

52. vuosikerta  
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 158. vuosikerta  
Kasvatus ja koulun 107. vuosikerta

4/2021

# Kasvatus

## Tämän teemanumeron toimittivat

Hannu L. T. Heikkinen – Mervi Kaukko – Tiina Nikkola – Antti Saari

## Pääkirjoitus

Hannu L. T. Heikkinen – Mervi Kaukko 377 Kasvatusta ilman kehyksiä  
– Tiina Nikkola – Antti Saari

## Artikkeleita

- Hannu Simola 380 Dekontekstualisaation lyhyt historia
- Veli-Mikko Kauppi 388 Älykkään toiminnan kontekstit:  
deweyläinen näkökulma kasvatuksen  
dekontekstualisaatioon 
- Mikko A. Niemelä 401 Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys  
ja Michael Youngin kolmas tie 
- Penni Pietilä – Anna-Maija Niemi 414 Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen  
– Aarno Kauppila tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen  
ja suomen opetuksessa 
- Jan Varpanen 426 Uutta kasvatusajattelua luomassa:  
dekontekstualisaatio spekulatiivisena  
mahdollisuutena 
- Anne-Mari Väisänen – Maija Lanas 438 Dekontekstualisaatio kiusaamis-  
kirjallisuudessa 

---

### **Puheenvuoroja**

---

Sara Juvonen – Auli Toom 450 Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?

Henrika Ylirisku 456 Ihmiskeskeisyyden haastamisen tärkeydestä ja vaikeudesta

---

### **Kolumni**

---

Hannu L. T. Heikkinen 461 Miksi (ei) APA?

---

### **English Summaries**

---

463

---

### **Kirjoittajat**

---

465



HANNU L. T. HEIKKINEN, MERVİ KAUKKO,  
TIINA NIKKOLA JA ANTTI SAARI

## Kasvatusta ilman kehyksiä

Mistä tätä osaamispuhetta riittää? Tuntuu, että nyt puhutaan jatkuvasti osaamisesta ja sen kehittamisestä. Tätä tekstiä suoltavat talousvaikuttajat ja poliitikot yhtä sujuvasti kuin opettajat ja kasvatuksen tutkijatkin.

Yksilöiden osaamisen korostaminen sopii hyvin yhteen uusliberalistisen järkeilyn kanssa. Sen mukaan ihmisestä koulutetaan työmarkkinoille taitavia toimijoita, joiden tärkein pääoma on työssä tarvittava osaaminen. Koulutus pelkistyy talouden alajärjestelmäksi. Ei siis ihme, että talousihmisetkin puhuvat koulutuksesta trendikkäällä poljennolla. Huomio kohdistuu oppimiseen, tarkemmin sanottuna ihmisen kognitiivisiin kykyihin. Niiden kehittämiseen kannattaa sijoittaa pääomaa. Näin kasvatustieteellinen tutkimuskin keskittyy entistä enemmän yksilöiden osaamiseen.

Samalla kun huomio siirtyy yksilöiden kompetenssien kehittämiseen, kiinnostus kasvatukseen historiallisiin, yhteiskunnallisiin, ekologisiin ja filosofisiin näkökulmiin himmenee. Tutkijoiden mielenkiinto suuntautuu yhä vähemmän siihen ympäristöön, taustaan tai olosuhteisiin – eli konteksteihin – joiden vaikutuspiirissä oppiminen ja kasvaminen tapahtuu. Tätä kehityskulkua kutsumme dekontekstualisaatioksi.

Dekontekstualisaatio ei ole uusi ilmiö. Sen alku jäljitetään modernin kasvatustieteellisen tutkimuksen syntyaikoihin 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, erityisesti positivistisen tieteen alkamisen aikoihin Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa. Positivismissa painottuivat kokeelliset ja tilastolliset tutkimusmenetelmät, joita pidettiin filosofisia tai historiallisia lähestymistapoja tarkempina. Lisäksi positivismi painotti naturalistista ihmiskäsitystä. Sen mukaan ihminen on luonnonolento, jonka kasvu ja käyttäytyminen eivät juuri eroa muusta eläinkunnasta.

Positivistisen kasvatustieteellisen tutkimuksen väitettiin palvelevan myös opetuksen ja koulutuksen hallinnan käytäntöjä tekemällä niistä yksilökeskeisempiä ja tehokkaampia. Positivistinen tutkimus pyrki kytkemään kasvatuksen asiantuntijatiedon ihmisen kasvun ja oppimisen ”todellisiin” konteksteihin – näkyvään ja mitattavaan käyttäytymiseen. Samalla se kuitenkin marginalisoi monia muita tapoja ymmärtää kasvatuksen maailmaa, kuten esimerkiksi kasvatuksen kulttuurisia, institutionaalisia sekä eettisiä ulottuvuuksia tarkastelevan kasvatustieteen. Siten positivismi edisti merkittävästi reduktionismia ja dekontekstualisaatiota kasvatustieteessä. (Saari 2016.) Nykyään dekontekstualisaatio ilmenee myös ”oppimisen uutena kielenä” (*new language of learning*, Biesta 2006). Se tarkoittaa kasvatustieteellistä ja koulutuspoliittista ajattelutapaa, jossa kasvatuksen ilmiöt nähdään etupäässä yksilön oppimisena ja sen mitattavissa olevina tuloksina.

Suomalaiseen keskusteluun dekontekstualisaation toi *Hannu Simola* 1990-luvulla (mm. Simola 1997). Tässä lehdessä julkaistavassa kirjoituksessaan Simola ehdottaa dekontekstualisaation suomennokseksi *koulun toimintaympäristön katoamista* kasvatustieteen tutkimuskohteiden

joukosta. Simola muistuttaa, että kasvatuksen yhteiskunnalliset ulottuvuudet alkoivat vähetä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmista 1980- ja 1990-luvuilla, minkä seurauksena opettajankoulutusta alkoi vaivata eräänlainen historiattomuus. Opettajankoulutuslaitokset alkoivat muuttua valtiollisen kouludiskurssin kaikukammioiksi, jotka heijastivat ajan kehittämis- ja muutosretoriikan muodikkaita ilmaisuja (Simola 1997, 25). Mielenkiintoa ei juurikaan riittänyt siihen, miten kouluopetuksen kehykset ovat historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutuneet.

### **Missä kasvatuksen toimintaympäristön katoaminen ilmenee?**

Onko totta, että kiinnostusta koulutuksen ja kasvatuksen reunaehtoja kohtaan tunnettaisiin yhä vähemmän? Ja jos näin on, pitääkö olla huolissaan? Vastauksemme on kyllä ja ei. Yhtäältä voimme nähdä merkkejä siitä, miten kasvatustiede kapenee oppimisen tutkimuksen ja yksilöpsykologian suuntaan samalla kun kiinnostus kasvatuksen ympäristöjä ja ehtoja kohtaan laimenee. Toisaalta kasvatustieteessä esitetään yhä painavia näkemyksiä, joiden mukaan kasvatusta ei voi redusoida oppimiseksi eikä kasvatustiedettä osaamisen kehittämistieteeksi.

Dekontekstualisoitu asiantuntijatieto ei ainoastaan *kuva* koulutuksen todellisuutta, se myös *muuttaa* sitä. Yksilökeskeisen oppimisen kielen rinnalla kulkee opettamisen, diagnosoinnin ja arvioinnin käytänteitä, jotka kytkeytyvät juuri yksilöä ja mitattavaa oppimista koskevaan puhe-tapaan. Kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa on tärkeää, miten kasvamisesta ja oppimisesta puhutaan. Kontekstistaan irtautuneet käsitteet ja ajattelutavat voivat vaihkaa sisäistyä yksilöiden ja yhteisöjen itseyttäviksi. Samalla tavalla nämä käsitteet voivat siirtyä kyseenalaistamattomina yleisesti hyväksytyksi kasvatusajatteluksi, arvoiksi ja käytännöiksi.

Dekontekstualisaatio ilmenee paitsi opettajankoulutuksessa, opetussuunnitelmissa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa myös tutkimusrahoituksen jakautumisessa sekä yliopistojen professuurien ja muiden tutkimus- ja opetusvirkojen uudelleen suuntaamisessa. Esimerkiksi kasvatuksen filosofiaan perehtyneen professorin seuraajaksi voidaan valita oppimista trendikästi tutkiva psykologi.

Samaan ilmiöön liittyy myös yliopistoissa opettavan kasvatustieteen sisältöjen kaventuminen. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa kasvatuksen historialla ja filosofialla sekä koulutus sosiologialla ja -politiikalla on häviävän pieni osuus (Kinos ym. 2015), ja osuus kapene entisestään yliopiston rekrytointipolitiikan seurauksena.

Mitä tapahtuu kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisten yhteiskunnalliselle ja eettiselle mielikuvitukselle ja toisin ajattelemisen mahdollisuuksille, mikäli he eivät ymmärrä kasvatuksen historiallisia ja filosofisia ehtoja? Henkilöstövalintojen painotuksissa ja opetussisältöjen kaventamisissa on kyse pitkäaikaisesti vaikuttavista muutoksista, joiden seuraukset kumuloituvat ajan myötä.

### **Dekontekstualisaatiosta rekontekstualisaatioon**

Monet kouluissa ilmenevistä, laajasti tunnustetuista ongelmista, kuten kouluväkivalta, koulupudokkuus ja opettajien uupuminen, eivät ratkea pelkästään yksilöihin keskittyvien toimenpiteiden avulla. Koulujen kehittämisessä tulisikin hyödyntää monipuolisesti paitsi psykologista, myös sosiologista, historiallista ja filosofista tutkimusta sekä niiden moninaisia tutkimusmenetelmiä. Edelleen, koulujen monien kontekstien tunnustaminen vaatii myös koulumaailman monien äänien – oppilaiden ja opettajien – kokemusmaailman huomioimista.

Myös elämän ekologiset reunaehdot ovat alkaneet nousta ihmisten tietoisuuteen viime vuosina. On käynyt entistä selymmäksi, että kasvatuksen perinne pohjautuu varsin suoraan

humanismin lähtökohtiin, jonka mukaan ihminen on kaiken mitta - *homo mensura*. Tästä on seurannut, että ihminen on kohdellut muuta luontoa ikään kuin olisi sen omistaja. Tuhotessaan elotonta ja elollista luontoa ihmiskunta on saattanut myös oman lajinsa uhanalaiseksi.

Aikamme ongelmia on mahdotonta ratkoa ihmiskeskeisestä näkökulmasta, irrallaan ympäristöstä, taustasta ja olosuhteista. Antroposentrismi voi pahimmillaan rakentaa ja ylläpitää toiseuttavia erotteluita inhimillisen ja ei-inhimillisen välille ja rajata oppimisen vain ihmisten välisiin suhteisiin. Antroposentrismien kyseenalaistaminen ei kuitenkaan tarkoita, että ihminen ei saisi olla tutkimuksen tai kasvatuksen kohteena. Ihminen on vastuussa aikamme ongelmista, ja ihmisen pitää ne myös ratkaista.

Kasvatuksen tehtävä tässä ajassa on turvata elämän edellytykset planeetalla. Tarvitsemme uudenlaisia ajattelemisen ja tutkimisen tapoja, jotka auttavat siirtymään ihmistä laajempaan näkökulmaan ja purkamaan oletusta ihmisen ja muun luonnon erillisyydestä. Silti ei pidä unohtaa sitä, mikä ihmisissä on hyvää: meillä on muihin eläinlajeihin verrattuna ainutlaatuiset edellytykset oppia ja muovautua (Väri 2018). Kasvatuksen tulisi asettua uuteen asemaan siinä ympäristössä ja olosuhteissa, joiden suhdeverkostoissa se tapahtuu.

Näitä muutosvaatimuksia on viime aikoina kiteytetty ajatuksiin ekososiaalisesta sivistyksestä (mm. Väri 2018; Salonen & Bardy 2015). Tällöin kasvatuksen merkitystä ja arvoa punnitaan sen perusteella, miten se edistää elämää tällä planeetalla. Tällä tarkoitetaan sekä inhimillisiä että ei-inhimillisiä elämänmuotoja. Ihmislajin hyvä ei olekaan kaikkein tärkein arvo, vaan kaiken mitta on luonto - *natura mensura* (Niiniluoto 2015). Kasvatuksen kontekstiksi avautuu näin koko planeetan kokoinen ekosysteemi.

Nykytilannetta voikin kutsua dekontekstualisaation ja rekontekstualisaation ristiaallokksi: toisaalla näkökulmat kapenevat osaamiseen, toisaalla kasvatuksen kontekstit avartuvat kohti koko planeetan laajuista tarkastelua. Nyt tuulee monesta suunnasta.

## Lähteet

- Biesta, G. 2006. *Beyond Learning: democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J., & Väri, V.-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46, 2, 176–182.
- Niiniluoto, I. 2015. Hyvän elämän filosofiaa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 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.
- Salonen, A.O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 45 (1), 4–15.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37.
- Väri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.



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 komiteamietintöjä, 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 klaskikkoon 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 asettuu 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 institutionaalisen 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 maaliin asti. Nimesin arvovaltaisen koulu- ja opettajuusdiskurssin mielestäni nerokkaasti ”toiveiden rationalismiksi” (*Wishful Rationalism*) terävöittämään Gunilla Svingbyn (1979) eronleimausta ”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) jatkaan ”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 haastatteluisssamme 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 reuna-ehtoihin 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 erilaiseksi 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 kasvatus ja 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 professionaaliset taidot 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-  
kaisu. 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. Burance (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 opetussuunnitelmatuotoimikunnan 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., Lanås, M., Niemelä, M., Nikkila, 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. & Silvonen, 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 läroplanspoesi 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.



VELI-MIKKO KAUPPI

## Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon

Kauppi, Veli-Mikko. 2021. ÄLYKKÄÄN TOIMINNAN KONTEKSTIT: DEWEYLÄINEN NÄKÖKULMA KASVATUKSEN DEKONTEKSTUALISAATIOON. *Kasvatus* 52 (4), 388-400.

*Filosofinen tarkasteluni jäsentää kasvatuksen dekontekstualisaatiota kolmeen ongelmakenttään John Deweyn älykkään toiminnan teorian pohjalta. Ensimmäinen ongelmakenttä – sosiaalinen dekontekstualisaatio – seuraa siitä, että yksilöä ei hahmoteta osana sosiaalisia kontekstejaan. Yksilön dekontekstualisointi sosiaalisista suhteistaan riippumattomaksi toimijaksi rajoittaa älykästä yhteistoimintaa. Tarkasteluni toinen kasvatuksen ongelmakenttä – tiedon dekontekstualisaatio – syntyy siitä, että älykäs toiminta tyypistyy konkreettisesta maailmasta irrotettujen, tiedoksi miellettyjen sisältöjen ja tapojen omaksumiseksi. Tähän kenttään liittyvien ongelmien ratkaisu kytkeytyy edelleen haitallisten valtarakenteiden purkuun kasvatuksen keinoin. Kolmas ongelmakenttä – kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio – liittyy siihen, että kasvatuksen suhde yhteiskuntaan ei rakennu mielekkäällä tavalla. Kasvatus esitetään joko yhteiskunnasta irrallisena tai vaihtoehtoisesti sen toimintamallit, ongelmanratkaisut ja ihanteet tuodaan kritiikittä muista konteksteista. Argumentoin, että olemassa oleva yhteiskunta määrittää perustavanlaatuisesti kasvatuksen toiminnan kontekstin ja lähtökohdat, mutta siitä ei voi suoraan johtaa kasvatukseen valmiita ratkaisuja tai täydellisiä ideaaleja. Ollakseen älykästä toimintaa kasvatus ei voi olla vain väline ennalta lukittujen päämäärien saavuttamiseksi.*

*Asiasanat: kasvatusfilosofia, kasvatus ja yhteiskunta, dekontekstualisaatio, älykkyys, John Dewey*

### Johdanto: Älykäs toiminta ja dekontekstualisaation monimuotoisuus

Lähestyn kasvatuksen dekontekstualisaation kysymyksiä John Deweyn älykkään toiminnan teorian kautta<sup>1</sup>. Deweyn määritelmässä ”älyn tehtävä kaikissa yksilön tai yhteisön

kohtaamissa ongelmissa on luoda toimiva yhteys uusien olosuhteiden ja vanhojen tapojen, käytäntöjen, instituutioiden ja uskomusten välille” (Dewey 1935, 37)<sup>2</sup>. Hänen filosofiassaan



älykäs toiminta vaatii aina tilanteen arviointia, ongelman määrittelyä, resurssien hahmottamista ja toiminnan vaihtoehtojen mielikuvituksellista pyörittelyä, mutta myös aiemmissa konteksteissa toimineiden ratkaisumallien punnitsemista. Mikään toiminta itsessään ei ole älykästä: älykäs toiminta on aiempaan kokemukseen pohjaava reagoitua tai varautumista ympäröivään todellisuuteen, ja toiminnan älykkyyden määrittävät tilanne ja toimija (ja ne joihin toiminta vaikuttaa). Samoin äly tulee ymmärtää jatkuvana vuorovaikutuksena ympäristön kanssa eikä niinkään yksilön pysyvänä ominaisuutena, ja siksi sen ylläpitäminen vaatii myös toiminnan seurausten arviointia, avointa halua oppia sekä rohkeutta tarkistaa ja sopeuttaa toimintaa. (Dewey 1920, 135). Kuten Bernstein (2010, 85) toteaa, äly ei ole Deweylle mikään erillinen kyky, vaan joukko hyödyllisiä tapoja, taipumuksia ja asenteita, joihin kuuluu yksityiskohtiin liittyvä tarkkaavaisuus, mielikuvitus ja intohimoinen sitoutuminen, ja jotka ilmenevät arkisissa tosielämän käytännöissä. Äly ei myöskään typisty pelkäksi rationaalisuudeksi vaan siihen sekoittuu inhimillisen kokemuksen kautta myös haluja, tunteita ja intohimoja, jotka antavat tietoa ympäröivästä maailmasta siinä missä järkikin, joskin eri tavoin (Bernstein 2006, 172).

Deweyn älykkään toiminnan teorian pohjalta kasvatuksen dekontekstualisaatiosta hahmottuu kolme keskeistä ongelmakenttää, jotka toki liittyvät toisiinsa mutta myös eroavat toisistaan siinä määrin, että niitä on hyödyllistä tarkastella omina kokonaisuuksinaan. Näistä ensimmäinen – *sosiaalinen dekontekstualisaatio* – liittyy älykkään toiminnan sosiaalisuuteen ja kytkeytyy kasvatuksen yksilöllistymiskritiikkiin. Tämän kentän ongelmat syntyvät, kun yksilöt irrotetaan sosiaalisista konteksteistaan ja sosiaalisen toiminnan ulottuvuus katoaa kasvatuksesta. Toinen ongelma-alue – *tiedon dekontekstualisaatio* – syntyy puolestaan siitä, että äly mielletään konkreettisesta maailmasta riippumattomien tietosisältöjen ja tapojen oppimiseksi. Tämä ongelmakenttä johtaa

epämielekkäisiin kasvatussisältöihin. Tiedon dekontekstualisaation ymmärtäminen on myös tärkeää, jotta voimme purkaa haitallisia valtarakenteita kasvatuksen keinoin. Kolmas ongelmakenttä – *kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio* – juontuu siitä, että kasvatuksen suhde yhteiskuntaan ei rakennu mielekkäällä tavalla. Sen ihanteet, toimintamallit, ongelmat ja niiden ratkaisut tuodaan kritiikittä muista konteksteista, tai pyritään esittämään koulu irrallaan todellisesta maailmasta ja sen ongelmista. Kasvattajille ja kasvatettaville jää tällöin vain vastaanottajan rooli yhteiskunnan muutoksessa.

Deweyn älykkään toiminnan teoria avaa kasvatuksen dekontekstualisaation monimuotoisuutta ja tarjoaa mahdollisuuden jäsentää siihen liittyviä ongelmia. Vaikka kyseessä on kiistan klassikko<sup>3</sup>, Dewey joutui kasvatustieteessä esimerkiksi Labareen (2010) ja Lagemannin (2000, xi) mukaan jokseenkin marginaaliin pian kuolemansa jälkeen. Hänen filosofiansa edustaakin siten myös vaihtoehtoa lukuisille vallitseville diskursseille, kuten yksioikoiselle kasvatuksen mitattavuuden vaatimukselle tai Tylerin rationaalin (ks. esim. Saari & Harni 2016) yksilökeskisyydelle ja välinerationaalisuudelle. Kuten Hannu Simola (2015, 36) huomauttaa, kritisoidessaan kasvatuksen ideaalien erkaantumista kasvatuksen todellisuudesta Dewey tuskin aavisti satakunta vuotta sitten kuinka edellä aikaansa hänen kirjoituksensa tulisivat olemaan esimerkiksi myöhempiä koulutusreformoja ajatellen.

Käsittelen seuraavassa luvussa dekontekstualisaation käsitettä ja rekonstruoin siihen deweyläisen katsauksen keskittyen älykkään toiminnan tilannesidonnaisuuteen. Sitä seuraavissa luvuissa lähestyn Deweyn teorian pohjalta yllä mainittuja kolmea ongelmakenttää: sosiaalista dekontekstualisaatiota, tiedon dekontekstualisaatiota ja kasvatuksen yhteiskunnallista dekontekstualisaatiota. Tarkasteluni sisältää paitsi kolme kritiikkiä myös luonnoksia paremmin toimimisen mahdollisuuksista. Samalla se jäsentää kasvatuksen dekontekstualisaation monimuotoisuutta.

## Älykkään toiminnan kontekstuaalisuus

Hannu Simola (1998, 2015) ja Antti Saari (2016) osoittavat dekontekstualisaation käsitteen avulla kasvatuksen kentästä useita ongelmallisia ilmiöitä. Näiden ilmiöiden yhdistävä tekijä on, että vallitseva puheen tai muun toiminnan tapa ohittaa jotain olennaista ympäristöstään. Toisin sanoen toiminta irroteetaan joistakin olennaisista konteksteistaan. Jokin näkökulma, mahdollisesti hyvin tarpeellinenkin, kuten oppimisen yksilöpsykologinen pohja, saavuttaa keskustelussa dominoivan aseman ja peittää alleen jonkin toisen näkökulman, kuten koulutuksen yhteiskunnallisen massaluonteen. Tiedonmuodostukselle tarpeellisessa abstrahoinnissa voidaan myös menettää olennaista informaatiota, esimerkiksi tukeuduttaessa vain tai ensisijaisesti mitattavissa olevaan ymmärrykseen tarkasteltavasta ilmiöstä (Porter & Ross 2003; Smeyers & Depaepe 2010). Dekontekstualisaatio estää kokonaiskuvan hahmottamisen tai vääristää tuota kuvaa.

Dekontekstualisaatiolle on annettu myös muita sisältöjä. Boris Meshcheryakovin (2007, 166) mukaan käsitteellä on erityinen merkitys kulttuurihistoriallisessa psykologiassa<sup>4</sup>. Tässä tutkimustraditiossa dekontekstualisaatiolla tarkoitetaan tiedonmuodostuksen prosessia, jossa yksittäinen kokemus irrotetaan kontekstistaan, ja sen pohjalta muodostetaan toiminnan tapoja muihin tilanteisiin. Konkreettisesti tilanteesta saatu tieto voidaan esimerkiksi sanallistamisen myötä siirtää toisaalle. Havainnoista voidaan muodostaa ajattelun lainalaisuuksia, tapoja tai pidemmälle vietyä tieteellisiä teorioita. Kasvatopsykologiassa vastavasta ilmiöstä käytetään yleisemmin käsitettä *transfer* eli siirtovaikutus. Näiden ensi näkemältä erilaisten dekontekstualisaation tulkin-  
tojen välillä on kuitenkin olennainen yhteys. Tämä yhteys voidaan nähdä pragmatistifilosofi John Deweyn tuotannolle keskeisenä elementtinä. Deweyläisessä katsannossa<sup>5</sup> yllä esitellyissä merkityksissä on kyse saman kolikon

eri puolista. Kontekstista irtautuva tiedonmuodostus on hänen filosofiassaan välttämätön lähtökohta, mikäli haluamme toimia älykkäästi, ilman että joudumme hahmottamaan ympäristöämme aina täysin tyhjältä pohjalta. Tästä seuraa kuitenkin lähes vääjäämättä abstrahoinnin ja universalisoinnin tuottamia ongelmia, joita Simolan ja Saaren kasvatuksen dekontekstualisaation kritiikit tekevät näkyviksi. Roger Säljö (2001, 39) toteaaakin osuvasti Deweyn pohjalta: ”oppimisen dekontekstualisoiminen, joka johtaa siihen, mitä kutsumme kouluksi ja koulutukseksi, on sekä oppimisen edellytys monimutkaisessa yhteiskunnassa että muutos, joka luo monet nykyään koulussa esiintyvistä oppimisvaikeuksista.” Kulttuurihistoriallisen psykologian dekontekstualisaatiosta voisikin tässä yhteydessä puhua lisäämäreellä positiivinen dekontekstualisaatio, kun Simolan ja Saaren käyttämänä kyse on negatiivisesta dekontekstualisaatiosta. Deweyn fokus on näiden kahden muodostamassa jännitteessä. Tieto muodostuu aina jo(i)ssain kontekst(e)issa, ja sitä hyödynnetään jo(i)ssain kontekst(e)issa. Konkreettisesti kokemuksesta johdettujen abstraktioiden tuominen takaisin käytäntöön on yhtä lailla olosuhteista riippuvaista myös silloin kun niitä pyritään soveltamaan toisessa kontekstissa – ja juuri tämä soveltaminen on älyn tehtävä (Dewey 1935, 37). Toisin sanoen tasapainoilemme toiminnan kannalta välttämättömien ja hyödyllisten oletusten ja hypoteesien sekä harhaanjohtavien yleistysten ja haitallisten tapojen välillä. Hyvää tarkoittavassa pyrkimyksessään yleispätevyyteen tapamme ja teoriamme uhkaavat häivyttää ne ajasta, paikasta ja yksilöllisestä kokemuksesta ammentavat lähtöongelmat, joihin ne mahdollisesti tarjosivat aidosti ratkaisuja.

Vasta hiljattain julkaistussa *Lectures in social and political philosophy* -luentosarjassa vuodelta 1919 (2015) Dewey vertaa pyrkimystä kontekstittomaan älykkääseen toimintaan pyrkimykseen rakentaa rautatie kartoittamatta ensin lainkaan kaupunkien sijainteja, luonnonympäristöä tai niitä sosiaalisia ja taloudellisia



syitä, joiden vuoksi se rakennetaan. On ilmeistä, ettei Dewey ajattele olevan mahdotonta kirjoittaa vaikkapa teosta nimeltä *Yleiset rautatien rakentamisen periaatteet ja käytännöt*. Tällaisessa teoksessa esitettäviä yleisiä huomioita tulisi kuitenkin soveltaa aina suhteessa ympäröiviin olosuhteisiin, ja tämä varmasti myös ilmaistaisiin teoksessa. Teos tuskin esittäisi olevansa yleispätevä teoria rautatien rakentamiseen olosuhteista riippumatta. Dewey muotoili universaalien ratkaisujen hankaluuden myös toisin: ”Yritys ratkaista ongelma, jonka olosuhteita ei ole määritelty, on ilmiselvästi turha” (Dewey 1938, 488)<sup>6</sup>. Älykäs toiminta vaatii riittävän ymmärryksen toiminnan kontekstista, ja kääntäen, täysin dekontekstualisoitunut toiminta harvoin on kovin älykästä. Myöskään dekontekstualisoitunut kasvatus ei ole älykästä, vaan sattumanvaraista ja parhaassakin tapauksessa perinteiden ja tapojen ohjaamaa, ja sen seuraukset puolestaan arvaamattomia. Perinteet ja tavat ovat toki syntyneet älykkään toiminnan etsiessään muotoaan, mutta niiden älykkyys voi myös vanhentua, kun tilanteet muuttuvat tai kun näkökulmamme laajenevat. Seurauksena voi olla esimerkiksi monilla mittareilla loistavasti toimiva koulujärjestelmä, joka kuitenkin sivuuttaa kasvatettavien kannalta välttämättömät kysymykset, kuten niskaan hengittävän ekokatastrofin (Värrä 2018). Jäsennän seuraavaksi yksityiskohtaisemmin kolmea keskenään erilaista ongelmakenttää joiden yhteisenä nimittäjänä on dekontekstualisaatio.

### Sosiaalinen dekontekstualisaatio

Kutsun tarkasteluni ensimmäistä ongelmakenttää sosiaalisesti dekontekstualisaatioksi. Sen keskiössä on yksilönäkökulman ylikorostuminen, jota on kotimaisella kasvatustieteen kentällä kritisoinut esimerkiksi jo mainittu Hannu Simola (2015, 22–25). Deweyn mukaan olemme yleisesti hyväksyneet virheellisen yksilökeskeisen ajatusmallin, joka esittää yksilön ainoana toiminnan lähtökohdana ja jonain, jota voidaan mielekkäästi tarkastella ympäristöstään irrallisena (Dewey 1920, 107–108; 1927,

249; 1930, 78). Positiivisen dekontekstualisaation kautta tarkasteltuna yksilönäkökulma, jota etenkin filosofinen liberalismi on korostanut, on epäilemättä ollut tarpeellinen ja hyödyllinen. Syntyaikanaan se on ollut suorastaan vallankumouksellinen siirtäessään huomion hallittuihin yksilöihin ja purkaessaan siten hallitsijoiden mielivaltaa ja kirkon ylivaltaa. Kuitenkaan, Dewey huomauttaa, ei ole mahdollista edes tarkastelun skaalaa muuttamalla löytää mitään niin pientä tai suurta tarkastelun yksikköä, että se olisi mielekkäällä tavalla sitä mitä se on, riippumatta suhteistaan ympäristöönsä (Dewey 1927, 351–352). Todellisuudessa yksilöt muotoutuvat ja saavuttavat tietoisuuden toimiessaan suhteessa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen kasvaen sisään niihin yhteisöjen merkityksiin, jotka olivat jo ennen yksilöä, ja jotka (joiltakin osin toki muuttuneina) jatkavat olemassaoloaan yksilön jälkeenkin (Dewey 1916, 282–283, 304; 1938, 481). Yksilön kaikissa toimissa on sisäänkirjoitettuna hänen yhteisöjensä vaikutus, samaan tapaan kuin se on kielessä, jota hän puhuu (Dewey 1922, 218). Yksilölliset variaatiot ajattelussa tarjoavat yhteisöille mielikuvituksellista muutosvoimaa, toisin tekemisen mahdollisuuksia, mutta ollakseen älykkäitä on niidenkin toimittava yksilön ulkopuolelta omaksuttujen kategorioiden ja käsitteiden varassa (Dewey 1916, 306; 1927, 268; 1938, 482). Arkiajattelussa äly näyttäytyy kuitenkin pitkälti yksilöllisenä ominaisuutena tai hankittuna omaisuutena (Dewey 1927, 367).

Ympäristöstään irrotetun, sosiaalisesti dekontekstualisoidun yksilön ajatuksesta seuraa se, että hänen toimintansa hahmottuu monin tavoin väärin niin yhteiskunta-, talous- kuin kasvatustieteellisessä tarkastelussa. Yhteisö ja yhteiskunta näyttäytyvät tällaisessa katsannossa yksilön vastakohtina, eikä niitä sosiaalisia tapoja, joilla yksilön toiminta todellisuudessa muotoutuu yhteisön aktiivisena osana, hahmoteta riittävästi. (Dewey 1920, 107–108, 194; 1927, 351). Yksilökeskeisessä katsannossa yksilön pääasiallisina vaikuttimina näyttäytyvät lähinnä henkilökohtainen taloudellinen

voitto tai muu hyöty (Dewey 1930, 78). Hyödyssä itsessään ei ole mitään vikaa, mutta jos ongelmat järkeillään – ja myös opetetaan järkeilemään – yksilön henkilökohtaisen hyödyn tasolla, yksilön ja yhteisön välille luodaan keinotekoista kuilua. Tällainen ajattelutapa estää sekä yhteisöjä että yksilöitä toimimasta kokonaisuutena tarkastellen älykkäästi – ja pitkällä tähtäimellä toiminta ei siis ole todennäköisesti edes hyödyllistä.

Olennaista on, että ihmiskunnan kohtamat ongelmat eivät johdu niinkään niukasta ja ankarasta luonnosta, vaan ovat pitkälti ihmisen itsensä aikaansaannosta, usein epäsuorasti ja ennen kaikkea kollektiivisesti – kuten esimerkiksi ilmastonmuutos tai globaali köyhyys. Niiden ratkaisu on myös kiinni ihmiskunnasta ja yhteisöistä itsestään niiden omien instituutioiden ja järjestelyiden puitteissa (Dewey 1935, 43–44). Kasvatuksen sosiaalinen dekontekstualisaatio johtaa kuitenkin yhteistoiminnan ongelmiin. Äärimmillään viety yksilönäkökulmana irrottaa kasvatuksen ja muun älykkään toiminnan sosiaalisista konteksteistaan. Se estää meitä järkeistämstä toimintaamme ongelmien vaatimalla tavalla kollektiivisesti, yksilöiden reagoiessa vain niihin ongelmanpalasiin, jotka ensisijaisesti ja välittömästi koskettavat heitä. Tällaisista teoreettisista lähtökohdista on vaikea rakentaa pitkäjänteistä tai laajamittaista älykäästä toimintaa. Kouluinstitution olennainen rooli älykkään yhteistoiminnan synnyssä onkin auttaa yksilöitä ylitämään henkilökohtainen ja näkemään itsensä laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa ja osana yhteisönsä hyvinvointia (Dewey 1898, 84). Älykäs toiminta edellyttää yksilöiden kontekstien, ennen kaikkea heidän omien sosiaalisesti rakentuneiden yhteisöjensä ymmärtämistä. Koulu ei voi ratkaista kaikkia yhteiskunnan ongelmia, mutta se voi kasvattaa havaitsemaan, määrittämään ja ratkaisemaan yhteisiä ongelmia. Kasvatuksen nykyistenkin käytäntöjen puitteissa voidaan luontevasti esimerkiksi tutkia sitä, miten ongelmamme näyttäytyvät muista mahdollisista näkökulmista ja muiden kokemusmaailmasta käsin; mitkä ovat

ongelman taustat ja suhde muihin ilmiöihin; miksi ongelma on jaettu eikä niinkään yksityinen; mitä mahdollisia ratkaisuja voimme ongelmaan harkita; ja mitä näistä mahdollisista ratkaisuista kenellekin seuraa.

Deweyn ajatus älykkäästä toiminnasta haastaa myös vallalla olevan näkökulman, joka jättää huomiotta ne yhteisöllisen älykkään toiminnan avulla rakennetut kontekstit (kuten koulu, tiede, materiaallinen ja immateriaalinen teknologia), jotka mahdollistavat myös huiput. Kasvatuksen tulee tehdä näkyväksi sosiaalisesti rakentuneita konteksteja, jotka mahdollistavat älykkään toiminnan, mutta joiden havaitseminen voi olla vaikeaa. Mielen todellisuus riippuu sen saamasta kasvatuksesta, joka edelleen on riippuvainen sen sosiaalisista konteksteista ja todellisuuden objekteista (Dewey 1927, 366–367). Ympäröivät puitteet mahdollistavat yksilöiden ja yhteisöjen älykkyyden, tai toisaalta rajoittavat sitä. Deweyn käyttämää esimerkkiä lainaten: valtameriä kylvävän aluksen rakentajat ja miehistö eivät ole synnynnäisiltä ominaisuuksiltaan yhtään sen älykkäämpiä kuin heidän heiveröisillä veneillä kulkeneet esi-isänsä, vaan kyse on heitä ympäröivän yhteisön sosiaalisesti kumuloituneesta edistyksestä (Dewey 1935, 48). Kenenkään henkilökohtainen äly ei yksin vie kovin pitkälle, vaan yksilöllisiä ominaisuuksia ja kokemuksen kautta kertynyttä tietoa voidaan hyödyntää lähinnä yhteistyössä. Valtamerialuksen kapteeni on toivottomassa tilanteessa ollessaan yksin ruorissa vailla ainoatakaan miehistön jäsentä, vaikka olisi kuinka kokenut ja älykäs merenkävijä. Yksilöllisen suoriutumisen näkökulma saa kuitenkin helposti osakseen enemmän huomiota kuin monimutkaiset sosiaalisesti rakentuneet kokonaisuudet. Omalta osaltaan koulutuksen yhteiskunnallinen valikoimisfunktio koejärjestelmiseen pitää tästä huolen kasvatuksessa. Myös yliopistoihin hiipinyt tapa puhua huippututkijoista, tekemisen huippuudesta ja huipukkuudesta, Filanderin, Korhosen ja Siivosen (2019, 18) sanoin ”huiputuksen moraalijärjestys”, piilottaa älyn sosiaalisen rakentamisen. Deweyn näkemyksessä (1922, 216)

myös tieteessä on kuitenkin kyse pikemminkin kulttuurisesta kehityksestä kuin yksilöllisestä älystä, olkoonkin että on myös yksilöllisiä älyllisiä eroja. Meidän tulisikin kehittää yksilöiden lisäksi yhteisöjä, niin että kaikkien äly pääsisi toimimaan tehokkaammin, ilman että kenenkään yksilöllinen älykkyys sinänsä välttämättä lisääntyy (Dewey 1927, 366–367; Kauppi, Holma & Kontinen 2020, 47). Sosiaalisista konteksteistaan irrotettu ajatus älystä yksilön ominaisuutena ja omaisuutena kuitenkin vaikeuttaa tällaista kehitystä.

