



TIMO PURJO

Väkivaltaisesta nuoruudesta  
vastuulliseen ihmisyyteen

Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys  
elämäntaidollis-eettisen  
nuorisokasvatuksen perustana



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
Pinni B:n luentosalissa 1097, Kanslerinrinne 1, Tampere,  
14. päivänä tammikuuta 2011 klo 12.

English abstract  
Deutsche Zusammenfassung

TAMPEREEN YLIOPISTO



TAMPEREEN  
YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1565  
ISBN 978-951-44-8266-3 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1014  
ISBN 978-951-44-8267-0 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2010

## ESIPUHE

*Ei paha ole kenkään ihminen,  
vaan toinen on heikompi toista.  
Paljon hyvää on rinnassa jokaisen,  
vaikk' ei aina esille loista.*

*Oi, ihmiset toistanne ymmärtäkää,  
niin ette niin kovat oisi!  
Miks emme me kaikki yhtyä vois?  
Ja yksi jos murtuis, muut tukena ois.*

*Eino Leino, Hymyilevä Apollo*

Olkoon edellä oleva ote Eino Leinon eettisesti jalosta runosta mottona tutkimukselleni.

Tutkimustani voidaan luonnehtia omaksi tutkimusmatkakseni oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian viitekehyksestä kohti eksistentiaalis-fenomenologisen filosofiaan perustuvaa elämäntaidollis-eettistä kasvatusta. Tutkimusmatkallani eteneminen näkyy selkeästi raporttini rakenteessa. Lukujen järjestys vastaa myös käsitysteni kehittymistä hermeneuttisena prosessina, jossa ymmärrykseni ihmisestä ja kasvatuksesta syvenee kaiken aikaa.

Ilman väitöskirjani ohjaajaa, professoria ja suurta kasvatustutkimusfilosofia Veli-Matti Värriä en olisi akateemisesti tällä viimeisellä etapilla filosofian tohtoriksi tulemisessa. ”Vellun” avulla löysin jotain sellaista, jota en ymmärtänyt edes etsiä ja joka oli kuitenkin juuri sitä, mitä tarvitsin omaan kasvuuni kasvattajana ja kasvatuksen tutkijana. Hän on auttanut minut pääsemään hermeneuttiseen kehään, jolla kulkiessani voin aina olla kehkeytyvä kasvatuksen filosofi sen sijaan, että olisin vain rajoittuneisiin psykologisiin oppeihin nojautuva käytännön kasvattaja.

Vellu vastaa ihmisenä ja kasvattajana sitä ihannetta, jota kuvaan väitöskirjani alkusivuilla. Tarkoitan kasvatettavan ottamista persoonana ja siihen liittyvää kunnioittavaa, arvostavaa ja rakastavaa asennetta kasvatettavaan. Kaikkea tätä olen kokenut saavani Vellulta väitöskirjani ohjausprosessin aikana. Ja juuri se on saattanut minut – ikuisen ”nuoren kapinallisen” – tähän vaiheeseen, jossa nyt olen.

Lauri Rauhalan ihmiskäsityksen mukaisin käsittein koen tapahtuneen seuraavaa. Vellu on selkeästi ottanut minut osaksi situaatiotaan ainakin ohjausprosessin ajaksi ja hänen persoonansa on tullut pysyväksi osaksi omaa situaatiotani, jonka kautta hän vaikuttaa suurella painolla tajunnalliseen ymmärrykseeni koko loppuelämäni ajan. Tästä tajuntani rikastamisesta olen hänelle ikuisesti kiitollinen.

Väitöskirjani viimeistelyyn on myös merkittävästi vaikuttanut alku- ja esitarkastajana toiminut dosentti Maija Lehtovaara. Hän loi alkutarkastuslausuntonsa kriittisillä kommentteillaan tilaisuuden toteuttaa Viktor E. Franklin logofilosofian mukaisia asennoitumis- tai suhtautumisarvoja. Luonteeni riippuvuuksista johtuen koin kritiikin ensin omaa vapauttani rajoittavaksi ja vastoinkäymiseksi, joka aiheutti minulle jopa jonkinasteista kärsimystä. Kykenin kuitenkin etääntymään itsestäni ja näkemään tilanteen luonnollisena osana elämäkoulua ja haasteena henkiseen kasvuun. Hyväksymällä tilanteen ja suhtautumalla siihen myönteisesti, oivalsin kritiikin mahdollisuudeksi, joka pitää hyödyntää täysimääräisesti. Oivalsin toisin sanoen tilanteeseen sisältyvän tarkoitushahmollisuuden. Olenkin Lehtovaaralle kiitollinen hänen alkutarkastuslausuntonsa huomioista, jotka ovat hyödyllisellä tavalla auttaneet selkiyttämään väitöskirjani rakennetta.

Toinen esitarkastaja ja samalla vastaväittäjäkseni lupautunut professori Simo Skinnari on eräs niistä vaikuttajista, jotka ovat rohkaisseet minua suuntaamaan tutkimukseni sellaiseksi kuin se on lopulta muotoutunut. Olen kokenut Simon erilaiset vuosien varrella julkaisemat kasvatusta ja erityisesti pedagogista rakkautta sekä nuorten elämän tarkoituksen etsintää käsittelevät kirjoitukset innoittaviksi. Simon tieteellinen arviointi tutkimuksestani on auttanut minua – enemmän käytännön toimijaa kuin tyyli- tai teoreettista – hahmottamaan väitöskirjani asemointia tieteen kentässä. Olen myös mielissäni siitä, että Simo vaikutti esitarkastuslausuntonsa perusteella täysin ymmärtäneen tutkimukseni tarkoituksen. Keskeisin tutkimusintressini on siinä, että kehittämäni kasvatustieteellinen filosofia ei jää vain tieteelliseksi pohdiskeluksi, vaan se on sellaisenaan sovellettavissa käytännön kasvatustoimintaan. Tässä piilee nähdäkseni myös tutkimukseni erityisyys ja suurin arvo.

Kiitän myös järjestössämme tutkijana työskentelevää KT Eevastiina Gjerstadia, jonka kanssa käydyt keskustelut ovat auttaneet minua kiteyttämään tutkimukseni tuloksia ja johtopäätöksiä. Kiitän myös järjestömme nuorisokasvattajia kaikista heidän kasvatustieteellisen osaamisensa koskeneista kysymyksistä, joiden johdosta olen joutunut selkiyttämään väittämiäni perusteluja.

Lopuksi kiitän vaimoani Tuija-Leenaa ymmärtäväisestä suhtautumisesta henkiseen poissaolooni, kun ajatukseni ovat liikkuneet arjen sijaan kaukaisissa ulottuvuuksissa.

Omistan väitöskirjani äidilleni, koska hänen kasvatuksensa ja esimerkkinsä ansiosta olen sitä, miksi olen ihmisenä tullut. Hänen rakkautensa vaikutus on kantanut minua läpi elämäni. Äitini on myös esikuvani sellaisesta sydämen sivistyksellä siunatusta ihmisestä, jollaiseksi tahtoisin itsekkin kasvaa.

# TIIVISTELMÄ

## **Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana.**

Väitöstutkimukseni tavoitteena on tutkia, miten nuorta voidaan auttaa kasvamaan väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Tutkimukseni on filosofis-teoreettinen, jonka mukaisesti tarkoitukseni on kehitellä uutta teoriaa nuorisokasvatuksen perustaksi erityisesti aikaisempiin filosofioihin nojautuen. Tutkimukseni on kuitenkin implisiittisesti myös empiirinen siinä merkityksessä, että havainnollistan teoriaa erilaisilla käytännön esimerkeillä niistä nuorista, joita olen kohdannut oman kasvatustoimintani yhteydessä.

Väkivaltaisen nuoruuden ongelman monipuolinen tarkastelu edellyttää lähtökohdakseen sellaista ihmiskäsitystä, joka kuvaa ihmisen maailmassa olemista mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tällaisen hyvin perustellun holistisen ihmiskäsityksen olen löytänyt Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta filosofiasta. Jotta kasvatus voisi olla eettistä, on sen perustuttava tiedostettuun ihmiskäsitykseen. Kasvatuksen ihmiskäsityksen on osoitettava, millaista problematiikkaa erilaisista ihmisenä olemisen muodoista seuraa nimenomaan kasvatukselle ja millainen olemuksellinen erityisyys joudutaan sen perusteella välttämättä hyväksymään kasvatuksessa.

Kasvatuskäytäntöjen on vastattava myös väkivaltaisuuden perusluonnetta. Päädyn tutkimuksessani ehdottamaan, että nuoren väkivaltaisuus on tarkoituksettomuuden ja rakkaudettomuuden ongelma. Nämä johtavat siihen, että nuoren subjektiivisesta maailmankuvasta kehkeytyy epäsuotuisa ja että hänen elämäntilanteessaan alkaa esiintyä yhä enemmän häiriöitä. Epäsuotuisa maailmankuva ilmenee ennen kaikkea vääristyneenä arvomaailmana, huonoina tunnetaitoina, kielteisinä asenteina itseä ja muita kohtaan sekä epätarkoituksenmukaisina toimintatapoina. Ongelmalliset suhteet itseen ja muuhun – toisiin ihmisiin ja kohdattuun maailmaan – näkyvät erityisesti väkivaltaisuutena.

Kasvatuksen kannalta tulkitaan nuoren ongelman olevan luonteeltaan elämäntaidollinen. Elämäntaitojen puutteellisuus aiheutuu kasvatusvajeesta, jolloin siihen voidaan vaikuttaa täydentävällä kasvatuksella. Etsin tutkimuksessani kuitenkin myös sellaista kasvatusta, joka tukisi nuoren kasvua eettisyyteen. Tällaisen kasvatukseen olen löytänyt sisältöä Viktor E. Franklin logoterapiaksi nimetystä oppirakennelmasta, jota voidaan pitää ennen kaikkea filosofisena teoriana.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole esitellä Rauhalan tai Franklin ajattelua sellaisenaan, vaan rikastaa niitä molempia siten, että kokonaisuudesta muodostuu yhtenäinen elämäntaidollis-eettinen kasvatustilasto, jota voidaan sellaisenaan käyttää käytännön kasvatustoiminnan perustana. Aikaisemmin sen paremmin nuorisokasvatusta kuin väkivaltaisuuteen liittyvää auttamistyötäkään ei ole lähestytty holistisesta ihmiskäsityksestä käsin. Tutkimuksessani onnistun osoittamaan, että holistiseen ihmiskäsitykseen ja objektiivisiin eettisiin arvoihin perustuva arvokasvatus tuo kokonaisvaltaisimman ja eettisesti kestävimmän pohjan sekä nuorisokasvatukselle yleensä että nuorten kasvatukselle väkivallattomuuteen.

Nuoren maailmankuvaa pyritään kehittämään suotuisammaksi siten, että häntä autetaan selkiyttämään arvotajuntaansa ja kohottamaan arvojensa tasoa, syventämään tunnetajuntaansa ja laajentamaan tunnemahdollisuuksiaan, parantamaan asenteidensa laatua sekä lisäämään toimintatapojensa eettisyyttä. Elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen lähtökohtana on myös, että ihmisellä on olemuksellisesti tahto tarkoitukselliseen elämään, jolla ymmärretään suuntautumista toisten ihmisten ja kaikkien yhteisen hyvän edistämiseen. Jotta nuori kykenisi toimimaan käytännössä tämän ihmisyyteen kuuluvan tarpeen mukaisesti, tulee kasvatukseen sisältyä nuoren maailmankuvan kehittämisen lisäksi hänen tahtonsa vahvistamista.

Kasvatuksen tavoitteena on nuori, jolla on hyvät suhteet kaikkeen, mitä hän kohtaa elämässään. Nuoren uutta elämäntapaa voidaan kuvata myös vastuullisena ihmisyytenä. Kasvatuksen tulosta voidaan vastaavasti kutsua persoonan hyväksi olemassaoloksi tai tarkoituksen ja rakkauden täyteiseksi elämäksi. Kiteytän väitöstutkimukseni lopuksi kasvatuksen ideaaliseksi päämääräksi nuoren auttamisen ja tukemisen niin, että hänestä voi tulla ihminen, joka suuntautuu yleisinhimillisiin arvoihin sekä niihin perustuviin tarkoituksiin ja tekee tämän rakkauden ohjaamana. Huomionarvoista on, että vaikka kasvatuksen päämäärä on asetettu arvofilosofiselta perustalta ja sen mukaisesti arvo-objektivismiin puitteissa, voivat objektiivisista arvoista johdetut tarkoitukset olla erilaisia eri yksilöille.

Avainsanat: väkivaltaisuus, nuoruus, nuorisokasvatus, holistinen ihmiskäsitys, eksistentiaalinen fenomenologia, tarkoituksettomuus, rakkaudettomuus, maailmankuva, elämäntaito, eettinen, vastuullisuus, ihmisuus

## **ABSTRACT**

**From a violent youth to responsible humanity. The existential-phenomenological conception of the human as a basis for youth education in life skills with special ethical emphasis.**

The purpose of my dissertation is to research how a young person can be helped to grow from a violent youth to responsible humanity. The study is philosophical-theoretical in nature, hence my aim is to develop a new theory as a basis for youth education while drawing particularly on earlier philosophies. Yet my study is implicitly also empirical in the sense that, to elucidate the theory, it uses various practical examples of those young people I have encountered in the course of my work as an educator.

Investigating the problem of being violent in youth from numerous perspectives necessitates as its point of departure a conception of the human which yields as comprehensive as possible a picture of a person's existence in the world. I found such a well-grounded holistic conception of the human in the existential-phenomenological philosophy of Lauri Rauhala. For education to be ethical, it must be based on a conscious conception of the human being. The conception of the human being in education must show the nature of the problematics contingent upon various forms of being specifically for education and what specific existential particularity must therefore be accepted in education.

Educational practices must also respond to the basic nature of violence. In my study I end up proposing that the violence of a young person is a problem of meaninglessness and lovelessness. The young person's subjective world view therefore becomes unfavourable and the life situation is fraught with escalating disturbances. The unfavourable world view manifests above all in a distorted system of values, poor emotional skills, negative attitudes towards self and others and inappropriate modes of acting. Problematic relations with self and other – other people and the encountered\_world – manifest specifically in violent behaviour.

From an educational standpoint, I interpret the young person's problem to be one of life skills. Inadequate life skills are due to deficient upbringing, and can be compensated with education. In my study I seek the sort of education that would support a young person's growth to becoming ethical. I found content for such education in the doctrine of Viktor E. Frankl, called logotherapy. This can be considered first and foremost a philosophical theory.

It is not the purpose of the study to present the thinking of Rauhala or Frankl as such, but rather to enrich both of these in such a way that an entity is formed, a composite life skills-ethical philosophy of education, which can be used as a basis for the practical work of educating. So far, neither youth education nor helping work related to violence has been approached from the holistic conception of the human. In my study I succeed in demonstrating that education in values based on a holistic conception of the human and on objective ethical values brings a more comprehensive and ethically sustainable base both to youth education in general and to the education of young people in non-violence.

An attempt is made to render the world view more favourable in such a way that young people are helped to clarify their sense of values and to raise the level of their values, to intensify their faculty to feel, expand their opportunities for feeling, improve the quality of their attitudes and increase the ethical nature of their actions. The point of departure for an education in life skills with special ethical emphasis is also that a person has an intrinsic will for a meaningful life understood as an orientation towards good of other people and the common good. In order for a young person to be capable of acting in practice according to this intrinsic humanity, the education must include not only the developing of the world view but also the strengthening of this will.

The aim of the education is a young person on good terms with everything in life. The young person's new way of life can be described as responsible humanity. The outcome of the education can likewise be called the good existence of the person or a life full of meaning and love. At the end of my dissertation I condense the ideal aim of education as supporting and helping the young person so as to become oriented towards universally humane values and the meanings based thereon, and does this guided by love. It is noteworthy that although the goal of education has been set on a value philosophical basis, and thus in the frame of value objectivism, the meanings derived from objective values may differ across individuals.

Keywords: violence, youth, youth education, holistic conception of the human, existential phenomenology, meaninglessness, lovelessness, world view, life skills, ethical, responsibility, humanity



## ZUSAMMENFASSUNG

**Von einer gewalttätigen Jugend zu einer verantwortlichen Menschlichkeit. Existentiell-phänomenologische Menschauffassung als Grundlage für eine ethische Jugenderziehung zur Lebensbeherrschung.**

Das Ziel meiner Dissertation ist es zu untersuchen, wie Jugendlichen geholfen werden kann trotz einer gewalttätigen Jugendzeit zu einer verantwortlichen Menschlichkeit heranzuwachsen. Meine Arbeit ist philosophisch-theoretischer Natur und ich versuche in ihr auf der Basis früherer Philosophien eine neue Theorie der Jugenderziehung zu entwickeln. Meine Untersuchung ist dennoch auch implizit empirischer Natur in dem Sinne, dass ich theoretische Aspekte mit Praxisbeispielen aus meiner eigenen erzieherischen Tätigkeit veranschaulichen will.

Eine vielseitige Betrachtung der Problematik einer gewaltsamen Jugend setzt eine Menschauffassung voraus, welche die menschliche Existenz möglichst holistisch begreift. Eine solche holistische Menschauffassung fand ich in Lauri Rauhala's existentiell-phänomenologischer Philosophie. Damit Erziehung ethisch sein kann, muss sie sich auf eine definierte Menschauffassung beziehen. Aus der Menschauffassung der Erziehung muss hervorgehen, welche Problematiken sich aus den verschiedenen Seinsformen des Menschen für die Erziehung ergeben und welche wesenhaften erzieherischen Besonderheiten deswegen unabdingbar zu akzeptieren sind.

Die Erziehungspraxis hat sich auch mit dem Grundwesen von Gewalt auseinanderzusetzen. Ich komme in meiner Arbeit zu der Schlussfolgerung, dass die Gewalttätigkeit Jugendlicher eine Problematik der Sinnlosigkeit und Lieblosigkeit ist. Sinn- und Lieblosigkeit führen dazu, dass sich das subjektive Weltbild der Jugendlichen ungünstig entwickelt und dass in der Lebenssituation der Jugendlichen immer mehr Störungen auftreten. Dieses negative Weltbild zeigt sich sowohl in Form von verzerrten Werteeinstellungen, in defizitärer emotionaler Erlebnisfähigkeit, in negativen Einstellungen sich selbst und anderen gegenüber als auch in destruktiven Handlungsweisen. Problematische Beziehungen zu sich selbst und zum anderen, sowohl zu anderen Menschen als auch zur begegneten und erfahrenen Welt zeigen sich dann in Gewalt.

Aus erzieherischer Sicht interpretiere ich die Natur der Probleme der Jugendlichen als Defizit in der Kunst der Lebensbewältigung. Die Defizite in der Kunst der Lebensbewältigung führe ich zurück auf Defizite in der Erziehung. Demzufolge kann auf diese Defizite mit einer vervollständigen

Erziehung reagiert werden. Ich suche in meiner Arbeit demnach auch nach einer Erziehung, die eine ethische Erziehung der Jugendlichen unterstützt. Eine solche Erziehung habe ich bei Viktor E. Frankl und seiner als Logotherapie bezeichneten Lehrkonstruktion gefunden, welche eher als philosophische Theorie zu bezeichnen ist.

Ziel meiner Arbeit ist es nicht, die Theorie Rauhalas und Frankls als solche darzustellen, sondern beide Theorien zu vervollständigen, so dass insgesamt eine neue Lebensbewältigungs- und ethische Erziehungsphilosophie entsteht, die eine Grundlage für die erzieherische Praxis darstellt. Bis dato hat man sich der Lebenshilfearbeit der Jugenderziehung und der Gewaltproblematik nicht aus der Perspektive einer holistischen Menschenauffassung genähert. In meiner Arbeit ist es mir gelungen nachzuweisen, dass eine auf eine holistische Menschenauffassung und objektiven Werten basierende Werte-Erziehung am ganzheitlichsten und ethisch am nachhaltigsten sowohl für die Jugendlichen im Allgemeinen als auch für die Erziehung der Jugendlichen zur Gewaltlosigkeit im Besonderen ist.

Das Weltbild der Jugendlichen versucht man günstig zu beeinflussen, indem man ihnen hilft sich ihrer Werte bewusst zu werden und diese Werte dann anhebt. Man hilft ihnen ihre emotionale Erlebnisfähigkeit zu vertiefen und zu erweitern, die Qualität der Einstellungen zu verbessern und die ethische Dimension von Verhaltensweisen auszuweiten.

Eine Erziehung der Lebensbewältigung und Ethik geht desweiteren davon aus, dass der Mensch von seinem Wesen her einen Willen zu Sinnvollem Leben besitzt. Darunter versteht man eine Ausrichtung zu anderen Menschen und eine Förderung des gemeinsamen Guten. Damit der Jugendliche nach diesem menschlichen Konzept handeln kann, muss eine Erziehung zusätzlich zur Entwicklung des Weltbildes auch den Willen des Jugendlichen stärken.

Erziehungsziel ist ein Jugendlicher, der eine gute Beziehung zu allem hat, dem er in seinem Leben begegnet. Die neue Lebensweise des Jugendlichen kann auch als verantwortliche Menschlichkeit bezeichnet werden. Das Ziel der Erziehung kann dann entsprechend als ein gutes Sein der Person oder als sinn- und liebeserfülltes Leben bezeichnet werden.

Zum Schluss meiner Dissertation formuliere ich als optimales Erziehungsziel eine Unterstützung und eine Förderung des Jugendlichen zu einem von Liebe geleiteten Individuum mit grundsätzlich humanen Werten und darauf basierenden Sinnverwirklichungen. Zu bemerken bleibt dennoch Folgendes: obwohl das Erziehungsziel auf wertephilosophischen und auf einem damit

zusammenhängenden Werteobjektivismus aufbaut, können die jeweilige auf diesen objektiven Werten basierende Sinnverwirklichungen auf individueller Ebene unterschiedlich ausfallen.

Schlüsselwörter: Gewalttätigkeit, Jugend, Jugenderziehung, Holistische Menschenauffassung, Existentielle Phänomenologie, Sinnlosigkeit, Lieblosigkeit, Weltbild, Lebensführung, Ethisch, Verantwortlichkeit, Menschlichkeit.

## *Desiderata – Tiivistelmä hyvän elämän salaisuudesta vuodelta 1692*

Sain äidiltäni aikanaan tämän ikaikäisen lohdutuksen sanoman, joka liittyy sekä hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen että sydämen sivistykseen ja sen jaloimpaan ilmentymään, rakkauteen.

*Kulje tyynenä melun ja kiireen keskellä, ja pidä mielessäsi hiljaisuuteen kätkeytyvä rauha.  
Pysyttele hyvissä väleissä jokaisen kanssa, ja ole alistumatta niin kauan kuin vain voit.*

*Puhu totuudestasi hiljaa ja kirkkaasti; ja opettele kuuntelemaan.  
Tee se, vaikka ihmiset kuulostaisivat tylsiltä ja yhdentekeviltä, sillä jokaisella meistä on ikioma tarinamme.*

*Karta ihmisiä, jotka ovat äänekkäitä ja vihamielisiä, sillä he ovat vaivaksi ja kiusaksi sielullesi.  
Jos vertaat itseäsi muihin, turhamaisuutesi nousee pintaan ja katkeroidut: sillä aina löytyy itseäsi suurempia ja pienempiä ihmisiä.  
Iloitse saavutuksistasi ja tunne riemua myös matkastasi.*

*Ole kiinnostunut työstäsi ja urastasi.  
Vaikka se olisi vaatimatonkin, ankkuroidu siihen lujasti, kun kohtalo tuo eteesi arvaamattomia käänteitä.*

*Opettele varovaiseksi raha-asioissasi, sillä maailmaan mahtuu metkuja.  
Älä silti ummista silmiäsi ympärilläsi olevalta hyvältä;  
niin monet tavoittelevat yleviä ihanteita, ja voit nähdä kaikkialla arjen sankaruutta.*

*Ole oma itsesi. Älä koskaan teeskentele kiintymystä.  
Suhtaudu rakkauteen ilman epäilyksiä;  
sillä kaiken kuivuuden ja lakastumisen uhan allakin rakkaus kasvaa roudan alta kuin nurmi – ikuisesti.*

*Anna vuosien opettaa itseäsi, ja luovu suosiolla nuoruuden leikeistä.  
Ravitse mielesi voimaa varjelemaan itseäsi, kun epäonnistut.  
Varo vaipumasta synkkyteen ja tummiin mielikuviin.  
Monet pelot syntyvät uupumuksesta ja yksinäisyydestä.  
Kaiken uurastuksen keskellä elä sovussa itsesi kanssa.*

*Olet syntynyt maailmankaikkeuden lapseksi, tasavertaiseksi puiden ja tähtien kanssa.  
Sinulla on oikeus elämään;  
ja vaikka et täysin ymmärtäisikään, niin maailmankaikkeus avaa varmasti salaisuutensa sinulle.*

*Elä siis rauhassa Luojasi kanssa, mitä ikinä Hänestä ajatteletkaan.  
Olivatpa pyrkimyksesi ja kaipauksesi millaiset tahansa, säilytä kaiken hälyn ja hämmennyksen keskellä mielenrauhasi.*

*Kaiken teeskentelyn, raadannan ja särkyneiden unelmien keskellä muista, että elät sittenkin kauniissa maailmassa.  
Ole iloinen. Tee kaikkesi oman onnesi eteen.*

*Suomennos Tom Lundberg*

# SISÄLLYS

<b>1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus</b>	<b>17</b>
1.1 Oma kokemuksellinen esiymmärrykseni	18
1.2 Empiirisen tutkimuksen lähtökohdista ja sen tuottaman tiedon merkityksestä	22
1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja merkitys	26
1.3.1 Vastuun palauttaminen ihmiselle	26
1.3.2 Kasvatuksen itsepuolustus	29
1.3.3 Nuoren ottaminen persoonana	34
1.3.4 Tutkimuksen ajankohtaisuudesta	41
1.4 Tutkimustehtävät	45
1.4.1 Ihmiskäsityksen merkitys nuoren kasvatuksessa	49
1.4.2 Jäävuori-malli operationaalisenä työkaluna	51
<b>2 Tieteenfilosofiset ja metodologiset lähtökohdat</b>	<b>55</b>
2.1 Ihmisenä olemisen salaisuus tutkimus- ja vaikuttamiskohteena	55
2.1.1 Ongelman luonteen pohdinnan merkitys tutkimuksessa	55
2.1.2 Kasvatuksen ihmiskäsitys	56
2.1.3 Tutkija fenomenologisen maailman perusteiden kyselijänä	60
2.1.4 Kasvatuksen eettiset kriteerit	63
2.2 Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen metodi	67
<b>3 Oppimisteoreettis-kognitiivinen lähestymistapa ihmiseen</b>	<b>75</b>
3.1 Oppimisteoreettis-kognitiivinen viitekehys	75
3.1.1 Albert Banduran sosiaalisen oppimisen teoria ja sosiaalis-kognitiivinen teoria	75
3.1.2 Behavioristisen ja kognitivistisen ihmiskuvan arviointi	80
3.2 Muut mahdolliset psykologiset lähestymistavat	83
3.2.1 Ihmisen vahvuuksien psykologia	83
3.2.2 Persoonallisuuden psykologia	89
3.2.3 Psykologisen ihmiskuvan arviointi nuorisokasvatuksen kannalta	93
3.3 Väkiältä fyysisenä tekona ja käyttäytymismuotona	96
3.4 Jäävuori-malli käyttäytymisen syiden mallinnuksena	101
<b>4 Lauri Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan perustuva ihmiskäsitys</b>	<b>111</b>
4.1 Eksistentiaalinen fenomenologia Lauri Rauhalan tarkoittamassa merkityksessä	111

4.1.1 Tajunnan fenomenologinen analyysi	113
4.1.2 Situaation eksistentiaalinen analyysi	117
4.1.3 Situationaalisen säätöpiirin dynamiikka	124
4.2 Hermeneuttinen pedagogiikka	128
4.3 Objektivistis-fenomenologinen arvoteoria	135
4.4 Potentiaaliaan hukkaavan nuoren olemassaolon muodot	143
4.4.1 Nuoren kehollinen oleminen	147
4.4.2 Nuoren tajunnallinen oleminen	154
4.4.3 Nuoren situationaalinen oleminen	165
4.5 Mitä eksistentiaalis-fenomenologisesta ihmiskäsityksestä seuraa nuorisokasvatukselle?	173
4.5.1 Ihmiskäsitys käytännön kasvatuksellisenä työkaluna	178
4.5.2 Subjektiivinen maailmankuva elämäntaidollisen kasvatuksen keskiössä	182
4.5.3 Jäävuori-malli maailmankuvan konstituenttien jäsentäjänä?	189
4.5.4 Väkivallan eksistentiaalis-fenomenologinen määritelmä	192
<b>5 Viktor E. Franklin eksistenssianalyysin ihmiskäsitys</b>	<b>195</b>
5.1 Viktor E. Frankl ja hänen oppirakennelmansa	196
5.2 Franklin filosofis-antropologinen ihmiskäsitys	201
5.3 Eksistenssianalyysin aksiomat ja sen mukaiset ihmisen perusominaisuudet	209
5.3.1 Elämän tarkoitus ja arvo	210
5.3.2 Ihmisen tahdon vapaus	216
5.3.3 Itsen transsendenssi ja kyky etäännyä itsestä	222
5.3.4 Omatunto tarkoituselimenä	225
5.3.5 Syyllisyyden tarkoitus	229
5.3.6 Eksistentiaalisen elämän dynamiikka	234
<b>6 Franklin logoterapia eettisyyskasvatuksen perustana</b>	<b>238</b>
6.1 Tahto tarkoituksen löytämiseen ihmisen ensisijaisena tarpeena	239
6.1.1 Eksistentiaalinen tyhjiö	240
6.1.2 Suuntautuminen tarkoituksiin ja arvoihin	245
6.1.3 Tarkoituksen konkreettinen etsiminen	254
6.2 Hengen uhmavoima	272
6.2.1 Tahdonvapaus ja henkinen toimintataso	272
6.2.2 Asennoitumisen muuttaminen ja tarkoituksen tahto	279
6.3 Vastuullisena oleminen	297

6.4 Franklin ajattelun merkitys nuorisokasvatukselle	305
6.4.1 Vaikutukset jäävuori-malliin	306
6.4.2 Persoonana, persoonallisuus ja identiteetti	311
6.4.3 Nuori persoonana	320
6.4.4 Kasvattaja persoonana	323
6.4.5 Tarkoitukseskeisen nuorisokasvatuksen mahdollisuudet	324
<b>7 Teorioiden ja filosofioiden reflektointia</b>	<b>330</b>
7.1 Jäävuori-malli elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen kehittymistavoitteiden kuvauksena	330
7.2 Franklin eksistenssianalyysin rikastaminen Rauhalan ihmiskäsityksellä	338
7.2.1 Elämäntaidollis-eettiseen nuorisokasvatukseen sovellettu ihmiskäsitys	338
7.2.2 Jäävuori-mallin suhteutuminen ihmiskäsitykseen	341
7.3 Väkivaltaisuus tarkoituksettomuuden ja rakkaudettomuuden ongelmana	343
7.4 Tarkoitukseskeisen pedagogiikan luonnostelua	347
<b>8 Elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen perusteet</b>	<b>358</b>
8.1 Kasvatuksen päämääräkysymys	360
8.1.1 Mitä on vastuullinen ihmisyy?	363
8.2 Elämäntaidollis-eettinen kasvatus	368
8.2.1 Elämäntaidollinen kasvatus henkisyyden viljelynä	370
8.2.2 Eettisyyskasvatus tarkoitukseskeisyytenä	373
8.2.3 Filosofian yhdistäminen pedagogiikkaan	376
8.3 Mitä on hyvä kasvatus?	383
8.3.1 Kasvattaminen hyvällä	384
8.3.2 Kasvatus suuntautumaan kohti hyvää	386
<b>9 Lopuksi</b>	<b>390</b>
<b>Lähteet</b>	<b>395</b>





# 1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Kasvatuksen käytäntö on inhimilliseen olemassaoloon kuuluva välttämättömyys, joka toteutuu joka tapauksessa riippumatta siitä, onko olemassa kasvatuksen teoriaa tai kasvatusta koskevaa tieteellistä tutkimusta. Käytännön kasvatuksen ei siten tarvitse etsiä oikeutustaan teoriasta, vaan kasvatuksen tutkimuksen on päinvastoin perusteltava oikeutuksensa kasvatuskäytännöstä. Tieteen oikeuttamiseen ei tällä perusteella riitä pelkkä filosofinen tai teoreettinen kiinnostus kasvatusilmiötä kohtaan, vaan sen on palveltava kasvatuksen käytäntöä. Voidaan sanoa, että kasvatustiede on vastuussa kohteelleen, kasvatukselle. Tutkijalle tämä tarkoittaa vastuuta kasvatuksen tulevaisuudesta, vaatimusta kehittää parempaa käytäntöä. Toisin sanoen, tiedonmuodostus ilman käytännöllisiä tarkoituseriä ei ole riittävää *hermeneutiikassa*, johon kasvatustieteen suuntaukseen olen kiinnittynyt. Toisaalta on kasvatustodellisuuden tieteellisen ymmärtämisen pohjana hermeneutikolla aina arkikokemukset, johon viitataan käsitteellä tutkijan *esiymmärrys*. (Ks. Siljander 2005, 89–92.)

Pauli Siljanderin mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on tehdä käytännön kasvatustoiminnassa piilevänä vaikuttava teoria näkyväksi eli tuottaa käytännössä vallitsevalle teorialle eksplisiittinen, kielellisesti ilmaistu muoto. Tämän perusteella kasvatustieteellinen teoria on käytännössä itsessään jo vallitsevan teorian rekonstruktio. Rekonstruktio voi olla joko empiirinen tai teoreettinen. Ensiksi mainitussa pyritään paljastamaan käytännön kasvatustoiminnassa kätkeytyinä tai tiedostamattomina olevat toimintaperiaatteet, jonka ”valaisemisen” kautta käytäntöä pyritään tekemään tietoisemmaksi itsestään. Kun tehtäväksi otetaan teoreettinen rekonstruktio, pyritään teoreettisesti muotoilemaan tietyn tyyppisen kasvatustoiminnan ideaalia, määrittelemään sellaisia kasvatustoiminnan tunnusomaisia piirteitä, joiden perusteella jokin käytännön toiminta voidaan tunnistaa kasvatukseksi. (Ks. Siljander 2005, 95–96.)

Varsinkin teoreettiseen rekonstruktioon liittyy kysymys tieteen normatiivisuudesta, toisin sanoen siitä, voiko kasvatustiede antaa ohjeita tai neuvoja käytännön kasvattajille. Yhdenlainen periaatteellinen ratkaisu normatiivisuusongelmaan on, että tiede ei kerro, mitä käytännössä on tehtävä, vaan antaa välineitä itsereflektioon ja auttaa käytännön kasvattajaa ymmärtämään paremmin toimintansa perusteita. Kasvattajalle itselleen jää vapaus lopullisesti arvioida vallitsevan toimintansa oikeutusta ja muuttamisen tarvetta suhteessa tieteen esittämään kasvatuksen ideaaliin. (Ks. Siljander 2005, 96–98.)

Tavoitteeni on – Wilhelm Diltheyä mukaillen – uuden kasvatustieteen alaan kuuluvan filosofis-teoreettisen tiedon luomisen avulla auttaa käytännön nuorisokasvattajia ymmärtämään, mitä heidän on mahdollista tehdä nuorten kasvattajina. Ei pelkästään, mitä he voivat tehdä, vaan mitä heidän on tärkeää tehdä ja mitä heidän on nuorten hyväksi jopa velvoittavasti tehtävä toimiessaan kasvattajina. En rajoitu tarkastelemaan vain, millä tavalla kasvatustodellisuus on kohteenani olevalla nuorisokasvatuksen alalla, vaan tutkimukseni koskee koko kasvatuksen maailmaa merkityksineen, päämäärineen ja arvoineen. (Ks. Siljander 2005, 98.) Ymmärrän hyvin, että tavoitteenasetteluni voi kuulostaa mahtipontiselta, ja korostankin siksi, etten kuvittele pystyväni kehittämään jonkinlaista kasvatustiedettä suuresti uudistavaa teoriaa. Toivon kuitenkin, että tutkimukseni lopputulos muodostuu sellaiseksi, että jotkin löytämäni uudet filosofis-teoreettiset tulkinnat – joita siis ainakin pyrin kehittälemään – herättävät kiinnostusta niin kasvatusteoreetikkojen kuin käytännön kasvattajienkin piirissä.

Tutkimukseni perimmäinen tarkoitus on tuottaa uutta tieteellistä tietoa sekä 1) nuorisokasvatusta yleisesti että 2) nuorten väkivallattomuuskasvatusta erityisesti koskevaan tieteelliseen keskusteluun, joista molemmista itseäni suuresti oudoksuttavalla tavalla nimenomaan kasvatustiede loistaa lähes täydellisellä poissaolollaan.

## **1.1 Oma kokemuksellinen esiymmärrykseni<sup>1</sup>**

Tutkimukseni pääotsikko ”väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen” muodostuu neljästä sanasta, joiden kunkin erillistä merkitystä valaisen tutkimukseni kuluessa. Otsikko kuvaa kuitenkin myös kahta erilaista elämäntilannetta – väkivaltaista nuoruutta ja vastuullista ihmisyyttä – jotka voivat olla joko toistensa vaihtoehtoja tai toisiaan kronologisesti seuraavia, jolloin toisesta siirrytään pois ja päästään tai joudutaan toiseen. Kasvatuksen ja kasvattajan tehtävänä on auttaa väkivaltaista nuorta etenemään elämässään pois väkivallan sävyttämästä nuoruudesta kohti vastuullista ihmisyyttä. Tämä siirtyminen voi toteutua, jos on toteutuakseen, ennemmin tai myöhemmin, hitaammin tai nopeammin, vielä nuoruudessa tai vasta aikuisuudessa. Uskon, että kasvatuksen laadulla on merkittävä vaikutus siihen, mitä ja milloin nuoren elämässä on mahdollista tapahtua.

---

1. Esiymmärrys-sanaa käytetään tässä eri merkityksessä kuin tutkimuksessani myöhemmin Rauhalan ihmiskäsityksen tarkastelun yhteydessä. Koska esiymmärrys on kuitenkin vakiintunut käsite hermeneutiikassa, käytän sitä tässäkin yhteydessä tietoisena sanan erilaisista merkityksistä.

Suunta voi olla myös toinen. Nuori voi luisua vastuullisesta ihmisyydestä väkivaltaiseen nuoruuteen joko hetkellisesti murrosikään liittyvänä ohimenevänä kapinointivaiheena tai pysyväluonteisesti. Kasvatuksen tehtävänä on ennaltaehkäistä tällaisen luisumisen toteutuminen ja puuttua nuoren elämään hieman voimakkaamminkin silloin, kun luisu uhkaa muodostua äkkijyrkäksi vapaaksi pudotukseksi. Kolmanneksi ennaltaehkäisevän kasvatuksen piiriin kuuluvat kaikki ne nuoret, jotka tarvitsevat tukea siihen, että heidän kasvunsa etenee vakaasti vastuullisen ihmisyyden puitteissa. Ja vielä neljänneksi, korjaavaa kasvatusta tarvitsevat nekin, jotka vaikuttavat asettautuneen pysyvästi eräänlaisina ikinuorina väkivaltaisen nuoruuden elämäntyöliiniin.

Itselleni kävi hyvin. Olen elänyt väkivaltaisen nuoruuden, joka on myös perimmäinen syy sille, että olen löytänyt elämäntehtäväkseni väkivaltaisiin nuoriin kohdentuvan kasvatustoiminnan. Nuoruuttani edelsi tietynlaatuinen kasvatus ja se myös päättyi pitkän yksin pimeässä vaeltamisen sekä tarkoituksettomaksi ja turhaksi osoittautuneen etsimisen jälkeen vaiheeseen, jota voidaan kutsua kasvatukseksi siten kuin ymmärrän kasvatuksen ihanteen tänä päivänä. Tätä kasvatustapaa, joka esti minua uppoamasta liian syvälle suohon ja auttoi minua ponnistelemaan oikealla tavalla ylös suonsilmäkkeestä, johon olin heikkouttani horjahtanut, voi kutsua sydämen metodologiaksi. Uskon lapsuuden arvokasvatukseen, jota äitini toteutti sydämen sivistyksellään, olleen pelastusrenkaani, joka esti minua uppoamasta kokonaan. Ystäväkseni ryhtynyt lähimmäinen, jonka rakkaus suuntautui laajasti maailman haavoittamiin ihmisiin, auttoi minua löytämään uudestaan yhteyden tunteisiini sekä ymmärtämään persoonani piilevän potentiaalin ja mahdollisuuteni kasvaa ihmisenä.

Kaikella on tarkoituksensa. Johtaessani tänä päivänä vuonna 1996 perustamaani nuorten väkivaltaisuuden ehkäisyyn erikoistunutta nuorisokasvatusjärjestöä, olen voinut hyödyntää sitä käytännön taloustaitoa, jonka sain kaksi vuosikymmentä kestäneen yritysjohtajaurani kautta. Samalla tavalla kuin olin nuoruudessani kiinnittynyt ottamaani ”koviksen” identiteettiin, oli työelämän näytelmissä rooliksi muodostunut ”teurastajan” ja ”viikatemiehen” osa. Ammatilliseksi identiteetiksi muodostui itse asiassa heti korkeakoulusta valmistumisen jälkeen yritysaneeraajan tai kauniimmin ilmaistuna yritysterveyttäjä rooli, jossa toimiminen oli kuitenkin joskus jopa pelkkää saattohoitoa. Toimitusjohtajuuksien ja hallituksen puheenjohtajuuksien jälkeen siirryin yhä enemmän liikkeenjohdon konsultiksi ja lopulta johdon kouluttajaksi. Yritin myös siirtymistä kriisijohtamisesta myönteisemmän strategisen johtamisen suuntaan, jossa lihakarveen ja viikatteen olisi voinut vaihtaa juustohöyläksi. Koko liike-elämän jo silloinen arvomaailma oli kuitenkin alkanut yhä enemmän sotia omaa sisäistä arvojärjestelmääni vastaan. Erilaisiin

naamiroleikkeihin tottuneena olin näytellyt jonkun muun kuin oman todellisen itseni roolia myös yksityiselämässäni ja joutunut keskeyttämään jo ennen ensimmäistä väliaikaa. Seurauksena oli täydellinen umpikuja noin 40-vuotiaana. Muutaman vuoden hapuilun jälkeen löysin elämäni tarkoituksen ja loppuelämäni elämäntehtävän.

Oma tieni väkivaltaisesta nuoresta väkivallattomuuden esitaistelijaksi ja tiennäyttäjäksi on ollut pitkä. En millään tavoin pyri väittämään, että omakohtainen kokemus tietyistä ilmiöistä – omassa tapauksessani ensin kiusattuna, jatkuvan väkivallan kohteena, ja sen jälkeen väkivallantekijänä olemisesta – olisi välttämätön edellytys, jotta kyseistä ilmiötä pystyisi kohdallisesti tutkimaan ja ehkäisemään. Omalla kohdallani se on kuitenkin osa sitä ymmärrystä, joka on alun perin vaikuttanut käsitykseeni siitä, minkä luonteinen ongelma nuoren väkivaltaisuus on, kenellä on vastuu nuoren väkivaltaisuudesta ja minkälaista kasvatusta nuori voisi tarvita, jotta hän voisi muuttua aiempaa väkivallattommaksi tai jopa kokonaan väkivallattomaksi.

Täydensin kuvaani nuorten väkivaltailmiöstä lähtemällä vuonna 1994 vapaaehtoistyöntekijänä nuorten yökahvilatoimintaan ja sen lähiympäristössä Helsingin keskustassa harjoitettuun katupäivystykseen. Yökahvilan ulkopuolella syntyi joka viikonloppu useita tappeluja, jotka laajenivat herkästi joukkotappeluiksi. Myös joitakin jengitappeluja käytiin kahvilan edustalla. Itselleni lankesi mustan vyön kamppailulajitaustallani kuin luonnostaan päävastuullisen rooli väkivaltatilanteisiin väliinmenossa ja myös siihen liittyvien menetelmien kehittämisessä ja kouluttamisessa muille. Yhteensä neljä vuotta kestänyt aika vapaaehtoistyössä oli alku kokemalleni tarpeelle päästä maksamaan takaisin sitä ”auttamisvelkaa”, joka oli syntynyt omassa syvässä kriisissäni ja silloisessa autetuksi tulemisessa.

Varsinainen ammatilliseen kokemukseen perustuva ymmärrykseni kasvatuksesta on peräisin niiden kahdeksan vuoden ajalta, jolloin olen itse ohjannut keskusteluryhmiä väkivallalla oireileville nuorille tappeluherkistä murrosikäisistä pojista aina murhista tuomittuihin nuoriin miehiin asti. Monien kymmenien omien ryhmien lisäksi, joihin on osallistunut useita satoja nuoria, olen vuodesta 1999 lähtien ollut taustavaikuttajana – käytännön nuorisokasvattajien kasvattajana – kaikissa niissä lähes 500 nuorille ohjatussa keskusteluryhmässä, joihin on osallistunut pitkälti yli 3000 nuorta (vuoteen 2009 mennessä). Väkivallan ehkäisyyn ja väkivaltaan puuttumiseen tarkoitettut Keep Cool Tiimit kokoontuvat aikuisen nuorisokasvattajan ohjauksessa viikoittain keskimäärin 10 viikon ajan 2 tuntia kerrallaan. Yksittäiseen vertaisryhmään osallistuu 4–8 samantyyppisessä elämäntilanteessa olevaa ja mahdollisimman samanikäistä nuorta.

Vuonna 1998 loin Non Fighting Generation ry:n käytännön kasvatustoiminnan teorian, jota ryhdyin myöhemmin kutsumaan *jäävuori-malliksi*, sekä kehitin Keep Cool Tiimi -menetelmän yksityiskohtaisine sisältöineen eli erilaisine keskustelujen virittämiseen tarkoitettuine tehtävineen ja harjoituksineen. Keskusteluryhmien ohjaamista varten kehittämäni kommunikointi- ja vuorovaikutustyylin nimesin *kohtaamispedagogiikaksi*. Silloinen innoittajani oli saksalainen Jens Weidner, jonka kehittämiin nuorten väkivaltaisuuden ehkäisyyn tarkoitettuihin *Anti-Aggressivitäts-Training / AAT* ja *Coolness-Training / CT* -ohjelmiin samoin kuin niissä käytettävään työskentelytapaan, konfrontatiiviseen pedagogiikkaan (*Konfrontative Pädagogik / KP*) perehdyin niitä käsittelevien kirjojen avulla. Vaikka otinkin vaikutteita Weidnerin menetelmistä, pyrin kuitenkin alusta lähtien kehittämään omaa kasvatusteoriaa ja siihen perustuvia pedagogisia menetelmiä. Weidnerin oma sosiaalipsykologinen ja -pedagoginen tausta ja hänen sen puitteissa omaksuma ja kehittämä oppimisteoreettis-kognitiivinen lähestymistapa vaikuttivat silti vahvasti sekä jäävuori-mallin että Keep Cool Tiimi -menetelmän ja kohtaamispedagogiikan sisältöihin.

Saatuani keväällä 2005 opinto-oikeuden filosofian tohtorin tutkintoon, ryhdyin perehtymään Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan ja tammikuusta 2006 alkaen myös Viktor E. Franklin logoterapiaan sekä eksistenssianalyysiin, joksi Frankl kutsuu omaa filosofiaansa. Siitä lähtien olen tutkinut, miten filosofiaa voisi ja pitäisi kytkeä nuorisokasvatukseen hylkäämättä silti täysin kaikkea sitäkään psykologista ja pedagogista oppia, joka on osoittautunut käytännön kasvatustoiminnassa tulokselliseksi ja vaikuttavaksi. Tutkimuksessani ryhdyin etsimään vastauksia tähän jo pitkään pohtimaani kysymykseen. Mihin vastauksiin ja uusiin kysymyksiin tutkimukseni minulta lopulta johti, selviää tästä raportista.

Kasvatustieteelliseen tutkimustoimintaani liittyen olen kirjoittanut kolme tieteellistä refereeartikkelia, jotka on julkaistu monitieteisessä Nuoritutkimus-lehdessä vuosina 2006 ja 2008 sekä kasvatustieteellisessä aikakauskirja Kasvatuksessa vuonna 2008. Niissä olen käsitellyt kohtaamispedagogiikkaa (ks. Purjo 2006), teorian, käytännön ja arvioinnin yhteen kietomista (ks. Purjo 2008g) sekä kasvatustieteen ja kasvatuksen korvaamattomuutta väkivallan ehkäisyssä (ks. Purjo 2008f). Lukuisien muidenkin artikkelien ja muutaman kirjan (ks. Purjo 1997; 2001; 2008h; Purjo & Kuusela 2009) puitteissa tapahtunut nuorisoväkivaltaan ja -kasvatukseen liittyvien teemojen pohtiminen sekä erinäisten kasvatus- ja tutkimustoimintaani koskevien julkisten alustusten ja esiintymisten valmistelu ovat myös osa sitä (esi)yymmärtäneisyyttä, joka on tutkimukseni taustalla.

Koska omiin kasvatuskäsityksiini vaikuttavat eri tavoin sekä arkikokemukseni että kokemukseni käytännön nuorisokasvatustoiminnasta, ovat ne väistämättä vaikuttamassa esiyymmärryksenä myös tähän kasvatustieteelliseen tutkimukseeni. On selvää, että tutkimuksen kohdentumista ei voi kokonaan luovuttaa arkikokemuksen tai esiyymmärryksen perusteella ratkaistavaksi. Suunnannäyttäjänä on sen ohella oltava aikaisempi tutkimustieto ja ajatteluperinne – oman tutkimukseni osalta niin kasvatuksen filosofiaan kuin kasvatuspsykologiaankin liittyvä ajattelu- ja tutkimusperinne. (Ks. Siljander 2005, 92.) Kaikkein keskeisemmin on tutkimukseni kohdentumiseen vaikuttanut Rauhalan ja Franklin kirjallisesta tuotannosta saamani tieto. Uuden tieteellisen tiedon luomisessa on kuitenkin myös kokemuksellisella esiyymmärrykselläni suuri merkitys.

Rauhalan ja Tapio Kosken välisessä keskustelussa Koski (ks. 2006, 22–23) toteaa, että Tampereella toteutetussa osallistuvassa liikunnanfilosofiassa on tutkija myös itse harrastanut tutkimaansa lajia, jolla tavalla saadut tutkimustulokset ovat paljon kohdallisempia kuin silloin, kun tutkija vain lukee muiden tekstejä tutkimastaan aiheesta. Rauhala toteaa tähän, että olisikin ihanteellista, että psykologian filosofi olisi itse psykologi, historian filosofi olisi itse historioitsija ja niin edelleen. Tämä tarkoittaa, että vastaavasti olisi ihanteellista, että kasvatuksen filosofi olisi itse kasvattaja. Silloin kasvatuksen ongelmat paljastuvat aitoudessaan ja niihin pystyy pureutumaan adekvaatilla tavalla. Pyrin tekemään tätä tutkimustani juuri tällaisesta lähtökohdasta käsin.

## **1.2 Empiirisen tutkimuksen lähtökohdista ja sen tuottaman tiedon merkityksestä**

Tarkoitukseni oli alun perin tehdä empiirinen tutkimus, jossa arvioitaisiin kasvatuksellisten keskusteluryhmien vaikutusta väkivallan käyttöön taipuvaisten murrosikäisten poikien käyttäytymisen muutokseen. Lähtökohtana oli, että koska me aikuiset kasvattajat olimme havainneet keskusteluryhmiin osallistuneissa nuorissa käyttäytymisen muuttumista, täytyy sen olla totta. Ongelmana oli vain todistaa se tieteellisesti erilaisten kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien avulla. Suunnitelmana oli arvioida nuorten käyttäytymisessä tapahtuneita muutoksia sekä heiltä itseltään, heidän kavereiltaan että heidän kanssaan tekemisissä olevilta aikuisilta (kuten heidän koulunsa opettajilta ja oppilashuoltoryhmän jäseniltä) kerättävän aineiston avulla, joka muodostuisi sekä kyselylomakkeiden että haastattelujen avulla saadusta tiedosta. Empiirinen tutkimus olisi luonteeltaan kausaalisia selityksiä etsivä positivistinen tutkimus, jossa käytettäisiin sekä kasvatukselliseen keskusteluryhmään osallistuvien nuorten koeryhmää että kontrolliryhmää.

Erinäisten vaiheiden jälkeen totesin tutkimustehtävän eettisesti mahdottomaksi. Ensinnäkin tulin syvästi tietoiseksi oman objektiivisuuteni kyseenalaistamisen mahdollisuudesta sillä perusteella, että tutkisin itse perustamani ja johtamani järjestön menetelmien tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Vieläkin tärkeämpi syy tutkimussuunnitelmastani luopumiseeni oli kuitenkin se, että koin epäeettiseksi väittää aidosti etsiväni nuorten väkivaltaisen käyttäytymisen syy–seuraus-suhteita ja ehkä jopa löytäväni jonkinlaisen totuuden, vaikka itseni oli vallannut vahva epäusko sen löytämisen mahdollisuuteen tieteellisin tutkimusmenetelmin (vrt. Lehtovaara 1994). Eettisen dilemman syntyminen johtui monesta eri syystä. Niistä keskeisin oli tutustuminen Rauhalan ihmiskäsitykseen. Sen jälkeen minulle on vähitellen avautunut, miten ainutlaatuisen ja samalla arvoituksellisen kohteen kanssa ollaan tekemisissä, kun tutkitaan ihmistä ja pyritään kasvatuksellisesti vaikuttamaan häneen. Jollei ihmisen kasvatusta tutkita adekvaatisti, tehdään sekä eettisesti arveluttavaa että tiedollisesti vääristynyttä ja tieteellisesti merkityksetöntä tutkimusta.

Rauhalan eksistentiaalista fenomenologiaa ja sen ihmiskäsitystä tutkinut Maija Lehtovaara on väitöskirjassaan vuodelta 1992 (ks. Lehtovaara 1994) perusteellisesti pohtinut metodikeskeistä empiiristä ihmistutkimusta sekä sen perusteltavuutta ja eettisyyttä ei pelkästään omassa lasten minäkäsityksiä koskevan tutkimusongelmansa kontekstissa vaan laajemminkin ihmistutkimuksessa. Viitataan tältä osin erityisesti Lehtovaaran (ks. 1993; 1994, 252–258) eksistentiaalis-fenomenologisiin tutkimusstrategisiin teeseihin. Esitän seuraavassa ainoastaan joitakin aiheeseen liittyviä täydentäviä näkökulmia.

Konkreettinen käytännön ongelma, johon törmäsin, ilmeni silloin, kun ryhdyin tekemään yhdessä Non Fighting Generation ry:n (myöhemmin myös NFG) nuorisokasvattajista kokoamani tutkimusryhmän kanssa tutkimushaastatteluja. Haastattelimme viisi Keep Cool Tiimeihin osallistunutta nuorta. Tarkoitus oli tutkia nuorten subjektiivisessa maailmankuvassa – erityisesti arvoissa, tunteissa, asenteissa ja toimintatavoissa – ryhmän aikana tapahtuneita muutoksia siten kuin nuoret olivat itse ne kokeneet. Kuten Juha Perttula (2006, 140) toteaa, kokemuksia ei voi tutkia empiirisesti, elleivät tutkimukseen osallistujat kuvaa kokemuksiaan jollain tavalla. Koska haastateltujen nuorten väkivaltainen käyttäytyminen johtui osaltaan siitä, että heidän sanalliset ilmaisutaitonsa olivat varsin rajoittuneet, tuli ilmeiseksi, etteivät he itse kykene luotettavasti ilmaisemaan tajunnallisia kokemuksiaan keskusteluryhmän jälkeenkään. Palaute olisi ilmaisutaidoista riippumattakin todennäköisesti vääristynyttä myös siksi, että kohderyhmän nuorten elämäntaidot ja itsetiedostus ovat Keep Cool Tiimiin osallistumisen jälkeenkin usein varsin kehittymättömällä ja siten haastattelututkimuksen edellyttämän itseymmärryksen ja -arviointikyvyn

kannalta liian puutteellisella tasolla (ks. Purjo 2008g, 36). Ryhdyinkin pohtimaan, mikä totuusarvo voitaisiin antaa tällaiselle tutkimustiedolle, vaikka laadittaisiin minkälaisia tahansa kyselylomakkeita tai toteutettaisiin mihin tahansa menetelmään perustuvia haastatteluja (ks. Purjo 2008a, 14). Kyse oli omasta suhteestani vastuullisuuteen ja rehellisyyteen. Kyse oli ennen kaikkea vahvasti eettisestä kysymyksestä ja sen ratkaisemisesta.

Totuus on Martin Heideggerille (Kupiainen 1994, 6 mukaan) toinen hänen filosofiansa keskeisistä kysymyksistä toisen ollessa kysymys olemisesta. Kysymys, jota myös fenomenologian perustajaksi kutsuttu Edmund Husserl pohti, koski sitä, miten subjekti saa tietoa objektista. Heidegger hylkäsi kuitenkin kokonaan totuuden käsittelemisen subjekti–objekti-suhteena. Hänen totuuskäsityksensä perustuu sen sijaan ensinnäkin maailmassa olemiseen kanssaolemisenä (*Mitsein, Mitdasein*) siten, että ihminen jakaa maailman aina muiden ihmisten kanssa ja on maailmasuhteessaan yhteydessä heihin, vaikkei ketään muuta olisikaan läsnä. Totuus vaatii siten aina tämän ihmisten yhteisen todellisuuden, ihmisten keskellä olevan maailman näkymisen. Toiseksi muut ihmiset ovat mukana merkitysyhteydessä, jossa kunkin ihmisen oma käsitys maailmasta muodostuu. Toisin sanoen, toiset ihmiset liittyvät olennaisesti maailman ja ihmisen omaan rakentumiseen, konstituoitumiseen. Kolmanneksi totuudella on aina oma sosiaalinen kontekstinsa. Siksi universaalia totuutta ei ole, mutta kysymys ei kuitenkaan ole relatiivisuudestaan, vaan juuri yhdessä olemisesta maailmassa tietyssä paikassa ja kulttuurissa, tietyssä sosiaalisessa yhdessäolossa. Keskeistä on jatkuva totuuden tapahtuminen, jatkuva totuuden etsimisen prosessi, jossa näkökulmat vaihtelevat. (Ks. Kupiainen 1994.)

Jotta voin lausua väitteen jostain asiasta tai olevasta, kuten ihmisestä, on tätä koskevan totuuden oltava ensin paljastunut minulle. Totuus liittyy siten siihen, että tämä tosiasia, totena oleminen maailmassa olemisen kautta, on paljastunut minulle. Kyse onkin todellisuuteen itseensä liittyvästä ilmitulemisesta, siitä tavasta, jolla todellisuus paljastaa itse itsensä, eikä omasta subjektiivisesta suhteestani tutkimaani asiaan tai ihmiseen. Ihminen voi ymmärtää maailmaa vain osana maailmaa, joka tarjoaa taustan tälle ymmärrykselle. Totuuden ylimmällä portaalla ihminen luottaa ajattelemisensa, kirjoittamisensa ja puhumisensa paljastavaan voimaan niiden pakotettujen metodien sijaan, jotka johtavat pois totuuden pakottomasta paljastumisesta. (Ks. Kupiainen 1994.) Tämä kuvastaa myös omaa pyrkimystäni totuuden etsijänä ja perimmäistä syytä siihen, etten kykene tekemään sen kaltaista empiiristä tutkimusta, jota olin alun perin ajatellut. Sen sijaan olen päätenyt tekemään kasvatusta filosofis-teoreettisesta näkökulmasta tarkastelevan tutkimuksen.



Tutkijan etiikkaan kuuluu ehdottomasti myös rehellisyys ja uskollisuus itselle ihmisenä, jota tutkija myös tutkijan identiteetissään perimmiltään on.

Tutkimukseni luvussa 2. käsittelen kysymystä, miten aion etsiä totuutta ajattelemisen ja kirjoittamisen avulla. Esitän kuitenkin tähänkin liittyvän näkökulman lyhyesti. Filosofisen hermeneutiikan merkittävin edustaja Hans-Georg Gadamer (Oeschin 1994, 11–12 mukaan) tuo hermeneutiikkaan eettisen ulottuvuuden, joka vaatii meitä asettumaan dialogiseen suhteeseen kohtaamamme inhimillisen todellisuuden kanssa. Tarkoitukseni on asettua dialogiin Rauhalan ja Franklin kirjallisen tuotannon kanssa ja pyrkiä löytämään ne kysymykset, joihin teokset ovat syntyajankohtanaan antaneet vastauksen, mutta samalla kuunnellen niitä kysymyksiä, joita teokset asettavat minulle omissa kokemukselliseen esiymmärrykseeni perustuvissa lähtökohdissani (ks. Oesch 1994, 12). Yritän tällä tavalla kokea totuuden tapahtuman, jossa Rauhalan ja Franklin edustama menneisyyden kokemus koskettaa omaa kokemusmaailmaani. Tähän kokemusmaailmaan kuuluu sekä aiemmin kuvaamani esiymmärrys että myös oma maailmassa olemiseni osana maailmaa, jossa myös tutkimani väkivaltaiset nuoret osaltaan elävät. Yritän siten lähtökohtaisesti ymmärtää totuutta sellaisena kuin se kätkeytyy omaan olemassaolooni maailmassa ja yhdessä olemiseen siinä muiden ihmisten, niin Rauhalan, Franklin kuin tämän päivän Suomessa elävien nuorten kanssa. Toivon löytäväni kyvyn ymmärtää minulle ilmi tulevan totuuden siten kuin se paljastaa itse itsensä edessäni.

Olen Nuorisotutkimus-lehdessä 3/2008 olleessa artikkelissani (ks. Purjo 2008g) hahmotellut empiirisen tutkimuksen mallia, jossa nuorisokasvattajan oman kasvatuksellisen vaikuttamistoimintansa ohessa tapahtuva havainnointi ja tulkinta ovat ensisijaisena tietona sellaisessa kontekstissa, kun pyritään arvioimaan nuoren subjektiivisessa maailmankuvassa ilmeneviä muutoksia. Tarkoitukseni on, että tätä menetelmää kokeillaan käytännössä ja kehitetään edelleen yhdistettynä väitöstutkimukseni tulosten hyödyntämiseen käytännön nuorisokasvatustyössä. Olen toki käynyt taustalla jatkuvaa teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua NFG:n nuorisokasvattajien kanssa koko väitöskirjatyöskentelyni ajan, mutta tutkimukseni tultua julkiseksi on ajatuksena, että tuloksia voitaisiin soveltaa laajemminkin jopa koko suomalaisessa nuorisotyössä. Tätäkin koskevat ensimmäiset aloitteet ovat jo vireillä.

Vaikka tutkimukseni on luonteeltaan filosofis-teoreettinen, on se oman kokemuksellisen esiymmärrykseni kautta kiinteässä yhteydessä käytännön kasvatukseen. Olen myös pyrkinyt eri yhteyksissä esittämäni käytännön esimerkkien avulla sitomaan teorian käytäntöön ja käytännön teoriaan. Mottoni, jonka olen Immanuel Kantilta omaksunut, onkin tähän liittyen: ”*käytäntö ilman*

*teoriaa on sokeaa ja teoria ilman käytäntöä on tyhjää*". Ilmeisesti myös Rauhalalla on ollut samansuuntainen motto tai paremminkin tiedonintressi omaa tutkimustaan ohjaamassa, onhan hän selvästi ottanut tavoitteekseen kaikessa teoreettisessa työskentelyssään luoda sellaista tiedollista perustaa, jota voidaan hyödyntää myös käytännön todellisuudessa. Kasvatuksen ajattelemiseen sekä siitä kirjoittamiseen ja puhumiseen on voitava konkreettisesti kytkeä myös tekeminen, todellinen kasvattaminen.

## **1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja merkitys**

### **1.3.1 Vastuun palauttaminen ihmiselle<sup>2</sup>**

Positivistiselle luonnontieteelliselle tutkimustraditiolle on ominaista pyrkimys löytää yleistettäviä syitä erilaisille ilmiöille, kuten väkivaltaiselle käyttäytymiselle. Erityisesti lääketieteessä kytkeytyy kausaalisia syy–seuraus-suhteita etsivään determinismiin myös reduktionistinen lähestymistapa, jossa rajoitutaan biologiseen ja jätetään sosiaalinen kokonaan huomiotta (vrt. Haapala 1995, 2973). Samankaltaiseen reduktionismiin ovat toisaalta sortuneet myös yhteiskuntatieteiden edustajat erilaisissa väkivallan sosiologisissa selityksissään tai väkivallan niin kutsuttua sosiaalista periytymistä yksipuolisesti korostavissa teorioissaan. Molempien seuraukset ulottuvat biologian ja sosiologian ulkopuolelle: on yhtä sydämetöntä ja eettisesti arveluttavaa leimata ihminen geneettisesti poikkeavaksi kuin vääränlaisessa kasvuympäristössä lapsuutensa eläneeksi. Molemmat syyt antaisivat myös yksilölle ”oikeutuksen” väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Tällaisella kohtalonuskolla on siten yhtä negatiiviset vaikutukset näkökulmasta riippumatta. (Ks. Lagerspetz 1994, 2182; ks. myös Haapala 1995, 2975; Ridley 2003, 86, Rose 2005, 284.) Reduktionististen oppien vaikutukset kohdistuvat myös tutkijoihin, joilta poistuvat mahdollisuudet nähdä ja selvittää väkivallan ilmeisempiä syitä (Haapala 1995, 2975).

On totta, että ihminen ei ole ihminen vain yksilönä, vaan hän on ihminen myös perheen, ryhmän, yhteisön ja kansakunnan jäsenenä; juuri näistä suhteissa olemisista syntyy ihminen niin, että ne kaikki heijastuvat hänessä. Toisaalta yksilön, persoonan arvoa korostaa, että nämä kaikki mainitut ”yleiset” koostuvat yksilöistä. Tässä päteekin ”reduktionismi”, mutta siinä merkityksessä, että kaikki mitä ihminen on muuna kuin yksilönä, palautuu aina yksilöön. (Ketonen 1981a, 67–68.)

---

2. Luvut 1.3.1 ja 1.3.2 perustuvat keskeisiltä osin Kasvatus-lehdessä 4/2008 (ks. Purjo 2008f) olleen artikkelini tekstiin.

Ihmistä esineellistävissä reduktionistisissä opeissa unohdetaan ennen kaikkea se, että käyttäytyminen on yksilön toimintaa ja tekoja, joka tekee käyttäytymisen yleisten syiden etsimisen erittäin ongelmalliseksi, jollei kokonaan mahdottomaksikin. Väkivaltatilanne on myös kahden tai useamman henkilön välinen dynaaminen prosessi, jota voidaan kuvata vain vuorovaikutuksina. (Ks. Haapala 1995, 2974.) Väkivalta onkin selkeästi henkilö- ja tilannekohtaista (Schulman 2004, 150). Yleistä staattista ja objektiivisesti kuvattavissa olevaa väkivaltaisen käyttäytymisen ilmiötä ei siten ole. (Ks. tarkemmin luku 4.5.4.)

Myöskään yleistä tilastollista väkivaltaisuutta, toisin sanoen tekijöitä, jotka varmuudella osoittaisivat jonkin henkilön taipumuksen väkivaltaisuuteen, ei voida määritellä. Suurin osa ihmisistä, joihin erilaiset neurobiologiset ja sosiaaliset tekijät sopivat, eivät käyttäydy koskaan väkivaltaisesti (Rose 2005, 284). Olennaisemmiksi erottaviksi tekijöiksi muodostuvat pikemminkin yksilön kyky sisäistää normit ja moraalisäädökset, kyky hallita tunteitaan, kyky kestää sisäisiä tai ulkoisia sosiaalisia paineita sekä kyky lukea sosiaalisia tilanteita. Kaikki nämä taidot ovat opittuja ja omaksuttuja samalla tavoin kuin muutkin inhimilliset taidot. (Schulman 2004, 150.)

Aggressiotilan syntyminen on sinänsä perinnöllistä eikä siihen tarvita oppimista. Fyysisen tai minkäänlaisen muunkaan väkivallan käyttö ei sen sijaan kuulu normaaliin ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Väkivaltaisesti käyttäytyvän yksilön subjektiivisia väkivallan hyväksyviä moraalikäsitelmiä ei voida kuitenkaan muuttaa biologisilla interventioilla eikä niihin voi myöskään vaikuttaa yhteiskunnallisilla ratkaisuilla. Ehkei kovin kohdennettuun väkivallan vähentämiseen sinänsä voida muutenkaan koskaan päästä, koska aggressiivisuus on osa inhimillistä kokonaiskäyttäytymistä. Tämä ei poista sitä, että ihmisen kasvulle ja kehitykselle on tärkeää kohdata ja käsitellä omia aggression tunteitaan ja omaa aggressiivisuuttaan voimavarana sekä oppia hallitsemaan ja kanavoimaan niitä tarkoituksenmukaisella tavalla myönteiseksi käyttäytymiseksi. (Ks. Lagerspetz 1994, 2184; ks. myös Schulman 2004, 154–155.) Vastaavasti on tärkeää, että ihminen oppii erottamaan toisistaan myönteisen aggressiivisuuden ja tuhoavan väkivaltaisuuden sekä kasvattamaan ja ohjaamaan itseään siten, ettei hän koskaan sorru väkivaltaiseen käyttäytymiseen.

Ihminen on voinut lapsena ja nuorena joutua elämään olosuhteissa, jotka ovat perustavalla tavalla vaikuttaneet hänen maailmankuvaansa ja elämäntaitoihinsa. Hänellä voi silloin olla keskimääräistä suurempi riski ajautua jo varhain lapsuudessa käyttäytymään väkivaltaisesti. Käyttäytyminen voi jatkua yhä vakavammin väkivaltaisena läpi nuoruuden ja näyttäytyä myös aikuisuudessa epäsosiaalisuutena ja syrjäytyneisyytenä. Siitä huolimatta voidaan perustellusti väittää, että vaikka

ihmisellä ei olisi täydellisen vapaata tahtoa ja valinnanvapauden suuruus riippuisi hänen varhaisten kokemustensa laadusta, on todennäköistä, että ihmisen on useimmiten mahdollista ainakin jossain elämänsä käännekohdassa tehdä valintoja, jotka vaikuttavat hänen loppuelämänsä muotoutumiseen (ks. Ihalainen 2007, 12).

Ihmisen pahuuttakaan ei tulisi medikalisoida, koska silloin väkivaltainen käyttäytyminenkin katsotaan sairaudeksi, jonka lääkärit parantavat. Kuitenkaan mielisairaускаan ei aina vapauta ihmistä olemasta vastuussa omista teoistaan ja ”normaalius” on subjektiivinen, kulttuurisidonnainen ja laajasti vaihteleva käsite: jokaisella yksilöllä on oma normaaliutensa. Hoidossakin olevalla on oma subjektiivisuus ja ihmisoikeutensa; hoidettavaakaan ei voida alistaa robottielämään passiiviseksi objektiksi, joka lääkitään ja ohjelmoidaan terveeksi. (Putkonen & Huttunen 2007, 2361.) Lääkkeet eivät voi kuitenkaan poistaa ihmisen yksilöllisyyttä, johon kuuluvat ainutkertaisuus, ainutlaatuisuus, erilaisuus ja epätäydellisyys.

Medikalisaation ongelma on vastuullisen tekijän häivyttäminen ja ihmisen kiistäminen moraalisubjektina. Ajattelun logiikkana on, että pahuus johtaa ilman minkäänlaista välivaihetta aina pahoihin tekoihin ja hyvyys vastaavasti hyviin. Kuitenkin erään määritelmän mukaisesti on vain sellainen teko eettinen, johon ihminen ryhtyy vastoin sisäisiä yllykkeitään tietäessään sen tekemisen oikeaksi. (Nevanlinna & Relander 2007, 2399.) Ihmisen kasvattaminen eettisyyteen on kasvatuksen keskeinen tehtävä ja juuri siksi myös tarvitaan kasvatusta. Esimerkiksi psykologia, psykiatria ja psykoterapia ovat riittämättömiä tähän johtuen niiden arvovapaasta totuuskäsityksestä. Arvovapaudella tarkoitan erityisesti sitä, että tarjottavan hoidon lähtökohtana ei ole missään vaiheessa perustava kysymys, miksi ihmisen pitää tehdä hyvää eikä paha. ”Totuutta” väkivaltaisesta käyttäytymisestä etsitään sen sijaan erilaisista väkivallan taustalla vaikuttavista mekanismeista ja pyritään kehittämään keinoja kontrolloida käyttäytymistä.

Sekä Jokelan että Kauhajoen koulumurhien jälkeen ryhdyttiin kiivaasti etsimään yhteiskunnallisia selityksiä murhaajien tekoihin ja erilaisia julkaisujakin tuotettiin, joissa nuorisotutkijat ottivat kantaa tapahtumiin. Kauhajoen tapahtumien jälkeisessä kuohunnassa eri tahot syyllistivät Internetin, hevimusiikin, lainsäädännön, poliitikot, poliisin ja viestimet. Itseäni ilahdutti suuresti Kauhajoen tapahtumien esitutkintaa johtaneen Jari Neulaniemen lausunto Helsingin Sanomissa 12.6.2009, jossa hän totesi: ”Poliisitutkinnassa ei katsottu kenenkään edellä mainitun olevan syyllinen tekoon. Ainoa syyllinen on [tekijän nimi poistettu], joka oli 22-vuotiaana ihmisenä teoistaan ja valinnoistaan itse vastuussa”. Tällaisesta vastuun palauttamisesta ihmiselle on kyse tässä tutkimuksessani siinä tarkoituksessa, että kasvatuksellista ohjausta vastuullisuuteen

oppimiseen voitaisiin mahdollisimman kohdallisena tarjota elämässään hapuileville ja harhaileville nuorille. Siinä yhteydessä on kuitenkin myös syytä muistaa, että väkivaltaisuus on vain osa ihmisen kokonaiskäyttäytymisestä, ei ihmistä sinänsä määrittävä tekijä.

### 1.3.2 Kasvatuksen itsepuolustus

Suomen kasvatustieteellinen seura peräänkuulutti kesällä 2006 keskustelun herättämistä sekä kasvatuksen että kasvatustieteen asemasta ja merkityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa. Pyrkimyksenä oli nostaa keskustelun avulla kasvatustiede arvoiselleen paikalle tieteen kentällä. Keskustelun tärkeyttä voidaankin perustella sillä, että kasvatustieteen tutkimuskohteella, kasvatuksella, on erityinen merkitys ihmisyyden ja hyvän yhteiskunnan perusteiden luomisessa. Kovin laajaa ja monipuolista keskustelua en ole huomannut. Olisiko syynä vaikenemiseen se, että kasvatustieteen on useissa eri yhteyksissä todettu olevan vaikeasti määriteltävä tieteenala (Mäki-Kulmala 1996, 147) ja sen itseymmärryksiä ja toisinyymmärryksiä on työstyetty sekä Kasvatuslehdessä että muillakin foorumeilla jo vuosikymmenien ajan (ks. esim. Anttonen & Huotari 1996). Eikö kuitenkin juuri siksi olisi ponnisteltava kasvatuksen ja kasvatustieteen merkityksen osoittamiseksi.

Eräs tämänsuuntainen aloite oli Veli-Matti Värin (2007, 70) Niin & Näin lehden kasvatusta ja opetusta käsitelleessä teemanumerossa esittämä määritelmä, jonka mukaan ”kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraalisubjektiksi”. Värin ajattelun taustalla on käsittääkseni ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on perusolemukseltaan henkisesti syvällinen, arvoratkaisuja tekevä sekä teoistaan vastuullinen (ks. Rauhala 1990a, 31). Tällaista ihmiskäsitystä ja ihmisen kasvatuksen päämäärän toteuttamista uhkaavat kaiken aikaa lisääntyvää suosiota saavat näkemykset, joiden mukaan lähes kaikki yksilölle tai yhteiskunnalle ongelmia aiheuttavat ilmiöt ovat redusoitavissa<sup>3</sup> erilaisiin geeni- tai aivopoikkeamiin. Kun jo 1990-lukua kutsuttiin ”aivojen vuosikymmeneksi”, voitaneen 2000-luku nimetä ”aivokuvantamisen vuosikymmeneksi” (Krause 2006, 10). Neurotieteiden kaiken aikaa kasvava vaikutusvalta saattaa olla uhka mutta lopulta myös mahdollisuus kasvatukselle ja kasvatustieteelle, kunhan niiden puolustajat ovat aktiivisia omassa vaikuttamistyössään.

---

3. Reduktionismi on holismin vastakohta, jolla tarkoitetaan ontologisesti, että ylemmän tason ominaisuus tai tapahtuma ei ole todellisuudessa muuta kuin alemman tason ominaisuus tms., ja epistemologisesti, että ylemmän tason ominaisuuksista tms. saadaan tietoa palauttamalla ne alemman tasoon ominaisuuksiin. Tässä tapauksessa viitataan kantaan, jota on kutsuttu reduktiiviseksi materialismiksi tai reduktiiviseksi fysikalismiksi. Sen mukaan tajunnallisuus ja sen mielellinen perusstrukturi voidaan palauttaa fysikaaliselle tasolle, aivoihin ja niiden tapahtumisperiaatteisiin. Samalla ihmisen persoona typistetään pelkiksi aivojen tai kehon tiloiksi. (Ks. Raatilainen 2007.)

Medikalisaatioon liittyvä yli-innokkuus saattaa ennen pitkää kääntyä itseään vastaan saadessaan piirteitä, joilla heikennetään lääketieteen yleistä uskottavuutta. Esimerkiksi uusia ”tautien” diagnooseja luodaan jopa siinä määrin, että se herättää kysymyksen, onko kukaan meistä täysin terve. Tällaista innokkuutta kuvaa osuvasti ”toistuvien raivokohtauksien oireyhtymän” diagnoosin määrittelyminen sen takia, että ”oli syntynyt tarve” patologisen impulsiivisen aggressiivisuuden tarkempaan määrittelymiseen, kuten Alo Jüriloo (2007, 65) kertoo. Mistä ja kenen toimesta tämä ”tarve” oli syntynyt, jää epäselväksi. Jüriloo selostaa myös, kuinka tautiluokitusta on jatkuvasti lievennetty ja poissulkuehtoja poistettu, koska alkuperäisillä rajoituksilla ”uuden diagnoosin kriteerit täyttäviä henkilöitä ei juuri löytynyt eikä tutkimus edistynyt”. Hän toteaa sentään lohdullisesti, että ”Stanislaw Lemin visio tulevaisuuden hyperturvallisesta, mutta tylsänpuoleisesta yhteiskunnasta, jossa kaikki ihmiset rokotetaan aggressiivista käytöstä vastaan, ei ehkä kuitenkaan toteudu (Jüriloo 2007, 71)”. Tätä sietääkin toivoa, eihän aggressiivisuus sinänsä ole minkäänlainen sairaus, vaan se on kaikille ihmisille ominainen piirre, jota ilman elämämme olisi latteaa ja konemaista (Lagerspetz 1994, 2180–2181).

Neuropsykiatria on lääketieteellinen suuntaus, joka keskittyy aivosairauksiin liittyvien psyykkisten oireiden hoitamiseen. Sen tavoitteena on siten löytää, selittää ja hoitaa sellaisia keskushermoston häiriöitä, jotka näkyvät psykiatrisina oireina tai käyttäytymisen muutoksina. Neuropsykiatrian lähtökohtana on käsitys mielen ja aivojen erottamattomuudesta. (Vataja & Korkeila 2007, 1199.) Perustavana näkemyksenä on, että mielialahäiriöiden lisäksi saattaa lähes kaikkiin psykiatrisessa tautiluokituksessa kuvattuihin oireisiin liittyä elimellisiä aivosairauksia. Aivojen kuvantamistutkimukset ovat keskeinen keino taudinmäärittelyssä ja myös neuropsykiatrisessa haastattelussa painottuvat neurologis-biologiset tekijät, ja tavanomaiseen psykiatriseen arviointiin liittyvät psykososiaaliset stressitekijät saavat vähemmän painoarvoa. (Vataja, Nybo & Mäntylä 2007, 1203.) Neuropsykiatrian hoitomuotoja ovat esimerkiksi sähköhoito ja erilaiset oireenmukaiset lääkkeet, esimerkiksi väkivaltaiseen käyttäytymiseen omansa (Vataja & Korkeila 2007, 1200). Lääkkeillä hallitsemattoman, ympäristölle haitallisen aggressiivisuuden poistamiseksi käytetään myös psykokirurgisia aivoihin kohdistuvia toimenpiteitä (Leinonen & Johansson 1992, 224–226). Avoimeksi jää, mihin kaikkeen muuhun biologiset interventiot vaikuttavat samalla, kun pyritään vaikuttamaan väkivaltaisuuteen (Lagerspetz 1994, 2183).

Väkivaltaisen ja destruktiivisen käyttäytymisen taustalta on varsinkin 1990-luvulta lähtien arvioitu löytyvän erilaisia aivojen rakenteellisia poikkeavuuksia tai neurokemiallisia ja -fysiologisia

muutoksia (Virkkunen & Linnoila 1992; Varonen 1992; ks. myös Haapala 1995, 2973). Aivojen ja muunkin elimistön serotoniinin aineenvaihdunnan poikkeavuuden vaikutuksesta impulsiivisuuteen ja väkivaltaisuuteen on esitetty lukuisia tutkimuksia (esim. Virkkunen ym. 1992). Väkivaltaisuutta luonnehditaan vastaavasti ”luonteenpiirteeksi” ja ”asosiaaliseksi persoonallisuudeksi” (emt., 230) tai ”psyko-orgaaniseksi aivo-oireyhtymäksi” (Varonen 1992, 273). Väkivallan ja rikollisuuden geeninkin on aika-ajoin väitetty jo löytyneen, mutta johtopäätökset eivät ole kestäneet kriittistä arviointia (Rose 2005, 256–259) eikä mitään yksittäistä geeniä voida sinänsä pitääkään aggressiivisuus- ja rikollisuusgeeninä (Jokela 2006, 115).

Biologisesti orientoitunutta yhteiskunnallisia ilmiöitä koskevaa tutkimusta on tehty jo pitkään. Sen suosio horjui 1960-luvulla, mutta elpyi 1970-luvun jälkipuoliskolla, jolloin tätä suuntausta ryhdyttiin kutsumaan sosiobiologiaksi. (Laitinen & Aromaa 2005, 43; ks. myös Rose 1995, 380.) Tutkimussuunnan edustajia on Suomessa ollut varsin vähän. Heidän keskuudessa elää kuitenkin vahvana haave löytää tietty väkivaltageeni, joka ratkaisisi kerralla monia ongelmia, kuten ne ”vaikeudet, joita erityisesti sosiaalisten muuttujien huomioonottaminen väkivallan selittäjänä aiheuttaa” (Hakola, Tiihonen, Vartiainen & Eronen 1994, 1811). Suurin osa vakavasta väkivaltakäyttäytymisestä selittyy samojen lääkärin mukaan hyökkääjän psykiatrisella poikkeavuudella; analogisesti vankilaan tuomituista rikollisista ei juuri kukaan näyttäydy heidän arvioissaan psyykkisesti ja somaattisesti täysin terveinä (Lauerma 2007, 2364; Tiihonen & Hakola 1994, 2317).<sup>4</sup> Eräät tutkimussuunnan edustajista rinnastavat väkivallan käyttäytymisen samanlaiseksi oireeksi kuin tajuttomuus (Tiihonen & Hakola 1994, 2317), jolla viitattaneen siihen, että henkilö ei pysty kontrolloimaan itseään. Sosiobiologinen suuntaus vaikuttaa saaneen uutta innostusta neurotieteellisen tutkimuksen nousun myötä. 1970-luvun tutkimustuloksiin geneettisten ja aineenvaihdunnallisten tekijöiden vaikutuksesta väkivaltarikollisuuteen viitataan edelleen ja niille pyritään myös löytämään uutta evidenssiä (Repo-Tiihonen 2007, 2371). Yhä pyritään osoittamaan, että esimerkiksi katuväkivallan syyt olisivat omassa biologiassamme (Haapala 1995, 2973).

---

4. Kasvatuksen mahdollisuuksilla on epäilemättä myös rajansa. On todennäköisesti psykofyysisesti niin vakavasti sairaita ihmisiä, joiden auttaminen vaatii pitkäaikaista kokonaisvaltaista hoitoa tai on jopa mahdotonta. Niistä yli sadasta vakavista väkivaltarikoksista vankilaan tuomituista nuorukaisissa, jotka ovat osallistuneet ohjaamaani keskusteluryhmään, on ollut havaintojeni mukaan kaksi, joiden osalta olen epäillyt vaikuttamismahdollisuuksiani. Ainakin kaikkien muiden kohdalla kannattaa yrittää kasvatuksellista vaikuttamista ja katsoin eettiseksi velvollisuudekseni yrittää sitä tosissani myös mainittujen kahden nuorukaisen osalta. Minulla ei myöskään ole mitään varmaa tietoa siitä, että kasvatuksella ei olisi ollut heihinkin jotain myönteistä vaikutusta. Omassa otannassani tällaisia tapauksia oli siis noin 2 prosenttia. Kun suhteutetaan tämä siihen arviolta 1–2 prosenttiin väkivallantekijöitä, jotka syyllistyvät niin vakaviin tekoihin, että heidät voidaan tuomita vankilaan, puhutaan joukosta, jonka osuus on kaikista väkivallantekijöistä noin 0,02–0,04 prosenttia. Osuus vastaa sopivasti sitä lukumäärää rikollisia, jotka on mielentilatutkimuksen perusteella todettu syyntakeettomiksi sekä mielisairaanhoidon tarvitseviksi ja jotka on sijoitettu vankilan sijaan psykiatriseen vankisairaalaan. Heidän perusteella on virheellistä tehdä yleistyksiä edes kaikkiin vankeihin saati monituhattaiseen määrään muita väkivallantekijöitä.

Pahuuden etsiminen aivoista jatkuu samoin kuin puheet neuropsykiatristen hoitojen puolesta, vaikka tunnustetaankin, että niiden tehosta ei ole saatu näyttöä (Tiihonen 2007, 2367–2368).

Vastaan alustavasti kysymykseen, miksi pahuuden ja psyykkisten häiriöiden syiden etsiminen aivoista on epärealistista ja epäadekvaattia. Tyypillisessä aivotutkimuksessa henkilölle annetaan tiettyntyyppisiä aistiärsykeitä tai hänet laitetaan tekemään tiettyjä toimintoja ja samalla hänen aivojensa reaktioita mitataan kuvantamis- tai EEG-laitteella.<sup>5</sup> Näin saadaan selville vain hyvin yleisiä vastaavuussuhteita tajunnallisten kokemusten ja aivotapahtumien välillä. Aivoista löytyy esimerkiksi tunteiden tai kielen käsittelyyn erikoistuneita alueita, mutta kyse on tällöin funktionaalisista (toiminnallisista) rakenteista, ei tajunnallisten sisältöjen lukemisesta aivotapahtumien kautta. Mentaaliset tilat viittaavat yleensä johonkin ihmisen kehollisen olemuksen ulkopuoliseen kohteeseen. Aidolle kokemussisällölle on siten kausaalisesti välttämätön se objekti, asia tai ilmiö, josta havaintokokemus on. Näin ollen on virheellistä sanoa, että jokin havaintokokemus sijaitsee aivoissa, vaikka aivot ovatkin kokemusten synnylle kausaalisesti välttämätön ehto.<sup>6</sup> Neurotutkijat syyllistyvät siis kategoriavirheeseen puhuessaan aivojen tietoisuudesta tai mielellisyydestä, josta syntyy mainittu epäadekvaattisuus. (Ks. tarkemmin Näreaho 2007, 14–15.) Jos halutaan tutkia mentaalista olemassaoloa ja materiaalisia aivoja yhteispelissä, niin mentaalisen tutkimuksen lähtökohtana tulisi olla sen oma ontinen olemistapa ja sille relevantti käsitteistö (Rauhala 2007, 22). Epistemologiselle kysymykselle siitä, miten tajunnallisista tai tietoisista<sup>7</sup> tiloista saadaan parhaiten tietoa, ei löydy vastausta yksin aivotutkimuksen keinoin (ks. Näreaho 2007, 8).

Neurotieteiden kysymys, miten aivot kausaalisesti tuottavat tajunnallisuuden (fenomenaalisen), on toisin sanoen jo lähtökohdaltaan virheellinen. Aivojen osuuden tärkeyttä elämyksellisen viritystilan tuottajana ja sisältökokemuksen olemisehtona ei pidä mitenkään vähätellä. Tämän tajunnallisuuden perustilan olemassaolon selvittäminen on nimenomaan neurotieteiden tärkeä tehtävä. Kokemussisältöjen konstituution analyysissä aivot ovat kuitenkin sivuroolissa. Postuloitu

---

5. Kyseessä on vain esimerkki aivojen tutkimusmenetelmistä. Aivoja ja niiden toimintaa voidaan nykyään tutkia monin erilaisin menetelmin (ks. esim. Krause 2006, 10), joiden avulla niiden rakenteen ja toiminnan tutkiminen millimetrien ja millisekuntien avulla on mahdollista (Hari 2006, 29).

6. Filosofit ja neurotieteilijät ovat siis sinänsä samaa mieltä siitä neurotieteissä keskeisenä pidetyn käsityksen kanssa, että tajunnallisuuden olemassaolo ”ylempänä organisaatiotasona” edellyttää alemmat ”subfenomenaaliset organisaatiotasot” (eli yksinkertaisten aivot) välttämättöminä ehtoinaan (Rauhala 2007, 21).

7. Rauhala yhtyy jo Eino Kailan käyttämään jaotteluun, jossa ensinnäkin tajunnallisuus ja tajuttomuus muodostavat vastaparin (Rauhala 2005e, 40–57); tajunnallisuus jakautuu puolestaan tietoiseen ja tiedostamattomaan, joka selkeänä kaksijakoisuutena ei tosin enää nykyisin saa tajunnan filosofisesta struktuurianalyysistä täyttä tukea (Rauhala 2005e, 68–84).



(edellytetty) teoreettinen erottelu perustelee ja oikeuttaa kummankin osapuolen olemisstruktuurin analyysin ensin omana itsenään, jonka jälkeen on vasta mielekästä kysyä, miten aivot ja mentaalinen ovat yhdessä. (Rauhala 2007, 24.) Käsittelen tutkimukseni luvussa 4.1.1 yksityiskohtaisesti, miten merkitykset konstituoituvat tajunnassa aivojen alustamana.

Aivoista voidaan etsiä kokemuksille neuraalisia korrelaatioita. Vaikka neuraalisia korrelaatioita löydettäisiinkin, törmätään kuitenkin toiseen esteeseen. Tämä liittyy siihen, että ihmisen kokemusmaailmassa ainakin useimmat tajunnalliset tilat ovat jo tulkittuja, niille on annettu jonkinlainen käsitteellinen merkityssisältö. Ihmiset voivat tulkita ja ymmärtää samat havainnot ja muut kokemukset hyvin eri tavoin ja samakin ihminen voi ymmärtää saman kokemuksen eri aikoina eri tavalla. Siksi tuntuu mahdottomalta ajatella, että erilaisia kokemussisältöjä voitaisiin kuvata neuraalisella tavalla. Aivoista voi löytyä korrelaatioita neuraalisten ja mentaalisten tapahtumien välillä. Koska korrelaatio on eri asia kuin kausaalisuhde, voi kahden ilmiön välisen korrelaation selittää myös se, että niillä on sama yhteinen syy. Neurotutkimuksen avulla ei näin ollen ainakaan nykyisen tietämyksen valossa voida ratkaista tajunnallisuuden ongelmaa, vaan se säilyy nimenomaan neurotutkimukselle ja muullekin naturalistiselle ja materialistiselle luonnontieteelle ”ongelmana”. (Ks. Näreaho 2007, 14–16.) Tähän yhtyy myös Rauhala (2006), joka toteaa ykskantaan, että vaikka aivotutkimus etenee kuinka pitkälle tahansa, se ei koskaan tule poistamaan tarvetta tutkia myös merkityksiä omana erityisongelmanaan. Tämän perustelut ovat pääpiirteissään tutkimukseni Rauhalan eksistentiaalista fenomenologiaa ja siihen perustuvaa holistista ihmiskäsitystä käsittelevissä kohdissa.

Biologisen tajunnantutkimuksen kansainväliseksi vaikuttajaksi noussut Antti Revonsuo toteaa, että neurotieteet eivät ole toistaiseksi voineet esittää tajunnan ja neuraalisen tapahtumisen välisestä suhteesta muuta kuin korrelaatioita ja hän pitää myös mahdollisena, että tajunnan yksityiskohtaisessa kausaalisessa selittämisessä aivojen avulla ei päästäkään korrelaatioita pitemmälle (Rauhala 2007, 22). Kognitiotieteilijä Christina M. Krause (2006, 10) kuvailee tilannetta puolestaan seuraavasti. Tutkimus on kahtena viime vuosikymmenenä valaissut aivojen toimintaa enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Asian käänttöpuoli on se, että aivoista saatu tieto on osoittautunut niin monimutkaiseksi, että tiedämme nyt, ettemme vielä tiedä miten aivot toimivat. ”Vielä ei siis tiedetä” miten assosiaatiot, oppiminen, tunteet ja käsitteet toteutetaan aivoissa. Näin ollen ei ole myöskään onnistuttu selittämään sitä, miten mieli ja älykäs käyttäytyminen voitaisiin redusoida aivojen hermosolujen toimintaan. (Ks. Krause 2006, 10, 14.)

Ydinkysymys kuuluu, onko ihminen periaatteessa kone, jonka moitteeton toiminta riippuu fysikaalis-kemiallisin menetelmin tutkittavien osien kunnosta, vai onko hän vaikeammin käsitettävä kokonaisuus, jonka ”kunto” riippuu myös tajunnallisuudesta ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa (ks. Ketonen 1981a, 31). Vastausta voi etsiä ontologisen filosofian avulla, jonka puitteissa suoritetaan ihmisen ongelman kokonaisuus selvitys ja määritellään syntetisoiva ihmis- eli persoonakäsitys (ks. Rauhala 1999, 157). Sen jälkeen on mahdollista tehdä selkeä valinta esitettyjen vaihtoehtojen välillä. Myös kasvatustieteillä hyvän elämän puolustajana on tässä yhteydessä oma roolinsa liittyen kasvatuksen päämäärän asettamiseen eli sen tarkempaan avaamiseen, joka edellä kiteytettiin muotoon ihmisen sivistäminen moraalijärjestyksiksi. Ja lopulta kasvatustieteen tehtävänä on luoda käytännön todellisuuteen sovellettavissa oleva sisältö kasvatukselle ja pedagogiikalle.

Kaikki nämä mainitut kysymyksenasettelut ja vastausten etsiminen niihin kuuluvat tutkimussuunnitelmaani. Näistä muodostuvista lähtökohdista kehkeytyvällä elämäntaidollis-eettisellä kasvatuksella ja siihen liittyvällä pedagogiikalla voisi kuvitella olevan hyvät mahdollisuudet auttaa nuoria kasvamaan, kehittymään ja saavuttamaan todellisen potentiaalinsa, jonka seurauksena heistä tulisi sekä väkivallattomasti käyttäytyviä että muutenkin vastuullisia ihmisiä. Uskon tämän tien olevan ihmisyyttä paremmin edistävä kuin edellä kuvaamani deterministiset ja reduktionistiset opit sekä ihmistä mekanisoiva ihmiskuva. Uskon, että ihminen on enemmän kuin hänen hermosolunsa, välittäjäaineensa ja sähköimpulssinsa. Uskon muun muassa, että ihmiseen kuuluvat myös arvot ja moraalit. Arvoja ei kuitenkaan löydetä aivoja kuvantamalla eikä neurotutkimuksen avulla voida vastata ihmisten arvotarpeisiin.

Olen nyttemmin vetäytynyt itsepuolustus- ja kamppailulajien areenoilta vaikutettuani niillä yli neljän vuosikymmenen ajan. Taisteluun kasvatuksen ja kasvatustieteen puolesta olen kuitenkin valmis osallistumaan. Toivon tämän tutkimukseni osaltaan edistävän kasvatuksen itsepuolustusta.

### **1.3.3 Nuoren ottaminen persoonana**

Osallistuessani joulukuussa 2008 erääseen nuorten väkivaltaisuutta koskeneeseen paneelikeskusteluun, ryhdyin kiinnittämään huomiota siihen, että muut panelistit puhuivat yhtäältä nuorista ja toisaalta ihmisistä tarkoittaen niillä jollain lailla kahta erilaista olevaisten kategoriaa. Siksi kysyin omassa puheenvuorossani, eivätkö nuoret ole ihmisyyksilöitä ja persoonia siinä missä kaikki muutkin. Vaikka kaikki vastasivat naurahtaen, että totta kai, taisi luokittelussa piillä sittenkin

jokin totuus. Me aikuiset asennoidumme kasvattajinakin nuoriin helposti jollain lailla alentuvasti ja vähättelevästi.

Itse olin jo pitkään pohtinut, miten nuoreen tulee suhtautua erityisesti aikuisiin verrattuna. Onko ero sillä tavalla ratkaiseva, että minun tulee erikoistua nuorisotutkimukseen, joka on siinä tapauksessa jotain ihan muuta kuin ihmistutkimus. *Nuorisotutkimus* viittaa sananakin kuitenkin pyrkimykseen tarkastella jotain yhtenäistä ihmisryhmää sen sijaan, että fokuksena olisi nuori ihmiskuntaan kuuluvana subjektina. Käsittääkseni onkin kysyttävä, eikö nuoressakin – jopa lapsessa – ole jotain persoonalle ominaista ja sellaisena vaikuttavaa?

Kasvatuksen tutkijan ja käytännön kasvattajan on perustettava toimintansa tietoiseen kasvatuskäsitykseen. Miten kasvatus käsitetään, riippuu puolestaan ratkaisevasti siitä, katsotaanko nuoren olevan persoona vai ei. Koska kysymys nuoresta persoonana on sekä kasvatuksen tutkimisen että kasvatusvaikuttamisen kannalta perustava, pohdin sitä jo tässä yhteydessä. Kysymys ei ole tärkeä ainoastaan kasvatuskäsityksen muodostamiseksi, vaan uskoakseni kysymys on ehkä kaikkein ratkaisevin sille, miten nuori voi kasvaa ja kehittyä kasvatuksen avulla.

Amerikkalainen filosofiaa lapsille -ohjelman kehittäjä Matthew Lipman (Kotkavirran 2007, 75 mukaan; ks. myös Juuso 2008) vastustaa lasten aliarvioimista ja ajattelee, että lapset ovat itse asiassa hyvin ajattelukykyisiä, kunhan heille annetaan siihen mahdollisuus; hänen mukaansa ei ole havahduttu siihen tai haluttu myöntää, että lapset ovat itse asiassa persoonia.<sup>8</sup> Vaikka Frankl ei suoranaisesti käsittele persoonaa lapsuuden tai nuoruuden kannalta, ovat hänen kymmenen teesiään persoonasta (ks. luku 6.4.2) ja erityisesti teesi kolme ymmärrettävissä siten, että ihminen syntyy persoonana.

Immanuel Kant toi persoonan käsitteeseen eettisen ulottuvuuden vaatimalla, että ihmisiä tulee aina pitää päämäärinä sinänsä, heitä on kohdeltava hyvin heidän itsensä vuoksi; keskeistä on myös, että persoonia kohdellaan keskenään tasavertaisesti (ks. Laitinen 2004, 201–202; Niiniluoto 2004, 10). Jonkun kutsuminen persoonaksi kertoo, että hänellä on persoonuuden kannalta keskeisiä kykyjä tai kapasiteetteja – ainakin potentiaalisesti (Laitinen 2004, 201). Sekä Kant (Niemen 2004, 105 mukaan) että Charles Taylor (Laitisen 2004, 202 mukaan) ovat juuri tällaisen ”potentiaalisuusteesin” kannalla, jonka mukaisesti ihmisestä tulee persoona syntyessään.

---

8. En ryhdy tässä yhteydessä pohtimaan persoonia-käsitteen määrittelyä, vaan otan sen annettuna ja palaan siihen tutkimuksessani myöhemmin (ks. luku 6.4.2). Jussi Kotkavirran ja Petteri Niemen (2004) toimittaman *Persoonateoksen* artikkelien perusteella voitaneen päätellä, että persoonia-käsite on varsin selkeä ja yhdenmukainen nykyfilosofiassa. Toki muunkin tyyppiin johtopäätöksiin voidaan päätyä (ks. Remes 2004).

Persoonuudelle ominaisten potentiaalien aktualisaatio<sup>9</sup> edellyttää oikeanlaista kasvatusta, koska ”ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen kautta” (Niemi 2004, 105). Potentiaalisilla persoonilla, joita etenkin kaikki lapset ja nuoret ovat, on *oikeus* sellaisiin välttämättömiin, kasvatuksellisiin ja muihin toimenpiteisiin, joiden avulla heistä tulee aktuaalisia persoonia. Muilla on vastaavasti *velvollisuus* tunnustaa heidät persooniksi sekä olla estämättä, vaan nimenomaan edesauttaa persoonuuden aktualisoitumista. Jos siis jätämme tukematta potentiaalisia persoonia, kohtelemme heitä eettisesti väärin. (Ks. Laitinen 2004, 202, 206–207.) Samansuuntaisesti argumentoi inhimillisen, dialogisen kohtaamisen ja elämäntavan puolestapuhuja Martin Buber (1999, 163) luonnehtiessaan aidon kasvattajan suhdetta kasvatettavaansa: kasvattajan, joka tahtoo auttaa kasvatettavansa olemuksen parhaimpia ominaisuuksia toteutumaan, täytyy asennoitua tai suhtautua häneen tietynä persoonana tämän potentiaalisuudessa ja tämän aktuaalisuudessa.

Ruotsalaista Ellen Keytä (1849–1926) voidaan pitää yhtenä pohjoismaisista lapsikeskeisen kasvatuksen tienraivaajista, joiden mielestä lapsia olisi pienestä alkaen kohdeltava yksilöinä, oman elämänsä aktiivisina luojina eikä erityisenä lasten ja nuorten lajina (Tähtinen 2001, 328–329). Hänen voidaan sillä perusteella tulkita olleen edelläkävijänä uudelle aikakaudelle, joka otti kasvatuksen lähtökohdaksi nuoren persoonana ja päämääräksi hänen persoonallisuutensa kehittämisen (ks. Dienelt 1955, 28–29).

Juha Varto menee vielä pitemmälle ottaessaan lähtökohdakseen nuoren ihmisen viisauden kunnioittamisen. Puhuessaan jokaisessa nuoressa esiin tulevasta kysymisestä Varto korostaa myös nuorten hämmästyä ja epäilyä sekä siinä ilmenevää tarkkanäköisyyttä, joka näkee lahjomattoman kirkkaasti aikuisten maailman läpi. Varto viittaa Platonin dialogien Sokratekseen, joka on koko ajan kriisissä valmiin maailman kanssa ja siinä elävien aikuisten, vallan sokaisemien valmiiden ihmisten kanssa, jotka katsovat tietävänsä, kuinka asiat ovat. Tästä pysähtyneestä, valmiista maailmasta on kadonnut ihmisen vapaus. Sokrateen muotoilu siitä, mitä filosofia on, kuvaa sellaista nuoren suhdetta maailmaan, jota voidaan vapauden eetoksen kannalta pitää esimerkillisenä: säilyttää itsensä kysymällä vapaana, jotta voi kysyä sitä, mikä on. Sokrates näki eettisen elämän mahdollisuuden siinä nuorten kysymisessä ja ”ehdottoman” etsimisessä, joka on tyytymätön valmiisiin, helppoihin vastauksiin ja kammoksuen sitä, mitä on tässä, annettuna. Nuoren viisaus voi avata uusia teitä ihmisen mahdollisuuksiin ja aikuinen pääsee näitä katsellessaan, ymmärtäessään ja niihin osallistuessaan lähemmäs itseään, omaa kokemistaan. (Ks. Varto 1995, 85–127.)

---

9. Frankl erottaa käsitteet persoona ja persoonallisuus siten, että persoonasta kehittyy persoonallisuus juuri persoonuudelle ominaisten potentiaalien aktualisaation seurauksena. Kasvatus on tällä perusteella persoonan auttamista kasvamaan ja kehittymään hänessä piilevien yksilöllisten potentiaaliensa mukaiseksi persoonallisuudeksi.

Heikki Ikäheimo (ks. 2004) jäsentee konkreettisesti, mitä ihmisen tunnustaminen persoonaksi tarkoittaa ja millaista asennoitumista se tunnustajalta edellyttää. Ikäheimo toteaa perustana olevan hegeliläisen tunnustuksen (*Anerkennung, recognition*) käsitteen tulkinnan, jonka mukaan tunnustusasenne jotain ihmistä kohtaan merkitsee juuri hänen ottamistaan subjektina tai persoonana. Tunnustusasenteen lajeja ovat kunnioitus, arvostus ja rakkaus. Puhuessaan tunnustusasenteesta Ikäheimo edellyttää, että myös tunnustuksen kohteen asenne on relevantti tunnustajaa tai tämän asenteita kohtaan, tunnustuksen on toisin sanoen oltava vastavuoroista. Mielestäni kasvattaja ei voi kuitenkaan vaatia samantasoista tunnustusta kasvatettavaltaan, mutta suhteellisena voidaan edellytystä pitää oikeutettuna. Toisin sanoen, myös kasvatettavalta on edellytettävä ainakin jonkinlaista asianmukaiseksi katsottavaa asennetta kasvattajaa kohtaan. Jonathan Glover esittää kaikkia ihmisiä velvoittavasti, että toisen ihmisen arvokkuuden kunnioittaminen on ihmisyyden ydintä. Ihmisen arvokkuuden kunnioittaminen ilmenee sosiaalisten *kohteliaisuus*konventioiden välityksellä. (Ks. Glover 2008, 42, 44.) Näin ollen sekä kasvatettavalla että kasvattajalla on oikeus vaatia toisiltaan hyvää *kohtelua*, kohteliaisuutta.

Ikäheimon määritelmä kunnioituksesta tunnustusasenteena vastaa hieman samaa, mistä Varto puhuu edellä. Kunnioitus ilmenee siten, että nuorta kohdellaan autonomisena ja arvostelukykyisenä, toisin sanoen hänellä katsotaan olevan edellytykset autonomiseen järjenkäyttöön ja järkeviin arvostelmiin. Kaikkein perustavimmin kunnioitus merkitsee sitä, että kasvattaja ottaa nuoren esittämät arvostelmat vakavasti ehdolle päteviksi arvostelmiksi ja toisaalta sitä, että nuorta voidaan haastaa ja häntä voidaan vaatia tekemään parhaansa pätevien arvostelmien muodostamisessa ja toisten esittämien arvostelmien pätevyyden arvioimisessa sekä kyseenalaistamisessa. Nuoren kunnioitus on siten kiteytettynä hänen ottamistaan kyvykkäänä kommunikaatiokumppanina. (Ks. Ikäheimo 2004.) Tai pyrkimystä ymmärtää nuori itsenäisenä ajattelijana ja toimijana. Ilman tällaista asennoitumista ei nuorten keskusteluryhmätoiminnalla olisi mitään perusteita.

Kunnioitusta voidaan tarkastella myös hieman laajemmin ja ajatella, että sillä tarkoitetaan nuoren kykyjen ja potentiaalin huomioon ottamista, kuten uskoa ja luottamusta myönteisen muutoksen mahdollisuuteen. Tämä ei kuitenkaan merkitse, ettei samalla hyväksyttäisi nuoren – kuten kaikkien muidenkin ihmisten – keskeneräisyyttä ja sitä, että jokainen ihminen on aina arvoitus myös itselleen.

Kunnioitukseen on syytä liittää myös edellä mainittu velvoite tunnustaa kasvatustoiminnassa nuoren arvokkuus ihmisenä, hänen ihmisyytensä itseisarvo. Tämä tarkoittaa sitä, että kunnioitetaan nuoren ihmisarvoa, sitä itseisarvoa, jota hän edustaa pelkästään olemalla ihminen, persoona.

Ihmisarvo on etiikan peruskäsite, joka korostaa, että jokaisen ihmis persoonan yksilöllinen olemassaolo on yhteisönkin kannalta loukkaamaton perusarvo, jota tukee suojella ja vaalia (Lindqvist 1980, 239). Kyse on siis siitä, että tunnustetaan ja kunnioitetaan nuoren luonnollisia oikeuksia, hänen ihmisoikeuksiaan.

Glover (2008, 42) korostaa, että ihmisen arvokkuuden kunnioittamisella symboloidaan hänen moraalista asemaansa. Tätä voidaan pitää välttämättömänä edellytyksenä sille, että kasvattajan on mahdollista tunnustaa nuori autonomiseksi ja arvostelukykyiseksi ja kohdella häntä sen mukaisesti. Nuoren arvokkuuden kunnioittaminen takaa kasvattajan ja kasvatettavan perustavanlaatuisen samanarvoisuuden ihmisinä (ks. Glover 2008, 201). Tapanani on ollut jo pitkään korostaa tätä toteamalla, että ”vaikka olemme eri elämänkaarivaiheessa, olemme silti tasavertaisia ihmisinä”. Juuri sillä, että kohtelemme nuorta kunnioittavasti ja kohteliaasti, ilmaisemme tunnustavamme sen, että hän on yhtä paljon ihminen kuin itsekkin olemme. Tämä tarkoittaa sitä, että kohdatessamme nuoren sekä puhumme että kuuntelemme ja myönnämme sillä, että hänelläkin on kokemuksia elämästä ja katsomuksensa maailmasta sekä ajatuksia, jotka ovat kuulemisen arvoisia. (Ks. Glover 2008, 201.)

Ikäheimon arvostuksen määritelmä tunnustusasenteena on mielenkiintoinen. Pelkästään itselleen hyvää tuottavia ihmisiä saatetaan esimerkiksi kadehtia, mutta ei relevantissa merkityksessä arvostaa. Ihmistä ei siten voi arvostaa sellaisten tekojen tai kykyjen vuoksi, joista vain he itse hyötyvät tai saavat hyvää. Pelkästään egoistisilla motiiveilla toimivilla ei ole mitään syytä arvostaa toisiaan. Arvostamisen kriteerinä on sen sijaan oltava toiminta yhteiseksi hyväksi, altruismi tai ainakin sellainen toiminta, jonka aitona osamotiivina on yhteinen hyvä. Arvostus tunnustusasenteena tarkoittaa siten nuoren arvostamista sikäli ja siinä määrin kuin hän kontribuoi vapaasta tahdostaan muiden hyvään. (Ks. Ikäheimo 2004.) Pysyväluonteinen itsearvostuskin voi näin ollen perustua vain siihen, että ihminen – esimerkiksi kasvattaja tai nuori – edistää omasta vapaasta tahdostaan muiden hyvää!

Nuoren arvostaminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kasvattaja ottaa hänet kyvykkäänä tekemään hyvää sillä tavalla, että nuori auttaa ja tukee muita nuoria elämään hyvää elämää. Käsitellen tällaiseen tunnustusasenteeseen perustuvaa toimintamallia, niin kutsuttua vastuunuoritoimintaa, tutkimukseni loppupuolella. Franklilaisittain ilmaistuna kyse on siitä, että kasvattaja uskoo nuoren perustavana tarpeena olevan tahto tarkoituksen löytämiseen.

Kolmas tunnustusasenne on rakkaus siinä merkityksessä kuin jo Aristoteles sen muotoili: toisen rakastamiseksi hänen elämästään ja hyvästä välittämisenä ehdoitta, hänen itsensä vuoksi (ks. Ikäheimo 2004, 322). Kyseessä on sellaisen hyvän antamisesta nuorelle jota häneltä puuttuu ja joka ei ole riippuvainen nuoren oikeuksista ja ansioista. Kasvatuksessa on käytetty samassa merkityksessä muun muassa käsitettä pedagoginen rakkaus, esimerkiksi Martti Haavio (ks. 1948, 67–73) jo vuonna 1948 ja Simo Skinnari aiheeseen kokonaan keskittyvässä vuonna 2004 julkaistussa kirjassaan (ks. Skinnari 2004). Tätä rakkauden lajia voidaan kutsua myös palvelevaksi rakkaudeksi tai jaloksi rakkaudeksi. Glover (2008, 43) puhuu itsensä antamisesta, jolla hän tarkoittaa sitä, että osa itsestä kuuluu sille, josta välittää tai jota rakastaa. Toisin sanoen kasvattaja välittää nuorelle rakkauttaan ja samalla osan itsestään. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattajassa on jo oltava rakkautta tai *rakkaus* itsessään. Rakkaudellisuus pedagogisessa suhteessa on sekä eettinen velvoite kasvattajalle että keskeinen ehto kasvatusvaikuttamisessa, kuten tutkimuksessani erikseen perustelen.

Nuoren ottaminen persoonana on Ikäheimon (2004, 323) mallin mukaan hänen käsittämistään ensinnäkin siten, että hänen hyvä elämänsä on tärkeää sinänsä, hänen itsensä vuoksi (vrt. Kant), toiseksi sellaisena, että hän on arvostelukykyinen kommunikaatiokumppani ja kolmanneksi niin, että hän kontribuoi positiivisella tavalla toisten hyvään. Ikäheimokin (2004, 325–326) korostaa, että tunnustusasenteilla on vaikutuksia persoonana olemiseen. Tämä perustuu siihen, että asenteet itseä kohtaan, ”itsesuhteet” ovat olennaisella tavalla persoonana olemista konstituivia ja että ne rakentuvat vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa, että nuoren asenteisiin itseään kohtaan vaikuttaa se, miten hän kokee kasvattajan asennoituvan häneen. Kasvattajan tunnustusasenteilla on siten konkreettisia kasvatusvaikutuksia.

Nuoren on vaikea kunnioittaa itseään, toisin sanoen luottaa omaan arvostelukykyynsä ja edellyttää sitä itseltään, jollei hän ole koskaan kokenut kenenkään kunnioittavan häntä eli kohtelevan häntä arvostelukykyisenä ja edellyttävän häneltä arvostelukykyisyyttä tai autonomista järjenkäyttöä. Tästä seuraa nuoren persoonuuden tai persoonallisuuden konstituoitumiselle, että nuori, joka ei luota omaan järkeensä tai arvostelukykyynsä ja joka ei myöskään edellytä itseltään autonomista järjenkäyttöä, ei voi olla eikä kehittyä kovin autonomiseksi järjenkäyttäjäksi.<sup>10</sup> (Ks. Ikäheimo 2004, 326.) Tällaisen epäsuotuisan henkisen kehityksen kehän katkaiseminen on keskeinen kasvatustehtävä, jossa onnistumiseen kasvattajan tunnustusasenteilla on merkittävä vaikutus.

---

10. Kuten myöhemmin totean, on keskusteluryhmiin osallistuneilla nuorilla hyvin yleisesti sellainen itseen kohdistuva tunnustusasenne, että he ovat tyhmiä eikä heissä ole mitään hyvää (ks. myös Purjo 2001, 79–80).

Tämäntyyppinen piilevä kasvatustaikuttaminen on vähintään yhtä tärkeää kuin näkyvämmät, ”varsinaisina” pidetyt ohjausteot.

Nuoren on vaikea arvostaa itseään eli kokea olevansa tarpeellinen muille, saavansa aikaan jotakin toisille hyvää, hyödyllistä tai iloa tuottavaa, mikäli muiden häneen kohdistamat asenteet antavat ymmärtää, että hän on täysin kyvytön, hyödytön tai tarpeeton. Tämä johtaa siihen, että nuorella, joka ei koe kykyjään tai aikaansaannoksiaan toisten elämään ja hyvään positiivisesti kontribuoiviksi, tai kokee ne jopa vahingollisiksi muille, ei ole itseluottamusta tehdä mitään arvostettavaa tai kehittää lahjojaan siten, että ne voisivat kontribuoida toisten hyvään. Tässäkin on mahdollisuus niin huonoihin kuin – kasvattajan väliintulon avulla – hyviin persoonallisuutta konstituoviin kehiin. (Ks. Ikäheimo 2004, 326.) Toisaalta kun arvostus tässä käytetyssä merkityksessä voi perustua vain yhteiseksi hyväksi toimimiseen, voi vastaavasti nuoren itsensäkin arvostaminen rakentua vain niiden hyvien tekojen varassa, joihin hän ryhtyy. Korkea itsearvostus tarkoittaa siten puhtaimmillaan sitä, että nuori kokee olevansa kyvykäs toimimaan yhteiseksi hyväksi ja että hän myös ponnistelee määrätietoiseksi etsiäkseen tilaisuuksia, joissa hän voi edistää yhteistä hyvää.

Rakkauteen liittyvä asenteiden ja suhteiden dynamiikka on edellisiä monimutkaisempi. Nuoren on kaiketi vaikea rakastaa itseään eli kokea oma hyvä elämä ehdoitta tärkeäksi, jos hän ei ole koskaan kokenut jonkun toisen tai toisten rakastavan häntä ehdoitta. Tällaista pohjatonta rakkaudettomuutta kuitenkin jotkut aivan ilmeisesti joutuvat kokemaan.<sup>11</sup> Jos nuori ei välitä lainkaan elämästään, ei kenenkään muunkaan, esimerkiksi kasvattajan, ole Ikäheimon mukaan mahdollista välittää hänen elämästään hänen itsensä vuoksi. Ikäheimo perustelee tämän sillä, että ”hänen itsensä vuoksi” edellyttäisi, että hän itse välittäisi. Johtopäätökseksi muodostuu, että ihmistä näyttäisi tällä perusteella – kun ”hänen itsensä vuoksi” käsitetään kuvatulla tavalla – olevan mahdollista rakastaa vain siinä määrin kuin hän rakastaa itseään. (Ks. Ikäheimo 2004, 326.) Ehkä tämä kuvastaa syytä siihen, miksi sellaiset hankkeet yleensä kariutuvat, joissa joku yrittää pelkällä rakkaudellaan pelastaa jonkun toisen pahuudelta ja muuttaa hänet hyväksi.

Uskon kuitenkin vastoin Ikäheimon sinänsä loogista päättelyä, että senkaltaista edistymistä voi rakkauden voimalla tapahtua, jossa rakkauden kohdetta autetaan suurella kärsivällisyydellä opettelemaan rakastamaan itseään aiempaa enemmän ja ottamaan sitä kautta lisääntyvässä määrin vastaan häntä kohtaan osoitettua rakkautta. ”Marssijärjestys” olisi siinä tapauksessa se, että ihmisen

---

11. Käsittelen myös rakkaudettomuutta ja sen merkitystä nuorten väkivaltaisuuden ja muiden elämäntaidollisten ongelmien kannalta laajemmin tutkimukseni lopussa.



on ensin jollain tavalla – jossa häntä auttavan kasvattajan rakkaudellinen asennoituminen tuskin ainakaan hidastaa edistymistä – opittava rakastamaan itseään, sen jälkeen ottamaan rakkautta vastaan ja lopuksi myös antamaan rakkautta muille. Kasvatuksessa puhutaan paljon nuoren näkemisestä ja kuulemisesta ja painotetaan sen tärkeyttä, että nuorelle olisi saatava syntymään kokemus nähdä ja kuulla tulemisesta. Rakkaudellinen asennoituminen tähän liitettynä on sen tunnustamista, että nuori ansaitsee pelkästään olemassaolonsa vuoksi tulla nähdä ja kuulla, otetuksi todesta. Jotta tämä mahdollistuisi edellyttää se molemmilta läsnäoloa myös itselle, itsen näkemistä ja kuulemistä. Tällöin rakkauskin voi virrata vapaasti osapuolten välissä ja välillä siten, että se välittyy toiselta toiselle.

Kasvattajan tehtävä painottuneen ensimmäisessä tai korkeintaan kahdessa ensimmäisessä vaiheessa mukanaoloon kolmannen jäädessä yksin kasvatettavan vastuulle. Tällä tarkoitan sellaista kasvatussuhdetta, jossa kasvattaja toimii rooliperustaisesti, josta käsin nuorisokasvattajakin toimii. Hän ei siis ole jatkuvasti mukana nuoren arjessa havainnoimassa ja vaikuttamassa tämän ajatuksiin, tunteisiin ja tekoihin. Nuoren ottaminen persoonana, jota voidaan pitää yhtenä kasvatuksen eettisyyden kriteerinä, edellyttää myös, että valinnan vapaus ja vastuu jää lopulta aina nuorelle itselleen. Kasvattajan vastuulla on toki rohkaista ja kannustaa nuorta antamaan rakkautta muille ohjaamalla häntä ymmärtämään, että hän voi ja saa osoittaa rakkauttaan. Kasvattajan tehtävänä on myös opastaa nuorta ilmaisemaan rakkauttaan tarkoituksenmukaisella tavalla.<sup>12</sup> Luonnollisesti myös kasvattajan oma esimerkki rakkaudesta vaikuttaa nuoreen voimakkaasti, kuten edellä on todettukin.

### **1.3.4 Tutkimuksen ajankohtaisuudesta**

Tutkimukseni on sattumalta ajankohtainen sen takia, että Jokelan ja Kauhajoen koulumurhat ovat nostaneet nuorisoväkivallan aiempaa laajemmin ja monipuolisemmin julkiseen keskusteluun.<sup>13</sup> Oman tutkimukseni, jonka aihepiirin olin valinnut jo kauan ennen kyseisiä tapahtumia, ei ole tarkoitus sinänsä olla osa kyseistä keskustelua. En käsittele tutkimuksessani mainitunkaltaisia hyvin poikkeuksellisia tapahtumia ja niiden tekijöitä, koska itselläni ei ole kokemusta sellaisista hyvin erikoislaatuista nuorista miehistä, joiksi olen heidät ymmärtänyt lukemieni kuvausten

---

12. Nuoret saattavat ilmaista rakkauttaan joskus hyvin erikoisella tavalla ja melko usein niin, että rakkauden ”kohteen” on vaikea kokea sitä rakkauden osoitukseksi.

13. Nuorten henkirikokset ovat aiemminkin nostaneet nuoret ja heidän tekemänsä rikokset julkisuuteen. Huomiota nuorten rikoksiin ovat lisänneet vuosittain vaihteen molemmin puolin erityisesti Imatralla tapahtunut koulutyön surma, Keravalla tapahtuneet ns. butaanisurmat sekä ns. Heinojen tapaus, jossa nuorisoryhmä surmasi kaksi aikuista (Kivivuori 2006, 15). 19-vuotiaan nuoren miehen aiheuttama Myyrmanin räjähdys vuonna 2002 oli ehkä kuitenkin ensimmäinen Jokelan ja Kauhajoen koulumurhien kaltaisesti Suomea laajasti järkyttänyt tapahtuma johtuen sen terrorismiin verrattavissa olevasta poikkeuksellisesta luonteesta.

perusteella.<sup>14</sup> Näistä kahdesta tapahtumasta ei voida mielestäni tehdä minkäänlaisia johtopäätöksiä yhtä vähän nuorista yleisesti kuin heidän tekemästään väkivallasta erityisesti. Kokonaisuuden kannalta oli kyse äärimmäisen marginaalisista ja tiedon lisääntymisen kannalta merkityksettömistä ilmiöistä vähättelemättä kuitenkaan sinänsä millään tavoin tapahtumien kauheutta ja järkyttävyyttä.

Molempien mainittujen tapahtumien jälkimainingeissa rohkenin kuitenkin odottaa, että erilaiset keskustelunavaukset – mukaan lukien omat mielipidekirjoitukseni eri lehdissä – olisivat johtaneet siihen, että olisi ryhdytty pohtimaan, miten runsaan sadan vuotuisen henkirikoksen ehkäisyyn sijaan voitaisiin ehkäistä niitä monia satoja tuhansia tai jopa miljoonaa muuta väkivallantekoa, joita Suomessa vuosittain tehdään. Ja vieläpä niin, että toimenpiteet kohdennettaisiin siihen väestönosaan, jota väkivalta eniten koskettaa sekä tekijänä että kokijana, ja lisäksi, että toimenpiteet olisivat ongelman luonteen kannalta adekvaatteja.<sup>15</sup> Tällaiseen keskusteluun olen tarkoittanut tämän tutkimukseni jopa eräänlaiseksi päänavaukseksi. Toivon, että keskustelu ylittää niin kasvatustieteellisen tiedeyhteisön kuin kasvattajien ammattikunnan rajat ulottuen laajemmin ihmistieteisiin ja -tutkimukseen sekä ihmistyöhön. Toistettakoon, että katson myös nuorten olevan ihmisiä ja ihmisinä kuuluvan näiden tieteenalojen ja ammattikuntien toiminnan piiriin.

Nuoruusikä on elämänkaaren aktiivisinta aikaa väkivallantekojen osalta (ks. Kivivuori 2004, 15) ja lapset ja nuoret joutuvat myös väkivallan kohteiksi huomattavasti useammin kuin aikuiset (ks. Ellonen, Kääriäinen, Salmi & Sariola 2008, 149). Lisäksi sekä tekijöissä että kokijoissa ovat pojat edelleen selvänä enemmistönä, vaikka ongelma on lisääntynyt myös tyttöjen keskuudessa. Väkivalta on siten ennen kaikkea poikien ja nuorten miesten ongelma.

Pahoinpitelyihin syyllistyneiden määrä alkaa kasvaa selvästi 13-vuotiaana saavuttaen huippunsa 18–20-vuotiailla (ks. Kivivuori 2004, 15). Väkivaltainen nuori on vaarassa joutua huonoon seuraan sekä rikos- ja syrjäytymiskierteeseen, mikäli kehitykseen ei puututa ajoissa ja tehokkaasti. Silloin, kun nuori on vasta osallistunut joihinkin tappeluihin 13–15-vuotiaana, on puuttuminen tuloksellisempaa kuin jos asiaan tartuttaisiin vasta yli 18-vuotiaana. Ilman puuttumista alkaa tekoja

---

14. Huomionarvoista kuitenkin on, että niin Jokelan ja Kauhajoen kuin Myyrmanninkin tekijöiden taustalta löytyi kiusattuna (eli oikeammin väkivallan kohteena) olemista, yksinäisyyttä ja eristäytymistä.

15. Viime aikoina on puhuttu paljon siitä, että ainakin viidesosa nuorista kärsii jostain mielenterveysongelmaksi, jollaisina pidetään mieliala-, ahdistuneisuus-, päihde- ja käytöshäiriöitä sekä myös laihuushäiriötä ja psykoosisairauksia. Ilmeisesti ”väkivaltahäiriö” on tämän määritelmän mukainen käytöshäiriön alalaji. Esimerkiksi päihdeongelmien hoidon tulee tämän ajattelun mukaan pohjautua nuorten mielenterveysongelmia koskevaan tietoon ja siksi katsotaankin, että tarvitaan tasokasta nuorisopsykiatrian erikoislääkärikoulutusta ja vahvaa nuorisopsykiatrian osaamista. Kuitenkaan missään muualla kuin Suomessa ei ole luotu yhtä kattavaa nuorten psykiatrisen hoidon palvelujärjestelmää. (Ks. Marttunen 2009.) Olen samaa mieltä siitä, että nuoret tarvitsevat kyllä apua ja tukea, mutta enimmäkseen ehkä kokonaan jotain muunlaista kuin sairaanhoidollista.

kasautua samoille tekijöille kiihtyvään tahtiin, kuten monet tutkimukset osoittavat (ks. esim. Salmi 2009, 19–21). Huolestuttavaa on, että Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen (Optula) 15–16-vuotiaille tekemästä nuorisoriikollisuuskyselystä 2008 ilmenee, että koko sen ikäluokankin pojista peräti 17 % on osallistunut kyselyvuonna tappeluun tai jonkun hakkaamiseen; koko elämänsä (siis vasta 15–16-vuotiaaksi asti jatkuneen) aikana on tekoja tehneiden poikien osuus 35 % (ks. Salmi 2008b). 12–13-vuotiaita ja 15–16-vuotiaita koskeneessa Optulan uhritutkimuksessa (ks. Ellonen ym. 2008, 149) todetaan puolestaan, että vastaajista kaksi kolmesta on kohdannut fyysistä tai henkistä väkivaltaa ja pahoinpitelyn tai sen yrityksen kohteeksi on joutunut noin neljännes vastaajista. Suuri osa nuorten kohtaamasta fyysisestä väkivallasta on toisten nuorten tekemää.

Optulan 18-vuotiaiden helsinkiläismiesten keskuudessa tekemän tutkimuksen (ks. Salmi 2008a) mukaan senikäisistä nuorista yksi kymmenestä oli kyselyvuonna pahoinpidellyt jonkun ja elämänsä aikana sen oli tehnyt yksi neljästä. Vastaavasti neljä viidestä oli ainakin kerran elämänsä aikana joutunut fyysisen väkivallan kohteeksi ja kyselyvuoden aikana väkivaltakokemuksia oli yli kolmanneksella.

Nuorisoväkivallan määrä ja varsinkin määrän mahdolliset muutokset ovat julkisessa keskustelussa jatkuvasti huomion kohteena (ks. Kivivuori 2004, 15). Valitettavasti taitaa olla niin, että väkivaltaa on ja sitä tulee aina olemaan, joten kysymys sen vuotuisista muutoksista ei ole kovinkaan relevantti. Olennaisempaa on kysyä, mitä voidaan tehdä, jotta väkivallan määrä saataisiin pysymään edes ennallaan pitkällä tähtäyksellä ja ainakin ajoittain myös alenemaan ennen uutta kasvuvaihetta, jottei se vain lisääntyisi jatkuvasti. Nuoriin ja erityisesti poikiin vaikuttaminen on mitä ilmeisimmin avainasemassa väkivallan vastaisessa ikuisessa taistelussa ja väkivallattomuuden siementen viljelemisessä ihmisten keskuuteen.

Edellä mainittujen nuorille tehtyjen kyselytutkimusten perusteella voidaan karkeasti arvioida, että noin viidennes, 20 prosenttia pojista on tappeluherkkiä. Heille väkivalta on ehkä ennen kaikkea hyväksynnän ja sosiaalisen kuulumisen hakemisen väline.<sup>16</sup> Kyse ei ole siis ”pienestä nuorten vähemmistöstä”, kuten yleisesti vähätellään, vaan osuus on järkyttävän suuri, kun ajatellaan kuinka monista kymmenistä tuhansista nuorista tällöin on kyse. Luku nousee jopa sataan tuhanteen nuoreen, kun lasketaan osuutta kaikista teini-ikäisistä 13–19-vuotiaista nuorista. Mutta ainahan voidaan iloita siitä, ettei luku ole vielä suurempi.

---

16. Tämän 20 prosentin alaryhmiä ovat erikseen hakkaajat, joille väkivalta on enemmän itsearvostuksen väline ja väkivaltaistuneet, joille väkivallasta on tullut vallankäytön väline. Erilaisten tutkimusten ja omakohtaisen käytännön kasvattajakokemukseni perusteella olen arvioinut, että hakkaajia on noin viidestä kymmeneen prosenttia nuorista miehistä ja väkivaltaistuneita yhdestä kahteen prosenttiin.

Voidaan kuitenkin väittää, että jopa 80 prosenttia (sisältäen edellä mainitun 20 prosentin ryhmän) murrosikäisistä nuorista on enemmän tai vähemmän hapuilevia, itsestään vieraantuneita ja elämässään harhailevia ja suuntaa etsiviä nuoria.<sup>17</sup> Olen jossain yhteydessä kutsunut heitä ”vallattomiksi”, joka kuvastaa heidän käyttäytymistään siten kuin se näyttäytyy heitä tarkkaileville muille nuorille ja varsinkin aikuisille. Vallattomuus kuvastaa myös kokemusta vallan puutteesta omaan elämään. Katson, että tämä kokemus perustuu siihen, että nuoret eivät ole ymmärtäneet omaa potentiaaliaan ja sen tarjoamaa valtaa ja voimaa kasvaa ja kehittyä ihmisenä. Sen sijaan he hukkaavat omaa potentiaaliaan vaarantaen, että se joutuu jopa lopullisesti hukkaan. Nuorten parhaat puolet olisikin jotenkin saatava houkutelua esille.

Kysymyksen nuorten potentiaalin käyttöön ottamisen tekee erityisen ajankohtaiseksi se, että elämme tätä kirjoittaessani keskellä maailmantaloudellista taantumaa tai lamaa, josta toipuminen tulee viemään vuosia. Tällaisella tilanteella on vaarana johtaa myös ihmisten, erityisesti nuorten henkiseen ja toiminnalliseen lamaantumiseen. Nuorisotyöttömyydestä puhutaan tällä hetkellä paljon, joka on sinänsä myönteistä, jos sen lieventämiseksi tehdään aidosti kaikki voitava. Kyse on kuitenkin kokemuksellisesti paljon kokonaisvaltaisemmasta ilmiöstä, tarkoituksettomuuden tunteesta, jopa eksistentiaalisesta tyhjiöstä, joka leviää kulkutaudin tavoin nuorten keskuudessa. Huolta tulisikin kantaa sekä ajalehtijanuorista että koko sukupolvesta, jota jo nyt voidaan luonnehtia *evvk-sukupolveksi*<sup>18</sup>. Tarkoituksettomuuden kokemuksen yleistymisen on kovaa vauhtia johtamassa siihen, että nykyinen sukupolvi kokee olevansa ”*no future generation*”, sukupolvi vailla tulevaisuuden toivoa. En uskalla edes ajatella, mihin tällaisen kulkutaudin leviäminen voi johtaa, mutta toisaalta haluan taistella sen puolesta, että ihmiskunta löytäisi laman raunioilta sellaisia uusia kiinnekohtia maailmassa olemiseensa, jotka vahvistaisivat uskoa ihmisyyden mahdollisuuteen ja jopa jonkinlaiseen kukoistukseen.

Kun nuorten ongelmista on puhuttu julkisuudessa, on *yhteisöllisyyttä* esitetty päätöksentekijöiden ja mielivaikuttajien toimesta keskeiseksi ratkaisuksi. Juuri kenenkään en ole nähnyt tai kuullut määrittelevän yhteisöllisyyden käsitettä, sanan merkitystä ja niitä arvopäämääriä, joihin yhteisöllisyydellä pyritään. Yhteisöllisyyden pitäisi kuitenkin kaiketi olla jotain sellaista, mihin voisi myös käydä käsiksi. Jokaisen nuoren – kuten kaikkien aikuistenkin – olisi tiedettävä, mikä tehtävä hänellä on yhteisessä yhteiskunnassamme ja maailmassamme. Yhteisöllisyydellä olisi siten oltava yhteisesti sovittu arvoperusta, joka kytkeytyy yhteisen hyvän tavoitteluun. Toivon, että

---

17. Väittäjä perustuu murrosiän luonteeseen, mutta tämännäköiseen arvioon voidaan päätyä myös erilaisten nuorten hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin kokemuksia koskevien kyselytutkimusten tulosten perusteella.

18. ”Evvk” on lyhenne sanoista ”ei voisi vähempää kiinnostaa”.

tutkimukseni auttaa sekä nuoria että heitä kasvattavia ihmisiä hahmottelemaan lähtökohtia meidän kaikkien yhteistä hyvää edistävän yhteisöllisyyden kehittämiseksi.

Minulta kysytään usein, mistä nuorisoväkivalta johtuu. Jos minä tai joku muu tietäisi sen, ei ilmiötäkään kaiketi enää olisi, vaan se olisi saatu loppumaan. Pohdin kuitenkin yhä useammin, että mahtaako suurin syy olla se, että olemme muuttamassa maailmaa väärään suuntaan. Yritämme kärsien, mutta hammasta purren sopeutua koko ajan ihmiselle armottomammaksi ja arvottomammaksi muuttuvaan maailmaan. Saattaa ihmisten keskinäinen väkivalta loppua tätäkin menoa, kun ihminen sopeutuu niin pitkälle, että kaikki inhimillinen katoaa hänestä. Kun ihminen lakkaa olemasta ihminen, ei ole enää ihmisväkivaltaakaan.

Olen aidosti huolissani nykyisistä nuorista, jotka yrittävät rakentaa identiteettiään ja persoonallisuuttaan tämän raadollisen maailman kelvottomista aineksista. Nuorten pitäisi sen sijaan saada etsiä elämänsä suuntaa jostain sellaisesta arvokkaasta, johon hän kokisi kaipausta ja halua kiinnittyä. Tällaisia arvoja ei nykyinen Suomi tai muutkaan länsimaiset yhteiskunnat nuorille tarjoa. Ei ihme, että nuorten tulevaisuuden toivo katoaa ja he alkavat oireilla eri tavoin.

## **1.4 Tutkimustehtävät**

Tutkimukseni keskeinen tavoite on kysyä ihmisyyttä sekä ideaalina että kasvatuksen päämääränä ja jakaa havaintojani sekä muiden tutkijoiden että käytännön kasvattajien kanssa. Toivonani on kyetä edes pienellä panoksella vaikuttamaan siihen, että maailma muuttuisi nykyisestä hieman paremmaksi. Tämä on myös vakaumukseni mukaisesti jokaisen muunkin ihmisen tehtävä omassa elämässään. Taustalla on huoli tämänhetkisestä maailman menosta. Jollain tavalla pitäisi olla itsestään selvää, että kaikkien meidän oma etumme on kohdella toinen toisiamme mahdollisimman hyvin ja yleensä yhteiskuntakin pyrkii tukemaan tätä (ks. Glover 2008, 36). Valitettavasti koen, että nykyiset yhteiskunnalliset arvot eivät edistä ihmisyyden toteutumista. Siksi pyrin tutkimaan, löytyykö kasvatukselle sellaisia päämääriä ja keinoja, joiden avulla voimme ohjata ja tukea nuoria nykyistä inhimillisemmän yhteiskunnan ja maailman luomisessa.

Vastuu tulevaisuudesta on ymmärrykseni mukaan aina yksilön. Yhteiskunta – ja viime aikoina paljon puheena ollut yhteisöllisyys – on vain keino saavuttaa jotain arvokkaita päämääriä, joilla saadaan aikaan yhteistä hyvää. Yhteisöllisyyttä ei siten tulisi koskaan nähdä päämääränä, vaan ainoastaan keinona (ks. Glover 2008, 200). Yhteisöillä voi kuitenkin olla sekä hyviä että huonoja

vaikutuksia ihmisten elämään. Äärimmillään käy niin, että yksilö sulautuu yhteisöön sillä seurauksella, että hän on kuka tahansa tai ei-kukaan. Samalla hänen ihmisyytensä kuolee.

Tutkimuksessani on siten kyse myös sellaisen kasvatuksen etsimisestä, joka tukisi nuoren kasvua itsenäiseksi moraalisubjektiksi, tunnustaisi hänen autonomiansa ja rohkaisisi häntä löytämään arvotajuntansa ja moraalidentiteettinsä. Voidaan puhua myös kasvatuksesta oman elämänsä subjektiksi ja kasvatuksesta eettisyyteen. Tällaisessa kasvatuksessa on kyse toiminnasta, joka kehittää nuoren moraalista mielikuvitusta näkemään se, mikä on inhimillisesti ajatellen tärkeintä (ks. Glover 2008, 529). Toisaalta kyse on nuoren tukemisesta arvokriittisyyteen ja arvovaikuttamiseen, kasvatuksesta maailmaa uudistavien arvojen alkuunpanijaksi.

Tutkimukseni keskiössä on nuori ihmisenä eli yksilönä, subjektina ja persoonana. Pyrkimykseni on etsiä sellaista kasvatusta, joka voisi auttaa nuorta rikastumaan henkisesti ja eettisesti. Löytämään sen Aleksandr Solzhenitsynille (1976, 470) vankeusvuosinaan paljastuneen hyvän ja pahan rajan, joka halkoo jokaisen ihmisen sydäntä ja joka siirtyy meissä vuosien aikana. Sekä tahdon elää mieluummin hyvän kuin pahan palveluksessa, tulla maailman tuntemaksi ennemminkin hyvän kuin pahan tekijänä. Kuten Solzhenitsyn toteaa, on pahuuden täyttämässäkin sydämessä pieni määrä hyvyyttä. Joten paatuneimmallakin väkivallantekijällä on mahdollisuus hyvään. Samaan viittaa Martti Lindqvist (1992, 46), joka kertoo ajattelevansa, että ihmisen todellisuus on alkuperäisesti niin yhteinen kaikille, että siinä mielessä meidän potentiaaliseen maailmaamme sisältyy kaikki mahdollinen, niin hyvä kuin pahakin. Toisin sanoen meihin kaikkiin sisältyy maailman hyvyys ja pahuus, jotka tulevat käytännön elämäntilanteissa näkyviin erilaisina yksilöllisinä sekoituksina.

Etsin myös sellaista kasvatusta, jota voidaan pitää eettisenä. Ymmärrän eettisen kasvatuksen olevan perustaltaan sellaista, joka jättää valinnan vapauden nuorelle itselleen. Koska vapautteen liittyä myös vastuuta, voidaan puhua kasvatuksesta vastuuseen, jossa vastuulla ymmärrän kokonaisvaltaista vastuullisuutta omasta ihmisyydestä tai ihmiseksi tulemisesta. Edellä puhuin myös nuoresta aktiivisena vastuunottajana yhteisestä tulevaisuudesta ja arvojen uudistajana paremman maailman mahdollistamiseksi. Toisin sanoen vastuullisuudesta niin omaa elämää kuin yhteistä maailmaa kohtaan. Viitteelliset toteamukseni vastuullisuudesta eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että olisin määritellyt vastuullisuuden kiinteästi etukäteen. Lähtötilanteen ymmärrykseni vastuullisuudesta perustuu lähinnä siihen, että vanhastaan vapautta ja vastuuta pidetään toistensa aisapareina. Vastuun katsotaan yleisesti koskevan omaan elämään liittyvien asioiden lisäksi myös toista ihmistä, ympäristöä ja laajimmillaan koko maapalloa ja maailmankaikkeutta (ks. Niemi 1992, 24). Oman vastuullisuutensa tiedostamista pidetään yleisesti myös yhtenä viisastumisen lajina, jossa

yhteydessä viisastumisella kuvataan ihmisen kasvun ihannetta (ks. Lindqvist 1992, 42). Tämä kaikki on kovin yleistä ja tarkoitukseni onkin etsiä tutkimukseni kuluessa konkreettisempia vastauksia kysymyksiin, *mitä on vastuullisuus ja miten nuori voi ja miten hänen tulisi olla vastuullinen.*

Tutkimukseni aiheen valinnan taustalla on myös jonkinlainen esiymmärrys *ihmisyyden* käsitteestä. Uuno Saarnio (1945, 118) toteaa, että ihmisyyys on vanhan ajan filosofiassa usein esiintyvä eettinen hyve, jolla ymmärretään sellaista käyttäytymistä, jossa ihminen osoittaa toisille lempeyttä, myötätuntoa ja rakkautta sekä edistää ihmisten keskinäistä sopua ja kehittää ystävyyttä muiden kanssa. Tämä muodostaa hyvän perustan ihmisyyden olemuksen tutkimiselle ja ihmisyyden toteutumista edistävän kasvatuksen olemuksen etsinnälle.

*Tutkimustehtäväni* määräytyvät tämän mukaisesti seuraaviksi:

1. *Etsiä vastuullisen ihmisyyden olemusta ”hyvän elämän” ilmentymänä*
2. *Etsiä nuorta vastuulliseen ihmisyyteen tukevan nuorisokasvatuksen olemusta ”hyvän kasvatuksen” ilmentymänä*

Keskeisenä lähtökohtanani on, että tarkastelen vastuullista ihmisyyttä ”hyvän” tai eettisen elämän ideaalin ilmentymänä ja samalla kasvatuksen tärkeimpänä päämääränä. Hyvänä kasvatuksena voidaan tämän perusteella pitää sellaista kasvatusta, joka auttaa nuorta suuntautumaan tätä päämäärää kohti.

Tutkimustehtävät voidaan myös muuntaa yleisluonteisiksi tutkimuskysymyksiksi: 1. Mihin nuorta tulisi kasvattaa, jotta hän voisi elää hyvää elämää? ja 2. Mihin lähtökohtiin ja tekoihin tähän johtavan kasvatuksen tulisi perustua, jotta sitä voitaisiin pitää hyvänä? Näitä molempia luonnostelen ja perustelen tämän tutkimuksen kuluessa.

Ennen kasvatuksen päämäärän asettamista ja vastuullisen ihmisyyden hahmottelua on kuitenkin tehtävä vielä perustavampi kysymys. On kysyttävä, *mitä on ihminen, jota on tarkoitus kasvattaa vastuulliseksi subjektiksi?* Kolmas tutkimustehtäväni on:

3. *Luonnostella nuorisokasvatukselle kohdallista ihmiskäsitystä*

Esitän tämän tutkimustehtävän vasta kolmantena, vaikka olisi loogista esittää se ensimmäiseksi, muita tehtäviä pohjustavaksi. Järjestyksellä haluan tässä kuvata sitä, että toimin omassa käytännön

kasvatustyössäni aina tutkimustyöhön ryhtymiseen asti ilman, että olin tietoisesti pohtinut omaa ihmiskäsitystäni. Toimin sen sijaan tiedostamattani varsin rajoittuneen ja nykytietämykseni perusteella myös vääristyneen ja kasvatustaikutusten kannalta arveluttavan ihmiskuvan pohjalta. Tämä oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian viitekehys ihmis- ja maailmankuvineen muodostaakin tutkimukseni lähtöpisteen, josta lähdän etenemään tutkimusmatkallani. Tutkimusmatkallani eteneminen näkyy selkeästi raportissani siten, että lukujen järjestys vastaa myös käsitysteni kehittymistä. Tutkimustehtävien 1 ja 2 tulosten esittämisen aikakin on siten vasta aivan tutkimukseni lopussa, vaikka kirjaan raporttiini myös matkan varrella senhetkiseen ymmärrykseeni liittyviä huomioitani ja tulkintojani.

Mitä enemmän ymmärrän ihmisestä, sitä enemmän se herättää uusia kysymyksiä. Sen takia kehittyi ihmiskäsitystä koskeva tutkimustehtäväkin jatkuvasti tutkimuksen kuluessa. Kun olen ymmärtänyt, että ihminen on ainakin kaikkea sitä, mitä olen saanut selville, seuraa siitä tarve tutkia, mitä kaikkea muuta ihminen voisi olla. Kun fokukseni on kasvatusta, seuraa tästä automaattisesti myös kysymys siitä, mitä ihmisen tulisi olla ja jopa, miksi ihminen on olemassa. Toisin sanoen, millaisia vihjeitä voin löytää ihmiskäsitystä kehittelemällä siitä, mihin kaikkeen nuorta ihmistä olisi pyrittävä kasvattamaan, kun päämääränä on vastuullinen ihmisuus.

Edellä oleviin yksilöityihin tutkimustehtäviin sisältyvät siten sinänsä hyvin laajat ja ehkä ikuisesti ratkaisemattomat kysymykset ihmisyydestä, ihmisen vastuullisuudesta sekä ihmisen kasvatuksesta. En siis kuvittele kuin luonnostelevani ja esittäväni omia subjektiivisia vastausehdotuksiani näihin ikuisuus-kysymyksiin kohdennettuna lisäksi pääosin nuorisokasvatuksen kontekstiin. Tavoitteenani on kuitenkin tuottaa siinä määrin uutta näkemystä aiheisiin, että tutkimuksellani on se lisäarvo tieteelliseen keskusteluun, mikä väitöskirjalla tulee olla.

Varsinaisten tutkimustehtävien ohessa määrittelen väkivallan käsitettä sen perusteella millaisena ilmiönä se näyttäytyy tutkimuksen kulloisessakin kontekstissa. Tarkoitukseni on osoittaa, että väkivallan määrittely on riippuvainen ennen kaikkea siitä ihmis- ja maailmankuvasta sekä niihin perustuvista uskomuksista, joihin määrittelijä on sitoutunut. Väkivallan kuvauksen ja määrittelyn on vastattava adekvaatisti kulloistakin ymmärrystä ilmiön luonteesta. Tavoitteenani on, että tämän raportin lukija voi havaita, kuinka ymmärrykseni väkivallasta muuttuu sitä mukaa kuin ihmis- ja maailmankuvani kehittyvät tutkimuksen eri vaiheissa.



### 1.4.1 Ihmiskäsityksen merkitys nuoren kasvatuksessa

Kasvatuksen tavoite voidaan ilmaista yksinkertaisesti siten, että kasvatuksen avulla pyritään saamaan aikaan jotain, jota voitaneen luonnehtia inhimilliseksi kasvutapahtumaksi (Skinnari 1994, 12). Toisin sanoen kasvatamme nuorta, jotta hänessä tapahtuisi kasvua. On kuitenkin erikseen kysyttävä, mitä on inhimillistä, ihmiselle ominaista (Skinnari 1994, 12) tai mistä ihmisyydessä on viime kädessä kysymys (Hirsjärvi 1982, 1). Päädyimme sitä kautta perimmäisiin kysymyksiin ihmisestä: *Mitä on ihminen ja miten hän on olemassa?* (Lehtovaara 1994, 43) tai konkreettisemmin *mitä ja millainen ihminen on ja mitä hän voi tehdä itsestään?* (Hirsjärvi 1982, 1). Jokainen kasvattaja on käyttämiensä kasvatustapahtumien kautta väistämättä kietoutunut tietoisesti tai tiedostamattaan joihinkin ennakkokäsityksiin kasvatustyönsä kohteesta, ihmisestä (ks. Lehtovaara 1994, 43–44; Rauhala 1993, 69).

Nuoren kasvun kannalta, jonka pitäisi siis olla kasvatuksen tulos, on ratkaisevan tärkeää otetaanko hänen yksilöllinen ihmisyytensä huomioon ja tuetaanko ja vahvistetaanko sen ilmenemistä. Kasvattaja voi joko kunnioittaa nuoren yksilöllisyyttä ja ottaa huomioon hänen ainutlaatuisuutensa tai kasvattaja voi suhtautua siihen yliolkaisesti, vähättelevästi tai kyseenalaistavasti sekä mitätöidä kokonaan nuoren ihmisyyden jonkin reduktionistisen käsityksen perusteella. (Ks. Wicki 1991, 14.) Jotta kasvatustoiminta voisi olla sellaisten tavoitteiden mukaista, jotka voidaan myös lausua julki, on kasvattajan välttämätöntä selkiyttää ja systematisoida kasvatuksen taustalla vaikuttavia käsityksiään ihmisestä. Tällöin on myös mahdollista arvioida, voidaanko kasvatukseksi kutsuttua toimintaa ylimalkaan luonnehtia kasvatukseksi, jonka tavoitteena tulisi olla nuoren inhimillistyminen. Kasvattajan onkin tehtävä tietoinen ja perusteltu ratkaisu käsityksestään ihmisestä eli ihmiskäsityksestään.

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan kaikkia niitä ihmistä koskevia edellyttämiä ja olettamisia, jotka ovat mukana käytännön kasvatustyön kohdentamisessa (ks. Rauhala 2005c, 18). Tiedostamaton ihmiskäsitys on usein subjektiivisesti väritty ja hyvinkin sitkeästi muutoksia vastustava, kun taas tiedostettu, ontologis-filosofiseen analyysiin perustuva ihmiskäsitys on edellistä rationaalisempi, selkeämpi ja myös helpommin kehiteltävissä (Rauhala 2005c, 18). Rooliperustaista kasvatustyötä tekevä kasvattaja, kuten esimerkiksi nuorisokasvattaja tai nuorisotyöntekijä, vaikuttaa suureen määrään nuoria mahdollisesti hyvinkin syvällisellä tavalla. Tästä syystä voivat hänen ihmisyyden idean kannalta jollain tavalla vääristyneen tai kovin rajoittuneen ihmiskäsityksen seuraukset olla sekä laajalle ulottuvia että haitallisia, vahingollisia tai jopa kohtalokkaita. Samoin on nuorisotutkijan laita, kun hänen tutkimustuloksiaan yleistetään ja sovelletaan joihinkin

ihmisryhmiin (ks. Rauhala 2005c, 18–19). Ihmiskäsitykseen sisältyy näin ollen voimakas eettinen näkökulma (ks. Hirsjärvi 1984, 1).

Nuorisotyön yhteydessä puhutaan kasvatuksesta hyvin monissa eri merkityksissä ja liian usein jopa ilman todellisia merkityksiä. Mielestäni on ehdottoman suositeltavaa ottaa koko nuorisotyötä tekevien tahojen laaja kenttä toteuttamaan kasvatustyötä. Kasvatus voisi silloin olla nuorisotyön kokoava viitekehys ja nuorisokasvatus yleinen nimitys, jonkinlainen yläkäsite koko nuorisotoimialan toiminnalle. Tämä edellyttäisi kuitenkin, että ala selkiyttäisi ja systematisoisi käsityksiään kasvatuksesta ja kasvatuksen piirissä olevasta nuoresta, siis ihmisestä.

Kasvatuksen osalta voitaneen perustaviksi lähtökohdiksi ottaa, että sen tavoitteena olisi auttaa nuorta sisäistämään oma maailmankuvansa ja työstämään sitä sellaiseksi, joka mahdollistaisi hänen ottaa käyttöön koko potentiaalinsa. Näiden yleisluonteisten ihmisen viisastumiseen tähtäävien kasvun ihanteiden (ks. Lindqvist 1992, 42) lisäksi olisi nuorisokasvatukselle asetettava konkreettisia eettisesti perusteltuja päämääriä ja tavoitteita. Kasvatuskäsityksen selkiyttämisen tulisi johtaa pohdintoihin siitä, millaiset lähestymistavat ja keinot varmistavat, että kasvatus myös johtaa näihin tavoitteisiin. Kyse on ennen kaikkea siitä, että kasvatusvaikuttamisen keinot ovat eettisesti oikeutettuja. Valitettavasti usein nuoriso(kasvatus)työssä toimitaan siten, että sovelletaan rutiininomaisesti menetelmiä, jotka ovat alalla yleisesti tai muista yhteyksistä tunnettuja ja jotka koetaan siksi luotettaviksi. Ihmistyötä, jota nuorisotyökin ja nuorisokasvatus yksiselitteisesti ovat, tulisi kuitenkin aina tehdä analysoidun ihmiskäsityksen pohjalta. Nuorisokasvatuksen perustana on siten oltava tiedostettu ja perusteltu ihmiskäsitys, jotta kasvatusta voitaisiin pitää eettisenä ja vastuullisena – tai ylimalkaan kasvatuksena.

Ihmiskäsityksen perusteltavuuteen kuuluu, että se on adekvaatti, toisin sanoen, että se vastaa ilmiön perusluonnetta (ks. Rauhala 2005c, 40). Ihmiskäsityksen on paljastettava, millaisissa olemisen muodoissa ihminen todellistuu, toisin sanoen, millaista perusluonteista erilaisuutta hänessä esiintyy. Kasvatuksen ihmiskäsityksen on erikseen osoitettava, millaista problematiikkaa erilaisista olemisen muodoista seuraa nimenomaan kasvatukselle ja millainen olemuksellinen erityisyys joudutaan sen perusteella välttämättä hyväksymään kasvatuksessa. (Ks. Rauhala 2005c, 31.) Kun tavoitteena on vaikuttaa kasvatuksella nuorten väkivaltaisuutta vähentävästi, on ihmiskäsityksen tarjottava selkeä arviointiperusta, jonka pohjalta on mahdollista ratkaista, millaiset lähestymistavat ja keinot ovat kohdallisia tällaisessa kontekstissa. Kasvatuskäytäntöjen on siten vastattava myös väkivaltaisuuden perusluonnetta.

Koska varsinkin nuorten kohdalla väkivaltaisuus on luonteeltaan ennen kaikkea elämäntaidollinen ongelma – jonka perustelen tutkimuksessani tarkemmin – on epäadekvaattia ja epätieteellistä lähestyä sitä esimerkiksi pelkästään biologis-fysiologisena ongelmana. Pieni, mutta sitäkin äänekkäämpi vähemmistö tekee Suomessa väkivaltatyötä ja -tutkimusta tällaisistakin lähtökohdista. Valtavirtana suomalaisen väkivaltatyön piirissä on kuitenkin psykoanalyttinen tapa hahmottaa todellisuutta. Toiminta on terapiapainotteista, jossa väkivalta ymmärretään hoitoa vaativaksi häiriöksi tai sairaudeksi. Kantavana lähtökohtana on, että sairaat ja ongelmaiset ihmiset, jotka eivät itse kykene käsittelemään asioitaan, parannetaan terveiksi ”asiantuntijoiden” toimesta. Näillä asiantuntijoiksi itseään kutsuvilla on tieto ja valta määritellä, mitä terapiassa tapahtuu. Ongelmakeskeisessä lähestymistavassa tuotetaan tunnepitoista kuvausta kärsimykseen johtaneista poluista, joka vain lisää ihmisen toivottomuutta. Pahimmillaan ongelma siirtyy asiakkaalle tai potilaalle hänen persoonallisuuttaan horjuttavaksi uskomukseksi, että hänessä itsessään on vikaa eikä vain hänen tavassaan ajatella tai toimia. (Ks. Rytönen 2009, 31.)

Harvinaisena poikkeuksena Panu Varjonen (2002, 35–37) perustelee, miksi Rauhalan ihmiskäsitys voisi olla kohdallinen väkivaltatyön ihmiskäsitykseksi. Rauhalan (1993, 55) mukaan se, miten ihminen olemassaolostaan selviytyy, on elämäntaidollista problematiikkaa eikä epäonnistuminen siinä ole kaikissa muodoissaan sairautta. Ihmisen tajunnan sisäinen merkityssuhteiden muodostus on altis häiriintymiselle. Kyse on kuitenkin merkitysten eikä ihmisen itsensä häiriintyneisyydestä, sairaudesta puhumattakaan. Eli kyse on fenomenologisesta ja myös eksistentiaalisesta eikä niinkään lääketieteellis-psykiatrisesta ongelmasta. Tutkin nimenomaan Rauhalan ihmiskäsitystä juuri tästä samasta lähtökohdasta käsin. Ennen tämän tutkimuksen tekemistä ovat alkuperäiset näkemykseni olleet kuitenkin tyystin erilaiset.

#### **1.4.2 Jäävuori-malli operationaalisenä työkaluna**

Aiemmassa, tutkimuksen aloittamista edeltäneessä kasvatustoiminnassani ei filosofisella ihmiskäsityksellä ole ollut juurikaan roolia. Filosofisesti hyvin analysoitu ja kuvattu ihmiskäsitys on aina holistinen niin, että siinä ilmenevät kaikki ihmisen olemuspuolet ja niiden erityisluonne (Rauhala 1992b, 8). Olen kylläkin jo kauan aikaa sitten oivaltanut, että ihminen on kokonaisuus. En ole kuitenkaan muodostanut itselleni minkäänlaista kokoavaa näkemystä ihmisestä enkä ole ymmärtänyt tarvitsevani sellaista, jotta pystyisin adekvaatisti tulkitsemaan kasvatustoimintaan osallistuvien nuorten väkivaltaista toimintaa ja kasvatuksen vaikutuksia siihen kokonaisvaltaisesti. (Ks. Niemi 1988, 250.) Yhdistävän tulkintamallin sijaan olen koostanut (vuonna 1998) teoriamallin, joka kuvaa väkivaltaiseen käyttäytymiseen vaikuttavia erilaisia osatekijöitä ja niiden keskinäistä

hierarkiaa. Olen kutsunut tätä luomustani jäävuori-malliksi (ks. luku 3.). Rinnalle kehitin myös erityisen pedagogiikan väkivaltaisten nuorten kanssa työskentelyyn ja nimesin sen kohtaamispedagogiikaksi.

Jäävuori-mallin voi sanoa syntyneen intuitiivisesti kaiken kokemani ja lukemani perusteella. Eniten sen syntyyn ovat vaikuttaneet omat nuoruudenkokemukseni siten kuin olen niitä analysoinut jälkepäin samoin kuin luvussa 1.1 mainitsemani tärkeän auttajani kanssa käydyt keskustelut ja hänen esimerkinsä. Olin myös jäävuori-mallia hahmotellessani hankkinut viiden vuoden ajan kokemusta väkivaltaisten nuorten parissa työskentelystä, vaikka työskentelyä kyseisessä ympäristössä ei voikaan pitää erityisen menetelmällisenä. Lisäksi olin lukenut ”satunnaisesti” valikoituneita tutkimuksia ja muuta väkivaltaan, kasvatukseen ja auttamistoimintaan liittyvää kirjallisuutta. Vaikka jäävuori-malli oli keino selkiyttää ja systematisoida oppimaani, en missään vaiheessa analysoinut sen perusteita ennen oman varsinaisen kasvatustoimintani aloittamista. Omalla tavallaan ”harmillista” oli, että malliin perustuva kasvatusvaikuttaminen näytti myös tehoavan nuoriin varsin hyvin.

Tarve lähteä täsmentämään jäävuori-mallin teoreettista taustaa syntyi, kun olin neuvottelemassa (vuonna 2001) Rikosseuraamusviraston kanssa toimeksiannosta, jonka puitteissa Non Fighting Generation ry kehittäisi vankeinhoidon käyttöön väkivaltarikoksista tuomittujen nuorten aikuisten uusintarikollisuutta ehkäisevän toimintaohjelman. Jouduin ”selkä seinää vasten” ja perustelemaan varsin huteralta pohjalta, että malli perustuu kognitiivis-behavioraalisen psykologian viitekehykseen. Toki Jens Weidnerilta (ks. luku 1.1) omaksumani käsitykset perustuivat hänen mukaansa oppimisteoreettis-kognitiiviseen lähestymistapaan (jonka tulkitsin kuuluvan kognitiivis-behavioraaliseen psykologiseen suuntaukseen), mutta sen tarkemmin en ollut asiaan perehtynyt. Jouduinkin perehtymään erityisesti Albert Banduran ja myös George A. Kellyn teorioihin. Ne vaikuttivatkin heuristisilta sen hetkisen ymmärrykseni valossa.

Keskeinen motiivi tieteelliseen tutkimustyöhön ryhtymiseen oli adekvaatin teoriataustan etsiminen jäävuori-mallille eli mallin ”tieteellistäminen”. Toisin sanoen keskeisenä tutkimustavoitteena oli teoreettisen viitekehyksen löytäminen pitkälti intuitiivisesti kehkeytyneelle jäävuori-mallille. Nykytietämykseni mukaan oli alkuperäinen lähtökohtani monellakin tavalla väärä, mutta ennen kaikkea siksi, koska siitä puuttui ihmistyön perustan, ihmiskäsityksen kehittäely.

Jäävuori-mallin taustalla voidaan katsoa vahvasti olevan kognitiivisen psykologian ihmiskuva. Tiedostamattomasti tai epämääräisesti tiedostaen on mallin taustalla vaikuttanut kuitenkin myös

ymmärryksen tunteiden ja myös arvojen – tai vähintäänkin moraalien – merkityksestä käyttäytymiseen. Kasvatus ei siten voi perustua pelkän tiedollisen oppimisprosessin tarkasteluun, vaan lisäksi on huomioitava myös tunteiden ja arvojen merkitys sekä oppimiseen että kasvuun ja kehittymiseen elämässä. Näitä onkin viime vuosina yhä enemmän liitetty myös kognitiivisen psykologian lähestymistapoihin. Samalla ei ole kuitenkaan ainakaan kovin laajalti pohdittu, tulisiko psykologista ihmiskuvaa tarkistaa samalla tai pitäisikö jopa tehdä rekonstruktio, jossa psykologian tai siihen nojautuvan kasvatuksen sovellutuksista palattaisiin filosofiseen ihmiskäsitykseen asti.

En pysty jäsentelemään tämän tarkemmin ihmiskäsitystä, joka minulla oli tutkimusta aloittaessani, koska en ollut tehnyt mitään tietoista ratkaisua siitä. Helpompaa on luetella joitakin epäkohtia, joita olen matkan varrella tiedostanut siinä ihmiskäsityksessä, joka minulla on joka tapauksessa ollut vaikuttamassa sekä jäävuori-mallin sisältöihin että teorianmalliin perustuvaan kasvatustoimintaan. Päällimmäisenä on tyytymättömyys kontrolloinnin näkökulmaan. Yhä enemmän olen ryhtynyt pohtimaan, onko sellainen lähtökohta kasvatukselle oikea, jossa pyritään luomaan pidäkkeitä ihmisen oletetulle pahuudelle ja siitä kumpuavalle väkivaltaiselle tai muulle ongelmalliselle käyttäytymiselle. Vastaavasti olen aprikoinut, onko sellainen pedagogiikka riittävä, joka perustuu yksipuolisesti konfrontaatioon.

Loogisesti on näistä pohdinnoista herännyt jatkokysymyksenä, onko kasvatusta vaikuttamisen piirissä oleva nuori ihminen perusluonteeltaan paha ja onko hän jollain tavalla deterministisesti tuomittu siitä seuraavaan kohtaloonsa. Varsinkin, kun puhutaan väkivaltaisista nuorista tai muista pahan tekijöistä, eikö olennaisin kasvatuksellinen kysymys ole, miksi ihmisen pitää tehdä hyvää eikä pahaa? Onko siis varsinkaan psykologinen ihmiskuva, mutta myös se tarkemmin määrittelemätön ihmiskäsitys, jonka varassa olen toiminut, mitenkään oikea perusta kasvatukselle?

Toisin sanoen, olen kaiken aikaa aktiivisemmin ryhtynyt kysymään ihmistä. Mitä hän on ja miten hän on olemassa. Onko hän jonkinlainen suljettu järjestelmä, jossa vietit ja vaistot sekä vanhemmilta perityt ominaisuudet määräävät hänen toimintansa? Toimiiko hän joidenkin luokiteltavissa olevien piirteiden mukaisesti eli samalla tavalla kuin suurilukuinen määrä hänen lajitovereitaan? Ajatteleeko, tuntee ja toimiiko ihminen ennustettavissa olevien kausaalisten lainalaisuuksien ja mekanismien mukaisesti? Vai onko kuitenkin niin, että moraalilla ja eettisillä pohdinnoilla on tärkeä rooli ihmisen tulevaisuudelle ja että nimenomaan kunkin omat moraaliset sitoumukset tulevat pintaan varsinkin kriittisissä tilanteissa (ks. Glover 2008, 293)? Ovatko siis ihmisen arvokäsitykset se olennaisin tekijä, joka tekee ihmisestä ihmisen (ks. Mandelstam 1972, 179)?

Olen siis ryhtynyt etsimään nykyiseen kasvatuskokemukseeni ja tietämykseeni paremmin sopivaa ihmiskäsitystä. Tässä tutkimuksessani kehitellen sitä analyyttisesti. Ihmiskäsityksen on perustuttava ainakin nuoren ottamiseen persoonana (ks. luku 1.3.3), joka on ainutlaatuinen kaikkiin muihin ihmisiin verrattuna. Ihmiskäsityksen on myös tunnustettava ihmisen asema arvoja vapaan tahtonsa mukaisesti valitsevana moraalisubjektina. Ja luonnollisesti ihmiskäsityksen on kuvattava ihmisen kokonaisuutta mahdollisimman kattavasti.

Luvussa 3. tarkastelen oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian lisäksi ihmisen vahvuuksien psykologiaa ja persoonallisuuden psykologiaa mahdollisina suuntina, joihin oppimisteoreettis-kognitiivista lähestymistapaa voisi laajentaa. Luvusta 4. alkaen siirryn filosofisen ihmiskäsityksen pariin.

Tutkimukseni tarkoitus ei ole todistaa jäävuori-mallia oikeaksi yhtä vähän kuin toisaalta välttämättä kumotakaan sitä.<sup>19</sup> Sen sijaan kysyn tutkimukseni kuluessa, onko jäävuori-malli edelleen adekvaatti sovellettavaksi käytännön kasvatustoiminnassa ja jos, niin millä edellytyksillä. Kunkin pääluvun lopuksi analysoin, mitä uutta suhteessa jäävuori-malliin olen ymmärtänyt ja mitä johtopäätöksiä uuden ymmärryksen perusteella on syytä tehdä. En usko tämän estävän tutkimusmetodini toteutusta eli hermeneuttista lähestymistapaa ja siihen liittyvää avointa dialogia Rauhalan, Franklin ja kaikkien niiden muiden ajattelijoiden kanssa, joita tutkimusmatkallani kohtaan.

Tällaisista lähtökohdista käsin astun hermeneuttiseen kehään.

---

<sup>19</sup> Esitarkastaja Maija Lehtovaaran kritiikin perusteella olen tullut tietoiseksi siitä, että Wendell French ja Cecil Bell ovat myös kutsuneet vuonna 1973 ilmestyneessä teoksessaan Organization Development (suom. Organisaation kehittäminen) esittämäänsä mallia ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä jäävuori-malliksi. Tämä kritiikki ei poista sitä tosiasiaa, että sekä käytännön kasvatustyössä käyttämäni että tutkimuksessani kehittämäni jäävuori-malli on oma luomukseni. Ja vaikka olisin kyseisen organisaatiopsykologisen teoksen jäävuori-mallin joskus nähnytkin, ei sillä ole mitään tekemistä mallini sen version kanssa, jonka esitän tutkimukseni lopussa.

## 2 TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Ihmisenä olemisen salaisuus tutkimus- ja vaikuttamiskohteena

#### 2.1.1 Ongelman luonteen pohdinnan merkitys tutkimuksessa

Tieteellistä tutkimusta ei voi adekvaatisti tehdä ilman, että tiedostaa, mitä on tutkimassa. Tutkittavan erityislaadun tunnistaminen edellyttää sen olemassaolotavan erittelyä, sen tavan tunnistamista, jolla kukin ilmiö on itsensä (Varto 1992, 30). Kun tutkimuksen kohteena on ihminen ja ihmisenä olemisen mysteeri, on ennen varsinaisen tutkimisen aloittamista kysyttävä, mitä on inhimillistä, ihmiselle ominaista (Skinnari 1994, 12) tai mistä ihmisyydessä on viime kädessä kysymys (Hirsjärvi 1982, 1). Päädymme sitä kautta perimmäisiin kysymyksiin ihmisestä: *mitä on ihminen ja miten hän on olemassa* (Lehtovaara 1994, 43) tai konkreettisemmin *mitä ja millainen ihminen on ja mitä hän voi tehdä itsestään* (Hirsjärvi 1982, 1).

Ontologian peruskysymys, *mitä on olemassa*, on ulotettava kasvatukseen alaan kuuluvassa tutkimuksessa koskemaan myös kasvatusta. On siis kysyttävä, *mitä kasvatuksessa on olemassa*. Ei ole vain yhtä mahdollista ihmiskäsitystä tai yhdenlaista käsitystä kasvatuksesta. Ihmisen ja kasvatuksen tutkija sekä ihmisiä käytännössä kasvattava on aina sitoutunut joihinkin ennakkoletuksiin ja -edellytyksiin ihmisen ja kasvatuksen perusluonteesta. Vaikka toimitaan rutiininomaisesti kysymättä käsillä olevan ilmiön perusluonnetta, tulee ontologinen ratkaisu aina varmasti tehtyä jollain tavalla. Luonnollisesti on parempi paljastaa nämä sitoumukset kuin pitää ne piilevästi vaikuttavina. (Lehtovaara 1994, 43–45; Rauhala 2005c, 14.) On siis asianmukaista esittää ontologiset sitoumukset heti tutkimuksen alussa, jotta lukijat tietävät, millä oletuksilla tutkimusongelmia lähestytään. Nämä määräävät myös, millaisia kysymyksenasetteluja voidaan tehdä tutkimuksen kuluessa ja minkälaisia tutkimustuloksia voidaan pitää hyväksyttävinä (Varto 1992, 31). Kukin tutkimus on siis aina ontologisesti sitoutunutta ja siten se on myös rajoittunut vain tietyn tiedon tuottamiseen. Se on ikään kuin diskvalifioinut tai jäävännyt itsensä muista lähtökohdista. Tutkimuksesta ei voida näin ollen tehdä johtopäätöksiä siitä, mitkä toiset ontologiset ratkaisut olisivat mahdollisia ja mitä muuta tutkimuskohde, tässä tapauksessa ihminen ja kasvatusta, voisivat olla. (Rauhala 2005c, 15.)

Ontologisen analyysin jälkeen tutkijan on huolehdittava ratkaisun ”täysimääräisestä huomioonottamisesta”. Tutkijan on varmistettava, ettei hän erityisesti metodien valinnan tai käsitejärjestelmän muodostamisen yhteydessä sulje pois filosofisessa ratkaisussa todettuja ilmiöiden olemisen tärkeimpiä ulottuvuuksia (Lehtovaara 1994, 43). Ontologinen tarkastelu ei saa olla vain tutkimuksen tekoon liittyvä välttämätön paha, joka konstruoidaan tutkimukseen empiiristen tulosten jälkeen, kuten jopa jotkut varttuneet tutkijat Sirkka Hirsjärven (1984, 35) mukaan tekevät. Itse olen huomannut jatko-opiskelijakollegoissani olevan monia, jotka ovat keränneet empiiristä aineistoa ja pohtivat sen jälkeen, mitä metodeja käyttäisivät sen analysoimisessa. Puhumattakaan niistä jatko-opiskelijoista, jotka ovat edenneet jo pitkälle väitöskirjansa teossa, mutta suorittavat tohtorintutkintoon kuuluvia tieteenfilosofisia ja metodiopintoja, joiden perusteella heidän on tarkoitus laatia tutkimuksen tieteenfilosofia sitoumuksia sekä teoreettisia ja metodologisia valintoja koskevat osiot väitöskirjaansa, ”koska sellaiset kuuluvat pakollisina tutkimusraporttiin”. (Ks. Hirsjärvi 1984, 35.) Tällaisen menettelyn sijaan tulee ontologisten perusteiden olla läsnä koko ajan tutkimusta suunniteltaessa, sitä toteutettaessa ja sen tuloksista raportoitaessa.

Hahmottelen edellä esitetyn perusteella alustavasti ihmiskäsitystä, joka voisi olla kohdallinen kasvatusta koskevassa tutkimuksessani.

### **2.1.2 Kasvatuksen ihmiskäsitys**

Ihmisen ongelman ontologis-filosofisen analyysin perusteella kehkeytyvää ratkaisua kutsutaan ihmiskäsitykseksi (Rauhala 2005c, 17, 31). Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne ihmiselle tyypilliset piirteet, joita ei voida jättää huomiotta ihmisestä puhuttaessa (Varto 1992, 31). Ihmiskäsitykseen kuuluu sekä ihmisen yleisinhimillisiä olemuksellisia (*Wesen, essentia*) peruspiirteitä että ihmisen maailmassa olemiseen (*Existenz, existentia*) liittyviä luonnehdintoja ihmisen suhteista siihen todellisuuteen, jossa hän elää. Kumpikaan piirrejoukoista ei ole näennäisestä ristiriitaisuudesta huolimatta toisensa poissulkevia, vaan molemmat ovat yhtä tärkeitä. (Ks. Rauhala 1975, 643; Varto 1992, 31.) Näihin kahteen rinnakkaiseen näkökulmaan viitataan myös edellä esittämälläni kysymysparilla *mitä ihminen on* ja *miten hän on olemassa*.

Analysoitu ihmiskäsitys osoittaa, millaisia olemuspuolia ihmisessä on ja se on myös tae siitä, että kaikki olennainen ihmisestä voi tulla – ainakin periaatteessa – tutkimuksen piiriin. Siten välttyään



siltä, että tietoomme ihmisestä jää kohtalokkaita aukkoja, joista johtuen käytännön sovellustyö kärsii. Kun tutkija on ikään kuin ”tyhjentänyt” yhden ontologisen ratkaisun tietomahdollisuudet, hänen tulee palata ihmiskäsitykseensä mukaiseen ihmisen olemassaolon hahmotukseen ja kysyä *mitä muuta ihminen on kuin sitä, josta minulla on jo tietoa*. Uuden ontologisen ratkaisun perusteella hän voi sitten kehitellä uuden empiirisen tutkimussovelluksen. (Rauhala 1992b, 8–9.) Näin tutkimus voi ja sen pitääkin jatkua loputtomiin, koska tietomme ihmisestä on aina puutteellista ja suhteellista (relatiivista). Ihmistutkimus ei siten ole koskaan valmis, vaan se vaatii jatkuvaa täydentämistä. (Rauhala 1992b, 9; 2005c, 20.)

Hyvin tavallista on, että empiiriset ihmistutkijat vähättelevät ihmisen ongelman filosofista analyysiä. He saattavat ajatella, että body–mind-ongelmaa, josta ihmistutkimuksen problematiikassa on pitkälti kysymys, on analysoitu filosofien keskuudessa vuosituhansia, eikä siitä ole tullut selvyttä. Empiirisen ihmistutkimuksen edistyessä ollaan kuitenkin jatkuvasti uudessa tilanteessa eikä kenelläkään tutkijalla luulisi olevan varaa olla kiinnostumatta oman problematiikkansa selkeyttämisestä. (Rauhala 1981, 36.) Vain analysoitu ihmiskäsitys osoittaa sen, minkä tyyppistä problematiikkaa kustakin olemassaolon muodosta ihmistieteille seuraa. Tutkimuksen adekvaattisuus ja looginen pätevyys edellyttää, että hypoteesit ovat sellaisia, että ne vastaavat tutkittavan ilmiön olemusta ja menetelmät sellaisia, että niillä on mahdollista tavoittaa tutkittava ilmiö sen omassa olemassaolon muodossaan. Siten esimerkiksi arvoja tai muita merkityskokemuksia ei voida tutkia aivofysiologiasta, koska sen mukaiset hypoteesit ja menetelmät määrittävät tutkimuskohteen olemuksen orgaanisiksi prosesseiksi. Tällainen tutkimus ei voi tuottaa mitään muita kuin fysiologisia tuloksia ja varsinainen tutkimuskohde, arvokokemus jää saavuttamatta. (Rauhala 1992b, 8–10.) Vastaavasti ei käytännön arvokasvatusta voida toteuttaa näin toteutetun tutkimuksen tuloksiin nojautuen.

Jokaisella ihmisellä on ihmiskäsitys, yleinen perusasenoituminen ihmiseen, joka sävyttää yksilöllisiä ihmissuhteitamme ja ohjaa elämäämme merkittävällä tavalla. Yksityisen ihmisen rajoittunut tai virheellinen ihmiskäsitys ei yleensä vaikuta kovin laajalle. Tutkija kuitenkin tavoittelee tavallisesti ihmiskäsityksensä pohjalta yleistettävää empiiristä tietoa. Siksi voivat hänen puutteellisen ihmiskäsityksen seuraukset olla kohtalokkaita, kun saavutettuja tutkimustuloksia yleistetään ja sovelletaan joihinkin ihmisryhmiin. (Rauhala 2005c, 18–19.)

Kasvatuksen tutkijan lisäksi on myös jokainen kasvattaja käyttämiensä kasvatustutkimustuloksiaan kautta väistämättä kietoutunut tietoisesti tai tiedostamattaan joihinkin ennakkokäsityksiin

kasvatustyönsä kohteesta, ihmisestä (ks. Lehtovaara 1994, 43–44; Rauhala 1993, 69). Kasvatuksen mahdollisuudet ovat erittäin suuret, joten myös sen vastuu on valtava. Ihmisen kokonaisuuteen pääasiassa tajunnan kanavan kautta vaikuttavista toimintamuodoista on kasvatusta epäilemättä yleisin ja tärkein. Kasvatuksen vaikutukset voivat olla joko suotuisia tai epäsuotuisia ja niiden suhteesta riippuu ihmisen koko elämän kelvollisuus huomattavalla tavalla. (Rauhala 2005c, 186.)

