



Nevatalo Satu

Kasvatus, koulutus ja socialisaatio: Socialisaation rooli osana kasvatusta

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteet  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatus, koulutus ja sosialisatio: Sosialisaaion rooli osana kasvatusta (Satu Nevatalo)

Kandidaatin tutkielma, 30 sivua

Huhtikuu 2021

---

Tässä kandidaatin tutkielmassani tarkastelen erityisesti sosialisaaion roolia kasvatuksen osana ja myös koulutuksen kontekstissa. Sosialisaaion käsite on hyvin ongelmallinen, koska sen käyttö on hyvin kirjavaa myös kasvatustieteen sisällä. Osin tämä johtuu siitä, että sosialisatio ei ole kasvatustieteen omaa käsitteistöä ja se on hyvin keskeinen käsite myös muissa ihmistieteissä. Toinen tekijä käsitteen käytön moninaisuudelle on kasvatustieteen pirstaloituneisuus, jonka vuoksi eri teoriaperinteissä käsitteitä voidaan määritellä eri tavoin. Niin sosialisaaion kuin muidenkin kasvatustieteen käsitteiden osalta, on nähtävillä myös ristiriitaista ja epäselvää käyttöä. Tämä kaikki on osaltaan ollut vaikuttamassa aiheeni valintaan, sillä sosialisaaion epämääräisyys kasvatustieteen kirjallisuudessa ja halu ymmärtää sitä nimenomaan kasvatustieteestä ja kasvatuksesta käsin ovat saaneet minut tutustumaan siihen paremmin.

Tarkastellessa sosialisaaiota osana kasvatusta on luonnollinen konteksti koulu ja koulutus. Viimeistään koulupolulle lähtiessä lapset tulevat kiinteäksi osaksi institutionaalista kasvatusta ja koulun rooli sosialisaaioprosessissa on keskeinen. Onkin väistämätöntä, että sivuan työssäni kasvatuksen ja yhteiskunnan suhdetta, joka ilmenee erityisesti sosialisaaion kautta koulutuksen kontekstissa. Tärkeä osa kasvatusta ja kasvatustieteellistä teoriaa on myös sivistys ja siksi myös sen tarkastelu osaltaan on työssäni välttämätöntä.

Tutkielmani tarkasteluote on myös kriittinen ja tämä kriittisyys kohdistuu sekä käsitteiden käyttöön, että niiden sisällölliseen ymmärtämiseen, kuin myös edellä mainittuun yhteiskunnan ja kasvatuksen suhteeseen. Kasvatustieteellisen teorian, ja myös kasvatuskäytännön, osalta kasvatus, sivistys ja sosialisatio ovat hyvin keskeisiä ja merkittäviä käsitteitä, mikä vaikuttaa valitettavasti nykyajassa toisinaan unohtuvan. Halu uudistaa ja digitalisaaion oletetut mahdollisuudet yhteiskunnallista keskustelua vallanneen talouskeskeisen kielen kanssa, ovat häivyttäneet näitä olennaisia käsitteitä ja niiden ymmärtämistä keskustelun ja koulutuspolitiikan reunamille. Voi sanoa, että koulu sosialisaaioympäristönä on jatkuvassa ristitulella, jossa tänä päivänä joutuu jopa kysymään kasvatuksen paikasta. Työni kautta nouseekin esille se, kuinka moninaisia odotuksia, vaatimuksia ja pyrkimyksiä vaikuttaa kasvatukseen kohdistuu. Kasvatuksen lähtökohdan tulisi kuitenkin olla kasvatettava itse.

Avainsanat: Kasvatus, sivistys, sosialisatio, koulutus, koulu, yhteiskunta

# Sisältö

<b>Johdanto.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Kasvatus tieteellisen tarkastelun kohteena.....</b>	<b>6</b>
2.1 Kasvatuksen käsitteestä .....	6
2.2 Pedagoginen toiminta .....	7
2.3 Kasvatuksen ja sivistyksen suhteesta.....	9
2.4 Kasvatuksen päämääristä.....	10
<b>3 Koulutus käsitteenä ja suhteesta kasvatukseen .....</b>	<b>13</b>
3.1 Koulutuksen rooli yhteiskunnassa .....	14
3.2 Odotuksia ja vaatimuksia.....	15
3.3 Kasvatuksesta koulutukseen .....	17
3.4 Koulu kasvatusinstituutina.....	18
<b>4 Sosialisaaion tarkastelua.....</b>	<b>21</b>
4.1 Sosialisaaio osana kasvatusta .....	21
4.2 Sivistys ja sosialisaaio .....	23
4.3 Sosialisaaio yhteiskunnallisesta näkökulmasta.....	25
<b>Pohdinta .....</b>	<b>27</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>29</b>

## Johdanto

Tämän kandidaatintyöni taustalla on avoimen yliopiston puolella suorittamissani kasvatustieteen perus- ja aineopinnoissa tekemäni proseminarityöt. Huomasin jo varhain kiinnostukseni suuntautuvan kasvatustieteen peruskysymyksiin, kuten mitä kasvatusta on? Miksi kasvatamme? Mikä on kasvatuksen päämäärä? Kasvatukseen liittyvät filosofiset kysymykset, kasvatuksen ontologia, olemiseen ja siihen liittyvät reunaehdot, ovat kiehtoneet mieltäni aina opintojeni aikana. Sosialisatiosta rooli ja merkitys alkoivat askarruttamaan minua jo perusopinnoissa ja halusin ymmärtää paremmin ja syvemmin sitä, miten socialisaatio nähdään kasvatustieteestä käsin. Osin syynä tälle oli myös se, että kasvatustieteeseen määritellyssä kirjallisuudessa socialisaatiosta sai lukea hyvin moninaista ja ristiriitaistakin tietoa. Aineopinnot veivät pohdintojani enemmän socialisaation yhteiskunnalliseen merkitykseen ja sen seurauksena niihin yhteiskunnallisiin odotuksiin, joita kasvatukselle asetetaan koulutusjärjestelmämme ja kouluinstituution kautta. Tuolloin (2018) myös julkisessa keskustelussa oli paljon esillä koulutukseen ja sivistyksenkin liittyvät kysymykset.

Olen huomannut, että kaikessa kasvatuksen maailmaa ja kasvatustiedettä koskevassa tiedossa ja omissa ajatuksissani niihin liittyen, mielessäni kulkee aina vähintään kaksi tasoa, teoreettinen ja käytännöllinen. Mitä kuulemani/lukemani/oppimani merkitsee kasvatustieteellisen teorian pohjalta? Mitä kuulemani/lukemani/oppimani merkitsevät käytännön kasvatustieteeseen sijoitettuna? Tutkielmani aihe, socialisaatio kasvatuksen näkökulmasta, on valikoitunut tällaisen pohdinnan kautta. Minua on jäänyt askarruttamaan se, millaista tietoa socialisaatiosta on väli-tetty, miten socialisaation ja kasvatuksen suhdetta on määritelty ja määritellään? Mitä erilaiset tulkinnat ja näkemykset tarkoittavat käytännön kasvatustieteeseen sijoittuneena? Ihmettelen joskus sitä ajatusta, että kasvatustieteessä teoreettinen, tieteellinen maailma ja kasvatuksen käytännöllinen maailma, kasvatustoiminta olisivat jotenkin hyvin kaukana toisistaan. Olen eri mieltä. Se mitä esimerkiksi opettajalle on tarttunut matkaan opintojensa aikana, eli mitä ja miten hän kasvatustieteen keskeisimmistä, ja muistakin, kysymyksistä ajattelee, on osa hänen opettajuuttaan. Miten ymmärtää olemisen, millainen ihmiskäsitys kasvattajalla on, miten ymmärtää kasvatustieteen sisällön? ”Kasvatusta on sosiologisesti tarkasteltuna ihmisen sosiaalistumista siihen fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön, jossa hän elää.” (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 41). ”Kasvatusta on tämän periaatteen mukaan intentionaalista eli tarkoituksellista vaikuttamista kasvatettavana olevan lapsen tai yksilön kasvu- ja sivistysprosessiin.” (Siljander

2014, 28). Edellinen lainaus näyttäisi rinnastavan kasvatuksen sosialisatioprosessiin, kun jälkimmäisen ymmärrän tarkoittavan toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan ensisijaisesti sivistysprosessiin. Halusin näillä esimerkeillä osoittaa, että näkemyksillä kasvatuksesta on eroja ja opettajan kasvatuskäsitteet ovat aina osa hänen toimintaansa. Samaan tematiikkaan viittaa myös Liisa Hakala (2011) tarkastellessaan koulusta käytävää keskustelua. Hän muistuttaa siitä, että opettajien on syytä muistaa tieteellinen, tutkijuteen pohjautuva ja kannustava koulutuksensa, jonka tarkoitus ei ole ohjata opettajaa älylliseen passiivisuuteen suhteessa kasvatuksesta käytävään keskusteluun ja omaan asiantuntijuuteensa. Hakala heittää ilmoille kysymyksen ja jättää pohdittavaksi sen, miksi opettaja ei kävisi dialogia teorian kanssa (Hakala 2011, 318–319).

Tässä teoreettisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen siis sosialisatiion roolia osana kasvatusta, kasvatustieteen näkökulmasta ja yhteiskunnan ja kasvatuksen suhdetta koulutuskontekstissa, sillä koulutusjärjestelmällämme on keskeinen rooli sosialisatioprosessissa. Tukeudun kirjoitelmassani pääasiassa Pauli Siljanderin teokseen, Systemaattinen johdatus kasvatustieteen (2014) muutamasta syystä, jotka haluan tuoda esille. Kyseinen teos avaa kasvatustieteen keskeisiä käsitteitä hyvin ymmärrettävästi tuoden esille myös kasvatustieteen pääsuuntausten näkökulmia, lisäksi sen lähtökohta on niin selkeästi kasvatustieteellinen, että se antaa aiheeseen perehtymiselle juuri oikeanlaisen pohjan. Tähän liittyen, monet muut sosialisatiota käsittelevät teokset avaavat sosialisatiion käsitettä ja sosialisatioprosessia hyvin erilaisista näkökulmista käsin. Koska tutkielmani tarkoitus on tarkastella sosialisatiota nimenomaan osana kasvatusta, en voi mielestäni ottaa siihen lähtökohdaksi kuin kasvatustieteen. Kyseinen teos on muutenkin muodostunut opinnoissani hyvin tärkeäksi perustaksi lähestyä kasvatustieteen kysymyksiä ja siihen on ollut hyvä peilata myös muuta painettua sanaa.

