

Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja –analyysiin

Hannu Simola,
Kasvatustieteen laitos
Helsingin yliopisto

Julkaistu teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) (2008) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Ss. 393-417. Kasvatusalan tutkimuksia 38. Suomen kasvatustieteellinen seura

Kasvatuksen suhteet yhteiskuntaan ja politiikkaan ovat määrittäneet viime vuosikymmenten muutoksissa uudella tavalla. Kasvatus ja koulutus ovat nousseet teollisuusmaiden päivänpolitiikkaan ja politiikan retoriikkaan tavalla, jolle löytää vertaista vain kansallisvaltion kiivaimman rakentamisen ajoilta. Uutta yhteiskunnallista toimintaympäristöä luonnehditaan sellaisilla ilmaisuilla kuin ”oppimisyhteiskunta” ja ”tietoperusteinen talous”, mikä korostaa oppimisen ja tietämisen keskeistä merkitystä ainakin poliittisessa retoriikassa. Juuri tässä hengessä Britannian pääministeri Tony Blair julisti vuonna 2000 hallituksensa intohimon nyt ja tulevaisuudessa olevan ”education, education, education”¹.

Muutosta kehystävät kuitenkin samanaikaisesti sellaiset uudet käsitteellistykset kuin ’tarkastusyhteiskunta’, ’arvioiva valtio’ ja ’laatuvalvankumous’. ’Näyttöön perustuvan toimintapolitiikan’ liike on puolestaan hyvä esimerkki politiikan kentältä nousevasta muutosvaatimuksista, jotka pyrkivät määrittämään uudelleen tutkimuksen ja politiikan välisiä suhteita.² Koulutuksen suuri tarina, sen yhteiskunnallisen tehtävän ydin näyttää siirtyneen kansallisvaltion rakentamisesta sen kilpailukykyyn turvaamiseen uudessa globaalisoituneeksi ymmärrettyssä toimintaympäristössä. Kapitalistinen talous ja sen enemmän tai vähemmän itsestään selvinä ja annettuina otetut vaatimukset tahdittavat koulutukseen suunnattuja odotuksia enemmän kuin ehkä milloinkaan ennen. Samalla kun kasvatukselle ja koulutukselle asetetaan ennen näkemättömän suuria odotuksia ja vaatimuksia, niitä ympäröivät ennen näkemättömän vahvat poliittiset reunaehdot ja määritteet. Kasvatuksen ja koulutuksen kysymykset ovat uudella tavalla ilmi- ja läpipolitisoituneet.

Kasvatuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus näyttää viime vuosina saaneen yhä enemmän painoa ja merkitystä myös Suomessa ja varsinkin puhuttaessa kasvatusalan koulutuksesta. Yhden viimeisimmistä puheenvuoroista käyttää VOKKE-projekti ja sen puitteissa julkaistu kasvatusalan koulutuksen kehityslinjoja hahmotteleva kirja ”Uudenlaisia maistereita” (Jakku-Sihvonen 2005a). Hahmotellessaan siinä kasvatustieteen opintojen

¹ ”Mr Blair promised that his ‘government’s passion’ would be ‘education, education and education. Then, now and in the future’.” 26 September, 2000, <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/943374.stm> (luettu 31.11.2006)

² *audit society* ks. esim. Power 1999; *evaluative state* ks. esim. Neave, 1988; *quality revolution* ks. esim. Newton 2002; *Evidence Based Policy* ks. esim. Thomas & Pring 2004.

ydinsisältöjä Pauli Siljander (2005, 155) jäsentää 'kasvatustieteen perusteoriat' tai 'klassiset sisältöalueet' neljään:

- (1) Kasvatus- ja sivistysteoreettinen sisältöalue
- (2) Opetus- ja oppimisteoreettinen sisältöalue
- (3) Kehitys- ja sosialisaatioteoreettinen sisältöalue
- (4) Yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue

Näillä kaikilla on luonnollisesti oma yhteiskuntatieteellinen ulottuvuutensa, mutta kahdessa jälkimmäisessä se on erityisen voimakas. Kehitys- ja sosialisaatioteoreettinen sisältöalue muodostuu Siljanderin mukaan yhtäältä kasvatus- ja kehityspsykologisista teorioista, toisaalta sosiologisista sosialisaatioteorioista, "jotka molemmat voidaan nähdä nimenomaan sosialisaatioteorioina" (emt). Yhteiskunta- ja instituutioteoreettinen sisältöalue on tietysti silkkää yhteiskuntatiedettä kasvatuksesta ja koulutuksesta.

Yhtä voimakkaasti yhteiskunta on läsnä Ritva Jakku-Sihvosen (2005) kirjoituksessaan painokkaasti siteeraamassa kasvatusalan eurooppalainen asiantuntijaryhmä *Tuning*-projektissa³. Siinä painotetaan oppimisen teoriaperustan ja tutkimusmetodologian tärkeyden ohella kolmantena painopisteenä "yhteiskunnan poliittista, taloudellista, historiallista, maantieteellistä, kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta koskevan tiedon ymmärtämisen merkitystä" (sit. emt., 138).⁴ Näiden kahden puheenvuoron perusteella voisi yksinkertaistaen sanoa, että yhteiskunnallinen ulottuvuus muodostaa kasvatustieteen yliopistollisessa opetuksesta liki puolet.

Jakku-Sihvonen ja Siljander eivät ole näkemyksineen yksin. Kasvatus- ja koulutuskysymysten uudenlainen yhteiskunnallistuminen ja politisoituminen myötä kasvatustieteen tutkimuksen ja sille perustuvan koulutuksen odotetaan monilla tahoilla painottuvan aikaisempaa enemmän yhteiskunnalliseen tematiikkaan. Näyttää siltä, että kasvatustiede perinteisen psykologia- ja pedagogiikkakeskeisyyden sijaan aletaan laajastikin nähdä myöskin yhteiskuntatieteenä. Vaikka harvoin kuulee tätä enää

³ Gonzales, J. & Wagenaar, R. (toim.) (2003) *Tuning Educational Structures in Europe: Final report, phase one*. Bilbao: University of Deusto.

⁴ *Tuning*-projektin tiivistää kasvatusalan asiantuntijoiden koulutusohjelman tavoitteet seitsemäksi kohdaksi, joista liki jokaisessa on mukana vahva yhteiskuntatieteellinen ulottuvuus:

- 1- should draw a wide range of intellectual resources, theoretical perspectives and academic disciplines to illuminate understanding of education and the contexts within it takes place
- 2- providing students with a broad and balanced knowledge and understanding of the principle features of education in a wide range of contexts
- 3- encourage students to engage in fundamental questions concerning the aims and values of education and its relationship to society
- 4- provide opportunities for students to appreciate the problematic nature of educational theory, policy and practice
- 5- encourage the interrogation of educational processes in a wide variety of contexts
- 6- develop in students the ability to construct and sustain a reasoned argument about educational issues in a clear, lucid and coherent manner
- 7- promote a range of qualities in students including intellectual independence and critical engagement with evidence (sit. Jakku-Sihvonen 2005, 144-145; korostus HS)

vastustettavan kasvatustieteen kentällä, voidaan silti kysyä, millaisia edellytyksiä suomalaisella kasvatustieteellä on todellisuudessa vastata koulutuksen ja kasvatuksen uuden yhteiskunnallistumisen mukanaan tuomiin haasteisiin. Tutkimusperusteisen koulutuksen näkökulmasta voi kysyä, mitä edellytyksiä suomalaisella kasvatustieteellä on tuottaa adekvaattia opetusta Siljanderin yllä hahmottelemalta socialisaatio-, yhteiskunta- ja instituutioteoreettiselta sisältöalueelta taikka Jakku-Sihvosen painottamalta yhteiskunnan poliittista, taloudellista, historiallista, maantieteellistä, kulttuurista ja katsomuksellista monimuotoisuutta käsittelevältä alueelta.

