



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

CLEMENT, KRISTOFER

KASVATUS JA PSYKOLOGIA - MITÄ KASVATUS ON PSYKOLOGISESTI
TULKITTUNA

Kasvatuspsykologian kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden koulutus

2016



Kasvatustieteiden tiedekunta		Tekijä Clement Kristofer	
Työn nimi Kasvatus ja psykologia - mitä kasvatus on psykologisesti tulkittuna			
Pääaine Kasvatustieteologia	Työn laji Kandidaatintyö	Aika Toukokuu 2016	Sivumäärä 32
Tiivistelmä			
<p>Inhimilliseen olemassaoloon liittyvä ihmisen tietoisuus ja tajunnallisuus, joita voidaan pitää psykologisen tutkimuksen alkupisteenä. Tämän inhimillisen olemassaolon kanssa tiiviisti yhteen lukeutuu myös kasvatus, sillä sen nähdään olevan inhimillisen olemassaolon edellytys. Näin ollen sen tutkiminen vaatii sekä kasvatustieteellistä että psykologista näkökulmaa. Koska kyseessä on kasvatustieteologian opinnäytetyö, kasvatuksen sosiologisen puolen tarkastelu jää tutkimuksessani vähemmälle huomiolle. Tutkimuskysymykseni on: mitä kasvatus on psykologisesti tulkittuna?</p> <p>Väitän työssäni, että kasvatus on psykologisesti tulkittuna sellaisen itsetietoisuuden kehittämistä, jonka miellämme arkiajattelussamme tietoisuudeksi. Tästä itsetietoisuuden muodosta voidaan käyttää nimitystä mentalisoitunut tietoisuus, joka on tärkeässä asemassa itsesäätelyssä sekä oman ja muiden mielen ymmärtämisessä toiminnan taustalla. Mentalisoitunut tietoisuus on kehityksellinen saavutus ja se mahdollistaa psykologisen tiedon erottamisen, säilyttämisen ja soveltamisen.</p> <p>Työssäni otan myös kantaa joihinkin ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin, koska inhimillisen tietoisuuden selittäminen on osoittautunut historian saatossa erityisen ongelmalliseksi. Yksi luonnontieteen suurimmista haasteista kenties onkin aivojemme toimintaan liittyvän subjektiivisen kokemuksen selittäminen. Varsinkin psykologian kohdalla tämän ongelman selittäminen näyttäisi jakaneen tutkijoita eri leireihin, sillä heidän käsityksensä inhimillisen olemassaolon luonteesta ovat vaihdelleet jopa niin paljon, että toisen suuntauksen edustajien tekemää tutkimusta ei ole aina edes pidetty tieteenä.</p> <p>Päädyn tässä opinnäytetyössäni puolustamaan inhimillisen tietoisuuden subjektiivisuutta ja argumentoimaan sen puolesta, että psykologialla tulisi olla ensimmäisen persoonan näkökulma. Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt systemaattista kirjallisuuskatsausta.</p>			
Asiasanat		Kasvatustieteologia, kasvatus, ymmärtävä psykologia, mentalisaatio	

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TIETEENTEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	4
2.1 Epistemologia	5
2.2 Ontologia	7
2.3 Subjektivisen kokemuksen epistemologia.....	9
2.4 ”Kolme maailmaa”	10
2.5 Yhteenveto.....	12
3 KASVATUS	13
3.1 Kasvatustieteen tutkimuskohde ja menetelmät	13
3.2 Kasvatuksen piirteitä	15
3.3 Kasvatuksen piirteitä yhteiskunnallisella tasolla.....	16
3.4 Pedagogisen toiminnan teoria	17
3.5 Yhteenvetoa kasvatuksesta.....	20
4 PSYKOLOGIA JA KASVATUS	21
4.1 Inhimillinen tietoisuus	22
4.2 ”Mielen teoria” – mentalisaatio ja mentalisoitunut tietoisuus.....	23
4.3 Kasvatus ja psykologia	24
5 POHDINTA	27
LÄHTEET.....	30

1 JOHDANTO

Kiinnostuin kasvatuksesta ja kasvusta aivan uudella tavalla, kun tein Oulun yliopiston kasvatustieteen perusopinnot aikana yhden laajemman työn koskien pedagogista paradoksia, jolla viitataan kasvatukseen liittyvän pakon ja vapauden väliseen jatkuvaan jännitteeseen (Siljander, 2014, 31). Huomasin tätä työtä tehdessäni, että on suhteellisen haastavaa, ellei jopa mahdotonta antaa kasvatukselle sanakirjamaista määritelmää, joka ei jollakin tavalla olisi ongelmallinen. Ei siis ihme, että kasvatusta on lähestytty historian saatossa monista eri näkökulmista ja näistä erilaisista näkökulmista käsin sille on annettu monia toisistaan poikkeavia määritelmiä.

Ei ole kuitenkaan yhdentekevää minkälainen on ymmärryksemme kasvatuksesta ja sen luonteesta, sillä käytännön kasvatustyö sekä asennoitumisemme kasvatusta ja kasvua kohtaan riippuvat suuresti siitä, kuinka määrittelemme kasvatuksen ja minkälaisen teoreettisen ymmärryksen omaamme kasvatuksesta. Jos kasvatusta ja kasvua voidaan sanoa olevan olemassa, niin niitä tulisi tutkia, koska kasvatusta on ihmisen inhimillisen olemassaolon edellytys (Salomaa, 1947, 7). Kasvatusta on sen vuoksi mielestäni aina ajankohtainen sekä merkityksellinen aihe. Miksi se ei sitä olisi?

Psykologialla pitäisi olla kasvatustieteen ohella jotakin sanottavaa inhimilliseen olemassaoloon liittyen, sillä psykologisen tutkimuksen alkupisteenä voidaan ajatella olevan ihmisen tietoisuus ja tajunnallisuus (Lyyra, 2015, 22-25). Psykologian tutkimuskohdetta ja tiedeluonnetta on ollut kuitenkin erityisen haastava määrittellä juuri tietoisuuden ongelman takia, mikä on johtanut erilaisiin näkemyksiin siitä, mikä on psykologista tutkimusta ja mikä ei. Suomessa on käyty keskustelua esimerkiksi *Psykologia* lehdessä siitä, mitä ja miten psykologian tulisi tutkia sekä minkälainen on tämä psykologian tutkimuskohteen olemassaolon tapa (Esim. Krause, 2009, 418-419; Leiman, 2009, 216-219; Nyman, 2009, 220-223; Talvitiie, 2009, 211-213; Wahlström, 2009, 224-225; Ylikoski, 2009, 312-314).

Inhimillisen olemassaolon sekä inhimillisen tietoisuuden ja tajunnallisuuden tutkiminen vaatii näin ollen sekä kasvatustieteellistä että psykologista näkökulmaa. Kasvatusta ei ole kui-

tenkaan mahdollista tavoittaa tyhjentävästi vain psykologian näkökulmasta, sillä kasvatukseen liittyy myös esimerkiksi sosiologinen ulottuvuus. Koska kyseessä on kasvatopsykologian opinnäytetyö, kasvatuksen sosiologisen ulottuvuuden tarkastelu jää tekstissäni vähemmälle huomiolle. Olen näin ollen tässä työssäni kiinnostunut pääasiassa kasvatuksen teoreettisesta hahmottelusta psykologian näkökulmasta, ja tutkimuskysymykseni on: mitä kasvatusta on psykologisesti tulkittuna? Kuten jo edellä mainitsin, tämä tutkimusongelma pitää sisällään inhimillisen olemassaolon ja tajunnallisuuden selittämisen haasteen, sillä psykologisen tutkimuksen alkupisteenä on inhimillinen tietoisuus (Lyyra, 2015, 22-25) ja sen edellytyksenä on kasvatusta (Salomaa, 1947, 7).

Väitän työssäni, että kasvatusta on psykologisesti tulkittuna tällaisen inhimillisen tietoisuuden synnyttämistä ja kehittämistä. Vaikka lapsi on heti synnyttyään tietoinen olento ja kokee subjektiivisia kokemuksia (Lyyra, 2015, 22-25), puuttuu häneltä jonkinlainen kyky itsetietoisuuteen ja kyky olla tietoinen omasta mielestään. Tällaista kykyä ymmärtää omaa ja toisten mieltä toiminnan taustalla voidaan kutsua mentalisaatioksi (Fonagy, Georgely & Target, 2007, 288; Larmo, 2010, 616; Suviala, 2011, 263; Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2015, 1050). Tästä inhimillisestä tietoisuudesta voidaan itsetietoisuuden sijaan taas käyttää nimitystä mentalisoitunut tietoisuus, minkä me ihmiset miellämme usein arkiajattelussamme tietoisuudeksi (Lyyra, 2015, 22-25; Lyyra, 2010, 145). Tämä mentalisoitunut tietoisuus mahdollistaa psykologisen tiedon erottamisen, säilyttämisen ja soveltamisen sekä sisältää persoonan henkilökohtaisen historian (Lyyra, 2010, 13).

Ennen tähän lopputulokseen päätyäni pyrin työssäni tarkastelemaan joitakin inhimilliseen olemassaoloon sekä inhimilliseen tietoisuuteen liittyviä ongelmia. Ihmisen olemassaolon tapa näyttäisi olevan jollakin tavalla erityinen, sillä jo arkikäsitteemme perusteella voimme sanoa, että minun olemassaolon tapani näyttäisi eroavan edessä olevan työpöytäni olemassaolon tavasta. Inhimillistä tietoisuutta ja tajunnallisuutta tarkemmin tarkastellessa huomaa, että sen selittämiseen liittyy monia haasteellisia ja moniulotteisia ongelmia. Miten esimerkiksi minusta, biologisesta organismista, voi tuntua joltakin olla minä? Miten on mahdollista, että aivojen toimintaan näyttäisi liittyvän tällainen subjektiivinen kokemus? (Lyyra, 2010, 142.)

Aloitan sen vuoksi työni tarkastelemalla ontologisia, eli todellisuuden eri ilmiöiden olemassaolon tapoihin liittyviä kysymyksiä yhdessä epistemologisten kysymysten kanssa.

Epistemologialla viitataan tieto-oppiin ja sen alueella pohditaan tiedon luonnetta sekä siihen liittyviä rajoituksia. Kolmannessa luvussa siirryn esittämään kasvatuksen moderniin tulkintaan liitettyjä piirteitä sekä pedagogisen toiminnan teorian. Neljännessä luvussa tarkastelen tarkemmin inhimilliseen tietoisuuteen liittyviä ongelmia sekä pyrin käymään kasvatustieteen ja psykologian välistä vuoropuhelua. Viimeisessä luvussa, eli pohdinta osiossa esitän lopuksi joitakin työhöni liittyviä ongelmia ja haasteita sekä uusia jatkotutkimusaiheita.

Tutkimusmenetelmäni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Sen avulla on mahdollista arvioida jotakin teoriaa, tunnistaa sen ongelmia ja rakentaa kokonaiskuva jostakin asiakokonaisuudesta (Salminen, 2011, 3). Tässä opinnäytetyössäni pyrin muodostamaan kokonaiskuvan inhimillisestä olemassaolosta ja tietoisuudesta kasvatustieteen sekä psykologian näkökulmasta. Kirjalliseen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa kysymys on aina hermeneutiikasta eli tekstitulkinnasta (Kemppainen & Latomaa, 2002, 42), joka itsessään jo kehittää tai luo jotain uutta jo voimassa olevaan teoriaan.