## 2 Kasvatus tieteellisen tarkastelun kohteena

Kasvatuksen käsitteen teoreettinen määrittelyminen ei liene kasvatustieteen syntyajoista alkaenkaan ollut millään tavalla yksinkertaista tai ongelmatonta ja määrittelymisen ongelmat eivät suinkaan ole vähentyneet. Pikemminkin päinvastoin; kasvatustiede on pirstaloitunut niin moninaiseksi, sekoittuen toisaalla muihin lähitieteisiin ja muuntuen toisaalla pienempiin ja eriytyneempiin osa-alueisiin, joihin liittyy myös trendi kehitellä uusia käsitteitä, joilla voitaisiin korvata vanhanaikaisiksi koettua käsitteistöä. Kaikki kasvatustieteen edustajat eivät tietenkään edusta tällaista suuntausta ja ehkä onkin yhä tärkeämpää tuoda esille ja pitää yllä keskustelua siitä, mitä kasvatus on ja mitkä ovat välttämättömiä peruskäsitteitä, joita kasvatustieteellisessä keskustelussa ja teoretisoinnissa tulisi olla mukana.

Tässä luvussa tarkastelen kasvatuksen käsitettä pitkälti siitä lähtökohdasta, miten olen sen opintojeni kuluessa sisäistänyt, pohjaten tutkielmassani käyttämäni kirjallisuuteen. Tärkeä jaottelu eri käsitteiden sisällölliseksi ymmärtämiseksi on Siljanderinkin (2014) käyttämä jako toiminta- ja prosessikäsitteisiin. Tutkielmani kannalta merkityksellistä onkin ollut huomioda se, kuinka kasvatus on toimintakäsite ja sivistys ja sosialisatio prosessikäsitteitä, kasvatustoiminnalla pyritään vaikuttamaan kasvatettavan sivistys- ja sosialisatioprosesseihin (Siljander 2014, 26).

### 2.1 Kasvatuksen käsitteestä

Kasvatus käytännön toimintana ja kasvatus tieteellisen teorian käsitteenä eivät ole sellaisenaan synonyymeja, mutta kyse on kuitenkin samasta asiasta. Ero on tarkastelun tasoissa, siinä tarkoituksessa, missä kasvatuksesta puhumme. Kasvatus käytännön toimintana ei vaadi tarkoin tehtyä määrittelyä kasvatuksesta. Käytännöllisellä tasolla voimme puhua kasvatuksesta ja kasvattamisesta ilman syvällisempää käsiteanalyysiä, mutta kasvatus kasvatustieteen keskeisenä käsitteenä vaatii sen sisällöllistä ymmärtämistä, avaamista ja selittämistä. Meillä Suomessa kasvatustieteellinen teorianmuodostus ja käsitteistö on rakentunut pitkälti mannereurooppalaiseen, erityisesti saksankieliseen perinteeseen (Siljander 2014, 27), jonka ansiosta kasvatustieteen käsitteistö on vivahteikkaampi ja mm. mahdollistaa käsitteiden paremman erottelun.

Kasvatus toimintana ei tarkoita sitä, että kaikki toiminta olisi kasvatusta. Siljander (2014) nostaa keskeisiksi kasvatuksen intentionaalisuuden, interaktiivisuuden ja interaktion epäsymmetrian, sekä pedagogiseksi paradoksikin kutsutun pakon ja vapauden ristiriidan. Kasvatus on siis tarkoituksellista ja tavoitteellista, eli sillä voidaan olettaa olevan päämäärä, jota ei kuitenkaan

ole määritelty selkeästi. Kasvatus on myös vuorovaikutuksellista yhteistoimintaa, jonka tekee epäsymmetriseksi kasvattajan ja kasvatettavan välisen suhteen epätasa-arvoisuus. Pakon ja vapauden ristiriita taas syntyy kasvatustoimintaan kuuluvasta vaatimuksesta, joka ikään kuin ”pakottaa” kasvatettavaa toimimaan itsenäisesti, sen tarkoitus on kuitenkin kasvatettavan vapauden lisääminen (Siljander 2014, 28–31).

Keskeisiä tiedeperinteitä kasvatustieteen muotoutumisessa olevat hermeneuttinen, empiiris-analyttinen ja kriittinen kasvatustiede tuovat kasvatus-käsitteen tarkasteluun omanlaisensa korostukset. Hermeneuttisen kasvatustieteen näkökulmasta ensisijaista on kasvatuksen sivistystehtävä, mutta samalla kasvatukseen tulee toteuttaa myös sosialisatiotehtävänsä (Siljander 2014, 88). Hermeneuttinen suuntaus siis määrittelee kasvatuksen yksilöllistymisprosessin edistämisen yhteiskunnallistumisprosessin edelle. Empiiris-analyttisen kasvatustieteen erottelu kuvailevaan ja normatiiviseen kasvatukseen määrittelyyn (Siljander 2014, 135) on ongelmallinen. Kasvatukseen käsitettä on hyvin vaikeaa, voisi jopa sanoa lähes mahdotonta, määrittellä siten, ettei siihen sisälly mitään arvotuksia. Tarkoitan tällä sitä, että jos kuvitellaan kasvatus-suhde, jossa kasvatettavaa kasvatetaan tarkoituksella esim. väkivaltaiseksi, niin tulkitseeko tutkija tämän kasvatukseksi käsitteen sisällön tarkoittamalla tavalla? Puolimatka (1995, 89–94) tuo hyvin esille sitä, kuinka kasvatukseen liittyy jo lähtökohtaisesti joko, tai sekä että, yksilöllisiä tai yhteisöllisiä arvottamisia. Sinällään jo sivistysprosessin edistämisen sisältyminen kasvatukseen on jo arvottamista. Kriittisen kasvatustieteen edustajat, jotka myös ovat moninainen ja epäyhtenäinenkin joukko, ovat tarkastelleet kasvatusta vallankäytön ja emansipaation käsitteiden kautta (Siljander 2014, 154). Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta kasvatus on aina ymmärrettävä myös poliittisyhteiskunnallisena toimintana (Siljander 2014, 153), kriittinen suuntaus siis lähestyy kasvatusta sen yhteiskunnallista puolta ja siihen kriittistä suhtautumista korostaen ja siksi myös sosialisatio-käsitteen rooli on sille keskeinen.

## **2.2 Pedagoginen toiminta**

Kasvatustieteen tutkimuskohde, kasvatus, saa käsitteellisen ja sisällöllisen määrittelyn pedagogisen toiminnan teoretisoinnissa. Mitä ovat ne tekijät, joista muotoutuu pedagogisen toiminnan perusrakenne? Niin Klaus Mollenhauer kuin Dietrich Benner ovat olleet keskeisiä pedagogisen toiminnanteorian kehittäjiä, heidän teoretisointeihinsa nojautuen Ari Kivelä (1997) kuvaa artikkelissaan Pedagogisen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria, pedagogisen toiminnan välttämättömyyksiä ja suhdetta sosialisatioon.

Pedagoginen toiminnan perusrakenne koostuu seuraavista periaatteista; *sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan, kulttuurin presentaatio ja kulttuurin representaatio* (Kivelä 1997, Mollenhauer 2014). Kyse on siis, paitsi siitä, että nämä ovat läsnä käytännön kasvatustoiminnassa, ennen kaikkea siitä, että näiden periaatteiden kautta pedagogista toimintaa on mahdollista jäsentää tieteellisen tutkimuksen kohteena ja tieteellisenä teoriana. Koska kirjoitelmassani on kyse sosialisointien tarkastelusta, ei ole tarkoituksenmukaista syvällisemmin näitä kaikkia periaatteita avata, mutta on myös muistettava, etteivät ne myöskään ole erillisiä, toisistaan irrotettavia osia, vaan yhtäaikaisesti läsnä pedagogisessa toiminnassa. Niin sivistyksellisyydessä kuin vaatimuksessa itsenäiseen toimintaan on myös kyse suhteesta ympäristöön siinä missä kulttuurin presentaatiossa ja representaatiossakin. Kivelä (1997) kuitenkin muistuttaa, ettei kyse ole mistä tahansa sosiaalisesta yhteistoiminnasta, vaan kasvattajan ja kasvatettavan historiallis-kielelliset horisontit ovat keskenään erilaiset. Toisaalta tämä eroavaisuus myös mahdollistaa sen, ettei kyse ole pelkästä sosialisointien olemassa olevaan todellisuuteen, vaan pedagogisessa toiminnassa kulttuurin presentaatio muuttuu kulttuurin representaatioksi. Mollenhauer (2014) tuo esille sitä, kuinka kulttuurin uusintaminen on sekä välttämätön, että väistämätön osa aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa. Samalla se on myös historiallisesti muovautuva välityssuhde ja kulttuurin uusiutuminen on siinä mielessä väistämätöntä, että aikuisen välittäessä lapselle omaa ymmärrystään maailmasta se ei kuitenkaan välity sellaisenaan, vaan saa muotonsa lapsen oman ymmärryksen kautta (Mollenhauer 2014, 19, 53–54).

Kivelä (1997) huomauttaa, että pedagogisen toiminnan peruseriaatteisiin sisältyvä kulttuurin presentaatio voidaan määritellä pedagogisen toiminnan periaatteeksi sitten, kun yhteiskunnallis-kulttuurinen määrättyneisyys siirtyy pedagogiseksi määrättyneisyydeksi. Eli se sovitetaan sivistyksellisyys- ja vaatimus itsenäiseen toimintaan periaatteisiin (Kivelä 1997). Tämä ilmentää sosialisointien alistaisuutta kasvatukselle, silloin kun tarkastellaan sosialisointia kasvatuksen osana, pedagogiseen toimintaan sisältyvänä elementtinä. Samoin sivistysprosessin ensisijaisuutta ja odotusta siitä, että uusi sukupolvi ei ainoastaan omaksu vallitsevia olosuhteita ja sopeudu niihin, vaan myös kykenee uudistamaan niitä. Ylittämään ne sillä tavalla, että yhteiskunta ja yksilö kehittyvät aina parempaan suuntaan. Pedagogisessa toiminnassa on siis kyse siitä, että pyritään tietoisesti ja suunnitelmallisesti ennakoimaan sitä, mikä on tulevaisuuden kannalta merkityksellistä ja välttämätöntä (Kivelä 1997). Mollenhauerin (2014, 53–54) mukaan emme voi muuta kuin luottaa siihen, että kasvava sukupolvi muovaa välittämäämme paremmaksi maailmaksi.



Siljander (2014, 52) määrittelee kasvatukselle kolme perustehtävää; sivistys-, socialisaatio- ja identiteettitehtävät ja pedagogisessa toiminnassa pyritään näitä tehtäviä edistämään. Vaikka kyse ei ole keskenään yhteneväisistä prosesseista, on huomattava, että niin identiteetin vahvistuminen kuin sivistys- ja socialisaatioprosessien eteneminen kulkevat limittäin, yhtäaikaaisesti ja toisiinsa sekoittuen, eikä niitä ole tarkoituksenmukaista edes pyrkiä aina erittelemään tai selkeästi erottamaan toisistaan. Sen sijaan kasvatustieteellisen teorian kannalta edellä esitetty pedagogisen toiminnan jäsentely on tärkeää ja perusteltua.