Tässä keskustelun avaukseen tähtäävässä artikkelissa pohditaan yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen kasvatustutkimuksen ja sille perustuvan opetuksen edellytyksiä Suomessa. On selvää, että vastaaminen Siljanderin ja Jakku-Sihvosen yllä luonnostelemini kysymyksiin edellyttää paitsi yhteiskuntatieteellisesti orientoitunutta tutkimusta myös relevantti ja ajantasaista teoreettista ja metodologista ajattelua. Onko odotettavissa, että suomalaisessa kasvatustieteessä on sellainen teoreettinen ja metodologinen valmius jota tarvitaan vaativien yhteiskunnallisten kasvatusta ja koulutusta koskevien teemojen tarkasteluun?

Artikkelin aluksi näkökulmaa hahmotellaan ehdottamalla jakoa kasvatustieteeseen yhtäältä ihmistieteenä, toisaalta yhteiskuntatieteenä. Toiseksi määritellään kasvatustieteen yhteiskunnallista toimintaympäristöä kuvaamalla siirtymää hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon ja sen puheavaruutta. Samalla luonnostellaan yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen kasvatustieteen tehtäviä ja vastuuta tuossa puheavaruudessa. Kolmanneksi tuodaan esiin joukko aikalaisarvioita, jotka problematisoivat kasvatustieteen tähänastista perintöä ja kykyä toimia kriittisenä ja analyttisenä voimana yhteiskunnassa kasvatuksen ja koulutuksen alueilla. Lopuksi pohditaan kasvatustieteen nykyisiä edellytyksiä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen vakinaisen professorikunnan jakautumisen, jatkokoulutuksen suuntautumisen ja opiskelijoiden sivuainevalintojen näkökulmista.

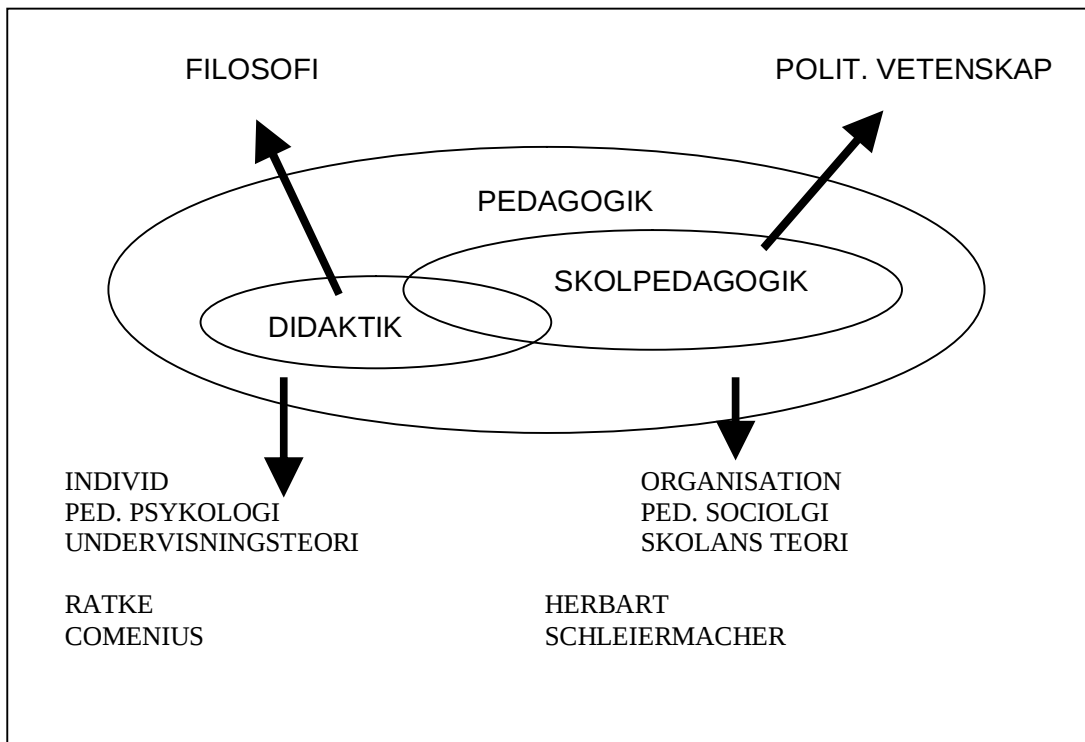
1. Kasvatustiede ihmis- ja yhteiskuntatieteenä

Onko kasvatustiede jollakin mielekkäällä tavalla jaettavissa yhteiskunnalliseen ja joihinkin muuhun, sanokaamme vaikkapa ihmistieteelliseen ulottuvuuteen? Mielestäni jako voitaisiin ainakin ajatuskokeena ja tämän artikkelin tarpeisiin ilman muuta tehdä.

Opettajankoulutus edustaa Suomessa valtaosaa kasvatustieteestä ainakin mitä tulee opiskelijamääriin tai professuureihin⁵. Siksi on hyvinkin perusteltua hakea kasvatustieteen jakoa ihmis- ja yhteiskuntatieteisiin opettajankoulutuksen emeritusprofessori Pertti Kansanen tekemästä erottelusta didaktiikan ja koulupedagogiikan välillä. Kansanen esittää että opetuksen tutkimusta voidaan tarkastella didaktisesti ja koulupedagogisesti seuraavalla tavalla (kuvio 1):

⁵ Kasvatustieteen maistereista 80 % on erilaisia opettajia (ks. Jakku-Sihvonen 2005, 142–143) ja kasvatustieteen professoreista 2/3 työskentelee opettajankoulutuksessa (ks. alempana tässä artikkelissa).

Kuvio 1: Didaktiikan ja koulupedagogiikan välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä (Kansanen 1993, 24)



Vaikka sekä koulupedagogiikka että didaktiikka ovat Kansanen mukaan kumpikin kiinnostuneet opetusprosessista, edellinen tarkastelee sitä yhteiskuntatieteiden, erityisesti kasvatussociologian näkökulmasta, kun taas jälkimmäisen teoretisointi tukeutuu kasvatus- ja kehityspsykologiaan sekä kasvatustieteen filosofiaan. Koulupedagogiikan kohteena on koulu sosiaalisena järjestelmänä kehystekijöineen, jotka asettavat rajoja niin didaktisille ratkaisuille kuin opettajan mahdollisuuksille ja oppilaiden kouluelämälleen. Näin koulupedagogiikka pyrkii rakentamaan tietoa koulun teoriasta. Didaktiikan kohteena taas on pikemminkin yksittäinen opettaja tai oppilas. Rakentaessaan didaktisia malleja tai teorioita, didaktiikka ei ota huomioon kehystekijöitä, vaan pyrkii universalisuuteen. "Mutta", painottaa Kansanen, "heti kun yritetään soveltaa näitä malleja todellisuuteen, on otettava koulupedagogiikka ja koulun teoria avuksi" (mt., 25).

Kansanen erottelu on mahdollista nähdä juuri erotteluna kasvatustieteen ihmistieteellisen ja yhteiskuntatieteellisen ulottuvuuden välillä. Tässä katsannossa kasvatustiede ihmistieteidenä on erityisesti kiinnostunut yksilöstä ja nojaa psykologiaan ja filosofiaan. Yhteiskuntatieteellisen näkökulman pääkohteena Kansanen mukaan on organisaatio ja se rakentuisi erityisesti sociologian ja muiden yhteiskuntatieteiden varaan. Tutkimuksellisesti sekä didaktiikka ja koulupedagogiikka ovat legitiimejä alueita, mutta (opettajan)koulutuksen suhteen avainasema on niitä yhdistävällä alueella, so. didaktiikan ja koulupedagogiikan *unionilla*.

2. Vanhasta liitosta uuteen, hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon, toisesta kolmanteen tasavaltaan

Kuvatkaamme seuraavaksi sitä historiallis-yhteiskunnallisesti määrittyvää puhumisen (ja puhumattomuuden) tilaa, sitä yhteiskunnallista *puheavaruutta* ja *doxa*a, jossa kasvatustiedekin toimii.

