

4/2008

38. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 144. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 93. vuosikerta

Kasvatus

Pääkirjoitus

Jyrki Hilpelä 305 Göttingenin koulu

Artikkeleita

- Soile Juujärvi – Kaija Pessa 308 Pienryhmäkeskustelu eettisen herkkyyden ja ongelmanratkaisun kehittäjänä
- Anna-Maija Niemi 322 Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa
- Timo Purjo 335 Tarvitaanko kasvatusta vai onko nuorten väkivaltaisuus ennustettavissa aivoista?
- Sirpa Kokko 348 Sitkeästi sukupuolittunut käsityönopetus
- Vesa Huotari 359 360°-arviointi johtamisen kehittämisessä

Katsauksia

Jürgen Matthies 373 Theodor W. Adornon ajattelun uusi ajankohtaisuus - impulseja kriittisille kasvatuskäytännöille

Lyhyempiä kirjoituksia

- Pekka Räihä – Matti Rautiainen 382 Normaalikoulutko tieteellisen opettajan-
koulutuksen ja opettajien ammatillisen
kehittymisen esteenä?
Paavo Malinen 388 Suomalaisen peruskoulun muodostaminen
ja ulkomailta saadut vaikutteet

Vastineita • Kommentteja

- Kari Uusikylä 394 Saako kasvatustieteilijä olla jotain mieltä?

Uutisia • Tapahtumia • Koulutusta

- Tapani Innanen 397 Kasvatus ja demokratia – Kasvatuksen
historian päivät 2008 Joensuussa

Kirja-arviointeja

- Martin Carnoy, Amber Gove 401 Cuba's Academic Advantage – Why
– Jeffrey Marshall Students in Cuba Do Better in School
(*Tuomas Takala*)
Pauli Siljander – Ari Kivelä (toim.) 405 Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytän-
nöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?
(*Juhani Jussila*)
Katriina Järvinen – Laura Kolbe 408 Luokkaretkellä hyvinvointiyhteiskun-
nassa. Nykysukupolven kokemuksia
tasa-arvosta (*Marjo Vuorikoski*)

English Summaries

411

Kirjoittajat

414

Pääkirjoitus

Göttingenin koulu

Helle piinaa Göttingeniä. Opiskelijat ja lapsiperheet ovat jo jättäneet kaupungin. Me pakenemme kuumuutta välittömästi kaupungin takaa nousevalle suurten puiden varjostamalla kukkulalle. Pitkin matkaa on lampia ja varta vasten rakennettuja vesiuuria. Joskus kaupungin vesihuolto oli näiden rakennelmien varassa. Dietrichin koira heittäytyy epäröimättä lampeen ja nauttii silmin nähden veden viileydestä. Kotona Dietrich kokkaa. Kala kypsyy saksalaisessa valkoviinissä. Puhumme Barack Obamasta, joka muutamaa päivää aikaisemmin oli hurmannut Berliinin. Yöllä sentään viilenee. Aamu koittaa seesteisenä ja raikkaana. Päätämme juoda kahvia parvekkeella.

