

KAIA021 Kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen historialliset lähestymistavat
Essee, 21.9.2013
Minna Koskinen

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden välittämä kasvatusajattelu

1 Johdanto

Aikuisille suunnattu perusopetus ja lukiokoulutus pohjautuu opetussuunnitelmaan, jonka laadinnassa noudatetaan aikuisopetukseen tarkoitettuja opetussuunnitelman perusteita (Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Opetussuunnitelman perusteet on määräys, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt (Opetushallitus 2013). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä kasvatusajattelu on normatiivista, sillä niissä esitetään normatiivisia ohjeita koulun puitteissa tapahtuvan kasvatuksen, kasvattajien ja koulujen tehtävästä ja otetaan kantaa sen tavoitteisiin, sisältöön ja menetelmiin. Opetussuunnitelman perusteet muotoillaan valtakunnallisen ohjauksen ja koulutuskentän välisenä yhteistyönä, joten siinä välitetyn kasvatusajattelun voi hyvin sanoa edustavan nykypäivän suomalaista kasvatusfilosofiaa. Vaikka kasvatusajattelu ei muodosta selkeästi muotoiltua ja argumentoitua kasvatusfilosofiaa, se on luonnollisesti saanut vaikutteita erilaisista kasvatusfilosofian ja kasvatuseettien suuntauksista.

Esseessäni pyrin kuvaamaan ja erittelemään aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) välittämää kasvatusajattelua ja sen kasvatusfilosofiaa ja kasvatuseettisiä taustoja. Jatkossa käytän aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteista lyhyesti termiä "opetussuunnitelman perusteet". Tarkastelen aluksi Puolimatkan (1996) esiin tuomia keskeisimpiä käsitteitä opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Seuraavaksi kuvaan opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä suosituksia kehitettävistä valmiuksista ja analysoin niiden perusteluja. Samalla tavoin kuvaan ja analysoin suositeltuja toimintatapoja ja menetelmiä. Tämän jälkeen pohdin opetussuunnitelman perusteiden kasvatusfilosofista ja kasvatuseettistä taustaa. Lopuksi arvioin omaa oppimistani.

2 Kommentaari kasvatuksen keskeisiin käsitteisiin

Koska opetussuunnitelman perusteissa ei määritellä käsitteitä, pyrin tässä esittämään omia käsityksiäni perustuen sekä opetussuunnitelman perusteisiin että kentällä tapahtuvaan Opetushallituksen rahoittamaan kehitystyöhön. En pyri tarkastelussani varsinaiseen käsitelmäärittelyyn, vaan laatimaan eräänlaisen kommentaarin lähinnä Puolimatkan (1996) esittämiin ajatuksiin. Kasvatus, opettaminen ja oppiminen (ja niiden summittaiset vastineet muissa kielissä) ovat alan yleiskielessä kehittyneitä käsitteitä, ja siten sidoksissa ihmisten arkiajatteluun ja kielenkäyttötapoihin. Käytännössä niiden määrittely-yritykset ovat yleensä pyrkimyksiä lausua julki kielenkäyttäjien intuitiivisia uskomuksia ja arvioida niitä kriittisesti.

2.1 Kasvatus

Kasvatus ymmärretään kasvattajan tietoisena, intentionaalisenä ja menetelmällisenä toimintana, joka kohdistuu kasvatettavan tiettyjen valmiuksien edistämiseen. Määrittelyn lähtökohtana on Franken (1975, 20-1, Puolimatkan 1996, 89, mukaan) esittämä peruskaava: kasvatuksessa henkilö X pyrkii edistämään tietyn valmiuden V kehittymistä henkilössä Y menetelmällä M. Herää kysymys, tarkoittaako Frankena tässä ennemminkin koulutusta tai koulutuksellista kasvatusta kuin laajasti kasvatusta, sillä menetelmillä tarkoitetaan yleensä määrämuotoisia toimintatapoja. Jarvis (1999, 7) puolestaan katsoo, että koulutukselle on olemassa vain kolme peruskriteeriä: institutionaalinen tarjonta, opittava asia ja oppijat. Koulutus ei siis tarvitsisi välttämättä toimeenpanijaa (esim. opettajaa), joka antaa tehtävät ja arvioi oppimista.

Puolimatka (1996, 86-94) esittää kolme tapaa määritellä kasvatuksen käsite: normatiivisen määrittelyn sekä kuvailevan yhteisökeskeisen tai yksilökeskeisen määrittelyn, joista jokainen tunnustetaan sellaisenaan ongelmalliseksi. Jaottelu erittelee ja selkeyttää käsitteen eri puolia hyvin, mutta samalla on mielestäni harhaanjohtavaa esittää vaihtoehdot toisensa poissulkevinä.

Opetussuunnitelman perusteissa välittyvä kasvatusajattelun käsite sisältää käsitykseni mukaan sekä normatiivisen että kuvailevan osan, ja kumpaankin näistä sisältyy sekä yhteisökeskeinen että yksilökeskeinen näkökulma. Normatiivinen osa sanoo, että kasvatuksen tavoitteena tulee olla yhteiskunnan tai yhteisön menestyminen asettamissaan tavoitteissa ja vuorovaikutuksessa muiden yhteiskuntien ja yhteisöjen kanssa sekä kasvatettavan menestyminen omaa yksilöllisyyttään toteuttavana yhteiskunnallisena toimijana niin omassa kulttuurissaan ja yhteiskunnassaan kuin

vuorovaikutuksessa muiden kulttuurien ja yhteiskuntien kanssa. Normatiivinen tarkastelu keskittyy yksilölliseen näkökulmaan, mutta sen taustalla on selvästi tunnistettavissa suomalaiset ja eurooppalaiset yhteiskunnalliset tavoitteet. Kuvaileva osa puolestaan tarkentaa normatiivista osaa kertomalla, mitä ja millaista on kunkin yhteiskunnan, yhteisön ja yksilön suosima tai hyväksymä menestyminen, yksilöllisyyden toteuttaminen ja yhteiskunnallinen toimijuus. Kuvaileva tarkastelu keskittyy yhteiskunnan suosituksiin, mutta samalla painotetaan vahvasti paikallisten yhteisöjen ja yksilöiden näkökulman esiin tuomista ja huomioimista.