2 TIETEENTEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Mitä tiede on, ja mitä tiede ei ole? Mihin ilmiöihin liittyen tieteellä on jotakin sanottavaa, ja toisaalta, mihin ilmiöihin liittyen tieteellä ei ole sanottavaa? Miten voin perustella, että esimerkiksi tämä käsillä oleva opinnäytetyöni on tieteellinen eikä ei-tieteellinen? Tällaisiin kysymyksiin liittyvät pohdinnat kytkeytyvät niin sanottuun demarkaatio-ongelmaan tai demarkaatiokysymykseen (vrt. Kukkola, 2014, 31). Sillä viitataan kysymykseen tieteen ja ei-tieteen välisestä rajasta. Psykologiatieteen kohdalla kohtaamme tämän saman ongelman tai kysymyksen: mihin vedetään psykologisen tutkimuksen raja? On pystyttävä määrittelemään, mihin ilmiöihin liittyen psykologialla on jotakin sanottavaa, ja toisaalta, mihin ilmiöihin liittyen psykologialla ei ole sanottavaa.

Juuri psykologiatieteen kohdalla tämä rajanveto-ongelma on erityisen tärkeä, sillä psykologisen tutkimuksen alkupisteenä voidaan pitää ihmisen tietoisuutta ja tajunnallisuutta (Lyyra, 2015, 22-25), jonka selittäminen tieteellisesti tyydyttävästi on kuitenkin osoittautunut historian saatossa hyvin haasteelliseksi. Johdannossa viittasin Suomessakin käytyyn keskusteluun *Psykologia* lehdessä, jossa pyrittiin määrittämään ja ottamaan kantaa siihen, mikä tulisi olla psykologian tutkimuskohteena, minkälainen on tämän tutkimuskohteen olemassaolon tapa ja miten tästä tutkimuskohteesta on mahdollista saada tietoa.

Inhimillisen tajunnallisuuden selittäminen subjektiivisesti ilmenevänä kokemuksena muodostaakin kenties yhden (luonnon)tieteiden suurimmista haasteista. Perinteisesti ratkaisua tähän haasteeseen on pyritty etsimään kahdesta eri lähtökohdasta käsin: joko naturalistisesta tai antinaturalistisesta näkökulmasta. (Lyyra, 2010, 142.) Psykologiassakin on vallinnut alusta alkaen kaksi erilaista tieteenteoreettista perinnettä, luonnontieteellinen kokeellinen ja henkityhteellinen ymmärtävä suuntaus (Latomaa, 2012b, 289-290), joiden edustajat ovat ajatelleet psykologian tutkimuskohteen ja sen olemassaolon tavan olevan erilainen. Heidän käsityksenä ovat eronneet toisistaan jopa niin paljon, että toisen suuntauksen edustajien tekemää tutkimusta ei ole aina pidetty edes tieteenä toisen suuntauksen edustajien mielestä (Esim. Latomaa, 2012b, 289-315).

Naturalistien mukaan inhimillinen tajunnallisuus on luonnonilmiö siinä missä muutkin (Lyyra, 2010, 142), ja esimerkiksi kokemuksellisuus on mahdollista palauttaa neutraaliseen

toimintaan ja mentaalinen somaattiseen (Latomaa, 2012b, 314). Antinaturalistien mukaan tajunnallisuus on taasen oma todellisuuden lajinsa, jonka selittäminen on ihmiselle siksi ratkaisematon ongelma (Lyyra, 2010, 142). Inhimilliseen tajunnallisuuteen ja tietoisuuteen liittyvät ongelmat näyttäisivät näin ollen olevan yhteydessä käsityksiin todellisuudesta ja sen luonteesta. Erityisesti psykologiatieteen kohdalla on mielestäni tämän vuoksi otettava kantaa joihinkin ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Ontologialla tarkoitetaan tarkemmin sanottuna oppia olemassa olevasta, ja sen alaan kuuluvat olemassa oloon liittyvät kysymykset. Epistemologian, eli tieto-opin alaan kuuluvat taasen tiedon luonteeseen ja rajoituksiin liittyvät kysymykset.

Näin ollen aloitan työni tarkastelemalla joitakin tieteenteoreettisia kysymyksiä. Ensin tarkastelen tieto-oppiin ja tiedon luonteeseen liittyviä kysymyksiä, sillä ne määrittävät sen, minkälaista tietoa voimme saada tutkimastamme todellisuudesta. Toisessa alaluvussa tarkastelen todellisuuden eri ilmiöiden olemassaolon tapoja ja arvioin naturalististen sekä antinaturalististen lähtökohtien mahdollisuuksia inhimillisen tietoisuuden ja tajunnallisuuden selittämisessä. Kolmannessa alaluvussa syvennän tieto-opillista tarkastelua koskemaan erityisesti yksilön inhimillistä tietoisuutta ja subjektiivista kokemuksellisuutta. Neljännessä alaluvussa esitän esimerkkinä Latomaan (2012) muodostaman psykologiatieteen tieteenteoreettisen lähtökohdan ja tarkastelen siihen liittyviä ongelmia sekä haasteita (Latomaa, 2012a, 15-48). Viimeisessä alaluvussa kertaan yhteenvetomaisesti vielä omat tieteenteoreettiset sitoumukseni tämän opinnäytetyöni kannalta.

2.1 Epistemologia

Ensinnäkin on todettava, että ihminen kuuluu todellisuuteen, tai on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii, eikä näin ollen voi tarkastella tätä todellisuutta jostakin jumalallisesta näkökulmasta sen ulkopuolelta (Kallio-Tamminen, 2011, 9). Tästä seuraa se, että kaikki tietomme on sidoksissa kokemuksiimme, minkä vuoksi tietomme todellisuudesta sellaisenaan kuin se on, on mahdotonta. (Kallio-Tuominen, 2000, 27-34). Emme voi siis tietää asioita oman kokemistemme ulkopuolella, vaan ainoastaan sellaisina kuin ne ilmenevät meille. Voimme väittää kokemuksiemme kohteista jotakin, mutta se ei tarkoita, että voimme sanoa jotakin näiden kokemusten kohteiden todellisesta luonteesta. (Kukkola, 2014, 48.)

Koska kaikki tietomme on sidoksissa kokemuksiimme, emme voi myöskään ennakolta tietää minkälaista maailmaa tutkimme. Ihmisen mittauslaitteen valinta tai kysymyksenasettelu rajaavat joitakin mahdollisia vastauksia, koska mittauslaitteen valintaan ja kysymyksenasetteluun sisältyy joitakin olettamuksia (Kallio-Tamminen, 2002, 33). Heisenbergin periaatteen mukaan voidaan sanoa, että edes luonnontiede ei kuvaile luontoa sellaisenaan, vaan sellaisena kuin se ihmisen kysymyksenasettelulle näyttääytyy. (Kallio-Tamminen, 2000, 27-34; Nyman, 2009, 221-223.) Luonnontieteen avulla kuvaama objektiivinen maailma ei näin ollen ole koko todellisuus, vaan pikemminkin suoraviivainen yksinkertaistus tai raja-arvo siitä (Kallio-Tamminen, 2000, 27-34).

Ihmistieteiden parissa on aiemmin huomioitu, että tutkija vaikuttaa tilanteen kehittymiseen, vaikka samanlainen seuraus ilmenee myös jossain määrin luonnontieteissä (Kallio-Tamminen, 2000, 27-34). Ihminen ei voi olla vain katselija, vaan yksilö on aina näyttelijä elämän näyttämöllä. Ihmisen on mahdotonta sanoa mitään sellaisesta, minkä kanssa hän ei ole vuorovaikutussuhteessa, ja vuorovaikutussuhde muuttaa väistämättä myös kohdettaan. (Kallio-Tamminen, 2011, 7.) Tiede on siis itsemme ja luonnon välistä vuorovaikutusta (Kallio-Tamminen, 2000, 27-34). Subjektin ja objektin erottaminen toisistaan onkin vain tilannesidonnainen tarkoituksenmukaisuuskysymys, joka ei millään tavalla ilmennä luonnon perimmäistä ontologista jakautumistapaa. (Kallio-Tamminen, 2011, 9.)

Edellä olevan perusteella voidaan väittää, että emme voi koskaan saavuttaa todellisuudesta tietoa sellaisena kuin se on, mutta lisääntyvä tieto voi kuitenkin auttaa meitä ymmärtämään paremmin todellisuuden luonnetta (Kallio-Tamminen, 2011, 10). Todellisuutta voi tästä syystä hahmottaa monilla eri tavoilla erilaisista näkökulmista lähtien ja erilaiset mallit voivat tarjota uusia sekä erilaisia perspektiivejä hahmottaa todellisuutta (Kallio-Tamminen, 2002, 34 & 37). Siksi tieto-opillisesta näkökulmasta voidaan sanoa, että tieteenä tulee pitää sellaista menetelmää tai tiedonmuodostuksen tapaa, jonka avulla tutkittavasta kohteesta on mahdollista tehdä uskottavasti perusteltuja väitteitä (Latomaa, 2012b, 315). Tieteen rajojen määrittäminen on näin ollen lopulta sopimuksenvaraista.

2.2 Ontologia

Edellisen alaluvun perusteella voidaan väittää, että emme voi koskaan saavuttaa lopullista tietoa siitä, mistä substanssista tai perusaineksesta olemassa oleva koostuu. Lisääntynyt tieto auttaa meitä toki ymmärtämään paremmin olemassa olevan luonnetta, mutta kaikki ontologiset vastausyritykset ovat jollakin tavalla ongelmallisia, minkä vuoksi mihinkään yhteen yksittäiseen kantaan ei kannata mielestäni sitoutua ehdottomasti. Ontologiset kannanotot ovat silti mielestäni tärkeitä, koska todellisuus näyttäisi sisältävän joitakin erilaisia ilmiöitä, joiden olemassaolon tavat eroavat, tai ainakin näyttäisivät eroavan toisistaan.

Voimme esimerkiksi arkikäsitteemme perusteella väittää, että yksilön inhimillinen tajunnallisuus on olemassa jollakin erilaisella tavalla kuin vaikkapa kivi. Eikö kiveä ja inhimillistä tajunnallisuutta tulisi tällöin tutkia eri tavoin? Ihmisen kohdalla tämä samainen ongelma kulminoituu mielen ja ruumiin väliseen suhteeseen. Ihminen on toisaalta biologinen organismi, mutta toisaalta myös tajunnallinen olento. Miten ihmistä tulisi siis tutkia?

Psykologian alalla ihmistä on perinteisesti tutkittu joko naturalistisesta tai antinaturalistisesta näkökulmasta käsin (Lyyra, 2010, 142). Näistä kahdesta eri suuntauksesta voidaan käyttää nimitystä luonnontieteellinen kokeellinen ja henkityieteellinen ymmärtävä traditio (Latomaa, 2012b, 289-290). Naturalistien mukaan inhimillinen tajunnallisuus on luonnonilmiö siinä missä muutkin ja antinaturalistien mukaan tajunnallisuus on taasen oma todellisuuden lajinsa, jonka selittäminen on ihmiselle siksi ratkaisematon ongelma (Lyyra, 2010, 142). Nämä erilaiset käsitykset todellisuudesta vaikuttavat merkittävästi siihen, minkä mielletään olevan psykologian tutkimuskohteena sekä millä tavalla ja minkälaista tietoa tästä tutkimuskohteesta on mahdollista saada.

Mitä sitten voimme sanoa todellisuuden luonteesta? Enimmäkseen inhimillistä tietoisuutta on tieteen saralla pyritty selittämään naturalistisesti klassisen fysiikan kannalta mekanistis-deterministisen todellisuuskäsityksen pohjalta. Tieteessä vallitseekin nykyään traditio, jossa aineellisen ja henkisen vuorovaikutuksen ongelma on pyritty selittämään olettamalla aine ensisijaiseksi jämähtämällä tähän klassisen fysiikan todellisuuskäsitykseen. Käsitys on niin vallitseva, että se otetaan usein annettuna realiteettina, vaikka moderni fysiikka haastaakin

sen ja tarjoaisi todennäköisesti parempia mahdollisuuksia selittää sekä ymmärtää mielen toimintaa, toimintoja ja inhimillistä tietoisuutta. (Kallio-Tamminen, 2002, 37-38.)

