

**Kriittisen ajattelun konstellatio: kriittisyyden traditiot  
kasvatustieteissä**

Ekku Kudjoi

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2019  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Kudjoi, Ekku. 2019. Kriittisen ajattelun konstellatio: kriittisyyden traditiot kasvatustieteissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 76 sivua.**

Tämän tutkielma tarkastelee mitä kriittinen ajattelu tarkoittaa kasvatustieteiden kontekstissa, miten sitä perustellaan kasvatustavoitteena ja millaista subjektiviteettia kriittisellä ajattelulla tuotetaan.

Tutkimus on menetelmältään teoreettis-filosofinen. Sen teoreettisena lähtökohtana on Theodor Adornon käsitys filosofiasta konstellationa, jossa pyritään hahmottamaan käsiteltävää ilmiötä eri näkökulmista, samalla valottaen historiallis-yhteiskunnallista tilannetta jossa se ilmenee. Toinen metodologinen viitepisteeni on Michel Foucault'n valtakriittinen filosofia, ja erityisesti hänen käsityksensä vallasta ja subjektiviteetin tuotannosta.

Tutkimuksessani esitän, ettei kasvatustieteen kontekstissa voida puhua vain yhdessä kriittisyyden muodosta, vaan kriittisestä ajattelusta (*critical thinking*) ja kriittisestä pedagogiikasta, joilla on poikkeavat pyrkimykset. Kriittiselle ajattelulle keskeistä kriittisyydessä on objektiivis-rationaalinen ajattelu ja kriittiselle pedagogiikalle ideologian ja hegemonian tunnistaminen. Eroista huolimatta kumpikin perustelee kriittisyyden tärkeyttä kasvatustavoitteena autonomialla ja emansipaatiolla, joille perinteillä on niin ikään erilaisia merkityksiä. Kriittiselle ajattelulle autonomia on vapautta virheellisistä uskomuksista, kun taas kriittinen pedagogiikka tähtää myös yhteiskunnalliseen muutokseen, joka ei ole erotettavissa kriittisyyteen kasvattamisen prosessista. Kriittinen ajattelu pyrkii tuottamaan kriittisiä tiedonkuluttajia, jotka pystyvät tunnistamaan virheelliset totuusväittämät objektiivis-rationaalisen ajattelun ja logiikan avulla. Kriittisen pedagogiikan subjekti taas on orgaanisten intellektuellin etujoukko, joka pyrkii osoittamaan vallitsevan ideologian ja hegemonian valheellisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden.

Tutkimukseni perusteella esitän, että kumpaakin perinnettä yhdistää transsendentaalinen käsitys subjektista, jonka oletetaan voivan irtautua vallasta. Lisäksi molemmissa perinteissä vapautuminen oletetaan ennen kaikkea järjen avulla tapahtuvaksi prosessiksi, jolloin jätetään huomioimatta ihmisen kokonaisvaltaisuus. Esitän taustateorioideni pohjalta, että näistä umpikujista eteneminen vaatii kriittisyyden perinteiltä kriittisyyden ulottamista subjektin muodostamiseen asti, sekä erilaisten tietämisen tapojen huomioimista.

Asiasanat: kriittisyys, kriittinen ajattelu, kriittinen pedagogiikka, konstellaatio, subjektiviteetti, valta

Omistettu äidilleni

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
1.1	Tutkimuskysymykset .....	7
1.2	Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat .....	9
1.3	Tutkielmassa käytetty kirjallisuus.....	11
1.4	Tutkielman rakenne.....	13
<b>2</b>	<b>SUBJEKTIVITEETIN MUOTOUTUMINEN MODERNISSA JA JÄLKIMODERNISSA YHTEISKUNNASSA.....</b>	<b>14</b>
2.1	Valistus ja moderni subjekti.....	14
2.2	Teollinen kapitalismi ja subjektiviteetin tuotanto .....	17
2.3	Kapitalistisen tuotantotavan ja työn murros .....	20
<b>3</b>	<b>KASVATUS JA KASVATUSTIEDE .....</b>	<b>22</b>
3.1	Kasvatus 22	
3.1.1	Sivistys .....	23
3.1.2	Sosialisaatio ja subjektifikaatio .....	25
3.2	Kasvatustiede .....	26
<b>4</b>	<b>KRIITTINEN AJATTELU.....</b>	<b>30</b>
4.1	Kriittisen ajattelun käsitteestä.....	30
4.2	Kriittisyyden traditiot.....	31
<b>5</b>	<b>KRIITTINEN AJATTELU KASVATUSTIETEISSÄ .....</b>	<b>36</b>
5.1	Kriittinen ajattelu ( <i>critical thinking</i> ).....	36
5.1.1	Rationaalisuus.....	38

5.1.2	Objektiivisuus .....	39
5.2	Kriittinen pedagogiikka .....	39
5.2.1	Ideologia .....	41
5.2.2	Hegemonia .....	42
5.3	Yhteenveto.....	44
<b>6</b>	<b>KRIITTISYYS KASVATUSTAVOITTEENA.....</b>	<b>48</b>
6.1	Autonomia.....	48
6.2	Emansipaatio.....	48
6.3	Autonomia ja emansipaatio kasvatustieteen kriittisyyden traditioissa	49
<b>7</b>	<b>KRIITTINEN SUBJEKTI .....</b>	<b>51</b>
7.1	Perinteiden taustaoletukset.....	51
7.2	Moderni ja postmoderni.....	52
7.3	Transsendentaalinen subjekti .....	54
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
8.1	Johtopäätökset.....	57
8.2	Tutkimusprosessi, tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	64
8.3	Loppusanat ja jatkotutkimushaasteet .....	68
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>70</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuskysymykset

Kriittinen ajattelu on nostettu tärkeäksi kasvatustavoitteeksi lähes kaikissa kasvat- ja opetusideologioissa (OPH 2011; Holma 2013; POPS 2014; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen, Virta 2014; Husu & Toom 2016). Sen tärkeyttä painotetaan myös opettajien käytännön työtä ohjaavissa dokumenteissa, ja esimerkiksi uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS2014) kriittisyys mainitaan yli sata kertaa. Kriittisyys yhdistetään opetussuunnitelmassa muuan muun muassa omien arvojen pohtimiseen, medialukutaitoon, ajatteluntaitoihin, itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin, yhteiskunnalliseen toimintaan sekä useiden eri oppiaineiden tavoitteisiin.

Tästä huolimatta kasvatustieteellisessä keskustelussa on usein epäselvää, mitä kriittisellä ajattelulla oikeastaan tarkoitetaan (Giroux & McClaren 2001, 37; Holma 2013; POPS 2014; Männistö 2018). Kriittinen ajattelu voidaan nähdä yhtäältä (uusliberaalin eetoksen mukaisina) valmiuksina, joita tulevaisuuden kansalainen tarvitsee pärjätäkseen työelämässä, ja edistääkseen talouskasvua, kun taas toisaalla kriittinen ajattelu käsitetään kykynä havaita ja muuttaa sortavia valtarakenteita (Brookfield 2005, 11; Holma 2013). Yhdyn Henry Giroux'n ja Peter McClarenin (2001, 37) väitteeseen siitä, että kriittisen ajattelun käsite on vesitynyt, ja sen uudelleen määrittely on näin ollen tarpeen.

Tämä tutkielma sai alkunsa edellä esittämästäni hämmennyksestä; mitä kriittinen ajattelu tarkoittaa kasvatustieteiden kontekstissa, ja miten sen tärkeyttä kasvatustavoitteena perustellaan?

Tutkielmassani lähestyn kriittistä ajattelua kasvatustieteiden näkökulmasta. Kasvatustieteiden lähestymistavan keskiössä on kasvatuksen perimmäisten kysymysten tarkastelua kasvatustieteiden näkökulmasta (Noddings 2012, xiii-xiv). Se tarkoittaa kasvatuksen tutkimista teoreettis-käsitteellisesti, ja siihen liittyy tyypillisesti pyrkimys ylittää erityistieteiden rajoittuneet näkökulmat

(Tomperi 2008, 10–11; Noddings 2012, xiii–xiv). Tomperin (2008, 10–11) mukaan kasvatuksen keskeisimmät ongelmanasettelut johtavat riittävän pitkälle vietyinä filosofisiin kysymyksiin, joiden pohjalta tulevat aina vastaan etiikka, yhteiskuntafilosofia, epistemologia ja ihmiskäsitysten tarkastelu.

Kasvatusfilosofiselle tutkimukselle on tarvetta, sillä suomalaista kasvatustieteen tutkimusta voidaan kritisoida siitä, että se jättää kasvatuksen normatiiviset ydinkysymykset lähes huomioimatta keskittyessään objektiivisuuden ihanteeseen nojaten didaktisesti ja psykologisesti painottuneeseen analyttis-empiriseen lähestymistapaan (Aittola & Suoranta 2001, 8; Tomperi ym. 2005, 17). Ongelma ei ole läsnä ainoastaan kasvatustieteen teoriassa ja tutkimuksessa, vaan on nähtävillä myös opettajakoulutuksessa, jossa vallitsevat vahvat myytit opettajuudesta (Fornaciari 2015; Fornaciari & Tervasmäki 2015). Hyvä opettaminen nähdään opetettavan aineen hallintana höystettynä oivaltavalla didaktisella osaamisella (Salminen & Sänntti 2013). Monet opiskelijat kokevat olevansa koulussa ”vain” kasvattamassa lasta, ja eristävät nämä yhteiskunnasta, ideologisista valtasuhteista ja muusta kontekstuaalisuudestaan (Värri 2007, 22). Tämä ei ole mikään ihme, sillä opettajakoulutuksen ja kasvatustieteellisen tutkimuksen painottuessa kasvatuksen didaktis-psykologiseen puoleen tilaa ei jää juurikaan kasvatusfilosofialle, kasvatussosiologialle ja koulutuspolitiikalle, jotka voisivat kriittistä tietoisuutta kehittäen mahdollisesti auttaa problematisoimaan opettajuuden peruskäsitteitä (Simola 2008, Värri 2007). Tutkimusmetodin lisäksi nämä seikat puoltavat myös tutkimuksen aiheen valintaa.

Kriittistä ajattelua on suomalaisessa kasvatustieteessä viime aikoina käsitelty lähinnä näkökulmista, joissa pohditaan miten sitä tulisi opettaa (esim. Tomperi 2017; Mikkonen 2018). Tutkielmani tuo tähän keskusteluun tärkeän yhteiskunnallis-filosofisen näkymän. Tutkielma pyrkii selkeyttämään mitä kriittisellä ajattelun käsitteellä kasvatustieteessä tarkoitetaan, ja miksi sitä pidetään tärkeänä kasvatustavoitteena, sekä samalla myös sitomaan nämä kysymykset yhteiskunnallis-taloudellisiin muutoksiin.



Pyrin tuomaan uutta perspektiiviä kasvatustieteissä käytävään keskusteluun kriittisestä ajattelusta tarkastelemalla sitä subjektiviteetin tuotannon näkökulmasta. Subjektiviteetilla tarkoitan tässä tutkielmassa laajasti ottaen tekemisen ja kokemisen tapoja, joista käsin yksilö tarkastelee maailmaa. Käsite on keskeisessä asemassa, kun tarkastelen, millaiseen toimijuuteen kriittinen ajattelu pyrkii kasvattamaan. Tutkielmani sivuaa kasvatuksen ja vallan yhteyksiä, ja subjektiviteetin muodostumisen kysymykset ovat keskeinen osa tätä näkökulmaa (Nuutinen 1994, 20).

Näiden pyrkimysten pohjalta muotoilemani tutkimuskysymykset, joihin pyrin vastaamaan tässä tutkielmassa ovat:

1. Mitä kriittinen ajattelu tarkoittaa kasvatustieteiden kontekstissa?
2. Miten kriittinen ajattelu oikeutetaan kasvatustavoitteena?
3. Millaista subjektiviteettia kriittisellä ajattelulla tuotetaan?

## 1.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Tutkimukseni lähtee liikkeelle kriittisen pedagogiikan perinteestä, mutta tarkoituksenani ei ole argumentoida yhden kriittisyyden perinteen puolesta, tai edes muodostaa kriittisyyden perinteistä yksinkertaista synteisiä, sillä se ei auta ratkaisemaan perinteiden sisäisiä ristiriitoja (Lewis, 2012). Vaihtoehtoinen ja monimutkaisempi synteisin käsite on Walter Benjaminin (1892-1940) konstellaatio, jota on hyödyntänyt ja jatkokehitellyt omassa ajattelussaan Theodor Adorno (1903-1969). Konstellaatiota ovat omissa tutkimuksissaan hyödyntäneet esimerkiksi amerikkalaiset kasvatustieteilijät Tyson E. Lewis (2012) ja Derek R. Ford (2016).

Arkikielessä konstellaatiolla tarkoitetaan tähdistöä tai tähtikuviota. Jussi Kotkavirta (1999, 62) on kuvannut Adornon metodia tavaksi ryhmitellä ajatuksia konstellaatioihin, ”joista ne ikään kuin tähtien tavoin kukin omasta perspektiivistään sanovat jotakin tarkasteltavasta asiasta”. Käsitteet ryhmittyvät kuvioon osoittaen tutkimuskohdetta, ja ne kiertävät kohdettaan valaisten sitä yksittäisistä

pisteistä käsin (Tienaho 2015, 48). Tutkimuskohdetta lähestytään siis käsiterykellä tunnustellen, kuten Ilona Reiners (1999, 123–124) asian ilmaisee.

Adorno (1973, 163) korostaa konstellaatioiden prosessimaista ja historiallista luonnetta: ”Tietoisuus objektista sen konstellaatioissa on tietoisuutta prosessista, joka on varastoitunut objektiin.” Konstellaation objekti, eli asia jonka se pyrkii ilmaisemaan, on aina suhteessa historiaan ja ympäröivään maailmaan. Tässäkin tutkimuksessa kriittisen ajattelun käsitteen historiallisen muodostumisen tarkastelulla on keskeinen rooli.

Toinen metodologinen viitepisteeni on Michel Foucault’n (1926-1984) näkemys filosofiasta erityisenä kritiikin muotona. Valtakriittinen tutkimus pyrkii näyttämään, kuinka hauraita ja sattumanvaraisesti syntyneitä nykyiset puhuvat ja yhteiskunnalliset käytännöt ovat (Harni 2014, 10). Tämä auttaa ottamaan etäisyyttä tuttuihin ajattelu- ja toimintatapoihin, sekä politisoimaan aiemmin epäpoliittisena näyttäytyneen. Valtakriittinen tutkimus ei pyri kuitenkaan Foucault’n (2010, 21) mukaan kertomaan mitä muiden tulisi tehdä, vaan hajottamaan tuttua ja hyväksyttyä, sekä häiritsemään ajattelua: ”...jos haluatte taistella, tässä tiettyjä avainkohtia, tässä tiettyjä voimalinjoja, tiettyjä rajoituksia ja tukoksia.”

Vallalla on Foucault’lle erityinen merkitys verrattuna perinteisiin valtakäsityksiin. Voima (*force*) tarkoittaa Foucault’lle kykyä tehdä asioita (Alhanen 2012, 119). Työvoima, ajattelu, ruumiilliset voimat, pakottaminen ja alistaminen ovat esimerkkejä erilaisista voimista. Valta (*pouvoir*) on pyrkimys hallita erilaisia voimia. Sitä ei tule käsittää siis omaisuudeksi vaan strategiaksi (Foucault, 2000). Valtasuhteet ovat taas erilaisia tapoja hallita, ohjata, muokata, vahvistaa ja yhdistää voimia. Valta on enemmän suhdeverkko kuin etuoikeus, josta voisi pitää kiinni (Foucault 2000, 41). Tämä tarkoittaa, ettei valta ole yksilön puolella, vaan pikemminkin tuottaa yksilön (Harni 2014, 17). Vallasta ei Foucault’n mukaan siis voi eikä tule pyrkiä eroon (Alhanen 2012, 121).

Foucault’n filosofinen kritiikki voidaan nähdä Kantin perinteen jatkamisena, eli pyrkimyksenä vapautua jatkuvasti muuttuvista ”alikäistävästä käytännöistä” (Harni 2014, 12). Kasvatuksen vääristymien, ongelmien ja patologioiden tarkastelu auttaa hahmottelemaan sen alueen rajoja, jossa ihmiset kasvatuksen

kentällä voivat harjoittaa vapauttaan. Filosofia kritiikin muotona ei ole siis ainoastaan negatiivista, vaan sen tiedonintressi on emansipatorinen; sen tavoitteena on auttaa ihmisiä vapautumaan alistavista käytännöistä ja tulemaan joksikin muuksi kuin mitä he ovat (Harni 2014, 12; Deleuze & Guattari 1993). Foucault'n soveltaminen kasvatustieteisiin ongelmiin on hedelmällistä, sillä kriittisyyteen kasvattaminen, tai kasvatusta yleensä ei tuota pelkästään hyviä, kauniita ja moraalisesti arvokkaita lopputuloksia, vaan siihen liittyy aina vääristymiä, ongelmia ja patologioita (Anttonen 1998, 19).

Tutkimuksen metodologiset viitepisteet ovat läsnä sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Implisiittisellä tarkoitan sitä, että muodostavat yhdessä sen ontologisen ja epistemologisen tason, eli oletukset siitä, miten ymmärrän tutkimuksen ja miten saan siitä luotettavaa tietoa. Tämä tarkoittaa, että tutkiessani kriittistä ajattelua en ole kiinnostunut ainoastaan lopullisesta "tuotteesta", eli miten kriittinen ajattelu ilmenee erilaisissa kasvatustieteellisissä teorioissa, vaan olen kiinnostunut myös sen "tuotantoprosessin" analysoimisesta, eli miten erilaiset historialliset, sosiaaliset ja materiaaliset olosuhteet ovat mahdollistaneet sen syntymisen.

Eksplisiittisesti ne ovat läsnä sikäli, että peilaan tutkimustuloksia Adornon ja Foucault'n ajatuksiin viittaamalla konkreettisesti kyseisiin ajattelijoihin. Subjektiviteettiä käsitellessäni tukeudun erityisesti Foucault'hon ja foucault'laisiin ajattelijoihin (esim. Butler 2006; Pulkkinen 1998; Alhanen 2007).

Käsittelen tutkimusprosessia ja taustateorioideni käyttöä vielä tarkemmin tutkielman viimeisessä kappaleessa, jossa nivon tutkielmani konstellaation yhteen.

### **1.3 Tutkielmassa käytetty kirjallisuus**

Tutkimuksen kohteena on kriittinen ajattelu kasvatustieteen kontekstissa. Olen rajannut siis käyttämäni tekstit niihin, joissa kriittistä ajattelua käsitellään nimen-

omaan kasvatustieteen kontekstissa, ja joissa kriittisyyttä käsitellään eksplisiittisesti. Tällainen rajaus ei ole kuitenkaan vielä riittävä, sillä tällaisia tekstejä on olemassa valtava määrä.

Rajaukseni siitä, mitä tekstejä nostan käsittelyyn, olen tehnyt sen perusteella, keitä kriittisen kasvatusajattelun yleisesityksissä (esim. Burbules & Berk 1999; Brookfield 2005; Brookfield 2012) pidetään aiheen keskeisimpinä ajattelijoina. Pyrin siis rajaamaan käsittelemäni ajattelijat kasvatustieteellisen kriittisyyden ”kaanonin” edustajiin, koska näillä on oletettavasti ollut suurin vaikutus aiheen tutkimukseen ja tieteelliseen keskusteluun. Osa ajattelijoista rajautui ulos käytännön syistä, kuten kielitaidon puutteen vuoksi, sillä esimerkiksi saksalaisen kriittisen kasvatustieteen teoksia ei ole käännetty kovin laajasti suomeksi tai edes englanniksi.

Valtavan teosmäärän vuoksi ison osan tutkielmani keskeisistä teksteistä muodostavat yleisesitykset kasvatustieteellisestä kriittisyydestä. Näistä keskeisimmät ovat Stephen Brookfieldin teokset *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching* (2005), *Teaching for critical thinking: Tool and techniques to help students question their assumptions* (2012) sekä Nicholas Burbulesin ja Rupert Berkin *Critical Thinking and Critical Pedagogy. Relations, Differences, and Limits* (1999).

Näiden yleisesitysten pohjalta olen kiinnittänyt huomioni erityisesti kriittisen ajattelun (*critical thinking*) ja kriittisen pedagogiikan traditioiden keskeisiin ajattelijoihin, kuten Harvey Siegeliin, Israel Scheffleriin, Paolo Freireen ja Stephen Brookfieldiin. Suomalaisista ajattelijoista laajimmin käsittelen Katariina Holman ja Tuukka Tomperin ajatuksia.

Nämä tekstit ovat valikoituneet tutkielmaan, jotta pystyn luomaan tarpeeksi laajan konstellaation käsitelläkseni keskeisiä kriittisen kasvatusajattelun piirissä esitettyjä argumentteja ilman, että tutkielma kadottaa fokuksensa.

## 1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielmani alkaa johdannon jälkeen kolmella tutkimuksen taustaa avaavalla luvulla, joista ensimmäisessä tarkastelen, miten nykymuotoisen kriittisen ajattelun ehtona oleva subjektiviteetti on muotoutunut modernissa yhteiskunnassa, ja miten subjektiviteetti on sidoksissa vallitsevaan tuotantotapaan (luku 2). Seuraavassa luvussa (luku 3) esitän, miten käsitän tässä tutkielmassa kasvatuksen ja kasvatustieteen, sekä niiden keskeiset käsitteet. Kolmas taustoittava luku (luku 4) käsittelee kriittisen ajattelun traditioita. Vaikka luvut ovat luonteeltaan enemmän taustoittavia, myös niissä olen pyrkinyt olemaan uskollinen konstellaation metodille, ja tarkastelemaan tutkimuksen taustalla olevia keskeisiä käsitteitä ja niiden suhteita erilaisista näkökulmista, sekä välttämään universaaleja ja essentialistisia selityksiä.