Toinen kasvatuksen käsitteen puoli tulee sen kontekstuaalisuuden ja ajallisen muotoutumisen tunnistamisesta. Opetussuunnitelman perusteissa pyritään määrätietoisesti kehittämään oppilaan valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja erityisesti itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden kehittymiseen ikävaiheeseen sopivalla tavalla. Kasvatus alkaa yhteisökeskeisesti siten, että kasvatuksen määrittelijöitä ovat perhe, lähiyhteisö ja yhteiskunta, mutta kasvatettavan autonomisten toimintavalmiuksien lisääntyessä (esim. oman kokemuksen kertyminen, arvostelukyvyn ja itseohjautuvuuden kehittyminen), kasvatuksen määrittely siirtyy yhä enemmän kasvatettavalle itselleen. Näin ollen varhaiskasvatuksessa kasvatus on pääasiallisesti yhteisö- ja yhteiskuntakeskeistä, kun taas aikuiskasvatuksessa on jo siirrytty pitkälti yksilökeskeisyyteen. Oppimismenetelmien suhteen yksilökeskeisyyteen siirrytään kuitenkin huomattavasti nopeammin kuin sisältöjen suhteen, sillä lapsia kannustetaan kehittämään itsetuntemustaan ja löytämään omia oppimistapoja jo varhaisessa vaiheessa.

On huomattava, että yhteiskunnan ja sen sisällä toimivien yhteisöjen ja yksilöiden välillä voi kasvatuksen määrittelyssä olla ristiriitaa. Käsitysten välinen jännite on jatkuva neuvottelun ja joskus vastakkainasettelujenkin kohde, jossa (yleensä epätoivottuina) ääripäinä ovat yksilöllisyyden tukahduttaminen vs. yhteisöllisyyden lamaannuttaminen, mekanistisuus vs. kaaos, totalitaarisuus vs. anarkia. Yhteiskunta, yhteisöt ja yksilöt etsivät paikkaansa tässä jännitteessä. Kasvatuksen käsite on siis postmodernilla tavalla monitulkintainen ja ristiriitainenkin.

2.2 Opettaminen

McClellan (1976, Puolimatkan 1996, 136 mukaan) muotoilee opettamisen käsitteelle yleisen peruskaavan "A opettaa B:lle X:n", jossa A on opettaja, B oppilas ja X ilmaisee, mitä opetetaan. Tässä kiinnittää huomiota se, ettei oppimisen kontekstuaalisuutta huomioida. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan sitä, että oppiminen (ja opettaminen) tapahtuu tietyssä

oppimisympäristössä (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen) tiettyjä opetus- ja oppimismenetelmiä hyödyntäen ja tietyn toimintakulttuurin puitteissa. Opetussuunnitelman perusteissa tarkastelu rajautuu luonnollisesti vielä siten, että opettaminen tapahtuu koulun legitimoimissa puitteissa.

Opetussuunnitelman perusteiden välittämän kasvatusajattelun kannalta McClellanin opettamisen käsitteen peruskaavaan täytyy suhtautua varauksella, sillä opettajan ja oppilaan roolit eivät ole tarkkaan sidottuja peruskaavan ilmaisemiin rooleihin. Vaikka pääsääntöisesti voidaan sanoa, että opettaja opettaa oppilasta, opetuksessa kannustetaan myös mahdollisuuksien mukaan rikkomaan tätä roolitusta vertaisopettamisen (oppilaat opettavat toisiaan) ja oppilaan valtaistamisen (oppilas opettaa opettajaa) avulla. Tässä on taustalla huomio, että opettaminen on sinällään hyvin vahva oppimisen keino ja että opettajan työ helpottuu oppilaita valtauttamalla. On myös syytä huomata, että opetustilanteissa voidaan varsinaisen opittavan asian ohessa pyrkiä opettamaan myös muita valmiuksia, kuten tieto- ja viestintätekniikan käyttöä, mediaosaamista tai kansalaisuustaitoja.

Mielekkyyden tiedostamista ja ymmärtämistä ei voi pitää opettamisen käsitteen ehtona, kuten McClellan Puolimatkan (1996, 150-151) mukaan esittää. Oppimistapahtuman mielekkyyden ymmärtäminen saattaa hyvinkin edellyttää sitä, että oppilas aidosti ymmärtää, miten opittavan asian osaaminen syntyy, mikä puolestaan edellyttää kokemusta asian oppimisesta, jota oppijalla ei vielä ole. Myös aito kiinnostus opittavan asian ymmärtämiseen voi olla mahdollista vasta sitten, kun oppilas aidosti ymmärtää, mistä opittavassa asiassa on kyse. Tämä taas edellyttää sitä, että oppilas on jo jonkin verran oppinut opittavaa asiaa.

2.3 Oppiminen

McClellan (1976, 56, Puolimatkan 1996, 137, mukaan) oppimisen peruskaava on muotoa "B oppii X:n", jossa B on oppilas (oppija) ja X opittava asia. Opittava asia on jotain, mikä ei tapahdu luontaisesti (esim. pituuskasvu ei voi oppia) ja jonka osaamisessa tulee oppimisen myötä positiivinen muutos. Opittava asia edellyttää siis osaamista, joka saavutetaan oppimisen kautta.

Olennaista oppimisen käsitteessä on oppimiseen liittyvä tiedostaminen, joka ei ole mitattavissa havaittavan käyttäytymisen muutoksena. Puolimatka (1996, 138) esittää, että oppiminen tulisi ymmärtää tietämään tulemisena, koska tämä ottaa mukaan oppimiseen liittyvät tietoteoreettiset ja moraaliset perusteet. Tämä "tietämään tuleminen" voi olla informaation vastaanottamista, abstraktin ajattelun kautta tapahtuvaa asioiden ymmärtämistä ja näkemyksen muodostumista,

rationaalisten periaatteiden mukaan etenevää päättelyä, hermeneuttisessa kehässä etenevää tulkintaa, konkreettisen toiminnan kautta tapahtuvaa asioiden ymmärtämistä ja kriittisen reflektion ja keskustelun kautta tapahtuvaa kokemusten peilaamista ja jäsentämistä sekä oman toiminnan analysointia (Puolimatka 1996, 139-149). On kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, että vaikka oppimiseen liittyy aina oppimisen tiedostaminen, opittu tieto on aina myös osittain hiljaista.

Opetussuunnitelman perusteissa oppiminen määrittyy selkeästi osaamisen kautta. Oppimisessa oppijan osaaminen, joka ymmärretään tiedoiksi ja taidoiksi, kehittyvät. Oppiminen voi käsittää yksinkertaisimmillaan yksittäisen oppimistapahtuman ja laajimmillaan monipolvisen, elinikäisen prosessin, joka koostuu erilaisista formaalin ja informaalin oppimisen vaiheista. Tavanomaisesti tarkastelun kohteena on johonkin opintojaksoon tai aihekokonaisuuteen liittyvä oppimisprosessi. Tätä oppimisprosessia ohjaavat koulun toimintakulttuuri, oppijan oppimisympäristö sekä oppimis- ja opetusmenetelmät. Osaaminen tulee voida tunnistaa, tunnustaa ja arvioida opetussuunnitelman legitioimalla tavalla. Tämä edellyttävää osaamisen näkyväksi tekemistä, selkeiden osaamistavoitteiden määrittelyä sekä soveltuvien arviointitapojen kehittämistä.

