



Kasvatustieteen etiikasta ja emansipatorisesta tiedosta

Pohdin esseessäni kasvatustieteen olemusta. Olen kiinnostunut erityisesti sen mahdollisesta eettisestä sitoutumisesta vapauteen ja uuteen tietoon. Haluan siis ikään kuin testata omaa näkemystäni eettisesti sitoutuneesta kasvatustieteestä. Jäsentelen esseen niin, että tilitän aluksi henkilökohtaista suhdettani kasvatustieteeseen, sitten käsittelen kasvatustieteelle annettuja tehtäviä, jotka kuvastavat ja tukevat ajatustani. Otan näitä tehtäviä kasvatustieteen auktoriteeteilta, oppituolinhaltijoilta, joista osa kokoontui kasvatustieteen päiville marraskuussa 1999 Vaasaan ja marraskuussa 2000 Turkuun. Seuraavaksi pohdin kirjallisuuden avulla, mitä etiikalla ja eettisellä sitoutumisella voidaan tässä tieteessä tarkoittaa. Kolmannessa luvussa käsittelen Habermasin tiedonintressejä ja niiden ilmenemistä kasvatustieteellisissä opinnäytetöissä. Keskityn erityisesti emansipatoriseen tiedonintressiin, joka ilmenee käytännössä usein esim. opettajan toimintatutkimuksessa huolimatta sen näennäisestä praktisesta ja teknisestä luonteesta. Lopuksi laskeudun vielä kasvatustieteellisen tutkimuksen etiikkaan sikäli kuin se auttaa perustelemaan käsitystäni eettisesti sitoutuneesta tieteestä.

Henkilökohtainen suhteeni kasvatustieteeseen

Johdannoksi kirjoitan henkilökohtaisen suhteeni tähän tieteeseen, joka on vaatinut minulta yli 20 vuoden kypsyttelyn. Ensimmäinen suhteeni kasvatustieteeseen kumpusi psykologian perusopinnoista, jolloin tuomitsin kasvatustieteen epätieteeksi ja loukkaannuin tuota tiedettä kohtaan syvästi, kun tentissä kysyttiin, "mitä tulee tehdä, kun oppilaalla menee herne nenään". Aineopintoja aloitin psykologian opetusharjoittelun yhteydessä, jolloin löysin kasvatustieteestä kiinnostavan osa-alueen, didaktiikan, ja kiinnostuin psykologian opettamisesta ja oppimisesta syvällisemmin juuri kasvatustieteen piiristä löytämieni tietojen avulla. Löysin teoriaa arvioinnista, opetusmenetelmistä, opetuksen suunnittelusta ja oppimisen persoonallisesta mielekkyydestä, joista viimeisin oli kirjoitettu lukion psykologian yhdeksi keskeiseksi päämääräksi.

Seuraavaksi suoritin muita kasvatustieteen aineopintoja vähän tekemisen maku suussani. Oivalluksen sain kasvatustieteen osa-alueiden sitoutumisesta nk. emotieteisiin. Pohdin psykologian ja kasvatopsykologian suhdetta ja sain ensimmäisen ajatuksen tämän esseeni teemasta. Miten psykologiasta valikoituu tietoa kasvatustieteeseen? Niin, että sen tiedon avulla voidaan opettaa ja kasvattaa ihmisiä ja ymmärtää näitä ilmiöitä syvällisemmin.

Kasvatustieteen syventäviin opintoihin tartuin vasta moraalista itsevelvoituksesta, kun päädyin ohjaamaan luokanopettajiksi opiskelevien kasvatustieteen opinnäytetöitä. Sisältöalueiden opinnoissa tutustuin mm. suureen reformipedagogiikan edustajaan, Dewey 'iin. Koko hänen elämäntyönsä on ollut eettisesti sitoutunutta ja emansipatorista tietoa tavoittelevaa. Hän pyrki vaikuttamaan lasten kouluihin sekä koulun ja yhteiskunnan suhteisiin hyvin kauaskantoisella tavalla. Hän pyrki vapauttamaan oppimisen monista kahleista ja kankeista rajoitteista. Hänen sloganinsa "learning by doing" on kuivunut opettajien huulille, vaikka lapset eivät vielääkään saa koulussa tarpeeksi toimintaa!

Jossain opintojen vaiheessa (en voi paikallistaa hetkeä enkä edes opettajaa) olen oppinut seuraavan kasvatustieteen määritelmän:

Kasvatustiede on soveltava tiede, joka kerää perustiedon kaikilta ihmis- ja yhteiskuntatieteiden aloilta, soveltaa ja kehittää siitä opetuksen ja kasvatuksen, oppimisen ja kasvamisen parempaan toteuttamiseen ja syvempään ymmärtämiseen. Laajimmillaan kasvatustiede sitoutuu yhteiskuntaan, filosofiaan ja historiaan ja suppeimmillaan se on omassa alueessaan, joka on didaktiikka.

Opetin opiskelijoille kasvatustieteen tieteenkarttaa ja kehitin ratamestarina ensimmäisen

suunnistustehtävän tälle kartalle: opiskelija etsii oman tutkimusaiheensa rastin kartalta ja pohtii, mitä sen löytyminen merkitsee esim. kirjallisuuden etsimisessä. Kartasta puhuessani alkoi puheeseeni tulla kuvausta siitä, mikä yhdistää eri tieteistä kerättyä ja kehitettyä tietoa, jotka yhteen piiriin piirrettynä rajaavat kasvatustieteen. Aloin puhella siitä, että esim. kasvatopsykologisen tiedon tunnistaa erilleen psykologiasta juuri soveltuvuutensa ansioista ja tiedon eettisestä sitoutumisesta lapsen tai aikuisen hyväksi.

