



Impola Jarkko

Indoktrinaatio opetuksessa: Käsiteanalyysi opetuksen kiistellystä vastinparista

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Indoktrinaatio opetuksessa: Käsitemallin analyysi opetuksen kiistellystä vastinparista (Jarkko Impola)

Kandidaatin tutkielma, 33 sivua, 0 liitesivua

Helmikuu 2019

---

Tässä kandidaattitason opinnäytetyössä käsitellään indoktrinaation ja opetuksen välisen määritelmällisen rajanvedon ongelmaa. Kysymystä indoktrinaation toimivasta määritelmästä suhteessa opetuksen käsitteeseen lähestytään länsimaisesta, indoktrinaatiota ja opetusta käsittelevästä teoreettisesta ja filosofisesta kirjallisuudesta käsin. Käsitteily on jaettu kolmeen osaan: opetuksen yleisen määritelmän muotoiluun, indoktrinaation määritelmän muotoiluun sekä indoktrinaation ja opetuksen määritelmien vertailuun. Indoktrinaatiota koskeva tarkastelu ollaan jaettu aiemman kysymystä koskevan kirjallisen perinteen mukaisesti metodi-, sisältö-, seuraus-, sekä intentiokriteerin tarkasteluun.

Opetus määritellään tämän työn kontekstissa opettajan tietoisena toimintana, jonka tavoitteena on edistää oppilaan sivistysprosessia auttamalla häntä omaksumaan opetettavia sisältöjä. Tutkielman johtopäätöksensä esitetään, että indoktrinaatio on opetuksesta erillinen käsite, joka kuvaa moraalisesti kyseenalaisena pidettyä vaikuttamista tähän kasvatettavan sivistysprosessiin. Kokoavana määritelmänä esitetään indoktrinaation olevan toimintaa, jossa opettaja yrittää tarkoituksellisesti saattaa oppilaan omaksumaan jonkin uskomuksen siten, että hän uskoo siihen horjuttamattomasti kykenemättä arvioimaan vaihtoehtoisia näkökantoja tai todistusaineistoa. Opetuksen määritelmä on näin ollen tarkennettavissa siten, että siinä opettajan tavoitteena on edistää kasvatettavan autonomian, oman ajattelun sekä kriittisen harkintakyvyn kehittymistä. Perustava ero käsitteiden välillä on näin ollen niiden intentiossa ja arvo-orientaatiossa suhteessa kasvatustoiminnan päämäärä-välineongelmaan.

Lopuksi esitettyä indoktrinaation määritelmää ollaan peilattu pedagogisen paradoksin ongelmaan sekä kysymykseen indoktrinaation moraalisesta hyväksyttävyydestä opetuksessa. Johtopäätöksensä esitetään mahdollisuus, ettei perustavan tason moraalisien käsitysten tai oppiainesisältöjen välittäminen oppilaille sellaisenaan ole indoktrinaatiota, sikäli kun kasvatuksessa myöhemmin mahdollistetaan kyky arvioida näitä sisältöjä.

Avainsanat: kasvatustiede, opetus, sivistys, indoktrinaatio, rationaalisuus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Opetus</b> .....	<b>4</b>
2.1	Vaihtoehtoja opetuksen määritelmäksi .....	4
2.2	Pedagoginen valta ja vastuu opetuksen määritelmässä .....	7
2.3	Oppimisen rooli opetuksen määrittelyssä .....	8
<b>3</b>	<b>Indoktrinaatio</b> .....	<b>10</b>
3.1	Menetelmäkriteeri .....	12
3.2	Sisältökriteeri .....	15
3.3	Seuraukskriteeri .....	20
3.4	Intentiokriteeri .....	22
<b>4</b>	<b>Indoktrinaation opetuksesta erottava määritelmä</b> .....	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>Indoktrinaation roolista opetuksessa</b> .....	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>35</b>

# 1 Johdanto

Tässä teoreettisessa tutkimuksessa käsittelen opetuksen ja indoktrinaation määritelmiä sekä indoktrinaation roolia opetuksessa. Työssä edetään vertailevan käsiteanalyysin kautta yritykseen piirtää rajaviiva opetuksen ja indoktrinaation välille. Perustelen aihevalintaa indoktrinaation jokapäiväisellä, vaikkakin usein heikosti tiedostetulla roolilla osana kasvatusta ja opetusta. Sitä on käsitelty kasvatusteoreettisessa ja filosofisessa kirjallisuudessa aktiivisesti (Esim. Huttunen 2003, 2009; McClellan 1976; Snook 1972; Spiecker 1991; Puolimatka 1995; 1997; Toukonen 2002)<sup>1</sup> ja se liittyy läheisesti koulutuksen järjestämistä koskeviin eettisiin ja metodologisiin kysymyksiin. Indoktrinaatiosta keskusteltaessa puhutaan usein samassa yhteydessä opetusta koskevista arvoista, oppilaiden oikeuksista sekä oikeanlaisista oppisisällöistä. Aiheella on siis merkitystä paitsi opetuksen suunnittelussa ja eettisessä arvioinnissa, myös pyrittäessä ymmärtämään paremmin oppilaan sivistysoikeuksia pedagogisen interaktion haavoittuvampana osapuolena.

Aiheen valintaan on henkilökohtaisella tasolla vaikuttanut kiinnostukseni pedagogisen vastuun ja vallan välistä jännitettä koskeviin kysymyksiin kasvatuksellisessa vaikuttamisessa. Indoktrinaatiosta keskusteltaessa korostuu usein käsitys sen moraalisesta tuomittavuudesta: Siitä puhutaan esimerkiksi opettajan aseman väärinkäyttämisenä (Puolimatka 1997, 29), opetukseen verrattuna halventavana ilmaisuna (Snook 1972, 1), oppilaan persoonaa loukkaavana, eettisesti arveluttavana (Huttunen 2003, 7), oppilaan kriittistä asennetta tukahduttavana (Spiecker 1991, 16) sekä ylipäättään opetusta väärentävänä ja vahingoittavana toimintana (McClellan 1976, 54). Tutkimuskysymykseni on, *miten indoktrinaation ja opetuksen määritelmät ovat erotettavissa toisistaan selkeällä ja käytännön kasvatustyötä kunnioittavalla tavalla*. Työssä pyritään erottamaan kasvatettavan rationaalisuutta ja oman toimijuuden kehittymistä edistävä pedagoginen vaikuttaminen toiminnasta, joka palvelee ensisijaisesti kasvattajan tai yhteiskunnan tavoitteita tai voi muutoin tulla loukkaanneeksi kasvatettavan autonomiaa ja sivistyksellisiä oikeuksia.

Käsiteanalyysiä tehdessä on hyvä huomioida yksi kielifilosofialle tyypillinen haaste, joka tulee nousemaan tässäkin työssä esille useaan otteeseen: Kieli käsitteineen elää kontekstissa ja ajassa.

---

<sup>1</sup> APA-viittausmenetelmän kuudennesta painoksesta poiketen työssä on luettavuuden helpottamiseksi lyhennetty sisäviitteet muotoon ”(Huttunen 2009, 25–30)” verrattuna suositeltuun muotoon ”(Huttunen, 2009, s. 25–30)”.

Tavat, joilla sanoja käytetään muuttuvat ajan kuluessa ja niihin sisältyy kansallista, alueellista ja yksilökohtaista vaihtelua (Esim. Snook 1976, 16). Tavat ymmärtää ja käyttää käsitteitä eroavat lisäksi usein tavoista, joilla niitä tieteenfilosofisessa keskustelussa määritellään ja ymmärretään. Miksi tällaista analyysiä sitten tehdään? Mihin tarvitaan opetuksen, indoktrinaation tai minkään muunkaan inhimillistä maailmaa kuvaavan käsitteen määritelmiä, jos ne ovat ajassa ja kontekstissa alati muuttuvia merkitysrakennelmia? Työssäni etenen siitä perusoletuksesta käsin, että abstraktienkin inhimillisen maailman käsitteiden taustalla vaikuttavat tietyt yhteiset rakenteet sekä jaetut tavat ymmärtää niiden merkityksiä. Toisin sanottuna käsitteiden sisällöstä on mielekästä pyrkiä rakentamaan yhdenmukainen kuva ainakin suhteessa siihen käyttökontekstiin, jossa sitä tämän hetkessä keskustelussa pääsääntöisesti hyödynnetään. Lisäksi tieteellinen tiedonmuodostus ja teoria elävät käsitteistä luoden perustan mielekkäälle tiedon rakentamiselle ja ymmärtämiselle riippumatta siitä, käytetäänkö niitä aina samassa merkityksessä tai onko niiden sisällöstä täydellistä yksimielisyyttä.

Indoktrinaation arvioiminen osana opetusta edellyttää sen paikantamista suhteessa opetuksen ja kasvatuksen käsitteisiin. Työssäni kasvatusta ymmärretään Siljanderia (2015, 27–32) mukaillen toimintana, jolle on leimallista neljä piirrettä: Ensinnäkin kasvatusta on intentionaalista eli johonkin tarkoitukseen suuntautunutta toimintaa. Toiseksi se on interaktiivista eli vuorovaikutuksellista toimintaa kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kolmanneksi sille on leimallista tämän interaktion epäsymmetrisyys eli vuorovaikutuksen epätasa-arvoisuus sikäli, että kasvattaja on vastuussa toiminnan luonteesta ja päämääristä. Neljänneksi siihen sisältyy periaatteellinen ristiriita kasvatuksessa hyödynnettävän pako ja kasvatettavan vapauden välillä: Kasvatettavan tulisi oppia toimimaan itsenäisesti samalla, kun tätä toiminnan vapautta kasvatukseen sisältyvän pakon kautta aktiivisesti rajoitetaan (Siljander 2015, 27–32). Tämä kasvatukselliseen interaktioon sisältyvä pako ja vapauden ristiriita tunnetaan paremmin Immanuel Kantin määrittelemänä **pedagogisen paradoksin** ongelmana. Kantin (1803, 32) mukaan yksi kasvatuksen suurimpia ongelmia on, miten yksilön vapautta on mahdollista edistää pakolla:

”Yksi kasvatuksen suurimpia ongelmia on, kuinka ihmisen alistaminen välttämättömän pakon alle on yhdistettävissä kykyyn palvella vapautta. Pakko on tarpeellista! Miten kultivoin vapautta pakon avulla?<sup>2</sup>

Pedagogisen paradoksin ongelma tulee myöhemmässä indoktrinaatiota koskevassa käsittelyssä korostumaan erityisesti kysymyksessä siitä, missä vaiheessa lapsen voidaan katsoa itse kykenevän tiedollisten uskomusten ja opetuksen kriittiseen arviointiin ja miten näitä valmiuksia olisi kasvatettavan oikeuksia kunnioittavalla tavalla mahdollista edistää. Tiiviisti muotoiltuna kasvatusta kuvaa siis kasvattajan tarkoituksellista, mutta samalla vuorovaikutuksellista toimintaa suhteessa kasvatettavaan, jonka tavoitteena on edesauttaa tämän kehittymistä itsenäiseksi toimijaksi kuitenkin samalla rajoittaen tätä toiminnanvapautta.

---

<sup>2</sup> Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

## 2 Opetus

Opetusväitteen ymmärtäminen on kasvatustilanteiden kannalta tärkeää mitä tahansa tilannetta koskevassa asiassa. (McClellan 1976, 29).<sup>3</sup>

Tässä opinnäytetyössä indoktrinaatio ymmärretään yhtenä opetukselle läheisenä käsitteenä, jota McClellan kutsuu myös opettamisen väärennökseksi (McClellan 1976, 54; Puolimatka 1995, 152–152). Koska indoktrinaatio ja opetus ovat käsitteinä läheisessä yhteydessä, indoktrinaation määritelmään perehtyminen edellyttää ensin paneutumista opetuksen käsitteeseen. Mitkä ovat opetuksen vähimmäisehdot toimintana ja miten se eroaa esimerkiksi kasvatuksen käsitteestä? Tarkastelen ensin joitakin yrityksiä opetuksen määrittelemiseksi ja perustelen niiden pohjalta opetuksen määritelmän, josta indoktrinaation käsite pyritään erottamaan.

### 2.1 Vaihtoehtoja opetuksen määritelmäksi

Terhartin vuonna 1994 esittämän määritelmän mukaan opetuksella viitataan tavallisesti pedagogisesti tarkoitukselliseen, suunnitelmalliseen, organisoituun ja institutionalisoituun ammatilliseen toimintaan (viitattu lähteessä Siljander 2015, 54). Siljanderin (2015) tulkinnaissa pedagogisesti tarkoituksellisella toiminnalla tarkoitetaan täsmällisemmin sitä, että toimintaan sisältyy jokin opetettava sisältö sekä oppilaan oppimisprosessi. Näitä tekijöitä voidaan jäsentää niin kutsutun **didaktisen kolmion** avulla, johon sisältyy kolme keskenään interaktiossa olevaa peruselementtiä: opettaja, oppija sekä opittava sisältö. Didaktisessa kolmiossa oppimisprosessi toteutuu oppijan ja opittavan sisällön välisessä suhteessa. (Siljander 2015 56; Kansanen 2000, 79–80).

Samankaltainen, mutta erilaisia käsitteellistyksiä hyödyntävä määritelmä on McClellanin (1976) esittämä opettamisen yleinen malli (*the generic concept of teaching*). Havainnollistaakseen opetustapahtuman vähimmäisehdot hän muotoilee opetusväitteen, joka on muotoa ”A opettaa B:lle X:än.”. Opetusväitteessä A on opettaja, B oppilas ja X opetettava asia. Opettamisen yleisessä mallissa opetuksen on täytettävä kolme pääehtoa alaehtoineen: toiminnan ymmärrettävyysehdot, totuusehdot sekä menestymisehdot. Ymmärrettävyysehtoon sisältyy vaatimus interaktioon osallistuvien toimijoiden laadusta: A:lla on oltava aikomus ja

---

<sup>3</sup> In any event, understanding the teaching claim is what’s important for philosophy of education.

kyky opettaa X B:lle ja B:n on oltava itseohjautuva olento. Totuusehto edellyttää osapuolten välistä kontaktia ajassa ja paikassa, A:n intentionaalista pyrkimystä opettaa B:lle jotain sekä opetettavan asia X:n sisällymistä tilanteeseen. Menestymisehto edellyttää opetuksen onnistumista siten, että A saa B:ssä aikaan sellaisen vaikutuksen, joka sopii opetustilanteen alkuperäiseen tavoitteeseen (McClellan 1976, 29–46; ks. tulkinnasta myös Puolimatka 1995, 136–137).