2 Suositukset edistettävistä valmiuksista ja niiden perustelut

Puolimatkan (1996, 24-25) mukaan normatiiviseen kasvatustilafilosofiaan sisältyy suosituksia tiettyjen valmiuksien edistämisestä, joita perustellaan erilaisilla normatiivisilla periaatteilla, arvoilla tai päämäärillä sekä todellisuutta koskevilla väitteillä ja suosituksilla. Seuraavassa tarkastelen opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä suosituksia edistettävistä valmiuksista sekä analysoin niiden perusteluita. Tarkastelen myös perustelujen kasvatustilafilosofioista ja kasvatustilakan suuntauksista nousevia taustoja.

2.1 Edistettävät valmiudet

Suosituksien edistettävistä valmiuksista jaetaan opetussuunnitelman perusteissa kolmeen ryhmään: laaja-alainen yleissivistys ja maailmankuvan muodostaminen, elinikäisen oppimisen valmiudet sekä tiettyihin ajankohtaisiin koulutushaasteisiin liittyvät valmiudet.

Laaja-alaisen yleissivistyksen hankkiminen ja maailmankuvan muodostaminen edellyttää opetussuunnitelman perusteiden mukaan sitä, että opiskelija saa opinnoissaan olennaista luontoa, ihmistä, yhteiskuntaa ja kulttuureja koskevaa tieteellistä tietoa. Edistettävät valmiudet eritellään

opetussuunnitelman perusteissa oppiaineittain, mutta koulu voi sisällyttää opetussuunnitelmaansa myös muita oppiaineita kuin perusteissa mainitut. Sisällytettyjä oppiaineita ja niihin liittyviä valmiuksia on niin paljon, etten tässä erittele niitä tarkemmin. Kullekin oppiaineelle on kuitenkin määritelty useita erilaisia edistettäviä valmiuksia. Oppiaineiden integrointia suositellaan oppimisen kontekstuaalisuuden lisäämiseksi.

Yleisten opiskelu- ja kansalaistaitojen edistämisen taustalla on eurooppalainen ohjeistus elinikäisen oppimisen taitojen kehittämisestä (lähde). Sen tarkoituksena on edistää opiskelijan valmiuksia toimia aikuisena joustavasti eri konteksteissa ja parantaa hänen mahdollisuuksiaan jatko-opiskeluun. Edistettäviä valmiuksia ovat tarve ja halu elinikäiseen oppimiseen sekä oppimaan oppimisen taidot, taito toimia yhdessä toisten kanssa ja ilmaista itseään, monipuoliset tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaidot, itsetuntemuksen ja itseilmaisun taidot, eettisen toiminnan ja ajattelun taidot sekä elämönhallintataidot. Valmiuksia edistetään muun opetuksen yhteydessä eri oppiaineissa sekä yleisesti kaikessa koulun toiminnassa.

Ajankohtaiset koulutushaasteet ovat joukko temaattisia aihekokonaisuuksia, joilla pyritään kehittämään aktiivista ja kriittistä kansalaisuutta ja edistämään erilaisia niihin liittyviä valmiuksia. Opetussuunnitelman perusteissa mainitut aihekokonaisuudet ovat aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, kestävä kehitys ja hyvinvointi, kulttuuri-identiteetti ja monikulttuurisuus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen. Aihekokonaisuuksien tarkoituksena on jäsentää oppilaitoksen toimintakulttuuria sekä eheyttää opetusta oppiainerajat ylittäen. Valmiuksia edistetään muun opetuksen yhteydessä eri oppiaineissa sekä yleisesti kaikessa koulun toiminnassa.

2.2 Edistettävien valmiuksien perustelut

Opetussuunnitelman perusteissa edistettävien valmiuksien perustelut lähtevät liikkeelle koulutuksen yleisten arvopäämäärien tunnistamisesta. Koulutuksen arvopohja sidotaan suomalaiseen sivistyshistoriaan, joka nähdään samalla osana pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuriperintöä. Opiskelun tulee ohjata opiskelijoita vaalimaan, arvioimaan ja uudistamaan kulttuuriperintöä, mutta samalla kannustaa suvaitsevaisuuteen sekä monikulttuuriseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Yksittäisinä arvopäämääreinä mainitaan elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus, pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen, tasa-arvon ja hyvinvoinnin edistäminen, osallistuvan demokratian vahvistaminen sekä elinympäristöstä huolehtiminen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen.

Nämä arvopäämäärät tulee sitoa paikallisiin arvostuksiin ja tarpeisiin siten, että paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa otetaan huomioon myös koulun toimintaympäristö, paikalliset arvovalinnat ja osaamisvahvuudet sekä erityisresurssit. Arvoperustan tulee välittyä koulun toimintakulttuuriin, kaikkien oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin sekä työn organisointiin. Koulutuksen periaatteet, arvot ja päämäärät korostavat näin sekä kansallisten että kansainvälisten kuin maailmanlaajuisten ja paikallistenkin näkökohtien merkitystä koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Arvopäämäärien ohjaamana asetetaan opetukselle joukko normatiivisia tavoitteita, joissa keskitytään opiskelijan yksilölliseen kehittymiseen itseään kehittävänä ja itseensä luottavana yhteiskunnallisena toimijana. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle mahdollisuus täydentää laaja-alaisesti yleissivistystään, lisätä opiskelijan oppimaan oppimisen taitoja ja hänen jatko-opiskelumahdollisuuksiaan, lisätä opiskelijan työelämässä menestymisen yleisiä edellytyksiä, vahvistaa kansalaisyhteiskunnan toimivuutta ja ehkäistä syrjäytymistä sekä luoda edellytyksiä opiskelijan itsetuntoa, itsetuntemusta ja persoonallista kasvua lujittaville oppimiskokemuksille.

Opetuksen normatiiviset tavoitteet konkretisoituvat edelleen erilaisilla todellisuutta koskevilla väitteillä ja suosituksilla. Laaja-alainen yleissivistys luo tiedollisen pohjan yhteiskunnan toiminnan hahmottamiselle ja kriittiselle arvioinnille sekä maailmankuvan muodostamiselle. Yleiset opiskelu- ja kansalaistaidot puolestaan tukevat opiskelijan yksilöllistä kehittymistä ja ajankohtaiset kehittämishaasteet aktiivisen ja kriittisen kansalaisuuden kehittymistä. Opetussuunnitelman perusteissa tämä ajatuskulku on implisiittinen eikä niissä siten eritellä myöskään yksittäisiä todellisuutta koskevia väitteitä tai suosituksia.

