

**KASVATUSTIETEEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ
KRIITTISESTÄ PEDAGOGIIKASTA**

pro gradu –tutkielma

Sami Korhonen

0130381

**Kasvatustieteiden
tiedekunta/opettajakoulutus**

Kyösti Kurtakko

Syksy 2011

Tiivistelmä

Sami Korhonen

Kasvatustieteiden opettajien käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, 2011, 97 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajien käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta, sen väittämistä ja käytännönmahdollisuuksista opettajakoulutuksessa. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä pyrittiin selkiinnyttämään kriittisen pedagogiikan käsitteistöä. Näistä teoriasta nousseista käsitteistä muodostettiin tutkimuskysymykset sekä tutkimuksen teema-alueet. Empiirisenä tutkimustehtävänä oli tutkia opettajien käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta teoriasta johdettujen tutkimuskysymysten mukaan. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelun kohdejoukoksi valittiin viisi kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajaa. Analyysimenetelmänä tutkimuksessa käytettiin fenomenografiaa, jossa tutkimushenkilöiden käsityksistä koottiin kuvauskategorioita, jotka toimivat tämän tutkimuksen tuloksina. Tutkimustulokseksi saatiin kunkin teema-alueen mukaan yhteensä 15 kategoriaa: 1.1) kriittinen pedagogiikka on näkökulma, 1.2) kriittinen pedagogiikka on opetukseen liittyvien aiheitten politisointia, 1.3) kriittinen pedagogiikka on lähestymistapa vallitsevaa tieteenalaa tai pedagogiikkaa kohtaan, 2.1) emansipaatio on voimaantumista 2.2) emansipaatio on akateeminen käsite ja päämäärä 2.3) ei selvää käsitystä emansipaatiosta, 3.1) dialogi edellyttää valtakohdista vapaata kanssakäymistä, 3.2) dialogin voi käsittää kriittisen pedagogiikan näkökulmasta laajasti, 3.3) dialogi on oikeasti kuuntelemista, 4.1) kriittinen pedagogiikka on marginaalissa, 4.2) kriittisellä pedagogiikalla on oma asema kasvatustieteissä, mutta ei opettajakoulutuksessa 4.3) kriittinen pedagogiikka on henkilöitynyttä ja yliopistosta riippuvaista, 5.1) aika pitkälle samaa mieltä väittämien kanssa, 5.2) kriittinen pedagogiikka tietoisesti provosoi ja yleistää, 5.3) suomen tilanne ei noin huono, mutta kehitys huonompaan suuntaan. Tässä tutkimuksessa on yhdistetty kriittinen pedagogiikka sekä fenomenografia, jotka molemmat osoittautuivat teoreettisesti sekaviksi ja näin ollen tutkimus osoittautui ennako-oletuksia vaikeammaksi toteuttaa. Ongelmakohtaksi muodostui myös kuvauskategorioiden muodostaminen tutkimushenkilöiden käsitteistä.

Avainsanat: Kriittinen pedagogiikka, opettajien käsitykset, fenomenografia, teemahaastattelu

Sisältö

1. Johdanto	3
1.1. Tutkimustehtävä ja näkökulman rajaus	4
1.2. Tutkimuksen rakenne	5
2. Kriittinen pedagogiikka.....	6
2.1. Frankfurtin koulukunta.....	6
2.2. Jürgen Habermas.....	8
2.3. Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka.....	10
2.4. Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka.....	13
2.5. Kriittinen pedagogiikka suomessa	16
2.6. Teorian keskeiset käsitykset.....	18
2.6.1. Kriittisyys.....	19
2.6.2. Emansipaatio.....	20
2.6.3. Dialogi.....	20
2.7. Kriittisen pedagogiikan tutkimuksesta	21
3. Tutkimuskysymysten muodostuminen	23
4. Tutkimuksen toteuttaminen.....	24
4.1. Teemahaastattelu.....	25
4.1.1. Haastattelun suunnittelu	25
4.1.2. Haastattelun toteutus	28
4.1.3. Haastattelun käsittely.....	30
4.2. Fenomenografia analyysimenetelmänä.....	31
4.2.1. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat	35
4.2.2. Käsityksen määrittelyä.....	36
4.2.3. Aineiston analyysista	38
4.2.4. Fenomenografian erilaiset lähestymistavat.....	40
4.3. Tutkijan lähtökohdat	41
5. Tulokset	42
5.1. Käsitykset kriittisestä pedagogiikasta	45
5.2. Käsitykset emansipaatiosta.....	53

5.3. Käsitukset dialogista.....	60
5.4. Kriittinen pedagogiikka kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa.	67
5.5. Kriittisen pedagogiikan väitteitä Tomi Kiilakosken mukaan	77
5.6. Tutkimushenkilöiden sijoittuminen kategorioihin.....	89
6. Diskussio	91
6.1. Käsitysten määrittelyn ongelmallisuudesta.....	91
6.2. Tutkimuksen luotettavuudesta.....	93
6.3. Tutkimustulosten merkityksestä	95
Lähteet	97

1. Johdanto

Muutamia vuosia sitten luin McLarenin kriittisen artikkelin farkkumainoksesta, jossa pureuduttiin siihen, miten kyseisessä mainoksessa haluttiin ihmisiin vaikuttaa ja minkälaisia mielikuvia siinä haluttiin ihmisiin istuttaa. Kyseisen artikkelin kriittinen luonne sai kiinnostukseni heräämään ja etsinkin käsiini lisää McLarenin tekstejä. Tätä kautta tutustuin kriittiseen pedagogiikkaan. Edelleen, useita alan kirjoja lukeneenakin, tavoitteenani on saada lisää selvyttä kyseiseen lähestymistapaan. Erityisesti kiinnostukseni kohdistui kriittisen pedagogiikan käytännön mahdollisuuksiin, mutta myös sen teoriaan. Kun kriittisen pedagogiikan kirjallisuuteen tutustuu tarkemmin, voi hyvin ymmärtää haluni löytää kyseisen lähestymistavan kosketusta käytäntöön. Jo pelkkä kriittisen pedagogiikan selkeä määrittelyminen on vaikeaa, jopa mahdotonta (Giroux & McLaren 2001, 12) ja Herkmankin toteaa kriittisestä pedagogiikasta kirjassaan *Kriittinen mediakasvatus (2007)* osuvasti: *”tutkijoiden keskustellessa lumoutuneina marxilaisen teorian perinteestä, kulttuuritutkimuksen nyansseista, psykoanalyysin identiteetti-teoriasta, postmodernin politiikasta, Michel Foucault’n valtakäsityksistä ja kasvatusteorioiden normeista, kentältä kuulunut kysymys ”mitä tällä kaikella voi tehdä luokkahuoneessa?” on usein vaimentunut akateemiseksi taustakohinaksi.” (Herkman 2007, 9)*

Kiinnostukseni kriittiseen pedagogiikkaan on ollut tämän tutkimuksen tärkein innoituksen aihe. Toteutin tutkimuksen saadakseni toisaalta selvyttä käsityksiini kriittisestä pedagogiikasta ja toisaalta saadakseni tietoa kasvatustieteiden ammattilaisten käsityksistä ilmiöstä. Mielenkiintoista oli myös tutkia, millä tavalla tutkimushenkilöiden käsitykset eroavat kriittisen pedagogiikan teoriasta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset onkin pyritty johtamaan teoriasta. Toivon, että tutkimus antaa opettajille mahdollisuuden pohtia käsityksiään kriittiseen pedagogiikkaan ja sen mahdollisuuksiin kasvatuksen kentällä.

1.1. Tutkimustehtävä ja näkökulman rajaus

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä voidaan jakaa kahteen osaan. Teoreettinen tutkimustehtävä liittyy kriittisen pedagogiikan sekä fenomenografian teoriassa esiin tulleiden keskeisten käsitteiden tarkasteluun ja empiirinen tutkimustehtävä liittyy opettajien ilmiöön liittyvien käsitysten kuvaamiseen, kuitenkin niin, että opettajien käsitysten kuvaaminen on ensisijainen tutkimustehtävä. Teoreettisena tutkimustehtävänä on ensin löytää kriittisen pedagogiikan kirjallisuudesta ja teoriasta selkeitä käsitteitä, joista koostuu tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ja teema-alueet. Tämän jälkeen tutkimuksen metodiosiossa keskitytään fenomenografian teoriaan. Niin kriittisen pedagogiikan kuin fenomenografian teoriaa on tämän tutkimuksen puitteissa syytä tutkia tutkimuksen onnistumisen kannalta sen takia, että molemmat teoriat ovat hajanaisia ja sekavia. Empiirisenä tutkimustehtävänä on kuvata kasvatustieteiden opettajien käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta teoreettisen tutkimustehtävän esille tuomien teema-alueiden mukaan. Tämän lisäksi tutkitaan lähestymistavan käytännön mahdollisuuksia sekä vielä opettajien käsityksiä kriittisen pedagogiikan väittämistä suomalaisessa kontekstissa, käyttäen esimerkiksi Tomi Kiilakosken ajatuksia koulutuksen epäkohdista. Kriittiseen pedagogiikkaan keskitytään fenomenografisen analyysitavan mukaisesti toisen asteen näkökulmasta, jolloin opettajien käsitykset pyritään esittämään kuvauskategorioiden muodossa. Aineistosta nousseita kuvauskategorioita ja käsityksiä verrataan myös kriittisen pedagogiikan teoriaan sekä Bartolomé (McLaren ym. 2007) tekemään kriittisen pedagogiikan tutkimukseen opettajien ideologisesta suuntautumisesta.

1.2. Tutkimuksen rakenne

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tutkitaan kriittisen kasvatusteorian syn-
tyä ja kehitystä aina tähän päivään saakka sekä keskitytään erityisesti löytä-
mään kriittisen pedagogiikan käsitteitä ja nimenomaan käsitteitä, jotka liittyvät
kriittisen pedagogiikan praksikseen. Keskeisten käsitteiden löytäminen teori-
asta on tutkijalle tärkeä tavoite jo tutkimuksen käytännön toteutuksen kannal-
ta. Toiseksi kriittisestä pedagogiikasta ja sen keskeisistä käsityksistä on halut-
tu muodostaa tiivistetty yhteenveto sen vuoksi, ettei kriittisen pedagogiikan
kirjallisuudesta ole löydettävissä yhteneväistä kokonaisuutta. Tämä yh-
teenveto on tehty silmällä pitäen teoriasta nousseita tutkimuskysymyksiä sekä
tutkimuksen rajausta. Tästä syystä teoriaosuudessa on jätetty pois joitain kriit-
tisen pedagogiikan teoriaan oman panoksensa tuovia tutkijoita, keskittyen
teorian pääpiirteisiin ja sen merkittävimpiin vaikuttajiin.

Teoriaosuuden ensimmäisessä osiossa lähdetään liikkeelle tutkimalla Frank-
furtin koulun ja Jürgen Habermasin tuotantoa. Tämän jälkeen tutkitaan Frei-
reä ja sorrettujen pedagogiikkaa, angloamerikkalaista kriittistä pedagogiikkaa
sekä vielä lyhyesti miten kriittinen pedagogiikka ilmenee Suomessa. Tämän
jälkeen tehdään vielä teoriasta lyhyt yhteenveto. Viimeisessä osiossa tutki-
taan kriittisen pedagogiikan aiempia tutkimuksia. Tutkimuksen seuraavan vai-
heena on todistaa tutkimuskysymysten synty teorian pohjalta. Tässä osiossa
tutkija perustelee teoriaan tukien, miksi juuri kyseiset kysymykset ovat tutki-
mukselle tärkeitä. Tutkimuksen toteuttamisen osiossa käsitellään teemahaas-
tattelua tutkimusmenetelmänä sekä kuvaillaan tutkimuksen kulku suunnitte-
lusta toteutukseen. Sen jälkeen kuvaillaan fenomenografiaa aineiston ana-
lyysimenetelmänä sekä vielä tarkastellaan tutkimuksen haasteita ja tutkijan
omia lähtökohtia ja niiden vaikutusta tutkimukseen. Tutkimuksen tulososiossa
analysoidaan haastateltavien käsitykset tutkittavista ilmiöistä ja muodostetaan
näistä käsityksistä kuvauskategoriat, jotka toimivat tämän tutkimuksen tulok-
sina. Tutkimuksen viimeinen osio on diskussio, joka koostuu tutkijan omista

pohdinnoista, tutkimuksessa ilmenneistä ongelmista ja tutkimuksen merkityksestä.

2. Kriittinen pedagogiikka

Kriittisen teorian juuret ulottuvat aina 1800 luvulle ja Georg Friedrich Wilhelm Hegelin (1770- 1831) sekä Karl Marxin (1818-1883) filosofisiin perinteisiin, joita ovat edelleen kehittäneet niin sanottu Frankfurtin koulukunta ja myöhemmin Jürgen Habermas (s.1929) sekä Brasilialainen Paulo Freire (1921-1997). Kriittinen pedagogiikka voidaan jakaa kolmeen pääsuuntaan: Frankfurtin koulukunnan ja Habermasin Eurooppalaiseen kriittiseen teoriaan, Paulo Freiren Latinalaisen Amerikan sorrettujen pedagogiikkaan sekä nykyajan angloamerikkalaiseen kriittiseen pedagogiikkaan. Tässä tutkimuksessa jokaista pääsuuntaa tutkitaan omassa luvussaan. Näiden lisäksi oman lukunsa muodostaa myös suomalainen kriittinen pedagogiikka. Tämä luku on välttämätön tutkimukselle jo pelkästään sen takia, että tutkimuksessa on tavoitteena kuvata tutkimushenkilöiden käsityksiä kriittisen pedagogiikan asemasta suomalaisessa kasvatustieteissä sekä sen käytännön mahdollisuuksista yliopistossa. (Puolimatka 1996, 64; Darder, Baltodano, Torres 2009, 5-9; Suoranta 2009)

2.1. Frankfurtin koulukunta

Frankfurtin koulukunta toimi Frankfurtin yliopiston vuonna 1923 perustetun Yhteiskuntatutkimuksen instituutin yhteydessä. Sen keskeinen tuotanto ajoittui 1930-luvulle ja alkoi kun Max Horkheimer vuonna 1931 valittiin instituutin johtoon. Hitlerin päästyä valtaan sen jäsenet joutuivat hajalleen, useampien

paetessa Yhdysvaltoihin. Heidän tarkoituksenaan oli kehittää kriittinen versio marxilaisuudesta. He hylkäsivät käsityksen, että kaikki aito tieto rajoittuu teolliseen tietoon, joka perustuu havaintoihin valmiina annetusta maailmasta. Yhtä lailla he pitivät epäkriittisenä oletusta, jonka mukaan yhteiskuntatieteilijän ei tulisi lausua arvoasetelmia tutkimuksensa kohteena olevista instituutioista. Lisäksi he etäännyivät karkeasta materialismista, jonka mukaan kaikki, mitä on olemassa, on materiaa tai materiasta riippuvaista. Sen sijaan he korostivat Marxin ajattelun hegeliläisiä ja oletettuja idealistisia piirteitä. (Puolimatka 1996, 64- 65; Kotkavirta 1991, 171)

Horkheimer ja Adorno muuttivat Marxin *Poliittisen taloustieteen kritiikin* näkökulmaa siirtämällä huomion keskipisteen pois kapitalistisista tuotanto- ja omistussuhteista ja suuntasivat sen instrumentaaliseen (välineelliseen) järjen valta-asemaan yhteiskunnassa. Instrumentaalisen järjen lähtökohtana on luonnon tekninen hallinta. Se ilmenee luonnontieteissä ja modernissa teknologiassa. Se on saanut valta-aseman yhteiskunnassa, mikä johtaa ihmisten välineellistämiseen ja yhä pitemmälle ulottuvaan yhteiskunnalliseen kontrolliin. Filosofian tehtävänä on kritisoida instrumentaalista järkeä, joka pyrkii vapautumaan ulkoisesta pakosta ja tekemään tilaa inhimilliselle ymmärrykselle ja kommunikaatiolle. (Puolimatka 1996, 65)

Horkheimerin tuotannosta tulevat käsitykset kriittisestä teoriasta ja kriittisestä ajattelusta. Hänen mukaansa traditionaalinen teoria tuntee lopulta vain yhden rationaalisuuden kriteerin: toimiiko jokin vai ei. Kriittisen teorian tehtävä taas on korjata tätä puutetta kehittämällä laajempaa järjen käsitettä. Kriittinen teoria käyttää kyllä hyväkseen edistyneimpiä traditionaalisia teorioita, mutta sisältää myös tietoisien päämäärän eli pyrkimyksen ylittää olemassa olevan porvarillisen yhteiskunnan välttämättömyys. Kriittinen teoria pyrkii ylittämään kartesiolaisen ajattelun ja olemisen dualismin ja tähtää teorian ja käytännön ykseyteen, jossa teoria muuttuu reaalseksi voimaksi tullessaan mullistuksen subjektien itsetietoisuudeksi. Horkheimer kerro siitä, keitä nämä potentiaaliset mullistuksen subjektit ovat ja miten heistä tulee subjekteja. Muutenkin kriitti-

sen teorian yhteys praksikseen jäi teoreettiseksi ihanteeksi. (Kotkavirta 1991, 46, 170)

Siihen mihin kriittinen ajattelu voi kiinnittää kritiikkinsä, Horkheimer ei anna kunnon vastausta. Horkheimer vain viittasi siihen, että ihmiskunnan historias-
sa on havaittavissa pyrkimys riistoista ja alistamisesta vapaaseen yhteiskun-
taan. Tämä pyrkimys ikään kuin liittyy yksilöä laajempaan subjektiin eli itsetie-
toiseen ihmisyyteen. Horkheimerin mielestä tässä merkityksessä kriittinen
teoria voi puhua yliyksilöllisestä ajattelusta ja järjestä. Kriittisellä teorialla ei
siis ole muuta erityistä instanssia, "johon se saattaisi vedota, kuin siihen it-
seensä kytkeytyvä intressi luokkaherruuden kumoamiseen. Abstraktisti ilmais-
tuna tämä negatiivinen muotoilu on idealistisen järjen käsitteen materialisti-
nen sisältö". (Kotkavirta 1991, 56)

Frankfurtin koulukunnan ja Horkheimerin tuotanto jää puhtaasti teoreettiseksi,
eikä se tarjoa siis mitään käytännön työkaluja siihen, miten kriittistä pedago-
giikkaa voisi toteuttaa. Frankfurtin koulun manttelinperijänä tunnettu Jürgen
Habermas sen sijaan tuo kriittisen pedagogiikan teoriaan vahvan lisänsä ja
esittää myös dialogisuuden idean, joka tuo kriittisen teorian praksiksen piiriin.

2.2. Jürgen Habermas

Jürgen Habermasia (s.1929) pidetään tavallisesti hermeneuttisena filosofina,
jonka ajattelu on saanut merkittävästi vaikutteita kriittisen teorian filosofiasta.
Jürgen Habermasin tunnetuimmat teoriat ovat hänen luomansa käsite tiedon-
intresseistä sekä kommunikatiivisen toiminnan käsite (Kangas 1989, 1-2).
Hänen erottamaansa kolmea tiedonintressiä vastaavat toisaalta inhimillisen
toiminnan eri aspektit ja toisaalta eri tyyppiä olevat tieteelliset lähestymistavat.
Teknisen tiedonintressin 'taustalla' on työ, ja sitä vastaavat empiirisanalyytti-
set tieteet, joiden tarkoituksena on maailmaa koskevan informaation, erityi-
sesti luonnontieteellisen informaation kerääminen. Tätä informaatiota voi

käyttää instrumentaalisia tarkoituseriä varten työprosessissa – hyvin laajasti ymmärrettynä. *Praktinen tiedonintressi* on puolestaan tekemisessä kielen kanssa. Ne tieteet, joita on klassisesti kutsuttu hermeneuttisiksi ja joiden tavoitteena on tulkinta, liittyvät tähän intressiin. Valta on se yhteiskunnallinen tekijä, joka liittyy *emansipatoriseen tiedonintressiin*. Sen tavoitteena puolestaan on maailman muuttaminen. Tähän tarvitaan kriittisten yhteiskuntatieteiden apua, koska niiden avulla pystytään erittelemään yhteiskunnallisia suhteita. (Tuomela & Patoluoto 1975, 118- 121)

Habermas tekee eron instrumentaalisen ja kommunikatiivisen teon välillä. Instrumentaalinen teko pyrkii hallitsemaan ja muokkaamaan, kommunikatiivinen puolestaan ymmärtämään ja kommunikoimaan. Luonnon tekninen hallinta voi automaation kautta vapauttaa ihmisen poliittiseen keskusteluun, mikäli työläisten edellytykset käydä dialogia elämän päämäärästä taataan ja luodaan julkinen keskustelu, joka on vapaa kommunikatiivisista vääristymistä. Ihanteena on pystyä luomaan keskustelutilanne, jossa kaikki osanottajat ovat yhtäläisessä asemassa ja argumenttien pätevyys on ratkaisevaa, ei osanottajien asema. (Puolimatka 1996, 69)

Habermasin päämääränä on kriittisen yhteiskuntateorian kehittäminen. Kriittisen teorian päämääränä on hänen mukaansa valistus ja sen myötä tapahtuva emansipaatio (Kangas 1989, 5-6). Habermasin emansipatorinen tiedonintressi sekä kommunikatiivisen toiminnan käsite ovat keskeisessä asemassa tarkastellessa kriittistä pedagogiikkaa ja sen kehitystä tähän päivään saakka. Seuraavaksi tarkasteltavassa Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikasta löytyy samoja vallasta vapautumisen ja dialogisuuden piirteitä ja näin ollen emansipaatio ja dialogi saavat vain vahvemman aseman kriittisen pedagogiikan teoriassa ja mikä tutkimukselle tärkeintä, myös lähestymistavan käytännössä.

2.3. Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka

Paulo Freire (1921- 1997) oli brasilialainen pedagogi, jonka tuotanto ja kasvatustajatuokset ovat hyvin tunnistettuja myös Suomessa. Hänen läpimurtoteoksellaan *Sorrettujen pedagogiikka* (suom. 2005, alkuteos *Pedagogia do oprimido* 1974) on ollut erittäin suuri vaikutus kriittiseen pedagogiikkaan ja voiliiottelematta sanoa, että Freiren kasvatustajatuoksia voi hyvin verrata Frankfurtin koulun ja Habermasin tuotantoon. Näiden kahden suuntauksen vaikutusnykypäivän vallalla olevaan angloamerikkalaiseen kriittiseen pedagogiikkaan on kiistaton.

Freiren tuotanto edustaa lähtökohdiltaan synkretististä ajattelua. Tämä tarkoittaa sitä, että Freire yhdistää tuotannossaan monia erilaisia ajatusperinteitä. Vaikka Freiren tekstiä on kritisoitu vaikeatajuisena ja abstraktina, voidaan siitä löytää tiettyjä vaikutteita, jotka nousevat yli muiden: Hegelin ja Marxin dialektiikka, dialogisuusfilosofia (Buber), kristillinen humanismi (Martain, Marcel) ja personalismi (Mounier) sekä iberamerikkalainen vapautuksen teologia (Câmara, L. Boff, C. Boff, Gutierrez), tietoisuusfilosofia ja fenomenologia (Husserl, Merleau-Ponty, Vieira Pinto, Ortega y Gasset) sekä eksistentiaalinen humanismi (Jaspers, Sartre) tiedon sosiologia, ideologiateoria ja myöhempi marxilaisuus (Mannheim, Gramsci, Lukács, Kosik ja Althusser), kriittinen teoria (Marcuse, Fromm) sekä 1950- ja 60-lukujen siirtomaavallan purkautumista koskenut keskustelu ja teoria (Memmi, Fanon, Cabral). (Freire 2005, 18- 19)

Sisäisten yhteyksien perusteella voi kuitenkin tiivistää Freiren sitovan pedagogiikassaan yhteen kolme läheisesti toisiinsa liittyvää 1950-luvun suuntausta – eksistentiaalisen fenomenologian, humanistisen marxismin ja radikaalin kristillisen teologian. Sorrettujen pedagogiikan pohjustaa Hegelin *Hengen fenomenologiassa* esitetty dialektinen tulkinta ihmisen minuuden ja itsetietoisuuden kehittymisestä. Hegelin mukaan ihmistietoisuus muodostuu tunnus- tussuhteissa toisiin ihmisiin. Ihmissyyden kokemus on mahdollinen vain siten,

että toiset ihmiset tunnustavat yksilön suhteiden osapuoleksi ja yhteisön jäseneksi. Ihminen on ihminen vain näiden suhteiden kautta, esimerkiksi tytär, äiti tai apulainen, johtaja jne. Tästä seuraa se, että suhteet ovat aina valtasuhteita. Toisensa kohtaavat tietoisuudet kamppailevat asemastaan päätyen tilanteeseen, jossa Hegelin kuuluisan vertauksen mukaan toinen on 'herra' ja toinen 'renki': ensimmäinen on itsenäinen ja olemassa itseään varten, jälkimmäinen on epäitsenäinen ja olemassa toista varten. Renki kuitenkin havaitsee ihmisyytensä olevan tavoitettavissa alistussuhteen tuolla puolen, siinä missä herra ei voi kuvitella elämäänsä ilman renkiä, eikä kykene vapauttaan vallitsevasta poiketen. Tähän lähtökohtaan perustuu Freiren näkemys vapauttavasta yhteiskunnallisesta kasvatuksesta: vain sorretut voivat vapauttaa itsensä ja vapautuessaan samalla sortajansa ja koko yhteiskunnallisen todellisuuden. Sorrettujen kamppailu vapautensa puolesta tarjoaa mahdollisuuden luoda uusi, aidosti inhimillinen ja tasavertainen maailma. (Freire 2005, 20)

Freire piti ihmisryhmien välistä kamppailua yhteiskunnan rakenteen ja historian kulun perustekijänä, tosin vain yhtenä niistä, siinä missä se oli varsinkin nuorelle Marxille ensisijainen ja hallitseva. Marx oli muuntanut Hegelin herran ja rengin tunnustamisen kamppailun porvariston ja työväestön luokkaristirdaksi. Freire jatkoi soveltamista kirjoittamalla sorrettujen ja sortajien dialektiikasta. Freire liitti dialektiikan oman yhteiskuntansa sosiohistoriallisen tilanteen analyysiin ja esitti, että vapautumista sorrosta voidaan auttaa kasvatuskäytännöillä, jotka perustuvat dialogiin eli tasavertaiseen vastavuoroisuuteen ja molemminpuoliseen tunnustamiseen ja arvonantoon. Dialoginen ja vapauttava pedagogiikka onkin Freiren vastaus aikakauden vasemmistolaisen teorian avainkysymykseen: miten demokratisoitumisen ja mahdollisen vallankumouksen edellyttämää kansan tiedostamista voidaan tukea niin, ettei kyseessä ole väkivaltainen tai vallankumouksellisen eliitin sanelema projekti ja minkälainen on 'vallankumouksellisten johtajien' ja 'tavallisen kansan' välinen suhde? Freiren pyrkimyksenä oli ratkaista se dialogisen pedagogisen käytännön kautta. (Freire 2005, 21, 27)

Puhe sorretuista ja sortajista ei ole pelkästään kielikuva, jollaisena sitä tänään tavallisesti ajatellaan. Sorrettujen pedagogiikka kuvaa sosiohistoriallista tilannetta, jonka ulottuvuuksia ja haasteita voi olla vaikea enää hahmottaa hyvinvoinnin ja nykyajan lähtökohdista (Freire 2005, 21). Freiren mukaan inhimillisyys on ihmisen päämäärä. Tämä kutsumus joutuu toistuvasti torjutuksi, ja samalla juuri tämä torjunta on siitä todisteena. Sen polkevat jalkoihinsa epäoikeudenmukaisuus, riisto, sorto ja sortajien väkivalta, siitä todistavat sorrettujen kaipaus vapauteen ja oikeudenmukaisuuteen ja heidän kamppailunsa kadotetun ihmisyyden puolesta. Epäinhimillistyminen taas on täyteen ihmisyyteen kasvun vääristymä, joka esiintyy myös historiassa, mutta ei ole historiallinen päämäärä. Epäinhimillistyminen on sen sijaan seurausta epäoikeudenmukaisista rakenteista, jotka synnyttävät väkivaltaa sortajissa, jolloin nämä puolestaan epäinhimillistävät sorrettuja. (Freire 2005, 44)

Sorrettujen pedagogiikka on Freiren mukaan luotava sorrettujen kanssa, ei heitä varten, käytäessä väsymätöntä kamppailua heidän ihmisyytensä palauttamiseksi. Sorrettujen pedagogiikka alistaa sorron ja sen syyt sorrettujen reflektion, tarkastelun kohteeksi, ja pohdinta johtaa siihen, että ryhtyvät väistämättömään taisteluun oman vapautumisensa puolesta. Tässä taistelussa sorrettujen pedagogiikka myös syntyy ja uudistuu. Vasta kun sorretut reflektion kautta huomaavat kantavansa 'sortajia' sisällään, voivat he avustaa vapauttavan pedagogiikan synnyttämisessä. Sorrettujen pedagogiikka on väline, joka auttaa heitä kriittisesti huomaamaan, että he itse kuin sortajatkin ovat epäinhimillisyyden ilmentymiä. Vapautuminen ja siitä syntyvä uusi ihminen on mahdollinen vasta kun sortajan ja sorretun välinen vastakkainasettelu on ylitetty inhimillistämällä kaikki ihmiset. Tätä ratkaisua ei saavuteta idealistisin keinoin. Sorretun on ymmärrettävä, ettei sorron todellisuus ole suljettu maailma, josta ei ole ulospääsyä, vaan kahlitseva tila, joka voidaan muuttaa. Tästä

ymmärryksestä tulee vapautukseen pyrkivän toiminnan motivoiva voima.
(Freire 2005, 49- 50)

2.4. Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka

Angloamerikkalainen tai pohjoisamerikkalainen kriittinen pedagogiikka on eurooppalaisen ja latinalaisamerikkalaisen kriittisen kasvatusteorian integraatio, joka siis yhdistää Freiren ja eurooppalaisen teorian. Tämän suuntauksen uranuurtajia ovat Henry A. Giroux (s.1943), Peter McLaren (s.1948) sekä Michael W. Apple (s. 1942) vain muutamia nimetäkseni. Kriittisen pedagogiikan kirjallisuus ja tutkimus on huimasti kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana ja yksiselitteistä kuvausta siitä, mitä kriittinen pedagogiikka on nykypäivänä, on vaikea antaa. Sen sijaan voidaan esittää muutamia lähestymistapaa kuvaavia piirteitä ja ydinkäsitteitä, joiden avulla saa käsityksen tämän päivän kriittisen pedagogiikan teoriasta ja tutkimuksesta.

Angloamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan ydinkäsitteitä ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Poliitiikan käsite on laaja. siihen kuuluu kulttuurinen, sosiaalinen ja yhteisöllinen toiminta kouluissa ja muissa julkisissa tiloissa. Kriittiset pedagogit korostavat taloudellisen kentän merkitystä. Heidän mukaansa tarvitaan etiikkaa, joka muuttaa liikevoiton maksimointiin pohjautuvan markkinaperusteisen talouspolitiikan yhteisen hyvän politiikaksi (Giroux & McLaren 2001, 12- 13).

Eriytyisen merkittävänä pidetään tiedon ja vallan välistä suhdetta. Kriittinen pedagogiikka haastaa tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Se pitää tietoa sosiaalisesti rakentuneena ja muuttavana, päinvastoin kuin valtakulttuuri, joka usein tarkastelee sitä kuin se olisi ainoa oikeaa, neutraalia, yksiselitteistä ja epäpoliittista. Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että

tieto on usein joidenkin valtaa ja marginaalissa olevien tieto ja tapa hahmottaa asioita jäävät hallitsevan tiedon varjoon (Kiilakoski 2005,103). Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon sosiaalista kietoutumista ja syntyä, tiedon tehtäviä ja oikeuttamista, ei pelkästään virallisessa koulutuksessa vaan koko yhteiskunnassa (Giroux ym. 2001, 12- 13).

Keskeistä kriittisen pedagogiikan teoriassa on myös idea kulttuurisista kamppailuista valtakulttuurin ja alakulttuureiden välillä. Myös ideologian käsitteellä on tässä yhteydessä paljon käyttöä. Sillä viitataan niiden ideoiden, arvojen ja uskomusten tuotantoon ja ylläpitoon, joita ihmiset käyttävät arkielämässään ja joiden avulla he kartuttavat kulttuurista pääomaansa (Giroux ym. 2001, 13).

Kriittisessä pedagogiikassa joudutaan nykyisin pohtimaan sitä, mitä tarkoitetaan eliitillä, alistetulla, yhteiskunnallisella taistelulla jne. Toisaalta korostetaan, että edelleen on taisteltava taloudellisen eliitin ajamaa yksilöllisten valintojen ja lahjakkuusideologiaa vastaan, jolla oikeutetaan koulutuksellista eriarvoisuutta. Kriittinen pedagogiikka on siten ideologia- ja aikalaiskritiikkiä, joka tiedostaa tiedon järjestyksen ja jakelun yhteiskunnalliset periaatteet. Se ymmärtää, että tiedon oikeuttaminen, se mikä käy oikeasta ja todesta tiedosta, määrittyy paljolti luokkaperustaisesti: taloudellinen eliitti määrittelee sen, mikä tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa katsotaan oikeaksi tiedoksi ja se määrittää tiedon järjestykset, lahjakkuuden sisällön ja koulutusuomien suunnat (Giroux ym. 2001, 14).

Giroux ja McLaren uskovat, että koulut voivat markkinoitumisestaan huolimatta toimia julkisina tiloina potentiaalisille kulttuurisille, sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille. Kriittisessä pedagogiikassa korostetaankin, että opettajien olisi järjestönäkin yritettävä säilyttää yhteiskunta- ja kulttuuripoliittinen voimansa sekä yhdistyttävä vanhempien, opiskelijoiden ja muiden merkittävien yhteisöjen kanssa vastustamaan luokkahuoneiden kaupallistumista (Giroux ym. 2001, 15).

Kriittisessä pedagogiassa on paneuduttava sorrettujen ja alisteisessa asemassa olevien näkökulmaan ja tarkasteltava maailmaa tietoisesti heikommassa asemassa olevien asemasta. Samalla on vaikutettava yhteiskunnassa niin, että heidän äänensä saadaan kuuluviin. Kriittisten pedagogien on vastustettava teoin ja sanoin köyhyyttä, rasismia, patriarkaattia ja luokkasortoa ja puolustettava inhimillisiä perustarpeita. Tehtävä vaatii teoreettista kykyä nähdä yhteiskunnan ja koulujen erilaiset sidonnaisuudet. Koulujen on oltava julkisia tiloja, joissa tuotetaan kriittistä tietoa mutta samalla pyritään löytämään eri tilanteisiin sisältyvät muutoksen mahdollisuudet. Oppilaiden on opittava sosiaalisen muutoksen ja kriittisen kansalaisuuden taitoja. Heille on opetettava sekä kritiikin että toivon kieli (Giroux ym. 2001, 17).

Giroux (1997) rohkaisee niin opiskelijoita, kuin myös kasvattajia kysymään itseltään seuraavia kysymyksiä, kun he alkavat käytännössä toteuttamaan kriittisen pedagogiikan tarjoamia oletuksia: a) Mikä lasketaan tiedoksi? b) Miten tieto on tuotettu ja oikeutettu (legimized)? c) Kenen intressejä tämä tieto palvelee? d) Kenellä on pääsy tietoon? e) Miten tämä tieto jaetaan luokkahuoneessa? f) Minkälaisia sosiaalisia suhteita luokkahuone palvelee(serve) peilattuna yhteiskuntaan? ja h) Minkälaisia ristiriitoja ilmenee olemassa olevan tiedon ja objektiivisen sosiaalisen todellisuuden välillä. (Breunig 2005, 111)

Kriittinen kasvatustilfilosofia on rakentunut paljolti kriittisen teorian myöhäisemmän vaiheen varaan. Kriittistä kasvatustilfilosofiaa edustavat muun muassa Michael Apple, Henry Giroux, Kevin Harris, Wolfgang Klafki, Klaus Mollenhauer, Robert Young ja Jack Mezirow. (Puolimatka 1996, 65) Nykypäivän kriittistä pedagogiikkaa saattaa vaivata yhtenäisen selkeän teorian puute, mutta kriittinen tutkimus on huomasti lisääntynyt. Tästä todisteena ovat esimerkiksi kriittisen pedagogiikan uudemmat teokset *The critical pedagogy reader* (2009) ja *Critical pedagogy: where are we now?*(2007), joista ensimmäinen on koottu lähes 30:n eri kirjoittajan teksteistä ja jälkimmäinen yli 20:n kirjoittajan teksteistä.

Vaikka nämä teokset osoittavat sen, että kriittisen pedagogiikan tutkimus on yleistynyt ja se ulottaa ilmiöiden tutkimisen koulutuksen ja kasvatuksen sekä yhteiskunnan eri osa-alueisiin monipuolisesti, vaivaa sitä myös Juha Suorannan mukaan kriittisten tutkimusmenetelmien puute. Alan kolmesta perusteoksesta (Darder ym. 2003; McLaren & Kincheloe 2007; Apple ym. 2009) vain uusimmassa, Michael Applen ja kumppaneiden toimittamassa, on neljän luvun osasto kriittisen pedagogiikan ”kriittisistä tutkimusmenetelmistä”. Näitä ovat moninäkökulmainen etnografia, paikkatietojärjestelmän hyödyntäminen koulutuksen tasa-arvotutkimuksessa, kvantitatiivinen tutkimus laadullisen rinnalla ja kansainvälisesti vertaileva tutkimus. (Suoranta 2009)

2.5. Kriittinen pedagogiikka suomessa

Suomessa kriittisen pedagogiikan tutkimus alkoi 1990-luvun lopulla, mutta vasta 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen katsotaan olevan sen heräämisen aikaa (Moisio & Suoranta 2009, 9). Tällöin kirjoitettiin muutama aiheeseen johdettava kirja (Suoranta 2005; Herkman 2007), toimitettiin kokoomateoksia (Giroux ym. 2001; kiilakoski ym. 2005) ja käännettiin jokunen alan merkkiteos sekä suomennettiin joitain kriittisen teorian perusteoksia. Suomessa kriittinen pedagogiikka perustuu pitkälti angloamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan perinteisiin. Suomalaisia kriittisen pedagogiikan edustajia ovat muun muassa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi, Juha Suoranta ja erityisesti kriittiseen mediakasvatukseen keskittynyt Juha Herkman. Juha Suorannan voi taas katsoa olevan suomalaisen kriittisen pedagogiikan uranuurtajia. Suoranta on toimittanut, suomentanut ja koonnut useita kriittisen pedagogiikan tekstejä ja kirjoja. Tällä hetkellä Suoranta toimii aikuiskoulutuksen professorina Tampereen yliopistossa. Suomalaisten kriittisten pedagogien väittämät ovat tälle tutkimukselle relevantteja ja sen takia niitä on syytä hieman tuoda esille Tomi Kiilakosken tekstien kautta.

Kriittinen pedagogiikka pyrkii kritiikin kautta avaamaan mahdollisuuksia toisenlaiselle käytännölle, kasvatukselle ja yhteiskunnalliselle uudistukselle. Se arvostaa oikeudenmukaisuutta, vapautta, demokraattisuutta, väkivallattomuutta, moniarvoisuutta ja tasavertaisuutta (Kiilakoski 2005, 12-13). Tomi Kiilakoski listaa seuraavasti kriittisen pedagogiikan näkemyksistä: Valtiovalta esittää kilpailutalouden tulevaisuuden visioiden lietsomia vaatimuksiaan oppilaiden ja opiskelijoiden varustamisesta uusimmilla tietotaidoilla. Valtiovallan vaatimukset ja myös akateeminen opettajakoulutus ovat etäällä opiskelijoiden kokemusmaailmasta ja elämänpiiristä, jossa he joutuvat nyky-yhteiskunnassa rakentamaan identiteettiään. Kasvatusinstituutioissa sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta, synnytetään kilpailuasetelmia ja tuotetaan mittamaton määrä epätoivoa ja pettymystä. Jos koulu tarjoaakin mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, se myös tekee hyvin tehokkaasti tyhjäksi unelmia, tuhoaa itseluottamusta ja sulkee monia ovia (Kiilakoski 2005, 14-15).

Kiilakoski jatkaa myöhemmin: oppimisessa kuin myös yliälyllisessä länsimaissa kulttuurissa on laiminlyöty paitsi tunteet myös luovuus, huumori, jännitys, leikkimielisyys, mielikuvitus ja kehon kanssa työskentely. Se on tehnyt oppimisesta tylsää, totista ja elämälle vierasta. Oppilaiden tottelevaisuuteen kasvatamista pidetään usein itsestään selvänä, vaikka se tuottaa monille alistamiskokemuksia, joiden seurauksia he kantavat itsessään. Alistaminen herättää pelkoa, häpeää, syyllisyyttä ja tyytymättömyyttä omaa itseään kohtaan. Kun nöyryytyksen ja pelon tunteista ja niiden seurannaisvaikutuksista ei kouluissa puhuta, jätetään opiskelijat yksin selviämään tunteidensa kanssa. (Kiilakoski 2005, 40- 41)

Kiilakosken ajatukset ovat saaneet vaikutteita niin nykypäivän angloamerikkalaisesta kriittisestä pedagogiikasta, kuin myös Freiren teksteistä. Tämän voi huomata vertailemalla yllä olevia Kiilakosken näkemyksiä esimerkiksi Freiren sorrettujen pedagogiikassa olevaan käsitykseen kasvatuksen tallentavasta

luonteesta. Freire näkee tallettavan kasvatuksen sorron välineenä. Tallettavassa kasvatuksessa opettajan tehtävänä on 'tallentaa' tietoa oppilaille ja oppilaat toimivat ikään kuin säästölippaina, joiden tehtävänä on vain vastaanottaa tietoa. Mitä nöyremmin oppilaat vastaanottavat tietoa, sitä parempia oppilaita he ovat. Freiren mukaan tämä virheellinen järjestelmä ei salli luovuutta, muutosta ja tietoa. Tämä siksi, että ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen ilman kysyvää mieltä ja käytäntöä. Tieto Freiren mukaan syntyy vain oman oivaltamisen ja uudelleen oivaltamisen avulla, sellaisen uupumattoman, malttamattoman, jatkuvan ja toiveikkaan kyselemisen kautta, jota ihmiset toteuttavat maailmassa, vuorovaikutuksessa maailman ja toistensa kanssa. (Freire 2005, 76)

2.6. Teorian keskeiset käsitykset

Freire tuo kriittisen pedagogiikan kenttään ajatukset dialogista ja sorron alta vapautumisesta aitoon inhimillisyyteen ja vapauteen, jossa ei ole enää 'sortajia' ja 'sorrettuja'. Dialogi on freiren teoriassa keskeisenä käytännön menetelmänä kohti valtasuhteista vapaaseen, tasa-arvoisen yhteiskunnan päämäärään. Frankfurtin koulu ja eritoten Habermasin tuotanto tuo kriittisen pedagogiikan kenttään taas kriittisyyden, emansipatorisen tiedonintressin sekä dialogin. Näin voi löytää niin Frankfurtin koulun ja Habermasin, sekä Freiren teorioista yhteisiä piirteitä: Freiren ajattelun voi katsoa kuuluvan Habermasin emansipatorisen tiedonintressin piiriin, molemmat tarjoavat myös dialogin mahdollisuutena tasa-arvoiseen, valtasuhteista vapaaseen keskusteluun, jonka Habermas näkee aitona kommunikaationa ja Freire emansipaatioon, vallasta vapautumiseen johtavana menetelmänä. Molempiin suuntauksiin liittyy myös saumattomasti kriittinen, tutkiva ja kyseenalaistava luonne. Näistä yhteisistä tekijöistä voidaan johtaa kolme kriittiselle pedagogiikalle keskeistä käsitettä: dialogi, emansipaatio ja kriittisyys. Angloamerikkalainen kriittinen pedagogiikka taas siirtää Frankfurtin koulun, Habermasin ja Freiren kriittisen

ajattelun ja teorian nykyajan kontekstiin tarkastelemalla yhteiskuntamme epäkohtia niin koulutuksen, politiikan kuin talouden saralla.

Seuraavaksi on syytä tutkia teoriasta nousseita keskeisiä käsitteitä kriittisyys, emansipaatio ja dialogi. Tämä on tutkimukselle ja tutkijalle ehdottoman tärkeää siksi, että tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia tutkimushenkilöiden käsityksiä näistä käsitteistä.

2.6.1. Kriittisyys

Hegelin reflektio ja Marxin ideologikritiikki sekä myöhemmin Habermas ja Freire olettavat, että ihmisen vapautuminen edellyttää kriittistä näkemystä valtasuhteista, joiden voima on paljolti siinä, ettei niitä tiedosteta. Kritiikkiä tarvitaan yksilön tai ryhmän identiteetin selkiyttämiseksi ja vapauttamiseksi. Kritiikki kyseenalaistaa joidenkin kokemusten objektiivisuuden ja pyrkii paljastamaan niiden illusorisuuden edistääkseen vapautumista niiden vallasta. Siten kritiikki pyrkii muuttamaan tai poistamaan olosuhteita, joita pidetään vääristyneen tietoisuuden tuotteena. Niinpä kritiikki johtaa itsearvioinnin prosessiin, joka puolestaan saa aikaan käytännöllisiä ja toiminnallisia muutoksia. Ihmiskunta voi toiminnan ja siihen kohdistuvan pohdinnan kautta saavuttaa vapautensa ja siten löytää aidon olemuksensa. Kriittisyyden katsotaan olevan paitsi oman vapauden myös yhteiskunnan demokraattisuuden edellytys. (Puolimatka 1996, 67)

2.6.2. Emansipaatio

Kriittisen teorian mukaan kasvatuksen tarkoitus ei ole edistää pelkästään tosiasioiden jäsentämistä ja paremman ymmärryksen saavuttamista, vaan myös sellaista asioiden ja arvojen uudelleenarviointia, joka johtaa ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen, emansipaatioon. Tämä vapautuminen tapahtuu oppijassa refleksio prosessin kautta, jossa hän tutkii omien uskomustensa ja toimintojensa järkevyyttä ja toimivuutta. Sosialisatioprosessissa yksilöön on istutettu vakaumuksia ja käsityksiä, jotka ovat käyneet itseltään selviksi hänen tietoisuudessaan. Näiden sisäistettyjen käsitysten välityksellä yhteiskunnan ideologia ja sen eliittien etunäkökohdat vääristävät yksilön tietoisuutta ja saavat hänet toimimaan epämielekkäästi. Emansipaatioon tähtäävän uudistavan oppimisen avulla on tarkoitus vapauttaa oppijoita tietoon liittyvistä, sosiokulttuurisista ja psyykkisistä vääristymistä. Näitä vääristymiä ovat esimerkiksi ilmiöiden kuten laki, hallitus, nälänhätä, käsittäminen muuttumattomiksi, ihmisen ulottumattomissa oleviksi ilmiöiksi. Emansipaatio on avoin käsite siinä mielessä, että se on määritettävä ja täsmennettävä aina suhteessa tiettyyn kasvatusta ja yhteiskuntajärjestelmään. Niinpä sitä joudutaan kasvatuksessa määrittelemään jatkuvasti uudelleen. (Puolimatka 1996, 67- 69)

2.6.3. Dialogi

Kriittiset pedagogit näkevät dialogin kasvatuksessa välttämättömänä. Yksinkertaisesti määriteltynä dialogi on tasavertaista kommunikaatiota, vuoropuhelua. Freiren vastaus tallettavalle kasvatukselle on problematisoiva kasvatusta, joka perustuu dialogiin, aitoon kommunikaatioon, jossa opettaja ei ole enää vain se joka opettaa, vaan itse oppii dialogissa oppilaiden kanssa (Freire 2005, 86). Kasvatuksen alussa tämä pedagoginen kommunikaatiotilanne on

tietysti epäsymmetrinen sikäli, että kasvattajan keskustelukyky on huomattavasti kehittyneempi kuin kasvatettavan. Kasvatettavan kyky keskustelemaan osallistumiseen kehittyy vähitellen ja sitä voidaan oppia vain osallistumalla siihen. Ihanteellisessa tapauksessa kriittinen dialogi johtaa yksimielisyyteen, jossa jokainen asioista perillä oleva, objektiivinen ja rationaalinen henkilö näyttöihin tutustuttuaan ja perustelut kuultuaan yhtyisi siihen. Ihanteellinen puhetilanne edellyttää keskustelusääntöjen noudattamista, jossa jokaisella on oikeus osallistua keskusteluun, kyseenalaistaa mikä tahansa esitetty vaihe, oikeus esittää mikä tahansa väite ja ilmaista asenteensa, toiveensa ja tarpeensa. Ketään ei saa myöskään estää osallistumista keskusteluun tai kyseenalaistamaan mitään väitteitä. (Puolimatka 1996, 68- 70)

2.7. Kriittisen pedagogiikan tutkimuksesta

Kriittinen pedagogiikka on yhteiskunnallisen todellisuuden tarkastelutapa, joka ohjaa tutkimuskohteiden valintaa. Tutkimuksen kohteeksi valitaan ilmiöitä, jotka muuten jäisivät huomiotta tai horjutetaan vallitsevaa käsitystä. Esillä pidetään – tai pitäisi pitää – äänettömien, sorrettujen ja marginalisoitujen elämää koskevia kysymyksiä. Tämä tutkimus ei varsinaisesti istu näiden raamien sisälle, sillä tässä tutkimuksessa tutkitaan opettajien käsityksiä itse kriittisestä pedagogiikasta. Kriittisen pedagogiikan tutkimuksesta löytyy kuitenkin tämän tutkimuksen kanssa yhteisiä piirteitä. Tästä johtuen sitä on syytä tarkastella hieman tarkemmin.

Se hyvä puoli kriittisen pedagogiikan nykykirjallisuudessa on, että monet niistä ovat kokelmateoksia kriittisten pedagogien tekemistä tutkimuksista. Tällaisia teoksia ovat muun muassa: *Critical pedagogy & cultural power* (Livingstone ym.1987), joka sisältää 13 artikkelimuotoista tutkimusta, joissa tutkitaan kulttuurin, ideologioiden, koulutuksen ja politiikan ilmiöitä, *Critical pedagogy: where are we now?* (McLaren ym. 2007), joka sisältää 20 artikkelimuotoista

tutkimusta tutkien kriittisen pedagogiikan ulottuvuuksia (dimensions) teorian, kasvatuksen ja politiikan alueilla, sekä *The critical pedagogy reader* (Darder ym. 2009), jossa pohditaan kriittisen pedagogiikan tilaa nykypäivänä ja tutkitaan koulutuksen suhdetta sosiaaliin luokkiin, rotuun, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen, kriittistä lukutaitoa, -kirjallisuutta ja -kasvatusta, kriittisiä ongelmia luokkahuoneissa, kriittistä pedagogiikka ja opettajakoulutusta sekä ilmiöitä luokkahuoneen ulkopuolella. Viimeinen näistä teoksista käsittää lähes 30 artikkelia.

Esimerkkinä kriittisen pedagogiikan tutkimuksesta on Lilia I. Bartolomé'n tutkimus, jossa tutkittiin opettajien ideologista suuntautumista. (McLaren ym. 2007, 263- 285) Tutkija pyrki tutkimuksessa nostamaan esille kriittisen pedagogiikan tärkeyden opettajakoulutuksessa, jotta kasvattajat pystyisivät työssään tunnistamaan potentiaalisesti haitalliset ideologiat ja käytännöt (McLaren ym. 2007, 264). Tutkimuksessa haastateltiin neljää opettajaa jotka työskentelivät eteläisessä Californiassa sijaitsevassa Riverview High Schoolissa. Haastattelussa tutkimushenkilöille esitettiin avoimia kysymyksiä, joissa pyrittiin saamaan selville opettajien käsityksiä ja kokemuksia, jotka liittyivät vähätuloisten (low-SES), värillisten (non-White) ja kielellisten vähemmistöjen opetukseen (McLaren ym. 2007, 267).

Tutkimushenkilöt ymmärsivät, että opettaminen ei ole poliittisesti vapaata, ei-poliittista (apolitical) toimintaa. He kyseenalaistivat vallalla olevan kulttuurin selitykset nykyisestä sosiaalisesta järjestelmästä. He myös ilmaisivat vastustavansa vajaita (deficit) ideologioita ja arvostavansa ei-valkoisten, kielellisten vähemmistöjen ja työväenluokan kulttuureita. Tämän lisäksi tutkimushenkilöt vastustivat valkoisen, keskiluokkaisen valtavirran kulttuurin romantisoimista sekä kielsivät oppilaiden täydellisen mukauttamisen (total assimilation) tavoitteet. Tutkimushenkilöt osoittivat myös halukkuutensa ottaa oppilaiden puoles-

tapuhujan (advocate) ja kulttuurin välittäjän (broker) roolin. Nämä tulokset viittaavat siihen voimaan, mitä opettajilla ja kasvattajilla on 'muutos-agentteina' (change-agents) muuttaa työtään kohti oikeudenmukaisempaa ja demokraattisempaa koulua. (McLaren ym. 2007, 280).

Bartolomé'n tutkimus on valittu tähän esimerkiksi sen takia, että myös siinä tutkittiin opettajien käsityksiä, vaikkakaan ei itse kriittisestä pedagogiikasta kuten tässä tutkimuksessa. Bartolomé'n tutkimuksen relevanssi tälle tutkimukselle tuleekin paremmin esille tämän tutkimuksen tutkimustulosten analyysisä, jossa yhtenä osana oli selvittää opettajien käsityksiä kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksista yliopistossa ja opettajakoulutuksessa.