Göttingen on hyvä koiran ulkoilutuspaikka, mutta toki paljon muutakin. Se on muun muassa merkittävä pedagogisen ajattelun keskus. Ajatellaan vaikkapa aikaa toisen maailmansodan jälkeen. Silloin yksi ja toinen natsihallinnon aikana virastaan pidätetty palasi. Heihin kuului myös Herman Nohl, jonka innoittunut reformipedagogiikan kuvaus – Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie – oli olosuhteita uhmaten ilmestynyt ensipainoksena 1935. Ilmestymisajankohtaa hallitsi Nohlin mukaan kansallissosialistinen hyökyaalto, joka uhkasi hukuttaa alleen kaiken aidon kasvatuksen. Kun Nohlin mukaan kasvatusta oli toimintaa, joka omistautui ihmisyyden puolustamiseen kaikkialla, missä se oli tarpeen, ei vastakkaisuus olisi voinut olla räikeämpi. Kirjassaan Nohl tulkitsi reformipedagogiikan monet haarat variaationa yhdestä ja samasta ”liikkeestä”. Tuo ”liike” sai alkunsa jo Goethen, Schillerin ja Herderin romantiikasta ja ilmeni 1800-luvun lopulla kulttuurikritiikkinä ja elämänfilosofiana. Elämänfilosofiaa myötäillen reformipedagogiikassa saivatkin vahvan myönteisen arvolatauksen elämää luonnehtivat piirteet, sellaiset kuin aktiivinen, dynaaminen, luova ja kokonaisvaltainen. Reformipedagogiikan teoriaa rakentaessaan Nohl samalla osaltaan osallistui niin sanotun henkityhteellisen pedagogiikan luomiseen.

Nohlin oppilas Erich Weniger täydensi mestarin työtä kirjoittamalla ”saksalaisen liikkeen” poliittista historiaa. Wenigerille historia oli lähde, josta saattoi ammentaa niin identiteetin kuin mielekkyydenkin ainekset. Historia tuli tietoisesti valjastaa ihmissuvun kasvatuksen palvelukseen, hän kiteytti. Sekä Nohl että Weniger korostivat johdonmukaisesti tutkijan vastuuta myös kasvatuskäytännöstä. Tutkijalla teorioineen ei ollut lupaa vetäytyä neutraaliin vastuuttomuuteen.

Wenigerin yllättäen kuoltua 1961 tuli 70-vuotispäiviksi suunnitellusta juhlakirjasta muistokirja. Kun Ilse Dahmerin ja Wolfgang Klafkin toimittama teos lopulta monien viivytysten jälkeen 1968 ilmestyi, se ei ollut vain kunnianosoitus eräälle merkittävälle tutkijalle, vaan eräänlainen tilinpäätös. Kirjalle annettu nimi Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Aus-

gang ihrer Epoche – Erich Weniger tuo hyvin esiin sen nuorten toimittajien ajatuksen, että eräs vaihe kasvatustieteen kehityksessä oli päättynyt. Henkityhteellinen pedagogiikka oli tullut tiensä päähän.

Arvioitaessa Göttingeniä tieteellisenä ympäristönä ei pidä unohtaa erästä sen sodan jälkeisen ajan voimahahmoa, filosofi Helmut Plessneriä. Hänen luentojaan seurasivat myös monet nuoren polven kasvatustieteilijät. Plessner tarjosi teräviä historiasta johdettuja aikalaisanalyyssejä. Hän jäljitti kansallissosialistisen ideologian juuria ja teki ymmärrettäväksi sen saaman vastakaipun. Vuonna 1959 uudelleen julkaistu Die verspätete Nation jäseni unohtumattomalla tavalla monen lukijan kuvaa menneisyydestä. Kirjan nimi viittaa myöhästymiseen. Mistä Saksa myöhästyi? Plessnerin mukaan sekä valistuksesta että kansallisvaltion muodostamisesta. Se ei voinut olla näkymättä Saksan 1900-luvun historiassa.