Tämä oivallus vaikutti minuun hyvin syvästi. Tiedostin kasvatustieteen eettisen sitoutumisen juuri oman tieteeni - psykologian - avulla. Kun vertasin näitä kahta tiedettä toisiinsa, ymmärsin että psykologia ei ole tieteenä eettisesti sitoutunut. Psykologiassa opiskellaan esim. persoonallisuudenteorioita, mutta sen tiedon päämäärää ei ole asetettu. Psykologista tietoa sovelletaan kaupallisiin ja väkivaltaisiin tarkoituksiin yhtä tieteellisin perustein kuin terapiaan ja ihmisen auttamiseen. Ymmärsin, että olen itse kehittänyt psykologin ja psykologisen tiedon soveltamiseen oman etiikkani. Minä olen sitoutunut siihen, etten käytä psykologiaa kenenkään vahingoksi! Tätä pohtiessani ymmärsin, että kasvatustieteellinen tieto on jotenkin lähtökohdiltaan eettisempää. Kaikki kirjat, joita olin lukenut ja kaikki tutkielmat, joita olin siihen mennessä ohjannut kertoivat minulle vakuuttavaa kieltään: kaikessa on kysymyksessä antiikin arvoista hyvyys ja totuus: ihmisen hyvä, yhteiskunnan hyvä, koulun hyvä ja syvällisempi totuus kaikesta siitä sekä parempi pedagoginen ymmärrys. Onko kasvatustieteelliselle tiedolle siis asetettu eettinen päämäärä?

Kasvatustieteen nykyaikaiset tehtävät asiantuntijoiden määrittelemänä

En tarkastele tässä historiallista taustaa kasvatuksen käsitteen määritelmistä ja kasvatustieteen kehittymisestä itsenäiseksi tieteeksi. Pitkästä ja ansiokkaasta historiastaan ponnistaen on kansainvälinen ja suomalainen kasvatustiede osoittanut viimeisen 50 (?) vuoden aikana oman paikkansa tieteiden kentässä ja kehityskelpoisuutensa (hitaan mutta varman) uusien tutkimuskohteiden ja -otteiden hyväksymisessä.

Hirsjärvi (1987, 47-48) määrittelee kasvatustieteen tehtäviksi kasvatuksen perusteiden, edellytysten ja aikaansaannosten systemaattisen selittämisen, ymmärtämisen, ennustamisen ja kontrolloimisen. Hän pohtii myös kasvatustieteen käytännöllistä ja normatiivista olemusta. Käytännön päämääriä voidaan kuitenkin palvella myös teoreettisesta intressistä käsin. Tieteen eräs tärkeä perustehtävä on teorianmuodostus. Tämän tehtävän toteuttaminen ei aiheuta Hirsjärven mukaan irtiottoa käytännöstä, vaan pikemminkin päinvastoin: tieteen tehtäväksi voidaan määritellä teorian ja käytännön vuorovaikutuksesta huolehtiminen.

Hirsjärvi toteaa, että kasvatustieteen ei tule karttaa osallistumista keskusteluun arvokysymyksistä silloin, kun kysymys on kasvatuksen päämäärien ja tavoitteiden etsimisessä.

Tämä Hirsjärven kuvaama teorian ja käytännön raikas ja todellinen yhteys kuvastaa mielestäni juuri kasvatustieteen eettistä sitoutumista. Jos psykologiassa puhutaan teorian ja käytännön yhteydestä, saatetaan tarkoittaa myös eettisesti kyseenalaisia yhteyksiä, joihin viittasin esseeni alussa. Mainosten taustalla on teoreettista tietoa ihmisen tarpeista ja alitajuisesta vaikuttamisesta ihmiseen.

Lahdes (1997, 38) kirjoittaa didaktiikan tieteenteorian yhteydessä myös kasvatustieteen tehtävistä. Hän sijoittaa kasvatustieteen Niiniluodon soveltavien tieteiden jaottelun avulla suunnittelutieteisiin, jollaisena kasvatustiede voi pyrkiä muuttamaan todellisuutta toivottuun suuntaan esittämällä ns. teknisiä normeja. Tekniset normit sisältävät kolme osaa: arvopohjaisen tavoitteen, uskomuksen maailman tilasta ja keinot tavoitteen saavuttamiseksi. Niiniluodon mukaan tällaisten tiedepohjaisten parannusehdotusten toteutuminen riippuu paitsi keinojen totuudesta myös niiden yhteiskunnallisesta painavuudesta - ehdotuksille täytyy löytyä riittävästi hyväksyjä ja toteuttajia. *Lahdes* esittelee empiiris-analyttisen ja tulkinnallisen tieteentradition rinnalle kolmannen, kriittisen suuntauksen tai nk. paradigman. Siinä nostetaan luonnon ja ihmisen rinnalle yhteisöt ja yhteiskunta. Kriittisen tieteenkäsityksen mukaan korostetaan sekä ihmisten että tieteen valtaa ja vastuuta vapauttaa ihmiset vääristä tiedoista ja harhaluuloista. (*Lahdes* 1997, 37-39.)