Luvussa 5 esittelen mitkä kriittisyyden ovat keskeisessä asemassa kasvatustieteessä. Analysoin siinä kriittisen ajattelun (*critical thinking*) ja kriittisen pedagogiikan keskeisiä käsitteitä sekä niiden keskinäistä suhdetta.

Seuraavassa luvussa (luku 6) vastaan tarkemmin kysymykseen siitä, miten kriittisyys oikeutetaan kasvatustavoitteena kasvatustieteen kriittisyyden perinteissä.

Luvussa 7 esittelen millaista subjektiviteettia kriittisyyden perinteet kasvatustieteissä pyrkivät tuottamaan. Tämän lisäksi analysoin siinä näiden kriittisyyden perinteiden taustaoletuksia.

Viimeisessä luvussa (luku 8) kertaan tutkimuksen vaiheet ja solmin tutkielman langanpäät yhteen sekä pohtimaan tutkimustuloksieni merkitystä ja luotavuutta. Kuvaan luvussa tarkemmin myös tutkimusprosessini eri vaiheita, sekä arvioin käyttämäni tutkimusmetodin onnistumista suhteessa filosofis-teoreettisen tutkimuksen kriteereihin. Lopuksi esittelen vielä tutkielman teon aikana esiin nousseet jatkotutkimusaiheet.

## 2 SUBJEKTIVITEETIN MUOTOUTUMINEN MODERNISSA JA JÄLKIMODERNISSA YHTEISKUNNASSA

### 2.1 Valistus ja moderni subjekti

Nykymuotoisen kriittisen ajattelun juuret ovat valistuksessa ja erityisesti Immanuel Kantin (1724-1804) ajattelussa. Kantille valistuksen ja kriittisen ajattelun tavoitteena on ihmisen irtautuminen itse aiheuttamastaan alaikäisyydestä (Kant 2013, 87; Kiilakoski 2001, 74; Männistö 2018). Henkinen täysi-ikäisyys tarkoittaa ihmisen kykyä päättää itsenäisesti omista asioistaan. Kriittinen ajattelu oli Kantille siis kasvattamista autonomiaan, eli dogmaattisen ajattelun ja mystiikan vastustamista. Kantin kriittisen ajattelun perimmäisenä tavoitteena oli muiden valistuksen ajan keskeisten ajattelijoiden tavoin irtautuminen kirkon normeista. (Kant 2013; Männistö 2018)

Kriittisen ajattelun keskeiseksi käsitteeksi nousi usko ihmisen kykyyn itsenäiseen ajatteluun, ja ihminen korotettiin oman elämänsä subjektiksi, autonomiseksi toimijaksi (Männistö 2018). Kantin käsitys ihmisestä subjektina seuraa René Descartesin käsitystä, jonka mukaan ainoa asia mistä voimme olla varmoja, on ajattelumme. Kantin (2013) mukaan ihmisen mieli muodostaa kokevan subjektiviteetin ja kaikki mieleemme ulkopuolinen muotoutuu objektiksi. Modernin maailmankuvan mukaan ihminen on siis ensisijaisesti mieli, joka tarkastelee asioita objektiivisesti, vaikka se tarkoittaisi suhteiden katkaisemista tapoihin, perinteisiin ja auktoriteetteihin (Guignon 2004). Matemaattinen ajattelu oli Kantille todiste subjektiivisen mielen olemassa olost, ja se toimii kaiken tiedonmuodostamisen ja ymmärtämisen perustana (Männistö 2018). Charles Guignonin (2004) mukaan tiedonmuodostaminen alettiin nähdä yksinäisenä projektina, koska jokainen kantaa atomistisen ihmiskuvan mukaan tietoa ”mielensä astiassa”. Kantin ajattelusta alkunsa saanut subjekti-objekti käsitys oli luomassa pohjaa luonnon haltuunotolle, joka lopullisessa muodossaan tarkoittaa myös ihmisen itsensä

haltuun ottamista (Horkheimer & Adorno 2008; Männistö 2018). Valistuksen ajan ihmiskäsityksessä myös kehomme näyttäytyy objektina kokevalle subjektille. Foucault'n (1970) sanoin:

”Ihminen tulee ilmi kaksimielisessä asemassaan tiedon objektina ja tietävänä subjektina: orjuutettuna hallitsijana, tarkkailtuna tarkastelijana...”

Ihmisen minä katsottiin kokemuksen ytimeksi, jolla ei ole essentiaalisia tai määrittäviä suhteita itsensä ulkopuolella (Guignon 2004). Modernissa ihmisenä oleminen tarkoittaa subjektina olemista.

Subjekti on sisäinen tila, mieli tai tietoisuuden alue, joka sisältää havaintoja, muistoja, tunteita, haluja, tavoitteita ja tarpeita. (Guignon 2004) Suhde ulkoiseen maailmaan nähdään välittyvän mentaalisten sisältöjen, kuten aistituntemusten kautta. Subjekti nähdään toiminnan lähteenä, ja se on toimijana vapaa siinä mielessä, että se voi määrittää omat tavoitteensa ja toimintamallinsa. Keskeistä on myös subjektin kyky itsereflektioon ja itsetietoisuuteen; se tarkkailee omaa toimintaansa ja pystyy sisäiseen monologiin siitä mitä on tekemässä. Moderni subjekti on riippumaton kaikesta ulkopuolisesta, mukaan lukien omasta kehostaan, ja pystyy tarkastelemaan asioita objektiivisesti, sekä tarkkailemaan eri aspekteja omasta tilanteestaan, kehostaan, ja jopa omista tunteistaan ja haluistaan kriittisen reflektion avulla. Subjektin tavoitteeksi nähdään itsensä toteuttaminen riippumatta siitä, miten se tapahtuu.

Ihminen nähdään modernissa siis itsenäisenä myös luonnosta ja Jumalasta (Guignon 2004). Friedrich Nietzsche julistikin suoraan Jumalan olevan kuollut, ja tämä irrotti subjektin lopullisesti tätä ulkoapäin ohjaavista normeista (Nietzsche 2010). Moraalinen ja eettinen toiminta sitoutui Nietzschen ajattelussa ihmisen autonomiseen kykyyn tehdä itsenäisiä ratkaisuja, sen sijaan, että ne olisivat uskonnon ja Jumalan määrittämiä. Perttu Männistön (2018) mukaan tämä Nietzschen toteamus toi esille valistuksen jättämän aukon eettismoraalisen toiminnan ja kriittisen ajattelun välillä.

Hannah Arendtin (2017) mukaan ihminen on vieraantunut yhteisestä maailmasta Nietzschen julistaman Jumalan kuoleman vuoksi. Koska voimme olla varmoja ainoastaan omasta ajattelustamme, niin yhteiskunnallinen ja sosiaalinen

näyttäytyy meille ”toisena” (Guignon 2004; Arendt 2017; Männistö 2018). Tämän Descartesin ja sittemmin Kantin esittämän ajatuksen myötä alettiinkin korostaa minän keskeisyyttä jaettujen arvojen ja normien sijaan (Männistö 2018). Max Horkheimer (2007) on kritisoinutkin valistuksen käsitystä kriittisestä ajattelusta siitä, ettei se sisällä kunnollista teoriaa, miten moraalisia päämääriä voisi tuottaa uskosta erillään. Myös Guignonin (2004) mukaan modernin subjektin tavoitteena nähdään itsensä autenttinen toteuttaminen tarkastelematta laajempia moraalisia kysymyksiä.

Modernilla ajalla korostuu siis teknisrationaalinen ajattelu moraaliseettisiä kysymyksiä ja hyvää elämää pohtivan ajattelun kustannuksella (Männistö 2018, 46; Heikkinen & Huttunen 2017). Horkheimer (2009) kutsuu modernille ajalle tyypillistä teknisrationaalista ajattelua välineelliseksi järjeksi. Horkheimer (2009) tiivistää välineellisen järjen olemuksen seuraavalla tavalla:

”Järki tarkoitti pitkään ihmisten kykyä ymmärtää ja omaksua ikuisia ideoita, joiden oli määrä toimia heille päämäärinä. Tänään järki sitä vastoin rajoittuu etsimään keinoja etukäteen annettuja päämääriä varten.”

Välineellistynyt järki ei siis pyri enää kyseenalaistamaan annettuja päämääriä ja arvoja, vaan ottaa ne annettuna (Horkheimer 2009, 35). Järjenkäyttö suuntautuu näin ollen yhteiskunnan hallinnoimiseen ja olemassa olevan todellisuuden toisintamiseen (Horkheimer 2009, 106).

Selvennyksenä sanottakoon, että tällaisen ajattelun ja subjektiviteetin tuottaminen ei ollut todennäköisesti Kantin ja muiden valistuksen ajattelijoiden tarkoitus. Kantin pyrkimys oli vapauttaa ihmiset ”alaikäistävistä käytännöistä” ja hänen aikanaan tämä tarkoitti erityisesti uskontokeskeisen maailmankuvan haastamista ja ihmisten hallintavallan riisumista uskonnolta. (Männistö 2018.) Nämä ”alaikäistävät käytännöt” ovat kuitenkin jatkuvassa muutoksessa, ja on vaarana, että valistuksen perintö itsessään tuottaa niitä. Adorno ja Horkheimer (2008, 33) varoittavatkin *Valistuksen dialektiikassa*, että myyteistä meidät vapauttamaan pyrkinyt valistus itse ”sotkeutuu joka askeleellaan syvemmäs mytologiaan”. Heidän ajatuksenaan on, että järjen avulla kukistetut vaikeudet palaavat



nyt tavoiterationaalisuuden, eli järjen itsensä asussa. Valistuksen ajatuksia tulkitaan kuitenkin vallitsevasta tilanteesta käsin, joten sitä ei voi selittää ainoastaan aatehistoriaa tutkimalla, vaan yksilösubjektin hegemonista asemaa on tarkasteltava myös materiaalisten historiallisten olosuhteiden, eli kapitalistisen tuotantotavan näkökulmasta (Adorno 1999, 23).

## 2.2 Teollinen kapitalismi ja subjektiviteetin tuotanto

Tässä luvussa tarkastelen, kuinka kapitalismi tuottaa tietynlaista subjektiviteettia, mikä on sen tarkoitus, kuinka sitä legitimoidaan ja millainen yhteys tuotantotavalla on subjektiviteetin muotoon. Aluksi erittelen, kuinka käsitän tässä tutkielmassa subjektin muodostumisen prosessin.

Tämän tutkielman käsitys subjektin muodostumisesta pohjautuu Judith Butlerin teoriaan sukupuolen performatiivisuudesta, jonka voi laajentaa käsittämään koko subjektin muodostumisen prosessia. Butlerin (2006; Ford 2016, 19) mukaan sukupuoli ei ole luonnollinen tai pysyvä, vaan se on sosiaalinen konstruktio, jota tuotetaan performatiivisesti. Tavat jolla liikumme, puhumme, elehdimme ja niin edelleen, eivät ole sukupuolemme ilmentymiä, vaan paremminkin ne ovat tapoja joilla performoimme sukupuoltamme. (Ford 2016, 19) Butlerille ei ole olemassa minää erillään näistä teoista, vaan minä konstituoituu tekemisen kautta; subjekti on seurausta toiminnasta, ei toiminnan alulle paneva voima. Performatiivisuus ei siis tarkoita samaa kuin esiintyminen siinä mielessä, että voisimme valita mitä sukupuolta "esitämme", vaan subjektia rajoittavat samat sosiaaliset normit, jotka tuottavat sen subjektina.

Butlerin käsityksen avulla voidaan tarkastella subjektin muodostumista myös laajemmin; ei ole olemassa esisosiaalista tai -diskursiivista minää, joka syntymän jälkeen sosialisoituu ajattelun, tietämisen ja maailmassa olemisen tapoihin (Ford 2016, 20). Emme siis hyväksy normeja ja valtasuhteita, vaan ne kohdistuvat meihin suoraan, joka mahdollistaa subjektin ilmenemisen subjektina. Normi on vallan muoto, joka "hallinnoi ymmärrettävyyttä asettamalla sosiaaliselle luetta-

vuuden verkon” (Butler 2004, 42). Normatiiviset skeemat saavat subjektin ymmärtämään olevansa subjekti, ja nimenomaan tietynlainen subjekti. Ei ole siis olemassa normatiivista valtaa edeltävää subjektia, muttei myöskään normeja sosiaalisen kiertokulun ulkopuolella.

Fordin (2016, 20) mukaan samalla tavalla kuin Butlerin teoriassa sukupuolen sosiaalinen rakentuminen palvelee patriarkaattia ja heteronormatiivisuutta, myös yksilösubjektin sosiaalinen rakentuminen legitimoii ja uudelleen tuottaa kapitalismia. Tämä subjekti on synnynnäisesti kytköksissä kapitalistiseen tuotantotapaan; kapitalistinen tuotantotapa loi ideologian, markkinoiden, palkan ja sopimuksen avulla normit, joiden kautta subjekti muodostui yksilöksi. Fordin (2016, 20) mukaan yksilösubjektin keskeiset tehtävät olivat teollistumisen ajan kapitalismissa sopimuksen legitimoiminen ja työväenluokan yhdistymisen, eli luokkasubjektivaation estäminen.

Kapitalismin perustana on Fordin (2016, 20–21) mukaan oikeuksiin perustava sopimus, joka olettaa sen osapuolten tasa-arvoisuuden. Käsitys modernista subjektista, jossa kaikki nähdään tasa-arvoisina, autonomisina ja suvereenina yksilöinä mahdollisti sopimuksen, jossa työläinen myy omaa työvoimaansa. Ruumis nähtiin siis yksilön yksityisomaisuutena, jota tämä kauppa työmarkkinoilla. Tämä linkittyy valistuksen käsitykseen mielestä subjektina, jolle oma kehokin näyttäytyi sen ulkopuolisena objektina (ks. luku 2.1). Ford (2016, 20) kuitenkin korostaa, että tämä ajatus on vain ideologinen presentaatio, sillä todellisuudessa työläinen ja pääoman omistaja eivät ole tasavertaisessa asemassa.

Teollisen kapitalismin työläissubjektilla on oma työtehtävänsä ja paikkansa tuotantoprosessissa, eikä näitä rajoja tule ylittää (Peltokoski 2006, 114–115). Laajemmin tarkasteluna myös työllä on oma tarkka ja rajattu paikkansa ihmisen elämässä; palkkatyötä tehdään lähinnä työpaikalla tietyn aikarajan puitteissa.

Työläissubjektiviteettia tuotetaan ja kontrolloidaan kurivallan avulla. Kurivalta pyrkii tähän mittaamalla, arvioimalla, säätelämällä ja kurittamalla ruumista (Foucault, 2005). Esimerkiksi vankilassa tapahtuvan kurivallan avulla pyritään tuottamaan vangeista kuuliaisia ja sääntöjä noudattavia mallivankeja, mutta myös tehdas ja koulu toimivat samojen periaatteiden mukaan.

Kurivallalle on keskeistä myös subjektien yksilöiminen ja yksilöityminen. Kapitalismissa vallitsee ristiriita yhteistuotannon ja yksityisomistuksen välillä, ja käyttääkseen työvoimaa hyväkseen sen täytyy esittää työläiset yksilöinä, jotta he eivät koe itseään luokaksi (Ford 2016, 21). Yksilösubjektin käsite ja siihen linkittyvä individualistinen filosofia ovat keskeisessä roolissa, jotta työläiset eivät voi yhdistyä ja haastaa kapitalismia yhdessä, luokkana.

Synnynnäisenä ja luonnollisena subjektin muotona esitettävä suvereeni yksilö on siis todellisuudessa normien tuottama abstraktio (Ford 2016, 22). Normit, kieli ja koko ajattelun kehikko, jota käytämme ymmärtääksemme, selittääksemme ja ilmaistaksemme itseämme ei ole meidän omamme. Esimerkiksi voimme tehdä yhteistyötä, mutta työmme hedelmät artikuloidaan aina kielellä, jonka keskiössä on yksilösubjekti.

Tämä ei tarkoita sitä, että subjektiviteettimme olisi lopullisesti ennalta määrätty, sillä normit eivät ole suljettuja tai pysyviä. (Ford 2016, 22–23) Normit eivät ole yhteiskunnan yläpuolella, vaan operoivat subjektien, diskurssien ja talouden kautta, ja ovat näin ollen alttiita toistumaan tai muuttumaan. Subjektin suhdetta normeihin voidaan kuvata taisteluna, kuten Paulo Virno (Ford 2016, ks. Virno 2004) asian ilmaisee: ”subjekti on taistelukenttä”. Taistelua on normien sisällä, normien välillä sekä subjektin ja sitä muovaavien normien välillä. Yksilösubjekti on yksi normi, mutta on muitakin vaihtoehtoisia ja vapauttavia subjektin muotoja. Fordin (2006) mukaan ei ole kuitenkaan olemassa mitään egalitaarista ruumiiden ja subjektien kokoonpanoa, jonka luonnollista järjestystä kapitalismi häiritsee. Butler (2006) puolestaan näkee ”alkuperän” (origin) vain strategiana, jonka avulla asiat yritetään saada näyttämään historialliselta välttämättömyydeltä. Myös Fordin (2016) mukaan ”alkuperä” on epistemologinen mahdollisuus, sillä ei ole ”ulkopuolta”, josta voisimme suorittaa tiedusteluja yhteiskunnan alkuperäiseen tilaan.

Tämä tutkielma nojaa siis dekonstruktivistiseen näkemykseen subjektista ja subjektivaatiosta, jossa subjektia ei nähdä kiinteänä, essentialistisena olemuksena, vaan subjektivaation kautta muovautuvana erilaisten käytäntöjen ja subjektivoivien leikkauspintana tai suhteena (Holmberg 2017, 10; Simola 1995, 26–

27). Subjektilla on autonomista liikkumavaraa siihen kohdistuvasta hallinnasta huolimatta, mutta vallasta ei Foucault'n (Alhanen 2012, 121) mukaan voi eikä tule päästä eroon.

### 2.3 Kapitalistisen tuotantotavan ja työn murros

Teollista kapitalismia kutsutaan myös fordistiseksi. Käsite pohjautuu Henry Fordin kehittämään suurtuotannon malliin, joka perustui standardisoituun selkeään työnjakoon ja suureen mittakaavaan (Julkunen 2008, 33). Fordismi kriisiytyi 1960- ja 70-luvun taitteessa, ja kriisin syiden on katsottu kytkeytyvän taloudellisen epävarmuuden lisääntymiseen ja palkkatyöhön kriittisesti suhtautuvan subjektiviteetin kehittymiseen (em. 37).

Tämän jälkeisestä ajasta onkin alettu puhua jälkifordismista ja jälkitekollisesta kapitalismista (em. 40). Kyseessä ei ole tuotantavan muutoksesta, vaan muutoksesta tuotantotavan sisällä. Richard Sennett (1999) kuvaa jälkitekolliselle kapitalismille tyypillisiksi piirteiksi ajalehtimisen, rutiinin pirstaloitumisen, joustavuuden lisääntymisen, työn muotojen vaikean ymmärrettävyyden ja riskinoton lisääntymisen.

Talous perustuu jälkifordismissa tietoon ja innovaatioihin, eikä rajaudu enää määrättyihin aika-paikka-raameihin, kuten teollisessa kapitalismissa, jossa työtä tehtiin pääasiassa työaikana työpaikalla. Yleisesti puhutaankin siitä, miten olemme siirtyneet "tietoyhteiskuntaan". Tätä tukevat esimerkiksi Castellsin (1996-1998) tutkimukset, joissa tuottavuuden kasvu on yhteydessä niihin käytöntöihin, joissa tietoa luodaan, käsitellään ja jalostetaan.

Tällaista työtä kutsutaan tietotyöksi. Tietotyö tarkoittaa Pasi Pyöriän (2001, 25) mukaan työtä, joka edellyttää teknologisia ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Tietotyö korostaa perinteisten työrutiinien sijaan luovuutta. Lisäarvoa tuottava idea ei synny välttämättä toimistolla tiettyyn aikaan, joten työ ei ole myöskään sidottu aikaan tai paikkaan (em. 26-27). Muutos näkyy myös kasvatuksessa ja koulussa, jossa opetetaan uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) pohjalta koodaamista, ja korostetaan erilaisia ajattelun ja tiedonkäsittelyn taitoja.

Uudenlaiseen tuotantotapaan kiinnittyvät myös uudenlaiset vallan muodot, ja kurivallasta on siirrytty kontrollivaltaan. Kontrollivalta täydentää kurivaltaa, ja sen tavoitteena on muokata subjekti mielentilaltaan tuottavaksi kansalaiseksi (Brunila 2011, 82–83). Tämä tarkoittaa vielä pidemmälle yksilöön ulottuvia toimenpiteitä ja sen seurauksena jatkuvaa itsen muokkaamista ja itsetarkkailua (em. 83). Kontrollivallassa ei ole kyse enää pelkästään työvoiman hallinnasta, vaan kontrollin ja ohjauksen järjestelmät levittäytyvät koko elämän alueelle.

