

Pikapiirto kasvatustieteellisen tutkimuksen sisäisestä työnjaosta

■ Juha Suoranta

Kotimaisten kasvatustieteiden kokonaistilasta, tehtävistä ja työnjaosta on viime vuosina käyty aika vähän keskustelua, vaikka se olisi monella tavalla tärkeää. Olisi keskusteltava paitsi kasvatustieteen edistymisestä myös sen yliopistollisesta ja yhteiskunnallisesta asemasta, kun yliopistojen autonomia on vastikään vahvistettu ja menossa on sekä autonomian sisältöä että yliopistojen resurssienjako koskeva hegemoniakamppailu.

Ulkoakateemisesti tarkastellen kasvatustieteellinen tutkimus on (Jorma Sipilältä oppimaan kielikuvaa käyttäen) kuin ”mustekala”, joka melko sulavasti ojentee lonkeroitaan erilaisten ulkoisten ärsykkeiden mukaan, yhtenä tärkeimmistä ristiriitaisten tarpeiden ja toiveiden lähteistä valtion opetushallinto ja entistä houkuttelevammaksi käyvä ulkopuolinen eli niin sanottu täydentävä rahoitus.

Toisaalta mustekala liikkuu yliopistojen tiedekunnissa ja yksiköissä aineenopettajakoulutuksen tai yliopistopedagogiikan tapaisissa yksikkö- ja laitosrajat ylittävissä opetus- ja tutkimustehtävissä.

Kasvatustieteiden sisäinen työjako

Millaista kasvatustieteellistä tutkimusta Suomessa tehdään? Asian arvioimiseksi tarkastelen kasvatustieteiden sisäistä työnjakoa sen mukaan, millaista tietoa ne tuottavat ja kenelle tuo tieto on tarkoitettu. Työnjakoa koskeva jäsenitys toimii kasvatustieteellisen tutkimuksen typologiana, mikäli oheisen kaavion rajaviivat ajattelee veteen piirretyiksi.

Professionaalinen kasvatustiede

Aloitaa nelikentän vasemmasta yläkulmasta. Professionaalilla kasvatustieteellä tarkoitetaan alan tutkijoiden keskustelua toistensa kanssa. Professionaalisen tiedon keskeisimmät esiinty-

mismuodot ovat tieteellinen artikkeli ja yksittäisteos eli monografia.

Muiden yhteiskuntatieteilijöiden tapaan kasvatustieteilijät keskustelevat lisääntyvästi keskenään eli julkaisevat alansa kansainvälisissä lehdissä. Heille on olemassa paljon oman alan lehtiä ja julkaisufoorumeita, joista kasvava osa toimii *open access* -periaatteella.

Alan kotimaiset tiedeseurat ovat viime vuosina aktivoituneet julkaisijoina ja kasvatustieteellisen keskustelun viritäjänä. Vuosittaisille Kasvatustieteen päiville osallistuu keskimäärin 400–500 kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijää. Professionaalilla kasvatustieteellä alkaa olla entistä enemmän painoarvoa niin koti- kuin ulkomailla.

Professionaalistuminen on tarkoittanut myös kasvatustieteiden sisäistä eriytymistä. Alan yhtenäisyys on ollut ja siitä on entistä enemmän tullut näköharha, sillä kasvatustieteellisten yksiköiden tutkimus- ja opetushenkilökunta on monitieteistä, jos asiaa tarkastellaan tohtorintutkintojen mukaan. Sen lisäksi, että kasvatustieteisiin tullaan monilta tieteenaloilta (yhteiskuntatieteistä luonnontieteisiin ja humanistisilta aloilta tekniikkaan) ja kasvatuksen maailmaa tutkitaan monen tieteenalan pohjatiedoin ja olettamuksin, eriytymiseen ovat vaikuttaneet erilaiset laitospolttuurit (siellä missä laitoksia vielä on), tehtäväkuvat (vrt. opettajakouluttajien ja kasvatustieteilijöiden vanha juopa) ja myös se, mikä ajatellaan kasvatustieteiden tutkimuskoh-

Kuvio 1. Kasvatustieteiden sisäinen työnjako (lainattu soveltaen Burawoy 2006).

	Akateeminen julkisuus	Yleinen julkisuus
Välineellinen tieto	Professionaalinen kasvatustiede	Järjestelmää palveleva kasvatustiede
Refleksiivinen tieto	Kriittinen kasvatustiede	Julkinen kasvatustiede

teeksi (kasvatus, koulutus vai sosialisatio; lapsuus, nuoruus vai aikuisikä; oppiminen, opiskelu vai ohjaaminen).

Professionaalisen eriytymisen seurauksena kasvatustieteistä on tullut milteinpä puhdas hallinnollinen kategoria, joka on syntynyt 1970-luvun alun yliopistoekspansiossa ja opettajaprofession akateemisessa nosteessa. Raja muihin yhteiskuntatieteisiin on nimittäin ohut ja liukuva: kasvatuksen ja koulutuksen ilmiötä on mahdollista – ja niitä ehdottomasti pitäisi – tarkastella myös muiden yhteiskuntatieteiden ja oppiaineiden näkökulmasta.

Monesti kasvatustieteiden erityisyys näyttää pelkistyvän tiedon siirtomalliin perustuvan, kouluikää koskevan pedagogiikan tutkimukseksi sekä kohdistuvan esimerkiksi opetusharjoitteluun, opetustaitoon, opiskelun ja opintojen sujuvoittamiseen tai näihin liittyvään ”didaktiseen” tai yliopistopedagogiseen tutkimukseen. Muihin kuin edellä mainittujen tapaisiin, opetuksen järjestämistä sekä oppilaiden ja opiskelijoiden (valtiollista) hallintaa koskeviin kysymyksiin vastaaminen ei oikeastaan millään tavoin edellytä kasvatustieteitä. Esimerkiksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä Suomen ja Venäjän kansalaiskasvatustieteiden väitellyt Nelli Piattoeva (2010) olisi voinut esittää väitöskirjansa myös jollain muulla yhteiskuntatieteiden alalla.

Järjestelmää palveleva kasvatustiede

Järjestelmää palveleva kasvatustiede on tutkimusta, joka tuottaa julkista päätöksentekoa ja elinkeinoelämää hyödyttävää tietoa. Tyypillisiä systemitiedon esiintymismuotoja ovat suunnitelma, raportti ja tilasto (ks. Mäkelä 2000, 280).

Hyvinvointia luova valtio on ollut kiinnostunut kasvatustieteiden, kuten myös muiden lähi-tieteidenalojen, panoksesta kansallisen koulutusjärjestelmän (ja nykyisin innovaatiopolitiikan) kehittämisessä. Koulutuksen kehittämispaineet ovat ainakin osittain olleet valtioiden välisen talouskilpailun ja tähän liittyvän retorisen kamppailun seurausta.

Retorisina välineinä koulutuksen kehittämisen ja kansainvälisen taloudellisen kilpai-

lun ”välissä” ovat toimineet kouluuoriutumista mittaavat testit, kuten PISA, kun testimenestys on liitetty osaamis- ja kilpailuretoriikkaan. Testeillä mitatun koulumenestyksen on naiivisti ja kritiikittömästi oletettu avittavan kansakunnan kilpailukykyä, jonka on puolestaan vakuutettu valuvan koko kansakunnan ja kaikkien suomalaisten hyödyksi.

Julkinen peruskoulutus on keskeisin julkinen palvelu, jota päätöksentekoa ja elinkeinoelämää palveleva kasvatustiede tukee tuottaen koulutusta koskevaa tietoa esimerkiksi erilaisin arviointi-, edistämisen- ja kehittämistutkimuksin. Arviointitutkimus antaa tilaajalle palautetta järjestelmän toimivuudesta, ”edistämistutkimus pyrkii luomaan maaperää poliittisesti haluttaville uudistuksille” ja ”kehittämistutkimuksessa pyritään itse tutkimusprosessissa ei vain arvioidaan vaan myös kehittämään uusia tekniikoita ja toimintamenetelmiä” (Mäkelä 2000, 281).

