



JAN VARPANEN

## Uutta kasvatustietoa luomassa: dekontekstualisaatio spekulatiivisena mahdollisuutena

Varpanen, Jan. 2021. UUTTA KASVATUSAJATTELUA LUOMASSA: DEKONTEKSTUALISAATIO SPEKULATIIVISENA MAHDOLLISUUTENA. *Kasvatus* 52 (4), 426–437.

Tarkastelen tässä artikkelissa kasvatuksen dekontekstualisaation uhkaa spekulatiivisena mahdollisuutena ajatella kasvatuksen perusteita uusiksi. Esitän ranskalaisfilosofi Gilles Deleuzen käsitteen ”ajattelun kuva” kanssa analogisesti, että kasvatuksen kuva on eräänlainen kollektiivinen esiymmärrys, joka kutsuu meidät näkemään kasvatuksen tietyllä tavalla. Osoitan, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä kasvatuksen käytäntöjä ohjaavissa asiakirjoissa hyväksytään implisiittisesti kasvukeskeinen kasvatuksen kuva. Se sisältää kolme tekijää: 1) kasvatettavan, joka näyttäytyy puutteellisena suhteessa 2) ideaaliseen hyvään, jota kohti 3) kasvattaja pyrkii häntä saattamaan. Kaikki kolme tekijää on mahdollista irrottaa kontekstistaan, mikä tekee kasvukeskeisestä kasvatuksesta alttiin dekontekstualisaatiolle. Nostan kasvatuksen kuvan esiin luodakseni vaihtoehdoisen, kontekstiinsa sidotun kasvatuksen kuvan. Esittämäni vaihtoehto on perustoiltaan eksistentiaalinen – se keskittyy kasvatettavan kasvun sijaan tämän maailmassa-olemiseen. Tulkiten kasvatettavan maailmassa-olemisen määrittävän ennen kaikkea maailman perimmäisen outouden synnyttämänä kysymyksenalaisuutena. Tämän pohjalta esitän vaihtoehdoisen kasvatuksen kuvan, jossa 1) maailman outous asettaa 2) kasvatettavan olemisen kysymyksenalaiseksi, jota 3) kasvattaja auttaa häntä työstämään.

Asiasanat: dekontekstualisaatio, kasvatusteoria, kritiikki, Gilles Deleuze

### Johdanto

Tarkastelen näillä sivuilla kasvatuksen dekontekstualisaatiota kriittisessä valossa. Ymmärrän dekontekstualisaation laajasti kasvatuskäytäntöjen ja niitä koskevan asiantuntijatiedon

näyttäytymisenä ilman kytköstä kontekstiinsa, millä tarkoitan sitä sosiaalista ja materiaalista todellisuutta, jossa kasvatettava elää. Sille on siis leimallista eräänlainen amnesia: kasvatus

unohtaa kontekstisidonnaisuutensa. Kritiikin puolestaan ymmärrän Michel Foucault'n tunnettujen ajatusten varassa. Foucault'n mukaan kritiikissä on kyse tuttujen, kyseenalaistamattomien ja harkitseamattomien taustaoletusten "paljastamisesta ja muuttamisesta" (Foucault 2001, 456). Foucault'n näkemys tuo esiin kritiikin kaksi elettä. Ensimmäinen ele *paljastaa* jonkin tutun ja kyseenalaistamattoman taustaoletuksen, joka suuntaa ajatteluamme. Toinen ele puolestaan *luo vaihtoehdon* tälle itsestään selvänä pidetylle oletukselle. Nämä kaksi elettä tekevät kritiikistä perustaltaan luovan prosessin, sillä kritisoidessamme luomme uusia ajattelun tapoja sinne, missä aiemmin kohtasimme vain itsestäänselvyyskiä. Kritiikissä piilevän luovuuden ulottuvuuden on hienosti pukeutunut sanoiksi Ray Brassier, joka toteaa, että "nihilismi ei ole eksistentiaalinen haaste vaan spekulatiivinen mahdollisuus" (2007, xi). Sovellan tätä ajatusta, *mutatis mutandis*, kasvatuksen dekontekstualisaatioon. Tulkitsen kasvatuksen dekontekstualisaation kritiikin spekulatiivisena mahdollisuutena, joka toimii muusana uudenlaisen kuvan luomiselle kasvatus-toiminnan perusmuodosta.

Omistaudun tälle muusalle toteuttamalla artikkelissani kritiikin kaksi elettä. Ensimmäisessä eleessä – itsestään selvänä pidetyn paljastamisessa – tukeudun ranskalaisfilosofi Gilles Deleuzen analyysiin länsimaisen filosofian historiassa ilmenevästä "ajattelun kuvasta" (2014, 171–222). Deleuzen käsitteen avulla muotoilen *kasvukeskeiseksi* nimittämäni kasvatuksen kuvan, jonka väitän muodostavan eräänlaisen kollektiivisen esiyymmärryksen kasvatus-toiminnasta. Sen elementit ovat kasvatuksen kontekstin suhteen määrittämättömiä, minkä vuoksi se tekee kasvatuksesta alttiin dekontekstualisaatiolle. Väitän kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan olevan implisiittisesti läsnä laajalti kasvatuksen kentillä. Väitteeni tueksi analysoin joitakin kasvatusta koskevia tekstejä. Jäljittän kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan olemassaoloa suomalaisten kasvatusinstituutioiden opetussuunnitelmissa sekä joidenkin merkittävien kasvatusteoreetikoiden töissä. Osoitan,

että kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on läsnä myös niillä kasvatustieteen kentillä, jotka vastustavat aiemmassa dekontekstualisaatiota koskevassa tutkimuksessa tunnistettuja tieteenfilosofisia ja kasvatuspoliittisia kehityskulkuja (Simola 2002; Saari 2016).

Artikkelini päätteeksi siirryn kritiikin toiseen eleeseen: vaihtoehdon luomiseen. Esittämäni vaihtoehto on lähtökohdiltaan eksistentiaalinen sikäli, että se korvaa kasvukeskeistä kasvatuksen kuvaa leimaavan kasvun ja kasvatuksen liiton kasvatuksen ja olemisen liitolla. Eksistentiaalinen kasvatuksen kuva sitoo kasvatuksen kontekstiinsa eikä siten ole altis dekontekstualisaatiolle. On kuitenkin muistettava, että eksistentiaalinen kasvatuksen kuva ei ensisijaisesti pyri olemaan ratkaisu – varsinkaan lopullinen tai paras ratkaisu – dekontekstualisaation ongelmaan. Pikemminkin se on käsitteellinen luomus, jonka synnyn tämä ongelma tekee mahdolliseksi. Sellaisena se avaa tilan ajatella kasvatuksesta toisin ja siten muuttaa itsestään selvästi hyväksytyyn ongelmalliseksi (Foucault 2001, 456).

## Kasvukeskeinen kasvatuksen kuva

Ajattelun kuva (*image de la pensée*) on Deleuzen (2014, 171–222) kontribuutio filosofian historiassa keskeiseksi miellettyyn kysymykseen ajattelun taustaoletuksista. Filosofialle on leimallista pyrkimys päästä kaikkien taustaoletusten tuolle puolen ja saavuttaa siten kaikista ennako-oletuksista vapaa piste, josta ajattelu voi lähteä liikkeelle. Tämän pyrkimyksen äärimmäinen ruumiillistuma on Descartes, jonka kuuluisan epäilyn tarkastelusta Deleuze lähtee liikkeelle piirtäessään ajattelun kuvan yksityiskohtia. Descartes väittää omien uskomustensa systemaattisen epäilemisen osoittaneen hänelle tien kaiken epäilyksen tuolle puolen, varmuuteen siitä, että epäilyksen ja siten epäilijän olemassaoloa ei voida epäillä. Tämän pohjalta hän tekee kuuluisan päätelmänsä: Ajattelen, siis olen. (Descartes 2008, 18–24.) Deleuzen lähtökohta on se verrattain yksinkertainen havainto, että Descartes ei itse

asiassa pääse pakoon kaikkia taustaoletuksiaan, vaikka pyrkiikin epäilemään niitä kaikkia. Deleuzen mukaan johtopäätös ”ajattelen, siis olen” nojaa oletukseen siitä, että kaikki tietävät, mitä on ajatteleva, olemisensä ja minä (Deleuze 2014, 171–172).

Ajattelun kuva ilmeneekin juuri implisiittisinä oletuksina, jotka kaikki tietävät (Deleuze 2014, 172). Kaikkien tietämät ja tunnustamat oletukset siitä, mitä ajatteleva tarkoittaa, muodostavat perustan, josta filosofi lähtee liikkeelle ajattelussaan. Yhteys Foucault’n näkemyskriittiseen on ilmeinen: niin pitkään kuin filosofi nojaa ajattelussaan siihen, minkä kaikki tunnustavat ja tietävät, kritiikkiin pyrkimys kyseenalaistaa ilmiselviä ajattelutapoja epäonnistuu. Ajattelun kuva määrittää jo etukäteen rajat sille, millaisiin johtopäätöksiin (kriittinen) ajattelu voi päätyä. Näin filosofi jää väistämättä aikansa itsestäänselvyksien vangiksi. Deleuze huomauttaa, että jokapäiväisessä elämässä tämä ei useinkaan ole ongelma. Pikemminkin on välttämätöntä tunnustaa ja pitää yllä sitä, minkä kaikki tietävät. Tämä muodostaa yhteisöjen ja yhteiskuntien perusrakennetta ylläpitävän voiman, joka suojelee suurella vaivalla muodostamiamme instituutioita rapistumiselta. Spekulaatiivisena työkaluna tällainen ajattelu on kuitenkin hyödytöntä, sillä se kykenee löytämään ”uusina” ainoastaan ne itsestäänselvykset, joista se lähti liikkeelle. (Deleuze 2014, 179.)

Ajattelun kuvan tapaan myös kasvatuksen kuva muodostuu taustaoletuksista, jotka vaikuttavat niin itsestään selviltä, että kaikki tietävät ja tunnustavat ne, kukaan ei voi kieltää niitä. Tällaisista taustaoletuksista voitaisiin toki puhua monilla tavoilla. Käytän termiä kuva paitsi siksi, että Deleuze itse tekee niin, myös siksi että se tuo esiin, että nämä taustaoletukset eivät ole propositionaalisia väitteitä, jotka oletetaan ajattelun lähtökohdiksi vaan implisiittinen kuvaus siitä, mistä ajattelussa on kyse (Deleuze 2014, 172). Yksi ajattelun kuvan keskeisimmistä piirteistä onkin, että se ei niinkään määritä ajattelun sisältöä vaan sen muodon – ajattelun subjektit ja objektit sekä

näiden välisen toiminnan luonteen (Deleuze 2014, 174, 177). Vastaavasti kasvatuksen kuva kuvaa esiyymmärrystämme kasvatustoiminnan muodosta, ei niinkään mitään spesifiä sisältöä tai menetelmää. Kasvatuksen kentällä hyväksytään laajalti *kasvukeskeinen* kasvatuksen kuva, jonka kasvatukselle antama muoto koostuu kolmesta tekijästä: 1) ideaalisesta hyvästä, jonka suhteen 2) kasvatettava näyttäytyy puutteellisenä ja jota kohti 3) kasvattaja pyrkii kasvatettavaa saattamaan. Esittelen seuraavaksi kutakin yksityiskohtaisemmin.

Ideaalinen hyvä on jotakin sellaista, jota pidetään tavoittelemisen arvoisena. Se voi saada monenlaisia muotoja. Ideaalinen hyvä voi näyttäytyä taitoina tai tietoina, joiden hallitseminen on edellytys yhteiskunnassa pärjäämiselle; se voidaan ymmärtää arvoina tai toimintatapoina, joiden sisäistäminen nähdään välttämättömänä hyveellisen luonteen muodostamiseksi tai yhteiskunnan perustusten ylläpitämiseksi. Ideaalinen hyvä voi olla jonkin erityisen yhteisön, esimerkiksi rationaalisen tai kommunikaatiivisen yhteisön jäsenyys. Ideaalinen hyvä voi lisäksi olla jotakin uusintettua tai uudistettua; se voi perustua kasvatettavan, yhteiskunnan tai maailman tarpeisiin; sen saavuttaminen voi olla kaikille mahdollista tai harvojen ulottuvilla. Ideaalinen hyvä voi olla jopa jotakin tuntematonta tai määrittämätöntä, jotakin joka selviää vasta, kun kasvatettava lopulta saavuttaa sen. Se on kuitenkin aina jotakin, joka kasvatettavalta *puuttuu*, jotakin mitä hänellä ei vielä ole, mutta jonka saavuttaminen olisi syystä tai toisesta toivottavaa.

Kasvatettava näyttäytyykin kasvatuksen kuvassa puutteellisenä suhteessa ideaaliseen hyvään, joka hänen tulisi tavalla tai toisella saavuttaa. Tätä suhdetta ei poista se, että kasvatettavan saatetaan nähdä omaavan joitakin taipumuksia tai preferenssejä tiettyjen taitojen, tietojen tai arvojen omaksumiseen, eikä se, että hänellä saattaa olla sisäsyntyisiä kykyjä, joiden täydellisempänä muotona ideaalinen hyvä ymmärretään. On hyvä myös huomata, että tilannetta ei muuta se, onko ideaalinen hyvä jotakin joka tulee kasvatettavan

ulkopuolelta, jotakin hänen itse valitsemaansa tai kenties dialogisesti kasvattajan kanssa muodostettua. Mikäli kyse on jommastakummasta jälkimmäisestä, päätösvalta ideaalisen hyvän *sisällöistä* siirtyy osin tai kokonaan kasvatettavalle, mutta kasvatustoiminnan *muoto* säilyy muuttumattomana. Ideaalinen hyvä on edelleen jotakin, joka kasvatettavalta puuttuu, jotakin jota kohti hänen tulee kasvaa, vaikka ei olisikaan selvää, mikä tämä "jokin" on. Kasvatettavan puutteellisuus suhteessa ideaaliseen hyvään säilyy hänen kasvatettavuuttaan määrittävänä tekijänä.

Kasvatettavan suhde ideaaliseen hyvään määrittää myös kasvattajan roolia sekä siten kasvatustoiminnan luonnetta. Kasvattajan tehtäväksi muodostuu kuroa umpeen kasvatettavan ja ideaalisen hyvän välinen etäisyys. Kasvattaja pyrkii siis saattamaan kasvattajan kohti ideaalista hyvää. Jälleen on syytä huomioida tässä piilevä moninaisuus: kasvattajan toiminnasta voidaan puhua paitsi kasvatuksena tai kasvattamisena, myös opettamisena, ohjauksena, neuvomisena sekä oppimisen, kehityksen tai kasvun tukemisena, vain muutamia mainitakseni. Käytetystä ilmauksesta ja käytännön menetelmistä riippumatta kasvattajan toiminnasta tekee kasvatusta se, että se kohdistuu kasvatettavan ja ideaalisen hyvän välisen välimatkan kaventamiseen.

Nimitän näiden kolmen tekijän muodostamaa sommitelmaa kasvukeskeiseksi kasvatuksen kuvaksi, sillä sen varassa kasvatus tulee ymmärretyksi kasvun tuottamisena ja suuntaamisena. Ideaalinen hyvä näyttäytyy eräänlaisena ankkurina, jonka ympärille kasvatettava ja kasvattaja asettuvat toiminnassaan. Kasvatettavan tulee kasvaa kohti häneltä puuttuvaa ideaalista hyvää, kun taas kasvattajan tehtävä on tukea tätä kasvua. Kasvattajan ja kasvatettavan määrittäminen ideaalisen hyvän kautta tekee kasvukeskeisestä kasvatuksen kuvasta kontekstinsa suhteen *määrittymättömän*: se ei ole välttämättä sidottu kontekstiinsa. Koska ideaalinen hyvä on aina jotakin jota kasvatettavalta *puuttuu*, se on määritelmällisesti kasvatettavan ulkopuolella. Ideaalinen hyvä, ja siten

myös tähän kytkeytyvä kasvatettava ja kasvattaja, on siksi mahdollista ymmärtää joko kasvatettavan sosiaalis-materiaalisen ympäristön kautta tai ilman kytköstä siihen. Mikään kasvatuksen kuvassa ei siis *välttämättä* sido kasvatustoimintaa kontekstiinsa. Kasvukeskeinen kasvatuksen kuva antaa kasvatukselle kontekstinsa suhteen määrittymättömän muodon – se voi olla kiinteässä suhteessa kontekstiinsa tai sivuuttaa sen.

Tältä pohjalta on mahdollista muotoilla kasvatuksen kuvan ja dekontekstualisaation suhde täsmällisemmin. En väitä, että kasvatuksen kuva väistämättä johtaisi kasvatuksen dekontekstualisoitumiseen edes siinä tapauksessa, että kaikki kasvatuksen kanssa tekemisissä olevat ihmiset sen kyselemättä hyväksyisivät. Sen sijaan väitän, että kasvatuksen kuva altistaa kasvatuksen dekontekstualisoitumiselle. Dekontekstualisaation *mahdollisuus* on kasvukeskeisessä kasvatuksen kuvassa ikään kuin sisäänrakennettuna. Niin pitkään kuin "kaikki tietävät", että kasvatuksen muoto on kasvatettavan saattamista kohti ideaalista hyvää, kasvatus joutuu aina kamppailemaan dekontekstualisaation mahdollisuuden kanssa. Tämän pohjalta on tietysti syytä kysyä miksi meidän tulisi uskoa, että kasvatuksen kuva todellakin on jotakin, jonka "kaikki tietävät ja tunnustavat" eikä vain tämän kirjoittajan mielikuvituksen tuote?

## Kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan olemassaolosta

Kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on läsnä kasvatuksen kentällä niin tutkimuskirjallisuudessa kuin normiohjaavissa asiakirjoissakin. Tarkastelen kumpaakin ulottuvuutta tekstiaineistoihin nojautuen. Osoitan, että kasvukeskeinen kasvatuksen kuva saa monia muotoja, mutta ilmenee kirjallisuudessa laajalti jaettuna oletuksena. Tieteenfilosofialle keskeisen falsifioinnin idean mukaisesti pyrin ennen kaikkea löytämään vastaesimerkkejä, eli kirjallisuutta, jossa kasvatuksen kuva eksplisiittisesti kyseenalaistettaisiin tai vaihtoehtoisesti

tukeuduttaisiin toisenlaiseen kasvatukseen kuvaan. Toisin sanoen, osoitan väitteeni pitävyyden etsimällä keinoja kumota sen.

#### *Kasvatuksen kuva opetussuunnitelmissa*

Kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on jo määritelmällisesti läsnä sellaisessa tutkimuskirjallisuudessa, joka pyrkii ymmärtämään lapsen kehityksen ja oppimisen tukemiseen liittyvää problematiikkaa. Tällöin ideaaliseksi hyväksi asetuu jokin piirre, taito tai tieto, jota kohti lapsen on tarkoitus kehittyä tai joka hänen tulee oppia. Kasvattajan tehtäväksi puolestaan muodostuu tämän oppimisen tai kehityksen tukeminen. On myös hyvä huomata, että kasvatustoiminnan perusmuoto säilyy kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan mukaisena, vaikka oppiminen tai kehityksen tukeminen ymmärrettäisiin vaihtelevin tavoin. Niin pitkään kun kehityksellä ja oppimisella tarkoitetaan muutosta johonkin toivottuun suuntaan, ja kasvatusta ymmärretään tämän muutoksen tukemisenä, kasvukeskeinen kasvatuksen kuva säilyttää asemansa. Näin ollen valtaosa oppimisen ja kasvatuspsykologisesta tutkimuksesta noudattaa lähtöoletuksiltaan kasvatuksen kuvan elementtejä. Tätä väitettä tukee myös se, että kasvatuksen kuvan erityistapauksiksi tässä tulkitsemiani kehitykseen ja oppimiseen nojaavia kasvatuskäsitteitä kohtaan on jo aiemmin esitetty samansuuntaista kritiikkiä (Biesta 2009, 2015; Stojanov 2017).

Kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan läheinen suhde oppimisen ja kehityksen tukemiseen auttaa paljastamaan sen läsnäolon koulutusjärjestelmää normiohjaavissa asiakirjoissa. Niin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2018), Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2014) kuin Lukion opetussuunnitelman perusteetkin (OPH 2015) ymmärtävät kasvatuksen toimintana, jossa lapset ja nuoret kasvavat kohti monenlaisia ideaalisen hyvän muotoja kehittymällä ja oppimalla (OPH 2014, 20–24; OPH 2015, 12, 34–35; OPH 2018, 20–27). Kasvukeskeys on ilmeistä muun muassa seuraavissa katkelmissa (kursiivit kirjoittajan):

Varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatusta, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden. Näitä kolmea ulottuvuutta voidaan tarkastella käsitteellisesti erillisinä, mutta käytännön toiminnassa ne nivoutuvat yhteen. Tämä mahdollistaa kokonaisvaltaisen lähestymistavan lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimisen edistämiseksi. (OPH 2018, 22–23.)

Keskeisenä tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Opetuksen ja kasvatuksen tulee myös tukea kasvua tasapainoisiksi ja terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi. (OPH 2014, 20.)

Lukiokoulutuksen tehtävänä on laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen. - - Lukioaikana opiskelija kartuttaa olennaista ihmistä, kulttuureja, luontoa ja yhteiskuntaa koskevaa tietoa ja osaamista. Lukio-opetus harjaannuttaa opiskelijaa ymmärtämään elämässä ja maailmassa vallitsevia monitahoisia keskinäisriippuvuuksia sekä jäsentämään laaja-alaisia ilmiöitä. (OPH 2015, 12.)