3. Tutkimuskysymysten muodostuminen

Tutkimuksen tutkimuskysymykset voidaan johtaa helposti teoriaosuudet yhteenveto-osiosta. Kriittisen pedagogiikan teoriaosiosta esiin tuli kolme keskeistä käsitettä: kriittisyys, emansipaatio ja dialogi, jotka määriteltiin jo aiemmin. Näiden lisäksi tutkimuskysymykseksi nousi kriittisen pedagogiikan kyseenalaistava luonne sekä tutkijaa itseään erityisesti kiinnostava kriittisen pedagogiikan käytännön mahdollisuudet. Nämä käytännön mahdollisuudet on tutkija rajannut yliopistoon ja erityisesti opettajakoulutukseen. Tämä rajaus on tärkeää sen takia, että kriittisen pedagogiikan kiinnostuksen piiriin kuuluu koko yhteiskunta ja mikäli rajausta ei tehdä, kasvaa tutkimusalue liian suureksi. Tutkimuskysymyksistä saa selkeämmän kuvan listaamalla ne seuraavanlaisesti:

Opettajien käsitykset:

1. Kriittisestä pedagogiikasta
2. Kriittisyydestä

3. Emansipaatiosta
4. Dialogista
5. Kriittisen pedagogiikan mahdollisuudesta yliopistossa ja opettajakoulutuksessa
6. Kriittisen pedagogiikan väittämistä Tomi Kiilakosken mukaan

Yllä olevassa listassa ovat tutkimuksen tutkimuskysymykset, joista muodostettiin teemahaastattelussa kustakin oma teemansa. Tutkimustuloksissa käsitteet kriittisyydestä nivoutuivat niin saumattomasti yhteen tutkimushenkilöiden käsityksiin kriittisestä pedagogiikasta, että niitä ei tutkimuksen tuloksien kannalta kannattanut erottaa toisistaan, vaan niistä muodostettiin yksi teema ja kuvauskategoriat.

4. Tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja analyysimenetelmänä fenomenografiaa. Tutkimuksen toteuttamisen kannalta tutkijan oli tärkeä tutustua niin teemahaastatteluun, kuin fenomenografian teoriaan perusteellisesti. Tutkimuksen tässä osiossa tutustutaan ensin teemahaastattelun teoriaan ja tutkimuksen toteutukseen vaiheittain ja tämän jälkeen fenomenografiaan niin tutkimusmenetelmänä, kuin analyysimenetelmänä. Tämän jälkeen vielä tarkastellaan tutkimuksen haasteita ja tutkijan omia lähtökohtia ja niiden vaikutusta tutkimukseen.

4.1. Teemahaastattelu

Teemahaastattelusta puhutaan lomake- ja avoimen haastattelun välimuotona. Toisena nimenä käytetään myös puolistrukturoitu haastattelu, sillä teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelun eri prosessit voi jakaa kolmeen pääjaksoon 1) suunnitteluun, 2) toteutukseen ja 3) haastatteluaineiston käsittelyyn ja analyysiin. Kuhunkin näistä pääjaksoista sisältyy erilaisia vaiheita. Nämä vaiheet ja niissä esiintyvät ryhmittelyt vaihtelevat tutkijasta ja prosessin vaiheesta riippuen. Esimerkiksi suunnitteluvaiheen tavoitteissa ja ryhmittelyssä esiintyy usean eri tutkijan ehdotuksia siitä, miten ja minkälaisissa vaiheissa kyseisen osion voisi toteuttaa tai mitkä tavoitteet ovat tärkeitä milloinkin. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 35-127)

4.1.1. Haastattelun suunnittelu

Tutkimuksen suunnittelu ei ole kertakaikkinen tapahtuma, vaan suunnittelun tarve tulee tutkimusprosessin edetessä yhä uudelleen ilmeiseksi. Tutkimusta edeltävä suunnittelu on kuitenkin ensiarvoisessa asemassa. Suunnittelutoiminta voidaan karkeasti jakaa ajallisesti kolmeen jaksoon: 1) Tutkimuksen yleisluontoiseen suunnitteluun, tavoitteiden ja ongelmien hahmotteluun ja ongelmien ratkaisuun tarvittavan tiedonhankinnan suunnitteluun, 2) varsinaisen haastattelutilanteen toteutuksen ja kulun suunnitteluun ja 3) haastattelun jälkeisen toiminnan suunnitteluun.

Haastattelua käsittelevien tutkijoiden näkemykset suunnitteluvaiheesta eroavat hieman toisistaan. Esimerkiksi Banaka (1971) tähdentää haastattelija ja haastateltavien suhteiden huomioon ottamista jo suunnitteluvaiheessa ja ehdottaa suunnitteluohjeeksi runkoa, jossa suunnitellaan 1) haastattelijana ja

haastateltavien rooleja, 2) ongelman muotoilua, 3) aiottua tuotosta ja 4) tarvittavaa panosta. Kahn ja Cannell (1963) mainitsevat taas suunnitteluvaiheen keskeiseksi osaksi tavoitteiden määrittämisen, jossa tutkijan olisi 1) määriteltävä tutkimuksen tarkoitus 2) päätettävä, minkälaista informaatiota täytyy saada, jotta tämä tarkoitus saavutettaisiin ja 3) laadittava haastattelu, jossa vastaukset kattaisivat nämä spesifit tavoitteet (Hirsjärvi ym. 1988, 39- 40). Tämä tutkimus seuraa enemmän Kahnin ja Cannellin esittämään mallia. 1) Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia opettajien käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta, sen tilasta Suomessa, sen käytännön mahdollisuuksista ja väittämistä. 2) Tutkimuksessa tuli saada selville opettajien käsityksiä muun muassa kriittisestä pedagogiikasta, kriittisyydestä, emansipaatiosta, dialogista. 3) Teemahaastattelussa jaettiin tutkimuskysymykset teemoihin.

Haastattelun sisällön suunnittelussa tutkijan on päätettävä, millaisia päätelmiä hän aineistostaan aikoo tehdä. Tarkoituksena voi esimerkiksi olla kuvata tai ennustaa haastateltavan toimintaa. Sisällön suunnitteluun kuuluu myös kannotto hypoteesien muodostamiseen. Teemahaastattelussa hypoteesien asema on ongelmallinen. Mitään jyrkkiä tai kaavamaisia ohjeita niiden asettelusta ja konstruoinnista ei voida tehdä. Teemahaastattelua käytettäessä kiinnostus on usein tutkittavan ilmiön perusluonteessa ja -ominaisuuksissa ja hypoteesien löytämisessä pikemminkin kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisessa (Hirsjärvi ym. 1988, 40- 41). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata haastateltavan käsityksiä tutkimuskysymyksistä, jotka nousivat tutkijalta ja joiden tärkeys ja relevanssi johdettiin teoriasta.

Teemahaastattelussa suunnitteluvaiheen tärkeimpiä tehtäviä on haastattelu-teemojen suunnittelu. Haastattelurungon teossa ei laadita yksityiskohtaista kysymysluettelo, vaan teema-alueuettelo. Teema-alueet edustavat edellä mainittuja teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia. Nämä teema-alueet 'operationaalistetaan' itse haastattelutilanteessa kysymyksillä. Teema-alueiden tulisi olla väljiä, jotta tutkittavan ilmiön moninaisuus paljastuu mahdollisimman hyvin. Teema-alueiden pohjalta haastattelija voi

jatkaa ja syventää keskustelua niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytykset ja kiinnostus sallivat (Hirsjärvi ym. 1988, 41 - 42). Tässä tutkimuksessa teema-alueet muodostuivat tutkimuskysymyksiä mukailleen seuraavanlaisiksi: Kriittinen pedagogiikka, kriittisyys, emansipaatio, dialogi, kriittisen pedagogiikan mahdollisuudet yliopistossa ja opettajakoulussa sekä kriittisen pedagogiikan väittämiä Tomi Kiilakosken mukaan.

Kysymykset tuottavat haastatteluaineiston, jonka käsittely alkaa indikaattorien eli muuttujien muodostamisesta. indikaattorit johtavat takaisin tutkimuksen lähtökohtaan ja tuottavat vastauksen asetettuun ongelmaan. Eskola (1967) on esittänyt kysymystyyppien ryhmittelyn, joka käsittää viisi aluetta: 1) täsmälliset tosiasiatiedot, 2) arvionvaraiset tosiasiatiedot, 3) käyttäytymisen syyt, 4) asenteet, arvot ja mielipiteet ja 5) sosiaaliset suhteet. Tämä luokittelu on pelkistetty ja karkea, koska teemahaastatteluun ei varsinaisesti kuulu kysymysten tarkka ennakkokonstruointi, riittää, että päälinjoja on hahmoteltu. Se, mitä kysymysten luokkia tutkija haastattelussa käyttää, riippuu tutkimuksen tavoitteista ja tutkittavasta ilmiöstä ja miten ja millaisilla kysymyksillä näihin tavoitteisiin päästään. Voihan esimerkiksi olla, että yksityiset tosiasiakysymykset ovat tutkimukselle irrelevantteja ja näin ollen turhia. (Hirsjärvi ym. 1988, 42, 44- 45)

Suunnitteluvaiheessa on pohdittava, miten valitulta kohdejoukolta parhaiten saadaan tarvittava informaatio. Kun tutkija on valinnut tutkimusongelmansa ja kohdejoukkonsa, on oletettavissa, että nämä valinnat on tehty niin, että kohdejoukko on kiinnostunut ilmiöstä tai ainakin tietoinen siitä (Hirsjärvi ym. 1988, 46). Tämän tyyppisessä laadullisessa tutkimuksessa haastateltavien valinnassa yleensä painotetaan myös saturaatiopisteen täyttymistä. Saturaatiopiste on saavutettu silloin, kun haastattelusta nouse enää uusia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Mäkelän (1990, 52- 53) mielestä tämä aineiston kylläntyminen on yksi laadullisen tutkimuksen ongelmakohtia, sillä on hankala ennustaa, milloin tietyltä joukolta on saatu sellainen määrä käsityksiä, ettei enempää ole löydettävissä. Tässä tutkimuksessa pyritään noudattamaan tätä peri-

aatetta, sillä fenomenografisen tutkimusotteen tarkoituksena ei ole tuoda esiin kaikenkattavaa käsitysten kuvausta jokaiselta yksilöltä, vaan kuvata ihmisten erilaisia käsityksiä kuvauskategorioiden avulla (Wenestam 1993, 35). Tähän tutkimukseen haastateltavat valittiin seuraavanlaisten kriteerien perusteella. Ensinnäkin haastateltavilta haluttiin saada mahdollisimman monipuolinen käsitysten variaatio. Toisekseen tutkimushenkilöiksi haluttiin henkilöitä, joilla oli ennakkokäsityksiä ja tietoa kriittisestä pedagogiikasta.

Tutkijan tehtävänä on motivoida haastateltavia eri tavoin haastattelun kuluessa. Haastattelupyynnössä eritettäessä herätetään kiinnostusta, haastattelua aloitettaessa vahvistetaan kiinnostusta ja koko haastattelun ajan ylläpidetään kiinnostusta. (Hirsjärvi ym. 1988, 46)

Suunnitteluvaiheen päätöksentekoon kuuluu myös harkita, minkälaista muuta tietoa haastateltavasta haluamme kuin sen, mitä hän itse kertoo. Kielellisen tiedon lisäksi tutkija voi systemaattisesti tarkastella haastateltavaa ja haastatteluympäristöä. Päävaikutin ei-kielellisen tiedon hankintaan on sanallisen tiedon luotettavuuden tarkistaminen. Sanojen ja ulkoisen käyttäytymisen ristiriitaisuudet ovat tutkijalle arvokasta tietoa. Haastattelija voi kirjoittaa lyhyen kuvauksen haastateltavasta. (Hirsjärvi ym. 1988, 50)

4.1.2. Haastattelun toteutus

Haastattelun toteutuksen ensimmäinen vaihe on haastattelun sopiminen. Asiaa esiteltäessä tulisi väljästi ja kansantajuisesti kuvata tutkimuksen tarkoitusta. Aikaa sovittaessa haastattelijan tulee antaa haastateltavalle tunne siitä, että tämä itse on ehdottanut ajan, vaikka tutkija itse asiassa ohjaakin keskustelua. Haastattelua sovittaessa tulisi ottaa huomioon myös, missä haastattelu tapahtuu. Tässäkin on tärkeä ottaa huomioon haastateltavan toiveet. Haastat-

telun voi toteuttaa esimerkiksi haastateltavan kotona tai jossain muussa ennalta suunnitellussa tilassa (tyhjä luokka koulussa tms.) (Hirsjärvi ym. 1988, 66- 68, 70). Tässä tutkimuksessa haastattelupyyntö lähetettiin sähköpostilla kahdeksalle Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajalle, jotka kaikki työskentelivät eri kasvatustieteen osa-alueella. Haastatteluun suostui näistä henkilöistä viisi. Tämän jälkeen sovittiin haastatteluajat kunkin tutkimushenkilön toiveiden mukaan. Haastattelut suoritettiin keväällä 2011 huhti- ja toukokuun aikana.

Haastattelu aloitetaan laajoilla ja helpoilla kysymyksillä. Sääntönä voidaan pitää sitä, että edetään yleisistä kysymyksistä spesifeihin kysymyksiin (ns. suppilotekniikka). Kysymysten laaja-alaisuus antaa haastateltavalle mahdollisuuden käsitellä aihetta häntä itseään kiinnostavasta näkökulmasta ja hänen kykyjään vastaavalla tavalla. Syventäessään haastateltavan vastausta tutkija muotoilee seuraavan kysymyksensä edellisen vastauksen perusteella. Haastattelija on pääteltävä, koska syventymiseen kannattaa ryhtyä. Kun syventäminen koskee vastauksen epäselvää kohtaa, lisäkysymys laajentaa käsiteltävänä olevaa aluetta, tuo siihen uuden näkökohdan. Haastattelussa eikielellisellä sanomalla on suuri merkitys. Tutkijan oma asento ja eleet ovat lähes välttämätön osa viestiämme. Niiden avulla puhetta voidaan tukea. Nyökkäystä haastattelija käyttää keskeisenä keinona vuorovaikutuksen ylläpitämiseksi, sillä se osoittaa, että henkilöä kuunnellaan ja että hänen sanomansa ymmärretään. (Hirsjärvi ym. 1988, 96- 98)

Tässä tutkimuksessa tutkija aloitti haastattelun keskustelemalla yleisellä tasolla tutkimushenkilön historiasta ja työnkuvasta saadakseen keskustelun käyntiin keskustelematta vielä itse aiheesta. Teemahaastattelun luonteen mukaan kysymyksissä siirryttiin yleisestä spesifiin ja poikkeuksista haastatteluilmapiiri vapautui mitä pidemmälle haastattelussa edettiin. Ensin käsiteltiin yleisellä tasolla kriittistä pedagogiikkaa ja keskusteltiin miten tuttua aihe on tutkimushenkilölle. Tämän jälkeen siirryttiin keskustelemaan teema-alueiden spesifimmistä käsitteistä kriittisyys, emansipatio ja dialogi. Mitään tarkkaa

haastattelukaavaa ei haastattelussa seurattu, sillä kysymyksessä oli teema-haastattelu. Tutkija piti muistiinpanoilla kirjaa läpikäydyistä teemoista ja siirtyi seuraavaan teemaan sopivassa katsomassaan paikassa, kuitenkin niin, että tilanteen tullen haastattelussa voitiin palata edelliseen teemaan. Tästä johtuen vastaus tiettyyn teema-alueeseen saattoi tulla myös käsitellessä jotakin toista teema-aluetta. Tämä asetti erityisiä haasteita analyysivaiheessa, jossa pyrittiin löytämään käsityksiä ja sijoittaa niitä kuvauskategorioihin. Esimerkiksi kysyttäessä yleisellä tasolla mitä on kriittinen pedagogiikka, saattoi tutkimushenkilö kuvailla myös käsityksiään emansipaatiosta, kriittisyydestä tai dialogista. Mikäli haastateltava eksyi asiasta, ohjasi tutkija varovasti jatkokysymyksellä haastattelun takaisin tutkittavaan ilmiöön. Joissain tapauksissa haastateltava innostui kertomaan itseään kiinnostavasta asiasta laajastikin, jolloin tutkijan tuli toisaalta olla mukana keskustelussa ja toisaalta oltava hereillä siitä, missä keskustelun vaiheessa haastattelun voisi ohjata takaisin oikeille urille.

4.1.3. Haastattelun käsittely

Haastattelujen kirjoittaminen puhtaaksi sellaisenaan on erittäin työlästä ja hidasta. Tällöin pitkäänkin vastaukseen saattaa sisältyä suhteellisen vähän asiaa. Kun haastateltavia on paljon, ei tarkkaan puhtaaksikirjoittamiseen ole useinkaan mahdollisuuksia. On tyydyttävä jonkinlaiseen osittaiseen toistoon esimerkiksi siten, että haastateltavien vastaukset kirjoitetaan teema-alueittain erillisille lapuille, jonka jälkeen samaa teema-aluetta tai sen yksityiskohtaisempaa osaa koskevat vastaukset kerätään yhteen samalle lapulle. Toinen vaihtoehto on laatia ns. purkulomake, johon teema-alueet on merkitty otsikoiksi ja lisäksi on varattu tilaa sellaisia poimintoja varten, joita purkajan on vaikea sijoittaa mihinkään teema-alueeseen. Tutkimuksissa on käytetty myös vaihtoehtoa, jossa nauhoja ei pureta, vaan päätelmiä tehdään suoraan nauhoista, mutta tämä menetelmä on erittäin työlästä ja sisältää useita ongelmia. (Hirsjärvi ym. 1988, 109, 111- 112, 114)

Tässä tutkimuksessa tutkija litteroi haastattelut kokonaan sanasta sanaan. Tämä siitä syystä, että tarkoituksena oli tutkia haastateltavien käsityksiä, joita saattoi tulla esille haastattelun missä vaiheessa tahansa. Vaikka litterointi tällä menetelmällä olikin työlästä, oli aineiston lukeminen analyysivaiheessa myös paljon mielenkiintoisempaa ja antoisampaa kuin esimerkiksi päätelmien teko suoraan nauhalta.

4.2. Fenomenografia analyysimenetelmänä

Fenomenografinen tutkimussuuntaus on suhteellisen nuori laadullisen tutkimuksen suuntaus. Se sai alkunsa ruotsalaisen INOM-ryhmän (Inlärning och omvärldsuppfattning) oppimista koskevasta tutkimuksesta. Marton (1988b, 183) korostaakin, että vaikka fenomenografia ei rajoitu yksinomaan oppimisen tutkimukseen, sen juuret ovat kuitenkin kasvatuksellisessa tiedonintressissä. Luodessaan tieteenfilosofista perustaa fenomenografiselle tutkimussuuntaukselle fenomenografit ovat kiinnittäneet huomionsa suuntauksen yhteyksiin kolmeen tutkimukselliseen traditioon: Piaget'n tutkimuksiin, hahmopsykologiaan sekä fenomenologiaan. (Häkkinen 1996, 6)

1. *Piaget ja lapsen ajattelun kehitystä kuvaavat teoriat*. Marton (1978, 22 – 23; 1981. 191) on nostanut useissa yhteyksissä esiin Piaget'n merkityksen fenomenografiselle tutkimukselle. Hänen mukaansa Piaget on kuvannut ansiokkaasti niitä laadullisesti erilaisia tapoja, joilla lapset hahmottavat ympäröivää maailmaa. Osa näistä kuvauksista perustuu toisen asteen näkökulmasta tehtyihin empiirisiin tutkimuksiin, joissa Piaget pyrki kuvaamaan maailmaa sellaisena miltä se näyttää lapsen näkökulmasta. Piaget siirtyi asteittain toisen asteen näkökulmasta ensimmäisen asteen näkökulmaan siirtäessään tutkimuksensa painopisteen ajattelun kuvaamisesta ajattelussa ilmenevien yhtäläisyyksien etsimiseen. Fenomenografit kritisoivat Piaget'n ensimmäisen asteen nä-

kökulmasta tehtyjä tutkimuksia siitä, että konteksti jätettiin ilman huomiota lapsen ajattelun selittämisessä. Fenomenografian lähtökohtana onkin, että oppiminen tai käsitteet eivät ole irrotettavissa kontekstista. (Häkkinen 1996, 6- 7)

2. *Yhteydet ja eroavuudet hahmopsykologiaan venäläisen psykologian traditioon.* Toinen innoituksen lähde fenomenografiselle tutkimukselle on ollut hahmopsykologia, jonka kanssa lähestymistavalla on paljon yhtäläisyyksiä. Myös hahmopsykologiassa on kuvattu paljon käsitysten laadullisia piirteitä (Gröhn 1992, 10). Fenomenografian juuret hahmopsykologiassa ulottuvat 1930-luvulle yhteen suuntauksen keskeisistä henkilöistä, Frederic Bartlettiin. Bartlettin tutkimuskohteena oli ihmisen uuden tiedon omaksumisprosessi. Hän kutsui ”merkityksen hauksi” tapahtumaa, jossa ihminen pyrkii muodostamaan vaikeasti ymmärrettävästä informaatiomassasta itselleen mielekkään kokonaisuuden (Bartlett 1932, 20). opitellessaan uusia käsitteitä ja etsiessään niille merkityksiä ihmisellä on taipumus yksinkertaistaa opittavaa sisältöä ja jättää pois yksityiskohtia. Hän käyttää merkityksen haussa hyväkseen myös aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan ja kuvitelmiaan. Samalla hänelle kertyy tietojen ja kokemusten varasto, jota Bartlett kutsuu skeemaksi. (Häkkinen 1996, 8; Gröhn 1992, 10 – 11; Wenestam 1984, 22 – 23.) Bartlettin tutkimukset eroavat fenomenografiasta siinä, että ne korostavat enemmän ajattelun funktionaalisia piirteitä kuin sen rakenteellisia ja sisällöllisiä aspekteja. Fenomenografisessa tutkimuksessa painopiste on enemmän sisältöön sidotuilla rakenteellisilla piirteillä. (Häkkinen 1996, 9; Gröhn 1992, 16; Svensson 1984, 23)

Toinen fenomenografista tutkimusta inspiroinut hahmopsykologi on Max Wertheimer, jonka tutkimuksessa produktiivisesta ajattelusta (1945) on yhtäläisyyksiä fenomenografiseen lähestymistapaan. Kummassakin tutkimussuuntauksessa korostetaan ajattelun luovaa luonnetta ja laadullisia sisällöllisiä eroja sekä ajattelussa että ajattelun tu-

loksissa. Suuntaukset eroavat toisistaan siinä, että Wertheimer keskittyy enemmän rakenteellisiin eroihin, jolloin rakenne ymmärretään kohteeseen kuuluvana. Fenomenografisessa tutkimuksessa sen sijaan painotetaan enemmän laajempaa rakenteellista variaatiota ja vähemmän riippuvuutta tiedon kohteesta. (Häkkinen 1996, 9; Gröhn 1992, 16; Svensson 1984, 23)

Fenomenografialla on yhteyksiä myös neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon (lähinnä Vygotsky ja Luria). Molemmat korostavat käsitysten muodostumisen relationaalisuutta. Neuvostoliittolainen traditio painottaa kieltä objektiivisesti annettuna edellytyksenä sekä kollektiivista perusnäkemystä, kun taas fenomenografiassa korostetaan enemmän ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenhakuprosessia tiedon muodostuksen perustana. (Häkkinen 1996, 9; Gröhn 1992, 16; Svensson 1984, 24)

Yleisenä erona kaikkiin hahmopsykologisiin ja neuvostoliittolaisen tradition tutkimuksiin on se, että fenomenografisissa tutkimuksissa paino on enemmän ajattelun sisällöllisissä näkökulmissa ja tietyn sisällön laadullisissa eroissa. Fenomenografia korostaa vahvasti subjektin toiminnan sisällön riippuvuutta toiminnan kohteesta, mikä suuntaa tutkimusintressiä ajattelun ja oppimisen tutkimuksesta yleisenä toimintana tiedonmuodostuksen ongelmaan. (Häkkinen 1996, 9, 10; Svensson 1984, 24)

3. *Fenomenografia ja fenomenologia*. Eniten fenomenografeja näyttää askarruttavan tutkimussuuntauksen suhde fenomenologiseen tutkimustraditioon. Useat tutkijat (Marton 1981; 1988a; Simola 1993; Uljens 1992b) korostavat sitä että fenomenografinen tutkimussuuntaus ei ole versonut fenomenologisesta ajattelusta eikä sitä ole johdettu fenomenologisesta filosofiasta. Marton (1981; 1988a) korostaakin, että fe-

nomenografia ja fenomenologia ovat lähtökohdiltaan erilaisia, vaikka niiden nimien samankaltaisuus antaisi muuta olettaa. Näitä kahta tutkimussuuntausta tarkastellaan seuraavaksi kolmen peruseron kautta.

Ensimmäisenä erona fenomenografian ja fenomenologian välillä on niiden suhde teoreettiseen ja empiiriseen tieteen tekoon. Fenomenologiassa kiinnostuksen kohteena on yksilön kokemukset ensimmäisen asteen näkökulmasta, kun taas fenomenografia keskittyy tutkimaan yksilön kokemuksia toisen asteen näkökulmasta (Häkkinen 1996, 10). Näitä näkökulmia ja niiden eroja tutkitaan vielä myöhemmin omassa kappaleessaan.