Kasvatustieteilijät kouluttavat opetusalan ammattilaisia moniin tehtäviin. Ideologiakriittisesti ajatellen he osallistuvat välittömästi ja välillisesti paitsi valtiosubjektien koulumiseen, kuviteltua kansallista yhtenäisyyttä luoden (nykymaailmassa erittäin problemaattinen lähtökohta), myös kuluttaja- ja työelämäsubjektien tuottamiseen. Näin koulutuksen kentällä kohtaavat monet poliittiset intressit: yhtäällä muodollisen koulutuksen maailmaa uusinnetaan edelleen vanhoin humanistisin, sivistyksellisin ja demokraattisin päämäärin. Toisaalla sinne on markkinaliberalismin huumassa tuotu elinkeinoelämän tavoitteita – edes vihjaamatta pääoman koulutustahdon perimmäisistä pyrkimyksistä, jotka eivät liity esimerkiksi ihmisten psykologiseen, sosiaaliseen tai poliittiseen emansipaatioon, vaan yhä ”jää kertomatta, että niin kauan kuin yritykset saavat itse asettaa omat tavoitteensa, kansan etu ei paina puntarissa juuri mitään” (Sipilä 1971, 150).

Elinkeinoelämä on pitkään ollut kiinnostunut koulutuspoliittisten intressiensä vahtimisesta ja ajamisesta. 1970-luvulla kasvatustieteilijät olivat elinkeinoelämän tarkassa syynissä, laadittiin vasemmistomyönteisten tutkijoiden ja opettajien mustia listoja vasemmistovaaran ja

kai vallankumouksenkin pelossa (ks. Suutarinen 2008). Markkinoiden vapautuessa 1980-luvulla elinkeinoelämän järjestöissä ryhdyttiin toden teolla laatimaan koulutusta koskevia tavoiteohjelmia, joista osa on sittemmin toteutettu koulutuspolitiikassa ja viety koulutusjärjestelmän eri tasoille (ks. Kauppinen & Moisio 2008) yrittäjäyyskasvatuksena tai vaikkapa yliopistojen hallitusten ulkopuolisina jäseninä. Elinkeinoelämän keskusliitto tuottaa jatkuvasti materiaalia tulevaisuuden oppimis- ja osaamistarpeista.

Pelissä on lisäksi kasvatustieteiden yksiköiden selviytyminen. Vastaamalla koulutuksen hallinnon pyyntöihin edistää ja tukea suomalaista koulutusmenestystä kasvatustieteelliset yksiköt olettavat saavansa suhteellista etua verrattuna kilpailijoihin. Näin järjestelmää palvelevalla tutkimuksella voi olla myös tiedepoliittista merkitystä, etenkin jos ”rakenteellisen kehittämisen” eufemismi muuttuu lihaksi, pudotuspeleiksi yliopistojen välillä.

Julkinen kasvatustiede

Nimitän julkiseksi kasvatustieteeksi sellaista tutkimusta, jossa ”osallistutaan tavallisten ihmisten tavoitteista ja toiveista lähtevään, yhteiskunnan sosiaalisia ja taloudellisia suhteita muuttavaan, tutkimukselliseen ja opinnolliseen toimintaan” (Suoranta 2009). Julkisen kasvatustieteen tuottaman tiedon tavanomaisia esiintymismuotoja ovat tutkimusartikkelin tai erillisteoksen lisäksi pamfletti eli puheenvuorokirja, sanomalehtiarikkeli tai (sähköisesti ladattava) ilmaisjulkaisu.

Kansalaisyhteiskunta on julkisen kasvatustieteen tehtäväkenttä, erotuksena julkista päätöksentekoa tai elinkeinoelämää palvelevan kasvatustieteen tilaajatahoista, valtiosta ja talouselämästä. Julkisen kasvatustieteen kehittämisen kannalta on kuitenkin ongelmallista, että suomalainen kansalaisyhteiskunta on ollut rahoituksellisesti ja lainsäädännöllisesti valtion huomassa ja jäänyt ihmisten itseorganisoitumisen ja yhteistoininnan näkökulmasta kehittymättömäksi.