Sillä, että kasvatusinstituutiot huomioisivat keskinäisten riippuvuuksien ja mahdollisuuksien verkon laajemmin, on helppo nähdä pitkäaikaisia vaikutuksia yhteiskuntaan. Dewey näkee optimistisesti tämän seurauksena syntyvän sellaisia poliittisia toimijoita, jotka kykenevät tekemään yhteiskunnistaan kaikille parempia (Dewey 1935, 48–49). Lisäksi se vahvistaa keskinäistä solidaarisuutta (Dewey 1927, 329). Keskinäisen riippuvuuden näkökulma luo perustaa yhteistyölle ja vuorovaikutukselle. Omalta osaltaan myös Deweyn kasvatusteoria lienee vaikuttanut siihen, että yhteisöllisyyden teemat ovat ainakin pintapuolisesti läsnä nykyisissä opetussuunnitelmissa ja kasvatuspuheessa. Yhteistyö ja vuorovaikutus eivät saa jäädä kuitenkaan pelkäksi sanahelinäksi ilman yhteisölle ja sen yksilöille merkityksellisten asioiden käsitteilyä ja ongelmien ratkaisua. Jos yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan vailla keskinäisten riippuvuuksien ja valtasuhteiden muodostaman kontekstin kriittistä analyysia, opetetaan resilienssiä, sopeutumista olemassa oleviin hierarkioihin, ei niinkään niiden muuttamista ja ympäröivän todellisuuden kehittämistä parempiin suuntiin. Palaan tähän teemaan seuraavan ongelmakentän yhteydessä.

### Tiedon dekontekstualisaatio

Tarkasteluni toinen kasvatuksen dekontekstualisaation ongelmakenttä juontuu siitä, että pyrkiessään lisäämään kasvatettavien älykkyyttä kasvatus tyypisty todellisuudesta irrallisten,

tiedoksi miellettyjen sisältöjen ja tapojen opettamiseksi. Deweyn mukaan yhteiskunnassa kaikki voittavat, kun älykkääseen yhteistointintaan (kuten koulutukseen) panostetaan resursseja: näin toimivat yhteisöt vaikuttaisivat hyötyvän niihin kuuluvien yksilöiden kasvusta ja kyvystä osallistua älykkääseen yhteistointintaan (Kauppi, Holma & Kontinen 2020, 49–51). Kasvatus ei kuitenkaan voi olla yksisuuntainen prosessi jossa tarjotaan valmiita älykkäitä toimintatapoja kasvatettaville, olkoonkin että vaatimus tiedon saatavuudesta ja instituutioista, jotka edistävät sekä tiedon tuotantoa että levittämistä, ovat olennainen osa Deweyn ajattelua.

Deweyn näkemyksen mukaan kasvatuskäytännöt ja -teoriat lähtevät usein vinoutuneesti liikkeelle oletuksesta, että äly ikään kuin itsenäisesti sisältyy koulussa opettaviin sisältöihin, ja että kouluilla, opettajilla ja koulutuksen suunnittelijoilla on jo olemassa jokseenkin kaikki tarvittava tieto. Nämä sisällöt ja niihin sisältyvä äly vain pitää saattaa oppilaiden saataville. Ajatuskulku on samansuuntainen kuin Simolan (1998, 349) osoittama pyrkimys luoda konteksteista vapaata koulutonta pedagogiikkaa tilanteeseen kuin tilanteeseen. Deweyn kritiikin kohteena puolestaan on eräänlainen konteksteista vapaa maailmaton tieto – toisin sanoen ajatus, että on olemassa tilanteessa kuin tilanteessa relevanttia tietoa, ja sen omaksuminen koulussa automaattisesti johtaa älykkääseen toimintaan (tai toisaalta ajatus, että kasvatustoiminta voitaisiin suunnitella jonkin universaalisti relevantin datan pohjalta). Tieto on aina kuitenkin kontekstuaalista ja vaikka se olisi ollut kuinka hyödyllistä jossain tilanteessa, sen käyttö toisessa kontekstissa vaatii tiedon sopeuttamista ja soveltamista uudessa tilanteessa, toisin sanoen älyä.

Ajatus konteksteistaan vapaasta, ”puhtaasta” tiedosta johtaa osaltaan siihen, että olemassa olevat, historiasta periytyvät kulttuuriset valtasuhteet (eivät siis todelliset ratkaisua kaipaavat ongelmat) määrittävät sitä, mitä arvostetaan ja mitä pidetään älykkäänä. Tiedon dekontekstualisaatio kohottaa jonkin tiedon

itseisarvoiseksi, ja toisaalta madaltaa jonkin tiedon ja siihen pohjautuvan älykkään toiminnan statusta. Ihmiset ovat kuitenkin kyvykkäitä vastaamaan älykkäästi oman ympäristönsä asettamiin ongelmiin, vaikka nämä ongelmat eivät aina näyttäydy perinteisellä tavalla älyllisinä ongelmina (Dewey 1916, 304). Sellainen kiistaton älykkyys, jota esimerkiksi kuorma-auton ajaminen suurkaupungissa tai usean lapsen arkinen hoitaminen vaatii, jää vaille arvostusta ja myös hyödyntämättä laajemmin. Yksilöiden kautta kontekstiin kytkeytyvä älykkyys odottaa järjestelmällistä mukaan ja käyttöön ottamista – jokseenkin samoin keinoin kuin fyysisen ympäristön potentiaali on saatettu ihmisen käyttöön, eli kokeellisella ja yhteisöllisellä älykkäällä toiminnalla (Dewey 1935, 64). Deweylaisessä katsannossa koulut, kasvatusinstituutit ja yhteiskunnat menettävät valtavan älykkään potentiaalin, kun ne eivät tunnista ja hyödynnä jäsenilleen kokemuksen kautta kertynyttä ja sosiaalisesti heille kumuloitunutta älykkyyttä, vaan yrittävät tarjota näennäisesti universaalia tietoa ratkaisuna tilanteeseen kuin tilanteeseen. Teoria ja käytäntö alkavat tällöin erkaantua ja haitallisesti näyttäytyä toistensa vastakohtina.

Jos kasvatus pitää yllä perinteistä ajatusta dekontekstualisoidusta tiedosta ja puhtaan yksilöllisestä älystä, se häivyttää yhteiskunnallisia valtasuhteita, jotka osaltaan antavat jollekin toiminnalle älykkään statuksen. Samalla edistetään yhteiskuntakehitystä, jossa pieni joukko näennäisesti älykkäitä ihmisiä hallitsee ja loput ovat hallittavana ilman mahdollisuutta täyteen älylliseen osallisuuteen. Näin tapahtuu riippumatta siitä, onko hallitsevan joukon toiminta missään määrin pitkäällä tähtäimellä älykästä. Tämä ohjaa ihmisiä heidän sosioekonomisen taustansa perusteella tehtäviin jotka palvelevat esimerkiksi talouden intressejä lyhytnäköisesti, eivät niinkään edistä heidän omia tavoitteitaan. Heidän älyllinen potentiaalinsa ei silloin myöskään pääse täysimääräisesti hyödyttämään heidän yhteisöjään. (Dewey 1916, 268–269, 325–329; 1930, 104). Tämä on pääsääntöisesti yksilön kannalta

kestämätöntä, mutta se on sitä ennen pitkää myös koko yhteiskunnan kannalta. Näin ollen kasvatuksen yhdeksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi nouseekin keskinäisten riippuvuus- ja valtasuhteiden näkyväksi tekeminen ja tutkiminen, ja sitä kautta ihmisten kasvattaminen vastuullisiksi omien päämääriensä toteuttajiksi. (Dewey 1909, 270–271; 1916, 225–226, 324, 328–329). Ilman tietoon ja älykkääseen toimintaan kytkeytyvän yhteiskunnallisten valtasuhteiden kontekstin kriittistä tutkimista kasvatusta joutuu nojaamaan vain annettuihin perinteisiin ja niiden mukana tuleviin rakenteisiin, jotka usein ovat myös haitallisia. Tällöin kasvatus ei kykene tarjoamaan toisin, paremmin tai älykkäästi toimimisen mahdollisuuksia, vaan mukauttaa kasvatettavat kyseenalaistamatta vallitseviin olosuhteisiin.

Konkreettisina keinoina purkaa dekontekstualisoidun tiedon ongelmakenttää Dewey esittää historiallis-yhteiskunnallisen näkökulman ja tieteellisen ajattelutavan tuomista kouluun vahvemmin (Dewey 1899, 13–15; 1916, 225–229; 1935, 52). Tässä tiede on syytä ymmärtää laajassa merkityksessä, ei esimerkiksi vain luonnontieteiden metodeina. Kumpikin lähestymistapa tarjoaa välineitä ja harjoitusta älykkäälle ajattelulle. Historiallinen ymmärrys tarjoaa näkökulmia siihen, miten erilaiset yhteisöt ovat eri tilanteissa ratkaisseet ongelmiaan. Historiasta ei voida johtaa valmiita ratkaisuja eikä sieltäkään löydy kontekstitonta tietoa. Sen avulla voidaan kuitenkin tarkastella aikaisempia ongelmia, niiden taustoja, raameja ja ratkaisuja ja myös ratkaisujen moraalisia seurauksia. Samoin tieteen saavutukset ovat aina luovia ratkaisuja joihinkin kontekstuaalisiin ongelmiin, mistä ne on siirretty myös toisiin yhteyksiin. Tällaisina ne pitäisi myös ymmärtää ja opettaa taustoineen. Tieteen yleiset periaatteet ja logiikka, kuten (itse)kriittisyys, itsekorjaavuus, yhteisöllinen tiedon muodostaminen ja tiedon kertyminen kumulatiivisesti, syiden ja seurausten arviointi sekä niistä saadun tiedon mielikuvituksellinen hyödyntäminen (Dewey 1935, 52), ovat älykkään toiminnan oppimisen kannalta olennaisempia kuin tieteiden saavutusten

omaksuminen oppisisältöinä. Vaikka myös sällöille on tarvetta älykkäässä toiminnassa, niille ei tule antaa itseisarvoista merkitystä. Reflektoidun ja tutkivan oppimisen piirteitä onkin havaittavissa ainakin tekstitasolla viimeaikaisissa opetussuunnitelmissa, yhteiskunnallisen vallan tutkimista vähemmän.

### Kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio

Tarkasteluni kolmas ongelmakenttä on seurausta siitä, että kasvatustoiminnan suhde muuhun yhteiskuntaan on epäselvä niin koulua kehitettäessä, konkreettisissa käytännöissä kuin julkisessa ja tieteellisessä keskustelusakina. Kasvatuksen ymmärtäminen ja älykäs toteuttaminen vaatii kasvatuksen kentän monipuolista hahmottamista suhteessa muuhun yhteiskuntaan. Vaatimus kasvatuksen tarkastelusta osana muuta yhteiskuntaa on kuitenkin nurinkurisesti asettanut kasvatuksen alisteiseksi muille yhteiskunnan osa-alueille: ennen kaikkea se on tulkittu talouden ja teollisuuden intressien toteuttajana. Kasvatuksen kysymyksiä on siksi tarkasteltu talouden etiikan kautta kasvatuksen etiikan sijasta (Alasuutari & Lampinen 2006; Kiilakoski & Oravakangas 2010; Miettinen 1990; Masschelein & Simons 2013; Värrä 2006). Kasvatuksen välinerationaalistuminen uhkaa kasvatuksen autonomiaa, mistä on laajoja negatiivisia seurauksia.

Kasvatus luo ja muokkaa perustavaa laatua olevia älyllisiä ja emotionaalaisia taipumuksiamme luontoa ja muita ihmisiä kohtaan. Deweyn yhteiskuntafilosofiassa kasvatus on siksi erityisasemassa, ja myös filosofiaa voitaisiin hänen mukaansa nimittää ”kasvatuksen yleiseksi teoriaksi” (Dewey 1916, 339). Jo varhaisessa *Koulu ja yhteiskunta* -teoksessaan Dewey toteaa, että meidän tulee siirtää katse koulujärjestelmästä itsessään ennemminkin sen osuuteen koko sosiaalisessa elämäpiirissä (1899, 44). Kyse ei kuitenkaan ole yksisuuntaisesta prosessista, jossa yhteiskunnan normit tai toimintamallit tuotaisiin sellaiseen kouluun, vaikka sellaisiakin tulkintoja

on tehty (ks. esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010, 19). *Koulu ja yhteiskunta* keskittyy monilta osin oman aikansa konkreettisiin kasvatuskysymyksiin, mutta teoksen alussa Dewey tiivistää näkemyksensä kasvatuksen yhteiskuntasuhteesta: ”Kaikki minkä yhteiskunta on itselleen saavuttanut, tarjotaan koulun kautta sen tulevien jäsenten käyttöön. Yhteiskunta pyrkii toteuttamaan kaikki *tulevaa itseään* koskevat paremmat aatoksensa näin avautuvien uusien mahdollisuuksien kautta.” (Dewey 1899, 6)<sup>7</sup>. Jos lapsille ja nuorille taataan riittävät fyysiset ja sosiaaliset resurssit vapauttaa älyllinen potentiaalinsa kokeilullisen toiminnan kautta, heistä kehittyvät yksilöitä jotka kykenevät kehittämään omia tulevia yhteisöjään niin että ne kykenevät vastaamaan tulevaisuuden vielä toistaiseksi piilotettuihin haasteisiin (Dewey 1927, 360–361). Paino on siis tulevassa tuntemattomassa, johon meillä ei voi olla lapsille ja nuorille täysin valmiita ratkaisuja annettavana. Täysin mahdottomiin utopioihin ei tule pyrkiä, mutta ei myöskään lukita päämääriä sen mukaan, mikä päämäärä tässä hetkessä näyttäytyy parhaana. Koulutus voi tarjota pikemminkin mahdollisia välineitä etsiä ratkaisuja vielä tuntemattomiin ongelmiin.

Israel Scheffler kehittää Deweyn pohjalta eteenpäin ajatusta kasvatuksen erityisestä autonomisesta asemasta yhteiskunnassa. Tulokinnassa on yhtäläisyyksiä muun muassa saksalaiseen Bildung-traditioon, jonka mukaan kasvatuksen ideaaleja ei pystytä saavuttamaan, jos koululaitos on ”tempoilevan päivänpoliitiikan” ohjaillemaa (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 64). Kuten Holma (2018, 410) toteaa Schefflerin Dewey-tulkinnasta, autonominen ei suinkaan tarkoita eristynyttä tai eristettyä, vaan kasvatuksen suhde muuhun maailmaan on vastavuoroinen ja luova. Pikemminkin kyse on sellaisesta autonomiasta, jossa kasvatus ei ole väline ennalta lukittujen lyhyen tähtäimen yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamiseen: että opetussuunnitelma ei vaihdu joka kerta kun hallitus vaihtuu, tai että talouselämä ei sanele koulutuksen päämääriä yksipuolisesti omien senhetkisten tarpeidensa mukaan.

Schefflerin kouluideaali on kuitenkin kaikkea muuta kuin epäpoliittinen.

Scheffler tarttuu Deweyn näkemykseen siitä, että ennalta lukitut päämäärät, joita ei olla valmiita vaihtamaan, estävät meitä saavuttamasta parhaita mahdollisia päämääriä, sillä mielikuvituksemme ei pysty nykyhetkestä käsin hahmottamaan kaikkia olemassa olevia tai tulevia vaihtoehtoja (Dewey 1917, 20; 1920, 134–135; 1927, 366, ks. myös Rorty 1999, 120). Schefflerin mukaan kasvatuksen päämäärien tulee olla avoimia ja kriittisen tarkastelun kohteena. Tällaisen koulutuksen takaavan yhteiskunnan tulee olla myös valmis hyväksymään kasvatuksessa omaksutut kokeellisen ja tutkivan toiminnan ja kriittisen asenteen ihanteet osaksi yhteiskunnan muuta toimintaa. Siten tällainen yhteiskunta näyttää jopa kasvatukselle alistaiselta, vaikka kasvatusta palvelee sen omia päämääriä. (Holma 2018; Scheffler 1973, 134–135). Kasvatuksen lukitut tavoitteet estävät sen kriittisen kokeellisuuden, jota koulun tulisi vaalia – niinpä kasvatuksen hahmottaminen ennalta määriteltujen yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisen välineenä vaarantaa vapaan ja järkevän yhteiskunnan, riippumatta siitä, kuinka arvokkaina näitä tavoitteita pidetään (Scheffler 1973, 134).

Kasvatuksen lukittujen tavoitteiden dekontekstualisaation uhka on kahtalainen. Ensinnäkin tavoitteista voi tulla päämääriä sinänsä, irrallaan siitä todellisuudesta, joka teki niistä tavoittelemisen arvoisia. Näiden tavoitteiden jahtaaminen ei lopulta välttämättä auta hahmottamaan parhaita ratkaisuja. Kasvatuksen tavoitteet kiinnittyvät aina joihinkin aikaan sidottuihin inhimillisiin konteksteihin, jotka tulevat väijäämättä ainakin jossakin määrin muuttumaan. Jos nämä tavoitteet lukitaan, kasvatusta on tuki ideaaleiltaan kiinni joissakin konteksteissa, mutta mahdollisesti sellaisissa, jotka eivät enää ole relevantteja. Toinen ennalta lukittujen tavoitteiden vaara on, että ne vaikeuttavat ideologista ja arvoihin kohdistuvaa avointa keskustelua ja tutkimusta osana kasvatusta (Holma 2018; Scheffler 1973, 27–29). Esimerkiksi poliittiset ideologiat ovat sosiaalisen

elämämme kannalta jokseenkin välttämättömiä, ja ne muodostavat oman kontekstinsa, samoin niiden taustalla vaikuttavat arvot. Niiden tutkiminen ja ymmärtäminen, kriittinen reflektointi ja edelleen kehittäminen ovat keskeisiä sisältöjä kasvatukselle. Nämä kuitenkin hankaloituvat, mikäli koulutuksen omat ihanteet ja arvot ovat niin lukitut että niistä ei voi keskustella avoimesti eikä niitä voi tutkia kriittisesti.

Avoimet päämäärät eivät kuitenkaan tarkoita kasvatuksen päämäärättömyyttä tai arvorelativismia. Arvot ja ihanteet ovat välttämättömiä toiminnan kannalta ja ne perustuvat siihen, että ne on todettu joissain yhteyksissä toimiviksi ratkaisuisiksi, mistä ne on yleistetty laajempiinkin yhteyksiin. Kontekstista toiseen siirrettynä niiden seurauksia ja vaikutuksia tulee kuitenkin aina tarkastella ja arvioida uudelleen. Kasvatuksen arvojen ja ihanteiden tulee olla avoimesti keskusteltuja, vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden osa-alueiden arvojen kanssa, ja niitä tulee aina voida myös kyseenalaistaa. Kyseenalaistaminen ole hylkäämistä tai yksinkertaista kritisoidusta, vaan sen tarkistamista, onko näissä arvoissa korjattavaa suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Toisin sanoen meidän tulee muodostaa ”toimiva yhteys uusien olosuhteiden ja vanhojen tapojen, käytäntöjen, instituutioiden ja uskomusten välille” Deweyn (1935, 37) jo aiemmin lainatun älykkään toiminnan määritelmän mukaisesti.

Koulun vastuulla on tarjota paikka, jossa yhteiskunnan ja kasvatettavan kannalta olennaisille moraalisisille pohdinnoille jää tilaa (Dewey 1909, 272; ks. myös Saari 2020). Lisäksi ihmisillä tulee olla riittävästi totuudenmukaista tietoa ja mahdollisuus todella myös osallistua yhteiseen todellisuuteen, jotta he voivat olla aitoja moraalisia toimijoita (Dewey 1935, 48–49). Kun kasvatusta tapahtuu vuorovaikutuksessa todellisen maailman kysymysten kanssa, ja toiminnan ymmärrettäviä seurauksia voidaan tarkastella todellisissa tilanteissa, myös opittavien asioiden moraalinen puoli konkretisoituu (Dewey 1909, 285). Olennaisinta onkin yhdistää yhteiskunnallinen ja moraalinen pohdinta ja faktatieto eikä erottaa niitä



erillisiksi ajattelun alueiksi. Jos kasvatuksen kautta omaksutaan tällainen tapa, sen pohjalta nykyhetkessä tai tulevaisuudessa tapahtuva haitallisten yhteiskunnallisten valtasuhteiden uudelleenjärjestely (kuten esimerkiksi taloudelliseen epätasa-arvoon kytkeytyvien ongelmien ratkaisu) on luultavammin harkittua ja faktoihin pohjautuvaa, vaikka olisikin vahvasti ristiriidassa joidenkin yhteiskunnassa vallitsevien käytäntöjen kanssa.

Vaikka kasvatusinstituutiot eivät voi ottaa muusta yhteiskunnasta ratkaisuja sellaisenaan, sieltä voidaan ottaa ongelmat, joiden taustoja ja mahdollisia ratkaisuja kasvatuksessa tarkastellaan, ja lähtöoletuksen omaiset ideaalit, joita kohti kasvatuksella voidaan pyrkiä. Tämä vaatii kenties tietynlaisen fallibilistisen periaatteen omaksumisen, toisin sanoen sen hyväksymisen että saatamme olla väärässä, mutta pyrimme silti toimimaan parhaan tietomme mukaan ja myös parantamaan ymmärrystämme (ks. esim. Holma 2012). Näin tämänhetkinen yhteiskunta tarjoaa kasvatukselle kontekstin, mutta se ei sellaisenaan tule kasvatukseen. Se voi ja sen tulee olla kasvatuksen käyttömateriaali matkalla johonkin toiseen, itseään tietoisesti parempaan suuntaan kehittävään yhteiskuntaan. Koulussa on mahdollista harjoitella tulevaisuuden taitoja ja niiden opettelua, mutta näitä taitoja ei voida mitenkään tietää nykyhetkessä varmuudella. Toiminnan kontekstien tutkiminen tulee kuitenkin aina olemaan tarpeellista – myös tulevaisuudessa asioita joudutaan harkitsemaan pohjautuen senhetkiseen ymmärrykseen silloisesta nykyhetkestä ja silloisten arvojen pohjalta. Koulutus siis harjoittelee tulevaisuutta varten tutkimalla nykyhetkeä ja sen tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia, jotta näin osattaisiin tehdä myös tulevaisuudessa muuttuneissa tilanteissa.

### **Kasvatuksen uudelleenkontekstualisointi**

Deweyn älyn filosofian kautta tarkasteltuna dekontekstualisaatiosta hahmottuu kolme erilaista ongelmakenttää. Sosiaalinen dekontekstualisaatio johtaa älykkään toiminnan sosiaa-

lisen luonteen hämärtymiseen, hankaloittaa älykästä yhteistoimintaa ja piilottaa älykkään toiminnan mahdollistavat rakenteet. Tiedon dekontekstualisaatio erottaa käytännön ja teorian toisistaan ja vahvistaa myös muita haitallisia keinotekoisia kahtiajakoja antaen jollekin tiedolle kohtuuttoman painoarvon. Kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio häivyttää puolestaan kasvatuksen yhteiskunnallisuuden, uhkaa kasvatuksen autonomiaa ja vaikeuttaa yhteiskunnan kehittämistä kasvatuksen avulla. Eroavaisuuksistaan huolimatta kaikkia näitä ongelmakenttiä yhdistää kasvatuksen dekontekstualisaatio, kasvatuksen irtaantuminen joistakin konteksteista joiden hahmottaminen olisi keskeistä, jotta kasvatus voisi olla älykästä toimintaa.

Käsitellyt dekontekstualisaation ongelmakentät kytkeytyvät myös muihin ajankohtaisiin kasvatustieteen keskusteluihin. Esimerkiksi kasvatuksessa yleinen osaamistavoitepuhe saa ongelmallisia piirteitä Deweyn kritiikin valossa. Liian tarkkaan määritellyt tavoitteet estävät reflektioivassa ja soveltavassa ongelmanratkaisussa tarvittavien laaja-alaisen valmiuksien, asenteiden ja tapojen muodostumista. Myös sellaiset ylikansalliset kasvatuksen kompetenssiluettelot kuten 21. vuosisadan taidot (21. century skills, ks. esim. OECD 2018) näyttävät Deweyn teoriaa vasten monin tavoin kyseenalaisessa valossa pyrkiessään tarjoamaan universaaleja ratkaisuja spesifeihin ongelmiin olettaen, että tällaiset ratkaisut eivät vanhene maailman muuttuessa. Lisäksi tämänhetkisen työelämän näkökulmasta mielekkäät tai työnantajille juuri nyt hyödylliset taidot ovat paitsi aikaan sidottuja, myös sisältävät piilotettuja yhteiskunnallisen vallankäytön elementtejä (Harni 2015; Saari, Tervasmäki & Värri 2017). Ne voivat myös estää tulevaisuuden kehittämisen parempaan suuntaan, mikäli kehittäminen on vastoin valtaa käyttävien eturyhmien välittömiä intressejä. Tällaiset ennalta lukitut tavoitteet ovat myös itseään toteuttavia ennusteita sulkiessaan pois vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja keinoja niiden tavoittelemiseksi. Ne myös piilottavat taustalla vaikuttavat

arvot ja ideologiat näennäisen neutraaleiksi toiseikoiksi (ks. esim. Rinne 2008, Rinne, Kallio & Hokka 2004), jolloin niiden avoin kriittinen tutkimus on kasvatuksessa vaikeaa, ellei mahdotonta.

Viime vuosina lisääntynyt suomalainen koulutusvienti puolestaan sortuu helposti Deweyn maalaileman ”kontekstittoman rautatien rakentamiseen”. Koulumallien vieminen paikasta toiseen sellaisenaan, ilman näiden mallien omaa kontekstia, tai ilman ymmärrystä siitä kontekstista, johon malli viedään, johtaa tutkitusti helposti ei-toivottuihin tuloksiin (Wiborg 2010). Tämän onkin toisinaan huomioitu niin, että yritysten toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi on otettu olosuhteiden tuntemus ja niihin mukautuminen (esim. EduCluster 2021). Opetussuunnitelmatyön näkökulmasta puolestaan voi Deweyn hengessä kysyä, palveleeko älykästä kasvatusta kehitys, jonka myötä opettajan autonomia on kaventunut (Erss 2017; Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhäälä 2018) ja opettajan mahdollisuus hyödyntää omaa kontekstuaalista älyään vähentynyt.

Hyvistä pyrkimyksistämme huolimatta (tai osin juuri niiden vuoksi) ymmärryksemme maailmasta dekontekstualisoituu helposti. Uudessa tilanteessa se täytyy aina uudelleenkontekstualisoida. Deweyn älykkään toiminnan teoria tarjoaa välineitä tämän problematiikan hahmottamiseen ja jäsentämiseen. Kuten Gert Biesta (2018, 219) varoittaa, ei Dewey voi kuitenkaan lopulta antaa kovin tarkkoja ja yksityiskohtaisia ohjeita *opettamiseen*. Syy on ilmeinen: toiminta on aina konteksteista riippuvaista, ja täydelliset yleisratkaisut ovat mahdottomia. Olennaisempaa on Deweyn filosofian kautta aukeava haaste tarkistaa, päivittää ja kontekstualisoida kasvatusta toistuvasti. Kasvatuksen kautta ihmisyyhteisöt toisintavat tai uudistavat, kenties jopa parantavat itseään ja toimintaympäristöään. Jos hyväksymme Deweyn näkemyksen älykkästä toiminnasta, meidän tulee pyrkiä kaikin keinoin tarjoamaan sekä kasvatettaville että kasvattajille eväitä ymmärtää ja tutkia heidän omaa

toimintaansa määrittäviä konteksteja monipuolisesti. Näin heillä on mahdollisuus yhteiskunnan muuttamiseen ja parantamiseen, sen kehityksen ottamiseen positiivisesti ja kollektiivisesti omiin käsiinsä. Kasvatuksen tulee pyrkiä olemaan todellisesta maailmasta tietoisempaa toimintaa, mutta meidän tulee ymmärtää myös, että todellisuus voi muuttua ja että sitä voi tietoisesti muuttaa. Vain näin kasvatusta voi olla älykästä toimintaa ja auttaa kasvatettavia ratkaisemaan paitsi konkreettisia, myös vielä hahmottomattomia ongelmia älykkäästi.

## Loppuviitteet

- 1 Engl. intelligent action; myös social intelligence (Dewey 1935; Kauppi, Holma & Kontinen 2020; Narayan 2016), tai Ridleyn (2020) sanoin collective intelligence.
- 2 Käännös Kauppi. ”The office of intelligence in every problem that either a person or a community meets is to effect a working connection between old habits, customs, institutions, beliefs, and new conditions.” (Dewey 1935, 37)
- 3 Suomessa esimerkiksi Reijo Miettinen (2006), Ari Sutinen (2008), Kai Alhanen (2013) sekä Katariina Holma ja Tiina Kontinen (2020) ovat laajentaneet käsitystämme Deweyn kasvatustieteen ja sen yhteiskuntasuhteesta toisista näkökulmista liikkeelle lähtien. Kansainvälisesti esimerkiksi Jürgen Habermas (1996; 2003), Axel Honneth (1998) ja Elizabeth Anderson (2006) ovat tarkastelleet samoja teemoja.
- 4 Deweyn ja kulttuurihistoriallisen psykologian taustalla vaikuttavan Lev Vygotskin teorioiden lukuisista yhtäläisyyksistä ja joistakin eroista ks. esim. Glassman 2001; Miettinen 2006; O’Brien 2002 ja Prawat 2002.
- 5 Dewey ei itse dekontekstualisaation käsitettä käyttänyt, mutta siihen kytkeytyvät ongelmat ovat hänen tuotantonsa keskiössä esimerkiksi sellaisten käsitteiden kuin tilanne (situation) ja ympäristö (environment) kautta. Myös kontekstin käsite on Deweyn tuotannossa läsnä, ks. esim. Dewey 1931, 5: ”the most pervasive fallacy of philosophic thinking goes back to neglect of context”.
- 6 Käännös Kauppi. ”The futility of attempting to solve a problem whose conditions have not been determined is taken for granted.” (Dewey 1938, 488)
- 7 Käännös Kauppi. Kalevi Kajavan käännös vuodelta 1957 jättää jotain olennaista pois: ”Kaikki minkä yhteiskunta on saavuttanut itselleen on koulun välityksellä asetettu sen tulevien jäsenten käytettäväksi. Se toivoo voitavansa toteuttaa kaikki hyvät tulevaisuudensuunnitelmansa näin avautuneiden uusien mahdollisuuksien kautta.” (Dewey 1957). Alkuperäinen teksti



kuuluu: "All that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members. All its better thoughts of itself it hopes to realize through the new possibilities thus opened to its future self." (Dewey 1899, 5)

## Lähteet

- Alasuutari, P. & Lampinen, M. 2006. OECD ja suomalaisen projektityhteiskunnan synty. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 56–70.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, E. 2006. The epistemology of democracy. *Episteme* 3 (1), 8–22.
- Bernstein, R. J. 2006. Richard J. Bernstein's response to Mary Doak. Teoksessa S. G. Davaney & W. G. Frisina (toim.) The pragmatic century: Conversations with Richard J. Bernstein. New York: SUNY Press 171–172.
- Bernstein, R. J. 2010. The pragmatic turn. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G.J.J. 2018. Epilogue: The persistence of Dewey's pragmatism: On possibilities and risks. Teoksessa R. Heilbronn, C. Doddington & R. Higham (toim.) Dewey and education in the 21st Century: Fighting back (ensimmäinen painos). Bingley: Emerald Publishing Limited, 217–220.
- Dewey, J. 1898. My pedagogic creed. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The early works of John Dewey, Vol 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 84–95.
- Dewey, J. 1899. The school and society. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–111.
- Dewey, J. 1909. Moral principles in education. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 4. Carbondale: Southern Illinois University Press, 265–292.
- Dewey, J. 1916. Democracy and education. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 9. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–370.
- Dewey, J. 1917. The need for a recovery of philosophy. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 10. Carbondale: Southern Illinois University Press, 3–48.
- Dewey, J. 1920. Reconstruction in philosophy. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 12. Carbondale: Southern Illinois University Press, 77–202.
- Dewey, J. 1922. Human nature and conduct: An introduction to social psychology. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 14. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–230.
- Dewey, J. 1927. The public and its problems. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 2. Carbondale: Southern Illinois University Press, 235–372.
- Dewey, J. 1930. Individualism, old and new. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 41–124.
- Dewey, J. 1931. Context and thought. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 6. Carbondale: Southern Illinois University Press, 3–21.
- Dewey, J. 1935. Liberalism and social action. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 11. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–66.
- Dewey, J. 1938. Logic: The theory of inquiry. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 12. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–528.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Dewey, J. 2015. Lectures in social and political philosophy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 7 (2), 45–180.
- EduCluster. 2021. Our schools. <https://educlusterfinland.fi/our-schools/>. (Luettu 9.2.2021.)
- Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 193–222.
- Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen, P. 2019. Johdatus nykyajan huiputukseen. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia. Tampere: Vastapaino, 15–48.
- Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher* 30 (4), 3–14.
- Habermas, J. 1996. Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Habermas, J. 2003. Truth and justification. Cambridge, MA: Polity.
- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 102–111.
- Holma, K. 2012. Fallibilist pluralism and education for shared citizenship. *Educational Theory* 62 (4), 397–409.
- Holma, K. 2018. Israel Scheffler's antireductionism and today's narrowing scope of education. Teoksessa P. Smeyers (toim.) International handbook of philosophy of education. Dordrecht: Springer, 410–416.
- Holma, K. & Kontinen, T. (toim.) 2020. Practices of Citizenship in East Africa: Perspectives from Philosophical Pragmatism. Lontoo: Routledge.
- Honneth, A. 1998. Democracy as reflexive cooperation: John Dewey and the theory of democracy today. *Political Theory* 26 (6), 763–783.

- Kauppi, V.-M., Holma, K. & Kontinen, T. 2020. John Dewey's notion of social intelligence. Teoksessa K. Holma & T. Kontinen (toim.) *Practices of Citizenship in East Africa: Perspectives from Philosophical Pragmatism*. Lontoo: Routledge, 44–54.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa? *Kasvatus* 49 (4), 310–325.
- Labaree, D. F. 2010. How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. Teoksessa D. Tröhler, T. Schlag, F. Osterwalder (toim.) *Pragmatism and Modernities*. Leiden: Brill, 163–188.
- Lagemann, E. C. 2000. *An elusive science. The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. 2013. In defence of the school. A public issue. Hollannista kääntänyt J. McMartin. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Meshcheryakov, B. G. 2007. Terminology in L. S. Vygotsky's writings. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (toim.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 155–177.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 2006. Pragmatism ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian käytäntökäsitteet. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteessä*. Helsinki: Gaudeamus, 209–230.
- Narayan, J. 2016. *John Dewey. The global public and its problems*. Manchester: Manchester University Press.
- O'Brien, L. M. 2002. A Response to "Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice". *Educational Researcher* 31(5), 21–23.
- OECD. 2018. *The future of education and skills. Education 2030*. [www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030\\_Position\\_Paper\\_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf). (Luettu 23.12.2020.)
- Porter, Th. M. & Ross, D. (toim.) 2003. *The Cambridge history of science, Vol. 7: The modern social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prawat, R. S. 2002. Dewey and Vygotsky Viewed Through the Rearview Mirror—and Dimly at That. *Educational Researcher* 31 (5), 16–20.
- Ridley, D. 2020. *The method of democracy: John Dewey's theory of collective intelligence*. New York: Peter Lang.
- Rinne, R. 2008. The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. *Policy Futures in Education* 6 (6), 665–680.
- Rinne, R., Kallio, J., Hokka, S. 2004. Too Eager to Comply – OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal* 3 (2), 454–485.
- Rorty, R. 1999. *Philosophy and social hope*. Lontoo: Penguin Books Ltd.
- 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. 2020. *Koulun puolustus. politiikasta.fi/koulun-puolustus/*. (Luettu 8.2.2021.)
- Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. *Ennen ja nyt*, 3. <http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/>. (Luettu 22.12.2020.)
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Väri, V.-M. 2017. *Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana*. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.
- Scheffler, I. 1973. *Reason and teaching*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Simola, H. 1998. Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies* 30 (3), 339–356.
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. 2010. *Educational Research - The ethics and aesthetics of statistics*. Dordrecht: Springer.
- Sutinen, A. 2008. Constructivism and education: education as an interpretative transformational process. *Studies in philosophy and education* 27 (1), 1–14.
- Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma*. Suom. B. Grönholm. Helsinki: WSOY.
- Väri, V.-M. 2006. *Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi!* Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.
- Väri, V.-M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Wiborg, S. 2010. Learning lessons from the Swedish model. *FORUM* 52 (3), 279–284.



MIKKO A. NIEMELÄ

## Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie

Niemelä, Mikko A. SOSIAALINEN REALISMI, VOIMALLINEN TIETÄMYS JA MICHAEL YOUNGIN KOLMAS TIE. *Kasvatus* 52 (4), 401–413.

Tämä katsausartikkeli käsittelee kahden viime vuosikymmenen aikana kehittyneitä sosiaalisen realismin teoriaa. Sosiaalinen realismi on saanut näkyvyyttä etenkin brittiläisen kasvatussociologin Michael Youngin töiden kautta, jotka toimivat katsauksen pääaineistona. Sosiaalisen realismin keskeinen väite on, että koulutieto yhtenä koulun institutionaalisenä kontekstina on sosiaalisen konstruktivismien paradigman myötä jäänyt koulukeskustelussa paitsioon. Tuodakseen koulutiedon takaisin keskusteluun Young on Johan Mullerin kanssa kehittänyt voimallisen tietämyksen (powerful knowledge) käsitteen, jota on sovellettu laajasti. Katsauksen tavoitteena on liittää voimallisen tietämyksen käsite sosiaalisen realismin teoreettiseen kehykseen, josta se on osin irtaantunut. Youngin uusinta ajattelua kuvataan avaamalla, miksi hän on kritisoinut uuden kasvatussociologian perinnettä, jota hän itse oli 1970-luvulla pystyttämässä. Lisäksi katsaus tarjoaa suomenkielisen käännökseen käsitteelle "powerful knowledge" ja vetää yhteen keskeisiä sitä soveltavia tämänhetkisiä tutkimussuuntia. Katsauksen tulkinnan mukaan voimallinen tietämys ei ole vielä kyennyt toimimaan konkreettisenä vaihtoehtona tulevaisuuden koulun kehittämiseksi, mutta sen avulla voidaan tämentää, millainen koulutieto voi tukea nykyajan sivistysihanteen toteutumista.

Asiasanat: kasvatussociologia, opetusuunnitelmatutkimus, ainedidaktiikka, realismi, sivistys, narratiivinen kirjallisuuskatsaus

### Johdanto

Mitä koulussa on tarkoitus opiskella? Brittiläisen kasvatussociologin Michael F. D. Youngin (2008) mukaan koulutusta koskeva keskustelu on etäännytynyt tästä koulutyön keskeisestä kysymyksestä. Sen sijaan kiinnostus kohdistuu

jatkuvan oppimisen ja osaamistason nostamisen kaltaisiin kysymyksiin. Kansainvälisessä keskustelussa koulutuksen päämääräksi on asetettu sisällöistä ja käyttöyhteyksistä irtaantuneiden kompetenssien, kuten oppimaan

oppimisen tai kriittisen ajattelun, kehittäminen. Näiden tulevaisuustaitojen katsotaan auttavan työvoimaa sopeutumaan nopeasti muuttuvan maailman vaihtuviin työtehtäviin.

Simolan (2015) mukaan koulutusta koskeva arvovaltainen asiantuntijapuhe on 1970-luvulta lähtien menettänyt yhteyden koulun historiallisiin, sosiaalisiin ja institutionaalisiin kehyksiin eli dekontekstualisoitunut. Youngin (2008) näkökulmasta dekontekstualisaatio koskee ennen kaikkea koulutietoa, joka muodostaa keskeisen osan koulun institutionaalista kehyksestä. Koulutieto tarkoittaa koulutuksellisiin tarpeisiin valikoitua ja järjesteltyä tietoa, joka on olemassa muun muassa opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja opettajien tietämyksen muodostamana sosiaalisena rakenteena. Youngin (2008) mukaan koulutietoa on olennaista tarkastella, sillä kompetenssien oppiminen ei voi tapahtua oppisisällöistä irrallaan, eikä kaikki tieto yhtä lailla mahdollista esimerkiksi kriittisen ajattelun kehittymistä. Koulutiedolla on tulevaisuuden kannalta tärkeä tehtävä, sillä se auttaa erottamaan luotettavan tiedon siitä, miten asiat koetaan.

Young on yhdessä eteläafrikkalaisen kollegansa Johan Mullerin kanssa erotellut kolme koulutiedon muotoa, jotka kuvaavat sen luonnetta erityyppisten koulukeskustelujen yhteydessä (Young & Muller 2010). Modernin luokkayhteiskunnan koulun koulutiedon muotoa kuvaa *valtaapitävien tieto* (knowledge of the powerful), joka tarkoittaa tietyn intressiryhmän valikoimaa totuuksien joukkoa. Nykyaikaisessa oppijakeskeisessä kasvatusajattelussa taas painottuu *arkitieto* (everyday knowledge), joka viittaa ihmisen välittömään elämänpiiriin kuuluvaan kokemustietoon. Oikeudenmukainen ja luotettavaa tieteellistä tietoa kunnioitava koulu ei voi Youngin ja Mullerin mukaan perustua kummallekaan näistä tavoista määritellä koulutieto. Sen sijaan kouluissa tulisi tavoitella *voimallista tietämystä* (powerful knowledge).

Voimallinen tietämys nojaa erikoistuneeseen tieteelliseen tutkimukseen. Se tarkoittaa systemaattista käsitteellistä ymmärrystä, joka

mahdollistaa oppilaan maailmankuvan avarutumisen. Siihen kuuluu myös perehtyminen tiedon tuotannon tapoihin. Siten voi kehittyä muun muassa kriittinen ajattelu, joka auttaa kyseenalaistamaan valtaapitävien tietoon ja arkikäsitteisiin sisältyviä annettuja totuuksia. (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013.) Youngin (2016) mukaan koulun tehtävänä on tarjota jokaiselle oppilaalle yhtäläinen pääsy laadukkaaseen tiedon äärelle ja siten mahdollistaa oppilaan maailmankuvan laajentuminen kotitaustasta riippumatta.

Young tunnetaan 1970-luvulla syntyneen uuden kasvatussociologian ydinahmona. Hän on kuitenkin muuttanut merkittävästi ajatteluaan viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ja liittynyt sosiaalisen realismin viitekehykseen. Sosiaalinen realismi tarkoittaa Youngille kolmatta tietä kahdessa merkityksessä. Ensiksi sosiaalinen realismi kuvaa kolmatta vaihtoa Youngin uralla (Hoadley 2015). Toiseksi sosiaalinen realismi pyrkii rakentamaan kolmatta vaihtoehtoa modernille sisältökeskeiselle ja postmodernille oppijakeskeiselle kasvatusajattelulle. Sosiaalisen konstruktivismiä vasten kehittynyt sosiaalinen realismi on vaikuttanut 1990-luvun loppupuolelta alkaen etenkin brittiläiseen yhteisöön kuuluvissa maissa, kuten Iso-Britanniassa, Etelä-Afrikassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa (ks. Morgan & Lambert 2018). Sosiaalisen realismin ja Youngin uuden ajattelun keskeinen väite on, että koulutieto on tuotava takaisin koulukeskusteluun. Väite voi vaikuttaa tänä päivänä ristiriitaiselta, sillä tietokapitalismin aikana koulutuksen tärkeä tehtävä on laajasti tunnustettu. Matonin (2014) mukaan koulutusta koskeva tutkimus suuntautuu kuitenkin vain harvoin itse koulutietoon.

Tässä artikkelissa tehdään katsaus sosiaalisen realismin teoriaan ja sen vaikutuspiirissä tehtyyn viimeaikaiseen tutkimukseen. Artikkelellä on luonteeltaan narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tehtävänä Salmisen (2011) mukaan on koota epäyhtenäistä tietoa laajaksi aiheita koskevaksi käsitykseksi sen kehityshistoriaa kuvaillen. Vaikka Young ei ole sosiaalisen

realismin varhaisimpia kehittäjiä, katsaus tehdään etenkin hänen vuoden 2007 jälkeen julkaistujen töidensä kautta. Näkökulmaa laajennetaan lisäksi Youngin käsitteitä soveltavan ja kritisoivan tutkimuksen avulla. On kiinnostavaa, miksi ja miten eräs kasvatussosiologian suunnannäyttäjistä on muuttanut ajatteluun suhteessa uuden kasvatussosiologian perinteesen.

Katsaus maalaa päivitetyn kuvan Youngin ajattelusta suomenkieliselle lukijakunnalle muun muassa tarjoamalla perusteltua suomenkielistä käännoästä käsitteelle "powerful knowledge". Voimallisen tietämyksen käsitteestä on tullut viime aikoina suosittu, mutta se on irtaantunut sen ymmärtämisen kannalta olennaisesta sosiaalisen realismin teoriasta. Siksi tämän katsausartikkelin keskeisenä tavoitteena on kytkeä voimallisen tietämyksen käsite sosiaalisen realismin viitekehykseen. Youngin uusi ajattelu auttaa näkemään, että koulutieto on eräs olennaisista koulun konteksteista ja sen merkitys on aliarvioitu viimeaikaisessa koulukeskustelussa. Artikkelin loppuksi pohditaan, miten voimallinen tietämys voi tukea uutta sivistysajattelua ja toimia järkevänä koulun kehittämisen utopiana.

## Sosiaalisesta konstruktivismista sosiaaliseen realismiin

### *Michael Youngin kasvatussosiologian kolme vaihetta*

Youngin työt tunnetaan Suomessa suhteellisen hyvin. Hän on tehnyt yhteistyötä kasvatussosiologian kentällä etenkin Ari Antikaisen kanssa ja työskennellyt Suomessa 1990-luvulla ammatillisen koulutuksen kehittämisen parissa, ja hänet on nimitetty Joensuun yliopiston kunniaohtoriksi (Antikainen 2011).

Young aloitti kemianopettajana Lontoossa 1960-luvulla, mutta suuntasi pian akateemiselle uralle. Young tuli 1970-luvulla kansainvälisesti tunnetuksi brittiläisen uuden kasvatussosiologian avainhahmona. Young tunnetaan edelleenkin ehkä parhaiten hänen toimimastaan vuonna 1971 julkaistusta teoksesta

*Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Marxismista ja fenomenologiasta vaikutteita saanut uusi kasvatussosiologia oli mukana muotoilemassa sosiaalisen konstruktivismiin paradigmat kasvatustieteissä, suhtautui kriittisesti positivistiseen tieteenihanteeseen ja haastoi "vanhan" kasvatussosiologian, joka keskittyi selittämään luokkataustan vaikutuksia koulutukselliseen tasa-arvoon. Uusi kasvatussosiologia kyseenalaisti käsityksen siitä, että koulutukselliset tasa-arvokysymykset voisi ratkaista vain lisäämällä kaikkien ryhmien pääsyä vallitsevan kaltaiseen järjestelmään. (Whitty 2018.)

Uusi kasvatussosiologia lähti purkamaan koulutusinstituutioita koskevia esineellistyneitä näkemyksiä: sen piirissä tutkittiin koulutuksen ilmiön sosiaalis-historiallista rakentumista, jonka nähtiin heijastavan vallitsevia yhteiskuntasuhteita. Se, mitä koulussa pidettiin tavoiteltavan arvoisena, millainen on hyvä oppilas tai oleellinen tieto, tuli määritellyksi valtaapitävien ideologian mukaisesti. Virallinen koulutusjärjestelmä ei siten kyennyt edustamaan marginaalisten ja sorrettujen ryhmien, kuten etnisten vähemmistöjen tai tyttöjen, todellisuutta. Koulutieto koettiin läpikotaisesti politisoituneena. (Antikainen 2012.)

Youngin toista vaihetta hallitsi paneutumisen käytännön kehittämistyöhön sekä kiinnostus koulutuksen ja talouden välisiin suhteisiin. 1990-luvulla Young tutki etenkin akateemisen ja ammatillisen tiedon välistä suhdetta ja hahmotteli ideaa yhtenäisestä toisen asteen koulutuksesta. Young alkoi jo tuolloin ottaa etäisyyttä uuden kasvatussosiologian perinteesen, mutta selkeän irtioton hän teki vuonna 2008 julkaistussa kokoelmassa *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Kolmatta vaihetta luonnehtii siirtymä sosiaalisen konstruktivismiin viitekehyksestä sosiaaliseen realismiin. (Hoadley 2015.)

Mooren ja Mullerin (1999) kritiikkiä hyödyntäen Young (2008) kutsuu uuden kasvatussosiologian tapaa hahmottaa tiedon luonne niin sanotuksi *näkökulmakeeskusteluksi* (voice

discourse). Moore ja Muller (1999) lukevat näkökulmakeskusteluihin lisäksi osan postmodernistisista, postkolonialistisista ja feministisistä sosiaaliselle konstruktivismille pohjaavista teorioista. Näkökulmakeskusteluja määrittää relativistinen tapa nähdä kokemus ja tieto toisistaan erottamattomina. Näin ollen totuus rajoittuu aina tietyn ryhmän näkökulmaan ja objektiivisuuden tavoittelemisesta tulee vaikeaa, jollei mahdotonta.

Teoreettisen uudelleenarvioinnin lisäksi Youngin uuden ajattelun taustalla ovat hänen kokemuksensa Etelä-Afrikasta apartheidin jälkeisistä koulutusjärjestelmän uudistuksista, joita hän oli osaltaan suunnittelemassa. Uuden kasvatussosiologian periaatteista ammentaen 1990-luvun uudistusten tavoitteena oli avata syrjityille ryhmille mahdollisuus menestyä koulutiellä. Tähän pyrittiin painottamalla muun muassa oppijakeskeistä pedagogiikkaa ja oppilaiden paikallisia kulttuureja oppisisältöjen lähtökohtana sekä tavoittelemalla yleisten kykyjen, kuten ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun, kehittymistä. Uudistuksen jälkeen kävi nopeasti ilmi, ettei lähestymistapa edistänyt tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia. (Hoadley 2015.)

Young (2008) lukee uuden kasvatussosiologian ja muiden näkökulmakeskustelujen saavutukseksi sen, että ne ovat paljastaneet erilaisia tiedon tuotannon taustalla vaikuttavia valtasuhteita. Ne eivät kuitenkaan ole kyenneet selittämään sitä, millainen tieto koulutuksessa olisi jotain muuta perustellumpaa. Samasta syystä Young (2013) katsoo, että opetussuunnitelmatutkimus on ajautunut kriisiin. Kriisin ydin on siinä, että opetussuunnitelmatutkimus on menettänyt koulutiedon tutkimuskohteenaan. Siten se on dekontekstualisoitunut konkreettisista opetussuunnitelman sisältöä ja muotoa koskevista kysymyksistä.

### *Sosiaalisen realismin teoreettinen perusta*

Sosiaalinen realismi on kehittynyt sosiaalisen konstruktivismiin kritiikkinä. Sosiaalista realismia ei olisi ilman sosiaalista konstruktivismia, ja edelleen tutkimuksen keskiössä on tiedon

sosiaalinen rakentuminen. Sosiaalinen realismi nojaa etenkin neljään sitä edeltävään teoriaan, joita ovat: 1) Émil Durkheimin (1858–1917) tiedonsosiologia, 2) Lev Vygotskin (1896–1934) kulttuurihistoriallinen psykologia, 3) Basil Bernsteinin (1924–2000) sosiolingvistiikka ja 4) Roy Bhaskarin (1944–2014) kriittinen realismi.

Young (2008) hyödyntää Durkheimin tiedonsosiologiaa selittääkseen, miten arkiajattelun ylittävä teoreettinen tieto on tullut mahdolliseksi. Durkheimin mukaan uskonnolliseen ajatteluun liittyvä spekulatio mahdollisti ihmisen irtaantumisen välittömän kokemuksen kahleista. Ihmisten arkielämän konteksteihin kytkeytyvää tietoa Durkheim nimitti maalliseksi ja yksittäisistä käyttöyhteyksistä irtaantunutta tietoa pyhäksi. Yhteisöelämän tuotteena syntyvä abstrakti ajattelu mahdollisti kehittyneessä muodossaan myös tieteen. Durkheimilainen yhteiskuntatiede suuntaa tutkimuksensa kohti yhteisöelämää etsien sosiaalisia faktoja eli yksilöllistä toimintaa määrittäviä sosiaalisia rakenteita (Töttö 1996). Sosiaalinen realismi on syventynyt etenkin koulutietoon sosiaalisena faktana.

Pedagogiikan tasolla Young (2008) puolestaan nojaa Vygotskiin, joka on noussut yhdeksi sosio-konstruktivistisen oppimisteorian tärkeimmistä vaikuttajista. Youngin mukaan valtaosa Vygotskia soveltavasta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta on hukannut arkipäiväisen ja teoreettisen tiedon erottelun sekä käsityksen kouluinstituution erityismerkityksestä teoreettisen tiedon oppimiselle. Young alleviivaa Vygotskin käsitystä oppimisesta maailmaa muuttavana praksiksena, jossa käsitteellisen ymmärryksen kehittyminen muuttaa ihmisen todellisuuskuvaa. Tämä tapahtuu sellaisen pedagogiikan kautta, jossa oppilaan arkikokemukset tulevat liitetyksi teoreettisiin käsitteisiin, joiden mahdollistama tiedostava suhte taas muokkaa oppilaiden arkikokemusta.

Young on saanut kritiikkiä tekemästään opetussuunnitelman ja pedagogiikan välisestä jaosta (Gericke, Hudson, Olin-Scheller & Stolare 2018; Puustinen & Khawaja 2021).



Young (2008) pitää jakoa kuitenkin tutkimuksellisesti tärkeänä ja vertaa sitä sosiologiassa sovellettuun rakenteen ja toiminnan väliseen erotteluun. Jako on Youngin mukaan olennainen siksi, jotta voidaan nähdä oppilaiden arkitiedon ja opetussuunnitelmaan valikoidun erikoistuneen koulutiedon välinen ero. Pedagogiikka on näiden tasojen yhteen saattamista. Durkheimiin viitaten Young (2008) katsoo, että opetussuunnitelmaan sisällytetyllä abstraktilla tiedolla on oma sisäinen logiikkansa. Tähän tiedon suhteelliseen autonomiaan Young viittaa osoittaessaan tarpeen tuoda koulutieto takaisin tiedonsosiologisena kysymyksenä. Toisaalta Vygotskin ajattelua hyödyntämällä Young korostaa pedagogiikan merkitystä siinä, miten opetussuunnitelmaan valikoitu tieto rakentuu sosiaalisesti koulutyössä. Olenaista on siis erotella Durkheimin avulla koulutieto emergenttina sosiaalisena rakenteena ja Vygotskin avulla koulutieto sosiaalisena toimintana sekä tämän jälkeen tarkastella niiden suhdetta.

Keskeisin sosiaalisen realismin teoreettinen taustavaikuttaja on kuitenkin ollut kasvatussosiologiaa sosiolingvivistisestä näkökulmasta tutkinut Basil Bernstein. Bernstein vei Durkheimin ajattelua eteenpäin tarkentamalla katseensa opetussuunnitelmallisen tiedon rakenteellisiin ominaisuuksiin. Bernsteinin käsitteistä on tullut sosiaalisen realismin perustyökaluja.

Bernstein (2000) analysoi koulutiedon rakennetta *luokittelun* (classification) ja *kehystämisen* (framing) ulottuvuuksilla. Luokittelu koskee kysymystä oppiaineiden rajojen paikoista ja niiden vahvuudesta. Kehyttäminen puolestaan viittaa koulutiedon ja arkitiedon väliseen rajanvetoon. Uuden kasvatussosiologian piirissä katsottiin, että opetussuunnitelmaa on tarpeellista eheyttää heikentämällä oppiaineiden välisiä rajoja sekä madaltamalla koulutiedon ja arkitiedon välistä rajaa. Siten voitiin tehdä koulu saavutettavammaksi työväenluokkaisille oppilaille ja murtaa koulun perinteinen rooli luokkayhteiskunnan uusintajana. Sosiaalinen realismi pyrkii samaan

tavoitteeseen, mutta alleviivaamalla näiden rajojen ylläpitämisen merkitystä (Young & Muller 2010).

Etsiessään objektiivisen tiedon tietoteoreettisia perusteita Young ja Muller (2007) nojautuvat saksalaisen Ernst Cassirerin (1874–1945) tieteenfilosofiaan. Moore (2014) puolestaan katsoo sosiaalisen realismin tieteenfilosofisen perustan sijaitsevan Roy Bhaskarin tunnetuksi tekemässä kriittisessä realismissa, jota on sovellettu huomattavasti Cassireria enemmän sosiaalisen realismin piirissä.

Kriittinen realismi perustuu Mooren (2014) mukaan kolmelle perustavalle näkemykselle. Ensinnä se omaksuu realistisen ontologian: sekä luonnollinen että sosiaalinen todellisuus ovat olemassa yksittäisen mielen ulkopuolella. Tämä on myös fallibilismin perusta, eli sen käsityksen, että kaikki tieto on erehtyväistä, koska emme voi milloinkaan saavuttaa täydellistä totuutta tuosta mielen ulkopuolisesta todellisuudesta. Toiseksi kriittinen realismi perustuu relativistiselle epistemologialle: kaikki tieto on riippuvaista niistä olosuhteista, joissa se on tuotettu. Myös sosiaalinen konstruktivismi on tässä mielessä relativistista, mutta ero on siinä, että konstruktivismissa tieto redusoituu yksilön tai ryhmän näkökulmaan, kun taas kriittinen realismi painottaa tiedon emergenttiä luonnetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedosta kehkeytyy suhteellisen autonominen rakenne niiden sosiaalisten prosessien puitteissa, joissa se tuotetaan, eikä siten ole palautettavissa yksilötietoisuuteen tai tietyn ryhmän intresseihin. Kolmannen perustan muodostaa tiedon rationaalinen arviointi (judgemental rationality). Fallibilismi täydentyy reliabilismilla, jolla Moore viittaa siihen, että jonkin tiedon voidaan sanoa olevan luotettavammin tuotettu kuin jokin toinen. Tärkeää on arvioida rationaalisesti ja yhteisöllisesti tiedon tuotannon kriteerejä. Kriittisen realismin mukaan tällaisia kriteerejä voidaan vähintään pitkällä aikavälillä arvioida sitoutumatta yhteisönä joihinkin tiettyihin intresseihin tai identiteetteihin. Näin ollen objektiivista totuutta voidaan lähestyä. Ilkka Niiniluodon (1980) suomenkielistä

termiä käyttäen voidaan puhua *totuudenkaltaisuudesta* ja sen kasvusta.

### **Koulukeskustelun 90 asteen käänös**

Young ja Muller (2010) ovat hahmotelleet ideaalityyppisen mallin kolmesta koulutusta koskevasta skenaariosta. Malli esittää kolme kehityslinjaa, joista kaksi ensimmäistä kuvaavat eri aikakausille tyypillisiä koulukeskusteluja ja kolmas skenaario toimii suotuisana tulevaisuuden suuntana.

Positivistisen tiedonkäsityksen leimaama ensimmäinen skenaario viittaa hierarkkiseen kouluun, jossa koulutyö on opettajakeskeistä, tieto kyseenalaistamatonta ja oppiaineiden rajat ylittämättömiä. Young ja Muller (2010) katsovat, että ensimmäisen skenaarion puitteissa koulutiedon sosiaalinen luonne tulee aliarvioituksi. Koulutieto on näin ollen dekontekstualisoitu, sillä yhteys tiedon tuotannon olosuhteisiin on katkaistu ja olennaista on oppilaiden elämästä sekä yhteiskunnasta irrallisen sisältötiedon hallinta. Ensimmäinen skenaario kuvaa selkeimmin perinteistä koulujärjestelmää, jonka käytäntöjä uusi kasvatussosiologia lähti purkamaan. Sen piirteet ovat kuitenkin olleet näkyvillä myös esimerkiksi Englannissa 2010-luvulla toteutetuissa ”tiedollisesti rikasta” koulua tavoittelevissa uudistuksissa, jotka ovat saaneet pontta sosiaalisen realismin esittämästä kritiikistä. Vaikka sosiaalinen realismi on pyritty erottamaan näistä uudistuksista, on se ehtinyt saada konservatiivisen maineen. (Morgan & Lambert 2018.)

Toinen skenaario viittaa koulukeskustelun nykypäivän valtavirtaan. Biesta (2014) on samaistanut sen ajankuvaan, johon hän on viittänyt termillään ”learnification”. Sen kielikumpuaa etenkin OECD:n määrittelymistä uuden vuosituhannen koulutustavoitteista, jotka korostavat tulevaisuuden kompetensseja (ks. Miettinen 2019). Kasvatustieteessä käytetään näkökulmakeskusteluja ja vallitsevana paradigmana on sosiaalinen konstruktivismi, jossa painottuva oppijalähtöinen tiedon rakentaminen on johtanut edellä kuvattuun

relativistiseen tiedonkäsitykseen. Oppiaineiden rajat koetaan todellisesta elämästä vieraannuttaviksi ja koulutyö suunnataan oppijoiden kokemusmaailmasta kumpuaviin ilmiöihin. Opettajuuden merkitys taas on kaventunut oppimisen fasilitoimiseksi. Toisen skenaarion mukaisessa koulukeskustelussa koulutiedon sosiaalinen luonne tulee yliarvioituksi. (Young & Muller 2010.) Toisin sanoen toisen skenaarion puitteissa koulutieto tulee ylikontekstualisoituksi, sillä merkityksellinen oppiminen palautetaan kunkin oppijan elämänpäiirin kontekstiin.

Sosiaalisen realismin pyrkimyksenä on rakentaa kahden ensimmäisen skenaarion ääripäät välttävää kolmatta skenaariota. Vaihtoehtoa voi kuvata 90 asteen käänökseksi, joskin sitä on myös kritisoitu 180 asteen paluuna ensimmäisen skenaarion mukaiseen ajatteluun (White 2018). Kolmannen skenaarion mukaista koulua on luonnehdittu voimallisen tietämyksen käsitteen avulla.

### ***Voimallinen tietämys tulevaisuuden koulun päämääränä***

Voimallisen tietämyksen käsitettä sosiaalisen realismin viitekehyksessä käytti ensimmäisenä Wheelahan (2007). Young ja Muller (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013) ovat kuitenkin vieneet käsitettä huomattavasti eteenpäin ja erotelleet sen arkitiedosta sekä vaikutusvaltaisten tiedosta. Vaikutusvaltaisten tieto on hallitsevassa asemassa ensimmäisen skenaarion mukaisessa koulussa. Toisen skenaarion tavoitteissa taas arkitiedon rooli korostuu. Uuden kasvatussosiologian kritiikki pureutui etenkin siihen, miten koulutieto koostuu vaikutusvaltaisten valikoimista totuuksista. Sosiaalinen realismi korostaa tämän lisäksi sitä, että arkitieto on riittämätön perusta koulutiedoksi.

Vaikutusvaltaisten tiedon piirteitä ovat pysyvyys ja systemaattisen arvioinnin puute (Young & Muller 2010, 2013). Voimallinen tietämys on tullut joskus tulkituksi vaikutusvaltaisten tietona, sillä tietoteoreettisen realismin periaatteiden mukaisesti Young ja Muller



eivät halua luopua totuuden tavoittelusta (ks. White 2018). Fallibilistinen ja historiatietoinen käsitys totuudesta erottaa kuitenkin voimallisen tietämyksen vaikutusvaltaisten tiedosta (Young 2013).

Arkitiedosta voimallinen tietämys taas eroaa yhtäältä sen laaja-alaisuuden ja toisaalta erikoistumisen kautta. Arkitieto perustuu kokemukselle ja muodostuu yksittäisen ihmisen väistämättä suhteellisen kapeassa elämänpiirissä. Voimallinen tietämys taas on luonteeltaan käsitteellistä. Käsitteiden avulla ihminen kykenee ymmärtämään laaja-alaisiakin ilmiöitä ja näkemään niiden välillä yhteyksiä. Koulu tarjoaa nuorelle sukupolvelle erityisen mahdollisuuden käsitteelliselle oppimiselle. (Young 2016.) Toisin kuin arkitieto, voimallinen tietämys nojaa asiantuntijatietoon, jonka tuottaminen edellyttää erikoistumista. Tästä syystä kouluissa tarvitaan Youngin (2014) mukaan erikoistuneita oppiaineita, jotka mahdollistavat syventymisen eri tiedonalojen sisältöihin ja tiedon tuottamisen tapoihin. Voimalliselle tietämykselle tärkeää on rajojen ylläpitäminen niin arkitiedon ja asiantuntijatiedon kuin oppiaineiden välillä (Young & Muller 2013).

Voimallisen tietämyksen keskeinen tavoite on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Mikäli on mahdollista erotella paremmin ja heikommin perusteltu tieto, on oikeudenmukaista, että kaikilla on yhtäläinen pääsy parhaimman tiedon äärelle. Bernsteiniin tukeutuen Young (2016) katsoo, että koulutiedon tehtävänä on antaa oppilaille eväitä ylittää sekä heidän välittömään elämänpiiriinsä rajautuva että valtaapitävien tukema maailmankuva ja ajatella sitä, mitä ei vielä ole ajateltu. Tämä koulutiedon voima on erityisen tärkeää alemman kulttuurisen pääoman taustan omaaville oppilaille.

Englantilaiseen filosofiaan Christopher Winchiin viitaten Young ja Muller (2014) katsovat, että voimallinen tietämys kattaa kolme erityyppistä tiedon tasoa. Ensimmäinen taso tarkoittaa yksittäisiä väitelauseita koskevaa *propositionaalista tietoa*. Toinen taso koskee *relationalaalista tietoa*, eli näiden väitelauseiden

välisiä suhteita. Tällä tasolla muodostetaan käsitys tietyn tiedonalan yleisistä periaatteista ja jonkinasteinen järjestelmällinen ymmärrys olemassa olevasta tiedosta. Kolmannella tasolla taas on kyse perehtymisestä uuden tiedon tuottamisen tapoihin ja sen luotettavuuden arvioinnista, eli *proseduraalisesta tiedosta*. Youngin ja Mullerin (2014) mukaan nämä kolme tasoa tukevat toistensa kehittymistä.

Young ja Muller ovat keskittyneet kuvaamaan, miten koulutiedoksi muunnettu käsitteellinen tieteellinen tieto on voimallisen tietämyksen edellytys. Deng (2020) onkin kritisoinut voimallisen tietämyksen käsitettä siitä, että tieto tulee nähdä itseisarvoisena. Avataksaan, miksi voimallisessa tietämyksessä ei ole kyse vain tiedosta itsessään, Lambert (2017; vrt. Muller & Young 2019) on jakanut sen *voimalliseen tiedonalaperustaiseen tietoon* (powerful disciplinary knowledge) ja oppilaiden saavuttamiin *toimintamahdollisuuksiin* (capabilities). Voimallinen tiedonalaperustainen tieto viittaa sekä tieteelliseen tietoon että siitä voimansa ammentavaan koulutietoon. Toimintamahdollisuuksien käsite, jonka Lambert (2017) lainaa Amartya Seniltä ja Martha Nussbaumilta, taas tarkoittaa muun muassa itsenäistä ajattelukykyä, kykyä tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä ja kykyä toimia tuottavana kansalaisena. Toimintamahdollisuudet eroavat tulevaisuustaidoista siten, että ne kytketään niiden kehittymisen mahdollistavaan koulutietoon.

### *Voimallisen tietämyksen käsitteen kääntämisestä*

Käsitteen "powerful knowledge" voi kääntää suomeksi monin eri tavoin, jotka suuntaavat sen tulkintaa. Käännöksiksi on ehdotettu ainakin *vahva tieto* (Juuti 2019), *merkityksellinen tieto* (Tani, Cantell, & Hilander 2020), *vaikuttava tieto* (Löfström, Virta, & Salo 2017), *merkityksellinen ja vaikuttava tieto* (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018) ja *vaikutusvaltainen tieto* (Simola 2015).

Vahva tieto viittaa hyvin alkuperäisen termin taustalla vaikuttavaan realistiseen ontologiaan. Sekuvaaselkeimmin luonnontieteellisen

tiedon kumulatiivista luonnetta. Tällöin tieto omaa vahvaa selitysvaimaa. Tiedosta tulee vahvaa, kun se kytketään osaksi jotain kokonaisuuutta, esimerkiksi jonkin teorian tai tieteenalan käsitteistön puitteisiin, eikä kyse näin ollen ole irrallisesta faktatiedosta (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010).

Merkityksellinen tieto taas kuvaa etenkin humanistis-yhteiskuntatieteellisten alojen tiedon luonnetta. Vaikka tiedon merkitys riippuu aina sen kontekstista, voidaan ihmistieteissä pyrkiä totuudenkaltaisuuteen ja siinä mielessä vahvaan tietoon. Kun koulutieto laajentaa oppilaiden maailmankuvaa, voidaan puhua vaikuttavasta tiedosta. Sitä kautta koulutieto mahdollistaa myös esimerkiksi tietoon perustuvan yhteiskunnallisen vaikuttamisen. Jotta tieto voi olla vaikuttavaa, tulee sen olla merkityksellistä oppilaille. Siksi näitä kahta termiä on käytetty myös sanaparina merkityksellinen ja vaikuttava tieto. Kaikki merkityksellinen tai vaikuttava tieto ei ole kuitenkaan vahvaa tietoa. Suuri osa arkielämään liittyvästä tiedosta on merkityksellistä. Viime vuosina on käynyt ilmi, että tieto voi olla esimerkiksi sosiaalisen median kautta levitetyn vaikuttavaa tai vaikutusvaltaista, vaikka se olisi vailla vahvoja perusteita.

Olen käyttänyt termin "powerful knowledge" käännöksenä *voimallisen tietämyksen* käsitettä. Voimallinen viittaa sekä vahvaan että vaikuttavaan. Voimallinen sisältää myös ajatuksen tiedon potentiaalisuudesta tulla suunnatuksi johonkin tarkoitukseen. Katson, etteivät aiemmin käytetyt käännökset ole ristiriidassa käsitteen "powerful knowledge" kanssa, mutta ne eivät kuitenkaan kata riittävällä tavalla sen merkitystä. Jotta koulutiedosta voi tulla voimallista, on sen oltava samanaikaisesti vahvaa, merkityksellistä ja vaikuttavaa. Muista käännösvaihtoehdoista esiin voi nostaa joissain yhteyksissä käytetyn *väkevän tiedon*, jolla voidaan kuvata samanaikaisesti tiedon sosiaalista luonnetta ja voimallisuutta. Käsitteen "knowledge" olen tulkinnut 'tiedon' sijaan 'tietämyksenä'. Tietämys viittaa enemmän kokonaisvaltaiseen käsitykseen kuin yksittäisiä

asiaintiloja koskevaan tietoon. Lisäksi tietämys tarttuu tieto-termiä paremmin Lambertin (2017) kuvaamiin toimintamahdollisuuksiin.

## **Voimallisen tietämyksen tutkimussuuntia**

Sosiaalinen realismi ja voimallisen tietämyksen käsite ovat tulleet tunnetuiksi etenkin opetussuunnitelma- ja oppiainetutkimuksen kentillä. Tällä hetkellä kysytään usein, mitä kolmas skenaario ja voimallinen tietämys voivat tarkoittaa käytännön koulutyössä. Varhaisimmassa vaiheessaan sosiaalinen realismi keskittyi sosiaalisen konstruktivismiin ja siihen liittyvän relativismin kritiikkiin. Tämän jälkeen alkoi voimallisen tietämyksen käsitteen teoreettinen kehitystyö. Nyt käynnissä on empiirisen tutkimuksen kausi (Morgan, Hoadley & Barrett 2018). Painopisteen muutosta voi kuvata siten, että tarkoitettun opetussuunnitelman lisäksi kiinnostus kohdistuu nyt toteutettun opetussuunnitelman tasolle.

Voimallista tietämystä koskevia keskeisiä tutkimuksen suuntia ovat voimallinen tietämys ammatillisessa koulutuksessa, voimallinen tietämys eri oppiaineiden konteksteissa, oppiaineiden rajat ja niiden ylitykset sekä curriculum- ja Bildung-perinteiden välinen dialogi. Tässä luvussa esitellään lyhyesti nämä neljä tutkimusaluetta. Lisäksi on mainittava sosiaalisen realismin piirissä kehittynyt, Sydneyn yliopiston sosiologian professori Karl Matonin perustama legitimaatiokoodien teoria (Legitimation Code Theory) (ks. Maton 2014). Teoriasta on muodostunut melko itsenäinen sosiaalisen realismin haara, jolla on oma käsitteistönsä, eikä esimerkiksi voimallinen tietämys ole tutkimuksen keskiössä.

