

Rauno Huttunen



OPETTAMISEN FILOSOFIA
JA
KRITIIKKI

Rauno Huttunen

Opettamisen filosofia
ja
kriittikki

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedt-salissa
toukokuun 15. päivänä 1999 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1999

Rauno Huttunen

Opettamisen filosofia
ja
kritiikki



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1999

Editors
Tapani Korhonen
Department of Psychology, University of Jyväskylä
Kaarina Nieminen
Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture
Raphael: The School of Athens (1510-1511 Fresco)

URN:ISBN:978-951-39-8005-4
ISBN 978-951-39-8005-4
ISSN 0075-4625

ISBN 951-39-0451-2
ISSN 0075-4625

Copyright © 1999, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
and ER-Paino Ky, Lievestuore 1999

*Isovanhemmilleni,
Martta ja Martti Karjalaiselle*

Zum Grunde derselben können wir aber nichts anderes legen, als dei einfache und für sich selbst an Inhalt gänzlich leere Vorstellung: **Ich**; von der man nicht einmal sagen kann, dass sie ein Begriff sei, sondern ein blosses Bewusstsein, das alle Begriffe begleitet. Durch diese Ich, oder Er, oder Es (das Ding), welches denkt, wird nun nichts weiter, als ein transzendentes Subjekt der Gedanken, vorgestellt= x , welches nur durch die Gedanken, die seine Prädikate sind, erkannt wird, und wovon wir, abgesondert, niemals den mindesten Begriff haben können; (...) das Bewusstsein an sich nicht sowohl eine Vorstellung ist, die ein besonderes Objekt unterscheidet, sondern eine Form derselben überhaupt, sofern sie Erkenntnis genannt werden soll; denn von der allein kan ich sagen, dass ich dadurch irgend etwas denke.

Itse perustaksi emme voi laskea muuta kuin yksinkertaisen ja itsessään täysin sisällyksettömän mielteen: **Minä**; josta ei voida edes sanoa, että se on käsite vaan, että se on puhdas tietoisuus, joka saattaa kaikkia käsitteitä. Tällä Minällä tai Hänellä tai Sillä (olio), joka ajattelee, ei tarkoiteta mitään muuta kuin ajatuksen transsendentaalia subjektia = X :ä, jonka voimme tiedostaa vain niiden ajatusten kautta, jotka ovat X :n predikaatteja ja josta meillä ei voi olla vähäisintäkään - erillistä - käsitettä; (...) tietoisuus itsessään ei niinkään ole mielle, huomioitu erillinen objekti, vaan itse mieltämisen muoto yleensä, sikäli kun siitä nyt voidaan saada käsitystä; ainoastaan siinä tapauksessa voin sanoa, että minä siten ensinkään ajattelen jotain.

Immanuel Kant

Onko minun vuoroni aloittaa? Sanon X , X niin kuin Marx.

Maj Sjöwall & Per Wahlöö

ABSTRACT

Huttunen, Rauno

Philosophy, Teaching, and Critique: Towards a Critical Theory of the Philosophy of Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1999, 201 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 150)

ISBN 951-39-0451-2

Summary

Diss.

The dissertation consists of eleven articles and a concluding introduction. The overarching theme in these articles is the application of critical theory to the philosophy of teaching and to the theoretico-philosophical foundation of educational studies. Three major themes emerge from the articles: i) the foundation of dialogue and critique at the university, ii) the philosophy of indoctrination, and iii) critique in educational research and theory. In articles connected with the first theme, I deal with such questions as dialogical teaching, the hermeneutics of teaching, tradition and the problem of critique, and discourse principles in the context of the university. In the concluding introduction I try to synthesize Gadamerian hermeneutics and Habermasian critical theory in order to produce discursively valid maxims for university teaching. I argue that the strength of the university lies in its autonomous and living dialogue, which unfolds within a multitude of different science-based learning processes.

In articles connected with the second major theme I examine the problem of indoctrination. The concept of indoctrination refers to unethical or hidden influence in a teaching situation. According to my communicative intention and method criterion, teaching is indoctrinating if the teacher uses strategic action and tries to drill his view of the subject matter into a student's mind, bypassing his critical reflection. However, teacher-student communication could be disturbed in a way that manifests indoctrination even when the teacher or lecturer is oriented in accordance with communicative action. I therefore construct a criterion of reflective content based on multidimensional, wide-ranging and reflectivity-promoting syllabi as well as a criterion of reflective consequence, which is based on critical self-reflection, reflective modernity and relatively open identity.

In articles connected with the third major theme I deal with the relationship between critical theory and educational research. I am especially interested in the relationship between critical theory and action research. It would enable critical theory to fulfil its requirement of practicality. From Marx to Habermas, critical theorists and intellectuals have tried to effect a change. Action research is one answer to the question of how to move from theoretical critique to actual change in social practices.

Keywords: Philosophy of education, dialogue, critical theory, indoctrination, action research

Author's Address

Rauno Huttunen
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Finland
PL 35
40351 Jyväskylä

GSM: 040-7273539
E-mail: rakahu@tukki.jyu.fi
Internet: <http://www.jyu.fi/~rakahu>

Supervisors

Doctor Jussi Kotkavirta, FT
Department of Social Sciences and Philosophy
University of Jyväskylä, Finland

Reviewers

Doctor Tapio Puolimatka, KT, FT
Department of Education
University of Helsinki, Finland

Opponent

Doctor Tapio Puolimatka, KT, FT
Department of Education
University of Helsinki, Finland

SISÄLLYS

1	JOHDANTO JA YHTEENVETO	13
1.1	Dialogisuuden ja kritiikin perustus yliopistossa	13
	Ekskursio: Yliopiston perusteen kysyminen ja erilaiset rationaalisuudet yliopiston perusteena	18
	Paluu: 1.1 Dialogisuuden ja kritiikin perustus yliopistossa	24
1.2	Indoktrinaation filosofia	28
1.3	Kritiikki kasvatuksen tutkimuksessa ja teoriassa	39
	LÄHTEET	46
2	DIALOGIOPETUKSEN FILOSOFIA	48
2.1	Johdanto	48
2.2	Buberin Minä-Sinä -dialogiikka	49
2.3	Romaanin dialogisuus Bahtinilla	50
2.4	Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa	52
2.5	Dialogi, moderni ja différence	53
2.6	Dialogi ja emotiot	54
2.7	Dialogi pelinä ja pelin säännöt	55
2.8	Epädialogisia suhteita opetuksessa	57
	LÄHTEET	59
3	AITO KOKEMINEN ON AVAUTUMISTA	60
3.1	Pelin ontologia vihjeenä perinteen tapahtumisen hahmottamisessa	60
3.2	Hermeneuttinen kokemus	61
3.3	Suhde perinteeseen Minä-Sinä -suhteena	62
3.4	Gadamerin hermeneuttisen otteen mahdollisuus kritiikin jälkeen	63
	LÄHTEET	65
4	PERUSTEEN PERIAATE JA DISKURSSIPERIAATE YLIOPISTOSSA ..	66
	LÄHTEET	75
5	TIETEELLISEN RATIONAALISUUDEN UMPIKUJA JA KOMMUNIKATIIVINEN VAIHTOEHTO	76
5.1	Kuhn ja rationaalisen ajattelun paradigmaattisuus	76
5.2	Popper ja falsifikoituva rationaalinen ajattelu	78
5.3	Maisema taistelun jälkeen	80
5.4	Tieteellisestä rationaalisuudesta kommunikatiiviseen rationaalisuuteen	83
	LÄHTEET	85

6	PROFESSIONALISOITUMINEN JA INDOKTRINAATION ONGELMA	
	ASiantuntijakoulutuksessa	86
6.1	Johdanto	86
6.2	Modernisaatio, professionalisoitumisen ja indoktrinaatiokritiikki	87
6.3	Indoktrinaation kriteereiden ongelma	88
	6.3.1 Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri	89
	6.3.2 Postmodernit sisältö- ja seurauskriteerit	90
6.4	Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongelma	91
	LÄHTEET	93
7	PUOLIMATKAN KÄSITYS INDOKTRINATIIVISESTA	
	Opetuksesta	94
7.1	Opetussisällöt indoktrinaation kriteerinä	96
7.2	Opetusmenetelmä indoktrinaation kriteerinä	97
7.3	Opettajan intentio indoktrinaation kriteerinä	98
7.4	Opetustapahtuman seuraus indoktrinaation kriteerinä	99
7.5	Valta ja indoktrinaatio	99
7.6	Uskonnon opetus ja indoktrinaation ongelma	101
	LÄHTEET	103
8	ALTHUSSER KOULUTUKSEN IDEOLOGISUUDESTA	104
8.1	Johdanto	104
8.2	Teoreettinen antihumanismi	105
8.3	Ideologia ja tiede	107
8.4	Koulutus ideologisena valtiokoneistona	109
8.5	Althusser englanninkielisessä kasvatussosiologiassa keskustelussa	112
	LÄHTEET	114
9	HABERMAS JA OPETTAMINEN	115
9.1	Jürgen Habermas ja Frankfurtin koulu	115
9.2	Teoria julkisuuden rakennemuutoksesta	116
9.3	Teoria yhteiskunnallisista tiedonintresseistä	119
9.4	Kommunikatiivisen toiminnan teoria ja diskurssietiikka	122
9.5	Habermas opetuksen teoriassa ja tutkimuksessa	126
	9.5.1 Klaus Mollenhauer diskurssin mahdollisuudesta opetuksessa	126
	9.5.2 Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin emansipatorinen toimintatutkimus	129
	9.5.3 Robert Youngin traditionaalisen opetuksen kritiikki	132
	9.5.4 Mezirowin kriittinen itsereflektio ja kommunikatiivinen oppiminen aikuisopetuksessa	134
	9.5.5 Habermas suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa	137
	LÄHTEET	140

10	TOIMINTATUTKIMUS DEMOKRAATTISENA	
	TAHDONMUODOSTUKSENA	143
	10.1 Johdanto	143
	10.2 Kommunikatiivisen toiminnan teorian ja diskurssietiikan	
	periaatteita	145
	10.3 Toimintatutkimus validiteetin ja faktisiteetin välissä	148
	10.4 Toimintatutkimus koulussa demokraattisena	
	tahdonmuodostuksena	151
	10.5 Lopuksi	154
	LÄHTEET	156
11	KRIITTINEN TEORIA JA TOIMINTATUTKIMUS	158
	11.1 Kriittisen teorian idea ja toimintatutkimus	158
	11.2 Habermasin kriittinen teoria ja käytännöllisyys	161
	11.3 Tiedon intressit ja kriittinen toimintatutkimus	164
	11.4 Habermasin lingvistinen käänne: kommunikatiivisen	
	toiminnanteoria ja diskurssietiikka	168
	11.5 Toimintatutkimus ja kommunikatiivinen toiminta	174
	LÄHTEET	177
12	TOIMINTA, TUTKIMUS JA TOTUUS	179
	12.1 Miksi reliabiliteetti ja validiteetti eivät käy?	180
	12.2 Totuus korrespondenssina	182
	12.3 Totuus onnistuneena käytäntönä	185
	12.4 Totuus koherenssina ja paradigmaattinen totuus	186
	12.5 Toimintatutkimus ja totuuden paljastuminen	188
	12.6 Avoin diskurssi pätevyyden kriteerinä - totuus konsensuksena .	189
	12.7 Valta, tahto ja totuus	191
	12.8 Lopullinen totuus totuudesta?	192
	LÄHTEET	195
	SELVITYS YHTEISARTIKKELEISTA	197
	SUMMARY	199

1 JOHDANTO JA YHTEENVETO

Väitöskirjani on artikkeliväitöskirja, jossa artikkeleiden yhteensitovana juonena on kriittinen opetuksen filosofia: kriittisen teorian soveltaminen opetuksen filosofiaan ja kasvatustieteellisen tutkimuksen filosofisiin perusteisiin. Kolme keskeisintä teemaa, jotka nousevat esiin artikkeleista, ovat 1) *dialogisuuden ja kritiikin perustus yliopistossa* (artikkelit 2, 3 ja 4), 2) *indoktrinaation filosofia* (artikkelit 5, 6, 7 ja 8) sekä 3) *kritiikki kasvatuksen tutkimuksessa ja teoriassa* (artikkelit 9, 10, 11 ja 12). Näiden lisäksi nousee esille rationaalisuuden teema, minkä vuoksi olen nimennyt alaryhmän *Erilaiset rationaalisuudet yliopiston perusteina* (artikkelit 4,5 ja 8). Käsittelem tätä teemaa johdannon ensimmäisen osan ekskursiossa.

Suurin osa näistä artikkeleista on kirjoitettu esoteerisessa hengessä lukijoille, jotka eivät ennestään tunne käsiteltäviä ajattelijoita tai teemoja. Tästä syystä en ole kovinkaan tyytyväinen monien artikkeleiden teoreettiseen tasoon ja haluan tässä johdannossa syventää näiden esoteeristen artikkeleiden filosofista reflektiota. Olen kuitenkin tyytyväinen siihen, että monissa artikkeleissa olen omasta mielestäni onnistuneesti esittänyt yleistajuisella tavalla monia opetuksen filosofian ja kriittisen teorian keskeisiä teemoja.

1.1 Dialogisuuden ja kritiikin perustus yliopistossa

Väitöskirjan ensimmäisen ryhmän kahdessa ensimmäisessä artikkelissa minä tarkastelen akateemisen oppimisen ja opetuksen ihannetta dialogisuuden sekä kokemuksen hermeneutiikan teemojen valossa. Kolmannessa artikkelissa käsittelem kysymystä modernin yliopiston ihanteesta ja diskurssiperiaatteen mahdollista roolia tässä ihanteessa. Tässä johdannon luvussa tarkennan näitä teemoja ja vedän ne yhteen.

Jos kysytään, mikä on paras paikka esoteeriselle (syventävälle) oppimiselle, niin vastaus on yliopisto. Yliopistossa opiskellaan sekä tutkijoiksi että professionaaliksi ammatinharjoittajiksi. Parhaimmillaan yliopisto muodostaa ihanteellisen ympäristön esoteerisen tiedon oppimiselle, mutta pahimmillaan se voi tehdä opiskelusta ja opettamisesta painajaisen. Pahimmillaan akateeminen opetus voi

aiheuttaa myös ikäviä yhteiskunnallisia seuraamuksia (ks. artikkeli *Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa*). Painajaista ei luonnollisesti halua kukaan, mutta mikä on se ihanne, johon akateemisessa opetuksessa ja opiskelussa tulisi pyrkiä? Minkälainen on se modernin yliopiston ihanne, joka voisi tehdä siellä opettamisesta ja opiskelusta mielekästä ja myöskin tehokasta? Olen sitä mieltä, että keskeisiä elementtejä modernissa yliopistossa ovat dialogisuus ja kritiikin sekä kriittisen reflektion mahdollisuus.

Dialogisuus on keskustelevuutta. Se on diskursiivisuutta normatiivisessa merkityksessä. Yliopistossa se on opettajan puolelta valmiutta aitoon keskusteluun silloinkin, kun opetusmuotona on monologin omainen luento. Opetuksen dialogisointi ei tarkoita sitä, että kaikista opetustilanteista tehdään ryhmäkeskusteluja. Ensin täytyy avata hermeneuttinen kehä itse asiaan (luentojen ja kirjallisuuteen perehtymisen kautta), jotta voitaisiin päästä lähemmäksi aktuaalista tasaveroista (kollegiaalista) keskustelua.

Opiskelijan puolelta dialogisuus on valmiutta ryhtyä sisäiseen dialogiin opetuksen sisällön (der Sache) kanssa, vaikka varsinaista keskustelua ei opettajan ja oppilaan välillä pääsisi syntymäänkään. Aktuaalinen dialogi on tietenkin opetuksen luonnollinen päämäärä. Dialogisuus on avoimuutta toiseudelle. Se on avoimuutta toiselle persoonalle ja avoimuutta asialle (opetussisällölle), joka aluksi näyttää vieraana. Parhaimmillaan didaktisen dialogin tuloksena on subjektiivisen hengen (opiskelija) sekä objektiivisen hengen (der Sache) vastakkaisuuden ylittyminen tavalla, jossa opiskelijan uusi perspektiivi on avoimempi ja erittelevämpi kuin aikaisempi. Oppimisen - niin elämän kuin opetussisältöjenkin - viimekätisenä päämääränä on gadamerilainen kokeneeksi (Erfahrener) tuleminen. "Olla kokenut" ei merkitse sitä, että mikään ei olisi enää vierasta vaan, että omaa entistä paremmat kyvyt omaksua lisää ja kokea uusia, horisonttia laajentavia kokemuksia. Kokeneisuus ei ole vierauden loppumista - absoluuttista tietoa - vaan yhä parempaa sensitiivisyyttä vieraudelle.

Nykyisen dialogifilosofisen keskustelun perustana on Martin Buberin Feuerbach-tulkinta (ks. artikkeli *Dialogiopetuksen filosofia*). Siinä Buber jakaa ihmisten väliset suhteet kahteen ideaalityyppiin: Minä-Sinä -suhteeseen ja Minä-Se -suhteeseen. Minä-Se -suhteessa toinen asettuu vain objektina. Minä-Sinä -suhde on puolestaan aito dialoginen suhde, joka perustuu molemminpuoliseen toiseuden tunnustamiseen. Yleisellä tasolla tämä vastaa Jürgen Habermasin jakoa strategiseen ja kommunikatiiviseen orientaatioon. Samanlainen jaottelu löytyy myös Mihail Bahtinilta, joka puhuu ihmisten välisistä monologisista ja dialogisista suhteista. Bahtinin mukaan dialogisessa suhteessa vieraita tietoisuuksia ei määritellä objekteiksi - jolloin niistä näkyy vain objekteiksi muutettu puoli -, vaan niitä puhutellaan dialogisesti. Jos ajatellaan keskustelutilannetta, siellä keskustelijan objektivoiva asenne (strateginen orientaatio; monologisuus) ei johda varsinaiseen kokemiseen, horisontin laajenemiseen. Ennakkokäsitykset tai ennakkoluulot eivät autakaan hermeneuttiselle kehälle pääsyä, eikä varsinaista dialogia itsen ja toisen välillä tapahdu. Keskustelu on vain eri henkilöiden monologia, jossa keskustelun osanottajat eivät kunnolla kuuntele toisiaan, koska he eivät tosiasiallisesti ole valmiita muuttamaan käsityksiään. Näin keskustelukumppani näyttää vain objektina, joka vahvistaa subjektin ennakkokäsitystä hänestä. Mitään uutta ei tule esiin eikä oppimista tapahdu, koska mitään kokemuksia (gadamerilaisessa

mielessä) synnyttävää dialogia ei ole tapahtunut.

Shaun Gallagherin mukaan oppiminen vaatii itsensä ylittämistä (self-transcendence). "Itse" ei kuitenkaan omilla voimillaan syrjäytä itseään: opetettava asia (subject matter, tuntematon) johdattaa haastamaan ennakkokäsitykset ja perinteen (Gallagher 1992, 180-185). Itse ikään kuin säikäytetään itsestään ulos kun se kohtaa tuntemattoman (uuden asian). Monologisessa suhteessa tällaista kohtaamista ei tapahdu. Samalla tavalla monologisessa (objektivoivassa) suhteessa tekstiin ei tapahdu uuden kokemista, koska lukija ikään kuin lukee tekstin ennen kuin tarttuukaan siihen. Lukija ei antaudu dialogiin tekstin kanssa, vaan näkee tekstissä vain sen, minkä näkisi ilman tekstiäkin. Kysymys ei välttämättä ole ihmisen tietoisesta pahansuopuudesta tai itsen sulkeistamisesta, vaan eräänlaisesta "mielen hitaudesta". Subjekti haluaa pysyä siellä, missä se turvallisesti on, eikä halua tuntea vierauden aiheuttamaa epämukavuutta. Dialogiin ryhtyminen vaatii tämän mukavuus-kynnyksen ylittämistä.

Kun dialogin edellytykset ovat kypsyneet tai ylimääräytyneet, se alkaa paljastaa itseään pelin tavoin (ks. artikkeli *Aito kokeminen on avautumista*). Hans-Georg Gadamerin mielestä dialogi onnistuessaan tapahtuu pelinä. Gadamerin dialogisuuden käsitteen takana on hänen tulkintansa Heideggerin totuus-käsityksestä (ks. artikkeli *Toiminta, tutkimus ja totuus*), johon Gadamer kytkee Schillerin pelin tai leikin idean. Pelin ideaa Gadamer pitää johtolankana (Leitfaden) ymmärrettäessä totuuden tapahtumista taideteoksessa. Taideteoksen tapahtuminen on se johtolanka, jolla Gadamer haluaa ymmärtää dialogin ontologiaa.

Taide (antiikissa lyriikka) on filosofian historiassa jännittävällä tavalla kytkettyyn totuuden käsitteeseen. Sekä Platonille että Hegelille varsinainen totuus on objektin (olevan) vastaavuutta käsitteensä (tosiolevan) kanssa. Hegel puhuu käsitteen ja objektin absoluuttisesta ykseydestä, mikä vastaa sitä, että Idea on totuus itsessään ja itselleen (E, I, §213). Hegelin mukaan taiteen tehtävänä on paljastaa totuus aistimellisesti materiaalisessa muodossa (Hegel 1975, 484). Sen sijaan Platonille lyriikka kaksinkertaisena mimesiksenä on kaksinkertaisesti erheellistä. Platonille lyriikka oli viimeinen paikka, jossa tosiolevainen eli totuus voisi paljastua (a-letheia).

Hegelin systeemissä taide on ensimmäinen kolmesta vaiheesta kohti absoluuttia. Kun hegeliläisyys 1800-luvun loppupuolella alkoi hiipua saksalaisesta keskustelusta, Hegelin taiteenfilosofian syrjäyttivät Nietzsche ja uskantilaiset. He nostivat estetiikassa keskiöön neron, maun ja elämyksen käsitteet. Gadamerin mukaan "irrationalistit ja uskantilaiset" eivät huomioineet Kantin pyrkimystä kysyä totuutta taiteen alueella, vaan ottivat esteettisen arvostelman subjektiivisena aporiana (Gadamer 1965, 56). He subjektiivivat Kantin estetiikan. Heille kysymys taiteesta on kysymys subjektiivisesta elämyksestä. Tämä uskantilainen subjektivistinen - paradoksaalisesti samalla objektivoiva - estetiikka onkin Gadamerin ankaran kritiikin kohteena hänen pääteoksessaan *Wahrheit und Methode*. Tästä kritiikistä kasvaa sitten kuin sivutuotteena Gadamerin ontologinen (ei-subjektivistinen) käsitys dialogista pelinä.

Pelin idea on vihje taideteoksen ontologian ymmärtämiseksi. Peli ei Gadamerin mielestä alistu pelaajan objektiksi - tai se ei enää ole peliä. Pelissä tai leikissä määräävä ei ole pelaajien tietoisuus vaan dynaaminen peli itsessään. Pelin subjektina on peli itse. Pelin "totuus" on pelin tapahtuminen, jossa peli sekä

paljastaa että peittää itseään. Hegeliläisittäin sanottuna peli itse on se prosessuaalinen totuus, joka on itsessään ja itselleen. Sitä ei voida johtaa eikä käsittää pelaajien tietoisuuksista käsin. Se on enemmän ja ennakoimattomampaa kuin pelaajien tietoisuuksien summa tai synteesi.

Friedrich Schlegelin tavoin Gadamer rinnastaa pelin taideteokseen. Pelin tavoin taideteos ei asetu tietoisuuden kohteeksi - ollakseen taideteos -, vaan se asettuu kohteellistamista vastaan itse olevana taideteoksena. "Taiteen kokemuksen subjekti, siis se joka jää ja kestää, ei ole kokeva subjekti, vaan taideteos itse" (Gadamer 1965, 98). Taideteos niin kuin pelikin on oma olemisensa (olentonsa; Wesen), joka on riippumaton pelaajien tai kokijoiden tietoisuuksista. Taideteoksessa totuus ei kuitenkaan ole jokin staattinen entiteetti, jonka eri subjektit voivat kokea tai havaita samalla tavalla. Kysymyksessä ei ole samana pysyvä totuus. Taideteoksen totuus on yllä mainittua tapahtumista (ereignis). Taideteoksen totuus on sen paljastumisen ja peittymisen prosessissa.

Kun dialogi ymmärretään gadamerilaisittain pelinä, sen totuus on sen "tapahtumaluonteisuudessa". Dialogin onnistuessa se alkaa tapahtua ja paljastaa itseään. Dialogi sisältää oman immanentin logiikkansa, joka pääsee esiin vain "pelatessa" ja nimenomaan yhdessä pelattaessa. Keskusteltavan asian suhteen dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin dialogiin osallistuvien keskustelijoiden mielipiteiden summa tai jota ei voi ennen dialogin tapahtumista johtaa siihen osallistuvien ihmisten tietoisuuksista. "Se mikä tapahtuu omassa totuudessaan on logos, joka ei ole sinun eikä minun ja täten ylittää keskustelijoiden omat mielipiteet jopa niin, että keskustelun vetäjä tietää, että hän ei tiedä." Gadamer jatkaa "...se [dialektiikka, RH] on taitoa muodostaa käsitteitä yhteisen merkityksen työstämisen kautta" (Gadamer 1965, 350). Näin dialogissa ilmenee itse asia tai hegeliläisittäin sanottuna Idea, joka on enemmän kuin dialogiin osallistuvien erillisten pohdintojen summa ennen dialogin tapahtumista. Dialogissa tapahtuu logos, Idea tai itse asia, joka on totuus itsessään ja itselleen.

Perinnettä Gadamer pitää eräänlaisena tiivistyneenä dialogina, *vicolaisena sensus communiksena* (ks. Väyrynen 1981, 13-15), joka tekstinä ojentautuu (*überliefern*) sukupolvesta toiseen. Tätä kautta voi ymmärtää, miksi Gadamer haluaa rehabilitoida perinteen, ennakkokäsitysten ja auktoriteetin käsitteet valistusfilosofian aiheuttamasta arvonalennuksesta. Gadamer haluaa antaa perinteelle mahdollisuuden tulla dialogin yhdeksi osapuoleksi, koska perinne on dialogia eli logosta. Me elämme perinteessä, mutta ideologiakriitikkojen - jotka ovat valistusfilosofien perillisiä - mielestä perinne on ideologiaa. Kuten Louis Althusser Paavalia lainaten toteaa: "Me 'olemme, liikumme ja elämme' 'Logoksessa' ts. ideologiassa" (ks. artikkeli *Althusser koulutuksen ideologisuudesta*). Albrecht Wellmerin mukaan perinne menneenä dialogina on myös vallan konteksti eikä tästä syystä dialogia alkuunkaan (ks. artikkeli *Aito kokemus on avautumista*). Jos siis Gadamerin pyrkimys hermeneuttisen otteen universaaliuteen tekee mahdolliseksi kritiikin - esimerkiksi indoktrinaatiokritiikin -, kuinka se voisi olla modernin akateemisen opetuksen, opiskelun ja tutkimuksen ohjenuorana?

Gadamer pyrkii väistämään perinteen rehabilitaatioon kohdistuvaa kritiikkiä samaistamalla perinteen horisontin ja elämismaailman kanssa. Hänen mukaansa jopa vallankumousten aikakautenakin, jolloin ajatellaan kaiken muuttuvan, paljon enemmän perinnettä säilyy kuin kuvitellaankaan. Perinne - heidegge-

rilainen maailma - ei koskaan katkea, vaan me aina jo valmiiksi olemme siellä (Dasein; in der Welt Sein). Siitä huolimatta on perinnettä ja perinnettä. On säilyttämisen arvoista perinnettä Hegelin hengen ja Vicon *sensus communiksen* merkityksessä. Sitten on olemassa myös perinnettä, joka jatkaa syrjinnän, sorron, hyväksikäytön ja alistamisen historiaa. Mitä enemmän historian pimeitä sivuja tutkitaan, sitä enemmän löytyy systemaattista ja sukupolvea toiseen kestänyttä repressiota. De Sade, Marx, Gramsci, Benjamin, Horkheimer, Adorno, Foucault ynnä muut ovat auttaneet ymmärtämään tätä toista historiaa, tätä saman perinteen toista puolta. Gadamer (1965) kyllä tunnistaa, että esimerkiksi saksalaisen romantismin - jonka humanismi muuttui sitten vastakohdakseen kansallissosialismissa - sokea usko "kasvaneiden traditioiden" järjen vaientavaan mahtiin on illegitiimi ennakkoluulo. Siksi järjellä on suorastaan velvollisuus kumota tällaiset ennakkoluulot. Perimmiltään Gadamer ei kuitenkaan suostu hyväksymään järjen ja perinteen ristiriitaa missään olosuhteissa. Gadamer haluaa Hegelin tavoin ylittää valistuksen ja romantiikan konfrontaatiosta nousseen järjen (reflektion) ja perinteen vastakkain asettelun (Gadamer 1965, 265). Juuri tästä syystä Gadamer ei täysin pysty näkemään sitä mahdollisuutta ja välttämättömyyttä, että järkeen perustuva reflektio voi ja sen pitää nostaa perinteestä päivänvaloon (horisonttiin) myös sinne kätkeytynyttä vallan genealogiaa. Se mitä Gadamerin hermeneuttinen ote tarvitsisi, jotta se voisi esittää universaalisuus vaatimuksen, on idea hermeneuttisesta kritiikin instanssista - vattimolaisittain sanottuna idea tulkinnan etiikasta.

Vinkkejä hermeneuttiselle kritiikin käsitteelle löytyy Gadamerilta itseltäänkin (ks. artikkeli *Aito kokeminen on avautumista*). Voidaan jopa puhua Gadamerin implisiittisestä hermeneuttisen kritiikin ideasta. Ensinnäkin dialogi on Gadamerilla myös väitteiden testaamisen taitoa. Se ei tarkoita sitä, että yritetään argumentoida keskustelukumppani nurin, vaan todella yritetään arvioida toisen mielipiteen merkitystä. Kysymys on siitä samasta synkriksestä (näkökulmien rinnastus), jonka Bahtin löytää Platonin sokraattisesta dialogista sekä menippolaisesta satiirista. Gadamer puolestaan löytää tämän rinnastamisen idean Aristoteleelta, jolla dialektiikka tarkoittaa omien mielipiteiden testaamista tai koettelemista keskustelussa. Aristoteelinen dialektiikka ei ole vain heikkouksien löytämistä toisten väitteistä, vaan myös väitteiden (omien ja toisten) todellisen voiman löytämistä. Näin dialektiikka ei ole vain argumentoinnin vaan myös ajattelun taito. Gadamerin mielestä tässä dialektiikassa emme saa ehdottomasti pitää kiinni omista kannoistamme, koska silloin ne eivät joudu aitoon testiin. Mikäli koetlemme vain toisten väitteitä, oma kantamme ei kyseenalaistu lainkaan. Tällöin "horisonttien sulautuminen" voi tapahtua koettelemattomien ennakkoluulojemme määräämänä ja dialogi on jo muuttunut yksipuoliseksi monologiksi. Dialogissa horisonttien sulautumisen tulee tapahtua niin, että se, mitä keskustelussa ilmaistaan, ei ole vain minun, vaan se on yhteistä (Gadamer 1965, 366). Kun siis perinteelle annetaan mahdollisuus osallistua dialogiin ikään kuin rivijäsenenä, täytyy perinteen ojentamaan näkemykseen kohdistaa samaa väitteiden koettelua kuin aktuaalisessa keskustelussa tehdään.

Toiseksi rehabilitoidessaan ennakkoluulon käsitettä Gadamer asettaa perustavaksi epistemologiseksi kysymykseksi sen, mistä voimme löytää legitiimin ennakkoluulojen perustan. "Mikä erottaa legitiimit ennakkoluulot arvottomista

ennakkoluuloista, joiden ylittäminen on kriittisen järjen kiistämätön tehtävä?" (Gadamer 1968, 261.) Gadamer esittää jaon legitiimeihin ja "hätköiviin ennakkoluuloihin". Legitiimit ennakkoluulot ovat meidän vaikutushistoriallinen yhteytemme tai avaimemme traditioon, mahdollisuus tradition tapahtumiseen. Hätköivä ennakkoluulo on ennakkoluulo sanan perinteisessä suomenkielisessä merkityksessä. Se on stereotyyppinen ennakkoluulo, joka liian aikaisin sulkeistaa perinteen tarpeettomana ja jopa haitallisena. Tämä ennakkoluulo ehkäisee meitä näkemästä, mitä hedelmällistä ja arvokasta perinteellä saattaisi olla tarjottavanaan, jos me antaisimme sille mahdollisuuden. Silloin kun valistuksen järkeen perustuva reflektio haluaa kiistää kaikki ennakkoluulot ja lähteä Descartesin tavoin ikään kuin puhtaalta pöydältä, se on Gadamerin mielestä itsessään hätköity ennakkoluulo. Gadamer ajaa takaa eräänlaista hermeneuttista reflektiota, jonka avulla pystyttäisiin välttämään sekä romantikkojen sokea usko perinteeseen että valistuksen järjen yliolkainen suhde perinteeseen (vrt. kommunitaristien ja liberalistien kiista perinteen ja yhteisön roolista). Tästä hermeneuttisesta reflektiosta voitaisiin johtaa periaatteita, joilla arvioida perinteen sisältöä. Hermeneuttisen kriittisen reflektion tehtävänä olisi nostaa perinteestä päivänvaloon ne stereotypisoivat, rasistiset, kiihkoisänmaalliset ynnä muut ihmisten tasaveroista kanssakäymistä ja horisonttien laajentumista sekä hermeneuttista kokemusta ehkäisevät "arvottomat ennakkoluulot".

Nämä aristoteelisen dialektiikan ja hermeneuttisen reflektion vaatimukset ovat Gadamerilla kuitenkin implisiittisellä ja abstraktilla tasolla. Niiden avulla ei vielä pystytä perustamaan kritiikin käsitettä. Mihin sitten perinteen kritiikki - tässä perinteisen akateemisen opetuskulttuurin kritiikki - voisi perustua? Miten tämä kritiikin instanssi täytyy ottaa huomioon hahmotettaessa akateemisen opetuksen perusteita ja periaatteita?

Ekskursio: Yliopiston perusteen kysyminen ja erilaiset rationaalisuudet yliopiston perusteena

Hermeneuttiseen asenteeseen murskaavasti suhtautuva Jacques Derrida pitää itse perusteiden antamisen periaatetta valistuksen - valistuksen aikana uudelleen organisoidun yliopiston - keksintönä (ks. artikkeli *Perusteen periaate ja diskurssiperiaate yliopistossa*). Valistus-ajattelun ytimeen kuuluu, että julkisille laitoksille, kuten yliopistolle, täytyy antaa järkevä peruste. Pelkkä perinteen arvo, auktoriteetti tai uskonnollinen doktriini ei riitä oikeutukseksi postkonventionaalisessa yhteiskunnassa (ks. artikkeli *Habermas ja opettaminen*) vaan pitää antaa järkiperuste (reaton), josta periaatteessa on mahdollista avata keskustelu (diskurssi). Derrida suhtautuu skeptisesti sekä perusteiden antamisen periaatteeseen että mahdollisuuteen päästä dialogiin asioiden perusteista. Gadamerin tavoin Derrida suhtautuu valistusfilosofiaan yleensäkin hyvin kriittisesti, mutta täysin toisesta maailmankuvasta käsin. Derridan valistuskritiikki nojautuu eräänlaiseen dekonstruktion etiikkaan. Gadamerin valistuskritiikin taustalla on taas vicolainen humanismi ja saksalainen romantismi. Gadamerin mukaan perinteen perustetta ei voida kysyä. Me emme voi kyseenalaistaa sitä, missä olemme (kieli, kulttuuri, horisontti). Perinne on se, joka antaa meille "hyvät perusteet": kyvyn arvioida jonkin

seikan hyvyyttä tai pahuutta; järkeä tai järjettömyyttä; hyvää tai huonoa makua.

Juuri tämä on, mitä me kutsumme perinteeksi: se on niiden validiteetin perusta. Ja tosiasiaassa me kiitämme romantiikkaa valistuksen oikaisemisesta niin, että perinne säilyttää oikeutuksensa rationaalisen perustelun ulkopuolella/tuolla puolen ja se laajemmassa mitassa määrittää meidän yhteiskunnallisen järjestyksemme (Einrichtungen) ja käyttäytymisemme (Verhalten) (Gadamer 1965, 265).

Derridalla perinteen perusteen kysyminen ei asetu ongelmaksi, ja samasta syystä Derridalle dialogiin ja yhteisymmärrykseen pyrkiminen yliopistossa ei ole mikään perustavanlaatuinen arvo. Derridan ja Gadamerin maailmankuvien ero ilmenee hyvin heidän erilaisessa tavassaan lukea Heideggeria. Derrida korostaa de-struktiota, nihilismia (positiivisessa merkityksessä) ja läsnäolon metafysiikan kritiikkiä. Gadamer puolestaan painottaa Daseinia, "maailmassa olemista" ja totuuden tapahtumista taideteoksessa.

Nykyinen yliopistolaitos on valistuksen perillinen ja yhtenä ensimmäisistä siihen sovellettiin perusteen periaatetta. Parhaiten tämä yliopiston peruste kiteytyy Wilhelm von Humboldtin sivistysyliopiston ideassa. Derrida haluaa murtaa idean siitä, että yliopistolle pitäisi antaa jokin järkiperuste, kuten sivistysyliopisto. Gadamer haluaa lukea itsensä Kantin ja Humboldtin Bildung-perinteeseen, mutta ilman saksalaisen valistuksen järjen valtaa ylitse ennakkokäsitysten (ennakkoluulojen) ja auktoriteetin. Derrida ei allekirjoita valistuksen järjen käsitettä, koska se edustaa läsnäolon metafysiikkaa. Gadamer puolestaan haluaa korvata sen omalla logoksen käsitteellään, johon kuuluvat konservatiiviset -mutta modifioitavissa olevat - käsitteet perinteestä, auktoriteetista ja ennakkoluuloista. Gadamerin konservatiivisuudesta on esitetty myös toisenlaisia näkökulmia. Esimerkiksi Gianni Vattimo on sitä mieltä, että kysymys on pelkästään Gadamerin hermeneutiikan ilmiänsä konservatiivisuudesta. Itse Gadamerhan ei Hegelin tavoin tee eroa ilmiänsä ja olemuksen välillä. Kaikki mitä meillä on horisontissa, on se totuus, mikä meille avautuu ja paljastuu. Ilmiänsä takana ei ole sitä todempaa olemusta tai totuutta, johon pääsisimme reflektiolla. Reflektio voi kyllä edesauttaa hermeneuttisen kokemuksen syntymistä ja uuden horisontin avautumista, muttei paljastaa mitään "tosiolevia" sen hetkisessä horisontissa. Näin Vattimo tulee gadamer-tulkinnassaan soveltaneeksi Hegelin refleksiologiikkaa, jotta hän voisi puolustaa tulkinnan etiikkaa, suhteessa järjen faktoihin - eräs ilmenevän tai empiirisen takaa refleksions avulla löydetty tosioleva - nojaavaan kommunikaation etiikkaan.

Vattimon mukaan etiikka, joka inspiroituu Gadamerin hermeneutiikasta voi tulkita Gadamerin logoksen tavalla, joka on yhteneväinen Karl-Otto Apelien ja Jürgen Habermasin kommunikaation etiikan kanssa.

Tarkoituksenani on sanoa, että hermeneutiikasta inspiraationsa saavalla etiikalla, ainakin gadamerilaisessa versiossaan, on edessään vain kaksi tietä: joko se jäykistää ja määrittää siististi *logoksen* fysionomian olemassaolevan historiallisen yhteisön jakamisen arvojen kokonaisuudeksi (kenties se selittyy Davidsonin tapaan 'semanttisena metafysiikkana') ja siitä tulee kohtalokkaasti konservatiivista etiikkaa, joka ottaa kriteereikseen hyväksytyt arvot ja olemassaolevan järjestyksen; tai päinvastoin, kuten substantiaalisesti pyrin tekemään, se on tietoinen *logos*-kielelle nimenomaan aktuaalisissa tilanteissa kuuluvasta rajaidean luonteesta ja silloin se päättyy esittäytymään

pelkkänä kommunikaation kautta tapahtuvan universalisaation muodollisena vaatimuksena [vrt. Gadamerin omat implisiittiset vinkit perinteen kritiikille edellä, RH], joka ei poikkea kantilaista transsendentalismia kertaavista Apelin ja Habermasin positioista (Vattimo 1995).

Itse pidän kiinni valistushenkisestä perusteen periaatteesta. Huolimatta siitä, että viimekädessä kaikki on yhtä perusteleamatonta (Derrida) sekä siitä, että kaikkea perinteeseen kuuluvaa ei pystytä nostamaan perusteen kysymykseen (Gadamer), on yliopiston ja akateemisen opetuksen perustetta mahdollista kysyä ja sitä pitää kysyä aina uudelleen. Ajattelisin, että akateemisen kommunikaation (sekä opetuksen että tutkimuksen) perusteita pitäisi etsiä argumentatiivisen toiminnan yleisistä periaatteista eli diskurssietiikasta. Diskurssietiikka on pyrkimyksiltään yhteneväinen vattimolaisittain tulkittu hermeneutiikan etiikan kanssa. Kummatkin "kertaavat" kantilaista transsendentalismia: diskurssietiikka nojaa "kielen faktoihin"¹ ja vattimolaisittain tulkittu hermeneutiikan etiikka nojaa hyvän tahdon metafysiikkaan. Derridan dekonstruktion etiikkaa pidän hampaattomana välineenä akateemisen kommunikaation ihanteita arvioitaessa, koska se ohjelmansa mukaisesti pitää perusteita koskevaa dialogia mahdottomana ja itse perusteen periaatetta heideggerilaisittain läsnäolon metafysiikkana.

Yliopiston perusteita kysyttäessä on reflektoitava käytössä olevia argumentteja eli sitä minkälaiseen järjen tai järkevyyden käsitteeseen nojataan kun puhutaan akateemisen opetuksen ja tutkimuksen perusteista. Humboldtin sivistysyliopiston ihanne ja Bildung-käsitys nojaa saksalaisen valistuksen järjen ja reflektion käsitteisiin. Sen sijaan tämän vuosisadan jälkipuoliskolla harjoitettu akateeminen tutkimus ja väittely perustuu luonnontieteelliseen järkeen, joka on ikään kuin puolitetty saksalaisen valistuksen järkeä. Luonnontieteellisen järjen mukaan me voimme saada tietoa rationaalisten tieteellisten menetelmien avulla. Tieteellinen metodi on puolestaan se, joka on tietynä ajan hetkenä - siis tietyllä kumulatiivisen tiedon tasolla - järkein valinta. Tämä tieteellinen järki eli rationaalisuus on puolitetty järkeä suhteessa saksalaisen valistuksen järkeen, koska tieteellinen rationaalisuus pyrkii tieteen arvoneutraalisuuteen ja teknisyyteen. Ajatellaan, että on olemassa jokin universaali tieteellinen rationaalisuus, jonka perusteella valitaan parhaimmat teoriat ja metodit. Sen lisäksi se toimii perustana myös yliopiston hallinnolle ja opetukselle. Koska luonnontieteessä tällä vuosisadalla on saavutettu ennen näkemätöntä edistystä, ajatellaan sen johtuvan luonnontieteissä harjoitetusta ajattelutavasta, toisin sanoen luonnontieteellisestä rationaalisuudesta. Artikkelissa *Tieteellisen rationaalisuuden umpikuja ja kommunikaatiivinen vaihtoehto* pyrin muun muassa osoittamaan, että luonnontieteiden kehityksestä seurannut tieteenfilosofia ei ole löytänyt mitään yksiselitteistä ihannetta tieteelliselle rationaalisuudelle. Se mitä Thomas Kuhn pitää järkeväenä tieteellisenä toimintana (normaalitiede), edustaa Karl Popperille sekä tieteen että kulttuuriin rappiotilaa. Paul Feyerabend on taas sitä mieltä, että tiede ei olekaan mikään rationaalinen projekti eikä tieteellistä tutkimusta pidä ahdistaa millään dogmaat-

1 Jälkikirjoituksessaan kirjaan *Erkenntnis und Interesse* Habermas sanookin, että idealisoidun kommunikaatioyhteisön käsitteellä voidaan elvyttää kantilainen järjen faktan käsite (Habermas 1987, 380).

tisilla tieteellisen rationaalisuuden ihanteilla.

Tiedonintressiteoriassaan Jürgen Habermas esittää eräänlaista kompromissia luonnontieteellisen rationaalisuuden ja hermeneuttisen rationaalisuuden vastakkainasettelulle. Wilhelm Diltheyä seuraten Habermas on sitä mieltä, että luonnontieteiden tarkoituksena on selittäminen ja humanististen tieteiden tarkoituksena on ymmärrys. Luonnontieteet pyrkivät kausaali-teorioiden muodostuksen avulla hallitsemaan luonnonilmiöitä. Myös yhteiskuntatieteet voivat käyttää tätä menetelmää, jolloin ne kohtelevat yhteiskunnallisia ja inhimillisiä ilmiöitä luonnonilmiöiden kaltaisina. Tällöin kyse on välineellisestä järjestä. Humanistiset tieteet pyrkivät siirtämään kulttuuriperintöä ja ymmärtämään sitä horisonttia, jossa elämme. Tähän tiedonalaan sopivat kaikki ne piirteet, jotka Gadamer liittää dialogisuuteen, totuuden tapahtumiseen ja logokseen. Kysymys on hermeneuttisesta järjestä, vaikkei Habermas siitä tätä nimeä käytäkään. Hermeneuttinen rationaalisuus ei kuitenkaan riitä Habermasille. Hermeneuttinen järki on kritiikintöntä ja kykenemätön kriittiseen itsereflektioon. Luonnontieteellisen ja hermeneuttisen järjen lisäksi Habermas peräänkuulutti kriittis-emansipatorista järkeä. Habermas halusi yhteiskunnallistaa (sosiologisoida) Kantin tietoteorian sekä Marxin tavoin siirtyä pelkästä teorioiden kriitistä käytännölliseen yhteiskuntakritiikkiin (esim. Habermasin kolmitasoinen malli kriittisten teoreemojen viemisestä käytäntöön; ks. artikkeli *Habermas ja opetus*). Habermas jakoi sitten tieteenalat näiden kolmen intressialueen mukaan ja ajatteli, että oikea työjärjestys niiden välillä lopettaa muun muassa luonnontieteellisen ja hermeneuttisen järjen välisen vastakkainasettelun.

Habermas ei pohdi sitä, minkälainen on se yliopisto, joka suhteuttaa nämä kolmen intressialueen erilaiset rationaalisuudet. Voidaankin ajatella niin, että näitä kolmea rationaalisuuden mallia vastaa kolme erilaista perustetta tai diskurssia yliopistosta - lisäksi voidaan ajatella vielä neljäs diskurssi, joka ei ollut 60-luvulla näköpiirissä:

1) Hermeneuttisen rationaalisuuden mukainen yliopisto vastaa pääpiirteissään Wilhelm Humboldtin ideaa sivistysyliopistosta². Voidaan puhua myös *humanistisesta diskurssista* yliopistossa. Yhtenä Humboldtin visiona oli saada kaikki merkittävät ajattelijat eri aloilta vaikuttamaan yliopiston sisällä - tavoite, joka on pääpiirteissään toteutunut. Yliopisto mielletään humanistisessa diskurssissa korkeimman tutkimuksen (ajatellun) ja opetuksen paikaksi ilman hyötyajatellua. Siellä pyritään tietoon ja totuuteen vain sen itsensä vuoksi. Humboldtin väittää, että jos yliopiston hallitsevaksi periaatteeksi tulee periaate "tiedettä tulee etsiä sinänsä", ei yliopiston muusta tarvitse huolta kantaa (Humboldt 1990, 60). 1800-luvulla saksalaiset yliopistot kehittyivät hyvin autoritaarisiksi ja professori-johtoisiksi. Professorit harjoittivat johtajuuttaan sekä hallinnossa että tieteen harjoituksessa hyvin diktatuurimaisesti. Kaikesta tästä ei varmaankaan voi syyttää Humboldtia

2 Tässä täytyy huomioida se, että Humboldtin ja Gadamer hermeneuttisissa näkemyksissä on suuriakin eroja. Humboldt ei Gadamerin tavoin näe perinnettä horisonttina, jota ei voisi kritisoida tai josta ei voisi erkaantua. "Kaikki ymmärtäminen on (...) aina samalla eiyymmärtämistä (...); kaikki yhteisymmärrys ajatuksissa sekä tunteissa on samalla erkaantumista" (Humboldt Frank 1985 mukaan). Toisaalta Humboldtilla ei ole yhtä pitkälle vietyä dialogisuuden käsitettä kuin Gadamerilla. Tämä seikka näkyy Humboldtin sivistysyliopiston ideassa.

tai hermeneuttista järkeä (pikemminkin ehkä saksalaista henkeä), mutta kyllä sivistysyliopiston ideaan kuuluu tietty epädemokraattisuus ja indoktrinatiivisuus. Kun Länsi-Berliiniin toisen maailmansodan jälkeen perustettiin Vapaa yliopisto - vastavetona stalinisoidulle Humboldtin yliopistolle -, ei sielläkään pystytty välttämään autoritaarisen saksalaisen yliopiston perinteen taakkaa.