Teollisessa kapitalismissa oli keskeistä tuottaa subjektiviteettia, jossa ihmiset näkevät itsensä autonomisina yksilöinä, jotka myyvät työtään markkinoilla ja joilla on oma paikkansa tuotantoketjussa. Jälkiteollisessa kapitalismissa pyritään taas kontrollivallan avulla tuottamaan subjektiviteettia, jossa suoran ulkoisen kontrollin ja kurivallan sijasta ihminen tarkkailee jatkuvasti itseään (Harni 2014, 46; ks. Deleuze 2005). Ihmistä ei siis pyritä kilpailun, valvonnan ja kontrollin avulla saamaan eroon vain toisista ihmisistä vaan myös itsestään. Tämä synnyttää jatkuvasti itseään tarkkailevan ja aina parempiin suorituksiin pyrkivän subjektin.

Suoraan hallittujen yksilöiden sijaan jälkiteollisessa kapitalismissa tarvitaan autonomisia toimijoita, joita ohjataan hienovaraisesti tekemään päätöksiä, jotka näyttävät henkilökohtaisilta (Harni 2014, 46). Ulkoa (yhteiskunnasta/markkinoilta) tulevat vaatimukset muuttuvat jatkuvasti, joten subjektin tulee tottua jatkuvaan muutokseen ja keskeneräisyyteen.

## 3 KASVATUS JA KASVATUSTIEDE

### 3.1 Kasvatus

Kasvatusta voidaan pitää miljoonia vuosia vanhana käytäntönä, joka on ollut aina tärkeä osa ihmisen kulttuurievoluutiota. Nykymuotoinen kasvatus sai kuitenkin nykyiset piirteensä 1700-luvun lopulla modernisaation ja valistuksen ajalla.

Kasvatustehtävä ei ole enää kiistattomasti minkään instituution hallussa, vaan koko elämäntapamme on pedagogisoitunut (Siljander 2005, 9). Tästä huolimatta Pauli Siljanderin (2005, 25) mukaan kasvatuksessa korostuvat intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys sekä pakon ja vapauden ristiriita.

Intentionaalisuus tarkoittaa, että kasvatustoiminta on tavoitteellista, eli tähtää tietoisesti asetettuihin tavoitteisiin, joilla pyritään vaikuttamaan kasvatettavan kasvu- ja sivistysprosessiin (em. 25). J.F. Herbart korosti Siljanderin (2005, 26) mukaan, että ihmisen kasvu- ja sivistysprosessi ei ole luonnonprosessien kaltainen tapahtuma, vaan pedagoginen prosessi, joka edellyttää kasvattajalta tietoista pedagogista toimintaa.

Interaktiivisuus viittaa siihen, että kasvatus on vuorovaikutusta, joka edellyttää vähintään kahden ihmisen välistä luonteeltaan pedagogista vuorovaikutussuhdetta (em. 27). Kasvatuksen voi ymmärtää tästä näkökulmasta myös laajemmin kasvattajan ja kasvatettavan sukupolven välisenä yhteisöllisenä suhteena.

Interaktio, vuorovaikutus nähdään kasvatuksessa yleisesti epäsymmetrisenä. Tämä tarkoittaa, että suhde ei ole tasavertainen, vaan kasvattajalla on erityinen vastuu siitä, että kasvatettavalle kehittyy välttämättömiä sosiaalisia taitoja ja itsenäistä toimintakykyä (em. 28–29). Kasvatettavan statusta ei siis nähdä vielä täysi-ikäisenä (henkinen täysi-ikäisyys, ks. esim. Kant 2013).

Pakon ja vapauden ristiriita puolestaan liittyy siihen, että kasvattajan tehtävän on vapauttaa kasvatettava ohjauksella ja pakosta, eli vierasmääräytyneisyydestä (Siljander 2005, 28–29). Kasvatus voidaan itse nähdä vierasmääräytyneisyytenä, mutta samalla yrityksenä edistää kasvavan vapautta ja kykyä itsenäiseen toimintaan, sekä kasvua täysi-ikäisyyteen, joka tarkoittaa halua käyttää omaa ymmärrystään. Ristiriidan ydin on siis, että kasvatuksen tehtävä on tehdä itsensä tarpeettomaksi.

Lisäksi kasvatuksella on Siljander (em. 29) mukaan kolme tehtävää; sivistystehtävä, sosialisatio- ja identiteettitehtävä, joita käsittelen seuraavaksi laajemmin omissa alaluvuissaan.

### 3.1.1 Sivistys

Sivistyksellä on Siljanderin (2005, 29) mukaan keskeinen asema kasvatuksessa. Etymologiselta taustaltaan sivistys tarkoittaa muotoutumista, hahmon rakentamista ja uuden luomista. Modernin sivistys käsitteen taustalla on kaksi historiallista sivistysperinnettä; antiikin hellenistinen *cultura animi*-perinne, joka tarkoittaa hengenviljelyä ja sielunjalostusta, sekä kristillinen *Imago Dei*-oppi, jossa ihminen nähdään jumalankuvana (Siljander 2005, 31; ks. Schwenk, 1996). *Imago Dei*-opissa ihmisen sivistysprosessi on ”jumalankuvankaltaisuuden” vaalimista ja palauttamista.

Näistä perinteistä voidaan johtaa Siljanderin (2005, 31–32) kaksi modernille sivistys-käsitteelle ominaista piirrettä: 1) sivistys on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään 2) sivistys sisältää idean olemassa olevan ylittämistä ja täydellistymisestä. Sivistysprosessissa ihminen tavoittelee kehittyneempää elämänmuotoa, jota ei kuitenkaan voida eikä pidä määrittellä tarkkaan ennakolta.

Sivistys tarkoittaa modernin pedagogiikan teoreetikoille ihmiseksi tuleamista (em. 32). Sivistysteoriassa ihmiseksi tuleminen ei kuitenkaan tapahdu ilman kasvatusta. Ihmisen ajateltiin olevan syntyessään ihminen lajiolentona, mutta sivistyksen ei ajateltu olevan luonnontuote, eikä ihmisen sivistysprosessin

vääjäämätön luonnonprosessien kaltainen tapahtuma. Sivistysprosessissa luonnonolennosta muokataan kulttuuriolento, eli ”inhimillinen ihminen”.

Sivistys ei alun perin tarkoitettu kuvaamaan mitään tiettyjä tiedollisia tai taidollisia valmiuksia tai piirteitä, mutta 1700-luvun lopulla siihen liittyi vahva yhteiskunnallinen ulottuvuus (em. 33). Sivistys kytkeytyi porvariston emansipaatioon, ja se edellytti järjellisen ihmisen kriittistä suhtautumista auktoriteetteihin ja hallitsevaan yhteiskuntaluokkaan. Modernin ajan sivistys käsite suuntautui siis myös ihmisenä olemista rajoittavia yhteiskunnallisia valtasuhteita ja rakenteita vastaan. Sivistys on siis myös poliittinen käsite; sivistys haluttiin määrittellä kuuluvan kaikille säätytaustasta, yhteiskunnallisesta asemasta ja syntyperästä välittämättä. Näin sivistyksen käsite alkoi kuvata prosessia, jossa ihminen itse yhteiskunnallisesta asemastaan riippumatta määrittää suhdettaan ympäröivään maailmaan.

Kantiin (ks. esim. 2013) nojaten sivistys voidaan nähdä ajattelun itsenäisyytenä ja vierasmääräisyyden ylittämisenä, eli henkisenä täysi-ikäisyytenä. Moderniin sivistyskäsitteeseen liittyy siis olennaisesti järjenkäyttö; sivistys on valistunut järjenkäyttöä ja vapautumista itseaiheutetusta alaikäisyydestä, eli kyvyttömyyden sijaan haluttomuudesta käyttää omaa ajatteluaan (Siljander 2005, 34). Järjellä ihminen voi saavuttaa vapautensa, jota hänen tulee käyttää mielekkäällä ja humanilla tavalla.

Ihmiseksi tuleminen ja itsemääräytyneisyys eivät kuitenkaan tapahdu tyhjiössä, vaan minän ja maailman vuorovaikutuksellisessa suhteessa (em. 35). Sivistys on siis myös yksilöllisen ja sosiokulttuurisen välitystapahtuma. Tästä seuraa sivistysprosessi on paradoksaalisesti vierasmääräytyneisyyden voittamista ja siihen sitoutumista. Ulkoinen maailma asettaa erilaisia vaatimuksia ja pakkoja, joista kasvavan tulisi pyrkiä irtautumaan, mutta samalla hänen on kuitenkin myös sovitettava oma toimintansa näihin ulkoisen maailman pakkoihin ja vaatimuksiin. Sivistys ja sosiaalisaatio liittyvät näiltä osin läheisesti toisiinsa.



### 3.1.2 Sosiaalisaatio ja subjektifikaatio

Sosiaalisaatio on prosessi, jossa ihminen mukautetaan kasvatuksen avulla osaksi sosiaalista, kulttuurista ja poliittista järjestystä, ja he omaksuvat yhteisön tavat, normit ja periaatteet (Siljander 2005, 42; Biesta 2010, 20–21; Värri 2014, 94–95) Yhteisön ”uudet tulokkaat” paikallistetaan suhteessa yhteisöön ja mukautetaan sen rakenteeseen (Biesta 2010, 75; Varpanen 2018, 7). Sosiaalisaatio on siis kasvamista jonkin vakaan, pysyvän ja määritellyn järjestyksen osaksi (Varpanen 2018, 7).

Sosiaalisaation vastaparina voidaan kasvatuksessa nähdä subjektifikaatio (ks. esim. Biesta 2009, 39–41; 2015; 128–129), josta käytetään myös käsitteitä identiteettitehtävä (Siljander 2005, 48), itseytyminen (Värri, 1997) ja individuaatio (Värri, 2014). Subjektifikaation keskeinen sisältö on niin Gert Biestan (2010) kuin Veli-Matti Värrikin (1997; 2014) mukaan hahmotettavissa vapauden ja toisaalta myös vastuun idea. Siinä missä sosiaalisaatio on kasvamista osaksi olemassa olevaa järjestystä, subjektifikaatio on suhteellista itsemääräytymistä suhteessa näihin järjestelmiin, mutta siihen kuuluu myös vastuu omista teoista. Sosiaalisaation kantavat voimat, eli tavat ja normit, ovat valmiiksi määriteltyjä, mutta subjektifikaatiota määrittää avoimuus, joka tuo mukanaan myös vastuun, sillä ihminen on yksin vastuussa teoistaan (Biesta 2010, 23, 83; Värri 1997 163).

Subjektifikaation käsittäminen tällä tapaa sosiaalisaatiosta erotettavissa olevaksi kasvatukselliseksi prosessiksi pohjaa samaan valistusaatteen ja teollisen kapitalismin synnyttämään yhteiskunnalliseen murrokseen, jota olen kuvannut luvussa 2.2. Tässä murroksessa jumalan ja hallitsijoiden takaamien objektiivisten moraaliarvojen ja yhteisöjen yhtenäisyyden sijaan korostui yksilösubjekti. Keskeisiksi tavoitteiksi nousivat vähitellen yksilöllinen järjenkäyttö, valinnat ja kokeminen. Nel Noddings (2012, 178) kuvaa miten todellisista yksilöistä tuli kuitenkin murroksen johdosta paradoksaalisesti merkityksettömiä, kun ihanteeksi muotoutui subjektin käsite, joka ei todellisuudesta vastaa kuvaa todellisista ihmisistä. Vapaan subjektin mahdollisuus sidottiin ennen kaikkea rationaalisuuteen (Varpanen 2018, 7).

Biestan (2006, 34–35; 2010, 77) mukaan käsitys ihmisestä järjellisenä ja sen kautta vapaana olentona määrittelee ennalta käsin ihmisen vapauden luonteen.

Näin ollen rationaalisuudesta tulee uusi sosialisatiion muoto. Biestan (2010, 79–80) mukaan subjektiivinen olemassaolo pelkistyy pelkäksi sosialisatioksi, jos se palautetaan ainoastaan järjelliseen itsemääräytyneisyyteen. Tämä johtaa siihen, että määriteltiin subjektifikaation tavoitteena olevan ainutlaatuisen subjektin olemus miten tahansa, se asettuu aina eräänlaiseksi sosialisatioksi (Varpanen 2018, 8). Sosialisatiota voi tarkastella siis eräänlaisena vallan muotona, josta ei voi päästä eroon.

### 3.2 Kasvatustiede

Kasvatustieteen synty voidaan Siljanderin (2005, 19; ks. Lenzen 1994) mukaan ajoittaa 1770-luvun loppuun, kun Hallen yliopistoon perustettiin ensimmäinen kasvatustieteen oppituoli, ja se sai näin ollen virallisen akateemisen statuksen. Kasvatus on kuitenkin ollut olennainen osa ihmisen kulttuurievoluutiota aina, joten kasvatustieteen piirissä kehiteltyjä ajattelutapoja ei voida erottaa siitä pitkästä pedagogisen ajattelun perinteestä, joka edelsi varsinaisen kasvatustieteen syntyä.

Kasvatusta koskevia pohdintoja on siis ollut ainakin niin kauan kuin on ylipäänsä kirjoitettua sivistyshistoriaa, mutta modernin kasvatustieteen synty ajoittuu valistuksen aikaan (Siljander 2005, 19). Valistus uskoi järkeen, tietoon ja tieteseen hyläten valtion, uskonnon ja muiden mahtien auktoriteetit. Tässä historiallisessa tilanteessa alettiin myös kasvatuksella määritellä uusia tehtäviä, ja kasvatus sekä koulutus saivat suuren roolin modernin yhteiskunnan rakentamisessa. Tässä tutkielmassa kasvatustieteen tarkastelu alkaa nimenomaan tästä pisteestä, eli modernin kasvatustieteen synnystä.

Kasvatustiede ei ole yhtenäinen tieteenala, vaan se käsittää useita erilaisia teoriasuuntauksia, jotka pyrkivät muodostamaan tietoa kasvatuksen käytännöistä (Siljander 2005, 57). Siksi siitä on mahdotonta saada otetta käsittelemällä sitä monoliittisena kokonaisuutena. Niinpä tarkastelen seuraavaksi kasvatustieteen eri teoriasuuntauksia, ja yritän eri näkökulmista tarkastellen pyrkiä löytä-

mään siitä jotain oleellista, sulkematta kuitenkaan pois teorioiden sovittamattomia ristiriitoja ja välttämällä universaalia määritelmää tutkielmani taustateorioideni mukaisesti (ks. esim. Adorno 1973, Adorno 1974, Burr 1995 & Ford 2016).

Siljanderin (2005) mukaan kasvatustiede voidaan jakaa erilaisiin ajattelutraditioihin, joiden lähestymistapa kasvatukseen on hyvin erilainen. Tässä luvussa keskityn henkityhteelliseen, empiiriseen ja kriittiseen kasvatustieteeseen, sekä niihin keskinäisiin suhteisiin ja eroihin.

**Henkityhteellinen pedagogiikka** syntyi 1700- ja 1800-luvun taitteessa, ja sitä kutsutaan myös kulttuuritieteelliseksi tai hermeneuttiseksi pedagogiikaksi (Siljander 2005, 57). Kulttuuritieteellinen viittaa 1800-luvun alun luonnontieteiden ja ihmistieteiden väliseen debattiin, jonka peruskysymyksenä oli, voidaanko luontoa ja ihmisten luomaa kulttuuria tutkia samoilla metodeilla (em. 58). Pedagogiikassa haettiin pesäeroa luonnontieteistä pitämällä itseään nimenomaan kulttuuritieteenä. Kulttuuritiede viittasi myös tämän kasvatustieteen haaran tutkimuskohteeseen, jona pidettiin erityisesti kasvatettavan, kasvattajan ja kulttuurin välisenä suhteena. Ihmisen sivistysprosessin kannalta erityisen suuri painotus annettiin kulttuurisille sisällöille, eli arvoille, normeille ja opetussisällöille, joita pedagogisessa toiminnassa välittyy sukupolvelta toiselle. Traditiosta alettiin käyttää ilmausta hermeneuttinen pedagogiikka 1960-lähtien siksi että haluttiin korostaa perinteen tulkitsevaa ja ymmärtävää luonnetta, sekä hermeneuttisia tutkimusmenetelmiä empiiristen menetelmien vaihtoehtona (em. 58–59).

Tradition peruskäsitteet ovat sivistys, jota ole käsitellyt aiemmin, ja pedagoginen suhde, joka on perinteelle kasvatustodellisuutta jäsentävä peruskäsite. Lähtökohtana on se, että kasvatustodellisuuden ytimen muodostaa kasvattajan ja kasvatettavan suhde (Siljander 2005, 76–77). Pedagogisen suhteen peruselementit ovat yksilöllinen sivistysprosessi, sekä kulttuurin uusintaminen ja uudistaminen. Kasvattaja on näin ollen vastuussa sekä kasvatettavalle että yhteiskunnalle. Lisäksi pedagogisen suhdetta määrittää sivistysoikeus ja sivistyksellisyys (Siljander 2005, 78–79). Kasvatettavan sivistysoikeus tarkoittaa, että hänet on kohdattava sekä ”ei-vielä-täysi-ikäisenä” että silti vapaana sivistyssubjektina.

Tästä seuraa, että kasvatussuhteen tulisi epäsymmetrisyydestään huolimatta olla dialoginen, eikä subjekti-objekti-suhde (Siljander 2005, 80–81).

**Empiirinen kasvatustiede** sai alkunsa 1800-luvun loppupuolella. Nimensä mukaisesti se viittaa kokemusperäisyyteen; sen perusoletuksena on, että inhimillinen tieto perustuu kokemukseen, ja tiedon lähteenä ovat havainnot. Empiirinen voidaan tässä tapauksessa Siljanderin (2005, 99) mukaan ymmärtää tiedon alkuperää koskevana periaatteena, kasvatustieteen tutkimuskohteen määrittelyyn liittyvänä periaatteena ja tiedonhankinnan menetelmiin liittyvänä vaatimuksena. Empiirisen kasvatustieteen päämääränä on kuvailla todellisuutta, ei ymmärtää tai luoda suosituksia. Traditio käsittää siis kasvatustieteen arvovapaaksi ja einormatiiviseksi (Siljander 2005, 143).

Empiirinen käänne tuli kasvatustieteisiin psykologian tieteenalalta ja sekoittui osittain siihen (em. 100–101). Tutkimusmenetelmät muuttuivat kokeelliseksi, perustettiin laboratorioskouluja ja älykkyystestejä kehitettiin. Henkittieteellisen pedagogiikan ei katsottu täyttävän kasvatustieteelle asetettuja vaatimuksia, vaan sitä pidettiin enemmän filosofisena oppina (em. 103). Empiiriseen kasvatustieteeseen kuului pyrkimys kasvatustieteen itsenäiseen asemaan, joka poikkesi aiemmista näkemyksistä, joissa etiikka ja psykologia nähtiin kasvatustieteille välttämättöminä pohjatieteinä.

**Kriittinen pedagogiikka** ammentaa kahdesta eri traditiosta. Eurooppalainen perinne muotoutui 1960-luvulla ja on saanut keskeiset vaikutteensa 1920-30-luvulla vaikuttaneesta Frankfurtin koulukunnasta kehittelemästä yhteiskuntafilosofiasta, joka puolestaan pohjaa Karl Marxin ajatteluun (Siljander 2005, 144). Amerikkalaisen perinteen keskeisiä ajattelijoita ovat Paolo Freire, Henry Giroux ja Peter McClaren. Olennaista molemmissa perinteissä on pyrkimys määritellä kasvatustiede kriittisenä yhteiskuntatieteenä. Kriittinen pedagogiikka on saanut vaikutteita eurooppalaisesta sivistysperinteestä, mutta ammentaa paljon amerikkalaisesta ajattelusta. Euroopassa painottui enemmän tieteen valtasidonnaisuuden paljastaminen, kun taas Amerikassa taustakontekstina on yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan erityispiirteet ja ongelmat (em. 144–145). Kriittinen pedagogiikka kohoo fasismia ja Auschwitzin varjosta, ja Adornon (1995, 227) mukaan

tärkein kasvatukselle asetettavista tavoitteita onkin “[e]ttei Auschwitz enää toistu”.

Kriittisen kasvatustieteen edustajat kritisoivat voimakkaasti sekä hermeneuttista että empiiristä traditiota (em. 148). Hermeneuttista perinnettä se kritisoi poliittisen käsittelyn puutteesta; ensinnäkään se ei kriittisen kasvatustieteen mukaan huomioi riittävästi kasvatuksen poliittisia ja yhteiskunnallisia kytköksiä, ja toiseksi sen tapa määritellä pedagoginen suhde kasvatettavan ja kasvattajan väliseksi rajaa ulos poliittisen kasvatuksen ulkopuolelle (em. 144–145). Lisäksi se kritisoi hermeneuttista suuntausta kätteettomasta yksilöidealismista, ja sen tiedon intressistä, sillä kriittisen kasvatustieteen mukaan asioiden ymmärtäminen ei riitä, vaan niitä on pyrittävä myös muuttamaan.

Empiirisen kasvatustieteen katsottiin vieraantuneen yhteiskunnallis-poliittisista yhteyksistä vielä enemmän (em. 150–151). Kriittinen kasvatustiede kritisoi sen tapaa tehdä tiedettä laboratoriossa, kuin yhteiskuntaa ei olisi olemassa. Lisäksi empiirisen kasvatustieteen arvovapauden ja ei-normatiivisuuden ihannetta pidetään kriittisen pedagogiikan näkökulmasta mahdottomana, tai vähintään epäoikeudenmukaisena, sillä arvovapaus ei ota kantaa yhteiskunnallisiin epäkohtiin, vaan oikeuttaa ne. Kriittinen kasvatustiede kritisoi myös empiirisen kasvatustieteen menetelmää. Metodi ei itsessään ole kriittisen kasvatustieteen mukaan luotettavan tieteen perusta, vaan oleellisempaa on kysymyksen asettelu ja mihin kohdistaa mielenkiintonsa.