Minä käsitän tämän kriittisen suuntauksen laajemmin juuri eettisestä näkökulmasta. Tutkimuksen emansipatorisella paradigmalla voidaan sitoutua tuottamaan sellaista tietoa, joka parantaa lapsen kasvuympäristöä ja vapauttaa "hyvän kasvatuksen" elementtejä esteistä ja rajoituksista. Kasvatustieteessä tämä merkitsee eettistä sitoutumista lapsen parhaaksi. Myös opettajan oman työhön liittyvä toimintatutkimus saa hyvän arvopohjan siitä, että opettaja kehittää työtään niin, että lasten oppimisympäristöt, ihmissuhteet, kasvaminen tai muu elämänalue muuttuu entistä paremmaksi: lapsikeskeisemmäksi, iloisemmaksi, ihmisystävällisemmäksi, tuloksellisemmaksi...

Nurmi (1997, 12) esittää kasvatustieteille seuraavan määritelmän: "Kasvatustieteillä tarkoitetaan soveltavia ihmistieteitä, jotka pyrkivät järjestämään käytännön kasvatustoimintaa palvelevia tietoja teoreettisesti perustelluksi kokonaisuudeksi, lisäämään tietojen määrää ja luotettavuutta sekä edistämään luotettavimpien teorioiden, tietojen ja niihin perustuvien sovellusten vakiintumista kasvatuksessa." Kasvatustieteiden tehtäviä

Nurmi (1997, 29) täsmentää niin, että ne pyrkivät kuvaamaan, ymmärtämään, selittämään ja ennustamaan kasvatuksen piiriin kuuluvia ilmiöitä. Nämä tehtävät ovat hienoisessa ristiriidassa kasvatustieteen määritelmän kanssa, koska määritelmässä korostetaan kasvatustoiminnan palvelemista ja sovellusten vakiintumisen edistymistä ja näissä tehtävissä sanoudutaan irti ohjeiden antamisesta eli normatiivisesta ja praktisesta kasvatustieteestä. Ennustavat tieteet Niiniluoto erottaa soveltavista tieteistä ja esittää säätiteen esimerkkinä ennustavasta tieteestä.

Mitä kasvatustieteessä ennustetaan? Ehkä tulevaisuuden tutkimuksessa voidaan nostaa esille kasvatuksellisia haasteita, mutta sittenkin haluaisin kritisoida tuota ennustamistehtävää. Soveltava tieteenkäsitelmä pitää sisällään myös ohjeiden ja suositusten antamisen reaaliaikaisesti kasvatukseen ja opetuksen tueksi eikä niin, että pahansuopaisesti ennustettaisiin ongelmia ja epäonnistumisia ilman tieteellistä vastuuta tai eettistä sitoutumista ongelmien ratkomiseen.

Nurmen käsitys kasvatustieteestä on kaukana eettisestä ja emansipatorisesta tiedosta - kun taas Hirsjärven käsitys on sitä lähempänä. Nurmi joutuukin vetämään takaisin tuossa ennustamistehtävässä (Nurmi 1997, 34-35), kun hän toteaa, että kasvatuksen tuloksia saatetaan voida ennustaa keskimäärin, mutta ennusteet voivat mennä yksilöiden tai ryhmien kohdalla harhaan. Kasvatuksen kehittäminen edellyttää kuitenkin pelkän ennustamisen lisäksi entistä parempien kasvatusjärjestelmien kehittämistä, mikä osoittautuu ajassa yhä uudestaan vaikeaksi. Kasvatuksen piirissä huomataan Nurmenkin mukaan toistuvasti, että jokaisella uudistuksella on haittansa. Tämän vuoksi toimintojen tuloksia seuraava ja arvioiva sekä sen virheitä korjaamaan pyrkivä evaluaatiotutkimus on tärkeä pedagogisten sovellusten alue. (Nurmi 1997, 34-35.)

Siljander (1995) esittää kasvatustieteen keskeiseksi ongelmaksi kasvatustoimintaa koskevan tieteellisen tiedon muodostuksen. Tämän pohjalta voidaan otaksua, että kasvatustiede pyrkiessään tuottamaan systemaattista ja jäsenneltyä tietoa kasvatustodellisuudesta tarjoaa ainakin välillisesti myös ratkaisuvaihtoehtoja käytännön ongelmiin. Siljander pohtii kasvatuskäytännön ja kasvatustieteen suhdetta rekonstruktion käsitteen avulla: kasvatusta koskevan teorian muodostuksessa on periaatteessa kysymys kohteen abstrahointia, uudelleen tuottamista, rekonstruktiota. Kasvatustieteen tieteenteoriaan Siljander johdattelee esittelemällä kasvatustieteen erilaisia tieteenteoreettisia näkemyksiä: empiirisen kasvatustieteen, hermeneuttisen pedagogiikan ja kriittisen kasvatustieteen sekä vielä vaikeammin määriteltävän normatiivisen pedagogiikan perinteen. (Siljander 1995, 2-8.)

Sivuan esseessäni seuraavassa luvussa kriittistä kasvatustiedettä ja emansipatorista tiedonintressiä.

Siljanderin kasvatustieteen kuvaus on filosofin tarkkaa tieteenhistoriallista erittelyä. Minulla on rationaalisen erittelyn lisäksi tunteenomainen suhde kasvatustieteeseen ja koen sen soveltavan ja palvelevan tehtävän eettismoraalisesti ensisijaiseksi. Tässä herääkin mielenkiintoinen kysymys, johon en varmastikaan saa vastausta tässä esseessä: miten määritellään kasvatustieteellinen perustutkimus? Voiko se irrota eettisestä ja emansipatorisesta sitoumuksesta, vaikka tutkimus olisikin äärimmäisen teoreettinen?

Kasvatustieteen etiikka ja emansipatorinen tieto

Teoksessa *Wissenschaft und Weltethos* tarkastelevat mm. Lähnemann ja Nipkow artikkeleissaan kasvatustieteen etiikkaa "maailman eetoksen" (das Welt-Ethos) valossa. Kasvatustieteelle voidaan siis asettaa eettinen velvoite kehittää tiedettä ja sen sovelluksia niin, että globaalit ongelmat luonnossa ja ihmisten kesken saataisiin ratkottua tulevien sukupolvien voimin. Ei mikään vaatimaton tehtävä!

Lähnemann (1998, 217-238) kirjoittaa teesien avulla kasvatuksen etiikan perusteista. Tämän etiikan taustalla on hänen mukaansa

- oppi asumiskelpoisesta maapallosta,
- oppi ihmisoikeuksista, vapauksista ja velvollisuuksista,
- oppi syvällisestä ajattelusta ja harkitusta maailmankatsomuksesta,
- oppi solidaarisuudesta, yhteiselosta perheen, yhteisön, yhteiskuntien, uskontojen ja kansojen välisessä horisontissa.

Teeseistä avautuu arvokasvatuksen välttämättömyys. Kasvatuksessa tulisi korostaa väkivallattomia konfliktinkäsittelytaitoja, laaja-alaista elämäkunnioitusta sekä kasvatusta totuuteen, kärsivällisyyteen, keskinäiseen kunnioitukseen ja solidaariseen yhteisloon.

Tämän kaiken saavuttamiseksi Lähnemann (1998, 323-234) edellyttää tieteellisen työn ja kasvatustieteen uudistumisen välttämättömyyttä erityisesti konfliktien ratkaisupedagogiikan, ympäristökasvatuksen, uskonnollisen ja uskontojen välisen sekä kulttuurien välisen kanssakäymisen alueilla. Toinen edellytys liittyy kasvatustieteelliseen kansainväliseen yhteistyöhön pohjautuvien projektien dokumentointiin ja evaluointiin.

Nipkow (1998, 239-261) käsittelee varsinaisesti kasvatustieteen etiikkaa maailmaneeoksen valossa. Hän pohtii taustaksi teorian ja käytännön suhdetta. Käytännön arvo on riippumaton teoriasta. Teorian avulla käytäntö tulee tietoisemmaksi. Weltethos edellyttää hänen mukaansa uudenlaista yleissivistyksen määrittelyä ja kasvatustieteellistä käsiteanalyysiä. Tarvitaan eetos ja etiikan suhteen analyysiä ja sen soveltamista kasvatukseen. (Tämä eetos taitaa olla syvällisempi eettinen taso, johon liittyy velvoittavampia vastuita ja oikeuksia kuin etiikkaan?) Teoreettista pohdintaa tarvitaan Nipkowin mukaan myös siitä, miten ryhmäetiikka nostetaan globaalille tasolle.

Eettisen kasvatuksen päämäärät Nipkow (1998, 252) jaottelee seuraaviin kolmeen tasoon:

1. moraalikasvatuksen aihespesifit päämäärät, kuten ihmissuhdemoraali, työmoraali, julkinen ja poliittinen moraali, ympäristömoraali;
2. moraliteetin perusteiden ja päämäärien metaeettinen reflektio;
3. edellisiin tavoitteisiin sitoutuminen ja niiden mukaan toimiminen korkeimpana tavoitteena.

Nipkow kysyy haastavasti: Miten muutetaan pedagogisella myötävaikutuksella egoismi altruismiksi, moraalinen sokeus näkeväksi ja kylmä tiede välittäväksi ja lämpimäksi?

Siinäpä meille kasvatustieteen opettajille ja tutkijoille haastetta 2000-luvulle.

Kasvatustieteen emansipatorista otetta ja eettistä vastuuta ei vaalittaisi vain yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin vuoksi vaan myös luonnon ja maapallon asukkaiden eettisen kohtelun ja suojelun vuoksi.

Anttonen (1993) on kirjoittanut kiinnostavan ja valaisevan pikkuteoksen Frankfurtin koulun tieteenteoreettisesta ja metodologisesta merkityksestä kasvatustieteelliselle teorian muodostukselle. Anttonen selvittää teoreettisessa analyysissään, mitä seurauksia kriittisen teorian omaperäisestä tiedekonseptiosta voisi olla kasvatustieteeseen. Frankfurtin koulun kriittisen teorian perusajatukset ovat Horkheimerilta, Adornolta ja Marcuselta. (ks. Myös Giroux 1982.) Tätä kolmikkoa enemmän minua kiinnostaa Habermas, joka muotoili kriittisen teorian perusteita ja kyseenalaisti osan niistä. Habermasin mittava elämäntyö on tuottanut kasvatustieteellekin avautuvia teoreettisia työkaluja, kuten tietoteorian, kommunikatiivisen tiedon ja diskurssietiikan. Anttonen päätyy esittämään kohtalaisen varovaisen vaikutelman siitä, että kriittisen teorian anti kasvatustieteelliselle keskustelulle voi olla merkittävä monilla alueilla: tieteenteoreettisesti ja -historiaalisesti, metodologisesti sekä käytännöllisesti, koska teoria kohdistaa kriittisen huomion kasvatukseen ja koulutuksen yhteiskunnallis-historiallisiin

kytkentöihin.

Kriittisen teorian alkulähteistä on ehkä kiinnostavin ja omaa tavoitettani edistävin teorian ja praksiksen ykseys, mikä merkitsee subjektin ja objektin välisen jännitteen ylittämistä sekä ajatuksissa että käytännössä. Sosiologialle asetettiin myös moraalinen tehtävä: kriittisen refleksioin edistäminen asianomaisten keskuudessa niin, että suuntaudutaan mahdollisen ja emansipatorisen pohtimiseen ja sen puolesta toimimiseen.

Tämän tehtävän voi nähdä suoraan myös kasvatustieteen moraalisena tehtävänä: jos tiede on tuottanut tietoa ihmisen parhaasta, tulee asianosaisten - kasvattajien - kehittää käytäntöä niin, että tuo paras pääsee murtautumaan esille mahdollisimman monen hyväksi. Esimerkiksi itsetunnon tukeminen on noussut aivan viime vuosina yleiseen keskusteluun, vaikka monet sitä tutkivat ja sen puolesta puhuvat ovat joutuneet kärsimään itsetuntoa nujertavasta pedagogiikasta kotona ja koulussa. Monet opettajat, joita olen ohjannut, ovat sanoneet päämääräkseen opettajan työssä tukea lasten itseluottamusta ja kehittää vuorovaikutusta niin avoimeksi, että opettajalle voi antaa suoraa palautetta itsetunnon kolhuista, jos niitä pääsee tapahtumaan.

Anttonen (1993, 37) esittää Hoffmannin määritelmän kriittisestä kasvatustieteestä, jonka tulee tuottaa jatkuvaa yhteiskuntakritiikkiä tai sen täytyy kytkeytyä yhteiskuntakritiikkiin, joka korostaa emansipaatiota, itsemääräämisoikeutta, oikeutta vapauteen ja yksilölliseen onneen. Näissä tavoitteissa näkyy jotakin Platoniltakin ja niissä on myös oma eettinen vivahteensa, jota olen etsinyt pitkin tätä esseetä.

Siljander (1988, 143-149) toteaaakin, että emansipaatiolla on hyvin keskeinen asema kriittisessä kasvatustieteessä. Tieteenteoreettisena perusintentiona on emansipatorisen tiedonintressin integroiminen hermeneuttiseen ja emansipatoriseen sivistystutkimukseen. Emansipaatio on perusnormi, joka koskee sekä pedagogista käytäntöä että kasvatustiedettä. Siljander korostaa, että emansipaatio on kasvatuksen ja kasvatustieteen päämääränä avoin käsite, joka on kohdennettava erikseen jokaisessa yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa. Kun itsereflektio ja kritiikki ovat emansipoiivia toimintoja, tiedonmuodostuksen perusmotiivi ja sen käytännölliset seuraamukset eli teoria ja praxis kohtaavat ja kuuluvat yhteen. Emansipaatio on kommunikatiivinen käsite. Kommunikaatioyhteisössä käytävän diskurssin ja toimintaehtojen refleksioin avulla voi syntyä näkemys siitä, miten kussakin tilanteessa on toimittava.

Tällaista diskurssia ja refleksiota on käyty hyvissä, kommunikatiivisissa koulu yhteisöissä, kun

opettajat ovat yhdessä laatineet opetussuunnitelman ja uudistaneet viime aikoina arviointia.

Habermas kytki myöhäisessä tuotannossaan emansipaation kommunikaatioon. Emansipaatioprosessi on sivistysprosessi, jonka päämääränä on pakoton ja avoin kommunikaatio. Tällaista kommunikaatiota kuvaa diskurssin käsite, jolla Habermas tarkoittaa kaikesta vallankäytöstä vapaata, ideaalia keskustelutilannetta, jossa osallistujat keskustelevat pakottomasti toimintanormeista, niiden perusteluista ja pätevyysehdoista. Lopullisena tavoitteena on konsensus, kommunikaatioyhteisön yhteisymmärrys normeista ja niiden perusteista. "Kommunikatiivisessa arkikäytännössä täytyy kognitiivisten tulkintojen, moraalisten odotusten, ilmaisujen ja arvostusten joka tapauksessa kytkeytyä toisiinsa." (Habermas 1987, 65.) Näin totesi Habermas analysoidessaan nk. ei-objektiivisten tutkimussuuntausten merkitystä ihmistieteissä. Hän arvelee, että nämä tutkimussuuntaukset voivat ajaa radikaalisti eriytyneitä järjen momenteja kohti ykseyttä, joka voidaan saavuttaa asiantuntijakulttuurien ulkopuolella - arkipäivässä. (emt, 64-65.)

Habermasin ajatuksiin on helppo yhtyä mm. siksi, että olen seurannut 20 vuotta kognitiivisen psykologian radikaalia eriytyneisyyttä lapsen tunteista. Tunteiden prosessoinnistakin on kehitetty voimakkaista emotionaalisista elämyksistä eriytyvä kognitiivinen käsite "tunneäly". Tieteen kehitys on valtavan hidasta ja tuon kommunikatiivisen arkikäytännön, holistisen ihmiskuvan ja emansipatorisen tiedon kattava soveltaminen esim. alunperin kasvatuspsykologiseen tutkimukseen edellyttää teoreettista, tieteenteoreettista ja metodologista paradigmojen uudistumista kaikissa ihmistieteissä ja varmaankin aiemman eriytyneisyyden tilalle monitieteisyyden teoriamalleja ja -käytäntöjä.

Kasvatustieteen opinnäytteiden aiheanalyysi

Valitsen testiini oman yliopistomme kasvatustieteen laitoksen ja Chydenius-Instituutin graduja tutkielmapankista vuoden 1997 alusta uusimpiin, vuonna 2000 sinne talletettuihin töihin. Kasvatustieteen laitoksen graduja löytyi 83 ja Chydenius-Instituutin 63. Aloin tutkimaan tutkielmien tiedonintressejä tämän esseen päämäärä mielessäni. Arvioin Habermasin tiedonintressejä luovasti soveltamalla tutkielmien aiheista, missä tieto on staattista ja toteavaa, missä jostakin johonkin virtaavaa ja muuttuvaa, missä emansipatorista ja kehittävää, missä rohkeaa ja ajankohtaista.

Staattista ja toteavaa:

Avoin yliopisto sanomalehtien palstoilla vuosina 1994-1995

Isovanhemmuuden merkitys isoäideille

Palomiesten työmotivaatio

Kuolema on suru --- 9 - 11-vuotiaiden lasten käsityksiä kuolemasta ja kuolemaan liittyvistä tekijöistä

Jostakin johonkin virtaavaa:

Jälleenrakentamisen ajasta tulevaisuuden lapseen

Tiimeistä tiimiorganisaatioon

Koulut liikkeelle yrittäjyyttä kohti

Kritiikistä hyvään kouluun

Tietotehtaasta yhteistoiminnalliseksi oppimisen työpajaksi

Lukiolaisen alkumatka ja sen ohjaus

Emansipatorista ja kehittävää:

Projektityöskentely: oppilaan innostuksen vai vastarinnan herättäjä

Moniammatillinen yhteistyö ja kollektiivinen asiantuntijuus uudessa toimintamallissa

Suuntana yksilöä ja yhteisöä palvelevampi päivänavaus

Työkykyä ja hyvinvointia työyhteisöä kehittämällä

Ohjaavan kirjoitetun palautteen vaikutus opiskelijoiden tapaan täydentää vastauksiaan

Ongelmanratkaisuako koulutyössä?

Muuttuuko koulukulttuuri vuosiluokattomuuden myötä?

Sadun keinoin oppimaan - jalat irti lattiastako?

Lasten historiatietoisuus ja historianopetuksen varhaistaminen

Työ toisen saappaissa - Luokanopettajan sijaisen työ työssä oppimisen näkökulmasta

Rohkeaa ja ajankohtaista:

Naisena miesten maailmassa: naiset asepalveluksessa

Uusperhe ja kaksois-isyys: miesten kokemuksia isänä ja isäpuolena olemisesta

Näkyvätkö nykylapset? 11-vuotias iltapäivän viettäjä

Draamakasvatuksen ihmiskäsitys ja tietokäsitys postmodernismin haasteiden edessä

Tunnen mieleni, tunnen kehoni, tunnen tilani - tanssin! Eksistentiaalis-fenomenologinen

näkökulma tanssiin kasvun tukijana

Maahanmuuttajaopetuksen sietämätön rikkaus

Äänikasvatus - ympäröivän äänimaailman hyödyntäminen ala-asteen kuuntelukasvatuksessa

- esimerkkinä äänipaja

Taulukko 1. Tutkielmien aiheiden jakautuminen tiedon luonteen mukaisesti

Staattinen, toteava	48	32.9%
Dynaaminen, virtaava	24	16.4%
Emansipatorinen, kehittyvä	55	37.7%
Rohkea ja ajankohtainen	19	13.0%
Yhteensä	146	100%

Enemmistö aiheista on jollakin tavalla kehittävää ja kehittymistä tukevaa, jostakin vanhasta tai kankeasta vapauttavaa. Lähes yhtä paljon on staattisia, toteavia ja kartoittavia aiheita. Pelkän aiheen perusteella suoritettuna voi tämä kevyt analyysi myös erehtyä, jos aiheen muotoilu ei kuvasta kysymyksen asettelua ja lähestymistapaa itse tutkielmassa. Jos ei tämän analyysin perusteella voikaan vetää johtopäätöstä kasvatustieteen ehdottomasta eettisestä sitoutumisesta, on kasvatustieteen paradigman muutos nähtävissä. Viehättävän dynaamiset ja rohkean ajankohtaiset aiheet ovat myös edistyksellisiä ja reippaita irtiottoja positivistisesta tieteentraditiosta. Ainoastaan staattisissa aiheissa pyritään säilyttämään tietty objektiivisuus ja tutkimuskohteen koskemattomuus, mikä on ollut tyypillistä luonnontieteelliselle paradigmalle. Kokeelliset asetelmat ja laboratoriotutkimukset eivät kuulu kasvatustieteen 1990-luvun loppupuolen tutkielmiin.

Tutkielman aiheen valinnan ohjaamisessa olen itse vaikuttanut aiheiden luonteeseen kysymällä: mitä sinä haluat oppia gradusi avulla, mitä haluat ymmärtää paremmin, millä alueella haluat toimia perustellummin. Tällaiset kysymykset sopivat hyvin kokeneille opettajille ja aikuisopiskelijoille. Korostan sitä, että aiheen on oltava niin oma ja niin kiinnostava, että se houkuttelee luokseen vaikeassakin vaiheessa. Pidän myös tärkeänä sitä, että tutkielma on olennainen osa ammatillista kehittymistä samalla kun sen avulla oppii tieteellistä ajattelua. Tiede, teoria ja käytäntö voidaan "hyvän gradun" avulla liittää saumattomasti yhteen koko opettajan ammattiuran ajaksi. Hyvä tutkielma on myös metaforana ilmaistuna silta aiemmasta työstä opettajan työhön tai silta teoreettisista yliopisto-opinnoista opettajan professionaaliseen ammattiin.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen etiikasta

Burgess (1988, 1-8) vertaa juuri minua kiinnostavalla tavalla eri ihmistieteiden eettisiä kysymyksiä ja näkemyksiä. Filosofit ovat tutkineet abstrakteja etiikan käsitteitä, sosiologit ja psykologit ovat kiinnittäneet huomiota ääritapauksiin ja tutkimusskandaaleihin paikallistaessaan tieteenalansa tutkimuksen eettisiä aiheita. Näiden tieteiden eettisten pohdintojen perusteella ei ole kirjoitettu kasvatustieteellisen tutkimuksen etiikasta. Kasvatustieteessä kohdataan harvoin "skandaaleja", mutta Burgessin mukaan se ei voi merkitä irtisanoutumista tieteen eettisistä, moraalisisista ja poliittisista kysymyksistä.

Kasvatustieteen etiikan kehittämisessä ei voi siis olla kysymyksessä vain poikkeukselliset tapaukset, vaan etiikka on liitettävä jokapäiväiseen tieteelliseen päätöksentekoon, eikä vain muiden tutkimiseen ja ohjaamiseen, vaan myös tutkijoiden omaan toimintaan. Jos näemme kasvatustieteellisen tiedon syntyvän siihen osallistuvien ihmisten valinnoista, keskinäisestä vuorovaikutuksesta sekä vuorovaikutuksesta tutkimuskohteiden kanssa, olemme lähellä tieteen eettistä sitoutumista.

Burgessin toimittama teos koskee enimmäkseen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimusmetodien eettisiä kysymyksiä. Luin niitä läpi tarkalla seulalla ja etsin niiden sisältä metodeja yhdistävää kasvatustieteen etiikkaa, jonka löysin skottitutkijoiden artikkelista.

Skottitutkijat Raffe, Bundell ja Bibby (1988, 17) erittelevät eettisiä periaatteita tutkimukseen liittyvien ryhmien mukaisesti. Näitä ryhmiä ovat tutkimuksen rahoittajat, kohdehenkilöt ja tutkimustietoa lukeva ja soveltava yleisö. Tämä viimeksi mainittu on kasvatustieteen "uuden etiikan" etsimisen kannalta kiinnostavin: siinä tutkija veloitetaan olemaan aiheen, metodien, analyysien ja tulosten esittämisen valinnoissa mahdollisimman avoin, herkkä, tarkka, rehellinen ja objektiivinen; hänen tulee välttää sellaisia tutkimusasetelmia, jotka painottavat tuloksia johonkin suuntaan syrjäyttämällä tiettyjen tulosten esilletuloa; löydökset tulisi julkaista kokonaan ja laajasti ja helpottaa aineiston uudelleenkäyttöä. Tätä eettistä ohjeistoa sovellettiin laajaan ja pitkäkestoiseen skottilaiseen nuorisotutkimukseen, jossa alunperin koodattiin isosta aineistosta erilleen koulunkeskeyttäjät ja koulutuksen ulkopuolelle jääneet. Laajaa aineistoa ja sen taustalla olevia nuoria ja heidän perheitään suojelemaan laadittiin ohjeisto, jota kutsutaan toiminnan koodiksi, the Code of Practice. Tällä ohjeistolla säädeltiin eettisesti aineistojen luovutusta eteenpäin. En puutu yksityiskohtiin, mutta tällä toiminnalla on konseptinaan abstraktimpi käsitys tieteen eettisestä sitoutumisesta ainakin turvaamaan yksilöiden oikeusturvaa niin, ettei henkilöitä mahdollisesti vahingoittavia tietoja eksy väärin käsiin. Eettisesti ja emansipatorisesti sitoutunut kasvatustiede ei asettelisi

tutkimustehtävää vain kartoittamaan pudonnet nuoret. Tutkimuksen tehtävänä olisi etsiä syitä syrjäytymiselle ja pyrkiä kehittämään koulua niin, ettei sieltä tarvitse kenenkään syrjäytyä. Koulutuksen ja palvelujen kehittäminen mainittiin tuon skottilaisen tutkimuksen kyselykaavakkeen takasivulla, mutta tällä tutkimusasetelmalla vaikutukset tuskin koskaan ehtivät vastaajien itsensä hyväksi eikä tätä emansipatorista tavoitetta esiintynyt tutkimusta ohjaavassa koodistossa.

Pitkittäistutkimusten aiheissa ja tulosten esittämisessä näkyy etsimäni tutkimuksen etiikka tai sen puute ehkä räikeimmin. Kun tutkitaan isoilla aineistoilla esimerkiksi varhaisen koulumenestyksen ja korkeakouluopinnoissa menestymisen välisiä yhteyksiä, saadaan melko varmasti tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Tuloksia ei useinkaan tarkastella kriittisesti eikä eettisesti: kuinka suuri osa varianssista tulee selitetyksi, mikä jää selitetyn varianssin varjoon, ketkä kohdehenkilöistä eivät tue johtopäätöstä ja mitä ovat ne voimatekijät, jotka muuttavan lapsuuden huonon ennusteen myöhemmäksi menestymiseksi.

Lastenpsykiatriassakin on ilokseni kehittynyt suuntaus, jossa ongelmien sijaan selvitetään lasta suojaavia tekijöitä.

Lopuksi

Olen tässä esseessä tavoitellut verrattain subjektiivisesti tukea omalle tulkinnalleni kasvatustieteen etiikasta. Toisaalta olen myös pyrkinyt objektiivisuuteen auktoriteettien kirjoituksilla ja tutkielmien aiheiden kevyellä sisällönanalyysillä. Olen kirjoittanut tätä prosessikirjoituksella niinä harvinaisina hetkinä, jolloin työni on antanut minulle ajatusrauhan. Olen myös voinut testata ajatuksiani tutkielmien ohjaustyössä, kun kuuntelen aloittelevan gradututkijan aiheperusteluja. Olen kirjoittanut "metodiaapiseen", joka on tätä kirjoittaessani painossa nimikkeellä "Ikkunoita tutkimusmetodeihin", artikkelin koululaisten havainnoinnista ja haastattelusta. Korostan artikkelissani tulosten sijoittamista kasvatus- ja kehityspsykologiseen tulkintakehykseen. Lainaan siitä tähän loppuun pari ajatusta.

Varsinkin lapsia ja varhaisnuoria tutkittaessa on tärkeää sijoittaa tulokset kasvukontekstiin, jolle on todennäköisesti ja toivottavasti luotu perusta teoriataustassa. Tuloksia tulkittaessa on hyvä kysellä aineistolta, mikä on näille lapsille yhteistä ja selittyy lapsuuteen kuuluvana ja mikä taas on yksilöllistä ja liittyy lasten erilaisiin kehitysrytmeihin, persoonallisuuden ja kasvu ympäristön eroihin. Kun näihin kysymyksiin on nousemassa vastauksia, nousee samalla teorian avulla se kehitys-, kasvatus- tai sosiaalipsykologinen konteksti, johon tulkintoja voi peilata. On lapsia ja varhaisnuoria kohtaan eettisesti perusteltua ymmärtää

heidän kokemuksiin ja käsityksiin laajemmassa viitekehyksessä. Tuloksilta voi myös kysyä, mihin kokemuksesta ne voivat pohjautua ja miten ne vaikuttavat lapsen kasvuun tutkimushetkestä eteenpäin. Näin tutkittavat ilmiöt saavat prosessin luonteen eivätkä ne ole enää peräisin kuin elokuvan pysäytyskuvasta. (Aarnos 2000.)

Tieteenteoriaan eivät ole pysähtyneitä, vaan ne elävät yhteiskunnallisen ja tieteellisen kehityksen mukana sekä staattisia jaksoja että murrosaikoja niin kuin yksittäinen ihminen omassa elämänkaarensa. Staattisen tieteenteorian aikana voidaan kehittää teorioita ja soveltaa tutkimustuloksia relevantteihin ja ajanmukaisiin kohteisiin. Murrosaikana elävät paradigmat rinnakkain ja tutkijoilta menee ehkä enemmän aikaa metodien ja uuden tieteenteorian opetteluun kuin teorian ja sovellusten kehittelyyn. Samat prosessit kulkevat yksilöiden elämässä suhteessa oman elämän teoreettiseen ymmärtämiseen ja elämänhallinnan tunteeseen. Tässä esseeni lopussa sulkeutuu myös eräs sykli minun elämäni kasvatustieteen tieteenteorian ihmettelijänä. Toivon, että suhteeni tähän tieteeseen säilyy Nipkowin sanoin välittävänä ja lämpimänä.

Lähteet

Aarnos E. 2000. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-viestintä (painossa).

Anttonen S. 1993. Frankfurtin koulun tieteenteoreettisesta ja metodologisesta merkityksestä kasvatustieteelliselle teorianmuodostukselle. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 91.

Burgess R. G. (ed.) 1988. The Ethics of Educational Research. Sussex ja Philadelphia: Falmer.

Burgess R. G. 1988. Ethics and Educational Research: An Introduction. Teoksessa Burgess R. G. (ed.) The Ethics of Educational Research. Sussex ja Philadelphia: Falmer, 1-9.

Giroux H. A. 1982. Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education. Theory and Research in Social Education 9, 4, 17-55.

Habermas J. 1987. Filosofia paikanvaraajana ja tulkitsijana. Teoksessa Kotkavirta J. (toim.) 1987. Järki ja kommunikaatio. Jürgen Habermas. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus,

Hirsjärvi S. 1987. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kotkavirta J. (toim.) 1987. Järki ja kommunikaatio. Jürgen Habermas. Tekstejä 1981-1985. Helsinki: Gaudeamus.

Lahdes E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.

Lähnemann J. 1998. Weltethos und Erziehungspraxis. Teoksessa Küng, H. & Kuschel K.-J. (toim.) Wissenschaft und Weltethos. München: Piper., 215-238.

Moore G. E. 1965. Etiikan peruskysymyksiä. Helsinki: Otava.

Mäkelä K. (toim.) 1987. Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi.

Nipkow K. E. 1998. Weltethos und Erziehungswissenschaft. Teoksessa Küng, H. & Kuschel K.-J. (toim.) Wissenschaft und Weltethos. München: Piper., 239- 261.

Nurmi K. E. 1997. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 28.

Raffe D., Bundell I. & Bibby J. 1989. Ethics and Tactics: Issues Arising from an Educational Survey. Teoksessa Burgess R. G. (ed.) The Ethics of Educational Research. Sussex ja Philadelphia: Falmer, 13-30.


Siljander P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksia. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.

Siljander P. 1995. Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin. Opintomoniste. Oulun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus. Avoin yliopisto-opetus.

Muut lähteet:

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen ja Chydenius-Instituutin pro gradu - tutkielmien aiheet vuosina 1997-2000 tutkielmapankista nettiosoitteesta <http://docuweb.jyu.fi>

Lähdeviite: Aarnos, Eila (2000) Kasvatustieteen etiikasta ja emansipatorisesta tiedosta.
Kokkola : Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. ChyNetti nro 6. Saatavissa: <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynettil/artikkelit/chynettil06.html>.

 Päivitetty 01.10.2003