Millainen ihmiskäsitys olisi kohdallinen kasvatusta koskevan tutkimuksen ja käytännön kasvatustyön perustana? Kuten edellä todettiin, vaikuttaa kasvatusta ihmisen kokonaisuuteen ja jopa koko hänen elämänsä kelvollisuuteen. Kasvatuksessa keskeisin vaikutuskanava on ihmisen tajunnallisuus, psyykkis-henkinen, eli olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina ja asteina. Kasvatuksessa onkin pelkistetyn yleistävästi kyseessä kokemuksen viljely. Kasvatusta toteutuu siten, että kokemuksen kokonaisuutta, subjektiivista maailmankuvaa pyritään rikastamaan korjaamalla kokemuksessa syntyneitä vääristymiä, täydentämällä siinä esiintyviä tiedollisia, taidollisia ja tunteenomaisia aukkoja, kirkastamalla arvoja, vahvistamaan henkilökohtaista vastuuntuntoa, herkistämällä yleisestikin henkisiä kokemusmahdollisuuksia jne. Näin toteutetun kasvatusta päämääränä on elämäkelvollisuuden ja elämäntaidon lisääminen sekä pyrkimys turvata kasvatettavalle tyytyväisyys omasta olemassaolostaan, elämänilo ja elämänsä arvostaminen sen kaikissa ilmenemismuodoissa. (Rauhala 1992b, 11.) Samalla on kuitenkin syytä pitää mielessä, että ihminen on ontologis-filosofisessa mielessä aina keskeneräinen. Hän ei ole vielä sitä, mitä hän voisi olla ja miksi hänen pitäisi tulla. Ihmisen olemassaolon ydin on toisella tavalla olemisen mahdollisuudessa, joksikin tulemisen tapahtumassa, jota hän tajunnassaan ohjaa. (Rauhala 1975, 649.)

Ihmisessä on erilaisia todellistumisen tasoja, joiden ilmiöitä ei voida palauttaa muihin tasoihin menettämättä jotain olennaista. Ihminen todellistuu eri käsitysten mukaan ainakin kappaleena, kehona eli elävänä ihmisen ruumiina, psyykenä ja henkenä, kuolemattomana sieluna, luonnonoliona, yksilönä, yhteisön jäsenenä jne. Ihminen on siinä määrin kompleksinen ilmentymä, että eri osien asemaa kokonaisuudessa tai merkityksiä ei ole mahdollista ymmärtää vain niitä erikseen tarkastelemalla. Ainoastaan kokonaisuus antaa sen merkitysyhteyden, jossa osia voidaan kohdallisesti ymmärtää ja tutkia. (Varto 1992, 43–45.) Ihmisen kokonaisvaltaisuudesta seuraa myös se, että vaikutukset eri olemassaolon osissa resonoiivat toisiinsa, toisin sanoen sekä suotuisat että epäsuotuisat vaikutukset läpäisevät toisensa niin, että kaikki ovat mukana myös kokonaisuuden olemistavassa. Kasvatusta vaikutusten osalta tarkoittaa tämä, että pääasiallisimman

vaikutuskanavan, tajunnallisuuden, tehoa voidaan tukea suotuisilla toimenpiteillä toisten vaikutuskanavien alueella. (Rauhala 1992b, 11.)

On syytä todeta, että luvun otsikon käsite ”kasvatuksen ihmiskäsitys” on sinänsä harhaanjohtava. Mitään erillistä kasvatuksen ihmiskäsitystä ei ole. Erityistieteiden, kuten kasvatustieteen tai psykologian, biologian ym. tuotoksina syntyy kyseisten tieteenalojen ihmiskuvia. Ihmiskäsitys, joka on luonteeltaan filosofinen kokonaisuus ihmisestä, on kaikille ihmistieteille yhteinen. Ihmiskäsitys on loogisesti primaarisempi kuin reaalitieteiden ihmiskuvat. Ihmistieteiden tuottamien ihmiskuvien koostumastakaan ei muodostu ihmiskäsitys, koska ihmiskuva ei voi muuttua niiksi edellyttämiseksi, joiden pohjalta eri ihmiskuvat on saatu. Ihmiskäsitys on siis aina yksi ja sama, joka ei tarkoita, ettei eri filosofioissa olisi mahdollista esittää erilaisia ihmiskäsityksiä. (Rauhala 1992b, 8.)

Eräs hyvin perusteltavissa oleva filosofinen ihmiskäsitys on Lauri Rauhalan (ks. esim. 2005c) esittämä holistinen, eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys. Rauhala on esittänyt ihmisen ontologisen perusmuotoisuuden kolmijakoisena. Ihmisen olemassaolon perusmuodot, joissa ihminen todellistuu, ovat hänen mukaansa kehollisuus (aineellinen ja orgaaninen olemassaolo), tajunnallisuus (psykykinen ja henkinen olemassaolo) ja situationaalisuus (elämäntilanteisuus, olemassaolo suhteina todellisuuteen) (Rauhala 1974, 30; 2005c, 32).

Etsiessäni mahdollisimman kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä, oli Rauhalan ihmiskäsitys löytämistäni kokonaisvaltaisina. Se on osoittautunut myös monille muille ihmistutkijoille heuristiseksi.<sup>20</sup> Holistinen ihmiskäsitys ja eksistentiaalinen fenomenologia Rauhalan tarkoittamassa merkityksessä muodostavat eri olemispuolten moninaisuuden osalta perustan tarkastellessani tutkimuksessani ihmistä sinänsä. Rauhalan ihmiskäsitys tarjoaa sellaisenaankin runsaasti aihioita kasvatustoiminnan tavoitteiden asetteluun. Löytääkseni lisäulottuvuuksia vastuullisen ihmisyyden ja sitä tukevan nuorisokasvatuksen määrittelylle tukeudun tutkimuksessani erityisesti Viktor E. Franklin filosofiaan. Toisin sanoen ”täydennän” Rauhalan ihmiskäsitystä Franklin filosofian avulla siinä merkityksessä, että tuloksena kehkeytyy sovellusjohdannainen, joka voi toimia mahdollisimman hyvin perustana väkivaltaisiin nuoriin tai potentiaaliaan hukkaaviin nuoriin kohdistuvassa kasvatuksellisessa vaikuttamisessa. Itse filosofinen ihmiskäsitys rakenteellisena kuvauksena ihmisestä ei luonnollisesti muutu miksikään.

---

20. Ks. erityisesti Lehtovaara (1994), Mäki-Opas (1993) ja Puhakainen (1995).

### 2.1.3 Tutkija fenomenologisen maailman perusteiden kyselijänä

Ontologisen analyysin lisäksi tarvitaan myös epistemologista, tieto-opillista analyysiä. Kun on siis ensin selvitetty, mitä ihminen ja kasvatusta ovat perusluonteeltaan, on seuraavaksi kysyttävä, *miten ihmistä ja kasvatusta tutkitaan*. Tavoitteena on selvittää muun muassa seuraavanlaisia periaatteellisia kysymyksiä. Mitä tiedolla tarkoitetaan? Mikä on tietomme alkuperä, lähde tai perusta? (Hirsjärvi 1984, 42.) Millainen maailman käsittämistapa ja käsitys tieteellisestä selityksestä on sillä tieteenfilosofisella suuntauksella, johon olen tutkijana kiinnittynyt (ks. Hirsjärvi 1984, 48)? Minkälainen tutkimusote vastaa aidosti niitä ontologisia ratkaisuja, joihin aiemmin on päädytty?

Kun tutkitaan kasvatukseen liittyviä kysymyksiä, ollaan aina tekemisissä merkitysten ja ymmärtämisen problematiikan kanssa. Tutkijan kiinnittyminen hermeneuttiseen kasvatustieteeseen (jonka juuret ovat saksalaisella kielialueella), humanistiseen psykologiaan<sup>21</sup> ja eksistentiaaliseen fenomenologiaan on tällöin hyvin perusteltua. Näistä muodostuva ”kokemustiede” toimii merkityksen paradigman mukaisesti erotuksena käyttäytymisen paradigmalle. Inhimillisen kokemuksen tutkimuksessa näyttäytyy ihmisen olemassaolon kokonaisuus hänen tajunnassaan merkityssuhteina. Tajunnallisuuden asema onkin tieto-opillisesti ihmisen olemassaolon muodoista ensisijainen. (Lehtovaara 1994, 146–147.) Kun siirrytään käyttäytymisen paradigmasta merkityksen paradigmaan, siirrytään käyttäytymisen lainalaisuuksien tutkimisesta yksilöiden subjektiivisen maailmankuvan tutkimiseen (Lehtovaara 1994, 152). Toisin sanoen ihmistä tutkitaan käyttäytymisen problematiikan lisäksi myös ymmärtämisen problematiikan kannalta, sen sijaan, että ihmistä tutkittaisiin vain käyttäytymisen ja toiminnan näkökulmasta pyrkien selvittämään siihen liittyviä kausaalisia syy–seuraus-suhteita. Kun edellisessä on kyse fenomenologisesta lähestymistavasta, edustaa jälkimmäinen behavioristista suuntausta. (Lehtovaara 1994, 11–12.)

Väite kausaalisen selittämisen mahdottomuudesta perustuu fenomenologisen perinteen mukaiseen tiedon ja maailman käsityksiin. Erkki Karvonen (1997, 174) esittää tulkintansa fenomenologisesta tiedon määritelmästä seuraavasti: ”Tieto on siis tietävällä subjektilla oleva, tulevia maailman kohtaamisia ennustava ”teoria” tai uskomus (*doxa*), joka nousee tähänastisista kohtaamisista syntyneestä tietämysperustasta (*logos*) ja jonka ennustuksen osuvuus tai totuus (*aletheia*) testataan

---

21. Ks. Rauhala (1990a) ja humanismista yleensä Harva (1983). Kiinnostavia psykologisia suuntauksia ovat myös ”ihmisen vahvuuksien psykologia” ja ”persoonallisuuden psykologia”, joita tarkastelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen yhteydessä.

jatkuvasti nykyhetkessä maailmaa kohdatessa”.<sup>22</sup> Määritelmä kuvaa mielestäni osuvasti tutkimukseni tiedonmuodostuksen lähtökohtia ja tavoitteita.

Tarkoitukseni on kehittää kasvatustodellisuudessa toteutettavaa kasvatustoimintaa palvelevaa tietoa ja siksi on kysyttävä myös, onko tieto kasvatustodellisuudesta ja siihen sisältyvistä ilmiöistä mahdollinen ja mitkä ovat tietomme rajat (Hirsjärvi 1984, 42)? Kuten perustelen seuraavassa tarkemmin, on objektiivisen, toisin sanoen jonkinlaisen absoluuttisen ja pysyvän totuuden löytäminen kasvatuksesta ja sen osapuolista mahdotonta. Vaikka pyrin tutkimuksessani mahdollisimman lähelle universaalia ja ajatonta tietoa, testataan tiedon pätevyys jatkuvasti siinä nykyhetkessä, jossa kasvattajat kohtaavat maailman ja kasvatettavansa. Kasvatusta koskevan tiedon suurin käytännön merkitys onkin sen ennustavassa luonteessa ja sen kyvyssä sulkea pois erilaisia epäadekvaatteja vaihtoehtoja. Tutkimukseni arvokin määräytyy siten sen perusteella, miten sen sisältämä tieto onnistuu säästämään kasvattajien voimavaroja sekä lisäämään heidän toimintakykyisyyttään ja tehokkuuttaan. (Karvonen 1997, 174–175.) Tämä puolestaan riippuu siitä, miten lähelle olen päässyt tietoa, jolle voidaan antaa oikeutus toimia eräänlaisena hypoteesina siitä, miten asiat ovat kasvatuksellisissa kohtaamisissa. Tällaisella näköaloja ja mahdollisuuksia kasvatukseen avaavalla tiedolla on kyky vähentää kasvattajien epävarmuutta eli lisätä heidän varmuuttaan maailmassa toimimisen suhteen (Karvonen 1997, 194).

Tutkimukseni tiedon luomisen lähtökohta voidaan kiteyttää siten, että tavoitteenani on kehittää ja filosofis-teoreettisesti perusteltuja väittämiä ja hypoteeseja siitä, millä tavalla nuoreen suhteutuen ja hänen kanssaan menetellen on mahdollista päästä toivottuihin kasvatuksellisiin tuloksiin ja vaikutuksiin (ks. Karvonen 1997, 200). Mitään varmuutta siitä, tapahtuuko näin kulloisessakin kasvatustodellisuudessa, ei kuitenkaan kukaan voi antaa, koska jokainen dialoginen kohtaaminen on ainutkertainen ja ainutlaatuinen.

Kuten edellä esitetyssä määritelmässä todettiin, perustan luomani tiedon tähänastisista kohtaamisista syntyneeseen tietämysperustaan. Tiedon lähteenä ovat siten tietynlaiset kohtaamiset, tietynlaiset suhteessa olemiset. Näin käsitettynä tieto ei ole absoluuttista eikä objektiivista tai subjektiivista, vaan se perustuu siihen, millä tavoin asetun suhteeseen maailman olevaisten kanssa ja minkälaista toimintaa harjoittaen kohtaan ne. Tietävänä subjektina en voi fenomenologisen

---

22. Karvonen viittaa kreikankielisillä käsitteillä klassiseen tiedon määritelmään *alethes doxa meta logu*, jonka suomennoksen ”tieto on perusteltu, tosi uskomus” ottamisen selviönä myös fenomenologiseen tutkimukseen pätevästä hän kyseenalaistaa. Tästä syystä hän avaa määritelmää fenomenologista tiedon- ja maailmankäsitystä paremmin vastaavaksi. (Ks. Karvonen 1997).

maailmankäsityksen perusteella käsittää itseäni maailman ulkopuoliseksi tarkkailijaksi, vaan olen päinvastoin maailman sisällä ja sen osana, maailmani osapuolena. (Karvonen 1997, 172–173.)

Tutkijana olen siis osa todellisuutta, joka todistaa itseään minulle jokaisena olemassaoloni hetkenä (Karvonen 1997, 180). Oma tietoisuuteni, ymmärrykseni ja tietoni niin kasvatuksesta kuin elämästä yleensäkin on muodostunut ontologisesta olemissuhteestani maailmaan. Tietämiseeni on vaikuttanut sekä oma maailmassa olemiseni että kaikki menneisyyden suhteissa olemiset kasvatettavien kanssa. Lisäksi ovat kaikki lähdeluettelossa mainitut tekstit, erilaiset aiemmat tutkimukset ja muu kirjallisuus, rakentaneet ymmärrystäni. Kaiken tämän olevaisen kanssa olen asettunut tietynlaiseen suhteeseen, monimuotoisten välittömien ja välillisten vaikutusten ja vastavaikutusten prosessiin. Juuri tämä monimutkainen vuorovaikutteinen ja vastavuoroinen prosessi tekee kausaaliajattelun soveltaminen mahdottomasti, koska kausaalinen selittäminen edellyttää, että jostain alkuperäisemmästä, aiheuttavasta syystä seuraa ajallisesti myöhempi seuraus. (Ks. Karvonen 1997, 181.)

Oman tutkimukseni metodologia, jota tarkastelen jäljempänä, liittyy tekstien tulkintaan ja siihen perustuvaan totuuden etsintään. Näiden tekstien kirjoittajat toimivat osaltaan silminnäkijöinä, joiden avulla pyrin vahvistamaan itse maailmassa näkemääni uskottavammaksi kuin pelkät väittämäni ilman näitä perusteluja olisivat. Kohtaamalla yhä uusissa suhteissa muuta olevaista voin myös saada tietoa uusista olevaisten puolista, joista en ole aiemmin ollut tietoinen (Karvonen 1997, 182). Kaikki tekstien välityksellä tulkittavakseni tulevat merkitykset ovat kuitenkin samasta maailmasta, ne ovat rakentuneet vasten samaa merkitysyhteyttä kuin omanikin (Varto 1992, 33–34).

Tätä fenomenologista maailmankäsitystä kuvaa oivallisesti Jürgen Habermasin (1981, Huttusen 2003, 86 mukaan) luonnehdinta elämismaailmasta dialogiin osallistujien yhteisesti jakamana tulkintahorisonttina, ”paikkana”, josta osallistujat eivät voi astua ulos ja johon he eivät voi viitata jonain ulkopuolisena maailmana, jota subjektiivinen, sosiaalinen ja objektiivinen maailma edustavat.<sup>23</sup> Elämismaailma on niin sanottu transsendentaalinen puoli siitä, missä dialogiin osallistujat kohtaavat, missä he vastavuoroisesti asettavat maailmaan sopivia lauseita ja missä he voivat kritisoida tai vahvistaa näitä lauseita, sovittaa erimielisyydet ja saavuttaa yhteisymmärryksen. Luvussa 2.2 kuvaan tarkemmin, minkälaiden metodologisten ratkaisujen avulla pyrin toimimaan tämän maailmankäsityksen mukaisesti.

---

23. Maurice Merleau-Ponty (2000) käyttää fenomenologisen maailman käsitettä samankaltaisessa merkityksessä.

Maailmassa olemisen jäsenyysyydellä on kaksi perustavaa vaikutusta tutkimustyöhön. Tutkijan ennako-oletukset ja hänen esiyymärryksensä syntyvät hänen omasta jäsenyysyydestään ja niiden merkitystä tutkimukseen voidaan pyrkiä erittelemään esiyymärryksen kuvauksessa, kuten olen tehnyt luvussa 1.1. Maailmassa olemisen jäsenyysyys – oma subjektiivinen ihmiskäsitys, maailmankuva jne. – muuttuu kuitenkin koko ajan ja varsinkin aktiivinen tutkimustyö muuttaa sitä jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä. (Varto 1992, 33.) Sen lisäksi, että pyrin raportoimaan tästä muutoksen tapahtumisesta läpi tutkimukseni, näkyy se selkeästi myös tutkimukseni rakenteessa.

Oma kehitykseni käytännön kasvattajasta lisäksi myös kasvatuksen tutkijaksi on kulkeutunut kognitiivisen psykologian kautta eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian pariin. Matka kognitioihin liittyvien kausaalisten syy–seuraus-suhteiden pohtimisesta maailmankuvan tutkimiseen on ollut pitkä sekä tieto-opillisesti että henkilökohtaista kasvuani ajatellen. Oma käsitykseni siitä, mitä itse olen maailmassa olevana olentona ja mitä maailma minulle ilmentää, on muuttunut tänä aikana ratkaisevasti. Kasvatuksessa, mukaan lukien itsekasvatus, tavoitellaan ihmistymistä, inhimilliseksi ihmiseksi tulemistä. Uskon tässä itsekasvatuksellisessa prosessissani löytäneeni elämäni eväsreppuun koko ajan uusia inhimillisyyden laatuja sitä enemmän, mitä syvemmälle olen edennyt ihmisenä olemisen salaisuuden tutkimuksessa. Samalla kun olen käyttänyt omaa ”tutkimus- ja työvälineitäni” aiemman kaavamaisen ja rajoittuneen ihmiskäsitykseni rikastamiseen, koen ”välineeni” myös kehittyneen ajatellen elämäntehtäviäni tästä eteenpäin kasvatuksen tutkijana sekä käytännön nuorisokasvattajien kasvattajana.

#### **2.1.4 Kasvatuksen eettiset kriteerit**

Kasvatuksella pyritään vaikuttamaan siihen, että lapsen ja nuoren kasvu ja kehitys etenee ennalta määrättyyn suuntaan. Kasvatuksen laadun perustava kriteeri on eettisyys ja yleensä kasvatus onkin eettisesti kestävä. Vaikuttaminen voi kuitenkin myös olla eettisesti arveluttavaa vaikuttamista tai piilovaikuttamista, jolloin puhutaan indoktrinaatiosta. Sillä tarkoitetaan Rauno Huttusen mukaan erilaisten käsitysten ujuttamista ohi kasvatettavan vapaan ja tietoisin harkinnan. Indoktrinaatiossa on kyse eettisestä ongelmasta, jossa loukataan kasvatettavan persoonaa. (Huttunen 2003, 7.) Indoktrinaation käsite on teoreettisesti ongelmallinen ja käytännössä on vaikeaa erottaa indoktrinaatio sosialisatiosta silloin, kun kasvatustavoitteena on yhteiseen hyvään johtavan maailmankuvan omaksuminen (Huttunen 2003, 8–9). Varsinkin yhteiskunnan marginaalissa eläviin nuoriin liittyvässä kasvatuksessa, jota oma tutkimukseni erityisesti tarkastelee, on eräänlaisena perustavoitteena saada nuoret suuntautumaan ainakin sellaisiin yhteiskunnan perusarvoihin tai normeihin, kuten kielteiseen suhtautumiseen väkivallan käytöstä ihmisten välisissä suhteissa (vrt.

Värri 1992, 78).<sup>24</sup> Tämäntyyppisessä kasvatustyössä joudutaankin kaiken aikaa tasapainottelemaan niin sanotun pedagogisen paradoksin<sup>25</sup> ongelman kanssa (ks. Huttunen 2003, 9).

Minkälainen kasvatus on ei-indoktrinoivaa? Veli-Matti Värri on määritellyt kasvatuksen eettisyyden perusehdoiksi seuraavat: 1) kasvatus on jonkin sellaisen välittämistä kasvatettavalle, jota voidaan pitää arvokkaana, 2) kasvatussuhteen tulee perustua ymmärtävään dialogiin ja 3) kasvatusta ei saa toteuttaa millä keinoilla tahansa (Värri 1992, 68). Viimeistä kriteeriä Värri (1992, 68) täsmentää vielä niin, että hyväksyttäviä ovat vain keinot, jotka sallivat kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan. Ymmärtävä dialogi, jossa pyritään pakottomaan yhteiseen merkitykseen, on juuri tällainen keino (Huttunen 2003, 164; Värri 1992, 68). Kasvatus on mainittuihin ehtoihin perustuen sitoutunut johonkin arvokkaaseen, siis arvoihin, eikä se ole siten koskaan puolueetonta. Eettisesti perusteltu kasvatus noudattaa ennen kaikkea hyvän elämän ideaalia, ja sen päämääränä on aina kasvatettavan paras. (Värri 1992, 68.) Mitä kasvatettavan paras on, ei ole kuitenkaan lopullisesti kasvattajan päätettävissä (ks. Värri 1994a, 1994b).

Kasvatuksen dialogisuuden vaatimus eettisyyden ehtona on sikäli erityisen mielenkiintoinen, että sen perusteella voitaisiin itse asiassa kaikenlaisen kasvatukseksi kutsutun yksisuuntaisen valistustoiminnan eettisyys saattaa kyseenalaiseksi – sen lisäksi, että tavanomaisen valistuksen vaikuttavuus on muutenkin lukuisissa eri tutkimuksissa todettu tehottomaksi nuorten ongelmakäyttäytymisen muuttamiseen. Paljon vakavampana ja täysin käsittämättömänä pidän kuitenkin sitä, että joissakin nuorisotyöntekijöille suunnatuissa teoksissa, joita suositellaan jopa nuorisoalan oppikirjoiksi, suorastaan kehoitetaan ujuttamaan kasvatuksellisia asioita toiminnan lomaan ja piilottamaan kasvatukseen liittyviä tavoitteita toiminnallisten menetelmien sisään. Lisäksi todetaan, että avoin ja positiivinen vuorovaikutus ei ole yleensä mahdollista ”erityisnuorten” kanssa (sana on lainausmerkeissä, koska koko käsite on erityisistä ongelmista kärsiviä nuoria leimaava ja toisaalta ”tavallisia” nuoria syrjivä, vaikka he ovat aivan yhtä erityisiä omalla yksilöllisellä tavallaan). Jos tällainen tieteen tahtoen toteutettava indoktrinaatio tai kasvatuksellisten aineiden pakkosyöttö todella on toiminnallisten menetelmien tarkoituksena, herää kysymys, voidaanko niitä pitää lainkaan suositeltavina nuorisotyössä edes vapaa-ajan vieton muotona. Vastuulliseen nuorisokasvatukseen ne eivät ainakaan sovellu.

---

24. Voidaan tosin hyvällä syyllä kysyä, suhtaudutaanko nyky-yhteiskunnassa johdonmukaisen kielteisesti erilaiseen väkivaltaan ihmisten kesken. Lisäksi voidaan kysyä, onko eettisesti perusteltua sosiaalista nuoria nykyisin vallalla oleviin arvoihin ja normeihin, joiden voidaan ainakin osittain katsoa edustavan ihmisyyden ihanteen vastaisia päämääriä.

25. Tässä viitataan Immanuel Kantin määrittelemään pedagogiseen paradoksiin (ks. Kivelä 2004, 29–39).



Tarkoitukseni ei ole väittää, ettei toiminnallisilla menetelmillä voisi sinänsä olla mitä moninaisimpia ja arvokkaita nuoren kasvuun liittyviä tavoitteita. Tuskin toiminnallisetkaan menetelmät edes voivat olla täysin vapaita kasvatuksellisista aineksista ja vaikutuksista. Kritiikkini kohdistuukin vain siihen eettisesti arveluttavaan tapaan, jolla kasvatusta pyritään toteuttamaan ohi nuoren omaehtoisesti tiedostavan toiminnan. Vaikka epäsuoraa vaikuttamistakin tapahtuu, ei sen piilottaminen voi olla suorana kasvatustoiminnan tavoite.

Vaikeuksiin ajautunut, esimerkiksi väkivaltaisesti käyttäytyvä tai päihteitä käyttävä nuori ei yleensä tajua olevansa vaaraksi sekä itselleen että muille ihmisille. Tällöin hän tarvitsee apua myös siihen, että hän havahtuu näkemään elämäntapansa haitallisuuden. Tähän voidaan tarvita erityiskeinoja, kuten konfrontatiivisia menetelmiä<sup>26</sup>. Värri (2004, 88) toteaa, että ”kasvattajan ei pidä ehdoin tahdoin välttää erimielisyyksiä ja konfliktejakaan, sillä myös erimielisyydet kasvattavat, mikäli kasvattaja ei ristiriitatilanteessa nolaa ja nöyryytä kasvatettavaansa”. Konfrontaatio on tehokas nuoren pysäyttämiskeino. Siinä nuori saatetaan – häntä tahallisesti loukkaamatta, mutta suorasukaisesti – vastatusten hänen itselleen ilmeisen haitallisen toimintansa tai vastauksensa kanssa. Pelkistetysti voidaan konfrontaatiota kuvata vastakkainasetteluksi kahden pääkysymyksen avulla: a) onko se, mitä nuori sanoo, sama asia kuin mitä hän ajattelee, tuntee ja aikoo käytännössä tehdä, ja b) onko se, mitä nuori tekee, sama asia kuin mitä hän haluaa tehdä, mitä hänen pitää tehdä, ja mitä hän voi tehdä.

Konfrontaation eettisyys perustuu seuraaviin tekijöihin:

1. itseohjauksellisuuden mahdollisuudet kehittyvät vasta vähitellen nuoren kasvaessa kohti aikuisuutta, muutostyöskentelyä ei siten voida rakentaa nuoren oman aktiivisuuden varaan,
2. kasvattaja oikaisee nuoren käsitystä omasta tilastaan, joka on erityisen tärkeää ja toisaalta vaikeaa silloin, kun nuoren käsitys on liioittelevan hyvä tai muuten epärealistinen,
3. lähtökohtana ovat nuoren omat tarpeet sen sijaan, että kasvattaja yrittäisi vain neuvoa nuorta toimimaan odotusten ja sääntöjen mukaisesti: kun nuori haluaa jotain, on hänen omankin etunsa mukaista huomioida myös muiden ihmisten tunteet ja tarpeet – perustana on siten empatia ja halu toimia nuoren parhaaksi, ja
4. menetelmän avulla kyseenalaistetaan nuoren ajattelumalleja ja autetaan häntä etsimään vaihtoehtoisia tapoja ajatella, jonka tavoitteena on se, että nuori oppii uusien ratkaisujen pohtimisen avulla arvioimaan tekojaan sekä ennakoimaan niiden lyhyen ja pitkän aikavälin seurauksia.

---

26. Kehittämäni konfrontaatiota hyödyntävää, kohtaamispedagogiikaksi nimeämäni menetelmää olen kuvannut perusteellisesti Nuorisotutkimus-lehdessä julkaistussa artikkelissani (ks. Purjo 2006).

Keskeistä on myös, että valinnan vapaus ja vastuu jää aina nuorelle itselleen.

Vertaamalla tekijöitä Värin kasvatuksen eettisyyden kriteereihin, voidaan mielestäni todeta, että konfrontatiiviset kasvatusten menetelmät täyttävät mainitut ehdot. Niitä ei siis tarvitse hylätä nuorisokasvattajan keinovalikoimasta, vaikka ne eivät voikaan olla kuin yksi tapa päästä vuorovaikutukselliseen kohtaamiseen nuoren kanssa. Konfrontaatioon olisi suhtauduttava kokonaan toisin eli jyrkän kielteisesti, jos kyse olisi indoktrinoinnista, manipuloinnista tai pakottamisesta. Avointa konfrontointia voidaan jopa pitää kasvattajan velvollisuutena osana pyrkimystä toimia nuoren parhaaksi. Kasvattajan tehtävänä on tulkita, onko kasvatettavan elämässä joitakin esteitä ja puutteita, jotka rajoittavat hänen hyvänsä toteutumista. Ilman näiden esteiden ja puutteiden paikallistamista ei niitä ole myöskään mahdollista raivata pois (Värri 1992, 74–75).

Itsensä tai muiden ihmisten kannalta vahingollisesti elävän nuoren perusongelmana ovat puutteet elämäntaidoissa. Ongelmana on ennen kaikkea elämän epäsuotuisa kokeminen, jota kokemistaan ihminen voi itse säännellä. Nuorella ei kuitenkaan vielä ole kykyä säädellä elämäänsä itseohjauksellisesti, vaan hän tarvitsee tähän apua. Kasvattajan tehtävänä on herättää nuorissa vastuullisuutta heidän elämänsä epäsuotuisuuksien poistamisesta tai lieventämisestä ja hyvään olemassaoloon pyrkimisestä. Koska nuoren itseohjauksellisuuteen ei voida luottaa, on kasvattajan käytettävä vaikutusvaltaansa nuoriin. Kasvattajan keskeisin vaikuttamismahdollisuus on uusien näköalojen avaaminen nuoren sisimpään (kasvun ohjaus) samanaikaisesti, kun hän auttaa nuorta etsimään itse minuuttaan sisältään ja rikastamaan kokemiskykyään elämästä (omaehtoisen kasvun tukeminen). Aktiiviseen ohjaamiseen saattaa sisältyä myös neuvojen antamista ja suoranaista kehottamistakin. Ydinajatuksena on kuitenkin nuoren oma etsintä ja oivaltaminen, uudenlaisen ymmärtämisen syntyminen sekä uusien valittavissa olevien vaihtoehtojen löytyminen.

Konfrontaatio on yksi käytettävissä oleva keino erilaisten nuoren hyvän toteutumisen esteiden löytämiseksi. Konfrontatiivista pedagogiikkaa kehittämissään nuorisokasvatusmenetelmissä käyttävä saksalainen Jens Weidner toteaa, että konfrontaation käyttäminen on jopa välttämätöntä tulosten aikaansaamiseksi työskenneltäessä toistuvasti väkivaltaisesti käyttäytyvien nuorten kanssa (Weidner & Kilb 2004, 11–23).

On syytä myös korostaa, että konfrontaatiota käytetään NFG:n nuorisokasvatustyössä osana vuorovaikutteista keskustelua, eläytyvää ja ymmärtävää dialogia, johon sisältyy konfrontoinnin lisäksi myös nuoren kohtaaminen osoittamalla hänelle välittämistä ja hyväksyntää korvaavan ja korjaavan kokemuksen tarjoamiseksi niille elämäntilanteisille tekijöille, joista nuoren epäsuotuisa

maailmankuva on aiheutunut. Tällaisen niin kutsutun validaation keinoina käytetään muun muassa rohkaisua, kannustamista ja vahvistamista. Konfrontaatio ei ole myöskään pelkkää vastakkainasettelua (huom. nuoren sanojen ja tekojen, ei hänen itsensä, hänen persoonansa kanssa), vaan monipuolista ihmettelevää kyselemistä ja sitä kautta tapahtuvaa kyseenalaistamista.

Kiinnityn kasvatuksen eettisyyden kriteereissä vahvasti eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja dialogisuusfilosofiaan. Tarkastelen tutkimukseni neljännessä luvussa näihin filosofisiin perussuuntauksiin nojautuvia objektivistis-fenomenologista arvoteoriaa ja hermeneuttista pedagogiikkaa, joiden on tarkoitus luoda puitteet eettisesti kestäväälle kasvatukselle.

## **2.2 Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen metodi**

Jokainen ihmistieteellinen tutkimus edellyttää oman menetelmän luomisen, vaikka perustana voikin käyttää erilaisia oppikirjamenetelmiä (Varto 1992, 99) tai – tässä kontekstissa – joidenkin tunnettujen ajattelijoiden tulkintaa ja ymmärtämistä koskevia kirjoituksia. Jo Aristoteles toteaa, että ”jokainen on jollain tavoin vastuussa myös siitä, miltä asiat hänestä näyttävät” (Aristoteles 2005, 51:1114b2–3). Tutkija on tutkimuksestaan lopulta vastuussa ennen kaikkea itselleen, mutta tieteellisessä työssä vaaditaan, että erilaiset näkemykset ja perusteet kerrotaan mahdollisimman tarkasti (Uurtimo 1998, 16–18). Tieteellisenkään tutkimuksen tarkoituksena ei silti voine olla suunnata lukijan mielenkiintoa luotuun menetelmään sinänsä, vaan tulkinnan ja ymmärtämisen lähtökohtiin ja viime kädessä niiden kautta syntyneisiin tuloksiin (ks. Uurtimo 1998, 17).

Tieteellisessä tutkimuksessa on aina lähtökohtana kiinnittyminen joihinkin tutkittavasta ilmiöstä käytyihin tieteellisiin keskusteluihin ja tutkimustuloksiin (Kyrö 2004, 28). Oman tutkimukseni osalta kiinnityn eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan ja esitän sekä perustelen myös asemiani suhteessa erilaisiin psykologisiin lähestymistapoihin ihmiseen ja väkivaltaan. Tulkitsija joutuu kuitenkin tekemään jatkuvia valintoja teemoista, joita hän nostaa tarkasteltavaksi tai jättää taka-alalle (Uurtimo 1998, 20). Edmund Husserl kärjistäää (Perhoniemen 2002, 130 mukaan) asian toteamalla vähäarvoiseksi kaiken sellaisen tutkimuksen, jossa kiistellään historiallisesti oikeista tulkinnosta jonkun filosofin sanomisista. Sen sijaan tutkijan perehtyessä menneiden filosofien ajatuksiin, on väistämätöntä, että ne vaikuttavat häneen. Tämä vaikutus tapahtuu kuitenkin aina omana tulkintanaan, henkilökohtaisena näkemyksenä menneisyyden ajatteliijoista ja heidän ajatuksistaan (Perhoniemi 2002, 130). Tulkintaa seuraa puolestaan aina ymmärrys, jossa vaiheessa tutkija etäännyy edelleen toisten ajatusten tulkinnasta oman ymmärryksen, uuden tiedon eli oman

tieteellisen kontribuution itsenäiseen, vastuulliseen esittämiseen (Uurtimo 1998, 21; Kyrö 2004, 24).

Vaikka oman ymmärrykseni ja omien ajatusteni juuret ovatkin edellä esitetyllä tavalla muiden alan tutkijoiden puheenvuoroissa, ovat toisten ihmisten sanottavat tulleet tutkimusprosessin kuluessa osaksi minua, omaa jatkuvassa muutoksen tilassa olevaa subjektiivista maailmankuvaani ja yksilöllistä persoonallisuuttani. Kun esitän tässä tutkimusraportissani sen, mitä ymmärsin, on se väistämättä oman pohdintani tulosta, omaa henkilökohtaista ymmärrystäni sillä hetkellä. (Ks. Uurtimo 1998, 19, 22.) Vastaan siten lausumistani ja väitteistäni samalla tavalla ontisesti, koko olemiseeni perustuen, kuin muustakin elämästäni (ks. Uurtimo 1998, 16–17). Siitä huolimatta ei tulkintani ja siihen perustuva ymmärrykseni ole mielivaltaista, koska olen ottanut tulkinnoissani tavoitteekseni selvittää muiden kirjoittamien tekstien mielen (ks. Uurtimo 1998, 19, 21). Ja lopulliseksi päämääräkseni olen asettanut päästä tutkimusmenetelmäni avulla äärimmäisen subjektivismin ja äärimmäisen objektivismin tuolle puolen ja etsiä käsityksiäni maailmasta ja sitä koskevasta totuudesta sieltä käsin, vapaana subjektifikaation ja objektifikaation kahleista.<sup>27</sup>

Edellä esitettyyn viitaten pidän perusteltuna, etten tutkimuksessani referoi Rauhalan ja Franklin analyysyjä ihmisestä sellaisinaan, heidän itsensä esittäminä. Koska tutkimustavoitteeni on *kehittää nuorisokasvatukselle kohdallista ihmiskäsitystä* ja samanaikaisesti *etsiä perusteita käytännön nuorisokasvatustoiminnalle*, näen ainoaksi järkeväksi vaihtoehdoksi nostaa suoraan tarkasteltavaksi tavoitteideni kannalta kohdallisiksi kokemiani teemoja ja niistä tekemiäni tulkintoja sekä päätelmiä. Vaihtoehtoisesti voisin esittää erikseen Rauhalan ja Franklin alkuperäiset ajatukset siten kuin ne ilmenevät heidän tuotannoistaan ja sen jälkeen omat niistä tekemiäni tulkintani sekä erilaiset ajatuskehitykseni. Tämä tarkoittaisi väitöskirjani paisumista niin laajaksi, ettei se vastaisi enää tarkoitustaan.

Esitän siis tässä tutkimuksessa ”minun” Rauhalani ja Franklini ja ennen kaikkea heidän kanssa dialogisessa vuorovaikutuksessa kehkeytyneen ymmärrykseni ihmisenä olemisesta. Tarkoitukseni on siten olla heidän kanssakyselijöitä eikä yksityiskohtaisesti referoida sitä, mitä he ovat ihmistä koskevasta ajattelustaan teoksiinsa kirjoittaneet. Tutkimukseni edetessä kuvailen siis yhä enemmän omaa ajatuskultuuriäni käyttäen myös yhä enenevässä määrin omaa subjektiivista tapaani ilmaista

---

27. Heidegger (ks. 2006, 142–148; 2007, 184–191) tulkitsee ymmärtämisen fundamentaaliseksi eksistentiaaliksi, ihmisen perustavaa laatua olevaksi tavaksi olla olemassa. Ihminen ei siten ole valmiita vastauksia eksplikoiva *sub-jekti* eikä muihin olioihin verrattavissa oleva *ob-jekti*, vaan itse maailmasta merkityksiä paljastava *pro-jekti* (Nikander 2002, 64). Äärimmäisellä subjektivismin ja äärimmäisellä objektivismin, joita käsitteitä myös Merleau-Ponty (2000, 181) käyttää, viittaa Husserlin (1996, 19–112) kuvaamaan transsendentaaliseen subjektivismin ja fysikalistiseen objektivismin ja niiden väliseen vastakkainasetteluun.

ajatuksiani. Niille lukijoille, jotka haluavat tutustua Rauhalan ja Franklin filosofioihin sinänsä niiden alkuperäisessä muodossa, mutta oivallisella tavalla tiivistettynä, suosittelen lämpimästi Rauhalan osalta Maija Lehtovaaran (1992/1994) ja Franklin osalta Lauri Pykäläisen (2004) väitöskirjaa.

Luonnehdin tutkimusmetodiani fenomenologiseksi hermeneutiikaksi.<sup>28</sup> Fenomenologialla viitataan erityisesti tutkimuksessa tavoittelemaani asenteeseen ja hermeneutiikalla puolestaan tutkimuksen reaalistumiseen prosessina. Kun puhun fenomenologiasta, tarkoitan sillä lähinnä Husserlin aloittamaa ja edelleen jatkuvaa filosofista traditiota, enkä niinkään puhdasta ”husserlilaista”, ensimmäisen vaiheen fenomenologiaa.<sup>29</sup> Tai paremminkin käsitän fenomenologian tavaksi tai tyyliksi filosofoida – tieksi, joka on avauksena ollut olemassa kauan ennen kuin se on tullut itsestään tietoiseksi filosofisena oppisuuntana (Merleau-Ponty 2000, 171). Kyse on ennen kaikkea asenteesta: tutkija näkee itsensä pysyvästi aloittelijana, joka ei vastaa ennalta esitettyihin kysymyksiin, vaan opettelee kysymään ja kääntyy toisten puoleen kysymyksineen (Heinämaa 2000, 167–168). Husserlin tutkimusassistentti Eugen Fink kuvasi (Merleau-Pontyn 2000, 176 mukaan) tällaista suhtautumista osuvasti ”ihmettelyksi” maailman edessä.

Fenomenologisen metodin ideana on jatkuvasti kyseenalaistaa sitä, mikä vaikuttaa ensi näkemältä luonnolliselta ja todelliselta. Metodia voidaan siten pitää myös oman ajattelun taitojen kehittämisen sekä henkisen kasvun keinona. (Uurtimo 1998, 21, 23.). Tai lyhyemmin ilmaistuna Husserlia mukaillen: fenomenologin on ensin hylättävä kaikki oppimansa käsitykset maailmasta, mutta muodostettava sen jälkeen maailmankuva kokemuksista, jossa ”asiat itse” ovat hänelle läsnä (Husserl 1995, 4, 15; ks. myös Perhoniemi 2002, 124). Fenomenologisen metodin tehtävänä ei niin ollen ole ennalta olevan totuuden eksplikointi, vaan totuuden todelliseksi tekeminen. Päämääränä on fenomenologisen maailman paljastuminen, jonkin sellaisen merkityksen esille nouseminen, joka muodostuu risteyskohdassa, missä menneisyys ja nykyisyys hipaisevat toisiaan ja subjektiivisuus ja intersubjektiivisuus kytkeytyvät toisiinsa hetken ajaksi. Tällöin tutkijan menneet kokemukset yhdistyvät nykyisiin ja toisten kokemukset tutkijan omiin, kaikki toisiaan tukien ja vahvistaen. (Ks. Merleau-Ponty 2000, 181.)

---

28. Vaikka en käytä tarkoituksellisesti metodi- ja menetelmä-sanoja synonyymisesti, ei niiden ero ole tässä kovin selvärajainen. Toisin sanoen sitä, milloin tieteenfilosofiin sitoumuksiin viittaava metodi muuttuu käytännön valintoja tarkoittavaksi menetelmäksi, on vaikea määritellä hermeneuttisessa, tulkinnallisessa tutkimusotteessa yksiselitteisesti. Yleisemminkään ei eroa metodien ja menetelmien välillä voida pitää itsestään selvänä (ks. Kyrö 2004, 96–98).

29. Fenomenologian eri vaiheista ks. esim. Wallenius 1993, 54–58. Myös Franz Brentanoa pidetään ensimmäisenä fenomenologina, vaikka termi fenomenologia vakiintui vasta hänen seuraajiensa tuotannossa (Niskanen 2006, 98).

Kasvattaja-tutkija voi pyrkiä soveltamaan fenomenologista metodia myös käytännön kasvatussuhteessa, joskin on todettava, että metodin soveltaminen on erittäin haasteellista yleisestikin kahden elävän ihmisen ja erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan välisessä omanlaisessa suhteessa. Ihanteena se on kuitenkin eettisyydessään niin arvokas, että sitä kohti kannattaa pyrkiä osana dialogista pedagogiikkaa.

Hermeneutiikkaa käytän samoin laajassa mielessä tieteenfilosofista orientoitumista referoivana yleisterminä, jollainen positivismi on vastaavasti toisissa yhteyksissä. Filosofisen hermeneutiikan olemusta voidaan kuvata ymmärtämisen kehä- tai pikemminkin spiraalimaisen liikkeen avulla.<sup>30</sup> Hermeneuttinen kehä tarkoittaa Hans-Georg Gadamerille (2002; 2005, 29–39) alati itseään korjaavaa holistista ymmärtämisprosessia, jossa kaikki määrää kaikkea (ks. Nikander 2002, 65). Prosessissa ei ole mitään absoluuttista alkua (Siljander 1988, 115), mutta Martin Heideggerin (2006, 153; 2007, 197) mukaan ratkaisevaa on kuitenkin oikea tapa tulla kehään. Tällä hän tarkoittaa ennakkokäsityksen, esiteoreettisen ymmärryksen, ”esiymmärryksen” (*Vorverständnis*) työstämistä asioista itsestään käsin (Nikander 2002, 65; vrt. myös Siljander 1988, 115). Tämä tuo mukanaan eksistoinnin hetkessä ja elämäntilanteessa ja myös tietoisuuden tulkinnan väliaikaisuudesta. Näin käsitettynä kehään kätkeytyy alkuperäisimmän tiedon positiivinen mahdollisuus (Heidegger 2006, 153; 2007, 197).

Tutkimuskohteen mieltä kohti pyrkimisessä tarkoittaa hermeneuttinen lähestymistapa kehämäistä liikettä omista tulkintalähtökohdista käsin ymmärretyn tekstin ja tekstissä esitetyn vieraan mielipiteen avulla ymmärrettyjen omien lähtökohtien välillä (vrt. Nikander 2002, 65; Siljander 1988, 120; Varto 1992, 69). Toisin sanoen, kun tutkija perehtyy tekstiin, muuttuu hänen esiymmärryksensä siten, että tekstistä tulkittu ikään kuin tarkentaa ja täydentää tutkijan esiymmärrystä; tämä uusi koestettu esiymmärrys on jälleen lähtökohtana uudelle tulkinnalle (Siljander 1988, 115–116). Muotoaan hakeva ymmärtäminen tekee tulkintaprosessin edetessä merkitysluonnoksia tulkittavasta asiasta (Nikander 2002, 65), jolloin esiin piirtyvä kuva tarkentuu. Toisaalta jokainen uusi lukukerta tai lukutapa ”kerii auki” koko ajan tutkijaa itseään ja syventää hänen itseymmärrystään (Varto 1992, 69). Samalla tutkija vapautuu ja etäännyttää omista

---

30. Nikander (2002, 64) katsoo hermeneuttisen kehän antavan vastauksen tunnettuun Menonin paradoksiin: ”Miten sinä muka aiot tutkia sellaista, mistä et edes tiedä mitä se on? Millaista tavoittelet, kun etsit sellaista, mitä et tunne? Ja jos löydät sen, mistä tunnistat sen juuri siksi, mistä et mitään tiedä? (Platon 1999b, 122:80d.)” Nikander (2002, 64–65) esittää Gadamerin (2002) vastaavan Menonin paradoksiin varsinkin esiymmärryksen käsitteen avulla: tutkijalla on aina tietty perinteen kautta syntynyt esiymmärrys, joka ohjaa häntä suuntautumaan hermeneuttisessa kehässä kohti ymmärrystä. Nikanderin näkemystä voidaan pitää mielenkiintoisena perusteluna hermeneuttisen pedagogiikalle, jonka olen valinnut tutkimukseni pedagogiseksi viitekehyydeksi, onhan Menonin paradoksi vieläkin kasvatuksen tärkein ongelma (Värri 1994b, 58).

lähtökohdistaan kaiken aikaa lähemmäksi kohti tutkimuskohteen mieltä, sen olennaisten todellistumisten suuntaan (Varto 1992, 69). Näin kohteen mieli kiertyy esiin kerros kerrokselta. Hermeneuttiselle spiraalille on tunnusomaista myös se, että tulkintaprosessilla ei ole mitään absoluuttista päätepistettä. Vaikka tutkimuskohteesta saatu tieto syveneekin kaiken aikaa, säilyttävät tulkinnat aina tietyn väliaikaisuuden luonteen. (Siljander 1988, 117.)

Maija Lehtovaara (1994, 252–258) esittää väitöskirjassaan tutkimusstrategisten teesien muodossa tutkimuskäytänteitä, joita voidaan hänen mukaansa pitää yleisemminkin fenomenologisen tieteenfilosofian kokoavina periaatteina (Lehtovaara 1993, 6). Pääteesejä on yhteensä kymmenen ja ne ovat joko sellaisenaan Rauhalan tuotannossaan esittämiä tai hänen hyväksymiä (Lehtovaara 1994, 252). Vaikka teesit ovat suurimmalta osalta kohdallisia omankin tutkimukseni kannalta, en katso välttämättömäksi kerrata tässä niitä kaikkia. Otan kuitenkin seuraavassa lähtökohdakseni Lehtovaaran ensimmäisen teesin ja pyrin avaamaan sen avulla oman tutkimukseni metodisten valintojen perusteita.

***Teesi 1.** Sen perusteella, mitä nyt tutkitaan ja tiedetään, ei voida rajata sitä, mitä ja miten tulevaisuudessa tutkitaan ja tiedetään.*

Rauhala (1976, 153) viittaa tällä lauseella tutkimusmetodien jatkuvan kehittämisen tarpeeseen. Muunnan teesin väliaikaisesti oman tutkimukseni kannalta osuvampaan muotoon: *Sitä, mitä menneisyydessä tutkittiin ja tiedettiin, ei tarvitse rajata pois siitä, mitä nyt tutkitaan ja tiedetään.* Historiaa ei siten tarvitse pitää pelkkänä menneisyytenä, vaan sieltä voi etsiä nykyhetkeä koskevaa totuutta.<sup>31</sup> Ongelmana on, miten voi saavuttaa universaaleja, ajattomia ja absoluuttisia totuuksia, joissa on vapauduttu historiallisesti muuttuvista käsityksistä maailmasta (Satulehto 1992, 29). Kun lukee Rauhalan tai Franklin tuotantoa, on helppo huomata argumentoinnin tarkoituksien liittyminen tiettyyn historialliseen tilanteeseen sekä sen ajan ideoihin ja tieteellisiin keskusteluihin. Molempien filosofien teksteissä tulee hyvin ilmeisellä tavalla näkyväksi, että he ovat olleet aikansa toisinajattelijoita, jotka pyrkivät kyseenalaistamaan traditionaaliset ajattelutavat, näkökulmat ja tutkimustavat (vrt. Lehtovaara 1993, 7). Etenkin Franklin kohdalla korostuu lisäksi hänen subjektiivisen kokemustaan syvä psyykkinen vaikutus eräisiin hänen näkemyksiinsä.<sup>32</sup>

---

31. Gadamer (2005, 31) toteaa filologi Astin ymmärtäneen hermeneutiikan tehtävän juuri näin päinvastoin kuin Schleiermacher, josta lähtien hermeneutiikka on latistettu pelkäksi metodiikaksi.

32. Franklin ajattelua tulkittaessa on syytä ottaa huomioon, miten voimakkaasti keskitysleirikokemukset vaikuttivat häneen (Nurmela 2001, 18–37). Erityisen havainnollista tämä on Franklin (2005c, 84) näkemyksessä, että elämän korkein mahdollinen arvo ja syvin tarkoitus on kärsimys.

Fenomenologiaa voidaan luonnehtia eideettiseksi eli olemustutkimukseksi, jonka juuret ovat jo Platonin filosofiassa (Husserl 1989b, 13; 2006a, 37; ks. myös Satulehto 1992, 37).<sup>33</sup> Kun eksistentiaalinen fenomenologia keskittyy tarkastelemaan ihmistä suhteessa yksilöllisesti rajautuneisiin elämänhorisontteihin, subjektiivisiin situaatioihin elämismaailmassa, pyrkii fenomenologinen tutkimus saavuttamaan ymmärryksen maailman kulttuureista ja käytännöistä riippumattomista piirteistä, ihmisen ja elämismaailman suhteesta (Satulehto 1992, 82–83). Elämismaailma (*Lebenswelt*) on Husserlin käsite sille inhimilliselle maailmalle, jossa ihminen on aina elänyt ja elää (Satulehto 1992, 8–9, ks. Husserl 2002b, 276–279).<sup>34</sup> Fenomenologian pyrkimyksenä on siis tuottaa nimenomaan kulttuuris-historiallisuudesta sekä muista satunnaisuuksista ja epävarmuuksista puhdistettuja totuuksia ihmisen ja maailman suhteesta (Satulehto 1992, 43, 46).

Olemuksennäkeminen on niiden välittömien kokemusten takana olevien olemustotuuksien paljastamista, jotka toistuvat välttämättöminä kaikissa mahdollisissa maailmoissa. Tietoisuuden aktina on kyse muuttumattoman ja yhteisen näkemisestä kaikkien kuviteltavissa olevien variaatioiden joukosta. Kaiken kaikkiaan tarkoittaa *olemuksen näkeminen* sellaista intuitiivista tapahtumaa, jonka avulla olion (tässä tapauksessa ihmisen) puhdas ja ensisijainen olemus jää jäljelle. (Satulehto 1992, 38–43, ks. Husserl 1989b; 2006a). Tällaista tietoisuutta Husserl (ks. esim. 2002a, 119) kutsuu myös fenomenologiseksi asenteeksi (*phänomenologische Einstellung*), jota henkistä kokemusta tai tunnetta hän ei kuitenkaan kuvaa tarkasti, koska tällaiset kuvaukset jäisivät väistämättä puutteellisiksi (Satulehto 1992, 27). Sekä Husserl että Fink korostavat (Himangan 2005, 56 mukaan) asenteen toteuttamisen vaikeutta ja lähes mahdotonta tehtävää ilmaista sen toteutustapa muille. Fenomenologia syntyy kuitenkin juuri fenomenologisessa asenteessa ja sen avulla voimme saavuttaa kokonaan uuden tason sekä filosofisissa kysymyksissä että omassa olemisessamme (Satulehto 1992, 28).

Husserl (2002a, 125–127; 2006a, 38, alaviite 2) puhuu myös fenomenologisesta ”selkeyttämisen menetelmästä”, jolla hän tarkoittaa tietoisuuden liikettä, jossa tehdään intuition aktin avulla selkeäksi se, mitä oikein tarkoitetaan. Leila Haaparanta (2002, 308) käyttää puolestaan käsitettä

---

33. Husserl viitaa Platonin Valtio-teoksen seitsemännessä kirjassa puheena olevaan dialektiseen menetelmään (ks. Platon 1999c, 271:533c, 270–272).

34. Vaikka elämismaailman käsite on jopa nostettu mannermaisessa filosofiassa ja eksistentialismissa filosofoinnin lähtökohdaksi, ovat Husserlin eri teoksissa sitä koskevat kuvaukset Satulehdon (1992, 24) mukaan varsin niukkoja ja osin ristiriitaisiakin. Omasta mielestäni on teoksessa *Phänomenologie der Lebenswelt* varsin hyvä kuvaus elämismaailman problematiikasta (ks. Husserl 2002b, 276–292). Niin tai näin, on sinänsä itse käsitteen määrittelyä tärkeämpää – fenomenologian periaatteita noudattaen – ymmärtää elämismaailman merkityksellisyys inhimillisen elämän horisonttina (vrt. Satulehto 1992, 24).



”kokemuksen virta” käännöksenä Husserlin ”*Erlebnisstrom*” termille, jolla hän viittaa filosofisen asenteen avulla jäljelle jäävään ja siten paljastuvaan puhtaaseen tietoisuuteen, joka asettuu filosofisen tutkimuksen kohteeksi (Haaparanta 2002, 308–309). Fenomenologiassa on siten kyse siirtymisestä arkiajattelusta ja luonnollisesta asenteesta radikaaliin transsendentaaliseen asenteeseen (Haaparanta 2002, 309). Husserl piti (Himangan 2005, 56 mukaan) tätä asenteen vaihtoa tärkeimpänä löytönään ja katsoi, ettei sitä toteuttamatta voi toteuttaa fenomenologiaa. Miten tämä puhdas tietoisuus, kokemuksen virta voidaan saavuttaa tai miten sitä kohti voidaan pyrkiä?

Rauhala (2005d, 144–150) tarkastelee intuitiota yhtenä tajunnan kokemuslaatuna. Hän analysoi intuitiota sekä ”välittömänä itsestään selvänä tietona” että ”tietoa valmistelevana esivaiheena” ja viittaa molemmissa yhteyksissä Husserlin ajatuksiin (ks. Rauhala 2005d, 145–146, 148) ja toteaa myös, että Husserlin antamaa kuvausta parempaa selitystä intuitiolle ei ole pystytty esittämään (Rauhala 2005d, 148). Juha Perttula korostaa kuitenkin, että ”intuitioimiseen” kuuluu kyky tunnistaa kehkeytyvä kokemus, intuitio ja, että intuition täydentyessä rakenteellisesti sen elämyksellinen varmuus selkeytyy eli sen ”varmuus varmistuu”. Yhteneväisesti Husserlin fenomenologian olemusta koskevien ideoiden kanssa Perttula kuvaa intuitiota kokemuksena, jossa yksilö tunnistaa itsensä yleisesti ihmisenä ja intuitionsa ihmisen kokemuksena. Intuition avulla saamme siten tietoa siitä, mikä yhdistää ihmisiä ja tekee olennoista nimenomaan ihmisiä (Perttula 2006, 126–127). Rauhalan mukaan intuitio on potentiaalina olemassa kaikkien ihmisten henkisessä olemuksessa. Hän painottaa myös intuition herkistämisen merkitystä ihmisen kasvussa (Rauhala 2005d, 149). Intuitio on siten kaikilla oleva ymmärtämisen perustapa ja sen toimivuutta voi sitä harjoittamalla kehittää.

Mihaly Csikszentmihalyi (2005) on tehnyt tunnetuksi flow-käsitteen ja hänen Chicagon yliopistossa aloittama tutkimus on levinnyt eri puolille maailmaa (Csikszentmihalyi 2005, 20). Csikszentmihalyi (2005, 17–18) kiteyttää flow-tilan optimaaliseksi kokemukseksi ja kuvaa sitä mm. hetkenä, jolloin jokin uusi elävä muoto hahmottuu luovaa työtä tekevän ihmisen edessä häntä itseäänkin hämmästyttäen. Csikszentmihalyi korostaa myös, että optimaalinen kokemus on jotain, jonka saamme itse tapahtumaan, eikä passiivinen hetki, jolloin olemme vain vastaanottavana osapuolena. Flow-tilassa keskittyminen ja tehtävään syventyminen on niin täydellistä, että ajan kulku ja kaikki muu unohtuu ja muuttuu merkityksettömäksi (Csikszentmihalyi 2005, 18–19). Flow-tilan synnyttävistä toiminnoista mainitaan ehkä yleisimmin lukeminen (Csikszentmihalyi 2005, 175). Lukemiseen liittyvää flow-kokemusta, ajatusten virtaa, voitaneen siten hyvällä syyllä verrata Husserlin kuvaamaan ”kokemusten virtaan” tai ”elämysten virtaan” (ks. Haaparanta 2002, 308),

jota on syytä aktiivisesti tavoitella fenomenologisen tekstien tutkimuksen yhteydessä. Flow-tilaan tai elämystenvirta-tilaan pyrkiminen on toki tavoittelemisen arvoista monenlaisen muunkin kokemisen, kuten arvojen kokemisen ja luovuuteen tähtäävän toiminnan yhteydessä.

Vaikka Husserl ei kuvaakaan itse asenteen vaihtamisen toteuttamista, kirjoittaa hän toisinaan suorittavansa sen (Himangan 2005, 57 mukaan) tai osoittaa yrittävänsä asenteen vaihtamista esimerkiksi kirjoittamalla ”harkitkaamme” (*überlegen wir*) (ks. esim. Husserl 1995, 20; 1998, 138; 2002a, 54; vrt. Himanka 2005, 62–63), jonka jälkeen hän pelkistää näkemyksensä aiempaan verrattuna ilmeisemmäksi ja asian ytimeen keskittyväksi. Husserl kuvaa siten fenomenologisen asenteen avulla saavutettuja olemuspiirteitä esimerkkien avulla. Husserl toteaa kuitenkin, ettei hänen tekstejään pidä ajatella opeteltavina tuloksina. Ne tulisi sen sijaan ottaa perustuksina, joille tutkija rakentaa menetelmiä, joilla hän työskentelee tullakseen filosofiksi – pysytellen ikuisesti filosofiksi tulemisen tilassa (*als Werdender*) (ks. Himanka 2005, 64).

Seuraava Husserlin ajatuksiin perustuva sitaatti kuvaa mielestäni varsin osuvasti sitä fenomenologisen asenteen ja hermeneuttisen prosessin synteettistä metodia, jota yritän – siinä toivottavasti ainakin toisinaan myös onnistuen – toteuttaa tutkimuksessani:

Kyse on pikemminkin rajallisen ihmisen yrityksestä ylittää sokeasti omaksumansa käsitykset ja näin saavuttaa yhä rikkaampi ja totuudellisempi näkemys elämästä. – – läpäisevänä ohjenuorana onkin vaatimus siitä, ettei filosofia koskaan saa hyväksyä tai asettaa voimaan sellaista, millä ei ole lopullista oikeutusta, ja että ajattelun on näin lopulta yhä uudelleen luovuttava omaksumistaan lähtökohdista ja aina uudelta pohjalta käännettävä katseensa elämään ja sen ilmiöihin. (Pulkkinen 2006, 70.)

Palautan lopuksi Lehtovaaran teesin alkuperäiseen muotoonsa: *Sen perusteella, mitä nyt tutkitaan ja tiedetään, ei voida rajata sitä, mitä ja miten tulevaisuudessa tutkitaan ja tiedetään.* Kuten edellä on todettu, on hermeneuttiselle prosessille tunnusomaista se, että tulkinnat säilyttävät aina tietyn väliaikaisuuden luonteen. Sen lisäksi, että aion itse jatkaa aihepiirin tutkimista, toivon, että tutkimukseni innoittaa myös muita jatkamaan siitä, mihin lopetan. Vaikka pyrin tutkimuksessani mahdollisimman lähelle universaalia ja ajatonta tietoa, ovat tulkintani aina suodattuneet oman subjektiivisen maailmankuvani kautta. Sama pätee muihin tutkijoihin, vaikka he kuinka yrittäisivät kurkottaa yksilöllisen elämishorisonttinsa tuolle puolen. Yksilöiden omaa perspektiiviä maailmaan on mahdotonta kokonaan häivyttää eikä se ole tarpeenkaan, koska mitään absoluuttista päätepiistettä tulkinnoille ja siitä seuraavaa absoluuttista totuutta ei voida eikä tarvitse koskaan saavuttaa.

### **3 OPPIMISTEOREETTIS-KOGNITIIVINEN LÄHESTYMISTAPA IHMISEEN**

Ryhdyn nyt käsittelemään niitä teoreettisia lähtökohtia, jotka ovat vaikuttaneet käytännön kasvatustyöhöni ja siihen liittyvään kehittämis- ja tutkimustoimintaani. Aloitan tässä luvussa niistä psykologisista teorioista, jotka ohjasivat ajatteluaani vuonna 1998, kun kehitin jäävuori-mallin perustamani järjestön käytännön kasvatustoimintaa suuntaamaan. Ulotan psykologisten lähestymistapojen tarkastelun kuitenkin vuoden 1998 jälkeiseenkin aikaan, koska olen myös seurannut niiden muokkaantumista nykyisikseen. Tällä haluan tehdä oikeutta kyseisille psykologisille teorioille eli pyrkimykseni on, että kykenen arvioimaan asianmukaisin perustein niiden käyttökelpoisuutta kasvatuksessa.

Omaksumaani oppimisteoreettis-kognitiiviseen psykologiseen lähestymistapaan on vaikuttanut voimakkaimmin amerikkalaisen Albert Banduran sosiaalipsykologiset teoriat. Lisäksi tarkastelen tässä luvussa kahta muuta psykologista suuntausta, ihmisen vahvuuksien psykologiaa ja persoonallisuuden psykologiaa. Lisäksi arvioin, missä määrin ne täydentävät psykologista ihmiskuvaa nuorisokasvatuksen kannalta adekvaattisempaan suuntaan ja mitä sellaista olennaista jää niiden huomioon ottamisen jälkeenkin mahdollisesti vielä puuttumaan, jota on etsittävä muualta. Tämä tarkoittaa samalla, että tarkastelen aiempaa ihmis- ja kasvatuskäsityksiäni ja tuon esiin sellaisia puutteita niissä, jotka olen sittemmin kokenut ongelmalliseksi.

Seuraavaksi kuvailen, miten väkivallan ilmiö on ymmärrettävissä tarkastelemieni psykologisten lähestymistapojen valossa. Esitän myös tähän ymmärrykseen perustuvan määritelmän väkivallalle. Sekä psykologiset teoriat että niiden mukainen väkivallan määritelmä ovat vaikuttaneet jäävuori-mallin taustalla. Luvun lopuksi esitän oppimisteoreettis-kognitiivisen viitekehysten ja jäävuori-mallin keskinäisen suhteen siten kuin se on rekonstruoitavissa. Koska teorian ja käytännön välinen yhteys on ollut aikanaan puutteellisesti jäsennelty, yritän jälkikäteen päätellä, millaisia kasvatustavoitteita olen tahtonut toteuttaa mallin avulla ja mihin käsityksiin ne ovat perustuneet.

#### **3.1 Oppimisteoreettis-kognitiivinen viitekehys**

##### **3.1.1 Albert Banduran sosiaalisen oppimisen teoria ja sosiaalis-kognitiivinen teoria**

Sosiaalisella oppimisella viitataan siihen, että oppimistapahtumassa on sosiaalisilla ärsykkeillä oleellinen osuus tai että oppimisvahvistukset ovat riippuvaisia sosiaalisesta ympäristöstä. Sosiaalisilla ärsykkeillä tarkoitetaan tässä muiden ihmisten käyttäytymistä tai kulttuurin ilmiöitä. (Rainio & Helkama 1974, 55–56.) Albert Bandura korostaa havainnoimalla (*observing*) tapahtuvaa mallista oppimista (*modeling*) (ks. Bandura 1974; 1977b, 22–55). Banduran teoria eroaakin tässä B. F. Skinnerin behavioristisesta oppimisteoriasta<sup>35</sup>, jonka lähtökohtana on oppiminen ohjatun ehdollistamisen avulla (ks. Bandura 1974, 8–12; 1977b, 36–39). Erottautuakseen entistä selvemmin puhtaasti behavioristisista lähestymistavoista ja korostaakseen kognitiivisten prosessien merkitystä oppimisessa, nimesi Bandura teoriansa uudelleen sosiaalis-kognitiiviseksi teoriaksi (ks. Bandura 1986, xii, 12–18).

Sosiaalis-kognitiivisella teoriallaan pyrkii Bandura (ks. 1986, 1–18) erottautumaan erityisesti psykodynaamisista teorioista, piirreteorioista ja radikaalin behaviorismin teorioista. Psykodynaamisten teorioiden taustalla on Sigmund Freudin kehittämä psykoanalyysi, jonka mukaan ihmisen käyttäytyminen määräytyy *tiedostamattomasta*, ihmisen sisäisistä voimista, joihin lapsuuden kokemukset vaikuttavat keskeisesti. Myös piirreteorioiden lähtökohtana on, että ihminen käyttäytyminen määräytyy sisäisistä tekijöistä. Ihmisiä voidaan piirreteorioiden mukaan kuvata heille tyypillisten piirteiden ja niiden yhdistelmien kautta. Piirreteoreettisia malleja ja niihin perustuvia kysymyslistoja on sovellettu mm. ihmisten profiloinnissa esimerkiksi väkivaltaisiksi. Piirreteorioita on kehitelty mm. Gordon W. Allport (ks. 1961, 332–356), tosin hän tunnustaa myös ympäristön vaikutuksen persoonallisuuteen (ks. esim. 1961, 175–181). Toinen Bandurankin mainitsema uranuurtaja on Raymond B. Cattell. Radikaali behaviorismi uskoo ihmisen olevan täysin ulkoa ohjautuva, jolloin hänen käyttäytymisensä määräytyy ympäristön vaikutuksista. Sisäisillä tekijöillä ei olisi näin ollen merkitystä, vaikeivät behavioristit kielläkään niiden olemassaoloa. Behaviorismin kehittäjästä Bandura mainitsee erityisesti B. F. Skinnerin, joskin suuntauksen perustajana pidetään yleisesti John B. Watsonia.

Kaikkia kolmea mainittua teoriaa leimaa äärimmilleen viety deterministinen, kohtalomaisuuteen taipuva ajattelu, ja toisaalta reduktionistinen ihmisen persoonan typistäminen yksipuolisesti vain tietynlaiseksi. Bandura haluaa omalla sosiaalis-kognitiivisella teoriallaan tuoda erityisesti esille ihmisen ajattelun ja toiminnan sosiaalista perustaa. Hän korostaa, että ihmiset eivät ole synnynnäisesti varustettuja tietyllä valikoimalla aggressiivisiä käyttäytymismuotoja, vaan heidän on ensin kognitiivisesti opittava ne jollain tavalla. Sosiaaliset olosuhteet puolestaan määräävät,

---

35. Skinnerin, Banduran ja kymmentä muuta oppimisteoriaa Thorndikestä ja Pavlovista alkaen on eritelty ja vertailtu Gazdan ja Corsinin (1983) oppimisteorioita käsittelevässä teoksessa.

käytetäänkö opittuja aggressiivisia toimintatapoja lainkaan ja milloin niitä käytetään. Sosiaalis-kognitiivisessa teoriassa erotetaan siten toisistaan potentiaalisesti tuhoisien käyttäytymismuotojen oppiminen ja tilannetekijät, jotka määräävät, toteuttaako ihminen oppimaansa. Opittuja väkivaltaisia käyttäytymismalleja ei näin ollen automaattisesti sovelleta, kuten radikaalin behaviorismin kannattajat väittävät. Banduran teoriat korostavat sen sijaan ihmisen toimijuutta ja siihen sisältyvää inhimillistä voimaa.

Banduraa on erityisesti kiinnostanut lasten ja nuorten aggressiivisuuden syyt ja hän on ollut vakuuttunut siitä, että ratkaiseva syytekijä on nuorten vanhemmiltaan saama malli. Väittäjä korostaa meidän kaikkien aikuisten vastuuta siitä, millaisia malleja tarjoamme nuorille oman käyttäytymisemme välityksellä. Aikuiset eivät näytä aina ymmärtävän, että he ovat jatkuvasti nuorten havainnoinnin alaisina sekä kotonaan että kaikkialla julkisissa paikoissa.

Bandura on tutkinut nuorten epäsosiaalista aggressiivista käyttäytymistä mallista oppimisen näkökulmasta (ks. Bandura 1973; vrt. Bandura & Walters 1959). Kirjassaan *Aggression: A Social Learning Analysis* (ks. Bandura 1973, 92–104) Bandura toteaa, että kolme aggressiivisen käyttäytymisen mallien ja siten väkivaltaisen käyttäytymisen oppimisen lähdettä ovat perhe, alakulttuuri ja symboliset välittäjät eli joukkotiedotusvälineet, media. Jälkimmäisen merkitys on kasvanut niistä ajoista, kun Bandura esitti teoriansa erityisesti sen takia, että nykyisessä interaktiivisessa mediamaailmassa nuorista on tullut aktiivisia toimijoita eikä vain passiivisia katsojia, jollaisia he olivat aikanaan televisionkatsojina. Mediamaailmassakin nuoret osallistuvat siten aggressiivisen toiminnan tuottamiseen vastaavalla tavalla kuin reaali maailmassa. Ehkä suurin merkitys teini-iässä on kuitenkin edelleen vertaisryhmällä, muilla nuorilla, siinä vaiheessa, kun nuori alkaa vähitellen irtaantua vanhemmistaan ja kiinnittyä yhä tiiviimmin ikäisiinsä. Varhaisnuorten normirikkomuksia tutkinut Venla Salmi (ks. 2004) toteaa myös, että nuorten huomattava vaikutus toisiinsa alkaa jo varsin nuorena ja kasvaa sitä mukaa kuin vertaisryhmän parissa vietetty aika lisääntyy. Siitä hän päätelee, että vertaisryhmä on erittäin merkittävä, ellei merkittävin vaikuttaja nuoren sosialisatioprosessissa ja sosiaalisessa oppimisessa. Salmen mukaan nuori myös hakeutuu tietoisesti vertaisryhmään, jolla on samanlaiset arvot kuin hänellä itsellään.

Mitä väkivaltaisempi kaveripiiri nuorella on, sitä voimakkaammin hän sisäistää väkivaltaisen toimintatavan. Tämä johtuu siitä, että väkivaltaisia malleja on runsaasti tarjolla ja siitä, että väkivaltainen käyttäytyminen on keino saavuttaa statusta, asemaa muiden silmissä. Väkivaltaisessa alakulttuurissa on suorastaan vaatimuksena osoittaa rohkeutta väkivaltaisella käyttäytymisellä. Väkivalta on siten selviytymiskeino sekä reitti ryhmään kuulumiseen ja statukseen siinä.

Väkivallalla on suuri merkitys arvona ja normina, jolloin sen sosiaalistava, ihmisten välisiä suhteita ohjaava ja elämäntapaa suuntaava vaikutus on ihmisen kokonaisvaltaisesti läpäisevä ja persoonallisuutta syvällisesti muokkaava. Siitä huolimatta kaikista samanlaisessa ympäristössä kasvaneista ja samanlaisille malleille altistuneista nuorista ei tule väkivaltaisia. Banduran mukaan lapsi tai varhaisnuori kehittyä väkivallattomaan suuntaan, jos hänen vanhempansa pyrkivät edistämään (pro)sosiaalista käyttäytymistä ja opiskeluhalukkuutta. Ihanteellista on, jos myös koulussa tuetaan samansuuntaisia pyrkimyksiä.

Mallioppiminen tarkoittaa siis, että mitä enemmän nuori näkee muiden väkivaltaista käyttäytymistä, sitä herkemmin hän käyttäytyy itse väkivaltaisesti. Mallioppiminen toimii myös toisin päin eli nuoren taipumusta väkivaltaiseen käyttäytymiseen voidaan vähentää esittämällä hänelle malleja itsehillinnästä ja väkivallattomasta käyttäytymisestä provokaatiosta huolimatta. Kuten edellä todettiin, on kodilla ja myös koululla keskeinen merkitys, joka ilmenee siten, että huonojen vaikutteiden omaksuminen kaveripiiristä on sitä todennäköisempää, mitä vähemmän nuori saa omilta vanhemmiltaan ja muilta aikuisilta kasvattajilta myönteisiä malleja ja esikuvia. Nuorisoyhteisö, jota nuori sinänsä tarvitsee itsetuntemuksen kehittymiseen ja itsenäistymiseen, voi sisältää riskitekijöitä, joiden laukeaminen riippuu kodista saadusta ”suojakertoimesta”. (Ks. Purjo 2001, 31.) Tällaista suojakerrointa ei synny lainkaan silloin, kun vanhemmat käyttäytyvät aggressiivisesti tai väkivaltaisesti toisiaan tai lapsia kohtaan tai kotona pidetään väkivaltaa ”normaalina sosiaalisena kanssakäymisenä (ks. Purjo 2001, 30–31).

Mallioppimisen vaikutukset voivat joko vahvistaa tai heikentää pidäkkeitä käyttäytyä väkivaltaisesti silloinkin, kun väkivaltaisuus on muodostunut osaksi nuoren keinovalikoimaa. Mitä onnistuneemmalta väkivallaton käyttäytyminen vaikuttaa nuoren silmissä, sitä voimakkaampi vaikutus sillä on nuoreen. Olen ilmaissut mallioppimisen periaatteet kahtena teesinä kirjassani vuodelta 2001 (ks. Purjo 2001, 9): ”väkivaltainen käyttäytyminen on opittu vuorovaikutusmalli, siksi siitä voi myös oppia pois” ja ”esimerkki on paras kasvattaja”. Olen itse todennut omassa pedagogisessa toiminnassani kuinka tarkkaan nuoret kuuntelevat arvojeni, tunteitani ja asenteitani ilmaisevaa puhettani. Lisäksi he seuraavat käyttäytymiseni lisäksi yllättävän tarkkaan myös asentojeni, eleitani ja ilmeitäni sekä vaikuttavat tekevän niistä tulkintoja kulloiseenkin aiheeseen liittyvistä asenteistani ja arvoistani. Kasvattajalla on siten äärimmäisen kokonaisvaltainen vastuu kasvatustilanteessa olemisestaan ja sen vaikutuksista kasvatettaviinsa.

Väkivaltainen käyttäytyminen edellyttää Banduran (1973, 183–221) mukaan erilaista vahvistamista ollakseen pysyvää. Ulkoinen vahvistus (*external reinforcement*) tarkoittaa, että väkivaltaisen

käyttäytymisen tarkoituksenmukaisuutta arvioidaan sen perusteella, miten sosiaalinen ympäristö reagoi siihen. Sijaisvahvistus (*vicarious reinforcement*) tarkoittaa, että toisen henkilön väkivaltaiset käyttäytymismuodot omaksutaan omaan valikoimaan, mikäli kyseisen toimintatavan mukainen käyttäytyminen johti ”myönteiseen” seuraukseen. Itsevahvistus (*self-reinforcement*) tarkoittaa, että väkivaltaista käyttäytymistä arvioidaan omien sisäistettyjen kriteerien perusteella. Vahvistaminen voi tarkoittaa neutralisointia, jonka avulla väkivallantekijä pystyy elämään syyllisyytensä kanssa. Tai se voi olla itsensä palkitsemista, tyytyväisyyden tunnetta perustuen itse luotuun epäinhimilliseen moraalijärjestelmään. Mutta vahvistaminen saattaa saada myös itsensä rankaisemisen muodon, jossa piilee mahdollisuus kasvatukselle. Mikäli nuorelle on kehkeytynyt väkivallan vastainen maailmankuva, syntyy hänelle aggressiivisen käyttäytymisen yhteydessä itsesyytöksiä, jotka hillitsevät aggressiivisuutta. Aggressiivisuus pysyy tällöin selkeissä rajoissa eikä yllä väkivaltaiseksi käyttäytymiseksi.

Oppimisteoreettis-kognitiivisen lähestymistavan mukaan aiheutuu väkivaltainen käyttäytyminen edellä esitetyn mukaisesti pääosin 1) sosiaalisista olosuhteista sekä tilanteista, 2) kognitiivisista tekijöistä ja 3) käyttäytymistä vahvistavista ylläkkeistä tai heikentävistä pidäkkeistä, erimuotoisesta kontrollista. Väkivaltaiselle käyttäytymiselle ei siksi etsitä syitä oletetuista viettivoimista, luonteenpiirteistä tai yksilöhistoriallisesti muotoutuneista geeneistä. Sosiaalisen oppimisen perusteella ihminen omaksuu tietynlaiset toimintatavat tilanteisiin, joissa hän kokee provokaatiota. Lapset ja nuoret oppivat väkivallantekijän käyttäytymistavan havainnoimalla toisten antamia malleja tai esimerkkejä. Jotta he myös jäljittelevät oppimaansa eli käyttäytyvät itse väkivaltaisesti, tarvitaan myös jonkinlaisen arvioinnin tekemistä siitä, että käyttäytymisen seuraukset ovat myönteisiä. Kyseessä on siis kognitiivinen tapahtuma, jonka perusteella määräytyy, noudatetaanko mallin esimerkkiä jossain tilanteessa vai ei.

Myöhemmissä aggressiivisuuteen liittyvissä tutkimuksissaan Bandura (ks. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Regalia 2001; Caprara, Regalia & Bandura 2002; vrt. Bandura 1986, 335–389) on aiempaa voimakkaammin tuonut esiin myös ihmisen itsesäätelyn (*self-regulation*) merkityksen väkivallantekijän käyttäytymisen hillitsemisessä. Lisäksi hän (ks. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli 1996; Bandura ym. 2001; vrt. Bandura 1986, 375–389) on viime vuosina aktiivisesti tutkinut mekanismeja, joiden avulla ihminen pyrkii tarkoituksellisesti vapauttamaan itsensä väkivaltaiseen käyttäytymiseensä liittyvästä moraalista vastuusta.<sup>36</sup> Edellä viitattu

---

36. Banduran kirja-artikkeli vuodelta 1999 (ks. Bandura 1999a tai 1999b) on hyvä yhteenveto hänen erilaisista nykyisistä tutkimusintresseistään, jotka hän sisällyttää kaikki sosiaalis-kognitiivisen teorian kehukseen.

aikuisten antama esimerkki voi olla nuorille yksi keskeinen veruke kiistää vastuunsa omasta käyttäytymisestään.

### 3.1.2 Behavioristisen ja kognitivistisen ihmiskuvan arviointi

Behavioristista psykologiaa arvostellaan yleisesti sillä perusteella, että sen perustana on ihmiskuva, jonka mukaisesti ihminen on perusolemukseltaan mekanistinen ”käyttäytyjä” (ks. Suortti 1987, 36). Behavioristien mukaan ihminen selittyy ontologisesti pelkän käyttäytymisen perusteella. Koska kaikki redusoituu (palautuu) käyttäytymiseen, ei mitään muita olemuspuolia tarvitse huomioida. Behaviorismi kiinnittyy positivistiseen tieteenfilosofiaan, jonka mukaisesti psykologia ei voi olla tieteellistä ilman, että pyritään selittämiseen, yleistettävyyteen ja ennustettavuuteen. Paradigmaan kuuluu myös kokeellisen tutkimuksen avulla tapahtuva totuuden etsintä. Behavioristit selittävät ihmisen ulkopuolisen tarkkailijan tekemien havaintojen ja niihin perustuvien käyttäytymisen tai käyttäytymistäipumusten kuvausten avulla. Mitään mikä ei ilmene käyttäytymisessä siten, että ulkopuolinen voi havaita sen, ei täytä tieteellisen tiedon kriteeriä.

Koska Banduran sosiaalisen oppimisteorian ja varsinkin sen myöhemmän version, sosiaalis-kognitiivisen teorian, viitekehyksenä on enemmän kognitivismi kuin behaviorismi, tarkastelen kognitivistista ajattelua ja ihmiskuvaa hieman edellistä perusteellisemmin.

Kognitiivisessa psykologiassa on edelleen myös behavioristisia piirteitä, kuten keskittyminen tutkimaan ihmisen käyttäytymistä ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta (ks. Shotter 1977, 50). Ontologisena laajenuksena on kuitenkin sisäisen mielen hyväksyminen ihmisen olemuspuoleksi. Tutkimuksen kohteena eivät kuitenkaan ole ihmisen kokemukset, vaan tiedonkäsittelyn toimintaperiaatteet, informaation prosessoinnin mekanismit. Oletuksena on, että automaattisesti sujuvat tietokonemaiset ihmismielen kognitiiviset prosessit ovat analysoitavissa objektiivisten tapahtumien sarjoiksi. Erilaisten ihmisen ulkopuolella olevien kohteiden havaitseminen tapahtuu ilman ihmisen omaa toimintaa, vaan kognitiiviset prosessit tuottavat ne hänelle. Tällaisen ihmiskuvan mukaisesti ihmisellä ei ole mitään välitöntä yhteyttä todellisuuteen. (Ks. Shotter 1977, 50–53.)

Kognitivistit laiminlyövät ratkaisevan tärkeän merkityksiä koskevan tutkimustehtävän. Siksi he eivät kykene selittämään, milloin ja miksi ihminen organismina käyttää juuri tiettyä mekanismia eikä jotain muuta koordinoitakseen omaa käyttäytymistään suhteessa ympäristöönsä ja toisiin

---

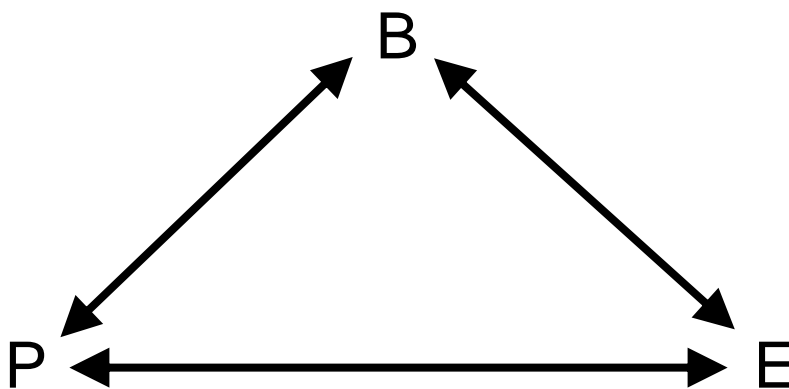
Pervinin ja Johnin (1999) seikkaperäistä käsikirjaa persoonallisuustutkimuksen eri alueista voi muutenkin suositella yleiskuvan saamiseksi (vrt. Singer 2005, 4; 2008, 19–20).



ihmisiin sekä muihin olentoihin. Psykologiselta kannalta tärkeät korkeammat prosessit, jotka ovat yhteydessä ymmärtämiseen ja päätöksentekoon, on katsottava jonkun toistaiseksi löytymättömän, jossain psyykkisessä keskuksessa vaikuttavan tekijän aikaansaannokseksi. Tämä ajattelutapa johtaa olettamaan eräänlaisen homunculuksen olemassaolon, pienen ruumista vailla olevan olio, joka sijaitsee organismin keskusvalvomossa yrittäen ratkaista mihin toimintaan ryhtyisi kognitiivisten prosessien tuottaman informaation perusteella. (Shotter 1977, 51–54.)

Shotter toteaa kantanaan, etteivät kognitiiviset teoriat ja mallit tulevaisuudessakaan selitä mitään korkeampiasteisesta tajunnallisesta tapahtumisesta, mikäli jatkuvasti tukeudutaan tietokoneanalogioihin ja tutkitaan mieltä ja aivoja tietoa käsittelevinä systeemeinä. Tämä johtuu hänen mielestään siitä, että 1) tietokoneet eivät itse ole tuottamiensa prosessien aktiivisia aikaansaajia, 2) niiden rakenteissa ei tapahdu kvalitatiivisia muutoksia eivätkä ne itse vaikuta oman rakenteensa kehitykseen, 3) ne eivät sulaudu ulkopuoliseen maailmaan tai ole ympäristönsä kanssa vuorovaikutuksessa, ja 4) niillä ei ole sosiaalista olemusta ja siksi ne eivät kykene täydentämään toinen toistensa projekteja toisten tavoitteiden perusteella. Mekanismit ovat siten varsin rajoittuneita olioita organismeihin verrattuna, persoonallisuuskokonaisuudesta puhumattakaan. (Shotter 1977, 54.)

Banduran (1977, 9–10; 1986, 24) sosiaalis-kognitiivisen teorian perustana on malli, jota hän havainnollistaa kuvalla (kuva 1.) seuraavasti:



**Kuva 1.** Kolmen tekijän vastavuoroisen syyn ja vaikutuksen malli, jossa P=yksilölliset tekijät (person), E=ympäristötekijät (environment) ja B=käyttäytyminen (behavior). Banduran sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan kaikki kolme tekijäryhmää siis vaikuttavat toisiinsa ja kumpaankin suuntaan.

Tämän ”vastavuoroisen vaikutuksen mallin” (*model of reciprocal determinism*) mukaisesti vallitsee siis käyttäytymisen, yksilöllisten (kognitiivisten, affektiivisten ja biologisten) tekijöiden sekä ympäristön vaikutusten välillä kausaalinen ja molemmansuuntainen riippuvuussuhde. Bandura korostaa erikseen, että vastavuoroisuus ei ole luonteeltaan samanaikaista holistista vaikuttavuutta, koska sillä olisi hänen mukaansa tyhjäksi tekevä vaikutus kausaalisten prosessien empiiriselle tutkimiselle. (Bandura 1986, 23–25.)

Bandura ei myöskään tunnusta ihmisen vapaata tahtoa siinä merkityksessä kuin se ymmärretään filosofiassa. Sen sijaan hän korostaa kuitenkin ihmisen vaikuttamismahdollisuutta (*self-influence*, ks. Bandura 1986, 38–46; 1997, 7–10) luontoon ja elämänsä laatuun (Bandura 2001a, 1) ja siihen perustuvaa toimijuutta (*human agency*, ks. Bandura 1997, 1–7; 2001a). Jarmo Toiskallio (2001, 445, 463) puhuu toimintakykyisyydestä itsen ja elämän rakentamisena yhä uudelleen, itsen ja oman merkityksen jatkuvana paikantamisena suhteessa maailmaan. Koska toimintakykyisyydessä on aina jollain tavalla kyse yksilöllisen ja sosiokulttuurisen vuorovaikutuksesta, voidaan se määritellä myös kykyinä tulla toimeen fyysisen ympäristön ja toistemme kanssa (Toiskallio 2001, 447, 466). Postmodernissa yhteiskunnassa ja sen räjähdysmäisesti kasvaneessa ja pirstoutuneessa valinta-avaruudessa tarvitaan uudenlaista toimintakykyisyyttä ja sen aikaansaamiseksi valintojen teon pedagogiikkaa (Toiskallio 2001, 460; vrt. myös Bandura 2001b). Toisaalta ei pidä kieltää myöskään sattuman erilaisia vaikutuksia ihmisen elämään (ks. Bandura 1982b).

Bandura (2001a, 1, 6–11; vrt. 1986, 18–22) esittää ihmisen toimijuuden peruspiirteiksi intentionaalisuuden sekä ennakkosuunnittelun ja -harkinnan. Lisäksi hän toteaa siihen kuuluvan itsesäätelyn, joka ilmenee kykyinä reflektoida omaa pystyvyyttään, toimintansa laatua sekä elämänsä tavoitteiden mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä sekä reagoida niiden edellyttämällä tavalla (Bandura 2001a, 8–11). Banduran näkökulma toimijuuteen tarkoittaa siten vahvaa uskoa ihmisen suunnattomaan potentiaaliin vaikuttaa elämäänsä ja muovata sitä, vaikkakin hän korostaa synnynnäisiä biologisia rajoituksia ja riippuvuutta neuropsykologisista mekanismeista, kuten kognitiivisista prosesseista (ks. Bandura 1986, 21). Yksilö on näiden rajoitusten ja riippuvuuksien lisäksi myös muiden ihmisten näkemysten sekä sosiokulttuuristen ja globaalienkin suuntautumisten vaikutusten alainen. Omien intentioiden ja suunnitelmien saavuttaminen ei ole näin ollen helppoa, vaan sen sijaan haasteellista ja vaikeakin. Siitä huolimatta ihmisellä on pystyvyyttä toimia niin, että hän rakentaa itselleen mielekästä ja merkityksellistä elämää.

Kaikista näistä puhdasta kognitiivista paradigmaa laajentavista näkemyksistä huolimatta ei ihminen ole niiden perusteella vapaa ja vastuullinen persoona. Vaikka Bandura puhuu toiminnasta ja

toimijuudesta, ei kyseessä ole aktiivinen subjekti, vaan ihmisessä tapahtuvan kognitiivisen prosessin tuotosten hyväksikäytöstä ja toimeenpanosta. Subjekti on omien havainto- ja kognitiivisten (tai fenomenologisten) prosessien aikaansaaja eikä vain oletetun ihmismielessä tapahtuvan automaattisen tietojenkäsittelyprosessin tulosten hyväksikäyttäjää. (Ks. Shotter 1977, 53.) Vaikka Bandura puhuu toimijasta, viittaa hänen käyttämänsä englanninkielinen käsite *agent* henkilöön, joka toimii toimeksiantajansa lukuun tai päämiehensä asiamiehenä tai edustajana. Subjekti on sen sijaan oma itsenäinen päättäjänsä ja toimeksiantajansa.

## 3.2 Muut mahdolliset psykologiset lähestymistavat

### 3.2.1 Ihmisen vahvuuksien psykologia

Banduran (ks. 1977a; 1982a; 1986, 390–453; 1997) teorioihin sisältyvä näkökulma minäpystyvyydestä (*self-efficacy*)<sup>37</sup>, johon hän on keskittynyt viime vuosina yhä voimakkaammin, on yksi esimerkki psykologisesta suuntauksesta, jossa korostetaan ihmisen vahvuuksia voimavaroina tai kyvykkyyksinä (*competence*) (Fernández-Ballesteros 2003, 134). Suuntauksessa ollaan kiinnostuneita sekä yksilöllisistä vahvuuksista hyvän elämän ehtoina että yhteisöllisistä ja sosiaalisista tekijöistä, jotka ”tekevät elämästä elämisen arvoista” (Aspinwall & Staudinger 2003, 9, 11–12). Monet vahvuudet ovat myös itsessään relationaalisia tai kontekstuaalisia, toisin sanoen ne ilmenevät ja kehittyvät persoonan suhteissa muihin ihmisiin (Aspinwall & Staudinger 2003, 15). Ihmisten kykyä muodostaa rakastavia siteitä keskenään voidaankin pitää yhtenä suurimmista vahvuuksista (Aspinwall & Staudinger 2003, 15; Berscheid 2003, 37-39) samoin kuin kykyä tuen antamiseen ja vastaanottamiseen sekä herkkyyttä tukijoiden, tuettavien ja kumppaneiden valinnassa; tämän sosiaalisesti älykkyydeksiin kutsutun kyvyn perusteella ihmiset kääntyvät oikeiden ihmisten puoleen oikeaan aikaan tukea saadakseen (Cantor 2003, 55).

Banduran kiinnostuksen siirtymää aggressiivisuuden sosiaalisen oppimisen näkökulmasta minäpystyvyyden tutkimiseen voidaan pitää kuvaavana uudelle syntyvaiheessa olevalle psykologiselle paradigmalle (Nakamura & Csikszentmihalyi 2003, 257, 267). Martin E. P. Seligman, jota pidetään tämän ”positiiviseksi psykologiaksi” tai ”ihmisen vahvuuksien psykologiaksi” nimetyn uuden psykologian suuntauksen perustajana, on itse siirtynyt avuttomuuden

---

37. Bandura tarkoittaa minäpystyvyydellä ihmisen tietoisuutta siitä, että hän pystyy vaikuttamaan elämänsä kannalta tärkeisiin tapahtumiin. Banduran mukaan odotuksilla minäpystyvyydestä on ratkaiseva merkitys siihen, ryhtyykö ihminen puuttumaan tapahtumien kulkuun, kuinka paljon hän ponnistelee asian eteen ja kuinka kauan hän jatkaa yrittämistään vaikeuksista ja negatiivisista kokemuksista piittaamatta. Minäpystyvyys on keskeisessä asemassa toimijuudessa.

ja masennuksen tutkimisesta optimismiin ja toivon tutkimiseen (Nakamura & Csikszentmihalyi 2003, 267). Suomessa positiivisen psykologian nimekäs edustaja on Markku Ojanen, joka on tunnettu myös onnellisuuden ja siihen vaikuttavien tekijöiden tutkijana. Ojanen (2007, 7, 12, 17–18) mukaan positiivisen psykologian juuret ulottuvat antiikin filosofien ajatuksiin hyvästä elämästä sekä hyveisiin tähtäävästä toiminnasta, hyvien tekojen edistämisestä. Positiivisen psykologian lähtökohta on universalismi. Sen perusteella ihmiset ovat kaikkialla tarpeittensa ja perusominaisuuksiensa osalta samanlaisia. Vaikka jokainen persoona on ainutkertainen ja ainutlaatuinen, on ihmisillä kuitenkin niin paljon yhteistä, että heitä voidaan kuvata samoilla käsitteillä ja periaatteilla. (Ojanen 2007, 19.)

Ojanen katsoo positiivisen psykologian historiallisiin juuriin kuuluvan niin edellä mainitut Albert Banduran minäpystyvyys-tutkimukset kuin Viktor E. Franklinkin ajatukset tahdosta tarkoituksen löytämiseen ja ihmisen kyvystä itsestä etäännyttämiseen, itsensä yläpuolelle asettumiseen.<sup>38</sup> Ojanen sijoittaa positiivisen psykologian historiaan myös Gordon W. Allportin ja Erik H. Eriksonin, mutta itse katson heidän olevan pikemminkin persoonallisuuden psykologian edelläkävijöitä, jota suuntausta tarkastelen erikseen seuraavassa luvussa. Ojanen (2007, 14) korostaa myös positiivisen psykologian eroa sekä behavioristiseen että humanistiseen psykologiaan. Hän kritisoi humanistisen psykologian edustajien osalta erityisesti siitä, että heidän näkemyksensä antavat liiallisesti tilaa ihmisen itsekkyydelle osana itsensä toteuttamisen ideologiaa. Raja-aidat erilaisten psykologisten suuntausten välillä eivät kuitenkaan ole jyrkkiä tai selkeitä.

Positiivista psykologiaa ei pidä sekoittaa populaari- tai pseudopsykologisiin positiivisen ajattelun ideoihin (Ojanen 2007, 9). Positiivinen psykologia erottautuu positiivisesta ajattelusta ja muista populaaripsykologisista suuntauksista ensinnäkin siinä, että se nojautuu tieteelliseen tietoon ja tutkimustuloksiin (Ojanen 2007, 14). Toiseksi positiivisuus ei ole vain positiivista ajattelua, vaan ennen kaikkea tekoja, joilla ihmisiä tuetaan hyvään elämään. Sellaisella positiivisuudella ei ole arvoa, joka tähtää vain itsekkääseen oman elämän kohentamiseen eikä huomioi muiden ihmisten tarpeita (Ojanen 2007, 7–8). Myöskään myönteisten arvojen, asenteiden tai tunteiden pelkkä ilmaiseminen ei ole hyveiden mukaista käyttäytymistä, koska hyveet edellyttävät myös toimintaa ja tekoja (Ojanen 2007, 105). Ihmisten puheissaan ilmaisemien arvojen ja käytännön konkreettisten tekojen yhteys on usein heikko, sillä matka arvoista käyttäytymiseen voi olla pitkä ja vaivalloinen (Ojanen 2007, 163).

---

38. Ojanen ei kuitenkaan tarkoittane, että Franklin logoterapia – toiselta nimeltään eksistenssianalyysi – olisi sinänsä varsinainen psykologinen oppi, jollaiseksi sitä ei pidäkään tulkita.

Positiivinen psykologia on alkanut kiinnostaa kasvavaa joukkoa psykologian tutkijoita, jotka haluavat keskittyä ihmisen vajavaisuuksien, vaikeuksien, kärsimyksen ja sairauksien ehkäisyyn sijaan ihmisen hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseen (Aspinwall & Staudinger 2003, 9) kehittämällä hänen vahvuuksiaan. Positiivinen psykologia on saanut nimensäkin juuri siitä, että sen vastakohtana on ”negatiivinen psykologia”, jonka edustajia löytyy Ojasen (2007, 13) mukaan erityisesti psykoanalyysin, sosiobiologian ja medikalistisen mielenterveystutkimuksen ja hoidon alueilta.

Vastaavasti kuin monet psykologian tutkijat eri puolilla maailmaa, olen itse alkanut kasvatustoimintani aikana kiinnostua yhä enemmän tutkimaan nuorten väkivaltaisen käyttäytymisen ehkäisyyn sijaan tai ainakin sen rinnalla keinoja, joilla edistetään nuorten väkivallatonta elämäntapaa. Jostakin kielteisestä poisoppimisen lisäksi on sen synnyttämän ”aukon” tilalle rakennettava sellaista myönteistä, joka lisää nuoren elämäntaitoja ja luo edellytyksiä pysyvään suotuisaan elämäntilanteeseen.

Seligman ja Christopher Peterson korostavat, että tärkein osa auttajien työstä on aina kohdistunut autettavien vahvuuksien lisäämiseen eikä heidän heikkouksiensa korjaamiseen. Tulkitsen, että he tarkoittavat tällä, että ihmistä auttavan työn perusolemuksen kuuluu nimenomaan hänen vahvuuksiensa lisääminen. Käytännön auttamistoiminnassa tämä ei ole kuitenkaan ole kokemuksieni mukaan ainakaan Suomessa ollut kovinkaan laajasti lähtökohtana. Riskiryhmiin kuuluvien nuorten väkivaltaisuuden ja muiden vakavien ongelmien ehkäisy keskittymällä heikkouksiin – tai aivopoikkeamiin nykyisen neurotieteellisen tutkimussuuntauksen puitteissa – ei ole tuonut ratkaisuja ongelmien tehokkaaseen ehkäisyyn. Sen sijaan nuorilla olevien vahvuuksien tunnistaminen ja edistäminen on luonut edellytyksiä tulokselliselle ehkäisylle. (Seligman & Peterson 2003, 313–315.)

Kasvatuksellisten keskusteluryhmien yksi ydinharjoituksista on alusta lähtien ollut ryhmän edessä tapahtuva omien vahvuuksien ja heikkouksien tarkastelu, jossa on keskitytty erityisesti hyvien puolien löytämiseen ryhmän avustamana (ks. Purjo 2001, 39). Harjoituksen vaikutukset nuorten itsearvostukseen ja -luottamukseen ovat toisinaan olleet erittäin näkyviä. Yksi mieleen painuneimmista tilanteista on omassa ohjaustoiminnassani ollut, kun erään lastensuojelulaitoksen ”kingi” meni muiden eteen fläppitaululle tehtävänäan kirjata siihen omia myönteisiä ominaisuuksiaan. Hetken hän seiso hämmentyneenä, kunnes kakisti suustaan silmät samalla kostuen: ”Mä en keksi mitään, auttakaa mua, kai mussa on sentään jotain hyvää?” Sama nuori valittiin seuraavan, samassa paikassa järjestetyn ryhmän tutoriksi, ”isoveljeksi”. Tuli hänen

vuoronsa mennä saman tehtävän puitteissa fläppitaululle. Kynä alkoi suhista ja paperi ei meinannut riittää, kun hän kirjasi hyviä puoliaan. Hän muisti kuitenkin myös terveen itsekritiikin ja kirjasi paperin alareunaan jonkun asian, johon hän oli tyytymätön itsessään ja jossa hän aikoi kehittyä. (Purjo 2001, 43.)

Oma kokemukseni sadoista väkivaltaisesti käyttäytyvistä nuorista on yleisemminkin, että nuoret eivät näe itsessään paljonkaan myönteistä. Huonouttaan he osaavat sen sijaan kuvata monipuolisesti. Kun keskusteluryhmiä edeltävissä yksilöllisissä haastatteluissa on nuorilta kysytty heidän myönteisiä ominaisuuksiaan, on varsinkin useimmin ja rajuimmin väkivaltaisesti käyttäytyneiden nuorten tyypillinen vastaus ollut: ”Ei minussa ole mitään hyvää”. Sen sijaan he ovat kokeneet itsensä arvottomiksi, kohtaloonsa tuomituiksi, pahoiksi, poikkeaviksi tai muiden hyljeksimiksi. Suurin elämys ja oivallus eräässä koulussa järjestettyyn keskusteluryhmään apuohjaajana osallistuneelle opettajalle olikin, kun yli puolet ryhmäläisistä mainitsi omaksi huonoksi puolekseen tyhmyyden. Kuitenkin monet olivat hyvinkin fiksuja ja oivaltavia. Opettaja pohtikin, mikä oli mennyt vikaan, kun fikset nuoret kokivat olevansa tyhmiä. Tyhmäksi leimaaminen suorastaan pakottaa nuorta pärjäämään ja pätevytymään jollain muulla alueella. Ja monille ainoa keino saada arvostusta on osoittaa pelottomuutta tai sankaruutta kavereiden silmissä väkivaltaisella käyttäytymisellä. (Purjo 2001, 28.) Hyväksi havaittu vaihtoehto siinä vaiheessa, kun nuori ryhtyy pyrkimään kohti väkivallatonta elämäntapaa, on hyödyntää hänen keskeistä vahvuuttaan, kokemusta väkivallasta. Näin nuorelle tarjoutuu tilaisuus päteä itselleen tutulla alueella, kuitenkin uudenaikaisessa käänteisessä sankariroolissa. Joissakin kouluissa on keskusteluryhmän osallistuneille annettu vastuullinen rooli väkivalta- ja häiriötilanteiden ehkäisyssä ja kohtaamisessa, johon heidät myös valmennetaan asianmukaisesti.<sup>39</sup> Näin nuori saa mahdollisuuksia kokea vertaisten arvostusta ja ihannoitua väkivallattomuuden esitaistelijana ja heikompien puolustajana. (Ks. Purjo 2001, 34.)

Ellen Berscheidin mukaan psykologian yleinen painottuminen inhimillisen käyttäytymisen pimeään puoleen heijastaa ihmiskuvaa, jonka mukaan ihminen olisi synnynnäisesti paha ja taipuvainen vihamielisyyteen muita ihmisiä kohtaan. Jos sen sijaan ihmiskäsityksenä on, että ihmiset ovat ennen kaikkea sosiaalisia olentoja, joiden biologiset ja psyykkis-henkiset ominaisuudet edistävät harmonisia siteitä muiden ihmisten kanssa, näyttäytyvät ne tuhoisat teot, joita ihmiset tekevät

---

39. Nuorille on opetettu Väkivallatonta itsesuojelua, joka on nuorisokasvatustyön ohessa kehitetty itsepuolustusmenetelmä, jossa opetellaan taitoja suojella itseä ja muita ihmisiä turvallisista ja laillisista keinoista mahdollisissa väkivaltatilanteissa. Menetelmä perustuu tehokkaisiin tapoihin irrottautua, väistää ja torjua uhkaavia tilanteita ilman laittomia tai vaarallisia vastahyökkäyksiä, kuten lyöntejä, potkuja tai heittoja.

toisinaan muille, erilaisessa valossa. Ihminen on täynnä vahvuuksia ja voimavaroja ja me näytämme olevamme luonnostaan taipuvaisia muodostamaan vahvoja, kestäviä ja harmonisia kiintymyssuhteita lajikumppaneihimme, tai yksinkertaisesti ilmaistuna, rakastamaan heitä. (Ks. Berscheid 2003, 44–45.) Ihmisen vahvuuksien psykologia on juuri tällainen näkökulma ihmisen perusolemuksesta.

Lisa G. Aspinwall ja Ursula M. Staudinger korostavat, että ihmisen vahvuuksien psykologian ei kuitenkaan pidä olla tutkimusta siitä, miten kielteiset kokemukset voidaan välttää tai jättää huomioimatta, vaan pikemminkin, kuinka myönteiset ja kielteiset kokemukset tulisi suhteuttaa toisiinsa. Monien filosofisten näkemysten mukaan myönteinen ja kielteinen, hyvä ja paha, oikea ja väärä, vahvuudet ja heikkoudet, edellyttävät toisensa. Tämän dialektiikan operationalisointi tarkoittaa sellaisia psykologisia tai kasvatuksellisia interventioita, joissa pyritään saavuttamaan myönteisen ja kielteisen tasapaino suhteessa vallitseviin olosuhteisiin. (Ks. Aspinwall & Staudinger 2003, 15–16.)

Ihmisen olemassaolossa on perustavasti kyse näiden kahden todellisuuden, myönteisen ja kielteisen limittymisestä toisiinsa. Paradoksaalisella tavalla kehittyvät vahvuutemme usein kohdatessamme vaikeuksia ja vastoinkäymisiä elämässämme. Selviytyäksemme tällaisista tilanteista joudumme etsimään syvältä sisimmästämme vahvuusiamme ja voimavarojamme, vapauttamaan meissä piilevää potentiaalia. Nämä sisäiset kyvykkyytemme löytyvät ja auttavat meitä uudistumaan todennäköisimmin juuri silloin, kun olemme täysin nujerrettuja ja lopussa. Ihmisellä on ilmiömäinen kyky selviytyä menetyksistä, toipua vastoinkäymisistä ja pärjätä ylivoimaisilta tuntuvissa olosuhteissa. (Ryff & Singer 2003, 277–279.) Yksi esimerkki on Franklin pelastuminen hengissä keskitysleirin käsittämättömistä kauhuista tukeutumalla elämän tarkoituksellisuuden tunteeseen (ks. Frankl 2007d; vrt. Ryff & Singer 2003, 277) joskaan se ei ollut ainoa hänen pelastumiseensa johtanut tekijä, vaan monenlaisella sattumuksella ja sattumallakin oli oma vaikutuksensa. Aspinwall ja Staudinger (2003, 16) kertovat tutkimuksista, joiden mukaan myös monet hengenvaaralliseen sairauteensa sopeutuneet potilaat ovat etsineet tarkoituksen kärsimykselleen. Nämä potilaat ovat kertoneet oppineensa, että he ovat vahvempia kuin kuvittelivat ennen sairastumistaan, nähneensä tilanteestaan seuranneen hyötyjä, joita he eivät olleet aikaisemmin arvostaneet, ja löytäneensä elämästään luovalla tavalla uusia myönteisiä puolia.

Carol D. Ryffin ja Burton Singerin mukaan hyvää ja sisältörikasta elämää ei takaa kielteisten kokemusten tai hyvän kokemista rajoittavien kielteisten tunteiden puuttuminen, vaan se, miten selviydytään haasteista ja vaikeuksista: kuinka niihin reagoidaan, niitä käsitellään ja lopulta

voitetaan. He esittävät kantanaan, että yksi arvokkaimmista kasvun tukemisen muodoista, jonka vanhemmat voivat antaa lapsilleen, on heidän valmentamisensa (*coach*) tunnistamaan, nimeämään ja kommunikoimaan pelkojaan, suuttumustansa, surujaan ja turhautumistaan. Laadukkaita ihmissuhteita ja elämää ei saavuteta pakenemalla, kieltämällä tai välttelemällä kohtaamasta kielteisiä elämän ilmiöitä, vaan käsittelemällä vastoinkäymiset tehokkaasti. (Ryff & Singer 2003, 279.)

Viktor E. Franklin oppilas Elisabeth Lukas (1981, 169), joka on toiminut pääosin yksilöterapeutina, kertoo masentavasta kokemuksestaan tavanomaisesta ongelmakeskeisestä terapiaryhmästä, johon hänet oli pyydetty toiseksi ohjaajaksi. Kokemuksen perusteella hän päätti kehittää uudenlaisen inhimillisen, logoterapeuttisen ryhmäterapien muodon, dereflektioryhmän (*Dereflektionsgrupe*)<sup>40</sup>, jonka istunnoissa ei keskityttäisi pelkästään negatiivisiin asioihin ja vaikeuksiin, ”likapyykin pesuun”, vaan joissa mukana olisi myös rohkaisun ja ilon aikaansaamia toivonkipinöitä. Ryhmän työskentelytapana ei ole siten ole se, että osallistujat kertovat ongelmistaan, joihin etsitään yhdessä ratkaisumahdollisuuksia. Sen sijaan on tarkoitus keskustella omista myönteisistä voimista ja hyvistä ominaisuuksista ja edistää sen avulla itsessä piileviä vahvuuksia. Ratkaisemattomista vaikeuksista puhuminen on kielletty, mutta omia ongelmiaankin saa esitellä sillä edellytyksellä, että kertoo samalla kuinka niistä on selvinnyt, josta muutkin osallistujat voivat iloita ja oppia jotain. Pilottiryhmän keskustelujen käynnistyminen osoittautui hankalaksi, koska osallistujat eivät olleet aikoihin nähneet elämässään tai ympärillään mitään myönteistä. Yhden ryhmäläisen rohkaistuttua näyttämään esimerkkiä, lisääntyi muidenkin myönteinen osallistuminen vähitellen. Ryhmää alkoi sävyttää muutoksen toive ja tahto löytää elämänilo. Lopussa kaikki osallistujat totesivat tunteidensa tasapainottuneen sekä ryhmästä olleen iloa ja apua sisältörikkaampaan ja tarkoituksellisempaan elämään. Elämäntilanteiden muuttuminen selvästi myönteisemmäksi jatkui ainakin lähikuukausien ajan. Lukas toteaaakin hänellä olevan ainoastaan hyviä kokemuksia dereflektioryhmistä, vaikkakin hän tunnustaa myös, ettei ryhmän ohjaaminen kokonaisvaltaisesti myönteiseen keskittyen ole läheskään aina helppoa. (Ks. Lukas 1981, 169–195.)

---

40. Dereflektio on yksi Franklin kehittämistä logoterapeuttisista työskentelytavoista, jossa pyrkimyksenä on vapauttaa asiakas ylikorostuneesta, epäterveestä itsensä tarkkailusta (hyperreflektiosta) kiinnittämällä hänen huomionsa itsensä ulkopuolelta löydettäviin myönteisiin elämänsisältöihin. Dereflektio on käytännössä terapeuttinen tarkkaavaisuuden säätelymenetelmä (*Aufmerksamkeitsregulierung*). (Ks. Lukas 1987, 83–86, 163–198.) Dereflektiossa hyödynnetään ihmisen kykyä itsen transsendenssiin (*Selbst-Transzendenz*) (Lukas 1987, 78), jolla tarkoitetaan ”itsensä jättämistä taka-alalle” (*Sich-selbst-Zurückstellen*), ”jonkin muun asian ajattelemista” (*An-etwas-anderes-Denken*) ja ”jonkun toisen ihmisen ajattelemista” (*An-jemand-anderen-Denken*). Itsen transsendenssi on ylipäänsä eettisesti ja sosiaalisesti ihmisen arvokkain ominaisuus (Lukas 1987, 183–184).



Positiiviseen psykologiaan perustuvassa käytännön terapia- tai kasvatustyössä on ennen kaikkea kyse toivon herättämisestä (ks. Seligman & Peterson 2003, 312). Toivo on syytä erottaa toiveesta ja haaveesta. Jälkimmäisissä on kyse epämääräisemmistä, ”ilmassa leijuvista” odotuksista kuin toivossa, joka on hyvin vahvaa tulevaisuuteen suuntautuvaa odotusta ja uskoa onnistumiseen. Toiveisiin ja haaveisiin perustava odottaa, että joku muu tekisi asioita hänen puolestaan tai jostain tulisi hyviä uutisia. Toivo kuvaa sen sijaan ihmisen optimista, mutta samalla realistista ja suunnitelmallista perussuhtautumista elämään. Toivo auttaa saamaan otteen elämästä, pitämään optimismista huolimatta jalat maassa ja muuntamaan epämääräiset toiveet konkreettisiksi tavoitteiksi. (Ks. Ojanen 2005, 79, 108; 2007, 120, 124, 171.)

Elämä ilman toivoa ja tavoitteita johtaa psyykkiseen pahoinvointiin. Ihminen voi katsoa elämäänsä vain taaksepäin ja pohtia epäonnistumisiaan, koska tulevaisuudessa ei näytä olevan mitään arvokasta, jota kohti kannattaisi pyrkiä ja jonka toteutumiseen voisi uskoa. Ihminen uskoo, että hänen toiminnallaan ei ole mitään merkitystä vaan, että pahat odotukset toteutuvat hänestä riippumatta. Toivon katoaminen ja toivottomuuden kokeminen on hyvin voimakas, koko olemista hallitseva tunne. Seurauksena on usein lamaantuminen ja elämänhalun heikentyminen. (Ks. Ojanen 2005, 105; 2007, 121–122.) Frankl kuvaa toivon merkitystä keskitysleirillä: ne vangit, jotka jakoivat rohkeasti ylläpitää toivoa pelastumisesta, selviytyivät, mutta ne, jotka menettivät toivonsa ja rohkeutensa, sairastuivat ja kuolivat (Frankl 2007d, 121–123; vrt. Ojanen 2007, 122).

Nuorten mielettömät teot johtuvat usein toivon ja tavoitteiden puuttumisesta elämästä (vrt. Ojanen 2005, 105–106). Nuoret saattavat myös elää sellaisessa ympäristössä, jota leimaa ennustamattomuus, arvojen ja normien puuttuminen sekä lain ja järjestyksen tavoittamattomuus, jopa kaaos. Ihmiset ympärillä ovat itsekkäitä, arvaamattomia ja julmia. Vain ”vahvat” pärjäävät, mutta vahvinkin saa jatkuvasti pelätä, että joku vielä vahvempi ja viekkaampi vie häneltä kaiken, jopa hengen. Toivokin pettää, kun ei voi luottaa kehenkään ja on oltava jatkuvasti varuillaan. (Ks. Ojanen 2005, 79–80.)

### 3.2.2 Persoonallisuuden psykologia

Persoonallisuuden psykologian<sup>41</sup> lähtökohtana on persoona, joka on monikerroksinen ja monimutkainen kokonaisuus, joka ei ole redusoitavissa, pelkistettävissä ”toimiviin osiinsa” (Singer

---

41. Yleisempi muoto on persoonallisuuspsykologia (*personality psychology*), joskus myös persoonalähtöinen psykologia (*person-based psychology*). Käytän kuitenkin käsitettä persoonallisuuden psykologia (*psychology of personality*), jolla viitataan erityisesti Gordon W. Allportin Amerikassa käynnistämään tutkimustraditioon (ks. Allport 1938, vii, 558–563).

2005, 1; 2008, 15) tai tyypistettävissä diagnooseiksi tai oireyhtymiksi (Singer 2005, 160; 2008, 229). Ihmistä ei nähdä roolinaan tai häiriönään, vaan persoonana, jolla on ainutkertainen ja ainutlaatuinen ytimensä, jossa piilee mahdollisuuksien rikkaus (Singer 2005, 159, 175; 2008, 228, 250). Ihmistä pidetään kykenevänä päättämään vapaasti ja autonomisesti omista valinnoistaan ja teoistaan (Singer 2005, 163; 2008, 233). Hänet kohdataan kunnioittavasti yksilönä, jolla on monenlaisia tarpeita ja pyrkimyksiä ja joka ponnistelee kokeakseen yhteyttä muihin ja löytääkseen merkitystä ja tarkoitusta elämäänsä (Singer 2005, 159; 2008, 228).

Hahmotellessa persoonallisuuden psykologian perusteita Gordon W. Allport (1938, 559, ks. myös 24–54; vrt. Singer 2005, 1; 2008, 15) ilmaisi kantansa siihen, mitä persoona on olemukseltaan ja mikä on tärkeintä yksilön ymmärtämisessä (Singer 2005, 161; 2008, 230). Sen mukaan persoona on monenlainen ja muuttuu ympäristöstä toiseen. Nimenomaan persoona muuttuu ja hänen vaihtelunsa ulottuvuudet ja muodot voidaan määrittää. Persoona itse on kaiken perusta; hän on jotain ja tekee jotain (tai, jos niin halutaan, hän on monenlainen ja tekee monenlaista); voimme kuitenkin yhä selvittää, mitä hän on tarkastelemalla häntä sisältäpäin, persoonan omasta näkökulmasta käsin. (Allport 1938, 559; vrt. Singer 2005, 1; 2008, 15.) Ihminen on siten ainutlaatuinen sosiaalisiin ja relationaalisiin vaikutteisiin kietoutunut yksilö. Jotta ihmisen monimutkaisuus voidaan tavoittaa, ei häntä voi redusoida pelkiksi mitattavien yksilöllisten eroavaisuuksien summaksi, jonka perusteella jokainen voidaan sijoittaa normaalijakautumaan. Allportin mukaan persoonallisuuden psykologian ero muihin psykologisiin suuntauksiin on juuri sen sitoutumisessa ihmisen näkemiseen tiettyyn elämän ja kulttuurin kontekstiin sidoksissa olevana ykseytenä (*unity*, ks. Allport 1938, 343–365). (Singer 2005, 161; vrt. 2008, 230.)

Allport kamppaili persoonallisuuden psykologiansa syntyaikoina yhä hallitsevamman positivistisen näkökulman kanssa siitä, kuinka yksilöjä tulisi ymmärtää ja tutkia. Joutuessaan kohtaamaan angloamerikkalaisen akateemisen psykologian vaatimukset nähdä yksilöt luonnontieteellisinä ja atomistisina yksikköinä, hän haki saksalaisen psykologian fenomenologisista lähestymistavoista<sup>42</sup> perusteluja yksilön yhdentävälle (integratiiviselle) ja kokonaisvaltaiselle (holistiselle)

---

42. On huomattava, että saksalainen fenomenologinen psykologia oli useita vuosikymmeniä edellä amerikkalaisessa psykologiassa sittemmin toteutunutta kognitiivista vallankumousta (Singer 2005, 220; 2008, 308). Persoonallisuuden psykologian kehittämisen kannalta olivat keskeisiä ne vaikutteet, joita Allport sai William Sternin personalistisesta psykologiasta (ks. Allport 1938, 18–19, 552–557), Eduard Sprangerin tyyppipsykologiasta (ks. Allport 1938, 227–231, 539–542) sekä Kurt Koffkan, Max Wertheimerin ja Wolfgang Köhlerin edustamasta hahmopsykologiasta (ks. Allport 1938, 15–17, 534–536). (Vrt. Singer 2005, 220; 2008, 308.) Lisäksi Allportia (ks. 1938, 17, 539–542) puhutteli *Verstehen*-psykologia (saks. *verstehende Psychologie*, suom. ymmärtävä psykologia, ks. Latomaa 2006 ja Niskanen 2006), Wilhelm Diltheyn alun perin esittämä metodologinen lähestymistapa, jota hänen oppilaansa Spranger sovelsi ja kehitti edelleen. Allport (ks. 1938, 369–399) ei kuitenkaan missään vaiheessa hylännyt ajatusta monimetodisesta tutkimusotteesta. Laaja-alaisuus oli hänelle muutenkin tunnusomaista.

ymmärtämiselle. (Singer 2005, 162; 2008, 232.) Idean fenomenologisesta psykologian tutkimuksesta ensimmäisenä esittänyt Franz Brentano (Niskasen 2006, 98 mukaan) jakoi tieteet kahteen ryhmään: mikä ei ollut fysikaalista, oli psykologista. Psykologia oli hänelle ihmismielessä tapahtuvia ilmiöitä koskeva tiede, tiedettä ihmisen sisäisestä elämästä, joka oli tavoitettavissa sisäisessä havainnossa (Niskanen 2006, 98). Psykologisten ilmiöiden, fenomenologisessa käsitteistössä subjektiivisten kokemusten, ontologiset perusominaisuudet ovat intentionaalisuus ja merkityksellistyminen (ks. Niskanen 2006, 98–99; Perttula 2006, 116–119). Näitä selvitän tarkemmin käsitellessäni eksistentiaalista fenomenologiaa. Persoonallisuuden psykologia ei luovu kokonaan kiinnostuksesta kausaaliseen dynamiikkaan eikä myöskään suhtaudu kielteisesti kokeelliseen tutkimukseen, mutta sitoutuu kuitenkin pohjimmiltaan intention ja merkityksen keskeisyyteen persoonan ymmärtämisessä (Singer 2005, 174; 2008, 248–249).

Persoonallisuuden psykologian lähestymistapa apua tarvitsevaan ihmiseen voidaan kiteyttää hellittämättömäksi yritykseksi ymmärtää ihmistä ja hänen maailmaansa mahdollisimman syvällisesti ja laaja-alaisesti. Tämä pyrkimys rakentuu nöyryydelle, joka oli Allportin tunnussana. Persoonaa on äärettömän monimutkainen ja vaikea tuntea läpikotaisin ja vain ylimielinen aloittaa lähtökohtanaan varmuus toisen tuntemisesta. Persoonalähtöinen auttaja sen sijaan etenee asianmukaisen varovasti kohti toisen ymmärtämistä ja ottaa käyttöönsä kaikki mahdolliset menetelmät. Hän lähestyy autettavaa uteliaana ja kärsivällisenä tavoitteenaan nähdä toisen elämästä välähdys, joka todistaa jälleen ihmiselämän ihmeestä. (Singer 2005, 178–179; 2008, 254–255.) Tässä lähestymistavassa ei ole kyse diagnoosista, vaan löytämisestä, ei luokittelusta, vaan uteliaisuudesta ja pohjimmiltaan avoimuudesta ihmiselämän keskeneräisyydelle sekä kunnioituksesta paljastumisen edessä (Singer 2005, 213; 2008, 300).

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostavaa on Allportin tekemä arvojen tutkimus ja hänen näkemyksensä arvoista. Allportin (1958, 27) mukaan arvot ovat inhimillisen eksistenssin, olemassaolon perusta. Arvojen voidaan myös sanoa olevan ihmisen persoonan rakenteen ytimessä. Ihmisen mieli (tai rauhalalaisittain tajunta) muodostaa yleistäviä kategorioita, elämänmuodollisia merkitysrakenteita välittömän ymmärtämisen perustaksi, koetun maailmansa ymmärtämisen jäsentämiseksi (ks. Allport 1958, 19–22; Perttula 2006, 121–123). Tärkein ihmisen kategoria on hänen subjektiivinen arvojensa lajitelma. Hän elää niiden kautta ja niitä varten. Ihminen ajattelee tai arvioi arvojaan aktiivisesti varsin harvoin, mutta sitäkin useammin hän tuntee, vahvistaa ja

puolustaa niitä. (Allport 1958, 24.) Allport<sup>43</sup> korostaa siksi voimakkaasti nuorten arvokasvatuksen tärkeyttä sekä yhteisöllisen vastuullisuuden, kuten altruismin (ks. Allport 1938, 424–426; Ojanen 2007, 185–190) ja generatiivisuuden (ks. Ojanen 2005, 118–120), edistämiseksi että ihmiskunnan keskinäisten ennakkoluulojen vähentämiseksi.

Richard S. Lazarus (1977, 58, 210) katsoo (psykologian) fenomenologisiin persoonallisuusteorioihin kuuluvan myös Carl Rogersin, Abraham Maslowin ja Kurt Goldsteinin minäkäsitykselle rakentuvat persoonallisuusteoriat sekä maailmasta välittyviin kognitioihin perustuvat Kurt Lewinin (1951) kenttäteoria ja George Kellyn (1963) persoonallisuuden rakenneteoria. Kaikkia näitä yhdistää ”ärsyksen tarkastelu sellaisena kuin henkilö sen subjektiivisesti käsittää” (ks. Lazarus 1977, 210). Toisin sanoen, huomiota ei kohdisteta ulkoisiin ärsykkeisiin, vaan persoonan sisäisiin rakenteisiin ja kognitiivisiin prosesseihin, kuten aistihavaintoihin ja yksilöllisiin tulkintoihin. Ulkoiset ärsykkeet eivät aiheuta reaktioitamme, vaan maailma sellaisena kuin yksilö sen henkilökohtaisesti tajuaa. Tämä subjektiivinen maailma(nkuva) voi olla erilainen kuin fyysikaalinen ja objektiivinen todellisuus. Kuvaukset persoonallisuudesta ovat siten kuvauksia ihmisen sisäisistä rakenteista ja prosesseista, joiden sisällöt erottavat yksilön muista ja aiheuttavat hänen käyttäytymisensä. Persoonaa ei voi siten tuntea (elämän)tilanteiden perusteella, vaan hänen sisällään vaikuttavien subjektiivisten rakenteiden ja prosessien kautta, joihin myös hänen käyttäytymisensä perustuu. (Ks. Lazarus 1977, 58.)

Jefferson A. Singer (2005, 3–4, 165–172; 2008, 18, 236–246) kritisoi biologista lähestymistapaa persoonaan<sup>44</sup>, mutta myös kognitiivis-behavioraalista psykologiaa, vaikka siihen perustuvilla interventiomenetelmillä onkin jo 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa todettu olevan lupaavat tulokset (ks. Purjo 2006, 23). Singer (2005, 3–4; 2008, 18) toteaa, että myös kognitiivis-behavioralisesta lähestymistavasta puuttuu yleisesti herkkyyys hahmottaa persoona laaja-alaisesti ja kokonaisvaltaisesti. Sen sijaan siihen perustuvat interventio-ohjelmat omaksuvat korjaavan ja mekanistisen näkökulman, joka keskittyy persoonan toiminnallisiin häiriöihin eri osa-alueilla pikemminkin kuin persoonaan kokonaisuutena, jonka tulisi olla terapeuttisen tai kasvatuksellisen tutkimuksen ja vaikuttamisen perusyksikkönä (Singer 2005, 3; 2008, 18; vrt. Lazarus 1977, 58).

---

43. Arvoista ja nuorisosta, ks. esim. Allportin (1968, 155–170) artikkeli, jossa hän ottaa kantaa kouluissa ja muissa oppilaitoksissa toteutettavan arvokasvatuksen tarpeeseen.

44. Hän arvostelee myös behaviorismin ja psykoanalyysin äärimmäistä reduktionismia (Singer 2005, 160; 2008, 229), mutta antaa tunnustusta uuden relationaalisen psykoanalyysin näkemyksille (Singer 2005, 5; 2008, 20). Vrt. myös Ojanen (2007, 326–328) kriittisiin näkemyksiin traditionaalista psykoanalyysistä, behavioristisesta käyttäytymisterapiasta ja kognitiivisista terapioidista. Lisäksi Singer (2005, 17; 2008, 37) ilmaisee huolensa persoona ymmärtävän näkökulman asemasta neurotieteen ja kognitiotieteen kasvavan vaikutuksen puristuksessa. Tästä huolenaiheesta myös Rauhala puhuu useissa eri yhteyksissä. Vrt. myös Purjo (2008f).

Kritiikin ei kuitenkaan voida katsoa sellaisenaan kohdentuvan Banduran sosiaalis-kognitiiviseen teoriaan ja etenkin sen näkökulmiin itsesäätelystä, toimijuudesta ja minäpystyvyydestä (vrt. Singer 2005, 3; 2008, 17–18). Siitä huolimatta ei mikään edellä esitetyistä psykologista lähestymistavoista – ei myöskään persoonallisuuden psykologia – edusta sellaista kokonaisvaltaista näkökulmaa persoonaan, joka loisi omasta katsannostani riittävän perustan tutkimuksen kohteena olevalle nuorisokasvatustoiminnalle. Pyrin perustelemaan seuraavassa miksi ei.

### **3.2.3 Psykologisen ihmiskuvan arviointi nuorisokasvatuksen kannalta**

Käyttäytymistieteiden, joihin psykologiakin kuuluu, tulisi kaiketi tutkia ihmisten käyttäytymistä, vuorovaikutusta ja toimintaa kokonaisvaltaisesti. Omaksuessaan luonnontieteellisen positivistisen metodiikan on psykologia kuitenkin ottanut tutkimuksensa kohteeseen ihmiseen ulkopuolisen, irrallisen ja välinpitämättömän tarkkailijan osan. Perinteinen psykologia suhtautuu ihmiseen jonkinlaisena koneena tai ainakin mekanismina ja etsii sen mukaisesti tämän järjestelmän osatekijöitä ja niitä toimintaperiaatteita, joiden mukaan ihminen toimii ikään kuin automaattina, jonka toiminnan tuloksena on havaittavissa oleva käyttäytyminen. (Shotter 1977, 59–60.) Psykologia on luonut eräänlaisen psykologisen ihmisen, jonka tunnustetaan nykysuuntauksissa myös kokevan, tuntevan ja niin edelleen, mutta edelleen kuitenkin tavalla, joka ei ole uskottava liiassa johdonmukaisuudessaan, lainomaisuudessaan ja kausaalisuudessaan. Psykologisen ihmiskuvan mukainen ihminen tuntuu elävän jossain aivan muualla kuin itsessään. (Varto 2008, 18.)

Psykologisen ihmiskuvan suurin vajavaisuus on, että se perustuu oletukseen sekä ihmisen että maailman deterministisestä määräytymisestä. Deterministinen maailmankäsitys perustuu maailmaan, jossa tietty todellisuus jo vallitsee. Tähän nojautuu myös ajatus ”elämän hallinnasta” ja sen mukaisen varsin yleisen käsitteistön käyttäminen. Ihminen ei voi kuitenkaan hallita maailmaa älyllisesti ja järjestellä olemassa olevaa todellisuutta uudelleen haluamallaan tavalla.

Maailma tulisi sen sijaan nähdä ajallisesti ja avaruudellisesti jatkuvassa liikkeessä ja muutoksessa olevana siten, että aika ja avaruus ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa toisiinsa tiettyssä määrin sulautuen. Aika on kuitenkin sikäli ensisijainen, että se on uusien mahdollisuuksien lähde. Kehitys tapahtuu reaalisen ajan funktiona siten, että tulevaisuuteen sisältyy tietty määrätty määrä vaihtoehtoja, jotka kehkeytyvät sen perusteella, mitä ennen on tehty ja mitä tällä hetkellä tehdään. Maailman tapahtumisella on siten tietty järjestys. Tulevaisuuteen sisältyy joukko rajoitettuja, mutta

reaalisia vaihtoehtoja. Vaikka menneisyys on täysin determinoitu, kätkee tulevaisuus sisäänsä rikkaita mahdollisuuksia, joita emme ihmisenä voi etukäteen tietää. (Ks. Shotter 1977, 99–104.)

Ihminen ei voi hallita maailmaa ja elämäänsä eikä hänen käyttäytymistäänkään hallitse jotkin mekanistiset periaatteet. Ihminen voi kuitenkin vaikuttaa maailmaan valitsemalla erilaisista tarjolla olevista vaihtoehdoista ja tekemällä sen mukaisia ratkaisuja. Ihminen on siis toiminnan käynnistäjä ja ohjaaja. Hän tekee valintojaan erilaisten tarpeidensa, tavoitteidensa ja tarkoitustensa mukaisesti. Ihmisen tulisi kuitenkin omaksua sosiaalisesti vastuullisen, muuhun olevaiseen suhteissa olevan, maailmaan upotetun ihmisen näkökulma sen sijaan, että hän toimisi itsekeskeisesti ja maailman ulkopuolisena tarkkailijana, johon psykologinen ihmiskuva johtaa. Samalla hänen on syytä unohtaa erilaiset jyrkät erottelut subjektin ja objektin, oman itsen ja muiden, oman persoonallisuuden ja toisen persoonallisuuden välillä ja hyväksyä näkemys kaiken toisiinsa kietoutuneisuudesta aina ja kaikkialla. (Ks. Shotter 1977, 60, 99–101, 114.)

Psykologinen ihmiskuva unohtaa ihmisen valintojen ja vastuun merkityksen sekä ihmisen kietoutuneisuuden maailmaan. Jos haluamme selittää ihmistä erillään näistä kysymyksistä, kuten psykologit ovat luonnontieteilijöinä pyrkineet tekemään, on tulos absurdi ja seuraukset eettisesti arveluttavia sekä ihmiselle itselleen että kaikelle suhteessa häneen olevalle. Yhtä vähän muiden kuin ihmisen itsensä ei tulisi yrittää selvittää omaa olemustaan ja käyttäytymistään ihmisen maailmassa olemisesta ja hänen omasta toiminnastaan seuraavasta vastuusta irrallisina kysymyksinä. Jos ihminen pyrkii toimimaan vastuullisesti, toisin sanoen tavalla, joka on muidenkin kannalta mielekäs, ei se tapa, jolla hän jäsentää tulevaisuutensa ole yksinomaan hänen oma asiansa (Shotter 1977, 102).

Kun ihminen tekee maailmassa jotain, merkitsee se samalla sitä, ettei hän tee jotain muuta. Toisin sanoen yhden vaihtoehdon valinta ja toteuttaminen sulkee ikuisesti pois kaikki muut vaihtoehdot. Toiminta indeterministisessä maailmassa on siis olemukseltaan selektiivistä, valintoihin perustuvaa. Ihmisen toiminnan mieli tai merkitys on mitattavissa ainoastaan sitä taustaa vasten, että hän olisi voinut valita toisin. Vaihtoehdot ovat todellisia, vaikkei ihminen niitä aina tiedostakaan. Valintoihin perustuvalla toiminnallaan ihminen joka tapauksessa määrittelee sen, mikä hänelle alun perin oli määrittelemätöntä. Valintojen teon olemuksena on siten, että niillä ihminen määrittelee omaa maailmaansa. (Ks. Shotter 1977, 99–100.)

Osa todellisuudesta on yksittäisen ihmisen vaikutuspiirin ulkopuolella, jolloin joku muu kuin hän aiheuttaa hänen toiminnalleen erilaista vastusta. Ihmiselle ei ole yksin mahdollista ainakaan aina ja

kaikkialla ensin harkita erilaisia vaihtoehtoja, määritellä sen jälkeen erilaisia tavoitteita ja ryhtyä lopuksi toimimaan intentionaalisesti saavuttaakseen nämä tavoitteensa. Koska ihminen elää sosiaalisessa todellisuudessa yhdessä muiden kanssa, on hänellä myös erityisen hyvä syy päättää siitä yhdessä. Elämän merkityksellisyys kehkeytyy vain ihmisten keskinäisessä molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa. Jotta ihminen voi arvioida oman toimintansa mielekkyyttä, tarvitsee hän toisten ihmisten reaktioiden antamaa tietoa. Vasta sen perusteella hän voi seuraavalla kerralla pyrkiä toimimaan tarkoituksellisesti. Ihminen tarvitsee siten toista ihmistä yrittäessään löytää itselleen uusia tapoja elää, löytääkseen ihmisyydelleen uusia mahdollisuuksia. (Ks. Shotter 1977, 100–101.) Totuus maailmasta, elämästä ja ihmisestä löytyykin vain ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvan toiminnan seurauksena kysymysten ja vastausten jatkuvana seuraantona (Shotter 1977, 125).

Voidaankin sanoa, että ihminen löytää elämänsä merkityksen sekä tarkoituksen ja samalla oman itsensä vain yhdessä ja samanaikaisesti toisten ihmisten kanssa ollessaan suhteissa heihin. Elämä on ihmiselle tehtävä ja ihmisen on joka hetki harkittava ja päätettävä, mitä hän aikoo tehdä seuraavaksi säilyttääkseen oman inhimillisyytensä, ihmisyytensä. Ihmisuus perustuu yhdessä olemiseen osana ihmisyyhteisöä, persoonista muodostuvaa suhteiden verkostoa. Vaikeutena on, että ihmisellä ei ole mitään lajityypillistä tapaa olla ja elää. Suuri kysymys onkin, miten elää tätä elämää, joka minulle on annettu elettäväksi. Ihmisen on itse löydettävä taitonsa elää elämäänsä niin hyvin kuin se hänelle ihmisenä ja persoonana on mahdollista. Kaikki ihmiset muuttuvat tavalla tai toisella elämänsä aikana, mutta muutoksen suunta ei ole taattu, vaan minä hetkenä hyvänsä ihminen voi kadottaa ihmisyytensä. (Ks. Shotter 1977, 119–121.)

Jos inhimillistä käyttäytymistä kuvataan vain sopeutumisenä ympäristön olosuhteisiin, on taustalla oleva ihmiskuva erittäin suppea. Jos sanotaan, että ihminen on itseään määrittelevä olio, voi sekin johtaa harhaan varsinkin, jos nojaudumme kovin rajoitettuun ihmiskuvaan. (Vrt. Shotter 1977, 120–122.) Luonnontieteellinen psykologia, jossa etsitään kaikkiin ihmisoloihin päteviä lainalaisuuksia, unohtaa tosiasian, että ihmisen ensisijainen tarve on kehittyä yksilölliseksi persoonallisuudeksi. Luonnontieteellisessä psykologiassa ei siten ole sijaa ihmisyydelle tai sen mukaiselle itsensä määrittelylle. (Shotter 1977, 123.) Jos ihminen uskoo, ettei hän ole muuta kuin merkitystä ja tarkoitusta vailla olevassa liikkeessä värähtelevä atomien ja molekyylien koostuma, ei oman ihmisyyden etsimisen tehtävää voi edes aloittaa (Shotter 1977, 124).

Jotta ihminen voisi kehittää itseään yhä inhimillisemmäksi, tarvitsee hän käsityksen maailmasta, muista ihmisistä ja omasta itsestään. Vain tämänkaltaisten pohdintojen perusteella on mahdollista

ratkaista mitä vaihtoehtoa pitää toista parempana eli tarkoituksellisempänä ja inhimillisempänä. Ihmisen elämän hyvyys riippuu siis perustavasti niistä ontologisista käsityksistä, joihin hänen tietoinen toimintansa perustuu. Ratkaisevimmat muutokset omaan ihmisyyteemme käynnistyvät muutoksista omaa itseämme koskeviin käsityksiin. (Shotter 1977, 123–124.) Tästä syystä on myös perusteltua väittää, että kasvatuksen perustana on aina oltava tiedostettu ja mahdollisimman hyvin perusteltu ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys ottaa kantaa sekä kasvattajaan että kasvattajaan ihmisinä ja mahdollistaa siten kasvatuksen ja kasvun vastuulliseen ihmisyyteen.

Kasvatuksen perustana olevan ihmiskäsityksen lähtökohtana on oltava ihmisen tahdon vapaus, koska sekä kasvatusta vaikuttaminen että vastuullisuuteen ja ihmisyyteen tähtäävä elämä todellisessa, indeterministisessä maailmassamme, ei olisi muuten mahdollista. Ihmiskäsityksen on myös rakennuttava idealle, että inhimillinen kasvu on dialektiseen tapahtumiseen perustuva prosessi, joka on ihmisen ja maailman välistä jatkuvaa kaksisuuntaista ja vastavuoroista vuorovaikuttamista.

### **3.3 Väkivalta fyysisenä tekona ja käyttäytymismuotona**

Tutkimuksessa tarkastellaan väkivaltaa käyttäviä nuoria ihmisryhmänä, johon kuuluvien yksilöiden kasvattamisen vastuulliseen ihmisyyteen uskon nykyisten käsitysteni perusteella olevan mahdollista. Alkuperäinen psykologisiin oppeihin perustunut näkökulmani painottui kuitenkin väkivallan hallintaan merkiten kasvatukselle sellaisia sisältöjä, joiden avulla nuori kykenee hallitsemaan itseään ja hillitsemään käyttäytymistään aiempaa paremmin. Kyse oli siis ennen kaikkea itsekontrollin oppimisesta sekä uhkaaviin tilanteisiin liittyvien sosiaalisten taitojen ja myös väkivallattomien itsesuojelutaitojen harjoittelusta. Tavoitteena oli myös väkivaltaa ihannoivien ”arvojen” (tai paremminkin epäarvojen) purkaminen ja toisen osaan asettumiskyvyn kehittäminen siinä tarkoituksessa, että nuori ottaisi paremmin vastuuta ympäristön kannalta vastuuttomasta käyttäytymisestään. Kasvatuksen painopisteenä oli kaiken kaikkiaan erilaisten nuoreissa havaittavien puutteiden korjaamisesta.

Kun puhutaan nuorten väkivaltaisuudesta, on ensin kysyttävä *mitä väkivalta on*. Käsittelen tässä nimenomaan alun perin omaksumaani käsitystä väkivallasta. Tarkoitus ei siten ole, että lukija ottaisi nämä kuvaukset nykyisenä kannanottonani väkivallan olemuksesta.



Olen nuorisotyöntekijöitä varten valmistelemassani koulutusmateriaalissa vuodelta 1996 kuvannut väkivaltaa seuraavasti:

- Väkiwalta on toiseen ihmiseen kohdistuvaa vallankäyttöä, jonka tarkoituksena on tietoisesti tai seurauksista välittämättä vahingoittaa häntä
- Väkiwaltainen käyttäytyminen on opittu malli, siitä syystä siitä voi myös oppia pois
- Väkiwallesta poisoppimisessa on tärkeää saada myönteinen esimerkki väkiwalledottomien ratkaisumallien käyttämisestä sekä aikuisilta että nuorten omilta johtajilta ja sankareilta

Perimmäiseksi nuoren väkiwaltaisen käyttäytymisen syyksi näin vanhemmuuden puuttumisen lapsuudessa, jolla tarkoitin toimivan vuorowaikutuksen puuttumista aikuisen ihmisen ja lapsen välillä. Tälle pyrittiin silloisessa kasvatuskontekstissani tarjoamaan korvaavia ja korjaavia kokemuksia aikuisten ja nuorten välisen rakentavan vuorowaikutuksen avulla. Myös väkiwallesta irti päässeitä nuoria pyrittiin ohjaamaan väkiwalledottoman tien näyttäjiksi muille nuorille.

Huomionarvoista on, että väkiwalta tarkoitti silloisessa viitekehysssäni yksinomaan fyysistä väkiwaltaa, jolloin väkiwalta määrittyi toisen ihmisen ruumiilliseksi pakottamiseksi tai vahingoittamiseksi ja toisaalta vallan väkisin ottamiseksi toisesta voimaa käyttämällä (ks. Hamarus 2006, 48). Pyrkinessäni kuvaamaan kiusaamisen ja väkiwalledon välisiä eroja olen rajannut väkiwalledon määritelmän rikoslain (19.12.1889/39) 21 luvun ”henkeen ja terveyteen kohdistuvien rikosten” mukaiseksi.<sup>45</sup> Tällaisia väkiwalledantevoja ovat tappeluun osallistuminen sekä eriaisteiset pahoinpitelyt (lievä pahoinpitely, pahoinpitely ja törkeä pahoinpitely) ja henkirikokset (surma, tappo ja murha) tai niiden yritykset. (Purjo 2005, 25.)

Tutkimukseni ymmärtämisenkin kannalta on syytä tehdä tiettyjä rajauksia käsitteisiin. Pidän edelleen tärkeänä erottaa väkiwalledon ja kiusaamisen käsitteet toisistaan. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen toteuttamassa nuorten rikoskäyttäytymisen seurantaan liittyvissä kyselyissä on kiusaaminen selkeästi eroteltu väkiwalledosta yleisen käytännön mukaisesti. Kiusaamisella tarkoitetaan toisen nuoren kiusaamista koulussa tai koulumatkalla. Väkiwalledantejojen termeinä on käytetty ”tappeluun osallistumista julkisella paikalla” ja ”jonkun hakkaamista”, joista jälkimmäisen on tarkoitus kuvata vakavampia tekoja eli nimenomaan sellaisia, jotka nuoret itse hahmottavat pahoinpitelyiksi. (Kivivuori 2002, 21–24). Vain joka kymmenes hakkaaminen tapahtui tutkimuksen

---

45. Hamarus, joka viittaa väitöskirjassaan määritelmääni, on tehnyt hauskan virheen puhuessaan ”henkeen ja vereen kohdistuvista rikoksista” – näinkin kuvaavasti ja rajatusti voitaisiin fyysinen väkiwalta ehkä määritellä (tosin varsinkin lievän pahoinpitelyn kriteereihin riittävät myös sellaiset teot, joissa ei vuoda verta)!

mukaan koulussa tai koulumatkalla (Kivivuori 2002, 24), joka korostaa termien erillään pitämisen tärkeyttä.

Kiusaamisen ja väkivallan käsitteet on rinnastettu toisiinsa varsinkin Christina Salmivallin koulukiusaamista ryhmiä tarkastelleissa tutkimuksissa, vaikka tutkija itsekin toteaa, että ilmauksilla väkivalta ja kiusaaminen on suomenkielessä hieman eri merkitys. Lisäksi hän mainitsee muun muassa, että kiusaaja ei aina ole aggression tunnetilassa (kuten väkivaltaisesti käyttäytyvä) ja koulukiusaaminen on usein pitkäaikaista (kun taas väkivalta on hetkellistä) (ks. Salmivalli 1998, 29). Perusteluna käsitteiden rinnastamiselle tästä huolimatta hän esittää väittämän, että Suomessa sanat ”koulukiusaaminen” ja ”kouluväkivalta” ovat vakiintuneet tarkoittamaan samaa ilmiötä kuin ruotsin *mobbning* tai englannin *bullying*. (Salmivalli 1998, 30). Vaikka näin olisikin, ei se silti oikeuta sekoittamaan käsitteitä kiusaaminen ja väkivalta toisiinsa ainakaan muissa yhteyksissä (kuten muissa yleisissä tai yksityisissä paikoissa tapahtuvat teot) ja yleistämään kiusaamista ja kiusaajia koskeneisiin tutkimuksiin perustuvia johtopäätöksiä väkivaltaiseen käyttäytymiseen tai väkivallantekijöihin. Tätä tukee Salmivallin (1998, 29) omakin toteamus, että kiusaaminen on sosiaalinen tilanne, kun taas väkivaltaisuus on yksilön ominaisuus.

En kuitenkaan kannata koulukiusaamisen ja kouluväkivallan käsitteidenkään sekoittamista toisiinsa. Koulumurhia pyrkii kukaan tuskin luokittelemaan kiusaamiseksi. Luulisi niiden havahduttavan ymmärtämään, että koulukiusaamisen rinnalle tarvitaan myös kouluväkivallan määritelmää, jotta koulussa tapahtuneet väkivaltaiset teot – monenlaiset muutkin kuin pelkät koulumurhat – tulevat paremmin tunnistetuiksi. Tällöin myös niiden oikeanlainen ehkäisy mahdollistuu. Vaarana ilmiöiden sekoittamisesta on johtopäätösten virheellisyyden lisäksi muun muassa se, että väkivallan vakavuus vesittyy verrattuna erityisesti fyysisiltä seurauksiltaan lievempään kiusaamisen ilmiöön ja että kiusaamista käsitellään toisaalta esimerkiksi juridisten seurausten osalta virheellisen ankarassa kategoriassa.

Erityisesti suomalaisen vankeinhoidon ja kriminaalihuollon piirissä suuttumus ja sen hallinta rinnastetaan väkivaltaisen käyttäytymisen hallintaan ja nk. Suuttumuksen hallinta -kurssi on eräs yleisimmistä käytössä olevista väkivaltarikoksiin syyllistyneille suunnatuista toimintaohjelmista. Tässä tutkimuksessa luokitellaan suuttumus pelosta ym. inhimillisistä perustunteista seuraavaksi fysiologiseksi valmiustilaksi ja mielekkääksi reaktioksi, jonka tarkoituksena on suojella yksilöä ja edistää hänen hyvinvointiaan. Itse suuttumusta ei sen mukaisesti ole tarvetta hallita, mutta kylläkin kasvatuksen ja itsekasvatuksen avulla vaikuttaa siihen, miten ihminen suuttumukseensa suhtautuu. Toisin sanoen, mitä hän ajattelee ja mihin hän ryhtyy suuttumuksensa seurauksena. Tätä käsitellen

tutkimukseni filosofisessasi osiossa (luvusta 4 alkaen). Totean myös tässä yhteydessä, että erotan suuttumuksen ja vihan käsitteet toisistaan tavalla, joka ilmenee tutkimukseni eri kohdissa. Lyhyesti on suuttumuksen ja vihan välinen ero siinä, että ensimmäinen on luonnollinen tunne, mutta jälkimmäinen on pitkällä aikavälillä rakentunut ja vakiintunut asenne itseän, muihin ihmisiin ja elämään. Vihan olemus on negatiivinen ja siitä seuraa kyvyttömyys kokea myönteisiä tunteita ja arvoja. Olen tästä syystä myös korvannut viha-sanalla kaikissa niissä yhteyksissä, jossa sanan käyttäjä tarkoittaa mielestäni suuttumusta.

Käsitteitä aggressio, aggressiivisuus ja väkivalta käsitellään rinnakkain lähes synonyymeinä lukuisissa suomalaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa. Aggressiolla tarkoitetaan kuitenkin yleisimmin ihmisessä olevaa tunteenomaista peruskokemusta, kun taas aggressiivisuudella viitataan useimmiten käyttäytymiseen, joka on luonteeltaan hyökkäävää, mutta ei välttämättä samalla tavalla tuhoavaa kuin väkivaltainen käyttäytyminen. Käsitteiden sekoittuminen lienee peräisin Yhdysvalloista, jossa vallitsevan kulttuurin mukaisesti väkivaltainen käyttäytyminen on huomattavasti yleisempää, hyväksyttävämpää ja hyödyllisemmäksi arvioitua kuin länsimaissa keskimäärin. Näin ollen ei myöskään käsitteillä aggressio, aggressiivisuus ja väkivalta ole samantasoisia vivahde-eroja kuin muissa länsimaissa voidaan odottaa. Myös englannin kielessä yleensä käsitellään termejä pitkälti synonyymeinä. Suomalaisessa kulttuurissa ja kotimaisessa tutkimuksessa on kuitenkin syytä pitää käsitteet selkeästi erillään toisistaan. Näin tekee myös Jens Weidner (ks. 2008, 3–12) omassa saksankielisessä käsiteanalyysissään. Hänen väkivallan määritelmänsä vastaa muutenkin pitkälti edellä esitettyä omaa määritelmääni.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli valita tutkimukseni ensisijaiseksi kohderyhmäksi tappelualltiit murrosikäiset – eli iältään noin 13–15-vuotiaat – pojat, mutta heidän lisäksi myös yleensä iältään hieman vanhemmat ”hakkaajat” eli pahoinpitelijät, joiden osalta aktiivisin ikäkaus on yli 15 ja alle 20-vuotiaat. Sukupuolten osalta tekemäni rajausta yksinomaan poikiin perustui näkemykseen, että sukupuolierityksellä tarkastelulla on väkivallan yhteydessä keskeinen merkitys. Lea Pulkkinen toteaa omassa nuorten sosiaalisen kehitystä koskevassa pitkittäistutkimuksessaan ilmenneen varsin vähän sukupuolten välisiä eroja muilta osin paitsi aggressiivisessa käyttäytymisessä, jolla alueella esiintyvät sukupuolten väliset erot on havaittu monissa muissakin tutkimuksissa (Pulkkinen 1984, 233). Tutkimukseni lähestymistavan muututtua ratkaisevasti ei sukupuolikohdennuksella ole enää merkitystä. Tutkimukseni kohteenahan on ihminen yleensä. Ontologis-filosofisessa ihmiskäsityksessä ei siten ole syytä erottaa sukupuolia millään tavalla. Ihmiskäsitys luo sen sijaan perustaa käytännön kasvatuksille sovellutuksille, joiden tavoitteena on ymmärtää ihmistä poikana,

tyttönä ja kaikin muinkin tavoin yksilöllisenä persoonana. Vaikka erot yksilöiden kesken ovat suurempia kuin sukupuolten välillä, en kiistä sukupuolenkaan vaikutusta yhtenä nuoren väkivaltaisuuden olemusta ja ilmenemistä määrittävänä tekijänä. Se ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena.

Havainnollistan vielä väkivallanteon olemusta toisenlaisen määritelmän avulla, jolla olen korvannut alkuperäiset väkivallan määritelmäni. Seuraava määritelmäkin nojautuu kuitenkin edellisessä luvussa käsittelemääni psykologiseen ihmiskuvaan ja sen mukaiseen käyttäytymiskeskeiseen näkökulmaan. Määritelmä ei siten sisällä kaikkea sitä, mitä nyt tätä raporttia kirjoittaessani väkivallan olemuksesta ymmärrän. Martti Kuokkanen (1995, 27) korostaa väkivalta-sanan kuvailevan ja luokittelevan merkityksen eroa. Esimerkki väkivallattomasta väkivallanteosta on toisen ihmisen myrkyttäminen. Väkivallan määritelmän tulisi kattaa adekvaatisti kaikki ainakin arkielämän tyypilliset väkivallanteot. Kuokkanen ehdottaa, että teko on väkivaltaa jos ja vain jos

1. teko tehdään vapaasti ja autonomisesti ja
2. teko on oletettavasti toisen osapuolen autonomiaa loukkaava tai
3. teon tarkoituksena on vahingoittaa toista osapuolta henkisesti tai fyysisesti tai teon tarkoituksena on rajoittaa toisen osapuolen vapautta.

Määritelmä kattaa asianmukaisesti tyypillisimmät väkivallanteot, myös henkisen väkivallan, jota ei ole huomioitu alkuperäisessä määritelmässäni. Henkisen väkivallan sijaan tulisi tosin puhua psyykkisestä väkivallasta perustuen näiden käsitteiden väliseen eroon eksistentiaalis-fenomenologisessa filosofiassa. Vaikka henkinen väkivalta on yleisesti käytetty käsite, on myös henkisyyden käsite varsin yleinen ja henkisyys loistaa täydellisellä poissaolollaan väkivallatilanteessa. Henkinen on eksistentiaalis-fenomenologisessa filosofiassa varattu kuvaamaan korkeamman tason tajunnallisuutta, kun psyykinen on vastaavasti sen alempi aste. Väkivaltainen käyttäytyminen on yleensä seurausta siitä, että ihminen on täydellisesti psyykkisen kokemuksensa mukana olemisen tilassa. Sen lisäksi, että väkivallatilanne on vahvasti psyykkisyyden hallitsemaa, voivat väkivallantekijän henkiset toiminnot olla yleisemminkin puutteellisesti kehittyneet. (Ks. esim. Rauhala 1992a, 98–104; 2005c, 64–69; 2005e, 115–123.)

Kuokkasen määritelmässä on huomionarvoista, että se on relationaalinen eli se määrittelee väkivallan tavanomaisissa arkielämän yhteyksissä (Kuokkanen 1995, 27). Gustav Schulman korostaakin, että väkivalta ja väkivaltaisuus ovat sosiaalisia ilmiöitä ja siten väkivallan ehtojen täyttymiseen tarvitaan toinen (objekti), jota kohtaan yksilö (subjekti) on väkivaltainen. Schulman painottaa myös väkivallan henkilö- ja tilannekohtaisuutta. Toinen eli objekti määrittelee, minkä hän

kokee väkivallaksi. Jollekin vaikkapa radion soittaminen kovaa hänen pyynnöistään välittämättä on väkivaltaa, joka voi olla joko henkistä tai jopa fyysistä aiheuttaessaan korviin kipua. Tilannekohtaisuutta korostaa esimerkki kävelemisestä: käveleminen ei sinänsä ole väkivaltaa, mutta toista päin käveleminen on. (Schulman 2004, 149–150.)

Lagerspetzin mukaan tutkimuksissa on todettu, että oma arviomme tilanteen väkivaltaisuudesta riippuu osaltaan myös siitä, olemmeko lähtökohtaisesti eri mieltä vai samaa mieltä toisen kanssa. Samanlaista näkökantaa edustavan ihmisen toimintaan liittyvää väkivaltaisuutta saatetaan herkemmin pitää oikeutettuna tai sitä ei tulkita lainkaan väkivaltaisuudeksi. Sitä vastoin ulkopuolinen ja varsinkin se, johon väkivalta on kohdistunut, pitää herkästi erilaisia aggression ilmaisuja sopimattomina tai tilanteeseen nähden ylimitoitettuina tai mielettöminä. Lagerspetz korostaa myös, että väkivaltaisuudelle on aina jokin elämäntilanteinen alkuperä, ”jokin syy, joka on psykologisesti mielekäs ainakin aggressiivisen henkilön oman elämysmaailman kokonaisuudessa”. Toisin sanoen käyttäytyminen on ainakin henkilön itsensä mielestä teon hetkellä oikeutettu ja aiheellinen – vaikka hän saattaakin arvioida myöhemmin tilanteen toisin ja kokea syyllisyyttä ja katumusta. (Lagerspetz 1994, 2180.)

Sekä Schulman että Lagerspetz nojautuvat edellä esitetyissä lausunnoissaan lähinnä persoonallisuuden psykologian oppeihin, jotka ottavat ihmisen huomioon laajemmin kuin muut kuvaamani psykologiset suuntaukset. Persoonallisuuden psykologiassakin jätetään kuitenkin huomioimatta monia ihmisyyteen liittyviä puolia. Niiden vaikutukseen väkivallan määrittelyyn palaan raporttini myöhemmissä luvuissa.

### **3.4 Jäävuori-malli käyttäytymisen syiden mallinnuksena**

Kuten olen aiemmin todennut, perustuu jäävuori-malli oppimisteoreettis-kognitiiviseen lähestymistapaan. Käsite on peräisin Jens Weidnerilta, jonka johdolla kehitettyihin pedagogisiin interventiomenetelmiin ryhdyin tutustumaan 1990-luvun puolivälissä. Anti-Aggressivitäts-Training® (AAT) ja Coolness-Training® (CT) -ohjelmat ovat toistuvasti väkivaltaisesti käyttäytyville nuorille kohdennettuja rinnakkaisia interventio-ohjelmia. Weidner (2004, 19) toteaa niiden nojautuvan oppimisteoreettis-kognitiiviseen paradigmaan ja sijoittuvan teoreettiseen kehykseen, jonka hän on nimennyt konfrontatiiviseksi pedagogiikaksi (*Konfrontative Pädagogik*). Weidner ja Kilb (2004, 7) luonnehtivat konfrontatiivista pedagogiikkaa paradigmasiirtymäksi sosiaalityössä ja kasvatustieteessä.

Weidner ei missään kirjassaan avaa tarkemmin, mitä hän tarkoittaa oppimisteoreettis-kognitiivisella lähestymistavalla, vaikka hänen teoksessaan ”AAT<sup>®</sup> – *Anti-Aggressivitäts-Träning für Gewalttäter*” onkin varsin laaja katsaus erilaisiin ihmisen aggressiivisuutta käsitteleviin teorioihin (ks. Weidner 2008, 3–43). Useissa eri yhteyksissä viittaa hän kuitenkin Albert Banduraan ja perusteoksessaan ”*Gewalt im Griff*” (Weidner, Kilb & Kreft 1997) myös ”kognitioteoreetikko” Georg Kellyyn, joka on kehitellyt konstruktiiiviseksi alternavismiksi nimeämäänsä filosofiaa ja siihen perustuvaa persoonallisuuden rakenneteoriaa. Lähestymistapa voitaisiin tällä perusteella nimetä vaihtoehtoisesti oppimisteoreettis-konstruktiiiviseksi, jolloin käsitteen ensimmäinen osio viittaisi Banduraan ja jälkimmäinen Kellyyn. Käytän kuitenkin tässä yhteydessä käsitettä oppimisteoreettis-kognitiivinen lähestymistapa, joka viittaa osaltaan myös Weidnerin omaan kontribuutioon.

Jäävuori-mallin kannalta on olennaista tiedostaa, mitä Bandura tarkoittaa kognitiivisella ja millaisia johtopäätöksiä voidaan tehdä sen perusteella. Kognitiivisilla toiminnoilla viitataan psykologiassa usein tiedolliseen, jotenkin ajatteluun liittyvään, mutta ei tunteisiin tai tahtoon. Bandura täydentää kuvaa puhumalla Weidnerin oppilaan Alexander Krohnin tekemässä haastattelussa mallioppimisen sovellutuksista todeten niitä käytettävän erittäin laajasti omien asenteiden, arvojen ja käyttäytymisen tarkasteluun (ks. Krohn 2006, 220). Tämän perusteella tulkitsem, että Bandura katsoo ajattelun jakautuvan pääosin kahteen tekijään, asenteisiin ja arvoihin. Hän ei kuitenkaan kiellä myöskään tunteiden osuutta käyttäytymisessä (ks. esim. Bandura 1986, 307–323), vaan pitää niiden merkitystä päinvastoin erittäin tärkeänä puhuen myös ”emotionaalista oppimisesta” (*emotional learning*) ja ”affektiivisesta oppimisesta” (*affective learning*).<sup>46</sup> Bandura (1986, 314) viittaa myös useisiin tutkimuksiin tunnetaitojen kehittymisen ja empatiaherkkyyden välisestä kiinteästä suhteesta. Katson empatiakyvyn kuvastavan asenteita muita ihmisiä kohtaan, joten tulkitsem Banduran tarkoittavan tunteiden ja asenteiden välistä korrelaatiota.

Tulkitsem edellä olevasta, että Banduran mukaan arvot, tunteet ja asenteet ovat keskeisiä kognitiivisia tekijöitä silloin, kun puhutaan käyttäytymisestä ja pyritään eri tavoin vaikuttamaan siihen. Lisäksi käyttäytymiseen liittyvät selkeästi opitut toimintatavat. Tekijöillä on myös jonkinlainen keskinäinen riippuvuussuhde ainakin siten, että asenteiden laatuun vaikuttaa tunteiden kehittyneisyys.

Tapio Puolimatka (2004, 13–15) puolestaan korostaa arvojen ja tunteiden välistä yhteyttä ja toteaa, että arvojen kohtaaminen herättää ihmisessä voimakkaita tunteita ja että suurin osa tunteista on

---

46. Tunteiden merkitys tunnustetaan nykyisin yleisemminkin kognitiivisen psykologian edustajien keskuudessa, kuitenkin siten, että ajattelu katsotaan yleensä aina ensisijaiseksi ja jopa tunteiden aiheuttajaksi.

arvokokemuksia. Arvoilla on näin ollen keskeinen merkitys ihmisen tunne-elämän kehityksessä. Tunteita tarkastellaan yleensä luonnollisina prosesseina ja ihmisen katsotaan olevan tunteidensa armoilla. Jos kuitenkin halutaan laajentaa nuoren tunnemahdollisuuksia, on kehitettävä hänen arvotietoisuuttaan. Tulkitsen tästä, että myös arvojen ja tunteiden kesken vallitsee riippuvuussuhde siten, että arvot ovat perustavampia kuin tunteet.

Samansuuntaisesti argumentoi myös Kari E. Turunen (1992, 14–15) todeten, että arvot heijastuvat tunteissa esimerkiksi pettymyksenä, loukkaantumisenä, ärtymyksenä tai suuttumuksena. Tunteet ilmentävät hänen mukaansa usein nimenomaan tiedostamattomia arvoja. Toisaalta toteaa hän myös, että tiukoissa tilanteissa ja vaikeiden ratkaisujen hetkellä piilossa pidetyt arvot tulevat usein esiin kumoten sellaiset tietoisuuden pinnalle nostetut asenteet, jotka on asetettu ”näyttille” muiden mielipiteiden paineessa.

Tämänkaltaisella päättelyllä olen aikanaan päätenyt arvojen, tunteiden, asenteiden ja toimintatapojen keskinäiseen hierarkiaan, jossa alimpana ovat arvot ja ylimpänä toimintatavat. Toimintatavat sijoitan automaattisesti ylimmäksi, koska ne perustuvat ihmisen ulkopuolisen mallin avulla opittuun. Kognitiiviset tekijät perustuvat puolestaan ihmisen sisäiseen tiedonkäsittelyyn ja ajatteluun.

Totean vielä Markku Ojasen (2007, 315) esittelevän positiivisen muutoksen etsimisen eri tasoja, joista mielen muutokseen, maailman katselemiseen toisin, liittyvät seuraavat:

- *arvot*, usko ja ideologia
- tulkinnat, käsitykset ja *asenteet*
- *tunteet* ja mieliala
- *toiminta*(tavat)

Tulkitsen Ojasen tarkoittavan, että nämä neljä tekijää ovat keskeisiä ihmisen muutokseen tähtäävässä kasvatuksessa tai muussa vastaavassa yksilön kehittämiseen tähtäävässä työskentelyssä.

Vuonna 2001 julkaistu ”Nuorten katu- ja kouluväkivallan hallinta” oli kirjoistani ensimmäinen, missä esittelin kasvatusteoreettisia näkemyksiäni. Esitin (ks. Purjo 2001, 27) silloin, että käyttäytymistieteissä katsotaan yleisesti, että kaikkeen käyttäytymiseen vaikuttavat ihmisen tunteet, ajatukset ja opitut mallit. Väittämäni perustui alan kirjallisuuteen, johon olin siihen mennessä perehtynyt ja jota on käsitelty tässä luvussa sekä aiemmin luvussa 3.2. Lisäksi totesin, että käytännön kasvatustoiminnassa väkivaltaisten nuorten parissa olin kokemukseräisesti havainnut,

että heitä yhdistivät huonot tunnetaidot, kielteiset asenteet itseä ja muita kohtaan, vääristyneet arvot sekä vääränlaiset opitut toimintatavat ja -mallit. Varauksena esitin, että jokaisella kohtaamallani nuorella voi havaita ainakin yhden tai useamman näistä tunnusmerkeistä ja osalla nuorista kaikkien neljänkin tekijän samanaikaisen olemassaolon.

Muistikuvieni perusteella piirsin edellä esitetyn teoriani ensimmäistä kertaa jäävuoren muotoon samana vuonna 2001 ja nimesin näin esitetyn ”jäävuori-mallin” esikuvieni mukaisesti oppimisteoreettis-kognitiiviseksi teoriamalliksi. Malli on sen eri osatekijöiden osalta ollut kuitenkin lähtökohtanani jo ammatillisen nuorisokasvatustoimintani vuonna 1996 tapahtuneesta aloittamisesta lähtien. Malli perustuu alun perin kokemukselliseen esiyymmärrykseeni, että nuoren väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla on tiettyjä siihen keskeisesti vaikuttavia tekijöitä yksilöllisine sisältöineen. Keskittämällä kasvatustoiminta näihin tekijöihin, voidaan nuoressa käynnistää muutoksia, jotka johtavat väkivallan käytön vähentymiseen. Mallissa oletetaan, että keskeiset käyttäytymistä ohjaavat tekijät ja niiden lähtötilanteet väkivaltaisesti käyttäytyvällä nuorella ovat seuraavat:

1) *Arvot*

- vääristynyt arvomaailma

2) *Tunteet*

- huonot tunnetaidot

3) *Asenteet*

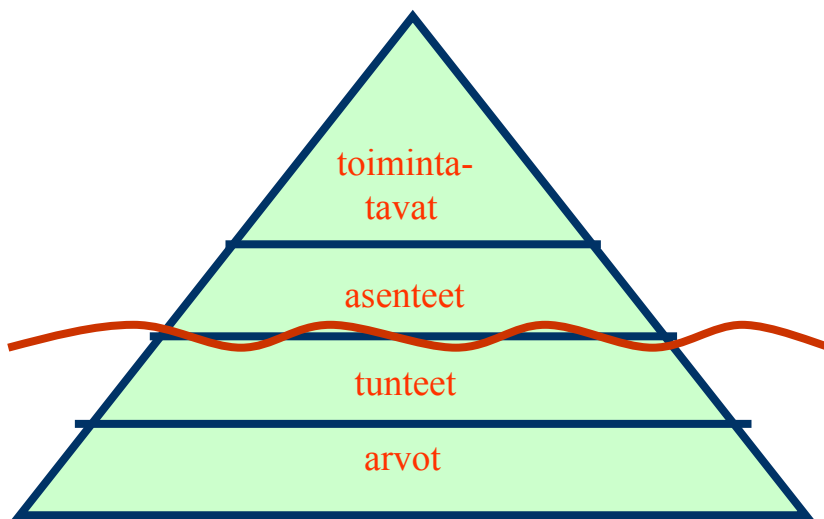
- kielteiset asenteet itseä ja muita kohtaan

4) *Opitut toimintatavat*

- puutteelliset tiedot ja taidot tarkoituksenmukaisista toimintatavoista uhkaavissa tilanteissa

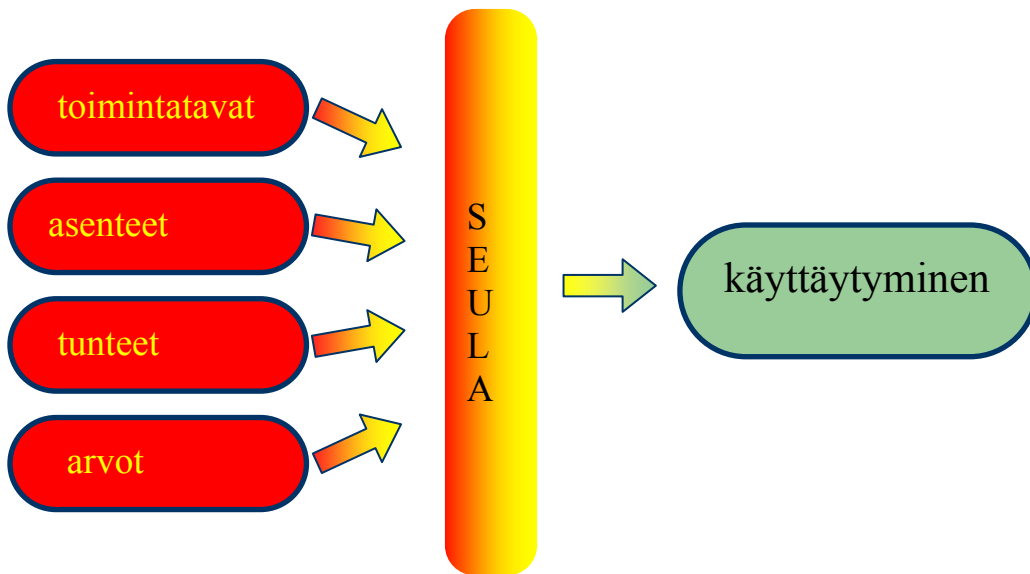


Mallia voidaan havainnollistaa kahden eri kuvan (kuva 2. ja kuva 3.) avulla.



**Kuva 2.** ”Jäävuori” kuvastaa eri tekijöiden keskinäistä hierarkiaa, jonka mukaisesti kaikkein syvimmältä käyttäytymiseen vaikuttavat arvot ja tunteet. Tästä syystä muutostyöskentelyä on painotettava arvoihin ja tunteisiin sitä voimakkaammin, mitä kokonaisvaltaisemmin nuori on omaksunut väkivaltaisen käyttäytymisen elämäntavakseen.

Eri tekijät muodostavat kuvassa 2. jäävuoren muodossa kuvatun hierarkkisen rakenteen, jossa kaikkein merkittävimmät tekijät käyttäytymisen pitkävaikutteisessa muuttamisessa ovat arvot ja tunteet ja kaikkein vähämerkityksellisimmät puolestaan toimintatavat ja asenteet. Arvot ja tunteet sijaitsevat myös kaikkein syvimmällä nuoren sisimmässä, vedenpinnan alla, josta ne eivät ole suoraan nähtävissä. Niihin vaikuttamaan pääseminen on siksi vastaavasti vaikeinta. Väkivaltaisilla nuorilla saattavat tunteet – ja samalla vedenpintakin – olla suorastaan jäässä ja arvot kylmiä, jolloin nuoren on vaikea itsekään päästä niihin käsiksi. Toimintatavat ja asenteet ovat puolestaan varsin helposti kaikkien nähtävissä. Suora vaikuttaminen niihin on sinänsä helpointa, mutta samalla tehottominta. Mallin ideana on kuitenkin vaikuttaa erikseen kaikkiin neljään eri tekijään mahdollisimman hyvän kokonaisvaikutuksen saavuttamiseksi. Mitä väkivaltaisempi nuori on, sitä tärkeämpää on painottaa riittävästi työskentelyä arvoihin ja tunteisiin. Toisaalta mitä suurempia muutoksia havaitaan nuoren arvoissa ja tunteissa, sitä merkittävämpiä muutoksia voidaan käyttäytymisessä odottaa tapahtuvan väkivallattomaan suuntaan.



**Kuva 3.** Eri tekijöiden ja käyttäytymisen välissä oleva ”seula” (tai suodatin) kuvastaa sitä funktiota, mikä interventio-ohjelmalla on käyttäytymisen muuttamisessa. Väkivallantekijöistä on mahdotonta tehdä pasifisteja, mutta on mahdollista luoda pidäkkeitä, jotka saavat heidät muuttumaan ainakin siten, että he lyövät entistä harvemmin ja vähemmän rajusti.

Olen tässä luvussa pyrkinyt osoittamaan yhteyden jäävuori-mallin ja oppimisteoreettis-kognitiivisen teorian välillä sekä jäävuori-mallin uskottavuuden. Jos mallia pidetään heuristisena, voidaan esimerkinomaisesti oppimistavoitteiksi kunkin tekijän osalta pitää seuraavia:

1) *Arvojen selkiyttäminen*

- Arvostusten tarkistaminen: nuori luopuu huonon kaveripiirin arvostuksista ja normeista

2) *Tunteiden syventäminen*

- Itsehillinnän parantaminen: nuori ei lyö, vaikka ”nyrkkiä syyhyää”

3) *Asenteiden parantaminen*

- Itsearvostuksen vahvistaminen: nuori ei koe olevansa heikko tai epämiehekäs, vaikka hän antaa periksi tai vetäytyy tilanteesta

4) *Toimintatapojen muuttaminen*

- Selviytymistaitojen harjoittelu: nuori laajentaa toimintavaihtoehtojaan uhkaavissa tilanteissa

Oppimisteoreettis-kognitiivisesta näkökulmasta voidaan jonkinlaiseksi minimitavoitteeksi asettaa se, että nuori ryhtyy ylimalkaan ajattelemaan tekojaan ja niiden seurauksia. Tämäkin voi olla hyvä peruslähtökohta kasvatukselle sellaisen 13–15-vuotiaan nuoren kohdalla, joka käyttäytyy väkivaltaisesti silkkää ajattelemattomuuttaan esimerkiksi kaveripiirin normipaineiden takia. Tai sellaisen nuoren osalta, jolla on toimintatapana päättää tai tehdä jotain ensin ja ajatella tarkemmin vasta jälkeenpäin. Ajatteluun liittyviä laadullisia oppimistavoitteita ovat sen elävöittäminen ja johdonmukaisuuden parantaminen. Nuoren ajattelun kehittyessä voidaan sen tasoa pyrkiä kohottamaan edelleen kohti kaiken aikaa parempaa päättelykykyä ja kykyä tehdä johtopäätöksiä.

Kuvan 3. seula kuvaa keskusteluryhmässä tapahtuvaa muutosta nuorella, hänen edistymistään kohti aiempaa aktiivisempaa toimijuutta. Yksinkertaisimmillaan on tavoitteena, että nuori ryhtyisi ajattelemaan ja harkitsemaan tekojaan, kuten lyödäkö vai jättääkö lyömättä. Ideana on, että nuori oppisi tunnistamaan, mitä hänessä alkaa tapahtua uhkaavassa tilanteessa. Keskeisiä varoitusmerkkejä ovat tunteet, ajatukset ja kehon reaktiot. Näiden havainnointi edellyttää sitä, että nuori on oppinut tiedostamaan tunteitaan ja ajatuksiaan.

Jäävuori-mallin kuvassa 2. tunteet ovat vedenpinnan alla samoin kuin arvotkin, jolla on tarkoitus kuvata niiden sijaintia jossain syvällä tai kokonaan tiedostamattomassa silloin, kun vedenpinta on jäänyt. Tunteiden ja arvojen tavoittaminen saattaa vaatia paljonkin ponnistuksia. Pelkkä syvä sukeltaminen sellaisenaan voi pelottaa ja vaatia useita kertoja toistettavaa harjoittelua. Voidaan tarvita myös erilaisia apuvälineitä joko sukeltamiseen tai aukkojen poraamiseen jäähän; reaali maailmassa tarkoittaa tämä kohtaamispedagogisia keinoja, kuten nuoren konfrontointia tai validointia (ks. luku 2.1.4). Kasvattajaa voidaan tässä mielessä kutsua vaikkapa jäänmurskaajaksi. Tavoitteena on, että lopulta päästään sukeltamaan yhdessä nuoren kanssa pinnan alle tarkastelemaan hänen omia tunteitaan ja arvojaan.