Kansanen (2000) puolestaan esittää kokoamassaan opetusmääritelmässä viittä ehtoa opetuksen määritelmälle. Ensiksikin opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa opetuksellisessa tarkoituksessa. Tämä tarkoittaa, että opetustilanteessa on osallisena vähintään yksi opettaja ja oppilas. Toisekseen opettajan toimintaan sisältyy opetuksellinen tarkoitus, joka Kansanen koulukontekstia painottavassa näkökulmassa painottuu opetussuunnitelmaan. Kolmannekseen opettaja hallitsee jotakin sellaista kompetenssia, joka oppilailta puuttuu. Hänellä on sekä yleistä pedagogista että ainekohtaista asiantuntijuutta, jota oppilailla itsellään ei ole ainakaan tarpeeksi. Opetuksen tavoitteena on pyrkiä kaventamaan tätä opettajan ja opetettavan välisen asiantuntemuksen kuilua. Neljännekseen opettajan toiminnan on oltava opetustavoitteen, eli Kansanen tulkinnassa opetussuunnitelman mukaista. Viidentenä ehtona opetus edellyttää, että oppilaat yrittävät oppia opetetun sisällön. Tähän sisältyy haasteita, sillä oppilaat ovat koulussa oppivelvollisuuden nojalla ja toisinaan heidän halukkuutensa osallistua opetukseen voi olla heikkoa ilmeten opetuksen vastustamisena tai jopa suoranaisina konflikteina (Kansanen 2000, 52–56).

Kansanen, Siljanderin ja McClellanin näkemyksissä on tunnistettavissa yhteisiä piirteitä. Ensiksikin niissä kaikissa korostetaan opetuksen edellyttävän kolmea perustekijää: opettajaa, oppilasta sekä opetettavaa asiaa. McClellan korostaa perustellusti, että edellä mainittujen tekijöiden on esiinnyttävä ajallisessa ja paikallisessa yhteydessä toisiinsa. Ensikatsomalta tämä määritelmä ei näytä huomioivan esimerkiksi etäopetuksen mahdollisuutta. Ongelma on mielestäni lähinnä näennäinen: Mikäli opettaja ja oppilas ovat visuaalisessa tai edes äänellisessä yhteydessä toisiinsa, heidän voidaan katsoa olevan myös paikallisesti sidottuja opetustilanteeseen.

Toisekseen kaikissa määritelmissä korostuu opetuksellisen interaktion tavoitteellisuus. Opetus ilman toiminnalle tunnustettua tavoitetta on tuskin edes mahdollista. Siljanderin ja McClellanin lähestymistavasta poiketen Kansanen on päättänyt ottaa kantaa myös näiden tavoitteiden luonteeseen: Ollakseen opetusta opetuksen on oltava linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden



kanssa. Myös Terhartin määritelmässä painotetaan opetuksen luonnetta nimenomaan institutionaalisenä, ammatillisena toimintana. Itse pidän tätä koulua korostavaa näkökulmaa turhan kapea-alaisena tapana tarkastella opetusta. Opetusta voidaan harjoittaa myös koulun tai muun institutionaalisen kontekstin ulkopuolella eikä sen tavoitteiden sitominen esimerkiksi valtiolliseen opetussuunnitelmaan ole välttämätöntä opetuksen perusehtojen täyttymiseksi.

Suunnitelmallisuus on kuitenkin sinänsä hyvä ehto opetuksen määritelmälle. Kaikki kirjoittajat ovat jollakin tapaa käsitteellistäneet opetuksen sisällön ja suunnitelmallisuuden osaksi sen määritelmää. Kaksi opetuksen kasvatuksesta erottavaa piirrettä liittyvät juuri siihen, kuinka opetus on keskimäärin kasvatusta suunnitelmallisempaa toimintaa (Siljander 2015, 56) ja kuinka siihen sisältyy aina opetettava sisältö. Kasvatuksessa tullaan välittäneeksi usein sellaisia kompetensseja ja kulttuurisia artefakteja, joita ei voida luontevasti ymmärtää oppisisällöiksi. Lisäksi kasvatuksessa toiminnan päämäärät voivat olla opetusta avoimempia eikä ennalta välttämättä tiedetä kovinkaan hyvin, millaiseen lopputulokseen ollaan päätyvässä (Esim. Siljander 2015, 28). Toiminnan suunnitelmallisuus palautuu institutionaalisisessa opetuksessa usein Kansasen esittämällä tapaa opetussuunnitelmaan, mutta opetuksen perusmääritelmässä mielestäni mikä tahansa opettavan tahon toimintaa ohjaava suunnitelmallinen viitekehys–myös sisäinen ja kirjallisesti dokumentoimaton–riittävät opetuksen tunnusmerkiksi.

Kansasen *Opetuksen käsitemaailma-* teoksessa (2000) esitetään myös vaihtoehtoinen määritelmä tulkintana Koskenniemen ja Hälinen tavasta ymmärtää opetus ”koulun elämänpiiriin sijoittuvaksi interaktiotapahtumaksi, joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnassa” (Koskenniemi & Hälinen 1978, 101). Nostan määritelmän lyhyesti esille, sillä se on edellä esitettyihin vaihtoehtoihin nähden kahden oleellisen tekijän osalta erilainen. Ensimmäinen liittyy koulun elämänpiiriin käyttöön opetustilanteen määrittelyssä. Kansasen tapa käsitteellistää koulun elämänpiiri on huomattavan laaja ja vaikeaselkoinen; Hän itsekkin toteaa sen olevan lähinnä teoreettinen käsite, jonka ”ala on liian vaativa hallittavaksi käytännössä.” (Kansanen 2000, 41). Kuten todettu, opetuksen määritelmä ei edellytä koulun kaltaista taustaorganisaatiota ollakseen opetusta, vaikka koulu onkin ehdottomasti yksi opetustoiminnan luontevimmista konteksteista.

Toinen havainto liittyy Kansasen, Koskenniemen ja Hälinen jakamaan tapaan ymmärtää opetus oppilaan persoonallisen kehityksen edistämisenä (Koskenniemi & Hälinen 1970, 101; Kansanen 2000, 42–43), Persoonallisuus voidaan yhden psykologisen määritelmän mukaan käsittää kaikessa laajuudessaan ”monimutkaisena kognitioiden, tunnetilojen ja käyttäytymisen

muodostamana kokonaisuutena, joka johdonmukaisesti suuntaa yksilön elämää” (Pervin 2003, 447). Arkikielisempi tulkinta persoonallisuudesta tiivistää sen usein yksilön luonteenpiirteisiin ja niiden heijastamaan toimintaan, mikä nähdäkseni pelkistää opetuksen tavoitteet yksinomaan näiden ominaisuuksien kehittämiseksi.

Hyödynnänkin tarkastelussani ennemmin mannermaiseen keskusteluperinteeseen nojaavaa sivistyksen (saks. *Bildung*) kehittämisen käsitettä, joka kuvaa ihmisen luovaa, koko elinkaaren kattavaa henkisen kehityksen ja itsensä kehittämisen prosessia, jossa tavoitellaan jotakin ennalta määrittämätöntä, edistyneempää elämänmuotoa (Siljander 2015, 34). Sivistyksen käsite kuvaa nähdäkseni kasvatettavan henkilökohtaista kasvuprosessia persoonallisuuden käsitettä monipuolisemmin ja laajemmin, vaikka senkin käyttöön liittyy epäilemättä rajoituksia. Ensimmäinen näistä on sivistys– käsitteen niin kutsutussa henkisessä painolastissa; Ajatus henkisestä kasvusta pohjautuu alun perin juutalaiskristilliseen *Imago dei*- oppiin, jossa sivistymisen tavoitteena on saavuttaa ihanne Jumalan kuvan kaltaisuudesta (esim. 1.Moos:26; Siljander 2015, 33–34). Tämä tavoite nähdään nykypedagogiikassa usein ongelmallisena paitsi johtuen sen palautumisesta hengelliseen ajatteluun, myös sen luonteesta saavuttamattomana ihanteena: Yksilön sivistysprosessi ei ole ikinä täysin valmis. Toinen ongelma liittyy siihen, että *Bildung* on vaikeasti käännettävissä englanninkieliseen keskusteluun: Esimerkiksi Norm Friesen on Klaus Mollenhauerin *Forgotten Connections of Culture and Upbringing* (2014) – teoksen käännöksessä päättänyt jättää ilmaisun käntämättä, koska ei kykene löytämään sitä tarpeeksi kattavasti kuvaavaa englanninkielistä vastinetta (Mollenhauer & Friesen 2014, xxxi).

## **2.2 Pedagoginen valta ja vastuu opetuksen määritelmässä**

Valta voidaan Belliotin (2016) mukaan ymmärtää yleisimmällä tasolla kykynä tuottaa lopputuloksia tai vaikuttaa niiden tuottamiseen. Se ilmaisee lähes jokaiselle elävälle olennolle ominaista kykyä tehdä tai saavuttaa jotakin, mutta ei välttämättä sinällään dominoivaa tai alistavaa suhdetta mitään kohtaan. Valta käsitetään kuitenkin usein juuri tällaisena kahdenvälisenä, suhdeperustaisena valtana yksittäisten olentojen välillä tai jonkin instituution jotain joukkoa kohtaan omaavana, yleisenä yhteisöllisenä valtana (Bellioti 2016, 11–12). Tämän työn kontekstissa kasvattajan pedagoginen vallankäyttö edustaa tällaista kahdenvälistä valtaa ja yhteiskunnallisten koulutusinstituutioiden vallankäyttö yhteisöllistä valtaa. Valta kuvaa käsittelyssäni opettajan ja hänen taustallaan vaikuttavien instituutioiden mahdollisuuksia määrittää oppilasta koskevaa vuorovaikutusta ja sisältöjä.

Opettajan ja oppilaan yhteistoimintaan kuuluu jo kasvatuksen määritelmässä esitetty interaktion epäsymmetria ja siitä seuraava opettajan pedagoginen valta ja vastuu. Esitetyistä määritelmistä ainoastaan Siljander (2015, 28 & 30–31) käsitteellistää tämän epäsymmetrian ja nostaa sen oleelliseksi osaksi laajempaa kasvatuksen määritelmää. Kuitenkin myös muissa määritelmässä korostuu omalla tavallaan opettajan valta-asema oppilaan toiminnan määrittämisessä: McClellanin opetusmääritelmässä se näkyy opettajan pyrkimyksessä ja mahdollisuudessa saada oppilaassa aikaan opetustilanteen mukaisia vaikutuksia. Kansasen määritelmässä se näkyy käsityksenä siitä, kuinka opettajalla on hallussaan opetuksen kannalta oleellinen pedagoginen- ja opetussisällölle perustuva asiantuntemus, joita hän pyrkii soveltamaan opetustilanteessa. Opetuksessa opettaja tai opettava instituutio pyrkivät edistämään oppilaassa joitakin ulkopuolisesta näkökulmasta arvokkaiksi määriteltyjä valmiuksia (vrt. Puolimatka 1995, 88–91). Kasvattajan ja kasvatettavan välinen interaktio on perusluonteeltaan epätasa-arvoista ja se rakentuu kasvattajan pedagogiselle vastuulle toimia kasvatettavan sosiaalisten valmiuksien sekä itsenäisen toimintakyvyn edistämiseksi (Siljander 2015, 30–31).

Siljander ei suoraan käytä ilmaisua valta kuvatessaan tätä interaktion epäsymmetriaa. Vastuun käänttöpuolena on kuitenkin luonnollisesti myös vallan elementti, joka näkyy kasvattajan vastuuseen sisältyvässä vapaudessa tehdä kasvatettavan kehitykseen vaikuttavia päätöksiä kasvattajan arvoista ja maailmankuvasta käsin. Lapsen kasvatusta ohjaavat arvot ovat sellaisia, joita kasvattaja on itse oppinut pitämään arvokkaana, oikeana tai kasvatettavan etuja edistävänä toimintana riippumatta siitä, ymmärtääkö kasvatettava niiden perusteita. Tähän pedagogisen suhteen aspektiin liittyy yksi työni indoktrinaatiota koskevan käsittelyn oleellinen elementti: Indoktrinaatio nähdään usein epädemokraattisena kasvattajan pedagogisen auktoriteettiaseman väärinkäyttönä ja oppilaan välineellistämisenä (Esim. Huttunen 2003, 19–20; Puolimatka 1997, 29). Indoktrinaation ja opetuksen välinen rajankäynti on viime kädessä pitkälti keskustelua siitä, mikä on oikeutettua opetuksellista vaikuttamista ja milloin kasvattaja syyllistyy pedagogisen valta-asemansa väärinkäyttöön.

### **2.3 Oppimisen rooli opetuksen määrittelyssä**

Tässä käsittelyssä oppiminen ymmärretään prosessina, joka tuottaa muutoksen oppilaan kompetensseissa, ajattelussa tai toiminnassa (Siljander 2015, 59). Se on monimutkainen prosessi, joka perustuu ympäristön vaikutteisiin, oppijan omaan ajatteluun, päättelyyn, tulkintaan sekä kokemukseen, joka johtaa tiedolliseen uudelleen suuntautumiseen (Puolimatka

1995, 149). Oppiminen on siis lyhyesti ilmaistuna yksilön tiedollista, ajattelullista ja taidollista kehittymistä kuvaava prosessikäsite.

Opettamisen määrittelyä vaikeuttavat osaltaan tulkinnalliset erimielisyydet opetuksen toiminnallisesta luonteesta suhteessa oppimiseen: Missä määrin oppiminen voidaan lopun viimein katsoa opetuksesta ja missä määrin oppilaan henkilökohtaisesta oppimisprosessista seuranneeksi? Siljanderin (2015) mukaan tapa ymmärtää opettamisen rooli osana oppimista voidaan jakaa Jürgen Oelkersilta lainattua määrittelytapaa hyödyntäen karkeasti *oppimisen itsesäätelyn paradigmaan* ja *oppimisen ulkoisen säätelyn paradigmaan*. Ulkoisen säätelyn paradigmassa korostetaan opetuksen roolia varsin suoraviivaisena vaikuttamisena oppilaan oppimisprosessiin. Oppiminen ymmärretään pitkälti ympäristön vaikutteisiin reagoimisena ennemmin kuin oppilaan sisäisenä prosessina: Tunnettuna esimerkkinä voidaan pitää behavioristisen psykologian edustajien näkemystä oppimisesta mukautumisena ympäristön ärsykeisiin. Itsesäätelyn paradigmassa puolestaan korostetaan oppilaan aktiivista roolia omasta oppimisprosessistaan vastuullisena toimijana. Oppilaan oma havainnointi ja kyky jäsentää ulkomaailmasta välittyvää tietoa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi on keskeinen osa oppimista (Siljander 2015, 62–63). Kyse on länsimaiselle filosofiselle keskusteluperinteelle tyypilliseen tapaan sellaisesta dialektisestä ongelmasta, johon ei ole löydetty kaikkia osapuolia tyydyttävää ratkaisua. Esimerkiksi julkisessa keskustelussa ja mediassa ongelmaa huomaa käsiteltävän opettajakeskeisyyden ja oppilaskeskeisyyden välisen jännitteen kautta: Kuinka paljon opetukseen ja opettajiin pitäisi resursoida, mikä on opettajan rooli opetustilanteessa ja missä määrin pitäisi korostaa oppilaiden omaa tekemistä?

Itse puollan katsantotapaa, jossa oppiminen ymmärretään lähtökohtaisesti oppilaan omana prosessina opetuksen ollessa etupäässä oppimisen edistämistä ja ohjaamista. Vaikka kuinka suoraviivaisesti tähän yksilölliseen prosessiin pyrittäisiin vaikuttamaan ulkoisesti, itse kompetenssin muutos tapahtuu aina oppijassa itsessään eikä toiminnan lopputulosta ole mahdollista varmuudella ennakoita. Tässä suhteessa olen eri mieltä McClellanin opetusmääritelmän kanssa siitä, kuinka opetus edellyttää tilanteeseen sopivan vaikutuksen ilmenemistä oppilaassa opetuksen seurauksena. Opetus on ensisijaisesti toimintakäsite ja opetuksesta on mielekästä puhua myös sen ollessa heikkolaatuista tai epäonnistunutta. Vaikka oppimisen voidaan ymmärtää luontevasti esiintyvän opetuksen yhteydessä, on myös mielekästä sanoa ”Matti opetti minulle kertotaulua, mutta en oppinut juuri mitään.”. Oppimisen itsesäätelyä korostava näkökulma ei kuitenkaan tee tyhjäksi pedagogisen vaikuttamisen roolia: Opettajan vaikutus oppimisen tukena ja ohjaajana on edelleen ensiarvoisen tärkeä. Mikäli

oppilaalla olisi valmiudet ohjata oppimisprosessiaan täysin itsenäisesti alusta pitäen, koko keskustelu opetuksen roolista oppilaan sivistysprosessissa ja niin ikään indoktrinaatiosta olisi turhaa.

Edellistä käsittelyä yhteen vetäen tiivistän opetuksen *opettajan tietoiseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on edistää oppilaan sivistysprosessia auttamalla häntä omaksumaan opetettavia sisältöjä*. Ollakseen opetusta on opettajan, oppilaan ja opetettavan asian oltava McClellanin esittämään tapaan ajallisessa ja tilallisessa yhteydessä toisiinsa ja interaktiosta täytyy olla tunnistettavissa yhteinen, joskin opettavan osapuolen määrittämä molemminpuolinen pyrkimys oppia hallitsemaan opetettava asia. Tähän määritelmään peilaten on mahdollista lähestyä indoktrinaation määritelmää tavalla, joka huomioi sekä sen yhtenevyydet että eroavuudet suhteessa opetukseen.

### 3 Indoktrinaatio

Tavoitteena on muotoilla paitsi hyödyllinen, myös selkeä ero opettamisen eristämiseksi sen väärennöksistä.<sup>4</sup> (McClellan 1976, 48).

Edellisessä luvussa esitettyä opetuksen määritelmäänsä koskien McClellan (1976, 48) toteaa, ettei opettamisen yleinen malli riitä erottamaan sitä opetuksen väärennöksistä. Kahta keskeistä opetuksen väärennöstä hänelle edustavat ehdollistaminen ja indoktrinaatio, sillä ne ovat oleellisilta osin opetuksen kanssa saman kaltaisia ja pyrkivät korvaamaan ja vahingoittamaan aitona pidettyä, legitiimiä toimintaa (McClellan 1976, 54; Puolimatka 1995, 152–153).

Indoktrinaatio edustaa ilmaisuna usein opetukselle rinnasteista toimintaa, johon kuitenkin liittyy normatiivinen, kielteinen arvomääre (Barrow & Woods 2006, 71 & 80; Snook 1972, 1–4; Puolimatka 1995, 153). Se nähdään yleensä jonkinlaisena opetuksen kieroutuneena muotona, jolle on ominaista oppilaan johtaminen harhaan. Sitä ollaan eri käsittelyissä verrattu muun muassa opetuksen, koulutuksen, ehdollistamisen, propagandan, aivopesun (Snook 1972, 99–108) mainostamisen, hurmaamisen, viekoittelun, juonittelun, (McClellan 1976, 139) manipulaation, valehtelun sekä kasvatuksen käsitteisiin (Toukonen 2002, 116). Indoktrinaation käsitteessä on siis selkeä liukumapinta hyväksyttävänä pidetyn opetustoiminnan ja selkeästi normatiivisen, kielteisiä mielikuvia herättävän toiminnan välillä. Indoktrinaatiossa on jotakin opetuksen kanssa perustavalla tavalla yhteistä, mutta samalla jotakin moraalisisessa mielessä haasteellista, joka on luonut tarpeen sille opetuksesta erillisenä ilmaisuna.

Snookin (1972) mukaan indoktrinaatio-käsitteen juuret ovat latinan kielen opettamista tarkoittavassa ilmaisussa *docere*. Vastaavasti latinankielinen vastine opetussisällöille oli *doctrina*, joka tarkoittaa samalla doktriinia. Indoktrinaatio on sananmukaisesti doktriinien välittämistä (*in-doctrin-nation*) (Snook 1972, 28). Tässä mielessä vaikuttaa selvältä, että opetuksen ja indoktrinaation käsitteet ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Opettaminen ja indoktrinaatio tarkoittivat antiikin Kreikassa käytännössä sama asiaa, opettamisen ollessa ennalta määritettyjen opinkappaleiden ulkolukua ja lasten jalostamista silloisten ihanteiden mukaisiksi aikuisiksi (Huttunen 2003, 13–14; White 1967, 180). Huttusen (2003) mukaan edellytykset indoktrinaation määrittämiselle opetuksesta erillisenä toimintana alkoivat syntyä vasta valistuksen aikana 1600-luvulla alettaessa korostaa subjektin oikeuksia määrittää itse

---

<sup>4</sup> The goal is to formulate a useful as well as neat distinction to separate teaching from its counterfeits.

omaa ajatteluaan ja maailmankatsomustaan. Yksilön ajattelun vapautta korostava ihanne laajeni keskusteluksi indoktrinaation olemuksesta ja moraalisesta hyväksyttävyydestä kasvatuksessa Yhdysvalloissa 1900-luvulla. Ensimmäisen kerran indoktrinaation käsitteen nykyisessä kriittisessä merkityksessään lanseerasi yhdysvaltalainen William Heard Kilpatrick. Suomeen indoktrinaatiokeskustelu jalkautui vasta 1990-luvulla osakseen siksi, että vielä Kekkonen presidenttikaudella opetuksen ideologisuudesta keskustelemista välteltiin ja kouluopetuksen mahdollisiin poliittisiin vinoumiin ei erityisemmin puututtu (Huttunen 2003, 13–14, 19 & 7; 2009, 2; 1999, 94–95).

Toukosen (2002) esittämän määrittelytavan mukaan indoktrinaation voidaan kasvatukselle tyypilliseen tapaan katsoa edellyttävän indoktrinoijaa (kasvattaja), indoktrinaation kohdetta (kasvatettava) sekä näiden välistä vaikutussuhdetta (interaktiosuhde). Lisäksi indoktrinaatio edellyttää sen toteuttamista ilman, että indoktrinaation kohde tiedostaa häneen vaikuttavan (Toukonen 2002, 114–115). Näiden piirteiden voidaan kuitenkin useissa yhteyksissä katsoa toteutuvan myös opetuksen ja kasvatuksen kohdalla, mistä johtuen määritelmää on tarkennettava.

Indoktrinaation määritelmää ollaan pyritty selkeyttämään esittämällä erilaisia kriteereitä toiminnalle, joiden perusteella se olisi erotettavissa opetuksesta sekä muista vääristyneistä opettamisen muodoista. Näistä tyypillisiä ovat **sisältökriteeri** (*content criterion*), **menetelmäkriteeri** (*method criterion*) ja **intentiokriteeri** (*intent criterion*), joita ovat käyttämässäni aineistossa tarkastelleet White (1967), Kazepides, (1991), Siegel (1991), Spiecker, (1991) sekä Toukonen (2002). Neljäntenä kriteerinä edellä mainittujen lisäksi ollaan toisinaan hyödynnetty **vaikutus-** tai **seurauskriteeriä** (*consequence criterion*), jota aineistossa neljäntenä kriteerinä analysoivat Snook (1972) Puolimatka (1995; 1997), Huttunen (1999; 2003; 2009) sekä Barrow & Woods (2006). Muusta kirjallisuudesta poiketen McClellan (1972, 142) nimeää neljänneksi kriteeriksi vaikutuskriteerin sijaan **kontrollikriteerin** (*control criterion*). Kriteereistä sisältö- ja metodikriteerit voidaan ymmärtää toisiaan täydentävinä (Esim. Puolimatka 1997, 172) siinä missä seuraus- ja vaikutuskriteeri liittyvät läheisesti toisiinsa. Seuraavassa analyysissä paneudun yksitellen mainittujen kriteerien vahvuuksiin ja heikkouksiin esittäen lopuksi oman näkemykseni indoktrinaation opetuksesta erottavasta määritelmästä.

### 3.1 Menetelmäkriteeri

Menetelmäkriteerissä indoktrinaatio pyritään määrittelemään käytetyn opetusmenetelmän perusteella. Indoktrinoiva opetusmenetelmä voidaan ymmärtää erilaisten uskomusten istuttamisena oppilaan päähän siten, että ne luovat pohjan vakaumuksellisen uskomusjärjestelmän rakentamiselle tämän kasvaessa aikuiseksi (McClellan 1976, 141). Snookin (1972) mukaan menetelmäkriteeri on tyypillinen amerikkalaiselle keskusteluperinteelle, jossa se on rinnastettu totalitaarisina pidettyjen yhteiskuntamuotojen– kuten kommunistien ja fasistien–harjoittamaan opinkappaleiden autoritääriseen tuputtamiseen oppilaille. Päinvastaisena voidaan pitää menetelmää, jossa korostetaan avoimelle keskustelulle, tieteellisille metodeille ja todistusaineistolle perustuvaa opetusta. Opetusmenetelmään pohjautuvalle indoktrinaation määritelmälle voidaan esittää neljää tunnusomaista piirrettä: 1) Opettaja on autoritäärinen, 2) opetussisällöt pakotetaan oppilaille jollakin tapaa, 3) opetukseen liittyy jonkinlaisen uhan kokemus eikä 4) vapaa keskustelu ole sallittua (Snook 1972, 19 & 22).

Puolimatka (1995, 168–169) kritisoi tätä määritelmää siitä, että se kuvaa indoktrinaation menetelmiä vain yleisessä merkityksessä: Snookin nimeämiin tuntomerkkeihin perustuva opetusmenetelmä tuskin olisi kovin tehokas. Uskomusten avoin pakottaminen oppilaille olisi liian suoraviivaista, alkeellista ja läpinäkyvää toimiakseen nykypäivän modernissa yhteiskunnassa. Tehokkaassa indoktrinaatiossa hyödynnetään nimenomaan parhaita mahdollisia opetusmenetelmiä (Puolimatka 1997, 211). Puolimatka nojaa Toukosen (2002, 118–119) esittämään laajempaan määritelmään: Indoktrinaatiossa pyritään vaikuttamaan oppilaan uskomuksiin siten, 1) ettei hänelle jätetä mahdollisuutta hyödyntää riittävästi omaa harkintakykyään, 2) hänen autonomiaansa loukataan, 3) opettaja toimii epädemokraattisesti eli toisin sanottuna väärinkäyttää auktoriteettiasemaansa. Neljänneksi ehdoksi Puolimatka (1995, 170) lisää, että indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaaseen tämän rationaalisuuden kehittymistä vaikeuttavalla tavalla. Keskeinen ero Snookin määrittelytapaan on, että jälkimmäisessä määritelmässä opettajan toiminta on näennäisesti avoimempaa ja järkipäisempää, kuitenkin sulkien osan rationaalisista vaihtoehdoista ja argumentatiivisista mahdollisuuksista opetuksen ulkopuolelle (ks. Puolimatka 1995, 170). Toimivan indoktrinaation edellytys on, että se muistuttaa oleellisilta osiltaan rehellistä opetusta, tehden samalla sen erottamisen opetuksesta erityisen haastavaksi.

Snookin (1972) mielestä menetelmäkriteeri ei kelpaa indoktrinaation määritelmäksi johtuen neljästä syystä: 1) Indoktrinoivat menetelmät eivät ole tarkasti nimettävissä. Opettaja käyttää



opetuksessa monenlaisia menetelmiä eri määrissä. 2) Menetelmiä ei voi arvioida riippumatta opetettavasta sisällöstä ja kontekstista, 3) Pienten lasten kohdalla ei voida edellyttää rationaalisten menetelmien hyödyntämistä, sillä heillä ei ole vielä kykyä arvioida opetettavia asioita rationaalisesti ja 4) metodien rationaalisuus ei ylipäättään ole tyydyttävä peruste indoktrinoivalle opetusmenetelmälle, sillä epärationaalisten menetelmien käyttö on ilmaisuna väljä ja tulkinnanvarainen (Snook 1972, 22–27). Kolme ensimmäistä ehtoa ovat suhteellisen itseselitteisiä, mutta neljäs herättää kysymyksen. Miksi rationaalisuus ei kelpaa hyvän opetusmenetelmän kriteeriksi?