Jo muutamaa vuotta ennen Wenigerin muistokirjan ilmestymistä oli Göttingenissä tapahtunut ”käännös”, jota kutsuttiin ”realistiseksi”. Sen pani toimeen Heinrich Roth. Roth yksinkertaisesti toi julki sen, ettei pedagogiikalla ollut varaa ignoroida empiirisen sosiaalitutkimuksen menetelmin saavutettuja tutkimustuloksia. On kuitenkin huomattava, että Roth ei vaadi kasvatustieteen purkamista ja kasvatuksen ongelmien hajauttamista empiirisille lähitieteille. Kasvatustiede tulee säilyttää traditiosta kasvavana luonteenomaisena merkitysten ja kysymysten horisonttina. Lähitieteet on ymmärrettävä suhteessa siihen ”alihankkijoina”. Nykyisen tietämyksen nojalla kasvatustieteen on syytä pitää varansa ”alihankkijoiden” suhteen. Jos esimerkiksi sivistyksen käsite muutta mutkitta korvataan oppimisen ja sosialisoinnin käsitteillä, on kasvatustiede itsenäisenä ajattelun muotona ilmeisessä vaarassa. ”Realistinen käännös” näkyi ennen muuta empiirisesti painottuneen käsitteen kasvatustiede suosimisena suhteessa aikaisemmin käytettyyn pedagogiikkaan. Käsitteen kasvatustodellisuus – joka huonoimmillaan oli viitannut vain opettajan ja oppilaan suhteeseen – sijaan tuli kasvatuksen kenttä, joka korosti kasvatuksen yhteiskunnallisia sidoksia. Roth itse rakensi pedagogista antropologiaa, jonka oli määrä integroida ihmistä koskeva tietämys kasvatuksen horisontissa.

Rothin uudistus ei nuorelle polvelle riittänyt. Parin tunnin junamatkan päässä Göttingenistä sijaitsee Frankfurt. Sinne perustettu filosofis-yhteiskuntatieteellinen tutkimuslaitos Institut für Sozialforschung heräsi 40-luvun lopulla taas eloon, kun sen 30-luvulla Saksasta paenneet tutkijat yksi toisensa jälkeen palasivat. Näillä tutkijoilla yhdistyi perusteellinen ajattelun traditioiden tuntemus vahvaan omaan ajatteluun. Poikkityhteellinen ote kytkeytyi pyrkimykseen rakentaa uskottavia yhteyksiä makro- ja mikrotason ilmiöiden välille. Kaksi instituutin tutkijoista – Max Horkheimer ja Theodor Adorno – oli maanpakolaisvuosinaan Yhdysvalloissa kirjoittanut syvällisen mutta vaikeatajuisen Dialektik der Aufklärung -teoksen. Se osaltaan pyrki selittämään äsken koettua moraalista konkurssia. (Katso Jürgen Matthiesin katsaus tässä lehdessä). Instituutti tuli kuuluisaksi niin sanotusta kriittisestä teoriasta.

Kriittinen teoria vaatii ylittämään sen tieteessä tavanomaisen kriittisyyden, jossa on kysymys tutkimustulosten pätevyyden varmistamisesta. Vaativassa mielessä kriittisyys edellyttää teorian yhteiskunnallisten kytkentöjen samoin kuin mahdollisten käyttöyhteyksien selvittämistä. Tutkijalta vaaditaan poliittisen vastuun ottamista luomastaan teoriasta. Mikä tahansa teoria voidaan ottaa mainitussa mielessä kriittiseen tarkasteluun. Horkheimerin ja Adornon harteille nousi Jürgen Habermas, jonka läpimurtotoekseksi muodostui Erkenntnis und Interesse vuodelta 1968. Kirjassa Habermas hahmottelee kolme perustavanlaatuista toiminnan muotoa – työn, kommunikaation ja emansipaation – sekä niitä vastaavat tiedon intressit ja tiedon tyypit.

Göttingenin nuoren polven kasvatustieteilijät (nyt he ovat jo reilusti yli seitsemänkymmenen) tunsivat vahvaa vetoa frankfurtilaiseen ajatteluun. He saivat kysymyksilleen uuden kie-