Kaikki kolme asiakirjaa ymmärtävät kasvatuksen ja opetuksen kietoutuvan yhteen (ks. OPH 2014, 18; OPH 2015, 12; OPH 2018, 22–23) ja tähtäävän yhtäältä oppimiseen, mutta myös lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen (OPH 2014, 18; OPH 2015, 34; OPH 2018, 22). Hyvinvoinnin tukemista ei voida suoraan lukea osaksi kasvatuksen kuvaa, sillä hyvinvoinnin tukeminen – toisin kuin kehityksen tai oppimisen tukeminen – ei aseta lasta tai nuorta puutteelliseksi suhteessa ideaaliseen hyvään, jota tavoitellaan. Hyvinvoinnin jo saavuttaneen lapsen hyvinvointia voidaan edelleen tukea, kun taas kehitys ja oppiminen saavat mielekkyytensä juuri jostakin, mikä pitäisi vielä oppia, keskeneräisyydestä. On kuitenkin epäselvää missä määrin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa hyvinvoinnin tukeminen ymmärretään olemuksellisesti osaksi kasvatuksen erityislaatua. Koska toiminnan yksityiskohtaisemmissa tavoitteissa hyvinvoinnin tukeminen jää taka-alalle ja huomio kiinnittyy kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen (OPH 2014, 20–24; OPH 2018, 20–27), on mahdollista, että hyvinvoinnin

tukeminen ymmärretään pikemminkin kasvatus toiminnan seurauksena kuin erityisesti kasvatus toiminnan ominaisuutena. Näiltä osin Lukion opetussuunnitelman perusteet on yksiselitteisempi: asiakirjassa todetaan, että hyvinvointia rakennetaan vahvistamalla opiskelijoiden taitoja (OPH 2015, 34). Hyvinvointi on siis ideaalinen hyvä, jota kohti kasvattajat saattavat kasvatettavia vahvistamalla heidän taitojaan.

Kehityksen tai oppimisen tukemiseen keskittyvään tutkimuskirjallisuuteen soveltamaan käsitteanalyttistä oikopolkua ei voida ulottaa laajemmin kasvatusta koskevaan tutkimukseen. Kaiken kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkastelu ei kuitenkaan ole mahdollista tai tarkoituksenmukaistakaan. Sen sijaan käännän seuraavaksi huomioni teoreettiseen kasvatustutkimukseen, sillä se tarjoaa nähdäkseen parhaat mahdollisuudet löytää esimerkkejä, joissa kasvatuksen kuva kyseenalaistetaan tai sille esitetään vaihtoehto. On kuitenkin huomattava, että teoreettisen tutkimuksen priorisoiminen jättää laajan empiirisen kasvatustutkimuksen kentän tarkasteluni ulkopuolelle. Siten on täysin mahdollista, että kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on jaettu oletus ainoastaan teoreettisen tutkimuksen, ohjausasiakirjojen sekä kehityksen ja oppimisen tukemiseen keskittyvän tutkimuksen piirissä.

#### *Kasvatuksen kuva kasvatusteoriassa*

Teoreettisen kasvatustutkimuksen piiristä voisimme olettaa löytävämme kasvatuksen kuvan kyseenalaistavia kannanottoja – onhan kasvatuksen kuvan tarkastelu itsessään filosofista tutkimusta. Siksi onkin hämmentävää, miten tavanomaisia ovat (kasvatus)filosofien julistukset, joissa kasvukeskeinen kasvatuksen kuva oletetaan: "Kasvattaessamme päätämme olla karkottamatta lapsia maailmastamme - - vaan valmistaa heitä etukäteen yhteisen maailman uudistamiseen." (Arendt 1961, 196); "Kasvatus on yhtä kasvun kanssa" (Dewey 2007, 53); "Ihmisessä piileviä ituja on vain kehitettävä ja kehitettävä." (Kant 2007, 443); "Niin kuin on maanviljelyssä - - kun se mikä

istutettiin tulee eläväksi, on vielä paljon tehtävää, paljon taitoa käytettävää, huolellisuutta osoitettava ja vaikeuksia kohdattava kultivoidaksemme sitä ja saattaaksemme sen täydellisyyteen, ja niin on myös ihmisten kohdalla." (Montaigne 2002, 107); "Keskeisen kasvatustavoitteemme tulisi olla rohkaista ihmisiä kasvamaan taitaviksi, välittäviksi, rakastaviksi ja rakastettaviksi" (Noddings 2002, 94); "Kasvatukseksi nimitämme sellaisen sosiaalisen kompetenssin siirtämistä, joka tuottaa vastuullisuuden - siis: aikuisuuden." (Stiegler 2010, 2). Nämä yksittäiset lausahdukset antavat osiittaa siitä, kuinka moninaisten ajattelijoiden töissä kasvukeskeinen kasvatuksen kuva saa keskeisen sijan.

On kuitenkin hyvä huomata Deleuzen itsensä suhtautuminen pyrkimykseen etsiä todisteita ajattelun kuvan olemassaolosta filosofien teksteistä. Deleuzen mukaan "Ei ole mielekästä moninkertaistaa filosofien julistuksia - - vahvistaaksemme tämän oletuksen olemassaolon, sillä sen merkitys ei niinkään näy niissä eksplisiittisissä julistuksissa, jotka se synnyttää, vaan ennemminkin sen sitkeydessä niiden filosofien töissä, jotka piilottavat sen" (2014, 174). Tarkastelenkin seuraavaksi yksityiskohtaisemmin neljää kasvatusteoreettikkoa, jotka voidaan ensi näkemältä tulkita väkeviksi vastaesimerkeiksi kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan piirteille ja jotka edustavat verrattain tunnettuja kasvatusteoreettisia suuntauksia. Wolfgang Klafki ja Krassimir Stojanov edustavat saksalaista Bildung-perinnettä, kun taas Juho Hollo ja Veli-Matti Värri edustavat suomalaista, dialogista kasvatusajattelua. Kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan kannalta on olennaista, että nämä neljä ajattelijaa määrittelevät kasvatuksen tapahtumaksi, jonka tavoitteet ja sisällöt määrittyvät kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa. Näin ollen kasvatus on heidän teoksissaan vahvasti kontekstisidonnaista. (Värri 2004, 85; Hollo 1927, 30; Klafki 2007, 120; Stojanov 2017, 70–71.) Nämä teoreetikot ovat siten potentiaalisesti selkeitä vastaesimerkkejä, jotka kyseenalaistavat väitteeni kasvukeskeisen kasvatuksen

kuvan ydinpiirteistä – erityisesti sen määrittymättömyydestä suhteesta kontekstiinsa.

Ensi näkemältä vaikuttaa selvältä, että kasvukeskeisellä kasvatuksen kuvalla siinä muodossa kuin olen sen edellä esittänyt ei ole mitään tekemistä Hollon, Klafkin, Stojanovin ja Värin ajattelun kanssa. Kyse ei ole niinkään siitä, että nämä teoreetikot kiistäisivät kasvun tukemisen kasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena – he jopa eksplisiittisesti sitoutuvat siihen. Esimerkiksi Stojanovin muotoilu on hyvinkin yksiselitteinen: ”Epäilemättä koko kasvatuksellisen ajattelun historia Platonista alkaen on yleisesti olettanut, että kasvatuksessa on kyse inhimillisten kykyjen kehittämisestä kohti yksilöllistä ja tarkasteltua (sanan sokraattisessa merkityksessä) elämää.” (2017, 9). Samoin on Hollon laita: ”Kasvatus on kasvamaan saattamista - - suotuisien olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvulle” (1927, 22). Pulmaksi muodostuu pikemminkin osoittaa, että tämä kasvu tapahtuu kohti jotakin ideaalista hyvää, joka kasvatettavalta puuttuu ja on siksi vailla suoraa kytköstä kasvatuksen kontekstiin. Lähempi tarkastelu kuitenkin paljastaa, että ideaalinen hyvä kasvatettavalta puuttuvana, mutta tavoittelemisen arvoisena kasvun päämääränä on läsnä jokaisen ajattelijan töissä, joskin se toteutuu hieman eri tavoin kunkin kohdalla.