2) Luonnontieteelliseen rationaalisuuteen kuuluu juuri se metodin korostus, jota vastaan Gadamer ankarasti hyökkää *Wahrheit und Methode* -teoksessa. Luonnontieteissä ja sen mukaisessa yhteiskuntatutkimuksessa järkevää on löytää se oikea tieteellinen metodi, joka välittää maailman tosiseikat - tieteellisillä realisteilla myös objektiiviset yleiset suhteet - tieteelliseen kieleen (ks. artikkeli *Toiminta, tutkimus ja totuus*). Loogisen positivismin (Wienin ja Berliinin piirit) mukaan tiede on faktojen keräämistä, organisoimista sekä niiden tiivistämistä teorioiksi. Myöhempi analyttinen filosofia ei tätä ortodoksista tiedekuvaa allekirjoita, mutta se jakaa saman luonnontieteellisen rationaalisuuden ihanteen. Kummallekin luonnontiede on myös akateemisen toiminnan mittapuuna. Luonnontiede tuottaa tietoa, joka voidaan muuttaa käytännön sovellutuksiksi. Kun loogiset positivistit asettivat tavoitteeksi teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuuden, ei se ollut päämäärä sinänsä. Empiirisesti todennettua teoriaa tarvitaan takaamaan teorian käytännöllisyys. Tällaisessa diskurssissa opetus nähdään faktojen ja metodien opetuksena. Oppineisuus on silloin faktojen osaamista ja metodin hallintaa. Tällaisesta akateemisen opetuksen ihanteesta voidaan Kuhnin lainaten käyttää nimitystä *normaalidiskurssi*. Normaalidiskurssissa tieteentekijöillä ja tieteen opettajilla on yleensä refleктоimatonta suhdetta alansa hallitsevaan paradigmaan. Tutkijat ja opettajat ajattelevat, että he seuraavat universaalia tieteellistä rationaalisuutta eikä mitään partikulaarista paradigmat, joka saattaa tulevaisuudessa olla radikaalistikin toinen "ilman rationaalista syytä". Kuhnin paradigman käsite on saanut ankaraa kritiikkiä tieteenfilosoifeilta, jotka nojaavat universaalien tieteellisen rationaalisuuden ideaan. He ovat sikäli oikeassa, että luonnontieteessä voisi olla järkevämpikin tapa toimia, mutta Kuhnin malli on vakuuttava kuvaus luonnontieteellisen järjen toiminnasta yliopistossa. Luonnontieteen historiasta ei ole löydettävissä mitään universaalia rationaalisuutta, vaan "se mitä kulloinkin pidetään hyvänä perusteena, todistuksena, selityksenä tai tukena, riippuu (...) historiallisesti muuttuvista taustakäsityksistä" (Habermas 1994, 22).

3) Kriittis-emansipatorisen rationaalisuuden ytimenä on tieto- (Kant) ja ideologiakritiikki (Marx). Sen mukaista kriittisen yliopiston diskurssia ovat hahmotelleet eri aikoina Max Horkheimer ja Rudi Dutschke. Horkheimer halusi akateemisen tutkimuksen olevan reflektiivisessä suhteessa tiedontuottamisprosessien yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen ja sen lisäksi tuottavan kriittistä tietoa. Horkheimer ei ole tyytyväinen nykyiseen sivistyksen käsitykseen, koska sivistymisen prosessi on muuttunut valmistamiseksi (Horkheimer 1990, 135). Horkheimerin mukaan sivistystä kuitenkin tarvitaan, koska nykyisessä kulttuurissa vallitsee epäsuhta matalan henkisen arvostelukyvyn ja korkean teknologisen tason välillä. Horkheimer kuitenkin varoittaa, että sivistyskäsitteen ongelma ei pääse tekemällä dogmaattinen ero aidon ja epäaidon sivistyksen välillä. Horkheimer ei nojaa pelkästään idealismin romanttiseen sivistyskäsitteeseen (Herder, Schiller, Humboldt ja Schleiermacher) ja näe "sivistystä siellä, missä ihminen yrittää muokata itseään kuin taideteosta" (Horkheimer 1990, 137). Sivistystä on nähtävä

myös siellä, missä ihminen kääntää muokkaavat voimansa maailmaan ja rohkeasti tarttuu myös yhteiskunnallisiin prosesseihin (vrt. Marxin XI teesi). Horkheimerin mielestä Hegel ja Goethe ovat nähneet sivistyksen käsitteen syvällisemmin kuin aikalaisensa.

Ihminen ei sivisty siinä, mitä hän "itsetään tekee" vaan ainoastaan kääntymisessään asioiden puoleen, intellektuaalisessa työssä samoin kuin itsetään tietoisena pysyvässä käytännössä. Vain esineelliseen työhön paneutumalla yksilö kykenee ylittämään pelkän olemassaolonsa, johon vanha sivistysuskotakertui ja jossa ilman tuota ulkoistamista toteutuu vain pelkkä oma rajallinen intressi ja niin muodoin huono, satunnainen yleisyys (Horkheimer 1990, 138-139).

Horkheimerin kriittinen sivistys-käsitys perustuu suoraan Hegelin sivistyksen käsitteeseen. Kari Väyrysen tulkinnan mukaan Hegel pitää sivistystä asettavana toimintana, joka realisoi todellisuutensa ja suhtautuu todellisuuden muotoihin toisaalta kumoten ja toisaalta momenttina säilyttäen (Väyrynen 1986, 192). Horkheimerin sitaatissa mainittu huono yleisyys on Hegelille refleksiosivistystä, joka ei vielä edusta tosi sivistystä (Väyrynen 1986, 201-205). Samaan sävyyn sivistyksestä puhui myös Rudi Dutschke, joka loi iskulauseen "ei valistusta ilman toimintaa" (keine Aufklärung ohne Aktion). Dutschken vaatimukset yliopiston suhteen olivat konkreettisemmat ja poliittisemmat kuin Horkheimerilla. Dutschke puhui kriittisestä yliopistosta, joka on "tieteen alkuperäisen sisällön muistiinpalautusyritys" (Dutschke 1990, 147). Tieteen alkuperäinen sisältö on Dutschken mukaan identtinen demokratian idean kanssa. Dutschke vaati, että yliopistossa yhteiskunta pitää ottaa tarkasteltavaksi inhimillisemmäksi muutettavuuden näkökulmasta. Horkheimerin ja Dutschken ihanteet kriittis-emansipatorisesta yliopistosta ovat samaa tarkoittavia, mutta heidän käsityksensä keinoista sen saavuttamiseksi ovat erilaiset. Horkheimer pyrki yliopiston muuttamiseen julkisen keskustelun kautta. Hän pyrki edesauttamaan muutosta henkilökohtaisella osallistumisella yliopiston hallintoon ja osallistumalla yliopistosta käytävään julkiseen keskusteluun. Dutschke pyrki kriittiseen yliopistoon opiskelijoiden poliittisen organisoimisen kautta. Vaikka 60-luvun opiskelijaradikalismiin liittynyt poliittinen naiivius on jo jäänyt aatehistoriaan, ei kriittisen yliopiston ihanne ole mielestäni mitenkään vanhentunut. Kriittisen yliopiston ihannetta voisi kuitenkin terävöittää Michel Foucault'n vallan genealogialla valistuksen dialektiikan välttämiseksi: ei riitä, että vallan alkuperä löydetään ympäriltä, vaan ne on paljastettava myös omista käytännöistä. Suomalaisen opiskelija-radikalismien lippulaiva SOL unohti tämän tärkeän maksimin omassa taisteluohjelmassaan. Valistusta ei ole ilman toimintaa, mutta itse toiminnan - yhteiskunnallisen liikkeen - täytyy olla demokraattista, jotta todellista muutosta voisi tapahtua.

4) Hermeneuttisesta, teknisestä ja emansipatorisesta tiedonintressistä johdettun yliopiston perusteiden lisäksi voidaan vielä hahmottaa **idea postmodernista** (Lyotard) tai **edifioivasta** (Rorty) yliopistosta. Postmodernilla tavalla opetuksesta puhui Ronald Barthes jo ennen kuin Lyotard esitteli postmodernin käsitteen. Barthesin mielestä pedagogiikkaan kuuluu peli ja epäily, jotka särkevät yhtenäisen itseyden ja subjektin. Tästä huolimatta pedagogiikka on "rauhallista puhetta", joka ei tuomitse, alista ja uhkaile. "Itse asiassa, se mikä on epäoikeudenmukaista kasvatuksessa, ei lopulta ole tieto tai kulttuuri, jota välitetään, vaan ne diskursii-

viset muodot joiden kautta se tapahtuu" (Barthes Gallagher 1992, 300 mukaan). Juuri tästä syystä Gregory Ulmer haluaa dekonstruoida yliopisto-opetuksen. Dekonstruktiiivisessa luennoinnissa retorinen systemi ottaa ylivallan sisällöstä. Sellaisen luennon tarkoituksena on ehkäistä reproduktio ja houkutella esiin opiskelijan oman produktiivisuus. Luennon ei pidä olla tiedon siirtämistä vaan *teksti*, josta opiskelijat tekevät oma aktiivisen tulkintansa. Pedagoginen presentatio on ennemminkin *kutsu* kuin kopio alkuperäisestä signifioidusta (siirrettävästä merkityksestä). Vain tällä tavoin opiskelijasta saadaan osallistuja pelkän kuluttajan sijaan (Ulmer Gallagher 1992, 301 mukaan). Lyotardin mielestä taas kasvatustutkimukset palvelevat metanarratiivien (suurten kertomusten) uusintamista yrittämättä edes mitenkään oikeuttaa niitä. Lyotard haluaa, että me jätämme sellaiset valistuksen metanarratiivit kuin objektiivisuus, totuus, perusta, järki sekä rationaalinen subjekti. Tilalle Lyotard tarjoaa leikkisää pienimuotoisten kielipelien pluralismia, neuvokasta eksperimentaatiota sekä vapaata pääsyä informaatioon, jotta jokaisella olisi samanlainen mahdollisuus valita kielipeleistä (Lyotard 1985).

Paluu: 1.1 Dialogisuuden ja kritiikin perustus yliopistossa

Habermas suhtautuu epäilevästi vaatimukseen siitä, että yliopistolle pitäisi antaa peruste tai idea. Tämä ajatus perustuu siihen, että instituutio on toimintakykyinen vain, jos se ilmaisee oman ideansa. Muussa tapauksessa siitä pakenee henki, ja instituutio jäykistyy mekaaniseksi kuin sieluton organismi. Habermasin mielestä on epärealistista, että modernin korkeakoulujärjestelmän tulisi olla jäsentensä yhteisen ajatustavan varassa elävä. Nykyaikana yhteiskunnallisten laitosten toimintakykyisyys on juuri siinä, että sen jäsenten motiivit ovat erottautuneet organisaation päämääristä. "Organisaatiot eivät ole enää mitään ideoiden kiteyty-miä" (Habermas 1990, 179-180).

Onko yliopiston sitten luovuttava aiemmin sille niin tärkeästä valistushenkisestä ideasta kuin tyhjältä kuoresta, kysyy Habermas? Habermas vastaa, että yliopiston idea modernissa ei ole täysin kuollut kun yliopisto eriytyy funktionaaliseksi yhtenä yhteiskunnallisena osasysteeminä.

Saattaa hyvin olla, että tieteellinen tuotteliaisuus edellyttää yliopistollisia organisaatiomuotoja - niille ominaisen tieteellisestä jälkikasvusta huolehtimisen, akateemisiin ammatteihin valmistamisen samoin kuin yleiseen koulutukseen, kulttuurikeskusteluihin sekä julkiseen mielipiteen muodostukseen osallistumisen mutkikasta yhdistelmää. Tämä erikoinen funktioiden kimppu kiinnittää korkeakoulut yhä edelleen elämysmaailmaan. Niin kauan kuin tämä yhteys ei ole kokonaan katkennut, ei myöskään yliopiston idea voi olla täysin kuollut (Habermas 1990, 184).

Perinteinen sivistysyliopiston idea sellaisenaan ei kuitenkaan enää voi olla modernin yliopiston perusta. Mikä voisi sitten muodostua modernin yliopiston ja akateemisen opetuksen uudeksi perusteeksi? Paradoksaalisesti Habermas palaa 1800-luvun alun yliopisto-keskusteluun etsiessään uutta perustaa yliopistolle. Habermas löytää teksti-katkelman, jossa Schleiermacher korostaa tieteellisen argumentaation ja tiedonmuodostuksen välttämätöntä normatiivisuutta.

Jokaisen tietoa tavoittelevan pyrkimyksen ensimmäinen lainalaisuus on kommunikointi. Se, että mitään ei ole mahdollista luoda edes itselle ilman kieltä, kertoo selvästi tämän lain luonteesta. Siksi itse tiedon vietin luonteesta johtuen (...) myös kaikki sen tarkoituksellinen tyydyttäminen edellyttää yhteyksiä, jotka itse muodostavat erilaisia kommunikointitapoja ja yhteisöjä kaikenlaisille pyrkimyksille (Schleiermacher Habermas 1990, 184 mukaan).

Habermasin mukaan juuri tieteellisen argumentaation kommunikatiiviset muodot pitävät koossa yliopiston moninaisia oppimisprosesseja. Vaikka monen tutkijan työ onkin perustaltaan yksinäistä pakerrusta, tarvitaan oppimisprosessien kytkemistä tutkijoiden julkiseen kommunikaatioyhteisöön tavalla tai toisella. Tämä voi tapahtua aktuaalinen dialogin, kirjallisuudessa käytävän väittelyn, konferenssien, sähköpostikeskustelujen tai vaikka kahvilakeskustelujen kautta. Yhteinen pyrkimys tietoon sisältää julkisen argumentaation normatiivisia rakenteita, jotka eivät Habermasin mielestä missään olosuhteissa voi typistyä systeemisen alajärjestelmän ohjausmekanismeiksi.

Yliopiston voima ja vahvuus ovat sen sisällä tapahtuvassa autonomisessa ja elävässä dialogissa, joka ilmenee moninaisina tieteellisinä oppimisprosesseina. Tieteellisiin oppimisprosesseihin kuuluvat tutkijan ja opettajan ammatillinen kehittyminen tieteenalan mukaan sekä opiskelijoiden tutustuminen tieteenalan sisältöihin ja tieteellisen argumentaation muotoihin. Habermasin mielestä myös tieteen ulkopuolella tapahtuu tieteellisiä oppimisprosesseja, ja "kaikki ne elävät diskursiivisen kamppailun virikkeellisestä ja tuottavasta voimasta, jonka ennakoimattoman argumentin *promissory note* sisältää. Ovet ovat auki, milloin tahansa saattaa ilmaantua uusi käsitys tai odottamaton argumentti" (Habermas 1990, 196). Tässä Habermas lähestyy Gadamerin ontologista käsitystä dialogista. Kun dialogille luodaan suotuisat edellytykset yliopistossa, tieteelliset oppimisprosessit tapahtuvat pelimäisesti synnyttäen jotain uutta. Keskustelu alkaa ruokkia itseään ja avaa maailmoja, jotka äskettäin olivat täysin horisontin ulkopuolella. Kaikki tämä voi tapahtua vain, jos osanottajat ovat sisäistäneet julkisen argumentoinnin pelisäännöt. Diskurssietiikassaan Habermas lainaa nämä pelisäännöt eli argumentoinnin toiminnan yleiset ehdot Robert Alexyltä. Nostan tässä esille Alexyn muotoilemista argumentoinnin säännöistä vain pykälät 2 ja 3 (ks. artikkeli *Habermas ja opettaminen*):

- 2.1 Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse usko.
- 2.2 Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle.
- 3.1 Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2
 - a. Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
 - b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin.
 - c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3 Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1 ja 3.2 ilmaistuja oikeuksia.

Kohdissa 2.1 ja 2.2 esitetään ne argumentaation edellytykset, jotka ovat välttämättömiä "yhteiselle kilpailulliselle totuuden etsinnälle". Habermas lisää, että tälle tasolle kuuluu myös diskurssissa mukana olevien vastavuoroinen

syntakeisuuden ja vilpittömyyden tunnustaminen. Sääntöä 3.1 Habermas kutsuu avoimuuden säännöksi ja Alexy universaalisuuden säännöksi. William Rehg:n tulkinnan mukaan tämä sääntö on luonteeltaan formaali ja jättää avoimeksi, mitkä konkreettiset persoonat, kulttuurit ja ryhmät lasketaan kompetenteiksi puhujiksi (Rehg 1994, 63). Sääntö 3.2. turvaa symmetrisen vuorovaikutuksen ja 3.3. sulkee pois ulkoa tulevan tai diskurssista itsestään nousevan pakon paremman argumentin pakkoa lukuun ottamatta. Benhabib on tiivistänyt nämä diskurssia ohjaavat normatiiviset säännöt kirjoittamalla, että pätevä konsensus voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja reflektiivistä (Benhabib 1986, 285).

Aiemmassa vaiheessa Habermas nojasi Karl-Otto Apelin tavoin universaalien kommunikaatioyhteisön (vrt. Peircen tutkijoiden sosialismi) ideaan. Tämän käsityksen mukaan jokainen henkilö, joka osallistuu diskurssiin, olettaa implisiittisesti jonkinlaisen universaalien kommunikaatioyhteisön väitteidensä "ideaaliseksi kontrolli-instanssiksi". Apelin mukaan kaikessa kommunikaatiossa on läsnä ideaalisen kommunikaatioyhteisön idea, eikä se ei ole olemassa vain implisiittisenä edellytyksenä - pelkkänä ideana - vaan se on aktuaalisen diskurssin reaalinen elementti. Ideaalinen kommunikaatioyhteisö viittaa siihen, että puhujat olettavat kommunikaation olevan avoin ja että periaatteessa paras argumentti voittaa. Muutenhan diskurssiin ei kannattaisi osallistua.

Nykyään Habermas haluaa ottaa etäisyyttä tähän Apelin ideaalisen kommunikaatioyhteisön käsitteeseen sekä omaan ideaalisen puhetilanteen käsitteeseensä. Ideaalisella puhetilanteella Habermas tarkoitti aivan samaa kuin Apel ideaaliselle kommunikaatioyhteisöllä. Kommunikatiivisen toiminnan teorian myötä Habermas ilman perusteluja vain lakkasi käyttämästä ideaalisen puhetilanteen käsitettä. Hän näki paremmaksi Alexyn muotoilat argumentaation yleiset ehdot. Kirjassaan *Faktizität und Geltung* Habermas asettelee sanojaan hyvin varovaisesti ottaessaan etäisyyttä ideaalisen puhetilanteen käsitteeseen:

Tunnustetusti tämä muotoilu [Apelin käsitys ideaalisestakommunikaatio yhteisöstä, RH] voi johtaa ajattelemaan, että "ideaalilla kommunikaatioyhteisöllä" on *ideaalin* status juurrutettuna argumentaation yleisiin ehtoihin ja että se on aproksimaalisesti realisoituvaa. Jopa vastaava käsite "ideaalisesta puhetilanteesta", vaikkakin vähemmän avoin väärin ymmärryksille, houkuttelee sopimattomaan pätevyysvaatimusten - joihin puhe perustuu - hypostatisointiin (Habermas 1992, 392).

Oikeudendiskurssiteoriassaan Habermas kutsuu Apelin mallia vahvaksi transsendentiaaliseksi perusteluksi yhteisymmärryksen idean normatiivisuudelle. Sen sijaan Habermas nimittää omaa argumentaation ehtoihin viittaavaa käsitystään heikoksi transsendentiaaliseksi perusteluksi. Miksi tarvitaan sen enempää vahvaa kuin heikkoakaan transsendentiaalista perustelua esimerkiksi sille, että yliopistossa kommunikaation tulisi olla avointa, rehellistä ja vastavuoroista? Vaikka nämä vaatimukset olisivatkin löydettävissä itse kielen luonteesta, niin kuin Habermas väittää, ne ovat silti diskurssiin osallistujien valittavissa. Henkilöä, joka pyrkii tietoisesti vilpilliseen (ts. strategiseen) kielen käyttöön, ei saada noudattamaan argumentatiivisen toiminnan sääntöjä vain huomauttamalla hänelle, että näin tehdessään hän joutuu performatiiviseen ristiriitaan. Se, että tieteellisessä argumentaatiossa pyritään vilpittömyyteen ja vastavuoroisuuteen, on aidosti moraalii-

nen valinta. Näin ajateltuna tulkinnan ja kommunikaation etiikka nojaavat samaan dialogin - reaaliseseen, jos niin tahdotaan sanoa - momenttiin eli osallistujan hyvään tahtoon, jonka perustana ei ole muu kuin vapaa tahto.

Gadamer ja Habermas tiedostavat, mikä voima sisältyy dynaamiseen keskusteluun tieteen teossa ja opiskelussa. Vaikka he ovat lähestyneet keskustelun ideaa eri näkökulmista, Gadameria ja Habermasia voidaan tulkita tavalla, jossa tulkinnan ja kommunikaation etiikka kohtaavat toisensa. Tämä dialogin tai diskurssin voima ei paljastu ilman osallistujien hyvää tahtoa. Artikkelissa *Dialogiopetuksen filosofia* olen tiivistänyt viiteen periaatteeseen ne elementit, joita tämä dialogiin osallistumisen "hyvän tahdon metafysiikka" edellyttää. *Osallistumisen, sitoutumisen ja vastavuoroisuuden* periaatteiden muotoilut olen ottanut suoraan Nicholas Burbulesilta (ks. artikkeli *Dialogiopetuksen filosofia*). Nämä sitoumukset ovat kyllä löydettävissä Alexyn argumentatiivisen toiminnan ehdoistakin. Alexy ja Habermas eivät ehkä samalla tavalla korosta vastavuoroisuuden merkitystä keskustelulle niin kuin Burbules ja Gadamer. Sitten olen Burbulesia täydentänyt niin, että neljänneksi periaatteeksi olen lisännyt *vilpittömyyden* ja viidenneksi *reflektiivisyyden*. Vilpittömyyden periaate ei tarvitse sen enempää perusteluja, mutta reflektiivisyyden periaate tarvitsee.

Kysymys on Habermasin kriittisen teorian - valistuksen järjen perillisen - ja Gadamerin hermeneutiikan välisestä jännitteestä. Gadamer ei mitenkään halua luopua reflektion vaatimuksesta, mutta kriittisen reflektion vaatimus istuu vaikeasti Gadamerin hermeneutiikan perinteen ideaan nojaavan logoksen käsitteeseen. Habermasin sanoo kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan, että ihmiset eivät ole reflektiivisessä suhteessa omiin elämismaailmallisiin edellytyksiinsä. Tästä huolimatta on pyrittävä kriittiseen ja refleksiiviseen diskurssiin ja tämä vaatimus kuuluu ennen kaikkea diskursseihin, joiden halutaan olevan didaktisia. Vaikka perinne antaa mallit ja viitekehyksen järjen käytölle reflektiossa, on pyrittävä olemaan reflektiivisessä suhteessa myös näihin perinteen antamiin malleihin ja tunnustettava niiden historiallisuus. Perinnettä ei voi haastaa kokonaisuudessaan, mutta on mahdollista ottaa osa siitä kriittisen arvioinnin kohteeksi. Henkilökohtaisella tasolla ei ole mahdollista kyseenalaistaa omaa identiteettiään ja persoonallisuuttaan kokonaisuudessaan, mutta kriittisen itsereflektion avulla on mahdollista tarkastella sitä, miten on tullut omaksuneeksi jotkin tietyt maailmankatsomukselliset sitoumukset. Charles Taylor on ansiokkaalla tavalla tuonut esille sen seikan, että kaikilla valinnoilla ei ole samanlaista merkitystä itseydelle ja identiteetille. Kriittinen itsereflektio on helppoa heikkojen preferenssien suhteen (pitääkö enemmän JYP:sta kuin Jokereista, progressiivisesta enemmän kuin uudesta aallosta, Aronpurosta enemmän kun Saarikoskesta jne.). Todellinen itsereflektio vaati kysymään itseyden perusrakenteiden alkuperää, niiden rakenteiden, joiden muuttuessa muuttuu koko identiteetti. Tieteenalan vahva preferenssi on sen paradigma. Kun se muuttuu, muuttuu koko tieteenalan identiteetti. Akateemisessa didaktisessa dialogissa reflektion vaatimus tarkoittaa sitä, että tieteenalan (perinteen) ja keskustelijoiden epistemologiset sekä ontologiset sitoumukset nostetaan kriittis-didaktiseen diskurssiin. Tällaisen dialogin tarkoituksena ei ole "samanmielisyys", vaan parempi ymmärrys itsestä ja tieteenalasta.

Nämä viittaamani viisi periaatetta eivät ole mitään ulkoisia sääntöjä vaan

pikemminkin keskusteluun osallistujien toimintadispositioita. Mitä paremmin keskustelijat nämä kyvyt hallitsevat, sitä paremmat edellytykset akateemisella keskustelulla on tuottaa jotain uutta ja merkityksellistä: hermeneuttisia kokemuksia sekä tieteen teossa että sen opiskelussa. Riippumatta siitä onko akateemiseen dialogiin osallistujilla mielessään hermeneuttinen, luonnontieteellinen, kriittinen tai postmoderni idea yliopistosta, nämä akateemisen dialogin periaatteet pätevät ikään kuin eräänlaisena metaperusteena (metabasiksena). Ainoastaan sellainen näkemys yliopistosta, jossa sulkeistetaan pyrkimys aitoon dialogiin, ei tarvitse tämän kaltaisia dialogin normatiivisia periaatteita.

1.2 Indoktrinaation filosofia

Ryhmän 1 artikkeleissa hahmotan akateemisen dialogin normatiivisia periaatteita. Niissä käsittelen akateemista opetusta produktiivisesti: mitä akateeminen opetus voi parhaimmillaan olla ja millä periaatteilla voidaan luoda edellytyksiä todelliselle didaktiselle dialogille. Ryhmän 2 artikkeleissa tarkastelen akateemista opetusta negaation, nimittäin indoktrinaation käsitteen kautta³. Indoktrinaatio on sitä, mitä akateemisen eikä muunkaan opetuksen pitäisi olla. Indoktrinaatiolla ei ole didaktista oikeutusta, koska se perustuu argumentatiivisen toiminnan periaatteiden rikkomiselle. Indoktrinaatiokritiikistä alkaa varsinaisesti se kritiikin osuus työssäni.

Opetuksen filosofiassa indoktrinaation käsite sen kielteisessä merkityksessä viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen: asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamiseen ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan. Indoktrinaatio-sanan historia alkaa keskiajalta, jolloin indoktrinaatio tarkoitti sekä katolisen kirkon doktriinien⁴ juurruttamista että opettamista yleensä (Gatchel 1972, 11). Koska kristinusko oli länsimaissa lähes kaikenkattava maailmankuvien yhtenäistäjä, indoktrinaatiosta nykyisessä mielessä ei olisi voinutkaan tulla sellainen eettinen ongelma, joksi se modernissa yhteiskunnassa koetaan. Myöskään aikaisemmin, esimerkiksi antiikin Kreikassa, kasvatuksen periaatteita pohdittaessa ei kukaan kantanut huolta oppilaan ajattelun vapaudesta ja oikeudesta omiin maailmankatsomuksellisiin valintoihin. Platon oli kyllä huolissaan Homeroksen uskonnollisten myyttien turmelevasta vaikutuksesta kasvatuksessa (ts. uskonnollisesta indoktrinaatiosta), mutta ei yksilön vaan valtion edun vuoksi. Tuohon aikaan Ateenassa didaktiikka (*διδάξειν*; opettaminen) tarkoitti sitä, että opettaja luki ääneen Homeroksen säkeitä ja oppilaat toistivat niitä sana sanalta (McClellan 1976, 25). Platon ei kuitenkaan *Valtio*-kirjassaan anna paljoakaan aikalaiskäytäntöä parempaa tai myyteistä vapaampaa kuvaa opetuksesta. Se muistuttaa Louis Althusserin teoriaa

3 Artikkelin numero neljä vain sivuaa indoktrinaatioteoriaa, mutta juuri indoktrinaatioteorian kulminaatiopisteen kohdalta. Monet indoktrinaatio-käsitykset nojaavat aika naiiviin ideaan tieteellisestä rationaalisuudesta ja sen tähden niiden esittämä indoktrinaatiokritiikki ei ole kestäväällä pohjalla ja voidaan jopa ajatella, että eräät sellaiset käsitykset ehkäisevät esimerkiksi tieteen opetuksessa tapahtuvan indoktrinaation huomaamista.

4 Termi doktriini on johdettu latinan *docere*-sanasta, joka tarkoittaa opettamista.

koulutusinstituutioista yhtenä ideologisena valtiokoneistona, joka vain varustaa eri luokkien edustajat heidän tarvitsemillaan toimintavalmiuksilla ja ajatusmuodoilla. Sekä Platonille että Althusserille silmänlume ja valehtelu ovat kasvatuksen ja opetuksen arkipäivää (ks. artikkeli *Althusser koulutuksen ideologisuudesta*).

Aristoteles puolestaan piti lapsia lähinnä pieninä paholaisina, joiden toimintaa ohjaa vain haluava sielun osa. Kasvatuksen avulla uudelle sukupolvelle saadaan kehitettyä kansalaisille kuuluva *phronesis* (käytännöllinen järki), joka sublimoi impulsiiviset halut *poliksen* (kaupunkiyhteisö) kannalta funktionaalisiksi luonteenhyveiksi tai hyvää elämää edistäviksi toimintavalmiuksiksi. Argumentit ja opetus eivät tehoa halusieluun, ennen kuin sielu on jo pakkoon perustuvien menetelmin totutettu (ts. indoktrinoitu) iloitsemaan ja vihaamaan halutulla tavalla (EN X, 9, 1179b24-31).

Indoktrinaation käsitteen filosofiset edellytykset alkoivat kehkeytyä vasta renessanssin ja valistusajattelun myötä, kun syntyivät ihanteet yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta. Baruch Spinoza puolusti vapaa-ajattelua ja ihmisen oikeutta seurata oman järkensä ääntä. René Descartes ei voimakkaasti julkisuudessa puolustanut ajattelun vapautta, mutta hänen "metodisen epäilyn menetelmänsä" on valistuksen järjenkäytön vapauden suuri metafora. Descartes halusi ihmisen epistemologisena subjektina astuvan ulos traditiosta ja aloittavan asioiden ajattelemisen puhtaalta pöydältä, ilman muita perusteita kuin subjektin oma järjen akti. Locken liberalistinen filosofia ja kasvatustilfilosofia ovat suoraan vaikuttaneet indoktrinaation käsitteen syntyyn tällä vuosisadalla. Locken mukaan opetuksen periaatteena pitää olla oppilaan oman arvostelukyvyn eikä ulkoalukutaidon kehittäminen. Samaa periaatetta kannatti myös Kant, jonka määritelmä alaikäisyydestä muodostaa filosofisen lähtökohdan myöhemmälle indoktrinoivan opetuksen kritiikille. Tosin sekä Locken että Kantin kasvatusta koskevissa ajatuksissa on niissäkin seikkoja, jotka voidaan altistaa indoktrinaatiokritiikille.

On olemassa myös elämismaailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyviä seikkoja, jotka mahdollistivat sen, että indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma modernissa yhteiskunnassa. Länsimainen modernisaatio-prosessi on tarkoittanut muun muassa elämismaailmojen pluralisoitumista, yksilöllistymistä, avoimemman ja reflektiivisemmän identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1973, 63-77), maailmankuvien sekularisoitumista sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimusten eriytymistä (ks. artikkelit *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena* sekä *Habermas ja opettaminen*).

Sekä Marx että Durkheim kiinnittivät huomion varsinaisen yksilöllisyyden syntymiseen modernin yhteiskunnan myötä. Marxin mukaan vaihtoarvojen tuottamiseen pohjautuva kapitalistinen yhteiskunta on tuottanut vieraantumisen lisäksi myös monipuolisen yksilöllisyyden.

Se kykyjen kehityksen aste ja universaalisuus, joka tekee tämän yksilöllisyyden mahdolliseksi, edellyttää juuri vaihtoarvojen pohjalta tapahtuvaa tuotantoa, joka sitten vasta synnyttää paitsi yksilön yleisen vieraantumisen itsestään ja muista, myös hänen suhteidensa ja kykyjensä yleisyyden ja kaikinpuolisuuden (Marx 1986, 109).

Yhteiskunnalliset suhteet ovat kehittymättömän vaihdon ja rahajärjestelmän vallitessa luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia. Ihmiset asettuvat suhteisiin

toistensa kanssa rajoittuneina yksilöinä "vain tässä tai tuossa määritteisydessä, feodaaliherrana ja vasallina, tilanherrana ja maaorjana jne. tai kastin jäsenenä jne. tai johonkin säätyyn kuuluvina jne." (Marx 1986, 110). Kapitalismi puolestaan pitkälle kehittyneenä vaihtoyhteiskuntana rikkoo henkilökohtaiset riippuvuussuhteet.

Durkheimin mukaan traditionaalinen yhteiskunta ei anna mahdollisuuksia kehittää yksilöllistä ja persoonallista identiteettiä. Traditionaalisessa yhteiskunnassa vallitsee työnjaon alhaisen asteen vuoksi mekaaninen solidaarisuus. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken. Mekaaninen solidaarisuus on erittäin suvaitsematonta ja ahdasmielistä. Modernissa yhteiskunnassa solidaarisuus perustuu tai sen ainakin pitäisi perustua siihen, että ihmiset ovat eriytyneet tekemään erilaisia töitä ja he ovat erilaisia persoonallisuuksia ja tästä syystä he tarvitsevat toisiaan. Durkheimin mielestä ihmisillä on kaksi tajuntaa: toinen niistä on koko ryhmän tai yhteiskunnan yhteinen ja toinen on se henkilökohtainen, joka tekee meistä yksilöitä ja persoonallisuuksia. Mekaaninen solidaarisuus on voimakkaimmillaan, kun kollektiivinen tajunta peittää lähes täydellisesti yksilötajunnan. Tällöin yksilöllisyytemme on olematon. Kun mekaaninen solidaarisuus hallitsee, emme ole persoonallisia yksilöitä vaan kollektiivinen olento. Siinä missä mekaaninen solidaarisuus edellyttää, että ihmiset ovat toistensa kaltaisia, orgaaninen solidaarisuus edellyttää, että he ovat erilaisia. "Edellinen on mahdollinen vain sikäli kuin yksilön persoonallisuus on sulautunut kollektiiviseen persoonallisuuteen; jälkimmäinen vain jos jokaisella meistä on oma toimintapiiri ja siis persoonallisuus" (Durkheim 1990, 127). Orgaanisessa solidaarisuudessa kollektiivinen tajunta jättää peittämättä osan yksilön tajunnasta.

Modernin yksilön identiteettiin kuuluu tietty avonaisuus. Jokaisessa yhteiskunnassa tietty osa identiteettiä on pysyvää primaarisosialisaation seurauksena. Moderni yksilö on kuitenkin omalaatuisella tavalla "epävalmis" aikuistumisen jälkeenkin. Hän on reflektiivinen valmiuksistaan muuttaa itseään, ja hänellä on monien mahdollisten identiteettien perspektiivi hallussaan (Berger, Berger & Kellner 1973, 73). Modernin identiteetin suhteellisen avonaisuuden mahdollistaa elämismaailmojen pluralisoituminen. Lyhyesti sanottuna elämismaailma tarkoittaa sitä kollektiivisesti jaettua "todellisuutta" tai merkityshorisonttia, joka antaa yksilölle järjestyksen ja mielen. Durkheimin kuvailemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa elämismaailmat olivat suhteellisen yhteneviä. Länsimaissa tärkein elämismaailmojen integroija oli kristinusko. Samat integroivat uskonnolliset symbolit tunkeutuivat jokapäiväisen elämän eri alueille. Niin kotona, töissä, politiikassa kuin vapaa-aikanakin ihminen pysyi samassa "maailmassa".

Modernissa yhteiskunnassa elämän eri osa-alueet erkaantuvat toisistaan ja näiden eri maailmojen merkityskokonaisuudet ovat toisistaan poikkeavia ja jopa ristiriidassa keskenään. Peruseriytyminen tapahtuu, kun yksityisfääri erkaantuu julkisuuden sfääristä. Ihmisten elämismaailmat eriytyvät myös toisistaan. Eivät ainoastaan eri sukupolvien elämismaailmat ole erilaisia vaan myös samaa sukupolvea edustavat yksilöt kasvavat ja sosiaalistuvat yhteiskuntaan erilaisten merkityksellisten kokemusten muokkaamina.

Modernissa yhteiskunnassa ihminen päivittäin vaihtaa maailmasta toiseen. Modernissa tilanteessa yksilöt pyrkivät ylläpitämään omaa yksityistä "kotimaail-

maansa", joka palvelee merkityksellisenä keskuksena yksilön yhteiskunnallisessa elämässä. Berger, Berger & Kellnerin mukaan tämän kotimaailman ylläpito on epävarmaa ja hasardimaista. Elämismaailma on kadottamassa keskuksensa ja mieli on joutumassa kodittomaksi (Berger, Berger & Kellner 1973, 63-64.)

Elämismaailmojen pluralisoituminen on mahdollistanut avonaisen identiteetin, joka puolestaan mahdollistaa elämänuran (life plans) suunnittelun. Modernissa yhteiskunnassa elämänurien suunnittelusta tulee ensisijainen identiteetin lähde, ja se on myös identiteetin ja itseyden "suunnittelua" (Berger, Berger & Kellner 1973, 70-71). Monien seikkojen takia elämänura on avoin (open-ended) ja epävarma sekä jatkuvan uudelleenarvioinnin kohde.

Elämismaailmojen pluralisoituminen on kasvattanut yksityisen ja julkisen sfäärin eroa. Tämä merkitsee muun muassa sitä, että kirkko, valtio tai muu julkinen instituutio ei ainakaan helposti kykene muokkaamaan yksilön maailmankatsomuksellisia valintoja. Yksilön identiteetille tärkeät maailmankatsomukselliset seikat, kuten uskonnolliset kysymykset, ovat privatisoituneet. Valtion, talouden ja julkisen koulutuksen sekularisoituminen ovat antaneet yksilöille vapautta maailmankatsomuksellisissa asioissa. Joukkotiedotuksen rationalisoituminen taloudellisen hyödyn vaatimuksien mukaisesti (ts. välineellinen rationalisoituminen) on tietenkin luonut vastavoimia tälle prosessille.

Maailmankatsomusten privatisoituminen on osa sitä prosessia, jota Jürgen Habermas kutsuu maailmankuvien rationalisoitumiseksi. Maailmankuvien rationalisoitumisella Habermas ei tarkoita sitä, että maailmankuvat olisivat tulleet paremmiksi tai järkevimiksi niiden "totuussisällön" kasvamisen mielessä, vaan tämä rationalisoituminen liittyy Max Weberin teoriaan länsimaisesta rationalisatiosta. Weberin mukaan länsimainen rationalisaatio ilmenee maailmankuvien tasolla siten, että maailmasta katoaa lumo, taika. Nykyihminen ei usko taikavoimiin, joilla voitaisiin hallita henkiä, vaan hän luottaa teknisiin välineisiin (Weber 1987, 28). Habermas yhdistää Weberin ajatukseen lumouksen haihtumisesta maailmojen (maailmankuvien) desentralisoitumisen sekä Kohlbergin idean moraalisen kehityksen tasoista.

Rationalisoituneen ja desentralisoituneen maailmankuvan luonteeseen kuuluu se, että siinä kuvat ulkoisesta ja sosiaalisesta todellisuudesta sekä omasta sisäisestä maailmasta ovat erkaantuneet omiksi osa-alueikseen. Niitä vastaavat omat totuuden, oikeudenmukaisuuden ja autenttisuuden pätevyysvaatimukset. Vasta kun nämä maailmat ovat erkaantuneet toisistaan, voivat yksilöt muodostaa reflektiivisen käsityksen maailmasta ja pääsevät maailmaan käsiksi yhteisten tulkinta ponnistusten (gemeinsamer Interpretationsanstrengungen) välityksellä (Habermas 1981, 106).

	PERUSASENNOITUMINEN	PÄTEVYYSVAATIMUS	PÄÄMÄÄRÄ
ULKONEN MAAILMA	objektivoiva	totuus	tosiasioiden esittäminen
SISÄINEN MAAILMA	ekspressiivinen	autenttisuus	itsensä ilmaiseminen
SOSIAALINEN MAAILMA	normisidonnainen	oikeudenmukaisuus	vaateiden esittäminen

TAULUKKO 1 Modernin maailma-käsityksen osa-alueet ja niihin liittyvät asennoitumiset ja pätevyysvaatimukset Habermasin mukaan (ks. artikkelit *Habermas ja opettaminen ja Toiminta, tutkimus ja totuus*)

Traditionaalisessa tai arkaaisessa maailmankuvassa maailmat eivät eriytyneet toisistaan, vaan ne muodostivat ykseyden, jonka keskipisteen muodosti jumala tai joku muu tuonpuoleinen seikka. Keskiajalla, kun kristinusko oli hegemoninen ajatusmuoto Euroopassa, ei ulkoista maailmaa koskevia väitteitä ollut mahdollista arvioida ilman katolisen kirkon doktriinien mukaisia sosiaalisen maailman pätevyysvaatimuksia. Esimerkiksi mustaan surmaan ei keskiajalla suhtauduttu modernin ihmisen objektivoivalla asenteella, vaan sitä pidettiin normisidonnaisesti jumalan rangaistuksena. Habermasin mukaan kommunikatiivisen toiminnan laajentuminen ja syventyminen ei ole mahdollista, ennen kuin maailmat ja niitä vastaavat pätevyysvaatimukset eriytyvät sekä ilman, että kulttuuri mahdollistaa refleктоivan suhteen traditioon varastoituneisiin tulkintoihin (Habermas 1981, 109).

Seuraten Kohlbergin teoriaa yksilön moraalikehityksen vaiheista Habermas jakaa yhteiskunnassa esiintyvän moraalitietoisuuden tasot prekonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon. Prekonventionaalisisa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä (Kohlbergin tasot 1-2). Konventionaalisisa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin (Kohlbergin tasot 3-4). Postkonventionaalisisa vaiheessa normit menettävät "itsestänselvyytensä" ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittisen keskustelun alaiseksi (Kohlbergin tasot 5-6) (ks. artikkeli *Kriittinen teoria ja toimintatutkimus*). Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen valtio ja moderni yhteiskunta. Kun Habermas kytkee näihin yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehityksen tasoihin maailmankuvien desentralisoitumisen, hän saa seuraavanlaisen mallin länsimaalaisesta modernisaatioprosessista: a) heimoyhteiskunta, jossa differentioitumaton maailmankuva on luonteeltaan myyttisanimistinen ja moraalikäsitukset prekonventionaalisisa tasolla; b) traditionaalinen valtio, jossa metafyyysis-uskonnollinen maailmankuva on jossain määrin desentralisoitunut ja yhteiskunnallisten konfliktien säätely tapahtuu konventionaalisisa tasolla olevien institutionalisoituneiden moraalij- ja oikeuskäsitysten kautta; c) moderni yhteiskunta, jossa maailmankuva on desentralisoitunut ja moraalij- ja oikeuskäsitukset ovat menettäneet traditionaalisen uskonnollis-

sakraalisen pyhyytensä ja nousseet praktiseen diskurssiin (Habermas 1981b, 237-238).

Heimoyhteiskunnassa ja traditionaalisessa yhteiskunnassa ei voitu käsitteelliselläkään tasolla erottaa indoktrinaatiota ja opetusta toisistaan, koska maailmankäsitys oli niin eriytymätön, että esimerkiksi moraalisia normeja ei ollut mahdollista nostaa praktiseen diskurssiin kriittisen arvioinnin kohteeksi. Ei myöskään ollut eriytyneitä identiteettejä, jotka olisivat voineet harjoittaa tätä kriittistä keskustelua huomioonottaen eri maailmankatsomuksien näkökulmat. James McClellan on pannut merkille sen, että kulttuurissa, joka ei tunnista muita uskomusjärjestelmiä kuin omansa (esimerkiksi heimoyhteiskunnan monoliittinen ja differentioitumaton maailmankuva), ei voi olla indoktrinaation käsitettä (McClellan 1976, 143).

Näiden elämismaailmallisten ja aatehistoriallisten edellytysten kypsyttyä indoktrinaatio tuli pedagogiseksi ja didaktiseksi ongelmaksi vuosisadan alun amerikkalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Indoktrinaation tulemisella tarkoitetaan sellaisen hermeneuttisen horisontin kehkeytymistä, jossa on mahdollista kysyä opetuksen mahdollista indoktrinatiivista luonnetta. Vaikutushistoriallisesti katsoen indoktrinaation käsite edellyttää valistusta eli vapaan tahdon, ego-identiteetin, yksilön autonomian ja reflektion käsitteitä. Lyhyessä ajassa indoktrinaation käsitteestä tuli perusteema englanninkielisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa. Indoktrinaatio-keskustelussa nousi esiin neljä kriteeriä, joiden avulla pyrittiin käsitteellisellä tasolla erottamaan indoktrinaatio varsinaisesta pedagogisesti perustellusta opettamisesta (Snook 1972, 16-67):

1) Amerikkalaisessa keskustelussa erityisesti Deweyn vaikutuksesta on pyritty liittämään indoktrinaatio tietynlaiseen **opetusmenetelmään**. Tämän epäilyttävän opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä; a) opetus on autoritaarista, b) opetussisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksi jonkinlaista uhkaa ja d) vapaa keskustelu kielletään. Monesti nämä seikat on lyhennetty "epärationaliseksi opetusmenetelmäksi". Metodikriteerissä metodi voidaan myös Puolimatkan tavoin käsittää yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi (ks. artikkeli *Puolimatka indoktrinaation kriteereistä*).

2) **Sisältökriteerin** mukaan opetussisällöstä seuraa, onko kyseessä indoktrinaatio vai ei. Tämä käsitys lähtee itse indoktrinaatio-termin etymologiasta. Indoktrinaatio on doktriinin välittämistä. "Ei doktriineja; ei indoktrinaatiota".

3) **Seurauskriteerissä** lähdetään indoktrinoidun persoonan käsitteestä. Sartrea mukaillen John Wilson toteaa, että indoktrinoidu ihminen elää itsepetoksessa. Hän on eräänlainen unissakävelijä (Wilson 1972, 18). Hänen maailmankatsomuksensa perusteiden katsotaan tavalla tai toisella olevan kestäättömiä. Kasvatus on indoktrinaatiota silloin, kun sen seurauksena on indoktrinoidu epärationaalinen persoona.

4) Ensimmäinen **intentiokriteerin** käyttäjä oli negatiivisen indoktrinaatio-käsitteen kehittäjä William Heard Kilpatrick. Hän ei kiellä tahattoman indoktrinaation mahdollisuutta, mutta pitää intentiota kielteisessä merkityksessä käytetyn indoktrinaation käsitteen tärkeimpänä kriteerinä. Whiten mukaan opettaja on indoktrinoinija, jos hänen intentionaan on saada oppilas uskomaan P:hen (P=väite, uskomus, doktriini ja niin edelleen) sellaisella tavalla, jossa mikään ei horjuta tätä

uskomusta (White 1973, 179).

Näiden perinteisten indoktrinaation näkökulmien lisäksi Tapio Puolimatka haluaa tuoda esille **vallan** sekä **rakenteellisen indoktrinaation** 5) aspektit (ks. artikkeli *Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta*). Nämä aspektit eivät varsinaisesti muodosta omaa kriteeriä, vaan voivat liittyä kaikkiin edellä mainittuihin indoktrinaation kriteereihin (sisältö, menetelmä, intentio ja seuraus). Juuri valta-kysymys ja yhteiskunnan tai yhteisön rakenteista aiheutuva indoktrinaatio on jäänyt varhaisessa indoktrinaatio-kirjallisuudessa täysin horisontin ulkopuolelle. William Heard Kilpatrickista lähtien indoktrinaation ongelma nähtiin ainoastaan opettajan toimintaan ja intentioihin kytkeytyneenä. Silloinkin kun ajateltiin, että katolinen kirkko tai Itä-Euroopan maat harjoittavat indoktrinaatiota kouluissaan, tarkasteltiin ilmiötä ainoastaan henkilökohtaisen vuorovaikutuksen tasolla (luokkahuoneen sisäinen interaktio; opettajan tiedostetut tai tiedostamattomat indoktrinatiiviset intentiot).

Vastakohtana tälle analyttisen filosofian metodologiselle individualismille on Althusserin tapa hahmottaa koulutusta täysin strukturalistisesti. Althusser tuomitsee porvarillisena humanistisena ideologiana kaikki yksilön autonomiaan ja tahdon vapautteen nojaavat viitekehukset (ks. artikkeli *Althusser koulutuksen ideologisuudesta*). Omaa "tieteellistä" viitekehystä Althusser kutsuu teoreettiseksi antihumanismiksi. Tämä ei tarkoita sitä, että Althusser olisi tunteeton yksilöiden kärsimyksille tai olisi kieltänyt yksilöiden onnellisuuden tavoittelun. Päin vastoin, Althusser jopa sanoo, että teoreettinen antihumanismi onkin todellista käytännöllistä humanismia. Althusserin mukaan ihminen on vain yhteiskunnan funktioiden toteuttaja, taloudellisten tehtävien vaihdettavissa oleva kantaja. Myös työväenluokka on yhteiskunnallisten liikelakien alainen, joista tärkein on luokkataistelu. Luokkataistelu ei siten edusta mitään todellista politiikan harjoittamista - johon kuuluu mahdollisuus tehdä toisin -, vaan se on yhteiskunnallisen kehityksen strukturalistinen tai systeeminen liikemekanismi. Samoin koulutuksessa toissijaisia ovat opettajien intentiot tai opetussuunnitelman tavoitteet. Toimijoiden henkilökohtaisista intentioista riippumatta koulutus palvelee omaa yhteiskunnallista funktiotaan, joka on toimia johtavana ideologisena valtiokoneistona. Tässä ei Althusserin mukaan ole muuta väärää kuin se, että kapitalistisessa luokkayhteiskunnassa koulutus palvelee hallitsevan porvarillisen luokan intressejä. Tulevassa luokkattomassa yhteiskunnassa säilyy ideologia ja koulutuksen ideologisuus; muuten ei voisi ollakaan, koska Althusserin teoreettisen antihumanismin mukaan todellisia subjekteja ei ole missään yhteiskuntamuodostumassa. Tästä syystä Althusser ei näe koulutuksen ideologisuutta ongelmana sinänsä. Althusser on viitekehyksestään johtuen hän täysin kykenemätön käsitteellistämään indoktrinaation ongelmaa. Durkheimin tavoin Althusser on sitä mieltä, että koulutuksessa ei ole sijaa tahdon vapaudelle.