tovan kontekstin. Mitkä olivat siihenastisen kasvatustieteen yhteiskunnalliset sidokset? Miten on ymmärrettävä kasvatustieteilijän vastuu? Millaista toimintaa kasvatus on? Mikä on kasvatustieteellisen tiedon tyyppi ja millainen tiede on kasvatustiede? Aikansa uusia vaikutteita sulateltuaan he kirjoittivat kirjoja. Otan tässä esiin vain kolme heistä. Etenkin Klaus Molenhauerin tuotannossa tulivat esiin vahvat Habermas-vaikutteet. Dietrich Hoffmann kiteytti näkemyksensä kirjaan *Kritische Erziehungswissenschaft* vuonna 1978. Kritiikin linjalla hän on jatkanut siitä lähtien, hyvänä esimerkkinä 2000-luvulla ilmestynyt kasvatuksen ”ekonomisointia” arvostellut kokoomateos. Adorno ja Horkheimer esiintyvät toistuvasti artikkeleiden lähdeluettelossa. Hermann Giesecke puolestaan on tunnettu kansalaiskasvatuksen puolestapuhujana. Hän korostaa kasvatuksen tavoitteina kypsyyttä, osallistumista ja emansipaatiota epätasa-arvoa tuottavista seikoista. Giesecke on kasvatustieteilijänä avoimesti sitoutunut demokratian ihanteisiin ja arvostelee niiden varassa myös julkisen vallan pedagogisia päätöksiä.

Mitä Göttingenin koululle tänään kuuluu? Institutionaalinen tuki on poissa, kun Fachbereich Erziehungswissenschaften joutui hallinnollisen ”uudistuksen” uhriksi. Mutta ihmiset ovat elossa ja osa heistä on edelleen aktiivisia kirjoittajia ja kirjojen toimittajia. He seuraavat maailman menoa ”kriittisestä perspektiivistä”, mutta samalla hyvin traditiotietoisina. (Tämän pääkirjoituksen laatimisessa olen voinut käyttää hyväksi Dietrich Hoffmannin tänä vuonna ilmestynyttä kirjaa *Anmerkungen zur Göttinger Pädagogik*.)

Olisiko meillä jotakin opiksi otettavaa? Henkityhteöllisen pedagogiikan edustajat uskoivat, että kasvatustieteilijä on teoreetikkonakin vastuussa kasvatuskäytännöstä. Neutraali vastuuttomuus on toki mukavampaa kuin julkinen itsensä likoon paneminen, mutta ei se kovin kunniaakasta ole. (Katso Kari Uusikylän vastine tässä lehdessä). Heinrich Rothilta poimittakoon ajatus, jonka mukaan kasvatustiede ei ole purettavissa eikä korvattavissa esimerkiksi biologialla tai psykologialla. (Katso Timo Purjon artikkeli tässä lehdessä). Kriittiset kasvatustieteilijät kehottavat miettimään oman tutkimuksen yhteiskunnallisia sidoksia ja potentiaalista käyttöyhteyttä. Kehotus on ilmeisen ajankohtainen: on tahoja, jotka pyrkivät kolonisoimaan myös kasvatustieteellisen tutkimuksen. Ja sitten vielä: hyvät kasvatustieteilijät, pitäkää kiinni tiedekunnistanne, ettei seuraava hallinnollinen ”pyörremyrsky” vie niitä mukanaan.

Jyrki Hilpelä

Tiivistelmät

Juujärvi, Soile – Pessa, Kaija. 2008. PIENRYHMÄKESKUSTELU EETTISEN HERKKYYDEN JA ONGELMANRATKAISUN KEHITTÄJÄNÄ. *Kasvatus* 39 (4), 308–321.