Huttunen (2003) nostaa oppilaan rationaalisuuden hyödyntämisen ongelman tarkempaan käsittelyyn juuri menetelmäkriteerin yhteydessä. Rationaalista opetusmenetelmää näytetään pidettävän usein indoktrinoivalle opetukselle vastakkaisena ihanteena, joka nousee toistuvasti esille myös sisältöä ja toiminnan seurauksia painottavien kriteerien kohdalla. Rationaalisuuden mittana käytetään usein luonnontiedettä ja tieteellistä ajattelua, mihin voidaan katsoa liittyvän erinäisiä ongelmia (Huttunen 2003, 21 & 35). Jos indoktrinoiva opetusmenetelmä määritellään opetuksen rationaalisuuden perusteella, pitäisi rationaalisuudelle löytää yksiselitteinen määritelmä, jollaista ei kasvatustieteellisessä keskustelussa ole (Huttunen 2003, 21; Puolimatka 1997, 174). Erilaisia tulkintoja rationaalisuudesta on useita erilaisia: On mahdollista puhua esimerkiksi todistusaineiston kokoamiselle perustuvasta episteemisestä rationaalisuudesta, ristiriitojen tarkasteluun perustuvasta loogisesta rationaalisuudesta tai järkevää toimintaa tosielämän tilanteissa korostavasta praktisesta rationaalisuudesta (Toukonen 2002, 119).

Rationaalisuuden määritelmään sisältyvää ongelmaa voidaan havainnollistaa Thomas Kuhnin ja Karl Popperin tunnetun tieteenfilosofisen väittelyn avulla. Kuhnin mukaan tieteellä ole rationaalisuuden kanssa mitään tekemistä (Huttunen 2003, 36). Tieteenhistorialle ovat leimallisia keskenään kilpailevat paradigmat, joiden tehtävänä on määrittää tutkimuksen kannalta oleelliset faktat, pyrkiä yhteensovittamaan teorian luontoon sekä määrittämään tutkimuksella todistettavat ongelmat (Kuhn & Pietiläinen 1994, 38–41). Paradigmojen vaihtuminen toteutuu poliittisiin vallankumouksiin verrattavissa olevalla, toisinaan väkivaltaisellakin tavalla (Kuhn & Pietiläinen 1991, 104–106). Huttusta (2003, 38) mukaillen voidaan todeta, ettei tiede kelpaa rationaalisuuden mitaksi, sillä paradigmojen keskinäinen vertailu ei ole mahdollista ja kukin paradigma on ”itse oman rationaalisuutensa mitta”.

Popperille (Popper & Eerola 1995) sen sijaan kriittinen asenne vastaa rationaalisuutta: Tieteessä tulisi vallita jatkuva vallankumouksen tila, jossa keskitytään kritisoimaan sekä omia että

muiden ajatuksia ja teorioita (Popper & Eerola 1995, 26; Pihlström 1996, 14). Tiede kehittyy *falsifikaatioperiaatetta* noudattamalla: Tieteellisen teorian on oltava kumottavissa, jolloin uusien teorioiden on mahdollista korvata aiemmat ja jolloin viimeisin teoria edustaa kulloinkin tieteen viimeistä sanaa (Huttunen 2003, 38; Pihlström 1996, 15; Popper & Eerola 1995, 36–37, 256). Tiede edellyttää ongelmien jatkuvaa, kriittistä tarkastelua ja rationaalisuus on totuuden lähestymistä virheistä oppimalla (Huttunen 2003, 39). Huttunen (2003, 43-45) tulee siihen johtopäätökseen, että Kuhnin, Popperin sekä heidän kommentaattoriensa väittelyn perusteella tieteellä ei ole tarjota yleistä, yhtenäistä määritelmää rationaalisuudelle.

Asetun tässä kysymyksessä itsekkin sille kannalle, että rationaalisuus on lähinnä arvokkaasti muotoiltu synonyymi järkipäisyyden tai johdonmukaisen ajattelun käsitteille (vrt. Puolimatka 1997, 174). Popperin falsifikaatioperiaate on nähdäkseni periaatteessa Kuhnin esitystapaa toimivampi tapa selittää tieteen kehittymistä: Vanhat teoriat korvautuvat sitä mukaa, kun tilalle löydetään parempia. Tämän on kuitenkin sisältökriteerin kannalta ongelmallista, sillä tällöin mikä tahansa tiedollinen väittäjä voi teorioiden päivittyessä osoittautua virheelliseksi. Myöskään inhimillisen ajattelun ja etenkin opetuksen kontekstissa ei mielestäni voida puhua puhtaasti järkipäisestä toiminnasta, sillä opettaminen on opettajien arvoihin ja yhteiskunnan normeihin läheisesti sidoksissa oleva inhimillisen toiminnan muoto.

McClellan (1976) käsittelee omassa lähestymistavassaan opetusmenetelmän asemesta kontrollin roolia indoktrinoivan opetuksen kriteerinä. Indoktrinoidessaan opettaja katsoo valta-asemansa puitteissa kykenevänsä ja olevansa oikeutettu palkitsemaan ja rankaisemaan ohjaamaan oppilasta sisäistämään omat uskomuksensa sekä vaikuttamaan tämän toimintaan (McClellan 1976, 142). Kontrollikriteeri korostaa opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä, jonka itse näen tärkeänä osana indoktrinaation määritelmällistä olemusta. Toisaalta sen muotoilu tuo indoktrinaation lähelle ehdollistamisen käsitettä, jossa on kuitenkin kyse eri ilmiöstä kuin indoktrinaatiossa tai opetuksessa (ks. tarkemmin luku 4). Lisäksi kontrollikriteerin mukainen toiminta on mahdollista lukea menetelmäkriteerin piiriin (Huttunen 2003, 22), mistä johtuen se on sisällytetty tähän lukuun eikä sitä käsitellä tarkemmin.

Menetelmäkriteerin oleellisin vahvuus lienee se, kuinka se korostaa oppilaan oman ajattelun kehittämisen merkitystä rehellisen opetuksen piirteinä. Puolimatkan (1997, 173) mukaan indoktrinaatiolle on menetelmällisesti tyypillistä joko opetettavan sisällön tai oppilaan ajattelun manipulointi: Sisältöjä ei perustella tai ne perustellaan yksipuolisesti ja oppilasta kohdellaan hänen itsenäisen ajattelunsa kehittymistä loukkaavilla tavoilla.

Käsittelyssäni asetun lähtökohtaisesti sille kannalle, ettei indoktrinaatiota voida määritellä tyydyttävästi opetusmenetelmän perusteella. Opetuksessa joudutaan käyttämään lapsen eri kehitysvaiheet huomioiden eri menetelmiä: Toisinaan lapsen järjellistä kehitystä voivat edistää sellaisetkin menetelmät, joiden ensisijaisena tavoitteena ei ole sitä edistää (Puolimatka 1997, 176–177). Toisekseen rajanveto rationaalisen ja ei-rationaalisen opetusmenetelmän välillä vaikuttaa haasteellisesta, ellei mahdottomalta. Tieteeseen pohjaava opetus on paradigmasidonnaista samaan tapaan kuin poliittisten ja hengellisten uskomusjärjestelmien opetus. Kolmanneksen opettajan ei voida edellyttää jokaisessa opetustilanteessa hyödyntävän todistusaineistoa tai monipuolisia perusteluja etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla ei ole vielä henkisiä valmiuksia saatikka kärsivällisyyttä niitä arvioida. Oppilaan kyky arvioida opetusta ja tiedollisia käsityksiä edellyttävät kaikissa oppiaineissa ensin opettavien sisältöjen ja ympäröivän maailman peruslaatuista ymmärtämistä. Tällaisten valmiuksien välittäminen puolestaan usein edellyttää opettajalta sellaista yksinkertaistettua ja huomattavan suoraviivaista lähestymistapaa, joka vanhempien oppilaiden kohdalla voitaisiin perustellusti tulkita indoktrinaatioksi.

### **3.2 Sisältökriteeri**

Sisältökriteerissä opetettavaa sisältöä pidetään indoktrinaation tunnusmerkkinä. Kuten aiemmin Snookia lainaten todettiin, indoktrinaatio tarkoittaa määritelmällisesti doktriinien eli opinkappaleiden välittämistä. Doktriineiksi mielletään tyypillisesti ideologiset ja dogmaattiset oppisisällöt, joiksi luetaan pääsääntöisesti erilaiset poliittiset, uskonnolliset, moraaliset sekä yhteiskunnalliset uskomukset (Barrow & Woods 2006, 74; Snook 1972, 27–28; White 1967, 183).

McClellan (1976) esittää doktriinin määritelmälle kaksi keskeistä piirrettä: Ne eivät ensiksikään tee tarpeeksi selkeää eroa uskomusten ja niiden perusteiden välillä, eli niihin sisältyviä väittämiä ei ole mahdollista perustella irrallaan siitä uskomusjärjestelmästä, johon ne kuuluvat. Toisekseen doktrinaaliset uskomusjärjestelmät pyrkivät ohjaamaan yksilön elämää ja määrittämään hänen elämänsä merkitystä (McClellan 1976, 140). Spiecker (1991, 17) esittää osakseen samankaltaisen määritelmän: Doktriinit ovat uskomusjärjestelmiä, jotka laajalti määrittävät mitä niitä tunnustavat tahot saavat tehdä ja ne eivät ole avoimia kritiikille.

Snook (1972) asettuu voimakkaasti vastakkain sisältökriteerin kanssa. Ensiksikään jonkin ilmaisen etymologia ei pakota ketään hyödyntämään sitä sen syntykontekstia kunnioittavassa

merkityksessä, eli sanan doktriini sisältyminen sanaan indoktrinaatio ei edellytä niiden määrittämistä toistensa kautta. Doktriinien määritelmä on ylipäätään väljä; Ne voidaan ymmärtää joko 1) uskomuksiksi, joita ei voida tietää tosiksi eikä vääriksi tai 2) uskomuksiksi, joiden todenperäisyydestä ei ole mahdollista saada selvyyttä (Snook 1972, 31–32; Barrow & Woods 1967, 74; vrt. Kazepides 1991, 10). Kumpaankin ehtoon sisältyy Snookin (1972) mukaan se ongelma, että sekä tieteellisissä, poliittisissa että hengellisissä uskomusjärjestelmissä on sisältöjä, joita ei voida näiden periaatteiden nojalla osoittaa vääriksi tai tosiksi. Myöskään tieteellisyys ja tieteellisen metodin hyödyntäminen eivät riitä erottamaan doktriineja todellisesta tiedosta. Jos tieteellisyys ymmärretään tiukan määritelmän nojalla kokeellisena hypoteesien testaamisena, monet sosiaali- ja yhteiskuntatieteelliset alat jäisivät doktriinien piiriin. Indoktrinaatio ei ylipäätään välttämättä edellytä doktriineja sisältönä määritelmäänsä: Jos opettaja tietoisesti opettaa jotain valheellista uskomusta totena, toiminta on indoktrinoivaa, vaikkei se sisältyisi mihinkään selkeään uskomusjärjestelmään (Snook 1972, 32–37).

Mielestäni Snook ymmärtää tieteen tekemisen liian tiukasti positivismiin nojaavasta, kokeellisesta tutkimusihanteesta käsin. On sinänsä totta, että kokeellinen luonnontieteellisen tiedonmuodostamisen ihanne ja eri ihmistieteiden traditiot perustuvat erilaisille tieteenfilosofisille sekä tutkimuksellisille lähestymistavoille, mutta lähtökohtaisesti niitä sitovat samat yleiset tutkimuksen tekemisen periaatteet. Spieckerin doktriinien määritelmälle vastakkaiseen tapaan on mahdollista todeta, että ihmis- ja yhteiskuntatieteelliset teorit eivät pyri määrittämään niihin uskovien tahojen tekemistä tai olemista ja ne ovat lähtökohtaisesti avoimia kritiikille. Lisäksi tieteelliselle tiedolle ollaan esitetty yleisiä kriteerejä, joista tyypillisiä ovat esimerkiksi väitteiden perusteltavuus, julkisuus, kriittisyys, itseään korjaavuus, autonomisuus sekä edistyvyys (Esim. Itä-Suomen yliopisto n.d; ks. myös Popper & Eerola 1995, 241–242). Kuhnilaisesta näkökulmasta ainakin tieteen kriittisyyden, itseään korjaavuuden sekä edistyvyyden ideaalien toteutumista voidaan pitää kyseenalaisena, mutta periaatteellinen ero doktriineihin on silti havaittavissa: Ne eivät pääsääntöisesti täyty mitään edellä mainituista ehdoista tai täyttävät ne vain näennäisesti.

Kazepides (1991) pitää Snookin kritiikkiä doktriinien epämääräisyydestä konseptin väärinymmärtämisenä ja korostaa, että ilmaisua tulisi tarkastella suhteessa sen kulloiseenkin käyttökontekstiin. Doktriinien tunnistamiseen ei tarvita erityiskoulutusta: Vain todella piittaamaton ja vajaaälyinen ihminen väittäisi doktriinia paavin erehtymättömyydestä teoriaksi (Kazepides 1991, 10). Mainittakoon, että Kazepides käsittelee doktriineja ensisijaisesti

uskonnollisten maailmankatsomusten ongelmana ja hänen määrittelytapansa painottuvat uskonnolliseen indoktrinaatioon.

Kazepidesin doktriinien määritelmä nojaa Ludwig Wittgensteinin *On Certainty*-teoksessa (1972) esitettyihin näkemyksiin varmasta tiedosta. Kazepidesin (1991, 12) mielestä doktriinit on mahdollista erottaa kivenkovista tosiasioista, joiden päälle tieteellinen katsantotapa rakentuu. Wittgensteinin (1972) mukaan esimerkiksi ”*Tämä on minun käteni.*”, ”*Tuossa on puu.*” tai ”*Ystävälläni ei ole sahajauhoa päässä.*” –tyyppiset lauseet ovat sellaisia perustavia totuuksia, joiden todenperäisyydestä ei ole oleellista epäilyä ja jotka vain ”idiootti, muistisairas tai mielenvikainen” yrittäisi kiistää. Voimme olla kokemuksemme, lukemamme ja kuulemamme perusteella varmoja näistä väittämistä (Wittgenstein, Anscombe & Wright 1972, kap. 4, 19, 40, 71–73, 155, 281, 673–675, 468). Wittgensteinille tiedollisten totuuksien loputon epäileminen edustaa lähinnä kielellistä peliä (Esim. Wittgenstein, Anscombe & Wright, 1972 kap. 24, 56, 63, 65, 256, 370 & 391) eivätkä oppilaan loputtomat epäilykset opetustilanteenkaan kontekstissa johda mihinkään (Wittgenstein, Anscombe & Wright 1972, kap. 310).

Kazepides (1991) johtaa Wittgensteinin varmuusväitteiden pohjalta neljä kriteeriä varmojen tosiasioiden erottamiseksi doktriineista: 1) Doktriiniin uskomisen tai uskomatta oleminen ei ole edellytys rationaalisuudelle, kun taas ”*Minulla on kaksi kättä*”-tyyppiseen perusväitteeseen uskomisen on, 2) doktriineille on olemassa vaihtoehtoisia näkemyksiä, mutta tosiasioille ei ole, 3) tosiasiat omaksutaan ilman ajattelua, tutkimista tai niiden oikeuttamista ja ne kelpaavat sellaisenaan ajattelun välttämättömäksi perustaksi, jotka tulee opettaa sellaisenaan. Tietäminen alkaa vasta myöhemmällä tasolla. Doktriinit puolestaan eivät ole välttämättömiä inhimilliselle kokemukselle ja ne pitää erikseen oppia. 4) Kiistämättömiä perusväitteitä ei ole mahdollista epäillä, kun taas doktriineja on. Keskustelun doktriineista tulee pohjautua näille ehdottomille perusväitteille, sillä doktriinit itsessään eivät määritelmän mukaan ole tiedollisia väittämiä ollenkaan. Kiistämättömät perusväitteet mahdollistavat ajattelun, siinä missä doktriinit pyrkivät rajoittamaan sitä (Kazepides 1991, 13).

Kazepidesin Wittgenstein-argumentti ei mielestäni muodosta vedenpitävää perustaa doktriinien määritelmälle. Inhimillinen todellisuus ei ole palautettavissa suoraan Wittgensteinin kuvaamiin, sinänsä tervejärkisiin tosiasiaväitteisiin. Kieli on täynnä abstrakteja väitelauseita, joiden todenperäisyydestä voidaan olla useaa mieltä ilman, että niitä on perusteltua kutsua doktriineiksi tai kielipeleiksi. Esimerkiksi väitteen ”*Eilinen koe oli todella vaikea*” paikkansapitävyydestä voidaan olla montaa mieltä tuomitsematta sitä doktriiniksi. Toisekseen

doktriinilliset uskomusjärjestelmät eivät välttämättä asetu vastakkain yhdenkään tällaisen itsestäänselvyysväitteen kanssa: Ne toimivat korkeammalla käsitteellisellä tasolla pyrkien tieteellisiä teorioita jäljittelevään tapaan selittämään ilmiöitä, joita varmat tosiasiaväitteet eivät selitä. Tällaisia, eri episteemisellä tasolla olevia lausemia Kazepides (1991, 13) ei pidä tiedollisina väitteinä ollenkaan. Tämä näkemys on mielestäni varsin radikaali sulkien suuren osan todellisuutta koskevista väittämistä tiedollisten lausemien ulkopuolelle yhdessä doktriinien kanssa. Koulussa opetetaan erityisesti ihmiskeskeisissä aineissa paljon asioita, jotka eivät ole palautettavissa varmoihin tosiasiaväitteisiin eivätkä esitettyjen ehtojen puitteissa kelpaa “ajattelun välttämättömäksi perustaksi”. Esimerkiksi historiaan, äidinkieleen ja yhteiskuntaoppiin sisältyy sellaisten abstraktien merkitysjärjestelmien kuvaamista, jotka pääsääntöisesti tunnustetaan tosiasioiksi, vaikka niiden rakenne ja yksityiskohdat elävät kielessä, ajassa ja kulttuurissa.

Puolimatkan (1995, 155; 1997, 71–72) mielestä doktriineille perustuva sisältökriteeri on mahdoton, sillä ”kaikki inhimillinen tieto on maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta” eikä ole olemassa yksimielistä näkemystä opillisten uskomusten olemuksesta. Sisältökriteeriä tulisi ennemmin soveltaa käänteisellä tavalla: Opetus on indoktrinoivaa, mikäli se sivuuttaa opetettavan asian maailmankatsomukselliset kytkennät. Puolimatka (1995, 155–156) on yhtä mieltä McClellanin kanssa siitä, että ollakseen indoktrinoimatonta uskomusjärjestelmän sisältö on kyettävä erottamaan perusteista, joiden nojalla sitä väitetään todeksi. Rehellisessä opetuksessa siis pyritään tunnistamaan opetussisältöjen kytkennät erilaisiin maailmankatsomuksiin sekä niitä määrittäviin valtarakenteisiin ja tekemään ne näkyviksi oppilaille.

Ongelmat doktriinien hyödyntämisessä indoktrinaatiota määrittävänä kriteerinä korostuvat keskustelussa uskonnollisen opetuksen indoktrinoivuudesta. Kazepides pitää hengellistä kasvatusta tyypiesimerkkinä indoktrinaatiosta ja esittää, että katolinen kirkko tulee kestäväksi vielä vuosisatoja juurikin siksi, että sillä on yksi kehittyneimmistä indoktrinoivan opetuksen ohjelmista (Kazepides 1991, 6 & 14). Huttunen ja Puolimatka ovat keskenään täysin eri mieltä siitä, onko tunnustuksellinen uskonnon opetus indoktrinaatiota. Puolimatkan (1997, 156) lähtöoletus on, että esimerkiksi Jumalan olemassaolosta on mahdollista olla montaa mieltä ilman, että tämä olisi irrationaalista ja että uskoa Jumalaan voitaisiin todistaa aukottomasti oikeaksi tai vääräksi. Tästä seuraa, että ”–niin kauan kun ihmiset ovat mielestään perustellusti eri mieltä käsiteltävistä kysymyksistä voidaan tuskin keneltäkään heiltä kieltää rationaalista oikeutta opettaa oikeana pitämänsä käsitystä totuutena” (Puolimatka 1997, 170). Kaikkien

pitäisi saada opettaa maailmankatsomuksiaan sikäli, kun kukin osaa ottaa vastakkaiset näkökannat huomioon. Indoktrinoiva opetus sen sijaan piilottaa opetuksen maailmankatsomukselliset kytkennät (Puolimatka 1997, 170–171).

Huttunen (1999) on eri mieltä: Mikäli kaikkien uskomusjärjestelmien opettaminen sallittaisiin siksi, ettei niiden todenperäisyyttä kyetä varmuudella todentamaan tai kumoamaan, koko indoktrinaation käsitteen kriittinen potentiaali katoaisi (Huttunen 1999, 101–102). Snookin kritiikki doktriinien määritelmästä tukee tätä näkemystä: Jonkin uskomusjärjestelmän todenperäisyyden osoittamisen mahdottomuus ei tee eri uskomusjärjestelmien opettamisesta vapaata riistaa, vaan ennemminkin sisältökriteerin hyödyntämisestä epämielikästä (Snook 1976, 32–34). Huttusen mielestä Puolimatka yrittää yhtä aikaa legitimoida tunnustuksellista uskonnon opetusta ja kieltää indoktrinaation moraalittomana toimintana, mikä on ristiriitainen ja kestävä vaativuus (Huttunen 1999, 102; 2003, 28–31). Puolimatka itse osoittaa ajatuksen demokratiaan indoktrinoimisesta esittämäänsä sisältökriteeriin vedoten kestävämmäksi (Puolimatka 1997, 322 & 338; Huttunen 1999, 102; 2003, 31). Loogista päällekkäisyyttä voidaan havainnollistaa seuraavasti: Demokratiasta on sisältökriteerin nojalla yhtä mahdotonta tiedollisesti osoittaa, edustaako se muita yhteiskunnallisia hallintamuotoja paremmin jotakin todellista, moraalista ideaalia vai ei. Jos ajattelemme, ettei eri uskomusjärjestelmien edustajilta tulisi kieltää ” —oikeutta opettaa oikeana pitämäänsä käsitystä totuutena”, millä perusteella poliittisten uskomusjärjestelmien opettaminen on asetettavissa eri asemaan kuin uskonnon opetus?

Puolimatkan täsmäntävää muotoilun mukaan kilpailevien maailmankatsomusten opettaminen on perusteltavissa sikäli kun ” –kukin osapuoli pystyy opettamaan omaa käsitystään totuutena samalla ottaen **vasta-argumentit ja kilpailevat näkökannat huomioon**—” (Puolimatka 1997, 170, lihavoitu lisätty). Nähdäkseni tunnustuksellinen uskonnon opetus on periaatteellisesti ristiriidassa vaihtoehtoisten näkökantojen huomioimisen kanssa. On totta, että usein uskonnollisia ja poliittisia maailmankatsomuksia opettaessa käsitellään myös vasta-argumentteja, mutta kukaan jotakin ajatusmaailmaa tunnustava taho ei tarkoituksellisesti asettaisi omaa maailmankuvaansa alakynteen oppilaidensa nähden. Kaikkien näkökulmien huomioiminen ajaisi omaa uskomusjärjestelmäänsä puolustavan opetuksen todennäköisesti kriisiin, sikäli kun jokin vaihtoehtoinen katsantotapa alkaisi näyttäytyä perustellumpana. Jo ilmaisu ”tunnustuksellisuus” hengellisen opetuksen määritelmässä on ristiriidassa opetuksen avoimuuden kanssa, sillä se luo ennakkoehdon sille, mitä opetuksessa tunnustetaan eli pidetään totuutena. Sovelletuna Puolimatkan sisältökriteeri mahdollistaisi kaikkien uskontojen ja niihin

verrattavien liikkeiden sisältöjen opettamisen kouluissa totuuksina vain siksi, että niiden kannattajilla on omasta mielestään kestävä perusteet uskoa niihin. Tällainen lähestymistapa tekisi indoktrinaatiota koskevasta keskustelusta triviaalia ja kouluista eri maailmankatsomuksellisten lähestymistapojen kilpailukenttiä, joissa vahvin osapuoli pääsee siirtämään mieleisensä uskomukset oppilaille.

Päätelmäni sisältökriteeristä on menetelmäkriteeriin nähden verrattain yksinkertainen. Opetuksen sisältö ei kelpaa indoktrinaatiota määritteleväksi kriteeriksi kolmesta syystä: 1) Doktriineja ei ole mahdollista määritellä yksiselitteisesti, 2) Tieteellisiä uskomusjärjestelmiä ihmistieteissä ei voida tarpeeksi yksiselitteisesti erottaa ideologisista järjestelmistä eikä tosiasiaväitteitä todistamattomista väitteistä ja 3) opetus voi olla indoktrinaatiota ilman, että siihen sisältyy doktriineja tai ideologisia järjestelmiä. Esimerkiksi White (1967) toteaa, ettei indoktrinaatio edellytä ideologista sisältöä ennakoehdokseen. Se, että indoktrinaatiosta puhutaan usein ideologisten uskomusjärjestelmien kohdalla, ei ole tyydyttävä peruste ilmaisun rajaamiselle juuri tiettyjen uskomusjärjestelmien piiriin (White 1967, 185). Myös yksittäisiä virheellisiä ja periaatteessa tosia uskomuksia on mahdollista indoktrinoida, minkä tulen jäljempänä osoittamaan.

### **3.3 Seurauskriteeri**

Seurauskriteeri, jota myös vaikutuskriteeriksi voidaan nimittää, perustuu käsitykselle indoktrinoidun subjektin olemuksesta. Snookin (1972) mukaan indoktrinoidulla ihmisellä tarkoitamme yleensä henkilöä, jonka mieli ja uskomukset ovat sulkeutuneet ulkopuoliselta kritiikiltä siten, ettei vastakkaisella todistusaineistolla, logiikalla tai argumentoinnilla ole häneen mitään vaikutusta. Hänen kanssaan väittelemine hänelle tärkeistä uskomuksista tuntuu turhulta ja asian on helpompi antaa olla (Snook 1972, 38). Seurauskriteerillä tarkoitetaan siis opetuksen indoktrinoivuuden arvioimista siitä yksilölle koituvien seurausten tai vaikutusten perusteella.

Siegelin (1991) mukaan opetuksen intentio, sisältö ja menetelmä eivät ole tarpeellisia eivätkä riittäviä ehtoja indoktrinaation tyydyttäväksi määritelmäksi. Niitä yhdistävänä piirteenä hän näkee kuitenkin tavan, jolla yksilö pitää kiinni hänelle opetetusta uskomuksesta. Siegelin mielestä indoktrinaation lyhyt ja riittävä määritelmä on, että oppilaat on johdettu pitämään jostakin uskomuksesta kiinni siten, ettei heille anneta mahdollisuutta kriittisesti tarkastella näiden uskomusten todistusaineistoa tai oikeutusta, eli nämä uskomukset eivät ole avoimia



rationaaliselle arvioinnille. Indoktrinaatio on toimintaa, joka edesauttaa epäkriittistä tapaa uskoa johonkin väitteeseen (Siegel 1991, 31). Vaikka Siegel ei itse suoranaisesti puhu seurauskriteeristä, hänen määrittelytapansa voidaan nähdä sen yhtenä muotoiluna: Toiminta on ymmärrettävissä indoktrinaationa, mikäli sen lopputuotteena on epäkriittinen, indoktrinoitu subjekti. Muut kriteerit ovat tämän näkemyksen mukaan sidoksissa vaikutuskriteeriin (Siegel 1991, 31; vrt. Snookin käsitys intentiokriteerissä 1972, 52–54). Indoktrinaation seuraukset voidaan nähdä siinä, kuinka yksilön mieli sulkeutuu kaikilta sellaisilta järkisyyiltä, jotka ovat ristiriidassa hänelle liian yksipuolisella tavalla opettujen käsitysten kanssa (Barrow & Woods 2006, 77; Puolimatka 1997, 221; 1995, 158). Oleellinen ero indoktrinoitun ja sivistyneen yksilön välillä on hänen kyvyssään pohtia uusia, asiaa koskevia näkökohtia (Puolimatka 1997, 222).