### 2.3 Kasvatuksen ja sivistyksen suhteesta

Sivistys-käsite ei ole koskaan ollut ainoastaan kasvatustieteen omaa käsitteistöä, vaan sillä on ollut aina asemansa monien eri tieteenalojen sisällä, siksi sen merkityksen tulkinta ei ole mitenkään yksiselitteinen, myös kasvatustieteen sisällä sivistys on hyvin moniulotteinen käsite (Siljander 2014, 32). Tässä tutkielmassa on tarkoituksenmukaista ymmärtää sivistys pedagogisena käsitteenä. Siljanderin (2014) mukaan eri sivistysteorioilla on kuitenkin yhteisiä piirteitä, joilla sivistyksen käsitettä voidaan määritellä:

#### *Yleisyys*

Yleinen inhimillinen sivistys, johon kenelläkään ei ole erityisoikeuksia vaan ihminen itse taustastaan riippumatta, määrittää suhdettaan ympäröivään maailmaan.

#### *Itsemääräytyvyys ja järjellisyys*

Sivistys on vapautumista vierasmääräytyvyydestä ja kykyä oman järjen käyttöön.

#### *Subjekttiivisen ja objektiivisen välityssuhde*

Sivistysprosessi toteutuu ainoastaan vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen maailman kanssa.

#### *Avoimuus ja riippuvuus kasvatuksesta*

Sivistysprosessin etenemistä ei voida määritellä, vaan lopputulos jää aina avoimeksi. Se ei kuitenkaan etene ilman kasvatusta, mutta kasvatuksen tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi, vierasmääräytyvyys muuttuu itsemääräytymiseksi (Siljander 2014, 37–40).

Kasvatuksen ja sivistyksen välinen suhde on myös monella tapaa jännitteinen ja siihen liittyvää ristiriitaisuutta on pedagogiikassa tavattu kutsua termillä *pedagoginen paradoksi*. Ristiriita syntyy sivistykseen liitetyn vapauden ja kasvatuksen tietoisin vaikuttamisen (pakon) välillä, koska vapaus ja pakko voidaan tulkita ja ymmärtää niin monin tavoin. On todettava, että

filosofisessa mielessä täydellistä vapautta on mahdoton edes olettaa, koska yksilö on aina myös jollakin tavalla määrittynyt mm. ajallisesti ja paikallisesti. Ari Kivelä (2000) avaa tätä paradoksia hyvin kiinnostavasti artikkelissaan *Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnanteoriaan*. Sivistysprosessi toteutuu yksilön maailmasuhteissa, vuorovaikutteisessa suhteessa ympäröivään maailmaan ja pedagoginen suhde on ymmärrettävissä ikään kuin tällaisena tarkoituksellisesti muodostettuna tilana, jossa kasvattaja toiminnallaan saa kasvatettavan toteuttamaan vapauttaan (Kivelä 2000).

Vaikka kasvatustoiminnassa vallitsee tämä pakon ja vapauden jännite, sen ei tarvitse tarkoittaa ylittämätöntä ristiriitaa. Koska sivistys ei toteudu luonnostaan, sitä täytyy edistää kasvatuksen avulla (Siljander 2014, 35). Tällöin tulee näkyville se, että kasvattajan tarkoituksena on purkaa pakon ja vapauden jännite siten, että kasvatettava vapautuu kasvatuksesta ja tulee autonomiseksi subjektiksi. Tähän liittyy sivistyksellisyyden (sivistettävyyden, sivistyskykyisyys) käsite, joka on Siljanderin (2014, 44) mukaan ainoa oletus, joka kasvattajan täytyy kasvatettavasta tehdä. Sivistyksellisyyden voi myös ajatella sillaksi kasvatuksesta ja sivistyksen välille, kasvatus on mahdollista, koska oletamme kasvatettavan sivistyskykyiseksi. Tällöin vaatimus itsenäiseen toimintaan ei tarkoita kasvatettavan itsemääräytyvyyden rajoittamista, vaan pyrkimystä sen lisäämiseen. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä riippuvaisempi tämä on muista ihmisistä, voiko tätä tilaa siis nimittää vapaudeksi? Juuri kasvatus pyrkii vapauttamaan kasvatettavan tästä riippuvuudesta. Pedagogista paradoksia avattaessa ei voida unohtaa kasvatettavan perimmäistä olemusta; lapsen vapaus on mielestäni vapautta tulla omaksi itsekseen, mutta se ei toteudu itsestään.

## **2.4 Kasvatuksen päämääristä**

Miksi kasvatamme? Kysymys on jossain mielessä itsestään selvä, mutta samalla jotenkin hyvin suuri ja vaikeasti lähestyttävä. Kasvatukselle voidaan asettaa, ja asetetaankin usein, hyvin konkreettisia ja selkeitä, yksilöityjä tavoitteita. Mutta mielestäni on syytä pohtia kasvatuksen päämääriä myös hieman syvällisemmin. Tutkiessaan kasvatusta, tutkija ei voi asettaa tutkimukselleen sen tuloksia koskevia identifioituja päämääriä, mutta kasvatuksella toiminnallisesta näkökulmasta niitä on. Käytännön kasvatustyötä tekevänkin olisi hyvä tiedostaa mihin toiminnallaan pyrkii, muutoinkin kuin tietojen ja taitojen opettamisen tarkoituksessa.

Niin kuin kasvatusta on määritelty, se on tietoista, tavoitteellista toimintaa (Siljander 2014, 28), eli kasvatuksen avulla pyritään tarkoituksellisesti vaikuttamaan kasvatettavaan. Kasvatuksen päämääriä voi tarkastella niin yksilön, yhteisöjen kuin yhteiskunnan näkökulmasta. Kasvatuksen socialisaatiotehtävän päämääränä on tietyllä tavalla yhteiskunnan säilyminen, vaikka samalla on kyse myös yksilöllistymisprosessista, identiteettitehtävä toteutuukin sekä socialisaatio- että sivistysprosesseissa (Siljander 2014, 52–53). Sivistyksen rooli kasvatuksen tehtävänä nousi keskiöön valistuksen aikakaudella ja kasvatusta sai jo tuolloin, 1700-luvulta lähtien, päämääräkseen saavuttaa ”korkeamman ihmisyyden” ja paremman tulevaisuuden niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla (Siljander 2000, 7–8). Jo tuolloin on siis nähty, ettei socialisaatiotehtävä, sopeuttaminen vallitsevaan elämänmuotoon, riitä käsitykseksi kasvatuksesta. Hermeneuttisen kasvatustieteen käsitys sivistysprosessin edistämisen ensisijaisuudesta ja sivistyksen määrittämiseen liittyvä avoimuus liittyy mielestäni hyvin kasvatuksen viimekätisiin päämääriin, jolloin siirrytään hyvin filosofisiin pohdintoihin kasvatuksen tarkoituksesta.

Puolimatka (1999) käyttää teoksessaan Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia, käsitteitä arvokas elämä, hyvä elämä ja kuvaa niiden sisältöä kokonaisuuden näkökulmasta. Puolimatkan mukaan sitä, mikä on arvokasta, tulee aina tarkastella myös laajemmasta lähtökohdasta käsin, mutta kasvatusta ei voi palvella yhteiskunnallisia päämääriä kasvatettavan elämän arvokkuuden kustannuksella (Puolimatka 1999, 25–26). Ymmärrän tämän tarkoittavan sitä, että kasvattajan vastuu on viime kädessä vastuuta kasvatettavalle ja sivistysprosessin edistäminen menee tässä socialisaatiotehtävän edelle. Puolimatka (1999) tuo mielestäni myös hyvin esille sitä, kuinka kasvatuksen tavoitteena on avata ymmärrystä maailmasta hyvin laajasti ja monipuolisesti, erilaisistakin näkökulmista (Puolimatka 1999, 26). Kyseenalaistamatta vallalla olevaa elämäntapaa ja vain sopeuttamalla siihen, kasvattaja olisi vain kulloinkin vallitsevan käytännön palveluksessa. Myös Salonen (1997) nostaa esille käsityksen ”hyvä ihminen” vastauksena kasvatuksen päämääriin, korostaen samalla, ettei käsitys sen sisällöstä ole yhteneväinen vaan ilmenee eri kulttuureissa ja eri aikoina eri tavoilla (Salonen 1997). Nyky-yhteiskunnassa ihanteena näkyy paljolti itsensä toteuttaminen, kilpailu ja taloudellinen menestyminen, voisi kysyä, onko tässä se korkeampi ihmisyyden ja parempi tulevaisuus, joita kasvatuksen päämäärinä tulisi nähdä?

Hansen ja Davis (2017) tarjoavat filosofiaa keskeiseksi koulun toimintatavaksi, jonka päämääränä olisi ikään kuin tuottaa ja vahvistaa kykyä kriittiseen ajatteluun ja itsenäiseen arviointiin, jolloin voisimme myös nähdä ne pyrkimykset ja keinot millä meihin pyritään

vaikuttamaan, sekä edistää vapauden tasa-arvoa vaikuttamalla nimenomaan kykyyn tehdä aidosti valintoja. Myös Mollenhauer (2014) toivoo filosofista pohdintaa ja analyysiä ja esittää mielenkiintoisen ajatuksen lähestymällä kasvatuksen päämääriä ja kasvatuksen mielekkyyttä sen kysymyksen kautta, miksi edes haluamme lapsia? Hänen mukaansa voi tehdä oletuksen jonkinlaisesta halusta olla osa historiallista jatkumoa ihmiskunnan kulttuuriperinnön siirtämisessä, samalla Mollenhauerkin tuo esille ”hyvyys” käsitteen. Omassa elämäntavassa oletettavasti nähdään jotain sellaista ”hyvää”, jota halutaan jakaa eteenpäin seuraavalle sukupolvelle (Mollenhauer 2014, 8). Väistämättä tämä johdattaa pohtimaan sitä, onko kyvyttömyys ja haluttomuus pohtia kasvatuksen merkitystä, päämääriä ja sen välttämättömiä perusteita, osaltaan johtanut siihen varsin ristiriitaisten käsitysten ja näkemysten kirjoon, joita kasvatuksesta nykyajassa on?

Kasvatuksen päämäärien kautta tulee esille se, ettei sosialisatiotehtävä voi yksistään täyttää niitä. Tässä suhteessa sivistysprosessi näyttäytyy ensisijaisena, yksilön tulee ylittää olemassa olevat elämisen muodot ja luoda uutta. Sivistysprosessin edetessä mahdollistuu sosialisatian ylittäminen, sivistys on myös sivistystä suhteessa sosialisatioon. Kykyä tiedostaa ja tarkastella kriittisesti sitä, mikä ei edistä ihmisyyden kehittymistä.