Stojanovin ja Klafkin ajattelussa ideaalisen hyvän sijoittuminen kasvatustoiminnan ulkopuolelle ilmenee siinä, että kumpikin teoreetikko sitoutuu väitteeseen kasvatustoiminnan tavoitteiden universaaliudesta, toisin sanoen niiden transkontekstuaalisuudesta (Klafki 2007, 122; Stojanov 2017, 70–71). Tässä näkyy näiden ajattelijoiden vankka kytkös saksalaiseen Bildung-perinteeseen. Yleisesti ottaen Bildung-perinteessä kasvatus ymmärretään toimintana, jonka tulee tukea kasvatettavan sivistysprosessia. Sivistysprosessilla tarkoitetaan tyypillisesti elämänmittaista kehitystä, jossa yksilö rakentaa omaa persoonaansa suhteessa ympäröivään maailmaan. (Rucker 2020; Danner 1994; Miettinen 2016.) Sivistysprosessissa kasvatettavassa idullaan olevan ihmisyyden

yhä täydellisemmän ja yleisemmän muodon. Tätä heijastavat Klafkin (2007, 122) toteamus, jonka mukaan opetus tähtää aina yleisten periaatteiden omaksumiseen sekä Stojanovin (2017, 70–71) huomio siitä, että kasvatettavan kehityksen tavoitteena on esittää kasvatettavan omat halut sellaisessa muodossa, jossa jokainen järkevä ihminen voisi ne hyväksyä. Kasvatettavan kasvun päämäärä on siis Klafkille ja Stojanoville jotakin yleispätevää, heijastus yleisestä ihmisyydestä, vaikka se toteutuukin jokaisen kasvatettavan elämässä yksilöllisin tavoin.

Hollolla ja Värillä ideaalinen hyvä on vielä vahvemmin sidottu kasvatettavaan ja siten kasvatuksen kontekstiin, sillä he eivät väitä – joitakin Hollon muotoiluja lukuunottamatta (ks. esim. 1927, 69–70) – kasvatuksen pyrkivän kohti yleistä ihmisyyttä. Värin (2004, 21–22) mukaan kasvatuksen tulisi määrittäytyä hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalien kautta. Nämä ovat kuitenkin Värille aina tulevaisuuteen kurkottavia (2004, 23). Kasvutapahtuma kasvatuksen tavoitteena onkin kasvatettavassa tapahtuvaa ”suotuisaa muutosta” hänen tämänhetkiseen tasoonsa nähden (Värri 2004, 23). Ei liene sattumaa, että Värri viittaa Holloon rakentaessaan argumentaatiotaan näillä sivuilla; Hollo puhuu nähdäkseni täsmälleen samasta asiasta tähdentäessään, että kasvu pyrkii aina johonkin muotoon, mutta samaan aikaan jo saavutetun muodon tuolle puolen (Hollo 1927, 24). Vaikka kasvun päämäärä ei Hollon ja Värin mukaan olekaan ennalta asetettavissa, se on silti jotakin, joka kasvatettavalta tällä hetkellä puuttuu, mutta jonka hän voi saavuttaa tulevaisuudessa – siis jotakin kasvatustoiminnan ulkopuolista. Näennäisesti Hollo argumentoi nimenomaan tällaista johtopäätöstä vastaan todetessaan, että kasvatuksen päämääriä ei voi asettaa ”kasvatustodellisuuden ulkopuolelta” (1927, 65). Tämä on kuitenkin ymmärrettävä hänen eri elämänmuotoja koskevan argumenttinsa kontekstissa (Hollo 1927, 19–25). ”Kasvatustodellisuuden ulkopuolelta” tarkoittaakin tässä kasvatuksen maailman ulkopuolelta, siis vaik-

kapa talouden tai uskonnon maailmasta käsin, kuten Hollon (1927, 65) esimerkikseen valitsema etiikka osoittaa. Hieman myöhemmin Hollo (1927, 69) palauttaakin kasvatuksen päämäärän aiempaan kasvua koskevaan argumentaatioonsa – ja näin ollen myös kasvun tavoittelemaan muotoon, johon viittasin edellä.

Tästä tarkastelusta voimme päätellä, että kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan keskeiset piirteet ovat sitkeästi läsnä kasvatusta määrittävinä tekijöinä myös niillä ajattelijoilla, jotka eivät sitoudu niihin eksplisiittisesti. Ideaalinen hyvä on niin Klafkille ja Stojanoville kuin Holloille ja Värillekin jotakin, joka asettuu kasvatustoiminnan ulkopuolelle ja on siten määrittymättömässä suhteessa kontekstiinsa. Tässä kohtaa on kenties hyvä palauttaa mieleen, että en väitä näiden teoreetikoiden edustavan kontekstistaan irrotettua kasvatuskäsitystä. Heidän kokonaisajattelunsa päinvastoin antaa kasvatuksesta hyvinkin kontekstualisoidun kuvan. Kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on kuitenkin myös heidän ajattelussaan implisiittisesti hyväksytty oletus kasvatustoiminnan muodosta. Ehkäpä juuri tämä pakottaa nämä ajattelijat käyttämään niin paljon sivuja ja voimavaroja argumentoidakseen sen puolesta, että kasvatuksen tulisi aina ymmärtää muotoutuvan siinä kontekstissa, jossa se tapahtuu. Jos kasvatustoiminnan perusmuotoa koskeva esiymmärryksemme, siis kasvatuksen kuva, olisi jo lähtökohtaisesti kontekstiinsa sidottu, tällaiset argumentit olisivat tarpeettomia. Niin pitkään kuin hyväksymme kasvukeskeisyyden kasvatusta koskevan ymmärryksemme lähtökohdaksi, joudumme aina käyttämään runsaasti aikaa ja energiaa kasvun kontekstuaalisen luonteen puolustamiseen muita mahdollisia tulkintoja vastaan. Erityisen hankala tällainen puolustus-tehtävä on sellaisten yleispätevien mutta tyhjiin termien kohdalla kuin oppiminen ja kehitys. On kovin helppoa erehtyä luulemaan, että tällaiset termit antavat kasvatettavan itse valita hyvän elämänsä ja tulla itsekseen silloinkin, kun ne todellisuudessa toimivat keinona sovittaa kasvatettavan kasvu johonkin kontekstista riippumattomaan yleiseen muottiin.

Edellä esittämäni teoreettisen ja poliittisen kirjallisuuden pohjalta voimme tehdä seuraavan johtopäätöksen: kasvukeskeinen kasvatuksen kuva on laajalti hyväksytty ja harvoin kyseenalaistettu. On kuitenkin mahdotonta lopullisesti osoittaa kasvatuksen kuvan kattavuutta, sillä mikään määrä positiivisia havaintoja ei kerro useimpien hyväksyvän sen, eivätkä yksittäiset vastaesimerkit riitä kumoamaan sitä. Kenties vakuuttavampi todiste kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan vallasta onkin se vaikeasti täsmennettävä outouden (uncanny, Morton 2016) tunne, jonka vaihtoehdoisen kasvatuksen kuvan etsiminen ainakin tässä kirjoittajassa herättää.