Suunnilleen 1980-luvun lopulta, tarkemmin sanottuna ehkä Holkerin hallituksesta 1987–91 lähtien ja 1991–93 suurella lamalla raudoitettuna, Suomi on siirtynyt monien yhteiskuntatieteilijöiden mielestä uuteen aikakauteen. Siirtymää on luonnehdittu muutokseksi Toisesta Kolmanteen tasavaltaan, hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon, suunnitteluyhteiskunnasta kilpailukyky-yhteiskuntaan⁶. (Alasuutari 1996; Heiskala 2006; Sulkunen 2006). Risto Heiskalaa (2006) mukaillen muutosta voi jäsentää seuraavasti (taulukko 1):

Taulukko 1: Muutos Suomessa 1980- ja 1990-luvuilla

TOINEN TASAVALTA	KOLMAS TASAVALTA
keynesiläinen hyvinvointivaltio	työkykyyn suuntautunut shumpeteriläinen kilpailuvaltio
valtiokapitalismin ja hallinnoidun kapitalismin yhdistelmä	kilpailukapitalismin ja hallinnoidun kapitalismin yhdistelmä
suunnitteluyhteiskunta	kilpailukyky-yhteiskunta

On ajateltavissa (ks. Ball 2001, Kantola 2002, Simola 2001 ja Simola & Rinne 2006), että hyvinvointivaltion aikana koulutuskeskustelun diskursiivista tilaa määritti kolme olennaista ulottuvuutta, jotka olivat *byrokraattinen kuri*, *asiantuntijavalta* ja *tasa-arvon eetos*. Kilpailukykyvaltiossa noiden diskursiivista tilaa jäsentävien ulottuvuuksien voisi ajatella olevan vastaavasti *markkinakuri*, *managerivalta* ja *erinomaisuuden eetos* (taulukko 2). Kannattaa huomata, että yhteiskunnalliset perusasiat eivät välttämättä muutu, vaikka puhunta muuttuu. Byrokratia, ammattikunnat tai ihmisten eriarvoisuus pysyvät, mutta tullakseen tunnustetuiksi 'ongelmiksi'⁷, ne on artikuloitava hegemonisen diskurssin termin, so. markkinoiden, managerialismin ja erinomaisuuden eetoksen kautta. (Vrt. Heiskala 2006, 36).

⁶ Sulkunen (2006, 37) puolestaan käyttää luonnehdintaa 'projektityhteiskunta' jossa moraalisen neutralisoitumisen, vaikuttavuuden ja toimijuuden kolmen pilarin varaan rakentuu "hallintajärjestelmä, jota voi kuvata ohjelman, rahaston, kumppanuuden, sopimuksen, projektin ja arvioinnin muodostamalla käsittekuusikolla".

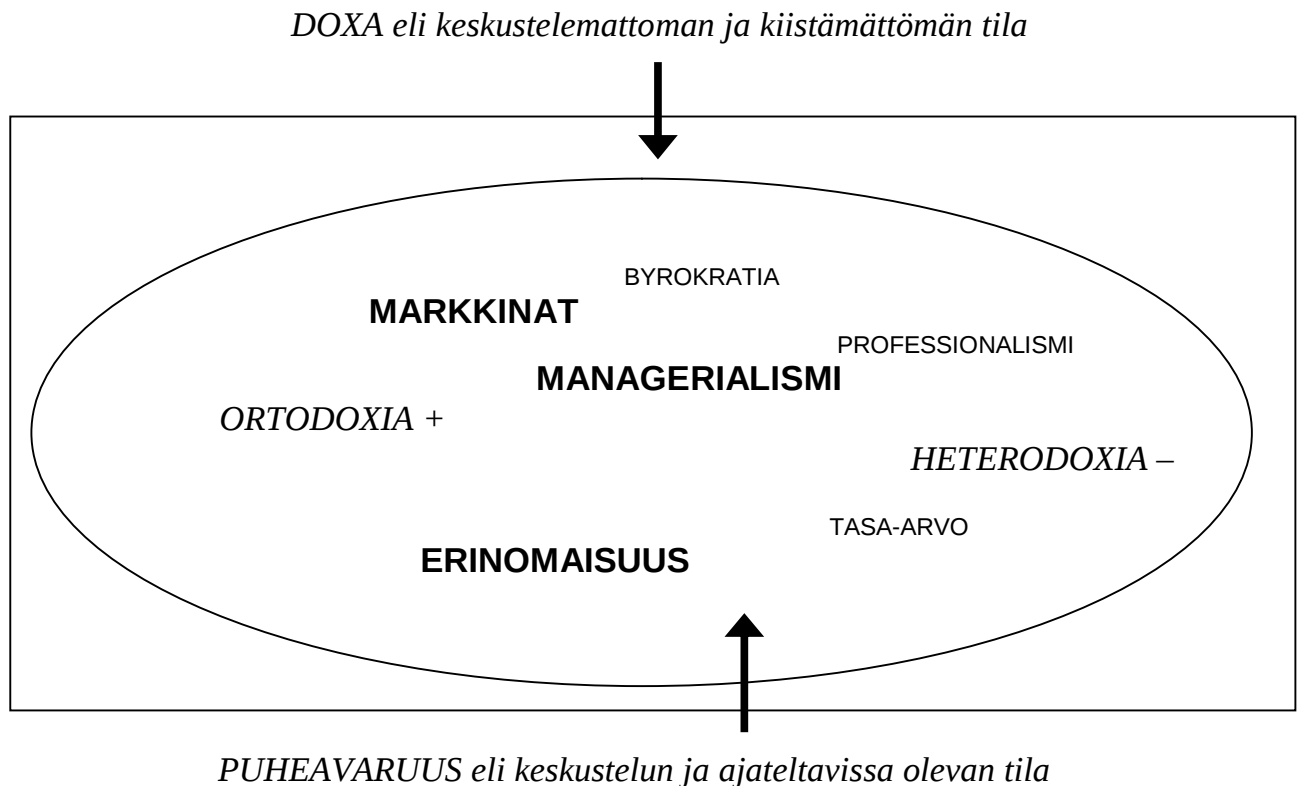
⁷ Problematisoinnin mielenkiintoisuudesta ks. Simola & Rinne, tulossa.

Taulukko 2: Puheavaruuden ulottuvuudet

	HYVINVOINTIVALTIO / TOINEN TASAVALTA	KILPAILUKYKYVALTIO / KOLMAS TASAVALTA
KURI	byrokratia	markkinat
VALTA	professiot	managerit
EETOS	tasa-arvo	erinomaisuus

Muutosta voi hahmottaa myös *puheavaruuden* (Alasuutari 1996) ja *doxa* (Bourdieu 1977, 168) käsittein seuraavasti (kuvio 2):

Kuvio 2: Puheavaruus 1990-luvulla



Bourdieuille (1977) yhteiskunnallinen kamppailu hallitsevien ja hallittujen välillä modernissa yhteiskunnassa tapahtuu olennaisesti *luokittelutaisteluna*, jossa avainasemassa ovat luokittelun, järjen ja totuuden järjestelmät. Olennaisinta on että nämä ovat erottelevat ja hierarkisoivat järjestelmät näyttäytyvät *luonnollisina*, että ihmisten

tekemästä ja sosiaalisesta tulee tuon 'väärintunnistamisen' kautta itsestään selviä ja kiistämättömiä, ainoita mahdollisia ja vaihtoehtottomia. Tätä kiistämättömän, keskustelemattoman aluetta – hyvin tiedettyä mutta huonosti tiedostettua, hyvin tunnustettua mutta huonosti tunnettua – Bourdieu kutsuu *doxaksi*. Koulutuksen alueella doxan voisi sanoa olevan tradition maailmaa, ajan ja tilan jakojen jäsentämää maailmaa, piilo-opetussuunnitelman maailmaa, ei-diskursiivisten ruumiillisten, mimeettisten ja ritualististen käytäntöjen maailmaa.