Kasvatusta ei kriittisen pedagogiikan mukaan voida siis nähdä autonomisena kulttuurisena ilmiönä tai kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutussuhteena, vaan sitä tulee tarkastella poliittis-yhteiskunnallisena ilmiönä.

## 4 KRIITTINEN AJATTELU

### 4.1 Kriittisen ajattelun käsitteestä

Kriittisyydellä viitataan usein poliittisessa ja arkisessa keskustelussa kielteisyyteen, tai jonkin aiheen ongelmien ja vikojen osoittamiseen (Tomperi 2017, 95). Tästä arkikäsitteestä on kuitenkin syytä irtautua, sillä käsitteen tieteellinen sisältö on paljon moniulotteisempi.

Yhdysvaltain filosofinen yhdistys (APA) on määritellyt kriittisen ajattelun seuraavalla tavalla:

”Ymmärrämme kriittisen ajattelun olevan tietoista, itseään säätelevää arvostelmien muodostamista, joka etenee tulkinnan, analyysin, arvioinnin, päättelyn ja selittämisen keinoin todistusaineistoa, käsitteistöä, metodologiaa, kriteerejä ja konteksteja koskeviin tarkasteluihin, jotka pohjustavat kyseisten arvostelmien muodostamista.” (Facione 1990, 3)

Kriittistä ajattelua on kutsuttu myös skeptisyyden arvostelukykyiseksi soveltamiseksi (Tomperi 2017, 96). Tomperin (2017, 96) mukaan kasvatuksen tavoitteeksi soveltuvalla kriittisyydellä tarkoitetaan ”taitavaa ja vastuullista harkinta- ja arvostelukykyä, joka kohdistuu sisällöllisesti (tai kokemuksellisesti) merkityksellisiin ajattelun kohteisiin”.

Myös sanan etymologia viittaa arviontiin. Kriittisyyden alkuperä on antiikin kreikan sanassa *krinō*, joka tarkoittaa erittelyä, ratkaisemista ja tuomarointia, sekä siitä juontuvassa sanassa *kritikos*, joka puolestaan tarkoittaa kriittistä, eli arvostelu- tai harkintakykyistä (Tomperi 2017, 96).

Tässä tutkielmassa tarkoitukseni ei ole kuitenkaan muodostaa universaalia määritelmää kriittisestä ajattelusta. Seuraavassa luvussa esitän, että sellainen ei saata olla mahdollistakaan, tai ainakaan kovin mielekäästä, sillä eri ajatteluperinteillä on hyvin erilaisia käsityksiä tiedosta, tiedonmuodostuksesta ja kriittisyydestä. Tämä lähestymistapa on myös linjassa tutkimukseni taustateorioiden kanssa; konstellaatiomainen lähestymistapa vaatii tutkimuskohteen tarkastelua erilaisista näkökulmista käsin (esim. Adorno 1973; Adorno 1974), ja Foucault'n

edustama sosiaalinen konstruktivismi puolestaan välttää universaaleja ja essentialistisia selityksiä (esim. Burr, 1995).

## 4.2 Kriittisyyden traditiot

Jokaisella tieteenalalla on oletuksia, joiden perusteella tietoa pidetään legitimiinä (Brookfield 2012). Otto Petersin (Brookfield 2012; ks. Peters 1973) mukaan eri tieteenalojen tiedon legitimointia voidaan tarkastella subjektin kieliopin (*grammar of subject*) avulla, joka voidaan jakaa edelleen sisällölliseen (*content grammar*) ja epistemologiseen (*epistemological grammar*) kielioppiin. Sisällöllinen kielioppi tarkoittaa tiettyjä tiedon rakennuspalikoita, jotka jokaisen alaa opiskelevien tulee hallita, mikäli he haluavat, että heitä pidetään alaan perehtyneinä (fysiikassa suhteellisuusteoria, kirjallisuudessa tietty suurten teosten kaanon jne.). Epistemologinen kielioppi ei viittaa mihinkään tiettyyn sisältöön, vaan prosesseihin, jotka määrittävät mikä kullakin tieteenalalla on totta (esim. luonnontieteissä hypoteettis-deduktiivinen metodi). Nämä molemmat ovat muotoutuneet tiedepolitiikassa, ja ne ovat portinvartijan asemassa olevien tutkijoiden ja instituutioiden määrittämiä.

Myös jokaisella yhteiskunnalla on oma käsityksensä tiedosta. Foucault (1980) kutsui näitä totuuden regiimeiksi. Totuuden regiimi on Foucault'n (1980, 14) mukaan totuuden "yleinen politiikka", eli "diskurssit, jotka se hyväksyy ja panee toimimaan tosina; mekanismit ja tahot, jotka mahdollistavat erottaa todet väittämät vääristä, välineet joiden avulla ne sanktioidaan; tekniikat ja proseduurit jotka kelpaavat totuuden saavuttamisessa; niiden status, jotka ovat päättävät, mikä pätee totena." Foucault'lle (1980, 14) totuus ei siis ole vallan ulkopuolelle, tai ilman valtaa, vaan se on "tämän maailman asia, joka tuotetaan moninaisten rajoitusta kautta". Totuudella on seurauksensa sosiaaliseen todellisuuteen, sillä ne oikeuttavat ja legitimoivat tietyt konkreettiset teot ja määrittävät toimijoiden identiteettiä (Simola 1995, 24–25).

Tarkastelen myös kriittistä ajattelua siitä näkökulmasta, ettei ole olemassa vain yhtä universaalista kriittisyyden muotoa, vaan kriittisen ajattelun kentällä on

erilaisia tiedon legitimoinnin muotoja ja totuuden regiimejä. Brookfield (2005, 12–17; 2012, 27–52; Suoranta & Moisio 2012, 374) on jakanut kriittisyyden viiteen eri perinteeseen: analyyttiseen, luonnontieteelliseen, psykoanalyttiseen, pragmatismiin ja kriittisen teorian traditioon.

**Analyyttinen traditio** Yleensä, kun angloamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa puhutaan kriittisestä ajattelusta (critical thinking), sillä tarkoitetaan analyyttistä tradition käsitystä kriittisyydestä. (Brookfield 2012, 32) Analyyttisen filosofian ja logiikan perinteessä kriittiseksi tuleminen tarkoittaa harjaantumista argumentatiivisessa analyysissä (Brookfield 2005, 14–15; 2012, 32–36). Tämän tradition mukaan toimimme kriittisesti, kun tunnistamme loogisia virhepäätelmiä, osaamme tehdä eron faktan ja ennakkoluulon, todisteiden ja mielipiteen, sekä tietämättömän arvion ja pätevän päättelyn välillä. Kriittisyyteen kuuluu myös erilaisissa päättelytaidoissa (induktiivinen, deduktiivinen, analoginen jne.) harjaantuminen. Analyttisessä traditiossa on tarkoitus kehittää argumentatiivisia ja analyyttisiä taitoja irrallaan mistään tietystä ideologiakritiikistä. (Brookfield 2005 14-15; Holma 2013, 98.).

**Luonnontieteellinen traditio** Luonnontieteellisen kriittisyyden perinteessä järkevän ajattelun perustana on huolellinen observointi ja kokeilu, jota kutsutaan hypoteettis-deduktiiviseksi metodiksi (Brookfield, 2012, 36–39). Hypoteettis-deduktiivinen ajattelu alkaa huolellisesta tarkkailusta. Ensin kehitetään mahdollinen selitys, kuinka joukko ilmiöitä on yhteydessä toisiinsa. Tutkittuaan ilmiötä tutkija esittää oletuksen mahdollisesta syy-seurausvaikutuksesta, eli hypoteesin tutkimastaan asiasta. Tämän jälkeen tutkija tekee kokeen testatakseen tämän hypoteesin paikkaansa pitävyyttä, ja kokeen tulosten perusteella joko vahvistaa tai osoittaa sen vääräksi. Jos hypoteesi osoitetaan vääräksi, laaditaan uusi hypoteesi, joka sisällyttää aiemman kokeen tulokset, ja prosessi toistetaan uudelleen. Karl Popper (Brookfield 2012, 37; ks. Popper 1959) lisäsi tähän metodiin falsifikaatioperiaatteen; Popperin mukaan oikea tieteellinen teoreema on aina falsifioitavissa, eli lopulta osoitettavissa vääräksi kokeellisen testaamisen avulla. Totuus on siis Popperin mukaan sitä mikä jää jäljelle, kun olemme tehneet parhaamme todistaaksemme sen vääräksi.



**Psykoanalyttinen traditio** Psykoanalyttisessa perinteessä kriittisyys tarkoittaa Brookfieldin (2005, 13–14; 2012, 44–47) mukaan erilaisten lapsuuden traumojen synnyttämien estojen tunnistamista ja uudelleenarviointia. Kyseessä on ”emansipatorinen prosessi, jossa tulemme kriittisesti tietoiseksi, miten ja miksi psyko-kulttuuristen oletusten rakenne rajoittaa sitä, kuinka näemme itsemme ja suhteemme muihin” (Brookfield 2005 13; ks. Mezirow 1991a). Uudistavan oppimisen viitekehystä hyödyntäen perinteen teoreetikot korostavat prosessia, jossa aikuinen ymmärtää lapsuuden estojen haittaavan heidän kehitystään ihmisenä. Näiden estojen tunnistaminen on ensimmäinen askel niiden purkamiseen ja kohti ehyempää sekä autenttisempaa elämää. Perinteen teoreetikoiden kesken on paljon vaihtelua sen suhteen, missä määrin uusien yhteiskunnallisten rakenteiden katsotaan olevan ennakkoehtona uudesti muodostuvalla, eheämmälle persoonallisuudelle. Esimerkiksi Carl Rogersin (Brookfield 2005, 14; ks. Rogers 1961) mukaan oppiminen ja ihmisenä kasvaminen tapahtuu yksilö- ja ryhmäterapian kautta, eikä hän käsittele laajempia poliittisia tekijöitä. Erich Fromm (Brookfield 2005, 14; ks. Fromm 1941) puolestaan väittää, että persoonallisuus on aina sosiaalisesti ja poliittisesti muotoutunut, eikä yksilöllistä ja yhteiskunnallista muutosta voi ajatella toisistaan erillisinä.

**Pragmatismi** Pragmatistisen filosofian perusajatuksena on, että tämänhetkiset näkemyksemme ovat kehittyneet aiempien kokemuksiemme perusteella, ja ne tulee siksi olettaa alustavasti luotettaviksi lähtökohdiksi kritiikille, arvioinnille ja kehittämiselle (Holma 2013, 98). Pragmatismi painottaa jatkuvien kokeilujen merkitystä paremman yhteiskunnan luomiseksi (Brookfield 2012, 39–44). Saadaksemme demokratian toimimaan paremmin teemme pragmatismien mukaan jatkuvasti kokeiluja, muutoksia ja korjauksia. Osa tätä pyrkimystä on oman ja toisten erehtyväisyyden ymmärtäminen. Demokratian kehittämisessä auttavaa tietämystä voidaan pragmatistien mukaan lisätä kolmen strategian avulla: jatkuva kokeilu, virheistämme oppiminen ja harkittu uuden tiedon sekä mahdollisuuksien etsiminen. Cleo Cherryholmesin (Brookfield 2012, 40; ks. Cherryhol-

mes 1999) mukaan pragmatismi tarvitsee demokratiaa, sillä sosiaalinen avoimuus, inklusiivisuus, suvaitsevaisuus ja kokeileminen tuottavat enemmän tuloksia kuin suljettu, eksklusiivinen ja suvaitsematon keskustelu.

**Kriittinen teoria** Kriittisessä teoriassa kriittisyys tarkoittaa Brookfieldin (2005, viii) mukaan kykyä tunnistaa, haastaa ja muuttaa prosessia, jossa yhteiskunta vakuuttaa epäoikeudenmukaisuuden olevan asioiden normaali tila hallitsevan ideologian avulla. Tällaista kriittisyyttä voidaan kutsua ideologiakritiikiksi (Brookfield, 2005, 12–13). Oppimisprosessina ideologiakritiikissä on kyse siitä, kuinka opimme tunnistamaan miten epäkriittisesti hyväksytyt ja epäoikeudenmukaiset ideologiat ovat juurtuneet jokapäiväisiin tilanteisiin ja käytäntöihin. Ideologikritiikki kasvatuksellisenä toimintana puolestaan keskittyy auttamaan ihmisiä tulemaan tietoisiksi siitä, kuinka kapitalismi muovaa sosiaalisia suhteita ja tyrkyttää meille usein tietämättämme uskomusjärjestelmiä ja oletuksia, jotka pitävät yllä taloudellista ja poliittista epätasa-arvoa

TAULUKKO 1. Kriittisyyden traditiot Brookfieldin (2005; 2012) mukaan.

Traditio	Kriittisyyden määritelmä	Keskeisiä ajattelijoita
Analyyttinen	Argumentatiivinen analyysi ja logiikka	Richard Paul, Harvey Siegel
Luonnontieteellinen	Hypoteettis-deduktiivinen metodi	Karl Popper
Psykoanalyttinen	Omien psyykkisten es-tojemme tunnistaminen ja uudelleenarviointi	Jack Mezirow, Erich Fromm
Pragmatismi	Omien näkemystemme arviointi	John Dewey
Kriittinen teoria	Ideologiakritiikki	Theodor Adorno, Max Horkheimer

Tämän jaottelun pohjalta esitän, että ei voida puhua yhdestä universaalista kriittisyyden perinteestä, sillä eri perinteet eroavat toisistaan niin käsityksissään kriittisyydestä, tiedon legitimoinnin tavoiltaan kuin tiedon intresseiltäänkin. Seuraavassa luvussa tarkastelen millaiset kriittisyyden perinteet ovat saaneet jalansijaa kasvatustieteissä.

## 5 KRIITTINEN AJATTELU KASVATUSTIETEISSÄ

Merkittävimmät kriittisyyden perinteet kasvatustieteissä ovat kriittinen ajattelu (*critical thinking*) ja kriittinen pedagogiikka (Burbules & Berk, 1999). Brookfieldin (2005, 12–17; 2012, 27–52) kriittisyyden perinteitä mukailleen kriittinen ajattelu pohjautuu empiiris-analyyttiseen filosofiaan ja logiikkaan, kun taas kriittisen pedagogiikan juuret ovat kriittisen teorian ajatteluperinteessä. Jaottelu on suuntaa antava, sillä kriittisen ajattelun perinteeseen ovat vaikuttaneet paljon myös, kuten John Dewey, ja esimerkiksi Brookfield (2005, 16; Suoranta & Moisio 2012, 374) on kehittänyt ajatusta kriittisestä pragmatismista, jossa hän yhdistelee sekä kriittistä teoriaa että pragmatismia. Nämä eivät ole ainoat kriittisyyden muodot kasvatustieteissä, mutta tutkielman rajaamisen kannalta on mielekästä paneutua erityisesti merkittävimpiin ajattelusuuntauksiin, sillä esimerkiksi psykoanalyysi on kasvatustieteissä varsin marginaalisessa asemassa (Saari, 2016).

### 5.1 Kriittinen ajattelu (*critical thinking*)

Kriittisen ajattelun painottaminen kasvatuksessa ei ole uusi idea, mutta 1970-luvulla yhdysvalloissa alkunsa saanut kriittisen ajattelun liike (*critical thinking movement*) korostaa sitä kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena, jonka tulisi olla kaikkia koulutustasojia läpäisevä teema (Burbules & Berk, 1999). Liikkeen keskeisiä ajattelijoina ovat esimerkiksi Richard Paul, Israel Scheffler ja Harvey Siegel. Näistä Siegel (1988) liittyy kriittisen ajatteluun rationaalisuuden kehittämiseen, jota hän pitää jopa koko kasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena.

Kriittinen ajattelijana nähdään informaation kriittisenä kuluttajana, joka on motivoitunut etsimään perusteluita ja todisteita (Burbules & Berk, 1999). Tämä vaatii tiettyjen ajattelutaitojen hallitsemista; kriittisen ajattelijan tulee tunnistaa epäpäteviä argumentoinnin muotoja, osata muodostaa perusteltuja kantoja, puolustaa niitä ja niin edelleen. Taitoihin keskittyvä näkemys kriittisestä ajattelusta

on kuitenkin vaillinainen, sillä kriittisen ajattelun opettamisessa ei ole kyse siitä, että opetamme kriittisen ajattelun taitoja, vaan haluamme oppilaiden myös omaksuvan kriittisen ajattelun tottumukset ja käyttäytymismallit (Scheffler, 1960).

Kriittinen ajattelu voi näyttäytyä moraalisesti neutraalina, jos se nähdään vain sarjana taitoja joita voi soveltaa eri tilanteissa. Myös Israel Schefflerin (Holma 2013, 98; Scheffler 1960) mukaan taitoihin keskittyvän kasvatustilanteen taustalla on halu pysytellä neutraalilla maaperällä. Moraalisesti neutraali taitojen opettaminen ei ole kuitenkaan mahdollista, vaan kasvatuksessa on Schefflerin (Holma 2013, 98; Scheffler 1960) mukaan aina kyse myös normien, käyttäytymismallien ja taipumusten suuntaamisesta.

Ei siis riitä, että kriittisellä ajattelijalla on perustelujen, totuuden ja todisteiden etsimiseen vaadittavat taidot, vaan hänen tulee myös pyrkiä toimimaan näin (Burbules & Berk, 1999). Taitojen lisäksi kriittinen ajattelu tulee siis nähdä myös tiettyinä ajattelun dispositioina (Holma 2013, 97). Katariina Holman (2013, 97) mukaan dispositiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä ”niitä suuntautumiseen motivaatioon, luonteeseen ja persoonaan liittyviä tekijöitä, jotka kytkevät kriittisen ajattelun taidot moraaliseen toimintaan”. Siegel (1988, 23) kutsuu kriittiseen ajatteluun vaadittavaa dispositioiden rypästä ”kriittiseksi hengeksi”, samaan tapaan kuin Scheffler (1991) painottaa, että kriittisen ajattelijan tulee ”rakastaa totuutta ja halveksia valehtelemista”.

Dispositiot huomioivalla näkemyksellä on etunsa pelkkään taitoperustaiseen näkemykseen nähden, mutta se on yhä rajoittunut. Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan dispositiot laajentavat kyllä käsitystä kriittisestä ajattelusta pelkän loogisuuden ulkopuolelle, mutta se on yhä erittäin yksilökeskeinen, ja sen tulisi kiinnittää enemmän huomiota sosiaalisisiin suhteisiin ja institutionaaliseen kontekstiin. Kriittiseen ajatteluun vaadittavat dispositiot tai luonteenpiirteet ilmenevät ja muodostuvat vain sosiaalisissa suhteissa, sekä vaativat tietynlaiset olosuhteet. Kriittisen ajattelun perinteen tulisi siis myös tarkastella millaiset olosuhteet edistävät ja rajoittavat kriittistä ajattelua.

Toinen tärkeä teema kriittisen ajattelun kirjallisuudessa koskee Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan sitä, voidaanko kriittistä ajattelua pitää yleisinä vai aihespesifeinä taitoina ja dispositioina. Voiko esimerkiksi kriittisen ajattelun opetusjakso kehittää taitoja ja dispositioita, joita voidaan soveltaa eri aloilla, vai tulisiko sitä käsitellä aina suhteessa tietyn oppialan sisältöihin? Tai onko kriittinen ajattelu sama asia luonnontieteiden ja historian alalla? Suuntauksen sisällä kantoja on sekä yleisten että aihespesifien taitojen ja dispositioiden puolesta.

Kolmas debatti koskee sitä, missä määrin kriittisessä ajattelussa korostetaan maskuliinista ja länsimaista ajattelutapaa, joka vähättelee muita tietämisen tapoja (Burbules & Berk, 1999). Vastauksena tähän kritiikkiin Richard Paul (1994) on kehittänyt kriittisen ajattelun mallin, jossa ”sosiosentrismi” on itsessään virheellinen ajattelun muoto. Kriittisen ajattelun teoriassa on pyritty myös huomioimaan paremmin muiden näkökulma totuusväitteitä arvioidessa, ja pohtimaan voivatko tietynlaiset ajattelun standardit hiljentää toisten ääniä (Burbules & Berk, 1999). Tässä ”dialogisessa ajattelussa” on piirteitä sosiaalisista ja kontekstuaalisista tekijöistä, joita kriittinen pedagogiikka painottaa.

Kriittisen ajattelun keskeisistä käsitteistä on tarpeen määritellä erikseen rationaalisuuden ja objektiivisuuden käsitteet, kuten ne käsitetään perinteen sisällä.

### 5.1.1 Rationaalisuus

Holman (2013, 97) mukaan rationaalisuus voidaan ymmärtää joko välineellisenä, tai niin, että sen avulla voidaan arvioida myös päämääriä. Välineellisessä tulkinnaassa katsotaan, että järjen avulla voidaan arvioida vain keinoja ja niiden tehokkuutta suhteessa päämääriin, jotka ovat järkipärisen arvioinnin ulottumattomissa. Toisaalta rationaalisuus voidaan ymmärtää myös siten, että arvojen ja päämäärien kriittinen arviointi on mahdollista (Holma 2008, 13; Holma 2013, 97).