### Vaihtoehtoinen kasvatuksen kuva

On tullut aika siirtyä kritiikin toiseen eleeseen: vaihtoehdon luomiseen. Hyödynnän tässä artikkelini päättävässä osiossa joidenkin aikamme kasvatusteoreetikoiden töitä (Biesta 2017; Saari & Mullen 2018; Värri, 2004). Kukaan näistä teoreetikoista ei eksplisiittisesti tunnista kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan olemassaoloa tai pyri tarjoamaan sille vaihtoehtoa, joskin Biesta on kritisoinut joitakin kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan erityistapauksiksi tulkitsemiani ilmiöitä. Luonnokseni onkin eräänlaista askartelua (*bricolage*, Lévi-Strauss 1966, 16–22), jossa kokoan oman luomukseni saatavilla olevista materiaaleista, jotka eivät ole erityisesti tätä tarkoitusta varten valmistettuja.

Esittämäni vaihtoehtoinen kasvatuksen kuva on peruslähtökohdaltaan eksistentiaalinen sikäli, että se kiinnittää huomion kasvatettavan olemiseen (Biesta 2017). Se siis kyseenalaistaa kasvatettavan kasvun tukemisen kasvatuksen perusmuotona. Kasvua epäilemättä tapahtuu osana kasvatusta. Tämän osoittaa jo se, kuinka vankasti kasvaminen on kytköksissä kaikkeen elämään (ks. Hollo 1927, 19–25). Meidän ei kuitenkaan tarvitse päätellä, että tämä kasvatuksen *de facto* piirre kuuluisi kasvatukseen myös *de jure*, periaatteen tasolla (vrt. Deleuze 2014, 193). Ensinnäkin kasvua



tapahtuu ilmankin kasvatusta. Hollon (1927, 22–23) argumenttien pohjalta voitaisiin jopa väittää, että kasvu on elämän tosiasia. Tästä ei ole kuitenkaan välttämätöntä Hollon tapaan päätellä, että kasvatusta on kaikkialla. Voimme myös päätellä, että kasvatusta erityisyyttä määrittää jokin muu tekijä kuin kasvu. Toiseksi voimme huomauttaa, että vaikkapa veren luovuttaminen tuottaa onnistuessaan lähes poikkeuksetta lievää kipua käsivarressa ja jonkinlaista tarvetta levolle, mutta veren luovuttamisen olemuksellinen ydin on jossakin vähemmän ilmiselvässä ja huomattavasti hauraammassa, jota voi olla lisäksi vaikea puuke sanoiksi. Vastaavasti kasvatuksesta saattaa olla pohjimmiltaan kyse jostakin vähemmän ilmeisestä kuin kasvusta.

Eksistentiaalinen kasvatusta kuva lähtee liikkeelle sen tunnustamisesta, että olemisemme peruslähtökohta on maailmassa-oleminen (Heidegger, 2000; Merleau-Ponty, 2012). Maailmassa-oleminen ilmenee meille syntymämme ja kuolemamme ajallisesti rajaamana sarjana kohtaamisia toisten maailmallisten olentojen kanssa. Näille kohtaamisille on leimallista se, että emme koskaan tavoita kohtaamiemme olentoja kokonaisuudessaan, ne säilyvät meille aina jollain tapaa vieraina ja arvoituksellisina (Saari & Mullen 2018, 4). Maailma ikään kuin vastustaa yrityksiämme ottaa maailmasuhteemme haltuun jonkin maailmankuvan, -katsomuksen tai identiteetin avulla. Se on aina jotakin enemmän kuin omaksumamme näkökanta. Olemisemme onkin maailmallisuutensa vuoksi jatkuvasti *kysymyksenalaista*. Kokemuksen tasolla tämä kysymyksenalaisuus ilmenee toki niissä kohtaamisissa, jotka koettelevat koko maailmankuvaamme. Tällaisesta on kyse, kun tutustumme ihmiseen, joka edustaa jotakin pahana pitämäämme poliittista näkökulmaa tai maailmankatsomusta, mutta johon tutustuttuamme alamme ymmärtää paitsi kyseistä ihmistä, myös hänen katsomustaan paremmin. Se ilmenee kuitenkin myös arkisemmissä kokemuksissa. Kun koira pysähtyy kiireisellä aamulenkillä haistelemaan jokaisista ruohonkortista, joudumme kysymään omien

projektiemme ja tämän toisen olennon suhdetta. Kysymyksenalaisuus onkin henkilökohtaista sanan vahvassa merkityksessä, sillä se laittaa meidät likoon – koko olemassaolomme on siinä panoksena (Biesta 2017, 12). Maailmassa-olemisemme tekee meistä henkilökohtaisesti vastausvelvollisia ja siten vastuullisia omasta olemisestamme. Miten kohtaan ne toiset, joiden kanssa tämän maailman jaan?

Maailmassa-olemisemme ymmärtäminen kysymyksenalaisuutena johdattaa tien uudenlaiseen ymmärrykseen kasvatusta kuvan ideaalisesta hyvästä. Ratkaisevan muutoksen mahdollistaa Deleuzen Kantilta poimima huomio siitä, että ”ideat ovat ’ongelmallisia’, ja päinvastoin, ongelmat ovat ideoita” (2014, 223). Kun tulkitsemme kysymyksenalaisuuden ongelmallisuudeksi, voimme korvata ideaalisen hyvän kasvatettavan olemisen kysymyksenalaisuudella. Kasvukeskeisessä kasvatusta kuvassa ideaalinen hyvä on jotakin, joka kasvatettavalta puuttuu, ja joka on siten mahdollista tulkita ilman kytköstä kasvatusta kontekstiin. Sama ei ole mahdollista, kun ankkuroimme kasvatustoiminnan kasvatettavan maailmassa-olemista leimaavaan kysymyksenalaisuuteen. Olemisemme kysymyksenalaisuus ilmenee meille maailmassa kohtaamiamme konkreettisina kysymyksinä ja ongelmina (vrt. Adams St. Pierre 2004), joista esimerkkeinä mainitsin edellä toisin ajattelevan ihmisen kohtaamisen ja omaa elämäänsä elävän lemmikin. Nämä ongelmat ovat lähtökohtaisesti kontekstisidonnaisia ja henkilökohtaisia, joten myös niiden varaan rakennettu kasvatusta kuva on väistämättä kontekstiinsä sidottu. Lisäksi on syytä korostaa, että tässä esittämäni on jyrkästi erotettava muotoiluista, jotka tyytyvät ilmaisemaan ideaalisen hyvän olevan luonteeltaan määrittämätön tai alati tuntematon (Hollo 1927, 68; Värrin 2004, 21–38). Ajatus määrittämättömästä ja siten alati dialogisesti kysyttävästä ideaalisesta hyvästä, joka kasvatettavalta *tällä hetkellä puuttuu*, on korvattava ajatuksella konkreettisista ongelmista ja kysymyksistä, joita kasvatettava *kohtaa elämässään*.

