



HANNU SIMOLA

## Dekontekstualisaation lyhyt historia

Simola, Hannu. 2021. DEKONTEKSTUALISAATION LYHYT HISTORIA. *Kasvatus* 52 (4), 380–387.

Käsitehiviö ”koulun dekontekstualisaatio”, jonka voisi kenties suomentaa ”koulun toimintaympäristön katoamiseksi”, oli keskeinen lopputulema väitöskirjassani (Simola 1995). Sen synty on tarina siitä, miten keksinnöt syntyvät tieteellisessä työssä. Se taas, miten dekontekstualisaatiolle kävi kasvatustieteen kentällä, on toinen tarina. Tässä tarkastelen kumpaakin. Otsikon ”historia” on pikemminkin ”his story” kuin kattava selonteko. Sellaisena tästä saattaa kuitenkin olla enempi huvia ja hyötyä asiasta kiinnostuneille?

Asiasanat: dekontekstualisaatio, retrospektiivi, luokkahuonetodellisuus, opettajankoulutus, mahdollisen sosiologia

Aloittelin väitöskirjaa 1980-luvun lopulla, ja lukuvuodeksi 1990–91 pääsin vierailevaksi tutkijaksi Wisconsin-Madisonin yliopistoon (UW-M). Tähän maineikkaaseen yliopistoon pääseminen oli hämmentävän helppoa, vaikka kukaan ei osannut neuvoa. Tarvittiin vain tutkimussuunnitelmastani kiinnostunut ja tekstiensä ansiosta minulle kiinnostava professori. Halusin alun perin Britanniaan, mutta kun elettiin Maggie Thatcherin aikaa, monet kiinnostavat tutkijat olivat vapaaehtoisessa maanpaossa.

Niinpä lähetin suunnitelmani kolmelle yhdysvaltalaisprofessorille, ja jokaiselta tuli kutsu. Jokainen lupasi pöydänkulman, kirjastokortin ja pääsyn jatko-opiskelijaryhmäänsä. *Visiting Scholar* -positio oli hohdokas, eikä se vaatinut työlupia eikä opiskelijamaksuja. Minulla oli oikeus osallistua mihin tahansa UW-M:n opetukseen, toisin ilman suoritusmerkintää.

Olin suunnitellut tekeväni väitöskirjan Helsingin opettajakorkeakoulun instituutiohistoriasta, mutta suunnitelmani meni uusiksi. Koska olin opiskellut Turussa luokanopettajaksi ja ollut töissäkin kasvatustieteen laitoksella, Risto Rinne ja Osmo Kivinen olivat luontevasti ohjaajiani – Risto ansiokkaasti loppuun asti. Virallinen *Doctor Vaterini* Pertti Kansanen tarjosi tukea ja suojelua, mikä Helsingin oloissa ei ollut ollenkaan vähäpätöinen asia. Palattuani kotiin, Osku löi tiskiін koulua ja opettajankoulutusta käsittelevät mietinnöt ja töksäytti: ”Teet noista”.

Pää täynnä Michel Foucault’ta, Pierre Bourdieuta, Ulf P. Lundgrenia, Tom Popkewitzia ja John W. Meyeria sekä tietysti Kivistä ja Rinnettä ryhdyin käymään läpi ”arvovaltaista asiantuntijapuhetta” koulusta ja opettajuudesta – toisin sanoen komiteanmietintöjä, opetus-suunnitelmia ja lakitekstejä 1860-luvulta 1990-

luvulle. Satoja ja taas satoja sivuja. Korvaamaton älyllistä virikettä tarjosi yhden kirjan lukupiiri Sakari Heikkisen ja Jussi Silvosen kanssa kokonaisen vuoden ajan. Tuo käänteentekevä kirja oli Foucault'n *The Archeology of Knowledge*. Erittäin suosittava ja tuottoisa opiskelutapa: syntyi kaksi erinomaista artikkelia (Simola ym. 1998 ja Heikkinen ym. 1999), ja yhteen klassikkoon tuli perehdyttyä kunnolla.

Peruskoulun myötä tapahtunut muutos aineistossa alkoi pikkuhiljaa hahmottua. Näytti siltä, että uusi peruskoulu erottautui vanhasta kansakoulusta näissä teksteissä ennen kaikkea yksilökeskeisyyden, tavoiterationaalisuuden ja tiedeperustaisuuden suhteen. Vanha kansakoulu "pienoisyhteiskuntana" oli ollut luonnostaan joukkomuotoinen (vs. yksilökeskeisyys). Sille ei asetettu konkreettisia yhteisiä tavoitteita, koska olosuhteet olivat eri puolilla Suomea erilaisia (vs. tavoiterationalistisuus). Koulunpito toteutui kokemuksen ja erilaisten oppien, kuten "kasvatus- ja opetusopin" pohjalta (vs. tiedeperustaisuus). Näissä peruskoulu näytti siis tekevän selvän eron edeltäjäänsä.

