

## **Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä.**

**Kokeellisen kasvatustieteen muotoutuminen Suomessa foucault'laisen  
kriittisen historiankirjoituksen valossa.**

**Tampereen yliopisto**

**Kasvatustieteiden laitos**

**Pro gradu –tutkielma**

**Kasvatustiede**

**Elokuu 2005**

**Antti Saari**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Antti Saari: Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä. Kokeellisen kasvatustieteen muotoutuminen Suomessa foucault'lainen kriittisen historiankirjoituksen valossa.

Pro gradu –tutkielma, 100s.

Kasvatustiede

Elokuu 2005.

---

## Tiivistelmä

Tutkielmassa tarkastellaan suomalaisen empiirisen kasvatustieteen varhaisia vaiheita analysoimalla 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten kasvatustieteellisiä tekstejä suhteessa sekä ihmistieteiden historiaan että yhteiskunnallisen vallankäytön tekniikoihin. Huomio kiinnittyy tällöin erityisesti kokeellisen kasvatustieteen muotoutumiseen ja legitimaatiopyrkimyksiin. Kokeellinen kasvatustiede pyrki 1900-luvun alussa esittämään itsensä sekä eksaktina, luonnontieteiden kategorioita, käsitteitä ja tutkimusmetodeja hyödyntävänä tieteenalana, mutta samalla myös yhteiskunnallisesti relevanttia tietoa tuottavana suuntauksena. Tällä tavoin se pystyi erottautumaan snellmanilaisesta spekulatiivisen kasvatustieteen perinteestä, joka oli vallalla vielä 1800-luvun lopulla ja jonka voidaan sanoa keskittyneen lähinnä kasvatuksen normatiivisten aspektien kuvaamiseen.

Teoreettisena viitekehyksenä toimii foucault'lainen kriittinen historiankirjoitus. Sen mukaisesti tutkielmassa kiinnitetään huomiota kokeellisen kasvatustieteen tiedon rakentumiseen tiettyjen historiallisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden ehdollistamana. Samassa viitekehyksessä sovelletaan myös valta-analytiikkaa tutkimalla vallankäytön tekniikoiden vaikutusta kasvatustieteellisen tiedon muotoutumisessa. Kyseisen teoreettisen näkökulman pohjalta kokeellinen kasvatustiede näyttäytyy tiedontuotannon perinteenä, joka tukeutuu toisaalta laajaan ihmistieteelliseen tapaan ymmärtää objektiivisen tiedon luonne, mutta joka kytkeytyy myös modernin vallankäytön tekniikoihin.

Tutkielman aineistona ovat kokeellista kasvatustiedettä käsittelevät tieteelliset artikkelit 1900-luvun ensimmäisiltä vuosikymmeniltä. Aineiston analyysin metodina on käytetty foucault'laista diskurssianalyysiä, jossa diskursiivinen muodostelma ymmärretään laajassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä muotoutuvaksi puhetapojen ja käytänteiden säännönmukaiseksi kokonaisuudeksi. Aineiston pohjalta rekonstruoidaan naturalistis-empiristinen diskursiivinen muodostelma, josta tuodaan esiin kolmenlaisia teemoja. Aluksi analysoidaan kokeellisen kasvatustieteen tiedontuotannon perusteita tarkastelemalla sen tapaa ymmärtää objektiivisen empiirisen tiedon ennakoehdot. Toiseksi kiinnitetään huomiota niihin esiteoreettisiin oletuksiin ja kategorioihin, joilla kokeellinen kasvatustiede kuvaa tutkimuksensa kohdetta. Kolmanneksi tarkastellaan, millä tavoin kyseisessä diskursiivisessa muodostelmassa pyritään tuottamaan kokeelliselle kasvatustieteelle uudenlaista moraalista sisältöä.

Avainsanat: *kokeellinen kasvatustiede, kriittinen historiankirjoitus, valta-analytiikka, diskursiivinen muodostelma.*

*”Haluarne kai kysyä, mitä hyötyä voisi näissä asioissa olla luokitteluista, lajitteluista ja järjestelmistä? Siihen vastaan, että aineksen järjestäminen ja seulominen on kaiken tiedon alku ja että varsinainen pelottava vihollinen on se mitä emme tunne. Ihmissuku on saatava liikkeelle alkukantaisesta pelon ja tylsän alistumisen tilasta ja ohjattava määrätietoiseen toimintaan. Sille on selvitettävä, että vaikutukset voidaan poistaa tutkimalla syyt ja sitten tekemällä ne tehottomiksi ja että miltei kaikki yksilön kärsimykset ovat sosiaalisen organismin sairauksia.”*

Thomas Mann, Taikavuori.1924.

# Sisältö

<b>1. JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET KÄSITTEET</b> .....	<b>8</b>
2.1. SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI .....	9
2.1.1. Tiedon sosiaalinen tuottaminen .....	10
2.1.2. Valtauttava tutkimus .....	11
2.1.3. Kielellisyys .....	12
2.1.4. Sosiaalista konstruktionismia kohtaan esitettyä kritiikkiä.....	13
2.2. FOUCAULT’LAINEN DISKURSSIANALYYSI .....	15
2.2.1. Diskursiiviset muodostelmat .....	15
2.2.2. Episteme .....	17
2.2.3. Epistemen suhde paradigmaan .....	18
2.2.4. Valta-analytiikka.....	20
2.3. KRIITTINEN HISTORIANKIRJOITUS .....	23
2.3.1. Kritiikin lupaus .....	24
2.3.2. Historiallinen ontologia.....	28
2.3.3. Institutionaalinen epistemologia.....	30
2.4. TEOREETTISTEN KÄSITTEIDEN YHTEENVETOA.....	31
<b>3. TUTKIMUSONGELMA</b> .....	<b>32</b>
3.1. TUTKIMUSKOHTENA KASVATUSTIETEEN MURROSKAUSI .....	32
3.2. AINEISTON RAJAUS.....	34
3.3. ANALYYSIN JÄSENNYS .....	36
<b>4. ANALYYSI</b> .....	<b>40</b>
4.1. SNELLMANILAINEN PEDAGOGIIKKA JA SEN PUOLUSTUSTAISTELU .....	40
4.1.1 Valtio ja vapaus .....	42
4.1.2. Kasvatus ja tulevaisuus.....	43
4.1.3 Murros.....	45
4.2. KASVATUSTIETEELLISEN TIEDON TUOTTAMISEN EHDOT .....	49
4.2.1. Uudet vallankäytön muodot .....	50

4.2.2. Puhdas representaatio .....	55
4.2.3. Eettisen aspektin poissulkeminen.....	61
4.3. ORGANISMI .....	64
4.3.1. Elämän tieteet .....	65
4.3.2. Organismien sisäiset laitteet .....	67
4.3.3. Yksilöity organismi.....	69
4.3.4. Älykkyys.....	73
4.4. HALLINNAN ETIIKKA .....	77
4.4.1. Klassisen liberalismien ontologia modernin vallankäytön taustalla.....	77
4.4.2. Immanentti moraalit.....	79
4.4.3. Normaali ja patologinen .....	80
<b>5. YHTEENVETOA JA ARVIOINTIA.....</b>	<b>85</b>
5.1. KASVATUSTIEDE TIEDON JA VALLAN KENTÄSSÄ .....	85
5.2. METODIN ARVIOINTIA .....	87
5.3. TUTKIMUKSEN ANTI NYKYPÄIVÄN KASVATUSTIETEELLISELLE KESKUSTELULLE .....	91
<b>LÄHDEKIRJALLISUUS JA AINEISTO .....</b>	<b>93</b>

# 1. Johdanto

Viime vuosina on kasvatustieteenkin piirissä tullut suosituksi puhua tieto- tai informaatioyhteiskunnasta. Tällöin halutaan ilmaista, että nykyisyyttämme määrittelevät erityisesti tiedon, tietämisen, tiedon käytön ja levittämisen kysymykset. Hieman Marxia soveltaen onkin todettu, että tiedosta on nykypäivänä tullut olennainen tuotannontekijä, ja juuri tämä erottaa oman aikamme teollisesta tai palveluyhteiskunnasta (Castells 2000).

Tieto on siis tuotannontekijä. Tämän ovat suomalaiset kasvatustieteilijätkin oivaltaneet ja ryhtyneet korostamaan omaa rooliaan informaation hallinnan asiantuntijoina - ovathan oppimisen ja opettamisen taidot ja niiden teoreettiset hahmotustavat tietysti arvokasta asiantuntijatieta tietoyhteiskunnassa. Koulutuspoliittisessa keskustelussa ovatkin esiintyneet taajaan juuri tietoyhteiskuntaan liittyvät kysymykset strategisine linjauksineen. On saavutettu vakaa yhteisymmärrys siitä, että koulutuksesta, asiantuntijuudesta ja tiedonhallinnasta on tullut kansakuntamme suoranainen elinehto. *Tieto on valtaa* - sitä on opittava hallitsemaan. Tiedon hallinnointi onkin näin muodostunut tärkeäksi manageriaaliseksi kysymykseksi tietoyhteiskunnan luodessa erityisen tiedon tuotannon levittämisen, käyttämisen ja tietojohdamisen ongelmakentän.

Voimme kuitenkin havaita, ettei tämä ole mitään uutta, mikäli luomme katsauksen historiaan. Tieteellisen tiedon ja yhteiskunnallisen hyödyn yhdistäminen on tuttua jo Francis Baconin, länsimaisen tieteen varhaisen visionäärin teksteistä. Tämä ei ole uutta edes suomalaisen kasvatustieteen piirissä. Väitänkin, ettei tieteellinen asiantuntijatieta suinkaan ole radikaalisti uusi tuotannontekijä tai kansakunnan menestyksen avain. Tieto on ollut valtaa jo sukupolvien ajan. Käsillä olevassa tutkimuksessa pyrin osoittamaan, että kokeellisen kasvatustieteen muotoutuminen Suomessa ja sen tuottama tieteellinen tieto ovat vahvasti kytköksissä moderneihin yhteiskunnallisen vallankäytön tekniikoihin.

Autonomian ajan nationalismissa kansakunnan rakentamisen olennaisiksi tekijöiksi muotoutuivat sen kulttuuriset piirteet ja ennen kaikkea sen sivistys. Näin vallankäytön painopiste suuntautui johdonmukaisesti myös kasvatukseen ja koulutukseen kansallisten voimien kasvattajana. 1800- ja 1900- lukujen vaihteessa tämänkaltainen kasvatustieteen kohdistunut vallankäytön rationaliteetti sai kuitenkin hiljalleen väistyä. Sivistyksen sijaan kansakunnan voima alettiin nähdä sen

elinvoimaisuudessa ja terveydessä. Pedagogisella tietämyksellä on tietysti ollut merkittävä rooli molemmissa kasvatuksen vallankäytön tavoissa. On kuitenkin huomattava, että vallankäytön muodon ohella itse kasvatusta koskeva tieto on kahdessa vallankäytön muodossa täysin erilaista, ensimmäisen pohjautuessa siveelliseen ymmärrykseen kasvatustavoitteista, toinen tieteelliseen asiantuntijatietoon ihmisestä. Tällä tavoin vallankäytön rationaliteetin muutos saa rinnalleen muutoksen tiedon muodossa.

Tässä opinnäytteessäni tulen tarkastelemaan suomalaisen kokeellisen kasvatustieteen ja sen erityisen tiedon muodon syntyä suhteessa vallankäytön tekniikoiden kehitystä koskevaan teoreettiseen näkökulmaan. Kasvatustieteen muodostuminen näyttäytyy siis ennen kaikkea suhteessa tiedon ja vallan muodostamaan kenttään. Pro gradu -tutkielman laajuuden huomioon ottaen olen rajannut aineistoni koskemaan 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten kasvatustieteellisiä artikkeleita, joissa käsitellään pedagogisia kysymyksiä erityisesti kokeellisen kasvatustieteen näkökulmasta. Kyseistä aikakautta pidetään yleisesti suomalaisen kasvatustieteen suurena murroskautena, jonka aikana hegeliläisen perinteen mukainen kasvatustieteen syrjäytettiin empiirisen kasvatustieteen myötä. Siljanderin (1991) mukaan 1900-luvun alun empiirisestä kasvatustieteestä voidaan erottaa kaksi pääperinnettä, kokeellinen sekä hengentieteellinen. Voidaan sanoa, että tutkimuskohteeni on pitkälti juuri kokeellinen kasvatustiede, sen diskursiiviset ominaispiirteet. Analysoimistani artikkeleista pyrin ensinnäkin tarkastelemaan uudenlaista kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteen määrittelyä ja legitimaatiopyrkimyksiä sekä toisaalta uudenlaista tapaa tuottaa positiivista kasvatustieteellistä tietoa, joka pyrkii sekä täyttämään eksaktina pidetyn tutkimuksen tunnusmerkit että toisaalta olemaan yhteiskunnallisesti relevanttia. Tutkimuksen metateoreettisena viitekehyksenä toimii sosiaalinen konstruktionismi, joka pitää sisällään oletuksen yhteiskunnallisten ilmiöiden sosiaalisesti tuotetusta ja historiallisesta luonteesta. Analyysimetodina on sovellettu foucault’laista diskurssianalyysiä.

Tutkimukseni keskeisiä teoreettisia käsitteitä ovat *diskursiivinen muodostelma*, *episteme*, sekä *valta-analytiikka*. Foucault’laisen perinteen mukaisesti diskursiivinen muodostelma määrittää tietoa tuottavana, yhtenäisenä puhe- ja toimintatapana, jolle puolestaan laajempi episteme antaa sille ominaisen varmuuden ja kyseenalaistamattomuuden. Episteme muistuttaa paljon tieteenfilosofi Thomas Kuhnin tutuksi tekemää paradigman käsitettä, mutta episteme on kuitenkin huomattavasti laajempi paradigman rajoituksessa kuvaamaan yhden tieteenalan sisällä tapahtuneita muutoksia. Episteme on näin luonteeltaan pitkälti epookkitermi – tietylle aikakaudelle tyypillisten ennakkoletusten kokonaisuus, jonka pohjalta varma tieto tulee mahdolliseksi. Valta-analytiikalla

puolestaan viitataan tapaan tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä, myös tieteitä, yhteydessä erinäisten valtasuhteiden muodostamaan kenttään, joka antaa niille voimaa ja vaikuttavuutta. Tiivistäen voidaan sanoa, että tutkimukseni kohde on suomalaisen kasvatustieteen naturalistis-empiristinen diskursiivinen muodostelma, jolle aikakaudelle tyypillinen moderni episteme antaa sen legitiimin voimansa ja joka toimii osana moderneja vallankäytön tekniikoita.

## 2 Tutkimuksen teoreettiset käsitteet

Ranskalaista Michel Foucault'ta (1926–1984) voidaan hyvällä syyllä pitää yhtenä tämän hetken trendikkäimmistä, mutta samanaikaisesti myös kiistellyimmistä filosofeista ja yhteiskunnallisista ajattelijoista. Manner-Euroopassa Foucault oli vaikutusvaltainen intellektuelli jo elinaikanaan, mutta vasta 1990-luvulla hänen ajattelunsa on alkanut saavuttaa laajempaa huomiota myös suomalaisella yhteiskuntatieteen ja filosofian kentällä, samalla kun niin sanotun kielellisen käänteiden ja sosiaalisen konstruktionismin periaatteet ja asenteet ovat muodostuneet paradigmaattisiksi ajattelutavoiksi. Vähitellen myös suomalaisessa kasvatustieteessä erityisesti foucault'lainen valta-analytiikka on alkanut saavuttaa kannatusta. Ylipäätään voidaan sanoa, että milloin tahansa kiinnitettäessä huomiota yhteiskunnallisten ilmiöiden diskursiivisiin ja sosiaalisesti tuotettuihin piirteisiin tai puhuttaessa medikalisaatiosta, normaalistamisesta tai tieteellisen tiedon ja vallankäytön yhteenkietoutumisesta, on vaikeaa olla viittaamatta Michel Foucault'n teksteihin (Helén 2005, 94).

Foucault'n tutkimuksien kohteena ovat olleet muun muassa ihmistieteiden synty, sekä erilaisten kurinpidollisten instituutioiden, kuten mielisairaalan, vankilan ja koulun historia. Monet Foucault'n teokset, kuten Tarkkailla ja rangaista (1980) sekä Seksuaalisuuden historia (1999), eivät ole ainoastaan esityksiä vankila- ja rangaistusjärjestelmän tai seksuaalisuuden muodoista eri aikoina, vaan myös tutkielmia ruumiiden hallinnan ja tiedon tuottamisen eri muodoista, jotka viittaavat epäsuorasti myös tähän päivään, kritikoiden modernia kulttuuria ja auttaen näkemään uudella tavalla sen piilotettuja vallankäytön ja tiedontuotannon tapoja. Koska monet Foucault'n käyttämistä käsitteistä - tutkimusmetodeista puhumattakaan - ovat sangen vaikeasti avautuvia, käsittelen aluksi niiden taustalla olevaa sosiaalisen konstruktionismin metateoreettista viitekehystä, joka uskoakseni

tekee myös foucault'laisen kriittisen historiankirjoituksen ja diskurssianalyysin paremmin ymmärrettäväksi.<sup>1</sup>

Tutkimukseni teoriapohjaa selvittäessäni tulen etenemään seuraavasti: Luvussa 2.1. esittelen *sosiaalisen konstruktionismin* yleisiä lähtökohtia ja sitä kohtaan esitettyä kritiikkiä. Totean myös, että käsite sosiaalinen konstruktionismi on sangen epäselvästi määritelty metateoreettinen näkökulma ja sen sisältöjä tulee tarkentaa aina suhteessa tehtävään tutkimukseen ja siinä käytettäviin analyysin välineisiin. Tarkennankin tutkimukseni teoriapohjaa luvussa 2.2. esittelemällä tärkeänä pitämäni foucault'laisen diskurssianalyysin käsitteet: *diskursiivisen muodostelman*, *epistemen*, sekä *valta-analytiikan*. Tämän jälkeen etenen käsittelemään luvussa 2.3. foucault'laista *kriittistä historiankirjoitusta*, joka sijoittuu sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen, käyttäen usein edellä mainittuja foucault'laisia käsitteitä. Tässä yhteydessä esitellään myös käsitteet *historiallinen ontologia* ja *institutionaalinen epistemologia*, jotka valaisevat kyseisen lähestymistavan merkitystä tieteenhistorian tutkimiselle. Näillä viitataan tieteellisen tutkimuksen kohteiden historialliseen ja sosiaalisesti konstruoituun luonteeseen sekä positiivista tietoa tuottavien tekniikoiden yhteiskunnalliseen ja institutionaaliseen riippuvuuteen.

## **2.1. Sosiaalinen konstruktionismi**

Kukaan vähänkään yhteiskuntatieteitä opiskellut ei ole voinut viime vuosina välttyä kohtaamasta käsitettä ”sosiaalinen konstruktio”. Tämä sanayhdistelmä seikkailee taajaan seminaariesitelmien, pro gradu – töiden ja väitöskirjojen lehdillä. Hieman kärjistäen voidaan sanoa, että sosiaalisesta konstruktionismista on tullut vallitseva, joskin tänä päivänä yhä kiistellympi tapa tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä. Mutta mitä tällä käsitteellä oikeastaan tarkoitetaan? Mikä on se, mitä konstruoidaan ja mitä tästä näkökulmasta seuraa yhteiskuntatutkimukselle? On vaikeaa antaa kysymyksiin yksiselitteistä vastausta kyseisen lähestymistavan ollessa varsin moninaisesti sovellettu, mutta pyrinkin seuraavassa määrittelemään sosiaalista konstruktionismia siten, että se tukee juuri omaa tutkimustani koskevan viitekehyksen selkeyttämistä.

---

<sup>1</sup> Huomautettakoon, että Foucault'n tuotanto on liitetty milloin minkäkin suuntauksen – kuten strukturalismin, poststrukturalismin, postmodernismin, marxismin, jne. – yhteyteen (ja aina hän on nämä assosiaatiot kieltänyt), mutta tämän tutkimuksen kannalta on mielestäni tarkoituksenmukaisinta valottaa hänen lähestymistapaansa sosiaalisen konstruktionismin viitekehystä.

### 2.1.1. Tiedon sosiaalinen tuottaminen

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana on vakaumus, jonka mukaan monet sosiaalisen todellisuuden ”kovat faktat” eivät sellaisenaan ole olemassa meistä riippumatta eikä niitä voi palauttaa luontoon tai ihmisen olemiseen organismina. Me itse yhteiskunnallisina olentoina, enemmän tai vähemmän tiedostaen, luomme niitä ja pidämme niitä päivästä päivään yllä. (Berger & Luckmann 1994, 59-65) Yksinkertaisimmillaan tämä tapahtuu niin sanotun vastavuoroisen instituutioituneen tyypittelyn prosessissa: ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa odotukset kanssaihminen toiminnasta vähitellen totunnaistuvat ja inhimillinen toiminta muuttuu ennakoitavaksi ja tyypitellyksi eri tilanteiden, toimintojen, statusten ja roolien luokkiin. Ennen pitkää tämä tyypittely muuntuu vastavuoroiseksi, sosiaalisesti jaetuksi, ja näin siitä tulee yksilöiden toimintaa säätelevä sosiaalinen instituutio. Institutionaalistuneesta toiminnasta tulee usein myös objektivoitunutta, jolloin sen sosiaalisesti rakennettu luonne peittyä ja muuttuu luonnollisen kaltaiseksi ja se alkaa täten näyttää objektiiviselta ja kiistämättömältä, (mt 67-75).

Nykypäivänä myös tieteellistä toimintaa on katsottu voitavan tutkia sosiaalisesti konstruoituina, suhteessa paikallisiin ja sosiaalisiin tekijöihinsä (ks. esim. Barnes & Bloor 1996, Knorr-Cetina 1981). Tästä näkökulmasta tieteellisen toiminnan autonomisuus ja sen yksinoikeus tuottaa objektiivista tietoa asettuu vähintäänkin kyseenalaiseksi, mikä on aiheuttanut huomattavan paljon keskustelua tiedepiireissä viime vuosikymmeninä. On jopa puhuttu ”tiedesodista” ja hyökkäyksiä on tehty muun muassa ”realistien”, ”relativistien”, ”positivistien”, ”postmodernistien” ja ”konservatistien” suuntaan<sup>2</sup> (Oakley 2000, 23-43; Gergen 2001, 7-24). Väittely on levinnyt laajalle ja saanut niin epämääräisiä piirteitä, että on vaikeaa enää määritellä, mikä onkaan kiistan ydinkysymys – tieteellisen toiminnan, tiedepolitiikan, tieteen historian, todellisuuden, vai kenties oppimisen perimmäinen luonne. Yhtä kaikki, tieteellistä toimintaa on alettu entistä enemmän tutkia sosiaalisen konstruktionismin väljästä viitekehyksestä käsin, jossa tieteellisen tiedon objektiivisuus sulkeistetaan, asetetaan enemmän tai vähemmän irrelevantiksi ongelmaksi tieteellisen tiedontuotannon sosiaalisten aspektien rinnalla.

---

<sup>2</sup> Tätä keskustelua on vielä viime vuosina käyty myös Suomessa (ks. esim. Kupiainen 2000; Heinämaa 2000; Pihlström 2000; Raatikainen 2000) ja kasvatustieteenkin piirissä (ks. esim. Tynjälä 2003; Puolimatka 2003; Huttunen, Tynjälä & Heikkinen 2003).

Tämä todellisuustaiteilu ja tiedon sosiaalinen tuottaminen ei kuitenkaan tutkimuksen kohdetta määriteltäessä ole aivan yksinkertainen asia. On tietysti ensin kysyttävä, *mitä* todellisuuden osaluuetta luodaan sosiaalisesti. Konstruoidaanko subjekteja, tietoa, älykkyyttä, bakteereja, kvarkkeja, sukupuolta vai markkinatalouden lakeja? Onhan toki syytä olettaa, että lehmän ja älykkyyssosamäärän – joka on sinänsä abstrakti konstruktio, eikä näin suoraan ”osoitettavissa” – sosiaalinen konstruointi tapahtuu varmasti eri tavalla. On myös syytä kysyä, *missä määrin* nämä kohteet ovat sosiaalisesti konstruoitavia – voidaanko olettaa, että kohde asettaa jonkinlaiset rajat sille, mitä siitä voidaan ajatella. Otettaessa yleinen sosiaalisen konstruktion asenne tutkimukseen, on myös aina paikallisesti määriteltävä mitä tämä tarkoittaa. Lopulta on myös pohdittava, mitä tästä seuraa - miten oletus jonkin todellisuuden alueen olemisesta sosiaalisesti konstruoituna eroaa siitä, että se olisi riippumaton tavastamme ajatella siitä. Tämä viime kädessä ratkaisee sen, onko sosiaalisen konstruktion käsitteellä mielekästä sisältöä.<sup>3</sup>

### 2.1.2. Valtauttava tutkimus

Usein tämänkaltaisessa tutkimuksessa on ollut vallitsevana tendenssinä jonkinlainen nietzscheläinen naamioiden riisuminen, valtauttava valeasujen paljastaminen. Sankarillisen tutkijan tehtävänä on tällöin osoittaa, että asiat voisivat olla *toisin* – kaikki ei ole sitä, miltä se näyttää ja objektiivisina pidettyjen totuuksien takaa voidaan löytää hegemonisen historiankirjoituksen unohtamia kehityskulkuja tai vallankäyttöön liittyviä piilotettuja intressejä. (Hacking, 2000; Gergen 2001, 27-29; Husa 1995, 43,45) Tämä sopii varsin hyvin foucault’laisen metateorian viitekehykseen, jossa yhteiskunnallisia konstruktioita – tietoa, subjekteja, instituutioita - tarkastellaan erilaisten valtaan liittyvien voimasuhteiden efekteinä. Tärkeänä foucault’laisessa tutkimuksessa voidaan nähdä myös vastamuistin (tai vastatiedon) ajatukset, mikä tarkoittaa sellaisten marginaalisten kehityskulkujen ja sellaisten tiedonmuotojen esiintuomista, jotka jäävät usein valtavirtatutkimuksessa vaille huomiota. (Lehtonen 2005, Hacking 2000). Epäilemättä myös kasvatustieteen historian piiristä voidaan löytää tutkimuskohde, jota ei ole juurikaan tarkasteltu foucault’laisen paljastavan valta-analytiikan viitekehysessä. Juuri foucault’lainen ja Michel Foucault’lta vaikutteita saanut konstruktionistinen tutkimustapa muodostaa pitkälti oman tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Foucault’n lisäksi mainittakoon Ian Hacking, Nikolas Rose, Kurt Danziger ja Mika Ojakangas tässä opinnäytetyössä

---

<sup>3</sup> Joidenkin tutkijoiden, kuten esimerkiksi Bruno Latourin mukaan sosiaalisen konstruktionismin käsitteestä onkin tullut jo tyhjä kategoria – sillä ei ole enää mitään relevanssia sosiologisen tutkimuksen kannalta.

hyödynnettävinä foucault'laisina tutkijoina, joiden tuotannossa voi havaita edellä kuvatun kaltaisia elementtejä.

### 2.1.3. Kielellisyys

Koska tarkoitukseni on tarkastella kasvatustieteellisissä artikkeleissa esiintyvää kielenkäyttöä ilmaisuna vallankäytön tekniikoista, on syytä tarkastella kielellisyyden asemaa sosiaalisessa konstruktionismissa sekä tekstin analysoimisen kysymyksiä. Sosiaalisen konstruoinnin ajatukseen liitetään vahvasti ajatus kielideterminismistä, jolla viitataan kaiken inhimillisen toiminnan – myös tieteen – kielelliseen määräytyneisyyteen (Juhila ym.1993, 17–18). Kielifilosofian ja hermeneutiikan alueella puhutaan taajaan niin sanotusta *kielellisestä käänteestä*,<sup>4</sup> jonka katsotaan muuttaneen tapamme ajatella kielen luonnetta ja sen tapaa toimia tiedon välittäjänä. On tietysti vahvasti yksinkertaistavaa niputtaa kaikkia alan vaikuttajia yhteen, mutta voidaan sanoa, että Michel Foucault'n, Jacques Derridan ja Richard Rortyn kaltaisten ajattelijoiden vaikutuksesta emme enää ajattele kieltä rigidinä todellisuutta peilin tavoin heijastelevana välittäjänä, vaan alati muuttuvana merkitysten kamppailun kenttänä, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta, arvoja, identiteettejä – ja totuuksia.

Näin myös yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle on viime vuosikymmenten aikana avautunut tila, jossa kielen käyttöä voidaan tarkastella *eksternalistisesti*. Voimme suorittaa harppauksen vakiintuneiden kielellisten konventioiden ulkopuolelle, asettaen sulkeisiin niiden mimeettisen viittaussuhteen todellisuuteen, tarkastellen niitä ikään kuin lainausmerkeissä (Brown 1990, 191; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18-20). Tämä ulkopuolelle asettuminen vaatii tietysti tutkijalta ennen kaikkea kykyä ihmetellä arkipäivän itsestäänselvyksiä, kykyä löytää tekstien takaa ja niiden marginaaleista se kielellisten tapahtumien konteksti, polveutumishistoria ja konstruktiivisuus, jotka ne pyrkivät itsepäisesti peittämään. Näin ollen tekstin analyysissä tapahtuu jatkuvaa reflektiota hermeneuttisen kehän periaatteen mukaisesti. Peilaamme siis kohteena olevaa tekstiä aina tiettyä tulkintahorisonttia vasten vastavuoroisesti siten, että tulkinta muuttaa käsityksiämme tekstistä ja teksti vuorostaan omaa tulkintahorisonttiamme. (Kusch, 1986, 39) Kuitenkin esimerkiksi Foucault korostaa, että analyysissä on oltava herkkä kielellisten tapahtumien ainutlaatuisuudelle ja paikallisuudelle, niiden ”tässä ja nyt” -luonteelle, hakematta niille merkityksiä valmiista, jo ennalta määritellyistä luokittelukokonaisuuksista (Foucault 2002b, 23-33). Toisaalta kvalitatiivisen

---

<sup>4</sup> Vaihtoehtoisesti voidaan puhua myös retorisestä käänteestä (Brown 1990, 188).

tutkimuksen metodioppaissa muistetaan alati huomauttaa, että tutkija itse on näiden määritelmien mukaan kielessä asuva olento ja väistämättä uusintaa tutkimuksessaan monia vakiintuneita tapoja tuottaa tietoa. Kielen ulkopuolelle ei siis sanan varsinaisessa merkityksessä voi asettua. Kyse on pikemminkin tietystä hermeneuttisesta *asenteesta* tutkittavaan kohteeseen, kieleen ja tutkijaan itseensä tutkimusvälineenä.

Kiinnitettäessä huomiota kieleen todellisuutta rakentavana voimana, voidaan helposti kyseenalaistaa objektiivisena pidettyä tietoa tuottavien instituutioiden asema. Esimerkiksi tieteseen ja sen kielenkäyttöön voidaan näin ottaa retorinen tai diskursiivinen näkökulma, joka purkaa modernille tyypillisen erottelun retoriikan ja totuuden välillä, samaistaen ne toisiinsa. Huomio kiinnittyykin siihen, kuinka tietoa sosiaalisen konstruktiona rakennetaan uskottavaksi. (Brown 1990, 189) Kielen takana ei näin ollen ole mitään, johon tulkinnan totuus viime kädessä kiinnittyisi: Foucault'n (1998, 53) sanoin ”ei siis koskaan ole *interpretandumia* joka ei jo olisi *interpretans*”. Se, mitä pyritään tulkitsemaan, on aina jo tulkittu. Tiedossa on retorisesta näkökulmasta katsoen kyse ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuotoksesta, joka on historiallisen muutoksen alaista ja jota pyritään institutionalisoimaan - se on näin ollen aina myös *poliittista* (Brown 1990, 188). Foucault'laisessa viitekehyksessä tulkinnan kysymykset liittyvät aina vallankäyttöön; se ohjaa kysymään, minkälaiset valtasuhteet rajaavat oikean ja väärän tulkinnan, totuuden epätotuudesta. Tulkinta onkin tästä näkökulmasta katsoen itse asiassa pikemmin konfliktuaalinen kuin hermeneuttinen käsite (Helén 2005, 97) Jähmettyneet, reifioituneet tulkinnat, joita pidetään tosina, ovat aina lopulta kamppailujen tulosta. (Foucault 1998)

#### **2.1.4. Sosiaalista konstruktionismia kohtaan esitettyä kritiikkiä**

Edellä esitetystä näkökulmasta käsin olisi helppo ryhtyä tarkastelemaan kokeellisen kasvatustieteen syntyä merkitysten kamppailun näkökulmasta; tutkia minkälaiden retoristen strategioiden avulla kokeellinen kasvatustiede pyrkii kyseenalaistamaan spekulatiivisen kasvatustieteen legitimiinä pidetyn tavan tuottaa tietoa kasvatuksesta, ja lopulta myös syrjäyttämään sen. Tämänkaltaista ratkaisua ei mielestäni kuitenkaan kannata tehdä. Oman tutkimukseni kohdalla olisi järjetöntä olettaa, että sosiaalinen todellisuus rakentuisi pelkästään kielen käytön kautta. Kieli ja sen järjestelmät eivät suinkaan ole mikään yhteiskunnallisten ilmiöiden perimmäinen lähde, *causa causans*, vaan kieli tulee sijoittaa osaksi niitä *paikkoja, toimintoja, sekä tilanteita*, joissa sitä käytetään. Ja mitä lopulta tarkoittaisikaan se, että todellisuus olisi jäännöksittä kielellinen konstruktio? En itse pysty ymmärtämään sitä muuna kuin tyhjänä kategoriana, enkä ainakaan pidä

sitä tutkimuksen kannalta kovinkaan hedelmällisenä ajatuksena. Sopii näet kysyä kuinka sen avulla pystyttäisiin *ymmärtämään*, saaticka *selittämään* esimerkiksi oman tutkimukseni kohteena olevaa naturalistis-empiristisen kasvatustieteen ilmaantumista? Tämänkaltainen asenne tutkimukseen tuottaisi lähinnä kuvauksen kielenkäytön muutoksista, liittämättä kielellisen tason tapahtumia, kuten uusien kategorioiden käyttöönottoa, lainkaan laajempaan yhteiskunnan ja tieteiden kehittymisen kontekstiin.

Sosiaalista konstruktionismia ja kielellisen käänteen tematiikkaa vastaan onkin viime vuosien aikana alettu esittää jyrkkää kritiikkiä myös niin sanotusta realistisesta näkökulmasta. Puurosen (2005) ja Tötön (2004, 232-284) mukaan sosiaalisen konstruktionismin paradigma yhteiskuntatieteissä on hiljalleen kulumassa loppuun ja korvautumassa realismilla<sup>5</sup>. Puuronen (2005, 56-58) pahoittelee sitä, että ”konstruktionistis-lingvistisen” paradigman vallitessa virhepäätelmän myötä – palauttamalla kaikki yhteiskunnalliset ilmiöt kieleen - kaikki ”todelliset” sosiaaliset ongelmat, kuten työttömyys, jäivät suomalaisessa yhteiskuntatieteessä lähes täysin vaille huomiota ja näin ollen sosiologian yhteiskunnallinen merkityskin on vähentynyt. Varmasti Puuronen on sikäli oikeassa, että monet tärkeät ongelmat on konstruktionismin huumassa sysätty sivuun, mutta konstruktionismia, sikäli kuin se *ei* mielestäni implikoi kielifetisismiä, ei tällä kumota. Onhan selvää, että lähes kaikki yhteiskuntatieteiden klassikot Marxista, Weberistä ja Durkheimista lähtien postuloivat jollain lailla yhteiskunnallisen olemisen tavan. Sen viitekehyksessä voidaan aivan varmasti tutkia niin kieltä kuin ”todellista” maailmaakin, (so. pyrkiä kausaaliin selityksiin). Tässä yhteydessä en siis näe minkäänlaista syytä ryhtyä konstruktionismin ja realismin keskinäiseen välienselvittelyyn, vaan haluan osoittaa, ettei sosiaalisen konstruktionismin näkökulma sen koommin kuin diskurssianalyysikään johda kielifetisismiin, tutkimusongelmien määrittelyyn pelkästään kielenkäytön tai merkityksistä käytävän kamppailun termein.

Vaikka usko ”alkuperäisiin merkityksiin” ehkä onkin ehtynyt, ja vaikka toisaalta kuulutetaan uuden realismin perään, voidaan mielestäni lähteä siitä tiedonsosiologian perusolettamuksesta, että ihmisen oleminen on yhteiskunnallisesti määräytynyttä. Juuri tämän ovat mielestäni konstruktionismin kriitikot, kuten Töttö ja Puuronen, unohtaneet keskittyessään suomimaan diskurssianalyysin ja etnografian menetelmien ylivaltaa. Historiallista ontologiaa ei diskurssianalyysissäkään tarvitse tarkastella vain kieleen palautuvana vaan sen yhteydessä voidaan

---

<sup>5</sup> Kasvatustieteissä tämänsuuntaista keskustelua on herättänyt Tapio Puolimatka (2002) kritisoidessaan konstruktivistista opetuksen teoriaa.

kiinnittää huomiota diskurssien rakentumiseen erityisesti institutionaalisessa maailmassa. (Juhila 1999, 162-165) Foucault'laisessa diskurssianalyysissä katse kohdistuu juuri diskursseihin, jotka ymmärretään institutionaalituneiksi tavoiksi - kategorioiden, teorioiden ja käytäntöjen avulla – tuottaa tietoa rajaamastaan kohteesta.

## **2.2. Foucault'lainen diskurssianalyysi**

Diskurssianalyysi on parin viime vuosikymmenen aikana vakiinnuttanut paikkansa yhteiskuntatieteellisten tutkimusmetodien joukossa, samanaikaisesti kun huomio on laajemminkin kiinnittynyt yhteiskunnallisten ilmiöiden sosiaalisesti ja kielellisesti konstruoituun luonteeseen. Koska diskurssianalyysi on kovin laajalti käytetty metodi, joka on saanut vaikutteita useasta kielentutkimuksen perinteestä, on sangen vaikeaa yksiselitteisesti määrittellä, mitä diskurssi ja diskurssianalyysi tarkoittavat. Usein on tapana erotella joitakin diskurssianalyysin suuntauksia – esimerkkinä mainittakoon erottelu ranskalaiseen ja anglosaksiseen diskurssianalyysiin, joista ensimmäisen taustalla ovat semiotiikka ja strukturalismi, jälkimmäisen taustalla taas lingvistiikan perinne. (Husa 1995, 43) En ryhdy tässä yhteydessä erittelemään ja vertailemaan eri diskurssianalyysin suuntauksia, vaan määrittelen ensin niiden yhteisiä piirteitä ja esittelen sen jälkeen tutkimukseni kannalta relevantin foucault'laisen tavan ymmärtää diskurssianalyysi.

### **2.2.1. Diskursiiviset muodostelmat**

Sosiaalinen konstruktionismi voidaan nähdä eräänlaisena metateoriana diskurssianalyysin ja retoriikan kaltaisille analyysin tavoille. (Jokila 1999, 38) Eero Suonisen (1993, 148) mukaan diskurssianalyysissä onkin kyse perustutkimuksesta, ”joka voi kertoa meille elävästi jotain olennaista siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut.” Diskurssianalyysiin liitetään usein vahvasti myös kielen rooli todellisuuden rakentumisessa sen kiinnittäessä huomiota esimerkiksi tiedonmuodostuksen retorisiin piirteisiin. Jokila (1999, 39) väittää myös, että diskurssianalyysissä ja retoriikassa tutkimustapa on korostetun aineistolähtöinen. Omassa tutkimuksessani tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä viittaan aineistoa koskevissa tulkinnoissani erityisesti Foucault'n teorioihin.

Tiivistäen voidaan sanoa, että diskurssi on vakiintunut puhe- tai kirjoitustapa, jota ohjaavat tietynlaiset rajaavat konventiot ja säännöt. Se viittaa ensinnäkin paikallisiin, tietyssä ajassa

esiintyviin kielellisiin säännönmukaisuuksiin ja konventioihin, mutta lisäksi on syytä huomata, että erityisesti foucault'laisessa lähestymistavassa diskurssit ovat myös *yhteiskunnallisia käytäntöjä*, jotka muokkaavat kohdetta, josta ne puhuvat, mahdollistaen tietynlaisen legitimoidun tavan muodostaa tietoa. (Helén 2005, 100-101; Husa 1995, 42-43; Kusch 1993, 58-73). Foucault'laisessa diskurssianalyysissä korostetaan myös diskurssien historiallisuutta ja institutionalisoitumisen prosesseja. (Jokinen & Juhila 1999, 71) Tutkittaessa tieteellisten diskurssien ilmaantumista foucault'laisesta näkökulmasta, on usein tapana puhua *diskursiivisista muodostelmista* (Foucault 2002b; Kusch 1993; Danziger 1997, 13)<sup>6</sup> Tällöin otetaan huomioon, että tieteelliset käsitteet, kategoriat ja teoriat ovat merkityksensä osalta aina suhteessa niitä ympäröivään semanttiseen verkkoon. Siten muutokset yhdessä merkityksessä saavat aikaan muutoksia myös muissa merkityksissä. Diskursiivinen muodostelma on näin ollen osaltaan kielellinen kokonaisuus, joka muodostaa tieteen kenttään integroidun merkitysten maailman, jossa jokainen termi saa merkityksensä toisten termien kautta. Toisaalta se on myös institutionaalinen toiminnan tapa; rajattu kokoelma käytäntöjä, jotka tuottavat tietoa kohteestaan. Näin muodostuu myös koherentti kehys toden tiedon esittämiseksi ja sen yhteydessä oleville legitimoiduille *käytänteille*. Tällöin ei siis puhuta pelkästään diskursiivisesta muodostelmasta kielenä, vaan kielen (kategorioiden, teorioiden, argumenttien) ja käytänteiden muodostamasta kokonaisuudesta (Kusch 1993, 57).

Mutta näinkin epämääräisen määritelmän kohdalla on kuitenkin kysyttävä, kuinka diskursiivisia muodostelmia jäljitetään aineistosta, miten niistä muodostetaan eheitä kokonaisuuksia? Eivätkö diskursiiviset muodostelmat symbolisina ja toiminnallisina kokonaisuuksina kuitenkin aina lopulta ole tulosta tutkijan valinnoista ja preferensseistä olennaisten ja epäolennaisten piirteiden kesken? Eikö jokainen yksittäinen tutkija samaa kohdetta tutkiessaan päätyisi aivan omanlaiseensa diskursiiviseen muodostelmaan? Epäilemättä näin onkin ja usein tämä myös myönnetään avoimesti (ks. esim. Ojakangas 1997, 29). Tämä muodostaa yhteiskuntatieteellistä tutkimusta laajemminkin koskevan metodologisen ongelman, johon ei tietenkään ole yksiselitteistä ratkaisua<sup>7</sup>. Diskursiivisia muodostelmia rekonstruoitaessa ei näet voida tukeutua aate- ja tieteenhistoriassa vakiintuneisiin tapoihin rajata kohde tiettyyn tieteenalaan, aikakauteen taikka tiettyjen henkilöiden tuotantoon, vaan

---

<sup>6</sup> Ojakangas (1997, 28-31) puolestaan käyttää kutakuinkin samassa merkityksessä *historiallisen muodostelman* käsitettä, kenties halutakseen korostaa muodostelman historiasidonnaisuutta ja yhteyttä laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin. Kusch (1993) puolestaan käyttää sekä diskurssia että diskursiivista muodostelmaa, tekemättä niiden välille mitään eroa. Samoin Foucault (2002b) puhuu sekavasti toisaalla diskursiivisesta muodostelmasta ja diskurssista, painottaen kuitenkin edellistä käsitettä.

<sup>7</sup> Martin Kusch (1993) tosin on pyrkinyt Foucault'n *Archaeology of Knowledge* (2002b) –teoksen pohjalta systematisoimaan diskursiivisten muodostelmien rakentamisen metodin, mutta en pidä sen esittämistä tai noudattamista tässä yhteydessä tarpeellisenä, enkä edes pidä tämän kaltaista metodin rakentelua foucault'laisen tutkimuksen hengen mukaisena.

rakentaa se diskursiivisen muodostelman sisällä esiintyvien säännönmukaisuuksien kautta. Ja niin kuin kaikessa historiallisessa ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa, tutkijan on tietysti pystyttävä perustelemaan omat rajauksensa, tehtävä näkyväksi periaatteet, jotka ovat ohjanneet hänen analyysityötään.

## 2.2.2. Episteme

Soveltamaani diskurssianalyttiseen lähestymistapaan liittyy olennaisesti myös Michel Foucault'n käyttämä *epistemen*<sup>8</sup> käsite. Kyseisen termin määrittely on epäilemättä ongelmallista. Foucault itse käytti käsitettä ainoastaan tuotantonsa alkuvaiheessa, mutta käsite on jäänyt yleiseen käyttöön tieteenfilosofiassa senkin jälkeen kun Foucault itse oli jo hylännyt termin. Kuten muutkin foucault'laiset käsitteet, epistemekin on vaikeasti määriteltävä ja sille on annettu useita erilaisia sisältöjä. Yritän tässä kuitenkin määritellä sen ja osoittaa sen relevanssin oman tutkimukseni kannalta.

Episteme on keskeisessä asemassa Foucault'n ihmistieteiden syntyä ja kehittymistä koskevassa teoksessa *The Order of Things* (ransk. *Les Mots et Les Choses*) (2002a), jossa kyseistä käsitettä käytetään asetettaessa ihmistieteet osaksi laajempaa modernin tiedon kenttää, jossa ne tulevat ymmärrettäviksi (ks. myös Gutting 1989, 139). Lyhyesti sanottuna episteme on se perusta, johon tieteellinen tieto perustaa varmuutensa, oman kiistämättömän totuutensa. Sitä voidaan luonnehtia myös erilaisten diskursiivisten muodostelmien kokonaisuudeksi, joka yhdistää ne säännönmukaisuuksiensa kautta. (Husa 1995, 44) Näin voimme puhua esimerkiksi renessanssille tai klassiselle kaudelle ominaisesta epistemestä sekä modernista epistemestä ja niille kullekin ominaisesta tavasta ymmärtää tiedon luonne sekä se tapa, jolla maailma on järjestynyt. (2002a) Käsitteen voisikin hyvin ymmärtää kuvaamaan tietynlaista *tiedon muotoa* (Pulkkinen 1998, 56). Toisin sanoen, aikakaudelle ominaisen epistemen kautta voimme ymmärtää, miten objektit, tiedon kohteet ovat liittyneet toisiinsa, ja minkälaisin edellytyksin ja niistä voidaan tuottaa tietoa (Gutting 1989, 139-140). Foucault'laisessa perinteessä on puhuttu myös ”*historiallisista aprioreista*”, tai *arkistoista* (Foucault 2002b ; Lehtonen 2005, 51) joilla viitataan mielestäni samaan kokonaisuuteen – niihin historiallisesti muuttuviin ennako-oletuksiin, joiden pohjalta kunkin aikakauden positiivinen, varma tieto tulee mahdolliseksi. Voidaan siis sanoa, että episteme näyttäytyy

---

<sup>8</sup> Kyseinen termi on kreikkaa ja on käännettävissä tieteeksi tai tieteelliseksi tiedoksi. Käsite esiintyy joissakin teksteissä myös *episteemin* muodossa (ks. esim. Pulkkinen 1998, 56).

kantilaisessa mielessä transsendenttina, ja ainakin osittain tiedostamattomana tieteellisen tiedon perustana, mutta joka kuitenkin kriittisen historiallisen analyysin kautta muuttuu tiedostetuksi, paljastuen alati muuttuvaksi, historialliseksi ja myös valtasuhteiden muovaamaksi.

### 2.2.3. Epistemen suhde paradigmaan

Kenties foucault’lainen episteme tulee paremmin ymmärrettäväksi, jos sitä tarkastellaan suhteessa monille paljon tutumpaan *paradigman* käsitteeseen. Alun perin käsite on tullut tutuksi kuuluisan tieteenfilosofin Thomas S. Kuhnin teoksesta Tieteellisten vallankumousten rakenne (The Structure of Scientific Revolutions, 1970, ensimmäinen painos ilmestynyt 1962), jossa Kuhn tarkasteli luonnontieteiden historiallista kehitystä, mutta sittemmin se on levinnyt laajalti niin yhteiskuntatieteiden kuin luonnontieteidenkin käyttöön ja saanut yhä laajempia merkityksiä, ja ”oikeaa” käsitteen käyttötapaa on jo vaikea hahmottaa<sup>9</sup>.

Mutta mitä paradigmalla oikeastaan tarkoitetaan, kun sillä halutaan kuvata tieteellisiä vallankumouksia tai vaihtoehtoisesti tieteen status quota? Voidaan ensinnäkin sanoa, että paradigmaan sisältyvä näkökulma on *internalistinen*, kuvaten tietyllä tieteenalalla tapahtuvia muutoksia sen ”sisältä” käsin, viittaamatta mihinkään itsensä ulkopuoliseen, kuten yhteiskunnallisiin vaikutuksiin (Puuronen 2005, 50-51) Hieman yksinkertaistaen voidaan myös väittää, että paradigmat ovat tieteellisiä tekniikoita, tieteen arvoja ja uskomuksia, sekä toisaalta esimerkkejä keskeisistä tutkimusongelmista. (emt. 50-51; Pietilä 1983, 83-84)

Paradigma-ajatteluun liittyy myös tietynlainen käsitys tieteen kehittymisestä vallankumousten kautta paradigmasta toiseen. Se siis onnistuu haastamaan Karl Popperin teoksista tutun käsityksen kumulatiivisesta tieteen kehityksestä. Kuhnilaisittain ilmaistuna aluksi vakaa normaalitiede ajautuu ennen pitkää, paradigman loppuunkulumisen ja anomalioiden (paradigmaan sopimattomien havaintojen) ilmenemisen myötä, kriisivaiheeseen ja lopulta vallankumoukseen, jossa asetetaan uusi paradigma ja uusi normaalitiede syntyy. (Kuhn 1970) Näin ollen voimme puhua esimerkiksi yhteiskuntatieteiden lingvistisestä käänteestä paradigmanmuutoksena, jossa asetetaan uudet paradigmaattiset tutkimuskysymykset, tutkimusmenetelmät ja arvostukset. Paradigmalla voidaan näin ymmärtää erilaisia yhteiskuntatieteellisiä koulukuntia, kuten sosiologian yhteydessä positivismi tai

---

<sup>9</sup> Tosin Mastermanin (Pietilä 1983, 83) mukaan Kuhn itsekin käyttää paradigmaa ainakin 21 eri merkityksessä.

realismi, johon ollaan Puurosen (2005, 50) mukaan siirtymässä sosiaalisen konstruktionismin loppuunkuluneen paradigman jälkeen.

Mutta millä tavalla paradigma sitten suhtautuu epistemen käsitteeseen, ja minkä vuoksi olen valinnut jälkimmäisen käsitteen edellisen sijasta, joka kuitenkin on varsin yleisesti käytetty ja hyväksytty? Episteme on ensinnäkin selvästi laajempi käsite, joka avaa näkökulman yksittäisen tieteenalan rajojen ulkopuolelle tarkastelemaan sen vuorovaikutusta muiden tieteiden ja yhteiskunnan kanssa, paradigman ollessa pitkälti eksternalistisen, tietyn tieteenalan ”sisällä” olevan näkökulman käsite. Epistemen avulla voidaan näin tarkastella useita tieteenaloja sekä niiden yhteyttä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin ja tapaan ymmärtää tiedon luonne. Juuri tästä syystä pidän epistemen käsitettä mielenkiintoisena ja oman tutkimukseni kohdalla äärimmäisen mielenkiintoisena. Toinen tärkeä syy liittyy itse tutkimuskohteeni luonteeseen, jota ei voida ymmärtää paradigma-käsitteen avulla.

Suomalaisen kasvatustieteen sisällä tapahtuneita muutoksia on usein kuvattu paradigman termein (ks. esim. Iisalo 1980; Kivirauma 1997; Naskali 1993)<sup>10</sup> toisin sanoen sangen internalistisesta, tieteenalan sisäisestä näkökulmasta. Näin Iisalokin (1987, 60-61) puhuu siirtymästä spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen juuri paradigman termein, erottamalla hegeliläisen kasvatustieteen (n.1830-1880), herbartilaisuuden (1880-1920) ja positivistisen kasvatustieteen (vuodesta 1920 alkaen) paradigmat. Joel Kivirauma (1997,6) pitää paradigma –termiä sopivan yksiselitteisenä 1900-luvun suomalaisessa kasvatustieteessä tapahtuneiden muutosten kuvailuun. Vaikka kunnioitankin erityisesti Iisalon näkemyksiä ja pidän niitä erittäin informatiivisina, rohkenen silti kyseenalaistaa paradigman käsitteen sopivuuden kuvaamaan sitä muutosta spekulatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen, joka suomalaisen kasvatustieteen alalla on tapahtunut 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Väitän, että kyseessä ei suinkaan ole anomalisten havaintojen ilmaantuminen, joka on syössyt spekulatiivisen kasvatustieteen kriisiin ja synnyttänyt lopulta uuden normaalitieteen. Ongelma paradigmanäkökulman kohdalla on siinä, ettei hegeliläinen spekulatiivinen kasvatustiede ole laisinkaan kasvatustiedettä samassa merkityksessä kuin mitä empiirinen kasvatustiede on. Toisin sanoen, sen *tiedon muoto*, episteme, on täysin erilainen. 1800-luvun puolivälin kasvatustiede on, kuten tiedämme, ollut pitkälti snellmanilaista, hegeliläisestä filosofisesta järjestelmästä sovellettua kasvatustieteen ajattelua. Tiedon status kyseisessä järjestelmässä on

---

<sup>10</sup> Tosin paradigma ymmärretään näissäkin teoksissa erittäin väljästi, mikä ei tietenkään paranna paradigman käsitteen selitysvoimaa. Paradigman käsitteen käytön ad hoc –luonteesta Kuhnin teksteissä ks. Juntunen ja Mehtonen 1977, 13-14.

ollut aivan toisenlainen kuin modernin tieteen epistemessä. Paradigman viitekehyksessä eron jyrkkyyttä ja muutoksen syitä on vaikea ymmärtää. Kyseisen muutoksen ymmärtäminen vaatii siis mielestäni kasvatustieteen rajat ylittävää näkökulmaa, ja juuri siinä foucault’lainen lähestymistapa on epäilemättä ansioitunut (ks. Husa 1995). Vaikka epistemen näkökulmasta voidaankin korostaa tieteen yhteiskunnallista määräytyneisyyttä ja yhteyttä tietynlaiseen vallankäyttöön, olisi kuitenkin väärin tulkita kyseistä näkökulmaa täysin eksternalistiseksi. Muutoksia ihmistieteissä ei tule nähdä minkään yhden instanssin intressin ohjaamina, vaan myös sattumalle on annettava tilaa (Rose 1996 103-104). Tietynlainen tiedonmuodostuksen tekniikka, kuten vaikkapa statistiikka, joka on ilmaantunut jonkin tieteen alueelle, voidaan ottaa käyttöön jossakin yhteiskunnan instituutiossa, joka puolestaan antaa tilaa ja suuntaa jonkin tieteenhaaran ja sen tiedontuotannon tavan kasvulle.

Epistemen käsitteen määrittely saattaa tässä vaiheessa vaikuttaa hyvinkin epämääräiseltä, mutta kuten usein Foucault’n käyttämien käsitteiden kohdalla, ne tulevat ymmärrettäviksi vasta tarkasteltaessa niitä toiminnassa, niiden operoidessa historiallisen analyysin välineinä. Toivonkin, että analyysiosuudessa epistemen käsite tulee lukijalle paremmin ymmärrettäväksi. Koska tutkimukseni ei koske ainoastaan muutoksia tiedon muodoissa, vaan myös tiedon kytkeytymistä valtasuhteisiin, on syytä tarkastella myös foucault’laista valta-analytiikan perinnettä.

#### **2.2.4. Valta-analytiikka**

Michel Foucault muistetaan usein mainita valtateoreetikkona ja häneen on vaikea olla viittaamatta käsiteltäessä valtaan liittyviä teoreettisia kysymyksiä, erityisesti kun kyseessä on tiedon ja vallan suhde. Yhtenä Foucault’n tutkimuksia yhdistävänä piirteenä voidaankin pitää tutkimuksen kohteiden politisointia (Shiner 1982). Mutta mitä tämä politisoiminen tarkoittaa? Ainakin valta-analytiikan käyttämistä siellä, missä sitä ei ole perinteisesti havaittu, kuten esimerkiksi seksuaalisuuden, mielisairauden, saatikka ihmistieteiden kohdalla. Näin sellaisetkin asiat, jotka ovat perinteisesti sijoittuneet yksityisen tai tieteellisen alueelle, muuttuvat analyysin kautta poliittisiksi.

Mutta mitä tämä valta, niin kuin Foucault sen ymmärtää, on? Kyseinen termi on yhteiskuntatieteiden piirissä ollut perinteisesti erittäin vaikeasti määriteltävä, eikä Foucault suinkaan tuo tilanteeseen helpotusta. Hänen tuotannostaan ei nimittäin myöskään löydy yksiselitteistä tulkintaa siitä, mitä valta on; hän antaa usein eri yhteyksissä keskenään ristiriitaisia määritelmiä, argumentoiden negatiivien kautta, kuten kritikoidessaan perinteistä valtakäsitystä, jonka mukaan valta olisi puhtaasti alistavaa, vain suvereenien, kuten esimerkiksi kuninkaan alamaisiaan kohtaan

käyttämää. Mutta ehkä voimme kuitenkin eri lähteistä kokoamalla saada jonkinlaisen kuvan siitä, mitä hän tarkoittaa.

Perinteisen valtakäsityksen mukaan, jota Foucault pitää ennen kaikkea Thomas Hobbesista alkaneen liberalistisen perinteen mukaisena, valta voidaan muotoilla seuraavasti (Foucault 2003 13-19; Pulkkinen 1998, 88-92; Kusch 1993, 99-101)<sup>11</sup>: Vallankäytöstä on kyse silloin, kun henkilö *a* saa *b*:n toimimaan omien intressiensä vastaisesti, tai tekemään jotakin sellaista, mitä hän ei ilman *a*:n vaikutusta tekisi. Tämä vaikuttaa lyhykäisyydessään sangen selkeältä ja järkeenkäyvältä määritelmältä. Se sisältää kuitenkin sellaisia taustaoletuksia, joita foucault’lainen valta-analytiikka pyrkii kyseenalaistamaan. Perinteisen valtakäsityksen mukaan valta on ennen kaikkea ulkoista, subjettiin kohdistettua pakottamista, joka uhkaa vallankäytön kohteena olevan subjektin omia sisäsyntyisiä intressejä. Valta on siis jotakin subjektille ulkoista, alistavaa ja tukahduttavaa, joka myös kantaa sisällään ajatuksen siitä, että on olemassa vallan ulkopuolinen vapauden alue, jossa subjekti voi toimia omien intressiensä mukaisesti (Foucault 1999, 63-69). On epäselvää, voidaanko Foucault’n näkemystä vallasta pitää tämän käsityksen suoranaisena kumoamisena, mutta ainakin se laajentaa ja syventää sitä. Tiivistäen voidaan sanoa sen sisältävän seuraavia positiivisesti määriteltäviä piirteitä (Foucault 1999, 69-76; 2000; 1998; 2003; 1981, 72-73):

1. *Valta on tuottavaa*. Se ei ole pelkästään repressiivistä, vaan kykenee tuottamaan erilaisia toimijoita, tilanteita ja toiminnan alueita.
2. *Valta on kaikkialla*. Valtasuhteet ovat läsnä niin talouden toiminnassa, tieteessä kuin ydinperheen aamiaispöydässäkin. Ei tule olettaa, että on olemassa jonkinlainen vallasta vapaa alue, josta vallankäyttöä voitaisiin objektiivisesti kritisoida tai joka mahdollistaisi aidon emansipaation. Ei myöskään ole olemassa mitään yksittäistä keskusta, josta valta säteilisi ympärilleen – valta ei siis myöskään ole mitään, mitä joku voisi omistaa. Vallankäyttöä ei pidä käsittää yksisuuntaisena, vaan valta-analytiikan tulisi kiinnittää huomionsa erilaisiin voimasuhteiden vastakkainasetteluihin ja myös vastarinnan tekniikoihin<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Tämänkaltaista määritelmää on myös pidetty weberiläisenä sen korostaessa toimijanäkölmaa vallankäytön hahmottelussa.

<sup>12</sup> Foucault’n tapa puhua vallankäytöstä ja valtasuhteista sisältää usein termejä - kuten strategia, vastarinta, voimasuhteet - jotka näyttäisivät sopivan paremminkin sodankäynnin kuin yhteiskunnan toiminnan kuvaukseen. Tämä ei suinkaan ole sattumaa. Itse asiassa Foucault (2003) väittääkin, että yhteiskunnallista vallankäyttöä tulisi tarkastella sodankäyntinä. Hän kääntää ympäri kuuluisan Clausewitzin teesin jonka mukaan sota on politiikan jatkamista toisin keinoin – politiikka on päinvastoin sodan jatkamista toisin keinoin rauhan oloissa (emt 15-16).

3. *Valtasuhteet muodostavat subjekteja.* Ne eivät ole subjektin intresseille vastakkaisia, vaan ne muodostavat subjektin ja hänen intressinsä. Vallankäyttö ei siis ole jotakin subjekteille ja heidän intresseilleen ulkoista, vaan olennaisesti sisäistä ja konstitutiivista. Näin ollen vallankäyttö voi olla sekä subjektin kannalta tietoista, että ei-subjektiivista; toisin sanoen, valta-analytiikka ei kiellä subjektien ja heidän intentioidensa ja tietoisuutensa olemassaoloa, vaan tarkastelee sitä, millä tavalla subjektit ja heidän intressinsä muotoutuvat valtasuhteiden efektinä.
4. *Vallankäyttö ja tieto ovat yhteenkietoutuneita.* Menestyksenkäs vallankäyttö edellyttää aina tietoa. Valta käyttää aina hyväkseen tietoa, joka luo vallankäytölle toimintatilaa ja tarjoaa sille sen vaikuttamiskanavan. Vallankäytön muodot ja intentiot puolestaan antavat diskurssien muodostamalle tiedolle legitimiyyttä, tilaa kasvaa ja muotoutua.

Tulkitsen nämä käsitteelliset hahmotelmat lähinnä heuristisiksi ohjeiksi valtasuhteiden analyysissä. Niiden tehtävänä on suunnata katse ensinnäkin niihin prosesseihin, jotka tuottavat diskursiivisissa muodostelmissa muotonsa saavia tiedon kohteita sekä itse tietoa; toiseksi etsimään valtaa sieltä, mistä sitä ei ole osattu etsiä - luonnollisen ja järjellisen alueilta. Ne myös opastavat tutkijaa tutkimaan tiedon ja vallan suhteita; millä tavalla tieto ja valta tukevat toistensa toimintaa ja kasvua ja toisaalta edellyttävät toisiaan. Tämän tarkempaa vallan käsitteen määrittelyä on Foucault'n tuotannosta turha etsiä, eikä näin ollen ole syytä takertua vallan määrittelmän eri vivahteisiin. Vastentahtoisuus selvärajaisia tutkimuksen käsitteitä johtuu epäilemättä Foucault'n viehtymyksestä universaalien ja ajattoman sijasta paikalliseen ja historialliseen – siihen, millä tavalla valta tuottaa tietoa tietyssä erityisessä kontekstissa, ja siihen, miten valtaa voidaan käsitteellistää tarkoituksenmukaisesti kulloinkin käsillä olevaan tutkimusongelmaan nähden. Itse asiassa Foucault'n pyrkimyksenä ei olekaan kehittää yleistä teoriaa vallasta, vaan tehdä *valta-analytiikkaa*; historiaa niistä vallankäytön ja objektivaatioiden tavoista, jotka muuntavat ihmisiä tiedon kohteiksi (Foucault 1999, 62-63; 2003; Helén 2005, 210; Kusch 1993, 106-107; Varis 1989, 7)<sup>13</sup>. Foucault'n tuotannossa on siis kyseessä pikemminkin valta-analytiikka kuin vallan käsitteen analyysi. Tällä tavoin voimme ymmärtää myös sen, miksi Foucault'ta ei tule ymmärtää puhtaasti filosofiksi, sillä filosofiset kysymykset saavat hänen ajattelussaan merkityksen aina tietyssä tilanteessa – erityisessä diskurssin kentässä ja konkreettisessa tilassa. Häntä voidaankin kenties pitää näin ollen Frankfurtin koulukunnan perillisenä (McCarthy 1990, 437–440).

---

<sup>13</sup> Tiedon ja vallan yhteyttä on foucault'laisessa perinteessä kuvattu myös neologismilla *tieto/valta* (ransk. *savoir/pouvoir*).

Tätä taustaa vasten tarkempaan vallan käsiteanalyysiin sotkeutuminen tuntuu tarpeettomalta. On siis ehkä parasta tarkastella valtaa sen kautta, mitä *konkreettisia vaikutuksia* sillä on; millä tavoin se saa aikaan tietoa, muokkaa ruumiita ja muodostaa subjekteja. Pedagogisen asiantuntijavallan kontekstissa vallan efektejä voisi näin ollen tarkastella esimerkiksi sen kautta, millä tavoin se tuottaa asiantuntija-subjektipositioita, pätevän tiedon omistajia ja millä tavoin se tuottaa ja toisaalta rajaa sallittujen ja mielekkäiden ajatusten alueen, minkälaista moraalialue se tuottaa ja viimeiseksi, miten se tarrautuu ruumiiseen, tuottaen siitä tietoa ja muokaten sitä. Palaan Foucault'n käsitykseen vallankäytön historiallisista muodoista analyysiosuudessa, mutta nyt - opinnäytetyöni ollessa myös kasvatustieteen historiaa olennaisella tavalla koskeva tutkimus - luon katsauksen siihen, millä tavalla tieteenhistoria voidaan ymmärtää foucault'laisesta näkökulmasta.

### **2.3. Kriittinen historiankirjoitus**

Seuraavaksi tarkoitukseni on luoda tarkentava katsaus siihen, mitä edellä kuvatut käsitteet ja periaatteet merkitsevät historiankirjoituksen, erityisesti tieteenhistorian kannalta. Uskoakseni tällöin avautuu myös mahdollisuus kritisoida vieläkin liian usein esiintyvää tapaa kirjoittaa tieteenalan historiaa pyrkien legitimoimaan kyseisen alan status quo, ikään kuin nykyinen tutkimuksen tilanne olisi tulosta kumulatiivisesta edistyksellisestä projektista, jossa tieteenala lähestyy lopullista totuutta kohteestaan. Aluksi käsitelen foucault'laiselta lähestymistavalta vaikutteita saanutta *kriittisen historiankirjoituksen* perinnettä ja sen mahdollisuutta avata uusia näköaloja kasvatuksen historian tutkimukselle. Kriittistä historiankirjoitusta käsitellään suhteessa kiistanalaiseen, valistuksen perinteelle tyypilliseen tapaan ajatella ihmiskunta, ja sen mukana myös ihmistieteet, kehityksenä kohtia alati parempaa maailmaa. Kriittinen asenne historiaan kyseenalaistaa tämän asenteen, mutta tukeutuu samalla toisenlaiseen juonteeseen valistuksen projektissa – pyrkimykseen ymmärtää nykyisyyden rakentumista historian kautta. Tämän jälkeen tarkastelen *historiallisen ontologian* ja *institutionaalisen epistemologian* käsitteiden kautta kyseisen lähestymistavan tapaa ymmärtää tutkimuksen kohde. Tässä yhteydessä esimerkiksi sellaiset niin psykologiassa kuin kasvatustieteessäkin usein käytetyt kategoriat ja tutkimuskohteet, kuten käyttäytyminen, oppiminen ja kehittyminen, näyttävät historiallisina konstruktioina – tietyn ajan ja ennen kaikkea tiettyjen institutionaalistuneiden valtasuhteiden mahdollistamina tiedon kategorioina ja kohteina.

### 2.3.1. Kriitiikin lupaus

Tutkielman alussa esiteltyjä sosiaalisen konstruktionismin vivahteita voidaan havaita Michel Foucault’lta vaikutteita saaneessa niin sanotussa kriittisessä historiankirjoituksessa, joka pyrkii tuomaan esiin ajattomina totuuksina pitämiemme käsitysten historiallisuuden ja näin myös luomaan uudenlaisia mahdollisuuksia nykyisyyden arvioinnille. Seuraava englantilaisen sosiologin Nikolas Rosen kuvaus kiteyttää oivallisella tavalla kriittisen historiankirjoituksen eetoksen:

A critical history is one that helps us think about our nature and our limits, about the conditions under which that which we take for truth and reality has been established. Critical history disturbs and fragments; it reveals the fragility of that which seems solid, the contingency of that which seems necessary, the mundane and quotidian roots of that which claims lofty nobility. It enables us to think against the present, in the sense of exploring its horizons and its conditions of possibility. Its aim is not to predetermine judgement, but to make judgment possible. (Rose 1996, 41)

On helppoa havaita, että Rosen tekstin ajatukset ovat liitettävissä aiemmin mainittuihin sosiaalisen konstruktionismin, sekä foucault’lasiin epistemen ja historiallisen apriorin käsitteisiin. Kyseisestä kriittistä historiankirjoitusta luonnehtivasta sitaatista paistaa läpi jokseenkin nietzscheläinen kritiikin eetos, jossa ylevästä, objektiivisesta ja yhtenäisestä halutaan tehdä alhaista, fragmentoitunutta ja sattumanvaraista; vilpittömän tieteellisen uteliaisuuden ja valistuksen edistysihanteiden takaa paljastetaan kylmä vallanhalu. Kriittiseen historiankirjoitukseen onkin täten helppo lyödä valistuksen vastaisen kyynisen postmodernismin leima. Tämä olisi kuitenkin mielestäni liian pinnallinen tulkinta siitä, mitä kriittisellä historiankirjoituksen asenteella voidaan saavuttaa. Epäilemättä kriittisellä historiankirjoituksella on juurensa myös valistuksen perinteessä, sen tavassa ymmärtää historia.

Ihmistieteet voidaan yhdistää helposti osaksi valistuksen projektia, jossa ihmisen katsotaan saavuttavan yhä enemmän tietoa sekä ympäristöstään että itsestään, pyrkien entistä enemmän ennustamaan, selittämään ja kontrolloimaan molempia. Valistuksen yhtenä huomattavimpana piirteenä voidaankin pitää *edistykseen* keksimistä. Sen valossa kaikki yhteiskunnan tapahtumat ovat suuntautuneet kohti tulevaisuutta ja entistä parempaa maailmaa, joka toteutuu järjen ohjaaman inhimillisen toiminnan kautta. Tämän eetoksen vallassa on myös helppo kirjoittaa tieteenhistoriaa,

joka toistaa valistuksen edistyksellistä narratiivia. Esimerkiksi psykologian historioissa psykologiassa on aina pitkä menneisyys, mutta lyhyt historia: monet suuret ajattelijat ovat vuosisatojen ajan pyrkineet selvittämään mielen toimintamekanismia, mutta viime aina vuosisadoille asti heikoin, siis spekulatiivisin, eväin. Ongelmana on pääasiassa ollut aristotelismin perinteeseen vangittu ajattelu, jossa ihmistä ajatellaan *teleologisesti*.<sup>14</sup> Vain tämänkaltaisesta metafysiikasta vapaa empiria pystyy tutkimaan ihmistä todenmukaisesti, sellaisena kuin hän on, eikä sellaisena, kuin hänen tulisi olla. Näin ollen psykotieteiden todellisuus, kohde jota se tutkii, on jo ollut olemassa sellaisenaan ennen sen löytämistä, tosin vääristävien spekulatioiden kohteena, ahistoriallisena ja asosiaalisenä, vain odottamassa löytäjänsä. Tämänkaltaisen ajattelutavan ympärille voidaan helposti rakentaa historiallinen tieteen edistyksen narratiivi, tarina asteittaisesta etenemisestä kohti todellisempaa objektia. (Rose 1996, 41–42) Danzigerin (1997, 9) mukaan psykologia onkin olemukseltaan ahistoriallinen tiede, jossa kohteen historiallisuus on suljettu täysin pois psykologiasta, ellei nyt haluta laskea yksilöllistä kehitystä sellaiseksi. Yhtenä syynä tähän hän pitää psykologian halua identifioitua luonnontieteiden kanssa. Psykologia on nimittäin tekemisissä luonnollisten, ei-historiallisesti riippuvaisten ilmiöiden kuten kognitio, havainto, motivaatio, kanssa. Näin ollen myös psykologiset menetelmät ovat sen mukaisia. Psykologi ei voi lähestyä kohdettaan historiallista metodologiaa käyttämällä, vaan tavoitteena on luonnontieteelliseksi ymmärretty eksperimentti.

Oletetun ahistoriallisuuden takana voidaan siis nähdä myös implisiittinen oletus tieteen edityksestä, joka ainakin vielä 1900-luvun alussa oli vallitseva tiedekuva. Skientistisistä näkökulmista katsottuna tiede on projekti, jossa maailma näyttyy kokoelmana faktoja, joita tutkijat korppien tavoin keräilevät. Valmis tieteen projekti olisi siis lopulta se, jossa kaikki faktat olisi kerätty. Tämän utopian voi havaita myös 1900-luvun alun kasvatustieteellisistä artikkeleista, joissa kasvatustieteellinen tieto näyttyy ajan mittaan kumuloituvana positiivisen tiedon varantona, tai - toisenlaista metaforaa käyttäkseni - eräänlaisena alati tarkentuvana karttana kohteestaan. Myös tämän päivän psykologian oppikirjoissa voi vielä havaita kuvan tieteenalasta, joka luonnontieteellisin metodein kulkee kohti totuudellista kuvaa ihmisestä<sup>15</sup>. Näin muodostuu myös helposti kuva siitä, että psykologian ja kasvatustieteen kohteet ja eri osa-alueet, sekä kategoriat (kuten älykkyys, persoonallisuus, motivaatio) ovat pysyneet kaiken aikaa samoina, vain odottamassa löytäjänsä. Samoin nykyisyyden näkökulmista voidaan myös poistaa

---

<sup>14</sup> Teleologisen näkemyksen mukaan maailmankaikkeudella tai ihmiselämällä ymmärretään olevan jokin annettu tarkoitus tai päämäärä.

<sup>15</sup> Tämänkaltaisista oppikirjoista mainittakoon esimerkiksi Stanovichin (1998) *How to Think Straight About Psychology*.

historiankirjoista tietyt kategoriat tai tutkimuksen alat, jotka näyttäytyvät nykyisyydelle harharetkinä tai umpiperinä. Nykyisen kasvatustieteiden näkökulmasta tällaisina tutkimuksen mustina lampaina näyttäytyvät esimerkiksi eugeniikka, hypnoosi, suggestio, parapsykologia ja behaviorismi, joiden sovellusmahdollisuuksia pohdittiin vielä 1900-luvun alun Suomessa.

Tätä ahistoriallisuuden ja edistyksen myytin yhdistelmää ei kuitenkaan voida pitää tyhjentävänä määrittelynä valistuksesta ja sen mukaisesta tieteenhistoriasta. Foucault'n (1995) mielestä myös edellä esitetty vaihtoehtoinen, kriittisen historiankirjoituksen lähestymistapa voidaan lukea osaksi valistuksen projektia. Immanuel Kantin näkemyksen mukaan valistuksen ajatukseen liittyy aina kysymys siitä, *missä tilanteessa me tällä hetkellä olemme - miten meidän nykyisyytemme muodostuu* suhteessa ihmiskunnan edistykseen? Juuri tämän ongelman selvittämistä Kant pitää valistuksen projektin kannalta ensiarvoisen tärkeänä, mutta Foucault'n kritiikki vie ongelman pidemmälle ja radikalisoii tämän asenteen kieltämällä kaikenlaisten valistukselle ominaisten transsendenttien perustojen oikeutuksen. Valistuksen projektissa on näet kysyttävä myös nykyhetken konstruoitua luonnetta: mikä muodostaa oman historiallisen nykyisyytemme, ne oletukset, joiden varassa toimimme? Historiaa kriittisesti tutkimalla voidaan erotella totuuden historiallisia demarkaatiokriteereitä; tarkastella sitä, millä tavalla rajat sen välille, mitä nykypäivänä voidaan sanoa ja pitää totuutena, ja mitä ei voida sanoa, on alun perin vedetty. Kriittisen historiankirjoituksen tehtävänä on siis myös luoda *nykyisyyden* historiaa; pyrkiä osoittamaan se, kuinka kuva nykyisestä tilasta toteuttaa erilaisia funktioita, palvelee erilaisia sosiaalisia tarkoituksia. Se, mikä tänä päivänä on meidän mielestämme kummallista ja marginaalista, saattoi joskus olla kunnioitettavaa, normaalia ja tärkeänä pidettyä (Rose 1996, 43; Helén 2005). Tällä tavoin historiaa tutkimalla voimme myös arvioida omaa aikaamme ja totuuksiamme, eikä kritiikki näin ollen ole pelkästään purkavaa, vaan pikemminkin uudenlaisia näkökulmia avaavaa.