Ortodoxia on voimakas mielipide, joka pyrkii milloinkaan täysin onnistumatta palauttamaan doxan viattomuuden. *Heterodoxia* puolestaan on kilpaileva, kyseenalaistava ja kriittinen puhe. Se on kuitenkin doxan rajoittama ja siten myös ortodoxian vanki. Sen olemassaolo on sidoksissa ortodoxian olemassaoloon aivan kuten antiteesi edellyttää teesin olemassaoloa. Hallitsevien intressi on doxan ja puheavaruuden välisen rajan säilyttäminen kun taas hallitut pyrkivät siirtämään sitä, so. ottamaan vaiettuja ja puhumattomia asioita puheavaruuden piiriin. He onnistuvat tässä kuitenkin harvoin, sillä heiltä puuttuu symbolisia ja materiaalisia resursseja.

Ortodoxian, heterodoxian sekä doxan ja puheavaruuden välisen rajan käsitteillä yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen kasvatustieteen tehtävät, tutkimuksen fokus ja edellytykset jäsentyvät seuraavasti (taulukko 3):

Taulukko 3: Tutkimuksen ja sille perustuvan opetuksen yhteiskunnalliset tehtävät ja toteutumisedellytykset

	TEHTÄVÄ	TUTKIMUS- FOKUS	EDELLYTYKSET TUTKIMUKSELTA JA OPETUKSELTA	EDELLYTYKSET TUTKIJAJA- OPETTAJILTA?
ORTODOXIA	puheavaruutta hallitsevan totuuden tukeminen; oikeaoppisuutta	tutkimusnäyttö markkinakurin, managerivallan ja erinomaisuuden eetoksen puolesta	tilaustutkimusta ja 'työ-markkinoiden vaatimaa' koulutusta	kuuliaisuutta; kykyä legitimoida vallitsevaa (teesi)
HETERODOXIA	puheavaruutta hallitsevan totuuden kyseenalaistaminen; kerettiläisyyttä	tutkimusnäyttö markkinakuria, managerivaltaa ja erinomaisuuden eetosta vastaan	soveltavaa, ajantasaista ja kriittistä tutkimusta ja koulutusta	kriittisyyttä ja poleemisuutta; kykyä vahvistaa olemassa olevaa kritiikkiä (antiteesi)
DOXA JA PUHEAVARUUS	doxan ja puheavaruuden välisen rajan siirtoyrityksiä	tutkimusnäyttö joka ylittää orto- ja heterodoxian totuudet	historia- ja yhteiskunta-tietoista, analyyttis-synteettistä perustutkimusta	kriittisyyttä, analyyttisyyttä ja kykyä luoda uusia kysymyksen-asetteluja (synteesi)

Kasvatustieteelle ja sille perustalle koulutukselle näyttäisi siis olevan mahdollista hahmottaa kolmenlaista yhteiskunnallista vaikuttavuutta: ensinnäkin ortodoxiaa vahvistavaa toimintaa, toiseksi heterodoxiaa vahvistavaa toimintaa ja kolmanneksi toimintaa, joka pyrkii tuomaan keskusteluun aiemmin vaiettuja ja itsestään selvinä pidettyjä alueita eli siirtämään doxan ja puheavaruuden välistä rajaa.

Sulkunen (1992, 233) väitti eräässä Sosiologia -lehden keskustelupuhevuorossaan sosiologin voivan toimia kuten varas, agentti, sissi tai kriitikko:

Hän voi viedä tiedon niiltä, joita se koskee, ja myydä se niille, joilla on valta pakottaa oma tulkintansa todellisuudeksi (esimerkiksi kausaalinen sosiaalisten ongelmien tutkimus). Hän voi panna toimeen toimeksiantajansa — yleensä hyviä — tarkoituksia yhdessä paikallisten yhteistoimintahenkilöiden kanssa (suurin osa 1980-luvun ns. yhteisötutkimusta). Hän voi sissin lailla tulkita kansalaisryhmien toiveita ja tarpeita puolustaakseen niitä taloutta ja byrokratiaa vastaan (suurin osa 1970-luvun toimintatutkimusta varsinkin Pohjoismaissa).

Sulkusen oma valinta on kriitikko,

joka yrittää ymmärtää, mistä on kysymys, kertoa sen muille ja toivoa, että hänen puheensa synnyttää uusia tapoja nähdä asioita, vapauttaa ajatuksia siteistä, jotka tekevät niistä esteen eikä oppaan järkevälle toiminnalle.

Näyttäisi perustellulta ajatella Sulkusen tavoin, että yhteiskuntatieteen viimekätinen tehtävä on ”tähdätä todelliseen interventioon sen sijaan, että se vain edustaa jotakuta osapuolta siinä kamppailussa, jossa ’diskursiivinen todellisuus’ tuotetaan”. Heterodoxian tukeminen on hallittujen puolelle asettumista. Siinä artikuloidaan puheavaruudessa jo olemassa olevaa ja tuetaan sitä tieteen arvovallalla, mikä tietysti edistää yhteiskunnallista keskustelua. Ongelmana tässä voi kuitenkin nähdä sen, että tieteellinen tutkimus jää ikään kuin ortodoxian ja heterodoxian välisen debatin vangiksi ja kadottaa kykyään nähdä yhteiskunnassa keskenään taistelevien kantojen yli.

On ajateltavissa, että erityisesti myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jossa kontingenssin ja epälineaarisuuden käsitteet kuvaavat jotain olennaista elämämme luonteesta, tämä kyky on tieteelliselle tutkimukselle perustava ominaisuus. Yhä useammin ja perustavammalla tavalla voitaneen sanoa, että myöhäismodernissa maailmassa A:sta ei seuraa B (teesi), mutta ei myös $\neg B$ (antiteesi) vaan pikemminkin C (synteesi). Harvoin toteutuvat sen paremmin unelmat kuin painajaisetkaan, sillä todellisuus on (yhä olennaisemmassa mielessä) kontingentti. Tässä katsannossa yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen keskeiseksi tehtäväksi voi nähdä juuri doxan ja puheavaruuden välisen rajan horjuttaminen.

3. Kasvatustiede ja yhteiskunnallinen kritiikki Toisessa tasavallassa

Mikä siis on tässä katsannossa kasvatustieteen yhteiskuntakriittinen potentiaali, mitä edellytyksiä kasvatustieteellä on vastata tähän haasteeseen? Olemmeko vain doxan vahvistajia ja legitimoijia vai onko meillä kykyä (symbolisia resursseja) myös heterodoxian vahvistamiseen, ja jopa doxan ja puheavaruuden välisten rajojen siirtämiseen?

Olemme toisaalla (Simola ym. 1997; ks. myös Simola 1997, 1998a,b) luonnehtineet suomalaisen kasvatustieteen tilaa 1990-luvun alussa käsitteellä *didaktinen sulkeuma*. Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen moninkertaisti kasvatustieteen professoreiden lukumäärän, josta valtaosa suuntautui opettajankoulutukseen⁸. 1970-luvun lopulta lähtien opettajankoulutus muodosti kasvatustieteen ylivoimaisesti suurimman toimintakentän. Opettajankouluttajien menestyksekkään professionalistisen projektin seurauksena didaktisen kasvatustieteen asema ylikorostui, kun opettajankoulutus tarvitsi tiedeperustaa legitimoidakseen olemassaolonsa akateemisella kentällä. Toiseksi opettajankoulutuksen professionalistinen intressi johti myöskin voimakkaaseen sitoutumiseen valtion ajamiin koulutuksen uudistushankkeisiin, mikä ei ollut omiaan vahvistamaan sen paremmin riippumattomuutta kuin myöskään kriittistä analyttisyyttä kasvatustieteen koko kentällä. Kolmanneksi didaktisen kasvatustieteen pyrkimys monopoliin opettajankoulutuksen tiedeperustana johti etääntymiseen lähitieteistä, mikä ei myöskään voinut olla vaikuttamatta koko kasvatustieteen kenttään.