Kuten usein tutkimuksessa, joku juttu jäi vaivaamaan: yksilökeskeisyyden, tiedeperustaisuuden ja tavoiterationaalisuuden lisäksi tarvittiin vielä jotain muuta. Jotain, mikä tekisi diskurssista eheän, kokonaisen ja uskottavan. Luulen, että tutkijan työssä olennaista on, että täytyy kestää epävarmuutta luopumatta kuitenkaan häiritsevistä kysymyksistä: mikä tässä mättää, mitä tästä oikein puuttuu? En muista, kuinka kauan tämä epävarmuus kesti, mutta kuukausia kumminkin.

Mitään tiettyä keksimisen metodia ei tunnetusti ole olemassa, mutta monella tutkijalla on oivallukselle otollisia oloiloja. Jotkut keksivät ratkaisun lenkkeillessään, toiset kalassa tai vaikkapa luonnossa hiljentyessään. Minulle oivalluksen olotila on väitöskirjasta asti ollut yksin saunominen. Työpäivän tekstien pyörittelyn jälkeen menen yksin saunaan ajattelemaan lainkaan päivän työtä. Siellä turvallisessa lämmössä ja hiljaisuudessa, kuin oravan pesässä, kaukana on kavala maailma. Siellä alkaa, usein kolmannen löylykierroksen jälkeen,

jokin taianomaisesti rapsahdella aivan kuin itsestään. Palaset alkavat löytää paikkansa, ja kaiken selittäviä oivalluksia syntyy, kun aineisto asetuu uuteen asentoon.

Edellytyksenä on tietysti, että aineiston on oltava takaraivossa. Tämä onkin ollut tärkein metodinen ohjeeni nuorille tutkijoille: mikään ATLAS.ti ei pelasta sinua, vaan aineisto on osattava ulkoa. Vasta sitten voi odottaa keksintöjä.

Oivalluksen jälkeen alkaakin tiukka tieteellinen työ: varsinaisen löydöksen verifiointi ja falsifiointi (Popper 2002). Kaikki pitää kyetä selittämään – erityisesti löydöksen kanssa ristiriidassa olevat havainnot (Alasuutari 1993), mikä tuntuu usein laadullisessa tutkimuksessa unohtuvan.

Oivalsin, että ongelma on tämä: noissa arvovaltaisissa asiantuntijateksteissä puhutaan opettajuudesta ikään kuin kyseessä olisi kotiopettajan työ. Ensimmäinen esitykseni tältä pohjalta oli seminaariesitys Jyväskylän yliopistossa otsikolla "Jane Eyre ja POPS" Charlotte Brontën *Kotiopettajan romaaniin* viitaten. Esitin, että koulusta puhutaan arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa ikään kuin opettajalla olisi vain muutama oppilas kerrallaan. Pian tästä hahmottui uuden koulupuheen neljäs ja ratkaiseva "diskursiivinen periaate": koulun ja opettajan työn dekontekstualisaatio.

On syytä painottaa, että käytn dekontekstualisaatiota tiettyä empiiristä tekstiaineistoa selittävänä käsitteenä, joka muodostaa arvovaltaisen puhumisen säännön. Se vastaa siis kysymykseen, miten tässä empiirisessä aineistossa arvovaltaisen diskurssin eli totuuspuheen mukaan on koulusta ja opettajuudesta puhuttava tullakseen vakavasti otetuksi.

Väitöskirjani aineistossa pystyin todentamaan 1960-luvun mietinnöistä lähtien muutoksen, jossa käsitys koulusta opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisenä kontekstina painuu yhä enemmän piiloon. Samalla luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Koulu yhtäältä "luonnollistuu" ja siitä tulee

itsestäänselvyys. Toisaalta monista koulutodelisuuden keskeisistä ilmiöistä yksinkertaisesti lakataan puhumasta.

Oppimisesta aletaan puhua toimintana ilman yhteiskunnallisesti, historiallisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja institutionaalisesti määrittynyttä toimintaympäristöä. Koulussa oppimisesta tulee yleisen, universaalien oppimisen synonyymi.

Kansakouluteksteissä esiintyy viittauksia jännitteeseen koulun sekä käytännön elämän ja ”lapsen luonnon” välillä. Kansakoulusta puhuttiin vielä sen viimeisessä opetussuunnitelmasa (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1952, 27) jotenkin luonnon vastaisena: ”[k]oulutyö sisältää parhaimmillaankin runsaasti lapselle vieraan tyrkyttämistä ja tätä lapsen luonto nousee vastustamaan”. Kansakoulu nähtiin väistämätöntä pakkoa sisältävänä ”pienoisyhteiskuntana”, monien tieteen- ja opinalojen risteyttämänä sekä niin moninlaisissa oloissa toimivana, että yhteisiä tavoitteita oli mahdotonta ja myös vahingollista asettaa.