Lukija voi tietysti edelleen kysyä, miten tutkimalla sata vuotta vanhoja tekstejä voimme ymmärtää mitään omasta nykyisyydestämme ja tämän päivän kasvatustieteen lähtökohdista. Näin on laita etenkin, jos lukija olettaa nykyisen kasvatustieteen olevan jotakin olennaisesti erilaista kuin nuo ”behavioristisina” pidetyt passivoivat ja byrokraattiset menetelmät, joista olemme mielestämme onnistuneet vuosituhatien vaihteeseen mennessä vapautumaan. Vastauksena näihin kuviteltuihin kysymyksiin väitän, että tutkin opinnäytteessäni sellaista vaihetta kasvatustieteen historiassa, joka asettuu juuri *nykyisyyden kynnykselle*; vaihetta, jossa monet nykyisin itsestään selvinä pidetyt tutkimuksen lähtökohdat, käsitteet ja kategoriat saavat ensimmäisen kerran muotonsa. Edelleen voidaan sanoa, että tarkastelen kasvatustieteellistä *tapahtumaa*, tilannetta, jossa täysin uudet tavat

hahmottaa kasvatustieteellisiä kysymyksiä ilmenevät (vrt. Helén 2005, 94-99). Tapahtuma ei ole yhtäkkinen, rysäyksenomainen ja ilmeisen selvärajainen, vaan tapahtuu vaiivihkaa ja osittain hahmottuen – toisin kuin paradigman näkökulma kenties antaisi olettaa. Teen tässä yhteydessä myös sen radikaalin oletuksen, ettei kasvatuksen nykyhetki eroa radikaalilla tavalla, ainakaan valta-analytiikan näkökulmasta katsottuna, 1900-luvun alkupuolesta, myöhemmistä ”käänteistä” ja paradigmanmuutoksista huolimatta, emmekä ehkä sittenkään ole vapautuneet niistä behavioristisiksi demonisoiduista menetelmistä, joita katsotaan menneinä vuosikymmeninä käytetyin, koska tuskin voimme osoittaa kasvatustieteiden nykyisten peruslähtökohtien eroavan radikaalisti entisistä tai tuottavan jollain tavalla entistä valtauttavampia pedagogisia oppeja.

Tämä nykyisyyden kynnys ei ehkä paljastu pysymällä tieteenalan sisällä, josta katsoen voidaan toki havaita jos jonkinlaisia tieteellisiä vallankumouksia. Välttämättä tämä ei paljastu edes tarkastelemalla kasvatustiedettä osana ihmistieteitä, joissa myös on ollut havaittavissa radikaaleja muutoksia viimeisen sadan vuoden aikana. Mutta tarkasteltaessa kasvatustiedettä suhteessa sen taustalla olevaan tiedon muotoon, *epistemeen* ja ennen kaikkea sen kytkeytymistä vallankäyttöön, tämä suurien linjojen jatkuvuus suhteessa nykyisyyteen ja murtuma suhteessa 1800-luvun kasvatustieteen tuleen näkyväksi. Pyrin tutkimuksessani osoittamaan, että 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kokeellisen kasvatustieteen suuntaus järjestäytyi osaksi hegemoniseksi tullutta vallankäytön tapaa, joka puolestaan antoi tukea ja käytti hyväkseen sen kannalta sopivia ihmistieteitä. Mikäli foucault’laista käsitystä vallasta ei haluta tunnustaa, voidaan tietysti olettaa, että olemme vihdoin saavuttaneet tai saavuttamassa jonkinlaisen emansipaation vuosikymmenten takaisista meitä kahlinneista oppimiskäsityksistä ja opetuksen käytännöistä. Uusia oppimisympäristöjä ja opetuksen teorioita onkin viime vuosina pyritty perustelemaan sangen liberalistisia sisältöjä kantavilla moraalisiin argumenteilla.<sup>16</sup> Toivon kuitenkin pystyväni analyysini yhteydessä osoittamaan, että nämä liberalistiset arvot ovat mukana myös 1900-luvun naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa. Yhteenvedon voittaneen sanoa, että kasvatustieteen menneisyyden tutkimuksella voi parhaassa tapauksessa olla myös valistava tehtävä: tulemalla enemmän tietoisiksi kasvatustieteen historiasta, voimme kenties välttää huomaamattamme toistamasta niitä asioita, joita tänä päivänä pidämme virheellisinä. Tämä tematiikka palautuu valistukseen ja Immanuel Kantiin sikäli, että historiallisessa tutkimuksessa etsimme kritiikin kautta oman aikamme luonnetta, sen aprioreita sekä uusia mahdollisuuksia (ks. Lehtonen 2005, 51; Husa 1995, 44; Tähtinen 1993, 39-43)

---

<sup>16</sup> Katso esimerkiksi Järvelä 1999, 41-42; Manninen, 2000 19-20; Helakorpi ja Suonperä 1995, 478; Tella 1994, 258; Späre 1996, 29

### 2.3.2. Historiallinen ontologia

Tutkimuksessani on siis kyse erään suomalaisen kasvatustieteen näkökulmasta merkittävän historiallisen aikakauden kuvauksesta. Mutta kuten edellä on jo varmasti käynyt ilmi, kyseessä ei ole sellainen tieteenhistoria, jossa toistetaan tarinaa luonnontieteellisin metodein kohti ihmistä koskevaa lopullista totuutta kulkevasta kasvatustieteestä. Historiaa kirjoitetaan aina ja väistämättömästi nykyisyydestä käsin - mutta tämä asema tulee tiedostaa, pyrkien olemaan herkkä tutkittavan ajanjakson omille piirteille, pyrkien välttämään nykyisyyden kategorioiden ja arvostusten tuomista kohteeseen. Edelliseen lukuun viitaten: kriittinen historiankirjoitus on nykyisyyden historiaa, historiaa siitä, minkälaisen sattumien kautta päädyimme nykyiseen, välttämättömältä näyttävään tilanteeseen. Kyseessä on siis eräänlainen käsitteitä, kategorioita sekä tutkimuksen ja argumentoinnin tapoja koskeva analyysi, mutta ei kuitenkaan siten tehtynä, että käsitteitä ja kategorioita tarkasteltaisiin ajattomina olioina, vaan historiallisina ”otuksina”, tiettyyn aikaan ja tiettyyn paikkaan ja diskursiiviseen kokonaisuuteen sidoksissa olevina olioina. (Hacking 2002, 24–25; Helén 2005, 95)

Mitä tämä ajatus *historiallisesta ontologiasta* voisi tarkoittaa käytännössä? Ottakaamme esimerkiksemme lapsen kehitys. Se kuulostaa tällä hetkellä tyhjentävästi empiiriseltä käsitteeltä; tietysti lapset *kehittyvät*, ja on aivan varmaa että he kehittyvät kutakuinkin *säännönmukaisesti*: lapsi oppii konttaamaan ennen kuin hän oppii kävelemään, jokeltaa ennen sanojen muodostamista, ja niin edelleen. Kuitenkaan lasta ei ole aina määritelty kehityslakien mukaan muuttuvana olentona – tämä ajatus on vasta viimeisen 150 vuoden aikana alkanut määrätä kaikkein pienimpiäkin kasvatuksellisia toimenpiteitä. Tämä ajattelutapa tuottaa uusia käsitteitä, tekniikoita ja käytäntöjä, jotka otetaan käyttöön lapsen punnituksesta lähtien. Lapsi liitetään näin syntymästään saakka kehityspsykologisten teorioiden viitekehykseen ja niiden mukaiseen toimintaan. (Hacking 2002, 20–23) Samaten voimme kysyä, oliko olemassa pervertikkoja ennen myöhäistä 1800-lukua, jolloin tämä termi otettiin ensi kerran käyttöön? Ian Hackingin (2002, 99) mukaan *ei*; pervertikko *keksittiin*, luotiin tällöin, vaikka aiemminkin on toki ollut olemassa mitä eriskummallisimpia ihmisiä.

Voidaan sanoa, että väestönlaskennan, moraalistatistiikan ja psykotieteiden myötä Euroopassa koettiin 1800-luvun aikana räjähdysmäinen kasvu ihmisiä, erityisesti poikkeavia ihmisiä kuvaavien kategorioiden ja typologioiden määrässä, sekä myös niissä käytännöissä, joilla näitä ihmisiä

pyrittiin hallitsemaan. Merkittävä muutos oli myös se, että esimerkiksi homoseksuaalisuus, debiiliys ynnä muut poikkeavina pidetyt ihmisen piirteet alkoivat näyttäytyä *ihmistyyppeinä*, persoonallisuutta kokonaisuudessaan määrittävinä tekijöinä. Yksi ainoa kategoria alkoi siis toimia koko yksilön toiminnan tarkastelua määrittävänä viitekehyksenä – kaikkea debiilin ihmisen toimintaa määrittää näin ollen juuri tuo debiiliys. On merkillepantavaa, että erinäiset nimeämisen ja hallitsemisen tavat ja tekniikat vaikuttavat myös siihen, millä tavalla ihminen alkaa käyttäytyä, ja miten hän tulkitsee omaa käyttäytymistään. (Hacking 2002, 101-103) Puhuessamme ihmistieteissä historiallisesta ontologiasta voimme nyt tehdä eräänlaisen tarkennuksen ja erottelun suhteessa luonnontieteisiin. Ihmistieteiden yhteydessä voimme puhua eräänlaisesta *dynaamisesta nominalismista*: tietynlaiset ihmiset siis alkavat olla olemassa samanaikaisesti, kun heidät nimetään ja heihin aletaan kohdistaa tietynlaisia dokumentoinnin, tutkimisen ja hallitsemisen käytäntöjä. Kyse on näin ollen eräänlaisesta merkityn ja merkitsijän rinnakkaisesta olemassaolosta. Planeetat ja hevoset eivät tietenkään muutu sen mukaan, mitä me niistä sanomme - ne voivat olemassaolollaan vastustaa määrittely-yrityksiämme. Mutta ihmistieteiden kohteet sen sijaan voivat muuttua typologioiden mukaisiksi näyttäytymällä tutkijalle ensin näiden kategorioiden valossa ja jopa alkamalla ennen pitkää käyttäytyä niiden mukaisesti. Ihmisen olemassaolon vaihtoehtoja voidaan siis mahdollistaa ja rajoittaa nimeämällä, mutta bakteeri on bakteeri riippumatta siitä, mitä me siitä haluamme sanoa<sup>17</sup>. (Hacking 2002, 106–107; Rose 1996, 60-62)

Palaan jälleen kriittisen historiankirjoituksen kysymykseen nykyisyytemme tutkimisesta. Edellä esitetyn perusteelle voimme perustellusti kysyä: miten ajattelumme, toimintamme ja olemisemme vaihtoehtoja rajoitetaan? On olemassa erilaisia inhimillisen olemisen ja nimeämisen vaihtoehtoja, jotka ovat reaalisesti ajateltavissa ja toisaalta sellaisia vaihtoehtoja, joita ei ole järjellisesti kuviteltavissa. Oletuksena olkoon, että ihmistieteet voivat tiedontuotannollaan olennaisesti rajata ja toisaalta tehdä mahdolliseksi erilaisia inhimillisen olemisen tapoja. Kriittinen historiankirjoitus, tutkiessaan tieteenhistoriaa, käsittelee ihmistä ja yhteiskuntaa, ei ikuisena perustana inhimilliselle historialle, vaan *kulttuurisena ja historiallisena, sosiaalisesti tuotettuna artefaktina*.

---

<sup>17</sup> Tietysti luonnontieteissäkin voimme puhua eräänlaisesta alimääräytyneisyydestä. Kuuluisat tarinat syfiliksen teorian kehittämisestä (Fleck 1979) tai flogiston –teorian ja hapen teorian välisestä kamppailusta (Kuhn 1970) käynevät esimerkkeinä tästä. Kyse ei kuitenkaan ole samanlaisesta radikaalista tutkittavaan kohteeseen *vaikuttamisesta* kuin ihmistieteissä.

### 2.3.3 Institutionaalinen epistemologia

Edellä olen argumentoinut sellaisen tieteenhistoriallisen tutkimuksen puolesta, joka ottaa huomioon kulloinkin tarkastelun alla olevan tradition muutokset tavassa ymmärtää tutkimuksensa kohde. Näin ollen esimerkiksi kasvatustieteen historiaa tutkittaessa tulisi ymmärtää, ettei yhtä ja oikeata tapaa nimetä kohdetta ole olemassa. Lisäksi on huomattava, että kasvatustiede yhdessä muiden hallinnollisten teknologioiden kanssa myös muokkaa kohdettaan tuottaessaan tietoa siitä.

Näin voimme puhua niin sanotusta *institutionaalisesta epistemologiasta*. Käsite viittaa siihen, että ne säännöt, joiden mukaan jotain pidetään tietona, ovat määräytyneet niiden institutionaalisten valtasuhteiden ja käytäntöjen mukaan, joissa ne ovat saaneet muotonsa ja joissa niitä pyritään hyödyntämään. Psykologian ja kasvatustieteen kohteet, yksilöt joiden luonnetta ja toimintaa se pyrki tekemään ymmärrettäväksi, sekä niitä koskeva tieto muotoutuivat tietynlaisissa valtasuhteissa sekä institutionaalisisissa ympäristöissä - koulussa, vankilassa, armeijassa, tehtaassa - tarkoituksenaan palvella tiettyjä institutionaalisia päämääriä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että instituution oma normatiivisuus (standardit, vaatimustasot, normit) sai tiedon kohteet *tietyllä tavalla* näkyväksi ihmistieteille. Kasvatustieteellisetkin diskurssit tulevat positiiviseksi, varmaksi tiedoksi vain sikäli kuin ne voidaan osoittaa *funktionaaliseksi* suhteessa niitä hyödyntävään apparaattiin tai instituutioon ja sen normeihin tai auktoriteetteihin. Esimerkkinä mainittakoon vaikkapa työelämässä toimivat henkilöstöjohtamisen teorit ja tekniikat taylorismista nykypäivään, joihin psykologian ja kasvatustieteiden tapaisen institutionalisoidut tiedontuotannon tavat tuovat niihin positiivisen tiedon ja tieteellisyyden leiman. (Rose 1996, 60-62) Näillä ihmistieteillä voidaanakin katsoa olevan kaksinainen pyrkimys: sekä tuottaa tieteellistä tietoa, jäljitellen ”luonnontieteellistä metodia”, että samalla todistaa oma tarpeellisuutensa tuottamalla institutionaalisisessa ympäristössä hyödynnettävää tietoa (Danziger 1997, 182). Kyseessä on näin myös kahteen suuntaan kulkeva legitimaatioprosessi: kyseiset tiedon tuotannon alat pyrkivät legitimoimaan itsensä sekä suhteessa laajempaan tiedeinstituutioon sekä niihin instituutioihin ja hallinnonin alueisiin – koulutusjärjestelmä, armeija, yksityinen sektori – jotka antavat niille laajempaa yhteiskunnallista uskottavuutta ja toimintamahdollisuuksia. Analyysini pyrkii osoittamaan, että näin on laita erityisesti varhaisen naturalistis-empiristisen kasvatustieteen kohdalla 1900-luvun alkuvuosikymmenten Suomessa.

Institutionaalisen epistemologian viitekehyksessä ei rajoituta tutkimaan tietyn instituution toimintaa ja siinä tapahtuvaa tiedontuotantoa sellaisenaan, vaan analysoidaan niitä yleisiä käytäntöjä ja problematisaatioita, jotka konstituivat erilaisia instituutioita (Helén 2005). Institutionaalisen

epistemologian kautta käsitteet ja tieteelliset diskurssit liittyvätkin osaksi konkreettisia tiedon muodostuksen, kontrolloinnin ja hallinnoinnin tekniikoita. (Rose 1996, 54; Ojakangas 1997) Näin tutkimukseni kohteena oleva kokeellinen kasvatustiede näyttäytyy käsitteiden, kategorioiden, tekniikoiden, esineiden, ja toiminnallisten tilojen kokonaisuutena, joka sekä tuottaa kohteensa, että tekee sen tietyllä tavalla näkyväksi tiedontuotantonsa kautta..

## **2.4. Teoreettisten käsitteiden yhteenvetoa**

Olen teoreettisessa tarkastelussani edennyt sosiaalisen konstruktionismin erittäin väljistä määritelmistä foucault'laisen tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin, jonka jälkeen tarkastelin niiden merkitystä tieteenhistorian tutkimukselle. Tiivistäen voidaan sanoa, että edellä esitettyihin sosiaalisen konstruktionismin, diskurssianalyysin ja kriittisen historiankirjoituksen teemoihin liittyy seuraavia perustavanlaatuisia oletuksia:

1. Todellisuus on sosiaalisesti rakentunut. Näin ollen myös kaikki tieteellinen tieto on sosiaalisesti ja historiallisesti rakentunutta. Kokeellisen kasvatustieteen käsitteitä, kategorioita ja argumentaation strategioita voidaan analysoida yhteydessä sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen viitekehykseensä.
2. Tieteellistä tietoa rakennetaan diskursiivisissa muodostelmissa, jotka ovat teorioiden, käsitteiden, kategorioiden, objektien ja käytäntöjen muodostamia säännönmukaisia kokonaisuuksia – niitä ei siis tule ymmärtää pelkästään kielellisinä entiteetteinä. Ne ovat myös luonteeltaan yliyksilöllisiä, mikä tarkoittaa, että ne eivät ole tyhjentävästi ymmärrettävissä yksilöiden toiminnan ja intentioiden kautta.
3. Ihmistieteellinen tieto on aina kytköksissä valtasuhteisiin ja vallankäytön institutionalisoituihin tekniikoihin, jotka käyttävät tieteellistä tietoa hyväkseen, mutta jotka samalla myös muotoilevat ihmistieteellisen tiedon ehtoja.

Näihin oletuksiin tukeutuen määrittelen seuraavaksi opinnäytetyöni tutkimusongelman ja käsittelen aineiston rajaukseen ja analyysin metodiin liittyviä kysymyksiä.

### 3. Tutkimusongelma

Tässä opinnäytetyössä tarkoitukseni on tarkastella, millä tavalla Suomessa 1900-luvun alussa muotoaan hakeva kokeellinen kasvatustiede, sillä tavalla kuin se ilmenee kasvatustieteellisten aikakauslehtien artikkeleissa, kytkeytyy tiedon ja valtasuhteiden kenttään. Tämä tarkoittaa foucault'laisen kriittisen historiankirjoituksen periaatteiden soveltamista siten, että artikkeleissa esiintyvät tiedonmuodostuksen tekniikat, käytetyt kategoriat sekä moraaliset argumentit kytetään osaksi laajempaa ihmistieteiden tiedonmuotoa, epistemeä, sekä vallankäytön tekniikoita, joilla puolestaan on oma erityinen historiansa ja jonka pyrin myös tuomaan esiin.

#### **3.1. Tutkimuskohteena kasvatustieteen murroskausi**

Opinnäytetyössäni tutkin aikakautta, joka on usein ymmärretty murroskaudeksi suomalaisessa kasvatustieteessä. Useat kasvatushistorian tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että 1800- ja 1900-lukujen vaihteeseen ja 1900-luvun alkuvuosikymmenille sijoittuu varsin voimakas kasvatustieteellinen käymistila, jonka yhteydessä kasvatustiede sellaisena kuin me sen tänä päivänä tunnemme, on saanut muotonsa, niin sanotun spekulatiivisen kasvatustieteen murtuessa.

Tämän murroskauden ajalliseksi sijoittamiseksi on tehty useita ehdotuksia, riippuen siitä, mitä piirteitä murroksessa halutaan painottaa. Iisalo (1980, 1) ja Tähtinen (1993, 77) sijoittavat murroskauden vuosille 1910-1945, jolloin spekulatiivisen kasvatustieteen, joka Suomessa oli lähinnä J.V.Snellmanin, Z.Cleven ja A.Laurellin edustamaa hegeliläistä kasvatusoppia, tilalle rakentui vuosisadan vaihteessa ”Comten ja Humen näkemyksiin nojautuva positivistinen suuntaus, joka edellytti luonnontieteen ideaalien soveltamista myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä” (Tähtinen 1993, 77). Rinteen mukaan vuodet 1890-1917 olivat kasvatustieteen kentällä sielutieteen ja filosofian hallitsemaa aikaa, jonka jälkeen vuoteen 1940 asti psykologia oli kasvatustieteen kehittymisen pääasiallinen kiinnittymiskohde (Tähtinen 1993, 78). Murroskauden päättymisestä ja kasvatustieteen kentän vakautumisesta on myös lievästi toisistaan eriäviä mielipiteitä. Iisaloon (1980, 1) mukaan uuspositivismi tuli suomalaisessa kasvatustieteessä vallitsevaksi toisen maailmansodan jälkeen ja Konttisen, Suortin ja Väyrysen (1980, 5) mukaan se tapahtui 1950-luvulla. Päivänsalo (1971, 268) ja Siljander (2002, 113) ovat puolestaan sitä mieltä, että empiirinen tutkimus tuli suomalaisessa kasvatustieteessä vallitsevaksi vasta 1960-luvulla<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Muista tavoista ajoittaa murroskausi ks. Iisalo 1980, 22.

Murroskauden ajallinen rajaaminen ei siis ole suinkaan mikään yksiselitteinen asia, ja sen muotoileminen riippuu myös siitä, minkälaisena tapahtumana murrosta pidetään – muutoksina metodologisessa keskustelussa, koulutuspolitiikassa vai kasvatusajattelussa, tai kenties ihmiskuvassa ylipäätään. Omassa tutkimuksessani murroskausi näyttäytyy erityisesti muutoksena kasvatustiedettä konstituivassa tiedon ja vallan kentässä: niissä vallankäytön tekniikoiden ja tiedontuotannon tapojen muutoksissa ja keskinäisissä kytköksissä, jotka muovaavat kokeellista kasvatustiedettä. Tällöin murroskauden aikana, tiedon ja vallan kentässä, syntyy kolmenlaisia huomionarvoisia muutoksia:

1. *Tiedon ehtojen uudelleenmuotoilu.* Spekulaatiivisen kasvatustieteen tarkastellessa kasvatuksen normatiivisia аспекteja, toisin sanoen kasvatuksen päämääräkysymyksiä, ihmiskuvaa ja eettistä problematiikkaa, kokeellinen kasvatustiede edustaa instrumentaalista tietokäsitystä. Kasvatustieteellisen tiedon tulee tällöin olla empiirisiin havaintoihin perustuvaa, ehdottoman eksaktia, objektiivista ja arvovapaata, mutta sen tulee lisäksi toimia myös yhteiskunnallisesti hyödyllisenä instrumenttina. Tiedontuotanto saa näin ollen eräänlaisen pääoman luonteen – ollen sekä abstraktia ja dekontekstualisoitua, että tuottavaa ja hyödyllistä.

2. *Uusi tapa ymmärtää tiedon kohde.* Kokeellinen kasvatustiede murtaa valistukselta perintönä saadun dualistisen ihmiskuvan - jossa ihminen on toisaalta epävapaasti osa orgaanista luontoa toisaalta ja vapaana ollessaan osa henkeä ja järkeä - luonnehtien ihmistä nyt elollisena olentona, organismina, joka noudattaa luonnonlakeja siinä missä muukin eläinkunta, ja jonka terveitä elämänvoimia kasvatuksellinen toiminta pyrkii lisäämään ja ohjailemaan. Kasvatustieteellisen tiedon kohde myös yksilöidään erityisellä tavalla. Kuten modernin vallankäytön tekniikoiden luonteeseen kuuluu, ihminen eristetään funktionaalisesti tilassa ja ajassa, sekä jäsennetään tiedollisesti luokkiin ja kategorioihin, jotta hänet saatettaisiin helpommin kontrolloitavaksi ja valvottavaksi sekä hänen toimintansa ennustettavaksi ja objektiivisesti arvioitavaksi.

3. *Uudenlainen moraal.* Uusi ihminen ei ole osa siveellistä järkeä, joten hänen toimintaansa ei voida tehdä eettisesti ymmärrettäväksi tai oikeutettavaksi sen perustalta. Moraalin perusta on nyt itse ihmisen luonnossa, jonka vapaasta toteutumisesta ja normaaliudesta tulee uusi kasvatuksen päämäärä ja myös vallankäytön tekniikoiden ohjenuora ja legitimoija.

### 3.2. Aineiston rajaus

Empiirisenä aineistona olen käyttänyt pääosin vuonna 1864 perustetun Suomen Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirjan<sup>19</sup> sekä vuonna 1914 perustetun Kasvatus ja koulu – lehtien artikkeleita vuosilta 1897-1939. Kyseiseltä ajanjaksolta olen poiminut tekstejä (n=36), jotka käsittelevät empiiristä kasvatustiedettä, nojaten lähinnä kokeellisen psykologian teorioihin, menetelmiin ja kategorioihin. Näistä olen pyrkinyt rekonstruoimaan – yhdessä kriittisen historiankirjoituksen käsitteellisen apparaatin ja muiden tutkimusten avulla - *naturalistis-empiristiseksi* kutsumani diskursiivisen muodostelman. Olen pääosin rajannut pois diltheyläiset hengentieteitä käsittelevät tekstit, ellei niissä jollain tavalla käsitellä kasvatustiedettä edellä mainituin tavoin. 1800-luvun loppuvuosilta olen ottanut kaksi artikkelia kyseisen rajauksen ulkopuolelta, kaksi myös Valvoja-lehdestä, kuvatakseni lyhyesti spekulatiivisen kasvatustieteen edustajien polemisointia ”naturalistista” tai ”positivistista” ihmistiedettä vastaan.

Tämänkaltaisissa tutkimuksissa on ollut tapana käyttää lähteinä myös esimerkiksi oppikirjoja, väitöskirjoja, monografioita, kasvatusoppaita, mutta olen tässä yhteydessä päättänyt rajoittaa pelkästään kyseisissä lehdissä esiintyviin artikkeleihin kolmesta syystä. Ensimmäinen kasvatustieteelliset artikkelit tarjoavat muita lähteitä selkeämmin ja tiiviimmin ajankohtaisia kannanottoja kasvatustieteelliseen keskusteluun. Toiseksi olen huomannut, että laajat kasvatushistorialliset tutkimukset – joiden tutkimusongelmat myös eroavat omastani - ovat käyttäneet varsin niukasti edellä mainituissa lehdissä olevia artikkeleita, nojaten enemmän muunkaltaisiin lähteisiin. Kolmanneksi kyseisistä lähteistä koottu aineisto muodostuu sopivan kokoiseksi pro gradu – työtä varten. Jatkotutkimuksessa olisi tietysti syytä analysoida myös muunlaisia lähteitä.

Aineiston rajauksen ohjaavana periaatteena pidin alun perin edellä mainittua Taimo Iisalton murrosajan rajausta vuosiin, jotka sijoittuivat vuosisadan alusta ensimmäisen tasavallan loppuun, eli toisen maailmansodan päättymiseen. Ennen 1900-lukua esiintyykin varsin vähän kokeellisen kasvatustieteen mukaisia tekstejä. Tässä kohdin rajaus on siis varsin yksinkertaista. Toiseen suuntaan tämä rajaaminen puolestaan on ollut vaikeampaa, sillä osittain samanlainen, tosin

---

<sup>19</sup> Vuoteen 1925 asti se kulki nimellä Tidskrift utgiven av Pedagogiska föreningen i Finland-Suomen Kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirja, vaihtaen kyseisenä vuonna suomalaisen nimen ruotsinkielisen eteen. Vuodesta 1970 kyseinen lehti on esiintynyt nimellä Kasvatus.

vakaampi ja laajempi, diskursiivinen muodostelma on nähtävissä vielä toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeisenäkin aikana. Tässä mielessä sotien aikaa voidaan kenties pitää keinotekoisena rajana. Pidän silti rajausta vuoteen 1939 perusteltuna sikäli, että aineistossani voidaan ennen kyseistä vuotta havaita jo sangen suuri saturaatio – olen jopa joutunut jättämään useita artikkeleita tarpeettomina pois aineistostani vuosilta 1900–1939. Aineiston kerääminen sodan ajalta ja sen jälkeen olisi tässä mielessä varsin tarpeetonta, eikä antaisi enää uutta informaatiota suhteessa diskursiivisen muodostelman rekonstruktioon. Sotavuosina kokeellista kasvatustiedettä koskevien artikkelien määrä myös väheni merkittävästi. En kuitenkaan pidä aineiston rajaamisen ongelmaa analyysini kannalta minkäänlaisena koetinkivenä. Aineiston tehtävänähän ei ole tyhjentävästi kuvata diskursiivista muodostelmaa, vaan olla sen yksi osa, jota muut käyttämäni tutkimukset joko tukevat tai horjuttavat. Tutkimukseni rooli onkin ensisijaisesti koetella foucault’laista teoreettista lähestymistapaa ja mielestäni tähän tehtävään aineistoni riittää pro gradu –työn puitteissa vallan hyvin.

Historiallisiin tutkimusmenetelmiin ja kasvatushistoriaan perehtynyt lukija saattaisi esittää voimakkaita vastaväitteitä analyysitapaani kohtaan. Hän saattaisi hyvinkin kritisoida tutkimustani siitä, ettei siinä ole edes pyritty antamaan aineistolähtöisesti kokonaiskuvaa kyseessä olevan aikakauden kasvatustieteestä, vaan jätetty monia olennaisia tapahtumia ja henkilöitä vaille huomiota. Esimerkiksi monet tuon ajan kasvatustieteen merkkihenkilöt, kuten Mikael Soininen ja Juho Hollo loistavat poissaolollaan. Myös hengentieteisiin ja fenomenologiaan nojautuva empiirisen kasvatustieteen suuntaus on saanut vain vähän tilaa työssäni, enkä viittaa lainkaan moniin kyseisenä aikana suosiossa olleisiin reformipedagogisiin virtauksiin. Samalla on myös makrohistoriallinen näkökulma, valtion ja koulutusjärjestelmän toiminta, jätetty melko vähälle huomiolle. Tämänkaltaista kuviteltua kritiikkiä vastaan puolustaudun toteamalla, ettei foucault’laisen historiankirjoituksen ole lainkaan tarkoitus noudattaa esimerkiksi aatehistoriassa tavallisesti noudatettuja tutkimusmenetelmiä ja kategorioita (Foucault, 2002b, 3-19, 23-27; Kusch 1993, 58). Tarkoitukseni ei ole tutkia tiettyä ennalta asetettua epookkia, pyrkien luomaan tyhjentävää kokonaiskuvaa sen tärkeistä tapahtumista, eikä tarkoitukseni myöskään ole tutkia empiirisen kasvatustieteen syntyä Suomessa sellaisena kuin esimerkiksi Päivänsalo ja Iisalo sen käsittävät. Tässä tutkimuksessa ei lainkaan oleteta ennalta olemassa oleviksi selvärajaisiksi lähtökohdiksi sellaisia historian tutkimukselle itsestään selviä kategorioita kuin murroskausi tai empiirinen kasvatustiede, saattaka pyrkii antamaan kokonaisselvitys näiden valmiiksi annettujen kategorioiden sisältämistä tapahtumista tai henkilöistä ja heidän toiminnastaan. Mitä tulee makrotason näkökulman puuttumiseen, olen pyrkinyt korvaamaan sen laajalla näkemyksellä

ihmistieteiden ja vallankäytön tekniikoiden kehittymisestä, jotka puolestaan ovat ainakin osittain konstitutiivisia suhteessa koulujärjestelmän ja valtionkin toimintaan. Tarkoituksena on siis foucault’laista teoreettista viitekehystä soveltaen, omaan aineistooni ja muihin tutkimuksiin tukeutuen pyrkiä rekonstruoimaan *diskursiivinen muodostelma*, jossa vallankäytön tekniikat ja erityinen ihmistieteellinen tiedon muoto saavat erityisen, paikallisen ilmaisunsa. Foucault’laisen kriittisen historiankirjoituksen edellä esiteltyä teoreettista taustaa vasten henkilöhistorian, instituutioiden historian tai toisaalta paradigma-ajattelua noudattavan tieteenalan historian periaatteiden mukainen tutkimus olisi epäloogista.

### **3.3. Analyysin jäsenitys**

Seuraavaksi esittelen lyhyesti analyysiosuuden sisältämät argumentit. Olen nimennyt rekonstruoitavan kokonaisuuden *naturalistis-empiristiseksi diskursiiviseksi muodostelmaksi*. Sen voi ymmärtää vastaavan melko tarkasti kokeellisen kasvatustieteen perinnettä, mutta olen sitä mieltä, että valitsemani nimitys kuvaa parhaiten sen sisältöä. Sitä näet luonnehtii erityisesti naturalistinen käsitys tiedon kohteesta luonnonolentona, johon voidaan soveltaa niin sanottujen elämäntieteiden, biologian, fysiologian, lääketieteen ja psykologian tiedontuotannon tekniikoita ja kuvaamisen kategorioita, ja joka noudattaa samoja kehityksen lakeja kuin muukin eläinkunta. Samaten se nojautuu empirismin perinteen mukaisiin tapoihin ymmärtää tiedon objektiivisuus ja sen tuottamisen aprioriset ennakkoehdot. Lisäksi kyseinen nimeämisen tapa tuo paremmin esille sen näkökulman, josta käsin kokeellista kasvatustiedettä tarkastellaan – tiedon ja vallan kentässä muotoutuvana diskursiivisena kokonaisuutena.

Jotta tarkastelun kohteena olevan diskursiivisen muodostelman erityisluonne tulisi paremmin ymmärrettäväksi, kuvaan aluksi sitä edeltävää snellmanilaista pedagogiikkaa ja sen asteittaista väistymistä luonnontieteitä jäljittelemään pyrkivän kasvatustieteen tieltä. Tämän jälkeen lähdän edellä kuvatusta kriittisen historiankirjoituksen teoreettisesta viitekehystä käsin tarkastelemaan aineistoa tiedon ja vallan kentässä kolmesta tärkeänä pitämästäni temaattisesta kokonaisuudesta käsin (ks. Taulukko 1.).

	<b>Epistemen alue</b>	<b>Valtasuhteiden alue.</b>
<b>1. Kasvatustieteellisen tiedon ennakkoehdot</b>	Puhtaan kokemusperäisen tiedon ehdot.	Ihmistieteiden tieto osana vallankäytön tekniikoita.
<b>2. Tavat nimetä tutkimuksen kohde ja tuottaa siitä tietoa.</b>	Tutkimuksen kohde organismina. Elämäntieteiden tutkimusmenetelmien soveltaminen.	Kohde yksilöivien vallankäytön tekniikoiden sekä elämään kohdistuvan biovallan tekniikoiden kohteena.
<b>3. Kasvatustieteellisen tiedon moraalinen sisältö</b>	Fakta-arvo – erottelun ylittäminen objektiivisten normien avulla.	Naturalistis-empiristinen kasvatustiede yhteiskunnallisten patologioiden korjaajana.

*Taulukko 1. Naturalistis-empiristisen diskursiivisen muodostelman temaattiset kokonaisuudet epistemen ja valtasuhteiden alueilla.*

Kyseinen jaottelu perustuu vapaasti sovellettuna Foucault'n (1981, 73) sekä Rosen (Helén 2005, 103; Helén 2004, 210-211) esittämiin tapoihin hahmotella tiedon ja vallan yhteenkietoutumisen eri alueita<sup>20</sup>. Mainitsemani kolme sfääriä liittyvät elimellisesti toisiinsa. Ensimmäinen osuus kuvaa kokeellisen kasvatustieteen tiedonkäsityksen ennakkoehtoja, jotka muodostavat perustan kohteen ymmärtämiselle luonnonolentona ja yksilöiville tiedontuotannon tekniikoille toisessa osuudessa. Moraalisen argumentaation avulla taas pystytään ylittämään instrumentalistisen tiedonkäsityksen sisältämä fakta-arvo – erottelu ja toisaalta pohjaamaan kasvatustieteellinen moraaliksi itse kohteeseen luonnonolentona. Kussakin temaattisessa kokonaisuudessa tieto ja valta kytkeytyvät toisiinsa. Taulukossa olen pyrkinyt selkeyttämään tätä yhteyttä kuvaamalla analyttisesti tema-alueiden sisältöä sekä tiedon muodon, epistemen alueella että valtasuhteiden alueella. Kyseinen kahtiajako on sikäli keinotekoinen, etteivät kyseiset alueet esiinny erillään aineistossa sen kummemmin kuin analyysissäkään, mutta toivon sen havainnollistavan analyysini eri aspekteja. Kuvaan seuraavaksi hieman tarkemmin kyseisen jäsenyyden sisältöjä:

<sup>20</sup> Foucault tosin puhuu tässä yhteydessä ”totuuden poliittisen ekonomian” piirteistä, Rose ”hallinnan rationaalisuuksista” ja Helén puolestaan ”käytännön regiimistä”, kukin painottaen hiukan eri piirteitä.