Toinen ristiriita koskee fenomenologian painotusta kokemuksen olemuksen selvittämiseen. Fenomenografit pyrkivät kuvaamaan ilmiötä erilaisten kokemusten variaation kautta, kun taas fenomenologien tarkoituksena on löytää ilmiön 'olemus' erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan omaa kokemusta ei voida erottaa kokemuksesta itsestään. Fenomenografiassa sen sijaan hyväksytään todellisuuden olemassaolo yksilöistä riippumattomana, mutta todellisuuden merkityksen katsotaan rakentuvan käsityksissä ja ymmärryksessä. Todellisuuden merkitys ei ole ennalta määrätty, vaan se rakentuu yksilön tulkinnan kautta. (Häkkinen 1996, 11; Uljens 1989, 14)

Kolmantena erona on se, että fenomenologia on suuntautunut tietoisuuden esireflektiiviselle tasolle. Maailmaa pyritään kuvaamaan sellaisenaan eliminoiden kulttuurisen oppimisen vaikutus. Fenomenografiassa sen sijaan voidaan tutkia sekä käsitteellistä että koettua, sekä sitä mikä on kulttuurisesti opittua että yksilöllisesti kehittyneitä tapoja suhteessa ympäröivään maailmaan. (Häkkinen 1996, 12; Marton 1981, 180- 181; Simola 1993, 25- 26)

Fenomenologiasta on kuitenkin tarttunut fenomenografiaan intentionaalisuuden käsite. Kokemuksella on aina kaksi näkökulmaa: kokeminen ja kokemuksen kohde. Nämä kaksi näkökulmaa muodostavat kokemuksen kokonaisuuden. Fenomenografiassa nämä termit ilmenevät mikä- ja miksi-näkökulmien aineksina. (Häkkinen 1996, 12; Uljens 1993, 138- 139)

4.2.1. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat

Marton kuvaa ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien lähtökohtia esimerkiksi avulla, jossa samaa asiaa koskeva kysymys esitetään kahdella eri tavalla. Toisaalta voidaan kysyä esim. sitä miksi toiset lapset menestyvät koulussa paremmin kuin toiset. Mikä tahansa vastaus tähän kysymykseen on ilmaisu todellisuudesta. Toisen tyyppinen on se kysymys, jonka Säljö (1981) asettaa: ”Mitä ihmiset ajattelevat, miksi jotkut lapset menestyvät koulussa toisia paremmin?” Vastaus tähän kysymykseen kuvaa ihmisten käsityksiä todellisuudesta. Nämä kaksi erilaista kysymyksen asettamistapaa edustavat kahta erilaista perspektiiviä. Ensimmäinen näkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, sitä Marton kutsuu ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulmaksi. Toinen näkökulma pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Tätä Marton kutsuu toisen asteen näkökulmaksi. (Gröhn, Jussila 1992, 7,8)

Ensimmäisen asteen näkökulmassa keskitytään tutkimukseen sellaisena kuin se on. Tällöin ilmiöt pysyvät samoina, vaikka ihmisten käsitykset niistä muuttuisivat. Esimerkki ensimmäisen asteen ilmiöistä ovat luonnontieteelliset ilmiöt (Häkkinen 1996, 12). Fenomenografinen tutkimus ei pyrikään löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Käsitusten kuvaaminen toisen asteen näkökulmasta on täten tutkittavan ilmiön epäsuoraa kuvausta. Martonin mukaan toisen asteen näkökulma on yk-

sinäänkin tarpeeksi perusteltu lähtökohta tutkimukselle. Ihmisten erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. (Häkkinen 1996, 30- 32)

4.2.2. Käsitteellistämisen määrittelyä

Fenomenografinen tutkimus on saanut paljon kritiikkiä ”käsitteellistämisen” käsitteen epämääräisestä määrittelystä (esim. Uljens 1992, Engeström 1986). ”Käsitteellistämistä” voidaan pyrkiä selkeyttämään kolmesta eri näkökulmasta: tarkastelemalla yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan käsitteellistämisen kautta, vertailemalla ensimmäisen asteen ja toisen asteen näkökulmien eroja sekä tarkastelemalla käsitteellistämisen esittämistä kuvauskategorioiden avulla. Ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien eroja käsiteltiin jo edellisessä kappaleessa, joten keskityn nyt kuvaamaan kahta muuta näkökulmaa. (Häkkinen 1996, 23)

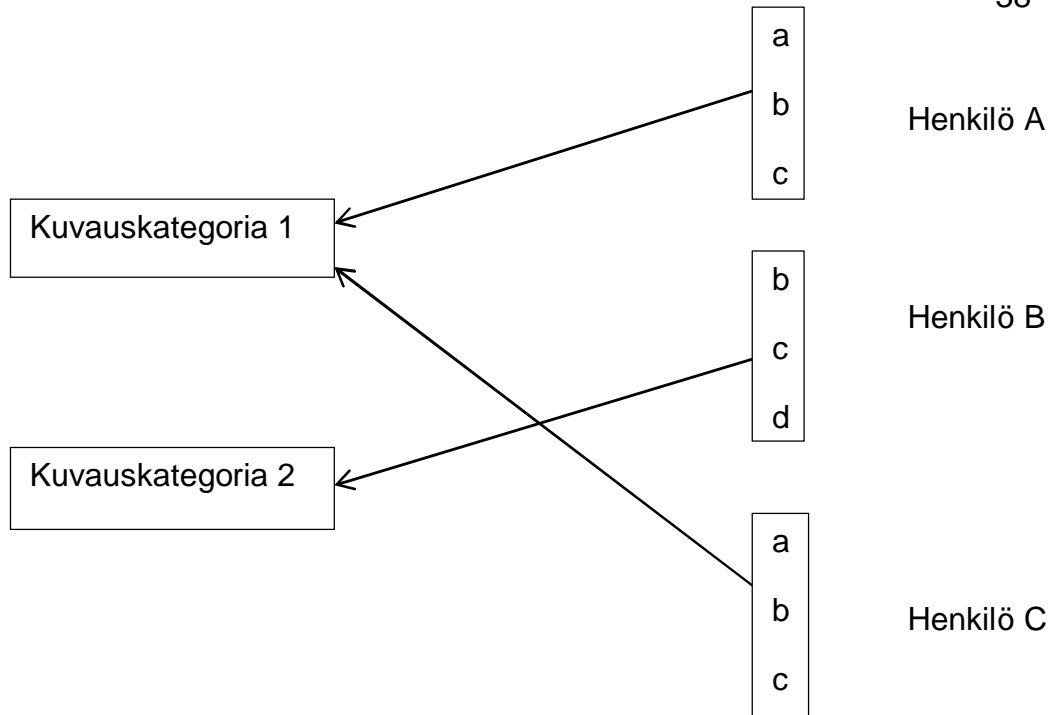
1. *Käsitteellistämisen muodostaa suhteen yksilön ja ympäröivän maailman välille.* Käsitteellistämisen muodostaminen on konstruktivistista toimintaa siinä mielessä, että uudet käsitteellistämiset muodostuvat aina entisten käsitteellistämisten pohjalta. Ihmisellä ei ole olemassa pysyviä käsitteellistämisiä ympäröivästä maailmasta, vaan hän voi uudessa tilanteessa valita uuden näkökulman todellisuuteen. Näin ollen käsitteellistämisen voi ymmärtää dynaamiseksi ilmiöksi. Arkikielessä käsitteellistämiset rinnastetaan hyvin usein mielipiteisiin. Fenomenografiassa käsitteellistämisen saa kuitenkin arki kielen mielipidettä syvemmän ja laajemman merkityksen. Käsitteellistämisiä nimitetään *perustavaa laatua olevaksi suhteeksi yksilön ja häntä ympäröivän maailman välille* (Svensson 1984, 17; Uljens 1989, 10). Käsitteellistämiset toimivat näin välittäjinä ihmisen ja ulkoisen maailman välillä. Yksilö olettaa muiden ihmisten käsittävän saman ilmiön samalla tavalla kuin itse, vaikka todellisuudessa eri ihmisten näkemykset ilmiöistä eroavat niin paljon, että heidän voidaan sanoa elävän eril-

lisissä maailmoissa. (Marton 1984, 267) Tällöin kaikille yhteisen ja observeitavissa olevan todellisuuden olemassaolo on mahdoton. (Häkkinen 1996, 23,24)

Käsitykset ovat myös kontekstisidonnaisia, sillä yksilön tapa jäsentää todellisuutta on riippuvainen hänen subjektiivisista kokemuksistaan tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Eri kulttuureissa samoille käsitteille annetaan erilaisia merkityksiä. Kontekstisidonnaisuus näkyy myös kulttuurin sisällä ihmisten erilaisissa tavoissa tulkita, ymmärtää ja käsitellä jokapäiväisiä ilmiöitä. Erilaiset käsitykset kulttuurin sisällä voivat johtua esim. ikäeroista tai sosioekonomisen aseman eroista ihmisten välillä. (Häkkinen 1996, 24- 25)

2. *Käsitysten esittäminen kuvauskategoriaina.* Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksiä asioista systemaattisesti. Tutkimuksen päätulokseksi muodostuvat kuvauskategoriat. Kategorioiden tuottaman kuvauksen avulla voidaan pyrkiä ymmärtämään ihmisen ajattelua, koska kategoriat eivät edusta suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. (Häkkinen 1996, 33)

Kuvauskategoriat edustavat abstraktimpaa kuvaustasoa kuin käsitysten kuvaukset yksilötasolla. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja kolmessa suhteessa: ne ovat selektiivisiä, tiivistäviä ja organisoivia suhteessa aineistoon. (Uljens 1989, 41-42) Yksinkertaisin tapa selittää kuvauskategorioiden muodostuminen yksilöiden käsityksistä seuraavanlaisella kuviolla. (Uljens 1989, 40)



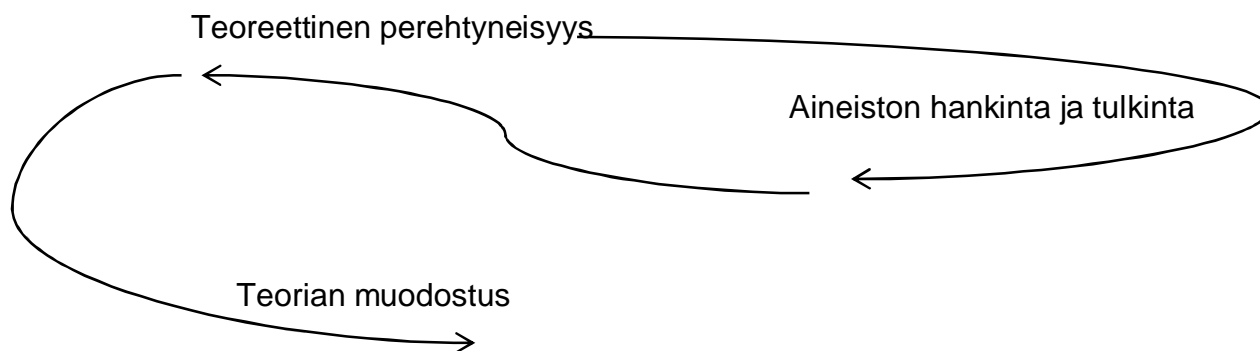
Taulukko 1.

Tässä kuviossa henkilöt A ja C ovat esittäneet laadullisesti samanlaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Heidän käsityksensä ovat ensinnäkin yhteneviä sisällöltään, koska molemmat käsitykset muodostuvat samanlaisista elementeistä. Toiseksi näiden elementtien keskinäinen suhde on molemmissa tapauksissa samanlainen. Näin niiden voidaan sanoa heijastavan laadullisesti samanlaista käsitystä ilmiöstä. Yksilöiden käsityksiä voidaankin tutkia vertaamalla niiden rakennetta ja sisältöä. (Häkkinen 1996, 35)

4.2.3. Aineiston analyysistä

Fenomenografiassa käytetään aineiston luokittelussa ja tulkinnessa apuna kontekstianalyysia. Themanin (1985, 14) mukaan tämä analyysitapa rakentuu kahdelle tärkeälle periaatteelle: ensinnäkin tutkimusta tehdään toisen asteen näkökulmasta, ja toiseksi tutkimuksen tulokseksi saadut kategoriat ovat riip-

puvaisia tutkittavan ilmiön ominaisuuksista, jotka puolestaan ovat kontekstisidonnaisia. Koska ilmiön osien luonne riippuu siitä kokonaisuudesta, johon ne ovat liittyneet, koko empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Tutkimuksessa ei siis keskitytä haastateltaviin yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissä haastatteluista muodostetaan kokonaisuus. Fenomenografisessa analyysissä korostuu tulkinnan eläytyvä luonne. Ahosen mukaan (1994, 124-125) tämä tarkoittaa sitä, että ”tutkija ikään kuin elää uudelleen tutkimushenkilön tilanteen ja näin tavoittaa hänen intentionsa ja sitä kautta hänen ilmaisunsa merkityksen”. Analyysi edellyttää tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa. Kyseistä prosessia kuvaa hyvin Fenomenografisen tutkimuksen spiraali. (Ahonen 1994, 125)



Kaavio 2.

Tutkimuksen spiraalin mukaan tutkijalla täytyi tässä tutkimuksessa olla teoreettinen perehtyneisyys kriittiseen pedagogiikkaan, teemahaastatteluun sekä fenomenografiaan. Aineiston tulkinnassa ja luokittelussa tuli jatkuvasti palata kriittisen pedagogiikan teoriaan ja verrata aineistoa siihen ja pyrkiä fenomenografian teoriasta löytämään käsityksen kuvaamisen ja kuvauskategorioiden muotoutumisen kannalta tärkeät tekijät. Näin kriittisen pedagogiikan ja fenomenografian teoria ja tutkimusaineisto tulivat luettua läpi lukuisia kertoja. Tämä oli kuitenkin välttämätöntä tutkimuksen onnistumisen kannalta.

4.2.4. Fenomenografian erilaiset lähestymistavat

Fenomenografinen tutkimus voidaan jakaa viiteen erilaiseen lähestymistapaan. Näitä ovat diskurssiivinen fenomenografia, kokeellinen fenomenografia, naturalistinen fenomenografia, hermeneuttinen fenomenografia sekä fenomenologinen fenomenografia. Diskurssiivinen fenomenografia tarkastelee käsitysten muodostumista yleisellä tasolla, tavoitteenaan muodostaa käsitys "kollektiivisesta mielestä". kokeellisessa fenomenografiassa luodaan koeeasetelma, jossa on koeryhmä ja kontrolliryhmä. Tässä lähestymistavassa voidaan tutkia esimerkiksi laadullisia eroavaisuuksia oppilaiden koevastauksissa. naturalistisen fenomenografian perusajatuksena on koota aineisto autenttisissa, luonnollisissa sosiaalisissa tilanteissa. Aineistoa analysointia varten voidaan koota esim. nauhoittamalla ja havainnoimalla. Tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä ihmiset muodostavat ilmiöstä ja miten käsitys mahdollisesti muuttuu. hermeneuttinen fenomenografia hyödyntää aineistoa, joka ei ole varta vasten koottu fenomenografista analysointia varten. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa asia syvemmin hyödyntäen hermeneuttista tutkimusotetta. Tutkijalla on esikäsitys asiasta, jota hän pyrkii laajentamaan ja/tai syventämään vaihtelemalla tarkastelun näkökulmaa (esim. kokonaisuus - yksityiskohdat). Vuorottelua jatketaan kunnes uusia oivalluksia ei enää synny. fenomenologinen fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on enemmänkin ilmiön kokemus, kuin ilmiöön liittyvien käsitysten väliset suhteet. (A-M. Tervakari 2005)

4.3. Tutkijan lähtökohdat

Tämä tutkimus ei sijoitu mihinkään yllä olevista lähestymistavoista. Tutkija itse kuvailisi tätä tutkimusta kriittiseksi fenomenografiaksi, jossa yhdistyy niin käsitysten tutkiminen kuin tutkimuksen kriittinen luonne tutkittaessa tutkimushenkilöiden käsityksiä kriittisen pedagogiikan mahdollisuuksista ja sen väittämistä. Tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tutkijan tuli ottaa huomioon omat lähtökohdat, ennako-odotukset ja objektiivisuus, sekä tutkimuksen eettiset puolet.

Tutkimuksen suunnittelussa tutkimusaiheeseen vaikutti vahvasti tutkijan oma kiinnostus kriittiseen pedagogiikkaan. Tämän takia tutkimuskysymyksiä ja teema-alueita pohdittaessa, sekä kysymysten asettelussa tuli pyrkiä objektiivisuuteen niin, ettei tutkijan oma mielenkiinto, asenteet ja mielipiteet vaikuttaisi tutkimushenkilöiden vastauksiin. Tästä johtuen tutkimuskysymykset pyrittiin asettamaan neutraaliin muotoon, kysyen yksinkertaisesti vain käsitteen nimellä esimerkiksi: "Mitä on emansipaatio?" tai "Mikä on kriittisen pedagogiikan tila suomessa?" , esittämättä mitään omia mielipiteitä kysymyksissä. Haastateltavien vastauksia pyrittiin myös kommentoimaan mahdollisimman neutraalisti, ottamatta kantaa tutkimushenkilön mielipiteisiin.

Eettisiltä kriteereiltä tutkimuksen teossa täytyi muistaa tutkimushenkilöiden yksityisyydensuojan. Tämä tarkoitti sitä, ettei haastattelun missään vaiheessa käy ilmi haastateltavan työnkuva, nimi tai sukupuoli. Tällöin mahdollistettiin se, ettei haastateltava vastaa kysymyksiin rajoittuneesti, suojellakseen yksityisyyttään vaan pystyi esittämään mielipiteensä ja käsityksensä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Haastatteluista tai haastateltavista ei myöskään mainittu tutkimuksen ulkopuolella ei haastattelumateriaalia käytetty mihinkään muuhun tarkoitukseen kuin kyseiseen tutkimukseen. Haastattelutilanteeseen menemisen haasteita oli myös oma perehtyminen tutkittavaan ilmiöön, sillä lähes kaikilla haastateltavilla oli teoreettista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelua ennen ei haastateltaville annettu valmiita kysymyksiä, ainoastaan tut-

kimuksen teema eli kriittinen pedagogiikka, jotta he eivät pystyisi ennalta siihen valmistautumaan. Tutkimuksen analyysivaihetta varten tutkijan tuli tutustua tarkasti myös fenomenografiaan ja tämän takia tutkimuksessa on perehdytty tarkasti myös fenomenografian teoriaan ongelmiseen ja haasteiseen. Tutkimuksen diskussio osuudessa pohditaan tarkemmin teoriaan nojautuen tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä ongelmia.

5. Tulokset

Tämän tutkimuksen eri osa-alueet jaettiin teemahaastatteluissa teemoiksi. Näistä teema-alueista muodostui tutkimushenkilöiden käsityksistä riippuen erilaiset kuvauskategoriat, jotka toimivat fenomenografiselle analyysitavalle luonteen omaisesti tämän tutkimuksen tuloksina. Tutkimuksessa tutkittavien ilmaukset on pyritty säilyttämään mahdollisimman kokonaisina, kuitenkin niin, ettei niistä käy ilmi vastaajan konteksti. Puhutussa kielessä harvoin ilmaistaan asiaa kovin tiiviisti ja tämän takia ilmaukset muodostuvat joiltakin osin väistämättä pitkiksi. Tutkimuksessa kuvauskategorioita muodostui jokaista teemaa kohti kolme kappaletta. Kategoriat on pyritty muodostamaan siten, että kunkin kuvauskategoriaan kuuluvat laadullisesti samanlaiset käsitykset. Kuvauskategorioiden laadullisuuden määrittää se, käsitetäänkö tutkittava ilmiö ainoastaan mikä- näkökulmasta vai myös miten- näkökulmasta. Esimerkiksi kysyttäessä emansipaatiosta vastaaja on saattanut kuvailla vain sitä mitä emansipaatio on, mutta ei ole pystynyt kuvaamaan miten se käytännössä toteutuu. Haastateltavien vastaukset eivät sijoittaudu teeman sisällä vain yhteen kategoriaan, vaan saman haastateltavan käsitykset ilmiöstä voivat olla niin monimuotoiset, että ne sijoittuvat useampaan kategoriaan. Tulosluvussa käydään kategoriat läpi alalukuina kunkin teeman mukaan ja lisäksi jokaisen teeman alussa on kategorioiden muodostumisessa esiin nousseita ongelmia sekä tiivistetty kunkin kategorian keskeisimmät piirteet. Ensimmäiseen teema-

alueeseen käsityksistä kriittisestä pedagogiikasta on sisällytetty myös käsitykset kriittisyydestä, sillä kriittisyys käsitettiin sisältyvän kriittiseen pedagogiikkaan niin, ettei niitä voitu toisistaan erottaa. Tutkimuksen aineistosta löytyneet kategoriat on nimetty seuraavasti:

1. Käsitykset kriittisestä pedagogiikasta

- 1) kriittinen pedagogiikka on näkökulma
- 2) kriittinen pedagogiikka on opetukseen liittyvien aiheitten politisointia
- 3) kriittinen pedagogiikka on lähestymistapa vallitsevaa tieteenalaa tai pedagogiikkaa kohtaan

2. emansipaatio

- 1) emansipaatio on voimaantumista
- 2) emansipaatio on akateeminen käsite ja päämäärä
- 3) ei selvää käsitystä emansipaatiosta

3. dialogi

- 1) dialogi edellyttää valtakohdista vapaata kanssakäymistä
- 2) dialogin voi käsittää kriittisen pedagogiikan näkökulmasta laajasti
- 3) dialogi on oikeasti kuuntelemista

4. kriittinen pedagogiikka kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa

- 1) kriittinen pedagogiikka on marginaalissa
- 2) kriittisellä pedagogiikalla on oma asema kasvatustieteissä, mutta ei opettajakoulutuksessa
- 3) kriittinen pedagogiikka on henkilöitynyttä ja yliopistosta riippuvaista

5. kriittisen pedagogiikan väitteitä Kiilakosken mukaan

- 1) aika pitkälle samaa mieltä väittämiensä kanssa
- 2) kriittinen pedagogiikka tietoisesti provosoi ja yleistää
- 3) suomen tilanne ei noin huono, mutta kehitys huonompaan suuntaan

Kolmeen ensimmäiseen teema-alueeseen kuuluvia käsityksiä on pyritty vertaamaan teoriaan. Kahteen viimeistä teema-alueetta ei ole syytä verrata teoriaan, sillä niissä tutkitaan vastaajien käsityksiä kriittisen pedagogiikan tilasta ja mahdollisuuksista ja kriittisen pedagogiikan väittämistä. Jälkimmäisen teema-alueen tarkoituksenaan on tutkia itse kriittisen pedagogiikan väittämiä, jotka kumpuavat, kuten teoriaosuudessa jo todettiin, kriittisen pedagogiikan teoriasista. Näistä tutkimuskysymyksistä koostui tutkimuksen kriittinen osio, jossa ei siis tutkittu tutkijan kriittisyyttä kriittisen pedagogiikan väitteisiin, vaan tutkimushenkilöiden käsityksien kriittistä luonnetta. Näitä käsityksiä voidaan verrata joiltain osin Bartolomé'n tekemän tutkimuksen tuloksiin. Bartolomé'n tutkimusta on kuvailtu kriittisen pedagogiikan teoriaosiossa.

5.1. Käsitukset kriittisestä pedagogiikasta

Haastateltavien käsitykset kriittisestä pedagogiikasta pystyi jakamaan kolmeen eri kategoriaan. kategorioiden sisältä löytyy laadullisesti erilaisia käsityksiä, jotka on selitetty kunkin kategorian yhteydessä. Viidestä haastateltavasta neljä oli tutustunut aikaisemmin kriittisen pedagogiikan kirjallisuuteen ja tämä näkyi myös vastausten selkeytenä ja syvyytenä. Yksi haastateltavista ei ollut tutustunut kriittisen pedagogiikan kirjallisuuteen ja tämä näkyi myös käsitysten laadullisena eron muihin vastaajiin verrattuna. tutkimushenkilöiden käsitykset voitiin jakaa kolmeen kategoriaan:

1. kriittinen pedagogiikka on näkökulma
2. kriittinen pedagogiikka on opetukseen liittyvien aiheitten politisointia
3. kriittinen pedagogiikka on lähestymistapa vallitsevaa tieteenalaa tai pedagogiikkaa kohtaan

1. kriittinen pedagogiikka on näkökulma

Ensimmäisen kategorian kuvaava piirre on se, että siinä kriittistä pedagogiikkaa ei katsota vain mikä- näkökulmasta, vaan myös miten- näkökulmasta. Tässä kategoriassa tutkimushenkilöiden vastaukset painoutuivat siihen, miten kriittinen pedagogiikka heidän käsitystensä mukaan käytännössä toimii. Ensimmäisen kategorian mikä- näkökulma painottui siihen, että kriittinen pedagogiikka on näkökulma, josta lähdetään tarkastelemaan yhteiskuntaa, kuten seuraavasta sitaatista ilmenee. Tämä käsitys tulee esille myös kriittisen pedagogiikan teoriasta ja kirjallisuudesta, jossa esimerkiksi Juha Suoranta mää-

rittelee kriittisen pedagogiikan koulukunnaksi ja lähestymistavaksi (Giroux & McLaren 2001, 12).

(H1) ”...koska mä pidän sitä niinku hyvin tärkeenä näkökulmana, ni mun mielestä sillä vois olla kyllä vielä vahvempikin asema. Et siinä töitä riittää kyllä siinä mielessä että jos me ajatellaan kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä, niinku mä ajattelen sitä että se on kuitenkin hyvin keskeisessä asemassa yhteiskunnassa ja sen avulla me voidaan niinku antaa niitä eväitä tän yhteiskunnan hallitsemiseen ja sitten esimerkiksi vaikkapa sitten siihen osallistumiseen yhteiskunnan asioihin.”

kriittinen pedagogiikka on siis näkökulma, josta lähdetään katsomaan yhteiskunnallisia, kulttuurisia, kasvatuksellisia ilmiöitä ja jonka tehtävänä on antaa eväitä yhteiskunnan järjestelmien ymmärtämiseen, osallistumiseen yhteiskunnan asioihin sekä eväitä ajatella.

(H1) ”Usein unohdetaan, ku kriittisestä pedagogiikasta puhutaan, niin unohdetaan se että, tai ajatellaan sen tosiaan olevan pelkästään jotain tällasta ikään kuin negatiivissävyistä kriitiikkiä ja se on sellanen asia, jota mä oon esimerkiks niin ku oikeastaan siitä lähtien ku oon vähänkään asiaan perehtiny, niin siitä lähtien koko ajan saanut oikoa sitä väärinkäsitystä että kysymys ei ole siitä vain että negatiivisesti arvostellaan jotakin olemassa olevaa järjestelmää, vaan että se ei ole ollenkaan se tarkoitus, vaan sehän pitää ehdottomasti olla niinku rakentavaa että mietitään että katsotaan niitä epäkohtia, tunnustetaan ne, mut sit pitää olla esittää jotakin että miten nää asiat voitaisiin tehdä paremmin. Että pitää olla tavallaan niinku se usko siihen johonkin parempaan tulevaisuuteen ja niinku halu muuttaa sitä ja tehdä itse ja osallistua et sekään ei riitä että vaan ikään kuin tunnistaa niitä piirteitä eikä sitten tee

kuitenkaan niille mitään, et silloin se on vähän niin se jää sitten tavallaan niinku aika turhaksi toiminnaksi.”

Tätä käsitystä voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin vastaaja kuvaa niitä negatiivisia ennakkokäsityksiä, joita ihmisillä saattaa kriittisestä pedagogiikasta olla ja oikaisee sitten ilmiön sellaiseksi kuin sen itse käsittää. Toiseksi tästä tutkimushenkilön käsityksestä löytyy myös mitenkökulma, eli miten kriittistä pedagogiikan tulisi toimia. Vastaaja käsittää kriittisen pedagogiikan näkökulmana, joka on rakentava ja tutkivat ja jolla pyritään parempaan tulevaisuuteen.

(H4) ”kriittinen näkökulma on aina olemassa, että mä itse suosin enemmän sellasta kriittistä ajattelua että pitää olla myöskin vaihtoehtoja. Mä en pidä siitä että kriittisyys jää vain sille asteelle että niinku sanotaan että karavaani kulkee ja koirat haukkuu, että sit on ihan liian paljon. Et jotku näkee oikeudekseen arvostella kaikkea mikä liikkuu mutta eivät sitte esitä mitään vaihtoehtoja eli kriittisyydellä on erilaisia merkityksiä yks mikä tämmönen tulee mieleen esimerkiksi Habermasilta. Hänhän puhuu kriittinen ajattelu ja kriittinen teoria ja musta siinä on merkittävä ero että kriittinen ajattelu, niin sitte on vielä kolmas, kriittinen asenne. Asenne, ajattelu ja teoria. Eli tota kriittinen asenne saattaa jäädä hyvin usein tämmöselle pintatasolle et nähdään että on oikeus arvostella mutta ei kyetä esittämään mitään vaihtoehtoja, sit kriittinen ajattelu menee ehkä vähän syvemmälle, jolloin ajatellaan ja haetaan niinku oikeasti sellasia kohteita joissa on parantamisen paikka ja kriittinen teoria on tietysti jo oma ulottuvuutensa jossa rakennetaan kokonaista teoreettista konstruktioita jonkun asian puolesta tai jonkun asian vastaan.”