Myös POPS viittaa implisiittisesti koulun ”epänormaaliuteen”, mutta toisin kuin kansakoulun opetussuunnitelmat toteavat ristiriidan vääjäämättömyyden, POPS luo vision luonnollisesta ja normaalista koulusta (Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I, 1970, 212, vrt. 109 ja 156–157; Simola 1995, 104–105).

Myöhemmistä teksteistä tämäkin problematisointi katoaa kokonaan, ja koulun voi sanoa täysin luonnollistuneen. Osana tätä luonnollistumista on koulun pakollisuuden sekä varastointi- ja säilytystehtävän katoaminen peruskouluteksteistä. Samoin käy yksilöllisyyden korostamisen mukanaan tuomalle koulun joukkomuotoisuuden ongelmalle. Ehkä olennaisinta koulun toimintaympäristön katoamisessa oli, että koulun reformidiskurssin täydellisyyden ja aukottomuuden edellytyksenä on ollut koulun yhteiskunnallis-historiallisesti muovautuneen instituutioluonteen poissulkeminen.

Vahvaa tukea tulkitsin saavani brittitutkijoilta (Norris ym. 1995), jotka peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen toteutumista

1990-luvun puolivälissä skandaalimaisen kriittisesti arvioidessaan totesivat:

”Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historia ylipäättänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiovalta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden [*complexity*] ja jäykkyyden [*rigidity*], eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. (Norris ym. 1995, 17.)

Olin tietenkin valtavan innostunut löydöstäni, joka kannatteli koko väitöskirjaprosessia maa-liin asti. Nimesin arvovaltaisen koulu- ja opettajuusdiskurssin mielestäni nerokkaasti ”toiveiden rationalismiksi” (*Wishful Rationalism*) terävöittämään Gunilla Svingbyn (1979) neronleimausta ”opetussuunnitelmarunoudesta”. Julkaisin aiheesta suomeksi (Simola 1996, 1997, 2002) ja vielä enemmän muilla kielillä (Simola 1993, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, Simola ym. 1997, Simola & Rinne 2001).

\* \* \*

Koska olin töissä väitöskirjan kirjoittamisen aikoihin opettajankoulutuslaitoksella ja koska väitöskirjassani opettajankoulutus oli keskeisessä roolissa, oli luontevaa, että jatkoin empiirisellä tutkimuksella aiheesta ”Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat” (Simola 1997, 1998d). Siinä tarkastelin 1980- ja 1990-lukujen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia Helsingin, Turun, Jyväskylän, Joensuun, Oulun ja Rovaniemen yksiköissä.

Tulokset olivat varsin selkeät. Ensinnäkin aina 1990-luvun alkuun saakka laitostason opetussuunnitelmat näyttävät seuraavan varsin uskollisesti ja yhtenäisesti valtiollisen kouludiskurssin tendenssiä: ”kontekstuaaliset opinnot” vähenevät tasaisesti ja jäljelle jääneiden funktiona näyttää pääsääntöisesti olevan vallitsevan koulujärjestelmän ja -politiikan oikeuttaminen ja legitimointi.

Toiseksi 1990-luvun puolessa välissä tapahtuu selvä käänne. Osassa opettajankoulutuslaitoksia (Helsinki, Joensuu ja Rovaniemi) jatkeaan ”perinteisellä” linjalla kontekstuaalisia

opintoja yhä enemmän supistaen, kun taas osa laitoksista (Jyväskylä, Turku ja Oulu) likimain kaksinkertaistaa ne.

Kolmanneksi näytti siltä, että vaikka näissä ”edistyksellisissä” opetussuunnitelmissa koulun tarkastelu sosiaalisena – ja erityisesti sosiaalipsykologisena – ilmiönä lisääntyikin ja vaikka ne poikkeavat olennaisesti toisistaan, niille on edelleenkin yhteistä näkökulman historiattomuus. On ajateltavissa, että ne vain reagoivat valtiollisen kouludiskurssin muutoksiin reflektiivisyyden ja muutosorientaation retoriikalla. Kouluopetuksen ja -oppimisen historiallisesti muotoutuneet institutionaaliset kehukset eivät edelleenkään ylitä suomalaisen opettajankoulutuksen kiinnostuskynnystä.