Seuraavassa kiinnitetään huomiota muutamiin aikalaishuomioita 1980-luvulta ja 1990 – luvun alkupuolelta. Ne kertovat riippumattoman ja kriittis-analyttisen otteen harvinaisuudesta tuon ajan kasvatustieteessä.

Helsingin opettajankoulutuslaitoksen opetustyön teoreettisia perusteita hahmottelevassa raportissa vuodelta 1982 todetaan:

Yhteiskunta antaa tavoitteet, joiden ilmaisemiin suuntiin opettajankoulutuksen on pyrittävä, ja asettaa ne puitteet, joiden sisällä toiminnan on tapahduttava. Yhteiskunnan näkemyksen tulee olla myös koulutusohjelman toteutuksen perustana. (Hytönen 1982, 13)

Kansanen puolestaan kirjoittaa vuonna 1986 (1986, 15—17), että virallisesta opetussuunnitelmasta on sen laajenemisen myötä muodostunut varsinainen opetusoppi, jonka "selitysteoksia" didaktiikan oppikirjat ovat. Didaktiikkaa on hänen mukaansa olemukseltaan normatiivista etiikkaa ja virallisen opetussuunnitelman teoreettista perustelua.

⁸ Kun vuonna 1960 kasvatustieteen profssoreita oli 7, virkoja vuonna 1980 oli 23 ja vuonna 1980 80. Suomalaisia kasvatustieteen professoreita oli tuolloin kaksinkertainen määrä verrattuna esim. suomalaisiin professoreihin historiassa ja sosiologiassa yhteensä tai verrattuna kasvatustieteen professoriin muissa pohjoismaissa yhteensä. (Ks. Simola 1993; Simola ym 1997)

Käsitkirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä julkaistua tekstiä!

Suomalaisen kasvatustieteen tuolloinen voimahahmo, professori Erkki Lahdes esittää samana vuonna, ettei näe mitään periaatteellista estettä didaktiikan ja virallisen opetussuunnitelman sulauttamiselle yhteen:

Didaktiikka on kokonaisesitys keinoista, joilla ennakko-opetussuunnitelma pyritään toteuttamaan. (...) opetussuunnitelma on lähinnä ennakolta laadittu ohjeisto, didaktiikka palvelee toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Kun opetussuunnitelma on pikemminkin strateginen, didaktiikka on enemmän taktinen väline. (...)

(...) Opetussuunnitelman ja didaktiikan sulauttamiselle toisiinsa käsittämällä ne vain eriasteisiksi opetussuunnitelman tai didaktiikan tasoiksi ei sinänsä periaatteessa ole estettä. (Lahdes 1986, 87—88)

Edelleen saman vuonna 1986 Suomen Akatemian arvointiryhmä toteaa raportissaan ”Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa” didaktisesta tutkimusta, että se ”on tavallaan ’kouluopetusta varten’ mutta ei kuitenkaan kohdistu suoranaisesti kouluopetukseen ja -oppimiseen” (Kasvatustieteellinen ... 1990, 56). Sama raportti määrittelee didaktiikan ”oppina siitä, miten tulisi opettaa” (mt., 46), mikä antaa Simolalle aiheen määritellä suomalaisen didaktiikan tiedeluonnetta ”hieman kärjistäen”:

Opettajankoulutuksen didaktinen kasvatustiede on siis yhtäältä virallista opetussuunnitelmaa legitimoiva selitysoppi, toisaalta universaali ja yksilöllinen, kontekstiton ja abstrakti oppi siitä, miten pitäisi opettaa. Hieman kärjistäen voisi tätä valtiollisesta kouludiskurssista hahmottuvaa opettajankoulutuksen kasvatustiedettä luonnehtia oppina siitä, miten opettajan pitäisi tavoitteet saavuttaakseen opettaa — jos koulu ei olisi koulu. Kansan jakoa didaktiikkaan ja koulupedagogiikkaan mukaillen sopiva nimitys sille olisi kenties kouluton didaktiikka. (Simola 1996, 247; ks. myös 1998)

Pitkäaikaisen opetusministeriön kansliapäällikön Jaakko Nummisen lausumat pari vuotta aiemmin antavat samankaltaisen kuvan myös opettajankoulutuksen ulkopuolisesta kasvatustieteestä. Kasvatus-lehdessä otsikolla ”Vastauksia kasvatustieteilijöille” hän esittää:

”Voidaan syystä väittää, että Suomen koulutuspolitiikassa ei ole niinkään kokeiltu, vaan ns. kokeilujen avulla on viety läpi koulutuspoliittisia uudistuksia. Kokeilun nimellä on pantu liikkeelle uudistus, jota sitten aste asteelta on laajennettu. Tarkoitus ei ole niinkään ole ollut kokeilla kuin saada uudistusprosessi hienovaraisesti liikkeelle. Ja tässähän me olemme yhdessä onnistuneet. (Numminen 1984, 324)

Vuonna 1987 kirjassaan ”Yliopistokysymys” Numminen tokaisee samassa hengessä mutta ärtyneesti: ”En ole juurikaan tavannut kasvatustieteilijöiden kirjoituksia, joissa maan koulutuspolitiikan päälinjoja olisi arvosteltu tahi edes epäilty.” (Numminen 1987, 261) On kuin ankara isä kiukuttelisi kuuliaisille lapsilleen: ”miksi te aina tottelette minua.”

Vielä niinkin myöhään kuin vuonna 1990 Kansanen arvioi suomalaista kasvatustiedettä Scandinavian Journal of Education’issa tähän tapaan:

Methodological thinking has become wider and more tolerant. Alternative methodological approaches are, however, rare, [and] we cannot speak of a school of hermeneutics or qualitative research in general in Finland. The influence of the Frankfurt school has remained small and the Finnish educational researchers do not like to participate in the political discussion in society. (Kansanen 1990, 282).

Opetushallituksen Suomeen kutsuma brittiläinen arviointiryhmä puolestaan kirjoittaa raportissaan vuodelta 1996:

Suomella on vain vähän tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä kouluinstituutiosta. Sen ei ole koskaan tarvinnut hankkia sitä, mutta nyt on pakko. Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historia ylipäänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiolta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden, eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. (...) Ongelmia ei voi ratkaista, ellei ymmärrä niiden tarkkaa rakennetta, ja jos vastuu ongelmanratkaisusta on kouluilla, kuten tässä tapauksessa, ymmärrys tulee ensiarvoisen tärkeäksi.” (Norris ym 1996, 17; ks Simola 1997, 34)

Näiden aikalaislausumien valossa kasvatustieteilijöiden rooli 1980-luvulla ja vielä sen jälkeenkin näyttäytyy voimakkaasti ortodoxiaa vahvistavana. Vaikka edellä esitetty perustuukin valikoivaan poimintaan ja vaikka toisenlaisia todistuksia on epäilemättä löydettävissä, voinee sanoa, että kasvatustieteen yhteiskuntakriittinen ja –analyttinen perintö ei ole järin vahva Suomessa. Kasvatustiede ei tässä ole tietenkään Suomessa yksin. Olen toisaalla (Simola 1993, 183) esittänyt, että kritiikittömään valtiolojaalisuuteen vaikuttivat omalta tavallaan kaksi suurta perinnettä: sotiin asti vaikuttanut saksalainen ’valtioetiikka’ ja uudempi angloamerikkalainen empirismi, joka hallitsi kasvatustiedettä 1980-luvuin loppuun asti (ks. esim. Kansanen 1990). Siinä missä edellinen tuotti kritiikitöntä valtiouskollisuutta, jälkimmäinen ei tuntenut kutsumusta kyseenalaistaa sitä.