3 Suositukset toimenpiteistä ja menetelmistä ja niiden perustelut

Puolimatkan (1996, 24-25) mukaan normatiiviseen kasvatustilanteeseen sisältyy myös suosituksia menetelmistä, joilla tavoiteltavia valmiuksia edistetään. Näitä perustellaan sekä valmiuksien edistämistä koskevilla suosituksilla että todellisuutta koskevilla väitteillä. Opetussuunnitelman perusteiden antamat suositukset eivät kohdistu pelkästään opetus- ja oppimismenetelmiin, vaan niissä puututaan laajemmin kouluissa edistettäviin toimintatapoihin. Seuraavassa tarkastelen opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä suosituksia toimenpiteistä ja menetelmistä sekä

analysoin niiden perusteluja. Tarkastelen myös perustelujen kasvatustilanteista ja kasvatusetiikan suuntauksista nousevia taustoja.

3.1 Suositukset toimenpiteistä ja menetelmistä

Opetussuunnitelman perusteiden esittämät suositukset toimenpiteistä ja menetelmistä koskevat opetuksen järjestämistä, opiskeluympäristöjä ja menetelmiä, koulun toimintakulttuuria, oppilaiden tukemista ja oppimisen arviointia.

Koulutustarjonnan ja opiskelumuotojen tulee mahdollistaa opiskelu erilaisissa elämäntilanteissa tarjoamalla valinnaisuutta ja vaihtoehtoja (vuosiluokattomuus, kurssimuotoisuus, etäopiskelu, itsenäisen opiskelu). Opiskelijan opinto-ohjelma tulee rakentaa joustavasti ja yksilöllisesti hänen aikaisemman koulutuksensa, mahdollisesti opintoja korvaavan työkokemuksensa sekä opinnoille asetettujen tavoitteiden mukaan, ja siihen voidaan sisällyttää tai lukea hyväksi myös muualla suoritettuja opintoja. Opiskelijoiden tulee voida asettaa opiskelulle omia tavoitteita.

Opiskelijoita tulee ohjata soveltamaan kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon ja taidon hankkimisen, arvioimisen ja tuottamisen tapoja sekä käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa ja kirjastojen palveluja. Opetuksen tulee luoda jäsentynyt käsitys siitä, miten opiskeltavat asiat liittyvät toisiinsa ja opiskelijan kokemusmaailmaan, ja opiskelijoiden kykyä soveltaa oppimistaan myös opiskelutilanteiden ulkopuolella (esim. oppiaineiden integrointi, autenttiset oppimistehtävät). Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus kokeilla ja löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja, ja heitä tulee ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omia työskentelytapojaan.

Koulun toimintakulttuurin tulee kannustaa opettajia, opiskelijoita ja koko henkilöstöä vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen sekä avoimuuteen yhteistyölle yhteiskunnan kanssa. Kouluja tulee ohjata oppiviksi organisaatioiksi, joissa myös opiskelijoille luodaan edellytyksiä osallistua koulun opetustarjonnan suunnitteluun. Koulun kaikki käytännöt tulee rakentaa johdonmukaisesti tukemaan opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Ajankohtaisissa koulutushaasteissa esiin nostettujen teemojen tulee konkretisoida toiminnassa.

Toimintakulttuurin kehittämisen tulee olla jatkuvaa, ja tavoitteiden saavuttamista tulee arvioida kriittisesti.

Opiskelijoita tulee tukea opintojen kaikissa vaiheissa opintosuunnitelman laatimisesta opintojen valmistumiseen. Opiskelijoita tulee ohjata suunnittelemaan omaehtoisesti opintojensa sisällön ja rakenteen sekä tekemään tarkoituksenmukaisia ja omien edellytystensä ja mahdollisuuksien kannalta realistisia, koulutustaan ja ammatinvalintaansa koskevia valintoja ja ratkaisuja. Opiskelijaa tulee ohjata itsenäisyyteen ja vastuullisuuteen sekä tunnistamaan ja hakemaan apua opiskeluunsa liittyviin ongelmiin. Erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita tulee tukea ja auttaa myös opintoihin liittyvissä käytännön kysymyksissä sekä opiskelua ja elämänhallintaa vaikeuttavissa ongelmissa. Koulun koko opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee osallistua ohjaustoimintaan.

Opiskelijan arvioinnin tulee perustua opetussuunnitelman tavoitteisiin, päättöarvioinnin valtakunnallisiin kriteereihin sekä opetussuunnitelmassa määriteltyihin yleisiin ja oppiainekohtaisiin arvioinnin periaatteisiin. Arvioinnin tulee kohdistua opiskelijan oppimiseen ja työskentelyyn, ja sen tulee kuvata kannustavasti, totuudenmukaisesti ja monipuoliseen näyttöön perustuen, kuinka hyvin opiskelija on saavuttanut asetetut tavoitteet. Palautetta tulee antaa riittävästi, jatkuvasti ja monipuolisesti siten, että se ohjaa, kannustaa ja tukee opiskelijaa tiedostamaan oppimistaan ja oppimiseensa vaikuttavia tekijöitä.

3.2 Toimenpiteiden ja menetelmien perustelut

Puolimatkan (1996, 24-25) mukaan suositeltuja menetelmiä perustellaan valmiuksien edistämistä koskevilla suosituksilla sekä todellisuutta koskevilla tosiasiaväitteillä. Tämä on mielestäni hieman liian suppea käsitys, sillä myös menetelmiin liittyy arvostelmia. Kun tarkastelua laajennetaan koulun toimintaa koskeviin suosituksiin, arvostelmien merkitys tulee vielä selvemmäksi.

Aikuiset oppijat rakentavat osaamistaan elämäkokemukselleen, aiemmin oppimilleen tiedoille ja taidoille sekä mahdollisesti rinnakkaisille opinnoilleen, ja heidän opiskelunsa ovat hyvin moninaisia. Opiskelijoiden erilaisuus on arvokasta, ja opiskelijoita tulee kohdella tasavertaisesti kunkin omat opiskelu- ja oppimisvalmiudet huomioiden. Oppiminen on aktiivista ja tavoitteellista merkitysten etsimistä ja rakentamista vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa, johon vaikuttavat oppijan aiemmat tiedot, motivaatio ja oppimis- ja työskentelytavat. Aikuisella oppijalla on erityisen runsaasti kertynyttä tietoa ja kokemusta, jonka kautta hän tulkitsee uutta tietoa ja kokemuksia. Oppiminen on tilannesidonnaista, ja siihen vaikuttaa oppimisen fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö.