Holman (2013, 97–98) mukaan kriittisen ajattelun taitoperustainen näkemys pohjaa välineelliseen käsitykseen rationaalisuudesta. Jos rationaalisuus ymmär-

retään välineiden tehokkuuden arvioinnin lisäksi myös tavoittelemiemme päämäärien arvioimisena, kriittinen ajattelu ulottuu taitoperustaista näkemystä laajemmalle.

### 5.1.2 Objektiivisuus

Rationaalisuus kietoutuu yhteen objektiivisuuden käsitteen kanssa. Neiman ja Siegel (1993, 61, suom. Holma 2013, 98) ovat esittäneet asian näin:

”Jos uskomukseni p on rationaalinen, se perustuu asianmukaiseen evidenssiin, jota on puolueettomasti ja objektiivisesti punnittu ja arvioitu. Tässä merkityksessä objektiivisuus on sekä tieteen että yleisemminkin rationaalisen pohdinnan välttämätön ehto. Yhtä lailla tarvitsemme rationaalisuutta voidaksemme tehdä objektiivisia arvioita, koska objektiivinen arviointi edellyttää, että väitteitä ja oletuksia arvioidaan itsenäisesti asianmukaisen evidenssin perusteella ja että arvioon päädytään tähän evidenssiin nojautuen.”

Näin määriteltynä objektiivisuus ei ole Holman (2013, 98) mukaan sidoksissa totuuden ja varmuuden käsitteisiin, eikä se edellytä varmaa tai lopullista tietoa. Objektiivisuus tarkoittaa näin ollen pikemminkin liukumaa täysin subjektiivisista makuasioista järkisyyttä ja havaintoaineistoa edellyttävien arvioiden välillä. Holman (2011, 534–544) mukaan moraalii- ja arvokysymykset ovat kysymyksiä joista tulee keskustella, ja joiden puolestaan voidaan esittää järki- ja havaintoperustaisia argumentteja. Näin ollen kriittisellä ajattelulla on Holman (2013, 98) mukaan myös moraalisia ulottuvuuksia, eikä sitä voida pitää ainoastaan välineellisenä, viitaten ilmeisesti esimerkiksi Horkheimerin (2009) välineellisen järjen kritiikkiin.

## 5.2 Kriittinen pedagogiikka

Kriittisellä pedagogiikalla tarkoitetaan yleisesti 1960-luvulla syntynyttä kasvatustieteen suuntausta, joka on saanut alkunsa Frankfurtin koulukunnan kehittämästä yhteiskuntafilosofiasta, eli kriittisestä teoriasta (Siljander 2015, 144–145). Kriittinen teoria väittää marxilaisten aliarvioineen kulttuurin ja median vaikutusta kapitalismin sitkeydelle, sillä ideologisen hegemonian ylläpitäminen on tärkeä ja jopa erottamaton osa kapitalististen taloudellisten suhteiden legitimoin-

tia ja ylläpitoa. (Burbules & Berk 1999). Kansalaisten on tiedettävä ”oikea paikkansa” kapitalistisessa yhteiskunnassa kuluttajina, työläisinä, voittajina ja häviäjinä, sekä hyväksyä se. Koulutusjärjestelmä nähdään yhtenä instituutioista, joka edistää ja vahvistaa tätä mielikuvaa meritokraattisella retoriikalla, kokeilla, seurannalla ja niin edelleen.

Kriittinen pedagogiikka edustaa Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan edistyksellisten kasvattajien reaktiota sellaisia institutionaalisia tehtäviä vastaan. Sen tarkoituksena on toimia kasvatusinstituutioissa ja nostaa esiin vallan epätasainen jakautuminen, myytit tasa-arvoisista mahdollisuuksista ja siitä kuinka sisäistämme uskomusjärjestelmät niin vahvasti, että luovumme jopa toiveesta kyseenalaistaa ja muuttaa elämäämme. Perinteen merkittävämpiä hahmoja ovat olleet Frankfurtin koulukunnan Theodor Adornon ja Max Horkheimerin ohella esimerkiksi Paulo Freire, Henry Giroux ja Peter McClaren. Kriittisessä pedagogiikassa kriittinen henkilö on voimaantunut etsimään oikeudenmukaisuutta ja emansipaatiota. (Burbules & Berk 1999) Kriittinen henkilö ei kuitenkaan vain kykene tunnistamaan epäoikeudenmukaisuutta, vaan haluaa myös muuttaa sen. Kriittisen pedagogiikan ohjenuorana toimii siis Marxin kuuluisa Feuerbach-teesi XI: "Filosofit ovat vain eri tavoin selittäneet maailmaa, mutta tehtävänä on sen muuttaminen" (Burbules & Berk 1999, ks. Marx 1885).

Kriittisellä pedagogiikalla pyrkimys opettaa kriittiseksi ei ole niinkään yksilön kykyjen ja dispositioiden edistämistä, vaan enemmänkin sitä edistävien pedagogisten suhteiden lopputulema (Burbules & Berk 1999; Siljander 2015, 146–147). Kriittinen ajattelu ei ole sille vain todistettavasti valheellisten uskomusten vastustamista, vaan sen tulee asettua myös harhaanjohtavia, puolueellisia ja status quoja ylläpitäviä väitteitä vastaan (Burbules & Berk 1999).

Freirelle (2005) keskeisintä kriittisessä pedagogiikassa on kriittisen tietoisuuden (*conscientizacao*) kehittäminen. Vapaus alkaa Freiren mukaan sortavien rakenteiden tunnistamisesta ja oman paikkansa tiedostamisesta näiden rakenteiden keskellä. Kriittisen pedagogiikan tulee herättää sorrettujen kriittinen tietoisuus, joka toimii vapauttavan praxiksen alkupisteenä (Burbules & Berk 1999). Tietoisuuden muutos ja toiminta ovat Freiren mukaan linkittyneet, ja suurin este



vapautumiselle on fatalistinen usko epäoikeudenmukaisen status quon vääjäämättömään jatkumiseen.

Toinen tärkeä teema Freiren teoriassa on ”lukutaito”, joka ei ole vain tekninen kyky, vaan se on tärkeää myös yksilön oman pystyvyyden kokemuksen kannalta. Pystyvyydellä hän tarkoitti nimenomaan pystyvyyttä kollektiiviseen ajatteluun, toimintaan ja dialogiin. Freiren ja Macedon (1987) mukaan on yhtä tärkeää osata ”lukea sanoja” (*reading the word*) kuin ”lukea maailmaa” (*reading the world*). Niinpä lukemisen opettaminenkin oli Freirelle osa kulttuurista toimintaa, jonka keskeinen tarkoitus oli kriittisen tietoisuuden herättäminen. Saavuttaakseen tämän Freire käytti kodifikaatiota, eli kuvia, jotka ovat sekä sanoja tai fraaseja, joita opitaan lukemaan, että sosiaalisia olosuhteita, jotka ovat kollektiivisen dialogin aiheena. Lukeminen oli Freirelle dekodeausta, jossa ”luetaan” vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita, pohditaan miten ne ovat syntyneet ja miten ne voisivat olla toisin.

Giroux (Burbules & Berk 1999; ks. Giroux 1983, 1988) on jatkokehittänyt Freiren ajatuksia, ja hänen mukaan kriittinen pedagogiikka tarvitsee sekä ”kriittikin kielen”, että ”toivon kielen”, sillä molemmat ovat välttämättömiä sosiaalisen oikeuden mukaisuuden kannalta. Jos koulu nähdään vain kapitalistisen suhteiden uusintajana ja vallitsevien ideologioiden legitimoijana, niin on vaikeaa kehittää toisinkasvattamisen tapoja. Giroux’n mukaan toivon kieli on siis olennainen osa kriittisyyttä.

Kriittisen pedagogiikan keskeisimmät käsitteet ovat ideologia ja hegemonia, joiden se katsoo takaavan epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten olojen jatkumisen ja uusintamisen myös kasvatusinstituutioissa (Brookfield 2005, viii-ix).

### 5.2.1 Ideologia

Ideologialle on monia määritelmiä, mutta kriittisessä pedagogiikassa sille on spesifi merkitys. Kriittisessä pedagogiikassa ideologia tarkoittaa Brookfieldin (2005, 41) mukaan yleisesti hyväksytyjä arvoja, uskomuksia, myyttejä, selityksiä ja pe-

rusteluja, jotka vaikuttavat suurimmalle osalla kansaa itsestään selvyyksiltä, empiirisesti täsmällisiltä ja moraalisesti toivottavilta. Ideologian tarkoitus on ylläpitää vallitsevaa sosiaalista ja poliittista järjestystä saamalla hallitsevan luokan intressit näyttämään koko yhteiskunnan intresseiltä. Se tekee tämän antamalla asioille universaalin muodon ja esittämällä ne ainoina rationaalisina, oikeina ajatuksina. (Brookfield 2005, 40–41; ks. Marx & Engels 1970)

Kriittiselle pedagogiikalle on keskeistä ideologian ymmärtäminen ja haastaminen ideologiakritiikin avulla. Ideologiakritiikin tarkoituksena on antaa työvälineitä, joiden avulla pystymme huomaamaan arkipäiväisyyksien ja itsestäänselvyyksien takana piileskelevän epätasa-arvon ja sorron (Brookfield 2005, 42). Keskeistä sille on, että nämä arkipäiväisyydet ja itsestään selvytykset ovat sosiaalisesti rakentuneita, ja se pyrkii näyttämään, miten ”väärä tietoisuus” kehittyy toimiessamme erilaisissa instituutioissa, kuten koulussa. Ideologiakritiikissä on nähtävissä valistuksen ajatus henkisestä täysi-ikäisyydestä, jonka mukaan meidän tulisi toimia itsenäisesti omien aistiemme, impulssiemme ja halujemme pohjalta (Brookfield 2015, 42). Kapitalismi kuitenkin estää kriittisen pedagogiikan mukaan meidän autonomiamme, henkisen täysi-ikäisyytemme kehittymisen saamalla meidät toimimaan ideologian avulla oman tahtomme sijaan hallitsevan luokan etujen mukaisesti.

### 5.2.2 Hegemonia

Hegemonian alkuperä on kreikan sanassa *hegemoni*, joka tarkoitti ”opasta” tai ”tiennäyttäjää”, kun taas Nykysuomen sanakirjassa hegemonialla tarkoitetaan ”johtoasemaa” (Fornaciari & Harni, 2017). Kriittinen pedagogiikka nojaa Antonio Gramscin (1891-1937) käsitykseen hegemoniasta, joka sisällyttää itseensä molemmat merkitykset.

Hegemonia on gramscilaisittain ymmärrettynä tietyn ajattelu- ja toimintatavan johtavuutta yhteiskuntien sisällä ja monilla sen alueilla (Männistö 2018, 48). Se on siis poliittisideologinen, sosiaalinen ja taloudellinen rakenne (Fornaciara & Harni 2017, 41; Brookfield 2005). Filosofisesti tarkasteltuna hegemonia on

se koko käytänteiden kokonaisuus, jonka kautta sisäistämme elämämme yhteiskunnassa; hegemoniset käytänteet ovat vallitsevia olemisen ja elämisen tapoja, joita pidetään ”järkevinä” (Männistö 2018, 48–49). Hegemoniassa ei ole siis kyse vain poliittisesta, taloudellisesta tai sotilaallisesta ylivallasta, vaan myös älyllisestä ja ideologisesta johtajuudesta.

Keskeistä hegemonian käsitteessä on, ettei se rakennu vain ”suoralla dominaatiolla” tai pakottamalla hallitut omaksumaan hallitsevan luokan ideologian, vaan saavuttamalla hallittavien suostumus (Mouffe 1979, 190; Brookfield 2005, 95-95). Suostumusta haetaan esimerkiksi tekemällä (symbolisia tai konkreettisia) myönnytyksiä hallittavalle luokalle. Myönnytysten tarkoituksena on saada hallitsevan luokan yhteiskunta näyttämään siltä, että se toteuttaa yleisiä, kaikkien yhteisiä intressejä (Fornaciari & Harni 2017, 41). Hegemonia voidaan siis ajatella taivutteluna, vakuutteluna tai pakottamisena, jossa saadaan muut haluamaan samaa kuin itsekin.

Kriittisessä pedagogiikassa ratkaisu hegemonian luomiin ongelmiin on etsitty niin ikään Gramscin ajattelusta, ja erityisesti intellektuelleiteoriasta. Gramscin mukaan yhteiskunta koostuu kahdella tavalla ajattelevista ihmisistä: traditionaalisista ja orgaanisista intellektuelleista (Fornaciari & Männistö 2017). Traditionaalit intellektuellit käyttävät osaamistaan, asemaansa ja kykyjään status quon palvelemiseen ja säilyttämiseen, eli uudelleen rakentaa vallitsevia ajattelutapoja ja uusintaa olemassa olevaa. Vastaavasti orgaaniset intellektuellit tarkkailevat yhteiskuntaa kriittisesti ja pyrkivät muuttamaan sitä. Heidän tavoitteensa on ”luonnostaan ja riippumattomasti palvella kansaa, ja he tavoittelevat sosiaalista ja yhteiskunnallista muutosta. Kriittisessä pedagogiikassa opettajan asemaa nähdään ideaalitalanteessa siis orgaanisena intellektuellina, jota voidaan pitää eräänlaisena kriittisyyden ”etujoukkona”.

### 5.3 Yhteenveto

Kriittisen ajattelun ja pedagogiikan ajatteluperinteillä on pintapuolisesti tarkasteltuna paljon yhteistä. Molempiin sisältyy oletus, jonka mukaan valtaosalla väestöstä ei ole riittäviä taitoja tai dispositioita, jotta nämä voisivat huomata tiettyjä epätarkkuuksia, vääristymiä ja jopa valheita. (Burbules & Berk 1999) Näiden epätarkkuuksien, vääristymien ja valheiden katsotaan molempien mielestä rajoittavan vapautta.

Kriittisessä pedagogiikassa tämä huoli on eksplisiittisempi, sillä se näkee vallan jakautuvan yhteiskunnassa pohjimmiltaan epätasaisesti (Burbules & Berk 1999). Kriittinen pedagogiikka on erityisesti huolissaan kasvatuksellisesta tiedosta ja kulttuurin muodoista, jotka säilyttävät ja legitimoivat epäoikeudenmukaista status quo; kansalaisten kriittisen kapasiteetin edistäminen auttaa heitä vastustamaan tällaisia vallan vaikutuksia (Burbules & Berk 1999; Siljander 2015). Kriittinen pedagogiikka katsoo ottavansa niiden puolen, joilta on riistetty valta osallistua.

Moni kriittisen ajattelun kannattaja allekirjoittaisi nämä väitteet, mutta niiden katsotaan olevan alisteisia sille, että monet ihmiset perustavat elämänsä ylipäänsä vahvistamattomille totuusväittämille (Burbules & Berk 1999). Kriittisen ajattelun suuntaus ei katso ottavansa kenenkään puolta, vaan uskoo yhteiskunnan muuttuvan yleisesti paremmaksi, jos olisimme kriittisempiä ajattelijoita (Burbules & Berk 1999; Holma 2013). Kumpikin traditio uskoo siis kriittiseksi kasvattamisen auttavan näkemään maailman sellaisena kuin se on ja toimimaan asianmukaisesti. Kriittiseksi kasvattamisen nähdään lisäävänä vapautta ja laajentavan inhimillisen toiminnan mahdollisuuksia (vrt. Kant: vapautuminen itseaiheutetusta alaikäisyydestä).

Lähempää tarkasteltuna eroja alkaa kuitenkin löytyä. Kriittinen ajattelu keskittyy lähinnä episteemisen riittävyden kriteereihin; kriittisyys tarkoittaa virheellisten argumenttien, todistamattomien väitteiden, yleistysten, epäluotettavan auktoriteetin ja niin edelleen tunnistamista (Burbules & Berk; Brookfield 2005, 14–15; 2012, 32–36). Ongelmaksi nähdään siis Burbulesin ja Berkin (1999)

mukaan, etteivät ihmiset analysoi riittävästi syitä joiden perusteella elävät, tai tarkastele arkielämään liittyviä oletuksia, sitoumuksia ja logiikkaa. Kriittisen ajattelun tärkeimpiä työkaluja ovat siis logiikka, käsiteanalyysi ja epistemologia, ja sen tärkeimpänä tehtävänä on korvata laiska tai vääristynyt ajattelu luotettaviin tutkimusmenetelmiin pohjaavalla ajattelulla. Kriittisen ajattelun tavoitteena on itsenäinen ihminen, joka on vapaa väärin uskomusten epäoikeutetusta ja ei-toivotusta kontrollista.

Kriittinen pedagogiikka lähtee liikkeelle hyvin erilaisista lähtökohdista (Burbules & Berk, 1999). Se ei lähesty spesifejä uskomusväitteitä propositionaalisia arvioita niiden totuusarvon mukaan, vaan osina uskomus- ja toimintajärjestelmiä joilla on yhteisvaikutuksia yhteiskunnan valtarakenteisiin. Kriittisen pedagogiikan suurin huolenaihe on sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus, ja kuinka muuntaa epäoikeudenmukaiset, epädemokraattiset tai sortavat institutiot ja sosiaaliset suhteet. Suuntaus on kiinnostunut myös totuudellisuuden arvioimisesta ja käsitteiden analysoinnista, mutta enemmänkin selvittääkseen kuinka vallan vaikutukset esiintyvät niissä. Tärkeä osa kriittistä pedagogiikkaa onkin ymmärtää, että vaikka jotkut väittämät ovat "totta" tiettyjen rajojen ja oletamusten sisällä, ne voivat silti olla vaikutuksiltaan puolueellisia (esim. älykkyydesti).

Kriittisen ajattelun kannattajien vastaus tähän lähestymistapaan olisi Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan, että kyseessä on kaksi erilaista pyrkimystä. Väitteen todistusaineiston arviointi on yhdenlainen kritiikin muoto, joka on riittävä ja kannattava jo itsessään. On jotain erillistä ja erilaista kyseenalaistaa tiettyjä näkemyksiä esittävien taustamotiivit, edustamansa ryhmän intressit, vaatimustensa vaikutukset yhteiskuntaan ja niin edelleen.

Kriittisessä pedagogiikassa näitä kahta pyrkimystä ei voi Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan erottaa toisistaan, sillä episteemiset standardit itsessään, tietyt tavat joilla näihin standardeihin vedotaan, ja kuinka niitä tulkitaan tietyissä olosuhteissa, herättävät väistämättä samoja kysymyksiä (kuka, missä, milloin ja miksi) kuin muutkin yhteiskunnalliset uskomusväitteet (*social belief claim*).

Kriittisellä pedagogiikalla pyrkimys opettaa kriittiseksi ei ole niinkään yksilön kykyjen ja dispositioiden edistämistä, vaan enemmänkin sitä edistävien pedagogisten suhteiden lopputulema (Burbules & Berk 1999; Siljander 2015). Kriittisyys ei tarkoita sille vain todistettavasti valheellisten uskomusten vastustamista, vaan sen tulee asettua myös harhaanjohtavia, puolueellisia ja status quo ylläpitävien väitteitä vastaan.

Molemmissa perinteissä dialogi katsotaan tärkeäksi osaksi kriittisyyttä (esim. Paul 1994; Freire 2005). Kriittisessä ajattelussa dialoginkin painopiste on kuitenkin enemmän yksilöissä, kuin kriittisen pedagogiikan painottamissa instituutioissa ja sosiaalisissa suhteissa (Burbules & Berk 1999).

Burbulesin ja Berkin (1999) mukaan perinteiden välinen dialogi on joitain poikkeuksia lukuun ottamatta ollut lähinnä molemminpuolista naljailua. Kriittisen ajattelun näkökulmasta kriittinen pedagogiikka ylittää rajan kriittisyyden opettamisen ja indoktrinaation välillä; opiskelijoiden tulisi löytää omat johtopäätöksensä, mutta heille kerrotaan melkein mitä ne ovat. Kriittisessä pedagogiikassa indoktrinaatio nähdään lähtötilanteena, ja opiskelijat voivat tulla kriittisiksi vain ymmärtämällä vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta. Kriittinen ajattelu tekee eron kriittisen ja poliittisen ajattelun välillä, kun taas kriittisessä pedagogiikassa tämä ero nähdään valheellisina.

Molemmat perinteet tavoittelevat sekä kriittisempää yksilöä, että yhteiskuntaa, mutta keinot ja kriittisyyden merkitys poikkeavat toisistaan. Kriittiselle pedagogiikalle kriittisempi yksilö ja yhteiskunta syntyvät samassa prosessissa, kun kriittinen ajattelu näkee, että yksilöiden kriittinen ajattelu voi johtaa parempaan yhteiskuntaan (Burbules & Berk 1999). Kriittisessä ajattelussa asioiden totuudellisuus käsitellään asia kerrallaan, ilman tiettyä kontekstia, kun taas kriittinen pedagogiikka painottaa asioiden relationaalisuutta ja laajempaa narratiivia. Kriittisen pedagogiikan kontekstina ovat sosiaaliset suhteet sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kamppailujen, kapitalismin ja kulttuurisen sekä materiaalsen sarron näkökulmasta.

Tiivistetysti voisi sanoa, että kumpikaan perinne ei pidä toista riittävän kriittisenä. Kriittisen ajattelun perinteen mukaan kriittiselle pedagogiikalle

kaikki muu kritisoitavissa, paitsi sen omat lähtöoletukset. (Burbules & Berk 1999)

Kriittisen pedagogiikan mukaan kriittisen ajattelun perinteen avoimuus ja puolueettomuus vain vaalivat tavanomaisia olettamuksia kuten ne esitetään valtamediassa, perinteisissä oppikirjoissa ja niin edelleen tavalla, joka tarkoituksella tai ei, opettaa poliittista konformismia. Yksittäisiä asioita tarkastellaan kriittisesti, mutta rakenteita ei, joten ne jatkavat toimiaan taustalla.