Minkälaisia mahdollisuuksia moderni fysiikka sitten tarjoaa todellisuuden luonteen syvemmän ymmärtämisen avuksi? Ensinnäkin, modernissa luonnon kuvauksessa materiaa tai ainetta toimivampi substanssi käsite tai perusaine on energia (Kallio-Tamminen, 2011, 3). Todellisuus voidaan ymmärtää erilaisten energiatiheyksien ja tilojen muodostamaksi kehittyväksi maisemaksi, perimiltään yhdeksi kehittyväksi kokonaisuudeksi (Kallio-Tamminen, 2011, 8). Todellisuus ei ole siksi palautettavissa pelkästään yksittäisiin osasiin tai rakennettavissa niistä, minkä vuoksi käsitys osan ja kokonaisuuden suhteesta, kuten myös niiden erillisyydestä tai suvereenisuuden asteesta muuttuu. Subjektin ja objektin erottaminen toisistaan onkin vain tilannesidonnainen tarkoituksenmukaisuuskysymys. (Kallio-Tamminen, 2011, 9.)

Miten modernin fysiikan puitteissa voidaan sitten kuvata ja selittää inhimillisen olemassaolon ja vaikkapa kiven olemassaoloon liittyviä eroja? Yksinkertaisimmillaan voitaisiin tehdä jako stationaaristen systeemien ja kompleksisten systeemien välille. Stationaaristen systeemien käytös on varmuudella ennustettavissa, koska niiden energiatiheys ei muutu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kompleksisten systeemien, eli esimerkiksi elollisen luonnon, energiatiheydet muuttuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa palautumattomalla tavalla, mikä johtaa systeemin historian omaavaan kehitykseen. Tällaisten kompleksisten systeemien käytös on indeterminististä, mutta silti tilastollisesti ennakoitavaa. Pieni syy voi joskus aiheuttaa suuren vaikutuksen ja toisinpäin. (Kallio-Tamminen, 2011, 3-10.)

Ontologisissa kannanotoissa ja vastausyrityksissä on myös otettava huomioon, että esimerkiksi fysiikka kohtaa suuren haasteen todellisuuden ilmiöiden selittämisessä siinä, että ihmiselle havaittavassa aika-avaruudessa ja reaalisessa todellisuudessa suurin osa sijaitsee näkyvän aineellisen tason ulkopuolelle (Kallio-Tamminen, 2002, 32 & 45) - esimerkkinä pimeä aine. Psykologian näkökulmasta tällä hetkellä paras vaihtoehto on mielestäni pidättäytyä olettamasta, että inhimillinen tietoisuus muodostaa mitään omaa substanssia. Toisaalta, voimme myös edellä olevan perusteella pidättäytyä olettamasta, että inhimillinen tietoisuus olisi palautettavissa johonkin alemman tason ominaisuuteen tai materiaan. (Kukkola, 2014, 48.)

2.3 Subjektiiivisen kokemuksen epistemologia

Edellisissä alaluvussa pohdin todellisuuden perimmäistä luonnetta ja joitakin yleisiä tietopillisiä kysymyksiä päätyen siihen, että ihminen ei voi saavuttaa todellisuudesta tietoa sellaisenaan. Hylkäsin inhimillisen tietoisuuden selittämisessä sekä naturalistisen että antinaturalistisen kannan ja pidättäydyin sitoutumasta mihinkään yksittäiseen ontologiseen näkökulmaan ehdottomasti. Subjektiiivisen kokemuksen ja inhimillisen tietoisuuden epistemologia ansaitsevat kuitenkin vielä aivan itsenäisen tarkastelun ja oman luvun niiden erityisyytensä vuoksi. Mitä psykologia ja psykologinen tutkimus voisi siis olla?

Jokaisen ihmisen tietämisen varmuusperustana näyttäisi olevan jokaisen yksilön oma välitön itsetietoisuus (Kukkola, 2014, 48). Esimerkiksi Latomaa (2011) ilmaisee saman asian sanomalla niin, että mielestä, mielen sisällöistä ja minästä voi olla tietoinen vain mielessään, ja kaikki muu tieto muusta kuin näistä mielen sisällöistä on oman mielen varassa, sillä toisella ihmisellä ei voi olla välitöntä kokemusta muiden ihmisten mielestä, mielen sisällöistä tai minästä (Latomaa, 2011, 1). Jokaisen henkilökohtainen kokemus tai merkityksenanto on näin ollen aina jollakin tavalla erityinen, koska se pitää sisällään jotain sellaista kokemustietoa, jota muilla ihmisillä ei ole. Kukaan muu ei voi tietää miltä tuntuu olla minä. (Kukkola, 2014, 36.)

Yksityisen kokemuksen ainutlaatuisuus ei ole kuitenkaan kaiken aikaa aivan niin merkittävä asia kuin kuvittelemme sen olevan. Esimerkiksi näkökykymme perustuu samoihin ja siten yhteisesti jaettuihin neurofysiologisiin perusteisiin, minkä ansiosta havaintoni esimerkiksi punaisesta väristä vastaa todennäköisesti sinun havaintoa ja ymmärrystä punaisesta väristä. (Kukkola, 2014, 49.) Kokemuksen yksilöllisyys ja subjektiiivisuus korostuu kuitenkin monimutkaisissa, ainutkertaisissa ja kontekstuaalisissa sosiaalisissa tilanteissa, sillä ne eivät ole sidottuja kaikille ihmisille samoihin yhteisesti jaettuihin sisäisiin tuntemuksiin, vaan ne sisältävät myös ulkoisen maailman situationaalisuuden (Kukkola, 2014, 50). Esimerkiksi rakastuminen on kokemuksena huomattavasti moninaisempi kuin punaisen värin havainnoiminen.

Kuitenkaan, edes omia mielen sisältöjä tarkasteleva yksilö ei voi saada varmaa tai täydellistä tietoa omista mielen sisällöistä (Nyman, 2009, 221), vaikka jokaisella yksilöllä onkin oman

tietoisuutensa kautta intiimein kosketus kokemiinsa psykologisiin ilmiöihin (Lyyra, 2015, 22-25). Mielen sisältöjen julkituominen ja selvittäminen onkin erityisen hankalaa silloin, jos niiden kokija ei ymmärrä niitä tai ole edes tietoinen niistä. Voimme puhuvina olentoina ilmaista toisille ihmisille jotakin kokemuksistamme (Latomaa, 2012b, 299), mutta koettu maailma ei kuitenkaan palaudu sellaisenaan kielelliseen kuvaukseen, sillä kieli ei voi saavuttaa todellisuutta (Kukkola, 2014, 46). Kokemuksia on toki mahdollista yrittää kuvata puhumisen tai kirjoittamisen lisäksi vaikkapa tanssien ja maalatenkin (Latomaa, 2012b, 299).

Ihmisinä jaamme yhteisen fenomenologisen perustan, olemassaolon tavan, joka mahdollistaa toisen mielen sisältöjen ymmärtämisen. Tämä yhteinen fenomenologinen perusta mahdollistaa sen, että jossakin tilanteessa voimme ymmärtää toisen kokemusta jopa paremmin kuin kokija itse. Näistä mielen sisällöistä on mahdollista saada tietoa tutkimalla yksilön situationaalisia ja kontekstuaalisia olosuhteita. Minä olen joskus ollut surullinen, ja ymmärrän miltä tuntuu olla surullinen, joten voin myös ymmärtää toisen kokemaa surua. Voin ymmärtää toisen kokemaa surua jopa paremmin kuin kokija itse hänen elämismaailmansa haltuunoton kautta ja ymmärtämällä tämän kokemuksen situationaalisuutta. Tämä mahdollistaa erilaiset kasvatukselliset suhteet kasvattajan ja kasvatettavan tai terapeutin ja potilaan välillä. (Kukkola, 2014, 50-52.)

2.4 ”Kolme maailmaa”

Timo Latomaa (2012) on aiemmin Suomessa pyrkinyt määrittelemään psykologiatieteen tutkimuskohdetta ja tutkimusmenetelmiä (Latomaa, 2012a, 17) sekä tieteenteoreettisesti perustelemaan kasvatopsykologian sisältöjä (Esim. Latomaa, 2008). Jaan osaksi Latomaan (2011) käsityksen siitä, että psykologian tulisi olla lyhyesti ilmaistuna mielen tutkimista (2011, 9). Mielen olemassaolon tavasta, eli ontologiaan liittyvistä kannanotoista olen kuitenkin hänen kanssaan eri mieltä, minkä vuoksi esitän seuraavaksi Latomaan soveltaman ontologisen mallin ja esitän hieman kritiikkiä sitä kohtaan.

Alun perin John Ecclesin ja Sir Carl Popperin kehittämiä kolmen maailman mallia on myöhemmin Suomessa edelleen kehitellyt Ilkka Niiniluoto (esim. Niiniluoto, 1990), jota Latomaa (2012) on lopulta soveltanut lähtökohtanaan muodostamalleen psykologiatieteen

tieteenteorialle (Latomaa, 2012a, 15-48). Tämä kolmen maailman malli ja sen sovellukset ovat tieteessä muutenkin suhteellisen vakiintuneita ja laajasti omaksuttuja (Latomaa, 2011, 74-75). Eikä ihme, sillä myös omasta mielestäni tämä malli kuvaa suhteellisen hyvin sitä, minkälaista olemassa olevaa maailmassa on ja miten erilaiset olemassa olevan olemassaolon tavat eroavat toisistaan. Pyrin kuitenkin osoittamaan joitakin tähän malliin liittyviä ongelmia ja argumentoimaan sen puolesta, että ontologisesti parempi vaihtoehto olisi siirtyä kohti modernin fysiikan lähtökohtia, mutta silti pitäytyä sitoutumatta täysin mihinkään yksittäiseen kantaan.

Lyhyesti esiteltynä Latomaa (2008, 376) jakaa olemassa olevan kolmeen erilaiseen maailmaan tämän olemassa olevan luonteen perusteella: esineelliseen, mielelliseen ja kulttuuriin. Hänen mukaansa (2011, 5 & 75) ihmisellä on erilaisia olemassa olemisen tapoja, koska on olemassa myös erilaista olemassa olevaa. Esimerkiksi esineellisen maailman objektit ovat erilaisia kuin mielellisen maailman objektit, joten ihminen on erilaisessa suhteessa esineelliseen maailmaan kuin mielelliseen maailmaan. (Latomaa, 2011, 75.) Esineelliseen maailmaan voidaan sijoittaa vaikkapa kivi, mielelliseen maailmaan taas yksilön mieli, jonka olemassaolon tavan voi sanoa poikkeavan arkikäsitteemme perusteella tästä kiven olemassaolon tavasta.

Esineellinen maailma on tässä mallissa muiden maailmojen ehto, jonka emergenttejä ominaisuuksia ovat mielen ja kulttuurin maailma (Niiniluoto, 1990, 20). Emergentiksi voidaan kutsua jotakin ominaisuutta, joka on jonkin systeemin synnyttämä uusi ilmiö, jota ei voi kuitenkaan johtaa systeemin osien ominaisuuksista ja suhteista käsin (Niiniluoto, 1990, 38). Emergentti on siis ominaisuus, joka on jotakin enemmän kuin sen osiensä summa. Tätä kolmen maailman mallia voi jossain mielessä pitää naturalistisen ja antinaturalistisen todellisuuskäsityksen sekoituksena tai välimallina, jossa materia on kaiken henkisen ja inhimillisen tietoisuuden välttämättömyysehto, mutta jossa tämä henkinen kuitenkin muodostaa jollain tapaa itsenäisen ja oman olemassaolon tapansa, jota ei voi palauttaa takaisin tähän materiaan.

Ongelmaksi jää kuitenkin sen selittäminen, miten esimerkiksi mieli voi vaikuttaa takaisin esineelliseen maailmaan, jos ne ovat erilaista olemassa olevaa? Miten voidaan osoittaa kausaaliyhteys esimerkiksi mielen ja aivojen välillä? On väitetty, että tätä olisi jopa mahdotonta selittää mekanistis-deterministisessä todellisuuskehikossa (Kallio-Tamminen, 2002, 37).

Toinen ongelma liittyy maailma käsitteen käyttöön, jolla voidaan yleisesti viitata joko kaikkien olemassa olevien asioiden kokonaisuuteen tai kaikkien tosiasioiden kokonaisuuteen. Maailman määritelmä esimerkiksi mielellisenä maailmana on mahdoton, sillä mieli maailmana ei voi sisältää sitä itseään, joka on kaikkien mielellisten asioiden kokonaisuutena mielellinen. Jokin asia ei voi sisällyttää itse itseään itseensä (Whitehead & Russell, 1978, 37). Jos mielellinen maailma olisi kaikkien mielellistä koskevien asioiden kokoelma, olisi tuo kokoelma aina itsessään uusi mielellinen asia, jota mielellinen maailma ei itsessään sisältäisi. Tässä päädytään siis kehäpäätelmään. Samat ongelmat sisältyvät myös esineellisen ja kulttuurisen maailman käsitteisiin.

2.5 Yhteenveto

Yhteenvetona totean, että hylkäsin ontologian kannalta sekä naturalistiset että antinaturalistiset lähtökohdat. Ontologisesti todennäköisesti paras vaihtoehto on olla mielestäni sitoutumatta liiaksi mihinkään yksittäiseen kantaan. Kuitenkin, oma ontologinen todellisuuskäsitykseni on tällä hetkellä lähimpänä jotakin Kallio-Tammisen ehdottamaa näkemystä (2011, 3-10), jossa henkistä ei yritetä palauttaa aineeseen eikä ainetta henkiseen. Todellisuuden perustavana käsitteenä materian ja hengen sijaan tulisi puhua energiasta, jonka perimmäisen luonteen määrittäminen on kuitenkin filosofisesti vaikea kysymys (Kallio-Tamminen, 2011, 3 & 9).

Epistemologian kannalta argumentoin sen puolesta, että ihminen ei voi koskaan saavuttaa todellisuudesta tietoa sellaisenaan, sillä kaikki tietomme on sidoksissa kokemuksiimme (Kallio-Tamminen, 2011, 9). Todellisuutta on kuitenkin mahdollista hahmottaa monin eri tavoin erilaisista näkökulmista lähtien ja nämä erilaiset mallit voivat tarjota uusia sekä erilaisia perspektiivejä hahmottaa todellisuutta (Kallio-Tamminen, 2002, 34 & 37). Mitä tiede lopulta on, ja mihin tieteen raja lopulta asetetaan, on sopimuksenvaraista. Mitä psykologia lopulta on, ja mihin psykologian raja lopulta asetetaan, on myös sopimuksenvaraista. Psykologian kohdalla palaan tähän demarakaatio-ongelmaan vielä myöhemmin.

3 KASVATUS

Pyrin ensin alustavasti määrittelemään, mitä on kasvatusta ja hahmottamaan minkälaisena tieteenalana kasvatusta tutkiva tiede, kasvatustiede, voidaan ymmärtää. Aloitan hahmottamalla ja ottamalla kantaa siihen, mikä on kasvatustieteen tutkimuskohde ja miten tästä kasvatustieteen tutkimuskohteesta on mahdollista saada tietoa. Kasvatustieteen sisällä ei ole yhtä yhtenäistä tai selkeää näkemystä siitä, mikä tieteenalan tutkimuskohteena tulisi olla ja minkälaisin keinoin tiedon tuottaminen tai saaminen tästä tutkimuskohteesta on mahdollista. Näkemykset tästä ovat vaihdelleet koko kasvatustieteen historian ajan ja vaihtelevat vielä tänäkin päivänä. En kuitenkaan esittele tässä kasvatustieteen eri näkemyksiä tai suuntauksia, vaan tuon ilmi omat sitoumukseni sekä tämän opinnäytetyöni lähtökohdat kasvatuksen ymmärtämiselle.

Sen jälkeen, kun olen tarkastellut kasvatuksen tutkimuskohdetta sekä miten ja minkälaista tietoa voimme kasvatuksesta saavuttaa, etenen tarkastelemaan kasvatukseen liitettyjä piirteitä modernissa kasvatusta ja sivistysteoreettisessa ajattelussa. Tämä auttaa ymmärtämään paremmin pedagogisen toiminnan teoriaa, jonka esittämiseen siirryn luvun lopuksi. Pedagogisen toiminnan teorian tarkoituksena on toimia niin sanottuna periaatteena, joka esittää sekä yhdistää toisiinsa pedagogisen toiminnan eli kasvatuksen minimiehdot (Kivelä, Peltonen & Pikkarainen, 1996, 130; Kivelä, 1997, 39). Latomaa (2008) on aiemmin tulkinut kasvatusta psykologisesti tämän pedagogisen toiminnan teorian mukaan (2008, 371-372), minkä vuoksi sen esittäminen on tässä välttämätöntä.

3.1 Kasvatustieteen tutkimuskohde ja menetelmät

Kasvatustieteen tutkimuskohdetta on mahdollista kuvata pedagogisen suhteen käsitteellä (Siljander, 2014, 89). Pedagogisen suhteen muodostaa kasvatettava, kasvattaja sekä kulttuuri ja näiden väliset suhteet. Kasvatusta liittyy siis jollakin tavalla ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja se onkin kuulunut ihmisten alkuperäisimpiin toisiinsa vaikuttamisen muotoihin (Salomaa, 1947, 7). Vuorovaikutus edellyttää toimintaa, joten kasvatusta voidaan määritellä

yhdeksi toiminnanmuodoksi (Siljander, 2014, 14). Kasvatukseen on jo varhain liittynyt teoreettisia pohdintoja, mutta sen tieteellinen tutkimus itsenäisenä tieteenalana ei ole kovin uusi (Salomaa, 1947, 7). Näin ollen voidaankin väittää, että kasvatusta on olemassa riippumatta siitä tutkivasta tieteestä, minkä vuoksi kasvatuskäytäntö voidaan nähdä ensisijaisena tieteenseen (Siljander, 2014, 99).

Kasvatustieteen tehtävänä on tutkia tätä käytännön kasvatustoimintaa ja tuottaa siitä tieteellistä tietoa, teorioita, eli kielellisiä näkökulmia todellisuudesta. Kasvatustieteellä voidaan tarkemmin sanottuna nähdä olevan kaksi tehtävää: joko hankkia tietoa kasvatustodellisuudessa tapahtuvasta kasvatustoiminnasta tai määritellä kasvatuksen tutkimuskohdetta kielellisesti. (Siljander, 2014, 15.) Käytäntöä ja teoriaa ei voi kuitenkaan erottaa toisistaan, sillä kasvatuskäytäntöön liittyy aina teorioita, olivatpa ne tieteellisiä tai eivät, koska ihminen tulkitsee todellisuutta kulttuuristen tulkintamallien rajoitteissa (Kivelä, 1996).

Tähän liittyen Erich Weniger on esittänyt mallin, jossa teorioista voidaan puhua kolmessa eri tasossa: ei-tietoisena teoriana, tietoisena käyttöteoriana ja tieteellisenä teoriana (Siljander, 2014, 102). Ensimmäisen tason teorioissa on kyse tiedostamattomista teoreettisista oletuksista, tai tiedosta, jota ei ole jäsennetty tietoisesti ja jonka alkuperää on haastava paikallistaa. Ei-tietoisien tason teoria saattaa olla tarkoituksenmukaista kasvatuskäytännön kannalta, mutta sitä on hankala arvioida ja oikeuttaa, koska se on näkymätöntä. Käyttöteoria taas on tiedostettua, mutta se rajoittuu johonkin nimenomaiseen kontekstiin, sillä sen ongelmana on kehämäisyys: toisaalta teoria ohjaa käytännön toimintaa ja toisaalta käytäntö oikeuttaa teorian. (Siljander, 2014, 103-104.)

Kolmannen tason teorian, eli tieteellisen teorian tulee Wenigerin mukaan olla kielellisesti ilmaistavissa, kohteenmukaista, noudattaa tieteellisiä vaatimuksia sekä olla käytäntöä palveleva, mutta siihen kriittisesti suuntautuva. Tieteellisen teorian eri kriteerien puolesta on mahdollista argumentoida suuntaan jos toiseen, mutta yleisesti voidaan sanoa, että kasvatustieteellisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda kasvatuskäytäntöön vaikuttavat teoriat näkyviin antamalla niille kielellinen muoto. (Siljander, 2014, 104-105.) Näin määriteltynä teoreettisen tutkimuksen tehtävänä on määritellä kasvatuksen tutkimuskohdetta täsmällisemmin, jäsentyneemmin ja perustellummin verrattuna aikaisempien teorioiden tulkintaan sekä kielen käyttöön (Kivelä, 1996).

3.2 Kasvatuksen piirteitä

Aiemmin jo totesin, että kasvatusta on ihmisen inhimilliseen elämään kuuluva ilmiö, joka on kuulunut inhimillisen vuorovaikutuksen alkuperäisimpiin piirteisiin (Salomaa, 1947, 7). Kasvatusta on inhimilliseen elämään kuuluva välttämättömyys ja merkittävä osa ihmisen kulttuurirevoluutiota (Siljander, 2014, 22 & 98), sillä kasvatuksella on todettu olevan samoja piirteitä kaikissa kulttuureissa (Salomaa, 1947, 7). Miten kasvatusta sitten eroaa toiminnasta, joka ei ole kasvatusta? Entä mikä tekee kasvattajan sekä kasvatettavan suhteesta kasvatuksellisen?

Kasvatusta edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta ja ero niin sanotun ihmisten normaalin kanssakäymisen ja kasvatukselliseen vuorovaikutuksen välillä on tähän interaktioon liitetty epäsymmetrisyys. Kasvatusta voidaan ajatella olevan täysi-ikäinen ja omaavan joitakin kompetensseja joita kasvatettava, eli ei-vielä-täysi-ikäinen ei omaa. Kasvatuksellinen vuorovaikutus eroaa siis ihmisten välisestä kanssakäymisestä siinä, että se ei ole tasavertaista, mikä kasvattajan on otettava aina huomioon käytännön kasvatustilanteessa (Siljander, 2014, 30-31.)

Aiemmin myös jo totesin kasvatusta olevan toimintaa. Se on historiallisesti kehittynyt inhimillisen toiminnan muoto (Kivelä, 1997, 59). Pedagogisen toiminnan teorian kohdalla teorian nimeen sisältyy jo itsessään se, että kasvatusta ajatellaan olevan toimintaa. Ei ole siltikään selvää, että kasvatusta määritellään aina toiminnaksi. Kuitenkin, esimerkiksi Siljander (2014) määrittelee kasvatusta toimintakäsitteeksi, koska sille voidaan määrittää tekijä tai tekijät (Siljander, 2014, 26). Prosessikäsitteille ei ole mahdollista osoittaa tekijää (Siljander, 2014, 26), mutta kasvatusta toimijana voidaan sanoa olevan kasvattaja.

Koska kasvatustapahtuman kulun määräävät tietoiset subjektit, voidaan kasvatusta määrittää toiminnaksi, jossa tahdotaan aina jotakin tulokseksi. Kasvatusta on siis edellä olevan lisäksi tarkoituksellista tai tavoitteellista toimintaa (Siljander, 2014, 28). Siljander (2014) tekee eron funktionaalisen, eli ei-tietoisesta tai tahattomasta kasvatuksesta sekä intentionaalisen eli tahallisen ja tavoitteellisen kasvatusta välillä (Siljander, 2014, 29). Lopputuloksen kannalta ei ole kuitenkaan merkitystä, onko kasvatukseen liittynyt käytännön teko tahallinen vai tahaton tai tietoinen vai ei-tietoinen.

Kasvatuksen moderniin käsitykseen liittyy oleellisesti myös se, että kasvatusta on ymmärretty suhde-käsitteenä (Latomaa, 2008, 371). Kasvatusta ei voi siis tarkastella ilman siihen liittyvää sivistystä, koska ne viittaavat toisiinsa eikä niitä voi määrittellä yksinään. Huomioitavaa on, että esimerkiksi Herbartin mukaan ihminen ei tule ihmiseksi luonnollisen kasvun kautta, vaan ihminen tarvitsee kasvatusta tullakseen inhimilliseksi ihmiseksi (Siljander, 2001, 282). Sivistyksellä viitataan usein inhimillisen ihmisen ideaan sekä olemassa olevan ylittämiseen (Siljander, 2014, 34-35).

Tähän liittyykin kasvatuksen erityinen piirre: vaatimus itsenäisestä toiminnasta vaatimalla itsenäiseen toimintaan (Siljander, 2014, 28). Kasvatusta tähtää lopulta siihen, että se tekisi itsestään tarpeetonta – vaatimalla. Tässä piilee modernin kasvatusajattelun ydin, niin kutsuttu pedagoginen paradoksi. Perimiltään paradoksissa on kyse kasvatuksesta, eli pakon tai vierasmääräytyneisyyden, ja sivistyksen, eli vapauden tai itsemääräytyneisyyden välisestä jatkuvasta jännitteestä (Siljander, 2014, 31). Tämä paradoksi näyttäisikin olevan kasvatukselle luonteenomainen piirre (Kivelä, 2004, 39).

3.3 Kasvatuksen piirteitä yhteiskunnallisella tasolla

Kuten edellisen alaluvun alussa totesin, on kasvatusta tiiviisti yhteydessä myös kulttuuriseen tai yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kasvatusta ja sivistysprosessi eivät voi tapahtua tyhjiössä (Siljander, 2014, 39), vaan kasvatusta ja sivistys tapahtuvat aina jossakin nimenomaisessa yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa (Kivelä, Peltonen & Pikkarainen, 1996, 132).

Se, mitä esimerkiksi sivistys ja inhimillinen olemassaolo lopulta ovat, määrittyy vasta tarkemmin tässä yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa. Sen vuoksi sivistys on hyvin läheinen käsite sosialisatiolle (Siljander, 2014, 39).

Sosialisatiolla tarkoitetaan prosessia, jonka kuluessa yksilöstä tulee yhteiskunnan toimintakykyinen jäsen. Yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen yksilön on opittava tarvittavat tiedot, taidot, tavat, toimintasäännöt, arvot ja asenteet. Ihminen käyttää suhteellisen suuren ajan elämästään näiden taitojen oppimiseen, mikä voi tapahtua ja tapahtuu vain sosiaalisessa vuo-

rovaikutuksessa. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 1998, 82.) Sosialisatio eroaa kasvatuksesta siten, että se on ymmärrettävä prosessikäsitteenä, tapahtumasarjana, koska sille ei voida osoittaa yhtä nimenomaista tekijää. (Siljander, 2014, 26).

Sosialisaatiota tapahtuu kasvatuksesta riippumatta ja kasvatuksen tehtävänä voidaan sanoa olevan edistää kasvatettavan sosialisatioprosessia (Siljander, 2014, 50). Tämä kasvatuksen ja sosialisatian suhde ei ole kuitenkaan täysin yksiselitteinen, sillä pelkkä sosiaalistaminen ei ole kuitenkaan kasvatusta (Kivelä et al, 1996, 134; Kivelä, 1997, 42). Tästä lähtökohdasta kohoaa jälleen eräs ristiriita, sosialisatioparadoksi. Moderni pedagogiikka kyseenalaistaa nykyisyyttä ja kasvatukseen sisältyy vaatimus olemassa olevan ylittämistä. Kuinka kasvatettavaa voidaan siis sosiaalistaa sellaiseen, mitä kaiken aikaa tietoisesti kyseenalaistetaan ja puretaan (Siljander, 2014, 50)? Tämä kasvatuksen ja sosialisatian välinen suhde on pyritty huomioimaan pedagogisen toiminnan teoriassa, jonka esittelen seuraavaksi.

3.4 Pedagogisen toiminnan teoria

Kasvatuksen, eli pedagogisen toiminnan rakennetta on luotu kuvaamaan pedagogisen toiminnan teoria. Sen tehtävänä on toimia niin sanottuna periaateteorian, jonka tarkoituksena on esittää ja yhdistää toisiinsa pedagogisen toiminnan minimiehdot (Kivelä et al, 1996, 130; Kivelä, 1997, 39). Pedagogisen toiminnan teoria on alun perin Klaus Mollenhauerin ja Dietrich Bennerin kehittänyt (Kivelä, 1997, 33), mutta myöhemmin Suomessa eteenpäin ideoitu teoria. Pedagogisen toiminnan perusrakenteen voi teorian mukaan kiteyttää sivistyksellisyyden, vaatimuksen itsenäiseen toimintaan, kulttuurin presentaation ja kulttuurin representaation periaatteisiin (Kivelä et al. 1996, 130; Kivelä, 1997, 39). Aiemmin esitellyt kasvatuksen modernin käsityksen piirteet auttavat pedagogisen toiminnan teorian ymmärtämisessä ja pedagogisen toiminnan teorian esittäminen auttaa ymmärtämään paremmin Latomaan psykologista kasvatuksen tulkintaa.

Sivistyksellisyys tai sivistettävyyys on teorian ensimmäinen periaate. Se rakentaa käsitteenä sillan kasvatuksen ja sivistyksen välille ollen kaiken pedagogisen toiminnan perusedellytys (Siljander, 2014, 43; Siljander, 2000, 28). Jos ihmisen toiminta on determinoitua, eli ennalta määrättyä, ei kasvatusta voi olla mahdollista. Jos ihmisen toiminta taas on täysin vapaata,

eikä yksilöä määrää luonto eikä muut ihmiset, ei kasvatus ole tällöinkään mahdollista - saati edes tarpeellista. (Siljander, 2014, 43.) Sivistyksellisyys siis mahdollistaa kasvatuksen olemassaolon.

Se pitää sisällään kaksi seuraavaa merkitystä. Ensinnäkin, sillä voidaan viitata ihmisen kehitys- ja sivistyskykyisyyteen (Siljander, 2014, 42). Ihminen on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jolloin ihmisen voidaan sanoa olevan myös jatkuvasti altis uusille oppimiskokemuksille, jotka aiheuttavat muutosta: joko mukautumista tai uusiutumista (Siljander, 2014, 41-42). Toisin sanoen, ihminen on siis muovautuva sekä plastinen ja tällaiseksi oletettava, jotta kasvatus olisi mahdollista (Kivelä et al, 1996, 131).

Sivistettävyydellä ei kuitenkaan viitata sen täydessä merkityksessä mihinkään kasvatettavan ominaisuuteen tai kenenkään muunkaan yksilön ominaisuuteen (Siljander, 2014, 44). Sitä ei voida palauttaa kasvatettavan ominaisuuksiin tai ympäristötekijöihin (Siljander, 2014, 45), vaan sivistettävyys syntyy vasta pedagogisen interaktion tuotteena (Kivelä et al, 1996, 132). Se muotoutuu kasvatettavan sivistysprosessin ja kasvattajan kasvatustoiminnan leikkauspisteessä, jolloin se tulee ymmärtää suhdekäsitteenä (Siljander, 2014, 45). Sivistettävyys on tällöin sivistyksen tapaan suhteellista ja sidoksissa historialliseen sekä sosiokulttuuriseen maailmaan (Siljander, 2000, 30).

Paradoksaalisesti, sivistyksellisyys on sivistyskyvyn lisäksi myös sivistyskyvyttömyyttä (Siljander, 2000, 33). Toisin sanoen, lapsi tulee ihmiseksi vain kasvatuksen avulla, mutta lapsihan on jo syntyessäänkin ihminen (Kivelä, 2004, 29). Lapsen ei voi kuitenkaan tietyssä mielessä ajatella olevan inhimillinen ihminen vielä syntyessään eikä tämä lapsesta inhimilliseksi ihmiseksi kasvaminen ole jotenkin vääjäämättä tapahtuva luonnonprosessi. Ihmisen sivistys- tai kasvuprosessin suunta on siis ennalta määrittämätön. Herbart luonnehtiikin sivistettävyttä siirtymisenä määrittämättömästä määriteltyyn, jolloin kasvatettavan määrittämätön sivistyspotentiaali muotoutuu pedagogisen prosessin kuluessa. (Siljander, 2000, 29-33.)

Sivistysprosessissa ei siis kehitetä jo olemassa olevia kykyjä, vaan siirtyminen määrittämättömästä määritettyyn tapahtuu kokemuksen kautta kokemusprosessissa, koska kasvatettavan kehitystaipumukset eivät ole olemassa ilman kokemusta (Siljander, 2000, 28-29). Tähän ko-

kemusprosessiin ja määrittämättömän määrittämiseen tarvitaan kasvatusta, sillä kasvatettavan sivistysprosessi ei toteudu itsestään tai luonnollisesti ilman ulkopuolista apua, eli pedagogista toimintaa (Siljander, 2014, 45). Vastuu kasvatettavan sivistysprosessista siirtyy tällöin osaksi kasvattajalle (Siljander, 2000, 33), sillä jokainen kasvattajan oletus tai tulkinta vaikuttaa kasvattajan jokaisen pedagogisen toimenpiteen taustalla konkreettisesti määrittäen kasvatettavan sivistettävyyttä (Kivelä et al, 1996, 132).

Sivistettävyyden lisäksi pedagogisen toiminnan teorian periaatteisiin kuuluu myös vaatimus itsenäisestä toiminnasta, jolloin jokainen kasvattajan pedagoginen toimenpide laajentaa josakin mielessä kasvatettavan ”pelitilaa” luomalla uusia mahdollisuuksia kasvatettavan sivistysprosessille (Siljander, 2000, 31; Kivelä, 1997, 40). ”Pelitilan” laajentamisella viitataan siihen, että kasvatettavaa vaaditaan tekemään jotain, mitä hän ei vielä osaa, mutta mihin hänen odotetaan kykenevän (Kivelä, 1997, 41). Kasvatuksessa on siis jatkuvasti pyrittävä arvioimaan kasvatettavan kykyjä sekä kompetensseja ja arvioitava sitä, mitä kasvatettava mahdollisesti osaisi seuraavaksi tehdä. Sivistyksellisyys todellistuu näin ollen vasta siinä vaiheessa, kun kasvatettavaa vaaditaan toimimaan itsenäisesti (Kivelä, 1997, 40) ja vaikuttamaan omaan sivistysprosessiinsa (Kivelä et al, 1996, 132).

Kasvavan itsenäinen toiminta on mahdollista vain historiallis-kielellisesti rajatussa ja yhteisesti jaetussa kokemismaailmassa. Esimerkiksi kaikki subjektiiviset halut ja toiveet voivat tulla ymmärretyiksi vasta, kun ne voidaan kommunikoida muille. Siksi on välttämätöntä yhteiskunnan uusintamisen kannalta välittää jotakin aikaisemman sukupolven elämäntavasta uudelle sukupolvelle, jotta keskinäinen yhteistyö ja toisten ymmärtäminen olisi mahdollista. Kaikkea elämänmuotoon liittyvää ei tarvitse kuitenkaan uusintaa, vaan kulttuurin presentatation periaate on sovitettava vastamaan kahta edellistä periaatetta, jolloin uudelle sukupolvelle jää pelitilaa aikaisemman sukupolven kulttuurisen elämänmuodon ylittämiseen. (Kivelä et al, 1996, 132-133.)

Kulttuurin representaatio viittaa tähän mahdollisuuteen ylittää vallitseva elämänmuoto. Tällä periaatteella viitataan myös ihmisen tulevaisuuteen suuntautuneeseen ulottuvuuteen (Kivelä et al, 1996, 133). Emme siis toimi vain sen pohjalta mitä jo olemme, vaan myös sen pohjalta mitä emme vielä ole, mutta mitä haluaisimme tulevaisuudessa olla. Pelkkä sosiaalistaminen ei siis ole vielä pedagogista toimintaa, vaan vasta pyrkimys ennakoita tulevai-

suutta sekä pyrkimys luoda olemassa olevan ylittävä mielekkäämpi elämänmuoto tekee aikuisen sukupolven ja ei-vielä-täysi-ikäisen sukupolven välisestä interaktiosta yhteiskunnallis-kulttuurisesta näkökulmasta pedagogista (Kivelä et al, 1996, 134: Kivelä, 1997, 42).

3.5 Yhteenvetoa kasvatuksesta

Kuten huomataan, kasvatuksen ajatellaan olevan modernin kasvatusajattelun mukaisesti välttämättömyys, jotta lapsi voi kasvaa inhimilliseksi ihmiseksi. Ilman kasvatusta lapsi ei siihen kykene, sillä sivistyminen ei tapahdu luonnollisen kasvun kautta. Kasvattajalle siirtyy näin ollen osa vastuu kasvatettavan sivistysprosessista ja inhimilliseksi ihmiseksi tulemisestä. Lasta ei voi kuitenkaan täysin pakottaa sivistymään tai kasvamaan ulkoapäin eikä kasvattaja voi kasvaa tai sivistyä kasvatettavan puolesta. Kasvatettavan on käytävä itse oma kasvu- ja sivistysprosessinsa, jolloin pedagogisen toiminnan lopputulos jää aina jossain mielessä avoimeksi. Vastuu kasvatettavan sivistysprosessista on tällöin jollakin tavalla yhteinen, sekä kasvattajan että itse kasvavan.

Kasvatustieteen näkökulmasta voidaan myös sanoa, että inhimillisen ihmisen käsitteellä viitataan johonkin sellaiseen, mikä pitää sisällään sekä yksilöllisen että yhteisöllisen ulottuvuuden. Kasvatus tähtää lopulta siihen, ettei sitä tarvita. Kasvatuksen tavoitteena on yksilö, joka pystyy toimimaan yhteiskunnallisessa kontekstissa riittävän autonomisesti. Yksilön autonominen toiminta vaatii kuitenkin jonkinasteista yhteiskunnan vaatimuksien omaksumista. Pakon ja vapauden välinen jännite näyttäisi näin ollen olevan jotenkin ominaista pedagogiselle toiminnalle.

4 PSYKOLOGIA JA KASVATUS

Palaan alussa esittämäni demarkaatio-ongelmaan psykologian osalta, ja yritän hahmotella joitakin reunaehtoja psykologiselle tutkimukselle. Pyrin vastaamaan alustavasti siihen mitä psykologia on ja mihin psykologisen tutkimuksen raja tulisi mielestäni asettaa. Tieteenhistoriallisesti psykologian juuret ovat tietoisuustutkimuksessa (Lyyra, 2015, 22-25) ja käyttöön otettaessa psykologialla viitattiin tieteeseen, joka tutkii ihmisen sielua, henkeä ja mieltä (Latomaa, 2008, 372). Mielestäni psykologian reunaehtoien määrittämisessä on hyvä lähteä liikkeelle inhimillisen tietoisuuden ja tajunnallisuuden tarkemmasta hahmottelemisesta.

Argumentoin sen puolesta, että psykologisessa tutkimuksessa tulisi olla ensimmäisen persoonan näkökulma, sillä kukaan muu ei voi tietää miltä tuntuu olla juuri minä (Kukkola, 2014, 36) ja mielestä, mielen sisällöstä ja minästä voi olla tietoinen vain omassa mielessään (Latomaa, 2011, 1). Vaikuttaisi siis siltä, että jokaisen yksilön tietämisen varmuusperustana näyttäisi olevan jokaisen oma välitön itsetietoisuus, minkä vuoksi subjektiivisuudelle on annettava psykologisessa tutkimuksessa ensisijaisuus (Kukkola, 2014, 33 & 48). Subjektifilosofian ydinväittämiä mukaillen voisi mielestäni sanoa, että itsetietoisuus on ensisijainen suhteessa havaitsemiseen, orientaatioon, kuvaukseen ja objektiiviseen tietoon (Kukkola, 2014, 47).

Psykologisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan siis sanoa olevan ihminen ympäristön ja itsensä tulkitsijana (Nyman, 2009, 221). Ihmisen tunteet sekä tietoisuus vaikuttavatkin palvelevan ihmisen toimintaa arvioimalla yksilön suhdetta ympäristöönsä (Lyyra, 2014, 324-328). Kokemukset voidaan mieltää alisteisiksi tietoisuuden ja mielen tarkastelulle (Kukkola, 2014, 34), mutta mielellä ei voi olla sisältöjä ilman kokemuksia (Latomaa, 2011, 48), sillä ilman kokemuksia maailma ei voisi merkitä meille mitään, eikä se olisi jossakin mielessä edes olemassa (Kukkola, 2014, 46).

Mieli siis rakentuu kokemuksista ja näistä mielen sisällöistä voidaan saada tietoa tutkimalla yksilön situationaalisia ja kontekstuaalisia olosuhteita (Kukkola, 2014, 50), sillä kokemuksemme sisällöt viittaavat maailman sisältöihin (Lyyra, 2015, 22-25) ja meidän subjektiivisuus on aina sidoksissa johonkin sosiohistorialliseen kontekstiin (Merilehto, 2012, 83).

Mitä inhimillinen tietoisuus ja tajunnallisuus sekä ihmismieli sitten ovat? Seuraavassa alaluvussa pyrin tarkastelemaan hieman tarkemmin inhimillistä tietoisuutta.

4.1 Inhimillinen tietoisuus

En pyri selittämään ihmisen subjektiivista kokemusta luonnontieteiden keinoin, mutta en myöskään esitä, että tämä ihmisen subjektiivinen kokemus muodostaisi jonkin oman olemassaolon tavan. Tietoisuuden ihmeessä ei ole kyse substantiaalista (Kukkola, 2014, 48), vaan itsetietoisuudesta, kyvystä kokemusta koskeviin kokemuksiin (Kallio, 2007, 121). Inhimillinen tietoisuus näyttäisikin sisältävän erilaisia ulottuvuuksia, mikä johtaa eritasoisiin ongelmiin sen selittämisessä. Mahdollisesti suosituimman ja kuuluisimman jaon näiden eritasoisten ongelmien välillä on tehnyt David Chalmers, joka on esittänyt, että tietoisuuden ongelman voi jakaa sekä pehmeään että kovaan ongelmaan. (Lyyra, 2010, 26.)

Tällä pehmeällä ongelmalla viitataan toiminnallisen tietoisuuden selittämiseen ja kovalla ongelmalla fenomenalisen, eli kokemuksellisen tietoisuuden selittämiseen (Lyyra, 2010, 28). Tätä kovaa ja pehmeää ongelmaa on pyritty usein ratkaisemaan niin kutsuttujen ensimmäisen kertaluvun teorioiden ja korkeamman kertaluvun teorioiden avulla. Ensiksi mainituilla voidaan viitata esimerkiksi tietoisuuteen ulkomaailman asioista ja jälkimmäisellä tietoisuuteen yksilön mielen tiloista (Lyyra, 2010, 9).

Korkeamman kertaluvun teoriat kritisoivat ensimmäisen kertaluvun teorioita siitä, että se ei voi olla riittävä tietoisuuden muoto, sillä sen avulla ihminen ei kykene erottamaan mieltä ja maailmaa toisistaan ja siitä puuttuu tietynlainen kyky olla tietoinen omista tietoisuuden tiloista, eli itsetietoisuus. Korkeamman kertaluvun teorioita voidaan taas kritisoida siitä, että kokemuksellisen tietoisuuden selittäminen itsetietoisuuden kautta ei onnistu. Vaikuttaisi siis siltä, että mielentilan on oltava alun perin kokemuksellinen, jotta siitä voi tulla ylipäättänsä tietoiseksi. (Lyyra, 2015, 22-25.)

Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että vastasyntynyt lapsi sekä normaalisti kasvanut aikuinen ihminen näyttäisivät olevan tavoiteorientoituneita olentoja, joiden kokemuksellisuus sisältää

aina jonkinlaista tietoisuutta. Tällainen kokemuksellinen tietoisuus ei kuitenkaan vaadi tietoisuutta siitä itsestään (Lyyra, 2015, 22-25). Merkittävä ero vastasyntyneen ja normaalisti kehittyneen aikuisen välillä näyttäisi liittyvän heidän itsetietoisuuden tasoon, kykyyn olla tietoinen omista tietoisuuden tiloista. (Lyyra, 2010, 11 & 143).

Itsetietoisuuteen liittyvä kyky erottaa toisistaan mieli ja maailma sekä kuvitelma ja realiteetti (Lyyra, 2010, 10). Yksi itsetietoisuuden muoto on mentalisoitunut tietoisuus, minkä avulla ihmisen on mahdollista erottaa, säilyttää ja käyttää psykologista tietoa sekä soveltaa sitä omassa elämässään (Lyyra, 2015; Lyyra, 2010, 11-13). Kutsumme esimerkiksi juridisissa konteksteissa tietoisuudeksi sitä, kun joku toimii tietoisesti ja kykenee psykologisen tason tiedon avulla säätelemään omaa toimintaansa. Mentalisoituneen tietoisuuden kehittyminen antaa siis avaimet itsensä hallitsemiseen, mikä johtaa myös moraaliseen vastuullisuuteen. (Lyyra, 2015, 22-25.)

Voidaan siis sanoa, että vastasyntyneen lapsen kyky olla tietoinen omasta mielestä näyttäisi olevan piilevä: alun perin vain maailma on annettuna subjektille eikä yksilö osaa tehdä eroa maailman ja mielen välille (Lyyra, 2010, 124). Psykologiassa tästä voidaan käyttää myös nimitystä psyykinen ekvivalenssi. Mentalisoituneen tietoisuuden kehittyminen vaatii näin ollen kasvatusta – Herbartin sanoin: ihminen ei tule ihmiseksi luonnollisen kasvun kautta, vaan hän tarvitsee kasvatusta tullakseen inhimilliseksi ihmiseksi (Siljander, 2001, 282). Tässä kohtaa kasvatusta sekä psykologia näyttäisivät kohtaavan toisensa ja painivan osaksi samojen kysymysten äärellä.