Rakenteellisen indoktrinaation teema on avannut analyttiselle indoktrinaatio-keskustelu metodologisen individualismin ylittäviä yhteiskuntateoreettisia perspektiivejä. Rakenteellisen indoktrinaation problematiikkaa käsitellessään Puolimatka, nostaa esille McEwenin kokonaisvaltaisen instituution käsitteen. McEwenin mukaan kokonaisvaltaisilla instituutioilla on kuusi yhteistä piirrettä: 1) yhteiset päämäärät, 2) vapaaehtoisuuden puute, 3) kattava kontrolli, 4) nöyryyttävät käytännöt, 5) sosiaalinen etäisyys auktoriteetin ja alaisten välillä

ja 6) ulkopuolinen kontrolli (ks. artikkeli *Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta*). Indoktrinaatio-keskusteluun kokonaisvaltaisen instituution käsite liittyy siten, että amerikkassa monia yksityisiä oppilaitoksia on syytetty kokonaisvaltaisiksi instituutioiksi ja niiden on sanottu harjoittavan indoktrinaatiota. Puolimatkan mielestä kokonaisvaltaisen instituution käsite on niin jäsentymätön ja epätasällinen, että sen soveltaminen rakenteellisista syistä johtuvaan indoktrinaatioon, on kyseenalaista. Itse olen sitä mieltä, että juuri tällaisten yhteiskunta-teoreettisten innovaatioiden avulla olisi mahdollista tuoda indoktrinaatio-keskusteluun tärkeitä tiedonsosiologisia ja politologisia teemoja. Kysymykset vallasta, luokista (sekä kulttuurillisista että taloudellisista luokista), historisiteetista (Alain Touraine), ideologiasta ja uusintamisesta eivät ole englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa siinä roolissa kuin niiden pitäisi.

Toinen merkittävä puute perinteisessä indoktrinaatio-keskustelussa on se, että sisältökriteerin ja seurauskriteerin kohdalla nojataan hyvin yksioikoiseen käsitykseen tieteellisestä rationaalisuudesta. Perinteisessä sisältö-kriteerin määrittelyssä tieteen opettaminen ei ole indoktrinaatiota, koska tiede ei koostu doktriineista vaan tieteellisesti perustelluista käsityksistä, jotka tieteellisen rationaalisuuden ihanteen mukaisesti vaihdetaan toisiin kun niitä vastaan esitetään riittävä evidenssi.

Artikkelissa *Tieteellisen rationaalisuuden umpikuja ja kommunikatiivinen vaihtoehto* pyrin osoittamaan, että tieteenfilosofinen keskustelu ei ole rekonstruoinut luonnontieteiden kehityksestä sellaista rationaalisen toiminnan ajattelun mallia, jossa "rationaalisesti" siirrytään viitekehystä toiseen. Myös David McClellanin modernisoitu versio doktriinin käsitteeseen perustuvasta indoktrinaatio-kriteeristä on ongelmallinen, koska siinä ei-doktrinaalinen systeemi määritellään tavalla, jota mikään tieteenala ei täytä. Suomalaiset tutkijat Puolimatka sekä Toukonen tulevatkin perustellusti siihen johtopäätökseen, että doktriinin käsitteeseen perustuva sisältökriteeri ei ole käyttökelpoinen. Toukonen tämän lisäksi kyseenalaistaa koko sisältökriteerin aseman. Toukonen kysyy: "Löytyykö ylipäänsä kriteeriä, jonka avulla se, mitä indoktrinoidaan, voitaisiin erottaa siitä, mitä kasvatuksessa siirretään" (Toukonen 1991, 117). Sen sijaan Puolimatka modifioi sisältö-kriteerin tavalla (ks. artikkeli *Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta*), joka on yhteneväinen minun muotoilemani sisältö-kriteerin kanssa.

Seurauskriteeri nojaa taas naiiviinjakoon rationaalisista ja epärationaalisista persoonista. Rationaalinen persoona on henkilö, joka oletetun tieteellisen rationaalisuuden mukaan vaihtaa käsityksensä toiseen, kun hänelle esitetään riittävä vastaavidenssi. Henkilö, joka pitää järkähtämättömästi kiinni käsityksistään riippumatta vastevidenssin määrästä, edustaa epärationaalista indoktrinoitua persoonaa. Mistä siis löytyy se tieteellisen rationaalisuuden ihanne, joka kertoisi, a) mitä olisi pidettävä riittävänä vastaavidenssinä, b) mitkä seikat kelpaavat päteväksi todistusaineistoksi ja c) lisäksi osoittaisi, että tieteellisesti perusteltu uskomus ei edellytä toisia perustelemattomia - doktrinaalisia - uskomuksia⁴.

Se, mitä moderni indoktrinaatioteoria tarvitsee, ei ole kognitioon liittyvä käsitys rationaalisuudesta vaan sosiaalista toimintaorientaatiota koskeva

4 Nämä kolme kohtaa olen lainannut suoraan Puolimatkalta, katso artikkeli *Puolimatkan käsitys indoktrinatiivisesta opetuksesta*.

rationaalisuus-käsitys. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas jakaa toimintaa koskevan rationaalisuuden kognitiivis-välineelliseen rationaalisuuteen ja kommunikatiiviseen rationaalisuuteen. Kun opetus tapahtuu pelkästään kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden imperatiivien mukaan, opiskelijaa pidetään lähinnä opetustavoitteiden, hallinnollisten tavoitteiden ja opettajan pedagogisten manöövereiden kohteena. Itse opetustavoitteet voivat sinänsä olla hyviä ja kannatettavia, mutta jos opiskelijoilla ei ole minkäänlaista mahdollisuutta osallistua niitä koskevaan avoimeen diskurssiin, heistä tulee vain opetustavoitteiden objekteja. Hallinnollisestikin opiskelijoiden voidaan katsoa olevan vain objekteja, jos heillä ei ole mahdollisuutta osallistua itseään ja omaa opetuslaitostaan koskevaan päätöksen tekoon. Opetustilanteessa opiskelijat asettuvat objekteiksi, jos opetustilanne koostuu vain opettajan tai luennoitsijan pedagogisista akteista ilman vastavuoroisuuden myöntämistä tai pyrkimystä aitoon dialogiin.

Kun opetusta ja muuta opetuksen kannalta merkityksellistä koulutusinstituutiossa tapahtuvaa toimintaa arvioidaan kommunikatiivisen rationaalisuuden kannalta, huomio kiinnitetään siihen, millaiset kaikkien asianosaisten välisen kommunikatiivisen toiminnan edellytykset ovat. Opetus ja siihen liittyvä muu toiminta toteuttavat kommunikatiivista rationaalisuutta, kun se ei ole ristiriidassa diskurssiperiaatteen (ks. artikkeli *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodotuksena*) kanssa. Opetus ei ole ristiriidassa diskurssiperiaatteen kanssa silloin kun, kaikki asianosaiset - niin luennoitsija kuin oppilaatkin - voivat hyväksyä opetuksen taustalla olevat periaatteet ja niiden toteuttamistavat. Paras tapa todentaa diskurssiperiaatteen toteutuminen on organisoida edellä mainittuja asioita koskeva avoin diskurssi, jossa mahdolliset, yhteisen intressin monologisen tulkinnan kautta syntyneet vääristymät voidaan oikaista.

Yliopisto koulutusinstituutiona toimii sekä kognitiivis-välineellisen että kommunikatiivisen rationaalisuuden mukaan. Kognitiivis-välineellinen rationaalisuus sinänsä ei ole paha asia, kun sitä käytetään oikeissa kohdin ja se alistetaan kommunikatiiviselle rationaalisuudelle. Yliopiston toimintaa ohjataan sekä systeemisillä että elämismaailman tasoilla mekanismeilla. Samoin kuin muissakin julkisissa instituutioissa systeemiset mekanismit eivät aina täytä kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden vaatimuksia eikä kommunikaatio yliopistollisen elämismaailman tasolla aina täytä kommunikatiivisen rationaalisuuden vähimmäisvaatimuksia. Habermasin teesiä elämismaailman kolonialisoitumisesta ei voida kuitenkaan soveltaa yliopiston sisälle, koska yliopisto itsessään on julkinen, systeemisillä mekanismeilla asetettu laitos. Sen sijaan yliopiston ulkopuoliset systeemiset mekanismit ja strategiset pyrkimykset voivat häiritä yliopiston sisäisiä systeemisiä ja kommunikatiivisia mekanismeja. Indoktrinaatioteorian kannalta nämä ulkoiset vaateet ovat merkityksellisiä ainoastaan silloin, kun ne asettavat paineita muuttamaan opetussisältöjä sellaiseen suuntaan, joka ei ole avoimessa diskurssissa perusteltavissa.

Habermasin kommunikatiivisen rationaalisuuden käsitteeseen nojautuen olen tehnyt oman rekonstruktion indoktrinaation intentio- ja sisältö-kriteeristä. Kriteerin mukaan opetus on indoktrinaatiota, jos opettaja tai luennoitsija on opetustilanteessa orientoitunut strategiseen opettamiseen (ts. hänen intentionaan on strateginen toiminta). Tällöin opettaja tai luennoitsija pyrkii iskostamaan opetussisällön opiskelijoiden tajunnan sisällöksi pitäen heitä lähinnä opetuksen passiivisina

objekteina eikä aktiivisina oppimisprosessin kanssasubjekteina. Tämä kommunikatiivinen intentio-kriteerin idea on lähellä Youngin versiota intentio-kriteeristä, mutta painopiste on koko toimintaorientaatioissa (strateginen toiminta) eikä pelkästään kielenkäytössä (Young 1989, 107).

Strategisen opettamisen vastakohtaksi asetan *kommunikatiivisen opettamisen ideaalin*, jonka lähtökohtana on ihmisarvoinen opetustilanne. Tällainen opettaminen on kommunikatiivista toimintaa, jossa opiskelijat pyritään kohottamaan kommunikatiivisesti kompetenteiksi oppimisprosessin kanssasubjekteiksi. *Mitä kauemmaksi aktuaalinen opetustilanne jää tästä kommunikatiivisen opettamisen ihanteesta, sitä suurempi indoktrinaation vaara on.* Muun muassa Gert Biestan idea opetuksesta praktisena intersubjektiivisuutena vastaa hahmottamaani kommunikatiivisen opettamisen käsitettä.

Opettamisen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena tarkoittaa, että pedagogista toimintaa ei käsitetä yksisuuntaisena merkityksensiirto-prosessina; opetuksen ymmärtäminen praktisena intersubjektiivisuutena sisältää sen, että pedagoginen toiminta ajatellaan yhteis-konstruktivisena merkityksentuottamisprosessina (Biesta 1994, 312).

Intentio- ja metodi-kriteerit tälläkään tavoin ymmärrettyinä eivät vielä riitä. Opetustilanteessa kommunikaatio voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häirittyä - rakenteellinen indoktrinaatio -, vaikka itse opettajalla tai luennoitsijalla ei olisi strategisia intentioita, vaan hän olisi vilpittömästi orientoitunut opetustilanteessa kommunikatiiviseen toimintaan ja pyrkisikin suhtautumaan oppilaisiin kommunikatiivisesti kompetentteina persoonina. Tästä syystä olen rekonstruoinut perinteiset sisältö- ja seuraus-kriteerit reflektiivisyyden sisältö- ja seuraus-kriteereiksi. Artikkelissa *Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa* puhun postmoderneista sisältö- ja seurauskriteereistä. Tämä johtui siitä, että sisältö- ja seuraus-kriteereitä uusiessani käytin hyväksi postmodernia kasvatustajattelua. Lisensiaattityössäni kuitenkin vaihdoin nimeksi reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeri, korostaakseni kriittisen reflektion käsitteen merkitystä indoktrinaatioteorialle. Monissa postmoderneissa näkemyksissä opetuksesta reflektion vaatimus kiistetään.

Reflektiivisen sisältökriteerin lähtökohtana on konstruktivistinen käsitys tiedosta. Opettaminen ei enää nykyaikana voi perustua sellaiseen tieto-käsitykseen, että on olemassa joukko objektiivisia tosiasioita, joita sitten talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Konstruktivistisen näkökulman mukaan "tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa... tieto ei niinkään jäljennä olemassaolevaa todellisuutta kuin konstruoii, rakentaa sitä..." (Aittola & Raiskila 1994, 226-7). Kun tiedon yhteiskunnallinen ja konstruktivistinen luonne tunnustetaan, kohdistuu opetussisältöihin suuret vaatimukset. Opetussisältöjen tulee antaa oppilaille mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta.

Reflektiiviseen sisältökriteeriin kuuluu myös Mezirowin hahmottelema kriittisen itsereflektion vaatimus. Ei-indoktrinoivien opetussisältöjen tulee edesauttaa opiskelijoiden reflektiivisyyden lisääntymistä sekä suhteessa opiskelijan jo omaksumiin merkitysperspektiiveihin että uusiin vaihtoehtoihin merkitysperspektiiveihin. Opetussisältöjen ei tule niinkään antaa hyvin perusteltuja

(valmiiksi pureskeltuja) vastauksia, vaan kehittää oppilaan omaa arvostelukykä ja reflektiota. *Indoktrinoivana voidaan pitää opetussisältöjä, jotka supistavat ja kaventavat opiskelijan merkitysperspektiivejä ja pikemminkin minimoivat kuin kasvattavat opiskelijan arvostelu- ja reflektiokykyä.* Kyseessä on tarkoituksellinen tai tarkoittamaton opiskelijan alaikäisenä pitäminen.

Kasvatustieteen postmoderneissa tulkinnoissa on kiinnitetty huomiota siihen, miten koulutusinstituutioiden opetussisällöt uusintavat olemassaolevia valtasuhteita yhteiskunnassa (taloudessa, byrokratiassa, sukupuolisuhteissa, symboli- ja statuspalkintojen jaossa ym.). Postmodernistien mukaan nykyiset opetussisällöt ovat yksipuolisia (edustavat vain yhtä mahdollista elämismailmaa), piilo- tai julkisovinistisia, piilo- tai julkirasistisia, länsimaista elämäntapaa ihannoivia ja niin edelleen. He haluaisivat muokata opetussisällöt eriytyneiden ja pluralisoituneiden kulttuuristen maailmankuvien vaatimusten mukaisesti. Burbulesin tulkinnan mukaan "postmodernistit vaativat erilaisuuden pluraalisuutta, yrittäen luoda ja edesauttaa sellaista kulttuurillista tilaa, jossa on turvallista toimia, tuntea ja puhua erilaisesti" (Burbules 1993, 4). *Ei-indoktrinoivat opetussisällöt antavat opiskelijalle sekä vapauden että valmiuden itse määrittää oma eriytynyt identiteettinsä, maailmankuvansa ja elämäntapansa.*

Reflektiivinen seurauskriteeri liittyy niin ikään ihanteeseen kriittisestä reflektiosta. Sen lisäksi reflektiiviseen seurauskriteeriin kuuluu teoria modernista identiteetistä (Berger, Berger & Kellner 1973, 73-4). Reflektiivisen seurauskriteerin mukaan koulutuksen tai sivistysprosessin tulee edesauttaa sellaisen persoonallisuuden kehittymistä, johon kuuluu reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Modernin yhteiskunnan luonteeseen kuuluu se, että monet ihmiset ovat hyvin tietoisessa suhteessa identiteettiinsä (reflektiivinen moderni). He suhtautuvat kriittisesti ulkoisiin vaikutuspyrkimyksiin, mutta halutessaan voivat tietoisesti pyrkiä muuttamaan omaa identiteettiään. Nykyisessä yhteiskunnassa ihmiset pakostakin kehittyvät erilaisiksi, koska ihmisten elämismailmat ovat pluralisoituneet ja eriytyneet. Enää uusi sukupolvi ei sosiaalistu samojen merkityksellisten kokemusten muokkaamana yhtenäiseksi, vaan ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvinkin erilaisten kokemusmaailmojen muokkaamana.

Moderni identiteetti vastaa sitä yhteiskunnallista tilannetta, jota sosiologi Emile Durkheim kutsui orgaaniseksi solidaarisuudeksi (Durkheim 1990, 127-8). Traditionaalisessa yhteiskunnassa yhteiskunnallinen toiminta ja solidaarisuus perustuivat mekaaniseen solidaarisuuteen, jossa edellytettiin ihmisten toimivan ja ajattelevan samalla tavalla. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunta peräänkuuluttaa itsenäisiä, kriittisiä ja vankan ammattitaidon omaavia yksilöllisiä persoonallisuuksia. *Jos koulutus- ja opetusinstituutiot tuottavat järjestelmällisesti traditionaalisella tavalla (toisin sanoen mekaanisen solidaarisuuden vaatimusten mukaan) samankaltaisia ja lukkiutuneita identiteettejä, voidaan kyseisten instituutioiden olettaa käyttävän indoktrinaatiota.*

1.3 Kritiikki kasvatuksen tutkimuksessa ja teoriassa

Ryhmän 3 artikkelit edustavat niitä viimeaikaisempia artikkeleita, joita olen tehnyt tai ollut tekemässä. Niissä olen jo siirtynyt pois dialogisuuden ja indoktrinaation filosofiasta, mutta niissäkin on kysymys siitä samasta kriittisen teorian sekä opetuksen filosofian ja tutkimuksen välisestä suhteesta kuin ryhmän 1 ja 2 artikkeleissa. Erityisenä teemana ryhmän 3 artikkeleissa nousee esiin toimintatutkimuksen - erityisesti kasvatustieteellisen - merkitys kriittiselle teorialle ja vice versa. Kaikkiin tämän ryhmän artikkeleihin olen jo edellä viitannut, joten tässä johdannon viimeisessä osassa keskityn vain tähän toimintatutkimuksen ja kriittisen teorian välisen suhteen tarkasteluun.

Kriittisen teorian ytimenä on kritiikin ja kritiikistä käytäntöön siirtymisen vaatimus. Kun Max Horkheimer tuli Frankfurtin yliopiston Sosiaalitutkimuksen instituutin (Institut für Sozialforschung) johtoon, hän halusi uudelleen löytää sen filosofian kumouksellisen elementin, jota Marx ei XI teesissään uskonut enää filosofiasta löytyvän. Horkheimer ajatteli, että on mahdollista harjoittaa kriittistä yhteiskuntatutkimusta ja sen kautta muuttaa yhteiskuntaa. Tosin niin Horkheimerilla kuin Habermasillakin tämä kriittisen teorian käytännöllisyyden vaatimus jäi saavuttamattomaksi ihanteeksi. *Dialektik der Aufklärung* -kirjassa Adorno ja Horkheimer sitten ajavat alas koko kriittisen teorian idean. Ensinnäkin he selvästi ilmaisevat epäuskonsa siihen valistushenkiseen ideaan yhteiskuntakriittisen tutkimuksen käytännöllisyydestä. Toiseksi kriittisen teorian kritiikki laimentui yhteiskuntakritiikistä pessimistisempään yleiseen kulttuurikritiikkiin. Kriittiset ajattelijat eivät voi edesauttaa yhteiskunnallista muutosta kohti oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa, koska kaikki sellainen kärsii lopulta valistuksen dialektiikan kohtalon. Ainoa mitä kriittinen henki voi tehdä, on "talvehtia" parempia aikoja odotellessa. Juuri tällaista asennetta kohtaan Marx ilmaisi halveksuntansa XI teesissään.

Habermasin koko tuotanto voidaan nähdä ulospääsy-yrityksinä siitä kriisistä, johon kriittinen teoria joutui *Dialektik der Aufklärung* -kirjan myötä. Tuotantonsa eri vaiheissa (ks. artikkeli *Habermas ja opettaminen*) Habermas on pyrkinyt löytämään kriittisen teorian kritiikille kestävän perustan ja käytännöllistämään kriittistä teoriaa. Voi olla, että Habermas ei ole onnistunut kummassakaan peruspyrkimyksessään, mutta hän on siitä huolimatta modernisoinut kriittisen teorian idean ja pitänyt yllä kriittisen teorian vaikutushistoriallista yhteyttä. Tämä kriittisen teorian kritiikin perustan ongelma on eräänlainen ikuisuus kysymys, johon ei ole varsinaista ratkaisua. Viimekädessä on kysymys tutkijan eksistentiaalisesta arvovalinnasta, jonka hän voi kyllä Habermasin tavoin pukea sofistikoituneeseen universaalipragmatiikkaan. Tähän kriittisen teorian käytännöllisyyden ongelmaan näen yhtenä ratkaisuna toimintatutkimuksen.

Toimintatutkimuksen idean kehitti Kurt Lewin Amerikassa samoihin aikoihin kun, Adorno ja Horkheimer kirjoittivat siellä *Dialektik der Aufklärung* -kirjaa. Lewinin käsitys toimintatutkimuksesta oli habermasilaisittain sanottuna sosiaaliteknologinen. Siinä asiantuntijat pyrkivät ratkomaan muun muassa erilaisia sosiaalisia ongelmia toimintatutkimuksen avulla kohdellen ihmisiä objektiivisesti. Toimintatutkimus tarkoittaa Lewinilla toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuutta. Lewinilla ei ollut ideoita demokraattisesta toimintatutkimukses-

ta, jossa ne ihmiset joiden olosuhteita pyritään parantamaan, osallistuisivat subjekteina tutkimukseen. Tämä seikka on niin sanotun kriittisen toimintatutkimuksen perusajatus (ks. artikkeli *Kriittinen teoria ja toimintatutkimus*).

Heinz Moser tiivistää kriittisen toimintatutkimuksen kolmeen periaatteeseen (ks. artikkeli *Kriittinen teoria ja toimintatutkimus*). Ensinnäkin kriittiseen toimintatutkimukseen kuuluu dialoginen (diskursiivinen) käsitys tiedosta. Toimintatutkimuksessa toimijat ja tutkijat osallistuvat samalla tasolla tutkimukseen. Toiseksi toimintatutkimus nojaa erilaiseen totuuskäsitykseen kuin perinteinen tieteellinen tutkimus. Totuutta ei Moserin mukaan saavuteta tiettyjen empiristisen tieteen metodologisten periaatteiden ja proseduurien kautta vaan diskurssissa harjoitetun kriittisen argumentaation kautta (ks. artikkeli *Toiminta, tutkimus ja totuus*). Kolmanneksi toimintatutkimus pyrkii problematisoimaan sellaisia olemassaolevia argumentaatio-rakenteita, jotka pyrkivät oikeuttamaan yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta ja valtasuhteita. Kysymys on siitä aiemmin mainitusta reflektion vaatimuksesta, jossa on pyrittävä paljastamaan perinteeseen sisältyvää vallan genealogiaa. Toimintatutkimuksen pitää orientoitua yhteiskunnallisten suhteiden demokratisoimiseen toisinsanoen tasaveroisen diskurssin edellytysten luomiseen. Diskurssi-tilanteiden edistäminen edustaa Moserille emansipaatiota. Sen tähden toimintatutkimuksessa pitää pyrkiä käytännössä järjestämään avoin diskurssi toimijoiden ja tutkijoiden kesken ja näin omalta osaltaan edistää yhteiskunnan demokratisoitumista.

Stephen Kemmisille ja David Carrille kriittinen toimintatutkimus on osallistuva, yhteistoiminnallinen, valtauttava ja reflektiivinen yhteiskunnallissosiaalinen prosessi. Kriittinen toimintatutkimus on prosessi, jossa ihmiset ryhtyvät (sitoutuvat) tutkimaan käsityksiään ja tulkinnallisia kategorioitaan (tapoja joilla he tulkitsevat itseään ja toimintaansa). Se on prosessi, jossa jokainen yksilö ryhmässä yrittää käsitellä (to get a handle) ja kriittisesti reflektoida niitä käsityksiä, jotka muovaavat hänen ymmärrystään identiteetistään ja toimijuudestaan (ts. vahvojen valintojen kriittinen reflektio). Se on prosessi, jossa ihmiset yhdessä yrittävät rekonstruoida kommunikaation, tuottamisen (production) ja sosiaalisen organisoitumisen aktinsa, jotta he voisivat selvittää, kuinka heidän tulisi parantaa sosiaalista vuorovaikutusta muuttamalla niitä akteja, jotka konstituivat heidät (ks. artikkeli *Habermas ja opettaminen*).

Kriittinen toimintatutkimus on siten hyvin käytännöllistä. Se on toimijoiden itsensä (tai ulkopuolisten tutkijoiden kanssa yhteistyössä) suorittama omien sosiaalisten käytäntöjen tutkimalla muuttamisen prosessi. Kriittisen ja demokraattisen toimintatutkimuksen idea on tärkeä modernissa yhteiskunnassa siksi, että yhteiskunnalliset reformit alkavat aina tutkimuksella. Ennen kuin mitään lakia ryhdytään valmistelemaan, on sen takana yleensä jokin tutkimus. Periaatteessa lakien valmistelu, säätäminen ja toimeenpano edustavat tietynlaista toimintatutkimusta, mutta se ei yleensä ole luonteeltaan kuin muodollisesti demokraattinen. Oikeudendiskurssiteoriassaan Habermas kutsuu tätä pätevyuden (vaatimukset demokraattisesta keskustelusta) ja tosiasiallisuuden (faktiset lait ja käytännöt riippumatta niiden hyväksymistavasta) ristiriitaa validiteetin ja faktisiteetin väliseksi kuiluksi. Mitä epädemokraattisempi yhteiskunta on, sitä suurempi tämä kuilu on. Tosin vaikka yhteiskunta olisi hyvinkin demokraattinen, on olemassa määrättyjännite validiteetin ja faktisiteetin välillä, koska toimintanormien validi-

teetti perusta on aina keskeneräinen. Ensinnäkin normin asettamishetkellä ei voida nähdä kaikkia niitä tilanteita, joissa normia joudutaan soveltamaan ja kaikkia niitä seurauksia, joita normin soveltamisesta aiheutuu. Esimerkiksi huolellisesti ja demokraattisesti valmisteltu esitys verojen yleisestä keventämisestä⁵ saattaakin johtaa käytännössä vain tulonsiirtoon köyhiltä rikkaille, mikä tosiaan syö asetuksen validiteettiperustan. Toiseksi argumentatiivisen toiminnan yleiset ehdot harvoin toteutuvat riittävän hyvin. Jack Mezirowin mukaan meillä ei koskaan ole täydellistä informaatiota, ja vain harvoin olemme vapaita ulkoisesta tai psyykkisestä pakotuksesta; emme voi olla aina avoimia oudoille perspektiiveille ja meiltä voi puuttua kyky aitoon ja kriittiseen keskusteluun ja vain harvoin huolehdimme siitä, että jokaisella keskustelijalla on vapaus ja tasavertaiset mahdollisuudet puhua, kyseenalaistaa, arvostella ja puolustaa (ks. artikkeli *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena*).

Habermas haluaa kuroa umpeen validiteetin ja faktisiteetin kuilua kehittämällä mallin *rationaalisesta poliittisesta tahdonmuodostuksesta*. Oikeudendiskurssi-teoriassaan Habermas tietyiltä osin palaa väitöskirjansa *Strukturwandel der Öffentlichkeit* teemoihin. Siinä Habermas kuvaa porvarillis-liberaalin julkisuuden ideaa, jossa poliittisen julkisuuden sfäärissä saavutetaan konsensus poliittisista kysymyksistä vapaassa ja avoimessa diskurssissa (ks. artikkeli *Habermas ja opettaminen*). Näin muodostunut laki tai poliittinen päätös on moraalisisessa mielessä pätevä, koska se edustaa *julkista tahdonmuodostusta*. Väitöskirjassaan Habermas väitti, että siirryttäessä myöhäiskapitalismiin porvarillinen julkisuus ei enää täytä tarkoitustaan. Päätöksenteko siirtyy julkisuuden ulkopuolella oleville monopoleille, puolueille ja työmarkkinajärjestöille. Julkisuus uusfeodalisoituu eli saa feodaaliaikaisen *edustavan julkisuuden* piirteitä. Edustavassa julkisuudessa ruhtinaat, kunikaat tai paavit vain edustivat valtaansa. Nykyään johtavat virkamiehet, poliitikot, ay-johtajat ja teollisuusjohtajat samalla tavalla vain edustavat valtaansa ja markkinoivat jo tehtyjä päätöksiä massayleisölle. Oikeudendiskurssi-teoriassaan Habermas ei kuitenkaan käsittele näitä *rationaalisen tahdonmuodostuksen* vastavoimia, jonka vuoksi hänen analyysinsä kansalaisyhteiskunnasta jää vähän roikkumaan ilmaan. Tästä huolimatta Habermasin malli on erittäin arvokas demokratisoitaessa päätöksentekoa niin valtakunnallisella kuin paikallisellakin tasolla.

Yhteisartikkelissa *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena* sovelletaan Habermasin mallia *rationaalisesta tahdonmuodostuksesta* yksittäisen koulun tasolla tapahtuvaan reformiin. Artikkelissa esitetään miten demokratisoida pienessä mittakaavassa tapahtuvat reformit. Ideana on, että demokraattinen toimintatutkimus voisi toimia tämän demokraattisen tahdonmuodostuksen mallin mukaisesti. Näin turvattaisiin käytännössä ihmisten mahdollisuus todella päästä vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin. Toimintatutkimus voisi olla väline validiteetin ja faktisiteetin välisen aukon kuromisessa. Se voisi olla keino suunnitella, kokeilla ja toteuttaa reformi demokraattisesti ja reilusti.

Habermasin malli alkaa *pragmaattisista diskursseista*, joissa keskustellaan

5 En esimerkin valinnallani tahdo väittää, että Suomessa mikään verouudistus olisi suunniteltu kovinkaan demokraattisesti. Habermasin kuvaus näytösluontoisesta ja manipuloivasta julkisuudesta kuvaa hyvin lähihistoriassa tehtyjen verouudistusten valmisteluja.

erilaisista vaihtoehtoisista toimintanormeista. Samalla tavoin yksittäisessä koulussa keskustellaan vaihtoehtoisista toimintaperiaatteista. Jos niistä päästään pakotomaan yksimielisyyteen, voidaan suoraan siirtyä *moraaliseen diskurssiin*, jossa varmistetaan, että keskustelun lopputuloksena esitetty toimintamallia on hyväksyttävissä *yleisen intressin* näkökulmasta. Yleensä asiat eivät etene näin helposti, vaan ilmenee kiistakysymyksiä, jonka takia *pragmaattinen diskurssi* täytyy eriyttää *intressineuvotteluksi* tai *eettis-poliittiseksi diskurssiksi*. *Intressineuvottelulla* Habermas tarkoittaa eräänläistä reilua kaupantekoa, jossa päästään kompromissiin intressiristiriidoissa. *Eettis-poliittinen diskurssi* avataan, jos arvot osoittautuvat ongelmalliseksi. Kyseisen diskurssin tavoitteena on niiden arvojen selventäminen, joille yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu. Yksittäisen koulun tasolla koulun tasolla *eettis-poliittista diskurssia* vastaa koulun arvokeskustelut. Jos *moraalisessa diskurssissa* sitten tullaan siihen johtopäätökseen, että edellisissä diskursseissa hyväksytty toimintanormi tai toimintaperiaate takaa yhtä lailla hyvät seuraukset kaikkien asianomaisten kanssa, siirrytään viimeiseen vaiheeseen eli *juridiseen diskurssiin*. Habermasin mukaan tämä viimeinen vaihe on asiantuntijoiden kesken käymä diskurssi, jossa varmistetaan oikeuden yhtenäisyys ja lakien ristiriidattomuus. Yksittäisen koulunkin tapauksessakin täytyy, jonkun - yleensä rehtori - varmistaa, että hyväksytty toimintaperiaate esimerkiksi kunnallisen opetussuunnitelman mukainen eikä riko koulusta annettuja lakeja ja asetuksia.

Toimintatutkimus on siis yksi mahdollinen vastaus siihen, miten teorian tason kritiikistä päästään yhteiskunnallisten käytäntöjen muuttamiseen. Erityisesti Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian ongelmana on se, että hän ei teoriassaan tuoda esille kunnollisia vastavoimia systeemin ja systemisen logiikan kolonialisoivalle vaikutukselle, joka pahimmillaan torpedoi elämismailman eri komponenttien uusintamisen. Habermas vain asettaa toivonsa uusille yhteiskunnallisille liikkeille haluamatta kuitenkaan pohtia tarkemmin yhteiskunnallisten liikkeiden roolia. Teoksessaan *Faktizität und Geltung* Habermas kyllä omistaa kansalaisyhteiskunnan käsittelylle yhden luvun, mutta *rationaalisen tahdonmuodostuksen prosessimallissa* kansalaisliikkeet eivät ole mitenkään erityisessä asemassa. Toimintatutkimus - joka parhaimmillaan voi saada aikaan yhteiskunnallisen liikkeen - voisi antaa vinkkejä siitä, kuinka elämismailman tasoiset prosessit voivat säilyttää autonomiansa ja kuinka ihmiset voivat saattaa systeemit mekanismit arvokeskustelun alaisiksi.

Kun toimintatutkimuksen avulla halutaan saada tietoa toimintakäytännöistä - jotta niitä voitaisiin muuttaa tasa-veroisemmiksi ja tehokkaammiksi -, on hyvä pohtia niitä pätevyyden eli totuuden kriteereitä, joilla tietoa tai tutkimuksen johtopäätöksiä arvioidaan (ks. artikkeli *Toiminta, tutkimus ja totuus*). Perinteisen tieteellisen tutkimuksen kriteereinä käytetään validiteettia (eri merkityksessä kuin sanaa käytettiin edellä) ja reliabiliteettia. Validiteetti viittaa luotettavuuteen totuuden korrespondenssi-mielessä ja reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Totuuden korrespondenssiteoria ei oikein hyvin sovellu toimintatutkimuksen pätevyyden kriteeriksi, koska toimintatutkimuksen tarkoituksena ei varsinaisesti ole teorian ja empirian vastaavuus-suhde. Reliabiliteetti on hankala kriteeri toimintatutkimuksen yhteydessä, koska tutkimusta ei varsinaisesti voi uusida ja saada samaa tulosta. Myöskään yhdestä toimintatutkimuksesta saadut tiedot ja kokemukset eivät kaikilta osiltaan ole yleistettävissä ja toisin-

nettavissa. On kuitenkin olemassa myös muita tapoja arvioida tutkimuksen pätevyyttä. Osa niistä on totuuden korrespondenssiteoriaa täydentäviä ja osa sille vaihtoehtoisia.

Käsittelen ensiksi tarkemmin korrespondenssiteorian ongelmia toimintatutkimuksen yhteydessä. Korrespondenssiteorian taustalla on länsimaiseen tiedekäsitykseen kuuluva kartesiolainen ontologinen differenssi tai dualismi. Se tarkoittaa sitä, että tieteellisen teorian teossa erotetaan tiedostava subjekti ja tiedostettava objekti. Totuus on tiedostavan subjektin käsitysten vastaavuutta objektiivisesti olemassaolevan objektin ominaisuuksien kanssa. Tähän länsimaiseen tiedekuvaan liittyy vielä se, mitä Heidegger kutsuu laskevaksi tai laskelmoivaksi ajatteluksi. Tutkimuksen kohde käsitetään laskevassa ajattelussa haltuunotettavaksi kohteeksi, joka pyritään määrittelemään tarkasti mahdollisimman tehokkaan hyväksi käytön takia. Tällöin kyllä ollaan jo siirrytty korrespondenssin vaatimuksesta totuus-pragmatismiin sen kielteisessä merkityksessä.

Demokraattisessa toimintatutkimuksessa ei ole mahdollista tiukasti erottaa tutkimuksen tekijää ja sen kohdetta. Toimintatutkimukseen ideaan kuuluu paitsi toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus niin myös tutkijan ja tutkittavan yhteneväisyys. Toimintatutkimuksessa pyritään tekemään tutkijoista toimijoita, toimijoista tutkijoita tai sekä että. Tietenkin toiminnasta pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa ja korrespondenssimielessä totta tietoa, mutta korrespondenssitotuusteoria ei varsinaisesti ole tutkimuksen pätevyyden kriteeri. David Bridgesin mukaan pragmatismi myönteisessä merkityksessä on toimintatutkimuksen varsinainen totuus-kriteeri. Sen pahamaineisen totuuden pragmaattisen teorian - totuuspragmatismien - loi William James, joka käsitti totuuden sen "käteisarvona". Totta on se mikä toimii tai on hyödyksi riippumatta mistään muista kriteereistä.

Toimintatutkimuksen kannalta hedelmällisessä merkityksessä totuuden pragmaattisuudesta ovat kirjoittaneet sekä Charles Sanders Peirce että Karl Marx. Peircen mielestä käytäntö antaa palautteen, jolla tutkijayhteisö muodostaa uuden käsityksen, jota puolestaan sovelletaan käytäntöön. Itseasiassa Kurt Lewinin käsitys toimintatutkimuksesta on suoraan velkaa Peircen pragmatismille. Myös Marxin käsitys totuuden käytännöllisyydestä on yhteneväinen Lewinin luoman toimintatutkimuksen idean kanssa. Marxin tavoin Lewin oli hyvin tyytymätön tutkimukseen, joka vain tuottaa kirjoja muuttamatta mitään. Kuulusissa yhdennessätoista teesissään Marx ilmaisee tyytymättömyytensä spekulatiiviseen saksalaiseen filosofiaan, joka vain tulkitsee tai selittää maailmaa. Marx halusi muutosta eikä spekulatiota. Toisessa teesissään Marx painottaa totuus-kysymyksen käytännöllisyyttä (Marx 1978, 63):

Kysymys, vastaako inhimillinen ajattelu objektiivista totuutta, ei ole teorian, vaan *käytännön* kysymys. Ihmisen täytyy todistaa käytännössä ajattelunsa totuudenmukaisuus, ts. todellisuus ja voima, tämänpuoleisuus. Kiista käytännöstä eristäytyvän ajattelun todellisuudesta tai epätodellisuudesta on puhtaasti *skolastinen* kysymys.

Peirce ja Marx olisivat olleet hyvin tyytyväisiä toimintatutkimuksen perusajatukseen. Toimintatutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa spekulatiota vaan muutosta käytännöstä. Marx ja Lewin tosin tarkoittivat eri asioita puhuessaan

muutoksesta. Lewin sovelsi toimintatutkimusta muun muuassa monien pienempien sosiaalipoliittisten reformien toteuttamisessa. Marx tähtäsi yhteiskunnalliseen vallankumoukseen.

Pragmatistinen totuusteoria ei vielä ole riittävä toimintatutkimusta arvioitaessa. Ennen kuin voidaan arvioida sitä, onnistuiko toimintatutkimus käytännössä, täytyy selvittää mitä muutoksella halutaan saada aikaan, keitä kaikkia muutoksen tulisi koskea ja miten painotetaan niitä eri muutoksia, joita toimintatutkimus mahdollisesti aiheuttaa. Pragmatistinen totuuskäsitys edellyttää käsitystä siitä, mitä on pidettävä onnistuneena käytäntönä tai ketkä pääsevät määrittelemään "onnistuneen käytännön". Monesti juuri yhteiskuntatutkimus liittyy valtaan ja vallankäyttöön. Tutkimuksella ei pyritäkään muutoksiin, joilla lisättäisiin demokratiaa ja tasa-arvoisuutta vaan pikemminkin päinvastoin. Itse tutkimus voikin olla puhdasta valtaa, jonka tarkoituksena on ainoastaan tuottaa vallan mukaista totuutta. Juuri tästä syystä tarvitaan Habermasin kriittisen teorian panosta totuus- ja pätevyyskysymyksessä.

Habermasin mukaan viimekätinen totuuden kriteeri on tasaveroisessa ja avoimessa keskustelussa saavutettu konsensus keskusteltavasta asiasta. Habermas ei varsinaisesti ota kantaa siihen, mitä "totuus" tietoteoreettisessa mielessä tarkoittaa, vaan hän etsii menettelytapoja, joilla keskustelussa voitaisiin saavuttaa pätevä käsitys. Totuuden konsensus-teorian mukaan voidaan sanoa, että tieteellisessä väittelyssä saavutettu käsitys ei ole pätevä, jos esimerkiksi kaikkia varten otettavia alan asiantuntijoita ei ole kuultu, joltain tutkimusaineistoa on peitelty, jollain asiantuntijalla on ollut ei-argumentatiivista auktoriteettia asian suhteen, ideologiset harhakuvat ovat vaikuttaneet käsityksen muodostumiseen, joltain näkökohtia on jätetty tutkimatta vääristyneen tutkimusresurssoinnin (tiedepolitiikan) takia ja niin edelleen. Siksi myös toimintatutkimuksen tuloksia - sekä käytännön muutoksia että saavutettua tietoa - on arvioitava myös siitä näkökulmasta, kuinka toimintatutkimuksessa on pystytty turvaamaan argumentatiivisen toiminnan yleisten ehtojen toteutuminen. Onko toimintatutkimuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheessa kaikilla asianosaisilla ollut yhtäläinen mahdollisuus osallistua diskurssiin. Monesti argumentatiivisen toiminnan ehdot täytyvät hyvin vajavaisesti. Kysymys on demokratian vaikeasta taidosta, jonka opetteleminen on välttämätöntä kehitettäessä yhteisön tai vaikka yhteiskunnallisen liikkeen käytäntöjä toimintatutkimuksen avulla.

On vielä eräs näkökulma totuuteen, joka valaisee myös toimintatutkimuksen luonnetta⁶. Voidaan puhua hermeneuttisesta näkökulmasta totuuteen, joka liittyy viitekehyksen (paradigman, "maailman") muutoksen vaikutukseen. Siihen miten maailmankuvan muutos vaikuttaa "totuuteen". Totuuden korrespondenssiteorianhan ei varsinaisesti huomioi maailmankuvan tai horisontin roolia totuus-kysymyksessä. Kun tarkastellaan totuutta pelkästään korrespondenssiteorian valossa ajatellaan, että aikaisempi maailmankuva oli "epätieteellinen" ja siistä syytä ei vastannut tosiasioiden tilaa. Korrespondenssista voidaan puhua vain tietyn paradigman (maailmankuvan) sisällä. Kartesiolainen suhde tiedostavan ja tiedostettavan välillä on olemassa vain tietyssä maailmankuvassa tai horisontissa.

6 Kyseessä ei enää ole pätevyyden arviointikriteeri, vaan ymmärtämistä ja käsitysten muodostumista valaiseva seikka, joka kuuluu totuus-kysymykseen.

Voidaan ajatella, että Einstein ei olisi kyennyt vakuuttamaan ajan suhteellisuuden teorian totuutta (korrespondenssi-mielessä) Newtonille yhtä vähän, kuin Newton olisi pystynyt vakuuttamaan aksioomaa liikkeen jatkuvuudesta Aristoteleelle. Esimerkki on sikäli huono, että nämä kolme ajattelijaa loivat aikakauden luonnontieteen eppokkiset maailmankuvat, joiden sisällä voitiin sitten etsiä vastaavuuksia subjektin käsityksien ja objektin ominaisuuksien väliltä.

Kun maailmankuva muuttuu merkittävän hermeneuttisen kokemuksen seurauksena sekä tutkija (subjekti) että tutkijan kohteen ala (objekti) muuttuvat. Täten muuttuu myös vastaavuussuhde-järjestelmä. Tiedostava subjekti on toinen ja tiedotuksen kohteena oleva objekti on toinen verrattuna aikaisempaan maailmankuvaan. Näin ollen aikaisemman maailmankuvan korrespondenssi-totuudet eivät ole vertailukelpoisia uuden maailmankuvan korrespondenssi-totuuksien kanssa. Tässä välissä on siis tapahtunut hermeneuttinen kokemus, joka on avannut uuden maailman tai perspektiivin. Heideggerilaisittain sanottuna totuus on paljastunut tai tapahtunut. Tämän vastapoolina on se, että toisia vaihtoehtoisia maailmoja peittyneet tai sulkeutuneet. Kuten Wittgenstein on todennut, jokainen käsitteen määrittäminen on aina raja. Totuus on tässä hermeneuttisessa merkityksessä paljastumista ja peittymistä, tietyn horisontin avautumista ja toisen avautumatta jäämistä.

Toimintatutkimuksessa ei voida asettaa tavoitteeksi jotain objektiivista ja riippumatonta perspektiiviä, josta käsin saadaan selville miten asiat "todella ovat". Toimintatutkimuksessa horisontti tai perspektiivi avautuu toimintatilanteesta käsin. Jos esimerkiksi työyhteisöön palkataan ulkopuolinen tutkija, joka vain havainnoi "objektiivisesti", toimijan perspektiivi ei välttämättä avaudu tutkimuksessa. Niin ikään ulkopuolisen tutkijan antama palaute - niin paikkaansa pitävä kuin se saattaisikin olla - ei herätä toimijassa maailmaa avaavaa hermeneuttista kokemusta. Virallisen palautteen antamisen jälkeen toimijat yrittävät parhaansa mukaan muuttaa käytäntöjään, mutta palaavat ajan mittaan entisiin käytäntöihin, koska heidän ajattelutavassaan ei ole tapahtunut muutosta. Onnistunut toimintatutkimus voi paljastaa tutkija-toimijalle uuden perspektiivin asiaan, josta hänellä on ollut vain tuttuja ja samana toistuvia kokemuksia. Toimintatutkimuksen onnistuessa toimijan perspektiivi fuusioituu tutkijan perspektiivin kanssa synnyttäen erittelevämmän ja laajemman käsityksen tilanteesta. Hermeneuttinen kokemus ei tässä yhteydessä ehkä ole "maailmaa" järjestyttävä maailmankatsomuksellisessa mielessä, mutta riittävä järjestyttävä uuden käsityksen muodostamiselle, minkä ansioista voidaan toimintakäytäntöjä kehittää demokraattisimmiksi, tehokkaammiksi ja ehkä myös ekologisimmiksi. Myös silloin kun toimintatutkimus ei varsinaisesti onnistu perustavoitteessaan eli toimintakäytäntöjen kehittämisessä, tutkimus voi paljastaa perspektiivejä, jotka muutoin olisivat jääneet peittoon.

LÄHTEET

- Aittola, T. & Raiskila, V. 1994. Jälkisanat kirjaan Berger, Peter & Luckmann, Thomas Todellisuuden sosiaalinen rakenne. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles 1991. Poliitikka. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Benhabib, S. 1986. Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of Critical Theory. New York: Columbia University Press.
- Berger, P. Birgitte B. & Kellner, H. 1973. The Homeless Mind. Great Britain: Penguin Books.
- Biesta, G.J.J. 1994. Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education. Educational Theory, vol. 44, summer 1994.
- Burbules, N.C. 1993. Dialogue in Teaching. New York: Teachers College Press.
- Durkheim, É. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Dutsche, R. 1990. Mikä on "kriittinen yliopisto", teoksessa Kantasalmi Kari (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Frank, M. 1985. Das individuelle Allgemeine. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gadamer, H-G. 1965. Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen. Germany: Tübingen.
- Gallagher, S. 1992. Hermeneutics and Education. New York: SUNY.
- Gatchel, R.H. 1972. The Evolution of the Concept, teoksessa Snookin, Ivan (toim.) Concept of Indoctrination. Great Britain: Routledge.
- Habermas, J. 1981. Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1981b. Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987. Knowledge & Human Interests. Great Britain: Polity.
- Habermas, J. 1990. Yliopiston idea - Oppimisprosesseja, teoksessa Kantasalmi, K. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1992. Faktizität und Geltung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1994. Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989. Tampere: Gaudeamus.
- Hegel, G. W. F. 1986. Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften im Grudrisse, Erster Teil, Die Wissenschaft der Logik. Werke 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G. W. F. 1975. The Philosophy of Fine Art - Introduction, teoksessa Nahm C. M. (toim.) Readings in Philosophy of Art and Aesthetics. New Jersey: Prentice-Hall.
- Horkheimer, M. 1990. Sivistyksen käsite, teoksessa Kantasalmi Kari (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta, teoksessa Kantasalmi Kari (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, R. 1997. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Lisensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.

- Kant, I. 1990. Siveysopilliset pääteokset. Juva: WSOY.
- Lyotard, J-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Marx, K. 1978. Teesejä Feuerbachista. Teoksessa Marx-Engels Valitut teokset, osa 2. Moskova: Progress.
- Marx, K. 1986. Vuosien 1857-1858 taloudelliset käsikirjoitukset ("Grundrisse"). Moskova: Progress.
- McClellan, J.E. 1976. Philosophy of Education. USA: Prentice-Hall.
- Rehg, W. 1994. Insight and Solidarity. A Study in the Discourse Ethics of Jürgen Habermas. Berkeley: University of California.
- Snook, I.A. 1972. Indoctrination and Education. Great Britain: Routledge.
- Toukonen, M.L. 1991. Koulu ja sen kieli, teoksessa Airaksinen, T. (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki:Yliopistopaino.
- Vattimo, G. 1995. Kommunikaatioetiikka vai tulkinnan etiikka? Niin & Näin 3/95; internet: "http://www.netn.fi/395/netn_395_vatti.html".
- White, J.P. 1973. Indoctrination, teoksessa Peters, R.S. (toim.) The Concept of Education. Great Britain: Routledge.
- Wilson, J. 1972. Indoctrination and rationality, teoksessa Snook, Ivan A. (toim.) Concept of Indoctrination Great Britain: Routledge.
- Väyrynen, K. 1981. Historiallisuus ja sanataide Gadamerin hermeneutiikkassa, teoksessa Kalleinen L. et al. Genesis, Evoluutio, Funktio, reseptio; Kirjallisuushistorian teorian peruskäsitteistä I. Oulu: Oulun ja sen lähiympäristön sanataide -tutkimusprojekti.
- Väyrynen, K. 1986. Pedagogiikka ja dialektiikka; tutkimuksia Hegelistä. Oulu: Oulun yliopisto.
- Weber, M. 1987. Tiede ammattina ja kutsumuksena, teoksessa Mäkelä, Klaus (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi.
- Young, Robert 1989. A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.