### 3 Koulutus käsitteenä ja suhteesta kasvatukseen

Koulutuksen käsite luo meillä Suomessa jo itsessään vahvan yhteyden kouluinstituutioon, mutta kaikilla kielialueilla yhteys ei ole yhtä selkeä. Siljanderin (2014) mukaan koulutus ei ole aina kuulunut kasvatustieteelliseen peruskäsitteistöön ja siihen on kasvatuksen käsitteestä poiketen jo varhaisessa vaiheessa liitetty oma erityistehtävänsä, erityistaitojen edistäminen. Se on kytkeytynyt alusta asti työelämän, ammattien tai yhteiskunnallisten tehtävien vaatimuksiin. Koulutuksen sisällöllinen merkitys on myös hyvin kielisidonnaista. Vaikka koulutuksesta on keskusteltu jo valistuksen ajoilta asti, sillä ei ole ollut samanlaista asemaa kasvatustieteessä kuin muilla keskeisillä käsitteillä. Suomessa koulutuskäsite yleistyi toisen maailmansodan jälkeen ja alkoi näkyä kasvatustieteen perusteoksissa 1960-luvulla (Siljander 2014, 66–67). Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2015) muistuttavat teoksessaan Johdatus kasvatustieteisiin, sodanjälkeisessä hyvinvointivaltion rakentamisessa koulutuksesta tulleen keskeinen osa yhteiskuntapolitiikkaa (Rinne ym. 2015, 54), mikä vahvistaa mielessäni herännyttä kysymystä koulutuksen roolista nimenomaan osana kasvatustiedettä.

Koulutuksella on hyvin eriytyneitä ja tarkasti määriteltyjä ja yksilöityjä, *yhteiskunnallisia* tehtäviä ja tavoitteita. Koulutuksen selkeästi näkyvän sosialisatiotehtävän vuoksi koulutusta voi sanoa suunnitelmalliseksi osaksi sosialisatioprosessia, jolla on tietty, ennalta määritelty tarkoitus. Koulutus on myös politiikkaa, jonka suuntaviivat määräytyvät poliittisten ideologioiden pohjalta. Samaan aikaan koulu on paikka, jossa kasvatusta toteutetaan, koululaitos yhteiskunnallisena instituutiona on myös pedagoginen instituutio. Siljander ja Kontio (2017) tuovatkin hyvin esille niitä jännitteitä, mitä koulutuksen yhteiskunnallisten tavoitteiden ja toisaalta pedagogisen suhteen kautta määrittyvien kasvatuksen päämäärien välillä vallitsee (Siljander & Kontio 2017). Siinä missä yhteiskunnallisen jatkuvuuden edistämisen ääni kuuluu hyvin koulua kohtaan asetettavissa odotuksissa, myös pedagogiikan ja kasvatuksen puolesta puhuvien äänen tulisi kuulua keskusteluissa painokkaasti.

Kontio, Siljander & Pikkarainen (2017) kirjoittavat toimittamansa *Schools in Transition* teoksen johdantoartikkelissa *A modern idea of the school*, koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnallisen kehityksen yhteenkietoutuneisuudesta ja mahdottomuudesta erottaa tätä kehityskulkua täysin toisistaan irrallisiksi. Erilaisia vaiheita voitaneen jälkikäteen nähdä ja havainnoida sitä, millainen rooli pedagogiikalla on käytävässä keskustelussa ja erilaisissa koulutusreformissa ollut. Sekä monissa teoksissa, että koulutuksesta käytävästä keskustelusta välittyy käsitteen vahva ymmärrys nimenomaan yhteiskuntatieteellisestä ja sosiologisesta näkökulmasta käsin, mutta

mikä koulutuksen rooli on kasvatustieteessä? Siljander (2014, 66) toteaa nykykasvatustieteessä koulutuskäsitteen olevan sisällöllisesti varsin laaja ja vaikka se voidaan ymmärtää luontevaksi osaksi muodollisen koulujärjestelmän organisoitua kasvatusta ja opetusta, sitä voidaan myös tarkastella erilaisista näkökulmista ja eri painotuksin. Ehkä kasvatustieteen näkökulmasta keskeisintä onkin tarkastella ja ymmärtää koulutusta nimenomaan suhteessa kasvatukseen ja sen peruskäsitteisiin.

### 3.1 Koulutuksen rooli yhteiskunnassa

Kuten Siljander (2014) koulutuksen käsitettä kuvaa, kyse on yhteiskunnallisesta instituutiosta, jolla on monenlaisia tehtäviä liittyen ammatteihin, työelämään ja yhteiskunnallisiin tehtäviin. Koulutuksella on siis eriytynyt sosiaalisia tehtäviänsä (Siljander 2014, 67–68). Koulutus ja sen järjestäminen on aina myös osa politiikkaa ja sen suuntaa ja tehtäviä toimenpiteitä ja uudistuksia määrittää aina kulloinkin vallassa olevat poliittiset toimijat. Rinne ym. (2015) kirjoittavat Suomen koulutuspolitiikan suunnan muutoksesta viime vuosikymmeninä, jossa näkyy heidän mukaansa aiemman hyvinvointivaltioideaalin rinnalle noussut kilpailuvaltion idea. Tämä muutos tulee esille mm. koulutuksen tasa-arvon ja yhtenäisyyden kyseenalaistamisena, yksilöllisyyden korostamisena ja markkinatalousajattelun kasvuna koulutuksen kysymyksiin liittyen, huolimatta siitä, että mahdollisuuksien tasa-arvoon ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähentämiseen perustuva peruskoulujärjestelmämme on monin tavoin todistanut toimivuutensa. Uusliberalismin globaali vahvistuminen on vaikuttanut laajasti yhteiskuntapolitiikkaan ja sen myötä koulutuspoliittisiin linjauksiin (Rinne ym. 2015, 121–127).

Kontio ym. (2017) kuvaavat koulun tehtävää yleisellä tasolla määriteltynä yhteiskunnan ja yksilön tarpeiden yhteensovittamisen ja tämän suhteen optimoinnin kautta. Koulu on paikka, jossa voidaan pedagogisin keinoin tuoda oppilaiden elämää maailmaan sellaisia asioita, joita heidän luonnollisessa kontekstissaan ei ole. Koulutusjärjestelmämme toteuttaa siis yhtä aikaa sekä sosiaalisia- että sivistystehtäviä. Vaikka koulun toiminta määrittyy yhteiskunnallisten, taloudellisten ja kulttuuristen tarpeiden ohjaamana, sen pedagogisen tehtävän toteutumisen kautta se ei pelkästään uusinna, vaan myös uudelleen määrittää niitä. Näin koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen voi nähdä vastavuoroisena (Kontio ym. 2017).

Kun puhutaan koulutuksesta, on mahdotonta välttää puhumista myös rahasta. Koulutus on hyvin monella tavalla kytköksissä talouteen ja siksi myös yksi keskeisiä politiikan painopistealu-

eita. Julkinen koulutus on luonnollisesti valtioille yksi suurimmista menoista ja siten taloudellisessa mielessä valtava investointi. Kontio & Sailer (2017) tuovat esille sen, että samalla on laajasti hyväksytty ja ymmärretty koulutuksen olevan kannattava investointi, sillä koulutus myös tuottaa monin tavoin erilaisia hyötyjä, jotka ovat myös taloudellisessa mielessä positiivisia. He muistuttavat, että koulutuksen vaikutusta tuottavuuteen suoranaisten syy–seuraussuhteen kautta on lähes mahdotonta todentaa, sillä merkityksensä on myös niin sosiaalisilla kuin kulttuurisillakin tekijöillä. Toisaalta yksi julkiseen koulutukseen investointia perusteleva puoli on siitä seuraavat ns. ulkoisvaikutukset, kuten vaikutukset yksilöiden hyvinvointiin ja terveyteen. Koulutuksen vaikutukset näkyvät myös ylisukupolvisina hyötyinä niin sosiaalisten suhteiden kuin mahdollisuuksien osalta (Kontio & Sailer, 2017). Kaikki tämä liittyy myös talouteen ja vaikuttaa siihen millaiseksi muotoutuvat mm. syrjäytymiseen, mielenterveyteen ja muihin sosiaali- ja terveystalouteen liittyvät kustannukset. Koulutukselle ja sen julkiselle tuottamiselle on siis myös vahvat taloudelliset perusteet, joiden voi osaltaan nähdä kietoutuvan koulun pedagogisiin tehtäviin niin sivistyksen, identiteetin kuin socialisaatiotehtäviensäkin kautta. Yhä enenevässä määrin on kuitenkin ollut havaittavissa kritiikkiä julkista koulutusta kohtaan ja vaateita kohti koulutuksen yksityistämispolitiikkaa, liittyen koulutuksen tehokkuuteen ja yksilöiden vapautteen tehdä omaa (lastensa) koulutusta koskevia valintoja (Kontio & Sailer, 2017). Koulutuksen talouteen liittyvässä keskustelussa yritysmaailmalla lienee paljon sanottavaa ja pyrkimystä vaikuttaa koulutuspolitiikkaan. Koulutuksen merkitys ja sen vaikutukset yhteiskuntaan ja myös talouteen, ovat kuitenkin niin monimuotoisia ja osin mahdottomia rahallisesti laskea, että näkökulmien kirjoja ja erityisesti koulun kasvatustehtävän roolia on syytä korostaa.

### **3.2 Odotuksia ja vaatimuksia**

Koska koulutus nyky-yhteiskunnissa järjestetään pitkälti valtion toimesta, on luonnollista, että koulutuksen suhteen on asetettu tavoitteita. Koulutuksen järjestäminen on mitä suurimmin yhteiskuntapolitiikkaa ja siten siinä näkyy hyvin yleinen yhteiskunnallinen ilmapiiri ja olemus. Antikainen, Rinne & Koski (2013) kirjoittavat Kasvatussosiologia-teoksessaan koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ja niiden historiallisista muutoksista toisen maailmansodan jälkeisistä vuosista tähän päivään ja tekstistä tuleekin hyvin esille se, kuinka yksilöllisyyden korostuminen, kilpailu, tuloksellisuus ja henkilökohtaisen menestyksen tavoittelu ovat tuupanneet koulutuksen tasa-arvoisuuden taka-alalle (Antikainen ym. 2013, 150–153).