Monipuolisesti vuorovaikutteinen toimintakulttuuri luo kouluun hyvinvointia ja hyviä oppimistuloksia edistävää yhteisöllisyyttä ja avoimuutta. Avoimuus ja osallisuus tukevat yhteistyötä koulun sisällä sekä kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Yhteistyö opettajien, muun henkilöstön ja opiskelijoiden kesken edistää koko yhteisön sitoutumista yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Koulun on kehityttävä oppivaksi organisaatioksi pystyäkseen ennakoimaan yhteiskunnan ja ympäristön muutosten tuomia koulutushaasteita ja siten pysyäksen ajan tasalla ja relevanttina muuttuvassa maailmassa. Hyvin toimiva koulutusorganisaatio käyttää resursseja joustavasti ja tehokkaasti ja pyrkii yhteistyöhön alueella toimivien muiden koulutuksen järjestäjien kanssa. Sidosryhmäyhteistyö auttaa varmistamaan koulutuksen korkeatasoisuuden ja yhteiskunnallisen merkittävyyden.

Ohjauksen keskeisiä arvotavoitteita ovat tasa-arvo, hyvinvointi ja osallisuus. Opintojen henkilökohtaistaminen, jossa otetaan huomioon opiskelijan omat tavoitteet ja suunnitelmat sekä erityistarpeet, lisää opiskelun mielekkyyttä, relevanttiutta ja opiskelijan motivaatiota. Koko opintojen ajan kestävä ohjaus ja opintojen edistymisen seuraaminen nopeuttaa opintojen läpäisyä ja ehkäisee keskeyttämistä. Opiskelijoiden tulee myös arvioinnissa olla tasavertaisessa asemassa. Valtakunnallisesti määritellyt oppimistavoitteet ja kriteerit sekä niiden paikallisesti yhtenäiset soveltamistavat edistävät tasavertaisuutta. Opiskelijalla on oikeus saada tietoa opintosuoritustensa arviointiperusteista ja soveltamisesta varmistuakseen arvioinnin oikeudenmukaisuudesta. Mahdollisimman totuudenmukaiseen arviointitulokseen päästään, kun arviointi perustuu monipuoliseen näyttöön.

4 Kasvatusfilosofisen ja kasvatuseettisen taustan pohdintaa

Opetussuunnitelman perusteiden välittämän kasvatustajattelun taustaa voidaan tarkastella kasvatusfilosofian ja kasvatuseetiikan näkökulmasta. Seuraavassa pohdin ensin sitä, millaisia eri kasvatusfilosofioista nousevia vaikutteita kasvatustajattelusta löytyy ja millaisia vaihtoehtoja muut kasvatusfilosofiat niille antaisivat. Tämän jälkeen tarkastelen vaikutteita kasvatuseetiikan näkökulmasta. Koska opetussuunnitelman perusteista ei ole tunnistettavissa kasvatuseetiikan suuntauksia, pohdin perusteista nostamani esimerkin avulla, miten eri kasvatuseetiikan suuntauksissa käsiteltäisiin opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta.

4.2 Opetussuunnitelman perusteiden kasvatustilfilosofinen tausta

Opetussuunnitelman perusteiden yleiset tavoitteet ovat pitkälti hermeneuttisessa perinteessä, sillä hermeneuttinen kasvatustilfilosofia painottaa kasvatuksen tehtävänä kulttuuriperinnön välittämistä uudelle sukupolvelle (Puolimatka 1996, 58). Aikuskoulutuksessa tilanne on tosin siinä mielessä erikoinen, että opettajat voivat olla nuorempaa sukupolvea kuin oppilaansa. Kyse on siis ennenkin kulttuurisen sivistyspääoman levittämisestä ja osin uudistamisestakin siinä mielessä, että opettajat ja opiskelijat osallistuvat siihen myös vertaisina ja rooleja vaihdellen. Kriittinen kasvatustilfilosofia edellyttää lisäksi sellaista asioiden ja arvojen uudelleenarviointia, joka johtaa vallitsevan perinteen ja valtarakenteiden tuottamista ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen (emt., 67). Sen mukaan "sivistymistä ei voida ajatella ilman, että kasvatettava ja kasvattaja osallistuvat jatkuvasti kasvatustoiminnan motiivien ja normien uudelleen arvointiin" (emt., 70). Postmodernistinen kasvatustilfilosofia on samoilla linjoilla, mutta edellyttää, että kritiikin tulisi johtaa kasvatuksen perusteelliseen muutokseen kasvatuksen dekonstruktion avulla (emt., 83).

Hermeneuttinen kasvatustilfilosofia on saanut rinnalleen pragmatistisen kasvatustilfilosofian erityisesti toimenpide- ja menetelmäsuosituksissa. Pragmatistisen ajattelun mukaan kasvatettavan tulisi saada monipuolista käytännöllistä kokemusta oppiakseen, miten ideat toimivat käytännössä ja minkälaisiin ongelmiin ne johtavat (emt., 48). Kokemusten tulisi kiinnostaa opiskelijaa ja olla hänelle merkityksellisiä, jotta hän jaksaisi ponnistella, keskittyä tehtävään älyllisesti ja toimia käytännöllisesti siihen liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi (emt., 49). Myös yhteisöllisyyden, vuorovaikutuksen ja osallisuuden merkitystä korostetaan pragmatistisessa ajattelussa. Sen mukaan koulun tulisi yhteisöllistä vapautta ja avointa sosiaalisuutta niin, että opiskelijat voivat vapaasti ilmaista kinnostuksensa kohteita sekä päämääriään ja näkemyksiään, ja rohkaista opiskelijoita antamaan oma panoksensa koulun yhteisiin hankkeisiin (emt., 51). "Yksilön älyllisessä ja moraalisisessa kehityksessä on keskeistä hänen vuorovaikutuksensa muiden kanssa, osana erilaisia yhteisöjä" (emt., 50). Myös eksistentialismin mukaan eläminen on väistämättä osallistumista, sillä ihminen elää jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja yhteistoiminnassa maailman kanssa. Ihminen luo itseään ja maailmaa, tietojaan ja arvojaan tässä vuorovaikutussuhteessa. (Emt., 46.)

Hermeneuttinen kasvatustilfilosofia on yhdenmukainen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa siinä, että kaikki oppiminen tapahtuu aikaisemman tiedon perustalta. Oppimisen lähtökohtana on kasvatettavan esiyymmärrys, jonka pohjalta hän tulkitsee opetusta ja oppisisältöjä. Tulkinnan edetessä tämä esiyymmärrys muokkautuu vähitellen laajentaen kasvatettavan tulkintahorisonttia.