2 DIALOGIOPETUKSEN FILOSOFIA

Tekijänoikeudet Tiedepolitiikka-lehti, uudelleen julkaistu Tiedepolitiikan luvalla, Vol. 20, No. 3, 1995, s. 5-14.

(...) todellisen keskustelun luonteeseen kuuluu, että kukin avautuu toiselle persoonalle, todella hyväksyy hänen näkemyksensä harkinnan arvoisiksi ja löytää toise(e)n.
Hans-Georg Gadamer

2.1 Johdanto

Dialogisuuden käsite sekä dialogiopetuksen idea ovat nykyään vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Keskustelu dialogista opetuksen periaatteena, alkoi 50-luvulla Saksassa lähinnä Martin Buberin dialogifilosofian innoittamana. Kirjallisuudentutkija ja kielitieteilijä Mihail Bahtinin dialogifilosofia on toinen kivijalka nykyisessä dialogiopetusta koskevassa keskustelussa.

On väitetty, että dialogifilosofia edustaa ratkaisevaa käännettä koko länsimaisessa filosofisessa ajattelussa. Puhutaan siirtymisestä transsendentaalisesta ja monologisesta filosofiasta (ja filosofoinnista) kohti tämänpuoleista ja elämänläheisempää dialogista filosofiaa ja dialogista filosofointia (esim. Israel 1992, 74). Näihin ylisanoihin kannattaa suhtautua varauksellisesti, sillä niin monen muunkin filosofisen paradigman on väitetty olevan yhtä mullistava. Mutta ainakin kasvatustilanteissa dialogifilosofia on todella jotain uutta ja radikaalia. Uskon, että tulevaisuudessa ei opetuksen teoriasta ja opetuksen filosofiasta voida puhua ilman dialogin käsitettä.

Dialogiopetus-termiä käytetään nykyisin runsaasti ja hyvin huolettomasti. Sillä tarkoitetaan yksinkertaisesti dialogin tai keskustelun hyväksikäyttöä opetus-tilanteessa viittaamatta dialogifilosofiaan tai dialogiin opetuksen periaatteena. Jos dialogiopetus ymmärretään vain pedagogisena kikkana, voi dialogisuus madaltua siihen mistä Bahtin käyttää halveeraavaa nimitystä "pedagoginen dialogi" (Bahtin 1991, 123). Kysymyksessä ei ole alkuunkaan dialogi vaan monologinen suhde "tietävän ja totuuden tuntevan opettajan" sekä "erehtyväisen ja tietämättö-

män oppilaan" välillä, jossa (näennäinen) dialogi on vain eräs "pedagoginen" menetelmä. Platonin myöhäisdialogeja voidaan pitää tällaisina "pedagogisina dialogeina", jossa Platon käyttää mestarin ja noviisin keskusteluna vain oman filosofiansa esitystapana, tosin erittäin sofistikoituneena esitystapana⁷.

Jotta voisimme syvällisemmin ymmärtää mitä dialogi opetuksen periaatteenä tarkoittaa on hyvä aloittaa vierailulla Buberin ja Bahtinin dialogisissa sfääreissä. Tarkastelen dialogin periaatetta lähinnä akateemista opetusta silmällä pitäen.

2.2 Buberin Minä-Sinä -dialogiikka

Martin Buber (1878-1965) oli vuosisatamme tunnetuin juutalaisfilosofi. Dialogifilosofiansa mukaisesti hänen tulkintansa sionismista on hyvin suvaitseva ja humanistinen. Buber eli ja vaikutti suurimman osan elämästään Saksassa. Buber muutti vuonna 1938 Palestiinaan, jossa hänet piakkoin nimitettiin professoriksi Jerusalemin yliopistoon. Vuonna 1942 Buber perusti eräiden muiden siionistien kanssa Ihud-liikkeen, jonka tarkoituksena oli edesauttaa arabien ja juutalaisten binationaalisen kansakunnan syntymistä (Pietilä 1993, 11). Valitettavasti siionistisessa liikkeessä sen militaarinen siipi määräsi tahdin ja näin Ihud-liikkeen ylevä tavoite jäi vain haaveeksi.

Buberin esitti dialogifilosofiansa perusteet kirjassaan *Minä ja Sinä* (1993, alkuper. 1923)⁸. Buberin mukaan on olemassa kaksi perussanaa, jotka ovat sanapareja. Ensimmäinen perussanapari on Minä-Sinä ja toinen Minä-Se. Minä jakautuu kahdeksi näiden perussanojen mukaisesti. "... perussanan Minä-Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä-Se Minä." (Buber 1993, 25). Minä ja Sinä ovat asioita, jotka ovat olemassa vain Minä-Sinä -suhteessa. Samoin Minä ja Se ovat olemassa vain Minä-Se -suhteessa.

Minä-Se -suhteessa Se asettuu Minän kohteeksi, esim. havaitsemisen tai hyväksi käytön kohteeksi. Tällaisena kohteena voivat olla niin esineet, eläimet kuin toiset ihmisetkin. "Perussanan Minä-Se Minä ilmenee ihmisessä minäkeskeytyksenä ja tulee itsestään tietoiseksi (kokemisen ja käyttäytymisen) subjektina." (Buber 1993, 89) Minä-Se -suhteen Minä on juuri se kartesioilainen ego, joka havainnoi muuta maailmaa ja päättelee sen perusteella olevansa erillinen subjekti. Minä-Se -suhde viittaa siis perinteisen filosofian monologiseen subjekti-objekti -suhteeseen (Laine 1993, 126).

7 Sen sijaan Platonin niin sanotut sokraattiset dialogit ovat juuri sitä dialogifilosofiaa, mihin minä viittaa. Esitän tuonnempana Bahtinin tulkinnan Platonin sokraattisista dialogeista genrenä. Paradoksaalisesti Platonin sokraattisissa dialogeissa tekstin dialogisuus on viety huippuunsa, mutta Platonin omat filosofiset teemat ovat lapsen kengissä Jos siis oletetaan, että sokraattisissa dialogeissa Sokrateen hahmo on Platonin alter ego. Platonin myöhäisdialogeissa hänen omat filosofiansa kirkastuu, mutta hänen filosofiansa dialogisuus rappeutuu.

8 Buber ei ollut ensimmäinen eikä ainut dialogifilosofian edustaja. Buberin käsityksiin ihmisten välisistä dialogisista suhteista vaikutti merkittävästi Ludwig Feuerbachin filosofia. Ajatukseen ihmisen ja jumalan välisestä dialogista Buber sai vaikutteita muun muassa hasidismista, itä-eurooppalaisesta juutalaisesta liikkeestä. Dialogifilosofiasta kirjoittaneista Buberin aikalaisista Timo Laine mainitsee E. Grisebachin, G. Marcelin, F. Rosenzweigin, F. Ebnerin ja H. Cohenin (Laine 1993).

Minä-Sinä -suhde ja tämän suhteen Minä ovat aivan jotain muuta. "Kun joku sanoo Sinä, hänellä ei ole mitään objektina (...) Joka sanoo Sinä, hänellä ei ole jotakin, ei ole mitään⁹. Mutta hän on yhteydessä" (Buber 1993, 26-7). Minä-Se suhteessa Minä saa maailmasta kokemuksia. Maailma konstituoituu Minälle objekteina. Minä-sinä suhteessa Minä saa yhteyden maailmaan. Minä-Sinä -suhteessa toinen ei asetu objektina ja toinen subjektina, vaan siinä kaksi erillistä *persoonaa* kohtaa toisensa. Ihmisten on mahdollista kohdata toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa Minä-Sinä -suhteessa. "Dialogisuus on ihmisten välinen mahdollisuus, jonka toteuttamista rajoittavat Se-suhteet" (Laine 1993, 127). Ihminen voi Buberin mukaan valita, asettuuko hän monologisiin vai dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten "toiseuden". Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa.

Buberin radikaali kritiikki länsimaista filosofiaan kohtaan on siinä, että hän ei ota lähtökohdakseen mitään metafysisistä subjektia (esim. tietoteoreettinen ego kartesiolaisessa tai kantilaisessa mielessä, Hegelin absoluuttinen idea ym.) vaan Minän ja Sinän välissä olevan sfäärin, joka syntyy Minän ja Sinän kohtaamisessa. Näin itse ihminen ei sijaitsekaan erillisissä Minissä ja Sinissä tai niiden kokonaisuudessa, vaan Minä-Sinä -suhteessa, Minän ja Sinän välissä. Se Minä ja itseys, joka suhtautuu maailmaan sekä monologisesti että dialogisesti, ei asusta eristyneessä yksilössä (Descartes ja Kant) eikä yhteiskunnallisessa tai kollektiivisessa tajunnassa (Marx ja Durkheim), vaan se eksisitoi välissä (in-between, Zwischen). Ihmisten itseydet syntyvät, elävät ja voivat hyvin tässä välissä-sfäärissä, niin kauan kuin Minät ja Sinät kohtaavat ja käyvät dialogia¹⁰.

2.3 Romaanin dialogisuus Bahtinilla

Bahtin eli luovinta kauttaan Neuvostoliitossa juuri Stalinin vainojen aikaan. Hänet karkotettiin Leningradista vuonna 1929, mikä osoittautui hänen pelastukseksi. Myöhemmin tuomiota lievennettiin ja Bahtin pääsi opettajaksi syrjäiseen kasvatustieteelliseen korkeakouluun Saranskissa. Kun Bahtin nousi 60-luvulla Neuvostoliitossa arvoon arvaamattomaan, hänen uskottiin jo kuolleen. Bahtin muistetaan erityisesti Dostojevski- ja Rabelais-tutkimuksistaan sekä niin sanotun bahtinin piirin (Volonisov, Medvedevin, Mukarovski ym.) primus motorina. Mutta ennemminkin kuin kirjallisuustieteilijä tai kielitieteilijä, Bahtin oli dialogifilosofi.

Bahtinin diaologifilosofia löytyy melkolailla kokonaisuudessaan hänen kirjastaan Dostojevskin poetiikka (1993). Se onko Dostojevski sellainen nero

9 Vertaa Sartren käsitykseen itselleen-olevasta ("tietoisuus", ihminen) ei-olevana, tyhjiytenä, ei-objektina.

10 Buberin tavoin myös Sartre ottaa Descartesista poiketen ontologiseksi lähtökohdakseen itsen ja toisen kiinteän yhteyden. Ihmisen kaikki intentionaaliset aktit edellyttävät toiseutta (Saarinen 1983, 223-4). Toiseuden olemassaolo on Sartrelle "palauttamaton fakta", "tosiasiallinen välttämättömyys". Toiseus on yhtä alkuperäistä ja absoluuttisen evidentiä kuin ajatteleva minä (Theunissen 1986, 205). Husserlin (intersubjektivisuus) ja Heideggerin (Mitseins) filosofioissa toiseuden käsite ei ole samanlaisena ontologisena peruslähtökohdana kuin Buberilla ja Sartrella.

maailmankirjallisuudessa kuin Bahtin väittää, on sivuseikka. Dostojevski-tutkimuksellaan Bahtin sen sijaan itse osoittaa olevansa todellinen dialogifilosofian virtuoosi.

Bahtinin mukaan "itsenäisten, toisiinsa sulautumattomien äänten ja tietoisuuksien moneus, täysiarvoisten äänten aito polyfonia on Dostojevskin romaanien perusominaisuus" (Bahtin 1991, 20). Dostojevski loi polyfonisen romaanin, jossa tasa-arvoiset tietoisuudet ja heidän erilaiset maailmansa kohtaavat. Bahtin väittää, että Dostojevski rikkoo vakiintuneen monologisen romaanin muodon¹¹. Dostojevski ei romaaneissaan esitä (joko päähenkilöidensä suulla tai heidän sattumuksillaan) omaa monologista maailmanselitystään niin kuin esimerkiksi Tolstoi. Dostojevskin romaaneissa henkilöiden näkemykset maailmaan kohtaavat dialogisessa kanssakäymisessä ilman, että tekijä ottaa niihin kantaa. Dostojevski on näin ollen joko todellinen nero tai vakavasti skitsofreeninen. Bahtin uskoo vakaasti edelliseen vaihtoehtoon.

Dialoginen kanssakäyminen on Bahtinin mielestä Dostojevskin romaanien ydin. "Polyfonin romaani on läpikotaisin dialoginen" (Bahtin 1991, 68). Dostojevskin romaanin kokonaisuus on konstruoitu *suureksi dialogiksi*. Ensinnäkin sankarit käyvät dialogia keskenään. Tästä dialogisuus eteen sankareiden sisäisen elämän ja tietoisuuden dialogisuudeksi. Sankarit käyvät päättymätöntä sisäistä dialogia muokaten jatkuvasti identiteettiään. "Lopulta dialogi tunkeutuu romaanin jokaiseen sanaan ja tekee siitä kaksi äänisen (...)" (Bahtin 1991, 69). Ei ainoastaan ihmisten väliset suhteet vaan myös ihmisten tietoisuudet ovat dialogisia ja lopulta myös (kaikista pienin romaanin entiteeteistä eli) verbaalinen sana on dialoginen. Ihmiset käyvät kokoajan sisäistä ja ulkoista dialogia käyttäen sanoja, jotka saavat merkityksensä juuri dialogisissa vastakkainasettumisissa¹².

Dostojevskissa Bahtinia kiinnostaa se, että Dostojevskin kuvaamat ihmiset ovat jotain sisäisesti ehtymätöntä. Tätä ihmisen sisäistä ehtymättömyyttä ei tavanomainen monologinen kirjallisuus kykene kunnolla paljastamaan. Dostojevskin romaaneissa myös henkilöhahmot taistelevat toisten ihmisten heihin kohdistamia määrittely-yrityksiä vastaan (Bahtin 1991, 93-94). Tällaiset ihmisen määrittely-yrityksen ovat juuri sitä mitä Buber pitää Minä-Se -suhteena, jossa toinen ihminen asetetaan vain objektiksi.

Vieraita tietoisuuksia ei voida tarkastella, analysoida ja määritellä objekteiksi, olioiksi - niitä voi vain puhutella dialogisesti. Niiden ajattelemisen merkitsee niiden kanssa puhumista, muutoin ne kääntävät meille objekteiksi muutetun puolensa (Bahtin 1991, 106).

11 Myös Georg Lukács edustaa sitä kantaa, että Dostojevski kirjoitti aivan jotain muuta kuin perinteisiä romaaneja, ja että nimenomaan hänen romaaniensa muotoanalyysi voi paljastaa mitä tämä "muu" on (Lukács 1971, 152-3).

12 Saussuren tavoin Bahtin käsittää sanan saavan merkityksensä eroavuuksien (différence) ja vastaikkaisuuksien kautta. Ratkaiseva ero Saussuren ja Bahtinin välillä on siinä, että Saussure tulkitsee merkityksien muodostumisen eroavaisuuksien kautta kielijärjestelmän tasolla (langue). Différence on kielijärjestelmän synkroninen ominaisuus. Bahtinilla sanonjen merkitys muodostuu dialogisissa eroavaisuuksissa aktuaalisessa puheessa (parole), ihmisten ajallisessa keskustelussa.

Samoin kuin monologinen taide ja ajattelu ei tavoita ehtymätöntä ihmistä, ei se myöskään tavoita ideoiden ja ajatusten moniäänistä maailmaa. "Monologisessa maailmassa vallitsee tertium non datur: ajatus joko hyväksytään tai kielletään, muutoin se ei voi olla täysimerkityksinen ajatus" (Bahtin 1991, 121). Ideoissa itsessään on tietty "monologinen substanssi", mutta Dostojevski polyfonisessa maailmassa niillä on dialoginen funktio (Bahtin 1991, 138).

Bahtin pitää antiikin Kreikan sokraattisia dialogeja yhdessä menippolaisten satiirien kanssa erityisen merkityksellisenä modernille dialogiselle romaanille. Sokraattisesta dialogista genrenä¹³ löytyvät muun muassa sellaiset romaanin dialogisuuden elementit kuin i) totuuden ja inhimillisen ajattelun dialoginen luonne, ii) synkrisis (erillaisten näkökulmien rinnastus) ja anakrisis (puhumaan provosointi), iii) sankareiden ideologisuus (sankarit esittävät erilaisia näkökulmia maailmaan ja iv) ideoiden dialoginen koetteleminen. i) Sokrates toisinaan nimitti itseään "parittajaksi", koska hän saattoi ihmiset yhteen, sai heidän väittelemään ja tämän seurauksen syntyä totuus (ts. yhteisymmärrys). Näin syntyvään totuuteen nähden Sokrates nimitti itseään "kätilöksi" ja tätä menetelmäänsä "lapsenpäästötaidoksi". Esimerkiksi Platonin sokraattisissa dialogeissa Sokrates ei ole vielä muuttunut "opettajaksi" eikä valmiin monologisen totuuden haltijaksi, vaan hän todellakin oli sekä parittaja että kätilö. ii) Niinikään sokraattisten dialogien Sokrates oli anakriksen mestari, joka osasi suorastaan pakottaa ihmiset puhumaan, nostamaan diskurssiin ihmisten omat vielä hämärän rajamailla olevat ideat. iii-iv) Sokraattisen dialogin sankarit ovat ideologeja, jotka jokainen edustavat laajoja maailmankatsomuksellisia järjestelmiä. Synkrisiksen avulla nämä erilaiset näkökulmat todellisuuteen pistetään koettelemaan toisiaan (Bahtin 1991, 162-5). Sokraattisessa dialogissa dialogi voi olla hyvinkin kovaluontoista, mutta siihen ei kuulu harhauttaminen eikä toisten mielipiteiden tai persoonan halventaminen, mitä esiintyy vaikka vääristyneessä akateemisessa kommunikaatiossa.

2.4 Dialoginen opetus ja dialoginen suhde opetuksessa

Buberin mielestä kasvatuksellinen suhde on dialoginen suhde (Buber 1953, 39). Kyseessä on sellainen persoonien välinen suhde, johon kuuluu suuressa määrin inhimillistä ymmärrystä (Umfassung) (Buber 1953, 37). Opetustilanne on nimenomaan Minä-Sinä -suhde, erotuksena objektivoivasta ja esineellistävistä Minä-Se -suhteesta. Opettaminen ja kasvattaminen ei tarkoita ihmisen "konkreettisuuden ylläpitoa" (Einfühlung; Aushaltung), vaan parhaimmillaan kyse on oppilaan oman konkreettisuuden edistämisestä ja toteutumisesta (Erfüllung).

Nicholas Burbules puolestaan määrittelee dialogin pedagogis-kommunikaatiiviseksi suhteeksi, jossa keskustelu suuntautuu tarkoituksellisesti uuden opettamiseen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme. Joissain tapauksissa osallistujat eivät tiedä mihin dialogi lopulta

13 Bahtinin mukaan sokraattinen dialogi oli aikanaan hyvin yleinen genre. Platonin lisäksi sokraattisia dialogeja kirjoittivat Ksenofon, Antisthenes, Aiskhines, Faidon, Eukleides, Aleksamenos, Glaukon, Simmias ja Kriton (Bahtin 1991, 161).

johtaa ja voidaanko dialogilla saavuttaa asetettuja opetuksellisia päämääriä. Tästä huolimatta dialogi voi olla hyvin kasvattavaa tai ylentävää (edificatory) (Burbules 1993, x ja 8-9).

Paolo Freiren mukaan "dialogissa opettaja ja oppilas liittyvät yhteen oppiakseen ja uudelleen-oppiakseen jonkun asian... staattisen tiedon siirtämisen sijaan, dialogi vaatii kohteen dynaamista arviointia" (Shor & Freire 1987, 14). Freirella dialogisen opettamisen ja oppimisen päämääränä on yhteisen ymmärryksen kehittäminen yhteisen tutkimisen avulla - ei tiedon siirto asiantuntijoilta passiivisille vastaanottajille. Buberin tavoin Freirekin korostaa oppilaiden subjekti- tai kanssajsubjekti-luonnetta opetuksessa. Kun opettaminen käsitetään subjekti-objekti -suhteena (tiedon siirto, "oppilaan konkreettisuuden ylläpito"), tieto ja opetettava aines ymmärretään niin kuin jonain palikoina, jotka vain siirretään paikasta toiseen. Ajatellaan, että tieto on joukko-objektiivisia tosiasioita joita talletetaan opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Juuri tällaista tietoa Bahtin nimittää monologiseksi totuudeksi. Yhdessä oppiminen ja tutkiminen on "totuuden dialogisoimista".

Kirjassaan Tiede, järjestys ja luovuus David Bohm ja F. David Peat pohtivat aidon dialogin mahdollisuuksia ja esteitä tiedeyhteisössä. Heidän mukaansa dialogiin kuuluu se, että siihen osallistuva henkilö on valmis kuuntelemaan toisia riittäväällä sympatialla sekä kiinnostunut ymmärtämään toisen näkökulmia. "Dialogissa on pystyttävä kohtaamaan erimielisyydet ilman vastakkainasettelua ja oltava halukas tutkimaan näkökantoja, joita ei itse kannata" (Bohm & Peat 1992, 246). Lisäksi henkilön täytyy olla valmis muuttamaan näkemyksiään, jos siihen löytyy perusteet. "(...) dialogin henki, joka lyhyesti sanoen on, kyky pitää monia näkökulmia esillä kiinnittäen ensisijainen huomio yhteisen merkityksen luomiseen¹⁴" (Bohm & Peat 1992, 250 ja 1991, 82). Käytännön opetustilanteessa halu pyrkiä yhteiseen merkitykseen ja valmius muuttaa mielipiteitään voi olla erityisen vaikeaa juuri opettajalle, joka saattaa pelätä auktoriteetti asemansa menettämistä. Aitoon dialogiin pyrkiminen vaatii radikaalisti toisenlaisia asenteita, kuin mitä tähän asti on niin opetuksessa kuin akateemisessa väittelyssäkin ylläpidetty.

2.5 Dialogi, moderni ja différence

Dialogiseen suhteeseen opetuksessa kuuluu olennaisesti erilaisuuden ja toiseuden hyväksyminen. Sekä Buberin että Bahtinin dialogifilosofiaan kuuluu "toinen", jonka kanssa dialogia käydään ja joka ei ole identtinen "itsen" kanssa. Kun dialogi ymmärretään tällä tavoin, ei sen edellytyksiä ole ollut olemassa traditionaalisessa yhteiskunnassa. Traditionaalisessa yhteiskunnassa Durkheimin mukaan yhteistointiminta ja solidaarisuus perustuivat "samuuteen" ts. mekaaniseen solidaarisuuteen. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken. Mekaaninen solidaarisuus on erittäin suvaitsematonta ja ahdasmielistä.

14 Olen hiukan korjailut suomennosta. Alkuperäinen teksti on seuraavanlainen: "(...) the spirit of dialogue is, in short, the ability to hold many points of view in suspension, along with a primary interest in the creation of common meaning".

Modernissa yhteiskunnassa¹⁵ sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) orgaaninen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajoittava tekijä. Orgaanisen solidaarisuuden vallitessa yhteiskunnassa tarvitaan itsenäisiä, kriittisiä ja pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia. "Yhteiskunnasta tulee kyvykkäämpi toimimaan sopuisasti samalla, kun sen jokaisella aineksella on enemmän toimintaa, joka on juuri sille tyypillistä" (Durkheim 1990, 128). Durkheimin individualismia korostava saint-simonilainen sosialismin ihanne perustuu juuri tähän orgaanisen solidaarisuuden käsitteeseen (Huttunen 1993, 39).

Yhteiskunnan modernisaatioprosessi on tarkoittanut elämismaailmojen pluralisoitumista sekä yksilöllisyyden ja avoimemman identiteetin syntyä (Berger, Berger & Kellner 1973, 63-77). Nykyaikana opetustilanteessa saman pöydän ääreen voi tulla hyvinkin erilaisia ihmisiä. Tämä on toisaalta aidon dialogin edellytys mutta toisaalta sen vaikeus. Dialogi ei edellytä identiteettien samuutta, samanlaista ajattelua ja samanlaisia arvoja. "It only assumes that people are commitment to a process of communication directed toward interpersonal understanding and that they hold... some degree of concern for, interest in, and respect toward another" (Burbules 1993, 25). Toisaalta ihmisten erilaisuus saattaa myös nostaa dialogiin antautumisen kynnyksiä. Liian radikaali erilaisuus herättää pelkoja ja epäluuloja.

Dialogiopetuksen periaatteena tarkoittaa yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymistä. Pyrkimyksenä on saattaa erilaiset näkemykset, elämänhistoriat, kokemusmaailmat, arvot ynnä muut keskusteluun keskenään. Dialogiopetuksen yksi suurimmista haasteista on erilaisuutta koskevien pelkojen ja ennakkoluulojen voittaminen. Dialogiopetuksen voisi hyvin ajatella vastaavan durkheimilaisen orgaanisen solidaarisuuden henkeä - orgaaninen solidaarisuus opetuksessa ja oppimisessa.

2.6 Dialogi ja emootiot

Dialogisessa suhteessa on kysymys elävien ja puhuvien ihmisten välisistä suhteista, ei kieliopillisten tai loogisten määreiden suhteesta (esim. Bahtin 1986, 117). Koska dialogissa on kyse lihaa ja verta olevista ihmisistä, tämän suhteen ytimeen kuuluvat emotionaaliset elementit. Ne voivat joko edesauttaa tai ehkäistä dialogisen suhteen syntymistä ja jatkuvuutta. Burbules mainitsee kuusi dialogiseen suhteeseen kuuluvaa emotionaalista elementtiä: 1) osallisuus ja välittäminen (concern); 2) luottamus (trust); 3) kunnioitus (respect); 4) arvostus (appreciation); 5) affektit (affection) ja 6) toivo (hope) (Burbules 1993, 36-41):

1) Dialogiin osallistuminen tarkoittaa tietynlaista sitoutumista ja toisten osallistujien huomioonottamista. Dialoginen suhde on jotain sellaista, johon "tullaan

15 Moderni yhteiskunta ymmärrettynä käsiteparien mekaaninen-orgaaninen solidaarisuus kautta ei ole aikakausi, jonka voidaan sanoa alkaneen jonakin tiettyinä vuosisatana. Durkheimilaisittain määritellyn orgaanisen solidaarisuuden aineksia voidaan löytää esimerkiksi antiikin kreikasta, mutta toisaalta nykyistäkin yhteiskuntaa kuvaavat monet mekaanisen solidaarisuuden piirteet.

osallisiksi". Se on enemmän kuin pelkkä keskustelu ja jossain mielessä se myös enemmän kuin se asia, josta dialogissa keskustellaan ("...something more is at stake than simple the topic at hand").

2) Luottamus liittyy sitoutumiseen. Sitoutumisessa persoona antaa itsestään jotain ja näin ollen luottaa toisiin. Dialogissa partneriin luotetaan siinäkin tapauksessa, jossa tiedetään hänen olevan erimieltä. Luottamus on olennaisena osana myös opetuksessa yleensäkin.

3) Sekä itsensä että partnereiden kunnioitus dialogisessa suhteessa saa meidät alunperinkin uskomaan, että dialogi on vaivan arvoinen. Toisen näkökulmien kuuntelu edellyttää toisen kunnioittamista ja omien näkökulmien esittäminen edellyttää itsekunnioitusta.

4) Kunnioittamiseen liittyy kiinteästi arvostus; persoonien kyky arvostaa ainutlaatuisia piirteitä toisessa ihmisessä, auttaa heitä kunnioittamaan toista erilaisuudesta huolimatta. Tarvitaan myös itsearvostusta, joka lisää suvaitsevaisuutta ja edistää kykyä kuunnella toista.

5) Muun muassa dialogisen suhteen feministisissä analyyseissa on korostettu läheisyyden ja intiimisuuden tunteiden asemaa dialogissa (esim. Belenky et al 1986 ja Tannen 1990). Freire puhuu jopa rakkaudesta osana tosi dialogia (Freire 1970). Myös Buberin *Umfassung*-käsite viittaa tähän suuntaan (Buber 1953, 37-8). Itse suhtaudun läheisyyden ideaan vähän epäilevästi. Opetukseen kuitenkin kuuluu myös tietynlainen vieraus. Jos dialogisessa opetustilanteessa edellytetään intiimisuutta, vaarana on, että aina joku jää tai tuntee jäävänsä ulkopuoliseksi. Mielestäni dialogi voi (juuri opetustilanteessa) syntyä täysin ventovieraiden ihmisten kesken ja nämä ihmiset voivat ja saavat jäädä ventovieraiksi toisilleen dialogin jälkeenkin. En tiedä missä määrin läheisyys ja vieraus ovat toisiaan poissulkevia elementtejä.

6) Toivo ei ole puhtaasti emotionaalinen tekijä, mutta myös sitä tarvitaan dialogisessa. Dialogi saattaa kohdat monia vastoin käymisiä ja toivo antaa dialogille aikaa onnistua. Richard Rortyn mielestä yhteisen ymmärryksen toivo, on se yhteinen perusta ja ratio, jonka ansiosta keskustelu jatkuu (Rorty 1980, 318).

2.7 Dialogi pelinä ja pelin säännöt

Sekä Hans-Gadamer että John Huinziga (*Homo ludens* -fraasin luoja) ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalia inhimillisestä kokemuksesta. Pelejä pelataan monista syistä; voiton vuoksi, pisteiden keräämiseksi, vaikutuksen luomiseksi tai vain "huvin vuoksi". Kun dialogia kuvataan pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole toisen voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy itse yhdessä pelaamiseen ideaan. Sen pelinappuloina ovat ideat. Parhaimillaan se on ideoiden vapaata leikkiä.

Pelin pelaamiseksi tarvitaan sääntöjä. Samoin dialogi-peliä pelataan seuran sääntöjä. Kun dialogia käytetään opetuksessa ja oppimisessa, on hyvä hiukan eksplikoida näitä sääntöjä.

Seyla Benhabib on tiivistänyt kommunikatiivisen toiminnan yleiset säännöt seuraavasti: pätevä rationaalinen yhteisymmärrys voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuoroista ja refleksiivistä (Benhabib

1986, 285). Robert Alexy asettaa argumentaatiolle mm. seuraavanlaisia yleisiä edellytyksiä (Alexy 1990, 163-169):

- 1.1 Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti;
- 1.3 Eri puhujien ei pidä käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä;
- 2.1 Jokaisen puhujan tulee väittää sitä, mihin itse uskoo;
- 2.2 Joka kiistää jonkin väittämän tai normin, täytyy esittää peruste tälle;
- 3.1 Jokaisen puhekykyisen subjektin tulee saada osallistua diskurssiin;
- 3.2 Jokaisen tulee harkita jokaista väitettä, nostettava omat väitteet diskurssiin sekä tuotava esille omat asenteet, toiveet ja tarpeet sekä
- 3.3 Sen enempää diskurssin sisäisen kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1 ja 3.2 ilmaistuja oikeuksia.

Benhabibin, Alexyn ja Burbulesin (Burbules 1993, 80-82) sekä Mezirovin ideoiden mukaisesti esitän dialogille seuraavanlaiset säännöt tai maksiimit:

1) Osallistumisen sääntö. Jos dialogin katsotaan olevan pedagogista, se vaatii osallistujiltaan aktiivista osanottoa. Osallistumisen täytyy perustua vapaaehtoisuuteen ja mahdollistaa kaikille osallistujille aktiivisen osallistuminen. Jokaisella pitää olla mahdollisuus vaikuttaa keskustelun aiheeseen, asettaa kysymyksiä, haastaa esitettyjä näkemyksiä ja osallistua mihin tahansa aktiviteettiin, joka kuuluu dialogiin.

2) Sitoutumisen sääntö. Koska dialogi on kommunikatiivista toimintaa sen päämäärään kuuluu yhteisymmärrykseen tai yhteismerkitykseen pyrkiminen, vaikkei sitä saavutettaisikaan (voi olla, että saavutetaan jotain muuta, joka on yhtä arvokasta). Tämä vaatii osallistujilta kykyä ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita, kykyä muuttaa omia käsityksiään sekä kärsivällisyyttä pysyä dialogissa silloinkin kun sen onnistuminen näyttää epävarmalta. Lyhyesti sanottuna sitoutumisen sääntö tarkoittaa sitä, että persoona ottaa dialogiin osallistumisen tosissaan eikä luovuta ensimmäisen vastoinkäymisen tai vastaväitteen kohdalla.

3) Vastavuoroisuuden sääntö. Vastavuoroisuuden sääntö tarkoittaa sitä, että osallistujien kesken vallitsee keskinäinen kunnioitus ja huolenpito. vastavuoroisuuden säännössä on kysymys ns. kultaisesta säännöstä: sitä mitä sinä vaadit muilta, täytyy sinun vaatia myös itseltäsi (Matt 7:12). Eli kun vaadit muilta perusteluita heidän väitteilleen, sinun täytyy itse olla valmis esittämään perusteluita omille väitteillesi; kun vaadit muita ottamaan väitteesi vakavasti, täytyy sinun ottaa muiden väitteet vakavasti ja niin edelleen.

4) Vilpittömyyden ja rehellisyyden sääntö. Kuten aikaisemmin mainitsin dialogiin ei kuulu minkäänlainen harhauttaminen eikä valehtelu. Ei edes keskustelun provoisoinnin (anakrisis) tarkoituksessa. Osallistujan täytyy esittää sisäiseen, ulkoiseen tai sosiaaliseen maailmaan viittavat väitteensä niin rehellisesti kuin kykenee. Tietenkään mitään ulkoisia tarkkailumekanismeja rehellisyyden tarkistamiseksi ei ole eikä tulekaan olla. Dialogiin sitoutuminen tarkoittaa myös vilpittömyyteen sitoutumista.

5) Reflektiivisyyden sääntö. Dialogin päämäärään kuuluu paremman ymmärryksen saaminen niin omien kuin toistemmekin käsityksistä. Tämä edellyttää osallistujilta ainakin pyrkimystä kriittiseen itsereflektioon. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien uskomusten kriittistä tutkimista ja omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten kriittistä arviointia (Mezirow 1995, 8).

Myös toisten esittämät väitteet on alistettava kriittiselle reflektiolle ei niinkään ajatellen niiden kumoamista vaan yhteisen merkityksen luomista.

Nämä seikat eivät ole mitään ulkoisia sääntöjä vaan itse asiassa dialogiin osallistujilta vaadittavia kommunikatiivisia kykyjä (communicative virtues), joita tulee kehittää kokoajan.

2.8 Epädialogisia suhteita opetuksessa

Aikaisemmin viittasin siihen, että opettaja ei aina ole valmis muuttamaan omia näkemyksiään dialogin kuluessa, koska hän pelkää auktoriteettiasemansa menetyttä. Mikä sitten on auktoriteetin ja dialogiopetuksen suhde? Kieltäkö aito dialogi kaikenlaisen auktoriteetin? Opetustilanteissahan on pääasiallisesti niin, että opettaja/luennoitsija ja oppilaat eivät ole tasavertaisessa asemassa opetettavaan asiaan ja kielellisiin kompetensseihin nähden. Opetustilanne on omanlainen kielipeli, jonka säännöt ja strategiat opettaja yleensä hallitsee oppilaita paremmin. Näin ollen auktoriteetin läsnäolo opetustilanteessa ainakin opetuksen alkuvaiheessa on tietynlainen kulttuurillinen vakio.

Opettajan "puolijulkiseen piilo-opetussuunnitelmaan" tulisi kuulua oppilaiden tiedollisten sekä kielellisten valmiuksien nostaminen sellaiselle tasolle, jossa tasaveroinen dialogi on mahdollista. Mollenhauerin sanoin "kasvatus täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on vaikuttaa kommunikaatiostruktuuriin siten, että se tekee mahdolliseksi diskurssikyvyn synnyn" (Mollenhauer 1972, 68; käänös Siljander 1988, 169). Opettajan tulisi pyrkiä ikään kuin häivyttämään auktoriteettiasemaansa opetuksen aikana. Dialogisuus on toisaalta olemassaoleva momentti opetuksen alkaessakin (auktori-teetin läsnäollessakin), mutta samalla se on myös koko opetustapahtuman päämäärä. Jos opettajan tai opettajien auktoriteettiasemalle ei ole tapahtunut mitään pitkään kestäneen opetusjakson aikana, voidaan puhua opetuksen epädialogisuudesta tai dialogisoimisen epäonnistumisesta.

Indoktrinaatio epädialogisena suhteena liittyy auktoriteetin ongelmaan. Yksinkertaistetusti se tarkoittaa ajatusten, uskomusten, teorioiden, käsitysten ym. ujuttamista ohi oppilaan tietoisien toisin sanoen diskursiivisen harkinnan. Se on opettajan auktoriteettiaseman väärinkäyttöä sekä uusintamista niin, että oppilaat säilyvät tiedollisilta ja diskursiivisilta kyvyiltään "alamittaisina". Dialogisuus opetuksen periaatteena on juuri indoktrinaation vastakohta; oppilaille pyritään antamaan valmiuksia tasaveroiseen keskusteluun opettajan kanssa päämääränä yhteisen merkityksen löytäminen (Huttunen & Muona 1994). Jorma Lehtovaaran tulkinnan mukaan dialogi on todellisuuden uudelleen hahmottamista yhdessä, molemminpuolisesti ja monitasoisesti (Lehtovaara 1995). Mutta indoktrinaation mahdollisuus ei ole poissuljettu vaikka opettaja onnistuikin luomaan opetukseen erittäin dialogiseksi. On olemassa opettajan intentioista riippumattomia yhteiskunnallisia mekanismeja, jotka aiheuttavat joidenkin asioiden kritiikitöntä omaksumista, mutta opetuksen dialogisuus ei ainakaan edesauta näitä mekanismeja.

Luonnollisesti opetuksen dialogisuutta vaikeuttavat monet niin koulutusinstituutioiden omat kuin yhteiskunnan yleiset "epädialogiset suhteet"

ihmisten välillä. Tästä huolimatta tai juuri tästä syystä tulee opetuksen dialogisoi-
miseen pyrkiä. Jos opetuksessa missään ikävaiheessa ei kyetä saavuttamaan
tasaveroista ja vastavuoroista dialogia, niin siihen pyrkiminen on tavattoman
vaikeaa millään muullakaan inhimillisen toiminnan alueella.

LÄHTEET

- Alexy, R. 1990. On the Problem of Justification of Normative Statesment. Teokses-
sa Benhabibin ja Dallmayrin (toim.) The Communicative Ethics Controversy.
USA: MIT.
- Bahtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikka. Orient Express.
- Bahtin, M. 1986. Speech Genres. Austin: University of Texas Press.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Juva: WSOY.
- Buber, M. 1953. Reden über Erziehung. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Benhabib, S. 1986. Critique, Norm and Utopia: A Study of the Foundations of
Critical Theory. New York: Columbia University Press.
- Belenky, M. F. et al 1986. Women's Ways of Knowing: The Development of Self,
Voice and Mind. New York: Basic Books.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1991. Science, Order and Creativity. New York: Bantam
Books.
- Bohm, D. & Peat F. D. 1992. Tiede, järjestys ja luovuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Burbules, N. 1990. Dialogue in Teaching: Theory and Practise.
New York: Teachers College Press.
- Durkheim, É. 1990. Sosiaalisesta työnjaosta. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury.
- Huttunen, R. 1993. Kriittinen teoria ja yhteiskunnallisen subjektiviteetin ongelma.
Pro gradu -työ Jyväskylän yliopiston filosofian sekä sosiologian laitoksille.
- Huttunen, R & Muona, S. 1995. Indoktrinaatio akateemisessa opetuksessa. Artik-
keli, joka julkaistaan Niin & Näin lehdessä.
- Israel, J. 1992. Martin Buber - Dialogifilosof och sionist. Stockholm: Natur och
Kultur.
- Laine, T. 1993. Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Jyväskylä: Jyväskylän yli-
opisto.
- Lehtovaara, J. 1995. Dialogisuus ihmisen oppimisessa. Esitelmä Korkeakouluope-
tuksen kehittämispäivillä 12.-13. 1995 Jyväskylässä.
- Lukács, G. 1971. The Theory of the Novel - A historico-philosophical essay on the
forms of great epic literature. London: Merlin Press.
- Saarinen, E. 1983. Sartre: pelon, inhon ja valinnan filosofia. Tampere: Fazine.
- Shor, I & Freire, P. 1987. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming
Education. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Rorty, R. 1980. Philosophy and the Mirror of Nature. New Jersey: Princeton
University Press.
- Tannen, D. 1990. You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation.
New York: William Morrow.
- Theunissen, M. 1986. The Other: Studies in the Social Ontology of Husserl, Hei-
degger, Sartre and Buber. USA: MIT Press.

3 AITO KOKEMINEN ON AVAUTUMISTA

Tekijänoikeudet Tiedepolitiikka-lehti, uudelleen julkaistu Tiedepolitiikan luvalla, Vol. 22, No. 3, 1997, s. 5-8.

Tutkimisessa ja oppimisessa on kysymys symbolisessa muodossa olevan perinteen haltuun ottamisesta sekä uuden luomisesta. Esimerkiksi jonkin tieteenalan perinteeseen tutustuminen - bourdieulaisittain sanottuna tieteenalan kentän päämiin tutustuminen - tarkoittaa horisontin laajentumista tai fuusioitumista niin, että arkiymmärrystä ulotetaan tai fuusioidaan asiantuntijatiетoon päin. Se miten tähän perinteeseen tutustuminen tapahtuu vaikuttaa ratkaisevasti oppimistutustumisprosessin lopputulokseen ja siihen, miten lopputulos, eli kompetentti tiedemies tai asiantuntija, tulee uusintamaan oman alansa perinnettä - avarakattaisesti vai nurkkakuntamaisesti.

Tässä artikkelissa tarkastelen Hans-Georg Gadamerin antia akateemiseen tutkimiseen ja oppimiseen. Nostan esille kolme Gadamerin teemaa; ensinnäkin pelin ja pelatuksi tukemisen käsitteet, toiseksi hermeneuttisen kokemuksen käsitteen sekä kolmanneksi idean perinteestä Minä-Sinä -suhteen osapuolena.

3.1 Pelin ontologia vihjeenä perinteen tapahtumisen hahmottamisessa

Sekä Gadamer että Homo ludens -fraasin luojana tunnettu John Huinziga ovat sitä mieltä, että pelin ja leikin ideat paljastavat jotain syvää ja universaalia inhimillisestä kokemuksesta. Pelin luonteeseen kuuluu, että se ei ole tavallisessa mielessä vakavaa. Siksi me pelaamme pelejä: unohtaaksemme tavanomaisen ja arkipäiväisen vakavuuden. Peli kuitenkin luo oman vakavuutensa. Pelatessa tavanomainen vakavuus ei yksinkertaisesti vain katoa, vaan se erikoisella tavalla väliaikaisesti hyllytetään.

Peli täyttää tarkoituksensa vain jos pelaaja kadottaa itsensä peliin (...) Pelin olemisen tapa ei salli pelaajan suhtautua peliin, niin kuin se olisi objekti. Pelaaja tietää varsin hyvin mitä peli on ja sen, että mitä hän on tekemässä on "vain peliä"; mutta hän ei ei tarkkaan ottaen tiedä, mitä hän 'tietää' tietäessään tämän (Gadamer 1975, 97-98).

Gadamerin radikaali väite on, että pelaajat eivät ole pelin subjekteja, vaan peli itse esittää itseään pelaajien kautta. Kun pelaajat pelaavat peliä, peli heideggerilaisittain tapahtuu. Pelin subjektina eivät ole pelaajat tai mahdollinen pelin yleisö vaan itse peli. "(...) kaikki pelaaminen on pelatuksi tulemista. Pelin viehätys, pelin lumoava vaikutus, sisältyy siihen, että peli hallitsee pelaajia" (Gadamer 1975, 102).

Kun dialogi ymmärretään gadamerilaisittain pelinä, on kysymys pelistä, jossa päämääränä ei ole voittaminen, vaan sen päämäärä sisältyy itse pelaamiseen ja peli "tapahtumaluonteisuuteen". Kun dialogi onnistuu, se alkaa tapahtua ja paljastaa itse asiaa. Dialogia niin kuin ei tangoakaan voi tehdä yksin - saksan kielen sana spielen tarkoittaa myös tanssia! Dialogi sisältää oman immanentin logiikkansa, joka pääsee esiin vain kun pelataan toisen kanssa - tämä "toinen" voi olla toinen ihminen, kulttuuri, teksti tai perinne. Keskusteltavan asian suhteen dialogissa voidaan päästä tulokseen, joka on enemmän kuin mitä siihen osallistuvat tahot yhdessä ja erikseen sisältävät. Täten dialogin tulosta ei voi johtaa alkutilanteesta mahdollinen metatason tarkkailijakaan - keskustelun ohjaaja tai mahdollinen ylikuonnollinen tarkkailija, joka tietää tarkalleen, mistä dialogin eri tahot koostuvat.

3.2 Hermeneuttinen kokemus

Gadamerin mukaan jokin yksittäinen kokemus on pätevä siihen asti, kun se ei ole joutunut ristiriitaan uuden kokemuksen kanssa. Tämä seikka on yhteinen niin tieteellisille proseduureille kuin arkipäiväisille kokemuksillekin (Gadamer 1975, 332-333). Meillä on siis kaksi tapaa käyttää sanaa kokemus.

(...) ensinnäkin kokemus, joka vahvistaa ja täyttää meidän odotuksemme ja toiseksi kokemus, joka 'tapahtuu' meille. Tämä jälkimmäinen, kokemus aidossa mielessä, on aina negatiivinen. Kun uusi kokemus kohteesta tapahtuu meille, se tarkoittaa, että emme aiemmin ole nähneet kohdetta oikein ja nyt tiedämme paremmin (Gadamer 1975, 355-356).

Aidon kokemuksen negatiivisuus on siis produktiivista. Kysymys ei ole pelkästään siitä, että aluksi meillä oli pettävä kuva yksittäisestä kohteesta, jonka sitten korjasimme, vaan kyse on myös siitä, että olemme todella saavuttaneet uuden ymmärryksen asioiden yleisemmästä tilasta. Aito kokemus on siis aina negatiivisen kokemuksen eli asioiden maailmassa eivät olekaan niin kuin ajattelimme niiden olevan. Kun saamme aidon kokemuksen kohteesta, sen seurauksena muuttuu kaksi asiaa, tietomme muuttuvat ja tietomme kohteet muuttuvat. Tiedämme nyt paremmin, ja tämä tarkoittaa, että itse kohde "ei läpäissyt testiä". Syntyy uusi kohde, joka sisältää totuuden vanhasta kohteesta (Gadamer 1975, 336-337.)

Kun käytämme kokemus-sanaa tässä aidossa mielessä, meillä ei voi olla samaa kokemusta kahdesti. Tietenkin me tarvitsemme myös niitä toistavia ja käsityksiämme vahvistavia kokemuksia, mutta niiden voimasta emme tule "kokeneeksi" (Erfahrener). Kokenut ihminen on kokenut aitoja kokemuksia, jotka ovat laajentaneet hänen horisonttiaan. Kokenut ihminen on myös kääntänyt tietoisuutensa huomion itse tähän kokemustapahtuman luonteeseen ja on näin tietoinen mahdollisuudestaan aitoihin kokemuksiin. "Kokenut ihminen on tullut tietoiseksi kokemuksestaan - hän on siis 'kokenut'. Toisin sanoen hän on saavuttanut uuden horisontin, jonka sisällä joku voi tulla aidoksi kokemukseksi hänelle" (Gadamer 1975, 336).

Hegel *Hengen fenomenologian johdannossa* käsittää kokemuksen edellä kuvattunlaisena kokemuksesta itsestä kokijana. Hegel katsoi välttämättömäksi sen, että tämän itsetietoisien kokemuksen tulisi johtaa täydelliseen itse-tietoon tai itseymmärrykseen, jossa mikään seikka maailmassa ei enää olisi vierasta tai outoa itseydelle. Näin uusien kokemusten tapahtuminen loppuisi, koska inhimillisenä tietoisuutena ilmenevä henki saavuttaa pisteen, jossa se pääsee eroon illuusiossaan, että maailmassa olisi jotain sille vierasta tai toista. Viimekädessä Hegelille kaikki on samaa panteistista henkeä, mutta itsevieraaantunut henki ei vain tunnista itseään maailmasta (ks. *Hengen fenomenologian johdannon* viimeinen kappale).

Hegelin kokemuksen dialektiikka päättyy kaikkien kokemusten ylittämiseen absoluuttisessa tiedossa ja itseymmärryksessä. Gadamer haluaa Heideggeriin nojautuen erottaa oman hermeneuttisen kokemuksen käsitteen tästä Hegelin kokemuksen dialektiikasta - tosin samaan hengenvetoon Gadamer myöntää, että Hegelin kokemuksen käsitteessä on jotain totta (Gadamer 1975, 337; Heideggerin suhteesta *Hengen fenomenologian johdantoon* ks. Ikäheimo 1996). "Kokemuksen totuus implikoi suuntautuneisuuden uuteen kokemukseen. Tästäsyystä henkilöä, jota kutsutaan kokeneeksi, on tullut tällainen ei vain kokemuksiansa kautta vaan myös siksi, että hän on avoin uusille kokemuksille" (Gadamer 1975, 338).