Olen opinnoissani ja julkisen keskustelun kautta huomannut selkeästi sen, kuinka kasvatuksen päämäärät, sivistyksestä keskusteleminen ja koko kasvatustieteen perinteinen käsitteistö ovat polkeutumassa talouspuheen jalkoihin. Koulutukselta odotetaan nykyään tuloksellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Sinänsä näiden tavoitteiden ei tarvitse aina olla suuressa ristiriidassa kasvatuksen tavoitteiden kanssa, mutta ne tulisi sovittaa yhteen koulun pedagogisen tehtävän kanssa. Jouni Peltonen (2017) tarkastelee kriittisesti nykyistä oppimisesta ja koulusta käytettävää kieltä ja käsitteistöä ja tuo esille, kuinka se on mahdollistanut koulutuksen ymmärtämisen vahvasti taloudellisen ajattelun kautta. Peltonen toteaa uudenlaisen oppimiskielen tuoneen keskusteluun ja koulun toimintaan paljon hyvääkin, mutta hänen mukaansa se ei riitä kuvaamaan ja käsitteellistämään sitä kokonaisuutta mitä koulu pitää sisällään (Peltonen 2017). Mielestäni yksi hyvin tärkeä huomioitava asia on ymmärtää käytetyn kielen vaikutusta myös ajatteluamme ja toimintaamme. Mikäli aiempaa kasvatus- ja sivistyskeskeisempää käsitteistöä korvataan uudella oppimisteoreettisilla ja talousajatteluun ohjaavalla puheella, kuinka kasvatuksen ja sivistyksen roolille koulussa ja koulutuksessa käy? Millaisten käsitteiden kautta tulevat opettajat oppivat ymmärtämään kasvatusta ja pedagogista tehtävänsä?

Kaarttisen (2017, 235–237) mukaan talous on vallannut politiikan ja sitä myötä myös kasvatusta, näin taloudelliseen uusintamiseen pyrkivästä ”markkinakansalaisuudesta”, jossa ihmisarvoa mitataan hyödyn ja kilpailukyvyyn perusteella, on tullut kansallissosialismiin verrattavissa oleva ideologia. Siljander ja Kontio (2017) kirjoittavat koulutusinstituutioihin kohdistuvasta kritiikistä ei-luonnollisina oppimisympäristöinä ja pedagogisten käytänteiden vanhentumisesta. He huomauttavat, että tämänkaltaisessa kriittisessä puheessa unohtuu usein pedagogisen suhteen erityisyys; kasvattajan ja kasvatettavan suhde ei koskaan ole tasavertainen, luonnollinen suhde, eikä kasvatettava itsestään omaa kyvykkyyttä toimia yhteiskunnan täysiarvoisena jäsenenä. Yhtä lailla myös muun yhteiskunnallisen ja sosiaalisen ympäristön ”luonnollisuus” voidaan kyseenalaistaa ja määritellä keinotekoiseksi (Siljander & Kontio 2017).

Daniel Tröhler (2017) tuo esille opettajiin ja heidän osaamiseensa kohdistuvien odotusten ja niihin luottamisen välillä vallitsevaa ristiriitaa. Hänen mukaansa opettajiin kohdistuvat odotukset ovat valtavat, mutta heidän ei samaan aikaan uskota pystyvän vastaamaan näihin odotuksiin (Tröhler 2017). Koulutuksen voimaan kyllä uskotaan edelleen, mutta sivistyksestä ja kasvatuksesta puhuminen on tässä yhteydessä jäänyt taka-alalle ja koulutukseen kohdistuvat odotukset liittyvät talouteen ja kasvavan sukupolven kyvykkyyteen toimia yhteiskunnan jäsenenä nimenomaan taloudellisesti tuottavana toimijana. Tällaiseen vallitsevaan ihmiskuvaan myös Kaarttinen (2017) viittaa väitöskirjassaan. Julkisessa keskustelussa näkyikin hyvin selvästi, kuinka



talouspuhe on vallannut tilaa suhteessa niihin odotuksiin, joita koulutukselle asetetaan. Yhteiskunnan taholta nousevat vaatimukset luovat myös suuria paineita kouluttautua nopeasti ja yhteiskunnan taloudellista kilpailukykyä palveleville aloille. Myös Antikainen ym. (2013, 326–327) nostavat esille huolen tämänkaltaisesta koulutuspolitiikan kehityksestä, jossa yksilölliselle valintojen tekemiselle oman kiinnostuksen tai suuntautumisen mukaan ei jää tilaa, vaan koulutusvalinnat tehdään ulkopuolelta tulevien odotusten ja vaatimusten paineessa. Kaarttinen (2017) perääkin väitöskirjassaan pedagogien ja kasvatustieteen edustajien vastuuta kyseenalaistaa vallalla olevia käsityksiä ja käytänteitä, jotta sosialisatio vallitsevaan todellisuuteen ei asetu kasvatuksen korvaajaksi, eikä kasvatuksen arvoja ja päämääriä korvata tuottavuuden ja kilpailukyvyn kaltaisilla käsityksillä ihmisyydestä (Kaarttinen 2017, 238–242). Näenkin, että on hyvin perusteltua ja ajankohtaista käydä keskustelua kasvatuksen ja kasvatustieteen peruskysymyksistä.

### **3.3 Kasvatuksesta koulutukseen**

Kasvatus ja koulutus ovat käsitteinä sellaisia, että ne ovat ymmärryksen selkeyttämiseksi usein syytä avata ja selittää. Molempia voidaan käyttää ja käytetään eri laajuisina, päällekkäisinä ja ristiriitaisinakin sisällöiltään ja kattavuudeltaan ja siten väärin ymmärtämisen vaara on ilmeinen. Koulua ja koulutusta on aivan perusteltua tarkastella ja ymmärtää niiden yhteiskunnallisesti määrittyneiden tehtävien kautta, mutta kasvatusta sellaisena kuinka sitä kasvatustieteen lähtökohdista käsin ymmärretään, ei voida ulkoapäin määrittää ja ohjata. Eräs huomioitava ja mielessä pidettävä asia koulutuksesta on myös se, ettei ole olemassa yhtä tietynlaista koulutusta, sillä koulutuksen käsitettä voidaan käyttää kattamaan kaikkia koulutuksen muotoja esiopetuksesta toisen asteen ja korkeakoulujen kautta täydennyskoulutukseen. Tästä seuraa, että myös kasvatuksen rooli eri koulutustasoilla ja –muodoissa on erilainen.

Suuri osa yhteiskunnallisissa instituutioissa toteutettavaa kasvatustehtävää tapahtuu yhdeksänvuotisen peruskoulun aikana. Peruskoulu on myös koulutuksen instituutio, joka toimii opetusministeriön alaisuudessa ja sen toimintaa määrittävät poliittiset toimijat. Kulloinkin vallassa olevat poliittiset tahot myös tuovat määrittelyyn koulutuksen tavoitteista omanlaisensa vivahteet. Kuten käytävästä keskustelusta voi päätellä, ja tähän myös Siljander ja Kontio (2017) viittaavat, pinnalla on tätä nykyä mm. kilpailukyky, talouskasvun edistäminen ja digitalisaatio, pedagogisen käsitteistön puuttuessa näkyvillä olevasta keskustelusta lähes kokonaan. Kaarttinen

(2017, 233) muistuttaa myös siitä, kuinka kasvatuksen ja politiikan välillä on samankaltaisuuksista huolimatta se ero, että kasvatuksen tavoitteita ei voida samalla tavoin tarkasti määritellä. Näkisinkin, että siinä missä koulutuksen ja koulutuspolitiikan ja sosialisaaion välillä ei ole ristiriitaisuutta, niiden suhteessa kasvatukseen jännitteet kuitenkin tulevat esille.

On hyvin kiinnostavaa ja myös kuvaavaa, että siinä missä Siljander (2014) toteaa koulutuksen olevan kasvatusta huomattavasti suppeampi käsite, keskeisiltä osin yhteiskunnallisesti säädettyä koulutusjärjestelmän puitteissa järjestettyä toimintaa, jolla on oma, erilaisiin asemiin ja tehtäviin ohjaava sosialisaaioitehtäväänsä, keskittyvät Antikainen ym. (2013) Kasvatussosiologia-teoksessaan lähes täysin koulutukseen ja sen tehtävään saattaa kasvava sukupolvi yhteiskunnan osallisuuteen (Siljander 2014, 67–68, Antikainen ym. 2013). Mielestäni on hyvin vaarallista korvata tai sekoittaa kasvatustieteen keskeisiä käsitteitä niin, ettei ymmärrettäisi mitä merkitystä on sillä, puhutaanko kasvatuksesta, koulutuksesta vai sosialisaaioiosta ja minkä tieteenalan lähtökohdista käsin niitä tarkastellaan.

### **3.4 Koulu kasvatustituutiona**

Kasvatus sinällään ei ole riippuvainen koulusta instituutiona, kasvatusta on ollut jo kauan ennen nykymuotoista koulutusjärjestelmäämme, mutta joutuuko tänä päivänä kysymään sitä, mikä on kasvatuksen rooli ja merkitys nykyajan kouluinstituutiiossa? Siljander ja Kontio (2017) tuovat esille kouluun nykymuotoisena aina kuuluneen jännitteen pedagogisen ja sosiaalisen välillä. Heidän mukaansa koulun uudistajat ja uutta oppimiskieltä ja koko koulusta käytävää uudenlaista puhetta ylläpitävät tahot pyrkivät koulun pedagogisen roolin häivyttämiseen. Kouluinstituution kietoutuneisuus poliittiseen ja koulutuspolitiikan alati kasvava riippuvuus globaalista talouspolitiikasta ja ylikansallisten organisaatioiden toiminnasta, on Siljanderin ja Kontion mukaan johtanut osaltaan kansallisten koulutuspolitiikkojen yhteneväistymiseen. Toisaalta yhtä aikaa läsnä on ideologioiden, kulttuurien ja näkökulmien monimuotoisuuden hyvin laaja kirjo (Siljander & Kontio, 2017). Kaipaako kukaan enää pedagogiikan näkökulmaa, vai onko sen rooli nykyaikana merkityksetön?

Koulun voi ymmärtää paikkana ja tilana, jossa yhteiskunnan taholta lapsiin ja nuoriin suunnatut odotukset ja toisaalta koulun pedagoginen tehtävä kohtaavat toisensa, mikä ei ole ristiriidatonta. Siljander & Kontio (2017) tuovatkin esille sitä, kuinka koulureformeja kohtaan on esitetty voimakasta kritiikkiä niiden perinteisiä pedagogisia tehtäviä vaarantavasta vaikutuksesta. Onko

niin, että nykyajassa kouluinstituution täytyy perustella olemassaoloaan taloudellisista perusteista käsin ohittaen ja jopa täysin sivuuttaen pedagogiset perustelut toiminnalleen? Myös Rinne, Kivirauma & Lehtinen (2015) tuovat esille sitä, kuinka keskeiseen asemaan kouluinstituutio on kohonnut, minkä seurauksena kasvatus ja koulutus kiinnostavat monia eri toimijoita, kuten elinkeinoelämää, julkista valtaa ja poliittisia päättäjiä. ”Kaikki ovat kiinnostuneita siitä, että koulutusjärjestelmämme varmistaisi ja lisäisi kansainvälistä kilpailukykyämme.” (Rinne ym. 2015, 105). Jos tarkastelemme koulua kasvatuksen ympäristönä ja pedagogisen toiminnan näkökulmasta, pitäisi kuitenkin olla selvää, ettei lähtökohtainen päämäärä voi olla kansainvälinen kilpailukyky ja sen lisääminen. Ulkopuolelta ja eri lähtökohdista suuntautuvia odotuksia koulua kohtaan ei tarvitse poistaa, eivätkä ne automaattisesti tarkoita ristiriitaa koulun pedagogisen tehtävän kanssa. Kuitenkin, kuten mm. Peltonen (2017) ja Kontio ym. (2017) sekä useat muut kirjoittajat *Schools in Transition* teoksessa nostavat esille, nähtävillä on uhka pedagogisen merkityksen häivyttämisestä korvaamalla niin käytettävät käsitteet koulusta, kuin ne asiasisällöt mistä koulun ja kasvatuksen yhteydessä keskustelua käydään.