Tässäkin tutkimushenkilö tuo esille oman käsityksensä siitä, mitä on vääränlainen kriittisyys ja vertaa sitä sanontaan 'karvaani kulkee ja koirat haukkuu'. Tämän jälkeen hän kertoo oman käsityksensä lainaten vielä tuekseen Habermasin teoriaa kriittisyyden eri tasoista. Käsitteet kriittisestä ajattelusta ja kriittisestä teoriasta tulevat tosin Horkheimerilta, kuten teoriaosiossa todettiin, mutta haastateltava on kuitenkin oikeilla jäljillä. Onhan Habermas Frankfurtin koulun manttelinperijä. Tämän tutkimushenkilön ja edellisen sitaatin esittäjän vastauksista löytyy samoja ulottuvuuksia. Molemmat käsittävät kriittisen pedagogiikan näkökulmana, joka pyrkii ymmärtämään ilmiöitä ja hakemaan niille vaihtoehtoja. Molempien tutkimushenkilöiden sitaateista on myös löydettävissä miten- näkökulma. Tämän kategorian erottaa muista kategorioista kaksi asiaa. Ensinnäkin kriittinen pedagogiikka käsitetään näkökulmana ja toiseksi tässä kategoriassa kriittisestä pedagogiikasta voi selvästi löytää mikä- näkökulman lisäksi myös miten- näkökulman, jossa korostetaan vastaajien käsitystä siitä, miten kriittistä pedagogiikkaa tulisi toteuttaa tai mikä heidän käsityksensä mukaan on 'oikeaa' kriittistä pedagogiikkaa.

2. Kriittinen pedagogiikka on opetukseen liittyvien aiheiden poliittisointia

Tämän kategorian ominaispiirre on siinä, että siinä painotetaan kriittisen pedagogiikan poliittista luonnetta. Tähän kategoriaan kuuluu vain yhden vastaajan käsitykset kriittisestä pedagogiikasta, mikä on aika mielenkiintoista jos tutkitaan kriittisen pedagogiikan kirjallisuutta. Kriittisen pedagogiikan kirjallisuudessa kasvatukseen liittyvien asioiden politisointi, varsinkin viime vuosikymmeninä, on ollut erittäin suosittua ja kriittiselle pedagogiikalle leimaa antavaa. Kriittisen pedagogiikan teoria ei näe kasvatusta yhteiskunnasta irrallisena vaan puhuvat muun muassa kulttuurin politiikasta, jolla viitataan siihen,

että koulussa ja muissa julkisissa tiloissa uusinnetaan, ja tuotetaan tiettyjä arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä Tämä käsitys tulee myös kriittisen pedagogiikan teoriasta ja kirjallisuudesta, jossa esimerkiksi Juha Suoranta määrittelee sen koulukunnaksi ja lähestymistavaksi (Giroux & McLaren 2001, 13). Tässä kontekstissa tämä kyseinen käsitys kriittisestä pedagogiikasta on yhteneväinen kriittisen teorian kanssa sanoessaan kriittisen pedagogiikan olevan opetukseen liittyvien aiheitten politisointia.

(H3) ”Kriittinen pedagogiikkahan on, se on opetukseen liittyvien aiheitten niin ku tämmöstä avointa politisointia, jossa pyritään ihmiset saamaan tietoiseksi siitä, että mihin heitä, millä tavalla heitä pyritään, miten heihin pyritään vaikuttamaan. Ja sittehän siinä on keskeistä se että ihmiset tehdään tietoiseksi heidän niinku elinolojaan, huonoja elinoloja aiheuttavista tekijöistä, kun on tietoisia siitä niin silloin ne pystyy tavallaan nousemaan näitten olosuhteitten yläpuolelle. Täähän on siinä Freirellähän on ...Brasilian slummeissahan on sitä kriittistä pedagogiikkaa harrastanut. Siellähän se on enemmänkin niin ku sosiaalityötä, kuin... kuin pedagogiikkaa, tai siinä yhdistyy sekä tää pedagoginen näkökohta, että sitten tämmönen sosiaalipoliittinen näkökohta jos näitä termejä käyttää.”

Yllä oleva sitaatti kertoo vastaajan käsityksen kriittisestä pedagogiikasta liittäen siihen käsityksen emansipaatiosta. Tämä on mielenkiintoista sen takia, että kyseisen tutkimushenkilön käsitys emansipaatiosta oli erittäin suppea. Tavallaan siis vastaajan käsitykset kriittisestä pedagogiikasta ja emansipaatiosta linkittyvät yhteen tutkimushenkilön pystymättä erottelemaan niitä kahdeksi eri käsitteeksi. Kyseisessä sitaatissa vastaaja myös hakee tuekseen käsitykselleen Freireä ja hänen työtään Brasilian slummeissa. Tämä kategoria on myös ainoa, jossa kriittinen pedagogiikka ja sosiaalipoliittikka liitetään käsitteellisesti samaksi näkökohdaksi.

3. Kriittinen pedagogiikka on lähestymistapa vallitsevaa tieteenalaa tai pedagogiikkaa kohtaan

Tämän kategorian muodostavat ne käsitykset, joissa kriittisen pedagogiikan katsotaan vastustavan vallitsevia kasvatuskäytänteitä. Tämän kategorian käsitykset kriittisestä pedagogiikasta rajautuvat selvästi opetusalaan, oppimiseen ja oppimis- sekä tiedonkäsitykseen. Tämän kategorian käsitykset eivät politisoi kriittistä pedagogiikkaa, mutta toinen kategoriaan kuuluva käsitys tuo siihen miten- näkökulman, joskin ensimmäisen kategorian käsityksiä suppeammin ja epäselvemmin.

(H5) ”oon törmänny siihen semmosena ilmiönä niin ku vähän tämmönen kriittisyys pedagogiikkaa kohtaan...tässä työssä se että mä saisin niinku opiskelijoita pohtimaan kriittisesti pedagogisia käytänteitä ja monia sellasia niin sanottuja itsestäänselvyyksiä, mitkä muka kasvatukseen liittyy tai koulukasvatukseen tai ylipäätänsä kouluun. Ni se on semmonen niinku miten minä ajattelen suhteeni tähän kp:aan”

Tässä esille tulee tutkimushenkilön epävarma ja suppea käsitys kriittisestä pedagogiikasta. Vastaaja liittyy kriittiseen pedagogiikkaan kriittisyyden ja vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamisen. Tämä on kuitenkin verrattuna muiden tutkimushenkilöiden käsityksiin epämääräisin ja suppein ja vastaaja myöntää sen myös itse, kuten seuraavasta sitaatista voi huomata.

(H5) "...mutta en oo siis muuta ku satunnaisesti lukennu, esimerkiksi valtavan mielenkiintonen on tämä, tämä, tämä, tämä väitöskirja jonka Kirsi Marja Sauren teki tässä joku aika sitten, en sitäkään kokonaisuudessa mutta silleen niin ku."

Koska vastaaja ei ole tietoisesti tutustunut kriittiseen pedagogiikkaan ja sen kirjallisuuteen, ei hänelle ole syntynyt selvää käsitystä kriittisestä pedagogiikasta. Tämä toimii esimerkkinä siitä, kuinka tärkeää tutkimuksen kannalta oli löytää tutkimushenkilöitä, jotka ovat tutustuneet tutkittavaan ilmiöön. Toisaalta kyseisen vastaajan käsitykset kuvaavat hyvin sellaisten ihmisten käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta, jotka eivät ole siihen koskaan tutustuneet.

(H2) "Mut että mun ajatus että kriittinen pedagogiikka ei oo mikään niin ku yks tämmönen selkeesti määriteltävä, miten mä sanosin, niin ku pedagoginen suuntaus, että se on enemmänkin sellanen lähestymistapa pedagogiikkaan..... tämmönen lähestymistapa tieteenalaa kohtaan. Et tavallaan kyseenalaistetaan ja tarkastetaan sitä mitä se tieteenala niin ku itsessään tuottaa erilaisuutta ja poikkeavuutta ja miten se tieteenala itse määrittelee itseään, mistä se johtuu että tieteenala näyttäytyy tietyn tyyppisenä ja sillä tavalla. Sellanen kriittinen pedagogiikka sitten näkyy ehkä sitten enemmän sit siinä ku tarkastellaan jotain esimerkiksi erityisopetuksen käytäntöjä tai sit se että kun mietitään sitä mikä on yleisopetuksen ja erityisopetuksen suhde. Kaikki nää muutokset mitä tällä hetkellä tapahtuu kentällä niin tavallaan se liittyy enemmän semmosiin niinku kysymysten asetteluihin mitä tavalla se koulu-maailma ja siellä tapahtuvan opetuksen sisällä tehdään. Että just ajatus siitä että, et niinku pitääkö meidän oppia Piagen tämmösen niin ku kehityspsykologisen kuvauksen perusteella vai onko mahdollista että olis ihan yhteisöllisesti ihan yhtä ok oppia jollakin toisellakin tavalla. Ja musta se on sitä kysymyksen asettelu mihin mä tavallaan niin ku liitän kriittistä pedagogiikka, niin ku taval-

laan sen tieteenalan sisältä käsin. Et onks kehityspsykologia se mihin niinku oppimisen ja opettamisen pitäis perustua vai oisko sit jotain muitaki näkökulmia mistä me voitais sitte tarkastella sitä..... laajemmin koko opetusalaan tai oppimiseen, meidän oppimiskäsitykseen, tiedonkäsitykseen.”

Tämä lainaus kuvaa vastaajan käsitystä kriittisestä pedagogiikasta lähestymistapana aivan kuten edellisenkin kategorian käsitys. Näistä käsityksistä voi kuitenkin löytää selviä laadullisia eroja. Yllä oleva käsitys pitää sisällään kriittisyyden, kyseenalaistamisen ja saman tyyppisen miten- näkökulman kriittisestä pedagogiikasta kuin ensimmäinen kategoria, jossa kriittisen pedagogiikan käsitykseen kuuluu myös vaihtoehtojen hakeminen eikä pelkkä kriittisyys vallitsevia opetuskäytänteitä vastaan. Tutkimushenkilön mainitsemalla tieteenalalla tarkoitetaan kasvatustiedettä. Kyseisen kategorian käsityksiä yhdistävä tekijä on, kuten jo aikaisemmin mainittiin, kriittisen pedagogiikan rajaaminen opetusalaan, oppimiseen ja oppimiskäsitykseen. Kriittinen pedagogiikka ei rajoita itseään pelkästään koulutukseen. Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon sosiaalista kietoutumista ja syntyä, tiedon tehtäviä ja oikeuttamista tietyissä pedagogisissa käytänteissä, joiksi ei katsota vain formaalia koulutusta, vaan kaikki julkisuuden tilat ja paikat, joihin ihmiset kokoontuvat tekemään, rakentamaan ja kuromaan kokoon yhteistä sosiaalista todellisuutta. Tämä käsitys tulee myös kriittisen pedagogiikan teoriasta ja kirjallisuudesta, jossa esimerkiksi Juha Suoranta määrittelee sen koulukunnaksi ja lähestymistavaksi (Giroux & McLaren 2001, 13). Tärkeimpänä kriteerinä yhdistää kyseiset käsitykset samaan kategoriaan on löytyä kuitenkin siitä, että molemmat käsittivät kriittisen pedagogiikan olevan nimenomaan lähestymistapa vallitsevaa pedagogiikkaa kohtaan.

5.2. Käsitukset emansipaatiosta

Emansipaatiosta pystyttiin erottamaan selvästi kolme eri kuvauskategoriaa. Ensimmäisen kuvauskategorian muodostavat käsitukset, joissa emansipaatio ja voimaantuminen käsitettiin synonyymeinä. Tässä kategoriassa käsitukset emansipaatiosta vaihtelivat kuitenkin siten, mitä emansipaatio käytännössä vastaajien mielestä on. Toisen kategorian muodostaa käsitys siitä, että emansipaatio ei ole synonyymi voimaantumiselle, vaan nämä kaksi ovat eri käsitteitä, joista voimaantumiselle löytyi synonyymi valtauttaminen ja nämä kaksi ovat emansipaation lähikäsitteitä. Tämän kategorian käsitukset eroavat niin paljon ensimmäisestä, että kategorioihin jakaminen oli selviö. Viimeisen kategorian muodostaa käsitys, jossa ei tiedetty mitä emansipaatio on, vaan arvailtiin mitä se saattaa olla ja kysyttiin sitä haastattelijalta, jonka jälkeen esitettiin hataralta tuntuva käsitys siitä mitä emansipaatio saattaisi olla. Emansipaation kolme kuvauskategoriaa ovat seuraavat:

1. emansipaatio on voimaantumista
2. emansipaatio on akateeminen käsite ja päämäärä
3. ei selvää käsitystä emansipaatiosta

1. Emansipaatio on voimaantumista

Tämän kuvauskategorian muodostavat ne käsitukset emansipaatiosta, joissa sen käsitetään olevan synonyymi voimaantumiselle. Se miten emansipaatio tai voimaantuminen ilmenee tai mitä se on, vaihteli hieman vastaajasta riip-

puen. Peruskäsitys kaikilla kyseisen kategorian vastauksilla oli kuitenkin sama; kun ihmiset tehdään tietoisiksi heihin vaikuttavista tekijöistä, seuraa tästä emansipoituminen tai voimaantuminen, jolloin kyseinen ihminen tai kyseiset ihmiset ikään kuin nousevat näitten tekijöiden yläpuolelle ja tämä johtaa sitten muutoksiin vallitsevissa oloissa.

(H2) ”No tietysti emansipaatio liittyy, musta se liittyy niin kun siihen tavallaan niin kun, ei se o pelkästään käytäntö. Must se on niin ku lähestymistapa siihen niin ku oppimiseen ja tutkimukseen kanssa, että kylhän se että me lähdetään katsomaan jotain niinku prosesseja mitä esimerkiksi kouluissa tapahtuu tai oppimisessa tapahtuu, ni tavallaan se että niitten tavallaan ilmituleminen ja tietoiseksi tekeminen voi tuottaa sitä semmosta emansipaatiota tai voimaantumista tai mitä nyt sitte halutaankin, niin, mitä nimitystä siitä sitte halutaanki käyttää. Et jos mä ajattelisin, no musta esimerkiksi se mikä niinku eniten tulee ni on just tässä niinku käyttäytymiseen liittyvissä asioissa. Että, et miten me niinku normitetaan käyttäytymistä ja minkälaiset käsitykset siellä niin ku vallitsee. Ja tota niin kun mun mielestä niin kun, koska se on semmosta niinkun kirjottamatonta, useimmiten kirjottamatonta ja näkymätöntä semmosta sekä niin ku vallan käyttöä, että semmosta niin kun normittamista siinä koulun arjessa, ni musta niin ku siinä tulee kaikkein eniten semmonen niin ku emansipatorinen näkökulma esille ku me ruvetaan kyseenalaistaa sitä että, et miks pipoo... tai ei välttämät kyseenalaistaa mut kysymään sitä et miks pipoo ei saa pitää sisällä ja entäs jos ei pipoo ni voiko pitää huivia ja niin edelleen. Eli tavallaan niin ku just semmosta niin kun vallankäytön ja sit sen käytännön niin ku tavallaan suhdetta kun lähdetään kaivamaan ni siinä tulee sitte niitä uusia oivalluksia jotka voi johtaa sitte tämmösiin voimaantumisiin ja uudenlaisten käytäntöjen luomiseen tai niin mä toivoisin et se tuottas sitä.”

Yllä oleva pitkä sitaatti kertoo tutkimushenkilön käsityksistä siitä mitä on emansipaatio ja miten se käytännössä toteutuu. Emansipaatio käsitetään lähestymistapana oppimiseen ja tutkimukseen. Koulussa tapahtuvien prosessien ilmituleminen ja tietoiseksi tekeminen voi tuottaa emansipaatiota tai voimaantumista. Emansipaatiossa tutkitaan vallankäytön ja käytännön suhdetta. Tässä vastaajan käsitykset emansipaatiosta ja kriittisestä pedagogiikasta liittyvät yhteen jopa melkein synonyymeiksi, joka on tämän kategorian muiden käsitysten kanssa yhteinen piirre. Tämän käsityksen mukaan vallankäytön ja käytännön tutkiminen johtaa voimaantumiseen ja tämä taas uudenlaisien käytäntöjen luomiseen. Tästä käsityksestä voi löytää yhteneväisiä piirteitä kriittisen pedagogiikan emansipaation määrittelyn kanssa ja näin vastaajan voidaan katsoa ymmärtävän emansipaation käsityksen sillä tavalla kuin kriittinen pedagogiikka sen käsittää.

(H3) ”Jos puhutaan emansipoitumisesta tai voimaantumisesta niin siinä on hyvin voimakas kriittisen pedagogiikan painotus.”

Tämän tutkimushenkilön kommentti emansipaatiosta oli mielenkiintoinen. Siinä emansipaatiota ja voimaantumista käytetään synonyyminä, kuten muissakin kyseisen kategorian käsityksissä. Mielenkiintoiseksi vastaajan käsitykset emansipaatiosta tekee kuitenkin se, ettei hän, kysyttäessä emansipaatiosta, tuo esille tämän enempää käsityksiään emansipaatiosta vaan sisällyttää huomaamattaan käsityksensä emansipaatiosta käsitykseensä kriittisestä pedagogiikasta, kuten alla olevasta sitaatista voi huomata.

(H3) ”Kriittinen pedagogiikkahan on, se on opetukseen liittyvien aiheitten niin ku tämmöstä avointa politisointia, jossa pyritään ihmiset saamaan tietoiseksi siitä, että mihin heitä, millä tavalla heitä pyritään, miten heihin pyritään vaikuttamaan. Ja sittehan siinä on keskeistä se että ihmiset tehdään tietoiseksi heidän niinku elinolojaan, huonoja elinoloja aiheuttavista tekijöistä, kun on tietoi-

sia siitä niin silloin ne pystyy tavallaan nousemaan näitten olosuhteitten yläpuolelle.”

Yllä olevasta sitaatista on alleviivattu ne tutkimushenkilön käsitykset kriittisestä pedagogiikasta, joihin sisältyy myös käsitys emansipaatiosta. Sitaatti on sama kategoriassa, jossa vastaaja kuvaa käsitystään kriittisestä pedagogiikasta. Käsitykset limittyvät täysin yhteen. Tämän takia tutkimusta tehdessä kysymysten asettelu on suunniteltu niin, että yhdestä kysymyksestä voi koota käsityksiä useampaan, ei vain kyseiseen teemaan liittyvän käsityksen kuvauskategoriaan.

(H1) ”Kriittinen pedagogiikka sisältää niin ku sellasen uteliaisuuden ja osallistumisen ja tämmösen yhteiskunnallisuuden ja että kysymys ei ole siitä tosiaan että kriittisesti tai negatiivisesti kritisoidaan ja tavallaan niinku tän ajatuksen. Ja sitten niinku joku toivon pedagogiikka niinku Freireläisittäin että tämä sortettujen itsensä vapauttaminen. Niin tämän tyyppiset perusasiat että ne tulis edes jotenki siellä mainittua. Että kyllä se niin ku sillä tavalla mulle se niin ku semmonen ihan perus lähtökohta kaikkeen että tuota... mä nään koulutuksen nimenomaan tämmösenä emansipatoorisena mahdollisuutena yhteiskunnassa ja tuota emansipatoorinen tietysti niinku sanana se on hieman latautunut sillä lailla että siihen tota, liitetään meillä niin kun sillä on jotain semmosta historiallista taakkaa ja tuota osittain ne ovat edelleen niinku relevantteja. Ehkä siinä mielessä niinku se semmonen niinku voimaantuminen voi olla niinku parempi parempi termi niinku jos ajatellaan nykyaikasta tilannetta koska se voimaantuminen ja voimaannuttaminen ni ne on niinku semmosia termejä jotka mahdollistaa samoist asioist puhumisen hyvin erilaisissa konteksteissa..... Elikkä niinku kulttuurisesti ne vaihtelee mutta että siinä mielessä niin ku sellanen voimaannuttaminen että koulutuksen merkitys on se nimenomaan perusopetuksen mahdollistaminen kaikille.”

Tästä ilmenee tutkimushenkilön monipuolinen käsitys emansipaatiosta. Ensinnäkin vastaaja käsittää emansipaation ja voimaantumisen synonyymeinä kuten muutkin kategoriaan kuuluvat vastaajat, kuitenkin käsittäen emansipaation olevan latautunut ja kärsivän historiallisesta taakasta ja suosivan voimaantuis- sanaa. Tämän lisäksi hän yhdistää myös kriittisen pedagogiikan käsitteen emansipaation käsitteeseen. Tutkimushenkilö käsittää myös emansipaation peruslähtökohtana koulutukseen ja mahdollisuutena yhteiskunnassa. Voimaannuttamisen tärkeimpänä merkityksenä vastaaja käsittää olevan perusopetuksen mahdollistamisen kaikille. Tämä käsitys, aivan kuten kriittisen pedagogiikan teoriakin, näkevät emansipaation peruslähtökohtana koulutukseen, vaikkakin kriittinen pedagogiikka näkee koulutuksen tärkeäksi tehtäväksi ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumisen, joka johtaa emansipaatioon. (Puolimatka 1996, 67) tällöin teoria näkee siis, toisin kun kyseinen käsitys, emansipaation päämääränä.

2. emansipaatio on akateeminen käsite ja päämäärä

Tämän kuvauskategorian muodostaa käsitys, jonka mukaan emansipaatio on akateeminen käsite, joka ei kiinnosta suurta yleisöä koska se ei kosketa heitä. Tämän käsityksen mukaan emansipaation lähikäsitteitä ovat voimaantuminen ja valtaantuminen. Emansipaatio käsitetään päämääränä, kun taas voimaantuminen ja valtaantuminen ovat kokemuksia.

(H4) ”Emansipaatiohan on semmonen mielenkiintoinen käsite, sekinhän on Habermasilta ja tuota lähikäsitteitähän on tietysti voimaantuminen tai valtauttaminen. Tai tällanen että kun ne tulee tuolta yhteiskuntatieteilijöiltä, sosiologeilta, nämä monet monet käsitteet, ni niitten istuttaminen tähän kasvatuksen

todellisuuteen on aika hankala tehtävä. Et, et pulma on usein tämä et esimerkiksi kriittinen yhteiskuntatiede on esimerkiksi ammentanut tosi paljon käsitteellisesti sosiologiasta ja sosiologiahan on sitä että että tuota tavallaan tutkitaan niinku massoja ja vielä pitkän kepin avulla ni ni siitä seuraa se että etäännyttään kaikesta siitä millä asioita voidaan muuttaa.”

Tutkimushenkilö keskittyy pohtimaan tässä emansipaation käsitteen istuttamisen vaikeutta kasvatuksen todellisuuteen. Vastaja jatkaa vielä miksi emansipaatiota on vaikea käsite ja mitä vaihtoehtoja tälle on.

(H4) ”...ja tässä must on aina ollu se pulma niin ku taisin tossa jo vihjatakki, että se kriittinen asenne tai ajattelu saattaa pysähtyä siihen et käydään tällästä käsitteellistä miekkailua ja sehän ei kiinnosta ptkääkään suurta yleisöä koska se ei kosketa heitä koska he eivät ole millään tavalla mukana sen prosessissa ja se jää tämmöseksi akateemisen tason miekkailuksi..... Emansipaatio on vähän tämmönen käsite myöskin, et jos mä katon joskus Freireä, mitä Freire kirjottaa kriittisyydestä ja, ja, ja tuota, ja tuota köyhien itsetunnosta ja tietoseksi tekemisestä, hän ei oikeastaan juurikaan käytä tän tyyppisiä käsitteitä vaan hän käyttää paljon konkreettisempia käsitteitä ja silloin voidaan tietysti ajatella näin että no okei, emansipaatio on päämäärä. Se voi olla jos-saki kokonaisessa pedagogiikassa kokonainen väestön osa, elävät niin sanotussa hiljasuuden kulttuurissa ikään kuin näkymättömissä kahleissa. Ja silloin voi tietysti ajatella näin että päämääränä on vapauttaa, vapauttaa tää joukko kahleistaan niin sanotuista kahleistaan sivistämisen, kasvatuksen, oppimisen avulla ja ennen kaikkea heidän oman toiminnan kautta, ni silloin emansipaatio on päämäärä mutta silloin siinä prosessissa jo saadaan voimaantumisen kokemuksia, valtauttamisen kokemuksia, jolloin se tarkoittaa sitä, että syntyy aitoja kokemuksia siitä että voi vaikuttaa asioihin, voi vaikuttaa omiin elinolosuhteisiinsa ja niin päin pois.”

Tästä käy ilmi tutkimushenkilön käsitysten laajuus ja myös käsityksen pohjautuminen teoriaan, kun verrataan käsitystä teoriassa käsiteltyyn Freireen ja sorrettujen pedagogiikkaan, jossa Freire kuvaa sorrettujen prosessia sorron alta vapauteen. Sen lisäksi että vastaaja pohtii emansipaation käsitteen moninaisuutta, esittää hän myös konkreettisia perusteluja käsitykselleen siitä, miksi emansipaatio hänen käsityksensä mukaan on päämäärä, kun taas voimaantumisen ja valtauttaminen ovat konkreettisempia, käytännönläheisiä käsitteitä, kokemuksia joita saadaan kun pyritään emansipaatioon. Tässäkin sitaatissa käytetään käsitteen tukena Freireä ja hänen käyttämiään käsitteitä. Mielenkiintoiseksi tämän kuvauskategorian tekee sen laadullinen syvyys ja käsitteiden perusteellinen pohtiminen sekä se, että kyseinen käsitys eroaa selvästi muista kategorioista.

2. Ei selvää käsitystä emansipaatiosta

Kyseisen käsityksen esittäneellä tutkimushenkilöllä ei ollut aikaisempaa käsitystä emansipaatiosta, mikä yllätti tutkijan, sillä onhan vastaaja kasvatustieteiden ammattilainen yliopistossa, jossa esimerkiksi naistutkimuksen alalla on tutkittu emansipaatiota. Tästä kritiikki ei kuitenkaan kuulu tutkimushenkilölle, vaan tutkijan ennakkokäsityksille siitä, että haastatteluun valituilla tutkimushenkilöillä olisi käsityksiä tutkittavista ilmiöistä.

(T) Tulkinnallisuutta, eiku mitä se on?

(H5) onko sulle käsitys voimaannuttamisesta tutumpi?

(T) joo.....jos mä ajattelen sen kasvatuksen kannalta, ni onko se tämmönen yks perustavan laatunen asia jonka pitäis olla mukana siinä? että eihän me voia ajatella niinku kasvatusta semmosena ylhäältä päin tulevana asiana vaan että siinä jotenki rakennetaan sitä tilannetta semmoseksi että se..

Viimeisen kategorian muodostaa yllä oleva käsitys emansipaatiosta. Vastaja ei ollut oikeastaan minkäänlaista käsitystä emansipaatiosta ja voimaantumisen käsityskin oli vieras. Voimaantuminen käsitettiin liittyvän konstruktivismiin ja tutkimushenkilön vastaus harhautui lopulta teemasta, eikä vastajan käsitystä saanut selville haastattelusta. Toisaalta jälleen kritiikki tästä kuuluu tutkijalle, koska jatkokysymyksillä olisi voinut saada enemmän selville, mutta toisaalta jos henkilöllä ei ole käsitystä tutkittavasta ilmiöstä, ei sitä minikäänlaisilla kysymyksillä voi tuottaakaan.