4. Kasvatustieteen professorikunta, jatko-opiskelijat, pääaineen opiskelijat ja yhteiskuntatieteellinen orientaatio Kolmannessa tasavallassa

Kun pohditaan kasvatustieteen edellytyksiä kasvatukseen ja koulutukseen liittyvään yhteiskunnalliseen analyysiin ja kritiikkiin, voidaan ajatella, että professorikunnan jakautuminen, jatkokoulutuksen suuntautuminen ja opiskelijoiden sivuainevalinnat olisivat merkityksellisiä seikkoja. Professorikunnan suhteen tarkastelemme seuraavassa sitä, mihin heidän *virkinsa puolesta tai sen velvoittamana* tulisi tutkimustyönsä suunnata. Kyse on siis virkojen määrittämisestä. Jatkokoulutuksen suuntautumisen indikaattorina nostan esiin kasvatustieteen valtakunnallisen tutkijakoulun KASVAn, ja opiskelijoiden sivuainevalinnoista otan esimerkkinä helsinkiläisten valinnat parina viime vuotena.

Kun tarkastelemme professorikunnan jakautumista, ensimmäinen huomio on, että vaikka opettajankoulutuksen osuus viimeisten kymmenen vuoden aikana on hivenen laskenut, 2/3 valtaosa professorikunnasta toimii edelleenkin opettajankoulutuksessa (taulukko 4):

Taulukko 4: Opettajankoulutuksessa ja muissa laitoksissa toimivat kasvatustieteen professorit* (Kasvatus- ja käyttäytymistieteellisten tiedekunnat)⁹

Viran sijoituspaikka	1995 N**	1995 %	2006 N***	2006 %
Opettajankoulutus	88	66	84	62
Muu	45	34	52	38
Yhteensä	133	100	136	100

Myöskään professuurien jakautumisessa yleiseen kasvatustieteeseen ja viran määritteessä rajattuun kasvatustieteen alueeseen ei viimeisen kymmenen vuoden aikana ole suurestikaan muuttunut (taulukko 5).

⁹ Huomautusten selitykset:

* Vuonna 1995 eroa ei ole tehty professoreiden ja apulaisprofessoreiden välillä

* * Lähde: 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, p. 884.

*** Lähde: Laitosten kotisivut, luettu 17.11.2006

Taulukko 5: Kasvatustieteen professorien viran alamäärytykset (Kasvatus- ja käyttäytymistieteellisten tiedekunnat)¹⁰

Viran ala	1995 N*	1995 %	2006 N**	2006 %
Didaktiikka/pedagogiikka/opettajankoulutus	48	36%	53	39%
Kasvatustiede (yleinen)	34	26%	32	24%
Aikuiskasvatustiede	11	8%	13	8%
Erityispedagogiikka	8	6%	9	7%
Kasvatuspsykologia	7	5%	11	8%
Varhaiskasvatus	5	4%	11	8%
Yhteiskuntatieteet	4	3%	7***	5%
Muut	16	12%	-	-
	133	100%	136	100%

Kun virat ja niiden alat jaetaan yleiseen kasvatustieteeseen, kasvatustieteeseen ihmistieteenä ja kasvatustieteeseen yhteiskuntatieteenä, saadaan tämän artikkelin näkökulmasta varsin dramaattinen kuva suomalaisen kasvatustieteen professorikunnan jakautumisesta (taulukko 6).

Taulukko 6: Kasvatustieteen professorien viran alamäärytykset (Kasvatus- ja käyttäytymistieteellisten tiedekunnat)¹¹

Viran ala	1995 N	1995 %	2006 N	2006 %
Yleinen kasvatus ja aikuiskasvatustiede sekä muut	61	46%	45	33%
Kasvatustiede ihmistieteenä *	68	51%	84	62%
Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä **	4	3%	7	5%
	133	100%	136	100%

Ainakin kolme huomiota voidaan tehdä. Ensinnäkin kasvatustiede yhteiskuntatieteenä 'näkyi' vain 5%:ssa virkanimikkeitä kun taas kasvatustiede ihmistieteenä 'näkyi' 62 %:ssa. Ihmistieteilijöiden osuus on lisäksi kasvanut kymmenessä vuodessa neljänneksellä (68:sta 84:ään). Tämä on selvästi suurin muutos edellä esitetyissä

¹⁰ Huom. Luokituksen perustana käytetty laitosten kotisivuilta ilmenevää viran nimikettä. Kaikki virat on sijoitettu em. luokkiin; esim kaksi ammattikasvatuksen virkaa aikuiskasvatustieteeseen, kotitalous- ja käsityötieteen virat opettajankoulutukseen jnpp.

Huomautusten selitykset:

* Lähde: 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, p. 884.

** Lähde: Laitosten kotisivut, luettu 17.11.2006

*** Yhden kasvatussosiologian viran (Hannu Simola, HY) lisäksi tähän on laskettu seuraavat yhteiskuntatieteellisesti orientoituneet viranmäärittelyt: Päivi Naskali, KT, Professori, Naistutkimus (LY), Anja Heikkinen, elinikäinen oppiminen (TaY), Pirkko Pitkänen, monikulttuurisuus ja koulutuspolitiikka (TaY), Tuomas Takala, YTT, kasvatustieteen professori, vertaileva kasvatustiede (TaY), Timo Järvikoski, , VTT, Yhteiskuntatiede (OY) ja Tapio Aittola, KT, kasvatustiede, erityisesti aikuiskasvatuksen sosiologia (JY).

¹¹ Huomautusten selitykset:

* Opettajankoulutus, didaktiikka, pedagogiikka, erityispedagogiikka, kasvatuspsykologia, varhaiskasvatus

** Kasvatussosiologia, koulutuspolitiikka, naistutkimus, vertaileva kasvatustiede

luokituksissa. Jos siis oletetaan yleis- ja aikuiskasvatustieteilijät neutraaleiksi tässä tarkastellussa mielessä, suhde ihmistieteilijöiden ja yhteiskuntatieteilijöiden välillä kasvatustieteessä on 1 : 12. Jokaista yhteiskuntatieteilijää kohti kasvatustieteen kentällä toimii siis 12 ihmistieteilijää. Suhdetta kuvaa myös se, että kun kasvatopsykologialla on 11 professorinvirkaa, kasvatussosiologiaan on määritetty vain yksi professuuri¹². Tässäkin suhde on sama eli noin kymmenkertainen. Yhteiskuntatieteellisesti orientoituneiden virkojen määrä (N = 7) ei ole kuitenkaan aivan yhtä mitätön, jos ne suhteutetaan muualle kuin opettajankoulutukseen sijoitettuihin virkoihin (N = 45). Tällöin niiden suhteellinen osuus on 16 %. Osuus ei ole siis mitätön, mutta hyvin vaatimaton se silti on.

Toiseksi kiinnittää huomiota se, että yksikään yhteiskuntatieteellisesti orientoituneista professorinviroista ei ole opettajankoulutuksen alueella. Yhteiskunta ”näky” opettajankoulutuksen virkanimikkeissä ainoastaan oppiainedidaktiikoissa (historian ja yhteiskuntaopin didaktiikka, historiallisyyhteiskuntatiedollinen kasvatus). Vääjäämättä nousee esiin kysymys, joka esitettiin jo vuosikymmen sitten (Simola 1997): Mikä on koulupedagogiikan tila opettajankoulutuksen kasvatustieteessä? Onko Kansasen mallin (ks. kuvio 1) koulupedagogiikan ja didaktiikan unioni (edelleen) tyhjä joukko eli perustuuko opettajankoulutus (edelleen) ’kouluttomaan didaktiikkaan’?

Kolmanneksi huomamme, että yhteenkään maamme kasvatustieteen professorin virkaan ei sisälly viittausta kasvatuksen historiaan eikä koulutuksen talouteen. Tässä katsannossa maamme ainoan kasvatuksen historian viran muuttaminen äskettäin yleisen kasvatustieteen viraksi Helsingissä näyttäytyy sananmukaisesti historiallisena skandaalina. Koulutuksen talouden professuurin puuttumisen puolestaan saattaa kertoa kasvatustieteen kentän merkittävästä immuniteetista yhteiskunnallisille vaatimuksille ja sosiaaliselle tilauksille – onhan talous nyky-yhteiskunnan ylivoimaisesti tärkeimpänä pidetty sektori.