On kuitenkin varottava vesittämästä ideoiden ongelmallisuudella saavutettua kontekstisidonnaisuutta ymmärtämällä kasvattajan toiminta kasvatettavan kohtaamien kysymysten äärellä varomattomasti. Kolmea sudenkuoppaa on syytä välttää. Yhtäältä saatamme samaistaa ongelmallisuuden tuttuun ideaan opetettavan aineksen kiinnittämisestä kasvatettavan elämään, jotta se olisi syvällisemmin omaksuttavissa (ks. Klafki 2007, 120). Toisaalta saatamme ajatella, että kasvattajan tehtävä on vahvistaa, tukea tai kultivoida kasvatettavan olemassaoloa – tai tämän ongelmanratkaisukykyä. Näiden lisäksi aiemmassa Deleuzen ajattelua hyödyntävässä kasvatustutkimuksessa on esitetty (ks. esim. Cole, 2012; Semetsky 2003) kasvatettavan elämässään kohtaamien ongelmien toimivan ikään kuin oppimisen moottoreina – ongelmat pakottavat kasvatettavan oppimaan uusia taitoja ja tietoja. Myös Deleuzen oma kasvatusajattelu antaa viitteitä tähän suuntaan (ks. esim. 2014, 216), joskin kysymys Deleuzen ja kasvatuksen suhteesta on moniulotteinen (vrt. Ramey 2013; Williams 2013). Jokainen näistä tavoista ymmärtää kasvattajan toiminta kasvatettavan kohtaamien ongelmien äärellä kuitenkin palauttaisi meidät välittömästi kasvukeskeisen kasvatuksen kuvan piiriin. Vaihtoehtoinen tapa ajatella kasvattajan toimintaa löytyy Saaren ja Mullenin (2018; vrt. Biesta 2017, 19) esiin nostamasta työstämisen (working through) käsitteestä. Työstämisellä tarkoitan tässä sitä, että kasvattaja käy yhdessä kasvatettavan kanssa läpi tämän kohtaamia ongelmia. Kasvattaja toimii Värin (2004, 13, 156; ks. myös Arendt 1961, 189) sanoin ”maailmankantajana”. En kuitenkaan tarkoita maailmankantajalla Värin tapaan merkitysten välittäjää vaan maailman henkilöitymää kasvatussuhteessa – kasvattaja edustaa maailmaa kasvatussuhteessa. Näin kasvatettavan olemassaolo tulee kysymykseksi paitsi hänelle itselleen, myös maailmalle, jossa hän on. Tähän prosessiin saattaa sisältyä ongelmien ratkaisemista, mutta tavoitteena ei ole se, että kasvatettava sisäistää ja kantaa jatkossa mukanaan jotakin tiettyä ratkaisua tai

ratkaisemisen taitoa. Pikemminkin pyrkimys on nostaa esiin kasvatettavan maailmassa olemisen kaikessa ainutlaatuisuudessaan. Kasvatattajaa onkin kenties viisasta ajatella eräänlaisena *eksistentiaalisena kanssakulkijana*.

Eksistentiaalisen kanssakulkijuuden voidaan sanoa olevan opetussuunnitelmien käsitteilyn yhteydessä mainitsemani hyvinvoinnin tukemisen kanssa samalla viivalla sikäli, että se keskittyy kasvatettavan olemiseen hänen kasvunsa sijaan. Eksistentiaalista kanssakulkijuutta ei kuitenkaan voida samaistaa hyvinvoinnin tukemiseen, sillä siihen kuuluu tiettyä kohtalonomaisuutta. Koska maailma näyttäytyy meille aina pohjimmiltaan vieraina ja outona, se myös jatkuvasti problematisoi tuttuina ja turvallisina pitämiämme käsityksiä siitä. Tämä saattaa herättää löytämisen riemua, mutta myös kokemuksen (eksistentiaalisesta) ahdistuksesta. On tavallista pyrkiä välttelemään tällaista ahdistusta joko alistamalla maailman outous jonkin tutumman alle esimerkiksi katsomalla sitä yksinkertaistavan ideologian lasien läpi tai pakenemalla sitä vaikkapa eristäytymällä mielikuivutusmaailman turviin (vrt. Biesta 2017, 14). On hyvin mahdollista, että tällaisella välttelyllä saattaisi olla outouden kanssa painimista parempia vaikutuksia kasvatettavan hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Eksistentiaalisesti ymmärretty kasvatustutkimus kuitenkin suuntautuu aina kasvatettavan säilyttämiseen sen ongelmallisen rajapinnan tuntumassa, jossa maailman ja sitä asuttavien toisten outous kohtaa henkilökohtaisen vastuamme yhteisestä maailmasta.

Vaikka esittämäni eksistentiaalinen kasvatustutkimuksen kuva on tämän artikkelin kohdalla väistämättä jäävä luonnokseksi, on lopuksi syytä käsitellä yksi mahdollinen huolenaihe. Voidaan kysyä, tekeekö eksistentiaalinen kasvatustutkimuksen kuva kasvatuksesta toimintaa, jolle kasvatettavan kasvu ja siten myös tuon kasvun suunta ovat yhdentekeviä. Eikö kasvatustutkimuksen tulisi myös varmistaa, etteivät kasvatettavat kasva kieroan – että he oppivat *oikeat* tiedot ja taidot sekä omaksuvat eettisesti kestävä arvot? Sikäli kuin puhumme tiedoista ja

taidoista, voimme Biestan (2009) tapaan erottaa kasvatuksen sosialisatio- ja kvalifikaatio-olollisuudet sen subjektifikaatio-olollisuudesta. Vaikkapa lääkärille tai sähköasentajalle tarpeellisten tietojen ja taitojen hankkiminen on pyrkimys, jossa oppiminen ja kehittyminen on syytä pitää keskiössä. Sama pätee demokraattisessa yhteiskunnassa tarpeelliseen kykyyn arvioida kohtaamansa tiedon luotettavuutta. Kasvatuksella tavoitellaan kuitenkin myös esimerkiksi vastuullista aikuisuutta. Voimme kenties rajata spekulointini koskemaan tällaisia kasvatuksen yleisiä eettisiä pyrkimyksiä, erotuksena vaikkapa johonkin ammattiin valmistavasta kasvatuksesta (vrt. Pietilä, Niemi & Kauppi tässä numerossa). Suomen kielessä tätä erottelua voidaan helposti ylläpitää perustamalla ”kasvatus” eksistentiaaliseen kasvatukseen kuvaan ja ”koulutus” kasvukeskeiseen kasvatukseen kuvaan. Kun huomioidaan, että koulun tehtävä ei mitenkään itsestään selvästi ole yksinomaan koulutus (ks. Masschelein & Simons, 2013), voidaan tätä erottelua hyödyntää mielenkiintoisena tulkintahorisonttina puheelle ”kasvatuksesta” koulutusjärjestelmän ohjausasiakirjoissa.

Eettisesti kestävien arvojen omaksumista koskeva huolenaihe puolestaan nousee seuraavasta, jossa kasvatustoimintaan perustavanlaatuisesti sisältyvä eettinen velvoite tavoitella hyvää samaistetaan kasvatettaville välitettäviin metafysiisiin ja eettisiin kehyksiin. Tämän pohjalta päädytään ajattelemaan, että kasvatus voi toteuttaa eettistä velvoitettaan vain varmistamalla, että kasvatettavat omaksuvat jonkin tunnetusti eettisesti kestävästä maailmankuvan tai taidon toimia moraalisesti oikein. Tämä argumentti on kuitenkin *non sequitur*. Kasvatus voi toteuttaa eettistä velvoitettaan myös – ja kenties jopa paremmin – olemalla sitoutumatta mihinkään eettiseen tai metafysisen kehykseen. Tämä onnistuu keskittymällä kasvatettavien olemiseen *kysymyksenä* arvojen arvostettavuudesta, eettisten kehysten eettisyydestä, moraalin moraalisuudesta (vrt. Biesta 2017, 16). Kasvatettavan maailmassa-oleminen toiseuden herättämänä ongelmana

on *eettisyyden perusta*, sillä se asettaa aina kasvatettavan ja tämän kohtaamien toisten suhteen kysymyksenalaiseksi.