Samaa kertovat eräät myöhemmät opettajankoulutukseen liittyvät tutkimukset. Voinee sanoa, että dekontekstualisaatioteesini on ollut vähintäänkin implisiittisesti mukana ainakin helsinkiläisen kouluhistoriallisen tutkimuksen edustajien Janne Sántin, Jari Salmisen ja Mikko Puustisen tutkimuksissa. Heidän mukaansa ilmiö näkyy muun muassa opettajankoulutuksen tavoitteissa (Puustinen ym. 2015, Sántti ym. 2018), sisällöissä (Sántti & Salminen 2012) sekä tavoitellussa opettajuudessa (Furuhagen ym. 2019, Puustinen ym. 2021).

Itse koin, että oikeastaan kukaan ei Suomessa eikä ulkomaillakaan tarttunut vakavasti dekontekstualisaation käsitteeseen. Ensimmäinen kansainvälinen esiintymiseni tapahtui Sheffieldin koulutussosiologian konferenssissa vuonna 1993. Paperini otettiin kyllä konferenssijulkaisuun (Simola 1993) ja Stephen Ball sisällytti myös *Teachers College Recordissa* julkaistun artikkelini (Simola 1998b) neliosaiseen *Sociology of Education. Major Themes* -käsikirjaansa (Simola 2000). Yhtään kommenttia en dekontekstualisaatioteesistäni kuitenkaan saanut.

Koska vastakaikua ei tullut sen paremmin kotimaasta kuin kansainvälisestikään, nostin dekontekstualisaation hyllylle. Suuntasin koulutuspolitiikan ja hallinnan tutkijaksi päästyäni mukaan merkittävään ja isoon kansainväliseen projektiin. Perustimme kolmen yliopiston yhteisen KSP-maisteriohjelman

(*Koulutussosiologia ja –politiikka*, 2008–2016) ja KUPOLI-tutkimusyksikön (*Koulutuksen uusi politiikka ja hallinta*, 2008–). En ohjannut edes tohtoriopiskelijoitani dekontekstualisaation pariin, jolleivat itse olleet sinne oma-aloitteisesti menossa.

Vaikka viittasin koulun toimintaympäristön katoamiseen useissakin julkaisuissani (ks. Simola 2015a, 2015b, Simola ym. 2017, Simola 2020a), asia aktivoitui uudelleen vasta, kun teimme mielenkiintoisia havaintoja pienessä tutkimuksessamme (Simola ym. 2016) kolmesta itähelsinkiläisistä ”hyvästä” koulusta ”vaativalla” alueella. Luokkahuoneessa työskentelevälle opettajalle koulunpidon yhteiskunnalliset reunaehdot olivat itsestäänselvyyksiä: ovathan ne läsnä joka ainoa päivä koulun arjessa. Opettajien oli myös helppo tunnistaa haastatteluihmissamme näiden reunaehtojen merkittävät vaikutukset työhönsä, vaikka he kertoivatkin puhuvansa niistä harvoin.

Sen sijaan luokkahuonetyöstä vapautumisen näytti tuottavan nopeasti eräänlaista muistinmenetystä, *amnesiaa*, joka liittyi juuri näihin koulun toimintaa rajaaviin tekijöihin. Esimerkiksi opetustyöstä vapautetut rehtorit kokivat näiden reunaehtojen hahmottamisen vaikeaksi tai uskoivat, että heidän koulussaan on ”aika tavalla päästy irti niistä”. Päädyin hypoteesiin, että luokkahuoneen oven sulkeminen takanaan ja siirtyminen työskentelemään kouluvirastoon, Opetushallitukseen, ministeriöön tai jopa rehtorina, jolla ei ole opetusvelvollisuutta, aiheuttaisi tietynlaista amnesiaa. Tämä muistinmenetyks kohdistuu luokkahuonetodellisuuteen, erityisesti koulunpidon yhteiskunnallisiin reunaehtoihin ja niiden merkitykseen.

Niinpä Heikki Silvennoisen kanssa ryhdyimme vuonna 2016 kehittämään Akatemiaan tutkimushanketta tämän idean pohjalta. Tarkoitus haastatella koulunuudistajia koulun ulkopuolelta ja koulun sisältä. Halusimme testata hypoteesia, jonka mukaan luokkahuoneesta eroon pääseminen aiheuttaa muistinmenetyksen, koulun toimintaympäristön katoamisen. Saimme erinomaisen paneeliarvion, jossa ylistettiin hankkeen innovatiivisuutta ja

relevanssia, mutta kritisoitiin sen pienimuotoisuutta. Arvio 5/6 ei riittänyt läpimenoon.

Otimme opiksemme ja vuonna 2018 haimme Akatemialta rahoitusta paljon kehittyneempään ja myös laajempaan kansainväliseen konsortiotutkimukseen. Saksa edusti mannermaista, Portugali välimerellistä ja Unkari jälkisosialistista Visegrád-yhteiskuntaa, joissa koulun kehittämisen diskurssin saattoi olettaa erilaisiksi kuin Suomessa. Hakemus oli mielestämme huomattavasti parempi kuin aikaisempi, mutta paneelin lausunto oli tyyli: kokonaisarvio 3/6 ja *knock out*. Tämmöistä se on.