Jos Suomen Akatemian rahoittaman Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallisen tutkijakoulun (KASVA) painopisteitä tarkastelee tämän artikkelin näkökulmasta, tilanne näyttää aivan erilaiselta. Jo kolmatta jaksoaan (2007-2011) aloittavan tutkijakoulun tohtoriohjelmia on neljä:

- (1) Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelma (KTK)
- (2) Koulutuspolitiikan, -talouden ja arvioinnin vertailevan tutkimuksen tohtoriohjelma (KAVE)
- (3) Oppiminen, oppimis- ja opetusympäristöt ja opettajankoulutus -tohtoriohjelma (OPPIKO)
- (4) Kehittävän työntutkimuksen ja aikuiskasvatustieteen tohtoriohjelma (KEHTY)

¹² Tässä on kuitenkin huomioitava eräitä kasvatustieteiden ja kasvatustieteellisten tiedekuntien ulkopuolella olevia yksiköitä: Joensuun yliopiston yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekuntaan kuuluva kasvatussosiologia (kasvatussosiologian professorit Ari Antikainen ja Leena Koski) sekä Turun yliopiston Yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan kuuluva Koulutussosiologian tutkimusyksikkö RUSE (koulutussosiologian prof Osmo Kivinen).

Voi epäröimättä sanoa, että jokaisessa KASVAn tohtoriohjelmassa on mukana selkeä yhteiskuntatieteellinen ulottuvuus. (Ks. <http://vanha.edu.utu.fi/kasva/>)

Entäpä opiskelijoiden suuntautuminen sivuainevalintojen valossa: mikä on yhteiskuntatieteellisten sivuaineisen osuus heidän valinnoissaan? Tarkastelkaamme yhden kasvatustieteen laitoksen (HY) kasvatustiede ja aikuiskasvatustiede pääaineena vuosien 2005 ja 2006 valmistuneiden opiskelijoiden sivuaineita (taulukko 7).

Taulukko 7: Vuosina 2005 ja 2006 KM -tutkinon Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksella suorittaneiden yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden sivuainevalinnat ¹³ —

	N 05	% 05	N 06	% 06
Yhteiskuntatieteet yhteensä	110	56%	85	43%
pl sosiaalipsykologia ja johtaminen	(76)	(38%)	(36)	(18%)
Pedagogiset aineet yhteensä	42	21%	51	26%
Tekniset ja kauppatieteet yhteensä	16	8%	21	11%
ml. johtaminen (valtio-oppi)	(31)	(16%)	(37)	(19%)
Psykologiatieteet yhteensä	14	7%	13	7%
ml. sosiaalipsykologia	(33)	(17%)	(46)	(23%)
Muut yhtensä	19	10%	24	12%
Kaikki	198	100%	197	100%

Taulukosta 7 voidaan havaita, että yhteiskuntatieteelliset sivuaineopinnot ovat varsin suosittuja kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoiden keskuudessa: noin puolet valinnoista kohdistuu valtiotieteellisen tiedekunnan tarjoamiin opintoihin.

Toisenlainen tulkintakin on kuitenkin mahdollinen. Noin puolet opiskelijoiden valitsemista valtiotieteellisen sivuopinnoista kohdistuu kahteen aineeseen, sosiaalipsykologiaan ja johtamisen opintoihin. Olisi perusteltua sijoittaa sosiaalipsykologiset opinnot osaksi 'psykologiatieteellisiä' opintoja ja johtamisen opinnot osaksi 'elinkeinoelämään liittyviä' teknisten ja kauppatieteiden opintoja. Näin saadaan jakautuma, jossa yhteiskuntatieteellisiä, pedagogisia, elinkeinoelämään liittyviä ja psykologiatieteellisiä opintoja on kutakin noin viidennes sivuainevalinnoista. Tällainen jakautuma todennäköisesti vastaa paremmin opiskelijoiden intressien jakautumista.

Näppituntuma ei paljoa poikkea edellisestä tuloksesta. Teetin äskettäin kasvatussosilogian aineopinnot kaikille pakollisen kurssin alussa 85 opiskelijan joukolla kyselyn kahdesta kiinnostavimmasta kasvatustieteen osa-alueesta. Nämä yleisen kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat olivat pääosin syksyllä 2006 opintonsa aloittaneita. Suurimmat ja varsin samansuuruiset mainintaosuudet saivat sosiologia 32%, psykologia 27% ja pedagogiikka/didaktiikka 22%. Selkeästi vähemmän kiinnostivat

¹³ Yhteiskuntatieteet tarkoittavat HY:n valtiotieteellisen tiedekunnan tarjoamia opintoja, pedagogiset aineet HY:n käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kasvatustieteenlaitoksen ja soveltavan kasvatustieteen laitoksen (opettajankoulutus) tarjoamia opintoja ja tekniset ja kauppatieteet Teknisen korkeakoulun ja Kauppakorkeakoulun tarjoamia opintoja.

Käsitkirjoitus! Jos haluat siteerata, käytä julkaistua tekstiä!

suunnittelu, hallinto ja talous 11%, filosofia 5%, politiikka 5% - hännänhuippuna historia yhdellä maininnalla (*sic*).

Kasvatustieteen professorikunnan jakautumisen, jatkokoulutuksen suuntautumisen ja pääaineopiskelijoiden sivuainevalintojen luomista edellytyksistä kasvatustieteen yhteiskuntakriittiselle ja –analyttiselle toiminnalle voitaneen yhteenvetona ja tämän pienen aineiston valossa todeta seuraavaa. Kasvatustieteen professorikunnan virkanimitysten suhteen tilanne on keho. Kasvatustieteen professorinviroissa ihmistieteilijöitä näyttäisi olevan yli kymmenkertainen määrä yhteiskuntatieteilijöihin verrattuna ja yhteiskuntatieteisiin viittauksia virkamääritteissä on erittäin vähän. Tilanne on viimeisen kymmenen vuoden aikana tässä suhteessa vain huonontunut. Sen sijaan niin jatkokoulutuksen suhteen (ainakin mitä tulee KASVAan) kuin myöskin pääaineopiskelijoiden sivuainevalintojenkin valossa (ainakin mitä tulee Helsinkiin) tilanne ei näytä likikään yhtä huonolta. Voinee (varauksellisesti) sanoa, että korkeatasoisia, koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset ulottuvuudet huomioonottavia väitöskirjoja on odotettavissa ja maisteriopiskelijat ovat varsin kiinnostuneita yhteiskuntatieteellisistä opinnoista.

5. Kasvatustieteen edellytykset yhteiskunnallisen kritiikkiin ja analyysiin

On selvää, että tämän artikkelin näkökulmaan ja myöskin aineistoon voidaan kohdistaa kirpeää ja osuvaakin kritiikkiä. Onko ensinnäkin jako kasvatustiede ihmistieteenä ja yhteiskuntatieteenä mielekäs ja perusteltu? Toiseksi, onko perusteltua määritellä yhteiskunnallisesti orientoituneen kasvatustutkimuksen viimekätiseksi tehtäväksi doxan ja puheavaruuden rajojen murtaminen? Voidaanko kolmanneksi virkojen määrityksistä päätellä viranhaltijoiden tutkimuksellinen suuntautuminen? Neljänneksi, voiko KASVA tutkijakoulun perusteella vetää mitään johtopäätöksiä, sillä sieltä valmistuvien tohtoreiden osuus on murto-osa kaikista kasvatustieteen väittelijöistä? Ja lopuksi, mitä sivuainevalinnat oikein kertovat opiskelijoiden suuntautumisesta ja voidaanko Helsingin parin vuoden otoksesta päätellä yhtään mitään?