## Lopuksi

Asetin artikkelini tavoitteeksi seurata kasvatuksen dekontekstualisatiosta piilevää spekulatiivista mahdollisuutta paljastaa itsestään selvänä pidetty kasvatuksellinen esiyymmärrys sekä luoda uudenlainen vaihtoehto. Tarkastelemani pohjalta voidaan todeta, että niin kasvatustutkimuksen kuin opetussuunnitelmienkin piirissä usein hyväksytään ja harvoin kyseenalaistetaan kasvatuksen kuva, joka muodostuu kolmesta elementistä: 1) ideaalisesta hyvästä, jonka suhteen 2) kasvatettava näyttäytyy puutteellisena ja jota kohti 3) kasvattaja pyrkii kasvatettavaa saattamaan. Nimesin tämän kasvatuksen kuvan kasvukeskeiseksi, sillä sen varassa kasvatus näyttäytyy kasvun tuottamisen, mahdollistamisen ja suuntaamisen prosessina. Kasvukeskeinen kuva tekee kasvatuksesta alttiin dekontekstualisaatiolle, sillä kasvun ankkurina toimiva ideaalinen hyvä on määrittämättömässä suhteessa kasvatustoiminnan kontekstiin.

Dekontekstualisaation kritiikkini toisena eleenä askartelin vaihtoehtoisen, eksistentiaalisen kasvatuksen kuvan. Eksistentiaalinen kasvatuksen kuva voidaan sekin tiivistää kolmeen elementtiin: 1) maailman outous asettaa 2) kasvatettavan olemisen kysymyksenalaiseksi, jota 3) kasvattaja auttaa häntä työstämään. Eksistentiaalinen kasvatuksen kuva on väistämättä sidottu kontekstiinsa, sillä kasvatettavan maailmassa-oleminen on aina olemista jossakin kontekstissa. Eksistentiaalisen kasvatuksen kuvan kontekstisidonnaisuuden turvaa lisäksi kasvattajan toiminta, jonka pyrkimyksenä ei ole tuottaa tai suunnata kasvatettavan kasvua, vaan toimia eräänlaisena eksistentiaalisena kanssakulkijana. Kasvamaan saattamisen (Hollo 1927, 22) sijaan voitaisiinkin puhua *kasvamassa saattamisesta*. Vaikka eksistentiaalisen kasvatuksen kuvan synty mahdollistui dekontekstualisaation kritiikillä, sen merkitys ei

ole sidottu kasvatuksen dekontekstualisaation käsittelyyn. Pikemminkin se avaa tuoreita näkymiä kasvatuksen teoreettista ja empiiristä tutkimusta sekä käytännön kasvatustoimintaa silmällä pitäen, joskin vasta aika näyttää johtaako tällainen spekulatio mihinkään teoreettisesti kestävään.

## Lähteet:

- Adams St. Pierre, E. 2004. Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational philosophy and theory* 36 (3), 283–296.
- Arendt, H. 1961. *The Crisis in Education*. Teoksessa H. Arendt *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. New York: Viking Press, 173–196.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. 2015. *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Lontoo/New York: Routledge.
- Biesta, G. 2017. *The (Re)discovery of Teaching*. Lontoo/New York: Routledge.
- Brassier, R. 2007. *Nihil Unbound: Enlightenment and Extinction*. New York: Palgrave MacMillan.
- Cole, D. 2012. Matter in Motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy and Theory* 44 (1), 3–17. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010.00745.x
- Danner, H. 1994. *Bildung: A basic term of German education*. *Educational Sciences*, 9.
- Deleuze, G. 2014. *Difference and Repetition*. Käänt. P. Patton. Lontoo: Bloomsbury.
- Descartes, R. 2008. *Meditations on first philosophy. With Selections from the Objections and Replies*. Käänt. M. Moriarty. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. 2007. *Democracy and Education*. Hazelton: Pennsylvania state university.
- Foucault, M. 2001. *Power – the essential works of Michel Foucault, vol. 3. Toim. J. Faubion*. New York: The New Press.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.
- Hollo, J. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Kant, I. 2007. *Lectures on pedagogy*. Käänt. R. Louden. Teoksessa Kant, I. *Anthropology, History and Education*. G. Zöller & R. Louden (toim.) Cambridge: Cambridge University Press, 434–485.
- Klafki, W. 2007. Didactic analysis as the core of the preparation of instruction. Teoksessa I. Westbury & G. Milburn. *Rethinking schooling: Twenty-five years of the Journal of Curriculum Studies*. Lontoo/New York: Routledge, 114–132.
- Lévi-Strauss, C. 1966. *The Savage Mind*. Lontoo: Weidenfeld and Nicolson.
- Masschelein, J., & Simons, M. 2013. *In Defense of the School: A Public Issue*. Kään. Jack McMartin. Leuven: Education, Culture & Society.
- Merleau-Ponty, M. 2012. *Phenomenology of Perception*. Käänt. D. Landes. Lontoo/New York: Routledge.
- Miettinen, R. 2016. Sivistys kilpailuyhteiskunnassa: Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus & Aika* 10 (3), 57–75.
- Montaigne, M. de 2002. *Of the education of children*. Teoksessa M. Montaigne: *The complete essays*. Project Gutenberg, 105–126.
- Morton, T. 2016. *Dark ecology: For a logic of future co-existence*. New York: Columbia University Press.
- Noddings, N. 2002. *Educating Moral People. A Caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- OPH 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Opetushallitus.
- OPH 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:48*. Opetushallitus.
- OPH 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Opetushallitus.
- Ramey, J. 2013. *Learning the uncanny*. Teoksessa I. Semetsky & D. Massny (toim.) *Deleuze and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 177–195.
- Rucker, T. 2020. *Teaching and the Claim of Bildung: The View from General Didactics*. *Studies in Philosophy of Education* 39, 51–69.
- Saari, A. 2016. Knowledge without contexts? A Foucauldian analysis of E. L. Thorndike's positivist educational research. *Studies in Philosophy and Education* 35 (6), 589–603.
- Saari, A. & Mullen, J. 2018. Dark places: environmental education research in a world of hyperobjects. *Environmental Education Research*, 1–13.
- Semetsky, I. 2003. *Deleuze's New Image of Thought, or Dewey Revisited*. *Educational Philosophy and Theory* 35 (1), 17–29. DOI: 10.1111/1469-5812.00003
- Simola, H. 2002. *Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana*. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 55–74.
- Stiegler, B. 2010. *Taking care of youth and the generations*. Stanford: Stanford University Press.
- Stojanov, K. 2017. *Education, Self-consciousness and Social Action: Bildung as a Neo-Hegelian Concept*. Lontoo/New York: Routledge.
- Värrö, V. M. 2004. *Hyvä kasvatus—kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere university press.
- Williams, J. 2013. *Time and Education in the Philosophy of Gilles Deleuze*. Teoksessa I. Semetsky & D. Massny (toim.) *Deleuze and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 235–251.