### ***Voimallinen tietämys ammatillisessa koulutuksessa***

Toisen skenaarion mukainen tulevaisuuden kuva ennustaa työelämän nopeaa muutosta, jonka seurauksena monet nykyiset ammatit tulevat häviämään. Muutos koskettaa erityisesti työtehtäviä, joissa työskentelevillä on

ammattillinen koulutus. Työelämän muutokseen on pyritty vastaamaan kehittämällä kompetenssiperustaista ammattillista koulutusta, koska yleisten taitojen oppimisen kautta tulevaisuuden työntekijät pystyvät joustavasti omaksumaan uudenlaisia työtehtäviä. Wheelahan (2007) pitää perusteltuna huolena, että yksittäisiin työtehtäviin kytkeytyvä ammattillinen osaaminen ei riitä. Samalla hän kritisoi kompetenssiperustaista ammattillista koulutusta, sillä aloitteellisuuden tai yhteistyötaitojen kaltaiset yleiset kompetenssit eivät myöskään riitä kehittämään ammattitaitoa. Wheelahanin mukaan ammattitaito perustuu ymmärrykselle siitä, miksi tietyt asiat tehdään niin kuin tehdään, ei vain tietyn suorituksen taitamiselle tai yleisluontoisille kyvyille. Kun työntekijällä on systeeminen ymmärrys alansa tietoperustasta, on hänen mahdollista kehittää uusia ratkaisuja ja toimia ennakoimattomissa tilanteissa. Siksi ammattialaa koskevan tutkitun tiedon opiskelu tarkoittaa Wheelahanelle voimallista tietämystä ammattillisessa koulutuksessa.

Young ja Hordern (2020) yhtyvät Wheelahanin kritiikkiin toteamalla, että osaamisperustaisuus sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen periaate on johtanut ammattillisen koulutuksen tason laskuun. Vaikka Youngin mukaan on tärkeää säilyttää teoreettisen ja käytännöllisen tiedon jaottelu ja mahdollistaa riittävä erikoistuminen toisen asteen opinnoissa, hän on edelleen kiinnostunut nuorisoasteen koulutuksen yhtenäistämisestä ennen kaikkea ammattillisen koulutuksen laadun kohentamisen näkökulmasta.

### *Voimallinen tietämys ja ainedidaktiikka*

Morgan ja Lambert (2018) katsovat, että sosiaalinen realismi on onnistunut perustelemaan, miksi tiedolla on keskeinen asema koulutuksessa. Se ei ole kuitenkaan pystynyt toistaiseksi kertomaan, miten voimallisen tietämyksen ajatus viedään käytäntöön. Koska voimallinen tietämys perustuu oppiaineiden muodostamille eheille tietorakenteille, on Morganin ja

Lambertin mukaan sen käytännön ilmenemistä tutkittava oppiainekohtaisesti.

Gericke ym. (2018) samaistavat voimallisen tietämyksen oppiainekohtaisen tutkimuksen ainedidaktiseen tutkimukseen. Nordgrenin (2021) mukaan voimallisen tietämyksen käsitteen suosiota selittääkin sen yhteensopivuus ainedidaktiseen käsitykseen siitä, että opettaminen ja oppiminen ovat aina jonkin sisällön opettamista ja oppimista. Käynnissä oleva empiirisen tutkimuksen kausi on näkynyt tutkimusartikkeleina, jotka pyrkivät tuomaan esille, mitä voimallinen tietämys eri oppiaineiden tapauksissa voi tarkoittaa. Nostan seuraavaksi esiin esimerkit kahdesta oppiaineesta, jotta voimallisen tietämyksen käsite tulisi konkretisoiduksi.

Puustinen ja Khawaja (2021) tutkivat voimallista tietämystä historianopetuksen yhteydessä. Heidän tavoitteenaan on erotella voimallinen historiallinen tietämys valtaapitävien vaalimasta perinnetiedosta. Puustisen ja Khawajan mukaan alkuperäislähteiden käsittely ja historiallisen tiedonmuodostuksen tapojen opiskelu voi perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen ja siihen, miten historiallista tietoa voidaan käyttää erilaisten ideologisten tarkoituserien edistämiseen. Tämän lisäksi tiedonalaperustainen historiallinen ajattelu mahdollistaa kriittisen etäisyyden muodostamisen muun muassa median kautta rakentuvaan arkihistoriaan. Siksi historiallisen ajattelun opiskeleminen historiallisia lähteitä tutkimalla tukee voimallisen tietämyksen kehittymistä.

Tani, Cantell ja Hilander (2020) puolestaan painottavat, ettei kyky rakentaa vaihtoehtoisia tulkintoja vielä riitä voimallisen tietämyksen kehittämiseksi. He analysoivat vuosien 2006–2019 ylioppilaskirjoitusten maantieteen tehtäviä ja osoittavat sellaisten tehtävien yleistyneen, jotka edellyttävät muistitiedon sijaan vaihtoehtoisten tulkintojen ja tulevaisuudenkuvien hahmottamista. Tämä on ollut voimallisen tietämyksen kannalta suotuisa kehitys, mutta Tanin ym. mukaan voimallinen maantieteellinen tietämys ja kyky tulkintojen

tekemiseen ei kuitenkaan voi kehittyä ilman riittävää propositionaalista ja relationaalista maantieteellistä tietämystä. He huomauttavat, että vaikka propositionaaliseen tietoon, kuten maantieteellisten ilmiöiden kuvailuun, liittyviä kysymyksiä pidetään joskus vanhanaikaisina, on niillä jatkossakin tärkeä paikka ylioppilaskirjoituksissa ja lukion maantieteen opinnoissa.

### *Oppiaineiden rajat ja niiden ylitykset*

Young ja Muller (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013) painottavat oppiaineiden ja niiden rajojen merkitystä, sillä ne mahdollistavat koulutiedon jäsentämisen eheiksi kokonaisuuksiksi, jotka voivat säilyttää eri tiedonaloihin sisältyvät tietorakenteet. Toisaalta he katsovat oppiainerajojen ylitykset mahdollisiksi, eivätkä näe oppiaineiden rajojen paikkoja liikkumattomina. Nordgrenin (2021) mukaan voimallinen tietämys ei sulje pois monialaista yhteistyötä. Kun voimallinen tietämys nähdään relationaalisenä tietona, se voi päinvastoin tukea antroposeenin kaltaisten laaja-alaisten ilmiöiden opiskelua.

Pountney ja McPhail (2019) tutkivat englantilaisessa koulussa sovellettua integroitua opetussuunnitelmaa. Tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman eheyttäminen oppiaineiden rajoja vähentämällä tai madaltamalla ei välttämättä heikennä koulutiedon rakenteita niin vahvasti, ettei eheyttäminen voisi palvella voimallisen tietämyksen kehittymistä. He kuitenkin huomauttavat, että eheytyneen opetussuunnitelman puitteissa opettajien rooli opetussuunnitelman tekijöinä korostuu. Tällöin opettajan työn vaatimustaso kasvaa. Tästä syystä Niemelä (2021) on esittänyt, että koulutiedon eriyttämistä ja eheyttämistä koskevia kysymyksiä tulisi ratkaista ensisijaisesti kirjoitettua opetussuunnitelmaa laadittaessa. Siten opetussuunnitelma voi tukea oppiaineita eheyttävää opetusta ja opiskelua. Mikäli opetussuunnitelman eheyttäminen parantaa oppiaineiden sisäistä ja välistä käsitteellistä kiinteyttä, se voi Niemelän mukaan edistää voimallisen tietämyksen tavoitetta.

### *Curriculum- ja Bildung-perinteiden välinen dialogi*

Voimallisen tietämyksen käsite on tuonut uutta puhtia 1990-luvulla alkaneeseen vertailevaan keskusteluun angloamerikkalaisen curriculum- ja mannermaisen Bildung-perinteen välillä. Deng (2020) katsoo, että tietoa itseisarvoisena käsittelevän sosiaalisen realismin tulisi ammentaa mannereurooppalaiseen didaktiikkaan sisältyvästä sivistysajattelusta (Bildung), jossa koulutiedon asemaa on pohdittu vahvasti koulun eettis-yhteiskunnallisen tarkoituksen näkökulmasta. Deng näkee koulutiedon merkityksellisenä vasta silloin, kun voimallinen tietämys palvelee oppilaan kasvua kohti inhimillistä kukoistusta.

Lilliedahl (2015) taas näkee sosiaalisen realismin mahdollisena sillanrakentajana näiden perinteiden välillä. Lilliedahl esittää, että molemmat perinteet käsittelevät koulutiedon valikointiin ja järjestelyyn liittyviä kysymyksiä, mutta eri tasoilla. Koska curriculum-perinteessä liikutaan etenkin tarkoitettua opetussuunnitelman tasolla ja didaktiikassa ensisijaista on opetussuunnitelman toteuttaminen, nämä perinteet voivat täydentää toisiaan. Young (2021) kuitenkin epäilee, ettei sosiaalista realismia voi saattaa yhteen didaktiikan kanssa, sillä hänen mukaansa edellinen perustuu empiiriselle yhteiskuntatieteelle ja jälkimmäinen idealistiselle filosofialle.

### **Lopuksi**

Tämän katsausartikkelin tavoitteena on ollut tiivistää sosiaalisen realismin teoria Michael Youngin kolmannen vaiheen ajattelun kautta. Olen tehnyt artikkelissa tulkinnan ja käännöksen nykykeskustelussa keskeisestä voimallisen tietämyksen käsitteestä, josta on tullut sosiaalisen realismin teoriaa tunnetumpi. Voimallisen tietämyksen kaltaisia tavoitteita on toki asetettu aikaisemminkin. Esimerkiksi kasvatusfilosofi Richard Pring haastoi uuden kasvatussociologian konstruktivismiin vuonna 1976 julkaistulla teoksellaan *Knowledge and Schooling*, jossa Pring hahmotteli

voimallisen tietämyksen kaltaista ajattelua (ks. Pring 1976). Uuden kasvatussociologian parissa Pringin kritiikki sivuutettiin kuitenkin taantumuksellisenä (Young & Muller 2007).

Youngin (2021) epäilystä huolimatta katsotaan, että voimallisen tietämyksen merkityksen voi liittää sivistyksen käsitteeseen. Voimallista tietämystä voi verrata esimerkiksi Eino Kailan (1991) näkemys tieteellisestä sivistyksestä, jonka hän katsoi rakentuvan kahdelle pilarille. Molemmat pilarit koskevat tiedon kontekstualisointia, ensinnä historiatietoisuuden muodossa, toisaalta teoreettisena ajatteluna. Tieteellinen sivistys tarkoitti Kailalle sen tunnistamista, että tämän päivän ymmärryksemme on vain yksi ajattelun kehitysvaiheista. Tällä tavalla sivistyneessä ihmisessä elää ihmiskunnan menneisyys. Tieteellinen sivistys tarkoittaa myös yksittäisten tiedon palasten asettamista osaksi jotain järjestelmää tai teoriaa. Tämä edellyttää riittävän laaja-alaista käsitystä eri tieteiden muodostamasta kokonaisuudesta, jota voi nimittää myös yleissivistykseksi.

Suomenkielisellä sivistyksen käsitteellä on pitkä ja arvostettu perinne. Englanninkielisestä keskustelusta vastaava termi on puuttunut ja osittain siksi on ollut tarpeellista kehittää uusi käsite puolustamaan tiedon asemaa koulutuksessa. Deng (2020) on ehdottanut, että voimallisen tietämyksen käsitettä voi kehittää mannermaisen sivistysperinteen avulla. Toisaalta on mahdollista soveltaa voimallisen tietämyksen käsitettä täsmentämään ymmärrystämme sivistyksestä, jotta voimme haastaa totuudenjälkeisiksi kutsutun aikamme näkökulmakeskusteluja ja hahmottaa tulevaisuuden koulun kehittämisen suuntaa. Miettinen (2020) kuvaa, miten sivistys on tavoitteena aina muuttunut kunkin aikakauden olosuhteiden mukaisesti. Sivistys ei ole Miettisen mukaan vanhentunut tavoite, sillä etenkin ilmastomuutoksen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kaltaiset haasteet alleviivaavat sivistyshanteeseen kuuluvaa monipuolista tiedollista, eettistä ja poliittista ajattelua. Esitänkin, että voimallisen tietämyksen avulla on mahdollista konkretisoida, millainen koulutieto voi

edistää tämän päivän sivistyksen päämääriä.

Sosiaalisen realismin kiinnostavuutta lisää sen pyrkimys rakentaa Simolan (2015) tarkoittamaa järkevää utopiaa, joka tunnistaa paitsi koulun sosiaalisten reunaehtojen rajoittavan, niin myös mahdollistavan vaikutuksen. Sosiaalinen realismi syvenyy koulutietoon koulun sosiaalisen reunaehtona ja pyrkii kuvaamaan voimallisen tietämyksen käsitteen avulla kouluinstituution erityistä mahdollisuutta tasa-arvon vahvistamiseksi. Se toimii kritiikkinä, joka pyrkii ratkaisemaan koulukeskusteluissa pitkään vallinneen tietokeskeisyyden ja oppijakeskeisyyden vastakkainasettelun.

Sosiaalinen realismi on kehittynyt jo kahden vuosikymmenen ajan. Voimallisen tietämyksen periaatteille nojaavia opetus suunnitelmäuudistuksia on toteutettu ainakin Englannissa ja Etelä-Afrikassa, joskin käsitteen tulkintoja on pidetty epäonnistuneina (Morgan & Lambert 2018). Vaikuttaa siltä, ettei voimallinen tietämys ole vielä pystynyt toimimaan järkevänä utopiana. Tässä katsauksessa olen kuvannut, miten voimallinen tietämys voi avata oppilaille yhteiskunnallisesti merkityksellisiä oppimisen mahdollisuuksia, mikä on yksi Simolan (2015) mainitsema järkevän koulutuspoliittisen utopian ehto. Ei ole vielä selvää, voiko voimallinen tietämys täyttää myös muut ehdot, eli olla toteutettavissa historiallisesti muodostuneen kouluinstituution puitteissa ja olla opettajien, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä. Voimallisen tietämyksen kytkeminen sivistysihanteen pitkään perinteeseen tarjoaa tähän hyvän mahdollisuuden.

## Lähteet

- Antikainen, A. 2011. Kasvatussociologiaa etsimässä: Työelämäkerta. Tampere: Tampere University Press.
- Antikainen, A. 2012. Michael Young: Uusi kasvatussociologia. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussociologian suunnannäyttäjät. Helsinki: Gaudeamus, 75–87.
- Bernstein, B. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (2. painos). Lanham: Rowman & Littlefield.

- Biesta, G. 2014. Pragmatising the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *Curriculum Journal* 25 (1), 29–49.
- Deng, Z. 2020. Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism. London & New York: Routledge.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. & Stolare, M. 2018. Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education* 16 (3), 428–444.
- Hoadley, U. 2015. Michael Young and the curriculum field in South Africa. *Journal of Curriculum Studies* 47 (6), 733–749.
- Juuti, K. 2019. Tiedonalojen vahva tieto koulussa – Digitaaliset välineet muuttavat opetuksen sisältöä. *Tiedepolitiikka* 44 (4), 25–32.
- Kaila, E. 1991. Mitä on tieteellinen sivistys ja miten se hankitaan. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Valitut teokset 2*. Helsinki: Otava, 425–433.
- Lambert, D. 2017. Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education*. Helsinki: Finnish Research Association for Subject Didactics, 14–31.
- Lilliedahl, J. 2015. The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2015 (1), 40–47.
- Löftröm, J., Virta, A. & Salo, U.-M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Maton, K. 2014. Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education. London & New York: Routledge.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Miettinen, T. 2020. Sivistysihanteen jäljillä. Muistio. Helsinki: Sitra.
- Moore, R. 2014. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. Teoksessa B. Barrett & E. Rata (toim.) *Knowledge and the future of the curriculum: International studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan, 23–40.
- Moore, R. & Muller, J. 1999. The discourse of “voice” and the problem of knowledge and identity in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education* 20 (2), 189–206.
- Morgan, J., Hoadley, U. & Barrett, B. 2018. Introduction: social realist perspectives on knowledge, curriculum and equity. Teoksessa B. Barrett, U. Hoadley & J. Morgan (toim.) *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives*. London & New York: Routledge, 1–16.
- Morgan, J. & Lambert, D. 2018. For knowledge – but what knowledge? Confronting social realism’s curriculum problem. Teoksessa B. Barrett, U. Hoadley & J. Morgan (toim.) *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives*. London & New York: Routledge, 33–44.
- Muller, J. & Young, M. F. D. 2019. Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *Curriculum Journal* 30 (2), 196–214.
- Niemelä, M. A. 2021. Crossing curricular boundaries for powerful knowledge. *Curriculum Journal* 32 (2), 359–375.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Nordgren, K. 2021. Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. Teoksessa A. Chapman (toim.) *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press, 177–201.
- Pountney, R. & McPhail, G. 2019. Crossing boundaries: Exploring the theory, practice and possibility of a ‘Future 3’ curriculum. *British Educational Research Journal* 45 (3), 483–501.
- Pring, R. 1976. *Knowledge and Schooling*. London: Open Books.
- Puustinen, M. & Khawaja, A. 2021. Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies* 53 (1), 16–31.
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. Opettajien näemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka* 2 (2), 2–20.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Tani, S., Cantell, H. & Hilander, M. 2020. Ylioppilaskirjoitukset ja maantieteen merkityksellinen tieto. *Terra* 132 (1), 3–16.
- Töttö, P. 1996. Émile Durkheim – Kaikki on sosiaalista. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) *Sosiologian klassikot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–212.
- Wheelahan, L. 2007. How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education* 28 (5), 637–651.
- White, J. 2018. The weakness of ‘powerful knowledge’. *London Review of Education* 16 (2), 325–335.
- Whitty, G. 2018. Taking subject knowledge out and putting it back in again? A journey in the company of Michael Young. Teoksessa D. Guile, D. Lambert & M. J. Reiss (toim.) *Sociology, curriculum studies and professional knowledge: New perspectives on the work of Michael Young*. London & New York: Routledge, 17–30.
- Young, M. F. D. 2008. *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London & New York: Routledge.
- Young, M. F. D. 2013. *Overcoming the crisis in curriculum*



- theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.
- Young, M. F. D. 2014. The progressive case for a subject-based curriculum. Teoksessa M. F. D. Young, D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (toim.) *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London & New York: Bloomsbury, 89–109.
- Young, M. F. D. 2016. What are schools for? Teoksessa M. F. D. Young & J. Muller (toim.) *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. London & New York: Routledge, 105–114.
- Young, M. F. D. 2021. Bridging divides in educational theory? *Journal of Curriculum Studies* 53 (2), 247–253.
- Young, M. F. D. & Hordern, J. 2020. Does the vocational curriculum have a future? *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833078>
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2007. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education* 5 (2), 173–201.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1), 11–27.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2013. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1 (3), 229–250.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2014. From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. Teoksessa M. F. D. Young & J. Muller (toim.) *Knowledge, expertise and the professions*. London & New York: Routledge, 3–17.



PENNI PIETILÄ – ANNA-MAIJA NIEMI – AARNO KAUPPILA

## Mitään ei saisi enää opettaa – osaamisen tunnustaminen ammatillisessa äidinkielen ja suomen opetuksessa

Penni Pietilä – Anna-Maija Niemi – Aarno Kauppila. 2021. MITÄÄN EI SAISI ENÄÄ OPETTAA – OSAAMISEN TUNNUSTAMINEN AMMATILISESSA ÄIDINKIELEN JA SUOMEN OPETUKSESSA. *Kasvatus* 52 (4), 414–425.

Ammatillisen koulutuksen sääntely muuttui vuoden 2018 alussa uudistamisprosessin myötä. Amisreformiksi kutsutun uudistuksen tavoitteeksi asetettiin muun muassa opintojen ja työelämäsiirtymien jouhevoittaminen niin, että kaikki osaaminen saataisiin työmarkkinoiden käyttöön. Uudistuksessa painotettiin lisäksi, että osaamisen alkuperällä ei ole merkitystä. Etnografista aineistoa hyödyntäen analysoimme osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ammatillisen koulutuksen arjessa, etenkin äidinkielen ja suomen kielen opetuksessa. Analyysissä suuntaamme huomiomme viestinnän etnografian avainsanan käsitteen avulla niihin merkityksiin, joita osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen saa koulutuksessa. Osoitamme, että opettajiin kohdistuu paineita tavoitella opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä vähimmäistä. Esitämme, että osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen asettuu ristivetoon koulutukseen yleensä liitetyn uuden oppimisen tavoitteen kanssa. Osaamiseen keskittyminen häivyttää näkyvistä opiskelemisen ja opettamisen ja samalla koulutuksen kontekstit.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, etnografia, koulutuspolitiikka, koulutusreformi, osaamisperusteisuus

### Osaamisperusteisuus ammatillisen koulutuksen keskiössä

Vuoden 2018 alussa astui voimaan ammatillisen koulutuksen uusi lainsäädäntö (L 531/2017), joka oli yksi Sipilän hallituksen (2015–19) kärkihankkeista (HE 39/2017).

Ammatillisen koulutuksen reformiksi kutsuttu uudistus on myös Euroopan unionin ammatillisen koulutuksen yhtenäistämiseen tähtäävää politiikkaa. Suomessa reformin keskeiseksi



tavoitteeksi esitettiin opintojen ja työelämäsiirtymien jouhevoittaminen. Tämän tavoitteen toteutumiseksi ammatillisesta koulutuksesta tehtiin osaamisperusteista. (Kontio, Pikkarainen & Mathlin 2019.)

Reformin valmistelun ja toteuttamisen aikaan ammatillisesta koulutuksesta leikattiin tuntuvasti rahoitusta. Vuonna 2012 rahoitus oli 2118 miljoonaa euroa, ja vuonna 2018 rahoitus oli laskettu 1800 miljoonaan euroon (Suomen virallinen tilasto 2018). Rahoituksen vähentäminen lienee vaikuttanut siihen, miten ammatilliset oppilaitokset ovat ryhtyneet toteuttamaan reformin tavoitteita: huomio on siirretty opiskelusta koulutuksen kontekstien ulkopuolella kartutettavaan osaamiseen. Nähdäksemme tämä tulkinta soveltuu rahoitusleikkauksiin, sillä painopisteen muutos voi merkitä vähempää tarvetta lähiopetukseen.

Ammatillisen koulutuksen reformissa painotettiin, että osaamista muodostuu muissakin kuin koulutuskonteksteissa. Siksi osaamisen kehittyminen onkin oppimisen menetelmästä ja ympäristöstä riippumatonta. Tällainen käsitys osaamisesta on lähellä Basil Bernsteinin (1975/2003, 28) näkemystä dekontekstualisaatiolla sitä, että koulutuksessa hyödynnetään oppijoiden kokemuksia arkielämästä. Hänen mukaansa koulutus valikoi ja abstrahoi eli irrottaa konteksteistaan arjen kokemuksista kumpuavia malleja ja toimintatapoja. Voisi siis ajatella, että uudistetun osaamisperusteisen ammatillisen koulutuksen tavoite on dekontekstualisoida opiskelijoiden elämäkokemuksia: nimetä kokemuksia osaamiseksi ja tunnustaa tämä osaaminen osaksi koulutusta (osaamisesta ja osaamisperusteisuudesta, ks. Kontio ym. 2019; Rantanen & Marjanen 2019, 27–28).

Toisaalta koulutuksen dekontekstualisaatiolla tarkoitetaan koulunpidon yhteiskunnallisten reunaehtojen ja luokkahuonetodellisuuden kompleksisuuden kadottamista tai näistä vaikenemista (Simola 1995, 2020). Tällöin koulun yhteiskunnallinen, historiallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen toimintaympäristö

jätetään huomiotta. Siten koulutuksesta ja koulunkäynnistä on mahdollista puhua lähinnä yksilöllisten oppimisprosessien ja niitä tukevien yksilölähtöisten opetusmenetelmien kokonaisuutena. (Simola 2020, 119.)

Tutkimme dekontekstualisaatiota ammatillisessa koulutuksessa oppimispuheen syrjäyttäneen osaamispuheen näkökulmasta. Tulokintamme mukaan opiskelusta ja opettamisesta vaietaan ja tilalle tuotu ”osaaminen” kiinnitetään yksilöön, jolloin koulutuksen kontekstit ja reunaehdot näyttävät menettävän merkitystään (vrt. Simola 2015, 19). Osaamispuhe saa voimansa uusliberalistisesta järjestyksestä, jossa koulutuksen ensisijainen tehtävä on palvella talouselämää (esim. Connell 2013). Analysoimme dekontekstualisaatiota keskittymällä osaamisen tunnustamiseen tekniikan alan äidinkielen ja suomen opettajien työssä. Analyysimme keskiössä on, miten osaamisperusteisuuden painottaminen muokkaa koulutuksen käytäntöjä ja miten opettajat puhuvat sen luomista paineista, kuten vähimmäisestä osaamisesta opetuksen tavoitteena.

Taustoitamme analyysiamme ensin EU:n ja kansallisen tason koulutuspoliittisilla linjauksilla, joissa osaamisperusteisuutta määritellään. Sen jälkeen keskitymme lukuvuosina 2018–2020 tekniikan alan äidinkielen ja suomen kielen opetuksessa tuotettuun etnografiseen aineistoon. Kysymme, miten osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen käytännöt muovaavat opettajien työtä ja siten koulutusta. Lopuksi pohdimme tätä kysymystä suhteessa koulutuksen dekontekstualisaatiosta käytyyn keskusteluun.

## **EU-koulutuspolitiikkaa ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuudessa**

Ammatillisen koulutuksen reformin painottama osaamisperusteisuus ei ole vain suomalaisen koulutuspolitiikan ilmiö. Sen sijaan osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen käsitteinä pohjautuvat eurooppalaisen

koulutuspolitiikan ilmaukseen ”recognition of prior learning”, josta ”learning” on suomeksi käännetty osaamiseksi. Euroopan unionin asiakirjoissa osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta käytetään myös ilmaisuja ”recognition and validation” ja ”identification and validation” (esim. European Commission 2000).

Euroopan komission elinikäistä oppimista ja ammatillista koulutusta ohjaavien politiikkojen (esim. European Commission 2000, 2002) tavoitteena on 2000-luvun alusta lähtien ollut Euroopan unionin alueen koulutusjärjestelmien käytäntöjen, tutkintojen ja termistöjen yhtenäistäminen. Tarvetta koulutusjärjestelmien yhtenäistämiseksi on perusteltu esimerkiksi Lissabonin (2000) strategiasa sillä, että se vahvistaa Euroopan unionin sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja talousalueen kilpailukykyä. Lissabonin strategian toteuttamista varten annettiin Kööpenhaminan julistus, jossa määriteltiin ammatillisen koulutuksen suuntaviivat tuleviksi vuosikymmeniksi (European Commission, 2002).

Julistusta seuranneessa Kööpenhamina-prosessissa, vuosina 2002–2015, on korostettu pienin painotuseroin eurooppalaista yhteistyötä ammatillisen koulutuksen ja elinikäisen oppimisen saralla. Prosessilla on pyritty vahvistamaan Euroopan unionin kilpailukykyä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, liikkuvuutta, koulutuksen laatua sekä yksilöiden osaamisen ja tutkintojen tunnustamista. (Esim. European Commission 2002, 2006, 2010.) Kööpenhaminan julistuksen tavoitteiden saavuttamiseksi keskeisiksi poliittisiksi linjauksiksi määriteltiin ammatillisten alojen pätevyysvaatimusten yhtenäistäminen, työelämän tarpeiden huomioiminen, työvoiman liikkuvuuden helpottaminen, työssäoppimisen painottaminen, opintopolkujen yksilöllistäminen sekä osaamisperusteisuus.

Euroopan komission elinikäisen oppimisen mietinnössä (2000) avataan tunnustamisen ja tunnustamisen tausta-ajatuksia tutkintojen vastaavuuksien tarkastelua laajemmin ja syvemmin: monenlaisen ja monella alueella

hankitun osaamisen tunnustamisen nähdään olevan elinikäisen oppimisen ajattelun ytimessä. Suomessa Euroopan unionin asettamia ammatillisen koulutuksen uudistamistavoitteita on toteutettu asteittain, joskin niiden kii-vain suunnittelu ja läpivienti on tapahtunut erityisesti ammatillisen koulutuksen reformin aikana. (Ks. Niemi & Jahnukainen 2019.)

Talouden ja työelämän rakenteita sekä toimintatapoja koskevat muutokset kirjoittautuvat toisen asteen koulutuksessa varsinkin ammatillisten tutkintojen perusteisiin, sillä juuri ammatillinen koulutus toimii tiiviissä yhteistyössä työmarkkinoiden kanssa (esim. Iso-pahkala-Bouret, Lappalainen & Lahelma 2014; L 531/2017, 2 §). Lissabonin strategiassa ja sieltä ammatilliseen koulutukseen juonnetuissa tavoitteissa risteävätkin yhtäältä nopean ja ketterän työelämän tarpeisiin vastaamisen ja toisaalta osallisuuden ja yksilöllisen tuen tarjoamisen puhettavat (Kauppila, Kinnari & Niemi 2020).

Väitämme ammatilliselle koulutukselle asetettujen tavoitteiden olevan osa uusliberalistisen järjelyn vahvistumista Euroopan unionin politiikassa. Tarkoitamme uusliberalis-milla laajaa kulttuurista ja yhteiskunnallista projektia, jossa kaikkia elämänalueita pyritään arvottamaan ja mittaamaan vapaan markkina-talouden logiikan mukaisesti (esim. Löppönen 2017). Uusliberalistisessa järjelyssä Euroopan unionia kehitetään ensisijaisesti yhtenäisenä talousalueena eikä niinkään demokraattisena yhteisönä. Tällöin myös koulutuksen pääasiallinen tehtävä on palvella talouselämää, ja opiskelijoista pyritään muokkaamaan yrittäjämäisiä, itseään talouden tarpeiden mukaan kehittäviä, itsevastuullisia yksilöitä. (Mitchell 2006.) Ammatillisessa koulutuksessa uusliberalistinen järjely näkyy eritoten osaamisperusteisuudessa, joka on keino sitoa oppiminen ja osaaminen talouden logiikkaan ja kieleen (Järvinen 2020; Kontio ym. 2019).

Suomalaisessa ammatillisessa koulutuksessa osaamisperusteisuus ei sinänsä ole reformin tuoma muutos, sillä esimerkiksi aiemmin suoritettuja opintoja on voinut hyväksilukea edellisenkin lain (L 630/1998)

voimassaoloaikana. Termi osaamisen tunnustaminen puolestaan otettiin käyttöön jo vuonna 2005 (L 601/2005). Tällöin opiskelijan tuli itse hakea oppilaitoksestaan osaamisen tunnustamista hyvissä ajoin ennen opintoja. Osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen kirjattiin vuonna 2015 voimaantulleisiin tutkinnon perusteisiin (Opetushallitus 2015). Samalla osaamisen tunnustamisesta tuli virkavastuun alaista arviointia eli opettajan tehtävä. Tunnustaminen oli vuosina 2015–2018 ammatillisessa koulutuksessa mahdollista, mutta se tapahtui opiskelijan aloitteesta ja oli luonteeltaan poikkeusmenettelyä.

Sen sijaan vuonna 2018 voimaan astuneessa laissa osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen nostettiin koulutuksen lähtökohdaksi (Järvinen 2020, 178). Tämän myötä osaamisen tunnustamisesta ja tunnustamisesta muodostettiin osaamisperusteisuutta määrittävä käytäntö. Nykyisellään koulutuksen järjestäjän tulee ”tunnistaa ja tunnustaa osaaminen”, ja opiskelija ”hankkii osaamista” siinä tapauksessa, että hänellä ei ole aiemmin hankittua osaamista. Mikäli koulutuksen järjestäjän edustaja tunnistaa tutkinnon perusteiden kriteereitä vastaavaa osaamista, tuo osaaminen täytyy tunnustaa opiskelijan tutkintoon. Opiskelija ei siis päättä, mitä osaamista tunnustetaan, eikä opiskelija välttämättä saa osallistua jo tunnustetun osaamisen opetukseen. Osaamisen tunnustaa, tunnustaa ja arvioi opettaja (ja ammatillisissa opinnoissa arviointityöhön osallistuu lisäksi työelämän edustaja), lukuunottamatta kokonaisia tutkintoja. (L 531/2017, 40 §, 48 §, 54 §.)

Ajatellaan, että tavoitteet koulutuksen osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisyydestä toteutuvat siten, että opinnot suunnitellaan henkilökohtaisesti jokaiselle opiskelijalle. Tämä ”henkilökohtaistaminen” sisältää sen, että koulutuksen järjestäjä tunnistaa ja tunnustaa kaiken tutkinnon perusteiden kriteereitä vastaavan osaamisen sen alkuperästä riippumatta (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018a). Osaaminen voi karttua koska tahansa, missä tahansa ja millä tahansa tavalla – niin formaalisti kuin informaalisti.

## Äidinkielen ja suomen opetus tekniikan alan ammatillisessa perustutkinnossa

Suomalainen koulutusjärjestelmä perustuu yhteiseen peruskouluun. Tämän jälkeen toisella asteella valitaan pääsääntöisesti joko yleisivistäväksi määrittyvä lukio tai sellainen ammatillinen koulutus, joka antaa jatko-opintokelpoisuuden. Ammatillinen perustutkinto koostuu ammatillisista opinnoista ja kaikille yhteisistä tutkinnon osista, jotka sisältävät muun muassa kieliopintoja, matematiikkaa ja yhteiskuntatietoa. Yhteiset tutkinnon osat kattavat 35 osaamispistettä koko 180 osaamispisteen perustutkinnosta. Viestintä- ja vuorovaihtusosaamista äidinkielellä tai suomi toisena kielenä (jatkossa suomea<sup>1</sup>) on 4 osaamispistettä. (Esim. Autoalan perustutkinnon perusteet.)

Ammatillisen koulutuksen suomen opetuksen arkea määrittelee reformin myötä uudistetun rahoitusmallin suoritus- ja vaikuttavuusperusteisuus. Näemme tämän noudatettavan uusliberalistista järjelyn tapaa. (Järvinen 2020; Kontio ym. 2019.) Rahoitus perustuu opiskelijavuosien lisäksi opintosuorituksiin, valmistuneiden työllistymiseen tai sijoittumiseen jatko-opintoihin sekä opiskelijoilta ja yrityksiltä kerättävään palautteeseen (L 532/2017, 32a §). Opintosuorituksia mitoitetaan osaamispisteinä, joiden laajuus on määritelty kattavuuden, vaikeuden ja merkittävyyden mukaan suhteessa koko 180 osaamispisteen perustutkintoon (L 531/2017, 12 §). Osaamispisteen suorittamiseen kuluva opiskelun ajasta, opetustuntien vähimmäismäärästä tai muusta resursoinnista ei vuosina 2018–2022 säännellä<sup>2</sup>.

Refomin tuomien sääntelymekanismien lisäksi ammatillisessa koulutuksessa risteävät yhteiskunnalliset eronteot, joista tässä artikkelissa sukupuoli ja luokka ovat olennaisia. Ammatillisen koulutuksen alat ovat sukupuolen mukaan segregoituneita, ja artikkelissamme tarkastellun tekniikan alan opiskelijakunta on varsin miesvoittoinen (Vipunen 2021). Tekniikan alojen ammatillisessa koulutuksessa

työskentelevät suomen opettajat ovat tyypillisesti maistereiksi valmistuneita naisia ja ammattiaineiden opettajat puolestaan ammattillisen opettajakoulutuksen käyneitä miehiä (esim. Lappalainen, Lahelma, Pehkonen & Isopahkala-Bouret 2012).

Nostamme esiin sukupuolen kontekstuaalisoidaksemme analyysin myös keskusteluun heikosti koulussa menestyneiden poikien lukutaidosta. Tämä huolipuheeksi kutsuttu diskurssi muotoilee heikon koulumenestyksen johtuvan pojille huonosti sopivasta koulusta ja erityisesti naisopettajista. (Lahelma 2014.) Tästä seuraa, että diskursiivinen perintö feminisoituneeksi katsotusta koulusta (Carrington & McPhee 2008) kietoutuu peruskoulussa opettavien lukuaineiden kaltaisiin yhteisiin tutkinnon osiin ja kenties erityisesti suomen opiskelemiseen (Pietilä, Tainio, Lappalainen & Lahelma 2021).

Ammatillisen koulutuksen yhteiskuntaluokkasidonnaisuus näkyy puolestaan siinä, että suurin osa työväenluokkataustaisista opiskelijoista opiskelee ammatillisessa koulutuksessa. Juuri yhteiskuntaluokkaan liittyvistä ennakkoluuloista johtuen ammatillisen koulutuksen opiskelijat on nähty kiinnostuneiksi lähinnä työpaikalla oppimisesta, ei teoreettisista tai sivistävistä oppiaineista. (Nylund ym. 2018.) Luokkasidonnaisuus liittyy siis osaltaan työelämälähtöisyyteen, ja teoreettisiksi ja sivistäviksi ymmärretyt yhteiset tutkinnon osat joutuvatkin perustelemaan paikkaansa ammatillisessa koulutuksessa (Pehkonen 2013). Etenkin tekniikan alan opiskelijoiden on tulkittu viereksuvan suomen opiskelemista, mutta tämä hahmotus perustuu lähinnä koulunvastaisen maskuliinisuuden stereotyyppittelyyn (Rosvall 2015; Pietilä ym. 2021).

## **Aineistosta, sen tuotannosta ja analyysitavasta**

Artikkelimme pohjautuu metodologisesti etnografiseen tutkimukseen (Delamont 2014). Penni Pietilä toteutti etnografisen kenttätyöjakson pääkaupunkiseutulaississa tekniikan

alan ammatillisissa oppilaitoksissa lukuvuosien 2018–2020 aikana havainnoiden oppilaitosten arkea ja suomen opintoja.