Se sosiaalinen, taloudellinen, kulttuurinen ja fysiologinen ympäristö ja todellisuus, jossa tänä päivänä elämme, on yhä monimutkaisempi ja monimuotoisempi ja kompleksisuudessaan haastavasti hahmotettava. Se on kuitenkin se todellisuus, jossa koulu instituutiona toimii, todellisuus, jossa lapsia ja nuoria kasvatamme, johon he sosiaalistuvat ja joka kaikkea olemassaoloa osaltaan määrittää. Voi sanoa, että koulun pedagoginen tehtävä ei ole ainakaan muuttunut ajan kuluessa helpommaksi. Mollenhauer (2014) viittaa tähän haastavuuteen ja koulun tehtävään pedagogisena instituutiona valikoida sitä, mikä on välttämätöntä ja tarpeellista välittää seuraaville sukupolville. Hänen mukaansa tämä monimuotoisuus tarkoittaa yhä laajemmin sellaisia elämismailman osa-alueita, joihin lapsilla ja nuorilla ei ole välitöntä yhteyttä, mikä tekee kasvatuksen *representaatio*-tehtävästä entistä tärkeämmän mutta samalla vaikeamman (Mollenhauer 2014, 9–10).

Kouluinstituutio on siis niin globaalisti kuin kansallisesti monelta taholta suuntautuvien kiinnostusten ja muutospaineiden kohteena. Elämismailman monimuotoisuus on lisääntynyt kiihtyvällä tahdilla ja koulun pedagoginen tehtävä on pyrittävä sopeuttamaan hyvin monitahoiseen vaatimusten, odotusten ja todellisuuksien kirjoon. Hansen & Davis (2017) kirjoittavat, että nykyistä kouluinstituution toimintaa ohjaavat talouskasvun, kilpailukyvyn ja jopa nationalismien edistämisen politiikka, joka ei kuuntele opettajia, heitä, jotka kasvatus- ja koulutustyötä tekevät ja joilla on se ymmärrys siitä todellisuudesta, jossa koulussa toimitaan. Siksi onkin mielestäni

hyvin perusteltua muistuttaa siitä, että kasvatuksen parissa toimivien ja kasvatustieteen asiantuntijoiden olisi syytä hyvin kuuluvasti ylläpitää keskustelua koulusta kasvatuksellisena instituutiona ja tuoda esille koulun pedagogista tehtävää siellä, missä monet muut eri voimat pyrkivät jyräämään sen yli.

## 4 Sosialisatiion tarkastelua

Sosialisaatioprosessi tulee helposti miellettyksi vain yhteiskunnallistumisen kautta, vaikka siinä tapahtuu myös yksilöllistymistä. Siljanderin (2014, 49) mukaan sosialisaatiossa toteutuvat samanaikaisesti yksilölliseksi subjektiksi ja toimintakykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi tuleminen, jälkimmäisen tosin painottuessa. Sosialisaatioprosessi etenee myös ilman kasvatuksellista vaikuttamista, mutta tässä on tarkoitus katsoa sosialisaatiota nimenomaan osana kasvatusta. Sosialisaatio tapahtuu vuorovaikutteisessa suhteessa yksilön ja ympäröivän maailman välillä, jolloin omaksuessaan erilaisten yhteisöjen ja laajemmin yhteiskunnan tasolla välitettäviä tapoja, tottumuksia, arvoja ja asenteita, yksilö myös vaikuttaa ympäristöönsä omalla toiminnallaan. Siljander (2014) muistuttaa sosialisaatioon aina kuuluvan vaatimus olemassa olevan säilyttämisestä ja siihen sopeutumisesta, sillä voidakseen toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä, on ainakin tiettyyn rajaan asti omaksuttava vallitsevat, sosiaalisesti hyväksytyt toimintatavat (Siljander 2014, 46–47). On myös huomioitava, että pedagogisesta toiminnasta huolimatta, kasvatettava ei omaksu kaikkea mitä sosialisaatiolla pyritään välittämään ja toisaalta omaksuu myös paljon sellaista, mikä ei kasvatuksen näkökulmasta ole tarkoituksellista, pedagoginen suhde kasvattajan, kasvatettavan ja ympäröivän maailman välillä on erityisyydestään huolimatta vain osa yksilön elämismailmaa.

### 4.1 Sosialisaatio osana kasvatusta

Siljander (1997) tuo toimittamassaan *Kasvatus ja sosialisaatio* teoksessa esille sitä, kuinka sosialisaatioprosessin suhteesta kasvatukseen ei ole olemassa yksiselitteistä käsitystä. Sosialisaatio nähdään enimmäkseen kasvatussosiologian keskeisenä käsitteenä ilman tarkkaa määritelmää suhteestaan kasvatukseen. Yleinen määritelmä sosialisaatiosta näyttäisi täyttävän myös kasvatuksen tehtävän, kasvatus voitaisiin määritellä kasvatusinstituutioiden toteuttamaksi osaksi sosialisaatiota. Myös Peltonen (1997) viittaa erityisesti kasvatussosiologian puolella esiintyviin näkemyksiin kasvatuksen ja sosialisaation yhteneväisyydestä, jolloin sosialisaation ja kasvatuksen välisessä eroavuudessa olisi kyse vain tarkastelunäkökulman määrittelemästä käsitteen valinnasta. Kasvatustieteellisessä keskustelussa tällainen ajattelu nähdään kuitenkin ongelmallisena. Peltonen (1997) tekee sosialisaation ja kasvatuksen välille erottelua pedagogisen toiminnan periaatteiden pohjalta. Tällöin sosialisaatioon kuuluu välitön ja aito toiminta suhteessa kulttuuris-yhteiskunnallisiin merkityssisältöihin ja mahdollisuus niiden aktiiviseen tulkintaan ja muovaamiseen, kun taas kasvatus edellyttäisi aikuisen sukupolven

pyrkimystä systemaattiseen valikointiin ja kasvavan oman toiminnan kehittämiseen tulevaisuuteen suuntautuen (Peltonen 1997). Toisin sanoen kasvatuksen kannalta socialisaatio on sellaisten tapojen omaksumista, jotka ovat tarpeellisia ja välttämättömiä yksilön toiminnan edellytyksiä (Siljander 1997).

On jopa hieman hämmentävää huomata, että mm. teoksessa *Kasvatussosiologia* (Ari Antikainen, Rinne & Koski 2013) kasvatusta ei kuulu edes käsitteenä kasvatustieteelliseen peruskäsitteisiin. Teoksessa socialisaation määritelmä vaikuttaisi näennäisesti kattavan kasvatusta ja kasvatusta määritellään keinoksi vaikuttaa socialisaatioon (Antikainen ym. 2013, 41–42). Toisin sanoen, socialisaatio määritellään hyvin usein jonkin muun, esimerkiksi juuri sosiologian tai psykologian lähtökohdista käsin. Se ei sinänsä ole käsittämätöntä, koska kasvatustodellisuus pitää sisällään psyykkisen ja sosiaalisen maailman. Ongelmallista tämän kaltaisissa määritelmässä on se, ettei niissä tehdä selkeää eroa socialisaation, sivistyksen ja kasvatuksen kesken, koska kasvatustieteen kannalta käsitteellisen erottelun tekeminen on merkityksellistä. Siljanderin (1997) mukaan yksi tapa hahmottaa socialisaatiota ja kasvatusta, sekä niiden suhdetta paremmin, voisi olla eron tekeminen *socialisaatioprosessin* ja *kasvatustoiminnan* välillä. Mielestäni on täysin selvää, että määriteltäessä socialisaation roolia kasvatuksen osana, lähtökohdan on oltava kasvatustieteellinen, ei sosiologinen. Suhteesta ja tehtävästä on myös käytävä keskustelua, sekä niistä riippuvaisuuksista, joita yhteiskunnallistumisprosessi synnyttää.

Puolimatka (1995) tarkastelee kriittisesti kasvatuksen hahmottamista ensisijaisesti socialisaation näkökulmasta. Hänkin huomauttaa socialisaation sopeutumista vaativan roolin ja kasvatuksen kriittistä asennoitumista edistävän tehtävän välisestä ristiriidasta. Jos socialisaatio nähtäisiin kasvatuksen ensisijaisena tehtävänä, se tarkoittaisi sitä, että kasvatettavan kasvu ja kehittyminen olisivat alisteisia socialisaatioprosessille. Kasvatusta olisi silloin yksilön sopeuttamista yhteiskunnan ehdoin toteutuvaan toimintaan. Puolimatka näkee, että tällöin socialisaatiota toteuttavilla olisi valta määritellä yksilö, eli socialisaatio olisi menetelmä, jolla pyritään vaikuttamaan siihen, että kasvatettava sisäistää halutut asiat kriittikittömästi (Puolimatka 1995, 111–113).

Näin toteutettuna socialisaatioprosessin ensisijaisuus ei jätä tilaa kulttuurin ja yhteiskunnan uudistumiselle tai yksilön sivistysprosessille, jotka kasvatuksen määritelmässä kuitenkin korostuvat. Toisaalta kasvatuksen käsittäminen socialisaatioksi jättää kasvattamisen tarpeettomaksi. Kasvatukselle alisteinen socialisaatioprosessin edistäminen tarkoittaa sitä, että kasvattaja valikoi niitä sisältöjä, joita näkee hyviksi ja tarpeellisiksi, ei kritiikitöntä kaiken

vallitsevan toimintakulttuurin välittämistä. Kasvatuksen tehtävänä on myös kriittisyyden edistäminen siten, että kasvatettava kykenee yhä enemmän muodostamaan oman käsityksensä siitä, mikä on hänelle (ja muille) hyvää ja tarpeellista. Tämä edellyttää sitä, että kasvattajakin kykenee kyseenalaistamaan vallitsevia toiminnan muotoja, myös omalla kohdallaan. Näin ollen on varsin perusteltua ja merkityksellistäkin, että opettaja kasvattajana ymmärtää mistä kasvatuksessa myös teoreettisilta lähtökohdiltaan on kysymys ja millaisia vaatimuksia pedagoginen toiminta opettajalle asettaa.