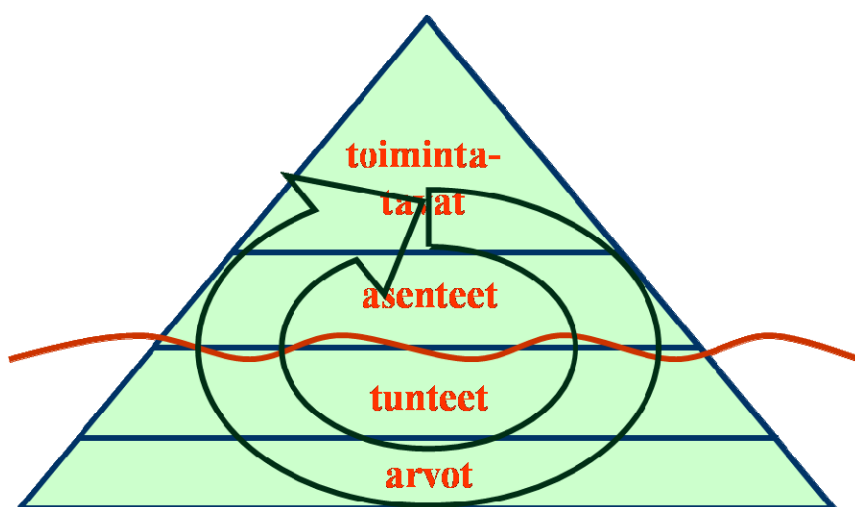
Edelleen puhtaasti oppimisteoreettis-kognitiivisesta näkökulmasta katsoen on nuoren tarkoitus oppia pysähtymään ennen lyömistä ajattelemaan, miten hän saattaa ryhtyä toimimaan, jos hän raivostuu, toisin sanoen, miten hän ryhtyy käyttäytymään ja millaisiin tekoihin hän saattaa ajautua. Samoin on tarkoitus, että nuori kyseisenä ohikiitävänä hetkenä ajattelee väkivaltaisen käyttäytymisen riskejä eli mahdollisia huonoja seurauksia itselle ja toiselle osapuolelle. Kaiken tämän on tarkoitus johtaa harkintaan, haluaako nuori joutua vaikeuksiin vai välttää niitä. Valitessaan vaikeuksien välttämisen, on nuoren edelleen mietittävä keinoja, joiden avulla hän voi saada itsensä rauhoittumaan: millaiset ajatukset ja millainen toiminta auttaa tilanteessa. Lisäksi

hänen on syytä pohtia, miten hän voi yrittää saada tilanteen rauhoittumaan: mitä kannattaa sanoa tai jättää sanomatta – vai kannattaako sanoa mitään – ja mitä kannattaa tehdä.

Edellä kuvaamani jäävuori-mallin tulkintani on muuttunut kasvatustoimintani aikana. Ihmisen vahvuuksien psykologiaan ja persoonallisuuden psykologiaan tutustuminen ovat myös vaikuttaneet siihen, että olen yhä enemmän kaivannut malliin perustuviin sovellutuksiin erilaisia myönteisiä ja kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tukevia aineksia. Tämän perusteella olisi malliin perustuvassa työskentelyssä otettava aiemmin luettelemieni oppimistavoitteiden rinnalle seuraavankaltaisia kasvatustaikuttamisen kohteita:

- 1) *Arvotajunnan* selkiyttäminen ja arvojen tason kohottaminen
  - Hyvää elämää rakentavan arvonäkökentän kehittäminen
- 2) *Tunnetajunnan* syventäminen ja tunnemahdollisuuksien laajentaminen
  - Itsetuntemuksen ja rakentavien tunteiden ilmaisutaidon kehittäminen
- 3) *Asenteiden* laadun parantaminen
  - Myönteisten asenteiden kehittäminen itseen ja kanssaihmiisiin
- 4) *Toimintatapojen* monipuolistaminen
  - Vaihtoehtoisten väkivallattomien toimintatapojen kehittäminen uhkaaviin tilanteisiin

Perusajatukseksi muodostuu tällöin, että kunkin jäävuori-mallin tekijän osalta olisi kahdenlaisia oppimistavoitteita. Aiemman jäsentelyni mukaiset oppimistavoitteet liittyisivät väkivaltaisuudesta poisoppimiseen sekä itsekontrollin harjoitteluun ja nyt esittämäni oppimistavoitteet puolestaan uuden väkivallattoman elämäntavan perusteiden oppimiseen ja vaadittavien taitojen harjoitteluun. Tämän mukaista kasvatuksellisen työskentelyn prosessia voidaan kuvata seuraavasti (kuva 4.).



**Kuva 4.** *Jäävuori-malliin perustuva kasvatuksellinen työskentely prosessina. Työskentely aloitetaan väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla olevista nykyisistä toimintatavoista, jonka jälkeen edetään vaiheittain nykyisiin arvoihin. Seuraava kierros aloitetaan väkivallattomuuden perustana olevista arvoista, joista edetään eri tasojen kautta uusiin väkivallattomiin toimintatapoihin.*

Kasvatuksellisessa työskentelyssä edetään nuoren nykyisistä heikkouksista uusiin vahvuuksiin, joista suuri osa voi olla jo olemassa nuorena, vaikkei hän ole sitä tiedostanutkaan. Samalla kuljetaan kielteisestä käyttäytymisestä ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä kohti positiivista perustaa ja elämäntapaa. Jollain lailla malli on kuitenkin alkanut tuntua kaikesta tästä sisällöllisestä kehittämisestä huolimatta yhä ontommaksi.

Itse jäävuoren lisäksi olen alkanut pohtia kuvassa 3. esitettyä ”seulaa” ja sen tulkintaa yhä enemmän. Seula (tai suodatin) painottuu nykyisellään psykologisesti ilmaisten pidäkkeiden eli esteiden luomiseen, jotta negatiiviset käyttäytymisen taustatekijät eivät toteudu. Sen tilalle tarvitaan kuitenkin käsitettä tai käsitteitä, jotka kuvaavat ihmisen sen luonteista potentiaalia, jonka avulla myös myönteiset, ihmisyyttä rakentavat tekijät toteutuvat. Malli kaipaa siten psykologisin käsittein ilmaistuna kognitiivisten ja affektiivisten tekijöiden rinnalle konatiivista elementtiä, jonka avulla nuorelle syntyy riittävän vahva motivaatio toteuttaa uusia arvojaan, tunteitaan, asenteitaan ja toimintatapojaan. Tämän merkitykseen kiinnittää myös Bandura (ks. Krohn 2006, 229) huomiota todetessaan, että on kriittistä, kestäkö nuori niitä paineita, joita hänelle aiheutuu palatessaan omaan arkiseen ympäristöönsä.

Kysymys kuuluu siten, mitä nuori tarvitsee jäävuoren ja käyttäytymisen väliin, jotta hyvät ajatukset ja aikomukset muuttuvat kaveripiirin normipaineista huolimatta myös hyviksi teoiksi? Bandura puhuu toimijuudesta ja minäpystyvyydestä, mutta koen vaikeaksi hahmottaa, miten niitä voitaisiin kehittää nuorena niin, että hän pystyy toimimaan erilaisista juuri nuoruudelle tyypillisistä kavereiden luomista normipaineista huolimatta itsenäisesti.

Kasvattaja ei voi olla läsnä nuoren elämän käytännön tilanteissa, joissa hän on tähän asti käyttäytynyt väkivaltaisesti. Hän ei voi siten olla antamassa nuorelle käytännön esimerkkejä, josta tämä voisi ottaa malleja väkivallattomista toimintatavoista. Kohderyhmänä olevien nuorten ajatteluna on keskeisesti, että väkivalta on keino osoittaa paremmuutta ja ylivoimaa sekä hankkia kunnioitusta, ”respektiä”. Väkivallattomuus, varsinkin tilanteesta vetäytyminen tai ”karkuun juokseminen” on puolestaan osoitus pelkuruudesta ja raukkamaisuudesta. Kasvatustavoitteena tulisi olla, että nuori omaksuu johtoajatukseksi, että väkivallattomuus on itsenäisyyttä, vapautta ja viisautta. Nimenomaan ylivoimaisuutta niihin verrattuna, jotka käyttäytyvät väkivaltaisesti.

Oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian tai muutkaan psykologian tarjoamat keinot eivät vaikuta olevan riittäviä tällaisen käänteen aikaansaamiseksi nuorissa.

Psykologiseen ihmiskuvaan perustuva jäävuori-malli on siis aiheuttanut minussa kaiken aikaa lisääntyvää tyytymättömyyttä. Mitä enemmän oma ihmiskäsitykseni on muuttunut ihmistä kunnioittavaksi, sitä vaikeammaksi olen kokenut mallin käyttämisen. Olen siis ryhtynyt etsimään jotain sellaista kasvatuksen perustaa ja käytäntöä, jonka voisin uskoa todellistavan nuorten ihmisyyttä kaikessa sen potentiaalisuudessa. Tällä viittaan Erik Ahlmanin (1953, 15) ajatuksiin: ”Meidän tulee kasvattaa ihmistä ihmiseksi, meidän tulee pyrkiä ihmisiin, ihmisille on tehtävä mahdolliseksi olla ihmisiä.” Ahlman toteaa myös, että ihminen voi olla enemmän tai vähemmän ihminen.

Jätänkin jäävuori-mallin sivuun eli pyrin fenomenologisen asenteen avulla sulkeistamaan sen ajatuksistani ja annan hermeneutikon tavoin itseni etäännyä omista lähtökohdistani kaiken aikaa lähemmäksi kohti tutkimuskohteeni mieltä, ihmisenä olemisen salaisuutta.

Ryhdyn siis seuraavaksi tutkimaan Rauhalan ja Franklin filosofioiden avulla ihmisyyden käsitettä. Seuraavissa luvuissa on tarkoitukseni etsiä sekä filosofis-ontologista ratkaisua ihmisen ongelmaan että mahdollisimman realistista ihmiskäsitystä, joka voisi toimia käytännön nuorisokasvatustoiminnan perustana.

## **4 LAURI RAUHALAN EKSISTENTIAALISEEN FENOMENOLOGIAAN PERUSTUVA IHMISKÄSITYS**

Siirtyessäni filosofian pariin, on syytä täsmentää, mitä tarkoitan filosofialla ja mitä etsin sen piiristä. Ymmärrän filosofian tehtäväksi ensinnäkin erilaisten perustavaa laatua olevien ongelmien pohdiskelun. Tällaisia ovat esimerkiksi kysymykset ihmisenä olemisesta tai kasvatuksen olemuksesta. Tällöin puhutaan antropologisesta tai ontologisesta filosofiasta. Näen filosofialla myös toisenlaisen, konkreettista kasvatustodellisuutta palvelevan tarkoituksen. Filosofisia oppeja sovelletaan nykyisin yhä enemmän ihmisten auttamisessa sekä lasten ja nuorten kasvatuksessa. Myös Non Fighting Generation ry:n kasvatustoimintaa ohjaa oma kasvatustodellisuutensa, joka on operationaalistettu käytännön tasolle kasvatusteoriaksi, kasvatustodellisuudeksi ja kasvatustodellisuuden kasvatuskäytännöiksi. Filosofialla on näin käsitettynä konkreettinen praktinen tehtävä.

Lukuisien filosofisten suuntausten joukosta olen valinnut tutkimuskohteideni kannalta adekvaateimmiksi eksistentiaalisen fenomenologian ja hermeneutiikan, joiden molempien voidaan katsoa edustavan ymmärtävän filosofian pääsuuntaa samassa merkityksessä kuin analyttistä filosofiaa pidetään vastaavasti toisena merkittävänä länsimaisen filosofian pääsuuntana. Uskon eksistentiaalis-fenomenologisen ja hermeneuttisen filosofian piiristä löytyvän paitsi kaipaamiani vastauksia erilaisiin periaatteellisiin ja syvällisiin kysymyksiin, myös etsimiäni suuntaviivoja ja sisältöjä käytännön elämäntaidollis-eettiselle kasvatukselle. Valintani perustuu sekä tieteenfilosofisten tohtoriopintojen yhteydessä lukemaani, kuulemaani ja tutkimaani tietoon että muuhun sen jälkeen lukemaani ja pohtimaani. Päätöstäni on vahvistanut myös käytännön kasvatustoiminnan piiristä saamani kokemukset, kun kasvatustodellisuuden sovellutuksia on kokeiltu ja kehitetty yhä johdonmukaisemmin kasvatustodellisuuteksi.

### **4.1 Eksistentiaalinen fenomenologia Lauri Rauhalan tarkoittamassa merkityksessä**

Eksistentiaalisella fenomenologialla tarkoitetaan yleisesti Heideggerista eteenpäin tapahtunutta fenomenologian kehitystä. Kyseessä ei ole mikään yhtenäinen koulukunta, vaan filosofoinnin perussuuntaus, jossa kehitellään edelleen Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin esittämien ongelmien analyysia. (Rauhala 1993, 109.) Rauhalan mukaan on tähän suuntaukseen kuuluvilla

filosoifeilla tavoitteena Husserlin ja Heideggerin ajattelun yhdistäminen siten, että saavutetaan ihmisen ongelman analyysia varten kattavampi kokonaisuus kuin kumpikaan filosofioista on erikseen.<sup>47</sup> Rauhala (1993, 38) pitää näin ymmärrettyä eksistentiaalista fenomenologiaa hermeneuttisen tieteenfilosofian päämetodinä ja toteaa (Rauhala 1993, 69), että sen merkitys ihmistutkimukselle on siinä, että se on ennen kaikkea ihmisen filosofiaa. Hän katsoo myös Husserlin kokemuksen konstituution eli kokemuksen kokonaisrakenteen analyysin ja Heideggerin ihmisenä olemisen eli olemassaolon analyysin sopivan yhteen ja täydentävän toisiaan harvinaisen hyvin, vaikka jotkut muut ovat pitäneet niiden yhteensovittamista vaikeana (Rauhala 1993, 109; vrt. Lehtovaara 1994, 10). Keskityn seuraavassa tarkastelemaan nimenomaan sitä yhdistelmää Husserlin ja Heideggerin tavoitteista ja metodeista, joka on Rauhalan toteuttama.

Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologista ajattelua koskevan kehitystyön tavoitteena on luoda sellainen filosofinen perusta inhimillisen kokemuksen ymmärtämiselle, että sitä voidaan hyödyntää myös käytännössä opetuksessa, yleisessä kasvatuksessa, erityiskasvatuksessa, psykoterapiassa ym. kasvatuksellisessa vaikuttamis- ja auttamistyössä (ks. esim. Rauhala 1993, 154–157; vrt. Lehtovaara 1994, 10). Kokemuksen ehtojen ymmärtäminen on myös välttämätöntä perustietoa auttajalle ja tutkijalle, koska ihmisen kokemuksen problematiikka sellaisena kuin se esiintyy maailmankuvassa, on ihmistyössä ja -tutkimuksessa varsinaisena selvittelyn kohteena (ks. Rauhala 1993, 5).

Vaikka fenomenologinen ja eksistentiaalinen näkökulma kietoutuvat lopulta yhteen, pidetään ne seuraavassa aluksi erillään ja käsitellään niitä samassa järjestyksessä, jossa ne ovat historiallisesti kehittyneet (Rauhala 1993, 38). Fenomenologisen analyysin lähtökohdaksi otetaan tajunta, joka käsitetään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi (ks. Rauhala 2005e, 41). Eksistentiaalisen analyysin lähtökohdaksi otetaan Heideggerin tilanteen käsite (Rauhala 1993, 39). Moniin muihin eksistentiaalisen analyysin heideggerilaisiin näkökohtiin en katso tarpeelliseksi puuttua tutkimukseni kontekstissa, jossa tarkasteltavana on maailman kokemisen epäsuotuisuus ja sitä korjaamaan pyrkivä maailmankuvaan kohdistuva työskentely (ks. Rauhala 1993, 38–39). Tarkoitukseni ei ole muutenkaan käsitellä Husserlin tai Heideggerin filosofioita sinänsä, vaan ainoastaan siinä muodossa kuin Rauhala on niitä tulkinnut.

Fenomenologisen ja eksistentiaalisen metodin yhdistävä analyysi perustuu Rauhalan kehittämälle situationaalisen säätöpiirin käsitteelle, jonka avulla voidaan osoittaa, miten maailman kokeminen on tilanteen säätöpiiriä ja miten tajunnallinen kokeminen heijastuu vastavuoroisesti maailmassa

---

47. Lehtovaaran (1994, 10) mukaan jotkut eksistentiaalisen fenomenologian edustajat yhdistävät Husserlin ajatuksiin myös Sartren ajatuksia joko Heideggerin sijaan tai lisäksi.



olemiseen (ks. Rauhala 1993, 38–39). Rauhalan ihmiskäsityksen kolmannen olemuspuolen, kehollisuuden, mukanaoloa situationaalisen säätöpiirin dynamiikassa ei huomioida tässä yhteydessä, vaikka se on sinänsä yhtä olennainen osa ihmisen holistisuutta kuin muutkin olemuspuolet.

#### 4.1.1 Tajunnan fenomenologinen analyysi

Inhimillisen kokemuksen kokonaisuutta kutsutaan tajunnaksi. Tajunta ei ole ensin olemassa jonkinlaisena instrumenttina tai subjektina, joka sen jälkeen ryhtyy tajuamaan, vaan tajunta on prosessi, joka tulee olemassa olevaksi kokemuksen kautta. Jollei ole kokemusta, ei ole tajuntaakaan. (Rauhala 1993, 123–124.) Olisi itse asiassa kuvaavampaa puhua kokemisesta ja tajuamisesta, jotta näiden ilmiöiden prosessiomaisuus korostuisi ajattelussa. Tavaksi on kuitenkin tullut puhua kokemuksesta ja tajunnasta. (Lehtovaara 1994, 117.) Käytän jatkossa rinnakkain molempia muotoja samaa tarkoittavina. Kokeminen-sanaa käytän erityisesti niissä yhteyksissä, kun kokemus voitaisiin ymmärtää virheellisesti elämässä saatuun, elettyyn kokemukseen.

Kokemuksella tarkoitetaan kaikkea ihmisen erityyppistä ja -tasoista *mielellistä* suhdetta maailmaan.<sup>48</sup> Toisin sanoen maailma ilmenee meille mielellisinä kokemuksina. Ilmiöt ovat meille kokemuksellisesti olemassa sillä tavalla kuin niistä ilmenee jokin mieli. (Rauhala 1993, 123–124.) Mielellisyyden avulla maailman ilmiöt merkitsevät meille jotain (Rauhala 1993, 124), jolloin tajunnassamme syntyy *merkityssuhde*. Maailma on tällöin jäsentynyt siten, että tietty ilmiö on eriytynyt itsenäisenä olemassa olevaksi ja ihminen on suhteessa tähän ilmiöön oivaltavan merkityssuhteen avulla (Rauhala 1974, 51). Merkityssuhteet ovat maailmankuvan konstituentteja, rakenneosia, joista maailmankuva koostuu (Rauhala 1993, 15). Nimitystä maailmankuva käytetään puhuttaessa nimenomaan tajunnan sisällöstä; tajunta kehkeytyy siten mielen ilmenemisessä (Rauhala 1993, 40). Eli yhteenvetona: Tajunnan olemassaolon perusluonne, olemus, on mielellisyys (Rauhala 1993, 123), tajunta on mieliä jostain. Niistä jäsentyy tajunnan sisäisessä organisoitumisprosessissa merkityksiä<sup>49</sup>, joiden verkostomainen kokonaisuus on ihmisen

---

48. Suhteella maailmaan tarkoitetaan tässä suhdetta kaikenlaisiin ilmiöihin, kohteisiin (objekteihin), asioihin tai asiantiloihin. Kohteet, joista mieli on, voivat olla joko konkreettisia tai ideaalisia (kuten jokin arvo), epätodellisia (kuten harhaluomus) tai myös unenomaisia (Rauhala 1974, 48). Suhteeseen maailmaan sisällytetään myös suhde omaan itseän, omaan olemassaoloon.

49. Sana mieli esiintyy suomenkielessä monissa merkityksissä, samoin merkitys-sanaa käytetään monimielisesti. Tässä noudatetaan Rauhalan määritelmiä näille käsitteille (ks. esim. Rauhala 1993, 130–131; 1998, 30–31). Sanaa mieli käytetään hyvin tarkkarajaisessa merkityksessä ja myös käsitteet merkitys ja merkityssuhde ymmärretään yleisestä kielenkäytöstä poikkeavalla tavalla.

subjektiivinen maailmankuva.<sup>50</sup> Ellei koettuja merkityksiä olisi, ei olisi tajuntaakaan. (Rauhala 2005b, 30.)

Mieli ilmenee tai koetaan aina jossain tajunnan tilassa eli elämyksessä.<sup>51</sup> Mieli ja elämys ovat siten aina yhdessä. Elämyksellisiä tiloja ovat esimerkiksi havainto-elämys ja tunne-elämys sekä myös rationaalisen tiedon, intuition, uskon, harhan, unen jne. elämykset.<sup>52</sup> Havainnossa toteutuu havaittavissa oleva mieli kohteesta, esimerkiksi jostain esineestä (esim. tuolista) koko, muoto, väri, laatu jne. Tunteessa puolestaan tarjoutuu tunteenomainen mieli, kuten (että kyseinen tuoli on) kaunis, mukava, tärkeä, vastenmielinen, yhdentekevä jne. Intuitiivisen mielen ilmeneminen edellyttää intuitiivista oivallusta esimerkiksi jonkin havaitun yksittäisen esineen (tuolin) kuulumisesta yleiseen luokkaan (istuimiin tai kalusteisiin). Uskon, harhan tai unen elämyksissä tarjoutuvat uskonomainen, harhanomainen tai unenomainen mieli. Mieli ja elämys ovat siten eräänlaisia tajunnallisen tapahtumisen perusyksiköitä. Tajunnan analyysin on aina lähdettävä näistä perusyksiköistä, koska tajuntaa itseään ei voida koskaan havaita tai todeta, vaan aina vain sen sisältöjä, joissa tajunta on olemassa. (Ks. Rauhala 2005c, 35.)

Sitä asiantilaa, että mieli ilmenee jostain merkityssuhteen muodostavalla tavalla, kutsutaan *intentionaalisuudeksi* (Rauhala 1976, 59–60). Intentionaalisuudella tarkoitetaan siten mielen suuntautuneisuutta johonkin kohteeseen (Rauhala 1998, 30). Intentionaalisuus<sup>53</sup> on fenomenologian peruskäsite ja lähtökohta (Rauhala 1974, 47) samalla tavalla kuin mielellisyys tai merkityksellistyminen. Sisällöllisenä lähtökohtana intentionaalisuudessa on elämys, joka on intentionaalinen sillä tavalla, että siinä ilmenee jokin mieli jostain kohteesta. Intentionaalisuutta on siten se, että elämyksessä ilmenevä mieli on aina jostain kohteesta tai tarkoittaa jotain kohdetta. (Rauhala 1974, 48.)

---

50. Vaikka fenomenologis-filosofinen analyysi sitä tarkasti ottaen edellyttäisikin, ei tässä yleisen ymmärrettävyyden takia eroteta tiukasti tieteenfilosofisen ja reaalityieteille kuuluvan tutkimusalueen rajapintaa. Tästä syystä ei myöskään selitetä erikseen esim. käsitteiden *noema* ja *noesis* eroa, vaikka kahtiajako on sinänsä tarpeellinen ja hyödyllinen (ks. Rauhala 1998, 35–36).

51. Sanoja elämys ja elämyksellisyys käytetään tässä eri merkityksessä kuin arkikielessä. Arkikielen elämys-sanaa vastaavat tässä tarkastelussa käsitteet kokemus ja merkitys. (Ks. Rauhala 1997b, 65.)

52. Rauhala (ks. 2005e, 124–159) tarkastelee yksityiskohtaisesti näistä erilaisista kokemuslaaduista tietoa, tunnetta, intuitiota, uskoa ja niin kutsuttuja epätavallisia tajunnan tiloja. Lisäksi hän analysoi tahdon suhdetta edellisiin. Perttula (ks. 2006, 123–133) rajaa tarkastelunsa tunteeseen, intuition, tietoon ja uskoon ja esittää kantanaan, että tämä nelijako muodostaa riittävän ehyen kuvan toisistaan erottuvista kokemuksista.

53. Rauhala (ks. 1974, 208) rajaa intentionaalisuuden tajunnallisuuden tunnusmerkiksi, vaikka jotkut filosofit, kuten Merleau-Ponty ja Heidegger, käsittävät sen laajemmin. Esim. Merleau-Ponty katsoo, että myös keho on intentionaalinen (Rauhala 1974, 208). Rauhala (ks. 1974, 78, 119–120) puhuu kuitenkin varsinaisen, tajunnallisen ja intentionaalisen, ymmärtämisen lisäksi orgaanisesta, kehollisesta ja mykästä, ymmärtämisestä. Lisäksi hän puhuu kolmannesta ymmärtämisen tasosta, esiymmärtäneisyydestä tiluissa (ks. Rauhala 1974, 119–129).

Intentionioimisesta puhuttaessa edellytetään merkityssuhteita, joilla tai joissa intentionoidaan. Merkityssuhde todellistuu mielen ilmenemisenä. (Rauhala 1974, 50.) Tarjoutuneen mielen intentionaalisuus voi kuitenkin olla epäselvä tai piilevä (Rauhala 1993, 135). Voidaan esimerkiksi pelätä tietämättä mitä pelätään (Rauhala 1997b, 67). Jotkut tajunnan sisällöt eivät kuitenkaan ole lainkaan intentionaalisia. Intentionaalisuus ei ole myöskään kokemuksen kehittyneisyyden kriteeri ajatellen vaikkapa pyhyiden tai autuuden kokemista. Tällaisia kokemuksia ei ole mitään syytä yrittää kehittää intentionaalisiksi. (Rauhala 1993, 135–136.) Silloinkin kun koettu mieli ei näytä asettuvan suhteeseen mihinkään, jolloin intentionioiminen jää hämäräksi, on sillä tehtävänsä maailmankuvassa. Toisin sanoen intentionioimisen kaikenlaiset selkeysasteet ovat joka tapauksessa merkityssuhteita. Intentionaalisuudeltaan epätäydellinen kokemus saattaa olla sen maailmankuvan kannalta, jossa se esiintyy, merkityksellisempi kuin selkeästi ilmennyt intentionaalisuus. (Ks. Rauhala 1974, 53–54; 1993, 16.)

Vaikka mielen intentionioiva merkitys on epäselvä tai piilevä, voidaan se usein selventää selkeästi intentionioivaksi. (Rauhala 1974, 53.) Auttamistyössä on usein juuri kysymys intentionaalisuudeltaan kehittymättömien epäsuotuisten kokemusten kehittämisestä intentionaaliseksi. Esimerkiksi nuorten usein kokeman epämääräisen ahdistuksen<sup>54</sup> tai käsittämättömän pahan olon (ks. Purjo 2001, 27) osalta yritetään etsiä vastausta kysymykseen, mistä ahdistus on, mihin se liittyy tai mistä se kertoo. Jos tässä onnistutaan, voi ahdistus lieventyä, jolloin kyseessä on vaikuttamisen kannalta tulos. (Ks. Rauhala 1993, 135.) Tajunnallisessa auttamistyössä ollaan yleisesti tekemisissä virheellisenä tai vääristyneenä ilmenevän intentionalisuuden kanssa. Silloin pyrkimyksenä on saada intentionioiminen oikaistua tai saatettua se realistisemmaksi. (Ks. Rauhala 1993, 136.)

Intentionaalisuuden lisäksi edellyttää mielen ilmeneminen tajunnassa jotain jo tunnettua tai tiedettyä. Uudet mielen ilmentymät suhteutuvat siten entuudestaan olemassa olevaan kokemusperustaan. (Rauhala 1993, 16; 2005c, 36–37.) Vanha kokemustausta toimii *ymmärtämisyhteytenä*, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijänä mukaan maailmankuvan muodostumiseen. Ymmärtämisyhteyttä kutsutaan myös *horisontiksi* siinä ominaisuudessa kuin se on uutta mieltä tulkitseva ja sijoittava. (Rauhala 2005c, 37.) Mielen ilmeneminen ja jonkin kohteen käsittäminen tietynlaiseksi määräytyy näin ollen meissä entuudestaan olevien ymmärtämisen edellytysten pohjalta (Rauhala 1974, 61). Nämä ymmärtämisen edellytykset, horisontit, osallistuvat siihen, mitä ja miten me tiedämme, tunnemme, uskomme, toivomme, pelkäämme jne. (Rauhala 1993, 17). Horisonttien edellyttäminen on

---

54. Kalliopuska (1994, 8) määrittelee ahdistuksen tuskaisuuden, mielipahan ja levottomuuden tunteeksi, joka ei kanavoidu mihinkään kohteeseen, toisin sanoen intentionioiminen jää hämäräksi.

hermeneuttisen tieteenfilosofian eräänlainen aksiomaattinen peruslähtökohta: kaikki ymmärtäminen on aina yhteyksissä ymmärtämistä (Rauhala 1974, 61).

Tajunnallinen tapahtuminen on siis sen oman historiansa varassa etenevää ja tätä historiaansa jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden organisoitumista (Rauhala 2005c, 37). Tajunnallisuudessa tapahtuu merkityssuhteiden jatkuvan uudelleen jäsentymisen lisäksi myös niiden unohtumista ja tiedostamattomaan häipymistä sekä uudelleen muistiin palautumista ja tiedostamista (Rauhala 2005c, 35–36). Tämä tekee käsitettäväksi sen, miten eri ihmiset voivat ymmärtää saman kohteen täysin toisistaan poikkeavalla tavalla ja myös sen, että sama ihminen voi myöhemmässä vaiheessa ymmärtää objektiivisesti saman uudella tavalla (Rauhala 1974, 61).

Tajunnallisen tapahtumisen historiallinen luonne auttaa ymmärtämään, miten muutoksiin tähtäävä toiminta, kuten kasvatus, tuntuu etenevän kovin hitaasti. Tajunnasta ei voida ottaa mitään pois tai lisätä sinne mitään muuten kuin ymmärtämisen kautta.<sup>55</sup> (Rauhala 2005c, 37.) Tiedyt horisontit, jotka ovat todellistuneet jossain elämäntilanteessa – esimerkiksi lapsuuden kasvatusvaikutusten yhteydessä (ks. Purjo 1997, 13–14) – ja vakiintuneet vallitseviksi, vääristävät mielen ilmenemisen jatkuvasti etenevää sarjaa niin, että myöhemmässä vaiheessa – usein nuoruuden murrosvaiheessa – tästä horisonttien jo karkeasti vääristämästä ymmärtämisestä muodostuu ihmiselle ongelmia (ks. Rauhala 1993, 17). Väkivallantekijöille tyypilliset kielteiset asenteet itseä ja muita kohtaan, kuten oman arvottomuuden kokemus ja muiden näkeminen pahantahtoisina, ovat tästä hyvä esimerkki (ks. Purjo 2001, 28–29).

Vääristyneet, yksipuoliset, keskenään ristiriitaiset, puutteellisesti jäsentyneet tai pelkoa, vihaa yms. edustavat merkityssuhteet ja niistä muodostuva epäsuotuisa maailmankuva on yleinen lähtökohta auttamistyölle (ks. Rauhala 2005c, 37–38). Minkä asteinen auttaminen on tarpeen, riippuu epärealististen merkityssuhteiden vääristyneisyyden asteesta, niiden pysyväisluonteisuudesta tai suhteellisesta määrästä verrattuna maailmankuvan suotuisiin merkityssuhteisiin. Lisäksi merkitystä on erilaisilla tasapainottavilla tekijöillä maailmankuvassa ja elämäntilanteessa. (Rauhala 1993, 40.) Esimerkiksi väkivaltaisesta perhetilanteestaan kärsivälle nuorelle voivat tällaisia olla korvaavia ja korjaavia kokemuksia antava suhde johonkin muuhun aikuiseen kuin omiin vanhempiin. Myös kielteisesti väkivaltaan suhtautuvilla ja väkivallattomia ristiriitojen ratkaisukeinoja käyttävillä

---

55. Tämä selittää myös sen, miksi valistus, kuten erilaiseen asennemuokkaukseen tähtäävät luennot ja koulutukset yms. yksisuuntaiseen viestintään perustuva toiminta on niin tehontonta. Ymmärryksen lisääntyminen – tai ymmärtämättömyydestä vapauttaminen, jonka Platon (1999, 25) määritteli kasvatuksen olemukseksi – edellyttää dialogista kasvatuskäytäntöä (ks. pedagogiikkaa käsittelevät luvut).

kavereilla voi olla suotuisia vaikutuksia väkivaltaa hyväksyttävänä ja kunniaakkaana pitävään ja väkivaltaisesti käyttäytyvään nuoreen. (Ks. Purjo 2001, 30–32.)

Koska vääristyneitä merkityssuhteita ei voida poistaa tai muuntaa toisenlaisiksi muuten kuin ymmärtämällä uudella tavalla, edellyttää autetuksi tuleminen sen kaltaista työskentelyä, joka edistää uusien oivallusten syntymistä autettavassa (ks. Rauhala 1993, 20). Voidaan esimerkiksi aktivoida sellaisia asianmukaisia horisontteja, joiden yhteydessä asiat näyttäytyvät uudessa, suotuisammassa valossa, jolloin vääristyneet ja yksipuoliset kokemistavat voivat vähitellen oikaistua. Voidaan myös saattaa kasvatettava tai muu autettava kokemaan jotain täysin uutta, joka on siihen asti puuttunut hänen kokemusmaailmastaan. Näin kasvatettavan tajunnassa ilmenee uutta mieltä, joka merkityssuhteeksi organisoituneena avartaa ja rikastaa hänen maailmankuvaansa. (Rauhala 2005c, 38.) Tämä on sitäkin tärkeämpää, mitä puutteellisimmin nuori osaa ilmaista omia tunteitaan ja ajatuksiaan rakentavasti ja mitä puutteellisimmilta hänen vuorovaikutus- ym. sosiaaliset taitonsa vaikuttavat. Kasvattajan onkin sellaisessa – väkivallantekijöille hyvin tyypillisessä – tapauksessa ymmärrettävä, että nuoren rajoittuneisuudessa voi olla yksinkertaisesti kyse siitä, että hänellä ei ole rikkaan jäsenyyksen edellyttämiä horisontteja (ks. Lehtovaara 1994, 120). Tarkastelen vielä myöhemmissä luvuissa paljon yksityiskohtaisemmin tajunnan kanavan kautta toteutettavaa kasvatusta.

#### 4.1.2 Situaation eksistentiaalinen analyysi

Fenomenologinen analyysi, vaikka se suoritettaisiin edellä esitettyä paljon yksityiskohtaisemmin, jättää vielä monia kysymyksiä avoimeksi (Rauhala 1974, 118). Fenomenologiassa käsitetään maailman ja mielellisyyden välinen suhde varsin yksinkertaisena kohteen ja kohteesta ilmenevän mielen suhteena (Rauhala 1993, 47). Fenomenologinen analyysi paljastaa siten sen, miten kokemus maailmasta konstituoituu, mutta siinä ei tarkastella, mitä on se maailmasta tarjoutuva asiasisältö, faktisuus, josta merkityssuhteet ovat. Toisin sanoen, yhteys merkityssuhteiden alkulähteisiin jää avoimeksi. (Rauhala 1974, 118.) Kuitenkin jokaisessa maailmankuvan merkityssuhteessa on sisäkkäin sekä fenomenologisesti analysoitava tajunnallinen rakenne että eksistentiaalisesti analysoitava olemisrakenne (Rauhala 1993, 47).<sup>56</sup> Kysymyksessä ihmisen olemisesta suhteessa

---

56. Huomioon ottaen tutkimukseni ongelma-alueen siten kuin olen sen rajannut ja määritellyt, en katso tarkoituksenmukaiseksi esittää eksistentiaalista analyysiä lähtien sen perustavimmasta tasosta eli fundamentaaliosontologiasta, jossa ihmistä tarkastellaan pelkistä olemassaolon mahdollisuuksista käsin lähtökohtana alkutila, jossa ihmisellä ei ole mitään reaalaisia ominaisuuksia (ks. Rauhala 1974, 118–129; ks. myös Heidegger 2007). Tarkastelu aloitetaan sen sijaan situaatiosta eli siitä yhtymäkohdasta, jossa tämä avoin mahdollisuus, *Dasein*, kohtaa maailman (ks. Rauhala 1974, 129).

todellisuuteen, eli maailmaan, päädytään eksistentiaalisen analytiikan tilanteeseen (Rauhala 1976, 71; 1993, 43).

Maailmalla tarkoitetaan kaiken konkreettisesti ja ideaalisesti olemassa olevan kokonaisuutta, johon ihmiset voivat joutua eri tavoin tilanteeseen. Tilanne rajaa maailmasta sen osan, johon tietty ihminen joutuu tilanteeseen. Tai toisella tavalla ilmaisten, tilanne on se todellisuuden osa, jossa ihminen olemassa olevana kohtaa maailman. Vaikka tilanteessa on myös yleisinhimillisiä, kaikille yhteisiä tekijöitä, on se kuitenkin aina yksilöllinen, koska ihmiset kohtaavat maailman eri tavoin. (Rauhala 1976, 71–72.) Tilanne on rakenteeltaan monitasoinen ja -muotoinen. Siihen kuuluu konkreettista todellisuutta, joka voi olla erityisesti nuorella ihmisellä muun muassa seuraavaa: jokin yhteiskunta ja kulttuuri, tietty fyysinen elinympäristö, lapsuudenkoti puitteina, vanhemmat, muu perhe, koulu, opettajat, koulutoverit, muut kaverit ja ystävät, muut kanssaihmiset jne. Tilanteeseen kuuluu myös ideaalista todellisuutta, kuten yhteiskunnan ja kulttuurin arvot ja normit, elinympäristössä vallitsevat aatteelliset ja uskonnolliset virtaukset, äidinkieli, kodin arvomaailma ja ilmapiiri, kaikenlaiset kasvu-, kasvatus- ja oppimisvirikkeet, ihmissuhteet koettuina sisältöinä jne. (Rauhala 1976, 72; 1993, 43–44; 2005d, 42.) Tilanne ei siten ole rinnastettavissa ympäristöön, jolla tarkoitetaan yleensä konkreettista, avaruudellisesti hahmotuvista olevaisista muodostuvaa kokonaisuutta (ks. Rauhala 1993, 44).

Tilanteella on myös laaja historiallinen ulottuvuus. Osa tilanteen komponenteista, rakennetekijöistä, on määräytynyt jo lajinkehityksen kuluessa, kun taas osa määräytyy yksilöhistorian aikana. Ihmisen kehityksen, ikäkausien ja elämänvaiheiden kuluessa muotoutuu tilanne koko ajan. Jotkut komponentit voivat olla myös hyvin vähäisessä määrin ja lyhytaikaisesti ihmisen olemassaoloon vaikuttavia. (Rauhala 1976, 73.) Erilaiset elämäntapahtumat muokkaavat yksilöllistä tilanteita joka tapauksessa hyvinkin vaihtelevalla tavalla (Rauhala 1974, 130). Moniin tilanteensa komponentteihin ihminen voi vaikuttaa omilla ratkaisuillaan ja muunnella valinnoillaan situationaalisuuttaan (Rauhala 2005e, 42). Eräät tilanteen komponentit määräytyvät puolestaan ”kohtalomaisesti” eikä ihminen itse ole voinut vaikuttaa siihen, mitä ne ovat (Rauhala 2005e, 42).

Tilanteen kohtalomaiset, toisin sanoen peruuttamattomat ja pysyvät komponentit voidaan ryhmitellä karkeapiirteisesti ja suuntaa-antavasti sen perusteella, minkä tai kenen vaikutuksesta nämä perustavanlaatuiset olemassaolon ehdot määräytyvät. Komponentit voidaan näin jaotella luonnon, kulttuurin ja yhteiskuntajärjestelmän säätelyihin komponentteihin. Luonnon säätelyihin komponentteihin kuuluvat ensinnäkin geenit ja niiden mukaan määräytyvät sukupuoli, ihonväri jne. Samaan ryhmään voidaan katsoa kuuluvan myös vanhemmat, joiden lapseksi ihminen syntyy, sekä

kansallisuus, yhteiskunta ja kulttuuri, joiden piiriin hän syntyy. Ihminen ei voi yksilönä myöskään vaikuttaa erilaisiin pysyvälouhteisiin ja vaihteleviin luonnonolosuhteisiin eikä hän esimerkiksi yleensä aiheuta luonnonmullistuksia, joihin hän voi joutua, tai ole aina vastuussa niistä katastrofeista ja onnettomuuksista, jotka häntä kohtaavat. (Rauhala 1976, 75–76; 2005e, 42.)

Kulttuurin säätelemiä komponentteja ovat esimerkiksi kieli, tapoihin ja käyttäytymiseen liittyvät traditiot, kulttuuriperintö kaikessa moninaisuudessaan, arvot ja normit, uskonto jne. Yhteiskuntajärjestelmän säätelemiä komponentteja ovat puolestaan mm. kansalaisvelvollisuudet ja -oikeudet, yksilöllisen vapauden ja turvallisuuden aste, taloudellisen hyvinvoinnin perustekijät, sosiaaliturva yms. Nämä esimerkkeinä mainitut komponentit eivät luonnollisestikaan ole kokonaan inhimillisten vaikutusmahdollisuuksien ulottumattomissa, mutta tavallisen kansalaisen, joka ei ole merkittävä vaikuttaja, henkilökohtaiset mahdollisuudet muuttaa kyseisiä olosuhteita jäävät silti varsin vähäisiksi. Muutokset kyseisissä asiantiloissa tapahtuvat usein myös niin hitaasti, etteivät ne ehdi useinkaan näkyä kovin merkittävällä tavalla yksilön elinaikana. Varsinkin lapsen ja myös nuoren kohdalla voidaan kuitenkin näiden tekijöiden osalta puhua melko yksiselitteisesti vain kohtalonomaisuudesta. (Rauhala 1976, 75–76.) Tämä ei silti missään tapauksessa tarkoita sitä, että esimerkiksi ilmastonmuutosta, jota pidetään joidenkin arvioiden mukaan näköpiirissä olevista ihmiskunnan ongelmista jopa vakavimpana, ei kannattaisi pyrkiä hidastamaan ja ehkäisemään sekä yksilötason teoin että yhteisvoimin.

Ihmisen vaikutusmahdollisuuksien piiriin kuuluviin tiluatiun komponentteihin suhteisiin asettuminen riippuu hänen omista ratkaisuistaan, vaikka valittavissa olevat mahdollisuudet voivatkin olla eri tavoin kiinteitä ja rajallisia siinä maailman osassa, joka tarjoutuu tietyille yksilölle. Toisin sanoen, valinnan mahdollisuudet voivat olla suppeammat tai laajemmat riippuen esimerkiksi siitä yhteiskunnasta ja kulttuurista, joka muodostaa ihmisen elämänpiirin. Tämän pääryhmän komponentit voidaan jakaa vähintään viiteen eri ryhmään seuraavasti. Sivistyksellisiin komponentteihin kuuluvat opiskelu- ja koulutusvaihtoehdot sekä mahdollisuudet syventyä arvojen kehittämiseen, uskontoihin ja taiteen lajeihin. Sosiaaliset komponentit sisältävät mahdollisuudet kavereiden ja ystävien valintaan, monenlaisten yhteisöjen jäsenyyteen ja aatteelliseen toimintaan. Perheeseen liittyvät komponentit muodostuvat mahdollisuudesta seurustelusuhteisiin ja niiden kautta vakiintuneeseen parisuhteeseen ja lapsiin. Lähiympäristöön kytkeytyvät komponentit koostuvat mahdollisuuksista valita asuinpaikka, koti, opiskelu- ja työpaikka sekä harrastus- ja vapaa-ajantoiminnan puitteet. Sosio-ekonomiseen asemaan liittyviin komponentteihin kuuluvat

mahdollisuudet valita ammatti, työn luonne ja sisältö sekä niihin kytkeytyen ansiotaso. (Ks. Rauhala 1976, 76.)

Vapaus valita edellä lueteltujen komponenttiryhmien puitteissa ja välillä on luonnollisesti vain suhteellista. Valinnan mahdollisuudet vaihtelevat myös suuresti eri yksilöiden välillä siihen mennessä toteutuneen elämän perusteella. (Rauhala 1976, 76.) Esimerkiksi väkivaltaisesti ja yhteiskunnan normien vastaisesti käyttäytyvä nuori kaventaa jatkuvasti omia tulevia vaihtoehtojaan mm. opiskelujen tason ja ammatin laadun osalta (ks. Purjo 2001, 26). Edellistä listaa onkin syytä täydentää elämäntapoihin liittyvillä komponenteilla. Niihin kuuluvat esimerkiksi ratkaisut keinoista, joita ihminen käyttää ristiriitojen yhteydessä tai hankalissa, uhkaavissa ja vaarallisissa tilanteissa; toisin sanoen, turvautuuko hän väkivaltaisiin vai väkivallattomiin keinoihin (ks. tarkemmin Purjo 1997). Ryhmään kuuluvat myös päätökset alkoholin, tupakan, huumeiden ym. päihteiden sekä muunkin tyyppisten nautintoaineiden, kuten kahvin käyttämisestä. Myös ravintoon, liikuntaan yms. liittyvät valinnat kuuluvat tähän komponenttiryhmään.

Eksistentiaalisesti ajatellen on suunnaton määrä mahdollisuuksia olla ihminen. Ihmisen todellistuminen tilanteissaan tarkoittaa sitä, että eräät mahdollisuudet toteutuvat ja toiset jäävät toteutumattomiksi. Tätä kutsutaan eksistentiaaliseksi valikoitumaksi tai valinnaksi. Ihminen voi todellistua miehenä tai naisena, ihonväritään vaaleana tai eriasteisesti tummempana, täysin toimintakykyisenä tai erilaatuisesti vajaakykyisenä, syntyä tiettyinä aikoina tietyistä vanhemmista, omata tietyt taipumusedellytykset jne. Perustavanlaatuiset eksistentiaaliset valikoitumat merkitsevät sitä, että ihminen voi olla mainituista vaihtoehdoista jotain – esimerkiksi mies tai nainen, vaalea- tai tummaihoisen – mutta ei molempia eikä myöskään monenlaista toisensa poissulkevaa samalla kertaa. Ihmisen olemassaolo edellyttää jatkuvia eksistentiaalisia valikoitumia, koska koko elämän ajan tapahtuvan ihmiseksi tulemisen katsotaan toteutuvan juuri niissä. Eksistentiaaliset valikoitumat sijoittuvat rakenteellisesti ihmisen tilanteeseen. (Rauhala 1974, 123–124; 1993, 44.)

Eksistentiaalisesta valikoituneisuudesta seuraa, että situationaalisuus on aina ainutkertainen ja ainutlaatuinen. Situaatioiden yksilöllisyys on jo pitkälti olemassa kohtalonomaisessa valikoitumassa. Ohjatessaan elämänsä kulkua henkilökohtaisissa valinnoissaan kehittää ihminen situationaalisuuttaan kaiken aikaa yhä persoonallisemmaksi. (Rauhala 2005c, 45.) Valinnan vapautta rajoittavat kuitenkin aina toiset tilanteiden komponentit. Erityisen rajoittavia ovat kohtalonomaisesti valikoituneet komponentit. (Rauhala 1976, 76–77.) Ihminen ei voi koskaan valita niiden vastaisesti, vaan ainoastaan niiden asettamissa rajoissa. Musikaalisesti lahjaton ei voi valita



säveltäjän tai muusikon ammattia eikä synnynnäisesti sokea tai onnettomuudessa sokeutunut voi valita autonkuljettajan ammattia. (Rauhala 1976, 77; 2005c, 42.)

Riippumatta siitä, miten tilanteen komponentit ovat valikoituneet, ne todellistavat ihmisen tietynlaisena (Rauhala 1976, 77). Kun jokin komponentti kuuluu ihmisen tilanteeseen, se myös määrittää eriaikaisesti sitä, mitä ihminen tajunnassaan on.<sup>57</sup> Sitä vaikutuksen alaisuutta, että tilanteen komponenttien sisällöt ovat aina rajaamassa ja suuntaamassa sitä, mitä ja miten ihminen tajunnassaan kokee, kutsutaan *esiymmärrykseksi*. Tajunnan kannalta katsottuna viittaa etuliite ”esi” tajunnallisen ymmärtämisen esiasteeseen tarkoittaen sitä, että jokin tilanteellinen sisältö on sitä, mitä se on loogisesti ennen tajuntaa ja siitä riippumatta. ”Ymmärtämisen esiaste” ei ole siten vielä tajunnallista ymmärtämistä, vaan se puitte, jossa ja jonka pitkälle ohjaamana tajunnallinen ymmärtäminen tapahtuu. Tajunta joutuu kuitenkin kokemaan ihmisen tilanteeseen valikoitunutta sisältöä. Tietyn komponentin sisällön sijoittuminen ihmisen tilanteeseen ja esiymmärtäminen ovat saman asian eri puolia. Ensiksi mainitusta puhutaan tilanteen rakenteen kannalta ja jälkimmäisestä tajunnan kannalta. (Rauhala 2005c, 42–43.)

Kokemuksella on monikerroksinen rakenteensa, jonka mukaisesti se konstituoituu. Asiaperustan eli todellisen aineksen valikoituminen tilanteeseen on kaiken kokemuksesta koskevan tutkimuksen lähtökohta. Kun ihminen tuntee pelkoa, on hänen tilanteensa valikoitunut jokin pelottava komponentti, joka merkitsee esiastetta eli esiymmärrystä hänen varsinaiselle tajunnalliselle kokemukselleen. (Rauhala 2005c, 43–44.) Pelon tunne ei kuitenkaan välttämättä edellytä konkreettisen kohteen olemassaoloa tilanteessa. Tilanteen eräät komponentit ovat aina luonteeltaan oman mielikuvituksen luomia ja tietynlaisiksi organisoimia. Tilanteeseen voi sisältyä siten myös kuvittelun, luulottelun yms. luomia komponentteja. Ihmisen elämän- ja kehitysvaiheiden kuluessa voi muotoutua tilanteen komponentteja, jotka jähmettyvät kiinteiksi epärealistisella tavalla. (Rauhala 1974, 130.) Väkivaltaisesti käyttäytyvän nuoren elämä on voinut sisältää paljon turvattomuutta. Sen seurauksena hän saattaa kokea normaalia herkemmin pelkoa ja ahdistusta erilaisissa epävarmoissa ja hankalissa elämäntilanteissa. Hän voi myös kokea kuviteltua uhkaa monissa sellaisissa tilanteissa, joihin sitä ei todellisuudessa liity. Turvattomuuden ja pelon tunne voi joskus muodostua niin ylivoimaiseksi, että nuori hyökkää varmuuden vuoksi itse ensin ennen kuin toinen ehtii käydä hänen kimppuunsa, kuten hän luulee hetken päästä tapahtuvan. Nuorella on siten vakiintuneena toimintamallina, että ”on parasta antaa vastaisku ennalta”. (Ks. Purjo 2001, 29.)

---

57. Tilanteen komponentit vaikuttavat sekä tajunnalliseen ymmärtämiseen että kehon orgaaniseen tapahtumiseen ja tajunnalliset sisältöaiheet ovat toisaalta peräisin tilanteeseen lisäksi myös omasta kehosta. Tässä yhteydessä keskitytään kuitenkin yksinomaan tilanteen komponenttien ja tajunnan väliseen vaikutussuhteeseen.

Varsinkin pojilla liittyy väkivaltaiseen käyttäytymiseen tyypillisesti myös raukaksi ja pelkuriksi leimautumisen eli ”kasvojen menettämisen” pelko. Tämä estää poistumasta tilanteista, jotka aiheuttavat voimakasta psyykkistä painetta, vaikka turvaan vetäytyminen olisi huomattavasti riskittömämpi vaihtoehto. (Ks. Purjo 1997, 29–30.)

Sen lisäksi, että tilanteiden komponentit ja niiden sisällöt ovat monenlaisia, ovat ne myös ihmisen todellistumisessa eri tavoin merkitseviä. Todellistuminen bussissa tai autossa kulkevana, ostoksia tekevänä, televisiota katselevana jne. merkitsee ihmisen todellistumiselle suhteellisen vähäpätöistä ”etukäteissuunnitelmaa”. (Ks. Rauhala 1976, 79.) Sen sijaan todellistuminen esimerkiksi jo mainituissa epäsuotuisissa olosuhteissa, joista puuttuu turvallisuus, rakkaus ja huolenpito – toisin sanoen vanhemmuus ilmenee yleisesti puutteellisena (ks. Purjo 1997, 13–14) – merkitsee syvällisempiä ja riipaisevampia ihmisen elämää suuntaavia rajaehdoja (ks. Rauhala 1976, 79–80). Esiymmärtäminen merkitsee ymmärtämiselle sellaista alkuasetelmaa tai esiasetetta, että turvattomana, rakkaudettomana ja hylättynä oleminen rajautuu varsinaisen ymmärtämisen asiasisällöksi. Toisin sanoen tajunnallisuus ”työskentelee” tämän ”toiminta-alueen” puitteissa. Sen perusteella määräytyy se yleislinja, jonka mukaan tajunta muodostaa merkityssuhteita. (Rauhala 1974, 127; 1976, 81–82; 1993, 22–23.) Turvattomuus ym. ilmenee tietynluonteisina mielinä, jotka myös asettuvat tavallisesti yhteyksiin niitä vahvistaviin horisontteihin (ks. Rauhala 1974, 127; 1993, 23). Näin maailmankuva tuo merkityssuhteina esiin sen, mikä on jo tilanteissa kohdattu, valikoitunut ja esiymmärretty kyseisen ihmisen todellistumistavaksi (Rauhala 1993, 47).

Edellä esitetyn perusteella ei ole kuitenkaan aihetta minkäänlaiseen alistumiseen kohtalon sanelemaksi koettuun elämäntapaan. Kuten aiemmin todettiin, on ihmisellä vapaus – vaikkakin vain suhteellinen – vaikuttaa omilla tajunnallisilla ratkaisuillaan moniin tilanteisiinsa komponentteihin ja niiden sisältöön ja ohjata näillä vastuullisilla valinnoillaan situationaalisuuttaan ja olemassaolonsa todellistumisen muotoja. Tajunnallisilla valinnoilla on siten suhteellinen itsenäisyys siltä kannalta katsottuna, että nykyhetkessä voimme ratkaisuillamme suunnata sitä, miten olemme olemassa tulevaisuudessa (Rauhala 1993, 21). Tajunnallinen ratkaisu on myös eksistentiaalinen, sillä tietoisesti ohjatusta valinnastakin seuraa jokin olemassaolon todellistumistapa ja esiymmärtäneisyys, josta on maailmankuvan tasolla vastaavia seuraamuksia kuin perustavanlaatuisesta eksistentiaalisesta valikoitumisesta. Tässä yhteydessä voidaan puhua

valikoituman sijaan eksistentiaalisesta valinnasta, koska edellytyksenä on valintoja tekevä toimija.<sup>58</sup> (Rauhala 1993, 46.)

Ihminen ei yleisestikään tavoita itseään arkikokemuksensa varsinaisessa ymmärtämisessä koskaan ”puhtaasti” esiymmärtämisen edellyttämällä tavalla (Rauhala 1993, 22). Ihmisellä on siten aina taipumus oman tilanteensa tosiasioiden epäaitoon ymmärtämiseen eli esiymmärtäneisyydestä vieraantumiseen (Rauhala 1974, 140). Tämä johtuu siitä, että maailmankuvan merkityksenannoissa suhde maailmaan ilmenee aina jostain näkökulmasta, jonkin kannalta, jossain valossa jne. (Heideggerin sanoin *als etwas* Rauhalan 1993, 48 mukaan). Lehtovaara (1994, 131) esittää haastattelemiinsa lapsiin liittyvän esimerkin, jossa maailmankuva vieraantuu epäsuotuisan tilanteen esiymmärtäneisyydestä suotuisaan suuntaan siten, että tilanteen negatiivisia komponentteja ei kokonaan kielletä, mutta esiymmärtäneisyyden kohtalonomaista kovuutta lievennetään elämänmyönteisemmäksi (ks. Rauhala 1974, 141; 1993, 49). Joidenkin Lehtovaaran haastatteleminen lasten tilanteeseen todellisuuteen kuului isättömyys, johon näyttäisi liittyvän puutteellisia ja ehkä turvattomiakin kokemussisältöjä. Eräs näistä lapsista luetteli ystävikseen bussinkuljettajan, joka oli hänelle huomaavainen, valmentajan, joka osoitti ystävällisyyttä, ja kaupantekijän, jonka hän koki antaneen hänelle ihmisarvon. Kyseisellä pojalla oli siten eksistentiaalisen analyysin mukaan taipumus epäaitoon todellistumiseen, jossa hän korvasi puuttuvaa isäsuhdettaan ja vieraantui tällä tavalla suotuisaan suuntaan esiymmärtäneisyydestään.<sup>59</sup> (Lehtovaara 1994, 131.)

Auttamistyössä käytetään hyväksi ihmisen kykyä muovata tilanteita varsinaisen ymmärtämisensä avulla toisenlaiseksi kuin se esiymmärtäneisyytenä tarjoutuessaan on (ks. Lehtovaara 1994, 130; Rauhala 1974, 140; 1993, 48). Tätä vieraantumistaipumusta pyritään luonnollisesti sääntelemään tietoisesti myönteiseen suuntaan siten, että se johtaa epäsuotuisan esiymmärtämisen vaikutuksia lieventävien horisonttien suosimiseen (Rauhala 1993, 48; ks. yksityiskohtaisemmin Rauhala 1974, 139–146).

---

58. Vertaa luvussa 3.1.1 kuvattuun Banduran teoriaan ihmisen toimijuudesta. Vaikka Bandura kiistää vapaan tahdon vahvassa metafysisessä merkityksessä, voidaan hänen kantansa ihmisen vaikuttamismahdollisuuteen tulkita edustavan samansuuntaista näkemystä suhteellisesta tahdonvapaudesta kuin tässä on esitetty.

59. On huomattava, että Lehtovaara (1994, 131) ei pidä ajattelussaan isättömyyttä esimerkiksi turvattomuuden syynä, vaan katsoo sen vain olevan esiymmärtäneisyyden tosiasia-perustana mielen ilmenemistä ennalta rajaavaa ja suuntaa.

### 4.1.3 Situationaalisen säätöpiirin dynamiikka

Edellä toteutetussa tajunnan fenomenologisessa analyysissä on pääpiirteissään esitetty merkityssuhteen intentionaalinen ja historiallinen rakenne. Situaation eksistentiaalisessa analyysissä on tarkasteltu vielä syvemmin merkityssuhteen eksistentiaalisten olemisehtojen rakennetta. Näistä muodostuvan kokonaisrakenteen avulla on periaatteessa mahdollista johtaa auttamistyön lähtökohtana olevien merkityssuhteiden synty hermeneuttisesti. Tämä ei kuitenkaan riitä merkityssuhteiden dynaamisen, jatkuvasti etenevän tapahtumisen käsittämiseen. (Ks. Rauhala 1974, 147.) Situaatioon komponenttien ja tajunnallisen ymmärtämisen – eli ihmisen omien valintojen – välisten vastavuoroisten suhteiden kokonaisuutta kutsutaan *situationaaliseksi säätöpiiriksi*<sup>60</sup> (ks. Rauhala 1974, 147; 1976, 86).

Situationaalinen säätöpiiri etenee kehämäisesti tai spiraalimaisesti (vrt. hermeneuttinen spiraali, luku 2.2) ehto–toteutuma-sarjoina siten, että tietty ehto määrittää toteutumaa ja toteutuma muuttaa vastavuoroisesti seuraavan toteutumavaiheen ehtoja (ks. Rauhala 1976, 86). Situaatio on ontologisessa katsannossa tajunnan olemassaolon ehto. Situaatio on siten käsitettävä ihmisen olemassaolon ehtojen kannalta tajuntaa keskeisemmäksi. Toisaalta on tajunta epistemologisessa, tieto-opillisessa mielessä situaation ymmärtämisen ehto. (Rauhala 1976, 97.) Tajunnallisuus on myös situationaalisen säätöpiirin tapahtumisessa ratkaisevan tärkeä, koska tietoiset valinnat tehdään sen avulla (Rauhala 1976, 90; 2005c, 62). Tietoinen situationaalisen säätöpiirin eli olemassaolon tapahtumisen ohjaus etenee siten tajunnan ratkaisujen varassa (Rauhala 1976, 56, 90; 2005c, 62). Tajuntaa voidaan myös pitää kaikkein spesifeimmin inhimillisenä olemispuolena juuri sen perusteella, että ihminen voi merkityssuhteillaan toimien tehokkaasti muuttella paitsi omaa ymmärtämistään myös situaatiotaan (ja kehoaan) (Rauhala 2005c, 62).

Tajunnan olemassaoloa ei voitaisi edellyttää täydellisessä olemattomuudessa tai tyhjiydessä. Tajunta ”herää” vain suhteessa todellisuuteen, koska vain jokin olemassa oleva voi taata sen, että syntyy mielellisiä suhteita. Ontologisen ehdon toteutuma situationaalisen säätöpiirin kehässä merkitsee siis sitä, että tajunta on olemassaolossaan suhteutunut maailmaan situaation rajaamalla tavalla ja joutuu jäsentämään merkityssuhteensa näin rajautuneen todellisuuden perusteella. Se

---

60. Situationaalinen säätöpiiri – jonka mukaista ihmiskäsitystä tarkastelen myöhemmin – on todellisuudessa monimutkaisempi eli se muodostuu useista erilaisista situaation, tajunnan ja kehon välisistä kehistä (ks. Rauhala 1974, 150–151; 1976, 86–91, 97–103). Tässä keskitytään vain situaation ja tajunnan välisen kehän tarkasteluun, joten situationaalisella säätöpiirilläkin tarkoitetaan tässä yhteydessä vain situaation ja tajunnan kehässä esiintyvää dialektiikkaa (vrt. Rauhala 194, 151). Rauhala lienee ottanut käyttöönsä situationaalisen säätöpiirin käsitteen tietynlaisena analogiana psykologiassa käytetyille psykososiaalisen ja psykofysiologisen säätöpiirin (ks. Kalliopuska 1994, 77, 78) käsitteille.

etukäteissuunnitelma, jota esiyymmärtäneisyys merkitsee, tulee täten otetuksi huomioon tajunnan todellistumisessa. Toisaalta on tajunta tässä kehässä myös tiluaation ymmärtämisen ehto. Situaatio hahmottuu tajunnassa merkityssuhteina, joiden avulla ihminen ymmärtää olemassaolon ehtojaan. Tieto-opillisesti on kyse merkityksen ongelmasta, jonka analyysissa yritetään vastata kysymykseen, miten tiluaation sisällöt ovat järjestäytyneet merkityssuhteina tajunnan rakenteessa. (Rauhala 1976, 97–98.)

Muodostaessaan sen todellisuusperustan, jolla tajunta voi toimia, tiluaatio ei ole vain tajunnan olemassaolon ehto ontologisessa mielessä, vaan se on tällöin myös tieto-opillisesti vaikuttava, koska siinä on kyse ymmärtämisen reunaehtojen määräytymisestä. Ihminen voi tajunnallisesti ymmärtää vain sitä, minkä tiluaatio mahdollistaa ja tiluaation komponenttien sisältö suuntaa myös sitä, miten ymmärretään. Situaatio voi myös muotoutua merkitykseltään uudella tavalla tajunnallisen vaiheen aikana. Kun tiluaation komponentit tulkitaan eri tavalla kuin ennen, ovat ne tiedollisessa mielessä jotain uutta. Tällaisesta tiluaation komponenttien muuttumisesta aiheutuu välittömästi uutta sisältöä ja esiyymmärtäneisyyttä tajunnan tulevalle jäsentymiselle. Situationaalisen säätöpiirin kehä etenee siten sekä ontologisina että tieto-opillisina ehto–toteutuma-sarjoina, jotka kietoutuvat tässä kuvatulla tavalla toisiinsa. (Rauhala 1976, 98.)

Ihmisyksilön tiluaatiossa on kohtalonomaisesti annettuna ne rajaehdot, joiden puitteissa olemassaolon normaali rakentuminen on mahdollista. Ihmisen keskeinen elämäntehtävä on kehittää normaalilla tavalla toimiva situationaalinen säätöpiiri näiden perustavanlaatuisen ehtojen sallimissa rajoissa. Miten hän siinä onnistuu, riippuu sekä siitä, mitä hän tiluaatiossaan kohtaa elämänsä varrella ja miten hän pystyy omilla valinnoillaan ohjaamaan säätöpiirinsä kulkua. (Rauhala 1976, 119–120.)

Kuinka tiluaatioon voidaan valita uusia positiivisia komponentteja ja hylätä negatiivisia, jos situationaalisen säätöpiirin kehä käsitetään siten sitovaksi, että jokainen varsinaisen ymmärtämisen tapahtuma sisältää jo esiyymmärtäneisyyden syvärakenteenaan? Vastaus ei löydy situationaalisen säätöpiirin rakenteellisen analyysin avulla. Sen lisäksi on edellytettävä, että ihmisellä on valinnan vapaus.<sup>61</sup> Koska ihmisen olemassaolo todellistuu juuri valikoitumisissa ja valinnoissa, on vapaus valintoihin eksistentiaalista välttämättömyyttä. Toisin sanoen eksistentiaalis-fenomenologiseen

---

61. Tarkastelen tätä filosofista ”ikuisuusongelmaa” Franklin ajattelun yhteydessä. Valinnan vapaus ja erityisesti sen edellytys ihmisen vapaa tahto on hänen filosofiansa keskeinen aksiooma, jonka hän edellyttää perustellessaan muita ajatuksiaan.

ajatteluun kuuluu lähtökohtana, että ihminen ei ainoastaan *voi* valita, vaan hänen on myös *pakko* valita. (Rauhala 1974, 154.)

Paradoksaalisesti kuuluu ihmisen olemassaoloon yhtäältä taipumus rajoittua omassa kehityksessään situationaalisen säätöpiirin automaattiseen tapahtumiseen ja toisaalta samanaikainen vapaiden valintojen mahdollisuus ja välttämättömyys (Rauhala 1974, 154). Situationaalinen säätöpiiri muodostuu helposti kahlitsevaksi mekanismiksi myös ”normaaliudessa”, jos ihminen jättäytyy situationaalisen säätöpiirin kulun passiiviseksi myötäilijäksi. Ihanteellinen normaalius<sup>62</sup>, jota voidaan kutsua itseudeksi – jolla tarkoitetaan filosofista sivistysideaalia eikä ”itseään toteuttavaa” ihmistä (Värri 1992, 74; ks. myös 2004, 24–26) – edellyttää valintojen vapautta. (Rauhala 1974, 155; 1993, 52.) Valintojen vapaudella tarkoitetaan tällöin periaatteellisen valinnan mahdollisuuden sellaista aktiivista hyväksikäyttöä, että merkityssuhteiden muodostusta ohjataan inhimillistä henkistä kasvua edistävään suuntaan (Rauhala 1993, 52).

Ihminen voi itse kehittää maailman ymmärtämistään etsimällä situaatiostaan uutta rakentavaa esiyymmärtäneisyyttä ja tajunnastaan sellaista horisonttiperustaa, jossa asiantiloista ilmenevä mieli voisi tulkkiutua tavalla, joka ilmentäisi todellisuutta aiempaa aidommin, rikkaammin ja syvällisemmin. Mitä monipuolisemmin ihminen ymmärtää, sitä helpompi hänen on kohdata omassa situaatiossaan esiintyvä epäsuotuisuus, jota siinä aina väistämättä on. (Rauhala 1993, 53.) Erityisesti elämän pienten vastoinkäymisten eli suhteellisen vähäpätöisinä pidettävien situaation komponenttien kohdalla ihminen voi ohjata omaa kokemustaan esimerkiksi huumorin käyttöön johtavien horisonttien avulla. Tällä tavoin hän voi edistää olemassaolonsa ihanteellisen normaaliuden, elämän ongelmattomuuden todellistumista. (Ks. Rauhala 1976, 117.) Ihanteellista normaaliutta edistävät yleisestikin kaikki sävyltään positiiviset merkityssuhteet (Rauhala 1976, 115). Tällaista valoista ja elämänmyönteistä ymmärtämistä voi tajunnassa kehittyä esimerkiksi sellaisten arvojen pohjalta, jotka edistävät ”ihmisiksi elämistä”, sekä omaa hyvää elämää että ihmisten välisiä hyviä suhteita.

Ihanteellinen normaaliuskaan ei siten edellytä, että situaatio olisi joka suhteessa paras mahdollinen. Situaatioon komponentit voivat tasapainottaa, täydentää ja osin korvata toisiaan siten, että ihmisen olemassaolon normaalius säilyy. Esimerkiksi aineellisten komponenttien niukkuus voi tiettyyn

---

62. Pelkkä ”normaalius” merkitsee tavanomaisuutta ja enemmistön mukaisuutta (Kalliopuska 1994, 65), tilastollisten keskiarvojen mukaisuutta, sellaista kollektiivista elämäntapaa, johon Heidegger viittaa käsitteellään *das Man* (ks. Rauhala 1993, 52). Ihanteellinen normaalius tarkoittaa tässä sitä vastoin suotuisaa inhimillistä olemassaoloa – myös normatiivisuutta siltä osin, että ihminen elää yhteiskunnan yksilöä suojelevien normien mukaisesti eli Suomen perustuslaissa määriteltyjä perusoikeuksia ja ihmisoikeuksia toteuttaen (vrt. Kalliopuska 1994, 65).

rajaan asti korvautua muilla suotuisilla komponenteilla, kuten turvallisella elinympäristöllä tai hyväksyvillä ja rakastavilla ihmissuhteilla. Erittäin vaatimattomissa ja puutteellisissa oloissakin kasvaneet saattavat tulla elämässä itsensä ja ympäristönsä kanssa hyvin pärjääviksi ja onnellisiksi ihmisiksi. Tämä on mahdollista sitä kautta, että jotkin komponentit – joko kohtalonomaisesti valikoituneet tai omakohtaisesti valitut – ovat olleet heidän tilanteissaan suotuisia. (Rauhala 1976, 117.)

Hyvät ihmissuhteet ovat erityisen merkityksellisiä yksilön ihanteellisesti suotuisan olemassaolon kannalta. Toisen ihmisen läheisyys, rakkaus ja hyväksyntä eivät ole tärkeitä vain lapsuudessa, vaan läpi koko elämän. Niihin sisältyy voimakas arvoväritteisyys, koska hyväksyvät ja rakastavat ihmissuhteet osoittavat konkreettisella tavalla ihmiselle hänen arvonsa ja inhimillisen kelvollisuutensa muiden silmissä. Ainakin joidenkin myönteisten ihmissuhteiden esiintyminen tilanteen komponentteina ja sitä kautta tajunnallisen kokemuksen ehtoina lienee eräs keskeisimmistä edellytyksistä ihmisen kyvylle maailman positiiviseen kokemukseen. Samalla tavalla kuin muukin ymmärtäminen, vaikuttaa myös tämä kokemus situationaalisen säätöpiirin dynamiikkaan ehto–toteutuma-suhteiden kautta. Koska hyviin ihmissuhteisiin perustuva positiivissävyinen ymmärtäminen saattaa parhaimmillaan olla tajunnassa suhteellisen vallitsevaa, korostuu sen merkitys ihmisen ihanteellisesti normaalin olemassaolon pysyvänä edistäjänä ja ylläpitäjänä. (Ks. Rauhala 1976, 114–115.)

Mahdollisuus kasvatukselliseen vaikuttamiseen auttamistyössä perustuu ihmisen valinnan vapauteen (ks. Rauhala 1974, 155). Tajunnallisten ratkaisujen avulla ihmisen on mahdollista karsia kokonaan joitakin negatiivisia komponentteja tilanteesta ja sitä esiymmärtäneisyyttä jota ne ovat merkinneet. Näin voidaan esimerkiksi hylätä tajunnallista ymmärtämistä rajoittavia ja elämisen tasoa madaltavia elämäntapoja, välttää tarpeettomien ristiriita- ja vaaratilanteiden syntymistä oman suhtautumisen takia jne. Voidaan myös valita tilanteeseen uusia komponentteja, kuten myönteisiä ihmissuhteita ja kehittäviä harrastuksia. (Ks. Rauhala 1976, 87.)

Auttamistyössä pyritään itseohjautuvuuteen situationaalisessa säätöpiirissä siten, että autettavaa ohjataan toimimaan luovalla tavalla maailmankuvan horisonteilla. Tavoitteena on saada aikaan ymmärtämisen tila, jossa autettavalle ilmenee hänen tilanteensa rajoittuneisuus ja situationaalisen säätöpiirinsä lukkiutuneisuus. (Ks. Rauhala 1974, 155; 1993, 53.) Tajunnallinen ymmärtäminen voi tällöin onnistua tulkitsemaan jotain tilanteen komponenttia realistisemmin kuin ennen. Jos tämä komponentti on edustanut esimerkiksi jotain epärealistisesti pelättävää, on ennen pelättävä nyt uudella tavalla ymmärrettynä suhteellisen neutraali kohde tai asiantila. Tämän johdosta muuttuu

kyseisen komponentin sisältö eikä tajunnan tarvitse enää muodostaa pelonalaista sisältöä merkityssuhteiksi. Ymmärtäminen normalisoituu siten kertautuvasti paitsi sen välittömän vaikutuksen perusteella, että tajunta huomioi paremmin tosiasiat, myös tilanteen komponentissa tapahtuneen muutoksen ja käynnistyneen tilanteen ja tajunnan välisen vastavuoroisen etenevän tapahtumaketjun johdosta. (Ks. Rauhala 1976, 87.)

Ihmisen olemassaolon muodot – joista tässä on keskitytty tilanteeseen ja tajuntaan – ovat edellä kuvatulla tavalla vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa toisiinsa ja säätelevät jatkuvasti sitä, mitä kukin on omassa todellistumisessaan. Maailmankuvan erikoisasema tilanteellisessä säätöpiirissä näyttäytyy siinä, että sen avulla on ainakin jossain määrin mahdollista säännellä oman olemassaolonsa todellistumista ja ottaa siten vastuu itsestään. (Rauhala 1993, 53.) Oman vastuullisuuden tiedostaminen ja pyrkimys itseohjautuvuuteen merkitsevät jo sinänsä itsensä myönteistä arvostamista ja siten myös positiivista tajunnan tilaa (Rauhala 1976, 116). Kasvatuksellinen ohjaus on lähinnä sen tukemista, mikä autettavan oivalluksissa näyttää aidolta ja persoonalliselta kannalta rakentavalta (Rauhala 1993, 53).

## **4.2 Hermeneuttinen pedagogiikka**

Hermeneuttisen pedagogiikan käsitteen näin ensimmäistä kertaa Pauli Siljanderin (ks. 1988) tutkimuksen nimessä. Pidän ilmausta varsin kohdallisena kuvaamaan sellaisen kasvatuksellisen tapahtuman tai työtteen olemusta, johon olen kiinnittynyt. Tämä edellyttää kuitenkin, että annan käsitteen molemmille osille ”hermeneuttinen” ja ”pedagogiikka” omanlaiset suppeat erityismerkitykset, joita tarkastelen seuraavassa.

Käsitellessäni tutkimukseni tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökohtia totean luvussa 2.1.3, että varsinaisena tutkimuskohteenani on kasvatustoiminta ja siihen liittyvä kasvatustodellisuus. Elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen työtteen totean olevan tutkiva. Totean myös, että sitä voidaan luonnehtia hermeneuttiseksi dialogiksi, jolla tarkoitan yksinkertaistettuna sitä, että kasvatustyössä pyritään mahdollisimman syvään asioiden ymmärtämiseen vastavuoroisen dialogin avulla. Kasvatuksellista työskentelytapaa voidaan siten kutsua myös ymmärtäväksi työtteenä. Luvussa 2.2 totean käyttäväni hermeneutiikan käsitettä viittaamaan erityisesti tutkimukseni reaalitodellisuuden prosessina. Kasvatustyöstä puhuttaessa viittaa hermeneutiikka vastaavasti kasvatuksellisen tapahtumisen prosessiin, jonka olemusta voidaan kuvata ymmärtämisen kehä- tai pikemminkin spiraalimaisen liikkeen avulla.



Pauli Siljander (1988, 13) pohtii käsitteiden pedagogiikka ja kasvatustiede suhdetta ja esittää mm. erottelun, jonka mukaan kasvatustiede on arvovapaata ja käytännöllisistä intresseistä riippumatonta, kun taas pedagogiikka on normatiivista ja erilaisiin maailmankatsomuksellisiin ym. motiiveihin kietoutunutta. Toisaalta hän toteaa, että käsitettä pedagogiikka on käytetty laajassa merkityksessä viittaamaan sekä kasvatusta koskevaan tieteeseen – joka on aina erottamattomasti sidoksissa käytännöllisen elämän intresseihin – että kasvatuskäytäntöön (Siljander 1988, 12). Vastaavasti tarkoittaa pedagogi yleisessä kielenkäytössä yhtäältä kasvatustieteilijää ja toisaalta kasvattajaa, kouluttajaa tai opettajaa (ks. Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2005, 330). Siljander (1988, 9) viittaa myös käsitteiden ”hermeneuttinen pedagogiikka” ja ”kasvatustodellisuuden hermeneutiikka” läheiseen suhteeseen todeten, että ne eivät poikkea ratkaisevasti toisistaan. Näillä perusteilla otan vapauden rajata käsitteen pedagogiikka merkityksen tässä yhteydessä koskemaan nimenomaan käytännön kasvatustaidon perustana olevia oppeja kasvatuksen hyvistä käytännöistä. Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että käsitän pedagogiikan etsivän vastausta kysymykseen *miten kasvatetaan*, jotta kasvatustoiminta vaikuttaisi kasvattajan tarkoitusten mukaisella tavalla.

Siljanderin (2005, 58) mukaan ilmausta hermeneuttinen ryhdyttiin käyttämään pedagogiikan yhteydessä siksi, että haluttiin korostaa pedagogiikan tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta. Klassinen tapa luonnehtia hermeneuttista – siis tulkitsevaa ja ymmärtävää – metodia on kuvata sitä hermeneuttisen kehän eli hermeneuttisen spiraalin avulla (Siljander 1988, 115). Hermeneuttisen spiraalin tapahtumisperiaatetta on kuvattu sekä luvussa 2.2 että situationaalisen säätiöpiirin puitteissa luvussa 4.1.3. Kasvatuksen ehtojen kannalta on syytä korostaa hermeneuttisen spiraalin sitä ominaispiirrettä, että tehdyt tulkinnat ja saavutettu ymmärrys säilyttävät kasvatustapahtumissa aina tietyn väliaikaisuuden leiman. Hermeneuttinen kehä on toisin sanoen sulkeutumaton. Ymmärtämään pyrkivällä kasvatustapahtumalla ei ole siten mitään päätepistettä, jossa saavutetaan ehdottoman varma tieto, puhdas totuus. (Ks. Siljander 1988, 117.) Kulloinkin saavutettua ymmärrystä voidaan kuitenkin pitää kasvatustapahtumien kannalta selkeänä tuloksena.

Hermeneuttiseen metodiin liittyy tiettyjä sääntöjä (ks. Siljander 1988, 120–122). Hermeneuttisen spiraalin mukainen kasvatustapahtuma on dialektinen, johon liittyvä ymmärtämisen yhteensopivuuden ja vastaavuuden sääntö edellyttää, että kasvattajan ja kasvatettavan horisonttien on ”vastattava toisiaan”. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja ei voi olla kasvatettavan tulkintoihin nähden ”ulkoapäin tunkeutuva” ja niitä määräävä tekijä. (Ks. Siljander 1988, 121). Eläytyvä ymmärtäminen perustuu kasvattajan ja kasvatettavan yhteiseen merkityshorisonttiin; se on ”minän” tunnistamista ”sinussa”, joka on mahdollista siksi, että kasvattajan ja kasvatettavan horisontit

kohtaavat toisensa objektiivisen hengen mediumissa, välitilassa (ks. Siljander 1988, 104–106, 121). Tämä välitila, jota olen omassa kielenkäytössä luonnehtinut myös ”kolmanneksi maailmaksi”, muodostaa siten sen *kohdan*, ”paikan” tai ”alueen”, jossa kasvattajan ja kasvatettavan on mahdollista *kohdata* toisensa aidoimmalla mahdollisella tavalla. Edellä esitetyn perusteella on myös välttämätöntä, että kasvattajan subjektiivisuus on tulkitsemis- ja ymmärtämisprosessiin olennaisesti kuuluva tekijä, ymmärtämisen ehto (Siljander 1988, 121).

Kasvatuksen ydinolemusta tai perusluonnetta on perinteisesti kuvattu pedagogisen suhteen (*pädagogischer Bezug*) käsitteellä. Lähtökohtana on, että kasvatustodellisuuden ytimen muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Pedagoginen suhde on kasvatustodellisuutta jäsentävä peruskäsite, jossa ilmenee hermeneuttikkojen tapa lähestyä kasvatusprosessia. (Ks. Siljander 2005, 76–77.) Kasvatettavan tunnustaminen subjektiksi edellyttää, että kasvattajan ja kasvatettavan välinen kasvatussuhde ei ole subjekti–objekti-suhde, jossa kasvatettava on pelkkä kasvatustoimenpiteiden ”kohde”<sup>63</sup> (Siljander 205, 80). Sen on sen sijaan oltava persoonallinen Minän ja Sinän suhde, jota Buber kuvaa dialogiseksi (Siljander 205, 80; ks. tarkemmin Värri 1999; 2004, 63–92; vrt. myös Huttunen 2003, 130–131).

Pedagogisen suhteen Minä–Sinä -luonne näyttäytyy siten vastuullisuutena kasvatettavaa yksilöä kohtaan. Lisäksi se vaatii kasvattajalta persoonalliselle suhteelle ominaista vastavuoroisuutta, vaikka tämä vastavuoroisuus ei ole tasavertaista. (Siljander 2005, 82.) Kasvatussuhde on aina epäsymmetrinen<sup>64</sup>, koska kasvatus on aina jonkin tarkoituksen mukaisesti suuntautunut; yksikään kasvatussuhde ei ole siten buberilaisessa mielessä aito, intressitön Minä–Sinä -suhde (ks. Värri 2004, 157). Siitä huolimatta on dialogi ainoa inhimillisesti ja eettisesti hyväksyttävä vaikuttamiskeino, joka perustuu vaikutuksen vastaanottamiseen ymmärtämisen kritiikin kautta ja joka mahdollistaa ainakin periaatteessa ja usein myös käytännössä myös sen, että vastaanottaja voi

---

63. Viittaa tällä indoktrinaatioon (suomeksi iskustus), kasvatustilanteessa tapahtuvaan epäeettiseen vaikuttamiseen, jolla loukataan kasvatettavan persoonaa. Se tarkoittaa erilaisten käsitysten, asenteiden ja uskomusten ujuttamista ohi kasvatettavan vapaan ja tietoisin harkinnan. Onnistuessaan indoktrinaatio saa aikaan kasvatettavassa kyseenalaistamattoman näkemyksen näiden syötettyjen käsitysten totuudellisuudesta. (Ks. Huttunen 2003, 7; vrt. luku 2.1.4.)

64. Värri (1996b, 251–252) pohtii tätä kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen asymmetriaa ja siitä aiheutuvaa jännitettä, joka estää täydellisen molemminpuolisuuden toteutumisen. Hän toteaa kuitenkin, että ilman tätä asymmetriaa ei kasvatusta tarvittaisi. Kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen ”maailmankantaja” ja kasvatettavan kasvu on yhteisen maailman (*Mitwelt*) ”haltuunottoa”. Kasvattajan ja kasvattajan maailmansuhteiden laatuero mahdollistaa ja oikeuttaa kasvatuksen. (Värri 1996b, 251.) Dialoginen kasvattaja ymmärtää kuitenkin ohjaavan ja ajoittain jopa pakottavan toimintansa tilapäiseksi – päämääränä on kasvatettavan vastuu ja itsenäisyys (Värri 1996b, 252). Dialoginen kasvattaja on myös valmis mukauttamaan ja ”korjaamaan” omia kasvatuskäsityksiään ja -käytäntöjään vastaamaan paremmin käsillä olevan kasvatussuhteen luonnetta kasvatuksellisen kohtaamisen yhteydessä saamansa ”palautteen” perusteella (ks. Värri 1996a, 109). Viittaa juuri tähän puhuessani tutkivasta työtöteestä (ks. Purjo 2008a, 121).

kieltäytyä omaksumasta niitä merkityssuhteita, joita hänelle välitetään tai hänessä herätetään. Olennaista on siten pyrkimys kokemukselliseen vastavuoroisuuteen, mielellisten sisältöjen vaihdettavuus. (Rauhala 2005c, 164.)

Edellisen perusteella voitaisiin pohtia koko kasvattaja-kasvatettava käsiteparin oikeutusta. Pitäisikö paremminkin puhua kasvattajasta ja kasvajasta tai peräti kahdesta kasvajasta, jotka eri tavoin kasvattavat toisiaan. Kasvattajan kohdalla kyse on kuitenkin ensisijaisesti itsekasvatuksesta, johon hän voi saada virikkeitä myös kasvatettavaltaan. Kasvatettavan osalta kyse on siitä, että lapsi tai nuori ei vielä ole kykenevä itsekasvatukseen, vaan hän tarvitsee kasvuunsa apua ja tukea. Mielestäni voidaankin edelleen käyttää käsitteitä kasvattaja ja kasvatettava, kunhan ne ymmärretään jonain muuna kuin autoritaarisena kasvatussuhteena. Jos käytettäisiin kasvaja-sanaa (tai kasvava, kuten joskus näkee käytettävän), olisi vaarana, että se saisi vapaan kasvatuksen merkityksen. Tällaista ei-kasvatusta tai kasvattamatta jättämistä voidaan pitää laiminlyöntinä, jolla voi olla yhtä tuhoisat vaikutukset nuoreen kuin lyönneilläkin. Nykyisin puhutaan paljon nuorten oikeuksista. Ei ole kuitenkaan syytä unohtaa universaalisti pätevää ihmistymisen perusedellytystä, minkä mukaan tärkein nuoren perusoikeus on oikeus kasvatukseen.

Minä–Sinä -suhteeseen liittyy myös yleinen ilmiö, toiseuden ongelma. Toinen ihminen pysyy aina vieraana, vaikka hän olisi kuinka läheinen. Tämä johtuu siitä, että toisen ihmisen kokemuksen tavoittamisessa kohdataan aina suuria vaikeuksia. Vaikeus aiheutuu subjektiivisten maailmankuvien erilaisuudesta.

Rauhala (1974, 109–110) toteaa, että kasvatuksellisen tapahtuman rakenne on kuvattavissa kolmen dialektisen kehän<sup>65</sup> avulla, joissa kasvatusta todellistuu tutkimuksena, vaikuttamisena ja muutoksena, autetuksi tulemisena. Koska Rauhalan näkemykset ovat yhdenmukaisia edellä esitetyn kanssa, voidaan hänen tarkastelua pitää hermeneuttis-pedagogisen prosessin rakenteellisena kuvauksena.

Rauhalan (1974, 110; 1993, 42) esittämät kehät ovat:

1. uuden ymmärtämisen ja muuttuvan kokonaisymmärryksen välinen *dialektinen kehä kasvatettavan maailmankuvassa*
2. kasvatettavasta saadun uuden ymmärtämisen ja hänestä olemassa olevan muuttuvan kokonaisymmärtämisen välinen *dialektinen kehä kasvattajan maailmankuvassa*
3. *kasvatettavan ja kasvattajan maailmankuvien välinen dialektinen kehä*

---

65. Katso hermeneuttis-dialektisestä kehämäisyydestä ja situationaalisen säätöpiirin eksistenssikohtaisesta tutkimuksesta myös Rauhala (1993, 26–30 ja 53–62).

Dialektiset kehät osapuolten maailmankuvissa ja heidän maailmankuviansa välillä kietoutuvat kasvatuksellisessa tapahtumassa koko ajan toisiinsa (Rauhala 1993, 27, 59).<sup>66</sup> Kasvatuksellinen tapahtuma, tutkimusvaikuttaminen, on aktiivista puuttumista merkityssuhteiden organisoitumisen omaehtoisesti etenevään prosessiin (Rauhala 1974, 77). Kasvatuksessa ei merkityssuhteita voida tavoittaa eikä käsitellä millään muulla tavalla kuin ymmärtäen. Kasvatus on siten sekä kasvatettavan kannalta että kasvattajan toiminnan osalta perusluonteeltaan ymmärtämistä. (Rauhala 1974, 78–79.) Tarkastelun kohteena ovat siten kasvatettavan maailmankuvan merkityssuhteet ja niiden fenomenologinen analyysi koskien mielen ilmenemisen ja sen suuntautumisen, intentioitumisen, vaiheita ja asteita sekä mielen suhteutumista erilaisiin ymmärtämisyhteyksiin, horisontteihin (ks. Rauhala 1974, 110). Tällaista lähestymistapaa kasvatukseen ongelmaan Rauhala (1974, 110; 1993, 27) kutsuu maailmankuvan konstituution paradigmaksi ja Lehtovaara (1994, 144–149) merkityksen paradigmaksi.

Kasvatus ei ole mahdollista ilman kasvatussuhteen osapuolten yhteisiä merkityksiä (Värrin 2004, 91), toisin sanoen keskinäinen ymmärtäminen maailmankuvien tasolla on välttämätöntä (Rauhala 1993, 60). Osapuolilla saattaa kuitenkin olla runsaasti erilaisuutta situaatioidensa komponenteissa ja niiden sisällöissä. Lisäksi he voivat samankaltaisistakin komponenttien sisällöistä huolimatta vieraantua hyvinkin erilaiseen merkityksenantoon. (Rauhala 1993, 60–61.) Tutkimukseni kontekstissa tämä on käytännössä aina kasvatussuhteen lähtökohtana johtuen sekä nuorten ja heitä ohjaavien aikuisten ikäeron vaikutuksista että nuorten epäsuotuisasta elämäntilanteesta, johon kuuluu väkivaltaa, ja väkivaltaiseen elämäntapaan liittyvästä vääristyneestä maailmankuvasta.

Jotta kasvatus voisi olla tuloksellista, on edellytettävä, että sekä kasvattaja että kasvatettava tavoittelevat yhdenmukaista esiyymmärtäneisyyttä yrittämällä sijoittua toistensa situaatioon (Rauhala 1993, 61). Tällöin heidän merkityshorisonttinsa voivat kohdata ja tietyiltä osin yhtyä niin, että yhteiset merkitykset ovat mahdollisia (Värrin 2004, 91). Tämäkään ei ole helppoa varsinkaan väkivaltaisille nuorille, joiden empatiakyky on puutteellinen. Kasvattajalle, jolla on merkityksenannossaan enemmän vapautta ja luovuutta, se on yleensä helpompaa. Vaikka nuorten situaatio kasvattajan merkityssuhteiden jäsentämänä on kasvattajan omalle olemassaololle vieras,

---

66. Vertaa Värriin (ks. esim. 2004, 36–38; 90–92) neliulotteisen kasvatustodellisuuden ajatusrakennelmaan, jossa hän jaottelee kasvatussuhteen yleisen kontekstin neljään tasoon: 1) kasvattajan merkityssuhteiden kokonaisuus, 2) kasvatettavan merkityssuhteiden kokonaisuus, 3) kasvattajan ja kasvatettavan yhteiset merkitykset ja 4) yhteinen maailma, johon sekä kasvattaja että kasvatettava osallistuvat ja jota varten kasvatuksellinen suuntautuminen tapahtuu. Erillisellä neljännessä tasolla Värrin (ks. 2004, 92) haluaa korostaa, että kasvatukseen suunta ja tarkoitus ei voi olla koskaan ennalta lukkoon lyöty, vaan se tulee tulkituksi, korjautuu, täsmentyy ja tulee uudelleen tulkituksi jatkuvassa hermeneuttisessa prosessissa, kasvatustaloudessa, jossa myös kasvun arviointi tapahtuu (vrt. alaviite 18 ja Purjo 2008g). Erilaisesta jäsentelytavasta huolimatta voidaan Värriin näkemyksiä pitää samansuuntaisina Rauhalan kasvatuksellista tutkimusvaikuttamista koskevien ajatusten kanssa.

auttaa se häntä kuitenkin seuraamaan nuorten merkityksenmuodostusta heidän olemisehdoista käsin niin autenttisesti kuin se on toiselle ihmiselle ”vierassieluisesti” mahdollista. Edellytyksenä on, että kasvattaja on kartoittanut omaa situationaalisen säätöpiirinsä toimintaperiaatteita ja oppinut näkemään, miten hänen maailmankuvansa on suhteessa situaatioon ja hänen olemassaoloonsa. (Rauhala 1993, 61.)

Yhteiset merkitykset tarkoittavat kommunikoinnin, tulkinnan ja molemminpuolisen ymmärtämisen välttämättömyyttä. Kasvatuksellinen sisältö ei saa olla yksin kasvattajan subjektiivinen luomus, vaikka hänen kasvatustarkoituksensa pohjautuvatkin hänen omaan merkityksenantoonsa ja tulkintaansa esimerkiksi niistä arvoista ja moraaliperiaatteista, joita hän pyrkii välittämään kasvatettavalleen. Kasvattaja ei voi kuitenkaan etukäteen tietää tai määrätä, miten kasvatettava ymmärtää hänen välittämänsä kasvatukselliset merkitykset. Onkin joka tapauksessa varmaa, että kasvatettava ymmärtää omassa tulkintatilanteessaan kasvattajan kasvatustarkoitukset omalla tavallaan. (Värri 2004, 91.) Se mikä saavutetaan, on aina välttämättömästi uusi ymmärtämisen tila, maailmankuvan muutos (Rauhala 1974, 79). Tulkinta ei ole ennestään tunnetun kohteen toisinto, vaan se päättyy lähtökohdistaan – olemassa olevasta ymmärtämisyhteydestä tai esiyymmärtäneisyydestä – aina jollain tavalla erilaiseen, jolloin myös lähtökohdat muuttuvat. On myös huomattava, että millään tulkinnalla ei saavuteta lopullista ja täydellistä ymmärrystä tulkinnan kohteesta. (Värri 2004, 92.)

Kasvattajakaan ei ole mekaaninen järjestelmä, joka tulkitsisi ja vaikuttaisi autettavaansa aina samanlaisena, vaan hän on esiyymmärtäneisyydessään jatkuvasti uudella tavalla todellistuva sekä yleisten olemisehtojensa että kasvatussuhteen aiheuttamien situaationsa muutosten kautta (Rauhala 1993, 61). Ensimmäinen kasvatussuhteesta johtuva muutos on kasvatettavan tuleminen uudeksi komponentiksi hänen situaatioonsa. Tästä eteenpäin on kasvattaja jatkuvien muutosten alainen kasvatussuhteessa tapahtuvan vastavuoroisen vaikuttamisen takia. Ihminen on siis kasvattajan roolissakin situationaalinen säätöpiiri, jonka mahdollisuus tutkimusvaikuttamiseen – kasvatettavan tutkimiseen, häneen vaikuttamiseen ja toteutuneiden vaikutusten arvioimiseen – perustuu siihen, että hän säätelee tarkoituksenmukaisella tavalla säätöpiirinsä sisäistä dialektiikkaa (Rauhala 1993, 61; ks. tarkemmin Purjo 2008g; vrt. Rauhala 1974, 97–109).

Kyvystä säädellä situationaalista säätöpiiriään omilla tietoisilla valinnoilla seuraa myös se, että tiedolla kasvatettavasta ei ole kasvattajan maailmankuvassa samanlaista elämäntaitoja ja -tilannetta muuttavaa vaikutusta kuin kasvatettavalla on tiedolla itsestään. Tieto kasvatettavasta jää siten kasvattajan oman olemassaolon kannalta perifeeriseksi, maailmankuvan ”reuna-alueelle”

kuuluvaksi. Se tietäminen, jonka kasvattaja saa kasvatettavastaan, sijoittuu vain tätä koskevana suhteellisen itsenäisenä kokonaisuutena kasvattajan maailmankuvaan, jossa se eriytyy yhä monipuolisemmaksi ja runsaammaksi merkityssuhteiden verkostoksi sitä mukaa kuin tieto kasvatettavasta lisääntyy. Silti määräävät olennaisesti samat ymmärtämissuhteudet, jotka säätelevät yleisesti kasvattajan ymmärtämistä maailmasta ja itsestään, varsin pitkälti myös hänen tietämistään kasvatettavasta; kasvattaja ei voi siten tietää kasvatettavasta täysin eri tavoin kuin hän tietää kaikesta muusta. (Ks. Rauhala 1993, 28–29; vrt. myös Rauhala 1974, 106–108.) Siksi kasvattajan on koko kasvatussuhteen ajan analysoitava itseään ja erilaisissa olemishedoissaan toteutuneita – sekä kasvatussuhteesta johtuneita että siitä riippumattomia – vaihteluja ja yritettävä hahmottaa, miten hän tavoittaa tietoa kasvatettavan kokemuksesta omista senhetkisistä tietämisen ehdoistaan, ymmärtämissuhteuksistaan käsin (ks. Rauhala 1993, 61).

On merkillepantavaa, että kasvattajan soveltama teorian tieto – siltä osin kuin se on kasvattajan maailmankuvan osana merkityssuhteina – lisää hänen horisonttejaan ja sävyttää hänen tietämistään (Rauhala 1993, 29). Järjestyneessä, päämäärähakuisessa ja vastuullisessa kasvatustyössä olisikin korostettava teoreettisen tietoperustan järjestelmällisen keräämisen, kokonaisuudeksi kokoamisen ja eri käytännön kasvattajille kommunikoinnin merkitystä. Näin voidaan edistää kasvattajien maailmankuvan rakenteellista herkkyyttä ja joustavuutta sekä sisällöllistä rikkautta.

Kasvattajan maailmankuva on lähtökohtaisesti edellytettävä suhteellisen aidosti esiymmärtäneisyyden pohjalta jäsenyneeksi sekä vapaaksi ja luovaksi. Hänen situationaalinen säätöpiirinsä on myös hyvä olla kokonaisuutena tyydyttävän hallittu – riittävän vakaa, mutta kuitenkin omaehtoisesti etenevä ja itseään korjaava. (Rauhala 1993, 59–60.) Asia voidaan ilmaista myös identiteetin käsitteen avulla: kasvattajalle on rakentunut vahva persoonallinen identiteetti ihmisenä yleisesti sekä kypsä sosiaalinen identiteetti kasvattajana. Tällöin hän pystyy elämään sopusoinnussa arvojensa ja valintojensa kanssa ja olemaan samalla joustava ja kykenevä muutoksiin.

Kasvatustoiminnassa kasvattaja kiinnittää huomionsa kasvatettavan maailmankuvan merkityssuhteisiin ja heijastaa niitä oman maailmankuvansa horisontteihin ja kasvatustarkoituksiinsa. Kasvattaja toimii kasvatettavan apuna tämän maailmankuvan tutkimisessa ja merkityssuhteiden kehittämisessä realistisemmiksi (ks. Rauhala 1974, 97–98). Jostain tietystä merkityssuhteesta saamansa kuvan perusteella – joka ilmenee kasvattajalle tietystä horisontissa – kasvattaja esittää kasvatettavalle tulkintansa, jolla hän edistää kasvatettavassa uuden horisontin todellistumista tai tarjoaa sellaista joissakin tapauksissa jopa valmiina (Rauhala 1974, 105; 1993,

29). Tuloksena on, että kasvatettava tietää itsestään jotain uudella, kasvattajan tietoon pohjautuvalla tavalla – siinä suotuisassa tapauksessa, että tieto ”menee perille” eli kasvatettava yrittää tarkastella omaa alkuperäistä kokemustaan uudesta horisontista käsin (Rauhala 1993, 27, 29). Uusi tietäminen sijoittuu tällöin välittömästi yhtenä komponenttina kasvatettavan maailmankuvan kokonaisuuteen. Myös tietämisen ehdot ovat muuttuneet uuden horisontin avartaessa mielen kehittämistä ja mahdollistaessa hieman aidomman, realistisemmän ja syvällisemmän ymmärtämisen. Tällä tavalla dialektinen kehä jatkuu kasvatettavan maailmankuvassa. (Rauhala 1993, 28.) Ne horisontit, jotka ovat vääristäneet merkityssuhteiden muodostumista, väistyvät asteittain ja uudet realistisemmat tulevat tilalle. Jälkimmäiset voittavat ”kilpailussa” – silloin kun näin käy – sillä perusteella, että ne tekevät maailmankuvan kokonaisuuden mielekkäämmäksi. (Rauhala 1974, 90.) Tätä merkityssuhteiden organisoitumiseen liittyvää taipumusta suosia johdonmukaisuutta, eheyttä ja mielekkyyttä kutsutaan mielekkyyssperiaatteeksi (ks. Kalliopuska 1994, 59).

Kasvattaja voi ylläpitää dialektista kehää itsensä ja kasvatettavan välillä myös siten, että hän herättää kasvatettavassa uutta kokemusta tietynlaatuisina mielinä, jotka joutuvat dialektisen kehän puitteissa kehiteltäviksi kasvatettavan maailmankuvassa (Rauhala 1993, 29–30). Mielen suuntaaminen voi tapahtua muistiin palauttamisen, yhteyksien osoittamisen ja kysymysten sekä myös harkittujen ilmeiden, eleiden ja vaikenemisenkin avulla (Rauhala 1974, 105).

Onnistuneesti kehittyvän hermeneuttisen prosessin kuluessa siirtyy painopiste kasvattajan ja kasvatettavan välisestä dialektiikasta yhä enemmän kasvatettavan oman maailmankuvansa dialektiikan ja elämäntaitojensa refleктоivaan tutkimiseen. Samalla lisääntyvät kasvatettavan edellytykset subjektiiviseen vastuullisena olemiseen ja itseohjautuvuuteen. (Ks. Rauhala 1974, 117.) Näin kohentuvat myös hänen mahdollisuutensa ymmärtää elämäntilannettaan ja vaikuttaa siihen.

### **4.3 Objektivistis-fenomenologinen arvoteoria**

Arvot ovat keskeisessä asemassa tutkimuksessani ja siksi on tärkeää, että esitän myös aksiologiset eli arvoteoreettiset tai -filosofiset sitoumukseni. Perustava kysymys on, mitä arvot ovat. Kun ihmiset (varsinkin aikuiset) puhuvat arvoista, luulevat he useimmiten tietävänsä, mistä puhuvat. Joutuessaan pohtimaan kysymystä tarkemmin saattavat he kuitenkin törmätä samanlaisiin vaikeuksiin kuin huomattava kristillinen ajattelija kirkkoisä Augustinus, joka totesi: ”Minä luulen tietäväni, ellei kukaan sitä minulta kysele. Mutta jos joku sitä kysyy ja tahtoisin selittää sen hänelle, en sitä tiedä.” (Ks. Häyry & Häyry 1997, 6.)

Toinen arvoihin liittyvä ontologinen kysymys koskee arvojen olemassaolon tapaa. Vastauksia on haettu sellaisten käsitteiden avulla, kuten *objektivismi* sekä toisaalta *subjektivismi*, *relativismi* ja *naturalismi*. Lisäksi arvojen yhteydessä puhutaan sellaisista filosofista käsitteistä kuin idealismi ja materialismi. (Ks. Turunen 1997, 319.) Kari E. Turunen (ks. 1997, 319–323) valaisee erilaisia lähestymistapoja arvoihin selkeillä suomenkielisillä käsitteillä yksilöllinen, yliyksilöllinen, ydininhimillinen ja yli-inhimillinen. Millä tavalla arvojen olemusta sitten jäsennelläänkään, riippuu käsitys arvoista ja niiden asemasta maailmassa ja ihmisen kokemuksessa tarkastelijan ihmiskäsityksestä ja maailmankuvasta (Turunen 1997, 319). Käsitteet arvojen ontologiasta kulkevat siten käsi kädessä ihmistä koskevien ontologisten kysymysten kanssa.

Koska sekä Lauri Rauhalan että Viktor E. Franklin arvo-opillisten ajatusten taustalla on vahvasti Max Schelerin arvofilosofia, on myös aksiologisten kiinnitysten oltava samansuuntaisia Schelerin ajatusten kanssa. Mikko Salmela toteaa, että suomalaisen moraalifilosofian vaikutteet ovat tulleet melko suppealta alueelta. Edvard Westermaria (joka oli subjektivistisen suuntauksen edustaja, ks. Krohn 1958, 51) lukuun ottamatta ovat kaikki muut Eino Kailasta Georg Henrik von Wrightiin ottaneet tärkeimmät vaikutteensa etiikan klassikoilta, kuten Platonilta, Aristoteleelta ja Kantilta, sekä saksalaisesta arvofilosofiasta, ennen kaikkea Scheleriltä. (Salmela 1998, 542.) Vaikka Salmela ilmiselvästi tarkoittaakin lausumansa kritiikiksi, osoittaa tämä omasta mielestäni, että suomalaiset ajattelijat ovat olleet hyvillä jäljillä. Fenomenologis-hermeuttista arvoetiikkaa ovat Suomessa edustaneet Erik Ahlman, J. E. Salomaa ja Sven Krohn (Salmela 1998, 545–546). Heistä viimeisimpään eläneen Krohnin kehittämä objektivistinen arvoteoria (ks. Krohn 1953, 60–72; 1958, 142–192) siihen sisältyvine fenomenologisine arvoanalyysineen (ks. Krohn 1967, 177–193) vaikuttaa olevan lähimpänä Schelerin filosofiaa. Viittaankin käsitteellä objektivistis-fenomenologinen arvoteoria sekä Krohnin että Schelerin arvofilosofioihin.

Objektivistis-fenomenologista arvoteoriaa voidaan luonnehtia objektivistiseksi, realistiseksi ja kognitivistiseksi (ks. Salmela 1998, 399; Solasaari 2003, 80, 84). Arvo-objektivismi sisältää näkemyksen arvoista apriorisina tosiasioina ja siitä, että niillä on olemassa tietty hierarkkinen järjestys suhteessa toisiinsa (ks. Solasaari 2003, 79–80; Scheler 2000, 122–126). Arvorealismi tarkoittaa käsitystä, että arvot ovat olemassa riippumatta siitä, tietävätkö ihmiset niistä tai arvostavatko he niitä (ks. Puolimatka 1999, 111). Kognitivismilla viitataan tässä yhteydessä arvotiedolliseen lähtökohtaan, että ihmisellä katsotaan olevan kyky saada arvoja ja niiden järjestystä koskevaa tietoa fenomenologisessa kokemuksessa (ks. Solasaari 2003, 80; ks. myös luvut 2.1.3 ja 2.2).



Edellä esitetty tarkoittaa sitä, että se, minkä ihminen ajasta ja paikasta riippumatta kokee arvoksi, on varsinainen arvo (Solasaari 2003, 83). Periaatteessa jokaisen ihmisen pitäisi nähdä arvot ja niiden järjestys samanlaisena fenomenologisessa kokemuksessa (Solasaari 2003, 84). Absoluuttinen, ajaton ja muuttumaton arvojen maailma tulee siten ihmiselle havaittavaksi tajunnallisuuden henkisessä aktissa (ks. Solasaari 2003, 45). Arvojen tajuaminen edellyttää siten niitä havaitsevaa subjektia, mutta arvojen olemassaolo ei ole subjektista riippuvaa. Arvojen oleminen ei saavuta siten merkitystään sen kautta, että niillä olisi merkitystä jollekin ihmiselle. Pikemminkin on niin, että arvot määrittelevät ihmisen merkitysstruktuurin ja -horisontin ja antavat tarkoituksen hänen elämälleen. (Ks. Solasaari 2003, 86.)

Vaikka Scheler (ks. 2000, 122–126) asettaa arvot tiettyyn hierarkiseen järjestykseen, kohdistuu oma subjektiivinen intressini kasvattajana vain arvotasoon, jonka Scheler nimeää henkiseksi arvoiksi. Myös arvoasteista ylintä, joka muodostuu pyhän ja epäpyhän arvoista, pidän kohdallisena sen perusteella, että pyhän arvoalueen ydinarvo on persoona-arvo ja että pyhän arvot kohdataan rakkauden kokemuksessa. Schelerin henkiset arvot muistuttavat ainakin etäisesti platonisia arvoja, hyvyyttä, totuutta ja kauneutta.<sup>67</sup> Näihin nk. varsinaisiin arvoihin (ks. Turunen 1992, 21–57) mielestäni kaikki kasvatuksen kannalta olennaiset, eettiset arvot redusoituvat. En siis pyri kiistämään alempienkaan arvojen olemassaoloa, jolla asettuisin vastustamaan Schelerin arvohierarkiaa<sup>68</sup>, mutta keskityn tutkimuksessani kuitenkin vain kasvatustieteiden kannalta keskeisimpinä pitämiini arvolaatuihin ja -kohteisiin.

Objektivistisen arvoteorian mukaan arvototuus on laajempi kuin yksilön tai yhteiskunnan arvokäsitykset. Koska ne mahdollisesti myös poikkeavat toisistaan, voi vallitsevien arvojen ja objektiivisesti pätevien arvojen välille syntyä jännite. Tästä jännitteestä käsin on perusteltavissa sellainen kasvatus, joka poikkeaa kasvatettavan subjektiivisista arvostuksista ja myös yhteiskunnassa vallitsevista arvostuksista. Kasvattaja voi ja hänen myös tulee pyrkiä suhteuttamaan kasvatuksessa käsiteltävät arvot objektiivisiin arvoihin. (Puolimatka 1999, 112.) Krohn (1967, 189) puhuu itseisarvoista, jotka ovat luonteeltaan muuttumattomia olemuksia, jotka säilyttävät identtisyytensä ja ovat ilman ehtoa sitä, mitä ne ovat. Toisin sanoen arvototuus on riippumaton siitä, mitä ihmiset haluavat tai mille he haluavat omistautua. Se mitä kasvatettava pitää hyvänä, ei välttämättä ole hänelle hyväksi eikä aina myöskään se, mitä yhteiskunta pitää hyvänä ja mihin se

---

67. Krohn (1953, 67) kuvaa Schelerin henkisiä arvoja käsittepareilla oikea–väärä, tieto–tietämättömyys ja kaunis–ruma.

68. En luonnollisesti kiistä Franklinkaan esittämien arvojen todellisuutta ja asemaa varsinkin sellaisina arvoina, joihin ihminen voi arvojärjestelmäänsä kehittäessään tukeutua.

haluaa kasvatettavat sosiaalista. Ilman näkemystä arvojen objektiivisuudesta olisikin vaikeaa perustella kasvatettavan vastenmieliseksi kokemaan kasvatusta, joka kuitenkin on hänen parhaakseen, tai arvostella yhteiskunnan enemmistön arvostamia asioita. (Puolimatka 1999, 112.)

Kun absoluuttiset ja pysyvät arvot edustavat totuutta, on myös eri kulttuurien edustamia arvomaailmoja mahdollista arvioida. Jokaisessa historiallisessa ja tässä päivässä esiintyvässä kulttuurissa on esillä osa pysyvistä arvoista. Mikään niistä ei siten edusta koko totuutta arvoista ja tältä osin kaikki kulttuurit asettuvat samaan asemaan. (Solasaari 2003, 130.) Nykyisessä monikulttuurisessa todellisuudessa objektiivinen arvoteoria tarjoaa mahdollisuuden keskinäiselle ymmärrysyhteydelle ja parhaimmillaan myös yksimielisyydelle ainakin perimmäisten itseisarvojen yleispätevyydestä (ks. Krohn 1953, 67). Tällöin avautuu myös mahdollisuus sellaiselle kulttuurien väliselle vertailulle, joka voi johtaa arvomaailman avartumiselle, uusien arvojen omaksumiselle ja arvojärjestelmien vinoutumien korjaamiselle (Solasaari 2003, 131). Tällä en tarkoita omassa kulttuurissa hyvinkin arvokkaiksi koetuista asioista luopumista jonkin toisen kulttuurin hyväksi, vaan eri kulttuurien näkemistä tasavertaisiksi ja samalla tavalla epätäydellisiksi. Tällöin kullakin kulttuurilla on mahdollista oppia toinen toisiltaan sellaisia eetoksia, normeja ja tapoja, joiden avulla universaaleja arvoja toteutetaan käytännön arkisessa toiminnassa yhä täydellisemmin.

Krohn (1958, 48–49; 1967, 176; ks. myös Salmela 1998, 402) käsittää arvot ideaalisiksi olemuksiksi, jotka ovat ”tuolla puolen kaiken reaalisen olemisen ja ei-olemisen, myöskin tuolla puolen reaalisen arvotunteen, ainoan joka ne käsittää”, kuten hän Hartmanniin viitaten toteaa. *Arvotunne*-käsitteen osalta Krohn (1953, 57) viittaa Salomaahan, joka määrittelee ne eettisiksi ja esteettisiksi tunteiksi, joiden välityksellä arvot koetaan arvoiksi. Kyseessä on kuitenkin inhimillinen tunnekokemus, joka on altis häiriöille (ks. Krohn 1953, 58). Arvotunteiden kokemiskykyä voitaneen kuitenkin herkistää siinä missä muidenkin tunteiden kokemiskykyä. Arvotunteiden kehittyminen osana inhimillistä kasvua – joko kasvatuksen tuella tai itsekasvatuksen avulla tapahtuvana – edellyttää kuitenkin tietoa arvoista. Toisin sanoen evidenssiä siitä, että se abstraktinen arvolaatu, joka liittyy arvostamaamme konkreettiseen tilanteeseen, ja joka on siinä realisoitunut arvo, on arvo myös yleispätevästi ja ajattomasti (ks. Krohn 1953, 36). Fenomenologia on tällaiseen arvotutkimukseen tarkoituksenmukainen metodi (ks. Krohn 1967, 174).

En ryhdy tässä yhteydessä käsittelemään fenomenologista metodologiaa. Viittaan sekä tutkimukseni lukuihin 2.1.3 ja 2.2 että Krohnin (1967, 158–193; ks. myös 1953, 60–72) kuvauksiin fenomenologisen arvoanalyysin metodista. Metodin tavoitteena on arvojen olemuksen näkeminen, tilanne- ja henkilökohtaisten arvostusten ”tuolle puolen” etsiytyminen ja ajattomien, ennen

kokemustani olevien pysyvien arvojen löytäminen niiden takaa, sikäli kun ne ovat sieltä löytyäkseen. Toisin sanoen, arvostusten redusoiminen fenomenologisen arvoanalyysin avulla hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen – tai niiden negatiivisiin vastapareihin, epäarvoihin. Arvostukset voivat analyysissä osoittautua myös neutraaleiksi, arvovapaiksi.

Fenomenologinen ajattelu paljastaa nuoren arvostusten ja arvoarvostelmien todelliset perusteet. Samalla se kehittää hänen arvotajuntaa ja siihen liittyvää moraalista päättelykykyä sekä omaatuntoa kohti suurempaa selkeyttä ja johdonmukaisuutta. Tätä kautta myös erilaiset ihanteet, joita nuori asettaa toimintansa päämääräksi sekä toivonsa ja tahtonsa perustaksi, muodostuvat koetelluiksi ja rationaalisesti perustelluiksi ihanteiksi. (Ks. Krohn 1953, 68.) Nuori oppii myös tajuamaan, että esimerkiksi kauneus ei katoa tietyn kauniin asian tai esineen tai siitä saamamme hetkellisen kokemuksen myötä eikä ole siitä riippuvainen, vaan on löydettävissä yhä uudelleen (ks. Krohn 1953, 36).

Krohn (ks. 1953, 18, 65) esittää kuvaavia esimerkkejä siitä, kuinka arvotajunta voidaan syventää fenomenologisen analyysin avulla. Eräs tällainen on muinaisen Rooman tasavallan isän tuomio, jonka perusteella hän tuomitsee molemmat poikansa kuolemaan, koska nämä ovat osallistuneet tasavaltaa vastaan suunnattuun salaliittoon. Krohnilla oli tapana kysyä oppilailtaan, oliko teko oikea vai väärä. Säännöllisesti noin puolet oppilaista oli sitä mieltä, että tuomarina toiminut isä teki oikein ja toinen puoli, että hän toimi väärin. (Krohn 1953, 18.) Vasta fenomenologisen arvoanalyysin avulla päästään itse asiaan. Krohn (1953, 65) toteaa, kuinka sen avulla osoittautuu, että syynä vastakkaisiin arvostuksiin ei ole erot arvokäsityksissä, vaan erilaisten arvojen korostaminen. Toiset arvostelijat korostavat isän velvollisuutta rakastaa lapsiaan ja sen mukaisesti auttaa ja tukea heitä sekä pelastaa heidät hädästä. Toiset puolestaan korostavat tuomarin ehdotonta velvollisuutta toimia oikeudenmukaisesti. Siten erilaiset arvostukset johtuvat arvojen välisestä ristiriidasta, joka on mahdollinen päätöksentekotilanteen monimutkaisuuden takia. Kumpikin kanta on näin ollen perusteltu.

Krohnin arvofilosofia liittyy saumattomasti hänen filosofiseen käsitykseensä ihmisestä. Ilman vapaita ja vastuullisia yksilöitä ei hänen mukaansa ole olemassa mitään aidosti eettisesti arvokasta. Ilman eläviä, kyseisiä arvoja tajuavia yksilöitä ei yleensääkään ole olemassa mitään arvokasta, vaan vain arvomahdollisuuksia. Sen takia, kuten Krohnin mukaan Franz Brentano korostaa, on korkein arvo sellainen persoonallisuus, jossa hyvyys, totuus ja kauneus ovat täydellisimmällä tavalla todellistuneet. Elävän persoonan ja yksilöllisyyden arvoon liittyy kuitenkin velvollisuus toteuttaa

yliyksilölliset ja yleisinhimilliset tai jopa yli-inhimilliset (ks. Turunen 1997, 323) arvot omalla ainutlaatuisella ja erityisellä tavalla muiden yksilöiden hyväksi. (Ks. Krohn 1953 71–72.)

Scheler (Solasaaren 2003, 81 mukaan) kehitti oman arvojen absoluuttisuuteen perustuvan teoriansa kritiikkinä silloiselle arvorelativistiselle suuntaukselle. Kaikkien relativistien lähtökohta on subjektissa, mutta ei-relativistien osaksi subjektissa ja osaksi ei-subjektissa (Krohn 1953, 38). Schelerin arvorelativismin kritiikki kohdistuukin siihen, että arvot nähdään subjektiivisten arvojen projektiona (Solasaari 2003, 83). Arvorelativismi johtaa kasvattajalle erittäin tuttuun lapsen tai nuoren kommenttiin silloin kun tämä on tehnyt jotain pahaa tai kiellettyä: ”Kaikki muutkin tekevät tällä tavalla” (ks. Solasaari 2003, 81).

Krohn (ks. 1958, 98–141) kritisoi erikseen myös eettistä naturalismia, vaikka hän katsookin sen palautuvan relativismiin. Suuntauksessa johdetaan moraalikäsitteet usein kokemusperäisten tieteiden, kuten biologian, psykologian tai sosiologian arvovapaista totuus käsityksistä (Salmela 1998, 390). Lisäksi Krohn (1958, 56–98) argumentoi irrationalismia ja nihilismia vastaan. Irrationalistisen suuntauksen tunnettuja edustajia ovat mm. Sigmund Freud ja Friedrich Nietzsche. Nihilistit (johdettu latinan sanasta *nihil* = ei mitään) kiistävät kokonaan eettisten arvojen olemassaolon. Sitoutumalla objektivistis-fenomenologiseen arvoteoriaan suljen samalla pois kaikkien mainittujen vastakkaisten suuntausten näkemykset.

Charles Taylor (1992, 1995) tarkastelee kirjassaan *The Ethics Of Authenticity (Autenttisuuden Etiikka)* yhdensuuntaisesti edellä kuvatun objektivistis-fenomenologisen arvoteorian kanssa ongelmaa, mistä lähteistä kasvatukselle löydetään arvoperusteet nykyisessä individualistisessa, subjektivistisessä ajassa, johon yhdistyy atomistinen asennoituminen arvoihin eli niiden sirpaloituminen.

Taylor viittaa Allan Bloomin teokseen ”The Closing of the American Mind” vuodelta 1987, jonka mukaan (silloisen amerikkalaisen) nykynuorison mielipiteenä on, että jokaisella on omat ”arvonsa”, joista ei voi kiistellä. Toisin sanoen arvomaailma on jokaisen oma asia, elämän perusratkaisu, jota muiden ihmisten pitää kunnioittaa. Itse kullakin on oikeus valita oma tapansa elää pitäen lähtökohtanaan omaa käsitystään siitä, mikä on arvokasta tai tärkeää. Ihmisen tulee olla rehellinen itselleen ja pyrkiä toteuttamaan itseään eikä kukaan muu saa yrittää määrätä sitä, mitä hänen itsetoteutukseensa sisältyy. (Taylor 1992, 13–14; 1995, 44–45.) Tätä nykyään laajalle levinnyttä ja erityisesti läntisissä yhteiskunnissa yleistä ajattelutapaa Taylor nimittää itsensä toteuttamisen individualismiksi (*the individualism of self-fulfilment*). Tällainen itsetoteutuksen kulttuuri on saanut

monet ihmiset menettämään kosketuksensa omaa elämäänsä suurempiin kysymyksiin. (Taylor 1992, 14–15; 1995, 45–46.) Taylor (1992, 3; 1995, 35) on huolissaan erityisesti muutoksen seurauksista ihmiselämälle ja sen tarkoitukselle. Hän pelkää laajojen näköalojen ja selkeiden moraaliasetelmien katoamista sekä itsekeskeisyyttä, joka kaventaa elämäämme, köyhentää sen merkityssisältöä ja tekee meidät piittaamattomiksi muista ihmisistä (ks. Taylor 1992, 4, 10; 1995, 36, 42).

Taylor toteaa, että itsensä toteutus on saanut tyhjänpäiväisiä ja harjoittajaltaan kovin vähän ponnistelua vaativia muotoja, kuten ”narsismi” ja ”hedonismi”. Hän kuitenkin huomauttaa, että vaikka kyseinen kulttuuri on saanut vääristyneitä muotoja, on sen lähtökohtana voimakas eettinen ihanne (ks. Taylor 1992, 15–16; 1995, 46–47). Taustalla on moraaliperiaate, joka vaatii ihmiseltä rehellisyyttä itseä kohtaan. Tästä nykyaikaisesta rehellisyyden ihanteesta Taylor käyttää nimitystä autenttisuus. Alkuperäisellä, aidolla tavalla toteutettuna sisältyy rehellisyyteen itselle selkeä kuva siitä, millainen elämisen tapa on muita parempi tai arvokkaampi. ”Parempi” tai ”arvokkaampi” eivät kuitenkaan voi saada määrityksiään sen perusteella, mitä satumme haluamaan tai tarvitsemaan kunakin hetkenä. (Taylor 1992, 16; 1995, 46–47.) Voidaankin sanoa, että voimme aidosti toteuttaa itseämme vain toimimalla sellaisella tavalla, jolla on merkitystä meistä ja meidän toiveistamme riippumatta (Taylor 1992, 82; 1995, 110).

Taylor (1992, 76; 1995, 104) kavahtaa ajatusta, että nykynuoriso olisi hylännyt perinteiset arvot vain silkan egoismin houkuttelemina. Suurien ideologioiden tai kertomusten merkitys nuorten maailmankuvien ja arvojen jäsentäjinä on kuitenkin vähentynyt (Helve 2007, 278). Perinteisten, yhteiskuntakeskeisten arvojen ja asenteiden tilalle on tullut uudenlaisia, yksilöllisiä arvoja (Helve 2007, 280). Näyttää myös siltä, että minäkeskeisistä itsensä toteuttamisen muodoista on tullut yksi uusista arvojärjestelmistä (ks. Taylor 1992, 76; 1995, 104). Helve löysi suomalaisnuoria koskevissa tutkimuksissaan viisi erilaista arvojärjestelmää. Harva nuori kuului kuitenkaan selkeästi yhteen ryhmään, vaan he valitsevat asenteensa eri arvojärjestelmistä tilannekohtaisesti. Useilla nuorilla ei olekaan yksiselitteisiä ydinarvoja eivätkä he ole ankkuroineet arvojaan mihinkään yksittäiseen ideologiaan. (Helve 2007, 294, 297.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ideologiat sinänsä olisivat kuolleet. Ne eivät ole kuitenkaan yhtä selkeitä ja yksiselitteisiä kuin aikaisemmin (Helve 2007, 278). Niinpä sama nuori voi olla jossain asiassa individualisti, jossain toisessa humanisti ja jossain jopa rasisti (Helve 2007, 297). Helve (2007, 278, 297) näkee nuorten maailmankuvan ja arvojen pirstaloitumisessa myös mahdollisuuden aitoon yksilöllistymiseen ja moniarvoistumiseen aiempaa hajanaisemmassa ja kulttuurisesti kirjavammassa maailmassa.

Taylor puolestaan näkee pirstaloitumisen tai sirpaloitumisen uhkana, jota pitää vastustaa. Sen seurauksena kansakunta voi tulla kyvyttömäksi asettaa ja toteuttaa yhteisiä päämääriä. Kun yksilöt alkavat nähdä itsensä yhä atomistisemmin, vähenee myötätunto muita kansalaisia kohtaan. Yhteenkuuluvuutta ei koeta enää koko yhteiskuntaa, vaan tiettyjä alaryhmiä kohtaan, kuten paikallisyhteisöä, etnistä ryhmää, tiettyä uskontoa tai ideologian kannattajakuntaa tai tiettyä eturyhmää. (Ks. Taylor 1992, 112–113; 1995, 139–140.)

Kaikkien muiden individualismin suuntausten tapaan autenttisuuskin, sen alkuperäisessä muodossaan, on ollut aloittamassa jaksoa, jota voidaan kutsua vastuullistamisen aikakaudeksi. Autenttisuuden kulttuurin syntymisen myötä ihmiset ovat aiempaa suuremmissa vastuissa itsestään. (Taylor 1992, 77; 1995, 105.) Myös useimmille nuorille on sysätty aiempaa enemmän vastuuta omasta moraalistaan johtuen suurten kertomusten puutteesta ja siitä seuranneesta ideologisesta kodittomuudesta (Helve 2007, 282–283). Tilalle on tullut uudenlainen ”tosi-tv-moraali”, sosiaalinen darvinismi, jossa tärkeintä on kilpailussa voittaminen keinoja kaihtamatta. Jollet pärjää, ”olet heikoin lenkki”. (Helve 2007, 284.) Varsin erikoista kasvatuksellista suhdetta kuvastaa varsinkin Suomessa nuorisolle suunnatun *Idols*-kilpailun formaattiin kuuluva piirre, jossa aikuiset tuomarit ilkeilevät teini-ikäisille osallistujille. Samalla nuoret pannaan etsimään idolinsa samanikäisten parista, jota voidaan pitää seurauksena siitä, että aikuisista ei ole enää esikuviksi nuorille. (Hoikkala 2007, 5–6.) Viihdekulttuurin päättäjien olisi syytä miettiä nykyistä tarkemmin, millaisia kasvatuserävaikutuksia tällaisesta toiminnasta syntyy ja kuka kantaa siihen liittyvän eettisen vastuun.

Nuoruus on aikaa, jolloin ihminen on erityisen herkkä itseään ja muita kohtaan. Myös eettiset arvot ovat nuorelle jollain erikoisella tavalla läpinäkyvämpiä ja kouriintuntuvampia kuin koskaan myöhemmin elämässä. (Värri 1992, 77.) Nuoruutta leimaakin eettinen ajattelu, joka on reflektioita oman identiteetin etsinnälle pikemminkin kuin sen ilmaisua (Helve 2007, 283). Toisaalta arvot ovat nuorelle itseisarvoja, joiden tulisi todellistua välittömästi omassa elämismailmassa, konkreettisesti toiminnassa, jota toteutetaan hyvässä uskossa ja hyvän vuoksi (Värri 1992, 77). Nuoruuden identiteettikriiseissä nuori joutuu tekemään omat eettiset ja moraaliset arvovalintansa, vaikka hän ei vielä pysty tekemään niitä aidon itsenäisesti (Helve 2007, 283). Näin ollen häntä ei myöskään pidä jättää niissä yksin vaikkapa kaupallisten markkinavoimien (media- ja nuorisokulttuurit jne.) immun armoille tai pelkkien vertaisryhmien (kavereista muodostuvien viiteryhmiä) vaikutuksen varaan. Jokainen nuori tarvitsee myös ymmärrystä, (sekä läheisten että pedagogien) rakkautta, aikuisen esimerkkiä sekä tukea ja ohjausta kasvussaan aikuiseksi.

Mielestäni nuorisokasvattajalla saa ja myös pitää olla niinkin vahvasti nuoria ohjaava rooli, että hän ottaa kantaa, arvottaa, mitkä ovat hyviä ja vastaavasti pahoja tekoja sekä minkälaisiin arvoihin ja niiden mukaisiin päämääriin ei kannata kiinnittyä, jos haluaa elää osana järjestäytyntä yhteiskuntaa. Nuorisokasvattaja käyttää siten *vaikutus-valtaansa*, valtaansa vaikuttaa nuoriin pedagogisin keinoin. Koska se tapahtuu nuoren sen hetkiseksi parhaaksi, pidän sitä eettisesti oikeutettuna. Sen puolesta puhuu myös se, että nuorisokasvattajan toteuttaman kasvatuksen taustalla on hyvän elämän ideaali eli käsitys siitä, minkälaisissa arvoissa ja päämäärissä on jotain jaloa, rohkeata ja merkityksellistä (ks. Taylor 1992, 39; 1995, 67; Värrä 1992, 68).

Eettisyyden ehdot täyttyvät myös siltä osin, että vaikutusvallan käyttö tapahtuu ymmärtävässä, eläytymiseen perustuvassa dialogissa (ks. Värrä 1992, 68). Eettisyyden lisäperusteluksi kelvannee sekin, että nuori arvioi kuitenkin omat arvonsa ja päättää niistä aidosti vasta vanhempana (ks. Helve 2007, 283; vrt. myös Taylor 1992, 44; 1995, 71–72). Itse asiassa ihminen on aikuisenakin jatkuvassa dialogissa itsensä ja maailman välillä ja siten hän luo maailmasuhteessaan arvojärjestelmäänsä ja maailmankuvaansa koko elämänsä ajan.

#### **4.4 Potentiaaliaan hukkaavan nuoren olemassaolon muodot**

Kohdassa 4.1 olen tarkastellut eksistentiaalista fenomenologiaa Lauri Rauhalan tarkoittamassa merkityksessä. Olen suorittanut sekä tajunnan fenomenologisen analyysin että tiluaation eksistentiaalisen analyysin ja lopuksi fenomenologisen ja eksistentiaalisen metodin yhdistävän analyysin, joka perustuu situationaalisen säätöpiirin käsitteelle. Tajunnan fenomenologisessa analyysissä on pääpiirteissään esitetty merkityssuhteen intentionaalinen ja historiallinen rakenne. Situaation eksistentiaalisessa analyysissä on tarkasteltu vielä syvemmin merkityssuhteen eksistentiaalisten olemisehtojen rakennetta. Situationaalisen säätöpiirin käsitteen avulla on voitu osoittaa, miten maailman kokeminen on tiluaation säätöpiiriä ja miten tajunnallinen kokeminen heijastuu vastavuoroisesti maailmassa olemiseen.

Eksistentiaalis-fenomenologista ajattelua koskevan tarkastelun tavoitteena on ollut luoda filosofinen perusta inhimillisen kokemuksen ymmärtämiselle. Kokemuksen ehtojen ymmärtäminen on välttämätöntä perustietoa sekä kasvatuksen tutkijalle että käytännön kasvatustyötä tekeville auttajalle, koska ihmisen kokemuksen problematiikka on työn varsinainen kohde. Siksi erityisesti tajunnallisuuden rakenteen ja tapahtumaperiaatteiden tuntemus sekä hyväksikäyttö antaa edellytykset kehittää kasvatustyön kohteena olevien ilmiöiden kannalta adekvaatteja teorioita ja realistisia, elämänläheisiä kasvatuskäytäntöjä (ks. Rauhala 1992b, 14). Tähänastinen tarkastelu ei

kuitenkaan riitä, koska suoritettun filosofisen analyysin avulla on paljastettu vasta tajunnan ja tiluaation yleinen struktuuri sekä niiden välinen situationaalisen säätöpiirin dynaaminen järjestelmä. Kasvatuksessa on kyseessä kokemuksen viljely. Kasvatuksen avulla pyritään vaikuttamaan kokemuksen kokonaisuuteen eli subjektiiviseen maailmankuvaan. Tavoitteena on rikastaa kokemismahdollisuuksia, täydentää siinä esiintyviä aukkoja ja korjata kokemuksessa syntyneitä vääristymiä (ks. Rauhala 1992b, 11). Kaiken tämän taustaksi tarvitaan vielä lisää tietoa ihmisestä holistisena kokonaisuutena. On etsittävä vastauksia perimmäisiin kysymyksiin ihmisestä: *mitä on ihminen ja miten hän on olemassa*. Ihmisen ongelman yhteydessä tehtävän ontologisen analyysin tuloksena on ihmiskäsitys. Tarkastelen tässä luvussa erästä ontologista ratkaisua, Lauri Rauhalan holistista, eksistentiaalis-fenomenologista ihmiskäsitystä.

Rauhalan ihmiskäsitystä voidaan kuvata filosofiseksi ihmisen olemassaolemista kuvaavaksi rakennemalliksi, jonka on tarkoitus toimia myös empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan tai kasvattavan ihmistyön lähtökohtana. Holistisen ihmiskäsityksen perusajatus on se, että ihminen on kokonaisuus, jonka olemassaolon perusmuodot ovat *kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus*. (Puhakainen 1995, 26–27; Rauhala 2005c, 32.) Ymmärrän Rauhalan situationaalisen säätöpiirin käsitteen täsmentävän holistisuuden merkitystä siten, että kyseessä ei ole pelkkä synonyymi kokonaisvaltaisuudelle, vaan holistisuus tarkoittaa ehyttä, jakamatonta kokonaisuutta, jonka eheyttä ja koskemattomuutta (integriteettiä) on vaalittava (vrt. Lindqvist 1980, 239).

Seuraavassa tarkastelen näitä eri olemassaolon perusmuotoja sekä yleisesti että arvioin niitä erityisesti väkivallan käyttöön taipuvaisten murrosikäisten poikien kannalta. Pyrin kuitenkin säilyttämään kehitettävän ihmiskäsityksen siirrettävyyden myös muuntotyypisellä hapuilulla oireilevien nuorten kasvatukseen. Siksi muotoilen kohderyhmäksi seuraavassa potentiaaliaan hukkaavat nuoret. Tarkoitan käsitteellä nuoria, jotka jättävät murros- ja teini-iässä käyttämättä erilaisia mahdollisuuksia, jotka tarjoaisivat heille tyydytystä omasta olemassaolostaan, elämäniloa ja elämän arvostamista itsessään sekä sen erilaisissa ilmenemismuodoissa (ks. Rauhala 1992b, 11). Pahimmillaan joutuvat nämäkin täysin tavallisiksi koetut nuoret vaaraan syrjäytyä tulevaisuudessa.

Elämäntaidollisen kasvatuksen perustaksi tarvitaan mahdollisimman holistinen ihmiskäsitys, onhan siinä kysymys elämänkelpoisuudesta, koko elämässä selviämisestä. Edellisessä luvussa 3. käsitellyssä oppimisteoreettis-kognitiivisessa lähestymistavassa oli taustalla kognitiivisen psykologian yksipuolinen ja suppea ihmiskuva. Vain ontologisen filosofian avulla voi löytää



riittävän holistisen ihmiskäsityksen. Holistinen tarkoittaa tässä yhteydessä näkemystä, että kaikki olennainen ihmisestä on tullut ihmiskäsityksen piiriin.<sup>69</sup>

Rauhalan ihmiskäsitys on kolmijakoinen, toisin sanoen ihmisen ontologinen perusmuotoisuus koostuu kolmesta eri olemus- ja olemispuolesta.<sup>70</sup> Näitä voidaan luonnehtia seuraavasti.

1) Kehollisuus (elämällisyys)

- Olemassaolo orgaanisena tapahtumisena
  - Kehollisuus tekee ihmisen eläväksi ja pitää hänet sellaisena

2) Tajunnallisuus (elämäntaidollisuus)

- Psykkis-henkinen olemassaolo
  - Tajunnassa konstituoituu ihmisen subjektiivinen maailmankuva ja sen perusteella määräytyy hänen elämäntaidollisuutensa

3) Situationaalisuus (elämäntilanteisuus)

- Olemassaolo suhteina todellisuuteen
  - Situationaalisuus osoittaa sen, miten maailma kuuluu ihmiseen; ihmisen subjektiivinen tilanne rakentuu asioista, jotka hän kohtaa maailmassa

Kehollisuus ja tajunnallisuus ovat yleensä suhteellisen helppoja ymmärtää kuuluviksi ihmisen olemassaolon perusmuotoihin, vaikka niiden yksityiskohtainen määrittely vaihteleekin varsin paljon ontologisen filosofian harjoittajien välillä. Perinteisessä kartesiolaisessa dualismissa erotetaan toisistaan aineellinen, fyysinen ruumis ja tietoinen, henkinen sielu. Nykyaikaisessa filosofiassa katsotaan yleisesti, että tietoisuus syntyy ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen tuloksena. Ympäristöä – tai yhteiskuntaa, sosiaalista tilannetta ynnä muuta – ei tällöin sisällytetä ihmiseen omaan olemukseen, essentiaan. Situationaalisuus on kuitenkin huomattavasti laajempi ja itse asiassa täysin eriluonteinen, paljon perustavampi käsite kuin pelkkä fyysinen ympäristö tai avaruudelliset suhteet muuhun olemassa olevaan. Situationaalisuutta ei ole välttämättä helppo ymmärtää ihmisen olemassaolon perusmuotona. Sen suomennos ”elämäntilanteisuus” saattaa myös johtaa harhaan, jos

---

69. Sekä Rauhala että Frankl arvostelevat voimakkaasti psykologian yksiulotteista maailmankuvaa ja tyypitettyä ihmiskuvaa. Frankl (1950, 35–44) arvostelee yhtäläillä myös kaikkien asioiden sosiologisoitua, jolla hän tarkoittaa niiden tarkastelua yksipuolisesti sosiologisesta näkökulmasta. Tällaista suuntausta on mielestäni nähtävissä suomalaisessa nuorisotutkimuksessa.

70. Rauhala käyttää molempia muotoja. Itse suosin jälkimmäistä, koska se kuvaa mielestäni selkeämmin ihmisen olemassaoloa, eksistenssiä, ja hänen olemassaolonsa tapaa maailmassa olemisena. Katson olemisen havainnollistavan kohdallisesti myös Rauhalan ihmiskäsitystä, koska siihen sisältyy ontologisen perusmuotona situationaalisuus, suhteissa olemisen. Toisaalta voitaisiin käsitte ”olemus” ymmärtää aivan yhtä kokonaisvaltaisesti, jos sillä viitataan fenomenologian keskeiseen metodiin, olemuksennäkemiseen, jonka avulla on tarkoitus selvittää ihmisen maailmasuhteen olemus (ks. Husserl 1989b; 2006a).

käsitettä elämäntilanne tulkitaan arkikielestä käsin. Vaihtoehtona situationaalisuudelle ja elämäntilanteisuudelle voitaisiin puhua kontekstuaalisuudesta (ks. Rauhala 2005b, 109–112). Joidenkin Rauhalan tulkitsijoiden olen nähnyt käyttävän myös käsitettä tilannekohtaisuus, mutta se voidaan helposti ymmärtää yksipuolisesti vain hetkellisyytenä. Itse olen situationaalisuutta kuvatessani puhunut ihmisen elämän yksilöllisessä tilanteessa olevista tekijöistä ja lyhyemmin elämän tekijöistä. Pitäydyn kuitenkin tässä yhteydessä Rauhalan itse alun perin käyttämissä käsitteissä.

Rauhalan (ks. 1976, 71–72) ihmiskäsityksen mukaan ihminen tulee osaksi maailmaa jo olemassaolonsa kautta. Situaatio rajaa maailmasta sen osan, johon tietty ihminen, yksilö joutuu suhteeseen, toisin sanoen, jossa hän olemassa olevaksi realisoituessaan kohtaa maailman. ”Situaatio on yleistävä nimi kaikille niille tekijöille, joiden alaisuudessa tai joihin suhteutuen ainutkertainen eksistenssi realisoituu” (Rauhala 1976, 72). Situaatio sisältää siis kaiken sen, mihin tietyllä yksilöllä on henkilökohtaisesti tiedostaen tai tiedostamattaan suhde. Situationaalisuus puolestaan tarkoittaa yleistäen sitä, että ihminen on aina suhteutuneisuutta situaatioonsa ja sen rakennetekijöihin.

Situationaalisuuden merkitystä ihmisen kokonaisuudessa, situationaalisessa säätöpiirissä (ks. luku 4.1.3) selventäneen myös tosiasia, että situaatio on kehollis-tajunnallisen olemassaolon toteutumisehto, koska mitään kehollista tapahtumista tai merkityskokemusta ei voi olla kuin konkreettisessa tilanteessa, situaatiossa. Toisaalta kehollisuus ja tajunta ovat tilanteen, situaation ymmärtämisen ehtoja. Sekä keho että tajunnan sisältö, maailmankuva, ovat siten aina myös situaatiosta ja situaatiossa. Rauhalan holistista ihmiskäsitystä voidaan tällä perusteella kutsua myös situationaalisen säätöpiirin ihmiskäsitykseksi (Purjo 2008g, 31; ks. Rauhala 1993, 72–75).

Mitä enemmän olen pohtinut Rauhalan ihmiskäsitystä, sitä kirkkaammin minulle on valjennut sen ainutlaatuisuus. Juuri situationaalisuuden sisällyttäminen ihmisen integroituun ja jakamattomaan kokonaisuuteen on mielestäni nerokas ratkaisu, joka auttaa tutkijaa ymmärtämään ihmisen kietoutuneisuuden maailmaan, elettyyn elämäänsä sekä omiin yksilöllisiin lähtökohtiinsa. Huomaan yhä useammin, että situationaalisuuden ihmiseen kuulumisen kautta monet sellaiset ongelmat poistuvat, joita erilaiset tutkijat pohtivat vaikeasti ratkaistavina ristiriitoina esimerkiksi eri ihmisten kesken tai yksilön ja yhteisön välillä. Kuten Rauhala (2005c, 145) itsekin toteaa, paljon suotuisaa kehitystä voisi tapahtua, jos yleisesti käsitettäisiin, että situaatio on osa ihmistä ja että sen vaaliminen edistää tehokkaasti ihmisen kokonaisuuden hyvin olemista.

Ryhdyn nyt tutkimaan kutakin olemispuolta erikseen sekä yleisesti potentiaaliaan hukkaavan nuoren että erityisesti väkivaltaisesti elävän nuoren kannalta.

#### 4.4.1 Nuoren kehollinen oleminen

Vaikka kehollisuus onkin ihmisen olemassaolon kokonaisvaltaiseksi käsittämiseksi välttämätön tekijä, ei se silti liity keskeisesti oman tutkimukseni problematiikkaan. Tilanne olisi toinen, jos tutkisin keskusteluryhmien sijaan NFG:n liikunnallisia ja toiminnallisia väkivallattomuuskasvatuksen työmuotoja, kuten väkivallatonta itsesuojelua.<sup>71</sup>

Rauhala tarkastelee kehollisuutta eri kirjoituksissaan lähinnä orgaanista elämää toteuttavien elintoimintojen näkökulmasta. Hän erottaa selkeästi toisistaan elintoiminnot ja tajunnan antamat tulkinnat siitä, mitä elintoiminta symbolisoi. Siksi ihmisen kehollisia rakenteita ja elintoimintoja ei voidakaan adekvaatisti tarkastella millään symbolisaation kuvaukseen soveltuvilla menetelmillä, vaan orgaaniseen tapahtumiseen liittyvä empiirinen tutkimus edellyttää aina anatomis-fysiologisten metodien käyttämistä.

Toisaalta Rauhala (2005b, 35–36) kritisoi länsimaiselle ajatteluperinteelle tyypillistä jyrkkää body–mind-kahtiajakoa ja sen mukaista kehon näkemistä vain elintoimintojen ja fyysisten suoritusten välineenä. Eräänlaiseksi vastapainoksi aiemmalle kehon laiminlyönnille filosofisissa analyyseissä on syntynyt ns. kehofilosofioita, joissa keho on asetettu jopa pääosaan. Uudenlaisia näkemyksiä on kehitelty eri tahoilla jo Max Scheleristä (ks. 2000, 397–412) lähtien, joka teki tärkeän jaon eletyn kehon (Leib) ja objektikehon (Körper) välillä: eletty kehollisuus koetaan omaa kehoa eläen ja siihen ollaan suhteessa myös tajunnan avulla, kun taas objektikeho havaitaan ulkonaisesti. (Rauhala 2005b, 36.) Suomalaisia tutkijoita on kiinnostanut erityisesti liikunnan filosofia, jota koskevan avauksen väitöskirjan muodossa teki Jyri Puhakainen (1995). Rauhala (2005b, 16) arvostelee ns. kehofilosofiaa siitä, että senkin piirissä on alettu viime vuosina tähdentää jo lähes liioittelevasti tajutonta ja tiedostamatonta ”lihan viisautta”. Arvostelustaan huolimatta toteaa hän kuitenkin toisaalla (ks. Rauhala 2005c, 119), että kehon suotuista tila, sen terveet reaktiot ja ns. myykkä viisaus ylläpitävät osaksi situaation edullista muotoutumista vaikuttamalla elämää suosivien tekijöiden valikoitumiseen ja sitä uhkaavien tekijöiden välttämiseen.

---

71. Väkivallaton itsesuojaus on NFG:n toiminnan ohessa ja sen rinnalla kehittämäni laji, jossa opetellaan taitoja suojella itseä ja muita ihmisiä turvallisilla ja laillisilla keinoilla mahdollisissa väkivallatilanteissa. Se perustuu tehokkaisiin tapoihin irrottautua, väistää ja torjua uhkaavia tilanteita ilman laittomia tai vaarallisia vastahyökkäyksiä, kuten lyöntejä, potkuja tai heittoja. Lajista on lisätietoa sekä kirjoissani (Purjo 1997, 7–10, 35–60; 2001, 47–63) että lajiliiton Suomen Itsesuojeluliitto ry:n Internet-sivuilla [www.itsesuojaus.fi](http://www.itsesuojaus.fi).

Rauhala myöntää myös, että kehon kokonaisuus on tärkeällä tavalla mukana sekä esittävän taiteen eri muodoissa että urheilusuorituksissa ja muunkinlaisessa luovassa tavoitteellisessa toiminnassa. Näissä yhteyksissä kehon muisti on tärkeällä tavalla mukana takaamassa kumuloituvaa oppimista. Niissä ei myöskään ole kyse pelkästä fysiologisesta elintoiminnasta tai lihassuorituksesta, vaan myös ihmisen henkisestä panoksesta, hänen koko persoonastaan lähtöisin olevasta taidosta, joka toimii kehollisuudessa ja sen avulla. (Rauhala 2005b, 38.)

Kehon ”muisti” liittyy kiinteästi myös väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Uskon oppimisteoriaan (ks. luku 3.) myös niiltä osin, että mitä enemmän ihminen toistaa väkivaltaista toimintaa, kuten toisen lyömistä tai potkimista, sitä luonnollisempi toimintatapa siitä tulee. Tässä piilee myös vaara sellaisten itsepuolustus- ja kamppailulajien opettamisessa nuorille, joissa lyödään ja potkitaan toista. Uhkaavassa tilanteessa saattaa nuori reagoida automaattisesti lyömällä toista. Toimiessaan näin harjoittelusalin ulkopuolella hän syyllistyy herkästi väkivaltarikokseen. Kaikki kyseisten lajien ohjaajat ja valmentajat eivät välttämättä ole tiedostaneet tällaisten riskien olemassaoloa. Riskien takia olisi myös kamppailulajien harjoittelun oltava riittävän holistista siten, että siihen liitettäisiin mukaan myös henkisten taitojen harjoittelu.

Joissakin Keep Cool Tiimeissä on harjoiteltu väkivallatonta itsesuojelua yhtenä tai useampanakin kertana. Sen lisäksi, että harjoittelu tarjoaa mahdollisuuden luontevaan ja perusteltuun fyysiseen kontaktiin, on ohjauksessa syytä olla huolellinen ja varovainen ottaen huomioon, että kyseessä on väkivaltatilanteeseen liittyvän itsepuolustuksen harjoittelu hyökkääjän ja puolustautujan rooleineen. Vaikkakin lajina on väkivallaton itsesuojaus, on ohjaajan silti tärkeää varmistaa, että harjoittelu tuntuu osallistujista miellyttävältä ja mukavalta. Kaikenlaista machoilua sekä ohjaajan taholta että osallistujien keskuudessa on myös ehdottomasti vältettävä. Tähän kuuluu myös siitä sopiminen, ettei itsesuojaus”taidoilla” ryhdytä pätemään ryhmän ulkopuolella. Muiden lajien tekniikoiden käyttäminen harjoittelussa ei myöskään ole sallittua, vaikka itsesuojeluharjoitusten yhteydessä on luonnollista keskustella myös muista itsepuolustus- ja kamppailulajeista sekä niiden luonteesta.

Väkivallatonta itsesuojelua harjoittelun yhteydessä opetetaan nuorille myös sanattoman viestinnän eli ”kehon kielen” hyväksikäyttöä uhkaavan tilanteen rauhoittamisessa. Kaikissa ryhmissä ei kuitenkaan käytetä kehon kanavaa miltään osin nuoriin vaikuttamiseen ainakaan tietoisesti eikä sen osuus koskaan ole keskusteluun verrattuna merkittävä. Nuoret ovat kuitenkin läsnä keskustelemassa myös kehollisina ja ohjaajan on tärkeää havaita osallistujien kehon kielessä tapahtuvat muutokset ja pyytää heitä aika ajoin kertomaan, mitä ne merkitsevät. Toisaalta ohjaajan on syytä osoittaa myös omaa sitoutuneisuuttaan ja kiinnostustaan käyttämällä ei-verbaalisia keinoja, kuten vartalon

asentoa, katsekontaktia, hymyä ja nyökkäyksiä. (Kåver & Nilsonne 2002, 166.) Ohjaajan on myös kehon kielen, puhutavan ja äänensävyn avulla heijastettava omaa myönteistä eli lämmintä ja ystävällistä suhtautumistaan sekä aitoa välittämistä (Kåver & Nilsonne 2002, 169).

Anneli Mäki-Opas (1993, 118) kuvaa, kuinka hän opettajana yritti koskea tai silittää sellaista lasta, jota oli kotona lyöty tai tukistettu. Lapsi pakeni paikalta, koska hänen tajuntaansa oli aiempien kokemusten perusteella syntynyt sellainen merkityssuhde, että kosketus aiheuttaa kipua. Pelkkä kosketus ei siten riittänyt osoittamaan lapselle hyväksyntää, jota Mäki-Opas teollaan kaiketi tavoitteli. Hyväksynnän osoittaminen erilaisissa, mahdollisesti äärimmäisenkin mitätöivissä oloissa kasvaneille nuorille on korjaavien kokemusten luomiseksi äärimmäisen tärkeää (Purjo 2006, 27).. Kehokin voi siten toimia vaikutustienä, mutta kasvava arvioi kuitenkin teon tavan ja laadun tajunnassaan (Mäki-Opas 1993, 118). Esimerkiksi kädenpuristus, taputus olkapäälle, keskusteluryhmän ohjaajan käsi olkapäällä tai halaus rankan kokoontumisen jälkeen voidaan kokea hyvin vahvistavaksi (Kåver & Nilsonne 2002, 170). Nuoren elämäntilanteeseen, tilanteeseen liittyvät seikat, saattavat kuitenkin aiheuttaa sen, että fyysisen kosketuksen vaikutus on täysin päinvastainen kuin sen tarkoitus. Lopputuloksena voi silloin olla se, että siihenastisen tajunnan kautta tapahtuvan auttamisen myönteiset vaikutukset tuhoutuvat saman tien. Kasvattajan tulee myös huolehtia siitä, ettei hän ylitä koskaan eettisesti hyväksyttävän rajaa. Jos hän vähänkään epäilee sitä, että nuori tulkitsee koskettamisen väärin, on se selkeä merkki siitä, että fyysistä kontaktia tulee kokonaan välttää (Kåver & Nilsonne 2002, 171).

Kasvattajan on tärkeää tiedostaa fyysisen kontaktin funktio auttavassa kasvatustyössä (Kåver & Nilsonne 2002, 170). Kun toimitaan holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti, on selvää, että pyritään käyttämään mahdollisimman tehokkaasti sekä kehon että tajunnan kanavia nuoriin vaikuttamisessa (Mäki-Opas 1993, 118). Useilla keskusteluryhmiin osallistuvilla nuorilla on sen kaltainen tausta, että fyysiseen koskettamiseen on syytä suhtautua hyvin harkiten ja varovaisesti. Mäki-Oppaan (1993, 118) sanoin voidaan todeta, että tajuntakin ottaa omalla tavallaan eli kokemuksina vastaan kosketusta toiselta ihmiseltä.

Kehollinen kokeminen väkivallanteoissa ilmenee esim. kipuna omassa lyövässä nyrkissä. Ennen kaikkea on keho kuitenkin varsinkin nk. hakkaajilla eli pahoinpitelijöillä tajunnallisuuden ilmaisija, heidän tajunnallisuutensa – toisin sanoen subjektiivisen maailmankuvan – konkreettinen kantaja (Puhakainen 1995, 44). Hakatessaan toista ihmistä kokee pahoinpitelijä voiman ja vallan tunnetta sekä mielihyvää, eli hän saa väkivallasta nk. kicksejä. Hänen maailmankuvansa rakentuu muutenkin voimakkaasti kehollisuudelle, kuten fyysisen voiman ihannointiin sekä itsessä että muissa. Vaikka

tutkimukseni ensisijaisena kohderyhmänä eivät ole niinkään iältäänkin yleensä hieman vanhemmat ”hakkaajat” eli pahoinpitelijät, vaan ensisijaisesti tappelualltiit murrosikäiset pojat, saattaa heilläkin olla vahvaa fyysisen voiman ja sitä edustavien esikuvien ihannointia. Edellä mainitut kehon kautta välittyvät tajunnalliset kokemukset, kuten mielihyvän kokemus, eivät kuitenkaan koskene heitä ainakaan yleisesti.

On kiistatonta, että käytännön väkivaltatilanteessa ovat kaikki eri olemispuolet samanaikaisesti läsnä. Tätä olemispuolien holistisen kokonaisuuden dynaamista suhdetta Rauhala kutsuu situationaaliseksi säätöpiiriksi (ks. luku 4.1.3). Väkivaltatilannetta voidaan kuvata Rauhalan (2005c, 59) käyttämää esimerkkiä soveltaen seuraavasti: ”Kun situationaalisessa säätöpiirissä vallitsee jokin voimakas emotio, kuten aggressio, esiintyy tajunnassa vihamielisiä merkityssuhteita. Kehossa aggressio on mukana mm. adrenaliinin erityksenä ja lihasjärjestelmien puolustus- tai pakovalmiutena. Situaatiossa jokin objekti tai asia on ärsyttävä. Vaikka aggression objekti ei olisikaan aluksi selvä, sillä on kuten muillakin tunteilla tendenssi kohteistua situaatiossa johonkin. Niinpä suuttunut ihminen saattaa purkaa sitä toisiin...” ihmisiin, eläimiin, esineisiin jne. Kokonaisuuden piiriin tavalla tai toisella tullut negatiivinen kvaliteetti ”resonoi” välittömästi kaikissa olemassaolon puolissa eli panee koko systeemin liikkeeseen (Rauhala 2005c, 59–60).

Tarkoitukseni ei olekaan syrjäyttää holistiseen ajatteluun olennaisesti kuuluvaa lähtökohtaa eri olemispuolten yhteen kietoutuneisuudesta. Persoonallisuuden kasvatus tapahtuu kuitenkin pääasiallisesti tajunnan tasolla rikastamalla subjektiivista maailmankuvaa sekä hyödyntämällä muita olemispuolia siltä osin kuin ne tukevat tajunnallista työskentelyä (Rauhala 2005e, 114). Kehollisuuskin on siten esillä keskusteluryhmien puheenaiheissa etenkin, kun aihepiirinä ovat arvot ja niiden vääristyneisyys. Käsiteltäviä asioita ovat esimerkiksi tatuoinnit ja lävistykset sekä erilaiset hius- (tai hiuksettomuus-) ja pukeutumistyyli. Yhteisen pohdinnan kohteena on, millaista maailmankuvaa ja arvomaailmaa ne ilmentävät keskusteluryhmän osallistujille. Samoin saattaa ohjaaja tai joku ryhmän jäsenistä ottaa puheeksi kehon erilaisen muokkauksen ja siihen liittyvät ääri-ilmiöt, kuten yletön voimailu (kehonrakennus, voimanosto jne.), painon jatkuva tarkkailu (raju laihduttaminen yms. syömisongelmat) tai niin kutsuttu esteettinen kirurgia.

Nuorisotutkija Atte Oksanen puhuu tatuoinneista esimerkkinä subjektien tavoista kertoa omasta itsestään, jolloin omasta kehosta tulee elämän kerrontapiste, kolmiulotteinen kehollinen narraatio (Oksanen 2006, 26–27). Oksanen kertoo myös arpitatuointien harrastajia koskeneesta tutkimuksesta, jonka mukaan tatuointirituaalien avulla koetaan tunne uuden ja vahvan identiteettiin saavuttamisesta entisen heikon tilalle. Näin luotu identiteetti saattaa kuitenkin olla olemassa vain

idealisaationa ja vaatia seuraavaa päivitysversiona jo silloin, kun edellistä tatuointia ollaan vasta työstämässä. (Oksanen 2006, 113.) Muista keinoista, joilla pyritään saavuttamaan kokemuksia kehon kautta, mainitsee Oksanen esimerkkinä itsensä viiltelyn. Viiltelystä voi tulla voimakas olemassaolon tapa, maailmaa ei koeta merkitykselliseksi ilman omaan itseen kohdistuvaa vahingoittamista. Iho on rajana maailman ja itsen välillä ja iho näyttelee ratkaisevaa roolia minuuden muodostumisessa. Kokemus omasta itsestä maailmassa saadaan ihon viiltelyn avulla. Maailmassa koetut huolet kääntyvät ihon huoliksi, keho alkaa yksin kantaa tunteita, joita ei tajunnallisella tasolla kyetä kokemaan ja kohtaamaan. (Oksanen 2006, 110–111.) Itsensä viiltely kertoo omaa viestiään nykyajasta, jossa ihmiset takertuvat usein lähes pakkomielteisesti omaan kehoonsa. Itsetuhoiksi luokiteltujen kehonmuokkaustapojen, kuten viiltelyn ja laihuushäiriön (anoreksia), ohella kuntosalit ja ulkonäkökirurgiset klinikat täyttyvät ihmisistä, jotka pyrkivät yhä äärimmäisemmällä tavoilla kokemaan itsensä eläväksi, optimaalisesti terveiksi ja iättömästi kauniiksi. Oma keho on vyöhyke, jota yritetään pakonomaisesti hallita, kun hallinnan tunnetta ei saavuteta elämässä muuten. Lopulta hallinta kuitenkin riistäytyy helposti käsistä ilman henkisen olemispuolen apua. Anoreksian kehittyminen on tyypillinen tarina, joka alkaa oman kehon hallinnan haluun liittyvästä vähäisestä laihdutusyrityksestä, kunnes ruumiinkuva häiriintyy ja laihduttaminen muuttuu hallitsemattomaksi, tuhoiseksi syömättömyyskierteeksi. (Ks. Oksanen 2006, 111.)

Murrosikäisille nuorille on yhteistä kokemus yksinolosta ja erilaisuudesta sekä niistä aiheutuva epävarmuus. Ulkonäkö on suurelle osalle nuorista herkkä ja monille myös tyytymättömyyttä aiheuttava asia. Toisaalta on huomattava osa yli 12-vuotiaista suomalaisnuorista itseä esittävine valokuvineen esillä IRC-Galleriassa, josta on lyhyessä ajassa tullut Suomen suurin Internet-yhteisö. Maailmanlaajuisessa Facebookissa (”naamakirjassa”) on puolestaan jo puoli miljardia käyttäjää ja joukossa on mukana myös yhä enemmän nuoria. Identiteettiä representoidaan siten puhtaasti ulkoisin avuin. Kehollisuus korostuu yleisesti nuoruudessa, koska silloin ihmisen fyysinen kehitys on intensiivistä ja ihminen on muutenkin ehkä eniten sidoksissa fyysisyyteensä. Silti ihminen on alusta alkaen myös henkinen olento. (Skinnari 2004,125.)

Keep Cool Tiimeissä on keskeisesti kyse nuorten kasvattamisesta väkivallattomuuteen henkisen kasvun avulla. Kyse on siten erittäin kohdennetusta nuorisokasvatuksen muodosta. Keskusteluryhmissä ei ole siksi teemana seksuaalisuus ja siihen liittyvät keholliset muutokset, vaikka seksuaalinen kehitys ja seurustelun aloittaminen ovatkin sinänsä kaikkia nuoria koskevia suuria kysymyksiä murros- ja teini-iässä. Muuntyyppisessä, yleisemmässä elämäntaidollisessa

nuorisokasvatuksessa ja aivan erityisesti sukupuolierityisessä työskentelyssä ovat nämä tärkeimpien teemojen joukossa.<sup>72</sup>

Kehollisuuden asema ihmisen olemispuolena vaikuttaa edellä esitetyn perusteella olevan kaiken aikaa korostumassa sekä nuorten että aikuistenkin keskuudessa siten, että ihmisen ulkoinen olemus, habitus, saa jopa suhteettoman suuren osuuden hänen persoonansa ilmentäjänä. Toisaalta on nykynuorten huolestuttavan huonoon fyysiseen kuntoon kiinnitetty viime vuosina toistuvasti huomiota. Jo antiikin Kreikassa ja muissa ikivanhoissa kulttuureissa käsitettiin, että ihminen on psykofyysinen kokonaisuus<sup>73</sup>, jota myös sanonta ”terve sielu terveessä ruumissa” kuvastaa. Uwe Böschmeyer painottaa Lauri Pykäläisen (2004, 186) mukaan oppi-isäänsä Franklia enemmän ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Sen lisäksi, että kehon kunto heikkenee, jos sitä liikutetaan ja rasitetaan liian vähän, menettää henkinen samalla elinvoimaisen ja välttämättömän perustansa, jota ilman se ei voi kehittyä riittävästi. Siksi keho tarvitsee yhtä paljon huomiota kuin ihmisen tajunnallisuuden psyykinen ja henkinen olemispuoli. Koska ihminen on kokonaisuus, vahvistaa kehon voimistaminen liikunnan ja terveellisen ravinnon avulla aina myös psyykkistä ja henkistä. (Pykäläinen 2004, 186; ks. myös ks. Böschmeyer 2008, 252.) Frankl (1984, 134) toteaa itsekkin, että ihmisen henkisyys tarvitsee ehdottomasti toimintakykyisen elimistön, jotta se voisi puhjeta kukkaansa, samalla tavoin kuin mestarisoittaja tarvitsee hyvän instrumentin. Rauhala (2005c, 119) ilmaisee saman asian siten, että kehon hyvä kunto voi edistää kokemuksen suotuisuutta siten, että kokemuksen ”väline” on kunnossa. Lisäksi kunnossa olevasta kehosta ei heijastu mitään epäsuotuisaa vaikutusta, vaan päinvastoin positiivista vireyden ja elinvoimaisuuden kokemusta.

Voidaan toki kysyä, eikö holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvan elämäntaidollisen kasvatustyön pitäisi huomioida enemmän myös kehollisuutta. Böchemeyer toteaa henkisen ja kehon resonoinnin olevan vastavuoroista, joten turhautunut henkinen laiminlyö vähitellen myös kehoaan (Pykäläinen 2004, 186). Toisaalta, kun tätä henkistä turhautuneisuutta lievennetään tajunnallisen työskentelyn avulla, voidaan olettaa, että nuori kiinnostuu myös huolehtimaan kehostaan. Eikä mikään estä erikseenkin kannustamasta ja rohkaisemasta nuorta liikkumaan ja kuntoilemaan sikäli, kun asia tulee puheeksi tai se voidaan sopivasti ottaa esille. Joskus on näin syytä tehdäkin nuoren omaksi

---

72. Myös NFG:llä on sukupuolierityisiä työmuotoja, joita ovat Suomen ainoa ”poikien talo” Tasoristeys ja Levottomat tuhkimot -tyttöprojekti. Näissäkin on kuitenkin pääteemana väkivalta sekä muita että itseä kohtaan, jolloin varsinkin tyttöjen osalta käsitellään myös edellä mainittuja ilmiöitä, kuten viiltely ja laihuushäiriö. Työskentelyssä on tarkoitus päästä kiinni myös mahdolliseen seurusteluväkivaltaan.

73. Tällainen ihmiskäsitys, joka edelleen on varsin yleisesti vallitseva, ei sinänsä ole kovinkaan kokonaisvaltainen verrattuna esimerkiksi Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen.



parhaaksi, erityisesti silloin, kun hänen väkivaltaisen käyttäytymisensä liittyy hänen keholliseen historiaansa.

Kehollisuudella suppeassa merkityksessä eli ihmisen fyysisillä ominaisuuksilla voi olla joiltakin osin erittäin ratkaisevalla tavalla vaikuttamassa siihen, tuleeko jostain väkivallantekijä vai ei. Yleensä kovin pienikokoisilla ei ole edellytyksiä pahoinpidellä ketään ainakaan paljain käsin ja toisaalta monilla suurikokoisilla ei ole tarvetta käyttäytyä väkivaltaisesti, koska he selviytyvät uhkaavista tilanteista pelkän olemuksensa avulla. Toisaalta voivat nuoren motoriset valmiudet olla niin vajavaiset, ettei hän pärjää tappelussa kenellekään. Hänen nopeutensa tai voimansa voi myös olla niin riittämätön, ettei hän kykene tehokkaasti lyömään ketään. Monia fyysisiä ominaisuuksia voi kuitenkin kehittää harjoittelulla ja usein esimerkiksi muiden kiusaamiksi joutuneet nuoret ryhtyvät hankkimaan itselleen lihaksia jopa siinä määrin, että kehonrakennuksesta tulee pakonomaista ”bodypääoman” hankintaa. Pahimmillaan näistä ”muskelimiehistä” tulee ammatti- ja taparikollisia. Parhaimmillaan nuori voi liikunnan ja kuntoilun avulla parantaa edellytyksiään suojella itseään esimerkiksi siten, että hän kykenee väistämään ja torjumaan toisen hyökkäyksiä tai irtaantumaan hyökkääjän otteista ja juoksemaan karkuun riittävän kovaa.

Kehollisuuden merkitys korostuu empiirisen kasvatustyön vaikutusten arvioinnissa. Siinä on syytä huomioida keskusteluryhmien tulosten resonointi myös keholliseen olemistapaan. Nuori saattaa olla siinä määrin lukkiutunut, että hänen itseymmärryksensä voi olla varsin puutteellista ja ilmaisutaitonsa rajoittunutta vielä keskusteluryhmään osallistumisen jälkeenkin. Tällöin voi häneltä itseltään saatu sanallinen – kirjallinen tai suullinen – palaute olla vääristynyttä. (Ks. Purjo 2008a, 14; 2008g, 36.) Toisinaan tapahtuu tällaisenkin nuoren kohdalla ällistyttäviä muutoksia kehollisessa olemuksessa, niin ulkomuodollisissa tunnusmerkeissä kuin ulkonäöllisissä piirteissä. Hänen habituksensa saattaa siis muuttua radikaalisti. Ryhmän alussa nuori voi olla sekä vaatetukseltaan että näkyviltä kehonosiltaan epäsiisti, suorastaan likainen ja haiseva. Hänen vaatetuksensa ja muu värityksensä voi myös olla kovin väritön ja synkkä, esimerkiksi musta. Hänen asentonsa saattaa myös olla johonkin suuntaan taipunut tai kokoon vetäytynyt ja kädet, hartiat sekä niska jännittyneet. Myös kasvot voivat olla jännittyneet, pälyilevät tai kokonaan ilmeettömät. Ryhmän lopussa sama nuori saattaa näyttää kaikin puolin huolitellulta, uusiin värikkäisiin vaatteisiin pukeutuneelta ja vapautuneelta sekä hymyilevältä. Myös hänen ryhtinsä on hyvä ja olemus rento. Tästä voitaneen päätellä kasvatuksellisenä tuloksena, että nuori on ryhtynyt arvostamaan itseään aiempaa enemmän ja että myös hänen tajunnan tilansa on muuttunut positiivisemmaksi.

Oman tutkimukseni kontekstissa, jossa selvitetään keskustelujen, eli tajunnallisen työskentelyn vaikutuksia nuoriin, ei kehollisuus ole kuitenkaan sellaisenaan erityisen tärkeä filosofis-teoreettisen analyysin kohde. Tarkastelun kohteena olevassa elämäntaidollisten ongelmien ehkäisyyn ja korjaamiseen tähtäävässä työskentelyssä on sen sijaan situationaalisuuden osuus erittäin suuri, ja ratkaisevan tärkeä tekijä on itse tajunnan yksilökohtainen historiallisuus (Rauhala 2005a, 213). Kehollisuuden asema kokonaisuudessa rajoittuu orgaanisen tapahtumisen näkökulmasta lähinnä suotuisien edellytysten luomiseen tajunnalle. Täysin välttämätön ehto merkitysten synnyn kannalta on luonnollisesti, että ihmisellä on normaalisti toimivat aivot, joiden avulla tajunta toimii (Rauhala 1990a, 90).

#### **4.4.2 Nuoren tajunnallinen oleminen**

Kertaan aluksi lyhyesti tajunnallisuuden tapahtumaperiaatteita, joita on jo yleisellä rakenteellisella tasolla kuvattu luvussa 4.1.1. Samalla pyrin kytkemään tarkastelun kaiken aikaa konkreettisemmin tutkimuksessani tarkoittamani nuorisokasvatuksen problematiikkaan.

Tajunnallisuudessa on Rauhalan (2005c, 34–35; ks. myös Lehtovaara 1994, 117; Puhakainen 1995, 32) mukaan kyse ihmisen mielellisestä suhteesta maailmaan tai omaan itseensä, jossa erilaisissa elämyksellisissä tiloissa koetaan jotain todellisuudesta. Elämyksellisillä tiloilla tarkoitetaan esimerkiksi havaintoon perustuvia, tiedollisia ja tunne-elämyksiä (Rauhala 2005c, 35). Mielellisyys tarkoittaa sitä, että ihminen on tajunnassaan oivaltavasti suhteessa maailmaan ja kokee samalla jonkin mielen (Puhakainen 1995, 32). Mielen avulla ymmärrämme ilmiöt, asiat, esineet, ihmiset, muut luonnonoliot tai erilaiset muut objektit joksikin, jolloin syntyy merkityssuhde. Mieli antaa siis merkityksen jollekin konkreettiselle kohteelle, esimerkiksi kohtaamallemme toiselle ihmiselle, tai ideaaliselle kohteelle, kuten tietylle arvolle, normille, moraalille, aatteelle tai ihanteelle.

Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joiden kokonaisuudesta syntyvät maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. (Rauhala 2005c, 35; ks. myös Lehtovaara 1994, 118; Puhakainen 1995, 32–33.) Jälkimmäisestä käytetään myös nimityksiä minäkuva, identiteetti, persoonallisuus jne. Mitään maailmasta irrallista käsitystä itsestään ei ihmisellä kuitenkaan voi olla. Ihminen on maailman osa, vaikka hän erottuu maailmasta juuri maailmankuvansa muodostajana. Minäkuvan ja maailmankuvan muodostuminen sekä niiden kehittäminen kulkevat siten käsi kädessä. (Puhakainen 1995, 34; Rauhala 2005c, 161.)

Maailmankuva on aina subjektiivinen ja yleistämismahdollisuudet eri ihmisten maailmankuvien välillä ovatkin siksi vähäisiä. Eri ihmisten subjektiivisissa maailmankuvissa ilmenevillä merkityssuhteilla on merkityksensä vain kunkin omassa maailmankuvallisessa yhteydessä. Sieltä irrotettuina niillä ei ole juuri minkäänlaista käyttöarvoa ja yleistämispyrkimykset saattavat olla jopa hyvin vahingollisia. (Puhakainen 1995, 35) Mielen täydentymisprosessi tapahtuu siis yksilöllisellä tavalla (Lehtovaara 1994, 120). Uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan kunkin ihmisen yksilölliseen historiaan perustuvaan kokemustaustaan, jota kutsutaan horisontiksi tai ymmärtämisyhteydeksi. Tämä kokemus- tai horisonttiperustaan suhteutuen uusi mielen ilmentymä organisoituu merkityssuhteeksi ja osaksi yksilöllistä maailmankuvaa. (Rauhala 2005c, 36–37; ks. myös Lehtovaara 1994, 120.) Tajunnallisuuden historiallisuuden käsittäminen tekee ymmärrettäväksi sen, miksi kasvatusta etenee usein niin hitaasti kuin joudumme usein pettymyseksemme havaitsemaan. Kasvattajan onkin keskeistä tiedostaa, että nuoren tajunnasta ei voi ottaa mitään pois tai sinne mitään lisätä muuten kuin hänen henkilökohtaisen ymmärtämisensä kautta.

Tiedostaminen on tajunnan toimintaperiaatteiden mukaisesti kuvattuna sitä, että maailmankuvassa avautuu paikka uudelle merkitykselle. Olemassa oleva maailmankuva ikään kuin tarvitsee uudistua kseen ja täydentyäkseen uusia merkityksiä. Kun uusi merkitys tiedostuksessa loksahaa paikalleen merkitysverkostoihin, koetaan usein arkikielellä ilmaistuna niin sanottu ”ahaa-elämys”. Ymmärrämme silloin jotain paremmin kuin aiemmin. (Rauhala 1998, 37.)

Pinttyneet merkityssuhteet ovat vakiintuneet maailmankuvan rakenteeseen usein siksi, että niiden avulla on ollut näennäisesti helpompi selvittää elämästä, ainakin tilapäisesti on saavutettu näennäistä elämäntaitoa (Rauhala 2005c, 176). Murrosikäisillä nuorilla on sekä edellä mainitusta syystä johtuen että jotenkin nuoruuden mustavalkoisesta ajattelusta johtuen yleisesti muutenkin varsin jäykkiä ajatusmalleja, joilla saattaa olla merkittävällä tavalla maailmankuvan suotuisaa kehittymistä estävä vaikutus. Ongelman voittamiseksi ei elämäntaidollisten keskusteluryhmien ohjaajilla ole muuta keinoa kuin nuorten maailmankuvan historiallisuuden ja muiden tajunnallisen tapahtumisen lainalaisuuksien mahdollisimman hyvä tunteminen ja sen perusteella vaikuttamaan pyrkiminen. (Ks. Puhakainen 1995, 37.)

Merkityssuhteet saattavat olla eriasteisesti kehittymättömiä eli epäselviä, heikosti jäsenyneitä jne. tai ne voivat olla suorastaan virheellisiä ja vääristyneitä. Silti ne ovat perusluonteeltaan samanlaisia mielen ilmentymiin perustuvia merkityssuhteita kuin muutkin. Eli psyykkiset häiriötkin ovat merkityssuhteita ja niiden muodostamia verkostoja. Ne ovat kuitenkin ihmisen itsensä tai toisten

ihmisten kannalta epäsuotuisia merkityssuhteita. (Rauhala 2005c, 35–36; ks. myös Lehtovaara 1994, 118.) *Psykykinen häiriö ei siten tarkoita, että ihminen itsessään olisi häiriintynyt vaan, että hänen kokemiskykynsä ja merkityksenantonsa ovat häiriintyneet.*

Tajunnallisen tapahtumisen kehityssuunta voi olla joko positiivinen tai negatiivinen. Suunta on positiivinen silloin, kun tajunnassa ei esiinny karkeasti vääristyneitä merkityssuhteita, vaan tietoa, tunnetta, arvoja, asenteita ym. edustavat merkityssuhteet muodostavat keskenään sopusointuisen ja tasapainoisen maailmankuvan. Negatiivinen kehityssuunta vallitsee silloin, kun merkityssuhteet ovat karkeasti vääristyneitä tai kehittymättömiä. Käytännössä tämä ilmenee ahdistuneisuuden, pelkojen ja vastaavien tunteiden kokemisena. Kehityssuunta on negatiivinen myös silloin, kun merkityssuhteet eivät muodosta harmonista maailmankuvaa, vaan ne ovat ristiriitaisia tai yksipuolisesti painottuneita esimerkiksi tietoon tai tunteisiin. (Rauhala 2005c, 37–38; ks. myös Puhakainen 1995, 34–35.)

Väkivaltaisilla nuorilla esiintyy monenlaisia puutteellisuuksia ja vääristymiä maailmankuvassaan ja minäkuvassaan. Tällaisia ovat yleisellä tasolla tarkasteltuna vääristynyt arvomaailma, huonot tunnetaidot, kielteiset asenteet itseä ja muita kohtaan sekä puutteelliset tiedot ja taidot tarkoituksenmukaisista toimintatavoista uhkaavissa tilanteissa. Yksityiskohtaisempaan tarkasteluun pyrittäessä on syytä tutkia näihin liittyviä merkityskokemuksia. Rauhala (1990a, 85; 1998, 133; 2005c, 69, 100) esittää elämäntaidollisiin ongelmiin liittyviksi epäsuotuisan kokemuksen adekvaateiksi kuvauskategorioiksi esimerkiksi seuraavia:

- a) vastuuttomuus
- b) arvokokemusten kehittymättömyys
- c) arvo-ongelmat
- d) elämän arvottomuuden ja tyhjyyden tunnot
- e) heikko tahto hyvään
- f) tunnekylmyys
- g) tunteiden pinnallisuus
- h) kauneuden kokemuksen vaikeus
- i) aidon ja syvällisen rakastamisen vaikeus
- j) elämästä iloitsemisen vaikeus
- k) affektien kontrolloinnin vaikeudet
- l) ahdistuneisuus tai masentuneisuuden tunne
- m) epätoivo
- n) turvattomuuden tunne
- o) aiheettomat ja epärealistiset pelot
- p) todellisuudesta vieraantuneet tunnot
- q) itsetunnon epävakaisuus
- r) itseluottamuksen puute
- s) alemmuuden kokemus

- t) yksin tai hyljeksittynä olemisen kokemus
- u) epäluulo
- v) korostunut syyllisyyden tunne ja toisten syyttely
- w) kateus tai katkeruus
- x) itsekkyyys
- y) uskalluksen puute puolustaa heikkoja
- z) vastuun kokemus lähimmäisistä vähäinen
- å) koettu riittämättömyys oman elämän hallintaan
- ä) ihmissuhdehankaluudet
- ö) maailmankuvan köyhyys ja sisäinen ristiriitaisuus

Tulkitsen, että kohdat b) – e) ja jos vastuuttomuus katsotaan arvo- ja moraaliongelmaksi, kuten Rauhala (1990a, 194) tekee, myös a) liittyvät *vääristyneeseen arvomaailmaan*. Kohdat f) – p) ryhmittelen *huonoihin tunnetaitoihin*, kohdat q) – å) *kielteisiin asenteisiin* ja kohta ä) *puutteellisiin toimintatapoihin*. Kohta ö) saattaa liittyä mihin tahansa ryhmään. Kategorioita ei pidä tarkastella irrallisina, vaan ne kietoutuvat epäsuotuisassa kokemisessa ja merkityksenannossa monin tavoin toisiinsa. Väkivaltaiseen käyttäytymiseen taipuvaisen nuoren kohdatessaan toisen ihmisen, joka on useimmiten toinen nuori, kehkeytyy hänessä erilaisia mieliä ja merkityssuhteita. Koska kokeminen on yksilöllistä, yritän välttää yleistämistä. Seuraavat kuvaukset ovatkin vain esimerkinomaisia eivätkä mitenkään tyhjentäviä.

Jens Weidner ja Uta Malzahn (1997, 44) kertovat erittäin kuvaavan esimerkin haastattelemansa nuorukaisen merkityksenannoista väkivaltaiselle käyttäytymiselleen. Hän luonnehti olevansa kuin Audi Turbo Quattro ja uhriensa olevan hänen huoltoasemiaan ja koska hänen turboahdettu moottorinsa tarvitsee paljon polttoainetta, tarvitsee hän paljon uhreja. Lausunnosta voidaan päätellä, että hänen merkityssuhteensa ovat ristiriitaisia todellisuuden kanssa ja karkeasti vääristyneet. Aiheuttajina ovat epäsuotuisat horisontit, joiden kautta nuori tulkitsee maailmaa. Hänen *arvomaailmansa* on vääristynyt siten, että hän kokee väkivallan kunniakkaana sekä hyväksyttävänä toimia itsekkäästi muista välittämättä sillä perusteella, mikä itsestä tuntuu hyvältä. Toimintaa voidaan luonnehtia myös täysin vastuuttomaksi ja sen taustalla vaikuttavaa moraalitajua kehittymättömäksi. Hänen mieskuvansa on todennäköisesti myös muodostunut machismoa, voimaa, (väki)valtaa ja sovinismia ihannoivaksi. *Tunnetaitoja* voidaan helposti luonnehtia yhdellä sanalla, tunnekylmyys tai ”tunteettomuus”. Armottomat ja kovat *asenteet* uhreja kohtaan kuvastavat puutteellista empatiakykyä, kykyä asettua uhrin osaan. Hänen metaforastaan voidaan myös päätellä, että hän kokee itsensä arvottomaksi sekä hyljeksityksi ja siksi hänen pitää ”tankata” itsetuntoaan, erityisesti itsearvostusta viattomien uhrien avulla. Tämän takia hänellä on myös tarve osoittaa mahtavuutta, ylivoimaa ja koskemattomuutta. Hänen *toimintatapanaan* on selviytyä erilaisista tilanteista väkivallan avulla. Tämän perusteella voidaan päätellä, että hänen vuorovaikutus- ja muut

sosiaaliset taitonsa ovat yleisemminkin yksipuoliset ja varsin puutteelliset hänen käyttämästään verbaaliakrobatiasta huolimatta.

Väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla on myös monia muunlaisia merkityksenantoja. Eräs tällainen on elämän kokeminen jatkuvana taisteluna elämästä ja kuolemasta. Tällainen merkityskokemus ei ehkä ole edes kovin yllättävä tässä ajassamme, jossa yhteiskunnallisella tasolla on tarjolla kilpailun, kasvun ynnä muut vastaavat ihanteet ja siitä seuraavat raa'an pudotuspelin arvot, kuten ahneus, kateus, vihamielisyys ja välinpitämättömyys. Ei ole ihme, jos nuoren maailmankuva rakentuu epäsuotuisista horisonteista. *Asenne* muihin ihmisiin on epäluuloinen perustuen käsitykseen, että kaikki tahtovat nuorelle paha. Taistelu muita vastaan on silloin luonnollinen *toimintatapa*, ainoa vaihtoehto. Tällainen suhtautuminen johtaa helposti jatkuvaan ahdistukseen ja pahaan oloon sekä pelon *tunteeseen* kaikkea ja kaikkia kohtaan. Koska kaikki edustavat uhkaa ja vihollisuutta, on nuoren johtopäätöksenä helposti, että on turvauduttava vastahyökkäykseen ennen kuin on edes syntynyt minkäänlaista todellista puolustautumisen tarvetta. Väkivallattoman itsesuojelun sijaan pahoinpidellään toinen toimintakyvyttömäksi. *Arvot* vääristyvät siten, että väkivaltaa pidetään luonnollisena samoin kuin erilaisten koettujen vääryyksien kostamista ammatti- ja taparikollisten yleisellä periaatteella ”silmä korvapuustista ja henki hampaasta”. (Vrt. Purjo 2001, 29–30)

Kohdatuille ihmisille voidaan antaa myös merkitys, että kaikki vastaantulijat ovat potentiaalisia tappeluun haastajia tai haastettavia. Toisen ei tarvitse kuin vilkaista kohti, niin nuori kokee tullessa haastetuksi. Tappeluherkän nuoren *toimintatapana* on lyödä ensin ja kysellä sitten, jos silloinkaan. Väkivallaton toimintatapa edustaa hänelle pelkuruutta ja heikkoutta ja paikalta poistuminen ei ole mikään vaihtoehto. Nuori ei usein myöskään kykene tiedostamaan pelkoaan, suuttumustaan tai muitakaan *tunteitaan* eikä vaikuttamaan niihin. Tämä ilmenee huonona itsehillintänä ja puutteellisena tunteiden hallintakykynä. Haasteellinen tai uhkaava tilanne aiheuttaa nuorella senkaltaisen tunnemyrskyn, että hänen nyrkkinsä heilahtaa ennen kuin huomaakaan mitä tapahtui. Räjähdyksenomaisesta alusta saattaa seurata usein myös tapahtumasarja, joka etenee yhä väkivaltaisemmaksi ja jota nuori ei kykene keskeyttämään. Kun nuoren *asenteena* toiseen on sellainen, että ”tuo saakoon mitä pyytää” tai ”tuo ansaitsee opetuksen”, kokee hän seurauksista riippumatta olevansa jopa oikeudenmukaisuuden esitaistelija. Hän saattaa ristiriitaisesti todellisuuden kanssa kokea itsensä ”reiluna tappelijana”, kun hän tappelee ”mies miestä vastaan”, vaikka häntä olisikin ympärillä suojelemassa viisi omaa kaveria. Nuori myös olettaa toimivansa kavereiden edellyttämällä tavalla ja saavansa myönteistä huomiota ja arvostusta heiltä osoittaessaan pelottomuutta ja sankaruutta. Hänen *arvomaailmansa* mukaanhan on kunniaansa puolustettava

keinolla millä hyvänsä. Nuoren mielestä on myös oikein osoittaa ihmisille heidän paikkansa, jos he asettuvat poikkiteloin hänen pyrkimystensä kanssa tai ovat hankalia, ärsyttävät tavallaan tai haastavat riitaa, kuten nuori kokee.

Myös potentiaaliaan hukkaavalla nuorella on epärealistinen maailmankuva. Hän kokee olevansa yksin nuoruuden kokonaisvaltaisiin muutoksiin liittyvine ongelmineen ja siksi hän myös kokee itsensä erilaiseksi kuin ”kaikki muut, joilla ei ole minkäänlaisia ongelmia”. Nuori haluaa ristiriitaisesti ollakin yksilö, mutta kuitenkin hän haluaa kokea samuutta vertaistensa kanssa. Tällaiset ambivalentit *asenteet* aiheuttavat ongelmia sekä suhteessa itseen että muihin nuoriin ja samalla epätarkoituksenmukaisia *toimintatapoja* sekä niistä aiheutuvia ongelmia sopeutumisessa elämään. Nuoruuden murrosvaihe muodostuu sitä ongelmallisemmaksi, mitä enemmän hänen epäsuotuisaksi muodostunut maailmankuva johtaa riippuvuuteen kavereiden hyväksynnästä ja muusta ulkopuolisesta huomiosta. Toisin sanoen, mitä enemmän nuori kokee epävarmuutta olla aidolla tavalla oma itsensä ja luottaa omiin *tunteisiinsa* ja *arvoihinsa* sekä toimia rohkeasti niiden mukaisesti.

Tällaisten edellä kuvattujen vääristyneiden ja yksipuolisten kokemistapojen oikaisemiseen tai puutteellisen kokemismaailman avartamiseen voidaan pyrkiä tajunnallisen työskentelyn avulla monin eri tavoin, joista NFG:n keskusteluryhmät ovat eräs esimerkki. Käytännön kokemukseni esimerkiksi nuorten väkivaltarikoksista tuomittujen vankien parista on osoittanut, että mitä suurempia vääristymät tai puutteellisuudet ovat, sitä pitempi aika tarvitaan muutosten käynnistämiseen ja toteutumiseen. Muutostyöskentelyn on myös vastaavasti oltava perusteellisempaa ja syvällisempää kuin esimerkiksi ”vain” tappeluherkkien tai potentiaaliaan hukkaavien nuorten parissa työskenneltäessä.

Tajunnallisuus on vaikuttamiskanavana ihmisen kehittämiseen ja kasvattamiseen tähtäävässä toiminnassa ihmisen olemassaolon kolmesta perusmuodosta sikäli tärkein, että tietoiset valinnat tehdään nimenomaan tajunnan avulla. Tajunnallisuus on muita olemispuolia tärkeämpi myös siinä suhteessa, että ihminen voi tehokkaasti merkityssuhteillaan toimien muuttaa paitsi omaa maailmankuvaansa myös situaatiotaan ja kehoaan ja siten koko maailmassa olemisen tilaansa. (Rauhala 2005c, 62.) On varsin itsestään selvää, että tajunnallisuus on myös oman tutkimukseni problematiikan kannalta keskeisin ihmisen olemispuoli varsinkin, kun nuorten eriasteisesti ja eri muodoissa näyttäytyvässä pahoinvoinnissa on tavanomaisimmin kyseessä kokemuksellinen, elämäntaidollinen ongelma (ks. Rauhala 2005b, 181).

Tajunta on myös kaikkein spesifeimmin inhimillinen olemispuoli ja siksi se on holistisessa ihmiskäsityksessä tärkeässä avainasemassa. Tajunnallisuutta ei ole läheskään samassa määrin muilla luonnonolioilla. Osana ontologista analyysiä onkin siitä syystä aiheellista tarkastella vielä yksityiskohtaisemmin tajunnallisuutta ja sen ainutlaatuista ilmenemistä ihmisessä. (Rauhala 2005c, 62, ks. myös Lehtovaara 1994, 123.)

Rauhala (ks. esim. 2005c, 63–69, 2005e, 115–123) erottaa tajunnallisuudessa kaksi mielellistä toimintatasoa: psyykkisen ja henkisen. Psyykkisellä hän tarkoittaa kehitystasoltaan alemmaa tajunnallisuutta, jota voi olla myös eläimillä. Tällaista kokemista ovat esimerkiksi hyvän- ja pahanolon tuntemukset, mielihyvä, pelot ja erilainen muu perusvirittyneisyys. Psyykkiset kokemukset ovat usein myös epäintentionaalisia. Väkivallan käyttöön taipuvainen nuori on uhkaavassa tai väkivaltaisessa tilanteessa yleensä psyykkisessä tilassa. Tällöin nuori elää täydellisesti suuttumuksen tunnetilassaan ilman, että hän tiedostaisi, mistä hänen suuttumuksensa aiheutuu tai ajattelisi ja harkitsisi mitenkään suhtautumistaan suuttumukseensa. Nuori saattaa tunnemyrskyn vallassa myös käyttäytyä väkivaltaisesti jopa ilman, että hän tiedostaa tekojaan.

Henkisyys on Rauhalan mukaan korkeamman tasoista tajunnallisuutta. Suuttuessaan ihminen ei joudu suuttumuksen valtaan, vaan hän kykenee ottamaan etäisyyttä sen hetkisestä psyykkisestä kokemuksestaan ja arvioimaan asiallisesti tapahtuvaa. Hän voi myös jälkikäteen tarkastella tapahtunutta ja kokea esimerkiksi syyllisyyttä ja katumusta mahdollisesta epäasiallisesta käyttäytymisestään.

Henkisessä tilassa ihminen voi myös käsitteellistää tunne-elämyksensä. Hän voi palauttaa mieliin mitä suuttumus on, tarvitsematta ja – tietoisena mahdollisista seurauksista – myöskään haluamatta elää sitä kokemuksellisesti uudelleen. Hän voi myös kommunikoida suuttumuksestaan ja sen syistä asiallisesti ja rauhanomaiseen ratkaisuun pyrkien toiselle ihmiselle. (Ks. Rauhalan lisäksi myös Lehtovaara 1994, 123–125, Puhakainen 1995, 38–39.)

Rauhala (2005c, 67–69) katsoo, että psyykkinen ja henkinen kokeminen ovat siinä määrin toisiinsa kietoutuneita, että niitä on tarkasteltava yhtenä tajunnallisena kokonaisuutena. Hän käsittää psyykkisen ja henkisen toimintatason ihmisen potentiaaleiksi, jolloin henkisyys on toisasteinen tajunnallinen tila. Kun ihminen kasvattaa itseään tai häntä saatetaan kasvamaan, edellyttää se, että hän toisasteisessa, henkisen tajunnan tilassa arvioi ja hyväksyy tai paheksuu omaa ensiasteista, psyykkistä kokemustaan. Vain tällaisen asiallisen arvioinnin avulla ihminen voi vähentää aliarvoisia kokemuksiaan ja niistä seuraavaa käyttäytymistä. Tajunnan kehittämisen tavoitteena on



siten syventää kaiken aikaa henkistä kokemisulottuvuuttaan. (Ks. Rauhalan lisäksi myös Lehtovaara 1994, 124–125.)

Itsetiedostus<sup>74</sup> on Rauhalan (2005e, 119) mukaan ehkä kaikkein tärkein henkisyiden tunnusmerkki. Näin eittämättä onkin, koska sinänsä yhtä merkittävät arvotajunta, eettisyys ja vastuullisuus, joita käsittelen tuonnempana, perustuvat kaikki itsetiedostukseen. Siksi voidaan perustellusti sanoa myös, että itsetiedostus on elämäntaidon välttämätön ehto (Rauhala 1998, 95). Itsetiedostus edellyttää reflektointikykyä, jonka avulla ihminen voi tarkastella olemassaolonsa eri puolia eli kehollista elämää, psyykkistä tapahtumista ja myös henkistä merkitysten tasoa itseään. Itsetiedostuksen avulla ihminen voi ymmärtää olemassaolonsa kehkeytymisen ja parhaimmillaan ohjata situationaalisen säätöpiirinsä suotuisuutta valitsemalla kokemiselleen sisältöjä, jotka rikastavat ja onnellistavat elämää. Valinnoilla voidaan organisoida myös situaatiota siten, että se tarjoaa henkistä kasvua tukevaa sisältöä tajunnalle.

Psyykkiset kokemukset eivät pysty itsetiedostukseen eivätkä korkeatasoiseen persoonan elämän säätelyyn. Vain itsetiedostukseen kuuluvan reflektointikyvyn avulla ihmisestä voi tulla täysvastuullinen persoona, joka tiedostaa eettiset velvoitteensa ja yrittää noudattaa niitä. (Rauhala 2005e, 116, 119.) Tajunnan tietoinen henkinen toimintataso merkityksineen on lähes aina myös intentionaalinen<sup>75</sup>. Vastaavasti teot, joissa tietoisesti tavoitellaan jotain, on suunniteltava tajunnan henkisessä (vrt. Rauhala 2005b, 104). Psyykkiset kokemukset ovat usein epäintentionaalisia ja käytännöllisesti katsoen arvosokeita. Vain henkisen tajunnallisuuden avulla yksilö voi oivaltaa, mikä on persoonan kannalta arvokasta ja hyvää sekä toisten ihmisten kannalta oikeaa (Rauhala 2005e, 116).

*On syytä korostaa, että kaikilla ihmisillä on sekä psyykinen että henkinen tajunnallinen taso. Henkisen kehittyneisyydessä on sen sijaan yksilöllisiä eroja. Henkisyys kehittyy, jos on kehittyäkseen, koko ihmisen elämän ajan. Se ei ole kuitenkaan varsinaisesti ikäkysymys, vaan yksilöllinen. Juridisen täysi-ikäisyyden sijaan voidaankin puhua henkisestä täysi-ikäisyydestä,*

---

74. Tulkitsen Frankl (2000, 122) tarkoittavan ”esireflektiivisellä ontologisella itseymmärryksellä” (*pre-reflective ontological self-understanding*) samaa kuin Rauhala reflektiokykyyn perustuvalla itsetiedostuksella. Frankl kutsuu tätä ihmisen henkistä perustekijää *sydämen sivistykseksi* (*the wisdom of the heart*) tai viisaudenlajiksi, jonka avulla ihminen ymmärtää, että ihmisenä oleminen tarkoittaa vastuuta toteuttaa tietyissä hetkessä piilevä potentiaalinen tarkoitus.

75. Intentionaalisuutta käytetään tässä kappaleessa tietoisesti kahdessa hieman eri merkityksessä, jonka tarkoituksena on korostaa tajunnan henkisen ja psyykkisen tason eroa todellisuuden jäsentämisessä ja ihmisen oman elämänsä ohjaamisessa. Intentionaalisuudella viitataan ensin fenomenologiseen käsitteeseen, joka liittyy tajunnan merkityksiin, ja sen jälkeen käsitettä käytetään merkitsemään ihmisen tahallista ja tavoitteellista suuntautumista johonkin kohteeseen ajatuksissaan tai teoissaan. Franklin filosofiaan keskeisesti kuuluva arvoihin ja tarkoituksiin suuntautuminen edellyttää nimenomaan intentionaalisuutta.

jonka saavuttamisajankohta voi vaihdella suuresti. Jotkut eivät saavuta sitä koskaan ja toiset voivat olla korkealla henkisellä tasolla hyvinkin nuorena.

Henkisen tunnusmerkkejä ovat muun muassa ajattelu, käsitteellistäminen, merkityksenanto ja edellä mainittu itsetiedostus. NFG:n kasvatustyön kohdenuoria ajatellen voidaan näiden kehittämistä pitää ensiasteisina kasvatustavoitteina. Seuraavassa vaiheessa on ehkä syntynyt edellytyksiä edetä ainakin jonkin verran arvojen asettamiseen sekä eettisyyteen laajemminkin. Päämääränä tälle kaikelle voidaan ajatella olevan nuoren itseohjauksellinen kyky vastuullisuuteen, hänen kasvunsa vastuulliseksi moraalisubjektiksi, jolla on eettistä toimintakykyisyyttä.

Miten pitkälle kukin nuori pääsee tällä tiellä keskusteluryhmän aikana, riippuu pitkälti kasvatustyön adekvaattisuudesta. Tavoitteena on toki oltava, että jokainen etenee ainakin polun alkuun. Rohkaisevaa on se tosiasia, että henkinenkin kasvu on kumuloituvaa (Rauhala 1992a, 124). Sen sijaan, että pohdittaisiin, onko henkinen kasvatus liian vaativaa esimerkiksi 13–15-vuotiaalle nuorelle, olisi syytä asennoitua niin, että koskaan ei ole liian aikaista aloittaa. Pienikin kokemuksen suotuista muutos tajunnan henkisessä tasossa voi olla alkuna myönteiselle prosessimaiselle ja kehämäisenä jatkuvasti etenevälle, kaiken aikaa vähemmän erillisiä ponnisteluja vaativalle kehitykselle. Tämä perustuu tajunnan fenomenologiseen toimintaperiaatteeseen, jonka mukaisesti merkityksille on luonteenomaista, että ne ”kutsuvat” toista merkitystä täydentämään itseään. Myönteinen merkityskokemus kehkeyttää siten toisia samankaltaisia ja ketjuuntuu niiden kanssa. Kasvattajan ensisijainen tehtävä onkin niin ollen huolehtia siitä, että nuorella viriää ainakin tuo ensimmäinen korkeatasoinen, henkinen merkityskokemus. (Ks. Rauhala 1992a, 123–124.)

Nuoren henkinen kasvatus on siis ilmeisesti mahdollista. Henkisen kasvatuksen päämääränä on lyhyesti, että nuoresta tulee eettinen subjekti ja vastuullinen persoona (Rauhala 1992a, 69). Miksi eettistä kasvatusta kuitenkin tarvitaan ainakaan silloin, jos ihmiskäsityksen perustaksi otetaan – kuten kasvattajan on melkein pakko ottaa – myönteinen näkemys ihmisen synnynnäisestä hyvydestä? Eikö ihmisessä silloin ole jo alkuperäisesti iduillaan eettisyyden vaatimus, joka vain odottaa realisoitumistaan? Näyttää kuitenkin siltä, että nuoret kadottavat jostain syystä jossain vaiheessa tämän herkkyytensä eettisyyteen ja kovettuvat jopa väkivallantekijöiksi saakka. Esitin aiemmin oppimisteorioihin perustuvan sanontani ”esimerkki on paras kasvattaja”, joka pätee ehkä kaikkein konkreettisimmillaan eettisissä kysymyksissä. Johtuneeko nuorten harhaan joutuminen, että heidät johdetaan sinne aikuisten toimesta omista vanhemmista aina (ja varsinkin) ylimpiin päättäjiin asti. Joka tapauksessa on ilmeistä, että elämäntaidollista tukiopetusta tarvitaan.

Viittasin edellä myös kasvatuksen adekvaattisuuteen kasvatustavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä. Henkisen kasvatuksen, henkisyuden edistämisen on kaiken pohditun perusteella oltava perustana nuorisokasvatustyölle, jotta sitä voitaisiin pitää asianmukaisena kasvatuksen yleisten päämäärien kannalta. Henkinen kasvatustahtaa siihen, että nuori kykenee tekemään paremmin sellaisia valintoja, jotka antavat elämälle rikastavaa ja onnellistavaa tyydytystä (Rauhala 2005e, 119).

Henkisellä tarkoitetaan tässä erottamatonta osaa tajunnallisuudesta, joka puolestaan kuuluu holistiseen kokonaisuuteen kaikkine olemispuolueen ja niiden väliseen dynaamiseen järjestelmään, situationaaliseen säätöpiiriin. Henkinen osana holistista ihmiskäsitystä on siten syytä pitää erillään erilaisista epäholistisista lähestymistavoista henkiseen kasvuun, joissa jää monesti hämäräksi, mihin ne ohjaavat ihmistä ja hänen elämäänsä. Irrallisuus ja yksipuolisuus on tässäkin suunnassa yhtä haitallista tai vaarallista kuin esimerkiksi kapea psykologinen ihmiskuvakin nuorisokasvatuksen perustana.

Henkisen kasvatuksen lähtökohtana on, että henkisyys on olemassa merkityksinä. Henkistä kasvua ei näin ollen voi edistää millään muulla tavoin kuin merkitystajuntaa kehittämällä eli selkiyttämällä, herkistämällä ja rikastuttamalla merkityskokemuksia, ”viljelemällä” merkityksiä. (Rauhala 2005e, 119.) Kasvatusta vaikuttaminen on vastaavasti luonteeltaan kokemusten ja merkitysten viljelyä tai kokemiskapasiteetin herkistämistä. Kun henkinen kasvatusta nähdään merkitysten kehittämisenä, ei tarvitse tuskaila, mistä sen hengen löytäisi ja miten siihen saisi otteen. Sen sijaan voidaan kysyä, miten merkityksiä voidaan kehittää ihmisen tajunnan korkeimmassa toimintatasossa. (Rauhala 1992a, 122.)

Kasvatuksessa, jossa pyritään selkeyttämään ja rikastamaan nuoren maailmankuvaa, on hyvin tärkeää horisontin toiminnalla operointi. Sekä väkivaltaisesti käyttäytyvillä että potentiaaliaan hukkaavilla nuorilla kokemus on köyhää. Kasvatusta tavoitteena on tällöin saada kehkeytymään merkityksiä sellaisiin maailmasuhteisiin, joista ne ovat puuttuneet, mutta joissa niiden tarpeellisuus rikkaan ihmisyyden kannalta on ilmeinen (Rauhala 1998, 158). Kasvatustoiminnalla yritetään myös tehdä horisonttiperustaa liikkuvammaksi, jotta vääristyneiden, ristiriitaisten ja epäselvien merkityssuhteet selkiytyisivät ja tulisivat tarkoituksenmukaisemmiksi. Tällaista uusien näköalojen avaamista Rauhala (2005c, 189) kutsuu uusien horisonttien ”aukottamiseksi”. Kasvattaja johdattelee nuorta löytämään itse uusia ymmärtämysyhteyksiä. Horisonttien aukottamisen sijaan voitaisiin käyttää myös vertauskuvaa ovien availusta muutokseen, joka voisi joillekin kasvattajille

kuvailla paremmin, mistä on kysymys. Jäävuori-mallin yhteydessä käytetään myös metaforaa jäätyneen vedenpinnan poraamisesta, jotta voidaan sukeltaa (tajunnan) syvyyksiin.

Kyse on toisin sanoen toiminnasta, jossa kasvattaja vetoaa nuoren henkiseen tajunnallisuuteen edellyttämällä, että nuori tarkastelee ja arvioi siihenastisen kokemistapansa realistisuutta suhteessa tilanteensa todellisuuteen sekä laajemmin maailmankuvansa inhimillistä kehitystasoa. Kasvatusvaikuttamisen tuloksellisuuden ratkaisee se, miten ohjaaja onnistuu ”aukottamaan” nuoren maailmankuvassa sellaisia uusia horisontteja, jotka herättävät nuorella halun etsiä erilaisia uusia ratkaisumalleja, joiden avulla hän voi vähentää väkivaltaista käyttäytymistään ja parantaa elämäntaitojaan. Miten tämä vetoaminen tehdään käytännössä ja miten siinä onnistutaan, riippuu kasvattajan käytettävissä olevista pedagogisista keinoista. Tähän tarpeeseen on NFG:ssä kehitetty kohtaamispedagogiikka, joka on keskeinen perusta sille, että Keep Cool Tiimien vaikutukset nuoriin ovat näyttäytyneet varsin myönteisinä.

En kuitenkaan ryhdy tässä yhteydessä tarkastelemaan kohtaamispedagogiikassa käytettäviä erilaisia ”aukottamisen” keinoja, vaan viittaan siltä osin tässä raportissa aiemmin esitettyyn lyhyeen kuvaukseen (ks. luku 2.1.4) sekä Nuorisotutkimus-lehdessä olleeseen artikkeliini aiheesta (ks. Purjo 2006). Kohtaamispedagogiseen interventioon kuuluva konfrontaatio on keskeinen, jopa välttämätön, ja tehokkaaksi osoittautunut keino saattaa nuori otolliseen, uusien ymmärtämysyhteyksien ”aukottamista” edistävään tajunnallisesti vastaanottavaan tilaan. Epäsuotuisaksi osoittautuneen merkityssuhteen synnyn ja siihen vaikuttavien tekijöiden henkinen tarkastelu voi tuoda esille jotain sellaista uutta, joka muuttaa nuoren merkityssuhdetta esimerkiksi tilanteesta, joka on yleensä johtanut väkivallan käyttöön. Tämä voi olla tärkeä muutoksen alku nuoren irtaantumisen väkivallan värittämästä elämäntilanteestaan.

Eksistentiaalis-fenomenologisessa katsannossa aiheutuu väkivaltainen käyttäytyminen nuoren maailmankuvan epäsuotuisuudesta, josta seuraa hänen elämäntaitojensa heikkeneminen, joka näkyy lähiympäristössä elämäntaidollisina ongelmina, kuten väkivaltaisena käyttäytymisenä. Elämäntaidollinen kasvatus on toisin sanoen merkityssuhteiden kehittämistä siten, että nuoren subjektiivinen maailmankuva muuttuu suotuisammaksi ja hänen elämäntaitonsa lisääntyvät. Elämäntaidot lisääntyvät henkisen kasvun eli syvenevän itsetiedostuksen ansiosta pitkälläkin tähtäyksellä, koska oman maailmankuvan syntyminen ja mahdollisuudet vaikuttaa siihen ymmärretään aiempaa paremmin. Tämä parantaa nuoren edellytyksiä ohjata elämäänsä itsenäisesti myös tulevaisuudessa. Elämäntaidon ja maailmankuvan välinen suhde voidaan ilmaista myös niin

päin, että maailmankuvassa näkyy ihmisen elämäntaidon kehittyneisyyden aste (Rauhala 2005c, 170).

Sen sijaan, että puhuttaisiin käyttäytymiseen vaikuttamisesta, voidaan elämäntaidollisten keskusteluryhmien tavoitteeksi määritellä nuoren elämäntaitojen parantaminen vaikuttamalla hänen maailmankuvaansa. Väkivaltainen tai muunlainen poikkeava käyttäytyminen on tältä kannalta toissijaista, koska ihminen tietenkin käyttäytyy niin kuin hän tajunnassaan kokee (Rauhala 1990a, 86). Kasvatusvaikuttamisen tuloksellisuuden arviointikin voidaan siten kohdistaa havaintoihin, jotka perustuvat maailmankuvan kehittymiseen suotuisaan suuntaan. Muulla tavalla muutosta ei yleensä voida yrittääkään todeta, koska se ei toisenlaisten arviointiperusteiden pohjalta ole käytännössä mahdollista. (Ks. arvioinnista tarkemmin Purjo 2008g.)

#### **4.4.3 Nuoren situationaalinen oleminen**

Olen edellisessä kohdassa Rauhalan fenomenologisen näkemyksen perusteella pyrkinyt osoittamaan, miten persoonalle ominaisten potentiaalien todellistumista uhkaavia ilmiöitä, esimerkkinä nuoren taipumus väkivallan käyttöön erilaisissa tilanteissa, voidaan lähestyä maailmankuvan merkityssuhteiden epäsuotuisan kehityksen kannalta. Tajunnallisuuden analyysi jättää kuitenkin avoimeksi sen, miten on käsitettävissä, että merkityssuhteet muodostuvat epäsuotuisiksi juuri tiettyjen nuorten kohdalla johtaen lopulta maailmankuvan muodostuksen häiriöihin ja elämäntaitojen heikkenemiseen. Tämän selvittämiseen tarvitaan situationaalisuuden analyysiä, joka on siten tutkimukseni problematiikan kannalta välttämätöntä. Koska olen edellä todennut, että kehollisuus ei ole tutkimustavoitteideni valossa merkittävä olemispuoli, rajoitun seuraavassa tarkastelemaan situationaalisuutta erityisesti sen ja tajunnallisuuden keskinäisen suhteen kannalta.

Rauhalan eksistentiaalisen analyysin (ks. luku 4.1.2) lähtökohtana on tilaation käsite. Rauhala käyttää tilaation suomennoksena hieman harhaanjohtavaa sanaa elämäntilanne, jota ei pidä ymmärtää yhtä suppeasti kuin elämäntilanne arkikielessä yleensä käsitetään. Situationaalisuus tarkoittaa sitä, että ihminen suhteutuu maailmaan oman yksilöllisen tilaationsa mukaisesti. Ihmisen elämän yksilöllisessä tilanteessa olevat tekijät asettavat ne reunaehdot, joiden alaisuudessa hänen olemassaolonsa toteutuu. Tilaation ”osuus” tai ”tehtävä” ihmisen kokonaisuudessa on siten tarjota olemisehdot ja pelitila kehollisuudelle ja tajunnallisuudelle (Rauhala 2005e, 95).

Kun jokin rakennetekijä eli komponentti kuuluu ihmisen situaatioon, se myös rajaa ja suuntaa esiasteisesti sitä, mitä ja miten ihminen tajunnassaan kokee. Tajunta joutuu siten kokemaan sitä sisältöä, joka on valikoitunut ihmisen situaation komponentteihin. Tajunta on toisin sanoen aina ihmisen situaation rakennetekijöiden vaikutuksen alaisena eli situaatiolla on välttämätön ”vaikutussuhde” tajuntaan. Osa ihmisen situaation komponenteista määräytyy kohtalomaisesti, ts. hän ei ole voinut vaikuttaa niiden reaalisisältöön. Nuori ei ole voinut valita esimerkiksi vanhempiaan tai geenejään eikä yhteiskuntaa tai kulttuuria, johon hän syntyy. Näin ollen *perintötekijät, kasvatusvaikutukset, perhetilanteet* ja vastaavat situaation tekijät ovat hänen vaikutusvaltansa ulkopuolella. *Situaation käsitteen ymmärtämisen kannalta on huomionarvoista, että siihen kuuluvat siis myös edellä mainitun kaltaiset ihmisen elämän yksilölliset tilannetekijät.* Kun arkikielen elämäntilanne -sana kuvaa yleensä vain senhetkisiä tilannetekijöitä, tarkoittaa situatio kaikkia niitä elämän tekijöitä, jotka tavalla tai toisella kuuluvat häneen tietynä tarkasteluajankohtana. Osa tekijöistä on ollut hänessä syntymästä lähtien ja osa on vain lyhytaikaisesti. Ehkä olisikin selkeämpää puhua elämäntekijöistä kuin elämäntilanteesta.

Moniin situaationsa komponentteihin ihminen voi kuitenkin vaikuttaa valinnoillaan ja siten muunnella situationaalisuuttaan. Nuori voi valita kaverinsa, harrastuksensa, ruokavalionsa, seurustelukumppaninsa ja myöhemmässä elämässään usein myös koulutuksensa, ammattinsa, työpaikkansa, asuntonsa ja niin edelleen. Kohtalomaisuus asettaa toki rajoituksia valinnan mahdollisuuksille, esimerkiksi ilman tiettyjä lahjoja ei voi vapaasti valita ammattiaan tai harrastuksiaan. Myös aiemmat ainevalinnat koulussa rajaavat koulutuksellisen ja ammatillisen suuntautumisen mahdollisuuksia. Toisaalta väkivaltaisesti ja yhteiskunnan normien vastaisesti käyttäytyvä nuori kaventaa jatkuvasti omia tulevia vaihtoehtojaan mm. opiskelujen tason ja ammatin laadun osalta (ks. Purjo 2001, 26). Nuoren vanhemmat voivat myös edelleen puuttua nuoren valintoihin ja rajoittaa hänen vapauttaan, joka on siinä tapauksessa hyvin suhteellista.

Kohtalomaisuudella ei kuitenkaan tarkoiteta tässä yhteydessä determinismia eli ennalta määräytymistä käsitettynä niin, että kaikki tapahtuminen on täysin määrättyä eikä mikään voisi tapahtua toisin. Rauhala (1990a, 114) toteaa situaation kohtalomaisesti määräytyvistä komponenteista, että ne rajaavat tajunnan toiminta-alueen, josta poiketen voimme vain rajoitetusti säännellä sitä mitä koemme, mutta hieman enemmän sitä miten ymmärrämme.<sup>76</sup> Moniin situaation

---

76. Frankl ilmaisee saman asian siten, että ihmisen vapaus ei ole vapautta olosuhteista, vaan vapautta valita oma suhtautumisensa niihin olosuhteisiin, joihin hän kulloinkin joutuu. Toisin sanoen Frankl väittää, että siihen esiyymmärtäneisyyteen, jota situaatiosta tarjoutuu, voimme vain rajoitetusti vaikuttaa, mutta suhtautumisemme tähän esiyymmärtäneisyyteen voimme valita vapaasti. Tajunnallisuuden historiallisuuden huomioon ottaen on tämäkin vapaus

komponentteihin voimme kuitenkin vaikuttaa valinnoillamme ja muunnella situationalisuuttamme ja ainakin jossain määrin voimme vaikuttaa kaikkien tilanteiden komponenttien olemisen tapaan tai laatuun tajunnallisten ratkaisujemme kautta (Rauhala 2005e, 42, 96). Kaikkeen tähän perustuu mahdollisuutemme ohjata varsin huomattavastikin elämäämme ja ottaa vastuu itsestämme. (Ks. Lehtovaara 1994, 127–128.)

Rauhala jakaa tilanteiden rakennetekijät myös konkreettisiin ja ideaalisiin komponentteihin. Edellisiä ovat mm. kotien ja työpaikkojen ulkonaiset puitteet, monet yhteiskunnan ja kulttuurin muodostukset sekä kaikkinaiset reaalit inhimillisen kanssakäymisen muodot. Jälkimmäisiä edustavat esimerkiksi henkisen ilmapiirin muodot, aatteelliset ja uskonnolliset virtaukset sekä ihmissuhteet koettuina sisältöinä. Ideaalisiin rakennetekijöihin kuuluvat myös arvot ja normit. (Rauhala 2005c, 42.) Todettakoon, että arvot ja normit ovat suhteessa ihmisen kokonaisuuteen vain tajunnan kanavan kautta, ts. niillä ei ole mitään tehoa ihmiseen, jollei niitä kokemuksessa ymmärretä (Rauhala 2005c, 44; vrt. myös Puhakainen 1995, 76). Tästä syystä on arvotajunta myös varsin osuva termi.

Rauhala (2005c, 44) toteaa, että situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemassaolon muotona näkyy erityisen selvästi hänen identiteettinsä muodostumisessa. Suomessa syntyneinä olemme suomalaisia, suhteessa vanhempiimme olemme lapseutta ja suhteessa omiin lapsiimme vanhemmuutta, suhteissamme työhömmme olemme työntekijöitä ja tietynlaatuinen ammatti-ihminen jne. Keskusteluryhmien ohjaajuus situationaalisuuden muotona on sitä, että ohjaaja on ohjaavassa ja kasvattavassa suhteessa ryhmiin osallistuviin nuoriin. Kasvattaja on siten ainakin keskusteluryhmän ajan osa nuorten tilanteita ja nuoret kuuluvat vastaavasti ohjaajan tilanteeseen.

Persoonallinen identiteettimme on siten sitä, mistä se peilautuu eli kaikki ne suhteet, joissa todellistumme aina jossain ominaisuudessa tai roolissa (Rauhala 2005c, 45; ks. myös Puhakainen 1995, 59). Mielenkiintoista olisi tutkimukseni kontekstissa tarkastella, miten väkivaltaa käyttävälle nuorelle muodostuu väkivallantekijän identiteetti ja mitä haasteita toisaalta liittyy kyseisestä identiteetistä luopumiseen (vrt. Puhakainen 1995, 58–62). Näihin pohdintoihin, joita olen jo sivunnutkin ja joihin vielä myös palaan, en kuitenkaan ryhdy yksityiskohtaisesti, koska ne eivät kuulu varsinaisiin tutkimustehtäviini.

---

todellisuudessa suhteellista. Voimme kuitenkin säädellä huomattavasti enemmän suhtautumistamme kuin olosuhteita tai tilanteita.

Situationaalisuus on aina ainutkertaista siinä merkityksessä, että ei löydy kahta ihmistä, joiden tilanteen kaikki komponentit olisivat täysin samanlaisia. Ohjatussa elämässä kulkua persoonallisissa valinnoissaan kehittää ihminen situationaalisuuttaan kaiken aikaa yksilöllisemmäksi. Situationaalisesta faktisuudesta ilmenee tajunnassa jokin mieli, joka joutuu tajunnallisissa ymmärtämysyhteyksissä kehityksen alaiseksi ja tulkituu jonkinlaiseksi. (Rauhala 2005c, 45–47.) Kun elämäntaidollisissa keskusteluryhmissä pyritään vaikuttamaan nuoreen tajunnan kanavan kautta, on parhaan mahdollisen kasvatusvaikutuksen aikaansaamiseksi huomioitava myös hänen kietoutuneisuutensa tilanteensa komponentteihin. Lukuisissa tutkimuksissa on osoitettu perheväkivallalla olevan jonkinlainen yhteys nuoren omaan käyttäytymiseen ainakin niin päin, että väkivaltaisesti tai itsetuhoisesti oireilevien nuorten lapsuudenkodissa on esiintynyt väkivaltaa jossain muodossa. Yllättävän monien keskusteluryhmiin osallistuvien nuorten situationaaliseen faktisuuteen kuuluu myös esimerkiksi isättömyys<sup>77</sup>, joka jollain tavalla rajaa ja suuntaa mielen ilmenemistä (ks. Lehtovaara 1994, 131). Tai vaihtoehtoisesti asuu heidän kotonaan ”puolifaija”, kuten nuoret ilmaisevat isäpuolestaan puhuessaan. Mitään yleisesti määriteltävää vaikutusta ihmisen kokemistavan häiriintymiseen tällä ei sinänsä ole, mutta väkivaltaisen ja muutenkin ongelmallisen käyttäytymisensä perusteella Keep Cool Tiimeihin osallistuvien nuorten osalta on aiheellista selvittää tämänkaltaisten tekijöiden mahdollinen yhteys nuoren taipumukseen käyttää väkivaltaisia toimintatapoja.

Vaikka situationaalisesta faktisuudesta ja olemisesta ei sinänsä juuri puhuttaisikaan, on keskusteluryhmien ohjaajan pyrittävä tarpeellisin osin vaikuttamaan myös osallistujien tilanteen modifiointiin. Yksi tällainen esimerkki on kaveripiirin vaikutus nuoren käyttäytymiseen ja identiteettiin. Mikäli kaveripiirin vaihto tai muu muutos nuoren sosiaalisessa kentässä edistää hänen elämäntilanteensa muuttumista paremmaksi, on ohjaajan syytä rohkaista nuorta tällaisiin ratkaisuihin, mikäli siihen ei ole erityisiä eettisiä esteitä. (Ks. Rauhala 1993, 53–62.) Eräs eettinen este voi mielestäni muodostua silloin, jos nuoren oma vapaa tahto on elää yhteiskunnan marginaalissa yhdessä vertaistensa kanssa. Voimakas puuttuminen nuoren elämäntilanteeseen vastoin hänen vapaata tahtoaan voi olla eettisesti arveluttavaa siinä tapauksessa, että ei ole mitään syytä epäillä nuoren kypsyttä itsenäisten valintojen tekemiseen. Nuorisokasvattajan eettiseksi velvollisuudeksi voitaisiin kuitenkin katsoa tällaisessa tilanteessa se, että hän pyrki

---

77. Liisa Kemppaisen (ks. 2001, 60) pitkittäistutkimukseen perustuvan väitöskirjan tulosten perusteella ei ryhmiin osallistujien isättömyys ole niinkään yllättävää. Tutkimustulokset osoittivat, että ne pojat, jotka olivat ainoita lapsia perheissään, syylistyivät muita poikia enemmän väkivaltarikoksiin. Lisäksi, jos perheessä ei ollut isää, pojat tekivät yli kahdeksan kertaa muita poikia enemmän väkivaltarikoksia. Työillä isän puuttuminen perheestä oli merkittävin tyttöjen aikuisiän rikollisuutta ennustava tekijä. Isättömät tytöt tekivät rikoksia lähes kolme kertaa enemmän kuin tytöt, joiden isä oli läsnä perheessä.



käytettävissään olevien keinojen puitteissa edistämään nuoren marginaalissa elämisen taitoa, toisin sanoen hänen mahdollisimman hyvää elämäänsä siinä situationaalisessa olemisessa.

Nuoret saattavat normipaineiden takia käyttää päihteitä tai käyttäytyä väkivaltaisesti, vaikka se on heidän omasta mielestään tyhmää, typerää ja turhaa. Kasvatuksen kannalta on tavoitteena, että nuori kunnioittaa omia periaatteitaan ja eettisiä perussääntöjään ja sulkee pois situaatiostaan negatiivisia komponentteja esimerkiksi välttelemällä kavereita, joiden mielestä erilainen sekoilu on luonnollinen tapa viettää iltaa, koska se on osa kulttuuria ja koska se koetaan kaveripiirissä statusta nostavana hauskanpitona. Sen sijaan, että keskusteluryhmän ohjaaja puuttuisi nuoren situaatioon sinänsä, voi hän vahvistaa nuoren omaa päätöstä ja kannustaa häntä sen pitämisessä käytännössä osoittamalla kiinnostusta nuoren elämän tapahtumiin ryhmän ulkopuolella. Tämä tapahtuu yleensä ”kuulumiskierroksella”, joka toteutetaan heti kokoontumisen alussa.

Asiakkaan situationaalisuuden huomioon ottaminen on sen sijaan sosiaalityössä perusedellytys tämän hyvinvoinnin edistämisen mahdollistamiseksi. Sosiaalitoimen lastensuojelun tavoitteena on poistaa asiakkaaksi tulleen nuoren kasvuolojen epäkohtia. Lastensuojelun tarpeen arviointi aloitetaan nuoren situaation selvittämisestä. Lopputuloksena voi olla jopa nuoren ”perhepiirin vaihtaminen” (vrt. kaveripiirin vaihtaminen edellä) eli nuoren huostaanotto ja sijoittaminen joko toiseen perheeseen tai lastensuojelulaitokseen. Tällainen voidaan katsoa välttämättömäksi, mikäli puutteet nuoren huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa nuoren terveyden, kehityksen tai turvallisuuden (ks. Lastensuojelulaki 13.4.2007/417). Huostaanoton tarpeen syntymiseen voi vaikuttaa esimerkiksi vanhempien väkivaltaisuus tai runsas päihteiden käyttö tai nuoren oma väkivaltaisuus tai päihteiden käyttö silloin, jos kotiolojen voidaan katsoa edistävän tällaista epäsuotuisaa kehitystä. Lastensuojelulaissakin lähdetään nuoren osallisuudesta häntä koskeviin ratkaisuihin, joka tarkoittaa sitä, että yli 12-vuotiaan nuoren toivomukset ja mielipide on otettava ne huomioon sillä tavalla, että nuoren etu toteutuu.

Vaikka nuorisokasvattaja ei pysty samalla tavoin kuin sosiaalityöntekijä vaikuttamaan suoraan nuoren situaatioon, on hänen syytä huomioida nuorten situationaalisuus ja ottaa puheeksi erilaisia siihen liittyviä asioita. On tärkeää, että ryhmissä on riittävästi tuttua tarttumapintaa, johon nuori voi kiinnittyä. Yhtä lailla on tärkeää, että ohjaaja osoittaa aitoa tahtoa ymmärtää nuorta, jolla tarkoitetaan ymmärtämiseen pyrkimistä fenomenologis-hermeneuttisessa mielessä. Nuoren oman elämän on siten oltava keskuksena, jonka ympärillä liikutaan *keskus-telussa* (ks. Salovaara 2007, 34). Pelkkä nuorten elämän yleinen ymmärrys ei yksin riitä, koska kyse on vain keskiarvokuvasta. Se, että kyse on vertaisryhmästä, joka on koottu nuoria yhdistävien ongelmien perusteella, tuo

keskustelija jo lähemmäs kunkin nuoren yksilöllisiäkin arkielämään liittyviä tilanteita. Vertaisryhmä tarjoaa hiljaisemmalle tai lukkiutuneelle nuorellekin mahdollisuuden samaistumiseen ja ryhmästä hyötymiseen pelkästään sen perusteella, että hän kuuntelee muiden nuorten tarinoita. Ohjaajan ei kuitenkaan pidä jäädä ulkopuoliseksi keskusteluista, koska silloin hänen vaikutusmahdollisuutensa kaventuvat liiaksi.

Kieli toimii merkittävänä yhteisen kokemuksellisuuden ehtona. Kielessä merkitykset, joita ilmaistaan muun muassa sanoilla sekä erilaisilla tyylillisillä seikoilla, painotuksilla ja lauseiden sisältöjäsenyksillä, ovat kaiken ytimenä (ks. Rauhala 2005b, 71–72). Nuorten kieli ja sen käsitteistö poikkeaa aikuisten vastaavasta. Ne käsitteet, jotka ovat nuorten keskuudessa täsmentyneet tietynlaisiksi, herättävät muissa nuorissa niiden merkityssisällön (ks. Rauhala 2005b, 93). Aikuiselta tämä merkityssisältö voi jäädä tavoittamatta. Samoin on monien aikuisten käsitteiden osalta, jotka ovat yhteisestä sopimuksesta täsmentyneet tietynlaisiksi. Nuorilta ne voivat jäädä ymmärtämättä. Esimerkiksi sana väkivalta ei merkitse nuorelle samaa kuin aikuisille, mutta tappeluun osallistumisen ja hakkaamisen hän ymmärtää sen sijaan paremmin. Väkivalta on muutenkin ongelmallinen käsite, koska sen merkitys vaihtelee myös aikuisten keskuudessa suuresti ja erilaisilla virheellisillä yleistyksillä on käsitteen merkitystä hämärretty edelleen.

Keskusteluryhmissä tulisikin yhteisen ihmettelyn yhtenä aiheena olla nuorten ja aikuisten ilmaisut ja niiden merkitykset, joita molemmat voivat tulkita toisilleen. Nuorelle tällainen voi olla vahvistavaa, kun hän saa päteä valistamalla aikuista kielensä merkityksistä paremmin asiasta tietävänä. Aikuisen tulisi siksi uskaltaa olla niin ”tyhmä” ja tietämätön kuin hän asian suhteen todellisuudessakin todennäköisesti on; vaihtoehtoisesti voi hän esittää hieman itseään tietämättömämpää antaakseen nuorelle mahdollisuuden saada itsetuntoa vahvistava onnistumisen kokemus helpolla tavalla. Pyrkimys on joka tapauksessa selkiyttää erilaisia käsitteitä siten, että ne välittävät sekä nuorille että aikuisille samankaltaista merkityssisältöä. Tätä kautta kommunikaatio on aiempaa vaivattomampaa ja mielellisten sisältöjen vaihdettavuuden periaate voi mahdollistua (ks. Rauhala 2005c, 164). Tällöin myös nuoren merkityshorisontin aukottaminen mahdollistuu (Värri 2004, 123–124). Veli-Matti Värri (2004, 124) edellyttääkin siksi kasvattajalta erityisen herkkää kieliaistia, vilpittömää pyrkimystä kuunnella ja tulkita nuoren käsitteitä, kykyä reflektoida omia käsitteitään nuoren kannalta sekä taitoa käyttää nuoren elämismaailmaa koskettavia ilmaisuja.

Kaikki nuoret ovat monella muullakin tavoin nuorisokulttuurien ja nuorten vertaisyhteisöjen vaikutuksen piirissä. Tieto nuorisokulttuureista leviää myös kaiken aikaan tehokkaammin. Varsinkin internet-yhteisöt ovat muodostuneet yhä yleisemmiksi nuorten yhteydenpidon

foorumeiksi. Nuorisokulttuurien tuntemus auttaa ohjaajaa ymmärtämään nuorten valintoja. Esimerkiksi nuoren pukeutuminen saattaa viestittää johonkin alakulttuuriin kuulumisesta ja sen mukaisen maailmankuvan jäljittelemisestä tai noudattamaan pyrkimisestä. Mitä syvällisemmin nuori on sisäistänyt kyseisen ryhmän arvot, normit, aatteet, ideologiat, moraalit ja ihanteet, sitä selkeämmin ne heijastuvat hänen toimintatavoissaan (ks. Rauhala 2005b, 67–77). Kasvattajan voi olla vaikeaa vaikuttaa esimerkiksi nuoren väkivaltaa ihannoiviin arvoihin, jollei hän tiedä mistä ne ovat peräisin. Nuori ei välttämättä itsekään tiedosta esimerkiksi jonkin muusikkoidolinsa gangsteritaustaa tai sitä, että se tarkoittaa tämän olleen tai olevan edelleen rikollisjengin tai -järjestön jäsen. Globaalisti median välityksellä leviävät nuorisokulttuurit voivatkin sisältää erilaisia omalle kulttuurillemme vieraita ja epäsuotavia ilmentymiä. Esimerkiksi gangsta rap, yksi hip hop -musiikin genreistä, välittää nuorille väkivaltaa ja muuta rikollista toimintaa ihannoivia arvoja. Näin amerikkalainen jengikulttuuri voi vaikuttaa suomalaistenkin nuorten arvoihin, vaikka järjestäytyneet jengiytyminen on Suomessa sinänsä erittäin marginaalista.

Jonkinlainen nuorisokulttuurien tuntemus tulisikin olla nuorisokasvattajalle perusvaatimus. Vain sitä kautta hän voi tietää siitä arvotarjottimesta, jota nuorelle tyrkytetään, jolloin hän kykenee myös toimimaan vastavoimana epäsuotuisille ihanteille ja auttaa nuorta etsimään oman ihmisyytensä toteutumiseen paremmin sopivia arvoja. Nuoren maailmankuvaan vaikuttamisen kautta voi myös olla mahdollista vaikuttaa nuorisokulttuurien vastaanottovalmiuteen kyseisen nuoren lisäksi myös hänen sosiaalisessa kosketuspinnassaan. Mitä useampiin muiden nuorten keskuudessa ”katuuskottavuutta” omaaviin nuoriin pystytään vaikuttamaan, sitä enemmän on toivoa itse nuorisokulttuurienkin muuttumisesta ainakin suomalaiskansallisessa kulttuuripiirissä. Tällaiseen vaikuttavuuteen tähdätään NFG:ssä niin kutsutulla vastuunuori-toiminnalla, jota kuvaan luvun 5. lopussa.

Kulttuuri-ilmiöiden vaikutukset voivat olla joko kielteisiä tai myönteisiä. Nuorisokulttuurit kuuluvat tavalla tai toisella kaikkien nuorten tilanteeseen. Ne ovat siten rajaamassa ja suuntaamassa sitä, mitä nuori tajunnassaan kokee, jolloin ne ovat nuoren tajunnalle esiyymmärtäneisyyttä. (Ks. luku 4.1.2.) Nuorisokulttuurin ilmentymä voi olla vaikutukseltaan negatiivinen silloin, kun sen välittämä esiyymmärtäminen on johtanut nuoren kokemuksessa esimerkiksi väkivaltaisiin tai suvaitsemattomiin asenteisiin (ks. Rauhala 2005b, 149). Tällaiset vaikutteet eivät kuitenkaan yleensä perustu kovinkaan syvällisiin arvopohdintoihin, vaan ne ovat useimmiten varsin ”tyhjiä”. Tällöin niiden muuttaminen nuoren henkisen kasvatuksen avulla ei ole välttämättä kovinkaan vaikeaa. Pinnalliset asenteet saattavat olla myös ristiriidassa nuoren todellisten arvojen kanssa,

jolloin tajunnallinen työskentely voidaan kohdistaa tämän paljastamiseen ja maailmankuvan eheyttämiseen.

Erilaisia vapaasti aaltoilevia arvoperusteisia ja merkitysvälitteisiä nuorten kulttuuri-ilmiöitä ovat esimerkiksi muodit, viihteen muodot, musikaaliset makusuunnat, harrastukset ja vastaavat. Näitä edustavat nuorille usein erilaiset julkisuuden henkilöt, joista on tullut esikuvia ja malleja, joita nuoret yrittävät jäljitellä. (Ks. Rauhala 2005b, 90.) Siinä oman situaationsa ja elämänsä harjoitteluvaiheessa, jossa nuori on, saattaa hän ajautua ongelmiin yrittäessään pakonomaisesti mukautua moninaisiin kulttuuri-ilmiöihin, jotka voivat osittain olla omien perimmäisten arvojen kanssa vastakkaisia ja usein keskenäänkin ristiriitaisia. Tällaisista syistä johtuvassa nuorten pahoinvoinnissa on selkeästi kyse elämäntaidollisesta ongelmasta. (Ks. Rauhala 2005b, 181.) Koska kulttuurin syvin olemus on aina merkitsevyyttä (Rauhala 2005b, 112), toisin sanoen kyseessä on merkityksen ongelma, voidaan ratkaisuja etsiä vastaavasti tajunnalliseen työskentelyyn perustuvan elämäntaidollisen kasvatuksen avulla.

Nuorten ongelmia ei ole mahdollista ymmärtää hyvin, mikäli tarkastelee niitä vain sisäisesti tai yksilöiden välisissä suhteissa syntyvinä. Liioin ei ole perusteltua nähdä nuorten ongelmien syinä vain yhteiskunnallisia epäoikeudenmukaisuuksia, eriarvoisuutta, epävarmuustekijöitä yms. Yhteiskunnalliset ongelmat saattavat kuitenkin olla osa nuorta ja hänen problematiikkaansa ja niillä voi olla oma esiasteinen vaikutuksensa nuoren tajuntaan. (Lehtovaara 1994, 131.) Tämä riippuu kuitenkin siitä, ovatko epäsuotuisat yhteiskunnalliset olosuhteet rajautuneet yksittäisen nuoren tilanteeseen ja sisäistyneet hänen kokemusmaailmansa osaksi, jolloin ne ovat erottamaton osa häntä (ks. Rauhala 1993, 25). Hieman ”yliampuvasti” voidaan todeta, että etäinen Andromedan tähtisumukin kuuluu jonkin ihmisen tilanteeseen, sikäli kun hänellä on kokemuksia siitä (Rauhala 2005c, 43). Ja toisaalta, kuten eksistentialismissa yleisesti todetaan, ihminen päättää itse, minkä merkityksen hän antaa olosuhteille (Puolimatka 1999, 44).

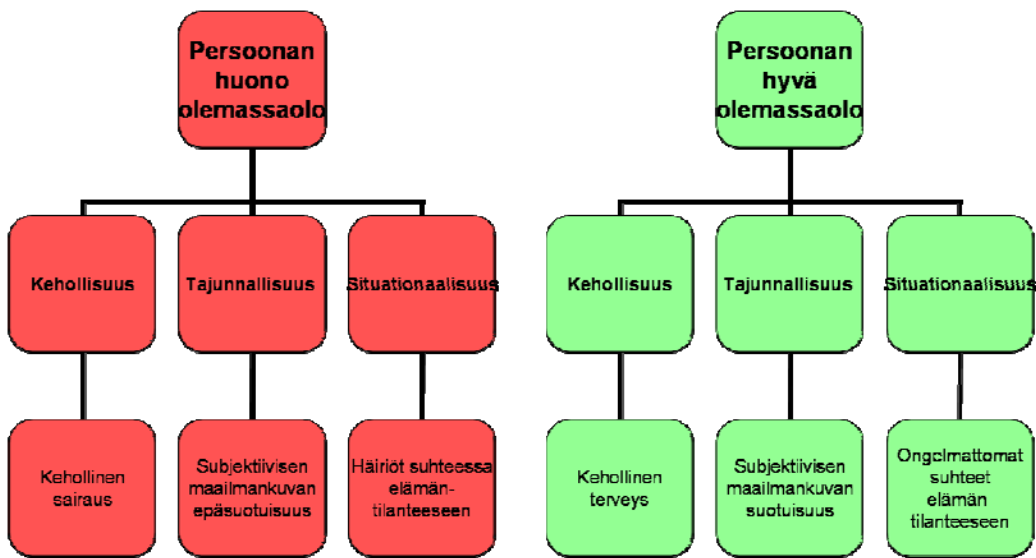
Yleisesti puhutaan ympäristöstä ja sen kausaalisista vaikutuksista. Rauhala (2005c, 46–47) korostaa, että kausaliteetin periaatteeseen perustuva kuvaus- ja selitysmalli ei ole adekvaatti tutkittaessa ihmistä eri olemismuotojen struktuurin pohjalta. Sana vaikuttaminen ei siten holistisen ihmiskäsityksen yhteydessä tarkoita kausaalista syyn ja seurauksen välistä suhdetta. Vaikutussuhdetta tulisi paremminkin luonnehtia funktionaaliseksi. Rauhala (2005c, 57) käyttää situationaalisen säätöpiirin käsitettä kuvaamaan olemispuolien holistista kokonaisuutta ja niiden keskinäistä dynaamista suhdetta (ks. luku 4.1.3).

Situationaalisen säätöpiirin ihmiskäsityksessä ei eri olemispuolia edustavissa ilmiöissä voida osoittaa mitään ajallista ensimmäisyyttä, vaan osatekijät ovat samanaikaisesti ”läsnä olevia”. Niiden yhdessä oleminen on loogista samanaikaisuutta eikä perättäisyyttä. Ei ole myöskään mahdollista erottaa yhtä tapahtumaa syyksi ja toista vaikutukseksi, mikä ei täytä kausaaliteetin periaatetta. Osatekijät ovat sen sijaan toisilleen olemassaolon ehtoja ja samalla myös toteutumia. Ne ”läpäisevät” tapahtumisessaan toisensa siten, että kokonaisuuden piiriin jonkin olemismuodon kautta tullut suotuisuus tai epäsuotuisuus ”resonoi” välittömästi kaikissa olemassaolon puolissa. (Rauhala 2005c, 58–59.) Situationaalisen säätöpiirin kulkua voidaan tarkastella esimerkiksi tajunnasta alkaen. Kun kokeminen muuttuu, näyttäytyvät tilanteidenkin asiantilat uudessa valossa, tilanteiden jokin komponentti tulkituu silloin tajunnasta käsin erilaiseksi. Tämä voi tapahtua joko spontaanisti tai siten, että henkilö itse tietoisesti selvittää asioita, esimerkiksi väkivaltaisesta käyttäytymisestä irti pyrkivä nuori elämäntaidollisessa keskusteluryhmässä tapahtuvassa työskentelyssään. On selvää, että kun jokin tilanteiden komponentti tulkitaan tajunnassa uudella tavalla, ei kyse ole kausaalisuhteesta siinä mielessä, että kokemus muuttaisi asiantiloja. Kuitenkin sillä on vaikutuksia, jotka ”läpäisevät” ja ”resonoivat” toisissa olemispuolissa. (Rauhala 2005c, 61.)

#### **4.5 Mitä eksistentiaalis-fenomenologisesta ihmiskäsityksestä seuraa nuorisokasvatukselle?**

Olen edellä valinnut kasvatuksellisen toiminnan ja sen tutkimisen lähtökohdaksi Rauhalan ajatteluun perustuvan eksistentiaalis-fenomenologisen holistisen ihmiskäsityksen. Oppimisteoreettis-kognitiivisen perspektiivin laajentaminen eksistentiaalisen fenomenologian suuntaan tarkoittaa keskusteluryhmien kannalta näkökulman siirtämistä käyttäytymisen problematiikasta myös ymmärtämisen problematiikkaan. Ajatuksena on taustalla, että aiempaa paremman ymmärryksen kautta lakkaa nuoren väkivaltainen käyttäytyminenkin. Näkökulmana kasvattajan ja sen tutkijan kannalta ei siten ole suppea käyttäytymisen syy–seuraus-suhteiden selvittäminen, vaan käyttäytymisen laaja-alainen ymmärtäminen kattaen ihmisen subjektiivisen maailmankuvan kaikkine ulottuvuuksineen. Tämä merkitsee samalla nuorisokasvatustyössä siirtymää ”käyttäytymisen paradigmasta” uuteen aiempaa laajempaan ”merkityksen paradigmaan”. (Ks. Lehtovaara 1994, 11–12.)

Rauhalaan holistista ihmiskäsitystä ja ihmisen (persoonan) suotuisaa tai epäsuotuisaa olemista voidaan kuvata seuraavasti (ks. Rauhala 1998, 146–147):



**Kuva 5.** *Persoonan olemassaolon kokonaisuus ja siihen vaikuttamisen kanavat. Persoonan kokonaisuuden hyvä- tai huono-oloisuus toteutuu sen osien yhteispuolella. Yhdessä olemispuolella kulloinkin vallitsevat hyvät tai huonot olot resonoituvat samanaikaisesti myös toisiin olemispuoliin.*

Ihmisen kokonaisuuteen voidaan vaikuttaa sekä positiivisella että negatiivisella tavalla kaikkien olemassaolon muotojen tarjoamien kanavien kautta. Eksistentiaalis-fenomenologisen holistisen ihmiskäsityksen perusteella tulee inhimillisen kasvun käsitteen piiriin kaikki ihmisen olemispuolet, yhtä hyvin kehollinen, tajunnallinen kuin situationaalinenkin. Tieteenalasta riippumatta ei kenenkään tutkijan pitäisi unohtaa mitään näistä persoonan olemassaolon muodoista.

Tutkimus- ja sovellusaloja voidaan karkeasti tyypitellä sen perusteella, mihin olemassaolon puoleen tutkimus erityisesti kohdistuu tai minkä kanavan kautta pyritään ensisijaisesti vaikuttamaan. (Rauhala 2005c, 126.) Kasvattajat rakentavat ihmisen olemassaolon kokonaisuutta etupäässä tajunnan kanavan kautta ja kasvatus (laajasti ymmärrettynä, ks. 4.5.2) onkin tajunnan kautta vaikuttavista toimintamuodoista yleisin ja tärkein (Rauhala 2005c, 126, 186). Arvojen kirkastaminen, eettisyyden viljely, kaikenlainen mielipiteisiin kohdistuva asennemuokkaus ja maailmankuvan rikastamiseen tähtäävä vaikuttaminen menevät perille vain tajunnan kanavan kautta (Rauhala 2005c, 127). Situaatiota kautta vaikuttavista työmuodoista ovat ehkä keskeisimpiä ympäristösuunnittelu ja arkkitehtuuri sekä sosiaalityö (ks. Rauhala 2005c, 129–145). Tämän valossa tuntuu hieman oudolta, että suomalaisessa nuorisotutkimuksessa keskitytään lähes yksinomaan yhteiskunnalliseen nuorten elinolojen tutkimukseen ja nuorison yleiseen tutkimiseen tilastollisten keskiarvojen kautta. Tällaisesta tutkimuksesta ei ole juurikaan apua yksittäisen

elämässään hapuilevan tai harhailevan nuoren auttamiseen kasvamaan vastuulliseksi yksilöksi, joka voi vaikuttaa omiin elinoloihinsa ja suhtautumiseensa niihin. Nuorten elämäntaitojen kehittäminen jääkin helposti myös hapuilemaan ja harhailemaan vailla selkeää suuntaa. Pedagogisen tiedon puuttuessa turvaututaan helppoihin ja heppoisiiin ”puuhapedagogisiin” ratkaisuihin.

Koulumurhat ovat tuoneet keskusteluun myös jonkin verran kasvatuksellista näkökulmaa. Tosin kasvatuksella voidaan tarkoittaa kaikenlaista nuorten kontrollointia tai erilaisten valistusmateriaalien tuottamista ja muuta sellaista. Kasvatus voidaan siten ymmärtää monella tavalla toisin tai väärin verrattuna todelliseen nuoren kasvattamiseen eettisyyteen ja sitä kautta vastuulliseen ihmisyyteen. Koulumurhien ja muun väkivallan ehkäisy edellyttääkin väkivallan tarkastelemista osana kunkin nuoren henkilökohtaista maailmankuvaa ja kasvatuksen mahdollistamien keinojen käyttöä siihen vaikuttamiseksi.

Nuoruus ja varsinkin siihen sijoittuva murrosikä on haasteellista aikaa suurimmalle osalle nuorista. Subjektiiivinen arvioni on, että jopa 80 prosenttia nuorista hapuilee tavalla tai toisella elämisen taidoissaan. Jotta nuori ei hukkaisi lopullisesti potentiaalisia mahdollisuuksiaan rakentaa itselleen tulevaisuudessa hyvä elämä, tarvitsee hän apua ja tukea selviytyäkseen nuoruuden myrskyistä. Tällaisen avun tarjoamiseen tarjoaa holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva nuorisokasvatus erittäin kohdallisen keinon. Sen käyttöalue ei näin ollen rajaudu pelkästään väkivaltaisesti käyttäytyviin tai muilla vakavilla ongelmilla oireileviin nuoriin.

Eksistentiaalis-fenomenologiseen holistiseen ihmiskäsitykseen nojautuva pedagogiikka perustuu nuoren subjektiivisen maailmankuvan rikastamiseen. Tällaisen elämäntaidollisen kasvatuksen tehtävänä on synnyttää sekä kehitellä inhimillisesti arvokkaita merkityskokemuksia. Kasvatuskäytännössä voidaan ensinnäkin pyrkiä aiheuttamaan maailmankuvassa ”mielellisiä aukkoja”, jotka ikään kuin vaativat uutta kokemusta täydentämään siinä esiintyvää merkitysvajavuutta. Tällainen ”aukottaminen” (tai uusien näköalojen avaaminen nuoren sisimpään) on aiheutettavissa monin tavoin, joista yksi esimerkki on kohtaamispedagogiikka. Kasvatettavalle tällainen tilanne tarkoittaa hedelmällisellä tavalla ymmälle joutumista, ihmettelevien kysymysten heräämistä ja ratkaisujen etsimistä, jonka tuloksena on toivottavasti kiinnekohtien ja suuntien löytyminen (ks. Purjo 2008c, 31–32). (Ks. Rauhala 1992b, 13.)

Toiseksi voidaan pyrkiä aktivoimaan ja kehittämään horisontteja, ymmärtämisyhteyksiä (tai nuoren sisällä olemassa olevaa ”sielunmaisemaa”) siten, että ne vastaanottavat ja tulkitsevat paremmin uutta mielellistä ainesta. Uuden omaksumista ja ymmärtämistä rajoittuvat usein maailmankuvassa

vallitsevat jäykät kokemisvalmiudet, jonkinlaiset ajatus”pakot” tai jopa pakkomielleiset ajatukset. Varsinkin murrosikäisillä nuorilla tällaiset pakot saattavat helposti johtua vertaisten paineesta ajatella tai ainakin esittää ajattelevansa samankaltaisesti. Näiden ajatuspakkojen vaikutuksesta maailmankuvan rikastaminen estyy ja kasvatustoiminnan toteutuminen vaikeutuu. Kasvatuksen eräänä tavoitteena onkin siksi tehdä vanha kokemustausta eloisan liikkuvaksi ja houkutella sieltä esiin ymmärtämisyhteyksiä, jotka vastaavat mahdollisimman hyvin kulloistakin uutta kasvatussisältöä. Näin pyritään löytämään jonkinasteista mielellistä sukulaisuutta uuden kokemussisällön ja ymmärtämisyhteyden avulla. (Ks. Rauhala 1992b, 13.) Kasvattajan onnistuessa tavoitteissaan saattaa tulla esille, että kukaan nuorista ei itse asiassa ajattelut kertomallaan tavalla, vaan kaikki vain kuvittelivat muiden ajattelevan sensuuntaisesti. Joka tapauksessa nuori voi oivaltaa, että se, mitä hän sanoo, ei ole sama asia kuin mitä hän todella ajattelee, arvostaa ja tuntee syvällä sisimmässään. Tällaisten oivallusten syntyminen on kohtaamispedagogiikan kokoavan elementin, konfrontaation perustavoite.

Henkisyys on korkeamman tasoista tajunnallisuutta ja tajunnan kehittämisen, henkisen kasvatuksen tavoitteena on siten syventää kaiken aikaa henkistä kokemisulottuvuutta. ”Lyhytpinnainen”, tappeluherkkä nuori ärsyyntyy helposti ja joutuu suuttumuksensa valtaan kykenemättä sen vähempää arvioimaan sitä kuin vaikuttamaan käyttäytymiseensä, joka ilmenee väkivaltaisena purkauksena. Hän on siten täysin psyykkisessä aggressiivisesti virittyneessä tilassa. Henkisen asennemuutoksen avulla nuori pystyy etäännyttämään affektiivisesta, voimakkaassa suuttumuksen tunteessa mukana olemisen tilastaan. Hän kykenee henkisessä tilassa asiallistamaan tunteensa, ajattelemaan siitä asiana muiden joukossa ja tarkastelemaan sitä ikään kuin asioiden yläpuolelta ulkopuolisin silmin. Arvioinnin seurauksena hän kykenee paheksumaan toimintaansa, jonka seurauksena saattaa olla syyllisyys ja katumus. Henkisydessään nuorella, kuten muillakin ihmisillä, on potentiaali tiedostaa, mikä hänessä on ihmisarvon mukaista. (Ks. Rauhala 1992b, 15.) Juuri tätä tarkoitettiin aiemmin, kun puhuttiin itsetiedostukseen kuuluvasta reflektointikyvyistä.

Henkisellä tasolla ihminen voi myös muodostaa suuttumuksen käsitteen, jonka avulla hän voi koska tahansa ymmärtää, mitä suuttuminen on ilman, että hänen tarvitsisi käytännössä tulla vihaiseksi, jotta hän tajuaisi sen mielen (ks. Rauhala 1992b, 15). Tämä onkin välttämätöntä, jotta esimerkiksi keskusteluryhmissä voidaan vaihtaa ajatuksia suuttumuksesta ja sen mahdollisista seurauksista sekä keinoista vaikuttaa niihin. Konkreettisena tavoitteena on, että aiemmin tappeluherkkä nuori oppii olemaan provosoitumassa tilanteissa, joissa hänen pinnansa on palanut, ja että hän kykenee olemaan joutumatta suuttumuksensa valtaan, vaikka hän ärsyyntyisikin. Kasvatuksessa vedotaan siten



nuoren henkiseen kapasiteettiin ja sen käyttämiseen työskentelyn ”välineenä” ja toisaalta kasvatuksessa pyritään koko ajan kehittämään tätä välinettä. Henkisyyden kehittäminen vaatii toisenlaista henkisyyden viljelyä kuin rationaalisten asioiden kouluttaminen, luennointi tai muu valistustoiminta. Arvotajuntaa ja eettistä valppautta arvioiva henkinen toiminta ihmisessä on enemmänkin tunnetta kuin tietoa. Kasvatuksessa joudutaankin vetoamaan henkisiin tunteisiin ja viljelemään niitä, kun etsitään erilaisia uusia ratkaisumalleja nuorelle. (Ks. Rauhala1992b, 15.)

Henkisen kasvatuksen perimmäinen päämäärä on ihmistyminen, toisin sanoen, että osataan olla aidosti ihmisiksi. Pyrkimyksenä on siten, että nuoresta kehkeytyy henkisen kasvatuksen avulla moraalisubjekti, vastuullinen yksilö ja persoona, jonka persoonallisuus kehittyy kaiken aikaa kohti aidompaa ihmisyyttä. Olen aiemmin tässä luvussa yrittänyt paljastaa, mitä ihmisyydellä tarkoitetaan Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen puitteissa. Tulen vielä täydentämään seuraavassa luvussa Franklin ajattelun avulla nimenomaan ihmisen henkistä olemuspuolta ja sitä kautta kuvaa ihmisestä arvoja etsivänä ja toteuttavana olentona.

Kasvattajankaan ei kuitenkaan pidä unohtaa ihmisen holistista kokonaisuutta. Kasvattajalla on siten oltava kaiken aikaa mielessä kaikki nuoren olemassaolon muodot eli tajunnallisuuden lisäksi myös kehollisuus ja erityisesti situationaalisuus. Vain oman selkiinnytetyn ja tiedostetun ihmiskäsityksen avulla kasvattaja voi kohdata nuoren ja ymmärtää hänen kasvuaan ja siihen liittyvää tuen ja avun tarvetta. Situationaalisuuden käsittäminen yhtenä kolmesta olemispuolesta on aikaansaanut itsessäni monenlaisia oivalluksia ja auttanut ymmärtämään aiempaa syvällisemmin kasvatuksen olemusta sekä sen haasteita ja mahdollisuuksia. Eräs keskeisistä ahaa-elämyksistä on ollut se, että voimme nähdä itsemme vain toistemme kautta ja tämä toteutuu nimenomaan situationaalisuudessa, siinä kohtaamispiirissä, jossa sekä kasvattajan että kasvatettavan situaatiot liittyvät ja sulautuvat toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että niin kutsuttu läsnäolo ja sen merkitys voidaan ilmaista kasvattajan läsnäolona koko persoonallaan nuoren situaatiossa. Mitä avoimemmin ja kokonaisvaltaisemmin hän tässä onnistuu, sitä laajempi ja syvempi on myös kasvatuksellisen kohtaamisen vaikutus.

Rauhala (2005c, 189) kuvaa asetelmaa seuraavasti. Kasvattajan olemassaolon tarjoamasta situationaalisesta faktisuudesta ilmenevät mielet antavat sen aineksen, jonka pohjalta nuoren maailmankuvassa konstituoituu turvallisen aikuisen ihmisen prototyyppi – ja yhdenlainen esimerkki tai esikuvakin ihmisyydestä yleisemminkin. Lisäksi kasvattajan persoona tulkitsee jo situationaalisesti muita tilanteiden rakennetekijöitä, hänen läsnäolonsa sävyttää kaikkea muuta nuoren situaatiossa olevaa. Rauhala (ks. 2005c, 189–190) korostaa myös muiden nuorten

merkitystä, jonka ymmärtäminen on tärkeä, kun ajatellaan nuorten vertaisryhmätoiminnan vaikutuksia. Toiset nuoret ovat hyvin merkittäviä tilanteiden rakennetekijöitä nuorelle, koska juuri suhteessa heihin tulevat erilaiset merkityssuhdetyyppit käyttöön ikäkaudelle relevantilla tavalla. Toisin sanoen nuorten keskinäinen kommunikointi on paitsi tasavertaisempaa kasvattaja-kasvatettava-asetelman puuttumisen takia, mutta vaikutukseltaan usein myös tehokkaampaa johtuen nuorten ”omalla kielellä ja mielellä” tapahtuvan vuorovaikutuksen paremmasta ymmärrettävyydestä. Vaikutuksia maailmankuvaan edistävät merkittävästi myös samankaltaisuudet heidän tilanteidensa komponenteissa sekä murrosikään ”normaalisti” kuuluvien että väkivaltaisuuteen erityisesti liittyvien reaalisisältöjen osalta.

Toinen situationaalisuuden käsitteeseen liittyvä oivallus on ollut, että sen avulla on mahdollista kuvata yksilön ja yhteisön välistä suhdetta oivallisella tavalla. Toisin sanoen situationaalisuuden kautta voidaan luonnehtia yhteisöllisyyden muodostumista ja osoittaa samalla, että yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole toistensa vastakohtia, kuten usein ajatellaan. Koska ihmisten kohtaaminen tapahtuu toinen toisensa tilanteissa, sisältyy tilanteeseen aina mahdollisuus oman ja toisen hyvän ykseyteen, yhteiseen hyvään. Yksilön ja yhteisön välinen suhde rakentuu siten yksilöiden tilanteiden kautta ja avulla. Kaikki hyvä – se hyvä yhteiskuntakin, jota yhteisöllisyydellä kaiki tavoitellaan – kehkeytyy toisin sanoen yksilöissä ja heidän aloitteestaan. Yhteisöllisyys ja siihen kuuluva ykseys voi tuki merkitä myös yhteistä pahaa, josta on monenlaisia esimerkkejä sekä kansojen historiasta että omastakin yhteiskunnastamme. Edellytyksenä myönteiselle yhteisöllisyydelle ovat itsenäisesti ajattelevat yksilöt, joille eettiset arvot sekä niille rakentuneet toimintatavat ovat itsestään selvinä johtotähtinä. Siis yksilöt, jotka pyrkivät elämässään vastuulliseen ihmisyyteen ja tavoittelevat hyvää elämää yhtäläillä muille kuin itselleenkin.

#### **4.5.1 Ihmiskäsitys käytännön kasvatuksellisenä työkaluna**

Oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian ihmiskuvaan perustuvassa kasvatusvaikuttamisessa oli painopiste enemmän nuoren epäsuotuisan käyttäytymisen ehkäisyssä kuin nuoren hyvän olemassaolon edistämässä. Koen jälkimmäisen hedelmällisempänä lähtökohtana kasvatukselle. Nuori saattaa pyrkiä välttelemään sitä, että hän joutuu ”ottamaan elämästään opikseen” tunnustamalla tappionsa ja kohtaamalla siitä aiheutuvan häpeän tunteen. Tämän takia voi nuorelle olla helpompaa hyväksyä kasvatettavaksi ryhtyminen sellaisella tavoitteenasettelulla, joka tähtää myönteiseen kehittymiseen ihmisenä ja sen myötä myönteiseen elämäntapaan. Toisin sanoen sellaisen suunnan etsimisestä elämälle, jossa edeten voidaan löytää elämän rikkaus ja sen tuottama tyydytys (ks. Rauhala 1992a, 123).

Nuoren kannalta kyse on siten hänen itsensä kehittamisestä hänen itsensä vuoksi ja parhaaksi. Lähtökohta on hänen kannaltaan paljon tarkoituksellisempi kuin käyttäytymisen muuttaminen varsinkaan ulkopuolisten määrittelemien syiden takia. Kun nuori ryhtyy kehittämään itseään, on hänen ensin hyvä tietää, mitä itse on. Nuorekin kanssa on siitä syystä lähdettävä liikkeelle hänen ihmiskäsityksestään. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen olemispuolien mukaisella käsitteistöllä saattavat väkivaltaisen nuoren tavoitteet olla yksinkertaisimmillaan ja hänen väkivallan värittämissä maailmassaan olla esimerkiksi seuraavat:

- 1) Kehollisuus
  - suojella habitusta häpäisyltä
- 2) Tajunnallisuus
  - selviytyä pelon aiheuttamasta psyykkisestä paineesta
- 3) Situationaalisuus
  - vahvistaa koviksen tai väkivallantekijän identiteettiä

Tällaisista lähtökohdista saatetaan joutua aloittamaan, kun ryhdytään kehittämään yhdessä nuoren kanssa hänen käsitystä itsestään ja eri olemispuoliin liittyviä tavoitteita elämässä. Kasvattajan tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan siihen, että nuoren tavoitteet lähentyisivät kuvan 5. mukaisia otsikkotasolla kuvattuja ihanneolotiloja kullekin olemispuolelle.

Suotuisan subjektiivisen maailmankuvan kehittämässä on syytä keskittyä aluksi nuoren suhtautumiseen itseensä. Vasta kun hän oppii tulemaan toimeen vaikeimman ihmisen, itsensä kanssa, on aika ryhtyä opettelemaan inhimillistä asennoitumista toisiin (ks. Rauhala 1998, 97). Situationaalisuuden osalta on tavoitteena, että nuorella olisi ongelmattomat suhteet situaatioonsa eli elämänsä tilanteeseen. Muiden ihmisten ja monien asioidenkaan osalta kyse ei ole välttämättä ihmissuhteista ja asiantiloista sinänsä, vaan tajunnallisista merkityksistä, joita nuori antaa niille.

Keskusteluryhmien ihannetavoitteena on vastuulliseen ihmisyyteen ja sen toteuttamiseen pyrkivä nuori. Tiedostettu käsitys itsestä ja muista ihmisistä auttaa tavoitteen saavuttamisessa. Erityisesti situationaalisuuden sisäistämisen kautta nuori voi hahmottaa, että hän on maailmassa yhdessä muiden kanssa ja että suhteissa oleminen muihin on välttämätöntä. Kaikki ovat siten ikään kuin samassa veneessä ja yhtä tärkeitä kokonaisuuden kannalta. Keskusteluryhmissä tätä on havainnollistettu nuorille myös palapeli-metaforan avulla, jossa nuori voi pohtia puuttuvan palan merkitystä. Tavoitteena on, että nuori oivaltaa, että ihmisenä oleminen on kanssaolemista, joka näkyy konkreettisimmillaan suhteissamme muihin ihmisiin. Kenestäkään nuoresta ei voisi tulla

esimerkiksi jonkun kaveri tai ystävä eikä seurustelukumppani ja tuleva puoliso ilman toisia ihmisiä. Koska olemme väistämättä kietoutuneita toisiin ihmisiin, on meillä myös eettisiä velvoitteita heitä kohtaan. (Ks. Rauhala 1998, 49.)

Situationaalisuuden avulla on käsitettävissä maailmansisäisyys osana ihmisen olemassaoloa. Tämä luo otollisen perusasetelman kasvatukselle vastuulliseen ihmisyyteen. Kasvattaja saa situationaalisuuden avulla luontevan perustan, jonka avulla hän voi vedota nuoriin. Väärin tekeminen ei koske vain ulkopuolista, koska tämä situaatioomme kuuluva toinen on osa itseämme ja myös me olemme osa toista hänen tilanteensa kautta. Toinen osapuoli ei siten olekaan itse asiassa totaalisesti toinen, vaan osa kehkeytyvää itseämme (ks. Rauhala 1998, 49). Toisen vahingoittaminen esimerkiksi väkivaltaa käyttämällä kohdistuu siten aina myös itseemme. Tämän ymmärtämisen kautta nuorelle tarjoutuu mahdollisuus tehdä oma vastuullisuutensa niin kirkkaaksi, että siitä ei ole helppo vetäytyä missään tilanteessa. (Rauhala 1998, 51.)

Holistinen ihmiskäsitys auttaa jäsentämään myös nuoren syrjäytymisen ongelmaa hänen yksilöllisen olemassaolon kannalta. Sekä väkivaltaisesti käyttäytyvää että potentiaaliaan hukkaavaa nuorta voidaan tarkastella syrjäytymisvaarassa olevina, jollei ensiksi mainittuja jo jonkinasteisesti syrjäytyneinäkin. Syrjäytymisen katsotaan kuuluvan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen ja yhteiskunnallisen keskustelun keskeisimpiin käsitteisiin. Syrjäytyminen on myös sosiaalityön käytännön ja tutkimuksen keskiössä. Kyösti Raunio (2006) tarkastelee kirjassaan jännitteistä asetelmaa, joka sosiaalityölle syntyy yhteiskunnallisen ja yksityisen lähtökohdan välille. Pekka Pihlanto (2008) etenee kuitenkin pitemmälle hahmottelemalla syrjäytymistä nimenomaan yksilön ominaisuutena. Tässä hän hyödyntää Rauhalan holistista ihmiskäsitystä ja erityisesti sen situationaalisia ja tajunnallisia olemispuolia.<sup>78</sup>

Nuoren syrjäytyminen voidaan ymmärtää syrjässä olemisena jostain, kuten kavereista, ystäväistä ja muista läheisistä, harrastuksista tai koulunkäynnistä ja opiskelusta. Jos nuorella ei ole minkäänlaista suhdetta johonkin tiettyyn kohteeseen, se ei kuulu hänen tilanteensa. Syrjäytyminen on siten määriteltävissä nuoren kaventuneena situationaalisuutena. Syrjäytymistä voidaan siten kuvata nuoren situationaalisuuden runsautena tai niukkuutena. Syrjäytymisvaaraa voidaan puolestaan ennakoida sitä kautta, että nuoren suhteet tilanteensa ovat muuttumassa ongelmallisiksi ja ohennemassa, jolloin se voi indikoida niiden katkeamisen mahdollisuutta tulevaisuudessa. Nuoren syrjäytymisvaaran mittaaminen esimerkiksi kaverien lukumäärällä verrattuna jollain tavalla

---

78. Käytän seuraavissa kappaleissa lähdeaineistona Pihlannon tekstiä, vaikkon siihen erikseen viittaakaan joka kappaleen lopussa.

laskettuun keskiarvoon on epämääräistä ja jopa epäeettistä, koska jokaisen nuoren tilanne on yksilöllinen. Jotain voidaan kuitenkin päätellä suhteiden määrästä tai niiden puutteesta. Myös suhteiden laadulla on vaikutusta. Nuorisokasvattajakin voi pyrkiä vaikuttamaan siihen, että nuori poistaa situaatiostaan syrjäytymistä aiheuttavia tekijöitä, kuten huonoja vaikutteita antavia kavereita. Joissakin nuorisokasvatuksen muodoissa pyritään myös auttamaan situationaalisuudesta puuttuvien tärkeiden suhteiden syntymistä, kuten helpottamaan opiskeluun tai työelämään suuntautumista. Myös kaveripiirin laajentamista voidaan pyrkiä edistämään esimerkiksi tarjoamalla nuorelle erilaisia osallistumismahdollisuuksia.

Kuten luvussa 4.4.2 (ja aiemmin myös luvussa 4.1) on kuvattu, syntyy ihmisen kokemus siten, että tajunnallisuus synnyttää hänen situaatiossaan olevasta kohteesta merkityksen, jonka perusteella hän ymmärtää kohteen. Nuoren syrjäytymisellä on siten aina myös tajunnallinen ulottuvuutensa. Syrjäytymisen aiheutumiseen voi myös vaikuttaa sekä hänen situationaalisuutensa että tajunnallisuutensa. Jos esimerkiksi nuoren kotiolo ovat kovin vaatimattomat, kaventavat ne hänen mahdollisuuksiaan toimia yhteiskunnassa, mikä voi altistaa häntä syrjäytymiselle. Nuorella on kuitenkin vapaa tahtonsa ja hän voi tällaisessa epäsuotuisassakin tilanteessa muodostaa suhteellisen runsaasti erilaisia suotuisia ja rikkaita merkitysrakenteita, tietysti situationaalisen faktisuutensa sallimissa puitteissa.

Nuoren situationaalisuus ei ole yksin määräävä tekijä hänen syrjäytymisessään silloinkaan, kun se on suotuisa. Niin kutsutussa hyvässä perheessä ja myös hyvin kohdeltuna perheenjäsenenä kasvanut nuori voi esimerkiksi hakeutua sellaisten kavereiden seuraan, jotka johdattelevat häntä huonoille teille. Hän on silloin tajunnallisuudessaan tekemillä päätöksillään muuttanut omaa situationaalisuuttaan syrjäytymiseen altistavalla tavalla. Johtaako huono seura lopulta syrjäytymiseen, riippuu nuoren yksilöllisestä kyvystä vastustaa situaatiossa tarjoutuvia houkutusia.

Syrjäytyminen on kaikissa tapauksissa myös tajunnallinen ongelma. Tähän myös ensisijaisesti perustuvat kasvatuksen mahdollisuudet vaikuttaa nuoren syrjäytymiseen. Mutta myös kaikki muu neuvontaan perustuva auttaminen menee perille vain tajunnallisten ymmärtämisprosessien kautta. Myös kehollisuudella saattaa olla syrjäytymisessä keskeinen roolinsa. Nuorella voi olla jokin kehollinen ominaisuus, joka saa hänet näyttämään erilaiselta muiden nuorten silmissä. Tämä voi olla joko todellinen tai myös kuviteltu ominaisuus, joko nuoren itsensä tai muiden kuvittelemana. Nuori saattaa tajunnallisten merkitystensä kautta kokea tämän todellisen tai kuvittelemansa ominaisuuden kielteiseksi, hävetä sitä ja vetäytyä muiden nuorten seurasta joko osittain tai kokonaan. Tällöin hänen situationaalisuutensa kapenee ja hän voi syrjäytyä siinä mielessä, ettei

hänellä ole enää kavereita. Syrjäytyminen voi olla myös syrjäyttämistä. Muut nuoret saattavat sulkea nuoren pois seurastaan hänen todellisten tai kuviteltujen ominaisuuksiensa takia. Tällainen nuoren kohtelu voi saada erittäin raakojakin henkisen väkivallan muotoja. Syrjäyttäminen voi toteutua myös siten, että muut nuoret vahvistavat pilkallaan tai muilla vastaavilla reaktioillaan nuoren omaa negatiivista käsitystä itsestään. Situationaaliset seikat aiheuttavat silloin hänen tajunnassaan merkityksiä, jotka saavat hänet vetäytymään syrjään.

Silloin, kun syrjäytymisen taustalla on kehollinen ominaisuus, voi kasvattaja auttaa nuorta tajunnallisen työskentelyn avulla suhtautumaan vajavaisuutensa siten, että hän kykenee elämään siitä huolimatta suhteellisen hyvää elämää. Jos vajavaisuus on kuviteltu, on suhtautumiseen vaikuttaminen tajunnallisiin merkityksiin kohdistuvan työskentelyn avulla erilaista ja edellistä jonkin verran helpompaa. Ilman vaikeuksia ei kasvatustoiminta silloinkaan todennäköisesti suju erityisesti muutenkin epävarmuutta aiheuttavan murrosiän aikana.

Kaiken kaikkiaan tarjoaa holistinen ihmiskäsitys erittäin käyttökelpoisen perustan nuorisokasvatukselle. Holistisen ihmiskäsityksen kokonaisvaltaisuuden ansioista voi kasvattaja analysoida sen avulla nuoren käyttäytymistä monitahoisesti. Hän voi ihmiskäsityksen logiikan puitteissa jäsentää havaintojaan ja löytää yksittäisten havaintojensa välille loogisia yhteyksiä. Holistinen ihmiskäsitys tarjoaa siten välineen, jonka avulla käytännössä havaittuja nuoren ongelmia voidaan konkretisoida ja kuvata sekä paikallistaa ne olemassaolon muodot, joista ongelmat enimmäkseen aiheutuvat.

#### **4.5.2 Subjektiivinen maailmankuva elämäntaidollisen kasvatuksen keskiössä**

Olen tähän asti jo puhunut sekä subjektiivisesta maailmankuvasta että elämäntaidollisesta kasvatuksesta, mutta en ole määritellyt kumpaakaan siten kuin käytännön kasvatustoiminnan oikean suuntaamisen kannalta on välttämätöntä. Aloitan elämäntaidollisesta kasvatuksesta pohtimalla ensin mikä on kasvatuksen olemus ja millaisin päämäärin siitä tulee elämäntaidollista.

Kasvatus on käytännöllistä toimintaa ja jopa eräänlainen inhimilliseen olemassaoloon kuuluva välttämättömyys (Siljander 2005, 12–13). Kuten Immanuel Kant (Siljanderin 2005, 26, 222 mukaan) korosti, on ihminen ainoa olento, joka tarvitsee kasvatusta; tai vieläkin perustavammin ilmaistuna, ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla. Kasvatus on tavallaan itsestään selvä asia, mutta kun kasvatus pitää jollain tavalla määritellä, muuttuukin tilanne ongelmallisemmaksi. Minkä kriteerien perusteella voidaan jotain käytännöllistä toimintaa

luonnehtia nimenomaan kasvatukseksi? Koska kasvatukseen liittyy erilaisia merkitysvivahteita, on kaikesta vaikeudesta huolimatta välttämätöntä esittää jotain rajaavia tunnusmerkkejä siitä, mitä kasvatuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa. (Ks. Siljander 2005, 24.)

Kasvatuksen käsite on suhdekäsite. Ensimmäiseksi on tässä yhteydessä syytä tiedostaa käytännön ja teorian, kasvatuksen ja kasvatustieteen välinen suhde. Kasvatus toteutuu joka tapauksessa riippumatta siitä, tehdäänkö kasvatusta koskevaa tieteellistä tutkimusta. Kasvatus on myös ontologisesti ensisijainen ja kasvatustiede vasta toissijainen. Näin ajateltuna käytännön kasvatustoiminta ei välttämättä tarvitse teoriaa oman oikeutuksensa perustelemiseen ja luonteensa määrittämiseen. (Siljander 2005, 89–90.) Rooliperustaista kasvatustyötä tekevän nuorisokasvattajan vastuu on kuitenkin erittäin suuri, koska hän vaikuttaa lukuisiin nuoriin perustavalla tavalla. Tästä syystä hänen on myös syytä tiedostaa omat kasvatuskäsityksensä. Friedrich Schleiermacher (Siljanderin 2005, 93, 95–96 mukaan) on esittänyt kantanaan, että kasvatustieteellisen teorian perustehtävä on tehdä käytäntöä tietoisemmaksi itsestään. Kasvatustiede voi siten auttaa käytännön toimijoita ymmärtämään paremmin toimintansa perusteita sekä selkeyttämään ja systematisoimaan kasvatuskäsityksiään. Kasvatustiede voi myös pyrkiä teoreettisesti muotoilemaan kasvatuksen ideaalia ja lisäämään ymmärrystä siitä, miten asioiden pitäisi olla. Tämänkaltainen teoria käsittää koko kasvatuksen maailman, mukaan lukien sen arvot ja päämäärät. (Ks. Siljander 2005, 97–98.)

Kysymykset kasvatuksen päämääristä, toisin sanoen siitä, mihin kasvatus saa ja mihin se voi tähdätä, koetaan usein oudoiksi kasvatustieteiden ja myös käytännön kasvatuksen katsannosta (Suoranta 1994, 67). Tällaiset pohdinnat ovat kuitenkin välttämättömiä kasvatuksen jatkuvan itsereflektion ja sen tuloksena muodostuvan itseymmärryksen kannalta ja myös kasvatuksen eettisen oikeutuksen kriittiseksi arvioimiseksi ja perustelemiseksi. Nämä ydinkysymykset kuuluvatkin kasvatustieteen eli kasvatuksen ja kasvatustieteen filosofian piiriin (Heikkinen 1994, 84–85). Filosofit ovat pohtineet kasvatuksen olemusta jo antiikin ajoista lähtien ja esimerkiksi Platon (1999, 25) määrittelee kasvatuksen toiminnaksi, joka vapauttaa meidät ymmärtämättömyydestä.<sup>79</sup>

Kasvatusta ei välttämättä tarvitse kuitenkaan nähdä kasvatustieteeseen suhteutuvana. Rauhala (2005c, 186) katsoo kasvatuksen käsitteen alaan kuuluvan väljässä mielessä myös psykoterapian ja

---

79. Kasvatustoiminta on siis Platoninkin määritelmän perusteella intentionaalista toimintaa varsinkin, kun ymmärtämisellä tarkoitetaan yleistävästi kaikkea tajunnallista mielellistä suhdetta maailmaan (ks. Lehtovaara 1994, 388; ks. myös Kaila 1967, 11–15).

sielunhoidon.<sup>80</sup> Kasvatuksella ymmärretään kuitenkin tavanomaisesti alaa, jota kasvatustiede tutkii – tai pikemminkin kasvatustieteiden monista eri osa-alueista muodostuva laaja-alainen ja monitieteellinen kokonaisuus.

Toiseksi kasvatusta viittaa aina kasvattajan ja kasvatettavan väliseen suhteeseen, jossa kasvatustoimenpiteillä pyritään välittämään arvoja ja normeja sekä tietoa ja käytännön taitoja, joiden avulla kasvatettava voi luoda maailmankuvansa ja elämänsä näkökulmansa sekä liittyä yhteisöön, kehittyä yksilönä ja löytää paikkansa maailmassa (Värri 1992, 68). Kasvatusta olemukseksi hahmottuu tämän perusteella kasvatussuhde. Toteuttaakseen kasvatusta ideaaleja on tämän suhteen oltava dialoginen (Värri 2004, 13). Tämä sisältää ajatuksen kahden yhdenvertaisen persoonan välisestä vastavuoroisesta suhteesta, aidosta kohtaamisesta, jossa ollaan läsnä uskoen ihmiseen ja molemminpuolisen kasvun mahdollisuuteen. Martin Buberin dialogisuusfilosofian mukaan aidosti kohtaavien Minän ja Sinän välille muodostuu uusi ontologisesti redusoimaton tila, jossa molemmat ylittävät yksilöllisyytensä ja transsendoituvat toisiaan kohti. Kasvatusta ei voi koskaan olla täydellisesti molemminpuolinen suhde, koska kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaansa. Siinä voi kuitenkin toteutua yhteisyys, jolla on suunta ja tarkoitus. (Värri 1999; 2004, 63–92.) Voidaan sanoa, että kasvattaja ja kasvatettava kohtaavat toisensa tietyn tarkoituksen sävyttämällä tavalla. Eikä mielestäni kasvatussuhteessakaan voida kyseenalaistaa dialogin eksistentiaalista vaikutusta, toisin sanoen sitä, että kyseessä on keskinäisen luomisen akti, jossa kumpikin asettuu toisen käytettäväksi (vrt. Kauppi 2001c, 303).

Kolmanneksi kasvatusta on aina suhteessa ”arvokkaaseen” ja ”hyvään” (Värri 1992, 68; 1994a, 13). Kasvatusta on aina arvolähtöistä, josta seuraa, että kasvatusta tehtävänä on jonkin sellaisen välittämistä kasvatettavalle, jota voidaan pitää arvokkaana (Värri 1992, 68). Kasvatusta noudattaa myös yksilön hyvän elämän ihannetta<sup>81</sup> ja eettisesti perusteltavissa olevan kasvatusta päämääränä on aina oltava kasvatettavan paras (Värri 1992, 68). Kasvatusta voidaan näin ollen luonnehtia myös intentionaaliseksi.

Kuten kasvatusta yleensäkin, on myös nuorisokasvatusta lähtökohtana oltava nuoren paras, jotta se täyttäisi eettisyyden ehdot (Värri 1992, 68). Nuoren edun tulkinnan lähtökohtana on oltava hänen yksilöllinen elämäntilanteensa, tilanteensa. Sellaisen nuoren, jonka elämäntapa on vaaraksi itselle

---

80. Frankl ajattelee juuri näin ja siksi se, mitä hän nimittää logoterapiaksi, voidaan siirtää sovellettuna myös kasvatukseen tarvitsematta niinkään ajatella kasvatustieteen alan rajoja tai psykoterapian lukuisia psykologisia, psykiatris-lääketieteellisiä ym. viitekehyksiä eikä myöskään sielunhoidon teologisia tai jotain muita kiinnityksiä.

81. Aristoteleen (2005, 7–8) mukaan kaikki tavoittelevat hyvää, josta seuraa, että kaikenlaisen toiminnan, siis myös kasvatusta, päämääränä on pidettävä inhimillistä hyvää.



ja muille, omakin etu vaatii suoranaista aktiivista puuttumista hänen elämäänsä ja sitä, että hänet pysäytetään kierteestään (Värri 1992, 71). Tällöin nuoren etua tulkitaan sekä hänen toteutumattomien yksilöllisten mahdollisuuksien kannalta että yhteisöllisestä perspektiivistä näyttäytyvien monenlaisina yhteiselämää häiritsevien vaillinaisuuksien ja puutteellisuuksien valossa. On siis myös nuoren etu, että hänen hallitsemattomaan elämäntilanteeseensa puututaan ja että hänet saatetaan yhteiskunnan vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi kansalaiseksi. Tällä ehkäistään hänen syrjäytymisensä yhteiskunnan ulkopuolelle marginaaliyksilöksi.<sup>82</sup> (Värri 1992, 71–72, 76.) Käytännössä sellaiset nuoret, jotka ovat tiedostaneet oman toimintansa – kuten väkivaltaisen käyttäytymisen – ongelmallisuuden, usein suorastaan toivovat aikuisten puuttuvan heidän tekoihinsa. Toisaalta myös ”vain” potentiaaliaan hukkaavia nuoria on pyrittävä tukemaan ja auttamaan toteuttamaan yksilöllisiä mahdollisuuksiaan. Ketään ei voi kuitenkaan muuttaa vastoin hänen omaa tahtoaan, josta syystä johtuen kasvatusprosessista on saatava muodostumaan yhteinen hanke. Päämääränä on kulkea rinnakkain kohti arvokasta ja hyvää.

Elämäntaidollisen kasvatuksen ytimessä on arvokasvatus, joten sen tärkein konkreettinen tavoite on kehittää nuoren arvotajuntaa. Vaikeuksiin ajautuneen, esimerkiksi väkivaltaisesti käyttäytyvän nuoren arvomaailma on yleensä joko vääristynyt, yksipuolinen tai selkiytymätön. Kasvatuksellisen keskustelun avulla pyritään aktivoimaan sellaisia asianmukaisia näköaloja, joiden avulla asiat näyttäytyvät uudessa suotuisammassa valossa, jolloin rajoittuneet ja lukkiutuneet kokemistavat voivat vähitellen oikaistua. Voidaan myös saattaa nuori havaitsemaan jotain täysin uutta, joka on siihen asti puuttunut hänen arvomaailmastaan. Pyrkimyksenä on kehittää uutta rakentavaa näkökenttää, jonka avulla todellisuutta ja sen tarjoamia arvomahdollisuuksia voitaisiin kokea aidommin, rikkaammin ja syvällisemmin. Mitä monipuolisemmin ihminen ymmärtää arvojen koko kirjon, sitä helpompi hänen on kohdata omassa elämäntilanteessaan esiintyvä epäsuotuisuus, jota siinä aina väistämättä on. Arvokasvatuksen tavoitteena on siten kehittää yleisemminkin valoista ja elämänmyönteistä ymmärrystä.

Seuraavana tasona arvokasvatuksessa on kehittää nuoren arvo-osaamista, hänen kykyään ymmärtää ja arvioida erilaisia arvoja ja omaa suhdettaan niiden päämääriin. Samalla on pyrkimyksenä kehittää myös arvosuvaitsevaisuutta eli omista arvoista poikkeavien arvojen hyväksymistä. Tämän tyyppisessä arvokasvatuksessa on nuorisokasvattajan tehtävänä ennen kaikkea käsitteellistää

---

82. Marginaalisuudella tarkoitetaan tässä vastentahtoista tilaa, jossa yksilöllä ei ole käytettävissään riittävästi perusresursseja – niin taloudellisia kuin kulttuurisia ja sosiaalisia – joiden avulla hän voisi elää tyydyttävää elämää. Marginalisaatio voi puolestaan olla yksilön vapaaehtoinen valinta, jonka perusteella hän elää ikään kuin yhteiskunnallisen normaaliuden ulkopuolella. (Ks. Raunio 2006, 53–61.)

ja kuvata erilaisia olemassa olevia arvoja. Kasvatuksen eettisiin ehtoihin sitoutuneen kasvattajan ei pidä syyllistyä tulkitsemaan nuoren keskeneräisyyttä ja puutteellisuutta siten, että nuori eläisi sellaisessa arvotyhjiössä, joka kasvattajan pitäisi täyttää omilla henkilökohtaisilla, ”moraalisesti kehittyneemmällä ja ylevämmällä” ja ”totuudellisemmilla” arvoillaan (Värri 1992, 77–78). Hän voi kuitenkin ilmaista oman henkilökohtaisen mielipiteensä siitä, mikä on hänen elämäkokemuksensa perusteella arvokasta ja tavoiteltavaa (ks. Nieminen 1991, 9). Sen sijaan kasvattajalla ei ole oikeutta hyvän lopulliseen määrittelyyn kasvatettavan puolesta (Värri 1992, 74). Se hyvä, jonka toteutumisen nuorisokasvattaja näkee tärkeänä, toteutuu, jos se ylimalkaan on toteutuakseen, nuoren elämän määräämällä omalla ainutlaatuisella tavallaan (Värri 1992, 76). Vastuu nuoren tulevaisuudesta, hänen oman parhaansa toteuttamisesta, jää siten yksin nuorelle.

Arvokasvatuksen perimmäinen tavoite on, että nuori pystyy itse valitsemaan sellaisia arvoja, jotka edistävät ”ihmisiksi elämistä”, sekä omaa hyvää elämää että ihmisten välisiä hyviä suhteita. Vähimmäistavoitteena on saada nuori suuntautumaan yleisesti hyväksytyihin arvoihin, kuten kielteiseen suhtautumiseen väkivaltaan. Varsinaisena pyrkimyksenä on kuitenkin, että nuoret kohottaisivat yleisemminkin arvojensa tasoa.

Arvojen olemassaolo mahdollistaa myös vastuullisuuden, toisin sanoen vastuun perusteina ovat arvot. Arvottamalla tietoisesti toimintansa ihminen pystyy ymmärtämään vastuunsa ja elämään vastuullisena maailmassa. (Huhtinen 1994, 52, 58.) Vastuullisuus voidaankin nähdä velvoitteena toteuttaa senlaatuista arvoja, joiden perusteella elämästä muodostuu elämää kunnioittavalla tavalla arvokas. Valinnoillaan hyvän ja pahan tai hyvän ja huonon välillä ihminen voi vaikuttaa siihen, mitä hänestä tulee. Tekemällä yhä uudestaan hyvää, voi ihmisestä myös tulla hyvä.

Nuorisokasvatuksen ja laajemminkin kasvatuksen ideaalina on pidettävä nuoren itseyden löytymistä – jolloin itseydellä tarkoitetaan filosofista sivistysideaalia – ja perimmäisenä päämääränä henkisen täysi-ikäisyyden saavuttamista (Värri 1992, 74, 79). Nuorta ei kuitenkaan pyritä kasvattamaan ensisijaisesti aikuisuuteen, jolloin hän voi olla myös henkisesti täysi-ikäinen, vaan ihmisyyteen. Kyse ei tässä katsannossa ole niinkään nuorisokasvatustyöstä, vaan ihmistyöstä. Kasvatuspäämääränä on, että nuori elää läpi elämänsä, mukaan lukien nuoruusajan, niin ihmisiksi kuin se suinkin on mahdollista.

Seuraavaksi siirryn maailmankuvan käsitteeseen. Maailmankuvalla on lukemattomia erilaisia merkityksiä.<sup>83</sup> Tästä syystä on tärkeää avata, ”kirjoittaa auki”, mitä tutkijana ymmärrän maailmankuvalla ja erityisesti subjektiivisella maailmankuvalla. Tarkoitukseni ei ole esittää kaikkia mahdollisia muita maailmankuva-sanana merkityksiä niiden moninaisuuden takia.<sup>84</sup>

Maija Lehtovaara kiteyttää, että subjektiivisen maailmankuva on ”yksilöllisellä tavalla jäsentynyt ja koostunut tajunnallinen kokonaisuus”. Hän luonnehtii käsitettä edelleen todeten, että maailmankuva muodostuu kaikesta siitä, miten me ymmärrämme todellisuuden, oma olemassaolomme mukaan luettuna; maailmankuva on siis tajuntamme sisällöllinen puoli (Lehtovaara 1994, 386). Vaikka subjektiivinen maailmankuva on kaikissa eri tilanteissa sidoksissa historiallisuuteensa, se ei ole koskaan lopullinen, vaan on jatkuvassa uudeksi tulemisen tilassa (ks. Lehtovaara 1994, 19; Rauhala 2005c, 161). Maailmankuvaa voidaan pitää suotuisasti kehittyneenä, kun se on selkeä, realistinen ja mahdollisimman moniulotteinen (ks. Lehtovaara 1994, 19; Rauhala 1990b, 126).

Rauhala itse luonnehtii maailmankuvaa myös kokemisen kokonaisuutena, joka rakentuu sisällöistä, joissa todellisuus – oma itse mukaan luettuna – ilmenee jonain. Subjektiivisen maailmankuvan ainutkertaisuus seuraa siitä, että se saa pääasiallisen sisältönsä yksilöllisesti rajautuneen tilanteen, elämäntilanteen, todellisuudesta, mutta myös omasta kehosta ja sen aivotapahtumista (Rauhala 1990b, 117–118). Subjektiivisen maailmankuvan konstituutioon osallistuu fenomenologisen näkökulman mukaisesti kaikki se, jolla on kokemuksellinen laatu – myös esimerkiksi tunteet – ei vain kielelliseen ja käsitteelliseen muotoon organisoituneet kokemukset, kuten filosofisessa ajattelussa yleensä (Rauhala 1990b, 118).

Maailmankuva on siis ihmisen kokemuksellista relationaalisuutta, suhteellisuutta maailmaan (Rauhala 1987, 131) ja osittain myös itseensä. Tajunnan sisältönä maailmankuva rakentuu yksilöllisinä kokemussisältöinä maailmasta. Maailmankuvan tarkasteluun ei siten kuulu se, mistä maailmankuva on. (Ks. Rauhala 1987, 132.) Tai toisin ilmaisten, subjektiivisella maailmankuvalla tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä maailma merkitsee ihmiselle; laajassa mielessä siihen kuuluu myös käsitykset itsestä. Kun psykologiassa puhutaan minäkuvasta, tarkoitetaan sillä juuri ihmisen käsitystä itsestään suhteessa maailmaan. (Rauhala 2005c, 161.) Vastaavasti voidaan maailmankuva

---

83. Esimerkiksi Heidegger (2000a, 24–32), jolle oli tyypillistä erilaisten käsitteiden – useimmiten hyvin omaperäinen ja vaikeaselkoinen – määrittelemisen, analysoi Maailmankuvan aika -esseessään maailmankuva-käsitteen merkitystä havainnollisella tavalla sanan osatekijöiden, maailman ja kuvan, kautta. Kyse ei ole yksinkertaisesta sanan osien selityksestä, jota monesti harjoitetaan, vaan Heidegger lähestyy ilmiötä johdonmukaisesti eksistentiaalisesta näkökulmasta.

84. Helve (1987, 13–22) tarkastelee tutkimuksessaan monipuolisesti maailmankuvan, erityisesti nuorten maailmankuvan, käsitettä, rakennetta ja ulottuvuuksia.

määritellä psykologisesti Johan von Wrightin tapaan yksilön ulkomaailmaa ja omaa minää koskevien käsitysten kokonaisrakenteena, ”maailman sisäisenä representaationa” (Pirttilä-Backman & Hakanen 1994, 42).

Tutkimuksen kohteena olevassa nuorisokasvatustoiminnassa pyritään siihen, että kunkin kasvatustapahtumaan osallistujan yksilöllisessä maailmankuvassa tapahtuu suotuisia muutoksia. Maailmankuva ei ole mikä tahansa kuva, vaan sellainen kokonaisuus, joka voi toimia ihmisen ajattelun, tunteiden ja toiminnan keskuksena ja jonka puitteissa ihminen voi ymmärtää elämäänsä ja perustella valintojaan (ks. Manninen 1977, 16). Maailmankuvat ovat niin laajoja ja kokoavia, että ne asettuvat huonosti muutettaviksi ja tutkittaviksi ”nopeilla menetelmillä” (Vesala & Pirttilä-Backman 1994, 10). Maailmankuvan moniaineisuus on kasvatuksessa ja sen tutkimisessa muodostettava siitä teoreettinen ja yksinkertaistettu konstruktio, jossa on poimittu ja painotettu relevanttia, olennaista, keskeistä maailmankuvallisen tiedon sisältöä (ks. Vesala 1994, 136–137, vrt. Manninen 1977, 35). Tällaisen luokittamisen jälkeen on myös selvää, että sinänsä tutkimuksen kannalta relevantti aineisto ja siitä tehtävät johtopäätökset eivät ole palautettavissa maailmankuvaan yhtenäisenä kokonaisuutena (ks. Lehtipuro 1977, 73).

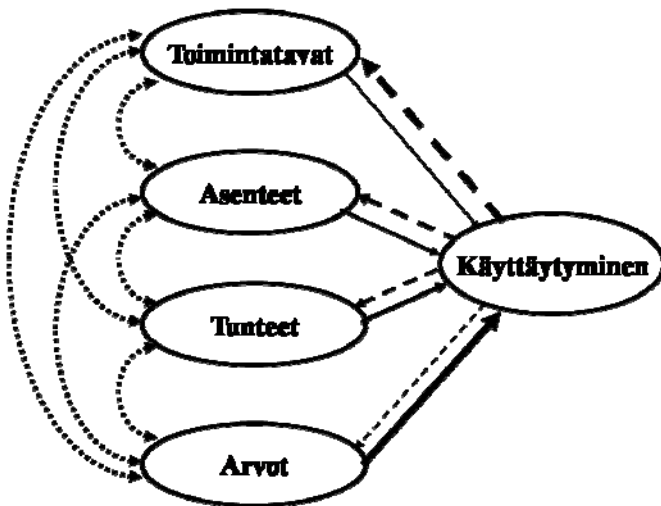
Kari Mikko Vesala ja Anna-Maija Pirttilä-Backman toteavat, että maailmankuvaa spesifimpi ja myös suuremmin käytännön toimintaan liittyväksi oletettu ilmiö, asenne ja sen muutos on ollut sosiaalipsykologin keskeisiä tutkimusalueita jo 1930-luvulta lähtien. Asenne määritellään yleisesti suhtautumistavaksi johonkin kohteeseen, joka sisältää sekä käsityksen kohteesta, tähän liittyvän tunteen että siihen kohdistuvan toimintatapumuksen (Vesala & Pirttilä-Backman 1994, 11). Toisaalta Kaisa Puhakka (1977, 50) esittää, että maailmankuvan voi suurpiirteisesti määritellä käsitykseksi, johon perustuvat yksilön (tai yhteisön) elämää ohjaavat arvot ja tavoitteet ja Mirja Kalliopuska (1994, 57) hiukan vastaavasti, että maailmankuva on yksilön maailmasta muodostamien käsitysten, arvojen ja arvostusten kokonaisuus. Juha Manninen (1977, 31) toteaa edellisiä täydentäen, että maailmankuvan (kokonaisvaltaiseen) muutokseen liittyy kaikkien arvojen uudelleen arviointi. Outi Lehtipuro (1977, 71) puolestaan toteaa, että monen maailmankuvan tutkijan tavoitteena on tutkittaviensa perimmäisten arvojen ymmärtäminen tai heidän toimintansa liikkeelle panevien voimien kuvaaminen tai ihmisen koko olemassaolon perustan muodostavan tunteiden järjestelmän kuvaaminen. Näiden näkemysten perusteella voidaan ehdottaa, että maailmankuvaa ja siinä tapahtuvia muutoksia tutkittaessa on syytä ottaa tutkimuskohteeksi ainakin sen konstituentit arvot, tunteet, asenteet ja toimintatavat. Jäsentely vastaa tällaisena omaa lähestymistapaani, jäävuori-mallia ja sen eri tekijöitä.

### 4.5.3 Jäävuori-malli maailmankuvan konstituenttien jäsentäjänä?

Rauhala (2005e, 120) toteaa, että *tunteet* ja monet *arvokokemukset* ovat merkityksiä, joilla henkinen toimii. Hän mainitsee myös myötätunnon ja kunnioituksen, jotka kuuluvat omassa maailmankuvallisessa käsitteistössäni *asenteiden* piiriin. Rauhala viittaa myös henkisten arvojen, tunteiden ja asenteiden olevan edellytyksiä korkeatasoiselle ihmisyydelle ja että niiden puuttuminen ihmisen subjektiivisesta maailmankuvasta tekisi hänestä robotin.

Toisaalla Rauhala (2005e, 128) toteaa yksinkertaistettuna, että intersubjektiivinen tieto on mukana ihmisen maailmankuvassa *toimintatapoina*. Subjektiivisessa maailmankuvassa on kuitenkin pääroolissa yksilökohtaisesti valikoitunut arkitieto. Tulkitsen myös tämäntyyppisen omaksutun tiedon ohjaavan ihmistä rutiininomaisten toimintatapojen muodossa. Rauhala (2005e, 129) toteaa tiedosta myös, että se ei itse ratkaise arvoaan elämän(taitojen) kannalta, vaan myös maailmankuvan toiset kokemuslaadut osallistuvat sen arvioimiseen, onko kyseinen tieto sopiva yhteispeliin. Tulkitsen Rauhalan viittaavan siihen, että myös maailmankuvan eri tekijät – jäävuori-mallissa arvot, tunteet, asenteet ja toimintatavat – muodostavat oman sisäisen säätöpiirinsä, jossa kukin tekijä esiintyy suhteessa toisiinsa ja toisten avulla. Kaikki tekijät resonoivat siten vastavuoroisesti keskenään ja koko järjestelmä on aina liikkeessä.

Jäävuori-mallia (vrt. kuvat 2–4 luvussa 3) voitaisiin siten kuvata myös seuraavasti (kuva 6.).



**Kuva 6.** *Maailmankuvan eri tekijät säätöpiirinä, jossa kaikki tekijät ovat riippuvaisia toisistaan ja samanaikaisesti läsnä olevia. Kaikki tekijät vaikuttavat myös omalla painollaan käyttäytymiseen. Eri tekijöiden vaikutus käyttäytymiseen vaihtelee nuolien paksuuden osoittamalla tavalla. Myös käyttäytyminen vaikuttaa takaisinpäin eri tekijöihin niitä muuttaen. Näiden suhteiden voimakkuutta kuvaavat katkonuolien eri paksuusasteet.*

Samalla, kun esitän kuvassa 6. jäävuori-mallin eri tekijöiden vastavuoroisen riippuvuuden, kuvaan myös eri tekijöiden ja käyttäytymisen vastavuoroisia suhteita. Kuvaus vastaa sekä jäävuori-mallia että sen taustalla olevaa oppimisteoreettis-kognitiivista teoriaa (ks. luku 3). Jäävuori-mallin rakenteen mukaisesti voidaan käyttäytymiseen vaikuttaa eniten arvoihin kohdistuvan kasvatuksen avulla ja vähiten toimintatapoja muuttamaan pyrkivän toiminnan kautta. Käyttäytymisen välittömät vaikutukset takaisin eri tekijöihin heijastuvat puolestaan selkeimmin toimintatapoihin sen perusteella, mitä edellisessä luvussa 3. on todettu oppimisvahvistuksesta. Heikoimmin voidaan havaita arvoissa tapahtuvia muutoksia. Voidaan siis ensinnäkin todeta, että kokonaisuus on jatkuvassa liikkeessä ja kaikki vaikuttaa kaikkeen, joten kausaalisten syy–seuraus-suhteiden etsiminen on hedelmätöntä. Toiseksi kuvastaa asetelma sitä, että kasvatusvaikuttamista on painotettava sitä voimakkaammin nuoren arvoihin ja tunteisiin, mitä useimmin hän käyttäytyy väkivaltaisesti ja saa siitä vahvistusta käyttäytymisensä tarkoituksenmukaisuudelle. Säättöpiiri ajatusmallina auttaa siten lisäämään ymmärrystä jo alkuperäiseen jäävuori-rakenteeseen sisältyvää ajatusta arvojen ja tunteiden keskeisestä merkityksestä nuorten vakaviin ongelmiin puutumisessa (vrt. kuva 2. luvussa 3).

On syytä korostaa, että kuvalla 6. olen pyrkinyt havainnollistamaan vain sitä, kuinka kaikki jäävuori-mallin tekijät vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa ja että myös käytännön väkivaltilanteissa tapahtuva toiminta vaikuttaa takaisinpäin mallin eri tekijöihin. Mallissa ei ole tällaisenaan huomioitu mitenkään aktiivista toimijaa ja hänen havainto- ja kognitiivisten prosessiensa vaikutuksia.

Toisaalta Rauhalakin (2005c, 94) korostaa, että ihmisen suhteutuneisuus situaatioonsa on käyttäytymistä ja toimintaa varsinkin silloin, kun ihminen pyrkii aktiivisesti modifioimaan situaationsa rakennetta. Tämähän on tavoitteena myös väkivaltaisesti käyttäytyvän nuoren osalta, toisin sanoen se, että nuori muuttaa käyttäytymistään väkivallattommaksi. Samalla hänen elämäntilanteensa, situaationsa muuttuu sellaiseksi, ettei nuoren käyttäytyminen aiheuta häiriöitä muille eikä ongelmia myöskään nuorelle itselleen. Käyttäytymisestä puhuminen ei siten ole millään lailla epäadekvaattia myöskään eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian puitteissa, kunhan ei tehdä kategoriavirhettä ja sekoiteta käyttäytymistä ja toimintaa loogisesti erityyppistä problematiikkaa edustavaan kokemiseen. Tärkeää onkin pitää mielessä, että käyttäytyminen ulkoisena toimintana ja tajunnalliset käsitykset tästä toiminnasta – esimerkiksi toiminnan suunnittelu, arviointi, siitä koettu syyllisyys ja katuminen – ovat erityyppisiä ilmiöitä. (Ks. Rauhala 2005c, 98–99.)

Ryhdyn seuraavaksi pohtimaan voidaanko jäävuori-mallia tulkita ja kehittää jotenkin Rauhalan ajatuksiin tukeutumalla siten, että siinä näkyisi subjektiivisen maailmankuvan suotuisammaksi kehittämisen näkökulma. Kyse on tällöin tajunnallisesta työskentelystä, joka tukee nuoren henkistä kasvua. Rauhala (2005c, 68–69) luonnostelee oleellisimpia henkisen olemassaolon toimintoja. Ryhmittelen nämä jäävuori-mallin eri tekijäryhmiin. Nuoren henkisen kasvun ja sitä tukevan henkisen kasvatuksen käytännön tavoitteiksi voidaan tällöin katsoa muun muassa seuraavat:

- 1) Arvotajunnan selkiyttäminen ja arvojen tason kohottaminen
  - arvojen asettaminen, ihmisarvon ja yleensäkin elämän kunnioittaminen, arvoihin perustuvien valintojen tekeminen, hyvän vaaliminen ja pahan rajoittaminen itsessä, aito vastuullisuus itsestä, lähimmäisistä, luonnosta ja jopa kosmisesta harmoniasta
- 2) Tunnetajunnan syventäminen ja tunnemahdollisuuksien laajentaminen
  - aiheettomien pelkojen vähentäminen, rakkauden ja kauneuden kokemisen herkistäminen, elämästä iloitsemisen lisääminen
- 3) Asenteiden laadun parantaminen
  - itsensä hyväksyminen,
  - itsekkyuden vähentäminen, uskalluksen lisääminen heikkojen puolustamiseen, toisten ihmisten hyvän edistäminen
- 4) Toimintatapojen monipuolistaminen
  - tietämisen ja käsitteellisyuden kehittäminen, eettisten periaatteiden toteuttaminen omassa elämässä
- 5) Itseohjauksellisuuden kehittäminen
  - itsenäisen luovuuden kehittäminen omien mahdollisuuksien rajoissa, omien kasvupotentiaalien elävöittäminen, henkilökohtaisen elämänfilosofian kehittäminen, aidoksi yksilöllisyydeksi tuleminen
- 6) Maailmankuvan kokonaiskehittäminen
  - maailmankuvan rikastaminen ja harmonisoiminen

Olen lisännyt ryhmittelyyn jäävuori-mallin neljän tekijän lisäksi oman viidennen kohtansa, jonka olen nimennyt itseohjauksellisuuden kehittämiseen liittyväksi tavoitteeksi. Tällä viittaa pyrkimykseen löytää suotuisammaksi kehittyneen subjektiivisen maailmankuvan lisäksi nuoren aktiivista toimijuutta, subjektiutta kuvaavaa tekijää, joka on tarpeen, jotta nuori haluaa ja kykenee toteuttamaan kaikkea oppimaansa myös käytännössä. Kyse on siis tekijästä, jonka avulla nuori kykenee tekemään itsenäisiä valintoja ja sellaisia ratkaisuja, jotka antavat hänen elämälleen

rikastavaa ja onnellistavaa tyydytystä (ks. Rauhala 2005e, 119). Tai lyhyemmin ilmaisten edistävät hänen hyvää olemassaoloaan.

En löydä ainakaan tässä vaiheessa juurikaan vastauksia, vaan ainoastaan kysymyksiä ja jonkinlaista luonnostelua ajatuksistani, jotka eivät ole vielä kehkeytyneet lopulliseen ilmiösuunsa. Jätänkin jäävuori-mallin silleen odottamaan mahdollisia uusia oivalluksia tutkimukseni seuraavissa vaiheissa tai vaihtoehtoisesti sen lopullista hylkäämistä pedagogisena työkaluna.

#### **4.5.4 Väkivallan eksistentiaalis-fenomenologinen määritelmä**

Käyttäytymistieteet, lääketieteet ja yhteiskuntatieteet tähtäävät väestöä koskeviin lainmukaisuuksien muotoiluun ja näiden yleistysten avulla luonnontieteestä tuttuun selittämiseen, ennustamiseen ja ennen kaikkea interventioon. Luokittelut vaikuttavat tieteellisen tiedonhankinnan kannalta luonnollisilta ja tulokset vastaavasti luotettavilta ja objektiivisilta. On kuitenkin syytä kyseenalaistaa luokittelukäytäntö nimenomaan ihmistä tutkivissa tieteissä. Useat luokittelut ovat riippuvaisia kulttuurista ja yhteiskuntapoliittisista linjauksista, jolloin niiden pätevyys on ajallis-paikallisesti rajallista. Esimerkiksi luokittelut rikollinen tai väkivallantekijä ovat selkeästi kulttuurisidonnaisia ja myös yhteiskunnan hallinta- ja valtajärjestelmän välineitä. Tämäntyyppisillä luokitteluilla on myös aina moraalinen ulottuvuus eli ne eivät koskaan ole arvoneutraaleja. (Ks. Kuorikoski&Pöyhönen 2009, 278.)

Luokittelut tyypilliseen tai normaaliin ja vastaavasti epätyypilliseen tai epänormaaliin luovat myös uusia tapoja ajatella poikkeavista yksilöistä sekä rajoittavat heidän autonomiaansa kyseenalaistaen samalla heidän vastuu- ja yhteiskuntakelpoisuutensa. Tietoisuus itseä koskevasta luokittelusta voi myös saada yksilön muuttamaan käyttäytymistään siten, että ennusteet alkavat toteuttaa itseään. Esimerkiksi nuorta koskeva hypoteesi, jonka mukaan hänen geneettinen perimänsä tekee hänestä väkivaltaisuuteen ja rikollisuuteen taipuvaisen yksilön, voi vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä, ettei hän ota enää mitään vastuuta teoistaan. Riippumatta siitä, onko nuorella todellisuudessa mitään geneettistä taipumusta väkivaltaisuuteen, saa hänen tietoonsa tullut luokittelu tyypillisesti aikaan aiempaa hillittömämpää ja rajumpaa käyttäytymistä. Odotusten mukainen käyttäytyminen puolestaan vahvistaa uusien ennusteiden yhdenmukaisuutta alkuperäisen hypoteesin kanssa. (Ks. Kuorikoski&Pöyhönen 2009, 278–280.)

Ihmistä esineellistävissä reduktionistisissa ja deterministisissä opeissa unohdetaan se, että käyttäytyminen on yksilön tekoja ja toimintaa, joka tapahtuu jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.



Väkivaltainen käyttäytyminen on kahden tai useamman aktiivisen ja vapaasti oman tahtonsa mukaisesti toimivan subjektin välinen dynaaminen prosessi, jota voidaan kuvata vain vuorovaikutuksina. (Ks. Haapala 1995, 2974.) Väkivallan voidaan myös sanoa olevan seurausta vuorovaikutuksesta ihmisten ymmärtäessä toisiaan väärin, painostaessa toisiaan, vihatessa toisiaan, pelätessä toisiaan ja niin edelleen. Nämä prosessit selviävät vain tutkimalla yksittäisten tapahtumien taustoja ja kulkua. (Glover 2008, 66.)

*Yleistä staattista ja objektiivisesti kuvattavissa olevaa väkivaltaisen käyttäytymisen ilmiötä ei siten itse asiassa ole. Yhtä ainoaa ja ehdotonta totuutta väkivallan syistä ei tästä syystä voida koskaan myöskään löytää, vaikka moni etsiikin yksiselitteisiä vastauksia. Väkivaltaa voidaan sen sijaan pitää yhtenä ihmisen maailmassa olemisen tapana, joka ilmenee hyvin monimutkaisella tavalla ihmisten keskinäisissä suhteissa.*

Väkivallasta voidaan siis puhua vain kertaluonteisina ja ainutlaatuisina tapahtumina. Väkivaltatilanteen saamat muodot eivät siksi välttämättä toistu koskaan samanlaisina. Tilanteissa vuorovaikuttavat keskenään itsenäiset toimijat, joiden käyttäytymistä ei voi etukäteen ennakoida. Toimijat ovat lisäksi myös kokijoita, jotka antavat tapahtuvalle yksilöllisiä merkityksiä. Väkivallan vuorovaikutuksellisuus on kokonaisvaltaista. Väkivallan osapuolet ovat tulleet osaksi toinen toistensa situaatioita ja tilanteesta kehkeytyy molempien tajunnassa kokemuksia ja merkityksiä. Toisen sanoille ja teoille annetaan merkityksiä ja merkityksistä seuraa omia sanallisia ilmaisuja ja kehollisia tekoja. Tilanne on kuvattavissa situationaalisen säätöpiirin dynamiikan avulla. Tapahtumille antamista merkityksistä voi kuitenkin tietää vain kumpikin kokija itse. Ulkopuolinen voi havainnoida vain pientä osaa eli kehollista käyttäytymistä ja tekoja.

Vaikka väkivalta on epäsuotuisa ilmiö, kuuluu se ihmisenä olemiseen, persoonan kannalta yhdenlaatuisena huonon olemassaolon ilmentymänä. Väkivallantekijän maailmankuvan rakenteeseen on vakiintunut merkityssuhteita, joiden avulla hänen on näennäisesti helpompi selvittää niiden tavalla ymmärtäen ja samalla hän on saavuttanut ainakin tilapäisesti kvasi-elämäntaitoa (ks. Rauhala 2005c, 176).

Väkivaltatilannetta voidaan analysoida jälkikäteen kasvattajan ja kasvatettavan välisessä dialogissa. Pyrkimyksenä on seurata nuoren merkityksenmuodostusta niin autenttisesti kuin se on mahdollista. Kasvattajan esittämien tulkintojen avulla kasvatettavan on mahdollista tarkastella omia kokemuksiaan uudesta horisontista käsin ja saada itsestään uutta tietoa. Tämän tiedon ja siitä seuraavan aiempaa paremman itsensä ymmärtämisen avulla kasvatettavan maailmankuvassa

tapahtuu muuttumista. Kuvailen tätä kasvatustoiminnan ja -vaikuttamisen prosessia yksityiskohtaisesti luvussa 4.2 Hermeneuttinen pedagogiikka.

Esitän lopuksi kiteytetyn eksistentiaalis-fenomenologisen määritelmän väkivallalle. Fenomenologisesti määriteltynä väkivalta on subjektiivista kokemuksellisuutta, merkityksiä, jotka kehkeytyvät olemassa olevan maailmankuvan avulla ja joista tulee osa muuttunutta maailmankuvaa. Eksistentiaalisesti määriteltynä väkivalta on vuorovaikutuksellista kohtaamista yksittäisessä tilanteessa, joka on sillä hetkellä osa molempien osapuolten situaatiota ja joka jää osaksi molempien historiallisesti rakentuvaa situaatiota.

## 5 VIKTOR E. FRANKLIN EKSISTENSSIANALYYSIN IHMISKÄSITYS

Olen edellä luvussa 3 käsitellyt niitä psykologisia teorioita, jotka ovat alun perin muodostaneet jäävuori-malliin perustuvan nuorisokasvatustoiminnan teoreettisen kehyksen. Luvussa 4 olen perustellut eksistentiaalis-fenomenologiseen ja hermeneuttiseen filosofiaan tukeutuvia nuorisokasvatuksen lähtökohtia. Siirryn seuraavaksi kolmannen kehyksen pariin, jonka katson vielä olevan välttämättömän, jotta kokonaiskuvasta muodostuisi riittävä filosofis-teoreettinen perusta sellaiselle näköalalle nuorisokasvatukseen, jota olen etsimässä.

Olen jakanut Franklin filosofian tarkastelun kahteen peräkkäiseen lukuun. Tämän luvun näkökulma on teoreettinen, kun taas seuraavassa 6. luvussa fokuksena on enemmän nuorisokasvatuksen praksis. Teoreettista osiota olisi luonnollista kutsua eksistenssianalyysiksi ja käytäntöön suuntautuvaa osiota logoterapiaksi – tai logokasvatukseksi, koska Frankl rinnastaa samalla tavalla kuin Rauhalakin kasvatuksen, psykoterapian ja sielunhoidon toisiinsa siten, että kasvatusta on näiden kaikkien yläkäsite. Frankl, jota ei voida pitää varsinaisena metodologina (Spiegelberg 1972, 350), käyttää kuitenkin käsitteitä eksistenssianalyysi ja logoterapia välillä eri merkityksessä, mutta varsinkin myöhemmässä tuotannossaan hän puhuu logoterapiasta oman filosofiansa ”brändinä”, johon sisältyy kaikki eri puolet. Tästä syystä käytän myös itse enimmäkseen logoterapia-käsitettä silläkin riskillä, että Franklin oppi sekoitettaisiin jollain tavalla psykologiaan, jota se ei kuitenkaan ole.<sup>85</sup> Tämän väärinkäsityksen välttämiseksi puhun välillä logoterapian sijaan tai rinnalla logofilosofiasta.

Franklin logoterapian juuret ovat ennen kaikkea Max Schelerin filosofiassa, jota ilman logoterapiaa ja -filosofiaa olisi tuskin syntynyt. Hylättyään Sigmund Freudin ja Alfred Adlerin psykologiset opit, Frankl ryhtyi perehtymään Schelerin lisäksi eksistenssifilosofien, kuten Karl Jaspersin, Martin Heideggerin ja Nicolai Hartmannin tuotantoon.<sup>86</sup> (Ks. Riemeyer 2007, 79.)

---

85. Tarkoitan eräänlaista kaksinkertaista väärinymmärrystä, jossa ensinnäkin psykoterapia sekoitettaisiin psykologiaan, vaikka psykoterapia on omanlaisensa hoitomuoto, jonka antamiseen kouluttaneista osa on opiskellut myös psykologiaa tai psykiatria, osa pelkästään psykoterapiaa. Toisekseen Frankl ei ole tarkoittanut, että filosofiseen antropologiaan perustuvalla logoterapialla korvattaisiin kokonaan psykoterapia tai muu hoito- tai kasvatustyö, vaan sen avulla niitä voidaan täydentää tässä luvussa esitettyjen muunlaisten tavoitteiden toteuttamiseksi.

86. Franklin logoterapian aseoitumisesta filosofiaan ja tieteisiin ks. Riemeyer 2007, 79–84.

Vaikka Frankl ei nimenomaisesti tunnustaudukaan fenomenologiksi, voidaan hänen katsoa hyväksyvän fenomenologisen metodin filosofiansa peruslähtökohdaksi (Riemeyer 2007, 80, 83).<sup>87</sup> Tätä ei voine kyseenalaistaa silläkään perusteella, että Scheler on perustanut oman arvoetiikkansa metodologian Husserlin kehittämään fenomenologiseen asenteeseen (Scheler 2000, 11). Franklin voidaan siten katsoa kiinnittyneen sekä eksistentiaaliseen että fenomenologiseen viitekehykseen ja sen perusteella ainakin jotkut hänen tulkitsijoistaan katsovat Franklin eksistenssianalyysin kuuluvan eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiseen suuntaukseen (ks. esim. Riemeyer 2007, 387). Mielestäni tulkintaa ei voida pitää virheellisenä.

Myös Lauri Rauhala kertoo saaneensa Schelerin ja Hartmanin (johon Frankl'kin viittaa mm. ihmiskäsitysajattelunsa osalta) tuotannoista hyvin voimakkaan tuen filosofiaansa (Koski 2006, 24). Lisäsihän hän perusti filosofiansa erityisesti Heideggerin ja Edmund Husserlin ajatteluun. Franklin suurimpana ansiona voitaneen pitää, aivan samoin kuin Rauhalan Suomessa, pyrkimystä psykoterapian ja muunkinlaisen kasvatus- ja ihmistyön inhimillistämiseen. Tähän liittyy osaltaan myös molempien ajattelijoiden medikalisaatioon kohdistama arvostelu, toisin sanoen he kritisoivat jatkuvasti yleistynyttä suuntausta, jossa lääketieteellistetään erilaisia normaaleja ihmiselämään kuuluvia ilmiöitä. Frankl on Rauhalan tavoin myös vahva persoonan puolustaja.

Näillä perusteilla katson Franklin logofilosofian olevan siinä määrin yhdensuuntainen Rauhalan ajattelun kanssa siten, että voin perustellusti täydentää Rauhalan ihmiskäsitykseen perustuvaa kasvatusajattelua Franklin filosofian avulla ja toisaalta Franklin eksistenssianalyysiä ja logoterapiaa Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen avulla.

## **5.1 Viktor E. Frankl ja hänen oppirakennelmansa**

Viktor E. Frankl oli wieniläinen psykiatri ja neurologi, joka kehitti logoterapiaksi nimeämänsä oppirakennelman. Etuliitteellä logo (kreik. *Logos*) Frankl (1986b, 71) viittaa sekä henkeen (henkiseen) että tarkoitukseen. Logoterapiaa voidaan siten luonnehtia henkiseksi, tarkoituskeskeiseksi filosofiaksi tai filosofiseksi lähestymistavaksi.

Frankl ryhtyi pohdiskelemaan filosofisia kysymyksiä jo 15-vuotiaana – liekö siinä syy hänen koko elämänsä ajan jatkuneeseen kiinnostukseen erityisesti nuoria askarruttaviin kysymyksiin. Frankl

---

87. Frankl (1988, 69) toteaa itse asiassa kääntävänsä käytännön havaintoja tieteelliseen kieleen fenomenologian avulla ja kääntävänsä ne jälleen takaisin yksinkertaisiksi käytännön sanoiksi logoterapian avulla. Tällä Frankl halunnee tuoda esille teorioidensa ja käytännön tiiviin vuorovaikutuksen. Toisaalta hänen toteamuksensa kuvastanee myös eroa logofilosofian eli eksistenssianalyysin ja käytäntöön suuntautuneen logoterapian välillä, vaikka Frankl ei niitä aina jyrkkärajaisesti erottelekaan toisistaan.

ryhtyi kehittämään logoterapian alustavia ajatuksia jo 1920-luvun loppupuolella ennen lääkäriksi valmistumistaan. Hän käytti myös logoterapia- ja eksistenssianalyysi-käsitteitä pitkään esitelmissään, mutta kirjallisessa muodossa ensimmäistä kertaa vuonna 1938 julkaistussa artikkelissaan, jossa hän esitteli logoterapiansa perusajatukset (ks. Frankl 2005f). Käytännössä Frankl ryhtyi kuitenkin soveltamaan logoterapeuttisia lähestymistapoja jo varhain, kuten paradoksaaliseksi intentioksi (*Paradoxe Intention*) myöhemmin nimeämäänsä menetelmää vuodesta 1929 alkaen. Samasta ajankohdasta lähtien hän ryhtyi käyttämään kolmeen eri ryhmään jaottelemiaan arvoja tarkoituksellisuuden pohdintaan vastaanotolleen tulijoiden kanssa. (Frankl 1995, 44–45.)

Franklin suuri projekti viimeisinä opiskeluvuosinaan ja lääkärinuransa alussa oli nuorisoneuvontapaikkojen (*Jugendberatungsstellen*) perustaminen sekä Wieniin että kuuteen muuhun keskieurooppalaiseen kaupunkiin. Franklin syvää empatiaa nuoria kohtaa ja huolta heidän hyvinvoinnistaan kuvastavat ne lukuisat vetoomukset, joita hän teki vuosina 1926–1928 neuvontapisteiden aikaansaamiseksi. Franklin ihmiskäsitystä ja suhtautumista nuoriin ilmentää puolestaan mm. se, että nuoria ei kutsuttu potilaiksi (*Patient*), asiakkaiksi (*Klient*) tai avun anelijoiksi (*Potent*), vaan heitä kohdeltiin persoonina. Apua etsivän nuoren kanssa pyrittiin siten inhimilliseen, kahden persoonan väliseen suhteeseen, jossa nuori kohdataan samanvertaisena ihmisenä, jolla on hänestä riippumattomista syistä - usein kodin tai koulun kasvatuksessa epäonnistumisen takia - hieman vähemmän kokemusta tietyiltä elämänalueilta. Näin ollen on ymmärrettävää, että nuori on erehdyksestä tai alakuloisuudesta johtuen tehnyt virheen, jonka toistumisen ehkäisemiseksi hänelle tarjotaan apua. (Ks. Frankl 2005d, 105–106.)

Frankl oli huolissaan nuorten epävarmasta elämäntilanteesta ja siitä aiheutuvasta kiinnostuksen puutteesta ja tyhjyyden tunteesta, joka johti ennemminkin toivottomuuteen ja elämänväsymykseen kuin senkaltaiseen omantunnonratkaisuun, joka olisi johtanut vastuunottoon omasta elämästään. Hän piti kuitenkin virheellisenä etsiä ratkaisuja pelkästään sosiaalisten ja taloudellisten olosuhteiden parantamisesta ja katsoi muutenkin ongelmien syiden selvittämisen epäolennaiseksi. Sen sijaan hän piti tärkeänä avun järjestämistä nuorille. Nuorisoneuvontatoiminta antoi Franklille laajan ja monipuolisen kokemuksen nuorten ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Esimerkiksi vuonna 1935 hän kirjoitti artikkelin, jonka aineistona olivat ne 900 tapausta, joista hän oli henkilökohtaisesti vastannut. (Fizotti 2005, 9–11.) Käytännön toiminnan rinnalla Frankl kehitti eksistenssianalyysiä sekä logoterapian teoriaa ja menetelmiä. Hän kirjoitti logoterapian keskeiset perusajatukset

käsikirjoitukseksi vuonna 1941, mutta siihen perustuva *Olemisen tarkoitus (Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse.)* ilmestyi kirjana vasta vuonna 1946.<sup>88</sup>

Frankl teki toisen maailmansodan jälkeen kansainvälisesti mittavan elämänuran filosofina, kirjailijana ja luennoitsijana. Hänen ansioidensa lisäksi tuo hänen ajatuksilleen erityistä painoarvoa ja uskottavuutta se, että hän on selviytynyt hengissä keskitysleiristä ylläpitämällä toivoa sekä tahtoa toteuttaa elämänsä tarkoitus.<sup>89</sup> Hänen teoriansa on siten testattu Auschwitzissa ja Dachausissa, kuten hän on itsensä esitellessään joskus todennut. (Nurmela 2005, 10–11.) ”Testin” tulosta voisi ehkä kuvata myös siten, että Frankl on osoittanut, että keskitysleirinkään ei tarvitse antaa musertaa ihmisen toivoa ja tahtoa toteuttaa elämänsä tarkoitus. Ja jollei keskitysleirikään pysty tähän, onko tavanomaisissa olosuhteissa elävällä ihmisellä aihetta lakata milloinkaan uskomasta, että hänen elämällään voi olla jokin tarkoitus.

Toisaalta on Franklin ajattelua tulkittaessa syytä ottaa myös huomioon, miten voimakkaasti keskitysleirikokemukset vaikuttivat häneen (Nurmela 2001, 18–37). Erityisen havainnollista tämä on Franklin (ks. 1988, 75; 2005c, 84) näkemyksessä, että elämän korkein mahdollinen arvo ja syvin tarkoitus on kärsimys. Hieman ristiriitaiselta vaikuttavalla tavalla<sup>90</sup> hän kertoo toisaalta, että

---

88. Alkuperäinen käsikirjoitus oli ommeltuna Franklin takin vuoriin hänen jouduttua Auschwitzin keskitysleiriin. Hän menetti sen kuitenkin omien vaatteiden luovutuksen yhteydessä. Lopullinen kirja perustuu Franklin eri keskitysleireissä kirjoittamiin muistiinpanoihin sekä Wieniin paluunsa jälkeen kirjoittamaan uuteen käsikirjoitukseen. (Ks. esim. Frankl 1995, 69–70.)

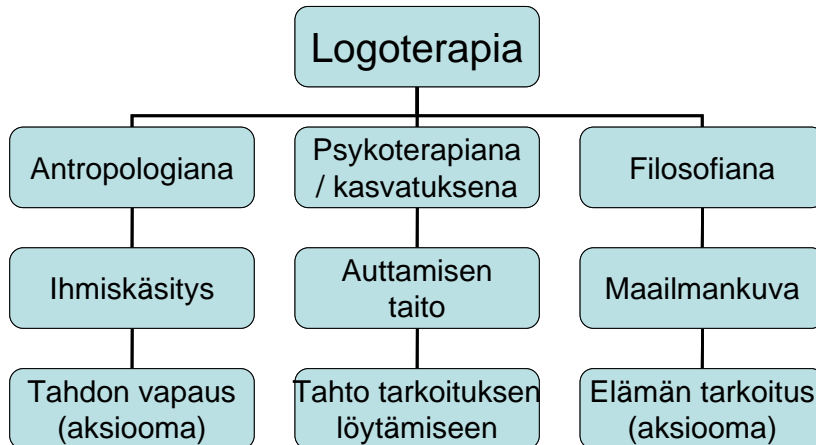
89. Totuudellisesti on myös todettava, että onnekkailta sattumuksillakin oli osuutta Franklin eloonjäämisessä. Suurin osahan Auschwitzin keskitysleiriin joutuneista juutalaisista vietiin suoraan kaasukammioon ilman, että heidät edes kirjattiin vangeiksi; tuoreimpien tieteellisten tutkimusten mukaan kuljetettiin Auschwitziin 1,1 miljoonaa juutalaista, joista 900 000 murhattiin saman tien (luvut ovat vähimmäislukuja, ks. Piper 2008, 287). Frankl (2006a, 179) kertoo tuttavapariskunnalleen pian vapautumisensa jälkeen kirjoittamassaan kirjeessä, että hänen 1 500 ihmisen kuljetuserästään kaikki muut paitsi 100 kaasutettiin ja poltettiin samana päivänä. Frankl paljastaa myös muistelmissaan vuodelta 1995 (ks. Frankl 1995, 71–72), että asemalaiturilla valinnoista vastannut tohtori Mengele osoitti Franklin tuhottavien jonoon, mutta Frankl kiersi Mengelen selän takaa eloon jätettävien joukkoon. Tämä vaati luonnollisesti suurta rohkeutta ja voimakasta eloonjäämistähtoa, mutta olisi myös voinut epäonnistua. Frankl (1995, 73) kertoo myös eri keskitysleireissä tapahtuneista tilanteista, joissa joku muu suoranaisesti pelasti hänen henkensä, mutta myös omista ponnistuksistaan ja motiiveistaan säilyä hengissä (esim. Frankl 1995, 72–77). Avartaakseni omaa mielikuvaani, vierailin museoiduissa Auschwitzin pääleirissä ja Auschwitz-Birkenaun tuhoamisleirissä kesällä 2009 ja jo aiemmin Sachsenhausenin keskitysleirissä kesällä 2002. Vaikka Franklia auttoivat erilaiset ”sattumatkin”, ei ole mitään syytä vähätellä hänen ja muiden hengissä säilyneiden oman osuuden merkitystä niissä olosuhteissa, joiden aiheuttamaa kärsimystä ei voi kuin kaukaisesti aavistaa! Päinvastaistakin kritiikkiä on kuitenkin esitetty (ks. Pytell 2005 ja vastakritiikki Batthyány 2008).

90. Ristiriitaisuudet eivät ole mitenkään harvinaisia Franklin tuotannossa eikä hänen filosofiaansa voida muutenkaan pitää täysin selväpiirteisenä. Frankl (1995, 87) myöntää itsekkin, että puhuminen on hänelle helppoa, mutta kirjoittaminen ”paljon uhrauksia vaativaa”. Tästä syystä ovat erityisesti Franklin uskollisen oppilaan ja läheisen perhetutun Elisabeth Lukasin teokset erittäin hyödyllinen lähde Franklin filosofiaan. Lukas seuraa uskollisesti opettajansa ajatuksia, mutta pyrkii samalla selkeyttämään niitä poistamalla erilaisia Franklin omassa tuotannossa runsaahkosti esiintyviä epäjohdonmukaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Lukasia ei voida mielestäni luokitella ”sekundaarilähteeksi” sanan varsinaisessa merkityksessä, koska hän on alkuperäisen franklilaisen logoterapian johtava jatkaja (Riemeyer 2007, 303). Muut Franklin alkuperäiset läheiset oppilaat, kuten Uve Böchemeyer, eivät ole pelkästään Lukasin tavoin kehittäneet joitakin uusia logoterapian sovellusalueita, vaan he ovat kehittäneet edelleen itse logoterapiaa (Riemeyer 2007, 335). Lauri Pykäläinen (2005), jonka kasvatusfilosofista väitöskirjaa käytän myös

nimenomaan ollessaan keskistysleirissä hän ymmärsi ensimmäistä kertaa elämässään perimmäisen totuuden: rakkaus on korkein päämäärä, johon ihminen voi pyrkiä (ks. Frankl 1985, 57; 2006b, 41–42; 2007d, 65). Frankl jatkaa kuitenkin pohdiskeluaan todeten, että silloin kun ihminen on äärimmäisessä lohduttomuudessa, jossa hänen ainoa saavutuksensa on kärsimyksen kestäminen kunniallisella tavalla, voi ihminen kokea täyttymyksen ajattelemalla rakkaudella kuvaa, joka hänellä on rakastetustaan syvällä sisimmässään.

Itse kärsimyksen tarkoituksesta Frankl toteaa (ks. esim. 1988, 75; 2005c, 84) eri yhteyksissä selkeästi myös, että vain sellaisella kärsimyksellä, jota ei voida välttää tai poistaa, on tarkoitus. Muunlainen kärsimys ei siten ole tarkoituksellista, toisin sanoen kärsimys ei ole itsetarkoitus. Lisäksi kärsimyksen tarkoituksellisuus riippuu mainituissa tilanteissakin siitä, muuttaako se ihmisen itsensä paremmaksi (Frankl 1988, 79; 2005c, 88). Frankl (1986a, 26; 2006a, 88) korostaakin, että kärsimys ei ole välttämätöntä tarkoituksen löytämiseksi, mutta tarkoitus on mahdollista löytää kärsimyksestä huolimatta tai jopa kärsimyksen kautta.

Elisabeth Lukas (2006, 18) jäsenteleä Franklin teorian selkeästi oppirakennelmaksi, jonka kolme filosofista peruspilaria ovat *tahdon vapaus*, *tahto tarkoitukseen* ja *elämän tarkoitus*.



**Kuva 7.** Viktor E. Franklin logoterapian oppirakennelma (Lukasia 2006, 18 mukailten).

---

lähteenäni, on mielenkiintoisella ja ansiokkaalla tavalla verrannut juuri Franklin ja Böschemeyerin logoterapioita toisiinsa.

Lukasin (2006, 18) mukaan ihmisen tahdon vapaus kuuluu aksioomana logoterapian antropologisiin perusteisiin ja siihen rakentuu siten myös logoterapian ihmiskäsitys. Kaikissa olosuhteissa säilyvä elämän tarkoitus kuuluu puolestaan aksioomana logoterapian maailmankuvaan eli sen filosofiaan. (Ks. Vuorila 2007, 54.) Tahto tarkoitukseen on logoterapeuttisen auttamisen tai kasvatustaikuttamisen lähtökohta ja kulmakivi, toisin sanoen se läpäisee kaiken käytännön psykoterapian ja kasvatuksen, jossa sovelletaan logoterapiaa (ks. Lukas 2006, 18). Käytännön käsitettä auttamisen taito, jossa auttaminen viittaa kaikenlaiseen erityiskasvatukseen, jonka muotoina Rauhala pitää eri teoksissaan sekä psykoterapiaa että ”varsinaista” kasvatustoimintaakin. Taidolla viitataan puolestaan kasvatustaitoon, pedagogiaan.<sup>91</sup>

Frankl korostaa voimakkaasti oman eksistenssianalyysinsä eroa Freudin psykoanalyysiin ja Adlerin individuaalipsykologiaan. Kun psykoanalyysi korostaa ihmisen pyrkimystä mielihyvään ja individuaalipsykologia puolestaan valtaan, on ihminen eksistenssianalyysin mukaan olento, joka haluaa muodostaa elämästään tarkoituksellisen. Jos tämä tahto löytää tarkoitus elämälleen estyy, ihminen pettyy (*frustroituu*, turhautuu) ja voi pahimmillaan sairastua psyykkisesti. (Lukas 1986, 17–18; ks. myös Pykäläinen 2004, 45–49.) Jatkona Freudin (1856–1939) ja Adlerin (1870–1937) opeille kutsutaan Franklin (1905–1997) logoterapiaa psykoterapian ”kolmanneksi wieniläiseksi koulukunnaksi” (Lukas 1986, 17).

Kysymystä elämän tarkoituksellisuudesta voidaankin pitää Franklin filosofian keskeisimpänä, ydinkysymyksenä (Riemeyer 2007, 175–176). Frankl puhuu logoterapian laajentavan psykoanalyttistä ja individuaalipsykologista psykoterapiaa korkeus- ja syvyyssuuntaan. Korkeudella hän viittaa elämän tarkoituksen täyttymiseen korkeimpien mahdollisten objektiivisten arvojen toteuttamisen kautta Schelerin tarkoittamassa merkityksessä<sup>92</sup> (Spielberg 1972, 349). Syvyydellä ymmärrän Franklin tarkoittavan ”tiedostamatonta vastuullisuutta” (*unbewußte Verantwortlichkeit*) (ks. Dienelt 1955, 14), josta hän käyttää omantunnon käsitettä omalla tavallaan määrittelemässään merkityksessä, jota tarkastelen erikseen.

Korkeudella Frankl tarkoittaa myös ihmisen henkistä olemispuolta, jonka funktiona on ohjata ihmisen eksistenssiä (ks. Dienelt 1955, 11). Ryhtyessään kehittämään omaa oppiaan otti Frankl nimenomaisesti tavoitteekseen kehittää jotain sellaista, joka olisi selkeä vastakohta

---

91. Pedagogiikka tarkoittaa tällöin vastaavasti kasvatustaitoa koskevaa oppia.

92. Spielberg viitaa Schelerin *ordo amorikseen*, rakkauden järjestykseen, jonka mukaan ihmisen hyvä elämä riippuu siitä, missä määrin hän rakastaa tai vihaa arvoja samassa järjestyksessä kuin objektiivinen arvojärjestys edellyttää (ks. Puolimatka 2005). Tässä yhteydessä ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista ryhtyä tarkastelemaan Schelerin ja Franklin arvofilosofioiden suhdetta toisiinsa, vaikka aihe olisikin kiinnostava.



psykoanalyysille ja yleensäkin psykologiaan perustuvalle psykoterapialle, joka jättää kokonaan huomioimatta ihmisen henkisen olemispuolen. Franklin pyrkimyksenä oli siksi sellaisen psykoterapeuttisen suuntauksen kehittäminen, jonka keskiössä on juuri henkisyys. Tällä hän tarkoittaa kahta eri asiaa: psykoterapiaa, joka perustuu objektiiviseen henkeen, logokseen, ja joka suuntautuu subjektiiviseen henkeen, eksistenssiin. Tällä Frankl perustelee myös käsitteet logoterapia ja eksistenssianalyysi. (Ks. Frankl 1951, 74–75.) Logos kuvaa, kuten edellä on todettu, sekä henkeä että tarkoitusta ja tämän kaksoismerkityksen mukaisesti kyse on tarkoituskeskeisestä terapiamuodosta ja samalla filosofiasta. Ehkei Franklin logoterapiasta pitäisikään sekaannusten välttämiseksi puhua lainkaan (kolmantena wieniläisenä) psykoterapeuttisena koulukuntana, vaan ainoastaan terapeuttisena ja samalla myös kasvatuksellisena ja sielunhoidollisena lähestymistapana. Käsitteen eksistenssianalyysi voidaan puolestaan katsoa tarkoittavan logoterapian filosofista perustaa, muun muassa ihmiskäsitystä. Olen kuitenkin jo aiemmin todennut, että käytän käsitteitä Franklin tavoin rinnakkain ja toistensa synonyymeinäkin.

Käsittelen filosofista kysymystä elämän tarkoituksesta logoterapian aksiomaattisena lähtökohtana luvussa 5.3. Samoin arvioin toista logoterapian aksiomaa, ihmisen tahdon vapautta, erityisesti indeterminismin, determinismin ja pandeterminismin kannalta. Koska siitä kiistellään vielä enemmän ja yleisemmin kuin elämän tarkoituksellisuuden postulaatista, käsittelen sitä hieman perusteellisemmin. Otan kyseisessä luvussa tarkasteltavakseni myös eräitä muita ilmiöitä, joita Frankl pitää ihmisen antropologisina perusominaisuuksina. Siirryn kuitenkin seuraavaksi Franklin antropologisia näkemyksiä kuvaavan filosofisen ihmiskäsityksen pariin.

## **5.2 Franklin filosofis-antropologinen ihmiskäsitys**

Kun Rauhalan ontologisen analyysin peruskysymykset ovat, *mitä ihminen on ja miten hän on olemassa*, esittää Frankl hedelmällisiä lisäkysymyksiä kuten, *miksi ihminen on olemassa ja mitä hänen tulisi olla* (ks. esim. Frankl 2007e, 101, 108–118). Näillä filosofisilla kysymyksellä kysytään elämän tarkoitusta nimenomaan siltä kannalta, miksi ihminen elää ja mikä on hänen elämänsä päämäärä. Kysymykset kietoutuvat Franklin filosofian peruskysymykseen *mikä on arvokasta elämässä ja mikä tekee ihmisen elämästä tarkoituksellisen ja merkityksellisen*.

Elisabeth Lukas (1987, 51–72) analysoi Franklin ihmiskäsitykseen kuuluvia kolmea ulottuvuutta perusteellisesti ja vertaa samalla logoterapian ja muiden terapioiden pätevyysalueita toisiinsa.

Kolmitasoinen ihmiskäsitys on Lukasia mukaillen seuraava:

1) Biologis-fysiologinen taso

- Ihminen elävänä organismina
  - Orgaaninen elämä ja lisääntyminen
    - ❖ Vähäinen vaikuttamismahdollisuus todellisuuteen

2) Psykologis-sosiologinen taso

- Ihminen kokevana olentona
  - Tunteet, vietit, vaistot, sosiaalinen oppiminen
    - ❖ Suuri vaikuttamismahdollisuus todellisuuteen

3) Henkinen taso

- Ihminen ainutlaatuisena persoonana
  - Ajattelu, tahto, ratkaisut, suhtautuminen, tarkoituksellisuuden kokeminen
    - ❖ Vapaa suhtautumismahdollisuus todellisuuteen

Frankl kuvaa ihmisen olemispuolia kolmiulotteisesti siten, että biologis-fysiologinen ja psykologis-sosiologinen taso muodostavat keskenään kaksiulotteisen, ”vaakasuoran” tason. Tällä tasolla ovat voimassa kausaaliset ja deterministiset lait. Henkinen nousee ”pystysuoraan” kolmanteen ulottuvuuteen psyykkis-fyysisen (psykosomaattisen) yläpuolelle. Tämä *noeettinen* (henki on kreikaksi *nous*) ulottuvuus on nimenomaan ihmiselle ominainen eli erottaa ihmisen eläimestä. Tämä käsitys vastaa myös Rauhalan kantaa, vaikka ihmiskäsitykset poikkeavat muuten selvästi toisistaan erityisesti kolmella eri tavalla.

Ensinnäkään Rauhalalla ei ole samanlaista tasoajattelua, vaikka hän katsookin nimenomaan henkisen tajunnallisuuden edustavan ihmiselle ominaista korkeampiasteista tajunnallisuutta. Henkinen on siten tässä merkityksessä psyykkisen tajunnallisuuden ”yläpuolella”. Frankl’kaan ei kuitenkaan tarkoita tasoilla jonkinlaista kerroksellisuutta, vaan korostaa eri tasojen tai ulottuvuuksien ykseyttä niiden erilaisesta luonteesta huolimatta. Siitä huolimatta toteutuu niiden kesken tietynlainen hierarkkisuus, joka ilmenee edellä esittämässäni jäsentelyssä siinä, miten eri olemispuolien avulla voidaan vaikuttaa ihmistä ympäröivään todellisuuteen. Fyysisyytensä kautta on ihmisellä Franklin mukaan vähäiset ja psyykkisyytensä kautta suuret vaikutusmahdollisuudet siihen, millaiseksi hänen elävänsä todellisuus muodostuu. Henkisen avulla vaikutusmahdollisuudet ovat suhtautumisen vapauden kautta sikäli rajoittamattomat, että ihminen voi aina valita oman suhtautumisensa todellisuuteen.

Toiseksi Franklin ihmiskäsitys ei ole samassa merkityksessä holistinen kuin Rauhalan ihmiskäsitys. Lukasin esittämistä premiseistä ilmenee, että kuvatut kolme tasoa muodostavat jakamattoman kokonaisuuden eikä mitään tasoa saa jättää ottamatta huomioon. Eri tasot kohtaavat siten toisensa kaiken aikaa. Tässä mielessä voidaan ihmiskäsitystä pitää kokonaisvaltaisena eli holistisena. Olemispuolet eivät kuitenkaan muodosta samanlaista dynaamista ehto–toteutuma-sarjoja etenevää (situationaalista) säätöpiiriä kuin Rauhalalla. Ihmiskäsitys ei siis ole siinä merkityksessä holistinen, että siinä ei olisi minkäänlaista ensimäisyyttä, vaan psyykkis-fyysinen taso muodostaa tietyllä tavalla perustan, jolta nousee varsinaista ihmisyyttä edustavalle henkiseen tasolle. Näinhän tapahtuu tietysti myös Rauhalan mukaisen tajunnallisen olemispuolen ”sisällä”, jossa psyykkisestä ”nousee” henkiseen. Lähestymistapojen ero on kuitenkin mielestäni olennainen, joka näkyy myös siinä, että logoterapia keskittyy lähes yksinomaan ihmisen henkiseen – nimenomaan ”varsinaista ihmisyyttä” edustavaan – olemispuoleen. Vaikka Lukas (1987, 52–53) toteaa, että tällaisen rakenteellisen jäsentelyn on vain tarkoitus helpottaa ihmisen monitahoisuuden käsittämistä, korostuu logoterapiassa kuitenkin henkisen olemispuolen erityisasema erittäin voimakkaasti.

Kolmas ja erityisen selkeä ero Rauhalan ja Franklin ihmiskäsitysten välillä on, että Frankl ei sisällytä ihmiseen situationaalista olemispuolta. Hän tunnustaa kuitenkin ihmisen jatkuvan suhteissa olon situaatioonsa ja välttämättömyyden ottaa siihen kantaa. Psykologis-sosiologiseen tasoon sisältyy kuitenkin tässä jäsentelyssä myös ihmisen sosiaalinen todellisuus. Sosiaalisuus on kuitenkin suppea käsite, jolla tarkoitetaan sosiaalisia tilanteita, eikä se kuvasta laajempaa ihmisen eksistenssissä toteutuvaa varsinaista toinen toisilleen olemista, kanssaolemista maailmassa. Frankl käyttää myös tilanteiden käsitettä monessa eri merkityksessä. Toisinaan hän tarkoittaa sillä ulkoisia olosuhteita ja joskus muulloin taas hetkellistä tilannetta. Yleensä tilanteita viittaa Franklilla niin kutsuttuun ympäristöön, ihmisen ympärillä olevaan maailmaan, joten hän ymmärtää käsitteen sekä huomattavasti suppeampana että ontologisesti eriluonteisena kuin Rauhalalla.

Perustava lähestymistapojen ero Rauhalan ja Franklin välillä ilmenee siinä, että ihmisten kohtaaminen tapahtuu Rauhalan mukaan situationaalisessa ja Franklin mukaan jonkinlaisessa ihmisille yhteisessä henkisessä ulottuvuudessa. Palaan tähän näkemyselämään ja sen merkitykseen käytännön kasvatustoiminnassa tutkimukseni loppupuolella.

Lukas (1987, 51–56) nimeää myös kullekin toimintatasolle soveltuvat terapiamuodot ja arvioi niiden keino mahdollisuuksia. Biologis-fysiologinen taso on hänen mukaansa lääketieteellisen terapian alaa, psykologis-sosiologinen taso käyttäytymisterapian ja henkinen taso logoterapian. Tätäkin jäsentelyä on luonnollisesti pidettävä erittäin karkeapiirteisenä ja monissa terapiamuodoissa

operoidaan useilla eri tasoilla. Kyse onkin lähinnä vain painopisteistä. Lukasin näkemys on kuitenkin oman tutkimukseni kannalta mielenkiintoinen käyttäytymisterapian sijoittamisen osalta. Käyttäytymisterapian alaa ovat toiminnalliset häiriöt ja tavoitteena on vaikuttaa käyttäytymisen muutoksiin. Tämähän oli myös alkuperäinen tavoitteenasetteluni Albert Banduran teorioiden pohjalta kehitetyssä jäävuori-mallissa. Oppimisteoreettis-kognitiivisessa lähestymistavassa operoidaan siten psykologis-sosiologisella tasolla, joka on luonnollistakin, onhan Bandura taustoiltaan sosiaalipsykologi. Myös Marsha M. Linehanin kognitiivis-behavioraaliseen lähestymistapaan perustuva dialektinen käyttäytymisterapia, josta olen ottanut vaikutteita kehittämäni kohtaamispedagogiikkaan, lukeutuu samaan kategoriaan.

Olen luonnehtinut edellä henkistä tasoa ilmaisulla ”ihminen ainutlaatuisena persoonana”. Siinä, mitä Lukas kuvaa logoterapiana, on toisin sanoen kyse ihmisen persoonallisuuden kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta tai aiemmalla käsitteistöllä henkisestä kasvatuksesta kaikkine niine sisältöineen, joita 4. luvussa Rauhalan ihmiskäsityksen yhteydessä on jo kuvattu. Jo tällä perusteella on selvää, että henkinen kasvatus jatkaa siitä, mihin käyttäytymisterapian pätevyysalue päättyy. Lukas (1987, 56) lisää kuitenkin henkiseen kasvatukseen myös tarkoituksellisuuden postulaatin (*Sinnpostulat*), toisin sanoen hän katsoo, että kasvatuksellisessa auttamistyössä on välttämätöntä ottaa huomioon Franklinin teesi ihmisen tahdosta tarkoitukseen, jotta kasvamaan autettava voisi kokea itsensä terveeksi, hyvinvoivaksi ja tyytyväiseksi elämäänsä. Lukasin mukaan kyseessä on siten välttämätön ehto henkiselle kasvatukselle. Tässä ja seuraavassa luvussa on tarkoitukseni tutkia myös, mitä muita elementtejä olisi tarpeen huomioida logoterapeuttisesta ajattelusta, kun tavoitteenani on löytää mahdollisimman hyvää teoreettista perustaa nuorten kasvattamiselle eettiseen elämäntapaan.

Logoterapian perusajatus auttamistyön luonteesta on myös tärkeä lähtökohta kasvatukselle. Lukas (1981, 175–177; ks. myös luku 3.2.1) kuvailee asiaa uudentyypin ”dereflektioryhmän” alussa pitämänsä puheen avulla: ”Me emme puhu psyykkisistä heikkouksistamme ja vaikeuksistamme, vaan niistä positiivisista voimista ja hyvistä taipumuksista, joita meissä kaikissa on. – – pyydän, ettette ota tässä ryhmässä puheeksi ratkaisemattomia vaikeuksianne ettekä masentavia kuvauksia kärsimyksistänne. Voitte kyllä myös esittää omia ongelmiannekin, kunhan samalla kerrotte kuinka olette niistä selviytyneet, koska siitakin voimme iloita ja oppia.” Sen jälkeen hän luonnosteli taululle kuvan, jossa kokonaispersoonallisuus oli jaettu kahteen alueeseen, vahvaan ja heikkoon (ks. myös Lukas 2006, 59–60). Ideana oli havainnollistaa, että sen sijaan, että pyrittäisiin paljastamaan heikko alue ja pienentämään sitä, kiinnitetään koko huomio vahvaan alueeseen ja yritetään laajentaa

sitä tietoisesti ja tarkoituksellisesti. Samalla, kun vahva alue laajenee, pienenee heikko samalla välttämättä. Ajatuksena on siten, että kasvatuksellisessa auttamistyössä keskitytään tukemaan ja kehittämään nuoren henkisistä potentiaalia sen sijaan, että kaikki huomio kiinnittyisi psyykkisiin heikkouksiin.

Toinen tärkeäksi kokemani Franklin (ks. 2007e, 124) perustava ajatus koskee ihmisen epätäydellisyyttä. Ihmisen olemassaolo ajassa on ainutkertaista (peräkkäisyyden näkökulma) ja jokainen ihminen on ainutlaatuinen muiden yksilöiden joukossa (rinnakkaisuuden näkökulma). Tästä Frankl tekee johtopäätöksen, että mikäli kaikki ihmiset olisivat täydellisiä, olisivat kaikki ihmiskunnan edustajat samanlaisia, jolloin yksittäinen ihminen voitaisiin korvata kenellä tahansa toisella. Nimenomaan ihmisen epätäydellisyydestä seuraakin, että jokainen yksittäinen ihminen on välttämätön ja korvaamaton. Vaikka jokainen on epätäydellinen, on hän sitä omalla yksilöllisellä tavallaan. Silloin ihmisen olemuksellinen ainutlaatuisuus tarkoittaa myös sitä, että hän on ”absoluuttisen toisenlainen” (*absolut anders*) kuin muut (Frankl 2007e, 127). Ihmisenä oleminen on siten aina myös toisin (kuin muut) olemista.

Viittasin jo aiemmin keskusteluryhmissä käyttämääme palapeli-metaforaan (ks. luku 4.5.1). Frankl puhuu mosaiikista, jonka jokainen osa, yksittäinen kivi, on muodoltaan ja väriltään epätäydellinen ja sellaisenaan vajavainen. Vain kokonaisuudesta se saa merkityksensä ja vasta kokonaisuudelle se merkitsee jotain. Myös ihmisen henkilökohtaisen ainutlaatuisuuden tarkoitus on sen merkityksellisyydessä kokonaisuudelle. Siten yksilöllisen eksistenssin, persoonan tarkoitus toteutuu siinä, että ihminen suuntautuu yksilöllisenä persoonallisuutena omien rajojensa ulkopuolelle yhteisöön (ks. Frankl 2007e, 125). Ihmisenä olemista voidaan toisin sanoen luonnehtia myös suhteissa olemisena. Siinä missä Rauhala puhuu situationaalisuudesta ihmiseen itseensä kuuluvana olemispuolena, Frankl korostaa itsen transsendenssia, jossa yksilö suuntautuu itsensä ulkopuolelle yhteisöön. Molemmissa on kuitenkin samankaltainen ajatus siitä, että ihmisestä tulee ihminen vain hänen ollessaan suhteissa muihin ihmisiin. Ihmisen personoitumisen edellytyksenä on siten muiden ihmisten kohtaaminen – näkökulmasta riippuen joko situationaalisuudessa tai ”sosiaalisissa tilanteissa”, niin kutsutussa yhteisöllisyydessä. Vaikka kyseessä ovat näennäisesti vain erilaiset näkökulmat samaan asiaan, johtavat erilaiset ihmiskäsitykset ja niistä seuraavat käsitteet syvällisempään maailmankuvaa konstituoituvaan merkityseroon, johon jo viittasin edellä ja johon palaan vielä tutkimuksessani myöhemminkin.<sup>93</sup>

---

93. Fenomenologiassa katsotaan, ettei mikään teksti ole ”viaton” eli riippumaton tietyistä ideologisista, teoreettisista tai käsitteellisistä kehyksistä. Tieteen diskurssit eivät siis heijasta todellisuutta, vaan konstituoivat sitä.

Edellä olevasta seuraa Franklin (2007e, 126) mukaan myös, että yhteisöllä ei ole erillistä merkitystä ilman niiden yksilöiden yksilöllisyyttä, persoonuutta, jotka muodostavat yhteisön. Yhteisön merkitys konstituoituu yksilöllisyyden kautta ja yksilöllisyyden merkitys yhteisön – tai paremminkin ihmisten toinen toisilleen olemisen ja kanssaolemisen – kautta. Tämä olisi syytä muistaa myös kaikessa yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä vellovassa keskustelussa, jossa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys asetetaan yleensä toistensa vastakohtiksi. Frankl (2007e, 127) korostaa myös, että niin kutsutut sosiologiset lait eivät toimi yksilön yli, vaan aina hänen kauttaan. Tilastollinen keskiarvotyypin onkin tieteellinen fiktio eikä todellinen ihminen.

Ihmisen epätäydellisyyden ja vajavaisuuteen kytkeytyy läheisesti myös keskeneräisyyden käsite. Kuriositeettina voidaan mainita, että sanaa *valmis* on joskus käytetty suomen kielessä merkityksessä *kuollut* (Häkkinen 2007, 1443). Martti Lindqvist toteaa, että kaikkien elollisten ydin on niiden luonnosmaisuuksissa ja kyvyssä olla avoimia mahdollisuuksille, jotka eivät ole vielä toteutuneet. Koska elämä väistämättä myös aina jää monella tavalla keskeneräiseksi, on ihmisen tärkeä oppia hyväksymään oma rajallisuutensa ja suotumaan haavoittuvuuteensa. Elämän ydintieto löytyy usein helpoimmin sieltä, missä maailma on jopa rujolla tavalla keskeneräinen, hämmentynyt ja haavoilla. Elämän tärkein kasvupotentiaali onkin sen keskeneräisyydessä, haavoittuvuudessa ja ristiriitaisuudessa. Ajan käsitteelläkään ei olisi sisältöä, jollei jotakin olisi kesken. Itsemme näkemisestä kaikissa elämän tilanteissa matkalla olevina ja keskeneräisinä olentoina sekä sen hyväksymisestä muillekin syntyy myös nöyryyttä ja armeliaisuutta. (Ks. Lindqvist 1999, 7–21, 25, 113.) Lindqvistin näkemykset vastaavat hyvin pitkälti Franklinin ajatuksia. Ne ovat yhdensuuntaisia myös omien kasvatustieteiden kanssa, jonka mukaisesti pyrimme näyttämään nuorille itsekkin epätäydellisinä, puutteellisina ja keskeneräisinä elämän kanssaihmetelijöinä. Luonnollisesti hyväksymme myös nuorten keskeneräisyyden, ovathan he omalla elämänsä matkalla vasta alkutaipaleella. Näin ollen saattavat ja saavat he myös tehdä paljon virheitä, teemmehän niitä edelleen itsekkin runsain mitoin. Olemme siis ihmisinä tasavertaisia nuorten kanssa omassa vajavaisuudessamme ja keskeneräisyydessämme. Ehkä tässä on yksi syy siihen, miksi nuoret hyväksyvät meidät useimmiten kohtalaisen vähäisellä vastustuksella kasvamaan saattajikseen ja rinnalla kulkijoiden.

Oman keskeneräisyyden nöyrästä tunnustamisesta seuraa kasvatustieteellinen, joka on välttämätön pyrittäessä mahdollisimman aitoon dialogiin. Sen sijaan, että kasvattaja pitäisi nuorta ”tyhjänä tauluna”, johon hän voi vapaasti kirjoittaa kaiken, minkä harkitsee olevan nuorelle hyväksi, hän asettuu itse tyhjäksi tauluksi. Hän ei kuvittele tietävänsä, mitä nuori tahtoo eikä tee nopeita

johtopäätöksiä siitäkään, mitä nuori sanoillaan tarkoittaa. Sen sijaan, hän tunnustaa olevansa niin ”tyhmä” ja tietämätön kuin hän puutteellisena ja vajavaisena ihmisenä todellisuudessa onkin. Siksi hän kysyy yhä uudestaan nuorelta, mitä tämä tarkoittaa. Ihmettelevällä kyselemisellä hän saa nuoren kertomaan ja keskustelemaan kaiken aikaa enemmän. Keskustelun tarkoituksena on myös ohjata nuorta oman tietämättömyytensä ymmärtämiseen, jotta tämä lähtisi etsimään sisältään sitä, mitä hän ei vielä tietoisesti tiedä, koska hänen yhteytensä omaan viisauteensa on ”jään peitossa” (vrt. jäävuori-mallin symboliikka). Tämä on keskeinen tavoite ja samalla suuri haaste juuri murrosikäisten kasvatuksessa, jotka esittävät helposti ”kaikkietävää” omassa suunnattomassa epävarmuudessaan ja mustavalkoisuudessaan.

Totean tässä yhteydessä vielä myös Franklin kannan mallioppimiseen. Frankl (2005b, 51–52) toteaa ihmisten henkilökohtaisista todistuksista siitä, miten he ovat selviytyneet erilaisista traagisista elämänsä tilanteista ”traagisen optimismin” avulla eli kääntämällä asiat parhain päin, toisin sanoen saamalla niistä esille parhaat mahdolliset eli ”optimaaliset” puolet (lat. *optimum*, johon ”optimismikin” siis viittaa). Näiden ihmisten, jotka ovat kärsineet ja kokeneet traagisen optimismin, kärsimys voi koitua toisten ihmisten hyväksi ja käynnistää eksistentiaalisen ”kierrätyksen” *tehokkaimman mahdollisen oppimisen, nimittäin mallioppimisen kautta*. Todetessaan näin vahvistaa Frankl, ettei logoterapiaan kiinnittyminen sulje pois mahdollisuutta uskoa samalla mallioppimiseen tai toisen esimerkistä oppimiseen. Frankl toteaa toimineensa itsekin keskitysleiristä vapautumisestaan lähtien kuolemaansa asti tällaisena elävänä todisteena filosofiansa toimivuudesta käytännössä, ollen niin sanottu *Argumenta ad hominem*.

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan Franklin eksistenssianalyysin aksioomia ja Franklin ihmiskäsityksessä antropologisiksi perusominaisuuksiksi oletettuja ilmiöitä. Mitä odotan Franklin filosofis-antropologisen ihmiskäsityksen tarkemmalta tutkimiselta, kun olen heti tämän luvun alussa todennut, että se on epätäydellisempi kuin Rauhalan holistinen ihmiskäsitys? Filosofian tavoittelemaan ihmiskäsitykseen kuuluu Raili Kaupin (2001a, 284) mukaan ihminen kokonaisuudessaan. Siihen sisältyy hänen mukaansa näkemys ihmisen olemuksesta ja mahdollisuuksista sekä ihmiselämään erottamattomasti liittyvät arvoja koskevat ja eettiset kysymykset. Kauppi (2001f, 322) toteaa myös, että inhimillinen elämä, ollakseen inhimillistä sanan varsinaisessa merkityksessä, vaatii tietyn määrän elämisen taitoa ja juuri siihen kytkeytyy myös kysymys elämän tarkoituksesta ja mielekkyydestä. ”Mitä varten elän?” tai ”Miten minun pitäisi elää?” ovat filosofisia kysymyksiä, joita jokainen ihminen pakosta joskus esittää (ks. Kauppi 2001f, 322).