5.3. Käsitykset dialogista

Kuvauskategoriat on dialogin kohdalla jaettu kolmeen eri kategoriaan seuraavanlaisin perusteluin: Ensimmäisen kategorian muodostavat ne käsitykset dialogista, joissa vastaajat kyseenalaistavat dialogin käytön mahdollisuuden ja asettavat ehdoksi dialogisuudelle valtakohdista vapaan kanssakäymisen. Toisen kategorian muodostavat ne käsitykset, joissa dialogin käytön mahdollisuutta yliopistossa ei kyseenalaisteta, vaan esitetään erilaisia käsityksiä dialogin käyttömahdollisuuksista. Kolmannen kategorian muodostaa käsitys, jossa dialogisuus nähdään vuorovaikutuksena, jossa oikeasti kuunnellaan. Tämä viimeinen käsitys dialogista on laadullisesti kaikkein heikoin eikä erittele

dialogin käytön mahdollisuudelle ehtoja kuten toisten kuvauskategorioiden käsitykset.

1. dialogi edellyttää valtakohdista vapaata kanssakäymistä

Tämän kuvauskategorian muodostavat siis käsitykset, joiden mukaan dialogi edellyttää valtakohdista vapaata kanssakäymistä. Tutkimushenkilöt kuitenkin selittivät käsitystään kahdella eri tavalla. Toinen vastaajista toi mukaansa Habermasin kommunikaatiokäsityksen ja toinen käsitteli asiaa käytännönläheisemmin.

(H3) ”Dialogihan on sitä aitoa kanssakäymistä ihmisten kesken, josta se saksalainen yhteiskuntafilosofi piti että sillä lailla voidaan toteuttaa tämmöstä niinku uudenlaista kommunikaatiota. Habermasin kommunikaatiokäsityshän on se että se on kaikista valtanäkökohdista vapaata ja tämmösessä keskustelussa pystytään niinku saamaan olennaiset asiat selville.”

Tutkimushenkilön käsitys dialogista tulee selkeästi esiin. Dialogin idea tulee alun perin Habermasin kommunikaatiokäsityksestä ja tässä vastaaja osoittaa teoreettisen tietoutensa ja selittää lyhyesti, mitä kyseinen käsitys tarkoittaa. Habermasin kommunikaatiokäsityksen mukaan kasvatusta on ihannetapauksessa kyseenalaistavaa ja kriittistä keskustelua, johon pätevät tietyt keskustelusäännöt ja jonka tavoitteena on päätyä yksimielisyyteen (Puolimatka 1996, 69-71).

(H3) "...no hyvin rajoitetusti, koska tällöinen pedagoginen tilannehan on siinä mielessä tai pedagoginen vuorovaikutus sisältää aina sen valtanäkökohdan, siinä on kasvattaja joka tietää enemmän, joka on voimakkaampi, pystyy manipuloimaan sitä kasvatettavaa. Että se ei oikeen tällöiseen dialogin kehikkoon mene, mutta tietysti kyllä pedagogiikkaan voi tuoda dialogista lähteviä aineksia. Opettajaa yleensä varotetaan aina siitä että oppilaiden kanssa ei saa olla kaveria, kavereittenhan kanssa on tällöistä vaakasuoraa kommunikaatioita."

Yllä oleva sitaatti on vastaus tutkijan jatkokysymykseen dialogin käytön mahdollisuuksista. Tässä tulee esille vastaajan käsitys, jonka mukaan kasvatustilanteessa dialogin käyttö ei ole mahdollista, huomauttaen kuitenkin että pedagogiikkaan voi tuoda dialogista lähteviä aineksia. Mollenhauer (1972, 53) toteaa diskurssista kuitenkin seuraavanlaisesti:

"Diskurssi voidaan tosin ajatella tapahtumaksi, joka toteutuu ainoastaan aikuisten kesken – siis kasvatuksen kentän ulkopuolella tai sen reunaalueilla. Tämä olisi kuitenkin epäjohdonmukaista, sillä ei ole varmaankaan mielekästä otaksua, että kyky osallistua tähän diskurssiin ilmenisi kasvatettavalle akilisesti kasvatustilanteen lopussa; mielekkäämpää on lähteä siitä, että tämä kyky muotoutuu juuri osallistumisesta pedagogiseen kenttään"

Mollenhauerin mukaan siis keskustelua voi oppia vain osallistumalla siihen ylittämällä kasvatettavan ja kasvattajan välinen epäsymmetria (Puolimatka 1996, 70). Kriittinen pedagogiikka ei siis sulje pois dialogin käyttömahdollisuuksia kasvatettavan ja kasvattajan välillä huolimatta kasvatettavan puutteista käydä dialogia.

(H2) ”Mä nään sen dialogisuuden sillä tavalla että tota et ihmisillä on erilaisia tapoja hahmottaa todellisuutta ymmärtää todellisuutta, suuntautua siihen todellisuuteen ja tavallaan niinku siitä todellisuuksien kohtaamisesta ni sen pitäis olla dialogista jollain tavalla et tavallaan se että mä opin niinku kuuntelemaan ja oivaltamaan sun kokemusta ja mistä se lähtee liikkeelle ni se voi muuttaa mussa jotain tai sit voidaan löytää jotain ihan kokonaan uutta ja erilaista et se on sekä, must se on, se ei o pelkästään tämmönen niinku toimintatapa vaan se vaati niinku myös valmiutta siihen että mä oon valmis muuttamaan myös omaa toimintaa et semmonen tavallaan niinku dialogisuus ja dialogi edellyttää sitä että siihen osallistujat on tasa-arvoisessa, tasavertaisessa suhteessa, et jos sit siin on tämmönen hierarkkinen suhde niin silloin se ei oo dialogia sit se on vallan käyttöä tai jotain muuta.”

Tutkimushenkilön käsitys dialogista tulee selville käytännönläheisemmin kuin edellisen vastaajan sitaatissa. Molemmista lainauksista voi kuitenkin löytää kriteerin, joilla käsitykset kuuluvat samaan kuvauskategoriaan. Yllä oleva käsitys dialogista on hieman erilainen kuin sitä edeltävä. Dialogi nähdään toimintatapana, joka vaatii osanottajaltaan valmiutta kuunnella ja oivaltaa toisen kokemusta ja tämän jälkeen vielä kykyä muuttaa omaa toimintaa. Tässä mielessä dialogi ymmärretään samoin kuin Freire sen esittää puhuessaan problematisoivasta opettamisesta, jossa opettaja ja oppilas antautuvat dialogiin, jonka tavoitteena on molemminpuolinen oppiminen. (Freire 2005, 77)

2. dialogin voi käsittää kriittisen pedagogiikan näkökulmasta laajasti

Seuraavat käsitykset eroavat toisista kuvauskategorioista siten, että siinä dialogin käsitettä ja sen käyttömahdollisuuksia ei kyseenalaisteta. Tämän käsityksen mukaan dialogi voi olla joko pedagogisten mallien käyttämistä tai ideo-

logista dialogista keskustelua. Dialogin avulla voidaan myös oppia akateemista ydinpätevyyttä.

(H1) "...ja sitte taas dialogisuutta jos sitte taas ajatellaan niin no, ehkä se on sitte meillä niinku, mä nään et varmaan tässä..... niin mä koen että meillä niinku tavallaan tällanen dialogisuus opetuksessa ja oppimisessa ja tuota ninniin opiskelussa niin se on varmaan semmonen yks niitä perusjuttuja johon me pyritään niinku hyvin monilla eri tavoin. Et joko se on tosiaan sitä että me on tehty tätä dialogiopetusta tai sitten niin että me tehdään hyvin paljon... sitte käytetään paljon erilaisia työmuotoja opiskelijoitten kanssa. Niin että siinä niinku on todella aidosti mietitty sitä ja pyritty siihen että me tota nin myös itse toimittaisiin sillä tavoin kun mitä me opetetaan, että minkälaisia pedagogisia periaatteita ja malleja on olemassa ja siinä mielessä niinku sitten tietysti niinku kriittisen pedagogiikan näkökulmasta niin tota dialogisuuden voi käsittää sillä tavalla laajasti, että se on niinku sekä tällasten pedagogisten mallien käyttämistä, mutta se on sitten myös sellasta, se on myös sitte sellasta niinku ideologista dialogista keskustelua. Että sitäkin pitää olla ja pitää niin kun uskaltaa antautua myös semmoseen niin ku dialogiin, jossa puhutaan sitten tosiaan vaikkapa ideologisista perusteista. Ja siksi esimerkiksi mä aina pyrin niinku korostaan sitä useammassaki eri paikassa, kun omassa opetuksessa, niin ku esimerkiksi mä oon sitä mieltä että meillä ei tarpeeksi puhuta siitä, että koulutus on poliittinen järjestelmä, se on osa poliittista järjestelmää kaikissa yhteiskunnissa ja se on, se perustuu niinku poliittisille sopimuksille ja niitä voidaan vaihtaa..... Ja nää on ihan vaan poliittisia sopimuksia ja se on meillä jotenki, mä koen että se on kyllä tota ninniin, tässä mä nyt hieman yleistän, mutta mulla niinku on vahvasti sellanen olo, että useimmilla meidän opiskelijoista ei oo oikeen hajuakaan tästä näkökulmasta, ainakaan siinä niinku tänne tullessa. Että toivottavasti osalla on täältä lähtiessä jonkinlainen haju siitä, että tästä on kysymys. Ja sitten niinku tajutaan se, että näähän on asioita,

joihin voidaan vaikuttaa, että nimenomaan se on sitä osallistumista yhteiskuntaan.”

Tässä käsityksessä ei dialogin käytön mahdollisuutta kyseenalaisteta, vaan tutkimushenkilö kuvaa kahta eri tapaa toteuttaa sitä. Ensinnäkin käyttämällä pedagogisia malleja, joita vastaaja kertoo itsekin käyttävänsä opetuksessa. Toiseksi ideologisessa keskustelussa, josta vastaaja kertoo esimerkkinä dialogisen ideologisen keskustelun koulutuksen poliittisesta luonteesta. Tämän lisäksi tutkimushenkilö tuo ilmi käsityksen siitä, ettei opiskelijoilla ole hajuaakaan koulutuksen poliittisesta luonteesta ja toivoo, että opiskelijat päätteeksi he ymmärtäisivät että heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja että se on sitä osallistumista yhteiskuntaan. Tässä käsityksessä huomaa tutkimushenkilön tarkastelevan ilmiötä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, sillä yllä olevissa käsityksissä koulutuksen poliittisesta luonteesta löytyy yhtäläisyyksiä kriittisten pedagogien kirjoitusten sekä kriittisen pedagogiikan teorian kanssa.

(H4) ”Siihen (dialogin käyttöön) on hyvin simppelit ja yksinkertaiset ratkaisut... Opiskelijat pitäis heti ryhmittää 10 henkilön ryhmiin ja tuota lähtee sen aineen niin ku ydinaineksia opiskelemaan sen ryhmän kanssa alusta lähtien ja tähän tutkivaan tapaan. Sitten ei tietenkään kaikkia luentoja, nehän tiedonhankintapaikkoja niinku kirjatki, ni ei niitä tarvi lakkauttaa, että niihin voi tulla sivuaineopiskelijat ja näin päin pois. Mut tää olis äärettömän tärkeää että tota se identiteetti ja sen muotoutuminen otettais alusta lähtien huomioon, jolloin se tarkoittais sitä että pienryhmässä tapahtuvaa opiskelua alusta lähtien ja tiettyjen tästä aihealueesta vastuussa olevien opettajien ohjaamana. Ja siihen liitetään myöskin se mitä tehdään henkilökohtaisia opinnäytetöitä ja ja miten se tiedonhankinta ohjataan ja mistä se tieto hankitaan ja niin päin pois. Ja silloin me ollaan niinku semmoses tilanteessa että esim. omatoimisuus, ongelm-

ratkaisukyky, ajattelukyky kaikki se mikä on niin sanottua akateemista ydinpätevyyttä ni se tulis huolehdittua alusta lähtien.”

Yllä oleva näkemys kuvaa käsitystä siitä, miten dialogista opetusta hyväksi käyttäen opiskelijat voisivat oppia omatoimisuutta, ongelmaratkaisukykyä, ajattelukykyä ja kaikkea niin sanottua akateemista pätevyyttä. Viitaten tätä edeltävään sitaattiin voidaan tämän sitaatin ymmärtää kuvaavan yhtä pedagogista mallia, jossa dialogisuutta voidaan käyttää.

3. dialogi on oikeasti kuuntelemista

Tämän kategorian muodostaa käsitys, jossa dialogi on oikeasti kuuntelemista. Siitä mitä tällainen 'oikein kuunteleminen' ja dialogi tämän käsityksen mukaan on, voidaan saada selville vastaajan antamista esimerkeistä.

(H5) ”Siinä on äärimmäisen tärkeää se että kuunnellaan oikeesti.... jos mä ajattelen ensinnäkin opettajankoulutusta niin tuota ylipäätänsä tämmönen dialogisuus ja vuorovaikutuksellisuus ja kaikki tämmöset niin niitähän on näitten niinku seminaarienki kautta hirveesti lisäämään ja mun mielestä onnistutuki siinä ku on enemmän tämmösiä pienryhmämuotosia opintojuttuja eikä suinkaan mitään massaluentoja..... he jotka kehittää tätä samanaikaisopettajuutta, ni heillä tämä dialogisuus on niin ku automaattisuus ja he keskenään tekevät työtä niin, että he oikeesti niin ku suunnittelee yhdessä ja täydentää toinen toisiaan ja kuuntelee ja rakentaa ja kaikki mahdolliset tekevät yhdessä. Ja ne opiskelijat, jotka onnistuu pääsee heidän ohjattaviksi ni varmaan pääsee

osalliseksi tämmösestä opiskelijat huomioon ottavasta ja semmosesta että oikeesti niinku kuunnellaan ja annetaan kokeilla.”

Tämän käsityksen mukaan dialogisuus on vuorovaikutuksellisuutta, jossa suunnitellaan, rakennetaan ja tehdään aikat yhdessä, sekä kuunnellaan ja täydennetään toinen toisiaan. Tässä mielessä dialogi käsitetään Habermasin kriittisen ihanteen mukaan (Puolimatka 1996, 71). Tästä lainauksesta voi myös päätellä sen, että opettajien kesken dialogisuus on mahdollista esimerkiksi samanaikaisopettajuutta tehdessä. Opiskelijoiden pääsemistä osalliseksi dialogisuudesta katsotaan kuitenkin olevan opettajasta riippuvaista, eivätkä kaikki siis pääse siitä osalliseksi.

5.4. Kriittinen pedagogiikka kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa

Tutkittaessa tutkimushenkilöiden käsityksiä kriittisen pedagogiikan asemasta kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa, voitiin löytää kolme toisistaan eroavaa kuvauskategoriaa seuraavien kriteerien perusteella. Ensimmäisen kategorian muodostavat ne käsitykset, joissa kriittisen pedagogiikan asema kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa on heikko. Toisen Kuvauskategorian muodostaa käsitys, jonka mukaan kriittisellä pedagogiikalla on oma asemansa kasvatustieteissä, mutta ei opettajakoulutuksessa. Kolmas kuvauskategoria on mielenkiintoinen, sillä sen muodostavat käsitykset, joiden mukaan kriittinen pedagogiikka on henkilöitynyt ja yliopistosta riippuvainen. Mielenkiintoiseksi tämän näkemyksen tekee se, että tämän kuvauskategorian näkemykset koostuvat kolmesta lähes samanlaisesta käsityksestä, joista voi poi-

mia helposti niitä yhdistävät tekijät kategorian otsikon mukaan. Tärkeintä tässä teema-alueessa ei ollut tutkia, mikä on kriittisen pedagogiikan asema, vaan miksi sen asema on se mikä se tutkimushenkilöiden mielestä on. Kuvauskategoriat muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. kriittinen pedagogiikka on marginaalissa
2. kriittisellä pedagogiikalla on oma asema kasvatustieteissä, mutta ei opettajakoulutuksessa
3. kriittinen pedagogiikka on henkilöitynyttä ja yliopistosta riippuvaista

1. kriittinen pedagogiikka on marginaalissa

Tähän kategoriaan kuuluvat käsitykset, joissa kriittisen pedagogiikan katsottiin olevan marginaalissa. Syitä tähän löytyi useita ja ne selitetään sitaattien yhteydessä. Sen että kriittinen pedagogiikka on marginaalissa, ei katsottu kuitenkaan olevan negatiivinen asia kriittisen pedagogiikan kannalta. Päinvastoin sen ajateltiin palvelevan kriittisen pedagogiikan tavoitteita ja olevan jopa sen elinehto.

(H3) Eihän se ole pedagogiikan valtavirtaa ja tää varmaan saattaa johtua siitä, että koulua ja koulukasvatusta ja opetusta siellä niin ku tarkastellaan hyvin neutraalin, neutralismin ja objektivismin kautta. Ja kun se on niin ku avoimesti politisoit ne sisällöt ja myöskin ne pedagogiset menettelytavat niin hyvin vaikea sitä on sitte niin ku laittaa yhteen tämmösen neutraalin instituution toiminnan ja rakenteiden kanssa.

(T) Voiko kasvatus olla neutraalia?

(H3) No ei tietystikään. Ainahan kaikella opetettavalla asialla on takana tiettyjä toisia asioita ja pyritään johonkin. Täähän on vähän samanlaista kuin suomalainen politiikka on tällä hetkellä niin ku vaihtoehdottomuuden politiikkaa että voidaan niin ku valita vain yksi tie ja sitten kaikki täytyy, tai eduskunnan enemmistön täytyy saada politiikan toteuttamisen taakse. Varmaan tän kriittisen pedagogiikan ja normaalin koulupedagogiikan välilläkin on tämä sama ristiriita että tavallaan sitä nähdään vaihtoehdottomana.

Tässä haastattelun osassa haastateltavan käsitykset siitä, miksi kriittinen pedagogiikka ei kuulu valtavirtaan, löytyvät sen politisoivasta ja kantaa ottavasta luonteesta. Tämä ei vastaajan mielestä sovi yhteen neutraalin instituution toiminnan ja rakenteiden kanssa. Tähän oli luonnollista kysyä jatkokysymys, voiko kasvatus olla neutraalia, johon tutkimushenkilön käsitys kertoi jonkinlaisesta kasvatuksen ristiriidasta. Koulukasvatus pyrkii arvoneutraalisuuteen, vaikka kasvatus ei tämän käsityksen mukaan voi olla neutraalia. Kriittisen teorian mukaan kasvatus ei myöskään voi olla neutraalia, sillä sen mukaan kasvatuksessa uusinnetaan ja tuotetaan tiettyjä arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä (Giroux & McLaren 2001, 13).

(H4) ”Suoraan sanottuna aika heikko. Et musta, mä oon itte kauheen kriittinen esimerkiksi just näitä ihmisiä kohtaan jotka sanovat olevansa kriittisiä eli jonkun verran voi lukea sellasia artikkeleja, kirjallisuutta, jossa on niinku selkeästi haettavissa sellanen kriittinen asenne. Mutta niinku äsken sanoin ni siinä on paljon sellasta leimaa, että ollaan mielellään etäältä kriittisiä, mutta sitte ku tullaan näihin lähialueitten kysymyksiin, esimerkiksi juuri pedagogisiin kysy-

myksiin, ni ollaanki täysin avuttomia..... Kyllä se tarvis niinku tuekseen, tuekseen semmosta, semmosta vahvaa tutkimusta. Et oikeestaan semmosta yhtenäistä selkeää kriittisen pedagogiikan tutkimuksen perinnettä ei ole. Että se on hyvin hajanaista. Siellä täällä näkee aina silloin tällöin ikään kuin sellasia pilkahduksia.....Ja en tiedä onko se sellanen asia että se koskaan tuota löytääkään paikkaansa minään valtavirtana. Että saattaa olla että näin se jatkuukin. Et enemmän mä luotan siihen, niin ku sanoin, että et on ihmisiä, jotka ei ajattelen niin korkealentoisesti, eivätkä kirjoja kirjoja, mutta tekevät tuota käytännön työtä. Ja tuota vaikutukset tulee varmaan sillä tavalla ja ne ihmiset mielellään lukee sitten näitä silloin tällöin satunnaisesti ilmaantuvia artikkeleja tai kirjoja ja se on hyvä asia että niin tapahtuu.”

Tässä tutkimushenkilön käsityksessä kriittisen pedagogiikan heikko asema johtuu useasta eri syystä. Kriittinen pedagogiikka on etäältä kriittistä eikä sillä ole käytännön pedagogiikan kysymyksiin vastauksia. Kriittiseltä pedagogiikalta puuttuu myös selkeä yhtenäinen tutkimuksen perinne ja se tarvitsisi tuekseen vahvaa tutkimusta. Vastaja luottaakin enemmän kriittisessä pedagogiikassa niihin yksilöihin, jotka tekevät käytännön työtä, eivätkä kirjoja korkealentoisia kirjoja. On totta, että nykypäivän kriittisen pedagogiikan kirjallisuus koostuu pitkälti artikkelikokoelmista ja selkeää yhtenäistä tutkimuksen perinnettä on hankala hahmottaa. Se että onko kriittiselle pedagogiikalle mahdollista löytää selkeää tutkimuksellista perinnettä on tutkimuskysymys erikseen ja siihen ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista tutkia. Tutkija on itse kyllä pyrkinyt teoriaosuudesta kokoamaan kriittisen pedagogiikan piirteitä ja tutkimaan niitä, mutta kattavan, yhtenäisen kokonaiskuvan saaminen kirjallisuudesta kohosi yhdeksi tämän tutkimuksen todelliseksi haasteeksi. Näitä haasteita pohditaan kuitenkin enemmän tutkimuksen diskussio osiossa.

(T) Entä kriittisen pedagogiikan asema opettajakoulutuksessa?

(H3) Ei ole ei oo kyllä kovin vahvaa asemaa. Ainoastaan vaihtoehtosena opintona voi perehtyä kriittiseen pedagogiikkaan ja Freireen ajatteluun ja se kuuluu siihen pakettiin. Kasvatustieteissäkin tarkastellaan ymmärtääkseni jonkun verran kriittistä pedagogiikkaa. Että kyllä tilaus tällaselle kriittisyydelle, ettei oteta asioita niinku itsestään selvinä ja annettuina vaan että pyrittäis kurtistamaan niiden asioiden ja prosessien taakse, ni kyllä tämmösille on tilaus.

Yllä olevasta sitaatista voi nähdä vastaaja käsityksen kriittisestä pedagogiikasta opettajakoulutuksessa. Tutkimushenkilöllä on käsitys, että kriittinen pedagogiikalla ei ole vahvaa asemaa opettajakoulutuksessa ja lisää vielä että tilaus tällaiselle kyllä olisi.

(H2) ”mut et ihan tavallaan niinku, nii, mä ajattelisin et se on niinku yksilöistä kiinni ja miten viedään asioita eteenpäin ja minkälaisii niinku kysymyksiä tuodaan esille. Että, että, ja niin, erityisesti opettajankoulutuksessa se on, koska siel on hirveen, opettajankoulutuksessa on kauheen tarkkaan rajatut tontit ja tavallaan niin ku sitte keskustellaan tämmösistä niin ku oppiainelähtöisistä asioista ja sit keskustellaan niin ku laajemmin tämmösestä niin ku kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Ni kyl se aika selkeesti niin ku näkyy et ennemminki keskustellaan niin ku oppiaineista kun sitten tavallaan kasvatustieteistä, vaikka kaikki tekevät työtä samassa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Mut että kyl se niin ku se kasvatustieteeseen liittyvä keskustelu on paljo vähäsempää ylipäätään ja siitä sitte se kriittinen pedagogiikka on ehkä niin ku siellä, niin jossain siellä, et ihan samalla tavalla ku jotku vaihtoehtopedagogiikat ni eiks se o edelleenki valinnainen kurssi... ..Jos tulis sellanen määräys, että

kriittinen pedagogiikka pitäis ottaa yhdeks oppiaineeksi, ni kyl mun mielestä se taas, mä en oo ihan varma siitä että oisko se hyvä myöskään niinku tavaltaan et se ei ois hirveen hyvä niin ku kriittisen pedagogiikan kannalta myöskään, koska pitää... toisaalta musta siihen niin ku liittyy nimenomaan niin ku se ajattelu siitä, että, et niin ku tämmösiä vallitsevia käytäntöjä myös kyseenalaistetaan ja lähdetään tarkastelemaan niitä toisin.”

Tutkimushenkilön kertoo näkemyksestään kriittisen pedagogiikan asemasta opettajakoulutuksessa. Keskustelu kriittisestä pedagogiikasta samalla tavalla kuin muistakin vaihtoehtopedagogiikoista jää vähäiseksi. Kriittisen pedagogiikan asema marginaalissa nähdään tässä käsityksessä vahvuutena. Vastajan näkemyksen mukaan kriittinen pedagogiikka oman oppiaineena ei palvelisi sen tarkoitusta sen vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistavan luonteen vuoksi.

2. kriittisellä pedagogiikalla on oma asema kasvatustieteissä, mutta ei opettajakoulutuksessa

Tämän kuvauskategorian muodostaa käsitys, jonka mukaan kriittisellä pedagogiikalla on oma asemansa kasvatustieteissä. Tässä käsityksessä kasvatustieteitä kuvataan puuna, jossa kriittinen pedagogiikka muodostaa oman oksansa muiden kasvatustieteellisten tieteenalojen tavoin. Muita puun oksia ovat muun muassa aikuiskasvatus, varhaiskasvatus, kasvatopsykologia ja kasvatustilosophia.

(H1) ”Kasvatustieteellisessä kentässä sen asema ei ole kovin vahva, mutta toisaalta ei se ole myöskään heikoimmasta päästä. Jos me ajatellaan tämmö-

siä erilaisia kasvatustieteenalan niin ku tieteenalan sisäisiä jaotteluja niin kriittisellä pedagogiikalla on kuitenkin aika selkeesti jonkinlainen oma asemansa. Ja mä oon käyttäny tässä semmosta puumallia, että jos me ajatellaan että kasvatustieteet on ikään kuin semmosen puun runko ja siinä on erilaisia oksia joihin kuuluu sitten näitä alatieteenaloja eli vaikkapa aikuiskasvatus, varhaiskasvatus, kasvatopsykologia, mediakasvatus ni jos ajatellaan kasvatustieteen filosofia, kriittinen pedagogiikka, ni se vois olla yks oma oksansa. Et kyl sil sillä tavalla oma paikkansa on kasvatustieteiden joukossa. Ja tuota se tunnustetaan että se ei ole sillä tavalla sellanen että kriittistä pedagogiikkaa tarvitsisi niin paljon selittää jos me puhutaan kasvatustieteiden parissa tai kasvatustieteilijöiden kesken. Että kyl sillä mun mielestä semmonen kohtuullinen asema on. Se että sillä vois tietysti mun mielestä, koska mä pidän sitä niinku hyvin tärkeänä näkökulmana, ni mun mielestä sillä vois olla kyllä vielä vahvempikin asema. Et siinä töitä riittää kyllä siinä mielessä että jos me ajatellaan kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä, niin ku mä ajattelen sitä että se on kuitenkin hyvin keskeisessä asemassa yhteiskunnassa ja sen avulla me voidaan niinku antaa niitä eväitä tän yhteiskunnan hallitsemiseen ja sitten esimerkiksi vaikkapa sitten siihen osallistumiseen yhteiskunnan asioihin..... et sillä tavalla kriittinen pedagogiikka ikään kuin elää ja voi kohtuullisen hyvin, mutta on aika pieni suhteessa moniin muihin niin ku kasvatustieteen sisältöalueisiin nähden.”