## 6 KRIITTISYYS KASVATUSTAVOITTEENA

### 6.1 Autonomia

Autonomian käsite tulee kreikan kielen sanoista auto nomos, eli itselle asetettujen lakien mukainen tila (Lapinoja 2006, 27). Autonomia tarkoittaa kasvatuksen näkökulmasta järjellisen itsemääräytyvyyden ja vapauden tavoittelua (Siljander 2014, 37). Kysymys on siis siitä, että ihmisellä tulee olla mahdollisuus tulla omaksi itsekseen kasvatuksen kulttuuria siirtävän vaikutuksen lisäksi; yksilön on pystyttävä itsemäärittelyyn suhteessa ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskuntaan (Kivelä 2009, 88–89).

Autonomia on myös vapautumista heteronomiasta, vierasmääräytyneisyydestä. Heteronomia (hetero nomos), eli toisten asettamien lakien mukainen tila, on autonomian vastakohta. (Lapinoja 2006, 27) Heteronomiasta käytetään usein termiä vierasmääräytyneisyys, joko tavoittaa hyvin käsitteen sisällön; vierasmääräytynyt yksilö on alistunut vieraiden päämäärien vietäväksi ja toisten tahdon välikappaleeksi.

Autonomiaan pyrkivän kasvatuksen tavoitteena on siis tuottaa itsemääräytyvä yksilö, joka ei toimi muiden avulla, ja pystyy erottamaan itsensä omana toimijanaan (Siljander 2014, 31). Autonomian on tarkoitus antaa mahdollisuus jo olemassa olevan ylittämiseen, vaikka kasvatuksen kohteena oleva yksilö ei voikaan täysin irtautua ympäröivästä maailmasta.

### 6.2 Emansipaatio

Emansipaatiolla puolestaan tarkoitetaan yleisesti kasvatustieteissä ihmisen itsemääräytyvyyden ja vapauden toteutumista (Siljander 2005, 159) Emansipaatio



voidaan nähdä myös prosessina, jossa ihminen vapautuu vierasmääräytyneisyydestä. Sen tarkoituksena on tehdä kasvatettavasta itseajatteleva subjekti, eli mahdollistaa yksilölle tähän vaikuttavien ja tätä rajoittavien tekijöiden tiedostaminen sekä havainnoiminen (Siljander 2014, 157–159). Käsitteen sisältöä havainnollistaa sen latinankielinen kantasana *emancipatio*, joka tarkoittaa pojan vapautumista isän holhouksesta vapaaksi kansalaiseksi.

Autonomian ja emansipaation suhteen voisi tiivistää niin, että tullakseen autonomiseksi, itsemääräytyneeksi subjektiksi ihmisen on ensin vapauduttava vierasmääräytyneisyydestä, eli vapauduttava emansipaatioprosessin avulla valitsevista käytänteistä. Seuraavaksi tarkastelen millä tavoin kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan perinteet pyrkivät kasvattamaan autonomisen subjektin. Olen käsitellyt perinteitä laajasti edellisessä luvussa, joten esittelen tässä vain tiiviisti olennaisen autonomian näkökulmasta.

### **6.3 Autonomia ja emansipaatio kasvatustieteen kriittisyyden traditioissa**

Kriittisen ajattelun perinteessä autonomiaan pyritään opettamalla kriittisen ajattelun taitoja ja ”kriittistä henkeä”, eli taipumusta ja motivaatiota myös käyttää oppimiaan taitoja. Autonomia voi toteutua vasta, kun yksilöt ovat informaation kriittisiä kuluttajia, eli kun he osaavat ja pyrkivät tarkastelemaan totuusväittämiä objektiivis-rationaalisesti. Väärät uskomukset saavat ihmisen vierasmääräytyneisyyden tilaan, josta on vapauduttava korvaamalla laiska ja vääristynyt ajattelu luotettaviin tutkimusmenetelmiin, kuten loogiseen analyysiin, pohjaavalla ajattelulla.

Kriittisessä pedagogiikassa vierasmääräytyneisyyden tilan nähdään niin ikään johtuvan suurelta osin virheellisistä uskomuksista, mutta niiden alkuperän paikannetaan materiaalis-historiallisiin olosuhteisiin, eli kapitalistiseen tuotantotapaan, joka legitimoii ja ylläpitää itseään ideologian ja hegemonian avulla. Eman-

sipaatio tarkoittaa kriittisessä pedagogiikassa erityisesti vapautumista ideologiasta ja väärästä tietoisuudesta. Autonominen yksilö on kriittisen pedagogiikan mukaan siis vapaa ideologian ja hegemonian hallinnasta, mutta hän ei ainoastaan kykene muuttamaan virheellisiä uskomuksiaan, vaan myös muuttamaan yhteiskuntaa oikeudenmukaisemmaksi. Kriittisen ajattelun perinteessä on myös pyrkimys parempaan yhteiskuntaan kriittisten yksilöiden avulla, mutta kriittisessä pedagogiikassa näitä kahta pyrkimystä ei ole mahdollista erottaa toisistaan. Kriittisessä pedagogiikassa kuitenkin korostetaan emansipaation käsitteen avointa luonnetta, joka tarkoittaa, että se on määriteltävä uudestaan kulloisessakin historiallisessa tilanteessa (Siljander 2005, 163). Emansipaatio on siis erilaista esimerkiksi teollisessa kuin jälkiteollisessa kapitalismissa.

Edellä olen esittänyt, miten eroavaisuuksistaan huolimatta, sekä kriittisen ajattelun, että kriittisen pedagogiikan traditiot ovat yhteydessä syntyjuuriinsa, eli valistuksen tavoitteeseen vapauttaa ihminen "itseaiheutusta alaikäisyydestään". Molemmat perinteet lähestyvät siis omaa reittiään jo valistuksen ajalta tuttuja kasvatustavoitteita henkisestä täysi-ikäisyydestä, autonomiasta ja emansipaatiosta, mutta ne pyrkivät sitä kohti erilaisia reittejä; kriittisessä ajattelussa keskeistä on rationaalisuus ja objektiivisuus, kun taas kriittiselle pedagogiikalle autonomian ja emansipaation ehtona on ideologian ja hegemonian roolin ymmärtäminen.

## 7 KRIITTINEN SUBJEKTI

Tässä luvussa tarkastelen kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan traditioiden tuottamaan subjektiviteettia. Etsin niiden subjektikäsitteiden juuria tarkastelemalla perinteitä Tuija Pulkkinen (1998) poliittisten ontologioiden jaottelujen pohjalta. Ensin tutkin miten perinteet sijoittuvat poliittisen ontologian kentällä, ja sitten tarkastelen niiden moderneja ja postmoderneja piirteitä. Lopuksi esitän, että niitä molempia yhdistää lopulta samankaltainen subjektikäsite.

### 7.1 Perinteiden taustaoletukset

Pulkkinen (1998) mukaan poliittiset ontologiat voidaan jakaa liberaaliin ja hegeliläis-marxilaiseen ontologiaan. Tarkastelen saman jaottelun pohjalta, millaisille pohjaoletuksille kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan traditiot pohjautuvat.

Liberaalin ontologian peruslähtökohtana on Pulkkinen (1998,10) transsendentaalinen yksilö, eli toimija, jolla on intressi ja joka valitsee. Kaikki muut käsitteet kuten yhteisö, yhteiskunta ja politiikka seuraavat loogisesti yksilön käsitettä. Liberaalin ontologian juuret ovat Thomas Hobbesin ja John Locken filosofiassa sekä Galileon fysiikassa. Galileon fysiikan perusidea on, että kappaleet ovat liikkeessä, ellei niihin vaikuta ulkopuolinen ja estävä voima. Liberaali vapaus käsite pohjaa tähän ajatukseen, sillä Hobbesin analogian mukaan myös ihmiset ovat vapaassa liikkeessä, joka koostuu heidän intressiensä mukaisista teoista, jollei heidän toimintaansa estetä. (Pulkinen 1998, 89)

Hegeliläis-marxilaisen ontologian peruselementti puolestaan on Pulkkinen (1998,10) mukaan yhteisö, joka käsitetään kulttuuris-sosiaalis-poliittisena yhteisönä. Merkittävin piirre tässä ontologiassa on, että jokainen yhteisö ymmärretään nimenomaan subjektiksi, ja tarkemmin sanottuna kantilaisessa mielessä autonomiseksi ja itsereflektiiviseksi subjektiksi. Hegeliläis-marxilaisessa ontologiassa

yhteiskunnallinen subjekti edeltää loogisesti muita käsitteitä, eli myös yksilöllisen toimijan käsitettä (1998,10).

Esitän, että kriittinen ajattelu pohjaa liberaaliin ontologiaan. Sen ajatus kriittisestä ajattelijasta ”tiedon kriittisenä kuluttajana” pohjaa vahvasti liberaalin ontologiaan peruslähtökohtana olevaan transsendentaaliseen yksilösubjektiin. Siinä johdetaan myös parempi yhteiskunta liberaalin ontologian mukaisesti kriittisemmistä yksilöistä. Lisäksi sen käsitys autonomiasta on yhteydessä liberaaliin vapauskäsitteeseen, jossa vapaus on yksilön vapaata liikettä ilman valheellisten uskomusten rajoittavaa valtaa.

Kriittisen pedagogiikan sijoittaminen tämän jaottelun mukaisesti on yllättäen hieman kinkkisempää; se pohjautuu eksplisiittisesti marxilaiseen ajattelupepiteeseen, mutta siinä on piirteitä myös liberaalista ontologiasta. Kriittisessä pedagogiikassa keskitytään enemmän pedagogisiin suhteisiin ja valtarakenteisiin, kuin yksilön taitoihin ja dispositioihin, eli peruslähtökohtana on yksilöitä edeltävä yhteisö. Toisaalta esimerkiksi Brookfield (2012) painottaa yksilön omien oletusten kyseenalaistamista paremman maailman luomiseksi, ja päädymme liberaalin ontologian mukaiseen perusoletukseen, jossa peruselementtinä on jälleen yksilö. Tulkintani kriittisen pedagogiikan liberaaleista piirteistä voi johtua siitä, että olen käyttänyt lähteinäni pääasiassa anglo-amerikkalaista kirjallisuutta (esim. Brookfield 2005, 2012, 2017; Burbules & Berk 1999), jossa kriittinen pedagogiikka on voinut saada vaikutteita liberaalin individualismin vahvasta hegemonisesta asemasta (Tomperi 2008, 18–19).

## 7.2 Moderni ja postmoderni

Pulkkisen (1998, 46) mukaan moderni ja postmoderni ovat ajattelutapoja tai kulttuurisia asenteita. Moderni ajattelu etsii perusta, eli ”toistaa puhdistavan liikkeen, joka on keskittynyt perustassa olevaan ytimeen” (Pulkinen 1998, 46). Moderni ei kuitenkaan pyri rakentamaan kantavaa perustaa, vaan pyrkii aina etsimään vielä perustavampaa perustaa. Postmodernin Pulkinen (1998, 46) puoles-

taan määrittelee perustahakuisuuden vastaisuudeksi; se näkee modernin toistavan liikkeen ja kieltäytyy jatkamasta sitä. Modernin ja postmodernin eron voi tiivistää niin, että moderni etsii kerrostumien alta ydintä, kun postmoderni on kiinnostunut juuri niistä kerrostumista. Tämän Pulkkinen jaottelun pohjalta esitän sekä kriittisen ajattelun että kriittisen pedagogiikan tradition edustavan modernia ajattelua.

Kriittinen ajattelu hakeutuu modernin ajattelutavan mukaisesti kohti perustaa. Se etsii perustaa kriittisen ajattelun avulla, eli pyrkii löytämään tietoa valheellisten totuusväittämien takaa objektiivis-rationaalisen ajattelun avulla. Kriittisen ajattelun traditio tukeutuu liberaalin kasvatustilafilosofian epistemologiseen näkökantaan. Liberaalille diskurssille on Robin Usherin ja Richard Edwardsin (1995, 85) mukaan keskeistä, että tietoa pidetään todella voimakkaana elementtinä. Liberaalissa diskurssissa tieto nähdään voimakkaana, koska sen katsotaan edustavan maailmaa sellaisena kuin se on reaaliossa ja riippumattomassa todellisuudessa. Todellinen tieto nähdään näin olleen sekä vapaana valtasuhteista, että keinona vapautua niistä. Valta nähdään liberaalissa kasvatustilafilosofiassa siis negatiivisena, ja sen poistaminen tuottaa autonomisen, emansipoituneen subjektin, joka kykenee toimimaan vapaasti järkensä avulla. Totuus on kaiken emansipaation perusta, ja se voidaan saada ainoastaan tiedosta, joka edustaa reaaliossa maailmaa. Tällainen tieto on mahdollista ainoastaan siellä, missä ei ole valtaa. Foucault (2000, 32) on kutsunut tällaista totuusnäköalaa, jossa oletetaan, etteivät tieto ja valta eivät ole toisiinsa kytkeytyneitä, ”suureksi länsimaiseksi myytiksi”.

Kriittinen pedagogiikka etsii myös perustaa, mutta erilaisin tavoin; sille perusta on kätkeytynyt ideologian ja hegemonian taakse. Perusta on kriittiselle pedagogiikalle ihmisen luonnollinen tila, jota kapitalistinen tuotantotapa häiritsee (esim. Brookfield 2015, 42). Hyvä esimerkki kriittisen pedagogiikan perustahakuisuudesta löytyy Freiren tuotannosta; Freiren keskeisimpiä käsitteitä on dekodeeraus, jossa luetaan vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita. Sana ”dekoodaus” viittaa siihen, että jotain puretaan, tai konstruoidaan sen alkuperäiseen

muotoon. Postmodernista näkökulmasta katsottuna alkuperä on käsitteenä mahdoton, sillä ei ole arkhimedeen pistettä tai ulkopuolta, josta voisimme tarkastella yhteiskunnan alkuperäistä tilaa (esim. Butler 2006; Ford 2016).

### 7.3 Transsendentaalinen subjekti

Kriittisen ajattelun ja pedagogiikan traditiot sitoo moderniin ajattelutapaan myös niitä molempia yhdistävä käsitys transsendentaalisesta subjektista. Pulkkinen (1998, 11) mukaan sekä liberaali että hegeliläis-marxilainen ontologia tukeutuvat eroistaan huolimatta samankaltaiseen suljettuun subjektiviteettiin.

Transsendentaalinen subjekti tarkoittaa, että subjekti on kokemuksen ydin, jolla ei ole essentiaalisia tai määrittäviä suhteita itsensä ulkopuolella (esim. Guignon 2004; Pulkkinen 1998; ks. luku 2.1). Subjekti on toiminnan lähde, ja se on toimijana vapaa siinä mielessä, että se voi määrittää omat tavoitteensa ja toimintamallinsa. Keskeistä on myös subjektin kyky itsereflektioon ja itsetietoisuuteen; se tarkkailee omaa toimintaansa ja pystyy sisäiseen monologiin siitä mitä on tekemässä. Transsendentaalinen subjekti on riippumaton kaikesta ulkopuolisesta, ja pystyy tarkastelemaan ympäröivää maailmaa objektiivisesti kriittisen reflektion avulla. Tämän tutkielman metodologisesta viitekehystä tarkasteltuna ajatus transsendentaalisesta subjektista on varsin ongelmallinen.

Adorno kritisoi filosofista käsitystä, jossa todellisuutta havainnoiva subjekti nähdään ylihistoriallisena ja muuttumattomana (Tapola 2008, 56). Subjekti ei Adornon (1999, 23) mukaan ”nimittäin ole historiattomasti identtinen tai transsendentaalinen, vaan se saa historiallisesti vaihtelevia muotoja”. Tämä johtaa myös vieraan tietoisuuden ongelmaan, joka vaivaa Adornon mukaan erityisesti positivistis-empiiristä tiedettä; totuuden verifioiminen havainnon avulla edellyttää, että se voidaan yleistää, eli se edellyttää oletuksen, jonka mukaan vieras tietoisuus tekisi havainnon samalla tavalla kuin omani (Tapola 2008, 56).

Sekä kriittistä ajattelua että pedagogiikkaa onkin kritisoitu niiden korostamasta maskuliinisesti ja länsimaisesti painottuneesta ajattelutavasta. (Burbules &

Berk 1999) Erityisesti kriittisen ajattelun on kritisoitu feminismin perinteistä käsin siitä, että se on epistemologialtaan liian "rationalistista", eli se sivuuttaa empiiriseen näyttöön ja logiikkaan perustuen kaikki muut tietämisen tavat, kuten tunteet, emootiot ja kokemukset. Samanlaista kritiikkiä on esitetty myös kriittistä pedagogiikka kohtaan (Burbules & Berk 1999; Kiilaskoski 2001).

Tuukka Tomperin (2017, 98) mukaan kritiikki on aiheellista, sillä ihminen ei toimi ainoastaan kognitiivisen ja rationaalisen ajattelun varassa, joten tämä on huomioitava myös kriittisyyttä tarkastellessa. 1900-luvun alkuun saakka kognitiivis-rationaalista (tieto), affektiivis-emotionaalista (tunne) ja konatiivis-volitionaalista (tahto) tajunnan osatekijää pidettiin kolmena erillisenä mielenkylynä, mutta nykyään niiden on todettu sekoittuvan jo neurologisista prosesseista lähtien, ja yhteispeli emootioiden sekä kognitioiden välillä on yleisesti tunnustettua (Tomperi 2017, 98). Mielialat tai tunnetilat vaikuttavat havaintoihin, rationaaliseen päätöksentekoon ja poliittisten katsomusten muodostumiseen. Arkiajattelussa ja myös filosofian historiassa usein oletetaan tunteiden vaikuttavan ajatteluun vinouttavasti. Ratkaisuksi tähän on esitetty ajattelun puhdistamista tunteista. Ajattelun puhdistaminen tunteista ei ole kuitenkaan mahdollista, ja tunteet myös "evästävät" ajatteluamme (Gaita 2002). Martha Nussbaum (2011, 38) on jopa esittänyt, että kriittinen ajattelu vaatii riittävää empatiakykyä.

Foucault'n mukaan subjektiviteetti ei ole olemassa essentialisesti subjektin "aitona" ytimenä, vaan se tuotetaan tietoon ja valtaan nivoutuviissa käytännöissä. Subjektina oleminen tarkoittaa Foucault'lle sekä autonomisuutta että vallan ja toimenpiteiden kohteena olemista. (Foucault 1983, 212) Subjektien tulee olla samanaikaisesti sekä hallittavissa että uskoa olevansa vapaita ja autonomia (Naskali 2010, 78). Subjektivaatio on foucault'laisittain ajateltuna luonteeltaan paradoksaalinen prosessi, sillä autonomisen toimijan subjektiviteetti voidaan saavuttaa vain alistamalla vallankäytön kohteeksi ja erilaisten valtasuhteiden riippuvaiseksi osapuoleksi.

Foucault'n käsitys subjektista ja subjektivaatiosta oli dekonstruktivistinen; subjekti ei ole kiinteä, ensisijainen olemus, vaan subjektivaation kautta muok- kaantuva, erilaisten diskursiivisten käytäntöjen ja subjektivoivien tekniikoiden leikkauspinta tai suhde (Holmberg 2017; Simola 1995, 26–27). Subjekti ei ollut Foucault'lle siis substanssi, vaan ennen kaikkea muoto. Subjekti ei siis ole aina sama, vaan saa erilaisissa tilanteissa erilaisia muotoja (Foucault 2014, 280).

Transsendentaalisella subjektikäsitteellä on erilaisia seurauksia kriittiselle ajattelulle ja pedagogiikalle. Kriittisessä ajattelussa tämä tarkoittaa liberaalin va- pauskäsityksen mukaista mahdollisuutta olla vapaa yksilön järjen liikettä rajoit- tavasta vallasta, joka ilmenee sille esimerkiksi väärinä totuusväittäminä ja epäto- sina uskomuksina. Kriittisessä pedagogiikassa on taas transsendentti yhteisö, ”etujoukko”, joka on vapaa vallan mekanismien tuottamassa ”väärästä tietoisuu- desta”, eli ideologiasta ja hegemoniasta, sekä auttaa myös muita vapautumaan niistä. Foucault'laisittain ajateltuna vallasta vapautuminen on kuitenkin mahdo- tonta.

Foucault'n (2000) mukaan valtaa ei pidä käsittää omaisuudeksi vaan stra- tegiaksi. Sen keinot eivät ole anastamista, vaan eräänlaisia valmiuksia, taktii- koita, tekniikoita ja toimintoja, eli valta ei ole luonteeltaan ainoastaan repressii- vistä, vaan myös tuottavaa. Valta on enemmän suhdeverkko kuin etuoikeus, josta voisi pitää kiinni. (Foucault 2000, 41) Tämä tarkoittaa, ettei valta ole yksilön puolella, vaan pikemminkin tuottaa yksilön. Valta ei myöskään tarkoita globaa- lia herruutta, jonka voisi selkeästi palauttaa johonkin toimijaan. (Harni 2014, 17) Foucault'n valtakäsitys avaa uusia mahdollisuuksia hahmotella tätä kasvatuksen peruskysymystä. Jos liberaalissa ajattelussa valta näyttäytyy sortavana, ja marxi- laisessa perinteessä sortavana, niin Foucault katsoo vallan olevan strategista, eli tapa koota voimia yhteen ja suunnata niitä. Tällä Foucault ei tarkoita, että kasva- tuksen pyrkimykset autonomiaan ja emansipaatioon tulisi hylätä mahdottomina, vaan että niiden sisältöä tulisi pohtia uudelleen.