Kasvatustieteilijät voi luokitella karkeasti sen mukaan, miten he suhtautuvat (kansalais)yhteiskuntaan ja miten se ilmenee teoriassa ja tutkimuksessa. Jotkut eivät näytä olevan lainkaan

kiinnostuneita yhteiskunnan, kasvamisen ja kasvattamisen suhteista, vaan kapea-alaisesti esimerkiksi yksilön oppimisesta ja ainedidaktiikasta.

Yhteiskunnasta kiinnostuneet voi puolestaan jakaa yhteiskunnallisen järjestyksen säilyttäjiin ja sen muuttajiin. Säilyttäjille on ominaista kietoutua tieteellisen menetelmän ja objektiivisuuden kaapuun, välttää normatiivisia kannanottoja ja painottaa yhteiskunnallisen säätelyn ja hallinnan kysymyksiä toisin kuin muuttajille eli julkisen kasvatustieteen tekijöille. Nämä painottavat kansalaisyhteiskunnan, riippumattomien yhteisöjen ja yhteiskunnallisen toiminnan tutkimista ja tukemista sekä itseorganisoituneiden ja muutosvoimaisten ”autonomisten alueiden” kartoitusta.

Suomalaisissa kasvatustieteissä yhteiskunnasta kiinnostuneita ”maailman muuttajia”, ihmisten esittämiin kouriintuntuviin ongelmiin tarttujia, heidän kuuntelijoitaan ja niitä, jotka toimisivat heidän rinnallaan, on vähän. Vielä ei ole syntynyt kovinkaan paljon konkreettisten tosiseikkojen realistiseen kuvaukseen perustuvaa julkista kasvatustiedettä, joka voisi opettaa ”kunnioittamaan jokaisen ihmiselämän ainutlaatuisuutta ja ainutkertaisuutta” ja valaa uskoa siihen, että ”että me tulevaisuudessa kuuntelemme tarkemmin ja opimme välttämään kliseemäisiä mielipiteitä ja ennakkoluuloja” (Wander 1986, 8).

Julkisen kasvatustieteen näkökulmasta kasvatuksen maailma on laaja, kasvamista ja kasvatusta tapahtuu kodin ja muodollisen kasvatuksen ohella yhteisöissä, kuten järjestöissä ja seuroissa, sekä informaalisti suhteessa mediaan ja vertaisryhmissä. Kansalaisyhteiskunta käsitetään laajaksi oppimistoiminnan ja kasvatussuhteiden maailmaksi, jossa oppijat ovat yhdenvertaisia. Opiskelijat eivät ole opetuksen kohteita, vaan heillä on rikas elämäkokemus ja he pystyvät sekä itseohjautuvaan että yhdessä tapahtuvaan solidaariseen oppimiseen.

Kriittinen kasvatustiede

Kriittisellä kasvatustieteellä tarkoitan julkituodusti poliittista ja ideologiakriittistä tutkimusta. Siinä missä julkisen kasvatustieteen silmämääränä on itseorganisoituminen järjestelmän sisällä, kriittisen kasvatustieteen tavoitteena on

kapitalistisen yhteiskunnan perustusten muuttaminen. Keskeinen tutkimusteema ja ”taisteluky-symys” on yhteiskunnallisen ja sivistyksellisen eriarvoisuuden poistaminen. Tällaisen tiedon esiintymismuotoja ovat tiedeartikkeli, yksittäisteos, kiistakirjoitus (erityisesti näiden piratoidut versiot) tai muu, tärkeän yhteiskunnallisen aiheen esiintuova, julkinen puheenvuoro.

Julkisen kasvatustieteen ohella myös kriittinen kasvatustiede on meillä melkein kirjoittamaton lehti. Se ei näytä sopivan suomalaisten kasvatustieteiden näennäisneutraaliin luonteeseen. Kasvatustieteen liepeillä on toki jonkin verran myös Suomessa harjoitettu ideologiakritiikkiä (esimerkiksi naistutkimuksessa ja kriittisessä pedagogiikassa), mutta tällainen tutkimus ei ole kuulunut valtavirtaan eikä kai sinne sopsikaan.

