

Reunamerkintöjä Reijo Miettisen artikkeliin ”Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta”

Onnitelumme Reijo Miettiselle siitä, että hänen artikkelinsa ”*Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja esineellinen toiminta*” (Aikuiskasvatus 4/2000) sai lehden palkinnon vuoden parhaana tieteellisenä artikkelina. Samalla meidän on kuitenkin tehtävä joitakin reunamerkintöjä Miettisen sinänsä ansiokkaan ja selkeästi argumentoidun artikkelin väittämiin. Tässä roolissa tarkoituksemme ei ole nousta kaikkien niiden käsitysten ja iskulauseiden lipunkantajiksi, jotka viime vuosina ovat kulkeneet konstruktivismiin nimikkeen alla.

Reijo Miettinen näkee Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin klassikkoteoksen *The Social Construction of Reality* (ilmestyi 1966, suom. 1994) lähtökohdan ongelmallisena, koska sääntöjen ja instituutioiden sosiaalisen rakentumisen tarkastelussa ei oteta huomioon ihmisten ”esineellistä toimintaa”. Tuskin ketään kirjoittajaa kuitenkaan voidaan moittia sillä perusteella, että jokin aihealue on perustellusti rajattu tarkastelun ulkopuolelle. Ongelmallisena näemme pikemminkin tavan, jolla Miettinen artikkelissaan asettaa vastakkain ”ei-objektiivisen” kommunikaation ja objektiiviseksi kutsumansa ”esineellisen” vuorovaikutuksen ympäristön kanssa. Pyrkinessään kumoamaan olettamaansa dualismia Miettinen tulee luoneeksi uuden dualismin näiden välille.

Miettinen tukeutuu Vygotskiin, jonka mukaan ihminen saa kulttuuriperinnökseen välineitä, joiden perustyyppinä ovat työkalut ja merkit. Miettisen sanoin nämä ovat ”annettuja ja objektiivisia”. Haluamme kysyä Miettiseltä, miten ihmeessä työkalut ja merkit voivat kulttuurisena perintönä kulkeutua meille muuten kuin kielellisesti, kommunikaation ja yhteisen uudelleentulkinnan, sanalla sanoen sosiaalisen konstruoinnin välityksellä. Voidaan kysyä paitsi sitä, *missä määrin* työkalut ja merkit ovat olemassa, myös *millä tavoin* ne ovat *meille* olemassa. Tuskinpa

ainakaan valmiiksi annettuina, siitähän seuraisi mm. se, että koulutuksessa opettajan rooli olisi opetuskone, oikean tiedon välittäjä, ja opiskelijan rooli puolestaan oikean tiedon ulkoa oppija.

Miettisen erikoisen päätelmän mukaan kommunikaation ja tulkinnallisuuden korostaminen jollakin tavalla vähentäisi maailman muuttamisen mahdollisuutta. Tuskin tarvitsee laajemmin perustella sitä, että päinvastoin yksi oikea ja eitulkinallinen totuus tyhjentää muutosmahdollisuudet ja hiljentää moniäänisyyden, oli kyse sitten tietystä maasta tietynä aikana, tai sitten vaikka työyhteisöstä.

”Annetun ja objektiivisen” ero sosiaaliseen, kielelliseen ja tulkinnalliseen näyttäytyy Miettisen mukaan selvästi luonnontieteellisessä laboratoriokokeessa (kokeellis-esineellinen toiminta, s. 278). Kuitenkin myös fysiikan puolella on esitetty, että ”luonto” näyttäytyy koeasetelmassa tulkinnallisena ja kielellisenä. Sitaattimme on peräisin teoreettisen fysiikan väitöskirjasta. Luonnontieteellisessä koeasetelmassa ”*kohteen konstituutio, hahmottaminen ja tunnistaminen joksikin määrättyksi tapahtuu opittujen kielipelien kautta, ja tuo tulkinta tuo mukanaan kohteeseen jotain aidosti yhteisöllistä*” (Hyvönen 1995, 68.)

Kyse ei ole siitä, että yhteiskuntatieteilijän tulisi opettaa fyysikolle materian olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä, vaan siitä, että fyysikkokään ei välttämättä pidä fysikaalista maailmaamme sellaisenaan ”annettuna ja objektiivisena”. Tämä olkoon tarinan sivujuonteena - sosiaalisessa konstruktioismissa kiinnostuksen kohteena kuitenkin on yhteiskuntatieteilijöiden, ei fyysikoiden tutkimatodellisuutemme.

Kun korostetaan sosiaalisen todellisuuden tulkinnallisuutta ja luovutaan naiivista realismista

ja yksioikoisesta representaatioajattelusta, relativismin vaara voi olla lähellä. Kuitenkaan meidän ei tarvitse sortua anything goes -ajatteluun, vaan päinvastoin yksiselitteisten suuntaviivojen ja yhden oikean tulkinnan hämärtyminen nostaa henkilökohtaiset kannanotot ja sitoutumisen, myös eettisen pohdinnan uudella tavalla esiin.