Frankl puhuu noogeenisistä neurooseista (järkisyntyisistä häiriötiloista), jotka syntyvät siitä, että ihmisen henkiset tarpeet jäävät tyydyttämättä. Ihminen elää tällöin eksistentiaalisessa tyhjiössä, häneltä puuttuu elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden tai tarkoituksellisuuden tunto. (Kauppi 2001g, 277.)

Rauhalan ihmiskäsitys on filosofisena ihmisen olemassaolemista kuvaavana rakennemallina niin kokonaisvaltainen, että se kuvaa kattavalla tavalla kaikkia olennaisia ihmisen olemiseen ja olemukseen kuuluvia puolia. Ihmiskäsityksen on kuitenkin tarkoitus toimia myös empiirisen ihmistutkimuksen ja auttavan ihmistyön lähtökohtana (ks. luku 4.4). Toisin sanoen sen pitäisi omalta kohdaltani antaa riittävä kuva väkivaltaisuuteen taipuvaisen tai potentiaaliaan hukkaavan nuoren kasvattamiseen kohti vastuullista ihmisyyttä. Tällaista elämäntaidollis-eettiseksi kutsumaani nuorisokasvatusta varten etsin perustaa tutkimustehtävienikin mukaan. Rauhalan ihmiskäsitys ei yksin riitä tähän ainakaan minulle. Tämä voi johtua omasta rajoittuneisuudestani eli siitä, etten näe kirkkaasti kaikkea sitä, mitä se sisältää siitäkkin huolimatta, että olen käynyt useaan otteeseen dialogia kaikkien lähdeluettelossa mainittujen – ja myös siinä mainitsemattomien, mutta erikseen viittaamattomien – Rauhalan kirjoitusten kanssa. Rauhalan ihmiskäsitys käytännön nuorisokasvatuksen perustana ”tyhjenee” minulle siltä osin, etten löydä siitä kaikkia niitä täysin kehittyneen ihmisen tunnusmerkkejä, joita etsin. Eli sellaista ihmisen ideaa, joka vastaisi nuorisokasvatukseen ja sen tutkimiseen liittyviä tarpeitani.

Noudatan Rauhalan (1992b, 8–9) omaa ohjetta. Jos yhden analysoidun ihmiskäsityksen perusteella – vaikka se olisikin tyypiltään monipluralistinen eli holistinen (ks. Rauhala 2005c, 28) – tutkija on ikään kuin ”tyhjentänyt” yhden ontologisen ratkaisun tietomahdollisuudet, hänen tulee palata ihmiskäsityksensä mukaiseen ihmisen olemassaolon hahmotukseen ja kysyä *mitä muuta ihminen on kuin sitä, josta minulla on jo tietoa*. Näin voidaan varmistaa, että kaikki olennainen ihmisestä voi tulla – ainakin periaatteessa – tutkimuksen piiriin. Siten välttyään siltä, että tietoomme ihmisestä jää kohtalokkaita aukkoja, joista johtuen käytännön sovellustyö kärsii. Uuden ontologisen ratkaisun perusteella hän voi sitten kehitellä uuden empiirisen tutkimussovelluksen. (Rauhala 1992b, 8–9.) Näin tutkimus voi ja sen pitääkin jatkua loputtomiin, koska tietomme ihmisestä on aina puutteellista ja suhteellista (relatiivista). Ihmistutkimus ei siten ole koskaan valmis, vaan se vaatii jatkuvaa täydentämistä. (Rauhala 1992b, 9; 2005c, 20.)

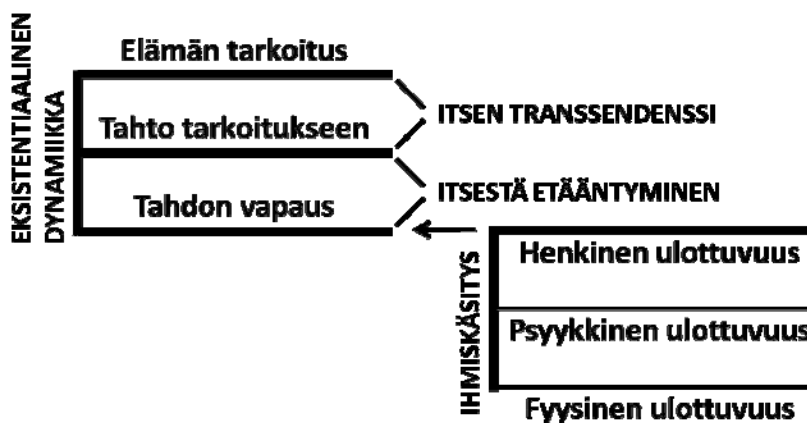
En kuitenkaan lähde etsimään varsinaista uutta ontologista ratkaisua, vaan enemmän sellaista ihmiskäsitettä (ks. Kauppi 2001g, 281–282) tai käsitteistöä, joka voi toimia ohjenuorana kasvatukselle kohti vastuullista ihmisyyttä. Siihen sisältyy perustavia näkemyksiä ainakin ihmisen



erilaisista potentiaaleista, eettisen ja arvokasvatuksen päämääristä sekä elämän tarkoituksen kysymyksestä. Näitä toivon löytäväni Franklin filosofiaa tutkimalla. Tarkoitukseni on tutkimukseni loppuosassa myös tutkia, miten Franklin eksistenssianalyysiä voitaisiin rikastuttaa Rauhalan ihmiskäsityksen, erityisesti sen situationaalisuuden käsitteen huomioimisen avulla.

### 5.3 Eksistenssianalyysin aksiomat ja sen mukaiset ihmisen perusominaisuudet

Alfried Längle<sup>94</sup> (1988, 18) esittelee eksistenssianalyysin ja logoterapian keskeiset käsitteet kaavion avulla, josta olen ottanut kuvaan 8. mukaan ne, jotka kuuluvat varsinaisesti eksistenssianalyysin piiriin. Lisäksi olen valinnut suomenkieliset käsitteen oman tulkintani mukaisesti.



**Kuva 8.** Eksistenssianalyysin aksiomat ja muut keskeiset käsitteet.

Kuvassa on korostettu paksuilla viivoilla logoterapian varsinaista operointialaa. Ihmiskäsityksen osalta logoterapiassa keskitytään ihmisen henkiseen olemispuoleen ja jätetään muut vähemmälle huomiolle. Noettis-inhimilliseen eli henkiseen ulottuvuuteen kuuluvat logoterapian kolme filosofista peruspilaria (vrt. luvun 5.1 kuva 7.). Näiden kulmakivien kautta avautuu varsinainen inhimillisen olemassaolon alue, jonka puitteissa persoona voi päästä pelkästä ”oleilusta ja elelystä” (vegetoimisesta, *Vegetieren*) todelliseen eksistenssiinsä (ks. Längle 1988, 14). Silloin ihminen ei ainoastaan vegetoi passiivisesti ja tarkoituksettomasti, vastuitaan ja velvoitteitaan vaalimatta, vaan myös eksistoi aktiivisesti tarkoitukselliseen elämään ponnistellen.

94. Alfred Längle oli alun perin Franklin läheinen työtoveri ja ajoittain jopa hänen ”oikea kädensä”. Längle kehitti kuitenkin eksistenssianalyysiä sellaiseen suuntaan, jota Frankl ei ennen pitkää voinut hyväksyä. Frankl pelkäsi Länglen luovan logoterapiasta sellaisen psykoterapeuttisen suuntauksen, joka lähentäisi sitä liikaa psykologiaan, josta Frankl oli omassa filosofiassaan pyrkinyt nimenomaan etääntymään. Lopulta Franklin ja Länglen välillä tapahtui vuonna 1991 välirikko ja siitä alkaen Länglen *Personale Existenzanalyse* voidaan katsoa itsenäiseksi opikseen. (Ks. Riemeyer 2007, 378–404.)

Koska elämän tarkoitus ja tahdon (valinnan)vapaus on otettu aksiomina, joihin koko eksistenssianalyysin logiikka perustuu, on tärkeää käsitellä niitä tässä teoreettispainotteisessa luvussa. Sen sijaan tahto tarkoitukseen on käytännön kasvatusvaikuttamisen lähtökohta ja siksi käsittelen sitä vasta 6. luvussa. Logoterapia olettaa myös, että itsen transsendenssi ja kyky etäännyä itsestä ovat ihmisen antropologisia perusominaisuuksia. Toisaalta pidetään logoterapiassa omaatuntoa ihmisessä olevan transsendenssin ilmenemispaikkana ja tarkoitusaistina. (Pykäläinen 2005, 207.) Tarkastelen seuraavassa siksi myös näitä kahta logoterapiaan liittyvää filosofista kysymystä. Koska syyllisyyden kokeminen on yksi keskeisimmistä keinoista kehittää omantunnon vastaanottoherkkyyttä, käsittelen tässä yhteydessä myös syyllisyyden tarkoitusta. Lopuksi pohdin millaisia dynaamisia prosesseja edellisistä kehkeytyy ja millaista tietoa niistä saadaan niin elämän kuin elämäntaitojen lisääntymiseen tähtäävän kasvatuksen perustaksi.

### 5.3.1 Elämän tarkoitus ja arvo

*Mikä on koko maailman olemassaolon ja ihmisten elämisen tarkoitus* ovat perustavia eksistentiaalisia kysymyksiä sekä tieteissä, filosofioissa että uskonnoissa. Nihilistisen käsityksen mukaan elämällä ei ole mitään tarkoitusta ja arvoa. Myöskään tieteissä ei nähdä elämällä olevan mitään korkeampaa tarkoitusta. Uskonnoissa katsotaan puolestaan yleisesti, että elämän tarkoituksena on valmistautua mahdollisimman hyvin tuonpuoleiseen ikuiseen elämään. Antiikin filosofiasta lähtien ovat useat filosofit pohtineet, mikä on korkein mahdollinen arvo, johon ihmisen pitäisi pyrkiä elämässään, jotta hänen elämänsä tarkoitus toteutuisi. Yleensä filosofioissa katsotaan kuitenkin, ettei ihmisen elämän tarkoitusta ole ennalta määrätty, vaan se muodostuu jokaisen subjektiivisten tekojen ja kokemusten kautta.

Kysymys elämän tarkoituksesta voi tarkoittaa ihmisille monia eri asioita johtuen sanan tarkoitus monista merkityksistä. Logoterapiassa on kysymys tarkoituksesta ja erityisesti elämän tarkoituksesta hyvin keskeinen (ks. esim. Frankl 2007e, 66). Franklin käyttämä saksalainen sana *Sinn* on vaikea kääntää. Suomenkielisessä logoterapeuttisessa kirjallisuudessa käytetään poikkeuksetta käännöstä *tarkoitus*. Englanninkielisissä käännöksissä käytetty sana *meaning* ei kuvaa Allportin (1968, 358) mukaan *Sinn*-käsitteen sisältöä riittävän kattavasti. Karl Bühler (1965, 132) lähestyy asiaa etymologisesti todeten muinaisyläsaksalaisen sanan *sinan* merkitsevän ”mennä, matkata jonnekin, tähdätä johonkin” (*wohin gehen, auf etwas abzielen*). Bühler toteaa myös, että *Sinn*-sanaa käytetään kolmessa eri merkityksessä, *Zweck* (päämäärä, tarkoitusperä) tai *Zweckbezogenheit* (päämääriin, tarkoitusperiin suhteessa oleminen), *Bedeutung* (merkitys, tarkoitus) ja *Wert* (arvo) tai *Wertbezogenheit* (arvoihin suhteessa oleminen). Bühlerin mukaan

mainitut merkitykset ovat palautettavissa ensimmäiseen (Zweck), koska kaikkien konstituoinnissa on otettava huomioon *telos* (kreik. = päämäärä) (Bühler 1965, 123). Toisin sanoen, kaikki kolme käsitettä selittyvät teleologisesti. Hän painottaa kuitenkin, että vaikka eri merkitykset kietoutuvat jollain tavoin toisiinsa, ei kaikkea suunnitelman- tai tarkoituksenmukaista (*alles Zweckvolle*) voida automaattisesti pitää arvokkaana (Bühler 1965, 137).

Bühlerin näkemykset vastaavat Franklin lähestymistapaa tarkoitukseen, arvoihin ja päämääriin. Arvot ovat Franklille yhtäältä toteutumattomia tarkoituksia, tarkoitushallittavuuksia, ja toisaalta keinoja saavuttaa päämäärä. Hän ei kiinnitä huomiota arvojen toteutumiseen tai toteuttamiseen sinänsä, vaan niihin sisältyvään tarkoituksen todellistumiseen. (Pykäläinen 2004, 58.)

Eric Klinger (1977, 5) – joka toteaa Franklin antaneen alkusysäyksen elämän tarkoituksen (tai merkityksen) psykologiselle tutkimukselle (ks. Klinger 1998, 29–30) – määrittelee sanaa *meaning* (merkitys, tarkoitus; vrt. *Bedeutung* edellä) rinnastamalla sen sanaan *purpose* (päämäärä, tarkoitus; vrt. *Zweck* edellä). Edelleen hän täsmentää niiden merkitystä sanan *aim* avulla siten, että kyse on siitä, että ihminen tähtää tai suuntautuu joihinkin päämääriin tai pyrkii elämässään joihinkin tarkoitukseen (vrt. tähdätä johonkin, *auf etwas abzielen* edellä) (ks. Klinger 1977, 5). Näin määriteltynä vastaa englannin kielen sana *meaning* hyvinkin samaa kuin saksalainen käsite *Sinn*.

Puolimatka ja Airaksinen lähestyvät asiaa tarkoituksettomuuden ja tarkoituksettoman elämän käsitteiden avulla. He toteavat tarkoituksettomuuden käsitteen olevan monimerkityksinen ja viittaavat W. D. Joskeen, jonka mukaan siinä voidaan erottaa ainakin neljä eri merkitystä: 1) ”arvottomuus” (*worthlessness*) – itse arvon puute, 2) ”päämäärättömyys” (*pointlessness*) – elämä on ilman päämäärää tai sisältöä, 3) ”trivialiteetti” (*triviality*) – elämän sisällöllä ei ole mitään arvoa ja 4) ”turhuus” (*futility*) – elämällä on päämäärä, mutta maailma estää sen saavuttamisen (Puolimatka & Airaksinen 1994, 212). Kun trivialiteetti korvataan sanoilla tyhjäänpäiväisyys tai tyhjiys, päästään hyvin lähelle Franklin määritelmiä ja käsitteistöä. Frankl (ks. esim. 2007e, 20, 22) puhuu tarkoituksettomuudesta eksistentiaalisena tyhjiönä (*existentielles Vakuum*) tai eksistentiaalisena turhaamana (*existentielle Frustration*).

Puolimatka ym. pohtivat moraalifilosofian kannalta myös elämän tarkoituksen ja elämän merkityksen käsitteiden eroja. Elämän tarkoituksesta puhuttaessa oletetaan, että ihmisellä on tietty päämäärä, elämänsuunnitelma, jonka hän haluaa saada toteutetuksi tai jota hän ilmentää valintojensa kautta enemmän tai vähemmän johdonmukaisesti (Puolimatka ym. 1994, 219). Elämän merkityksen tai merkityksellisyyden käsite on suhteellisesti riippumattomampi yksilön päämääristä.

Puhuttaessa elämän merkityksestä ei ole loogisesti välttämätöntä olettaa, että yksilö tarkoituksellisesti pyrkii juuri tuohon merkitykseen hänen elämälleen. (Puolimatka ym. 1994, 220.) Joku voi ihmisenä kehittyä sellaiseksi, että hänen voidaan sanoa omassa persoonassaan todellistaneen jonkin olennaisen arvon tavalla, joka tekee hänen elämästään merkityksellisen, vaikkei hänen omana elämänsä päämääränä ole ollut tällaisen arvon toteutuminen omassa persoonassa. Toisaalta ihminen voi olla epärealistinen elämänsä tarkoituksen kontekstina olevien tosiasioiden suhteen tai hän ei saa mitään konkreettista aikaan elämänsä tarkoitukseksi valitsemansa asian toteuttamisessa. Silti hänen elämänsä voi saada merkityksen hänen ominaisuuksiensa tasolla, hänen elämälleen antaa merkityksen hänen tapansa osoittaa inhimillistä arvokkuutta. (Puolimatka ym. 1994, 220–223.) Puolimatka ym. mainitsevat yhtenä esimerkkinä Äiti Teresan, jonka elämä sai merkityksensä siitä, että hän oli tietynlainen ihminen. Hänen ohjelmansa oli epärealistinen, jos se tulkittiin yritykseksi parantaa Kalkutan köyhien asemaa, eikä hän saanut sen suhteen juuri mitään aikaan. Hänen toimintansa ilmensi kuitenkin sellaista moraalista arvoa, että hänen elämänsä voidaan pitää merkityksellisenä. (Puolimatka ym. 1994, 223.)

Puolimatkan ym. mukaan elämä voi yhtä lailla omata tarkoituksen, mutta olla silti merkityksetöntä. Ihminen voi kokea tarkoituksellisuutta pyrkiessään tiettyihin päämääriin, mutta hänen elämänsä kommunikoi aivan päinvastaisena kuin hän on tarkoittanut. Hänen elämänsä tarkoitukseksi valitsemansa asia osoittautuu lopullisessa arvioinnissa sellaiseksi, ettei se anna hänen elämälleen positiivista merkitystä. (Puolimatkan ym. 1994, 224.) Esimerkkinä tällaisesta tapauksesta Puolimatka ym. (1994, 223–224) kuvaavat Leninin pyrkimyksiä oikeudenmukaisen yhteiskunnan toteuttamiseen, joiden seurauksena oli yleinen oikeudettomuuden tila. Yhteenvetona voidaan todeta, että Puolimatka ym. katsovat elämän tarkoituksen rakentuvan yleensä suoritusarvojen varaan, kun taas elämän merkitys kommunikoi tavallisesti persoona-arvojen kautta. Elämälle ei myöskään anna aitoa merkitystä mikä tahansa asia, joka sattuu olemaan jonkun ihmisen elämän tarkoitus. Vaikka elämän tarkoitus onkin perustavalla tavalla subjektiivinen, niin ihmisten toiminnan odotetaan kuitenkin kommunikoituvan inhimilliseen todellisuuteen sellaisilla laadullisilla kriteereillä, joita voidaan pitää yleispätevinä persoonan arvoina. (Puolimatka ym. 1994, 220, 227.)

Myös Markku Oksanen pohtii tarkoituksen, merkityksen ja mielekkyyden erilaisia merkityksiä. *Tarkoitus* viittaa asioiden oikeaan suuntaan ja johonkin lopulliseen päämäärään, ymmärrykseen tai selitykseen. Elämän tarkoitus viittaa puolestaan siihen, että elämä on osa jotain suurempaa kokonaisuutta tai suunnitelmaa. Tarkoituksesta puhuttaessa ovat näkökulmana arvot ja tulkinnat (kognitiot). Jonkin asian *merkitys* syntyy siitä, kun sillä on jokin yhteys tärkeäksi koettuun

kokonaisuuteen; myös kielessä sanan merkitys määrittyy sen yhteyksien avulla. Merkitys voi liittyä myös asian hyödyllisyyteen. Tällöin voitaneen puhua myös tarkoituksenmukaisuudesta (vrt. Bühler edellä), joka viittaa asian tavoitteen- tai suunnitelmanmukaisuuteen tai tavoitehakaisuuteen. Merkityksen näkökulma on sosiaalinen, toisin sanoen sillä tarkoitetaan useimmiten jotain kulttuuriin tai vuorovaikutukseen liittyvää: asialla tai tapahtumalla on merkitys, koska ihmiset ovat yhdessä tehneet tällaisen tulkinnan. *Mielekkyys* tarkoittaa elämän kokemista järkevänä ja ymmärrettävänä, mikä merkitsee samalla sitä, että asiat, joita tehdään, tuntuvat mielenkiintoisilta, haastavilta ja tekemisen arvoisilta. Näkökulmana ovat siten kokemukset ja tunteet. (Oksanen 2005, 34–36.)

Oksasen mukaan tarkoituksen puute koetaan ennen kaikkea toivottomuutena, merkityksen puute turhuutena ja mielekkyyden puute järjettömyytenä. Joku voi kokea elämän mielettömänä, missään ei tunnu olevan mitään järkeä. Elämällä voi silti olla hänen mielestään tarkoitus. Joku toinen voi puolestaan sanoa elämänsä olevan tarkoituksetonta, mutta yhtä hyvin hän voisi puhua sen merkityksettömyydestä tai mielettömyydestä. Vastaavasti tarkoitusta kokeva ihminen voisi sanoa elämän olevan merkityksellistä tai mielekästä. Arkikielessä tarkoittavatkin useille kaikki kolme käsitettä pitkälti samaa. (Oksanen 2005, 34–35.)

Roy F. Baumeister käyttää sanaa merkitys (*meaning*) ”tavallisessa, alkuperäisessä ja perinteisessä merkityksessä”, jolla hän viittaa sanan, lauseen, tarinan tai tapahtuman merkitykseen. Hän liittää merkityksen myös mielellisiin representaatioihin (edustuksiin) eli mieleen ja merkityssuhteisiin ja toteaa, että merkityksen tehtävänä on yksinkertaisesti yhdistää asioita toisiinsa (Baumeister 1991, 15; vrt. Oksanen edellä). Baumeisterin kannanottoja voidaan tällä perusteella pitää varsin yhteensopivina merkityksen käsitteen fenomenologisten määritelmien kanssa.

Baumeisterin mielestä elämän merkitystä ei voida erottaa tarkoittamaan jotain kokonaan muuta kuin lauseen merkitys, koska se olisi harhaanjohtavaa. Hän myöntää, että näiden välillä on erojakin. Lauseen ainoana tarkoituksena on ilmaista ja välittää merkityksiä eikä lausetta voi näin ollen olla ilman niitä. Elämä voi sen sijaan olla tarkoituksetonta ja merkityksetöntä (vrt. Puolimatkan ym. esimerkit edellä). Elämän merkityksen luonne on kuitenkin monessa mielessä samanlaista kuin lauseen merkityksenkin: se saa osat sopimaan yhteen sellaiseksi koherentiksi (yhteensopivaksi) rakenteeksi, jonka muut voivat ymmärtää, joka sopii laajempaan kokonaisuuteen ja joka herättää väistämättä määrättyjä olettamuksia saman kulttuurin muissa edustajissa. Samalla tavalla merkityksettömällä elämällä ja merkityksettömällä lauseella on yhteisiä piirteitä, kuten

kaosmainen hajanaisuus, sisäinen ristiriitaisuus tai sopimattomuus kokonaisuuteen. (Baumeister 1991, 15–16.)

Baumeister esittää edellä olevan perusteella kantanaan, että elämän merkitys on oma erityinen tapansa käyttää sanaa merkitys, mutta ei erillinen merkityksen laji. Hän kiistää merkityksellä olevan minkäänlaista eksoottista, eksistentiaalista olemusta (Baumeister 1991, 16). Toisaalta Baumeister viittaa vahvasti merkityksen eksistentiaaliseen luonteeseen siinä katsannossa, että ihminen aktiivisesti päättää elämänsä merkityksestä – tai ainakin hänen tulisi pyrkiä tekemään niin. Eksistentiaalistiset ajattelijat<sup>95</sup> ovat tiedostaneet, että useat ihmiset sen sijaan vain haparoivat läpi elämänsä tehden kuten heitä käsketään ja mukautuen samaan mitä muut tekevät. Eksistentiaalistit ovat kuitenkin myös tunnustaneet, että täysin oman yksityisen merkityksen luominen elämälleen on mahdoton ihanne. Elämän merkitykset eivät synny jostain mystisestä ihmisen sisäisestä lähteestä (vaikka silläkin eli omallatunnolla on Franklin ajattelussa tärkeä roolinsa), vaan ne saadaan sosiaalisesti muilta ihmisiltä ja yleisesti kulttuurista. Ihmisen autenttisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että hän käyttää tietoista harkintaansa päättäessään, mitä merkityksiä hän valitsee elämälleen, sen sijaan, että hän omaksuisi automaattisesti ja kriitikittömästi sosiokulttuurisessa ympäristössään tarjolla olevia merkityksiä. (Baumeister 1991, 6–7.) Tältä osin ovat Baumeisterin ajatukset yhteneväisiä Puolimatkan ym. ja Ojosen esittämien merkityksen määritelmien kanssa.

Käytän tarkoituksen, merkityksen ja mielekkyyden käsitteitä osittain synonyymeinä. Käytän usein myös sanamuotoja tarkoituksellisuus ja merkityksellisyys, jotka tuntuvat jollain tavalla kuvaavammilta kuin jossain määrin – ainakin itsestäni – vieraalta tuntuva ”tarkoitus” muulloin kuin puhuttaessa elämän perimmäisestä tarkoituksesta. Kun käsitelen Franklin ajattelua, käytän kuitenkin käsitettä tarkoitus hänen määrittelemässä merkityksessä. Sanamuotoja merkitys ja mieli käytän puolestaan erityisesti Rauhalan ajattelua kuvatessani, koska niillä on siinä yhteydessä oma erityinen olemuksensa. Rauhalan käsitteistössä viittaavat käsitteet merkitys ja mieli tai mielellisyys tajunnallisuuden olemistapaan, jolloin ne tarkoittavat eri asiaa kuin elämän laadullisuuteen liittyvät merkityksellisyys ja mielekkyys.

Toisaalta puhutaan sekä filosofiassa että psykologiassa usein mielestä, kun tarkoitetaan tajuntaa rauhalalaisessa käsitteistössä. Rauhala haluaa kuitenkin selkeästi erottaa mielen ja tajunnan käsitteet siten, että mieli on tajunnallinen ilmiö, jonka avulla jokin kohde ymmärretään joksikin (ks. Rauhala 1976, 59) ja tajunta on puolestaan kaikkien mielten (tai kokemusten, merkitysten) eli ymmärtämisen

---

95. Baumeister viittaa tässä yhteydessä erityisesti Heideggerin ja Jean-Paul Sartren ajatuksiin.

kokonaisuus (ks. Rauhala 1997a; 1997b, 65). Tästä syystä pyrin rajoittamaan varsinkin sanojen mieli ja mielellisyys käyttämistä muussa kuin Rauhalan eksistentiaaliseen fenomenologiaan liittyvässä merkityksessä, vaikka mieli-sanan mielekästä yleiskieleen liittyvää käyttöä ei voikaan kokonaan välttää.

Elämän tarkoituksellisuuden postulaatti ilmaisee logoterapian vakaumuksen, että elämällä on tarkoitus, jolle ei voi asettaa mitään rajoittavia ehtoja ja jota ei voi menettää missään olosuhteissa. Elämän tarkoitusta voi olla kuitenkin vaikeaa tai jopa mahdotonta aina ymmärtää inhimillisen käsityskyvyn puitteissa. Sikäli onkin kyse asiantilasta, joka täytyy tiedostaa ja oivaltaa aina uudelleen. (Ks. Lukas 1986, 23; 2006, 17; vrt. 1991, 7.) Frankl korostaa, ettei ole elämäntilannetta, joka olisi todella tarkoitukseton. Myös erilaiset näennäisesti negatiiviselta vaikuttavat ihmisen olemassaolon ilmentymät, erityisesti kärsimykseen, syyllisyyteen ja kuolemaan liittyvät<sup>96</sup>, voidaan muovata positiivisiksi mahdollisuuksiksi ja aikaansaannoksiksi, jos ne kohdataan oikeanlaisella asennoitumisella ja suhtautumisella (ks. Frankl 2007a, 32).

Lukas (1986, 25; ks. myös Pykäläinen 2005, 206) painottaa, että on vaarallista kyseenalaistaa elämän tarkoituksellisuuden aksioma, koska se voisi johtaa ajatukseen, että on olemassa arvotonta elämää. Lukasin näkemys ei ole tieteellinen, koska siitä näkökulmasta voitaisiin argumentoida päinvastoin ajatellen maailman ylikansoittumista (ks. Lukas 1986, 25; 2006, 19; vrt. 1991, 8). Kyseessä on kuitenkin eettinen kannanotto, jonka oikeutus ja totuudellisuus on yleisesti hyväksytty (Pykäläinen 2005, 206). Lääketieteelle – tarkoittaen ihmisten käytännön hoitamista ja parantamista – jokaiselle psykoterapeuttiselle suuntaukselle ja muulle auttamistoiminnalle sekä myös kasvatukselle on välttämätön aksioma, että elämä on säilyttämisen arvoinen. Jollei tätä pidettäisi selviönä, ei lääkärin olisi mitään syytä hoitaa sairasta, tehdä leikkauksia jne., vaan yhtä hyvin potilaan voitaisiin antaa kuolla. Yhtä vähän kasvattajalla olisi aihetta ajatella nuoren parasta ja varsinkaan millään tavalla puuttua hänen elämäänsä tai pysäyttää hänet kierteestään. Ihmisen auttamisella ei olisi näin ollen minkäänlaista perustetta. Elämän itseisarvoa, johon logoterapia vielä liittää vakaumuksen elämän tarkoituksellisuudesta, ei ole siten ainakaan auttamistyötä tekevän syytä kyseenalaistaa. (Ks. Lukas 1986, 24–25; 2006, 19; vrt. 1991, 8.)

Elämän tarkoitus koetaan kahdella tasolla: perimmäisenä tarkoituksena ja hetken tarkoituksena. Jälkimmäinen on helposti ymmärrettävissä. Hetken tarkoitukset ovat löydettävissä pienissä

---

96. Frankl kutsuu näitä kolmea traagiseksi kolmioksi (*tragische Trias*). Hän puhuu myös traagisesta optimismista (*tragische Optimismus*), suhtautumisesta, jonka avulla epätoivo voidaan kääntää voitoksi (argumenteista ks. esim. Frankl 2005b, 51–63). Logoterapiaa voidaankin näin ollen pitää positiivisena maailmankatsomuksena (Lukas 1986, 23; 2006, 18).

päivittäisissä tilanteissa, joissa ei useimmiten ole mitään kovin erityistä ja ihmeellistä. Jokainen päivittäiseen rutiiniinkin kuuluva tapahtuma tarjoaa tietyn mahdollisuuden tarkoituksen kokemukseen, joku hetki suurempia mahdollisuuksia kuin joku toinen. Hetken tarkoitus vaihtelee siten hetkestä ja myös henkilöstä toiseen. (Ks. Vuorila 2007, 54; ks. myös Graber 2004a, 120; 2004b, 87–88.) Tarkoitus ei ole jotain abstraktia, vaan konkreettista tarkoitusta, joka liittyy ainutkertaiseen tilanteeseen ja ainutlaatuisen persoonaan, jolle tämä tarkoitus tarjoutuu (Frankl 1992, 85). Kyse on yksinkertaisesti asioiden kokemisesta mielekkäiksi ja merkityksellisiksi. Ihminen joko tarttuu tekemisissään tähän tarkoituksen mahdollisuuteen tai hän menettää sen. Hetken tarkoituksen kokemisessa on siten kysymys myös ihmisen perustavasta tavasta asennoitua ja suhtautua elämään.

Perimmäinen tarkoitus koetaan universaalisenä järjestyksenä, jossa jokaisella ihmisellä on paikkansa. Tämä järjestys nähdään ihmisen maailmankatsomuksesta riippuen joko uskonnollisin tai maallisin käsittein. (Graber 2004a, 119; 2004b, 87.) Frankl (ks. 2007e, 72–78) käyttää perimmäisestä – kosmisesta tai transsendentaalisesta – tarkoituksesta käsitettä ”ylitarkoitus” (*Über-Sinn*). Sen maailman, jossa ihminen varsinaisesti elää, yläpuolella olevan maailman, ”ylimailman” (*Über-welt*) tai maailmankaikkeuden (*Weltganze*) tarkoitus ei ole enää ihmisen ymmärrettävissä, se on enemmän kuin jokin ymmärrettävissä oleva (ks. Frankl 2007e, 72–73; vrt. 1983, 65–66; ks. myös 2005b, 200–202). Kaiken olevaisen tarkoitukseen tai maailman perimmäiseen päämäärään (ks. Frankl 1983, 65) voi kuitenkin halutessaan uskoa tai luottaa ja pitää sitä totena yhtä hyvin uskonnon kuin filosofiankin perusteella. Tai asian voi järkeillä, kuten Nurmela (2001, 54; ks. myös Pykäläinen 2004, 63): Jos jokaisen ihmisen elämällä on kaikissa olosuhteissa tarkoitus, on vaikea kuvitella, ettei siitä huolimatta kokonaisuudella olisi tarkoitusta, perimmäistä tarkoitusta.

Syvemmän tätä tarkastelua vielä lisää luvussa 6., kun käsittelemme ihmisen tahtoa tarkoituksen löytämiseen.

### **5.3.2 Ihmisen tahdon vapaus**

Filosofit ja teologit ovat pohtineet ja kiistelleet vuosituhansia siitä, onko ihmisellä vapaa tahto tai kuinka vapaa se on. Logoterapian mukaan jokaisella ihmisellä on ainakin periaatteessa mahdollisuus tahdonvapauteen. Tätä potentiaalia voivat rajoittaa varsinkin nuoruuteen luonnollisesti kuuluva henkinen kypsyttömyys sekä ihmisen elämässä ajoittain esiintyvät sairaudet. (Ks. Lukas 1986, 22; 2006, 16; vrt. 1991, 6.) Koska ihmisen tahto ei kuitenkaan ole ainakaan täysin sidottu, jää hänelle mahdollisuus vapautensa rajoissa toteuttaa erilaisia tarkoituksia



ja arvoja. Hän voi siis suhteellisen vapaasti valita hyvän ja pahan (tai huonon) sekä oikean ja väärän välillä. Valintakriteerinä on siten, edistääkö valinta hyvää elämää. (Ks. Pykäläinen 2004, 206.)

Kasvatuksessa edellytetään aina, että ihminen voi ainakin jossain määrin vapaasti tehdä ratkaisuja hyvän ja pahan välillä. Eettisessä kasvatuksessa tavoitellaan arvotajunnan kirkastamista siten, että kasvamaan saatettava lapsi tai nuori oppii erottamaan hyvän ja oikean niiden vastakohtista. Jos tahdonvapautta ei voitaisi edellyttää, ei kasvatuksellakaan olisi tehtäväänsä. (Rauhala 2005e, 139–140.) Kaikkien, minkälaista tahansa psyykkis-henkistä auttamistyötä tekevien on oltava yksimielisiä vähintäänkin siitä tahdonvapauteen läheisesti liittyvästä perusoletuksesta, että ihminen on muuttumiskykyinen – vaikka tätäkään ei voida todistaa kuin korkeintaan jälkikäteen (ks. Lukas 1986, 25; 2006, 19; 1991, 8–9).

Filosofiassa on perinteisesti ajateltu, että kysymys vapaasta tahdosta on sama kuin determinismin ongelma (Niiniluoto 1999a, 237). Vastakkaiset koulukunnat olisivat siten determinismi ja indeterminismi (Rauhala 2005e, 137–138).<sup>97</sup> Frankl käyttää kuitenkin yleisestä, kaiken kattavasta determinismistä nimitystä pandeterminismi, jolla hän tarkoittaa erityisesti ihmiskäsitystä, joka ei tunnusta ihmisen tahdon- ja valinnanvapautta (Frankl 2005c, 192). Logoterapian ihmiskäsityksen mukaan determinismi sinänsä ei koske ihmisen henkistä ulottuvuutta (Frankl 2005c, 184). Näin ollen ei tahdonvapaus myöskään edellytä *a priori* indeterminismia. Tahdonvapaus tarkoittaa ihmisen tahdon vapautta, joka on rajallisen olennon tahtoa. Ihmisen vapaus ei ole vapautta olosuhteista, vaan vapautta valita oma suhtautumisensa niihin olosuhteisiin, joihin hän kulloinkin joutuu. (Frankl 1988, 16; vrt. 2005c, 32.)

Mitä tahto on? Rauhala (2005d, 139) toteaa, että tahtominen on korkea-asteinen persoonan henkinen toiminto. Hän korostaa myös, että kykyä tietoisesti ratkaisuillaan ohjata elämäänsä voidaan pitää kriteerinä sille, onko yksilö henkisesti täysivaltainen persoona (Rauhala 2005d, 143). Ahlman (1967, 17) menee vielä pitemmälle luonnehtiessaan tahdon maailman olemukseksi, sen metafysisiseksi perustaksi. Hän jatkaa, että vaikka tahtominen on jokaiselle hänen kokemuseräisesti tuttua ja läheistä, on se lopulta kuitenkin arvoituksellisinta, mitä tunnemme. Emme pysty sen paremmin selvittämään tahtomme syvintä syytä kuin sen äärimmäisiä perusteitakaan; se on jotain ymmärryksemme ylittävää. (Ahlman 1967, 17.) Hieman

---

97. Deterministisen käsityksen mukaan kaikki tapahtuminen on ennalta määräytyneitä. Perusoletuksena on kausaalinen syyssuhde: kaikki johtuu jostain edeltävästä syytä tai tapahtuu järkkymättömien luonnonlakien mukaan, eikä mikään riipu sattumasta tai tahdon vapaasta valinnasta. (Frankl 2005c, 184.) Indeterministinen käsityksen mukaan kaikki tapahtumat eivät määräydy luonnonlakien ja syyssuhteiden mukaan, vaan jotkin asiat voisivat tapahtua myös toisin. Ihmisellä on vapaa tahto tehdä vieteistä ja motiiveista riippumattomia ratkaisuja. (Frankl 2005c, 187.)

samansuuntaisesti kuin Frankl'kin toteaa Ahlman (Niiniluodon 1999b, 5 mukaan) myös, että ”kun tahto estyy toteutumasta, syntyy kärsimys” ja jopa ”jos tahto ei tahtoisi, häviäisi samalla maailma”.

Ahlman (1967, 19) ottaa kantaa myös tahdon vapauteen todeten, että tahto on vapaata siinä merkityksessä, että sitä ei voi mikään kausaalisesti määrätä ulkoapäin. Tämä on seurausta tahdon kvalitatiivisuudesta: kausaalista determinaatiota on vain siellä, missä on jotain kvantitatiivista sekä ainoastaan siellä, missä vallitsee laki, että samalla syyllä on samat seuraukset. Tahdon alueella ei ole mitään samuutta tässä mielessä, vaan tahto on jotain täysin subjektiivista – oikeastaan ainoa todella subjektiivinen asia, mikä on olemassa. Tietynlaista tahtoa ei olemassa kenellekään muulle kuin minulle itselleni, se on täysin ainutlaatuista eikä sitä ole olemassa kuin yhtenä tapauksena. Siksi voimme nimittää tahtoa myös ”itsekseni ja itselleen olevaksi”, absoluuttiseksi. (Ahlman 1967, 19–20.) Ahlmanin näkemyksiä voidaan pitää täysin yhdenmukaisina Franklin esittämien käsitysten kanssa.

Munkki Serafim<sup>98</sup> (2008) pohtii puolestaan monipuolisesti vapauden olemusta, sen mysteeriä. Hänen mukaansa on vapaus itsessään jotain pohjatonta, ääretöntä avautumista kaikelle. Metafyysisessä mielessä se voidaan määritellä mystiseksi potentiaalisuudeksi. Ontologisesta näkökulmasta vapaus näyttäytyy mahdollisuuksien rajattomuutena ja eksistentiaalisessa mielessä vapaus on kutsu noiden mahdollisuuksien intohimoiseen aktualisointiin. (Ks. Serafim 2008, 50.) Eksistoiminen on vapauden toteuttamista, mahdollisen aktivoimista ajatuksiksi, sanoiksi ja teoiksi. Mitä vapaampia uskallamme olla, sitä enemmän olemme olemassa; itsensä etsiminen on vastaavasti vapauden etsimistä. (Ks. Serafim 2008, 53.) Vapautta voi vain etsiä: koskaan ei voi täysin käsittää, mitä vapaus on (ks. Serafim 2008, 56). Voidaankin sanoa, että ihminen on kutsuttu ja tuomittu vapauteen. Ihmisen kutsumus on säilyttää tietoisuus perimmäisestä vapaudestaan, toisaalta ihminen on tuomittu vapauteen siksi, että kutsu ylittää monesti voimamme. (Serafim 2008, 94–95.) Ihmisen on helppo sortua vapauden illuusioon, hän voi luulla tulevansa koko ajan vapaammaksi, vaikka hän on todellisuudessa orjuuttamassa itsensä täydellisesti. Huumeiden käyttö on tästä ääriesimerkki. (Ks. Serafim 2008, 57.) Vapauden tunne onkin siksi opittava erottamaan todellisesta vapaudesta.

Lindqvist (1992, 45–46) puhuu vapauden petollisuudesta. Täydellinen tyhjiys tai täydellinen kaos ovat sen äärimmäisiä ilmenemismuotoja. Täydellinen vapaus ei tarkoita mitään tai sitten se tarkoittaa juuri sitä, että ei ole enää mitään. ”Vapaus ja kuolema” on äärimmilleen viedyn vapausajattelun päätepiste. Kuva on samankaltainen kuin itsemurhaa ajattelevan fantasia: tapettuani

---

98. Käytän Munkki Serafimista lähdeviitteissä ja -luettelossa muotoa Serafim, koska viitattu kirja on julkaistu nimellä Munkki Serafim. Hänen maallinen nimensä on Serafim Seppälä ja hän on myös filosofian tohtori.

itseni kaikki loppuu, en tarvitse enää mitään eikä minun tarvitse antaa maailmalle tai muille mitään, en ole yhteydessä mihinkään eikä minulla ole mitään. En siis ole enää mitään ja juuri tässä piilee vapauden petollisuus, se viettelee tyhjyyteen. Vapaus yksin on siis merkillinen, näpeistämme luiskahtava käsite. Kun tavoittelen vapaudella vain pois pääsyä jostakin, joka estää, ahdistaa ja tuhoaa, päädyn sellaiseen, joka lopulta tyhjentää ja tuhoaa itseni.

Vapaa tekoni ei ole vain jotain, mitä minulla on, vaan se ilmentää sitä, mitä minä olen (Serafim 2008, 68). Ihminen on vapautta ja sikäli vapaus on Serafimin (2008, 65) mukaan jotain perustavampaa kuin tahto. Vapaus on hänen mukaansa myös subjektiivisempaa kuin totuus. Totuus on aina sama kaikille, mutta vapaus on jokaiselle erilainen ja ainutkertainen. Vapaus on käsitteenä abstrakti mahdollisuus kenttä, mutta elettyinä todellisuutena se voi avautua millaiseksi tahansa. (Serafim 2008, 68.) Ihmisenä minun on tehtävä jatkuvia valintoja ja siten vastattava subjektiivisesta vapaudestani (ks. Serafim 2008, 67, 68), jokaisen on eletävä oma vapautensa (Serafim 2008, 101). Minun ei sen sijaan tarvitse vastata siitä, millainen totuus on, vaikka toisaalta jokaisen suhde siihen onkin ainutlaatuinen (Serafim 2008, 68).

Vapaus esiintyy täydellisenä vain silloin, jos kyse on ehdottoman vapaasta subjektista, joka kykenee mihin tahansa, ja avoimesta ympäristöstä, joka ei aseta rajoituksia minkäänlaiselle toiminnalle. Tällaista absoluuttista, täydellistä vapautta ei käytännössä ole, vaan kaikki vapaus ilmenee suhteellisena ja rajoittuneena – mutta ilmentää kuitenkin olemuksellista yhteyttä täydelliseen vapauteen. (Serafim 2008, 183.) Ulkopuolellamme avautuu ääretön maailma ja sisäpuolellamme toinen yhtä ääretön (Serafim 2008, 100). Kuten Frankl korostaa, ei tätä perimmäistä, sisäistä vapautta voi kukaan ottaa meiltä pois, vaan se on ja pysyy. Ihmisen haasteellisena tehtävänä on säilyttää kaikissa olosuhteissa tietoisuus tästä vapaudestaan. Haasteena on toisaalta myös käyttää tätä vapauttaan oikein, koska ihminen voi valita vapaasti paitsi suhtautumisensa maailmaan, niin myös itseensä. Riskinä on, että ihminen toteuttaa vapauttaan siten, että hän torjuu itsensä.

Franklin tavoin Serafim toteaa, että vapaa tahto on aksiomaattinen totuus, jota ei voi tieteellisesti perustella. Elämä on kuitenkin täynnä ilmiöitä, joiden käsittely edellyttää uskoa vapaaseen tahtoon. Tällaisista Serafim mainitsee esimerkkeinä erehtymisen ja katumisen, jotka selvästi edellyttävät, että ihmisellä olisi ollut vapaus valita myös toisin. (Serafim 2008, 81.) Serafim korostaa myös, että vapauden käsite ei ole pelkkä vapaan tahdon abstraktio, vaan se on jotain suurempaa. Tahdon epäonnistuminen kertoo juuri tästä. Ihmisen tahto on hajanainen ja hänen tahdonliikkeensä voivat olla ristiriitaisia. (Serafim 2008, 82–82.) Serafim kiinnittää huomiota samaan ilmiöön, josta Frankl'kin puhuu paljon, nimittäin ihmistahdon taipumukseen suuntautua mielihyvän tavoitteluun

silloin, kun sen erilaisia lajeja vaikuttaa olevan tarjolla. Siinä missä Frankl painottaa tahdon parempaan järjestykseen saamisen keinona suuntautumista tarkoitukseen, korostaa Serafim yleisemmin sisäistä kilvoitusta eli mielenhallinnan kehittämistä ja mietiskelyä. Näin toimien ihminen kykenee nousemaan sellaiselle vapauden tasolle, jossa hän voi ottaa sekavalta vaikuttavat tilanteensa hallintaansa ja ohjata niitä perimmäisten – tarkoituksiensa ja omaksumiensa arvojen mukaisten – päämääriensä mukaan (ks. Serafim 2008, 83). Vaikka tahtominen on tällöin hallitumpaa ja syvällisempää, ei se poista sitä, että ihminen pysyy edelleen erehtyväisenä.

Rauhala (2005e, 139) asettuu ihmisen tahdon vapauden postulaatin osalta periaatteessa samalle kannalle kuin Frankl. Hän puhuu indeterministisen perusasennoitumisen yleisyydestä yhteiskunnassa ja mainitsee kuvaavana esimerkkinä oikeusjärjestyksen, joka perustuu siihen oletukseen, että ihmisellä on vapaus valita rikoksen tekemisen ja tekemättä jättämisen välillä. Vastaavasti väkivallantekijä voi vapaasti päättää, pahoinpiteleekö hän toista ihmistä vai jättääkö hän sen tekemättä. Jos esimerkiksi toisen ihmisen tappaminen käsien avulla käsitettäisiin vain ilman tajunnan myötävaikutusta tapahtuneeksi seuraukseksi refleksinomaisista lihaskouristuksista, ei tuomioistuimella olisi yleisen moraalitajun mukaan oikeutta rangaista tekijää. Toisaalta voidaan esimerkiksi erityisen raa'an tai julman henkirikoksen tehneen ihmisen mielentila tekohetkellä tulkita siinä määrin häiriintyneeksi, ettei hänellä ole ollut tosiallista tahdon vapautta. Tällaisessa tilassa tehdyn rikoksen rankaiseminen voi vastaavasti tuntua epäoikeudenmukaiselta. Oikeudenkäyttöjärjestelmässä joudutaankin toisinaan erittäin vaikeisiin ratkaisuihin syyllisyyden ja syyntakeettomuuden välillä. (Ks. Rauhala 2005e, 141–143.)

Deterministisen ajattelun mukaisesti rikolliset eivät voi mitään käyttäytymiselleen, vaan he ovat näkemyksestä riippuen joko perinnöllisten geeniensä, fysiologisen aivotoimintansa tai ulkoisten olosuhteiden uhreja. Toisin sanoen heidän kohtalonsa on ennalta määrätty niin, että rikollisena oleminen on väistämättä heidän osansa täysin riippumatta heidän omasta tahdostaan. Tämänkaltainen fatalismi on yhtä negatiivista näkökulmasta riippumatta: on yhtä sydämetöntä ja eettisesti arveluttavaa leimata ihminen geneettisesti poikkeavaksi tai aivovammaiseksi kuin vääränlaisessa kasvuympäristössä lapsuutensa eläneeksi. Molemmat syyt antaisivat myös yksilölle ”oikeutuksen” rikolliseen käyttäytymiseen. (Ks. Purjo 2008f; 2008b.) On kuitenkin tunnistettava, että joidenkin ihmisten aivot voivat olla synnynnäisesti vaurioituneet tai jokin osa niistä voi vaurioitua tai tuhoutua jonkin sairauden, onnettomuuden tai väkivallankin seurauksena. Aivojen vaurioituminen voi aiheuttaa sen, että ihminen menettää henkiset kykynsä, joihin tahtokin kuuluu.

Tällöin ei kyseisen ihmisen voida katsoa enää olevan tahdonvapauden aksioomaan perustuvalla tavalla vapaa päättämään teoistaan ja olemaan vastuullinen niiden seurauksista.

Tahdonvapauden aksiooma vastustaa ajatusta kohtaloudesta ja -sidonnaisuudesta. Franklin mukaan kohtalonomaista on kaikki se, joka on peruuttamattomasti mennyttä. Siitä huolimatta ihminen on kohtaloonsakin eli menneisyyteensä nähden vapaa. Menneisyys auttaa ymmärtämään nykyisyyttä, mutta sen ei tarvitse antaa ennalta määrätä myös tulevaisuutta. Sen sijaan, että menneisyyden virheiden perusteella vaadittaisiin anteeksiantoa myös samojen virheiden toistamiselle tulevaisuudessa, tulisi niiden palvella hedelmällisenä kokemustaustana, josta voidaan ottaa opiksi parempaa tulevaisuutta rakennettaessa. Uudelleen oppiminen ei ole koskaan liian myöhäistä, mutta aikailminenkin on turhaa, koska aina on ”korkea aika”, jotta paremmasta tulevaisuudesta saisi nauttia mahdollisimman pitkään. (Frankl 1983, 130–131; 2007e, 132–133.)

Franklin ajattelutapa, joka on yleisestikin positiivinen ja toivorikas, on sitä myös vapauden suhteen. Hänelle *kysymys ei ole siitä, mistä ihminen on vapaa, vaan mihin hän on vapaa* (Frankl 2007e, 18; 1983, 14; Pykäläinen 2004, 58). Vapaus johonkin on viimekädessä vapautta muodostaa henkilökohtainen, monipuolinen tarkoitus elämälleen (ks. Lukas 1984, 43; 1987, 39). Myös Serafim (2008, 99) korostaa, että jokainen pyrkimys vapauteen on aina sitoutumista johonkin. Murrosikäisillä nuorilla vapaudessa korostuu niin sanottu negatiivinen vapaus, vapaus jostakin. Nuoret haluavat vapautua auktoriteeteista ja traditioista. Tällainen kapinavaihe on kuitenkin tärkeä välivaihe tiellä kypsään aikuisuuteen. Silti nuorenkin on olennaista kysyä, mihin hän voisi vapautua, mihin hänen kannattaisi käyttää vapauttaan. (Skinnari 2004, 36.)

Lukas painottaa, että kasvatuksessa on tärkeää suhteuttaa lapselle annettava vastuu hänen kypsyyteensä. Lapsille annetaan usein niin sanottua vapautta liian aikaisin: lasten annetaan tehdä kaikkea, mitä he tahtovat ja heidän jokainen toiveensa täytetään välittömästi. Kun tällainen itsekeskeiseksi ja itsekkääksi kasvatettu lapsi tulee murrosikään, oireilee väkivalta-, päihde- ja mielenterveysongelmilla sekä ajelehtii päämäärättömästi elämässään, ryhtyvät vanhemmat yhtäkkiä ankariksi ja alkavat rajoittaa nuoren vapautta. Tällainen käännteinen kasvatustapa on mahdollisimman epäsuotuisa eikä johda mihinkään hyvään. (Ks. Lukas 1984, 40; 1987, 37.) Päinvastoin nuori voi valita tietoisesti pahan ja asettua kaikkia moraalilakeja ja ihmiselle luontaisia taipumuksia vastaan. Tämä on nuoren kannalta äärimmäinen näyttö hänen vapaudestaan. (Serafim 2008, 140–141.)

Ennen murrosikää lapsi ei voi tietää, mitä hän tekisi vapaudellaan. Vasta murrosikäinen ja sitä vanhempi nuori tarvitsee yhä enemmän vapautta, jotta hänen persoonallisuutensa kehittyisi. Hänkin kuitenkin vain siinä määrin kuin hän kykenee kantamaan myös vastuuta. Vapaus ei siis sanan oikeassa merkityksessä tarkoita varsinaisesti, ettei jotain tarvitsisi tehdä tai että voitaisiin tehdä mitä tahansa. Se ei ole vapautta velvollisuuksista ja käyttäytymissäännöistä tai vapautta rikkoa niitä mielivaltaisesti. Vapaus on mielekästä vain kypsytymiseen liittyvänä. (Ks. Lukas 1984, 40–41; 1987, 37–39.) On tärkeää ymmärtää yhteys kypsyyden kehittymisen ja vastuuntuntoisuuden sekä toisaalta aidon inhimillisen vapauden välillä. Kasvava lapsi kypsyy hitaasti vastuuseen ja saavuttaa myöhemmin askel askeleelta epäilyn, elämisen tarkoituksen etsimisen ja yksipuolisen arvomaailman kautta monipuolisen elämisen tarkoituksen. (Lukas 1984, 43; 1987, 39.) Kasvatuspäämääränä tämä voidaan kiteyttää kasvattajan pyrkimykseksi saada nuorella heräämään tahto tehdä hyvää. Toisaalta voidaan vapauden ihannetilana pitää jo antiikista peräisin olevaa aktiivista, filosofista elämää, jossa päämääränä oli henkinen kehitys. Vapautta tulisi siten käyttää sekä yhteiseksi hyväksi että omaan henkiseen kasvuun.

Aikuistuvan nuoren on tärkeää irtautua lapsuutensa perheestä siinä määrin, että hän voi ryhtyä luomaan uutta omaa perhettä. Liian varhainen ja liian totaalinen luopuminen kaikesta, mihin nuori on aiemmin kiinnittynyt – tai väkisin kiinnitetty vanhempien toimesta, kuten kapinoiva nuori saattaa kokea – voi johtaa eksistentiaaliseen tyhjiöön. Jos nuori joutuu – vaikka omasta aloitteestaankin – ottamaan yhtäkkiä täyden vastuun koko elämästään, on se liiallinen taakka yksin kannettavaksi. Siirtymävaihe on kriittinen ja voi muodostua myös kohtalokkaaksi eikä nuorta pitäisi jättää siinä liian itsensä varaan. Aiemmasta kiinnittyneisyydestä irrottautumisen ja uuteen kiinnittymisen olisikin hyvä tapahtua vähittäin. Keskeistä on, että nuorella on selkeästi joku ihminen, johon hän voi liittyä ja kiintyä tai joku asia, johon hän voi kiinnittyä. Toisin sanoen nuorella on oltava jokin tarkoitus elämälleen kriittisessä siirtymävaiheessa kohti itsenäistä aikuisuutta.

### **5.3.3 Itsen transsendenssi ja kyky etäännyä itsestä**

Logoterapia edellyttää, että ihmisellä on kaksi ”fundamentaalis-antropologista” (*fundamental-anthropologische*) ominaisuutta: itsestä etäännyminen (*Selbst-Distanzierung*) ja itsen transsendenssin (*Selbst-Transzendenz*) kyvyt (Frankl 2007b, 119; 2007c, 13). Itsestä etäännyttämisellä tarkoitetaan ihmisen kykyä ja mahdollisuutta ”nousta oman itsensä ja tilanteensa yläpuolelle”, jolloin ihminen voi tarkastella itseään ja tilannettaan ikään kuin ulkopuolisen silmin (ks. Frankl 1988, 17–18; 2005c, 33; Pykäläinen 2005, 54). Rauhala (2005c, 66) kuvaa tätä henkisyiden

olennaista tunnusmerkkiä kykynä etäännyä sen hetkisestä psyykkisestä kokemuksestaan sekä arvioida ja käsitteellistää sitä ”asiallisesti” ja objektiivisesti. ”Asiallisuudella” (*Sachlichkeit*) on tässä yhteydessä eri merkitys kuin tavallisessa kielenkäytössä – käsitteellä tarkoitetaan kykyä ”itsensä unohtamiseen” (*Selbstvergessenheit*) (Frankl 2002, 252; ks. tarkemmin 1996, 131–132). Tällaista kykyä asiallisuuteen ja puolueettomuuteen voidaan pitää erittäin tärkeänä kasvattajan ominaisuutena. Puolimatka (2001, 376) kuvaa tätä kykynä nähdä asiat sellaisena kuin ne ovat antamatta omien viettiensä tai vaistojensa hallita omia havaintojaan sekä kykynä suhtautua asioihin puolueettomasti niin, että hänen asennoitumisensa ja käsityksensä eivät riipu hänen omista tarpeistaan ja haluistaan. Kasvattaja pystyy tällöin arvioimaan vaikuttamisensa aikaansaamia muutoksia niiden itseisarvon pohjalta.

Sen lisäksi, että Frankl puhuu kannan ottamisesta psyykkisiin ja somaattisiin ilmiöihin nousemalla niiden yläpuolelle ja siirtymällä uuteen, henkiseen ulottuvuuteen, korostaa hän kykyä etäännyä kaikkein kurjimmistakin olosuhteista (ks. Frankl 1988, 16–17; 2005c, 32–33). Myös Serafim (2008, 63) painottaa, että kuka tahansa – eivät pelkästään esimerkiksi marttyyrit jouduttuaan kidutetuiksi – voi nousta ulkoisten olosuhteiden yläpuolelle. Ihminen voi itse päättää, miten hän suhtautuu tilanteeseen ja halutessaan hän pystyy kohoamaan ongelmatilanteen yläpuolelle sekä muokkaamaan omat kielteiset kokemuksensa mahdollisimman positiivisiksi, rakentaviksi ja luoviksi (ks. Frankl 1978, 68; 1980, 67). Frankl (ks. 1988, 17; 2005c, 32–33; 2007d, 74–77) puhuu yhtäältä sankaruudesta – esimerkiksi keskitysleirillä, mutta muissakin tilanteissa – ja toisaalta huumorista tehokkaina keinoina itsestä etäännyntymiseen. Huumori ansaitsi Franklin (2002, 164) mukaan tulla nimetyksi yhdeksi eksistentiaaleista eli olemisen peruslaaduista. Huumorin voimaa kannattaa siksi hyödyntää myös kasvatuksessa ja sitä voidaan pitää jopa välttämättömänä keinona kasvatuksellisessa vaikuttamisessa paitsi tunnelman vapauttamiseksi, myös elämänilon ja toivon herättämiseksi (ks. Purjo 2006, 22). Huumorintaju on siten myös elämäntaito (Frankl 2007d, 75), joka nuorten kannattaa oppia selviytyäkseen paremmin vaikeuksistaan.

Transsendoida (lat. *transcendere* = kulkea yli, mennä tuolle puolen) merkitsee itsensä ylittämistä, rajoitustensa tuolle puolen astumista, pyrkimystä mennä jokaisen saavuttamansa rajan tuolle puolen. Se on eksistenssifilosofian keskeisiä käsitteitä, joka on helppo ymmärtää sitä kautta, että kreikan *ekstasis* merkitsee samaa.<sup>99</sup> Itsen transsendoiminen varsinaiseen eksistenssiin kuuluvana piirteenä

---

99. Transsendenssin toinen merkitys, ”varsinainen transsendenssi”, on tietokykymme ylittävä todellinen, käsittämätön. Transsendenssi kuvastaa sitä, että tietokyvyllä on rajat, emme pysty ymmärtämään sen enempää maailmaa kuin itseämme ”pohjaan asti”. Eksistenssi suuntautuu aina kohti transsendenssia, mutta ei voi koskaan saavuttaa sitä. (Ks. Kauppi 2001b, 317.)

on yhtenäinen perinteisen kasvatustilafilosofian ajatuksen kanssa itseksi tulemisesta, joka edellyttää itsensä voittamista tai ylittämistä. (Kauppi 2001b, 317; 2001c, 293, 296.)

Frankl (2007e, 213) tarkoittaa itsen transsendenssilla ihmiselle erityistä ominaisuutta kurkottaautua tai ojentautua kohti jotain itsensä tuolla puolen olevaa, joka ei ole hän itse, vaan joku kanssaihminen tai jokin tarkoitus. Ihminen todellistuu itsenään vain siinä määrin, kun hän transsendoi itseään rakastaessaan toista ihmistä tai palvellessaan jotain asiaa. Toisin sanoen, hänestä tulee varsinaisesti vasta silloin aito ihminen. Ihmisellä on siten kyky itsensä transsendoimiseen ja samalla tarve siihen (Kauppi 2001c, 301).

Frankl (2007e, 178–215) käsittelee laajasti rakkauden tarkoitusta ja tarkastelee sitä nimenomaan kahden ihmisen välisenä kohtaamisena, jossa rakastetusta ihmisestä tulee Sinä vasta, kun hänen ainutkertaisuutensa ja ainutlaatuisuutensa ymmärretään - hänet otetaan siis persoonana. Kasvatuksessa ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, ettei kasvatettavaa kohdella pelkkänä kohteena, jonka kautta toteutetaan omia päämääriä tai myöskään kohteena, johon pyritään vaikuttamaan vain omien päämäärien mukaisesti. Nuorta on sen sijaan kohdeltava subjektina ja kohdata hänet ”sydämellä”, hänen parhaastaan aidosti välittäen. Suomessa on kasvatuksellista kohtaamista pedagogisena rakkautena käsitellyt mm. Simo Skinnari (ks. Skinnari 2004). Koen rakkauden erittäin kiehtovana tutkimuskohteena sekä pedagogisena että ihmisyyteen perustavasti kuuluvana ilmiönä, mutta joudun valitettavasti rajaamaan sen laajemman käsittelyn tutkimukseni ulkopuolelle.

Frankl (2007d, 65–67) kertoo keskitysleirijajoiltaan koskettavan esimerkin, jossa yhdistyy sekä itsestä etääntyminen että itsen transsendenssi. Kesken kärsimyksen, kun mitään muuta ei ollut enää jäljellä kuin kärsimyksen kestäminen rohkeana pysyen, Frankl oivalsi, että ihminen pelastuu rakkaudessa, joka on ihmisen perimmäisin ja korkein päämäärä. Rakkauden voimalla voi voittaa jopa kuoleman. Frankl elikin sisäisessä maailmassaan hyvin elävällä tavalla rakastettunsa kanssa. (Ks. Frankl 2007d, 65–67, 70–71.) Hän säilytti näin ollen sisäisen vapautensa ja henkilökohtaisen arvonsa, joita ihmiseltä ei voi ottaa pois ilman hänen tahtoaan (ks. Frankl 2007d, 84, 108).

Logoterapia suhtautuu itsetuntemukseen jatkuvana prosessina, ”itsensä ympäri käyskentelynä” (*Umgang mit sich selbst*). Itsetuntemusta ei voi siis koskaan saavuttaa, vaan kyse on matkasta, elämänkoulusta. Voidaan puhua myös hermeneuttisesta spiraalista, jossa itsetuntemus on vain yksi välietappi itseksi tulemisen tiellä. (Vrt. Lukas 2006, 63.) Katse on suunnattava myös itsestä etääntymiseen ja itsen transsendenssiin. Vain näiden kautta voidaan saavuttaa sisäinen kontrolli (rajat nuoren sisälle ulkoapäin asetettujen sijaan, vrt. Varjonen 2002, 38–41) ja sisäinen kasvu.



Sisäinen kontrolli edellyttää kykyä itsestä etäännyttämiseen ja sisäinen kasvu puolestaan halua itsen transsendenssiin. Itsestä etäännyttämisen taitoa voidaan lisätä vahvistamalla rohkeutta (eli pelon hallintaa), huumorintajua, kiitollisuutta (tai kohtuullisuutta) ja tahdonvoimaa. (Ks. Lukas 2006, 65.) Frankl käyttää viimeksi mainitun sijaan käsitettä hengen uhmavoima, joka on yksi niistä keskeisistä käsitteistä, joita käsittelen luvussa 6. Itsen transsendenssi kytkeytyy tiiviisti haluun suuntautua arvoihin ja tarkoituksiin – palvelemaan rakkauteen ja altruismiin – jota voidaan käytännössä edistää arvokasvatuksen avulla. Franklinin vastaava käsite on tahto tarkoitukseen tai tarkoituksen löytämiseen, jota käsittelen myös perusteellisesti luvussa 6.

### 5.3.4 Omatunto tarkoituselimenä

Heideggerille (Kaupin 2001d, 186-187 ja 2001c, 301 mukaan) omatunto on ihmisen oma kutsu (*Anruf*) omimpaan itsensäolemisen mahdollisuuteen. Omantunnon ääni on eksistenttieli, se on itse kunkin *oma tuntoaisti* tai elin. Se kutsuu varsinaiseen olemiseen, joka on myös eksistenttieli, yksilöllinen. Heideggerin määritelmä on paitsi mielenkiintoinen suomenkieliseen omatunto-sanaan osuvan selityksen kannalta, myös sen takia, että se antaa eräänlaisen lähtökohdan myös Franklinin ajattelulle. Omantunnon kutsu suuntautuu tulevaan, jolloin ihmisessä herää kysymys *mitä varten* eli kysymys oman elämän tarkoituksesta. Tähän ei ole yleistä vastausta, vaan elämän mieli (merkitys, tarkoitus) on koettava yksilöllisesti. (Ks. Kauppi 2001c, 301.) Elämää sinänsä (*an sich*) ei voi elää, vaan se näyttäytyy kullekin ihmiselle omanlaisena. Tietomme elämästä on aina myös rajoitettua, sitä rajoittaa ei-vielä-tiedetyn alue ja äärimmäisen rajan muodostaa se, mikä ylittää käsityskykymme. Niin kauan kuin ihminen elää, sisältyy elämään toistaiseksi toteutumattomia ja sen vuoksi tuntemattomia mahdollisuuksia (Ks. Kauppi 2001e, 331.) Elämä kutsuu ihmistä jokaisena uutena hetkenä, jokaisessa uudessa tilanteessa jatkamaan matkaa kohti *Logosta*, elämän tarkoitusta (ks. Kühn 1988, 187, 189).

Franklinin mukaan omatunto on ihmisenä olemiseen kuuluva ilmiö ja hän määrittelee sen intuitiiviseksi kyvyksi huomata jokaisessa tilanteessa piilevä ainutkertainen ja ainutlaatuinen tarkoitus; omatunto on siten tarkoituselin (*Sinn-Organ*) (Frankl 2007e, 87). Lyhyemmin ilmaistuna omatunto on intuitiivinen tarkoituksen kokemisen kyky. Omantunnon intentionaalisenä kohteena on siten tarkoitus. Saksikielen *Gewissen* purettuna osiinsa *Ge-wissen* viittaa jatkuvasti toistuvaan tietoon, jolloin omatunto voitaisiin määritellä seuraavasti: *jatkuvasti kaikkien olemuksessa oleva tieto tarkoituksesta, eettisestä hyvästä*. Tunto-sana merkitsee puolestaan lähinnä tunteeseen pohjautuvaa tietoisuutta tai varmuutta. Totean kuitenkin myös, ettei mielestäni ole tarpeen sulkea pois kumpaakaan tajunnallista kokemuslaatua, tunnetta ja intuitiivista tietoa. Arvotunteilla ja

eettisillä intuitiivisilla oivalluksilla on se yhteinen piirre, että ne liittyvät samaan varsinaista tietoista päätöksentekoa edeltävään eettisen arvioinnin vaiheeseen.

Kauppi toteaa yhteneväisesti edellisen kanssa, että arvot koetaan oivalluksenomaisesti, tunteessa ja intuitiossa. Hän korostaa myös, että arvokokemuksessa, joka kohdistuu johonkin arvonkantajaan, on aina mukana suhde universaalisesti pätevään. Juuri tässä suhteessa arvokokemus poikkeaa pelkästä arvostuksesta, joka on tekemisissä haluamisen ja tavoitteiden kanssa – joka ei kuitenkaan merkitse sitä, ettei arvoja tai arvonkantajia voisi myös arvostaa. Erilaiset esikuvat voidaan päinvastoin nähdä esimerkillisinä arvonkantajina, jonkin universaalien arvon personoitumana. (Ks. Kauppi 2001a, 287.)<sup>100</sup>

Frankl toteaa, että omatunto on inhimillisesti rajoittunut<sup>101</sup> ja se voi joskus johtaa ihmistä myös harhaan. Omatunto myös jättää ihmisen epätietoiseksi siitä, onko hän ylimalkaan löytänyt, ymmärtänyt ja toteuttanut elämänsä tarkoituksen, jolla Frankl tarkoittanee tässä yhteydessä sitä, onko ihminen osannut siihen asti elää tarkoituksellista ja merkityksellistä elämää. (Ks. Frankl 2007e, 87.) Ihminen on siis erehtyväinen eikä hän voi aina onnistua parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka hän kuinka yrittäisi. Tämä tosiasia velvoittaa kasvattajaa eettisesti ymmärtämään kasvatettavansa virheitä tuomitsemisen ja rankaisemisen sijaan – nimenomaan siis silloin, kun hän on yrittänyt parhaansa, toisin sanoen toiminut omantuntonsa mukaan.

Epätietoisuus lopputuloksen virheettömyydestä ei vapauta ihmistä vastuusta totella omaatuntoaan tai ainakin joskus kuunnella sen ääntä ja yrittää tulkita sitä. Ihminen ei voi muuta kuin tehdä ratkaisunsa ”parhaan ymmärryksensä ja omantuntonsa mukaan”. (Frankl 2007e, 87, 89.) Tärkeintä on kuunnella omantunnon sanomaa, jolloin valintojaan ei tarvitse tehdä mielivaltaisesti, vaan ne voi tehdä vastuullisesti. Omallatunnolla on siis ”ääni” ja se ”puhuu” meille antaen vastauksia niihin kysymyksiin, joita elämä kysyy meiltä (ks. Frankl 2007e, 107). Näin se johdattaa meitä elämän tarkoituksellisuuden löytämisessä, ohjaa ja neuvoa tien vastuulliseen elämään. Kasvatuksen keskeisenä tehtävänä tulisi olla omantunnon jalostaminen, jotta nuori oppisi tarpeeksi

---

100. Kauppi viittaa arvokokemuksista puhuessaan Hartmannin käsitteeseen arvoelin (*Wertorgan*), jota ihminen käyttää orientoituessaan arvosuhteiden piirissä edellyttäen, että hän on harjaantunut sen käyttöön. Onkin todennäköistä, että Frankl on omaksunut ajatuksen arvoihin tai tarkoituksiin suuntautuvasta elimestä Hartmannilta.

101. Koen aiheen käsittelyn kannalta turhaa sekavuutta aiheuttavaksi, että Frankl korostaa yhtäältä omantunnon inhimillisyyttä ja toisaalta hän viittaa omantunnon transsendenttiseen, yli-inhimilliseen alkuperään (ks. Frankl 1992, 39–45; 1987, 45–53). Frankl katsoo myös, että transsendenssin takana on Jumala ja että ei-uskonnollinen ihminen kieltää omantunnon transsendenssin. Välttääkseni ristiriitaisuuksia ja säilyttääkseni tutkimukseni neutraalin suhteen uskontoon, jätän tässä yhteydessä käsittelemättä kysymyksen omantunnon transsendenssista. Sen sijaan olen todennut Franklin olevan arvojen universaalisen olemuksen kannalla. Valintani tarkoittaa siten tutkimukselleni asettamaani linjausta pyrkiä mahdollisuuksien mukaan empiirisiin, faktuaalisiin käsitteisiin, joilla on selkeä yhteys nuoren suorittamiin tekoihin.

tarkkakuuloiseksi erottaakseen kuhunkin yksittäiseen tilanteeseen kätkeytyvän tarkoituksen (Frankl 1984, 22).

Edellä todettiin, että omatunto on intuitiivinen kyky ja, että omatunto voi myös johtaa ihmistä harhaan. Intuitiosta on puhuttu filosofiassa paljon ja siitä on esitetty vaihtelevia käsityksiä, mutta yhteistä on kuitenkin ollut, että intuitiota on pidetty tajunnallisena ilmiönä, yhtenä erilaista kokemuslaaduista. Intuition ilmentymät kehittyvät tajunnallisuuden tiedostamattomalla tasolla. Henkisyydestä puhuvat filosofit katsovat, että intuitio on nimenomaan henkinen kyky. (Ks. Rauhala 2005e, 144.) Intuitiossa saadaan perustavaa oivallusta erityisesti universaalien ilmiöiden, kuten arvojen, olemuksista (silloin kun arvot edellytetään objektiivisiksi, kuten Rauhala ja Frankl tekevät vastaten aiemmin käsiteltyä objektivistis-fenomenologisesta arvoteoriaa). Arvot tajutaan siten normaalisti välittömästi itsestään selvinä apiorisina ideaaleina. Intuitiivisessa tiedossa ilmenee kuitenkin vaihtelevuutta tiedon itsestäänselvyuden asteissa ja myös sen antamassa varmuudessa; intuitioon sisältyy siten myös erheen mahdollisuus. (Ks. Rauhala 2005e, 146–147.) Rauhala puhuukin potentiaalisesta intuitiosta. Intuition toimivuus kaikissa ihmisyksilöissä ei ole itsestään selvää ja varsinkin eettiset intuitiiviset oivallukset eivät toimi läheskään kaikilla ihanteellisesti. Intuitioon päteekin tietynlainen kaksisuuntaisuus: samalla, kun intuitio on osoitus korkea-asteisen henkisyyden olemassaolosta, edellyttää sen toimivuus toisaalta henkisen kehittyneisyyden korkea-asteisuutta. (Rauhala 2005e, 149.) Kasvatuksen tehtävänä on siten etsiä sekä intuition että erikseen omantunnon herkistämisen keinoja ja kehittää yleisemminkin yhdessä nuorten kanssa heidän kykyään kuunnella sisintään.

Puolimatka (2004, 296) pohtii kasvatuksen mahdollisuuksia vaikuttaa omaantuntoon ja toteaa ensinnäkin, että koska omantunnon toiminta perustuu eettiseen tietoon, auttaa eettisen tietämyksen lisääminen myös omaantuntoa herkistymään. Toisaalta on kasvatuksen avulla mahdollista vaikuttaa eettisten intuitioiden kehittymiseen harjoittamalla riittävästi niiden pohjana olevia tiedollisia valmiuksia. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten käsitteiden opettelua että erilaisten esimerkkien antamista eettisestä toiminnasta joko käytännön tilanteissa tai vaikkapa tarinoiden muodossa.

Frankl (2002, 286) korostaa, että kasvatuksen ei tulisi olla kasvatusta tottelevaisuuteen (*Erziehung zum Gehorsam*), vaan kasvatusta omaantuntoon (*Erziehung zum Gewissen*). Ajatus on rinnakkainen Panu Varjosen esittämän mallin kanssa, jossa vaihtoehtoiset väkivaltaisuuden ehkäisyn keinot ovat ”rajat ulkoa” tai ”rajat sisältä”. Ensimmäisessä ihminen on kohteena muiden toimenpiteille, joilla he asettavat ihmiselle rajoja, ja toisessa ihminen on itse toteuttajana luomassa sisäisiä rajoja itselleen.

(Ks. Varjonen 2002, 38–39.) Voidaan myös puhua ulkoisesta kontrolli(politiika)sta ja sisäisestä tai itsekontrollista – tai paremminkin elämän(hallinnan)taidoista.

Väitän, että vaikka jonkinlainen ulkoinen kontrolli on varmasti tarpeen järjestäytyneessä yhteiskunnassa, ei se voi koskaan olla riittävä keino erilaisten yhteisön ongelmien ratkaisemisessa. Tämä johtuu jo yksinomaan siitä, että ihminen on arvoituksellinen siten, että se mikä tehoaa yhteen yksilöön yhdellä tavalla, voi vaikuttaa johonkin toiseen juuri päinvastaisella tavalla. Ulkoinen kontrolli vaatii siten rinnalleen toimenpiteitä, joiden avulla edistetään ihmisten sisäisen kontrollin kehittymistä. Tai paremminkin tarvitaan sellaista, mikä ravitsee ihmisten omaatuntoa herkistymään ja rikastumaan.

Ulkopuolisen puuttumisen lähtökohtana ovat rikkomukset lakeja, normeja ja muita sääntöjä vastaan, joista ihminen saatetaan juridiseen vastuuseen. Puuttuminen voi olla jopa ainoa tapa pysäyttää ihminen silloin, jos hän ei koe väkivaltaisuuttaan ongelmalliseksi. (Ks. Varjonen 2002, 38–39.) Vaikka nuorta ei koske rikosoikeudellinen vastuu vasta kuin 15-vuotiaasta alkaen, joutuu hän sosiaaliviranomaisten toimenpiteiden kohteeksi, joita voidaan toteuttaa hänen tahdostaan riippumatta. Nuori tuomitaan tavalla tai toisella ja hänet syyllistetään hänen yläpuoleltaan julistetun totuuden perusteella siten, että sen seurauksena on yleensä nuoren häpeän kokemus. Nuori ei kuitenkaan koe tehneensä väärin, vaan olevansa väärä.

Rangaistuksen pelko voi toimia myös jonkinlaisena pidäkkeenä varsinkin lainkuuliaisille ihmisille. Ihminen voi myös pelätä huonoa omaatuntoa tai pyrkiä hyvään omaantuntoon silloin, kun omatunto ymmärretään perinteisellä tavalla siten, että ”hyvä omatunto on hyvä päänalunen”. Frankl käsittää omantunnon kuitenkin jonain muuna kuin tuomitsevana ja moralisoivana yliminänä.<sup>102</sup> Sen sijaan hän katsoo moraalille ihmiselle (moraalisubjektille) täysin normaaliksi, että hän tekee hyvää jonkin toisen ihmisen vuoksi tai jonkin hyvän asian puolesta. (Ks. Frankl 2002, 99.) Ohjauksen siihen, että ihminen huomaa tällaiset tilaisuudet merkityksellistä elämäänsä ja tehdä siitä tarkoituksellisen, saa hän omaltatunnon. Myös Serafim (2008, 140) katsoo, että hyvän valitseminen on ihmiselle luontaista ja toisaalta, että ihmisluonto on jatkuvassa liikkeessä joko parempaan tai huonompaan. Moraalinen ihminen voi valita muutoksen suunnan itsenäisesti ja hänellä on yhteys hyvään omantuntonsa avulla. Tämä on eri asia kuin päättää itse, mikä on hyvää, koska todellinen hyvä on yhteistä hyvää. Omantunto neuvoo suunnan kohti todellista hyvää, epäitsekäaseen ja tarkoitukselliseen elämään. (Serafim 2008, 200–201.)

---

102. Yliminä (*Über-Ich*) on Freudin psykoanalyttisen teorian mukaan yksi ihmisen psyyken kolmesta kerroksesta.

Edellä esitetyn tulee olla päämääränä myös väkivallan tielle hairahtuneiden nuorten kasvatuksessa. Nuoren kasvattaminen moraalisubjektiksi, joka ymmärtää elämän tarkoituksen ja toteuttaa sitä, ei yleensä tapahdu suoraviivaisesti jo pelkästään siksi, että se vaatii nuoren omaa tahtoa muuttaa omaa toimintaansa ja elämäntapaansa suotuisimmiksi. Lähtötilanteena saattaa olla, että nuori ei tajua olevansa vaaraksi sekä itselleen että muille ihmisille. Hän ei silloin koe käyttäytymistään tai elämäänsä erityisen ongelmalliseksi. Hänet on siksi havahdutettava näkemään oma elämäntilanteensa ja siihen liittyvät riskit ei pelkästään yhteisöllisestä perspektiivistä näyttäytyvien yhteiselämän häiriöiden, vaan myös hänen toteutumattomien yksilöllisten mahdollisuuksiensa kannalta. Juridiseen vastuuseen saattamisen lisäksi tai jopa niiden sijaan tarvitaan sellaisia puuttumisen keinoja, jotka johtavat henkiseen vastuun ottoon. Kohdassa *2.1.4 Kasvatuksen eettiset kriteerit* kuvattiin konfrontaatiota pedagogisena menetelmänä nuoren pysäyttämiseksi, joka täyttää myös eettisyyden ehdot. Eräs konfrontatiivinen keino, jolla tähdätään nuoren omantunnon herättämiseen, on haastaa hänet kohtaamaan syyllisyytensä. Syyllisyyden tarkoitus on siten edistää nuoren kasvatusta omaantuntoon.

### **5.3.5 Syyllisyyden tarkoitus**

Fyysistä väkivaltaa käyttävä nuori syyllistyy rikoslain mukaan rangaistavaan tekoon. Lainvastaisesta teostaan nuori joutuu myös rikosoikeudelliseen vastuuseen. Syyllisyys kattaakin rikosoikeudellisessa merkityksessä vain rikkomukset voimassaolevia lakeja vastaan ja syyllisyyden kokemus rajautuu lisäksi usein vain niihin tekoihin, joista on jääty kiinni ja joista on koitunut konkreettisia seuraamuksia. Rikoksia tekevän nuoren vastuutietoisuus ei useinkaan ole korostuneen hyvä, jolloin on tyypillistä ja yleisinhimillistäkin, että hän pyrkii aktiivisesti tukahduttamaan syyllisyyden tunteet tai ei salli niiden edes syntyä. (Bresser 1986b, 109.) Tällöin nuori katuukin vain sitä, että hän on jäänyt teostaan kiinni. Lainkäyttäjänkin kannalta on kyse vain normatiivisesta lähtökohdasta: normirikkomuksen vuoksi nuorelle *pitää* tuomita rangaistus (Nuotio 2007, 117). Vastuulla on kuitenkin myös normatiivisin periaattein määräytyvät rajansa (Nuotio 2007, 122).

Eettis-moraalisessa mielessä kattaa syyllistyminen huomattavasti laajemman alueen henkilökohtaisessa toiminnassa ja jopa ajattelussa kuin pelkästään lain tai normien ja sääntöjen vastaiset teot. Kaikki muita ihmisiä tai yhteisöä vahingoittava toiminta on tuomittavaa ja yksilön on jouduttava sellaisesta vastuuseen ja häntä on myös pidettävä syyllisenä. (Bresser 1986b, 109). Ihmisellä on vastuu, mitä hän on saanut teoillaan aikaan. Aiheuttaja toisin sanoen myös vastaa. (Nuotio 2007, 116.)

Syyllisyys määriteltynä ”ihmisen mahdollisuudeksi olla toiminnastaan vastuullinen ja siten syyllinen”, on erottamaton osa sitä, mikä kohottaa ihmisen luonnon yläpuolelle ja mahdollistaa hänen olemassaolonsa henkisenä olentona. Vaikka syyllisyys on myös tuomittavuutta, on syyllisyyden tarkoitus siinä, että ihminen osoittautuu moraaliseksi, henkilökohtaisen vastuullisuutensa myöntäväksi olennoiksi. (Bresser 1986b, 110–111). Ellemme tuntisi syyllisyyttä, emme voisi käyttää monia niistä moraalisisista käsitteistä, joita käytämme, tai muodostaa näitä käsitteitä edellyttäviä moraaliarvostelmia. Syyllisyydellä on siten fundamentaalisen eettisen kategorian asema. (Pihlström 2007, 143.) Moraaliin sitoutuminen tarkoittaa niin ollen oman syyllisyyden jatkuvan mahdollisuuden tunnustamista, jolloin jokainen tekoni on alistettu moraaliseen arvioinnille. (Pihlström 2007, 150–151.) Moraalisella arvioinnilla ei kuitenkaan tarkoiteta niin kutsuttua moralisointia muiden taholta, vaan nimenomaan moraalissubjektin omaa arviota tekojensa eettisyydestä.

Franklin mukaan Max Scheler on todennut, että ihmisellä on oikeus tulla pidetyksi syyllisenä ja saada rangaistus. Heti, kun alamme kohdella ihmistä olosuhteiden uhrina, emme ainoastaan lakkaa kohtelemasta häntä ihmisenä vaan lamautamme myös hänen halunsa kehittää ja muuttaa itseään. Asennoituessaan syyllisyyteensä ottaa ihminen samalla kantaa omaan itseensä. Syyllisyys on siten ihmisenä olemiseen kuuluva etuoikeus ja sen avulla ihminen voi läpikäydä täydellisen muutoksen. (Frankl 2005c, 82–83.) Syyllisyyden aiheuttama kärsimyksen kokemus on usein ratkaiseva tekijä siihen, että ihmiselle syntyy halu ja tahto ryhtyä työskentelemään itsensä kanssa (ks. Varjonen 2002, 38–39).

Syyllisyys on syvällistä kokemusta siitä, mitä ihminen on tehnyt tai miksi hän on tullut. Syyllisyys on siten tila, jossa ihminen tunnistaa ja tunnustaa oman syyllisyytensä merkityksen. Tähän tilaan liittyy kärsimystä ja tuskaa. Katumus ei ole mahdollinen ilman syyllisyyden tilaa ja katuakseen on syyllisen koettava myös kärsimystä. (Ks. Pihlström 2007, 144.) Kärsimyksen kytkeminen syyllisyyteen ja sen asettaminen katumuksen ehdoksi tuo merkittävän uuden ulottuvuuden Franklin esittämiin käsityksiin kärsimyksen arvona ja tarkoituksesta.

Sen lisäksi, että ihmisellä on etuoikeus tuntea syyllisyyttä, on hänellä myös velvollisuus voittaa syyllisyytensä (Frankl 2005c, 83). Tämä on mahdollista oikean asennoitumisen, suhtautumisen avulla. Oikea suhtautuminen syyllisyyteen on juuri katumus. Scheler on osoittanut, miten syvällisesti katumus, jollei sitä ole turrutettu, pystyy ainakin moraalisisella tasolla hyvittämään sen teon mihin ihminen on syyllistynyt. (Frankl 1983, 113–114; 2007e, 284.) Syyllisyys ei sinänsä poistu mihinkään. Ihmisen vastuullisuus merkitsee sitä, ettei hän voi peruuttaa mitään elämässään

ottamaansa askelta, vaan kaikki tehty jää aina lopulliseksi. Silti syyllinen pystyy moraalisesti hyvittäessään kohoamaan syyllisyytensä yläpuolelle, etääntymään teostaan. Hän kykenee tekemään sisäisessä tapahtumassa, katumuksessaan, ulkoisen tapahtuman moraalisella tasolla tapahtumattomaksi. (Frankl 1983, 159; 2007e, 159.)

Syyllisyyden kuuluisi herättää seuraavantyypisiä kysymyksiä. Voiko tapahtuneesta kehkeytyä jotain uutta vai onko kaiken jäätävä silleen? Eikö elämä ole muuttumista, kehittymistä ja kasvamista? Eikö varsin usein jonkin teon voi hyvittää uuden teon avulla? Voisiko siitä syntyä jotain muuta hyvää? Jotain uutta, jonka kautta syyllisyydelle löytyy jälkikäteen tarkoitus? Voiko minusta tulla sen seurauksena aidompi ja syvällisempi? (Ks. Längle 2007, 109.) Vaikka menneitä tapahtumia ei voi enää muuttaa miksikään, voi aina muuttaa itseään. Tapahtuneesta huolimatta voi siis vielä tehdä jotain ja itse asiassa, jos jättää sen mahdollisuuden käyttämättä, vaikka on siitä tietoinen, lisääntyy syyllisyys. Omaa suhtautumistaan tapahtuneeseen, tekemiinsä tekoihin voi aina muuttaa samoin kuin muuttua sen seurauksena paremmaksi. Monasti voi myös itse asialle edelleen tehdä jotain. Tämä voi olla vaikka tapahtuneesta aiheutuvan vahingon lieventämistä tai sen korvaamista tavalla tai toisella. Syyllisyys olisi arvotonta ja tarkoituksetonta, jollei siitä voisi kehittyä tai kasvaa jotain. (Ks. Längle 2007, 110.)

Esitelmöidessään pahamaineisessa San Quentinin kuristushuoneessa selitti Frankl (1986a, 28) heille: ”Te olette ihmisiä aivan niin kuin minäkin, ja ihmisinä olette vapaita ja vastuullisia. Te olette ottaneet itsellenne vapauden mielettömyyksiin, tuomittaviin tekoihin, olette ottaneet vapauden syyllistyä rikoksiin. Ettekö halua nyt tunnustaa myös vastuuta, kasvaa syyllisyyden yläpuolelle? Te tiedätte Vapaudenpatsaan, joka on maanne itärannikolla. Mitä sanoisitte, jos te pystyittäisitte Vastuunpatsaan tänne länsirannikolle?” Vangit olivat todistettavasti ymmärtäneet, mitä Frankl oli halunnut ehdotuksellaan sanoa.

Työskenneltäessä väkivaltaa toisille ihmisille tehneiden nuorten kanssa, on tavoitellun kasvatusvaikutuksen aikaansaamiseksi tärkeää tuoda esille nuorille heidän syyllisyyttään ja peräänkuuluttaa heissä vastuullisuutta. Vaatimalla nuori kohtaamaan syyllisyytensä tähdätään siihen, että syntyvä syyllisyyden kokemus saa omantunnon heräämään ja vahvistumaan siten, että se herkistyy ja estää vastaavan käyttäytymisen tulevaisuudessa. (Bresser 1986b, 110.) Nuori oppii omantuntonsa ohjaamaan päätöksentekoon eli tekemään vastuullisia valintoja erilaisten toimintavaihtoehtojen joukosta (Frankl 2005c, 75). Jos syyllisyyttä ei tuoda esille tai vastuullistamista ei tapahdu kasvatustyössä, omantunnon valppaus ja vastaanottoherkkyyskään eivät kehity (Bresser 1986b, 110).

Psykologisesta näkökulmasta liittyy syyllisyys kykyyn kohdata muita ihmisiä. Kyse on empatiakyvystä eli myötäelämisen ja -ymmärtämisen taidosta, kyvystä muodostaa mielikuva toisen tunnetilasta ja asettua hänen asemaansa (ks. Kalliopuska 1994, 28). Tai kuten Lindqvist (1992, 43) määrittelee, tarkoitetaan empatialla ihmisen kykyä tulla tunteiden tasolla kosketetuksi toisen kokemuksesta, ihmisessä viriää sama elämys kuin toisessa ihmisessä.

Empatiakyvytön nuori ei pysty kuvittelemaan, miltä toisesta tuntuu eikä kokemaan syyllisyyttä tai katumusta hänelle aiheuttamastaan kärsimyksestä. Tällaiseksi muotoutunutta persoonallisuutta kuvataan psykiatrisessa diagnostiikassa narsistiseksi persoonallisuushäiriöksi. Sen sijaan, että nuorella olisi hyvä itsearvostus, on hänellä vääristynyt kuvitelma omasta ainutlaatuisuudestaan ja kyvyistään. Vastakohtana terveelle itsearvostukselle ja itserakkaudelle, on hän epäterveellä tavalla itserakas, rakastunut itseensä tai itsestään olettamaansa kuvitelmaan (ks. Kalliopuska 1994, 64). Sen sijaan, että nuori hyväksyisi itsensä sellaisenaan, vaatii hän vahvistukseen paljon huomiota ja ihailua muilta.

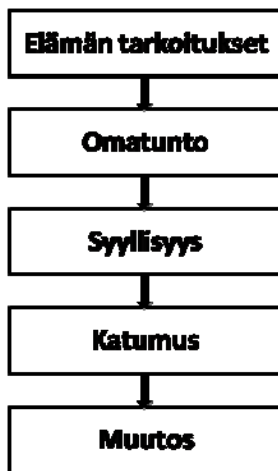
Syyllisyyden tarkoituksen henkisen ulottuvuuden oivaltaminen edistää ja tukee elämän tarkoituksen ymmärtämistä. Syyllisyyden tarkoituksen syvälinen ymmärtäminen lisää siten mahdollisuuksia inhimillisten, henkisten arvojen kehittämiseksi sekä perustan luomiselle sen kaltaiselle ihmisen arvoiselle elämälle, jota jokaisen kannattaa tavoitella. (Bresser 1986b, 112–113.) Väkivaltaan syyllistyneiden nuorten kanssa työskennellessä on mahdotonta ajatella, että kysymys syyllisyydestä voitaisiin sivuuttaa silloin, kun kasvatuksella on sellainen päämäärä kuin sillä kuuluu olla.

Olen toisinaan huomannut, että käytännön kasvattajien on vaikea ymmärtää syyllisyyden tarkoitusta. Tämä voi johtua vaikeuksista erottaa perusteltu, tarkoituksellinen syyllisyys perusteettomasta, tarkoituksettomasta syyllisyydestä. Voidaan myös puhua terveestä, eettistä persoonallisuutta rakentavasta syyllisyydestä ja sairaalloisista syyllisyydentunteista. Terveen syyllisyyden kehittyminen edellyttää hyvää itsetuntemusta ja kykyä erottaa psyykkiset tunteensa moraalisisista tosiasioista. Terveen syyllisyyden olemukseen kuuluu, kuten Frankl ja Schelerkin toteavat, että ihminen pyrkii korjaamaan käyttäytymistään siten, että se vastaa paremmin eettistä todellisuutta. Jos ihmisen itsetuntemus on kuitenkin huono eikä hän pysty erottamaan tarkoituksellisia ja tarkoituksettomia syyllisyydentunteita toisistaan, altistuu hän syyllistämiseksi ja hyväksikäytölle. Arvotietoisuuden kehittäminen on eräs keino suojautua epärehellisiä vaikuttamiskeinoja vastaan. Autoritaarisesta ja rankaisemiseen painottuvasta kasvatuksesta voi



toisaalta olla seurauksena liian voimakas taipumus syyllisyyden kokemiseen, joka voi olla psyykkinen painolasti vaikeissa elämäntilanteissa. (Ks. Puolimatka 2004, 268.)

Kiteytän lopuksi elämän tarkoituksen, omantunnon ja syyllisyyden välisen yhteyden sen perusteella, mitä olen ymmärtänyt edellä kuvattujen Franklin ajatusten sisäisestä logiikasta. Seuraavassa esittämäni tulkinta on kuitenkin sellaisenaan puhtaasti omani ja tähtää asian havainnollistamiseen myös käytännön kasvattajille. Asetelma, eräänlainen muutoksen kaava, selviää kuvasta 9.



**Kuva 9.** *Omantunnon ja syyllisyyden merkitys tarkoituksellisen elämän kannalta.*

Omatunto tarkoituselimenä auttaa tunnistamaan sen, että ihminen ei toteuta niitä *tarkoituksia*, joita hänen olemassaolollaan ja yksilöllisellä elämällään sekä kokonaisuutena että sen jokaisena hetkenä on. Omaatuntoa tulisi herkistää, jotta syntyisi sellaisia tunteita, joita kuuntelemalla tulee kosketetuksi. Omantunnon kuuntelun on tarkoitus johtaa syyllisyyden kokemukseen siitä, ettei ole tehnyt hyviä eli tarkoituksellisia, vaan päinvastoin pahoja eli tarkoituksettomia tai *epätarkoituksen*-mukaisia tekoja.

Syyllisyyden on tarkoitus herättää katumusta. Aito katumus mahdollistaa muutoksen, aiempaa *tarkoituksen*-mukaisemman toiminnan. Katumus on myös edellytyksenä todelliseen, vilpittömään anteeksipyyttämiseen, tai jollei anteeksipyyttäminen tai varsinkaan anteeksisaaminen ole mahdollista, voi antaa itse itselleen anteeksi ja vapautua syyllisyydestä päättämällä muuttaa toimintaansa tulevaisuudessa tarkoituksenmukaisemmaksi. Katumukseen liittyy näin ollen myös anteeksipyyttämisen, anteeksiantamisen ja anteeksiannon vastaanottamisen taito.

Koska kaikki tarkoituksellisuus suuntautuu itsensä ulkopuolelle, edellyttää edellä esitetty käytännössä sitä, että katumusta kokeva hyvittää aiemmat pahat tekonsa tekemällä hyviä tekoja

tulevaisuudessa jollekin toiselle. Hyvän tekeminen voi suuntautua joko alun perin vahingoitettuun ihmiseen tai vaihtoehtoisesti johonkin ihan muuhun ihmiseen.

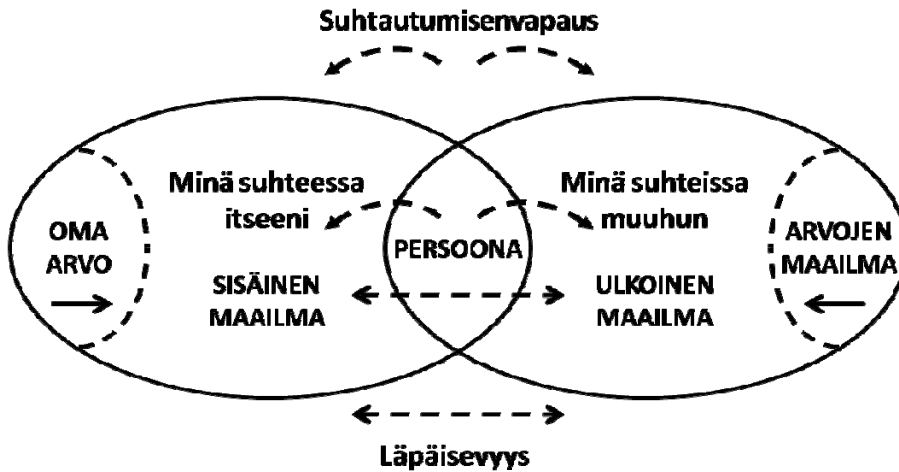
### 5.3.6 Eksistentialisen elämän dynamiikka

Kuten aiemmin todettiin, voi ihminen joko vegetoida tai eksistoida. Eksistentialinen elämä edellyttää valmiutta määrätietoiseen, itsenäiseen ja vastuulliseen ponnisteluun. Kasvatuksen tehtävänä on ohjata nuoria tähän. Yritän käytännön kasvattajia varten lyhyesti havainnollistaa, mistä eksistentialisen elämän dynamiikassa on kysymys.

Eksistenssianalyysissä tarkoitetaan eksistenssillä ihmisen olemistapaa, jossa ihminen on jatkuvasti sellaisessa tilanteessa, joka koskee juuri häntä ja esittää vaatimuksia juuri hänelle persoonana. Tässä kohtaamisessa ihminen päätyy eksistenssiinsä. Eksistenssin prosessi alkaa tilanteen vaatimuksen ja tarjolla olevien vaihtoehtojen (arvojen, tarkoitushähdollisuuksien) havaitsemisesta. Seuraavan vaiheen sisäisen ja ulkoisen dialogin kautta löytyy ratkaisu valittavasta vaihtoehdosta (tarkoituksesta). Lopuksi ihminen ”eksistoi” sekä antautuu suhteisiin toisaanne (johonkin asiaan, ihmiseen tms., vrt. itsen transsendenssi, luku 5.3.3). Ratkaisujensa (tahtonsa) kautta ihminen konstituoi omaa maailmaansa ja omaa olemassaoloaan. (Ks. Längle 2003, 206.)

Verbillä *eksistoida* tarkoitetaan yleensä samaa kuin *olla olemassa* ja sellaisenaan tällaista lainasanaa voidaan pitää huonona suomenkielenä. Frankl määrittelee *ex-sistenssin* (lat. *ex-sistere*) kuitenkin toisin. Hänellä ihmisen eksistenssin tarkoittaa ei pelkästään ihmisen tulemistä koko ajan joksikin, vaan – hieman samoin kuin Kierkegaard lähestyy eksistenssin – ihmisen kehittymistä oikealla tavalla oikeaan suuntaan. Oikealla tavalla Frankl ymmärtää sitä, että ihminen tarttuu kaikkiin hänelle joka hetki tarjoutuviin tarkoitushähdollisuuksiin ja oikealla suunnalla hän käsittää nimenomaan kaikista arvopitoisimman hähdollisuuden valitsemista toteutettavaksi ja elämän tarkoitusta lisääväksi. Eksistenssin sijaan voitaisiinkin puhua eettisestä eksistenssinä tai eksistenssinä eettisellä tavalla.

Esitän ensin eksistenssianalyysin keskeiset teoreemat lähtökohtaisesti siten kuin Längle (2008, 95) on ne hähdottellut, mutta oman tulkinnan mukaisesti asetelmaa muokaten ja käsitteitä suomentaen.

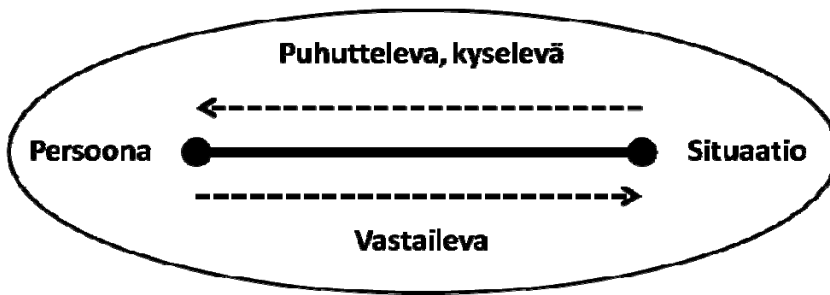


**Kuva 10.** Eksistenssianalyysin teoreemat.

Kuva 10. ilmentää sekä ihmisen avoimuutta ja vapautta, jotka yhdessä tekevät ihmisestä dialogisen olennon. Suhteissa oleminen sekä itseen että muuhun (toisiin ihmisiin ja kohdattuun maailmaan) luovat perustan dialogiselle vuorovaikutukselle (ks. Läpäisevyydeksi nimetty suora nuoli). Avoimuudessaan ihminen on kahden eri ääripäissä sijaitsevien jännitteiden välissä. Toinen on oma arvo ja toinen on arvojen maailma, joihin ihminen ei ole tiedostavassa tajunnallisessa yhteydessä. Hän joutuu kuitenkin jatkuvasti kohtaamaan niitä koskevan kysymyksen ja ottamaan niihin kantaa. Ihminen määrittää jatkuvasti omaa eksistenssiään suhtautumisellaan sekä niihin että laajemminkin itseensä, toisiin ihmisiin ja kohtaamaansa maailmaan. Suhtautumiseen hänellä on rajoittamaton vapaus (ks. Suhtautumisenvapaus-nimiset kaarevat nuolet). (Ks. Längle 2008, 95.)

Kasvatukselle kuva 10. merkitsee tarvetta työskennellä ihmisen avoimuuden saattamiseksi sellaiseen laajuuteen, joka mahdollistaa kantaaottavan vapauden käytön. Ilman näitä ihminen ei voi elää olemuksensa mukaisesti, jolloin hän vieraantuu eksistentiaalisesta tarkoituksestaan. (Ks. Längle 2008, 96.)

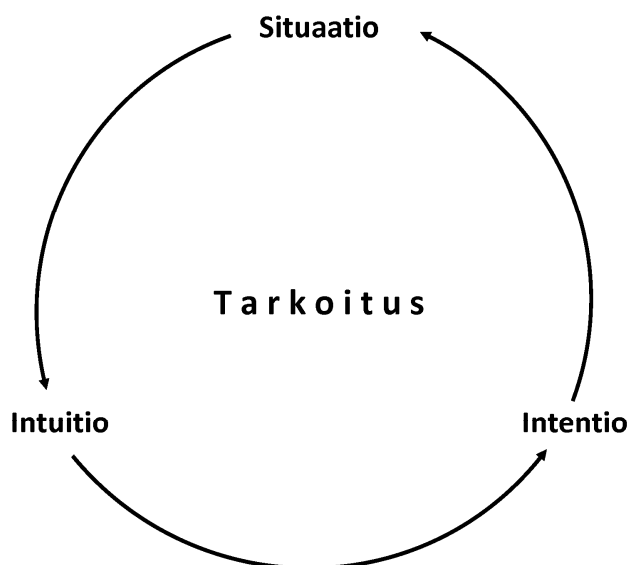
Seuraavaksi esitän kuvion – joka perustuu samoin kuin edellinenkin Länglen (1988, 11; 2008, 96) jäsentelyyn – jonka olen nimennyt eksistentiaalis-situationaaliseksi dynamiikaksi.



**Kuva 11.** Eksistentiaalis-situationaalinen dynamiikka.

Kuvan 11. tarkoituksena on havainnollistaa yksinkertaisella tavalla kaksisuuntaista dynaamista prosessia, jossa elämä kysyy ja ihminen vastaa. Tulkitsen kuvaa (Länglestä vapaasti poiketen, vrt. Längle 1988, 10–12; 2008, 96–101), että kysymykset ovat situaatiosta – Rauhalan mukaisessa merkityksessä – ja liittyvät joko itseen tai muuhun, johon ihminen joutuu suhteisiin. Vastaus konstituoituu ihmisen tajunnan henkisessä, jota sekä Frankl että Rauhala pitävät persoonan ohjaavana ja arvottavana ylärakenteena. Korvaan siis *persoona*-sanon *henkisyydellä*, joka kuvaa persoonuuden spesifisti inhimillistä puolta.

Laadin lopuksi vielä kolmannen kuvan (kuva 12.) edellisiä täydentämään.



**Kuva 12.** Tarkoituksen löytämisen ja toteuttamisen dynamiikka.

Kuva 12. on äärimmilleen yksinkertaistettu esitys siitä, kuinka ihminen löytää tarkoitukset situaatiosta ja toteuttaa niistä valitsemaansa situaatiossa sitä samalla muotoillen. Tämän jatkuvan

kiertokulun (kehän tai spiraalin) seurauksena hänen eksistentiaalinen elämänsä kehittyy kaiken aikaa tarkoituksellisemmaksi ja eettisemmäksi. Intuitiivisesti oivaltava omatunto auttaa ihmistä tarkoitushahdellisuuden löytämisessä. Ihmisen peruluonteeseen kuuluu myös intentionaalisuus, jota voidaan tässä yhteydessä luonnehtia itsensä antamiseksi tarkoituksen kohteelle, antautumiseksi tarkoituksen vietäväksi siihen koko sielullaan eläytyen. Tällöin ihminen saavuttaa myös täyttymyksen eksistenssissään, kohoaa eksistentiaaliseen täyteyteen (vrt. vajoaa eksistentiaaliseen tyhjyyteen, ks. luku 6.1.1).

Siirryn seuraavassa luvussa vielä konkreettisemmalle tasolle ja analysoin logoterapiaa käytännön eettisyyskasvatuksen perustana. Intressini on siis selkeästi praktinen, joten etsin logoterapiasta sellaisia ajatuksia, jotka voivat palvella käytännön kasvatustoimintaa. Keskityn siis pelkästään tiettyihin logoterapian ajatuksiin, joiden tarkempaan tutkimiseen koen tähänastisten lukujen perusteella olevan tarvetta tutkimustavoitteideni valossa. Muun rajaan selkeästi tutkimukseni ulkopuolelle ja korostan siksi jälleen, että tarkoitukseni ei missään vaiheessa ole ollut kuvata Franklin eksistenssianalyysiä ja logoterapiaa sinänsä, vaan tutkin ja tulkiten ainoastaan tutkimukseni aihepiirin kannalta kohdallisia osia siitä.

## 6 FRANKLIN LOGOTERAPIA EETTISYYSKASVATUKSEN PERUSTANA

Siirryn tässä luvussa tutkimaan joitakin sellaisia Franklin ajattelun elementtejä, joista arvioin löytyvän tukea elämäntaidollisen kasvatuksen täydentämiseen eettisyyskasvatuksen suuntaan. Olen päätenyt valitsemaan tarkempaan käsittelyyn erityisesti kolme perustavaa ilmiötä, jotka näyttävät merkityksellisinä läpi lähes koko sen Franklin kirjallisen tuotannon, johon olen perehtynyt. Nämä ovat *tahto tarkoitukseen*, *hengen uhmavoima* ja *vastuullisuus*. Kaikki nämä kuuluvat Franklin mukaan ihmisen henkisiin kykyihin.

Tahto tarkoitukseen – tai tarkoituksen löytämiseen, joka on mielestäni hieman kuvaavampi ilmaisu – on yksi Franklin oppirakennelman kolmesta peruspilarista ja liittyy nimenomaan logoterapiaan kasvatuksena ja auttamisen taitona (ks. luku 5.1). Tahdon ilmiötä ja käsitettä olen jo sellaisenaan käsitellyt luvussa 5.3.2, mutta tarkoituksen tahto liittyy kuitenkin erityisesti elämän tarkoituksen etsimiseen ja kasvatuksen mahdollisuuksiin sen edistämisessä.

Toinen henkinen ulottuvuus, jonka uskon voivan olla merkityksellinen pohtiessani elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen päämäärien toteutumista käytännössä, on hengen uhmavoima, jonka olemusta kuvaa osuvasti Franklin (1984, 127) lausuma: ”Ihminen on ihminen sanan varsinaisessa merkityksessä ylipäänsä vasta sitten, kun hän on tavalla tai toisella irrottautunut kaikista riippuvuussuhteista, kun hän on pystynyt vastustamaan niitä hengen [uhmavoiman] avulla.” (Ks. Frankl 1977, 222–223.)<sup>103</sup> Toivon löytäväni juuri hengen uhmavoimasta näkemyksiä siihen, kuinka nuori voidaan saada irtaantumaan haitallisen kaveripiirinsä vaikutusvallasta ja muistakin hänen kasvuaan rajoittavista vertaisryhmän normipaineista.

Vapaus ja vastuullisuus ovat Franklin (1959, 99) mukaan henkisyiden ohella sellaisia ihmisen olemassaolon perustekijöitä, joita ei voida johtaa muista ilmiöistä. Hän nimeää ne eksistentiaaleiksi, jotka eivät ainoastaan luonnehdi inhimillistä olemassaoloa sen inhimillisyydessä, vaan ennemminkin konstituivat sen (Frankl 2002, 72). Vapauden olemusta olen tarkastellut jo osana tahdon vapautta luvussa 5.3.2. Hengen uhmavoima on Franklin mukaan myös eräs vapauden laji, jota kuvastaa hänen luonnehdintansa vapaudesta mahdollisuutena valita oma suhtautumistapansa erilaisiin riippuvuussuhteisiin ja kohota sen avulla vapauden ulottuvuuksiin, jolloin ihminen myös

---

103. ”Denn Menschsein im eigentlichem Sinne fängt ja dort überhaupt erst an, wo der Mensch über alle Bedingtheit irgendwie auch schon hinaus ist, und zwar kraft dessen, was man die *Trotzmacht des Geistes* nennen darf.” Suomenkielinen käännös Paula Leisténin.

osoittautuu vasta varsinaiseksi ihmiseksi (ks. Frankl 2007e, 18). Tältä osin Frankl liittyy traditioon, jota on edustanut jo Epiktetos ja myöhemmin muun muassa Sartre (Kauppi 2001c, 303–304). Riippuvuussuhteilla tulkitseen Franklin tarkoittavan sellaisia ehdollisuuksia, joiden olemassaoloon ihminen ei voi vaikuttaa. Kyse on siten sellaisista ihmisen yksilöllisten vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolisista ehdoista, joista Rauhala käyttää käsitettä situaation kohtalonomaiset komponentit (ks. luku 4.1.2).

Vapaus kytkeytyy kiinteästi myös vastuullisuuteen ja tätä vastuullisuuteen sidottua vapautta tarkastelen käsitellessäni vastuullisuutta. Näkökulma on erityisen tärkeä vapaudenkaipua potevien ja itsenäistymisensä olemusta etsivien nuorten kasvatuksessa. Vastuullisena oleminen sisältää kuitenkin myös muita vieläkin perustavampia ulottuvuuksia, kun ajatellaan tutkimuskysymystäni vastuullisesta ihmisyydestä.

## **6.1 Tahto tarkoituksen löytämiseen ihmisen ensisijaisena tarpeena**

Franklin (2007e, 108) mukaan on logoterapian käytännön lähtökohtana *eksistenssin* (olemassaolon) ja *logoksen* (hengen, tarkoituksen) keskinäinen kohtaaminen, jossa logos konfrontoi eksistenssiä. Frankl (2007e, 113) puhuu myös, että ihmisyyteen kuuluu erottamattomasti olemassaolon (*Existenz*) ja olemuksen (*Essenz*), olemisen (*Sein*) ja tarkoituksen (*Sinn*) välinen jännite. Toisin sanoen, inhimillisen olemisen olennainen tunnusmerkki on, että ihminen pysyttelee siinä polaarissa jännityskentässä, joka vallitsee sen välillä mitä ihminen on ja mitä hänen tulisi olla eli miksi hänen olisi tultava. Ihmisen tulisi elää siten, että hän ottaa huomioon tarkoituksen ja arvot ja suostuu olemaan niiden esittämien vaatimusten kohteena. (Ks. Frankl 2007e, 108, 113.) Psykologisin käsittein voidaan puhua todellisen minän ja ihanneminän välisestä kuilusta ja sen täyttämisen kaipauksesta, jota tarkoitus motivoi (vrt. Frankl 2007e, 108–109). Eksistenssifilosofiassa puhutaan puolestaan yleensä itseytymisestä. Franklin määritelmä suuntautuu kuitenkin individualistiselta kalskahtavan itseytymisen sijaan yleisinhimilliseen ja eettisesti perusteltuun ihmistymiseen (ks. myös Kauppi 2001d, 179).

Frankl (113–114) toteaa, että ihmisen olemassaolo (eksistenssi) lyyhistyy kokoon, jollei se transsendoi itseään pyrkiessään johonkin itsensä ulkopuoliseen, tarkoitukseen, joka on olemassa aina ennen ihmisen olemista. Tarkoitus on Franklin (1996a, 71) mukaan olemassa aina ja kaikkialla, tosin vain yksittäisinä, hetken tarkoituksina. Pystymme löytämään nämä hetken tarkoitukset sen avulla, että meillä on ”tahto tarkoitukseen” (*Wille zum Sinn*, josta käytän selkeyden vuoksi ilmaisua ”tahto tarkoituksen löytämiseen”) ja omatunto tarkoituselimenä (*Sinn-Organ*, ks. luku 5.3.4). Tässä

mielessä on tarkoituksen tahtomme transsendentti ja jotain apriorista (Kantiin viitaten) ja eksistentiaali (Heideggeriin viitaten).

Toisin sanoen, koska tahto tarkoituksen löytämiseen on ihmisen perustava tarve, johtaa tämän tarpeen tyydyttämättä jääminen turhautumisen kokemukseen, tunteeseen elämän tarkoituksettomuudesta, jolloin ihminen ajautuu saman tien eksistentiaaliseen tyhjiöön. Käsittelen seuraavassa ensin tätä ilmiötä ja siirryn vasta sen jälkeen tarkastelemaan eksistentiaalisen tyhjiön täyttämistä tarkoitukseen ja arvoihin suuntautumisen sekä tarkoituksen konkreettisen etsimisen avulla.

### **6.1.1 Eksistentiaalinen tyhjiö**

Atte Oksanen (2006) käyttää 1600–1700-luvun yhteiskunnan barokkia ajatuksellisena työkaluna, jonka avulla hän selvittää nyky-yhteiskunnan pahoinvointia. Hän rinnastaa nykyihmisen ongelman samankaltaiseksi kuin barokkiruhtinaalla, joka koki sisäistä tyhjyyttä palatsinsa yltäkylläisyyden keskellä. (Oksanen 2006, 20–21.) Nykyajalle ominaisen epävarmuuden keskellä ihmisen minuus muuttuu eräänlaiseksi tyhjäksi kokemukseksi, jota pyritään täyttämään erilaisilla elämyksillä. Elämme elämynälkäisessä yhteiskunnassa, jossa mikään ei tunnu riittävän. Elämässä ei ole enää vain mahdollista käydä vapaa-aikana huvipuistossa, vaan elämä on jatkuva elämyspuisto. Rajattomasta elämysten haikailusta seuraa eräänlainen ahkyilmiö, mikään ei tunnu miltään. (Oksanen 2006, 106.) Maanisen mielihyvän etsimisen seuraus on addiktion kaltainen, saman mielihyvätason saavuttamiseen tarvitaan yhä voimakkaampia virikkeitä. Lopulta saattaa tuloksena olla vaipuminen depression tai äärimmäiseen kyllästymiseen. (Oksanen 2006, 107.)

Oksanen toteaa, että jo 1960-luvulla ymmärsivät eräät ranskalaiset filosofit, että kyllästyminen on kulutusyhteiskunnan sosiaalinen patologia. Kyllästymisen seurauksena ovat ihmiset ryhtyneet etsimään pakotietä turtumuksen tilastaan ja hakeutuneet erilaisten extreme-elämysten pariin jopa siinä määrin, että extreme-ilmiöistä on tullut osa normaalia elämäntapaa. Riskien nostattamasta mielihyvästä seuraa kokemus siitä, että elämä on elämisen arvoista. Riskikäyttäytyminen ja riskialtis elämäntapa on erityisen tyypillistä nuorille miehille. Toisiin kohdistettu väkivalta on eräs tällainen mielihyvän hakemisen ja itseilmaisun muoto. Nuori alkaa kokea olevansa olemassa vain satuttaessaan toisia. Näin luotua omaa minuutta ollaan myös valmiita puolustamaan väkivalloin. (Ks. Oksanen 2006, 107–109.)



Frankl (1978, 23; 1996a, 22) kertoo kuvanneensa eksistentiaalisen tyhjiön ammattijulkaisuissa jo vuonna 1946. Myöhemmin hän on todennut, että ilmiö yleistyy ja leviää kaiken aikaa yhä laajemmalle (Frankl 1988, 83). Oksasen (2006) tutkimukseen viitaten lienee perusteltua todeta, että siitä on tullut ajaton ja yleismaailmallinen inhimilliseen olemassaoloon liittyvä ongelma. Nykyajan yhteiskunta tyydyttää käytännöllisesti katsoen jokaisen tarpeen ja jopa tuottaa tarpeita, mutta kuitenkin yksi, tarve löytää elämälleen tarkoitus, jää täyttymättä kaiken hyvinvoinnin keskellä ja siitä huolimatta. (Frankl 1978, 24.) Toisaalta tarkoituksettomuuden tunnetta voidaan havaita jo niin kutsutuissa kehitysmuutoksissa (Frankl 1978, 25; 1996a, 23).

Suhtaudun kaiken aikaa kriittisemmin siihen ”arvotarjontimeen”, josta meidän olisi yhteiskunnan päättäjien mukaan arvomme ja päämäärämme valittava. Mielestäni ainoaksi elämän tarkoitukseksi tarjotun ulkoisen menestyksen vaatimat valinnat ja näyteltäväksemme pakotetut epäinhimilliset roolit kalvavat ihmisen sisäisesti tyhjäksi.

Franklin mukaan olemassaolon tyhjiö johtuu kahdesta tärkeästä tekijästä, jotka ihminen on menettänyt elämästään: vaistot ja perinteet. Toisin kuin eläimillä, vietit ja vaistot eivät määrää ihmisen toimintaa, ne eivät kerro ihmiselle, mitä hänen on pakko tehdä. Perinteet ja perinteiset arvot eivät myöskään enää nykyisin ohjaa etenkään nuoren toimintaa, ne eivät enää kerro tämän päivän nuorelle, mitä hänen kuuluu tehdä. Ilman näitä ohjenuoria nuori ei usein tiedä sitäkään, mitä hän varsinaisesti tahtoo. Tästä seuraa monasti, että hän haluaa samaa kuin muutkin, tai hän tekee niin kuin toiset tahtovat hänen tekevän. Vaikka nuoret korostavat paljon omaa yksilöllisyyttään, toimivat he kuitenkin käytännössä herkästi erilaisten normipaineiden mukaisesti eli epäitsenäisesti eikä omaa tahtoaan seuraten.

Eksistentiaalisen tyhjiön kohtaaminen paljastaa ihmiselle hänen henkisen hätänsä, yleisen toivottomuuden, elämän sisällyksettömyyden ja ikävystyneisyyden. Tarkoituksettomaksi koettu olemassaolo on omiaan aiheuttamaan ihmiselle normaaliin, hyväksyttävään elämänsisältöön suuntautuvan kaipuun ja siihen tähtäävän ponnistelun. (Ks. Frankl 1977, 207.) Pyrkimykset parantaa tilannetta suunnataan kuitenkin useimmiten väärin, jolloin ne jäävät myös yleensä tuloksettomiksi. Ihmiseltä saattaa myös toivottomuudessaan puuttua voimia ponnistella tilanteesta poispääsemiseksi.

Jokainen kysyy ainakin hetkittäin elämänsä suuntaa, mutta kysyminen voimistuu murrosiästä lähtien (Skinnari 2001, 505). Murrosikäen edennyt varhaisnuori herää vahvasti itsetiedostukseen – kuka selvemmin ja kuka heikommin havaittavasti – johon liittyy myös eksistentiaalisten

kysymysten, kuten elämän tarkoituksellisuuden pohtiminen (Skinnari 2001, 519).<sup>104</sup> Ihmisen olemassaolon ongelmallisuus paljastuu yhtäkkiä nuorelle, joka kamppailee monella muullakin tavoin henkisesti kypsyminenprosessissaan. Kaikessa jyrkkyydessään voi kysymys elämän tarkoituksesta jopa musertaa nuoren kokonaan. (Frankl 1983, 60; 1977, 67.)

Seurauksena tarkoituksettomuuden kokemuksesta voi olla tuhoikäytytymistä joko itseen suuntautuvana väkivaltana, kuten itsensä viiltelynä tai äärimmillään itsemurhana, tai toisiin kohdistettuna väkivaltana, kuten pahoinpitelyinä tai jopa henkirikoksina. Itsetuhoisena käyttäytymisenä voitaneen pitää myös alkoholin, huumeiden ja muiden päihteiden käyttöä. Frankl (ks. esim. 1978 26–28; 1986b, 22–23; 1996a, 28–30; 2000, 100–102; 2007b, 148–149) kertoo useista tutkimuksista, joiden perusteella päihderiippuvuuteen liittyy joko osittain tai jopa aina eksistentiaalisen tyhjyyden tunne.

Frankl (ks. esim. 1986b, 23–26; 1996a, 30; 2000, 102–105; 2007b, 149) kertoo myös lukuisia esimerkkejä eksistentiaalisen turhautumisen ja väkivaltaisen tai rikollisen käyttäytymisen välisestä korrelaatiosta. Huomio kiinnittyy väistämättä Robert Jay Liftonin sanoihin: ”Tappamisen halu valtaa ihmisen enimmäkseen silloin, kun hän ei näe mitään mieltä millään (Frankl 1986d, 28).”<sup>105</sup> Mieleen tulee erityisesti Kauhajoen koulumurhaajan internetissä olleet kirjoitukset, jotka tulkitseen hyvin yhdenmukaisiksi tämän väittämän kanssa. Yhteiskunnalliset päättäjät ovat kuitenkin etsineet ratkaisujaan täysin muista suunnista, kuten aselakien tiukentamisesta ja muista vastaavista kontrollipoliittisista keinoista, joilla ei ole mitään tekemistä nuorten henkisen hyvinvoinnin kanssa.

Nimenomaan nuoret ovat vaarassa, koska tarkoituksettomuuden tunne on heidän keskuudessaan merkittävästi yleisempää kuin aikuisilla ihmisillä (Frankl 1996a, 28). Tämä selittyy helposti sillä, että juuri nuorten kohdalla korostuu perinteiden merkityksen heikkeneminen, joka on edellä mainittu keskeisenä eksistentiaalisen tyhjyyden syntyä selittävänä tekijänä (ks. Frankl 1978, 25–26; 1996a, 28). Monilla nuorilla, erityisesti pojilla, on tämän päivän Suomessa vaikeuksia kiinnittyä yhteiskuntaan ja he ovatkin vaarassa syrjäytyä. Tämänkaltaiset niin kutsutut ”ajelehtijanuoret”, jotka eivät opiskele tai ole työelämässä, luonnehtivatkin itseään ilmauksella ”no future generation” (ks. Frankl 1986a, 16). Varsinkaan nuoret eivät tyydy pelkästään kysymään elämän tarkoitusta,

---

104. Hannele Niemi testasi hypoteesia yläasteen ja lukioiden oppilaiden keskuudessa ja tutkimuksessa osoittautui, että suurin osa oppilaista pohti varsin usein elämän tarkoitusta; vain 5 % ei pohdiskellut lainkaan eksistentiaalisia kysymyksiä. Suurimmaksi osaksi oppilaat pohtivat niitä yksin ollessaan ja joskus ystäviensä kanssa, mutta aikuisten kanssa harvoin, vaikka nuorilla olisi siihen halua. (Ks. Niemi 1987a; 1987 b; 1988, 257; 1990).

105. ”Die Menschen neigen am ehesten dazu zu töten, wenn sie von einem Sinnlosigkeitsgefühl überwältigt werden.”; alun perin: ”Men are most apt to kill when they feel overcome by meaninglessness.” Suomenkielinen käännös Raija-Leena ja Matti Stenin.

vaan he uskaltavat asettaa sen myös kyseenalaiseksi. He eivät myöskään automaattisesti hyväksy vanhemman sukupolven heille tyrkyttämiä perinteisiä käsityksiä. Tästäkin johtuen on tarkoituksettomuuden tunne erittäin yleinen ja voimakas nuorten keskuudessa. (Frankl 1986a, 18–19.)

Työttömyyden ja tarkoituksettomuuden tunteen välisestä yhteydestä Frankl (1986a, 17) toteaa ensinnäkin, että työttömyys syventää tarkoituksettomuuden tunnetta entisestään. Työttömällä on taipumus vakuuttaa itselleen, että koska hän on työtön, on hän myös hyödytön eikä hänen elämällään ole siksi tarkoitusta (Frankl 1986a, 17). Tästä voidaan päätellä, että turhautuneisuus johtuu pikemminkin työttömän suhtautumisesta kuin niinkään työttömyydestä olosuhteena; vertaa aiemmin esitetty Franklin ajatus ihmisen vapaudesta valita oma suhtautumisensa niihin olosuhteisiin, jolloin hän kulloinkin joutuu (ks. luku 5.3.2). Frankl kertoo myös masennuksesta kärsineisiin nuoriin työttömiin kohdistuneesta tutkimuksestaan. Alakuloisuus ja masennus hävisivät samalla hetkellä, kun Frankl onnistui sijoittamaan kyseiset nuoret täysin palkattomaan vapaaehtoistyöhön esimerkiksi johonkin nuorisotyötä tekevään järjestöön. Nuoret tunsivat, että he tekivät työtä hyvän asian puolesta eivätkä olleet siten enää tarpeettomia ja hyödyttömiä. He saivat siten jonkin tarkoituksen elämälleen, sisällön olemassaololleen. Tärkeää oli siten työttömyyden jatkumisesta riippumatta vapaaehtoistoiminnan herättämä tunne siitä, että nuoret olivat olemassa jotain asiaa tai jotain toista ihmistä varten. (Frankl 1977, 141–142.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että ihminen ei elä yksin työttömyyskorvauksesta eikä tarkoituksettomuuden tunteen kukistamiseen riitä hyvinvointivaltionkaan sosiaaliturvaverkko (Frankl 1986a, 18). Koska eksistentiaalisella turhautumisella on selkeä yhteys nuorten päihteiden käyttöön sekä väkivaltaiseen käyttäytymiseen ja muuhun rikolliseen toimintaan, olisi erittäin tärkeää pohtia kokonaan uudelta pohjalta nuorisotyöttömyyttä ja siihen liittyviä toimenpiteitä. Työttömien ohjaaminen esimerkiksi järjestöjen vapaaehtoistyöhön voisi olla eräs keino, jolla vaikutettaisiin nuorten itsearvostuksen säilymiseen ja sitä kautta työttömyyteen liittyvien elämäntaidollisten ongelmien syntymisen ehkäisyyn tai jopa työttömyyden aiheuttaneiden ongelmien korjaamiseen. Olen myös NFG:n puitteissa pohtinut, kuinka vastuunuoritoiminnan mallia (ks. luku 6.4.5) voitaisiin hyödyntää osana työttömien nuorten elämäntaidollista tukemista. Kuinka ”no future generation” saataisiin muunnettua ”non fighting generationiksi”.

Voidaan myös olettaa, että nuorten yleistynyt masentuneisuus ja muut mielenterveysongelmat johtuvat nykyisin kaiken aikaa voimakkaammin leviävästä tarkoituksettomuuden tunteesta. Frankl (esim. 1986a, 19) puhuu laajemminkin joukkoneuroottisesta oireyhtymästä, joka näkyy kaikkein

selvimmin nuorten käyttäytymisessä. Oireyhtymää voidaan lyhyesti ilmaista sanamuodostelmalla depressio–aggressio–addiktio (Frankl 1986a, 19).

Frankl (1986a, 16) kuvaa tarkoituksettomuuden tunteen muita ilmenemismuotoja erilaisilla käsitepareilla, kuten pitkästyminen ja välinpitämättömyys. Pitkästymisen hän määrittelee mielenkiinnon puutteeksi, joka ilmenee koko maailmaa kohtaan. Välinpitämättömyyden hän luonnehtii aloitekyvyn puutteeksi, joka näkyy innottomuutena asioiden muuttamiseksi maailmassa. (Frankl 1986a, 16.) ”Evvk” – ”ei vois vähempää kiinnostaa” on levinnyt valitettavan laajalti nykyisten nuorten ja nuorten aikuisten perusasenteeksi elämään. Nykyisin lyhenteeseen kuuluu vielä yksi ”v”, joka v-alkuinen sana vaikuttaa muutenkin sisältyvän vakituisena osana joidenkin nuorten lauseenrakenteeseen.

Frankl puhuu myös lähes joka teoksessaan käsiteparista mielihyvä ja valta, liittyväthän ne hänen pyrkimyksensä tarjota vaihtoehtoinen näkemys Sigmund Freudin (mielihyvä) ja Alfred Adlerin (valta) teorioille. Sekä mielihyvään että valtaan liittyy samankaltaisena piirteenä se, että eksistentiaalista tyhjiötä pyritään täyttämään korvaavilla keinoilla, jotka kääntyvät ennen pitkää itseään vastaan. Tarkoitukseen pyrkimisen tilalla voi ensinnäkin ilmetä raivokasta vallan tavoittelua, jonka primitiivisin muoto on pakkomielteinen rahan himo ja ahneus (Frankl 1985, 129). Tähän liittyy nuortenkin keskuudessa yleinen rahapelien pelaaminen, jota on viime aikoina lisääntynyt voimakkaasti nettipokerin myötä. ”Uhkapeleistä” haetaan ”jättipotin” lisäksi jännitystä ja riskinottoa sekä seuraa ja ajanvietettä. Pelaamisesta saattaa kuitenkin kehittyä tapa, joka alkaa hallita ihmisen elämää sekä vaikeuttaa hänen ihmissuhteitaan ja johtaa hänet taloudelliseen ahdinkoon. (A-klinikkasäätiö 2006.) Toinen keino kompensoida epäonnistunutta tarkoituksen etsintää on mielihyvän tavoittelu, joka voi johtaa Franklin mukaan seksuaaliseen hurjasteluun (Frankl 1985, 129–130). Nykyajalle tyypillinen muoto on myös osto- eli shoppailuhalu, jossa tavoitellaan voimakasta mielihyvää, ostamisen huumaa hankkimalla tavaroita, joita ei välttämättä tarvitse tai joiden ostamiseen ei itse asiassa olisi varaa. Jälkivaikutuksena seuraa ostokrapulaa, pettymystä ja masennusta. (A-klinikkasäätiö 2005.)

Frankl (mm. 2005, 47) arvostelee voimakkaasti freudilaista mielihyväperiaatetta todeten, että mitä enemmän ihminen tavoittelee mielihyvää, iloa ja onnea, sitä vaikeampi hänen on niitä saavuttaa. Jonkin tavoitteen tai päämäärän saavuttaminen antaa sen sijaan ihmiselle aiheen olla onnellinen. Toisin sanoen onni seuraa itsestään, jos siihen on aihetta, eikä sitä siksi tarvitse silloin erikseen tavoitella eikä edes ajatella. Tavallinen ihminen tuntee itse asiassa arkielämässään paljon enemmän mielihyvää kuin mielihyvää eikä siksi ole mahdollista elää mielihyvän takia (Frankl 1996a, 86).

Elämässä on kuitenkin myös iloa, mutta on tuloksetonta juosta yhteyksistään irrallaan olevan ilon perässä (Frankl 1996a, 88). Ihmisen vinoutunutta onnen tavoittelua kuvaakin osuvasti sanonta ”otetaan ilo irti elämästä”, jonka absurdiutta ei monikaan tule ajatelleeksi. Yhtä järjenvastainen on perustelu ”ei huvita”, jota varsinkin nuoret käyttävät ”perusteluna” kysyttäessä heiltä, miksi he eivät tee jotain. Mielihyvä tai mielihäviö ei voi koskaan olla jonkin teon mielekkyyden tai mielettömyyden mittari. (Ks. Frankl 2007e, 81.)

Nuori, joka tavoittelee kovasti nautintoa, viihdytystä ja ”huippukokemuksia”, ei ole löytänyt elämänsä tarkoitusta (ks. Frankl 1996a, 41; 2005, 52). Sen sijaan hän elää eksistentiaalisessa tyhjiössä, pohjattomassa ikävystymisen pelossa. Peittääkseen tyytymättömyytensä ja tukahduttaakseen turhautuneisuutensa hän tarvitsee kiihkeää elämäntahtia. (Frankl 1977, 120–121.) Toimettomuus johtaa kalvavaan levottomuuteen ja ikävystymiseen. Pakonomaisen tekemisen ei ole kuitenkaan tarkoitettu estämään ikävystymistä, vaan ikävystyminen on tarkoitettu edistämään toimeen tarttumista sen suhteen, että nuori suuntautuisi elämänsä tarkoitukseen ja arvoihin. (Frankl 2007e, 160.)

### **6.1.2 Suuntautuminen tarkoituksiin ja arvoihin**

Logoterapeuttisessa kirjallisuudessa tarkoitukset ja arvot esiintyvät usein rinnakkain. Tämä selittyy sillä, että kaiken sellaisen, joka näyttäytyy tarkoitushaluisuutena, täytyy olla arvokasta ja kun jokin arvokas on todellistunut, on myös tarkoituksellisuus koettavissa. Tarkoitus on siten arvokasta ja arvokas tarkoituksellista tai tarkoituksenmukaista (ks. näiden kietoutuneisuudesta luvussa 5.3.1). Molemmat houkuttelevat ihmistä oman persoonallisuutensa aktiiviseen kehittämiseen. Siinä missä (erityisesti mielihyvän ja vallan tavoitteluun liittyvät) viihteet ajavat meitä kaikenlaiseen tarkoituksettomaan ja turhaan, vetävät Franklin (2007e, 109) mukaan arvot meitä puoleensa, jonka kutsun voimme vapaasti joko hyväksyä tai jättää käyttämättä. Franklin (1982, 163) toteaa myös, että tarkoitukset ja arvot ovat perusta, joka ”panelee liikkeelle” ihmisen kulloisenkin käyttäytymisen ja toiminnan.

Arkikielessä ymmärretään arvoilla usein asioita, jotka ihminen kokee arvokkaiksi tai tärkeiksi itselleen sillä perusteella, että hän pitää niitä haluttavina esimerkiksi siksi, että ne tuottavat mielihyvää hänelle tai siksi, että niitä on tarjolla ja niitä ikään kuin ”kuuluu” haluta ”ollakseen jotain”. Edellistä kehittyneempänä voidaan pitää sellaista arvottamista, jossa ihminen pitää jotain pyrkimystään tai toimintaansa arvokkaana sillä perusteella, että hän arvioi sen kohteet hyväiksi, kauniiksi tai oikeamielisiksi. Tällaista arvottamista kuvastaa tietyllä tavalla sanonta ”tarkoitus

pyhittää keinot”, vaikka on toki keinoja, joiden käyttäminen kääntyy jalointakin tarkoitusta vastaan (vrt. Frankl 1996a, 59). Useiden perinteisten arvoteorioiden mukainen ajattelu on tämänsuuntaista perustuen näkemykseen, että päämäärät arvostetaan sinällään arvokkaiksi. Arvokkaita päämääriä kutsutaan hyveiksi. Niiden määrittely perustuu kulloisenkin kulttuurin piirissä omaksuttuihin arvostuksiin ja käsityksiin hyvästä. Yksilön oman hyvän sijaan on arvostamisen kriteerinä siten yhteisön käsitykset.

Scheler (ks. 2000) pyrki perusteoksessaan ”*Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*” määrittelemään pysyviä universaaleja itseisarvoja, jotta välttyttäisiin siltä vaaralta, että ihminen laajentaa vähitellen arvojen käsitettä ja ryhtyy kokemaan hyveiksi kaikenlaisia asioita, joita hän pitää tavoittelemisen arvoisina.<sup>106</sup> Frankl perusti oman ajattelunsa Schelerin arvofilosofiaan ja määritteli arvot eksistentiaalisiksi suunnannäyttäjiksi ja ratkaisujenteon helpottajiksi. Logoterapian arvot ovat universaaleja eettisiä ja moraalisia periaatteita. Perustamalla niihin valintansa kaikissa ainutkertaisissa ja ainutlaatuisissa tilanteissa, on ihmisellä mahdollisuus elää tarkoituksentäyteistä elämää. *Arvot ovat siten tarkoitusmahdollisuuksia.* (Ks. Frankl 2007e, 89–90.) Kasvattajan tehtävänä on kertoa nuorelle, että hän voi elää rikasta elämää toteuttamalla näitä tarkoitusmahdollisuuksia. Nuoren arvonäkökentän laajentamiseksi on kasvattajan tuotava esille arvojen runsaus. Ensin hänen on kuitenkin selitettävä nuorelle, mikä on arvojen olemus ja millaisia arvoja on olemassa.

Frankl (ks. esim. 1996a, 60–71; 2007e, 91–95) jakaa arvot kolmeen eri ryhmään, jotka kuvastavat kolmea eri pääreittiä löytää tarkoitus. Nämä kolme arvoryhmää ovat luomis- tai aikaansaamisarvot (*schöpferische Werte, Schaffenswerte*), elämys- tai kokemusarvot (*Erlebniswerte*) sekä asennoitumis- tai suhtautumisarvot (*Einstellungswerte*). Frankl nostaa kolmannen arvoryhmän, asennoitumis- tai suhtautumisarvot, omaan muuta korkeampaan erityisasemaan. Kahta muuta hän käsittelee keskenään rinnakkaisina. Erityisesti lapsilla ja varhaisnuorilla on kuitenkin eri arvoryhmien kesken tietty hierarkiansa, joka perustuu nuorten kokemiskykyyn. Palaan tähän luvussa 6.4.3.

Korostan siis vielä uudestaan, että Frankl käsittää arvot tarkoitusmahdollisuuksiksi, reiteiksi kunkin hetken tarjoamien tarkoitusten löytämiseen. Jos halutaan verrata Franklin tarkoitusmahdollisuuksia platonisiin arvoihin, voidaan niiden välillä nähdä erilaisia yhteyksiä. Ehkä silmiinpistävin on

---

106. Heidegger (2000b, 41) menee vielä pitemmälle vastustaessaan kaikkea ihmisten toteuttamaa asioiden luonnehtimista arvoiksi. Hän perustelee näkemyksensä sillä, että kaikki arvottaminen on subjektivoimista. Heidegger pitää siksi objektiivistenkin arvojen määrittelyä omituisena yrityksenä, joka on olemisen häpäisemistä, koska se tekee jostain asiasta arvoksi arvioituna pelkän objektin eikä salli olevaisen vain olla omassa totuudessaan.

elämys- tai kokemusarvojen läheisyys kauneuden arvoon. Toisaalta hyvyyden arvo läpäisee kaikki tarkoitusmahdollisuuksien lajit. Vertailu on ehkä kuitenkin turhaa. Platonisilla arvoilla on oma asemansa kaikessa kasvatuksessa ja Franklin arvoryhmillä puolestaan keskeinen erityisasema (platonisten arvojen ohessa) silloin, kun nuoria pyritään ohjaamaan tarkoitukselliseen elämään. Skinnari (2004, 210) kuvaa oivasti platonisten arvojen mukaisia kasvatuspäämääriä seuraavasti. Rakkaudellisen kasvatuksen kautta nuorena voi kehkeytyä tahdon eettisyys (*hyvyys*), ajattelun totuudellisuus (*totuus*) ja tunteen empaattisuus ja esteettisyys (*kauneus*). Toisessa ääripäässä – silloin, kun rakkaus puuttuu nuoren olemisesta – ovat tahdon terrorismi (voimakas tahto ilman ajatusta ja tunnetta), tunteen fanaattisuus (voimakas tunne ilman ajattelua) ja ajattelun egoistinen kylmyys (voimakas ajattelu ilman tunnetta).

Frankl (1977, 26) kuvailee arvojaan myös moraalien ontologisoinniksi. Kun arvot katsotaan tarkoitusmahdollisuuksiksi, ei hyvää ja pahaakaan määritellä enää suhteessa siihen, mitä meidän pitäisi tehdä tai mitä emme saisi tehdä. Sen sijaan hyväksi arvioidaan sellainen, mikä edistää tarkoitusmahdollisuuksien toteuttamista ja pahaksi vastaavasti kaikki, mikä estää tarkoituksellista elämää.

Luomis- tai aikaansaamisarvoja toteutetaan tekemällä jotain. Kyseessä voi olla jokin yksittäinen teko, työsuoritus tai jokin ihmisen luomus, niin kutsuttu teos. Frankl korostaa, että luomisarvot ovat yhteisösidonnaisia, toisin sanoen hän tarkoittaa niillä nimenomaisesti aikaansaannoksia, jotka suuntautuvat yhteisöön. Vasta yhteisö antaa ihmisen ainutkertaiselle ja ainutlaatuiselle olemassaololle eksistentiaalisen tarkoituksen. (Ks. Frankl 1996a, 61; 2007e, 178.) Luomisarvoissa on siten kyse siitä, mitä ihminen antaa maailmalle omina aikaansaannoksinaan. Kyse ei kuitenkaan ole niinkään siitä, mitä hän tekee, vaan miten hän sen tekee. Tarkoituksellisuuteen vaikuttaa toisin sanoen aina ihminen, joka tekee jotain. Ratkaisevaa on, pääseekö tekemisessämme esille olemassaolomme ainutlaatuisuuden perustana oleva persoonallisuutemme ja sen mukainen erityislaatuistamme. Samanlainen tarkoituksen toteuttamisen mahdollisuus on kaikissa ammateissa, kunhan vain käsitämme työmme oikein, toisin sanoen, annammeko työhömme oman persoonallisen ja inhimillisen panoksemme. Tämä edellyttää käytännössä, että ylitämme pelkkien kirjallisten työsopimustemme tai toimenkuvien mukaisten pakollisten velvollisuuksiemme rajat. (Ks. Frankl 1983, 168–169; 2007e, 167–168.) Kasvattajalla tämä tarkoittaa esimerkiksi inhimillisen lämmön osoittamista nuorta kohtaan.

Elämys- tai kokemusarvoja puolestaan toteutetaan kokemalla jonkin asian tai jonkun ihmisen ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus (Frankl 1996a, 61). Tämä voi olla vastaanottavaisuutta

maailmalle, kuten antautumista luonnon tai taiteen kauneudelle (Frankl 2007e, 92). Ihmisen kohdalla hänen ainutkertaisuutensa ja ainutlaatuisuutensa kokeminen tarkoittaa hänen rakastamistaan (Frankl 1996a, 61). Elämysarvoissa on siten kiteytettynä kyse siitä, mitä ihminen saa maailmalta kokemuksina ja kohtaamisina.<sup>107</sup>

Frankl (2007e, 178–215) kuvaa monipuolisesti rakkauden tarkoitusta. Hän tarkoittaa rakkaudella ihmisen välistä suhdetta ja molemminpuolista kohtaamista. Molemminpuoliseen rakkauteen kuuluu siten sekä toisen rakastaminen että hänen rakastettunaan oleminen. Rakkaus on intentionaalista toimintaa, joka suuntautuu rakastetun ihmisen ainutkertaiseen ja ainutlaatuiseen olemukseen henkisenä persoonana, hänen henkiseen ytimeensä ja syvimpään sisimpäänsä. Ollessaan rakastettuna ihminen saa puolestaan osakseen kaiken sen eksistentiaalisen täyttymyksen, minkä hän yleensä saa vain omien aktiivisten tekojensa kautta.

Franklin mukaan Scheler kuvaa rakkautta henkisenä liikkeenä kohti rakastetun ihmisen korkeinta mahdollista arvoa. Rakkaudessa emme näe ihmistä vain sellaisena kuin hän on, vaan myös sellaisena mitä hän voi olla ja millaiseksi hänen on mahdollista tulla. Arvojen näkeminen johtaa ihmisen sisäiseen rikastumiseen, joka on myös osa hänen elämänsä tarkoitusta. Siten myös aito rakkaus – ymmärrettynä laajasti toisen ihmisen henkisen persoonan, hänen todellisen olemuksensa ja arvojen suomien mahdollisuuksien näkemisenä – rikastuttaa rakastavaa ihmistä. Samalla kun toisen ihmisen rakastaminen rikastuttaa häntä itseään ja tekee hänet onnelliseksi, rakkaus auttaa toista todellistumaan kaikkien niiden arvojen mahdollisuuksien mukaisesti, joita rakkaudessa on tullut ja jotka ovat vain siinä voineet tulla näkyviksi. Molemminpuolisessa rakkaudessa, jossa molemmat haluavat tulla kaikessa arvokkuudessaan sellaiseksi minä toinen hänet näkee, on siten kyse eräänlaisesta dialektisestä prosessista, jossa rakastavaiset kohottavat toinen toisensa olemassaolonsa mahdollisuuksien ääriin. Rakkaus voi siten olla äärimmäisen luovaa.

Munkki Serafim (2008, 155–166) korostaa luovuutta keinona nousta eksistentiaalisen ahdistuksen, olemassaolon tuskan yläpuolelle ja voittaa merkityksettömyyden tunne. Hän katsoo jopa, että luominen on inhimillisen eksistoinnin korkein muoto. Serafim käsittää luovuuden laajasti ja toteaa, että maailman – tai taide-esineen – kokeminenkin kauniina tai merkityksellisenä on luovuutta, kun se ymmärretään etenemisenä syvemmälle kauneuteen ja merkityksellisyyteen.

---

107. Walter Böckermann (Lukasin 1986, 171 mukaan) on jaotellut elämysarvot ”sosiaalisiin” (*sozialgebundene*) ja ”ei-sosiaalisiin” (*sozial-ungebundene*). Sosiaalisiin tilanteisiin sidonnaiset perustuvat toisten ihmisten kohtaamiseen tai heille omistautumiseen. Nämä syntyvät siis yhteisöön kuulumisesta ja siinä toimimisesta, yhteisöllisyyden kokemisesta. Sosiaalisiin tilanteisiin liittymättömät koskevat tieteellisiä, uskonnollisia tai luontoelämyksiä. Niitä voi kokea ilman muiden ihmisten läsnäoloa.



Luovuutta voi näin käsitettynä kokea hyvinkin voimakkaasti ilman uusien taideteosten tuottamista. Luovuuden kokeminen ei siten edellytä, että ihminen osaisi säveltää, maalata tai kirjoittaa. Luova avautuminen kauneuden voimalle, jota Frankl kutsuu elämys- tai kokemisarvojen toteuttamiseksi, voi olla jopa ekstaattisempaa kuin varsinainen luomistyö.

Luovuus edellyttää Serafimin mukaan (2008, 163) ihmiseltä avautumista omalle sisäisyydelle, jotta hän voisi sitä kautta avautua toisille ja kaikelle. Hän on Franklin kanssa samaa mieltä rakkauden luovuudesta, mutta toteaa myös, että rakastumista kaipaavakin on potentiaalisesti luova, sillä hän on hyvin intentionaalisessa tilassa, avoinna mahdollisuudelle. Serafim jakaa Franklin kanssa myös näkemyksen luomis- ja elämysarvojen tasavertaisuudesta siinä, että luomisen tuskaa poteva voi nauttia toisten luomuksista ja kokea ne syvällisellä, luovalla tavalla. Toisin sanoen, inspiroitunut taiteen kokeminen voi olla yhtä valoisaa, lämmintä ja herkkää kuin rakkauskin. (Serafim 2008, 165.)

Serafim (2008, 165) toteaa samassa kappaleessa, jossa hän käsittelee rakkautta: ”Luovuus tarvitsee kuitenkin kättilönsä, sen teknisen osaamisen, jonka kautta luomus saatetaan maailmaan”. Vaikkei Serafim viittaisikaan rakkauteen, sopii ilmaisu mielestäni osuvasti siihen. ”Teknisen osaamisen” ensimmäinen taso syntyy siitä, että nuori rakastaa itseään ja näkee oman arvonsa. Jollei hän pidä itseään rakastamisen arvoisena, ei hän kykene ottamaan vastaan toisten rakkautta. Tällöin hän ei myöskään pysty aidosti rakastamaan ketään toista. Tällaisia nuoria on paljon erilaisilla ongelmilla oireilevien joukossa, joilla itsearvostuksen ja (terveen) itserakkauden puute vaikuttaa olevan eräs suurimmista itselle ja muille haitallisen käyttäytymisen taustatekijöistä. Tähän liittyy myös aiemmin esittämäni metafora nuoresta, joka luonnehti olevansa kuin Audi Turbo Quattro ja uhriensa olevan hänen huoltoasemiaan ja koska hänen turboahdettu moottorinsa tarvitsee paljon polttoainetta, tarvitsee hän paljon uhreja (ks. luku 4.4.2). Nuoren tilannetta voidaan kuvata myös yksinkertaisesti niin, että kun hän katsoo peiliin, sieltä ei näy mitään tai korkeintaan jotain rumaksi vääristynyttä. Tällöin ei kenelläkään vastaantulijallakaan ole nuoren silmissä mitään arvoa.

Tällaiset nuoret tarvitsevat ”kättilöä”, tässä tapauksessa nuorisokasvattajaa, joka voi pedagogisen rakkauden keinoin auttaa nuorta näkemään omaan ainutkertaisuuteensa ja ainutlaatuisuuteensa perustuvan itseisarvonsa ihmisenä sekä kaiken sen potentiaalinen arvokkaaseen ja hyvään, joka hänessä on piilevänä olemassa. Pedagogista rakkautta voidaan ajatella analogisena edellä olevan kuvaukseni kanssa. Siinä on siten kyse aidosta, palvelevasta ja epäitsekästä rakkaudesta eikä ihastumisesta, seksuaalisuudesta tai eroottisuudesta, jotka ovat romanttisen tai haluavan rakkauden erilaisia tasoja (ks. Rakkauden lahja 2008, 25–27). Skinnari (2004, 200) kuvaa kasvattajaa

nimenomaan herättäjänä, joka saa pedagogisen rakkauden avulla nuoren ihmisyyden heräämään. Skinnari korostaa myös, että kasvattajan ammattina on olla ensisijaisesti ihminen, joka tutkii maailmaa rakkaudella. Tällöin hän havaitsee jokaisessa kasvatettavassaan – kuten muissakin ihmisissä – heidän korvaamattoman arvokkuutensa osana kaikkea olevaista. Samalla kasvattaja vaikuttaa omalla esimerkillään ja rakkauden voimallaan siihen, että myös nuoret lähtevät rakkauden opetteluun tielle. (Ks. Skinnari 2004, 199, 208, 210–211.)

Kolmas arvoryhmä, asennoitumis- tai suhtautumisarvot, poikkeaa selkeästi edellisistä. Vaikka ihmisen elämän tilanne muuttuisi niin, että hänen mahdollisuutensa toimintaan, kokemuksiin tai rakkauteen rajoittuisivat, voi hän säilyttää elämänsä tarkoituksellisuuden siitä huolimatta. Muutos voi olla pienehkö, jolloin se rajoittaa ihmisen elämää vain vähän aiempaan verrattuna, tai se voi olla kovinkin kohtalokas, kuten vakava sairaus. Kyse ei myöskään tarvitse olla muutoksesta elämän tilanteeseen, vaan pysyväluonteisesta arvojen toteuttamista rajoittavasta olotilasta. Tarkoituksellisuuden toteutuminen riippuu siitä, miten ihminen suhtautuu vaikeuksiinsa ja vastoinkäymisiinsä ja niiden hänelle aiheuttamaan kärsimykseen. Ihmisellä on aina jäljellä jopa suurin mahdollisuus toteuttaa arvoja ja löytää uusi ja rikas, ehkä kaikkein korkeimpien arvojen maailma. Ihminen voi antaa tarkoituksen elämälleen asennoitumisarvoja toteuttamalla, suhtautumisellaan kohtaloon, jota hän ei voi muuttaa. Hän voi toisin sanoen säilyttää elämänsä arvokkuuden omalla suhtautumisellaan. (Ks. esim. Frankl 1996a, 62–71, 93–101; 2007e, 92–95.)

Asennoitumisarvoissa on kyse siitä, että ihminen voi aina tavalla tai toisella muovata osakseen tullutta kohtaloaan. Hän voi joko muuttaa (Rauhalan käsitteillä ilmaisten) situaationsa kohtalonomaisesti määräytyneitä rakennetekijöitä silloin kun se on mahdollista, tai hän voi hyväksyä ne silloin kun se on tarpeellista. On selvää, ettei ihmisen pidä hankkia itselleen ylimääräisiä vaikeuksia. Vaikeuksista aiheutuva kärsimys on vain silloin tarkoituksellinen, kun ne ovat olleet väistämättömiä, kohtalonomaisesti määräytyneitä. (Ks. Frankl 1996a, 93.) Kärsimyksen tarkoitus on kasvattaa ihmistä säilyttämään rohkeus ja elämänmyönteisyys vaikeuksista ja vastoinkäymisistä huolimatta. Erilaiset vastoinkäymiset eivät ole vältettävissä, vaan ne ovat luonnollinen osa ihmisen elämäntouhua. Vaikeuksien tehtävänä on haastaa ihminen sisäiseen, henkiseen kasvuun. Sitä kautta ihmisessä voi alkaa myös ulkoinen, eettinen kasvu, jolla tarkoitan hänen suuntautumistaan itsensä ulkopuolelle muiden hyvää edistämään.

Lasten ja nuorten vanhemmat saattavat vaikeuttaa lastensa elämään sopeutumista pyrkimällä varjelemaan heitä kaikilta ”vaaroilta” ja vastoinkäymisiltä. Lapset joutuvat joka tapauksessa itsenäistymään ennen pitkää, viimeistään vanhempien kuollessa. Tällöin he voivat joutua kärsimään

suurestikin puutteellisiksi jääneistä elämäntaidoistaan. Todennäköisesti alkavat vaikeudet kuitenkin jo aikaisemmin, kun lapset eivät osaa suhtautua vastoinkäymisiin ja pettymyksiin, joihin he törmäävät kodin ulkopuolella. Uskon, että vastoinkäymisten puutteesta aiheutuva tarkoituksettomuuden tunne on eräs keskeisimmistä syistä siihen, että niin kutsuttujen ”hyvien perheidenkin” – tarkoittaen taloudellista yltäkylläisyyttä – nuoret ajautuvat suuriin vaikeuksiin.

Nuorilla on paljon situationaalisia rakennetekijöitä, jotka ovat ainakin vielä hänen vaikutusvaltansa ulottumattomissa, toisin sanoen ne rajoittavat eri tavoin hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa luomis- ja elämysarvoja. Perhetilanne sekä kodin ja koulun kasvatusvaikutukset ovat tyypillisesti tällaisia, mutta myös asuinalue ja koulu sekä siellä olevat muut nuoret ja aikuiset. Keskeinen elämäntaidollisen kasvatuksen tavoite on opettaa nuorta hyväksymään vallitsevat rajoitukset ja suhtautumaan niihin siten, että hän oppii elämään rikkaasti näistä rajoituksista huolimatta. Kasvatuksen lähtökohdat voivat olla vaikeat silloin, kun nuoren elämän tilanteessa on paljon epäsuotuisuuksia, kuten perheenjäsenten tai ikätovereiden häneen kohdistamaa erimuotoista väkivaltaa. Asennoitumisarvojen avulla voidaan nuorta kuitenkin auttaa kestämään vaikean tilanteensa ja löytämään vähitellen myös uusia mahdollisuuksia toteuttaa luomis- ja elämysarvoja sekä rikastuttaa elämäänsä niiden tuoman tarkoituksellisuuden kautta. Tilanne on tietyllä tavalla helpompi silloin, kun nuori on itse aiheuttanut vaikean tilanteensa omalla käyttäytymisellään. Tällöin häntä voidaan auttaa muuttamaan omaa situaatiotaan ja vaikuttamaan sitä kautta välittömästi olemassaolonsa muuttumiseen suotuisammaksi.

Luomis- tai aikaansaamisarvot sekä elämys- tai kokemisarvot edellyttävät kykyä itsen transsendenssiin, asennoitumis- tai suhtautumisarvot lisäksi myös kykyä itsestä etääntymiseen. Näitä molempia kykyjä Frankl pitää perustavaa laatua olevina antropologisina tosiasioina (ks. luku 5.3.3). Itsen transsendenssin avulla Frankl (2007e, 214–215) myös perustelee ihmisen tahdon tarkoituksen löytämiseen, mutta viittaa myös erilaisiin tutkimuksiin, joiden avulla sen pätevyys on osoitettu myös kokeellisesti (ks. Frankl 1982, 17–19; ks. myös Lukas 1982).

Kaikkien arvojen yhteisenä nimittäjänä on siten itsen transsendenssi, ojentautuminen ja suuntautuminen johonkin, joka ei ole hän itse. Siinä vaiheessa, kun ihmisen olemassaolo ei suuntaudu itsensä ulkopuolelle, muodostuu elämästä tarkoitukseton, jopa mahdoton. Kyse on toisin sanoen ihmisyyden välttämättömästä perusehdosta. Selvää on myös, että mitään sellaista, joka ei täytä tätä ehtoa, ei voida pitää arvona. (Ks. Frankl 1982, 34.) Ihmiset asettavat usein korkeimmaksi ”arvokseen” itsensä toteuttamisen, jolla he tarkoittavat oman itsetuntemuksensa parantamista, tulkintakyvyn parantamista omasta itsestä. Nämä ihmiset eivät ole Franklin mukaan tiedostaneet,

että ihminen voi ”toteuttaa itseään” – tai oikeammin todellistua ihmisenä – vain siinä määrin, kun hän toteuttaa jotain tarkoitusta ulkopuolisessa maailmassa, ei omassa sisimmässään (ks. Frankl 1982, 16). Ihmisen tulee siten (Rauhalan ihmiskäsityksen mukaisesti) suuntautua situationaaliseen suhteissa olemiseen muuhun eikä itseensä (ks. myös luku 5.3.6 asiaa havainnollistavine kuvineen).

Rauhalan ihmiskäsityksen käsittelyn yhteydessä (ks. luku 4.4.2) on todettu, että itsetiedostus on elämäntaidon välttämätön ehto. Samalla on kuitenkin tähdennetty, että arvotajunta, eettisyys ja vastuullisuus perustuvat kaikki itsetiedostukseen. Itsetiedostus on siten vasta ensimmäinen askel henkisessä kasvussa, ei lopullinen päämäärä. Puhtaasti ihmisen sisimpään suuntautuvalla ”henkisyydellä”, josta Rauhalakin varoittaa, ei siten ole mitään tekemistä todellisen henkisen kasvun kanssa. Kyse on pikemminkin sellaisesta yksilökeskeisestä ajattelusta, jota erityisesti yhteiskuntatieteilijät kritisoivat – täysin oikeutetusti, mutta väärää kohdetta eli kasvatustieteilijöitä haukkuen. Kun kasvatuksessa otetaan lähtökohdaksi persoonan ja hänen persoonallisuutensa kehittäminen, sisältää se automaattisesti myös nuoren kasvattamisen yhteiselämään. Päämääränä ei ole vain sosiaalisesti, vaan moraalisesti toimintakykyinen yksilö, moraalisubjekti.

Ihmisen mahdollisuus suuntautua kuhunkin arvoryhmään vaihtelee hetkestä toiseen. Välillä elämä vaatii meitä toteuttamaan luomisarvoja, välillä taas suuntautumaan elämysarvoihin. Toisinaan tehtävänämme on ”rikastaa maailmaa” teoillamme ja toisinaan elämyksemme rikastuttavat meitä. (Frankl 2007e, 93–94.) Myös asennoitumisarvot ovat erottamaton osa yhtenäistä arvojärjestelmää ja sen dynaamisena jatkumona tarjoamia mahdollisuuksia elämän tarkoituksellisuuden toteuttamiseen.

Frankl puhuu paljon kärsimyksestä ja mahdollisuudesta kääntää se asennoitumisarvojen avulla kaikesta sen negatiivisuudesta huolimatta joksikin positiiviseksi. Hän rinnastaa kuitenkin kärsimykseen toisen ihmisen olemassaoloon kuuluvan traagisen tapahtuman, syyllisyyden, ja toteaa, että myös siitä on samalla tavoin mahdollista löytää tarkoitus. Syyllisyyden voi muuntaa asennoitumisarvojen avulla positiiviseksi muutokseksi ja samalla kypsyä ja kasvaa ihmisenä (ks. myös 5.3.5). (Ks. Frankl 2002, 142, 270; 2005b, 51.) Asennoitumisarvoissa on siten kyse siitä, miten ihminen asennoituu silloin, kun hän on tehnyt väärin tai joutuu kärsimään (tai joutuu kuolemaan, jota ei ole tässä erikseen tarkasteltu).

Kasvattaja joutuu ottamaan kantaa nuoren arvojärjestelmän sisältöön, toisin sanoen eri arvoryhmiin kuuluviin yksittäisiin arvoihin. Uskonto ja politiikka ovat tyypillisesti hankalia, mutta yleisiä keskustelunaiheita nuorten ryhmissä. Kasvattajan on suhtauduttava kunnioittavasti kaikkiin nuorten

uskonnollisiin ja poliittisiin mielipiteisiin, paitsi jos ne ovat täysin epänormaaleja ja sairaalloisia.<sup>108</sup> Kasvattajalla ei kuitenkaan tarvitse olla poikkeuksellisen moniarvoinen elämäkatsomus, hänen on vain vältettävä nuoren mielipiteiden senkaltaista kyseenalaistamista, jolla hän ilmaisisi väheksyvänsä niitä tai pitävänsä niitä hyödyttöminä. Kasvattaja voi olla vaikka ateisti ja silti keskustella luontevasti nuoren kanssa, joka on syvästi uskonnollinen. Terapeuttien yleisesti käyttämä tapa on vastata nuoren kysymyksiin vastakysymyksillä ja jättää vastausten sisällön pohtiminen nuorelle itselleen. Koska kasvatukseen ei kuitenkaan tarvitse olla eikä koskaan edes voi olla arvovapaata, ei kasvattajan pidä piilotella omia arvojaan. Kasvattaja voi siten antaa vastauksia, jotka perustuvat hänen omaan arvomaailmaansa. Hänen arvomaailmansa tulisi olla mahdollisimman laaja ja myös korkeatasoinen, jotta hän pystyisi ammentamaan siitä moniin eri keskusteluaiheisiin. Vaikkei kasvattaja tunnusta samaa uskontoa kuin nuori, on hänellä syytä olla jonkinlainen jumalakäsitys. Jos se kuitenkin poikkeaa niin paljon nuoren vastaavasta, että siitä kertominen järkyttäisi nuoren uskoa, voi kasvattaja puhua yleisemmin platonistisen filosofian arvoista, hyvydestä, totuudesta ja kauneudesta. Tämän perusteella voidaan esimerkiksi päätyä sellaiseen yhteiseen näkemykseen, että hyvä lopulta voittaa aina pahan. Kun kasvattajan oma arvojärjestelmä on avara ja runsassisältöinen, pystyy hän aina löytämään yhteisiä kohtaamispintoja nuoren kanssa. (Ks. Lukas 1987, 244–245.)

Kasvattaja ei saa tyrkyttää nuorelle omia arvojaan, vaikka hän pitääkin niistä kiinni. Kun kasvattaja kertoo omista henkilökohtaisista arvoistaan, on hänellä oltava riittävästi kärsivällisyyttä myös ajatuksiensa esittämiseen sellaisin sanoin ja käsittein, joita nuori ymmärtää. Hänen on siis sovitettava ajatuksensa nuoren kielelle (vrt. luku 4.4.3). Mielipiteitä koskevat ihmisten väliset erimielisyydet ja riidat syntyvät usein sanoista, käsitteistä ja niiden määritelmistä, jolloin itse asia peittyi niiden alle. Säilyttämällä ajatustensa olennaisen sisällön, mutta sovittamalla joustavasti yhteen niiden ulkoisia ilmaisumuotoja, voidaan välttää turhia erimielisyyksiä ja huomata, että tarkoitetaan itse asiassa täysin samaa. (Ks. Lukas 1987, 246–247.)

Keskusteluryhmissä nuoret kertovat merkittävimmistä elämäänsä vaikuttavista asioista. Kasvattajakin voi kertoa omasta elämästään, mutta hänen tulisi käyttää omaan elämäänsä liittyviä tarinoita lähinnä esimerkkeinä, joiden avulla hän kuvailee elämänsä filosofiaansa. Hänen tulee tosin sanoen välttää sitä, että nuoret huolestuisivat kasvattajan kertomasta ja ryhtyisivät kantamaan huolta hänen hyvinvoinnistaan. Tarinoidensa avulla kasvattaja voi kuitenkin havainnollistaa sitä, että hän

---

108. Non Fighting Generation ry on uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton ja riippumaton järjestö. Lisäksi on syytä huomioida uskonnonvapaus, jota säätelevät YK:n ihmisoikeuksien julistus, Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimus, Suomen perustuslaki (731/1999) ja uskonnonvapauslaki (453/2003).

toimii omien arvojensa mukaisesti myös käytännössä. Koska nuorisokasvattaja työskentelee sellaisten nuorten kanssa, joilla on vakavia elämäntaidollisia ongelmia, on hänellä myös eettinen oikeus ja velvollisuuskin antaa nuorille neuvoja (ks. luku 2.1.4). Niiden on kuitenkin oltava sellaisia, että kasvattaja on niiden takana siten, että hän on myös itse valmis noudattamaan niitä samanlaisessa tilanteessa. Nuoret vaativat kasvattajaa ”pelaamaan reilua peliä”. Kasvattajan ei ole aina pakko sanoa koko totuutta eikä hänen edes pidä tehdä sitä aina, mutta sen mitä hän sanoo, on oltava aitoa. Ja kasvattaja voi olla vain silloin aito, kun hän uskoo omiin sanoihinsa. (Ks. Lukas 1987, 248.)

Aito kasvattaja tunnustaa oman inhimillisen keskeneräisyytensä. Ristiriitaiselta vaikuttavalla tavalla hänen on myös tunnustettava oma jatkuva kamppailunsa suuntautua tarkoituksiin ja arvoihin sekä nähdä elämänsä joka hetki tarkoituksellisena, mutta samalla hänen on pystyttävä vakuuttamaan omaavansa tietynlaisen kantavan peruskokemuksen elämänsä tarkoituksellisuudesta. Ristiriita on kuitenkin näennäinen, koska elämisen tarkoituksemme ei ole koskaan kokonaan täytetty niin kauan kuin elämme, vaan etsimme sitä koko elämämme ajan. Myöskään kasvattajan ei tarvitse hävetä myöntääkseen tämän. (Ks. Lukas 1987, 248.)

### **6.1.3 Tarkoituksen konkreettinen etsiminen**

Frankl (2006c, 201) toteaa ymmärtäneensä tarkoituksen konstituoitumisen periaatteet Schelerin ja Heideggerin avulla. Scheler (2000, 485) puhuu historiallisista ja konkreettisista ”situaatioarvoista” (*Situationswerte*), jotka ovat ainutkertaisia ja jotka velvoittavat ihmistä tarttumaan hetkeen eli vastaamaan ”hetken vaatimukseen” (*Forderung der Stunde*), ja toisaalta ajattomista yleispäteivistä arvoista. Frankl jaottelee elämän tarkoituksen täysin vastaavalla tavalla todeten, että se on koettavissa kahdella tasolla, hetken tarkoituksena ja perimmäisenä tarkoituksena (ks. luku 5.3.1). Kolmantena tasona voidaan puhua myös ainutkertaisen ja ainutlaatuisen ihmisen elämän (kokonais)tarkoituksesta. Hetken tarkoitus on näistä ainoa, jota voi käytännössä etsiä tai johon voi tarttua.

Hetken tarkoitus on konkreettinen tarkoitus, jonka voi yksittäisenä löytää elämänsä kuluessa lukemattomissa onnen ja epäonnen tilanteissa. Tarkoituksellista elämää elävä ihminen etsii tarkoitusta mahdollisimman laajasti. *Tarkoitukset löytyvät arvojen avulla, joiden toteuttamista tarkoituksellinen elämä yksinkertaisesti ilmaisten käytännössä tarkoittaa.* Hetken tarkoitukset ovat osittaistarkoituksia, luomis-, elämys- ja asennoitumisarvojen osoittamien mahdollisuuksien konkreettista toteuttamista. Tarkoitumahdollisuudet näyttäytyvät ihmiselle edessä olevina

tehtävinä, huomioonotettavina vaatimuksina ja yleensä kaikkena sellaisena olennaisena, jota ihmisen olisi syytä tehdä tässä ja nyt.

Fenomenologisesti voidaan olennaisella ymmärtää olemuksen näkemisenä (vrt. saksankielen *Wesentlich*, jonka alkuosan *Wesen* yksi merkitys on olemus). Olennaiseen keskittymistä voidaan siten kuvata pyrkimykseksi nähdä kunakin hetkenä tarjolla olevista vaihtoehtoista niiden perimmäinen olemus. Ihmisen tulisi keskittyä siihen vaihtoehtoon, jonka olemukseen sisältyy eniten arvoa, joka on olemuksellisesti arvokkain.

Hetken vaatimus voi olla esimerkiksi elämysarvoihin liittyvä tilanne, jossa ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus nauttia auringonlaskusta tai kukkien tuoksusta. Ihmistä voidaan tällä tavalla ”velvoittaa” iloon ja jollei hän vastaanota luonnon tarjoamia elämyksiä, vaan esimerkiksi tuijottaa television väkivaltaohjelmia tai pelaa koneellaan väkivaltapelejä, voidaan hänen katsoa laiminlyöneen velvollisuutensa (ks. Frankl 2007e, 94).<sup>109</sup>

Tarkoituksellista elämää elävä ihminen osaakin nauttia arjen pienistä iloista ja kokee samalla syvää tyytyväisyyttä elämäänsä. Voidaan puhua myös mielenrauhasta, jota vailla varsinkin tämän päivän niin kutsutuista mielenterveysongelmista kärsivät levottomat nuoret tuntuvat olevan. Ongelmana ei siis ehkä sittenkään ole hoidollisten mielenterveyspalvelujen ”kasvava tarve” tai niiden tarjonnan liian pieni määrä, kuten varsin yleisesti medikalisoituneessa nyky-Suomessa väitetään. Sama pätee käsittääkseni muillakin tavoin, kuten päihde- ja väkivaltaongelmilla oireileviin nuoriin yhdenmukaisesti Franklin esittämien, jo aiemmin mainittujen tutkimustulosten kanssa. Kyse on aivan muusta kuin hoidon tarpeesta jonkun kuvittelemaan ”sairauteen”.

Voidakseen elää tarkoituksellista elämää on nuoren ensin tiedostettava, millaisia arvoja on olemassa ja sen jälkeen opittava erottamaan, mikä on arvokasta ja mikä on arvotonta. Nuoret nimeävät helposti rahan tärkeimmäksi arvokseen, ”koska sillä saa kaiken muun, mitä ihminen tarvitsee”. Kyse on kuitenkin enemmänkin siitä, mitä nuori haluaa kuin siitä, mitä hän todellisuudessa tarvitsee. Kasvattajan tehtävänä on ohjata nuorta näkemään tämä ero. Kysymys rahasta ja sen tarpeellisesta määrästä on jälleen eräs hankalista nuorten kanssa esille tulevista keskustelunaiheista (kuten esimerkiksi aiemmin mainitut uskonto ja politiikka). Sen hankkimista itselle ei voitane pitää arvona muuta kuin siinä määrin, että ihminen pystyy tyydyttämään välttämättömät perustarpeensa.

---

109. Frankl käyttää velvollisuus-sanaa samassa merkityksessä kuin Nykysuomen sanakirjakin (1992, 428), jonka mukaan velvollisuus on jotain, mitä jonkun pitää tai kuuluu tehdä esim. omantunnon käskyn mukaisesti vaikka vastoin luontaista haluaan tai taipumustaan. Myös vastuun käsite on identtinen Nykysuomen sanakirjan (1992, 405) kanssa, joka määrittää vastuun velvollisuutena vastata esim. omana velvollisuutena olevasta asiasta.

Kysymys siitä, missä menee välttämättömän raja, on jo hyvin monimutkainen eettinen arvovalinta ja varsinkin se, mitä ja kenen hyväksi sen yli mahdollisesti jäävällä rahalla tehdään. Samassa yhteydessä tarjoutuu oivallinen mahdollisuus pohtia eettisiä ongelmia laajemminkin. Usein kysymys rahasta kytkeytyykin keskusteluryhmissä alun alkaen erilaisiin moraalisiin valintoihin liittyviin harjoituksiin ja tehtäviin.

Karl Dienelt (1970, 344) esittää edelliseen osuvan esimerkin. Jos annan kadulla jollekin sitä pyytävälle pari euroa, ei se tarkoita, että olisin ”hyvä”. Sen sijaan se kuvastaa sitä, että silloin olen ymmärtänyt, että ne pari euroa merkitsisivät enemmän sille toiselle ja täyttäsivät enemmän tarkoitusta sen toisen taskussa – ja siksi on tarkoituksellista siirtää ne pari euroa omasta taskusta toisen taskuun.

Ymmärrys luomis- ja elämysarvojen olemuksesta ohjaa ihmistä selkeimmin kunakin hetkenä tarjoutuvien tarkoitusmahdollisuuksien pariin. Myös tarkoituseelin, omatunto (ks. luku 5.3.4), auttaa näkemään ja valitsemaan erilaisten ihmisen eteen tulevien vaihtoehtojen joukosta tarkoitukselliset ja hylkäämään ne, jotka eivät toteuta mitään arvoja. Asennoitumisarvot liittyvät puolestaan enemmänkin jälkikäteen tapahtuvaan arviointiin, jota Rauhala kuvaa henkisyteen kuuluvana asiallistamisen kykynä ja Frankl itsestä etäännyttymisen kykynä.

Ann V. Graber (2004a, 128–137; 2004b, 94–101) on kehittänyt tarkoituskolmioksi (*The Meaning Triangle*) nimeämänsä työkalun, jonka avulla ihminen voi pohtia menneitä merkityksellisiä tekemisiään tai kokemuksiaan ja tiedostaa, minkä arvoryhmän mukaisia tarkoituksia hän on silloin toteuttanut. Eräs luomisarvoihin liittyvä muisto oli seuraavanlainen: ”Olin varmaan kaksitoistavuotias, kun löin ensimmäisen ”kunnarini”. Mikä ilo! Tunsin eläväni! Mikä voitonriemu! Se oli suuri hetki. Yhtäkkiä tiesin, miltä tuntuu saavuttaa upea tavoite kovan työn ja harjoittelun jälkeen. Siitä tuli minulle todiste, ettei pidä luovuttaa heti kun ei onnistu, vaan kannattaa jatkaa sinnikkäästi hankalissakin tilanteissa. (Graber 2004a, 129–130.)” Esimerkki on muuten hyvä, mutta siinä kuvataan ainoastaan henkilön itsensä kokemaa mielihyvää, kun luomisarvoissa on kyse siitä, mitä ihminen antaa maailmalle omina aikaansaannoksinaan. Vain, jos esimerkiksi kertojan joukkue voitti koko pelin hänen kunnarinsa avulla ja sai iloa ja voitonriemua siitä, voidaan muisto hyväksyä tähän kategoriaan.

Graber (2004a, 131) kertoo myös elämysarvoihin liittyvän nuoren pojan esimerkin rakkaudesta eläimiin: ”Tuskin maltan odottaa, että pääsen iltapäivällä ulos koulubussista, koska koirani odottaa minua leikkimään. Kun leikimme, unohdan kaikki harmini.” Graber (2004a, 131–132) kommentoi,



että ”huolestuneella nuorukaisella oli jotakin, mitä odottaa koulupäivän jälkeen. Hetkeen ei kukaan asettanut hänelle mitään vaatimuksia; hän voi keskittyä vain koiran kanssa leikkimiseen. Jälkeenpäin hän kykenee paremmin kohtaamaan kaiken, mitä hänen on tehtävä; loputtomat kotiläksyt, jokapäiväiset askareet ja olosuhteet, joille hän ei mahda mitään.” Varsinkin Graberin kommentti johtaa tässäkin esimerkiksi näkemään elämysarvoihin kuuluvan rakkauden tarkoituksen hieman yksipuolisesti vain pojan itsensä kannalta. Todennäköisesti kuitenkin myös koira sai kohtaamisesta jotain, koska se ainakin pojan kertoman mukaan odotti leikkituokiota pojan kanssa.<sup>110</sup> Toisaalta voidaan kysyä, tarkoittaako Frankl rakkaudella elämysarvojen yhteydessä muuta kuin ihmisten välistä rakkautta. Esimerkki kuvastaakin ehkä oikeammin sitä ilon kokemusta, jonka poika sai koiraltaan leikkiessään sen kanssa, jonka tarkoituksellisen hetken avulla hän pystyi elämään muuten harmaaksi kokemassaan arjessa.

Esimerkit osoittavat, että arvokasvatuksessa on syytä olla tarkkana, jottei luisuta arvoista suoranaisiin epäarvoihin, kuten rahaan tai (väki-, ilki-, mieli- yms.)valtaan, tai asioihin, joissa ei ole arvoa, vaan joissa on kyse pelkästä itsekeskeisyydestä ja itsensä toteuttamisesta. Elämän tarkoitus ei myöskään ole ikävän karkotus päinvastoin kuin joskus kuulemassani sanonnassa todetaan, eikä iloa voi myöskään ottaa ”irti” elämästä, koska sen on kohdistuttava johonkin, jotta sillä voisi olla jokin tarkoitus. Toisin sanoen, pelkkä oma mielihyvä ei ole arvo, vaikka osana elämää on toki oikeus ja peräti velvollisuus kokea myös iloa silloin kun siihen tarjoutuu mahdollisuus. Parasta olisikin kyetä yhdistämään mielihyvä – tai mieluummin aito ilo – ja tarkoituksellisuus toisiinsa, jos se vain on mahdollista. Viihdepelien pelaaminen vie nopeasti mukaansa ja niin kivalta kuin se sillä hetkellä ehkä tuntuukin, voi kesäloman päätyttyä harmittaa kovasti, jos koko kesäloma on kulunut siihen. Nuoren kannattaisi miettiä, voisiko joku muu tapa viettää vapaa-aikaa olla sekä nautinnollista että jollain tavalla tarkoituksellista, kuten jotain taitoa kehittävää. Peliinkin joukosta voi löytyä myös tällaisia vaihtoehtoja.