4.2 ”Mielen teoria” – mentalisaatio ja mentalisoitunut tietoisuus

Mentalisoitunut tietoisuus on kehityksellinen saavutus (Larmo, 2010, 616) ja sen kehittyminen vaatii kasvatusta (Lyyra, 2010, 13). Alkuun vain maailma on annettuna subjektille sellaisenaan eikä yksilö osaa tehdä eroa maailman ja mielen välille. Maailma on siis lapselle negatiivinen paikka, jos hän on epätyytyväinen. (Lyyra, 2010, 124.) Ihminen on näin ollen syntyessään riippuvuussuhteessa hoitajansa kanssa, sillä hänen tarpeensa eivät tyydyty itseltään (Hari et al, 2015, 53).

Tällainen mentalisoitunut tietoisuus kehittyy vaiheittain mentalisaatioon kykenevän aikuisen mielen varassa (Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2015, 1050). Hoivasuhteessa aikuinen toimii välittäjänä lapsen ja oman mielensä välissä. Aikuisen on tärkeä tunnistaa lapsen viestejä, tunteita sekä tarpeita ja osata palauttaa omalla käyttäytymisellään kokemuksensa lapselle. Kyvyttömyys vastata lapsen viesteihin, tunteisiin ja tarpeisiin on riski lapsen kasvulle, jonka myötä hän saattaa vieraantua vanhemmastaan sekä oman ruumiinsa tuottamista elämyksistä ja tarpeista. Tämä saattaa johtaa myös myöhemmin haasteisiin omien tarpeiden tunnistamisessa ja niiden viestimisessä. (Hari et al, 2015, 55 & 64.)

Kyky omien ja muiden mielentilojen tunnistamiseen ja nimeämiseen vaatii siis mahdollisuuksia tutkia mieltä ja mielentiloja aikuisen kanssa sekä kokemuksia näistä omien tunnetilojen tunnistamisesta ja nimeämisestä (Suviala, 2011, 266). Kun lapsi tulee tietoiseksi sisäisistä tiloistaan, hänen on mahdollista oppia säätelemään niitä kasvattajan tarjoaman mallin mukaan. Tällaisen mallin sisäistäminen tarjoaa tavan tunnistaa sekä säädellä omia sisäisiä tiloja, ja oikeaan suuntaan etenevä kasvu johtaa lisääntyneeseen kykyyn säädellä omia sisäisiä tiloja itsenäisemmin. Kasvun häiriöt, pysähtymät tai vinoumat taasen aiheuttavat häiriöitä myös itsesäätelyssä. (Lyyra, 2015, 22-25.)

Kyky mentalisaatioon vaikuttaisi näin ollen olevan hyvinvoinnin kulmakivi (Larmo, 2010, 616), sillä normaalisti kasvaneen ihmisen mentaalinen toiminta sisältää automatisoituneita itsesäätelyn kykyjä (Lyyra, 2010, 126). Kyky mentalisaatioon saattaa kuitenkin vaihdella eri tilanteissa eikä se välttämättä säily yhtä hyvänä kaikissa elämäntilanteissa tai ihmissuhteissa. Esimerkiksi erilaiset stressi-, trauma- tai kriisitilanteet voivat johtaa sen väliaikaiseen heikkenemiseen. (Larmo, 2010, 616; Pajulo, Salo & Pyykkönen, 2015, 1052). Normaalisti kasvaneillakin ihmisillä saattaa olla joitakin konteksteja, joissa heidän itsesäätelykyvyt eivät ole kehittyneet normaalisti. (Lyyra, 2010, 126.)

4.3 Kasvatus ja psykologia

Minkälaista toimintaa kasvatus sitten psykologisesti sovellettuna on, jotta se kehittäisi kasvatettavan mentalisoitunutta tietoisuutta? Tässä luvussa esitän Latomaan (2008) psykologi-

sesti soveltaman kasvatuksen tulkinnan, jonka avulla kasvatusta tulee määritellyksi ymmärtämisen välittämisenä (Latomaa, 2008, 367-391). Aiemmin esitin moderniin kasvatustieteen laatuun liittyviä piirteitä sekä pedagogisen toiminnan teorian, jotka auttavat ymmärtämään Latomaan teoriaa.

Latomaa (2008) esittää, että kasvatustieteiden tulisi tutkia kasvatusta psykologiatieteen keinoin. Hänen mukaansa kasvatuksen tutkimuskohde tulee parhaiten ymmärretyksi mannermaisen perinteen mukaisesti kasvatuksen ja sivistyksen tarkasteluna, jonka esitin luvussa kaksi. Kasvatustieteiden tiedeluonne ja menetelmät taas tulevat Latomaan mukaan (2008) psykologiasta. Kasvatustiede on tällöin psykologista kasvun ja kasvatuksen tutkimista. Sivistys voidaan ymmärtää psykologisesti tulkittuna mielen rakentumisena ja kasvatusta mieltä rakentavana toimintana. (Latomaa, 2008, 371-377.)

Kasvatusta on Latomaan mukaan (2008) psykologisesti sovellettuna ymmärtämisen välittämistä, ja tällaisen kasvatustieteen toiminnan tulee noudattaa neljää erilaista periaatetta täyttääkseen kasvatustieteen ehdot (Latomaa, 2008, 384-385). Ensimmäinen on ymmärtämisen kyvyn periaate, jolla tarkoitetaan luottamusta siihen, että kasvatettavalla on kyky ymmärtää itseä. (Latomaa, 2008, 385.) Tällä periaatteella viitataan sivistyksellisyden toiseen puoleen, eli ihmisen kehitys- ja sivistyskykyisyyteen (Siljander, 2014, 42). Kasvatustieteen on siis uskottava kasvatettavan mahdollisuuteen kasvaa ja sivistyä, psykologisesti sanottuna ymmärtää itseään ja omaa mieltänsä toimintansa taustalla.

Toinen periaate on ymmärtämisen välittämisen periaate, jonka mukaan kasvatettavan itseymmärtämisen rakentumiseen ja mahdollistumiseen tarvitaan ymmärtämisen välittämistä (Latomaa, 2008, 385). Tämä periaate viittaa sivistyksellisyden toiseen puoleen, kasvatettavan sivistyskyvyttömyyteen (Siljander, 2000, 33). Kasvatettava tarvitsee kasvattajaa välittämään ymmärtämistä, jotta kasvu ja mielen rakentuminen olisivat mahdollisia. Itsensä ymmärtäminen voi tapahtua vain kokemusprosessissa, toisen ihmisen avulla.

Kolmas periaate on ymmärtämisen lähtökohtien periaate, eli ymmärtämistä on välitettävä kasvatettavan sen hetkisten kykyjen mukaan (Latomaa, 2008, 385). Tällä periaatteella viitataan vaatimukseen itsenäisestä toiminnasta. Kasvatustieteen ei ole kyse manipulaatiosta tai vallankäytöstä (Latomaa, 2008, 386), vaan kasvatettavaa vaaditaan toimimaan itsenäisesti (Kivelä,

1997, 40) ja vaikuttamaan omaan sivistysprosessiinsa (Kivelä et al, 1996, 132). Kasvatuksessa on siis jatkuvasti pyrittävä arvioimaan kasvatettavan kykyjä sekä kompetensseja ja arvioitava sitä, mitä kasvatettava mahdollisesti osaisi seuraavaksi tehdä.

Viimeinen periaate, paremman ymmärryksen periaate viittaa ajatukseen, että kasvatus johtaa parempaan itseymmärrykseen ja suurempaan autonomiaan (Latomaa, 2008, 385). Sivistykseen liittyy idea olemassa olevan ylittämisestä (Siljander, 2014, 34), joka kuuluu pedagogisen toiminnan teoriassa kulttuurin representaation periaatteeseen. Kulttuurin representaatiolla viitataan sekä vallitsevan elämänmuodon ylittämiseen että ihmisen tulevaisuuteen suuntautuneeseen ulottuvuuteen (Kivelä et al, 1996, 133). Psykologisesti ihminen ei toimi vain sen pohjalta mitä hän jo on, vaan myös sen pohjalta mitä hän ei vielä ole. Ihmisen identiteetti kehittyy juuri tässä reaalisen ja ihanteellisen välisessä jännitteessä.

5 POHDINTA

Kuten johdannossa totesin, kasvatukselle on suhteellisen haastavaa, ellei jopa mahdotonta antaa sanakirjamaista määritelmää, joka ei jollakin tavalla olisi ongelmallinen. Kuten huomaamme, kasvatusta ei tyhjennetty täydellisesti edes modernin kasvatustieteen mukaan, vaan se jää osittain silti mysteeriksi. Siksi kasvatuksen tutkiminen tulevaisuudessa on edelleen tärkeää ja merkityksellistä. Lisääntynyt tieto kasvatuksesta ja siihen liittyvistä ilmiöistä auttavat paremmin toimimaan käytännön kasvatustyössä sekä arvioimaan kasvatuksen merkitystä yhteiskunnan tasolla verrattuna muihin todellisuuden ilmiöihin.

Kasvatuksen tutkimuksessa tulisi osata ottaa erityisesti huomioon siihen liittyvä psykologinen sekä sosiologinen puoli. Psykologian osalta haasteena on kuitenkin ollut sen historian aikana oman tiedeluonteensa määrittäminen, mikä on näkynyt psykologiatieteen itseymmärryksessä ja saattanut paikoin johtaa haasteisiin ”akateemisen psykologian” tiedon soveltamisessa käytännön kasvatustyöhön. Ymmärtävän psykologian sekä psykologiatieteen lähtökohtana on oltava ensimmäisen persoonan näkökulma, mikä sopii mielestäni perustana paremmin käytännön kasvatustyöhön kuin kolmannen persoonan näkökulma.

Keskeisin työni tulos on, että psykologisesti tulkittuna kasvatusta on mentalisoituneen tietoisuuden synnyttämistä ja kehittämistä. Vastasyntyneellä näyttäisi olevan piilevä kyky olla tietoinen omasta mielestä (Lyyra, 2010, 124), mutta tämän kyvyn vaaliminen ja kehittäminen vaatii kasvatusta. Psykologisesti tulkittuna kasvatusta voidaan määrittää ymmärryksen välittämiseksi, jolla koetetaan mahdollistaa yksilön itseymmärrys ja itsekokemuksen säätely (Latomaa, 2008, 381 & 385). Toiminnan itsesäätely ja yksilön oma itseymmärrys ovat siis jotain sellaista, jota täytyy ”ulkoapäin vaatia”.

Koska mentalisoitunut tietoisuus on kehityksellinen saavutus, ihmisillä on eritasoisia kykyjä oman toimintansa säätelyyn ja oman sekä toisten mielen ymmärtämiseen. Kulttuuri ja yhteiskunta määrittävät käytännössä sen, mikä on raja-arvo riittävälle mentalisoituneen tietoisuuden kehittymiselle, ja esimerkiksi juridisissa konteksteissa joudutaan arvioimaan onko rikoksen tehnyt toiminut tietoisesti ja onko hän kykenevä psykologisen tason tiedon avulla säätämään omaa toimintaansa (Lyyra, 2015, 22-25). Kasvatustieteeltä sivistynyt,

täysi-ikäinen tai inhimillinen ihminen on saavuttanut sellaisen mentalisoituneen tietoisuuden kehityksellisen tason, että hänellä on yhteiskunnan näkökulmasta riittävä kyky ymmärtää toiminnan taustalla olevaa omaa ja toisten mieltä sekä säädellä omaa toimintaansa.