Gadamerin mielestä "olla kokenut" ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken, vaan se merkitsee sitä, hän on radikaalisti epädogmaattinen. Hän on sellainen ihminen, joka on hyvin kykeneväinen uusiin kokemuksiin ja niistä oppimiseen. Näin Gadamerilla kokemuksen dialektiikka ei koe täyttymistään täydellisessä tiedossa vaan avoimuudessa aidolle kokemukseksi.

3.3 Suhde perinteeseen Minä-Sinä -suhteena

Hermeneuttisen kokemuksen käsitteessä on nimenomaan kyse perinteen kokemisesta. Mutta perinne ei ole jotain, minkä kokemus opettaisi meidät tietämään ja taitamaan luonnon objektin tavoin. Gadamerin periaatteellinen kanta on, että perinne on kieltä ja kielenä se ilmaisee itsensä Sinän tavoin. Näin sanoessaan Gadamer luovalla tavalla uusintaa Feuerbachin aloittamaa ja Buberin elvyttämää Minä-Sinä -filosofiaa. "Näin traditio on aito partneri kommunikaatiossa ja me kuulumme siihen samalla tavoin kuin Minä kuuluu Sinälle" (Gadamer 1975, 340).

Koska hermeneuttisen kokemuksen kohteena ei ole luonnon objektien kaltainen esine vaan Sinän kaltainen perinne, hermeneuttinen kokemus on myös moraalinen ilmiö. Tästä syystä Gadamer tuomitsee objektivoivan suhteen perin-

teeseen, missä perinne halutaan vain tietää tyhjentävästi ja käyttää sitä hyväksi. Nietzscheä siteeraten Gadamer varoittaa, että orjallakin on tahto valtaan, joka kääntyy isäntää vastaan (Nietzsche Gadamer 1975, 342 mukaan).

Gadamer kehottaa avautumaan perinteelle samalla tavalla kuin Minä avautuu Sinälle. Minä-Sinä -suhteessa toinen ei ylenkatso toista ja on valmis kuuntelemaan mitä toinen todella sanoo. Gadamerin väite on siis, että Minä-Sinä -suhteen avoimuus ei kuulu ainoastaan persoonien välille, avoimuus on kykyä kuunnella, oli puhujana sitten ihminen tai perinne. "Minun täytyy sallia perinteen vaatimus pätevyytteen, ei vain siinä merkityksessä, että tunnustaisin menneen toiseuden, vaan siinä merkityksessä, että sillä on jotain sanottavaa minulle" (Gadamer 1975, 343-344).

Muun muassa Jürgen Habermas ja Albrecht Wellmer ovat esittäneet kritiikkiä tätä ehdotonta traditiolle avautumista kohtaan. Habermasin mukaan Gadamer "linvistisessä idealismissaan" olettaa, että perinne on tulosta itseriitteisestä ja vapaasta keskustelusta, jota eivät mitkään ulkoiset seikat ole häirinneet. Gadamer jättää huomioimatta yhteiskunnallisten valtasuhteiden vaikutuksen (Habermas Warnke 1987, 112 mukaan). Wellmer puolestaan kritisoi gadamerilaisen hermeneuttisen otteen universaalisuus-vaatimusta seuraavasti:

Valitus tiesi minkä hermeneutiikka unohtaa eli sen, että dialogi - jota me Gadamerin mukaan olemme - on myös vallan konteksti ja juuri tästä syystä se ei ole dialogia alkuunkaan. Vaatimus hermeneuttisen otteen yleispätevyydestä voidaan säilyttää vain, jos oletamme, että perinteen konteksti mahdollisen totuuden ja faktisen ymmärryksen paikkana, on samanaikaisesti epätotuuden ja jatkuvan voiman paikka (Wellmer 1974, 47).

3.4 Gadamerin hermeneuttisen otteen mahdollisuus kritiikin jälkeen

Mielestäni on mahdollista terästä Gadamerin hermeneuttista otetta vallan genealogian tunnistavalla kriittisen reflektion vaatimuksella ja säilyttää kaikki se myönteinen mikä liittyy Gadamerin pelimäisyyden, kokemuksen avoimuuden ja perinteen dialogisoinnin ideoihin. Ja kriteereitä tälle kriittiselle reflektiolle on löydettävissä Gadamerilta itseltään.

Ensinnäkin Gadamerin tulkinnan mukaan aristoteelinen dialektiikka eli keskustelutaito ei ole vain argumentoinnin taidetta vaan myös ajattelun taidetta. Keskustelussa kaikkien osallistujien väitteet laitetaan aitoon testiin. Jos joku näkökulma vältyy tältä aidolta testiltä, "horisonttien sulautuminen" voi tapahtua yksipuolisesti tämän koettelemattoman käsityksen määräämänä. Tällöin dialogi on jo muuttunut yksipuoliseksi monologiksi. Dialogissa horisonttien sulautuminen tulee tapahtua niin, että se mitä keskustelussa ilmaistaan ei ole vain minun tai sinun, vaan se on yhteistä (Gadamer 1975, 366). Kun perinne ymmärretään dialogiin osallistuva Sinänä, täytyy perinteen ojentamaan (überliefern; überlieferung=perinne) näkemykseen soveltaa samaa aristoteeliseen dialektiikkaan kuuluvaa aitoa väitteiden koettelua. Jos traditiolle vain "avaudutaan" ilman mitään reflektiota, kyseessä on monologinen ei dialoginen suhde traditioon.

Toiseksi puhuessaan kokeneen ihmisen horisontista, Gadamer aivan oikein arvottaa sellaisia horisontteja, jotka mahdollistavat laajimman mahdollisen uusien kokemusten potentiaalin. Tästä voitaisiin tehdä se johtopäätös, että kriittisen reflektion tulee varmistaa ainakin se, että horisonttien fuusioitumisessa ei päädytä sellaiseen horisonttiin, joka pyrkii sulkeistamaan muita näkökulmia, ehkäisemään tulevia fuusioitumisia sekä ehkäisemään uusien kokemusten tapahtumista.

LÄHTEET

- Gadamer, H-G. 1975. Wahrheit und Methode. Germany: Mohr Tübingen.
- Hegel, G.W.F. 1997. Hengen fenomenologian johdanto. Niin&Näin 2/97.
- Ikäheimo, H. 1996. Absoluutin hengessä; Hegelin Phänomenologie des Geistes'n johdanto ja Heideggerin tulkinta. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Warnke, G. 1987. Hermeneutics, Tradition and Reason. Great Britain.
- Wellmer, A 1974. Critical Theory of Society. New York.

4 PERUSTEEN PERIAATE JA DISKURSSIPERIAATE YLIOPISTOSSA

Tekijänoikeudet Jyväskylän yliopisto, Filosofian julkaisut, julkaistu luvalla, julkaistu alunperin teoksessa Laitinen, A. (toim.) Normatiivisuuden lähteet, Jyväskylä 1998, s. 83-96.

Yliopiston ideaan sisältyy vaatimus kaikinpuolisesta avoimuudesta ja rajoittamattomasta suhteisiin asettumisesta, jossa ihminen voi oman tieteenalansa avulla pyrkiä saavuttamaan käsityksen kokonaisuudesta. Tämän ideaalin toteuttaminen edellyttää vapaata kommunikaatiota, joka toteutuu sekä tieteen tekemisen että myös persoonallisen elämän tasolla. Siksi yliopiston tulisi mahdollistaa suora mielipiteiden vaihto niin tieteenharjoittajien kesken kuin tieteenharjoittajien ja opiskelijoiden välillä. Yliopiston ideaali edellyttää, että kommunikaatio on sokraattista, kriittisesti kysymyksiä asettavaa, jotta ihmiset voisivat päästä selville itsestään ja toisistaan.

Karl Jaspers

Jaspers löytää Humboldtin ihanteesta sellaisia kestäviä arvoja yliopistolle kuin avoin kommunikaatio ja kriittisyys. Sen sijaan Jaspersin tapa kytkeä kommunikaatio ja yliopiston ihanne radikaaliin "ehdottoman totuuden etsintään sen kaikissa muodoissaan" (Jaspers 1990, 124) kuulostaa arveluttavalta ja epämodernilta. Ehdottoman totuuden etsintä ei ole kaukana yhden totuuden etsinnästä, joka puolestaan ei ole avoimen ja kriittisen diskurssin mukaista. Jaspers kyllä puoltaa vaihtoehtojen moninaisuutta ja toisinajattelun välttämättömyyttä yliopistossa, mutta lisää heti perään, että kaikkien maailmankatsomuksien ei tule olla edustettuina yliopistossa. Hän haluaa sulkea yliopistosta sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät ole yliopiston ihanteen mukaisia sekä sellaiset maailmankatsomukset, jotka eivät kykene tuottamaan ensiluokkaisia oppineita. Kuka sitten määrittellee, mitkä maailmankatsomukset ovat tuottaneet ensiluokkaisia oppineita? Jonkun mielestä kristilliset teologit eivät ole oppineita ensinkään, toisen mielestä intialaisen tai itämäisen filosofian harjoittajat kuuluisivat pikemminkin suljettuihin hoitolaitoksiin ja niin edelleen.

Mielestäni Humboldtin yliopistoihanne - niin kuin Jaspers sen tulkitsee - on

siis altis indoktrinaatio-syytöksille. Ongelma liittyy yliopiston omaan uusintamistehtävään. Uusintaessaan akateemisen elämämaailman komponentteja yliopisto uusintaa käsitykset siitä, mikä on hyvää, rationaalista ja suotavaa tutkimusta eli mitkä ovat akateemisen tieteenharjoittamisen standardit. Tämän "hyvää tiedettä" koskevan käsityksen uusintamiseen vaikuttavat niin ulkoiset ja sisäiset systeemiset mekanismit, eri koulukuntien ja arvostettujen professoreiden strateginen kilpailu kuin myös kommunikatiivisen rationaalisuuden kriteerit täyttävä tiedepoliittinen keskustelukin. Valistusooptimistina tahdon uskoa, että yliopistot kognitiivis-välineellisen rationalisoitumisen lisäksi rationalisoituvat myös kommunikatiivisesti. Ajattelisin, että hahmottelemani yliopistoa koskeva indoktrinaatio-teoria olisi osa tätä yliopistollista kommunikatiivista rationalisoitumista.

Tarvitseeko meidän sitten antaa sivistysyliopiston ideaa ajankohtaisempi idea tai peruste yliopistosta, joka vastaisi paremmin pluralisoituneen elämämaailman vaateita eikä altistuisi indoktrinaatiokritiikille? Artikkelissään *Perusteen periaate: yliopisto opiskelijoiden silmissä* Derrida pohtii tarvitseeko yliopisto perusteen periaatetta vai voiko sitä edes kysyä. Perusteen periaatteen eli *principium rationis* muotoili Leibniz seuraavasti: "nihil est sine ratione seu nullus effectus causa" (mitään ei ole ilman perustetta eikä vaikutusta ole ilman syytä)" (Derrida 1990, 213 mukaan). Harvey Siegelin mielestä väitteiden perusteista riippuvuus (ts. perusteen periaate) on itse justifioituva. Kukaan ei voi kysyä "miksi minun pitää arvottaa rationaalisuutta" eli perusteiden esittämisen tarpeellisuutta, ilman että jo sitä kysyessään olisi ottanut kantaa perusteen periaatteen (ts. siegeliläisen rationaalisuuden) puolesta (Siegel 1988, 167). Habermasin ja Alexyn mukaan se, joka osallistuu diskurssiin tai argumentaatioon, sitoutuu sääntöön: "Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänään peruste tälle" (Habermas 1994, 140). Habermasin mielestä diskurssiin nostetulle väitteelle täytyy antaa peruste ja tätä "antamista" ei tarvitse perustella, koska se sisältyy puheen transsendentaalispragmaattisiin ehtoihin.

Derridakin - Heideggerin Leibniz-tulkintaa seuraten - on sitä mieltä, että mikään ei voi olla ilman perustetta. Yliopistokaan ei ole ilman perustetta. Perusteen periaatteesta seuraa kehoitus perusteen antamiseen eli perusteluun ja oikeuttamiseen perusteiden tai perussyiden perusteella (Derrida 1990, 215). Derridan mielestä länsimaissa 1800-luvulla humboldtilaisittain uudelleen strukturoituneen yliopiston mahdollisuutta ei voida ajatella ilman, että tutkitaan sitä ennen länsimaaisessa ajattelussa tapahtunutta perusteen periaatteen asettamista. Siis jotta sivistysyliopiston ideaa voidaan ajatella, täytyy tutkia perusteen periaatteen asettamista. Derrida kieltää Siegelin esittämän perusteen antamisen -vaatimuksen itsejustifioituvuuden.

Noudatammeko perusteen periaatetta kysellessämme, mikä perustelee periaatteen, joka on itsessään perustelemisen periaate? Vastaus on kielteinen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että me emme mainittua periaatetta tottelisi. Olemmeko tässä tekemisissä kehän tai kuilun kanssa? Kehä koostuisi yrityksistä selvittää peruste perusteen avulla ja antaa peruste perusteen periaatteelle. Tällöin vedotaan periaatteeseen, jotta se saataisiin puhumaan itsestään juuri siinä, missä perusteen periaate ei Heideggerin mukaan sano mitään itse perusteesta. Perusteltavuuden periaatteen on mahdotonta

perustella itseään ja tätä mahdottomuutta voitaisiin kuvata käsitteillä kuilu, aukko, Abgrund ja tyhjä rotko. Yliopiston tavoin edellä mainitun perustelemisen olisi pysyteltävä jännittyneenä mitä omalaatuisimman tyhjyyden ylle (Derrida 1990, 216).

Derrida pysähtyy miettimään mitä perustelevinen tarkoittaa. Derridan Heidegger-tulkinnan mukaan perustelevinen voidaan ymmärtää merkityksessä *gründen* ("perustua, antaa ja ottaa itselleen maaperää jalkojen alla: *boden-nehmen*"), *begründen* ("motivoida, oikeuttaa, valtuuttaa") tai *stiften* ("pystyttää, panna alulle") (Derrida 1990, 218-9). Heidegger tulee siihen johtopäätökseen, että yliopisto perustellaan merkityksessä *stiften* eli yliopisto on *Stiftungina* "rakentunut" perusteen periaatteen varaan ja 'lepää' sen pohjalla" (Heidegger Derrida 1990, 219 mukaan). Mutta koska itse perusteen periaate ei lepää minkään päällä, leijuu sen periaatteen päälle pystytetty yliopisto pohjattoman rotkon päällä.

Derridan filosofian peruspyrkimyksenä on dekonstruoida eri seikkojen "perustojia" ja "länäoloja". Näin yliopistokin paljastuu viimekädessä perustattomaksi, mutta siitä ei seuraa mitään uuden perustan asettamista tai edes sen asettamisen vaatimusta, varsinkaan kun ei ole perustetta asettaa perustaa. Perustattomuus on yleinen asioiden olemisen tapa ja sillä hyvä. Mutta yliopiston perusteeseen (*Stiftungina* asettunut sivistysyliopisto) ja yliopisto-opetuksessa käytännössä harjoitettuihin toimintanormeihin kohdistuvaa indoktrinaatiokritiikkiä ei voida valtuuttaa (*begründung*) derridalaisittain perustelemattomuudella "ei-perustellulla" perustattomuudella¹⁶. Habermasilaisittain ajattelen, että intersubjektiivinen diskurssiperiaate ja argumentaation yleiset ehdot voidaan asettaa indoktrinaatiokritiikin perusteeksi (*begründen*-mielessä). Ne voisivat olla osana indoktrinaatiokritiikille immuunian modernin yliopiston periaatetta, joka sallisi derridalaisen erojen leikin, feyerabendilaisen jähmeyden ja proliferaation dialektiikan tai bahtinilaisen karnevalistisen diskurssin tietenteossa.

Palaan diskurssiperiaatteeseen esitettyäni ensin mitä Habermas ajattelee yliopiston ideasta. Myös Habermas kysyy tarvitseeko yliopisto esimerkiksi Jaspersin vision kaltaista ideaa itsestään.

Yhä edelleen Jaspers lähtee premisseistä, jotka periytyvät saksalaiseen idealismiin sisältyvästä implisiittisestä sosiologiasta. Tämän mukaan instituutio on toimintakykyinen vain, mikäli se ilmaisee oman ideansa elävällä tavalla. Kun henki pakenee siitä, instituutiojäykistyy joksikin mekaaniseksi, kuten sieluton organismi hajoaa kuolleeksi materiaksi (Habermas 1990, 179-180).

Habermasin mielestä pitkälle funktionaalisesti erikoistuneet alajärjestelmät eivät enää ole mitään ideoidensa kiteytyymiä ja vieläpä niin, että jos ne halutaan sitoa ideoihin, niiden toiminta-ala jouduttaisiin rajaamaan ahtaisiin puitteisiin. "Tästä näkökulmasta kuuluvat kaikki Jaspersin tavoin yliopiston ideaan vedonneet ja yhä siihen vetoavat yliopistouudistajat modernisoitumisen suhteen vihamielisen kulttuurikritiikin puolustajiin" (Habermas 1990, 180). Habermas kysyy, onko siis

16 En halua täysin kieltää dekonstruktivistisen indoktrinaatiokritiikin mahdollisuutta. Onhan olemassa erilaisia dekonstruktivistisen yhteiskuntakritiikin ohjelmia niin miksei myös sen mukaista indoktrinaatiokritiikkiä. Dekonstruktivistisen indoktrinaatiokritiikki toimisi ohjelmansa mukaisesti ilman "valtuutusta".

yliopiston kiihtyvän funktionaalisen eriytymisen aikana luovuttava ideastaan niin kuin tyhjästä kuoresta?

Habermas on kuitenkin sitä mieltä, että tätä vallitsevaa funktionaalista tulkintaa ei pidä niellä sellaisenaan. Alajärjestelmänä yliopisto ei omaa vain yhtä funktiota vaan pikemminkin funktioiden kimpun, joka muodostuu niin tieteellisen jälkikasvun huolehtimisesta ja akateemisiin ammatteihin valmistamisesta kuin myös kulttuurikeskusteluun ja mielipiteen muodostumiseen osallistumisesta. "Tämä erikoinen funktioiden kimppu kiinnittää korkeakoulut yhä edelleen elämismaailmaan. Niin kauan kuin tämä yhteys ei ole kokonaan katkennut, ei myöskään yliopiston idea voi olla täysin kuollut" (Habermas 1990, 184). Habermas varoittaa tämän yhteyden monimutkaisuuden aliarvioimisesta. Juuri preussilaiset yliopiston uudistajat sivistysyliopiston idean syntyäaikoina antoivat tieteellisten oppimisprosessien ja modernin yhteiskunnan elämänmuotojen välisestä suhteesta liian yksinkertaisen kuvan.

Habermas ei kannata ankaraa systeemiteoreettista näkemystä, jonka mukaan "*kaikki* normatiivista suuntautumista edeltävät sosiaalisen toiminnan alueet voitaisiin pitää koossa rahan ja hallinnollisen vallan kaltaisilla arvoneutraaleilla ohjausmekanismeilla" (Habermas 1990, 193). Systeemiteoreettisen näkemyksen mukaan siis yliopistokin voisi mainiosti toimia ilman sille rakkaaksi käynnyttä ideoita. Tähän arvoneutraalisuuden vaatimukseen voidaan kohdistaa myös indoktrinaatiokritiikkiä. Tällaisessa systeemiteoreettisessa visiossa toteutuisi juuri se, mistä fenomenologi Husserl varoitti eli tiede ja tiede-instituutiot kadottavat elämismaailmalliset yhteytensä ja tieteen lisäksi "asiallistavat" myös ihmisen.

Mihin sitten yliopiston idea voisi perustua, jos sivistysyliopiston idea ei sellaisenaan ole vakavasti otettava. Habermasin mukaan vastaus on löydettävissä itse argumentoinnin ja kommunikaation luonteesta: "Olen nimittäin vakavissani sitä mieltä, että juuri tieteellisen argumentaation kommunikatiiviset muodot viime kädessä pitävät koossa funktioiltaan mitä erilaisempia yliopistollisia oppimisprosesseja" (Habermas 1990, 196). Minun nähdäkseni sekä indoktrinaatiokritiikin että itse yliopiston (jossa tämä kritiikin muoto on keksitty) perusteita voidaan etsiä samasta paikasta eli diskurssiin osallistumiseen sisältyvistä normatiivisista edellytyksistä.

Mikä tämä lataamani diskurssiperiaate on ja miten se asettuu perustaksi? Diskurssietiikka on kahden Frankfurtin kouluun kuuluvan ajattelijan Karl-Otto Apelin sekä Jürgen Habermasin kehittämä. Apel (1980) kehitti alunperin diskurssietiikan idean Kantin etiikan, Wittgensteinin kielipeli-teorian, Hintikan perfomaatiivisen ristiriidan -käsitteen ja Peircen totuusteorian pohjalta. Habermasin oma versio diskurssietiikasta syntyi ikään kuin kommunikatiivisen toiminnan teorian sivutuotteena. Diskurssiperiaate on Habermasin diskurssietiikan peruseriaate.

Habermasin diskurssietiikka on peruslinjoiltaan kantilainen. Hänen omien sanojensa mukaan kantilaisen diskurssietiikasta tekee sen kognitivistisuus a), universalistisuus b), formalistisuus c) ja deontologisuus d) (Habermas 1992).

a) Kognitiivisilla etikoilla tarkoitetaan niitä eettisiä teorioita, joiden mukaan normatiivinen pätevyys on analoginen ulkoista maailmaa koskevien väitteiden pätevyysvaatimuksen kanssa (ts. totuus). Norminpätevyyttä ei haeta moraalisten tunteiden introspektiosta tai uskonnollisista teksteistä vaan samantapaisesta kognitiosta, joka kohdistetaan ulkoista maailmaa koskeviin väitteisiin. Artikkelis-

saan *Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan* Habermas kirjoittaa seuraavasti: "Diskurssietiikka rakentuu siis täysin oletuksille, että normatiivisilla pätevyysvaatimuksilla on kognitiivinen mieli ja niitä voidaan käsitellä totuusvaatimuksien *tapaan (...)*" (Habermas 1994, 121).

b) Kantin moraaliteorian tavoin diskurssietiikka on universalistinen moraaliteoria. Habermas asettaa diskurssietiikan perusprinsiipiksi universaalisuusperiaatteen U. Universaalisuusperiaate U pätee, "jos kaikki voivat *pakottomasti* hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin *yleisestä* seuraamisesta *kunkin* intressien tyydyttämisen kannalta" (Habermas 1994, 143). Rawlsin oikeudenmukaisuusteorian tavoin diskurssietiikka pyrkii pääsemään selvyyteen yhteisestä intressistä. Universaalisuusperiaatteen tarkoituksena on auttaa löytämään sellainen normi, jonka kaikki asianosaiset voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, kansalaisuudesta, maailmankatsomuksesta ja jopa olemassaolosta riippumatta (tulevat sukupolvet).

c) ja d) Niinikään diskurssietiikka on kantilaisittain formalistinen ja deontologinen, koska se ei ole tarkoitettu minkään substantiaalisen moraalisen arvon käsittelyyn ja koska siinä on kysymys velvoittavista toimintanormeista (Verhaltensnormen) eikä hyvästä ja pahasta. Habermas tekee deontologisen eron normatiivisten arvostelmien (mitä meidän pitää tehdä) ja arvottavien arvostelmien (mikä on hyväksi tai pahaksi meille) välille (Habermas 1992, 169):

Arvottava arvostelma ilmaisee, mikä on enemmän tai vähemmän hyvää ja hyödyllistä tai huonoa ja epäedullista "minulle" tai "meille". Binäärikoodattu (normatiivinen, RH) komento julistaa sen, mikä toimintatapa - ilman riippuvuutta käskyn antajista tai huomioonottamatta käskijöiden satunnaisista preferensseistä tai arvo-orientaatiosta, on oikein tai väärin. Murha ja petos eivät ole väärin sen tähden, että ne eivät ole hyväksi niille, jotka *kulloinkin* saavat niistä kärsiä. Toimintanormeina ne ovat väärin sen tähden, että ne rikkovat *yleistettävissä olevaa* (*verallgemeinerbar*) intressiä vastaan.

Normatiiviset arvostelmat ovat orientoituneet sääntöihin ja arvottavat arvostelmat päämääriin. Formalistisena ja deontologisena teoriana diskurssietiikka liittyy nimenomaisesti vain muodollisiin normatiivisiin arvostelmiin oikeista ja vääristä toimintanormeista. Tämä seikka erottaa deontologiset moraaliteoriat teleologisista moraaliteorioista. Kenneth Baynes havainnollistaa deontologisten ja teleologisten teorioiden eroa Kantin jaolla kategoriisiin ja hypoteettisiin imperatiiveihin.

Kantin näkemys, että moraalisuus velvoittaa kategorisesti, tarkoittaa, että puhdas järki on itsessään praktista, moraaliset velvoitteet eivät riipu ei-järkiperusteisten intressien ja halujen läsnäolosta. Deontologinen etiikka on täten moraaliteoria, joka kuuluttaa moraalisia velvoitteita, jotka eivät riipu muista haluista tai intresseistä kuin "Järjen intresseistä" (Baynes 1992, 111).

Diskurssietiikkaa - teleologisista teorioista poiketen - ei voida soveltaa arvottaviin arvostelmiin hyvästä elämästä tai perimmäisistä arvoista, koska ne ovat seikkoja, joista ei ole mahdollista saavuttaa konsensusta praktisessa diskurssissa. Modernissa moniarvoisessa yhteiskunnassa tarvitaan nimenomaan sellaista kognitivistista, universalistista ja deontologista moraaliteoriaa, joka auttaa eri maailmankatsomuksen omaavia yksilöitä pääsemään yhteisymmärrykseen

yhteisistä toimintanormeista. Julkisessa koulutuksessa - kuten yliopistossa - käytettävät opetusperiaatteet kuuluvat näihin.

Diskurssietiikka kuitenkin eroaa Kantin moraaliteoriasta kahdessa ratkaisevassa suhteessa. Ensinnäkin diskurssietiikka ei nojaa kantilaiseen transsendentaalifilosofiaan. Kantilla sen, mitä maksiimia järjellisen olennon pitää noudattaa, voi jokainen järjellinen olento saada selville niin sanotulla kategorisella imperatiivilla. Sen eräs määritelmä kuuluu seuraavasti: "Toimi vain sen maksiimin mukaan, jonka kautta samalla saatat tahtoa, että se tulisi yleiseksi laiksi" (Kant 1990, 110). Tämä imperatiivi on kategorinen, koska siinä esitetään toiminta välttämättömäksi itsessään muista tarkoituksista riippumatta. "Jos toiminta on hyvä vain välineenä jotakin *toista varten*, niin imperatiivi on *hypoteettinen*; jos se käsitetään hyväksi *sinänsä*, siis itsessään välttämättömäksi järjen mukaisen tahdon alkuperusteena, se on *kategorinen*" (Kant 1990, 102). Kantilla kategorinen imperatiivi ei ole ihmisten tekemä (tai hänen itsensä tekemä) ajatuskonstruktio, vaan se itsessään on järjen fakta tai alkuperuste ja mahdollistaa "päämäärien valtakunnan". Tämän lisäksi Kantilla moraalisuus valtakunta edellyttää sekä jumalan olemassaolon että kuolemattomuuden. Sen sijaan diskurssietiikka Habermasin mukaan edustaa niin sanottua postkoventionaalista moraalitietoisuutta, jossa ei edellytetä yliluonnollisia olentoja eikä transsendentaalista järjen faktojen sfääriä.

Voidaan kuitenkin perustellusti kysyä edustaako Habermasin universaalisuusperiaatteelle esittämä transsendentaalis-pragmaattinen perustelu todella edistystä suhteessa Kantin transsendentaaliselle kategorisen imperatiivin perustelulle? Habermas itse puhuu niin sanotusta heikosta transsendentaalisesta perustelusta. Moraaliteorioihin sisältyy aina tietty "transsendentiaallinen momentti", mutta ehkä Apelin ja Habermasin lingvistinen transsendentalismi on nykyaikana "käytävä-uskottavampi" kuin perinteinen metafyyminen moraaliteoria.

Toiseksi diskurssietiikassa hylätään Kantin monologinen versio kategorisesta imperatiivista. Albrecht Wellmerin mukaan kategorinen imperatiivi ei ratkaise intersubjektiivisesti pätevien normien ongelmaa. "On kaikkea muuta kuin selvää (toisin kuin Kant uskoi), että moraaliset velvoitteet, jotka minä tunnistan, täytyy välttämättä olla kaikkien muidenkin rationaalisten olentojen tunnistettavissa (ja vice versa)" (Wellmer 1993, 126). Kantille tämä oli selvää, koska hän oletti ei-empiirisen päämäärien valtakunnan, johon kategorinen imperatiivi antoi avaimet kelle tahansa järjelliselle olennolle. Näin se, mitä minä voin ristiriidattomasti tahtoa yleiseksi laiksi, on automaattisesti samalla se, minkä kuka tahansa voi tahtoa yleiseksi laiksi.

Habermas kannattaakin Thomas McCarthyn suorittamaa kategorisen imperatiivin uudelleenmuotoilua (McCarthy Habermas 1994, 121 mukaan):

Sen sijaan, että esittäisin jonkin maksiimin, jonka voin tahtoa tulevan yleiseksi laiksi, olevan pätevä kaikille muille, minun on esitettävä maksiimini kaikille muille, jotka diskursiivisesti testaavat sen universaalisuusvaatimuksen. Painopiste siirtyy siitä, minkä itse kukin voi ristiriidattomasti tahtoa tulevan universaaliksi laiksi, siihen, minkä kaikki yksimielisesti voivat tahtoa muodostuvan universaaliksi normiksi.

Habermasin mielestä me emme voi monologisesti saada selville intersubjektiivisesti pätevää normia, koska jokainen meistä tulkitsee arvoja ja normeja omien kulttuuristen ennakoarvostelmien valossa. Vasta asianosaisten tosiasiallinen

osallistuminen praktiseen diskurssiin voi oikaista yhteisen intressin monologisen tulkinnan vääristymät. Kognivistisuuden lisäksi diskurssietiikan edellytyksiin kuuluu, "että normien ja käskyjen perustelemisen läpivieminen edellyttää reaalista diskurssia, joka *viime kädessä* ei ole monologinen vaan periaatteessa mahdollinen hypoteettisesti käydyn argumentaation mielessä" (Habermas 1994, 121).

Habermasin mukaan edellä esitetty universaalisuusperiaatteen (U) muotoilu sulkee pois sen monologisen käytön. Varsinaisen moraalisen monologin kiellon Habermas esittää ns. diskurssiperiaatteessa (D): "Diskurssietiikan mukaan voi normia pitää pätevänä ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki sen vaikutuspiirissä olevat pyrkivät (tai pyrkisivät) yhteisymmärrykseen siitä, että normi pätee" (Habermas 1994, 119). Tämä diskurssiperiaate edellyttää, että normin pätevyydestä on mahdollista päästä pakottomaan konsensukseen avoimessa keskustelussa eli siis oletetaan, että normeja koskevilla väitteillä on kognitiivinen mieli.

Diskurssietiikassaan Habermas esittää universaalisuusperiaattele (U) transsendentaalipragmaattisen perustelun. Siinä Habermas haluaa osoittaa, kuinka argumentaation transsendentaalispragmaattisista yleisistä edellytyksistä seuraa universaalisuusperiaatteen pätevyys. Habermas haluaa siis osoittaa, "että jokaisen, joka sitoutuu kommunikaation yleisiin edellytyksiin ja tietää, mitä toiminnan normin oikeuttaminen tarkoittaa, täytyy implisiittisesti myöntää universaalisuusperiaatteen pätevyys" (Habermas 1994, 138). Argumentaation yleiset ehdot Habermas lainaa valikoiden Robert Alexyltä (Habermas 1994, 138-140 ja Alexy 1990, 163-169):

- 1.1 Kukaan ei saa puhua ristiriitaisesti.
- 1.2 Jokaisen puhujan, joka liittyy predikaatin F kohteeseen a, on oltava valmis liittämään F jokaiseen muuhun kohteeseen, joka on relevanteissa suhteissa a:n kaltainen.
- 1.3 Eri puhujien ei pitäisi käyttää samoja ilmaisuja eri merkityksissä.

Habermasin mukaan tällä tasolla säännöt ovat luonteeltaan loogisia ja semanttisia eikä niillä sinänsä ole eettistä sisältöä, mutta ne kuitenkin kuuluvat argumentaation yleisiin ehtoihin. Seuraavilla niin sanotuilla proseduraalisen tason säännöillä sen sijaan on jo eettistä sisältöä:

- 2.1 Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse uskoo.
- 2.2 Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle.

Tällä tasolla esitetään ne argumentaation edellytykset, jotka ovat välttämättömiä "yhteiselle kilpailulliselle totuuden etsinnälle". Habermas lisää, että tälle tasolle kuuluu myös diskurssissa mukana olevien vastavuoroinen syyntakeisuuden ja vilpittömyyden tunnustaminen. Seuraavat niin sanotut prosessien retorisen tason argumentaation edellytykset muistuttavat niitä edellytyksiä, joita Habermas on aikaisemmassa vaiheessa määritellyt ideaalisen puhetilanteen ehdoiksi¹⁷:

17 Se mitä Habermasin 70-luvulla kehittämälle ideaalisen puhetilanteen käsitteelle tapahtuu kommunikatiivisen toiminnan teoriassa ja diskurssietiikassa, on liian laaja kysymys tässä käsiteltäväksi. Aiemmin niin perustavanlaatuisen käsite on tippunut pois Habermasin

- 3.1 Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2 a. Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin.
c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3 Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1. ja 3.2. ilmaistuja oikeuksia.

Habermas kutsuu sääntöä 3.1. avoimuuden ja Alexy universaalisuuden säännök- si. William Rehgin tulkinnan mukaan tämä sääntö on luonteeltaan formaali ja jättää avoimeksi, mitkä konkreettiset persoonat, kulttuurit ja ryhmät lasketaan kompetenteiksi puhujiksi (Rehg 1994, 63). Sääntö 3.2. turvaa symmetrisen vuoro- vaikutuksen ja 3.3. sulkee pois ulkoa tulevan tai diskurssista itsestään nousevan pakon paremman argumentin pakkoa lukuun ottamatta. Benhabib on tiivistänyt nämä diskurssia ohjaavat normatiiviset säännöt kirjoittamalla, että pätevä konsensus voidaan saavuttaa kommunikaatiossa, joka on symmetristä, vastavuo- roista ja reflektiivistä (Benhabib 1986, 285). Henkilö, joka osallistuu esimerkiksi praktiseen diskurssiin, sitoutuu jo suunsa avatessaan näihin argumentaation normatiivisiin sääntöihin. Näitä sääntöjä hän ei voi sitten itse asiastakaan keskus- tellessa kieltää, koska hän tällöin joutuisi niin sanottuun performatiiviseen ristiriitaan eikä periaatteessa enää voisi osallistua keskusteluun.

Jean Cohenin tulkinnan mukaan Habermasin diskurssietiikan tarkoituksena on artikuloida ne säännöt ja kommunikatiiviset esiedellytykset, jotka tekevät mahdolliseksi keskusteluun osallistujille saavuttaa praktisessa diskurssissa pätevä konsensus sosiaalisista normeista (Cohen 1988, 316). Kun sosiaalisten normien pätevyys on yhteisössä asetettu kyseenalaiseksi, on toimijoilla kolme toimintavaihtoehtoa. Ensinnäkin he voivat asettua täysin strategisiin suhteisiin toistensa kanssa. Toiseksi he voivat katkaista keskustelun, hajottaa yhteisön ja lähteä kukin kulkemaan omia polkujaan. Kolmantena vaihtoehtona on, että he ottavat yhteisön normien pätevyyden kriittisen keskustelun alaiseksi eli avaavat praktisen diskurssin. Muiden diskurssien tavoin praktisen diskurssin päämääränä on rationaalisesti motivoitu yhteisymmärrys. Habermasin mielestä yhteisöllisistä normeista voidaan periaatteessa päästä yhteisymmärrykseen maailmankatso- muksesta riippumatta, koska formaaleilla normatiivisilla lauseilla on kognitiivi- nen mieli. Habermas mukaan praktinen diskurssi kuitenkin edellyttää desentra- lisoitunutta maailmankuvaa ja moraalitietoisuuden nousua postkoventionaalisel- le. Nämä seikat kuuluvat Habermasin teoriassa länsimaiseen rationalisointumis- prosessiin. Tämä kanta on antanut aiheita kohdistaa diskurssietiikkaan eurosent- rismen syytös.

Cohen omassa diskurssietiikassaan sanoo, että diskurssieettisellä argumentaatiolla ei voida argumentoida minkään tietyn poliittisen elämänmuo- don puolesta, mutta sillä kyllä voidaan sulkea pois sellaisia muotoja, jotka perus- tuvat dominaatioon, väkivaltaan ja systemaattiseen epätasa-arvoisuuteen (Cohen

terminologiasta lähes kokonaan, vaikka useat kommentaarit ovat sen vielä löytävänä. Käsiteltävänä olevassa artikkelissa Habermas toteaa, että koska kyseessä oleva teksti on vain "luonnos", ei hän ryhdy tarkentamaan, uusimaan ja muuttamaan aikaisempia ana- lyysejään.

1988, 332). Tähän itse lisään vielä sen, että diskurssieettisellä argumentaatiolla voidaan sulkeistaa indokrinaatioon perustuva kasvatuksen idea praktisessa diskurssissa. Praktisessa diskurssissa ei mielestäni voida tulla ristiriidattomasti sellaiseen johtopäätökseen, jossa indoktrinoivaa opetusta pidettäisiin pätevänä normina, koska indoktrinoiva opetus perustuu argumentaation yleisten ehtojen rikkomiseen.

Kommunikaation yleisistä ehdoista Habermas katsoo löytävänsä perusteen, johon yliopisto modernina aikana voisi nojata. Diskurssietiikan periaatteiden mukaisesti voitaisiin järjestää yliopiston perusteita ja toimintaperiaatteita koskeva aktuaalinen praktinen diskurssi, jossa monet keskeiset yliopiston periaatteet löytyisivät suoraan argumentaation yleisistä ehdoista. Näitä seikkoja olisivat muun muassa kommunikaation symmetrisyys, vastavuoroisuus, väitteiden perusteltavuus ja kaikkien asianosaisten kommunikaatio-mahdollisuuksien turvaaminen.

Niin ikään voidaan kysyä, onko tämä Habermasin kielestä löytämä perustepyrimys yhteisymmärrykseen - viimekädessä sen kummempi kuin Kantin luja usko järjen faktojen faktisuuteen? Ehkäpä me todella leijumme heideggerilais-derridalaisen rotkon päällä pelkän lujan uskon voimalla. Tarpeeksi luja usko yhteisymmärryksen mahdollisuuteen praktisessa diskurssissa, on se epätodennäköinen perusta, joka itsensä toteuttavan ennustuksen tavoin tekee reaalisen yhteisymmärrykseen johtavan praktisen diskurssin mahdolliseksi. Mutta jos jumala - luja usko konsensuksen mahdollisuuteen - kuolee toistamiseen, jäljelle jää vain paljas rotko.

LÄHTEET

- Alexy, R. 1990. On the Problem of Justification of Normative Statesment. Teoksessa Benhabib ja Dallmayr (toim.) *The Communicative Ethics Controversy*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Baynes, K. 1992. *The Normative Grounds of Social Criticism: Kant, Rawls and Habermas*. Albany, NY: State university of New York.
- Cohen, J. 1988. Discourse ethics and civil society. *Philosophy and Social Criticism* 3(4).
- Derrida, J. 1990. Perusteen periaate: Yliopisto opiskelijoiden silmissä. Teoksessa Kantsalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1994. Diskurssietiikka; huomioita perustelemaan ohjelmaan. Teoksessa *Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989*. Tampere: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1990. Yliopiston idea; oppimisprosesseja. Teoksessa Kantsalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1992. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Kant, J 1990. *Siveysopilliset pääteokset*. Juva: WSOY.
- Jaspers, K 1990. Yliopiston ideasta. Teoksessa Kantsalmi (toim.) *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rehg, W. 1994. *Insight and solidarity: a study in the discourse ethics of Jürgen Habermas*. Berkeley: University of California
- Siegel, H. 1988. *Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Wellmer, A. 1993. *The Persistence of Modernity: Essays on Aesthetics, Ethics, and Postmodernism*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

5 TIETEELLISEN RATIONAALISUUDEN UMPIKUJA JA KOMMUNIKATIIVINEN VAIHTOEHTO

Tekijänoikeudet Jyväskylän yliopisto, Filosofian julkaisut, julkaistu luvalla, julkaistu alunperin teoksessa Kuhmonen, P. & Sillman, S. (toim.) Jaettu jana - ääretön raja, Jyväskylä 1998, s. 156-167.

Kasvatusfilosofisessa indoktrinaation teoriassa nojataan yleisesti sellaiseen rationaalisen ajattelun käsitykseen, jonka mukaan luonnontiede ja tieteellinen ajattelu ovat paras mitta rationaalisuudelle. Tiede ja erityisesti luonnontiede ovat kuitenkin varsin kummallinen malli rationaaliselle ajattelulle. Tiedehän koostuu joukosta konventioita, joita sitten vaihdetaan toisiin sopimuksiin, kun on riittävän epämurkavaa pitää kiinni aikaisemmista konventioista (Roemer 1983). Thomas Kuhn ja Karl Popper olivat kummatkin samaa mieltä siitä, että tieteellisessä metodologiassa on kysymys konventioista, mutta siitä huolimatta pitivät tiedettä rationaalisenä projektina. Kuhnin ja Popperin vastakkaiset näkemyksien vastakkaisuus on hyvin esimerkillistä ja maksaa vaivan tutustua Kuhn-Popper -akselilla pyörineeseen keskusteluun tieteellisen ajattelun rationaalisuudesta.

5.1 Kuhn ja rationaalisen ajattelun paradigmaattisuus

Tieteenfilosofinen keskustelu tieteen rationaalisuudesta ja mahdollisesta irratiionaalisuudesta kulminoituu Thomas Kuhnin kirjan *Tieteellisten vallankumousten rakenne* seuranneessa keskustelussa. Kuhn tekee perustavanlaatuisen erottelun normaalitieteen ja tieteen kriisin välille. Erottavana tekijänä on paradigman käsite. Normaalitieteen vallitessa tieteen tekoa ohjaa yksi hegemoninen paradigma. Tieteenala on epänormaalissa kriisitilassa, jossa sillä ei ole hallitsevaa paradigmaa. Kekesin tulkinnan mukaan paradigmalla on kolme funktiota normaalitieteessä (Kekes 1976, 84). Ensinnäkin paradigma on vallitsevan tieteellisen tutkimuksen ideaali. Se avaa polun esoteeriseen tutkimukseen. Se on näkökulma todellisuuteen. "Keskittymällä suppeaan ongelmien kenttään paradigma pakottaa

tiedemiehet tutkimaan jotakin luonnon osaa yksityiskohtaisesti ja syvällisesti tavalla, joka olisi muuten mahdotonta" (Kuhn 1994, 37). Esimerkiksi Newton ja Darwin loivat omilla tieteenaloillaan uudet paradigmat, joiden mukaan ryhdyttiin harjoittamaan esoteerista tutkimusta. Toiseksi paradigma määrää minkälaisia kysymyksiä tiedemiehet kysyvät. Paradigma nostaa esille tiettyjä kysymyksiä ja todellisuuden puolia ja tuomitsee toiset kysymykset irrelevantteiksi ja mielenkiinnottomiksi. Kolmanneksi paradigma toimii ikään kuin tekstikirjana tulevia tieteentekijöitä koulutettaessa. Paradigman mukaisesti hankitut konkreettiset tieteelliset saavutukset toimivat hyvän tieteen (ts. rationaalisen ajattelun) esimerkkinä.

Kuhnin mukaan normaalitieteellä on kolme tavoitetta: 1) paradigmaa tukevien faktojen määrittely ja keräys, 2) havaintojen ja teorian yhteensopivuuden aikaansaaminen sekä 3) paradigmaattisen teorian tarkempi artikuloiminen testeillä (Kuhn 1994, 38-40). Kuhnille normaalitieteen harjoittaminen on palapeli-ongelmien ratkaisemista. Kysymys ei ole niinkään uusien totuuksien löytämisestä luonnosta, sillä viime kädessä itse paradigma on jo totuus, vaan se on ikään kuin tämän jo valmiiksi tiedetyn totuuden paljastamista etsimällä puuttuvia paloja. "Normaalitieteen tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itseasiassa lokeroon sopimattomia ilmiöitä ei nähdä lainkaan" (Kuhn 1994, 36-37).

Jos tätä "totuuden paljastumista" ei tieteellisissä kokeissa tapahdu niin joko itse koetta pidetään epäonnistuneena tai tunnustetaan anomalinen havainto. Anomalia on sellainen testeissä (hyväksytyissä) havaittu ilmiö, jota paradigma ei kunnolla pysty selittämään. Anomalisessa havainnossa luonto ei täytäkään paradigman synnyttämiä odotuksia (Kuhn 1994, 64-64). Normaalitieteen kehityksen alkuvaiheessa paradigmaattisen teorian ja testitulosten yhteensopivuus on suurimmillaan. Kun paradigma kehittyy ja artikuloituu yhä tarkemmaksi tämä yhteensopivuus alkaa rakoilla ja havaitaan yhä useampia anomalisia ilmiöitä. "Mitä täsmällisempi ja kattavampi p on, sitä herkempi anomalian ja siitä seuraavan paradigman muutoksen tarpeen ilmaisi se on" (Kuhn 1994, 77).

Mutta paradigma ei yksinkertaisesti ja automaattisesti vain vaihdu toiseen paradigmaan anomalisten havaintojen kasvun myötä. Uutta paradigmaa edeltää "korostuneen ammatillisen epävarmuuden kausi" eli tieteen kriisi. Tieteen kriisi alkaa kun ammattikunta tulkitsee anomalioiden horjuttavan itse tieteenalan perusoletuksia eli paradigmaa. Tieteen kriisiaikana normaalitieteen säännöt hämärtyvät hämärtymistään. "Paradigma on edelleen olemassa, muttahasvat alan harjoittajat ovat enää samaa mieltä siitä, mikä se on. Jopa aikaisempien ongelmien standardivastaukset kyseenalaistetaan" (Kuhn 1994, 96). Kriisiin on kolme mahdollista reagointitapaa. 1) Normaalitiede pystyy käsittelemään kriisin venyttämällä tai uudelleen artikuloimalla olemassaolevaa paradigmaa. 2) Uudet lähestymistavat eivät ratkaisekaan ongelmaa. Tiedeyhteisö päättää, että he eivät kykene ratkaisemaan ongelmaa tai he tekevät siitä filosofisen ongelman sanomalla, että kukaan ei voi ratkaista ongelmaa. 3) Syntyy uusi paradigma ja se alkaa taistelun hyväksymisestään.

Kun tiede on joutunut syvään kriisiin, ilmaantuu yleensä useita uusia paradigmakandidaatteja. Tässä tilanteessa ei Kuhnin mukaan ole mitään rationaalista tapaa valita paradigmaa. "Kilpailevien poliittisten instituutioiden välisen valinnan tapaan kilpailevien paradigmojen välinen valinta osoittautuu yhteisön

elämän yhteismitattomien käytäntöjen välillä tehtäväksi valinnaksi (...) Kukin ryhmä käyttää omaa paradigmaa paradigmansa puolustamiseen" (Kuhn 1994, 106). Kuhnin mielestä pelkästään logiikka ja kokeet eivät milloinkaan ole kiistatta ratkaisseet paradigman valintaa. Näyttäisi siis Kuhnin teorian valossa siltä, että "rationaalinen" tieteen harjoittaminen on samanlaista kuin muukin ihmisten välinen toiminta yhteiskunnassa; politikointia, retoriikkaa, suostuttelua, manipulointia, valtataistelua ynnä muuta inhimillistä toimintaa. Jos näin on, ei tieteellisestä rationaalisuudesta ole esikuvaksi muulle inhimilliselle toiminnalle kuten esimerkiksi opettamiselle.

Kuhnin teoriasta voi siis tehdä sen johtopäätöksen, että tieteellä ei ole tarjottavanaan mitään viimekätistä standardia rationaalisuudelle. Eri paradigmat ovat yhteismitattomia. Näin eri paradigmojen välistä rationaalisuutta ei voi arvioida. Itse paradigma on rationaalisuuden mitta. Paradigmasta toiseen siirtyminen, on siirtymistä rationaalisuusmuodosta toiseen. Tämän takia itse siirtyminen ei voi olla rationaalinen. Historiallisesti olemassa oleva tiedeyhteisö päättää tai siis lähinnä kiistelee siitä, milloin paradigmaa vaihdetaan. Mitään universaalialia rationaalisuutta, joka ohjaisi tätä paradigman vaihdosprosessia, ei ole.

Kuhnin mielestä jossain määrin luonto itse ohjaa tieteen kehitystä niin, että aivan älyttömiä paradigmoja ei voi esiintyä. Jonkinlainen rationaalisuus kyllä toteutuu paradigmojen vaihtuessa toiseen, mutta totuuden tai totuuden lähestymisen kanssa sillä ei ole mitään tekemistä. Kuhnin mukaan ei-kumulatiivinen edistys on väistämätöntä tieteellisessä toiminnassa (Kuhn 1994, 180).