Vastaukseni kaikkiin yllämainittuihin kysymyksiin on muotoa ”kyllä, mutta...”. Ensinnäkin kasvatustieteestä on mielekäästä puhua sekä ihmistieteenä että yhteiskuntatieteenä, mutta Kansasen tavoin näen erityisesti koulutuksellisesti kasvatustieteen ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen lähestymistavan *unionin* tärkeimpänä, so. alueen jossa yhtyy sekä ihmis- että yhteiskuntatieteellinen tarkastelutapa. Tämän unioniin olemassaolo edellyttää kuitenkin yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen tutkimuksen olemassaoloa kasvatuksesta ja koulutuksesta.

Toiseksi, doxan ja puheavaruuden rajojen muuttamisen asettaminen yhteiskuntatieteellisesti orientoituneen kasvatustieteen viimekätiseksi tehtäväksi ei merkitse sitä, että ortodoxian tai heterodoxian ylläpito olisivat vähemmän legitiimejä tehtäviä. Boudrieun näkemystä voi aivan hyvin suhteuttaa esimerkiksi Habermasin tiedonintresseihin, jossa emansipatorinen tiedonintressi ei suinkaan ole ainoa hyväksyttävissä oleva. Puolustan kuitenkin Sulkusen tavoin kantaa, jonka mukaan

pitäytymättömyys kulloinkin kentällä toimiviin osapuoliin antaa tieteelliselle tutkimukselle mahdollisuuden todellisiin interventioihin, joilla saatetaan saada aikaan myös todellisen muutoksen edellytyksiä.¹⁴

Kolmanneksi pidän selvänä, että virkojen määräyksestä voidaan kyllä päätellä jotain, erityisesti jotain kasvatustieteen kentällä vallitsevista näkemyksistä eri alueiden tärkeydestä. Olisi tietenkin mainiota, jos joku tutkisi suomalaisten kasvatustieteen professorien oman tutkimuksen suuntautumista. En kuitenkaan usko, että kuva olennaisesti muuttuisi. On vaikea kuvitella, että kymmenkertainen ero ihmis- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen välillä katoaisi kokonaan.

Neljänneksi on varmasti totta, että KASVAN tutkijakoulun sisällöt kertovat vain pienestä osasta kasvatustieteen jatko-opiskelusta. On kuitenkin syytä ajatella, että KASVAN jatko-opiskelijat kuuluvat kasvatustieteen jatko-opiskelijoiden parhaimmiston ja saavat myös parasta tai ainakin parhaiten suunniteltua ja resursoitua ohjausta. Näin ollen on lupa odottaa heiltä myös tuloksia, jotka pitemmällä aikavälillä vaikuttavat kasvatustieteen kenttään.

Lopuksi uskon, että sivuainevalinnat kertovat paljonkin opiskelijoiden suuntautumisesta. Minua itse asiassa yllätti yhteiskuntatieteellisten sivuaineiden aineiden suosio, joskin se suuntautui voimakkaasti kahteen aineeseen. Tässäkin olisi hyviä ja merkityksellisiä tutkimusaiheita monelle.

Niinpä rohkenenkin edellä esitetyn perusteella muotoilla keskustelun avauksena kaksi varsin poleemista kysymystä.

Ensinnäkin ja koska tutkimusperustainen koulutusvastuu koskee koko kasvatustieteen kenttää, miten kasvatustieteilijöiden voi olettaa kykenevän vakavaan kriittis-analyttiseen opetukseen tai keskusteluun, kun professorikunnasta yhtä kasvatuksen yhteiskuntatieteilijää kohden on 12 kasvatuksen ihmistieteilijää, yhtä kasvatussosiologia kohden on 11 kasvatuspsykologian professoria ja yksikään kasvatustieteen professori ei *virkansa puolesta* omistaudu kasvatuksen ja koulutuksen historialle eikä taloudelle?

Toiseksi, eikö ole odotettavissa se, että yhteiskuntatieteellisen orientaation vähäisyydestä johtuen heterodoxian vahvistaminenkin jää parhaimmillaankin pelkäksi kriittiseksi mutta epäanalyyttiseksi ja –synteettiseksi puheeksi, jossa helposti ajautetaan vain puolustamaan vanhaa hegemoniaa (so. asiantuntijavaltaa, byrokraattista kuria ja tasa-arvon eetosta), mutta jolla ei juuri siitä syystä kyetä tekemään todellista interventiota sen paremmin diskursiiviseen kuin ei-diskursiiviseenkaan todellisuuteen?

Kirjallisuusviitteet

Alasuutari, P. (1996) *Toinen tasavalta. Suomi 1945-1994*. Tampere: Vastapaino
Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.),

¹⁴ Vrt. Michael Burawoyn 'Julkisen sosiologia puolustus' (2006)

- Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 21-44). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 21-44). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burawoy, M. (2006). Julkisen sosiologian puolustus. *Sosiologia*, 43(4), 259-286.
- Heiskala, R. (2006). Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. In R. Heiskala, & E. Luhtakallio (toim.), *Uusi jako : miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* (pp. 14-42). Helsinki: Gaudeamus.
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineisia. Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 1.
- Jakku-Sihvonen, R. (2005). Kasvatustieteen opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. *Uudenlaisia maistereita : kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja* (pp. 125-150). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. (Ed.). (2005). *Uudenlaisia maistereita : kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (1986). Antaako didaktiikka opettajalle välineet? *Kasvatus*, 17(1), 12—22.
- Kansanen, P. (1990). Education as a Discipline in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 271—284.
- Kansanen, P. (1993). Några allmänna reflexioner över didaktikens väsen. *Didaktisk tidskrift*, (3), 17—29.
- Kantola, A. (2002). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsinki: Viestinnän laitos, Helsingin yliopisto / Loki-kirjat.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa*. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointiryhmän raportti (1990). Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettama arviointiryhmä. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990. Valtion painatuskeskus.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava
- Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in western europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1-2), 7-23.
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39-23.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorsky, B. (1996). *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, J. (1984) Vastauksia kasvatustieteilijöille, *Kasvatus* 15(5), 322-325.
- Numminen, J. (1987) *Yliopistokysymys*. Helsinki: Otava.
- Power, M. (1999). *The audit society: Rituals of verification* (Paperback ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Rantala, K., & Sulkunen, P. (toim.)(2006). *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siljander, P. (2005). Kasvatustieteen ydinsisällöt yleisen kasvatustieteen opinnoissa. *Uudenlaisia maistereita : kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja* (pp. 151-163). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simola, H. (1993). Educational Science, the State and Teachers. Forming the corporate regulation of teacher education in Finland. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Changing patterns of power: Social regulation and teacher education reform in eight countries*. (pp. 161-210). Albany, NY: State University of New York Press.

- Simola, H. (1996). Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus*, 27(3), 240—250.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. (Pedagogical decontextualism and curricula of teacher education). *Kasvatus — The Finnish Journal of Education*, 28(1), 24—37.
- Simola, H. (1998). Decontextualizing teachers' knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 325-338.
- 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). Decontextualizing teachers' knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 325-338.
- Simola, H. (2001) Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. (School Policy and Ethos of Excellency). *Kasvatus — The Finnish Journal of Education*, 32(3), 290-297.
- Simola, H., & Rinne, R. (2006). Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon Tutkimus*, 25(3), 66-80.
- Simola, H. & Rinne, R. (tulossa) Researching the political effects of quality assurance and evaluation (QAE) in education – Reflections on some comparative issues in sociology and the politics of education in the audit society. Teoksessa M. Pereyra (toim.) *Changing knowledge and education: communities, information societies and mobilities*. Peter Lang Publishing Group.
- 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.
- Sulkunen, P. (2006). Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala, & P. Sulkunen (toim.), *Projektityhteiskunnan kääntöpuolia* (ss. 17-38). Helsinki: Gaudeamus.
- Thomas, G., & Pring, R. (Eds.). (2004). *Evidence-based practice in education*. Buckingham: Open University Press.