Nuorten kanssa onkin syytä pohtia hyvin käytännönläheisesti eri arvoryhmiin kuuluvia erilaisia arvoja ja ohjata heitä nimeämään eri arvoryhmistä esimerkkejä omista yksilöllisistä tarkoituksista, joita heidän olisi syytä oppia tiedostamaan. Koska arvojen monipuolisuus on tärkeää mahdollisimman rikkaan elämän kannalta, on syytä pohtia kaikkia niitä tarkoituksia, joita voi

---

110. Eläinten kokemuksista emme me ihmiset tiedä paljoakaan, vaikka niistäkin on erilaisia mielipiteitä ja teorioita. Oma kokemukseni eläimistä – perheenjäseninämmen on ollut sekä kissoja, koiria että hevosia, vaikka viimeksi mainitut eivät olekaan asuneet saman katon alla – on erilainen kuin kaikilla niillä ihmisillä, jotka kuvaavat eläinten kokemiskyvyn varsin suppeaksi. Arvostan ja kunnioitan ainakin mainitsemiani eläinlajeja sekä niitä edustaneita ja edustavia yksilöitä jollen suoranaisesti persoonina, niin ainakin varsin monipuolisesti kokevina ja kokemuksiin ilmaisevina olentoina.

kunkin nuoren kohdalla liittyä koulunkäyntiin ja opiskeluun, harrastuksiin, seurusteluun, vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin ja niin edelleen.

Arvojen tarkastelua voi tehdä myös käänteisesti, toisin sanoen pohtia erilaisia nuoren elämässä olleita tilanteita ja varsinkin sellaisia, joissa hän on pyrkinyt toteuttamaan jotain arvoja ja aikaansaamaan jotain mielekästä. Ideana on siten pyrkiä jälkikäteen päättämään, mitä arvoja tai arvoa nuori on tahtonut ratkaisujensa myötä toteuttaa. Samalla voidaan pohtia, miten hän on onnistunut parantamaan omaa elämäntilannettaan tai edistämään jotain hyväksi kokemaansa asiaa. Edelleen voidaan kysyä, onko nuori toiminut subjektina, alkuunpanijana, uudistavana voimana jollekin lähiyhteisönsä tai vaikkapa yhteiskunnan tai koko ihmiskunnan kannalta merkitykselliselle muutokselle. Kysymyksenä on toisin sanoen, mitä nuori on antanut maailmalle.

Nuoret ryhtyvät yleensä pohtimaan elämän tarkoitusta jossain vaiheessa teini-ikänsä ja monet kokevat myös syvällistä maailmantuskaa. Molemmat voivat johtaa myös masennukseen ja jopa itsetuhoon. Kasvattaja joutuukin ottamaan kantaa myös näihin haasteellisiin kysymyksiin. Koska emme voi ihmisinä tietää mitään elämän perimmäisestä tarkoituksesta, ei kukaan voi myöskään antaa kysymykseen ”oikeata vastausta”. Toki aihetta voi pohtia ja kukin voi esittää omia uskonnollisia tai filosofisia näkemyksiään. Ehkä herkässä murrosiässä olevien nuorten kanssa on kuitenkin viisaampaa olla lähtemättä kovin syvällisiin pohdintoihin. Koska nuoret kuitenkin kaipaavat jonkinlaista vastausta ja kysymyksen avoimeksi jättämisessäkin on omat riskinsä, olen ottanut tavakseni siteerata Stefan Einhornia (2008, 67–68), jonka kirjassa isä ja poika keskustelevat elämän perimmäisistä kysymyksistä. Pojan kysyessä, mitä aggressiivisuudelle voidaan tehdä, kun siitä aiheutuu niin paljon ongelmia, vastaa isä: ”Minä ja sinä emme tietenkään voi yksin ratkaista tätä ongelmaa, mutta se ei estä meitä toimimasta niin kuin koko maailman kohtalo olisi harteillamme. Tämän näkemyksen mukaan jokaisen on kannettava oma osuutensa vastuusta maailmasta. Meidän on aloitettava itsestämme ja ymmärrettävä tehtäväksemme, että jätämme maailman jonakin päivänä vähän parempana kuin se oli tullessamme.”

Ainakin näennäinen maailmantuska on osa goottikulttuuria, joka on eräs nykyaikainen alakulttuuri. Maailmantuskalla tarkoitetaan henkistä lamaantumista ja ilottomuutta. Frankl (2007e, 82) kysyy, onko meidän todellakin pelättävä lämpökuolemasta tai vastaavasta johtuvaa maailmanloppua siinä mielessä, että maailmankaikkeuden laajuinen katastrofi tekisi meidän ja tulevien sukupolvien kaikki ponnistelut tarkoituksettomiksi. Eikö arkijärki paremminkin kerro meille, että esimerkiksi itsestään selvä ilo kauniista auringonlaskusta on jollain lailla ”todellisempaa” kuin tähtitieteelliset laskemat oletetusta ajankohdasta, jolloin maapallo luhistuu aurinkoon. Tulkitsen Franklin tarkoittavan, että

omien kokemustemme auringonlaskun suuruudesta ja kauneudesta pitäisi vakuuttaa ihminen siitä, että elämä on tarkoituksellista, elämisen arvoista. Hän tuskin haluaa vähätellä huolta ilmastonmuutoksesta (vaikkei siitä juurikaan edes keskusteltu hänen aikanaan), vaan korostaa hieman Einhornin tavoin yksittäisenkin ihmisen elämän ja hänen vastuullisten tekojensa merkitystä. Kyse on toisin sanoen toivon näköalojen luomisesta.

Mikä on kunkin ainutlaatuisen ihmisen elämän kokonaistarkoitus, ihmisen oman elämän yksilöllinen tarkoitus? Ihmisen elämän tarkoitus muodostuu osittaistarkoitusten kokonaisuudesta. Jokaiselle ihmiselle on tarjolla pienempiä ja suurempia tarkoitustilaisuuksia, jotka perustuvat sekä hänen perinnöllisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin että kasvatuksen kautta omaksuttuun tietämykseen ja henkiseen kehittyneisyyteen eli ymmärrykseen tai sivistyneisyyteen. Sivistyneisyyden katson kuuluvan olennaisena myös niin kutsutun sydämen sivistyksen tai (elämän)viisauden.

Erilaiset elämää tarkoituksellistavat tehtävät odottavat toteutustaan aina jossain järjestyksessä oli kyse suuremmista tulevaisuuteen suuntautuvista visioista tai pienemmistä yksittäisistä tehtävistä. Niiden toteutuminen edellyttää aina kunkin hetken tarkoitukseen tarttumista. Toteuttamalla hetken tarkoituksen voidaan se ”pelastaa menneisyyden olemiseen” (Frankl 2007e, 134) tai vaihtoehtoisesti menetetään ikuisesti kyseinen tilaisuus, joka ei koskaan enää toistu samanlaisena. Tehtyä ei siten voi saada tekemättömäksi tai vastaavasti tekemätöntä tehdyksi, toisin sanoen, tehtyjä valintoja ei voi muuttaa muiksi tai käyttämättä jääneitä tarkoituksia saada enää ikään kuin astumaan voimaan. Ihminen ei voi peruuttaa elämässään taaksepäin, vaan hän voi mennä vain eteenpäin. Tämä tarkoittaa toisaalta sitä, että ihmisen elämän loppuun asti tarjoutuu hänelle aina ”mahdollisuuksien tähtitaivaalla” uusia tilaisuuksia, joihin tarttua ja joiden kautta hän voi toteuttaa erilaisten arvojen mahdollistamia tarkoituksia. Jokainen päivä on siten ihmisen loppuelämän ensimmäinen päivä (ks. Lukas 2007, 25–26). Mitä pitempään ihminen on elänyt tarkoituksellista elämää, sitä enemmän hänellä on iloittavaa ”menneisyyden vilja-aittaaan” (Frankl 2007e, 134) pelastamistaan tarkoituksellisista teoista ja kokemuksista.

Koska ihmisen on elämänsä loppuun asti mahdollista kamppailla kohtalonsa kanssa ja toteuttaa tarkoituksia, on hänen elämänsä kokonaistarkoitus mahdollista saavuttaa vasta viimeisen hengenvedon yhteydessä, toisin sanoen yksilön elämän tarkoitus tulee kiinnitettyä ja varmistettua vasta kuolemassa. Viimeisenä hetkenään ihminen voi ikään kuin kvantifioida, osoittaa määrällisesti elämänsä kokonaistarkoituksen todellistuneiden osittaistarkoitusten perusteella. Elämänsä aikanaan ihminen voi usein ymmärtää jälkikäteen erilaisten elämän tilanteidensa tarkoituksen, vaikkei hän

ole sitä niiden toteutumishetkellä tajunnut. Kuitenkaan kaikki, mitä ihminen on joskus pitänyt tarkoituksellisenä, ei ole jälkikäteen arvioiden ole toteuttamisen arvoista. Kaikki ovat varmasti myös tehneet huonoja valintoja ja pahoja tekoja, elänyt tarkoituksettomasti ja tarkoituksellisuuden vastaisesti. Jokaisen ihmisen elämään kuuluukin luonnollisena myös, ettei hän syystä tai toisesta suuntaudu kaiken aikaa arvojen rikkautta kohti eikä todellista sitä ihannetta, joksi hän voisi tulla.

Kysymykseen kunkin ihmisen yksilöllisestä elämän tarkoituksesta voikin vastata, että se on siinä, että ihminen pyrkii tulemaan siksi, mitä hän voisi potentiaalisesti olla ja mitä hänen sillä perusteella myös pitäisi olla. Siksi ihminen ei voi myöskään koskaan todeta, että ”mä oon mikä oon, en voi muuksi tulla”, kuten joidenkin ihmisten kuulee toisinaan laulun sanojen mukaisesti kevytmielisesti lausahavan. Franklin (2005b, 199) mukaan ihmisen pitäisi sen sijaan sanoa, että ”olen se, miksi tulen” tai ”tulen siksi, mikä olen – tulen aktuaalisesti siksi, mikä minä potentiaalisesti olen”.

Frankl (2007e, 106) toteaa toisaalta, että kysymys elämän kokonaistarkoituksesta on yhtä tarkoitukseton tai mieletön kuin reportterin kysymys shakin maailmanmestarille koskien parasta mahdollista siirtoa. Kysymys on toisin sanoen asetettu väärin, koska ihminen ei voi käsittää kokonaisuutta ennen kuin hän on nähnyt kuhunkin yksittäiseen tilanteeseen liittyvät tarkoitushetket. Ihmisen pitää myös olla armelias itselleen. Vaikka hän pitäisi tulla siksi, mikä hän voisi potentiaalisesti olla, on kyse ihanteesta, joka ei voi koskaan absoluuttisena toteutua. Ihmisen tulee kuitenkin intentioitua eli (Franklin käyttämässä, ”arkipsykologisessa” merkityksessä) ojentautua ja suuntautua kohti parasta mahdollistaan, muuten ei voisi syntyä minkäänlaista hyvää. (Ks. Frankl 2007e, 106–107.) Ihmisen tulisi toisin sanoen pyrkiä tekemään parhaansa elääkseen mahdollisimman tarkoituksentäyteistä elämää. Franklin tarkoituksellisuuden filosofian katsannosta tätä voidaan pitää myös hyvän elämän ideaalin toteuttamisena.

Koska ”esimerkki on paras kasvattaja”<sup>111</sup>, on kasvattajan hyvä tuoda esille millä tavoin hän on saavuttanut luottamuksen siihen, että sekä hänen elämänsä jokaisella hetkellä että hänen koko elämälläänkin on tarkoitus. Hän voi myös kertoa nuorille, mitä tarkoituksia hän näkee työssään heidän paristaan, miten itse auttamistyöstä löytyy tarkoituksellisuutta samoin kuin pedagogisesta suhteesta, rakkaudesta nuoriin. Hän voi jopa kertoa, miten hän selviytyy asennoitumisarvojen avulla siitä nuorten kärsimyksestä, jonka hän tiedostaa ja jota hän ei voi kuitenkaan poistaa. Hän ei voi kuin pyrkiä tekemään parhaansa auttaakseen nuoria lieventämään kärsimyksiään ja muita heidän

---

111. Sanonta on lainausmerkeissä kuvastaen, että sitä ei pidä ottaa kirjaimellisesti niin, että tarkoitukseni olisi vähätellä kasvatuksessa vaadittavia taitoja. Viittaa sanonnalla erityisesti siihen, että kasvattajan omalla toiminnallaan nuorille antama esimerkki on erittäin voimakas vaikuttamiskeino, jonka merkitystä on syytä korostaa (ks. esim. Rauhala 2005c, 189).

elämänsä epäsuotuisuuksia. Kasvattaja voi luonnollisesti kertoa myös esimerkkejä omasta nuoruudestaan ja tilanteista, joissa hän on kokenut epätietoisuutta jonkin asian tarkoituksellisuudesta. Voi olla, että joidenkin asioiden tarkoitusta hän ei ole vielä kukaan ymmärtänyt. Tärkeää on kuitenkin, että kasvattaja luo omalla asennoitumisellaan, oman suhtautumisensa esimerkillä toivoa nuoriin siitä, että kaikella on aina jokin tarkoitus. Tarkoitus ei aina ole ilmeinen ja joskus se voi selvitä paljon myöhemmin ja kaikkea ei ihminen voi koskaan ymmärtää. Kaikkea ei myöskään tarvitse ymmärtää voidakseen silti elää hyvää, tarkoituksentäyteistä elämää.

Moni, joka kokee tarkoituksettomuuden tunnetta, yrittää antaa elämälleen sisältöä, jolla hän täyttää eksistentiaalista tyhjyyttään. Tällaisia keinoja käsiteltiin kohdassa 6.1.1 Eksistentiaalinen tyhjiö. Väkiältä muita tai itseä kohtaan on eräs tapa. Välttämättä paljon sen parempi ei ole erilaisten tarkoituksenmukaisemmiltakaan vaikuttavien tarkoitusten ”keksiminen”. Tarkoitus on ihmisen henkiseen olemassaoloon kuuluva ilmiö, jolla on ontologinen perusta. ”Tarkoituksen antaminen” (*Sinn geben*) sen sijaan perustuu ihmisen pyrkimykseen muuttaa elämää omien kiinnostustensa, odotustensa, tarpeidensa ja toiveidensa mukaiseksi.<sup>112</sup> Tässäkin yhteydessä voidaan puhua itsekkästä halusta itsensä toteuttamiseen, ihmisen kääntymisestä ulkomaailmasta pelkkään sisäänsä tuijottamiseen. Voidaan puhua myös moralisoinnista, jossa ihminen itse määrittää jonkin asian arvon omasta subjektiivisesta näkökulmastaan. Tällä tavoin voidaan löytää vain subjektiivinen tarkoitus, joka voi olla joko pelkkä tunne mielekkyydestä tai jopa täyttä mielettömyyttä (Frankl 2007a, 28). Todellinen tarkoitus ei sen sijaan ole jokin mielivaltainen tarkoitus, vaan aivan tietty tarkoitus, joka kyseisen ihmisen on sillä hetkellä toteutettava (Frankl 2005b, 199). Todellinen tarkoitus on myös ihmiselle tarjoutuva mahdollisuus, jonka toteutumiseksi hänen on nähtävä vaivaa, tehtävä parhaansa. Joskus tämä on helpompaa ja joskus se vaatii enemmän ponnisteluja.

Tässä merkityksessä Frankl puhuu myös siitä, että nuorilta ei vaadita liikaa, vaan liian vähän. Heidät päästetään liian helpolla ajelehtimaan elämässään. Nuori tarvitsee pyrkimystä ja ponnistelua johonkin arvokkaaseen päämäärään, jonka hän on vapaasti valinnut tehtäväkseen. Hän tarvitsee potentiaalisen tarkoituksen kutsua, joka odottaa häntä toteuttamaan sen. (Ks. Frankl 1985, 127.) Mutta hän tarvitsee myös tiennäyttäjäkseen (*Schrittmacher*, engl. *pacemaker*) nuorisokasvattajaa, joka konfrontoi häntä arvoilla ja tarkoituksilla sekä tarjoaa niitä hänen tahdolleen tarkoituksen

---

112. Frankl käyttää ilmaisuja, jotka voivat olla omiaan aiheuttamaan väärinkäsityksiä, kuten ”*seinem Leben Sinn geben* (Frankl 2007c, 206; 2007e, 174)”, ”*die Sinngebung des Lebens durch ein Leiden* (Frankl 2007c, 207)” ja ”*[t]ätig geben wir dem Leben Sinn* (Frankl 1996a, 93)”. Frankl tarkoittaa kuitenkin tarkoituksen antamista elämälle luomis-, elämys- ja asennoitumisarvoja toteuttamalla eikä sitä, että ihminen itse antaisi jollekin asialle sen tarkoituksen. Hän selittääkin kyllä toisaalla myös selkeästi, ettei elämälle voi antaa tarkoitusta, vaan se on löydettävä omantunnon avulla (ks. Frankl 1986b, 29).

löytämiseen (Frankl 2007e, 114). Toisin sanoen nuorisokasvattajaa, joka uskaltaa kyseenalaistaa nuoren senhetkisen elämäntavan, joka on väkivaltainen tai muuten sellainen, jossa hän hukkaa potentiaaliaan. Elämäntavan, jossa nuori ei elä tarkoituksellista elämää eikä pyri tulemaan sellaiseksi, mitä hän potentiaalisesti on.

Nuoret tarvitsevat toisin sanoen sekä haasteita että toivon näköaloja. Kasvatuksen on oltava tulevaisuusorientoitunutta ja sen on ohjattava nuoria määrätietoiseen ponnisteluun, jotta nuoret voivat sekä antaa elämälle jotain että saada tyydytystä toteuttaessaan elämänsä tehtävää, joka on tarkoituksen mukaisen elämän eläminen. Elämän tarkoituksena on siten yksinkertaisesti elää mahdollisimman tarkoituksellista elämää.

Kasvattaja ei voi kuitenkaan kertoa nuorelle juuri hänen elämänsä tarkoitusta tai varsinkaan antaa sellaista hänelle arkielämään mukaan viemisiksi keskusteluryhmästä samalla tavalla kuin ryhmän lopussa jaettavan t-paidan. Tarkoitus on sen sijaan löydettävä ja sen voi nuori löytää vain itse. Kasvattajan on kuitenkin vedottava nuoren tahtoon tarkoituksen löytämiseen. Varsinkin silloin, kun nuori ei tiedosta tahtoaan tarkoitukseen tai se on syvällä upoksissa ja piilossa paksun jääkerroksen alla (vrt. jäävuori-malli), on kasvattajan ensin kutsuttava tahtoa esiin. Väkivaltaisesti käyttäytyvä tai potentiaaliaan hukkaava nuori saattaa sen lisäksi, että hän ei tiedosta tarkoituksen tahtoaan, kärsiä myös eksistentiaalisesta tyhjiöstä. Varsinkin silloin on kasvattajan myös palautettava nuoren muistiin, millaisia konkreettisia mahdollisuuksia nuorella voi henkilökohtaisesti olla toteuttaa erilaisia tarkoituksia elämässään. On tärkeää muistaa, että kyse on mahdollisuuksista, joita voidaan vaatia vain häneltä ja jotka vain hän voi ottaa tehtäväkseen. Toisin sanoen kyse on arvoista, joiden toteutusta nuoren turhautunut tahto tarkoitukseen kaipaa, jotta hänen olemassaolonsa muodostuisi jälleen tyydyttäväksi. (Ks. Frankl 2007c, 166.)

Koska keskusteluryhmissä voidaan vain ”kuivaharjoitella” käytännön elämän tilanteita varten, on nuorisokasvattajan ohjattava nuorta tunnistamaan tarkoituksen tunnusmerkkejä. Lukas havainnollistaa kasvattajan roolia tiennäyttäjänä vertauksella, jossa tämä ohjaa nuoren pimeän yön läpi valaisemalla kaikki opaskilvet ja tienviitat, joista ilmenee, mitkä tiet vievät mihinkin päämäärään. ”Pimeä yö” kuvastaa nuoren tarkoituksetonta elämää ja epäilystä elämän tarkoituksellisuuden löytämisen mahdollisuudesta. Kasvattaja esittää keskusteluissa nuorelle teitä ja päämääriä, jotka voisivat nuoren tilanteessa laajentaa hänen tajuaan erilaisille elämisen tarkoituksille. Teiden valinnoista päättää ja vastaa kuitenkin nuori yksin. (Lukas 1984, 34–35; 1987, 32.)

Tarkoitus on aina konkreettinen, se kätkeytyy aina johonkin konkreettiseen tilanteeseen, jossa konkreettinen henkilö joutuu sen konfrontoimaksi, asetetuksi vastakkain sen kanssa. Tarkoitus on potentiaalinen, se odottaa tullaan toteutetuksi – juuri sen henkilön toteuttamaksi, jota se koskee, jota se puhuttelee, joka kuulee sen kutsun ja joka ottaa sen tehtäväkseen. (Frankl 2005b, 57.) Tarkoitus on siten aina myös henkilö- ja tilannekohtainen, toisin sanoen se ei ole sama kaikille ja vaihtelee myös yksittäisellä ihmisellä hetkestä toiseen.

Tarkoituksen etsimistä ohjaa ihmisen omatunto. Tarkoituksen löytyminen muistuttaa niin kutsuttua ”ahaa-elämystä”, jonka avulla voi siis itse huomata, että jotain ”loksahti kohdalleen” (vrt. luku 4.4.2). Kun ihminen löytää tarkoituksen jostain tilanteesta, velvoittaa se samalla häntä toimimaan sen mukaisesti.<sup>113</sup> Kun tilanne puhuttelee ihmistä ja esittää hänelle haasteen tai vaatimuksen, vastaa ihminen siihen toiminnallaan. Itse asiassa jokainen tilanne esittää meille vaatimuksen, esittää kysymyksen meille. (Ks. Frankl 2002, 269.) Tarkoituksen löytäminen merkitsee sen hetkessä situationaalisessa todellisuudessa olevan mahdollisuuden tiedostamista. Mahdollisuudessa on kyse muuttaa sen hetkistä todellisuutta muokkaamalla sitä jollain tavalla toisenlaiseksi. (Frankl 1996a, 59; 2002, 269.)

Tarkoituksellisuutta voi olla tietyissä tilanteissa vaikea huomata tai ymmärtää ja silloin sitä pitää yrittää ensin tulkita omantunnon avulla, jotta tarkoitus näyttäytyy siinä konkreettisesti elämäntilanteessa ainoalta todelliselta. Vaikka mitään lopullista absoluuttista varmuutta oikeasta ratkaisusta ei voikaan saada, ei tulkinta silti tapahdu mielivaltaisesti. Jokaiseen kysymykseen on vain yksi vastaus, joka on sen jälkeen oikea vastaus, jokaiseen ongelmaan on vain yksi ratkaisu, joka on sen jälkeen käypä ratkaisu, ja jokaisen elämän jokaisessa elämäntilanteessa on vain yksi tarkoitus, joka on ”parhaan ymmärryksen ja omantunnon mukaan” (ks. luku 5.3.4) todellinen tarkoitus. (Ks. Frankl 2007e, 87–88.)

Lukas (2006, 33) käyttää omastatunnosta kompassi-vertausta. Hän kuvaa pohjoista tarkoituksellisimpana vaihtoehtona ihmisen senhetkessä elämäntilanteessa. Kompassi on ihmiselle ominainen henkinen elin, joka kykenee vastaanottamaan tarkoituksen kutsun (magneettikentän säteilyn). Herkästi liikkuva kompassin neula on omantunnon osoitin, joka näyttää kohti konkreettista tehtävää. Kompassi-vertausta voisi täydentää siten, että arvot ovat kartta, joka auttaa suunnistamaan maastossa tai navigoimaan merellä. Lukas (1984, 41–43; 1987, 39) puhuikin maastossa tai merellä kulkemisesta. Hän kuvailee tarkoitusta vailla elävää ihmistä vaeltamassa

---

113. Toimiminen tarkoittaa tässä yleiskäsitettä, joka sisältää tilanteeseen tarttumisen, tilanteen vaatimalla tavalla toimimisen, tilanteen sisältämiin toiveisiin vastaamisen, tilanteen mukaisesti kokemisen jne.

päämäärättömästi aavassa tiettömässä maastossa, jossa kaikki reitit ovat avoimet ja jolla ei ole ainuttakaan tienviittaa osoittamassa suuntaa. Tai ihminen kulkee elämässään eksyksissä kuin laivuri merellä, ohjauslaitteet epäkunnossa ja kompassineula katkenneena. Yhtä vaikeaa kuin laivurin on päästä tiettyyn rantaan, on sellaisen ihmisen, jonka edellytykset tarkoituksen etsimiseen ovat heikot, vaikeaa pyrkiä kohti päämääriä ja saavuttaa niitä. Mikäli ihminen ei opi murrosiässä suuntautumaan kohti päämääriä, jotka merkitsevät arvoja, tarkoituksia ja kiintopisteitä hänen olemassaololleen, on hänen vaikeaa onnistua siinä myöhemminkään elämässään.

Lukas (1984, 40–41; 1987, 37, 39) korostaakin, että nuori tarvitsee esimurrosiässä ja murrosiässä ohjausta ja yksinkertaisia elämänohjeita, joiden mukaan hän voi suunnistaa. Yhtä lailla hän tarvitsee selkeitä esikuvia ja malleja arvojensa ja identiteettinsä löytämiseksi. Hän tarvitsee virikkeitä, ohjausta ja esimerkkejä kaikin tavoin. Viimeistään murrosiässä luodaan perusrakenteet ihmisen myöhemmille henkilökohtaisille elämänsä tarkoituksille. Vasta murrosiän ohittava nuori tarvitsee vähitellen yhä enemmän vapautta kehittääkseen persoonallisuuttaan, mutta vain siinä määrin vapautta kuin hän kykenee myös ottamaan vastuuta. Tämä edellyttää, että hänen sisäinen suunnistautumiskykynsä on kypsynyt, joka on välttämätöntä, jotta ihminen kykenee tulemaan toimeen vapaudessa.

Työskenneltyään vuosikausia lasten ja nuorten parissa on Lukas tullut vakuuttuneeksi siitä, koko kypsyamisprosessi, jonka pitäisi ennen pitkää johtaa monipuolisen ja positiivisen arvojärjestelmän lujittumiseen, tapahtuu nopeammin ja häiriöttömämmin, jos vanhemmat tarjoavat lapsilleen jo ensimmäisinä ikävuosina laaja-alaisen ja monipuolisen peruskasvatuksen. Tällä he luovat perustan lastensa myöhempään tarkoituksenetsintään liittyvään prosessiin. Prosessiin, joka alkaa ponnisteluista tarkoituksen löytämiseksi ja etenee yhden keskeisen tarkoituksen löytämisen kautta vähitellen kohti monipuolisista tarkoituksista muodostuvaa elämän sisältöä. Varhaisimmassa kypsyysvaiheessa merkitsee liiallinen vapaus kaaosta, kypsyamisen keskivaiheessa mielivaltaa ja viimeisessä kypsyysvaiheessa vastuullisuutta. (Lukas 1984, 38–39, 42; 1987, 35–36, 38.)

Tutkimukseni kohderyhmään kuuluvat nuoret kärsivät edellä kuvatuksen peruskasvatuksen puutteellisuudesta, kasvatusvajeesta, jonka takia heidän kypsyamisensä on joko pysähtynyt tai suorastaan taantunut jollekin aiemmalle kypsyystasolle kuin mitä heidän ikänsä jo edellyttäisi. Samanaikaisesti heidät on hylätty vapautteen aivan liian varhain. Yhdistelmä johtaa, kuten Lukas toteaa, kaaokseen ja mielivaltaan – toisin sanoen joko eksistentiaaliseen tyhjiöön tai yksipuoliseen arvojärjestelmään sekä niistä aiheutuvaan väkivaltaiseen käyttäytymiseen tai potentiaalinsa



hukkaamiseen. Tarvitaan siis karttaa, jonka avulla nuori voi ryhtyä kehittämään arvojärjestelmäänsä suunnistamalla erilaisten vaiheiden kautta kohti päämäärää, tarkoituksentäyteistä elämää.

Lukas (1984, 19; 1987, 18) nimittää epäileviksi nuoriksi esimerkiksi sellaisia nuoria, jotka ovat tempautuneet mukaan nykyaikaiseen raakuuden ja väkivallan aaltoon, jossa merkittävimpinä ”arvoina” ovat lihasvoima ja rikollinen mieli. Mutta Lukasin tarkoittamia epäileviä voivat olla myös potentiaaliaan hukkaavat nuoret, jotka eivät ole syystä tai toisesta johtuen päässeet etenemään suotuisalla tavalla kypsyminenprosessissaan. Tähän ryhmään kuuluvien nuorien ongelman päätuntomerkinä ovat elämän epäily ja sisäinen epävarmuus. He etsivät päämäärää, mihin pyrkiä, ihannetta, jolle omistautua, tehtävää, jonka he voisivat täyttää, koska he ovat pelottavassa tyhjiydessä, eksistentiaalisessa tyhjiössä. Kaikki näyttäytyy heille kielteisenä ja kyseenalaisena. Pohjimmiltaan he eivät tiedä, missä he voisivat olla hyviä, joka liittyy siihen, että he ovat vielä elämän tarkoituksen etsinnän vaiheessa.

Toisella ryhmällä nuoria, joita Lukas kutsuu epätoivoisiksi nuoriksi, on ollut mietittynä jokin vakaa tarkoitus elämälleen. He ovat voineet kuitenkin kadottaa otteensa elämästään pienestäkin syystä ja tulleet epätoivoiseksi, kun heidän tarkoituksensa on vaikuttanut pettävä. (Ks. Lukas 1984, 21, 26; 1987, 20, 24–25.) Tämä yksipuolinen tarkoitus on voinut olla vaikka koulumenestys, johon nuori on täysin keskittynyt. Huono numero kokeesta tai todistuksessa voi suistaa nuoren elämän kokonaan raiteiltaan. Yksipuolinen tarkoitus voi olla myös sellainen, että nuori on omaksunut elämälleen vain yhden arvon jostain filosofisesta tai aatteellisesta suuntauksesta tai vaikkapa urheilulajin tai -joukkueen kannattamisesta. Jalkapallohuliganismi, skinhead-liike ja vastaavat ovat esimerkkejä jälkimmäisestä kahdesta muodosta. Nuorten viimeaikainen ”aktivismi”, johon kuuluu lainrikkominen, viranomaisten vastustaminen sekä ilki- ja väkivalta voidaan myös katsoa tähän kategoriaan kuuluvaksi. ”Filosofisesta” (vahvasti lainausmerkeissä) suuntauksesta on eräs ääriesimerkki misantropia, ihmisviha, joka on ollut taustalla ainakin joissakin koulumurhissa.

Ihmiset, joilla on vain yksi arvo, jota he pitävät ainoana oikeana, ovat usein fanaattisia ja suvaitsemattomia muita kohtaan. Toisinaan he suhtautuvat halveksien toisenlaisen arvomaailman omaaviin ihmisiin ja joskus myös käyttäytyvät väkivaltaisesti heitä kohtaan. Yhden arvon omaavat ihmiset löytävät myös tiensä vain muiden samanmielisten luokse tai jäävät yksinäisiksi. (Ks. Lukas 1984, 25; 1987, 23–24.)

Lukasin (1987, 25) mukaan ovat nämä kaksi ihmisryhmää, epäilijät ja epätoivoiset, tarkoitusta etsivät ja sen kadottaneet, ensisijaiset auttavan kasvatustyön (tai psykoterapian, jotka Rauhala

rinnastaa toisiinsa) piiriin tulevista ihmisistä. Kuten edellä on todettu, on tarkoituksen etsintä oppimis- ja kypsyysprosessi, jossa voidaan edetä vain (elämän)kokemuksen ja ymmärryksen lisääntymisen kautta. Nuoren kypsyysaste on siten otettava huomioon arvotyöskentelyssä. Ensimmäisessä kypsyysvaiheessa olevan nuoren kanssa on riittävä tavoite löytää edes yksi sellainen arvo, jonka mahdollistaman tarkoituksen nuori voi hyväksyä omakseen. Hänenkin kanssaan on kuitenkin käytävä läpi lopullinen päämäärä, joka on monipuolinen arvojärjestelmä.

Nuorten kanssa, joiden yhden arvon järjestelmä on osoittautunut riittämättömäksi, voidaan lähteä etenemään kohti arvojen ja tarkoitusten monipuolistamista, pyramidinmuotoisesta (*pyramidale*) arvojärjestelmästä kohti paralleelista (*parallele*) arvojärjestelmää (ks. Lukas 1987, kuvat s. 22, 25, 26). Pyramidinmuotoisessa arvojärjestelmässä suuri arvo on huippuna ja muut vähemmän tärkeät arvot ryhmittyvät sen alapuolelle siten, että tarkoitusmahdollisuuksien kokonaisuus muodostaa pyramidinmuotoisen rakenteen. Tällaiseen arvojärjestelmään perustuva yksipuolinen tarkoitus voi taata tyytyväisen ja onnellisen elämän, mutta jos ylin arvo pettää, murenee ja sortuu samalla ihmisen elämän käsikirjoitus kokonaan. (Ks. Lukas 1987, 22–23.)

Paralleelisessa arvojärjestelmässä ihmisellä on useita tärkeitä ja lähes yhtä vahvasti hänen elämäänsä rikastavia arvoja. Toisin sanoen muutamat suuret arvot painavat hänen tarkoituksiin suuntautumisessaan yhtä paljon, jolloin ne sijaitsevat hänen arvojärjestelmässään rinnakkain. Niiden alapuolella on myös rinnakkain erilaisia hieman vähemmän tärkeitä arvoja ja niin edelleen. (Ks. Lukas 1987, 21–22.) Yhden arvon menetys on korvattavissa vahvemmallalla suuntautumisella toisiin tasavertaisiin elämään sisältöä antaviin arvoihin ja niiden tarjoamiin tarkoitusmahdollisuuksiin, jolloin menetys on henkisesti voitettavissa (Lukas 1987, 23).

Sellaiset ihmiset, joilla on itsellään useista suurista arvoista muodostuva arvonäkökenttä, ymmärtävät myös muita ihmisiä paljon helpommin. Eli yhteenvedona voidaan todeta, että ihmiset, joilla on paralleelinen arvojärjestelmä, ovat henkisesti tasapainoisempia kuin ne, joilla on pyramidinmuotoinen arvojärjestelmä. Tämä tasapainoisuus perustuu tarkoituksen toteutuksen monipuolisuuteen, joka mahdollistaa yhtäältä empatiakykyisen ja suvaitsevan suhtautumisen toisiin ihmisiin ja toisaalta selviytymisen tärkeidenkin elämänsisältöjen menetyksestä. (Lukas 1987, 24.) Vaikka jonkin tärkeän elämänsisällön menetys aiheuttaakin todennäköisesti ihmisen ajautumisen ahdinkoon, antaa se samalla mahdollisuuden asennoitumisarvojen toteuttamiseen.

Lukas korostaa, että varsinkin kun nuori (tai ihminen yleensä) on kriisissä, on kasvattajan ensisijainen tehtävä pyrkiä laajentamaan nuoren arvonäkökenttää ja vahvistamaan hänen elämän

tarkoituksiaan. Lukas – samoin kuin Frankl ja myös Rauhala – on sitä mieltä, ettei ole millään lailla olennaista kaivaa esiin nuoren lapsuudesta traumoja tai etsiä hänen menneisyydestään epäsuotuisia kasvatusvaikutuksia, jotta hänen nykyiset ongelmansa saataisiin ratkaistua.<sup>114</sup> Toisin sanoen, menneisyydestä ei tarvitse etsiä syytä sille, miksi nuoren pitäisi sanoa elämälleen ”ei”. Sen sijaan on etsittävä yhdessä nuoren kanssa keinoja, joiden avulla hän voi kaikesta huolimatta vastata elämälle ”kyllä”. Lukas painottaa myös, että suurin osa hänen autettavistaan tulee hyvistä taloudellisista oloista tai vähintäänkin suhteellisen huolettomasta elinympäristöstä. (Ks. Lukas 1987, 31–32.) Kaiken kaikkiaan hän haluaa korostaa, että psykologisten tai yhteiskunnallisten syiden etsiminen ei auta millään tavoin yksilöä tai ratkaise hänen ongelmiaan, jotka liittyvät arvojen ja tarkoitusten puuttumiseen hänen elämästään. Tämä vastaa myös omaa kasvatusnäkemystäni, jossa kasvatuksen lähtökohdaksi otetaan annettuna tosiasiana se epäsuotuisa maailmankuva ja huono olemassaolo, joka nuorella on sillä hetkellä. Sen sijaan, että pyrittäisiin löytämään yksityiskohtaisia syytä sille, miksi näin on, keskitytään luomaan edellytyksiä sille, ettei näin tarvitse olla enää tulevaisuudessa. Nuoren ohjaaminen sellaiselle tielle, että hän ryhtyy etsimään arvoja ja tarkoituksia elämäänsä, on keskiössä tällaiseen tavoitteeseen tähtäävässä kasvatuksellisessa auttamistyössä.

Logoterapiassa korostetaan yleisemminkin, että ihminen pystyy jokaisessa elämänsä tilanteessa orientoitumaan autenttisen ja elämälle hyvän perustan antavan suunnan selvittämiseen seuraavalle elämänsä taipaleelle. Ihmisen olemassaoloon kätkeytyy eksistentiaalisen tarkoituksen mahdollisuuksien runsaus. Tarkoituksellinen elämä tarkoittaaakin sitä, että pyrkii tekemään jokaisesta tilanteesta niin hyvän kuin siihen liittyvät tekijät mahdollistavat. Tämä mahdollistuu, kun valitsee jokaisena hetkenä sen vaihtoehdon, joka on arvoltaan ja merkitykseltään paras. (Ks. Längle 2007, 45.)

Längle (ks. 2007, 46) esittää joukon tarkoituksen käsitteen ymmärtämistä ja käytännön etsimistä pohjustavia kysymyksiä, joita voi pohtia yhdessä nuorten kanssa. Tällaisia ovat muun muassa seuraavat. ”Mitkä ovat elämäni kallisarvoisimpia muistoja?” ”Mitä minä yrittäisin tehdä elämässäni, vaikka tietäisin, että voisin ehkä epäonnistua siinä?” ”Mikä on juuri nyt elämässäni todella tärkeää ja mitä siitä tulen pitämään tärkeänä vielä kymmenen vuoden kuluttuakin?” ”Mitä pidän sisimmässäni elämäni päämääränä eli miksi olen tullut maailmaan?” Näiden kysymysten kohdalla on syytä varoittaa siitä erosta, joka vallitsee Länglen henkilökohtaisen eksistenssianalyysin

---

114. Frankl ei itse ”tyrmää” esimerkiksi psykodynaamisten tai oppimisteoreettisten tutkimusten luotettaviin tuloksiin perustuvien menetelmien hyödyntämistä auttamistyössä. Hän kuitenkin edellyttää, että ne sisällytetään osaksi ihmiskeistä lähestymistapaa, kuten logoterapiaa, jolloin ne voivat jopa lisätä työskentelyn tehokkuutta. (ks. Frankl 1980, 21.)

(*Personale Existenzanalyse*) ja Franklin alkuperäisen opin välillä. Frankl määrittelee tarkoituksen yksiselitteisesti itsen transsendenssiin perustuvaksi suuntautumiseksi muuhun kuin itseen. Längle sen sijaan katsoo tarkoituksen toteuttamiseen kuuluvan myös kaiken sellaisen, joka tähtää vain omaan yksilölliseen kehittymiseen ja kasvuun. Edellä olevien kysymystenkin osalta onkin kasvattajan tiedostettava, etteivät ne kaikki välttämättä johda suoraan sellaisiin vastauksiin, jotka sisältäisivät tarkoituksellisuutta alkuperäisimmillään. Ne ovat kuitenkin perusteltuja tarkoitukseen suuntautuvaan ajatteluun pohjastavina apukysymyksinä. Nuoria tulisi ylimalkaan ohjata kysymään kriittisesti erilaisten tekojensa ja jo niiden ajattelemisen ja suunnittelemisen yhteydessä, mitä tämä merkitsee minulle henkilökohtaisesti, mitä se merkitsee tulevaisuudelleni, mitä se merkitsee läheisilleni sekä muille ihmisille ja mitä se merkitsee yhteiskunnalle, jossa elän.

Frankl esittelee monissa kirjoissaan erilaisia tutkimustuloksia siitä, kuinka logoterapeuttisella interventiolla, tarkoituksellisella auttamistyöllä on onnistuttu vähentämään aggressiivista ja väkivaltaista käyttäytymistä. Eräs esimerkki kertoo kalifornialaisesta Louis S. Barberista, joka johtaa nuorisoriikollisten kuntoutuslaitosta, jonka tarkoituksena on sopeuttaa nuoret yhteiskuntaan. Hän toteaa logoterapian olevan erityisen sopiva nuorisoriikollisten kanssa työskentelyyn, koska lähes jokaiselta heistä vaikuttaa puuttuvan tarkoitus elämästään. Logoterapeuttinen kuntoutusohjelma kasvattaa hänen mukaansa kaikista nuorista aiempaa vastuullisempia. Ohjelman seurauksena nuorten tarkoituksellisuuden kokemusta arvioivan mittarin keskimääräinen lukuarvo kasvoi neljän–kuuden kuukauden aikana 86,13:sta 103,46:en. Nuorten rikoksenuusimisprosentti putosi 17 prosenttiin, kun se oli samana ajankohtana USA:ssa keskimäärin 40 prosenttia. (Ks. esim. Frankl 1977, 17; 1986b, 26; 2000, 104–105.)

Frankl ottaa myös kantaa kasvatukselliseksi kuviteltuun toimintaan, joka perustuu illuusioon siitä, että aggressiota voitaisiin purkaa johonkin väkivaltaa viattomampaan toimintaan, kuten urheiluun. Carolyn Wood Sherif toteaa Franklin (esim. 1978, 97; 1986b, 26; 2000, 103) mukaan, että on päinvastoin olemassa vakuuttavaa tieteellistä näyttöä siitä, että onnistunut aggressiivisen toiminnan toteutus ei suinkaan vähennä tulevaa aggressiivisuutta, vaan on paras tapa lisätä aggressiivisen reagoinnin toistumistiheyttä. Frankl (1986b, 24) kertoo myös useista kokeista, jotka osoittavat nimenomaan urheilun lisäävän aggressiivisuutta. Tällä hän ei pyri – itsekään aikanaan aktiivisena vuorikiipeilijänä – niinkään argumentoimaan urheilua vastaan sinänsä, vaan ainoastaan virheellisiin käsityksiin aggressiopotentialin kanavoimisen ja ”ylevöittämissä” (sublimoinnin), viattoman purkamisen mahdollisuuksista.

Günter Funken (1986, 127–128) havainnollistaa asiaa esimerkillä nuoresta miestä, jolla oli epätavallisen korkea aggressiopotentiali tullessaan Funken luo apua saadakseen. Tämä näkyi selkeästi jo tavasta, jolla hän avasi oven ja astui sisään. Hänen asenteensa elämään perustui taisteluun ja hän reagoi kaikkiin haasteisiin samalla aggressiivisella toimintatavalla. Funke ohjasi häntä pohtimaan elämänsä tarkoitusta ja mitä keskittyneemmin hän paneutui tarkoituksen etsintään, sitä paremmin hän pystyi aidosti luopumaan aggressiivisuudestaan. Parhaiten hän oppi sen yrittäessään välittää havaintojaan kavereilleen. Esimerkiksi oltuaan heidän kanssaan seuraamassa jalkapallo-ottelua, onnistui hän useammin olemaan purkamatta kohonnutta jännitystään aggressiivisesti sekä motivoimaan toisetkin välttämään aggressiivista käyttäytymistä ja ryhtymään vaikkapa keskustelemaan ottelun jälkeen kunkin todellisista elämän ongelmista ja etsimään niihin yhdessä ratkaisuja. Kun Funke pohti hänen kanssaan kaikkea tätä, kaikki niin sanotusti valkeni hänelle, hän sai suuren ahaa-elämyksen. Hän oivalsi, että aggressio on tarkoituksen korvike.

Funke (1986, 126–127) kertoo myös psykologipariskunnasta, joka uskoi vakaasti siihen, että kun heidän välilleen syntyy konflikteja, jotka aiheuttavat aggressioita, täytyy heidän purkaa ne ryhtymällä moittimaan ja syyllistämään toisiaan voimakkaasti tai vaihtoehtoisesti pakenemalla; joka tapauksessa aggressiot piti heidän uskomustensa mukaan purkaa jollain tavalla, käytännössä negatiivisesti. Vasta kun pariskunta suostui kokeilemaan Funke ehdottamaa uutta toimintatapaa, selviytyivät he molempia vaivanneesta ongelmasta. Rouva kertoi, että kun hän sivuutti aggressionsa ja keskittyi tekemään jotain muuta mielekkäämpää, tarkoituksellisempaa, tunsikin hän, että koko aggressio kutistui olemattomiin. Aggression integroiminen tarkoituksen löytämisen prosessiin johti siten hedelmälliseen lopputulokseen.

Edellä esitetty käsitys aggressiosta perustuu vanhanaikaiseen ja vanhentuneeseen motivaatioteoriaan, jonka mukaan maailmalla on välineellinen arvo ja tehtävä palvella ihmistä purkamaan jännitteet, joita aggressiiviset impulssit hänessä herättävät ja synnyttävät. Taustalla on mekanistinen kuva ihmisestä suljettuna systeeminä. Frankl korostaa, että ihminen on todellisuudessa olento, joka suuntautuu kohti tarkoituksia täyttääkseen ne ja ojentautuu kohti muita ihmisiä kohdatakseen heidät. Näiden kanssaihmissien merkitys on hänelle paljon suurempi kuin olla hänen aggressiivisten purkaustensa kohteina. (Ks. Frankl 2000, 102–103.)

Frankl (1978, 69–70; 1980, 69) katsoo, että ongelman ydin on aggression käsitteessä, joka on todellisuudessa vain suoranaista seurausta fysiologisista tai psykologisista tekijöistä. Ihmisen tajunnassa ei ole sellaista kuin aggressio, joka etsisi ulospääsyä ja pakottaisi ihmistä sen pelkkänä uhrina etsimään kohteita, joihin sen voisi purkaa. Tällaiset käsitykset aggressiosta unohtavat

kokonaan intentionaalisuuden ihmiselle ominaisena ilmiönä.<sup>115</sup> Inhimillisellä tasolla ihminen ei omaa jotain määrää aggressiota, jonka hän suuntaisi sopivaksi katsomaansa kohteeseen, vaan hän tuntee suuttumusta jotain tai jotakin kohtaan.<sup>116</sup> Frankl (1978, 71; 1980, 71) kritisoikin vahvasti sitä, että aggressiivisista yllykkeistä on tehty alibi, tekosyy suuttumukselle ja vihalle. Ihminen ei lakkaa vihaamasta, jos hänelle uskotellaan, että häntä hallitsevat hänen sisäiset mekanisminsa ja yllykkeensä (ks. myös Funke 1986, 124–125). Vieläkin huolestuttavampi on aggressiivisen potentiaalilin käsite, jos se saa ihmiset uskomaan, että aggressiota voidaan kanavoida johonkin vaarattomaan. Konrad Lorenzin<sup>117</sup> käyttäytymistieteellinen tutkimusryhmä on Franklin mukaan päinvastoin osoittanut, että aggressioiden suuntaaminen merkityksettömiin kohteisiin ja niiden purkaminen harmittomaan toimintaan vain lisää ja tehostaa aggressiivisuutta.

Ihminen voittaa aggressiivisuutensa ja väkivaltaisuutensa vasta sitten, kun hänelle osoitetaan, että 1) hänellä ei ole mitään syytä vihata<sup>118</sup> lähimmäisiään, 2) hän on vapaa valitsemaan asennoitumisensa omiin suuttumuksen tunteisiinsa, ja 3) hän on vastuussa siitä, ettei hän samaistu aggressioihinsa, vaan ottaa etäisyyttä niihin (Funke 1986, 125). Ihminen voi toisin sanoen konkreettisesti toteuttaa asennoitumisarvoja myös sellaisissa käytännön tilanteissa, joissa ei ole vielä tapahtunut mitään vahingollista, joka aiheuttaisi kärsimystä tai syyllisyyttä eri osapuolille. Asennoitumisarvoja toteuttamalla hän voi valita tarkoitukseen kärsimyksen aiheuttamisen välttämisen väkivallattoman käyttäytymisen avulla.

Edellinen merkitsee tärkeää eroa verrattuna siihen lähestymistapaan, että tappeluherkän nuoren kanssa pyrittäisiin työskentelemään suoraan hänen itsehillintänsä parantamiseksi erilaisten psykologisten keinojen avulla. Franklin (ks. esim. 1988, 33–36) yleinenkin näkemys on, että mitä enemmän ihminen pyrkii suoraan johonkin myönteiseen tulokseen tai vaikutukseen, sitä enemmän se karkaa häneltä. Sen sijaan, kun ihminen toteuttaa eri arvoryhmiin kuuluvien arvojen mukaisia tarkoituksia, syntyy peruste sille, että tavoiteltu vaikutuskin toteutuu samalla. Tässä

---

115. Frankl (1978, 66; 1980, 65) viittaa fenomenologien käyttämään intentionaalisuuden käsitteeseen, mutta toteaa sen olevan vain osa laajempaa inhimillistä ilmiökokonaisuutta, itsen transsendenssia. Sillä Frankl tarkoittaa ihmisen olemista suhteessa ja suuntautuneena johonkin itsensä ulkopuoliseen (ks. tarkemmin luku 5.3.3).

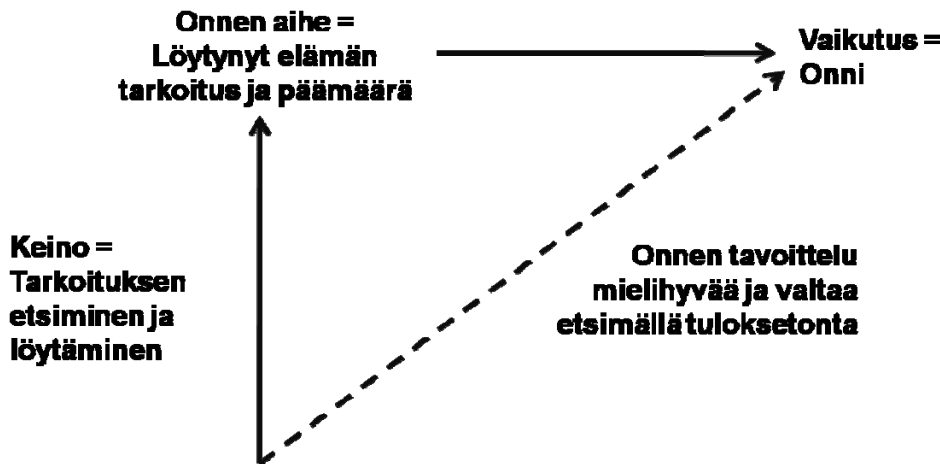
116. Olen korvannut tässä Franklin käyttämän ”vihan” (*hate*) sanalla suuttumus, joka kuvaa mielestäni paremmin ihmisen tunnetta jollain tietyllä hetkellä kuin viha, jonka käsitän jollain tavalla ihmisen tiedostamattomaan ”koteloituneeksi” ja hänen elämänsä negatiivisesti vaikuttavaksi voimaksi. Käytän kuitenkin suuttumuksen rinnalla myös sanaa viha kuvaamaan pysyvälouenteisempaa asennetta jotakin asiaa tai jotain ihmistä kohtaan. Joidenkin koulumurhaajien julistama ihmisviha on eräs tällaisen elämänasenteen äärimmäinen muoto.

117. Konrad Lorenz on alun perin eläinten käyttäytymistä tutkivan biologisen tieteenhaaran, etologian, uranuurtaja ja nobelisti. Hän – kuten niin moni muukin tutkimuksessani siteeraamani tutkija – suuntautui vähitellen yhä filosofisempiin pohdintoihin ja otti kantaa myös ihmisyyden haasteisiin.

118. Rauhala (2005c, 177) toteaa vihasta, että siinä oleminen ei auta vapautumaan tästä yleensä hyvin negatiivisesta kokemuslaadusta, vaan vasta kun ihminen oivaltaa vihan inhimillisen ala-arvoisuuden, voi hänen maailmankuvansa muuttua suotuisammaksi. Ks. myös alaviite 116.

esimerkkitapauksessa paranee nuoren itsehillintäkin ikään kuin eräänlaisena automaattisena sivuvaikutuksena silloin, kun nuori valitsee tarkoitukseksi väkivallattomuuden.

Pyrin selkiyttämään asetelmaa kuvalla 13. Esimerkiksi on valittu ihmisille varsin yleinen onnen tavoittelu.



**Kuva 13.** Onni ei löydy etsien, mutta jos onneen on aiheita, onni seuraa automaattisesti ikään kuin itsestään. Elämän tarkoituksen ja päämäärän löytäminen antaa ihmiselle aiheen olla onnellinen. Onni on siten tarkoituksen löytämisen sivuvaikutus.

Kuvan 13. esimerkki on itse asiassa hyvin perusteltu filosofinen vaihtoehto sekä positiiviselle ajattelulle että myös muodissa olevalle positiiviselle psykologialle (ks. luku 3.2.1). Tosin positiivinen psykologiakin eroaa pseudopsykologisesta positiivisesta ajattelusta siinä, että se korostaa positiivisten tunteiden aitouden merkitystä verrattuna siihen, että ihminen vain toistaa itseksensä ”ole positiivinen” -hokemaa. Frankl antaa kuitenkin selkeästi myös aiheen ei pelkästään positiivisille kokemuksille, vaan kestäväälle perustalle onnelliseen, hyvään elämään.

Yhteenvedona Franklin ajatuksista koskien aggressiivisuutta ja väkivaltaisuutta voidaan todeta hänen korostavan, että jos ihminen todella olisi vain ulkoisten ja sisäisten olosuhteiden ja vaikutteiden uhri, ei kukaan voisi oikeutetusti vaatia häneltä muunlaista kuin väkivaltaista käyttäytymistä tai odottaa häntä muuttumaan väkivallattommaksi. Frankl ei hyväksy käsitystä, että ihminen olisi vain perimänsä ja ympäristönsä tuotos, että hänen käyttäytymisensä, päätöksensä ja toimintansa eivät olisi ”muuta kuin” seurausta operantin ehdollistumisesta, ehdollisista reflekseistä ja oppimisprosesseista.<sup>119</sup> Silloin ei olisi mitään tarvetta anteeksipyyntöihin tai katumukseen, olisi vain runsaasti puolusteluja ja selityksiä. Ihminen ei olisi vapaa tai vastuullinen

119. Frankl viittaa tällä B. F. Skinnerin, Ivan Pavlovin ja John B. Watsonin radikaaleihin behavioristisiin teorioihin, joista myös Bandura on halunnut irtaantua.

eikä olisi mitään syytä olla jatkamatta elämistään aggressiivisten impulssien vallassa, koska sille ei kuitenkaan voisi mitään. Frankl ei voi hyväksyä tällaista epähumaanina pitämäänsä lähtökohtaa, vaan hän tahtoo inhimillistää kasvatuksen ja terapian, jotta nykyajan pahuus ei vain jatkaisi lisääntymistään, vaan että sitä vastaan voitaisiin vaikuttaa, ehkäistä sitä ja tehdä se tehottomaksi. (Frankl 2000, 105–106.)

## 6.2 Hengen uhmavoima

Hengen uhmavoima (*Trotzmacht des Geistes*) on Franklin käsite- ja sanaluomus. Se kuvaa sananmukaisesti ihmisen henkisen olemispuolen mahtia eli voimaa tai valtaa uhmata erilaisia ehtoja, jotka pyrkivät rajoittamaan ihmisen vapautta. Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisessa käsitteistössä voidaan hengen uhmavoimaa verrata positiiviseen vieraantumiseen, jonka avulla esimerkiksi kovia kokenut nuori ei katkeroidu ja lamaannu kokemastaan, vaan säilyttää maailmankuvansa elämänmyönteisenä (ks. Lehtovaara 1994, 217). Tällaista tarkoituksellista pyrkimystä Rauhala (1974, 141) kuvaa ilmiöksi, jossa maailmankuva ”vieraantuu epäsuotuisan tilanteen esiyymmärtäneisyydestä jossain määrin suotuisaan suuntaan”. Tilanteen negatiivisia komponentteja ei kokonaan kielletä, mutta esiyymmärtäneisyyden kovuutta lievennetään merkityssuhdemuodostuksessa inhimillisemmäksi, jotta tärkeistä ominaisuuksista ja avuista osattoman tai paljon maailman kohtaamisessaan menettäneen ihmisen on mahdollista olla positiivinen, valoisa ja elämästään nauttiva (ks. Rauhala 1974, 140–141).

Hengen uhmavoima ei ole kuitenkaan pelkästään edellä mainittua, vaan se on moniulotteinen käsite, jossa kiteytyvät monet muut Franklin filosofian perusteet, kuten tahdonvapaus, henkinen toimintataso, asennoitumisarvot ja tarkoituksen tahto. Ryhdyn purkamaan käsitettä näiden kautta.

### 6.2.1 Tahdonvapaus ja henkinen toimintataso

Frankl (1983, 130–131; 2007e, 132–133; ks. myös luku 5.3.2) puhuu ensinnäkin tahdonvapaudesta todeten, että ennakkoluulottomalle ihmiselle pitäisi olla itsestään selvää, että ihmisellä on vapaa tahto, kaikesta päättämisen vapaus. Tällainen ihminen kokee itsensä ehdottoman vapaaksi. Aksiomaattinen väittäminen tahdonvapaudesta vastustaa ajatusta kohtalosisuudesta. Kohtalokasta on kaikki se, joka on peruuttamattomasti mennyttä.<sup>120</sup> Siitä huolimatta ihminen on

---

120. Tässä yhteydessä Frankl (1983, 131–132; 2007e, 133–134) esittää myös ajatuksen, että mennyt oleminen on olemisen varmin muoto. Tarttuessaan elämänsä kunakin hetkenä yhteen monista mahdollisuuksista, hän tavallaan pelastaa sen menneisyyden olemiseen. Mitään ei siten menetetä lopullisesti, vaan päinvastoin tallennetaan menneisyyteen, jotta sitä ei menetettäisi. Nämä menneisyyden täyteläiset viljapellot jäävät ajallisuuden sänkipeltoihin



kohtaloonsakin eli menneisyyteensä nähden vapaa. Menneisyys auttaa ymmärtämään nykyisyyttä, mutta sen ei tarvitse antaa ennalta määrätä myös tulevaisuutta. Sen sijaan, että menneisyyden virheiden perusteella vaadittaisiin anteeksiantoa myös samojen virheiden toistamiselle tulevaisuudessa, tulisi niiden palvella hedelmällisenä kokemustaustana, josta voidaan ottaa opiksi parempaa tulevaisuutta rakennettaessa. Uudelleen oppiminen ei ole koskaan liian myöhäistä, mutta aikaileminenkin on turhaa, koska aina on ”korkea aika”, jotta paremmasta tulevaisuudesta saisi nauttia mahdollisimman pitkään.

Frankl (ks. esim. 1988, 23; 2002, 63; 2007e, 52) luonnehtii ihmiskäsitystään ”ulottuvuusontologiaksi” (*Dimensionalontologie*). Hän ei kuvaa kolmitasoista ihmiskäsitystään (ks. luku 5.2) kolmena kerroksena, kuten esimerkiksi Hartmann tai Scheler (Frankl 1988, 22; 2002, 64, 2007e, 51–52). Sen sijaan hän havainnollistaa sitä kolmiulotteisena. Somaattinen (biologis-fysiologinen, fyysinen, kehollinen) ja psyykkinen olemispuoli sijoittuvat pituus- ja leveysakseleille muodostaen tason eli tasaisen pinnan. Niitä vastaan pystysuorassa on henkinen olemispuoli.<sup>121</sup> Franklin (2002, 93) mukaan henkisen kuvaaminen vastakkaisena psyykkis-fyysisen rinnakkaisuudelle ja yhdensuuntaisuudelle (*Parallelismus*) on heuristinen. Henkinen mahdollistaa eksistentiaalisen nousun itsensä yläpuolelle (Frankl 2002, 62). Tällä perusteella voi logoterapiaa myös kutsua korkeus”psykologiaksi” vastakohtana syvyyspsykologialle (Frankl 2002, 86).<sup>122</sup>

Päinvastoin kuin psyykkis-fyysisellä eli psykosomaattisella tasolla, eivät kausaaliset tai deterministiset lait päde henkisessä ulottuvuudessa. Frankl ei siis kiistä ihmisen biologisia, psykologisia tai sosiologisia ehdollisuuksia, mutta hän korostaa, että henkinen ulottuvuus voi nousta niitä vastaan. Ihmisen omat ratkaisut kohottavat hänet rajoitusten yläpuolelle, vapauden ulottuvuuteen, jolloin ihminen vasta osoittautuu varsinaiseksi ihmiseksi. Kyse on toisin sanoen ihmisen sisäisestä vapaudesta valita oma asennoitumisensa ehdollisuuksiin. (Ks. Frankl 2007e, 18.) Tätä ihmisen varsinaista vapautta, asennoitumisen vapautta, ei kukaan pysty ottamaan häneltä pois (ks. Frankl 1996a, 130).

Frankl ei siis pyri kiistämään sitä, että sekä ihmisen perimät taipumukset että hänen elinympäristönsä ja saamansa kasvatusta vaikuttavat hänen elämäänsä. Mutta mikäli ihmistä pidetään

---

tuijottavalta ihmiseltä tavallisesti näkemättä. Tämä näkökulma on lohdullinen varsinkin vanhoille ihmisille, mutta vastaavasti se korostaa kaikkien valintojen vastuullisuutta myös nuoremmille ihmisille.

121. Franklin tapa kuvata ulottuvuusontologiaa on hänelle tyypilliseen tapaan hieman monimutkainen ja abstrakti, mutta Lukas (2006, 21) selkiyttää asiaa havainnollisella graafisella esityksellä.

122. Syvyyspsykologialla Frankl viittaa suuntaukseen, jonka mukaan osa ihmisen ”psyukestä” ei ole tahdon vaikutusvallassa, vaan hänen tajuntansa ulkopuolella jossain tuntemattomassa syvyydessä, jota Freud kutsuu ”alitajunnaksi” ja C. G. Jung ”tiedostamattomaksi”. Rauhala ei tunnusta erillistä tiedostamatonta, vaan puhuu tietoisesta ja tiedostamattomasta tajunnasta.

jonkinlaisena perimän ja ympäristön lopputuloksena, unohdetaan kaikki se, mikä ihmisessä on inhimillistä. Frankl havainnollistaa asiaa esimerkillä identtisistä kaksospojista, jotka olivat perineet samat taipumukset ja ominaisuudet. He olivat myös eläneet samassa ympäristössä ja saaneet varsin ilmeisesti myös täysin samanlaisen kasvatuksen. Toisesta veljestä tuli äärimmäisen ovela rikollinen ja toisesta saman perimän pohjalta erittäin taitava rikostutkija. Veljesten elämän kulun erilaisuuteen vaikuttivat merkittävästi heidän omat ratkaisut ja valinnat, joita se olivat tehneet samanlaisista lähtökohdista huolimatta. Ihmisen elämään vaikuttaa siten perintö- ja ympäristötekijöiden lisäksi kolmaskin tekijä, joka kohottaa hänet riippuvuussuhteiden yläpuolelle. (Frankl 1984, 153–154.)

Frankl kutsuu tätä ihmisessä olevaa voimaa hengen uhmaksi tai ihmisen henkiseksi vapaudeksi. Hän puhuu myös vapaasta pelitilasta (*freier Spielraum*, ks. Frankl 1977, 223; 2005b, 110). Frankl (1977, 223) korostaa, ettei ihmisen luonnekaan ole kaikkivoipa eikä edes sen armoilla tarvitse olla, vaan ihminen voi toimia myös sitä vastaan. Frankl (1982, 116) painottaakin miten tärkeää on hengen uhmavoimaan vetoaminen ja sen esiin kutsuminen vastustamaan näennäisesti niin mahtavaa psykofyysistä. Hän puhuu laajemminkin kaikesta siitä, missä ihminen eksistoi (persoonana), mutta minkä ulkopuolelle ihminen myös eksistoi (persoonallisuudeksi). Tähän kuuluvat kaikki ulkoiset olosuhteet samoin kuin kaikki sisäiset olotilat. Kaikkia näitä kehollis-psykkisiä oloiloja ja yhteiskunnallisia olosuhteita vastaan ihminen voi asettua hengen uhmavoiman avulla ja ylläpitää sen vaikutusvallan kautta ihmisyyttään. (Ks. Frankl 2002, 93.)

Rauhala (ks. luku 4.4.3) puolestaan toteaa, että tilanteen ”osuus” tai ”tehtävä” ihmisen kokonaisuudessa on tarjota olemisehdot ja pelitila kehollisuudelle ja tajunnallisuudelle. Ihmisen luonne kuuluu Rauhalan mukaan tilanteen kohtalomaisesti valikoituneisiin komponentteihin, kuten muutkin perityt ominaisuudet. Vaikkei Franklin ja Rauhalan näkemysten välillä välttämättä vallitsekaan mitään ratkaisevaa eroa, tulkitsen kuitenkin, että Franklinin käsitys ihmisen henkisestä voimasta on jollain tavalla absoluuttisempi tai radikaalimpi kuin Rauhalan.

Franklinin näkemys ilmenee mielestäni selvästi hänen toteamuksessaan, että ”[i]hminen on ihminen sanan varsinaisessa merkityksessä ylipäänsä vasta sitten, kun hän on tavalla tai toisella irrottautunut kaikista riippuvuussuhteista, kun hän on pystynyt vastustamaan niitä hengen avulla (Frankl 1984, 127)”. Tämä tarkoittaa Frankl (2007d, 139) korostaa siten ihmisen vapautta aina ratkaista, mitä hän on. Tämän vapauden takana on ihmisen henkinen oleminen, paitsi sen todellisuus (*Wirklichkeit*), niin myös sen tehokkuus ja vaikutusvalta (*Wirksamkeit*) (Frankl 2005b, 110). Toisin sanoen, ihminen voi henkisen tietyn kokemuslaadun, hengen uhmavoiman avulla määrittää kantansa keholliseen ja psyykkiseen faktisuuteen – riippumatta siitä ilmeneekö mieli jostain ihmisen

ulkoisesta tai sisäisestä kohteesta – siten, että hänen ei tarvitse jäädä voimattomana niiden mukaisen asiantilan, tarpeiden ja halujen, tai viettiensä tai kohtalon armoille, vaan hän voi vapautua niistä. Ihminen voi myös vapautua sisäisessä, tajunnallisessa suhtautumisessaan kaikkien situaationsa kohtalonomaisten komponenttien kahlitsevuudesta.

Toisaalta Frankl toteaa samassa yhteydessä – tyypilliseen tapansa jollain tavalla ristiriitaisesti edelliseen verrattuna – että henkinen ei ole kokonaan riippuvainen (*nicht restlos bedingt*) psykofyysisestä. Henkinen on siten jäljellä olevassa määrin vapaa, suhteellisesti riippumaton. Frankl siteeraa myös Hartmannia, joka on kuvannut henkistä vapautta autonomiana, itsemääräämisoikeutena, riippuvuussuhteesta huolimatta (*Autonomie trotz Dependenz*). Autonomia kuulostaa puolestaan jälleen varsin vahvalta kannanotolta henkisen voiman mahdista.

Päätelen joka tapauksessa, että Franklille henkinen vapaus, hengen uhmavoima on jotain enemmän kuin mitä esimerkiksi Rauhala tarkoittaa tajunnallisuuden henkisellä toimintatasolla. Siinä missä Rauhala puhuu enemmänkin ihmisen henkisestä kyvystä ottaa etäisyyttä sen hetkisestä psyykkisestä kokemuksestaan ja arvioida asiallisesti tapahtuvaa, merkitsee henkisyys Franklille jotain vielä paljon suurempaa voimaa. Rauhalakin (ks. 2005e, 137–144) puhuu kyllä tahdosta yhtenä tajunnan kokemuslajina korostaen, että tahto on korkea-asteinen persoonallinen toiminto, joka on determinismin ja kausaalisuuden ulkopuolella. Hän tarkastelee kuitenkin tahtoakin vain yhtenä osana tajunnan ongelman analyysiä ja haluaa karsia siitä kaiken ”mystisen”.<sup>123</sup> Itse en pyri mystifioimaan Franklin hengen uhmavoimaksi nimeämää henkistä kokemuslaatua, vaan päinvastoin löytämään sille mahdollisimman konkreettisen määritelmän, jonka perusteella sitä on mahdollista soveltaa myös kasvatuksessa.

Näen Franklin ja Rauhalan välillä olennaisen eron siinä, minkä painoarvon he antavat hengen uhmavoimalle ihmisen erityisenä henkisenä kykynä. Rauhalallahän ei juuri tällaista erillistä hengen voimaa kuvaavaa käsitettä ole ainakaan samassa merkityksessä kuin Franklilla. Toinen olennainen ero on, mitä Frankl korostaa tahdonvapauden osalta. *Vapaassa tahdossa, jokaisessa valinnassa, on aina kyse arvoista* (ks. Längle 2007, 17). Ihmisellä on vapaa tahto, jonka avulla hän voi valita eri vaihtoehtojen välillä. Ei ole kuitenkaan yhdentekevää, mitä hän valitsee, vaan ihmisen on

---

123. Vaikka Frankl käyttää erittäin paljon myös filosofis-teoreettisia argumentteja näkemystensä tueksi, on hänellä toisaalta myös taipumusta asioiden ”mystifioimiseen”. Tulkitseen tämän hänen karismaattiseen esiintymistapaansa kuuluvaksi tehostuskeinoksi. Myös hengen uhmavoimasta puhuessaan hän nimeää sen seitsemännessä teesissään persoonasta (ks. Frankl 1982, 116; vrt. luku 6.4.2) psykoterapeuttiseksi ”uskontunnustukseksi” (*psychotherapeutische Credo*). Hän tarkoittaa sillä kuitenkin sitä, että nimenomaan psykoterapia (kasvatus) ei voi olla menestyksellistä ilman horjumatonta uskoa tähän ihmisen henkiseen ominaisuuteen. Vastaavalla tavalla hän puhuu myös psykiatrisen uskontunnustuksen välttämättömyydestä.

tiedostettava, että hänen on tehtävä valintansa erilaisten arvojen – tai universaalien arvojen päämäärien mukaisten subjektiivisten tarkoitusten – välillä.

Frankl'kin (ks. esim. 2005b, 149) puhuu hengen uhmavoimasta myös Rauhalan tapaan ”vain” kykyä itsestä etäännyttämiseen tai kokemuksen asiallistamiseen. Tällainenkin kyky ottaa etäisyyttä esimerkiksi sen hetkisestä psyykkisestä suuttumuksen kokemuksesta on olennaisen tärkeä, kun ajatellaan väkivaltaisesti käyttäytyvien nuorten kasvatusta (ks. luku 4.4.2). On selvää, että kasvatustavoitteena on oltava tällaisen henkisen ominaisuuden vahvistaminen. Nuoren on muutoksen mahdollistamiseksi välttämättä opittava vastustamaan psyykkisiä kokemuksiaan, kuten suuttumustaan, ja pysäytettävä sen eteneminen siihen pisteeseen, ettei nuori voi enää millään keinolla estää väkivaltaista purkaustaan. Kyse on toisin sanoen siitä, että nuori estää sen, että hän on viettiensä vietävissä tai että hän ärsyyntyy kaiken aikaa lisää ärtymyksensä takia.

Myös Rauhalan (ks. luku 4.4.2) henkisyiden perustana pitämän itsetiedostuksen kasvatuksellisella kehittämisellä voidaan saada paljon aikaiseksi. Frankl (1978, 51–52) kertoo Carl Rogersin oppilaan W. L. Kellin toteuttamasta 151 nuorisorikollista koskeneesta tutkimuksesta, jonka tuloksena oli, ettei heidän käyttäytymistään voitu ennustaa perimän, perheen ilmapiirin, asuinympäristön tai sen kulttuuristen vaikutusten, sivistystason tai sosiaalisten suhteiden, terveyshistorian tai minkään muunkaan vastaavan tekijän perusteella. Sen sijaan itsetiedostus tai itseymmärrys (*self-understanding*) korreloi voimakkaasti myöhemmän käyttäytymisen kanssa. Frankl tulkitsee tutkimustuloksen kuvaavan ihmisen vapautta – jonka ilmentymänä hän pitää myös hengen uhmavoimaa – ja kykyä itsestä etäännyttämiseen.

Eräänlainen ääripää hengen uhmavoimasta näyttäytyy, kun Frankl (2007d, 55) kuvaa sen mahtia kertoessaan kokemuksistaan keskitysleireissä. Vangeille yhteinen kokemus oli, että oma ruumis on tosiasiaa jo kuollut ja koska se on eloton, alkaa siitä mädäntyä joka päivä tietty prosenttiosuus. Kuitenkin kaikesta siitä alkeellisuudesta huolimatta, johon leirielämä pakotti, ei vain fyysisesti, vaan myös henkisesti, pystyi vankien henkinen elämä syvenemään. Heidän keskuudessaan saattoi todeta paradoksaalisesti, että ruumiinrakenteeltaan heiveröiset vangit näyttivät selviävän helpommin hengissä kuin rakenteellisesti vahvemmat. Asiantilan selitti se, että fyysisesti heikommat vangit olivat tottuneet rikkaaseen henkiseen elämään. Tulkitseen Franklin tarkoittavan tällä vankeja, jotka olivat panostaneet fyysisyytensä sijaan henkisyytensä kehittämiseen, kuten arvoja ja tunnetajuntansa rikastamiseen. Vaikka he kärsivät kovia tuskia samoin kuin muutkin ja olivat ehkä jopa muita herkempiä kokemaan niitä, pystyivät he kuitenkin pakenemaan sisäiseen henkiseen

vapauden maailmaan. Heidän sisimmälleen aiheutettu tuho oli sen seurauksena myös vähäisempi kauhistuttavista olosuhteista huolimatta. (Frankl 2006, 40; 2007d, 63.)

Frankl korostaa myös rohkeuden ja toivon merkitystä hengen uhmavoiman erityisinä muotoina. Erään hänen lavantautiin kuolleen vankitoverinsa kuoleman perimmäinen syy oli Franklin mukaan rohkeuden sekä tulevaisuudenuskon ja toivon menettäminen. Elämänhalun herpaantumisen seurauksena hänen ruumiinsa vastustuskyky heikkeni kuolettavin seurauksin. (Frankl 2006, 72–73; 2007d, 122–123; vrt. myös Pykäläinen 2004, 66.) Frankl näki ilmeisen yhteyden siihen, että nämä ilmiöt kytkeytyivät tiiviisti elämän tarkoituksen kokemiseen tai sen puuttumiseen.

Frankl (1986b, 131) painottaa erikseen, että hengen uhmavoimaa ei tarvitse aina tavoitella. Täydessä laajuudessaan sitä tarvitaan varsinaisesti vain vastoinkäymisten voittamiseksi. Onneksi ihmisen ei tarvitsekaan jatkuvasti käyttää tätä uhmavoimaa, koska vähintään yhtä usein ihminen pärjää perimänsä, ympäristönsä ja viettiensä ansiosta kuin niistä huolimattakin (Frankl 1977, 223). Mutta miten henkisen uhmansa voiman voisi saada käyttöönsä tarvittaessa ja voisiko sitä jotenkin myös herkistää tai vahvistaa?

Uhmaahan ihmisellä on erittäin voimakkaanakin jo varhaislapsuudessa, niin kutsutussa uhmaiässä. Kyseessä on lapsen henkiseen kasvuun luonnollisena kuuluva vaihe, jolloin lapsi alkaa kokea itsensä muista erilliseksi yksilöksi ja alkaa tietyllä tavalla itsenäistyä tai ainakin eriytyä vanhemmistaan. Uhmaikää kutsutaan nykyisin myös tahtoiäksi, oman tahdon opettelemisen iäksi tai itsenäistymisiäksi. Uhmaikä voi olla lapsen vanhemmalle koettelevaa lapsen ollessa omapäinen, itsepäinen ja vastusteleva. Perimmältään uhmaikä on kuitenkin myönteinen ja välttämätönkin kehitysvaihe.

Aikuisissa ihmisissäkin voi toisinaan nähdä sellaista peräänantamatonta kykyä viedä asioita läpi ja ajaa tahtonsa perille, jonka voi tulkita jonkinlaiseksi ilmentymäksi kaikkia vastuksia uhmaavasta voimasta. Usein tällainen ihminen osoittaa myös itsenäistä, muista poikkeavaa ajattelua, tai toisaalta edukseen erottuvaa toimintatarmoa, jota voidaan kutsua suomalaisittain sisuksi.

Frankl (2007e, 140) kertoo myös esimerkin erään skitsofreenikon vastauksesta hänen kysymykseensä tämän heikkotahtoisuudesta, jonka katsotaan yleensä olevan eräs taudin oireista. Potilas vastasi Franklin mukaan tietämättään ja tahtomattaan erittäin viisaasti todetessaan, että hän on heikkotahtoinen, silloin kun hän niin tahtoo, ja silloin kun hän ei tahdo, ei hän ole

heikkotahtoinen. Frankl katsoi, että tämä potilas voisi opettaa monille muille, kuinka ihmisellä on taipumusta kätkeä itseltään oma tahdonvapautensa kuvitellun tahdonheikkouden taakse.

Frankl ei tunnusta heikkotahtoisuutta, joka olisikin ristiriidassa hänen näkemyksensä kanssa ihmisen tahdosta tarkoitukseen perustavana tarpeena. Ihmiset vetoavat kylläkin usein siihen, ettei heillä ole tarvittavaa tahdonvoimaa asennoitua asioihin uudella tavalla tai tehdä asioita toisin. Frankl sen sijaan väittää, että sellaisen ihmisen ei tarvitse valittaa, että häneltä puuttuu tahdonvoimaa, jolla on selvä päämäärä kirkkaana silmiensä edessä ja joka rehellisesti ja tosissaan pyrkii tämän päämäärän saavuttamiseen. (Frankl 1977, 220.) Frankl toteaa myös, että tahdonvoima on seurausta selkeästä päämäärätietoisuudesta, rehellisestä päätöksenteosta ja tietynlaisesta harjoittelusta. Purjehtiminenkaan ei ole sitä, että annetaan vain tuulen viedä venettä. Todellinen purjehtimisen taito alkaa sen sijaan vasta siitä, että purjehtija kykenee saamaan tuulen voiman vaikuttamaan tahtomaansa suuntaan siten, että hän voi purjehtia jopa tuulta vastaan. (Frankl 2007e, 139–140.)

Kyse on siitä, että kun ihminen suunnittelee mielessään jotain aikomustaan, on hänen etukäteen suljettava pois kaikki mahdolliset näennäiset vastaväitteet. Jos nuori päättää esimerkiksi olla tappelematta, on hän oikealla tiellä todetessaan itselleen tyyliin ”en tappele ja sillä siisti”. Nuori ei voi onnistua, jos hän tekee sen virheen, että varautuu mielessään jo etukäteen käyttämään tarvittaessa sellaisia selityksiä, kuten ”kavereiden seurassa minun on kuitenkin pakko tapella” tai ”jos tulee vastoinkäymisiä, en voi kuitenkaan välttyä tappelemasta”. (Vrt. Frankl 2007e, 140.)

Tutkimukseni kohdistuu pääosin murrosikäisiin nuoriin. Murrosikää kutsutaan joskus myös toiseksi uhmaiäksi. Siihen kuuluu itsenäistyminen ja irtaantuminen vanhemmista ja samalla aiempaa suurempi riippuvuus ikätovereista, vertaisryhmästä. Murrosikäisen vanhemmat joutuvat usein kokemaan voimakasta uhmaa ja kapinointia heitä vastaan. Nuoren suhde vertaisryhmäänsä on ristiriitainen. Yhtäältä pyritään erottumaan positiivisella tavalla muista nuorista, harmaasta massasta, mutta toisaalta siedetään ja suvaitaan erilaisuutta huonosti. Samalla tavalla ajattelevat ja käyttäytyvät, samanlaisen arvomaailman omaavat nuoret kuuluvat suosikkeihin, kun taas erilaisesti käyttäytyviä ja poikkeavina näyttäytyviä syrjitään.

Murrosikäisillä nuorilla voidaan tulkita olevan hengen uhmavoimaa ainakin vanhempiinsa kohdistuvana. Vanhempien vastustamiseen heillä on myös tarvittavaa rohkeutta. Sen sijaan heiltä puuttuu useimmiten rohkeutta uhmata vertaisryhmän paineita erottumalla niistä normeista, joita muut nuoret heille asettavat. Nuoret tarvitsisivatkin erityistä rohkeutta olla välittämättä toisten

mielipiteistä ja käyttäytyä omien todellisten arvojensa mukaisesti. Samalla heidän pitäisi kyetä ylläpitämään toivoa, että he saavat edelleen tuntea kuuluvansa johonkin itsensä ulkopuoliseen, kuten samanlaisen arvomaailman omaavaan vertaisryhmään, ja olevansa arvokas ja tärkeä jollekin toiselle, joka voi olla esimerkiksi paras kaveri tai seurustelukumppani.

Tällaista vahvuutta ja voimaa tarvittaisiin erityisesti silloin, kun nuoren aiemmat epäsuotuisat arvot ja maailmankuva laajemminkin ovat muuttuneet suotuisimmiksi. Nuoren pitäisi kyetä irtaantumaan aiemmasta kaveripiiristään ja kestämään se kärsimystä aiheuttava vaihe, jolloin hän mahdollisesti joutuu olemaan kokonaan ilman kavereita ennen kuin löytää samoin ajattelevia ja käyttäytyviä ystäviä.<sup>124</sup> Nuoren pitäisi toisin sanoen osata vaikuttaa asenteisiinsa ja toteuttaa asennoitumisarvoja.

### **6.2.2 Asennoitumisen muuttaminen ja tarkoituksen tahto**

Lukas on kehittänyt Franklin alkuperäisten logoterapeuttisten erityistekniikoiden rinnalle myös muita logoterapeuttisia menetelmiä. Eräs niistä on asennoitumisen muuttaminen (*Einstellungsmodulation*). Lukas (1986, 91) korostaa, että vaikka hän on pyrkinyt löytämään mahdollisimman laajan käsitteen, ei kyseessä ole hänen keksimänsä uusi menetelmä, vaan ainoastaan kooste useista eri logoterapeuttisista keskustelutekniikoista ja menettelytavoista. Hän varoittaa myös, ettei käsitettä pidä ymmärtää väärin niin, että kasvattaja pyrkisi vaihtamaan kasvatettavan asenteita esimerkiksi omiinsa. Kasvatettava on se, jonka on tarkoitus muuttaa asenteitaan ja kasvattajan tehtävänä on ohjata ja auttaa häntä pääsemään siinä alkuun. (Ks. Lukas 1986, 126; 1991, 66.)

Ihmisen asennoitumista johonkin asiantilaan ei todellisuudessa sanele tämä varsinainen asia, vaan vasta asianomaisen henkilön senhetkisen persoonallisuuden perusteella objektiivinen asiantila saa subjektiivisen merkityksen. Objektiivisesta asiantilasta voi aiheutua yhtä hyvin emotionaalisesti hyvä kuin pahakin olo. Ihmisen mielialoja, hänen hyvän- tai huonontuulisuuuttaan, on vaikea muuttaa kasvatuksen keinoin, mutta niihin voidaan vaikuttaa epäsuorasti, jos kasvatettavan negatiivinen asennoituminen saadaan muuttumaan positiivisemmaksi. (Ks. Lukas 1981, 76–77.) Kasvattaja voikin pyrkiä kannustamaan kasvatettavaa nousemaan henkisesti sellaista elämää vastaan, joka ei ole hänen arvoisensa. Samalla kasvatettava voi kokea olevansa ”suurempi” kuin se vaikutte, esimerkiksi painostava tunne, joka uhkaa pitää hänet pienenä. Hän voi kokea henkistä tyydytystä vastustaessaan asennoitumisellaan kielteisiä tunteitaan. (Ks. Pykäläinen 2004, 66.)

---

124. Myös Bandura pohtii ongelmaa, joka syntyy siitä, kun nuoret palaavat kasvatukselliseen ryhmään osallistumisen jälkeen takaisin samaan epäsuotuisaan ympäristöön. Kysymys siitä, miten nuoret voivat kestää tällaisen ympäristön paineen, jää häneltä avoimeksi. (Ks. Krohn 2006, 229.)

Lukas (1981, 79–80) kiinnittää huomiota monen neuvon kysyjän epäterveeseen asennoitumiseen, jonka mukaisesti hän on vakuuttunut siitä, ettei hän yksinkertaisesti pysty tekemään jotain erilaisiin syihin vedoten. Lukasin mukaan tämä johtuu erilaisesta psykologisesta ”valistuksesta”, joka on tehnyt monista tällaisista perusteluista turhan suosittuja ”häiriökäyttäytymisen kohtalonomaisia syitä”. Ihmiset voisivat kuitenkin kyetä tekemään kaikenlaisia asioita näistä syistä huolimatta, mutta he eivät tiedä sitä, koska he eivät ole koskaan yrittäneet. Ihmisen henkiseen vapauteen kuuluu, että hän pystyy monia rajoittavia tekijöitä uhmaamalla tekemään jotain, jota hän vakaasti tahtoo. Jos ihminen ei kuitenkaan edes yritä voittaa heikkouksiaan, ei hän niitä myöskään voi voittaa. Hän ei saa koskaan kokea, että hän pystyisi voittamaan ne, vaan sen sijaan hän alistuu heikkouksilleen. Franklin sanoin, ”[j]oka pitää kohtaloaan sinetöitynä ei kykene sitä voittamaan (Lukasin 1985, 85 mukaan)”.

Frankl (1986d, 52; 1996a, 57) kertoo jo vuonna 1964 julkaistusta Kalifornian yliopistossa tehdystä tutkimuksesta, jossa oletettiin, että särkyneistä perheistä olevilla lapsilla olisi aikuisina vaikeuksia ja että onnellisen ja menestyksellisen lapsuuden eläneistä tulisi myös aikuisina onnellisia. Kahdessa kolmasosassa tapauksista ei ollut näin. Useimmat lapset, jotka olivat eläneet stressaavissa ja kärsimystä aiheuttaneissa olosuhteissa ja joilla oli ollut lapsuudessaan kehityshäiriöitäkin, olivat kasvaneet täysin normaaleiksi aikuisiksi. Vastaavasti monet ongelmattoman lapsuuden viettäneistä olivat aikuisiässä kaikkea muuta kuin onnellisia, tyytyväisiä tai huolettomia, saati, että he olisivat kypsiä persoonallisuuksia. Tutkimustulokset osoittavat siis, että vaikeita vastoinkäymisiä kokenut voi elää normaalisti ja että suotuisissa olosuhteissa elänyt voi vinoutua kehityksessään. Havainnollisia käytännön esimerkkejä tästä ovat kaikki ne julkisesti tunnetut äärimmäisen kurjissa oloissa lapsuutensa eläneet ihmiset, jotka ovat lopulta selviytyneet erittäin hyvin elämässään, ja toisaalta ne monet ”kultaluskissa suussa syntyneet” ihmiset, jotka ovat erilaisten traagisten vaiheiden kautta syrjäytyneet yhteiskunnasta.

Frankl (1978, 50) korostaa yleisemminkin, että lapsuus ei ratkaise yksiselitteisesti elämään kulkua senkään vertaa kuin perinnöllisyys. Ratkaisevaa sen sijaan on, miten ihminen asennoituu lapsuutensa kokemuksiin (Frankl 1977, 176). Ympäristö, jossa elämme, ei sinänsä olekaan ehdottoman hyvä tai huono. Ulkoiset olosuhteet eivät automaattisesti määrää elämämme kulkua. Myöskään perittyjä taipumuksia ei sellaisinaan voi arvottaa, vaan vasta me itse teemme taipumuksistamme arvokkaita tai arvottomia ominaisuuksia (Frankl 1984, 155). Ovelan rikollisen ja ovelan rikostutkijan oveluus saattoi hyvinkin olla perinnöllistä, mutta sen mihin molemmat oveluuttaan käyttivät, ratkaisi heidän asennoitumisensa rakennetekijöihinsä. Perinnöllisyys onkin



vain rakennusainetta, jota rakentaja voi myös kieltäytyä käyttämästä; rakentaja ei siten olekaan yhtä kuin nuo rakennusaineet. (Ks. Frankl 1978, 49–50).

Epäilemättä saa jokainen nuori erilaisen ”starttipaketin” elämänsä eväsreppuun ja joillakin se on hyvin runsas ja toisilla erittäin niukka. Yhtä selvää on kuitenkin, että nuoren itsensäkin on tehtävä jotain ja että osa hänen onnistumisestaan elämässään riippuu yksin hänestä itsestään. Nuori voi turmella elämänsä hyvistä lähtökohdista huolimatta ja huonoistakin lähtökohdista huolimatta voidaan elämässä saavuttaa paljon. Nuorille ihmisille ei voi kyllin usein painottaa, että kääntein tekeminen heidän elämässään on heidän omissa käsissään, niin pahaan kuin hyväänkin. (Ks. Lukas 1987, 104.) Frankl (1996a, 56) kertoo eräästä erinomaisista tuloksia saavuttaneesta nuorisoriikollisten kuntoutuslaitoksesta, jossa ei sallita sitä, että nuoret syyttäisivät yhteiskuntaa, perhettään, kouluun tai kaveripiiriään ja siirtäisivät vastuun omista teoistaan niille. Sen sijaan nuorille korostetaan, että heillä on vapaa tahto ja että heidän on käytettävä sitä omissa ratkaisuissaan.

Kasvattaja joutuu jatkuvasti kohtaamaan kielteistä asennoitumista kuvaavia ilmaisuja, kuten: ”Ei siinä ole mitään järkeä, ei kannata vaivautua, minulta menee kaikki mönkään (Lukas 1984, 107)”. Lukasin (1987, 96–97) mukaan on kiistaton tosiasia, että pitäytyminen tietynlaisessa asennoitumisessa on onnettoman olemassaolon syy ja ilmaus, sellaisen elämän, joka tuhoaa itsensä. Kasvattajan onkin ratkaistava neutraalisti ja arvovapaasti, mitkä kasvatettavan asenteista ovat hänen olemassaololleen ja elämälleen epäsuotuisia ja mitkä suotuisia. Hänen on siksi kohdistettava kiinnostuksensa kasvatettavan asennoitumiseen muun muassa itseensä, elämäänsä, ympäristöönsä ja henkilökohtaisiin tehtäviinsä. Asenteet voivat olla hyvin erilaisia eikä niitä voi asettaa paremmuus- tai arvojärjestykseen. Kyse ei mitenkään ole siitäkään, että kasvattajan asennoitumistavat olisivat kaikissa tapauksissa ainoita oikeita. Kyse onkin ainoastaan siitä, onko kasvatettavan asennoituminen hänelle itselleen riittävän edullisia sekä hänen olemassaololleen ja elämälleen riittävän myönteisiä.

Kasvattaja ei voi olla nuoren elämänasenteiden hyvyyden tai virheellisyyden tuomari. Hänen on kuitenkin pyrittävä tietämyksensä, kokemustensa ja myös jonkinlaisen sormenpääntuntuman (tai intuition) avulla arvioimaan, milloin nuoren asennoituminen tietyssä tilanteessa on epäsuotuisa, vaarallinen tai tuhoisa. Kasvattajan onkin oltava tämän suhteen erittäin herkistynyt, hänen on herkkäkorvaisesti kuultava eksistentiaalisten riitasointujen särähdykset ja keskustelussa esiin tulevat kielteiset asenteet. (Ks. Lukas 1987, 100.) Kun kasvattaja arvioi kuulevansa nuoren suusta vaarallisia asenteita, hänen on uskallettava kyseenalaistaa ne ja argumentoida positiivisempien asennoitumistapojen puolesta (Lukas 1987, 98). Logoterapeuttinen lähestymistapa poikkeaa tältä

osin useimmista muista terapeuttisista suuntauksista, mutta on hyvin samankaltainen kuin NFG:n nuorisokasvatustoiminnassa käytetty kohtaamispedagogiikka, jossa kysellään, kyseenalaistetaan ja konfrontoidaan (ks. esim. luku 2.1.4).

Kasvattaja joutuu siis hyvin usein puuttumaan nuoren epäsuotuisiin ”en minä voi, koska” -laatuisiin asenteisiin saadakseen ne muuttumaan muotoon ”minä voin, vaikka”. Sen sijaan, että pyrittäisiin etsimään syytä, miksi nuori ”ei voisi”, yritetään nuorelle valottaa tosiasiaa, että hän itse asiassa ”voi kaikesta huolimatta”. Kasvattaja ei siten ryhdy keskustelemaan ”en voi” -syistä sen pitempään kuin on välttämätöntä sen selvittämiseksi, onko nuorella todellakin vakavasti otettavia esteitä, kuten jonkinlaista vammaisuutta. Sen jälkeen kasvattaja ryhtyy ohjaamaan nuorta hitaasti ja tavoitteellisesti asennoitumaan niin, ettei tämä tyytyisi itsensä suhteen kaikkeen mahdolliseen. (Lukas 1981, 80–81.) Menettelytapa vastaa kohtaamispedagogista konfrontaatiota, jossa nuori saatetaan vastatusten hänen itselleen ilmeisen haitallisen toimintansa tai vastauksensa kanssa kahden pääkysymyksen avulla: a) onko se, mitä nuori sanoo, sama asia kuin mitä hän ajattelee, tuntee ja aikoo käytännössä tehdä, ja b) onko se, mitä nuori tekee, sama asia kuin mitä hän haluaa tehdä, mitä hänen pitää tehdä, ja mitä hän voi tehdä.

Logoterapeuttisen käsitteistön mukaisesti kyse on siitä, että kasvattaja ryhtyy edistämään hengen uhmavoiman esillepääsyä nuoressa, jotta tämä voisi voittaa heikkoutensa. Lukasin (1981, 81) mukaan tulokset ovat yleensä hyviä. Tämä johtuu siitä, että kun nuori on saanut yhdenkin kerran kokea ”voivansa sittenkin”, ei hän ole enää koskaan täysin vakuuttunut siitä, että jotkin pakottavat syyt estäisivät häntä. Silloin ei ole enää pitkä matka lopulliseen ”voin myös toisin” -asennoitumisen voittoon.

Lopullista käännettä asennoitumisen muuttamisessa voidaan kuvata ”ahaa-elämyksenä”, jossa nuori on hämmästynyt mahdollisuudesta ”vetää nenästä” omia heikkouksiaan. Nuorella alkaa olla voimia nousta oman itsensä ja kohtalonsa yläpuolelle silloin, kun hän oivaltaa sisimmässään, ettei ole hänen asiansa esittää kohtalolle kysymyksiä ja arvostella kohtalon ratkaisuja. Hän ymmärtää, että hänen tehtävänsä on sen sijaan antaa kulloiseenkin tilanteeseen *vastauksia*, joiden sisällöstä hän yksin päättää eikä kukaan muu hänen puolestaan. Toisin sanoen hän ymmärtää, ettei hänen käyttäytymisensä ole vain jonkinlainen automaattinen seurannaisvaikutus jostain, joka hänen otettava annettuna, vaan hänen oman valintansa tulos. (Ks. Lukas 1981, 81.)

Kasvattaja voi yrittää tukea nuorta hänen asennoitumisensa ja käyttäytymisensä muuttamisessa monin eri tavoin. Asennoitumisen muuttaminen ei aina onnistu, mutta aina sitä pitäisi kuitenkin

yrittää yhä uudestaan, koska joka tapauksessa jää jotain myönteistä asennoitumista puoltavista argumenteista vaikuttamaan nuoren sydämeen (Lukas 1987, 98). Lukasin tavoin uskomme tähän samaan myös NFG:ssä, jossa jonkinlaisena ”uskontunnustuksenamme” on, että jokaiseen nuoreen jää jonkinlainen siemen itämään. Tämä pienikin vaikutus voi jonain päivänä äkillisen hädän hetkellä auttaa tekemään oikean, myönteisen ratkaisun. Ilman tällaista uskoa kasvatustyönsä merkitykseen ja tarkoituksellisuuteen voisi olla vaikeaa toimia nuorisokasvattajana, joka pyrkii tekemään kaikkensa nuorten parhaaksi.

Nuorten houkuttelemiseksi muutoksen tielle on käytettävä kaikkia sellaisia keinoja, joiden voi kuvitella vaikuttavan häneen. Tietynlainen nuoren herättely tai ravistelukin on useimmiten tarpeen. Metaforat, joita on kuvailtu tämän tutkimuksen eri luvuissa jo aiemminkin, on eräs käyttökelpoiseksi havaittu keino. Kun pyritään pääsemään asennoitumismuutoksiin johtavan tien alkuun, voi nuorelta kysyä, haluaako hän roikkua kuin pelkkä sätkynukke lankojen varassa, joita kohtalo tai vaikkapa kaverit liikuttelevat oman halunsa mukaan. Koska nuori tuskin haluaa tätä, sallii hän, että hänet autetaan omille jaloilleen. Mutta hän haluaa todennäköisesti sen jälkeen myös kokea, että hän todella seisoo omilla jaloillaan kaikissa vaikeuksissa ja vastoinkäymisissäänkin eikä salli kohtalon tai kavereiden vetävän langoista ja kaatavan häntä kumoon. (Ks. Lukas 1981, 82.)

Omilla jaloilla seisomisen kokemuksen edellytyksenä on, että nuori asennoituu itseensä myönteisesti. Tämän esteenä saattaa olla nuoren menneisyys, jossa häntä on syyllistetty milloin kenenkin toimesta, jonka lopputuloksena nuori kokee olevansa yhtä kuin tekonsa. Toisin sanoen, nuori kokee olevansa paha, kun hän on tehnyt pahaa, tai hän kokee olevansa väärä, kun hän on tehnyt väärin (vrt. luku 5.3.4). Tällaiset nuoren todellisiksi kokemat riippuvuudet on saatava purettua, jotta hän voi vapautua uuteen ja suotuisampaan asennoitumiseen. Hänen itseymmärryksensä on muututtava siten, että hänen itsensä ja hänen tekojensa välille saadaan etäisyyttä. Vasta sen jälkeen syntyy edellytyksiä sille, että nuori omaksuu positiivisempia asenteita oman muuttumisensa mahdollisuuteen. Kun nuori ei enää koe olevansa häiriintynyt, voi hän ryhtyä uhmaamaan omaa häiriökäyttäytymistään, jonka vallassa hän on ollut siihen asti. (Ks. Lukas 1987, 114–115.)

Lukasin (1987, 115–117) ja omankin käytännön kokemukseni mukaan on edellä kuvatuunlaisesta riippuvuusajattelusta vapautuminen tavattoman suuri helpotus nuorelle. Nuori käsittää yhtäkkiä, ettei hän olekaan toivottomasti käyttäytymisensä armoilla, vaan hän voi jopa nauraa sille ja laskea leikkiä itsestään. Päästyään vapautumisessaan alulle, voi hän siten ottaa käyttöönsä lisää vapauttavia tunteita, asenteita ja toimintatapoja. Huumori on Franklin (ks. 2007d, 74–77) mukaan

eräs henkisistä voimakeinoista ja se voi mahdollistaa paremmin kuin mikään muu ihmisessä itsestä etääntymisen sekä irrottautumisen ja kohoamisen minkä tahansa tilanteen yläpuolelle.

Riippuvuusajattelu on siis eittämättä eräs muoto haitallisesta asennoitumisesta, koska se kaivaa pohjaa omalta vapauden- ja vastuuntunnolta sekä henkisiltä voimilta. Asennoituminen on selvästi haitallista myös, jos se johtaa eksistentiaaliseen tyhjiöön. Asennoituminen on puolestaan varmasti hyödyllistä, jos se osoittaa nuorelle tarkoituksellisen päämäärän tai vähintäänkin pitää sille oven avoinna. (Ks. Lukas 1987, 117.)

Kun nuori on vapautunut negatiivisesta riippuvuusajattelusta, voidaan ryhtyä kehittämään hänen positiivista asennoitumistaan. Eräs keskeisimmistä keinoista on kasvattajan myönteinen suhtautuminen nuoren tekemiin virheisiin. Kun kasvattaja osoittaa luottamustaan nuoreen ja hänen mahdollisuuksiinsa muuttua, luo se toivoa nuorella itsessäänkin siitä, että hän voi onnistua. Tämä tarkoittaa sitä, että kasvattaja avaa ovia positiiviselle asennoitumiselle sen suhteen, että nuorella on mahdollisuus vapaisiin valintoihin riippumatta kaikista niistä virheistä, joita hän on tehnyt perimänsä, ympäristön, oppimisen ja kaiken muun mahdollisen johdosta (ks. Lukas 1984, 128). Toisin sanoen, kasvattaja yrittää ohjata nuorta ”minun ei ole pakko” -asennoitumiseen: ”Minun ei ole pakko tehdä samaa virhettä 21. kertaa, vaikka olisin tehnytkin sen jo kaksikymmentä kertaa.” On totta, että todennäköisyys haitallisen käyttäytymisen toistumiseen kasvaa mitä useammin nuori sitä toistaa. Silti on aina mahdollista, että nuori löytää riittävästi voimia uhmata tätä todennäköisyyttä ja kehittää uusia toimintatapoja. (Lukas 1987, 118.) Tähän yhteyteen sopii sanonta, joka on Lukas (2007) erään kirjankin nimenä: Jokainen päivä on loppuelämäni ensimmäinen päivä.

Lukas (1984, 130–132; 1987, 118–121) kertoo todisteena edellisestä esimerkin 18-vuotiaasta nuorukaisesta, jolla oli takanaan jo 13 yritystä aloittaa työnteko. Joka kerta hän oli lopettanut tai hänet oli erotettu muutaman päivän tai viikon jälkeen. Käydessään Lukas vastanotolla, teki hän vielä muutamia yrityksiä, kunnes oli luovuttamaisillaan 17. yrityksen jälkeen. Lukas käytti kaiken mahdollisen vakuuttelukykynsä ja sai nuorukaisen yrittämään vielä kerran. Tähän 18. työpaikkaan hän sitten asettuikin ja suoritti sen ohessa myös ammattitaitoaan täydentävän kurssin kansalaisopistossa. Myös oppisopimuksesta on ollut puhetta.

Vastaavalla tavalla voidaan 13 kertaa pahoinpitelyihin syyllistyneen nuoren kanssa ottaa tavoitteeksi, ettei hän enää sorru väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Vaikka nuori erehtyisi vielä uudestaan sinänsä varsin lyhyen, 10 viikkoa kestävä keskusteluryhmän aikana, ei kasvattajan

pidä menettää toivoaan. Joskus nuori on kertonutkin ylpeänä uudesta pahoinpitelystä, joka on kuitenkin ollut aiempaa lievempi, koska hän on keskeyttänyt sen. Tämäkin on myönteinen tulos nuorelta, joka ei ole koskaan aikaisemmin osannut lopettaa aloittamaansa pahoinpitelyä ennen kuin uhri on täysin ”muusina” (erään nuoren oma ilmaisu). Kasvattajan on syytä kehua nuorta tästäkin saavutuksesta ja samalla kannustaa häntä olemaan seuraavalla kerralla lyömättä kertaakaan. Pahinta mitä voidaan tehdä, on antaa nuoren ymmärtää, ettei hänestä ollutkaan mihinkään, koska hän epäonnistui jälleen – tai vielä pahemmin, että hän on epäonnistuja. Juuri tällaista nuoren omaa kielteistä asennoitumista itseensä on tarkoitus muuttaa myönteisemmäksi, jotta hän voisi ryhtyä uhmaamaan omaa väkivaltaista käyttäytymistään. Valitettavasti erilaiset kasvattajat kouluissa ja lastensuojelulaitoksissa, joissa Keep Cool Tiimejä järjestetään paljon, eivät joskus anna nuorelle mahdollisuutta kasvaa rauhassa muutokseen odottamalla heiltä heti täydellisen moitteetonta ja esimerkillistä käyttäytymistä.

Pysyvään asennoitumisen muuttamiseen tarvitaan paljon ponnisteluja sekä kasvattajalta että tietysti myös nuorelta itseltään. Kasvattajan on esitettävä havainnollisesti väkivallattomuutta puoltavia argumentteja sekä kerrottava valaisevia esimerkkejä väkivallattoman toimintatavan mahdollisuudesta ja hyödyistä erilaisissa tilanteissa. Kasvattajan kannattaa myös itse toimia ”todistajana” ja kertoa, kuinka hän on joko kyennyt muuttumaan tai pärjännyt aina ilman väkivaltaa elämänsä kaikissa tilanteissa. Ryhmiin kutsutaan toisinaan myös entisiä väkivallantekijöitä kertomaan haitoista, joita heille on koitunut väkivaltaisuudestaan, ja hyödyistä, joita uusi väkivallaton elämäntapa on tuonut tullessaan. On kuitenkin tärkeää, ettei nuorille synny väärää mielikuvaa, että väkivaltaista käyttäytymistä voi huoletta jatkaa niin pitkään kuin huvittaa, koska myöhemminkin voi muuttua. Tästä syystä korostavat ”todistajat”, mitä kaikkea he ovat lopullisesti menettäneet, koska jatkoivat väkivallan tiellä kulkemistaan liian pitkälle. He eivät siten kerro niinkään menestystarinaa kuin menetystarinaa motivoidakseen nuoria mahdollisimman nopeaan ja kertakaikkiseen muutokseen.

Kasvattajan on myös varauduttava nuorten voimakkaaseen vastustukseen ja yritettävä löytää sellaisia keinoja esittää omat vastaväitteensä, jotka saavat nuoret itse luopumaan asenteistaan sillä tavalla oma-aloitteisesti, että he oivaltavat itse oman ajattelunsa vääristyneisyyden ja haitallisuuden heille itselleen. Tämä ei ole helppoa, koska järkipäisesti hyväksyttävät ja hyvin perustellutkaan vastaväitteet eivät välttämättä riitä lieventämään tunneperäisiä asennevirheitä. (Ks. Lukas 1987, 123.) Eräs tunneperäinen este, joka on jotenkin onnistuttava voittamaan, on nuorten tarve säilyttää kasvonsa. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisten on yleensä vaikea myöntää, että he ovat eläneet väärin

koko siihenastisen elämänsä. Tästä syystä väkivaltaisten nuortenkin on ”pakko” puolustella käyttäytymistään ja sen oikeutusta. Kun kasvattaja tiedostaa tämän, on hänen mahdollista löytää sellaiset ilmaisumuodot, ettei hän turhaan laukaise nuorissa tällaisia tunneperäisiä vastareaktioita. Koko kasvatuksellisen työskentelyn suuntautuminen tulevaisuuteen tukee osaltaan tätä tavoitetta.

Koska kasvattaja osallistuu omalla persoonallisuudellaan keskusteluun ja koska tavoitteena on nuoren asennoitumisen muuttaminen, ei hän voi vain luoda suotuisaa ilmapiiriä, jotta nuori puhuisi. Hän ei siis voi itse vain vaieta tai olla puuttumatta keskusteluun, vaan päinvastoin hänen on ilmaistava omiakin mielipiteitään ja esitettävä tarvittaessa hyvin suorasukaisesti vastaväitteitään nuoren haitallisiin lausumiin. (Vrt. Lukas 1987, 126–127; ks. myös Purjo 2006.) Konfrontaation sekä asenteiden ja tunteiden avoimen ja rehellisen ilmaisun avulla voidaan saavuttaa nopeasti nuoren luottamus ja käynnistää muutos (Purjo 2006, 22). Toisaalta voi käydä myös niin, että nuori tulee aggressiiviseksi ja asettuu vastarintaan, jollei kasvattaja myötäile ja vahvista tämän asenteita. Tällaisessa tapauksessa voi kasvattajan olla erittäin vaikeaa saada nuori suostumaan yhteistyöhön kanssaan. (Ks. Lukas 1987, 127.)

Lukas (1987, 127–128) esittää tällaisia tilanteita varten menettelytavan, jossa kasvattaja käyttää hyödyksi nuoren vastahakoisuutta. Kasvattaja hyväksyy siinä näennäisesti nuoren kielteisen ja epäsuotuisan asennoitumisen ja heijastaa sen takaisin nuorelle, jolloin nuoren pitäisikin ryhtyä väittelemään alkuperäistä asennoitumistaan vastaan. Tämä omaa asennoitumistaan vastaan väittelemineen johtaa ”ahaa-elämykseen”, josta seuraa hyvin usein asennoitumisen muuttamisen helpottuminen tai sen tapahtuminen ilman kasvattajan muita toimenpiteitä. Marsha M. Linehan ja Frank Farrelly (ks. Linehan 1993, 205–219; Farrelly & Brandsma 1974, 101–111) ovat kehittäneet nuorten vastustusta silmälläpitäen lukuisia vaihtoehtoisia erityiskeinoja, joiden avulla nuoret voidaan saada kiinnostumaan kasvattajan mielipiteiden ja asenteiden kuuntelemisesta. Tällaisia ovat luettelomaisesti näennäisesti järjenvastaiset väitteet ja sukkeluudet, kielikuvat ja muu elävöittävä kielenkäyttö, kärjistävä liioittelu, humoristinen vääristely, parodioiva jäljittely, erityyppinen ivailu, kuten esimerkiksi ironia ja sarkasmi, tilannekomiikka tai asiayhteyteen sopivien vitsien ja laulunsanojen kertominen. (Purjo 2006, 26–27.) Keinot ovat siis monet, kunhan kasvattaja säilyttää päänsä kylmänä ja sydämensä lämpimänä.

Tähän asti olen koko ajan käsitellyt asennoitumisen muuttamista siltä kannalta, että kyse on nuoren negatiivisista asenteista, jotka estävät tai haittaavat kielteisten ilmiöiden, kuten väkivaltaisen käyttäytymisen muuttamista. Lukas (1986, 94) käsittää asennoitumisen muuttamisen kuitenkin paljon laajemmin. Hänen mukaansa siinä on kaksi painopistettä. Asennoitumisen muuttaminen voi

edistää joko a) hengen uhmavoimaa, tai b) tahtoa tarkoitukseen. Lukasin (1986, 125–126) jäsentelyn mukaan ensimmäisessä on kyse ihmisen henkisestä asennoitumisesta kielteisiin asiantiloihin, joita joko ei voida muuttaa lainkaan tai joiden muuttaminen edellyttää asennoitumisen muuttamista. Toisessa on kyse asennoitumisesta myönteisiin asiantiloihin ja asenteiden muuttamisesta niihin kätkeytyviin tarkoitumahdollisuuksiin, joita ei ole siihen asti huomattu tai hyödynnetty. Molemmissa tilanteissa on kyse henkisen persoonan asenteesta itseen ja maailmaan.

Kaikessa asennoitumisen muuttamisessa on Lukasin (1986, 126) mukaan päämääränä terveempi, parempi, eettisesti arvokkaampi ja positiivisempi asenne. Yleispätevästi ei voida määritellä, mitä nämä käytännössä ovat, mutta kulloisessakin konkreettisessa tilanteessa ne ovat selvästi nähtävissä. Karkeasti voidaan määritellä, että hyvä asenne on ”elämän puolesta” (*pro Leben*) kaikkea tuhoavaa, alentavaa ja tukahduttavaa vastaan. Voidaan myös määritellä vielä selkeämmin, että suotuisat asenteet antavat hyvän vastustuskyvyn psyykkisiä häiriöitä vastaan ja korkean sietokyvyn elämän kriisien kohtaamisessa. Koska asennoitumisen muuttamisella on näin valtavat vaikutukset, on kasvattajan tärkeää saada kasvatettava oivaltamaan, että hän ei ainoastaan voi, vaan että hänen suorastaan pitää muuttaa asenteitaan.

Monet asiantilat ovat sellaisia, joita nuori ei voi muuttaa. Niitä lukuisia tekijöitä, jotka rajoittavat varsinkin nuoren vapautta, on nimetty tutkimuksen situationaalisuutta käsittelevissä luvuissa (ks. luvut 4.1.2 ja 4.4.3). Murrosiän uhmassa on usein kysymys juuri tällaisia asiantiloja vastaan kapinoinnista. Hengen uhmavoima, jota nuoren olisi mahdollista harjoitella näiden asioiden parissa, tarkoittaa tällaisissa tilanteissa kuitenkin sitä, että nuori opettelee sisäisesti voittamaan kaikki ne kielteiset tunteet, jotka hänessä heräävät. Jos nuori joutuu esimerkiksi viettämään arki-iltojaan kotona yhdessä vanhempiansa kanssa, voi hän fyysisen huoneeseensa sulkeutumisen ja psyykkisen omaan kuoreensa sulkeutumisen sijaan tehdä jotain itsensä ja vanhempiansa kannalta tarkoituksellisempaa. Hengen uhmavoiman avulla hän voi asennoitua tilanteeseen rakentavasti ja vaikkapa ehdottaa vanhemmilleen jotain yhteistä tekemistä, joka tuottaa iloa kaikille.

On myös sellaisia kaikkia ihmisiä koskevia asiantiloja, joita ei voi muuttaa. Tyypillisimpiä ovat omat tai läheisten vakavat sairaudet ja kuolema. Samaan ryhmään kuuluvat myös Franklin paljon kuvailemat keskitysleirikokemukset. Frankl (ks. esim. 2007e, 319) puhuu traagisesta kolmikosta (*tragische Trias*), johon kuuluvat kuolema, kärsimys ja syyllisyys. Kaikkia yhdistää se, että niistä on mahdollista tehdä tarkoituksellisia asennoitumisarvoja toteuttamalla (ks. luku 6.1.2). Kuolemaa en ryhdy käsittelemään sen enempää, koska se ei olennaisesti liity tutkimustehtäviini, ja syyllisyyttä olen käsitellyt jo yksityiskohtaisesti luvussa 5.3.5 Syyllisyyden tarkoitus. Kärsimystäkin Frankl

käsittelee lähinnä keskitysleirikokemustensa valossa, mutta jos kärsimyksen käsitettä laajennetaan koskemaan myös ”lievempää”<sup>125</sup>, esimerkiksi nuorelle kärsimystä, tuskaa tai henkistä kuormitusta aiheuttavia tilanteita, on kärsimystä ja siihen asennoitumista syytä tutkia vielä perusteellisemmin.

Tapio Puolimatka (2004, 314–317) toteaa yksiselitteisesti, että kasvatuksen olennaisena tehtävänä on auttaa lasta ja nuorta ”elämään läpi” sekä menetyksen ja surun että pettymyksen ja epäoikeudenmukaisuuden kokemukset ”tunteiden oman dynamiikan” avulla, joka vapauttaa hänet kokemaan myös lohdutusta sekä iloa ja mielekkyyttä. Läpi elämisen ja tunteiden dynamiikan osalta hän tarkentaa, että kyse on sekä voimakkaiden tunteiden että voimakkaan tahdon kehittamisestä. Voimakkaiden tunteiden avulla nuori voi saada voiman kärsimysten ja vastoinkäymisten kohtaamiseen. Tunteilla Puolimatka tarkoittaa erityisesti arvotunteita, jotka voivat toimia voimanlähteinä tekemällä eläväksi ihmiselämään liittyvän arvokkaan. Arvotunteet ovat Puolimatkan (2004, 13) mukaan tunteita, jotka heräävät ihmisessä hänen tullessaan tietoisiksi jostain arvokkaasta. Puolimatka puhuu myös henkisistä tunteista, jotka heräävät puolestaan silloin, kun ihminen tiedostaa kysymykset elämän tarkoituksesta tai tarkoituksettomuudesta, mitäänsanomattomuudesta.

Kun Puolimatka (2004, 315) toteaa, että ”[i]hmisellä, jolla on voimakkaat tunteet ja voimakas tahto, on paljon energiaa, jonka avulla hän voi vastustaa ulkoapäin tulevaa painetta” tulkitseen hänen tarkoittavan, että tunteiden heikkous on ihmisen persoonallisuuden kehittymisen kannalta haitallista riippumatta tunteiden laadusta. Hän toteaaakin, että jos ihminen ei suostu kohtaamaan vastoinkäymisiä ja niihin liittyviä tunteita, kapenevat hänen tunteensa ennen pitkää niin, että hänen persoonallisuutensa kutistuu ja surkastuu (Puolimatka 2004, 315). Tulkitseen myös Puolimatkan viittaavan ulkoapäin tulevilla paineilla siihen, että tunne-elämys on yleensä aina peräisin jostain objektista tai asiasta. Koska näin ei kuitenkaan välttämättä ole aina (ks. Rauhalan analyysit tutkimuksen eri kohdissa), olisi tarkalleen ottaen ehkä parempi puhua pelkästään paineiden vastustamisesta.

Kun ihmismieli vastustaa tai paheksuu jotain tai jotakin, kokee niihin liittyvää vastenmielisyyttä tai hylkää ne, ilmenee voimakkaita kielteisiä tunteita kuten pelkoa, suuttumusta ja vihaakin sekä myös

---

125. Käytän lainausmerkkejä, koska kokemus on aina henkilökohtainen ja nuori saattaa kokea hyvin kokonaisvaltaisesti koko hänen olemassaoloaan uhkaavina sellaisia asioita, jotka useista aikuisista vaikuttavat hyvin vähäpätöisiltä. Joillakin NFG:n keskusteluryhmiin osallistuneilla nuorilla on täysin objektiivisesti arvioiden erittäin ”rankkojakin” kokemuksia; mm. pakolaistaustaisille pojille järjestettyjen ryhmien osallistujat ovat saattaneet nähdä kotimaassaan sotaan liittyvää käsittämättömän raakaa väkivaltaa ja olla kenties osallisenakin siihen. Pojat ovat kertoneet joutuneensa kokemaan myös Suomeen tulonsa jälkeenkin monenlaista väkivaltaa: heitä on uhattu ja ajettu takaa, joidenkin kotiin on murtauduttu jne. Tällaisissa ryhmissä nousee kärsimyksen tarkoitus erityisen keskeiseksi kysymykseksi.



surua, katkeruutta tai kateutta.<sup>126</sup> Toisaalta, kun ihmismieli tuntee vetoa joihinkin asioihin tai ihmisiin, hyväksyy ne ja on mieltynyt niihin, kokee hän voimakkaita myönteisiä tunteita, kuten rakkautta, iloa, kiitollisuutta ja toivoa. Koska ihmisen on mahdollista saada tunteidensa kautta tietoa siitä, mikä on arvokasta, on tarkoituksellista suuntautua näihin paljastuneisiin arvoihin. Ihminen voi kuitenkin myös tulkita tunteitaan hyvin subjektiivisesti sen mukaisesti kuin hän kokee itselleen edulliseksi. Tällöin hän haluaa jotain sen luulotellun arvon perusteella ja ohjautuu hyvän elämän kannalta epäsuotuisaan suuntaan. Koska halut, tunteet ja tahto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, voi ihminen vaikuttaa voimakkaan tahdon avulla myös haluihinsa ja tunteisiinsa sekä samalla siihen, mitä hän kokee arvokkaaksi. (Vrt. Puolimatka 2004, 26–27.)

Nuoren vastustaessa niitä asiantiloja, jotka rajoittavat hänen mahdollisuuksiaan toteuttaa halujaan, kokee hän kärsimystä, joka voi tuntua hänestä jopa kohtalolta, joka vie hänet mennessään ja tuhoaa hänet. Kärsimyksen kasvatuksellinen tarkoitus on kuitenkin edistää nuoren kykyä kokea voimakkaita tunteita ja tehdä niiden johdosta arvovalintoja. Voimakkaat kielteiset tunteet tarjoavat mahdollisuuden kärsimyksen myönteiseen kohtaamiseen. Kielteisten tunteiden valtaan jääminen voi johtaa kokemukseen umpikujaan joutumisesta, jonka seurauksena voi olla lamaantuminen, ulkopuolisuuden tunne ja itsetuhoiset ajatukset. Myös tunnereaktioiden puuttuminen on nuoren kehityksen kannalta haitallista, koska hänellä ei ole silloin mahdollisuutta todellisiin arvovalintoihin.

Nuorta voidaan kasvattaa kärsimyksen kohtaamiseen tai hän voi kasvattaa itseään siihen. Useimmiten hän tarvitsee kuitenkin kasvattajaa, joka auttaa häntä ymmärtämään vastoinkäymisten ja kärsimyksen myönteisen tarkoituksen, jonka näen olevan ennen kaikkea hengen uhmavoiman harjoittamisessa ja vahvistamisessa. Nuori voi toki löytää itsessään olevan hengen uhmavoiman myös silloin, kun jokin tilanne ”pakottaa” hänet siihen. Hänen ei siis tarvitse etukäteen tietää omaavansa valmiuksia selvitä vaikeista tilanteista. Kuitenkin sellaisessa tilanteessa, jossa todellisuus pakottaa nuoren ääri rajoilleen, on käsittääkseni turhan suuri riski luiskahtaa mahdollisuuksiensa ulkopuolelle, jollei etukäteen tiedosta omia voimavarojaan. (Vrt. Puolimatka 2004, 317.) Henkisellä kasvatuksella onkin selkeä ja tärkeä tehtävänsä nuoren itsetiedostuksen parantamisessa myös tältä osin.

---

126. Franklilla asennoituminen raskaaseen kohtaloon myönteisellä ja urhealla tavalla, asennoitumisarvoja toteuttamalla, on suurenmoinen inhimillinen suoritus. Hänen mukaansa on arvokasta kantaa kova kohtalonsa pystypäin ja katkeroitumatta siten, ettei tunne itseään voitetuksi. (Ks. Lukas 1986, 172.) Tämäkin viittaa siihen, että katkeruus, kateus ja viha, jota olen kommentoinut tutkimuksessasi jo aiemmin, eivät ole vain tavanomaisia kielteisiä tunteita, vaan jo pitkälle kehittyneitä psyykkisiä häiriötiloja. Niiden oikaiseminen voi olla jo kokonaan kasvatuksellisten keinojen ulottumattomissa.

Kun nuori haluaa pois näennäisestä umpikujasta, voi hän löytää itsestään voimavaroja, joita hän ei tiennyt omaavansa. Vastoin omia ennakko-odotuksiaan voi hän löytää ratkaisun, jonka avulla hän pääsee sekä kielteisten psyykkisten tunteidensa yläpuolelle että ulos umpikujaksi kokemastaan tilanteesta. Pohtiessaan tunteitaan ja tilannettaan saa hän oivalluksia, ”ahaa-elämyksiä”, jotka yllättävät hänet itsensäkin. Hänen arvojärjestelmän rakenne ja sisältö voi muuttua perusteellisesti siten, että todellisuus näyttäytyy kokonaan uudessa valossa. Toisarvoiset asiat menettävät merkityksensä ja arvokkaat tarkoitukset asettuvat niiden tilalle. Vaikeuksien voittamisen kokemus voi saada nuoren muuttamaan käsitystään itsestään, elämästään ja toisista ihmisistä aiempaa selvästi myönteisemmäksi. (Ks. Puolimatka 2004, 317.) Tätä kautta hän voi myös vapautua kokemaan myönteisiä tunteita, kuten rakkautta, elämäniloa ja toivoa selviytyä elämänsä vaikeuksista ja vastoinkäymisistä myös tulevaisuudessa.

Kuten edellä esitetystä ilmenee, mahdollistaa kärsimyksen kohtaaminen ihmisen henkisen kasvun erittäin monipuolisella tavalla. Franklin (2007e, 162) mukaan ”elämä saavuttaa muotonsa ja hahmonsansa vasta kohtalon vasaraniskujen alla, niiden aiheuttaman kärsimyksen valkohehkussa”.<sup>127</sup> Puolimatka korostaa arvoitunteiden merkitystä voimanlähteinä kärsimyksen voittamiseen, kun taas Frankl puhuu asennearvojen toteuttamisesta ja hengen uhmavoimasta. Puolimatkan avulla on kärsimyksen käsitettä laajennettu koskemaan keskitysleirin kauhuja ”tavanomaisempiakin” nuorelle kärsimyksen kokemusta aiheuttavia tilanteita. Lukas on laajentanut asennoitumisen muuttamisen – jota on sinänsä tarkasteltu jo erittäin laajasti kaikenlaisten kielteisten kokemusten yhteydessä – ja samalla asennoitumisarvojen käsitettä koskemaan myös myönteisiä asiantiloja. Toisin sanoen asennoituminen myönteisiin elämäntilanteisiin voi olla arvokasta tai arvotonta eli parantamisen arvoista (ks. Lukas 1986, 94, 171).

Myönteisyyden perustana voivat olla esimerkiksi erinomaiset elinolot, lahjakkuudet, varallisuus tai ystävyysuhteet, joka tapauksessa sellaiset elinehdot, joista käsin ihminen voisi rakentaa itselleen tarkoituksellisen ja tyydyttävän olemassaolon, jos asianomainen vain asennoituisi niihin oikein. Moni ihminen kokee kuitenkin ilon ja mielihyvän puutetta sekä pitkästymistä hyvistä elinehdoista huolimatta. Lukasin (1986, 94–95) mukaan etenkin nuoret eivät osaa arvostaa sitä myönteistä, mitä heillä on, eivätkä osaa käyttää sitä myönteisen elämän perustana. Sen sijaan he kiinnittävät huomionsa vain kaikkeen kielteiseen, kaikkeen siihen, mitä heiltä vielä puuttuu, ja kadottavat samalla kaiken elämänilonsa. Tällaiset potentiaaliaan hukkaavat nuoret ovat vaaravyöhykkeessä ajautua kaikenlaisiin ongelmiin, joita kuvailin luvussa 6.1.1 Eksistentiaalinen tyhjiö. Nämä nuoret

---

127. ”Erst unter den Hammerschlägen des Schicksals, in der Weißglut des Leidens an ihm, gewinnt das Leben Form und Gestalt.” Käännös on omani.

tarvitsevat aivan yhtä paljon kuin perinteisesti syrjäytymisvaarassa oleviksi luokitellut nuoretkin asennoitumisen muuttamiseen tähtäävä kasvatusta, joka aktivoi heidän tahtoaan tarkoituksen löytämiseen. Lukas (1986, 95) toteaa, että kun he löytävät tahtonsa, voivat he ryhtyä hyödyntämään koko sitä potentiaaliaan, joka mahdollistaa heidän olemassaolonsa syvällisen täyttymyksen. Pelkkä tahdon löytäminen ei välttämättä kuitenkaan aina riitä sellaisenaan, jollei nuorella ole riittävästi voimaa myös toimia sen mukaisesti kaikista eteen tulevista vastoinkäymisistä huolimatta.

Lukaskin viittaa tähän eri tavoin. Ensinnäkin hän toteaa, että edellä mainittujen nuorten uhkana on eksistentiaalisen tyhjien lisäksi myös heidän henkisen vastustuskykynsä puute, joka voi johtaa muun muassa järjestömään väkivaltaan – esimerkkinä neljän espoolaisnuorukaisen tekemät Heinojen murhat Lopella vuonna 2001<sup>128</sup> – reaktiiviseen depression, seksuaalisiin perversioihin tai pakenemiseen keinomaailmoin, kuten huumeisiin, ylenmääräiseen television katseluun, uususkonnollisuuteen tai -pakanallisuuteen tai yhteiskunnasta vieraantuneisiin ideologioihin. (Lukas 1986, 179.) Ymmärrän henkisen vastustuskyvyn puutteellisuudella tässä yhteydessä kahta eri asiaa. Yhtäältä kyse on herkkyydestä ulkopuolisille vaikutteille, kuten kaverien – usein nuoren itsensä luulottelemalle – asennoitumiselle tai Internetissä esitetyille mielipiteille. Nämä voivat olla osittain myös nuorten tappeluherkkyyden vaikuttimia. Toisaalta kyse on itsetunnon hauraudesta.

Kaikki oireilu tällaisilla ongelmilla ilmentää kyseisten nuorten henkistä pahoinvointia tai hätätilaa, joka on yksinkertaisesti seurausta pysyväluonteisesta kyllästymisestä ja pitkästymisestä sekä sisäisestä tyhjyydestä ja heikkoudesta. Toisin sanoen nuoret ovat menettäneet mielenkiintonsa maailmaan. Heidän käyttäytymisensä johtaa noidankehään, jossa heidän toivottomuutensa ja tulevaisuudenpelkonsa kaiken aikaa lisääntyvät. (Ks. Lukas 1986, 177–179.) Lukas (1986, 180) kertoo teoista, joihin epätoivoiset nuoret ovat lopulta ajautuneet. Edellä mainitsemani itsetunnon haurautta kuvastaa esimerkki junan alle heittäytyneestä koululaisesta, joka näki hyvistä arvosanoistaan huolimatta koulun päättymisen jälkeisen tilanteensa lohduttomana. Herkkyyttä maailmantuskaan ilmentää puolestaan esimerkki nuoresta parista, joka oli hypännyt pilvenpiirtäjästä, jonka syyksi he esittivät jälkeensä jättäneessä kirjeessä muun muassa, että he olisivat halunneet elää ilman ydinohjuksia ja ympäristötuhoja, mutteivät nähneet mahdollisuutta siihen.

---

128. Tapaus sai runsaasti julkisuutta ja aiheutti laajaa keskustelua lehtien palstoilla sen takia, että tekijät olivat hyvämaineisten lähiöiden "hyvistä kodeista". Jutun päätekijä oli houkutelut muut nuoret mukaansa väittäen, että Martti Heino oli huijannut häntä kännykkäkaupoissa.

Lukas (1986, 180) näkee tarkoituksettomuuden ja toivottomuuden tunteen tiiviin yhteyden, toisaalta hän katsoo, että tarkoituksettomuuden tunne on kytköksissä elämän arvottomuuden kokemukseen, koska jollei elämää voi kokea tarkoitukselliseksi, menettää se arvonsa, jolloin myös esteet sen vahingoittamiseen vähenevät. Suomenkin koulumurhien yhteydessä on pohdittu, miten voitaisiin tunnistaa ongelmat, joita on ulkoisesti menestyvillä nuorilla tai sellaisilla nuorilla, joilla on ulkoisesti ”normaalilla tavalla” kaikki ”ihan hyvin”. Ennustaminen on vaikeaa, jollei mahdotonta siksi, että nuoren henkilöhistoriassa ei ole mitään sellaisia aiempia tekoja, jotka olisivat aiheuttaneet huolta ja jonka perusteella olisi voitu puuttua varhain ongelmien jatkumisen ja pahenemisen ehkäisemiseksi. Auttamisen kannalta on tilanne siten täysin erilainen kuin niin kutsuttujen syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kohdalla, joiden tuleva kehitys on helpommin ennustettavissa aiempien tapahtumien perusteella – joskin heidänkin kohdalla on vältettävä tekemästä minkäänlaisia suoraviivaisia johtopäätöksiä.

Ehkä kyse onkin hyvin laajasta nykyistä ”evvk-sukupolvea” koskevasta epidemiasta, jota vastaan heitä pitäisi ryhtyä rokottamaan. Lukas (1986, 180–181) kuvaa vastaanotolleen tulevien nykysukupolven ihmisten yleisenä tunnusmerkkinä olevan, etteivät he tiedä, mitä heiltä puuttuu, he tietävät vain, että jotain puuttuu. He antavat myös ymmärtää, etteivät odota saavansa juuri mitään apua ja ovat huonotuulisia, yhteistyöhaluttomia, kaikesta marisevia tai velttoja. Tällaisia nuoria, jotka eivät vaikuta kykenevän omistautumaan ja sitoutumaan mihinkään, on runsaasti myös elämäntaidollisten keskusteluryhmien osallistujissa. Nähdäkseni heidän ratkaisevin ongelmansa on henkisen voiman puute, joten siihen kohdistuva kasvatus on yhdistettävä tarkoituksen tahdon esille houkuttelemiseen. Kasvatuksen on myös oltava kaiken kaikkiaan hyvin kokonaisvaltaista, koska nuoren ongelmatkin hallitsevat häntä kokonaisvaltaisesti.

Lukas (1986, 181) toteaa, että tällaisten nykyihmisten ongelmana ei ole se, että he olisivat joutuneet menettämään elämässään arvoja vaan, että he ovat menettäneet kykynsä havaita arvoja. He ovat siis arvosokeita, heillä ei ole minkäänlaista arvojärjestelmää ja siitä tarjoutuvia tarkoitushetkiä. Heidän korkein ihmiselle erityinen kykynsä on surkastunut, nimittäin kyky itsen transsendenssiin. Koska heiltä puuttuu kyky ojentautua ja suuntautua jotain arvokasta ja tarkoituksellista kohti, on heidän koko olemassaolonsa pysyväluonteisesti kyseenalaistunut. Lukas nimeää myös ryhmän ihmisiä, joilla on arvoja, mutta ne ovat ristiriidassa keskenään, jolloin niitä ei voi toteuttaa yhdessä tai samalla kertaa. Heiltä puuttuu siis kyky priorisoida arvoja. Molemmat oiremuodot ovat selvästi todennettavissa keskusteluryhmiin osallistuvilla nuorilla. Varsinkin murrosikäiset nuoret joutuvat hämilleen suunnistaessaan nykyisessä arvoviidakossa, jossa tuotetaan

kaikenlaisia tarpeita ja vaihtoehtoisia keinoja tyydyttää niitä, mutta jossa on vaikeaa erottaa, mikä on todellisuudessa arvokasta ja mikä puolestaan täysin arvoitonta ja tyhjää.

Lisään edellisiin vielä nuoret, jotka kokevat eettistä kärsimystä sen takia, mitä kaikkea epäeettistä ja arvoitonta he näkevät lähipiirissään, yhteiskunnassa ja maailmassa tapahtuvan. Jos he myös kokevat vaikuttamismahdollisuutensa huonoiksi, eivät koe tulevaisuutta kuulluiksi tai otetuiksi todesta muiden ihmisten (varsinkaan aikuisten) kanssa tasavertaisina subjekteina, aiheuttaa se heissä toivottomuuden ja tarkoituksettomuuden tunnetta. Tämä näkökulma tulisi osata ottaa huomioon, kun suhtaudutaan erilaiseen nuorten aktiivisuuteen sen sijaan, että siihen otetaan kategorisesti vähättelevä tai tuomitseva kanta.

Kuten aiemminkin on todettu, tarvitsee nuori arvokasvatusta, jonka avulla hän oppii tunnistamaan arvoja ja arvioimaan niitä. Kasvattajan on siksi käsitteellistettävä ja kuvattava erilaisia olemassa olevia arvoja ja ohjattava nuorta arvioimaan omaa suhdettaan niiden päämääriin sekä niiden tarjoamiin henkilökohtaisiin tarkoituksellisuuksiin. Lisäksi kasvattajan on aktivoitava nuoren tahtoa tarkoituksen löytämiseen jokapäiväisessä elämässään. Koska on ilmeistä, että eri syistä johtuen nuorelta puuttuu usein voimaa tahtonsa toteuttamiseen käytännössä, on häntä siksi myös tuettava erityisesti ensimmäisen ratkaisevan askeleen ottamisessa. Tässä luvussa jo aiemmin käsiteltyjen keinojen lisäksi ehdottaa Lukas joitakin lisäkeinoja, joita on käytetty myös NFG:n nuorisokasvatustoiminnassa.

Vaikka elämäntaidollinen kasvatusta suuntautuukin puhtaasti nykyhetkestä tulevaisuuteen, kartoitetaan keskusteluryhmän alussa kunkin nuoren situationaalinen lähtötilanne. Kartoitus palvelee samalla tavoitetta, että saadaan puhuttua ”paha pois mielestä”, jolloin siihen ei tarvitse jatkuvasti palata ryhmäprosessin aikana. Lukas (1986, 181–182) toteaa, että kasvatettavien menneisyyden selvittäminen, joka ei varsinaisesti kuulu myöskään logoterapiaan muilta osin, on tärkeää, jotta heidän tahtoaan tarkoituksen löytämiseen voidaan aktivoida. Selvitettäviä kysymyksiä ovat muun muassa, onko nuoren elämässä ollut vaihe, jolloin hänen elämänsä vielä tuntui tarkoitukselliselta ja mitä hänen elämänsä silloin sisältyi, mitä tarkoituksellista hän silloin teki ja mistä asioista hän oli silloin pääasiassa kiinnostunut. Eksistenssianalyttisesti pyritään nuorten olemassaoloa kartoittamaan vastuullisena olemisen kannalta (jota ryhdyn käsittelemään luvussa 6.3). Tavoitteena on tutkia nuoren alkuperäisiä ja ehkä kadotettuja tarkoituksia, joista hän on tietyllä tavalla vielä vastuussa. Jos joku on saanut synnynnäisesti esimerkiksi kielellisen, liikunnallisen, matemaattisen tai musikaalisen lahjakkuuden, on hän vastuullinen siitä, mitä luovaa hän sen avulla

toteuttaa. Jos joku on saanut osakseen rakkautta ja hyvyttä, on hän vastuullinen siitä, missä määrin hän antaa niitä edelleen muille.

Keskusteluryhmissä asiaa on lähestytty olemassa olevien vahvuuksien ja niiden tarjoamien tulevaisuuden mahdollisuuksien kartoittamisella (ks. luku 3.2.1). Ensisijaisena tavoitteena on ollut, että nuori tiedostaa omat ”hyvät puolensa” – myös sen, että hänessä on niitä ylimalkaan – jotta hän voi ryhtyä hyödyntämään ja vahvistamaan niitä tulevaisuudessa. Hyvillä puolilla on tarkoitettu nuorella olevia tietoja, taitoja, kykyjä, lahjoja, ominaisuuksia, aikaansaannoksia ja niin edelleen. Ideana on löytää asioita, joista nuori voi olla ylpeä ja joiden avulla hän voi muuttaa elämäänsä paremmaksi. Harjoitus vahvistaa sekä nuoren itsetuntoa, että hänen tahtoaan tarkoituksen löytämiseen. Joskus, kun kyseessä on esimerkiksi vanha harrastus, jonka uudelleenaloittamisesta nuori päättää, on myös mahdollista, että kasvattaja voi lähteä mukaan tukemaan nuorta päätöksen toteuttamista myös käytännössä.

Toinen Lukasin (1986, 182–183) ehdottama terapeutin tai kasvatuksellinen mahdollisuus on esikuvien etsiminen. Keino on erityisen sopiva työskenneltäessä nuorten kanssa, koska ainakaan suomalaisella nykynuorisolla ei ole sopivia esikuvia, joilla en tarkoita erilaisia itsensä tuotteistaneita julkkiksia, joista suurin osa kärsii itse eksistentiaalisesta tyhjiöstä. Esikuvat ja esimerkit ovat kuitenkin juuri silloin tärkeitä, kun nuori rakentaa arvomaailmaansa. Lukasin kehittämässä harjoituksessa nuorta pyydetään pohtimaan, ketkä hänen tuntemistaan henkilöistä elävät tarkoituksellista elämää. Yleensä nuori pystyy nimeämään ainakin jonkin ihmisen, jota hän ihailee. Sen jälkeen hänen kanssaan voidaan keskustella, miksi näiden henkilöiden elämä on hänen mielestään tarkoituksellista, mikä on heidän elämäntavassaan niin erityistä ja ratkaisevaa. Voisiko nuori ottaa heistä mallia tai mikä estää häntä tekemästä niin. Kokemukseni mukaan keskusteluryhmiin osallistuneet nuoret ovat herkästi nimenneet joitakin julkkiksia, idoleitaan, joille he ovat usein kateellisiakin. Kun näiden julkkisten elämän todellisuudesta on hetken aikaa keskusteltu ja päädytty yhteiseen näkemykseen siitä, etteivät tarkoituksellista elämää elä välttämättä ne joilla ”pyyhkii hyvin”, löytävät nuoret myös sellaisia esikuvia, jotka toteuttavat tarkoitusta tekemällä hyvää jonkin tai jonkun hyväksi.

Kun on päästy näin pitkälle, voidaan siirtyä etsimään ihmisiä, joille nuori itse voisi olla tärkeä, jotka tarvitsisivat häntä. Lukasin (1986, 183) mukaan nuoren elämässä on jotain pielessä, jos ei löydy ketään, joka tarvitsisi häntä. Nuoren silmät on saatava aukeamaan, jotta hän huomaa elävänsä sosiaalisessa tyhjiössä, josta hänen pitäisi ryhtyä pyrkimään pois. Syy asiantilalle voi olla nuorella itsessään, erityisesti hänen vuorovaikutustyyliinsä, jonka myös kasvattaja voi kokea itseensä

kohdistuvina nuoren loukkauksina, väheksyntänä ja ehdotusten boikotoimisena. Vuorovaikutustaitojen puutteellisuudesta johtuen nuori jää yhteisöllisyyden ulkopuolelle, joka kostautuu hänelle itselleen tarkoituksettomuuden kokemuksena. (Ks. Lukas 1986, 183.) Koska yhteisöllisyyden kokemiseen tarvitaan sekä myönteisiä vuorovaikutustaitoja että kykyä asettua toisen asemaan ja toisen kokemusten myötäelämistä, on näiden kehittämiseen kiinnitettävä riittävää huomiota keskusteluryhmissä ja yleisemminkin nuorisokasvatuksessa. Vasta sen jälkeen, kun nuori on edistynyt näiltä osin, on käsittääkseni realistista saada häntä aktivoitua toimimaan muiden nuorten tai esimerkiksi vanhusten hyväksi.

Lukas (1986, 183–185; 2006, 190–191, 193) esittää vielä kolmannenkin keinon, jota voidaan käyttää tarkoituksen havaitsemisen harjoittelussa. Vaikka Lukasin kohdennuksen perusteella harjoitus on tarkoitettu elämäänsä kielteisesti asennoituville ja myönteistä potentiaaliaan hukkaaville nuorille, sopii se yhtä hyvin myös väkivaltaisten nuorten parissa työskentelyyn – samoin kuin myös kaksi edellä kuvattua harjoitusta. Harjoituksen tavoitteena on herkistää nuorta huomaamaan kulloisenkin hetken tarkoituksen. Nuori on tarkoitus totuttaa siihen, että hän kysyy pienten päivittäisten ratkaisujen yhteydessä itseltään, mikä on juuri nyt tarkoituksellisinta. Kun hän on harjaantunut tässä, voi hän ryhtyä toteuttamaan samaa käytäntöä myös suurempiin ratkaisuihin.

Kysymys koostuu viidestä alakysymyksestä:

1) Mikä on ongelmani?

- siihen asti epämääräinen ja käsittämätön ongelma on kuvattava niin konkreettisesti, että nuori voi asennoitua siihen henkisesti

2) Mikä on vapaa pelitilani?

- vaikka situaatiolla on historiallinen ulottuvuutensa ja kohtalonomaiset komponenttinsa (ks. luku 4.1.2), keskitetään huomio henkilökohtaiseen vapaan toiminnan alueeseen, joka ongelman puitteissa on nuoren käytettävissä

3) Mitkä ovat valinnanmahdollisuuteni?

- vapaan toiminnan alueella on vapaan valinnan mahdollisuuksia, joita on kerättävä kuvittelemalla luovasti ja täysin arvottomatta; harjoitus palvelee tältä osin myös nuoren mielikuvituksen kehittämistä ja hän voi yllättyä täysin tiedostaessaan kaikki ne mahdollisuudet, joita avautuu totunnaisten ulkopuolelta

#### 4) Mikä niistä on tarkoituksellisin?

- ”tarkoituseelin” omatunto kutsutaan ”salapoliisiksi” paljastamaan se, mikä on valmiina olemassa, mutta hämärän peitossa: tarkoituksellisin valittavissa olevista mahdollisuuksista; nuorelle on syytä korostaa, että tarkoitus ei löydy vain hänen tajunnastaan, vaan maailmasta hänen ulkopuoleltaan

#### 5) Miksi tahdon toteuttaa sen?

- nuoren on yksin tehtävä intentionaalinen ”kyllä-ratkaisunsa” sen suhteen, mitä hän on itsenäisesti löytänytkin, vaikka kasvattaja on omalta osaltaan rohkaissut häntä kuuntelemaan ”sydämensä ääntä”; nuoren on myös itsenäisesti otettava ensimmäinen askeleensa toteuttaakseen tahtonsa käytännön tekoina, vaikka kasvattajan on pyrittävä rohkaisemaan häntä siihen käytettävissä olevien mahdollisuuksiensa puitteissa; vastuu jää siten aina lopulta yksin nuorelle<sup>129</sup>

Kasvattajan haasteellinen tehtävä on saada nuori aloittamaan jotain kaikesta tämän haluttomuudesta huolimatta ”vain siksi”, että se on tarkoituksellista. Jos nuori alkaa odottaa hetkeä, jolloin häntä huvittaa tehdä jotain tarkoituksellista, voi hän joutua odottamaan ikuisesti. Kuten luvun 6.1.3 lopussa olevassa kuvassa 13. esitetään, saa nuori kuitenkin ”huvia”, mielihyvää ja iloa tarkoituksellisen tekemisen seurauksena. Jos kasvattaja saa houkuteltua hänet tahtomaan tarkoituksen toteuttamista niin voimakkaasti, että se johtaa myös käytännön tekoihin, voidaan sitä pitää erittäin merkittävänä kasvatuksellisenä tuloksena ja nuoren elämää paremmaksi muuttavana vaikutuksena.

Olen tässä luvussa pyrkinyt kuvaamaan erilaisia keinoja, joiden avulla kasvattaja voi ohjata nuorta löytämään itsestään tarkoituksellisen elämän voimat, joita olen kutsunut sekä Franklin mukaisesti hengen uhmavoimaksi että yleisemmin henkiseksi voimaksi tai tahdonvoimaksi. Nuoren elämää ympäröi ”tarkoitushorisontti”, arvotriadin kokonaisuus, niin kuin taivaankansi yksinäistä purjehtijaa merellä. Vaikkei purjehtija löydä itsestään riittävästi voimaa kohottaakseen katsettaan ylöspäin taivaankantta kohti, voi hän joka tapauksessa nähdä sen heijastuksen ”alemmalta tasolta”, häntä ympäröivistä merenaalloista. Kasvattaja voi kuitenkin yrittää lempeästi nykäistä purjehtijan leukaa niin paljon, että hänen katseensa havaitsee yhtäkkiä taivaankannen olemassaolon hänen yläpuolellaan. (Lukas 1981, 227.)

---

129. Joskus voi keskusteluryhmän ohjaaja saada mahdollisuuden tukea nuorta hyvin konkreettisesti. Eräs nuori soitti kännykällään kesken ryhmän kokoontumisen puhelun, joka merkitsi ensimmäistä ja ratkaisevaa askelta vaikean ongelmavyöhdin purkaantumisessa.



### 6.3 Vastuullisena oleminen

Vastuullisuuskin on tullut jo kertaalleen ”selitetyksi” Rauhalan analyyseissä. Rauhala puhuu vastuullisuudesta lähinnä kahdessa merkityksessä. Ensinnäkin hän korostaa ihmisen vastuuta hyvästä olemassaolostaan ja sitä haittaavien epäsuotuisuuksien poistamisesta tai lieventämisestä. Lisäksi Rauhala korostaa yleisemminkin ihmisen vastuuta omasta kehittämisestään ja itseohjauksellisuudesta omassa elämässään todeten kuitenkin, että mahdollisuudet tähän kasvavat vasta vähitellen varhaislapsuuden ja aikuisuuden välisenä aikana. Toiseksi Rauhala painottaa vastuullisuutta omasta perheestä ja lähimmäisistä, työstään tai opiskelustaan, toisista ihmisistä, yhteiskunnan asettamista velvollisuuksista ja normeista ja niin edelleen. Hän puhuu myös vastuusta luonnosta ja jopa kosmisesta harmoniasta. Tämän tarkempaa selvitystä vastuun olemuksesta ei Rauhala juurikaan anna. Kaipaankin paljon konkreettisempaa vastuullisuuden määrittelyä voidakseni asettaa siihen liittyviä praktisia kasvatustavoitteita. Franklille vastuullisuudessa on lisäksi muitakin ulottuvuuksia kuin Rauhalan nimeämät.

Vastuullisuus on Franklille (ks. 2002, 15–16, 20) siinä määrin keskeinen käsite, että hän katsoo ihmisen eksistenssin muodostuvan (Franklin mukaan itsestään selvän) itsetiedostuksen<sup>130</sup> ohessa vastuullisena olemisesta. Itsetiedostus ja vastuullisena oleminen konstituivat ihmisen olemassaolon. Ihmisenä oleminen on siten syvimmiltään tietoisena ja vastuullisena olemista – tai tietoisena olemista erityisesti ihmisen vastuullisuudesta (ks. Frankl 2007e, 66). Eksistenssianalyysi näkeekin Franklin (1986b, 73) mukaan vastuullisena olemisen inhimillisen olemassaolon olemuksena, eksistenssin essentiana.

Vastuullisena oleminen on ihmisen vastuullisuutta nimenomaan hänen henkisestä olemassaolostaan (Frankl 1992, 13). Ihmisen on oltava vastuullinen, jotta hän voi todellistaa potentiaalinsa henkisenä persoonana ja toteuttaa sitä kautta elämänsä tarkoituksen. *Vastuullisuus merkitseekin aina vastuullisuutta tarkoituksesta* (Frankl 2007e, 66). Potentiaaliaan hukkaava nuori ei elä tältä kannalta katsottuna vastuullisesti sen paremmin kuin väkivaltaiseen käyttäytymiseen elämäänsä tuhlaavakaan nuori. Kumpikaan ei elä ihmisarvoista elämää siinä katsannossa etteivät he ota vastaan niitä ainutlaatuisia tarkoitushetkiä, jotka ovat tarjolla vain hänelle.

Siinä missä ihmis persoonan vastuullisuus on antropologisesti keskeinen käsite, on se eettisesti rajakäsite (*Grenzbegriff*), käsite, joka on eettisesti vielä neutraali. Kun kasvattaja saa nuoren

---

130. Olen kääntänyt Franklinin käyttämän ilmaisun *Bewußt-Sein* Rauhalan käsitteistön mukaiseksi ”itsetiedostukseksi”. Saksankielen *bewußt* viittaa sinänsä sekä tietoiseen että tajuiseen.

tiedostamaan vastuullisuuden olemassaolonsa kantavaksi perustaksi, sisältyy siihen samalla välttämättömänä velvoitteena arvottava kannanottaminen. Kuitenkin siihen, miten hän arvottaa, millaisen arvojärjestelmän hän muodostaa itselleen, on kasvattajan vaikutettava erikseen. (Ks. Frankl 2002, 20.) Kasvatus on toisin sanoen kasvatusta oman vastuullisuutensa hyväksymiseen ja siihen perustuvaan ihmisenä olemiseen arvojansa ratkaisevana ja niiden mukaisesti toimivana persoonana. Vastuullisuus on välttämätön ehto arvottamiselle, muttei vielä riittävä ehto tietynsisältöisiin arvovalintoihin.

Kun nuori on tiedostanut perusluonteisen vastuullisuutensa, voi kasvattaja ohjata häntä etsimään vastaustaan kahteen pääkysymykseen: 1) kenelle koen olevani vastuullinen, kuten omalletunnolleni tai Jumalalle, ja 2) mistä olen vastuullinen eli mitä konkreettisia arvoja kohti ojentaudun palvelevasti, mistä suunnasta löydän elämäni tarkoituksen ja mitkä tehtävät täyttävät sen (Frankl 2002, 21). Franklin (1988, 49) mukaan vastuullisuudella on toisin sanoen kaksi intentionaalista kohdetta: vastuullisuus viittaa sekä siihen tarkoitukseen, jonka toteuttamisesta olemme vastuussa, että tahoon tai olentoon, jonka edessä olemme vastuullisia. Kun ihminen on täysin tietoinen vastuustaan, on hänen päätettävä, tulkitseeko hän elämäntehtäväkseen olla vastuussa esimerkiksi ihmiskunnalle, yhteiskunnalle, omalletunnolleen vai Jumalalle. Tämä ratkaisu hänen on tehtävä täysin itsenäisesti. (Frankl 1985, 132; 1988, 143.)

Hannele Niemi korostaa, että vastuullisuus on itseä suurempien päämäärien asettamista. Elämässä tarvitaan ihmistä, joka tahtoo nähdä enemmän kuin oman etunsa. Ihmisellä on henkilökohtainen vastuusuhte omasta itsestään, mutta yhtäläillä myös lähimmäisistään, luonnosta ja koko maailmasta. Ihminen elää maailmassa, joka on annettu hänen käyttöönsä ja siksi ihmisen tehtävänä on myös varjella sitä. Vaikka ihminen on itsenäinen, on hänen vapautensa alistettu vastuullisuudelle, mitä voidaan kutsua palvelevaksi vapaudeksi. Siihen kuuluu rakkaus ja kunnioitus lähimmäisiä ja koko olevaista kohtaan. (Ks. Niemi 1992, 20.)

Alaikäisten nuorten osalta on tilanne sikäli erilainen, että he ovat vastuussa myös vanhemmilleen ja tämä vastuullisuus rajoittaa heidän vapauttaan. Vanhempien on kuitenkin syytä antaa lapsilleen vähitellen erilaisia vapauksiakin, jotta he voivat opetella kantamaan vastuuta itsestään ja teoistaan. Vapauksien antaminen on toteutettava siten, etteivät aikuiset jätä lapsiaan vapauden käyttämisessä yksin, mutta samalla kuitenkin myös niin, että vapaudesta seuraa samalla vastuullisuus. Franklin mukaan vapauden tuleekin aina olla vastuullista, koska vastuuton vapaus johtaa tarkoituksettomaan elämään. Hänelle kysymys ei myöskään ole siitä, mistä ihminen on vapaa, vaan mihin hän on vapaa. Kun murrosikäisellä nuorella vapaudessa korostuu niin sanottu negatiivinen vapaus, vapaus

jostakin, on nuorekin samalla kysyttävä, mihin hän voisi vapautua, mihin hänen kannattaisi käyttää vapauttaan. (Vrt. luku 5.3.2.) Vastuullisena oleminen merkitsee enemmän kuin pelkkää vapaana olemista, joka voidaan ilmaista siten, että ihminen on aidosti vapaa jostakin hänen ollessaan vastuullinen jostakin ja jonkin edessä (ks. Frankl 1986b, 73). Toisin sanoen, vastuullisena oleminen sisältää sen, mihin ihminen on vapaa ja minkä puolesta tai mitä vastaan hän tekee valintojaan ja ratkaisujaan (Frankl 1982, 113). Ihminen on toisin sanoen vapautettu vastuuseen (Niemi 1992, 20),

Vastuullisuus ei ole Franklille varsinaisesti moraalinen käsite. Ihminen on kuitenkin tilinteko- ja vastuuvollinen paitsi omalletunnolleen ja Jumalalle, myös oikeuslaitoksen ja kanssaihmisten edessä. Koska ihminen on kykenevä vastuunkantoon, voi hänestä myös tulla moraalisubjekti, joka vastaa toiminnastaan ja sen seurauksista ja joka myös ansaitsee tulla palkituksi tai rangaistuksi sekä sosiaalisesti kiitetyksi tai paheksutuksi ja lopulta kunnioitetuksi tai halveksutuksi. Ihmisellä on vapaus valita, millaista kohtelua hän tahtoo osakseen – olettaen, että kohtelu on aina oikeudenmukaista. Ihminen, joka kokee itsensä vastuulliseksi kanssaihmisille, maailmalle ja itselleen, ja ”panee persoonansa peliin” tämän vastuunsa mukaisesti, toteuttaa elämäntapaa, jota voidaan pitää siveellisenä ja hyveellisenä, eettisesti ja moraalisesti arvokkaana.

Frankl’kin (2005b, 204–205) toteaa kuitenkin, että mikäli ihminen tekee jatkuvasti hyvää, tulee hänestä ennen pitkää myös hyvä ihminen.<sup>131</sup> Ihminen voi siten myös valita vastuullisesti, haluaako hän olla hyvä vai paha. Käytännön valinnoillaan hyvän ja pahan tai hyvän ja huonon välillä ihminen vaikuttaa siihen, mikä hänestä ihmisenä tulee. Frankl puhuu myös tietoisien ja tiedostamattomien valintojen välisestä erosta ja korostaa tietoisien ”esivalintojen” (*Vorentscheidung*) ratkaisevaa merkitystä seuraaville, kaiken aikaa tiedostamattomammille ”jälkivalinnoille” (*Nachentscheidung*). Tulkitsen Franklin haluavan kiinnittää huomiota ihmisen tietoisien ratkaisujen suureen vaikutukseen hänen todellistumisensa suuntaan. Tästä seuraa erityisen vastuullisen harkinnan tärkeys silloin, kun ihminen kokee konkreettisesti olevansa eettisesti merkittävässä valintatilanteessa.

Längle (2007, 24) viittaa samaan korostaessaan, että vapaudella on historia. Tällä hän tarkoittaa sitä, että aiemmat ratkaisumme joko laajentavat tai rajoittavat tämänhetkisiä ja tulevia mahdollisuuksiamme. Näin ollen emme voi joka hetki käyttää meillä periaatteessa olevaa valinnan vapauttamme, jos olemme ottaneet ratkaisevia askeleita johonkin tiettyyn suuntaan. Längle mainitsee esimerkkinä alkoholin tai huumeiden käytön ja ajan myötä vähitellen kaventuvat

---

131. ”Aus dem immer wieder Gutes–tun wird schließlich das Gut–sein.” Vapaa käänös on omani.

mahdollisuudet päättää niistä luopumisesta – tai ainakin niiden käytön lopettaminen on jatkuvasti vaikeampaa ja kovemman työn takana. Sama koskee myös väkivaltaa ja jopa jonkinlaisen riippuvuuden kehittymistä sen aikaansaamasta mielihyvän ja vallan kokemuksesta.

Edelliseen liittyen on kuitenkin syytä korostaa sitä, että ihmisellä on Franklin mukaan kaikissa olosuhteissa joka tapauksessa vapaus valita oma suhtautumistapansa niihin. Tällä alueella ihminen on siis vapaa riippumatta aiemmista ratkaisuistaan.

Päivi Atjonen (2008, 114) pohtii, että yksi syy ihmisen vastuullisuutta pohtivan etiikan ja moraalien vieroksumiseen voi piillä niiden olemuksen kapea-alaisessa ymmärtämisessä. Etiikan ajatellaan olevan yksioikoista arvostelua, mikä on oikein tai väärin, kun etiikassa on kuitenkin kysymys ennemminkin vastuussa kuin oikeassa olemisesta. Oikeaa voidaan etsiä virheitä tehden ja silti olla vastuullisia, mikä on mahdollista, kun oivalletaan oma erehtyväisyys ja yleinen inhimillisyys. Juuri näin suhtaudutaan ihmisen epätäydellisyyteen ja keskeneräisyyteen sekä logoterapeuttisessa ajattelussa että NFG:n kasvatusajattelussa (ks. luku 5.2). Frankl toteaa juuri tähän perustuen myös ihmisen omantunnon olevan erehtyväinen, johon näkökulmaan palaan vielä tämän luvun loppuosassakin.

Vastuu on jotain, mihin ihmistä vedetään, mutta mistä hän myös vetäytyy. Frankl (1996a, 140; 2007e, 77) pohtii, että ihmisessä täytyy olla jonkinlaisia vastavoimia, jotka pyrkivät estämään häntä ottamasta ihmisyyteen kuuluvaa vastuuta. Vastuullisuudessa onkin jotain pohjattoman pelottavaa, mutta samalla myös jotain suurenmoista. Pelottavaa on tietää, että kannan joka hetki vastuuta seuraavasta hetkestä, että teen jokaisen ratkaisun, niin pienimmän kuin suurimmankin, ikuisiksi ajoiksi, että toteutan tai menetän jokaisena hetkenä jonkin mahdollisuuden, vain yhden silmänräpäyksen ajan tarjoutuvan mahdollisuuden. Jokaiseen yksittäiseen hetkeen kätkeytyy tuhansia mahdollisuuksia, mutta voin valita vain yhden ainoa toteutettavakseni. Kaikki muut olen samalla hylännyt ja tuominut ikuisiksi ajoiksi olemattomuuteen. Suurenmoista on kuitenkin tietää, että sekä minun että samalla ympärilläni olevien asioiden ja ihmisten tulevaisuus riippuu jollain tavalla – vaikka vain vähäisessäkin määrin – joka hetki tekemistäni ratkaisuista. Sen, mitä niiden avulla toteutan, minkä ”luon maailmaan”, pelastan todellisuuteen ja varjelen katoavaisuudelta. (Frankl 1996a, 140–141; 2007e, 77–78.)

Frankl (1978, 110–111; 1980, 111–112) selittää tätä ”menneisyyden optimismia” siten, että ihmisen tehdessä valintoja tulevaisuuden mahdollisuuksista muuntaa hän ne todellisuudeksi pelastamalla ne menneisyyteen. Nykyhetki on siten rajatila tulevaisuuden ja menneisyyden välillä. Päätöksillämme

siirrämme jotakin tulevaisuudesta, jota ei vielä ole, menneisyyteen, missä se on jo ollut. Menneisyys on siten todellisuutta, joka säilyy ikuisesti ja siksi nykyhetkessä on tärkeää päättää, mitä haluamme ikuistaa tekemällä siitä osan menneisyyttämme.<sup>132</sup>

Heidegger (Kaupin 2001d, 188 mukaan) luonnehtii varsinaista nykyhetkeä silmänräpäyksenä (*Augenblick*), jonka hän määrittelee aktiiviseksi ja päättäväiseksi itsensä ulkopuolelle astumiseksi kohti sitä, mikä tilanteissa kohdataan. *Augenblick*-sanalla on saksankielessä etymologinen merkitys, jonka mukaan se tarkoittaa nykyhetkeä suhteessa ikuisuuteen – tosin Heideggerin ontologiassa tämä tulkinta ei sinänsä esiinny. Varsinainen menneisyys on Heideggerin mukaan oman olleena olemisen (*Gewesensein*) toistumista, ei toteutumattomien olemismahdollisuuksien ajattelemista tai unohtamista. Tulkitseen, että Frankl ajattelu noudattaa näiltä osin Heideggerin viitoittamaa eksistentiaalista ajattelua.

Frankl korostaa ihmisen vastuullisuutta ”logoterapian kategorisella imperatiivilla”: ”Elä niin kuin eläisit jo toista kertaa ja ikään kuin olisit ensimmäisellä kerralla toiminut yhtä väärin kuin nyt olet toimimaisillasi.”<sup>133</sup> Tämän käskyn mukaisesti ihmisen tulisi siis ensin kuvitella, että nykyinen on menneisyyttä, ja toiseksi, että sitä voidaan silti vielä muuttaa ja korjata. Frankl pyrkii ohjeellaan korostamaan ihmisen ratkaisujen lopullisuutta sen suhteen mitä hän tekee sekä elämästään että itsestään. (Frankl 1985, 132.) Mitään, mitä olemme tehneet, ei saa tekemättömäksi ja vastaavasti myöskään mitään sitä, minkä olemme jättäneet tekemättä, ei voida enää tehdä jälkikäteen (ks. Frankl 1986d, 133; 1988, 74). Teemme itse asiassa jokaisessa eteen tulevassa tilanteessa ratkaisun siitä, mitä seuraavassa hetkessä olemme ihmisinä. Tämän tiedostaminen kasvattaa ihmisen vastuullisuutta siitä, että hän tarttuu ohikiitäviin tilaisuuksiin ja tekee mahdollisuuksistaan totta. Mahdollisuuksilla Frankl (1982, 62; 1988, 74) tarkoittaa nimenomaan mahdollisuuksia toteuttaa luomisarvoja, elämysarvoja tai asennoitumisarvoja.

Frankl (1986b, 73; 2007e, 107) korostaa myös, että elämän tarkoituskysymykselle on tehtävä ”kopernikaaninen käänne”: sen sijaan, että olisi ihmisen asia kysellä elämänsä tarkoitusta, olisi

---

132. Tämä johtaa paradoksiin, että ihmisen oma menneisyys on hänen todellinen tulevaisuutensa, koska ihmisellä on kuolinhetkellään jäljellä vain menneisyytensä – ihminen ”on” silloin oma menneisyytensä; hänellä ei ole elämää, vaan hän ”on” elämänsä. Kaksinkertainen paradoksi on, että ihminen ”luo” itsensä tekemällä oman todellisuutensa sijoittamalla asioita menneisyyteen – hän ei siten muutu todelliseksi syntymässään, vaan vasta kuolemassaan; hän syntyy valmiiksi vasta kun elämä on saatu kuoleman kautta päätökseen. (Ks. Frankl 1978, 112–113; 1980, 113.)

133. ”*Lebe so, als ob du bereits das zweitemal lebst und das erstemal alles so falsch gemacht hättest, wie du im Begriffe bist, es zu tun!* (Frankl 1986b, 73)”; englanniksi: ”*Live as if you were living already for the second time and as if you had acted the first time as wrongly as you are about to act now!* (Frankl 1985, 131–132)”. Suomenkielinen käännös englannista Osmo Jokisen ja Eila Sandborgin (ks. Frankl 2006b, 100).

ihmisen ymmärrettävä itsensä oliona, jolta elämä kysyy. Ihmisen tehtävänä on vastata (*antworten*) elämälle ja vastata (*ver-antworten*) elämästään. Elämä tekee päivästä toiseen ihmiselle kysymyksiä, joihin hänen on vastattava. Elämä on näin ollen elinkautinen kyselytunti. (Frankl 1978, 110.) Vastuu merkitsee sen kuulemista, minkä arvioi oikeaksi (Niemi 1992, 20).

Kaiken edellä esitetyn teemme jokapäiväisen arkemme puitteissa. Franklin (1996a, 140–141) mukaan tällä tiellä arkemme läpi meitä johdattaa ja auttaa sekä seuraa rinnallamme vastuun kantamisen ilo (*Verantwortungsfreude*). Miksei keskivertoihminen kuitenkaan ota iloisena vastuuta kantaakseen? Vastuun taakka koetaan painavaksi eikä oman vastuullisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen olekaan helppoa. Kasvatuksesta johtuen ihmiset, niin nuoret kuin monet nykyaikuisetkin, ovat liian veltoja ja laiskoja vastuunkantoon. Samanaikaisesti he näkevät arjen usein pelkäänsä harmaana, latteana ja arkipäiväisenä. Tämän voi katsoa johtuvan juuri siitä, että aikaa yritetään vain ”tappaa” ja samalla tapetaan siitä kaikki tarkoituksellinen sisältö. Tai aikaa yritetään ”voittaa” eikä ymmärretä, että jättämällä oma vastuu kantamatta on voitettu vain lisää tarkoituksetonta aikaa.

Jos nuori on sen sijaan tullut kasvatuksen vaikutuksesta tietoisiksi vastuustaan, voi hän nähdä arkensa todellisen merkityksen. Tällöin hän kykenee havaitsemaan arjen todellisuuteen kätkeytyvät vaikuttamismahdollisuutensa sekä kokemaan kaiken aikaa lisääntyvää iloa elämäänsä löytämästään tarkoituksellisesta sisällöstä ja kaikesta siitä todellistamastaan, jonka hän on pelastanut omakseen katoavaisuudelta.

Ihmiset vaikuttavat unohtaneen sen, että jokainen on joka tapauksessa vastuussa sekä tekemisistään että tekemättä jättämisistään, halusi hän sitä tai ei. Lisäksi kaikki ovat vastuussa ainakin yhdestä ihmisestä, itsestään. Jos ihminen haluaa elää tarkoitustäyteistä elämää, kantaa hän vastuuta myös kanssaihmisistään. Kasvattajalla on korostunut vastuu kaikista niistä nuorista, jotka uskoutuvat hänelle ja luottavat häneen. Nuorisokasvattajat ovat vielä moninkertaisessa vastuussa siksi, että nuoret nähdään osaksi sukupolvien ketjua. He ovat paitsi vanhempiensa lapsia, myös potentiaalisia elämänkumppaneita jollekin sekä mahdollisten omien lastensa vanhempia ja kasvattajia. Nuoren omaksuman vastuullisuuden on tarkoitus heijastua sekä heidän kumppanuuteensa että vanhemmuuteensa. Nuorisokasvattajan kannalta merkitsee tämä vastuuta paitsi kasvatettavista nuorista niin myös tulevista sukupolvista. Kun keskustelussa painotetaan yleensä ennaltaehkäisyn tärkeyttä, olisi toivottavaa, että se ilmenisi ennen kaikkea ylisukupolvisena vastuullisuutena, ei vain kasvatuksessa, vaan kaikessa tulevaisuuteen vaikuttavassa päätöksenteossa ja toiminnassa.

Frankl (1982, 27; 1984, 22; 1992, 74) totesi jo omana aikanaan, että kasvatus on tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin, koska elämme hyvinvointiyhteiskunnassa yltäkylläisyyden ja tietotulvan keskellä. Kasvatuksessa vastuuseen onkin siksi painotettava ennen kaikkea selektiivisyyttä eli valikoivuutta, tarkkana olemista valintoja tehtäessä. Valikoivuus tarkoittaa puolestaan sitä, että nuori kykenee tekemään ratkaisuja monenlaisten keskenään ristiriitaisten vaihtoehtojen keskellä. Hänen on opittava kaikessa erottamaan, mikä on olennaista ja mikä epäolennaista tai mikä on tarkoituksellista ja tarkoituksetonta. Ennen kaikkea nuoren on pystyttävä päättämään, mistä hän voi ottaa vastuun ja mistä ei, toisin sanoen mihin hän voi lähteä mukaan siten, että hän on valmis myös vastaamaan tekojensa – jollaisena pelkkää osallisuutta tai teon suunnitteluakin on pidettävä – seurauksista.

Ihminen on täysin vapaa vastaamaan haluamallaan tavalla niihin kysymyksiin, joita elämä häneltä eri tilanteissa kysyy. Ihminen on kuitenkin vastuussa siitä, että hän antaa ”oikean vastauksen” kuhunkin kysymykseen. Oikealla vastauksella Frankl tarkoittaa nimenomaan vastausta, jossa ihminen vastaa *tarkoituksen*-mukaisesti,<sup>134</sup> jossa ihminen on löytänyt kyseisen tilanteen todellisen tarkoituksen. Näin ymmärretyn oikean vastauksen löytämisessä häntä auttaa omantuntonsa kuunteleminen ja siihen luottaminen (ks. luku 3.4.5).

Kun Frankl (1988, 65; 2005, 75) määrittelee vastuun omantunnon ohjaamaksi päätöksenteoksi, tulkitsen hänen tarkoittavan, että ihminen on joka tapauksessa vastuussa omalletunnolleen, vaikka hän katsoisi sen lisäksi olevansa vastuussa myös muille tahoille. Frankl (1977, 145; 1984, 59) käyttää myös kokonaisuuteen sopivaa käsitettä ”negatiivinen omantunnon tuska” (*negative Gewissensangst*), joka ei aiheudu hänen mukaansa niinkään ihmisen teoista, vaan pikemminkin tekemättä jättämisistä. Tuska on siten seurausta kaikista niistä tilaisuuksista, jotka ihminen on laiminlyönyt, ja mahdollisuuksista, jotka hän on päästänyt käsistään.

Omatunto on Franklin mukaan ihmisyyteen, erityisesti ihmisen henkisyysyteen olennaisesti kuuluva ilmiö. Omatunto eroaa tietoisuudesta siinä, että kun tietoisuus avautuu olevalle, avautuu omatunto pikemminkin sille, mikä ei vielä ole ja minkä pitää olla (Frankl 2002, 77). Omatunto johdattaa ihmistä elämän kysymyksiin vastaamisessa ja vastuun kantamisessa; se ohjaa ihmistä ennen kaikkea löytämään kullakin hetkellä erilaisten mahdollisuuksien joukosta sen, joka auttaa häntä parhaiten muovaamaan omaa elämäänsä vastuullisella tavalla tarkoitukselliseksi.

---

134. Annan tässä tarkoituksenmukainen sanalle tavanomaista huomattavasti syvällisemmän filosofisen merkityksen. Vaikka erilaiseen sanoilla leikittelyyn ja erilaisten keinoitekoisten asiayhteyksien etsimiseen ei kannatakaan sortua, voi monen sanan merkityksen pohdintaa elävöittää nuorten kasvatustyössä tälläkin tavalla.

Omatunto on ehdottoman inhimillinen ilmiö, mutta koska se on ”vain” inhimillisenä ilmiönä myös rajallinen, voi omatunto johtaa ihmistä myös harhaan (Frankl 1988, 65). Jos ihminen kuitenkin hyväksyy ihmisenä olemiseen kuuluvan epätäydellisyyden, hyväksyy hän samalla omatuntonsa erehtyvyyden ja kuuntelee sen ääntä siitä huolimatta varauksettomasti. Ihminen ei siten voi vastuullisuudessaankaan olla kaikkietävä, vaan hän toimii puolittain epävarmana, mutta täydestä sydämestään.

Ihminen on tietenkin vapaa myös omantuntonsa suhteen eli hän voi joko kuunnella sen ääntä tai olla välittämättä siitä. Toki hän voi myös järjestelmällisesti ja tarkoituksellisesti vaientaa ja tukahduttaa omantuntonsa äänen. (Frankl 1983, 84–85; 2007e, 90.) Kasvatus on Franklin mukaan ennen kaikkea omantunnon hiomista ja kasvatettavan saattamista ymmärtämään oma vastuullisuutensa, tai toisella tavalla ilmaisten, kasvatuksen on oltava ennen kaikkea kasvatuksista vastuuseen, joka puolestaan tarkoittaa kasvatuksista persoonalliseen omaantuntoon (Pykäläinen 2004, 90–91; 118–119). Kasvatuksen yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi tulisikin asettaa myös omantunnon jalostaminen sellaiseksi, että kasvatettavat oppisivat olemaan tarpeeksi tarkkakuuloisia sille. Silloin kohti aikuisuutta kasvava nuori pystyisi erottamaan kuhunkin tilanteeseen kätkeytyvän vaatimuksen tarkoituksellisten ja kohti hyvää johtavien ratkaisujen tekemiseen. Valpas omatunto riittäisi myös tekemään nuoren ”vastustuskykyiseksi”, jolloin nuori kykenisi esimerkiksi kieltäytymään sellaisista houkutuksista, joihin hänen ei kannata tarttua. (Ks. Frankl 1984, 22.)

Oma näkemykseni, jossa en onneksi ole täysin yksin, on että väkivaltainen käyttäytyminen on ehdottomasti jotain sellaista, johon nuoren ei pidä sortua. Vastavoimiakin on kuitenkin turhan paljon alkaen monista nuorten vanhemmista, jotka pitävät väkivaltaa hyväksyttävänä ristiriitojen ratkaisukeinona. Tänä päivänä puhutaan paljon informaatioyhteiskunnan ja mediakulttuurin vaaroista. Epäilemättä tarvitaankin informaatiolukutaitoa, jotta nuoret kykenevät kaiken esimerkiksi Internetissä tarjolla olevan tiedon kriittiseen ja eettiseen arviointiin. Tarvitaan kuitenkin myös jotain paljon syvällisempää vastuullisuuden sisäistämistä.

Internetissä on lukemattomia täysin vastuuttomiksi luokiteltavissa olevia sivustoja, joilla joko väkivallantekijät itse perustelevat omaa rikollista ajattelu- ja elämäntapaansa tai heitä ihailevat yhteiskuntavastaisten tai arvonihilististen alakulttuurien edustajat ylistävät heidän tekojaan. Usein nämä henkilöt antavat itsestään kuvan älyllisenä ja persoonallisena, omilla aivoillaan ajattelevana sekä kriittisesti ja itsenäisesti asennoituvana ihmisenä. Nuoria saattavat herkästi puhutella erityisesti ajatukset tavallisen, rauhallisen elämän tyhjiydestä ja valheellisuudesta sekä vastuuttoman vapauden ja erilaisten epäsosiaalisten elämäntyylien aitoudesta ja oleellisuudesta. Näiden



”totuudenpaljastajien” mukaan kiltteys, hyvyys ja muiden ihmisten huomioonottaminen osoittaa heikkoutta ja tylsyyttä, kun taas pahuuden palvomisesta saa sekä jännitystä että jonkinlaista salattua voimaa. Askel käsittämättömään raakuuteen ja julmuuteen sekä omaa olemassaoloa koskevan vastuun hylkäämiseen ei ole välttämättä pitkä, mitä koulumurhatkin ovat todentaneet.

Edellä olevan taustalla lienee tunne elämän pelottavuudesta. Nuori saattaa luopua vastuustaan ja lopettaa orientoitumisensa elämään myös taustalla häilyvän maailman tuhoutumisen uhan takia. Ratkaisevaa on, ohjaako tällaisia uhkakuvia levittävien rauhanliikkeiden toimintaa tarkoituksettomuuden tunne vai ovatko ne kaikesta huolimatta vakuuttuneita elämän tarkoituksellisuudesta ja toimivat sen mukaisesti vastuullisesti. Esimerkiksi Martin Luther Kingin ja Mahatma Gandhin elämän kantava voima oli tarkoitus, heidän elämänsä oli yhtä tarkoituksen täyttämistä, ja juuri siltä perustalta he pystyivät toimimaan rauhan ja ihmisryhmien keskinäisen vihan voittamisen puolesta niin järkähtämättömästi ja tehokkaasti. Funke (ks. 1986, 120–122) toteaaakin, että mikäli eksistentiaalinen asennoitumisemme on tarkoitusmyönteinen, kestämmme myös joukkotuhoaseiden ja maailmansodan uhkan olemassaolon, jollei muuta mahdollisuutta ole. Elämän tarkoitushan ei vähene aseiden ja sotien myötä, vaan muuttuu päinvastoin entistä arvokkaammaksi. Vain jos tiedämme varmuudella, että viimeinen päivä koittaa huomenna, on meillä peruste luopua paremman tulevaisuuden hyväksi tehtävästä työstä.

Funken (ks. 1986, 120–121) mielestä kaikkein kiireellisintä olisi estää nuorta sukupolvea oikeutetusti piinaavien tulevaisuudenpelkojen muuttuminen yleiseksi tarkoituksettomuuden tunteeksi. Hän toteaa myös, että aikamme uhat ja haasteet edellyttävät hengen uhmavoiman mobilisointia. Mielestäni yhtä keskeistä on kasvattaa nuoria vastuuseen siitä, että he vastaavat elämälle ”kyllä” tarttumalla arjen todellisuuden heille jokaisena hetkenä tarjoamiin tarkoitushahdellisuuksiin.