Pietilä on aiemmin työskennellyt suomen opettajana ammatillisessa koulutuksessa, ja täten hän tunsi entuudestaan kentän toimintatapoja ja opettajien työnkuva. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin Pietilän työhistoriasta ammatillisessa koulutuksessa. Tämä saattoi vaikuttaa esimerkiksi siten, että haastatteluissa opettajat kuvasivat arkeaan ikään kuin kollegalle. Kenttätöyön tavoite oli keskittyä erityisesti suomen opiskelemisen käytäntöihin, mutta ammatillisen koulutuksen reformi ohjasi havainnoimaan myös osaamisperusteisuuteen liittyviä seikkoja. Etnografinen aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista sekä opiskelijoiden, opettajien ja muun henkilökunnan haastatteluista.

Analysoimme tässä artikkelissa erityisesti kuuden suomen opettajan ja lisäksi opinto-ohjaajan, osaamisen tunnustamisesta vastaavan työntekijän ja koulutuspäällikön äänitettyjä ja litteroituja etnografisia haastatteluja (ks. Huttunen & Homanen 2017). Tutkimuksen osallistujat allekirjoittivat suostumuksen osallistumisestaan tutkimukseen, ja sen mukaisesti kaikki artikkelissamme käytetyt tutkimushenkilöihin viittaavat nimet ovat tekaistuja. Henkilökunnan haastattelut käsittelivät opetus- ja hallintotyötä sekä oppilaitosten arkea. Koska reformi oli aiheuttanut muutoksia oppilaitosten käytäntöihin, haastatteluissa keskusteltiin myös osaamisperusteisuudesta ja osaamisen tunnustamisesta. Tässä artikkelissa analysoituihin haastatteluihin osallistuneista henkilöistä kaikki olivat naisia yhtä opettajaa lukuunottamatta.

Perehdymme osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen etenkin suomen opettajien työn kannalta. Opettajat työskentelevät ja elävät uudistuneiden käytäntöjen värittämässä tietynlaisessa sosiaalisessa, ammatillisessa ja yhteiskunnallisessa todellisuudessa, ja he osallistuvat tämän todellisuuden tuottamiseen työssään sekä suhteissaan muihin henkilöihin. Analyyttinen mielenkiintomme on siis siinä,

miten opettajat puhuvat tunnustamisesta ja mitä asioita he liittävät siihen.

Hyödynnämme analyysissa viestinnän etnografian ajatusta avainsanasta, jollaisena pidämme osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Avainsana on tietylle puheyhteisölle keskeinen ilmaus, johon liittyy merkityksiä puhujan identiteetistä, suhteista toisiin ihmisiin, tunteista, toiminnasta ja paikoista. (Carbaugh 2007.) Avainsanamme on lähtöisin Euroopan unionin koulutuspolitiikasta, jossa tehdyt terminologiset muutokset kulkeutuvat koulutuksen käytäntöihin muovaten niitä. Kuitenkin myös käytännöt muovaavat sitä, minkälaista elämää termit alkavat elää oppilaitoksissa.

Suomalaisessa opetushallinnossa määritelty osaamisen tunnistaminen (mahdollisen osaamisen selvittäminen) ja tunnustaminen (tuon osaamisen hyväksyminen) merkitsevät hyväksilukemisen prosessia ja pedagogiikkaa määrittävää periaatetta. Sen sijaan osaamista ei ole ammatillisen koulutuksen reformin yhteydessä määritelty. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018b.) Osaamisen tunnistaminen sisältää tunnistamisen, ja siksi tässä artikkelissa kirjoitetaan pääosin juuri tunnustamisesta.

Analyyseissä olemme keskittyneet erityisesti niihin aineiston osiin, joissa käytetään ilmauksia osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen tai joissa sivutaan ilmiötä muita sanoja käyttäen. Esittelemme analyysiluvuissa aineistoimerkkien avulla niitä avainsanan merkityksiä, jotka liittyvät toimintaan, suhteisiin ja opettajien ammatilliseen identiteettiin. Tulkitsemme lisäksi sitä, miten osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen rakentaa ja liittyy laajempiin koulutusta koskeviin diskursseihin, jotka tuottavat ja hallitsevat tietoa yhteiskunnallisissa konteksteissa (Hall 2001, 72–73).

### Tunnustamisen käytäntöjä

Tässä luvussa analysoimme avainsanamme osaamisen tunnistamisen merkityksiä, jotka liittyvät suhteisiin ja toimintaan (Carbaugh 2007). Osaamiseen ja sen tunnustamiseen

liittyy talouselämän sanastoa, joka muotoilee hallinnon, ohjaajien ja opettajien suhteita asiakkaiksi kutsuttuihin opiskelijoihin. Huomio on siinä, mistä muualta kuin oppilaitoksesta osaamista voisi tai olisi voinut saada tai miten opiskelijan elämäkokemuksia voisi tunnistaa ja tunnustaa tutkintoon. Toimintana osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen merkitsevätkin opettamisen ja opiskelemisen vastakohtaa.

Osaamisen tunnistamiseksi oppilaitoksessa oli käytössä kahdenlaisia käytäntöjä: kokonaisten tutkintojen tunnustaminen ja tutkinnon osien tunnustaminen. Kokonaisten tutkintojen tunnustaminen oli opinto-ohjaajan työtä. Tutkinnon osien tunnistamiseksi sekä opintojen suunnittelemiseksi opettajat ja opiskelijat kävivät henkilökohtaistamiseksi kutsuttuja keskusteluja. Haastatteluisaan hallinnossa ja ohjauksessa työskentelevät henkilöt puhuvat sekä opiskelijoista että asiakkaista. Sen sijaan opettajat kutsuvat opiskelijoita asiakkaiksi kriittisesti tai ironisoiden. Esimerkiksi suomen opettaja Suvi kuvailee oppilaitoksessa käytettävää kieltä:

Puhutaan kuitenkin sitten siitä, opiskelija on... on asiakas. Et sitte opiskelijalla on sekin rooli, mikä toisaalta sit taas muuttaa sitä asetelmaa jotenkin. No tavallaan jos jos hän tulee hankkimaan jotakin. Osaamista. Mut jos puhutaan asiakkaasta niin siin on taas sit se ajatus sit taas, et asiakas ostaa jotakin vai mitä. Mut kyllä nää roolit. Kyl ne vaihtelee ja hämärtyy jotenkin tää koko asetelma.

Suvi kritisoi sitä, miten talouselämään liittyvien ilmaisujen myötä opintoihin valuu ostamisen ja kilpailun logiikka, joka nyrjäyttää opettajien ja opiskelijoiden suhteita (Järvinen 2020, 184–185). Pedagogisen suhteen määrittelemisen asiakkuussuhteeksi haastaa opettajan profesiota. Sanasto asiakkaista ja hankkimisesta on peräisin talouselämästä, ja sen keskiössä näyttää olevan nimenomaan osaaminen, ei esimerkiksi opiskeleminen.

Asiakassuhteeksi määrittävässä koulutuksessa opettajien tehtävä ei ole opettaa vaan toimia osaamisen laadun tarkkailijoina ja verifioida osaamista. Opiskelijat nähdään puolestaan

uusliberalistisen ideaalin mukaisesti sellaisina rationaalisisina toimijoina, jotka ovat tietoisia osaamisestaan ja pyrkivät aktiivisesti kartuttamaan sitä kaikilla elämänalueilla työelämän vaatimusten mukaisesti. Ammatillinen koulutus on tällöin osaamisen kartuttamisessa vain yksi konteksti muiden joukossa.

Oppilaitoksen käytännöissä asiakkaista puhuttiin erityisesti osaamisen tunnustamisen yhteydessä. Tunnistamista ja tunnustamista varten oli perustettu erillinen tunnustuskeskus, jossa toimi kokopäiväisesti tunnustamisesta vastaava työntekijä. Hänen tehtäviinsä kuului hoitaa "asiakkaita", joiden osaamista opinto-ohjaaja ei ollut voinut tunnustaa. Tällaisia tapauksia olivat kesken jääneet opinnot (esimerkiksi osittain suoritettu lukio) sekä informaaleissa konteksteissa (kuten työelämässä tai harrastuksissa) muodostunut osaaminen. Haastattelussaan tunnustamisesta vastaava työntekijä tuo esiin ristiriidan taitavaksi ammatillaiseksi kasvattamisen ja osaamisen tunnustamisen välillä. Hän ei aina haluaisi tunnustaa esimerkiksi "heikkoa osaamista" eli matalia arvosanoja, sillä silloin "asiakas" ei saa osallistua opetukseen, jota hän tarvitsisi pärjätäkseen työssä (ks. Järvinen 2020, 180).

Haastattelussa tunnustuskeskuksen työntekijä korostaa, että hänen tehtävänsä ei ole opettaa vaan auttaa "asiakasta" tunnustamisen prosessissa ja siten opinnoissa eteenpäin. Keskeistä tässä tehtävässä oli tunnustaa osaamista ja tarpeen mukaan järjestää "asiakkaalle" ja opettajille tapaamisia osaamisen tunnustamista varten. Tällaiset opettajan ja opiskelijan tunnustamistapaamiset sisälsivät keskustelun lisäksi "osaamisen osoittamista" (esimerkiksi kokeen tekemistä tai työtodistusten esittelyä) tai ohjausta lähiopetukseen silloin, kun osaamista ei tunnustettu olevan. Opettajan tehtävä oli tunnustaa osaaminen ja arvioida se viisiportaisella arviointiasteikolla tyydyttävästä kiitettävään. Osaamisen tunnustaminen vaikutti käytännössä koskevan harvoja, vaikka sääntelyssä osaamisen tunnustaminen on keskeinen

osaamisperusteisuuden toteuttamisen keino. Suomen opettajat puhuvatkin tunnustamisen yhteydessä eritoten "aikuisista": korkeakoulu-tetuista nuorista, maistereista, alanvaihtajista, lukiosta siirtyvistä, "konttorissa työkokemusta saaneista".

Lähtökohta siis oli, että lähiopetukseen ohjatuilla ja siihen osallistuvilla opiskelijoilla ei ollut sellaista osaamista, jota olisi voitu tunnustaa. Tunnustuskeskuksen ja henkilökohtaistamiskeskustelujen lisäksi opettajat saattoivat kuitenkin myös opetuksen yhteydessä ehdottaa etevälle opiskelijalle osaamisen tunnustamista. Opettajien oli lisäksi tarkkailtava kaikkia opiskelijoitaan ja verrattava heidän kehittyvää osaamistaan kriteereihin ja arvioitava opiskelija heti, kun riittävä osaaminen oli karttunut.

Osaamispuheeseen liittyvät talouselämän ilmaiset muotoilevat oppilaitoksen toimintaa ja siellä toimivien henkilöiden suhteita markkinalogiikkojen mukaiseksi. Osaaminen sidotaan asiakkaaksi kutsuttuun yksilöön. Tämä nojaa uusliberalistiseen käsitykseen idealisoidusta, rationaalisisia valintoja tekevästä opiskelijasta, joka on vapaa yhteiskunnallisista reunaehdoista (Bansel 2007).

Tunnustamiseksi hahmottuu sellaisen yksilöllisesti hankitun osaamisen verifiointi, joka on peräisin muualta kuin oppilaitoksesta. Osaamisen tunnustamisen avulla opetukseen osallistumista pyrittiin vähentämään ja siten pitämään oppilaitoksessa opiskeleminen mahdollisimman vähäisenä. Osaamisen tunnustaminen siis pyrkii kustannustehokkuuteen siirtämällä osaamisen hankkimista ammatillisen koulutuksen ulkopuolelle, jolloin oppilaitoksen kontekstit ja niiden yhteiskunnalliset reunaehdot alkavat vaikuttaa toissijaisilta (Simola 2015, 19). Keskeinen huomiomme koskee osaamisperusteisuuden määrittymistä jatkuvaksi opetuksen ja opiskelun ehdollisuudeksi: opiskeleminen ja siten myös opettaminen on alisteista milloin tahansa mahdolliselle tunnustukselle tai muulle osaamisen arvioinnille.



## **Paineita opettaa mahdollisimman vähän**

Seuraavaksi käsittelemme sellaisia osaamisen tunnustamisen merkityksiä, jotka liittyvät opettajien ammatilliseen identiteettiin sekä opettajan ja opiskelijan suhteisiin (Carbaugh 2007). Osaamisperusteisessa järjestelmässä resurssien käyttöä pyritään minimoimaan, kuten esitimme jo yllä, mutta toisaalta opettajien työ on yhä opettaa eli käyttää koulutuksen järjestäjän resursseja. Opiskelemista ja opettamista ei siis ole kielletty. Opettajaan kohdistuu kuitenkin ristiriita: opettajan tulisi yhtäältä tunnustaa osaamista mahdollisimman paljon ja toisaalta opettaa, mutta mieluummin mahdollisimman vähän.

Inkaksi kutsumamme opettaja selostaa paineitaan näin: "Johdon suunnalta tulee vähän tämmöstä viestiä että... Tai ei ehkä välttämättä johdon mutta muilta opettajilta erityisopettajilta tämmöstä et 'eiks tää nyt riittäis et ku tää nyt kuitenkin tän pari rivii kirjotti ni eksä vois tän hyväksyy ykkösellä.'" Inka kuvaa, miten oppilaitoksessa neuvotellaan vähimmäisestä suorituksesta (ks. myös Rosvall, Hjelmér & Lappalainen 2017): opiskelijoiden toivotaan työskentelevän opinnoissaan mahdollisimman vähän ja siten valmistuvan vikkelahti.

Paineita opettajalle aiheuttaakin juuri opetuksen ajankäyttö (ks. Niemi & Jahnukainen 2019), kuten opettaja Antti kertoo: "Siinä määrinhän kun asioita ehitään käydä niin kyllähän heillä on osaamisessa ja oppimisessa niinku eroa. Haluaahan sitä tietenkin antaa paremmille opiskelijoille paremman arvosanan eikä kaikille tyyliin että 'ei nyt ehitty käydä että anetaan teille nyt ykkönen tästä' kaikille arvosanaksi." Antti haluaisi antaa paremmin osaville paremman arvosanan, mutta aikaa ei kuitenkaan ole kuin minimikriteerin kuvaamien taitojen opettamiseen. Osaamisen tavoitteeksi määrittänyt näin vähimmäinen. Paineet vähään opettamiseen ja osaamisen kriteerien madaltamiseen liittyvät siis yhtäältä opetustuntien määrään ja siten vähennettyyn rahoitukseen.

Paine opetuksen kapeuttamiseen ja kriteerien madaltamiseen liittyy toisaalta siihen, että linjauksissa korostetaan osaamisen tunnustamista, kuten edellä on tuotu esiin. Suvi kuvaillee opettamisen paineita näin:

Paitsi se et siihen ei oikeestaan oo aikaa nii myöski jotenkin se et varmasti se et opettaminen ja oppiminen ni ne ei kuulu siihen tavallaan sallittuun. Ne ei oo semmosii sallittuja sanoja. Niinku se jotenkin se osaamisen tunnustaminen ja sen tunnustaminen ja sen korostaminen. Ni tavallaan se et niinku mitään ei saisi enää opettaa ni se on jotenkin tosi vahvana niinku kaiken taustalla ja se vaikuttaa kaikkeen. Ja varmasti se myöskin osittain määrittelee sitä ajankäyttöä ku sitä aikaa on käytettäväs vähemmän. Se tuntuu olevan semmoinen tavoite, et tavallaan opiskelijat vois heti näyttää sen mitä he osaa ja sit ei tarvis edes niinkun syventää mitään tai oppii mitään uutta tai kehittyä.

Suvi puhuu osaamisen tunnustamisen korostamisesta opettamisen kieltona. Hän nauraa ääneen sanoessaan, etteivät opettaminen ja oppiminen ole enää sallittuja sanoja. Taustalla on kuitenkin vakava syy: osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat "kaiken taustalla ja se vaikuttaa kaikkeen". Koulutuksen tavoite on suoritusten kerääminen minimi-tavoittein, ei uuden oppiminen (vrt. Rosvall ym. 2017).

Osaamisperusteisuuden ja vähennetyt rahoituksen yhdistelmä on kenties saanut oppilaitokset toivomaan, että opettajat voisivat tunnustaa opiskelijoilla jo valmiiksi olevaa osaamista – tai ainakin päästää läpi vähemmällä työskentelyllä. Osaamisen painopiste vaikuttaa tuottavan oletuksen, että riittävästi (suomen) osaamista on jo – myös niillä lähiopetukseen ohjatuilla opiskelijoilla, joiden kohdalla tunnustamisen prosessia ei ole käynnistetty. Osaamispuhe näyttäisikin olevan yksi keino opintojen jouhevoitumista koskevan toiveen toteuttamisessa. On myös niin, että tällöin sillä, missä kontekstissa ja miten osaaminen on hankittu, ei ole merkitystä.

Vähimmäisen osaamisen ja työskentelyn periaatteet liittyvät myös siihen, että suomen opintoja ja osaamista ei hahmoteta ammatillisessa koulutuksessa kovin tärkeiksi (Pehkonen

2013). Sivistykselliseksi määrittyvä oppiaine ei välttämättä vaikuta olennaiselta ammatillisen koulutuksen tutkintojen ja niiden tarkoittaman "osaamisen" kannalta (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021, 27). Sivistyksellä ja osaamisella on siis ristiriitainen suhde.

Antti pohtii asiaa näin: "Oon yrittänyt korostaa sitä niille että tuota tää on vähän eri äikkää nyt ku se peruskoulun äikkä. - - Haluaisin ite tehdä siitä sitte siitä äikästä heidän näköstä. Heidännäköstä on huono sana mutta heidän ammattiosaamisensa kannalta hyödyllisen oloista." Antti puhuu sananvalintojaan empien siitä, miten hän pyrkii tekemään oppiaineestaan ammatillisille opiskelijoille sopivaa (ks. Pietilä ym. 2021). Tausta-ajatus kuitenkin on, ettei oppiaine sellaisenaan välttämättä olisi opiskelijoille hyödyllinen tai ainakaan vaikuta sellaiselta.

Suomen oppiaineen parissa työskenteleminen vaikuttaakin kompleksiselta. Esimerkiksi Tiina kertoo osaamisen tunnustamiseksi vaadittavista näytöistä: "Sit mä oon aina sanonut niille et 'mieti joku semmonen' ku ne joutuu ammatissakin tekee - - Et välttämättä mä en teetä niillä mitään ihan niinku ektraa ektraa. Mitään mitä ne ei ois ikinä joutunu tekemään jos mä en ois määränny." Katkelmassa parhaaksi määritty sellainen käytäntö, jossa suomen osaaminen tulee osoitetuksi jo muutenkin tehdyllä ammattiaineiden tehtävällä. Suomen osaaminen näyttää alisteiselta ja ylimääräiseltä ammattiopintoihin nähden (ks. Pehkonen 2013).

Toisaalta oletus on, että ammatillisissa opinnoissa tehtävät kyllä onnistuvat. Alina selostaa, että opiskelijoiden työraportit eivät valmistuneet suomen opetuksessa teorialuokassa mutta toisaalta eivät työsalissakaan: "Kyllähän siinä nyt tarvii semmosta ohjausta. Että jos tietysti mä olisin voinu olla siellä koko päivän vaikka siellä heidän [työsalissaan]. Että sehän on ihan miellyttävä paikka ja. Ihan he tekevät siellä töitä." Haastattelussa tulee vaikutelma siitä, että Alina vastuuttaa itseään siitä, ettei päässyt nimenomaan työsalin ohjaamaan opiskelijoita.

Luemme yllä käsiteltyjen katkelmien liittyvän keskusteluihin, joissa ammatillisten opiskelijoiden taitojen ja kiinnostuksen nähdään kiinnittyvän käytännön työtehtäviin eikä niinkään sivistykseen (Pehkonen 2013; Nylund ym. 2018). Osaamisen painottaminen vaikuttaa syventävän tätä jakoa. Yksilölliseksi määrittyvän osaamisen ja siihen keskittymisen vuoksi sivistyksen, osaamisen ja yhteiskuntaluokan välinen suhde ei ole noussut koulutuspoliittisissa keskusteluissa juurikaan esille.

Tulkitsemme, että myös lukutaitoon kiteytyvä huolipuhe pojista (Lahelma 2014) osaltaan mahdollistaa, että ammatillisen koulutuksen työväenluokkaisuus ei problematisoidu. Huolipuheessa nimittäin korostuu, että akateeminen (nais)opettaja ei kenties ymmärrä käsillä tekeviä poikia (ks. Sulkunen & Kauppinen 2018). Osaamisen tunnustaminen tuo huolipuheeseen uudenlaisen muunnelman: huoli kohdistuu nimenomaan siihen, että opettaja ei osaa "tunnistaa ja tunnustaa" (poika)opiskelijoidensa osaamista. Huoleksi voimistuu ennen kaikkea opettajien sukupuoleen ja luokkaan kytkeytyvä osaamattomuus, ei niinkään huoli opiskelijoiden heikoista taidoista tai kapeasta koulutuksesta. Osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa on siis huoli siitä, että opettaja saattaisi opettaa, vaikka opiskelija jo osaisikin, ikään kuin ylimääräistä.

Osaamisen ja sen tunnustamisen korostaminen kyseenalaistaa opetuksen ja opiskelun. Jos opiskelija ei osaa, hänen osaamistaan ei tunnusteta ja hän osallistuu opetukseen. Tämä merkitsee siis määritelmällisesti puutetta osaamisessa. Tähän asetelmaan opettajat näyttävät liittävän lisäksi opiskelijan perustavanlaatuisen arvon tunnustamisen merkityksiä (Koskinen 2020). Opettaminen ikään kuin merkitsee potentiaalista haastetta opiskelijan arvon tunnustamiselle, sillä se merkitsee osaamisen kieltoa.

Erilaiset tunnustamisen paineet konkretisoituvat opetuksessa siihen, mitä työskentelejä ja osaamista opettajat tulevat paineiden alla lopulta vaatineeksi "käsillä tekevältä"

yksilöltä vähimmäiseen osaamiseen (Lahelma 2009). Opettajat kertovatkin ponnistelewansa muokatessaan oppiainettaan tälle kädentaitajan stereotyyppille sopivaksi; kuitenkin niin, että oppiaineen osaaminen on validia lähinnä silloin, kun se on hyödyllistä nimenomaan tulevan työn kannalta. Sekä kädentaitajuus että hyödyllisyys määrittyvät siis työntekijyyden kautta, etenkin työmarkkinoiden ja taloudellisen tehokkuuden ehdoilla.

Osaamisen korostaminen ja huoli ylimääräiseksi nähdystä opiskelemisesta yhdistyvätkin myös uusliberalistiseen tehokkuusajatteluun. Jokaisella opiskeltavalla asialla on oltava juuri työelämän kannalta ilmeinen relevanssi, ja riittävä osaaminen määrittyy kyvyksi selviytyä työtehtävästä. Vaikuttaa siltä, että suomen opettajat pyrkivät ratkaisemaan talouskurin ja osaamisperusteisuuden uusliberalistisen mentaliteetin aiheuttamaa ristiriitaa kohdistamalla kritiikkiä niin oppiainettaan kuin työtapojaankin kohtaan.

Osaamispuhe siis asettaa opettajuuden ambivalenssiin: yhä olemassa oleva opetustyö näyttää paradoksaalasti tarpeettomalta ja jopa haitalliselta, kun painopiste on osaamisessa. Kuitenkin on niin, että oppilaitoksissa opettajat edelleen myös opettavat opiskelijoita, jotka opiskelevat. Näitä ammatillisen koulutuksen yhä olemassa olevia institutionaalisia ehtoja ja suhteita osaamispuhe dekontekstualisoi.

### **Vain puuttuva osaaminen hankitaan?**

Tässä artikkelissa on tarkasteltu osaamisen tunnustamista ja tunnustamista eritoten tekniikan alan ammatillisen koulutuksen suomen opettajien työn kannalta. Koulutukseen liitetään tavallisesti uuden oppimisen, kehittymisen ja kasvatuksen tavoitteita. Euroopan unionin koulutuspolitiikan yhteisten suunta-vaivojen mukaisesti uudistetun ammatillisen koulutuksen keskiössä on kuitenkin opiskelamisen sijaan osaamisen verifiointi.

Osaamisperusteisuus asetettiin ammatillisen koulutuksen reformissa sekä koulutuksen tavoitteeksi että menetelmäksi: osaamisen

hankkimisen menetelmä ja konteksti ovat yhdentekeviä – vain osaaminen ratkaisee. Aiemmassa kriittisessä koulutustutkimuksessa esiin nostettu abstrakti puhe oppimisesta (Simola 2020) on työnnetty sivuun. Tilalle on tuotu koulutuksen lopputuotokseen keskittyvä ”osaaminen”.

Vuonna 2018 voimaan astuneessa säänteilyssä osaamisen tunnustamisesta tehtiin keskeinen käytäntö osaamisperusteisuuden toteuttamisessa. Koulutuksen järjestäjällä, käytännössä opettajalla, on velvollisuus tunnistaa ja tunnustaa kaikki tutkinnon perusteiden mukainen osaaminen. Ammatillisen koulutuksen rahoituksen vähentäminen ja sääntelyn uudistukset osoittavat samaan suuntaan: koulutuksella on ennen muuta välinearvo tutkintojen mahdollisimman tehokkaassa tuottamisessa sekä työmarkkinoille pääsyssä (ks. myös Valtiontalouden tarkastusvirasto 2021). Näemme tämän perustuvan uusliberalistiselle poliittiselle järjkeilylle, jossa työmarkkinavetoisuus ja tuloksellisuus asettuvat hyvinvointivaltiole tyypillisiä kouluttautumisen sivistysihanteita tärkeämmiksi (esim. Kontio ym. 2019).

Lait ja asetukset sääntelevät koulutusta, mutta osaamisen tunnustamista ja tunnustamista tapahtuu ennen kaikkea koulutuksen arjessa. Tunnustamisen prosessi vaikuttaa ensisilmäykseltä mekanistiselta, mutta suomen opettajat puhuvat haastatteluissa hallinnollisten tunnustamisen käytäntöjen lisäksi myös osaamiseen keskittymisestä ja tunnustamisen paineesta. Tunnustamisen korostaminen kieoutuu uuden oppimisen arvon kyseenalaistamiseen, vähäisiin opetustuntimääriin ja minimin osaamisen tavoitteeseen. Vyyhti vie raannuttaa opettajan osaamisen verifioijaksi ja tekee opettamisesta ja opiskelusta ristiriitaista. Voi myös pohtia, millaisen pohjan suomen opettajien kuvaama koulutus tarjoaa työelämään ja jatko-opintoihin.

Analysimme nojalla toteamme, että näin ammatillinen koulutus dekontekstualisoi tuu (Simola 2020): se keskittyy koulutuksen lopputulokseen, osaamiseen, vaikenee opettamisesta ja opiskelemisesta ja siten myös

koulutuksen reunaehdoista. Kun koulutuksen sääntelyssä ja arjessa korostetaan osaamisen tunnustamista ja "vain puuttuvan osaamisen hankkimista", opetustyö muuttuu koulutuksessa sisäisesti ristiriitaiseksi sivuseikaksi. Syntyy vaikutelma, ettei opiskeleminen ole ammatillisessa koulutuksessa tärkeää vaan usein jopa tarpeetonta.

Dekontekstualisaatio näyttäytyykin osaamisen tunnustamisessa siten, että opiskelu konteksteineen menettää merkityksensä ja tunnustamisen prosessi on se, joka kontekstualisoituu. Samalla talouselämän kieli dekontekstualisoituu "osaamisen hankkimista" pois luokkahuoneista ja oppilaitoskonteksteista. Näin reformin painottama alkuperästä riippumaton osaaminen näyttäytyy koulutuksen arvostuksina: karrikoiden voi sanoa, että parempaa olisi oppia vahingossa työelämässä kuin tarkoituksella oppilaitoksessa. Ammatillinen koulutus siis paradoksaalisesti irrottaa otteensa opiskelemisesta ja opettamisesta – ja samalla myös koulutuksen kontekstit katoavat näkyvistä.

## Loppuviitteet

- 1 Tutkinnon osa on viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, jonka osa-aluetta viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi ja suomi toisena kielenä tässä artikkelissa tarkastellaan (esim. Autoalan perustutkinnon perusteet). Jatkossa tähän tutkinnon osan osa-alueeseen viitataan yksinkertaisuuden vuoksi suomen oppiaineena, opetuksena ja opettajina. Äidinkielen ja suomen eri oppimäärät juontuvat tutkinnon perusteesta, mutta jako ei opetuksen toteuttamisen tai monikielisen opiskelijan näkökulmasta ole välttämättä mielekäs.
- 2 Opiskelijalla on lakiin kirjattu oikeus saada opetusta ja ohjausta (L 531/2017, 61 §). Tätä kirjoittaessa valtioneuvosto on antanut säännöksen opetuksen ja ohjauksen määrän arvioinnin lähtökohdasta, joka olisi vähimmillään 12 tuntia yhtä osaamispistettä kohdin. Muutos astuu voimaan 1.8.2022.

## LÄHTEET

Autoalan perustutkinnon perusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3397336/reformi/rakenne>. (Luettu 3.11.2020.)

- Bansel, P. 2007. Subjects of choice and lifelong learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (3), 283–300.
- Bernstein, B. 1975/2003. *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission* (Vol. 3). London: Routledge.
- Carbaugh, D. 2007. Cultural discourse analysis: communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research* 36 (3), 167–182.
- Carrington, B. & McPhee, A. 2008. Boys' 'underachievement' and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching* 34 (2), 109–120.
- Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education* 54 (2), 99–112.
- Delamont, S. 2014. *Key themes in the ethnography of education: achievements and agendas*. London: SAGE Publications.
- European Commission. 2000. *A memorandum on lifelong learning* (commission staff working paper). Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission. 2002. *Declaration of the European ministers of vocational education and training, and the European commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training.* "The Copenhagen Declaration." Brussels.
- European Commission. 2006. *Helsinki communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2010. *The Bruges communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011–2020*. Brussels: European Commission.
- Hall, S. 2001. Foucault: power, knowledge and discourse. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (toim.) *Discourse theory and practice: a reader*. London: Sage, 72–81.
- HE 39/2017 vp. *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi*.
- Huttunen, L. & Homanen, R. 2017. *Etnografinen haastattelu*. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 106–125.
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S. & Lahelma, E. 2014. Educating worker-citizens: visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work* 27 (1), 92–109.
- Järvinen, I. 2020. Hegemonian hallitsemat jännitteet – puhunnat ammatillisen koulutuksen uudistamisessa. *Oikeus* 49 (2), 172–191.
- Kauppi, A., Kinnari, H., & Niemi, A.-M., 2020. Governmentality of disability in the context of lifelong learning in European Union policy. *Critical Studies in Education* 61 (5), 529–544.
- Kontio, K., Pikkarainen, E., & Mathlin, V. M. 2019. Sivistys, talous ja ammattikasvatuksen uudistus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 9–24.

- Koskinen, H. 2020. Tunnustusteorian uusimmat suuntaukset. Teoksessa O. Hirvonen (toim.) Tunnustuksen filosofia ja politiikka: Hegelistä nykypäivään. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1458. Helsinki: SKS, 153–168.
- L 630/1998. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta.
- L 601/2005. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta.
- L 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- L 532/2017. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta.
- Lahelma, E. 2009. Dichotomized metaphors and young people's educational routes. *European Educational Research Journal* 8 (4), 497–507.
- Lahelma, E. 2014. Troubling discourses on gender and education. *Educational Research* 56 (2), 171–183.
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L., & Isopahkala-Bouret, U. 2012. Gender neutralities, dichotomies and hidden inequalities: analysis of vocational teachers' reflections on gender in the profession. *Vocations and Learning* 5 (3), 297–311.
- Löppönen, P. 2017. Vapauden markkinat: uusliberalismin kertomus. Tampere: Vastapaino.
- Mitchell, K. 2006. Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment and Planning D: Society and Space* 24 (3), 389–407.
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. 2019. Educating self-governing learners and employees: studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies* 23 (9), 1143–1160.
- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Eiriksdóttir, E., Holm, A. S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A. M., & Ragnarsdóttir, G. 2018. The academic–vocational divide in three Nordic countries: implications for social class and gender. *Education Inquiry* 9 (1), 97–121.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018a. Osaamisperusteisuus-infograafi. <https://minedu.fi/amisreformi>. (Katsottu 8.12.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018b. Opetus- ja koulutussanasto. <https://termipankki.fi/tepa/fi/>. (Luettu 31.7.2021.)
- Opetushallitus. 2015. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden toimeenpano ammatillisessa peruskoulutuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2015:10. Opetushallitus.
- Pehkonen, L. 2013. Saako työntekijäkansalaista sivistä? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus, 31–46.
- Pietilä, P., Tainio, L., Lappalainen, S., & Lahelma, E. 2021. Swearing as a method of antipedagogy in workshops of rap lyrics for 'failing boys' in vocational education. *Gender and Education* 33 (4), 420–434.
- Rantanen, T., & Marjanen, P. 2019. Osaamisperusteisuus ammattikorkeakoulujen opetus suunnitelmien kehittämisen lähtökohtana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21 (3), 25–34.
- Rosvall, P.-Å., 2015. 'Lad' research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education* 10 (2), 215–229.
- Rosvall, P.-Å., Hjelmér, C. & Lappalainen, S. 2017. Staying in the comfort zones – Low expectations in vocational education and training mathematics teaching in Sweden and Finland. *European Educational Research Journal* 16 (4), 425–439.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat: suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 2020. Koulun muuttamisen antinomiat – koulutus sosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus* 51 (2), 113–128.
- Sulkunen, S., & Kauppinen, M. 2018. Ainakin muutaman pojan luokallani tiedän lukevan. Poikien (osin piiloiset) luku- ja kirjoitustaidot. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) Poikatutkimus. Tampere: Vastapaino, 146–173.
- Suomen virallinen tilasto. 2018. Koulutuksen talous. ISSN=1799-0947. 2018. Liitetaulukko 2. Koulutuksen käyttömenojen reaalikehitys käyttökohteen mukaan 2000–2018 1). Helsinki: Tilastokeskus. [http://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal\\_2018\\_2020-05-07\\_tau\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kotal/2018/kotal_2018_2020-05-07_tau_002_fi.html). (Luettu 5.5.2021.)
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2021. Ammatillisen koulutuksen reformi. Tarkastuskertomus. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2:2021. Helsinki.
- Vipunen. 2021. Opetushallinnon tietopalvelu: Ammatillisen koulutuksen opiskelijat, mies. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsx](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillinen%20koulutus%20-%20opiskelijat%20-%20koulutusala.xlsx). (Luettu 31.7.2021.)



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. Kriitiikin puolestaan ymmärrän Michel Foucault'n tunnettujen ajatusten varassa. Foucault'n mukaan kritiikissä on kyse tuttujen, kyseenalaistamattomien ja harkitsemattomien 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 pakenut 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 ajattelemisen, olemisen 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 ajattelemisen tarkoittaa, muodostavat perustan, josta filosofi lähtee liikkeelle ajattelussaan. Yhteys Foucault’n näkemyskiin kritiikistä on ilmeinen: niin pitkään kuin filosofi nojaa ajattelussaan siihen, minkä kaikki tunnustavat ja tietävät, kritiikin 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 tunnistaa 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 uusinnettua 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 puutteellisena 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 kasvatus toiminnan 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 priorisointi 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 hämmäntävää, 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 ajattelijajoilla, 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 muutoiluista, 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 vastuun 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 kestävät 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 metafysiiseen 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 dekontekstualisaatioissa 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.



ANNE-MARI VÄISÄNEN – MAIJA LANAS

## Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa

Väisänen, Anne-Mari – Lanas, Maija. 2021. DEKONTEKSTUALISAATIO KIUSAAMISKIRJALLISUUDESSA. *Kasvatus* 52 (4), 438–449.

Tässä artikkelissa tarkastelemme kiusaamiskirjallisuudessa esiintyviä konteksteja. Käytämme ”käsite menetelmänä” -analyysitapaa ja tarkastelemme kirjallisuutta dekontekstualisaatiokäsitteen kautta. Esitämme, että kun lasten vertaissuhteiden haasteet ja keskinäinen väkivalta koulussa nimetään kiusaamiseksi, ne irrotetaan sekä yhteiskunnallisista olosuhteista että välittömästä kontekstistaan eli yksittäisen koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiiristä. Tutkimuksen tulosten perusteella konteksteista puhutaan kiusaamiskirjallisuudessa tilana, jossa yksilön sisältä kumpuava riski joutua kiusatuksi tai kiusaajaksi aktualisoituu ja kontekstien vaikutuksista puhutaan lähes pelkästään kielteisesti. Koska kontekstit eivät näin näytä tarjoavan myönteisiä ratkaisuja kiusaamistilanteisiin, niiden merkitys ratkaisuhakuisen kirjallisuuden kannalta näyttää hyvin pieneltä. Näin kiusaamispuheen keskittyminen yksilön ominaisuuksiin, käytökseen ja hallitsemiseen näyttätyy perusteltuna, kontekstien tuoma satunnaisuus ja monimutkaisuus asetetaan keskustelun ulkopuolelle ja kiusaamisilmiö dekontekstualisoituu.