Kasvatustieteilijät eivät myöskään, harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta, ole kuuluneet yhteiskunnallisten keskustelijoiden joukkoon tai toimineet kriittisinä äänitorvina julkisten intellektuellien tapaan. ”Riippumattomuuskäsitelmän” mukaan tutkimus ja politiikka ovat toisistaan selvästi erottuvia puhetekojen alueita, jotka on pidettäväkin erillään. ”Vuorovaikutuskäsityksessä” painotetaan tutkimusyhteisön ja yhteiskunnan välistä vuoropuhelua ja korostetaan tutkijoiden asemaa yhteiskunnallisina keskustelijoina, tulkkeina ja neuvonantajina. ”Sitoutuneessa näkemyksessä” tutkimus ja yhteiskuntapolitiikka ajatellaan miltei päällekkäisinä unioneina.

Valtaosa kasvatustieteilijöistä on mukisematta omaksunut riippumattomuuskäsityksen mukaisen suhtautumistavan, mikäli ovat ajatelleet asiaa. Valtiollisiksi neuvonantajiksi, kuten valtioshteereiksi, heitä on silloin tällöin pyydetty. Sen sijaan on ollut harvinaista, että he olisivat sitoutuneet yhteiskunnan muuttamiseen tekemällä esimerkiksi esilläpitotutkimuksen kaltaista tutkimustyötä, joka pyrkii takaamaan, ettei jokin tärkeä yhteiskunnallinen ”ongelma unohdu, vaikka sen ratkaiseminen ei edistyisikään” (Eskola 2009, 261). Ajattelen Antti Eskolan tavoin, että ”on olemassa monia tärkeitä, inhimillistä kärsimystä tuottavia ilmiöitä, jotka ilman esilläpitotutkimusta ovat vaarassa kado-

ta julkisesta keskustelusta tai ovat siinä esillä pahasti vääristyneessä muodossa” (mt., 261).

Kasvatustieteissä on ollut vierasta käydä keskustelua tutkimuksen poliittisuudesta tai osallistua tutkimuksen keinoin yhteiskunnalliseen keskusteluun saati poliittisiksi tulkittujen päämäärien ajamiseen, toisin kuin yhteiskuntatieteissä, joissa yhteiskunta käsitetään pääsääntöisesti ideologiseksi taisteluketäksi, johon tutkijan on osattava asemoitua ja muodostaa kantansa: ”työntääkö päänsä pensaaseen ja kuvitella olevansa puolueeton; asettuako yhden taistelevan osapuolen rinnalle; vai yrittääkö ymmärtää konfliktia, sovittaa ja pitää ihmisyyden puolta. Yksityinen tutkija voi sanoa tieteelleen, että pysy sinä tässä, ymmärtäjänä ja sovitelijana, mutta minä ryntään taisteluun, puoleni valiten.” (Eskola 2009, 206.)

Kriittisessä kasvatustieteessä korostetaan julkisen kasvatustieteen tavoin opiskelijoiden yhdenvertaisuutta ja painotetaan ongelmiin tarttuvaa, tiedostavaa, solidaarista ja vapauttavaa oppimista. Oppimistoiminta on aina poliittista, sillä siinä tulemme aina joko uusintaneeksi tai uudistaneeksi maailmaa, säilyttäneeksi valitsevat olosuhteet tai yrittäneeksi muuttaa niitä (Tomperi & Suoranta 2005, 237).

Kasvatustieteiden itseymmärrys

Kasvatustieteellinen tutkimus on pelkistynyt tutkijoiden puheeksi toisilleen (professionaalinen kasvatustiede) tai valtiokoneiston toiminnan kannalta merkitykselliseksi tutkimukseksi (järjestelmää palveleva kasvatustiede). Järjestelmän eli rahoittajan näkökulma on ollut hegemonisessa asemassa ja ongelma on siinä, että järjestelmän intressi on määritelmällisesti puhtaan välineellinen ja hallintomentaliteetin läpäisemä. Sen implikaatiot ovat porautuneet syvälle kotoisiin todellisuus- ja yhteiskuntakäsityksiin, elämäntapoihin ja siihen, miten kuvittemme hallitsevamme ja säätelevämme maailmaa.