\* \* \*

Miten kasvatustieteen ja erityisesti opettajakoulutuksen kentän penseyden dekontekstualisaatioteesiä kohtaan voisi ymmärtää? Ainakin kaksi hyvää selitystä voi jälkikäteen löytää.

Ensinnäkin opettajakoulutuksen ja kasvatustieteen arvostus yliopiston kentällä ei tuolloin ollut kummoinen. Olihan kasvatusta opetusoppi nimetty kasvatustieteeksi vasta 1960-luvulla Matti Koskenniemen aloitteesta. Sitä ennen kasvatustieteessä ei voinut suorittaa Helsingin yliopistossa edes ylintä arvosanaa. Lisäksi opettajakoulutuksen nosto 1970-luvun lopulla maisteritasolle vastoin kaikkien asiaa käsitelleiden mietintöjen kantaa poliittis-hallinnollisen käänteän ansiosta (Simola & Rinne 2010) oli tuonut yliopistoon (apulais)professoreiksi entisiä opettajaseminaarien ja opettajakorkeakoulujen lehtoreita vaatimattomilla tutkimusnäytöillä. Kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen arvostus oli vähäistä. Kun lisäksi Kivisen ja Rinteen myötävaikutuksella käynnistyi keskustelu opettajakoulutuksen siirtämisestä ammattikorkeakouluun, ei ole yllättävää, että kriittiset äänet kasvatustieteen sisäältä nähtiin maanpetturuutena.

Toinen selitys on filosofinen. On kyse opettajan työn ja koulun äärimmäisen kompleksisesta luonteesta. Kuuluu brittiläinen matemaatikko ja filosofi Alfred North Whitehead (1861–1947) kirjoitti aikoinaan ”kadotetun käytännön virhepäätelmästä” (*fallacy of misplaced concreteness*) (1967, 39–55). Kun

ihminen jättää taakseen jonkun konkreettisen elämänalueen, hän joutuu kehittämään siitä uskomuksen, mielipiteen tai teorian – tai unohtamaan sen. Tämä johtuu Whiteheadin mukaan yksinkertaisesti siitä, että todellisuuden kompleksinen luonne ja meidän lingvistinen kykymme ovat siinä määrin yhteismitattomia, että muu ei ole mahdollista.

Kun opettajakouluttajat miettivät 1980-luvulla tehtävänsä kouluttaa hyviä opettajia, kyse on niin mutkikkaasta ja kompleksisesta kokonaisuudesta, että on välttämätöntä jättää sivuun kiinnostaviakin alueita, tai käytännön hommasta ei tulisi mitään. Niinpä sosiologia ja aluksi jopa sosiaalipsykologia tuntuivat opettajakouluttajien mielestä vähemmän tärkeitä, itse asiassa kokonaisuutta sotkevilta asioilta. Opettajakouluttajista oli vaikea ymmärtää, miten koulun pakollisuus, joukkomuotoisuus ja valikointivelvollisuus auttaisivat koulutusta, jonka tiedeperustan julistettiin olevan didaktiikassa, ”opettajakoulutuksen kasvatustieteessä” (Opettajakoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1989).

Tilanne on tänään kummankin selityksen suhteen erilainen. Ensinnäkin kasvatustiede on 2000-luvulla vakiinnuttanut asemansa tieteenalana, joka tuottaa kohtuullisen merkittäviä tutkimustuloksia. Kaksi akatemiaprofessoria (Yrjö Engeström ja Erno Lehtinen) ovat siitä osoituksena. Opettajakoulutus taas on saanut valtavan kasvojenkohotuksen PISA tuloksista. Pedagoginen turismi pyörii edelleenkin paitsi koulujen myös opettajakoulutuksen ympärillä.

Toiseksi didaktiikka ei ole enää opettajakoulutuksen kasvatustiede. Opettajakoulutuksen tiedeperustaisuus on tänään pikemminkin kasvatustieteiden psykologian harteilla. Voisi ajatella, että psykologien olisi didaktikkoja helpompaa hyväksyä toimintaympäristön merkitys. Esittihän Jerome Bruner (1990) yli kolme vuosikymmentä sitten teesin ”kontekstuaalisen vallankumouksen” välttämättömyydestä psykologiassa.

Olisiko aika siis nyt kypsempi dekontekstualisaatioteesille? Tämän teemanumeron synty kertoo, että ainakin kasvatustiede on valmiimpi ottamaan käsitteen vakavasti. Mutta

entä opettajankoulutus: mitä dekontekstualisaatiolla olisi ollut annettavaa opettajankoulutukselle?