Uusi oppiaines haastaa outoudellaan kasvatettavan esiyymmärryksen, viitekehysten ja tradition, mikä johtaa niiden kyseenalaistamiseen, muuttamiseen ja uudistamiseen. (Emt., 63.)

Opetussuunnitelman perusteiden suositteluissa opetusmenetelmissä painotetaan sitä, että opiskelijan tulee voida tehdä opittavista asioista omia tulkintoja ja löytää niille itselleen mielekäs merkitys. Hermeneuttisen ajattelun mukaan ihminen voi antaa opittaville asioille merkityksen vain omasta viitekehyksestään käsin (emt., 60). Asioiden tutkiminen itse ja omien tulkintojen tekeminen löytyy myös luterilaisesta kasvatusajattelusta (emt., 34). Eksistentiaalinen kasvatusajattelu liittyy tähän myös vaatimuksen tulkintojen ja merkitysten autenttisuuteen: ihmisen on oltava uskollinen olemassaololle antamalleen merkitykselle. Kasvatettavalla on vapaus päättää merkityksestä, jonka asiat ja olemassaolo saavat hänen tietoisuudessaan. (Emt., 45.) Kriittinen kasvatustilfilosofia taas edellyttää "reflektion kautta tapahtuvaa vapautumista niistä ihmisten aiheuttamista [yleensä tiedostamattomista] pakottavista ehdoista, jotka vääristävät yksilöiden ja ryhmien itseluomisen prosessia" (emt., 66). Tähän liittyy dialogi siten, että kriittisessä keskustelussa käydään läpi perusteluja ja pyritään saavuttamaan asioista yhteisymmärrys (emt., 70-71).

Yksilön persoonallisuuden ja ainutkertaisuuden kunnioittaminen tulee esiin sekä kristillisessä että eksistentiaalisessa ajattelussa. Kristillisessä ajattelussa ihminen on avoin, kehittyvä persoona, jota ei voi tyhjentävästi määritellä (emt., 36). Eksistentiaalisessa ajattelussa ihmisen olemassaolo taas on jotain niin todellista ja välitöntä, ettei sitä voi ymmärtää minkään yhdenmukaistavan käsitteelliseen tai filosofiseen järjestelmän kautta (emt., 40-41). Postmodernin kasvatusajattelun mukaan ihmistietoisuudella ei ylipäänsä ole mitään selkeää ja pysyvää identiteettiä, vaan sitä luonnehtii epäjatkuvuus ja radikaali erilaisuus (emt., 81). Eksistentiaalisissa korostetaan myös sitä, että ihminen yksin vastuussa siitä, kuka hän on ja mitä hän elämästään tekee. Yksilö kasvaa valintatilanteissa, joissa hän joutuu arvioimaan ratkaisujensa ja koko olemassaolonsa eksistentiaalista merkitystä. Kasvattaja voi vain luoda dialogisesti perustaa kasvatettavan tietoisille valinnoille. (Emt., 45.) Myös opetussuunnitelman perusteiden kasvatusajattelussa painotetaan opiskelijan vastuuta opintojensa ja tulevaisuutensa suunnittelusta ja omien valintojen tekemisestä, vaikka sitä tuleekin tukea dialogisesti ohjaamalla.

On harmillista, jos analyttisen filosofian merkitystä ja vaikutusta erityisesti suomalaiseseen kasvatukseen ei ole pohdittu sen monipuolisemmin kuin mitä Puolimatka (1996, 52-57) esittää. Analyttisellä filosofialla on suomalaisessa filosofiassa ja tieteessä vahva perinne (Pihlström 1999), joka on jo pitkään välittynyt yleissivistäviin oppiaineisiin, opetukseen ja oppimisen tapoihin.

Esimerkiksi viehtymys käsitteiden tarkkaan määrittelyyn ja merkitysten analysointiin, käsitteiden täsmälliseen käyttöön tekstissä sekä kokonaisten ilmiöiden abstraktiin analysointiin ja jäsentämiseen erilaisten käsitteellisten viitekehysten ja mallien avulla on suomalaisille filosofeille ja tieteenharjoittajille hyvin tyyppillistä. Perinteisessä pragmatismissa sen sijaan ajatellaan, että käsitykset ja ideat ovat merkityksettömiä, jos niillä ei ole merkitystä kokemuksen kannalta (Puolimatka 1996., 47), ja siksi se ei myöskään suosi pitkälle vietyä abstraktia pohdintaa, jolla käsitteitä ja ilmiöitä voitaisiin selkeyttää. Kriittinen kasvatustilfilosofia puolestaan painottaa, että analysoinnissa tulee kiinnittää huomio asioiden ja arvojen sellaiseen uudelleenarviointiin, joka johtaa ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen (emt., 67).

Keskeiset erot kristilliseen kasvatustilfilosofiaan (lukuunottamatta uskonopillisia kysymyksiä) lienevät siinä, että opetussuunnitelman perusteissa jätetään syrjään viisauden tavoittelu elämän ohjaajaksi ja tulevaisuuden hallitsemattomuus. Viisaus - tulkittuna elämän ilmiöiden syvälliseksi ymmärtämiseksi ja tälle ymmärrykselle perustuvaksi harkinnaksi - olisi kuitenkin tärkeää nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa perinteiden ja kokemuksen tarjoamiin ratkaisumalleihin ei voi aina kovin hyvin luottaa. Kristillisen kasvatustilfilosofian mukaan viisaus on rajallista, maailma hallitsematon ja tulevaisuus ennustamaton, ja siksi kasvattaja ei voi tietää, mitä erityisiä valmiuksia kasvatettavat elämässään tarvitsevat, eikä hän voi olla varma siitä, että se mitä hän pitää tärkeänä on olennaista (emt., 29-30). Kasvatustilfilosofian ennustamattomuus tulee esiin myös hermeneuttisessa ja eksistentiaalisessa ajattelussa, mutta eri syistä. Hermeneuttisessa kasvatustilfilosofian kasvatettavan kehittyminen on yksilön muotoutumista hermeneuttisen kokemuksen ja tulkinnan kehässä hänen osallistuessaan kasvatustilfilosofian kokemukseen, eikä sitä sen vuoksi voi ymmärtää harkittuna inhimillisenä yrityksenä (emt., 57, 62-63). Eksistentiaalisessa kasvatustilfilosofian kasvatettavan kehittyminen nähdään taas kasvatettavan omien valintojen kautta etenevänä prosessina, jota kasvattaja ei saisi ohjalla tiettyyn suuntaan, koska ihminen on vapaa määrittelemään itse itsensä. (Emt., 44, 47.)