1. (Luku 4.2.) Naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa, kuten monissa ihmistieteissä laajemminkin, tiedon ehtoina ovat sen objektiivisuus ja hyödyllisyys. Kasvatustieteellinenkin tiedontuotanto on siis eräänlainen abstrakti, useassa erilaisessa kontekstissa käytettävä väline, instrumentti joka palvelee hallinnonin päämääriä. Luvussa käsitellään aluksi sitä, miten tieto ja valta ovat olleet kytköksissä uuden ajan tieteiden ja modernin yhteiskunnan syntyajoista asti viittaamalla empiristisen tieteen klassikoihin, erityisesti Francis Baconiin, sekä tarkastelemalla Michel Foucault'n käsityksiä modernin yhteiskunnan vallankäytön kehityksestä ja tukeutumisesta ihmistieteisiin. Tämä osuus on kenties kaikkein abstraktein, sen viitatessa tiedon muotoutumisen historiallisiin ehtoihin, sekä toimiessaan seuraavissa luvuissa esiteltävien asioiden alustuksena. Kyseessä on siis eräänlainen tiedonarkeologisen tason analyysi, jossa tarkastellaan, miten objektiivinen tieto on mahdollista kokeellisen kasvatustieteen piirissä, miten se tukeutuu laajempaan historialliseen epistemeen, ja millä tavoin se voi liittyä vallankäytön tekniikoihin. Olennaisena piirteenä epistemessä näyttäytyvät tiedon ehtoja muovaavat abstrahoinnin ja dekontekstualisoinnin käsitteelliset tekniikat, jotka tekevät tiedosta ajallisesti ja tilallisesti riippumatonta ja näin ollen helposti kontekstista ja tilanteesta toiseen siirrettävää ja persoonatonta. Positiivisen tiedon ennakkoehtona toimii myös hallittavuus: tieteellisen tiedon on mahdollistettava kohteensa tehokas, taloudellinen ja totaalinen hallinta. Tämän jälkeen etenen tarkastelemaan kyseisten ehtojen toteutumista naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa, jossa huomionarvoiseksi muodostuu erityisesti ongelmallinen suhde kasvatuksen eettisiin aspekteihin.

2. (Luku 4.3.) Seuraavassa pääluvussa tarkastellaan sitä, minkälaisien teoreettisten käsitteiden, kategorioiden sekä konkreettisten analyysitapojen kautta naturalistis-empiristisen kasvatustieteen kohde muotoutuu. Tuloksena on tällöin uudenlainen yksilö, erotuksena spekulatiivisen kasvatustieteen siveelliseen järkiolentoon. Modernin epistemen mukaisesti ihminen käsitetään orgaanisena kokonaisuutena, jonka toimintaa voidaan ymmärtää myös tarkkailemalla muita eläviä olentoja. Kokeellinen kasvatustiede tukeutuukin erityisesti elämäntieteiden (ks. Foucault 2002a, 292-304), kuten fysiologian, biologian ja psykologian kehittämiin kategorioihin ja tutkimusmenetelmiin. Nämä tiedon tuottamisen välineet eivät kuitenkaan ole kehittyneet ainoastaan kyseisten tieteenalojen sisällä, vaan niillä on myös omat yhteytensä vallankäytön tekniikoihin. Pyrin osoittamaan tämän yhteyden tarkastelemalla aineistossa käytettyjä tiedontuotannon menetelmiä osana niin sanottua panoptista vallankäytön teknologiaa. Tällöin huomio kiinnittyy erityisesti kehittyvään lapseen, jota pyritään hallitsemaan sekä yksilöivien tekniikoin että oppimalla tuntemaan sen luonnonmukaisen kehityksen säännönmukaisuudet.

3. (Luku 4.4.) Lopuksi pääsemme tarkastelemaan uuden diskursiivisen muodostelman moraalista sisältöä, jonka kautta voidaan myös ymmärtää, mitkä ovat ylipäättään modernin vallankäytön moraaliset koodit. Olisi ilmeinen virhe olettaa, että ihmistieteitä kuvaisi pyrkimys objektiiviseen, arvovapaaseen tietoon, tai että se olisi luonteeltaan puhtaasti instrumentaalista. Kuten kohdassa 1. esitettiin, se kyllä pyrkii eroon tietynlaisesta, ulkopuolisesta moraalista, joka ei sovi naturalistis-empiiriseen diskursiiviseen muodostelmaan, mutta samalla se rakentaa uutta, immanenttia moraalialue, jossa moraaliset normit määritellään itse kohteen olemisen tavasta (olemisesta luonnonolentona) käsin. Tällä tavoin pystytään tuomaan puhtaaseen tietoon myös normatiivinen aspekti, ylittämään empiirisen tieteenperinteen piirissä muodostunut fakta-arvo –erottelu. Kohteen uudenlaisen nimeämisen kautta voidaan näin tieteellisesti tehdä normaaliutta koskevia objektiivisia arvioita. Tämä puolestaan antaa kokeelliselle kasvatustieteelle kyvyn toimia normatiivisena instrumenttina, joka on kykeneväinen korjaamaan yhteiskunnallisia patologioita.

## 4. Analyysi

Ennen naturalistis-empiristisen diskursiivisen muodostelman kuvausta ja analyysiä tarkastelen aluksi lyhyesti 1800-luvun lopun muutoksia kasvatustieteellisessä keskustelussa. Huomio kiinnittyy tällöin erityisesti vielä tuolloin vallalla olleeseen spekulatiiviseen kasvatustieteeseen ja erityisesti snellmanilaiseen, G.W.F. Hegelin filosofiasta vaikutteita saaneeseen kasvatustieteeseen. Jotta kyseinen suuntaus ja sen merkitys kasvatustieteelliselle keskustelulle tulisivat paremmin ymmärrettäväksi, tarkastelen sitä yhteydessä laajempaan hegeliläisen poliittisen filosofian viitekehykseen, johon Snellmaninkin kasvatustieteellinen ajattelu viime kädessä tukeutuu. Tämän jälkeen kuvaan vielä lyhyesti tilannetta, jossa spekulatiivisen kasvatustieteen rinnalle ilmaantuu empiirisen kasvatustieteen esittämiä haasteita erityisesti herbartilaisen ja meumannilaisen suuntauksen muodossa. Thiodolf Reinin ja Eino-Sakari Yrjö-Koskisen tekstejä esimerkkeinä käyttäen pyrin kuvaamaan sitä voimakasta vastustusta, jota empiirinen kasvatustiede 1800-luvun viimeisinä vuosina kohtasi.

### ***4.1. Snellmanilainen pedagogiikka ja sen puolustustaistelu***

1800-luvun loppu toi mukanaan monia murroksia Suomen Suuriruhtinaskuntaan. Melko vapaamielisen hallinnon myötä suomalainen talous ja kulttuuri oli saanut kehittyä verrattain vapaasti ja akateeminen elämäkin sai hakea ahkerasti vaikutteita muualta Euroopasta. Talouden saralla liberalismi viritti merkittäviä talouspoliittisia keskusteluja ja kehittyvä tiedepolitiikka otti ihanteensa humboldtilaisesta sivistysyliopistosta. Euroopasta Suomeen oli 1800-luvun alussa rantautunut uushumanismi ja erityisesti hegeliläinen filosofia, mutta myös positivismi ja darwinismin muodon saanut luonnontieteiden ihannointi. Uushumanismi sai Suomessa muotonsa erityisesti hegeliläisessä filosofiassa, jota edustivat J.J. Tengström ja erityisesti J.V. Snellman. Luonnontieteitä puolestaan edustivat fysiologit E.J. Bonsdorff ja Konrad Hällsten, lääkäri J.W. Runeberg, eläintieteilijä J.A. Palmén sekä historioitsija E.G. Palmén, jotka toivat aikansa luonnontieteen ihanteita ja menetelmiä Suomeen. 1800-luvun loppu ja 1900-luvun alku olivatkin kvantitatiivisten menetelmien läpimurtoaikaa Suomessa. Molemmat akateemiset virtaukset, uushumanismi ja luonnontieteet, toimivat myös käyttövoimana kansallisvaltion rakentamisessa, joka siis tarvitsi myös tieteitä avukseen. Kasvien ja eläimien tunteminen siinä missä kielen, murteiden, perinteiden ja paikallisen historian tutkimus nousivat arvoonsa kansallisromantiikan

läpäisemässä tiede- ja kulttuurielämässä. Tässä yhteydessä perustettiin myös tutkimuslaitoksia palvelemaan yhteiskunnallisia tehtäviä. (Tommila 2003; Aho 1993, 64-67)

1880-luvulla naturalismi valtasi koko suomalaisen kulttuurielämän. Taiteissa se näkyi asioiden kuvaamisena mahdollisimman realistisesti ja luonnonmukaisesti. Tieteessä se taas tarkoitti liberaalien positivististen sekä kehityso pillisten aatteiden nostamista tieteellisyyden kriteereiksi. Tieteiden rooli nähtiin nyt paitsi joutavan taikauskon ja mystiikan karkottajana, myös yhteiskunnallisen hyvinvoinnin lähteenä, luomassa maahan terveyttä ja vaurautta. Taustalla vaikuttivat myös liberalistiset ja individualistiset ajatukset kollektivismiin ja uushumanismin haastajina. Tämä tuli erityisen selvästi esille ajanjakson psykologisissa ja kasvatustieteellisissä keskusteluissa. (Tommila 2003, 57-58; Aho 1993, 63-64; Ojakangas 1997; Ahonen 2003; Launonen 2000, 89-90; Naumanen 1990)

Vuosisadan loppupuolella sääty-yhteiskunnan koulutusjärjestelmäänkin alkoi kohdistua voimakkaita paineita. Tähän voidaan katsoa vaikuttaneen erityisesti porvariston kasvava vaikutusvalta ja teollisuuden kasvun myötä kehittyvä työnjako. Myös Aleksanteri II:n vierailu Helsingissä vuonna 1856 muodostui keskeiseksi tapahtumaksi koulutusjärjestelmän kehitykselle, hänen vaatiessa senaatilta ehdotuksia sekä talouden kehittämiseksi että laajan kansanopetuksen järjestämiseksi. Tämä herätti Suomessa laajaa pedagogista ja hallinnollista keskustelua, joka johti lukuisiin käytännön toimenpiteisiin, kuten oppikoulujen määrän kasvattamiseen ja kansakoulujärjestelmän laajennukseen. (Heikkinen 1983, 106-116). 1860-luvulla kunta ja seurakunta erotettiin toisistaan ja näin myös aiemmin kirkon hallussa ollut kansanopetus asetettiin valtion tehtäväksi ja muokattiin sen intressien mukaiseksi. Näin koulutuksesta tuli osa kansallisvaltion rakentamisen projektia, joka puolestaan muodosti tilaa erilaisille pedagogisille aatteille, jotka eivät enää olleet puhtaasti kristillisten ihanteiden mukaisia. (Lampinen 2000, 30-34; Launonen 2000, 79-80; Heikkinen 1983, 97-106)

Kaikki edellä mainitut muutokset sijoittuvat aikaan, jolloin hegeliläisyydestä vaikutteita saanut snellmanilainen pedagogiikka hallitsi suomalaista kasvatustieteen ajattelua. Jotkut näistä muutosvoimista epäilemättä haastoivat snellmanilaisen ajattelutavan, jonka ennen pitkää oli määrä väistyä empiirisen kasvatustieteen tieltä. Muutos ei suinkaan ollut tapahtunut pelkästään tutkimusmenetelmien ja teorioiden tasolla, vaan se ulottui myös syvälle juurtuneisiin tapoihin ymmärtää kasvatustieteellisen toiminnan ja kasvatusta koskevan tiedon luonne. Jotta tämän muutoksen perinpohjaisuus tulisi paremmin ymmärrettäväksi, on snellmanilaisen kasvatustieteen taustoja

kuvattava hieman ennen siirtymistä naturalistis-empiristisen diskursiivisen muodostelman kuvaukseen. Seuraavassa luvussa kuvaan lyhyesti snellmanilaisen ajattelun pääpiirteitä, jonka jälkeen etenen tarkastelemaan sen mukaisen pedagogiikan vähittäistä murtumisprosessia siten, kuin se ilmenee aineistossani.

#### 4.1.1. Valtio ja vapaus

Autonomian aikana Suomessakin alkoi esiintyä muualla Euroopassa vaikuttaneita nationalistisia virtauksia. Kansallisuusaatteen mukaan kansallisvaltio muodostuu ennen kaikkea *kansasta* – sen kulttuurista, kielestä, historiasta ja tavoista, jotka myös muodostavat sen sisäisen voiman mitan. On siis luonnollista, että poliittiset toimenpiteet kohdistuvat kansallisen identiteetin luomiseen ja sivistyksen voiman kasvattamiseen. Nationalismille Suomessa antoi sen merkittävimmän ilmaisunsa J.V.Snellman (1806-1881), joka sai ajatteluunsa vaikutteita ennen kaikkea saksalaiselta filosofilta G.W.F. Hegeliltä (1770-1831). Hegeliläisittäin Snellman näki eurooppalaisen valtion järjellisen maailmanhengen korkeimpana ilmentymänä ja yleisinhimillisen sivistyksen edistäjänä. Kansallisvaltio kehittyy kyseisen näkemyksen mukaan historiassa järjellisesti kohti yhä suurempaa eheyttä, sen lisääntyneen itsetietoisuuden ja sivistyksen myötä (Pulkkinen 1998, 10; Launonen 2000, 80–82; Kemiläinen 1981). Tätä kehitystä voidaan edistää kansan sivistystasoa nostamalla ja edistämällä valtiollista toimintaa. Tämä puolestaan mahdollistaa kansalaisen yksityisen edun ja koko kansan yleisen edun yhteensovittamisen ja kansan *yhteisen tahdon* muodostamisen. (Pulkkinen 1998, 19–20).

Kansallisvaltio voidaan hegeliläisen ajattelun mukaisesti jakaa kahteen pääalueeseen; kansalaisyhteiskuntaan ja valtioon. Edellistä hallitsevat ihmisten itsekkäät tarpeet, perheen ja lisääntymisen alueet. Tämä on hegeliläisittäin välttämättömyyden ja epävapauden valtakunta, jossa jokainen ihminen on oman luontonsa vankina. Jälkimmäisessä puolestaan on kyse sellaisesta kansalaisen toiminnasta, jossa kansalaisen subjektiivinen tahto pyritään sopeuttamaan koko kansan muodostamaan yleistaktoon. Vain tällä tavoin ihminen voi olla *aidosti vapaa* – toimiessaan moraalisenä olentona, *osana valtiota*. Vapaus voidaan siis tässä viitekehyksessä määritellä kyvyksi ymmärtää yleistakto ja yhteinen etu sekä toimia sen mukaisesti. (Pulkkinen 1998, 32; Aho 1993, 27; Launonen 2000, 81–82) Tällä tavalla ymmärtää vapaus on perustansa Immanuel Kantin moraalifilosofiassa. Kantin mukaan ihminen on kahden maailman olento: toisaalta hän kuuluu fenomenalisen sfääriin, ollessaan osa luontoa, sen lakien alainen, mutta toisaalta hän on myös

osallinen järjen noumenaalisessa maailmassa; henkisenä olentona, joka on vapaa luonnon välttämättömyyksistä, kykenevä toimimaan itselleen säätämiensä moraalilakien mukaisesti.

Hegeliläis-snellmanilaisen poliittisen filosofian mukainen näkemys valtiosta ja kansasta tulee paremmin ymmärrettäväksi, kun sitä vertaa liberalistisen perinteen käsityksiin, jotka tulisivat myöhemmin hallitseviksi naturalistis-empiristisen kasvatustieteen piirissä. Klassisen liberalismiin mukaan yhteiskunta koostuu itsenäisistä vapaista *yksilöistä* – ei yhtenäisestä kansasta, jonka jäsenet ovat toisistaan riippuvaisia ja joiden identiteetti kulttuurisesti ja kielellisesti rakentunut. Liberalistisesta näkökulmasta hegeliläinen ajattelutapa saattaakin vaikuttaa jopa valtion terrorilta tai totalitarismilta valtion ollessa liberalistisesta näkökulmasta katsoen jonkinlainen välttämätön paha. Klassisen liberalismiin mukaan yksilö on vapaa ainoastaan silloin, kun hän saa muiden estämättä toteuttaa omia intressejään. Tämä on niin sanottua negatiivista vapautta, yksilön toimintaa rajoittavien ulkoisten tekijöiden poissaoloa. Tästä näkökulmasta onkin helppo ymmärtää, miksi valtion rooli ja sen vallankäyttö halutaan kyseisessä poliittisen filosofian perinteessä minimoida. Sen ei tule millään tavalla puuttua yksilöiden oman edun tavoitteluun, mikäli se tapahtuu sopusoinnussa muiden ihmisten oman edun tavoittelun kanssa. Valtion tehtävänä on näin ollen ainoastaan turvata ihmisten oikeus oman edun tavoitteluun (Pulkkinen 1998, 22–27). Kyseiset näkemykset ovat nykypäivänä muodostuneet kutakuinkin itsestänselvyyksiksi, mutta puhuttaessa kansallisvaltiosta, vapaudesta ja kasvatuksesta hegeliläis-snellmanilaisessa viitekehyksessä, on kuitenkin muistettava, että näillä samoilla käsitteillä on täysin poikkeava merkitys suhteessa liberalismiin. Kyseisistä poliittista ontologiaa koskevista näkemyseroista seuraa myös erilaisia kasvatuskäsityksiä, joista vallitsevaksi kehittyvään liberalistiseen näkemykseen palaan myöhemmin analyysissäni, mutta tarkastelen nyt sitä edeltävää snellmanilaista kasvatustajattelua.

#### **4.1.2. Kasvatus ja tulevaisuus**

Hegeliläis-snellmanilaista filosofiaa hallinnut edistysusko, eskatologinen vakaumus, jonka mukaan ihmiskunta kehittyy kaiken aikaa kohti suurempaa järjellisyttä ja itsetietoisuutta, loi jo itsessään kiinnostusta kasvatukseen. Juuri valtion kontrolloiman lasten koulutuksen kautta, jossa ihminen alusta asti totutetaan sivistykseen, kansakunta saa sivistyksen voiman ja voi kehittyä kohti suurempaa järjellisyttä. Snellmanin (1861, 218, 231) mukaan kasvatus onkin prosessi, jonka kautta ihminen saavuttaa järjen ja vapauden, rikkoessaan luonnon ja välttämättömyyden kahleet. Tämänkaltaisessa kasvatustajattelussa luonto ymmärretään rajoitteena, joka pitää yksittäistä ihmistä,

erityisesti lasta, omien yksilöllisten halujensa epävapaudessa. Ainoastaan yhteisössä, kansallisessa kulttuurissa ja sen tavoissa, yksilö voi tulla sivistyneeksi ihmiseksi ja ainoastaan valtiollisessa toiminnassa hän voi tulla vapaaksi. Hegeliläisessä kasvatustieteessä keskeiseksi käsitteeksi muodostuikin *siveellisyys* (Sittlichkeit), joka viittaa moraaliseen toimintaan jonka kautta subjektiivinen, yksilöllinen henki kumoutuu kansan hengen edessä. Vapaus ja yhteiskuntavastuu ovat näin erottamattomassa yhteydessä. (Aho 1993, 24-27; Launonen 2000 81; Ojakangas 1997, 75-78; Pulkkinen 1998, 24-25)

Hegeliläis-snellmanilainen poliittinen filosofia muodostaa kasvatuksen suhteen aivan omanlaisensa tiedon ja vallan kentän. Kuten voidaan havaita, hegeliläis-snellmanilainen kasvatustieteellinen ajattelu oli todellakin luonteeltaan spekulatiivista: Hegelin filosofian katsottiin lopullisesti paljastaneen todellisuuden perimmäisen luonteen ja sitä koskevista perusväittämistä katsottiin voitavan loogisesti johtaa kasvatusta koskevia väittämiä (Iisalo 1981, 3-4). Snellmanin, kuten muiden hegeliläisten pedagogien, A. Laurellin, ja Z. Cleven tehtävänä olikin lähinnä normatiivinen kasvatuksen kokonaistavoitteen ja totuudenmukaisen ihmiskuvan hahmottaminen hegeliläisin termein. On näin ollen ymmärrettävää, että empiirisellä psykologialla ei tämänkaltaisen kasvatustieteen vallitessa ollut lainkaan kysyntää. Eihän inhimillistä toimintaa voitu kyseisen ontologian piirissä *selittää kausaalisesti*, vaan ainoastaan *arvioida siveellisin perustein*. Olemassa olleita psykologisia oppeja ratkottiinkin tuolloin ennen kaikkea nationalistisilla ja moraalisisilla kriteereillä ja Ahon (1993, 27) mukaan Snellman luotti muutenkin yhteiskunnan käytännön kasvatustratkeihin ennemmin kuin teoreettisiin ja tieteellisiin oppeihin.

Ennen pitkää tämä normatiivinen asennoituminen, kasvatuksen hahmottaminen ainoastaan filosofis-juridisin termein, joka heijasteli vanhakantaisen nationalismin vallankäytön rationaliteettia, muodostui spekulatiivisen kasvatustieteen kompastuskiveksi. Kehittyvä yhteiskunta vaati kasvatuksen asiantuntijoilta ennen kaikkea keinoja *hallita* kasvatettavia, toisin sanoen kasvatuksen instrumentteja, eikä niinkään spekulointia kasvatuksen päämääristä. Ennen pitkää myös koko vallankäytön uusi rationaliteetti muodostui snellmanilaisen pedagogiikan vastaiseksi. Kansakunnan voima ei enää piillyt sen sivistyksessä ja kulttuurissa, vaan pikemminkin sen terveydessä ja elinvoimaisuudessa. Tämän vallankäytön tavan mukaiset tiedontuotannon menetelmät syrjäyttivätkin pian spekulatiivisen kasvatustieteen (Ojakangas 1997).

### 4.1.3 Murros

Murroskauden tuotteena syntyy ihminen, joka on lähempänä eläintä kuin Jumalaa tai hegeliläistä Absoluuttia. Ojakankaan (1997) mukaan voidaan puhua kokonaan uuden historiallisen muodostelman syntymisestä, jossa kasvatusta alkaa näyttäytyä kahden maailman olentoon kohdistuvan siveellisyyttä tavoittelevan toiminnan sijasta ennen kaikkea luonnon lakien vallassa olevaan olentoon kohdistuvana terapeuttisena, terveyden ja normaaliuteen sopeuttavana vaikuttamisena. Jäljelle jää kulttuurisista ja eettisistä ominaispiirteistään riisuttu, paljaaksi luonnoksi abstrahoitu, hallinnoitava ihminen. Kasvatustieteellisten aikakauslehtien keskustelussa nämä kaksi tapaa nähdä ihminen kasvatuksellisen toiminnan kohteena, spekulatiivinen ja empiirinen, olivat hetken läsnä yhtä aikaa, eräänlaisena kaksoisvalotuksena, mutta ollen toisinaan myös keskenään vihamielisiä. 1800-luvun lopulla voimme nähdä Thiodolf Reinin (1838–1919), suomalaisen empiirisen psykologian rakentajan, puolustamassa humanistisia arvoja suhteessa ”realismiin”:

(Humanismi) pitää silmällä etupäässä ihmistä semmoisena, katsoen parhaaksi sivistyskeinoksi, että ihminen oppii tuntemaan omaa itseään sekä toivoo sillä tavoin kasvatetun ihmisen paraiten tulevan toimeen vastaisessakin käytönlisessä elämässä. Se tunnustaa, että ihminen ensi sijassa on henkinen olento, että henki se on, jonka ihmisessä pitää vallita, että ainoastaan vapaana ja vastuunalaisena ihminen voi itselleen omistaa ”personallisuuden” arvoa ja vaatia sen oikeuksia. Se tunnustaa ihmisen suhdetta yliaistilliseen maailmaan ei ainoastaan realiseksi, vaan kaikkein tärkeimmäksi suhteeksi, jossa hän saattaa olla. Realismi sitä vastaan pitää silmällä etupäässä ihmis-olemuksen ulkonaisia ehtoja, se tahtoo antaa ihmisille kykyä hankkimaan itsellensä aistillisessa maailmassa niin edullisen sijan kuin mahdollista. (...) Mutta aistilliseen maailmaan perehtyneenä se helposti kadottaa itse tarkoituksia muodostavan hengen silmistään. (Rein 1887, 25)

Reinin tekstissä esiintyvät vielä tutut kartesiolaiset dikotomiat, joissa henki, tarkoitus ja mieli asettuvat vastakkain luonnon aistillisuuden, merkityksettömyyden ja itsekkyyden kanssa. Rein ei kuitenkaan katso täysin karsaasti tieteellistä kasvatustieteeseen. Häntä voidaan pitää varhaisen siirtymäkauden edustajana, jossa hegeliläinen kasvatustieteellinen filosofia etsii sopusointua empiirisen tieteen kanssa, edellisen asettaessa siveellisiä rajoituksia jälkimmäiselle. Myöntäessään ihmisen olevan myös luonnollisen maailman olento, hän muistuttaa kuitenkin, että humanismin mukaisesti ”hengen

ylevyys, vapaus ja vastuunalaisuus” tulisi olla koulun järjestämisen perimmäinen viitekohta (ks. myös Ruin 1885).

Eino-Sakari Yrjö-Koskisen (1858-1916) mielestä kasvatustieteillä ja lääketieteellä on eräänlainen analoginen suhde toisiinsa nähden. Molemmat pyrkivät vaikuttamaan ihmiseen parantavalla, korjaavalla ja vahingoilta suojaavalla tavalla. Mutta erojakin näiden kahden tieteen väliltä löytyy. Ei näet riitä, että ihmistä suojellaan vahingollisilta vaikutuksilta tai parannetaan fyysisiä tai henkisiä vammoja:

”Ihmiseen nähden tulee lisäksi, että hänellä mahdollisesti on korkeampi tarkoitusperä kuin elukalla, ja toiseksi, että hän ei missään esiinny pelkkänä luonnontuotteena, vaan kaikkialla kulttuuri-ihmisenä, joka eri aikoina ja eri oloissa on peräti erilainen. Pelkkä, ruumista ja henkeä ohjaavien lakien selville saaminen ei niinmuodoin riitä: vaaditaan sen lisäksi tietoa siitä tarkoitusperästä, jota varten ihminen on olemassa ja jota täyttämään hän siis on kehitettävä. Sanottakoon, että tällainen tieto on mahdoton saavuttaa; mutta se kasvatustieteiden oppi joka tätä väittää on myöskin lausunut oman kuolemantuomionsa. Ei näet sillä voi olla vähintäkään olemisen oikeutta, niin pian kuin lakkaa etsimästä vastausta ihmis-elämän korkeimpiin kysymyksiin. Vastaus jonka luulee löytäneensä, voi olla oikea tahi väärä, se ei tähän kuulu; mutta vasta kun kykenee sen esittämään, sopii kasvatustieteen vaatimia ääntänsä kuuluville ajan pedagogisissa kysymyksissä. Tieteelliseksi se taas tulee, koettaessaan löytää sellaista eheää maailmankatsantoa mikä soveltuu niihin tosiasioihin joita kunkin ajan tieteellinen tutkimus on kumoamattomiksi todistanut. (Yrjö-Koskinen 1897, 152-153)

Kasvatustieteen on siis pyrittävä *sekä* tieteellisyyteen *että* tietoon inhimillisen elämän siveellisestä päämäärästä. Redusoimalla ihmisen pelkäksi eläimeksi Yrjö-Koskisen positivistisena pitämä tieteellinen lähestymistapa, jota Mikael Soininen herbartilaisena hänen mukaansa edustaa, saavuttaa ehkä tietoa ihmisestä, mutta sillä ei sellaisenaan ole moraalista *oikeutusta*:

Mutta pyyhkimällä sanan ”tarkoitusperä” kokonaan pois tehtävistään ja siirtäessään sen haaveiden joukkoon, on se riistänyt itseltään kaiken oikeuden sananvaltaan kasvatusta koskevissa kysymyksissä (...) Kielletään ehkä, että tällaiset kysymyksen

lainkaan kuuluvat sieluntieteen alaan. Olkoon sen laita kuinka hyvänsä. Mutta kasvatustieteelle ne ovat hengenkysymyksiä. (Yrjö-Koskinen 1897, 153)

Yrjö-Koskiselle positivismiin ongelma ei siis niinkään ole *metodologinen* – positivismi saattaa hyvinkin tuottaa hyödyllistä tietoa ihmisestä – vaan ennen kaikkea *poliittinen*. Ihmistä eläimenä käsittelevällä tieteellä voi olla tietoa, muttei lainkaan oikeutta puuttua kasvatuksellisiin kysymyksiin. Saman asenteen huomaa myös Ojakangas (1997, 11–17) selostaessaan Snellmanin hyökkäystä Cygnaeuksen edustamaa pedagogista asiantuntijatietaa vastaan, jolla ei Snellmanin mukaan ollut minkäänlaista moraalista oikeutusta puhua kasvatuksesta. Hegeliläisiä vaikutteita omaksuneiden valtio- ja tiedemiesten paheksunta naturalismia kohtaan on sikäli ymmärrettävää, että hegeliläinen poliittinen ontologia edellyttää tahdonvapautta, jota naturalistiset virtaukset näyttävät uhkaavan. Yrjö-Koskisen (1897, 153) mukaan käsitys sielusta olemukseltaan itsesäilytykseen pyrkivänä liittyy jälleen ihmisen osaksi eläinkuntaa. Näin ollen ei voida puhua etiikasta sen enempää kuin vapaasta tahdosta tai vastuustakaan. (vrt. Launonen 2000, 103) Mekanistinen, naturalistinen maailma ja ihmisen pelkistäminen osaksi luontoa näyttää humanistien silmissä vievän pohjan kaikenlaiselta eettiseltä spekulatiolta. Tämä kritiikki on myös linjassa Snellmanin (1861, 218–220) näkemyksen kanssa, jossa vastustetaan naturalismia ja sen mukaista ”vapaan kehityksen” kasvatusta, jonka hän katsoo johtavan järjettömyyteen ja epävapauteen. Teksteissä esiintyvät huolet eivät suinkaan ole ainutlaatuisia, vaan determinismin sekä fysikalistisen terminologian ympärillä on käyty länsimaisessa kulttuurissa laajempaa keskustelua, etenkin 1800-luvun jälkipuolella (ks. Danziger 1997, 52; Hacking 1990).

Edellä esitettyjen sitaattien kautta on helppo huomata, kuinka kasvatustieteen viitekehyksessä tapahtuvassa naturalismin ja humanismin välisessä vastakkainasettelussa on kyse laajasta ideologisesta kamppailusta, jossa ei ratkaista pelkästään sitä, kuka voi legitimiti puhua kasvatustieteellisestä asiantuntijana, vaan panoksena on myös se, minkälainen maailmankuva ja rationaalisuus tulisi jatkossa määrittelemään kasvatustieteellistä tietoa ja toimintaa. Snellmanin, Reinin ja Yrjö-Koskisen huolet eivät suinkaan ole olleet aiheettomia. Naturalismin aalto oli todellakin 1800-luvun puolivälin Euroopassa muun muassa Charles Darwinin teosten saaman suosion myötä hukuttamassa alleen uushumanistiset näkemykset. Samaten Henri de Saint-Simonin ja Auguste Comten vaikutusvaltaisessa positivistisessa tieteenfilosofiassa sekä ihminen että koko yhteiskuntaruumis asetettiin biologis-peräisten kuvaamis- ja selitysmallien yhteyteen (Canguilhem, 1978, 13-21; Heilbron 1990, 158)

Myös Suomen suuriruhtinaskunnassa naturalistiset virtaukset alkoivat saada jalansijaa niin tieteissä kuin taiteissakin (Aho 1993, 63-67) Yrjö-Koskinen lukee positivistiseksi erityisesti herbartilaisen sielutieteen. Se ei ole hänen mielestään yrittänytkään vastata kysymyksiin, jotka koskevat ihmistä kokonaisuutena ja sen ”asemaa muussa maailmassa”. Herbartilaisuus on siis hänen mielestään reduktionistinen tapa tarkastella ihmistä. Sitä se tosiassa olikin, sillä Herbartin mukaan ihmisen sielunelämää määräävät ainoastaan luonnon lait ja ulkoiset vaikutteet.(Launonen 2000, 98–99) Suomessa herbartilaisuuteen suhtauduttiin juuri tästä syystä melko kriittisesti, hyväksyen Herbartin pedagogiset ajatukset osaksi opetusmenetelmiä mutta torjuen herbartilaisen psykologian deterministiset ja mekanistiset elementit siveellisistä, eli isänmaallisista syistä. Tämä Thiodolf Reinin alun perin omaksuma kanta määräsi myös koko suomalaisen suhtautumistavan Herbartiin vuosikymmeniksi eteenpäin, mutta samalla se kuitenkin osoittautui tienraivaajaksi myöhemmille naturalistisille näkemyksille. (Aho 1993, 43-44)

Hegeliläis-snellmanilaista filosofiaa edustaneiden kansankasvattajien taistelu naturalismia vastaan ja herbartilaisuuden osittainkin hyväksyminen toimivat enteenä naturalistis-empiristisen kasvatustieteen ilmaantumiselle Suomessa. Varsinaisena lähtölaukauksena voidaan pitää saksalaisen Ernst Meumannin (1862–1915) kokeellisen kasvatustieteen ohjelman innokasta omaksumista Suomessa. Sen mukana kasvatustieteen alueelle päätyivät kokeellisen psykologian monet teoriasuuntaukset ja tutkimusmenetelmät. Meumann itse sovelsi tutkimuksissaan opettajansa Wilhelm Wundtin aistifysiologisia tutkimuksia, Stanley Hallin kyselytutkimuksia sekä Alfred Binetin älykkyystestausta. Suomessa kokeellista kasvatustietettä esitteli ensimmäisenä teoreettisen filosofian professori Arvi Grotenfelt, mutta pian myös kasvatustieteilijät Mikael Soininen ja Albert Lilius alkoivat esitellä edellä Meumannin, Fechnerin, Thorndiken ja Hallin tapaisten psykologien ajatuksia, Soinisen ja Liliuksen suorittaessa tahoillaan myös ensimmäisiä empiirisiä tutkimuksia. (Päivänsalo 1971, 126-127; Aho 1993, 194-196)

Samalla myös spekulatiivinen kasvatustiede eräänlaisena nojatuolitieteenä alkoi kohdata yhä enemmän vastustusta. Iisalonen (1981, 4) mukaan snellmanilainen kasvatustiede ei lopulta pystynytkään ratkaisemaan opetuksen ajankohtaisia ongelmia. Koko kansan opetuksen järjestäminen oli Suomessa ennennäkemättömän laaja koulutuspoliittinen ja yhteiskunnallinen prosessi, joka vaati asiantuntijätietoa ihmisen käyttäytymisestä ja sen hallinnasta. Itse asiassa voidaankin sanoa, että snellmanilainen näkemys kasvatuksesta oli täysin sopimatonta sellaisen kasvatuksellisen vallankäytön rationaliteetin kanssa, joka edellytti lapsen luontoa koskevaa asiantuntijätietoa kasvatuksen päämääriä koskevan tiedon sijaan.

## **4.2. Kasvatustieteellisen tiedon tuottamisen ehdot**

Tarkasteltaessa snellmanilaisen pedagogiikan suistamista valtaistuimeltaan on syytä pitää mielessä, ettei kyseinen prosessi suinkaan ollut yhtäkkinen: se ei tapahtunut minkään näkyvän vallankumouksen kautta, eikä se missään nimessä ollut luonteeltaan totaalinen. Diskursiivisten muodostelmien tasolla voidaan sanoa, että monia aineksia jäi elämään vielä 1900-luvun pedagogiikkaan ja osa niistä on muokattu varsin toimiviksi elementeiksi myös naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa. Esimerkiksi usko edistykseen ja siihen liittyvä luottamus kasvatuksen voimaan pysyi vielä hengissä 1900-luvun alkuvuosikymmeninäkin. Samoin kasvatuksen merkitys nimenomaan kansallisvaltiolle, sen voimien kasvattajana, on edelleen läsnä, kuten pian tulen esittämään.

On silti huomattava, että näiden elementtien merkitys on muuttunut täydellisesti naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa. Kyseinen muutos voidaan mielestäni ymmärtää ainoastaan tarkastelemalla muutosta suhteessa vallankäytön tekniikoiden uudelleenmuotoiluun ja uudenlaisen totuuden politiikan esiinmarssiin valistuksen ajan Euroopassa. Kiinnitän aluksi huomioni siihen, millä tavalla uusi empiristinen tieteenihanne ja uudenlaiset vallankäytön tekniikat ovat muotoutuneet käsi kädessä referoimalla Michel Foucault'n näkemyksiä vallankäytön tekniikoiden kehityshistoriasta. Esimerkkien avulla havainnollistan myös lyhyesti, kuinka naturalistis-empiristinen kasvatustiede pyrkii esittämään itsensä hyödynnettävää tietoa tuottavana perinteenä, pyrkien näin kytkeytymään Foucault'n kuvailemiin modernin vallankäytön tekniikoihin.

Tämän jälkeen etenen, jälleen tieteenfilosofian klassikoihin viitaten, tarkastelemaan sitä, millä tavalla uudenlainen käsitys empiirisestä asiantuntijatiedosta muotoutuu naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa, ja millä tavalla se pyrkii legitimoitumaan objektiivisena tietona; näennäisen intressittömänä ja luonnontieteellisen tiedon kaltaisena. Näin muodostuu kuva tieteellisestä tiedosta, jolla on kahdet kasvot. Kokeellisen kasvatustieteen tietoa luonnehtii toisaalta intressittömyys, arvoneutraalius ja irrallisuus kaikesta partikulaarisesta, mutta toisaalta juuri tämä näennäinen riippumattomuus konteksteista liittyy sen uudenlaisen vallankäytön teknologiaan, empiirisen tiedon ollessa instrumentti, jota voidaan hyödyntää useissa erilaisissa vallankäytön konteksteissa.

### 4.2.1. Uudet vallankäytön muodot

Jokainen on varmasti joskus kuullut sanonnan ”tieto on valtaa”. Jotkut ehkä tietävät yhdistää sen Francis Baconiin (1551–1626), jota yleisesti pidetään uuden ajan tieteen varhaisena suuruutena. Tietysti Galileo Galilei ja Isaac Newton mainitaan usein ensimmäisinä suurina tiedemiehinä, mutta Francis Baconia voidaan aiheellisesti pitää varsinaisen *tieteellisen metodin* perustanlaskijana. Mutta on silti kysyttävä, miksi samaistaa tieto ja valta keskenään? Eikö tieteellisen tiedon tulisi liittyä pikemmin totuuteen, johonkin intresseistä riippumattomaan ja ylevään, tietoon tiedon itsensä vuoksi, ennemmin kuin vallankäyttöön? Onhan arvovapaus ja riippumattomuus usein julkilausuttu keskeisinä tieteenihanteina. Puhtaan tiedon, ollakseen totta, luulisi pikemminkin edellyttävän vallan poissaoloa. Meidän ei kuitenkaan tulisi tulkita Baconin ajatusta näin mustavalkoisesti, eikä suinkaan pitää hänen tiedekäsitystään kyynisenä. Francis Baconin tiede on näet ennen kaikkea toiminnallisen tiedon tiedettä: *Scientia Operis*. Sen pyrkimyksenä on näin ollen tieteellisten kokeiden avulla päästä selvyYTEEN siitä, millä tavalla luonto toimii, jotta sitä voitaisiin manipuloida ihmisten hyväksi. Tämän tapaisesta toiminnasta on kyse myös kokeellisessa kasvatustieteessä, vaikkei Bacon vielä omana aikanaan ajatellutkaan tieteensä soveltamista inhimilliseen maailmaan. Tarkastelkaamme nyt kyseistä tiedon ja vallan samaistavaa aforismia sellaisena kuin se on esitetty *Novum Organumissa*, vuonna 1620 ilmestyneessä Baconin tieteellisen menetelmän esityksessä:

Knowledge and human power are synonymous, since the ignorance of the cause frustrates the effect. For nature is only subdued by submission, and that which in contemplative philosophy corresponds with the cause, in practical science becomes the *rule*. (Bacon 1996, 345)

Bacon onnistuu ilmaisemaan erinomaisella tavalla empiirisen tiedon ja vallan sisäisen yhteyden. Kyseinen kuuluisa sitaatti sisältää tiivistettynä koko *Novum Organum* -teoksen pääajatuksat:

1. Tieto, niin kuin vain induktiivinen tiede voi sitä tuottaa, voi tukea valtaa. Se voi toimia hallinnan elementtinä ja lopulta hyvän yhteiskunnan rakentamisen ehtona.<sup>21</sup> Samalla hallinta muodostaa ennakkoehdon tiedolle; mikäli pystymme hallitsemaan luontoa, meillä on myös tietoa siitä.