Siljander (2014) määrittelee kasvatuksen ja sosialisoinnin suhdetta siten, että kasvatuksen tehtävänä on edistää kasvatettavan sosialisointiprosessia. Hänen mukaansa tästä seuraa kuitenkin sellainen ongelma, kuinka voidaan sovittaa yhteen sivistys- ja sosialisointiprosessien eroavaisuus (sosialisointiparadoksi). Sosialisoinnissa korostuu ”mukautuminen” vallitseviin olosuhteisiin ja kasvatuksen ja sivistyksen käsitteissä taas korostuu nykyisyyden tietoinen kyseenalaistaminen (Siljander 2014, 46). Mielestäni on huomionarvoista lukea kasvatustieteisiin (ainakin nimeltään) johdattavasta teoksesta kuvausta kasvatussociologiasta ja sen kiinnostuksen kohteena olevasta sosialisointiprosessista, ilman määritelmiä tai selkeää kuvausta siitä, mikä rooli ja merkitys kasvatuksella on tässä prosessissa. Toisaalta samassa yhteydessä todetaan kasvatussociologisen tutkimuksen useimmiten kapeutuvan koulutusociologiseksi tutkimukseksi (Rinne ym. 2015, 84–87). Kyvyttömyys tai haluttomuus määritellä kasvatusta ja kasvatussociologian lähtökohtia suhteessa siihen, tai sosialisoinnin ja kasvatuksen suhdetta jättää ilmaan paljon kysymyksiä ja epätietoisuutta.

On muistettava myös, että ihminen sopeutuu hyvin monissa ja erilaisissa yhteisöissä, joiden odotukset ja päämäärät voivat olla jopa ristiriitaisia keskenään. Kenelle siis voidaan antaa oikeutus päättää siitä, minkälaisiin yhteisöihin sopeutuminen ja mukautuminen on hyväksyttävää ja millaisin ehdoin? Kasvatuksella oleva sivistystehtävä vastaa mielestäni osaltaan tähän. Kun kasvatettavan sivistysprosessia edistetään, tarkoitus on, että kasvatettava kykenee itse muodostamaan mielipiteensä yhteisöistään ja myös muuttamaan niitä.

## **4.2 Sivistys ja sosialisointi**

Sivistyksen ja sosialisoinnin välisestä suhteesta ei kirjallisuudessa ole juurikaan sisältöä suoraan, jonkinlaisia viittauksia kylläkin. Kasvatuksen ja kasvatustieteen osalta nämä prosessit ovat mielekästä ja tarpeellista erottaa, vaikka pedagogisen toiminnan kannalta kyse on yhtä aikaa ja limittäin toteutuvista prosesseista, jotka myös tukevat toisiaan.

Sosialisaatioprosessi saa alkunsa jo ihmisen syntymästä ja sillä on hyvin suuri merkitys yksilön minuuden kehittymiselle, yksilö tarvitsee vuorovaikutussuhteita paitsi kiinnittyäkseen yhteisöön, myös omaksi itsekseen kehittymiseen. Yksilön näkökulmasta sosialisaatiossa on tietyllä tavalla kyse mukaan ottamisesta; minä tulen osalliseksi tästä yhteisöstä ja osaan siinä toimia. Kasvatuksen yksi tehtävä on edistää ja tukea sosialisaatioprosessia, eli auttaa kasvatettavaa löytämään omaa paikkaansa yhteiskunnassa oppimalla ja omaksumalla yhteiskunnassa vallitsevia tapoja, käytänteitä ja erityisiä kulttuurisia piirteitä, jotta kasvatettava kykenisi toimimaan yhteiskunnan jäsenenä (Siljander 2014, 50). Kielellä on tässä prosessissa hyvin suuri merkitys, on omaksuttava se tapa millä maailmaa kykenee käsitteellistämään ja miten toisten kanssa voi kommunikoida. Jo vastasyntynyt kykenee vastavuoroiseen kommunikaatioon ja siten myös vaikuttaa ympäristöönsä (Antikainen ym. 2013, 42), mutta vasta kielen ja ajattelun kehittyessä ja sivistysprosessin edetessä yksilö omaksuu yhä enemmän mahdollisuuksia myös vaikuttaa niihin yhteisöihin, joissa on osallisena.

Hermeneuttisessa kasvatustieteessä keskeinen käsite, pedagoginen suhde tuo esille myös sivistyksen ja sosialisaation välistä suhdetta kasvatuksen keskiössä. Kasvatettavan sivistysprosessi nähdään pedagogisessa suhteessa rakentuvaksi, kasvatettavan ja yhteiskunnan välillä eteneväksi, jännitteiseksi prosessiksi, jossa kasvattaja on suhteen välittäjänä. Pedagogisen suhteen lähtökohtana on lapsen subjektiviteetti ja yksilöllinen sivistysprosessi asettuu yhteiskunnallistumisen edelle, tätä käsitystä tukevat monet huonot esimerkit historiasta, jolloin kasvatus on asetettu tai asettunut jonkin ideologian palvelukseen (Siljander 2014, 90–93). Myös Puolimatka (1999) muistuttaa kriittisyydestä sosialisaatiota kohtaan, hänen mukaansa kasvatuksen tehtävä on myös kehittää kykyä tarkastella ympäristöä, sen toimintaa, arvoja ja opetettavia asioita kriittisesti, jotta yksilö tulee tietoiseksi ja pystyy arvioimaan sitä mikä yhteiskuntaa ja sen toimintaa ohjaa (Puolimatka 1999, 148–149).

Sivistys sisältää ajatuksen oman ajattelun kehitymisestä ja ”järjen” käytöstä, näin sivistys suhteessa sosialisaatioon on sen ylittämistä, sillä läheskään kaikki mitä sosialisaatioprosessissa saatetaan omaksua ei ole niin yksilön kuin yhteiskunnankaan näkökulmasta ”hyvää” saati tulevaisuuden kannalta tarpeellista. Sivistysprosessiin kuuluu se, että siinä syntyy jotain uutta, jotain, jota ei ole aiemmin ollut olemassa, eli ajatus muutoksesta. Sosialisaatioprosessin päällimmäinen tehtävä taas on se, että kasvatettava sosiaalistuu vallitsevaan kulttuuriin, kyetäkseen toimimaan sen jäsenenä. Sivistys- ja sosialisaatioprosessit ovat myös rakentamassa yksilön identiteettiä, joka on yksi kasvatuksen tehtävistä. Siljander (2014) kuvaa kuinka kasvatuksen tehtävä on tietoisesti ohjata yksilöllisen identiteetin muotoutumista niin, että



persoonallinen kehitys tapahtuu sosiaalisesti hyväksyttävästi, mutta sivistysprosessiin kuuluu, ettei vallalla olevaan arvo- ja normijärjestelmään sitoutuminen riitä, vaan yksilöllä tulee olla tahtoa ja kykyä niiden ylittämiseen (Siljander 2014, 52–53). Näin kasvatuksen tehtävät voi nähdä toisiinsa kietoutuviksi ja toisiaan tukeviksi prosesseiksi. Siljander (2000) muistuttaa myös siitä, ettei kasvatettava jaa yhteistä elämismaailmaa tasavertaisena kasvattajan kanssa, vaan se mahdollistuu vasta kasvatuksen kautta, luomalla yhteisymmärrystä mahdollistava pedagoginen tila, jonka avulla sivistysprosessi ja identiteettitehtävä edistyvät.

Siljander (2000) nostaa esille sosialisatioteorioiden kehittymisen vaikutusta kasvatusta- ja sivistysteoreettiselle kysymyksenasettelulle. Hänen mukaansa sosialisatioteoriat eivät huomioi sosialisatioprosessin ja pedagogisen toiminnan välistä eroa, jolloin yhteiskunnallistumisen, kasvatuksen ja yksilöllisen identiteetin rakentumisen välille jää kuilu (Siljander 2000). Sosialisatio itsessään ei kuitenkaan kata sivistysprosessia, vaan sivistysprosessi tarvitsee edistyäkseen kasvatusta, pedagogista toimintaa. Miten sosialisatiion käsite voitaisiin siis nähdä jonkinlaiseksi yläkäsitteeksi suhteessa kasvatukseen ja sivistykseen? Kivelä (2000) on tuonut esille myös sitä, että laajasti ymmärrettynä sosialisatiion käsite lähestyy sivistyksen käsitettä, jolloin molemmat prosessit tarkoittavat vastavuoroista suhdetta maailmaan, jossa ihminen, sisäistäessään ympäröivää todellisuutta samalla määrittää itse itsensä, sekä ympäröivää maailmaa.

### 4.3 Sosialisatio yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Syntymästä alkavassa sosialisatioprosessissa pyritään jakamaan, ajattelun ja toiminnan tasolla, nuoremmalle sukupolvelle kaikkea yhteiskunnan säilyvyyden ja toimintamahdollisuuksien kannalta arvokasta ja merkityksellistä, sosiaalistaminen on sekä tietoista että tiedostamatonta (Antikainen ym. 2013, 42–43). Yhteiskunnan näkökulmasta sosialisatiolla on siis hyvin merkityksellinen rooli yhteiskunnan toimivuuden kannalta ja siksi kasvatusta institutionalisoituneena ilmiönä voidaan nähdä myös yhteiskuntakelpoisuuden vaatimuksen kautta. Antikainen ym. (2013, 43) kirjoittavat: ”*Sosialisatioprosessin katsotaan yleensä onnistuneen silloin, kun lapsesta kasvaa yhteisöllisesti hyödyllinen, yksilöllisesti tasapainoinen ja onnellinen ihminen*”, samalla he toteavat, että myös ”epäonnistuminen”, jossa yksilö ei vastaa ihannetta, on sosialisatiion tulos. Kaarttisen (2017) kansallissosialismia ja kasvatusta käsittelevä, ajatuksia herättävä väitöskirja johdattelee kuitenkin kysymään sitä, mikä taho tämän määritelmän *hyödyllisestä, tasapainoisesta ja onnellisesta* tekee? Sosialisatio on kasvatuksen osanakin yhteiskunnallistumisprosessi, mutta sen päämäärät tulisi aina olla kasvatuksesta käsin määriteltyjä, ei poliittisten

tai muiden vaihtuvien ideologioiden mukaan muuttuvia tai niiden tarkoitusperiä palvelevia päämääriä. Kasvattaja sivistystehtäväänsä toteuttaessaan ja kasvatettavalle vastuussa olevana ei kuitenkaan ole vapaa yhteiskunnan odotuksiin ja vaatimuksiin nähden.