Miettinen toteaa artikkelissaan aivan oikein, että konstruktivismiin käsitettä käytetään liian väljästi jonkinlaisena oppimisen ”nykynäkemyksenä”. Kasvatustieteellisessä keskustelussa konstruktivistisella oppimisenäkemyksellä onkin viime vuosina voinut perustella melkein mitä tahansa. Syyksi näkisimme sen, ettei kriittinen käsiteanalyysi ole kuulunut kasvatustieteen vahvimpiin perinteisiin. Kasvatustieteelliseen keskusteluun muista yhteiskuntatieteistä lainatut käsitteet on aivan liian usein otettu valmiina paketteina ja iskulauseina pohtimatta käsitteiden historiaa ja sitä keskusteluyhteyttä, missä ne ovat syntyneet. Toisin kuin muissa yhteiskuntatieteissä, kasvatustieteissä ei ole tarvinnut nähdä erityistä vaihua tieteen olemassaolon oikeuttamiseksi, vaan historian eri käänneissä (aikuis)kasvatustiede on voinut lainata koulutusjärjestelmään ja sen uudistuksiin liittyvää tukevaa valtiollista legitimaatiota. Tämä on valitettavasti ajoittain keskustelussa heijastunut jonkinlaisena ”tieteellisenä arkiymmärryksenä” (Bourdieu & Wacquant 1995).

Huomioita esineellisen toiminnan tulkinnasta

Se, edustaako jokin näkemys tai malli sitten puhtaasti jotakin teoriaa, onkin vaikeampi kysymys. Miettisen esittämässä esineellisen toiminnan mallissa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorioita on rekonstruoitu - aikuiskasvatukselle perusteettomasti - tavalla, joka tekee omasta mallista lievästi ilmaisten ongelmallisen.

Miettinen on tulkinnut esim. L.Vygotskia ikään kuin hänen perustutkimuksensa kohde olisi sijainnut kokonaan yksilön ulkopuolella. Kielen ja ajattelun muodostumisen tutkimus ei jätä yksilöllistä kognitiivista käsittelemättä. Vygotskin ”lähikehityksen vyöhykkeen” lähtökohta on

myös sosiaalisen ja psykologisen dialektiikkaa ihmisyksilön perspektiivistä eikä ”objektiivisen” sosiaalisen ”lähikehityksen” tuottamista (Vygotski 1982).

J.Deweyn (1938) kokemuksen käsite on myös ongelmallinen, kun se on irrotettu yksilöllisestä kokemuksesta (experience), jonka avulla päästäisiin käsittelemään myös kokemuksen, näkemisen ja merkitysperspektiivin kehittymiseen vaikuttaneita yksilön itsereflektiivisiä (myös experiential) tasoja. Mallissa on tuotu esille vain kokeellinen (experimental) esineellinen toiminta, jota toki Deweyn tieteellistä tutkimuksellisuutta korostaessaan painotti, mutta ei missään nimessä häivyttänyt kokemusta reflektion paikkana. Näin on päädytty enemmänkin perinteisen kokeellisen psykologian asettamukseen, joka materialisoituu laboratorioasetelmissa ja jossa esineellinen toiminta irrotetaan kokemuksen rakenteista ja suhteista. Nämä ovat sosiaali- ja kulttuuripsykologisesta näkökulmasta ongelmallisia.

Edellisen tekee erityisen ongelmalliseksi se, miten Miettinen tulkitsee G.H.Meadia jättäen kokemuksen ja minän yhteenkytkeytymisen sivuun. Kohteellisesta, esineellisestä sosiaalisesta toiminnasta Mead tekee teoriassaan kielen kautta muodostuvan ja ylläpysyvän minän kehittymisen välineen. Minä on Meadille itseyden kokemuksen suhde, joka muodostuu ja kehittyy intersubjektiivisesti ja on siis puhtaasti sosiaalinen konstruktio (Mead 1913/1964). Voi jopa sanoa, että Meadille symbolinen interaktio ja sosiaalinen toiminta itsessään ovat taso, josta minä imee kaiken itsensä jatkuvaan rakentamiseen niin että sosiaalisesta itsestään muodostuu myös toiminnan väline ja kohde sosiaalisen konstruktionismien mielessä. Semioottisessa tulkinnassa merkittävää onkin minän reflektio (I-me-suhde) menneeseen eli ”jo koettuun”, jonka kautta kokemuksen käsite muodostuu myös tätä kautta perusteluksi lisäykseksi (Mead 1934).

Meadille myöskään yksilönäkökulma ei ole pois suljettu edellä mainitusta syystä. Erikoista onkin Miettisen tavalla vierastaa yksilönäkökulmaa, kun otetaan vakavasti myös Marxin 6. Feuerbach-teesi ”yksilöstä yhteiskunnallisten suhteidensa koko-

naisuutena” (Marx-Engels 1969); yksilö on ”jo siellä” yhteiskunnallisissa relaatioissaan jollakin tavalla, jota muut eivät aivan ulkoa käsin pysty häntä ohittamatta määrittämään.