Alkuperäisessä muodossa dekontekstualisaatioteesini jää piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen ansaan: pitäytyessään kriittisanalyttiseen näkökulmaan, se ei avaa tietä ulos eikä eteenpäin. Vasta aivan viime vuosina olen ymmärtänyt, että koulun yhteiskunnalliset reunaehdot eivät vain rajoita, vaan myös mahdollistavat ja itse asiassa velvoittavat tietynlaista koulun kehittämistä.

Minulla on äskettäin ollut ilo kehittää muutamien Suomen koulututkijoiden nuorempaa huippua edustavien kollegojen kanssa keskustelupuheenvuoroa työnimellä ”Koulun kehittäminen kouluna” (Simola ym. 2021). Siinä olemme vakavasti pohtineet, mitä koulun pakollisuus, joukkomuotoisuus ja valikointivelvollisuus mahdollistavat ja myös velvoittavat. Olemme näin jäsentäneet sitä, mihin suuntaan koulua olisi viisasta kehittää kouluna.

Samalla tulimme hahmotelleksi eräänlainen koulutusosiologisesti painottuneen opettajankoulutuksen sisältöä. Merkittävä tekijä kasvatustieteeksi oli nimittäin sillä, että Helsinkiin luotiin 2000-luvun alussa vaihtoehtoinen kasvatustieteellisesti painottuva opettajankoulutusohjelma. Voimme siis kontrafaktuaalisesti pohtia, millainen olisi yhteiskuntatieteellisesti painottunut opettajankoulutus.

Tällainen yhteiskunnalliset reunaehdot vakavasti ottava opettajankoulutus korostaisi mielestämme voimallisen tietämyksen opiskelua, koulun kaikinpuolista yhteisöllisyyttä, kilpailuttavasta arvioinnista luopumista, koulun autonomiaa ja opettajan auktoriteettia, jonka on perustuttava aikuisuuteen ja luottamukseen. Tämä hahmottamamme, varsin konservatiiviselta näyttävä lähestymistapa, vaikuttaa tämän päivän koulukeskustelussa ihmeellisen raikkaalta, eräänlaisena neorealisiselta ajattelulta. (Simola ym. 2021; vrt. Iltasanomat 2021; Åkman 2021a, 2021b)

\* \* \*

Millaisena sitten näen dekontekstualisaatioteesini merkityksen nykypäivän tutkimuksessa? Jos tietyn historiallisen diskurssitutkimuksen tuloksena syntynyt dekontekstualisaatioteesi otetaan vakavasti, se edellyttää itse asiassa koulutuksen toimintaympäristöjen rekontekstualisointia. Tämän teemanumeron tiedeartikkelit ovatkin mielestäni ennen muuta koulutuksen toimintaympäristön uudelleenkontekstualisointia eri näkökulmista: oppimisteoreettisesta (Kauppi), filosofisesta (Varpanen), pedagogisesta (Niemelä), eettisestä (Väisänen & Lanas) ja koulutusreformistisesta (Penttilä, Niemi & Kaupila) näkökulmasta.

Mielestäni koulutuksen kontekstit ovat koulutussosiologian tieteellisen ja yhteiskunnallisen merkityksellisuuden ydintä. Olen äskettäin analysoinut koulutusvientiin liittyviä virallisia dokumentteja (Simola 2020b) ja osoittanut, että koulutusviejien lisäksi, myös Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus ovat hämmästyttävän piittaamattomia vientimaiden koulutuksen konteksteista. Samaan aikaan suuri osa koulutusvientiin kohdistuneesta akateemisesta tutkimuksesta piti toimintaympäristön tuntemusta avaintekijänä. Jälkeenpäin olen saanut kuulla, että dekontekstualisaatio vaivaa myös terveystieteitä (Lehto 2020).

Toimintaympäristön katoamisen ongelma liittyy suoraan kriittiseen professiotutkimukseen, joka uusliberalismin nousun myötä ajautui 1990-luvulla marginaaliin: kaikki ”edistykseelliset” tutkijat kun halusivat puolustaa ammattikuntaa markkinoiden painetta vastaan.

Yhdysvaltalainen sosiologi Randall Collins (1990) kirjoitti, että monet professionaalitaidot ovat nähtävissä vastauksina ”itse luotuihin ongelmiin”, jotka liittyvät olennaisena osana ammattikunnan olemassaoloon: rikollisuudesta tulee juridinen ongelma, sairaudesta lääketieteellinen ongelma ja oppimattomuudesta didaktis-psykologinen ongelma.