Yksittäisen tutkijan ja kasvatustieteiden uusiutumisen ja edistymisen ongelmaksi muodostuu akateemisen meritoitumisen ja urapolkujen kapeutuminen, jos uralla eteneminen edellyttää sosiaalustumista vain professionaali-

seen kasvatustieteeseen. Tämä pienentää kasvatustieteilijöiden kokonaispanosta erityisesti julkisina keskustelijoina ja kriitikkoina. Huippututkija ei olekaan se, joka osana tutkimusryhmää julkaisee alan ”huippulehdissä”, vaan se, joka tekee jutun tiedelehteen, kirjoittaa kolumnin ja osaa keskustella aiheestaan julkisuudessa.

Onnellista olisi, mikäli meillä olisi ainakin edellä mainitut kasvatustieteiden osa-alueet ja opiskelijat voisivat tutustua niihin perus- ja aineopinnoissaan. Myöhemmässä vaiheessa he voisivat ”valita puolensa” eli hakeutua itseään kiinnostaviin maisteriohjelmiin. Lisäksi olisi tärkeää, että kävisimme entistä vilkkaammin keskustelua yhteisistä ongelmista ja kiinnostuksen kohteista. Pienen maahan ei kasvatustieteissäkään mahdu kovin montaa rinnakkaista totuutta.

Pierre Bourdieu määritteli sosiologian aikanaan taistelulajiksi (*un sport de combat*). Sosiologia, tai ainakin hänen sosiologiansa, on tarkoitettu niiden ihmisten itsepuolustukseksi, jotka ovat hallittuja, sorrettuja ja heikoilla, poljettuja, särjettyjä ja alakynnessä.

Minusta on vaikuttanut siltä, että suomalaisen kasvatustieteiden itseymmärrys on jotain ihan muuta. Se ei ole taistelulaji Bourdieun esittämässä mielessä, vaan jonkin sortin välineurheilua, jossa tärkeää on olla jotain muiden silmissä, todistella puolivillaisin perustein olemassaoloaan ja perustaa erilaisia toinen toistaan vähäpätöisempiä oppialoja kasvatustieteiden *sisälle* – tutkimukselliselle asenteelle ulkokohtaisesti – ja tehdä kaikki tämä näyttääkseen hyvältä valtion ja ulkopuolisen rahan silmissä.

Muistan Klaus Mäkelän kerran 1990-alkupuolella yksityisessä kirjeenvaihdossa ihmetelleen, miksi kasvatustieteilijät ovat olleet niin hanakoita perustamaan tiedepoliittisesti suojeltuja linnakkeita yliopiston sisälle. Kysymys oli hyvä, on sitä edelleen, mutta ehkä enemmän kuin tiedepoliitikasta kasvatustieteiden ja ennen kaikkea opettajankoulutuksen vahvistamisessa on ollut kyse valtiovallan yleisestä, hyvinvointivaltion ylösajoon liittyvästä koulutuspolitiikasta ja opettajien etujärjestöpolitiikasta. Sittemmin ”suunnittelutaloudelle” perustuneen hyvinvoin-

tipolitiikan on tässä yhtälössä korvannut globaalikapitalismin ”kilpailutalous”.

Ulkoisiin ärsykkeisiin reagoiminen ja kriittikön vastailu opetushallinnon kutsuhuutoihin ovat joka tapauksessa johtaneet kohti sellaisia sekä metodologisesti ja teoreettisesti että koulutuspoliittisesti kestäättömiä näkemyksiä, joissa kasvatuksen rikasta ilmiömaailmaa tarkastellaan yhä enemmän kuin mitä tahansa kappaletavaraa, välineellisesti, vieraantuneesti, etäältä ja ulkoapäin. Tutkimuskohteista tulee itsekään laskelmoinnin alkeishiukkasia.