---

<sup>21</sup> Uusi Atlantis –teoksessaan (2002) Bacon esittää utooppisen tarinan muodossa vision yhteiskunnasta, jota ohjaillaan tieteellisen tiedon avulla, yhteishyvää tavoitellen.

2. Ihminen on luonnostaan erehtyväinen. Erityisesti filosofia ja logiikka ovat omiaan vääristämään kuvaamme maailmankaikkeudesta. Niin kuin kädet tarvitsevat työkaluja muokatakseen luontoa, tarvitsee mielikin instrumentteja, joiden avulla saavuttaa todellista tietoa. Baconin induktiivinen tiede on tiedontuotannon pätevä työkalu, organum. Kuten hän itse sanoo, ”induktiossa on ainoa toivomme” (emt. 345).

3. Meidän on nöyrästi tarkasteltava luontoa havainnoimalla sitä ilman ennakkokäsityksiä, antamalla sen esittää itsensä meille sellaisena kuin se on. Vain tällä tavoin voimme oppia hallitsemaan sitä.

Voidaan siis todeta, että valta sinänsä ei korruptoi tietoa, vaan ihmisen luontainen taipumus erehtyä ja turvautua vääränlaisiin tiedon tuottamisen välineisiin. Mutta mikäli olemme kyllin nöyriä ja tunnollisesti teemme havaintoja luonnosta, nöyrtyen sen edessä, voimme oppia hallitsemaan sitä ja käyttää sitä koko ihmiskunnan hyväksi. Nämä ajatukset empiirisen tiedon luonteesta ovat epäilemättä olleet läsnä länsimaisen tieteen ja tiedonmuodon kehitysprosessissa, sen merkkihenkilöiden ajatuksissa ja sen eri käänneissä alusta alkaen. Sen asema yhteiskunnallisessa vallankäytössä voidaan puolestaan havaita esimerkiksi Hyödyn aikakauden ideologiassa Ruotsi-Suomessa. Carl von Linnén johtama Ruotsin akatemia ja sen tieteet, erityisesti luonnonhistoria, asetettiin palvelemaan juuri valtion taloudellista hyötyä, merkantilististen oppien mukaisesti. Tällä ajalla hyödyllisinä pidetyt tieteet kuitenkin tutkivat lähinnä sitä, mitä pidettiin luontona – eläimiä, mineraaleja, kasveja, joista voisi jollain tavalla olla taloudellista hyötyä valtiolle. (Heikkinen 1983, 69-72; Tommila 2003) Ihminen rationaalisenä olentona ei toki vielä kuulunut tieteen avulla hallittavan luonnon piiriin. Ihmisen ja yhteiskunnan toimintaa ei voinut ymmärtää tutkailemalla niiden kausaalisia syitä, vaan ainoastaan arvioimalla niiden järjellisyysasteita. (Toulmin 1991) Millä tavoin Baconilaiset ideat siis voisivat lainkaan olla relevantteja ihmistieteille, saatikka kasvatukselle? Ihminen on epäilemättä asetettava jollain tavalla osaksi luonnon selitettävää ja kontrolloitavaa järjestystä. Tämän ymmärtämiseksi on hetkeksi jätettävä Francis Bacon ja hänen empirisminsä ja aloitettava niistä yhteiskunnallisista muutoksista, jotka seurasivat hänen aikaansa ja jotka lopulta tekivät hänestä niin vaikuttavan visionäärin.

Tässä vaiheessa on vihdoinkin annettava Foucault’laiselle vallan käsitteelle sille kuuluva historiallinen sisältö, jotta se tulisi ymmärrettäväksi osana ihmistieteiden syntyä, sekä relevantiksi naturalistis-empiristisen kasvatustieteen muotoutumista koskevan analyysin kannalta. Foucault’n mukaan 1700-luvun Euroopassa alkoi vähitellen kehittyä uudenlainen yhteiskunnallisen vallankäytön rationaliteetti, joka tulisi pian hyödyntämään myös ihmistieteitä osana toimintaansa. Porvarillisen

vallankumouksen jälkeinen eurooppalainen yhteiskunta, jota luonnehtivat maallistuminen, individualismi, kehittyvä teollisuus sekä markkinatalous, alkoi näet hyödyntää myös ihmistä, hänen potentiaalisia voimiaan yhteiskunnallisen tasapainon ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Ihmisruumiista, sen jäsenistä, liikkeistä, eleistä, sen energiasta, tuli osa sellaisten instituutioiden kuin tehtaiden, kasarmien ja koulujen pikkutarkan kontrollin kohde. (Foucault, 1984; 1999)

1700-luvulta eteenpäin yhteiskunnallinen vallankäyttö ja sen tekniikat ovat vähitellen muuttuneet ennen kaikkea *tuottaviksi* – erinäisten voimien, erityisesti inhimillisten, lisäämiseksi ja ohjailuksi. Aikaisemman, *suvereenin* vallankäytön alkuperäisenä mallina oli roomalainen hallinnan perinne, jossa perheen pää sai mielivaltaisesti päättää perheensä ja alueensa toiminnasta. Tämä on nähtävissä vielä renessanssin kynnyksellä Niccolo Machiavellin Ruhtinaan ja Valtiollisten mietelmien riveillä (Foucault 1991, 88). Tällöin suvereenin tehtävänä on kaikin keinoin pitää itsensä hallitsevassa asemassa käyttäen kaikkia tarvittavia keinoja. Klassisella ajalla suvereenin valta kaventui ja hän sai päättää alamaistensa elämästä ja kuolemasta vain ollessaan itse uhattuna. Tällöin valta oli kuitenkin vielä ennen kaikkea valtaa *ottaa* – ottaa haltuun tavaroita, aikaa, ruumiita. (Foucault 1999, 96) Tämän aikakauden jälkeen vallankäyttö alkaa kohdistua entistä enemmän *elämään*, hallitsemisen alkaessa muistuttaa enemmän laumaansa kaitsevaa paimenta kuin pelottavaa Ruhtinasta. Tällä tavoin hallitseminen muuntautuu vähitellen nykyiseen muotoonsa, *hallinnaksi* (governmentality) (Foucault 2003). Foucault'n ilmaisutapaa käyttäen vallasta ottaa elämä tulee valtaa määrätä (ja määritellä) elämää. 1600-luvulta eteenpäin tämä valta kehittyy kahdessa erityisessä muodossa, suuntautuneena *ruumiiseen koneena*, sekä myöhemmin erityisesti *ruumiiseen lajinolentona* (Foucault 1999, 99–100; Foucault 2003, 238-263):

1: Vallankäytön kohteena *ruumis koneena*: ihmisruumis otetaan hyötykäyttöön, osaksi taloudellisia kontrollivoimia ja osaksi kurinpidon tekniikoita. Tämä vallankäyttö tapahtuu armeijan, koulujen, sairaaloiden ja tehtaiden kaltaisissa instituutioissa. Tämä tarkoittaa ihmisruumiin yksityiskohtaista niveltämistä osaksi edellä mainittujen laitosten ajallista ja avaruudellista funktionaalista jäsennystä. Frederick Taylorin tieteellisen liikkeenjohtamisen periaatteet toimivat tästä erittäin havainnollisena esimerkkinä.<sup>22</sup> Tehdastuotantoa ja ihmisen toimintaa sen osana pyrittiin ohjailemaan tehokkaana koneena, jossa kaikki toiminnot olivat yksityiskohtaisesti ja sekunnintarkasti optimoitu mahdollisimman kustannustehokkaiksi. Ihminen on samanaikaisesti sekä eristetty muista ihmisistä,

---

<sup>22</sup> Frederick Taylorin mukaan nimetty tieteellisen liikkeenjohdon menetelmä eli taylorismi oli 1900-luvun alussa erittäin suosittu teollisen työn organisoinnin periaate, jota toteutettiin ns. liukuhihnatuotannossa, esimerkiksi Fordin autotehtailla.

että nivelletty toiminnalliseksi osaksi tuotantoprosessia. Samantapaista vallankäytön tapaa edustaa Ojakankaan (1997, 35–55) havainnollistama kansakoulun hallinnointi, jota Cleven idean mukaan tuli toteuttaa kellokoneiston mallin mukaisesti – kaikkien toimintojen tuli olla täydellisesti hallittavissa, täydellisen tarkoituksenmukaisia, yksinkertaisia ja toisiinsa kytkettyjä. On selvää, että tällä tavoin kurinalaistetun ihmisruumiin toimintaa on helppo arvioida kvantifioimalla se, laskemalla, mittaamalla, punnitsemalla, ottaen aikaa. Tämä luo myös kysyntää standardoiduille institutionaalisen arvioinnin menetelmille, joita ihmistieteet voivat tarjota. Ihmistieteiden tiedontuotannon tavat muistuttavatkin Foucault'n mukaan merkittäväällä tavalla niitä vallankäytön tekniikoita, joita ne tukevat.

2.: Vallankäytön kohteena *lajiruumis*: ihminen näyttäytyy ennen kaikkea biologisena organismina, jonka terveyttä, voimia ja elämän pituutta pyritään pitämään yllä ja kasvattamaan *biovallan* tekniikoin. Sen välineisiin kuuluvat esimerkiksi demografiset tutkimukset, varallisuuden, terveyden, syntyvyyden ja kuolleisuuden sekä sosiaalisten ongelmien tilastointi ja analyysi. Tämä näkyy erityisesti 1800-luvulla statistiikan metodien ja instituutioiden sekä mitä erilaisimpien tilastojen räjähdysmäisenä kasvuna. Myös tieteet, joiden tutkimuskohteena on *elämä*, kuten biologia, fysiologia ja lääketiede tuottavat tämänkaltaisen vallankäytön tavan kannalta hyödyllistä tietoa.

Vallankäytössä ei näin ollen enää ole kysymys pyrkimyksestä pysyä vallassa tuhoten kaikki suvereenia vallankäyttöä uhkaavat elementit, vaan pyrkiä vaalimaan ja ylläpitämään *populaatiota*, kasvattamaan sen voimia ja terveyttä. Tämä ei tietenkään onnistu väkivallalla ja kuolemalla uhaten, vaan kontrolloimalla yhteiskunnan inhimillisiä voimia. Valtion voima oli siis tästedes oleva sen populaatioissa, sen ominaisuuksissa ja voimissa, ja niiden kontrolloimiseen ja kasvattamiseen tarvitaan ihmistieteiden tuottamaa asiantuntijatietoa (Rose 1996, 68; Foucault 2003) Palaan vielä seuraavissa pääluvussa nyt esiteltyihin vallankäytön tekniikoihin, mutta tässä vaiheessa haluan keskittää huomion itse tieteellisen tiedon suhteeseen moderneihin vallankäytön muotoihin ja kasvatustieteen asemaan näiden suhteiden kentässä ja tämän jälkeen itse tieteellisen tiedon ehtoihin, viitaten niiden muotoutumishistoriaan ja tarkastellen niitä myös sellaisena kuin ne esitetään aineistossa.

Valistuksen ajan ja vallankäytön uudenlaisten muotojen kehittymisen myötä myös pedagoginen keskustelu sai uutta pontta. Osaksi tämän voi liittää tulokseksi liberalististen aatteiden suosioista, porvariston vaikutusvallan lisääntymisestä ja sen etujen mukaisista vaatimuksista (Heikkinen 1983, 97-99), mutta sen voi käsittää myös seuraukseksi *edistyksen myytin* yleisestä hyväksynnästä. Mikäli

näet uskotaan, että ihmiskunta voi edistyä kohti parempaa, sen voidaan olettaa tapahtuvan erityisesti oikeanlaisen kasvatuksen kautta.<sup>23</sup> Näin lapsesta tulee edistysuskon valossa lupaus paremmasta tulevaisuudesta. Samalla lapsuus kytketään lähtemättömästi modernin vallankäytön piiriin. Snellmanilaisen pedagogiikan ajan Suomessa tämä vallankäyttö suuntautui kansakunnan sivistämiseen, mutta naturalistis-empiristisessä viitekehyksessä kasvatettavasta tulee *kansallista pääomaa*, jota tulee vaalia ja kasvattaa tulevaisuutta varten. Pedagogisen vallankäytön tärkeimmäksi tehtäväksi ei nähdä enää koulimista ehdottomaan kuuliaisuuteen tai uskolliseen alamaisuuteen, kuten vielä feodaaliajan ja kirkkokurin vallankäytössä, eikä sen tehtävänä ole myöskään siveelliseen vapauteen kasvattaminen, vaan kyse on ennen kaikkea abstraktin arvon, *elinvoiman*, tuottamisesta.

Tuottavan vallankäytön eetos näkyy varsin selvästi 1900-luvun alun kasvatustieteellisissä naturalistis-empiristisissä artikkeleissa. Se tarjoaa myös tavan hyökätä snellmanilaista spekulatiivista kasvatusoppia vastaan ja samalla se voi legitimoida itsensä hyödyllisenä ja yhteiskuntavastuullisena. Kokeellisen kasvatustieteen kenties tuotteliain suomalainen edustaja, Aksel Rafael Rosenqvist (myöhemmin Kurki) (1880–1950) tarjoaa meille erinomaisen esimerkin vetoavalla päätöksellään:

Täten voimme sanoa, että inhimillisen elämän kallisarvoisinta aarretta, henkisiä lahjoja ja kykyjä, on käsitelty ja hoidettu paljon huonommin kuin halpa-arvoisia teknillisiä työnaineita, joiden turmeleminen kuitenkin voidaan aina rahalla korvata. On myöskin huomattava, että me tunnemme verraten tarkoin kaikkien mahdollisten raaka-aineiden esiintymisen maassamme niiden paljouteen, laatuun ja esiintymispaikkaan nähden ja käytämme tätä tietoa taloudellisen hyvinvointimme edistämiseksi. Mutta henkisten raaka-aineiden, s.o. yksilöiden henkisten lahjojen ja kykyjen, paljoudesta ja laadusta tiedämme vielä hyvin vähän, ja kuitenkin näiden tunteminen ja kehittäminen ei ole suinkaan vähemmän tärkeä kuin aineellisten apuneuvojen. Tietenkin on välttämättömänä seurauksena tästä henkisiä voimia koskevasta tuhlailevasta taloudenhoidosta se, että paljon uinuvia kykyjä jää kehittämättä, jää kitumaan ja surkastumaan tuottaen sekä yksilölle että koko yhteiskunnalle paljon sekä henkistä että aineellista tappiota. (Rosenqvist 1919, 55–56)

---

<sup>23</sup> Edistysuskosta ja ihmiskunnan kasvatuksesta valistuksen ajan teksteissä ks. (toim.) Mitä on valistus? Erityisesti Fichten ja Kantin tekstit.

On siis täysin turhaa puuhastelua tarkastella kasvatusta spekulatiivisesta näkökulmasta, pyrkien vain käsitteelliseen analyysiin ja kasvatuksellisten päämäärien pohtimiseen, joka tuskin pystyy muuhun kuin jo tiedetyn uudelleen järjestämiseen. Yhteiskunnalle ”paljaasta tietopuolisesta ajattelusta”, kuten Ellen Aavikko (1919, 139–140) spekulatiivista filosofiaa luonnehtii, ei ole *hyötyä*. Sama näkemys spekulatiivisen kasvatustieteen hyödyttömyydestä ja kokeellisen kasvatustieteen hyödynnettävyydestä on nähtävissä lukuisissa muissakin artikkeleissa. (ks. Tamminen, 1905; Salonen 1921, 156; Oksala 1915-1916b, 233)

A.R. Rosenqvistin mielestä onkin opittava harjoittamaan ”ihmiskononomiaa, hengen voimien tarkoituksenmukaista ja säästeliästä käyttöä”. (Rosenqvist 1919, 56).<sup>24</sup> Tämän merkillisen ihmiskonoman termin avulla Rosenqvist tulee ilmaiseeksi sangen selkeällä tavalla tiedon ja tuottavan vallan perimmäisen yhteyden kokeellisen kasvatustieteen alueella. Kyseinen kasvatustieteen suuntaus esittää itsensä manageriaalisena tiedonalana, joka kykenee käsittelemään organisaation ja sen muodostavien yksilöiden toimintaa tuottavalla ja jalostavalla tavalla. Inhimilliset voimavarat on otettava haltuun; järjestettävä, luetteloitava ja käsiteltävä niin, että ne tuottavat lisää henkistä pääomaa. Tässä suurisuuntaisessa projektissa kokeellinen kasvatustiede haluaa esiintyä tärkeänä toimijana. Kokeellisen kasvatustieteen yhteys tuottavaan vallankäyttöön tulee tarkemmin esille vielä myöhemmin, mutta seuraavaksi pyrin tarkastelemaan naturalistis-empiristisen diskursiivisen muodostelman tiedonmuodostuksen ehtojen toista puolta, empiirisen ja objektiivisen tiedon rakentamista.

#### **4.2.2. Puhdas representaatio**

Naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa kokonaisuudessa voidaan siis havaita eräänlainen legitimointipyrkimys suhteessa voimakkaan kansakunnan rakentamisen projektiin. Voimme myös havaita jo tässä vaiheessa tiedon ja vallan yhteenkietoutumisen kasvatustieteellisen tiedon antaessa lupauksen omasta käytettävyydestään uudenlaisen vallankäytön teknologian kokonaisuudessa. Mutta kuinka juuri tämänkaltaisen kasvatustieteen voi olettaa lunastavan lupauksen yhteiskunnallisesta hyödyllisyydestä: millä tavoin se pystyy julistamaan itsensä tiedon haltijaksi ja kuinka se kykenee rajaamaan esimerkiksi spekulatiivisen kasvatustieteen ulkopuolelleen? Tieto-valta

---

<sup>24</sup> Tätä ekonomista ajattelua Rosenqvist sovelsi kasvatustieteen ohella myös kirjoittaessaan ”kokeellista ammattielutiedettä” sekä kehittäessään ammattipsykologisia testejä ensimmäisenä Suomessa VR:n laboratoriossa. (Aho 1993, 208–209)

–analytiikan viitekehyksessä kysymys kuuluu: Miten luonnontieteiden metodeja jäljittelemään pyrkivä kasvatustieteen suuntaus kykenee legitimoimaan tuottamansa tiedon totuutena, oman suuntauksensa baconilaisena scientia operiksena? Näin tullaan esittäneeksi myös kysymys *instrumentaalisen tiedon* luonteesta suomalaisen kasvatustieteen kontekstissa. Jotta tämä monimutkainen kysymys tulisi paremmin ymmärrettäväksi, on jälleen luotava silmäys empirismin perinteeseen, johon kokeellinen kasvatustiede tukeutuu. Palatkaamme siksi vielä hetkeksi Francis Baconiin.

Baconin (1996, 347-348) mukaan on olemassa neljänlaisia *idoleita*, ennakkoluuloja ja harhakuvitelmia, jotka voivat estää meitä näkemästä tosiasioita sellaisina kuin ne todella ovat:

1. *Heimon idolit* viittaavat taipumukseen siirtää inhimillisiä piirteitä sellaisiin asioihin, johon ne eivät sovi, kuten luontoon.
2. *Luolan idoleilla* tarkoitetaan ihmisen henkilökohtaisia toiveita, odotuksia, ennakkoluuloja ja pelkoja, jotka hämärtävät ymmärrystä.
3. *Torin idolit* viittaavat ihmisten välisen kanssakäymisen tuloksena syntyneisiin jaettuihin harhakuvitelmiin,
4. *Teatterin idoleilla* tarkoitetaan metafysisiä ennakko-oletuksia, joita esiintyy erityisesti filosofian piirissä.

Nämä esteet raivaamalla – tiedostamalla antropomorfismin, omien ennakkoluulojen ja perinteisten käsitysten sekä (skolastisen) filosofian vääristävän vaikutuksen ihmismieleen – voimme saavuttaa tietoa, joka on ehdottoman varmaa, ja jonka avulla voimme vaikuttaa luonnon toimintaan. Uusi aika onkin saanut Baconin ja Descartesin kaltaisilta ajattelijoilta perinnöksi uskon siihen, että voimme *tietyntaistua metodilla noudattaen* havaita maailman sellaisena kuin se on, ja saavuttaa siitä näin varmaa tietoa. Baconille tämä metodi tarkoittaa huolellisten havaintojen tekemistä kaikkein yksinkertaisimmista luonnon ilmiöistä (particulars) ja sekä induktion että deduktion keinoin, keksimällä hypoteeseja, kumoten ja vahvistaen niitä kokeiden avulla, sekä pyrkimystä vähitellen laajentaa inhimillisen tiedon aluetta ja hallita luonnon ilmiöitä kaikkia ihmisiä hyödyntävällä tavalla (Vickers 1987).

Toiselle länsimaisen tieteenfilosofia suuruudelle, René Descartesille (1994, 22–23) tämä tiedon tuottamisen metodi on geometrisen todistuksen muotoinen: ensin on Baconin tavoin pyrittävä asettamaan syrjään kaikki vähänkin epäiltävät ajatukset ja uskomukset sekä tukeutua ainoastaan

selkeisiin, yksinkertaisiin ja epäilyn ulottumattomissa oleviin ideoihin. Vähitellen, jaettuaan ongelman kaikkein yksinkertaisiin osasiinsa ja tarkasteltuaan huolellisesti kaikkia ongelmaan liittyviä seikkoja, Descartes kykenee loogisesti etenemään kohti monisyisempää ja yleisempää tiedollista kokonaisuutta.

Vaikka Baconia ja Descartesia on pidetty toisilleen vastakkaisten perinteiden, brittiläisen empirismin ja mannermaisen rationalismin edustajina, on heille molemmille yhteistä sekä käsitys siitä, että totuudellisen tiedon muodostamiseksi tarvitaan tieteellinen *metodi*, että käsitys puhtaasta representaatiosta – maailman suorasta heijastumisesta tajuntaamme – tämän tiedon välttämättömänä ennakkoehtona. Richard Rortyn kuuluisaa vertausta käyttäkseni mieli toimii länsimaisen filosofian perinteessä ikään kuin *peilinä*, joka uskollisesti heijastaa ulkopuolisen luonnon mieleemme sellaisenaan. Wilfrid Sellarsia (1997) mukaillen voimmekin puhua niin sanotusta *annetun myytistä* koko länsimaisessa uuden ajan filosofiassa ja epistemologiassa. Tämän myytin mukaan kaiken tieteellisen tiedon varmuuden takaajana on aina jonkinlainen *annettu* mielensisältö, joka on itse itsensä vahvistava, ehdottoman tarkka ja jonka varmuutta ei siis tarvitse perustella. Tämä perustajattelu on eri muodoissaan läsnä kaikissa empiirisissä tieteen perinteissä, niin empirismissä kuin fenomenologiassakin. Annetun myytin mukainen ajattelu on läsnä myös suomalaisessa kokeellisessa kasvatustieteessä sen alkua ajoista saakka.

Havainnollistan nyt tätä muutosprosessia, empiirisen tietokäsityksen menestyksellistä kamppailua spekulatiivista vastaan, *epistemen* muutoksen tasolla. Toisin sanoen kuvaan, kuinka empiristiset tiedon muodostumisen ehdot pyrkivät vallitseviksi suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Aluksi hyökätään vielä sangen varovaisesti hegeliläistä käsittelytapaa vastaan, mutta tämän jälkeen tehdään ratkaiseva ero eettillisen ja faktuaalisen alueen välillä – toisin sanoen, luodaan *puhdas fakta*. Tämän jälkeen kuvaan ne metodit ja ehdot joilla empiirinen tieto muodostetaan ja rajataan naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa kokonaisuudessa. Itse asiassa se saa keskeisen roolin kokeellisen kasvatustieteen taustalla olevassa epistemessä – niissä ehdoissa ja oletuksissa, jotka antavat empiiriselle tiedolle sen varmuuden. Aluksi sen avulla pyrittiin myös kritisoimaan hegeliläiseen filosofiaan nojaavaa spekulatiivista kasvatustiedettä.

Thiodolf Reiniä (1838-1919) voidaan pitää eräänlaisena siirtymähahmona spekulatiivisen ja empiiris-naturalistisen kasvatustieteen diskurssin välillä. Hän ymmärsi uushumanistisen perinteen merkityksen ihmiskuvan ja kasvatuksen tavoitteiden määrittelyssä, mutta antoi erityistä arvoa myös empiristiselle kasvatustieteelle kasvatuksen keinoja koskevan tiedon tuottajana. Molemmille

lähestymistavoille on löydettävissä oma legitiimi alueensa, jonka rajoissa niiden tulisi pitäytyä. Rein kritisoikin hegeliläistä tapaa ”johtaa sisällystä yleisestä käsityksestä” sillä asioita on analysoitava siten, että ne ”ammennetaan kokemuksen lähteistä” (Rein 1887, 23) Etenkään koulukasvatukseen käytännön läheisenä aiheena hegeliläinen dialektiikka ei Reinin mielestä missään nimessä sovi. Rein moittiikin kirja-arviossaan Cleven tapaa kirjoittaa koulukasvatuksesta jäsentämällä sen hegeliläisen systemaattisen kolmijaon mukaisesti:

Sillä semmoisena kuin se nyt, ulkonaisena muotona, esiintyy, se ei ole aivan viaton, vaan estää joskus aineen asianmukaista ja tosiloogillista esitystä. Paikoittain tekijä lisää tarpeettomia jaotuspolvia, saadaksensa kolmeluvun täydeksi, paikoittain taas hän supistaa kolmeksi osaksi semmoisen aineen, joka olisi vaatinut useampia. (emt. 23)

Mitä Rein mahtaa tarkoittaa ”tosiloogillisuudella”? Noudattaahan hegeliläinenkin analyysitapa omaa dialektista logiikkaansa. Ymmärrän tämän niin, että Rein hakee aidolla ja ”viattomalla” loogillisuudella tietynlaista, objektiivisena pidettävää ja korkeamman epistemologisen statuksen värittämää tapaa analysoida kohdetta. Voidaan varmasti, ainakin nykyhetkestä katsottuna, sanoa, että hegeliläinen analyysitapa on tiedollisesti melko köyhää. Sen kyky tuottaa uutta, instrumentaalista tietoa tai ennusteita on vähintäänkin rajallinen eikä kovin kohdeherkkä. Maailman järjellinen rakenne on ennalta asetettu ja pedagogien ainoa tehtävä on oikealla tavalla johtaa metafysisistä prinssiipeistä oikeat, kasvatusta koskevat ohjeet. Reinin kirja-arviosta voimme huomata, että maailman (hegeliläisittäin) looginen ja yhtenäinen rakenne on nyt saatettu vähintäänkin kyseenalaiseksi. Empirismen eetoksen mukaisesti ennalta asetetut asioiden käsitteelliset suhteet on asetettava metodisen epäilyn alaisiksi ja tarkasteltava kohteena olevia elementtejä sellaisenaan, niin kuin ne meille välittömän kokemuksen kautta ilmenevät – annetun myyttiä kerraten.

Kokeellisen kasvatustieteen menetelmien kehittyessä annetun myytti alkaa toimia syvällisemmän metodologisen keskustelun perustana. Siirtykäämme nyt ajassa muutama vuosi eteenpäin tarkastellaksemme, minkälaisia tiedonlähteitä Malmberg pitää kelvottomina:

1. Omat lapsuuden muistot
2. Mainioiden miesten itsetekemät elämäkerrat. (esim. J.S. Mill, Tolstoi)
3. Saatavissa olevat lasten päiväkirjat ja kirjeet.

4. Lapset, sellaisina kuin ne esitetään taiteen alalla: taidemaalauksissa ja kaunokirjallisuudessa.  
(Malmberg 1900, 50)

Nämä eivät ole toivottavia lähteitä käytettäväksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa - tai ainakin niitä on käytettävä harkiten - sillä ne ilmanna tutkimuksen kohdetta välittömästi, annettuna. Ne ovat tavalla tai toisella, esimerkiksi epäluotettavan muistin, ennakkoluulojen, taiteilijan näkökulman, ynnä muiden baconilaisten idoleiden syystä epäluotettavia. Niistä ei myöskään voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä tai muodostaa yleisiä lakeja – ja juuri käyttäytymistä luonnehtivia lakeja tarvitaan, kun opetetaan suuria määriä oppilaita. On siis otettava lapsi tutkimuksen kohteeksi sellaisena, kuin hän jokapäiväisessä elämässä esiintyy. (emt.50–51) Hyväksytyjä menetelmiä Malmbergin mukaan ovat ”tilastolliset menetelmät” ja ”individualisuutta tutkivat menetelmät”, jotka täyttävät edellä mainitut ehdot, sillä ne tuovat meille kohteen annettuna – ”välittömästi tutkimuksen esineenä” (mt. 50-51; ks. myös Söderhjelm 1915b, 260; Koskenniemi 1939, 3). Näitä menetelmiä käyttämällä, pirstomalla tutkimuksen kohde kartesiolaisen ihanteen mukaisesti elementaariin alkutekijöihinsä, suorittamalla vertailua, voidaan huolellisen metodisen rakentelun kautta rakentaa kattava kuva tarkasteltavasta kohteesta. Yksinkertaisimmillaan tieteellisten faktojen maailma näyttääytyy tilana, josta hyveellisen tutkijan on vain ahkerasti kerättävä ja luokiteltava haalimansa irralliset tiedon palaset:

Tutkittavaksi otetaan joku määrätty asia, esim. lasten muisti jossakin suhteessa, heidän työkykynsä, heidän tarkkuutensa, heidän valheensa, j.n.e, määrätään perusteet, joiden mukaan tutkittava asia on käsiteltävä, tehdään havaintoja useammassa lapsissa, kertyneet ainekset kootaan, järjestetään ja ryhmitetään. Siitä sitten selviää, mikä on yhteistä kaikille lapsille tahi lapsiryhmille, pojille ja tytöille, eri ikäluokille j.n.e. Yleensä johtuu tämmöisestä menettelystä määrättyjä lakeja, joiden mukaan lapsen sielunelämää tulee tarkastella. (Malmberg 1900, 51)

Malmbergin asennetta voidaan hyvällä syyllä pitää melko naiivina empirisminä. Siinä tutkija on baconilaisin termein määriteltynä muurahainen, joka kerää maailmasta irrallisia faktoja ja näin kokee kasvattavansa tieteellisen tiedon määrää. Empiiristen havaintojen suhdetta teoriaan ja käytettäviin kategorioihin ei Malmbergin tekstissä juuri pohdita. Toisaalta tätä voidaan pitää melko johdonmukaisena soveltavan tieteenalan asenteena, sikäli kun kokeellisen kasvatustieteen pyrkimyksenä on lähinnä ilmiöiden hallitseminen niiden perimmäisen luonteen tai olemuksen

selvittämisen sijasta. Samaa instrumentalismia kannattaa myös kokeellisen kasvatustieteen metodologian terävä kriitikko Henning Söderhjelm (1915b, 261-265), joka näkee psykologiatieteiden ongelmana havaintojen teoriamääräytyneisyyden ja sen, ettei yhtä, kaikenkattavaa teoriaa sielun toiminnasta ole toistaiseksi pystytty löytämään. Söderhjelminkin mukaan psykologian ja kokeellisen kasvatustieteen piirissä ei vielä oikeastaan lainkaan tiedetä, *mitä* tutkitaan. Kokeellisen psykologian kieli ei toisin sanoen ole päässyt irti arkikielen epämääräisyydestä puhtaaseen havaintokieleen, joka kuvaisi sielun ilmiöitä, kuten älykkyyttä, sellaisena kuin ne empiirisesti ilmenevät. Siksi onkin vielä toistaiseksi tyydyttävä lähinnä ilmiöiden *hallitsemiseen*, pyrkimättä kuvaamaan ilmiöitä niiden pintaa syvemältä tai selittämään niitä teoreettisesti. Ilmiöiden hallitseminen on siis oleva toistaiseksi riittävä tavoite kasvatustieteen kaltaiselle soveltavalle tieteelle (ks. myös Lilius 1909, 207-208).

Tämänkaltaisen paljaissa havainnoissa pysyttelevä tutkimus tuottaa abstrahoituja irrallisia paloja (lösa bitar), joita on vaikea koota lisäämättä niihin mitään, olettamatta mitään ylimääräistä annetun lisäksi. Mutta on kuitenkin mahdollista tilastollisesti tutkailla näiden *säännönmukaista* käyttäytymistä tarvitsematta viitata minkäänlaiseen pinnan alla olevaan kausaalisuuteen. (Söderhjelm 1915b, 265-269) Tämän tutkimustavan Söderhjelm perustaa ennen kaikkea Stanley Hallin menestyksellisiin tutkimuksiin, jotka ovat esimerkkejä puhtaasta yksittäisten tosiasioiden havainnoinnista ja vertailusta. Monet näistä yksinkertaisista tutkimusmetodeista ovat myös vaivatta opettajan käytettävissä (emt. 54). Samankaltaista käytännön ohjaavaa merkitystä empiiriselle sielutieteelle painottaa myös Rosenqvist (1917-1918, 327), joka kehottaa unohtamaan Herbartinkin spekulatiiviset pohdinnat ja ottamaan yksinkertaisesti tarkastelun kohteeksi ”sielunelämän jokapäiväiset ilmiöt”, niin kuin ne tarkkailijalle itsensä esittävät. Tämä on lopulta myös yhteiskunnallisesti hyödyllisempää tiedontuotantoa kuin metafyyssisiin tai käsitteellisiin pohdiskeluihin vajoaminen.

Reinin, Malmbergin, Liliuksen, Söderhjelminkin ja Koskenniemen kaltaisten kokeellisesta kasvatustieteestä eri aikoina kirjoittaneiden henkilöiden mielessä on idea puhtaasta representaatiosta, mahdollisuudesta päästä käsiksi ilmiöihin itseensä ilman kokemusta sumentavia baconilaisia idoleita. Tämä puhdas, annettu representaatio perustuu metaforaan ihmismielestä peilinä, joka kykenee heijastamaan ulkoisen maailman tapahtumia sellaisenaan. Foucault’laisin termein ilmaistuna kyse on klassisen epistemen mukaisesta tavasta analysoida tutkittavaa kohdetta. (Foucault 2002a, 55-85) Tämä tarkoittaa, että purkamalla tutkittava asia atomaarisiin peruselementteihinsä, luettelemalla kaikki relevantit havainnot, luokittelemalla ne huolellisen

vertailun avulla ja analysoimalla havaintoja tilastollisin menetelmin, on mahdollista muodostaa riittävä kokonaiskuva tutkittavasta ongelmasta.(ks. Foucault 2002a) Tämä tekniikka riittää lopulta myös ilmiöiden hallitsemiseen, joka on kokeelliselle kasvatustieteelle soveltavana tiedonalana tärkeää. Puhtaan faktan luomiseksi ja hallittavuuden periaatteen legitimoimiseksi kokeellisen kasvatustieteen on kuitenkin myös otettava kantaa kasvatuksen moraalisiin Aspekteihin, jotka olivat snellmanilaisessa kasvatusajattelussa keskeisiä, mutta jotka muodostuvat empiiristä tietoa rakennettaessa ongelmallisiksi.

### 4.2.3. Eettisen aspektin poissulkeminen

Välitön pääsy kasvatustieteelliseen kohteeseen sellaisenaan, sen muodostumiseen tutkijalle annetuksi, edellyttää myös kasvatuksen kannalta merkittävimmän katseen hämärtäjän, eettisen aspektin sulkemista pois empiirisen alueelta. Kasvatustieteellisissä artikkeleissa on näet vaivihkaa muodostunut kaksi eri järjestelmää, eettinen ja psykologinen, joita ei hegeliläisen metafysisen järjestelmän purkaututtua tule enää sekoittaa toisiinsa. Vanhan kartesiolaisen dikotomian viitekehyksessä ihminen oli osana luontoa kausaalilakien alainen, mutta henkisenä olentona vapaa ja moraalisesti vastuullinen toimija, jonka toimintaa tuli arvioida rationaalisin perustein, eikä sitä näin ollen voitu selittää kausaalisesti. Nyt ihmisen ”luonnollisuus” kuitenkin ulottuu myös henkisen alueelle, muodostaen uuden ongelmallisen tilanteen. Kuinka ihminen luonnonlakien alaisena voisi olla myös moraalinen agentti?