Tässä artikkelissa kuvataan ammattietiikan opetuksen interventiotutkimusta, joka toteutettiin eteläsuomalaisen ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksessa. Tarkoituksena oli selvittää, miten opiskelijoiden eettistä osaamista voidaan parhaiten edistää 40 lähiopetustuntia sisältävällä ammattietiikan opintojaksolla (3 op). Lähtökohtana oli oletus, että henkilökohtaisten eettisten ongelmien reflektointi kehittää opiskelijoiden eettistä herkkyyttä ja moraaliajattelua. Tutkimuksessa varioitiin kolmea erilaista opetusmenetelmää (roolinottoharjoitukset, vapaamuotoiset pienryhmäkeskustelut, ohjatut pienryhmäkeskustelut) sekä ammattia edistävän harjoittelun kytkemistä opintojakson yhteyteen. Eettistä osaamista mitattiin eettisen herkkyyden (Myyry 2003) ja moraaliajattelun mittareilla (DIT, Rest 1979). Tulosten mukaan ohjatut pienryhmäkeskustelut henkilökohtaisista eettisistä ongelmista kehittävät opiskelijan herkkyyttä havaita eettisiä ongelmia. Ohjatut pienryhmäkeskustelut verkkopohjaisella oppimisalustalla edistivät myös moraaliajattelun kehitystä silloin, kun ne tapahtuivat opiskelijan käytännön harjoittelujakson aikana.

Asiasanat: etiikan opetus, moraalien kehitys, eettinen herkkyyden, sosiaalialan etiikka

Niemi, Anna-Maija. 2008. KAIKKI MUKANA? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus* 39 (4), 322–334.

Tarkastelen artikkelissani erontekoja ja tavallisuuden vaatimusta erityis- ja yleisopetuksen oppilaista muodostetun kouluryhmän arjessa. Artikkelin aineistona on pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun esi-1-luokassa keräämäni etnografinen aineisto. Tutkimuksessani kysyin, minkälaisia mukaanottavia ja ulossulkevia käytäntöjä kouluryhmän arjessa rakennetaan. Tässä artikkelissa otan tarkemman analyysin kohteeksi oppilaiden keskinäiset kaverisuhteet ja niitä määrittävän mukaanottavan ja ulossulkevan puheen sekä toiminnan. Pohdin, miten lapset kuvailevat tavallisuutta ja sen ulkopuolelle rajautumista, sekä sitä, ketkä esi-1-luokan lapsista marginalisoituvat ja millä perusteilla. Teoreettiset lähtökohtani ovat muotoutuneet kasvatus- ja koulutus sosiologian, feministisen poststrukturalismin ja inklusiivisen kasvatuksen tutkimuksen näkökulmista käsin.

Asiasanat: eronteot, mukaanottaminen, ulossulkeminen, tavallisuus, etnografia

Purjo, Timo. 2008. TARVITAANKO KASVATUSTA VAI ONKO NUORTEN VÄKIVALTAISUUS ENNUSTETTAVISSA AIVOISTA? *Kasvatus* 39 (4), 335–347.

Tarkastelen artikkelissani kasvatuksen perusteita uhkaavaa reduktionistisen ja mekanistisen kausaalisen selittämisen näkökulmaa. Sen mukaan mielen tilat ja tapahtumat ovat

samaistettavissa tiettyyn aivotilaan tai ruumiintilaan. Reduktionistinen materialismi näkee erilaisen, ihmiselle itselleen tai ympäristölle ongelmallisen, käyttäytymisen taustalla aivojen rakenteellisia poikkeavuuksia tai neurokemiallisia ja -fysiologisia muutoksia. Näin ollen esimerkiksi nuorten väkivaltaisuutta voitaisiin ennustaa aivoista. Pyrin artikkelissani osoittamaan, ettei mielentiloja ja käyttäytymistä voida samaistaa aivotiloihin tai muihinkaan fysikaalis-kemiallisiin ominaisuuksiin. Pyrin myös perustelevaan, että väkivaltaista käyttäytymistä on tutkittava elämäntaidollisena ongelmana, johon voidaan vaikuttaa kasvatuksellisin, subjektiiviseen maailmankuvaan kohdennetun vaikuttamisen keinoin.

Asiasanat: reduktionismi, neurotieteet, aivotutkimus, kausaalisuus, nuorisoväkivalta, väkivaltainen käyttäytyminen, holistinen ihmiskäsitys, merkitys, subjektiivinen maailmankuva

Kokko, Sirpa. 2008. SITKEÄSTI SUKUPUOLITTUNUT KÄSITYÖNOPETUS. *Kasvatus* 39 (4), 348–358.