Kasvatuksen teoreettisena viitekehyksenä työssäni toimi modernin kasvatustieteen käsitteanalyysi, joka vaatisi ”käsiterunouden” tueksi myös empiiriseen tutkimukseen perustuvia lähteitä. Kasvatuksen tarkastelu jää siis tästä näkökulmasta työssäni hieman pintapuoliseksi, minkä lisäksi en muutenkaan arvioi ja vertaile erilaisia kasvatustieteen näkemyksiä toisiinsa. Aiheeni rajaus näyttyy tästä näkökulmasta liian laajalta. Aiheen tiukempi rajaaminen olisi mahdollistanut paikoin syvällisemmän argumentoinnin ja kriittisen modernin kasvatustieteen tarkastelun, mutta samalla kokonais kuvan hahmottaminen ihmisenä olemisen, ihmiseksi kasvamisen, ihmiseksi kasvattamisen ja inhimillisen tietoisuuden välisistä suhteista olisi todennäköisesti kärsinyt.

Esimerkiksi psykologian tiedeluonteen hahmottaminen ja sen tutkimuskohteen olemassaolon pohtiminen sekä tarkastelu sisältyivät tutkimuskysymykseeni ja ovat oleellinen osa tutkimukseni tulosta. Varsinkin käytännön kasvatustyön kannalta sillä on suuri merkitys mielletäänkö psykologia tieteenalaksi, jonka lähtökohdaksi on ensimmäisen persoonan näkökulma vai kolmannen persoonan näkökulma.

Psykologian näkökulmasta työni johtopäätöksiä argumentointi jää myös melko pintapuoliseksi, mikä johtuu samasta haasteesta: aiheen laajuudesta. Myös mentalisaation tarkastelu vaatisi lisää tukea empiirisistä tutkimuksista. Samoin olisi kiinnostavaa tutkia aikaisempien psykologian alalla kehitettyjen ”mielen teorioiden” ja mentalisaatioon liittyvien teorioiden suhdetta toisiinsa. Mentalisoituneen tietoisuuden asteittaisen kehittymisen esittäminen ja arvioiminen olisivat myös lisänneet tukea tutkimukseni johtopäätöksille. Jatkotutkimusaiheeksi sopisikin tämän vuoksi saman tutkimusongelman syvempi tarkastelu.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi laajentaa kasvatustieteen teoriaa tarkastelemaan arvioimalla joitakin modernia kasvatustieteen näkemyksiä ja arvioida eri kasvatustieteen teorioita tukevaa empiiristä tutkimusaineistoa. Erityisen kiinnostavaa olisi pohdita olisiko jokin kasvatustieteen teoria sovitettavissa Kallio-Tammisen (2011) todellisuuskäsitteeseen, jossa todellisuus ymmärretään perimiltään yhdeksi kehittyväksi kokonaisuudeksi,

jossa subjektin ja objektin erottaminen on vain tilannesidonnainen tarkoituksenmukaisuuskysymys (Kallio-Tamminen, 2011, 3-10).

Esimerkiksi Otto Friedrich Bollnowin eksistentiaalinen pedagogiikka olisi eräs tällainen kiinnostava vaihtoehto modernille kasvatusajattelulle, sillä hänen teoriassaan korostuu sivistysprosessin eteneminen kriisinomaisesti. Sivistysprosessi vaatii itsensä ylittämistä ja se etenee jatkuvien kohtaamisten kanssa jonkin ”vieraan”, eli ei-itsen kanssa, minkä seurauksena yksilö joutuu määrittämään itseään ja omaa suhtautumistaan uudelleen eri kohteisiin sekä ilmiöihin (Koskela, 2009, 250-251). Kasvattaja ei kuitenkaan pyri tarkoituksellisesti tuottamaan tällaisia kriisejä, vaan kasvatuksessa on ennemminkin kyse maailman kohtaamisesta yhdessä kasvattajan kanssa sekä maailman tekemisestä kohdattavaksi kasvatettavalle.

Näin kasvatuksessa korostuisi kasvatettavan kohtaaminen ja ”ihmisenä ihmiselle oleminen”. Kasvatuksen voisi ajatella tällöin olevan vain löysästi tavoitteellista. Kasvattajanhan on mahdoton olla tietoinen kaikista omaan toimintaansa liittyvistä mielen sisällöistä, haluista, toiveista sekä uskomuksista, minkä lisäksi todellisuus näyttäisi olevan niin monimutkainen, että kasvattajan on sitä suhteellisen vaikea hallita ja muokata mieleisekseen tietojen kasvatustavoitteidensa suhteen. Asiat ennemminkin paljastuvat meille kuin ovat aktiivisen toimintamme rakenteita tai tuotoksia. Keitä me olemme, on yhtä lailla maailman aikaansaannosta kuin oman järkemme tai autonomiamme tuotetta.

Usein vanhempien puheessa myös kuulee sen, että lapsen syntyminen ja vanhempana oleminen vasta onkin ollut itse vanhempaa kasvattavaa. Tässä mielessä subjektin ja objektin erottaminen suvereenisesti toisistaan ei ole mahdollista, sillä muutoksia ja kasvua tapahtuu myös objektissa. Myös tässä mielessä Bollnowin eksistentiaalinen pedagogiikka saattaisi olla modernia kasvatusajattelua paremmin sovitettavissa Kallio-Tammisen todellisuuskäsitkseen.

LÄHTEET

- Whitehead, A. N. & Russell, B. (1978). *Principia mathematica. vol. 1* (2. ed., repr.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fonagy, P., Gergely, G., et al Target, M. (2007). *The parent-infant dyad and the construction of the subjective self* Wiley-Blackwell. 350 Main Street, Malden, MA 02148. Sivustolta [http://search.proquest.com/docv/w/964176311\)acountid=13031](http://search.proquest.com/docv/w/964176311)acountid=13031)
- Hari, R., Järvinen, J., Lehtonen, J., Lonka, K., Peräkylä, A., et al. Ylikoski, P., (2015). *Ihmissen mieli*. [Helsinki]: Gaudeamus.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. (1998). *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Kallio, I. (2007). Tietoisuuden tulevaisuus. *Futura*, 26(4)
- Kallio-Tamminen, T. (2000). Havaitsejan asema kvanttimekaniikan kööpenhaminalaisessa tulkinnassa. *Tieteessä Tapahtuu*, 18(5)
- Kallio-Tamminen, T. (2002). Ihmisen tietoisuuden toiminnan ymmärtäminen klassisessa ja kvanttiviitekehyksessä. *Futura*, 21(3), 30-46.
- Kallio-Tamminen, T. (2011). Kohti uutta todellisuuskäsitystä - kvanttimekaniikka ja termodynaaminen energiavirta. *Tieteessä Tapahtuu*, 29(1)
- Kemppainen, T. & Latomaa, T. (2002). *Ensi askelia tieteen tiellä : Johdatus tiedonhakuun ja tieteelliseen kirjoittamiseen* (2., korj. p.). Oulu: Oulun yliopiston kirjasto.
- Kivelä, A. (2004). *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kivelä, A. (1997). Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa Siljander, P (Toim.) *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 32-65). [Helsinki]: Gaudeamus.
- Kivelä, A. (1996). Pedagoginen toiminta – paradoksiko? Oulu: Oulun yliopisto. Viitattu 4.12.2015. Sivustolta: <http://wwwedu.oulu.fi/~akivela/arilis.htm>
- Kivelä, A., Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1996). Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 27(2)
- Krause, C. M. (2009). Mikä tekee psykologiasta psykologian. *Psykologia*, 44(5-6)
- Kukkola, J. (2014). Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T., & Sandelin, P. (Toim.) *Kokemuksen tutkimus. IV, annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 31-56). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Koskela, J. (2009). Kohtaamisia ja kriisejä läpi ihmiselämän: Otto-friedrich bollnowin eksistentiaalisen pedagogiikan ydinkäsitteistä. *Aikuiskasvatus*, 29(4)
- Larmo, A. (2010). Mentalisaatio – kyky pitää mieli mielessä. *Duodecim : Lääketieteellinen Aikakauskirja*, 126(6), 616-622.
- Latomaa, T. (2012a). Ymmärtävä psykologia – subjektiivisen kokemuksen ja toiminnan subjektiivisen mielekkyyden tutkimusta. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., & Suorsa, T. (Toim.) *Kokemuksen tutkimus. III, teoria, käytäntö ja tutkija* (s. 15-48). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Latomaa, T. (2012b). Onko kokemuksen (psykologinen) tutkimus tiedettä? – tieteenteoreettinen vai tieteenpsykologinen kysymys. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., & Suorsa, T. (Toim.) *Kokemuksen tutkimus. III, teoria, käytäntö ja tutkija* (s. 289-318). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Latomaa, T. (2011). Psykologia rekonstruktiiivisena tieteenä – mieli ja mielen tutkimus semioottisesti tarkasteltuna. Julkaisematon.
- Latomaa, T. (2008). Kasvatuspsykologia tieteenä - ja käytäntönä. Teoksessa Siljander, P., & Kivelä, A. (Toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt : Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 367-391). [Helsinki]: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Leiman, M. (2009). Miten lähestyä psykologian tutkimuskohdetta? *Psykologia*, 44(3)
- Lyyra, P., (2015). Tietoisuus, mentalisaatio ja kasvatus. *Agon*, 14(3), 22-25.
- Lyyra, P. (2014). Mitä halu esittää? Teoksessa Laitinen, P., Saarinen, J., Ikäheimo, H., Lyyra, P., & Niemi, P. (Toim.) *Sisäisyys ja suunnistautuminen – juhlaKirja Jussi Kotkavirrälle* (s.316-335). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2014. viitattu 4.12.2015. Sivustolta: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42911/Sis%C3%A4isyys%20ja%20suunnistautuminen.pdf?sequence=1>
- Lyyra, P. (2010). *Higher-order theories of consciousness : An appraisal and application*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Merilehto, M. (2012) Ihminen psykologian tutkimuskohteena – subjektitieteellinen ihmiskäsitys ja tieteellinen kokemuksen tutkimus. Teoksessa Kiviniemi, L., Koivisto, K., Latomaa, T., Merilehto, M., Sandelin, P., & Suorsa, T. (Toim.) *Kokemuksen tutkimus. III, teoria, käytäntö ja tutkija* (s. 73-99). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Niiniluoto, I. (1990). *Maailma, minä ja kulttuuri : Emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.
- Nyman, G. (2009). Psykologia : Kaikkien tieteiden hautautunut kivijalka. *Psykologia*, 44(3)

- Pajulo, M., Salo, S., & Pyykkönen, N. (2015). Mentalisaatio ihmistä suojaavana tekijänä. *Duodecim : Lääketieteellinen Aikakauskirja*, 131(11), 1050-1057.
- Salomaa, J. E. (1947). *Yleinen kasvatuseroppi* (2., korj. p.). Porvoo: WSOY.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 4.12.2015.
Sivustolta: http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Siljander, P., (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen : Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset* ([Uud. p.]). Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. (2001). Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona – hallinta, kasvattava opetus, kuri. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S & Tähtinen, J. (Toim.) *Platonista transmodernismiin* (s. 277-294). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J.F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, P. (Toim.) *Kasvatus ja sivistys* (s. 25-44). Helsinki: Gaudeamus.
- Suviala, E. (2011). Miten ajatella mieltä ja mieltää ajatuksia? : Mentalisaation kehittyminen ja kiintymyssuhde. *Psykologia*, 46(4)
- Talvitie, V. (2009). Mikä tekee psykologiasta psykologian? *Psykologia*, 44(3)
- Wahlström, J. (2009). Psykkiset häiriöt, aivot ja psykoterapia : Kommentteja zacharin näkemykseen psykologian olemuksesta. *Psykologia*, 44(3)
- Ylikoski, P. (2009). Mihin psykologian määritelmää tarvitaan? *Psykologia*, 44(4)