Psykologisesti ihmistä lähestyvän kasvatustieteen, joka pyrkii selittämään sielun toimintaa osana luontoa, on jollakin tapaa selvitettävä suhteensa eettisiin kysymyksiin. Yksi tapa suhtautua ongelmaan on Liliuksen (1909, 206) tapaan syrjäyttää eettiset seikat kokeellisen kasvatustieteen kannalta täysin epäproblemaattisina. Toisaalta eettisen ja psykologisen välinen kuilu voidaan kursia kasaan ottamalla mukaan täydentävä eettinen järjestelmä kuten esimerkiksi foersterilaisuus, johon erityisesti Rosenqvist tukeutui (Aho 1993, 194). Silti kaikkein johdonmukaisimpana ratkaisuna pidetään eettisen alueen täydellistä poissulkemista, kuten Söderhjelm seuraavassa suosittaa:

Valheessa piilee tietysti kaksi eri kysymystä, toinen psykologinen, toinen moraalinen. Valhetta psykologisesti tutkittaessa on sen arvosteleminen jätettävä täydellisesti pois. Olkoon valhe kuinka suuri pahe tahansa, niin se on ainoastaan selitettävä, ei arvosteltava. Eetillisesti katsoen on valhetta taas arvosteltava huolimatta siitä, mikä sen sielullinen selitys on. (Söderhjelm 1915a, 188)

Tässä Henning Söderhjelm toruu juuri Rosenqvistia ja hänen lasten valehtelua koskevaa tutkimustaan näiden asioiden sekoittamisesta. Noumenaalinen ja fenomenaalinen – se, mikä tapahtuu luonnollisesti, lain mukaan, ja se, mikä tapahtuu vapaasta tahdosta ja joka on vastuun ja velvollisuuden alainen - on erotettava täydellisesti toisistaan. Psykologisten tieteiden tehtävänä on ainoastaan tutkia maailmaa sellaisena kuin se meille luontona esiintyy, ei arvostella sitä. (ks. myös Söderhjelm 1915b, 271) Myös Eetu Valve (1932<sup>25</sup>) päätyy vertaillen oman aikansa määritelmiä kasvatuksesta lopulta seuraavaan päätelmään:

Kasvatuksen käsite on määriteltävä ottamatta arvoa mittapuuksi. Tämän vuoksi sitä ei voida lainata normatiivisesta pedagogiikasta. (...) niin hyvä kuin kelvotonkin kasvatusta on luettava kasvatuksen piiriin sanan laajimmassa merkityksessä. (...) Arvoilla ei siis ole mitään merkitystä kasvatustieteen perustana. (mt 92).

Kyseinen erottelu tulee vielä paremmin ymmärrettäväksi suhteutettaessa se saman ajan filosofisiin virtauksiin, erityisesti loogiseen positivismiin, jonka näkemyksen mukaan tieteellisten tosiasiaväitteiden on oltava empiirisesti verifioitavia, toisin sanoen on voitava kokemuksellisesti osoittaa niiden totuus tai epätotuus, jotta niitä voitaisiin pitää mielekkäinä. Jokaisen lauseen tulisi siis kantaa omassa merkityksessään oman verifikaationsa metodi. Eettisillä lauseilla ei, kuten ei metafysisilläkään, loogisen positivismin edustajien mukaan ole tällaista ominaisuutta, ne eivät siis ole laisinkaan mielekkäitä. (Putnam 1989, 1-4) Näin voidaan siis päästä irti uskonnollisista, eettisistä ja metafysisistä käsitteistä, jotka estävät esimerkiksi puhtaan kasvatustapahtuman, kasvatuksen *tosiasiana*, kuvauksen. Kasvatuksen käsite, niin kuin se on empiirisesti ymmärrettävä, on näin täydellisesti irrotettu eettisen alueelta. Näin se tulee myös häivyttäneeksi eron eettisen ja epäeettisen kasvatuksen välillä. Kasvatus käsitteenä saa nyt merkityksensä ennen kaikkea *vaikuttamisen* kautta – johti se sitten kuinka arveluttavina pidettyihin tuloksiin tahansa:

Hurjimman taikauskon vaikutus, verikoston tavat, epäilyttävä katulaulu – kaikkien näiden vaikutus voi olla sielua muodostavaa – siis niillä on kasvattavaa merkitystä (Valve 1932, 92).

---

<sup>25</sup> Valveen vertailevasta esityksestä nykyajan kasvatustieteen suunnista on vaikea erottaa hänen omia mielipiteitään, sillä hän esittää kriittisiä kommentteja, joista ei tiedä puhuuko niissä hän itse vai K.F. Sturm, jonka teoksen *Erziehungswissenschaft der Gegenwart* pohjalta hän artikkelinsa rakentaa.

Ero on valtava verrattuna vain muutaman vuosikymmenen takaisiin määritelmiin, joissa kasvatusta kytkettiin tiukasti osaksi siveellisiä päämääriä sekä vapaaksi ja vastuulliseksi valtion kansalaiseksi kasvamisesta. Kasvatusta –käsitteen merkitys oli 1800-luvulla vielä vahvasti eettinen ja poliittinen, eikä esimerkiksi katulaulun voitu järjestelmällisesti sanoa olevan kasvattavaa toimintaa. Naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa kasvatuksen eettiset aspektit näyttävät puolestaan baconilaisina idoleina, jotka hämärtävät kykyä tarkastella kasvatusta sellaisena kuin se todella on, toisin sanoen, vaikuttamisena. Kasvatustiede kuvaa nyt puhtaita, objektiivisia faktoja, joihin tutkijan ennakkoluulot ja toiveet eivät saa millään tavalla vaikuttaa (ks. esim. Koskenniemi 1939, 3). Kokeellinen kasvatustiede onkin helppo ymmärtää instrumentalistiseksi tiedon alaksi, termin viitatessa Taylorin (1995, 36-40) mukaan laskelmoivaan rationaalisuuteen, joka pyrkii etsimään mahdollisimman ekonomiset keinot minkä tahansa päämäärän toteuttamiseksi. Muun muassa Oksala (1915-1916, 326-333), käsitellessään kokeellisen psykologian ja etiikan ongelman suhdetta, päätyykin lopulta painottamaan juuri psykologian hyötyä käytännön kasvatuksen kannalta.

Tämänkaltaisen kasvatuksen määritelmän ei kuitenkaan tulisi antaa johtaa lukijaa harhaan; kyseinen määritelmä ei suinkaan radikaalisti irrota kasvatustiedettä sen aiemmasta suhteesta kansakunnan rakentamisen projektiin eikä tee siitä epäpoliittista (eikä lopulta edes epäeettistä, kuten tulemme jäljempänä huomaamaan). Naturalistis-empiristinen diskursiivinen muodostelma pikemminkin rakentaa tämän poliittisen suhteen uudella tavalla. Edellä jo näimme, miten kokeellisen kasvatustieteen edustajat pyrkivät legitimoimaan omaa lähestymistapaansa tiedontuotantona, joka mahdollistaa inhimillisten voimavarojen tehokkaan käytön koulutuksen ja kasvatuksen alueella. Tähän projektiin voi kuitenkin ottaa osaa vain tuottamalla sellaista tietoa, joka on yhteneväinen muiden vallankäytön tekniikoiden kanssa. Tässä yhteydessä naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa kokonaisuudessa voikin havaita pyrkimyksen tuottaa sekä hyödyllistä ja sovellettavaa, että objektiivista ja intressitöntä tietoa.

Nämä kaksi tendenssiä eivät suinkaan, toisin kuin voisi helposti kuvitella, ole toisilleen vastakkaisia tai toisensa poissulkevia. Päinvastoin, tiedon ja vallan kentässä ne ovat saman kolikon kääntöpuolia: kasvatustieteellisen tiedon näennäinen kontekstittomuus, riippumattomuus eettisistä sitoumuksista sekä erityisistä intresseistä tekee siitä helposti sovellettavaa missä tahansa kontekstissa ja sopivaksi palvelemaan mitä tahansa intressejä. Tämä diskursiivista muodostelmaa luonnehtiva piirre tulee yhä selkeämmäksi tarkasteltaessa tapoja nimetä ja rajata kokeellisen kasvatustieteen kohde, kehittyvä lapsi. Seuraavaksi kiinnitänkin huomioni niihin kategorioihin ja esiteoreettisiin oletuksiin, joilla tutkimuksen kohdetta hahmotetaan. Lapsi näyttää tällöin luonnonolentona ja orgaanisena

kokonaisuutena, jolloin siihen voidaan kohdistaa luonnontieteistä tuttuja korkean statuksen omaavia biologian ja fysiologian piirissä kehitettyjä tutkimuksen tapoja. Näiden kautta se liittyy myös osaksi biovallan tekniikoita, jotka kohdistuvat ihmiseen luonnonolentona, hänen fyysiseen ja henkiseen terveyteensä ja elinvoimaansa.

### **4.3. Organismi**

Keskiajalta perittyjen yhteiskuntarakenteiden murtumisen, kaupunkien kehittymisen ja uusien elämäntapojen muotoutumisen myötä myös ihmiskuvan oli ajan mittaan muututtava. 1700-luvun Euroopassa oli vallalla vielä jonkinlainen yksimielisyys moraalisäännöistä, niiden perusteista, maailmasta ja ihmisestä sen osana. (Taylor 1995, 109-119; MacIntyre 2004; Danziger 1997) 1700-luvun lopun porvarillisen vallankumouksen jälkeen ihmisen identiteetin ei kuitenkaan nähty enää olevan erottamattomassa yhteydessä hänen ympäristöönsä, perheeseensä, asuinpaikkaansa, taikka yhteiskunnalliseen asemaansa, sillä nämä tekijät olivat tulleet sangen vaihteleviksi. Moniin näistä tekijöistä pystyi yksilö itse omalla toiminnallaan vaikuttamaan. Myös monet eettiset kysymykset, joiden ratkaisu oli ennen määräytynyt ulkoisten realiteettien tai itsestäänselvinä pidettyjen moraalisääntöjen kautta, ovat vaihtaneet kiinnittyneet entistä enemmän kokevaan subjektiin, joka on radikaalisti vapaa valitsemaan eri vaihtoehtojen välillä, oman tahtonsa ja omien halujensa, toisin sanoen, *oman luontonsa* mukaisesti. Liberalistinen vapaus, niin kuin esimerkiksi John Locke sen muotoilee, onkin ennen kaikkea niin sanottua *negatiivista vapautta* – yksilön toimintaa rajoittavien tekijöiden poissaoloa. (Danziger 1997) Kuten jo aiemmin esitin, tämä eroaa radikaalisti hegeliläisen perinteen tavasta ymmärtää vapaus kykynä toimia moraalisesti, ymmärtämällä siveellisyyden ja yleistahdon olemuksen ja voittamalla luonnon vallan omassa itsessä (Ojakangas 1997, Pulkkinen 1998, 24-25)

Yhteiskunnallisen vallankäytön kohteeksi, sekä toisaalta myös yhteiskunnan moraalin perustaksi, muodostuu ”*human nature*”, ihminen lajinolentona, sellaisena millaiseksi luonto on hänet muovannut: yksilönä, joka rationaalisen harkinnan ohjaamana ajaa omia yksityisiä etujaan. (Danziger 1997) Ihmisen toimintaa ei tule tästä viitekehyksestä käsin enää ymmärtää suhteessa johonkin yksilön ulkopuoliseen moraaliseen perustaan, vaan selittää sitä tämän sisäisten tarpeiden ja intressien kautta. Tämä antoi luonnollisesti tilaa ja toisaalta luo myös kysyntää sellaisille ihmisistä tutkiville tieteille, jotka tutkivat kohdettaan lajinolentona – toisin sanoen käyttäen samoja kategorioita ja tutkimusapparaatteja kuin elävän luonnon tutkijatkin. Psykologia ja välillisesti myös

kasvatustiede ottivatkin käyttöönsä fysiologiasta ja биологиasta peräisin olevia kategorioita ja tutkimusmenetelmiä.

#### 4.3.1. Elämän tieteet

Tämä ihmistä lajinolentona tutkivia tieteitä suosiva tilanne asettaa ennen pitkää yhteiskunnalliseen paitsioon sellaisen filosofian ja ihmistieteen, joka pyrkii pitämään yllä käsitystä vapaasta sielusta, jonka toimintaa ei pyritä selittämään ja kontrolloimaan, vaan ymmärtämään merkityksellisenä toimintana. Kuten aiemmin mainitsin, naturalistinen käsitys ihmisluonnosta kohtasi pitkään vastustusta suomalaisen kasvatustieteen kentällä, mutta vähitellen tämä naturalistinen käsitys valtasi alaa muodostui lopulta myös hallitsevaksi. Myös muualla Euroopassa ihmisen sieluun päästiin käsiksi niin sanotusti takaoven kautta, fysiologiasta käsin (Toulmin 1991). Fysiologien ja psykofysiologien, kuten Gustav Fechnerin ja Wilhelm Wundtin, kohteena olivatkin aluksi vain aistitoiminnot jotka olivat ikään kuin sielun ja ruumiin rajamailla. Psykologian ja fysiologian tutkimusongelmat tulivat tällä tavoin varsin lähelle toisiaan. Koska fysiologialla oli samoja tutkimuksen kohteita, kuten esimerkiksi aistien toiminta, ja koska sillä oli 1800-luvulla korkeampi kognitiivinen status, oli luonnollista, että psykologia otti omakseen joitakin fysiologian käsitteitä. (Danziger 1997, 52-53) Psykologian kautta nämä kategoriat ja tutkimusmenetelmät levisivät myös kasvatustieteeseen. Monien, suomalaisissa kasvatustieteellisissä julkaisuissakin (esim. Tamminen 1905; A.V.S. 1913; Oksala 1937; Lehtovaara 1939; Sipola 1939) esiteltyjen kategorioiden kohdalla on vaikea vetää selvää rajaa fysiologian, biologian ja psykologian välille, sillä tutkimusten kohteet - aistit, refleksit, ”kiihotukset”, perintötekijät, vaistot - ovat niille kaikille yhteisiä. Naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa ei itse asiassa esitetä lainkaan eksklusiivisia, pelkästään kasvatustieteen kohdetta kuvailevia kategorioita. Tutkimuksen kohdetta, kehittyvää lasta, pidetäänkin nähtävästi pelkkänä erikoistapauksena soveltavan psykologian alueella.<sup>26</sup>

Fysiologiasta omaksuttiin psykologiaan sekä spesifejä käsitteitä että koko tutkimuskohteen kattavia kategorioita. Jälkimmäiseen ryhmään kuului *organismien* kategoria. Sen avulla – ymmärtämällä ihminen ärsykkeisiin reagoivaksi ja ympäristöönsä sopeutumaan pyrkiväksi olennoksi - pystyttiin siirtämään monia muita, spesifimpiä käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä eri elämää tutkivien tieteenalojen välillä, fysiologiasta lääketieteeseen, biologiaan, psykologiaan ja edelleen kokeellisen kasvatustieteen alueelle. 1900-luvulla organismien kategoriaa on käytetty hyvin paljon Charles

---

<sup>26</sup> Tieteenalan omien kategorioiden poissaolo johtuu varmasti myös aineiston rajauksesta, pelkästään kokeellista kasvatustiedettä käsittelevien artikkeleiden tutkimisesta. Omien kategorioiden kehittelyn puute sekä haluttomuus tehdä eroa psykologiaan ja biologiaan ovat silti mielestäni merkillepantavia seikkoja.

Darwinin inspiroimana, mutta kategoria ja sen lainaaminen psykologiaan on jo vanhempaa perintöä. Nämä piirteet tosin ovat tänä päivänä niin itsestään selviä, että niitä on jo vaikeaa havaita. Käsitettäessä organismi passiiviseksi, ärsykkeisiin reagoivaksi entiteetiksi voitiin näin esiteoreettisesti olettaa minkä tahansa ilmiön, olkoon se kuinka epäselvä ja monimutkainen tahansa – aistien toiminnasta muistiin, motivaatioon ja oppimiseen - noudattavan tätä peruskaavaa. Organismista tuli näin *elämää tutkivien tieteiden* – biologia ja fysiologia siinä missä psykologia ja tutkimuksen kohteena oleva kasvatustiedekin – eräänlainen organisoiva metafora. (Danziger 1997, 53-54; Foucault, 2002a) Näin voidaan kokeellisen kasvatustieteenkin piirissä kuvata pedagogista toimintaa luonnehtimalla sitä lääketieteen tai fysiologian termein, sekä diagnosoida patologisia tapauksia oikaisevaa ja parantavaa erikoiskäsittelyä varten (ks. esim Rosenqvist 1917; Saarnio 1937).

Esiteoreettinen oletus ihmisestä organismina näytti todellakin yhdistävän monia psykologisia näkemyksiä myös suomalaisessa kokeellisen kasvatustieteen keskustelussa. Psykologisten teorioiden ja soveltavan psykologian tutkimusmenetelmien määrän kasvaessa räjähdysmäisesti ennen toista maailmansotaa, organismin kategoria toimiessaan esiteoreettisella tasolla pystyi silti yhdistämään monia eri suuntauksia. Vaikka eri suuntausten välillä saattoi olla voimakkaitakin näkemuseroja, organismin kategoria toimi kuitenkin yhteisenä nimittäjänä, mahdollistaen eri suuntausten välisen kommunikoinnin ja vertailun. Näin esimerkiksi psykologi Kai von Fieandt vertailee *merististä* ja *holistista* näkökulmaa oppimiseen kasvatustieteellisessä artikkelissaan. Aluksi hän kuvaa merististä teoriaa:

Elävässä organismissa on tämän käsityksen mukaan kaikki konemaisesti rakentunut pienemmistä yhdysosista. Organismin, esim. ihmisyksilön, elämä on noitten osien toimintojen summa. Ajatellaan eri kudokset, verenkierto ja hermosto rakennetuiksi ja toimiviksi samojen periaatteiden mukaan, joitten nojalla ihmisen koneet rakentuvat ja toimivat. (von Fieandt 1939, 33-34)

Oppiminen on *meristisestä* näkökulmasta katsoen ärsyke-reaktio ilmiö: ”Toistamalla samaa ärsykettä innokkaasti vahvistetaan sen muistijälkeä.” (mt.) Oppiminen on siis ennen kaikkea tottumista, ehdollisia toimintoja, mekaanisia kytkeytymisiä, hermoratojen toimintaa. (mt.34-35) Pavlovin kokeet, hiirilabyrintit, lintukokeet ja ”kissa pulmalaatikossa” ovat puolestaan esimerkkejä sellaisista tutkimuksista, joissa oppiminen kyseisessä merkityksessä pyritään tuomaan esiin. Analogia eläimen ja ihmisen välillä saadaan tässä aikaan organismin ontologisella metaforalla sekä

oppimisen käsitteellä. Organismien metafora ohjaa myös koejärjestelyitä, jotka tuottavat sille uskollisia tuloksia.

Toisaalta oppimista voidaan tarkastella von Fieandtin mukaa myös *holistisesti*: kokonaisuutena, jonka toimintaa ei voida selittää pelkästään osiensa toimintojen summana. Ihmisessä on havaittu olevan myös epäadditiivisia<sup>27</sup> ominaisuuksia. Kaikesta huolimatta taustalla oleva organismien ontologinen metafora on sama kuin meristisessä näkökulmassa:

Ei ole niin, että yksiköt määräisivät kokonaisuuden ilmenemistavan ja muodon, ja sitä tietä koko organismien elintoiminnan. Organismi toimii aina kokonaisuutena, ei osien toimintojen summana. (von Fieandt 1939, 34)

Epäadditiivisten ominaisuuksien ja transfer-ilmion katsotaan selittävän myös paremmin edellä mainittuja kokeita eli soveltuvan myös eläimiin yhtä hyvin kuin ihmisiin. (mt. 35-38) Von Fieandtin teorioita vertaileva esimerkki on varsin merkityksellinen siksi, että sen kautta voidaan huomata, että jopa kilpailevat teoreettiset näkökannat pohjautuvat pitkälti samaan organismien kategoriaan ja jopa samoihin käsitteisiin (kuten oppiminen, ehdolliset reaktiot, refleksit), vaikka *selittävät teorit* olisivatkin erilaisia. Oppiminen näyttää 1900-luvun alussa teoriasta riippumatta organismien reaktiivisena toimintana, jossa organismi ”asennoituu” uudelleen muuttuneeseen tilanteeseen (mt. 41-42, 45).<sup>28</sup>

#### 4.3.2. Organismien sisäiset lait

Suomalaisessa kokeellista kasvatustiedettä koskevassa keskustelussa käyttäytymisen *lainomaisuus* nousee yhdeksi keskeiseksi aihealueeksi. Kyseessä ei kuitenkaan ole lainmukaisuus perinteisessä moraalijuridisessa mielessä, ulkoa päin annettuna siveellisenä ohjeena, kuten snellmanilaisessa pedagogiikassa, vaan ennen kaikkea organismien *luonnonmukaisena* toimintana:

Siksi kelpaa se alhaisimmissakin eläimissä huomattava laki, että jokainen ympäristöstä tuleva vaikutelma vaistomaisesti synnyttää ruumiin liikkeen, lähinnä

<sup>27</sup> Epäadditiivinen ominaisuus on viittaa sellaiseen piirteeseen, jota ei voida redusoida pelkästään ilmiön muodostaviin yksittäisiin ominaisuuksiin.

<sup>28</sup> Organismien viitekehys toimii myös teorioita punnitsevana tekijänä, sillä von Fieandt kumoaa lopulta meristisen katsantotavan, pitäen sen tapaa selittää käyttäytymistä ”epäbiologisena” (von Fieandt 1939, 45)

ehkä elämän säilymiseksi häviöltä, mutta yleensäkin sen sopeutumiseksi ympäristöönsä. Tämä laki piilee vaistomaisena ihmisessäkin ja hermojen, aivojen välityksellä se hallitsee tajuistakin elämäämme. Kaikki vaikutelmat, niin ulkonaiset kuin sisälliset, vaihtuvat meissä jonkinlaiseksi toiminnaksi: siinä on elämämme. (A.V.S. 1913, 265-266)

Tämän vuoksi kasvattajan keskeiseksi huomion kohteeksi tulevat juuri nämä käyttäytymisen lainmukaisuudet – tällä tavoin kasvattaja voi parhaiten vaikuttaa kohteeseensa. Edelleen voidaan myös ottaa selvää lapsen mielen assosiaatioista, jotka myös noudattavat tiettyjä lakeja (emt. 268-269). Kohteen orgaanisten lainmukaisuuksien tarkastelu on siksikin tärkeää, että lapsen oletetaan Oksalan mukaan olevan lähempänä luontoa, omien vaistojensa ja halujensa johdateltavana, verrattuna aikuiseen, joka pystyy käyttämään enemmän määrin harkintaansa suhteessa vietteihinsä (Oksala 1915-1916b, 236).

Tämä näkemys tulee havaittavaksi myös ongelmassa, joka muodostuu perimän ja ympäristön organismiin kohdistuvan vaikutuksen vastakkainasettelussa, joka ilmentää yksilön hallittavuuteen kohdistuvaa uhkaa. Vaikka Albert Lilius (1914; 1928) oli jo aikaisemmin kattavasti esitellyt perinnöllisyystutkimusta kasvatustieteellisissä julkaisuissa, vasta 1930-luvun lopulla tästä tulee merkittävä ongelma naturalistis-empiristisen kasvatustieteen piirissä. Mikäli ihminen (ja erityisesti lapsi) on osa luontoa, noudattaen sen lainmukaisuuksia siinä missä hiiri tai simpanssikin, niin kuinka meidän silloin tulisi ymmärtää itse kasvatuksen luonne – toisin sanoen, kuinka paljon luonnon lainmukaisuudet jättävät tilaa yhteiskunnalliselle sosiaalistavalle toiminnalle?

Esimerkiksi Varonen (1939) ja Lehtovaara (1932; 1939) pohtivat ylipäätään kasvatuksen mahdollisuutta luonnon puristuksessa. Perimän osuus ihmisen olemassaolossa näyttäytyy sangen kohtalomaisella tavalla ja kasvatukselle on pyrittävä löytämään edes jonkinlainen tila. Voitaneen hieman kärjistäen sanoa, että tällä tavoin 1800-luvun determinismikysymys tekee paluun, tosin täysin toisenlaisessa diskursiivisessa yhteydessä. Determinismi ei enää uhkaa kasvatuksen mahdollisuutta siveellisyyden viitekehyksessä, vaarantaen ihmisen vapauden ja vastuullisuuden, kuten vielä joitakin vuosikymmeniä aikaisemmin. Nyt kasvatuksen mahdollisuus näyttäytyy instrumentaalista viitekehyksestä käsin, määriteltäessä kasvatusta *vaikuttavana toimintana*.. Kyseessä ei näet suinkaan ole luonnon vaikutuksen kieltäminen tai täydellinen tukahduttaminen kuten aikaisemmin, vaan tarkoituksena organismin metaforan viitekehyksessä pysyen tarkastella ympäristön ja perimän osuutta ihmisen muotoutumisessa (vrt. Ojakangas 1997, 116-120). Voidaan

myös todeta, että uuden ongelmanasettelun yhteydessä luonnon ja hengen jännitteinen käsitepari on vaihtunut genotyypin ja fenotyypin vastakohtiin kuten esimerkiksi Lehtovaaran (1932, 129-130, 133-138) artikkelissa. Kasvatukselle kuitenkin onnistutaan löytämään tila nähtäessä ihminen, vaikkakin voimakkaasti genotyypinsä rajaamana, ennen kaikkea *ympäristöönsä reagoivana* olentona. Ihmisen sielullinen genotyyppi on siis monimutkainen dispositioiden järjestelmä, joka avaa mahdollisuuksia monenlaisille kehityskuluille – kulloinkin vallitsevasta ympäristöstä riippuen (mt. 138). Johtopäätös on täten instrumentaalisen kasvatuksen kannalta lohdullinen:

Oikeastaan ei 'perinnöllisiä ominaisuuksia' ensinkään ole olemassakaan. Ne, jotka peritään, ne ovat reaktiomahdollisuudet. Jokin genotyyppi tuottaa eräässä ympäristössä jonkin tietyn ilmiasun, eräässä toisessa taas toisen. Biologisesti katsoen kasvatusta on juuri eräs ympäristövaikutusten laji. Sen tehtävänä on muuttaa ympäristö sellaiseksi, että arvokkaimpina pidettävät mahdollisuudet pääsevät toteutumaan. (Lehtovaara 1939, 137)

Lehtovaaran artikkelin keskeisenä ongelmana on piirtää rajat luonnon predestinaation ja ympäristön vaikutusmahdollisuuksien välille. Kasvatusta on siis erilaisten potentiaalien esiin kutsumista yksilön ympäristöä muokkaamalla. Mutta mitkä ovat Lehtovaaran mainitsemat arvokkaimmat mahdollisuudet? Siihen Lehtovaaralla on melko vähän sanottavaa, mutta hän tosin vihjaa epänormaalien piirteiden karsimisen suuntaan (emt. 138). Tämä Lehtovaaran ikään kuin ohimennen tekemä huomautus johdattaa meitä myöhemmin tutkimaan kokeellisen kasvatustieteen moraalisia kysymyksiä, joita tosin pidettiin ongelmallisina objektiivista tiedettä rakennettaessa, mutta jotka tulevat uudella tavalla relevanteiksi biovallan viitekehyksessä.

### **4.3.3. Yksilöity organismi**

Uudenlainen vallankäyttö, foucault'laisittain biovallaksi luonnehdittu, kohdistuu elämään, joten sitä tutkivat tiedonalat, elämäntieteet saavat tilaa kasvaa ja kehittyä. Sen ohella että kasvatustieteen kohde näyttäytyy nyt osana luontoa, se on myös luonteeltaan eristetty. Ihmisestä ei tule biovallan kohdetta pelkästään yleisenä luontona, vaan myös yksilönä, joka sijoitetaan tilaan funktionaalisesti, tehden sen toiminta helposti havaittavaksi ja ohjattavaksi. Se, miksi näin kävi, ei selity ihmistieteiden itsensä kautta, sen autonomisen kehityksen myötä, vaan pikemminkin uusien vallankäytön paikkojen ja toiminnan tapojen kautta. (Foucault 1980, 215-217)

Uudenlaisen vallankäytön instituutioissa, kuten kouluissa, vankiloissa ja sairaaloissa kehittyivät 1700- ja 1800-lukujen aikana uudenlaiset ihmiselämän dokumentoinnin tekniikat. Elämänhistoria, perhetausta, sosiaalinen ja luonnollinen ympäristö, hygienia, ravitseminen - toisin sanoen kaikki tieto yksilöstä, jonka voi kuvitella selittävän yksilön käytöstä siten kuin se näyttäytyy kyseessä olevan instituution valvovan katseen alla, rikollisena, oppilaana, tai potilaana, koettiin ensiarvoisen tärkeäksi (Foucault 1980, 213-214). Aiemmin näin tarkka yksilön elämän dokumentointi kohdistui ainoastaan merkittäviin henkilöihin; hallitsijoihin, kenraaleihin, suuriin ajattelijoihin tai runoilijoihin. Nyt siitä tuli vallankäytön toimivuuden välttämätön ehto. Instituutioissa tapahtuvaa yksilöivää vallankäyttöä on yhteiskuntatieteellisessä keskustelussa kutsuttu myös *panoptismiksi*. Michel Foucault'n (1984, 225-231) kuuluisan vertauksen mukaan Jeremy Benthamin suunnittelema Panopticon –vankila toimi uuden vallankäytön metonymiana. Tämä tarkoittaa sitä, että uudenlaisen vallankäytön tekniikoiden instituutioissa tarkkailtava yksilö sijoitetaan tilaan sillä tavoin, että hän on ensinnäkin tilallisesti muista erotettu, kykenemättä olemaan yhteydessä muiden ihmisten kanssa tavalla joka ei ole instituution toiminnan kannalta hyödyllistä, tai muodostaa sille uhkan. Toiseksi hänet on sijoitettu tilaan sillä tavoin, että hän on kaiken aikaa täydellisesti näkyvässä, totaalisen valvonnan alaisena. Itse tarkkailija taas ei millään tavalla pyri vaikuttamaan tarkkailtavana olevaan kohteeseen, vaan pysyy näkymättömissä. Näin vallankäyttäjää, toisin kuin entisaikojen suvereeni hallitsija, pyrkii nyt piiloutumaan ja tekemään oman valtansa näkymättömäksi ja kohteensa mahdollisimman tarkasti nähtäväksi.

Kyseinen panoptinen asetelma on kiehtovalla tavalla nähtävissä myös tutuissa kokeellisen psykologian tutkimusmenetelmissä, joiden kohde on eristetty organismi, joka esiintyy abstrahoituna siten, että tutkimuksen kohteena on juuri tuo orgaaninen kokonaisuus kaikessa funktionaalisessa yleisyydessään, ei esimerkiksi rotta tai kissa omassa erityisyydessään. Tällä tavoin voidaan ajatella tulokset potentiaalisesti sovellettavina myös ihmisorganismiin. Toisaalta tutkittavaa kohdetta tarkastellaan tavoitteena pyrkiä hallitusti vaikuttamaan sen toimintaan, eristämään luonnollisen ympäristön vaikutus kohteeseen ottamalla se erilleen esimerkiksi laumastaan tai sosiaalisesta ympäristöstään ja sijoittamalla se labyrinttiin tai pulmalaatikkoon, jossa sen toimintaa tarkkaillaan tällä tavoin juuri tarkasti ehdollistettuna yksilöllisenä suorituksena - *eristettynä organismina* (Danziger 1997: ks. myös Foucault 1980, 229-230). Huomio ei kohdistu kokeellisen kasvatustieteenkään piirissä esimerkiksi koululuokassa vallitsevan kulttuurin ymmärtämiseen vaan eristettyyn yksilöön, joka pyrkii sopeutumaan sosiaaliseen ja fyysiseen ympäristöönsä ja jonka toimintaa pyritään kontrolloimaan tiedon saamiseksi

Panoptismi luo toiminnallaan mielenkiintoisen yksilöllisen ja yleisen välisen jännitteen tarkkaillessaan juuri eristettyä, yksilöityä olentoa, mutta kuitenkin nähden tämän yksilöllisyyden yleisen funktionaalisuuden ja säännönmukaisuuden valossa. Kokeellisen kasvatustieteen piirissä huomio alkaa 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kiinnittyä voimakkaammin hallittavan yksilön piirteisiin ja sopeutumiskykyyn kuin organismin yleisiin reaktioihin, jotka jätetään kokeellisen psykologian tutkittaviksi. Toisin sanoen kokeellinen kasvatustiede ei ole kiinnostunut elävästä luonnosta paljaassa yleisyydessään, vaan tuon yleisyyden yksilöllisestä vaihtelusta. Yksilöpsykologian kehittymiseen reagoidaan innokkaasti myös suomalaisen kasvatustieteen kentällä. Muun muassa Malmberg (1900), Aavikko (1919), Rosenqvist (1918; 1919), Salonen (1921) ja Varonen (1939) kirjoittavat laajasti individuaalipsykologian tematiikasta. Söderhjelm (1915b, 263) pitääkin pedagogeille juuri yksilöpsykologiaa ja sen alueella erityisesti älykkyystutkimuksia tärkeimpänä kasvatustieteellisenä ongelma-alueena. Salonen (1921, 156) jopa vaatii kaiken kasvatuksen ja opetuksen perustamista yksilöpsykologiselle pohjalle.

Modernisoitunut yhteiskunta ja sille ominaiset vallankäytön tekniikat luovatkin erinomaisen ympäristön yksilöitä tutkivalle kasvatustieteelle. Se tekee myös objektiivisen tiedon mahdolliseksi siten, että tutkimuksen kohteena on jo valmiiksi yksilöity, eristetty ihminen ja toisaalta myös varsin ennakoitavaksi tehty yhteiskunta, jossa ihmisten väliset suhteet ovat jo valmiiksi hallittavissa ja mitattavissa (Alasuutari 1989). Tämä tekee esimerkiksi Koskenniemelle (1939) helpoksi tehtävän tarkkailla ja dokumentoida oppilaidensa sosiaalista käyttäytymistä kansakoululuokan tapaisessa panoptisessa tilassa, kerätä dokumentaarisia tietoja oppilaiden taustoista, suorittaa luokitteluja ja tehdä tilastollisia analyysyjä. Tämänkaltaisessa tutkimuksessa yksilöllisyys voidaan tehdä tutkimuksen tekniikoiden kautta näkyväksi esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Veijo, arka sivustakatsoja ja helposti raiteiltaan suistuva neurootikko, jonka tapana mm. silloin tällöin oli karata koulusta, tavattiin tänä vaarinottoaikana 53 kertaa pysyvässä yksinäisyyden tilassa, kun sen sijaan viiden hänen luokkatoverinsa kohdalle ei kertaakaan tällaista merkintää voitu tehdä. (Koskenniemi 1939)

Tässä lyhyessä kuvauksessa on huomattavaa erityisesti se seikka, että yksilöllisyys, ihmisen ainutlaatuisuus ei ole mitään salaperäistä, hallitsemista ja täydellistä läpinäkyvyyttä pakenevaa, vaan se syntyy sijoittamisesta tiettyjen kategorioiden, kuten neuroottisuuden sisälle, sekä laskettavissa olevasta asemasta tietyssä luokitusjärjestelmässä. Salosen määrittelyn mukaan yksilöllisyys määräytyykin juuri ”sijasta variatiomaailmassa” (Salonen 1921, 159). Kyseessä ei siis

ole yksilön ymmärtäminen diltheylaisessa mielessä, vaan yleisen yksilöllisyyden vaihtelevuuden tutkiminen. Meumannia seuraten Salonen selventää: ”tahdomme ymmärtää, kuinka yksilöllisyydet yleensä vaihtelevat eikä minkäläinen Goethen tai Rousseau’n yksilöllisyys on.” (emt. 157) Näin kohteen tutkiminen - oli kyseessä sitten individuaalipsykologian eri persoonallisuuden piirteiden tutkiminen tai eri oppimisen tapojen tarkastelu - on aina määrällistä ja laadullista luokkiin jakamista (ks. esim. Tamminen 1905, 131). Kyseisen viitekehyksen kautta määrittyy yksilöllisyys, ei ainutkertaisena ja ennustamattomana, vaan huolellisesti järjestettyyn ihmistieteelliseen diskursiiviseen kenttään lujasti liitettynä: sijasta eri kategorioissa, variaatioina suhteessa keskiarvoon. Näin se sijoittuu paremmin vallankäytön teknologioiden kenttään, osaksi jo valmiiksi luokkiin ja määrällisiin suhteisiin jaettua instituutioiden, kuten koulujen ja tehtaiden, maailmaa, joka pyrkii inhimillisten voimavarojen täydelliseen haltuunottoon ja niiden mahdollisimman tehokkaaseen hyödyntämiseen.

Yksilöpsykologia on avannut huikeat näköalat sekä kokeellisen kasvatustieteen että samalla myös vallankäytön tekniikoiden kehitysmahdollisuuksille. Hugo T. Salonen rakentaa, Meumanniin jälleen tukeutuen, eteemme varsin utooppisen kuvan yksilöpsykologiaan pohjautuvan kasvatustieteen lupauksista:

Kun tiedämme, mistä viimeisistä empiirisesti todistettavista perusteista lapsen yksilöllisyys riippuu, opimme sitä senkautta ymmärtämään ja saavutamme samalla ainoan varman tukikohdan kasvatin yksilölliselle käsittelylle opetuksessa ja kasvatuksessa. Jos tietäisimme joka hetki, miksi oppilas näin oppii eikä toisin, näin lausuu, laskee, piirustaa, kirjoittaa, j.n.e, koska tuo tai tämä määrätty puoli hänen luontaista taipumustaan häntä pakosta johtaa siten oppimaan kuin hän oppii, niin oppisimme senkautta häntä ymmärtämään hänen toimiensa ja hetkellä; ja samalla varmasti tietäisimme, missä kohdin meidän kulloinkin olisi alettava taistella hänen vikojaan ja heikkouksiaan vastaan ja autettava niitä positiivisella täydellisentämistyöllämme ja hänen kykyjensä harjoittamisella. (Salonen 1921, 154)

Tässä instrumentaalinen kasvatustiede ja sen kytkös tuottavaan, yksilöivään valtaan näkyy puhtaimmillaan. Ymmärtäminen, johon kasvatustiede pyrkii, on ennen kaikkea kykyä selittää ja kontrolloida ihmisen toimintaa. Täydellinen ihmisen toiminnan selittäminen, jota kasvatustiede tavoittelee, on täydellistä kontrollia. Eksakti ihmistiede, jota naturalistis-empiristinen kasvatustiede

pyrkii olemaan, on tällä tavoin muunnelma Baconin *Scientia Operiksesta* - se on tiede yhteiskunnallisen kontrollin ja hyödyn lupaavana mahdollisuutena (ks. myös A.V.S. 1913, 266; Kantola 1933, 26).