Esimerkki tällaisesta kasvatusajattelusta ja -suunnittelusta on viime vuosina jalansijaa maailmalla ja hiljalleen myös meillä saanut *evidence-based*-tyyppinen inhimillisen kasvatus- ja muun todellisuuden mallintaminen ja siihen perustuva koulutussuunnittelu. Yhdysvalloissa tästä aiheesta käydään kriittistä keskustelua (Barnhouse Walters ym. 2009), josta olisi opittavaa myös meillä – pitäisi kai lisätä: ”ennen kuin on liian myöhäistä”.

Tämän empiiriselle evidenssille perustuvan tarkastelutavan ongelmat, sen metodologiset ja poliittiset hankaluudet, on tunnettu jo kauan. Metodologisesti siinä toistetaan empiristisen asenteen ja kausaalioletusten pinnallinen käsitys ihmisten yhteiskunnallisesta olemisesta; poliittisesti se voi pahimmillaan viedä kohden autoritaarisia yhteiskuntajärjestelmiä tai, kuten nykyisin pitäisi sanoa, kohti autoritaarista kapitalismia.

Suomessa on olemassa erinomainen indikaattorijärjestelmä, joka laskee päättäjille, hallinnolle, kenttätoimijoille, medialle ja valistuneille kansalaisille määrällistä tietoa elinolojen ja palvelujärjestelmien tilasta ja kehityksestä, esimerkiksi nuorten terveysoloista. Nämä tilastot vievät meidät kuitenkin vasta ymmärryksen ovelle, jos sinnekään, sillä niiden avulla emme saa tietää, mitä kasvatuksen käytännöissä, sukupolvien välillä ja perheiden arjessa tapahtuu. Tilastojen nojalla tehdyt päätökset eivät myöskään perustu kasvatuksen maailman ilmiöiden ymmärtämiseen, vaan usein puhtaaseen ”laskelmoivaan rationaalisuuteen”.

Kasvatuksen subjektien – käytännössä kaikkien ihmisten – toimesta vaihtelevin tavoin tul-

kitut todellisuudet ja kasvatustapahtumat eivät selity saati toteudu kompleksisten mallien kau-
neuden mukaan. Toki niistä saattaa olla herme-
neuttisiksi välineiksi joidenkin erityiskysymys-
ten pohdintaan ja valaisemiseen, mutta yleensä
ne synnyttävät vain omalakisien diskurssitodel-
lisuutensa, jolla ei ole sen paremmin praktis-
kommunikatiivista kuin teoreettistakaan arvoa
paitsi asiaan vihkiytyneiden rajatulle joukolle,
joka toki saattaa periä yliopiston, jos tiedettä
mitataan jatkossakin nykyiseen malliin.

Jotta kasvatustieteellisellä tutkimuksella olisi
jokin merkitys kasvatuksen maailman ymmärtä-
misessä, tarvitaan aiempaa enemmän subjektien
toiminnalleen antamien merkitysten ja kasva-
tuksellisten merkitysyhteyksien kontekstuaalis-
ta tavoittamista ja tutkimusasetelmien luomista
tältä pohjalta. Tällaisissa asetelmissa ei olla kiin-
nostuneita ihmisten toiminnalleen antamien
merkitysten oikeellisuudesta tai ”totuusarvosta”,
vaan toiminnan ja siihen liittyvän puheen tarkas-
ta ja tiheästä kuvaamisesta. ”Vasta kun kuunnel-
laan, millaista puhetta uudistukset, ehdotukset ja
hankkeet ihmisten välittömän vuorovaikutuksen
piireissä tuottavat, aletaan tietää, millaisia nämä
ehdotukset ovat ja mikä on se yhteiskuntaelämän
ala, jossa niitä koetellaan” (kursivointi alkuperäis-
essä, Kunelius 2006, 29).

Tällöin tutkimuksen lähtökohdat ovat sel-
laiset, että tutkimuskohteet voivat kertoa koke-
muksistaan niitä pohtien, eritellen, jäsentäen ja
arvioiden. He voivat osallistua myös itse tutki-
mustoimintaan. Tarvitaan toisin sanoen paljon
nykyistä enemmän viipymistä yhteiskunnallisissa
ja kasvatuksen todellisuuksissa, asettumista niin
sanoakseni ilmiön sisälle ja tulemista ”kasvatuk-
sellisesti näkeväksi”. Tällaista tutkimusta tehdään
aivan liian vähän niin meillä kuin muualla.