5.2 Popper ja falsifioituva rationaalinen ajattelu

Popper puolestaan uskoo vankasti yleiseen tieteelliseen rationaalisuuteen. Hän samastaa kriittisen asenteen ja rationaalisuuden. Luonnontieteet ovat hänelle kriittisen asenteen esikuvia. Popper näkee luonnontieteiden kehityksen ja tiedon kasvun aivan eri tavalla kuin Kuhn. Tieteen teko alkaa ongelmista. Ongelman ratkaisu vaatii kuvan hahmottamista todellisuudesta. Pätevää kuvaa ryhdytään rakentamaan muodostamalla konjektuureja eli hyviä arvauksia asioiden tilasta todellisuudessa. Samoista ilmiöistä voidaan tehdä useita konjektuureja. Tieteellisesti mielenkiintoinen konjektuuri ratkaisee tieteellisiä ongelmia ja siinä itsessään asetetaan sen falsifioitumisehdot toisin sanoen mitä täytyy tapahtua, jotta teoria osoittautuisi vääräksi. Vain tällaiset teoriat ovat tiedettä. Toisekseen tieteellisiä teorioita ei koskaan voida verifioida oikeiksi, minkä vuoksi verifioimisproseduurit eivät ole rationaalisuuden malleja, vaan juuri tämä falsifikaatio-kriteeri on se malli.

Teorian testaaminen on yritys kumota teoria. Niin kauan kuin se ei kumoudu, se pysyy tieteen viimeisimpänä sanana. Tämä on rationaalista ajattelua. Tehdään paljon hyviä arvauksia falsifikaatioehtoineen ja sitten yritetään kumota niitä. Tiedon kasvu on sitä, että tehdään yhä rohkeampia konjektuureja ja alistetaan ne kritiikille ja testeille, ja ne, jotka säilyvät hengissä tarjoavat ratkaisun yhä vaikeimpiin tieteellisiin probleemeihin. Mutta tätä tiedon kasvun prosessia ei motivoi ainoastaan uusien konjektuurien parempi ongelman ratkaisukyky vaan totuuden ideaali. Ideana on, että uudet konjektuurit ratkaisevat tieteellisiä ongel-

mia sillä tavalla, että ne antavat yhä totuudellisemman kuvan todellisuudesta: totuuden lähestyminen.

Popper kytkee totuuden rationaaliseen kritiikkiin ja kriittiseen keskusteluun.

Vain totuuden ajatus mahdollistaa järkeväen puheen virheistä ja rationaalisesta kritiikistä, ja vain se mahdollistaa rationaalisen keskustelun - eli kriittisen keskustelun, jossa etsimme virhettä vakavana tarkoituksenamme eliminoida niin monta virhettä kuin pystymme, jotta pääsisimme lähemmäksi totuutta (Popper 1995, 229).

Tämä tarkoittaa sitä, että viimekätisenä rationaalisuuden kriteerinä on totuus korrespondenssi-merkityksessä ja tällä tavoin määritellyn totuuden lähestyminen. Rationaalinen tieteellinen ajattelu on virheistä oppimista niin, että lähestytään totuutta.

Popperin mielestä Kuhnin kuvaama normaalitiede on varsin surkea tila tieteessä ja "normaalitiedemies" on kaukana tiedemiehen ideaalityypistä. "Kuhnin kuvaama 'normaalitiedemies' on kurjasti opetettu. Hän on opetettu dogmaattisessa hengessä: hän on indoktrinaation uhri" (Popper 1994, 53). Popper myöntää, että Kuhnin normaalitiede voi olla hyvinkin tosi kuvaus tiedemiehen toiminnasta, mutta tällainen tila ei ole ainoastaan vaaraksi tieteelle vaan myös koko sivilisaatiolle. Se voi olla normaalia siinä mielessä, että se on tavanomaista, muttei siinä mielessä, että se olisi mitenkään tervettä. Popperin mukaan kaikki merkittävät tiedemiehet ovat tehneet kaikkea muuta kuin ratkoneet Kuhnin normaalitieteen palapeliongelmia.

Siis Popperin mielestä on olemassa dominoivista paradigmoista riippumaton tieteellinen rationaalisuuden vaatimus. Tähän rationaalisuuteen kuuluu kriittinen ajattelu, säälimättömät kumoamisyriytykset, luova kyky tehdä rohkeita konjektuureja ja jatkuvat vallankumoukset. Popperinkin mukaan tiede tarvitsee tietyn määrän dogmaattista asennetta. "Jos luovutamme kritiikille liian helposti, emme koskaan saa selville mikä on teorioidemme todellinen voima" (Popper 1994, 55). Kuten sanottu, viimekätisenä tieteellisen toiminnan rationaalisuuden kriteerinä on teorioiden totuussisällön kasvaminen (ts. totuuden lähestyminen).

Popperin kritiikkiä Kuhnia kohtaan tuntuisi tarkoituksenmukaiselta. Kuhnin hahmottama kuva tieteen harjoittamisesta ei vastaa analyyttisen filosofian ideaa rationaalisesta ajattelusta ja pahimmillaan normaalitieteen opettamista voidaan pitää indoktrinaationa. Voidaan kuitenkin väittää, että falsifikationismi Popperin alkuperäisessä muodossa ei välttämättä edusta edistystä suhteessa justifikationismiin. Samalla tavoin kuin tieteellistä teoriaa ei voi lopullisesti verifioida, ei sitä myöskään voi lopullisesti falsifioida. Teoriaa tai paradigmaa voidaan venyttää niin, että se sulattaa falsifioivan väitteen tai testin itseensä (esimerkiksi Horkheimer 1991, 11). Kuhnin mukaan tieteen historiasta ei löydy tapahtumaa, joka muistuttaisi Popperin kuvailemaa falsifikaatiota, jossa teoriaa verrataan luontoon ja kumotaan teoria (Kuhn 1994, 89). Lisäksi tämä falsifikatorinen luontoon vertaamisen idea olettaa sen, että voisimme astua ulos kuhnilaisesta paradigmatista johonkin metatasolle katsomaan pitävätkö teoria ja todellisuus yhtä (Pihlström 1996, 15). Tätä korrespondenssi-totuusteorian edellyttämää metatasolle nousemista emme kuitenkaan voi tehdä ja falsifikationistinen teorian hylkääminen - jos sellaista voidaan katsoa tapahtuneen tai sen olevan mahdollista tapahtu-

van - on viime kädessä konventio, joka perustuu tiedeyhteisön hyväksymiin falsifikaatioehtoihin.

5.3 Maisema taistelun jälkeen

Popperin tavoin Imre Lakatos syyttää Kuhnin tiedekuvaa irrationaalisuudesta. Lakatoksen mukaan Kuhnin kuvaus tieteen kehityksestä on ei-induktiivinen ja irrationaalinen (Lakatos 1994, 178). Se mikä paradigma tulee valituksi, on viime kädessä irrationaalista, ja tämän paradigman mukaisesti tieteen palapeliä sitten kootaan ei-induktiivisesti havainnoista teorioita johtaen, vaan havaintoja paradigmaan sovittaen. Koska Kuhnin mukaan eri paradigmat ovat yhteismitattomia, ei kriisitilanteessa ole mitään rationaalista standardia, jolla suorittaa vallitsevan ja vaihtoehtoisen paradigman vertailua. Jokainen paradigma sisältää omat standardinsa. Siirtymävaiheessa uusi paradigma tavalla tai toisella vain lyö itsensä läpi, asettaa uudet standardit ja uuden rationaalisuuden ja panee meidät kunnioittamaan niitä. Ei ole olemassa mitään logiikkaa eikä super-paradigmaattisia standardeja. "Joten Kuhnin näkemys tieteellisestä vallankumouksesta on irrationaalinen, tyhjän päiväsen psykologian asia" (Lakatos 1994, 178).

Toisaalta Lakatos Kuhnin tavoin kritisoi Popperia siitä, että ei ole mitään varmaa tapaa tunnistaa virheellistä teoriaa empiiristen testien perusteella. Negatiiviset kokeelliset tulokset voidaan aina absorboida muokkaamalla olemassaolevaa teoriaa tai paradigmaa. Samoin kuin Popperin mielestä testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista verifikaatiota, Lakatosin mukaan testeillä ei voida koskaan saavuttaa lopullista virheellisten teorioiden eliminointia. Mistä sitten saadaan kriteerit sille milloin on rationaalista hylätä jokin teoria tai käsitys? Lakatos ehdottaa, että korvaisimme Kuhnin paradigman käsitteen tutkimusohjelman (research program) käsitteellä. Tätä tutkimusohjelmaa me voimme sitten arvioida tai testata edistyväenä tai degeneroituvana. Jos ohjelma on edistyvä, sen empiirinen sisältö laajenee ja se kykenee ennustamaan odottamattomia faktoja.

Mutta Lakatoksenkaan mallista ei löydy mitään yleispätevää kriteeriä tieteen rationaalisuudelle ja rationaaliselle ajattelulle. Tutkimusohjelmat ovat edistyviä tai degeneroituvia vain suhteessa toisiinsa. Aina johonkin kontekstiin verrattuna tutkimusohjelma on edistyvä. Toiseksi tutkimusohjelman hedelmällisyys ja edistyyvyys riippuu asetetuista kysymyksistä ja tavoitteista, jotka puolestaan paradigma tai tutkimusohjelma määrää. Kun jokin taantuva tutkimusohjelma orientoidaan uudestaan, se saattaa hyvinkin osoittautua edistyväksi. Periaatteessa mikä tahansa muinainen tutkimusohjelma voitaisiin saattaa edistyväksi. Esimerkiksi maan pannukakkuteoria voitaisiin saada jollain tempulla edistyväksi teoriaksi (Roemer 1983).

Paul Feyerabendilla on niin ikään suuria vaikeuksia hyväksyä Kuhnin normaalitiedettä tieteellisen toiminnan tavoiteltuna tilana. Jos tutkimusyhteisö nojaa vain yhteen paradigmaan, se ehkäisee tiedon kasvua, edistää ahdasmielistä ja itserakasta asiantuntijuutta ja lisää entisestään post-newtonilaisen tieteen antihumaaneja piirteitä (Feyerabend 1994, 197-8). Feyerabend pitää myös Kuhnin mallia normaalitiede-kriisi-normaalitiede2 huonona kuvauksena tieteen historiasta. Feyerabendin mielestä Kuhn on väärässä erottaessaan jyrkästi tieteellisten

teorioiden jäähmyden (tenacity) ja proliferaation omiksi periodeikseen. Proliferaatio tarkoittaa sitä, että vallitsevaa teoriaa jatkuvasti vertaillaan ja kilpailutetaan vaihtoehtoisten teorioiden kanssa. Feyerabendin mielestä proliferaation ideaa ovat kannattaneet muun muassa esisokraatikot, John Stuart Mill ja Charles Darwin (Feyerabend 1994, 211). Feyerabendin omana ihanteena on eräänlainen jäähmyden ja proliferaation dialektiikka, mitä aina on esiintynytkin tieteenhistoriassa.

Näistä Feyerabendin ideoista voisi mahdollisesti kasvattaa mallin rationaalista tieteellisestä ajattelusta, mutta se olisi ristiriidassa hänen omien intentioidensa kanssa. Feyerabend ei pidä tiedettä rationaalisena projektina. Hän julistaa anarkistisen tieteen ohjelmaa, jossa kuuluisan iskusanan mukaan "everything goes". Tämä ei tarkoita sitä, että ihan mikä tahansa käy. Viimekätisenä kriteerinä on tiedon kasvu tavalla tai toisella mitattuna. Mikä tahansa, minkä luovasti ajatteleva kompetentti tutkija näkee teoriassaan tarvitsevansa, käy. Näin Feyerabendin mielestä on tieteenkehitykselle parhaaksi, "että pidättäytytään pyrkimyksistä säätää jokin rationaaliseksi propagoitu menettelytapa tieteenharjoitusta sitovaksi" (Pietilä 1983, 112). Feyerabendin tieteenfilosofiassa on vissi sija luonnon-tieteiden tieteenfilosofiassa, mutta rationaalisen ajattelun puolustaja hän ei ole.

Veli Verronen puolustaa Kuhnia irrationalisuus-syytöksiä vastaan. Lakatosin irrationalisuus-syytöshän koski tilannetta, jossa entinen paradigma on murtumassa, ja uusi pitäisi valita useiden kandidaattien joukosta. Verrosen tulkinnan mukaan Kuhnilta löytyy muutamia paradigmaista riippumatonta standardia tai normia, jotka auttavat tässä murrosvaiheessa. Verronen käyttää niistä nimitystä arvokonstellaatio:

- i Teorian yksinkertaisuus;
- ii Teorian laaja-alaisuus: sen pitää selittää enemmän kuin se partikulaarinen ilmiö, missä yhteydessä introdusoitiin;
- ii Teorian tarkkuus: sen seuraukset pitää olla hyvässä ja ajankuluessa vielä paremmassa harmoniassa havaintojen kanssa;
- iv Teorian hedelmällisyys: ensiksi yllätys elementti (tähän asti odottamattomat ratkaisut), toiseksi ratkaistujen ongelmien määrä, kolmanneksi näiden ongelmien luonne;
- iv Teorian konsistenssi: sen pitää olla hyvin yhden pitävä muun tiedon kanssa (Verronen 1986, 160).

Verrosen mukaan tämä arvokonstellaatio ei kuitenkaan tarjoa mitään algoritmia paradigman valintatilanteessa, mutta se muodostaa rationaalisen argumentaation pohjan. Tältä perustalta voidaan minkä tahansa kahden menestyksekkään paradigman saavutuksia verrata (Verronen 1986, 161). Vertaamisen idea näyttäisi kuitenkin sotivan yhteismitattomuus-teesin kanssa. Vastatessaan kritiikkiinsä antologiassa *Criticism and the Growth of Knowledge* (Lakatos & Musgrave 1994) Kuhn pitää kyllä tiukasti kiinni yhteismitattomuus-teesistään. "Kahden menestyksekkään paradigman poin-by-point -vertailu vaatii kielen, jossa molempien teorioiden ainakin empiiriset seuraukset voidaan kääntää ilman katoa tai muutoksia" (Kuhn 1994, 266). Tällaista yhteistä kieltä Kuhnin mukaan ei ole ja mahdollisissa termien käännoöksissä jotain katoaa tai muuttuu. Verrosen hahmottelema arvokonstellaatio ei olekaan tarkoitettu kahden menestyksekkään teorian

yksityiskohtaiseen (point-by-point) vertailuun. Mutta jos on olemassa kaksi menestyksestä teoriaa, ne ovat jo yleisellä tasolla täyttäneet yhtä hyvin arvo-konstellaation viisi kohtaa ja näin rationaalinen valinta juuri edellyttäisi yksityis-kohtaista vertailua.

Larry Laudan on tieteenfilosofiassaan kohdistanut kritiikkinsä juuri tähän yhteismitattomuus-teesiin ja siihen, että tieteen kehityksessä olisi havaittavissa mitään jyrkkiä siirtymiä yhteismitattomasta paradigmasta toiseen. Laudanin tulkinnan mukaan Kuhnin paradigma koostuu ontologisista valinnoista, tyypillisestä metodologiasta sekä kognitiivisista tavoitteista.

Lyhyesti, jokainen paradigma tekee tiettyjä väitteitä siitä mikä populoi maailmaa. Sellaiset ontologiset väitteet eriyttävät paradigman muista, sillä jokaisen paradigman ajatellaan postuloivat entiteettejä ja interaktion muotoja, jotka erottava sen muista paradigmoista. Toiseksi, paradigma tarkoittaa asianmukaiset menetöt, tekniikat ja tutkimuksen välineet (...) Lopulta, paradigmojen puolestapuhujat Kuhnin mukaan asettavat erilaiset kognitiivisten päämäärien ja ideoiden kokoonpanot (Laudan 1984, 69).

Kuhnilainen paradigman vaihdos on jyrkkä hyppäys maailmankuvasta toiseen ilman paluuta (irreversible Gestalt-shift).

MAAILMANKUVA 1 (ontologia 1, metodologia 1 ja tavoitteet 1)



MAAILMANKUVA 2 (ontologia 2, metodologia 2 ja tavoitteet 2)

KUVIO 1 Kuhnilainen hyppäys paradigmasta toiseen Laudanin tulkinnan mukaan (Laudan 1984, 72)

Laudanin oman niin sanotun tieteellisen rationaalisuuden verkkomallin mukaan (reticulated model of scientific rationality) tieteen kehityksessä ei ole kyse äkillisistä muutoksista, joissa nämä kaikki kolme osaa vaihtuvat, vaan muutos on asteittaista. Tiedemies voi modifioida teoriaansa esimerkiksi tyyliin O2 & M1 & T1 tai O1 & M2 & T1 tai O1 & M1 & T2. "Kaikissa näissä eksemplareissa on riittävästi yhteistä pohjaa, jotta olisi toivoa kilpailevien teorioiden väliltä löytää 'arkimediaan piste', josta voidaan rationaalisesti ohjata valintaa" (Laudan 1984, 75). Laudanin mukaan paradigma-kandidaateilla on niin paljon yhteisyyttä, että kyseessä ei ole irrationaalinen valinta yhteismitattomien maailmankuvien väliltä. Se, että siirtymät eivät ole jyrkkiä, vaan tapahtuvat yhdellä tasolla kerrallaan, on Laudanille riittävä syy olettaa, että siirtymä teoriasta toiseen on täysin rationaalinen prosessi (thoroughly reasoned process).

Laudanin verkkomalli saattaa olla järkevämpi kuvaus tieteen kehityksestä, mutta tästäkin mallista on aika vaikea kehittää kilpailevien paradigmojen rationaalisen valinnan teoriaa. Jos on kaksi menestyksestä teoriaa tai paradigmaa, jotka sisältävät osin samoja ja osin eri komponentteja ja käyttävät sekä samoja että

omia termejään, niin eikö niiden tarkka point-by-point -vertailu ole vähintäänkin yhtä mahdotonta kuin Kuhnin mallissa.

Näyttää siltä, että tieteen historiasta ja tieteellisestä ajattelusta nykyisen tieteenfilosofisen keskustelun valossa ei ole sellaisen rationaalisuuden käsitteen esikuvaksi, jonka perään kuulutetaan esimerkiksi indoktrinaatio-keskustelussa. Sen mukaanhan niin sanottu ei-indoktrinoitu rationaalinen persoona vaihtaa oppimiaan käsityksiä kun vastakkaisen käsityksen puolesta esitetään riittävä tieteellinen evidenssi. Kuhnin mukaan tieteenhistoriassa paradigman eli hallitsevan käsityksen vaihdokset eivät ole koskaan tapahtuneet tällä tavoin. Silti esoteerista tutkimusta harjoittavaa tiedemiestä on vaikea pitää Popperin kuvaamana avuttomana indoktrinaation uhrina, epärationaalisena indoktrinoituna persoonana. Popperin ja Feyerabendin kritiikki normaalitieteen legitimitettiin kohtaan on kohdallista, mutta heidän tieteenfilosofioistaan on vaikea rakentaa esimerkiksi indoktrinaatio-teorialle esikuvallista tieteellisen rationaalisuuden sekä rationaalisen ajattelun ihannetta. Tilanne on sama myös Lakatoksen, Verrosen ja Laudanin Kuhn-rekonstruktioiden suhteen. Niin ikään ranskalaisten Canguilhemin, Althusserin ja Foucault'n tiedettä koskevat teoretisoinnit osoittavat mielestäni siihen suuntaan, että tieteellä ei ole tarjottavana mitään universaalialia rationaalisen ajattelun ideaalia.

5.4 Tieteellisestä rationaalisuudesta kommunikatiiviseen rationaalisuuteen

Minun nähdäkseni on perusteltua väittää, että ei ole olemassa mitään yleispätevää tieteellisen rationaalisuuden mallia. Jos näin on mistä saadaan kriteerit sille, milloin tieteellisessä tutkimuksessa aiemmat konventiot on vaihdettava uuteen tai milloin aiemmat toimintaperiaatteet on korvattava uusilla. Se mitä tieteessä tarvitaan, ei itse asiassa ole kognitioon liittyvä rationaalisuuden käsite vaan toimintaorientaatiota koskeva rationaalisuuden tai mielekkyyden ihanne. Kysymys on diskursiivisesta tai kommunikatiivisesta rationaalisuudesta, joka ei koske rationaalisuuden substantiaalisia standardeja vaan kommunikoinnin ja yhdessä toimimisen proseduureja.

Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Jürgen Habermas erottaa kaksi peruskäsitystä rationaalisuudesta. Toista hän kutsuu "realistiseksi" ja toista "fenomenologiseksi". Realistinen rationaalisuus on välineellistä hallintaa (instrumelle Verfügung) (Habermas 1981, 30). Fenomenologisesta näkökulmasta kommunikatiivinen ymmärrys (kommunikative Verständigung) on rationaalisuuden mieli. Näiden kahden aspektin mukaisesti toimintaa voidaan arvioida joko kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden kriteereiden mukaa tai kommunikatiivisen rationaalisuuden mukaan. Välineellistä ja strategista toimintaa voidaan pitää rationaalisenä silloin kun aktori saavuttaa tehokkaasti haluamansa päämäärän ulkoisessa (välineellinen) tai sosiaalisessa (strateginen) maailmassa. Kommunikatiivista toimintaa voidaan pitää rationaalisenä kun puhuja esittää asiansa ymmärrettävästi, ottaa huomioon toisten esittämät näkökulmat, ei pyri sulkemaan ketään pois diskurssista ja on vilpittömästi valmis argumenttien voimasta muuttamaan käsityksiään.

Habermasin mukaan modernisaatio antaa mahdollisuuden sekä välineellisen ja strategisen että kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumiselle. Välineellisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee autonomian lisääntymistä suhteessa luontoon. Strategisen toiminnan rationalisoituminen voi tarkoittaa esimerkiksi sosiaaliteknologisten välineiden tehostumista. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoituminen merkitsee muun muassa yhteisöllisten konfliktien ratkaisun sekä toimintojen koordinoinnin tapahtumista pakottamattomaan konsensukseen pyrkivän keskustelun kautta. Kommunikatiivinen rationaalisuus on se kriteeri, jolla tieteessä tapahtuvaa keskustelua ja opetusta tulee arvioida. Silloinkin kun keskustellaan tieteellisen toiminnan vaikuttavuudesta "realistisen" rationaalisuuden kriteereiden mukaan, itse tämän keskustelun täytyy tapahtua kommunikatiivisen rationaalisuuden vaatimusten mukaan, jotta keskustelussa saavutettuja johtopäätöksiä voitaisiin pitää pätevänä.

Tieteelliselle ajattelulle ja toiminnalle ei siis voida asettaa mitään universaaleja sisällöllisiä rationaalisuus-vaatimuksia. Samoin kuin filosofian on luovuttava metafysisestä unelmastaan löytää ensimmäinen filosofia, ajattelun ja toiminnan epämätön perusta, on tieteenteorian luovuttava pyrkimyksistä löytää universaali rationaalisen ajattelun perusta. Sellaista perustaa ei tarvita ja on vieläpä niin, että pitäytyminen jossain tiukassa ajattelun perustassa vaikeuttaa kollektiivista diskursiivista harkintaa niin tieteessä kuin muussakin yhteistoiminnassa. Tiede ei tarvitse substantiaalisen rationaalisuuden käsitettä, vaan niemenoman proseduraalisen itse tieteellisen diskurssin käymisen tapoja koskevan käsityksen rationaalisuudesta. Tiede instituutiona tarvitsee reflektiota siitä, miten se on onnistunut turvaamaan argumentatiivisen toiminnan yleisten ehtojen toteutumisen eli missä määrin tieteelliset väittelyt (joiden perusteella voimassa olevat teoriat on valittu) ja tieteen opettaminen (jolla tieteen alan perinne siirretään eteenpäin) ovat kommunikatiivisesti rationaalisia.

LÄHTEET

- Feyerabend, P. 1994. *Consolations for the Specialist*. Teoksessa Lakatos I. & Musgrave A. (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. USA: Cambridge University Press.
- Habermas, J. 1981 *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.) *Järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Kekes, J. 1976. *A Justification of Rationality*. USA.
- Kuhn, T. 1963. *The Function of Dogma in Scientific Research*. Teoksessa Crombien A.C. (toim.) *Scientific Change*. London.
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Juva: Art House.
- Lakatos, I. 1994. *Falsification and the methodology of scientific research programmes*. Teoksessa Lakatos I. & Musgrave A. (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. USA: Cambridge University Press.
- Laudan, L. 1984. *Science and values*. USA.
- Pihlström, S. 1996. *Tieteenfilosofian jättiläiset vastakkain*. *Niin & Näin* 3/96.
- Pietilä, V. 1983. *Miten tiede kehittyy?* Tampere: Vastapaino.
- Popper, P. 1995. *Arvauksia ja kumoamisia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Popper, P. 1994. *Normal Science and its Dangers*. Teoksessa Lakatos, I. & Musgrave A. (toim.) *Criticism and the Growth of Knowledge*. USA: Cambridge University Press.
- Roemer, R.E. 1983. *Pedagogy and Rationality*. *Educational Theory*, Summer/Fall, Vol 33, Nos. 3 & 4.
- Verronen, V. 1986. *The Growth of Knowledge*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

6 PROFESSIONALISOITUMINEN JA INDOKTRINAATION ONGELMA ASiantuntijakoulutuksessa

Tekijänoikeudet KTL, uudelleen julkaistu luvalla, julkaistu alunperin teoksessa Kirjonen, J., Remes, P ja Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus, Jyväskylä 1997, s. 212-222.

6.1 Johdanto

Indoktrinaation käsite kielteisessä merkityksessä viittaa opetustilanteessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen tai piilovaikuttamiseen; käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamiseen ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan. Onnistuessaan indoktrinaatio voi saada aikaan oppilaassa kyselemättömän vakaumuksen näiden syötettyjen käsitysten tai asenteiden totuudesta. Tässä merkityksessä voidaan puhua indoktrinaatiosta eettisenä ongelmana, jossa loukataan oppilaan persoonaa. Itse indoktrinaation käsite on teoreettisesti ongelmallinen siitä syystä, ettei ole mitään itsestään selviä kriteereitä sille milloin opetuksen voidaan katsoa olevan indoktrinaatiota. Tätä ongelmaa kutsun indoktrinaation dilemmaksi.

Indoktrinaatio termiä on aikaisemmin käytetty myönteisessä merkityksessä ja joissain yhteyksissä käytetään edelleenkin. Esimerkiksi amerikkalaisessa yrityksessä työhön ohjauksen yhteydessä saatetaan puhua "tehokkaasta indoktrinaatiosta". Tällä viitataan uuden työntekijän mahdollisen nopeaan sopeuttamiseen asianomaisen yrityksen yrityskulttuuriin ja kyseisen alan käytäntöihin. Myös asiantuntijaksi kouluttamisen yhteydessä voitaisiin käyttää indoktrinaatio termiä tässä positiivisessa mielessä, jolloin korostettaisiin koulutuksen tehokkuutta eli lähinnä nopeutta ja koulutuksesta valmistuneen teknistä pätevyyttä. Tässä artikkelissa käytän indoktrinaation termiä negatiivisessa mielessä ja tarkastelen asiantuntijakoulutusta indoktrinaatiokritiikin näkökulmasta

Indoktrinaation teeman kannalta asiantuntijakoulutusta voidaan käsitellä

synonyyminä professionaalille koulutukselle, vaikka asiantuntijuus ja professioon kuuluminen eivät ole täysin sama asia. Kaikki professiot kyllä edellyttävät asiantuntijuutta, mutta kaikki asiantuntijat eivät välttämättä kuuluu mihinkään yleisesti tunnustettuun professioon. Yksi syy minkä takia asiantuntijakoulutus on otettu tutkimuksen kohteeksi, on modernin yhteiskunnan taipumus professionalisoitua ja tästä samasta syystä asiantuntikoulutusta on syytä tarkastella myös indoktrinaatio-kritiikin näkökulmasta.

6.2 Modernisaatio, professionalisoituminen ja indoktrinaatiokritiikki

Indoktrinaatio-sanana historia alkaa keskiajalta, jolloin indoktrinaatio tarkoitti katolisen kirkon doktriinien eli opinkappaleiden juurruttamista sekä opettamista yleensä. Kristinuskon ollessa länsimaissa lähes kaikenkattava maailmankuvien yhtenäistäjä, indoktrinaatiosta nykyisessä mielessä ei olisi voinutkaan tulla ongelma. Se tuli ongelmaksi vasta modernissa valistuksenaatteiden vaikuttamassa yhteiskunnassa. Länsimaita syvältä juuraisut modernisaatio-prosessi on tarkoittanut muun muassa ihmisten elämisaailmojen moninaistumista, yksilöllisyyden ja avoimemman identiteetin syntyä sekä maailmankuvien maallistumista. Valistusaatteiden myötä syntyivät vaatimukset demokratiasta sekä yksilön ajattelun ja poliittisen toiminnan vapaudesta.

Demokratian ja liberalismien aatteet esiintyivät erittäin voimakkaina vuosisadan vaihteen USA:ssa, jossa kasvatusfilosofi William Heard Kilpatrick antoi indoktrinaatio-termille selvästi kielteisen merkityksen. Hänen mukaansa auktoritatiiviset ja indoktrinatiiviset opetusmenetelmät ovat uhka demokratian jatkuvuudelle ja kehitykselle. Demokratiaan voidaan kasvattaa vain "demokraattisin menetelmin".

Osa syy siihen minkä takia perinteinen indoktrinatiivisia metodeja ja periaatteita käyttänyt kasvatus ja opetus joutuivat tällä vuosisadalla huonoon valoon oli se, että ihmiset mm. työnjaon lisääntymisen myötä eriytyivät toisistaan ja yhteiskunta moniarvostui. Koulutus, joka perustuu "samuuden" uusintamiseen, joutui kritiikin kohteeksi. Perinteisessä yhteiskunnassa Emil Durkheimin mukaan yhteistoiminta ja solidaarisuus perustuivat samuuteen toisin sanoen mekaaniseen solidaarisuuteen. Se tarkoittaa solidaarisuutta samankaltaisten, samalla tavoin ajattelevien ja samoja arvoja kantavien ihmisten kesken. Mekaaninen solidaarisuus onerittäin suvaitsematonta ja ahdasmielistä. Modernissa yhteiskunnassa sen sijaan vallitsee (tai on tulossa voimaan) orgaaninen solidaarisuus. Siinä erilaisuus on yhteiskunnan voimavara eikä hajottava tekijä. Modernissa yhteiskunnassa solidaarisuus perustuu tai ainakin pitäisi perustua siihen, että ihmiset ovat eriytyneet tekemään erilaisia töitä ja tästä syystä he tarvitsevat toisiaan.

Durkheim kuitenkin huomasi, että merkkejä orgaanisen solidaarisuuden nousemisesta ei ollut paljon nähtävissä. Itse asiassa nähtävissä oli vain mekaanisen solidaarisuuden kuihtuminen ja yhteisen arvopohjan hiipuminen. Durkheim asetti toivonsa professionaaliin korporaatioihin orgaanisen arvopohjan luojina ja yhteiskunnallisen konsensuksen lähteenä. Hänen mielestä professionaaliset organisaatiot ovat konsensuksen edellytys teollisessa yhteiskunnassa, josta

puuttuu traditionaalisen yhteiskunnan vakaus ja jonka moraalista säännöistä on helppo paeta.

Durkheim näki uhkana yhteiskunnan vakaudelle modernin yhteiskunnan moniarvoisuuden ja toivoi, että professionaaliset yhdistykset jatkaisivat sitä yhteiskunnallisen integraation tehtävää, mikä indoktrinaatiota harjoittavalla kirkolla sekä ammattikuntajärjestelmällä oli ollut. Durkheim ikään kuin hiukan säikähti uutta modernia yhteiskuntaa, joka antaa ihmisille mahdollisuuden avoimeen ja kriittiseen identiteettiin. Mutta modernissa yhteiskunnassa nimenomaisesti tarvitaan itsenäisiä, kriittisiä ja pitkälle professionalisoituneita yksilöllisiä persoonallisuuksia eikä tällaisten persoonallisuuksien syntyä voida edistää indoktrinaatioon perustuvalla opetuksella.

Yhteiskunnan professionalisoituminen ja uusien asiantuntijuuksien syntyminen on omalta osaltaan pluralisoinut ja eriyttänyt ihmisiä ja näin sinältään edesauttanut modernin identiteetin kehittymistä ja demokratian edellytysten syntymistä. Toisaalta professionaalista yhteiskuntaa on kritisoitu demokratian ja vapauden vähentymisestä. Kovasanaisen Ivan Illichin mukaan uudet professiot ovat saaneet valta-aseman meidät pyrkimyksiimme ja käyttäytymisiimme nähden. Professiot, joiden piti auttaa meitä saavuttamaan turvallisempi ja tyydyttävämpi elämä, ovatkin tehneet meistä passiivisen ja riippuvaisen asiakaskunnan. Illichin mielestä oleellista professioissa on heidän valtansa määritellä henkilö asiakkaaksi, määritellä hänen tarpeensa ja lopulta pistää hänet ohjenuoraansa. Suomalaisen professioiden tutkijan Esa Konttisen mukaan Illich menee liian pitkälle kritiikissään hävittäessään mahdollisuudenkin aitoon professionalisuuteen, emansipatoriseen ja kansalaisten eduista lähtevään praktiikkaan.

Asiantuntijakoulutuksessa käytetyillä opetusasenteilla ja menetelmillä on hyvinkin paljon tekemistä sen kanssa minkälaiseksi professiot ja professioiden harjoittaminen muodostuu. Monissa professioissa on kysymys ihmisten palvelemisesta; käytännöllisten ja kestävien ratkaisujen löytämisestä elämän ongelmiin. Jos asiantuntijakoulutuksessa opettaja on autoritaarisessa suhteessa oppilaaseen ja käyttää indoktrinatiivisia opetusmenetelmiä, on suuri vaara, että asiantuntija-asiakas -suhde muodostuu samantapaiseksi. Tällöin Illichin kuvaus orjuuttavista ja tavalliset ihmiset toimintakyvyttömiksi tekevästä asiantuntijoista toteutuu. Voidaan hyvin ajatella, että jos esimerkiksi sosiaalityön professioon kouluttamisessa harjoitetaan strategista ja indoktrinatiivista opettamista siitä seuraa professionaalista sosiaalityötä, jossa ihmiset asetetaan vain sosiaaliteknologisten menetelmien kohteiksi.

Illichin kritiikistä huolimatta tosiasia on, että modernissa maailmassa emme voi elää ilman erialojen asiantuntijoiden panosta. Kehittämällä asiantuntijakoulutusta modernin identiteetin mukaisesti ei-indoktrinoivaan suuntaan voidaan edesauttaa emansipatorisen (ihmistä vapauttavan ei kahlehtivan) sekä reflektiivisten asiantuntijuuden muodostumista.

6.3 Indoktrinaation kriteereiden ongelma

Indoktrinatiivinen opettaminen viittaa sellaiseen opettamiseen, jossa oppilas tai opiskelija asetetaan vain opetuksen kohteeksi, johonka annetut opetussisällöt

vain siirretään. Indoktrinatiivinen opetus on enemmän tai vähemmän tarkoituksesta alaikäisenä pitämistä; opiskelijaa ei missään vaiheessa pyritä nostamaan subjektiksi eli täysi-ikäiseksi toimijaksi. Mainitsemani indoktrinaation teoreettinen dilemma on siinä, millä kriteereillä voidaan katsoa edustavan indoktrinaatiota.

Indoktrinaation ongelmaan erikoistunut kasvatustilfilosofi Ivan Snook jakaa indoktrinaation määrittelyyn tarkoitettut kriteerit neljään kastiin:

1) Metodi-kriteerissä pyritään liittämään indoktrinaatio tietynlaiseen opetusmenetelmään. Tällaisen epäilyttävän ja "epärationaalisen" opetusmenetelmän piirteiksi on mainittu seuraavia elementtejä; a) opetus on autoritaarista, b) opetus sisältö ikään kuin tungetaan oppilaan päähän (drummed in; drilled), c) opetuksessa käytetään hyväksi jonkunlaista "uhkaa" ja d) vapaa keskustelu kielletään.

2) Sisältö-kriteerin mukaan itse opetussisällöstä seuraa se, onko kyseessä indoktrinaatio vai ei. Tämä käsitys lähtee itse indoktrinaatio-termin etymologiasta. Indoktrinaatio on doktriinin välittämistä. Esimerkiksi uskonnon opettaminen on indoktrinaatiota, koska opetussisällöt koostuvat doktriineista. Sen sijaan luonnontieteelliset paradigmat eivät tämän kriteerin perusteella ole doktriineja eikä niiden opettaminen ole indoktrinaatiota.

3) Seuraus-kriteerissä lähdetään indoktrinoidun persoonan käsitteestä. Hän on eräänlainen unissakävelijä, jonka maailmankatsomuksella ei ole tiedollisia perusteita (ts. evidenssiä) tai nämä perusteet katsotaan tavalla tai toisella olevan kestäättömiä. Opetus on indoktrinaatiota silloin, kun sen seurauksena on indoktrinoitu persoona (ts. epärationaalinen persoona).

4) Intentio-kriteeri keskittää huomion opettajan intention opetustilanteessa. Tämän kriteerin mukaan opettaja on indoktrinaattori, jos hänen intentionaan on saada oppilas uskomaan P:hen (P=väite, uskomus, doktriini jne.) sellaisella tavalla, jossa mikään ei horjuta tätä uskomusta.

Nämä pragmatistisessa ja analyttisessä kasvatustilfilosofiassa kehitetyt indoktrinaation kriteerit eivät tässä muodossa ole kovin käyttökelpoisia. Suurin syy tähän on edellä mainittujen kasvatustilfilosofioiden pitäytyminen rajoittuneissa rationaalisuuden, evidenssin ja tieteellisyyden käsitteissä. Kun tarkastellaan yleisellä tasolla saksalaisen kriittisen pedagogiikan antia opetuksen ideologisuuden ja indoktrinatiivisuuden ongelman ratkaisuun, havaitaan samanlaisia ongelmia kuin englanninkielisessä indoktrinaatio-keskustelussa; millä perusteella jotkin opetussisällöt ovat ideologisia (ts. mikä on doktrinaalista tietoa), "miltä emansipoitunut ihminen näyttää" (ts. miltä ei-indoktrinoitu järkevä persoona näyttää), miten määritellä rationaalisuus, miten välttyä itse emansipaation vaatimuksen ideologisoitumiselta (ts. miten olla indoktrinoimatta demokratian ja vapauden ihanteita) ja niin edelleen.

Muun muassa näistä syistä johtuen täytyy indoktrinaation kriteerit hahmottaa uudelleen silmällä pitäen moniarvoistuneen modernin maailman vaateita (ks. Huttunen & Muona 1995).

6.3.1 Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri

Jürgen Habermas kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan määrittelee kom-

munikatiivisen toiminnan sellaisena kielellisenä vuorovaikutuksena, jossa toisia ihmisiä pidetään aitoina persoonallisuuksina. Keskusteluyhteisön päämäärät ja tavoitteet valitaan tasavertaisessa, vastavuoroisessa ja vapaassa keskustelussa. Kommunikatiivisen toiminnan vastakohtaksi Habermas asettaa strategisen toiminnan, jossa toisia ihmisiä kohdellaan luonnon objektien tavoin pelkkinä välineinä.

Jos opetustilanteessa opettaja tai luennoitsija on orientoitunut strategiseen opettamiseen (intentio) ja sitä käytännössä toteuttaa (metodi), on opetus selvästi indoktrinaatiota. Tällöin opettaja tai luennoitsija pyrkii iskostamaan hänelle sopivan opetussisällön opiskelijoiden tajunnan sisällöksi pitäen heitä lähinnä passiivisina opetuksen objekteina eikä aktiivisina kanssaoppijoina. Tällaista opettamista voidaan kutsua strategiseksi opettamiseksi.

Strategisen opettamisen vastakohtaksi Huttunen & Muona (1995) asettavat kommunikatiivisen opettamisen, jonka lähtökohtana on ihmisarvoinen opetustilanne. Tällainen opettaminen on kommunikatiivista toimintaa, jossa opiskelijat pyritään kohottamaan "kommunikatiivisesti kompetenteiksi" oppimisprosessin kanssasubjekteiksi. Mitä kauemmaksi tosiasiallinen opetustilanne jää tästä kommunikatiivisen opettamisen ihanteesta, sitä suurempi indoktrinaation vaara on.

6.3.2 Postmodernit sisältö- ja seurauskriteerit

Kasvatustieteen postmoderneissa tulkinnoissa on kiinnitetty huomiota siihen, miten koulutusinstituutioiden opetussisällöt uusintavat olemassaolevia valtasuhteita yhteiskunnassa (taloudessa, byrokratiassa, sukupuolisuhteissa, symboli- ja statuspalkintojen jaossa ym.). Heidän mukaansa nykyiset opetussisällöt ovat yksipuolisia (edustavat vain yhtä mahdollista elämismailmaa), piilo- tai julkisovinistisia, piilo- tai julkirasistisia, länsimaalaista elämäntapaa ihannoivia ja niin edelleen. Postmodernitit peräänkuuluttavat moniarvoisuutta ja monikulttuurillisuutta yrittäen edesauttaa sellaisen kulttuurillisen tilan syntymistä, jossa voi puhua, toimia ja tuntea erilaisesti. Postmodernin sisältökriteerin voisi tiivistää seuraavasti: opetussisällöt ovat indoktrinatiivisia kun ne eivät jätä oppilaalle tai opiskelijalle tilaa itse määrittää omaa eriytynyttä identiteettiään, maailmankuvaansa ja elämäntapaansa.

Postmoderni seurauskriteeri liittyy ihanteeseen kriittisestä ja luovasta ajattelusta sekä modernista identiteetistä. Sen mukaan koulutuksen tulee edesauttaa sellaisen persoonallisuuden kehittymistä, johon kuuluu kriittisyys, luovuus ja reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Modernissa yhteiskunnassa ihmiset voivat olla hyvin tietoisessa suhteessa identiteettiinsä. He suhtautuvat kriittisesti ulkoisiin vaikutuspyrkimyksiin, mutta halutessaan voivat tietoisesti pyrkiä muuttamaan omaa identiteettiään. Nykyisessä yhteiskunnassa ihmiset pakostakin kehittyvät erilaisiksi, koska elämismailmat ovat moninaistuneet ja eriytyneet. Enää uusi sukupolvi ei sosiaalistu yhtenäisenä, samojen merkityksellisten kokemusten kasvattamana, vaan ihmiset kasvavat yksilöiksi hyvinkin erilaisten kokemusmaailmojen muokkaamana. Indoktrinaation postmodernin seuraus-kriteerin mukaan koulutusinstituutiot indoktrinoivat,

jos ne tuottavat järjestelmällisesti mekaanisen solidaarisuuden kaltaisia lukkiutuneita ja lukkoon lyötyjä identiteettejä ja näin eivät anna valmiuksia identiteetin itsemuokkaukseen (ts. refleksiiviseen moderniin).

6.4 Professionaalisen koulutuksen tavoitteet ja indoktrinaation ongelma

Asiantuntijakoulutuksen ja professionaalisen koulutuksen tarkoituksena on tuottaa professionaalinen kompetenssi. Sen piirteiksi Talcott Parsonin mukaan kuuluu sekä teknisen että moraalisen kompetenssi. Samalla tavoin Jarvis mainitsee professioon kuuluvan tekniikan hallinnan, tekniikan taustalla olevan teorian hallinnan, moraaliset arvot, kyvyn olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja professionaalisen asenteen (emotionaalisen sitoutumisen professionalismiin ja halun performoida professionaalisuuttaan). Siis kompetentti asiantuntija pystyy itsenäisesti harjoittamaan professiotaan ja ratkomaan siihen liittyviä ongelmatilanteita.

Jarvis on sitä mieltä, että indoktrinaatiota voi esiintyä professionaaliossa koulutuksessa, mutta se ei ole sen tarkoitus. Professionaaliset taidot ja asenteet omaavia asiantuntijoita on mahdollista kouluttaa ilman indoktrinaatiotakin, ja tämän pitää Jarvisin mielestä olla professionaalisen koulutuksen päätavoite. Minun mielestäni sellaisella tavalla päteviä asiantuntijoita ja professionaaleja, joita modernissa yhteiskunnassa tarvitaan ei voida kouluttaa indoktrinatiivisin opetusmenetelmin ja tarkoituksellisesti. Indoktrinatiivisilla menetelmillä ei voida saavuttaa täysi-ikäistä itsenäisesti ajattelevaa ja toimivaa asiantuntijaa (professionaalinen maturiteetti). Juuri yksi indoktrinaation määritelmä on se, että se on oppilaan tarkoituksellista ala-ikäisenä pitämistä.

Jos asiantuntijakoulutuksessa opiskelija on vain passiivinen opetuksen kohde, jolle tavalla tai toisella pitää saada professionaaliset valmiudet, on kyseessä strategisen opettamisen avulla tapahtuva indoktrinaatio. Voi olla, että strateginen opettaminen on tehokasta joillain mittareilla mitattuna, mutta luovasti ja itsenäisesti ajattelevan asiantuntijan kehekytymistä sillä ei edistetä. Lisäksi asiantuntijan ja professionaalisen kompetenssiin nykyaikana kuuluu jatkuva itsensä lisäkouluttaminen ja opiskelu. Esimerkiksi lääkärin, insinöörin, opettajan ja erityisesti tutkijan on seurattava alansa kirjallisuutta, arvioitava uutta tietoa ja tarvittaessa osattava muuttaa käsityksiään uuden tiedon myötä. Erityisesti nyt virtuaalisen tiedonvälityksen vallankumouksen kynnyksellä heidän osattava itsenäisesti erottaa merkityksellinen tieto merkityksettömästä ja suhtautua tarvittavalla kriittisyydellä välitettyyn tietoon.

Kommunikatiivisessa opettamisessa ja oppimisessa ei ainoastaan opettajan ja oppilaan välinen suhde ole keskustelevalta (ts. dialoginen) vaan myös tulvan asiantuntijan suhde tieteenalaan (tai niiden yhdistelmään) on keskustelevalta. Asiantuntijakoulutuksen päämääränä tulee olla henkilö, joka pystyy ikään kuin "keskustelemaan" tieteenalan perinteen sekä uusimpien trendien kanssa. Tiedollisesti ja teoreettisesti täysi-ikäinen asiantuntija pystyy itsenäisesti arvioimaan eri teorioiden vahvuuksia ja heikkouksia sekä osallistumaan tieteenalan sisällä käytävään kansainväliseen teoreettiseen keskusteluun.

Asiantuntijan dialogis-kriittinen suhde tieteenalansa teoriaan liittyy moderniin sisältö- ja seurauskriteeriin. Opetussisältöjen indoktrinatiivisesta tendenssistä voidaan puhua, jos ne antavat asianomaisesta tieteenalasta valmiin ja ongelmattoman kuvan: on olemassa ne ainoat ja oikeat teoriat ja ongelmana on ainoastaan niiden käytäntöön soveltaminen. Tieteenalan perusopinkappaleet pitää omaksua identiteettiinsä eikä niitä saa epäillä ellei halua tulla suljetuksia asiantuntijakastista. Tällaiset opetussisällöt ja opetusasenteet eivät edistä kriittisen, itseohjautuvan ja reflektiivisen asiantuntija-identiteetin kehittymistä. Postmodernien sisältö- ja seurauskriteerien perspektiivistä voidaan myös asettaa kysymys, siirretäänkö tai siirtyykö asiantuntijakoulutuksessa sellaisia asenteita ja toimintavalmiuksia, jotka eivät ole puolustettavissa avoimessa diskurssissa. Yksi tällainen problemaattinen normatiivinen seikka voisi olla professionaalisen pätevyyden ymmärtäminen pelkästään teknisen rationaalisuuden mallin mukaan. Donald Schön määrittelee teknisen rationaalisuuden sellaiseksi professionaaliseksi toiminnaksi, joka sisältää instrumentaalisia ongelman ratkaisuja, joissa tiukasti sovelletaan tieteellisiä teorioita ja tekniikkoja. Tekninen osaaminen ja soveltaminen ovat olennainen osa monissa professioissa, mutta asiantuntijat joutuvat myös sellaisiin ongelmatilanteisiin, joissa tarvitaan muutakin kuin teknistä rationaalisuutta tai jopa joissa pelkän teknisen rationaalisuuden seuraaminen voi johtaa kauhistuttaviin seurauksiin. Jos asiantuntijat pyrkivät palauttamaan kaikki ongelmat pelkästään teknisiksi ongelmiksi, voidaan Robert K. Mertonin tavoin todeta asiantuntijoiden tulleen indoktrinoiduksi rajoitettuun eettiseen vastuun-
tuntoon.

