974). Autopoiesis: the organization of living systems, its characterization and a model. *Currents in Modern Biology*, 5(4): 187–196.

Lait

- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (HTL) 8.4.1983/361
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (OHL) 30.12.2013/1287
- Perusopetuslaki (PerOpL) 21.8.1998/628
- Suomen perustuslaki (PerL) 11.6.1999/731
- Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta (HE) 309/1993