## **6.4 Franklin ajattelun merkitys nuorisokasvatukselle**

Mieleni tekee aloittaa situationaalisuudesta, joka on Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen merkittävin oivallus muihin tutustumiini ihmiskäsityksiin verrattuna. Jaspers, jonka ajattelusta Frankl on omaksunut merkittävästi vaikutteita, korostaa (Kaupin 2001c, 303 mukaan) situation merkitystä subjektin olemassaololle: se merkitsee rajoituksia ja mahdollisuuksia. Jos Frankl olisi tutustunut Rauhalan ihmiskäsitykseen sisältyvään ajatukseen situationaalisuudesta ihmiseen kuuluvana olemispuolena, olisi sillä voinut olla merkittävä vaikutus siihen, miten hän olisi tulkinnut Jaspersia. Tällöin Franklin ihmiskäsitysajattelussa silmiinpistävä ihmisen henkisen

olemispuolen korostaminen olisi voinut muuttua siten, että Frankl olisi ihmisen eksistomisesta puhuessaan selkeämmin painottanut sitä, että ihmisen ihmiseksi tuleminen tapahtuu aina tilanteiden puitteissa. Silti erilaiset rajatilanteet, kuten kuolema, kärsimys ja syyllisyys – Franklinin ”traaginen kolmikko” – eivät merkitse muuttamattomuutensa takia haaksirikkoa. Jokainen ihminen joutuu senkaltaisiin tilanteisiin, kukaan ei voi niitä välttää. Ne tarjoavat ihmiselle mahdollisuuden ihmistymiseen, jos hän astuu niihin avoimin silmin, jolloin niissä voi toteuttaa eksistenssin kokonaisuuden. (Ks. Kauppi 2001c, 303.) Tässä yhteydessä Franklinin hengen uhmavoimaksi kutsuma ihmisen rajoittamaton suhtautumisen vapaus luo merkittävän lisäarvon Rauhalan situationaalisuuden ja myös tajunnallisuuden henkisen ”tason” olemuksen ja voiman syvälliseen ymmärtämiseen.

Kasvatusta ajatellen ovat Franklinin ”erikoisuuksia” omantunnon ja hengen uhmavoiman käsitteet. Näiden lisäksi tuo Frankl oman kontribuutionsa henkisyden eri ulottuvuuksia (muun muassa itsen transsendenssi ja itsestä etäännyttämisen kyky liittyen erityisesti edellä mainittujen rajatilanteiden ylittämiseen), tahtoa (erityisesti tahtona tarkoituksen löytämiseen) sekä ihmisen vapautta ja vastuullisuutta koskeviin sekä tieteellisiin että käytännön kasvatukseen liittyviin keskusteluihin.

#### **6.4.1 Vaikutukset jäävuori-malliin**

Franklinin ajattelun keskiössä ovat arvot tarkoituksellisuuksina ja asenteet asennoitumis- tai suhtautumistapoina, joiden avulla voidaan selviytyä ylitsepääsemättömiltäkin vaikuttavista elämän tilanteista. Frankl puhuu paljon myös tunteista, erityisesti pelosta ja rakkaudesta sekä tarkoitukseen kytkeytyvästä toivosta – joita kaikkia voidaan tosin käsitellä paljon kokonaisvaltaisemmin eikä ”pelkkinä” tunteina. Kärsimys ja syyllisyys voidaan myös ymmärtää tunteenomaisiksi kokemuslaaduiksi. Myös Franklinin filosofiassa keskeinen ja hänen omaperäisesti määrittelemänsä omatunto ilmenee ihmisen tajunnassa ainakin jossain määrin tunteenomaisena kokemuksena; varsinkin eräät muut tutkijat puhuvat arvokokemuksesta nimenomaan arvotunteina.

Näin ollen myös Franklinin ajatteluun samoin kuin Rauhalankin filosofiaan perehtyminen on tehnyt itselleni ilmeiseksi, etten ole ollut täysin hakoteillä jäävuori-mallissa. Tarkoitin erityisesti näkemystä, että arvot, tunteet ja asenteet ovat olennaisia kasvatuksellisen vaikuttamisen kohteita, kun pyritään nuoren hyvän olemassaolon edistämiseen. Toisin sanoen kyseessä näyttävät olevan perustavalla tavalla elämäntaitoihin vaikuttavat tekijät ja siksi ne ovat myös niitä maailmankuvan konstituentteja, joihin nuorisokasvatustoiminnassa tulee keskittyä. Kyse on vain siitä, miten näitä kolmea tekijää tulkitaan kasvatustavoitteita asetettaessa. Tulkintani jäävuori-mallista on

ratkaisevalla tavalla muuttunut tutkimukseni edetessä. Toisin sanoen, ymmärrykseni siitä, *mitä* ja *miten* ja ennen kaikkea myös *miksi* on muotoutunut uudelleenlaisiksi.

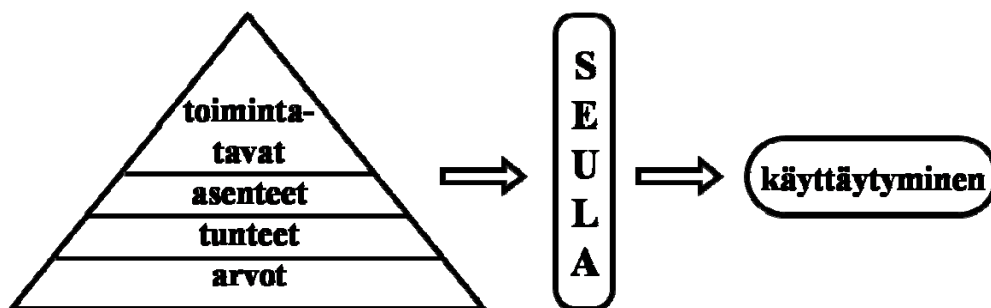
Katson, että arvojen yhteyteen on perusteltua sisällyttää elämän tarkoitus -kysymyksen pohdiskelua erityisesti hetken tarkoituksen kannalta ja asenteiden yhteyteen oman asennoitumisen tarkastelua varsinkin tilanteissa, jotka aiheuttavat nuorelle joko syyllisyyttä tai jonkinasteista kärsimystä. Tunteiden osalta on syytä kiinnittää huomiota toivon näköaloihin sekä yhtäältä pelon ja toisaalta rakkauden merkitykseen nuoren elämässä. Tärkeää on myös saada nuori ymmärtämään, että hän voi vaikuttaa omalla asennoitumisellaan niin pelkojensa kokemiseen kuin siihen, minkä merkityksen hän antaa omille heikkouksilleen ja rajoituksilleen. Asennoituminen palautuu näiltä osin myös tunteisiin, erityisesti rohkeuteen, uskallukseen kohdata ja hyväksyä sekä oma itsensä että elämänsä tilanteet pystyssä päin.

Jätin edellä mainitsematta toimintatavat, jotka ovat jäävuori-mallin neljäs komponentti. Halusin käsitellä niitä koskevan ymmärrykseni muuttumista erikseen ja korostaa tällä tavalla, että vanhaan jäävuori-malliin verrattuna on suurin muutos tapahtunut siinä, minkä tulkitsen olevan olennaista nuoren toimintatapojen kehittämisessä. Aiemmin olen määritellyt tavoitteeksi, että nuori saa tietoa tarkoituksenmukaisista toimintatavoista uhkaavissa tilanteissa ja omaksuu niihin liittyviä taitoja. Tällä olen tarkoittanut väkivallattomien vaihtoehtojen oppimista nuoren omaksumien väkivaltaisten toimintatapojen tilalle. Nyt ymmärrän toimintatavoilla sitä, että nuori on ottanut päämääräkseen *tarkoituksen*-mukaiset (vrt. sama yhdyssanana edellä) teot ja toimii johdonmukaisesti ja pysyväluonteisesti sen mukaisesti. Vaikka väkivallattomiakin toimintatapoja voidaan pitää väkivaltaisista eettisempinä, on nuoren kasvatuksessa eettisyyteen pyrittävä vielä paljon pitemmälle. Franklin tarkoitus-käsite merkitsee itse asiassa altruistista toimintatapaa.

Jätän nyt itse jäävuoren ja sen komponenttien enemmän tarkastelun seuraavaan lukuun, jossa kiteytän tutkimukseni tuloksia. Perustelen kuitenkin tässä yhteydessä, miksi en luovu jäävuori-mallista kokonaan. Fenomenologin kuuluu tutkia ihmisen kokemista, niitä merkityksiä, joita ihminen antaa kaikelle tajuamalleen. Fenomenologin tulisi siten keskittyä tajunnalliseen tapahtumiseen, todellisesta elämästä olevan tiedon fenomenologiseen tutkimiseen. Tähän tutkimiseen hän ei saisi soveltaa mitään ennalta muodostettua tulkintamallia, koska puitteet asettavat ehtoja etukäteen ja rajaavat siten ymmärtämistä. Väitän kuitenkin, että praktisessa kasvatuksessa tulkintamallit ovat hyödyllisiä apuvälineitä, kunhan ei anna niiden siirtää nuorta pois näyttämöltä katsomoon ”jäähyllä” tai passiivisen sivustaseuraajan rooliin. Jäävuori-mallin tai minkään muunkaan, kuten Rauhalan tai Franklin filosofioihin liitettyjen kuvioden, ei siten pidä

antaa rajoittaa pyrkimystä ymmärtää ilmituleva totuus siten kuin se paljastaa itse itsensä nuorta tulkitsevan kasvattajan edessä. Tätä totuuden pakottoman paljastumisen ideaalia ei siten pidä vaarantaa ryhtymällä soveltamaan erilaisia malleja kaavamaisesti ja mekaanisesti. Uskon kuitenkin, että kun tämän riskin olemassaolon tiedostaa, on fenomenologisen asenteen löytäminen mahdollista varsinkin mitä enemmän kasvattajalle kertyy kokemusta. Kokemus tuo varmuutta, joka tarkoittaa samalla sitä, että kasvattaja tarvitsee kaiken aikaa vähemmän puitteita tuekseen.

Siirryn seuraavaksi jäävuori-malliin sen laajimmassa muodossaan ja pohdin, mitä uutta olen siihen ymmärtänyt Franklinin avulla. Palautan mieleen jäävuori-mallin sen alkuperäisessä muodossa (kuva 14.).



**Kuva 14.** Alkuperäinen asetelma, jossa jäävuoren ja käyttäytymisen välissä oleva ”seula” kuvastaa sitä funktiota, mikä interventio-ohjelmalla on käyttäytymisen muuttamisessa.

Tehtävänä on nyt pohtia, olenko löytänyt jotain sellaista, jolla kuvion ”seula” mekanistisena ja nuoren keskiössä olemisen mitätöivänä käsitteenä voidaan korvata. Ajatuksena on, että uudesta ymmärryksestäni hahmottuvan käsitteen tai käsitteiden tulee kuvata sen luonteista nuorena olevaa potentiaalia, jonka avulla myös myönteiset, ihmisyyttä rakentavat tekijät toteutuvat. Tämän potentiaalain vahvistamisen tukemisen ja kehittämisen tulee myös olla kasvatuksen keskiössä sen sijaan, että päähuomio kiinnittyisi psyykkisten heikkouksien lieventämiseen tai itse kasvatusmenetelmään, ”interventio-ohjelmaan” (jota käsitettä vierastan nykyisin). Kasvatustoiminnan luonteen tulee toisin sanoen olla myönteisiä vahvuuksia edistävä ja vahvistava eikä kielteisiä heikkouksia korostava ja ehkäisevä.

Olen aiemmin viitannut psykologiseen motivaation käsitteeseen ja filosofiseen tahdon käsitteeseen sekä todennut niillä olevan olennainen ero. Banduralla on muitakin ihmisen sisäisiin voimiin liittyviä psykologisia käsitteitä, joita hän on pohtinut viime vuosina yhä aktiivisemmin (ks. luku 3.). Katson kuitenkin, että käsitteen perustana on oltava ihmisen vapaan tahdon tunnustaminen, josta syystä Banduran kausaalisuuteen nojautuvat ajatukset eivät ole kohdallisia. Rauhala (2005e, 139)

korostaakin, että tahtominen on persoonan korkea-asteinen henkinen toiminto, jolle ei voida osoittaa kausaalisuutta. Lähtökohtana onkin siksi oltava henkisesti täysvaltainen persoona, joka kykenee ohjaamaan elämäänsä tietoisilla ratkaisuillaan (Rauhala 2005e, 143). Vaikka murrosikäinen nuori ei ole vielä täysi-ikäinen edes kronologisen ikänsä perusteella eikä hänen voida myöskään katsoa olevan täysin kykenevä itseohjauksellisuuteen, katson kuitenkin, että jo 13-vuotiaan ja sitä vanhemman nuoren tahtoon on mahdollista vedota. Kasvatuksen merkitys on siinä, että kasvattaja kulkee nuoren rinnalla sekä auttaa ja tukee häntä ratkaisujen tekemisessä, saattaa ja ohjaa nuorta kokonaisvaltaisesti hänen kasvamisessaan.

Rauhala (1992a, 131) toteaa, että henkinen kasvu voi toteutua eettisten ihanteiden tiedostamisen ja niitä tavoittelevien tahtotoimintojen yhteisvaikutuksena. Eettiset ihanteet ovat eräs muoto ideaalisista päämääristä, joita kohti ihminen pyrkii tietoisten valintojen ohjaamana kehittyäkseen henkisesti. Rauhala (1992a, 132) käyttää myös ilmaisua, että ”henkinen kehittää itseään”. Juuri tällä tulkitsen hänen viittaavan siihen, että tahtotoiminnot ovat ainakin jonkinasteisena olemassa ihmisen henkisen olemuspuolen kapasiteettina jo hänen syntyessään.

Tahdolla on jonkinasteinen voima. Frankl käyttää itse kehittämäänsä käsitettä hengen uhmavoima, mutta myös yleisempää tahdonvoima -sanaa. Hän toteaa, että ihmisessä täytyy olla myös jonkinlaisia vastavoimia, jotka pyrkivät estämään häntä ottamasta vastuuta. Voidaan siis määritellä, että ihmisellä on tahto sekä myös vastatahto, jotka käyvät keskenään jonkinlaista ”voimien mittelöä”. Tahto on henkinen toiminto, mutta vastatahtoa ei voitane pitää henkisenä, vaan nimenomaan sitä vastaan taistelevana. Joten kyseessä täytyy olla psyykinen ominaisuus. Tällä perusteella voidaan puhua positiivisesta henkisestä voimasta ja negatiivisesta psyykkisestä voimasta. Tahdon ja vastatahdon väliseen taisteluun liittyvä kasvatuksellinen päämäärä on silloin se, että nuoren henkinen voima asettuu uhmaamaan hänen psyykkistä voimaansa. Jäävuori-mallin täydennykseksi etsin tässä nimenomaan positiivista henkistä voimaa kuvaavaa tekijää.

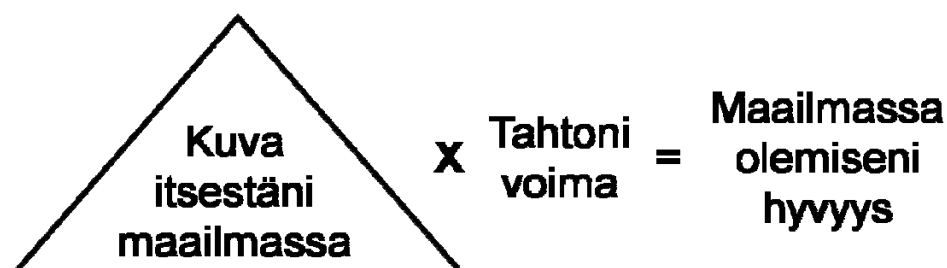
Nuoren maailmankuva voi olla joko suotuisa tai epäsuotuisa, positiivinen tai negatiivinen. Mitä positiivisempi se on, sitä kehittyneempänä nuorta voidaan pitää henkisesti. Tällöin voidaan olettaa, että myös hänen tahtotoimintonsa ovat kehittyneet voimakkaiksi, hänellä on siis todennäköisesti runsaasti positiivista henkistä voimaa. Kuitenkin kasvatuksen siinä herkässä vaiheessa, kun nuoren maailmankuva on vasta iduillaan, kun maailmankuvan muodostus etsii suuntaansa positiivisen ja negatiivisen välillä, on nuori myös erityisen altis ulkopuolisille vaikutteille. Hänen vertaisryhmänsä taholta tulevien normipaineiden vastustuskykynsä on silloin heikko. Juuri tähän vaiheeseen nuori tarvitsee erikseen myös henkistä voimaa. Toisaalta erityisesti aiemmin negatiivisen maailmankuvan

perusteella väkivaltaisesti käyttäytynyt nuori tarvitsee muutosvaiheessa paljon henkistä voimaa kyetäkseen vastustamaan aiempia tottumuksiaan.

Kiteytän psykologisen ja filosofisen ajattelun perustavan eron sellaisena kuin se ilmenee erityisesti tässä luvussa tarkastelemaani Franklin logoterapiaan nojautuvassa nykyisessä kasvatuserityksessäni. Vaikka tulkinta on omani, uskon perustelleeni sen pätevyyden tähän asti esittämälläni. Väittämäni hyväksyminen totena edellyttää kuitenkin ennen kaikkea vahvaa uskoa ihmiseen ja sen mukaista asennoitumista nuoreen persoonana, joka voi muuttua ja kehittää persoonallisuuttaan. Kyse on nuoren aidosta kohtaamisesta, jonka suurimmat esteet ovat kyynisyys ja usko ihmisen pahuuteen, jotka valitettavan usein vaivaavat nuorten parissa toimivia aikuisia. Perustava kysymys onkin, onko ihminen perusluonteeltaan paha, jonka takia häneen pitää pyrkiä luomaan erilaisia psykologisia pidäkkeitä, vai onko ihminen lähtökohtaisesti hyvä, jonka toteutumisen varmistamiseksi elämässä häntä tulee jopa yllyttää suuntautumaan filosofiseen hyve-etiikkaan (Aristoteles) ja varsinaisiin arvoihin (Platon).

Pahuus ei kuulune ihmisen geenistöön (ks. myös luku 1.3.2 ja Purjo 2008f), vaan se on käsittääkseni ensisijaisesti heikon kasvatuksen tai kasvatusvajeen seurausta. Hyvyys sen sijaan kuulune jopa jokaisen ihmisen synnynnäiseen perimään, perusluonteeseen. Hyvyyden herättelemiseen ja herkistämiseen tarvitaan mielestäni ennen kaikkea (vanhemmuuteen perustuvaa tai pedagogista) rakkautta nuoreen. Voidaan jopa puhua *yllykkeiden luomisesta hyvään* rakkauden avulla. Väitän kaiken tämän perusteella, että pidäkkeiden luominen on tähän verrattuna vaikeampaa, hitaampaa ja tehottomampaa muun muassa siksi, ettei se luo mitään arvoja tai tarkoituksia, vaan päinvastoin ylläpitää nuoren omaa negatiivista käsitystä itsestään ja pahuudestaan. Pidäkkeiden luominen ei siksi edistä myönteistä muutosta ja tahtoa siihen eikä kehitä nuoren tahdon voimaa.

Uusi asetelma muodostuu edellä esitetyn perusteella seuraavaksi (kuva 15.).



**Kuva 15.** Nuoren hyvä tai huono maailmassa olemisen laatu määräytyy hänen maailmankuvansa suotuisuuden asteen ja tahdon voimakkuuden yhtälönä.

Olen tahallani ilmaissut mallin eri käsitteet siten, että kuvaa voidaan käyttää ajatusmallina nuorten kanssa työskenneltäessä. Sen avulla voidaan havainnollistaa keskusteluryhmään osallistuville nuorille, millaisia teemoja kokoontumisissa käsitellään ja millaisia tavoitteita nuorten toivotaan asettavan omalle kehittymiselleen sinä aikana, kun ryhmä kokoontuu.

Kolmio tarkoittaa jäävuorta eri tekijöineen (arvot, tunteet, asenteet ja toimintatavat), joille antamiensa yksilöllisten sisältöjen perusteella nuorelle muodostuu hänen subjektiivinen maailmankuvansa. Maailmankuva voi olla positiivinen tai negatiivinen. Nuoren tahto tarkoitukselliseen, hyvään elämään voi vaihdella voimakkuudeltaan nollan ja erittäin suuren välillä. Näiden yhteistuloksena määräytyy nuoren olemassaolon hyvyys tai huonous, hänen elämänsä tarkoituksellisuus tai tarkoituksettomuus. Ajatusmalli korostaa nuoren vapaata tahtoa, nuoren omaa henkilökohtaista ja itsenäistä ratkaisua sen suhteen, miten voimakkaasti hän on valmis sitoutumaan elämänsä laadun parantamiseen. Hänellä on siten joka hetki mahdollisuus vaikuttaa oman elämänsä muotoutumiseen hyväksi tai huonoksi. Eteneminen tapahtuu tosin pienin askelin ja välillä täytyy astua pari askelta taaksepäinkin, mutta toivoa ja rohkeutta ylläpitää mielikuva vähitellen rakentuvasta hyvästä elämästä.

Kaaviota voidaan havainnollistaa erilaisten numeroarvojen avulla tai nuoren omien piirrosten avulla. Ajatusmallilla ei pyritä antamaan minkäänlaisia valmiita vastauksia nuoren yksilöllisen elämän tekijöistä, eikä liioin vastuuttomia lupauksia hyvästä elämästä varsinkaan mitattuna jollain ulkoisen hyvinvoinnin ja menestyksen mittareilla. Sen sijaan luvataan Franklin ajatuksiin nojautuen, että ihmisen elämän on mahdollista olla tarkoituksellista ja siinä merkityksessä hyvää kaikissa tilanteissa. Ulkoisesti vaatimattominkin elämä voi olla onnellista ja rikasta, jos ihminen vain tahtoo asennoitua elämäänsä tarkoitusta etsivänä, rajoituksia uhmaavana ja vastuunsa tiedostavana persoonana.

#### **6.4.2 Persoonaa, persoonallisuus ja identiteetti**

Käsittelen seuraavassa lähikäsitteitä persoonaa, persoonallisuus ja identiteetti. Tämä luku pohjustaa myös seuraavaa lukua 6.4.3, jossa palaan jo tutkimukseni alussa alustavasti käsittelemääni kysymykseen nuoren persoonuudesta – kuitenkin tällä kertaa Franklin filosofian nuorisokasvatukseen soveltuvuuden kannalta.

Frankl kuvaa luonteen, persoonan ja persoonallisuuden käsitteiden eroavaisuutta seuraavasti (ks. myös Pykäläinen 2004, 68): Allersin<sup>135</sup> virkettä ”*ihmisellä on luonne, mutta hän on persoona*” voidaan täydentää lisäyksellä ”*ja hänestä tulee persoonallisuus*”. Samalla kun persoona erittelee ja arvioi luonnettaan, työstää ja luo hän sitä sekä itseään ja tulee persoonallisuudeksi (Frankl 2005b, 204). Persoonassa on mahdollisuuksia, piilevää potentiaalia, jota voidaan vapauttaa ja samalla muuttaa luonnetta.<sup>136</sup> Persoonallisuus kuvaa sitä, mikä on persoonassa jo todellistunut. (Pykäläinen 2004, 68–69.) Persoonallisuus on siten jatkuvassa tulemisen tilassa. Vapautuminen luonteen kahlitsevuuteen liittyvästä deterministisestä suhtautumisesta mahdollistaa persoonan tulemisen persoonallisuudeksi (ks. Lukas 1986, 33, 75). Samalla on mahdollista vapautua kohtalomaisesti määräytyvästä ja kaavamaisesta käyttäytymisestä omasta vapaasta tahdosta ja tahdonvoimasta riippuvaan käyttäytymiseen. Toisin sanoen, ihmisen käyttäytymisen määrää viime kädessä persoonallisuus, persoonan yksilöllinen ainutlaatuisuus, joka on hänen itsensä muovaama (Lukas 1986, 75; Pykäläinen 2004, 69). Tästä voidaan myös päätellä, että kasvatus on mahdollista ja että se on keskeisessä asemassa persoonallisuuden kehittymisen tukemisessa ja tarvittaessa aktiivisessa ohjauksessa.

Franklin (1951, 47–64; 1982, 108–118; 2007e, 330–341; ks. myös Pykäläinen 2004, 87–88) kymmenen teesiä persoonasta (ihmisestä) kuvaavat tiivistetyssä muodossa myös hänen ihmiskäsitystään (Pykäläinen 2004, 87).

1. Persoona on yksilö: hän on jakamaton (lat. *in-dividuum* = ei jaettavissa oleva = yksilö), koska hän on ykseys (ks. Rauhala 2005c, 54–62). Kaikki olemispuolet ovat yhtä primaarisia ja välttämättömiä, koska ne konstituivat toisensa keskinäisellä yhteydellään. Ne siis edellyttävät toistensa olemassaolon ollakseen itse omassa funktiossaan olemassa olevia. (Rauhala 2005c, 55, 57.)
2. Persoona ei myöskään ole yhteen sulautuva, koska hän on ainutkertainen kokonaisuus. Sellaisena persoona ei koskaan täydellisesti ”mene tasan” ylemmän tason, kuten (ihmis)massan, (kansan)luokan, rodun tms. kanssa. Yksilöllinen persoona kyllä ”häviää”, koska aidosti yksittäistä ja ainutkertaista ei voida tavoittaa yleistysten kautta (Rauhala 1998, 107). Yleiset tilastolliset lait upottavat persoonan suureen tuntemattomuuteen tai osaksi harmaata massaa. Kun persoonat on ensin tutkittu ja kuvattu omassa ainutkertaisuudessaan,

---

135. Frankl viittaa wieniläiseen psykiatriin, psykoterapeuttiin ja filosofiin Rudolf Allersiin (1883–1963), joka samoin kuin Frankl irtautui wieniläisen individuaalipsykologian perustajan Alfred Adlerin ajatuksista (ks. Frankl 1996a, 151–154).

136. Eroa voitaisiin kuvata myös tajunnallisuuden eri toimintatasojen avulla, jolloin luonne kuvaa alempaa, psyykkistä ulottuvuutta, ja persoonallisuus korkeampaa, henkistä ulottuvuutta.



voidaan toki pyrkiä myös jossain määrin yleistäviin katsauksiin, mutta käänteisellä tavalla toimien ei aidosti yksittäistä jää tutkimussysteemin haaviin. (Rauhala 1998, 87, 108.)

3. Jokainen yksittäinen persoona on ehdottoman ainutlaatuinen. Jokainen syntyvä lapsi on uudenlaisensa, koska (tajunnallisuuden) henkinen olemassaolo ei ole siirrettävissä vanhemmilta lapsille. Persoonallinen henki on elävä ja myös kuoleman alainen, joten se ei periydy ikään kuin lopputilaltaan valmiiksi ohjelmoituna. Henkisen synnyn ja kehityksen mahdollisuus on toki geneettisesti määräytynyttä kuten kaikki muutkin ihmiseksi tulemisen ehdot. Jokaisen täytyy kuitenkin itse kehkeyttää tämä potentiaali eläväksi ja toimivaksi, persoonansa osaksi. (Rauhala 1992a, 49, 75.)
4. Persoona on (spesifisti) henkinen olento (vrt. Rauhala 1992a, 7; 2005c, 62). Henkinen on persoonassa ylärakenne, joka toimii ohjaavana ja arvottavana (Rauhala 1992a, 66), eikä se ole heuristisesti ja vaihtoehtoisesti redusoitavissa, palautettavissa psyykkiselle tai fyysiselle tasolle (ks. Pykäläinen 2004, 87–88). Ihmisen organismilla on vain välinearvo, myös fysiologisesti kuvattavilla aivoprosesseilla, joiden avulla henkinen on (ks. Rauhala 1992a, 64). Ihmisen itseisarvo perustuu kuitenkin persoonaan, henkiseen. Henkinen ei voi myöskään koskaan sairastua. Vaikka orgaanisen ja henkisen välillä on yhteys, se ei merkitse mahdollisuutta tutkia ja korjata niissä esiintyviä elintoiminnallisia vaurioita (orgaaninen) tai elämäntaidollisia epäsuotuisuuksia (henkinen) samoin menetelmin (Rauhala 1992a, 105).
5. Persoona on eksistentiaalinen. Ihminen ei ole persoonana ennalta määräytynyt ja sellaisena todellistunut (*faktisch*), vaan mahdollisuuksia sisältävä, vapaavalintainen (*fakultativ*) (ks. Pykäläinen 2004, 88). Hän eksistoi, on olemassa mahdollisuuksina, joiden puolesta tai joita vastaan hän voi valita vapaasti. Vapaus tulee ymmärtää *vapautena johonkin* (vrt. vapaus jostakin). Vapaus on näin ollen vastuullista vapautta ja ihmisenä oleminen paitsi valintoihin vapaana olemista, syvimmiltään vastuullisena olemista. Valitessamme vapaasti omasta itsestämme, olemme vastuullisia siitä, että olemme vastanneet vaatimukseen tulla siksi, mitä voisimme olla (ks. Jaspers 1959, 64–67). Ihmisenä oleminen onkin loppujen lopuksi *ihmiseksi tulemistä* (Jaspers 1959, 74). Frankl korostaa myös oman eksistenssianalyysinsä eroa Sigmund Freudin psykoanalyysiin ja Alfred Adlerin individuaalipsykologiaan; kun eksistenssianalyysin mukaan on ihmisen vallitsevana tarpeena löytää tarkoitus elämälleen, korostaa psykoanalyysi mielihyvää ja individuaalipsykologia valtaa ihmisen toiminnan perustoina (ks. Pykäläisen 2004, 45–49, kiteytys).
6. Persoonan olemista määrää ”minä” eikä ”se” (Pykäläinen 2004, 88), joista jälkimmäinen viittaa Freudin käsitteistöön, jossa ”se”, tiedostamattomassa olevat vietit, hallitsee ihmistä

mielihyväperiaatteella. On myös erotettava selkeästi psykoanalyttinen tiedostamaton tiedostamattomasta henkisyydestä.

7. Persoona ei vain ole ykseys ja ainutkertainen kokonaisuus (ks. kohdat 1. ja 2.), vaan nimenomaan vasta persoonassa konstituoituu ja todellistuu kehollis-psykkis-henkisen ykseys ja kokonaisuus. Persoona on siten enemmän kuin vain eri olemispuoliensa summa. Henkinen voi etääntyä mukana olemisestaan kehollisen ja psykkisen kanssa (ks. Rauhala 1992a, 64–69) ja voi myös asettua vastustamaan, uhmaamaan niitä.<sup>137</sup>
8. Persoona on dynaaminen. Dynaamisuus ilmenee juuri siinä, että henkinen näyttäytyy vasta etääntyessään psykkis-fyysisestä. *Ex-sistoida* (lat. *ex-sistere*) tarkoittaa (Franklin mukaan, vrt. Heidegger 2007, ix) itsestä ulos astumista ja asettumista vastakkain itsensä kanssa. Tämä itsestä tai psykofyysisestä organismista etääntyminen konstituoit henkisen persoonan ylimalkaan vasta sellaisena, henkisenä, ja vasta tällöin jäsenyvät myös henkinen ja kehollis-psykkinen.
9. Eläin ei ole persoona, koska sillä ei ole kykyä itsetiedostukseen. Se ei pysty tarkastelemaan eikä arvioimaan itseään suhteessa maailmaan (ks. Rauhala 1992a, 65), sillä on vain ympäristönsä. Eläimen ympäristön suhdetta ihmisen maailmaan voidaan verrata ihmisen maailman suhteeseen ylimaalliseen. Itsetiedostus on persoonan henkisen olemassaolon kaikkein tunnusomaisin piirre. Itsetiedostuksessa tiedostaminen kohdistuu omaan persoonaan, sen asemaan ja tehtävään elämässämme. Itsetiedostuksessa persoona elää myös intersubjektiivisten, yliyksilöllisten merkitysten maailmassa. (Rauhala 1992a, 67.) Henkisen tason suuntautuminen yliyksilölliseen näyttäytyy hyvin selvänä suhteissa arvoihin (Rauhala 1992a, 69).
10. Persoona käsittää itsensä vain transsendenssista käsin, tai vieläkin enemmän, ihminen on ihminen vain siinä määrin kuin hän ymmärtää itsensä transsendenssista käsin. Persoona on myös persoona vain siinä määrin kuin hän personoituu transsendenssista käsin, jonka tapahtuessa hänet läpäisee transsendenssin kutsu, joka saa hänet kaikumaan.<sup>138</sup> Tämän transsendenssin kutsun hän kuulee omassatunnossaan, jonka perustana on tiedostamattoman henkisen yhteys transsendenssiin.<sup>139</sup> Frankl (2007e, 87) toteaa, että omatunto kuuluu

---

137. Frankl viittaa tässä ”Hengen uhmavoimaan”, jota tarkastelen Franklin ihmiskäsityksen yhteydessä luvussa 5.

138. Skinnari (2008, 106) toteaa persoonan latinankielisen version *per-sonare* tarkoittavan ”soida läpi”.

139. Rauhala (1992a, 76) selittää transsendenssin käsitettä henkisen persoonan yhteydessä seuraavasti: ”samalla, kun henkinen on ihmispersonan toiminnallinen ’osa’, se myös transsendoi eli ylittää tämän reaalisena olemassaolon”. Kyse on siis syvemmästä ja yliajallisesta henkisestä, josta Ahlman puhuu ”varsinaisena minänä” ja Krohn ”ydinhimisenä”, ”ydinminänä” ja ”itsenä”. Krohn (1981, 254) luonnehtii tätä *minää* siten, että se on transsendenssisuhteessa ajallisuuteen menneisyyden eri akteissa sama minä eikä joka kerta jotain erillistä ja uutta, ja että *minä* on se ikuisuus nykyhetkessä, josta filosofit Platonista Kierkegaardiin ja Jaspersiin ovat eri aikoina puhuneet.

spesifisti ihmiselle ominaisiin ilmiöihin ja määrittelee sen intuitiiviseksi kyvyksi huomata jokaisessa tilanteessa piilevä ainutkertainen ja ainutlaatuinen tarkoitus; omatunto on siten tarkoituselin (*Sinn-Organ*). Jatkeeksi sopii hyvin Nurmelan (2001, 54) toteamus, että jos jokaisen ihmisen elämällä on kaikissa olosuhteissa tarkoitus, on vaikea kuvitella, ettei siitä huolimatta kokonaisuudella olisi tarkoitusta, perimmäistä tarkoitusta (ks. myös Pykäläinen 2004, 63).

Franklin teesit ovat kaikilta osin yhteensopivia Rauhalan vastaavien käsitysten kanssa, jolla tarkoitan sitä, että Franklin teesit persoonasta ”mahtuvat” kaikki Rauhalan vastaavien määrittelyjen ”sisään”. Tätä olen halunnut kuvastaa myös sillä, että olen availut lähes jokaista Franklin teeseistä Rauhalan filosofiaan sisältyvillä ajatuksilla.

Merkittävin ja erittäin merkityksellinen ero Franklin ja Rauhalan persoonakäsityksien, ihmiskäsitysten välillä on siinä, että Franklin ihmiskäsitykseen ei kuulu situationaalista, jolla Rauhala (2005c, 41) tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Persoonaa ja situaatiota ei Rauhalan mukaan voida siksi tarkastella erillisinä, kuten Frankl tekee, vaan situaatio on osa persoonaa itseään.

Situationaalisuuden tärkeys ihmisen olemismuotona näkyy erittäin selvästi hänen identiteettinsä muodostuksessa (Rauhala 2005c, 44). Ihmisen identiteetti on hyvin keskeisellä tavalla sitä, mistä se peilautuu (Rauhala 2005c, 135). Suhteutuessamme johonkin situaatiomme komponentin todellisuuteen saamme juuri sellaisen ominaisuuden, tehtävän tai aseman, jota tämä todellisuus edellyttää. Olemme aina jonkin yhteiskunnan, yhteisön tai kulttuurin jäsenyyttä, suhteissa vanhempiimme olemme lapseutta ja suhteessa lapsiimme vanhemmuutta, suhteissamme työhömmme olemme työntekijöitä ja lähemmin tietynlaatuinen ammatti-ihminen jne. Persoonallisesta identiteetistä ei voitaisi puhua, jos tällaiset suhteet, joissa olemme todellistuneet aina jossain tietyssä ominaisuudessa, kiistettäisiin. (Rauhala 2005c, 44–45.)

Rauhala (2005c, 134) korostaa, että persoonallisen identiteetin muodostuminen on tärkeä tapahtuma ihmiseksi kehitymisessä. Päivi Fadjukoffin (2009, 186) mukaan sitä pidetään keskeisenä nuoruuteen kuuluvana kehitystehtävänä tutkimustulosten osoittaessa, että identiteetti selkiytyy ja kehittyä selvästi varhaisnuoruudesta (12 v.) myöhempään nuoruusikään (19–21 v.). Kehittyessään

---

Heideggerin käsitteistön mukaisesti voidaan sanoa, että persoonan konstituoitumisessa ovat mukana *sekä Eksistenssi että Dasein eksistentiaaleineen* (ks. Rauhala 1993, 101–104; 2005b, 64–65). Husserl puolestaan nimittää ajallisesti konstituoituvaa hahmoa transsendentaalisen minän ”henkilöllisyydeksi”, ”henkilöksi” (*Person*) (ks. Heinämaa 2004, 180; vrt. Taipale 2005, 70–75). Ks. transsendenssista ja transsendentista Rauhala (1992a, 75–83), Ahlman (1953, 132–167) ja Krohn (1981, 250–294, myös 55).

aikuisiksi suotuisasti alkaa ihminen kokea itsensä yksilöksi, joka pysyy samana eri tilanteissa ja jolla on tietyt oikeudet ja velvollisuudet (Rauhala 2005c, 134–135). Psykologisessa terminologiassa määritellään identiteetti juuri samuutena, pysyvänä kokemistapana, jonka perusteella ihminen tuntee itsensä samaksi eri tilanteissa, eri rooleissa ja eri-ikäisenä. Fadjukoffin (2009, 186–187) mukaan nuoruudessa tapahtuva minäidentiteetin eli minuutta koskevan jatkuvuuden tunteen saavuttaminen on edellytys vastuuntunnon kehittymiselle ja läheisten ihmissuhteiden luomiselle aikuisuudessa. Fadjukoff (2007) luonnehtii identiteettiä myös käsityksenä omasta yksilöllisyydestä, omista arvoista ja niistä päämääristä, joihin pyrkii elämässä. Vahvan identiteetin myötä ihmiselle muodostuu käsitys siitä, että hän haluaa tarkoituksen elämänsä ja kykenee siihen (Fadjukoff 2009, 187).

Erik H. Erikson (1982, 38; 1993, 42) määrittelee identiteetin tunteen mahdollisuudeksi kokea itsensä jatkuvana ja samana ja käyttäytyä vastaavasti. Toisin ilmaisten identiteetin tunne on siihen luottamista, että koettua sisäistä samuutta ja jatkuvuutta vastaa samuus ja jatkuvuus myös muiden yksilölle antamassa merkityksessä.<sup>140</sup> Murrosiässä kaikki ne samuudet ja jatkuvuudet, joihin on lapsuudessa luotettu, kyseenalaistetaan johtuen fyysisten ja psyykkisten muutosten nopeudesta ja voimakkuudesta. Murrosikäiset nuoret ovat ensisijassa kiinnostuneita siltä, millaisina he näyttävät muiden silmissä verrattuna siihen, mitä he itse tuntevat olevansa. (Erikson 1982, 249; 1993, 261.) Vaarana on identiteetin kehityksen häiriintyminen siten, että nuori pysähtyy identiteetin etsintävaiheeseen ja ottaa itselleen hätäillen erilaisia vanhempien tai muiden nuorten, usein kuviteltujen toiveiden mukaisia identiteettejä. Nykyiset IRC-Galleriat, Facebookit yms. foorumit osuvat juuri tällaiseen maaperään. Niiden riskinä on myös, että nuori vetäytyy syrjään elävistä ihmissuhteista ja korvaa ne virtuaalimaailman kontakteilla, joita sävyttää pintapuolisuus, keinoitekoisuus ja valheellisuuskin. Identiteetti voi kuitenkin kehittyä vain elävässä vuorovaikutuksessa läheisten ja tärkeiden ihmisten kanssa (Fadjukoff 2009, 192).

Rauhala pohtii myös nykynuorison vaikeutta kehittää aitoa persoonallista identiteettiään juurettomina (Rauhala 2005c, 135) tai arvotyhjyissä, jopa arvokriisissä, jolla nyky-yhteiskunnan tilannetta on myös luonnehdittu. Murros- ja nuoruusiän riskinä on hämmennys rooliodotusten suhteen sekä erilaisten otettujen roolien epäselvyys, sekavuus ja keskinäinen ristiriitaisuus (ks. Erikson 1982, 249; 1993, 262). Identiteetin etsintään murrosiässä kuuluu luonnollisena se, että nuoret asettavat täysin keinoitekoisesti hyvää tarkoittavia ihmisiä, kuten omat vanhemmat ja

---

140. Vertaa Ruohotien tekemään identiteetin jaotteluun persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Persoonallinen identiteetti määrittyy muissa ihmisissä havaittujen yhtäläisyyksien ja erojen perusteella, sosiaalinen identiteetti puolestaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Ks. Tuominen & Wihersaari 2006, 102).

opettajat koulussa, näyttelemään vihollisen roolia. He ovat myös jatkuvasti valmiita asettamaan pysyviä esikuvia ja ihanteita lopullisen identiteettinsä suunnannäyttäjiksi ja vahvistajiksi. (Erikson 1982, 249; 1993, 261.)

Ongelmana on, että juurettomassa ja arvonsa kadottaneessa yhteiskunnassa elävällä nykynuorisolla ei ole enää muunlaisia esikuvia ja ihanteita kuin television Idols-kilpailijat ja muut vastaavat julkkikset sekä heidän edustamansa arvomaailma. Varsin erikoista nuorisokasvatuksellista suhdetta edustaa osaltaan Idols-formaattiin kuuluva piirre, jossa aikuiset tuomarit ilkeilevät teini-ikäisille osallistujille. Kun nuoret pannaan samalla etsimään idolinsa samanikäisten parista, kuvastaa asetelma juuri sitä, ettei aikuisista ole enää esikuviksi nuorille. (Hoikkala 2007, 5–6.) Toinen televisioon liittyvä piirre on, että se on tehnyt lapsille ja nuorille näkyväksi aikuisten salatun maailman. Aikuiset ovat kuitenkin televisiossa raakoja ja tyhmiä, ja seksi ja valta saavat heidät tekemään mitä tahansa. Miten tällaisen kuvan aikuisista ja heidän arvoistaan saaneet nuoret voisivat hyväksyä heidät auktoriteeteikseen? (Ojanen 2005, 137.)

Jos lapsuudenkodin antama arvoperusta on heikko, nuori voi sitoutua lähes mihin tahansa. Nyky-yhteiskunnassa on tarjolla kaikenlaisia vaihtoehtoja, joista monet ovat nuoren kannalta huonoja. (Ojanen 2005, 45.) Kiinnekohtien puute johtaa pahimmillaan ainakin väliaikaiseen vieraantumiseen yhteiskunnasta ja samaistumiseen jengien ja vastaavien nuoriso- ja rikollisjoukkojen sankareihin. Ryhmään kuulumisen kohottaa nuoren itsearvostusta, mutta sitoutuessaan ryhmän arvoihin, jotka poikkeavat muun yhteiskunnan arvoista, syntyy nuorelle pakottava tarve ylläpitää itsearvostusta keinoilla, jotka eivät ole yleisesti hyväksyttäviä (Ojanen 2005, 45). Samalla nuori ottaa itselleen pahantekijän, kuten väkivallantekijän tai jopa rikollisen identiteetin. Seurauksena on pahimmillaan senkaltainen ylisamaistuminen, että nuori kadottaa kokonaan oman persoonallisen identiteettinsä.<sup>141</sup> (Ks. Erikson 1982, 250; 1993, 262.)

Identiteetin käsite on laaja-alainen ja monimutkainen sekä vaikeasti hahmoteltava, koska sen muodostumiseen liittyvä prosessi ”sijaitsee” yksilön ytimessä ja samalla myös yhteisön kulttuurin ytimessä (ks. Erikson 1994, 22–25).<sup>142</sup> Stuart Hall (2005) tutkii identiteettiä kulttuurin näkökulmasta. Hänen kantansa mukaan se kaikenkattava samuus, jota identiteetti-sanalla perinteisessä määrittelyssä pidetään perustavana, on luonnoton (Hall 2005, 251–252) ja täysin yhtenäinen, varma ja johdonmukainen identiteetti fantasiaa (Hall 2005, 23). Tällä hän kohdistaa

---

141. Katso yksityiskohtaisemmin nuoruusiän identiteettikriiseistä Erikson (1994) ja nuorten aikuistumisesta ja alakulttuureista Mäki-Kulmala (1994).

142. Joona Taipale (ks. 2006, vrt. 2005) työstää persoonan identiteetin ongelmaa fenomenologian kannalta, erityisesti Husserlin ja Merleau-Pontyn kirjoitusten valossa.

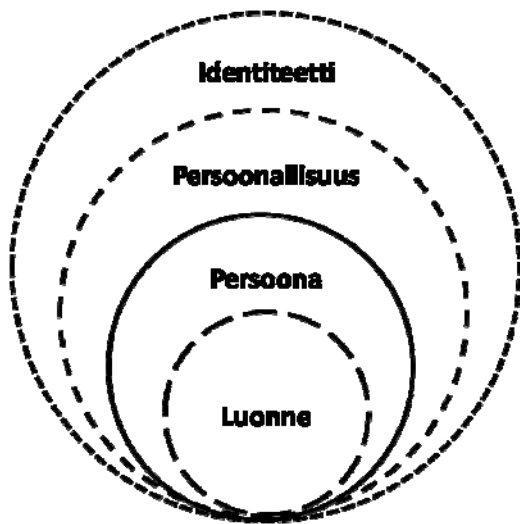
kritiikkinsä sanan psykoanalyttiseen käyttötapaan (ks. Hall 2005, 248–249) , johon Erikson on kiinnittynyt. Hallin (2005, 22–23) mukaan sekä subjektien että sosiaalisten maailmojen nykyinen liikkeessä olo tuottaa sen sijaan subjektin, jolla ei ole olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Identiteetistä tulee ”liikkuva juhla”, se muokkautuu jatkuvasti suhteessa siihen, miten meitä representoidaan tai puhutellaan ympäröivässä kulttuurissa. Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, jonka seurauksena meillä on ristiriitaisia ja yhteen sopimattomia identiteettejä, jotka tempoilevat eri suuntiin. Identiteetistämme tulee aiempaa avoimempi ja moninaisempi sekä samalla hämmentävämpi ja ongelmallisempi. (Hall 2005, 22–23.) On vaikea uskoa, että tällainen identiteetin pirstoutumiseen johtava kehitys toisi tullessaan ”juhlan”, pikemminkin näen sen traagisena, järkyttävän surullisena.

Fadjukoff korostaa, että vaikka jälkimoderni yhteiskunta toimintaympäristönä edellyttääkin oman identiteetin jatkuvaa pohdintaa, on ihmisellä tarve tuntea olemassaoloonsa liittyvää samuutta ja jatkuvuutta vuodesta ja tilanteesta toiseen – huolimatta tiheään vaihtuvista ja muuttuvista uusista elämäntilanteista. Hän toteaa myös, että pohdinnan sekä kokeilujen ja identiteetikriisienkin kautta omakohtaisesti saavutettu identiteetti on osoittautunut kypsimmäksi ja vahvimaksi identiteetin tasoksi. Vaikka identiteetin jatkuva aktiivinen työstäminen myös aikuisena on siis tullut yhä tärkeämmäksi yhteiskunnallisen murroksen myötä, on identiteetin myönteinen kasvu ja kehitys mahdollista niin, että se edistää aikuisiän psykososiaalista hyvinvointia. (Ks. Fadjukoff 2007.)

Hall kysyy myös, onko enää tarvetta puhua identiteetistä ja kuka sitä tarvitsee. Vaikka hän päätyy siihen, että identiteetin sisältöä ei voida ajatella vanhaan tapaan, ei ilman identiteetin käsitettä tiettyjä kysymyksiä voida ajatella lainkaan (Hall 2005, 245–246). Käsite onkin tarpeellinen persoonallisen identiteetin ja jatkuvasti muuttuvan tilanteen (elämäntilanteen) välisen suhteen jäsentämisessä. Identiteetti on dynaaminen ja se joustaa ihmisen kohdatessa uusia elämäntilanteita ja haasteita, joita tapahtuu esimerkiksi ihmissuhteissa tai muissa olosuhteissa (Fadjukoff 2009, 187).

Identiteetti on siten avoin rakentuen aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Samalla se pohjautuu kuitenkin persoonallisuuden syvempiin ja pysyvämpiin kerroksiin, joka tuo siihen tarpeellista kokemusta samuudesta ja jatkuvuudesta. Identiteetin voidaankin katsoa olevan uloin ja ihmisen yhteisöön liittävä persoonallisuuden taso. (Fadjukoff 2009, 189.) Hyvin kehittynyt identiteetti ilmentää suotuisaa persoonallisuutta ja identiteetti on keskeinen osa sitä (Fadjukoff 2009, 191).

Pyrin havainnollistamaan identiteetin, persoonallisuuden, persoonan ja luonteen välistä kerrostuneisuutta kuvalla 16., jonka on tarkoitus symboloida persoonallisuuden ja siihen pohjautuvan identiteetin eksistoinista (ks. Franklin kymmenen teesiä edellä), niiden muuntuvaa ja laajentuvaa olemusta. Erilaisilla katkoviivoilla on myös tarkoitus osoittaa, että luonne on kaikkein kiintein rakenne ja identiteetti puolestaan joustavin. Persoona voi kuitenkin vaikuttaa kaikkiin, myös luonteeseensa perustuviin taipumuksiin käyttäytyä tietyllä tavalla. On tärkeää nähdä luonne, persoona, persoonallisuus ja identiteetti yhtenäisenä kokonaisuutena. Kasvatuksen keskeisenä tavoitteena on oltava identiteetin ja persoonallisuuden kiinteän yhteyden varmistaminen, koska selkiintymätön, ulkopuolelta otettu ja omaksuttu tai jatkuvasti itseään etsivä identiteetti (ks. Fadjukoff 2009, 181–184) voivat vaarantaa persoonan suotuisan kehityksen ja hyvän olemassaolon.



**Kuva 16.** *Luonteen, persoonan, persoonallisuuden ja identiteetin dynaaminen kokonaisuus. Persoonassa on potentiaalia, jonka avulla hän voi kehittää luonnettaan, kasvattaa persoonallisuuttaan ja rakentaa identiteettiään. Persoonan käyttäytymistä ja maailmassa olemista ei määrää kohtalonomaisesti hänen luonteensa, vaan viime kädessä hänen itsensä muokkaama persoonallisuus ja sen uloin kokoava taso, identiteetti.*

Lienee syytä jälleen korostaa, että kuvan 16. tarkoituksena on ainoastaan havainnollistaa – todellisuutta äärimmilleen yksinkertaistaen, mutta juuri yksinkertaisuutensa avulla selkeällä tavalla – luonteen, persoonan, persoonallisuuden ja identiteetin käsitteiden keskinäisiä suhteita siten kuin ne ovat ymmärrettävissä Franklin ajattelun perusteella, jota olen täydentänyt Fadjukoffin määritelmillä.

Koska käytän tutkimuksessani myös habitus-käsitettä, tarkastelen sitäkin lyhyesti tässä yhteydessä. Samoin kuin identiteetinkin käsite, on habitus käsitteenä monimerkityksinen ja siten ongelmallinen. Voidaan kuitenkin sanoa, että siinä missä identiteetti kietoutuu situationaalisuuteen, kohdistuu habitus (lat.) sanan yleisessä merkityksessä empiirisesti koeteltavaan ruumiillisuuteen (Roos & Rotkirch 2003, 36), elolliseen kehollisuuteen. Tässä mielessä viittaa habitus siten persoonan ulkoiseen olemukseen, ulkomuotoon, ulkonäköön. Toinen, melko yleinen merkitys liittyy habitude (engl.) sanasta johdettuun tavan, tottumuksen käsitteeseen (Roos & Rotkirch 2003, 34).<sup>143</sup>

### 6.4.3 Nuori persoonana

Kehityspsykologit Jean Piaget ja Lawrence Kohlberg väittivät (Gopnikin 2010, 183 mukaan), että vauvat ovat pohjimmiltaan moraalittomia olentoja eivätkä edes vanhemmat lapset ymmärrä moraalialia, vaan aidosti moraaliset ajatukset kehittyvät vasta nuoruusiässä. Siihen asti lapsen käsitykset hyvästä ja pahasta tai oikeasta ja väärästä liittyvät vain palkintoihin ja rangaistuksiin ja sosiaalisiin käytäntöihin. Se mitä vanhemmat käskevät tekemään, on oikein ja muu on väärin ja rangaistavaa. Kohlberg ajatteli itse asiassa, että hyvin harvat aikuisetkaan saavuttavat aidosti moraalisen päättelyn tasoa.

Uusi tutkimus osoittaa, että lapsilla on joitakin moraalin perusteita jo hyvin varhaisesta iästä, jopa syntymästä alkaen. Lapsissa on merkkejä universaalisista moraalisisista intuitioista, eräänlaisesta moraalisisesta kieliopista. Toiset tutkijat puhuvat synnynnäisistä emotioista, joiden perusteella tunnemme moraalisen ja erotamme sen moraalittomasta. Moraali riippuu siten joistakin perustavista, taustalla olevista ajatuksista, jotka koskevat sekä muita ihmisiä että itseämme. Jo lapsilla on kuitenkin myös kykyä oppia lisää maailmasta ja itsestään. Piagetin mukaan lapsilla ei voinut olla aitoa moraalista tietoa, koska he eivät kykene omaksumaan toisen perspektiiviä, päättämään tarkoituksia ja noudattamaan abstrakteja sääntöjä. Tämän perusteella he eivät myöskään kykene kokemaan syyllisyyttä ja ottamaan vastuuta. Lapset ovat kuitenkin kirjaimellisesti syntymähetkestään alkaen empaattisia ja pystyvät eläytymään toisten tunteisiin. Keskimäärin yksivuotiaat ovat kykeneviä aitoihin altruistisiin toimintatapoihin ja kolmivuotiaille on jo kehittynyt välittämisen ja myötätunnon etiikka, jonka mukaan osa itsestä kuuluu sille, josta välittää. (Ks. Gopnik 2010, 183–185.)

---

143. Husserl puhuu myös habitualiteeteistä (*Habitualitäten*) tarkoittaen tietoisuuteen kerrostuneita valmiuksia, totunnaisuuksia ja vakaumuksia (ks. Taipale 2006, 171; vrt. Heinämaa 2004, 180).



Kasvatustieteilijöistä muun muassa Karl Dienelt ja Beda Wicki ovat orientoituneet tutkimaan Franklin eksistenssianalyysin ja logoterapian merkitystä kasvatukselle. Erityisesti Wicki on tutkinut lasta persoonana voidakseen ottaa kantaa logoterapian soveltuvuuteen lasten ja nuorten kasvatuksessa.

Wicki kysyy ennen kaikkea, missä määrin lapsi on henkinen olento, johon pätevät kaikki ne periaatteet, joista Frankl puhuu. Kyse on siis siitä, onko lapsella kaikki ne henkiset ominaisuudet, jotka logoterapia asettaa edellytykseksi. Tai itse asiassa Wicki (ks. 1988a, 193) aloittaa kysymisen siitä, miksi lapsen henkisyys ja siihen kytkeytyvä tarkoitukseen suuntautuneisuus nähdään niin epäselviksi ja ristiriitaisiksi kysymyksiksi. Osittain se selittynee vaikeudella osoittaa lapsen sielunelämän ilmenemistapoja. Ongelma voi kuitenkin johtua myös siitä, että aikuiset ja varsinkin kasvattajat eivät tunnusta lapsen henkisyyttä ja tarkoitukseen suuntautuneisuutta. Asennoituessaan lapseen tällä tavalla kanssakäymisessään he aiheuttavat juuri sen, että lasten henkisyyden ilmeneminen vaikeutuu tai peräti estyy.

Päinvastaisiakin esimerkkejä kuitenkin on eli kasvattajia, jotka kunnioittavat ja arvostavat lapsia sekä suhtautuvat avoimesti heidän olemukseensa. Wicki (1988a, 193) nimeää tällaisina Johann Heinrich Pestalozzin,<sup>144</sup> Maria Montessorin ja Janusz Korczakin.<sup>145</sup> Korczak (2005, 156) painottaakin, ettei ole lapsia sinänsä (*an sich*), vaan he ovat ihmisiä. Hän toteaa myös, ettei kasvatustieteessä ole kysymys lapsia koskevasta tieteestä – mitä hän pitää virheellisenä ja jopa pahansuopana käsityksenä – vaan ihmistieteestä. Korczak (ks. 2005, 105, 156) kiinnittää kuitenkin myös huomiota siihen, ettei lapsi voi pohtia aikuisen tavoin aikuisten olennaisina pitämiä kysymyksiä, mutta hän voi ajatella niitä lapselle tai nuorelle ominaisella tavalla ja on siihen myös pakotettu oman maailmankuvansa horisonttien mukaisesti. Aikuisen kasvattajan pitää siksi tiedostaa, ettei hän voi tuntea lapsen tai nuoren käsitejärjestelmää ja kokemismaailmaa ja siksi hänen pitääkin nähdä nuori ihmeitä aikaansaavana kumppaninaan, kanssataikurinaan (ks. Korczak 2005, 156–157).

---

144. Pestalozzilla saattaa jopa olla vaikutusta omaan suhtautumiseeni nuoriin sitä kautta, että suorittamani Helsingin saksalaisen koulun opetus perustui hänen pedagogiikkaansa. Erityisesti kansakoulunopettajani Käthe Siegfried toteutti tätä pedagogista ihannetta sellaisella sydämen sivistystä ilmentävällä tavalla, jota en voi koskaan unohtaa.

145. Korczak (s. 1878, k. 1942 Treblinkan keskitysleirissä) oli puolanjuutalainen lastenlääkäri, joka huolehti erityisesti orvoista, kodittomista ja kadulle ajautuneista lapsista. Hän toimi vuodesta 1911 lähtien perustamansa juutalaisen orpokodin johtajana ja 1919 hän perusti myös toisen orpokodin ei-juutalaisille lapsille. Saksalaisten miehittettyä Puolan juutalaislasten orpokoti siirrettiin Varsovan gettoon ja vuonna 1942 orpokodin lapset ja henkilökunta vietiin Treblinkan tuhoamisleiriin. Korczak lähti vapaaehtoisesti matkalle Treblinkaan yhdessä 200 orpolapsen kanssa, vaikka hänelle oli tarjottu mahdollisuutta paeta Varsovan getosta. Korczak on kirjoittanut useita tieteellisiä teoksia sekä lasten lääkinnästä että lasten asemasta ja kasvatuksesta. Hänellä on ollut vaikutusta myös YK:n lasten oikeuksien sopimuksen perusajatuksiin.

Wicki perustelee sekä useiden muiden tutkijoiden ajatusten (ks. Wicki 1991) että omien empiiristen esimerkkiensä avulla (ks. Wicki 1988a), että lapsessa on jo esikouluikässä henkisyttä, joka voi myös ilmetä käytännössä, mikäli siihen vedotaan. Wicki osoittaa, että lapsella on kykyä itsestä etääntymiseen, itsen transsendenssiin ja sisäiseen suhtautumisen vapauteen ja että lapsi kokee myös tarkoituksen puhuttelun ja kykenee ymmärtämään sen hänelle esittämän vaatimuksen. Wicki osoittaa myös, että lapsi pystyy voittamaan vaikeuksia henkisyytensä avulla. (Ks. Wicki 1988a, 194.) Toisin sanoen Wicki kykenee todentamaan, että lapsessa on kaikki logoterapian edellyttämät henkiset kyvyt.

Arvojen kokemiskyvystä Wicki (ks. 1988a, 201) toteaa, että inhimillisen kehityksen perusteella voidaan olettaa, että ihminen kykenee aivan ensimmäiseksi kokemaan arvoja eläytymisen avulla (elämys- tai kokemusarvot), myöhemmin myös luovan tekemisen kautta (luomis- tai aikaansaamisarvot) ja vasta vielä jonkin verran myöhemmin tietyn asennoitumisen omaksumisen kautta (asennoitumis- tai suhtautumisarvot). Kuitenkin jo pienellä vauvalla on taipumus, jota Buber (2005, 15) kutsuu luomisvaistoksi tai -vietiksi (*Urhebetrieb*). Lapsi haluaa rakentaa tai tuhota jotain, hypistellä tai musertaa jotain, mutta aina siinä tarkoituksessa, että oman intensiivisenä havaittavan toiminnan tuloksena syntyy jotain, jota ei ole aiemmin, itse asiassa ei koskaan ollut olemassa (ks. Buber 2005, 16). Lapsellekaan ei ole sama, mitä hän tekee, vaan tekemisellä pitää olla jokin tarkoitus. Tosin lapsi saattaa tehdä kaikenlaista myös pelkkää pitkästymistään, kuten aikuinenkin. Silloin onkin kyse eksistentiaalisesta tyhjiöstä, tarkoituksettomuuden tunteesta ja sen seurauksista. (Ks. Wicki 1988a, 204.)

Wicki osoittaa myös, että esikouluikäinenkin lapsi on kyvykäs voittamaan kohtaamiaan vaikeuksia, selviytyä niistä henkisten voimiensa ja kykyjensä avulla, toisin sanoen toteuttamaan asennoitumisarvoja ainakin tavanomaisissa yhteyksissä. Tämä edellyttää sitä, että aikuinen – kasvattaja tai joku muu – vetoaa lapsen henkiseen. Toisin sanoen aikuisen on aktivoitava lapsen tai nuoren henkistä tilanteeseen sopivalla tavalla. Tällöin tulee ilmeiseksi, että nuori on kyvykäs ymmärtämään tarkoituksen hänelle esittämän vaatimuksen ja että hän myös tahtoo toteuttaa sen. Nuoren on myös mahdollista uuden tarkoituksen löytämisen avulla saavuttaa henkinen täyttyminen. Edellytyksenä on, että tarkoitus on riittävän konkreettisesti ja selkeästi nuoren havaittavissa. (Ks. Wicki 1988a, 212–213.) Nuori tarvitsee siis tilanteenmukaista ohjausta ja apua kasvattajalta.

Ihmisen eksistenssin olemusta luonnehtii perustavimmalla tavalla antautuminen kulloisenkin tilanteen sisältämän tarkoituksen puhuteltavaksi (Wicki 1988a, 213; Frankl 2007a, 101). Oivaltaessaan ensimmäistä kertaa ihmisen elämän tilanteiden olevan täynnä

tarkoitushallinnuksien, alkaa persoonana kasvamaan siihen mittaan mihin sen on mahdollista siinä tilanteessa todellistua. Varsinkin nuorella asettaa sen hetkinen kehitys- ja kypsyysvaihe omat rajansa. Aikuisen ja nuoren välillä on kuitenkin vain aste-ero, ihmisen arvo persoonana on molemmilla sama. (Ks. Wicki 1988a, 213.)

#### **6.4.4 Kasvattaja persoonana**

Onko aikuinen kypsä persoonana? Ajattelin itse 25-vuotiaana olevani ylivoimainen kaikkiin yli 35-vuotiaisiin ”kalkkiksiin” verrattuna. 40-vuotiaana kuvittelin vihdoinkin olevani lopullisesti kypsä aikuinen. Nyt 58-vuotiaana tiedän, etten koskaan tule olemaan valmis ja siinä mielessä kypsä ennen kuolemani hetkeä enkä myöskään tiedä, seuraako sen jälkeen vielä jokin uusi vaihe, johon koko maallinen vaellukseni on ollut vasta esikoulu.

Uskon, että oman epätäydellisyyden ja keskeneräisyyden tunnustaminen tekee kasvattajasta ihmisen, joka voi suhtautua nuoreen tasavertaisena ihmisenä olemisen arvoituksen ihmetelijänä ja elämäntaidollisen viisauden etsijänä. Väitän, että ilman tällaista suhtautumista nuoreen elämän kanssaihmetelijänä valuvat kaikki korkea-asteisimmankin koulutuksen opit hukkaan, ainakin jos kasvattajan pyrkimyksenä on kasvattaa nuorta elämän ihmetelijäksi. Toisin sanoen ihmiseksi, joka tietää, ettei hän voi koskaan tietää kaikkea elämästä ja joka on kuitenkin aina kiinnostunut tietämään enemmän. Kasvattajakin tarvitsee mahdollisimman paljon opiskelusta ja käytännöstä saatavaa tietoa, mutta päästä ammennettava kylmä tieto pitää osata tarjoilla nuorelle sydän lämpimänä. Ajatuksen voi ilmaista myös niin, että tietoa pitää välittää nuorelle sillä tavalla, että hän kokee sen tapahtuvan hänestä itsestään välittämisen vuoksi.

Monet kasvattajat kaipaavat yksinkertaisia nyrkkisääntöjä (vaikkei onneksi sana kirjaimellisessa merkityksessä), joilla he pärjäisivät nuorten kanssa kaikissa mahdollisissa tilanteissa. Jokainen kasvattaja joutunee kuitenkin ennen pitkää tyytymään siihen, ettei mitään kasvatuksen reseptikokoelmaa voi olla olemassa. Välttämättömät perusraaka-aineet ovat kuitenkin tiedostettavissa, nimittäin intuitio ja persoonallisuus. (Ks. Dienelt 1955, 51–52.)

Kasvatusta voidaan verrata matemaattiseen yhtälöön, joka muodostuu kahdesta tuntemattomasta, kasvattajan persoonallisuudesta ja kasvatettavan yksilöllisyydestä (ks. Frankl 1951, 80). Kasvatuksellinen tilanne on siten suhde, jossa kaksi tuntematonta kohtaavat. Kasvattajan kasvatustapahtumienkin tapahtuu siksi hänen persoonallisuutensa kautta ja avulla. Kasvatuksensa intenciot kasvattaja perustaa intuitiivisesti saamaansa tietoon kasvatettavastaan. Tähän verrattuna

kuulostavat lapsia ja nuoria objektiivivat käsitteet, kuten ”oppilasaines” ja muut esineisiin viittaavat ilmaisut, kuin eri maailmasta – ja ainakin eri arvomaailmasta – olevilta. (Ks. Dienelt 1995, 52–53.)

Oikea asennoituminen nuoreen on hänen ottamisensa huomioon Sinänä (ks. Buber 1999). Ja edellytyksenä tähän on kasvattajan jatkuva itsensä kasvattaminen sellaiseksi persoonallisuudeksi, joka tähän kykenee. Kasvatuksessa on välttämättömästi kyse kahden persoonan dialogisesta kohtaamisesta. Kasvatus onkin erittäin vaativa tehtävä. Kasvattajuudessa on kuitenkin eräs piirre, joka tekee sen ammattina erityisen houkuttelevaksi. Kasvattaja on etuoikeutetussa asemassa siksi, että hän voi ammatinsa puolesta omistautua ainoaan eksistentiaalisesti merkitykselliseen tehtävään, itsensä todellistamiseen persoonana elävässä Minä–Sinä -suhteessa (ks. Dienelt 1955, 53). Missään muussa ammatissa ei ole tällaisia luontoisetuja. Ja palkkaakin maksetaan siitä, että kasvattaja pyrkii elämään tarkoituksellisesti yrittäessään aikaansaada jotain merkityksellistä nuoren persoonan hyväksi.

Vaikken pyrikään esittämään tyhjentävää määritelmää *hyvästä kasvattajasta*, teen kuitenkin omasta mielestäni perustellun ehdotuksen yhdeksi mahdolliseksi määritelmäksi: *Hyvä kasvattaja kehittää omaa persoonallisuuttaan jatkuvalla itsearvioinnilla ja -kasvatuksella suuntaan, jota viitoittavat hyvyyden, totuuden ja kauneuden arvot sekä rakkauden ihanne.*

#### **6.4.5 Tarkoituksellisen nuorisokasvatuksen mahdollisuudet**

Luvussa 4.5 totesin, että oppimisteoreettis-kognitiivisen psykologian perspektiivin laajentaminen eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian mukaisen ihmiskäsityksen suuntaan merkitsi näkökulman siirtämistä selittämisen problematiikasta ymmärtämisen problematiikkaan. Samalla tämä tarkoitti siirtymistä suppeasta ”käyttäytymisen paradigmasta” laajempaan ”merkityksen paradigmaan”. Merkityksellä tarkoitetaan tällöin merkityssuhteita, joiden kokonaisuudesta muodostuu ihmisen subjektiivinen maailmankuva. Franklin tarkoituksellinen filosofia ja sen ihmiskäsityksen ulottuvuudet mahdollistavat askeleen ottamisen vieläkin pitemmälle ”tarkoituksen paradigman” suuntaan. Paradigmalla viitataan tässä yhteydessä ennemminkin käytännön toiminnassa ilmeneviin käytäntöihin kuin tieteellisessä keskustelussa paradigmatteille annettuun merkitykseen (ks. Kyrö 2004, 58–60). Lisääntynyttä kiinnostusta Franklin logoterapiaa kohtaan on ollut havaittavissa sekä Suomessa että Heikki Vuorilan (2007, 56) mukaan ainakin Isossa Britanniassa, jossa logoterapia elää suorastaan uutta renessanssia filosofisen neuvonnan piireissä.

Tarkoituksellinen filosofia tarjoaa vahvan perustan nuorten eettiselle kasvatukselle, nuorisokasvatukselle, jossa nuorista kasvatetaan eettisesti vastuullisia ja toimintakykyisiä kanssaihmissä (nk. kansalaisia). Puolimatka (2004, 198–200) esittää varteenotettavan näkökulman nuoruuteen varoittaen suhtautumasta siihen myyttisellä tavalla. Kun ennen uskottiin siihen, että vanhoilla ihmisillä on elämäkokemuksen pohjalta syntynyttä viisautta, josta uudet sukupolvet voivat hyötyä, pidetään nuorisoa nykyisin tulevaisuuden toivona, lupauksena paremmasta tulevaisuudesta. Mitä tahansa ongelmia kohdataankin, nuorison uskotaan kykenevän ratkaisemaan ne. Viimeisten sukupolvien aikana ei ole kuitenkaan tapahtunut mitään, mikä takaisi, että nuoriso vie meidät valoisampaan tulevaisuuteen, koska nuorten eettisessä toiminnassa ei ole juurikaan nähtävissä myönteistä kehitystä. Puolimatka korostaakin, että tulevaisuus voi olla nykyistä parempi vain, jos ihminen kehittyy eettisesti.

Taylor puhuu (Laitisen 2009, 105 mukaan) suoranaista arvokadosta. Vahva arvostaminen on kuitenkin inhimilliselle elämälle välttämätöntä. Taylorin mukaan se on välttämätöntä persoonuudelle, identiteetille sekä inhimilliselle toimijuudelle ja subjektiudelle. Toisaalta Taylor väittää, että jos persoonalta puuttuu vahvojen arvostusten avulla määritelty elämänorientaatio, he ovat patologisessa tilassa, jota voi kutsua identiteetti- tai persoonallisuuskriisiksi. (Laitinen 2009, 105.)

Skinnari (2001, 524) toteaa puolestaan, että ihminen on tahtova ja toimiva olento. Ihminen tahtoo vapaasti hyvää arkielämää (Franklin mukaan yhtä kuin tarkoituksen löytämistä). Skinnari puhuu myös tahdon tai toiminnan sivistryöstä, joka ilmenee aidoimmillaan eettisyytenä. Ihmisyden voimistumisen kehitystiellä ensimmäinen askel on ajattelun totuudenmukaisuus unohtamatta myöskään kauneuden (eli elämysarvojen) kokemista tunteiden avulla. Toinen askel on empaattinen asettuminen toisen asemaan ja kolmas toisen ihmisen ja maailman hyväksi toimiminen (eli luomisarvojen toteuttaminen). Kulkeminen tällä tiellä, jolla pyritään kohti hyvää, on mielestäni vanhojen ja nuorten ihmisten yhteinen paremman tulevaisuuden rakentamisen projekti. Vanhoilla tarkoitan sekä omanikäisiäni ”kasvattajien kasvattajia” että eri-ikäisiä aikuisia käytännön nuorisokasvattajia. Franklin filosofiat, joiden tutkimisen kasvatuksen kannalta olen ottanut omaksi tehtäväkseni, tarjoavat erinomaisen teoreettisen perustan käytännön kasvattajille, joiden tehtävänä on pohtia, kuinka he voisivat soveltaa niitä parhaalla mahdollisella tavalla omassa pedagogisessa työskentelyssään.

Frankl ei itse juurikaan pohdi teksteissään pedagogisia kysymyksiä, mutta Lukas ja muutkin hänen oppilaansa ja filosofioiden käytännön soveltajat ovat perehtyneet myös pedagogiikkaan. Olen

tarkoituksella käyttänytkin paljon juuri Lukasin tekstejä havainnollistaakseni Franklin ajatusten yhteyttä käytännön kasvatukseen. Franklin tarkoituskeskeisen filosofian ytimessä ovat joka tapauksessa eettiset kysymykset. Hänen positiivinen ihmiskäsityksensä sekä ajatuksensa ihmisen tahdosta tarkoituksen löytämiseen sisältävät myös ainekset arvokasvatukselle, nuoren ohjaamiselle kehittämään arvojaan ja eettistä toimintaansa. Franklin ajattelun avulla voidaan vastata sekä Puolimatkan, Taylorin että Skinnarin edellä esittämiin haasteisiin.

Frankl puhuu sekä persoonan puolesta yleisesti että erityisesti sen puolesta, että ihmisen tulisi kehittää persoonallisuuttaan altruistiseksi (vaikkei hän käytäkään juuri tätä käsitettä). Tähän eettisesti erittäin vahvaan ajatukseen kiteytyy itse asiassa koko hänen tarkoituskeskeinen filosofiansa. Frankl (1986b, 229) korostaa, että me emme vapaudu henkilökohtaisista vaikeuksista itsetutkiskelulla emmekä varsinkaan tuijottamalla omaa peilikuvaamme tai antamalla ajatustemme pyöriä oman itsemme, oman napamme ympärillä. Ratkaisun ongelmiimme löydämme sen sijaan ylittämällä itsemme ja asettamalla itsemme alttiiksi toisille ja maailmalle, toisin sanoen antamalla itsestämme ja omistautumalla toiselle ihmiselle tai sellaiselle arvokkaalle tehtävälle, jota elämä meiltä vaatii ja joka on meitä varten varattuna.<sup>146</sup>

Persoonan puolustajat, jollaisiksi sekä Rauhala että Frankl profiloituvat, voidaan käsittää väärin siten, että heidän kuvitellaan kannattavan sen kaltaista yksilöllisyyttä, joka on yhteisön etujen vastaista. Yksilöllisyydellä ei kuitenkaan tarkoiteta tässä tutkimuksessa missään yhteydessä sen kaltaista persoonallisuutta, johon kuuluvat itsekkyyt, ahneus, kateus, vihamielisyys tai välinpitämättömyys. Myöskään mielihyvän tai vallan tavoittelu tai henkinen velttous eivät kuvasta sellaista yksilöä, joksi nuoria pyritään kasvattamaan. Kasvatuksen tavoitteena on sen sijaan ihminen, joka pyrkii suuntautumaan sellaisiin inhimillisiin hyveisiin kuin kohtuullisuus, oikeamielisyys, rakkaudellisuus ja altruismi. Tarkoituksiin ja arvoihin suuntautuvaa ihmistä ohjaavat myös rohkeus olla sellainen, mitä hän on nimenomaan ainutkertaisena ja ainutlaatuisena yksilönä, sekä elämisen viisauden, oman elämänfilosofian jatkuva etsintä henkiseksi kiinnostukseksi.

Rauhala (1990a, 136–137) ehdottaa jopa, että ihmistutkimus on tai ainakin sen tulisi olla ”persoonatiedettä”, jossa kysymyksenä on, miten ihmistä voidaan kehittää kaikista hänen yksipuolisuuksistaan ja epäsuotuisuuksistaan huolimatta kohti ihmisyyttä. Tutkimustehtävä on siten paljastaa ihmisen olemus arvoja etsivänä ja toteuttavana olentona. Rauhala (1990a, 127–128)

---

146. Tässä merkityksessä voi lähestymistapaa kutsua myös ratkaisukeskeiseksi, ks. esim. Ratkes ry:n Internet-sivut [www.ratkes.fi](http://www.ratkes.fi).

samoin kuin Frankl'kin vastustavat ihmisen tutkimista jonkinlaisena keskiarvoluomuksena, ”jokanaishena” tai ”jokamiehenä” (*das Man*). Siitä, mitä keskiarvoihminen tekee tai jättää tekemättä, mitä hän haluaa, pitää tarpeellisena, hyväksyttävä, tai mitä hän kieltää, väistää ja pakenee, ei voi johtaa ihmisen henkisyuden kehittämisessä olennaisia arvopäämääriä. Juuri arvokasvatuksessa tulee konkreettisimmin esille keskiarvoajattelun suurin heikkous. Eksistentiaalisen fenomenologian ansio on puolestaan nimenomaan siinä, että se on vakuuttavasti onnistunut osoittamaan, miten ihmisen kohtalona on olla ainutkertainen ja ainutlaatuinen yksilö. Tämä ei millään tavoin tarkoita, että ihmistä pidettäisiin toisista eristettynä olentona, vaan ainoastaan sitä, että kukin yksilö on ihmissuhteissaankin omalla tavallaan persoona. Hän on joukossakin, erilaisissa yhteisöissä ja yhteiskunnassa, yksilö ja juuri sen perusteella mahdollinen olemaan ryhmän jäsen eikä vain persoonatonta massaa. (Rauhala 1990a, 131). Ajatusta kuvaa osuvasti Anne Birgitta Pessin ja Juho Saaren (2008, 233) käsite altruistinen individualismi, jolla he haluavat kiinnittää huomiota siihen, että yksilöllisyys ei tarkoita itsekkyyttä.

Franklin ajattelussa ihmisen tulee suuntautua itsensä ulkopuolelle silloin kun etsii tarkoituksellista elämää. Tarkoituskaskeisyys on siten selkeästi vastakohta itsekaskeisyydelle. Pelkkä empaattinen asettuminen toisen asemaankaan ei ole Franklin mukaan riittävää, vaan tarkoitus löytyy toisen ihmisen ja maailman hyväksi toimimisesta. Jotkut kuvaavat tällaista asennoitumista muihin ja maailmaan rakkautena, toiset puhuvat altruismista. Suomen evankelis-luterilainen kirkon piispat (Rakkauten lahja 2008, 25) erottavat toisistaan kaksi rakkauten lajia, haluavan ja palvelevan rakkauten, joista jälkimmäinen, itsensä lahjoittava ja toista palveleva rakkaus, antaa syvän tarkoituksen ihmissuhteille ja elämälle. Beverley Fehr, Susan Sprecher ja Lynn G. Underwood (2009) tarkoittavat samaa puhuessaan myötätuntoisesta rakkaudesta (*compassionate love*). Tom W. Smith (2009) tutkii erikseen altruistista rakkautta, altruistisia arvoja ja altruistista käyttäytymistä sekä niiden rinnalla vielä empatiaa ja päätyy johtopäätökseen, että ne kaikki kuvaavat yhtä ja samaa ilmiötä. Ojanen (2007, 31) jäsentelee asiaa sitä vastoin siten, että ihmisten välinen kommunikaatio antaa mahdollisuuden empatiaan ja empatia puolestaan altruismiin. Myös Frankl vaikuttaa ajattelevan juuri näin. Rakkaus on hänelle puolestaan altruismin alalaji, elämysarvoihin liittyvä tarkoitushahdollisuus.

Seija Sihvola (2008) korostaa hyvän tekemisen ja hyvän tekijän hyvinvoinnin välistä yhteyttä. Hänen mukaan sekä mielenterveyden tutkijat että Maailman terveysjärjestön WHO:n asiantuntijaryhmä toteavat, että henkistä hyvinvointia lisää hyvien tekojen tekeminen toisille ihmisille ja parantaa tekijän elämänlaatua. Hyvän tekemisen opettaminen ja oppiminen antavat siten

mahdollisuuden edistää nuorten henkistä hyvinvointia ja ehkäistä pahoinvointia. Ojanen (2007, 188) viittaa myös tutkimuksiin, joissa on havaittu vapaaehtoistyön korreloivan hyvinvoinnin kokemiseen. Esimerkiksi Jane Allyn Piliavin (2003) on todennut nuorilla vapaaehtoistyön yhteyden hyviin koulusuorituksiin, itsearvostukseen ja itsekontrolliin. Erilainen rikollinen käyttäytyminen on myös vähentynyt niillä, jotka ovat olleet mukana tällaisessa toiminnassa. Ojanen (2007, 188–189) kuvaa ilmiötä siten, että sekä itsekkyyks että auttaminen ovat luontaisia ihmiselle. Onnellista on, että ihminen kykenee ainakin hetkittäin luopumaan itsekkyydestään ja rakastamaan lähimmäisiään. Hyvinvoinnin kokemisen päällimmäiseksi syyksi hän näkee tarkoituksellisuuden tunteen, joka saadaan auttamisesta. Näkemys vastaa hyvin Franklin (ks. kuva 13. luvussa 6.1.3) teoriaa siitä, että nuoren hyvinvointi lisääntyy ikään kuin eräänlaisena automaattisena sivuvaikutuksena silloin, kun nuori valitsee tarkoitukseen muiden auttamisen.

Sihvola (2008) painottaa, että koska nuorten henkinen hätä on suuri, hyvän tekemiseen olisi panostettava enemmän. Se voi olla nopein tapa edistää nuorten henkistä hyvinvointia. Me aikuiset voimme luoda auttamisopin ottamalla hyvän tekemisen osaksi omaa arkielämäämme. Mallioppimisen kautta tämä vaikuttaa myös nuoriin. Omalla esimerkillä voidaan luoda hyvän tekemisestä toimintatapa, jossa toisen ihmisen auttamisesta tulee yhtä tärkeää kuin oma hyvä. Asiaa voi edistää esittämällä itselleen henkilökohtaisen kysymyksen: miten minun elämässäni todentuu väittämä, että jokainen ihminen on yhtä arvokas.

Pessi ja Saari (2008, 233–234) puhuvat kansalaiskasvatuksen tärkeydestä ja ehdottavat, että koulujen opetusohjelmiin tulisi integroida arvo- ja eettiset kysymykset sekä luoda myös konkreettisia vapaaehtoistoiminnan tilanteita esimerkiksi yhteistyössä järjestöjen kanssa. Tämä voisi olla vastaus koettuun yhteisöllisyyden rapautumiseen ja myös kilpailuyhteiskunnan sille aiheuttamiin haasteisiin. Pessi ja Saari toteavat, että halu auttaa muita ja tarve olla tarpeellinen eivät katso ikää tai yhteiskuntaluokkaa ja että yhteys toisiin ihmisiin ja yhdessä toimiminen ovat yleisinhimillisiä. Tällä he osoittavat ajattelevansa samoin kuin Frankl'kin, joka toteaa, että tahto tarkoituksen löytämiseen on ihmisen perustava tarve.

Tarkoitukseni on kuvailla luvussa 7.4 NFG:n puitteissa käynnistettyä käytännön pedagogista sovellusta aiemmin väkivaltaisesti käyttäytyneiden nuorten aktivoimiseksi muiden nuorten auttajiksi. Mallia kutsutaan vastuunuori-toiminnaksi. Tämä on olennainen osa varsinaisen keskusteluryhmän jälkeisestä vaiheesta, jossa nuoren on opittava vähitellen seisomaan omilla jaloillaan. Vastuunuori-toimintaa voidaan pitää eräänlaisena kisällinäytteenä kohti itsenäistä tarkoituksentäyteistä elämää.



Ojanen (2005, 112) puhuu myös generatiivisuudesta todeten sen olevan yhteydessä hyvinvoinnin myönteisiin puoliin, kuten myönteiseen mielialaan ja tyytyväisyyteen elämään. Generatiivisuudella tarkoitetaan sitä, että ihminen ei ajattele omaa, vaan tulevien sukupolvien etua, hän haluaa säilyttää ja edistää kaikkea arvokkaaksi kokemaansa. Generatiivisia henkilöitä ovat olleet esimerkiksi jo aiemmin mainitut Martin Luther King ja Mahatma Gandhi. He ovat tiedostaneet, että ilman heidän panostaan mitään ei tapahdu tai kehitys on kovin hidasta. He ovat myös uskoneet vahvasti siihen, että huonotkin asiat voivat kääntyä hyväksi. (Ojanen 2005, 119.)

Esimerkiksi nuorisokasvattajat, opettajat ja useissa muissakin ammateissa toimivat ihmiset voivat kokea epäitsekästä tahtoa toimia seuraavan sukupolven tai yhteisön tulevaisuuden hyväksi. Tällöin generatiivisuudella on altruistinen motiivi. Generatiivisuuden motiivit voivat olla myös itsekkäät ja narsistiset, jolloin tarpeena on jättää jälkeensä jotain monumentaalista ja tehdä itsestään kuolematon. Ehkä auttamistyössä toimiva ihminen joutuu aika ajoin käymään myös jonkinlaista Jaakobin painia itsensä kanssa, jotteivät hänen motiivinsa vääristy esimerkiksi erilaisen julkisen huomion ja tunnustusten seurauksena, mikäli sellaisia tulee hänen osakseen. Non Fighting Generation ry:n perustamisen motiivi on joka tapauksessa ollut generatiivinen ja toivottavaa on, että myös kaikkien järjestön puitteissa toimivien nuorisokasvattajien vaikuttimet olisivat myös samansisältöiset. Koen, että tämä on eettisen ja myös nuoren elämään toivotulla tavalla vaikuttavan kasvatuksen perusedellytys.

## 7 TEORIOIDEN JA FILOSOFIOIDEN REFLEKTOINTIA

Olen tullut hermeneuttisella tutkimusmatkallani siihen vaiheeseen, että on aika ryhtyä refleктоimaan, mitä uutta olen ymmärtänyt ja mitä siitä seuraa tutkimuskysymysteni kannalta. Aloitan kuvaamalla oman käsitykseni muuttumista jäävuori-mallista. Sen jälkeen pohdin, millä tavalla Rauhalan ja Franklin filosofiat täydentävät toisiaan ja miten niiden avulla voidaan luoda perustaa elämäntaidollis-eettiselle nuorisokasvatukselle. Esitän myös tutkimukseni kuluessa kehkeytyneen kannanottoni väkivallan olemuksesta. Ja tämän luvun lopuksi luonnostelen vielä uuteen ymmärrykseeni perustuvaa pedagogiikkaa, oppia kasvatustaidosta.

### 7.1 Jäävuori-malli elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen kehittämistavoitteiden kuvauksena

Tutkimukseni hermeneuttisen kehän toteutuminen on mielestäni selkeimmin kuvattavissa jäävuori-mallia koskevien käsitysteni muuttumisen kautta. Tarkastelen ensin tulkintojani mallin eri tekijöiden heuristiikasta nuoren oppimis- tai kasvatustavoitteiden kannalta katsottuna.

Määrittelin luvussa 3. oppimisteoreettis-kognitiivisesta näkökulmasta katsottuna seuraavat esimerkinomaiset oppimistavoitteet jäävuoren kullekin tekijälle:

#### 1) *Arvojen* selkiyttäminen

- Arvostusten tarkistaminen: nuori luopuu huonon kaveripiirin arvostuksista ja normeista

#### 2) *Tunteiden* syventäminen

- Itsehillinnän parantaminen: nuori ei lyö, vaikka ”nyrkkiä syyhyää”

#### 3) *Asenteiden* parantaminen

- Itsearvostuksen vahvistaminen: nuori ei koe olevansa heikko tai epämiehekäs, vaikka hän antaa periksi tai vetäytyy tilanteesta

#### 4) *Toimintatapojen* muuttaminen

- Selviytymistaitojen harjoittelu: nuori laajentaa toimintavaihtoehtojaan uhkaavissa tilanteissa

Totesin myös, että alkuperäinen ymmärrykseni oli kehittynyt jo ennen tutkimukseni aloittamista lähinnä sen johdosta, että olin tutustunut Banduran teorioiden lisäksi ihmisen vahvuuksien psykologiaan ja persoonallisuuden psykologiaan. Sen perusteella näin, että malliin perustuvassa

työskentelyssä olisi otettava aiemmin luettelemieni oppimistavoitteiden rinnalle erilaisia myönteisiä ja kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tukevia tavoitteita, esimerkiksi seuraavankaltaisia:

- 1) *Arvotajunnan* selkiyttäminen ja arvojen tason kohottaminen
  - Hyvää elämää rakentavan arvonäkökentän kehittäminen
- 2) *Tunnetajunnan* syventäminen ja tunnemahdollisuuksien laajentaminen
  - Itsetuntemuksen ja rakentavien tunteiden ilmaisutaidon kehittäminen
- 3) *Asenteiden* laadun parantaminen
  - Myönteisten asenteiden kehittäminen itseen ja kanssaihmiisiin
- 4) *Toimintatapojen* monipuolistaminen
  - Vaihtoehtoisten väkivallattomien toimintatapojen kehittäminen uhkaaviin tilanteisiin

Perusajatukseksi oli siinä vaiheessa muodostunut, että kunkin jäävuori-mallin tekijän osalta olisi kahdenlaisia oppimistavoitteita. Alkuperäisen jäsentelyni mukaiset oppimistavoitteet liittyisivät väkivaltaisuudesta poisoppimiseen sekä itsekontrollin harjoitteluun ja esittämäni täydentävät oppimistavoitteet puolestaan uuden väkivallattoman elämäntavan perusteiden oppimiseen ja vaadittavien taitojen harjoitteluun. Kaikki tämä perustui kuitenkin vahvasti oppimisteoreettis-kognitiiviseen psykologiaan.

Tutkimukseni kuluessa olen kuvannut, millaista uutta ymmärrystä itselleni olen kehkeytynyt alkuperäiseen psykologiseen jäävuori-malliin verrattuna. Samalla kun olen tutkinut Rauhalan ja Franklin filosofioita, on ihmiskäsitykseni muuttunut sellaiseksi, etteivät jäävuori-mallin oppimisteoreettis-psykologiset tavoitteenasettelut kasvatukselle ole enää adekvaatteja. Tämä ei kuitenkaan nykyisen tietämyksenikään valossa tarkoita sitä, ettei jäävuori-malli voisi olla heuristinen työkalu käytettäväksi käytännön kasvatustoiminnan apuvälineenä. Olettaen, että näin on, jonka perusteluun palaan vielä myöhemmin, voidaan jäävuori-mallin neljän eri tekijän osalta asettaa tavoitteita nuoren elämäntaidollis-eettiselle kehittymiselle.

Tämä edellyttää luonnollisesti sitä, ettei arvojen, tunteiden, asenteiden ja toimintatapojen ajatella olevan psykologisia ilmiöitä, vaan sellaisia subjektiivisen maailmankuvan tekijöitä, jotka ovat myös filosofisesti ajateltuna adekvaatteja kasvatuksen kohdennuksina. Tai vieläkin paremmin ilmaistuna teemoina, joista käydään nuorten kanssa dialogia siten, että samalla pohditaan yhdessä, mitä monenlaisia merkityksiä arvoille, tunteille, asenteille ja tunteille voidaan antaa. Nuoren omalle vastuulle jää, mitä hän dialogista mahdollisesti omaksuu osaksi omaa subjektiivista maailmankuvaansa.

Koska kasvatuksella on kuitenkin sen olemukseen kuuluvana erilaisia päämääriä, joiden suuntaisesti pyritään vaikuttamaan kasvatettavan ajatteluun, on luonnollista asettaa myös erilaisia tavoitteita nuoren kehittymiselle. Olen jo aiemmin todennut, että arvot, tunteet, asenteet ja toimintatavat näyttävät olevan perustavia vaikuttamisen kohteita myös elämäntaidollis-eettisessä kasvatuksessa. Kuten Lehtovaara (1994, 272) toteaa, on lapsi tai nuori kohdattava henkisenä olentona, toisin sanoen arvoja pohtivana, vastuuta ottavana, eettisenä olentona. Rauhala lisää (Lehtovaaran 1994, 272 mukaan) edellisiin myös muita henkiseen ulottuvuuteen kuuluvia luonnehdintoja, kuten esteettisistä ilmiöistä nauttimisen ja niistä rikastumisen, lähimmäisen rakastamisen ja elämän kunnioittamisen. Eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen perustalta toimien on näiden kaikkien oltava osana kasvatuksen tavoitteenasettelua.

Rauhalan omaan luonnosteluun perustuen määrittelin luvussa 4.5.3 nuoren henkisen kasvun käytännön tavoitteiksi muun muassa seuraavat:

- 1) Arvotajunnan selkiyttäminen ja arvojen tason kohottaminen
  - arvojen asettaminen, ihmisarvon ja yleensäkin elämän kunnioittaminen, arvoihin perustuvien valintojen tekeminen, hyvän vaaliminen ja pahan rajoittaminen itsessä, aito vastuullisuus itsestä, lähimmäisistä, luonnosta ja jopa kosmisesta harmoniasta
- 2) Tunnetajunnan syventäminen ja tunnemahdollisuuksien laajentaminen
  - aiheettomien pelkojen vähentäminen, rakkauden ja kauneuden kokemisen herkistäminen, elämästä iloittamisen lisääminen
- 3) Asenteiden laadun parantaminen
  - itsensä hyväksyminen,
  - itsekkyuden vähentäminen, uskalluksen lisääminen heikkojen puolustamiseen, toisten ihmisten hyvän edistäminen
- 4) Toimintatapojen monipuolistaminen
  - tietämisen ja käsitteellisyuden kehittäminen, eettisten periaatteiden toteuttaminen omassa elämässä
- 5) Itseohjauksellisuuden kehittäminen
  - itsenäisen luovuuden kehittäminen omien mahdollisuuksien rajoissa, omien kasvupotentiaalien elävöittäminen, henkilökohtaisen elämänfilosofian kehittäminen, aidoksi yksilöllisyydeksi tuleminen
- 6) Maailmankuvan kokonaiskehittäminen
  - maailmankuvan rikastaminen ja harmonisoiminen

Viidennellä kohdalla, itseohjauksellisuuden kehittäminen, viitataan tarpeeseen kehittää nuoren aktiivista toimijuutta, subjektiutta, jotta nuori tahtoo ja kykenee toteuttamaan kaikkea oppimaansa myös käytännössä. Kuudennella kohdalla viitataan puolestaan eri tekijöiden keskinäiseen vuorovaikutukseen ja maailmankuvan holistisuuteen, toisin sanoen siihen, ettei mitään tekijää voida pitää muista irrallisena. Tähän eri tekijöiden integroituun kokonaisuuteen viitataan osaltaan myös luvun 4.5.3 kuvalla 6.

Nuoren subjektiuden aktivoimista olen pohtinut Franklin filosofian kautta. Olen päätenyt siihen, että omaksi tavoitteekseen on otettava nuoren henkisen voiman kehittäminen tai hengen uhmavoiman, joksi Frankl sitä kutsuu. Käytän itse käsitettä tahdon voima tarkoittaen sille kuitenkin samaa merkityssisältöä kuin Franklilla. Tätä jäävuoren ulkopuolista tai sitä täydentävää tekijää kuvailen luvussa 6.4.1 ja havainnollistan sen suhdetta jäävuoreen kuvalla 15.

Tutkittuani Franklin ”positiivista filosofiaa”, joksi hänen ihmiseen erittäin positiivisesti suhtautuvaa ajattelua voitaneen kutsua, olen päätenyt siihen, että esimerkiksi tunnetaitojen kehittäminen itsehillintää parantamalla (joka on ollut aiemmin keskeinen tunteisiin liittyvä oppimistavoite) ei ole ehkä lainkaan tarpeellista. Olennaisempaa on sen sijaan kehittää yhdessä nuoren kanssa mahdollisimman positiivista maailmankuvaa sillä ajatuksella, että erilaiset negatiiviset tekijät, kuten huono itsehillintä, menettävät samalla vaikutustaan häneen. Varsinkin arvojen ja tunteiden osalta voidaan Rauhalaan nojautuen painottaa arvo- ja tunnetajuntaa eli rikastaa nuoren kokemiskykyä. Arvojen osalta on myös Frankl vahvasti samaa mieltä eli hän korostaa sekä arvojen määrän että laadun merkitystä persoonan olemassaolon hyvyyteen. Frankl painottaa myös myönteisen asennoitumisen mahdollisuutta ja voimaa erilaisista elämän vaikeuksista selviytymisessä samoin kuin hyvän elämän rakentamisessa.

Yritän nyt jäsenellä erilaisia keskeisiä tavoitteita kullekin jäävuoren tekijälle siten, että ne voisivat edustaa mahdollisimman kohdallisia kehittymistavoitteita keskusteluryhmään osallistuvalla nuorella tai muunkinlaiseen tavoitteelliseen kasvatustoimintaan osallistujalle.

1) Arvotajunnan selkiyttäminen ja arvojen tason kohottaminen

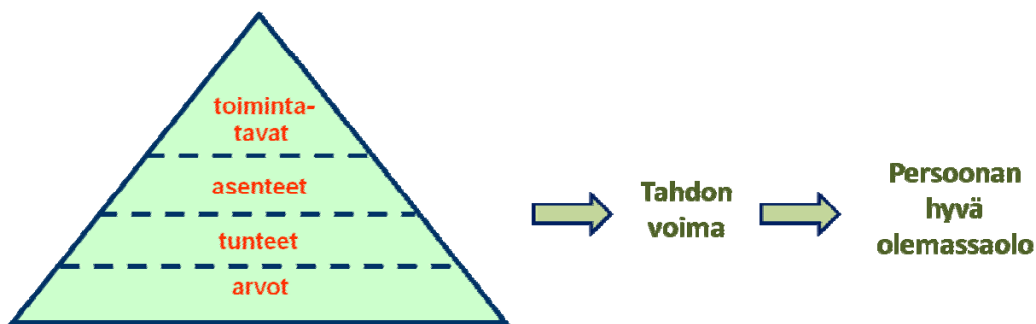
- erilaatuisten arvojen olemassaolon tiedostaminen
- arvojärjestelmän laajentaminen
- arvojen tason kohottaminen ja eettisen toimintakyvyn kehittäminen
- tarkoitusmahdollisuuksien havaitsemisen ja hetken tarkoituksiin tarttumisen harjoittelu

- 2) Tunnetajunnan syventäminen ja tunnemahdollisuuksien laajentaminen
  - tunteiden tunnistamistaidon parantaminen
  - tunnekirjon laajentaminen
  - kauneuden ym. elämysarvojen ja arvotunteiden kokemisen herkistäminen
  - rakkauden ja muiden myönteisten tunteiden ilmaisemisen harjoittelu
- 3) Asenteiden laadun parantaminen
  - itsearvostuksen parantaminen ja oman ainutlaatuisuuden hyväksyminen
  - empatiakyvyn kehittäminen
  - altruismiin suuntautuminen
  - asennoitumisen harjoittelu vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin
- 4) Toimintatapojen eettisyyden lisääminen
  - aidon persoonallisen identiteetin selkiyttäminen ja vahvistaminen
  - vastuullisten vuorovaikutustaitojen harjoittelu
  - tarkoituksia toteuttavan toiminnan harjoittelu
  - ihmisten keskinäisen sovun ja yhteisen hyvän edistämisen harjoittelu

Tällä tavoin kiteytettyjen kehittymistavoitteiden yksityiskohtaiset sisällöt perustuvat tutkimukseni aiempiin lukuihin, joten en ryhdy käsittelemään niitä tässä uudestaan. Eri kategorioiden avaaminen kasvattajille siten, että he voivat soveltaa niitä konkreettisesti käytännön kasvatustoiminnassa edellyttää erillisen opaskansion tai oppikirjan laatimista. Tieteelliseen tutkimukseen ei näin pitkälle viety orientoituminen käytännön tietoon enää kuulu. Sen sijaan edellä ehdottamani jäsenystä pidän asianmukaisena liikkumisena perus- ja soveltavan tutkimuksen jatkumolla. Sovellan siinä käytäntöön aiemmissa luvuissa tekemiäni havaintoja Rauhalan ja Franklin perustutkimukseksi luonnehdittavasta tiedosta, jota olen myös kehitellyt edelleen nuorisokasvatukselliseen kontekstiin. (Ks. Kyrö 2004, 23–24.)

En ole tehnyt tutkimustani osoittaakseni jäävuori-mallin päteväksi yhtä vähän kuin epäpäteväksikään. Olen pyrkinyt säilyttämään suhtautumiseni siihen avoimena voidakseni olla tutkimusprosessissani aidosti hermeneuttinen. Olen kuitenkin tutkimukseni edetessä verrannut uutta ymmärrystäni alkuperäiseen jäävuori-malliin ja sen perustana olleeseen ymmärtämiseen. Lopputuloksena olen päätenyt siihen, että jäävuori-mallia voidaan pitää heuristisena myös eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan ja ihmiskäsitykseen perustuvassa kasvatustoiminnassa. Kaiken nykyisen tietämykseni valossa voisin siis kehittää jäävuori-mallin, jollen olisi sitä jo aikanaan kehittänyt. Malli ei siten ole sinänsä riippuvainen siitä viitekehyksestä, jolta pohjalta olen

kasvatustoimintaani toteuttanut, mutta mallia on kulloinkin tulkittava teoreettis-filosofinen viitekehys täysimääräisesti huomioon ottaen. ”Uusi” jäävuori-malli on siten seuraava:



**Kuva 17.** Nuoren maailmassa olemisen laatuun vaikuttavat hänen subjektiivisen maailmankuvansa suotuisuuden aste ja tahdon voimakkuus.

Maailmankuvan eri tekijöiksi on kuvassa 17. priorisoitu arvot, tunteet, asenteet ja toimintatavat. Niiden välillä vallitsee sekä hierarkkisuus että holistinen läpäisevyys, toisin sanoen eri tekijät ovat toistensa ehtoja ja toteutumia siten, että muutos yhdessä tekijässä heijastuu samalla myös toisiin.

Nuoren maailmankuvan kehittymiseen aiempaa suotuisammaksi voidaan vaikuttaa kasvatuksella, jossa nuoren arvotajunta selkiytyy ja hänen arvojensa taso kohoaa, nuoren tunnetajunta syvenee ja hänen tunnemahdollisuutensa laajenevat, nuoren asenteiden laatu paranee ja hänen toimintatapojensa eettisyys lisääntyy. Lisäksi tulee kasvatukseen sisältyä nuoren tahdon vahvistamista. Esimerkiksi keskusteluryhmätoiminnassa tämä voidaan toteuttaa siten, että nuoren kanssa sovitaan uusien toimintatapojen kokeilusta sellaisissa tilanteissa, joissa nuoren on aiemmin ollut vaikeaa toimia oman tahtonsa mukaisesti erityisesti kavereiden normipaineista johtuen. Seuraavalla kerralla käydään läpi, miten tilanteissa on käynyt. Riippumatta siitä, onko nuori onnistunut tai epäonnistunut, validoidaan häntä (ks. kohtaamispedagogiikan keinot luvussa 2.1.4) jos sen perusteella, että hän on yrittänyt sekä rohkaistaan ja kannustetaan häntä yrittämään jälleen uudestaan seuraavalla viikolla joillakin sovituilla aiempaa otollisimmiksi oletetuilla tavoilla, joita pohditaan yhdessä muiden nuorten kanssa.

Mikäli kasvatusta vaikuttamisessa onnistutaan, kohenee nuoren elämäntilanne hyvän elämän ihanteen suuntaisesti. Onnistuminen riippuu sekä kasvattajasta että ennen kaikkea kasvatettavasta. Kokemus on osoittanut, että nuoren tilanteen historialla ja tajunnan horisonteilla on merkittävä vaikutus kasvatustuloksiin. Otollisimmin nuori suhtautuu kasvatukseen, kun hän on situationaalisesti ajautunut jonkinlaiseen ratkaisevaan valintatilanteeseen (jota NFG:ssä kutsutaan elämän taseisteykseksi) ja sen perusteella virittäytynyt myös tajunnallisesti vastaanottavaiseen tilaan.

Nuorelle on toisin sanoen herännyt jonkintasoinen oma tahto etsiä jotain parempaa elämäänsä, uutta tietä kohti aiempaa suotuisampaa tulevaisuutta. Tällaisen tahdon tukeminen on olennaisesti helpompaa kuin psykologisesti ilmaisten ”motivoida nuoria muutokseen”. Keskusteluryhmiin on kuitenkin osallistunut myös paljon nuoria, joissa on saatu herätettyä hänessä uinuvana oleva tahto tarkoituksen löytämiseen elämässään.

Kasvatustuloksiin vaikuttavat myös monet muut seikat, kuten keskusteluryhmään koostumus, kokoontumispaikan herättämät mielikuvat, jopa kokoontumisen kellonaika ja viikonpäivä, nuoren tajunnallinen vireystila ja kehollinen ravitsemustila ja niin edelleen. Erittäin merkityksellinen tekijä on ajallisuus, jolla tarkoitan kaikkea muuta nuoren elämässä ryhmän aikana kehollisesti, tajunnallisesti ja situationaalisesti tapahtuvaa. Koska nuoria ei voida eristää keskusteluryhmän ajaksi jonkinlaiseen elämättömään tyhjiöön, on mahdotonta myöskään eristää kasvatuksen vaikutuksia kaikesta siitä holistisesta tapahtumisesta, joka nuoressa toteutuu ryhmän aikana. Uskon kuitenkin, että jäävuori-mallin käyttö kasvatustoiminnan suuntaamisen apuna vaikuttaa myönteisesti kasvatustuloksiin verrattuna sellaiseen kasvatustoimintaan, joka ei perustu etukäteen tehtyyn suunnitelmaan.

On kuitenkin syytä vahvasti painottaa, miten jäävuori-mallia pitää tulkita ja miten sitä ei pidä käsittää. Tärkeintä on, että nuori säilyy keskiössä ja jäävuori-mallia – kuten mitä muuta tahansa teoriaa, mallia tai menetelmää – käytetään vain apuvälineenä asioihin itseensä pääsemiseksi. Myös kaikkia edellä kuvaamiani kehittymistavoitteita on yksilöitävä siten, että ne kohtaavat nuoren holistisena persoonana eli juuri sellaisena, mitä vain hän on. Keinoja on siten sovellettava deduktiivisesti: yleisestä yksityiseen tai yksilölliseen, teoriasta – joka on aina yksinkertaistettu kuva todellisuudesta – empiriaan, joka ottaa nuoren huomioon ainutkertaisena ja ainutlaatuisena persoonana. Tajunnallisen työskentelyn osalta, jota keskusteluryhmätoiminta hyvin vahvasti on, tarkoittaa tämä esimerkiksi seuraavaa. Kun edellä on jäävuoren kolmannen tekijän, asenteiden osalta asetettu yhdeksi nuoren kehittymistavoitteeksi asennoitumisen harjoittelu vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin, tarkoittaa tämä yleisesti, että ihmisellä on valta valita, kuinka hän suhtautuu erilaisiin elämänsä tilanteisiin. Yksilöllisesti on kyse siitä, millaisen merkityssisällön nuori antaa omaan situaatioonsa kuuluville asioille tai ilmiöille. Työskentelyn tulee siten kohdentua juuri näihin yksilöllisiin merkityksiin.

Koska nuoren yksilöllisyyden on oltava keskiössä, on kasvattajalla myös olla valmius joustavasti soveltaa menetelmiään ja tarvittaessa myös hylättävä niiden käyttö, jos kasvatustilanteessa tulee suunniteltujen teemojen ulkopuolelta esiin jotain sellaista, joka on ehdottomasti pelastettava (ks.



Lehtovaara 1994, 252, alateesi 1.2). Vain tällä tavalla toimien voi kasvattaja kyetä ymmärtämään, millainen juuri kyseisen nuoren maailmankuva on, jonka perusteella kasvattaja voi myös muodostaa käsityksen siitä, miten sitä tämän nuoren tapauksessa voitaisiin kehittää (ks. Lehtovaara 1994, 253, alateesi 4.3). Vaikka kasvattajalle muodostuisi oma tulkintansa jostain nuoreen liittyvästä, ei hänen pidä silti tarjota tai tyrkyttää omia käsityksiään nuorelle jonkinlaisina totuuksina tai valmiina vastauksina. Sen sijaan hänen on ihmettelevän kyselemisen avulla saatava nuori etsimään kasvattajan ja muiden nuorten kanssa käydyssä dialogissa sellaista tulkintaa, jota kukaan heistä ei olisi yksin voinut löytää. Näin myös muut ryhmään osallistuvat nuoret voivat tukea kulloinkin huomion keskipisteenä olevaa nuorta ja samalla oppia itsestäänkin jotain uutta.

Keskusteluryhmän toiminta aloitetaan aina kunkin nuoren yksilöhistorian paljastamisesta, joka on siis ensimmäisen kokoontumiskerran aihe. Myös keskusteluryhmää ennen pyritään toteuttamaan yksilöllinen haastattelu jokaisen nuoren kanssa, joka on ehdolla ryhmään osallistujaksi. Tällä pyritään paitsi varmistamaan ryhmän otollinen kokoonpano (vertaisuuden toteutuminen, jotta nuoret voisivat kokea jonkin tyyppistä samuutta ainakin joidenkin ryhmäläisten kanssa), mutta ennen kaikkea se, että kunkin nuoren situationaalinen lähtökohta tulee otetuksi huomioon niin täysimääräisesti kuin se on mahdollista (ks. Lehtovaara 1994, 254, alateesi 5.1). Tämän välttämättömyys on helppo ymmärtää, kun tiedostaa, mikä on elämäntaidollisen kasvatuksen keskeinen tavoite. Tavoitteenahan pitää olla auttaa nuorta kehittämään suhteitaan elämäntilanteeseensa, situaatioonsa (ymmärrettynä Rauhalan tavoin), ongelmallisemmiksi ja tukea nuorta edistämään hänen eksistenssinsä realisoitumista vastuullisen ihmisyyden suuntaisesti (ks. kiteytys luvussa 8).

Jäävuori-mallia ei pidä käsittää minkäänlaisena ihmisen käyttäytymistä tai maailmassa olemista kausaalisesti selittävänä mallina (ks. Lehtovaara 1994, 254, päteesi 6.). Malli ei toisin sanoen kuvaa millään tavoin nuoren väkivaltaisuuden syy-seuraus-suhteita. Mallia ei myöskään tule käsittää varsinaisena ennustemallina (ks. Lehtovaara 1994, 254, päteesi 7.), jonka perusteella voitaisiin ennustaa nuoren tulevia tekoja tai toimintaa. Riippumatta siitä, miten nuori on aiemmin elänyt, voi hänen tulevaisuutensa olla monella tavalla ja hyvin merkittävässä määrin erilainen. Kiitollisimpia kokemuksia kasvattajana ovat olleet ne tilanteet, joissa on voinut arvioida nuoren kertoman perusteella, että hänen elämänsä on saanut jo keskusteluryhmän aikana täysin uuden suunnan. Toisinaan on ollut mahdollista saada myös evidenssiä suunnan pitkäkestoisuudesta, kun nuori on monen vuoden kuluttua kasvatussuhteen päättymisestä kertonut elämäntilanteensa olevan edelleen ongelmaton ja hyvä. Yleensä ei näin onnellisesti kuitenkaan tapahdu. Siksi kasvatuksen

elämäntaidollisten tulosten, elämäntilanteisten vaikutusten ja laajemman ihmiskuntaan vaikuttavuuden arviointi on käytännössä mahdotonta. Tämä tulee ymmärrettäväksi sitä kautta, että kasvatuksellista evidenssiä peräänkuuluttavat tiedostavat, että suurin ihmisessä tapahtuva muutos on huomaamaton, koska se on kasvatukseen osallistuvan ja sen vaikutuksista viime kädessä myös vastuun yksin ottavan yksittäisen ihmisen tajunnan sisäinen.

Tarkoitukseni on esittämieni argumenttien avulla ollut osoittaa, että jäävuori-malli on oikealla tavalla käytettynä sekä heuristinen<sup>147</sup> että adekvaatti myös eksistentiaalisen fenomenologian viitekehyksessä. Tätä voidaan pitää tutkimukseni varsinaisten tutkimustavoitteiden ohessa kehkeytyneenä tutkimustuloksena.

## **7.2 Franklin eksistenssianalyysin rikastaminen Rauhalan ihmiskäsityksellä**

Tarkoitukseni on hahmotella, minkälainen ihmiskäsitys kehkeytyy Rauhalan ja Franklin ontologiso-filosofisten analyysien synteessä. Esitän näin muodostuvaa ihmiskäsitystä ratkaisuksi nuorisokasvatukseen kokonaisvaltaiseksi ihmiskäsitykseksi. Testaan myös saman tien kyseisen ihmiskäsityksen yhteensopivuutta jäävuori-mallin kanssa.

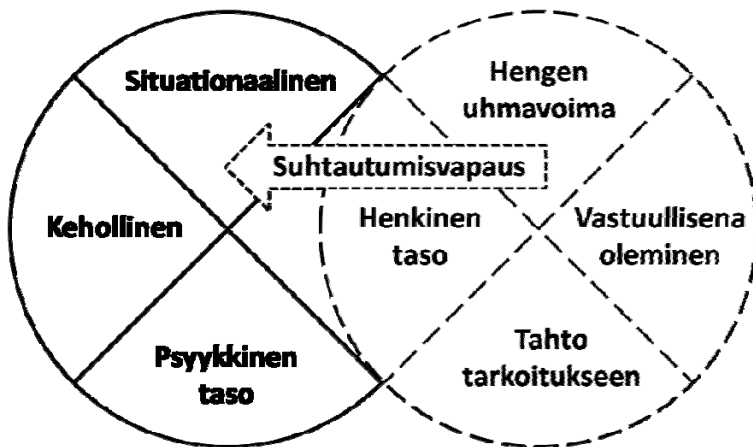
### **7.2.1 Elämäntaidollis-eettiseen nuorisokasvatukseen sovellettu ihmiskäsitys**

Koska Franklin ihmiskäsitysanalyysi ei ole filosofisesti katsoen yhtä perusteellinen kuin Rauhalan, rikastan Franklin eksistenssianalyysiä Rauhalan ihmiskäsityksen avulla. Franklin ajatukset tuovat mielestäni kasvatukseen kannalta olennaista lisäselvitystä siihen, kuinka Rauhalan ihmiskäsitystä voidaan soveltaa palvelemaan mahdollisimman suoraan ja yksityiskohtaisesti käytännön kasvatustoimintaa. Muodostuvassa synteessä ei siten ole kyse puhtaasti filosofisesta rakennekuvauksesta siitä, mitä ihmisen olemassa olemisen vähintään on. Kutsunkin luomustani elämäntaidollis-eettiseen nuorisokasvatukseen sovelletuksi ihmiskäsitykseksi.

Esitän kuvan 18. avulla pelkistetysti Franklin eksistenssianalyysiin perustuvien kasvatukseen kannalta keskeisiksi kokemieni ihmisenä olemisen ulottuvuuksien limittymisen Rauhalan holistiseen eksistentiaalisen-fenomenologiseen ihmiskäsitykseen.

---

147. Heuristisuudella ymmärrän tässä yhteydessä sitä, että jäävuori-malli on sekä empiirisesti uskottava ja sovellettavissa oleva että riittävän lähelle parasta mahdollista lopputulosta johtava. Mallin mukaisen tajunnallisen työskentelyn tavoiteltavana tuloksena on nuoren subjektiivisen maailmankuvan muuttuminen suotuisammaksi ja hänen elämäntaitojensa kehittyminen paremmiksi. Tällä pyritään aikaansaamaan myönteisiä vaikutuksia nuoren elämäntilanteeseen, mutta niiden toteuttaminen jää yksin nuoren vastuulle, vaikka nuorta pyritäänkin valmentamaan siihen.

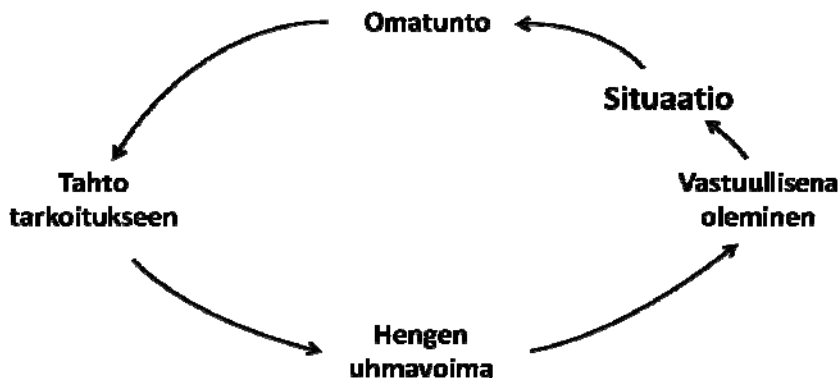


**Kuva 18.** Franklilta valittujen elementtien suhteutuminen Rauhalan ihmiskäsityksen eri olemassaolon muotoihin.

Frankl korostaa ihmisen henkisyttä ja kehittää siihen pohjautuvaa ihmisen auttamiseen tähtävää filosofiaansa. Franklilta valitsemani henkiset ulottuvuudet liittyvät erityisesti ihmisen eettisenä olemiseen, joten niiden avulla on mahdollista kehittää nuoren eettisyyttä edistävää käytännön kasvatustoimintaa. Ihmisen eettinen toiminta konkretisoituu Franklilla elämän tarkoituksen toteuttamiseen jokaisena hetkenä.

Frankl ei ole Rauhalan tavoin määritellyt situationaalisuutta ihmisen olemuspuoleksi. Integroimalla Rauhalan holistinen ihmiskäsitys Franklin tarkoituskeskeiseen filosofiaan, voidaan Franklin ajatuksia tulkita ontologis-filosofisesti syvällisemmällä tavalla. Näkökulma tilanne- ja yksilökohtaisista tarkoituksista kytkee itse asiassa ihmisen henkisen olemassaolon kiinteästi situationaalisuuteen. Kun situationaalisuus käsitetään Rauhalan määrittelemässä laajassa merkityksessä, helpottuu erityisesti hengen uhmavoiman hahmottaminen, kun se voidaan ilmaista ihmisen vapaana suhtautumismahdollisuutena omaan situaationsa kuuluviin tekijöihin ja tilanteisiin (vrt. kuva 10. luvussa 5.3.6). Vastuullisena oleminen kietoutuu puolestaan situationaalisuuteen vieläkin kokonaisvaltaisemmin. Siihen sisältyy velvollisuus ottaa jatkuvasti kantaa situaatiossa ilmeneviin tarkoitushmahdollisuuksiin ja toisaalta tapahtuu tarkoitusten toteuttaminen situaatiossa (vrt. kuvat 11. ja 12. luvussa 5.3.6).

Hahmottelen Franklin filosofian keskeisten elementtien keskinäistä dynamiikkaa vielä yhteenvetomaisesti seuraavan kuvan 19. avulla.



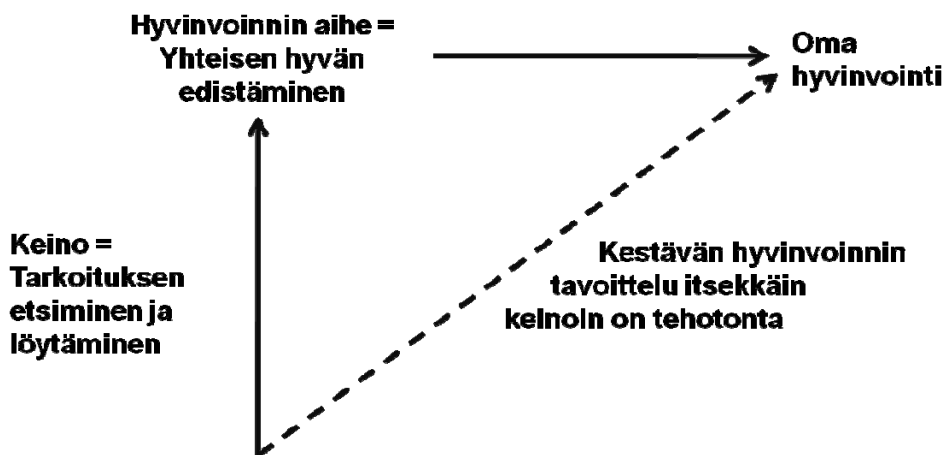
**Kuva 19.** Franklilta valittujen elementtien keskinäinen dynamiikka ja niiden suhteutuminen ihmisen situaatioon.

Ihmisen situaatio muuttuu jatkuvasti ja se tarjoaa myös kaiken aikaa erilaisia tarkoitushetkiä. Ihmisen henkisen kehittymisen myötä myös hänen omatuntonsa herkehtyy tunteen ja intuitiivisesti tiedostamaan erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja arvottamaan niiden keskinäistä arvokkuutta. Jokaisella ihmisellä on tahto elää tarkoituksellista elämää, mutta tämä tahto voi myös vaatia elvyttämistä ihmisen henkisen olemispuolen rikastamisen kautta. Tämäkään ei kuitenkaan yksin riitä varsinkin nuorella, joka on monenlaisten normipaineiden alaisena ikävaiheeseen normaalisti kuuluvien tai huonoihin valintoihin perustuvien vertaisryhmien keskuudessa. Nuori tarvitsee henkisen voimansa, hengen uhmavoimansa tai tahdonvoimansa vahvistumista, jotta hän kykenee toimimaan vastuullisesti valitsemiensa tarkoitusten mukaisesti kaikissa mahdollisissa situaatioissa, joihin hän joutuu suhteisiin. Situaatiot voivat myös olla sellaisia hänen kannaltaan kohtalonomaisesti määräytyneitä tekijöitä, joihin nuori ei voi ainakaan sillä hetkellä vaikuttaa, mutta hengen uhmavoiman avulla hän voi vapaasti päättää oman suhtautumisensa niihinkin. Vastuullisena oleminen ei ole kuitenkaan mikään pysyvästi saavutettava olotila, vaan kaiken aikaa muuttuva situaatiomme esittää meillä jatkuvasti uusia, ihmisyytemme punnittavaksi asettavia haasteita.

Tarkoituksen ja tilanteen yhteyttä voidaan kuvata seuraavasti. Kun ihminen on löytänyt jonkin tarkoituksen, ottaa hän sen – käytännössä jonkin asian tai ihmisen sekä niihin liittyvän arvokkaan päämäärän – tilanteensa tärkeäksi rakennetekijäksi. Tästä tilanteen myönteisestä komponentista välittyy tajunnalle esiymmärtäneisyyttä, joka mahdollistaa suotuisien merkityssuhteiden muodostuksen tajunnan henkisessä tasossa.<sup>148</sup> Toisin sanoen tarkoituksellinen teko toteutetaan tilanteissa, jolloin kaikki tapahtuva tulee osaksi omaa situationaalista historiallisuutta. Tilanteissa

148. Tällä tavalla myös selittyy fenomenologisesti Franklin (ks. luku 6.1.3, kuva 13.) ajatus, että elämän tarkoituksen ja päämäärän löytäminen antaa ihmiselle aiheen olla onnellinen ja että onni – onnellisuuden kokemus – on tarkoituksen löytämisen sivuvaikutus.

tehty eettisesti hyvä teko resonoi tajuntaan oman hyvän olemisen kokemuksina. Kuva 20. esittää asetelmaa Franklin mallin mukaisesti jäsenneilynä.



**Kuva 20.** *Yhteisen hyvän edistäminen johtaa samalla oman hyvän lisääntymiseen. Itsekkään keinoin ei sen sijaan voida saavuttaa kestävää hyvinvointia.*

Yhteisen hyvän edistämisen ja oman hyvinvoinnin lisääntymisen keskinäinen suhde tulee ymmärrettäväksi, kun tiedostetaan, että ihminen toteuttaa yhteistä hyvää tilanteissa, jotka ovat osa hänen omaa holistista kokonaisuuttaan. Rauhalan ihmiskäsityksen avulla voidaan Franklinin filosofiaakin tulkita myös siten, että henkinen ja situationaalinen kietoutuvat toisiinsa osaksi situationaalista säätöpiiriä, jonka dynamiikkaa henkinen ohjaa ratkaisullaan. Toisin sanoen kannanotto arvoihin ja niiden tarjoamiin tarkoitushetkiin tapahtuu tajunnan tietoisella henkisellä toimintatasolla. Franklinin mukaan elämä tai maailma – tai se osa siitä, joka kulloinkin tulee osaksi ihmisen yksilöllistä tilannetta – on kuitenkin se, joka kysyy alun perin ihmiseltä hänen tahtoaan tarkoitukseen. Tilanne on myös ontologisessa katsannossa tajunnan olemassaolon ehto, mutta tietoinen olemassaolon tapahtumisen ohjaus etenee tajunnan ratkaisujen varassa, joten tältä osin ei Rauhalan ja Franklinin ajattelun välillä vallitse ristiriitaa. Tilanteen ja tajunnan välisten vastavuoroisten suhteiden kuvaavan situationaalisen säätöpiirin dynamiikka (ks. 4.1.3) avulla on helppo hahmottaa situationaalisen ja tajunnallisen tapahtumisen kehä- tai spiraalimainen eteneminen siten, että tilanne ja tajunta ovat jatkuvasti toinen toistensa ehtoja ja toteutumia.

### 7.2.2 Jäävuori-mallin suhteutuminen ihmiskäsitykseen

Edellä luonnostelemani ihmiskäsityksen on tarkoitus olla perustana nuorisokasvatukselle yleisesti, mutta myös erityisesti jäävuori-mallin avulla toteutettavassa väkivaltaisten tai potentiaalisten hukkaavien nuorten kasvatustoiminnassa. Logiikkana kuvan 21. asetelmassa on, että kunkin

jäävuoren tekijän alakategoriat on sijoitettu sen olemispuolen alle, jonka puitteissa niihin liittyvät kehittymistavoitteet voivat käytännössä toteutua. Esimerkiksi vastuullisten vuorovaikutustaitojen harjoittelu voi tapahtua vain suhteissa muihin ihmisiin, vaikka niin kutsuttua ”kuivaharjoittelua” voidaan tehdä keinotekoisestikin luoduissa olosuhteissa. Vaikka asioita voi kokea tajunnallisesti pelkän luovan pohtimisen avulla eli ”kuvittelemalla asioita mielessään” (vrt. mielikuvitus), voi varsinainen opittujen taitojen koettelu ja oppimista vielä odottavien asioiden havaitseminen toteutua kuitenkin vain situationaalisissa suhteissa todellisuuteen.

Ihmisen identiteetti voi myös kehittyä vain suhteessa toisiin ihmisiin. Vuorovaikutus itselle tärkeiden ihmisten, nuorelle erityisesti ikätovereiden kanssa, on keskeistä. Identiteetin toteaminen on mahdollista vain situationaalisissa suhteissa, jolloin tulee myös näkyväksi, kuinka aidoksi nuoren identiteetti on selkiytynyt ja kuinka hyvin hän kykenee säilyttämään persoonallisen identiteettinsä normipaineiden alaisena. Huonoimmillaan nuori omaksuu itselleen vertaisryhmän odotusten mukaisen identiteetin tukahduttaen omaan maailmankuvaansa sisältyvät arvot. Tällöin hän saattaa ottaa itselleen väkivallantekijän identiteetin toimiakseen muiden nuorten arvojen ja normien mukaisesti, jota kautta hän odottaa saavuttavansa heidän hyväksyntänsä. Potentiaaliaan hukkaava nuori voi vastaavasti etsiä jatkuvasti omaa identiteettiään milloin mistäkin kykenemättä päätymään minkäänlaisiin omakohtaisiin valintoihin. Lopulta hän saattaa esimerkiksi kokemiensa vastoinkäymisten nujertamana lopettaa ponnistelunsa, jolloin identiteetti jää selkiytymättömäksi. (Vrt. Fadjukoff 2009, 181–184; ks. myös luku 6.4.2.) Parhaimmillaan nuori voi aktiivisesti rakentaa persoonallista identiteettiään ja sen saavuttamisen jälkeen edelleen vahvistaa sitä käytännön tilanteissa saamiensa onnistumiskokemusten kautta.

Olen huomioinut kuvassa 21. myös kehollisuuden ja esittänyt, miten jäävuoren eri tekijät näyttäytyvät sen puitteissa. Kuten kehollisuutta nuoren olemassaolon muotona käsittelevässä luvussa 4.4.1 on todettu, ei kehollisuus ole nuorisokasvatuksen varsinainen vaikuttamiskanava. Tämä ei tarkoita sitä, ettei sitä tulisi huomioida ihmisen olemispuolena vähintäänkin keskustelunaiheissa, koska kehollisuus on murrosikäisillä nuorilla monessa suhteessa erittäin merkittävässä asemassa heidän maailmankuvansa muodostuksessa.

Tajunnallisuuden psyykkistä ulottuvuutta ei ole huomioitu, koska tajunnallisen työskentelyn tavoitteena on nimenomaan tukea nuoren henkistä kehitystä siten, että hän oppii vaikuttamaan tämän korkeamman tason tajunnallisuutensa avulla kehitystasoltaan alempaan psyykkiseen tasoon. Psyykkisen avullahan ihminen ei tiedosta itseään eikä tajua omaa ymmärtämistään, vaan siihen tarvitaan henkistä toimintaa (ks. Perttula 2006, 117–118). Olen ryhmitellyt henkisyteen liittyvät

oppimistavoitteet kahteen tasoon tai vaiheeseen sillä ajatuksella, että taso 1 on edellytyksenä tason 2 tavoitteiden saavuttamiselle.

	Situatio-naalisuus	Keholli-suus	Henkisyys Taso 1	Henkisyys Taso 2
<b>Toiminta-tavat</b>	Tarkoituksellinen toiminta Yhteinen hyvä	Habitus	Persoonallinen identiteetti	Vuoro-vaikutustaidot
<b>Asenteet</b>	Altruismi Asennoituminen vaikeuksiin	Asento	Oma ainutlaatuisuus	Empatiakyky
<b>Tunteet</b>	Arvotunteet Myönteinen tunneilmaisu	Aistivuus, keho-tunteet	Tunteiden tunnistaminen	Tunnekirjo
<b>Arvot</b>	Eettiset arvot Tarkoitushmahdollisuudet	Eleet ja ilmeet	Arvojen tiedostaminen	Arvo-järjestelmä

**Kuva 21.** *Jäävuoren tekijöiden ja olemassaolon perusmuotojen keskinäinen yhteys yksittäisten kehittymistavoitteiden kannalta.*

Kuvaa 21. voi käyttää käytännön kasvatustyössä eräänlaisena muistilistana keskeisistä aihepiireistä, joita tulee käsitellä nuorten kanssa. Kehollisuuteen liittyvät tekijät voivat olla joko keskustelunaiheina tai niihin voidaan liittää myös erilaisia fyysisiä harjoitteita (ks. luku 4.4.1). Henkisyteen liittyvät kehittymistavoitteet ovat pohjustusta kaikkein olennaisimmille situationaalisille kategorioille, jotka todellistuvat vasta käytännön elämän tilanteissa. Nuoren valmentaminen niihin on kasvattajan varsinainen päämäärä. Kasvatuksen todellinen vaikutus – jota kasvattaja ei useinkaan ole enää näkemässä – ilmenee vasta siinä, riittääkö nuoren samaa elämäntaidollinen työkalupakki itsenäiseen selviytymiseen arjen haasteissa. Kasvatuksen tulisi antaa nuorelle matkaevääksi henkinen kiinnekohta, dialogisen elämän ihmettelyn – filosofoinnin – perusteella muotoutunut henkilökohtainen myönteinen elämänfilosofia. Jos kasvatuksessa pyritään tähän ja vieläpä onnistutaan siinä, voidaan perustellusti puhua elämäntaidollis-filosofisesta kasvatuksesta.

### **7.3 Väkivaltaisuus tarkoituksettomuuden ja rakkaudettomuuden ongelmana**

Tutkimukseni tulosten myötä syntyy tarve määritellä vielä kerran uudestaan, minkä luonteinen ongelma nuoren väkivaltaisuus on perimmiltään. Samalla on myös tarkennettava vielä katsetta sen

näkemiseksi, mikä on kaikkein olennaisinta väkivaltaisen nuoren kanssa työskentelyssä, jotta nuorelle voi syntyä riittävät edellytykset muuttaa käyttäytymistään ja itseään.

Tutkimuksessani olen edennyt hermeneuttisella kehällä käyttäytymisen paradigmatista merkityksen paradigmatin kautta tarkoituksen paradigmaan. Tämä ei tarkoita sitä, että olisin hylännyt väkivaltaisten nuorten kasvatuksessa tavoitteen vähentää heidän väkivaltaista käyttäytymistään. Pyrkimyksenä ei ole kuitenkaan vaikuttaa suoraan nuorten käyttäytymiseen siten kuin esimerkiksi erilaisella valistuksella ja myös käyttäytymisterapeuttisilla, behavioristisiin teorioihin perustuvilla metodeilla pyritään. Merkityksen paradigma tarkoittaa uskoa siihen, että pysyviä muutoksia nuoren käyttäytymisessä voidaan saavuttaa vain vaikuttamalla hänen merkityssuhteisiinsa ja niiden kokonaisuuteen, subjektiiviseen maailmankuvaan. Maailmankuvan perusteella määräytyy nuoren elämäntaidollisuus, toisin sanoen nuoren maailmankuvassa näkyy hänen elämäntaitojensa kehittyneisyys.

Tarkoituksen paradigma merkitsee puolestaan, että sekä nuoren käyttäytyminen että hänen merkityssuhteensa muuttuvat suotuisammiksi eräänlaisena automaattisena sivuvaikutuksena silloin, kun nuoren tahto tarkoitukseen vahvistuu ja hän ryhtyy suuntautumaan tarkoituksentäyteiseen elämään. Toisin sanoen etsimällä ja löytämällä elämänsä tarkoitukset ja päämäärät nuori muuttaa samalla koko olemassaolonsa paremmaksi. Kun hänen hyvinvointinsa ja onnellisuuden kokemuksensa lisääntyy, ei hänellä ole myöskään tarvetta väkivaltaisten merkityssuhteiden muodostamiseen tai väkivaltaiseen käyttäytymiseen.

Realistista on kuitenkin edetä kasvatuksessa vaiheittain. Toisin sanoen, en usko, että väkivaltaisten nuorten kasvatusta voidaan suoraan aloittaa tarkoitukseskeisestä työskentelystä. Ensimmäisenä vaiheena on edelleen oltava väkivaltaisen käyttäytymisen tarvittaessa voimakaskin konfrontointi, jonka avulla nuori pyritään pysäyttämään niin, että hän tiedostaa käyttäytymisensä ongelmallisuuden. Seuraavaksi voidaan siirtyä asteittain nuoren omaksumien toimintatapojen, asenteiden, tunteiden ja arvojen kyseenalaistamiseen. Nuoren väkivallalle antamia merkityksiä pyritään paljastamaan ja arvioimaan nuoren toteutumattomien yksilöllisten mahdollisuuksien ja hänen oman parhaansa kannalta. Tässä vaiheessa keskitytään siis ensisijaisesti siihen, miltä hänen tulevaisuutensa näyttää, mikäli hän jatkaa aiemmalla tavalla. Fokuksessa on hänen oman parhaansa eli lähinnä se, onko hänen itselleen asettamien toiveidensa, haaveidensa ja unelmiensa toteutuminen realistista (olettaen, että joukossa on muunkin laatuista toiveita, kuin päteviä ammatti- ja taparikkoliseksi). Tämän vaiheen avulla hänessä pyritään herättämään halu muutokseen. Kun näiden epäsuotuisien merkityssuhteiden tilalle ryhdytään etsimään jotain uutta sisältöä, joka voisi johtaa



nykyistä parempaan elämään, siirrytään tarkoituskeskeiseen lähestymistapaan. Samalla päämääräksi otetaan nuoren kasvattaminen vastuulliseen ihmisyyteen.

Edellä mainitut siirtymät paradigmoista toisiin tarkoittavat pedagogisten metodien kannalta myös sitä, että selittämisestä edetään ymmärtämisen kautta rakkauteen. Ihmistä ei voida selittää tyhjentävästi. Kukaan ei myöskään voi täysin ymmärtää edes itseään saati muita ihmisiä. Tästä huolimatta ihminen voi rakastaa niin itseään kuin toisiakin ja ottaa vastaan muiden rakkautta. Rakkaudella tarkoitetaan arkikielessä sekä haluavaa, itselle hyvää etsivää rakkautta, että palvelevaa, toisen hyvää tahtovaa rakkautta.<sup>149</sup> Jälkimmäistä Frankl pitää rakkauden korkeimpana muotona. Pedagogisessa suhteessa palveleva rakkaus on myös ainoa eettisesti hyväksyttävä rakkauden muoto. Kasvattajalle rakkauden etiikka tarkoittaa velvoitetta pedagogiseen rakkauteen siitä riippumatta hyväksyykö tai ymmärtääkö hän kasvatettavansa käyttäytymistä tai maailmankuvaa. Väkivaltaisesti käyttäytyvien ja muiden pahan tekijöiden parissa työskenneltäessä on haaste käytännössä suuri, muttei kuitenkaan mahdoton ainakaan ihanteena, jota kohti tulee pyrkiä. Tämä voi olla myös ainoa mahdollisuus saada nuori arvostamaan itseään, näkemään itsensä rakastamisen arvoisena persoonana. Ilman tämän kokemuksen syntymistä itsestä nuoren voi olla vaikea muuttaa asennoitumistaan muihin ihmisiin ja elämään aiempaa myönteisemmäksi.

Väkivalta on siten sekä käyttäytymisongelma että elämäntaidollinen ongelma, mutta syvimmiltään se on tarkoituksettomuuden ja rakkaudettomuuden ongelma. Kasvatuksen väkivallattomaan elämään tulee siksi ottaa tavoitteekseen, että nuori löytää tarkoituksen elämälleen. Tämä on mahdollista sen avulla, että nuori oppii ottamaan elämältä vastaan kaiken sen hyvän, mikä hänelle on tarjolla. Luottamuksen syntyminen siihen, että elämällä on tarjolla myös hänelle jotain hyvää ja että hyvä elämä on mahdollinen myös hänelle, edellyttää, että nuori kokee olevansa arvokas, rakkauden ja hyvyyden arvoinen. Kasvattajalla on mahdollisuus omalla rakastavalla asennoitumisellaan pohjustaa tietä sille, että nuori kokee itsensä rakastamisen arvoiseksi kaikista hänen aiemmista virheistään ja epätäydellisyydestään huolimatta.

Rauhala (2005c, 181) puhuu piilevästä kasvatustaikuttamisesta, joka perustuu siihen, että kasvattaja toimii empaattisesti – tai asennoituu nuoreen rakastavasti. Tällä hän herättää nuorella voimakkaita

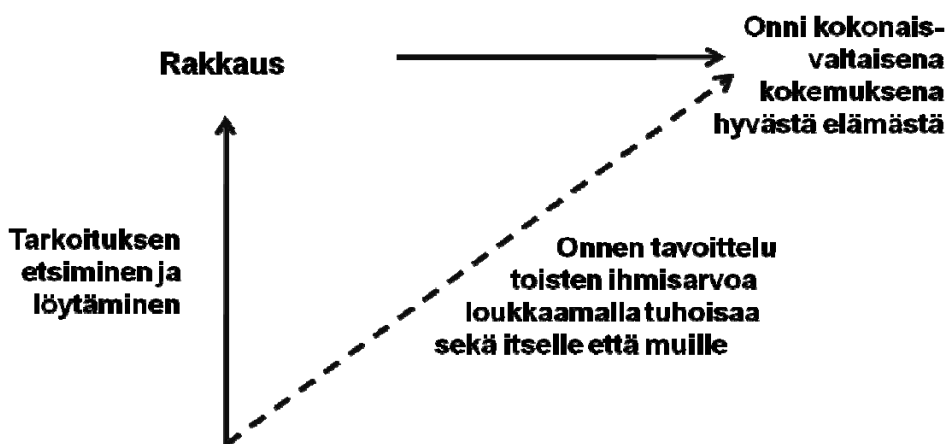
---

149. Tässä puhutaan *eroksesta* ja *agapesta* (ks. Rakkauden lahja 2008, 25). Ehkä voitaisiin viitata myös kolmanteen kreikankieliseen rakkautta kuvaavaan sanaan, *philiaan*, joka tarkoittaa ystävien välistä rakkautta (ks. Hendrix 1989, 222). Ystävä olisi siten ihminen, joka hyväksyisi toisen ehdoitta silloin, kun tämä on huonommillaan, mutta innoittaisi tätä kuitenkin tulemaan paremmaksi ihmiseksi (ks. Phillips 2007, 120). Aristoteleskin (2005, 175–176) viitanee *philiaan* puhuessaan hyväntekijästä, jolloin käsitteellä olisi yhteys myös altruismiin, johon myös Hendrixin (1989, 222–223) mukaan tällainen rakkaus ulottuu. Rakkaudesta ja sen lajeista on kuitenkin lukemattomia näkemyksiä enkä syvenny niihin sen enempää, vaikka aihepiiri kiinnostaisikin minua erityisesti sen pedagogisen ulottuvuuden osalta.

positiivisia perustunnelmia, kuten turvallisuutta, luottamusta, toivoa, elämänuskoa jne. Näitä merkityksiä ei useinkaan välitetä sanallisen viestinnän avulla, vaan sellaisessa kokonaisvaltaisessa yhdessä olemisessä, jossa kasvattajan oma kokeminen on aidosti inhimillisen lämmin ja osaa ottavasti auttava. (Ks. Purjo 2008g, 36.) Voidaan myös puhua rakastavan kohtaamisen avulla syntyvistä edellytyksistä saavuttaa kokonaan uusi kohtaamisen taso.

Eräs vaikuttavimmista hetkistäni kasvattajana on ollut tilanne, jossa murhista tuomitut vangit ryhtyivät jonain kokoontumiskertana puhumaan keskenään rakkaudesta ja suhteiden luomisesta uudelleen läheisiinsä. Jollei tästä muuta voida päätellä, todistaa se ainakin sen, että rakkaudesta puhuminen jopa henkirikoksiin syyllistyneiden nuorten miesten kanssa on mahdollista. Moni kasvattaja epäilee mielestäni turhaan varsinkin murrosikäisten nuorten kykyä keskittyä vakaviin ja syvällisiin keskustelunaiheisiin ja epäröi siksi itse tehdä aloitteita tällaisen keskustelun aloittamiseksi.

Käytän jälleen Franklin mallin mukaista esittämistapaa havainnollistaakseni ajatuksiani.



**Kuva 22.** Tarkoituksellisuuden, rakkaudellisuuden ja onnellisuuden keskinäinen suhde.

Sokrates on (Gloverin 2008, 450 mukaan) väittänyt, että moraalittomia tekoja tekevä ihminen tuhoaa onnellisuutensa. Väitän vastaavasti, että eettisiä, tarkoituksellisia tekoja tekevä ihminen voi puolestaan saavuttaa *eudaimonian*, jonka olen ymmärtänyt tarkoittavan kokonaisvaltaista kokemusta hyvästä elämästä. Jos rakkaus on kaikkein suurin arvo mitä maailmassa on, voi onnellisuus toteutua juuri sen kautta. Ihmisen ottaessa elämänsä tarkoitukseksi rakkauden, *agapen* tai *philian* merkityksessä (ks. alaviite 3.) voi hän edistää sekä kaikkien ihmisten – tai koko luomakunnan – yhteistä hyvää että situationaalisesti kaikkeen muuhun kietoutuneisuutensa kautta myös omaa kokemustaan elämän hyvydestä.

## 7.4 Tarkoituksellisen pedagogiikan luonnostelua

Olen aiemmin kuvannut lyhyesti NFG:n puitteissa kehittämäni kohtaamispedagogiikkaa ja sen keskeisiä elementtejä validaatiota ja konfrontaatiota. Validaatiossa on kyse nuoren rohkaisemisesta, kannustamisesta sekä muun laisesta vahvistamisesta. Konfrontaatiota olen puolestaan luonnehtinut ihmettelyksi, kysymiseksi ja kyseenalaistamiseksi. Kuten konfrontaatio-sanakin kuvaa, on kyse vastakkain asettumisesta tai jonkin asettamisesta jotain vasten ristiriitojen ratkaisemiseksi. Ristiriidoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä lähinnä kahta erilaista asetelmaa: a) nuori sanoo jotain, jonka voidaan epäillä olevan ristiriidassa sen kanssa, mitä hän ajattelee, tuntee ja aikoo käytännössä tehdä, tai b) nuori kertoo tekevänsä jotain, jonka voidaan epäillä olevan ristiriidassa sen kanssa, mitä hän haluaa tehdä, mitä hänen pitää tehdä, ja mitä hän voi tehdä. Jälkimmäisessä tapauksessa on kyse myös kasvattajan näkemyksestä, että hän kokee nuoren toiminnan olevan paitsi haitallista, myös vastoin hänen todellista potentiaaliaan.

Kun puhutaan pedagogisista menetelmistä, on niiden kytkös kasvatuskäsitykseen ja ihmiskäsitykseen oltava tiedostettu ja selkeä. Kehittäessäni aikanaan kohtaamispedagogiikan käytäntöjä perustuivat ne käyttäytymisen paradigmaan ja sen mukaiseen käsitteistöön. Auttamis- ja kasvatustyössä puhutaan yleisesti juuri samoilla käsitteillä, joita itsekin käytin. Tällaisia ovat erityisesti puuttuminen ja korjaaminen, mutta yhtäläillä ennaltaehkäisy ja ehkäisy. Kaikki viittaavat jonkun asiantuntijan toimenpiteisiin, joita hän kohdistaa objektiin. Tämän on alistuttava passiiviseksi auttamisen kohteeksi, koska hän ei voi mitenkään tietää mikä hänessä on ”vialla” ja miten se pitäisi ”korjata”. Koska ihminen itse ei voi tietää, mitä hän on vailla, on selvää, että jonkun muun on puututtava hänen elämäänsä ja kerrottava mitä hän tarvitsee ja miten hän sen voi saada. Kuvaus on luonnollisesti karrikoitu eikä onneksi kukaan enää toimi näin mekanistisen ihmiskuvan mukaisella tavalla – tai näin on ainakin syytä toivoa.

Joskus todella onkin niin, että ihminen niin avuton, että jonkun muun on jo inhimillisin perustein syytä puuttua hänen elämäänsä. Jonkun, joka ryhtyy aktiivisesti ohjaamaan tätä ihmistä kohti hänen kaipaamaa hyvää elämää jopa nostaen hänet aluksi pystyyn ja auttaen kulkemaan ensi askeleet muutokseen johtavaan suuntaan. Jostain vaiheesta alkaen on tällöinkin ihmisen kuitenkin opittava kantamaan itsenäisesti vastuuta itsestään ja omasta elämästään. Ja ehkä tällaisessakin tapauksessa olisi myös mahdollista aloittaa siitä, että auttaja herättäisi avun tarpeessa olevassa ihmisessä uinuvana olevan kaipauksen hyvästä elämästä ja auttaisi häntä vähitellen tahtomaan sitä niin paljon, että se johtaisi myös aktiivisiin tekoihin.

Kasvatukseen ei voi perustua ajatukseen, että kasvatettava on avuton kohde, jota kasvattaja muokkaa omien käsitystensä mukaiseksi. Kasvatettava ei myöskään ole syntyessään sillä tavalla valmis, että hänet voitaisiin jättää kasvamaan itsekseen. Vaikka ei tarvitakaan puuttumista tai väliintuloa, asioihin kajoamista ja sekaantumista, niin ainakin jonkinlaisiin toimenpiteisiin ryhtyminen sekä kasvattajan ja kasvatettavan aito toistensa kohtaaminen ja toisiinsa liittyminen on välttämätöntä. Voitaisiin puhua välittävistä liittymisistä, joka tarkoittaa sekä rakkautta kasvatukseen tarkoituksena ja olotilana että siinä yhteydessä vaikuttamista välittämällä kasvatettavalle jotain arvokasta.

Joskus voi olla tarpeen myös herätellä ja ”ravistellakin” nuorta, kun hänen elämänsä etenee hänen tulevaisuutensa kannalta epäsuotuisaan suuntaan, jolla en tarkoita kasvattajan toiveita, vaan nuoren elämän tarkoituksellisuuden astetta ja siinä tapahtuvaa kehitystä (ks. luku 6.1). Tarkoituksellisuuden nuorisokasvatukseen (ks. luku 6.4.5) kantavana ajatuksena on ohjata nuori etsimään elämänsä tarkoitusta. Kohtaamispedagogiikka voidaan mainiosti soveltaa nuoren haastamiseen kohtaamaan sen hetkisen elämänsä tarkoituksettomuus. Kyselemisen sekä ihmettelyn ja kyseenalaistamisenkin tavoitteena on saada nuori havahtumaan siihen, että hän hukkaa tarkoitushetkiä.

Kohtaamispedagogiikka on siten mielestäni edelleen kohdallinen sana kuvaamaan nykyiseenkin kasvatukseen ja ihmiskäsitykseeni perustuvaa kasvatustaidollista oppia, kunhan kasvatettava käsitetään – kuten nykyisin ymmärrän – itsenäisenä subjektina, joka kasvaa ja kehittyy oman tajunnallisen ja situationaalisen toimintansa seurauksena. Nuori ei siten ole passiivinen objekti, vaan aktiivinen omaa elämäänsä rakentava ja omaa eksistenssiään muokkaava subjekti. Kasvattaja voi tukea häntä siinä, kulkea nuoren rinnallaan häntä rohkaisten, hän voi antaa nuorelle herätteitä tekemällä näkyväksi arvoja ja tarkoitushetkiä. Kasvattaja voi myös osoittaa suuntaa omalla esimerkillään, haastaa nuorta kohtaamaan itsensä ja ottamaan kantaa itseensä, ilmaista paheksuntansa nuoren käyttäytymisestä ja herättää hänet harkitsemaan tekojaan, uskoa<sup>150</sup> nuorelle tehtäviä, vetää ja kiinnittää rajoja ja niin edelleen. (Ks. Wicki 1988b, 95.)

Kasvattajan vaikuttaminen riippuu kuitenkin siitä, että kasvatettava ottaa kasvattajan vetoomukset vastaan, käsittelee niitä ymmärryksessään ja asettuu niiden kannalle tai niitä vastaan. Tällä tavalla nuoren maailmankuva ja persoonallisuus kehittyy, kuten Rauhalan tajunnallisuuden analyysistä (ks. luvut 4.1.1 ja 4.4.2) ilmenee. Korostan vielä tässä yhteydessä kertaalleen, miksi kasvatustulosten ja

---

150. Käytän tarkoituksella uskoa-sanaa kuvastamaan sitä, ettei kasvattajan pidä ensin antaa nuoren tehtäväksi jotain ja silti kaiken aikaa puuttua siihen, miten nuori tehtävästä suoriutuu ja pahimmassa tapauksessa tehdä itse koko tehtävä loppuun. Tällä tavalla aikaansaadaan aivan päinvastaista kuin nuoren rohkaistumista itsenäiseen vastuunottoon.

-vaikutusten positivistis-tieteellinen arviointi on mahdotonta. Varsinkin ”pysyväluonteisten” tai edes pitkävaikutteisten muutosten toteutuminen ei tapahdu kasvattajan tavoitteellisten toimenpiteiden seurauksena. Kasvatusvaikuttamisen johdosta tapahtuu itse asiassa vain tarkoittamattomia tai tahattomia vaikutuksia niiden kasvatustekojen aiheuttamana, mitkä saavat kasvatettavan kiinnostumaan ja innostumaan jonkinlaisiin toimenpiteisiin ryhtymisestä. Vastuu kaikista teoista ja niiden laadusta jää aina yksin kasvatettavalle.

Wicki (1988b, 94–95) korostaakin, että kasvattaja voi vain vedota kasvatettavaansa. Täsmennänkin hänen ajatustensa perusteella, miten kohtaamispedagogiikkaa toteutetaan tarkoituksellisen kasvatuksen yhteydessä. Syvennän siis kohtaamispedagogiikan sisältöä siten, että sitä voidaan joko pitää yhtenä sovellutuksena kohtaamispedagogiikasta tai halutessa voidaan puhua vaikkapa kokonaan erillisestä tarkoituksellisesta pedagogiikasta. Kannatan kuitenkin pitäytymistä kohtaamispedagogiikka-käsitteessä ymmärrettyinä monitahoisesti 1) nuoren oman käyttäytymisensä ja itsensä kohtaamisena, 2) kasvattajan ja kasvatettavan välisenä kohtaamisena ja ennen kaikkea 3) todellisuuden kohtaamisena tilanteissa. Tässä jälkimmäisessä *kohtaamisessa* tarkoituksellisuudet tulevat *kohdalle* ja ne voidaan *kohdata* omaan elämään tarkoitusta luovana.

Vetoamus (*Appell*) tarkoittaa Wickin (1988b, 94) mukaan ennen muuta kutsua, kehoitusta tai vaatimusta (*Aufruf*). Ymmärrän sen tarkoittavan samaa, mistä amerikkalaiset käyttävät nimitystä ”*wake up call*” ja siinä merkityksessä voidaan puhua myös herättelystä tai hereille ravistelusta. Kun nuoreen vedotaan, konfrontoidaan hänen ulospäin näkyvää käyttäytymistään, mutta käännetään hänen sisänsään olevan ”korkeamman tahon”, hänen ”paremman minänsä” puoleen, yksinkertaisemmin ilmaistuna vedotaan nuoren omaantuntoon. Kasvattaja pyrkii vetoomuksellaan herättämään nuoren ryhtymään arvioimaan nykyistä toimintaansa ja nuoren harkinnan mukaan mahdollisesti myös pyrkimään siitä pois. Vetoomuksessa puhutellaan siten nuoren omaantuntoa ja vedotaan nuorta tekemään ratkaisu siihen tukeutuen. Nuoren vastuulle jää kuitenkin kuunnella omantuntonsa ääntä ja päättää oman vapaan tahtonsa mukaisesti, mihin hän sen esittämien vaatimusten perusteella mahdollisesti ryhtyy. (Ks. Wicki 1988b, 94–95.)

Wicki perustelee myös, miksi nuoreen vetoaminen on välttämätöntä kasvatuksessa. Ensimmäinen liittyy holistisuuteen, toisin sanoen siihen, että ihminen on henkisen lisäksi myös fyysinen ja psyykinen olento. Ihminen jää aina enemmän tai vähemmän jälkeen niistä mahdollisuuksista, jotka hänellä olisi pelkästään henkisenä olentona. Tämä johtuu Wickin mukaan siitä, että ihmisestä tuntuu usein houkuttelevalta ja mukavalta toimia henkisesti vapaana. (Ks. Wicki 1988b, 96.) Ihminen haluaa ikään kuin lomauttaa ainakin määräaikaaisesti oman henkisen puolensa esittämästä

vaatimuksiaan ihmisen olemiselle. Hieman paradoksaalisesti voisi sanoa, että on inhimillistä haluta olla toteuttamatta omaa ihmisyyttään kaiken aikaa. Sen sijaan, että ihminen kohoaisi henkiseen tasolleen ja tarttuisi henkisiin mahdollisuuksiinsa, tuntuu ainakin toisinaan miellyttävämmältä olla huomioimatta vastuutansa ihmisyytensä vaalimisesta. On jollain tavalla helpompaa olla välittämättä tilanteen vaatimuksista toimia tarkoituksellisella tavalla ja toimia vain tottumustensa ja psyykkisten tarpeidensa mukaisesti. Tästä syystä tarvitsee ihminen yhä uudestaan sitä, että häntä sysäistään ja hänelle annetaan aihetta täyttää velvollisuutensa toteuttaa ihmisyyttään sen mukaisesti mitä hän voisi olla (*Sein-können*) ja mitä hänen pitäisi olla (*Sein-sollen*). (Ks. Wicki 1988b, 96.)

Toinen perustelu vetoamisen välttämättömyydelle liittyy siihen, että ihminen ei koe olevan mitään syytä henkiseen ponnisteluun. Hän ei näe itselleen tarjoutuvia arvo- ja tarkoitusmahdollisuuksia eikä siksi tunnista ja tunnusta olevansa vastuullinen niihin tarttumiseen. Sen sijaan hän antaa psykofyysisten faktisuuksien ohjata itseään. Syynä voi olla joko tilanteen vaikeus tai pelkästään kyseisen ihmisen perusasetus ja suhtautuminen elämään. (Ks. Wicki 1988b, 96.)

Kolmas perustelu liittyy nimenomaan nuorisokasvatukseen kontekstiin. Nuori on vielä vahvasti kietoutunut psykofyysiseen olemiseensa eikä heidän henkisyytensä ole vielä selkeästi kehittynyt täyteen kukoistukseensa, vaan se on vielä osittain olemassa vasta mahdollisuutena, joka edellyttää harjoittelua ja harjaantumista. Vaikka nuori kasvaa ja kehittyy kaiken aikaa siten, että hänen henkisyytensä valtaa yhä enemmän alaa, on hän helposti taipuvainen väsymään itsensä ohjaamiseen henkisyytensä avulla ja joutumaan harhapoluille. Nuoren henkisten kykyjen ja voimien kehittymistä tukeekin otollisesti, että häneen vedotaan tässä tarkoitettulla tavalla. (Ks. Wicki 1988b, 96.) Kasvattajan osuutena on lähinnä valottaa nuorelle hänen tilanteensa näkyviä tarkoituksia ja tehdä ne hänelle mahdollisen konkreettisesti tavalla ilmeiseksi. Sen jälkeen kasvattaja ei voi kuin jättää erilaisten nuoren löytämien tarkoitusten tahtomisen hänen vapaan tahtonsa varaan. (Ks. Wicki 1988b, 97.)

Murrosikäisillä nuorilla nousee yleisestikin mieleen kysymys elämän tarkoituksesta. Vaikka nuori yrittäisi löytää tyydyttävän vastauksen, ei hän välttämättä löydä sellaista yksin. Nuoren pohdintaa saattaa vielä lisätä jollain erityisellä tavalla vaikea tilanne hänen elämässään. Kysymys elämän perimmäisestä tarkoituksesta ei tuo nuorelle konkreettista helpotusta hänen tilanteensa ratkaisemiseen, vaan se saattaa päinvastoin johtaa yksilöllisen kärsimyksen kokemuksen voimistumiseen ja jopa musertaa nuoren kokonaan. Kasvattajan kannattaakin ohjata nuoren kysymistä omilla nuorta ajattelun tarkentamiseen haastavilla kysymyksillään hedelmällisempään suuntaan. Hän voi siten todeta nuorelle suorasukaisesti, mutta häntä kuitenkin loukkaamatta, että

”ehkä kysyt väärällä tavalla, jos koet, ettet pääse vastaamisessa kunnolla edes alkuun”. Sen jälkeen kasvattaja voi ohjata nuorta tekemään muita kysymyksiä, kuten ”ehkä sinun pitääkin kysyä vaikka, kenen elämästä puhut, kun kysyt, mikä on elämän tarkoitus”. Kun nuori tarkentaa kysymystään muotoon ”ehkä minä oikeastaan yritän kysyä, mikä voisi antaa minun elämälleni tarkoituksen”, voi kasvattaja jatkaa dialogia kysymällä, ”keksisitkö vieläkin paremman tavan kysyä, esimerkiksi selittämällä myös, mitä tarkoitat tarkoituksella”. Nuori saattaa vastata vaikkapa ”yritän kai oikeasti kysyä, miten voin löytää elämälleni sellaisen tarkoituksen, joka innostaisi minua ja saisi minut tuntemaan, että teen tästä paikasta vähän paremman paikan elää”. Nuoren eksistentiaalinen turhautuminen voi poistua saman tien, kun hän tajuaa, ettei hän ole saanut mielekkäitä vastauksia siksi, ettei ole osannut kysyä oikein kysymystä elämän tarkoituksesta. (Ks. Phillips 2007, 42–47; ks. myös luku 6.1.3.)

Nuorten elämäntaidollisen kasvatuksen ja sen pedagogisten metodien avulla on tarkoitus auttaa nuorta ymmärtämään itseään aiempaa paremmin. Henkisen kasvatuksen osalta se merkitsee itsensä ylittämistä ja elämän asettumista uusiin aiempaa laajempiin mittasuhteisiin. Tavoitteena on, että nuori näkee paikkansa maailmassa uudessa valossa ja uusista näkökulmista. Kun tämä täsmentyy siten, että kyse on arvonäkökentän laajentumisesta, lähestytään tarkoituskeskeisen nuorisokasvatuksen pedagogisia päämääriä. Tarkoituskeskeisen pedagogiikan päämääränä on saada nuori oivaltamaan ja omaksumaan elämänfilosofiakseen, että arvot ovat tärkeimmät ohjenuorat tehdessämme valintoja ja ratkaisuja elämässämme. Vaikka saatamme hetkellisesti joutua elämämme merellä sankkaankin sumuun ja kokea voimakasta epärointiä, näkyvät arvot sumun läpi kuin majakan merkkivalo ohjaten meitä suuntautumaan kohti uusia tarkoituksia.

Pedagogisena tavoitteena voidaan pitää, että nuorelle alkaa vähitellen muodostua usko itseensä poikana tai tyttönä, josta vielä joskus ”isona” tulee jotain merkittävää. Ei välttämättä jotain yleisesti ”suureksi ja mahtavaksi” koettua, vaan, että hänestä tulee joku, joka on jollekin toiselle ihmiselle tärkeä. Että hän saa olla jollekulle toiselle jotain arvokasta ja merkityksellistä. Kasvattajan pedagogisena tehtävänä on siten luoda toivoa nuoreen, jotta hänelle muodostuisi uskoa siihen, että hänellä on oma paikkansa ja tehtävänsä elämässä, että myös hänen, kuten kaikkien muidenkin, elämällä on tarkoitus.

Frankl (2007e, 101, 282) siteeraa Friedrich Nietzscheä, joka on sanonut, että ”se jolla on *miksi* elää, kestää melkein minkä tahansa *miten*”. Jokaisen ihmisen olisi sen mukaisesti hyvä löytää oma vastauksensa kysymykseen ”miksi” – oma ainutlaatuinen paikkansa elämässä – pystyäkseen kestämään elämänsä koettelemukset (ks. Phillips 2007, 58). Oman elämäntehtävänsä tietämisellä on

Franklin (2007e, 101) mukaan huomattava henkistä hyvinvointia ja mielenterveyttä edistävä arvo. Oman tehtävänsä näkemisen merkitys korostuu entisestään silloin, kun tästä tehtävästä muodostuu ihmiselle henkilökohtainen missio, oman olemassaolon tarkoitus. Se tekee hänestä korvaamattoman ja antaa hänen elämälleen ainutlaatuisuuden arvon. Franklin (2007e, 101) mukaan Nietschen lause voidaan tulkita myös siten, että kun ”miksi” siirtyy etualalle, siirtyvät elämän ”miten” – erilaiset askarruttavat ja kiperät kysymykset – samalla hetkellä ja samassa määrin taka-alalle.

Frankl korostaa ajattelussaan voimakkaasti ihmisen koettelemusten arvoa hänen inhimilliselle kehitykselleen. Tämän suuntaisesti voitaisiin Nietschen sanoja ehkä tulkita myös siten, että mitä tarkoituksentäyteisempää elämää ihminen elää, sitä enemmän ja sitä voimakkaampia vastoinkäymisiäkin hän pystyy kestämään. Tarkoitustaan aktiivisesti etsivä ihminen suorastaan kaipaa ja jopa aiheuttaa itselleen vastuksia. Hän janoaa koettelemuksia ja kilvoittelua löytääkseen kaiken aikaa korkeamman tason tarkoitushetkiä luomis- ja elämysarvojen maailmasta. Lisäksi hän varautuu henkisesti myös asennoitumisarvojen traagiseen kolmikkoon kuuluvien kokemusten kohtaamiseen. Tällaisia ihmisiä on harvassa, mutta on tärkeää, että nuori hyväksyy myös sen, että vaikka hän pyrkisi elämään kuinka tarkoituksiin ja arvoihin suuntautunutta elämää, ei hän voi välttyä vaikeuksilta ja vastoinkäymisiltä. Mutta hänen on helpompi asennoitua niihin, kun hänen elämänsä on muuten tarkoituksellista.

Frankl (2007e, 101) päättelee myös, että mitä vaikeampi elämästä on tullut, sitä tarkoituksellisempi siitä voi tulla, kun ihminen ymmärtää elämänsä tehtäväluonteen. Asian voi ilmaista myös vertauskuvan avulla siten, että elämänlaiva tarvitsee ilon lisäksi myös paljon vaikeuksia pysyäksään tasapainossa. Siksi on pedagogisesti tärkeää saada nuori ymmärtämään, että kaikilla hänen elämänsä siihenastisilla negatiivisilla tilanteilla on ollut jokin myönteinen merkitys hänen tulevaisuuttaan silmälläpitäen. Vaikka Frankl ei puhukaan myönteisten merkitysten etsimisestä menneisyyden kielteisistä tapahtumista, on nuoren tulevaisuuden kannalta kuitenkin tärkeää, että hän pystyy asennoitumaan positiivisesti myös omaan menneisyyteensä. Käytännössä tämä voi tapahtua siten, että nuori rakentaa menneisyydestään sellaisen siedettävän tarinan, jonka kanssa hän pystyy elämään. Kyse on itse asiassa Rauhalan kuvaamasta tajunnallisesta työskentelystä, jossa nuori lieventää tilanteensa negatiivisia komponentteja todellisuutta myönteisempien merkityssuhteiden avulla siten, että hänen on mahdollista asennoitua tulevaisuuteensa positiivisesti. Asennoitumisensa muuttamisen avulla hän voi nähdä menneisyytensä arvokkaana kokemustaustana, jota hän voi hyödyntää tulevan elämänsä tehtävien ja tarkoitusten löytämisessä ja toteuttamisessa.



Tavoitteena edellä on myös, ettei nuori jää vain kyselemään sellaisia omaa minäänsä ja menneisyyttään koskevia kysymyksiä, jotka eivät millään tavalla auta häntä tekemään muutoksia elämäänsä. Kasvattajan tehtävänä onkin tukea nuorta tekemään niiden sijaan oikeita kysymyksiä, jotka auttavat häntä katsomaan eteenpäin ja valitsemaan uuden suunnan elämälleen. Tällaisia ovat kysymykset, jotka liittyvät mielekkääseen ja merkitykselliseen elämään, erilaisiin tarkoituksiin ja tehtäviin, jopa kutsumukseen. Paul David Hewson, joka on paremmin tunnettu taiteilijanimestään Bono, on tehnyt paljon humanitaarista työtä. Hän on joskus todennut, että ”[m]eneillään on taistelu – – hyvän ja pahan välillä, ja minusta ihmisen on löydettävä paikkansa siinä, oli se sitten tehtaassa tai laulujen kirjoittajana. Kun olet omalla paikallasi – ja tiedät sydämessäsi olevasi juuri siellä missä sinun kuuluukin olla – *silloin* sinä osallistut taisteluun. (Phillips 2007, 145.)”

Kasvattaja voi herätellä nuorella sellaista kutsumuksen tuntoa, joka kumpuaa tämän omasta menneisyydestä. Sokrates (Platon 1999a, 22:28b) toteaa Apologiassa eli puolustuspuheessaan<sup>151</sup>: ”Jos mies on mistään kotoisin, hän ajattelee toimiessaan vain sitä, tekeekö hän väärin vai oikein, hyvän vaiko huonon miehen töitä.” ”Sokraattisiin hyveisiin” sisältyy myös kehoitus: jotta voisit tulla erinomaiseksi ihmiseksi, sinun on autettava myös lähimmäisiäsi yltämään samaan (Phillips 2007, 236). Poikia tai nuoria miehiä, jotka ovat tehneet aiemmin väärin ja huonon miehen töitä, voidaan kannustaa ottamaan tästä kutsumus itselleen. Banduran (ks. Krohn 2006, 227) näkemyksen mukaan tekojensa hyvittäminen on tehokkain tie väkivallasta irrottautumiseen. Tämän perusteella hän on myös sitä mieltä, että vankiloissa on paljon pahantekijöitä, jotka eivät sinne kuulu. Rangaistuksen sijaan heille pitäisi tarjota mahdollisuuksia käyttää taipumuksiaan ja taitojaan korvatakseen aiemmat pahat tekonsa. Väkivallantekoja tehnyt nuori on väkivallan asiantuntija ja hän voi hyödyntää tätä asiantuntemustaan auttamalla muita nuoria olemaan lähtemättä väkivallan tielle.

Jens Bay (1991, 80–81) on kehittänyt seurauspedagogiikaksi nimeämänsä nuorten ”vastuulliseksi tekemisen” prosessin, jossa asetetaan myönteisiä odotuksia nuoriin, joihin kukaan ei ole aiemmin pystynyt sellaisia kohdistamaan.<sup>152</sup> Jokaisella nuorella on kuitenkin unelma olla hyvä jossakin (Ahti 1991, 14). Muiden nuorten arvostuksen<sup>153</sup> saavuttamiseen voidaan pyrkiä toteuttamalla

---

151. Sokratesta syytettiin nuorison turmelemisesta ja jumalattomuudesta ja hänet myös tuomittiin kuolemaan (Platon 1999a, 279–280).

152. Seurauspedagogiikka on ottanut vaikutteita ennen kaikkea eksistenssifilosofiasta ja eksistenssipedagogiikasta, mutta myös voluntaristisesta psykologiasta ja logoterapiasta (Kurtén-Vartio 2005, 102). Yhteistä logoterapialle on seurauspedagogiikankin tulevaisuuteen suuntautuneisuus ja ajatus elämän tehtäväloueesta. Yhteistä on myös näkemys, että ihminen on sekä oikeutettu että pakotettu valintoihin, eikä tätä valinnanvapautta voida ottaa pois häneltä. Hänellä on siten aina mahdollisuus sekä hyviin että huonoihin tekoihin. (Ks. Kurtén-Vartio 2005, 98.)

153. Olen muuttanut Bayn käyttämän kunnioitus-sanana arvostus-käsitteeksi, jotta se vastaa ennen kaikkea luvussa 1.3.3 esitettyjä määritelmiä, mutta myös muualla tutkimuksessa käyttämäni terminologiaa.

*tarkoituksen*-mukaisia tai *epätarkoituksen*-mukaisia tekoja, joilla on sekä tarkoituksenmukaisia että epätarkoituksenmukaisia seurauksia – tai jotka toteuttavat arvoja tai epäarvoja (vrt. Bay 1991, 56). Tavoitteena on, että nuori oppii erottamaan tarkoituksenmukaiset ja epätarkoituksenmukaiset teot ottamalla ajattelussaan huomioon tekojensa seuraukset (Bay 1991, 84). Tätä kautta nuori saa uudenlaisen, myönteisen keinon ”olla parempi kuin muut” sellaisen kielteisen sijaan, jonka perustana on toinen toisensa ylittäminen poikkeavien, negatiivisten tekojen avulla (Bay 1991, 88–89). Pedagogisen mallin avulla pyritään jopa vastuuttomiksi arvioiduista nuorista ”tekemään” vastuullisia (Bay 1991, 19).

Bay toteaa, että nuorille asetetaan vasta heidän kehityksensä hyvin myöhäisessä vaiheessa vaatimuksia, jotka heidän odotetaan täyttävän. Jos nuoret ottaisivat varhaisessa vaiheessa kantaakseen velvollisuuksia ja vastuuta, omaksuisivat he myös aikuisten maailman normit. Nyt he eivät saa tällaista mahdollisuutta, jolloin kaveripiiriin hallitseva vaikutus korvaa puuttuvan yhteyden aikuisiin. Vaarana on, että tarkoituksettomuuden tunne valtaa heidät, kun he eivät pysty näkemään toimintansa mielekkyyttä. Nuoret eivät siten ole destruktiivisia ja vastuuttomia sinänsä, mutta he toimivat tuhoisalla ja edesvastuuttomalla tavalla, koska kodeissa, kouluissa, vapaa-ajantoiminnassa tai missään muuallakaan heille ei ole asetettu sellaisia vaatimuksia, jotka voisivat luoda perustan myönteisemmälle kasvulle ja kehitykselle. Kukaan ei ole kasvatuksen avulla varustanut heitä tiedolla ja asenteella, joka olisi vastuullisella tavalla antanut heille mahdollisuuden tyydyttää mielekästä olemassaoloa, yhteenkuuluvuutta, arvostusta ja itsearvostusta koskevia ihmisen perustarpeita. Tällöin nuoret ovat pakotettuja samaistumaan kaveripiiriin, jonka muut nuoret ovat samassa asemassa, joilla ei ole mahdollisuutta päästä tyydyttämään tarpeitaan vastuullisella tavalla. Kielteisen perustan omaavassa kaveripiirissä voi saada yhteenkuuluvuuden, (näennäisen ja valheellisen) arvostuksen ja itsearvostuksen tarpeet täytetyksi ainoastaan tekemällä niitä rikollisluonteisia tekoja, mitä kaveripiiri vaatii ja odottaa. (Ks. Bay 1991, 34–37.)

Niin kutsuttujen perustarpeiden tyydyttäminen on seurauspedagogiikan tärkeä perusta. Bay (1991, 55) korostaa, että vastuullinen tapa tyydyttää perustarpeet on sellainen, ettei ihminen teoillaan riistä toisilta mahdollisuutta päästä vastaavalla tavalla tyydyttämään tarpeensa. Jos henkilö uhkailee muita tai käyttäytyy muuten väkivaltaisesti muita kohtaan, joutuvat nämä tuntemaan olonsa turvattomiksi ja epävarmoiksi, jolloin heidän turvallisuuteen ja varmuuteen liittyvät perustarpeet jäävät tyydyttämättä. Samoin käy silloin, jos joku tavoittelee arvostusta ja sitä kautta itsearvostusta toisten kustannuksella. Bay (vrt. 1991, 55) ei kuitenkaan katso, että syynä tällaiseen

käyttäytymiseen olisivat synnynnäiset taipumukset, sisäinen pahuus tai amoraalinen vietti, vaan nimenomainen pyrkimys omien perustarpeiden täydelliseen tyydyttämiseen.

Eksistenssipedagogiikan yleisen moraaliperiaatteen mukaisesti on jokin teko oikein, mikäli sen avulla syntyy mahdollisuus maksimaaliseen vapauteen. Tämä tarkoittaa, että moraalissa teossa ei ole kyse vapaudesta toisten kustannuksella, vaan kaikkien vapaudesta. (Ks. Kurtén-Vartio 2005, 94–95.) Teko, joka loukkaa toisen vapautta, ei ole näin ollen moraalinen eikä vastuullinen. On helppo ymmärtää, että *väki-valta*, vallan ottaminen toiselta väkisin itselle, rajoittaa toisen vapautta, itsemääräämisoikeutta, olennaisesti. Sen lisäksi, että kyse ei ole Platonin puhumasta hyvän miehen työstä ei kyse ole myöskään sellaisesta vapaaksi tulemisesta, jossa autettaisiin myös lähimmäistä samaan, kuten sokraattiselta hyveeltä on edellytettävä.

Franklin mukaan ihmisen ensisijainen tarve on tahto tarkoituksen löytämiseen (ks. luku 6.1). Kun nuori etsii, mihin hän voisi vapautua, voi kasvattaja auttaa häntä löytämään tarkoituksellisuutta elämäänsä muiden nuorten auttamisesta. Ottamalla tarjouksen vastaan, nuori saa mahdollisuuden toteuttaa ihmisyyteen kuuluvaa velvollisuuttaan elää joka hetki mahdollisimman tarkoituksellista elämää. Samalla hän pääsee toteuttamaan vastuullisena olemista sekä toimimalla vastuullisessa tehtävässä että kantamaan vastuuta toisen nuoren hyvinvoinnista auttamalla häntä ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan ja sen seurauksista.

Tarkoituksukeskeisen pedagogiikan käytännön sovellukseksi on NFG:ssä ryhdytty kehittämään vapaaehtoisten vastuunurten verkostoa. Taustalla ovat ne myönteiset kokemukset, joita olen saanut väkivaltaisten nuorten vastuuttamisesta vuodesta 1994 alkaen. Ensimmäinen kokeilu liittyi Helsingin rautatieaseman läheisyydessä sijainneen nuorten yökahvilan toimintaan, jossa silloisen keskustassa vaikuttaneen maahanmuuttajajengin muutama johtaja ja sankari otettiin meidän aikuisten rinnalle puuttumaan kahvilan edustalla yleisiin väkivaltilanteisiin. Omana roolinani oli toimia yhtenä tämän ryhmän vetäjistä käytännön tilanteissa ja opettaa sen jäsenille itsesuojelu- ja väliinmenotekniikoita. (Ks. Purjo 2001, 7–8.) Perusajatuksena oli, että nuoret saisivat päteä itselleen tutulla väkivallan alalla, mutta kuitenkin aiempaan verrattuna käänteisessä ja myönteisemmässä roolissa. Jonkinlaisena salaisena, julkilausumattomana toiveena oli tehdä näistä nuorista parempia ihmisiä. Toteutusta vaivasi kuitenkin selkeiden kasvatustavoitteiden ja järjestelmällisten kasvatusten menetelmien puute. Mukanaolo ryhmässä vaikutti silti selvästi ainakin joihinkin yksittäisiin poikiin. Ilmeisesti nuorten ja aikuisten välinen yhteenkuuluvuuden tunne ja keskinäinen kunnioitus oli näille pojille merkityksellinen kokemus sen lisäksi, että he kokivat saavansa osallistua aikuisten rinnalla tarkoituksellisen tehtävän toteuttamiseen.

Ryhdyttyäni ohjaamaan Keep Cool Tiimejä vuodesta 1999 lähtien oli tavoitteenani saada aina mukaan ”isoveljeksi” sellainen nuori, joka oli osallistunut samassa paikassa aiemmin järjestettyyn ryhmään ja osoittanut selvästi henkistä kehitystä ja kasvua. Kaikki ne kerrat, kun tämä on ollut mahdollista, on vaikutus ollut erittäin huomattava sekä muihin osallistujiin että isoveljeen itseensä. Isoveljen vastuunkanto on näyttäytynyt konkreettisesti esimerkiksi siinä, että hän on ryhtynyt omaaloitteisesti ylläpitämään ryhmässä järjestystä sekä kertomaan muille, miksi kannattaa keskittyä kuuntelemaan ohjaajaa ja ottaa harjoitukset tosissaan. Ero entiseen, jolloin hän on ehkä itse ollut ainakin ryhmän alussa kaikkein levottomin häirikkö ja keskittymiskyvyttömin ryhmäläinen, on ollut valtava. Isoveljet – nämä entiset hakkaajat, jotka ovat ryhtyneet päättäväisesti ponnistelemaan kohti aiempaa väkivallattomampaa elämää – ovat myös ketä tahansa aikuista (katu-)uskottavammalla tavalla pystyneet vakuuttamaan muut nuoret siitä, että on mahdollista hillitä itsensä ja pitää ”pää kylmänä” (vrt. ”Keep Cool Tiimi”), kun joku ihminen vaikuttaa ärsyttävältä tai haastaa riitaa. He ovat myös voineet kertoa esimerkkejä siitä, miten hyvinolon tunnetta voi saada monella paremmallakin tavalla kuin etsimällä sitä väkivallasta, mitä konkreettista haittaa on väkivaltaisesta käyttäytymisestä ja mitä hyötyä on väkivallattomuudesta ja niin edelleen. (Ks. Purjo 2001, 36.)

