

Kasvatusta ilman kehyksiä

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

Pääkirjoitus Kasvatus-lehden teemanumeroon 4/2021

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 kasvatuksen historiallisiin, yhteiskunnallisiin, ekologiisiin 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 suomennokeksi *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 *kuvaa* koulutuksen todellisuutta, se myös *muuttaa* sitä. Yksilökeskeisen oppimisen kielen rinnalla kulkee opettamisen, diagnosoinnin ja arvioinnin käytänteitä, jotka kytkeytyvät juuri yksilöä ja mitattavaa oppimista koskevaan puhetapaan. Kasvatuksen ja koulutuksen maailmassa on tärkeää, miten kasvamisesta ja oppimisesta puhutaan. Kontekstistaan irtautuneet käsitteet ja ajattelutavat voivat vaivihkaa sisäistyä yksilöiden ja yhteisöjen itseymmärrykseksi. Samalla tavalla nämä käsitteet voivat siirtyä kyseenalaistamattomina yleisesti hyväksytyiksi 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 trendikkäästi tutkiva psykologi.

Samaan ilmiöön liittyy myös yliopistoissa opetettavan kasvatustieteen sisältöjen kaventuminen. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa kasvatuksen historialla ja filosofialla sekä koulutussosiologialla 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 toiminpiteiden 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 selvemmäksi, 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 erotteluja inhimillisen ja ei-inhimillisen välille ja rajata oppimisen vain ihmisten välisiin suhteisiin. Antroposentrismen 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 (Värri 2018). Kasvatuksen tulisi asettua uuteen asemaan siinä ympäristössä ja olosuhteissa, joiden suhdeverkostoissa se tapahtuu.

Näitä muutosvaatimuksia on viime aikoina kiteytetty ajatuksiin ekososiaalisesta sivistyksestä (mm. Värri 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 ristiaallokoksi: 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., & Värri, V. -M. 2015. Onko kasvatustiede aidosti opettajaksi opiskelevien pääaine? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46, 2, 176–182.

Niiniluoto, I. 2015. *Hyvän elämän filosofiaa*. 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* 35 (1), 4–15.

Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajan-koulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37.

Värri, V. -M. 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino