

# Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon

Veli-Mikko Kauppi, Oulun yliopisto

## Abstrakti

*Filosofinen tarkasteluni jäsentää kasvatuksen dekontekstualisaatiota kolmeen ongelmakenttään John Deweyn älykkään toiminnan teorian pohjalta. Ensimmäinen ongelmakenttä – sosiaalinen dekontekstualisaatio – seuraa siitä, että yksilöä ei hahmoteta osana sosiaalisia kontekstejaan. Yksilön dekontekstualisointi sosiaalisista suhteistaan riippumattomaksi toimijaksi rajoittaa älykästä yhteistoimintaa. Tarkasteluni toinen kasvatuksen ongelmakenttä – tiedon dekontekstualisaatio – syntyy siitä, että älykäs toiminta tyypistyy konkreettisesta maailmasta irrotettujen, tiedoksi miellettyjen sisältöjen ja tapojen omaksumiseksi. Tähän kenttään liittyvien ongelmien ratkaisu kytkeytyy edelleen haitallisten valtarakenteiden purkuun kasvatuksen keinoin. Kolmas ongelmakenttä – kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio – liittyy siihen, että kasvatuksen suhde yhteiskuntaan ei rakennu mielekkäällä tavalla. Kasvatus esitetään joko yhteiskunnasta irrallisena tai vaihtoehtoisesti sen toimintamallit, ongelmanratkaisut ja ihanteet tuodaan kritiikittä muista konteksteista. Argumentoin, että olemassa oleva yhteiskunta määrittää perustavanlaatuisesti kasvatuksen toiminnan kontekstin ja lähtökohdat, mutta siitä ei voi suoraan johtaa kasvatukseen valmiita ratkaisuja tai täydellisiä ideaaleja. Ollakseen älykästä toimintaa kasvatus ei voi olla vain väline ennalta lukittujen päämäärien saavuttamiseksi.*

*Asiasanat: kasvatustilfilosofia, kasvatus ja yhteiskunta, dekontekstualisaatio, älykkyys, John Dewey*

## Johdanto: Älykäs toiminta ja dekontekstualisaation monimuotoisuus

Lähestyn kasvatuksen dekontekstualisaation kysymyksiä John Deweyn älykkään toiminnan teorian kautta<sup>1</sup>. Deweyn määritelmässä ”älyn tehtävä kaikissa yksilön tai yhteisön kohtaamisissa ongelmassa on luoda toimiva yhteys uusien olosuhteiden ja vanhojen tapojen, käytäntöjen, instituutioiden ja uskomusten välille” (Dewey 1935, 37)<sup>ii</sup>. Hänen filosofiassaan älykäs toiminta vaatii aina tilanteen arviointia, ongelman määrittelyä, resurssien hahmottamista ja toiminnan vaihtoehtojen mielikuvituksellista pyrittelyä, mutta myös aiemmissa konteksteissa toimineiden ratkaisumallien punnitsemista. Mikään toiminta itsessään ei ole älykästä: älykäs toiminta on aiempaan kokemukseen pohjaavaa reagointia tai varautumista ympäröivään todellisuuteen, ja toiminnan älykkyuden määrittävät tilanne ja toimija (ja ne joihin toiminta vaikuttaa). Samoin äly tulee ymmärtää jatkuvana vuorovaikutuksena ympäristön kanssa eikä niinkään yksilön pysyvänä ominaisuutena, ja siksi sen ylläpitäminen vaatii myös toiminnan seurausten arviointia, avointa halua oppia sekä rohkeutta tarkistaa ja sopeuttaa toimintaa. (Dewey 1920, 135). Kuten Bernstein (2010, 85) toteaa, äly ei ole Deweylle mikään erillinen kyky, vaan joukko hyödyllisiä tapoja, taipumuksia ja asenteita, joihin kuuluu yksityiskohtiin liittyvä tarkkaavaisuus, mielikuvitus ja intohimoinen sitoutuminen, ja jotka ilmenevät arkisissa tosielämän käytännöissä. Äly ei myöskään tyypisty pelkäksi rationaalisuudeksi vaan siihen sekoittuu inhimillisen kokemuksen kautta myös haluja, tunteita ja intohimoja, jotka antavat tietoa ympäröivästä maailmasta siinä missä järkikin, joskin eri tavoin (Bernstein 2006, 172).

Deweyn älykkään toiminnan teorian pohjalta kasvatuksen dekontekstualisaatiosta hahmottuu kolme keskeistä ongelmakenttää, jotka toki liittyvät toisiinsa mutta myös eroavat toisistaan siinä määrin, että niitä on hyödyllistä tarkastella omina kokonaisuuksinaan. Näistä ensimmäinen – *sosiaalinen dekontekstualisaatio* – liittyy älykkään toiminnan sosiaalisuuteen ja kytkeytyy kasvatuksen yksilöllistymiskritiikkiin. Tämän kentän ongelmat syntyvät, kun yksilöt irrotetaan sosiaalisista konteksteistaan ja sosiaalisen toiminnan ulottuvuus katoaa kasvatuksesta. Toinen ongelmavyöhyke – *tiedon dekontekstualisaatio* – syntyy puolestaan siitä, että äly mielletään konkreettisesta maailmasta riippumattomien tietosisältöjen ja tapojen oppimiseksi. Tämä ongelmakenttä johtaa epämielikkäisiin kasvatussisältöihin. Tiedon dekontekstualisaation ymmärtäminen on myös tärkeää, jotta voimme purkaa haitallisia valtarakenteita kasvatuksen keinoin. Kolmas ongelmakenttä – *kasvatuksen*

*yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio* – juontuu siitä, että kasvatuksen suhde yhteiskuntaan ei rakennu mielekkäällä tavalla. Sen ihanteet, toimintamallit, ongelmat ja niiden ratkaisut tuodaan kritiikittä muista konteksteista, tai pyritään esittämään koulu irrallaan todellisesta maailmasta ja sen ongelmista. Kasvattajille ja kasvatettaville jää tällöin vain vastaanottajan rooli yhteiskunnan muutoksessa.

Deweyn älykkään toiminnan teoria avaa kasvatuksen dekontekstualisaation monimuotoisuutta ja tarjoaa mahdollisuuden jäsentää siihen liittyviä ongelmia. Vaikka kyseessä on kiistaton klassikko<sup>iii</sup>, Dewey joutui kasvatustieteessä esimerkiksi Labareen (2010) ja Lagemannin (2000, xi) mukaan jokseenkin marginaaliin pian kuolemansa jälkeen. Hänen filosofiansa edustaakin siten myös vaihtoehtoa lukuisille vallitseville diskursseille, kuten yksioikoiselle kasvatuksen mitattavuuden vaatimukselle tai Tylerin rationaalien (ks. esim. Saari & Harni 2016) yksilökeskeisyydelle ja välineraationaalisuudelle. Kuten Hannu Simola (2015, 36) huomauttaa, kritisoidessaan kasvatuksen ideaalien erkaantumista kasvatuksen todellisuudesta Dewey tuskin aavisti satakunta vuotta sitten kuinka edellä aikaansa hänen kirjoituksensa tulisivat olemaan esimerkiksi myöhempiä koulutusreformia ajatellen.

Käsittelen seuraavassa luvussa dekontekstualisaation käsitettä ja rekonstruoin siihen deweyläisen katsauksen keskittyen älykkään toiminnan tilannesidonnaisuuteen. Sitä seuraavissa luvuissa lähestyn Deweyn teorian pohjalta yllä mainittuja kolmea ongelmakenttää: sosiaalista dekontekstualisaatiota, tiedon dekontekstualisaatiota ja kasvatuksen yhteiskunnallista dekontekstualisaatiota. Tarkasteluni sisältää paitsi kolme kritiikkiä myös luonnoksia paremmin toimimisen mahdollisuuksista. Samalla se jäsentää kasvatuksen dekontekstualisaation monimuotoisuutta.

## **Älykkään toiminnan kontekstuaalisuus**

Hannu Simola (1998, 2015) ja Antti Saari (2016) osoittavat dekontekstualisaation käsitteen avulla kasvatuksen kentästä useita ongelmallisia ilmiöitä. Näiden ilmiöiden yhdistävä tekijä on, että vallitseva puheen tai muun toiminnan tapa ohittaa jotain olennaista ympäristöstään. Toisin sanoen toiminta irrotetaan joistakin olennaisista konteksteistaan. Jokin näkökulma, mahdollisesti hyvin tarpeellinenkin, kuten oppimisen yksilöpsykologinen pohja, saavuttaa keskustelussa dominoivan aseman ja peittää alleen jonkin toisen näkökulman, kuten koulutuksen yhteiskunnallisen massaluonteen. Tiedonmuodostukselle tarpeellisessa abstrahoinnissa voidaan myös menettää olennaista informaatiota, esimerkiksi tukeuduttaessa vain tai ensisijaisesti mitattavissa olevaan ymmärrykseen tarkasteltavasta ilmiöstä (Porter & Ross 2003; Smeyers & Depaepe 2010). Dekontekstualisaatio estää kokonaiskuvan hahmottamisen tai vääristää tuota kuvaa.

Dekontekstualisaatiolle on annettu myös muita sisältöjä. Boris Meshcheryakovin (2007, 166) mukaan käsitteellä on erityinen merkitys kulttuurihistoriallisessa psykologiassa<sup>iv</sup>. Tässä tutkimustraditiossa dekontekstualisaatiolla tarkoitetaan tiedonmuodostuksen prosessia, jossa yksittäinen kokemus irrotetaan kontekstistaan, ja sen pohjalta muodostetaan toiminnan tapoja muihin tilanteisiin. Konkreettisesti tilanteesta saatu tieto voidaan esimerkiksi sanallistamisen myötä siirtää toisaalle. Havainnoista voidaan muodostaa ajattelun lainalaisuuksia, tapoja tai pidemmälle vietyjä tieteellisiä teorioita. Kasvatuspsykologiassa vastaavasta ilmiöstä käytetään yleisemmin käsitettä *transfer* eli siirtovaikutus. Näiden ensi näkemältä erilaisten dekontekstualisaation tulkintojen välillä on kuitenkin olennainen yhteys. Tämä yhteys voidaan nähdä pragmatistifilosofi John Deweyn tuotannolle keskeisenä elementtinä. Deweyläisessä katsannossa<sup>v</sup> yllä esitellyissä merkityksissä on kyse saman kolikon eri puolista. Kontekstista irtautuva tiedonmuodostus on hänen filosofiassaan välttämätön lähtökohta, mikäli haluamme toimia älykkäästi, ilman että joudumme hahmottamaan ympäristöämme aina täysin tyhjältä pohjalta. Tästä seuraa kuitenkin lähes vääjäämättä abstrahoinnin ja universalisoinnin tuottamia ongelmia, joita Simolan ja Saaren kasvatuksen dekontekstualisaation

kritiikit tekevät näkyviksi. Roger Säljö (2001, 39) toteaakin osuvasti Deweyn pohjalta: ”oppimisen dekontekstualisoiminen, joka johtaa siihen, mitä kutsumme kouluksi ja koulutukseksi, on sekä oppimisen edellytys monimutkaisessa yhteiskunnassa että muutos, joka luo monet nykyään koulussa esiintyvistä oppimisvaikeuksista.” Kulttuurihistoriallisen psykologian dekontekstualisaatiosta voisikin tässä yhteydessä puhua lisäämällä positiivinen dekontekstualisaatio, kun Simolan ja Saaren käyttämänä kyse on negatiivisesta dekontekstualisaatiosta. Deweyn fokus on näiden kahden muodostamassa jännitteessä. Tieto muodostuu aina jo(i)ssain kontekst(e)issa, ja sitä hyödynnetään jo(i)ssain kontekst(e)issa. Konkreettisesta kokemuksesta johdettujen abstraktioiden tuominen takaisin käytäntöön on yhtä lailla olosuhteista riippuvaista myös silloin kun niitä pyritään soveltamaan toisessa kontekstissa – ja juuri tämä soveltaminen on älyn tehtävä (Dewey 1935, 37). Toisin sanoen tasapainoillemme toiminnan kannalta välttämättömien ja hyödyllisten oletusten ja hypoteesien sekä harhaanjohtavien yleistysten ja haitallisten tapojen välillä. Hyvää tarkoittavassa pyrkimyksessään yleispätevyyteen tapamme ja teoriamme uhkaavat häivyttää ne ajasta, paikasta ja yksilöllisestä kokemuksesta ammentavat lähtöongelmat, joihin ne mahdollisesti tarjosivat aidosti ratkaisuja.

Vasta hiljattain julkaistussa *Lectures in social and political philosophy* -luentosarjassa vuodelta 1919 (2015) Dewey vertaa pyrkimystä kontekstittomaan älykkääseen toimintaan pyrkimykseen rakentaa rautatie kartoittamatta ensin lainkaan kaupunkien sijainteja, luonnonympäristöä tai niitä sosiaalisia ja taloudellisia syitä, joiden vuoksi se rakennetaan. On ilmeistä, ettei Dewey ajattele olevan mahdotonta kirjoittaa vaikkapa teosta nimeltä *Yleiset rautatien rakentamisen periaatteet ja käytännöt*. Tällaisessa teoksessa esitettäviä yleisiä huomioita tulisi kuitenkin soveltaa aina suhteessa ympäröiviin olosuhteisiin, ja tämä varmasti myös ilmaistaisiin teoksessa. Teos tuskin esittäisi olevansa yleispätevä teoria rautatien rakentamiseen olosuhteista riippumatta. Dewey muotoili universaalien ratkaisujen hankaluuden myös toisin: ”Yritys ratkaista ongelma, jonka olosuhteita ei ole määritelty, on ilmiselvästi turha” (Dewey 1938, 488)<sup>vi</sup>. Älykäs toiminta vaatii riittävän ymmärryksen toiminnan kontekstista, ja kääntäen, täysin dekontekstualisoitunut toiminta harvoin on kovin älykäs. Myöskään dekontekstualisoitunut kasvatustieteellinen ei ole älykäs, vaan sattumanvaraista ja parhaassakin tapauksessa perinteiden ja tapojen ohjaamaa, ja sen seuraukset puolestaan arvaamattomia. Perinteet ja tavat ovat toki syntyneet älykkään toiminnan etsiessään muotoaan, mutta niiden älykkyys voi myös vanhentua, kun tilanteet muuttuvat tai kun näkökulmamme laajenevat. Seurauksena voi olla esimerkiksi monilla mittareilla loistavasti toimiva koulujärjestelmä, joka kuitenkin sivuuttaa kasvatettavien kannalta välttämättömät kysymykset, kuten niskaan hengittävän ekokatastrofin (Värri 2018). Jäsennän seuraavaksi yksityiskohtaisemmin kolme keskenään erilaista ongelmakenttää joiden yhteisenä nimittäjänä on dekontekstualisaatio.

### **Sosiaalinen dekontekstualisaatio**

Kutsun tarkasteluni ensimmäistä ongelmakenttää sosiaalisesti dekontekstualisaatioksi. Sen keskiössä on yksilönäkökulman ylikorostuminen, jota on kotimaisella kasvatustieteen kentällä kritisoinut esimerkiksi jo mainittu Hannu Simola (2015, 22–25). Deweyn mukaan olemme yleisesti hyväksyneet virheellisen yksilökeskeisen ajatusmallin, joka esittää yksilön ainoana toiminnan lähtökohtana ja jonain, jota voidaan mielekkäästi tarkastella ympäristöstään irrallisena (Dewey 1920, 107–108; 1927, 249; 1930, 78). Positiivisen dekontekstualisaation kautta tarkasteltuna yksilönäkökulma, jota etenkin filosofinen liberalismi on korostanut, on epäilemättä ollut tarpeellinen ja hyödyllinen. Syntyäkään se on ollut suorastaan vallankumouksellinen siirtäessään huomion hallittuihin yksilöihin ja purkaessaan siten hallitsijoiden mielivaltaa ja kirkon ylivaltaa. Kuitenkaan, Dewey huomauttaa, ei ole mahdollista edes tarkastelun skaalaa muuttamalla löytää mitään niin pientä tai suurta tarkastelun yksikköä, että se olisi mielekkäällä tavalla sitä mitä se on, riippumatta suhteistaan ympäristöönsä (Dewey 1927, 351–352). Todellisuudessa yksilöt muotoutuvat ja

saavuttavat tietoisuuden toimiessaan suhteessa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen kasvaen sisään niihin yhteisöjen merkityksiin, jotka olivat jo ennen yksilöä, ja jotka (joiltakin osin toki muuttuneina) jatkavat olemassaoloaan yksilön jälkeenkin (Dewey 1916, 282–283, 304; 1938, 481). Yksilön kaikissa toimissa on sisäänkirjoitettuna hänen yhteisöjensä vaikutus, samaan tapaan kuin se on kielessä, jota hän puhuu (Dewey 1922, 218). Yksilölliset variaatiot ajattelussa tarjoavat yhteisöille mielikuvituksellista muutosvoimaa, toisin tekemisen mahdollisuuksia, mutta ollakseen älykkäitä on niidenkin toimittava yksilön ulkopuolelta omaksuttujen kategorioiden ja käsitteiden varassa (Dewey 1916, 306; 1927, 268; 1938, 482). Arkiajattelussa äly näyttäytyy kuitenkin pitkälti yksilöllisenä ominaisuutena tai hankittuna omaisuutena (Dewey 1927, 367).

Ympäristöstään irrotetun, sosiaalisesti dekontekstualisoidun yksilön ajatuksesta seuraa se, että hänen toimintansa hahmottuu monin tavoin väärin niin yhteiskunta-, talous- kuin kasvatustieteellisessä tarkastelussa. Yhteisö ja yhteiskunta näyttäytyvät tällaisessa katsannossa yksilön vastakohtina, eikä niitä sosiaalisia tapoja, joilla yksilön toiminta todellisuudessa muotoutuu yhteisön aktiivisena osana, hahmoteta riittävästi. (Dewey 1920, 107–108, 194; 1927, 351). Yksilökeskeisessä katsannossa yksilön pääasiallisina vaikuttimina näyttäytyvät lähinnä henkilökohtainen taloudellinen voitto tai muu hyöty (Dewey 1930, 78). Hyödyssä itsessään ei ole mitään vikaa, mutta jos ongelmat järkeillään – ja myös opetetaan järkeilemään – yksilön henkilökohtaisen hyödyn tasolla, yksilön ja yhteisön välille luodaan keinotekoista kuilua. Tällainen ajattelutapa estää sekä yhteisöjä että yksilöitä toimimasta kokonaisuutena tarkastellen älykkäästi – ja pitkällä tähtäimellä toiminta ei siis ole todennäköisesti edes hyödyllistä.

Olennaista on, että ihmiskunnan kohtaamat ongelmat eivät johdu niinkään niukasta ja ankarasta luonnosta, vaan ovat pitkälti ihmisen itsensä aikaansaannosta, usein epäsuorasti ja ennen kaikkea kollektiivisesti – kuten esimerkiksi ilmastonmuutos tai globaali köyhyys. Niiden ratkaisu on myös kiinni ihmiskunnasta ja yhteisöistä itsestään niiden omien instituutioiden ja järjestelyiden puitteissa (Dewey 1935, 43–44). Kasvatuksen sosiaalinen dekontekstualisaatio johtaa kuitenkin yhteistoiminnan ongelmiin. Äärimmilleen viety yksilönäkökulmana irrottaa kasvatuksen ja muun älykkään toiminnan sosiaalisista konteksteistaan. Se estää meitä järkeistämässä toimintaamme ongelmien vaatimalla tavalla kollektiivisesti, yksilöiden reagoidessa vain niihin ongelmanpalasiin, jotka ensisijaisesti ja välittömästi koskettavat heitä. Tällaisista teoreettisista lähtökohdista on vaikea rakentaa pitkäjänteistä tai laajamittaista älykäästä toimintaa. Kouluinstituution olennainen rooli älykkään yhteistoiminnan synnyssä onkin auttaa yksilöitä ylittämään henkilökohtainen ja näkemään itsensä laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa ja osana yhteisönsä hyvinvointia (Dewey 1898, 84). Älykäs toiminta edellyttää yksilöiden kontekstien, ennen kaikkea heidän omien sosiaalisesti rakentuneiden yhteisöjensä ymmärtämistä. Koulu ei voi ratkaista kaikkia yhteiskunnan ongelmia, mutta se voi kasvattaa havaitsemaan, määrittämään ja ratkaisemaan yhteisiä ongelmia. Kasvatuksen nykyistenkin käytäntöjen puitteissa voidaan luontevasti esimerkiksi tutkia sitä, miten ongelmamme näyttäytyvät muista mahdollisista näkökulmista ja muiden kokemusmaailmasta käsin; mitkä ovat ongelman taustat ja suhde muihin ilmiöihin; miksi ongelma on jaettu eikä niinkään yksityinen; mitä mahdollisia ratkaisuja voimme ongelmaan harkita; ja mitä näistä mahdollisista ratkaisuista kenellekin seuraa.

Deweyn ajatus älykkäästä toiminnasta haastaa myös vallalla olevan näkökulman, joka jättää huomiotta ne yhteisöllisen älykkään toiminnan avulla rakennetut kontekstit (kuten koulu, tiede, materiaallinen ja immateriaalinen teknologia), jotka mahdollistavat myös huiput. Kasvatuksen tulee tehdä näkyväksi sosiaalisesti rakentuneita konteksteja, jotka mahdollistavat älykkään toiminnan, mutta joiden havaitseminen voi olla vaikeaa. Mielen todellisuus riippuu sen saamasta kasvatuksesta, joka edelleen on riippuvainen sen sosiaalisista konteksteista ja todellisuuden objekteista (Dewey 1927, 366–367). Ympäröivät puitteet mahdollistavat yksilöiden ja yhteisöjen älykkyyden, tai toisaalta rajoittavat sitä. Deweyn käyttämää esimerkkiä lainaten: valtameriä kyntävän aluksen rakentajat ja miehistö eivät ole synnynnäisiltä ominaisuuksiltaan yhtään sen älykkäämpiä kuin heidän heiveröisillä

veneillä kulkeneet esi-isänsä, vaan kyse on heitä ympäröivän yhteisön sosiaalisesti kumuloituneesta edistyksestä (Dewey 1935, 48). Kenenkään henkilökohtainen äly ei yksin vie kovin pitkälle, vaan yksilöllisiä ominaisuuksia ja kokemuksen kautta kertynyttä tietoa voidaan hyödyntää lähinnä yhteistyössä. Valtamerialuksen kapteeni on toivottomassa tilanteessa ollessaan yksin ruorissa vailla ainoatakaan miehistön jäsentä, vaikka olisi kuinka kokenut ja älykäs merenkävijä. Yksilöllisen suoriutumisen näkökulma saa kuitenkin helposti osakseen enemmän huomiota kuin monimutkaiset sosiaalisesti rakentuneet kokonaisuudet. Omalta osaltaan koulutuksen yhteiskunnallinen valikoimisfunktio koejärjestelmineen pitää tästä huolen kasvatuksessa. Myös yliopistoihin hiipinyt tapa puhua huippututkijoista, tekemisen huippuudesta ja huipukkuudesta, Filanderin, Korhosen ja Siivosen (2019, 18) sanoin ”huiputuksen moraalijärjestys”, piilottaa älyn sosiaalisen rakentumisen. Deweyn näkemyksessä (1922, 216) myös tieteessä on kuitenkin kyse pikemminkin kulttuurisesta kehityksestä kuin yksilöllisestä älystä, olkoonkin että on myös yksilöllisiä älyllisiä eroja. Meidän tulisi kehittää yksilöiden lisäksi yhteisöjä, niin että kaikkien äly pääsisi toimimaan tehokkaammin, ilman että kenenkään yksilöllinen älykkyys sinänsä välttämättä lisääntyy (Dewey 1927, 366–367; Kauppi, Holma & Kontinen 2020, 47). Sosiaalisista konteksteistaan irrotettu ajatus älystä yksilön ominaisuutena ja omaisuutena kuitenkin vaikeuttaa tällaista kehitystä.

Sillä, että kasvatusinstituutiot huomioisivat keskinäisten riippuvuuksien ja mahdollisuuksien verkon laajemmin, on helppo nähdä pitkäaikaisia vaikutuksia yhteiskuntaan. Dewey näkee optimistisesti tämän seurauksena syntyvän sellaisia poliittisia toimijoita, jotka kykenevät tekemään yhteiskunnistaan kaikille parempia (Dewey 1935, 48–49). Lisäksi se vahvistaa keskinäistä solidaarisuutta (Dewey 1927, 329). Keskinäisen riippuvuuden näkökulma luo perustaa yhteistyölle ja vuorovaikutukselle. Omalta osaltaan myös Deweyn kasvatusteoria lienee vaikuttanut siihen, että yhteisöllisyyden teemat ovat ainakin pintapuolisesti läsnä nykyisissä opetussuunnitelmissa ja kasvatuspuheessa. Yhteistyö ja vuorovaikutus eivät saa jäädä kuitenkaan pelkäksi sanahelinäksi ilman yhteisölle ja sen yksilöille merkityksellisten asioiden käsittelyä ja ongelmien ratkaisua. Jos yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan vailla keskinäisten riippuvuuksien ja valtasuhteiden muodostaman kontekstin kriittistä analyysia, opetetaan resilienssiä, sopeutumista olemassa oleviin hierarkioihin, ei niinkään niiden muuttamista ja ympäröivän todellisuuden kehittämistä parempiin suuntiin. Palaan tähän teemaan seuraavan ongelmakentän yhteydessä.

### **Tiedon dekontekstualisaatio**

Tarkasteluni toinen kasvatuksen dekontekstualisaation ongelmakenttä juontuu siitä, että pyrkiessään lisäämään kasvatettavien älykkyyttä kasvatustyyppi tyypistyy todellisuudesta irrallisten, tiedoksi miellettyjen sisältöjen ja tapojen opettamiseksi. Deweyn mukaan yhteiskunnassa kaikki voittavat, kun älykkääseen yhteistoimintaan (kuten koulutukseen) panostetaan resursseja: näin toimivat yhteisöt vaikuttaisivat hyötyvän niihin kuuluvien yksilöiden kasvusta ja kyvystä osallistua älykkääseen yhteistoimintaan (Kauppi, Holma & Kontinen 2020, 49–51). Kasvatustyyppi ei kuitenkaan voi olla yksisuuntainen prosessi jossa tarjotaan valmiita älykkäitä toimintatapoja kasvatettaville, olkoonkin että vaatimus tiedon saatavuudesta ja instituutioista, jotka edistävät sekä tiedon tuotantoa että levittämistä, ovat olennainen osa Deweyn ajattelua.

Deweyn näkemyksen mukaan kasvatuskäytännöt ja -teoriat lähtevät usein vinoutuneesti liikkeelle oletuksesta, että äly ikään kuin itsenäisesti sisältyy koulussa opetettaviin sisältöihin, ja että kouluilla, opettajilla ja koulutuksen suunnittelijoilla on jo olemassa jokseenkin kaikki tarvittava tieto. Nämä sisällöt ja niihin sisältyvä äly vain pitää saattaa oppilaiden saataville. Ajatuskulku on samansuuntainen kuin Simolan (1998, 349) osoittama pyrkimys luoda konteksteista vapaata koulutonta pedagogiikkaa tilanteeseen kuin tilanteeseen. Deweyn kritiikin kohteena puolestaan on eräänlainen konteksteista vapaa maailmaton tieto – toisin sanoen ajatus, että on olemassa tilanteessa kuin tilanteessa relevanttia

tietoa, ja sen omaksuminen koulussa automaattisesti johtaa älykkääseen toimintaan (tai toisaalta ajatus, että kasvatustoiminta voitaisiin suunnitella jonkin universaalisti relevantin datan pohjalta). Tieto on aina kuitenkin kontekstuaalista ja vaikka se olisi ollut kuinka hyödyllistä jossain tilanteessa, sen käyttö toisessa kontekstissa vaatii tiedon sopeuttamista ja soveltamista uudessa tilanteessa, toisin sanoen älyä.

Ajatus konteksteistaan vapaasta, ”puhtaasta” tiedosta johtaa osaltaan siihen, että olemassa olevat, historiasta periytyvät kulttuuriset valtasuhteet (eivät siis todelliset ratkaisua kaipaavat ongelmat) määrittävät sitä, mitä arvostetaan ja mitä pidetään älykkäänä. Tiedon dekontekstualisaatio kohottaa jonkin tiedon itseisarvoiseksi, ja toisaalta madaltaa jonkin tiedon ja siihen pohjautuvan älykkään toiminnan statusta. Ihmiset ovat kuitenkin kyvykkäitä vastaamaan älykkäästi oman ympäristönsä asettamiin ongelmiin, vaikka nämä ongelmat eivät aina näyttäyty perinteisellä tavalla älyllisinä ongelmina (Dewey 1916, 304). Sellainen kiistaton älykkyys, jota esimerkiksi kuorma-auton ajaminen suurkaupungissa tai usean lapsen arkinen hoitaminen vaatii, jää vaille arvostusta ja myös hyödyntämättä laajemmin. Yksilöiden kautta kontekstiin kytkeytyvä älykkyys odottaa järjestelmällistä mukaan ja käyttöön ottamista – jokseenkin samoin keinoin kuin fyysisen ympäristön potentiaali on saatettu ihmisen käyttöön, eli kokeellisella ja yhteisöllisellä älykkäällä toiminnalla (Dewey 1935, 64). Deweylaisessä katsannossa koulut, kasvatustieteet ja yhteiskunnat menettävät valtavan älykkään potentiaalin, kun ne eivät tunnista ja hyödynnä jäsenilleen kokemuksen kautta kertynyttä ja sosiaalisesti heille kumuloitunutta älykkyyttä, vaan yrittävät tarjota näennäisesti universaalia tietoa ratkaisuna tilanteeseen kuin tilanteeseen. Teoria ja käytäntö alkavat tällöin erkaantua ja haitallisesti näyttäytyä toistensa vastakohtina.

Jos kasvatusta pitää yllä perinteistä ajatusta dekontekstualisoidusta tiedosta ja puhtaasta yksilöllisestä älystä, se häivyttää yhteiskunnallisia valtasuhteita, jotka osaltaan antavat jollekin toiminnalle älykkään statuksen. Samalla edistetään yhteiskuntakehitystä, jossa pieni joukko näennäisesti älykkäitä ihmisiä hallitsee ja loput ovat hallittavana ilman mahdollisuutta täyteen älylliseen osallisuuteen. Näin tapahtuu riippumatta siitä, onko hallitsevan joukon toiminta missään määrin pitkällä tähtäimellä älykästä. Tämä ohjaa ihmisiä heidän sosioekonomisen taustansa perusteella tehtäviin jotka palvelevat esimerkiksi talouden intressejä lyhytnäköisesti, eivät niinkään edistä heidän omia tavoitteitaan. Heidän älyllinen potentiaalinsa ei silloin myöskään pääse täysimääräisesti hyödyttämään heidän yhteisöjään. (Dewey 1916, 268–269, 325–329; 1930, 104). Tämä on pääsääntöisesti yksilön kannalta kestävämpi, mutta se on sitä ennen pitkää myös koko yhteiskunnan kannalta. Näin ollen kasvatusta yhdeksi yhteiskunnalliseksi tehtäväksi nouseekin keskinäisten riippuvuus- ja valtasuhteiden näkyväksi tekeminen ja tutkiminen, ja sitä kautta ihmisten kasvattaminen vastuullisiksi omien päämääriensä toteuttajiksi. (Dewey 1909, 270–271; 1916, 225–226, 324, 328–329). Ilman tietoon ja älykkääseen toimintaan kytkeytyvän yhteiskunnallisten valtasuhteiden kontekstin kriittistä tutkimista kasvatusta joutuu nojaamaan vain annettuihin perinteisiin ja niiden mukana tuleviin rakenteisiin, jotka usein ovat myös haitallisia. Tällöin kasvatusta ei kykene tarjoamaan toisin, paremmin tai älykkäästi toimimisen mahdollisuuksia, vaan mukauttaa kasvatettavat kyseenalaistamatta vallitseviin olosuhteisiin.

Konkreettisina keinoina purkaa dekontekstualisoidun tiedon ongelmakenttää Deweyn esittää historiallis-yhteiskunnallisen näkökulman ja tieteellisen ajattelutavan tuomista kouluun vahvemmin (Dewey 1899, 13–15; 1916, 225–229; 1935, 52). Tässä tiede on syytä ymmärtää laajassa merkityksessä, ei esimerkiksi vain luonnontieteiden metodeina. Kumpikin lähestymistapa tarjoaa välineitä ja harjoitusta älykkäälle ajattelulle. Historiallinen ymmärrys tarjoaa näkökulmia siihen, miten erilaiset yhteisöt ovat eri tilanteissa ratkaisseet ongelmiaan. Historiasta ei voida johtaa valmiita ratkaisuja eikä sieltäkään löydy kontekstitonta tietoa. Sen avulla voidaan kuitenkin tarkastella aikaisempia ongelmia, niiden taustoja, raameja ja ratkaisuja ja myös ratkaisujen moraalisia seurauksia. Samoin tieteen saavutukset ovat aina luovia ratkaisuja joihinkin kontekstuaalisiin ongelmiin, mistä ne on siirretty myös toisiin yhteyksiin. Tällaisina ne pitäisi myös ymmärtää ja opettaa taustoineen.

Tieteen yleiset periaatteet ja logiikka, kuten (itse)kriittisyys, itsekorjaavuus, yhteisöllinen tiedon muodostaminen ja tiedon kertyminen kumulatiivisesti, syiden ja seurausten arviointi sekä niistä saadun tiedon mielikuvituksellinen hyödyntäminen (Dewey 1935, 52), ovat älykkään toiminnan oppimisen kannalta olennaisempia kuin tieteiden saavutusten omaksuminen oppisisältöinä. Vaikka myös sisällöille on tarvetta älykkäässä toiminnassa, niille ei tule antaa itseisarvoista merkitystä. Reflektioivan ja tutkivan oppimisen piirteitä onkin havaittavissa ainakin tekstitasolla viimeaikaisissa opetussuunnitelmissa, yhteiskunnallisen vallan tutkimista vähemmän.

## **Kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio**

Tarkasteluni kolmas ongelmakenttä on seurausta siitä, että kasvatustoiminnan suhde muuhun yhteiskuntaan on epäselvä niin koulua kehitettäessä, konkreettisissa käytännöissä kuin julkisessa ja tieteellisessä keskustelussakin. Kasvatuksen ymmärtäminen ja älykäs toteuttaminen vaatii kasvatuksen kentän monipuolista hahmottamista suhteessa muuhun yhteiskuntaan. Vaatimus kasvatuksen tarkastelusta osana muuta yhteiskuntaa on kuitenkin nurinkurisesti asettanut kasvatuksen alisteiseksi muille yhteiskunnan osa-alueille: ennen kaikkea se on tulkittu talouden ja teollisuuden intressien toteuttajana. Kasvatuksen kysymyksiä on siksi tarkasteltu talouden etiikan kautta kasvatuksen etiikan sijasta (Alasuutari & Lampinen 2006; Kiilakoski & Oravakangas 2010; Miettinen 1990; Masschelein & Simons 2013; Värrö 2006). Kasvatuksen välineraationaalistuminen uhkaa kasvatuksen autonomiaa, mistä on laajoja negatiivisia seurauksia.

Kasvatus luo ja muokkaa perustavaa laatua olevia älyllisiä ja emotionaalisia taipumuksiamme luontoa ja muita ihmisiä kohtaan. Deweyn yhteiskuntafilosofiassa kasvatus on siksi erityisasemassa, ja myös filosofiaa voitaisiin hänen mukaansa nimittää ”kasvatuksen yleiseksi teoriaksi” (Dewey 1916, 339). Jo varhaisessa *Koulu ja yhteiskunta* -teoksessaan Dewey toteaa, että meidän tulee siirtää katse koulujärjestelmästä itsessään ennemminkin sen osuuteen koko sosiaalisessa elämänpiirissä (1899, 44). Kyse ei kuitenkaan ole yksisuuntaisesta prosessista, jossa yhteiskunnan normit tai toimintamallit tuotaisiin sellaisenaan kouluun, vaikka sellaisiakin tulkintoja on tehty (ks. esim. Kiilakoski & Oravakangas 2010, 19). *Koulu ja yhteiskunta* keskittyy monilta osin oman aikansa konkreettisiin kasvatuskysymyksiin, mutta teoksen alussa Dewey tiivistää näkemyksensä kasvatuksen yhteiskuntasuhteesta: ”Kaikki minkä yhteiskunta on itselleen saavuttanut, tarjotaan koulun kautta sen tulevien jäsenten käyttöön. Yhteiskunta pyrkii toteuttamaan kaikki *tulevaa itseään* koskevat paremmat aatoksensa näin avautuvien uusien mahdollisuuksien kautta.” (Dewey 1899, 6)<sup>vii</sup>. Jos lapsille ja nuorille taataan riittävät fyysiset ja sosiaaliset resurssit vapauttaa älyllinen potentiaalinsa kokeilullisen toiminnan kautta, heistä kehittyvät yksilöitä jotka kykenevät kehittämään omia tulevia yhteisöjään niin että ne kykenevät vastaamaan tulevaisuuden vielä toistaiseksi piilotettuihin haasteisiin (Dewey 1927, 360–361). Paino on siis tulevassa tuntemattomassa, johon meillä ei voi olla lapsille ja nuorille täysin valmiita ratkaisuja annettavana. Täysin mahdottomiin utopioihin ei tule pyrkiä, mutta ei myöskään lukita päämääriä sen mukaan, mikä päämäärä tässä hetkessä näyttäytyy parhaana. Koulutus voi tarjota pikemminkin mahdollisia välineitä etsiä ratkaisuja vielä tuntemattomiin ongelmiin.

Israel Scheffler kehittää Deweyn pohjalta eteenpäin ajatusta kasvatuksen erityisestä autonomisesta asemasta yhteiskunnassa. Tulokinnassa on yhtäläisyyksiä muun muassa saksalaiseen Bildung-traditioon, jonka mukaan kasvatuksen ideaaleja ei pystytä saavuttamaan, jos koululaitos on ”tempoilevan päivänpolitiikan” ohjailemaa (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 64). Kuten Holma (2018, 410) toteaa Schefflerin Dewey-tulkinnasta, autonominen ei suinkaan tarkoita eristynyttä tai eristettyä, vaan kasvatuksen suhde muuhun maailmaan on vastavuoroinen ja luova. Pikemminkin kyse on sellaisesta autonomiasta, jossa kasvatus ei ole väline ennalta lukittujen lyhyen tähtäimen yhteiskunnallisten päämäärien saavuttamiseen: että opetussuunnitelma ei vaihdu joka kerta kun hallitus vaihtuu, tai että talouselämä ei sanele koulutuksen päämääriä yksipuolisesti omien

senhetkisten tarpeidensa mukaan. Schefflerin kouluideaali on kuitenkin kaikkea muuta kuin epäpoliittinen.

Scheffler tarttuu Deweyn näkemykseen siitä, että ennalta lukitut päämäärät, joita ei olla valmiita vaihtamaan, estävät meitä saavuttamasta parhaita mahdollisia päämääriä, sillä mielikuvituksemme ei pysty nykyhetkestä käsin hahmottamaan kaikkia olemassa olevia tai tulevia vaihtoehtoja (Dewey 1917, 20; 1920, 134–135; 1927, 366, ks. myös Rorty 1999, 120). Schefflerin mukaan kasvatuksen päämäärien tulee olla avoimia ja kriittisen tarkastelun kohteena. Tällaisen koulutuksen takaavan yhteiskunnan tulee olla myös valmis hyväksymään kasvatuksessa omaksutut kokeellisen ja tutkivan toiminnan ja kriittisen asenteen ihanteet osaksi yhteiskunnan muuta toimintaa. Siten tällainen yhteiskunta näyttää jopa kasvatukselle alisteiselta, vaikka kasvatus palvelee sen omia päämääriä. (Holma 2018; Scheffler 1973, 134–135). Kasvatuksen lukitut tavoitteet estävät sen kriittisen kokeellisuuden, jota koulun tulisi vaalia – niinpä kasvatuksen hahmottaminen ennalta määriteltyjen yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisen välineenä vaarantaa vapaan ja järkevän yhteiskunnan, riippumatta siitä, kuinka arvokkaina näitä tavoitteita pidetään (Scheffler 1973, 134).

Kasvatuksen lukittujen tavoitteiden dekontekstualisaation uhka on kahtalainen. Ensinnäkin tavoitteista voi tulla päämääriä sinänsä, irrallaan siitä todellisuudesta, joka teki niistä tavoittelemisen arvoisia. Näiden tavoitteiden jahtaaminen ei lopulta välttämättä auta hahmottamaan parhaita ratkaisuja. Kasvatuksen tavoitteet kiinnittyvät aina joihinkin aikaan sidottuihin inhimillisiin konteksteihin, jotka tulevat vääjäämättä ainakin jossakin määrin muuttumaan. Jos nämä tavoitteet lukitaan, kasvatus on toki ideaaleiltaan kiinni joissakin konteksteissa, mutta mahdollisesti sellaisissa, jotka eivät enää ole relevantteja. Toinen ennalta lukittujen tavoitteiden vaara on, että ne vaikeuttavat ideologista ja arvoihin kohdistuvaa avointa keskustelua ja tutkimusta osana kasvatusta (Holma 2018; Scheffler 1973, 27–29). Esimerkiksi poliittiset ideologiat ovat sosiaalisen elämämme kannalta jokseenkin välttämättömiä, ja ne muodostavat oman kontekstinsa, samoin niiden taustalla vaikuttavat arvot. Niiden tutkiminen ja ymmärtäminen, kriittinen reflektointi ja edelleen kehittäminen ovat keskeisiä sisältöjä kasvatukselle. Nämä kuitenkin hankaloituvat, mikäli koulutuksen omat ihanteet ja arvot ovat niin lukitut että niistä ei voi keskustella avoimesti eikä niitä voi tutkia kriittisesti.

Avoimet päämäärät eivät kuitenkaan tarkoita kasvatuksen päämäärättömyyttä tai arvorelativismia. Arvot ja ihanteet ovat välttämättömiä toiminnan kannalta ja ne perustuvat siihen, että ne on todettu joissain yhteyksissä toimiviksi ratkaisuiksi, mistä ne on yleistetty laajempiinkin yhteyksiin. Kontekstista toiseen siirrettynä niiden seurauksia ja vaikutuksia tulee kuitenkin aina tarkastella ja arvioida uudelleen. Kasvatuksen arvojen ja ihanteiden tulee olla avoimesti keskusteltuja, vuorovaikutuksessa yhteiskunnan muiden osa-alueiden arvojen kanssa, ja niitä tulee aina voida myös kyseenalaistaa. Kyseenalaistaminen ole hylkäämistä tai yksinkertaista kritisointia, vaan sen tarkistamista, onko näissä arvoissa korjattavaa suhteessa ympäröivään todellisuuteen. Toisin sanoen meidän tulee muodostaa ”toimiva yhteys uusien olosuhteiden ja vanhojen tapojen, käytäntöjen, instituutioiden ja uskomusten välille” Deweyn (1935, 37) jo aiemmin lainatun älykkään toiminnan määritelmän mukaisesti.

Koulun vastuulla on tarjota paikka, jossa yhteiskunnan ja kasvatettavan kannalta olennaisille moraalisisille pohdinnoille jää tilaa (Dewey 1909, 272; ks. myös Saari 2020). Lisäksi ihmisillä tulee olla riittävästi totuudenmukaista tietoa ja mahdollisuus todella myös osallistua yhteiseen todellisuuteen, jotta he voivat olla aitoja moraalisia toimijoita (Dewey 1935, 48–49). Kun kasvatus tapahtuu vuorovaikutuksessa todellisen maailman kysymysten kanssa, ja toiminnan ymmärrettäviä seurauksia voidaan tarkastella todellisissa tilanteissa, myös opittavien asioiden moraalinen puoli konkretisoituu (Dewey 1909, 285). Olennaista onkin yhdistää yhteiskunnallinen ja moraalinen pohdinta ja faktatieto eikä erottaa niitä erillisiksi ajattelun alueiksi. Jos kasvatuksen kautta omaksutaan tällainen tapa, sen pohjalta nykyhetkessä tai tulevaisuudessa tapahtuva haitallisten yhteiskunnallisten valtasuhteiden uudelleenjärjestely (kuten esimerkiksi taloudelliseen epätasa-arvoon kytkeytyvien ongelmien ratkaisu)



on luultavammin harkittua ja faktoihin pohjautuvaa, vaikka olisikin vahvasti ristiriidassa joidenkin yhteiskunnassa vallitsevien käytäntöjen kanssa.

Vaikka kasvatustieteiden tutkimukset eivät voi ottaa muusta yhteiskunnasta ratkaisuja sellaisenaan, sieltä voidaan ottaa ongelmat, joiden taustoja ja mahdollisia ratkaisuja kasvatuksessa tarkastellaan, ja lähtöoletuksen omaiset ideaalit, joita kohti kasvatuksella voidaan pyrkiä. Tämä vaatii kenties tietynlaisen fallibilistisen periaatteen omaksumisen, toisin sanoen sen hyväksymisen että saatamme olla väärässä, mutta pyrimme silti toimimaan parhaan tietomme mukaan ja myös parantamaan ymmärrystämme (ks. esim. Holma 2012). Näin tämänhetkinen yhteiskunta tarjoaa kasvatukselle kontekstin, mutta se ei sellaisenaan tule kasvatukseen. Se voi ja sen tulee olla kasvatuksen käyttömateriaali matkalla johonkin toiseen, itseään tietoisesti parempaan suuntaan kehittävään yhteiskuntaan. Koulussa on mahdollista harjoitella tulevaisuuden taitoja ja niiden opettelua, mutta näitä taitoja ei voida mitenkään tietää nykyhetkessä varmuudella. Toiminnan kontekstien tutkiminen tulee kuitenkin aina olemaan tarpeellista – myös tulevaisuudessa asioita joudutaan harkitsemaan pohjautuen senhetkiseen ymmärrykseen silloisesta nykyhetkestä ja silloisten arvojen pohjalta. Koulutus siis harjoittelee tulevaisuutta varten tutkimalla nykyhetkeä ja sen tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia, jotta näin osattaisiin tehdä myös tulevissa muuttuneissa tilanteissa.

### **Kasvatuksen uudelleenkontekstualisointi**

Deweyn älyn filosofian kautta tarkasteltuna dekontekstualisaatiosta hahmottuu kolme erilaista ongelmakenttää. Sosiaalinen dekontekstualisaatio johtaa älykkään toiminnan sosiaalisen luonteen hämärtymiseen, hankaloittaa älykästä yhteistoimintaa ja piilottaa älykkään toiminnan mahdollistavat rakenteet. Tiedon dekontekstualisaatio erottaa käytännön ja teorian toisistaan ja vahvistaa myös muita haitallisia keinotekoisia kahtiajakoja antaen jollekin tiedolle kohtuuttoman painoarvon. Kasvatuksen yhteiskunnallinen dekontekstualisaatio häivyttää puolestaan kasvatuksen yhteiskunnallisuuden, uhkaa kasvatuksen autonomiaa ja vaikeuttaa yhteiskunnan kehittämistä kasvatuksen avulla. Eroavaisuuksistaan huolimatta kaikkia näitä ongelmakenttiä yhdistää kasvatuksen dekontekstualisaatio, kasvatuksen irtaantuminen joistakin konteksteista joiden hahmottaminen olisi keskeistä, jotta kasvatus voisi olla älykästä toimintaa.

Käsitellyt dekontekstualisaation ongelmakentät kytkeytyvät myös muihin ajankohtaisiin kasvatustieteen keskusteluihin. Esimerkiksi kasvatuksessa yleinen osaamistavoitepuhe saa ongelmallisia piirteitä Deweyn kritiikin valossa. Liian tarkkaan määritellyt tavoitteet estävät reflektoivassa ja soveltavassa ongelmanratkaisussa tarvittavien laaja-alaisten valmiuksien, asenteiden ja tapojen muodostumista. Myös sellaiset ylikansalliset kasvatuksen kompetenssiluettelot kuten 21. vuosisadan taidot (21. century skills, ks. esim. OECD 2018) näyttävät Deweyn teoriaa vasten monin tavoin kyseenalaisessa valossa pyrkiessään tarjoamaan universaaleja ratkaisuja spesifeihin ongelmiin olettaen, että tällaiset ratkaisut eivät vanhene maailman muuttuessa. Lisäksi tämänhetkisen työelämän näkökulmasta mielekkäät tai työnantajille juuri nyt hyödylliset taidot ovat paitsi aikaan sidottuja, myös sisältävät piilotettuja yhteiskunnallisen vallankäytön elementtejä (Harni 2015; Saari, Tervasmäki & Värrö 2017). Ne voivat myös estää tulevaisuuden kehittämisen parempaan suuntaan, mikäli kehittäminen on vastoin valtaa käyttävien eturyhmien välittömiä intressejä. Tällaiset ennalta lukitut tavoitteet ovat myös itseään toteuttavia ennusteita sulkiessaan pois vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja keinoja niiden tavoittelemiseksi. Ne myös piilottavat taustalla vaikuttavat arvot ja ideologiat näennäisen neutraaleiksi tosiseikoiksi (ks. esim. Rinne 2008, Rinne, Kallo & Hokka 2004), jolloin niiden avoin kriittinen tutkimus on kasvatuksessa vaikeaa, ellei mahdotonta.

Viime vuosina lisääntynyt suomalainen koulutusvienti puolestaan sortuu helposti Deweyn maalaileman ”kontekstittoman rautatien rakentamiseen”. Koulumallien vieminen paikasta toiseen sellaisenaan, ilman näiden mallien omaa kontekstia, tai ilman ymmärrystä siitä kontekstista, johon

malli viedään, johtaa tutkitusti helposti ei-toivottuihin tuloksiin (Wiborg 2010). Tämän onkin toisinaan huomioitu niin, että yritysten toiminnan suunnittelun lähtökohdaksi on otettu olosuhteiden tuntemus ja niihin mukautuminen (esim. EduCluster 2021). Opetussuunnitelmatyön näkökulmasta puolestaan voi Deweyn hengessä kysyä, palveleeko älykästä kasvatusta kehitys, jonka myötä opettajan autonomia on kaventunut (Erss 2017; Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2018) ja opettajan mahdollisuus hyödyntää omaa kontekstuaalista älyään vähentynyt.

Hyvistä pyrkimyksistämme huolimatta (tai osin juuri niiden vuoksi) ymmärryksemme maailmasta dekontekstualisoituu helposti. Uudessa tilanteessa se täytyy aina uudelleenkontekstualisoida. Deweyn älykkään toiminnan teoria tarjoaa välineitä tämän problematiikan hahmottamiseen ja jäsentämiseen. Kuten Gert Biesta (2018, 219) varoittaa, ei Dewey voi kuitenkaan lopulta antaa kovin tarkkoja ja yksityiskohtaisia ohjeita *opettamiseen*. Syy on ilmeinen: toiminta on aina konteksteista riippuvaista, ja täydelliset yleisratkaisut ovat mahdottomia. Olennaisempaa on Deweyn filosofian kautta aukeava haaste tarkistaa, päivittää ja kontekstualisoida kasvatusta toistuvasti. Kasvatuksen kautta ihmisyyhteisöt toisintavat tai uudistavat, kenties jopa parantavat itseään ja toimintaympäristöään. Jos hyväksymme Deweyn näkemyksen älykkäästä toiminnasta, meidän tulee pyrkiä kaikkiin keinoihin tarjoamaan sekä kasvatettaville että kasvattajille eväitä ymmärtää ja tutkia heidän omaa toimintaansa määrittäviä konteksteja monipuolisesti. Näin heillä on mahdollisuus yhteiskunnan muuttamiseen ja parantamiseen, sen kehityksen ottamiseen positiivisesti ja kollektiivisesti omiin käsiinsä. Kasvatuksen tulee pyrkiä olemaan todellisesta maailmasta tietoista toimintaa, mutta meidän tulee ymmärtää myös, että todellisuus voi muuttua ja että sitä voi tietoisesti muuttaa. Vain näin kasvatusta voi olla älykästä toimintaa ja auttaa kasvatettavia ratkaisemaan paitsi konkreettisia, myös vielä hahmottomattomia ongelmia älykkäästi.

## Lähteet

Alasuutari, P. & Lampinen, M. 2006. OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 56–70.

Alhanen, K. 2013. John Deweyn kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Anderson, E. 2006. The epistemology of democracy. *Episteme* 3 (1), 8–22.

Bernstein, R. J. 2006. Richard J. Bernstein's response to Mary Doak. Teoksessa S. G. Davaney & W. G. Frisina (toim.) *The pragmatic century: Conversations with Richard J. Bernstein*. New York: SUNY Press 171–172.

Bernstein, R. J. 2010. *The pragmatic turn*. Cambridge: Polity Press.

Biesta, G.J.J. 2018. Epilogue: The persistence of Dewey's pragmatism: On possibilities and risks. Teoksessa R. Heilbronn, C. Doddington & R. Higham (toim.) *Dewey and education in the 21st Century: Fighting back* (ensimmäinen painos). Bingley: Emerald Publishing Limited, 217–220.

Dewey, J. 1898. My pedagogic creed. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) *The early works of John Dewey*, Vol 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 84–95.

Dewey, J. 1899. The school and society. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) *The middle works of John Dewey*, Vol 1. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–111.

Dewey, J. 1909. Moral principles in education. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) *The middle works of John Dewey*, Vol 4. Carbondale: Southern Illinois University Press, 265–292.

Dewey, J. 1916. Democracy and education. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 9. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–370.

Dewey, J. 1917. The need for a recovery of philosophy. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 10. Carbondale: Southern Illinois University Press, 3–48.

Dewey, J. 1920. Reconstruction in philosophy. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 12. Carbondale: Southern Illinois University Press, 77–202.

Dewey, J. 1922. Human nature and conduct: An introduction to social psychology. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The middle works of John Dewey, Vol 14. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–230.

Dewey, J. 1927. The public and its problems. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 2. Carbondale: Southern Illinois University Press, 235–372.

Dewey, J. 1930. Individualism, old and new. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 5. Carbondale: Southern Illinois University Press, 41–124.

Dewey, J. 1931. Context and thought. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 6. Carbondale: Southern Illinois University Press, 3–21.

Dewey, J. 1935. Liberalism and social action. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 11. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–66.

Dewey, J. 1938. Logic: The theory of inquiry. Teoksessa J.A. Boydston (toim.) The later works of John Dewey, Vol 12. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1–528.

Dewey, J. (1957). Koulu ja yhteiskunta. Suom. K. Kajava. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Dewey, J. 2015. Lectures in social and political philosophy. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* 7 (2), 45–180.

EduCluster. 2021. Our schools. <https://educlusterfinland.fi/our-schools/>. (Luettu 9.2.2021.)

Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 193–222.

Filander, K., Korhonen, M. & Siivonen, P. 2019. Johdatus nykyajan huiputukseen. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys. Osallisuuden ja sosiaalisen kivun kertomuksia*. Tampere: Vastapaino, 15–48.

Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher* 30 (4), 3–14.

Habermas, J. 1996. Between facts and norms. Contributions to a discourse theory of law and democracy. Cambridge, MA: The MIT Press.

Habermas, J. 2003. Truth and justification. Cambridge, MA: Polity.

- Harni, E. 2015. Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjäyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 102–111.
- Holma, K. 2012. Fallibilist pluralism and education for shared citizenship. *Educational Theory* 62 (4), 397–409.
- Holma, K. 2018. Israel Scheffler’s antireductionism and today’s narrowing scope of education. Teoksessa P. Smeyers (toim.) *International handbook of philosophy of education*. Dordrecht: Springer, 410–416.
- Holma, K. & Kontinen, T. (toim.) 2020. *Practices of Citizenship in East Africa: Perspectives from Philosophical Pragmatism*. Lontoo: Routledge.
- Honneth, A. 1998. Democracy as reflexive cooperation: John Dewey and the theory of democracy today. *Political Theory* 26 (6), 763–783.
- Kauppi, V-M., Holma, K. & Kontinen, T. 2020. John Dewey’s notion of social intelligence. Teoksessa K. Holma & T. Kontinen (toim.) *Practices of Citizenship in East Africa: Perspectives from Philosophical Pragmatism*. Lontoo: Routledge, 44–54.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1), 7–25.
- Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetus suunnitelmapirosessissa? *Kasvatus* 49 (4), 310–325.
- Labaree, D. F. 2010. How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. Teoksessa D. Tröhler, T. Schlag, F. Osterwalder (toim.) *Pragmatism and Modernities*. Leiden: Brill, 163–188.
- Lagemann, E. C. 2000. *An elusive science. The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Masschelein, J. & Simons, M. 2013. *In defence of the school. A public issue*. Hollannista kääntänyt J. McMartin. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Meshcheryakov, B. G. 2007. Terminology in L. S. Vygotsky’s writings. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (toim.) *The Cambridge companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 155–177.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.
- Miettinen, R. 2006. Pragmatism ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian käytäntökäsitteet. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteessä*. Helsinki: Gaudeamus, 209–230.
- Narayan, J. 2016. *John Dewey. The global public and its problems*. Manchester: Manchester University Press.
- O’Brien, L. M. 2002. A Response to “Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice”. *Educational Researcher* 31(5), 21–23.

OECD. 2018. The future of education and skills. Education 2030. [www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030\\_Position\\_Paper\\_\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf). (Luettu 23.12.2020.)

Porter, Th. M. & Ross, D. (toim.) 2003. The Cambridge history of science, Vol. 7: The modern social sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

Prawat, R. S. 2002. Dewey and Vygotsky Viewed Through the Rearview Mirror—and Dimly at That. *Educational Researcher* 31 (5), 16–20.

Ridley, D. 2020. The method of democracy: John Dewey's theory of collective intelligence. New York: Peter Lang.

Rinne, R. 2008. The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland. *Policy Futures in Education* 6 (6), 665–680.

Rinne, R., Kallo, J., Hokka, S. 2004. Too Eager to Comply – OECD education policies and the Finnish response. *European Educational Research Journal* 3 (2), 454–485.

Rorty, R. 1999. Philosophy and social hope. Lontoo: Penguin Books Ltd.

Saari, A. 2016. Knowledge without contexts? A Foucauldian analysis of E.L. Thorndike's positivist educational research. *Studies in Philosophy and Education* 35 (6), 589–603.

Saari, A. 2020. Koulun puolustus. [politiikasta.fi/koulun-puolustus/](http://politiikasta.fi/koulun-puolustus/). (Luettu 8.2.2021.)

Saari, A. & Harni, E. 2016. Mikä tieto on kaikkein tärkeintä? Herbert Spencer ja elämää myötäilevä opetussuunnitelma. Ennen ja nyt, 3. <http://www.ennenjanyt.net/2016/09/mika-tieto-on-kaikein-tarkeinta-herbert-spencer-ja-elamaa-myotaileva-opetussuunnitelma/>. (Luettu 22.12.2020.)

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.

Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.

Scheffler, I. 1973. Reason and teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Simola, H. 1998. Constructing a school-free pedagogy: Decontextualization of Finnish state educational discourse. *Journal of Curriculum Studies* 30 (3), 339–356.

Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.

Smeyers, P. & Depaepe, M. 2010. Educational Research - The ethics and aesthetics of statistics. Dordrecht: Springer.

Sutinen, A. 2008. Constructivism and education: education as an interpretative transformational process. *Studies in philosophy and education* 27 (1), 1–14.

Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt – sosiokulttuurinen näkökulma. Suom. B. Grönholm. Helsinki: WSOY.

Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–214.

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

Wiborg, S. 2010. Learning lessons from the Swedish model. FORUM 52 (3), 279–284.

---

<sup>i</sup> Engl. intelligent action; myös social intelligence (Dewey 1935; Kauppi, Holma & Kontinen 2020; Narayan 2016), tai Ridleyyn (2020) sanoin collective intelligence.

<sup>ii</sup> Käännös Kauppi. ”The office of intelligence in every problem that either a person or a community meets is to effect a working connection between old habits, customs, institutions, beliefs, and new conditions.” (Dewey 1935, 37)

<sup>iii</sup> Suomessa esimerkiksi Reijo Miettinen (2006), Ari Sutinen (2008), Kai Alhanen (2013) sekä Katariina Holma ja Tiina Kontinen (2020) ovat laajentaneet käsitystämme Deweyn kasvatustajatteluista ja sen yhteiskuntasuhteesta toisista näkökulmista liikkeelle lähtien. Kansainvälisesti esimerkiksi Jürgen Habermas (1996; 2003), Axel Honneth (1998) ja Elizabeth Anderson (2006) ovat tarkastelleet samoja teemoja.

<sup>iv</sup> Deweyn ja kulttuurihistoriallisen psykologian taustalla vaikuttavan Lev Vygotskin teorioiden lukuisista yhtäläisyyksistä ja joistakin eroista ks. esim. Glassman 2001; Miettinen 2006; O’Brien 2002 ja Prawat 2002.

<sup>v</sup> Dewey ei itse dekontekstualisaation käsitettä käyttänyt, mutta siihen kytkeytyvät ongelmat ovat hänen tuotantonsa keskiössä esimerkiksi sellaisten käsitteiden kuin tilanne (situation) ja ympäristö (environment) kautta. Myös kontekstin käsite on Deweyn tuotannossa läsnä, ks. esim. Dewey 1931, 5: ”the most pervasive fallacy of philosophic thinking goes back to neglect of context”.

<sup>vi</sup> Käännös Kauppi. ”The futility of attempting to solve a problem whose conditions have not been determined is taken for granted.” (Dewey 1938, 488)

<sup>vii</sup> Käännös Kauppi. Kalevi Kajavan käännös vuodelta 1957 jättää jotain olennaista pois: ”Kaikki minkä yhteiskunta on saavuttanut itselleen on koulun välityksellä asetettu sen tulevien jäsenten käytettäväksi. Se toivoo voitavansa toteuttaa kaikki hyvät tulevaisuudensuunnitelmansa näin avautuneiden uusien mahdollisuuksien kautta.” (Dewey 1957). Alkuperäinen teksti kuuluu: ”All that society has accomplished for itself is put, through the agency of the school, at the disposal of its future members. All its better thoughts of itself it hopes to realize through the new possibilities thus opened to its future self.” (Dewey 1899, 5)