Tämän käsityksen mukaan kriittinen pedagogiikka on tuttu kasvatustieteilijöiden parissa, eikä sitä tarvitse tutkimushenkilön näkemyksen mukaan kasvatustieteilijöiden parissa paljon selittää. Näkemys eroaa muista kuvauskategorioiden myötä tässä suhteessa, sillä muiden näkemysten mukaan kriittisestä pedagogiikasta ei juuri puhuta. Tutumpaa muiden käsitysten mukaan on esimerkiksi emansipaatio, joka on voimakkaasti mukana naistutkimuksen parissa. Se, että kyseinen tutkimushenkilö näkee kriittisen pedagogiikan tärkeänä,

voi olla syynä tähän käsitykseen, jonka mukaan kriittinen pedagogiikka on tuttua kasvatustieteilijöille.

(H1) ”Ja sit tosiaan niinku jos ajatellaan näit osa-alueita, ni kyllä opettajankoulutus on sen suhteen aika autiomaatällä hetkellä, niin kun melkein suhteen mutta erityisesti kriittisen pedagogiikan suhteen. Sitä tarvittaisiin opettajankoulutuksessa kaikkein ehkä kipeimmin, koska miten muuten ymmärretään niin ku sitä kulttuurista ja yhteiskunnallista muutosta, jos ei ole koskaan tarkasteltu koulutusjärjestelmää yhteiskunnalliselta näkökannalta. Tai niin ku ajateltu, että koulutus vois olla poliittista, tai siihen liittyvät taloudelliset tekijät ja siellä on arvot ja normit ja muut. Että, et koulutus ei ole vain niin ku jotakin semmosta pelkkää jatkumoa, vaan siinä on tapahtunu mullistavia muutoksia, jotka on poliittisia muutoksia. Ja esimerkiksi opettajankoulutuksessa jos ei tätä oteta huomioon, ja tuota sitte samaan aikaan ihmetellään että mitenkä niin kun opettajat eivät pärjää vaikka täs mediakulttuurissa tänä päivänä, ei o siihen eväitä. Tai sitten niin ku monikulttuuristuvassa maailmassa, jossa meillä ei olekaan yhtä ainoaa kotia, uskontoa ja isänmaata, vaikka sitä jotkut haluaiskin edelleen niin väittää, ni jos siihen kaikkeen meil ois ihan selkeitä teoreettisia malleja kriittisen pedagogiikan kautta. Meillä ois niinku valmiita ajattelukehikoita, joitten kautta vois lähtee tarkastelemaan tämmösiä asioita, ja ottaa sinne minkä tahansa opettajakoulutukseen liittyvän alueen. Se on aivan sama puhutaanko siellä matematiikasta vai liikunnasta tai äidinkielestä, niin jokaisessa niissä me voidaan niin ku... niitä voidaan tarkastella. Sieltä löytyy osa-alueita joita voidaan tarkastella, ilmiöitä joissa vois ottaa tämmösen kriittisen pedagogiikan näkökulman. Et se ois niinku ehottoman tärkeätä.”

Kyseistä näkemyksestä voi huomata tutkimushenkilön käsityksen kriittisen pedagogiikan tilasta opettajakoulutuksessa ja voimakkaat mielipiteet siitä, miten tärkeänä vastaaja pitää kriittisen pedagogiikan käytön mahdollisuuksia

siellä. Käsitksessä verrataan opettajakoulutusta automaaksi kriittisen pedagogiikan suhteen. Tämän näkemyksen mukaan opettajakoulutuksessa ei oteta tarpeeksi huomioon poliittisia muutoksia, mediakulttuuria eikä monikulttuurisuutta. Tämä näkemys ei rajaa kuitenkaan kriittisen pedagogiikan käyttöä pelkästään näihin ilmiöihin, vaan ottaisi sen mukaan myös didaktisiin opintoihin.

3.kriittinen pedagogiikka on henkilöitynyttä ja yliopistosta riippuvaista

Tästä näkemyksestä vallitsi vastaajien kesken tutkimukselle harvinainen konsensus. Kaikilla tutkimushenkilöillä oli samanlainen näkemys siitä, että kriittinen pedagogiikka on vahvasti henkilöitynyttä ja yliopistosta riippuvaista.

(H1) "...että kyllä siinä kohti varmaankin ni se sitte riippuu, vaihtelee niin ku eri yliopistosta toiseen ja menee osittain henkilöiden mukaan, et ketä henkilöitä on missäkin tehtävissä. Et kyl mä uskon että Juha Suoranta vaikka hän on aikuiskasvatuksen professuuria jo pitkään hoitanut ja aikuiskasvatus voi sinälään tarkoittaa vaikka mitä, mutta kyllä kriittisen pedagogiikan näkökulma varmasti aika vahvasti on mukana."

(H2) "Mä sanosin näin että on varmasti kaikissa kasvatustieteellisissä tiedekunnissa on, on tota tutkijoita, opettajia jotka jollain tavalla tämmösen kriittisen pedagogiikan näkökulmasta tutkii koulua tai opetusjärjestelmää kaiken kaikkiaan. Ja sitten on niitä jotka ei sitte sitoudu tämmöseen kriittisen pedagogiikan näkökulmaan. Mä luulisin että täällä meillä kriittinen pedagogiikka tulee tämmösenä niin ku lähestymistapana esille joistaki tietyistä niin ku oppi-

aineista tai joiltakin yksilöiltä... ..kriittinen pedagogiikka henkilöityy tiettyihin ihmisiin ja tiettyihin oppiaineisiin. Just esimerkiksi niin ku tuolta sukupuolen tutkimuksen puolelta et siel on hyvin paljon, hyvin paljon tehdään niinkun työtä ja tutkimusta joka on niinku tavallaan sillä tavalla niinku kriittisen pedagogiikan aihealueita että mitä mä ajattelin että kriittiseen pedagogiikkaan liittyy.”

(H3) ”Se varmaan Tampereen yliopistossa sen asema on aika vahva ja sitten Helsingin yliopistossa on muutama aikuiskasvatustieteilijä, jotka ovat perehtyneet tähän kriittiseen pedagogiikkaan. Että vois sanoa että onko niitä korkeintaan kahden käden sormilla laskettavissa ne henkilöt jotka on kiinnostuneet siitä. No Oulun yliopistossahan on myös tällöinen tutkimusryhmä, joka tutkii kriittistä pedagogiikkaa. Lapin yliopistosta en tunne muita kuin sen Fitzsimonssin, mutta onhan meillä tästä voimaantumisesta ja emansipaatiosta tehty sitten kyllä graduja ja tietysti tietyllä ulottuvuudella myös naistutkimukseen liittyy tää kriittinen pedagogiikka, jos ne on jollain tavalla vasemmistolaisesti tai marxilaisesti orientoituneita, ni niin siinä pyritään paljastamaan minkälaisia mekanismeja, tällöisiä niinku valtaan liittyviä mekanismeja arkielämän kuvioissa oikein on.”

Yllä olevat kolme sitaattia kertovat samasta näkemyksestä. Kriittinen pedagogiikka on henkilöistä, oppiaineesta ja yliopistosta riippuvaista. Kriittisen pedagogiikan nähdään olevan vahvasti mukana aikuiskasvatuksen sekä sukupuolen tutkimuksen piirissä. Yliopistoista mainitaan Helsingin, Tampereen ja Oulun yliopistot.

5.5. Kriittisen pedagogiikan väitteitä Tomi Kiilakosken mukaan

Tämän tutkimuksen teema-alueen tarkoituksen oli saada selville kaksi asiaa. Ensinnäkin tutkia tutkimushenkilöiden käsityksiä kriittisen pedagogiikan väittämistä ja toiseksi tutkia, miten vastaajat käsittävät kriittisen pedagogiikan kirjoitustyyllille ominaisen yleistävän ja kärjistävän luonteen. Suurin osa tutkimushenkilöistä keskittyi tuomaan esille omia näkemyksiä Tomi Kiilakosken väittämiin pohtimatta lainkaan kriittisen pedagogiikan kirjoittamisen kärjistävään ja yleistävään luonteeseen. Kiilakosken väittämät kirvoittivat vastaajat ottamaan kantaa suomalaisen koulujärjestelmän tilaan ja siihen, missä suhteessa he ovat samaa tai eri mieltä Kiilakosken kanssa. Osa tutkimushenkilöistä meni kuitenkin niin sanotusti pintaa syvemmälle ja pohti mitä tekstin taustalla oli. Näistä seikoista johtuen kuvauskategorioiden olivat sitaatit ovat pitkiä. Tämä oli kuitenkin tutkimuksen tulosten kannalta välttämätöntä, sillä näin tutkimushenkilöiden vastausten selittävä ja pohtiva luonne sekä heidän näkemyksensä tulivat paremmin esille. Yksi tutkimushenkilöistä toi esille kriittisen pedagogiikan kirjoittamisen luonteelle ominaiset piirteet ja yksi vastaajista pohti miten Kiilakoski väittämillään oikeastaan tavoittelee. Muut kolme tutkimushenkilöä pohtivat sitä, missä suhteessa Kiilakoski oli väittämissään oikeassa.

Kuvauskategorioiden muodostaminen tässä teema-alueessa oli haastava ja kategorioihin jakamisen kriteerit vaihtelivat analyysivaiheessa muutamaan otteeseen. Lopullinen jako kuvauskategorioihin tapahtui seuraavien kriteerien mukaan. Ensimmäisen kategorian muodostavat käsityksen, jotka olivat aika pitkälle samaa mieltä Kiilakosken väittämien kanssa. Tähän kategoriaan kuuluvat käsitykset muodostuivat neljän tutkimushenkilöiden käsityksistä ja jokainen niistä erosi hieman toisistaan. Kahdessa näkemyksessä yhteisenä tekijänä oli se, että niiden mukaan suomen koulutusjärjestelmässä vallitsee jonkun-

lainen ristiriita tai paradoksi. Yksi vastaajista oli aika pitkälle samaa mieltä Kiilakosken kanssa, mutta syyt olivat erilaiset kuin kahdessa aiemmassa näkemyksessä. Neljännessä kategoriaan kuuluvassa käsityksessä oltiin taas päällisin puolin samaa mieltä, mutta jälleen syyt tähän olivat eriävät muihin verrattuna. Tästä voisi päätellä kaikkien neljän käsityksen kuuluvan omaan kategoriaansa, mutta koska fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään löytämään käsityksiä yhdistäviä tekijöitä ja näistä muodostaa kuvauskategoria, oli selvempää muodostaa kaikista käsityksistä yksi kategoria, joita yhdistävä tekijä oli se, että kaikki olivat enimmäksin määrin samaa mieltä Kiilakosken väittämien kanssa.

Toinen kuvauskategoria koostuu käsityksestä, jossa tutkimushenkilö pohtii Kiilakosken tekstistä esille tulleita kriittiselle pedagogiikalle tyypillisiä piirteitä. Tällaisia piirteitä olivat provosoiminen, yleistäminen ja kärjistäminen. Tämän kuvauskategorian näkemys erosi selvästi ensimmäisestä siinä, että siinä pohdittiin syvällisemmin sitä, mitä liittyy Kiilakosken tapaan kirjoittaa.

Kolmas kuvauskategoria muodostuu käsityksestä, jonka mukaan Kiilakosken väittämät eivät pidä paikkaansa. Tässä näkemyksessä ei tule esille käsityksiä tekstin kirjoitustyylistä. Tutkimushenkilö esittää kuitenkin näkemyksensä suomalaisen koulutusjärjestelmän tilasta.

Tämän teema-alueen kuvauskategoriat muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. aika pitkälle samaa mieltä väittämien kanssa
2. kriittinen pedagogiikka tietoisesti provosoi ja yleistää
3. suomen tilanne ei noin huono, mutta kehitys huonompaan suuntaan

”Valtiovalta esittää kilpailutalouden tulevaisuuden visioiden lietsomia vaatimuksiaan oppilaiden ja opiskelijoiden varustamisesta uusimmilla tietotaidoilla. Valtiovallan vaatimukset ja myös akateeminen opettajakoulutus ovat etäällä opiskelijoiden kokemusmaailmasta ja elämänpiiristä, jossa he joutuvat nyky-yhteiskunnassa rakentamaan identiteettiään. Kasvatusinstituutioissa sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta, synnytetään kilpailuasetelmia ja tuotetaan mittaamaton määrä epätoivoa ja pettymystä. Jos koulu tarjoaakin mahdollisuuksia ja avaa reittejä tulevaisuuteen, se myös tekee hyvin tehokkaasti tyhjäksi unelmia, tuhoaa itseluottamusta ja sulkee monia ovia.” (Kiilakoski 2005, 14-15)

Yllä oleva sitaatti on kirjasta *Kenen kasvatus* (Kiilakoski 2005) ja tähän sitaattiin tutkimushenkilöitä pyydettiin esittämään mielipiteensä ja näistä mielipiteistä ja käsityksistä koostuivat kyseiset kategoriat.

1. aika pitkälle samaa mieltä väittämien kanssa

Tämän kuvauskategorian muodostivat siis käsitykset, joiden mukaan Kiilakosken väittämät pitävät suurilta osin paikkansa. Kuten edellisessä kappaleessa todettiin, löytyi näiden käsitysten väliltä joitain eroja tutkimushenkilöiden miettiessä syitä siihen miksi he ovat samaa mieltä ja missä asioissa eri mieltä. Ensimmäisen kahden sitaatin voidaan katsoa kuuluvan jollain tavalla samaan alakategoriaan tämän kategorian sisällä. Näiden käsitysten mukaan suomalaisessa koulutusjärjestelmässä vallitsee jonkunlainen paradoksi tai ristiriita.

(H2) ”Emmä voi tota muuta ku aika pitkälle olla samaa mieltä Kiilakosken kanssa siitä, että kylhän niinku kaikki tämmönen vaikka opetussuunnitelma, joka on niinku tavallaan se virallinen asiakirja joka ohjaa sitä kaikkee työtä, ni vaikka siinä puhutaan yksilöllisyyden huomioon ottamisesta ja monella tavalla niinku yksilöllisten lähtökohtien ja erilaisten elämäntilanteiden ja muuta huomioon ottamista niin kyllähän niin ku koulun, ei ehkä niinku käytännöt, mutta kyllähän koulu instituutiona on tämmönen tietynlaiseen, miten mä nyt sen sanoisin, tämmöseen tietynlaiseen niin ku tietynlaiseen valtavirtaan, tietynlaiseen arvomaailmaan sosiaalistava ja sehän on kouluinstituution tehtäväki. Mun mielestä sitä ei voi niinku kieltää et siksi meillä on koulu, koska ajatellaan että on joku semmonen yhteinen, jollain tavalla yhteinen sosiaalinen yhteiskunnallinen todellisuus johon me halutaan kasvattaa ihmisiä. Ja tavallaan niin ku, must siin on niin ku tavallaa semmosta niin ku ristiriitaa kanssa että niin ku että tavallaan että demokraattisessa yhteiskunnassa ajatellaan että on moniarvoisuutta niin kun onkin, ei ees pelkästään ajatella vaan kylhän se niinku tosiasia on ja siihen kuuluu tietyt systeemit jonka mukaan valitaan kansanedustajia, kunnanvaltuutettuja ja muita jotka sitten niinku omalla tasollaan vaikuttavat siihen minkälainen lainsäädäntö meillä on, minkälainen opetussuunnitelma meillä on ja niin edelleen. Ja kaikki niin kun haluaa tukee sitä yksilöllisyyttä ja ja niin ku yksilöllistä ihmisarvo... toisin... siis mahdollisuutta siihen että on erilaisia tapoja oppia ja kasvaa ihmisenä. Mut sit kuitenkin ku puhutaan niin ku massojen koulutuksesta ni pitää sit kuitenkin tehdä niitä kompromisseja ja se että mitkä ne kompromissit on ja miten se toteutetaan. Että Kiilakoski puhuu tästä sopeuttamisesta ja alistamisesta ja must tää kyllä varmasti, jos ihan niinku mennää sitte koulun tasolle ja luokkaan ni varmasti, varmasti sellasta niinku tapahtuukin. Mutta musta siinä niin ku taas on se kriittinen pedagogiikka tulee niin ku esille se et tavallaan niin ku sit, jos ajatellaan niinku opettajankoulutusta, että, et niin ku et missä määrin me pystytään avaamaan esimerkiksi opsin taustaa sillä tavalla että oivallettais niinku se, että minkälaisiin arvoihin se perustuu, minkälaiseen ajatusmaailmaan se perustuu ja sit toisaalta se, että missä määrin me opettajina ymmärretään et

mist me itse tullaan. Että suurin osa opettajista on valkoisia keskiluokkaisia, kohtuullisen hyvin toimeentulevia, ei kauheen ongelmallisia ihmisiä ja ja niin se tavallaan niinku on. Et, että se maailma mihin koulussa kasvatetaan on tämmönen valtavirtainen, keskiluokkainen ajatusmaailma, mistä varmasti monet oppilaat tai oppilaiden perheet ei, ne ei välttämättä kuulu siihen maailmaan. Mut toisaalta sitte suomes on esimerkiksi tutkijoita, jotka niin ku kiistää sen että et ei suomessa esimerkiksi tää tämmönen niin ku tämmönen sosio-ekonominen tai sosiaaliluokka ei näy samalla tavalla oppilaiden koulutuksessa kuin muualla. No ei näykkään koska meillä on vain yksi mahdollisuus. Meil on yhtenäinen peruskoulu, mutta kyl mä niinku kattosin sillä tavalla että osa siitä porukasta, joka ajautuu erityisopetukseen, erityisesti niistä joilla on tällasia sosiaalisia tai emotionaalisia hankaluuksia, niin niistä aika suuri osa tulee sellasista perheistä, jotka ei oo kauheen keskiluokkasia ja ei välttämättä sitte tämmösiin keskiluokkaisiin arvoihin ja ihanteisiin sitten sitoudu mitä esimerkiksi opsissa on.”

Yllä olevassa pitkässä sitaatissa on paljon informaatiota tutkimushenkilön käsityksistä koskien Kiilakosken väittämiä. Kun tätä sitaattia lähtee alusta asti analysoimaan, voi siltä löytää seuraavanlaisia käsityksiä. Vastaaja on aika pitkälle samaa mieltä Kiilakosken kanssa siitä, että koulun ja luokan tasolla sopeuttamista ja alistamista tapahtuu. Koulu on vastaajan mielestä instituutio, jonka tehtävä on sosiaalistaa tietynlaiseen arvomaailmaan ja valtavirtaan, mutta hän näkee siinä myös ristiriidan. Toisaalta halutaan sosiaalistaa tiettyyn valtavirtaan ja arvomaailmaan ja toisaalta taas tuetaan yksilöllisyyteen ja pyritään antamaan erilaisia tapoja kasvaa ihmisenä. Vaihtoehtoja tällaiseen ei kuitenkaan ole, sillä suomessa on yhtenäinen peruskoulu, jossa on vain yhdenlainen tapa oppia ja jossa sosiaalistetaan vain tietynlaisiin keskiluokkaisiin arvoihin. Tämä ristiriita ilmenee tutkimushenkilön käsityksen mukaan siten, että erityisopetuksen piiriin ajautuu ihmisiä, jotka eivät ole tällaisiin keskiluokkaisiin arvoihin ja ihanteisiin sitoutuneet. Tämän näkemyksen mukaan kriitti-

nen pedagogiikka voisi olla hyödyllinen opettajakoulutuksessa silloin, kun pyritään avaamaan opetussuunnitelmaa, minkälaisia arvoihin ja ajatusmaailmaan se perustuu ja myös siihen, missä määrin me opettajina ymmärrämme mistä tulemme. Teoriaosiossa mainitussa Bartolomé'n tutkimuksessa tutkittiin muun muassa valkoisen, keskiluokkaisen valtavirran kulttuurin romantisoimista. Tutkimushenkilö viittaa vastauksessaan samaan ilmiöön, joka hänen mielestään vallitsee suomalaisessa koulujärjestelmässä, ja aivan kuten Bartolomé tutkimuksessaan, myös haastateltava ehdottaa kriittisen pedagogiikan käyttöä opettajakoulutuksessa.

(H5) "Mä oon samaa mieltä Tomi Kiilakosken kanssa. Siis oikeesti täs on sellanen paradoksi, niinhän se on, että toisaalta me niinku ajatellaan sillä tavalla, että mejän pitää tukea lapsia ja niinkö kasvussa ihmisyyteen ja hyväksi kansalaisiksi. Sehän tulee niin ku esiopetuksessa, se tulee perusopetuksessa, se tulee vielä lukiolaissaki ensimmäisenä asiana. Elikkä opettajan niin sanotusti tärkein tehtävä on kasvatus, mut sitte, toisaalta jossaki suomen strategisissa tavoitteissa todetaan että pitää niin kun säilyttää suomen asema kilpailullisena kumppanina toisille valtioille ja mikä taas pitää sisällään tietyt, tietyt, tietyt asiat ja yks niistä on se että lapsia pitää niinkö valmentaa ja kasvattaa ja vaatia niiltä ja tehdä ne tietynlaiseksi. Oon mä tämän niin ku tiedostanu ite kauan aikaa sitte ja ja toisaalta mä ajattelen niin että... tai emmä tiä mitä mä aattelen, mä aattelen sillee, että ei opettajana oo pakko siinä mukana siinä jutussa. Jos opettaja kattoo niitä asioita mitä perusopetuslaissa tai, tai, tai muussa lainsäädännössä annetaan hänelle tehtäväksi, ni ei siellä noita asioita tuoda esille, ne on jossakin muualla elikkä ei opettajalla, ei sillä oo lainsäädännöllistä velvotetta tuohon mutta sitten toisaalta jos ajatellaan että sen opettajan tärkein tehtävä on tukea sitä lasta kasvussa hyväksi ihmiseksi... ...Jos multa kysytään, ni mähän tietenki pidän äärimmäisen tärkeenä sitä että lapsen itsetunto kasvaa tai lapsi saa vahvan itsetunnon, jonka kautta se sitten voi niinku oppia melkein mitä vaan. Mutta jos se jollain lailla nujerretaan, nujerretaan ja

yks keino nujertaa on mitä sä tiedät suhteessa toisiin, niin ollaan niinku jo eri polulla.”

Tässä tulee ilmi näkemys siitä, että suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on jonkinlainen paradoksi. Syy tähän paradoksiin on kuitenkin hieman erilainen kuin edellisessä sitaatissa. Tämän käsityksen mukaan paradoksi syntyy siitä, että toisaalta koulutuksessa halutaan tukea lasta kasvussa ihmisyyteen ja hyväksi kansalaisiksi ja toisaalta halutaan kasvattaa ja valmentaa lapsia suomalaisen kilpailukyvyn ylläpitämisen vaatimalla tavalla. Tähän kilpailukyvyn ylläpitämiseen vastaaja yhdistää lasten vertailun ja kilpailuttamisen. Tutkimushenkilön käsityksen mukaan lasten vertailu ja kilpailuttaminen on yksi keino nujertaa lapsen itsetuntoa.

(H1) ”Kyl mä oon niinku sitä mieltä että pääsääntöisesti mä kyllä allekirjoitan ton ihan mitä tonki pätkän mitä sä luit. Mut onneks meillä on niin ku joukkoon mahtuu sen verran niin ku poikkeuksia et on toivoa myös niin ku semmosesta toisenlaisesta tai toisenlaisista malleista, erilaisista malleista. Ja siinä mielessä niin ku tota koulujen kohdalla jos me puhutaan perusopetuksesta erityisesti, niin siellä onneksi on kouluja joissa on tiedostettu ja otettu käyttöön se vapaus mikä kouluilla ja opettajilla on pedagogisesti esimerkiks toimia ja käytetään sitä rohkeasti niin että vältetään aika monta noista asioista mitä tossa esitettiin mitä koulujärjestelmä tekee. Että se on ainakin mua helpottaa ajatella sillä tavalla että pitää olla myöskin uskoa siihen että asioita voidaan tehdä toisin ja meillä on joku ...mahdollisuuksia tehdä asioita toisin myöskin niissä rajoissa joissa me nyt toimitaan. Koulutus on hyvin säädelty asia suomessa ja sekä niinku lailla että asetuksilla ja sitte vielä paikallisilla määräyksillä, että vaikka se on hyvin säädelty, niin toisaalta sitten sen niiden säädösten reunaehtoien sisällä toisaalta sitten suomalaisilla opettajilla esimerkiks on ehkä enemmän pedagogista vapautta kuin juuri missään muualla maailmassa. Ja

se on sellanen niin ku kohta, jossa just tämmösellä niinku kriittisen pedagogiikan kasvatuksella opettajakoulutuksessa voitaisiin niin ku vahvistaa sitä uskoa siihen omaan pedagogiseen osaamiseen ja siihen tekemiseen. Että käytettäis sitä osaamista ja sitä asiantuntemusta ja niitä juttuja mitä sen koulutuksen aikana on saatu ja kokemuksen myötä kun se karttuu ni ruvetaan muuttaa sitä omaa työtä semmoseksi että se on sen näköistä kuin se miltä sen itsestä pitäisi olla. Ja silloin päästään niin ku irti siitä että se vaan niin ku mentäisiin ikään kuin sokeasti vaikkapa jonkun tämmösen uusliberalistisen talouspolitiikan tavoitteiden mukasesti. Vaan sit aletaan oikeesti kasvattaa ja tää on musta se mahdollisuus...”

Tässä näkemyksessä on tutkimushenkilö samaa mieltä kuin Kiilakoski. Vastaajan näkemyksen mukaan kuitenkin poikkeuksiakin löytyy ja jotkut koulut ja opettajat ovat tiedostaneet nämä ongelmat, sekä sen että suomessa opettajilla on enemmän pedagogista vapautta kuin missään muualla maailmassa. Tässä vastaaja näkee mahdollisuuden positiivisempaan tulevaisuuteen. Tämän näkemyksen mukaan kriittisen pedagogiikan kasvatuksella opettajakoulutuksessa voitaisiin vahvistaa uskoa omaan pedagogiseen osaamiseen ja tekemiseen. Tällöin vastaajan käsityksen mukaan päästäisiin irti siitä, että mentäisiin sokeasti esimerkiksi uusliberalistisen talouspolitiikan tavoitteiden mukaisesta ja alettaisiin oikeesti kasvattamaan. Sen lisäksi että kyseinen näkemys on samaa mieltä Kiilakosken kanssa, kuten muutkin kategorian näkemykset, voi siitä löytää toisenkin yhdistävän tekijän. Molempien kahden yllä olevan näkemyksen mukaan koulutusjärjestelmään vaikuttavat taloudelliset intressit ja molempien käsitysten mukaan niillä on negatiivinen vaikutus kasvatukseen. Kun vertaa tätä käsitystä Bartolomé'n tutkimukseen, tulee molemmista esille myös opettajien mahdollisuus ´muutosagentteina´, kuten Bartolomé asian ilmaisee.