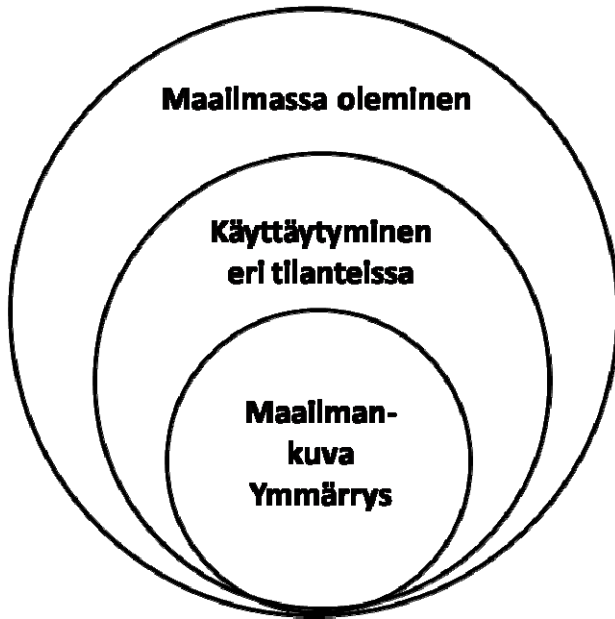
Syksyllä 2006 on NFG:n Poikien Kohtaamiskeskus Tasoristeyksessä aloitettu vapaaehtoisten vastuunuorten verkoston kehittäminen. Samalla kun Tasoristeyksen kasvatukselliseen toimintaan osallistuvissa nuorissa herätetään vastuullisuutta heidän elämänsä epäsuotuisuuksien poistamisesta tai lieventämisestä ja hyvään olemassaoloon pyrkimisestä, kannustetaan heitä suuntautumaan muidenkin nuorten hyvien ihmissuhteiden ja hyvän elämän edistämiseen. Vastuunuorena toimimisen edellytyksenä on erityisen valmennuskurssin läpäiseminen. Tarkoituksena on, että vastuunuoret toimivat muiden nuorten vertaistukijoina sekä Tasoristeyksessä että sieltä käsin organisoitavissa toimintamuodoissa. Tasoristeyksen vastuunuoritoiminnan rinnalle ja lisäksi on syksyllä 2008 ryhdytty kehittämään myös koulukohtaisten vastuunuorten verkostoa. Vastuunoriksi valmennettaviksi valitaan niitä nuoria, jotka ovat aiemmin kaikkein eniten luoneet turvattomuuden tunnetta kouluun omalla häiritsevällä tai uhkaavallakin käyttäytymisellään.

Kantavana ajatuksena kaikissa kuvatuissa pedagogisissa hankkeissa on tarjota nuorelle mahdollisuuksia saada vertaisryhmän arvostusta ja kunnioitusta väkivallattomuuden esitaistelijana toimimisen perusteella. Tällaisen tarkoituksen toteuttamiseen ryhtyminen on nuorelle mahdollista, kun hän on jo oivaltanut, että myös hänessä on jotain arvokasta ja hyvää ja että on parempiakin tapoja pyrkiä läheiseen yhteyteen muiden ihmisten kanssa kuin nyrkiniskut ja potkut. Vielä tässä

vaiheessa ei kuitenkaan kuvitella, että juuri näistä nuorista tulisi heti vakaumuksellisia pasifisteja. Tärkeää on kuitenkin saattaa heidät lähtemään matkaan kohti aiempaa tarkoituksellisempaa elämää.

## 8 ELÄMÄNTADOLLIS-EETTISEN KASVATUKSEN PERUSTEET

Hahmottelen kuvassa 23. sellaisia ihmisenä olemisen ulottuvuuksia, jotka ovat olleet tarkastelussa tässä tutkimuksessani.



**Kuva 23.** *Ihmisenä olemisen ulottuvuuksia. Ihminen on spesifisti henkinen olento, joka tulkitsee itseään ja situaatiotaan subjektiiviseen maailmankuvaansa perustuvan ymmärryksensä avulla. Ihmisen käyttäytyminen, hänen tekonsa ja toimintansa eri tilanteissa ratkaisevat, mitä hän on todellisuudessa ihmisenä. Ihmisenä olemisen on lopulta maailmassa olemista, suhteissa olemista kaikkeen siihen, mitä kohti hän suuntautuu ja mihin hän suhtautumisensa kautta suhteutuu.*

Kuvan eri ulottuvuuksien voidaan nähdä edustavan erilaisia lähestymistapoja ihmiseen, jopa toisistaan poikkeavia ihmiskäsityksiä ja -kuvia sekä ihmistutkimuksellisia paradigmojakin. Olen tutkimuksessani edennyt psykologisesta ihmiskuvasta ja käyttäytymisen paradigmasta filosofiseen ihmiskäsitykseen sekä merkityksen paradigmaan (Rauhala) ja siitä edelleen tarkoituksen paradigmatoksi (Frankl) nimeämäni suuntaukseen. Siirtyminen merkityksen paradigman piiriin merkitsee samalla sitä, että olen hylännyt käyttäytymisen paradigman ja sen taustalla olevan psykologisen ihmiskuvan. Kaikki kolme kuvan 23. tasoa kietoutuvatkin eksistentiaalis-fenomenologisen holistisen ihmiskäsityksen puitteissa toisiinsa muodostaen olennaisen osan kokonaisuudesta. Sen mukaisesti voidaan tämän yksinkertaistetun kuvion tulkita esittävän ihmisenä olemisen eri ulottuvuuksien yhteen kietoutuneisuutta siten, että sisin ympyrä kuvaa tajunnallista olemista, keskimäinen kerhollista olemista ja ulommainen situationaalista olemista.

Kuvan 23. havainnollistamalla tavalla käsitetään ihminen henkisenä olentona, joka tulkitsee itseään ja situaatiotaan subjektiiviseen maailmankuvaansa perustuvan ymmärryksensä avulla. Toisaalta varsinkin Frankl korostaa, että ihmisen käyttäytyminen, hänen tekonsa ja toimintansa eri tilanteissa ratkaisevat, mitä hän on todellisuudessa ihmisenä. Käyttäytymistä ei siten tarkastella käyttäytymisen näkökulmasta sinänsä, vaan ihmisen todellistumisen ilmenemismuotona. Sekä Rauhala että Frankl painottavat myös, että ihmisenä oleminen on lopulta maailmassa olemista, suhteissa olemista. Rauhalan näkökulmana on ennen kaikkea situationaalisuus ja siitä aiheutuva esiyymmärtäneisyys tajunnalle. Frankl ajattelee ihmisen maailmassa olemista suhteissa olemisena kaikkeen siihen, mitä kohti hän suuntautuu ja mihin hän suhtautumisensa kautta suhteutuu. Franklin näkökulmana on siten keskeisesti ihmisen asennoituminen situaatioonsa.

Frankl puhuu myös ihmisen asennoitumisesta omaan luonteeseensa, joka hänellä on – ja joka Rauhalan mukaan onkin osa ihmisen situaatiota – mutta suuntautumisesta persoonallisuuteen, joksi hän voi potentiaalisesti tulla. Persoonaa, joka ihminen on, elää siten ”itsestään ulos” todellistuen persoonallisuudeksi, joka kuvaa siten kaikkea sitä, mikä on tässä persoonassa jo tullut todelliseksi. Ihminen vapauttaa persoonassaan piilevää henkistä potentiaaliaan suuntautumalla kohti maailmaa ja sitä kautta monipuolistuvaa situaatiotaan, jolloin hänen persoonallisuutensa muuttuu aiempaa laajemmaksi. Näin ollen voidaan puhua itseään lisäävästä henkisestä ja situationaalisesta elämästä tai yhdellä sanalla persoonallisuudesta.

Persoonan mahdollisuuksien täysimääräinen todellistaminen edellyttää Franklin mukaan hetken tarkoituksiin tarttumista. Franklin ajatteluun perustuvan kasvatuksen näkökulmana on siten *tarkoituksellinen elämä persoonan eksistentiaalisen maailmassa olemisen korkeimpana ilmentymänä*. Ihmisen käyttäytyminen määräytyy viime kädessä hänen tarkoitustensa mukaisesti, joten siihen ei tarvitse kasvatuksessa erikseen kiinnittää huomiota. Näin ollen sen psykologista selittämistäkään ei tarvita.

Kaikki tämä tarkoittaa, että olen luopunut tutkimukseni kuluessa kokonaan psykologisesta viitekehyksestä enkä katso tarvitsevani sen selityksiä kasvatustoimintaani ohjaamaan. Sitä ohjaa sen sijaan filosofisesti perusteltu ihmiskäsitys ja siitä johdettu kasvatusteoriofilosofiani. Tällaiselta perustalta voidaan harjoittaa niin kasvatuksellista, psykoterapeuttista kuin sielunhoidollistakin toimintaa, joiden väliset erot kaventuvat samalla ja menettävät varsin pitkälti myös merkityksensä. Mihinkään niistä ei nykyisen ymmärrykseni mukaisesti tarvita psykologiaa jonkinlaiseksi tulkintavälineeksi. Jättämällä turha psykologisointi pois, välttyään samalla nykyisen kasvatustoiminnan suurimmalta virheeltä, jonka mukaisesti esimerkiksi huonoja koulunumeroita saavat oppilaat tuomitaan jonkin

keskiverto-oppilasta simuloivan kriteeristön perusteella psykologisiksi (ongelma)tapauksiksi. Kaikki ihmistä koskevat sekä teoreettiset että myös käytännön tulkinnat voidaan johtaa suoraan filosofiasta. Toivon, että tutkimukseni tukee osaltaan tämän väitteen pätevyyttä.

Ihmisellä on aina maailmankuva tai maailmankatsomus, kumpaa sanaa halutaankaan käyttää. Tarkoitan kuitenkin sitä, että ihmisen käsitys itsestään ja maailmasta perustuu syvimmiltään aina arvoihin, tiedosti hän sitä tai ei. Sikäli kun olen ymmärtänyt oikein, psykiatria, psykologia ja useat psykoterapeuttiset koulukunnat eivät tunnusta omaa tieteellistä maailmankuvaansa vasten arvojen olemassaoloa ja niiden ratkaisevaa merkitystä ihmisen elämässä. Ne eivät siksi ole pelkästään arvovapaita, vaan suorastaan arvosokeita.

Psykologia ei ole samasta syystä johtuen myöskään oikea lähtökohta pedagogiikalle silloin, kun kasvatuksen päämääräksi – jota käsittelen seuraavassa kohdassa – asetetaan ihmisen persoonallisuuden kokonaisvaltainen kehittäminen. Tällöin on lähtökohdaksi otettava nimenomaan arvofilosofia, josta voidaan myös johtaa kaikki arvokasvatuksen – jota kasvatusta perimmiltään on – päämäärät ja tavoitteet. Kun kasvatuksen päämääränä on kasvattaa nuori kohti sitä, mitä hän ihmisenä voi olla ja mitä hänen myös tulisi olla, olisi outoa ja epäadekvaattiakin, jollei myös kasvatuksellisia keinoja ja oppia kasvattamisen taidosta, pedagogiikkaa, johdettaisi filosofisesta ihmiskäsityksestä, kasvatustilasta ja muusta filosofisesta ajattelusta. Filosofiaan perustuvan pedagogiikan johtolauseeksi voitaisiin ottaa Goethen paljon lainattu toteamus, jota myös Frankl (ks. 2007e, 33; 1983, 28) siteeraa: ”Suhtautuessamme ihmiseen sellaisena kuin hän on, teemme hänestä huonomman. Jos kohtelemme ihmistä siten kuin hän olisi jos se, joksi hänen olisi tultava, viemme hänet niin pitkälle kuin hän ylimalkaan on vietävissä.”<sup>154</sup> Psykologialla ei ole tähän mitään lisättävää.

## 8.1 Kasvatuksen päämääräkysymys

Kasvatuksen *kasvattava tarkoitus* erottaa sen muunlaisesta ihmisten välisestä toiminnasta ja siinä tapahtuvasta vaikuttamisesta tai vaikuttamispyrkimyksistä. Kasvatuksen tunnusmerkki on siten, että kasvatuksella katsotaan olevan sille ominainen päämäärä. Kasvatuspäämäärä on kokonaisvaltainen kasvatusihanne, josta kaikki muut tavoitteet loogisesti johdetaan. (Ks. Iisalo 1988, 14.) Jotta tämä on mahdollista, ei päämäärän kuvaus voi jäädä pelkiksi tyhjiksi sanamuodostelmiksi, jonka perusteella voidaan tehdä ristiriitaisia tulkintoja ja sellaisina myös poikkeamia päämäärästä. Vaikka

---

154. ”Wenn wir die Menschen nehmen, wie sie sind, so machen wir sie schlechter. Wenn wir sie behandeln, als wären sie, was sie sein sollten, so bringen wir sie dahin, wohin sie zu bringen sind.” Vapaa käännös on omani.



kasvatuspäämäärä on väistämättä ideaali, on se ilmaistava niin selkeästi, että sen avulla voidaan muodostaa täsmälliset tavoitteet käytännön kasvatustoiminnalle. Kasvatuspäämäärän tulee siten ohjata kasvatustavoitteiden asettamista siten, että se osoittaa ne rajat, joita tavoitteenasettelussa ei voi ylittää. Samalla päämäärän kuvaus antaa mahdollisuuden osoittaa, minkälainen kasvatusta on omaksutun ideaalin, juuri *tämän* päämäärän kannalta ei-kasvatusta ja sellaisena virheellistä.<sup>155</sup> Samalla on rajattu alue, jonka puitteissa kukin kasvattaja voi ”vapaasti” asettaa oman kasvatustoimintansa tavoitteita.<sup>156</sup> (Ks. Iisalo 1988, 20–21.)

Kun kasvatuksen päämäärä asetetaan arvofilosofiselta perustalta, edellyttää se automaattisesti kannanottoa arvorealismien puolesta eli yksilön ja yhteiskunnan arvostuksista riippumattomien arvojen olemassaolon tunnustamista (ks. Iisalo 1988, 17). Kun oletetaan arvojen olevan olemassa apriorisina tosiasioina ja lisäksi rakennetaan arvojen maailmassa vallitseville arvoille myös oma hierarkiansa, voidaan puhua arvo-objektivismista (ks. luku 4.3). Arvo-objektivismien puitteissa kasvatuksen päämääräksi voidaan asettaa korkeimpien arvojen tavoittelu. Esimerkiksi Schelerin arvohierarkian mukaisesti (ks. luku 4.3) korostuu tällöin *henkisten ja eettisten arvojen* ensisijaisuus. (Ks. myös Iisalo 1988, 17.) Seurauksena on, että yhteiskunnassa korostuva materialismi ja sen mukaiset tavoitteet, kuten ”kansallista kilpailukykyä edistävien huippuyksilöiden tuottaminen” eivät luontevasti mahdu arvofilosofiselta perustalta asetettuihin kasvatuspäämääriin.

J. E. Salomaa toteaa kasvatuksen muodostavan ihmisenä olemisen sen puolen, jonka välityksellä ihminen saavuttaa oman – vain itselleen kuuluvan – olemuksensa ilmentymän. Kasvatuksen päämäärä on sen mukaisesti humanisoiminen, ihmiseksi kehittäminen, ihmisyyden toteuttaminen ja täydellistäminen. Tällaisen kasvatuksen perusteella ihminen ymmärtää itsensä arvoja vastaanottavana ja itse arvostavana, tuntevana ja toimivana. Ihmisessä kehkeytyvät myös ilmeisimmin inhimilliset – eli henkiset – tunteet ja toiminnat, kuten hyvyys, rakkaus, kunnioitus ja niin edelleen, joiden välityksellä syntyy *henkinen kulttuuri*. (Ks. Salomaa 1943, 41–42.)

---

155. Puhuin jossain tutkimukseni käsikirjoitusvaiheessa vastaavasti ”oikeasta” kasvatuksesta. Luovuin kuitenkin väärinkäsitysten välttämiseksi tällaisen käsitteen käyttämisestä sen normatiivisen sävyn takia. Varsinainen tarkoitukseni ei ole ottaa kantaa sen kaltaisiin kasvatuksen sisällöllisiin päämääriin, joiden asettaminen on yhteiskunnan kulloistenkin päättäjien vastuulla. Sen sijaan tarkastelen kysymystä kasvatuspäämäärästä ihmisihanteen kannalta (ks. Iisalo 1988, 18–19). Kasvatuksen päämääränä on itselläni ihmisihanne, jota luonnehdin käsitteellä vastuullinen ihmisyyden ja jota kuvailen vielä kiteyttäen seuraavassa alaluvussa 8.1.1.

156. Juuri tällaiseen työnjakoon pyrin johtamassani Non Fighting Generation ry:ssä, jossa pyrin toimimaan kasvattajien kasvattajina. Kullakin yksittäisellä nuorisokasvattajalla on varsin vapaat kädet oman käytännön kasvatustoimintansa toteuttamisessa. Rajoituksena on kuitenkin, että toiminnan tavoitteiden ja käytettyjen menetelmien on osuttava niiden kasvatuspäämäärien sisään, jotka olen järjestön toiminnanjohtajana määrittellyt. Jotta tämä voidaan varmistaa, edellyttää se jatkuvaa avointa dialogia kasvattajien ja minun välillä. Tämän lisäksi kasvattajat toteuttavat myös vertaisarviointia toinen toistensa kasvatustoiminnan kohdallisuudesta.

Salomaa korostaa myös kasvatuksen yksilöllisen näkökannan suhteellisuutta. Tällä hän tarkoittaa, että yksilö voi kasvaa omanlaatuisekseen ja henkisesti eläväksi vain yhteisössä, yhteisön taholta tulevien vaikutusten ja sen asettamien tehtävien piirissä. Vastaavasti yhteisöä voidaan pitää sanan perimmäisessä merkityksessä yhteisöllisenä vain, kun siitä ei muodostu homogeeninen joukko, vaan selväpiirteisesti yksilöllisten ihmisten keskinäisen yhteenkuulumisen ilmentymä. (Salomaa 1943, 41.) Yksilö jää siten kaikkine yksilöllisine (henkisinekään) rikkauksineen ja erityisyyksineen arvottomaksi, jollei hän elä ja toimi yhteisön olennaisena, (henkistä) kulttuuria rakentavana ja kehittävänä jäsenenä. Yksilö onkin siksi kasvatettava pelkkää yksilöllisyyttään ylemmäksi, *persoonallisuudeksi*, johon sisältyy olemuksellisesti se, että hän on erikoislaatuisuuksineen yhteisön arvokas, sen (henkistä) kulttuuria rakentava jäsen. Toisin sanoen kasvatus ei ole vain yksilön yksilöllisen henkisen kehityksen auttamista – eikä myöskään ihmiskunnan kulttuuriperinnön siirtämistä kasvatettavaan, eli sosialisatiota – vaan kasvatettavan yksilöllisen henkisen kehityksen integroimista yhteisöllisen henkisen kulttuurielämän kehittymiseen arvopitoisella tavalla. (Ks. Salomaa 1943, 44.) Hannele Niemi (1992, 24) ilmaisee asian niin, että pelkästään usko omiin mahdollisuuksiin ja vahva miinus eivät riitä, vaan ne on saatava yhdistymään arvoihin ja ihanteisiin.

Ymmärrän Salomaan tarkoittavan sitä, että kasvatuksen päämääränä on, että kasvatettava yksilö, nuori toimii aikuistuessaan tien rakentajana yhteisen kulttuurin kehitykselle ja sen nousulle aiempaa korkeampien henkisten ja eettisten arvojen tasolle. Tämä edistää myös yksilön omaa hyvää, hänen yksilöllistä hyvinvointiaan sitä kautta, että hän toteuttaa tarkoitustaan edistämällä yhteistä hyvää (ks. kuva 20. luvussa 7.2.1). Salomaa (1943, 44) toteaaakin tähän liittyen osuvasti ja Franklin ajatteluun erityisen hyvin sopivasti, että *omaksi tarkoitukseksen eristettynä yksilö raukeaa omaan tarkoituksettomuuteensa*.

Luvussa 4.3 käsittelin eksistentiaalis-fenomenologista arvoteoriaa ja viittasin siinä yhteydessä myös Charles Taylorin autenttisuuden etiikkaan, jonka mukaan voimme aidosti toteuttaa itseämme vain toimimalla sellaisella tavalla, jolla on merkitystä meistä ja meidän toiveistamme riippumatta. Luvussa 4.4.2 viittasin Rauhalan luonnehdintaan henkisen kasvatuksen päämääräksi, joka on lyhyesti se, että nuoresta tulee eettinen subjekti ja vastuullinen persoona. Muotoilin kasvatuksen päämäärän siinä yhteydessä myös sellaiseksi, että nuoresta kehkeytyy henkisen kasvatuksen avulla moraalijäsen, vastuullinen yksilö ja persoona, jonka persoonallisuus kehittyy kaiken aikaa kohti aidompaa ihmisyyttä. Luvussa 4.5.2 totesin, että perimmäinen kasvatuksen päämäärä on ihmisyyteen kasvaminen niin, että nuori osaa elää jo nuorena mahdollisimman ihmisiksi.

Kasvatuksen päämääräksi voisikin kiteyttää tällä perusteella *nuoren kasvattamisen henkisyteen ja eettisyyteen ja niiden kautta vastuulliseen ihmisyyteen.*

Eettisyys kasvatuksen päämääränä konkretisoituu siten, että nuorta kasvatetaan ylittämään itsensä ja asettamaan itsensä alttiiksi toisille ja maailmalle. Toisin sanoen kasvatus tähtää siihen, että nuori antaa itsestään ja omistautuu toiselle ihmiselle tai sellaiselle arvokkaalle tehtävälle, jota elämä häneltä vaatii ja joka on häntä varten varattuna. Tämä voidaan myös pukea muotoon, jossa nuorelta kysytään, mistä juuri hän on ihmisenä vastuullinen eli mitä konkreettisia arvoja kohti hän ojentautuu palvelevasti, mistä suunnasta hän pyrkii löytämään elämänsä tarkoituksen ja mitkä tehtävät täyttävät sen. *Nuoren kasvattamisessa eettisyyteen ja vastuulliseen ihmisyyteen on siten kyse hänen kasvattamisestaan suuntautumaan tarkoitukselliseen elämään.*

### **8.1.1 Mitä on vastuullinen ihmisuus?**

Pyrin ensin kiteyttämään, mitä ymmärrän vastuullisuudella erityisesti Franklin filosofian perusteella ja lopuksi kytken tarkasteluun myös ihmisyyden määrittelyn.

Frankl (ks. 2007e, 77) määrittelee vastuun joksikin, joka vetää meitä puoleensa – ja josta yritämme vetäytyä. Ymmärrän hänen tarkoittavan tällä ihmisen tasapainottelua sen välillä, että ihmisellä on olemuksellisesti yhtäältä tahto tarkoitukseen ja toisaalta tahdon vapaus. Ainoastaan hänen henkisiin kykyihinsä kuuluva tahdon voima, hengen uhmavoima, saa ihmisen lopulta valitsemaan vastuunsa toteuttaa sen hetken tarkoitus sellaisena kuin se hänen omalletunnon ilmentymenään ilmenee. Vastuullisena olemisen kautta voidaan tällä tavalla itse asiassa kiteyttää Franklin filosofian keskeisten käsitteiden suhteutuminen toisiinsa.

Längle (2007, 99) tiivistää puolestaan, että vapauden tarkoitus on vastuullisena oleminen. Koska Längle kiteyttää muutenkin Franklin ajatuksia käytännönläheisellä tavalla, käytän häntä apunani tässä yhteydessä. Esitän kuitenkin ensin miten Jean-Paul Sartre on (Kaupin 2001c, 297 mukaan) etiikassaan korostanut vastuun merkitystä: ”ihmisen tulisi valintoja suorittaessaan tehdä ne koko ihmiskunnan puolesta”. Tämäkään lausuma ei ole millään tavoin ristiriidassa Franklin ajattelun kanssa, vaan päinvastoin osuva tapa ilmaista ihmisen vastuu nimenomaan elämänsä tarkoituksen toteuttamisesta siten kuin Frankl tarkoituksen käsitteen määrittelee.<sup>157</sup>

---

157. Sartren näkemys ihmisen eksistenssistä on sinänsä erittäin pessimistinen ja siksi hänen filosofiansa on yleisemmin yhteensopimaton Franklin optimistisen ihmiseen suhtautumisen kanssa.

Längle korostaa, että vastuullisena olemisella tarkoitetaan eksistentiaalista vastuuta, jota ei pidä käsittää väärin niin, että sillä tarkoitettaisiin jonkin tekemistä paineen tai määräysten takia. *Vastuu* (*Ver-antwortung*) on elävä käsite, se on *vastaamista* (*antworten*) kulloiseenkin tarkoitukseen ja resonoi siten kaiunomaisesti vastaavien arvojen kanssa. Vastuullisuus määrittyy siten suhteissa olemisena johonkin toiseen ihmiseen tai asiaan, jolle ihminen haluaa omistautua. (Ks. Längle 2007, 99.) Tämä ihminen on voinut olla osa ihmisen situaatiota jo pitemmän aikaa tai se on tullut osaksi ihmisen situaatiota siinä yhteydessä kun elämä on puhutellut ihmistä ja kysynyt hänen tahtoaan vastauksen antamiseen (ks. kuva 11. luvussa 5.3.6).

Längle toteaa Franklin ihmiskäsityksen perustuvan ajatukselle, että jokainen ihminen tahtoo elää tarkoituksellista elämää – siltä osin kuin hän yleensä tahtoo jotain. Kukaan ei halua tyhjyyttä tai turhuutta, vaan jokainen haluaa täyttymystä ja eheyttä elämäänsä. Pitempään ja pysyväluonteisena jatkuessaan saa ihmisen kokema tarkoituksentäyteys ja kietoutuneisuus arvojen maailmaan aikaiseksi kokemuksen onnellisuudesta. Koska ihminen kaipaa olemassaolossaan jatkuvaa arvokkuuden kokemusta ja pysyvää suhteutuneisuutta arvoihin, on hän olemuksellisesti myös valmis vastuullisuuteen. Tämä tarkoittaa kuitenkin käänteisesti sitä, että ihminen on valmis kantamaan vastuuta, kun hän tietää miksi hän sitä ottaa. Jotta ihminen voi olla vakuuttunut vastuullisuuden tarkoituksellisuudesta, on hänen koettava ne arvot puhutteleviksi ja merkityksellisiksi, joiden toteuttamisesta hänen tulisi ottaa vastuuta. Tämä selittää sen, miksi ihminen voi niin usein kaihtaa vastuunottoa. Vastuun kantaminen jostakin, minkä kokee arvottomaksi, on kyseiselle ihmiselle vailla tarkoitusta. Tällaiselta ”vastuulta” puuttuu positiivinen sisältö, siihen kuuluu sen sijaan vain velvoitteiden negatiivinen ja persoonaton puoli. Tällöin se on vain tarkoituksetonta huolta, turhaa riskinottoa, äärimmäistä voimanponnistusta, itsensä kuluttamista ja liikarastitusta. (Ks. Längle 2007, 99.)

Joskus voi kuitenkin olla kyse myös siitä, että varsinkaan nuori ihminen ei näe jossain aikuisen hänelle osoittamassa toiminnassa sitä tarkoituksellisuutta, joka siinä hänen kannaltaan kuitenkin on. Nuori tarvitseekin siksi kasvattajaa, joka kykenee ohjamaan nuorta löytämään siihen kätkeytyvän tarkoituksen. Aikuisen vastuulla on siten ohjata nuori näkemään toiminnassa piilevä tarkoitus tai löytämään tarkoituksellinen vaihtoehto kyseisen toiminnan toteuttamiseen. On kuitenkin syytä selkeästi erottaa, onko kyse pelkästään siitä, mitä aikuinen haluaa jonkin oman intressinsä perusteella nuoren tekevän vai todellakin siitä, mitä nuoren tulee oman eksistentiaalisen vastuullisuutensa perusteella tehdä. On syytä korostaa, että ihmisenä oleminen on suhteissa olemista ja eksistentiaaliseen vastuullisuuteen kuuluu siksi myös erilaisia velvoitteita niitä yhteisöjä kohtaan,

joihin nuori kulloinkin kuuluu – nimenomaan kaikkea sellaista kohtaan, jolla luodaan yhteistä hyvää.

Rajankäynti oikein ja väärin ymmärretyn vastuun välillä ei ole kuitenkaan helppoa. Väärinymmärretty vastuu johtaa turhiin paineisiin ja syyllisyudentuntoon. Aito syyllisyys on sen sijaan vapauden käänttöpuoli. Voimme vapaasti päättää elää vastoin niitä syvällisiä ja suuria arvoja, joiden mukaisesti kuitenkin haluaisimme elää. Syyllisyys ilmaisee, että elämästämme puuttuu olennainen ja syyllisyyden tarkoitus onkin havahduttaa meidät sekä mahdollistaa uusi alku ja kehittyminen. (Ks. Längle 2007, 100–101.)

Vastuullisena oleminen tarkoittaa *vapautensa kiinnittämistä tarkoitukselliseen*. Kun ihminen haluaa käyttää vapauttaan parhaalla mahdollisella tavalla, tekee hän aina ratkaisunsa ottamalla huomioon kuhunkin hetkeen sisältyvän tarkoituksen. Ihminen luopuu siten vapaudestaan hetken tarkoituksen vuoksi. Toisin sanoen ihminen luopuu tyhjistä vapaudesta jostakin vaihtamalla sen täyteen kokemuksen tuovaan vapauteen johonkin. Negatiivinen vapaus muuttuu silloin positiiviseksi vapaudeksi. (Ks. Längle 2007, 105.)

Edellä esitetyn perusteella voidaan kiteyttää, että ihminen on vastuullinen vapautensa käyttämisestä tarkoituksellisesti, ihminen on vastuullinen arvojensa ja suhteidensa vaalimisesta, ihminen on vastuullinen kaikesta siitä, mikä häntä koskee. Sen lisäksi, että ihminen on vastuussa *jostakin*, on hän aina myös vastuussa *jollekin*. Analogisesti edellisen kanssa voidaan yleisesti sanoa, että ihminen on vastuussa arvoilleen ja kaikelle sille, mihin hän on suhteissa. Hän on myös kanssavastuussa näiden arvojen ja suhteiden säilymisestä ja edistämisestä. Viime kädessä ihminen on vastuussa *sille korkeimmalle arvolle, minkä hän elämässään tuntee*. Yhdelle tämä on hän itse persoonana, hänen aidon itsearvostuksen kokemuksensa ja henkilökohtainen omatuntonsa. Joku toinen kokee olevansa vastuussa rakkailleen, kuten perheelleen, vanhemmilleen, rakastetulleen. Kolmas kokee vastaavansa Jumalalle siitä, miten hyvin hän elämänsä elää. (Ks. Längle 2007, 105–106.)

*Vastuullisena oleminen on sen rakastamista mistä on vastuussa, tietoisena siitä, että toimii oman korkeimman arvonsa velvoittamalla tavalla* (ks. Längle 2007, 106). Kun vastuullisuus ymmärretään tämänkaltaisena korkeimman arvon ”hengen mukaisena” omistautumisena arvoilleen, ei erilaisilla näkemyksillä oman korkeimman arvon olemuksesta ole ristiriitaa. Ratkaisevaa on, että ihminen kuuntelee omantuntonsa ääntä, kenen äänen hän siinä sitten kuuleekaan. Omatunto on Franklin

mukaan tarkoituselin (ks. luku 5.3.4), joka neuvoo suunnan kohti todellisesti hyvää, epätietokästä ja tarkoituksellista elämää.

Eksistentiaalinen vastuullisena oleminen on ratkaisujen tekemistä ja toimimista omantunnon ohjaamana. Omatunto on Franklin mukaan transsendentin ääni. Transsendentin voi kuitenkin ymmärtää useilla eri tavoilla. Joka tapauksessa se merkitsee jotain ihmisen ulkopuolella olevaa tai jotain ihmisen ylittävää ulottuvuutta. Kun ihmiseen sisällytetään Rauhalan ihmiskäsityksen mukaisesti kehollisuus, tajunnallisuus (psykykkis-henkinen) ja situationaalisuus, on transsendenssi jotain näiden kaikkien ulkopuolista. Tätä ei välttämättä tarvitse ymmärtää uskonnollisesti, vaikka siihen on mahdollista sisällyttää myös uskonnollinen kokemus ja ulottuvuus. Myös jonkinlainen henki, joka on jotain muuta kuin ihmisen tajunnallisuuden korkeampi olemispuoli, on mahdollista sisällyttää omantunnon transsendenttiseen tulkintaan. Katson, että omantunnon transsendenttiseksi ääneksi voidaan tulkita myös absoluuttiset arvot, kuten hyvyys, totuus ja kauneus sekä rakkaus. Toisin sanoen niiden kutsu soi omantunnon läpi ja kaikuu persoonassa. Tällöin voidaan omantunnon herkistäminenkin tulkita käytännöllisesti arvotietoisuuden ja arvojen kokemiskyvyn kehittämiseksi.

Vastuullisuus on suhdekäsite, joten se tarkoittaa myös vastuuta itsestä, omasta olemuksesta ja olemisesta – tai oman olemuksensa mukaiseksi eksistoitumisesta. Elämä ilman vastuuta omasta persoonasta ja sen eksistoitumisesta persoonallisuudeksi on kuin elämätön elämä – se on tosin elämyksellisesti koettua, mutta ei aktiivisena subjektina elettyä. Aktiivisena persoonana elävä ihminen kokee jatkuvan kutsun eksistenssiin. Eksistentiaalinen vastuullisuus tarkoittaa siten myös sitä, että tulevaisuus – sekä omani että kaikkien tilanteissani olevien asioiden ja ihmisten – on ainakin jossain määrin riippuvainen omista ratkaisuistani ja siten joka hetkisestä vastuullisuudestani (ks. Frankl 2007e, 78).

Ajatellen erityisesti nuoria, on syytä pohtia kolmen edellytyksen täyttymistä ennen kuin hän ottaa vastatakseen sitä vastuuta, johon hän kokee itseään kutsuttavan. Tällä en tarkoita sitä, ettei hyvin nuorikin ihminen – kuten oma Okko-poikani jo alle 10-vuotiaana – voisi tietää jopa omaa elämäntehtäväänsä, jota hän myös ryhtyy jo sillä hetkellä jossain muodossa toteuttamaan. Varsinkin, kun nuori ihminen ryhtyy kiinnittymään joihinkin tarkoituksiin, on hänen syytä kysyä itseltään (ks. Längle 2007, 107):

- onko todellakin kyse jostain, joka liittyy omaan vapauteeni ja sen kiinnittämiseen
- olenko kasvanut jo tämän tasoisien vaatimusten tasalle
- onko vastuunotto todellakin minun asiani ja vastuu nimenomaan minun kannettavissa

Siirryn seuraavaksi määrittelemään ihmisyyttä ei niinkään ihmiskäsityksen ja sen mukaisen ihmisen olemuksen, vaan ihmisyyden eksistentiaalisen ideaalin kannalta. Kysyn siis, miten ihminen toteuttaa arvokkaimmalla mahdollisella tavalla ihmisenä olemistaan.

Raili Kauppi (2001d, 179) koki esimerkiksi Martin Heideggerin eksistenssifilosofian ongelmalliseksi siinä, että sen mukaan ihmisen omaksi itsekseen tuleminen näytti merkitsevän yksipuolisesti individuaalista ”itseytymistä”, kun taas Kauppi katsoo, että siihen liittyy erottamattomasti myös yleisinhimillistä ihmistymistä. Samassa yhteydessä kun Kauppi (2001g, 281) selostaa Franklin ihmiskäsitystä, toteaa hän, että ihmisessä on sekä yksilöllisiä että yleisinhimillisiä kykyjä ja mahdollisuuksia. Edellisten toteuttamista voi kutsua itsensä toteuttamiseksi ja jälkimmäisten toteuttamista ihmistymiseksi. Kauppi toteaa ihmisyyden kuuluvan olennaisena puolena *philosophia perennikseen* ja itse totean, että ihmisuus kuuluu myös keskeisesti Franklin eksistenssianalyysiin, jota ei siksi pidäkään suoraviivaisesti yhdistää eksistenssifilosofiaan. Jos näkökulmana on pelkkä itsensä toteuttaminen ilman yleispätevää ohjenuoraa, ei ihminen tiedä, mitä hänen tulisi tehdä toteuttaakseen itseään. Ainoaksi vastaukseksi jää, että ihminen toteuttaa itseään tehdessään sitä mitä hän sattuu tekemäänkin, koska hän itse tekee sitä. (Ks. Kauppi 2001a, 292.)

Ihmisyudessa on siten Kaupin (2001e, 332) mukaan kysymys pyrkimyksestä omien henkilökohtaisten rajojen ja oman rajoitetun elämäntilanteen ylittämisestä universaalisen ja yleispätevän suunnassa. Kauppi (2001a, 283) ajatteleekin, että siinä, mikä on ihmisen korkein mahdollisuus, mahdollisuus ihmisyyteen, kaikki ovat yhtäläisiä.

Jonathan Glover (2008, 16) pyrkii kirjassaan määrittelemään ihmisyyden idean epäinhimillisyyden vastakohtana, toisin sanoen hän rinnastaa ihmisyyden ja inhimillisyyden toisiinsa. Inhimillisyys nimenomaan epäinhimillisyyden vastakohtana käsitetään yleensä ihmisarvon mukaisena kohteluna, ihmisystävällisenä ja lempeänä, ihmistä ymmärtävänä toimintatapana. Ihmisuus määrittyy tämän perusteella ihmisen arvokkaimpien ominaisuuksien korostumiseksi hänen toiminnassaan ja teoissaan, jopa niin jalojen ja ihanteellisten ominaisuuksien, että niiden täydellinen saavuttaminen on inhimillisesti katsoen – ihmisen puutteellisuuteen ja vajavaisuuteen ymmärtävällä tavalla suhtautuen – mahdotonta.

Glover (2008, 41) tuo ensinnäkin esille ihmisyyden kannalta perustavan moraaliressurssin, joka on käsityksemme siitä, millainen ihminen olen ja millainen haluan olla. Ratkaisevaa lienee nimenomaan se, millainen haluan tai tahdon olla varsinkin, jos olen pohtinut sitä siltä kannalta mitä

Frankl korostaa: mitä minun pitäisi tai tulisi olla. Jos tahtoni on olla niin hyvä inhimillisenä ihmisenä kuin minun pitäisi ihanteellisesti olla ja pyrin aina ponnistelemaan sitä tavoitellakseni, voi minusta myös tulla hyvä, ihmisyyttään toteuttava ihminen. Tämä näkyy luonnollisesti kaikessa siinä, miten kohtelen muita ihmisiä ja kaikkea muutakin maailmassa olevaa, johon olen suhteissa, joka kuuluu situaatiooni.

Muihin moraaliresursseihin kuuluvat eettiset toimintatavat, joita Glover (2008, 41) kutsuu ”inhimillisiksi reaktioiksi”, jossa inhimillinen viittaa ymmärtääkseni edellä esittämälläni tavalla tulkittuun myönteiseen inhimillisyyteen. Glover korostaa erityisesti kahden ”reaktiotavan” tai asennoitumis- ja toimintatavan merkitystä. Ensimmäinen on kunnioitus ja toinen on myötätunto. Taipumus suhtautua kanssaihmiisiin kunnioituksella ilmenee heidän arvokkuuden, ihmisarvon kunnioittamisena. Myötätuntoa Glover kuvailee välittämisenä toisten onnesta ja epäonnesta ja myös kokemuksena, jossa tunnemme heidät jossain määrin itsemme kaltaisiksi. Myötätunto johtaa tekoihin, joissa ”annamme itsestämme” merkiten sitä, että osa itsestämme kuuluu sille, josta välitämme. (Ks. Glover 2008, 41–43.) Tulkitsenkin, että Glover puhuu paitsi myötätunnosta, empatiasta, niin ehkä sittenkin enemmän rakkaudesta ja altruismista. Glover (2008, 44) kiteyttää, että inhimilliset reaktiot, joista hän on kuvaillut kahta keskeisintä, muodostavat sen ihmisyyden ytimen, joka on epäinhimillisyyden vastakohta. Hän toteaa myös, että on kuitenkin vielä matkaa siihen, että ihmisyyys toteutuisi käytännössä ihmisten kesken inhimillisten reaktioiden mukaisella tavalla (Glover 2008, 44).

Mitä on vastuullinen ihmisyyys? Vastuullisena oleminen ja ihmisyyttä toteuttavalla tavalla eläminen kietoutuvat tietyllä tavalla toisiinsa. Koen, että ne myös täydentävät toisiaan ja edellyttävät toisensa eli ovat toinen toisensa ehtoja ja toteutumia. En siksi haluakaan esittää jonkinlaista kokoavaa vastuullisen ihmisyyden määritelmää, koska se häivyttäisi mielestäni sellaista, jonka uskon olevan erillisenä säilyttämisen arvoista. Toivonkin, että lukija muodostaa edellä esittämäni perusteella omaan tulkintaansa perustuvan ymmärryksensä vastuullisesta ihmisyydestä.

## **8.2 Elämäntaidollis-eettinen kasvatus**

Yritän seuraavaksi kiteyttää, mitä tarkoitan elämäntaidollis-eettisellä kasvatuksella tarkastelemalla erikseen yhdyssanan molempien osien merkitystä. Yhtä hyvin voisi puhua myös eksistentiaalisesta kasvatuksesta (ks. Dienelt 1970, 322) tai eksistentiaalis-fenomenologisesta kasvatuksesta. Käytän kuitenkin käsitettä elämäntaidollis-eettinen kasvatus, koska se on mielestäni tarkoittamani kasvatuksen peruslaatua ja sisältöä paremmin kuvaava.



Elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen lähtökohtana on eksistentiaalis-fenomenologinen holistinen ihmiskäsitys. Tämä merkitsee sitä, että ihmisen käsitetään olevan selvästi enemmän kuin biologinen, psyykkinen ja sosiaalinen olento. Kehollinen olemispuoli on paljon enemmän kuin biologisuutta, tajunnallinen olemispuoli on äärettömän<sup>158</sup> paljon enemmän kuin pelkkää psyykkisyyttä ja samoin situationaalinen on äärettömän paljon enemmän kuin pelkkää sosiaalisuutta. Lisäksi holistisuudessa on kyse kaikkien näiden olemispuolien samanaikaisesta ja dynaamisesti etenevästä yhdessäolemisesta. Rauhala puhuu situationaalisen säätöpiirin ihmiskäsityksestä ja itse olen ryhtynyt käyttämään siihen perustuvasta kasvatustilasta käsitettä situationaalis-dynaaminen kasvatustilastoikka erityisesti silloin, kun haluan korostaa eroa psykodynaamiseen lähestymistapaan tai sosiodynaamiseen auttamistilastoon.

Pelkistetysti tarkoitan elämäntaidollisella kasvatustilastolla Rauhalan ihmiskäsitykseen perustuvaa lähestymistapaa, jossa nuoren ongelmien katsotaan aiheutuvan hänen epäsuorisista maailmankuvastaan, minkä perusteella hänen elämäntaidollisuutensa määräytyy. Eettisellä kasvatustilastolla – tai kasvatustilastolla eettisyyteen, eettisyytuskasvatustilastolla – ymmärrän Franklin eksistenssianalyysiin ja logoterapiaan, Franklin filosofiaan nojautuvaa tarkoituksellista näkökulmaa. Karkeasti voidaan käsitteen osiot eritellä myös siten, että elämäntaidollinen kasvatustilastoikka kohdistuu ensisijaisesti sisäiseen itsetutkiskeluun, henkiseen kasvuun, jonka keskeisenä tavoitteena on nuoren itsetiedostuksen paraneminen. Eettisyytuskasvatustilastoikka suuntautuu sen sijaan tarkoituksellista työskentelyn osalta varsin suoraviivaisesti itsen ulkopuolelle maailmaan ja sieltä löytyviin tarkoituksiin.

Jaottelut ovat kaikkea muuta kuin tarkkarajaisia eivätkä kaikilta osin mitenkään tee oikeutta Rauhalan ja Franklin ajattelulle. Tarkoitukseni on kuitenkin tällä tavoin havainnollistaa sitä, että on tärkeää luoda ensin vahva perusta elämäntaidollisen kasvatustilastuksen avulla ennen kuin kannattaa ryhtyä toteuttamaan eettistä, tarkoituksellista kasvatustilastusta. Nuoren on ensin löydettävä yhteys omiin senhetkisiin merkityssuhteisiinsa ja tarvittaessa oikaistava niitä ja vasta sen jälkeen hänen on aiheellista lähteä etsimään uusia elämänsä tarkoituksia itsensä ulkopuolisesta maailmasta.

---

158. Äärettömällä tarkoitan sitä, että tajunnallisen henkisellä olemispuolella ei ole sellaisia rajoja, jotka ainakaan tietäisimme. Henkisen laajenemismahdollisuudet ovat siten nykyisen tieteellisen tietämistemme tavoittamattomissa emmekä myöskään voi tietää, tuleeko minkäänlaisia rajoja koskaan vastaan. Tunnettuna rajana on lähinnä se, minkä katsomme kuuluvan henkisyyteen ja mikä on siten ajateltuna sen ulkopuolella – esimerkiksi niin kutsuttu yliaistillinen. Vastaavalla tavalla ei situationaalisuudella ole rajoja, vaan se voi ulottua maailman ääriin. Situationaalisuuteen ei kuitenkaan kuulu niin kutsuttu ylimaallinen ja tuonpuoleinen.

Tarkastelen lopussa vielä nuorten filosofiseen kohtaamiseen perustuvaa pedagogiikkaa. Filosofinen pedagogiikka on mielestäni hyvin kohdallinen lähestymistapa sekä merkityksen että tarkoituksen ongelmaan.

### 8.2.1 Elämäntaidollinen kasvatus henkisyiden viljelynä

Elämäntaidollinen kasvatus on luonteeltaan merkityssuhteiden kehittämistä siten, että nuoren subjektiivinen maailmankuva muuttuu suotuisammaksi ja hänen elämäntaitonsa lisääntyvät. Pedagogisena tavoitteena on nuoren henkisyiden viljely rikastamalla hänen subjektiivista maailmankuvaansa. Tällaisen elämäntaidollisen kasvatuksen tehtävänä on synnyttää sekä kehittää inhimillisesti arvokkaita merkityskokemuksia. Nuoren elämäntaidot lisääntyvät henkisen kasvun ansiosta pitkälläkin tähtäyksellä, mikä parantaa nuoren edellytyksiä ohjata elämäänsä itsenäisesti myös tulevaisuudessa. Tässä ovat myös ulkoisen kasvatustaikuttamisen rajat, toisin sanoen, jos kasvattaja onnistuu kuljettamaan nuoren ulkopuolisesta tuesta itsekasvatukseen alkamiseen, on hän saavuttanut korkeimman mahdollisen kasvatustuloksen (ks. Dienelt 1955, 22).

Kasvatuskäytännössä voidaan ensinnäkin pyrkiä avaamaan uusia näköaloja nuoren sisimpään aiheuttamalla hänen maailmankuvassaan ”mielellisiä aukkoja”, jotka ikään kuin vaativat uutta kokemusta täydentämään siinä esiintyvää merkitysvajavuutta. Toiseksi voidaan pyrkiä aktivoimaan nuoren sisällä olemassa olevaa ”sielunmaisemaa” kehittämällä sen horisontteja, ymmärtämysyhteyksiä aiempaa eloisammaksi ja liikkuvammaksi, jotta ne vastaanottavat ja tulkitsevat paremmin sitä mielellistä ainesta, joka uudesta kasvatussisällöstä tarjoutuu.

Jäävuori-mallin mukaisesti keskitetään kasvatuksellinen vaikuttaminen nuoren maailmankuvaan arvoihin, tunteisiin, asenteisiin ja toimintatapoihin. Luvussa 7.1 (ks. erityisesti luku 7.1 ja kuva 21. luvussa 7.2.2) esitetyn mukaisesti kuuluvat tässä tarkoitetun henkisyiden viljelyn piiriin maailmankuvallisten tekijöiden alakategorioiden hierarkkisesti alimmat kehittymistavoitteet. Arvojen osalta nämä ovat erilaatuisten arvojen olemassaolon tiedostaminen sekä arvojärjestelmän laajentaminen. Tunteiden osalta vastaavat ovat tunteiden tunnistamistaidon parantaminen sekä tunnekirjon laajentaminen. Sekä arvojen että tunteiden liittyvät kehittymistavoitteet ovat siten samansuuntaisia ja melko selkeitä. Ensimmäisellä tasolla<sup>159</sup> käsitteellistetään ja kuvataan nuorille erilaisia olemassa olevia arvoja ja tunteita, jotta he oppivat tiedostamaan ja tunnistamaan niitä aiempaa paremmin. Arvojen osalta voidaan puhua arvo-osaamisen kehittämisestä, joka kohdistuu

---

159. Tasoja ei voi erottaa muuten kuin ajatuksissa. Käytännön kasvatustoimintaa toteutettaessa ei tapahtumien kulkua voi etukäteen lyödä lukkoon näin jyrkkärajaisesti. En tarkoita tasolla muutenkaan minkäänlaista ”tasokurssi” tai vastaavaa ajattelua, vaan ainoastaan asioiden läpikäymisen yhdenlaista loogista järjestystä.

nuorten kykyyn ymmärtää ja arvioida erilaisia arvoja ja omaa suhdettaan niiden päämääriin. Tunteiden kohdalla on kyse tunnetaidoista siinä merkityksessä, että nuoret oppivat saamaan yhteyden omiin tunteisiinsa ja tiedostamaan tunnetilojaan.

Toisella tasolla on tavoitteena laajentaa nuorten arvojen ja tunteiden kokemuksellista ulottuvuutta siten, että voidaan korjata ja korvata niissä vallitsevaa kokemuksellista sokeutta, yksipuolisuutta ja vääristyneisyyttä. Mitä monipuolisemmin ihminen ymmärtää arvojen ja tunteiden koko kirjon, sitä helpompi hänen on kohdata oman elämänsä erilaiset tilanteet. Pyrkimyksenä on kehittää uutta rakentavaa näkökenttää, jonka avulla todellisuutta ja sen tarjoamia arvo- ja tunnemahdollisuuksia voitaisiin kokea syvällisemmin, rikkaammin ja aidommin.

Itsearvostuksen laatua pidetään usein sekä arvojen että asenteiden perustana. Kyseessä on yhtäältä vaikeus erottaa arvoja ja asenteita toisistaan ja toisaalta eräänlainen ”muna ja kana” ongelma. Monasti väitetään, että ihminen ei voi arvostaa ketään tai mitään ilman että hän arvostaa itseään. On kuitenkin vaikeaa ymmärtää, kuinka nuori voisi arvostaa itseäänkään, jollei hän tiedä mitään arvoista. Aitoa ja todellista itsearvostusta on siten edellyttävä arvotajunnan selkiytyminen alkaen erilaisten varsinaisten arvojen olemassaolon tiedostamisesta.

Käytännön kasvattajakokemukseni perusteella totta vaikuttaa kuitenkin olevan se, että kun nuori ei arvosta itseään, hän asennoituu kielteisesti myös muihin ihmisiin eikä hän osaa antaa muille ihmisille heille kuuluvaa arvoa tai arvostaa kovin aidosti mitään muutakaan asiaa. Ihmisellä onkin luovuttamaton vapaus määritellä itse subjektiivisesti asennoitumisensa itseensä ja toisiin ihmisiin, asioihin yleensä tai olosuhteisiin, joihin hän joutuu. Hänellä on myös vapaus vaihtaa asennoitumistaan johonkukin tai johonkin kulloisenkin tilanteen mukaisesti – tällainen asennoitumisen joustava liikkuvuus on itse asiassa elämäntaitojen kehittyneisyyden eräs tunnusmerkki. Objektivistis-fenomenologisen arvoteorian (ks. luku 4.3) mukaisesti katsotaan eettisten arvojen ilmenevän objektiivisina – arvot ovat arvojen maailmasta ja ilmenevät meille arvotunteidemme tai (Franklin mukaan) omantuntonne välityksellä. Tämän mukaisesti yksilön subjektiivisia ja ehkä herkästikin vaihtuvia mielipiteitä hyvästä ja oikeasta tai huonosta, pahasta ja väärästä ei käsitetä arvoiksi. Ilman tietoa objektiivisista arvoista ei kyse ole edes niihin perustuvista subjektiivisista arvostuksista, vaan pelkistä subjektiivisista asenteista.

Tällä perusteella olenkin sijoittanut itsearvostuksen asenteiden enkä arvojen alimmaksi tasoksi. Itsearvostuksen parantaminen ja oman ainutlaatuisuuden hyväksyminen on ensimmäisen tason kehittämistavoitteena asenteiden laadun parantamisessa. Molemmat voidaan kiteyttää itsensä

hyväksymiseksi sellaisena, mitä kaikessa ainutlaatuisuudessaan on. Tähän sisältyy oma arvo, rakastettavuus, epätäydellisyys, keskeneräisyys ja kaikki muu, mikä määrittää meidän ainutlaatuisuuttamme ja korvaamattomuuttamme. Toisen tason kehittymistavoitteena on empatiakyvyn eli myötäeläytymisen taidon kehittäminen, sellaisen kyvyn herkistäminen, että nuori oppii muodostamaan mielikuvan toisen tunnetilasta ja kuvittelemaan itsensä hänen asemassaan.

Palaan vielä arvojen ja asenteiden keskinäiseen suhteeseen. Väitän Franklin filosofiaan nojautuen, että pysyväluonteinen itsearvostus voi perustua vain siihen, että ihminen edistää vapaasta tahdostaan muiden hyvää. Tämä ei ole kuitenkaan mahdollista ilman tietoa hyvästä. Osana arvokasvatusta voi nuorelle muodostua aiempaa oikeampi käsitys hyvyyden arvosta sekä usko hyvän olemassaoloon ja henkilökohtainen suhde hyvään. Vasta tällaiselta perustalta voi nuori uskoa hyvään myös itsessä, jonka perusteella hän kykenee kokemaan itsearvostusta ja itsensä hyväksyntää sekä rakkautta itseensä ja itsessään. Kun nuori tietää, mitä hyvä on ja uskoo sen olemassaoloon, mahdollistuu myös se, että hän voi kokea sen teoissaan. Tämä merkitsee sitä, että voi kokea hyvän arvon siinä, mitä kohti hänen tekonsa suuntautuvat (hyvyys päämääränä) samoin kuin siinä, mihin hänen tekonsa kohdistuvat (hyvyys jossain ihmisessä tai asiassa).

Neljänteen jäävuoren tasoon, toimintatapoihin, voidaan myös vaikuttaa sekä ryhmässä keskustellen että erilaisten käytännön harjoitteiden eli ”kuivaharjoittelun” avulla. Silloin kun vertaisryhmä toimii odotusten mukaisella tavalla, tapahtuu tälläkin tavoin mallioppimista, vaikka kyse on eri tavalla kontrolloiduista olosuhteista kuin tosielämän arvaamattomasti vaihtelevissa ja sitä kautta vaikeimmin hallittavissa olevissa tilanteissa. Kasvattaja voi kuitenkin antaa nuorille myös erilaisia ”kotitehtäviä” eli tehtäviä, joiden avulla nuori voi kokeilla käytännössä uusia vaihtoehtoisia toimintatapoja arjessa eteen tulevissa käytännön tilanteissa.

Ensimmäisen tason kehittymistavoitteena on nuoren persoonallisen identiteetin selkiyttäminen ja vahvistaminen, jotta nuori kykenee olemaan aidosti sitä, mitä hän syvimmiltään on (ks. luku 6.4.2). Kyse on nuoren kohdalla ennen kaikkea siitä, että nuori voisi olla uskollinen omalle persoonallisuudelleen, erityisesti niille arvoille, tunteille ja asenteille, joita hän tahtoo tajunnassaan henkisesti kokea. Tavoitteena on, että nuori kykenee arvioimaan mitä hänen kehollinen ja situationaalinen olemisensa ilmaisee hänen persoonallisuudestaan ja vastaako se sitä, mitä hän todella tahtoo ilmaista itsestään. Mitä selkeämpi nuoren käsitys oman persoonallisuutensa ja identiteettiensä välisestä suhteesta ja niiden mahdollisista ristiriitaisuuksista on, sitä itsenäisemmin nuori voi itse oman vapaan tahtonsa perusteella päättää, miten hän toimii elämänsä yksittäisissä tilanteissa. Tällainen ajattelu- ja harkintakyky on myös tarpeellinen, jotta nuori osaa asennoitua

oikein erilaisiin yksittäisiin ongelmallisiin ja haasteellisiin tilanteisiin, joita hän kohtaa – ja jotka voivat myös olla erilaisten ryhmäpaineiden sävyttämiä.

Toimintavaihtoehtoihin liittyvänä toisen tason kehittymistavoitteena on vastuullisten vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Tavoitteena on lisätä niiden vaihtoehtoisten reagoititapojen määrää, joita nuorella on käytettävissään, kun hän joutuu hankaliin tai uhkaaviin tilanteisiin. Ryhmässä harjoitellaan uusia tarkoituksenmukaisempia toimintatapoja niiden tuhoisien keinojen rinnalle tai tilalle, joita nuori on oppinut vanhemmiltaan, kaveripiiriltään tai esikuvilta, jotka ovat peräisin joko todellisuudesta tai erilaisista medioista.

Kaikkien edellä kuvattujen henkisten perusvalmiuksien kehittämisessä on itse asiassa kyse siitä, että nuorten kanssa harjoitellaan elämän vivahteiden tajua ja hallintaa. Konkreettinen tavoite on oppia ”kulkemaan kultaista keskitietä” nuorille ominaisen äärimmäisen ja jäykän käyttäytymisen sijaan. Perusideana on oppia siirtymään joko–tai -ajattelusta sekä–että -ajatteluun. Näin nuoret oppivat käsittelemään elämässään eteen tulevia ristiriitaisuuksia ja epä johdonmukaisuuksiakin luonnollisella tavalla ja tiedostamaan, että asioita voi ajatella vaihtelevilla ja vaihtoehtoisilla tavoilla.

### **8.2.2 Eettisyyskasvatus tarkoituksellisuutena**

Etiikka, hyve ja arvo ovat merkitykseltään samantyyppisiä käsitteitä. Kaikki liittyvät jollain tavalla hyvään elämään ja elämän tarkoitukseen. Olen tutkimuksessani kiinnittänyt eettisen elämän suuntautumiseksi tarkoituksiin ja arvoihin, jonka seurauksena ihminen voi kokea onnellisuutta ja hyvinvointia. Pelkkä ajatusten suuntaaminen tarkoituksiin ei riitä, vaan tarvitaan myös voimakasta tahtoa tarkoituksen löytämiseen ja toteuttamiseen. Ihanteeksi voidaan asettaa, että ihmisellä olisi kutsumuksellinen elämäntehtävä tai missio. Tämä on kuitenkin melko harvinaista murrosikäisillä nuorilla. Joka tapauksessa on tärkeää, että nuori tekee joka hetki mahdollisimman eettisiä valintoja ja ratkaisuja eli valitsee kunakin hetkenä tarjoutuvista tarkoituksmahdollisuuksista eettisesti arvokkaimmat, sellaiset, jotka edistävät parhaalla mahdollisella tavalla yhteistä hyvää. Kuten Frankl toteaa, seuraavat tällaista tarkoituksellista toimintaa oma onnellisuus ja hyvinvointi ikään kuin eräänlaisena automaattisena sivuvaikutuksena. Samansuuntaisesti argumentoi Rauhala (ks. 1998, 49, 51) todetessaan, että yhteisen hyvän tavoittelu koituu eduksi myös itselle perustuen eksistointimme tapaan ”olla liittyen olemassa”; maailmassa olevina olemme siten aina myös osa toista ja toiset ovat vastaavasti osa kehkeytyvää itseämme. Myös erilaiset sosiologiset ja psykologiset teoriat sekä esimerkiksi erilaisen vapaaehtoistyön puitteissa tehdyt empiiriset

tutkimukset osoittavat, että hyvän tekeminen muille lisää samalla omaa hyvinvointia (ks. esim. Piliavin 2003).

Kiteytettynä voidaankin ihmisen hyvinvointi, kokemus hyvän elämän elämisestä, määritellä omien tarkoitusmahdollisuuksien tiedostamiseksi sekä pyrkimykseksi toteuttaa niitä niin runsaslukuisesti kuin se on mahdollista. Kasvatus eettiseen, hyvään elämään on tällä perusteella kasvatusta tarkoituksellisuuteen. Voidaan myös puhua arvojen ja koko elämän tasoa kohottavasta kasvatuksesta (ks. Dienelt 1970, 323).

Franklin filosofiaan perustuvan eettisen kasvatuksen tekee erityiseksi sen käytännönläheisyys, jonka ansiosta kasvatus on harvinaisella tavalla konkreettiseen toimintaan ja tekoihin ohjaavaa. Tarkoituksellinen eettisyyskasvatus on paitsi nuoren henkistä rikastamista eettisillä kasvatussisällöillä, myös hänen kasvattamistaan välittömiin hyviin tekoihin.

”Tavanomaisen” kasvatuksen vaikeutena on hyvien periaatteiden sekä käytännön vaihtelevuuden, epävarmuuden ja ennustamattomuuden välinen kuilu. Tarkoituksellisessa kasvatuksessa korostuu sen sijaan nuoren valmentaminen *todellisuuden kohtaamiseen* ja omaan ”kohtaloonsa” (etymologisesti ”kohtaamisen paikkaan” → *situaatioon*) vaikuttamiseen sekä todellisuutensa ja tulevaisuutensa muokkaamiseen. Tarkoituksellisesta kasvatuksesta ydin tekee siitä jotain erityistä ja ehkä jopa sitä, mitä kasvatukseen toivotaan ihanteellisimmillaan olevan. Tämä ydin on kehoitus *tarttua jokaisen hetken tarkoitukseen*. Tämä *ihmisen varsinainen tehtävä* on kuitenkin mahdollista saavuttaa vain tekemällä ratkaisuja ohikiitävinä hetkinä. Juuri tällaiseen ponnisteluun oman hyvän elämänsä mahdollistamiseksi tulisi nuoria kasvattaa. Elämän suurimmat hetket ovat toisin sanoen juuri niihin ohikiitäviin mahdollisuuksiin tarttumista, jotka määrittävät samalla koko meidän maailmassa olemisemme laadun.

Frankl (2007e, 85) pohdiskelee ihmisen *arvokuvaa* (*Wertbild*) ja *maailmankuvaa* (*Weltbild*) ja päätyy johtopäätökseen, että kaikki se, mitä ihmisen pitää tehdä, on olemassa vain konkreettisesti todellisuudessa. Todellisuudessa, jossa kyse on konkreettisella tavalla siitä, mitä ihmisen *pitää* tehdä *tässä ja nyt*. Tämä merkitsee sitä, että arvojen toteuttaminen huipentuu vain päivittäisen arjen yhteydessä. Arvojen toteuttamisen tarkoitus, muiden ja yhteisen hyvän lisääminen jokapäiväisessä elämässä, tulee samalla ymmärrettäväksi. Tätä kautta tulee myös ilmeiseksi, ettei kyse ole vain elämän ohikiitävistä hetkistä, vaan hyvän elämän perustan luomisesta. (Vrt. Dienelt 1970, 326.)

Hetken tarkoitus sisältää myös toivon näkökulman. Koska arvojen realisoituminen tapahtuu silmänräpäyksittäin, saamme jonkin arvon todellistettuumme saman tien ryhtyä odottamaan uutta silmänräpäystä ja sen meille tarjoamia mahdollisuuksia.

Jäävuori-mallin mukaiset, arvoihin liittyvät konkreettiset kasvatus- ja kasvatavoitteet ovat arvojen tason kohottaminen ja eettisen toimintakyvyn kehittäminen sekä tarkoituksellisuuden havaitsemisen ja hetken tarkoituksiin tarttumisen harjoittelu. Nämä eivät vaatine enää erillisiä täsmennyksiä. Kehittymisympäristönä on sekä keskusteluryhmä että nuoren arki, jossa hän voi harjoitella oppimaansa myös ryhmän aikana, jolloin kokemuksia voidaan reflektoida yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa. Tarkoituksellisuuden havaitsemisen ja hetken tarkoituksiin tarttumisen harjoittelu on aiemmin esitetyn perusteella (ks. luku 6.4.3) helpointa aloittaa elämys- tai kokemisarvoista. Kasvattajan tehtävänä on havainnollistaa nuorelle konkreettisesti, miten elämysarvot puhuttelevat meitä. Tämän hän voi tehdä esimerkiksi viemällä nuoren kokoontumistilan ympäristöön havainnoimaan luonnon kauneutta tai retkelle jonnekin kohteeseen, jossa nuori voi kokeilla vastaanottavaisuuttaan taiteen kauneudelle.

Tunteiden osalta ovat tarkoituksellisuuden kasvatusta tukevia kehittämistavoitteita ensinnäkin kauneuden ja muiden elämysarvojen (ks. luku 6.1.2) sekä arvotunteiden kokemisen hermistäminen. Arvotunteilla tarkoitetaan tunteita, jotka heräävät ihmisessä hänen tullessaan tietoisiksi jostain arvokkaasta (ks. luku 6.2.2). Ehkä voitaisiin myös puhua arvoasteista, puhuohan Frankl omastatunnosta tarkoituksellisuuden tai -elimenä. Tunnehallitsemisen laajentamiseksi on myös harjoiteltava rakkauden ja muiden myönteisten tunteiden ilmaisemista toisena tunteisiin liittyvänä kehittämistehtävänä.

Tunteiden alueella voidaan eettisyyskasvatuksen tavoitteet liittää platonisten arvojen – totuuden, kauneuden ja hyvyyden (tai hyvän) – sekä niiden lisäksi rakkauden etsintään. Totuutta välittävät jopa ensisijaisesti tunteet eli fenomenologisesti tunne-elämykset. Koska puhdas totuus on olemassa vain arvona, voidaan siihen suuntautua nimenomaan tunteisiin perustuvan elämyksellisen tilan avulla. Kauneuden kokeminen sijoittuu luontevasti aistimusten ja tunne-elämysten piiriin. Kun ihmisten välillä toteutuu jotain kaunista, elämyksellisesti korkeatasoista, tullaan myös rakkauden alueelle. Hyvyys voidaan määritellä miellyttävien kokemusten aikaansaamisena toisille – jopa itsensä unohtaen. Tässäkin tullaan toisesta suunnasta rakkauden alueelle. (Ks. Turunen 1992, 21–57.) Aidossa hyvydessä on vahvasti kyse tunne-elämyksistä, eläytymisestä niin sanotusti sydämellään toimimaan jonkin asian tai ihmisen hyväksi. Kaikkia kolmea platonista arvoa kohti voi vain suuntautua elämyksellisesti tunneomaisen mielen avulla, muttei koskaan sellaisenaan

saavuttaa. Kaikki kolme myös kietoutuvat toisiinsa – kaunis voi olla hyvää ja totta, hyvä on usein samalla totuudellista ja kaunista – jonka perusteella niiden voidaankin katsoa ilmaisevan jotain perustavaa ihmisyyden ihanteesta. Kaikki ihmisyyttä ja ihmisiksi elämistä edistävät arvot perustuvatkin niihin.

Edellä esitetty tarkoittaa myös sitä, että nuorten kanssa on luonnollista käsitellä platonisia arvoja tarkoituksellisuuksina eettisyyskasvatuksen osana. Kun niiden lisäksi käsitellään luomis-, elämys- ja asennoitumisarvoja ja niiden mukaisia tarkoituksellisuuksia, muodostuu nuorelle varsin monipuolinen ja kantava perusta tarkoitukseen ja arvoihin suuntautumiselle. Tarkoitusten konkreettiseen havaitsemiseen tarvitaan lisäksi arvotunteiden kokemiskyvyn ja omantunnon kuuntelukyvyn herkistämistä.

Hyvän arvoa tai itseisarvoista hyvää kohti suuntautumisessa on aina kysymys myös asenteista toisia ihmisiä ja muuta maailmassa olevaa kohtaan. Asenteisiin liittyvänä kasvatuspäämääränä on silloin altruismiin suuntautuminen, jonka yksi muoto voi olla esimerkiksi vapaaehtoistyöhön osallistuminen. Mutta kyseessä voi olla kaikenlainen muukin toiminta, jonka avulla nuori voi edistää omalla panoksellaan ihmisten välisiä hyviä suhteita ja yhteistä hyvää. Toinen asenteisiin liittyvä perustavanlaatuinen kasvatustavoite on asennoitumisen harjoittelu vaikeuksiin ja vastoinkäymisiin. Tätä olen käsitellyt laajasti luvussa 6.2.2 Asennoitumisen muuttaminen ja tarkoituksen tahto.

Neljäntenä, lähinnä pintaa olevana tasona jäävuori-mallissa ovat toimintatavat. Nuorta voidaan niidenkin osalta kasvattaa tarkoitukselliseen elämään keskusteluryhmän puitteissa. Käytännössä tämä tapahtuu keskustelujen ja ”kuivaharjoittelun” lisäksi erilaisten ”kotitehtävien” avulla, kuten totesin jo luvussa 8.2.1. Koska tehtävänä on tarkoituksia toteuttavan toiminnan harjoittelu sekä ihmisten keskinäisen sovun ja yhteisen hyvän edistämisen harjoittelu, voi harjoittelupaikkana hyvin olla nuoren koti, koulu, lähinaapurusto, harrastuspaikka tai joku muu vapaa-ajanviettopaikka. Tehtävien kokeilemisen jälkeen on keskusteluryhmässä syytä vaihtaa nuorten kesken kokemuksia onnistumisista ja niistä taidoista, joissa nuorella on vielä mahdollista kehittyä.

### **8.2.3 Filosofian yhdistäminen pedagogiikkaan**

Fritz Stippel (1966, 7) toteaa, että vielä muutama vuosikymmentä sitten (vuodesta 1966 taaksepäin laskettuna) oli (ainakin Keski-Euroopassa) yhtenä yliopistollisten oppitulojen alan määrittelynä ”filosofia ja pedagogiikka”. Stippel myös perustelee tämän eri tavoin, mutta ehkä painavin on



viittaus jälkiin, jotka johtavat länsimaisen ajattelun kehtoon sekä Platoniin ja hänen opettajaansa Sokrateen tämän ajattelun ruumiillistumana, josta on vaikea sanoa, oliko hän filosofi vai pedagogi.

Helmut Zöpfl (1966, 39) toteaa puolestaan, että psykologiasta ja psykologisiin oppeihin nojautuvasta pedagogiikasta puuttuu näkemys kokonaisvaltaisesta persoonasta (sitä kuin olen käsitteen tässä tutkimuksessanikin määritellyt esimerkiksi luvussa 6.4.2). Psykologian ja pedagogiikan objektina on subjekti, mutta niiltä puuttuu perustava käsitys siitä, mitä muuta ihminen on kuin yksilöllinen ja sosiaalinen subjekti. Ennen tällaista objektivisointia tai sen sijaan olisi kysyttävä persoonaa ja niitä ehtoja ja edellyttämiä miten persoonien välillä tulisi toteuttaa kanssakäymistä ja aitoa yhdessäolemistä sekä myös kasvatuksellista vaikuttamista. Koska pedagogiikan ”materiaali” on ihminen, tulisi sen perustua filosofiaan. Filosofian olisi siksi oltava pedagogiikan perusta, sen ”kivijalka”.

Se, mitä kutsun tässä filosofiaperustaiseksi tai filosofiseksi pedagogiikaksi kattaa sen, mistä käytän nimitystä kohtaamispedagogiikka. Filosofinen pedagogiikka on siten laajempi käsite kuin kohtaamispedagogiikka. Olen kulkenut pedagogiikan osalta samaa hermeneuttista kehää kuin muidenkin kasvatusteorioideni ja filosofioideni osalta. Alun perin tarkoitti kohtaamispedagogiikka vain konfrontatiivista pedagogiikkaa siten kuin Jens Weidner oli sen hahmotellut. Seuraavaksi otin siihen laajenuksena myös validoivan elementin Marsha M. Linehanin kehittämää dialektista käyttäytymisterapiaa mukaillen. (Ks. Purjo 2006.) Dialektiikasta etenin kaiken aikaa kohti yhä aidompaa kohtaamista nuoren kanssa ja vuonna 2008 käytinkin kohtaamispedagogiikka-käsitteen rinnalla nimitystä dialoginen kasvatustaikuttaminen ja dialogipedagogiikka (ks. Purjo 2008g). Samana vuonna kirjoitin jo myös filosofisesta dialogista (ks. Purjo 2008c). Tässä tutkimuksessa olen lopullisesti päätenyt siihen ymmärrykseen nuoren kohtaamisen taidosta, jota kutsun nyt filosofiseksi pedagogiikaksi.

Mitä on filosofinen pedagogiikka? Ehkä sitä voisi luonnehtia hieman samaksi kuin antiikissa kuvattiin puhetaitoa eli kyvyksi keskustella ja vaikuttaa toisten ajatuksiin tai tarkemmin taidoksi ihmettelevään kyselemiseen ja kyseenalaistamiseen. Ehkä myös rakkaudeksi kysymyksiin ja haluun kyseenalaistaa nekin olettamukset, joita kaikkein hartaimmin vaalimme (Phillips 2007, 14) – tai nimenomaan ne käsitykset, joita murrosikäinen, ”kaikkietävä” nuori ehdottomimmin varjelee. Tavoitteena on auttaa nuorta tuntemaan paremmin itseään ja ymmärtämään, kuka hän syvimmiltään on ja mitä hän haluaa ja mitä hänen olisi syytä tahtoa. Päämääränä on, että nuori oppii tekemään harkitumpia valintoja elämässään sekä muodostamaan vähitellen oman elämänfilosofiansa, jonka avulla hän saa eväät tielleen kohti kaiken aikaa lisääntyvää viisautta. (Ks. Phillips 2007, 23.)

Filosofisessa pedagogiikassa on siten kyse siitä, että dialogissa nuoren kanssa tutkitaan perusteellisesti millä tavoin tulee elää (ks. Platon 1999c, 44:352d). Tai siitä, että kasvattaja auttaa nuorta ”erottamaan toisistaan kunnollisen ja kunnottoman elämäntavan ja antaa hänelle kyvyn ja ymmärryksen valita aina ja kaikkialla parhaan vaihtoehdon (Platon 1999c, 378:618c).” Tulkitseen tämän tarkoittavan sekä elämäntaitojen ja moraalisen päättelyn tutkimista että myös ymmärryksen etsimistä elämän tehtäväluonteesta ja elämän tarkoituksesta.

Filosofia on kreikankielinen ilmaisu, joka merkitsee sananmukaisesti viisauden rakastamista. Filosofin siis etsii viisautta ja rakastaa sitä. Edellä viittasin tämän mukaisesti viisauden lisääntymiseen kasvatuspäämääränä. Viisauden voi nähdä myös käänteisesti niin, että kaikki ihmiset syntyvät viisaina, mutta ellei ihmisellä ole halua oppia kokemuksistaan, viisaus karisee vähitellen (Phillips 2007, 96). Esimerkiksi tappeluherkkä nuori tietää, ettei väkivalta kannata. Hän saattaa kuitenkin jatkaa siitä huolimatta kunnes joutuu kiinni ja vastaamaan seuraamuksista, ehkä jopa vankilaan asti. Silloin voitaisiin sanoa, että hän on tyhmentynyt kaiken aikaa. Martin Luther King ja Mahatma Gandhi puolestaan olivat ja pysyivät viisaina, koska he yrittivät muuttaa yhteiskuntaa väkivallattommaksi ja elivät itsekin niin kuin opettivat (ks. Phillips 2007, 98).

Pedagoginen haaste liittyy siihen, että murrosikäiset nuoret tiedostavat ehkä liiankin hyvin tyhmentyneensä. Tai pikemminkin siihen, että he kokevat olevansa tyhmiä. Kasvattajien keskuudessa puhutaan yleisesti nuorten tarpeesta tulla nähdyksi ja kuulluksi. Puhutaan kauniisti nuorten aidosta läsnä olevasta kohtaamisesta arvostavine ja välittävine laatuineen. Ja sitten ihmetellään, kun mitään ei tapahdu, tavoiteltua kohtaamisen tasoa ei saavuteta. Ehkä kukaan ei ole tullut ajatelleeksi, että nuori saattaa kysyä itseltään ”miksi haluaisin tulla kuulluksi”. Ja ajatella, että ”omilla ajatuksillani ei ole mitään merkitystä, miksi siis edes esittäisin niitä”, ”enkä sitä paitsi voi sanomisilleni mitään, eivätkä ne oikeasti edes ole omia ajatuksiani” (ks. Brenifier 2008, 358–359). Pitäisikö aloittaa siitä, että nuori oppisi rohkeasti sanomaan ”en osaa sanoa tähän mitään” ja pyytämään ”voisiko joku auttaa minua” (ks. Brenifier 2008, 360). Toisaalta nuorta voi rohkaista ja kannustaa kertomalla, että usein näennäisen tyhjänpäiväinen, mitätön tai omituinen ajatus saattaa olla kaikkein perusteellisimman tutkimisen arvoinen (ks. Phillips 2007, 24).

Nuorta täytyy siten osata houkuttaa dialogiin. Pelkkä läsnä oleminen ja tilan antaminen ei riitä, vaan tarvitaan konkreettisia ohjaustekoja. Turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin tukeminen on sekin tärkeää, mutta olennaisin ohjaava teko dialogisuuteen pyrittäessä on hyvän kysymyksen esittäminen (ks. Laine 2008, 271). Kun keskusteluryhmä kokoontuu käsittelemään senkertaista teemaa, tulee sitä ohjaavan kasvattajan panostaa ennen kaikkea hyvän aloituskysymyksen miettimiseen ja

muotoilemiseen. Hyvä kysymys on sellainen, joka johdattaa kohdallisesti tutkittavaan teemaan ja koskettaa samalla osallistuvia nuoria heidän omista lähtökohdistaan. Kysymyksen on siten perustuttava mahdollisimman konkreettisesti nuorten kokemusmaailmaan, heidän vallitsevaan ymmärrykseensä. Silloin se voi herättää nuorten kiinnostuksen ja houkuttaa heidät mukaan keskustelemaan. (Ks. Laine 2008, 277.) Eräs käyttökelpoinen tapa elävöittää teemaan johdattelua on kertoa alkuun aiheeseen liittyvä tarina. Tarina voi olla esimerkiksi ryhmässä vierailevan varttuneemman nuoren lähimenneisyyteen tai ohjaajan nuoruuteen liittyvä kertomus, lehti uutinen tai ote jostain kirjasta. Tarinan jälkeen nuorten tehtäväksi annetaan kehitellä kysymyksiä, joista valitaan yhdessä se, josta keskustelu aloitetaan.

Ohjaaja on kyselijä ja keskustelun tukija (Fisher 2008, 173). Sen sijaan, että hän antaisi varsinaisia vastauksia, on hänellä oltava taitoa siirtää vastuu keskustelun etenemisestä nuorille siten, että heidän kesken syntyy kysymysten ja vastausten yhteispeli (ks. Fisher 2008, 170). Perimmäinen päämäärä on, että nuoret sisäistävät kysymyksensä omakohtaisiksi kysymyksiksi, joita he kysyvät ennen kaikkea itseltään (Fisher 2008, 176). Jotta keskustelu ei ajaudu liian kauas alkuperäisestä teemasta, on ohjaajan tarvittaessa kysyttävä aika ajoin ”mitä tekemistä vastauksella on kysymyksen kanssa”, ”kuka on pysynyt perässä” tai ”mistä kysymyksestä keskustelemmekaan nyt”. Muita jatkuvasti toistettavia kysymyksiä ovat muun muassa ”mitä tarkoitat tuolla”, ”voitko antaa esimerkin”, ”vieläkö muistat, mitä sanoit vähän aikaa sitten”. (Ks. Fisher 2008, 170.) Ohjaaja voi pyrkiä myös kohottamaan ajattelun tasoa kysymyksillä, kuten ”millä perusteella ehdotuksesi on totta”, ”mitä esittämästäsi perustelusta seuraa” tai ”oletatko, että...” (Echeverría 2008, 344).

Ohjaajan on oltava pedagogisesti vahva. Hänellä on vastuu huolehtia siitä, että keskustelu pysyy asiallisena. Jos joku nuorista sanoo vaikkapa, että ”tuo on typerää”, tulee ohjaajan vaatia löytämään ja ilmaisemaan esitetylle vastaväitteelle hyvät perustelut. (Ks. Echeverría 2008, 350.) Ohjaajan ei myöskään pidä tyytyä sellaisiin nuorten perusteluihin vastauksiinsa, kuten ”siksi, että sanoin niin” tai ”koska minusta tuntuu siltä”. Tavoitteena on, että jokainen nuori oppii kehittyneitä ajattelua, jolloin hän pystyy myös perustelemaan sanomaansa asiankuuluvasti, merkityksellisesti, tosiasioihin perustuvasti, tietoa lisäävästi siten, että perustelut auttavat ymmärtämään paremmin keskustelun aihetta. (Ks. Echeverría 2008, 346.) Tavoitteena ei siten ole vain, että kukin saa äänensä kuuluville. Oman mielipiteensä ilmaisemiseksi on nähtävä vaivaa, harkittava hyvin, mitä todella tahtoo sanoa ja lopulta myös tiedettävä, mitä oikeastaan on sanonut. Tarkoituksena ei ole vain keskustella keskustelun vuoksi tai jutustella niitä näitä siten, että kaikki saavat vapaasti ilmaista itseään. (Ks. Brenifier 2008, 362.) Senkaltaista demokratiaa ei tarvitse myöskään vaalia, että kaikki saavat puhua

yhtä paljon. Ohjaajan on kuitenkin huolehdittava siitä, että kaikki saavat perustellut mielipiteensä esitettyä, vaikkeivät he pyytäisikään puheenvuoroja yhtä hanakasti kuin toiset. Ohjaaja voikin välillä rohkaista hiljaisimpia puhumaan, mutta välttämällä sitä, ettei hän ryhdy kuitenkaan kiusaamaan heitä kysymyksillään, mikäli he haluavat mieluummin pysytellä tarkkailijan asemassa.

Ohjaajan ei myöskään pidä sallia, että dialogisuuden sijaan siirrytään monologiluonteiseen keskusteluun, jossa joku sanoo jotain omasta näkökulmastaan, joku toinen taas omastaan, ja kolmas puhuu sen jälkeen vielä jotain muuta. Tarkoitus ei myöskään ole ryhtyä väittelemään niin, että joku yrittää kumota omilla argumenteillaan toisen esittämän väittämän osoittaakseen olevansa itse oikeassa. Filosofisen pedagogiikan ja siihen liittyvän dialogisen suhteen pää tunnusmerkki on yhteyden etsiminen toiseen ihmiseen pyrkimällä ymmärtämään häntä sekä olemalla kiinnostunut hänen asioille antamistaan merkityksistä ja hänen maailmankuvastaan. Samalla oma suhde teemana olevaan asiaan muuttuu kahden perspektiivin välille syntyvän yhteyden avulla siten, että kehittyä jotain sellaista uutta, mitä kukaan osallistujista ei olisi voinut yksinään luoda. (Ks. Laine 2008, 269.) *Keskus-telussa*, jossa on käyskennelty keskuksen, teemana olevan asian, ympärillä, on osallistujien keskelle ikään kuin pöydälle noussut kaikkien nähtäväksi jokin uusi kokemus (Ks. Salovaara 2007, 34; Laine 2008, 270).

Filosofisessa pedagogiikassa ei pyritä samanmielisyyteen eikä yhteisymmärrykseenkään, vaan ainoastaan ymmärrisyhteyteen<sup>160</sup> osallistujien kesken (ks. Laine 2008, 270). Vaikka kasvattaja ei saakaan sortua vallankäyttöön tai nuorten pakottamiseen omiin intresseihinsä – toisin sanoen indoktrinaatioon – on kuitenkin selvää, että hän pyrkii ohjaamaan keskustelua kasvatusvaikuttamisensa tavoitteiden suuntaan. Yksinkertaisimmillaan hän voi tehdä tämän osoittamalla olevansa samaa mieltä jonkin mielipiteen kanssa esimerkiksi antamalla tunnustusta nuoren niille esittämille hyvälle perusteluille ja pyytämällä häntä vielä syventämään ajatustaan. Hän voi mielestäni myös todeta selkeästi, että esitetty mielipide vastaa yleistä käsitystä hyveellisestä toiminnasta. Eräs mahdollinen ohjausteko on myös se, että ohjaaja pyrkii rohkaisemaan nimenomaan kasvatuspäämäärien mukaisten mielipiteiden esittäjiä tekemään lopuksi yhteenvedon käydyistä keskusteluista. Ohjaajan on kuitenkin varottava mitätöimästä muitakaan mielipiteitä ja häpäisemästä niiden esittäjiä, toisin sanoen hänen on säilytettävä kunnioittava suhtautuminen kaikkiin nuoriin riippumatta heidän mielipiteidensä erilaisuudesta omiinsa verrattuina. Tähän

---

160. Laineen käsitettä ei pidä sekoittaa Rauhalan fenomenologiseen ymmärtämisyhteyden käsitteeseen, jolla tarkoitetaan kunkin ihmisen yksilölliseen historiaan perustuvaa kokemustaustaa tai horisonttiperustaa, johon uudet mielen ilmentymät suhteutuvat.

liittyen ohjaaja voi korostaa esimerkiksi, että esitetyt erilaiset mielipiteet auttavat kaikkia eteenpäin oman subjektiivisen kantansa ratkaisemisessa.

Keskustelun perimmäinen tarkoitus on, että kysymyksiin esitetyt vastaukset ja niiden perustelut auttavat sekä vastaajia itseään että muita ryhmäläisiä näkemään, minkä arvoisia erilaiset mielipiteet ovat. Arvottaminen tapahtuu toisin sanoen ensisijaisesti nuorten omien vastausten eikä ohjaajan sanomisten perusteella. Vaikka ohjaaja voi vaikuttaa keskustelun kulkuun, hänen ei kuitenkaan pidä missään tapauksessa ryhtyä kertomaan ”oikeita vastauksia”. Tarkoitus on sen sijaan auttaa nuoria löytämään itse ”oikeat vastaukset” sitä kautta, että he pystyvät esittämään näkemyksilleen vakuuttavat perustelut (ks. Phillips 2007, 179–180). Jotkin totuudet kestävät tai pitävät pintansa paremmin kuin muut (Phillips 2007, 65). Tämän paljastuminen edellyttää uskomusten koettelua toisten argumentteja ja näkemyksiä vasten (ks. Fisher 2008, 170). Tavoitteena on, että nuoret oppivat avoimesti ja rehellisesti kyseenalaistamaan toistensa perusteettomat uskomukset ja käsitykset, joita he ovat omaksuneet kriittittömästi muilta, kuten kaveripiiriltään tai medioista. Kyseenalaistaminen vaatii nuorilta taitoa tehdä rationaalisia ja kekseliäitä kysymyksiä, kuten ”mitä tuo tarkoittaisi käytännössä”, ”mikä puhuu tuon puolesta ja vastaan” tai ”voidaanko tähän asiaan löytää muita näkökulmia, jotka ovat vielä perustellumpia”. (Ks. Phillips 2007, 35.)

Ihanteellinen lopputulos tietyistä teemista käydylle keskustelulle on, että sen tuloksena syntyy pitkän päättelyketjun ankkuroima johtopäätös, jonka perusteella sellaista näkemystä voidaan pitää pätevänä, joka on pystytty perustelemaan ja puolustamaan rationaalisen todistelun avulla hyvin (ks. Phillips 2007, 65). Kasvattajakin voi olla tyytyväinen, jos yksi tai useampi nuori on esittänyt painavia perusteluja juuri sellaisen arvonäkökentän puolesta, jonka avulla keskusteluryhmään osallistuvat nuoret voivat rakentaa hyvää elämää. Oman kokemuksen mukaan on vaikutus nuoriin selvästi suurempi silloin, kun joku nuori osoittaa toisille nuorille jonkin asian olevan tietyllä tavalla, verrattuna siihen, että kuka tahansa aikuinen yrittäisi puhua nuorille jonkin näkemyksensä puolesta.

Filosofiseen dialogiin perustuvan pedagogiikan pyrkimyksenä on siten ennen kaikkea arvioida osallistujien kaikkia arvoja ja uudistaa heidän arvojärjestelmänsä. Kyse on siten nuorten kasvatuksesta eettiseen toimintakykyisyyteen ja aiempaa perustellumpaan moraaliseen päättelyyn. Toinen tärkeä tavoite on tutkia tarkkaan käsitteitä, joita nuoret käyttävät luullen, että kaikki ymmärtävät ne samalla tavalla. Sama koskee aikuisten käyttämiä käsitteitä sekä nuorten ja aikuisten niille antamien merkitysten erojen tutkimista. Ihmettelyn ja kyselyn avulla on huolellisesti tutkittava, ovatko erilaiset käsitteet niin selkeitä ja rationaalisia kuin niitä käyttävät nuoret tai aikuiset helposti kuvittelevat. Keskustelussa voi käsitteistä löytyä paljon uusia niissä piileviä

merkityksiä tai toisaalta voi löytyä kokonaan uusiakin aiempaa ymmärrettävämpiä ilmaisumuotoja. (Ks. Phillips 2007, 164.)

Keskeistä käsitteiden määrittelyssä on etsiä vastauksia siihen, miten hyvin ne heijastavat ja jäsenitelevät nuorten todellisuutta (ks. Fisher 2008, 167). Omakohtaiset kysymykset auttavat nuoria ”kaivautumaan syvemmälle” ja selkeyttämään käsitteitä, joita he käyttävät maailmaa koskevien ajatustensa jäsentämisessä (Fisher 2008, 176). Elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen päämäärien kannalta kohdallisia ohjaajan aloituskysymyksiä ovat esimerkiksi: mitä on vapaus, entä vastuu, mitä arvot tarkoittavat, mitä on hyvyys, millainen on hyvä ystävä ja millainen käyttäytyminen on väkivaltaista. Vaihtoehtoisia käsitteitä, jotka ohjaajan on selkiytettävä jo pelkästään itselleenkin, on lukematon määrä. Sen lisäksi, että käsitteiden määrittely on keskeinen edellytys ohjaajan ja nuorten välisen ymmärrysyhteyden syntymiselle, on se poikkeuksellisen tärkeää silloin, kun ryhmässä on mukana nuoria erilaisista kulttuureista. Sen lisäksi, että tarkoitan tällä erilaisia etnisiä vähemmistöjä, voi yksistään Suomen sisäisellä maantieteellisellä sijainnillakin olla suuri merkitys siihen, millaisia käsitteitä käytämme ja mitä merkityksiä niille annamme. Ohjaajan on ymmärrettävä ottaa tällaisetkin kulttuurierot huomioon, kun hän ryhtyy ohjaamaan ryhmää itselleen vieraalla paikkakunnalla.

Filosofisen pedagogiikan päämäärä väkivaltaisesti käyttäytyvien tai potentiaaliaan hukkaavien nuorten kanssa työskenneltäessä voidaan kiteyttää tietämättömyyden paljastamiseksi. Eräs suurimmista esteistä sille, että varsinkin murrosikäisten nuorten kanssa päästään edes oikeiden asioiden äärelle, on nuorten oma luulo siitä, että he tietävät kaikesta kaiken tarpeellisen. Nuoret on siksi saatava tajuamaan, etteivät he tiedäkään riittävästi kaikesta siitä, minkä he luulevat tietävänsä ehdottoman varmasti ja oikein. Pahin virhe, mitä kasvattaja voi tehdä auktoriteettikammoisten nuorten kanssa toimiessaan, on se, että hän esittää itse tietävänsä asiat nuoria paremmin. Sen sijaan hänen on esiinnyttävä tasavertaisena, yhtä tietämättömältä vaikuttavana elämän ihmettelijänä kuin nuoretkin ovat. Juuri tässä on filosofisen pedagogiikan voima, kun sekä ohjaaja että nuoret kyselevät sekä muilta että itseltään ja kyseenalaistavat niin omat kuin toistenkin vastaukset uusien kysymysten avulla.

Filosofisen pedagogiikan olemusta luonnehtii Sokrates osuvasti Platonin (1999b, 127:84a–128:84d) *Menon*-dialogissa:<sup>161</sup>

”Huomaatko Menon, miten pitkällä poika jo on – – Ensiksi hän ei tiennyt, enempää kuin nytkään, – – mutta luuli tietävänsä ja vastasi meille rohkeasti käsityksensä mukaan tietämättömyydestään huolimatta. Nyt hän sitä vastoin on selvillä tietämättömyydestään eikä enää luule tietävänsä, kun ei kerran tiedä.” ”Mutta hänellä on nyt parempi ote siihen asiaan, jota hän ei tiedä.” ”Olemme toisin sanoen auttaneet häntä lähemmäksi tietoa asian todellisesta laidasta. Nyt hän on valmis halukkaasti tutkimaan miten asia on, koska ei tiedä sitä”. ”Luuletko, että hän olisi ikinä ryhtynyt tutkimaan tai opettelemaan mitään niin kauan kuin luuli tietävänsä, vaikkei tiennyt? Eikö näin käynyt vasta sitten, kun hän oli todennut tietämättömyytensä ja joutunut ymmälle ja hänessä heräsi tiedonhalu?” ”Kohta saat nähdä, että tämä poika, joka on vielä tietämätön, pääsee asiasta perille minun johdollani, vaikka en opeta häntä, vaan ainoastaan kyselen. Tarkkaahan, huomaatko minun kertaakaan opettavan tai selittävän hänelle mitään tai yleensä tekevän muuta kuin kyselevän hänen omia mielipiteitään.”

### 8.3 Mitä on hyvä kasvatust?

Hahmottelen seuraavassa tutkimuksessani muodostunutta kuvaa hyvän kasvatustuksen olemuksesta. Veli-Matti Värrin (2004) kiteyttää hyvän kasvatustuksen kasvatukseksi hyvään. Yritän tutkimustulosteni avulla tarkentaa tätä määrittelyä hieman yksityiskohtaisemmaksi ja konkreettisemmaksi. Näkökulmani on rooliperustaisessa kasvatustussuhteessa ja erityisesti nuorisokasvatustuksessa siten kuin olen sen tutkimuksessani määritellyt. Voidaanko näkemyksiäni jossain muodossa siirtää myös muihin kasvatusteksteihin jääköön muiden arvioitavaksi.

Eriytän hyvän kasvatustuksen kahteen osaan: a) kasvattamiseksi hyvällä ja b) kasvatukseksi suuntautumaan kohti hyvää. Pohdin erikseen hyvällä kasvattamista ja hyvän laatuja siinä. Sen jälkeen otan vielä haasteellisemmän tehtävän yrittäessäni määrittellä, mitä on se hyvä, johon suuntautumiseen nuorta pyritään kasvattamaan. En väitä löytäneeni lopullista ratkaisua kasvatustuksen tärkeimpään ongelmaan, Menonin paradoksiin, mutta rohkenen kuitenkin esittää, mitä olen tutkimukseni hermeneuttisen kehän lopputuloksena ymmärtänyt (ks. myös luvun 2.2 alaviite 12.).

---

161. Kasvatustajan kannattaa tutkia Sokrateen kysymysten muotoa omaa kyselytaitoa kehittäessään. Sokrates käyttää paljon johdattavia, suljettuja kysymyksiä, joiden tarkoituksena on, että vastaaja joko myöntää Sokrateen argumentin oikeaksi tai antaa oikean vastauksen. Sokrates toimii toisin sanoen päämäärähakuisesti, mutta kasvatustvaikuttaminen tapahtuu kuitenkin kasvatettavan henkilökohtaisen ymmärtämisen kautta. Toisin sanoen sillä, että kasvatettava vastaa Sokrateen kysymyksiin, on tarkoitus varmistaa, että oppiminen on perustunut kasvatettavan tiedostavaan ja omaehtoiseen toimintaan.

### 8.3.1 Kasvattaminen hyvällä

Ensinnäkin esimerkki lienee edelleen se paras kasvattaja. Hyvän kasvattajan esimerkki on luonnollisesti hyvä, toisin sanoen sellainen, joka antaa käytännön esimerkin nuorelle siitä, miten hyvää kohti voi arkisessa elämässä suuntautua.

Toiseksi hyvällä kasvattaminen perustuu perustavanlaatuisen ajatukseen ihmisten tasavertaisuudesta. Sekä kasvattaja että kasvatettava – tai paremminkin kumpikin kasvava – ovat samalla tavalla ainutlaatuisia sekä koko elämänsä ajan myös epätäydellisiä ja keskeneräisiä. Vaikka kasvatussuhde ei voikaan eikä sen edes tule olla täysin demokraattinen johtuen sen olemukseen liittyvästä vaikuttamispyrkimyksestä, voidaan tasavertaisuuden ihannetta kuitenkin vaalia. Siitä riippumatta, että kasvattajana toimiva aikuinen ja kasvatettava oleva nuori ovat eri elämänkaarivaiheessa, ovat he silti tasavertaisia ihmisenä olemisessaan. Tarkoiton tällä kanssaolemista maailmassa ja samanlaista läpi elämän jatkuvaa ihmettelevän kyselemisen tarvetta.

Kolmas hyvällä kasvattamisen keskeinen lähtökohta on, että kasvattaja asennoituu nuoreen persoonana (ks. myös luku 1.3.3). Tämä voidaan yksilöidä nuoren *kunnioittamiseksi* kommunikointikykyisenä, hänen *arvostamiseksi* sen perusteella, miten hän suuntautuu kohti hyvää ja nuoren *kohtelemiseksi rakastavasti*. Keskityn viimeksi mainittuun.

Heikki Ikäheimo (ks. luku 1.3.3) problematisoi rakkauden tunnustusasenteeseen liittyvää vaatimusta rakastaa nuorta hänen itsensä vuoksi. Ymmärrän kuitenkin Franklin rakkauden tarkoitukseen liittyvien ajatusten perusteella, että ”hänen itsensä vuoksi” ei välttämättä edellytä sitä, että nuori osaisi rakastaa itseään. Tulkitsenkin itsensä vuoksi -ilmaisun niin, että kasvattajan rakastava asennoituminen on paras mahdollinen tapa auttaa nuorta toteuttamaan omaa potentiaaliaan. Potentiaaliin sisältyy samanaikaisesti sekä individualististen että universaalien mahdollisuuksien mukainen ihmiseksi tuleminen, perimmäisen ihmisyyden todellistuminen (ks. Kauppi 2001a, 292; 2001d, 179; 2001g, 281).

Heideggerin (Nikun 2010, 148–150 mukaan) rakkauskäsityksen mukaan rakkauden mieli on tahto, että toinen olisi, mitä olemuksensa mukaisesti on. Heidegger pitää myös rakastavaa katsetta toisen olemuksen vahvistamisena kuvaillessaan kuinka rakastava katse kiinnittyy rakastetun olemukseen asettaakseen sen lujasti perustalleen; sellainen olemuskatse ei laskelmoi ja eroaa nautintoon tyhjenevästä silmäyksestä. Luonnehdinta sopii siten erinomaisesti myös kasvatussuhteessa ilmenevään rakkauteen varsinkin, kun Heidegger toteaa vielä Paavalin tunnettua rakkauden



määritelmää mukaillen, että tällainen rakkaus on jalomielisyyttä, lempeyttä ja pitkämielisyyttä. Kaikkea tätä kasvattajankin on oltava.

Heidegger esittää siis rakkauden tahtona, että ”rakastettu olisi, olemisessaan jota on, lujasti olemuksensa mukaisesti”, jolloin tällainen tahto asettaa toisen tämän olemisen korkeimpiin mahdollisuuksiin (Niku 2010, 148–149). Kasvatukseen sopii myös Heideggerin ajatus paimenesta ja pelastamisesta. Lauma ei ole mikään yhteen joutunut rökkiö eikä paimen ulkokohtainen poliisi, vaan koko ajan itse mukana kokoamisessa ja kootussa. Kokoamista Heidegger kuvailee pelastamisena, joka ei merkitse vain tempaamista pois vaarasta, vaan jonkin päästämistä vapaaksi omassa olemuksessaan. (Niku 2010, 152, 154.) Väkivaltaisten nuorten kasvatukseen osuvaa on myös Heideggerilta peräisin oleva kuvaus, miten ihmiselle, joka on menettänyt sosiaalisen statuksensa, paikkansa yhteisössä ja mahdollisuutensa vaikuttaa toiminnallaan kohtaloonsa, ei riitä yleisten ihmisoikeuksien piiriin saattaminen. Olemassaolo on riittävästi jaettavissa vain odottamattomassa ystävydessä ja rakkaudessa, joka sanoo *tahdon sinun olevan*. Fraasilla Heidegger tarkoittaa auttavan käden ojentamista nuoren maailmassa olemiselle, eräänlaista valppautta ja valmiutta olla olemisen kohtaajana sen avautuessa ja siten myötävaikuttaa tuohon avautumiseen. (Ks. Niku 2010, 155–156.)

Jo Amos Comenius (1592–1670) totesi, että ”ihminen ei tule ihmiseksi, ellei häntä siksi kasvateta” ja Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) muotoili tämän selkeäksi kasvatuksen tehtäväksi esittäen, että ”kasvatuksen tehtävänä on kasvattaa ihminen ihmiseksi” (Kauppi 2001b, 309, 313). Ihminen tarvitsee ihmiseksi kasvaakseen kanssaihmiä, ystäviä ja vastustustakin. Mutta vaikka hän tarvitsee ihmissuhteita ja vaikka hän persoonana kasvaa niissä, joutuu hän yksilönä vastakkain myös olemassaolonsa peruskysymysten kanssa. (Kauppi 2001g, 278). Rakkaus kasvatuksessa merkitsee juuri näiden olemassaolon kysymysten parissa työskentelyä sillä tavalla, että kasvavan olemassaolo rikastuu. Rakkaus ei tarkoita pelkästään nuoren näkemistä, kuulemista ja hänelle vastaamista, vaan myös ihmettelevää kyselemistä, kyseenalaistamista ja konfrontoimistakin. Rakkaus tunnustusasenteena sisältää nuoren kriittisen kohtaamisen ja hänen olemassaolonsa tarkastelemisen siten, että nuorelle muodostuu näkemys siitä, miksi hän on olemassa ja mitä hänen tulisi olla. Toisin sanoen, kasvattajan rakastavan asennoitumisen päämääräksi muodostuu olemassaolon valaiseminen nuorelle niin, että hän voi suuntautua ihmisyyden ideaalia kohti. Vaikka ihminen keskenkasvuisena näyttäytyy monin tavoin vajavaisena ja vaikka hän voi sortua väkivaltaankin, on hänen koska tahansa mahdollista ryhtyä tavoittelemaan täysikasvuisen ihmisyyden ideaa (ks. Kauppi 2001c, 294).

### 8.3.2 Kasvatus suuntautumaan kohti hyvää

Määrittelin luvussa 7.3 väkivaltaisuuden tarkoituksettomuuden ja rakkaudettomuuden ongelmaksi. Tutkimukseni perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että kysymyksessä on laajemminkin persoonan hyvän tai huonon olemassaolon ongelma. Väitänkin siis, että aina, kun ihminen kysyy itsen ja ihmisyyden olemusta, palautuu vastaus tavalla tai toisella tarkoituksellisuuteen ja rakkaudellisuuteen. Vastaavasti, *kun kysytään, mitä on hyvä elämä, määrittyy se tarkoituksellisuudeksi ja rakkaudellisuudeksi.*

Käytettävissämme olevat ihmiskäsitykset ovat aina jollain tavalla riittämättömiä ja usein jopa epäadekvaatteja. Kuitenkin kasvatuksessa tarvitsemme mahdollisimman selkeää ja kohdallista ihmiskäsitystä, koska omaksuttu ihmiskäsitys vaikuttaa jopa kohtalokkaalla tavalla omaan toimintaamme sekä niihin valintoihin, joita kasvatettava ohjauksemme perusteella tekee. (Ks. Kauppi 2001g, 281; ks. myös 2001c, 294.) Filosofiseen ihmiskäsitykseen kuuluvat näkemys ihmisestä kokonaisuudessaan, näkemys ihmisen olemuksesta ja olemisen tapaan liittyvistä mahdollisuuksista, sekä ihmiselämään erottamattomasti liittyvät arvoja koskevat ja eettiset kysymykset. Antiikin etiikasta lähtien on ihmisen elämään koskeviin kysymyksiin kuulunut eettis-arvototeoreettinen, mutta samalla antropologinen kysymys ihmisen korkeimmasta hyvästä ja samalla näkemys siitä, että se määräytyi ihmisen olemuksen kautta. (Ks. Kauppi 2001a, 284.)

Rauhala puhuu omaa ihmiskäsitystään jäsenellessään ihmisen henkiseen olemuspuolen kohdistuvan kasvatuksen tärkeydestä. Osittain jää kuitenkin avoimeksi, mitkä arvot ja ideaalit ovat henkisen kasvatuksen päämäärinä. Franklin antropologiseen filosofiaan liittyvät käsitykset täydentävät tältä osin Rauhalan ajattelua osoittamalla, mihin henkisyyden tulee suuntautua. Ihmisyyden ideaalissa nousee keskeiseksi kysymys arvoista ja erityisesti *hyvän arvosta ja sen päämääristä*. Jos nämä arvot jäävät tyydyttämättä, ajautuu ihminen eksistentiaaliseen tyhjiöön.

Ihmisen voidaan sanoa olevan itseään ja mahdollisuuksiaan toteuttava olento. Ihmisellä on yleisinhimillisiä ja yksilöllisiä kykyjä ja mahdollisuuksia. (Kauppi 2001g, 281.) Ihmisen korkeimmassa mahdollisuudessa, mahdollisuudessa ihmisyyteen, kaikki ovat yhtäläisiä (Kauppi 2001a, 283). Mitä Pindaros (n. 522–443 e.Kr.) mahtoi tarkoittaa kehottaessaan, ”tule siksi, mitä olet” (Ks. Kauppi 2001g, 281)? Ilmeisesti juuri universaalialia ihmisyyden ideaa, jota ihminen pyrkii toteuttamaan yksilöllisellä tavalla ja omissa yksilöllisissä elämäntilanteissaan, situaatioissaan. Subjektiiivisten arvostusten sijaan näitä pyrkimyksiä ohjaa universaalinen ideaali, jota ihminen pyrkii toteuttamaan omaan ihmisyyteen sisältyvien mahdollisuuksien mukaisesti ja muotoutumaan

sen perusteella yleisinhimillisen ihanteen suuntaisesti. Tämä suuntautuminen ja siihen kuuluva suhde yleisinhimilliseen tai jopa yli-inhimilliseen antaa elämälle tarkoitusta yksilöllisten olosuhteiden satunnaisuudesta riippumatta. (Ks. Kauppi 2001a, 289–290.)

Itselleen oleminen ja itsensä toteuttaminen saavat edellä esitetyn valossa merkityksen, joka poikkeaa ajassamme vallitsevista käsityksistä. *Lähtökohtana yllä olevassa on, että itse määritellään universaalina maailmassa olemisena yhdessä muiden ihmisten kanssa sekä arvot sellaisiksi, joilla on yleisinhimillinen pätevyys, jolloin ne ovat arvoja kaikille ihmisille. Lienee selvää, että elämän tarkoituksellisuus edellyttää sellaisen arvokkaan olemassaolon, jolla on arvo itsessään.* Se, millä on tällainen tarkoitus, on hyvää ihmiselle ja sen täytyy myös toteutua käytännön toiminnassa (ks. Kauppi 2001a, 289).

Frankl kuvaa tätä lähtökohtaa toteamalla, että itselleen oleminen ja itsensä toteuttaminen tulevat mahdolliseksi vain siten, että ihminen täyttää olemassaolonsa tarkoituksen ja toteuttaa arvoja. Frankl viittaa myös Max Scheleriin, joka korostaa, että ”aidon itsensä voi löytää vain ihminen, joka on valmis omistautumaan jollekin asialle niin, että hän unohtaa itsensä”.<sup>162</sup> (Ks. Frankl 1959, 59; 1986c, 54–55.) Kysymys on itsen transsendenssista, jolla Frankl tarkoittaa samaa, mitä sillä eksistenssifilosofiassa yleisesti käsitetään eli itsensä ylittämistä ja rajoitustensa tuolle puolen astumista (ks. Kauppi 2001c, 296). Hänelle se merkitsee kuitenkin erityisesti sitä, että ihminen unohtaa itsensä, antaa itsestään ja suuntautuu kohti jotakin tai jotakuta itsensä ulkopuolella olevaa. Käytännössä tämä ilmenee jonkin tarkoituksen täyttämisenä tai jonkun toisen ihmisen rakkaudellisena kohtaamisena. Ihminen on aidosti inhimillinen ja tulee aidoksi itsekseen vain siinä määrin, kun hän transsendoi tällä tavalla. (Ks. Frankl 1980, 33–34.) Eksistenssifilosofiassa ajatellaan yleisemminkin, että eksistenssi toteutuu kommunikaatiossa. Tällä tarkoitetaan prosessia, jossa minä ilmenee ja samalla toteutuu itsenä. Itseksi tuleminen tapahtuu aina tilanteen puitteissa ihmisten keskinäisenä luomisena, jossa kukin asettuu toistensa käytettäväksi. (Ks. Kauppi 2001c, 303.) Jean-Paul Sartre kuvaa tätä etiikassaan vastuuksi, jonka mukaisesti ihmisen tulisi valintoja suorittaessaan tehdä ne koko ihmiskunnan puolesta (ks. Kauppi 2001c, 297).

Karl Jaspersin mukaan *rakkaus on itsensä antamista ja samalla itseksi tulemistä* (Kauppi 2001h, 229). Ajatus on yhdensuuntainen Franklin (ks. luku 6.3) esittämän väittämän kanssa, että mikäli ihminen tekee jatkuvasti hyvää, tulee hänestä ennen pitkää myös hyvä ihminen. *Kasvatuksessa katson tämän perustelevan toiminnan, jossa ei luoda pidäkkeitä ongelmalliselle käyttäytymiselle,*

---

162. ”Nur wer sich verlieren will an eine Sache, der wird sein echtes Selbst gewinnen.” Vapaa käännös on omani.

*vaan yllykkeitä merkitykselliseen ja tarkoitukselliseen elämään pyrkimiseen siten, että keskiöön asetetaan yhteinen hyvä.* Nuorta kasvatetaan sen mukaisesti edistämään kaikkien ihmisten hyvää elämää ja heidän välisiä hyviä suhteita. Löytäessään hyvyyden arvoon pyrkimisen keskeiseksi tarkoitukseksi elämässään, voi nuori ihminen pyrkiä toteuttamaan sitä välittämällä itsestään ja antamalla muiden rakastaa itseään sekä ottamalla elämäntehtäväkseen palvella muita ihmisiä rakastamalla, välittämällä ja huolehtimalla heistä.

Platon (Pitkäsen 1997, 121 mukaan) uskoo, että jokainen jäljittelee luonnostaan sellaista, mihin hän suuntautuu rakkaudella. Tulkiten hänen viittaavan siihen, että ihmisessä on oltava rakkautta voidakseen suuntautua platonisiin arvoihin: hyvyyteen, totuuteen ja kauneuteen. Rakkaus on tässä merkityksessä arvotunne, eräänlainen arvoelin tai -aisti. Frankl puolestaan käsittää omantunnon tarkoituselimeksi tai -aistiksi. Arvojen ja tarkoitusten välinen yhteys on Franklilla se, että arvot ovat laajoja, yleisiä tarkoitushetkiä eli vielä yksilöllisellä tasolla toteutumattomia tarkoituksia. Ihminen voi suuntautua arvoja kohti toteuttamalla yksilöllisiä tarkoituksia.

Rakkauden ja omantunnon välinen suhde lienee vastaavankaltainen eli sellainen, että rakkaus on jollain tavalla ylempi taso kuin omantunto. Kasvatuksen keskeisenä pyrkimyksenä on edellä esitetyn perusteella oltava se, että nuori löytää rakkaudellisen yhteyden niin itseensä kuin kanssaihmiinsäkin. Erillinen omantunnon herkistämisen tarve menettää rakkaudellisuuden kehkeytymisen myötä vähitellen merkitystään. Toisin sanoen, mitä kokonaisvaltaisemmin ihminen ottaa rakkauden ohjaamaan elämäänsä, sitä automaattisemmin hän toimii siten kuin omantunnon ääni ohjaisi häntä toimimaan. Ihmisyyden ideaalin puitteissa voidaan omantunnon käsite tällöin jopa kokonaan korvata rakkaudella. *Rakkauden avulla on nuoren mahdollista tunnistaa perimmäiset arvot, jotka eivät ole keneltäkään pois, eivät suuntaudu ketään vastaan, eivätkä käänny kenenkään vahingoksi.*

Olen tutkimukseni eri kohdissa jo määritellyt rakkauden olemusta. Haluan vielä ilmaista sen siten, että kyse on jostain syvästä inhimillisestä ilmiöstä, joka on niin arvo, tunne, asenne kuin toimintatapakin. Niin kokonaisvaltaista ilmiötä on mahdotonta kuvata lyhyesti. Ehkä voitaisiin puhua jonkinlaisesta kyvystä nähdä ja hyväksyä meissä kaikissa – niin itsessä kuin kaikissa toisissa – oleva herkkyyys, haavoittuvuus ja hauraus sekä vaikeus löytää hyvää tapaa olla olemassa ja elää tämä ainutkertainen elämämme mahdollisimman hyvin.

Filosofisesta pedagogiikasta puhuessani (ks. luku 8.2.3) asetin viisauden lisääntymisen kasvatuspäämääräksi erityisesti sillä perusteella, että filosofia on viisauden rakastamista. Puhuin

myös nuoren elämänfilosofian kehittymisestä. Elämänviisauden, sydämen sivistyksen perusta on kuitenkin rakkaus. Heideggerkin korostaa (Nikun 2010, 152 mukaan), että ilman rakkautta filosofi on pelkkä viisauteen pyrkivä oppinut. Kasvattakaamme siis nuorista oman elämänsä filosofeja, mutta tehkäämme se rakkaudella ja niin, että nuoret perustavat oman viisautensa etsinnän rakkaudelle.

Kiteytän lopuksi kasvatusideaalin siten kuin sen ymmärrän. *Kasvatuksen ideaalinen päämäärä on auttaa ja tukea nuorta tulemaan ihmiseksi, joka suuntautuu yleisinhimillisiin arvoihin sekä niihin perustuviin tarkoituksiin ja tekee tämän rakkauden ohjaamana.*

## 9 LOPUKSI

Luvussa 1.4 asettamani tutkimustehtäväni olivat:

1. Luonnostella nuorisokasvatukselle kohdallista ihmiskäsitystä
2. Etsiä vastuullisen ihmisyyden olemusta ”hyvän elämän” ilmentymänä
3. Etsiä nuorta vastuulliseen ihmisyyteen tukevan nuorisokasvatuksen olemusta ”hyvän kasvatuksen” ilmentymänä

Katson suorittaneeni asettamani tehtävät ainakin itseäni tyydyttävällä tavalla – tai rehellisesti sanoen siten, että olen onnistunut yllättämään itseni sillä, mitä tutkimuksestani on kehkeytynyt. Koska olen ylittänyt omat odotukseni, tulkitseen siis ainakin itseni kannalta onnistuneeni tutkimustehtävissäni.

On aika poistua hermeneuttisesta kehästä ja kiittää matkaseuralaisiani, erityisesti Lauri Rauhalaa ja Viktor E. Franklia, ajatteluni syventäneistä dialogeista, joita olen saanut käydä heidän tekstiensä kanssa. Hermeneuttista kehää – tai paremminkin spiraalia – kiertämällä olen yhä uudelleen palannut samojen asioiden äärelle, joissa olen jo aiemmin viivähtänyt. Katseeni on kuitenkin tarkentunut kierros kierrokselta ja ymmärrykseni lisääntynyt. Olen hyvin selkeästi havainnut tajunnassani tapahtuneen fenomenologisen prosessin, jossa entuudestaan ymmärtämäni on mahdollistanut tutkimuskohteideni olemuksen avautumisen joka kierroksella kaiken aikaa näkyvämmiksi. Joka kerta lukiessani jonkin tekstin uudelleen, olen kyennyt käymään sen kanssa aiempaa rikkaampaa dialogia. Vaikka olen siis palannut kehää kiertäessäni samoihin paikkoihin, on aiemmin jo ymmärtämäni kohottanut minut hieman korkeammalle tasolle edelliseen kierrokseen verrattuna. Tutkimusprosessi on toisin sanoen avartanut myös omaa subjektiivista maailmankuvaani ja – näin ainakin toivon – kasvattanut itseäni omalla matkallani kohti vastuullista ihmisyyttä.

Hermeneuttiselle metodille ominaiseen tapaan ei ole tarvettakaan päätyä minkäänlaiseen lopulliseen, vaan ainoastaan tutkimuskohteita koskeviin tulkintaehdotuksiin, jotka paljastavat kohteesta jotain uusia merkityksiä (ks. Kyrö 2004, 73–77). Arvioidessani itse tutkimustani, uskon luoneeni jotain uutta tietoa, jonka avulla voin osallistua kasvatustieteen ja erityisesti kasvatustieteen piirissä käytyihin keskusteluihin. Miten merkityksellistä tämä tieto on, ei ole itseni arvioitavissa, ja varsinkin se, onko sillä mitään merkitystä alan kehittymiseen, jää nähtäväksi tulevaisuudessa. Uskon kuitenkin tutkimustuloksistani olevan hyötyä nuorisotyöntekijöille,

nuorisokasvattajille ja nuorisotutkijoille, mutta myös koti- ja koulukasvatukseen sekä sosiaalisen nuorisotyön piirissä toimiville ihmisille. Toivon tutkimukseni antavan virikkeitä ja herättävän keskustelua myös laajemmin ihmistyön ja ihmistutkimuksen piirissä vaikuttaville henkilöille.

Tutkimukseni tulee olemaan hyödyllinen kaikille niille kandidaatin- ja pro gradu -töiden tekijöille, jotka tutkivat NFG:n kasvatustoimintaa ja sen tuloksellisuutta. Toivon, että tutkimukseni auttaa heitä tekemään tieteellis-teoreettisesti korkeatasoisia opinnäytteitä. Toivon kuitenkin myös, että tutkimukseni johtaa monenlaiseen käytännön kehittämistyöhön eli soveltavaan tutkimukseen, joka jatkaa siitä, mihin itse jäin. Tällaista tutkimusta voidaan tehdä sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen puitteissa.

Tutkimukseni metodia voidaan luonnehtia myös abduktiiviseksi ajatteluksi (ks. Kyrö 2004, 76–77), jossa olen lähtenyt liikkeelle käytännön nuorisokasvatuksesta ja sen jäsentämistä varten kehittämästäni jäävuori-mallista. Teoreettis-filosofisen matkaosuuden puitteissa olen edennyt eksistentiaalis-fenomenologiseen filosofiaan ja siihen perustuvaan Rauhalan holistiseen ihmiskäsitykseen. Franklin filosofian kautta olen palannut takaisin konkreettiseen kasvatukseen ryhtymällä luonnostelevaan siihen soveltuvaan elämäntaidollis-eettisen kasvatuksen käytännönläheistä teoriaa. Tutkimus on siten noussut praksiksesta ja myös palaa siihen.

Tutkimukseni kuluessa en ole kokonaan unohtanut jäävuori-malliakaan, joka on alkeellisessa muodossaan ollut olemassa ja käytössä johtamassani käytännön nuorisokasvatustyössä vuodesta 1996 lähtien. Olen kuitenkin vahvasti kyseenalaistanut sen soveltuvuuden kasvatustieteiden kehittämistä ohjaavana teorianmallina, koska se on aikanaan perustunut pääosin sosiaalipsykologisiin teorioihin. Tutkimukseni myötä olen löytänyt eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian piiristä kokonaan uuden ulottuvuuden, josta käsin olen pyrkinyt rikastamaan niin nuorisokasvatukseen perustaksi soveltuvaan ihmiskäsitykseen kuin jäävuori-malliakin. Samalla olen päätenyt omaan ehdotukseeni elämäntaidollis-eettisestä kasvatuksesta, jonka uskon olevan kohdallinen kasvatustieteellinen kehys niin väkivaltaisten nuorten kuin potentiaaliaan hukkaavien nuorten ohjaamiseen kohti vastuullista ihmisyyttä. Olen tutkimukseni puitteissa myös pyrkinyt asianmukaisesti esittämään perusteluja erilaisten väittämieni pätevyydelle – tai sille, millä edellyttämällä ja ehdoilla niitä voidaan pitää pätevinä. Omasta mielestäni olen myös onnistunut argumentoinnissani.

Tutkimusraporttini luvun 2.1 otsikkona oli ”Ihmisenä olemisen salaisuus tutkimus- ja vaikuttamiskohteena”. Tarkoitukseni oli tämän perusteella raottaa salaisuuden verhoa

kuvittelematta kuitenkaan millään tavoin, että jonkinlaista ”lopullista totuutta” ihmisestä voitaisiin koskaan kenenkään toimesta paljastaa. Uskon, että onnistuin tutkimuksessani säilyttämään tämän lähtökohdan sekä yleisesti että erillisten tutkimustehtävieni suorittamisen osalta. Toisin sanoen uskon, että esittämäni näkemykset takaavat nuoren pysyvän salaisuutena sekä kasvattajalle että itselleen. Siitä verhon kohdasta, johon tartuin, esittelin näköaloja niin pitkälle kuin se näkökykyäni puitteissa oli mahdollista. Ihminen jää kuitenkin monin tavoin tuntemattomaksi ja tutkimattomaksikin mysteeriksi jo siksi, että emme tunne hänen mahdollisuuksiaan (Kauppi 2001b, 312). Tiedämme vain jostain näkökulmasta, mitä ihminen ainakin voi olla ja voimme sitä myös pyrkiä sen perusteella yleisellä tavalla luonnehtimaan. Varsinkin jokaisen yksilöllinen persoona ja eksistenssi ovat kuitenkin jokaisen kohdalla erilaisia ja siksi kuvaamattomia. (Ks. Kauppi 2001b, 314–315.)

Olen siis paitsi matkanjohtajinani toimineiden Rauhalan ja Franklin matkaseuralainen, myös itse matkaseuralainen ja matkaopas kaikille tämän tutkimusraporttini lukijoille. Matkaopas tarkoittaa tätä kirjallista raporttia ja oman tajunnallisen matkansa osoittamieni reititysten ja pysähdyspaikkojen läpi joutuu jokainen tekemään itse.

Tilanne on samankaltainen kuin jokaisella kasvattajalla ja nuorella, joka joutuvat elämäksi kutsuttua matkaansa tekemään joka päivä ja tyytymään siihen, että vasta kuolemansa hetkellä hän saattaa tietää, mitä hän ihmisenä ja persoonana oli ja millaisena hänen eksistenssinsä toteutui. Kysymykseen *kuka* voikin vastata vain eksistoimalla (Kauppi 2001b, 135). Moni voi kuitenkin viimeisellä hetkelläänkin jäädä ymmälleen itsensä osalta, koska mitään ainutkertaista ja ainutlaatuista on mahdotonta täysin ymmärtää. Ihmisellä on aina jokin mieli, jonka perusteella hän käsittää itsensä ja tähän omaan sen hetkiseen ymmärrykseen sisältyvät olemismahdollisuudet jäävät aina avoimiksi (ks. Kauppi 2001b, 316). Ja kaikki jääme epätietoiseksi ainakin elämän ja ihmisenä olemisen perimmäisen tarkoituksen osalta. Kaikki voinevat kuitenkin kokea hämmentyneisyyden lisäksi syvää kunnioitusta sen edessä mitä maailmasta ja ihmisestä jää arvoitukseksi. Sekä itseä koskevat että ihmistä koskevat kysymykset vievät aina tietokykymme rajoille ja ylikin, aina joudutaan myös kysymyksiin, joihin ei voi saada vastausta (ks. Kauppi 2001b, 319–320). Näidenkin selkeä näkeminen auttaa valaisemaan olemassaoloamme maailmassa ja siihen olen pyrkinyt tässä tutkimuksessani (ks. Kauppi 2001b, 320).



Kiteytän tutkimukseni lopuksi vielä jonkinlaisiksi motoiksi seuraavat ajatukset.

*”Elämä ei ole liian vaikeaa, vaan se on tarkoitettu kaikkine vaikeuksineen ja vastoinkäymisineen ihmisen ellettäväksi. Tämä on mahdollista rakentamalla elämänsä tarkoituksen ja rakkauden peruskalliolle. Nuorille on välitettävä tähän perustuvaa toivoa tulevaisuudesta ja korostettava, että se perustuu omiin ratkaisuihin ja tekoihin. Nuori voi omalla esikuvallaan saada aikaiseksi myös myönteisen ketjureaktion oman situationaalisen muihin nuoriin suhteutuneisuutensa kautta.”*

*”Kasvatuksen on tapahduttava vain nuoren itsensä vuoksi ja se voi myös toteutua vain nuoren itsensä säätelemällä tavalla.”*

*”Kasvatus on syvää uskoa hyvään, toteen ja kauniiseen sekä rakkauteen ja niiden jalouden ja ylevyyden voimaan. Kasvatusta ei voi olla ilman uskoa pysyviin ihanteisiin ja arvoihin.”*

Nuorista haluan muutenkin vielä tutkimukseni lopuksi sanoa, että heissä on ihmiskunnan tulevaisuus. Nykyisten aikuisten johdolla toteutettua maailmantilaamme tarkastelemalla emme onneksi voi päätellä mitään lopullista siitä, mitä ihmisenä oleminen voi tai mitä sen pitäisi tarkoittaa. Meidän on sen sijaan katsottava eteenpäin ja ylöspäin tähtitaivaalle, ihmisen mahdollisuuksien äärettömään avaruuteen. Sen kaukaisimmalla laidalla, jonne hädin tuskin kykenemme näkemään, havaitsemamme tutkimusmatkailijat ovat kovasti nuortemme näköisiä. (Ks. Gopnik 2010, 221.)

Nykyisessä maailmantilanteessamme ei ole kyse nuorison, vaan aikuisten kriisistä. Kyse on siitä, minkälaisen maailman olemme asettaneet tarjolle nuorille, minkälaista arvomaailmaa tai oikeammin kaupallisuuteen ja pudotuspeliin perustuvaa epäarvomaailmaa tyrkytämme nuorille. Kasvatuksen ja kasvattajien suurena haasteena onkin ohjata heidät ymmärtämään ja vaalimaan arvoja, joita on vaikeaa tai mahdotonta kokea nykyisessä yhteiskunnallisessa tai kulttuurisessa arvotodellisuudessa. Varsinaisten arvojen kantajia, niitä todellistavia ”ruumiillistumia” on vaikea löytää. Siinä mielessä askeleita parempaan on kovinkin helppo löytää. (Ks. Dienelt 1955, 59.)

Kasvatuksen ajankohtaisena haasteena on ohjata nuoret pois siitä henkisestä hätätilasta ja arvotyhjiön aiheuttamasta kärsimyksestä, missä he joutuvat olemaan aikuisten neuvottomuuden takia. Kasvattajien haasteellisenä tehtävä on kaikesta huolimatta tarjota nuorille tukea sekä kiintopisteitä ja suuntaa, jonka varaan he voivat rakentaa tulevaisuuttaan, omaa hyvää elämäänsä. Kasvattajien harteilla on siten äärimmäisen vastuullinen ja ihmisyyden kannalta jopa tulevan kohtalomme määräävä tehtävä ohjata nuoria näkemään arvomahdollisuuksien tähtitaivas, vaikka

nykyisessä elämänmenossamme siitä ei ole nähtävissä häivähdystäkään. Nykyisessä arvoympäristössä ”arvona” on haalia kaikki mahdollinen itselle tässä ja nyt, kun nuorille pitäisi pystyä uskottavalla tavalla kuvailemaan tilannetta, jossa varsinaisilla arvoilla – hyvyydellä, totuudella, kauneudella ja kaikkein suurimpana rakkaudella – olisi sinänsä jokin itseisarvoinen merkitys. Nykyisessä hyödyn yhteiskunnassamme ei arvojen mittapuu ole vain olennaisella tavalla vinoutunut, vaan vajonnut sellaisiin syvyyksiin, että nuorten valmentaminen vastuulliseen ihmisyyteen on vähintään yhtä tärkeää kuin se on ollut sellaisina aiempina aikoina, jolloin ihmisyyden tuhoutuminen on ollut lähellä. (Ks. Dienelt 1955, 58.)

Tämän tutkimuksen puitteissa pääsin siis tähän asti. Mihin ja miten matka jatkuu, sitä en voi tietää. Toivon kuitenkin, että saan edelleen olla mukana jonkinlaisen yhdistäjän roolissa käytännön ja teorian välimaastossa. Vaikka olenkin käytännön nuorisokasvattajana jo jonkinlainen seniori, tulen tutkijana ja etenkin kasvatustieteen filosofina aina olemaan aloittelija. Siitä huolimatta on unelmanani päästä osallistumaan myös kasvatusta koskeviin filosofis-teoreettisiin keskusteluihin aktiivisena toimijana vielä kauan sen jälkeenkin, kun on aika väistyä käytännön kasvatuksen areenoilta ja jättää ne itseään nuoremmille. Tätä toivon saavani jatkaa siihen hetkeen asti, kun saan ymmärtää elämäni tarkoituksen sellaisena kuin se on eksistenssissäni toteutunut.

## LÄHTEET

- Aalto, P., Hurskainen, H., Kangas, A., Kanto, R., Mönkkönen, A. & Seila, A. 1975. Aggression riskiryhmät. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu -tutkielma.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Helsinki: WSOY.
- Ahlman, E. 1967. Arvojen ja välineiden maailma. Eettis-idealistinen maailmantarkastelukoe. 2. tarkistettu painos.
- Ahti, H. 1991. Johdanto suomalaiseen laitokseen. Teoksessa: Bay, J. Seurauspedagogiikka. Helsinki: Suomen Setlementtisäätiö, 9–15.
- A-klinikkasäätiö. 2005. Shoppailu. Päihdelinkki. <<http://www.paihdelinkki.fi/Tietoiskut/417-shoppailu>>. Sivu julkaistu 20.12.2005.
- A-klinikkasäätiö. 2006. Peliriippuvuus. Päihdelinkki. <<http://www.paihdelinkki.fi/Tietoiskut/412-peliriippuvuus>>. Sivua muokattu 13.11.2006.
- Allport, G. W. 1938. Personality: A Psychological Interpretation. New York: Henry Holt and Company.
- Allport, G. W. 1958. The Nature of Prejudice. New York: Doubleday Anchor Books.
- Allport, G. W. 1961. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehar and Winston.
- Allport, G. W. 1968. The Person in Psychology. Selected Essays. Boston: Beacon Press.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2003. Kasvatussosiologia. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, S. & Huotari, V. (toim.) 1996. Työn alla kasvatustiede. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja B 14.
- Aristoteles. 1990. Metafysiikka. Teokset osa VI. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Teokset osa VII. 2. tarkistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) 2003. A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology. Washington: American Psychological Association.
- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa: Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 113–142.
- Baltes, P. B. & Freund, A. M. 2003. Human Strengths as the Orchestration of Wisdom and Selective Optimization with Compensation. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology. Washington: American Psychological Association, 23–35.
- Bandura, A. 1973. Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (ed.) 1974. *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. New York: Lieber-Atherton.
- Bandura, A. 1977a. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 1977b. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1982a. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist* 37 (2), 122–147.
- Bandura, A. 1982b. The Psychology of Chance Encounters and Life Paths *American Psychologist* 37 (7), 747–755.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. 1999a. Social Cognitive Theory of Personality. Teoksessa: Cervone, D. & Shoda, Y. (eds.) *The Coherence of Personality: Social-Cognitive Bases of Consistency, Variability, and Organization*. New York: The Guilford Press, 185–241.
- Bandura, A. 1999b. Social Cognitive Theory of Personality. Teoksessa: Pervin, L. A. & John, O. P. (eds.) *Handbook of Personality*. 2nd revised edition. New York: The Guilford Press, 154–196.
- Bandura, A. 2001a. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Bandura, A. 2001b. The Changing Face of Psychology at the Dawning of a Globalization Era. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne* 42 (1), 12–24.
- Bandura, A. & Walters, R. H. 1959. *Adolescent Aggression*. New York: Ronald Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. 1996. Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology* 71 (2), 364–374.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C. & Regalia, C. 2001. Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 80 (1), 125–135.
- Batthyány, A. 2008. *Mythos Frankl? Geschichte ger Logotherapie und Existenzanalyse 1925–1945. Entgegnung auf Timothy Pytell*. Wien: LIT.
- Baumeister, R. F. 1991. *Meanings of Life*. New York: The Guilford Press.
- Bay, J. 1991. *Seurauspedagogiikka*. Helsinki: Suomen Setlementtisäätiö.
- Berscheid, E. 2003. The Human's Greatest Strength: Other Humans. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington: American Psychological Association, 37–47.

- Brenifier, O. 2008. Filosofointia koulun alaluokilla. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 352–365.
- Bresser, P. H. 1986a. Körper – Seele – Geist. Teoksessa: Lukas. E. Von der Trotzmacht des Geistes. Menschenbild und Methoden der Logotherapie. Freiburg: Herder, 233–248.
- Bresser, P. H. 1986b. Vastuu ja vastuullisuus. Syyn tarkoituksesta. Teoksessa: Frankl, V. E. ym. Tahdonvoimalla terveeksi. Viktor E. Franklin logoterapia. Helsinki: Kirjayhtymä, 102–113.
- Buber, M. 1999. Minä ja Sinä. Helsinki: WSOY.
- Buber, M. 2005. Rede über das Erzieherische. Teoksessa: Buber, M. Reden über Erziehung. 11. Auflage. Gütersloher Verlagshaus, 11–49.
- Bühler, K. 1965. Die Krise der Psychologie. 3. Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Böschmeyer, U. 2008. Worauf es ankommt. Werte als Wegweiser. 3. Auflage. München: Piper.
- Cantor, N. 2003. Constructive Cognition: Personal Goals, and the Social Embedding of Personality. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology. Washington: American Psychological Association, 49–60.
- Caprara, G. V., Regalia, C. & Bandura, A. 2002. Longitudinal Impact of Perceived Self-Regulatory Efficacy on Violent Conduct. *European Psychologist* 7 (1), 63–69.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas.
- Colla, H. E., Scholz, C. & Weidner, J. (Hrsg.) 2001. Konfrontative Pädagogik: Das Glen Mills Experiment. Münchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Dienelt, K. 1955. Erziehung zur Verantwortlichkeit. Die Existenzanalyse V. E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Dienelt, K. 1970. Pädagogische Anthropologie. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Echeverría, E. 2008. Onko lasten kanssa filosofoiminen mahdollista? Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 341–351.
- Einhorn, S. 2008. Ihmisen tehtävä. Helsinki: Otava.
- Erikson, E. H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. 2. tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Erikson, E. H. 1993. Childhood and Society. New York: Norton.
- Erikson, E. H. 1994. Identity: Youth and Crisis. New York: Norton.

- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Tampere.
- Fadjukoff, P. 2007. Identity Formation in Adulthood. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 319.
- Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa: Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset piirteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Farrelly, F. & Brandsma, J. 1974. Provocative Therapy. Cupertino, CA: Meta Publications.
- Fehr, B., Sprecher, S. & Underwood, L. G. (eds.) 2009. The Science of Compassionate Love: Theory, Research and Applications. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fernández-Ballesteros, R. 2003. Light and Dark in the Psychology of Human Strengths: The Example of Psychogerontology. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology. Washington: American Psychological Association, 131–147.
- Fisher, R. 2008. Sokraattinen opettaminen. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 159–181.
- Fizzotti, E. 2005. Einladung zur Lektüre der Schriften des jungen Frankl. Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Vesely-Frankl, G.) Frühe Schriften 1923–1942. Wien: Wilhelm Maudrich, 9–18.
- Frankl, V. E. 1950. Homo Patiens. Versuch einer Pathodizee. Wien: Franz Deuticke.
- Frankl, V. E. 1951. Logos und Existenz. Wien: Amadeus-Verlag.
- Frankl, V. E. 1959. Das Menschenbild der Seelenheilkunde. Stuttgart: Hippokrates-Verlag.
- Frankl, V. E. 1977. Der Mensch auf der Suche nach Sinn. Psychotherapie für den Laien. Wien: Wiener Verlag.
- Frankl, V. E. 1978. The Unheard Cry for Meaning. Psychotherapy and Humanism. New York: Simon and Schuster.
- Frankl, V. E. 1980. Elämän tarkoitusta etsimässä. Helsinki: Otava.
- Frankl, V. E. 1982. Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. 3. erweiterte Auflage. Bern: Huber.
- Frankl, V. E. 1983. Olemisen tarkoitus. Helsinki: Otava.
- Frankl, V. E. 1984. Itsensä löytäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frankl, V. E. 1985. Man's Search for Meaning. New York: Pocket Books.

- Frankl, V. E. 1986a. Argumentteja traagisesta optimismista. Teoksessa: Frankl, V. E. ym. Tahdonvoimalla terveeksi. Viktor E. Franklin logoterapia. Helsinki: Kirjayhtymä, 11–34.
- Frankl, V. E. 1986b. Die Psychotherapie in der Praxis. 5. durchgesehene Auflage. München: Piper.
- Frankl, V. E. 1986c. Ehjä ihmiskuva. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frankl, V. E. 1986d. Tarkoituksellinen elämä. Helsinki: Otava.
- Frankl, V. E. 1987. Tiedostamaton Jumala. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frankl, V. E. 1988. The will to meaning. Foundations and applications of Logotherapy. Expanded edition. New York: Meridian.
- Frankl, V. E. 1992. Der unbewußte Gott. Psychologie und Religion. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankl, V. E. 1995. Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen. Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. 1996a. Die Sinnfrage in der Psychotherapie. 6. Auflage. München: Piper.
- Frankl, V. E. 1996b. Sinn als anthropologische Kategorie. Meaning as Anthropological Category. Heidelberg: Winter.
- Frankl, V. E. 1996c. Zeiten der Entscheidung. Freiburg: Herder.
- Frankl, V. E. 2000. Man's Search for Ultimate Meaning. New York: Basic Books.
- Frankl, V. E. 2002. Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. 2005a. Briefe 1945–1949. Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Batthyany, A., Biller, K. & Fizzotti, E.) Gesammelte Werke. Band 1. Wien: Böhlau, 119–197.
- Frankl, V. E. 2005b. Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Frankl, V. E. 2005c. Logoterapia – avain mielekkääseen elämään. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.
- Frankl, V. E. 2005d. Was ist Jugendberatung? Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Vesely-Frankl, G.) Frühe Schriften 1923–1942. Wien: Wilhelm Maudrich, 105–108.
- Frankl, V. E. 2005e. Wirtschaftskrise und Seelenleben vom Standpunkt des Jugendberaters. Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Vesely-Frankl, G.) Frühe Schriften 1923–1942. Wien: Wilhelm Maudrich, 124–127.
- Frankl, V. E. 2005f. Zur geistigen Problematik der Psychotherapie. Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Vesely-Frankl, G.) Frühe Schriften 1923–1942. Wien: Wilhelm Maudrich, 165–177.
- Frankl, V. E. 2006a. Der unbewußte Gott. Psychologie und Religion. 8. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankl, V. E. 2006b. Ihmisyyden rajalla. 2. painos. Helsinki: Otava.

- Frankl, V. E. 2006c. Psychologische und philosophische Betrachtungen über die Kriegszeit (1946–1988). Teoksessa: Frankl, V. E. (hrsg. v. Batthyany, A., Biller, K. & Fizzotti, E.) Gesammelte Werke. Band 2. Wien: Böhlau, 135–219.
- Frankl, V. E. 2007a. Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute. 18. Auflage. Freiburg: Herder.
- Frankl, V. E. 2007b. Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 20. Auflage. München: Piper.
- Frankl, V. E. 2007c. Theorie und Therapie der Neurosen. 9. Auflage. München: Reinhardt.
- Frankl, V. E. 2007d. ...trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. 28. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankl, V. E. 2007e. Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankl, V. E. ym. 1986. Tahdonvoimalla terveeksi. Viktor E. Franklin logoterapia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frankl, V. E. & Kreuzer, F. 1994. Im Anfang war der Sinn. Von der Psychoanalyse zur Logotherapie. Ein Gespräch. 3. Auflage. München: Piper.
- Funke, G. 1986. Tarkoituksen etsiminen ja kyky rauhaan. Teoksessa: Frankl, V. E. ym. Tahdonvoimalla terveeksi. Viktor E. Franklin logoterapia. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–130.
- Gadamer, H-G. 2002. Ymmärtämisen kehästä. Niin & näin 9 (3), 66–69.
- Gadamer, H-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. 2. painos. Tampere. Vastapaino.
- Gazda, G. M. & Corsini, R. J. 1983. Theories of Learning: A Comparative Approach. 2nd edition. Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers.
- Glover, J. 2008. Ihmisyys. 1900-luvun moraalihistoria. 5. painos. Helsinki: Like.
- Gopnki, A. 2010. Filosofinen vauva. Mitä lapsen mieli kertoo totuudesta, rakkaudesta ja elämän tarkoituksesta. Helsinki: Terra Cognita.
- Graber, A. V. 2004a. Viktor Franklin logoterapia. Löydä tarkoitus elämäsi. Espoo: RKS Tietopalvelu Oy.
- Graber, A. V. 2004b. Viktor Frankl's Logotherapy. Method of Choice in Ecumenical Pastoral Psychology. 2nd edition. Lima, Ohio: Wyndham Hall Press.
- Haapala, O. 1995. Neurogenetiikan ongelmana biologinen determinismi. Suomen Lääkärilehti 50 (28), 2973–2975.
- Haaparanta, L. 2002. Voiko kokemuksen virtaa analysoida? Teoksessa: Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia vol. 1. Tampere University Press, 308–324.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Habermas, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Frankfurt am Mein: Suhrkamp.



- Hakola, P., Tiihonen, J., Vartiainen, H. & Eronen, M. 1994. Väkivaltaisuusvaaran arviointi. Suomen Lääkärilehti 49 (17), 1807–1813.
- Hall, S. 2005. Identiteetti. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Kasvatus 3/2007, 228–239.
- Hari, R. 2006. Ovatko ajatukset aivoissamme? Tieteessä tapahtuu 23 (3), 28–30.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen – Homo humanus. Humanistisia tarkasteluja. Helsinki: WSOY.
- Heidegger, M. 2000a. Maailmankuvan aika. Teoksessa: Heidegger, M. Kirje ”humanismista” & maailmankuvan aika. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–50.
- Heidegger, M. 2000b. Über den Humanismus. 10. ergänzte Auflage. Frankfurt am Main: Klostermann.
- Heidegger, M. 2006. Sein und Zeit. 15. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 2007. Oleminen ja aika. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, A. 1994. Ovatko kysymykset validiteetista ja reliabiliteetista tärkeitä laadullisessa kasvatustutkimuksessa? Teoksessa: Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10, 78–86.
- Heinämaa, S. 2000. Mitä on fenomenologia? Johdatus *Phénoménologie de la perception* –teoksen esipuheeseen. Tiede & edistys 25 (3), 165–169.
- Heinämaa, S. 2004. Sielusta, ruumiista ja hengen elämästä: Husserlin (ennakko)vastaus Heideggerin huomautuksiin. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 61, 167–208.
- Helve, H. 1987. Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/87. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Helve, H. 2007. Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa: Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki, 276–312.
- Hendrix, H. 1989. Kaikki se rakkaus mikä sinulle kuuluu. Helsinki: WSOY.
- Himanka, J. 2005. Fenomenologian ABC. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 62, 55–67.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos B 1.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatustieteen filosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos B 5.
- Hirvensalo, L. 1991. Saksa-suomi suursanakirja. Grosswörterbuch Deutsch-Finnisch. 4. painos. Helsinki: WSOY.

- Hoikkala, T. 2007. Alkulauseet. Teoksessa: Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki, 5–7.
- Hoikkala, T. & Sell, A. 2007. Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76. Helsinki.
- Hollo, J. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Huhtinen, A. 1994. Vastuun perusteet. Teoksessa: Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10, 51–63.
- Husserl, E. 1989a. Aufsätze und Vorträge (1922–1937). Husserliana XXVII. Dordrecht: Kluwer.
- Husserl, E. 1989b. Die Methode der Wesensforschung. Teoksessa: Aufsätze und Vorträge (1922–1937). Husserliana XXVII. Dordrecht: Kluwer, 13–20.
- Husserl, E. 1989c. Erneuerung als individualethisches Problem. Teoksessa: Aufsätze und Vorträge (1922–1937). Husserliana XXVII. Dordrecht: Kluwer, 20–43.
- Husserl, E. 1995. Cartesianische Meditationen. 3. durchgesehene Auflage. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. 1996. Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. 3. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Husserl, E. 1998. Die phänomenologische Methode. Ausgewählte Texte I. Durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Husserl, E. 2002a. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. 6. Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Husserl, E. 2002b. Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II. Bibliographisch revidierte Ausgabe. Stuttgart: Reclam.
- Husserl, E. 2006a. Olemustutkimuksen menetelmä. Teoksessa: Husserl, E. Uudistuminen ja ihmisyyys. Helsinki: Tutkijaliitto, 37–49.
- Husserl, E. 2006b. Uudistuminen ja ihmisyyys. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Husserl, E. 2006c. Uudistuminen yksilöeettisenä kysymyksenä. Teoksessa: Husserl, E. Uudistuminen ja ihmisyyys. Helsinki: Tutkijaliitto, 71–110.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 82.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 246–265.
- Häkkinen, K. 2007. Nykysuomen etymologinen sanakirja. 4. painos. Helsinki: WSOY.

- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hörmann, G. & Trapper, T. (Hrsg.) 2007. Konfrontative Pädagogik im intra- und interdisziplinären Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ihalainen, M-L. 2007. Tuhoavuuden vai kasvun valinnat. Ryhmätyö 36 (2), 11–19.
- Iisalo, T. 1988. Kasvatuksen päämäärän ongelmia. Teoksessa: Pyysiäinen, M. (toim.) Kasvatus ja uskonto. Professori Kalevi Tammisen juhlakirja. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisu 160. Helsinki: WSOY, 13–23.
- Ikäheimo, H. 2004. Tunnustusasenteet ja persoonuuden konstituutio. Teoksessa: Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) Persoonaa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 84, 319–331.
- Jaspers, K. 1959. Einführung in die Philosophie. Darmstadt: Moderner Buch-Club.
- Jokela, M. 2006. Perimä ja ympäristö antisosiaalisuuden kehityksessä. Teoksessa: Honkatukia, P. & Kivivuori, J. (toim.) Nuorisoriikollisuus. Määrä, syyt ja kontrolli. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisu 221. Helsinki, 97–121.
- Juuso, H. 2008. Ajatteleva koulu – Matthew Lipman ja P<sub>4</sub>C. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 97–114.
- Jüriloo, A. 2007. Toistuvat raivokohtaukset. Duodecim 123 (1), 64–72.
- Kaila, E. 1967. Persoonallisuus. 7. painos. Helsinki: Otava.
- Kalliopuska, M. 1994. Psykologian Sanat. Vantaa: Psykologiatutkimus Mirja Kalliopuska.
- Karvonen, E. 1997. Kohti relationaalista tietokäsitystä. Teoksessa: Stachon, K. (toim.): Näkökulmia tietoyhteiskuntaan. Helsinki: Gaudeamus, 171–204.
- Kauppi, R. 2001a. Arvoista ja ideaaleista filosofisessa antropologiassa. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 283–292.
- Kauppi, R. 2001b. Filosofien näkökulmia ihmisenä olemiseen. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 307–320.
- Kauppi, R. 2001c. Ihmisestä eksistenssifilosofian valossa. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 293–306.
- Kauppi, R. 2001d. Martin Heideggerin ihmiskäsitys. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 179–189.
- Kauppi, R. 2001e. Mitä on elämä? Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 329–332.
- Kauppi, R. 2001f. Mitä varten? Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 321–327.

- Kauppi, R. 2001g. *Philosophia perennis* ja sen merkitys ihmiselle. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 267–282.
- Kauppi, R. 2001h. Tietoisuus Karl Jaspersin filosofiassa. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.): Raili Kaupin kirjoitukset 3.1 Filosofia. Tampere University Press, 223–231.
- Kelly, G. A. 1963. *The Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kemppainen, L. 2001. Family predictors of severe mental disorders and criminality in the Northern Finland 1966 Birth Cohort. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis D 649.
- Ketonen, O. 1981a. *Ihmisenä olemisesta*. Helsinki: Otava.
- Ketonen, O. 1981b. *Tulevaisuudesta tietäminen*. Turku: Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Kilb, R. 2009. *Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kilb, R., Weidner, J. & Gall, R. 2006. *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim: Juventa.
- Kivivuori, J. (toim.) 2002. Nuoret rikosten tekijöinä ja uhreina. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 188. Helsinki.
- Kivivuori, J. 2006. Nuorisorikollisuuden kehitys. Teoksessa: Honkatukia, P. & Kivivuori, J. (toim.) Nuorisorikollisuus. Määrä, syyt ja kontrolli. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221. Helsinki, 15–55.
- Klinger, E. 1977. *Meaning & Void: Inner Experience and the Incentives in People's Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klinger, E. 1998. The Search for Meaning in Evolutionary Perspective and Its Clinical Implications. Teoksessa: Wong, P. T. P. & Prem, S. F. (eds.) *The Human Quest for Meaning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27–50.
- Korczak, J. 2005. *Wie man ein Kind lieben soll*. 13. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Korn, J. & Mücke, T. 2000. *Gewalt im Griff. Band 2: Deeskalations- und Mediationstraining*. Weinheim: Beltz.
- Koski, T. 2006. Keskustelu Lauri Rauhalan kanssa. *Niin & näin* 13 (2), 22–29.
- Kotkavirta, J. 2007. Tärkeä tutkimus filosofian opettamisesta. *Niin & näin* 14 (4), 75–77.
- Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) 2004. *Persoona*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 84.
- Krause, C.M. 2006. Aivojen sähköinen taustatoiminta ja kognitiiviset prosessit. *Tieteessä tapahtuu* 23 (2), 10–15.
- Krohn, A. 2006. Zurück zu den Wurzeln der Lerntheorie. Teoksessa: Kilb, R., Weidner, J. & Gall, R. *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim: Juventa, 219–237.

- Krohn, S. 1953. Arvojen yleispätevyyden ongelma. Arvofilosofinen tutkielma. Helsinki: Akateeminen Kirjakauppa.
- Krohn, S. 1958. Die normative Wertethik in ihrer Beziehung zur Erkenntnis und zur Idee der Menschheit. Turun yliopiston julkaisuja B 69.
- Krohn, S. 1967. Totuus, arvo ja ihminen. Helsinki: WSOY.
- Krohn, S. 1981. Ihminen, luonto ja logos. Jyväskylä: Gummerus.
- Krohn, S. 1996. Etsin ihmistä. Helsinki: WSOY.
- Kuokkanen, M. 1995. Nyrkkeily ja väkivalta. *Niin & näin* 2 (4), 27–31.
- Kuorikoski, J. & Pöyhönen, S. 2009. Ihmistieteelliset luokitukset ja sosiaaliset takaisinkytkentämekanismit. *Tiede & edistys* 34 (4), 271–289.
- Kupiainen, R. 1994. Heidegger ja totuus paljastumisena. *Niin & näin* 1 (2), 6–8.
- Kurtén-Vartio, S. 2005. TAMU – en annorlunda skola. En studie av den konsekvenspedagogiska yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kühn, R. 1988. Intuitive Sinnfindung. Zur praktischen Bedeutung des Gewissens nach Viktor E. Frankl. Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) *Entscheidung zum Sein. Viktor. E. Frankls Logotherapie in der Praxis.* München: Piper, 177–190.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 1.
- Kåver, A. & Nilsonne, Å. 2002. Dialektisk beteendeterapi vid emotionellt instabil personlighetsstörning. Teori, strategi och teknik. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lagerspetz, K. 1994. Miten suhtautua aggressiivisuuden biologisiin selitysmalleihin ja hoitotapoihin? *Suomen Lääkärilehti* 49 (22–23), 2180–2185.
- Laine, T. 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) *Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa.* Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 266–282.
- Laitinen, A. 2004. Charles Taylor ja persoonat päämäärinä sinänsä. Teoksessa: Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) *Persoona.* Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 84, 201–211.
- Laitinen, A. & Aromaa, K. 2005. Rikollisuus ja kriminologia. Tampere: Vastapaino.
- Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen.* 2. painos. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Lauerma, H. 2007. Kuinka moni vanki on psyykkisesti terve? *Duodecim* 123 (19), 2363–2364.
- Lazarus, R. S. 1977. Persoonallisuus. Espoo: Weilin+Göös.

- Leinonen, L. & Johansson, G. 1992. Aggressiiviset aivot: neurofysiologin näkökulma. *Duodecim* 108 (3), 221–228.
- Lehtipuro, O. 1977. Kulttuuriantropologin maailmankuvaongelmia. Teoksessa: Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*, 71–76.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa: Varto, J. (toim.) *Kohti elämissaailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 44*, 1–34.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 53*.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Brothers.
- Lindqvist, M. 1980. Parantajan vastuu. Teoksessa: *Nykyihmisen etiikka ja moraali. Oriveden Opiston 70-vuotisjuhlakirja*. Helsinki: WSOY, 227–243.
- Lindqvist, M. 1992. Moraalinen ulottuvuus kasvatuksen teoriassa ja käytännössä. Teoksessa: Piippo, E. (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus*, 42–55.
- Lindqvist, M. 1999. *Keskeneräisyyden puolustus*. Helsinki: Otava.
- Linehan, M. M. 1993. *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Lukas, E. 1981. Auch dein Leiden hat Sinn. *Logotherapeutischer Trost in der Krise*. Freiburg: Herder.
- Lukas, E. 1982. Zur Validierung der Logotherapie. Teoksessa: Frankl, V. E. *Der Wille zum Sinn. Ausgewählte Vorträge über Logotherapie. 3. erweiterte Auflage*. Bern: Huber, 275–308.
- Lukas, E. 1984. *Sinunkin elämälläsi on tarkoitus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lukas, E. 1985. *Elämän voimat*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lukas, E. 1986. *Von der Trotzmacht des Geistes. Menschenbild und Methoden der Logotherapie*. Freiburg: Herder.
- Lukas, E. 1987. *Auch dein Leben hat Sinn. Logotherapeutische Wege zur Gesundheit. 3. Auflage*. Freiburg: Herder.
- Lukas, E. 1991. *Hengen uhmavoima*. Muurlan Evankelinen Opisto.
- Lukas, E. 2006. *Lehrbuch der Logotherapie. 3. erweiterte Auflage*. München: Profil.
- Lukas, E. 2007. *Heute ist der erste Tag vom Rest deines Lebens. Schritte zu einer erfüllten Existenz*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Längle, A. 1988. Was ist Existenzanalyse und Logotherapie? Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) *Entscheidung zum Sein. Viktor. E. Frankls Logotherapie in der Praxis*. München: Piper, 9–21.

- Längle, A. (Hg.) 2003. *Emotion und Existenz*. Wien: Facultas.
- Längle, A. 2007. *Sinnvoll leben. Eine praktische Anleitung der Logotherapie*. St. Pölten – Salzburg: Residenz Verlag.
- Längle, A. 2008. *Existenzanalyse*. Teoksessa: Längle, A. & Holzhey-Kunz, A. *Existenzanalyse und Daseinsanalyse*, 23–179.
- Mandelstam, N. 1972. *Ihmisen toivo*. Helsinki: Otava.
- Manninen, J. 1977. *Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina*. Teoksessa: Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*, 13–48.
- Marttunen, M. 2009. *Nuorten mielenterveyspalveluissa on yhä kehittämisen varaa*. Helsingin Sanomat 11.8.2009, A 2.
- Merleau-Ponty, M. 2000. *Esipuhe ”Havainnon fenomenologiaan”*. *Tiede & edistys* 25 (3), 170–182.
- Mäki-Kulmala, A. 1994. *Aikuistumisen vaikeus*. Teoksessa: Voudinmäki, K. (toim.) *Tulla joksikin*. Helsinki: WSOY, 119–142.
- Mäki-Kulmala, A. 1996. *Nuorisotutkimus ja kasvatustiede*. Teoksessa: Anttonen, S. & Huotari, V. (toim.) *Työn alla kasvatustiede*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 14, 147–162.
- Mäki-Opas, A. 1993. *”Älä katko kasvavan siipiä!” Auttava, terapeutinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna*. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 13.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. 2003. *The Motivational Sources of Creativity as Viewed from the Paradigm of Positive Psychology*. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington: American Psychological Association, 257–269.
- Nevanlinna, T. & Relander, J. 2007. *Mikä aiemmin oli syntiä, on nykyisin sairautta*. *Duodecim* 123 (19), 2398–2399.
- Niemi, H. 1987a. *Kasvattaako koulu elämän mielekkyyden etsimiseen?* *Vartija* 2/1987, 6–21.
- Niemi, H. 1987b. *The meaning of life among secondary school pupils. A theoretical framework and some initial results*. University of Helsinki. Department of Education. *Research Bulletin* No. 65.
- Niemi, H. 1988. *Ihminen, elämän subjekti*. Teoksessa: Pyysiäinen, M. (toim.) *Kasvatus ja uskonto*. Professori Kalevi Tammisen juhla-kirja. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 160. Helsinki: WSOY, 248–263.
- Niemi, H. 1990. *Man - the Subject of Life*. Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) *Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht*. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, 51–64.

- Niemi, H. 1992. Kristillinen ihmiskäsitys koulun arkipäivässä. Teoksessa: Piippo, E. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 18–28.
- Niemi, P. 2004. Persoonan käsite Kantilla. Teoksessa: Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) Persoonaa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 84, 97–109.
- Nieminen, J. 1991. Mitä on nuorisotyön teoria? Teoksessa: Nieminen, J. (toim.) Näkökulmia nuorisotyöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 50, 1–14.
- Nieminen, J. 2007. Puuttuva lenkki – Nuorisokasvatus tieteen kentässä, kasvatuksen teoriassa ja nuorisotyön kehyksenä. Teoksessa: Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki, 30–63.
- Niiniluoto, I. 1999a. Tahdon vapaus. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Sintonen, I. (toim.) Tahto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 61, 233–242.
- Niiniluoto, I. 1999b. Tahto-kollokvion avaussanat. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Sintonen, I. (toim.) Tahto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 61, 1–5.
- Niiniluoto, I. 2004. Persoonaa-kollokvion avaussanat. Teoksessa: Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) Persoonaa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 84, 9–13.
- Nikander, I. 2002. ”Oikea tapa tulla kehään”. Esipuhe Gadamer-suomennokseen. Niin & näin 9 (3), 64–65.
- Niku, A. 2010. ”Tahdon että olet”. Huoli ja rakkaus Heideggerin ajattelussa. Tiede & edistys 35 (2), 141–158.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Nivala, E. & Saastamoinen, M. (toim.) 2007. Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 73. Helsinki.
- Nuotio, K. 2007. Syy ja syyksi lukeminen. Kausaalisuudesta oikeustieteessä. Teoksessa: Gylling, H., Niiniluoto, I. & Vilkkonen, R. (toim.) Syy. Helsinki: Gaudeamus, 113–130.
- Nurmela, R. 2001. Die innere Freiheit. Das jüdische Element bei Viktor E. Frankl. Europäische Studien zur Ideen- und Wissenschaftsgeschichte 9. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nurmela, R. 2005. Lukijalle. Teoksessa: Frankl, V. E. Logoterapia – avain mielekkääseen elämään. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti, 10–15.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 2005. Kultainen sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nykysuomen sanakirja. 1992. 6. osa. 13. painos. Helsinki: WSOY.
- Näreaho, L. 2007. Ratkaiseeko neurotutkimus tietoisuuden ongelman? Futura 26 (3), 6–17.
- Oesch, E. 1994. Totuus ja metodi hermeneutiikassa. Niin & näin 1 (2), 9–12.
- Ojanen, M. 2005. Elämän mieli ja merkitys. Helsinki: Kirjayhtymä.



- Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.
- Oksanen, A. 2006. Haavautuva minuus: väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 564. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6755-8.pdf>>. Sivua muokattu 28.9.2006.
- Passi, A. B. & Saari, J. 2008. Hyvä tahto. Auttamisen asenteet ja rakenteet Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Perhoniemi, T. 2002. Historia johdatuksena fenomenologiaan – Edmund Husserlin ajattelun liikkeistä 1930-luvulla. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 59, 121–138.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. painos. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (eds.) 1999. Handbook of Personality. 2nd revised edition. New York: The Guilford Press.
- Phillips, C. 2007. Sokrates-kahvila. Filosofisia kohtaamisia. Helsinki: WSOY.
- Pihlanto, P. 2008. Nuoren syrjäytyminen situationaalisenä ja tajunnallisena ongelmana. <<http://www.askokorpela.fi/keskustelu/Pihlanto/20080514-NuorenSyrjaytyminenSituationaalisenäJaTajunnallisenaOngelmana-PekkaPihlanto.htm>>. Sivu luotu 14.5.2008.
- Pihlström, S. 2007. Transsendentaalinen syyllisyys. Teoksessa: Gylling, H., Niiniluoto, I. & Vilkkö, R. (toim.) Syy. Helsinki: Gaudeamus, 143–160.
- Piliavin, J. A. 2003. Doing Well by Doing Good: Benefits for the Benefactor. Teoksessa: Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (eds.) Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-lived. Washington: American Psychological Association, 227–247.
- Piper, F. 2008. Die Zahl der Opfer von Auschwitz. Teoksessa: Auschwitz. Nationalsozialistisches Vernichtungslager. Staatliches Museum Auschwitz-Birkenau, 271–292.
- Pirttilä-Backman, A-M. & Hakanen, H. 1994. Luomiskertomus ja evoluutio nykysuomalaisen maailmankuvan elementteinä. Teoksessa: Pirttilä-Backman, A-M. & Vesala, K. M. (toim.) Kognitiosta maailmankuvan ulottuvuuksiin. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1994, 39–83.
- Pitkänen, P. 1997. Platonin hyvän elämän filosofia. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Platon. 1999a. Teokset osa I. Helsinki: Otava.
- Platon. 1999b. Teokset osa II. Helsinki: Otava.
- Platon 1999c. Valtio. Teokset osa IV. Helsinki: Otava.

- Puhakainen, J. 1995. Kohti ihmisen valmentamista. Holistinen ihmiskäsitys ja sen heuristiikka urheiluvalmennuksen kannalta. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Puhakka, K. 1977. Maailmankuvien tutkimuksesta ja rakentamisesta. Teoksessa: Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena, 49–70.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, S. 2006. Teoksessa: Husserl, E. Uudistuminen ja ihmisuus. Helsinki: Tutkijaliitto, 53–70.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatus ja filosofia. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2001. Max Scheler ja yleissivistyksen idea. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 371–399.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2005. Ordo amoris Max Schelerin ajattelussa. Niin & näin 12 (1), 65–69.
- Puolimatka, T. & Airaksinen, T. 1994. Elämän tarkoitus. Teoksessa: Heinämaa, S. (toim.) Merkitys. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 45, 211–229.
- Purjo, T. 1997. Väkivallan hallinta – ilman väkivaltaa. Itsepuolustus, itsesuojelu ja väkivallan hallinta työpaikalla ja vapaa-aikana. Helsinki: Porrur Oy.
- Purjo, T. 2001. Nuorten katu- ja kouluväkivallan hallinta. Helsinki: Keep Cool Tiimi Oy.
- Purjo, T. 2005. Kaksi eri käsitettä. Koulurauhaa! Koulun ja työelämän erikoislehti 11 (1), 25.
- Purjo, T. 2006. Pää kylmänä ja sydän lämpimänä – kohtaamispedagogiikkaa väkivaltaisille nuorille. Nuorisotutkimus 24 (2), 18–31.
- Purjo, T. 2008a. Esipuhe. Teoksessa: Purjo, T. (toim.) Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen. Helsinki: Non Fighting Generation ry, 7–15.
- Purjo, T. 2008b. Kasvatuksen tarkoitus nuorten väkivallan ehkäisyssä. Teoksessa: Purjo, T. (toim.) Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen. Helsinki: Non Fighting Generation ry, 18–33.
- Purjo, T. 2008c. Kohtaamispedagogiikkaa nuorisokasvatuksessa. Ratkes 14 (4), 30–33.
- Purjo, T. 2008d. Korjaavan työn ydin on nuoren maailmankuvan ja elämäntaitojen kehittäminen. Nuorisotyö 62 (8), 30–32.
- Purjo, T. 2008e. Non Fighting Generationin elämäntaidolliset keskusteluryhmät. Teoksessa: Ekholm, E. & Salmenkangas, M. Puhumalla paras – Ratkaisuja arjen etnisiin konflikteihin. Sisäasiainministeriön julkaisuja 1/2008, 120–122.
- Purjo, T. 2008f. Tarvitaanko kasvatusta vai onko nuorten väkivaltaisuus ennustettavissa aivoista? Kasvatus 39 (4), 335–347.
- Purjo, T. 2008g. Teorian, käytännön ja arvioinnin kehä nuorisokasvatuksessa. Nuorisotutkimus 26 (3), 27–40.

- Purjo, T. (toim.) 2008h. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen – Nuorten erityiskasvatuksen mahdollisuudet ja keinot. Helsinki: Non Fighting Generation ry.
- Purjo, T. & Kuusela, J. (toim.) 2009. Tappelusta jutteluun – nuoren kohtaamisen taito. Helsinki: Non Fighting Generation ry.
- Putkonen, H. & Huttunen, M. 2007. Oikeuspsykiatrina Suomessa. *Duodecim* 123 (19), 2361–2362.
- Puuronen, V. 2006. Nuorisotutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Pykäläinen, L. 2004. Ihmiskäsitys, arvot ja kasvatustieteellinen tutkimus Franklin ja Böschemeyerin logoterapioissa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Väitöskirja.
- Pytell, T. 2005. Viktor Frankl. Das Ende eines Mythos? Innsbruck. Studienverlag.
- Pääkaupunkiseudun nuorisotyön ytimissä. 2007. <[http://www.kommentti.fi/ytimet/index.php?lk\\_id=6](http://www.kommentti.fi/ytimet/index.php?lk_id=6)>. Sivuluettu 7.4.2007.
- Raatikainen, P. 2007. Reduktionismi, alaspäinen kausaatio ja emergenssi. *Tiede & edistys* 32 (4), 284–296.
- Rainio, K. & Helkama, K. 1974. Sosiaalipsykologian oppikirja. Helsinki: WSOY.
- Rakkauden lahja. 2008. Piispojen puheenvuoro perheestä, avioliitosta ja seksuaalisuudesta. Helsinki: Kirjapaja.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- Rauhala, L. 1975. Filosofinen ja empiirinen ihmisen tutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti* 12 (6), 641–649.
- Rauhala, L. 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomatiikan ongelmaan. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Rauhala, L. 1981. Tieteenfilosofisista käsityksistä psykosomatiikassa. Teoksessa: Kojo, I., Lehtonen, A., Pentinsaari, J-P. & Turpeenniemi, M. (toim.) *Psykosomatiikka. Monitieteellinen katsaus*. Helsinki: Psykiatrian Tutkimussäätiö, 29–55.
- Rauhala, L. 1984. Rakkaudesta merkityssuhteena. Teoksessa: Saarinen, E., Alanen, L. & Niiniluoto, I. (toim.) *Rakkauden filosofia*. Helsinki: WSOY, 47–55.
- Rauhala, L. 1987. Psykkisesti häiriintyneen maailmankuvan konstituution analyysi. *Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus* 44, 129–146.
- Rauhala, L. 1990a. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1990b. Maailmankuvan muutos psykkinisissä häiriöissä. Teoksessa: Halonen, I. & Häyry, H. (toim.) *Muutos*. Helsinki: Suomen Filosofisen Yhdistyksen, 114–130.
- Rauhala, L. 1992a. Henkinen ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1992b. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa: Piippo, E. (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen*. Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7–17.

- Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* 41.
- Rauhala, L. 1997a. Mielipahaakin mielestä. *Niin & näin* 4 (1), 6.
- Rauhala, L. 1997b. Tajunnan tutkimus sen oman struktuurin ehdoilla. *Niin & näin* 4 (1), 64–68.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1999. Rationaalisuuden skleroosi. Teoksessa: Puhakainen, J. *Persoonan kieltäjät. Ihmisen vapaus ja vastuu aivotutkimuksen ja lääketieteen puristuksessa*. Helsinki: Like, 153–162.
- Rauhala, L. 2005a. Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyssejä ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005c. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005d. Onko psyykkinen häiriö aivosairaus? *Helsingin Sanomat* 14.12.2005, C 4.
- Rauhala, L. 2005e. Tajunnan itsepuolustus. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2006. Miten suhtautua psyyken ongelmiin? *Helsingin Sanomat* 27.4.2006, C 5.
- Rauhala, L. 2007. Ihmistajunta tutkivana ja tutkittavana. *Tieteessä tapahtuu* 24 (8), 21–26.
- Raunio, K. 2006. Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Remes, P. 2004. Platonismin kasvat. Teoksessa: Kotkavirta, J. & Niemi, P. (toim.) *Persoonaa*. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 84, 31–41.
- Repo-Tiihonen, E. 2007. Psykopatia. *Duodecim* 123 (19), 2369–2374.
- Ridley, M. 2003. *Nature via nurture*. New York: HarperCollins Publishers.
- Riemeyer, J. 2007. *Die Logotherapie Viktor Frankls und ihre Weiterentwicklungen*. Bern: Huber.
- Roos, J.P. & Anna Rotkirch. 2003. Habituksen paluu? osa 2. *Tieteessä tapahtuu* 21 (2), 33–37.
- Rose, S. 1995. The rise of neurogenetic determinism. *Nature* 373 (2), 380–382.
- Rose, S. 2005. *21st century brain*. Lontoo: Jonathan Cape.
- Ryff, C. D. & Singer, B. 2003. Ironies of the Human Condition: Well-Being and Health on the Way to Mortality. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington: American Psychological Association, 271–287.
- Rytkönen, T. 2009. Jos Ratkes olisi uskonpuhdistusliike... *Ratkes* 15 (2), 30–35.
- Saarnio, U. 1945. Arvo ja eetillisuus. *Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus* 13, 113–235.
- Salmela, M. 1998. *Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata*. Helsinki: Otava.
- Salmi, V. 2004. Varhaisnuorten normirikkomukset – ongelma vai osa nuoruutta? *Julkaisuja* 40. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.

- Salmi, V. 2008a. Nuorten miesten rikoskäyttäytyminen ja väkivallan uhriksi joutuminen. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen verkkokatsauksia 5/2008. <<http://www.optula.om.fi/uploads/wze094c.pdf>>. Sivuluettu 21.5.2009.
- Salmi, V. 2008b. Nuorten rikoskäyttäytyminen 1995–2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen verkkokatsauksia 9/2008. <<http://www.optula.om.fi/uploads/u3yzb4bi.pdf>>. Sivuluettu 16.12.2008.
- Salmi, V. (toim.) 2009. Nuorten rikoskäyttäytyminen ja uhrikokemukset. Nuorisorikollisuuskyselyiden tuloksia 1995–2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 246. Helsinki.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.
- Salomaa, J. E. 1943. Yleinen kasvatusoppi. Helsinki: WSOY.
- Salovaara, P. 2007. Ajattelun haaste filosofin vastaanotolla. *Niin & näin* 14 (4), 31–35.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. XXXIII.
- Scheler, M. 2000. *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. 7. durchgesehene und verbesserte Ausgabe. Bonn: Bouvier.
- Schulman, G. 2004. Väkiältä ja sietämättömien tunteiden kierrätys. *Suomen Lääkärilehti* 59 (3), 149–155.
- Seligman, M. P. & Peterson, C. 2003. Positive Clinical Psychology. Teoksessa: Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (eds.) *A Psychology of Human Strengths: Fundamental Questions and Future Directions for a Positive Psychology*. Washington: American Psychological Association, 305–317.
- Serafim. 2008. *Vapaus*. 5. painos. Helsinki: Kirjapaja.
- Shotter, J. 1977. *Psykologian ihmiskäsityksiä*. Espoo: Weilin+Göös.
- Sihvola, S. 2008. Hyvän tekeminen lisää hyvinvointia. *Helsingin Sanomat* 1.12.2008, A 2.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Singer, J. A. 2005. *Personality and Psychotherapy: Treating the Whole Person*. New York: The Guilford Press.
- Singer, J. A. 2008. *Persoonallisuus psykoterapiassa*. Helsinki: Edita.
- Skinnari, S. 1994. Kasvatusfilosofia ja kasvatuksen tavoitteet. Teoksessa: Skinnari, S. & Toiskallio, J. *Miksi kasvatuksen filosofiaa?* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:21, 7–32.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 501–528.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen Rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Skinnari, S. 2008. Elämäkoulu – oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smith, T. W. 2009. Teoksessa: Fehr, B., Sprecher, S. & Underwood, L. G. (eds.) *The Science of Compassionate Love: Theory, Research and Applications*. Chichester: Wiley-Blackwell, 81–119.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteiden filosofian tutkimuksia 187. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 187.
- Solzhenitsyn, A. 1976. Vankileirien saaristo. III-IV. Tampere: Kustannuspiste.
- Spiegelberg, H. 1972. *Phenomenology in Psychology and Psychiatry*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stippel, F. 1966. *Aspekte der Bildung*. Donauwörth: Ludwig Auer.
- Suoranta, J. 1994. Suomalaisen kasvatustutkimuksen murroksia ja menetelmähistoriaa. Teoksessa: Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteistä*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10, 67–77.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Suortti, J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa: Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48, 35–47.
- Taipale, J. 2005. Transsendentaalinen henkilö ja vieraus: Minän käsite Husserlin geneettisessä fenomenologiassa. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 62, 69–88.
- Taipale, J. 2006. Identiteetin fenomenologiaa: Husserl ja Merleau-Ponty persoonan yhtenäisyydestä. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja Ajatus 63, 161–186.
- Taylor, C. 1992. *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiihonen, J. 2007. Näkykö pahuus aivoista? *Duodecim* 123 (19), 2367–2368.
- Tiihonen, J. & Hakola, P. 1994. Kroonisesti väkivaltaisen potilaan lääkehoito. *Suomen Lääkärilehti* 49 (24), 2317–2319.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 445–470.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. *Ammattikasvatustieteiden filosofia*. OKKA-säätiö.
- Turunen, K. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena.
- Tähtinen, J. 2001. Ellen Key – uuden kodin, lastenkasvatuksen, koulun ja yhteiskunnan asianajaja. Teoksessa: Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 321–351.

- Uurtimo, Y. 1998. Hyvän elämän perusta. Tampere University Press.
- Varjonen, P. 2002. Väkivaltatyö ja vastatunteet. Teoksessa: Jolkkonen, P. & Varjonen, P. Väkiältä – tunteita, toimintaa ja vastatunteita. Helsinki: Miessakit.
- Varonen, S. 1992. Aggressiivisuus psyko-orgaanisissa aivo-oireyhtymissä. *Duodecim* 108 (3), 273–279.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1995. Nuoruuden viisaus. 2. painos. Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 2008. Tanssi maailman kanssa. Yksittäisen ontologiaa. Tampere: niin & näin.
- Vataja, R. & Korkeila, J. 2007. Mitä on neuropsykiatria? *Duodecim* 123 (10), 1199–1200.
- Vataja, R., Nybo, T. & Mäntylä, R. 2007. Neuropsykiatrisen potilaan tutkiminen. *Duodecim* 123 (10), 1203–1210.
- Vesala, K. M. 1994. Maailmankuva ja tiedon luokittaminen. Väljää pohdintaa kokoavasta kognitiosta. Teoksessa: Pirttilä-Backman, A-M. & Vesala, K. M. (toim.) Kognitiosta maailmankuvan ulottuvuuksiin. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1994, 133–152.
- Vesala, K. M. & Pirttilä-Backman, A-M. 1994. Ajattelun vapaus ja kahleet. Kognitiivisen sosiaalipsykologian ihmiskuvaa etsimässä. Teoksessa: Pirttilä-Backman, A-M. & Vesala, K. M. (toim.) Kognitiosta maailmankuvan ulottuvuuksiin. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 2/1994, 1–24.
- Virkkunen, M. & Linnoila, M. 1992. Keskushermoston serotoniinin aineenvaihdunta aggression ja väkivallan taustalla. *Duodecim* 108 (3), 230–237.
- Vuorila, H. 2007. Logoterapia eksistenssianalyysinä – Tarkoituksen ja arvojen etsintää. *Niin & näin* 14 (4), 52–57.
- Värri, V-M. 1992. Nuorisotyön kasvatuksellisuuden ehdoista. Teoksessa: Nieminen, J. & Värri, V-M. (toim.) Nuorisotyön päämääriä etsimässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 8, 66–79.
- Värri, V-M. 1994a. Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa: Heikkinen, A., Lehtovaara, M. & Värri, V-M. (toim.) Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofian tutkimuksesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B 10, 13–21.
- Värri, V-M. 1994b. Menonin paradoksi ”neliulotteisessa” kasvatustodellisuudessa. *Niin & näin* 1 (2), 58–59.
- Värri, V-M. 1996a. Kasvattajan esiyymmärrys kasvatuksellisen hyvän ehtona. Teoksessa: Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A 8, 109–123.
- Värri, V-M. 1996b. Kasvatuksen perusteista. Kasvatustieteiden tutkimuksen lähtökohtien, tarkastelukulman ja ongelmien kuvausta. Teoksessa: Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa –

- matkalla mahdollisuuteen. 2. painos. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 237–267.
- Väri, V-M. 1999. Kasvatustahdon ehdoista Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa: Niiniluoto, I. & Sintonen, I. (toim.) Tahto. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 61, 71–89.
- Väri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. 5. painos. Tampere University Press.
- Väri, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. *Niin & näin* 14 (1), 70–73.
- Väyrynen, K. 2008. Elämyksellisyys filosofian opettamisessa: Kuinka vastata elämysyhteiskunnan haasteisiin? Teoksessa: Tomperi, T. & Juuso, H. (toim.) Sokrates koulussa – Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 320–340.
- Wallenius, T. 1993. Ainutlaatuinen persoona ja toinen. Teoksessa: Varto, J. (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 44, 53–89.
- Weidner, J. 2004. Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. Teoksessa: Weidner, J. & Kilb, R. (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik: Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag, 11–23.
- Weidner, J. 2008. AAT<sup>®</sup>. Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. 6. Auflage. Mönchengladbach: Forum.
- Weidner, J. & Kilb, R. (Hrsg.) 2004. Konfrontative Pädagogik: Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Weidner, J. & Malzahn, U. 1997. Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. Teoksessa: Weidner, J., Kilb, R. & Kreft, D. (Hrsg.) Gewalt im Griff: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim: Beltz, 43–47.
- Weidner, J., Kilb, R. & Jehn, O. (Hrsg.) 2003. Gewalt im Griff. Band 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim: Beltz.
- Weidner, J., Kilb, R. & Kreft, D. (Hrsg.) 1997. Gewalt im Griff: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim: Beltz.
- Wicki, B. 1988a. Das Kind als Person. Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) Entscheidung zum Sein. Viktor. E. Frankls Logotherapie in der Praxis. München: Piper, 191–213.
- Wicki, B. 1988b. Der Appell als Maßnahme einer existenzanalytisch ausgerichteten Erziehung. Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) Existenz zwischen Zwang und Freiheit. Therapeutischer Prozeß und existentielle Entscheidung. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, 94–99.
- Wicki, B. 1991. Das Kind als Person. Teoksessa: Längle, A. (Hrsg.) Das Kind als Person. Entwicklung und Erziehung aus existenzanalytischer Sicht. Wien: Gesellschaft für Logotherapie und Existenzanalyse, 14–26.



Zöpfl, H. 1966. Bildung, Erziehung und Unterricht im Blickpunkt der philosophischen Anthropologie.  
Teoksessa: Stippel, F. Aspekte der Bildung. Donauwörth: Ludwig Auer, 39–83.