Juuri nämä ”itse luodut ongelmat” ja niihin ratkaisun tarjoava professionaalinen tieto on tärkein elementti ”idealisoitujen ammattillisten statusryhmien teoriassa”, kirjoittaa

Collins. Muita peruselementtejä olisivat hänen mielestään tiedeyhteisön kanssa liittoutuminen ja todellisten taitojen monopolisointi. (Simola 1995, 16)

Niinpä tulee ymmärrettäväksi se, miten kukin ammattikunta pyrkii muotoilemaan alueensa ongelmat siten, että sillä itsellään olisi professionaalista tietoa juuri noiden ongelmien ratkaisemiseksi. Professioideologiaan kuuluu, että ongelmat näyttäytyvät ratkaistavina. On kyse profession uskottavuuden ja arvovallan, sen legitimaation uusintamisesta, mitä todellisuuden ristiriitaisuus, ongelmien ratkaisemattomuus ja oman toiminnan rakenteellisten reunaehtojen myöntäminen – eli ongelmien näkeminen historiallis-yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään – voisi uhata. (Simola 1995, 310)

Houkutus toimintaympäristöjen unohtamiseen nousee siis aivan professionalismitheorian ytimestä: tietonsa ja taitonsa monipolia rakentaessaan ammattikunnilla on taipumusta unohtaa työnsä konteksti, sillä se tekee näkyväksi todellisuuden kompleksisuuden ja arvaamattomuuden.

Kompleksisuus- ja kontingenssiteorioiden myötä olen viime vuosina kiinnittänyt huomiota perinteiseen analyttis-kriittisen tutkimuksen riittämättömyyteen ja kirjoittanut ”mahdollisen sosiologian” (*Sociology of the Possible*) puolesta (Simola 2015b, 405–409). Minusta meidän olisikin siirryttävä ”mustasta” sosiologiasta enemmän mahdollisen suuntaan, ei kuitenkaan hyläten olevan analyysia, päinvastoin. Enää ei ehkä riitä, että osoittamme, millainen todellisuus on. Tänäpä on tärkeätä tutkimuksen keinoin osoittaa myös, millainen todellisuus voisi olla. Toiveiden ei pitäisi kuitenkaan perustua pelkkiin utopioihin, vaan realistisiin utopioihin, jotka lähtevät siitä, millainen todellisuus on.

Bourdieu-vainaa nimitti järkevaksi utopismiksi ”sellaista järkiperaistä ja poliittisesti tietoista vapauden rajojen hyväksikäyttöä, jonka on saanut aikaan todellinen tieto yhteiskunnallisista lainalaisuuksista ja erityisesti niiden historiallisten ehtojen pätevyyydestä” (Bourdieu &

Wacquant 1995, 236). Tällainen suhtautuminen muutokseen ja toimintaan oli hänen mielestään intellektuellien joukossa kuitenkin hyvin harvinaista, koska se vaikuttaa poroporvariliselta, ei tunnu riittävän radikaalilta eikä anna samanlaista esteettistä tyydytystä kuin ääri-raitokausut. Kuitenkin juuri järvevä optimismi edellyttää sekä älyllistä että moraalista rohkeutta: on uskallettava nähdä myös tiistai-iltapäivän todellisuudessa eteenpäin pääsyn mahdollisuudet. Tähän suuntaan, rakkaat kollegat!

### Lähteet:

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3. uudistettu painos 1999; Laadullinen tutkimus 2.0, E-kirja EPUB 2015.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. 1995. Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta. Joensuu: University Press.
- Bruner, J. 1990. Acts of Meaning. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Collins, R. 1990. Changing Conceptions in the Sociology of the Professions. Teoksessa R. Torstendahl & M. Bursage (toim.) The Formation of professions. Knowledge, State, and Strategy. London: SAGE, 11–23.
- Furuhagen, B., Holmén, J., & Sääntti, J. 2019. The ideal teacher: orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *History of Education* 48(6), 784–805. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. Technologies of Truth: Peeling Foucault's Triangular Onion. *Discourse* 20(1), 141–157.
- Iltasanomat 2021. Pääkirjoitus: Harhaluulot koulumme hyvydestä karisevat – suuntaa pitää muuttaa. Liika tyytyväisyys kostautui suomalaiselle koulusysteemille. 31.8.2021. <https://www.is.fi/paakirjoitus/art-2000008228806.html> Luettu 31.8.2021
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. KM 1952:3. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Lehto, J. 2020. Henkilökohtainen tiedonanto. 19.10.2020.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11/1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö 1989. Kehittyvä opettajankoulutus. KM 1989:26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmatyöryhmän mietintö I, 1970. Opetussuunnitelman perusteet. KM 1970:A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Popper, K. 2002. The Logic of Scientific Discovery. Alkuperäinen 1959. Abingdon, Routledge.