Elämään kohdistuva valta, ja samalla myös sen mukainen elämäntiede, on luonteeltaan abstraktia – kaikesta paikallisesta ja kontingentista irrottautuvaa. Näennäisen paradoksaalisesti se on abstraktia silloinkin kun se yksilöi kohteensa. Yksilöllisyys muodostuu näet kokeellisen kasvatustieteen alueella juuri mitattavista variaatioista yksilöllisyyden tutkimiseen tarkoitettussa havaintoapparaatissa. Se on tällä tavoin riisuttu satunnaisista ainutlaatuisista piirteistään, sellaisesta elämänhistoriasta ja sellaisista identiteetin piirteistä, jotka eivät ole hallinnan kannalta relevantteja. Yksilöivä biovalta on kiinnostunut ainoastaan niistä yksilön piirteistä, joiden tunteminen tekee yksilöstä hallittavamman. Näin sen tekniikat ovat yleisiä, helposti siirrettävissä asetelmasta ja instituutiosta toiseen, riippumatta niistä erityisistä päämääristä joihin niitä kulloinkin sovelletaan. Tämä vallankäytön tekniikoiden yleisyys on havaittavissa myös älykkyyden kategorian toimivuudessa.

#### 4.3.4. Älykkyys

Se, mitä instrumentaalilla, vaikuttamiseen ja tehokkaaseen hallitsemiseen pyrkivällä kasvatuksella halutaan olennaisesti kehittää, on ihmisen *äly*. Älykkyyden mittaaminen ja sen merkityksen korostaminen kasvatustieteelle keskeisenä käsitteenä nouseekin esille useassa artikkelissa (ks. esim. Tamminen 1905; Lilius 1913; Rosenqvist 1919; Lilius 1926-1927; Lilius, 1928; Ahlman 1932; Koskenniemi 1934; Koskenniemi ja Grenquist 1934; Koskenniemi 1936; Koskenniemi 1937). Vaikka älykkyyden kategoria onkin varsin runsaasti viljelty, se ei kuitenkaan missään tekstissä saa erityisen tarkkaa määritelmää. Tämä ei kuitenkaan muodostu erityiseksi ongelmaksi – päinvastoin, yleisyydessään se kykenee asettamaan kaikki ihmisen henkiset kyvyt yhtenäiseen ja mitattavaan muotoon ja legitimoimaan mitä erilaisimpia koulutusjärjestelmän toimintoja. Seuraavassa Ellen Aavikko selostaa, mikä on koululapsilla suoritettavien keskustelututkimusten, antropometrinen tutkimusten sekä oppilaan vanhempien haastattelujen tarkoitus:

Tämänlaisten tutkimusten on siis selvitettävä, mitä lapsi tietää ja ymmärtää, mitä hän sanoillaan tarkoittaa, mitä säännöllisesti nimittää, mitä hän tunnistaa, lasten vapaat mielikuvat sekä mikä osa näissä älyllisissä tapahtumissa on tunne- ja

tahtoelämällä. Tutkijan tulee kiinnittää huomiotaan siihen, että aistimuksien, tunnistamisen, vapaan mielikuvituksen, puheen ja harrastuksen kehityksessä on kaiken älyllisen sivistyksen pohja. Tätä tietä saa ihminen ainesta, jonka avulla hän tietonsa hankkii; tämän aineen runsaudesta ja selvyydestä riippuu hänen koko vastainen tiedollinen kehityksensä. (Aavikko 1919, 142-143)

Älykkyys määrittyy tässä yhtenä tärkeänä tutkimuksen kohteena yritettäessä saada hallittava kokonaiskuva kasvatettavasta lapsesta. Se, mitä älyllä viime kädessä tarkoitetaan, jää tässä epäselvästi artikuloituksi. Muissa teksteissä määritellään älykkyyttä viittaamalla epämääräisesti tietämiseen ja ymmärrykseen taikka vapaisiin assosiaatioihin. (ks. esim. Rosenqvist 1917; Tamminen 1905, 130). Voitaisiin siis kuvitella älyn viittaavaan yleisesti ihmisen henkisten toimintojen kokonaisuuteen, tai kenties sen voitaisiin ajatella olevan kutakuinkin yhtäläinen *järjen* kategorian kanssa. Järjellä on kuitenkin perinteisesti viitattu ihmisen osallisuuteen jossakin häntä korkeammassa jumalallisen tai universaalien järjestyksen kokonaisuudessa, jonka luonteen ihminen voi juuri järkensä avulla ymmärtää. Järjen kategorian takana on siis näkemys ihmisen kaksinaisesta luonteesta sekä hengen että luonnon maailmojen asukkina. Tätä asemaa älykkyydellä ei uudessa epistemessä kuitenkaan enää ole. Kyseisellä uudella kategorialla on pohjana edellä kuvattu organismin ontologinen metafora. Älykkyys on juuri organismin älyä, sen yleistä kykyä sopeutua menestyksekkäästi ympäristöönsä.

Selvästikään älykkyyttä, intelligenssiä, ei siis voi samaistaa valistuksen aikakaudelle keskeiseen järjen käsitteeseen. Se onkin olennaisesti 1900-luvun ja sen *epistemen* luomus. Kyseisen vuosisadan alussa siitä tuli Binet'n, Spearmanin ja Thorndiken kaltaisten tutkijoiden myötä muotikäsite psykologiassa ja kasvatustieteissä. Danzigerin (1997, 66–67) mukaan *intelligence* – käsite on saanut alkunsa biologian piirissä, jossa sitä ensi kerran käytettiin kuvaamaan eläinten kykyä sopeutua ympäristöönsä<sup>29</sup>. Tällöin haluttiin tehdä tietoinen ero järjen käsitteeseen, joka Aristoteleen ajoista asti oli kuvannut yksin ihmiselle ominaista piirrettä. Luonnontieteiden suurella vuosikymmenellä alettiin yleisemminkin hyväksyä näkemys ihmisen järjestä tai intellektistä ainoastaan aste-erona eläinten järkeilykykyyn. Olihan Charles Darwinkin jo aikaisemmin teoksessaan *Descent of Man* käsitellyt ihmisten henkisiä voimia evoluution tuotteina.

---

<sup>29</sup> Uraauurtavana teoksena Danziger (1997, 66–67) mainitsee George Romanesin teoksen *Animal Intelligence* vuodelta 1882, joka käsitteli mielen evoluutiota ja eläinten järkeilykykyä.

Herbert Spencerin vaikutus älykkyyden kategorian kehityksessä on myös ollut varsin merkittävä. Hänen vuonna 1871 julkaistu teoksensa *Principles of Psychology* oli näkemykseltään vahvan evolutionistinen, ja psykologia ymmärrettiin siinä vain yhdeksi osaksi biologiaa. *Intelligence*, älykkyys, on tämän tieteen keskeinen käsite. Olennainen piirre organismeissa ja mielen toiminnassa on, että niiden on sopeuduttava ympäristöönsä. Älykkyyden käsitteellä voidaankin Spencerin mukaan kuvata juuri organismin sopeutumiskyvyn astetta. Intelligence - käsite kattaa täten kaikki organismit, ja tämä osaltaan mahdollistaa vertailevan psykologian ja siinä saavutettujen tutkimustulosten soveltamisen ihmisiin (Danziger 1997, 69)

Järki älykkyydeksi muuntuneena on näin ollen ennen kaikkea organismin instrumentaalista järkeä, kykyä sopeutua menestyksekkäällä tavalla muuttuvaan ympäristöön. Älykkyydelle onkin Varosen mukaan tunnusomaista ”tarkoituksenmukainen käyttäytyminen uusissa olosuhteissa<sup>30</sup>”, ja älyllisen kasvatuksen tehtävänä on älyn kehittäminen ”käyttökelpoiseksi kunkin maan edellyttämässä uusissa tilanteissa” (Varonen 1939, 13) Älykkyys on jotakin äärimmäisen yleistä ”kaikille samaa”, eikä eläimen ja ihmisen älyn välille ei tule tehdä mitään olennaista eroa. (emt. 15) Myös Rosenqvistin (1917, 110; 1920) teksteissä huomio kiinnittyy juuri tähän luonteeltaan yleiseen ”älyperäiseen työhön” ja siinä ilmenevien mahdollisten patologioiden oikaisuihin. Samansuuntaisesti kirjoittaa Tamminen:

(Eksperimentaalinen tutkimus on ottanut) tarkastuksensa esineeksi ihmisen koko tietokyvyn, koko n.s. intelligenssin erilaisten olosuhteiden vallitessa. Sitä varten on se käynyt käsiksi monellaisiin kokeisiin, joita mainitaan intelligenssikokeiden, tuotanto- ja muistikokeiden nimillä. Tahi on se, erilaisiin tarkoituksiin päästäkseen, keksinyt vaihtelevia menettelytapoja, sellaisia kuin säästämis- ja tapaamismetoodin, tahi kokonais- ja osannaismetoodin. Ja silmämääränä niiden käyttämisessä on sillä ollut entistä tarkemmin oppia tuntemaan ihmisielun koko tietopuolinen toiminta, olletikin koko henkinen työkyky, sen vaikutusten laatu erilaisten ehtojen vaihtuessa ynnä sen suorittaman työn erilaiset jälkiseuraukset niin ruumiin kuin sielunkin elämän piirissä. (Tamminen 1905, 130)

Tässä voimme jälleen havaita yhden version kokeellisen kasvatustieteen utooppisista päämääristä, jossa erilaisten kokeiden avulla saadaan kuvatuksi ja hallittavaksi ihmisen koko äly, joka ilmenee

---

<sup>30</sup> Kyseessä on kuuluisan suomalaisen psykologin ja filosofin Eino Kailan määritelmä.

eri tavoin eri olosuhteissa. Älykään ei näin ollen ole väistämättömästi mitään partikulaarista, kuten kykyä menestyä koulussa, kirjoittaa kirjeitä, pitää hyvä puhe, vaikka se voikin ilmetä tämänkaltaisissa tilanteissa. Vaikka älykkyys käsitteenä jääkin lopulta melko huonosti määritellyksi, on sen riittävänä ansiona kuitenkin se, että se luo yhtenäisen määrällisen mitan kaikille ihmisen henkisille toiminnoille, mahdollistaen niiden objektiivisen arvioinnin, muokkauksen ja vertailtavuuden missä tahansa kontekstissa. Danzigerin mukaan juuri älykyyden yleisyys ja näennäinen objektiivisuus olivat syynä sen menestykselle teollisen kapitalismin läpäisemissä yhteiskunnissa, joissa koulutusjärjestelmä valjastettiin palvelemaan yhteiskunnallisia päämääriä ja asetettiin myös tulosvastuulliseksi. Älykyyden kategorian ja siihen liittyvien tiedontuotannon tekniikoiden avulla järjestelmän toiminnan tehokkuutta oli helppo mitata ja vertailla sekä osoittaa ja korjata sitä vaivaavat patologiset piirteet. (Danziger 1997, 74-78).

Olemme saaneet huomata, että 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa suomalaisen kasvatustieteen kentällä on tapahtunut valtava muutos kasvatuksellisen tiedon ehdoissa asetettaessa objektiivista ja instrumentaalista tietoa tuottava naturalistis-empiristinen episteme hegeliläisen metafyyssisen ja nationalistisen tiedonmuodostuksen tavan tilalle. Samalla on myös luotu uudenlainen kasvatuksen kohde, joka ei enää ole kahden maailman olento, luonnon kahlitsema ja hengessä vapautuva, vaan jäännöksettömästi luonnon valtakunnan asuttaja. Eri elämäntieteiden aloilta lainaamiensa kategorioiden kautta (muun muassa organismin, yksilöllisyyden ja älykyyden kategoriat, jotka ohjaavat kasvatustieteellistä tutkimusta, havainnointia ja ajattelua, yhdistäen eri teorioita) naturalistis-empiristinen diskursiivinen kokonaisuus liittyy osaksi *elämään kohdistuvan vallan tekniikoita*. Kasvatuksellisen toiminnan kohteena oleva subjekti yhdistetään elävän luonnon järjestykseen sekä yksilöidään sijoittamalla hänet ennalta asetettuun tiedolliseen ja tilalliseen järjestykseen tarkkailemalla, eristämällä, luokittelemalla hänet niin kasvatusinstituutioissa kuin kasvatustieteellisessä tutkimuksessakin. Tässä yhteydessä kasvatustieteen siinä missä ihmistieteidenkin objektiivisuus suhteessa kohteeseensa muodostuu mielenkiintoisella tavalla ongelmalliseksi. Tämä antaa mielekkään sisällön edellä esitetylle Ian Hackingin dynaamisen nominalismin käsitteelle: ihmistiede yhdessä vallankäytön muiden tekniikoiden kanssa *luo kohteensa*, saa sen käyttäytymään tietyllä tavalla, ja paradoksaalisesti tämä tekee kasvatustieteestä objektiivista ja myös helposti markkinoitavaa. Ei kuitenkaan riitä, että kokeellinen kasvatustiede tarjoaa empiiristä tietoa tuottavan tutkimusapparaatin uudenlaisen vallankäytön rationaliteetin palvelukseen. Sen on lopulta myös kyettävä jollakin johdonmukaisella tavalla vastaamaan kasvatuksellisen toiminnan päämääriä koskevaan kysymykseen. Edellä näimme, miten objektiivinen empiirinen tieto mahdollistui ainoastaan sulkemalla snellmanilaista kasvatusajattelua

hallinnut eettinen sfääri ulkopuolelleen. Ihmistieteiden piirissä on kuitenkin keksitty liberalistisia arvoja sekä elämäntieteiden kategorioita yhdistelevä tapa muodostaa tietoa, joka on samalla sekä objektiivista että normatiivista.

#### **4.4. Hallinnan etiikka**

Edellisissä kappaleissa on kuvattu puhtaan faktan luominen, jossa eettisen alue suljetaan kokonaisuudessaan kasvatustieteellisen tutkimustoiminnan ulkopuolelle tosiasioita hämärtävänä tekijänä. Samaten koko modernia yhteiskuntaa, jota instrumentaalinen järki luonnehtii, on pidetty jollain tavalla moraalittomana, tai sen ainoana moraalisenä periaattina on pidetty sen toiminnan tehokkuutta. Näin esimerkiksi MacIntyren (2004) mukaan välineraationaalisuuden hallitsemassa yhteiskunnassa on päädytty kokonaan hävittämään ero manipulatiivisten ja ei-manipulatiivisten hallinnan keinojen välillä. Olisi kuitenkin täysin tosiasioiden vastaista ajatella, että modernin yhteiskunnan vallankäyttö tai toisaalta kasvatustieteellinen tutkimus olisi jollakin tapaa moraalitonta. Päinvastoin, kyseessä on aivan uudenlainen eettinen konstruktio, joka on jäänyt weberiläisen yhteiskunnan kriitikoilta huomaamatta. Käsittelenkin seuraavaksi aiheeseen liittyen liberalismien ontologiaa kasvatukseen liittyvän biovallan taustalla, lapsen luonnonoikeuksia sekä normaalin kategorian, joka onnistuu kuromaan umpeen empiiristen tieteiden fakta-arvo -erottelun.

##### **4.4.1. Klassisen liberalismien ontologia modernin vallankäytön taustalla**

Biovallan moraalista saimme jo pilkahduksen avoimesti poliittisissa puheissa empiirisen kasvatustieteen puolesta. Siinä tätä lähestymistapaa ylistettiin sen kyvystä toimia edistyksen airueena, joka murtaa perinteisiin uskomuksiin sekä joutavaan nojatuolifilosofiaan perustuvan pedagogiikan, osallistuen ylivertaisen tiedontuotantonsa kautta kansakunnan henkisen pääoman hallinnointiin. Tällöin kokeellinen kasvatustiede näyttäytyy ennen kaikkea *elämäntieteenä*, elämään kohdistuvan tuottavan ja tervettä elämää vaalivan vallan instrumenttina.

Edelleen olen tuonut esille, että pyrkiessään organisoimaan elämää uudenlainen valta myös yksilö kohteensa. Hegeliläis-snellmanilaisen poliittisen ontologian käyttäessä perusyksikkönään kansakuntaa, liberalistisen ontologian perusyksikkö on sen sijaan omia etujaan ajava yksilö (Pulkinen 1998, 25-27). Nämä yksilön omat edut taas ovat satunnaisia sikäli, etteivät ne määräydy mistään rationaalisesta moraalista käsin, vaan halujen, vaistojen kautta – sen mukaan, mitä yksilö kulloinkin sattuu pitämään etujensa mukaisena. Oman edun ajaminen tuottaa ennen pitkää hyvää

yhteiskunnalle kokonaisuutena, joka taas ei ole mitään muuta kuin yksilöiden ja heidän eduntavoittelunsa muodostama yhteenlaskettu kokonaisuus. Tämä Adam Smithin, John Locken, Jeremy Benthamin ja John Stuart Millin kaltaisten ajattelijoiden edustama klassinen liberalismi oli filosofiaa, jonka syntyyn ja muotoon vaikuttivat teollistuneen yhteiskunnan kehittynyt työnjako, sekä ihmisten välinen kilpailu yritysmaailmassa ja työmarkkinoilla. (Danziger 1997, 37-38)

Liberalististen ajatusten esiintyminen suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa saattaa vaikuttaa yllättävältä sikäli, että huolimatta liberalististen ajatusten vaikutuksesta meilläkin<sup>31</sup>, Suomea on nähdäkseni aina pidetty vahvan valtion kansakuntana, niin autonomian kuin itsenäisyydenkin aikana. Kuitenkin esittelemäni uuden vallankäytön tekniikat, jotka ilmenevät myös suomalaisessa kokeellisessa kasvatustieteessä, tukevat juuri edellä kuvailemaani liberalistista poliittista ontologiaa. Aikaisemmissa luvuissa on jo tarkasteltu kasvatustieteellisen tutkimuksen keskittymistä yksilöön ja hänen toimintansa selittämiseen hänen haluistaan, intresseistään, eettillisistä tunteistaan tai moraalivaistoistaan, käsin ja toisaalta tämän toiminnan arviointia älykkyyden universaalien mitan avulla. Näiden lisäksi voidaan myös huomata, että liberalistinen pohjavire ilmenee myös tavassa, jolla lapseen kohdistuvia vallankäytön tekniikoita pyritään rajoittamaan ja sovittamaan suhteessa *lapsen oikeuksiin*. Lapsen luonnollista kasvua pyritään tukemaan, poistamaan siltä ulkoa asetettuja vapaan kasvun esteitä. Juho Hollon käsitteeseen viitaten Ojakangas (1997, 109-115) nimittää tämänkaltaista kasvatusajattelua *kasvamaan saattamiseksi*. Liberalismin käsitystä vapaudesta hallitsee metafora vapaasta liikkeestä, jonka mukaan yksilö on vapaa, mikäli hänen toimintaansa – hänen ajaessaan omia etujaan – ei mikään ulkopuolinen taho estä.<sup>32</sup> Valtion on siis kasvattajana toimittava mahdollisimman pidättyvästi, ainoastaan tukien yhteiskunnan yksilöiden vapaata ja luonnollista liikettä sekä taaten kansakunnan hyvinvoinnin. (Pulkkinen 1998, 28; Helén 2005; Rose 1996, 69) Suomen kaltainen vahva valtiokin pystyy tasapainottelemaan liberalistisen moraalisen ristiriidan kanssa olemalla samanaikaisesti vetäytyvä pidättäytyessään aktiivisesta kasvatustyöstä ja jättäessä tilaa yksilön vapaalle kasvuille, mutta ollen erittäin aktiivinen ja tehokas silloin, kun luonnon normin mukainen vapaa kasvu on uhattuna.

---

<sup>31</sup> Esimerkiksi Anders Chydenius esitti merkittäviä liberalistisia ajatuksia taloudesta ja yhteiskunnasta jo ennen Adam Smithiä. Myös vuonna 1797 perustettu Suomen talousseura edusti liberalistisia aatteita ja pyrki ajamaan porvariston etuja myös koulutuspolitiikan alueella (Heikkinen 1983 ).

<sup>32</sup> Pulkkisen (1998) mukaan tämä alun perin Hobbesin Leviathanissaan muotoilema ajatus on peräisin Galileo Galilein fysiikan peruseriaatteesta, jonka mukaan kappaleet ovat aina *vapaassa liikkeessä*, ellei jokin ulkoinen tekijä muodostu esteeksi niiden liikkeelle.



harrastuksia. Kokeellinen kasvatusoppi antaa näin edellytyksiä lasten yksilöllisten kehitysmahdollisuuksien vapaaseen toteuttamiseen murtaamalla perinteisten jäykkien opetusmetodien ylivallan (ks. Rosenqvist 1915, 194; Salonen 1921, 156). Toisaalta, kunnioittamalla lapsen oikeutta toteuttaa itseään luonnollisesti, opitaan häntä myös paremmin hallitsemaan. Tämä Francis Baconiltakin tuttu ideaali luonnon kunnioittamisesta hallinnan edellytyksenä toistuu hämmästyttävän selkeästi Ellen Aavikon ajatuksissa:

Koulussa lapset yritetään liian usein pakottaa valmiisiin toimintamuotoihin. Emmekö me opettajat useinkin silloin tukahduta niitä ajatuksia, tunteita ja pyrkimyksiä, mitä lapsissa liikkuu? Me emme anna lapsille tilaisuutta luonnollisella tavalla tuoda esille omaa itseänsä. Emme käytä sitä pääomaa, lapsen sielun sisältöä, jonka lapsi tuo mukanaan kodista koulun juuri hänen opetuksensa ja kasvatuksensa hyväksi. Siksi onkin lapsitieteeseen perustuva kasvatusoppi alkanut kiinnittää huomiotaan kouluun tulevien lasten tieto- ja harrastuspiiriin tutkimiseen heti koulun kynnyksellä. Se lausuu: *opettajan täytyy tuntea oppilaansa, voidakseen häntä opettaa, hallita ja ohjata.* (Aavikko 1919, 140)

Kokeellisen kasvatusopin tutkimustieto voi siis auttaa lasten hallitsemisessa – kaiken tämän tapahtuessa lasten luonnonoikeuksia ja yksilöllisyyttä kunnioittaen (Rosenqvist 1920). Kuten olemme jo nähneet, modernin vallankäytön on, ollakseen tehokasta, saatava tietoa jokaisesta yhdessä ja erikseen, *omnes et singulatim.* (Helén 2005) Mutta samanaikaisesti sen on oltava oikealla tavalla pidättyväinen; osattava antaa tilaa, kunnioitettava yksilönvapauksia. Lisäksi sen on myös tuettava tervettä kehitystä, ja erityisen voimakkaasti puututtava yksilön toimintaan silloin, kun se muodostuu *patologiseksi*, toisin sanoen silloin, kun se ei noudata luonnon omia normeja.

#### **4.4.3. Normaali ja patologinen**

Sana ”normaali” on tuikitavallinen jokapäiväisessä elämässämme. Käytämme usein normaalin käsitettä kuvaamaan kaikkea tavanomaista, ennustettavaa ja tervettä. Epäselvissä ja huolestuttavissa tapauksissa voimme turvautua asiantuntijoiden puoleen normaalin määrittelyssä. Poliitikan tutkijat voivat kertoa meille Yhdysvaltojen ja EU:n välisten suhteiden normalisoitumisesta, taloustieteilijät puolestaan puhuvat talouskasvun normaalista kehityksestä. Voimme myös kysyä lääkäriltä, onko normaalia, että tarvitsen kymmenen tuntia unta vuorokaudessa, tai kysyä psykologilta, onko normaalia, että lapsemme katsovat tv:tä kolme tuntia vuorokaudessa. Tällä tavoin normaalin käsite

ja normaaliutta koskeva tieto säätelee vaivihkaa koko yhteiskuntaruumiin toimintaa, tuoden asiantuntijatiedon osaksi jokapäiväistä elämäämme.

Edellä mainitsemilleni elämää tutkiville tieteille normaalin kategoria on ollut varsin keskeinen ja pitkän aikaa se esiintyi ainoastaan lääketieteen, fysiologian ja biologian piirissä. Tällöin normaali toimi jo kohteen arvioinnin periaatteena, sillä kun voitiin arvioida organismin terveyttä tai patologisuutta. (Hacking 1990, 160 -163) Kuuluisan fysiologin, Francois Broussais'n (1772-1838) kautta normaalin kategoria saa jo pitkälti määritelmän, joka sillä on tänäkin päivänä. Broussais'n kaksi patologian periaatetta kuuluvat seuraavasti:

1. Patologia ei ole *laadullisesti* normaalista poikkeava ja se ei siis kuulu eri luokkaan eikä ole sen vastakohta: luonto ei tee laadullisia hyppäyksiä. Normaalin ja patologisen ero sijoittuu eräänlaiselle jatkumolle, kyse on siis aste-eroista.

2. Normaali on *keskus*, josta poikkeama asteittain eroaa.

(Canguilhem 1978 ,164)

Juuri Broussais'n kautta käsitykset organismin normaalista ja patologisesta tilasta siirtyivät Auguste Comten sosiologiaan, hänen tarkastellessa myös yhteiskuntaa organismina, jonka tila voi olla joko normaali tai patologinen. Tämän hahmotustavan perusteella Comte voi tutkia yhteiskuntaruumiin ilmiöitä sen omassa luonnollisessa ympäristössä ja asettaa perustan yhteiskunnan orgaanisten lakien muotoilulle ja normatiiviselle arvioinnille (Canguilhem 1978 , 14-21; Hacking 1990, 166) Normaalin ja patologisen käsitteet levisivät pian yhä uusille alueille; koskemaan ihmisiä, heidän välisiä suhteitaan, kansallisvaltioiden toimintaa ja myös lasten kehitystä. Uuden vallankäytön osana siitä tuli nopeasti korvaamaton, sillä se tarjosi keinon olla samanaikaisesti objektiivinen ja arvioiva ihmistä tarkasteltaessa. Toisin sanoen sen avulla voidaan yhdistää faktan ja arvon välinen erottelu, joka syntyi empiirisen tiedon muodon rakentamisen sivutuotteena. Voimmekin havaitsi esimerkiksi Emile Durkheimin ylittämässä tätä jakoa tarkastellessaan vertailevasti normaaleja ja patologisia yhteiskuntia. (Hacking 1990, 160 -163) Tässä yhteydessä voidaan puhua paluusta eräänlaiseen aristotelismiin, jossa ihmisen elämälle voidaan antaa objektiivinen päämäärä, *telos*, sillä ihminen alkaa nyt näyttäytyä kasvatuksenkin piirissä luonnonolentona, jonka elämää säätelevät immanentit normit. Sen, mikä on ihmiselle normaalia, täytyy myös olla hänelle oikein ja hyväksi. Näin ollen ihmistieteissäkään ei ole tarpeen tutkia ihmisluontoa sinänsä, vaan sitä, *mikä on normaalia ihmiselle*. (Hacking 1990, 160 -163; Ojakangas 1997) Esimerkiksi Henning Söderhjelmille

yksilöpsykologian tutkimuskohde onkin abstrahoitu ”normaalisielu”, jonka ihanteellisesta harmoniasta jokainen konkreettinen yksilö asteittain eroaa:

Vi måste naturligtvis förutsätta, att själslivet till sina grunddrag, till sin konstruktion är lika hos alla. Vi kunde tänka oss en ”normalsjäl”, där sinneverksamheten, det intellektuella livet och känslö- och driftlivet stode i vissa ”riktiga” proportioner till varandra och där allt vore väl avbalancerat, fullkomligt harmoniskt. För att förstå de individuella differenserna kunde vi då enklast tänka oss denna konstruerade ”normalsjäl” förskjuten i andra lägen, utsatt för inre och yttre påverkningar, vilka rubba dess harmoni och splittra den behagliga proportionaliteten. (Söderhjelm 1915b, 263-254)

Normaalin ihanne alkaa näin hallita myös suomalaisen kasvatuksen kenttää. Kun lasta ei enää kasvateta siveellisen järjen vapauteen, tilalle tulevat luonnon immanentit normit. Sen lisäksi, että voidaan puhua lapsen vapaudesta ja oikeuksista liberalistisen perinteen mukaisesti, voidaan nyt puhua myös lapsen kehityksen sisäisistä päämääristä (ks. esim. Tamminen 1905, 90; Oksala 1915-1916, 331-332; Ismala 1938, 111; Lehtovaara 1939, 138). Normaalius, vastakohtanaan patologiset tilat, voitiin näin määritellä kahdella toisiinsa liittyvällä tavalla: tilastollinen normi on sama kuin keskiarvo, joka viittasi luonnon itsensä säännönmukaisuuteen, mutta toisaalta normaalius oli myös harmoniaa ja terveyttä, luonnon taipumusta välttää sairautta. Täysin normaali, elämään ja yhteiskuntaan sopeutunut yksilö, lapsi, joka on reipas, aktiivinen ja utelias, muodostui näin uudeksi kasvatuksen tavoitteeksi. (ks. esim. Rosenqvist 1917, 113–115; Lilius 1926-1927) Tämän päämäärän osoittamalta tieltä poikkeaminen johtaa puolestaan patologisiin tiloihin:

Mutta kaikenlainen kehitys, myöskin ruumiillinen ja sielullinen, vastaa tarkoitustaan ainoastaan sillä ehdolla, että se häiritsemättä saapi tapahtua omain lakiensa varassa, siis kenenkään ohjaamatta sitä luonnonvastaisiin suuntiin, pakottamatta sitä muotoihin, jotka vaikeuttaisivat sen etenemistä päämäärää kohden. (...) Tämä onkin sitä tarpeellisempaa, koska ihmisellinen luonto itse eräissä epänormaalisissa tapauksissa varsin sattuvasti osoittaa, kuinka poikkeus mainitun ohjeen säätämästä tilasta vaikuttaa haitallisesti sekä ruumiin että sielun elämään. (Tamminen 1905, 91)

Patologinen yksilö eroaa, Broussais'n periaatteen mukaisesti, normaalista yksilöstä vain aste-erolla, ollen eräänlainen normaalin kärjistymä. Siksi patologisia tapauksia kuten psykopaatteja, oli luokkahuoneessa sangen vaikea erottaa normaaleista lapsista (Ismala 1938, 111). Yksilön kieroutuneisuus ja epänormaalius oppilaassa saattoi olla luonteeltaan joko biologista tai sosiaalista (Tamminen 1905, Rosenqvist 1915, 195), johtuen esimerkiksi ruumiillisen kehityksen puutteellisuuksista, elimien patologioista (kuten nenäontelon ahtaudesta), aistien häiriöistä, ”vaillinaisesta henkisestä kehityksestä”, luonteen epävakaudesta, kurittomuudesta tai heikosta muistista (Rosenqvist 1917, 109). Patologiat olivat myös ennen kaikkea yksilöihin ja heidän orgaaniseen rakenteeseensa liittyviä ja parannuskeinot kohdistuvat juuri keroon kasvaneeseen *yksilöön*, yhteisön tai fyysisen ympäristön sijasta. Tästä syystä lapsi on eristettävä ympäristöstään diagnoosia ja parannuskeinoja varten (emt. 107-108). Keroon kasvaneille, elämän normista poikenneille lapsille kehitettiin omat terapeutit ja instituutiot sekä rönkyilevä psykologinen taksonomia erityisine diagnoosiohjeineen (ks. esim. Ismala 1938, 112-113). Näin voitiin täydellisesti poistaa pedagogisesta kielenkäytöstä sellaiset termit kuten esimerkiksi laiskuus, joka korvattiin puhtaasti fysiologis-lääketieteellisen diagnostiikan kautta (Rosenqvist 1917).

Normaalin ja patologisen kategoriat näyttävät sopivan erinomaisesti modernin vallankäytön tekniikoihin. Ne asettuvat biovallan tavoin itse elämän tasolle, tehden sen pienimmätkin vivahteet näkyviksi ja mahdollistaen sen ohjailun. Niiden avulla voidaan sekä tuottaa elävästä kohteesta objektiivista tietoa, että arvioida sen laatua suhteessa johonkin luonnolliseen normiin. Ne myös sopivat sangen hyvin moderniin epistemeen, sen tiedon muotoon tuoden siihen myös oman, immanentin moraalin. Moraalisia periaatteita ei tarvitse enää tuoda kohteeseen ”ulkopuolelta”, yrittäen epätoivoisesti sovittaa länsimaisen perinteen mukaista etiikkaa ja toisaalta empirististä psykologiaa toisiinsa. Naturalistisessa viitekehyksessä tämä ihmisen ja eläimen sekä faktan ja arvon yhdistäminen näyttää tapahtuvan sangen ongelmattomasti.

Lasten kasvatusta koskevat moraliteetin muutokset, sillä tavoin kuin Tähtinen (1992) on niitä kuvannut, näyttävät heijastelevan näitä muutoksia sikäli, että esimerkiksi kasvatusoppaiden ja aikakauslehtien moraalidiskursseissa on siirrytty vuosisadan alkuvuosikymmeninä voimakkaasti uskonnollisesta moraliteetista kohti lääketieteellistä ja psykologista moraliteettia, jolloin kasvatuksen tavoitteet ja menetelmät kohdistuivat lähinnä fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Tämä tendenssi yhdistyi länsimaisessa kasvatustieteen ajattelussa lisääntyneeseen lapsikeskeisyyteen ja individualismiin. Samaa muutosta kohti medikalisoitunutta ja biovallan kyllästävästä kasvatuksesta ja kasvatustiedettä heijastelee myös Mika Ojakankaan (1997) tutkimus. Biovalta on epäilemättä

asettunut erottamaksi osaksi länsimaista kasvatusajattelua. Samalla kysymys normeista ja normaaliudesta voidaan asettaa myös laajempaa länsimaisten yhteiskuntien modernisaatiota vasten. Normalisaation juuret eivät näet suinkaan ole pelkästään fysiologian ja biologian kaltaisilla tiedonaloilla ja biovallassa, vaan myös siinä vallankäytön muodossa, jossa Foucault'n (1999) mukaan pyritään hallitsemaan ruumista mekanismina, nivellettäessä se osaksi muun yhteiskunnan hallittuja toimintoja, kuten esimerkiksi teollisuutta.

Länsimainen kasvava suurteollisuus ja yleisemminkin kapitalistinen tuotantotapa vaativat kehittyäkseen *standardisaatiota*, yhtenäisten mittojen ja yhtenäisten normien laatimista mitä erilaisimmille tuotteille, raaka-aineille ja prosesseille. Muun muassa sotateollisuus koneineen ja armeija tarvitsivat kipeästi standardisaatiota – oikean kokoisia tykkejä, niihin sopivia ammuksia, samanlevyisiä raiteita kaluston kuljetukseen, ja toisaalta myös systemaattista ja tarkoituksenmukaista sotilaiden koulutusta toimivaksi osaksi hallittua sotakoneistoa. Vähitellen, kytkettäessä väestön koulutus osaksi yhteiskunnan toimintaa ja uudenlaista vallankäyttöä, yleistyi yhtenäistäminen myös kouluissa luotaessa yhtenäisiä tutkintoja, joiden täytyi tuottaa tarkasti standardoidut tieto- ja taitovaatimukset. (Hacking 1990, 57-59; Foucault 1980, 208-209; Naumanen 1990, 52-54; Danziger 1997; 74-78)

Tällä tavoin yhtenäisen mitan luominen myös ihmisraaka-aineille muodostui tärkeäksi. 1800-luvun aikana yhteiskunta, ja erityisesti inhimillisen alue, pyrittiin luomaan säännönmukaiseksi ja todennäköisyyden lakien mukaiseksi, vaikkei maailman kokonaisuudessaan enää katsottukaan noudattavan mitään universaaleja järjellisiä lakeja. Normaalin ja poikkeavan käsitteet tulevat tällä tavoin olennaisiksi pyrittäessä byrokraattisesti hallitsemaan yhteiskunnan toimintoja ja tekemään niistä ennustettavia. (Hacking 1990) Tässä yhteydessä syntyy myös tarve eksakteille ihmistieteille, jotka voivat asettaa tuottamansa tiedon palvelemaan yhteiskuntaruumiin hyvinvointia, korjaamaan sen patologisia piirteitä (Rose 1996, 82-83).

Kohteiden hallittavaksi ja säännönmukaiseksi tekeminen vaatii vallankäytön tekniikoilta kykyä eliminoida paikalliset ja satunnaiset piirteet, jotka voisivat muodostua esteeksi hallitsemisen tekniikoiden toimivuudelle. Nähtäessä ihminen hyödynnettävänä voimavarana ovat paikalliskulttuurin, yksilöllisten toiveiden, arvojen, uskomuksien ja tapojen kaltaiset asiat irrelevantteja, suorastaan haitallisia. Normien ja standardien tuottaminen on näin myös tyypistämistä ja abstrahointia, hallitsemisen kannalta tarpeettomien tai haitallisten piirteiden poistamista kohteista. Vaihdeettavaksi ja yhtenäiseksi tekemisen tendenssin olemme huomanneet jo modernin

tiedonmuodon kehittymisen yhteydessä sen luodessa kaikesta subjektiivisesta ja moraalista riippumaton objektiivista tietoa. Yksilötutkimuskin on kokeellisen kasvatustieteen piirissä näin ollen pohjimmiltaan nomoteettista. Normaalin ja patologisen kategoriat tarjoavat abstraktin yhtenäisen mitan kaikelle inhimillisen toiminnan arvioinnille ja sitä pystytään liikuttelemaan vallankäytön paikasta ja tilanteesta toiseen; sairaalasta kouluun, fysiologiasta kasvatustieteeseen.

## 5. Yhteenvetoa ja arviointia

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkastelemaan naturalistis-empirististä diskursiivista muodostelmaa tiedon ja vallan kentässä kolmella toisiinsa liittyvällä temaattisella alueella: 1. Tiedon tuottamisen ennakkoehtojen kuvauksena; 2. Analyysinä tavasta nimetä kasvatustieteellisen tutkimuksen kohde ja tuottaa siitä tietoa; 3. Kuvauksena moraalien kytkeytymisestä kokeelliseen kasvatustieteeseen ja vallankäyttöön. Analyysini on myös liittynyt sosiaalisen konstruktionismin ja erityisesti foucault'laisen kriittisen historiankirjoituksen eetokseen, jonka mukaan historiankirjoituksella voidaan paljastaa vallankäyttöä siellä, missä sitä ei ole aikaisemmin havaittu, sekä paljastaa kontingenteiksi objektivoidut ja luonnollisina pidetyt tavat hahmottaa kasvatustieteellisen tutkimuksen kohdetta. Tutkimuksessani ei kuitenkaan haluta esittää suoraa kannanottoa siihen, millä tavalla asioiden olisi *pitänyt olla*, vaan pyrkimyksenä on ollut foucault'laisesta teoreettisesta viitekehyksestä toteutetun empiirisen tutkimuksen kautta avata tilaa kriittiselle keskustelulle.