Pedagogiikassa ja aikuisopetuksessa minän käsitteen (ja näin samalla kokemuksen) sivuuttaminen aiheuttaa ongelmia teorian tai mallin kyvykkyydelle tavoittaa kehittymisen, kasvun tai myös reflektion(!) käsitteitä, itsereflektiosta puhumattakaan; itsereflektiota ei voi harjoittaa ilman reflektioivaa minää. Kun esineellisen toiminnan mallissa ei arvosteta sitä, että 1) persoonallinen kokemus ja kokeminen kantavat intentionaalista sidosta esineelliseen (kohteelliseen ja välineelliseen) toimintaan, eikä sitä että 2) minä on sisäisesti ”jo ajattelemassa” jollakin valmiilla ja itselleen sillä hetkellä omaksutulla tavalla toimintaansa, jää subjekti **historiattomaksi toimijaksi** ja ainoastaan **ulkoa käsin** esineellisen toimintansa kautta määritetyksi.

Aikuiskasvatuksen käytännöissä oppijoiden kokemuksen ja ”jo osatun” merkitys nousee arvoonsa muutenkin kuin kohtaamisen eettisten kriteerien perusteella. Kokemusten dialogin tuottaminen on avain myös yhteisesti hyväksytylle tavoitteelliselle työskentelylle, uudistavalle oppimiselle. Kun arkipäivän oppiminen ja työssä oppiminen tai vaikkapa informaali oppiminen otetaan vakavasti, tulee oppija formaalin koulutuksen foorumille monipuolisen kokemustiedon kantajana. Myös tämä (kokemustieto) asettuu jo tällöin itsessään yhteisen reflektion ja tutkimuksen kohteeksi. Persoonallisten kokemusten, tietojen ja osaamisen tuominen yhteiselle foorumille muodostaa motivoivan siirtymätilan ja orientaation uudistavalle kohteelliselle ja tutkivalle käytännölliselle toiminnalle ja käsitteenmuodostukselle, jossa myös oppijoiden kognitiiviset skeemat ja merkitysperspektiivit muodostuvat uudelleen reflektion esineiksi.

Teoriataustan rajaus tekee ”esineellisestä toiminnasta”, siten kuin sitä voi Miettisen artikkelin perusteella tulkita, lopulta mallin, jossa esimerkiksi ”tieteellisyyttä”, toiminnan syiden sijoittumista yksilön ja ”ihmisen ulkopuolelle” korostetaan kuten behaviorismissa tavalla, josta

myös B.F.Skinner (1953, esim. 447) olisi tyytyväinen. Esitetyssä näkemyksessä kulttuurihistoriallisen koulukunnan teorioita on voimakkaasti revisioitu. Emme näe tämän teoriatulkinnan myöskään vastaavan sitä käsitystä, joka voidaan yhdistää esimerkiksi kehittävän työntutkimuksen kaikkiin perinteisiin ja kokemuksiin. Sijoitamme artikkelin siihen kehykseen tai kontekstiin, jossa käydään kilpajuoksua konstruktivistien näkemysten tulkinnoista. Keskustelu konstruktivismista on joka tapauksessa raivannut tietä uusille oppimiskäsityksille ja kisassa saattaa sitenkin tulla nimitetyksi mukaan ”uuden progressivismin” rintamaan. Työssä oppimisen kontekstin avautuessa yleisesti koulutuksen haasteeksi on kehittävän työntutkimuksen näkemyksellä erityisen sopiva tilaisuus osallistua yhteiseen keskusteluun. Ilman esineellisen toiminnan näkökulmaa myös muut konstruktivistiset näkemykset jäävät ylihistoriallisiksi ja –kulttuurisiksi ja vice versa.

Lähteet

- BERGER, P. & Luckmann, T (1994): *Todellisuuden sosiiaalinen rakentuminen*. Tiedonsosiologinen tutkielma. Gaudeamus: Helsinki.
- BOURDIEU, P & Wacquant, L (1995): *Refleksiiviseen sosiologiaan: tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- DEWEY J. (1938): *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- HYVÖNEN, T (1995): *Fysiikan tietoteoreettiset perusteet fenomenologian ja kielipeliin näkökulmasta*. Report series in physics, University of Helsinki 63. Väitöskirja.
- MARX K., Engels F (1969): *Selected works I*. Progress Publishers: Moscow.
- Mead G.H. (1913/1964): ”The Social Self”, teoksessa Mead G.H. : *Selected writings*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- MEAD G.H. (1934): *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- SKINNER B.F. (1953): *Science and Human Behavior*. New York :Macmillan.
- VYGOTSKI L.S. (1982): *Kieli ja ajattelu*. Espoo: Weilin-Göös.

Jussi Onnismaa

KTL, tutkija, HY, Luotsi-projekti

Heikki Pasanen

YTM, kouluttaja, Helia