Avainsanat: koulukiusaaminen, diskurssi, konteksti, dekontekstualisaatio, käsite menetelmänä, concept as method

### Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelemme kiusaamiskirjallisuudessa esiintyviä konteksteja. Käytämme ”käsite menetelmänä” -analyysitapaa ja tarkastelemme kirjallisuutta dekontekstualisaatiokäsitteen kautta. Esitämme, että kun lasten vertaissuhteiden haasteet ja keskinäinen väkivalta koulussa nimetään kiusaamiseksi, ne irrotetaan sekä yhteiskunnallisista olosuhteista että välittömästä kontekstistaan eli yksittäisen koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiiristä. Tutkimuksen tulosten perusteella konteksteista puhutaan kiusaamiskirjallisuudessa tilana, jossa yksilön sisältä kumpuava riski joutua kiusatuksi tai kiusaajaksi aktualisoituu ja kontekstien vaikutuksista puhutaan lähes pelkästään kielteisesti. Koska kontekstit eivät näin näytä tarjoavan myönteisiä ratkaisuja kiusaamistilanteisiin, niiden merkitys ratkaisuhakuisen kirjallisuuden kannalta näyttää hyvin pieneltä. Näin kiusaamispuheen keskittyminen yksilön ominaisuuksiin, käytökseen ja hallitsemiseen näyttätyy perusteltuna, kontekstien tuoma satunnaisuus ja monimutkaisuus asetetaan keskustelun ulkopuolelle ja kiusaamisilmiö dekontekstualisoituu.

Avainsanat: koulukiusaaminen, diskurssi, konteksti, dekontekstualisaatio, käsite menetelmänä, concept as method

Tässä artikkelissa tarkastelemme kiusaamiskirjallisuudessa esiintyviä konteksteja. Käytämme ”käsite menetelmänä” -analyysitapaa ja tarkastelemme kirjallisuutta dekontekstualisaatiokäsitteen kautta. Esitämme, että kun lasten vertaissuhteiden haasteet ja keskinäinen väkivalta koulussa nimetään kiusaamiseksi, ne irrotetaan sekä yhteiskunnallisista olosuhteista että välittömästä kontekstistaan eli yksittäisen koulun toimintakulttuurista ja ilmapiiiristä. Tutkimuksen tulosten perusteella konteksteista puhutaan kiusaamiskirjallisuudessa tilana, jossa yksilön sisältä kumpuava riski joutua kiusatuksi tai kiusaajaksi aktualisoituu ja kontekstien vaikutuksista puhutaan lähes pelkästään kielteisesti. Koska kontekstit eivät näin näytä tarjoavan myönteisiä ratkaisuja kiusaamistilanteisiin, niiden merkitys ratkaisuhakuisen kirjallisuuden kannalta näyttää hyvin pieneltä. Näin kiusaamispuheen keskittyminen yksilön ominaisuuksiin, käytökseen ja hallitsemiseen näyttätyy perusteltuna, kontekstien tuoma satunnaisuus ja monimutkaisuus asetetaan keskustelun ulkopuolelle ja kiusaamisilmiö dekontekstualisoituu.



hallinnollisissa dokumenteissa kuin ammatillisessakin keskustelussa. Aihe on yhtä aikaa äärimmäisen henkilökohtainen ja täysin julkinen. Se koskettaa kaikkia jollain tavalla, ja kaikilla on asiasta jotain sanottavaa.

Kiusaamista koskeva puhe on siis monella tavalla keskeinen osa kotimaista ja kansainvälistä koulua ja kasvatusta koskevaa keskustelua. Kiusaamisen käsite nostaa puheeksi tärkeitä ilmiöitä, jotka muutoin, ilman käsitteen olemassaoloa, saattaisivat jäädä täysin näkymättömiksi tai näyttäytyä esimerkiksi lapsuuteen kuuluvana ”normaalina kinasteluna” tai poikien maskuliinisuuden asiaankuuluvana ilmentymänä. Käsite on ollut arvokas osa kouluun ja kasvatukseen liittyvää keskustelua, niin yhteisön tasolla kuin henkilökohtaisestikin. Se on validoinut vuosikymmenten takaisia epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia ja mahdollistanut yhteiskunnallisen keskustelun kokemuksista sekä ilmiön tutkimisen ja paremman ymmärtämisen.

Samalla kun kiusaamisen käsite tekee ilmiön näkyväksi, se myös osaltaan määrittää sitä, miten ilmiö voidaan nähdä. Kiusaamisen käsite on painava. Se tuottaa diskursiivisia totuuksia ja toimijuuden mahdollisuuksia kouluille, opettajille ja oppilaille. Se vaikuttaa osaltaan siihen, miten monia siihen liittyviä ilmiöitä voidaan ymmärtää ja tarkastella, ja mitkä ilmiöt jäävät tarkastelun ulkopuolelle. Kiusaamispuhe tuottaa tietynlaista näköalaa oppilaisiin, opettajiin, kouluun ja koko yhteiskuntaan, jotain tehdään näkyväksi, jotain jää piiloon.

Dekontekstualisaatoritiikin mukaan kasvatustutkimusta on määrittänyt 1970-luvulta saakka jatkunut dekontekstualisaatiokehitys, jonka myötä kasvatuksen tutkimus ja kasvatukseen liittyvä keskustelu ovat pitkälti irtautuneet kontekstista, jossa kasvatus tapahtuu (Saari 2014, 2016; Simola 1998, 2015). Kriittikki nostaa esiin, että dekontekstualisaation myötä koulussa tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta tarkastellaan universaalina ilmiönä, joka tapahtuu yksittäisen opettajan ja oppilaan välillä, ja jossa ympäristö on näennäisen

merkityksetön. (Rinne, Kivinen & Kivirauma 1984; Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Samalla opettajan tehtävä kaventuu laajan pedagogisen ja yhteiskunnallisen autonomisen asiantuntijan roolista opetusteknikon rooliksi (Värri 2007). Dekontekstualisaatiokehitykseen liittyy vahvasti myös luottamus indikaattoreihin ja tilastolliseen järjestykseen (Kincheloe & Tobin 2009; Saari 2016, ), jolloin kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät korostuvat. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että tällainen tarkastelu tuottaa puutteellisen käsityksen ilmiöstä; esimerkiksi älykkyydestä häviyttävät tuloksiin keskeisellä tavalla vaikuttavat kontekstit, kuten lapsen kotikielen tai kodin varallisuuden (Kinchloe & Tobin 2009).

Tässä artikkelissa tarkastelemme konteksteja kiusaamista koskevassa asiantuntijapuheessa. Kiinnitämme huomion siihen, millaisista konteksteista kirjallisuudessa puhutaan ja millainen merkitys niille annetaan. Kysymme, minkälaista puhetta konteksteista kotimainen kasvattajille suunnattu kiusaamiskirjallisuus kokonaisuutena muodostaa. Tutkimuksen aineistona on suomenkielinen kiusaamisesta kirjoitettu tietokirjallisuus (n=40), joka on hallinnollisten tekstien ja tutkimusartikkelien ohella tärkeä osa kiusaamista koskevaa asiantuntijapuhetta. Oppikirjamaiset teokset toimivat sekä oppaana asiaan perehtymätömille että vakiintuneen tutkimusperinteen osoittamisen ja vahvistamisen välineenä vertaisille (Hyland 2004).

Tutkimuksen tulosten pohjalta toteamme, että vallitseva kiusaamista koskeva asiantuntijapuhe dekontekstualisoi kiusaamisilmiötä kuvaamalla kontekstit hyvin ahtaasti ja rajamalla yhteiskunnan merkityksen kiusaamisilmiölle lähes olemattomaksi. Esitämme, että vallitseva kiusaamispuhe ilmentää kasvatuksen laajempaa dekontekstualisaatiokehitystä määrittämällä kiusaamisen nimenomaan yksilöön paikannettavana haasteena. Näin se myös vahvistaa dekontekstualisaatiokehitystä kaventaessaan käsitystä kontekstien merkityksestä sosiaalisten ja yhteiskunnallisten haasteiden tarkastelussa.

## Aiemman kiusaamistutkimuksen tulokset kiusaamiseen

Koulukiusaamista tarkastellaan tyypillisesti kiusatun uhrin ja yhden tai useamman kiusaajan välisenä toistuvana tahallisen haitallisenä tapahtumana. Tämä klassinen näkökulma perustuu 1970-luvulta lähtöisin olevaan psykologiseen aggressiotutkimukseen, jolloin kiusaamisen määritellään olevan 1) tarkoituksellista negatiivista käyttäytymistä, joka on 2) tyypillisesti toistuvaa ja 3) kohdistuu henkilöön, jolla on vaikeuksia puolustaa itseään (Olweus 2011). Tämä määritelmä ja Olweuksen lanseeraamat kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät nousivat nopeasti vallitseviksi ja ovat sitä edelleen kiusaamista koskevassa tutkimuksessa (O'Higgins Norman 2020). Suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa kiusaamista määritellään edelleen hyvin pitkälti klassisen näkökulman mukaisesti, esimerkiksi: "tahallista ja jatkuvaa aggressiivista käyttäytymistä, harmin tai haitan aiheuttamista toiselle henkilölle. Lisäksi sillä, joka kiusaa on tavallisesti enemmän valtaa tai voimaa, joten kohteeksi joutuvan on vaikeaa puolustautua" (Salmivalli 2016a, 80).

Klassinen kiusaamisnäkökulma on herättänyt lisääntyvää kritiikkiä kansainvälisesti (esim. Schott 2014; Walton 2011). Esimerkiksi Horton (2019, 1445) on esittänyt, että "kiusaamistutkijat ovat keskittyneet tekemään yhä enemmän empiiristä kiusaamistutkimusta ilman, että olisivat riittävästi kyseenalaistaneet tutkimustensa teoreettista perustaa." Kritiikki kohdistuu erityisesti kiusaamisen ohueen määritelmään, yksilöllistävään otteeseen, kvantitatiiviseen painotukseen sekä tiukkoihin rajanvetoihin oikeiden puhe-, tutkimus- ja määritelmätapojen suhteen. Ensimmäiseksi, toistuvuutta ja tahallisuutta ja selkeitä pysyviä valtasuhteita painottava kiusaamisen määritelmä on todettu teoreettisesti liian ohueksi kuvaamaan esimerkiksi moninaisia vertaissuhteiden vinoumia (esim. Huuki 2010, 2018), ja sen rinnalle onkin tuotu kouluväkivallan käsite (Kiilakoski 2009).

Toiseksi, kiusaamistutkimusta on kritisoitu yksilöllistämistä. Koulukiusaamisen tutkijoiden on kritisoitu keskittyvän tarkastelemaan kiusaamistilanteisiin liittyviä yksilöitä jättäen huomiotta sosiaaliset, institutionaaliset ja yhteiskunnalliset kontekstit (Rivers & Duncan, 2013; Schott & Søndergaard 2014; Walton 2011). Kiusaamiseen liittyvän pakottamisen, kontrollin ja väkivallan analyysin sijaan on keskitytty kategorisoimaan mukana olleita yksilöitä ja heidän toimiaan. Tällä on Hortonin (2016) mukaan ollut merkittävästi vaikutusta siihen, kuinka kiusaaminen ymmärretään ja käsitellään, ja kuinka suuri osa oppilaista tulee kohdatuksi ja kohdelluksi. Vaikka ilmiötä Suomessakin tarkastellaan usein ryhmäilmionä (esim. Salmivalli 2016b), tarkastellaan kiusaamista silloinkin tyypillisesti ryhmään kuuluvien yksittäisten lasten ominaisuuksien tai kotikasvatuksen tuloksena.

Kolmanneksi, kiusaamistutkimusta on kritisoitu kvantitatiivisten menetelmien ja positivististen näkökulmien ylipainotuksesta. Schott (2014) osoittaa kvantitatiivisen painotuksen ongelmia tarkastelemalla Ttofin ja Farringtonin paljon siteerattua kansainvälistä meta-analyysia kiusaamisinterventioiden tehokkuudesta. Ttofin ja Farringtonin aineistossa oli alun perin mukana 622 artikkelia ja raporttia kiusaamisen vastaisista interventioista, mutta meta-analyysiin sisällytettiin lopulta vain ne 44 tutkimusta, jotka täyttivät tilastollisen analyysin kriteerit. Schott (2014) osoittaa, että kvantitatiivinen painotus on johtanut homogeeniseen tutkimuskenttään ja jättää huomioimatta valtavan määrän tietoa, joka ei ole universaalialia, aina samanlaista ja näin ollen helposti mitattavaa. Tällöin ainoana luotettavana seikkana näyttääytyy yksittäisten lasten näkyvä ja mitattava käyttäytyminen, kun taas opettajien, vanhempien tai oppilaiden näkökulmat näyttävät kontekstisidonnaisuutensa, eli kontekstittietoisuutensa vuoksi epäluotettavampina. Tällöin opettajien tai oppilaiden sellaiset kokemuseräiset näkemykset kiusaamisesta, jotka eivät mahdu klassiseen kiusaamisen määritelmään, ajatellaan virheellisiksi

tai kuuluvan jonkin muun ilmiön kuin kiusaamisen piiriin.

Neljänneksi, kiusaamistutkimuksen parissa on esitetty olevan vahva ”oikeaoppisuuden näkökulma”, jota jatkuvasti vahvistetaan sillä, miten kiusaamista määritellään, kuinka siitä puhutaan ja kuinka siihen puututaan (Walton 2015). Aineistossamme rajanveto kiusaamisen ja muiden ilmiöiden välille nousee konkreettisesti esiin, kun Repo kertoo kirjansa johdannossa, kuinka kiusaamisen tutkija määritteli varhaiskasvatuksen konteksteissa tapahtuvan ”kiusoittelun” kuuluvan kiusaamistutkimuksen ulkopuolelle (Repo 2015). Näin kiusaamispuhe lukitsee kiusaamisen käsitteen totuttuihin raameihin sekä suojaa ja ylläpitää tietynlaista kiusaamiskeskustelua.

Kritiikki nostaa esiin, että kiusaamispuheelle tyypillinen yksilöllistäminen ja positivismi irrottavat kiusaamisen monimutkaisista ja monikerroksisista konteksteistaan. Tällöin kontekstista nouseva, esimerkiksi historiallinen, kulttuurinen ja oppilaita koskeva laaja asiantuntijuus vaikuttaakin arkiselta ja henkilökohtaiselta, ja siten puutteelliselta. Näin kiusaamisen positivistinen tutkija näyttää ainoana uskottavana asiantuntijana. Samalla opettajan asiantuntijarooli kaventuu mitattavien interventioiden tekniseksi toteuttajaksi, ja lasten ja nuorten osaksi puolestaan jää olla näiden toimien kohteena.

Eriyisesti 2000-luvun taitteen jälkeen koulukiusaamista on alettu tarkastella myös sosiologisista ja filosofisista lähtökohdista. Tämän klassiseen tutkimusperinteeseen kriittisesti suhtautuvan tutkimuksen keskeinen uusi anti on, että siinä koulukiusaamista tarkastellaan moninaisten vuorovaikutusten muodostamana, kontekstissaan tapahtuvana ja siinä merkityksensä saavana ilmiönä (ks. myös Lanas & Brunila 2019). Tällöin tutkimus pyrkii tarkastelemaan kiusaamista monimutkaisena yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (Ellwood & Davies 2010; Roland & Galloway 2004; Schott & Søndergaard 2014). Näissä tutkimuksissa kiusaamista ja väkivaltaa on tarkasteltu esimerkiksi sosiaalisen kuulumisen

tarpeesta nousevana haasteena (Søndergaard & Hansen 2018); yhteiskunnan normaaliuden vaatimuksiin ja näin esimerkiksi heteronormatiivisuuteen tai rasismiin liittyvänä ilmiönä (Huuki 2018; Juva 2019; Ringrose & Renold 2010) tai yhteisön moraalien vartioinnin ilmentymänä (Ellwood & Davies 2010). Tätä tutkimusta on kuitenkin julkaistu suomeksi vasta hyvin vähän.

Tässä tutkimuksessa selvitämme tarkemmin, miten kontekstit näyttävät juuri suomalaisessa kiusaamiskirjallisuudessa: millaisia konteksteja suomalainen kiusaamispuhe tunnistaa ja tekee näkyväksi, mikä puolestaan jää piiloon?

### **Aineistona suomalainen kiusaamiskirjallisuus**

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat suomenkieliset kirjat, jotka valitsimme hakeamalla Oula-Finnan ja Outi-Finnan hakutoiminnoilla hakusanalla ”koulukiusaaminen”. Halusimme löytää opettajille ja muille lasten ja nuorten parissa toimiville tarkoitettua tietokirjallisuuden, eli sen kirjajoukon, jonka kiusaamishaasteiden kanssa tekemisiin joutuva opettaja tai kasvattaja voisi hankkia kirjastosta luettavakseen etsiessään tietoa kiusaamisesta.

Valitsimme kirjojen joukosta ne tietokirjat, jotka on hyväksytty molempien kirjastojen tietokantoihin ja on kirjoitettu vuonna 2000 tai sen jälkeen. Osa teoksista on toimittuja teoksia, joista mukana ovat kiusaamista koskevat luvut. Vaikka kirjat on hyväksytyt kahteen tietokantaan, aineistoon valikoituneiden teosten tieteellinen taso vaihtelee. Osa on vertaisarvioituja tekstejä, joiden lähteistö on hyvin laaja, kun taas osassa teoksista ei ole ollenkaan lähdeluetteloa ja ne perustuvat henkilökohtaisiin tai ammatillisiin kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan arvioida lähteiden tieteellistä laatua, vaan sitä minkälaista puhetta konteksteista kotimainen kasvattajille suunnattu kiusaamiskirjallisuus kokonaisuutena muodostaa. Yksi kirja on mukana aikarajauksen ulkopuolelta: Olweuksen

teos vuodelta 1992, koska se on aineistomme muiden teosten viittausten perusteella edelleen tärkeä osa suomalaista kiusaamispuhetta.

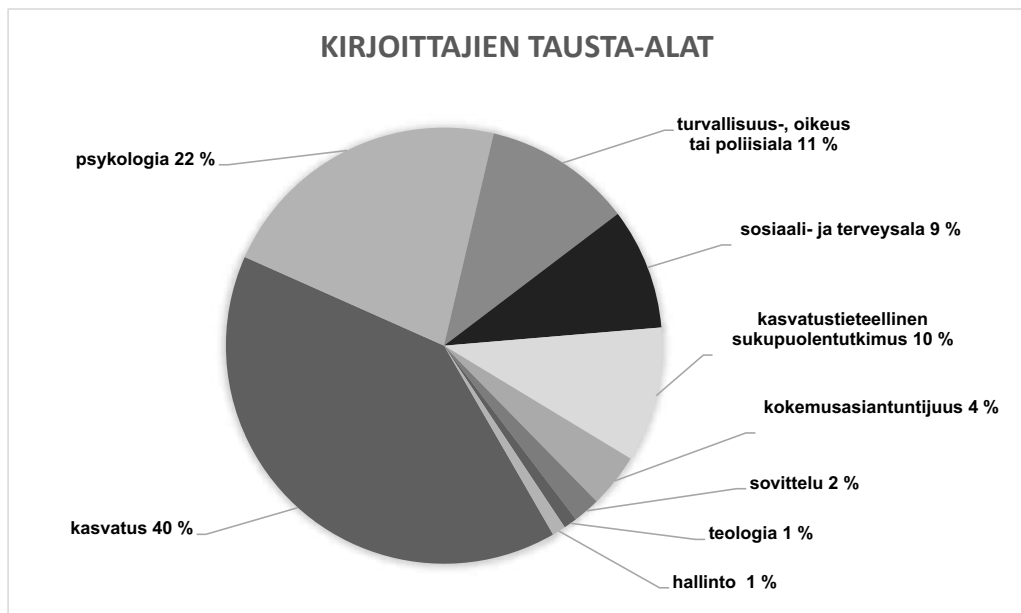
Tarkastelumme kohdistuu erityisesti kiusaamiskurssiin ja siihen, mitä kiusaamiskäsitteen alla voidaan sanoa, ja mitä jää sanomatta. Tämän vuoksi aineiston ulkopuolelle rajautuu teoksia, jotka voivat sisältää arvokkaita näkökulmia aiheeseen, mutta puhuvat eri käsitteillä eivätkä siten osallistu kiusaamiskurssiin. Aineisto muodostuisi erilaiseksi, jos etsittäisiin esimerkiksi millaista asiantuntijatietoa opettaja löytää väkivallasta, rasismista, epätasa-arvosta, koulun toimintakulttuureista tai ryhmien mekanismeista. Tällöin aineisto ei kuitenkaan enää ilmentäisi kiusaamiskurssia.

Näin lähteiksi valikoitui 40 teosta. Aineistoluettelossa (taulukko 1) lähteet on numeroitu. Jatkossa viittaamme lainauksissa teoksen numeroon, emme kirjoittajiin, sillä haluamme tarkastella tekstejä osana niitä diskursseja, joissa ne nousevat esiin, emme yksittäisen kirjoittajan tekstinä. Tätä kirjallisuutta ei siis

tässä artikkelissa kohdella tieteellisinä lähteinä vaan kiusaamiskurssia avaavana tutkimusaineistona. Artikkelin lopusta löytyvästä aineistoluettelosta (Taulukko 1) löytyvät teosten täydelliset viitetiedot.

Asettaaksemme aineiston kontekstiinsa sen perusteella, millä tieteenalalla ja minkälaisella asiantuntijuudella kiusaamisesta puhutaan, olemme muodostaneet kuvion 1.

Kuviossa on teosten kirjoittajien asiantuntija-alat sen mukaan, kuinka ne on ilmoitettu teosten kansilehdillä tai johdantoluvuissa. Jos teoksessa on ollut kirjoittajia vain yksi tai yhdeltä alalta, teos edustaa kokonaisuutena tätä yhtä alaa. Jos taas yhdessä teoksessa on kirjoittajia useammalta alalta, on teoksen laskettu edustavan kutakin alaa yhtä suurella osuudella. Esimerkiksi teoksessa 26 toinen kirjoittaja on kasvatustieteen asiantuntija ja toinen sosiaali- ja terveysalan asiantuntija ja tällöin teoksen on laskettu edustavan puoliksi molempia aloja. Näin kuvio kokonaisuutena kuvaa sitä, kuinka tekijöiden asiantuntijuus tulee eri aloilta tutkimuksemme 40:ssä teoksessa.



Kuvio 1: Aineistona käytetyn kirjallisuuden kirjoittajien tausta-alat

## ”Käsite menetelmänä” -analyysi

Aineiston analyysissä on sovellettu 2010-luvulla suosiota saanutta ”käsite menetelmänä” (Concept as method) -lähestymistapaa (Jackson 2017; Kuby ym. 2016; Mazzei, 2017, 2021; Strom 2018; Taguchi 2016; Taguchi & St.Pierre 2017). Lähestymistavan kehittäjät ovat pyrkineet mahdollistamaan tutkimusaiheen monipuolisen tarkastelemisen eri näkökulmista. Näin on pyritty varmistamaan, etteivät tutkimuksen toteutus, analyysi tai tulokset vain uusinna aiempaa tietoa, vaan avaavat uusia näkökulmia jo aineiston keräämisestä alkaen (ks. myös Salo 2015).

Käsite menetelmänä -lähestymistavassa aineistoa tarkastellaan tietyn käsitteen kautta, kytkemällä (Plug in) uusi teoreettinen käsite aineistoon (Jackson & Mazzei 2012, 2013). Näin voidaan nostaa aineistosta esiin seikkoja, jotka vakiintuneiden käsitteellistysten (eli teoreettisten kytkentöjen) kautta jäävät näkymättömiksi. Kenties tunnetuin esimerkki tästä on Jacksonin ja Mazzein analyysi (2012), jossa he tarkastelivat samaa aineistoa muun muassa Butlerin performatiivin, Foucault'n valta-tiedon, Derridan dekonstruktion ja Deleuzen halu -käsitteiden kautta. Jokainen käsitteeseen kytkeminen nosti tutkimuksessa aineistosta esiin uusia asioita.

Tässä tutkimuksessa olemme kytkeneet ”dekontekstualisaatio”-käsitteen kiusaamiskirjallisuuteen. Näin olemme pyrkineet nostamaan kiusaamisdiskurssista esiin asioita, jotka jäävät näkymättömäksi kiusaamistutkimuksessa vakiintuneita käsitteitä käytettäessä. Dekontekstualisaation käsite ei ole kiusaamistutkimuksessa entuudestaan tuttu, vaan liittyy kasvatuksen filosofiseen ja sosiologiseen tutkimukseen. Sen avulla on kuitenkin aiemmin teoretisoitu positivistisen ja yksilökeskeisen tradition haasteita kasvatustieteen tutkimuksessa ja koulutuspoliittisissa teksteissä (esim. Saari 2016; Simola 1998, 2015). Käsitteen avulla voimme nostaa esiin kriittisesti, kuinka konteksti tunnustetaan ja mitä merkityksiä sille annetaan kiusaamista koskevassa asiantuntijapuheessa.

Kiusaamiskirjallisuuden kontekstien analyysia varten poimimme lähteistä mukaan kaikki kohdat, joissa puhuttiin konteksteista. Mukaan kertyi kuvauksia niin fyysisistä tiloista kuin sosiaalisista ilmapiireistäkin. Aineistoa suorina lainauksina kertyi noin 90 sivua Word-tiedostoon taltioituna (fontti 11, riviväli 1,15). Tehdäksemme näkyväksi mitä konteksteja käsitellään, teemoittelimme lainaukset sen mukaan, *millaisista* konteksteista ne puhuvat. Muodostui kolme teemaa: koulu (n. 54 sivua), koti (n. 10 sivua), yhteiskunta (n. 25 sivua). Nämä teemat jaoimme vielä alateemoihin sen mukaisesti, *kuinka* ne konteksteista puhuivat. Alateemoja syntyi kymmeniä erilaisia kuten esimerkiksi ”kodin ja koulun yhteistyö”, ”opettajan tiedot, taidot ja asenteet”. Seuraavassa luvussa avaamme tuloksia kolmen yläteeman mukaisesti. Alateemoja ei erikseen määritellä, mutta niiden sisältöä avataan aineistoesimerkkien kanssa.

## Tulokset: Kiusaaminen ja siihen puuttuminen kontekstualisoidaan ahtaasti

Kiusaamiskirjallisuudessa konteksteista puhutaan kiusaamisen syntypaikkana, tapahtumapaikkana tai ratkaisupaikkana. Syntypaikaksi määrittyy tyypillisesti koti, ja tapahtuma- sekä ratkaisupaikaksi koulu. Kiinnostavaa on, että vaikka yhteiskunnasta kontekstina puhutaan aineistossa melko paljon, jää puhe yksittäisten erillisten mainintojen tasolle, eikä yhteiskunnalla ole roolia kiusaamisen syntyisessä, tapahtumisessa tai ratkaisussa, vaan se näyttää olevan erillinen konteksti tulevaisuudessa, jossa kiusaamisen hinta maksetaan. Seuraavaksi avaamme tarkemmin kotia, koulua ja yhteiskuntaa kiusaamisen konteksteina siten, kuin ne tulevat kiusaamiskirjallisuudessa tunnistetuiksi.

### *Koti kiusaamisen syntypaikkana*

Kiusaamisen katsotaan juontuvan lapsen kotioloista ja kotikasvatuksesta. Vanhempien antamien kasvatustieteen, vanhempien

muodostaman ilmapiirin sekä lapsen perimän katsotaan ruokkivan kiusaamista. Puhe kodeista liittyy vahvasti vanhempien, erityisesti äidin ominaisuuksiin: ”Vanhempien, varsinkin äidin, sallivuus on tekijä, joka on yhdistetty nuorten poikien aggressiivisuuteen” (Teos 22 2009, 94).

Kaikkiaan koti näyttäytyy varsin kielteisenä kiusaamisen kannalta. Koti myönteisenä vaikuttajana tuodaan esiin neljässä aineistokatkelmassa esimerkiksi seuraavasti: ”Vanhempien tuella on ratkaiseva merkitys toipumisessa etenkin silloin, kun koulusta ei saa tukea. Tuki voi ulottua kuuntelijana olemisesta siihen, että konkreettisesti suojelee lasta kiusaajilta ja toimii lapsen edun ajajana suhteessa kouluun.” (Teos 13 2008, 56). Kodin mahdollisia haitta-vaikutuksia kuvataan sen sijaan yli 40:ssä aineistokatkelmassa esimerkiksi seuraavasti: ”kotonan kaltoin kohdellut nuoret ovat muita nuoria alttiimpia kiusaamiselle” (Teos 20 2009, 100); ”Jo varhaislapsuuden kokemukset alkavat vaikuttaa siihen, tuleeko ihmisestä yleisesti ottaen enemmän hyvä vai paha” (Teos 18 2017, 44). Aineistoa kodin myönteisestä vaikutuksesta on niin vähän, että sen perusteella on vaikea sanoa kovin paljon, mutta vaikuttaa kuitenkin siltä, että kodin myönteinen vaikutus tulee esiin yksittäisinä tekoina. Kodin kielteinen rooli taas näyttää olevan vahvemmin kodin pysyvä ominaisuus ja puhe negatiivisesta vaikutuksesta on ehdottomampaa.

Kiusaamiseen vaikuttavia kodin haasteita pidetään yksilöllisinä haasteina, kuten vanhempien mielenterveysongelmat tai päihdeongelmat, yksinhuoltajuus tai avioero. Näitä ei tunnisteta sosiaalisina haasteina. Kodista esimerkiksi sosioekonomisen aseman tai etnisyyden kautta puhutaan hyvin vähän ja tällöinkin ristiriitaisesti, eikä yhteiskunnallisten ilmiöiden kuten köyhyyden, systeemisen rasmin tai työttömyyden yhteyksistä kotien haasteisiin juurikaan puhuta.

Huomionarvoista on, että myös koulu mainitaan kiusaamisen syntypaikkana muutamassa teoksessa. Tällöin koulu tyypillisesti on synonyymi koulussa toimivalle lapsiryhmälle. Koulun rakenteet koulukiusaamisen

syntypaikkana myös suoraan kiistetään: ”Kiusaamisen yleisyys koulussa ei johdu siitä, että koulu ympäristönä tuottaisi kiusaamista.” (Teos 35 2016, 80). On myös merkillepantavaa, että kun koulun rakenteita, kuten kilpailua ja vertailua tarkastellaan (niitä tarkastellaan teoksissa 2, 13, 14, 15, 20, 30, 31, 32, 33 ja 38), tämä tehdään useimmin kasvatustieteiden ja psykologian ulkopuolelta tulevissa teoksissa (yllä mainituista kymmenestä näitä ovat seuraavat kuusi: 2, 13, 14, 32, 33, 38).

### *Koulu kiusaamisen tapahtuma- ja ratkaisupaikkana*

Kiusaamisesta puhuttaessa tapahtumapaikkana on yleensä koulu ja vaikka muitakin tapahtumapaikkoja tunnustetaan, ne rajataan yleensä tarkastelun ulkopuolelle: ”internetissä kiusattu lapsi tai nuori joutuu lähes aina kiusatuksi myös perinteisillä tavoilla – nimenomaan kouluympäristössä” (Teos 35 2016, 80).

Kun puhutaan koulusta kontekstina, se nähdään alisteisena yksilöiden ominaisuuksille: ”sosiaalinen konteksti vaikuttaa myös siihen, käyttäytyykö aggressiivisia asenteita omaava lapsi aggressiivisesti eli aktualisoitvatko hänen aggressiolle myönteiset asenteensa toiminnan tasolla” (Teos 34 2005, 130). Koulua kuvatessa puheena tyypillisesti ovatkin koulussa toimivat yksilöt, opettaja ja oppilaat, sekä heidän ominaisuutensa. Näistä erityisesti kiusaajaksi kategorisoituja kuvataan rohkeasti:

Kiusantekijöitä on monenlaisia. Joillakin heistä on vakavia puutteita empatiakyvyssä, ja muutamiiin sopii suorastaan tunnekylmyyden käsite. Joku on kenties itse kokenut vakavaa väkivaltaa kotonaan, toinen taas on paikkakunnan napamiehen lapsi, jonka on aina annettu ymmärtää, että hän on muita parempi (Teos 26 2011, 149).

Oppilaista puhutaan paljon lapsiryhmän tasolla, jolloin ryhmän jäsenillä tunnustetaan rooleja. Tällöin roolit kietoutuvat kiusaajan ja kiusatun ominaisuuksiin ja toimintaan ja muiden lasten toimintaa tarkastellaan suhteessa näihin oletettuihin ominaisuuksiin:

Apuri on mukana kiusaajan seuraajana tai avustajana, ei niinkään aloitteellisena kiusantekijänä. Vahvistaja antaa myönteistä palautetta kiusaajalle



nauramalla, kannustamalla kiusaajaa, olemalla kiusaamistapahtuman yleisönä. Puolustaja asettuu kiusatun lapsen/nuoren puolelle joko koettamalla saada toiset lopettamaan kiusaamisen tai tukemalla kiusattua muutoin (Teos 4 2000, 103).

Siinä, missä yksilöllisiä, erityisesti kiusaajan ja kiusatun riskitekijöitä kuvataan laajasti, ryhmän yhteiskunnallinen tausta ja kokoonpano puolestaan ovat merkityksettömiä. Myös ryhmän fyysinen, kulttuurinen, sosiaalinen tai maantieteellinen konteksti voisi olla oikeastaan mikä hyvänsä: metsä, saari, teatteri tai katu.

Koulu kokonaisuutena vaikuttaa olevan usein puolustuskannalla kiusaamisen suhteen: piilottelevan kiusaamistapauksia, toimivan väärin, liian vähän tai liian lepsusti:

Koulut vähättelevät kiusaamisen yleisyyttä ulospäin annetussa raportissa, koska pelkäävät 'huonoksi' kouluksi leimautumista (Teos 36 2016, 56).

Joka vuosi kymmeniätuhansia lapsia joutuu pelon ja epätoivon vallassa menemään kouluun, jossa heitä on vuosia voitu kiusata ilman että kukaan on saanut tai edes yrittänyt saada sitä loppumaan" (Teos 13 2008, 10).

Kiusaamisen ratkaisut kiinnittyvät tyyppillisesti laajemman kontekstin sijaan yksittäiseen opettajaan: "Opettajan kiusaamisen vastainen asenne vaikuttaa suoraan kiusaamisen määrään luokassa" (Teos 31 2015, 88); "Jokaisen tässä kirjassa esitellyn kiusaamista vähentävän tai ennalta ehkäisevän toimenpiteen teho riippuu viime kädessä opettajasta: hän on useimmiten se aikuinen, joka interventioita toteuttaa" (Teos 36 2016, 47). Näin myös epäonnistumiset kiusaamiseen puuttumisessa jäävät kirjallisuudessa helposti yksittäisen opettajan vastuulle.

#### *Yhteiskunta kiusaamisen merkityksettömänä kontekstina*

Siinä, missä koti kuvataan kiusaamisen synty- paikaksi ja koulu kiusaamisen tapahtuma- ja ratkaisupaikaksi, yhteiskunta mainitaan hyvin usein, mutta sille ei anneta selkeää roolia. Tyyppillisimmin yhteiskunta näyttäytyy juridisen

vastuun näkökulmasta tai kiusaamisen seurausten tulevaisuuden näyttämönä. Osa teoksista tunnistaa myös yhteiskunnallisen kontekstin olemassaolon, mutta se jätetään tietoisesti tarkastelun ulkopuolelle:

Kiusaamiselle voidaan hakea selityksiä ainakin yksilötasolta, lapsiryhmien (pienryhmien, esim. kaveriryhmien), koululuokan ja koulun tasolta – – Voitaisiin tietysti jatkaa ja mennä vieläkin "ylemmälle" tasolle, laajemman yhteisön tai yhteiskunnan tasolle – sellainen tarkastelu jää kuitenkin tämän kirjan ulkopuolelle (Teos 36 2016, 36).

Pieni osa teoksista pohtii yhteiskunnan merkitystä kiusaamisilmion taustalla enemmän (Teokset 2, 3, 14, 15, 31, 33, 38). Nämä teokset tulevat useimmiten kasvatustieteiden ulkopuolelta, kuten kasvatustieteellisen sukupuolentutkimuksen tai turvallisuus- ja poliisikoulutuksen aloilta:

En tarkastele poikien koulussa harjoittamaa väkivaltaa yksilön sisäisenä patologiana vaan kulttuurisesti idealisoidun maskuliinisuuden ilmentymänä – – Tarkastelen väkivaltaa poikien yhtenä keinona rakentaa maskuliinisuutta pikemminkin kuin että olisi maskuliinisuutta, joka edeltäisi väkivaltaa (Teos 14 2010, 43).