Snook (1972) esittää vaikutuskriteerille neljä vasta-argumenttia: 1) Alussa esitettyyn kuvaukseen sopiva ihminen voi kehittyä ilman indoktrinaatiota. Yksilölliset piirteet kuten temperamentti, kotitausta ja henkiset ongelmat voivat tuottaa indoktrinoidulta vaikuttavan yksilön. 2) Indoktrinaatio on ensisijaisesti toimintaa kuvaava käsite, jossa toiminnan seuraukset ovat toissijaisia. 3) Edellisestä ehdosta seuraa, että opettajan on mahdollista indoktrinoita ja epäonnistua yrityksessään (Snook 1972, 40–41). Ihminen voi esimerkiksi yrittää lyödä toista ihmistä ja epäonnistua, ollen edelleen moraalisessa vastuussa yrityksestään (Puolimatka 1997, 225–226). Kuten olen aiemmin todennut, myöskään opetus ei toimintakäsitteenä edellytä opettamisen onnistumista. On perusteltua puhua sekä epäonnistuneesta indoktrinaatiosta että epäonnistuneesta opetuksesta, jotka ovat kummatkin tunnistettavissa nimityksensä mukaiseksi toiminnaksi riippumatta siitä, onko niillä toivottu vaikutus oppilaaseen. Snookin ensimmäistä ehtoa koskien voidaan puolestaan todeta, että temperamenttisuus tai henkiset ongelmat yksilöllisinä ominaisuuksina voivat tehdä yksilöstä haastavan opettavan ja helpommin indoktrinoitavan, mutta ne eivät tee tyhjäksi saatikka mahdottomaksi arvioida indoktrinaation seurauksia.

Yksi tapa perustella indoktrinaation vaikutusta yksilöön on esittää, että indoktrinoidulla subjektilla ei ole tai hän ei osaa esittää uskomuksilleen selkeitä todisteita tai perusteita (Esim. Huttunen 2003, 32; Snook 1972, 38–39). Tähän vaatimukseen sisältyy kuitenkin Huttusen (2003) mielestä selkeä ongelma. Ateisti ja uskovainen voivat väitellössään jostakin asiasta uskoa vahvasti todistusaineiston olevan puolellaan. Kummastakin tuntuu, että vastaväittelijänä on mieleltään sulkeutunut henkilö, johon minkäänlaiset rationaaliset perustelut eivät tunnu tehoavan ja kumpikin katsoo omaa evidenssiään omasta näkökulmastaan. Mahdollisesti

keskustelijat ovat jo niin syvällä ajattelutavoissaan, ettei parhainkaan argumentti kykene heidän vakaumustaan kaatamaan (Huttunen 2003, 32). Kaikkia uskomuksia ei myöskään ole mahdollista perustella toisilla uskomuksilla ilman, että päädytään lopulta loputtomaan todistelujen sarjaan (Puolimatka 1997, 222). Näin ollen sanonta ”Tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus.” on ongelmallinen, sillä se palauttaa tiedon määritelmän uskomuksen määritelmään eikä tarkenna, mikä riittää hyväksi perusteluksi millekin väitteelle.

Seurauskriteerin tarkastelusta tekee haastavan se, että sitä ollaan käsitelty aineistoni puitteissa verrattain vähän opetuksen sisältöön, menetelmään ja intentioon nähden. Nähdäkseni vaikutuskriteeri tarjoaa kuitenkin kaikessa yksinkertaisuudessaan sisältö- ja menetelmäkriteeriin nähden paremman pohjan indoktrinaation määritelmälle. Opetuksena pidetty toiminta pyrkii ensisijaisesti laajentamaan ajattelun mahdollisuuksia eikä sulkemaan niitä. Mikäli opetus näyttää tuottavan oppilaita, jotka uskovat lujasti johonkin yksittäiseen poliittiseen, hengelliseen, ideologiseen tai tieteenparadigmaattiseen maailmankatsomukseen ilman kykyä käsitellä muita näkökantoja, opetusta voi olla perusteltua epäillä indoktrinaatioksi. Samalla on totta, että indoktrinaatio on ensisijaisesti toimintaa kuvaava käsite, joka ei väistämättä edellytä toiminnan onnistumista ollakseen moraalisesti kyseenalaista pedagogisen vallan väärinkäyttöä. Seurauskriteeri edellyttää siis tuekseen jotain muutakin.

### **3.4 Intentiokriteeri**

Intentiokriteerissä opettajan tavoitteita tarkastellaan indoktrinaatiota määrittävänä kriteerinä. Tiiviin määritelmän mukaan opetus on indoktrinaatiota, mikäli sen tavoitteena on saada oppilas uskomaan johonkin väitteeseen siten, että mikään ei voi tätä uskomusta horjuttaa (White 1967, 181). McClellan (1976, 141) on samaa mieltä, mutta korostaa, että intentiokriteerin kannalta mielenkiintoisempia ovat tapaukset, joissa uskomukset näyttävät ulospäin avoimilta. Indoktrinaation tavoitteena on opettaa oppilaat puolustamaan opinkappaleitaan syvällisesti:

Indoktrinoijan tavoitteena on valmistella oppilaansa maailmaan, jossa hänen uskomuksensa ovat aina uhattuina ja jossa vastakkaisia uskomuksia ei nähdä mahdollisina totuuksina henkisen elämän rikastuttamiseksi ja laajentamiseksi vaan vaaroiksi, joista tulee selvitä. (McClellan 1972, 141).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> The intent of the indoctrinator is to prepare his pupil to a world in which his beliefs are always threatened, in which contrary beliefs are not seen as possibilities to enlarge and enrich the mental life but as dangers to be overcome.

Sitaatti näyttää ensinäkemältä heijastelevan erilaisten poliittisten, hengellisten ja ideologisten uskomusjärjestelmien perusluonnetta. Niiden kannattajille luodaan usein kokemus siitä, kuinka muu maailma yrittää tuhota indoktrinoidun subjektin uskon milloin Raamattuun, Koraaniin, sosialismiin tai vaikka litteään maailmankuvaan. Rakentavaltakaan vaikuttavan keskustelun takana ei ole pyrkimys löytää totuutta tai kehittää ymmärrystä asiasta, vaan puolustaa omia uskomusrakennelmia niitä vaarantavilta vaikutteilta. Toisaalta esitetyn kaltainen suhtautumistapa vastakkaisiin näkemyksiin vaikuttaa ihmisluonteelle varsin tyypilliseltä: Ihmiset ovat taipuvaisia pitäytymään arkiuskomuksissaan tai oman tieteellisen paradigmansa tarjoamissa selitystavoissa. Siegelin (1991) mukaan myös tieteellisiin väitteisiin on mahdollista uskoa täysin epäkriittisesti, eivätkä ne ole mitenkään erityisasemassa tai turvassa indoktrinaatiosyytöksiltä:

Sikäli kun indoktrinaatio nähdään oikeaoppisesti epäkriittisenä ja todistuksenvastaisena uskomuksena, ei ole olemassa mitään erityistä uskomustyyppiä–tieteellistä tai mitään muutakaan–joka olisi immuuni indoktrinaation mahdollisuudelle. (Siegel 1991, 38).<sup>6</sup>

Barrow ja Woods (2006) pitävät intentiota loogisesti tarpeellisena ehtona indoktrinaatiolle, sillä ei ole mielekästä puhua horjuttamattomien uskomuksen välittämisestä keskustelematta niitä välittävän henkilön intentioista. Intention hyväksymisestä kriteerinä tekee kuitenkin vaikeaa sen tunnistaminen opetuksesta, sillä opettajan itse ilmoittamista tarkoituksiperistä ei voida suoraan päätellä todellisia tarkoituksiperiä. Intentiota on kuitenkin mahdollista arvioida opettajan todellisen toiminnan perusteella, joka kertoo ensisijaisesta intentiosta opettajan itse ilmoittamien tarkoituksiperien sijasta (Barrow & Woods 2006, 76–77).

Myös Snook (1972) asettuu puoltamaan intentiokriteeriä. Hänen määritelmänsä mukaan opettaja indoktrinoi, mikäli hän opettaa oppisisältöjä (P) intentionaan, että oppilas tai oppilaat uskovat P:n riippumatta vastakkaisesta todistusaineistosta (Snook 1972, 47). Määritelmän sanassa ”opettaminen” korostuu opettajan pedagoginen erityisasema oppilaaseen nähden sekä se, että toteutus edellyttää pitkäaikaista toimintaa. Sana ”intentiona” määritelmässä puolestaan viittaa siihen, että opettaja tietoisesti toivoo määritelmässä esitettyä lopputulosta ja toisaalta uskoo, että hänen toimintansa todennäköisesti johtaa kyseiseen lopputulokseen (Snook 1972, 48 & 50).

---

<sup>6</sup> In so far as indoctrination is rightly seen as a matter of non-critical or non-evidential belief, there is no particular sort of belief–scientific or any other–which is immune from the possibility of indoctrination.

Vaikka esimerkiksi opettaja kommunistisessa valtiossa ei olisi tietoinen maailmankuvansa kanssa vastakkaisesta todistusaineista, hän syyllistyy Snookin (1972) mielestä indoktrinaatioon, mikäli opetuksen tavoitteena on luoda niin luja usko kommunismiin, ettei se edes periaatteessa ole avoin tällaiselle todistusaineistolle. Intentiokriteeri mahdollistaa lisäksi opettajan syyttämisen määritelmän mukaisesta opetuksesta. Tällöin opettajan on mahdollista joko osoittaa toimintansa rehelliseksi opetuksiksi tai väittää, ettei tiennyt sen olevan indoktrinoivaa. Seuraamuksellisesti hän muuttaa opetusta tai siitä tulee tahallista indoktrinaatiota. Lisäksi kaikki muut kriteerit ovat sisällytettävissä intentiokriteeriin: Opettaja voi tarkoituksellisesti johdattaa oppilaat uskomaan horjuttamattomasti sekä tosiasiaväittämiin että doktriineihin (sisältökriteeri), hän voi hyödyntää sekä kyseenalaisina pidettyjä että rationaalisia menetelmiä (menetelmäkriteeri) ja toiminnan seurauksena joko on tai ei ole onnistuneesti indoktrinoitu subjekti (seuraukskriteeri) (Snook 1972, 52–54).

Kazepides (1991) tyrmää intentiokriteerin, sillä hänen mukaansa indoktrinoiva intentio edellyttää indoktrinoivaa sisältöä eli doktriineja. Koska opettamisen määritelmään kuuluu opettaja, oppilas ja sisältö, pitäisi indoktrinaation määritelmään sisältyä indoktrinoija, oppilas sekä doktriineja (vrt. Toukonen 2002, 114–115). Toisekseen intentioon perustuva kriteeri ei ole opetuksen käytännön ja suunnittelun kannalta tarkoituksenmukainen. Opettajien intentioita ei ole mahdollista hallita, mutta doktriinit on mahdollista siivota opetussuunnitelmasta. Intentiokriteeri ei selitä tahatonta indoktrinaatiota eikä edellytä indoktrinaation onnistumista (Kazepides 1991, 7–8). Asetun Kazepidesin sisältöä koskevassa huomautuksessa Snookin kannalle. Indoktrinaation toiminnalliset ehdot ovat periaatteessa Toukosen ja Kazepidesin muotoilemalla tavalla rinnastettavissa didaktiseen kolmioon, joka edellyttää opettajaa, oppilasta ja opetettavaa sisältöä opetustilanteessa. Mikään ei kuitenkaan edellytä indoktrinaation sisällöksi nimenomaan doktriineja, kuten aiemmassa käsittelyssä ollaan osoitettu.

Spieckerin (1991) näkemys hakee synteesiä toiminnan intention, sisällön ja menetelmän välillä. Hän määrittää indoktrinaation ensisijaisesti sisältökriteerin kautta mutta myöntää, ettei indoktrinaatio ikinä tapahdu vahingossa. Tahaton indoktrinaatio ei ole mahdollista, sillä vaikka esimerkiksi opetussuunnitelma sisältäisi doktriineja, tiedostavan opettajan on mahdollista opettaa sisällöt kriittisesti tullen näin edistäneeksi oppilaiden kriittistä ajattelua. Myöskään epätosina pidettyjen väitteiden opettaminen vahingossa ei ole indoktrinaatiota, sikäli kun opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymistä (Spiecker 1991, 17 & 21).

Indoktrinaatio halventava sävy käsitteenä edellyttää, että kyse on tarkoituksellisesta toiminnasta.

Puolimatka (1997, 218) näkee intentiokriteerin ongelman erityisesti tahattoman indoktrinaation mahdollisuudessa: Jos kahdesta opettajasta kumpikin opettaa maailman olevan litteä, toinen voi tehdä sen tahallisenä pyrkimyksenä johtaa oppilaita harhaan ja toinen uskoo vilpittömästi maan olevan litteä. Intentiokriteerin nojalla vain ensiksi mainittu opettaja syyllistyy indoktrinaatioon. Intentiokriteeri ei nimittäin huomioi mahdollisuutta, että kasvattajaa on itseään indoktrinoitu (Huttunen 2003, 34; Puolimatka 1997, 219; Snook 1972, 43).

Puolimatkan (1997) mukaan intentiokriteeri ei myöskään selitä tyydyttävällä tavalla intentioiden syntymistä tai **ylisukupolvisia indoktrinaatioketjuja**. Opettajat omaksuvat sosialisoinnin yhteydessä valtaapitävän yhteiskunnan maailmankatsomukset ja tulevat opetuksessa siirtäneeksi ne eteenpäin. Siinä missä muiden yhteiskuntamallien koulukasvatusta on helppo arvostella indoktrinoivana, omasta yhteiskunnasta tällaisia piirteitä on usein vaikea tunnistaa (Puolimatka 1997, 219–220; ks. myös Toukonen 2002, 116–117). Kukaan vastuullinen opettaja ei tunnustaisi tahallista indoktrinaatiota tehneensä: Indoktrinaatio voi useinkin olla tahatonta, rakenteellisesti esimerkiksi piilo-opetus suunnitelman kautta välittyvää uskomusten uusintamista (Huttunen 2003, 34; 2009, 28).