Lopuksi haluan yhteenvedon omaisesti koota yhteen joitakin huomionarvoisia löytöjä. Aluksi tarkastelen sitä, miten instrumentalistinen tiedonkäsitys, josta etenkin viime vuosisadan alkupuolen kasvatustiedettä on kritisoitu, on näyttäytynyt tutkimuksen kohteena olevassa aineistossa. Tämän jälkeen referoin biovallan ja moraalien yhteenkietoutumista naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa. Lopuksi pyrin vielä kriittisesti arvioimaan foucault'laista teoriaa erityisesti suhteessa omaan tutkimukseeni, tarkastellen myös sen tuottamien tulosten antia tämän päivän kasvatustieteelliselle keskustelulle.

### 5.1. Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä

Pierre Simon de Laplace (1749-1827), kuuluisa matemaatikko ja fyysikko, on esittänyt tunnetun visionsa eräänlaisesta ennustavasta demonista. Mikäli tälle kuvitellulle olenolle annettaisiin kaikki tarvittava faktatieto maailmasta sellaisena kuin sen havaitsemme, tämä demoni pystyisi näiden tietojen pohjalta ennustamaan maailmankaikkeuden tilan minä tahansa hetkenä. Tämä tarina niin

sanotusta Laplacen demonista heijastelee tietysti oman aikansa mekanistista maailmankuvaa, mutta kyseinen olento voidaan havaita kummittelemassa myös 1900-luvun alun tiedeutopioissa ja kokeellisen kasvatustieteen unelmissa täydellisestä kontrollista. Kyseinen utopia esiintyy varsin selvänä esimerkiksi Hugo Salosen (1921, 154) aiemmin esitetyissä näkemyksissä yksilöpsykologian suunnattomista mahdollisuuksista. Salosen mukaan keräämällä lapsista kokeellisten tutkimusten avulla kaiken mahdollisen saatavissa olevan tiedon pystyisimme kontrolloimaan oppilaita täydellisesti. Juuri tämä lupaus kasvatuksen kohteiden totaaliseksi hallinnoitavaksi tekemisestä on epäilemättä antanut kokeelliselle kasvatustieteelle, kuten psykologiallekin, erittäin suurta yhteiskunnallista merkitystä eurooppalaisten valtioiden kiinnittäessä paljon huomiota sosialisointiin, kansan koulutukseen ja erityisesti lasten kasvatukseen kansallisvaltion voimavarojen takaajana (ks. Ramirez & Boli, 1987).

Kokeellisen kasvatustieteen pyrkimystä näyttäytyä yhteiskunnallisesti relevanttina tiedontuotannon alana voidaan kutsua myös teknokraattiseksi rationaliteetiksi, tai habermasilaisittain tekniseksi intressiksi, joka on Naskalin (1992, 18-24) mukaan hallinnut suomalaista kasvatustiedettä. Se on näin ollen kiinnostunut löytämään mahdollisimman ekonomisia keinoja annettujen tavoitteiden saavuttamiseksi, ymmärtäen oppilaat raaka-aineina ja koulut henkistä pääomaa tuottavina tehtaina. Aineiston valossa tämä pitää ainakin osittain paikkansa. Se heijastuu mielenkiintoisella tavalla esimerkiksi kasvatusta ja oppimista koskevien arkikäsitteiden stipulaatioissa:

Oppiminen on henkistä työtä sitä varten hyväksytyn tarkoituksen saavuttamiseksi. Kokeellinen kasvatustiede tarkastelee oppimista erilaisissa suhteissa suoritettavana työnä, jonka tuloksia se tahtoo mitata, kvantitatiivisesti, s.o. paljouden puolesta määrällä. (Tamminen 1905, 131)

Kuten tämänkin tutkimuksen myötä on käynyt ilmi, K.G. Tammisen tapa nähdä kasvatustiede eräänlaisena henkisen toiminnan insinööritaitona oli 1900-luvun alun kokeellisen kasvatustieteen piirissä sangen yleinen perspektiivi. Instrumentalismi ilmenee myös asenteessa, jonka mukaan kasvatustieteessä ei tulisi pyrkiä luomaan kuvaa ihmisluonnosta sinänsä, vaan tekemään se hallittavaksi tutkimalla sitä pinnalta, kuten Henning Söderhjelm asian ilmaisee. Kasvatustiede on näin ollen ennen kaikkea soveltavaa tiedettä, jossa teoreettiset pohdinnat ja käsitteiden itsenäinen kehittäminen eivät ole erityisen merkityksellisiä. Toisaalta esimerkiksi diltheyläistä kasvatustiedettä edustaneella Juho Hollolla on ollut pyrkimys rakentaa kasvatustieteestä autonominen tiede, mutta

useimmiten kasvatustiede on nähty juuri soveltavana, opetus- ja kasvatustoimintaa ja sitä kautta yhteiskuntaa palvelevana tieteenä (Iisalo 1980, 13-16; Iisalo 1987, 61-62)

Vaikka näyttää siltä, että kasvatustieteellisenkin faktan on naturalistis-empiristisessä diskursiivisessa muodostelmassa oltava arvovapaata, hieman pintaa raaputtamalla alta paljastuu sen oma, biovaltaan kytkeytyvä moraalii, joka pyrkii kasvattamaan ja pitämään yllä kohteensa elinvoimaa, terveyttä ja normaaliutta. Tätä voidaankin pitää valta-analyyttisen näkökulman soveltamisen tuottamana merkittävänä löytönä. Edellä havainnollistin, kuinka kasvatustieteellinen tutkimus, joka pyrkii diagnosoimaan ja oikaisemaan koulutuksen ja kasvatuksen piirissä esiintyviä epänormaaleja piirteitä, on samanaikaisesti sekä objektiivinen että normatiivinen, ylittäen näin länsimaisessa tieteenperinteessä ongelmalliseksi muodostuneen fakta-arvo –erottelun. Samalla kokeellinen kasvatustiede pyrkii myös kunnioittamaan liberalistisen perinteen mukaisia arvoja, yksilöllisyyttä ja vapautta, jotka ymmärrettiin varsin eri tavalla hegeliläis-snellmanilaisen spekulatiivisen kasvatustieteen piirissä. Lapsella nähdään uuden diskursiivisen muodostelman mukaisesti olevan kiistämätön oikeus kasvaa yksilöllisesti, oman luontonsa mukaisesti, ja kokeellisen kasvatustieteen tiedontuotannon tekniikat pyrkivätkin tuottamaan tieteellistä tietoa yksilöllisyydestä tehdäkseen mahdolliseksi sen kunnioittamisen ja vapaan kehityksen. Tällä tavoin koko 1900-lukua luonnehtineet individualismin, lapsikeskeisyyden ja tiedeuskon tendenssit yhdistyvät naturalistis-empiristisessä kasvatustieteessä. Hallittavaksi tekeminen edellyttää kuitenkin tämän yksilöllisyyden tuottamista uudella tavalla, ei ainutlaatuisena ja arvoituksellisena, vaan sijalukuna ennalta jäsenneyssä teoreettisessa ja sfäärissä sekä kasvatusinstituutioiden toiminnan tilassa.

## **5.2. Metodii arviointia**

Michel Foucault'n käsitys modernin vallankäytön kohdistumisesta elämään ja sen tukeutumisesta elämää tutkiviin tieteisiin tarjoaa epäilemättä mielenkiintoisen teoreettisen viitekehyksen, jonka kautta tarkastella eri tieteiden välisiä keskinäisiä suhteita sekä niiden yhteyksiä yhteiskunnalliseen vallankäytön teknologiaan. Valta tarvitsee toimiakseen tieteellistä tietoa, joka avaa sille uusia toiminta-alueita, antamalla sen tunkeutua yhä uusille ihmiselämän alueille, mutta joka samalla myös legitimoii sen toimintaa paitsi tehokkaana, myös samanaikaisesti objektiivisena että moraalisenä.

Foucault'laisella lähestymistavalla on epäilemättä myös heikot kohtansa. Bestiä ja Kellneriä (1991, 68–75) mukaillen foucault'laista metodia voisi syyttää ainakin sen omien käsitteiden käytön epämääräisyydestä. Kuten edellä on jo tullut ilmi, Foucault ei missään kohdin selkeästi määrittele esimerkiksi vallan käsitettä, vaan antaa sille eri yhteyksissä uusia määritelmiä. Hän tuo metodologiseen keskusteluun myös omia käsitteitään – kuten epistemen, tiedonarkeologian, dispositiivin – joille hän ei kuitenkaan suostu antamaan selkeitä positiivisia määritelmiä. Kenties laaja-alaiset ja epäselvästi määritellyt käsitteet altistavat tutkimuksen myös kehäpäätelmän kaltaiselle argumentoinnille. Koska esimerkiksi vallan käsitettä ei ole tarkasti rajattu ja toisaalta, koska sen oletetaan jo ennalta olevan läsnä kaikkialla, tutkija päätyy ainoastaan toteamaan sen, mikä on jo ennalta oletettua: valtasuhteiden läsnäolon kaikkialla. Tämä ei kuitenkaan ole kestävä argumentti foucault'laista lähestymistapaa vastaan. Tarkoituksena ei suinkaan ole todistaa valtasuhteiden läsnäoloa, se ei siis ole mikään tavoiteltu tutkimustulos, vaan tarkastella, *millä tavalla valtasuhteet toimivat* - tämä on valta-analytiikan keskeinen idea. Edelleen kyseistä näkökulmaa voidaan toki syyttää selkeän makrohistoriallisen ja –sosiologisen näkökulman puuttumisesta (emt.). Foucault'n tutkimuksissa kyllä viitataan kansallisvaltion ja kapitalismin kaltaisiin makrorakenteisiin - toisinaan niitä käytetään jopa varsin epäfoucault'laisesti selittävinä tekijöinä – mutta niitä ei missään kohdin tematisoida huolellisesti. Tämä muodostuu epäilemättä rajoittavaksi tekijäksi myös omassa tutkimuksessani, mutta toisaalta uskon, että makrotason näkökulma, tämänkaltaisen tutkimuksen kohdalla erityisesti valtion roolin tematisointi, pystytään melko vaivatta tuomaan mukaan foucault'laiseen viitekehykseen esimerkiksi kokeellisen kasvatustieteen syntyä koskevassa mahdollisessa jatkotutkimuksessa.

Kyseistä lähestymistapaa voidaan toisaalta syyttää myös tutkimuskohteen liiallisesta relativoinnista. Joidenkin konstruktionististen ja foucault'laisten argumenttien mukaan psykologian ja kasvatustieteiden kaltaiset ihmistieteet eivät voi saavuttaa laeissaan universaalisuutta, sillä niiden kohde on *läpeensä* historiallinen. Esimerkiksi Kenneth Gergen ja Nikolas Rose ovat tätä mieltä, koska ihmistieteet vaikuttavat epäilemättä myös siihen kieleen ja ajattelun tapaan, jonka kautta ihmiset tulkitsevat ja muokkaavat itseään (Rose 1996, 50). Onhan tietysti tunnettua, että freudilaisen psykoanalyytikon potilaat näkevät freudilaisia ja jungilaisen terapeutin potilaat jungilaisia unia. Psykotieteiden kielenkäyttö on myös laajasti levinnyt muualle yhteiskuntaan, ohjaillen tapaa, jolla ihmiset puhuvat omasta sisäisyydestään (Kivivuori 1992). Samaten on tämänkin opinnäytteen yhteydessä todettu, että yksilöivät ja kurinpidolliset vallankäytön tekniikat ovat symmetrisiä suhteessa monien ihmistieteiden tutkimusmenetelmien kanssa. Mutta tästä huolimatta pidän Rosen ja Gergenin kaltaisten tutkijoiden relativeivia argumentteja liian

kärjistettyinä. Niiden taustalla on nähdäkseni väärä dilemma, jonka mukaan ihmistieteiden kohde on *joko* ahistoriallinen, jolloin sitä voidaan tutkia luonnontieteiden metodein organismina, *tai* sitten se on kokonaan sosiaalisesti määräytynyt, jolloin sitä on tutkittava historiallisina ja sosiaalisina konstruktioina. Kyseessä on mielestäni joko perinpohjainen väärinymmärrys tieteellisten tai ainakin psykologisten lakien luonteesta tai pelkkä retorinen strategia, jonka avulla pyritään perustelemaan omaa tutkimusotetta. Tämä kyvyttömyys nähdä eri modaliteetteja realismin ja antirealismien ääripäiden välissä on toisaalta nähtävissä myös useiden konstruktionistisen koulukunnan kriitikoiden argumenteissa. Yhdyn Kuschin (1993) kantaan siinä, ettei foucault’laista tutkimusta kannata lähteä arvioimaan yksioikoisesti näiden ääripäiden välillä. Mielestäni Foucault’n kohdalla olisi sopivampaa puhua eräänlaisesta antiessentialismista, joka vastustaa totalisoivia määritelmiä esimerkiksi ihmistieteissä, ottamatta sen kummemmin kantaa siihen, mitkä ovat ne absoluuttiset rajat, joiden sisällä sen kohteista voidaan reaalisesti puhua. Ehkä tämän gradun puitteissa onkin turha pohtia joko-tai – tyyliesteisesti enempi tietoteoreettisen relativismin tai realismin ongelmia, vaan pikemmin voidaan arvioida tämän tutkimuksen avulla, onko foucault’lainen diskurssianalyysi metodisesti hedelmällinen ja empiirisesti kestävä tapa tehdä tutkimusta; voiko se toisin sanoen avata tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia näkökulmia ja tuottaa arvokasta uutta tietoa.

On tietysti päivänselvää, että esimerkiksi foucault’lainen valta-analytiikka on saavuttanut suomalaisenkin yhteiskuntatieteellisen ja historiallisen tutkimuksen kentällä merkittävän aseman, tuottaen uusia näkökulman tiedon ja vallan keskinäisen yhteyden tarkasteluun. Kasvatustieteenkin kentällä on jo sovellettu jonkin verran foucault’laista valta-analytiikkaa. Epäselväksi on kuitenkin jäänyt, pystytäänkö foucault’laisesta teoreettisesta viitekehuksesta - jossa käsitteet ovat epäselviä ja joskus ristiriitaisiakin, eikä selkeää metodologia ole määritelty – varsinaisesti *selittämään* yhteiskunnallisia ilmiöitä; johtamaan siitä jonkinlaisia hypoteeseja, joilla esimerkiksi historiallisia tapahtumia, kuten muutoksia tieteen kentällä, voitaisiin selittää. Foucault’laisuutta voitaisiin tietysti hyvällä syyllä kutsua eräänlaiseksi kumifilosofiaksi – joksi Georg Henrik von Wright nimitti marxilaisuutta – jota voidaan soveltaa lähes mihin tahansa kohteeseen, mutta jolla ei juuri tästä syystä ole varsinaista *selitysvoimaa*. En myöskään ole kohdannut tutkimuksia, jossa foucault’laista näkökulmaa käytettäisiin muuhun kuin tiettyjen historiallisten ja yhteiskunnallisten tapahtumien *kuvaamiseen*. Väitän kuitenkin, että kyseinen väljä viitekehys tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden esittää mielenkiintoisia tiedonsosiologisia hypoteeseja esimerkiksi juuri kasvatustieteen kehityksestä.

Jos ajattelemme naturalistis-empirististä kasvatustiedettä suuntauksena, joka – kuten voidaan tulkita Iisalon, Tähtisen, Päivänsalon ja Rinteen tutkimuksista – muodostui sotien jälkeen vallitsevaksi tavaksi ymmärtää kasvatustiede, voimme tietysti esittää kysymyksen: miksi näin kävi? Selittämään pyrkivien hypoteesien esittäminen saattaa olla näinkin laajan ongelmakokonaisuuden yhteydessä melko uskaliaista, mutta uskon, että kriittisen historiankirjoituksen näkökulmasta voidaan ainakin esittää mielenkiintoisia alustavia ehdotuksia. Kuhnilaisesta viitekehuksesta käsin on vaikeaa, jollei mahdotonta esittää uskottavia hypoteeseja syistä spekulatiivisen kasvatustieteen romahdukselle ja empiirisen kasvatustieteen nousulle, sillä mitkä voisivatkaan olla niitä spekulatiivisen kasvatustieteen paradigman anomaliaita, havaintoja, joita se ei pysty selittämään? Kuten aiemmin totesin, internalistiset selitykset eivät tässä yhteydessä toimi, kun kyseessä on murros kahden epistemen, tiedonmuodon välillä. Kyseessä on myös muutos vallankäytön tekniikoissa niissä sosiaalisissa käytännöissä, joihin ihmistieteet kytkeytyvät (vrt. Naskali 1992, 17). Kuschin (1993, 128–129) johtopäätös foucault’laisen näkökulman ihmistieteisiin kohdistamasta analyysistä onkin järjestyttävä: vallankäytön tekniikoihin kytkeytynyt ihmistiede etenee eräänlaisessa kehässä, toteuttaen omaa ennustustaan inhimillisen alueen hallittavuudesta. Vallankäytön tekniikat ovat nimittäin luoneet instituutiot ja muokanneet ihmisen tietynlaiseksi ja ihmistieteet objektiivista tietoa tuottavalla toiminnallaan puolestaan oikeuttavat näitä tekniikoita. Ne tiedontuotannon tekniikat – diagnoosi, luokittelu, eristäminen, tarkkailu ja normatiivinen vertailu - ovat vain variaatioita niistä vallankäytön tekniikoista, jotka ovat muokanneet ihmistieteiden tiedon kohteet: lapset, vangit, sotilaat, köyhälistön, mielisairaajat; kukin omissa instituutioissaan. Ihmistieteiden tutkimuskohde jo valmiiksi kurinalaistettuna tekee näin myös ihmistieteiden tiedontuotannon tavat objektiivisiksi.

Näin voimme myös uudella tavalla tulkita Iisalon (1980, 4) väitettä, jonka mukaan snellmanilainen spekulatiivinen kasvatustiede ei normatiivisuudessaan kyennyt vaikuttamaan kasvatuksen ”miten” – kysymykseen, toisin sanoen puuttumaan kasvatuskäytäntöihin. Juuri tämän kasvatuksellisten käytäntöjen tarpeen kokeellinen kasvatustiede lupasi täyttää. Samalla se tarjosi myös uudenlaista kasvatuksellista moraalia, joka oli yhtäpitävä naturalistisen maailmankuvan ja liberalistisen poliittisen ontologian kanssa. Kenties voisimme näin ollen ajatella, että muutosta voidaan selittää kokeellisen kasvatustieteen menestyksellisessä kytkeytymisellä vallankäytön tekniikoihin ja sen rationaliteettiin, spekulatiivisen kasvatustieteen ollessa osa vanhaa juridista vallankäyttöä, joka oli menettänyt voimansa. Weberiläisin termein ilmaistuna foucault’lainen viitekehys voi avata näin myös tutkimuksen kausaaliadekvaattisen puolen, jolloin pystymme esittämään tutkimuskohteesta myös kausaalisia hypoteeseja.

### **5.3. Tutkimuksen anti nykypäivän kasvatustieteelliselle keskustelulle**

Entä mitä voidaan sanoa käsillä olevan tutkimuksen arvosta tämän päivän kasvatustieteestä käytävälle keskustelulle? Luonnehtiessani kriittisen historiankirjoituksen lähestymistapaa tulin jo esittäneeksi näkemyksen, jonka mukaan tutkimukseni käsittelee *kasvatustieteellisen nykyhetken syntyä*; aikakautta, jolloin monet tänä päivänä itsestään selvinä pidetyt oletukset kasvatustieteellisen tutkimuksen luonteesta muotoutuivat. Onhan toki niin, että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa nojataan edelleen menetelmiin, kuten laboratoriotutkimuksiin, kenttähavainnointiin, kyselytutkimuksiin, jotka muotoutuivat tuona aikana. Toisaalta kasvatustieteissä on 1970-luvulta lähtien sovellettu teorioita ja menetelmiä, joiden tausta on muualla kuin kokeellisessa psykologiassa. Ajattelen tässä kohdin lähinnä Ahosen (2003, 218) mainitsemia fenomenologista ja marxilaista perinnettä ja myöhemmin myös sosiaalisen konstruktionismin suosiota. Mutta toisaalta on selvää, että tulkinnallisten lähestymistapojen perinteen vaikutusvaltaisia edustajia, kuten Juho Hollo, J.E. Salomaa ja Martti Haavio, on ollut jo 1900-luvun alun kasvatustieteen kentällä. Tutkimani aikakausi on siis tästäkin näkökulmasta katsottuna sängen relevantti.

Argumentoitaessa uusien teoreettisten lähestymistapojen ja tutkimusmetodien puolesta, niiden historialliset juuret ja yhteydet laajempaan tutkimusperinteeseen sekä yhteiskunnallisiin rakenteisiin pyritään kuitenkin usein peittämään, kenties haluttaessa painottaa teorioiden uutuusarvoa. Samalla saatetaan jopa luoda demonisoitu kuva kasvatustieteen menneisyydestä. Näin esimerkiksi konstruktivismiin tai uusien oppimisympäristöjen puolesta puhuttaessa voidaan maalaila kuva menneisyyden behavioristisesta oppimiskäsityksestä, joka käsitti oppilaat lähinnä Pavlovin koirien kaltaisina reaktioautomaatteina. Sen mukainen opetus oli opettajakeskeistä, luokkahuoneeseen vangittujen oppilaiden toimintoja pikkutarkasti kontrolloivaa vallankäyttöä. Toisin sanoen se oli moraalisestikin sängen arveluttavaa. Varmasti näissä kuvauksissa on myös totuuden siemen, mutta silti kyseessä on mielestäni epäilyttävä retorinen keino, jonka tarkoituksena on hämärtää kuvaa historiasta nykyisyyden hyväksi pyrittäessä luomaan kuvaa nykypedagogiikasta sekä tieteellisesti objektiivisempänä, yhteiskunnallisesti hyödyllisempänä että eettisesti hyväksyttävämpänä, verrattuna vanhanaikaiseen behavioristiseen pedagogiikkaan. Kuten tässä tutkimuksessa on jo tullut selväksi, myös 1900-luvun alun kasvatustiede perusteli olemassaoloaan samanlaisin argumentein, pyrkien myös peittämään yhteytensä epäilyttävään vallankäyttöön. Foucault'laisesta viitekehyksestä tarkasteltuna ei ole syytä olettaa, että esimerkiksi viime vuosina vallalla ollut konstruktivistinen

opetuksen teoria olisi sen enempää valtauttava ja vähempää sidoksissa vallankäytön tekniikoihin kuin sadan vuoden takaiset pedagogiset opit.

Tämän opinnäytteen perusteella olisi mielestäni syytä tarkastella kasvatusteoreettisia perinteitä laajemmassa viitekehyksessä, jossa otetaan huomioon myös ihmistieteellisen tiedon kytkeytyminen vallankäytön perinteisiin sen sijaan että kasvatustieteellisessä teoreettisessa keskustelussa juututtaisiin väittelemään ”behaviorismin” ”konstruktivismin” tai ”realismin” kaltaisten oppositioiden välillä. Tällöin voitaisiin esimerkiksi tarkastella, millä tavoin puhe koulutuspolitiikasta tietoyhteiskunnassa tai konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaiset opetusmenetelmät kytkeytyvät ihmistieteellisen tiedon ja vallankäytön tekniikoiden muodostamaan kenttään. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa pyrin laajentamaan kasvatustieteellisen tiedon ja vallankäytön tekniikoiden keskinäistä yhteyttä koskevaa analyysiä myös nykypäivän kasvatustieteelliseen keskusteluun, pyrkien kuitenkin pitämään yllä myös laajaa historiallista perspektiiviä. Samalla tarkoitukseni on tarkastella laajempia makrotason rakenteita (kuten valtion toimintaa), jotka ovat relevantteja kokonaiskuvan rakentamisen kannalta, mutta jotka ovat vielä tässä opinnäytetyössä jääneet vähälle huomiolle.

## Lähdekirjallisuus ja aineisto

### Lähdekirjallisuus:

Aho, J., 1993. Sieluun piirretty viiva psykologisia perinteitä suomenmielisestä sielutieteestä kokeelliseen kasvatustieteeseen. Oulu: Kustannus Pohjoinen.

Ahonen, S. 2003. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila, A.Korppi-Tommola. (toim.) Suomen tieteen vaiheet. Helsinki: Yliopistopaino. 216-219.

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.

Bacon, F. 2002. Uusi Atlantis. Teoksessa Matkoja Utopiaan: Tommaso Campanella, Francis Bacon & David Hume. Tampere: Vastapaino. 95-137

Bacon, F.1996. Novum Organum. www-osoite: <http://history.hanover.edu/texts/Bacon/novorg.html>  
Luettu: 26.8.2005

Barnes, B., Bloor, D. , Henry, J. 1996. Scientific Knowledge. A Sociological Analysis. London: Athlone Press.

Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.

Best, S. & Kellner. D. 1991. Postmodern theory. Critical Interrogations. Hampshire: Macmillan.

Brown, R.H. 1990. Rhetoric, Textuality, and the Postmodern Turn in Sociological Theory. Sociological Theory, 8.(2) 188-197.

Canguilhem, G. 1978. On the Normal and the Pathological. Dordrecht: D.Reidel Publishing Co.

Castells, M. 2000. The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, Culture, Vol. 1. Oxford: Blackwell.

Danziger, K. 1990. Constructing the Subject. New York: Cambridge University Press.

Danziger, K. 1997. Naming the Mind. How Psychology Found its Language. London: Sage Publications Ltd.

Descartes, R. 1994. Metodin esitys. Teoksessa Descartes, R. Teoksia ja kirjeitä. Porvoo: WSOY. 9-67.

Gergen, K. J. 2001. Social Construction in Context. London: Sage Publications Ltd.

- Gutting, G. 1989. Michel Foucault's Archaeology of Scientific Reason. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fleck, L. 1979. Genesis and Development of a Scientific Fact. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja Rangaista. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1981. Truth and Power. Teoksessa Foucault, M. Power/Knowledge: Selected Essays and Other Writings. New York: Pantheon Books. 51-75.
- Foucault, M. 1988. Politics and Reason. Teoksessa Foucault, M. Politics, Philosophy, Culture. Interviews and Other Writings 1977-1984. London: Routledge.
- Foucault, M. 1995. Kant ja moderni filosofia nykyisyyden ontologiana. Teoksessa J.Koivisto, M.Mäki, T.Uusitupa, (toim.) Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino. 248-260.
- Foucault, M. 1998. Nietzsche, Freud, Marx. Teoksessa Foucault, M. Foucault/Nietzsche. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, M. 1999. Tiedontahto. Teoksessa Foucault, M. Seksuaalisuuden historia. Helsinki: Gaudeamus. 11-114.
- Foucault, M. 2002a. The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences. London: Routledge.
- Foucault, M. 2002b. The Archaeology of Knowledge. London: Routledge.
- Foucault, M. 2003. Society Must Be Defended. London: Penguin Books.
- Hacking, I. 1990. The Taming of Chance. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hacking, I. 2000. Social Construction of What? Cambridge: Harvard University press.
- Hacking, I. 2002. Historical Ontology. Cambridge: Harvard University Press.
- Heikkinen, A. 1983. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Gaudeamus
- Heilbron, J. 1990. Auguste Comte and Modern Epistemology. Sociological Theory 8 (2) 153-162.
- Heinämaa S. 2000. DNA:sta sammakoihin ja vapaaseen tahtoon. Tieteessä tapahtuu 17 (2). www-osoite: <http://www.tsv.fi/ttapaht/002/heinamaa.htm> Luettu 26.8.2005
- Helakorpi, S., Suonperä, M., 1995. Verkostoituvaa oppimisympäristöä, tie Eurooppaan. Kasvatus 26 (5) 475-484
- Helén, I. 1999. Elämä seksuaalisuudessa. Jälkisanat teoksessa Foucault M. Seksuaalisuuden historia. Helsinki Gaudeamus. 495-512

Helén, I. 2004. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa K. Rahkonen, (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki:Gaudeamus.

Helén, I. 2005. Genealogia kritiikkinä. Sosiologia 42 (2) 93-109.

Husa, S. 1995. Foucault'lainen metodi. Niin & Näin 2 (3).

Huttunen, R., Tynjälä, P. & Heikkinen, H.L.T. 2003. Rakentavasti konstruktivismista. Puolimatkan kriittisen kritiikin kritiikki. Teoksessa Kulttuuri, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivät Helsingissä 20.-21.11.2003. Abstraktit. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos ja Suomen Kasvatustieteellinen Seura. www-osoite:  
<http://www.kasvatus.net/kasvatustieteenpaivat2003/ktpaivat2003abstraktit.pdf> Luettu 26.8.2005.

Iisalo, T. 1980. Spekulaatiivisesta empiiriseen kasvatustieteeseen. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ja teorianmuodostuksen historiaa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:67

Iisalo, T. 1987. Kasvatustieteen ja koulun välinen vuorovaikutus: tieteenhistoriallisia näkökulmia. Teoksessa R. Rinne (toim.) Juhlakirja apulaisprofessori Taimo Iisaloon merkkipäivänä 27. heinäkuuta 1987. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisusarja A: 116. 55-63.

Jokinen, A. 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino. 17-47.

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 34-53.

Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 54-97.

Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 126-159.

Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa. Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 160-198.

Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1977. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Järvelä, S. 1999. Oppiminen ja opiskelu verkostoympäristössä. Yliopistotieto 27 (4) 40-42.

Kivirauma, J. 1997. Faktorianalyysin kautta teemahaastatteluun – suomalaisen kasvatustieteen paradigmamurroksen 1900-luvulla väitöskirjojen valossa. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne (toim.). Suomalaisen kasvatustieteen historia. Lyhyt oppimäärä. Turun yliopiston, Kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A:182. Turku: Turun yliopisto. 5-60.

Kivivuori, J. 1992. Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosessiin. Helsinki: Hanki ja jää.

- Knorr-Cetina, K. 1981. *The Manufacture of Knowledge. An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford: Pergamon.
- Konttinen, E., Suortti, J., Väyrynen, K. 1980. Hegeliläinen perinne ja opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita. 141/180. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuhn, T. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kupiainen, A. 2000. Voiko luonnonlakia potkaista? Tieteessä tapahtuu 17 (4). www-dokumentti <http://www.tsv.fi/ttapaht/002/kupiainen.htm> Luettu 2.8.2005
- Kusch, M. 1986. *Ymmärtämisen haaste*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kusch, M. 1993. *Tiedon kentät ja kerrostumat. Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus. 29-52.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, T-K. 2005. Muistaminen, muistuttaminen ja vastamuisti. *Tiede ja edistys*. 30 (1) 46-59.
- MacIntyre, A. 2004. *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Manninen, J., 2000. Oppimisympäristöt. *Spektri* 5 (1) 19-20.
- Naumanen, P. 1990. Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6. Turku: Turun yliopisto.
- Oakley, A. 2000. *Experiments in Knowing. Gender and Method in the Social Sciences*. New York: The New Press
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pietilä, V. 1983. *Miten tiede kehittyy? Tiedusteluretkiä tieteenteorian kentälle*. Tampere: Vastapaino.
- Pihlström, S. 2000. Idealismin paluu? Tieteessä tapahtuu 17 (4). www-dokumentti: <http://www.tsv.fi/ttapaht/004/pihlstrom.htm> Luettu 2.8.2005
- Puolimatka T. 2003. *Opetuksen teoria -konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puuronen, V. 2005. Suomalaisen sosiologian paradigmoja 1960-luvulta nykypäivään. *Sosiologia* 42.(1) 50-62.

- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Putnam, H. 1989. Objectivity and the Science/Ethics Distinction. WIDER Working Papers. WP 70.
- Raatikainen, R. 2000. Onko ihmisestä riippumatonta todellisuutta olemassa? Tieteessä tapahtuu 17 (5) www.dokumentti: <http://www.tsv.fi/ttapaht/005/raatikainen.htm> Luettu 2.8.2005
- Ramirez, F.O. & Boli, J. 1987. The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education* 60, 2-17.
- Rose, N., 1996. *Inventing Our Selves Psychology, Power and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sellars, W. 1997. Empirismin kolme teesiä. Teoksessa P. Raatikainen, (toim.) *Ajattelu, kieli ja merkitys – näkökulmia nykyajan filosofian avaintemoihin*. Helsinki: Gaudeamus. 201-268.
- Shiner, L. 1982. Reading Foucault: Anti-Method and the Genealogy of Power-Knowledge. *History and Theory*. 21(3). 382-398.
- Siljander, P. 1991. Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiiris-analyttinen kasvatustiede. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. 78/1991. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Spåre, P. 1996. Tekniikka helpottaa vuoropuhelua. *Aikuiskasvatuksen maailma* 4 (6) 29.
- Suoninen, E. 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino. 111-150.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 17-36.
- Stanovich, K.E. 1998. *How to Think Straight About Psychology*. New York: Longman.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tella, S., 1994. Telematiikka ja verkostuva oppimisympäristö – haasteita aikuiskasvatukselle. *Aikuiskasvatus* 14 (4) 257-261.
- Tommila, P. 2003. Tieteellistyvä tutkimus ja tiedepolitiikan alku. (1809-1917). Teoksessa P. Tommila, & A. Korppi-Tommola (toim.) *Suomen tieteen vaiheet*. Helsinki: Yliopistopaino. 40-58.
- Toulmin, S. 1991. *Kosmopolis. Kuinka uusi aika hukkasi humanismin perinnön*. Porvoo: WSOY.

Tynjälä, P. 2003. Konstruktivismista realismiin? Radikaalin konstruktivistin mietteitä Tapio Puolimatkan kirjan äärellä. *Aikuiskasvatus* 23 (3). 222-231.

Tähtinen, J. 1993. Näkökulmia menneisyyteen – Näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja. A:14. Turku: Turun yliopisto.

Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja –suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino.

Vickers, B. 1992. Francis Bacon and the Progress of Knowledge. *Journal of the History of Ideas*. 53, (3) 495-518.

## **Aineisto:**

- Aavikko, E. 1919. Kouluun tulevien lasten tieto- ja harrastuspiirin tutkimisesta. Kasvatus ja koulu. 139-145.
- Ahlman, E. 1932. Nykyaikaisen luonnetutkimuksen virtauksia. Kasvatus ja koulu. 1-8.
- A.V.S. 1913. Mitä nykyinen sielutiede meille tarjoaa. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 265-270.
- Fieandt, K.von, 1939. Oppiminen psykologisena ilmiönä – ”transfer”-kokeitten valossa. Kasvatus ja koulu 33-45.
- Ismala, E. 1938. Psykopaattisten koululasten kohtelusta. Kasvatus ja koulu. 111-117.
- Kantola, F.J. 1933. Välttämätön uudistus sielutieteessä. Kasvatus ja koulu. 21-26.
- Koskenniemi, M. 1934. Älykkyystutkimus ja pohjakoulukysymys. Kasvatusopillinen aikakauslehti.109-116.
- Koskenniemi, M. 1936. Oppilasvalinnan suoritus pohjakoulun ja oppikoulun rajalla. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 16-30.
- Koskenniemi, M. 1937. Sielutieteellinen diagnostiikka kasvatustyön palveluksessa. Kasvatus ja koulu. 181-190.
- Koskenniemi, M. 1939. Koululaisten toveruussuhteista. Kasvatus ja koulu. 1-13.
- Koskenniemi, M., Grenquist, P. 1934. Kokeita suomalaisilla joukkotesteillä I. Kasvatus ja koulu. 189-203.
- Lehtovaara, A. 1939. Kasvatus ja perinnöllisyys. Kasvatus ja koulu. 129-139.
- Lilius, A. 1909. Om pedagogiken som vetenskap. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 204.213.
- Lilius, A. 1913. Något om intelligensundersökningar. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 271-277.
- Lilius, A. 1914. Om modern ärflighetsforskning. Kasvatusopillinen aikakauslehti.383-395.
- Lilius, A. 1926-1927. Skolan och de övernormalt intelligenta lärjungarna. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 217-222; 268-289.
- Lilius, A. 1928. Skolan och de övernormalt intelligenta lärjungarna. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 45-61.
- Malmberg, E.W. 1900. Sielutieteellisten havaintojen tekeminen lapsissa. Kansakoulun lehti. 49-59,97-105.

- Oksala, K. 1915-1916a. Mihin suuntaan olisi alemman kansakoulumme opetus uudistettava? Kasvatus ja koulu. 233-242.
- Oksala, K. 1915-1916b. Sielutieteen merkityksestä kasvatukselle. Kasvatus ja koulu. 321-333.
- Oksala, O. 1937. Kirjallisuutta. Kasvatus ja koulu. 104-113.
- Rosenqvist, A.R. 1915. Yksilöiset muisti- ja ajattelutyypit sekä niiden huomioonottaminen opetuksessa. Kasvatus ja koulu. 194-201.
- Rosenqvist, A.R. 1917. Oppilasten laiskuudesta ja kasvattamisesta ahkeruuteen. Kasvatus ja koulu. 107-120.
- Rosenqvist, A.R. 1918. Yksilöllisyydestä ja persoonallisuudesta. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 327-333.
- Rosenqvist, A.R. 1919. Oppilasten lahjakkuuden tarkoituksenmukainen huomioonottaminen koulujärjestelmässä. Kasvatus ja koulu. 55-65.
- Rosenqvist, A.R. 1920. Kansakoulu-pohjakoulukysymys uusimman tutkimuksen valossa. Kasvatus ja koulu. 69-80; 129-142.
- Ruin, W. 1885. Taistelu naturalismia vastaan. Valvoja. 137- 182.
- Saarnio, L. 1937. Lapsipsykiatria ja hoidollinen kasvatus. Kasvatus ja koulu. 170-181.
- Salonen, H.T. 1921. Yksilöllisyys kokeellisen kasvatusopin ja yksilöpsykologian valossa. Kasvatus ja koulu. 153-161.
- Sipola, A. 1939. Vaistot ja lasten moraali. Kasvatus ja koulu. 81-96.
- Söderhjelm, H. 1915a. Kasvatusopillista kirjallisuutta. Valvoja. 187-192.
- Söderhjelm, H. 1915b. Det psykologiska experimentet i pedagogiken. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 259-272.
- Tamminen, K.G. 1905. Lapsen psykofyysillisestä kehityksestä. Kansakoulun lehti. 89-95, 129-135.
- Valve, E. 1932. Nykyajan kasvatustieteen suunnista. Kasvatus ja koulu. 81-93.
- Varonen, A.G. 1939. Muodollisesta kasvatuksesta. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 10-25.
- Yrjö-Koskinen, E-S. 1897. Tieteellisestä kasvatuksesta. Kasvatusopillinen aikakauslehti. 151-157.