Oikeusoppinut Jukka Kekkonen (*Helsingin
Sanomat* 10.8.2011) huomautti jokin aika sitten
siitä, miten yhteiskuntien nopea ja äkinäinen
muuttuminen – viitaten erityisesti Pohjois-Afri-
kan maiden viimeaikaisiin mullistuksiin – vaatii
sitä, ettemme tuijota ”vain sanoihin ja teksteihin”,
vaan seuraamme yhteiskunnallista todellisuutta
aktiivisesti ja tutkimme sitä monimuotoisesti.

Luen tämän myös kasvatustieteilijöille esi-

tettynä keskustelukutsuna, sillä – toistaen – me
emme valitettavasti tiedä, millainen on suoma-
laisen yhteiskunnan kasvatustapa, mitä
täällä tapahtuu. Emme tienneet sitä ennen Kau-
hajokea, emmekä ennen Jokelaa – emme myös-
kään niiden jälkeen. Tähdellisim kasvatustieteel-
liselle tutkimukselle asetettavista velvoitteista
on estää Utöyan saaren kaltaiset tragediat. Se on
niin tärkeä tavoite, ettei se tarvitse perusteita.

Lähteet

- Adorno, T. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen (alk. 1966).
Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T.
(toim.) *Mitä on valistus?* Suom. R. ja E. Sironen sekä
T. Uusitupa. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Barhouse Walters, P., Lareau, A. & Ranis, S. (toim.) 2009.
*Education Research on Trial. Policy Reform and the
Call for Scientific Rigor.* London & New York: Rout-
ledge.
- Burawoy, M. 2006. Julkisen sosiologian puolustus. *Sosiologia*
4, 259–286.
- Eskola, A. 2009. *Mikä henki meitä kantaa.* Helsinki: Tammi.
- Kauppinen, I. & Moisio, O.-P. 2008. Taloudellisista intres-
seistä ja vanhoista kaunoista kumpuava korkeakou-
lupolitiikkamme. *Tiedepolitiikka* 3, 7–22.
- Kunelius, R. 2006. Julkisen ongelmat. Johdannoksi kirjan
The Public and Its Problems suomennokseen. Teok-
sessa Dewey, J. *Julkinen toiminta ja sen ongelmat.*
Suom. M. Renvall. Tampere: Vastapaino, 11–32.
- Mäkelä, K. 2000. Stakes ja valtiollisen tiedontuotannon
muutokset. *Yhteiskuntapolitiikka* 65 (3), 280–281.
- Piattoeva, N. 2010. *Citizenship education policies and the
state. Russia and Finland in a comparative perspective.*
Acta Universitatis Tamperensis 1561. Tampere: Uni-
versity of Tampere.
- Sipilä, J. 1971. Työväestön asemasta ja ammattiyhdistysliik-
keestä. Teoksessa Lehtonen, R. (toim.) *Työläinen.*
Helsinki: Tammi, 142–158.
- Suoranta, J. 2009. Alamaisten elämää. Teoksessa Tomperi,
Tuukka (toim.) *Akateeminen kysymys.* Tampere: Vas-
tapaino, 67–80.
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – kou-
lukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuk-
sen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus &
Aika* 2 (2), 29–52. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/
site/?page_id=114](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?page_id=114)
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Teok-
sessa Freire, P. *Sorrettujen pedagogiikka.* Suom. J.
Kuortti. Tampere: Vastapaino, 211–237.
- Wander, M. 1986. *”Hyvää huomenta, kaunokainen”.* Suom.
T. Repo. Tampere: Vastapaino.

**Kirjoittaja on Tampereen yliopiston kasvatustietei-
den yksikön johtaja. Kirjoitus on laajennettu Kas-
vatuksen ja koulutuksen tutkimus: tulevaisuuden
voimavara -seminaarissa pidetystä kommenttipu-
heenvuorosta Tieteiden talossa 12.8.2011.**