Vaikka opetussuunnitelman perusteissa myönnetään, että tulevaisuus on pitkälti ennustamaton ja että ihmiset ovat yksilöitä ja subjekteja, niissä pyritään silti käytännöllisten tarpeiden pohjalta tunnistamaan olennaisia edistettäviä valmiuksia. Opetussuunnitelman perusteiden kasvatustilfilosofian onkin tässä mielessä lähempänä pragmatismia, jossa kasvatustilfilosofian tavoitteena on edistykseellisyys ja jatkuva kehittyminen käytännön ja kokemuksen vaatimukseen perustuen (emt., 47-48, 50). Käytäntö ja kokemus ovat kuitenkin kulttuurisesti, sisällöllisesti ja ajallisesti rajallisia ja voivat sen vuoksi johtaa myös harhaan.

4.2 Opetussuunnitelman perusteiden kasvatuseettinen tausta

Kasvatuksessa on aina arvoja, jotka eivät nouse opetettavasta asiasta itsestään, vaan jotka tuodaan siihen ulkopuolelta (Jarvis 1999, 7). Kasvatuseettisessä tarkastelussa kiinnitetään huomiota ennen kaikkea kasvattajien toimintaan ja siihen, miten tämä toiminta vaikuttaa kasvatettaviin.

Opetussuunnitelman perusteissa ei ole yksilöity - eikä mielestäni myöskään yksilöitävissä - mitään tiettyä kasvatuseettistä ajattelutapaa suositeltujen toimintaperiaatteiden taustaksi. Samoihin suosituksiin voidaan päätyä erilaisista kasvatuseettisistä lähtökohdista käsin. Seuraavassa käsittelem sitä, miten Jarvisin (1999) esittelemissä kasvatuseettikan ajattelutavoissa käsiteltäisiin opettajan ja opiskelijan välistä suhdetta. Käytän kuitenkin lähteinä alkuperäisiä teoksia. Otan esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa annetun suosituksen siitä, että opettajan tulee antaa opiskelijalle monipuolista ja totuudenmukaista palautetta.

Velvollisuusetiikka (eli deontologinen etiikka) arvioi tekojen eettisyyttä niihin liittyvien vaikuttimien tai syiden perusteella. Velvollisuusetiikan keskeinen edustaja Immanuel Kant (1785 ja 1788, suom. 1990) oli kiinnostunut periaatteista, joilla moraalisia velvollisuuksia voitaisiin määrittää yleispätevästi. Kantin mukaan moraalisesti hyvä teko on sellainen, jonka voitaisiin tahtoa olevan yleispätevä laki. Tällaiseksi yleispäteväksi ja aina noudatettavaksi periaatteeksi hän esittää sen, että toista ihmistä tulee aina kohdella itsessään arvokkaana, ei pelkästään välineellistään, seurauksista riippumatta. Kaikkien muiden moraalisten periaatteiden tulee seurata tästä. Opettajan tulee siten kaikessa toiminnassaan kohdella opiskelijaa itsessään arvokkaana olentona. Tästä voi johtaa sen, että opettajan tulee palautteessaan kertoa totuus opiskelijan suoriutumisesta, mutta tämä totuus tulee nähdä monipuolisesti ja kontekstuaalisesti, ei vain tiettyjen välineellisten kriteerien kautta. Jos totuuden paljastaminen tarkoittaisi opiskelijan kohtelemista itsessään ei-arvokkaana olentona, opettajan tulisi vaieta tai kieltäytyä kertomasta.

Seurausetiikka (eli teleologinen etiikka) puolestaan arvioi tekojen eettisyyttä niiden seurauksien perusteella. Seurausetiikan keskeinen edustaja oli utilitarianismin eli hyötyetiikan kehittänyt John Stuart Mill (1861, suom. 2000), jonka mukaan tekoja tulee arvioida niiden tuottaman hyödyn perusteella. Millin ajattelussa seuraukset tarkoittivat tekojen tuottamaa onnellisuutta tai onnettomuutta. Opettajan moraalisenä periaatteena olisi siis pyrkiä kaikessa toiminnassaan maksimoimaan tekojensa tuottamaa onnellisuutta ja minimoimaan niiden tuottamaa onnettomuutta. Opiskelijalle tulisi kertoa totuus suoriutumisestaan monipuolisesti ja kontekstuaalisesti, koska se johtaa kaikille osapuolille suurimpaan mahdolliseen onnellisuuteen:

opiskelija pysyy motivoituneena, ymmärtää arvioinnin perusteet ja kykenee ohjaamaan oppimistaan oikeaan suuntaan, ja opettaja voi tuntea toimineensa rehellisesti ja oikeudenmukaisesti.

Eettisen intuitionismien mukaan teot voidaan tietää oikeiksi tai vääriksi intuition avulla. Intuitionismien perustaja on G. E. Moore (1965), jonka mukaan moraalitieteellinen järjestelmä on ihmisen sisään rakentunut järjestelmä, joka synnyttää luonnollisen intuition. Arvoja ja normeja ei voi todistaa muulla tavoin kuin intuition avulla. Jos intuition mukainen teko johtaakin intuition vastaisiin seurauksiin, alkuperäinen intuitio ja siihen liittyvä teko ovat olleet väärinä. Opettajan tulisi siten aina toimia sisäisen eettisen intuitionsa mukaan, ja jos sen seuraukset hänen oman intuitionsa mukaan arvioituna ovatkin väärinä, hänen tulee uudelleenarvioida alkuperäistä intuitiotaan. Opettaja voi esimerkiksi aluksi ajatella, että opiskelijalle tulee kertoa käytetyn arviointikriteeristön mukainen "objektiivinen totuus" tämän suoriutumisesta, mutta kun hän sitten huomaa opiskelijan sen vuoksi menettävän motivaationsa, hän joutuu pohtimaan miksi näin kävi ja hiomaan moraalista intuitiotaan paremmin tilanteeseen sopivaksi.

Emotivismien mukaan moraalitieteelliset normilauseet ovat subjektiivisia tunteiden ilmaisuja, eivät totuutta ilmaisevia väitteitä. "Älä valehtele" tarkoittaa siis samaa kuin "en pidä siitä että valehtelet". Emotivismien keskeisiä kehittäjiä ovat A. J. Ayer ja tämän ajatuksia edelleen kehittänyt C. L. Stevenson. Stevensonin (1944) mukaan moraalitieteelliset normilauseet ilmaisevat puhujan tunneperäisiä asenteita, mutta niillä on myös imperatiivinen pyrkimys vaikuttaa kuulijan asenteisiin ja muuttaa niitä. Normilauseet voivat toimia kahdella tavalla: joko toimintatavan itsensä tai siihen liittyvän periaatteen hyväksymisen ja suosittelun ilmauksena. Jos opettaja sanoo, että opiskelijan suoriutumista tulee arvioida monipuolisesti ja totuudenmukaisesti, tämä tarkoittaa joko sitä, että kyseinen opettaja hyväksyy ja suosittelee monipuolisuutta ja totuudenmukaisuutta opiskelijan suoriutumisen arvioinnissa, tai että opettaja uskoo (esimerkiksi) monipuolisen ja totuudenmukaisen arvioinnin edistävän opiskelijan oppimista ja suosittelee tätä uskomusta myös muille.