Kazepidesin, Puolimatkan ja Huttusen kritiikki tahattomasta indoktrinaatiosta osuu ensinäkemältä vaikeaan paikkaan. Intentio on ymmärrettävissä lähinnä mielen sisäisenä tilana, joka voi ilmetä yksilön ulkoisessa toiminnassa, mutta silloinkaan ei välttämättä selkeästi vilpittömästä toiminnasta erotettavalla tavalla (vrt. Puolimatka 1997, 214). Mielestäni tämä ei kuitenkaan ole riittävä peruste intentiokriteerin hylkäämiseen. Esimerkiksi Whiten (1967) mielestä tahattoman indoktrinaation mahdollisuus laajentaa käsitteen merkityksettömäksi. Toiminnasta puhuttaessa ihmiset arvioivat toimintaa sen tarkoitusperien perusteella, mistä johtuen indoktrinaatio toimintana on erotettavissa vastaavasta toiminnasta sen tarkoitusperien perusteella (White 1967, 181–182). On selvää, että intentiot ovat mielen sisäisiä tiloja eikä terveen itsekunnioituksen omaava opettaja tunnustaisi tarkoituksellisesti opettavansa harhaanjohtavasti. Tilanne on kuitenkin sama mitä tahansa moraalisesti kyseenalaista toimintaa arvioitaessa. Vaikeudet soveltaa jotain kriteeriä käytännössä eivät tee sitä kokonaan turhaksi (Snook 1972, 44). Kun tuomioistuimessa arvioidaan esimerkiksi varkautta, lähdetään liikkeelle siitä, että toiminnan tietoisena pyrkimyksenä on ollut varkaus. Syytetyn intentiota voidaan havainnoida ainoastaan toiminnasta tai sen seurauksista: Hän on onnistunut varastamaan

jotakin tai yrittänyt sitä. Syytetty voi aina väittää, että hänen tavoitteenaan oli esimerkiksi lainata varkauden kohteena ollutta hyödykettä. Varkaus on silti kyseistä toimintaa kuvaavana käsitteenä mielekäs ja soveltamiskelpoinen. Sekä varastaminen että indoktrinaatio voidaan ymmärtää tarkoituksellisena pyrkimyksenä toimia tietyllä tapaa riippumatta siitä, onnistuuko teko tai myöntääkö tekijä siihen syyllistyneensä (Vrt. Snook 1972, 44).

Puolimatkan huomio ylisukupolvisista indoktrinaatioketjuista on sen sijaan haasteellisempi: Mitä, jos opettaja tietämättään välittää eteenpäin sellaisia perusteettomia uskomuksia, joita hän on itse oppinut pitämään totena? Tällaisessa kritiikissä indoktrinaatio sisältyy **socialisaation** kautta välittyviin uskomuksiin, joita ei aina tiedosteta tai osata kyseenalaistaa. Socialisaatio tarkoittaa Salosta (1997) mukailleen prosessia, jossa aiempien sukupolvien tieto, osaaminen ja kulttuuri välittyvät seuraaville sukupolville. Socialisaatio uusintaa ja uudistaa kulttuuria siten, että siinä perinteet osin muuttuvat, jäävät pois ja niiden tilalle syntyy uusia (Salonen 1997, 167–168) Moderneissa yhteiskunnissa socialisaatio nähdään erilaisten pedagogisten instituutioiden, kuten koulujen tärkeänä tehtävänä (Esim. Siljander 2015, 47), jotka indoktrinaationäkökulmasta katsottuna säätelevät niitä uskomuksia ja kulttuurista pääomaa, jotka lasten tulisi omaksua. Intentiokriteeri törmää tässä kohtaa siis socialisaatioparadoksin ongelmaan. Kasvatuksessa pyritään toisaalta sosiaalistamaan yksilöä yhteiskunnan vallitseviin normeihin ja käytäntöihin, vaikka samalla odotetaan tämän oppivan kyseenalaistamaan ja muuttamaan yhteiskuntaa ja sen arvoja (Siljander 2015, 50–51). Indoktrinaatio naamioituu helposti osaksi normaalina pidettyä socialisaatiota, jossa arvokkaana pidettyä kulttuurista pääomaa siirretään osin tiedostamatta eteenpäin kykenemättä arvioimaan sitä kriittisesti.

Lähtisin itse liikkeelle siitä, että opettaja on moraalisesti vastuussa ainoastaan sellaisesta toiminnasta, joka on edellisten esimerkkien puitteissa mahdollista osoittaa uskomusten tahalliseksi välittämiseksi oppilaan tietoisien harkinnan ohitse. Voimme esimerkiksi kuvitella yhteiskunnan, joissa toisen ihmisen satuttamista pidetään tiettyjen ehtojen täytyessä hyväksyttävänä. Vaikka opettaja olisi kasvatettu pitämään käytäntöä normaalina, tämän vilpittömän pyrkimys kasvattaa itsenäisesti ajattelevia oppilaita tekee indoktrinaation mahdollisuuden tyhjäksi. Mikäli väkivaltaisista käytännöistä on opetuksessa mahdollista keskustella avoimesti ja oppilaat saavat muodostaa käsityksensä itsenäisesti, opetus ei ole indoktrinaatiota.

Selityksen heikkous on siinä, kuinka kulttuurisiin uskomuksiin ja käytäntöihin sosiaalistuminen on monilta osin tiedostamaton prosessi. Esimerkiksi suomalaiset oppivat pitämään saunomista

ja alastomuutta vieraiden ihmisten seurassa normaalina asiana varhaisella iällä. Vaikka opettaja pyrki koulussa käsittelemään saunakulttuuria lähtökohtaisesti avoimesti, miten pitäisi suhtautua oppilaaseen, joka keksii väittää saunomista moraalisesti arveluttavaksi tai primitiiviseksi perinteeksi, jollaista ei suurimmassa osaa sivistyneitä yhteiskuntia harjoiteta? Aidosti opetuksellisessa vuorovaikutustilanteessa tällainen näkemys ei saisi täystyrmäystä. Toisaalta on mahdollista, että kansallisesta erikoisuudestaan ylpeä opettaja pyrki vaientamaan tällaisen kulttuurisen itsereflektion ja vakuuttamaan oppilaan siitä, että saunominen on suomalaisen kulttuurin luonnollinen ja tärkeä peruskivi.

Opetuksen intentio muodostaa ylisukupolvisten indoktrinaatioketjujen haasteesta huolimatta käsittelyssäni keskeisen ennakkoehdon indoktrinaation erottamiselle opetuksesta. Se edellyttää kuitenkin tuekseen muita työssä esitettyjä kriteereitä, joiden roolia osana indoktrinaation määritelmää täsmennän seuraavassa luvussa.

## 4 Indoktrinaation opetuksesta erottava määritelmä

Käsittämäni aineisto voidaan jakaa karkeasti sisältökriteerin kannattajiin (Puolimatka 1997; Huttunen 2003; Kazepides 1991), intentiokriteerin kannattajiin (Snook 1972; White 1976) sekä niihin, jotka hakivat jonkinlaista integraatiota eri kriteerien välille (Barrow & Woods 2006; Spiecker 1991; Siegel 1991). Spiecker esittää itse kannattavansa sisältökriteeriä, mutta samalla korostaa indoktrinaation olevan tarkoituksellista toimintaa, mistä johtuen olen sijoittanut hänet kolmanteen ryhmään. Toukonen (2002) ja McClellan (1972) puolestaan eivät asetu käsittelyissään selkeästi millekään kannalle.

Itse lähdän liikkeelle intentiokriteeristä ja edellä käytyyn keskusteluun vedoten esitän indoktrinaation olevan *toimintaa, jossa opettaja yrittää tarkoituksellisesti saattaa oppilaan omaksumaan jonkin uskomuksen siten, että hän uskoo siihen horjuttamattomasti kykenemättä arvioimaan vaihtoehtoisia näkökantoja tai todistusaineistoa* (vrt. Snookin intentiokriteerin määritelmä luvussa 3.4). Indoktrinaatiossa opettaja käyttää pedagogista valta-asemaansa kasvatettavaan siten, että tämä on omiaan ehkäisemään oppilaan ajattelun, arviointikyvyn sekä kriittisten valmiuksien kehittymistä. Indoktrinaatiolle on tyypillistä kasvattajalähtöisyys ja se palvelee näin ollen ensisijaisesti kasvattavan tahon ja mahdollisesti hänen taustallaan vaikuttavien maailmankatsomuksellisten järjestelmien intressejä kasvatettavan oman sivistysprosessin sijasta.

Intentiokriteerin hyödyntämistä opetustyön arvioinnissa vaikeuttaa se, etteivät intentiot useinkaan ole ulkoapäin havaittavissa ja niistä valehteleminen on helppoa. Intention voi kuitenkin pyrkiä osoittamaan kiinnittämällä huomiota toiminnan seurauksiin, menetelmiin ja joissakin olosuhteissa myös sisältöön. Onnistuneessa indoktrinaatiossa opetus tuottaa oppilaita, jotka ajattelevat tietyllä tapaa kykenemättä arvioimaan ajattelutapansa perusteita. Indoktrinaatio niin ikään manifestoituu oppilaan autonomiaa ja ajattelun kehittymistä halventavina toimintatapoina opetuksessa riippumatta siitä, onko se onnistunut vai ei. Kolmannekseen voidaan tietyin varauksin todeta, että indoktrinaatio on tyypillistä erilaisten uskonnollisten, poliittisten ja aatteellisten sekä tieteenparadigmaattisten katsantotapojen tunnustuksellisessa opetuksessa. Kaikki näistä kriteereistä ovat palautettavissa toiminnan intention niitä yhdistävänä tekijänä.

Indoktrinaatio pisimmälle kehitetyssä muodossaan näyttäytyy rehelliselle opetustoiminnalle rinnasteisena toimintana, mutta se ei kuitenkaan täytä opetuksen tuntomerkkejä erilaisesta arvo-



orientaatiostaan johtuen. Tässä esitettyä määritelmää voidaan pitää perusteltuna, sillä kaikelle moraalisesti arveluttavana pidetylle toiminnalle on tyypillistä, että se pyritään peittelemään, piilottamaan tai naamioimaan rehellisen toiminnan kaltaiseksi. Intentiokriteeri on kuitenkin edellä esitettyjen ehtojen puitteissa mahdollista tunnistaa opetuksessa ja sillä on näin ollen relevanssia myös käytännön opetukselle. Indoktrinaation määritelmällistä rakennetta ollaan havainnollistettu kokoavasti kuvaajassa 1.0.

<p>1. Intentio indoktrinaatiota määrittävänä ehtona:          Pyrkimys saada oppilas omaksumaan jokin uskomus siten, että hän uskoo siihen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kykenemättä huomioimaan vaihtoehtoisia a) perusteluja ja/tai b) todistusaineistoa</li> </ul>
<p>2. Opetusmenetelmä intension ilmenemistapana:          - esim. epätarkoituksenmukaisuus, yksipuolisuus, opettajajohtoisuus, vapaan keskustelun rajoittaminen ja muut opetustilanteen kontekstiin suhteutettuna arveluttavat menetelmät</p>
<p>3. Opetuksen seuraukset intension ilmenemistapana:          - kykenemättömyys arvioida opetettuja sisältöjä          - horjuttamaton usko opetettuihin sisältöihin          - ajattelun sulkeutuminen vaihtoehtoisilta katsantotavoilta</p>
<p>4. Opetuksen sisältö:          -edellyttää ehtoa 1, ehdot 2 ja 3 voivat esiintyä          -tyypillisesti uskonnon, poliittisten ja ideologisten katsantotapojen, mutta myös tieteellisten paradigmojen ja teorioiden opettaminen yhtenä totuutena</p>

Kuv.1.0. Intention perustuva indoktrinaation määritelmä (vrt. Puolimatka 1995, 180–181; White 1967, 179–180).

Miten yllä esitetty määritelmä sitten eroaa luvussa kaksi esitetystä opetuksen määritelmästä? Ensiksikin opetuksen määritelmässä korostuu oppilaan henkilökohtaisen sivistysprosessin tukeminen opetuksen päämääräihanteena. Indoktrinaatio toimintana pyrkii saamaan oppilaan omaksumaan uskomuksia ilman, että tällä on mahdollisuutta niitä tietoisesti arvioida. Tällaisen intension taustalla voidaan nähdä olevan erityyppisiä välineellisiä päämääräihanteita, joissa oppilaita kohdellaan välikappaleina omien tai yhteiskunnan uskomusten tai kulttuuristen käytäntöjen uusintamiselle. Indoktrinaation ja opetuksen keskeinen määritelmäero palautuu siis opettajan tavoiteorientaatioon ja tarkemmin kasvatuksen väline–päämääräongelmaan. Indoktrinaatio palvelee ensisijaisesti sosialisatiota ja siinä painottuu asioiden oppiminen ilman kykyä arvioida ja kyseenalaistaa niitä. Opetuksessa puolestaan korostuu oppilaan oman ymmärryksen, kriittisyyden ja autonomisen kehityksen edistäminen.

Indoktrinaation tunnistamista opetuksesta edesauttaa mahdollisuus keskustella sen tavoitteista, menetelmistä, lopputuloksista ja sisällöistä. Tämä ihanne ei tietenkään toteudu läheskään aina, mutta se ei tee indoktrinaatiota käsitteenä turhaksi. Ennemmin se tarjoaa syyn olettaa, että sellaisissa koulujärjestelmissä, joissa opetusta ei ole lupa valvoa eikä arvostella, on selkeästi suurempi riski indoktrinaatiolle kuin avoimemmissa, opetuksellisissa koulujärjestelmissä.

Indoktrinaatiosta olisi etenkin suomalaisessa kielikulttuurissa helppo käyttää arkikielessä tutumpaa aivopesu-ilmaisua. Käsittelen aivopesua lyhyesti osoittaakseni, että siinä on kyse erilaisesta toiminnasta kuin indoktrinaatiosta. Aivopesuun sisältyvät kokonaisvaltaisemmat menetelmät yksilön ajattelumallien muuttamiseksi, mukaan lukien indoktrinaatio, ehdollistaminen, eristäminen (Snook 1976, 108), kuulustelu, pelon ja ahdistuksen hyödyntäminen (White 1967, 187) tai jopa kiduttaminen ja huumaaminen (Puolimatka 1997, 22). Aivopesussa voidaan hyödyntää karkeita ja brutaalejakin menetelmiä, siinä missä indoktrinaatiossa sovelletaan usein hyvinkin myötämielisiä ja ystävällisiä lähestymistapoja (Snook 1972, 107–108; White 1967, 187–188). Aivopesuun voi sisältyä indoktrinaatiota, mutta indoktrinaatio on tyypillistä erityisesti lasten ja aivopesu aikuisten kohdalla: Spieckerin (1991) mukaan aivopesussa pyritään nimenmukaisesti ensin pesemään pois aikuisen ihmisen aiemmat ajatusmallit niiden korvaamiseksi uusilla. Indoktrinaatiossa tällaisten ajattelullisten valmiuksien kehittymistä pyritään vahingoittamaan jo ennalta, luoden samalla perusta tavoiteltujen ajatusmallien kritiikittömälle omaksumiselle (Spiecker 1991, 25). Indoktrinaatio on näin ollen hienovaraisempaa, peitellympää ja opettamista läheisemmin muistuttavaa toimintaa kuin aivopesu.