Yhteiskunnan näkökulmasta koulu yhteiskunnallisena instituutiona on se paikka, jossa kasvavan sukupolven sosialisatioprosessiin voidaan vaikuttaa suuremmin ja paremmin kuin muissa sosialisatioympäristöissä. Pikkarainen (2017) tuo esille sen, kuinka nykyaikainen koulujärjestelmä syntyi ikään kuin sillaksi kasvavan sukupolven ja yhteiskunnan välille modernisaation myötä, kun luonnollinen sosiaalistumisprosessi perheissä ei enää riittänyt tuottamaan valmiuksia uudensuuntauksiin, muuttuneisiin tarpeisiin. Hänen mukaansa tätä koulun tehtävää ei kuitenkaan aina ymmärretä oikein, sillä pelkän vallalla olevaan sosiaalistamisen sijaan koulun tehtävä on valmistaa kasvavaa sukupolvea johonkin sellaiseen mitä ei vielä edes ole. Nykyaikana, yhä kiihtyvän muutoksen keskellä, koulun tulisi siis olla silta nykyisen ja tulevaisuuden yhteiskunnan välillä. Tulevaisuuden, jota emme kykene varmuudella ennustamaan (Pikkarainen 2017). Tämä auttaa ymmärtämään sitä, millaisten haasteiden edessä koulu sosialisatioinstituutiona siihen kohdistuvien yhteiskunnallisten odotusten ja toisaalta kasvatustehtäväänsä liittyvien periaatteiden osalta painii.

Koulutuksella on hyvin eriytyneitä ja tarkasti määriteltyjä ja yksilöityjä, *yhteiskunnallisia* tehtäviä ja tavoitteita. Koulutuksen selkeästi näkyvän sosialisatiotehtävän vuoksi koulutusta voi sanoa suunnitelmalliseksi osaksi sosialisatioprosessia, jolla on tietty, ennalta määritelty tarkoitus. Koulutus on myös politiikkaa, jonka suuntaviivat määräytyvät poliittisten ideologioiden pohjalta. Samaan aikaan koulu on paikka, jossa kasvatusta toteutetaan, koululaitos yhteiskunnallisena instituutiona on myös pedagoginen instituutio. Siljander ja Kontio (2017) tuovatkin hyvin esille niitä jännitteitä, mitä koulutuksen yhteiskunnallisten tavoitteiden ja toisaalta pedagogisen suhteen kautta määrittyvien kasvatuksen päämäärien välillä vallitsee (Siljander & Kontio 2017). Siinä missä yhteiskunnallisen jatkuvuuden edistämisen ääni kuuluu hyvin koulua kohtaan asetettavissa odotuksissa, myös pedagogiikan ja kasvatuksen puolesta puhuvien äänen tulisi kuulua keskusteluissa painokkaasti.

## Pohdinta

Alkaessani kirjoittaa tätä pohdintaa, mielessäni häilyvät monet esimerkit asiattomista puheista ja käytöksestä, joita nykyihminen toista kohtaan osoittaa. Usein tämänkaltaisen toiminnan näyttämönä toimii sosiaalisen median ympäristöt. Sosiaalinen media on tänä päivänä hyvin voimakkaasti niitä ympäristöjä, joissa lapsemme ja nuoremme sosiaalistuvat, kiinnittyvät erilaisiin yhteisöihin ja sopeutuvat vallitsevaan puhe- ja toimintakulttuuriin. Samalla ne todellisuudet, joista lapset ja nuoret tulevat kouluun, voivat olla hyvin erilaisia niin kulttuureiltaan kuin valmiuksiltaan tukea ja osallistua koulun toimintaan ja kasvatustehtävään. Kuten aiemmin olen tuonut esille, koulu on pedagogisen tehtävänsä kanssa hyvin haastavan tehtävän edessä. Kuinka tehdä sitä valikointia välttämättömän ja tarpeellisen välittämisessä kaikkien niiden kouluun suuntautuvien odotusten ja vaatimusten ristitulesa, joita kouluun kohdentuu? Onko koulun pedagogisella tehtävällä nykyajassa merkitystä?

Aiheeni tutkielmalleni, sekä omaksumani ajattelutapa kasvatustieteeseen ja kasvatukseen, kuten myös näkemykseni nykyhetken tärkeimmistä kysymyksistä edellä mainittuihin liittyen, eivät tällä hetkellä ole kovin ”muodikkaita”. Kasvatuksesta ja sivistyksestä puhuminen tai kysymykset kasvatuksen ja kasvatustieteen perusteista eivät valtaa palstatilaa, eikä niihin tarttumista ehkä nähdä kovin mielekkäinä. Koulutusleikkaukset, sivistyksellisyyttä väheksyvä ilmapiiri ja yliopistoihin kohdistuvat valtavat paineet, tuottaa valmistuvia opiskelijoita nopeasti ja tehokkaasti, ensisijaisesti taloudellisista syistä, eivät ole omiaan ainakaan parantamaan sivistysvaltion kehitystä. Tämä yhteiskunnallinen tilanne, ilmapiiri, sen arvot, normit ja asenteet, ovat se ympäristö, johon kasvavaa sukupolvea sosiaalistetaan. Kuitenkin, kuten Kaarttinenkin (2017) väitöskirjassaan esille tuo, emme voi olla tyytyväisiä vallitsevaan tilanteeseen. Kasvattajien ja kasvatustieteen edustajien katse tulisi olla suunnattuna kohti parempaa tulevaisuutta, eikä kriittikön vallalla olevan elämäntavan hyväksyminen ja ensisijaisesti sosialisatiotehtävän toteuttaminen ole kasvatusta. Siksikin kasvatuksesta ja sen perusteista keskustelu on mielestäni hyvin ajankohtaista ja aina tärkeää, niin kasvatustieteen sisällä, kuin yhteiskunnallisen keskustelun keskiössäkin.

Vallitseva koronapandemia ja sen seuraukset koululle, koulutukselle, lapsillemme ja nuorillemme, sekä koko yhteiskunnalle ja sen toiminnalle ja ymmärrykselle itsestään, ovat vielä tässä kohtaa ainakin jossain määrin hämärän peitossa. Emme tiedä, kuinka kauan tätä epävarmuutta ja poikkeusoloja ja siitä seuraavia toimia myös kouluissa jatkuu. Jo nyt voi kuitenkin sanoa, että vuosikin lapsen ja nuoren elämässä on suhteellisen pitkä aika, eikä se voi olla vaikuttamatta

heihin ja heidän ajatteluunsa. Tämä sosiaalisen etäisyyden aika on jo nyt näyttänyt, että verkkovälitteisyys ei voi kokonaan korvata ihmisten välistä, kasvokkain toteutuvaa vuorovaikutusta. Sen merkitys on näyttäytynyt hyvin vahvana myös aikuiselle itselleni opiskelun kohdalla, joten voi vain arvailla kuinka merkityksellistä se on vielä identiteettiään rakentavalle nuorelle. Voi myös kysyä missä määrin tällä kaikella on merkitystä sosialisatiotehtävän kannalta?

On tietysti selvää, että sosialisatiota tarkastellaan monista muistakin lähtökohdista, kuin kasvatustieteellisestä käsin, mutta näen että kasvatustieteen näkemykselle sosialisatiion roolista kasvatustieteessä ja kasvatuksen maailmassa on tarvetta. Kasvatustieteellinen käsitteistö ja ymmärrys sosiologiaa tuo keskusteluun mukaan myös jotakin sellaista mikä muuten ei tulisi ehkä näkyväksi. Sosiologiset ja psykologiset näkökulmat sosialisatioon ovat tärkeitä myös kasvatuksen kannalta, mutta ilman kasvatustieteen teoretisointia kasvatuksen ja sosialisatiion ja sivistyksen ja sosialisatiion suhteet eivät tulisi avatuiksi kasvatuksen lähtökohdasta käsin. Tutkielmassani olen yrittänyt avata näköalaa kasvatuksen kautta siihen maailmaan, jossa kasvava sukupolvi sosiaalistuu. Kouluinstituutio on edelleen keskeinen sosialisatioympäristö, mutta samalla ne ympäristöt, joissa kasvava sukupolvi elää ja kokee vallitsevaa todellisuutta ovat hyvin moninaisia. Samoin eri tahoilta koulua ja koulutusta kohtaan suuntautuvat vaatimukset ja odotukset ovat haastamassa myös koulun pedagogisia tehtäviä ja erilaiset pyrkimyksiä niin käsitteellisiin kuin sisällöllisiin muutoksiin ovat havaittavissa. Tulevaisuus on kuitenkin epävarma ja avoin ja kasvatuksen tehtävä saattaa kasvavaa sukupolvea kohti tuoda vielä tuntematonta tulevaa, ei voi olla lähtökohtaisesti sosialisatiion edistämistä, vaan kasvatuksen sivistystehtävä ja paremman tulevaisuuden mahdollistaminen on mielestäni jokaisen sukupolven ”velka” seuraaville sukupolville.

## Lähteet

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Hakala, L. (2011). Koulusta käytävä neuvottelu ja kouluun kohdennettu katse. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.), *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. (s. 303–319). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Hansen, D.T. & Davis, J. (2017). A Philosophical for Our Time: Thinking with Plato after Dewey. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 19–33). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kaarttinen, J. (2017). *Kansallissosialistinen kasvatustieteellinen politiikka vai pedagogiikka?* (Väitöskirja). Tampere: Suomen Yliopistopaino oy – Juvenes Print
- Kivelä, A. (1997). Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisaatioteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosialisaatio*. (s. 32–60). Helsinki: Gaudeamus
- Kivelä, A. (2000). Sivistys, kasvatustieteellinen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. (s. 63–88). Helsinki: Gaudeamus
- Kivelä, A. (2000). *Huomioita kasvatustieteellisen, sosialisaation ja sivistyksen välisistä suhteista. Vastine Risto Iikosen artikkeliin Kasvatusta vai sosialisaatiota*. Aikuiskasvatus 1/2000. Haettu osoitteesta: <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/93266/51944>
- Kontio, K., Pikkarainen, E. & Siljander, P. (2017). A Modern Idea of the School. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 1–15). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kontio, K. & Sailer, M. (2017). The State, Market and Education. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 115–136). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten Connections. On culture and upbringing*. Editoinut ja kääntänyt Norm Friesen. Lontoo: Routledge.
- Peltonen, J. (2017). Schools and the New Language of Learning: A Critical Perspective. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 67–77). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pikkarainen, E. (2017) School Learning as Human Growth: Modal Dynamics of Learning. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking*

- Past, Present, and Future in Educational Practice.* (s. 97–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Puolimatka, T. (1995). *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus Kasvatustieteisiin*. (8. uud.p.). Jyväskylä: PS-kustannus
- Salonen, T. (1997). Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosialisaatio*. (s. 166–177). Helsinki: Gaudeamus
- Siljander, P. (1997). Kasvatus ja sosialisaatio – johdatus aiheeseen. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sosialisaatio*. (s. 7–13). Helsinki: Gaudeamus
- Siljander, P. (2000). Johdanto. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. (s. 7–14). Helsinki: Gaudeamus
- Siljander, P. (2000). Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*. (s. 15–24). Helsinki: Gaudeamus
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. (uud.p.) Tampere: Vastapaino
- Siljander, P. & Kontio, K. (2017). Tensions and Controversies of School Development – Some Remarks. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 303–312). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, D. (2017). The Paradox of Being a Teacher: Institutionalized Relevance and Organized Mistrust. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in Transition. Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (s. 79–93). Rotterdam: Sense Publishers.