(H4) ”Eiks koulutuksen funktio o just tämä et tuota ihmiset halutaan muovata, jolloin kaikki oppiminen ei oo ees toivottavaa. Ja tää on esimerkiksi Illichille kuuluva perusajatus ja mä allekirjotan sen sillä tavalla. Ja oon itse joskus julkisesti luennossa maininnukki, että tuota, että ei voi tavallaan niin ku muuhun johtopäätöksiin tiettyjen seikkojen osalta tulla. Ja se että meillähän on ollu pitkään semmonen tausta että koulutuspolitiikkaa ohjattiin tämmösen valtion ja julkisen hallinnon niin ku kasvuodotusten pohjalta. Ja siihen liittyy se vaihe tietysti että yliopistot olivat kovassa laajenemisen kierteessä –70 luvulta lähtien ja se pääty tähän 90- luvun ja 2000- luvun vaihteeseen. Ja nyt ollaan sitte tultu tähän niin sanottuun markkinavetoseen vaiheeseen, jossa ikävä kyllä sit tehdään valtion kautta niin ku esimerkiksi yliopiston lain uudistaminen ja näin päin pois. Niin tuota ei se ole millään tavalla niinku parantanut tilannetta, päinvastoin se on huonontanu. Et valtion sylissä toimiminen anto vielä niinku tämmöstä akateemista toimintavapautta. Ja, ja suurin osa Tomin tapasista tutkijoista haikailee sen perään ja kyllähän niinku itekin totesin joskus aikoinaan 90-luvun puolivälissä että että työrauha meni Eli, eli tuli tämä tulosohjaus ja tämmönen kontrolli ja näennäistekeminen hyvin vahvaksi ja se on vaan pahentunu ja pahentunu. Että allekirjotan sillä tavalla tämän ja sitte, sitte ehkä se että ehkä tämmönen keskusohjauksen lisääntyminen, musta se on niin ku se virhe että ei panosteta oikeisiin asioihin. Et on ihan selvää, niin ku sanoin jo tossa aikasemminki, että paluuta siihen ei ole miten koulutus oli järjestetty 100 vuotta sitte ja 50 vuotta sitten ja 20 vuotta sitte, vaan täytyy luoda uutta. Ja tässä on se pulma, et jos meidän tutkijatkaan eivät kykene esittämään, esittämään vaihtoehtoja ja miten nämä asiat pitäis rakentaa..... Että tos kirjotuksessahan on, on niinku tavallaan se kärki juuri siinä, että koulutuspolitiikka on väärää ja mun mielestä se on vahvasti väärää, mut meidän pitäis niin ku osottaa se mikä vois olla vaihtoehto, että pitäis mennä pidemmälle, koska se herättää vaan taas vastareaktion, semmonen hedelmätön vastakkainasettelu, ei se kannu mihinkään, siinä vaan annetaan valta sille jolla se jo on.”

Tästä sitaatista voi löytää samat elementit kuin muistakin kategorian näkemysistä. Kiilakoski on väitteissään oikeassa ja syy löytyy tämän näkemyksen mukaan väärästä, markkinavetoisesta koulutuspolitiikasta. Tämän käsityksen mukaan Kiilakoski haikailee akateemisen vapauden perään. Vastaajan näkemyksessä tutkijatkaan eivät pysty esittämään vaihtoehtoja sille, miten asiat pitäisi rakentaa. Vaikka näkemyksen mukaan koulutuspolitiikka on vahvasti väärää, pitäisi kuitenkin osoittaa vaihtoehtoja, sillä pelkkä kritisointi herättää vain vastareaktion ja aiheuttaa hedelmättömän vastakkainasettelun.

2. Kriittinen pedagogiikka tietoisesti provosoi ja yleistää

Tämän kuvauskategorian muodostaa näkemys, joka käsittelee kriittisen pedagogiikan kirjoittamiselle tyypillisiä piirteitä. Tutkimushenkilö pohti Kiilakosken tekstin sisältöä sekä kirjoitustyyliä. Tässä suhteessa tämä näkemys erottui kaikista muista ja muodostaa näin oman kuvauskategoriansa.

(H1) ”No joo, mä tykkään Tomin kirjoituksista...että mä jollaki tavalla... että muutaman kerran on tavattu ja itse asiassa se kenen kasvatus-kirja on sellainen, että olin silloin siinä niinku alkuvaiheessa mukana siinä lähdössä kirjoittamaan siihen. Mutta en sitte erinäisistä syistä siinä elämäntilanteessa pystynyt sitoutumaan siihen että oisin ehtinyt tehdä sitä ja siinä on hyviä juttuja. sehän on meillä tenttikirjana myöski tuotaninni Ja tuota ja mä olen niinku ehdottomasti samaa mieltä siinä että, että ehkä niin kun sellasen varauksen, että tietysti niinkun yks tällanen niinku kriittisen pedagogiikan koulukunnan kirjoittamiseen liittyvä juttu niin on sellanen että siinä tuota aika monet kirjoittaa ja puhuu ja niin mä itsekin, ku mä opetan, niin tietysti pyrin osittain ihan tietoisesti provosoimaan. Et semmonen niinku provosointi on tavallaa niinku yks semmonen keino, jota käytetään ja siinä on niinku hyvät ja huonot puolet. Ja

silloin aina kun sitten lähetään provosoimaan ja sitten yleistämään niin täytyy muistaa se, et se pitäis pitää mielessä se, että yleistetään ja provosoidaan. Että silloin niin ku ei ehkä aina o niin ku täysin se ihan koko totuus. Että just esimerkiks koulutusjärjestelmästä, jos me puhutaan suomalaisesta koulutusjärjestelmästä ja suomalaisista kouluista ku tuolla tavalla, ni sit sitte pitää muistaa että onneksi meillä on niinku sellasia poikkeuksia jotka niinku vahvistaa sen säännön...”

Tutkimushenkilö tuo esille näkemyksen kriittisen pedagogiikan kirjoittamisen piirteistä. Provosointi ja yleistäminen on yksi kriittisen pedagogiikan keino, jolla on hyvät ja huonot puolensa. Näkemyksen mukaan pitää muistaa että yleistetään ja provosoidaan ja ettei se oli ihan koko totuus. Esimerkkinä toimii Kiilakosken teksti, jossa yleistetään ongelmat koskemaan koko koulujärjestelmää ja siinä pitää, tämän näkemyksen mukaan, muistaa että onneksi löytyy poikkeuksia, jotka vahvistavat säännön.

3. suomen tilanne ei noin huono, mutta kehitys huonompaan suuntaan

Tämän kuvauskategorian muodostaa käsitys, joka ei ole samaa mieltä Kiilakosken väittämien kanssa. Suomessa ei tämän näkemyksen mukaan tilanne ei ole niin huono kuin Kiilakoski väittää ja tutkimushenkilö löytää suomen koulutusjärjestelmästä monia hyviä puolia. Vastaaja on kuitenkin sitä mieltä, että kehitys suomessa on menossa eriarvostavaan suuntaan ja on tästä huolissaan.

(H3) No ei suomessa aivan noin paha se tilanne ole, mutta koululaitoshan on kehittymässä siihen suuntaan että on parempien koulut ja sitten on huonompien koulut. Ja sen 2000-luvun aikana on tapahtunut sellasta kehitystä, että sosiaalinen tausta on nyt uudestaan ruvennut vaikuttamaan enemmän ja enemmän siihen että minkälaisia koulutusvalintoja nuoret ja sitte niinku korkeakouluopiskelijat tekevät.....Suomessahan on tuloerot kasvaneet mutta maailman mittakaavassa meil on kuitenkin vielä aika pienet ne tuloerot, mutta kasvavat kaiken aikaa. Mutta tähän samaanhan liittyy sitten niinku 90-luvun peruskoulua kohtaan, peruskouluun kohdistettu tällanen kritiikki, joka oikeastaan niinku loppui vasta kun nää ensimmäiset pisa-tutkimukset antoi niin mairittelevan kuvan suomalaisen koululaitoksen hyvästä toiminnasta. Niin ku että hyvää toimintaa on se, että et suomi on niin kuin suhteellisen tasa-arvoinen maa, koulutus on ilmaista ja sitten opetus tapahtuu kaikkialla maassa suunnilleen niin ku samojen laatustandardien mukaan. Mutta nää laatustandarditkin on nykyään niin kun eriytymässä tai on parempia kouluja ja on sitten heikompia kouluja.

(T) mistä se johtuu?

(H3) Siinä on kysymys siitä että näitä koulun resursseja on kavennettu 90-luvulla lamasta lähtien ja sitten niitä niinku, mitä on purettu niin sitä ei ole sitte uudestaan lähdetty rakentamaan. Erityisopetus, koulupsykologipalvelut olis niinku esimerkkinä tästä. Sitten aikanaan oli tällamönen kuin tuntikehysjärjestelmä, jossa niin ku voitiin niin ku lisätunteja järjestää tiettyjen aineitten opetukseen, jos koulu näin halus esimerkiksi. Tääkin on käytännössä purkautunut koska rahan ja resurssejen puuten estää sen järjestelmän toimimisen. Että siinä on tapahtunut sellainen kehitystilanne virhe.

Yllä olevan käsityksen mukaan suomalaisesta koululaitoksesta löytyy hyviä puolia, kuten se että Suomi on suhteellisen tasa-arvoinen maa, jossa koulutus on ilmaista ja opetus tapahtuu kaikkialla maassa suunnilleen samojen laatustandardien mukaan. Vastaajan mielestä laatustandardit ovat kuitenkin nykyään eriytymässä ja on syntynyt parempia ja heikompia kouluja. Syynä tutkimushenkilön käsityksen mukaan on tuloerojen aiheuttama luokkaerojen kasvu sekä koulujen resurssien kaventuminen. Vastaajan käsityksen mukaan tässä on tapahtunut jonkunlainen kehitystilanne virhe.

5.6. Tutkimushenkilöiden sijoittuminen kategorioihin

Tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät ilmaisseet yhtäkään kategoriaa täydellisenä, vaan kategoriat on muodostettu useiden haastateltavien ilmauksista. Tästä johtuen tutkittavat saattoivat kuvata useita kategorioita samassa vastauksessa ja tämän takia osia joistakin sitaateista esiintyy useammassa kuvauskategoriassa. Näkemyksien jakaminen kuvauskategorioihin vaati analyysivaiheessa haastattelujen lukemisen useaan kertaan ja kuvauskategoriat elivät ja vaihtelivat koko prosessin ajan. Lopullisiin kuvauskategorioihin jakamisessa täytyi tehdä jonkin verran kompromisseja ja yrittää löytää käsityksistä yhteisiä, useimmissa tapauksissa laadullisia tekijöitä, joiden mukaan kuvauskategoriat syntyivät. Käsityksiä ei kuitenkaan pyritty liikaa yleistämään eikä tyypitellä ihmisiä eri luokkiin, sillä fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää tutkittavien joukolta mahdollisimman kattava määrä käsityksiä. Tutkittavien käsitysten sijoittuminen eri kuvauskategorioihin voidaan tarkastella seuraavasta taulukosta.

Tutkittavien sijoittuminen eri kategorioihin.

	H1	H2	H3	H4	H5
1.1	X			X	
1.2			X		
1.3		X			X
2.1	X	X	X		
2.2				X	
2.3					X
3.1		X	X	X	
3.2	X			X	
3.3					X
4.1		X	X	X	
4.2	X				
4.3	X	X	X		
5.1	X	X		X	X
5.2	X				
5.3			X		

Taulukko 1.

Taulukosta voi tehdä seuraavanlaisia johtopäätöksiä. Ensinnäkin, mitä useampaan kategoriaan vastaajan käsitykset sijoittuivat, sitä syvällisemmin voi katsoa vastaajan pohtivan tutkittavaa ilmiötä tai sitä laajempi tietoisuus vastaajalla ilmiöstä on. Toiseksi taulukosta voi nähdä sen, että joillakin alueilla tutkit-

tavien käsitykset ovat yhteneväisiä ja parhaimmassa tapauksessa jopa neljä viidestä käsityksestä kuuluu samaan kuvauskategoriaan. Toisaalta taulukosta käy esille se, että jokaisesta teema-alueesta löytyy täysin toisista eroavia näkemyksiä, jolloin vain yhden tutkittavan näkemys muodostaa oman kuvauskategoriansa. Vaikka kategorioiden sisällä olevat käsitykset joltakin osin eroavat toisistaan ja joissain tapauksissa analyysitavasta riippuen ne muodostaisivat kokonaan omat kuvauskategoriansa, on kaikki tutkimuksessa tulleet käsitykset kuitenkin laitettu sitaateilla kuvauskategorioihin. Tällöin lukija, jos niin haluaa, voi muodostaa oman näkemyksensä kuvauskategorioista ja niissä ilmenevistä käsityksistä. Sitaateista on poistettu pisteillä eettisistä syistä ne kohdat, joissa tutkittavien konteksti saattaisi tulla esille. Tulos-osiosta ja siinä käytetyistä sitaateista on myös rajattu pois paljon tutkimukselle irrelevanttia tietoa jotka, vaikkakin antaisivat mielenkiintoista tietoa tutkittavien näkemyksistä, eivät kuulu teema-alueiden eivätkä tutkimuksen piiriin.

6. Diskussio

6.1. Käsitusten määrittelyn ongelmallisuudesta

Tässä luvussa tutkitaan vielä käsitusten määrittelyä empiriassa ilmenneiden ongelmien valossa. Fenomenografia analyysimenetelmänä on kohtalaisen nuori, mikä ilmenee teoreettisen perustan hajanaisuutena ja perusolettamuksien ristiriitaisuutena. Ensimmäinen ongelmakohta koskee ihmisen tietoisuuden suhdetta käsitusten esittämiseen, josta on kaksi eri ajatustapaa. Ensimmäinen on se, että esitietoiset käsitykset ilmenevät niissä tavoissa, joilla yksilö hahmottaa ympäröivän maailman ilmiöitä. Tässä tapauksessa tutkimuksella on mahdollista tavoittaa ihmisen ajatusmaailman heikommin tiedostettuja

osia. Toinen ajatustapa on se, että ihminen pystyy ilmaisemaan sanoin ainoastaan refleктоituja käsityksiään (Svensson 1984). Jälkimmäinen ajatustapa asettaisi kuitenkin tutkimuksessa haastateltavat eri asemaan, sillä sen mukaan ainoastaan omat käsityksensä tiedostavat ihmiset pystyvät ilmaisemaan niitä. Tässä tutkimuksessa tutkija luottaa siihen, että teemahaastattelulla on mahdollista päästä niin syvälle tutkittavan käsityksiin, että ilmauksissa myös käsitysten esitiedostettuja osia tulee esille. Tutkijan tehtävänä oli näiden käsitysten esittäminen jäsenneltyinä kokonaisuuksina.

Toinen ongelmakohta liittyy Säljön (1994) mukaan kielellisen kommunikaation merkityksen väheksymiseen ihmisen ajattelua tutkittaessa. Fenomenografisessa analyysimenetelmässä on pidetty itsestäänselvytenä sitä, että ihmiset pystyvät ja haluavat ilmaista oman käsityksensä tutkittavasta asiasta. On kuitenkin pidettävä mielessä, että ihmisten kyky artikuloida käsityksiään vaihtelee hyvin paljon. Koska myös tutkijan ja tutkittavan kontekstit eroavat toisistaan, ei voida koskaan olla täysin varmoja siitä, että haastattelussa viestin luoja ja sen tulkitsija ymmärtävät sen samalla tavoin. Tämä on ongelma, johon tutkija ei ole ennalta voinut valmistautua. Haastattelutilanteessa tämä ongelma pyrittiin minimoimaan esittämällä tarkentavia kysymyksiä ja hyväksymällä se tosiasia, ettei tutkijan ja tutkittavan ajatusmaailmojen voida koskaan olettaakaan olevan täysin yhtenäisiä. Tällöin tärkeäksi elementiksi käsityksiä analysoidessa nouseekin tutkijan omat tulkinnat.

Kolmantena ongelmana tutkimuksessa on käsitysten relationaalisuus. Ihmisten tieto on fragmentaarista ja tästä johtuen ilmiötä ei koskaan katsota voivan tavoittaa kokonaisuudessaan. Koska ihminen käsittää ilmiöstä vain tietyn osa, ei käsityksiä pyritäkään liittämään tiettyihin persooniin, vaan niillä halutaan kuvata yleisemmin erilaisia ajattelutapoja. Tässä tutkimuksessa tämä ilmeni siinä, että saman henkilön käsitykset saattoivat sijoittua useampaan kuvaus-

kategoriaan. Fenomenograafisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat ovat toisensa poissulkevia siinä mielessä, että tietty ilmaus haastattelusta ei voi kuulua useampaan kuin yhteen kategoriaan. Tämä ei ole kuitenkaan este sille, etteikö sama henkilö ole voinut ilmaista haastattelussa eri ilmauksilla eri kuvauskategorioihin kuuluvia käsityksiä.

Neljäs ongelma koskee käsitysten tulkinnallisuutta, johon viitattiin jo tulososiossa. Fenomenograafisessa tutkimuksessahan ilmiöitä pyritään tutkimaan toisen asteen näkökulmasta, mikä tarkoittaa ilmiön kuvaamista sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen näkee. Ihmisten käsitykset syntyvät heidän reflektionsa seurauksena, josta tutkija muodostaa erilaisten käsitysten joukon. Tutkija on luonut kuvauskategoriat organisoimalla haastateltavien ilmauksia kokonaisuuksiksi. Tällöin ei voida taata sitä, etteikö joku toinen tutkija olisi voinut löytää erilaisia yhdistelmiä kategorioiksi. Kuvauskategorioiden rakenne on siis tutkijan tulkinnan tulosta. Tästä johtuen tutkijan oma konteksti on merkittävä tekijä analysoitaessa niin tutkijan ja tutkittavan, kuin tutkijan ja aineiston vuorovaikutussuhdetta.

6.2. Tutkimuksen luotettavuudesta

tutkimuksen luotettavuuskysymysten tarkastelussa tulee esille kaksi aihealuetta: aineiston hankintaprosessin luotettavuus sekä tulkinnan luotettavuus. Tutkijan teoreettiset lähtökohdat vaikuttavan aina tutkimuksen tekoon ja aineiston hallintaan (Ahonen 1994, 122). Francis (1993, 73- 74) taas painottaa aikaisempiin tutkimuksiin tutustumisen vaikutusta tutkijan ennakkolettamuksiin. Tässä tutkimuksessa tutkijan perehtyneisyys kriittiseen pedagogiikkaan, fenomenografiaan ja teemahaastatteluun olivat olennaisena osana ja edellytyksenä tutkimuksen toteutukselle. Toisaalta tutkijan kokemattomuus tutkimusten tekemisessä toimi hidastavana ja epävarmuutta tuovana

tekijänä, mikä toisaalta piti vain hyväksyä ja pyrkiä kompensoimaan se tutustumalla tarkoin teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

Tutkittavien valinnassa Ahonen (1994, 153) kehottaa kiinnittämään huomiota myös tutkimushenkilöiden taustoihin. Tässä tutkimuksessa tutkittavien taustoja ei pyritty tarkasti kartoittamaan. Ainoana kriteerinä oli se, että tutkimushenkilöt olivat kasvatustieteen ammattilaisia ja jokainen edusti eri kasvatustieteen osa-aluetta. Tämän lisäksi Ahosen mukaan tutkijan pitäisi pystyä osoittamaan, että tutkittavat ovat ilmaisseet omia ajatuksiaan, eivätkä vastanneet sen mukaan, mitä he arvelevat haastattelijan heidän haluavan sanoa. Tämä osoitetaan siten, että raporttiin liitetään suoria haastattelulainauksia, josta lukija voi itse tehdä johtopäätöksensä kysymysten ja vastausten aitoudesta. (Ahonen 1994, 153- 154) Tässä tutkimuksessa haastateltavien käsityksiä on pyritty tarkistamaan ja käsittelemään kysymysten asettelulla niin, että yhdestä kysymyksestä voidaan saada viitteitä ja tietoa myös tutkittavan käsityksiin muista kysytyistä ilmiöistä.

Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta suurimmaksi ongelmaksi nousi kuvauskategorioiden luominen haastatteluaineistosta. Tämä ongelma on pyritty ratkaisemaan kuvauskategorioiden muodostumisen kriteerien tarkkana kuvaamisena sekä suoria haastattelulainauksia käyttämällä. Loppujen lopuksi tutkijan on vain hyväksyttävä se tosiasia, että vaikka tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavista teema-alueista tuleekin esille suorista lainauksista, ovat luodut kuvauskategoriat vain tutkijan omien näkemysten tuotos ja pyrkimys kuvata tutkimushenkilöiden käsityksiä kriittisestä pedagogiikasta.

6.3. Tutkimustulosten merkityksestä

Tutkimuksen tässä vaiheessa on hyvä palata tutkimuksen alkuun ja johdannossa esitettyihin tutkimuksen aihealueen valintaan vaikuttaviin tekijöihin ja pohtia tämän tutkimuksen tulosten merkitystä kasvatuksen kenttään. Tutkijan oma kiinnostus aiheeseen oli tämän tutkimuksen suurin motivaation lähde. Toisaalta tällä tutkimuksella tutkija halusi myös saada tutkimushenkilöt, ja kaikki jotka tämän tutkimuksen lukevat, ajattelemaan omia käsityksiään kriittisestä pedagogiikasta ja sen mahdollisuudesta kasvatustieteissä ja opettajakoulutuksessa sekä pohtimaan kriittisen pedagogiikan esittämiä väitteitä ja tätä kautta suomalaisen koulutusjärjestelmän epäkohtia.

Tutkimustuloksista tuli esille kriittisen pedagogiikan arvo ja tärkeys opettajakoulutuksessa. Opettajakoulutuksessa tulisi, tämän tutkimuksen tulosten perusteella, lisätä oppilaiden tietoisuutta kriittisestä pedagogiikasta ja mikä tärkeintä, sen käyttöä opettaessa opettajistamme kriittisiä 'muutosagentteja', jotka ovat tietoisia heihin vaikuttavista tekijöistä ja ymmärtävät omat mahdollisuutensa vaikuttaa yhteiskunnan ja koulutuksen epäkohtiin. Jos pohditaan tutkimusta tutkijan omien käsitysten kannalta, voi todeta niin teorian, kuin tutkimustulosten vaikuttaneen vahvistavasti siihen käsitykseen, että kriittinen pedagogiikka voi oikein käytettynä olla arvokas työkalu ja mahdollisuus kohti tasa-arvoisempaa kasvatusta. Mielenkiintoista oli myös huomata, että kasvatustieteen ammattilaisten mielipiteet olivat näinkin kriittisiä ja että he ymmärsivät koulutusjärjestelmän ja kasvatuksen sisältävän Kiilakosken mainitsemia epäkohtia. Tällaisen kriittisyyden olisi toivonut tulevan tutkijalle esille jo opiskelun alkuvaiheessa, eikä vasta tehdessä gradua aiheesta. Kriittisestä pedagogiikasta, tai opettajien käsityksistä kyseisestä lähestymistavasta, ei tullut missään opiskelun vaiheessa esille. Ainostaan tutkijan oma jano ja kiinnostus ottaa kriittisestä pedagogiikasta selvää on mahdollistanut tämän tutkimuksen.

Tutkijan oma toive onkin, ettei tulevaisuuden opettajaopiskelijoille kriittiseen kasvatukseen tutustuminen ole yhtä hankalan työn takana.

Vaikka tämä tutkimus antoi vastauksia tutkimuskysymyksiin, herätti se myös jatkokysymyksiä ja tutkimuksen aiheita. Niin kriittisen pedagogiikan, emansipaation kuin dialogin käytön mahdollisuutta yliopistoissa olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä tutkia erikseen ja paljon tarkemmin.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä

Banaka, W. H. 1971. Training in depth interviewing. New York: Harper & Row

Bartlett, F. C. 1932. Remembering. A study in experimental and social psychology. London: Cambridge University Press

Breunig, M. 2005. Journal of Experimental Education; Turning Experimental Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis. Association for Experimental Education

Darder A., Baltodano M. P. & Torres R. D. 2009. The critical pedagogy reader. New York: Routledge

Engeström, Y. 1986. The concept of content in phenomenography and dialectics. Teoksessa P. D. Ashworth, A. Giorgi ja A. J. J. de Koning (toim.) Qualitative research on psychology. Proceedings of the International Association for Qualitative Research in Social Science. Pittsburgh: Duquesne University Press

Eskola, A. 1967. Sosiologian tutkimusmenetelmät, II. Porvoo: WSOY

Freire P. 2005. Paulo Freire ja sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen Pedagogiikka. Tampere: Vastapaino

Gröhn, T. 1992. Fenomenografisen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino

Herkman, J. 2007. Kriittinen mediakasvatus. Tampere: Vastapaino

Hirsjärvi S. & Hurme H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: yliopistopaino

Häkkinen K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino

Kahn, R. L. & Cannel, C. F. 1963. The dynamics of interviewing. Theory, techniques, and cases. New York: Wiley

Kangas R. 1989. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Helsinki: Kuvaohjelmat oy

Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. 2005. Kenen kasvatus? :Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino

Kotkavirta J. 1991. Järjen kritiikki. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10

Marton, F. 1984. Hur vi lär oss att se världen på olika sätt – en epilög. Teoksessa F. Marton & C.-G. Wenestam (red.) Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristianstad: AWE: Gebers

Marton, F. 1988a. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer

Marton, F. 1988b. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. New York: Praeger

McLaren & Kinchloe J.L. 2007. Critical pedagogy: where are we now? New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Moisi, O. & Suoranta, J. (toim.) 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Juvenes Print

Mollenhauer, R. 1972. Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus

Puolimatka T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino Oy West Point

Simola, R. 1993. Fenomenografia laadullisena tutkimusotteena. Hoitotiede 5

Suoranta J. 2009. AIKAA6 kasvatuksen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset perusteet. Saatavilla wwwmuodossa: <URL: http://suoranta.files.wordpress.com/2009/10/mita_on_kriittinen_pedagogiikka_luento_16102009.pdf> (luettu 25.10. 2011)

Suoranta J. 2009. Kriittinen pedagogiikka ja tutkimusmenetelmät. Saatavilla wwwmuodossa: <URL: <http://www.kommentti.fi/kolumnit/kriittinen-pedagogiikka-ja-tutkimusmenetelm%C3%A4t>> (luettu 24.10. 2011)

Svensson, L. 1984. Människobilden i INOM-gruppens forskning: Den lärande människan. Göteborgs universitet. Rapporter från pedagogiska institutionen 3

Tervakari, A.-M. 2005. TTY/Hypermedia/Hypermedian jatko-opintoseminaari. Saatavilla wwwmuodossa: <URL: http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf > (luettu 26.10. 2011)

Tuomela R. & Patoluoto I. 1976. Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet Osa I. Hämeenlinna: Arvi. A Karisto Osakeyhtiön kirjapaino

Wenestam, C.-G. 1993. Fenomenografi och skolans pedagogik. Kasvatus 24, 30- 37

Theman, J. 1985. Likhet genom olikhet – ett fall av kontextuell analys. Göteborgs universitet. Rapporter från Institutionen för pedagogik 15

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur

Uljens, M. 1992. Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. Reports from the Department of Education 3

Uljens, M. 1993. The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 13

Wenestam, C.-G. 1984. Hur vi skapar mening I det vi erfar – en introduction. Teoksessa F. Marton & C. G. Wenestam (toim.) Att uppfatta sin omvärld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristianstad: AWE: Gebers