## 8 POHDINTA

### 8.1 Johtopäätökset

Tässä luvussa esitän tutkielmani keskeisimmät johtopäätökset. Lisäksi esitän pohdintojeni tutkimani teeman ympäriltä. Peilaan tutkimukseni johtopäätöksiä tutkimuskysymyksiini.

Ensimmäinen tutkimustani ohjannut kysymys oli, mitä kriittisellä ajattelulla oikeastaan tarkoitetaan kasvatustieteiden kontekstissa. Kriittistä ajattelua pidetään tärkeänä kasvatustavoitteena lukuisissa eri lähteissä (esim. OPH 2011; Holma 2013; POPS 2014; Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen, Virta 2014; Husu & Toom 2016), muttei sille vaikuttanut olevan vakiintunutta tai selkeää määritelmää.

Toiseksi olin kiinnostunut siitä, miten kriittinen ajattelu oikeutetaan kasvatustavoitteena. Kriittiseltä ajattelulta näytti puuttuvan selkeän määritelmän lisäksi perustelut sille, miksi sen tulisi olla tärkeä kasvatustavoite.

Kolmanneksi tutkimusongelmakseni muotoutui kysymys siitä, millaista subjektiviteettia kriittisellä ajattelulla pyritään tuottamaan. Kysymys kohoo tutkimukseni valtakriittisestä tutkimusotteesta, jolle subjektiviteetin kysymykset ovat olennaisia (Nuutinen 1994, 20).

Tutkimuskysymykset ovat limittäisiä, eikä niitä voi erottaa täysin toisistaan, mutta yritän paikantaa tässä osiossa tarkemmin missä luvuissa olen käsitellyt tarkemmin mitäkin teemaa.

Luvut 2-4 muodostavat jokainen oman pienoiskonstellaationsa, joiden avulla olen pyrkinyt valottamaan tutkimuskohteideni taustaa. Taustateorioihin nojaten olen lähestynyt kohteitani ”käsiterykelmille tunnustellen”, eli pyrkinyt valaisemaan tutkimukseni kohdettani tarkastelemalla sitä erilaisten käsitteiden avulla, koska jokainen yksittäinen käsite pystyy kuvaamaan vain kapean osan monimutkaisesta ilmiöstä (Kaufmann 2000, 69; Reiners 1999, 123–124). Lisäksi

olen tarkastellut näiden käsitteiden historiallista muodostumista, jolla on keskeinen rooli konstellaatiomaisessa tutkimusotteessa (Adorno 1973, 163). Tässä pyrkimyksessä on auttanut tutkimukseni toiseksi metodologiseksi viitepisteeksi muodostunut valtakriittinen säie.

Paikannan luvussa 2 nykymuotoisen kriittisen ajattelun juuret modernin ajan alkuun, ja erityisesti valistukseen sekä teolliseen kapitalismiin. Olen esittänyt nykymuotoinen kriittinen ajattelu edellyttää modernia käsitystä subjektista, joka pystyy kriittisesti tarkastelemaan itseään ja ympäristöään, sekä käsittää itsensä autonomisena yksilönä. Lisäksi esitän luvussa, että normit synnyttävät subjektin, joka on aina avoin, erilaisten normien ”taistelukenttä”. Kuvaan luvussa myös tätä muutosprosessia esimerkillä teollisen ja jälkiteollisen kapitalismin murroksen vaikutuksista subjektiviteetin tuotantoon.

Luvussa 3 käsittelen kasvatusta ja kasvatustiedettä. Esitän että kasvatuksen perustehtävinä on pidetty perinteisesti sivistystä, sosialisatiota ja subjektifikaatiota, ja että myös moderni käsitys pohjautuu kriittisen ajattelun tavoin valistuksessa asetetuilla ihanteille. Tämän lisäksi käsittelen luvussa kasvatustiedettä, jonka käsitän useiden erilaisten suuntausten muodostamaksi kokonaisuudeksi. Siinä muodostan henkitieteellisestä, empiirisestä ja kriittisestä kasvatustieteestä konstellaation, jonka avulla esitän, että yhtenäisen tieteenalan sijaan kasvatustiede on useiden keskenään jännitteisten ja ristiriitaisten tiedontuotantotapojen muodostama kokonaisuus.

Luvussa 4 puolustan näkemystä, jonka mukaan kriittistä ajattelua ei ole mielekäästä tarkastella universaalista näkökulmasta, vaan on olemassa erilaisia kriittisyyden perinteitä, joiden käsitykset kriittisyydestä eroavat radikaalista toisistaan. Olen jakanut nämä perinteet Brookfieldia (2005) mukaillen analyyttisen, luonnontieteellisen, psykoanalyttisen, pragmatismien ja kriittisen teorian perinteisiin.

Luvussa 5 vastaan tarkemmin kysymykseen mitä kriittinen ajattelu kasvatustieteiden kontekstissa tarkoittaa. Kasvatustieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa hallitsevimmat kriittisyyden muodot ovat kriittinen ajattelu ja kriittinen

pedagogiikka. Kumpikaan ei edusta puhtaasti yhtä kriittisyyden perinnettä, mutta kriittinen ajattelu on saanut vaikutteita ensisijaisesti kriittisyyden analyttisestä traditiosta, kun taas kriittinen pedagogiikka pohjaa kriittisen teorian perinteeseen.

Perinteitä yhdistää ajatus siitä, että valtaosalla väestöstä ei ole riittäviä taitoja tai dispositioita, jotta nämä voisivat huomata epätarkkoja tai vääristyneitä väittämiä, tai jopa valheita, jotka rajoittavat heidän vapauttaan. Molempien pyrkimyksenä on parantaa tilannetta kriittisyyden keinoin, mutta perinteillä on sille erilainen merkitys.

Kriittiselle ajattelulle kriittisyys tarkoittaa kykyä todisteiden ja perustelujen arvioimiseen, sekä taipumusta pyrkiä toimimaan niin. Sen tavoitteena on tiedon kriittinen kuluttaja, joka pyrkii ajattelussaan toimimaan rationaalisesti ja objektiivisesti. Se keskittyy siis erityisesti tiedon episteemisen riittävyuden kriteereihin, ja pyrkii toimimaan neutraalisti irrallaan mistään tietystä ideologiakriittistä.

Kriittinen pedagogiikka on puolestaan eksplisiittisesti partiaallinen, ja se katsoo ottavansa sorrettujen puolen. Sille kriittisyys ei ole ainoastaan valheellisten uskomusväitteiden vastustamista, vaan myös harhaanjohtavien, puoluellisten ja status quoja ylläpitävien väitteiden vastustamista. Se ei pyri edistämään ainoastaan yksilön taitoja, vaan keskittyy erityisesti pedagogisiin suhteisiin; kriittisempi yksilö ja kriittisempi yhteiskunta ovat prosesseina limittyneet toisiinsa. Sen keskeisiä käsitteitä ovat ideologia ja hegemonia, jotka kriittisen pedagogiikan mukaan ylläpitävät ja uusintavat kapitalistista tuotantotapaa, jonka se pyrkii purkamaan.

Perinteet ovat vahvasti yhteydessä moderneihin juuriinsa, ja ne pyrkivät oikeuttamaan kriittisyyden kasvatustavoitteena autonomian ja emansipaation avulla, jotka ovat kasvatustavoitteina tuttuja jo modernin ajan alkuhämäristä lähtien. Tarkastelen kriittisyyttä kasvatustavoitteena erityisesti luvussa 6.

Kriittisen ajattelun perinteessä vierasmääräytyneisyys johtuu valheellisista uskomusväitteistä, ja autonomia voidaan saavuttaa objektiivis-rationaalisen ajattelun avulla. Kriittiselle ajattelulle autonomia on liberaalin ajatteluperinteen tavoin ihmisen vapaata liikettä ilman valheellisten uskomusten rajoittavaa valtaa.

Kriittisessä pedagogiikassa vierasmääräytyneisyyden tila johtuu kapitalistisesta tuotantotavasta, jota ideologia ja hegemonia legitimoivat ja pitävät yllä. Kriittisessä pedagogiikassa emansipaatio on vapautumista ideologiasta ja hegemonista. Autonomia ei ole kriittisen pedagogiikan mukaan ainoastaan vapautta ideologiasta ja hegemonian tuottamista virheellisistä uskomuksista, vaan myös vapautta muuttaa oman elämänsä olosuhteita paremmiksi.

Kolmatta tutkimuskysymystä, eli kriittistä subjektiviteettia tarkastelen erityisesti luvussa 6, mutta se on myös yksi koko tutkielmaa läpileikkaavista teemoista.

Kriittisen ajattelu tuottaa subjektiviteettia, jossa subjektin tulee tarkastella asioita objektiivisesti ja rationaalisesti. Tähän hän tarvitsee kriittisen ajattelun taitoja, kuten harjaantumista argumentaatioanalyysissä ja loogisessa päättelyssä. Taitojen lisäksi hänellä tulee olla myös dispositioita, taipumuksia toimia kriittisesti. Kriittisen ajattelun taustalla on liberaali ontologian peruslähtökohtana toimiva transsendentaalinen yksilö, eli toimija, jolla on intressi ja joka valitsee. Yhteisö, yhteiskunta ja politiikka seuraavat kriittisessä ajattelussa liberaalin ontologian tavoin yksilön käsitettä, ja se katsoo kriittisten yksilöiden muodostavan kriittisemmän yhteiskunnan.

Jos kriittisen ajattelun subjektina on tiedon kriittinen kuluttaja, niin kriittisen pedagogiikan subjektina voidaan nähdä orgaanisten intellektuellien muodostama etujoukko, joka pyrkii osoittamaan vallitsevan ideologian ja hegemonian valheellisuuden sekä erityisesti sen epäoikeudenmukaisuuden. Kriittisen pedagogiikan subjektin tavoitteena ei ole siis vain ymmärtää vaan myös muuttaa maailmaa. Tässä mielessä kriittinen pedagogiikka edustaa hegeliläis-marxilaista ontologiaa, jonka perusyksikkönä on yksilön sijaan yhteisö. Olen kuitenkin esittänyt, että kriittisessä pedagogiikassa on myös piirteitä liberaalista ontologiasta,

ja se nostaa usein yksilön perusyksiköksi, jonka kriittisempi toiminta johtaa kriittisempään yhteisöön.

Esitän, että perinteitä yhdistää nimenomaan niiden käsitys transsendentaalisesta subjektista, sillä liberaali ja hegeliläis-marxilaisen ontologian tavoin ne tukeutuvat samankaltaiseen suljettuun subjektiviteettiin. Molemmissa oletetaan, että subjekti pystyy irtautumaan vallan mekanismeista niiden ulkopuolelle; kriittisessä ajattelussa tämä tarkoittaa subjektia, joka on vapaa järjen liikettä rajoittavasta vallasta, kuten vääristä totuusväittämistä, kun taas kriittisessä pedagogiikassa subjekti on yksilö tai yhteisö, joka on vapaa hallitsevan luokan tuottamasta ”väärästä tietoisuudesta”, eli ideologiasta ja hegemoniasta.

Tämän tutkielman metodologisiin viitepisteisiin peilaten transsendentaalinen, suljettu subjekti on olennainen leikkauspiste. Adornon (1999, 26) mukaan konstellaatiot ”muodostavat kuvion, joka on luettavissa vastauksena samalla kun kysymys katoaa”. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ikään kuin ”katosivat”, kun pääsin kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan subjektikäsitteen jäljille. Se ei tarkoita, että kysymyksiä olisi lopullisesti ratkaistu, vaan sitä, että tämän tutkielman puitteissa olen vastannut niihin mielestäni tyydyttävästi. Transsendentaalinen subjekti on myös foucault’laisittain ajateltuna yksi niistä ”avainkohdista, voimalinjoista, rajoituksista ja tukoksista”, joita olen pyrkinyt etsimään. (Foucault 2010, 21) Tutkielma ei siis anna tai pyri antamaan vastausta siihen miten kriittistä ajattelua tulisi kasvatustieteissä lähestyä, vaan ennemminkin osoittamaan millaisia vääristymiä, ongelmia ja patologioita sen taustalla on, joka toki voi auttaa edellä mainitussa tehtävässä. Varovaisena ehdotuksena tutkielman pohjalta voi kuitenkin ehdottaa subjektiviteetin muodostumisen tarkempaa tarkastelua kriittisyyden perinteissä.

Ongelmaksi molemmissa perinteissä muodostuu tämän tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista tarkasteltuna se, että ne olettavat subjektin suvereenimaksi, kuin se näyttää olevan. Ongelma korostuu kriittisen ajattelun perinteessä, jossa subjekti nähdään selvästi ylihistoriallisena. Kriittinen pedagogiikka ottaa

lähtökohdaksi vallitsevat materiaaliset olosuhteet, eli kapitalistisen tuotantotavan, mutta foucaultlaisesta näkökulmasta katsottuna senkin käsitys vallasta hallitsevan luokan omaisuutena on väärä. Liberaalissa ajattelussa valta näyttäytyy sortavana, ja marxilaisessa perinteessä omaisuutena, mutta Foucault katsoo valan olevan strategista, eli tapa koota voimia yhteen ja suunnata niitä, eikä pidä mahdollisena tai järkevänä päästä siitä irti.

Toinen tutkielman valottama avainkohta on siis kriittisyyden traditioiden epistemologian ja subjektikäsitteen rationaalisuus, jota korostetaan ja jätetään huomioimatta muut tietämisen tavat, kuten tunteet, emootiot ja kokemukset. Tällainen käsitys on epärealistinen ja voi sulkea pois ihmisiä ja ihmisryhmiä kriittisyyden piiristä. Tunteilla saattaa olla todellisuudessa merkittävä rooli kriittisyydessä, ja esimerkiksi empatiaa voidaan pitää jopa sen ennakkoehtona (ks. esim. Gaita 2002; Nussbaum 2011; Tomperi 2017). Molemmissa perinteissä vapautuminen tapahtuu järjen avulla; sekä objektiivis-rationaalinen ajattelu että ideologia-kritiikki ovat ennen kaikkea järjen avulla toteutettavia prosesseja. Tällainen ajattelu määrittelee ennalta käsin ihmisen vapauden luonteen.

Tällainen rationaalinen subjektikäsitte on syntynyt valistuksen aikana murttamaan hallitsijoiden ja uskonnollisten auktoriteettien valta-asema, sekä legitiimoimaan kapitalistista tuotantotapaa (ks. luku 2), mutta miten nykyiset kriittisyyden perinteet ovat suhteessa oman aikansa tuotantotapaan?

Luvussa 2.3 olen kuvannut nykyistä tuotantotapaa jälkiteolliseksi kapitalismiksi, jossa keskeistä arvontuotannolle on postfordistinen työ, jota voidaan luonnehtia myös tietotyöksi. Kurivaltaa täydentämään on syntynyt kontrollivalta, jonka tarkoituksena on tehdä ihmisestä tuottava kansalainen ruumiinsa lisäksi myös mielentilaltaan erityisesti itsetarkkailun ja itsen muokkaamisen tekniikoiden avulla.

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna sekä kriittinen ajattelu että kriittinen pedagogiikka epäonnistuvat kumpikin omalla tavallaan, jos niiden pyrkimyksenä pidetään autonomiaa ja emansipaatiota. Kriittisen ajattelun subjektia voidaan pi-

tää, jopa tällaisen tietotyön mallioppilaana; kriittinen ajattelija on tiedon kriittinen kuluttaja, joka ei sitoudu (ainakaan eksplisiittisesti) mihinkään tiettyyn ideologiaan, vaan tarkkailee jatkuvasti omia oletuksiaan ja ajatuksiaan, sekä on valmis muuttamaan niitä tarvittaessa. Kriittinen pedagogiikka puolestaan ei valtakäsityksensä puolesta kykene tyydyttävästi käsittelemään tällaista hienovaraista vallanmuotoa ideologian ja hegemonian käsitteiden avulla. Sen sisältämät liberaalit piirteet puolestaan ovat alttiita samoille ongelmille kuin kriittinen ajatteluakin. Toisaalta niiden linkittymistä jälkikapitalistiseen subjektiviteettiin ei voida pitää ainoastaan ongelmallisena autonomian kannalta, sillä myös siihen liittynee vapauttavia elementtejä.

Edellä esittämälläni en tarkoita, että kriittisyyden perinteiden, tai ylipäänsä kasvatuksen, pyrkimykset autonomiaan, emansipaatioon ja rationaalisuuteen tulisi hylätä mahdottomina. Autonomian suhteen on pohdittava asiaa myös valtakriittisestä näkökulmasta, ja ymmärrettävä, ettei ihmistä voi kasvattaa täydelliseen riippumattomuuteen, sillä elämme monimutkaisissa suhteiden ja vallan verkostoissa. Samaten synnymme maailman, jonka vallitsevat normit muokkaavat subjektiviteettiamme tavalla tai toisella. Autonomia on siis tärkeä kasvatustavoite siinä merkityksessä, että emme ota vallitsevia olosuhteita ja olemisen tapoja annettuna. Kriittisyyden tulisi silloin ulottua syvemmälle subjektin tuotantoon ja pyrkiä ymmärtämään sitä tuottavaa normistoa. Rationaalisuus on niin ikään tärkeä kasvatustavoite, mutta sen yksinomainen painottaminen ei tee oikeutta kokonaisvaltaiselle ihmisyydelle, vaan tyypistää vapauden ainoastaan järjen avulla saavutettavaksi prosessiksi. Rationaalisuuden painottaminen uhkaa myös sitoa kriittisyyden ainoastaan osaksi vallitsevaa jälkikapitalistista subjektiviteettia, eikä pysty irtautumaan siitä.

## 8.2 Tutkimusprosessi, tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessini kulkua, sekä perustelen, kuinka olen päätenyt tekemiini ratkaisuihin. Lisäksi tarkastelen tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä.

Tutkimusprosessi on ollut varsin pitkä, sillä se alkoi jo vuonna 2017, jolloin pro gradu-tutkielmani aiheeksi valikoitui kriittinen ajattelu. Aihe oli minua henkilökohtaisesti kiinnostava ja pidin sen tutkimista tärkeänä, koska käsite vaikutti jo pintapuolisen tutkimisen jälkeen kovin epämääräiseltä. Käsite vaikutti myös kasvatustieteiden kannalta merkittävältä, sillä sen tärkeyttä kasvatukselle korostetaan nykyisin lähes kaikkialla. Pidän tutkimusaiheeni valintaa onnistuneena, sillä siinä olivat läsnä sekä henkilökohtainen kiinnostus että aiheen ajankohtaisuus tieteenalan piirissä, jotka ovat Holman (2011, 123) mukaan hyviä peruspilareita tutkimukselle.

Tutkimusprosessi ei edennyt metodioppaiden kuvaaman ideaalimallin avulla, niin kuin se harvoin etenee (Varto 2011, 13–14). Tutkimuskysymykseni muotoutuivat pikkuhiljaa matkan varrella, mutta vasta suuren pohjatyön jälkeen. Luin ennen varsinaisen tutkielman kirjoittamisen aloittamista kymmeniä kirjoja, joista tein satoja sivuja muistiinpanoja. Tämä oli työläs, mutta olennainen osa prosessia. Suuresta osasta näitä muistiinpanoja muodostui vain polkuja, jotka eivät johtaneet mihinkään, mutta mikä tärkeintä osa niistä tekstinsirpaileista jalostui täksi tutkielmaksi.

Uuden tiedon jalostaminen tutkielmaksi alkoi aiheen rajaamisesta. Jo muutamana kuukauden intensiivisen lukemisen jälkeen tuli selväksi, että kriittinen ajattelu kasvatustieteiden kontekstissa on valtavan laaja aihe. Aiheen rajaaminen on sinällään jo laaja tieteenfilosofinen kysymys; mistä näkökulmasta tarkasteltuna saan arvokasta tietoa tutkimukseni kohteesta? Ensimmäinen rajaus oli päätös tarkastella kriittistä ajattelua kasvatustieteissä filosofisesta näkökulmasta. Päädyin tähän siksi, että koin aiheen tarkastelun olevan haasteellista empiirisestä näkökulmasta kriittisen ajattelun-käsitteen epämääräisyyden vuoksi. Aiheen empiirinen tutkimus on arvokasta, mutta käsitteen selkeyttäminen on vähintään



yhtä tärkeää, ja opinnäytetyön puitteissa molempien tehtävien yhdistäminen on mahdotonta. Filosofisen tutkimusmetodin valinta perustuu myös siihen, että kasvatuksen normatiivisia ydinkysymyksiä ja keskeisiä käsitteitä tutkitaan vähän verrattuna analyyttis-empiiriseen tutkimusotteeseen (Aittola & Suoranta 2001, 8; Tomperi ym. 2005, 17). Tässä mielessä tutkielman metodivalintaa voi pitää myös kannanottona metodologisen monimuotoisuuden puolesta kasvatustieteissä.

Filosofinen tutkimusote osoittautui haastavaksi valinnaksi, sillä sille on hankala löytää selkeitä metodologisia ohjenuoria. Tämän lisäksi filosofisesta tutkimuksesta tai filosofian käsitteestä ei ole olemassa yhtä määritelmää, vaan ne vaihtelevat eri koulukuntien välillä. Tutkielmaa tehdessäni olen siis päätenyt monenlaisten tieteenfilosofisten ongelmien äärelle. Valmiin metodologian puuttuessa iso osa filosofista tutkimusta on myös metodologian etsimistä ja luomista.