Kiusaamiskeskustelussa yhteiskunta nousee esiin sekä kiusaamisenvastaisen työn edunsaajana että kiusaamisen aiheuttamien kulujen maksajana. Tällöin puhutaan esimerkiksi kiusaajien kasvaneesta riskistä syrjäytyä tai ajautua päihteiden käyttöön ja rikollisuuteen sekä kiusattujen kasvaneesta riskistä saada myöhemmin elämässään mielenterveysongelmia. Yhteiskunta vaikuttaakin kirjallisuuden perusteella itse kiusaamistilanteista irrallaan olevana kontekstina, joka ei liity kiusaamisen syntymiseen, tapahtumiseen tai ratkaisuihin vaan lähinnä kiusatun ja kiusaajan tulevaisuuteen.

#### **Pohdinta: Kiusaamispuheen muodostamat raamit**

Tässä artikkelissa raportoitu tutkimus osoittaa, että suomalaisella kiusaamiskirjallisuudella on kaikkiaan hyvin hankala suhde konteksteihin. Kiusaamisen kannalta keskeisiä

konteksteja tunnustetaan rajallisesti, lähes yksinomaan koti ja koulu. Molemmat kuvataan yksilöiden ominaisuuksien ja toiminnan tapahtumapaikkana. Kiusaamisen nähdään nousevan yksilöistä ja yksityisestä kotitaustasta, ja konteksti puolestaan on vain merkityksetön paikka, jossa yksilö henkilökohtaisine taustoineen sattuu olemaan. Niin koti kuin koulukin kiusaamiseen liittyvinä konteksteina näyttäytyy pääasiassa kielteisenä. Kiusaamiskirjallisuudessa, joka on kaikkiaan hyvin ratkaisukeskeistä, kontekstit ikään kuin luonnollisesti tällöin jäävät käsittelyn ulkopuolelle. Tulosten pohjalta toteammekin, että vallitseva kiusaamista koskeva asiantuntijapuhe dekontekstualisoi kiusaamisilmiötä kuvaamalla kontekstit hyvin ahtaasti ja rajaamalla kontekstien merkityksen lähes olemattomaksi.

Koulussa ilmenevien vertaisuhteiden haasteet väijäämättä nivoutuvat laajempiin yhteiskunnallisiin haasteisiin, kuten rasismiin, seksuaaliseen epätasa-arvoon, sukupuoliseen häirintään, heteronormatiivisuuteen, taloudelliseen tai maantieteelliseen epätasa-arvoon. Kiusaamiskeskustelu ei kuitenkaan tyypillisesti tunnista tätä. Tullessaan nimetyksi kiusaamiseksi nämä laajemmat yhteiskunnalliset haasteet näyttäytyvät kiusaajan sisältä kumpuavana aggressiona, jota kiusattu omalla toiminnallaan tai olemisellaan houkuttelee.

Kirjallisuus usein tarjoaa yksinkertaisen, joka tilanteeseen käyvän, universaalien tilanearvion tai toimintamallin, joka ei edellytä, tai edes mahdollista, laajempaa ymmärrystä komplekseista konteksteista. Näin kiusaamiskirjallisuus nojautuu hallinnan diskurssiin, erityisesti yksilön hallinnan diskurssiin: kun pystytään hallitsemaan yksilöitä (kiusaajaa ja kiusattua), on koko tilanne hallussa. Tällöin opettajan ei tarvitse tunnistaa muuta kuin kiusaajaa ja kiusattua, ja noudattaa hallittavissa olevaa mallia. Koulut ja opettajat, jotka eivät onnistu ratkaisemaan kiusaamista annetuilla malleilla, näyttäytyvät helposti itse ongelmana, vastahakoisina, epähallittavina.

Tulokset kertovat nimenomaan kasvatustieteen dekontekstualisaatiosta, sillä aineistosta

löytyneet harvat teokset, jotka huomioivat yhteiskunnan roolin sivumainintaa perusteellisemmin, tulevat useimmiten kasvatustieteen ulkopuolelta. Kasvatustieteistä nousevat teokset taas nivoutuvat tiukemmin kiusaamisen yksilölliseen näkökulmaan. Kasvatustieteen dekontekstualisaatio näyttää siis vaikuttavan vahvasti kiusaamispuheeseen, samalla kun kiusaamispuhe myös vahvistaa kasvatustieteen laajempaa dekontekstualisaatiokehitystä tukemalla näkemystä koulun sosiaalisista haasteista nimenomaan yksilöllisinä haasteina, ei yhteiskunnallisina tai edes yhteisöllisinä. Tuloksissa merkittävää on myös, että diskurssi kokonaisuutena ei ole muuttunut vuosikymmenten kuluessa, mistä kertoo sekin, että useat tutkimuksemme kirjat ovat uusintapainoksia vuosituhannen alusta tai 1990-luvun puolelta. Vain kolme teosta neljästäkymmenestä pyrkii tietoisesti purkamaan vallitsevaa kiusaamispuhetta (Teokset 14, 33, 38). Muissa teoksissa vallitseva kiusaamispuhe tulee hyväksytyksi taustaolettamukseksi, osassa puolihuomattomasti sivulauseissa, osassa tietoisesti siihen tukeutuen ja sitä vahvistaen.

Kiinnostavaa on myös se, että vaikka moni kiusaamiskirjallisuuden kirjoittaja on kasvatustieteen alalta, juuri kasvatustieteen kirjoittajat eivät juurikaan kirjoita ammattilaisen tai kasvatustieteilijän positiosta käsin, vaan henkilökohtaisten kiusaamiskokemusten näkökulmasta tai nojaten psykologiseen tutkimukseen. Psykologiaan pohjaavat asiantuntijat puolestaan kirjoittavat niin ikään nojaten alansa tutkimukseen. Kiusaamista koskevan asiantuntijatiedon rakentumisen kannalta tärkeänä näyttäytyy siis nimenomaan psykologinen tutkimustieto ja henkilökohtainen kokemus. Kontekstuaalinen, ammatissa muodostuva asiantuntijatieto kiusaamisesta ei sen sijaan näyttäydy kirjallisuudessa merkittävässä roolissa. Vaikka kiusaamiskirjallisuudenkin mukaan opettaja on oman kontekstinsa, eli koulunsa ja lapsiryhmänsä paras asiantuntija, kiusaamispuheen perusteella tärkeää on nimenomaan se, että opettaja tunnistaa määritelmien mukaisen kiusaamisen ja sen jälkeen systemaattisesti

## Taulukko : Aineistona käytetty kirjallisuus

1	Aaltonen, M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2003. Nuoren aika, (2. uud. p.). Helsinki: WSOY.
2	Benyik, L. & Kohen, S. B. 2011. Nuoret tappajat kouluissamme. Valkeakoski: Laura Benyik.
3	Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
4	Ekebon, U., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa: Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
5	Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
6	Gellin, M. 2011. Sovittelu koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
7	Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
8	Hamarus, P. 2009a. Koulukiusaaminen ja koulun yhteisöllisyys. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: Okka.
9	Hamarus, P. 2009b. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Jyväskylä: PS-kustannus.
10	Hamarus, P. 2011. Vaakamalli koulu yhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
11	Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
12	Hamarus, P., Holmberg-Kalenius, T. & Salmi, S. 2015. Opas kiusaamisen jälkihoitoon. Jyväskylä: PS-kustannus.
13	Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Helsinki: Gummerus.
14	Huuki, T. 2010. Koulupoikien status työ väkivallan ja välittämisen valokuvissa. Väitöskirja. Tampere: Juvenes print
15	Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä: Opas kouluille ja kasvattajille. Suom. S. Korpela. Helsinki: Kirjapaja.
16	Juusola, M. 2015. Minä en suostu kiusattavaksi! Helsinki: Voimakirja.
17	Karhunen, S. 2008. Miksi meidän luokassa kiusataan? Teoksessa M. Lairio, H. L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura
18	Kaski, S. & Nevalainen, V. 2017. Jo riittää: Irti kiusaamisesta ja kiusaajista. Helsinki: Kirjapaja.
19	Kivirauma, J. 2015. Vammaisuus ja koulutus sukupolvikokemuksena. Vammaisten oppilaiden koulukokemuksia 1930-luvulta 2000 luvulle. Teoksessa J. Kivirauma (toim.) Vammaisten elämä ja elämäkerta. Helsinki: Kynnys.
20	Lämsä, A. 2009. Mun on paha olla: Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
21	Leipälä, E. 2017. Miksi?: Kiusaamisen koko kuva. Helsinki: Miksi kustannus Oy.
22	Lindh, R. & Sinkkonen, H. 2009. Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.
23	Mahkonen, S. 2017. Konfliktit kouluissa (Uud. p.). Helsinki: Edita.
24	Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. Pelastakaa koulukiusattu!: Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissätiö.
25	Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. M. Mäkelä. Helsinki: Otava.
26	Parvela, T. & Sinkkonen, J. 2011. Kouluun!: Ekaluokkalaisten vanhemmille. Helsinki: WSOY.
27	Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
28	Punamäki, R., Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. 2011. Koulusurmat: Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
29	Räsänen, M. & Kivirauma, J. 2011. Kiusaaminen yleistä turkulaisissa kouluissa. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) Vieraina koulussa? Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
30	Reinikainen, E. 2007. Leimatut lapset: Kun koulu ei ymmärrä. Helsinki: Otava.
31	Repo, L. 2015. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
32	Saarikoski, H. 2006. Kateus, juoru, kiusaaminen: Esseitä henkisestä yhteisöväkivallasta. Helsinki: Nemo.
33	Saarikoski, H. 2012. Mistä on huonot tytöt tehty? (2. korj. p.). Helsinki: Tammi.
34	Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
35	Salmivalli, C. 2016a. Kiusaamisen vähentäminen – mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
36	Salmivalli, C. 2016b. Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja (2. uud. p., sähkö-versio). Jyväskylä: PS-kustannus.
37	Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus
38	Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. 2003. Leimattuna, kontrollitona, normittuna: Seksuaalisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa. Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
39	Suortamo, M., Laaksola, H. & Välijärvi, J. 2008. Opettajan vuosi 2008-2009: Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
40	Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia (3. uud. p.). Helsinki: Edita.

toteuttaa koulussa käytössä olevaa interventio-mallia. Kirjallisuuden perusteella niin opettajien, vanhempien kuin lastenkin kontekstuaalinen tieto vaikuttaa merkityksettömältä kiusaamistutkijan tarjoamaan universaaliin tietoon ja toimintamalliin verrattuna (ks. myös Schott 2014).

Kuinka sitten voisi tarkastella myös kiusaamisen konteksteja? Väitämme, että kiusaamistutkimus ei voi tarjota sellaisia universaaleja ratkaisuja, jotka ottaisivat kiusaamisilmiön kompleksisuuden kokonaisuutena aina huomioon, vaan yksittäisiä tilanteita koskeva asiantuntijuus löytyy juuri näistä konteksteista: opettaja muun koulun henkilökunnan ohella on oman koulunsa ja oppilasryhmänsä asiantuntija ja lapset ovat oman vertaisryhmänsä sekä yhdessä vanhempiensa kanssa kotikontekstiensa asiantuntijoita. Ensimmäinen askel kontekstietoisempaan kiusaamisen tarkasteluun on kysymysten muuttaminen. Sen sijaan, että kysymme yksilöllistäviä kysymyksiä kuten millaisia ominaisuuksia kiusaajalla tai kiusatulla on ja mikä heissä on vialla, olisi hyvä kysyä kontekstietoisempia kysymyksiä kuten: Mikä koulun toimintakulttuurissa tai laajemmin yhteiskunnassa normalisoi vallan väärinkäyttöä, toisen tunteiden minimoimista tai tahallista mielen pahoittamista ja kuinka voisimme toimia niin, että tällaista normalisointumista ei tapahtuisi? Tuija Huukin ja Raisa Cacciatoren Väestöliitolle kehittämä pisarapuuttumisen malli (Väestöliitto 2020) on esimerkki toimintamallista, jonka avulla kiusaamistilanteita voi selvittää kiinnittämättä huomiota yksilön ominaisuuksiin. Paradoksaalisesti reitti yksilökeskeisestä, mittaamiseen keskittyvästä kiusaamispuheesta kohti kontekstietoisempaa kiusaamispuhetta saattaa kulkea juuri sitä kautta, että yksilöitä kuunnellaan paremmin omien kontekstiensa asiantuntijoina.

## Lähteet

- Ellwood, C. & Davies, B. 2010. Violence and the moral order in contemporary schooling: A discursive analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 7(2), 85–98. doi:10.1080/14780880802477598
- Horton, P. 2019. School bullying and bare life: Challenging the state of exception. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1444–1453. doi:10.1080/00131857.2018.1557043
- Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiellassa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huuki, T. 2018. Pojat ja (väki)valta kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Teoksessa A. Kivijärvi, T. Huuki & H. Lunabba (toim.) *Poikatutkimus*. Tampere: Vas-tapaino.
- Hyland, K. 2004. *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Jackson, A. Y. 2017. Thinking without method. *Qualitative inquiry*, 23(9), 666–674. doi:10.1177/1077800417725355
- Jackson A. Y. & Mazzei L. A. 2012. Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives. New York: Sage.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. 2013. Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative inquiry*, 19(4), 261–271. doi:10.1177/1077800412471510
- Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kiilakoski, T. 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jolkelassa. Verkkójulkaisusarja. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Luettu 21.12.2020)
- Kincheloe, J. L. & Tobin, K. 2009. The much exaggerated death of positivism. *Cultural Studies of Science Education*, 4(3), 513–528. doi:10.1007/s11422-009-9178-5
- Kuby, C. R., Aguayo, R. C., Holloway, N., Mulligan, J., Shear, S. B. & Ward, A. 2016. Teaching, troubling, transgressing: Thinking with theory in a post-qualitative inquiry course. *Qualitative inquiry*, 22(2), 140–148. doi:10.1177/1077800415617206
- Lanas, M. & Brunila, K. 2019. Bad behaviour in school: A discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695. doi:10.1080/01425692.2019.1581052
- Mazzei, L. A. 2017. Following the contour of concepts toward a minor inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(9), 675–685. doi:10.1177/1077800417725356
- Mazzei, L. A. 2021. Postqualitative inquiry: Or the necessity of theory. *Qualitative inquiry*, 27(2), 198–200. doi:10.1177/1077800420932607
- O'Higgins Norman J. 2020. Tackling bullying from the inside out: Shifting paradigms in bullying research and interventions. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 161–169. doi:10.1007/s42380-020-00076-1
- Olweus, D. 2011. Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151–156. doi:10.1002/cbm.806
- Repo, L. 2015. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Ringrose, J. & Renold, E. 2010. Normative cruelties and gender deviants: The performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36(4), 573–596. doi:10.1080/01411920903018117
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muutoutumisen tutkimiseen. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rivers, I. & Duncan, N. 2013. *Bullying: Experiences and discourses of sexuality and gender*. London: Routledge.
- Roland, E. & Galloway, D. 2010. Classroom influences on bullying. *Educational research (Windsor)*, 44(3), 299–312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Saari, A. 2014. *Oppimiskone*. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värrin (toim.) *Ajan kasvatus: Kasvatustilastoia aikalauskritiikinä*. Tampere: Tampere University Press.
- 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. doi:10.1007/s11217-016-9527-2
- Salmivalli, C. 2016a. Kiusaamisen vähentäminen – mahdollontako? Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2016b. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uud. p., sähköversio). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, U.-M. 2015. *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamiseen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: University press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5> (Luettu 5.2.2021)
- Schott, R. M. 2014. The social concept of bullying: Philosophical reflections on definitions. Teoksessa R. M. Schott & D. M. Söndergaard (toim.) *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schott, R. M. & Söndergaard, D. M. 2014. *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simola, H. 1998. *Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse*. *Journal of Curriculum Studies*, 30(3), 339–356. doi:10.1080/002202798183648
- Simola, H. 2015. *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 247–264. doi:10.1080/0031383022000005661
- Söndergaard, D. M. & Hansen, H. R. 2018. Bullying, social exclusion anxiety and longing for belonging. *Nordic Studies in Education*, 38(04), 319–336. doi:10.18261/issn.1891-2018-04-03
- Strom, K. J. 2018. "That's not very Deleuzian": Thoughts on interrupting the exclusionary nature of "high theory". *Educational philosophy and theory*, 50(1), 104–113. doi:10.1080/00131857.2017.1339340
- Taguchi, H. L. 2016. The concept as method: Tracing-and-mapping the problem of the neuro(n) in the field of education. *Cultural studies, critical methodologies*, 16(2), 213–223. doi:10.1177/15327086166634726
- Taguchi, H. L. & St.Pierre, E. A. 2017. Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative inquiry*, 23(9), 643–648. doi:10.1177/1077800417732634
- Walton, G. 2011. Spinning our wheels: Reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse*, 32(1), 131–144. doi:10.1080/01596306.2011.537079
- Walton, G. 2015. Bullying and the philosophy of shooting freaks. *Confero*, 3(2), 17–35. doi:10.3384/confero.2001-4562.150625
- Väestöliitto 2020. *Pisaraputtuminen*. <https://www.vaestoliitto.fi/ammattilaiset/lasten-kehotunnekasvatus/keho-ja-tunteet/seksuaalisen-hairinnan-ennalta-ehkaisy/>
- Värrin, V. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatusajattelun arena? Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt!*: Opettajankoulutuksen haasteet tänään. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius



SARA JUVONEN – AULI TOOM

## Miten opettajankoulutus valmistaisi opiskelijoita parhaiten opettajan kasvatustehtävään?

### Johdanto

Suomalaisen akateemisen luokanopettajan-koulutuksen julkilausuttuna tavoitteena on kouluttaa pedagogisesti ajattelevia, tutkivia opettajia, joilla on vahva kasvatustieteisiin nojaava teoreettinen ymmärrys ja monipuoliset käytännön taidot opettajan työhön. Suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelma on ankuroitunut kasvatustieteen systematiikkaan siten, että opintoihin kuuluu didaktiikan, kasvatuspsykologian, kasvatuksen filosofian ja historian sekä kasvatussosiologian opintoja, jotta opettajaopiskelijoille muodostuisi laaja akateeminen perusta opettajan käytännön työhön (ks. Kansanen 2014). Opintojen tavoitteena on tukea opiskelijoita oman opettajuuden, käyttöteorian ja toimijuuden rakentamisessa. Usein historiallis-yhteiskunnalliset tai kasvatustieteelliset sisällöt oman opettajuuden rakentamisen tueksi jäävät kuitenkin luokanopettajan koulutusohjelmissa vähemmälle huomiolle (Kinos, Saari, Lindén & Värri 2015).

Opettajankoulutukseen hakeudutaan edelleen vahvasti myös omien kokemusten, mielikuvien ja hyvien opettajaesikuvien perusteella (ks. Heikkinen ym. 2020, 30). Dan Lortie (1975) pohtii teoksessaan *Schoolteacher:*

*A sociological study* koulutuntien määrää – yli 11000 tuntia – jonka kukin meistä on kouluramme aikana kokenut ja havainnoinut. Hän muotoilee käsitteen *apprenticeship of observation*, ja tuo esiin, mitä kaikkea olemme havainnoinnin myötä paitsi oppiaineista, erityisesti koulusta, yhteiskunnasta, oppilaista ja opettajista oppineet. Havainnoinnin kautta saatu ymmärrys koulusta ja opettajuudesta voi olla kuitenkin vaillinainen: yksi opettajankoulutuksen keskeisistä tehtävistä ja haasteista onkin kyseenalaistaa ja murtaa koulukokemusten myötä rakentuneita käsityksiä ja uskomuksia opetuksesta ja oppimisesta ja kääntää opettajaopiskelijoiden fokus opettajan työhön, opettajan opetus- ja kasvatustehtävän omaksumiseen ja ammatillisen toimijuuden rakentamiseen (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhälto 2017; Heikonen, Pietarinen, Toom, Soini & Pyhälto 2020). Tässä kirjoituksessa pohdimme koulun tehtäviä ja sitä, millaisia välineitä opettaja näiden toteuttamiseen tarvitsee. Artikuloimme sitä, miksi opettajankoulutuksen teoreettista kaventumista tulisi tarkastella muiden yhteiskunnallisten, kuten peruskoulun eriytymisen kysymysten rinnalla.



## Koulun ja opettajan yhteiskunnallisesta kasvatustehtävästä

Koulun tehtävä on yhtäältä uusintaa ja toisaalta uudistaa kasvatusta, oppimista ja opetusta, ja siten yhteiskuntaa. Opettajankoulutuksen ja yleisemmin kasvatustieteen kiinnittyneisyys koulua ympäröivään yhteiskunnallis-historialliseen kontekstiin – tai siitä irtoaminen – ei ole uusi keskustelu. Kansainvälisessä tutkimuksessa voidaan tunnistaa eri aikoina tutkimuksen, käytännön ja tulostuullisuuden vaatimuksia ja nämä näyttävät tuki omassa muodossaan myös Suomessa (Toom & Husu 2021). 2020-luvulle tultaessa keskusteluun on nostettava akateemisten painotusten ohella myös konkreettiset koulun arjen ilmiöt. Suomalaisen peruskoulujen lapset ovat kansainvälisesti katsoen tasa-arvon näkökulmasta yhä hyvässä asemassa. Koulujen kykyä toimia muuttuvassa yhteiskunnassa ja vastata sen tarpeisiin – myös niihin, joita ei ennalta tiedetä – on kuitenkin tarkasteltava kriittisesti. Koulut eriytyvät kaupunkialueilla, mikä kytkeytyy kouluvalintoihin, erityisesti keskiluokan poisvalintoihin naapurustoista sekä kouluista (Kosunen 2016; Bernelius & Vaattovaara 2016). Koulut eriytyvät myös sisältä jakaessaan oppilaita painotetun ja yleisopetuksen luokkiin (Peltola 2020). Erilaisissa sosiaalisissa marginaaleissa olevat oppilaat joutuvat herkästi marginaaliin myös koulussa, ja heidän huoliaan saatetaan kuulla heikommin verrattuna muihin oppilaisiin (esim. Riitaoja 2013; Juva 2019; Huilla & Juvonen 2020). Eriytyvät kontekstit vaativatkin kouluilta ja opettajilta erityistä herkkyyttä tarkastella kriittisesti yhteiskunnallisia ilmiöitä sekä niiden merkitystä koululle ja oppilaille.

Käytännössä opettajien kykyyn toteuttaa koulun yhteiskunnallisia tehtäviä sensitiivisesti vaikuttaa ratkaisevasti se, missä määrin he ovat tunnistaneet omiin koulukokemuksiinsa perustuneet käsityksensä ja uskomuksensa kasvatuksen, opetuksen ja koulun tarkoituksesta sekä pohtineet ja kyseenalaistaneet niitä opettajankoulutuksessa sekä sen jälkeen (esim. Kallas, Nikkola & Rähä 2013).

Opettajankoulutuksen aikana on näin ollen voitava rakentaa omaa kasvatusajatteluaan (Stenberg & Maaranen 2020) sekä teoreettisissa opinnoissa että harjoitteluissa. Opettajien ymmärrys roolistaan sekä opetus- ja kasvatustehtävästään koulussa ja yhteiskunnassa on ratkaiseva: opetussuunnitelmaan kirjoitetun kasvattavan opetuksen ja laajan arvopohjan toteuttaminen koulun arjessa realisoituu viime kädessä opettajan yksittäisissä pedagogisissa päätöksissä ja valinnoissa, eli siinä, millä tavalla hän kykenee tahdikkaasti tarttumaan oppilaiden oppimisen tarpeisiin ja pedagogisiin hetkiin (van Manen 1992). Keskeistä on, mihin opettaja perustaa päätöksensä hehtisessä koulun arjessa ja missä määrin opettajan päätökset ovat tietoisia ja kasvatuksellisesti johdonmukaisia (Lampert 1998; Toom 2006).

On esitetty, että oppilaiden, joiden on helppo sopeutua koulun ihanteisiin, on helppoa lunastaa heihin kohdistuvat sosiaaliset odotukset ja siten menestyä koulun kontekstissa (esim. Harker 1984). Lortie (1975) puolestaan esittää, että oppilaat, jotka ovat kokeneet koulunkäynnin mieluisaksi, harkitsevat todennäköisemmin opettajan uraa kuin koulussa vaikeuksiin joutuneet oppilaat, mikä Lortien mukaan edesauttaneet opettajaksi hakeutuvien myönteistä ja kriitikitöntä suhtautumista kouluinstituutioon. Yhteiskunnallisten tehtävien toteutumisen kannalta on tärkeää tarkastella näitä havaintoja yhdessä. Mikäli koulun ihanteisiin sopeutuvat oppilaat menestyvät koulussa helpommin, ja koulun myönteisesti kokevat oppilaat hakeutuvat todennäköisemmin opettajaksi, ja edelleen opettajana suhtautuvat kouluun ja sen ihanteisiin myönteisesti ja kriitikitöntä, vaarana on, että koulun uusintava tehtävä korostuu uudistavan tehtävän kustannuksella. (Juvonen & Toom, arvioitavana.) Koulut ovat erilaisten yhteiskunnallisten hierarkioiden läpäisemiä, ja niiden unohtaminen pakottaa kysymään, onko koululla tällöin muuta mahdollisuutta kuin uusintaa niitä rakenteita, jotka työntävät osan oppilaista marginaaliin. Näin ollen opettajien kyky tarkastella omia ennako-oletuksiaan ja

sosiaalisia rakenteita kriittisesti on koulun yhteiskunnallisten tehtävien näkökulmasta avainasemassa.

### **Yhteiskuntasuhteesta ja opettajan työn käytännöstä**

Vaikka suomalaiset opettajat ovat arvostettuja yhteiskunnallisia toimijoita, opettajakunnan yhteiskuntasuhteen on esitetty olevan pikemmin konservatiivinen kuin kriittinen (esim. Vuorikoski & Räsänen 2010). Tämä voi ilmetä olemassa oleviin arvoihin ja rakenteisiin sopeutumisenä ja niiden kriittisen tarkastelun vähäisyytenä (ks. Fornaciari & Männistö 2017). Koulun tehtävä sekä yhteiskunnan uusintajana että uudistajana on tästä näkökulmasta pulmallinen: kuinka uudistaa koulua ja sitä kautta yhteiskuntaa, jos ei miellä koulun kehittämistä ja yhteiskunnan ongelmakohtien tarkastelua keskeiseksi osaksi työtään (ks. Toom ym 2017)?

Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke pohti sopeutuvan yhteiskuntasuhteen merkitystä opettajan työhön ja sen käytäntöön ja pulmiin jo vuosituhannen alussa (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006). Yhteiskuntasuhteen vaikutuksia tämän päivän ilmiöihin tulisi tutkia entistä tarkemmin: mikäli yhteiskunnan ja kouluinstituution rakenteet ja niiden tuottamat odotukset näyttäytyvät objektiivisina, muuttumattomina tosiasioina, voidaan kysyä, onko arjen ongelmia kohdatessaan opettajan helpompaa kääntää kriittinen katse itseensä tai oppilaisiin instituution vaatimusten tarkastelun sijaan. Heikonen ym. (2017) havaitsivat, että uran alkuvaiheen opettajien kokemat haasteet ja riittämättömyyden tunteet luokahuonevuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ovat yhteydessä alan vaihtamisen harkitsemiseen. Räsänen ym. (2020) puolestaan osoittavat tyytymättömyyden koulujärjestelmään olevan työhön kiinnittymisen ja työn kuormittavuuden ohella keskeisimpiä suomalaisten opettajien raportoimia syitä harkita alanvaihtoa. Onkin syytä pohtia, näyttäytykö koulujärjestelmä

opettajille niin monoliittisena, että siihen tyytymättömyys johtaa pikemmin harkitsemaan omasta opettajuudesta luopumista kuin toimimaan aktiivisesti ja kriittisesti osana järjestelmää sekä muuttamaan sitä. Toisinaan opettajat, jotka pyrkivät muutokseen ja kriittisyyteen, törmäävät myös työyhteisön jo olemassa oleviin rakenteisiin (Nikkola, Lyhty, Rautiainen & Matikainen 2019). Opettajankoulutuksen tulisi tukea opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittymistä niin, että he pystyisivät tarpeen mukaan uudistamaan ja muuttamaan koulua yhdessä kollegoidensa kanssa (ks. Toom ym. 2017; Heikonen ym. 2020), ja näitä taitoja tulisi kehittää myös paikallisissa kouluyhteisöissä.

Koulun kasvatustehtävän näkökulmasta on erityisen ongelmallista, mikäli arjen ongelmien edessä opettajan kriittinen katse kääntyy vain oppilaisiin ja opettajaan itseensä rakenteellisten tekijöiden sijaan. Koulua koskevassa mediakeskustelussa joidenkin oppilaiden nimeäminen haasteiksi (Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen 2021) heijastaa tätä ilmiötä. Vaikka koulun yhtäaikainen päämäärä sekä opettaa että kasvattaa näkyy opetussuunnitelmissa ja koulupuheessa, kunnollinen oppilas ei kuitenkaan saisi tarvita tukea liikaa. Yhteiskunnan hierarkkisten rakenteiden huomiotta jättäminen heikentää kykyämme tarkastella sitä, kuinka erilaiset marginalisaation tavat elävät myös koulussa: se, millaista oppilasta pidämme tavallisena tai hyvänä on väistämättä historiallisesti ja kulttuurisesti värittynyt, ja historiallisen ja kulttuurisen kontekstin häipyminen koulupuheesta ja opettajankoulutuksesta hämärtää näiden rakenteiden merkitystä eikä kannusta niiden problematisointiin. Jos instituution ja siinä toimivien ihmisten odotuksista poikkeava oppilas nähdään ongelmana, kyseenalaistetaan oppilaan kasvatettavuus sen sijaan, että pyrittäisiin aktiivisesti venyttämään sosiaalisten odotusten rajoja. Näin ajateltuna sopeutuva yhteiskuntasuhde voi ohentaa myös koulun kasvatustehtävää, mikäli kaikkien oppilaiden kasvatettavuuteen ei uskota.

## Yhteiskunnallisen opettajatoimijuuden merkityksestä

Suomalaisessa akateemisessa opettajankoulutuksessa on olennaista huolehtia siitä, että opettajaopiskelijat oppivat tarkastelemaan opettajan kasvatusta ja opetustehtävää, oppilaiden oppimista sekä koulua monipuolisesti eri teoreettisia lähtökohtia tuntien. On tärkeää, että tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ohjaavana lähtökohdiana ja tavoitteena on laaja-alaisesti akateemisesti sivistyneiden ja käytännöllisesti osaavien opettajien kouluttaminen. Yhteiskunnallisen kontekstin tarkastelun edellyttämät oppisisällöt saavat kuitenkin opintojen aikana tyypillisesti vähemmän huomiota (Kinos ym. 2015). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman rakentuminen liiaksi ainedidaktiikan ja oppimisen teorioiden ympärille tarkoittaa todellisen teoreettisen laaja-alaisuuden katoamista. Kasvatustieteen irtoaminen historiallisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstistaan (ks. Arola 2012) ja opettajankoulutuksen keskittyminen oppiaineiden opettamisen yksityiskohtiin voi kaventaa näkökulmaa niin, ettei jatkuvasti muuttuvaa kontekstia sekä sen keskeisiä ajankohtaisia ilmiöitä ja ongelmakohtia pystytä tarkastelemaan opettajaopinnoissa eikä niiden jälkeen. Koulun yhteiskunnallisia tehtäviä toteuttaakseen opettaja kuitenkin tarvitsee yhteiskunnallista herkkyyttä ja ymmärrystä, ja opettajankoulutus on ratkaisevassa asemassa näiden kehittämisessä. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin häviäminen opettajankoulutuksesta ja edelleen koulun toimijoilta on näin ollen myös aivan keskeinen yhteiskunnallinen kysymys.

Opettajankoulutuksen ei tule myöskään liiaksi korostaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppiaineikohtaisia sisältöjä, sillä opettajana kehittämisessä on kyse pääosin paljosta muusta kuin ainoastaan eri oppiaineiden opettamisesta. Nyt koulutettavat opettajaopiskelijat työskentelevät parhaimmassa tapauksessa opettajana vielä 40 vuoden kuluttuakin, joten opettajankoulutuksen on

olennaista tukea nimenomaan opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja oman kasvatustieteen rakentamista. Kasvattavan opetuksen perustavimmat kysymykset, kuten ketä varten, miksi ja miten opetan, minkälaisessa paikassa, ajassa ja kulttuurissa opetan, on liian helppo sivuuttaa oppiaineiden yksityiskohtia tai oppimisen teorioita kapeasti painottavassa koulutuksessa, vaikka juuri ne ovat kysymyksiä, joiden avulla opettajuutta ja kasvatustieteen rakennetaan. Voidakseen toimia koulun nopeatahtisessa arjessa harkiten, taroituksenmukaisesti ja tasavertaisesti, opettaja tarvitsee syvällistä ja vankkaa kasvatustieteen osaamista, ja tämän muodostamiseen on oltava opettajankoulutuksessa aikaa ja tilaa.

Opettajankoulutus on ikään kuin kahden ongelman edessä: Yhtäältä voi olla haasteena, että opettajankoulutus lipuu kauas koulujen arkitodellisuudesta ja hävittää siten paitsi nykyhetken kontekstin myös yhteiskunnan kehityksen tarkastelun. Mikäli koulun ja yhteiskunnan ajankohtaisten ilmiöiden kriittinen pohdinta ja niihin liittyvien ennakkokäsitysten purkaminen jää opettajankoulutuksen aikana vajaan, saattaa työn todellisuus olla liian kaukana siihen kohdistuvista odotuksista. Toisaalta voidaan sanoa myös, että opettajankoulutus ei ole tarpeeksi *teoreettinen* koulujen arkeen nähden: oppiaineiden ja oppimisen yksityiskohtien korostuminen kasvatustieteen, -historiallisten ja -sosiologisten näkökulmien kustannuksella voi köyhdyttää kasvatustieteen tieteellistä repertuaaria (ks. myös Värrä 2006), josta opettaja voisi parhaimmillaan laaja-alaisesti ammentaa pohjaa toiminnalleen ja päätöksilleen. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin ohenemisella voi näin olla tarkoittamattomia vaikutuksia koulun kasvatustehtävän ja siten myös koulun yhteiskunnallisten tehtävien – uusintamisen ja uudistamisen – toteuttamiseen.

Koulujen eriytyessä opettajien yhteiskunnallisen, kriittisen toimijuuden kehittämiseksi on erityisen ajankohtainen tarve. Suurten kaupunkien koulusegregaatiokehitys yhdistettynä varsinkin koulun yhteiskuntaa uusintavaan

tehtävään vaatii tarkkaa huomiota. Jotta koulut voisivat vastata eriytymiskehitykseen ja koetuihin arjen haasteisiin, tarvitaan ymmärrystä siitä, minkälaiset rakenteet ja teot vaikuttavat yhteiskunnalliseen marginalisaatioon ja millä tavoin erilaiset marginalisaation mekanismit koulussa näkyvät. Yksityiskohtaisen aineenhallinnan sijaan jatkuvasti muutoksessa oleva koulu tarvitsee syvällistä, teoreettisesti laaja-alaista kasvatusajattelua katkaistakseen eriytymisen ja syrjäytymisen kierteitä. Historiallis-yhteiskunnallisen kontekstin aseman vahvistaminen niin opettajankoulutuksen oppisällöissä kuin yleisesti koulutuskeskustelussa on askel tähän suuntaan.

## Lähteet

- Arola, P. 2012. Kasvatustieteen historian välivaihe. Koulu ja menneisyys 50.
- Bernelius, V. & Vaattovaara, M. 2016. Choice and segregation in the 'most egalitarian' schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods in Helsinki, Finland. *Urban Studies* 53 (15), 3155–3171.
- Fornaciari, A. & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia – traditionaalista vai organisaation toimijuutta? *Kasvatus* 48 (4), 353–368.
- Harker, R. 1984. On Reproduction, Habitus and Education. *British Journal of Sociology of Education* 5(2), 117–127.
- Heikkinen, H., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M & Tynjälä, P. 2020. Opettajankoulutuksen vetovoima. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2020:26.
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A., & Soini, T. 2017. Early-career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45 (3), 250–266. [Doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505](https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169505)
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. 2020. The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning: Research and Practice*. [Doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603](https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603)
- Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. "Keroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään" - Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus* 51 (4), 455–466.
- Juva, I. 2019. Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools. *Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 58.
- Juvonen, S. & Toom, A. Arvioitavana. Teachers' expectations and expectations of teachers: understanding teachers' societal role. Teoksessa Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J. & Kosunen, S. (toim.) *Finland's famous education system – Unvarnished insights into Finnish schooling*. Springer.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohdista. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.) *Toinen tapa käydä koulu*. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Kansanen, P. 2014. Teaching as a Master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. Teoksessa O. McNamara, J. Murray & M. Jones (toim.), *Workplace learning in teacher education. International practice and policy*. Dordrecht: Springer, 279–292.
- Kinos, J., Saari, A., Lindén, J. & Väri, V-M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelien pääaine? *Kasvatus* 46(2), 176–182.
- Kosunen, S. 2016. Families and the Social Space of School Choice in Urban Finland. *University of Helsinki*.
- Lampert, M. 1998. Studying teaching as a thinking practice. Teoksessa J. Greeno & S.G. Goldman (toim.) *Thinking Practices*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- van Manen, M. 1992. *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Routledge.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähä, P. (toim.) 2013. *Toinen tapa käydä koulu*. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. *Aikuis-kasvatus* 39(4), 290–302.
- Peltola, M. 2020. Everyday consequences of selectiveness. *Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland*. *British Journal of Sociology of Education*, e-pub ahead of print.
- Pitkänen, H, Huilla, H, Lappalainen, S, Juvonen, S & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52(4).
- Riitaaja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. *Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia* 346.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T. & Väisänen, P. 2020. Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of

- teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education* 23, 837–859.
- Stenberg, K. & Maaranen, K. 2020. Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. "Se on sellasta kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 39–65.
- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism. *Research Reports* 276. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Toom, A. & Husu, J. 2021. Analyzing practice, research, and accountability turns in Finnish academic teacher education. Teoksessa Mayer, D. (toim.) *Teacher education policy and research: Global perspectives*. Singapore: Springer.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäntö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.
- Värri, V.-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), *Suoraa puhetta kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.