LÄHTEET

- Burbules, N.C. 1993. *Dialogue in Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Berger, P., Berger, B., & Kellner, H. 1973. *The Homeless Mind*. Great Britain: Peguine Books.
- Durkheim, E. 1957. *Professional ethics and civic morals*. London.
- Durkheim, E. 1990. *Sosiaalisesta työnjaosta*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1984. *Theory of communicative action vol. I - Reason and rationalisation of society*. USA: Beacon.
- Huttunen, M. 1993. Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa. *Kasvatus* 24 (1), 1993.
- Huttunen, R. & Muona, S. 1995. Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa. *Virtuaalimuodossa julkaistu artikkeli URL-osoitteessa: "http://www.jyu.fi/~rakahu/sarirau.html"*.
- Jarvis, P. 1983. *Professional education*. Great Britain: Croom Helm.
- Johnsson, T. J. 1986. *Professions and power*. Hong Kong: Macmillan.
- Kilpatric, W.H. 1972. *Indoctrination and respect for persons*. Teoksessa Snook 1972b.
- Konttinen, E. 1989. *Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Schön, D. 1983. *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Snook, I.A. 1972a. *Indoctrination and Education*. Great Britain: RKP.
- Snook, I.A. (toim.) 1972b. *Concepts of indoctrination*. Great Britain: RKP.
- Toukonen, M. L. 1993. *Koulu ja sen kieli: näkökulmia opettajan työn etiikkaan*. Teoksessa Airaksinen, T. (toim.) *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. Great Britain: Routledge.
- White, J.P. 1973. *Indoctrination*. Teoksessa Peters, R.S. (toim.) *The Concept of Education*. Great Britain: RKP.

7 PUOLIMATKAN KÄSITYS INDOKTRINATIIVISESTA OPETUKSESTA

Tekijänoikeudet Niin & Näin -lehti, uudelleen julkaistu Niin & Näin -lehden luvalla, Vol. 5, No. 4, 1998, s. 24-28.

Tapio Puolimatkaa voidaan tätä nykyä pitää johtavana suomalaisena kasvatustilosophina. Hänen aikaisemmat kaksi kasvatustilosophista (Puolimatka 1995 ja 1996) kirjaansa osoittivat hänen hallitsevan kentän pääomat ja omaavan omaperäistä sanottavaa. Vaikka Puolimatka lähteekin analyyttisen tilosophian perinteestä ja käsitteistöstä, hän suhtautuu avarakatseisesti myös muihin tilosophian nykyvirtauksiin. Puolimatkan uusin kirja *Opetusta vai indoktrinaatiota* (Puolimatka 1997) vain vahvistaa hänen asemaansa kasvatustilosophina.

Kasvatustilosophiassa indoktrinaation (suom. iskostus) käsite viittaa sellaiseen opettamiseen, jossa oppilas tai opiskelija asetetaan opetuksen kohteeksi, johon annetut opetussisällöt vain siirretään tai jopa tungetaan (drill something into). Voidaan puhua myös manipulatiivisesta tai tendenssimäisestä opetuksesta. Indoktrinatiivinen opetus on kantilaisesti määriteltynä tarkoituksellista alaikäisenä pitämistä. Oppilas ei missään vaiheessa nouse tasolle, jossa hän voisi itsenäisesti arvioida opetussisältöjen pätevyyttä.

Suomalaiseen keskusteluun indoktrinaation käsite on tullut vasta tällä vuosikymmenellä. Yhtenä syynä tähän on ollut se, että brezhneviläis-kekkoslaisella kaudella opetuksen poliittisuudesta puhuminen oli arka aihe. Koulujen annettiin sitten olla oikealle tai vasemmalle kallellaan eräänlaisen konsensuksen ja rauhanomaisen rinnakkainolon hengessä. Toiseksi keskustelu tunnustuksellisen uskonnon opetuksen pedagogisesta oikeutuksesta (indoktrinaatio-keskustelun ydinkysymyksiä analyyttisessä kasvatustilosophiassa) on edelleen sensitiivinen teema, josta ei vielä kukaan pystytä avaamaan avointa tieteellistä diskurssia. Kolmanneksi vasta nyt kiinnostus kasvatustilosophiaan on alkanut tuottaa korkeamman tason opinnäytteitä ja sen seurauksena myös kasvatustilosophian ytimeen kuuluva indoktrinaation teema on noussut akateemiseen keskusteluun. Ensimmäisenä sen nosti esille kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa Marja Leena

Toukonen artikkelissaan *Koulu ja sen kieli* (Toukonen 1991). Sitä seurasi Markku Huttusen yliopistopedagogiikkaa käsittelevä artikkeli *Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa* (Huttunen, M 1993). Itse julkaisin niinkään akateemiseen opetukseen liittyvän indoktrinaatio-artikkelin nimeltä *Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa* (Huttunen, R 1997a, ks. myös Huttunen & Muona 1995). Puolimatka julkaisi oman tulkintansa englanninkielisestä indoktrinaatio-keskustelusta vuonna 1995 kirjassaan *Kasvatus ja filosofia*. Nyt käsillä oleva Puolimatkan kirja on omistettu kokonaan indoktrinaation teeman käsittelylle.

Indoktrinaatio-keskustelun lähtölaukauksen suoritti vuonna 1919 William Heard Kilpatrick määrittelemällä indoktrinaatio-termin kielteisesti yksipuolisena, autoritaarisena ja manipulatiivisena opetuksena. Siitä lähtien on käyty keskustelua siitä, mikä on tai mitkä ovat indoktrinatiivisen opetuksen tunnusomaiset piirteet (kriteerit). Kilpatrickin indoktrinaatio-käsityksessä korostuu opetusmenetelmien asema. Indoktrinaatio on sellaista opetusta, jossa käytetään niin sanottuja epärationaalisia indoktrinatiivisia menetelmiä. Puhutaan niin sanotusta indoktrinaation *menetelmäkriteeristä*. *Menetelmäkriteeri* tai opetusmetodeja korostava indoktrinaatio-käsitys sai osakseen paljon kritiikkiä. Esitettiin hyvin perusteltuja väitteitä sen puolesta, että indoktrinaatio on riippumaton opetusmenetelmistä. Muun muassa tästä syystä on ehdotettu *opetussisältöä* ratkaisevaksi *kriteeriksi*; etymologiansa mukaisesti indoktrinaation tarkoittaa doktriinien siirtämistä. Jos opetussisältö koostuu poliittisista tai uskonnollisista doktriineista, on opetus indoktrinaatiota ja vice versa. "No doctrines, no indoctrination" (Anthony Flew 1972, 114). Tämä määrittelytapa sopi hyvin kylmän sodan aikaiseen me-ne - henkeen. Näin saatiin näppärästi niputettua indoktrinaatio-kyltin alle niin opetus Neuvostoliitossa kuin katolisissa kouluissakin. Ajateltiin, että kun Stalinin tai Paavin muotoilemat doktriinit on opetuksessa torjuttu, pahin indoktrinaation uhka onkin vältetty (Huttunen, R 1997b, 18-26.)

Lisäksi indoktrinaation kriteereinä käytetty opettajan *intentiota* ja opetuksen *seurausta*. *Intentiokriteerin* perusmuodon mukaan opetus on indoktrinaatiota silloin, kun opettaja tietien tahtoen haluaa indoktrinoida. Ongelmaksi nousee se, mitä tämä indoktrinatiivinen intentio eli indoktrinoimisen tarkoittaminen oikein merkitsee. *Seurauskriteerin* mukaan opetus on indoktrinaatiota, jos oppilaista tulee indoktrinoituja persoonia. Tämän käsityksen mukaan "indoktrinoitu epärationaalinen persoona" uskoo sokeasti opettuihin asioihin eikä minkäänlaisen argumentin voimasta ole valmis muuttamaan käsityksiään (käsitykseni perinteisten intentio- ja seurauskriteereiden ongelmista, ks. Huttunen, R 1997, 28-30). Näiden perinteisten indoktrinaation näkökulmien lisäksi Puolimatka haluaa tuoda esille *vallan sekä rakenteellisen indoktrinaation* aspektit.

Puolimatkan kirjan ansioihin kuuluu se, että siinä pystytään hyvin ajankoh- taistamaan näitä indoktrinaation eri kriteerejä. Edellä esitettyssä muodossa indoktrinaation kriteerit ovat aika lailla käyttökelvottomia modernissa maailmas- sa ja opetustilanteessa. Kirjan alussa Puolimatka esittää alustavasti oman tulkin- tansa indoktrinaation neljästä kriteeristä seuraavasti (Puolimatka 1997, 34):

Indoktrinaatiossa on auktoriteettiin perustuva hallinta muodostunut kehitystä estä- väksi kontrolliksi, opetussisällöistä on tullut harhaanjohtavia yksinkertaistuksia,

menetelmät edistävät epäkriittistä uskomusten omaksumista ja ristiriita opettajan todellisten ja julkilausuttujen tarkoitusten välillä pakottaa panostamaan piilovaikuttamisenmuotoihin ja estää rationaalisesti avoimen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.

7.1 Opetussisällöt indoktrinaation kriteerinä

Puolimatkan kritiikki perinteistä analyyttistä *sisältökriteeriä* kohtaan on pätevää. Perinteisen (positivistisen) *sisältökriteerin* kannattajat ovat sitä mieltä, että tieteen opettaminen ei ole indoktrinaatiota, koska tiede koostuu joka a) tosista uskomuksista tai b) falsifikoituvista konjektuureista (hyvistä tieteellisistä arvauksista, Popper). Tutkijat, jotka ymmärtävät tieteen a-kohdan mukaisesti (justifikaationismi) ajattelevat, että tieteellisten uskomusten takana on riittävä todistusaineisto, jota opillisilla uskomuksilla (doktriineilla) ei ole. Puolimatkan mukaan tämä käsitys sisältää vakavia ongelmia, koska (Puolimatka 1997, 62):

- 1) Tieteenfilosofia ja tietoteoria eivät ole onnistuneet yksiselitteisesti määrittelemään, mitä olisi pidettävä *riittävänä* todistusaineistona.
- 2) Filosofiasa ei vallitse yksimielisyyttä siitä, mikä kelpaa päteväksi todistusaineistoksi.
- 3) Filosofisessa keskustelussa ei olla yksimielisiä siitä, merkitseekö riittävän todistusaineiston esittäminen, että jokainen uskomus on perusteltava joillakin toisilla uskomuksilla.

Samalla tavoin tieteenfilosofi Imre Lakatos on todennut, että epäeuklidisen geometrian, ei-newtonilaisen fysiikan sekä induktiivisen logiikan synnyn myötä on tullut selväksi, että viime kädessä kaikki teorit ovat yhtä todistamattomia (Lakatos 1974, 94-95). Justifikaationismiin perustuva tieteenteoria saikin 50-luvulla väistyä Karl Popperin falsifikaationismilta. Popper asetti tieteellisille uskomuksille (konjektuureille) falsifikoitumisehdon. Falsifioitumisehto kertoo sen mitä täytyy tapahtua, jotta tieteellinen uskomus osoittautuisi vääräksi. Tämän nojalla Popper piti esimerkiksi psykoanalyysia pseudotieteenä, koska siihen ei sisälly falsifikoitumisehtoa. Popperilaisittain indoktrinaation *sisältökriteeriä* ovat muokanneet I. Gregory & R. Woods sekä Tasos Kazepides. Puolimatka ei kuitenkaan lämpene tällaiselle sisältökriteerin muotoilulle, vaikkei hän esitäkään sitä vastaan yhtä yksilöityä kritiikkiä kuin justifikaationismia kohtaan (falsifikaationismien kritiikistä ks. Huttunen, R 1998).

Johtopäätöksenä Puolimatka esittää perustellusti, että "epätieteellisten doktriinien" määrittelyä ei ole onnistuttu tekemään yksiselitteisesti. Doktriinin käsitteeseen perustuvan *sisältökriteerin* ongelmana on se, millä perusteella joidenkin uskomusten opettaminen on oikeutettua ja toisten taas ei. Tästä Puolimatka ei kuitenkaan tee yhtä eksistentiaalisia johtopäätöksiä kuin Toukonen, jonka mukaan "voidaan kyseenalaistaa se, löytyykö ylipäänsä kriteeriä, jonka avulla se, mitä indoktrinoidaan, voitaisiin erottaa siitä, mitä kasvatuksessa siirretään" (Toukonen 1991, 117). Puolimatkan oma *sisältökriteerin* muotoilu nojaa kahteen indoktrinaatiota määrittävään piirteeseen (Puolimatka 1997, 80):

Opetuksella on taipumus olla indoktrinaatiota,

- a) jos se ei selkeytä opetettavan uskomusjärjestelmän sisäistä rakennetta tavalla, joka tekee mahdolliseksi erottaa uskomusjärjestelmän sisällön perusteluista, joiden avulla sen katsotaan tulevan toteennäytetyksi
- b) jos se sivuuttaa opetettavan asian maailmankatsomukselliset, moraaliset ja poliittiset kytkennät.

Kohdasta b olen täysin samaa mieltä Puolimatkan kanssa. Pikemminkin juuri niitä opetus sisältöjä kohtaan, joissa tarkoituksellisesti väistetään normatiiviset ja maailmankatsomukselliset kysymykset, voidaan asettaa indoktrinaatiokritiikkiä. Tällöin koulutusinstituutio ei varsinaisesti syötä mitään ideologiaa, mutta pitää oppilaiden arvostelu- ja diskurssikyvyn alhaisena (ts. alaikäisenä pitämien) normatiivisten, poliittisten ja maailmankatsomuksellisten kysymysten suhteen. Tämä tekee tilaa mahdollisesti piilo-opetussuunnitelman tasolla tapahtuvalle asenteiden ja uskomusten muokkaukselle.

Sen sijaan a-kohta, joka nojaa David McClellanin indoktrinaatio-käsitykseen, sisältää vaikeuksia. Olen samaa mieltä siitä päämäärästä, johon tällä määrittelyllä pyritään. Periaatteessa opetus sisältöjen pitää olla sellaisia, että ne mahdollistavat oppilaiden nousun tasolle, jossa he voivat kriittisesti arvioida opettujen sisältöjen perusteluita. Päämääränä tämä on hyvä, mutta *ei-indoktrinatiivisten opetus sisältöjen kriteerinä* liian vaativa. Tämän perusteella esimerkiksi matematiikan kurseja voitaisiin pitää indoktrinoivina aina yliopiston cum laude -kurseille saakka (McClellanin sisältökriteerin määritelmän kritiikistä ks. Huttunen, R 1997, 21-22). Tämä kanta on kyllä aivan mahdollinen. Silloin täytyy myöntää, että matematiikassa on didaktisesti perusteltua harjoittaa indoktrinaatiota aina yliopiston ylemmille kurseille saakka.

7.2 Opetusmenetelmä indoktrinaation kriteerinä

Indoktrinaation *menetelmäkriteeriä* Puolimatka käsitteli ansiokkaasti jo kirjassaan *Kasvatus ja filosofia* (1995). Siinä Puolimatka jakoi indoktrinaation *menetelmäkriteerin* kahteen luokkaan (Puolimatka 1995, 168):

Silloin kun indoktrinaation käsite määritellään käyttämällä kriteerinä tietynlaista opettamisen menetelmää, voidaan metodi ymmärtää joko a) yleiseksi opetusmenetelmälliseksi lähestymistavaksi tai b) tiettyjen konkreettisten metodien käytöksi.

Se alkuperäinen muun muassa Kilpatrickin käsitys *opetusmenetelmästä kriteerinä* on kohdan b mukainen. Sen mukaan indoktrinaation tunnistaa sille tyypillisistä opetusmenetelmistä kuten keskustelun kieltäminen, opetuksen autoritaarisuus, sisältöjen tuputtaminen (drilling) ja uhkan käyttö opetuksessa. Puolimatkan mielestä tällaiset menetelmät epäilemättä edustavat indoktrinaatiota, mutta ovat sellaisina alkeellisia ja tehottomia (Puolimatka 1995, 169). Tämän vuoksi *menetelmäkriteeri* on parempi ymmärtää periaatteellisemmalla tasolla (merkitys a). Indoktrinaatiossa ei ole kyse opetusmetodeista sinänsä vaan eri menetelmien sellaisesta käytöstä, jossa oppilas johdetaan omaksumaan opettajan näkemykset ja käsitykset. Oppilas ei välttämättä omaksuisi niitä, jos opettaja toimisi vilpittö-

mästi tai jos opettaja antaisi monipuolista informaatiota (Puolimatka 1995, 164).

Kirjassaan *Opetusta vai indoktrinaatiota* Puolimatka pohtii *menetelmäkriteerin* problematiikkaa laajasti. Hän käsittelee muun muassa perustelujen asemaa (järkisyys; reasons), toistoa ja ulko-opettelua, opettajapersoonan vaikutusta, todistusaineiston väärinkäyttöä, näennäisperusteluita, oppilaan välineellistämistä ja älyllisten hyveiden laiminlyöntiä. Johtopäätöksensä Puolimatka esittää seuraavaa (Puolimatka 1997, 212):

Voitaisiin siis sanoa, että kehittynyt opetus ja kehittynyt indoktrinaatio käyttävät paljolti samoja konkreettisia menetelmiä. Mikäsitten erottaa ne toisistaan? Menetelmäkriteerin pohjalta voidaan indoktrinaatiota kuvailla kahden toisiaan täydentävän luonnehdinnan pohjalta, jotka koskevat opetustilanteissa käytettävien menetelmien normistoa enemmän kuin konkreettisia opetusmenetelmiä:

- 1) Indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaan uskomuksiin siten, ettei hän opetusta vastaanottaessaan pysty riittävästi käyttämään rationaalista harkintakykyään eikä hänen omaehtoinen rationaalisuutensa pääse kehittymään.
- 2) Indoktrinaatiossa vaikutetaan oppilaan uskomuksiin tavalla, joka ei edistä älyllisten, sosiaalisten, moraalisten ja esteettisten hyveiden kehittymistä.

Tässä Puolimatka itse asiassa kytkee *menetelmäkriteerin* opetuksen *seuraukseen* ja opettajan *intentioon*. Indoktrinaatiossa voidaan käyttää täysin samoja menetelmiä kuin pedagogisesti perustellussakin opetuksessa. Näin ollen indoktrinaatiota ei voi tunnustaa käytetystä erityisestä metodista vaan merkityksellisempiä ovat opettajan (tai koulutusinstituution) arvosuuntautuneisuus (haluaako opettaja vain vaikuttaa vai kehittää) ja opetuksen vaikutus oppilaassa (kehittykö oppilas vai säilyvätkö hänen harkintakykynsä ja hyveensä epäitsenäisellä tasolla). Tähän minulla ei mitään muuta huomautettavaa kuin, että minusta Puolimatkan olisi kannattanut esittää tässäkin jako menetelmä-kriteerin kahteen mahdolliseen käyttötapaan (ks. merkitys a ja b edellä). Sen avulla pystyy havainnollistamaan, miksi perinteinen tapa käyttää *menetelmäkriteeriä* (merkitys b) on aikansa elänyt. Indoktrinaatio itsessään kuitenkin on menetelmä vaikkeikaan mikään erityinen metodi. Jos opettajan tai kouluinstituution tarkoituksena on manipuloida oppilaita, niin silloin indoktrinaatio on se väline eli menetelmä.

7.3 Opettajan intentio indoktrinaation kriteerinä

Kasvatusfilosofit John White ja Ivan Snook ovat sitä mieltä, että indoktrinaatio-keskustelun aporiat voidaan teorian tasolla ratkaista ottamalla indoktrinaation tunnusomaiseksi kriteeriksi opettajan *intentio*. Snookin määritelmän mukaan "A indoktrinoi P:tä (propositio tai niiden joukko), jos hän opettaa intentiolla, että oppilas tai oppilaat tulevat uskomaan P:n evidenssistä riippumatta" (Snook 1972, 64). Mutta kukaan vastuunsa tunteva opettaja ei tunnusta omaavansa tällaista intentiota. Jos ei uskota opettajan omaan kuvaukseen intentiostaan, joudutaan jälkikäteen *seurauskriteerin* avulla päättelemään oliko opettajalla indoktrinatiivinen intentio vai ei. Puolimatkan mielestä on mielekkäämpää ajatella indoktrinaation pääsääntöisesti tapahtuvat ilman, että opettajan tarkoituksena on indoktrinoida (Puolimatka 1995, 145). Tästä syystä onkin ehdotettu jakoa opettajan

suoraan ja epäsuoraan indoktrinatiiviseen intentioon. "Opettajan voidaan sanoa epäsuorasti intentioivan tekojensa odotettuja seurauksia, vaikka ne eivät olisikaan hänen suoranaisena tarkoituksenaan. Opettajan ei voida kuitenkaan sanoa tarkoittavan kaikkia piilo-opetussuunnitelman kautta välittyviä asenteita (...)" (Puolimatka 1997, 247). Mitä ihmettä sitten opettajan epäsuora intentio voisi tarkoittaa? Onko se opettajakoulutuksessa annettu post-hypnoottinen käsky, joka käynnistyy opettajan päässä aina tunnin alkaessa? Puolimatka tulee siihen johtopäätökseen, ettei indoktrinaatiota voida yksiselitteisesti tunnistaa opettajan intention perusteella.

7.4 Opetustapahtuman seuraus indoktrinaation kriteerinä

Seuraukskriteerissä tarkastellaan indoktrinatiivisen opetuksen seurausta eli indoktrinoitua persoona. Puolimatkan mukaan indoktrinaatio-keskustelussa ollaan verraten yksimielisiä siitä, että tunnusomainen indoktrinoitun persoonan piirre on rationaalisen avoimuuden puute. Ajatellaan, ettei indoktrinoitu persoona ei ole rationaalisesti avoin, vaan hän pitää jääräpäisesti kiinni oppimistaan käsityksistä. Mitä tämä sitten tarkoittaa? Onko jokainen ihminen, jonka identiteetti ja maailmankatsomus lepäävät jokseenkin kiinteällä perustalla, indoktrinoitu? Puolimatkan mielestä on mielekkäämpää ajatella, että indoktrinoitulta ihmiseltä yleensä ottaen puuttuu avoimuus sellaisille arvokokemuksille, jotka antaisivat hänelle mahdollisuuden kriittiseen asenteeseen suhteessa itseensä ja kulttuuriinsa (Puolimatka 1997, 148). Juuri tähän liittyy W. Paulin määritelmä kriittisen ajattelun "vahvasta merkityks" (Paul 1983, 24, Siegel 1990, 15 mukaan): "Opettaa kriittistä ajattelua vahvassa merkityksessä, on saamaa kuin auttaa opiskelijaa kehittämään pohdinta-taitoja juuri niillä alueilla, joissa hänellä todennäköisimmin on ego- ja sosiosentrinen näkökulma asioihin."

Itse olen havainnollistanut tätä seikka esittämällä kuvitellun ateistin ja uskovaisen välisen keskustelu, jossa kumpikin pitävät toista indoktrinoituna persoonana (vertaa eräiden uskovaisten biologien syytökset evoluutio-teorian indoktrinoinnista yliopistossa). Kummastakin tuntuu siltä, että he puhuvat kuuroille korville, ja he kumpikin ajattelevat opponentin olevan mieleltään sulkeutunut. Kumminkin pitävät taustaoletuksiaan niin ilmeisinä, etteivät kykene kommunikoimaan toistensa kanssa. Mielestäni indoktrinaatiokritiikkiä voidaan asettaa sellaista opetusta kohtaan, joka pyrkii tuottamaan kuvaillun kaltaisia sulkeutuneita persoonia (traditionaalinen identiteetin muoto) (Huttunen, R 1997, 26 ja 111-112). Tietenkin ihmiset saavat tulla sellaisiksi persooniksi, mutta sen pitää olla heidän oma valintansa eikä sen enempää kotikasvatuksen kuin koulutuksenkaan seuraus.

7.5 Valta ja indoktrinaatio

Perinteisestä indoktrinaatio-keskustelusta poiketen Puolimatka ottaa indoktrinaatio-analyysissään huomioon myös *vallan ja rakenteellisen indoktrinaation*

aspektit. Nämä aspektit eivät varsinaisesti muodosta omaa kriteeriä, vaan voivat liittyä kaikkiin näihin edellä mainittuihin indoktrinaation kriteereihin (sisältö, menetelmä, intentio ja seuraus). Vallasta puhuttaessa ei voida sivuuttaa Foucault'n valtakritiikkiä. Foucault'n mukaan valta ei ainoastaan tukahduta, rajoita ja sensuroi. Valta myös tuottaa. Se tuottaa tietoa ja totuutta. Valta tuottaa yksilön ja yksilöön liittyvän tiedon.

Puhe autonomisesta, itseohjautuvasta ja itseään hallitsevasta yksilöstä on osa modernia retoriikkaa, jonka avulla verhoetaan vallan ja manipuloinnin tekniikoita, jotka ovat aikaisempia paljon peitetympiä mutta siksi tehokkaampia. Yksilön käsite on tullut keskeiseksi, koska yksilön valvonta, kontrolloiminen ja häntä koskevien tietojen rekisteröinti on olennainen osa kaikkialle ulottuvaa mutta näkymätöntä valtaa (...) Foucault ei pidä mahdollisena aitoa vapautumista kulttuurissa vallitsevista vallan ja hallinnan muodoista. Ei ole mahdollista puhua vapautumisesta, koska vapautumisen käsite on kulttuurisen vallankäytön tuote (Puolimatka 1997, 296-297).

Yhtenevästi Julia Kristeva väittää, että persoonan eheyden ihanteella on tekemistä samanlaistavan vallan kanssa. Kristeva haluaisi, että me tunnustettaisiin ihmisen perimmäinen hajanaisuus, oma omituisuutemme ja kohtaisimme aidosti toiseuden. Charles Tayloriin viitaten Puolimatka näkee hedelmällisenä Foucault'n monitahoisen vallankritiikin, muttei allekirjoita Foucault'n pessimismii. Puolimatka ei myöskään kannata Kristevan ja Derridan suorittamaa identiteetin hajottamista. Ilman autonomisen yksilöllisyyden käsitettä ja vallasta vapautumisen perspektiiviä, ei voi olla indoktrinaation käsitettä. Indoktrinaation tuomitsemiseksi tarvitaan kriteerit ja arviointiperusteet. Puolimatka väittää, että postmoderni arvosubjektivismi, joka ottaa ihanteekseen pirstaleisen minän, itseasiassa luo edellytyksiä tehokkaalle kulttuuriselle indoktrinaatiolle (emt., 312).

Rakenteellisen indoktrinaation problematiikkaa käsitellessään Puolimatka tuo esille hyvin mielenkiintoisen "kokonaisvaltaisen instituution" (total institution) käsitteen. McEwenin mukaan kokonaisvaltaisilla instituutioilla on kuusi yhteistä piirrettä: 1) Yhteiset päämäärät, 2) Vapaaehtoisuuden puute, 3) Kattava kontrolli, 4) Nöyryyttävät käytännöt, 5) Sosiaalinen etäisyys auktoriteetin ja alaisten välillä ja 6) Ulkopuolinen kontrolli (McEwen Puolimatka 1997, 323 mukaan). Amerikassa on kritisoitu monia yksityisiä oppilaitoksia tältä kannalta ja sanottu niiden harjoittavan erittäin indoktrinoivaa opetusta. Tunnetuin tällainen kritiikki on Alan Peshkinin kolme lukukautta kestänyt kenttätutkimus Bethany Baptist Academy -nimisessä (BBA) oppilaitoksessa.

Vaikka BBA:han ilmoittautuminen ei ole pakollista, monet vanhemmat kokevat kristilliseksi velvollisuudekseen lähettää lapsensa johonkin BBA:n kaltaiseen autoritaariseen oppilaitokseen. BBA:ssa kontrolloidaan oppilaiden käyttäytymistä, tiedon saantia ja sosiaalisia kontakteja hyvin kokonaisvaltaisesti (totaalisesti). Peshkinin mielestä BBA on kokonaisvaltainen instituutio, joka indoktrinoi jäseniään. Peshkin väittää, että julkiset koulut erottautuvat edukseen suhteessa moniin aatteellisesti yhtenäisiin yksityisiin oppilaitoksiin. Tätä käsitystä vastaan on esitetty kritiikkiä. Esimerkiksi Elmer Thiessen väittää, että jos julkisia kouluja tarkastelisi sellainen ulkopuolinen tutkija, jonka arvomaailma on yhtä kaukana julkisten koulujen arvomaailmasta kuin Peshkinin BBA:sta, hän arvioisi julkiset koulut kokonaisvaltaisiksi instituutioiksi (Puolimatka 1997, 329 mukaan).

Puolimatka yhtyy kokonaisvaltaisen instituution käsitettä kohtaan esitettyyn kritiikkiin. Hänen mielestään kyseinen käsite on niin jäsentymätön ja epätasällinen, että sen soveltaminen rakenteellisista syistä johtuvaan indoktrinaatioon, on kyseenalaista. Itse en vielä heittäisi käsitettä teoriahistorian tunkiolle. Totta on, että kokonaisvaltaisen instituution käsitteen teoreettinen tausta on matalalla tasolla, mutta siitä huolimatta se avaa varteenotettavia perspektiivejä yksityisten (ja osin julkistenkin), uskonnollisten tai aatteellisten oppilaitosten indoktrinaatiokritiikille. Itselläni on henkilökohtaisia kokemuksia opetuksesta entisessä DDR:ssä, ja käymääni opetusinstituutioon kuvaus kokonaisvaltaisesta instituutiosta sopii hyvin. Mutta kyllä Suomestakin löytyy opistoja, oppilaitoksia ja jopa yliopistollisia laitoksia, jotka muistuttavat kokonaisvaltaista instituutiota.

7.6 Uskonnon opetus ja indoktrinaation ongelma

Ainut seikka mistä olen perustavanlaatuisesti erimieltä Puolimatkan kanssa, on kysymys tunnustuksellisen uskonnon opetuksen indoktrinatiivisuudesta. Analyttisessä kasvatustieteessä harjoitetun indoktrinaatio-keskustelun valtavirran poiketen Puolimatka aika yllättävästi puolustaa uskonnon opetusta kouluissa eikä pidä sitä indoktrinaationa. Puolimatka hyökkää ankarasti niitä vastaan, jotka perinteiseen *sisältökriteeriin* nojautuen pitävät uskonnon opetusta indoktrinatiivisena. Perinteisen *sisältökriteerin* mukaan doktriinien (uskonnollisten tai poliittisten) opettaminen on indoktrinaatiota. Se on doktriinien siirtämistä ei tiedon välittämistä. Puolimatkan mukaan taas "ihminen voi tiedollisesti väittää Jumalan olevan olemassa. Näin ollen teismin opettaminen ei ole välttämättä indoktrinoinvaa sisältökriteerin pohjalta" (Puolimatka 1997, 156). Voi olla, että analyttisen tietoteorian pohjalta voidaan päätyä tällaiseen johtopäätökseen, mutta ainakin Immanuel Kantilla usko ja tieto olivat eri asioista. Silloinkin kun usko edustaa niin sanottua järjellistä uskoa, se säilyy uskona.

Olen aivan samaa mieltä siitä, että perinteinen indoktrinaation *sisältökriteeri* on aivan tehoton yrittäessään kritisoida uskonnon opetusta doktrinaalisuudesta. Myös tieteessä voidaan katsoa olevan doktriineja vaikkakin toisenluontoisia. Indoktrinaatiota ei voikaan tunnistaa siitä, että opetussisällöt koostuvat doktriineista. Indoktrinaation voi tunnistaa siitä, että opetuksessa pyritään uusintamaan jotain tiettyä uskomusta (doktriinia) ja tekemään vaihtoehtoiset uskomukset mahdottomiksi. Otetaan esimerkiksi vaikka taloustiede tieteenalana. Siellä on edustettuna useita eri koulukuntia, jotka uskovat eri "doktriineihin", joilta viimekädessä puuttuu empiirinen vahvistus (jos siis empiiristä vahvistusta pidetään jonain tieteellisen uskomuksen kriteerinä). Jos taloustieteessä opetetaan pelkästään vaikka uusklassista synteesiä, uuskeynesiläisyyttä tai pääomalogiikkaa, sitä kohtaan voidaan esittää indoktrinaatiokritiikkiä sisältö-aspektista käsin. Merkityksellistä ei ole sisällön doktrinaalisuus vaan sen yksipuolisuus. Samalla tavalla uskonnon tai maailmankatsomuksen opetus, joka pyrkii uusintamaan vain jotain tiettyä uskomusjärjestelmää ja sulkeistamaan muut, edustaa indoktrinaatiota, jolta puuttuu pedagoginen oikeutus.

Jos indoktrinaation käsite määritellään tavalla, joka sallii tunnustuksellisen uskonnon (tai ateismin tai agnostismin) opettamisen, silloin koko indoktrinaation

käsitteen kriittinen potentiaali katoaa täysin. Indoktrinaation käsitettä tarvitaan, jotta kasvattajat muistaisivat pedagogiset velvollisuutensa. Kasvattajien pedagogiseen velvollisuuteen ei kuulu tehdä valintaa jumalaan uskomisesta tai uskomatta jättämisestä oppilaiden puolesta, vaan auttaa heitä kehittämään omaa arvostelukykyään maailmankatsomuksellisten kysymysten suhteen. Kasvattajat jättävät velvollisuutensa suorittamatta, jos he eivät anna oppilaille mitään valmiuksia autonomiseen harkintaan. Toisaalta kasvattajat jyrkästi rikkovat oppilaiden ajattelun vapautta ja modernin opettajuuden pedagogista eetosta, jos he varustavat oppilaat uskolla jonkun tietyn uskontokunnan tiettyyn jumalaan (tai jos he varustavat oppilaansa ateistisella tai agnostisella näkemyksellä). Opetuksen täytyy avata maailmoja eikä sulkea niitä. Riippumatta siitä arvotetaanko modernissa eheää vai kiinteää identiteetin muotoa, koulun on pikemminkin edistettävä oppilaiden maailmankatsomuksellista mielikuvitusta kuin rajoitettava sitä. Koulutuksen tulee minunkin mielestäni ojentaa (überliefern) moraalisen käyttäytymisen ja humanismin peruseriaatteet, jotta mielekäs yhdessä eläminen ylipääntään olisi mahdollista. Tässä on kysymys legitimitistä sosialisatiosta. Indoktrinaatiosta on kysymys silloin, kun koululaitoksen tehtäväksi asetetaan jonkun uskonnon (tai ateistisen tai agnostisen maailmankatsomuksen) uusintaminen.

Puolimatka yrittää kasvatusfilosofiassaan yllä pitää kahta toisilleen vastakaista pyrkimystä: indoktrinatiivisen opetuksen kieltoa ja uskonnon opetuksen puolustusta. Mutta kumpaakin ei voi saada. Jos Puolimatka haluaa puolustaa uskonnon opettamista Suomen kouluissa, olisi johdonmukaisempaa myöntää uskonnon opettamiseen liittyvä vahva indoktrinatiivinen elementti ja puolustettava indoktrinaation tarpeellisuutta tiettyjen sisältöjen suhteen. Uskonnon lisäksi sellaisia sisältöjä voidaan ajatella olevan esimerkiksi moraalit, lainkuuliaisuus, demokratia, äidinkieli (esim. kiista suomenkielen asemasta Ahvenmaalaisissa kouluissa ja päiväkodeissa), isänmaallisuus ja/tai eurooppalaisuus. Esimerkiksi Robert Dahl ja W.D. Hudson ovat puolustaneet tämänkaltaisia näkemyksiä. Näkemyksiään vastaan he ovat saaneet ankaraa kritiikkiä. Hudson on sitä mieltä, että jos me epäonnistumme yrityksissämme indoktrinoida uskonnollisia totuuksia nuorisolle ja emme auta heitä sitoutumaan kuuliaisuudelle Jumalaa kohtaan, niin nuorisosta kasvaa "vähemmän kuin ihmisiä" (Hudson 1973, 177-178). Tämä käsitys on suoraan sanottuna rasistinen. Dahl puolestaan väittää, että yksilöt täytyy indoktrinoida omaksumaan perustelematon sisäinen vakaumus demokraattisten järjestelmien oikeudesta ja laillisuudesta (Dahl Puolimatka 1997, 316 mukaan). Tämän käsityksen Puolimatka itse erinomaisesti - omiin indoktrinaation kriteereihinsä nojautuen - osoittaa kestävämmäksi. Kuten sanottu, kahta ei voi saada.

LÄHTEET

- Flew, A. 1972. Indoctrination and Doctrines, teoksessa Snook (toim.) Concept of Indoctrination. London: Routledge.
- Hudson, W. D. 1973. Is religious education possible?, teoksessa Langford & O'Connor (toim.) New Essays in the Philosophy of Education. London: Routledge.
- Huttunen, M. 1993. Indoktrinaatio korkeakoulutuksessa. Kasvatus 1/93.
- Huttunen, R & Muona, S. 1995. Indoktrinaation ongelma akateemisessa opetuksessa. "<http://www.jyu.fi/~rakahu>".
- Huttunen, R. 1997a. Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa, teoksessa Kirjonen, Remes ja Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus, Jyväskylä: KTL.
- Huttunen, R. 1997b. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Licensiaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 1998. Tieteellisen rationaalisuuden umpikuja ja kommunikatiivinen vaihtoehto, teoksessa Kuhmonen ja Sillman (toim.) Jaettu jana - ääretön raja, Jyväskylä: Filosofian julkaisuja.
- Lakatos, I. 1974. Falsification and the methodology of scientific research programmes, teoksessa Lakatos & Musgrave (toim.) Criticism and the Growth of Knowledge, USA: Cambridge University Press.
- Puolimatka, T. 1995. Democracy and Education: The Critical Citizen as an Educational Aim. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? - Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Siegel, H. 1990. Educating Reason; Rationality, Critical Thinking and Education. New York: Routledge.
- Snook, I. A. 1972. Indoctrination and Education. London: Routledge.
- Toukonen M. L. 1991. Koulu ja sen kieli: näkökulmia opettajan työn etiikkaan, teoksessa Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.

8 ALTHUSSER KOULUTUKSEN IDEOLOGISUUDESTA

Tekijänoikeudet Gaudeamus, julkaistaan Gaudeamuksen luvalla, julkaistaan teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian klassikoita.

8.1 Johdanto

Louis Althusser (1918-1990) on tunnettu marxilainen ajattelija, jolla oli tärkeä osa ranskalaisten intellektuellien maailmanvalloituksessa. Ranskalaiset ajattelijat nousivat laajalla rintamalla esiin 50- ja 60-luvun taitteessa. Althusserin lisäksi maailmanmaineeseen kipusivat Jacques Derrida (Althusserin ystävä), Ronald Barthes, Julia Kristeva, Michel Foucault (Althusserin oppilas), Jacques Lacan (Althusserin ystävä ja terapeutti), Emmanuel Levinas, Paul Ricouer, Maurice Merlau-Ponty (Althusserin arkkivihollinen) ynnä muut. He synnyttivät käsityksen ranskalaisesta nykyfilosofiasta tai muotifilosofiasta, johon erheellisesti viitataan niin kuin kyseessä olisi yhtenäinen filosofinen suuntaus.

Althusser muistetaan niin sanotun strukturalistisen marxismin luoja. Althusser näki tehtäväkseen luoda vastavoima eksistentialistiselle ja humanistiselle marxilaisuudelle (mm. Sartre ja Garaday). Lyhyessä ajassa althusserilaisuudesta tuli koulukunta, ja Althusser itse kilpaili yhdessä Roger Garadayn kanssa Ranskan kommunistisen puolueen johtavan teoreetikon tittelistä. Samalla tavalla Althusserin hahmo nousi keskiöön myös 1970-luvun englantilaisesta marxilaisesta keskustelusta. Siellä muun muassa vasemmistolaiset lehdet *New Left Review*, *Screen* ja *Screen Education* tekivät Althusserin käsitteitä tunnetuiksi. Myös muihin Euroopan maihin samoin kuin moniin Latinalaisen amerikan maihin syntyivät omat althusserilaiset koulukunnat.

Althusser syntyi Algeriassa pankkivirkailijan pojaksi. Hän kävi koulunsa Algeriassa ja Marseilles'ssa ja opiskeli 1930-luvulla useassa eurooppalaisessa yliopistossa. Vuonna 1937 Althusser liittyi erääseen militanttiin katolilaiseen nuorisjärjestykseen (*Jeunesse Etudiante Chrétienne*). Kesällä 1940 hän jäi sotavan-

giksi saksalaisille ja vietti seuraavat viisi vuotta vankileirillä Scheswig-Holsteinissa. Tänä aikana Althusser menetti uskonsa ja kärsi vakavasta depressiosta. Vuonna 1946 hänet diagnostisoiitiin maanis-depressiivikseksi persoonaksi ja otettiin ensimmäisen kerran sairaalahoitoon. Althusseriin kokeiltiin useita hoitomuotoja vahvoista lääkkeistä sähköshokkeihin (Derrida 1993, 234.)

Vankileirillä Althusser ystäväystyi tiukan linjan kommunistiin Jacques Martiniin. Tämä tuttavuus myötävaikutti siihen, että Althusserista tuli kommunisti (Jay 1984, 391). Suhteellisen nopea siirtymä katolilaisuudesta kommunismiin tapahtui pari vuotta sodan jälkeen. Vielä 1947 Althusser puhuu itsestään kristittyinä (Althusser 1997a, 27), mutta jo vuonna 1948 hän liittyi vahvasti stalinistiseen Ranskan kommunistiseen puolueeseen. Eräiden tulkintojen mukaan Althusser kuljetti nuoruutensa katolilaisuuden dogmaattisen asenteen omaan hyvin tunnus-tukselliseen marxismi-leninismi -tulkintaansa (esim. Thompson 1978, 4).

Kirjeessään Jean Lacroix'lle Althusser (1997b) paljastaa kuinka syvällä hän oli stalinistisessa ajattelutavassa. Siinä Althusser kovasanaisesti puolustaa Laszlo Rajkin teloitusta Unkarissa vuonna 1949¹⁸. Myöhemmin Althusser muiden mukana kritisoi kommunistisen puolueen henkilökulttia. Althusserin Stalin-kritiikkiin uskottavuutta heikensi hänen samaistumisensa maolaisiin.

1970-luvun lopulla Ranskan kommunistisen puolueen johto halusi sanoutua irti Althusserista ja althusserilaisuudesta. Althusserin kirjoituksia ei enää saanut julkaista puoleen lehdissä. Siksi Althusser julkaisi le Monde -lehdessä oman kärkeväsanaanaisen tulkintansa vuoden 1978 vaalitappion syistä. Althusser syytti puolelta muun muassa jäsentensä manipuloinnista, autoritaarisuudesta ja totuuspragmatismista. Näihin ei kuitenkaan ole syytä tietty johtaja (Georges Marchais), vaan puolukoneisto, "joka levittää 'vastuullisilla' tasoilla autoritääristä käyttäytymistä ja sen lieveilmiöitä. Se tuottaa automaattisen salailu-, epäily-, epäluottamus- ja kieroilukoneiston." (Althusser 1979, 44-45.) Välikirjo puolueen kanssa enteili Althusserin henkilökohtaista tragediaa. Maanis-depressiivisyydestä kärsinyt Althusser tappoi vaimonsa Hélènen vuonna 1980. Tämän jälkeen Althusser ei enää osallistunut julkiseen keskusteluun. Sekä tämä tragedia että hänen oppilaansa Nicos Poulantzasin itsemurha lopettivat althusserilaisuuden liikkeenä Ranskassa. Liekö se historian ironiaa, että strukturalistisen marxismin kaksi johtohahmoa, jotka halusivat sulkeistaa ihmisen antropologisena (humanistisena) käsitteenä, eivät pystyneet sulkeistamaan ihmistä heissä itsessään?

8.2 Teoreettinen antihumanismi

Paljon polemiikkia herättänyt seikka on Althusserin teoreettinen antihumanismi. Tämä ei tarkoita sitä, että Althusser stalinistisellakaan kaudella olisi halunnut likvidoida toisinajattelijat vaan aivan jotain muuta. Se tarkoittaa sitä, että Althus-

18 Laszlo Rajk oli entinen Unkarin kommunistisen puolueen apulaispääsihteeri sekä entinen ministeri, jota syytettiin "imperialististen voimien sekä strotskilaisten agentiksi". Hänet tuomittiin kuolemaan 1949. Osana Unkarin destalinisaatioprosessia Rajk rehabilitoitiin vuonna 1956.

ser omassa marxilaisessa strukturalismissaan¹⁹ sulkeistaa pois sellaiset filosofis-antropologiset käsitteet kuin ihmisen (laji)olemus, yksilösubjekti, vapaatahto ja ihmisen vieraantuminen. Näitä käsitteitä käyttivät sekä humanistisen marxismin edustajat länsimaissa kuin virallisen marxismi-leninisin edustajat idässä.

Teoreettisen antihumanismin vastakohta on teoreettinen humanismi, jonka esimerkillisenä edustajana Althusser pitää Ludwig Feuerbachia - saksalaista filosofia, joka syvästi vaikutti nuoren Marxin ajatteluun. Feuerbachin mielestä jokainen uusi filosofinen suuntaus ilmentää itseään yhdellä sanalla ja Feuerbachilla tämä sana on Ihminen (Althusser 1990, 231). Feuerbach väittää, että jokaisella oliolla on oma maailmansa, joka ilmentää sen olemusta. Tuo maailmaa koostuu kohteista, joista kuitenkin yksi kohde on ylitse muiden. Siinä lajin olemus täyttyy. Esimerkiksi kasvien olennaisena kohteena on aurinko. Sen sijaan ihmisen olennainen kohde ja olemuksen täyttymys on ihminen itse. "Ihminen oman maailmansa keskuksena, sanan filosofisessa merkityksessä, maailmansa alkuperäisenä olemuksena ja päämääränä - tätä on teoreettinen humanismi sanan vahvassa merkityksessä" (Althusser 1984, 180).

Aluksi nuoren Marxin teoreettinen humanismi (ensimmäinen humanismi) oli liberalistista humanismia. Siinä ei vielä ollut mitään vallankumouksellista. Ihmisen olemukseen on aina kuulunut vapaus ja valtion pitäisi olla tämän ihmisolemuksen mukainen (Marx 1842). Preussilaisen sensuurin alaisena nuori toimittaja Karl Marx näki lehdistön vapauden elintärkeäksi ihmisolemuksen toteuttajaksi. Marx piti tuolloin journalistista julkista kritiikkiä olennaisena poliittisena toimintana (Althusser 1996, 224-225). Sitten Marx ja monet muut Saksan radikaalit hullaantuivat Feuerbachin ihmisläheisestä filosofiasta. Koska valtio ei näyttänyt toteuttavan ihmisen olemusta sen enempää kuin universaalia Järkeäkään, ajatteli Marx tämän johtuvan Ihmisen sekä Järjen vieraantumisesta. Ihminen toteuttaa "yhteisöolemustaan" (Gemeinwesen) vieraantuneesti työssään. Tämän työn tuloksissa (tavarat, valtio ja uskonto) ihmisolemus muuttuu epähumaniksi objektiivisuudeksi. Tämä vieraantuneisuus voidaan Marxin mukaan voittaa vallankumouksellisessa käytännössä, joka tapahtuu filosofian ja proletariaatin yhteistyönä. Nuoren Marxin "toinen humanismi" on vallankumouksellista humanismia, jossa valtion liberaali-demokraattinen uudistaminen ei enää riitä ihmisolemuksen toteuttamiseksi. Tarvitaan vallankumous ja se tarvitaan Ihmisen tähden.

Althusserille tosi marxilaisuus alkaa vasta "kypsästä Marxista", joka edustaa teoreettista antihumanismia. Althusserin tulkinnan mukaan Marx *Pääomassa* vaatii abstrahoitumaan konkreettisesta yksilöstä sekä analysoimaan häntä pelkkänä yhteiskunnallisten suhteiden kantajina. Teoreettisessa humanismissa pyritään yhteiskuntaa selittämään "lähtökohtanaan ihmisolemus, vapaa inhimillinen subjekti, tarpeiden, työn, halun, moraalisen ja poliittisen toiminnan subjekti. Väitän, että Marx saattoi perustaa tieteen historian ja kirjoittaa *Pääoman* vain sen nojalla, että hän oli selvittänyt välinsä kaiken tämäntyyppisen humanismin

19 Althusser voidaan huoletta sijoittaa ranskalaisen strukturalismin perinteeseen, vaikka hän 70-luvulla pseudo-itsekriittisessä esseessään toteakin: "Mutta me emme koskaan olleet strukturalisteja". Pari virkettä myöhemmin Althusser tarjoaa tilalle jotain vastaavaa; syyllisyytimme kuitenkin yhtä suureen syntiin eli spinozismiin (Althusser 1975, 131-132.)

teoreettisten vaateiden kanssa. Kaikkea humanismin läpitunkemaa porvarillista ideologiaa vastaan Marx julistaa: "Yhteiskunta ei koostu yksilöistä"²⁰ (Grundrisse). (Althusser 1984, 183). Althusserin marxismissa ihminen on vain yhteiskunnan funktioiden toteuttaja, taloudellisten tehtävien vaihdettavissa oleva kantaja. Silloinkin kun työväenluokka tekee vallankumouksen, yksittäinen ihminen ei ole "tekojensa ja taisteluidensa alkuperäinen subjekti". Historia on prosessi ilman subjekteja ja päämääriä. Historialla on ainoastaan *primus motor*, ja se on luokkataistelu (Althusser 1976, 99).

8.3 Ideologia ja tiede

Althusserin mielestä vasta kypsän Marxin käsitykset edustavat "tiedettä". Nuoren Marxin humanismi on ideologiaa, työväenluokalle myötämielistä ideologiaa mutta ideologiaa yhtä kaikki. Ideologian ja tieteen välissä on niin sanottu epistemologinen katkos²¹. Epistemologinen katkos on kuilu esitieteellisen ideoiden maailman (ideologia) ja tieteellisten ideoiden maailman välillä. Jokaisella tieteilällä, kuten Marxin "dialektis-historiallisella materialismilla" on oma ideologinen esihistoriansa. Varsinainen "tieteen historia" alkaa katkoksen jälkeen. Marxilla Althusser paikantaa tämän katkoksen vuoteen 1845 (Althusser 1996, 28). Marxin *Feuerbachin teesejä ja Saksalaista ideologiaa* Althusser kutsuu "katkoksen teoksiksi"²².