- Puustinen, M., Sääntti, J. & Salminen, J. 2015. Ylistystä ja toiminta-alttiutta: Retorinen analyysi tutkimusperustaisen opettajuuden rakentamisesta Opettajankoulutus 2020 -loppuraportissa. *Kasvatus* 46(1), 6–18.
- Puustinen, M., Sääntti, J. & Simola, H. 2021. A Persistent Decontextualisation of Academic Teacher Education in Finland. *Teaching and Teacher Education*, arvioitavana.
- Simola, H. (1992). De missão a especialidade: a integração da formação de professores na universidade finlandesa. In A. Nóvoa & T. S. Popkewitz (Eds.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 97–108). Lisboa: EDUCA.
- Simola, H. 1993. Professionalism and Rationalism of Hopes: outlining a theoretical approach for a study on educational discourse. *International Studies in Sociology of Education*, 3(2), 173–192.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus*, 27(3), 240–250.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajan koulutuksen opetus suunnitelmat. *Kasvatus* 28(1), 24–37.
- Simola, H. 1998a. Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 339–356.
- Simola, H. 1998b. Firmly Bolted into the Air: Wishful rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms? *Teachers College Record*, 99(4), 731–757.
- Simola, H. 1998c. Clausura didáctica: conocimiento pedagógico y profesionalización en la formación docente finlandesa. *Revista Internacional PAIDEIA*. 1(1), 67–77.
- Simola, H. 1998d. Decontextualizing Teacher's Knowledge: Finnish Didactics and Teacher Education Curricula during the 1980s and the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 325–338.
- Simola, H. 2000. Firmly bolted into the air: Wishful rationalism as a discursive basis for educational reforms? *Teoksessa Ball, S. J., (Ed.) Sociology of Education. Major Themes*, vol. IV London: Routledge / Falmer, 2112–2138.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu -toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. *Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen luomo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–73.
- Simola, H. 2015a. The Finnish Education Mystery – Historical and sociological essays on schooling in Finland. London: Routledge.
- Simola, H. 2015b. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 2020a. Koulun muuttamisen antinomiat – Koulussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51(2), 114–129.
- Simola H. 2020b. Koulutuksen kontekstit – koulussosiologian merkityksellisyys ydin? *Lectio Hannu Simola 70v ja KUPOLI 12v -juhlaseminaarissa 12.3.2020 "Koulussosiologian merkityksellisyystiedettä"* Kasvatus-tieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. <https://unitube.it.helsinki.fi/unitube/embed.html?id=c71b750e-f5cd-4099-90e3-cfa1577a9f03> Luettu 31.8.2021.
- Simola, H., Bernelius, V., Vartiainen, H., Paakkari, A., Norola, M., Juvonen, S. & Soisalo, L. 2016. Hyvin toimivan lähikoulun salaisuus. *Teoksessa Jussi Kulonpalo (toim.) Työkaluja metropolialueen kehittämiseen. Kaupunkitutkimus ja metropolipolitiikka -ohjelma 2010–2015*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari, A. & Sääntti, J. 2021. Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava*, 52(5), 17–23. Julkaistu myös <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/kanava-mediaseikkitys-ei-saa-korvata-tutkimusnaytoa-koulua-pitaa-kehittaa-kouluna-eika-muotivirtausten-mukaan/?shared=1191066-5fb0ab96-999> Luettu 19.11.2021.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonon, J. 1998. Catalog of possibilities: Foucaultian history of truth and education research. *Teoksessa T. S. Popkewitz & M. Brennan (toim.) Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press, 64–90.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J. Kalalahti, M. & Sahlström, F. 2017. Dynamics in Basic Education Politics - Understanding and Explaining the Finnish Case. London: Routledge.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. 1997. Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 13(8), 877–891.
- Simola, H. & Rinne, R. 2001. Fermeture Didactique, Professionnalisation et Savoir Pédagogique dans la Formation des Enseignants. *Recherche et Formation* 38, 79–94.
- Simola, H., & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41(4), 316–330.
- Svingby, G. 1979. Från läroplanspoei till klassrumverklighet. Malmö: Liber.
- Sääntti, J. & Salminen, J., 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus*. 43(1), 20–30
- Sääntti, J., Puustinen, M. & Salminen, J., 2018, Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. *Teachers and Teaching*. 24(1), 5–21.
- Whitehead, A. N. 1967. Science and the modern world. Lowell Lectures, 1925. New York, NY: Free Press.
- Åkman, E. 2021a. Karut luvut paljastavat, että jotain on nyt pielessä – mitä tapahtui Suomen kouluille? *Ilta-sanomat* 30.8.2021. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008198410.html> Luettu 31.8.2021.
- Åkman, E. 2021b. Opettajat lyövät pöytään pysäyttävän listan: tämä kaikki meni pieleen Suomen kouluissa. *Ilta-sanomat* 31.8.2021. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000008198539.html> Luettu 31.8.2021.