HENRIKA YLIRISKU

## Ihmiskeskeisyyden haastamisen tärkeydestä ja vaikeudesta

Viime vuosina kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä ja siihen linkittyvillä tieteenaloilla on enenevässä määrin käyty kriittistä keskustelua kasvatuksen ihmiskeskeisyydestä (esim. Lenz Taguchi 2011; Rautio 2013a; Snaza et al. 2014; Taylor 2017; Taylor & Blaise 2014; Ylirisku 2021). Länsimainen kasvatustieteellinen tutkimus on jo pitkään näyttäytynyt projektina, jossa ihminen on keskiössä ja kaiken mita: opitaan ihmisiltä, ihmisten kanssa ja ihmisten maailmaa varten (Pedersen 2010; Snaza et al. 2014). Tämän ilmiön voi nähdä omanlaisenaan kasvatustieteellisen asiantuntijatiedon dekontekstualisoitumisen ulottuvuutena, joka vääristää ihmisen suhdetta muuhun maailmaan.

Ihmiskeskeisyys eli *antroposentrismi* käsitetään yhtenä länsimaisen modernin kulttuurin perusoletuksena, joka tarkoittaa ihmislajin pitämistä erityisenä, toisia olentoja tärkeämpänä ja niistä erillisenä (Lupinacci & Happel-Parkins 2016; Martusewicz et al. 2015). Ekologisten kriisien ajassa ihmiskeskeisyys on ongelmallinen oletus, jolla on moninaisia toisiinsa limittyviä vaikutuksia. Ihmiskeskeisyys linkittyy muihin länsimaisen modernin ajattelun perusoletuksiin, joilla pyritään hierarkkisten erotteluiden avulla määrittämään ihmisyyttä suhteessa toiseuteen (Lupinacci & Happel-Parkins 2016; Martusewicz et al. 2015). Nämä jaottelut pitävät sinnikkäästi yllä niin ihmisen ja eläimen kuin luonnon ja kulttuurin kaltaisia erotteluita. Ihmiskeskeisyys synnyttää

lajienvälisiin suhteisiin samankaltaisia epäoikeudenmukaisia rakenteita ja hyväksikäytön edellytyksiä kuin esimerkiksi rotuun, sukupuoleen, ikään tai terveyteen liittyvät kysymykset ihmisten välisissä suhteissa (Haapoja 2021; Lupinacci & Happel-Parkins 2016). Ihmiskeskeisyys myös edistää ja pitää yllä oletusta ihmisestä yksilönä, joka on muusta maailmasta irrallinen ja kykenee kontrolloimaan niin itseään kuin oppimistaan (Lenz Taguchi 2011). Maailmasta ja toisista tulee oppimisen kohteita, joita on mahdollista hallita tietämällä. Erityisen ongelmalliseksi tämä tekee sen, että ei-inhimillisten toisten, teknologian ja materiaalisuuden merkitys oppimisessa jää väli-neelliseksi ja niiden läsnäolo näyttätyy passiivisena ja elottomana (Snaza et al. 2014).

Nisäkäskehomme ovat kuitenkin osa monimutkaisten keskinäisriippuvuuksien ja materiaalisten virtojen verkostoja (Alaimo 2010; Neimanis 2017). Nivoudumme niin toisiin inhimillisiin kuin enemmän-kuin-inhimillisiin elämiin ja ei-orgaanisiin materiaaleihin tavoilla, joissa eettiset, kulttuuriset, filosofiset, poliittiset, sosiaaliset ja biologiset ulottuvuudet sekoittuvat toisiinsa (Oppermann & Iovino 2016). Ihmiskeskeiset, erotteluihin ja tieteenalakohtaiseen tietämiseen nojautuvat ajatteleminen tavat eivät auta meitä käsittämään kovin hyvin näin kompleksista suhteisuutta. Jotta pystymme tarttumaan paremmin ekokriisien monimutkaisiin haasteisiin, tarvitsemme uudenlaisia ajatteleminen ja tutkimisen tapoja,



jotka auttavat siirtämään ihmistä pois keskiöstä ja purkavat oletusta erillisyydestä.

Useilla tieteen- ja taiteenaloilla onkin viime vuosina arvioitu kriittisesti länsimaista tiedonkäsitystä ja määritely uudelleen ihmisen ja ympäristön suhdetta. Monet tutkijat väittävät, että kasvatustieteissä humanismin ihmiskeskeisen perinnön käsitteleminen on vasta aluillaan (Pedersen 2010; Snaza et al. 2014; Snaza & Weaver 2015). Snaza ja kumppanit (2014) esittävät, että kasvatustieteiden piirissä olisikin tärkeää tunnistaa kuinka läpäisevästi ihmiskeskeiset ideaalit edelleen vaikuttavat länsimaiseen kasvatustajatteluun.

Taidekasvatuksen alalle sijoittuva väitöstudiumukseni (Ylirisku 2021) osoittaa yhden esimerkin siitä, että ihmiskeskeisyyden haastaminen kasvatuksellisessa kontekstissa ei sinänsä ole uusi ilmiö. Työssä tulee kuitenkin myös esiin ihmiskeskeisyyden purkamisen haasteellisuus. On eri asia keskustella ilmiöstä ja analysoida sen ongelmallisuutta kuin ulottaa sen purkaminen ja toisin tekeminen läpäisevästi tutkimuksen ja kasvatuksen käytäntöihin asti. Seuraavassa kerron hieman yksityiskohtaisemmin väitöstudiumukseni lähtökohdista ja sen ihmiskeskeisyyteen liittyvistä havainnoista.

Kuvataidekasvatuksessa on jo vuosikymmenien ajan kehitelty erilaisia toimintatapoja, joissa ympäristökysymyksiä ja inhimillistä luontosuhdetta tarkastellaan taiteiden keinoin (esim. Iivanainen 2001; Inwood 2008; Mantere 1995; Suominen 2016). Alan kirjallisuuden kartoittamisen myötä hahmottuu, että tämän monimuotoisen perinteen keskeisenä pyrkimyksenä on haastaa hallintaan ja välineellistämiseen perustuvaa ihmiskeskeistä luontosuhdetta. Taiteiden keinoin on myös mahdollista kuvitella ja kehitellä kestävämpiä toisten kanssa elämisen muotoja ja edistää ympäristöherkkyyttä. Ympäristötaidekasvatuksen eri suuntausten teoreettisten ja filosofisten perustelujen tarkastelun myötä päädyn kuitenkin esittämään, että ympäristötaidekasvatuksen perinne ei pääse ihmiskeskeisyyden haastamisessa riittävän pitkälle. Vaikka erilaiset lähestymistavat avaavat mahdollisuuksia

käsittää paremmin ihmisen ja luonnon välisiä riippuvuussuhteita, jää suhteisuuden ajatus symboliseksi ideaaliksi. Hyödynnetyt teoreettiset viitekehykset eivät mahdollista ihmisen erityisyyden radikaalia uudelleenarviointia eivätkä tarjoa keinoja haastaa käsityksiä yksilösubjektiviteetista. Joidenkin lähestymistapojen ongelmakohtana taas näyttäytyy se, että käsitystä luonnosta saatetaan romantisoida ja idealisoida. Luontoyhteydestä saatetaan valita käsittelyyn vain miellyttäviä ja inhimillistä hyvinvointia lisääviä ulottuvuuksia. Tällöin ihmisen ja luonnon suhde näyttäytyy viattomana ja irrallisena sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja vallan kysymyksistä.

Ympäristötaidekasvatuksen perinteen ongelma vaikuttaakin olevan siinä, että sen teoreettis-filosofiset lähtökohdat jäävät jumiin juuri niihin länsimaisen ajattelun perusrakenteisiin, joita se pyrkii kritisoidaan. Ei myöskään riitä, että ympäristötaidekasvatuksen ympäristöfilosofinen terä olisi ei-ihmiskeskeinen. Oletukset ihmisen keskeisyydestä, erityisestä toimijuudesta ja autonomisuudesta nivoutuvat myös syvälle käsityksiin pedagogiikasta ja taiteesta.

Ehdotan tutkimuksessani, että ympäristötaidekasvatuksen teoreettisia ja filosofisia perusteluita tulisi suunnata uudelleen. Esitän, että kriittisestä posthumanistisesta ajattelusta ja suhteisesta ontologiasta olisi tässä hyötyä. Rosi Braidotin (2013, 2017) ja Donna Harawayn (2008, 2016) tekstien ja monilajisen lapsuuden ja kasvatuksen tutkijoiden (mm. Malone 2015; Pacini-Ketchabaw ym. 2016; Rautio 2013a; Taylor 2017) innoittamana pyrin siirtämään posthumanistista teoreettista ajattelua käytäntöön, jotta olisi mahdollista tavoitella teoreettista uudelleenymmärrystä kuten siitä kirjoitetaan: kehkeytyen ei-inhimillisten toisten kanssa. Vein teorian metsään ja yritin ajatella metsän kanssa. Suuntasin huomiota kehollisiin, liikkeessä kehkeytyviin tietämisen tapoihin. Suunnistamisesta ammentavan taiteellisen tutkimuskokeilun avulla pyrin ravistelemaan esiin ilmiöitä ja kysymyksiä, joita tulevassa ympäristötaidekasvatuksessa olisi tärkeää ottaa huomioon.

Tutkimuskokeilun herättämissä pohdinnoissa yhtenä keskeisenä teemana on se, että ihmiskeskeisyys on monisyinen ilmiö, josta ei voi vain halutessaan luopua. Ihmisenä olemisen ohjaa väistämättä sitä, miten huomaamme ei-inhimillisiä toimijuuksia ja osallistumme maailmaan (Rautio 2013a). Tämän varaan syntyy hierarkkinen ihmiskeskeinen orientaatio, jonka voi ajatella toimivan eräänlaisena rajaavana filterinä: eniten arvoa annetaan tietämisen ja kommunikoinnin tavoille, jotka ovat ihmiselle merkityksellisiä. Emme ole myöskään harjaantuneita tunnistamaan ei-inhimillisiä ja/tai enemmän-kuin-inhimillisiä kommunikointitapoja emmekä huomioimaan ei-inhimillisten toisten toimijuuksia. Käyttämämme kieli, tapamme muokata ympäristöä, visuaalinen kulttuuri – kaikkea läpäisee normalisoitunut oletus ihmisen erityisyydestä ja erillisyydestä. Syvälle iskostuneiden, lähes itsestään selvinä näyttäytyvien oletusten haastaminen on työlästä. Se edellyttää riskien ottamista ja turvallisen, kontrollissa pysyvän järjestyksen radikaalia kyseenalaistamista (Taylor 2017).

Erillisyyden ja keskeisyyden oletuksista luopuminen pyyhkii pois ajatuksen 'maailman' pysymisestä passiivisesti taka-alalla, etäisyyden päässä. Orientaation muutos on mullistava – emme voi valita suhteita, joihin erillisinä yksilöinä liitymme, vaan olemme jo lähtökohtaisesti toisten kanssa, kanssalaisia, yhdessä. Ihminen ei enää näyttäydy kaiken potentiaalisesti ratkaisevana "sankarina", vaan yhtenä toimijana toisten joukossa (Taylor 2017).

Vaikka idea yhteisesti jaetusta kanssaelosta ja samassa maailmassa olemisesta voi olla houkutteleva ja idyllinenkin, on kanssaelossa myös ulottuvuuksia ja suhteita, jotka ovat epätoivottuja, hankalia ja vaarallisia. Arjen verkostoissa on yhtä lailla soivia, lemmikkejä ja älypuhelimia kuin koronaviruksia, punkkeja, koiran jätöksiä ja ympäristömyrkyjä. Huomion kääntyessä ihmistä laajempiin yhteyksiin alkaa näkyviin kuoriutua suhteita ja neuvotteluita, joissa on sekavana vyyhtinä erilaisia valtarakenteita, välinpitämättömyyttä, hoivaa,

väkivaltaa ja uteliaisuutta (Malone 2016). Tämä taas haastaa ajattelemaan uusiksi käsitteitä etiikasta ja vastuullisuudesta. Varsinkin arkisten monilajisten suhteiden kohdalla hankalat kohtaamiset ja neuvottelut tarjoavat mahdollisuuksia oppia, kuinka erilaisin tavoin arkisessa elämässämme vaikutamme toisten (niin inhimillisten kuin ei-inhimillisten) elämien muotoutumiseen ja kuinka tulemme itse vaikutetuiksi (*response-ability*, ks. esim. Haraway 2016; Tammi et al. 2020).

Ihmisen siirtäminen pois keskiöstä haastaa ajattelemaan uusiksi myös käsityksiä oppimisesta. Olemme tottuneet rajaamaan oppimisen kannalta merkittävän vuorovaikutuksen ihmisten välisiin suhteisiin ja pitämään ihmistä oppimistapahtuman keskiössä (Lenz Taguchi 2011). Oppimisen ideaali hahmottuu lineaarisesti etenevänä kehittymisenä kohti rationaalisuutta ja itsenäisyyttä (Lenz Taguchi 2011; Taylor & Pacini-Ketchabaw 2015). Kun yksilöä ei pidetä maailmasta erillisenä ja huomioidaan myös muiden toimijuuksia, avautuu käsitys oppimisesta rihmastomaiseksi liikkeeksi, jossa kehot ja tapahtumat kietoutuvat toisiinsa ja muuttavat toisiaan (Hellman & Lind 2017; Lenz Taguchi 2011). Oppiminen ja siinä syntyvä tietäminen näyttäytyy avoimena prosessina, joka on irrottamattomasti sidoksissa aikaan, paikkaan ja materiaalisuuteen (Barad 2003; Lenz Taguchi 2011). Oppiminen tapahtuu siis perustavanlaatuisesti myös ei-inhimillisten toisten *kanssa*, jolloin muutkin kuin ihmiset voivat toimia opettajina ja kanssoppijoina (Rautio 2013b; Taylor 2017).

Ympäristötaidekasvatuksen uudelleen suuntaaminen posthumanististen teorioiden avulla haastaa ajattelemaan uusiksi myös muita, niin teoriaan kuin käytäntöihinkin linkittyviä teemoja: Kuinka laajentaa sosiaalisesti sitoutunutta, yhteisöllistä ja paikkalähtöistä pedagogista orientaatiota inhimillisen ylittäviin suhteisiin? Miten huomioida luontosuhteen pohtimisessa poliittisia ulottuvuuksia liittyen muun muassa etuoikeuksiin ja länsimaisen keskiluokkaisten näkemysten ensisijaisuuteen? On myös tarpeen opetella sanoittamaan

ihmisenä olemista ja kehollisuutta tavoilla, jotka ylittävät yksilökeskeisen ajattelun oletukset erillisyydestä ja riippumattomuudesta. Nämä teemat koskettavat taidekasvatuksen alaa laajemmin myös kasvatustieteellistä tutkimusta ja pedagogisten käytäntöjen kehittämistä.

Taiteellisen tutkimuskokeilun löydösten keskusteluttaminen toisten posthumanistisesta ajattelusta ammentavien tutkijoiden tekstien kanssa rohkaisee ajattelemaan, että taiteen erilaiset toimintamuodot voivat tarjota hedelmällisen kehityksen ihmiskeskeisyyden tunnistamiselle ja purkamiselle. Ne voivat tarjota puitteita ihmiskeskeisyyden kulttuurisen rakentumisen kriittiseen analysoimiseen sekä uudenlaisten ajattelemisen ja suhteessa olevien tapojen kokeilemiseen.

Nostan tässä yhteydessä keholliset tietämisen tavat esiin siksi, että ei-ihmiskeskeisillä tietämisen tavoilla vaikuttaa olevan yhtymäkohdita sellaisen tietämisen tapojen kanssa, joita tavataan liittää taiteellisen ajattelun ja työskentelemisen piiriin. Maailman materiaalisuuden ja toislaisten kanssa elämisen erilaisten ulottuvuuksien tunnistamisessa ja huomioimisessa on keskeistä kyky virittäytyä sekä omaan että toisten kehollisuuteen (Braidotti 2013; Pacini-Ketchabaw et al. 2016; Tammi & Hohti 2020). Myös taiteellisessa työskentelyssä syntyvä tietäminen on niin ikään olennaisesti aistista ja kehollista (Anttila 2011; Tuovinen & Mäkikoskela 2018). On kuitenkin syytä korostaa, että taiteellinen tietäminen ei jää yksinomaan keholliseksi – aistimusten, havaintojen ja tunteiden ulottuvuuksiin – vaan sen voi hahmottaa eräänlaisena liikkuvana ajatteluna, jossa erilaiset tietämisen tavat, ajattelemisen ja toiminta yhdistyvät (ks. myös Galafassi et al. 2018; Hickey-Moody & Page 2015; Räsänen 2010). Tämän tyyppinen moninaisia tietämisen tapoja integroiva lähestymistapa voi auttaa löytämään uudenlaisia tapoja olla suhteessa ei-inhimillisen maailman kanssa.

Keholliset, aistien välityksellä tapahtuvat tietämisen tavat ovat niin tutkimuksellisesti kuin pedagogisesti kinkkisiä. Niin taiteella tutkimisen kysymyksiä käsittelevät tutkijat

kuin monilajisten lapsuuskien tutkijat korostavat, että kehollista tietämistä on haastavaa tuoda esiin ja hyödyntää tavoitteellisesti, sillä se on paikallista, tilannekohtaista, kehkeytyvää ja aukollista (Kallio 2010; Tammi et al. 2020; Tuovinen & Mäkikoskela 2018). Se on kovin erilaista tietämistä kuin länsimaisessa kasvatuksessa ja sen tutkimuksessa arvostettu järkipäriäinen, käsitteellinen ja yleistettävä tieto (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Ehkä tämä on yksi syy siihen, miksi pedagoginen tieto on ainakin toistaiseksi tavannut jättää ei-inhimilliset ja enemmän-kuin-inhimilliset kontekstit vähälle huomiolle. Ne ovat sotkuisia, epämääräisiä ja usein hankalia. Ne muistuttavat jatkuvasti siitä, että oletus asioiden (ja luonnon) pysymisestä hallinnasta on illuusio.

## Lähteet

- Alaimo, S. 2010. *Bodily natures: Science, environment, and the material self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Anttila, E. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151-173.
- Barad, K. 2003. Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3), 801-831. DOI:10.1086/345321
- Braidotti, R. 2013. *The Posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Braidotti, R. 2017. Posthuman critical theory. *Journal of Posthuman Studies* 1 (1), 9-25.
- Galafassi, D., Kagan, S., Milkoreit, M., Heras, M., Bilodeau, C., Bourke, S. J., Merrie, A., Guerrero, L., Pétursdóttir, G., & Tåbara, J. D. 2018. 'Raising the temperature': The arts on a warming planet. *Current Opinion in Environmental Sustainability* 31 (2), 71-79.
- Haapoja, T. 2021. Kohti "eläimen" jälkeistä aikaa. Teoksessa H. Johansson & A. Seppä (toim.) *Taiteen kanssa maailman äärellä: Kirjoituksia ihmiskeskeisestä ajattelusta ja ilmastomuutoksesta*. Helsinki: Taideyliopiston Kuvataideakatemia & Parvus, 100-127.
- Haraway, D. 2008. *When species meet*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. 2016. *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham, MD: Duke University Press.
- Hellman, A., & Lind, U. 2017. Picking up speed: Re-thinking visual art education as assemblages. *Studies in Art Education* 58 (3), 206-221. DOI:10.1080/00393541.2017.1331091

- Hickey-Moody, A., & Page, T. 2015. Introduction: Making matter and pedagogy. Teoksessa A. Hickey-Moody & T. Page (toim.) Arts, pedagogy and cultural resistance: New materialisms. London & New York: Rowman & Littlefield, 1–20.
- Iivanainen, T. 2001. Luontosuhde ja esteettinen elämys ympäristökasvatuksessa. *Stylus* 1–2, 20–25.
- Inwood, H. 2008. Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education* 35, 57–73.
- Kallio, M. 2010. Taideperustainen tutkimusparadigma taidekasvatuksen sosiokulttuurisia ulottuvuuksia rakentamassa. *Synnyt/Origins* 4, 15–25.
- Lenz Taguchi, H. 2011. Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood* 1 (1), 36–50. DOI:10.2304/gsch.2011.1.1.36
- Lupinacci, J., & Happel-Parkins, A. 2016. (Un)Learning anthropocentrism: An ecojustice framework for teaching to resist human-supremacy in schools. Teoksessa S. Rice & A. G. Rud (toim.) The educational significance of human and non-human animal interactions: Blurring the species line. New York, NY: Palgrave Macmillan US, 13–29.
- Malone, K. 2015. Posthumanist approaches to theorizing children's human-nature relations. Teoksessa K. Nairn, P. Kraftl & T. Skelton (toim.) Space, place and environment. *Geographies of children's human-nature relations*, vol 3. Singapore: Springer, 1–22. DOI:10.1007/978-981-4585-90-3
- Malone, K. (2016). Reconsidering children's encounters with nature and place using posthumanism. *Australian Journal of Environmental Education* 32 (1), 42–56. DOI:10.1017/ae.2015.48
- Mantere, M.-H. (toim.) 1995. Maan kuva: Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J., & Lupinacci, J. 2015. Ecojustice education: Towards diverse, democratic and sustainable communities (2. painos). New York, NY: Routledge.
- Neimanis, A. 2017. Bodies of water: Posthuman feminist phenomenology. Bloomsbury Publishing. DOI:10.1353/mis.1987.0051
- Oppermann, S., & Iovino, S. 2016. Introduction: The environmental humanities and the challenges of the Anthropocene. Teoksessa S. Oppermann & S. Iovino (toim.) Environmental humanities: Voices from the Anthropocene. London & New York: Rowman & Littlefield, 1–21.
- Pacini-Ketchabaw, V., Taylor, A., & Blaise, M. 2016. Decentering the human in multispecies ethnographies. Teoksessa C. A. Taylor & C. Hughes (toim.) Posthuman research practices in education. Hampshire: Palgrave Macmillan UK, 149–167.
- Pedersen, H. 2010. Is "the posthuman" educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31 (2), 237–250. DOI:10.1080/01596301003679750
- Räsänen, M. 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen - kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt/Origins* 3, 48–61.
- Rautio, P. 2013a. Being nature: Interspecies articulation as a species-specific practice of relating to environment. *Environmental Education Research* 19 (4), 445–457. DOI:10.1080/13504622.2012.700698
- Rautio, P. 2013b. Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies* 11 (4), 394–408. DOI:10.1080/14733285.2013.812278
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., & Weaver, J. 2014. Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing* 30 (2), 39–55.
- Snaza, N., & Weaver, J. A. 2015. Introduction: Education and the posthumanist turn. Teoksessa N. Snaza & J. Weaver (toim.) Posthumanism and educational research. New York, NY: Routledge, 1–14
- Suominen, A. (toim.) 2016. Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella - avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books.
- Tammi, T., & Hohti, R. 2020. Touching is worlding: From caring hands to world-making dances in multispecies childhoods. *Journal of Childhood Studies* 45 (2), 14–26. DOI:10.18357/jcs452202019736
- Tammi, T., Hohti, R., Rautio, P., Leinonen, R. M., & Saari, H. M. 2020. Lasten ja eläinten suhteet: Monilajista yhteiselo. Helsinki: Into.
- Taylor, A. 2017. Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23 (10), 1448–1461. DOI:10.1080/13504622.2017.1325452
- Taylor, A., & Blaise, M. 2014. Queer worlding childhood. *Discourse* 35 (3), 377–392. DOI:10.1080/01596306.2014.888842
- Taylor, A., & Pacini-Ketchabaw, V. 2015. Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy Culture and Society* 23 (4), 507–529. DOI:10.1080/14681366.2015.1039050
- Tuovinen, T., & Mäkikoskela, R. 2018. Taiteellinen toiminta kokemuksen koetteluun paikkana. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus IV -Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapland University Press, 227–247.
- Vuorikoski, M., & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino 309–334.
- Ylirisku, H. (2021). Reorienting environmental art education. *Espoo: Aalto ARTS Books, Doctoral dissertations* 9/2021.



HANNU L. T. HEIKKINEN

## Miksi (ei) APA?

Kasvatustiede on oikeastaan psykologian haara. Siinähan tutkitaan esimerkiksi ajattelua, muistia, oppimista, käyttäytymisen muuttamista ja sen sellaista. Nämä ovat tietenkin psykologian tutkimuskohteita. Eikö niin?

Kaikki eivät ole tätä ihan ymmärtäneet. Parasta olisi nyt laittaa kasvatustiede kiltisti omalle paikalleen psykologian aputieteeksi. Aloitetaan siitä, että nuo kotikutoiset viittauserjestelmät korvataan psykologien viittausaparaatilla, APA:lla. Eikö niin?

Lähes kaikessa kansainvälisessä julkaisemisessa noudatetaan jo tuota näpsäkkää ja helppolukuista käsikirjaa, jota kustantaa American Psychological Association. Itseään kunnioittavat suomalaiset kasvatustieteiden tiedekunnat ovat jo siirtyneet käyttämään tätä amerikkalaisen psykologiyhdistyksen luomaa opusta. Kun APA:n käyttöä opetetaan opiskelijoillekin, seuraa vain turhaa hämmennystä, jos eteen tulee vanhentuneita formaatteja.

Eikö niin?

Totta puhuen kasvatustiede ei ole psykologian haara, eikä APA ole viaton työkalu. Sen vyöryä suomalaiseen tiedekustannustoimintaan on laajasti kummasteltu. Useat kasvatustieteen julkaisut ovat tehneet tietoisesti ja harkitun päätöksen olla siirtymättä APA:n käyttöön.

Irrotetaanpa hetkeksi katse viittaustekniikasta ja katsotaan isompaa kuvaa. Mitä tapahtuu kasvatustieteelle? Onko se ajautumassa psykologian aputieteeksi?

Psykologia on ehdottoman tarpeellinen

näkökulma kasvatuksen ymmärtämiseksi. Suorastaan välttämätön. Ongelma psykologiasta tulee vain, jos se alkaa vallata kasvatustiedettä vieden tilaa muilta näkökulmilta. Ja näinhän tässä näyttää käyvän.

Ilmiö ei ole vain suomalainen. Samasta kertovat kollegat Australiassa. He kuvaavat sitä akateemiseksi kolonisaatioksi: amerikkalaisperäinen psykologia siirtoasuttaa kasvatustiedettä sisältä päin. Kasvatuksen historia, sosiologia ja filosofia saavat antaa tilaa psykologialle.

APA:n käyttöönottoa kasvatustieteessä on perusteltu myös sillä, että sitä käyttävät "kaikki". Perustelu muistuttaa *William Shakespearen* fraasia "tehdä välttämättömyydestä hyve." Toisin sanoen esitetään hyvänä ja toteuttamisen arvoisena toimenpide, jolle ei nähdä vaihtoehtoa.

Tällainen perustelu on loogisesti kestävä. Vallitsevasta käytännöstä ei tee hyvää se, että näin toimivat "kaikki". Tällainen argumentointi voi olla tahatonta ajattelun laiskuutta tai tahallista sumutusta. "Siitä, miten asiat ovat, ei voi johtaa sitä, miten asioiden tulisi olla", totesi jo valistusfilosofi *David Hume*.

APA:n käyttöä perustellaan sillä, että se nyt vaan sattuu olemaan hyvä työkalu. Tällaisilla itsestäänselvyyksillä on helppo piilottaa tiedepoliittiset agendat. Kovaa tiedepoliitiikkaa tehdään suu hymyssä, viattomasti ja oikeastaan vähän vahingossa.

Psykologian vahvistuminen kasvatustutkimuksessa sopii mainiosti uusliberalistiseen eetokseen, jossa koulutus nähdään

talousjärjestelmän alasysteeminä. Talouden perusta siirtyy yhä enemmän aineellisesta tuotannosta aineettomaan. Kun tuotanto immaterialisoituu, lisäarvo pääomalle alkaakin syntyä ihmisen mielessä. Siksi ajatteluun, tunteiden käsittelyyn taitoihin ja ylipäänsä mielen kykyihin kannattaa investoida.

Psykologia toimii näin kognitiivisen kapitalismin moottorina, kuten *Yann Moulier Boutang* on kuvannut.

Mitä enemmän keskitytään osaamisen kehittämiseen ja akateemisen tuotannon optimointiin, sen kauemmas irtaudutaan kasvatuksen tarkoituksesta, arvoista tai päämääristä.

Kun tarkemmin katsoo, APA on pieni, mutta merkityksellinen osa suurempaa meka-

nismia, joka muuttaa käsitystämme siitä, mistä kasvatuksessa pohjimmiltaan kyse. Se muuttaa kasvatusta talouden alasysteemiksi ja sen tutkimusta osaamisen kehittämistieteeksi.

Ehkäpä tarvitsemme nyt enemmän sivistyneitä kuin osaavia ihmisiä. Sivistyneisyys on enemmän kuin osaamista.

Siinä missä osaaja toimii annettujen tavoitteiden hyväksi, sivistynyt ihminen osaa myös puntaroida laajasta näkökulmasta yhteisiä päämääriä ja itsestäänselvyyksien takana piileviä vallankäytön mekanismeja.

Kuten vaikkapa APA:n kietoutuneisuutta tiedepolitiikkaan, akateemiseen imperialismiin, kognitiiviseen kapitalismiin ja aikamme välineelliseen rationaalisuuteen.





## Kasvatus 2021 Vol. 52 No 4

### The Finnish Journal of Education

**Kauppi, Veli-Mikko. 2021. The contexts of intelligent action: a Deweyan approach to decontextualization in education. *The Finnish Journal of Education* 52 (4) 388-400.**

I approach decontextualization in education through John Dewey's theory of intelligence. The article distinguishes three spheres of problems following from decontextualization in education. The first – social decontextualization – is a result of isolating individuals from their social contexts and interdependences. The second sphere – decontextualization of knowledge – is a result of understanding intelligence as learning and adopting context free knowledge and habits. The problems of this sphere are also connected harmful societal power structures. The third sphere – societal decontextualization of education – follows from the problematic relation of education and other areas of society. Education is seen either isolated from the rest of society, or its methods, solutions and ideals are imported uncritically from other contexts. I claim that society as it is does define the contexts and premises of education, but not the solutions nor fixed ideals of intelligent education.

*Descriptors:* philosophy of education, education and society, decontextualization, intelligence, John Dewey

**Niemelä, Mikko A. 2021. Social realism, powerful knowledge and Michael Young's third way. *The Finnish Journal of Education* 52 (4) 401–413.**

This review article discusses the theory of social realism that has evolved over the last two decades. Social realism has gained prominence especially through the work of the British educational sociologist Michael F.D. Young. The central argument of social realism is that educational discourse, with the paradigm of social constructivism, has ignored educational knowledge as the institutional context of schooling. To bring knowledge back into the discussion, Young, together with Johan Muller, has developed the concept of powerful knowledge, which has been widely applied especially in research on subject education. The aim of this review is to connect the concept of powerful knowledge to the theoretical framework of social realism from which it has partly detached. Young's latest thinking is described by explaining why Young has criticised the tradition of New Sociology of Education that he helped establish in the 1970s. In addition, the review provides a Finnish translation of the concept of powerful knowledge and summarises key research strands applying the concept. According to the interpretation of the review, the concept of powerful knowledge has not yet been able to act as a concrete alternative for future education. However, it can be used to specify what kind of educational knowledge can support the contemporary idea of Bildung.

*Descriptors:* sociology of education, curriculum studies, subject didactics, realism, Bildung, narrative literature review

**Pietilä, Penni – Niemi, Anna-Maija – Kauppila, Aarno. 2021. Teaching is not allowed anymore – ‘recognition of competence’ in Finnish literacy teaching in the context of vocational education and training. *The Finnish Journal of Education* 52 (4) 414–425.**

The legislation and policies for vocational education and training changed in 2018 during the reform of vocational education and training. One aim of the reform was to ease studies and transitions to working life, with the intent of increasing competence available for the labour market. The reform emphasised that the origin of competence was not relevant. By using ethnographic data, we analyse what “recognition of competence” means in everyday vocational education and training, by focusing on the teaching of Finnish literacy. The analysis utilizes the concept ‘key term,’ as is used in ethnography of communication. The findings show that teachers face pressures in setting minimum criteria as the goal for students’ competence. We argue that recognition of competence conflicts with the goal of learning new skills, which is usually associated with education. The focus on competence shadows studying and teaching, and by doing this, the educational contexts are also shadowed.

*Descriptors:* vocational education and training, ethnography, education policies, reform, competency-based education

**Varpanen, Jan. 2021. Creating novel educational thought: Decontextualization as a speculative opportunity. *The Finnish Journal of Education* 52 (4) 426–437.**

I interpret the threat of decontextualization as a speculative opportunity to rethink education. Analogously with the ‘Image of thought’ as identified by Gilles Deleuze, I examine an ‘Image of Education’ as a collective implicit understanding of what education is. I show that educational research and policy documents presuppose a growth-centered image of education consisting of three elements: 1) the educator, who helps 2) the educand grow towards 3) an ideal good that he is currently lacking. These elements are indeterminate in relation to the context of education, which makes education vulnerable to the threat of decontextualization. I propose an alternative that focuses on the educand’s being-in-the-world instead of growth. Building on the way the strangeness of the world constantly questions our very existence, I articulate the three elements of an alternative image of education: 1) the educator helps 2) the educand 3) work through the questions posed by being-in-the-world.

*Descriptors:* Decontextualization, Educational theory, critique, Deleuze

**Väisänen, Anne-Mari – Lanas, Maija. 2021. Decontextualisation in bullying literature. *The Finnish Journal of Education* 52 (4) 438–449.**

This article looks at contexts in bullying discourses. We use the “concept as method” -analysis and analyse bullying literature with the concept of decontextualisation. We suggest that when challenges in peer relations at school are recognized as bullying, they are decontextualised from their societal contexts and social contexts at school. Contexts are presented as a space for individual risk to actualize, or as having mainly harmful effects for bullying situations. Since bullying literature at the same time is very solution seeking, the relevance of contexts is thus diminished for their ability to offer only challenges instead of solutions. We suggest that bullying discourses create a narrative of control in which complexities of contexts are left outside the discussion and bullying as a phenomenon gets decontextualised.

*Descriptors:* bullying, discourse, context, decontextualisation, concept as method



**Kirjoittajat**

## TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

HEIKKINEN, HANNU, professori  
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto  
hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

JUVONEN, SARA, väitöskirjatutkija  
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
sara.juvonen@helsinki.fi

KAUKKO, MERVI, tenure track -professori  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
mervi.kaukko@tuni.fi

KAUPPI, VELI-MIKKO, yliopisto-opettaja  
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto  
veli-mikko.kauppi@oulu.fi

KAUPPILA, AARNO, väitöskirjatutkija  
Humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
aarno.kauppila@helsinki.fi

LANAS, MAIJA, professori  
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto  
maiya.lanas@oulu.fi

NIEMELÄ, MIKKO A., väitöskirjatutkija  
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
mikko.a.niemela@helsinki.fi

NIEMI, ANNA-MAIJA, yliopistotutkija  
Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
anna-maija.niemi@utu.fi

NIKKOLA, TIINA, yliopistonopettaja  
Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto  
tiina.nikkola@jyu.fi

PIETILÄ, PENNI, väitöskirjatutkija  
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
penni.pietila@helsinki.fi

SAARI, ANTTI, tenure track -professori  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
antti.saari@tuni.fi

SIMOLA, HANNU, emeritusprofessori  
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
hannu.simola@helsinki.fi

TOOM, AULI, professori  
Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto  
auli.toom@helsinki.fi

VARPANEN, JAN, väitöskirjatutkija  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto  
jan.varpanen@tuni.fi

VÄISÄNEN, ANNE-MARI, väitöskirjatutkija  
Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto  
anne-mari.vaisanen@oulu.fi

YLIRISKU, HENRIKA, yliopisto-opettaja  
Taiteen laitos, Aalto-yliopisto  
henrika.ylirisku@aalto.fi