Käsityöopetusta on ohjattu sukupuolineutraaliuteen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Käytännössä opetus on kuitenkin sukupuolittunut tekstiilityön ja teknisen työn välisen valinnan seurauksena. Artikkelissa tarkastellaan niitä epävirallisia mekanismeja ja koulukäytäntöjä, jotka ovat pitäneet yllä käsityöopetuksen sukupuolittuneisuutta. Tutkimusaineistona olivat luokanopettajaksi opiskelevien naisten kertomat muistot ja kokemukset käsityöopetuksesta. Aineistoa analysoitiin tutkimalla sitä, miten sukupuoli ja käsityöt ovat kietoutuneet yhteen tyttöjen kasvatuksessa. Käsityöoppiaineen sukupuolittuneisuus on yksi peruskoulun epävirallisista sukupuolten eroa ja sukupuolten välistä valtarakennelmaa tuottavista käytännöistä. Koulu voi osaltaan vahvistaa tai purkaa käsityöiden traditionaalista sukupuolittuneisuutta sekä siihen liittyviä mielikuvia feminiinistä ja maskuliinisista ominaisuuksista, taidoista ja toiminta-alueista.

Asiasanat: käsityö, käsityökasvatus, sukupuoli, sukupuolittuminen, muistelu

Huotari, Vesa. 2008. 360°-ARVIOINTI JOHTAMISEN KEHITTÄMISESSÄ. *Kasvatus* 39 (4), 359–372.

Johtamisen monitaho- tai 360°-arviointi on nähty merkittäväksi innovaatioksi. Siitä ei kuitenkaan ole sellaisenaan palvelemaan johtamisen kehittämistä ilman näkemystä siitä, mitä on johtaminen tai erinomaisuus johtamisessa. Tutkimuskirjallisuus tarjoaa koko joukon erilaisia teorioita ja malleja jälkimmäisestä. Paras teoria johtamisesta ei automaattisesti palvele parhaiten arvioinnin kaikkia mahdollisia tarkoituksia. Itse asiasa arvioinnin tarkoitus, esimerkiksi kehittymisen tukeminen tai tulevaisuuden kyvyn poiminta, määrittelee eri johtamisteorioiden (käyttö)arvoa. Arviointitulosten puhuttelevuus syntyy yhtä paljon siitä, mistä arviointi vaikenee, kuin siitä, mihin se liittyy jonkin eksplisiittisen arvon. On joukko asioita, jotka arvioinnissa sivuutetaan hiljaisesti yleensä, ja joukko erityisiä asioita, joita johtamisosaamisen arvioinnissa arvotetaan äänesti. Artikkelissani erittelen tätä äänetöntä aspektia johtamisosaamisen 360-arvioinnissa.

Asiasanat: monitahoarviointi, 360°-arviointi, arvioinnin arviointi, johtaminen, johtamisosaaminen, johtamisen kehittäminen

Matthies, Jürgen. 2008. THEODOR W. ADORNON AJATTELUN UUSI AJANKOHTAISUUS – IMPULSSEJA KRIITTISILLE KASVATUSKÄYTÄNNÖILLE. *Kasvatus* 39 (4), 373–381.

Katsaus käsittelee Th.W. Adornon pedagogis-yhteiskunnallista ajattelua, erityisesti hänen kasvatuksellisia näkemyksiään. Tavoitteena on antaa tiivistetty kuva Adornon teoksista, jotka koskevat sivistyksen ja kasvatuksen kysymyksiä. Adorno lasketaan yhdeksi merkittävimäksi kriittisen pedagogiikan ajattelijaksi hänen radikaalin kulttuuri- ja yhteiskuntakritiikkensä pohjalta.

Asiasanat: Adorno, kriittinen teoria, kriittinen pedagogiikka, subjekti