Diskurssietiikka pyrkii määrittelemään normatiivisia tai eettisiä totuuksia tutkimalla diskurssin ennako-oletuksia. Diskurssietiikan keskeinen kehittäjä on Jürgen Habermas (1991), jonka mukaan tekojen oikeutusta ei voi ymmärtää erillään arkipäivän dialektisista argumentointiprosesseista. Moraalinen normi voidaan oikeuttaa vain pääsemällä siitä intersubjektiivisesti yhteisymmärrykseen täydellisen avoimesti ja rationaalisesti argumentoiden.

Arvioidessaan opiskelijan suoriutumista monipuolisesti ja totuudenmukaisesti opettaja toimii moraalisesti oikein vain siinä tapauksessa, että kaikki asianosaiset ovat yhdessä, kriittiseen keskustelun osallistuen päätyneet pitämään tätä moraalisesti oikeana toimintatapana.

Eksistentiaalistien välillä on suuria eroja etiikkaan liittyvissä käsityksissä, joten eksistentiaalisesta etiikasta ei voi sanoa juuri mitään yleispätevää. Emmanuel Levinasin (1991) ajattelu, johon Jarvis (1999) perustaa aiheen käsittelyn, on oikeastaan velvollisuusetiikkaa, sillä tekojen moraalisuutta arvioidaan tekojen syiden perusteella. Eettisen tarkastelun lähtökohtana on inhimillinen vuorovaikutus ja sosiaalinen elämä (Jarvis 1999, 31). Moraalin universaali perusta on Toiseen kohdistuvassa huolenpidossa (engl. concern), ja yksittäisten tekojen moraalisuus perustuu tekijän intention (Jarvis 1999, 37, 34). Toisen edusta huolehtimiseen perustuva intentio, tosiasiallisista seurauksista riippumatta, on sosiaalisen elämän moraalinen velvollisuus (emt. 35). Opettaja toimii siis moraalisesti oikein arvioidessaan opiskelijan suoriutumista monipuolisesti ja totuudenmukaisesti, jos hänen intentionaan on huolenpito opiskelijasta.

5 Pohdintaa

Olen käsitellyt esseessäni aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden välittämää kasvatustajattelu. Ensimmäisessä osassa laadin kommentaaria kasvatukseen liittyvistä keskeisimmistä käsitteistä tämän kasvatustajattelun näkökulmasta. Toisessa osassa analysoin ja erittelin kasvatustajattelun argumentaatorakennetta ja sisältöä tunnistamalla suosituksia edistettävistä valmiuksista sekä toimenpiteistä ja menetelmistä perusteluineen. Kolmannessa osassa selvittelin kasvatustajattelun kasvatustilofosofia ja kasvatuseettisiä lähtökohtia.

Esseen ensimmäinen osa muodostui kommentaariksi, koska kasvatustuksen keskeiset käsitteet eivät lähtökohtaisestikaan ole kovin selkeitä, ja siksi täsmälliset käsitelmääritykset olisivat olleet enemmän harhaanjohtavia kuin käsitteitä selventäviä. Opetussuunnitelman perusteet antoivat kuitenkin hyvän heijastuspinnan peilata Puolimatkan esittämiä määrityksiä ja niiden tarkennuksia. Esseen toinen osa osoittautui työläämmäksi kuin oletin, sillä asiaa oli paljon, eikä opetussuunnitelman perusteiden teksti antanut jäsenyykselle kovin hyvää lähtökohtaa. En myöskään saanut heti oikealla tavalla kiinni Puolimatkan esittämästä argumentaatorakenteesta, ja jouduin sen vuoksi jäsentämään toisen osan sisällön uusiksi. Perusteellisesta pyöryksestä on kuitenkin ollut se hyöty, että argumentaatorakenne on varmasti jäänyt selkeänä mieleeni eliniäksi. Esseen kolmas osa oli ehkä helpoin, sillä olen jo aiemmin useampaan kertaan perehtynyt erilaisiin

filosofian ja etiikan suuntauksiin niin filosofian opinnoissa kuin omalla tieteenalallani. Niiden soveltaminen (aikuis)kasvatustieteen puolelle ei siksi ollut kovin vaikeaa. Opetussuunnitelman perusteiden ottaminen käsittelyn perustaksi oli hyvä valinta, sillä nykyisen kasvatustieteen taustoittaminen auttoi kytkemään varsinaisen opittavan aineksen mielekkääksi kokonaisuudeksi. Kasvatustieteen ja kasvatusetiikan historialliset kytkökset olisivat muutoin jääneet merkittävästi irrallisemmiksi. On tietysti muistettava, että kasvatustieteen on opetuskentällä käytännössä paljon vaihtelua, mutta esseen aiheen kannalta keskittyminen opetussuunnitelman perusteisiin oli täysin soveltuva rajaus.

Lähteet

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Muille kuin oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen ja aikuisten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. 27.2.2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 14.7.2013

<http://www02.oph.fi/ops/aikuisops/aikuisperusteet.pdf>.

Frankena, W. K. 1975. The Concept of Education Today. Teoksessa J. F. Doyle (toim.) Educational Judgments. Papers in the Philosophy of Education. London: Routledge & Kegan Paul, 19-32.

Habermas, Jürgen (1991). Moral Consciousness and Communicative Action. Cambridge: MIT Press.

Jarvis, P. 1999. Ethics and education for adults in a late modern society. Leicester: NIACE.

Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Porvoo Helsinki Juva: WSOY

Levinas, E. 1991. Totality and Infinity. Dordrecht: Kluwer.

McClellan, J. 1976. The Philosophy of Education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Mill, J. S. (2000). Utilitarismi. Helsinki: Gaudeamus.

Moore, G. E. 1965. Etiikan peruskysymyksistä. Helsinki: Otava.

Opetushallitus 2013. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Opetushallituksen verkkosivut. Viitattu 14.7.2013

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet.

Pihlström, S. 1999. Kun eurooppalainen filosofia amerikkalaistui. Filosofinen aikakauslehti Niin & Näin, 2/99. Viitattu 17.9.2013 http://netn.fi/299/netn_299_pihl.html.

Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Stevenson, C. L. 1944. Ethics and Language. New Haven: Yale University Press.