Tämän tutkielman metodologisiksi viitepisteiksi muotoutuivat Adornon konstellaatio ja Foucault'n valtakriittinen näkemys filosofiasta. Olen käsitellyt metodologiaa tarkemmin luvussa 1.2, ja nyt pyrin avaamaan prosessia, jossa ne päätyivät tutkielmani metodologiseksi rungoksi, sekä arvioimaan miten onnistunut valinta se oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Varton (2013, 19-20) mukaan on tärkeää perustella, että tutkielman menetelmällinen kulku on sopiva tutkimuskysymysten kannalta. Aluksi tarkoitukseni oli pyrkiä tutkimuksessani synteisiin eri kriittisyyden perinteiden muodostamasta kokonaisuudesta. Tämä tehtävä osoittautui kuitenkin mahdottomaksi, sillä perinteiden välillä on sovittamattomia tieteenfilosofisia ristiriitoja (ks. luku 4.2), eikä niiden yhdistäminen nämä ristiriidat kätkien tuntunut älyllisesti rehelliseltä vaihtoehdolta. Tutkielman kannalta oli kuitenkin tärkeää tuoda esiin kriittisyyden muotojen moninaisuuden, ja tähän konstellaatiomainen tarkastelutapa antoi mahdollisuuden.

Adornon konstellaation hyödyntäminen tutkielmassani ei ollut helppoa, sillä hänen tapansa tehdä filosofiaa on kuuluisa vaikeaselkoisuudestaan (Tapola

2008, 53). Saksan kielen taidottomana olen myös joutunut turvautumaan Adornon ajatteluun perehtyessäni ainoastaan käännöksiin. Jotain hänen alkuperäisistä ajatuksistaan siis varmasti hukkuu, varsinkin kun hänen teostensa kääntämistä pidetään hyvin haastavana tehtävänä (Jay 1984, 12), ja esimerkiksi lähteenä käyttämäni *Minima Moralia*-teoksen englanninkielistä käännöstä (1974) pidetään paikoin heikkotasoisena (Enroth 2015). Konstellaatiota ei ole alun perin tarkoitettu myöskään tutkimusmetodiksi, vaan se on Adornolle enemmän filosofian tekemisen tapa. Tämän tutkielman konstellaatiomainen metodi on siis minun tulkintani ja sovellukseni Adornon ajattelusta, joka ei sinällään sovellu täysin pro gradu-tutkielman muotovaatimuksiin. Näistä syistä konstellaation ”oikeaoppisuuden” sijasta on ehkä tärkeämpää arvioida, onko metodivalinta onnistunut.

Holman (2011, 128) mukaan filosofisessa tutkimuksessa on tuotava esiin joku uusi filosofisesti argumentoitu kanta. Tämä kanta voi olla esimerkiksi kritiikki, täydennys tai synteesi. Konstellaatiomainen tutkimustapa on luonteeltaan aikalaiskriittinen, sillä se valottaa objektinsa lisäksi myös historiallis-yhteiskunnallista tilannetta, jossa objekti on mahdollinen. Adornon (1999, 28) itsensä sanoin ei ole olemassa ”kätkeytyä mieltä, joka voitaisiin irrottaa sen yksittäisestä ja ainutkertaisesta historiallisesta ilmenemisestä”. Tässä mielessä tutkimustani voi tarkastella sekä kriittisyyden käsitteen tarkennuksena kasvatustieteellisessä kontekstissa, että myös näiden kriittisyyden perinteiden kritiikkinä. Konstellaation avulla olen pystynyt yhdistämään kriittisyyden perinteet kasvatustieteissä osaksi laajempaa tieteenfilosofista keskustelua, sekä osoittamaan niiden johtavan osiltaan umpikujiiin. Rationaalisuuden kritiikki ei ole kriittisyyden perinteissä puhuttaessa uusi ajatus, mutta olen pyrkinyt yhdistämään ne vallitsevaan tuotantotapaan, ja esitän niiden puutteistaan johtuen olevan ristiriidassa omien tavoitteidensa kanssa. Olen myös käsitellyt perinteiden subjektikäsitteiden ongelmia, ja esittänyt niiden oletettavan subjektin suvereenimmaksi kuin se tutkimukseni taustateorioista lähtien tarkasteltuna on. Suomalaisen kasvatustieteen piirissä kriittisyyttä ei ole juurikaan tarkasteltu subjektiviteetin tuotannon näkökulmasta.

Toinen metodologiani kannalta oleellinen ajattelija on ollut Michel Foucault, jonka ajattelusta olen konstellaationi lainannut hänen vallan (*pouvoir*) käsitteensä. Foucault'n tuotanto on Adornon tavoin polveilevaa sekä ajoittain vaikealukuista, ja esimerkiksi Saari (2009, 91) on kuvannut hänen teostensa sisältävän "intellektuaalisia piruetteja". Alkuperäisteokset ovat kirjoitettu ranskaksi, joten Foucault'n tuotannon kohdalla olen myös ollut käännösten varassa. Käsitteiden selventämisessä korvaamaton apu on ollut Kai Alhasen (2007) suomenkielinen yleisesitys hänen ajattelustaan.

Adornon ja Foucault'n ajattelu ei ole saumattomasti yhdistettävissä, vaikka niitä yhdistää esimerkiksi ylihistoriallisen subjektikäsitteiden kritiikki. Adornon konstellaatio kuitenkin mahdollistaa ristiriitaistenkin teorioiden merkityksellisen yhteiselon (Ford 2016). Foucault'n valtakriittinen filosofia on ollut merkittävä lisä tutkimustulosten kannalta, ja auttanut valottamaan erityisesti subjektiviteetin muotoutumista.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee metodologian lisäksi pohtia myös kuinka onnistuneesti tutkielma todella kuvaa tutkimaani ilmiötä (Varto 2013, 20). Arvioin sitä tutkimusasenteen, teoreettisen merkitysyhteyden ja tutkimuksen agendan kautta.

Varton (2011, 20) mukaan on tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa, että valittu tutkimusasenne on linjassa tutkimuskysymysten kanssa. Tutkimusasenteeni on tässä tutkimuksessa filosofis-teoreettinen, kuten olen edellä kuvannut. Se valikoitui tutkimusasetteekseni, koska tämän tutkielman tarkoituksena on hahmottaa laajaa kokonaisuutta nimenomaan teoreettisesta näkökulmasta, sekä selventää käsitteitä.

Edellä olen perustellut tekemiäni metodologisia valintoja, ja luvussa 1.3 olen perustellut miksi päädyin tarkastelemaan konstellaatiossani ensisijaisesti tiettyjä ajattelijoita ja tekstejä taustateorioideni lävitse. Nämä tekstit muodostavat tutkielmani teoreettisen merkitysyhteyden, eli ne teoriat, jotka ovat tutkielmani kannalta hyödyllisiä ja tarpeellisia (Varto 2011, 20). Olen pyrkinyt esittämään

nämä tekstit totuudenmukaisesti ja kunnioittavasti tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi, sekä huomioimaan, että jokainen niistä on kirjoitettu tietyssä ajassa ja paikassa.

Tutkielman luotettavuuden kannalta on tärkeää tuoda esiin tutkijan mahdollinen agenda, sillä silloin se kertoo, mitä tutkimuksessa saatiin aikaan juuri näiden lähtöoletusten valossa (Varto 2011, 22). Jo johdannossa ole kuvannut, että tutkijana ja kasvattajana asemoin itseni kriittisen pedagogiikan perinteeseen. Tämä tarkoittaa, että sitoudun sen peruseriaatteisiin ja lähtöoletuksiin esimerkiksi maailman tilasta ja kasvatuksen tarkoituksesta, joita olen myös tutkimuksessani kuvannut. Tutkimuksen agendana on siis ollut tutkimisaiheen ymmärtämisen lisäksi tuottaa tietoa, josta on edes välillisesti hyötyä maailman muuttamisessa, eikä vain kuvata tutkimuskohdetta. Tällainen tutkijapositio ei ole ongelmallinen, sillä ei ole ”Arkhimedeen pistettä”, josta tarkastella maailmaa täysin objektiivisesti, vaan jokainen tutkija tekee sen omista näkökulmastaan käsin.

Tutkimusagendassa on se riski, että ”löydetään” ne tulokset mitkä olivat jo lähtöajatuksena (Varto 2011, 22). Tämä tutkielma on kuitenkin vienyt minut odottamattomiin suuntiin. Esimerkiksi subjektiviteetin kysymykset nousivat tutkielman keskiöön, kun huomasin ettei niitä voi millään sivuuttaa, jos haluan todella ymmärtää ilmiötä. Myös suhtautumiseni kriittiseen pedagogiikkaan on tässä tutkielmassa kriittinen, kuten muihinkin käsittelemiini teorioihin, joskin minulla on siitä laajemmat ennakkotiedot kuin monista muista tutkielman teorioista. Näiltä osin tutkielmaani voi lukea myös eräänlaisena kriittisen pedagogiikan immanenttina kritiikkinä; hyväksyn monet sen lähtökohdista, mutta kritisoin sitä ”sisältöpäin”.

### **8.3 Loppusanat ja jatkotutkimushaasteet**

Holma (2011, 124) varoittaa, että kokemattoman filosofian tutkijan tulisi pyrkiä enemmän käsitteiden ja argumenttien analysointiin kuin oman filosofisesti perustellun kannan esittämiseen. Lähdin matkaan Holman ohje mielessäni, mutta

lopulta en sitä kuitenkaan täysin noudattanut. Vaikka tutkimukseni onkin suurelta osin käsitteiden ja argumenttien analysointia, olen pyrkinyt myös esittämään siinä omat perustellut kantani käyttämäni teorioiden pohjalta. Tässä on vaaransa, sillä tieteellisen lukeneisuuden, jäsennyskyvyn ja ymmärryksen tasoni ei ole vielä välttämättä riittävä tähän tehtävään. Toisaalta Varto (2011, 13-14) kuitenkin sanoo tutkimusten olevan aina alltiita yllätyksille, ja vain ollessaan niille avoin voi tuottaa tärkeitä ajatuksia ja tutkimustuloksia. Valitsin poluista hankalamman, ja lopulta tuntuu, että se oli oikea valinta; tutkielman teko on johtanut tyydyttävään lopputulemaan ja tutkijani olen saanut valtavan määrään tiedollista ja taidollista ”ylijäämää”, jonka arvo ei ole tiivistettävissä ainoastaan tähän tutkimusprosessiin.

Tutkielmaa tehdessä löysin runsaasti polkuja, joita en ehtinyt seuraamaan, ja jotka olisivat mielekkäitä jatkotutkimusaiheita. Kriittisen ajattelua olen kiinnostunut tutkimaan erilaisista näkökulmista, ja esimerkiksi opetussuunnitelman diskurssianalyysi sen osalta olisi hyödyllistä. Yleisesti ottaen tutkimukseni aiheen täydentäminen empiirisellä tutkimusotteella olisi hedelmällistä. Lisäksi olen kiinnostunut tutkimaan kasvatustieteen tutkimusmenetelmiä erityisesti filosofisesta näkökulmasta, ja tässä tutkielmassa käyttämäni konstellation kehittäminen tutkimusmenetelmänä olisi mielenkiintoinen projekti.

## LÄHTEET

- Adorno, T. 1973. *Negative Dialectics*. New York: Continuum.
- Adorno, T. 1974. *Minima Moralia: Reflections from Damaged Life*. London: NLRB.
- Adorno, T. 1995. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. ja Uusitupa, T. (toim.). *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino.
- Adorno, T. 1999. Filosofian aktualisuus. Teoksessa Kotkavirta, J. & Reiners, I. (toim.): *Konstellaatioita*. Kirja Adornosta. Tampere: Vastapaino, ss. 15–35
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. *Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuudenpolitiikasta demokratisoiviin uudelleenkasvatusohjelmiin*. Tampereen yliopisto.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettälänä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren. *Kriittinen pedagogiikka*, 7-28. Tampere: Vastapaino
- Arendt, H. 2017. *Vita activa*. Tampere: Vastapaino.
- Biesta, G. 2009. Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 33–46.
- Biesta, G. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2015. *Beautiful risk of education*. Firenze: Taylor and Francis
- Brookfield, S. D. 2005. *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2012. *Teaching for critical thinking: Tool and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brunila, K. 2011. Mielentilan markkinoilla. *Nuorisotutkimus* 2/2011. <http://el-ektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2011/2/mielenti.pdf> (Viitattu 11.10.2019)

- Burbules, N. & Berk, R. 1999. Critical Thinking and Critical Pedagogy. Relations, Differences, and Limits. <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.html> (Viitattu 1.6.2018)
- Butler, J. 1997. *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. 2004. *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Butler, J. 2006. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Castells, M. 1996. *The Rise of the Network Society*. Blackwell.
- Castells, M. 1997. *The Power of Identity*. Blackwell.
- Castells, M. 1998. *End of Millennium*. Blackwell.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1993. *Mitä filosofia on?* Helsinki: Gaudeamus.
- Ehroth, P. 2015. Adorno, Theodor. *Filosofia.fi*. Julkaistu 15.6.2015. <https://filosofia.fi/node/7092#Ajattelu%20ja%20tuotanto> (Viitattu 25.10.2019)
- Facione, P. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Newar, DE: American Philosophical Association
- Ford, D. 2016. *Communist Study. Education for the Commons*. London: Lexington Books.
- Fornaciari, A. 2015. *Keskustelemattoman universumi. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45569> (Viitattu 12.2.2018)
- Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2016. Opettajamyytit elävät ja voivat hyvin opettajankoulutuksessa. <http://alusta.uta.fi/artikkelit/2015/04/21/opettajamyytit-elaevaet-ja-voivat-hyvin-opettajankoulutuksessa.html> (Viitattu 12.2.2018)
- Fornaciari, A & Harni, E. 2017. Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle. *Kasvatus & Aika* 11(2) 2017, 39–51
- Fornaciari, A & Männistö, P. 2017. Yhteiskuntasuhde osana luokanopettajan ammattia - traditionaalista vai orgaanista toimijuutta? *Kasvatus* 4/2017, 353-368
- Foucault, M. 1980 [1972]. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.

- Foucault, M. 1983. *The Subject and Power*. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow (eds.): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, 208–226. Chicago: The Chicago University Press.
- Foucault, M. 2005. *Tiedon arkeologia*. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 2010. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. 2010. *Turvallisuus, Alue, Väestö: hallinnallisuuden historia: Collège de Francen luennot 1977–1978*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. and Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the World and the Word*. South Hadley, MA: Bergin Garvey.
- Gaita, R. 2002. *A Common Humanity. Thinking About Love and Truth and Justice*. London: Routledge.
- Giroux, H & McClaren P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Guignon, C. 2004. *On Being Authentic*. London: Routledge.
- Habermas, J. 2008. *Jälkipuhe Valistuksen dialektiikkaan*. Teoksessa Horkheimer, M & Adorno, T. 2008. *Valistuksen dialektiikka. Filosofisia sirpaleita*. Tampere: Vastapaino.
- Harni, E. 2014. *Mielivaltaista kasvatusta. Vallan ja työn valotuksia yrittäjäyyskasvatukseen. Filosofian ja kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2017. *”Mitä järkeä?”: kasvatuksen tietoperusta ja rationaalisuus*. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) *Toiveet ja todellisuus: kasvatusta osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 31-58
- Holma, K. 2011. *Realismi-konstruktivismikiistä ja sen kasvatuksellinen merkitys*. Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. (toim.) 2011. *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus
- Holma, K. 2013. *Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. niin & näin 3/2013*, 96-103.
- Holma, K. & Mälkki, K. 2011. *Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holmberg, L. 2017. *Opetussuunnitelma subjektivoivana hallinnan teknologiana. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma*. Helsingin yliopisto.



- Horkheimer, M. 2007. Järkeä itseään vastaan – muutamia huomioita valistuksesta. Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. ja Uusitupa, T. (toim.). Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 85-94.
- Horkheimer, M. 2009. Välineellisen järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino
- Horkheimer, M & Adorno, T. 2008. Valistuksen dialektiikka. Filosofisia sirpaleita. Tampere: Vastapaino.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksenkehittämishjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Jay, M. 1984. Adorno. Cambridge: Harvard University Press
- Kant, I. 2013 [1784]. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa Koivisto, J., Mäki, M. ja Uusitupa, T. (toim.). Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 85-94.
- Kaufmann, D. 2000. Correlations, constellations and the Truth. Adorno's ontology of redemption. *Philosophy and Social Criticism* 26/5: 62-80.
- Kivelä, A. 2009. Kolme tulkintaa sivistyksestä – Johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. teoksessa Kivelä, A & Sutinen, A. (toim.) Teoria ja Traditio – Juhlakirja Pauli Siljanderille. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 85- 115
- Kiilakoski, T. 2001. Vaikeata on saada suunta. Postmodernin haaste pedagogialle. *niin & näin* 2/2001, 72-76.
- Kotkavirta, J. 1999. Theodor W. Adorno – elämästä ja tuotannosta. Teoksessa Konstellaatioita. Kirja Adornosta. Toim. Jussi Kotkavirta & Ilona Reiners. Tampere: Vastapaino.
- Lapinoja, Kari Pekka, 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus Lewis. T. 2012 Mapping the Constellation of Educational Marxism(s). <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2009.00563.x/full> (Viitattu 9.2.2018)
- Mouffe, C. 1979. Hegemony and Ideology in Gramsci. Teoksessa Mouffe, C. (toim.) Gramsci & Marxist Theory. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 168-204

- Männistö, P. 2018. Matemaattis-loogisen rationaliteetin varjossa: kriittinen ajattelu ja autonomia kasvatuksessa valistuksesta nykypäivään. *Kasvatus ja aika*, 12 (1), 44-59 OPH 2011
- Nietzsche, F. 2010. *The gay science: With a prelude in rhymes and an appendix of songs*. Lontoo: Vintage.
- Noddings, N. 2012. *Philosophy of education*. Boulder: Westview Press.
- Nussbaum, M. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nuutinen, P. 1994. *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 18*. Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paul, R. 1994. *Teaching critical thinking in the strong sense*. Teoksessa Walter, K. (toim.) *Re-Thinkin Reason. New Perspective in Critical Thinking*. Albany: SUNY Press, 181-198.
- Peltokoski, J. 2006. *Postfordistinen tuotanto*. Teoksessa M. Jakonen, J. Peltokoski & Virtanen, A (toim.) *Uuden työn sanakirja*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Pulkinen, T. 1998. *Postmoderni poliitikan filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyykkönen, M. 2016. *Michael Foucault – vallan, tiedon ja totuuden tutkija*. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.): *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria, 193–214*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautiainen, M, Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. *Demokratia ja ihmisoiden opettajankoulutuksessa. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*.
- Reiners, I. 1999. *Ei-identtisen estetiikka – Ästhetische Theorie*. Teoksessa Konsellaatioita. Kirja Adornosta. Toim. Jussi Kotkanvirta ja Ilona Reiners. Tampere: Vastapaino
- Saari, A. 2009 *Käytännöllinen johdatus Foucault'n ajatteluun*. *Kasvatus & Aika* 2 (3), 79-97.
- Saari, A. 2016. *Tuskallista tietää. Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. *Akateemisesta varjosta kansainvälistyvän tieteen valokeilaan: luokanopettajankoulutuksen kehitys 1960 -2010 luvulle Helsingin väliaikaisessa opettajakorkeakoulussa ja Helsingin yliopistossa*. Teok-

- nessa Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Scheffler, I. 1960. *The Language of Education*. Springfield (Ill.): Charles C. Thomas
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge
- Siljander, P. 2015. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat - mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 393-417.
- Suoranta, J. & Moisio, O. 201. Stephen Brookfield – Kasvatus ja kriittisen teorian voima. Teoksessa *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Aittola, T. (toim.)
- Tapola, L. 2008. Miksi filosofia ei pelastanutkaan maailmaa? Adornosta ja konstellaatiosta. Teoksessa Moisio, O. (toim.) *Kätkeytyjä hahmoja. Kirja Theodor W. Adornosta*. Helsinki: Minerva. 53-64.
- Tienaho, N. 2015. *Theodor W. Adorno ja filosofinen musiikkikritiikki. Filosofian pro gradu -tutkielma*. Tampereen yliopisto.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus?. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*, 7-28. Tampere: Vastapaino
- Tomperit, T. 2008. *Sokrates Koulussa Toim.* Hannu & Tomperi
- Tomperi, T. 2017. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *niin&näin* 4/2017, 95-112.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodern and Education*. Lontoo: Routledge.
- Varpanen, J. 2018. Subjektifikaatio ja leikki: varhaiskasvatuksen antia subjektifikaation mahdollisuuden jäsentämiselle. *Kasvatus & Aika*, 12(3), 5-18.  
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/75085> (viitattu 1.10.2019)

- Varto, J. 2011. Miksi miettiä metodologioita? Teoksessa Holma, K. & Mälkki, K. 2011. Tutkimusmatkalla – Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Värri, V. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V. 2004a. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. (5. painos) Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V. 2004b. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa Jaatinen, Riitta, Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (toim.), Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press, 15–25.
- Värri, V. 2007. Miksi opettajankoulutuksesta täytyisi kehittyä kriittisen kasvatustajatteluarenan? Teoksessa Aarnos, E. & Meriläinen, M. (toim.) Paikoil-lanne valmiit, NYT! Opettajan koulutuksen haasteet TÄNÄÄN. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkalassa 2006.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1> (Viitattu 12.2.2018)
- Värri, V. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O. & Värri, V. (toim.) Ajan kasvatusta. Kasvatustilofosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press, 87–122.