Toinen indoktrinaation ja opetuksen kanssa läheinen käsite on ehdollistaminen (Esim. McClellan 1976, 53–54; 133–139). Psykologian piirissä operantilla ehdollistamisella tarkoitetaan sitä, kuinka yksilö oppii yhdistämään jonkin toiminnon johonkin toivottuun tai ei-toivottuun lopputulokseen joko sitä vahvistavan tai rankaisevan ärsykkeen avulla (Esim. Nolen-Hoeksema, Fredrikson, Loftus & Lutz 2014, 234–235). Snookin (1972) mielestä ehdollistaminen liikkuu arvolataukseltaan opetuksen ja indoktrinaation välimaastossa ja se voi olla hyväksyttävä kasvatuksen muoto erityisesti varhaislapsuudessa (Snook 1972, 105–106). Ehdollistamisessa korostuu yksilön toiminnan muokkaaminen tämän uskomusten sijasta (Barrow & Woods 2006, 71; Snook 1972, 104). Mielestäni ehdollistuminen on luonnollinen ja välttämätön oppimisen muoto, jonka voidaan katsoa edistäneen ihmiskunnan kehitystä ja selviämistä. Opetusmenetelmänä sitä voidaan hyödyntää sekä opetuksellisissa että indoktrinoivassa merkityksessä, sillä kumpikaan ei sulje yksiselitteisesti tiettyjä menetelmiä

toistensa ulkopuolelle. Ehdollistaminen opetusmenetelmänä on kuitenkin sikäli haasteellinen, että siinä oppisisältöjen omaksumista tehostetaan oppimista välineellistävien palkkioiden ja rangaistusten avulla.

## 5 Indoktrinaation roolista opetuksessa

Työni lopuksi pyrin sovittamaan esittämäni määritelmän indoktrinaation moraalista hyväksyttävyyttä opetuksessa koskevan keskustelun ja samalla pedagogisen paradoksin kontekstiin. Indoktrinaatiota koskeva keskustelu palautuu usein kysymykseen sen moraalisesta hyväksyttävyydestä ja roolista opetuksessa. Suuri osa perinteisestä luokkaopetuksesta on hyvin opettajajohtoista ja perustuu pitkälti opettajan asiantuntemukselle sekä mahdollisuudelle määrittää opetustilanteen vuorovaikutusta (Esim. Puolimatka 1995, 164–168). Tämä herättää kysymyksiä: Onko opetus ilman indoktrinaatiota edes mahdollista, onko indoktrinaatio aina moraalisesti tuomittavaa ja onko siitä mahdollista päästä opetuksessa kokonaan eroon?

Indoktrinaation ongelmaa on yritetty ratkaista eri näkökulmista. Puolimatka (1997, luvut 3, 4 & 5) esitti omaan sisältökriteeriinsä pohjaavan näkemyksen, jonka mukaan esimerkiksi moraalinen ja hengellinen opetus koulussa eivät välttämättä ole indoktrinaatiota. Puolimatkan sisältökriteeri kuitenkin torjuttiin jo aiemmin toimimattomana. McClellan (1976, luku 4) määrittelee esittämänsä yleisen opettamisen määritelmän ohien opettamisen spesifin määritelmän (*the specific concept of teaching*) tarkoituksenaan erottaa opettaminen sen väärennöksistä. Tämä tarkempi opetusväite nojaa niin kutsuttuun selväjärkisyyden ehtoon, jonka on tarkoitus tehdä tyhjäksi indoktrinaation sisältökriteeri sekä läpinäkyvyyden ehtoon, jonka on tarkoitus nujertaa metodi-, kontrolli- sekä intentiokriteeri (McClellan 1976, 103–106, 113–115, 144 & 150–151). McClellanin spesifi opetusväittäjä on kuitenkin lähinnä hankalasti muotoiltua ja vielä vaikeammin selitettyä kirjainsymboliikkaa, joka jättää lopun viimein indoktrinaation mahdollisuuden auki (vrt. Huttunen 2003, 22–23).

Kysymys indoktrinaation hyväksyttävyydestä palautuu kasvatuksellisen vaikuttamisen rooliin suhteessa kasvatettavaan ja pedagogisen paradoksin ongelmaan: Missä vaiheessa oppilaalta voidaan edellyttää uskomusten perusteiden rationaalista arviointia? Siegelin (1991) mukaan yksi mahdollisuus on esittää, että opetus ei ole indoktrinaatiota, mikäli sen tavoitteena on edistää myöhempää rationaalisuutta. Toisin sanottuna uskomusten perusteiden ei tarvitse olla avoimia oppilaalle vielä opetushetkellä, kunhan tämä myöhemmin oppii ne ymmärtämään. Siegel (1991, 32–33) erottaisi näin indoktrinaation ei-indoktrinoivasta uskomusten välittämisestä. Esimerkkinä voidaan pitää R.S. Petersin moraalikasvatuksen paradoksia, joka näyttää olevan yksi pedagogisen paradoksin uudelleenmuotoilu: Miten on mahdollista kasvattaa rationaalinen toimija hyödyntämällä epärationaalisia menetelmiä? Lapsen kasvattaminen rationaalisuuteen näyttää edellyttävän, että hänelle ensin indoktrinoidaan

perustava käsitys rationaalisen ajattelun periaatteista (Siegel 1991, 35–36; McClellan 1976, 156–157).

Huttunen ottaa indoktrinaatioon kantaa lähinnä akateemisen koulutuksen kontekstissa välttääkseen pedagogisen paradoksin ongelman (Huttunen 2003, 9). Aikuisten voidaan olettaa olevan lähtökohtaisesti itsenäisiä toimijoita ja kykeneviä opetuksen kriittiseen arviointiin. Huttunen esittää ratkaisuehdotukseksi indoktrinaation ongelmaan muun muassa Jürgen Habermasin ajatteluun perustuvat kommunikatiivisen opettamisen periaatteet, joihin kuuluvat opetuksessa käytävään keskusteluun osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys ja rehellisyys sekä refleksiivisyys (Huttunen 2003, 140–142; vrt. 2009, 6–7). Menemättä yksityiskohtiin voidaan todeta, että Huttusen periaatteet eivät ole toteuttamiskelpoisia alaikäisten oppilaiden kontekstissa, sillä heillä ei ole vielä edellytyksiä tasapuoliseen vuorovaikutukseen opettajan kanssa. Aikuiskoulutukseen rajattu käsittely jättää näin huomiotta indoktrinaation ensisijaisen ongelmakentän.

Huttunen kuitenkin toteaa myöhemmin väitöskirjassaan (2009), että myös lasten kanssa tulee pyrkiä mahdollisimman kommunikatiiviseen toimintaan, joskin tällöin kyseessä on nimenomaan simuloitua kommunikatiivista toimintaa. Kommunikatiivisessa opettamisessa oppilaita kohdellaan aktiivisina toimijoina ja opettaja työskentelee yhteistyössä oppilaiden kanssa opetustilanteen kannalta merkityksellisten oivallusten saavuttamiseksi (Huttunen 2009, 7–9 & 58–59). Kun opetus ei voi olla täysin rehellistä ja tasapuolista, sen tulisi Huttusen mukaan pyrkiä mahdollisimman aitoon jäljitelmään sellaisesta.

Kantin (1991) mukaan kasvatuksessa tulee pyrkiä kasvatettavan näkökulmasta täydelliseen vapauteen mahdollisimman varhain, kunhan tämän ei anneta aiheuttaa vahinkoa itselleen tai muille. Toisekseen lapselle tulee opettaa, että tämän on mahdollista saavuttaa tavoitteensa vain antamalla muille mahdollisuuden tavoittaa omansa. Kolmanneksena lapselle tulee tehdä selväksi, että häneen kohdennetulla pakolla on tarkoitus ainoastaan opettaa häntä käyttämään vapauttaan oikein ja että hänen mieltään kultivoidaan, jotta hän voisi tulla vapaaksi, muista riippumattomaksi toimijaksi (Kant 1803, 32–33; 1991, 28). Kantin kolmas ehto auttaa asemoimaan indoktrinaation moraalista haastetta suhteessa pedagogiseen paradoksiin. Kantin ja Siegelin näkökulmasta katsottuna kasvatusta, jonka intentiona on tuottaa itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan kykenevä ihminen, ei voi olla indoktrinaatiota. Varhainen opetus voi edellyttää instruktiivista ja opettajajohtoista otetta, mutta sikäli kun niiden moraalisenä lähtökohtana on mahdollistaa kasvatettavan oma ajattelu ja toiminnanvapaus mahdollisimman pian, ei niitä ole

perusteltua katsoa indoktrinaatioksi. Aidosti opetuksellinen toiminta palvelee kasvatettavan henkilökohtaista sivistysprosessia ja tämän autonomian kehittymistä, mikä voi pedagogisen paradoksin kuvaamalla tapaa edellyttää hetkittäin kasvatettavan toiminnanvapauden ja oman ajattelun hyödyntämisen kanssa vastakkaisilta vaikuttavia menettelytapoja. Huttusen kommunikatiivisen opettamisen periaatteet täydentävät tätä näkökulmaa hyvin.

Itse pidän opetuksen intentiota hyvänä lähtökohtana myös pienten lasten opetuksen indoktrinoivuutta arvioitaessa. Siegelin ja Kantin ajattelutapaa lainaten myös opettajajohtoinen ja näennäisesti indoktrinoiva ote esimerkiksi yleisiin moraalisiin käyttäytymissääntöihin, kuten väkivallattomuuteen ja eri oppiaineiden peruslainalaisuuksiin ei ole indoktrinaatiota sikäli, kun sen voidaan katsoa palvelevan lapsen myöhempää ajattelu- ja arviointikykyä. Opettaja ei voi aina perustella toimintaansa oppilaalle eikä oppilaalta voida edellyttää kykyä kyseenalaistaa kaikkea. Tässä suhteessa esimerkiksi perustason moraalikasvatus koulussa ei edellytä Puolimatkan (1997, 101–103 & 126) moraalirealististen perusoletusten allekirjoittamista. Perustason moraalikasvatus on perusteltavissa kouluissa ilman, että meidän tarvitsee olettaa mitään moraalisen tiedon tai väitteiden perimmäisestä totuudellisuudesta. Itse lähestyisin moraalikasvatusta enemmän utilitarismin sekä tasa-arvolle perustuvan–joskin relativistisen–moraali-ihanteen kautta ja puoltaisin moraalikasvatusta koulussa sikäli, kun se mahdollistaa luontevan ja tasapuolisen inhimillisen kanssakäymisen sekä tarjoaa lapselle myöhemmät periaatteelliset edellytykset arvioida moraalialia ja hänelle opetettuja sääntöjä.

## 6 Lähteet

- Barrow, R., Woods, R. (2006). An introduction to Philosophy of Education, 4<sup>th</sup> Edition. London: Routledge. Haettu 21.11.2018 osoitteesta <https://epdf.tips/an-introduction-to-philosophy-of-education-4th-edition.html>
- Belliotti, R. A. (2016). Power. SUNY Press. (E-kirja). Haettu 7.1.2019 osoitteesta <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?nobk=y&vid=1&sid=a368ef94-e683-4d1e-bafe-a38c8ece004f@sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ==#AN=1200689&db=nlebk>
- Huttunen, R. (1999). Opettaminen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kirjasto, jakaja.
- Huttunen, R. (2003) Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. (2009). Indoctrination, communicative teaching and recognition: Studies in critical theory and democracy in education. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Itä-Suomen yliopisto (n.d.) Tiedon määrittelyä. Avoin yliopisto: Ohjeita opiskeluun ja opinto-ohjaus: Akateemiset opiskelutaidot. Haettu 9.12.2018 osoitteesta <http://www.uef.fi/fi/web/aducate/tiedon-maarittelya>
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kant, I. (1803). Über Pädagogik. Königsberg: Friedrich Nicolovius. Haettu 1.2.2019 osoitteesta <https://archive.org/details/berpdagogik00kant/page/16>
- Kant, I. (1991). Education (Repr.). [Ann Arbor, Mich.]: University of Michigan Press.
- Kazepides, T. (1991). Religious Indoctrination and Freedom. Teoksessa Spiecker, B., Straughan, R. (toim.) (1991). Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives. London: Cassell Educational Limited.
- Koskenniemi, M., Hälinen, K. (1978). Didaktiikka: Lähinnä peruskoulua varten (4. tark. p.). Helsingissä [Hki]: Otava.

- Kuhn, T., Pietiläinen, K. (1994). Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki: Art House.
- McClellan, J. E. (1976). Philosophy of education. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mollenhauer, K., Friesen, N. (2014). Forgotten connections: On culture and upbringing. New York: Routledge
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrikson, B., Loftus, G., Lutz, C. (2014). Atkinson & Hilgard's Introduction to psychology (16th ed.) Andover: Cengage Learning.
- Pervin, L. A. (2003). The science of personality (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Pihlström, S. (1996). Tieteenfilosofian jättiläiset vastakkain. Niin & näin, 3(3), 12-19.
- Popper, K., Eerola, E. (1995). Arvauksia ja kumoamisia. [Helsinki]: Gaudeamus
- Puolimatka, T (1997). Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1996). Kasvatus ja filosofia (2. uud. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salonen, T. (1997). Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa Siljander, S. (toim.) (1997). Kasvatus ja sosialisatio. (166–179). Helsinki: Gaudeamus.
- Siegel, H. (1991). Indoctrination and education. Teoksessa Spiecker, B., Straughan, R. (toim.) (1991). Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives. London: Cassell Educational Limited.
- Siljander, P. (2015) Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Tampere: Vastapaino.
- Snook, I. (1972). Indoctrination and Education. Students Library of Education. London and Boston: Routledge & Kegan Paul
- Spiecker, B. (1991). Indoctrination: The Suppression of Critical Dispositions. Teoksessa Spiecker, B., Straughan, R., (toim.) (1991). Freedom and Indoctrination in Education: International Perspectives. London: Cassell Educational Limited.



- Toukonen, M. (2002). Koulu ja kieli: Näkökulmia opettajan työn etiikkaan. Teoksessa Airaksinen, T. (2002). Ammattien ja ansaitsemisen etiikka: Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista. Helsinki: Yliopistopaino.
- White, S. (1967). Indoctrination. Teoksessa Peters, R.S. (1967). The Concept of Education. London: Routledge & Kegan Paul. Haettu 22.11.2018 osoitteesta [https://www.researchgate.net/publication/281101764\\_Indoctrination\\_1967](https://www.researchgate.net/publication/281101764_Indoctrination_1967)
- Wittgenstein, L., Anscombe, G.E.M., Wright, G.H.v. (1972). On Certainty. New York: Harper & Row.