Ideologialla Althusser tarkoittaa mielteiden (mielikuvat, myytit, ideat, käsitteet ym.) järjestelmää, jolla on tietty yhteiskunnallinen funktio. Jokainen yhteiskunta on kokonaisuus, joka koostuu kolmesta instanssista. "Joten jokainen yhteiskunta - jonka voimme ajatella - muodostuu taloudellisesta aktiviteetista perustana, poliittisesta organisaatiosta sekä 'ideologisista' muodoista (uskonto, etiikka, filosofia ym.). Joten ideologia on yhtä lailla orgaaninen osa jokaista yhteiskunnallista totaliteettia" (Althusser 1996, 233). Jokaisessa yhteiskunnassa ihmiset osallistuvat *taloudelliseen tuotantoon* tai *aktiviteetin*, jonka luonteen määrää olemassaolevat tuotantosuhteet (feodaaliset, kapitalistiset, sosialistiset ym. tuotantosuhteet). He osallistuvat myös *poliittiseen aktiviteettiin*, jota ohjaa laki ja valtio. Lopulta ihmiset osallistuvat myös uskonnollisiin, moraalisiin, filosofisiin ynnä muihin aktiviteetteihin joko aktiivisesti tietoisena käytäntönä (papit, filosofit, intellektuelit) tai passiivisesti asenteiden, ennakkoluulojen ja arvostusten kautta. Nämä

20 Voi olla, että Althusser on tässä laittanut omia jyrkkiä muotoilujaan Marxin suuhun. Kohdasta puuttuu tarkempi lähdeviite enkä ole Grundrisen suomennetusta painoksesta löytänyt kyseistä kohtaa. Marx puhuu kyllä siitä miksi täytyy hylätä käsitys abstraktista yksilöstä, mutta yksilö subjektin ideaa hän ei hylkää. Juuri Grundrisessä Marx kirjoittaa, että vieraantumisen lisäksi kapitalismi on myös saanut aikaan jotain myönteistä eli monipuolisen yksilöllisyyden (Marx 1986, 109).

21 Althusser omaksui tämän käsitteen Gaston Bachelard'ltä sekä Georg Ganguilhemiltä. Myös Foucault, joka tutustui Bachelard'han ja Ganguilhemiin Althusserin luennoilla ja seminaareissa, on käyttänyt tätä käsitettä.

22 Althusser ehdottaa seuraavanlaista Marxin teoksien periodisointia: 1840-44 varhaisteokset; 1845 katkoksen teokset; 1845-57 siirtymäkauden teokset ja 1857-83 kypsän kauden teokset (Althusser 1996, 34).

jälkimmäiset aktiviteetit muodostavat *ideologisen aktiviteetin*, jota ilman mikään yhteiskunta ei voi pysyä koossa (Althusser 1990, 23-24). Näin myöskään tulevaisuuden kommunistinen yhteiskuntakaan ei voi olla olemassa ilman ideologiaa.

Althusser ei halua ymmärtää ideologiaa "vääränä tietoisuutena" tai välttämättä tietoisuutena ollenkaan. Ideologia on perimmältään *tiedostamatonta* silloinkin, kun se esittää itsensä refleksiivisessä muodossa kuten filosofiana.

Ideologia on siten ihmisten ja heidän "maailmansa" välisen suhteen ilmaus, se tarkoittaa todellisen [eletyn, RH] suhteen ja kuvitellun suhteen (ylimääräytyntä) ykseyttä (...) Ideologiassa todellinen suhde ilmenee väistämättömästi kuviteltuna suhteena, suhteena joka *ilmentää tahtoa* (konservatiivista, konformistista, reformistista tai vallankumouksellista), halua tai nostalgiaa pikemminkin kuin kuvaa todellisuutta (Althusser 1996, 133-134).

Ideologia ilmentää yksilöiden kuviteltua suhdetta olemassaolonsa todellisiin edellytyksiin. Näillä "todellisilla suhteilla" Althusser tarkoittaa tuotantosuhteita (sitä miten taloudellinen perusta on järjestetty) ja niistä johtuvia yhteiskunnallisia suhteita. Jos havainnollistaisi Althusseria, niin näitä ideologisia kuvitteluja voisivat olla esimerkiksi sellaiset käsitykset kuin, että "jokainen on oman onnensa seppä", yhteiskunnassa näkyy "Jumalan käden jälki" tai "Järjen viekkkaus", "olemassaoleva poliittinen järjestelmä on paras mahdollinen" ynnä muut.

Kuten sanottu Althusserin mukaan ideologia ei pääosin toimi tietoisella tasolla. Ajatusten, uskomusten ja muiden ideologisten "ilmausten" olemassolo ei ole henkistä vaan aineellista (Althusser 1984, 122). Tapio Aittola ja Ilkka Pirttilä tulkitsevat ideologian aineellisuutta seuraavasti (Aittola & Pirttilä 1988, 116-117):

Tämä aineellinen olemassaolo ei tarkoita välttämättä kirjaimellista fyysisyyttä. Tämä tarkoittaa vain sitä, että ideologiat ovat olemassa vain tietyissä koneistoissa ja käytännöissä (...) Jos ihminen uskoo Jumalaan, hän menee kirkkoon, osallistuu messuun, polvistuu, rukoilee, ripittäytyy ja katuu. Ihminen tekee kuten tietyn käytännön tapa vaatii. Näin ideologia on aineellisesti olemassa ja nähtävissä.

Tiede on Althusserilla ideologian vastakohta. Se kuvaa todellisuutta eikä vain ihmisten (tiedostamattomia) kollektiivisia haluja ja toiveita. Tieteellisen käytännön kautta voidaan saada varsinaista tietoa taloudellisten ja poliittisten rakenteiden mekanismeista. Pelkkä taloudellisiin, poliittisiin tai ideologisiin aktiviteetteihin osallistuminen ei tuota varsinaista tietoa näiden rakenteiden toiminnasta. Näihin aktiviteetteihin osallistuminen kyllä vakuuttaa rakenteiden olemassaolon reaalisuudesta, mutta samalla peittää näiden rakenteiden olemuksen. Samalla tavoin kuin tietoa luonnonlaeista ei saada ainoastaan teknistä käytäntöä harjoittamalla, myöskään tietoa yhteiskunnallista rakenteista ei saada pelkästään osallistumalla yhteiskunnallisiin käytäntöihin (Althusser 1990, 24).

Käyttäen esimerkkinä kypsää Marxia Althusser näyttää, miten tiede toimii tai miten tieteellinen työskentely tapahtuu. Tiede lähtee liikkeelle aina joistain yleiskäsitteistä. Marxilla sellaisia ennakoivia yleiskäsitteitä ovat "tuotanto", "vaihto", "työ" ynnä muut. Ne eivät ole tieteellisen työn tuloksia vaan välttämättömiä edellytyksiä tieteelle. Althusser kutsuu niitä *I tason yleistyksiksi*. *I tason yleistyks* ovat tieteellisen työn raakamateriaalia. Tiede ei koskaan lähde puhtaista

havainnoista vaan olemassaolevista yleiskäsitteistä. Olemassaolevat käsitteet ovat luonteeltaan ideologisia. Tieteen tehtävänä on saada aikaan epistemologinen katkos työstämällä ideologiset käsitteet tieteellisiksi käsitteiksi. Näitä tieteellisiä käsitteitä tai tieteellistä tietoa Althusser kutsuu *III tason yleistyksiksi*. Siirtymä *I tasolta III tasolle* on hyppy yli epistemologisen katkoksen. *II tason yleisykset* ovat sitten "teoria" itse tieteestä, käsitys siitä, miten tiede toimii. Althusserin mukaan Marx ei kunnolla muodostanut *II tason yleistyksiä*, mutta ne ovat kyllä *Pääomasta* löydettävissä (Althusser 1996, 185-188.)

8.4 Koulutus ideologisena valtiokoneistona

Althusserin kuuluisin kirjoitus on hänen esseensä *Ideologia ja ideologiset valtiokoneistot* (Althusser 1984), jossa hän esittää paljon viitatus käsityksenä ideologisista valtiokoneistoista. Tämä käsitys juontaa juurensa Marxin kirjoituksesta *Pariisin kommuuni* ja Lenin kirjasta *Valtio ja vallankumous*. Näissä kirjoituksissa valtio ymmärretään koneistona, jota hallitseva luokka käyttää hegemoniansa (ylivaltansa) turvaamiseen. Althusser kehittää Marxin ja Leninin näkemystä niin, että hän käsitteellisesti erottaa valtiovallan hallinnan ja valtiokoneistot. Nimittäin valtiovallan hallinta voi vaihtua, vaikka valtiokoneistot pysyisivät täysin samoina. Althusser tiivistää oman versionsa marxilaisesta valtioteoriasta seuraavasti (Althusser 1984, 99):

Marxismen klassikot ovat aina korostaneet, että 1) valtio on (valtiollinen) sortokoneisto; 2) on tehtävä ero valtiovallan ja valtiokoneiston välillä; 3) luokkataistelun kohteena on valtiovalta, toisin sanoen vallassaolevien luokkien (...) luokkatavoitteensa toteuttamiseksi harjoittama valtiokoneiston hyväksikäyttö; 4) proletariaatin on vallattava valtiovalta hävittääkseen vallitsevan porvarillisen valtiokoneiston, korvatakseen sen aluksi aivan toisenlaisella, proletaarisella valtiokoneistolla ja viedäkseen tämän jälkeen läpi valtion hävittämisen radikaalin prosessin (mikä tekee lopun valtiovallasta ja kaikista valtiokoneistoista).

Althusser haluaa vielä edelleen syventää marxilaista valtioteoriaa. *Sortavan (repressiivisen) valtiokoneiston* rinnalla on olemassa *ideologiset valtiokoneistot* (IVK). Althusserin tulkinnan mukaan valtiokoneisto (VK) tarkoittaa marxilaisessa valtioteoriassa hallitusta, hallintokoneistoa, armeijaa, poliisia, tuomioistuimia, vankilaa ja niin edelleen. Ne Althusser haluaa nyt määritellä *sortavaksi valtiokoneistoksi*. Nimitys johtuu siitä, että tarvittaessa nämä sortavat valtiokoneistot täyttävät tehtävänsä fyysisellä pakolla (väkivallalla). Pääasiallisesti nämä koneistot harjoittavat "sortoa" ei-fyysisessä muodossa. Sen sijaan ideologiset valtiokoneistot toimivat ideologian keinoin: ohjaavat ihmisten ajattelua niin, että valtiovallan hallinta ei vaarannu. Vallankahvassa olevan luokan ei tarvitse turvautua sortavan valtiokoneiston suoraan väkivaltaan, jos se kykenee säilyttämään hegemonisen asemansa ideologisissa valtiokoneistoissa. Esimerkiksi monissa kehitysmaissa valtiovaltaa joudutaan ylläpitämään erittäin raa'alla väkivallalla, koska vallanpitäjät eivät kykene pitämään ideologisia koneistoja hallussaan tai tehokkaita kansallisia ideologisia valtiokoneistoja ei ole olemassakaan. Ensimmäisjärjestyksessä ideologisina valtiokoneistoina Althusser pitää seuraavia laitoksia (Althusser 1984, 100-

101):

- uskonnollinen IVK
- koulutuksellinen IVK
- perheen muodostama IVK (perhe täyttää myös muita kuin ideologisia tehtäviä)
- oikeudellinen IVK ("oikeus" on rajatapaus, joka kuuluu yhtä aikaa sekä sortavaan että ideologiseen valtiokoneistoon)
- poliittinen IVK
- ammatillinen IVK
- tiedotuksen IVK
- kulttuurinen IVK (kirjallisuus, taide, urheilu ym.)

Erikoista tässä Althusserin mallissa on se, että valtaosa näistä ideologisista *valtiokoneistoista* on oikeudellisesti katsoen yksityisiä (perhe, kulttuuri, tiedotus ym.). "Ei ole suurta merkitystä sillä, ovatko niiden (koneistojen, RH) laitokset 'julkisia' vai 'yksityisiä'. Merkitystä on sillä, miten ne toimivat. Yksityiset laitokset voivat mainiosti 'toimia' ideologisina valtiokoneistoina" (Althusser 1984, 101).

Sekä sortavien että ideologisten valtiokoneistojen tehtävänä on varmistaa olemassaolevien tuotantosuhteiden (ts. miten tuotantovälineiden omistus ja tuotannon tulosten jako on järjestetty) uusintaminen. Työnjako näiden kesken on sellainen, että sortavan koneiston tehtävänä on turvata uusintamisen oikeudellisesti poliittiset edellytykset (viimekädessä vaikka pakkovallalla). Sen lisäksi sortava valtiokoneisto uusintaa myös itsensä (hallitus, armeija, tuomioistuimet ym.) sekä ideologisten valtiokoneistojen poliittiset edellytykset. Ideologiset valtiokoneistot sitten puolestaan saavat koko systeemin pysymään koossa ideologian keinoin (Althusser 1984, 106.) Ideologiset valtiokoneistot ikään kuin rasvaavat järjestelmän rattaat, joissa muutoin saattaisi ilmetä kitkaa, joka voisi jumiuttaa koko järjestelmän aina tuotannon edellytyksiin saakka.

Tässä ideologisten valtiokoneistojen keskuudessa yksi on ylitse muiden. "Katsomme, että kypsien kapitalististen yhteiskuntamuodostumien *hallitsevaksi* ideologiseksi valtiokoneistoksi on (...) kohonnut *koulutuksellinen ideologinen valtiokoneisto*." (Althusser 1984, 108). Althusserin mielestä sen ideologisen tehtävän, jonka kirkko täytti kapitalismia edeltävässä tuotantotavassa, on perinyt koulu. Koulu, niin kuin muutkin valtiokoneistot, palvelee tuotantosuhteiden uusintamista. Althusserin mukaan ideologiset valtiokoneistot soittavat yhteisessä konsertissaan samaa partituuria eli hallitsevan luokan ideologian partituuria. Tässä konsertissa johtavaa osaa vetää koulutus.

(...) olkoon, että tuskin kukaan kallistaa korvaansa sen musiikille: niin hiljaista se on! (...) Jo lapsuudessa se ottaa hoiviinsa kaikkien yhteiskuntaluokkien jälkeläiset, ja siitä pitäen se - vuosikausien ajan, juuri niiden vuosien, jolloin lapsi on "haavoittuvimmillaan", koulun ja kodin puristuksissa - sekä uusiin että aikansa eläneisiin keinoihin turvautuen juurruttaa lasten mieliin hallitsevan ideologian vaippaan käärittyjä "tietotaitoja" (äidinkieltä, laskentaa, luonnonhistoriaa, tieteitä, kirjallisuutta) tai yksinkertaisesti silkkaa hallitsevaa ideologiaa (moraalia, kansalaistaitoa, filosofiaa). Jossakin 16 ikävuoden tienoilla pääosa lapsista siirtyy "tuotantoon": heistä tulee työläisiä ja maanviljelijöitä. Jäljelle jäävät, koulutuskelvoinen osa, jatkaa huonommin tai paremmin menestyen kappaleen matkaa eteenpäin, suistuakseen sitten tieltä ja täyttäkseen alemman ja keskitason teknikoiden, toimihenkilöiden ja virkamiesten, erilaisten pikkuporvarien paikat. Vielä jää yksi osa, joka pääsee huipulle asti pudotakseen sitten

osin älylliseen puolityöttömyyteen, osin muodostaakseen (...) riiston (kapitalistit, yritysjohtajat) ja sorron (sotilaat, poliisit, poliitikot, johtavat virkamiehet) toimihenkilöstön sekä ideologiiden ammattikunnan (kaikenkarvaiset papit, joiden enemmistö on vakaumuksellisia "maallikkoja"²³) (Althusser 1984, 110-111).

Koulutuksen ideologinen valtiokoneisto toimii siten, että kukin matkan varrelle jäänyt ryhmä on varustettu juuri sillä ideologialla ja niillä valmiuksilla, joita se tarvitsee toteuttaakseen oman tehtävänsä yhteiskunnan uusintamisessa.

Tähän koulutuksen ideologiseen tehtävään liittyy Althusserin metafora "ideologia 'kutsuu' yksilöt subjekteiksi". Subjekti on Althusserille kaiken ideologian perustava käsite. Kuten on ilmi, Althusserin teoriassahan ei ole subjekteja. Ihmiset ovat vain yhteiskunnallisten funktioidensa toteuttajia. Mutta nämä ihmiset toteuttavat tehtäviään eri ammateissaan niin kuin he olisivat subjekteja. Ideologia saa heidät uskomaan, että he ovat subjekteja ja ideologia kutsuu heidät tällaisiksi näennäissubjekteiksi. Althusserille kaikki subjektit ovat "ideologisia subjekteja", ideologian subjekteiksi kutsumia.

(...) näiden rivien kirjoittaja kuin lukijakin ovat yhtä kaikki subjekteja, ideologisia subjekteja (tautologia), ja että sekä näiden rivien kirjoittaja että niiden lukija toisin sanoen elävät "spontaanisti" ja "luonnostaan" ideologian vaikutuksen alaisina, siinä mielessä kuin olemme sanoneet, että "ihminen on ideologinen eläin" (...) niin kuin Paavali hienostisanoo, me "olemme, liikumme ja elämme" "Logoksessa" ts. ideologiasa (Althusser 1984, 127).

Althusserin mielestä niin hänelle kuin lukijallekin on välitön itsestäänselvyys, että olemme subjekteja²⁴. Tällä tavoin ideologia toimii. Me kuvittelemme toimivamme subjekteina ja tämä uskomus on kaiken ideologian perusmuoto. Tosiasiassa meidän toimintamme on (yli- tai ali)määräytynyt²⁵ erilaisista samaan suuntaan tai ristinvetävistä voimista (jotka viime kädessä - hetki joka ei kuitenkaan koskaan koita - palautuvat tuotantosuhteiden uusintamisen välttämättömyyteen).

Koulutus tärkeimpänä ideologisena valtiokoneistona tekee meistä ideologisia subjekteja. Se saa meidät toimimaan ja ajattelemaan sillä tavoin kuin me ajattelemme ja toimimme. Ideologia on "kutsunut" meidän konkreettisiksi subjek-

23 Althusserin sisällä asuu vieläkin militantti katolilaisnuori, joka ei inhoa mitään muuta niin paljon kuin leipäpappeja.

24 Käyttäen paradoksaalisesti kirjoittamaansa tekstiä esimerkkinä Althusser joutuu pieniin ongelmiin "tieteellisen subjektin" kanssa. Kuka sitten kirjoittaa Althusserin omaa tieteellistä tekstiä ellei Althusser itse subjektina. Jos kyseessä oleva teksti on tiedettä, ei sen kirjoittaja voi olla ideologinen subjekti. Althusserille kaikki, jotka kuvittelevat olevansa tekijöitä ovat ideologisia subjekteja. Althusser yrittää ratkaista tämän ongelman sanomalla, että tieteellinen esitys on subjektiton esitys (Althusser 1984, 128). Tiede tuottaa tietoa, joka on täysin riippumaton siitä kuka tieteilijänä toimii. Valitettavasti Althusser kirjoittaa niin tyyliä ja karismaattisesti, että kirjoituksen sisältöä ja muotoa on vaikea pitää "subjektittomana esityksenä". On vaikea kuvitella, että Althusser olisi vain vaihdettavissa oleva akateemisten rakenteiden kantaja. Jotta tämä Althusserin asettama tieteellisen esityksen vaatimus olisi toteutunut hänen itsensä kohdalla, olisi Althusserin täytynyt huonompi kirjoittaja ja keskinkertaisempi ajattelija.

25 Erinomainen esitys Althusserin ali- ja ylimääräytymisen käsitteistä löytyy Mikko Lahtisen (1997) kirjasta *Niccolò Machiavelli ja aleatorinen materialismi*.

teiksi. Sen kutsusta olemme tulleet siksi mitä olemme ja tämän lisäksi vielä tunnistamme itsemme sinä mitä kuvittelemme olevamme.

Esitämmeekin, että ideologia "toimii" tai "työskentelee" "rekrytoimalla" tai "kutsumalla" subjekteja yksilöiden keskuudesta (...), taikka "muuntaa" (kaikki) yksilöt subjekteiksi juuri tällä operaatiolla, jota nimitämme kutsumiseksi ja jonka mallina voi pitää kaikkein tavanomaisinta poliisin (tai jonkun muun) kutsuhuutoa: "Hei te siellä". (Althusser 1984, 129).

Althusseria luovasti soveltaen Michel Foucault kirjoittaa kuinka valta tuottaa yksilö-subjektit (ks. Foucault'a käsittelevä artikkeli tässä julkaisussa). Foucault'n mukaan "yksilö on epäilemättä yhteiskunnan 'ideologisen' esittämistavan kuvitteellinen hiukkanen, mutta hän on myös todellisuutta, joka on tuotettu näillä erityisaloiksi kutsumillani vallan teknologioilla (...) Tosiasiallisesti valta tuottaa; se tuottaa tosiasioita eli kohdealueita ja totuuden rituaaleja. Yksilö ja yksilöön liittyvä tieto kuuluvat tähän tuotantoon" (Foucault 1980, 219).

8.5 Althusser englanninkielisessä kasvatussosioologisessa keskustelussa

Tunnetuin marxilainen kasvatussosioologian esitys on eittämättä Samuel Bowlesin ja Herbert Gintisin (1977) *Schooling in Capitalist America*. Siinä he esittävät hyvin mekanistisen näkemyksen siitä miten koulutus amerikkassa palvelee yksinomaan tuotannon uusintamisen vaatimuksia ja pienen hallitsevan luokan intressejä. Bowles ja Gintis luokitellaankin niin sanotun *suoran uusintamisen teoreetikoiksi*. Bowlesin ja Gintisin mukaan "USA:n talous on muodoltaan totalitaarinen systeemi, jossa enemmistön (työläisten) toimintaa kontrolloi pieni vähemmistö (omistajat ja managerit)" (Bowles & Gintis 1977, 54). Omistajien ja managerien valta ei kuitenkaan lepää varmallalla pohjalla. On mahdollista, että työläiset yhdistyvät ja muuttavat systeemin pelisääntöjä. Tämän uhan torjumiseksi hallitseva luokka pyrkii tietoisesti uusintamaan ja ylläpitämään valtansa ja olemassa olevan luokkajaon. "Koulutussysteemi on olennainen elementti olemassa olevan luokkajaon uusintamisessa" (Bowles & Gintis 1977, 125-126). Koulutus toteuttaa tätä tehtävää legitimaation ja sosialisointia avulla. Legitimaatio tässä tarkoittaa sitä, että koulutussysteemi oikeuttaa epäoikeudenmukaisen luokkarakenteen ylläpitämällä uskomusta, että taloudellinen menestys riippuu ainoastaan omista kyvyistä ja sopivista taidoista ja koulutuksesta. Sosialisointi tarkoittaa sitä, että koulu valmistaa nuoret heidän omalle paikalleen luokkaminimaation ja vieraantuneen työn yhteiskunnassa kehittämällä niitä kykyjä, kvalifikaatioita, ideoita ja uskomuksia, jotka sopivat kapitalistiseen talouteen (Blackledge & Hunt 1991, 137.)

Althusserilainen Stuart Hall kritisoi tällaista teoriaa, vaikka se monelta osin muistuttaakin Althusserin käsitystä koulutuksesta ideologisena valtiokoneistona. Hall ei voi hyväksyä sitä käsitystä, että koulutusta voitaisiin ymmärtää jonkun ryhmän tarkoitusten ja halujen kautta. Ei ole kaiken kattavaa hallitsevan luokan salaliittoa, joka sanelisi miten kaikkia asiat yhteiskunnassa - koulutus mukaan lukien - tulee hoitaa. Ihmisten intentiot ja tarkoitukset sekä heidän itsensä

ilmaisemat selitykset teoistaan ovat epäolennaisia. Ihmiset eivät yhdessä eivätkä erikseen määrää yhteiskunnan tai yhteiskunnallisten instituutioiden luonnetta, vaan päinvastoin yhteiskunta determinoi eli määrittää ihmisen. "Se on yhteiskunta, joka tuottaa yksilöt eikä päinvastoin" (Hall Blackledge & Hunt 1991, 158 mukaan). Hallin mukaan huomio pitää keskittää "rakenteisiin ja prosesseihin", jotka ovat yhteiskunnan todellisia komponentteja. Koulutus ideologisena valtiokoneistona toteuttaa kapitalistisen tuotantotavan vaateita ikään kuin toimijoiden selän takana ilman, että mikään ryhmittymä tiedostaisi nämä vaateet ja toimisi reflektiivisesti niiden puolesta.

Kasvatussosiologisessa keskustelussa humanistisesti (toimijoiden intentiota korostava näkemys) orientoituneet tutkijat panevat paljon painoa koulussa esiintyvälle resistanssille eli vastarinnalle. Michael Applen mukaan koulussa esiintyy paljon vastarinnan pesäkkeitä niin oppilaiden kuin opettajienkin puolelta olkoonkin, että tämä resistanssi ei ole menestyksellistä (Apple 1982, 14). Paul Willis omassa teoriassaan esittää tälle oppilaiden vastarinnalle tulkinnan, joka näyttäisi olevan yhteneväinen Althusserin näkemyksen kanssa (ks. Willisin teoriaa käsittelevä artikkeli tässä julkaisussa). Siinä näiden "poikien" resistanssi ja työväenluokkainen vastakulttuuri opettavat heidät hyväksymään oman kohtalonsa hanttihommien miehittäjinä. Willisin mukaan koulun virallinen paradigma on *integraatio*, mutta tämä "poikien" vastakulttuurinen *differoituminen* ei tarkoita koulun uusintamistehtävän kaatumista ja tai dysfunktioita vaan päinvastoin (Willis 1983, 91). Vastakulttuurin kapinan idut eivät althusserilaisittain riitä siihen, että ristiriidat "ylideterminoituisivat" yhteiskunnalliseksi muutokseksi, vaan päinvastoin poikien resistanssi toteuttaa heidän osalta koulutuksen ideologisen valtiokoneiston funktiota. Koulutuksen ideologinen valtiokoneisto tekee Willisin haastattelemista "pojista" ideologisia subjekteja (subjekteja heille kuuluvassa ideologiassaan) eli henkilöitä, jotka kuvittelevat olevansa oman elämänsä herroja tilanteessa, jossa koulutus ei ole antanut heille mitään ammatillisia valmiuksia ja ainoastaan minimaaliset tiedolliset valmiudet.

Sekä Hall että Willis antavat "systeemin viekkaudesta" ylivertaisen kuvan. Vaikka ihmiset olisivatkin tiukasti rakenteista (tuotantotapa, kulttuurilliset muodot, valtiolliset koneistot ym.) määräytyneitä, kai yhteiskunnassa tapahtuu paljon myös dysfunktionaalisia prosesseja. Voisiko olla myös sellaisia "toiminnan tarkoittamattomia seurauksia" tai "toimijoiden selän takana" tapahtuvia prosesseja, jotka eivät täyty mitään kuviteltavissa olevaa yhteiskunnallista uusintamistehtävää? Jos näin on, rakenteet tai valta saattaisivat luoda kuvitteellisen ideologisen subjektin lisäksi myös todellisen subjektin. Siis sen minkä useat humanistisen kasvatustilafilosofian "ideologiat" asettavat koulutuksen varsinaiseksi päämääräksi.

Althusserin ja Foucault'n mielestä vallasta - jota koulutuskin on - voi syntyä vain valtaa. Mutta eikö se tosiasia, että Ranskan erittäin konservatiivinen koulutuksellinen ideologinen valtiokoneisto on tuottanut sellaisia kriittisiä persoonallisuksia kuten Althusser ja Foucault, osoita juuri päinvastaista.

LÄHTEET

- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1988. Sosiologian teoreetikot ja tiedonsosiologia: Johdatus-ta tiedonsosiologisiin teksteihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Althusser, L. 1975. *Essays in Self-Criticism*. Great Britain: NLB.
- Althusser, L. 1979. Tämä ei enää saa jatkoa Kommunistisessa puolueessa. Teoksessa Althusser et al. Kriittisiä puheenvuoroja Ranskan Kommunistisen puolueen vaihtoehtoista. Lahti: Osuuskunta Ihmiskunta.
- Althusser, L. 1984. Ideologiset valtiokoneistot. Jyväskylä: KSL & Vastapaino.
- Althusser, L. 1990. *Philosophy and the Spontaneous philosophy of the Scientists*. Finland: Verso.
- Althusser, L. 1996. *For Marx*. Great Britain: Verso.
- Althusser, L. 1997a. *The International of Decent Feelings*. Teoksessa Matheron (toim.): Louis Althusser - The Spectre of Hegel. Great Britain: Verso.
- Althusser, L. 1997b. Letter to Jean Lacroix. Teoksessa Matheron (toim.): Louis Althusser - The Spectre of Hegel. Great Britain: Verso.
- Apple, M. 1982. *Education and Power*. London: RKP.
- Blackledge, D. & Hunt, B. 1991. *Sociological Interpretations of Education*. Great Britain: Routledge.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1977. *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Derrida, J. 1983. Text Read at Louis Althusser's Funeral. Teoksessa Kaplan & Spinker (toim.): *The Althusserian Legacy*. Great Britain: Verso.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. 1997. Niccolò Machiavelli ja aleatorinen materialismi: Louis Althusser ja Machiavellin konjunktuurit. Vammala: Tampereen yliopisto.
- Jay, M. 1984. *Marxism and Totality*. USA: Polity Press.
- Marx, K. 1842. Debates on Freedom of the Press and Publication of the Proceedings of the Assembly for the Estates - Proceedings of the Sixth Rhine Province Assembly, First Article. Internetissä osoitteessa "<http://csf.Colorado.EDU/psn/marx/Archive/1842-RZ/1842-Press/>".
- Marx, K. 1986. Vuosien 1857-1858 taloudelliset käsikirjoitukset (Grundrisse), osat 2. Moskova: Progress. Thompson, E. P. (1978). *The Poverty of Theory & Other Essays*. London: Merlin.
- Willis, P. 1983. *Class and Institutional Form of Counter-school Culture*. Teoksessa Bennett, Martin, Mercer & Woollacott (toim.) *Culture, Ideology and Social Process*. Great Britain: The Open University.

9 HABERMAS JA OPETTAMINEN

Tekijänoikeudet Gaudeamus, julkaistaan Gaudeamuksen luvalla, julkaistaan teoksessa Aittola, T. (toim.) Kasvatussosiologian klassikoita.

9.1 Jürgen Habermas ja Frankfurtin koulu

Saksalainen yhteiskuntatieteilijä ja filosofi Jürgen Habermas on tunnetuin frankfurtin koulun edustaja nykypäivänä. Frankfurtin koulu viittaa vuonna 1921 Frankfurtin yliopiston yhteyteen perustettuun Yhteiskuntatutkimuksen instituuttiin (Institut für Sozialforschung). Instituutti tuli kuuluisaksi Max Horkheimerin johtajakaudella, jolloin siellä kehitettiin niin sanottu kriittisen teorian käsite. Horkheimerin lisäksi Frankfurtin koulua tekivät tunnetuksi muun muassa Herbert Marcuse, Theodor Adorno ja Erich Fromm. Horkheimerin (1972) alkupe- räisenä ideana oli yhdistää filosofinen reflektio ja erityistieteellinen tutkimus yhteiskuntakriittisessä hengessä. Horkheimer vaati, että Instituutin jäsenten täytyy tutkia talouden, kulttuurin ja yksilön psyyken välitystä. Kulttuurin tutki- muksessa ei pidä tutkia ainoastaan tiedettä, taidetta ja uskontoa vaan myös oikeutta, etiikkaa, muotia, yleistä mielipidettä, urheilua, viihdettä, elämäntyyliä ja niin edelleen (Horkheimer 1972, 43.) Frankfurtin koulun alkuperäistä ohjelmaa kutsutaankin monitieteelliseksi materialismiksi (mm. Dubiel 1988, 19; Held 1980, 33 ja Kotkavirta 1991,175).

Filosofia ja erityistieteet eivät instituutin tutkimuskäytännöissä kuitenkaan muodostuneet sellaiseksi kokonaisuudeksi, kuin Horkheimer oli ajatellut. Hork- heimerin usko erityistieteellisen tutkimuksen merkitykseen kriittiselle ajattelulle heikkeni. Horkheimer alkoi siirtyä filosofisempaan orientaatioon. Käänteenteke- vässä esseessään Traditionaalinen ja kriittinen teoria (julkaistu vuonna 1937) Horkheimer etsi perustaa kriittiselle ajattelulle ja olemassa olevien epäoikeuden- mukaisten yhteiskunnallisten suhteiden kumoamiselle. Hänen kritiikkinsä kohteena oli yksiulotteinen empiristinen ja positivistinen ajattelu, jota hän kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi. Traditionaalinen teoria ei kykene eikä halua nähdä toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja ja seurauksia ja tästä syystä se osallistuu

olemassaolevan yhteiskunnallisen käytännön oikeuttamiseen. Traditionaalisen teorian vaihtoehdoksi Horkheimer asettaa kriittisen teorian, jonka kohteena on itse yhteiskunta ja joka suhtautuu kriittisesti olemassaolevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön.

Horkheimer ei kuitenkaan kauaa pitänyt kiinni kriittisen teorian projektista ainakaan edellä esitetystä muodosta. *Dialektik der Aufklärung* -kirjassa Adorno ja Horkheimer ilmaisivat epäuskonsa siihen, "että kriittisen teorian lupaus olisi lunastettavissa sosiaalitieteellisin välinein" (Habermas 1994, 176). Kyseisessä kirjassa Adorno ja Horkheimer itse asiassa ajavat alas kriittisen teorian siirtyes- sään emansipaatio-vaatimuksin varustetusta yhteiskuntakriittisestä pessimistisem- pään kulttuurikritiikkiin.

Habermas on pyrkinyt tuotantonsa eri vaiheissa ajankohtaistamaan kriitti- sen teorian ideaa. Horkheimerin alkuperäisen idean mukainen monitieteellinen ja moniulottuvainen lähestymistapa on tyypillistä Habermasille. Habermas vaihtaa sujuvasti tieteenalasta toiseen ja yhdistelee mikro- ja makrotason teorioita sekä objektivistisia ja subjektivoivia lähestymistapoja. Habermas on itse tutkinut melkein sitä kaikkea, jota Horkheimerin aikaisessa instituutissa useat tutkijat tutkivat erikseen. Kriittiselle teorialle kuuluva yhteiskuntakritiikin teema on läsnä kaikissa Habermasin päätöissä. Tosin eräiden kommentaarien mukaan Habermas- in kritiikki on muuttunut hampaattomaksi, hänen pyrkiessään käsitteissään parempaan teoreettiseen yleispätevyyteen. Erityiseksi tehtäväkseen Habermas on ottanut kriittisen teorian mahdollisuuden uudelleen asettamisen (rekonstruktion) sen kriisin jäljiltä, johon *Dialektik der Aufklärung* -kirjan pessimistiset johtopää- tökset kriittisen teorian ajoivat. Toisin kuin Adorno ja Horkheimer edellä maini- tussa kirjassaan, Habermas ei pidä valistusta ja länsimaista rationalisaatiota itsetuhoprosessina (Habermas 1994, 165). Välineellisen järjen voittokulun lisäksi Habermas löytää länsimaisesta rationalisaatiosta myös myönteisen kehitysten- denssin, joka mahdollistaa kielellisessä vuorovaikutuksessa itsessään olevan rationaalisen potentiaalin toteutumisen²⁶.

Voidaan hahmottaa ainakin kolme habermasilaista paradigmaa siitä, mitä on kriittinen teoria ja mihin sen kritiikki perustuu. Olen nimennyt ne julkisuus-, tiedonintressi- ja kommunikatiiviseksi paradigmaksi. Habermas on kuitenkin kirjoittanut paljon myös sellaisia tekstejä, jotka eivät varsinaisesti kuulu mihin- kään näistä paradigmoista. Tämä kolmijako kuitenkin kuvaa hyvin hänen kehi- tyksensä peruslinjoja. Tyypillistä Habermasille on, että hän siirtyy vaiheesta toiseen sen enempää kommentoimatta käsityksissään tapahtunutta murrosta.

9.2 Teoria julkisuuden rakennemuutoksesta

Väitöskirjassaan (Habilitationsschrift) *Strukturwandel der Öffentlichkeit* (alunperin julkaistu vuonna 1962) Habermas tutkii julkisuuden sfäärin syntyä ja sen rappeu- tumista tällä vuosisadalla. Habermasin mukaan julkisuus omana yhteiskunnal-

26 Tällä rationaalisella potentiaalilla tarkoitan Habermasin väitettä, että kieleen itseensä sisältyy pyrkimys yhteisymmärrykseen. Habermasin lingvistisestä perustelusta tälle väitteelle katso Moisio 1998.

lisenä sfäärinään muotoutui 1600- ja 1700-lukujen taitteessa Englannissa. Se tapahtui osana sitä rationalisaatioprosessia, joka synnytti koko porvarillisen yhteiskunnan. Sitä edeltäneessä feodaalisessa yhteiskunnassa julkisuus ei muodostanut omaa itsenäistä yhteiskunnan osa-alueettaan, vaan se oli olemassa niin sanottuna edustavana julkisuutena (Habermas 1989a, 7). Ruhtinas ja hänen säätynsä edustivat omaa valtaansa kansan vallan asemasta samoin kuin kirkko edusti jumalaa tai jumalallista auktoriteettia. Edustava julkisuus on säilynyt näihin päiviin ainoastaan kirkon menoissa ja liturgioissa.

Muun muassa maailmankaupan ja yksityisen tavaratuotannon ekspansio loivat sekä edellytykset, että pakottavan tarpeen poliittisen *valtion* ja markkinamekanismeilla toimivan *kansalaisyhteiskunnan* eriytymiselle. Niiden väliin kehkeytyi itsenäinen julkisuuden sfääri. Samalla kun valtio erkaantui kansalaisyhteiskunnasta, se erkaantui myös monarkin persoonasta ja muusta hovista. Lisäksi myös perhe, joka vapautui tuotannollisista tehtävistään, eriytyi omaksi intiimisfäärikseen (Tuori 1988, 62).

Alla olevassa taulukossa kuvataan kuinka yhteiskunta erkaantui yksityisen ja julkisen vallan sfääreihin. Yksityisen sfääri suppeammassa merkityksessä sisältää vain kansalaisyhteiskunnan eli tavaroiden vaihdon ja yhteiskunnallisen työn alueen. Laajasti käsitettynä siihen sisältyy myös perheen intiimi sfääri. Julkinen valta puolestaan jakaantui kahteen osaan eli valtiolliseen politiikkaan (police, Polizei) sekä hovi- ja aateliyhteisöön. Yksityisen sfäärin ja julkisen vallan väliin kasvaa julkisuuden sfääri, jonka Habermas jakaa kolmeen osaan: 1) poliittinen julkisuus, 2) lehdistön ja "keskusteluklubien" julkisuus sekä 3) "kaupunki" eli kulttuurinen julkisuus (Habermas 1989a, 29-31.)

Yksityisen alue

Julkinen valta

kansalaisyhteiskunta (tavaravaihdon ja yhteiskunnallisen työn alue)	poliittisen julkisuuden sfääri	Valtio (valtiollisen politiikan alue, sak. Polizei)
pienperhe, sisäpiiri (porvarillinen älymys-tö)	kirjallisen julkisuuden sfääri (klubit, lehdistö ym.)	hovi (hovi- ja aateliyhteisö)
	(kulttuuritavaroiden markkinat) "kaupunki"	

TAULUKKO 1 Porvarillisen julkisuuden synty (Habermas 1989a, 30)

Erityisesti poliittisen julkisuuden tehtävänä on Habermasin mukaan toteuttaa kansalaisyhteiskunnan ja valtion välityseli alistaa julkinen valta yksityisen sfäärin

tarpeille. Tämä toteutuu (ideaalitalanteessa) siten, että persoonat nousevat yksityisestä sfääristä julkisuuden sfääriin keskustelemaan avoimesti siitä, mikä on yleinen intressi. Julkisuuden sfäärissä syntyvän yleisen mielipiteen on tarkoitus vaikuttaa, tarkkailla ja kontrolloida julkisen vallan toimintaa tavallisesti epävirallisella tavalla. Olennaista tässä prosessissa on se mitä, Habermas kutsuu "julkiseksi tahdon muodostukseksi" (öffentlichen Willensbildung; Habermas 1987a, 272; Habermas 1989a, 230-231). Se tarkoittaa avoimen, tasa-arvoisen ja pakottoman keskustelun kautta muodostuvaa tahtoa julkisista kysymyksistä. Julkisuuden sfäärissä julkisen perustelun (öffentliches Raisonement) tarkoituksena on saavuttaa konsensus poliittisista kysymyksistä vapaassa ja avoimessa diskurssissa ilman vallan tai tradition pakotusta. Tällä tavoin julkinen mielipide voisi olla järkevä ja todella edustaa yleistä intressiä.

Porvarillis-liberaalinen julkisuus ei koskaan ole ollut täysin tämän ideaalin mukainen tai oli sitä hyvin pienelle ihmismäärälle. Vaikka julkisuuden ideaan sisältyi ajatus kaikkien vapaasta pääsystä julkisuuden sfääriin, käytännössä poliittinen julkisuus oli aivan juridisestikin rajattu omistuksen ja sivistystason kriteereillä (esim. äänioikeusrajoitukset). Liberalistinen ideologia ei kuitenkaan nähnyt tässä mitään ristiriitaa, sillä vapaa markkinatalous sen mukaan takasi jokaisen mahdollisuuden päästä yksityisomistajaksi ja poliittisen julkisuuden osaksi (Tuori 1988, 63). Habermas pitää liberaalis-porvarillista julkisuuden ideaa kilpailukapitalismin ideologisena oikeuttamisena, mutta hän pyrki tästä ideasta kehittämään immanentin (sisäisen) kapitalismin kritiikin, johon kriittisen teorian normatiivisen perustan voisi kiinnittää.

Kilpailukapitalismin haihduttua ja valtiointerventionismin synnyttyä edellä esitetty malli ei enää kuvaa julkisuuden sfäärin asemaa modernissa kapitalismissa. Nyt uudessa tilanteessa valtion "yhteiskunnallistuttua" ja toisaalta "yhteiskunnan" valtiollistuttua porvarillisen julkisuuden perusta - valtion ja kansalaisyhteiskunnan ero - alkaa vähittäin murentua. Kansalaisyhteiskunnan sfääri uudelleen politisoituu valtion suorittaessa intervention talouselämään jopa siinä määrin, että ne muodostavat yhden kompleksisen kokonaisuuden, jota ei enää voida jakaa julkiseksi ja yksityiseksi. Sen sijaan perhe, mikä myös sekin (sosiaali)valtiollistuu, paradoksaalisesti privatisoituu yhä enemmän.

Siirryttäessä myöhäiskapitalismin porvarillinen julkisuus ei enää täytä tarkoitustaan. Päätöksenteko siirtyy paljolti julkisuuden ulkopuolella oleville monopoleille, puolueille ja työmarkkinajärjestöille. Julkisuus ikään kuin uusfeodalisoituu ja saa edustavan julkisuuden piirteitä. Virkamiehet, poliitikot, ay-johtajat, teollisuusjohtajat julkisuudessa vain edustavat valtaansa ja markkinoivat jo tehtyjä päätöksiä massayleisölle, joka ei toimi julkisuuden subjektina vaan objektina. Sosiaaliburokratian, korporatismin ja monopolismin synty merkitsevät porvarillis-liberaalin julkisuuden romahdusta, joka tekee tilaa johtajien ja päättäjiensä harjoittamalle näytösluonteiselle ja manipuloivalle julkisuudelle (Habermas 1989a, 222-235.)

Porvarillis-liberaalisessa julkisuudessa yksityiset kansalaiset saattoivat julkisessa keskustelussa vaikuttaa julkiseen valtaan. Julkisuuden rakennemuutoksen jälkeen tällainen keskustelu on poistunut julkisuudesta ja siirtynyt erilaisten yhteiskunnallisten organisaatioiden sisälle ja niiden väliseksi. Ylempisäätynenkään yksilö ei enää voi vaikuttaa "porvarillisena subjektina" julkisessa keskuste-

lussa vaan ainoastaan osana organisaatioita. "Habermasin mielestä nämä organisaatiot eivät pyri julkiseen keskusteluun, vaan pikemminkin neuvottelemaan valtion kanssa 'suljettujen ovien takana'. Rationaalinen argumentoinnin periaate on korvattu neuvotteluissa syntyvillä kompromisseilla." (Koivisto & Väliaverron 1987, 31).

Myöhäiskapitalistisessa yhteiskunnassa samalla kun kansalaisyhteiskunta politisoituu (merkityksessä *police*, *Polizei*), poliittinen julkisuus ja päätöksien tekoprosessi "skientifioituu". Tämä tarkoittaa Habermasilla sitä, että poliittisista kysymyksistä tulee teknisiä kysymyksiä. Tällöin päätöksentekoprosessia ei kuvaa desisionistinen malli vaan teknokraattinen malli. Teknokraattisessa päätöksentekossa ei ole sijaa arvoille, vaan päätökset tehdään teknisen rationaalisuuden tehokkuuskriteereiden mukaan (Habermas 1987b.)

9.3 Teoria yhteiskunnallisista tiedonintresseistä

Habermasin tiedonintressiteorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin ja sitä kautta koko kriittisen teorian välttämättömyys. Habermasin mukaan elämismaailman kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Huolimatta tutkijan tai tiedemiehen henkilökohtaisista intresseistä, tiedonmuodostuksen täytyy täyttää tiettyjä yleisiä yhteiskunnallisia tarkoituksia tai intressejä.

Tiedonintressiteoria muistuttaa muodoltaan Immanuel Kantin tietokritiikin ohjelmaa, mutta sisällöllisesti eroaa siitä ratkaisevasti. Tietoteoriassaan Kant käsitteellistää niitä yleisiä (transsendentaalisia) edellytyksiä, joita "transsendentaalisella minällä" on välttämättömästi pätevän tiedon saavuttamiseksi. Tämän tiedon pätevyyden kriteerit Kant ottaa matematiikasta ja puhtaasta (teoreettisesta) luonnontieteestä. Kant olettaa, että itse tietokritiikki ja metafysiikka voivat olla tieteellisesti päteviä. Habermasilla tiedon subjektina on historiallinen yhteisö kokonaisuudessaan ja tiedon edellytykset (intressit) tulevat lajin olemassaolon vaatimuksista (Habermas 1987c, 195). Tämän takia radikaali tietokritiikki on mahdollista vain yhteiskuntateorian eikä spekulatiivisena filosofiana (Habermas 1987c, vii). Toiseksi Habermas ei pidä itse tietokritiikin esikuvina matematiikkaa ja puhdasta luonnontiedettä vaan kriittistä reflektiota (Habermas 1987c, 24).

Kantilta Habermas siis ottaa idean tietokritiikistä, mutta hän haluaa toteuttaa sen yhteiskuntateorian. Hegeliltä Habermas lainaa idean tiedostavan subjektin itsekehityksestä ja vapautumisesta (vieraantuneisuudesta) reflektion avulla. Habermas ei kuitenkaan halua allekirjoittaa reflektion hegeliläistä täyttymistä absoluuttisessa tiedossa, missä käsityksessä koko tietokritiikin idea hukataan. Karl Marxilta Habermas omaksuu ideologiakritiikin idean ja yleensä ottaen yhteiskunnallisen ja yhteiskuntakriittisen lähestymistavan. Marxia Habermas kritisoi siitä, että tämä ottaa luonnontieteet yhteiskuntateorian (ihmistieteiden) ihanteeksi ja tästä näkökulmasta tarkastelee inhimillistä toimintaa pelkästään instrumentaalisenä toimintana. Myös tällöin kadotetaan tietokritiikin idea (Habermas 1987c, 7-63.)

Fenomenologisen liikkeen perustajalta Edmund Husserlilta Habermas

omaksuu elämismaailman käsitteen sekä teknologisen maailmankuvan kritiikin. Habermas kritisoi Edmund Husserlia siitä, että tämä vaatii paluuta alkuperäiseen puhtaaseen ja intressittömään "teoriaan". Husserlin mukaan länsimainen tiede on kriisissä juuri siksi, että se on kadottanut alkuperäisen antiikin filosofien puhtaan teoreettisen asenteen ja korvannut sen "luonnollisella asenteella" (Habermas 1976, 124-5). Siitä on seurauksena teknologian ja tekniikan ylivalta tieteissä ja ihmisten maailmankuvien muuttuminen tämän mukaisiksi. Habermasin mielestä tiede ei ole kriisissä siksi, että elämismaailman intressit ovat tärvelleet sen vaan siksi, että tieteellä ei ole reflektoitua yhteyttä näihin intresseihin. Kun väärällä tavalla arvovapaa tiede pyrkii kieltämään elämismaailman intressit, tiede entistä vähemmän pystyy itseohjaukseen. Tiedonintressiteoria lähtee siitä, että ei ole olemassa mitään intressitöntä tietoa, joka olisi vapaa historiallisista ja ideologisista seikoista. Sen sijaan reflektoitu intressi ei ole este tiedolle vaan päinvastoin siltä pätevään tietoon. Kun tiedonintresseihin on tiedostava suhde, tiedetään minkä intressin avulla päästään pätevään tietoon milläkin yhteiskunnan alueella. Tiedonintressien reflektion kautta tieteiden ja tutkimuksen autonomia lisääntyy. Husserlin kuvaaman länsimaisen tieteen kriisin syynä Habermas pitää sitä, että tekninen tiedon intressi on dominoi kaikkia tiedon alueita. Tiedonintressiteoria puolustaa intressien pluralismia. Kukin intressi päteköön omalla sarallaan.

Habermas perustelee tiedon ja intressien suhteen hyvin funktionalistisella tavalla. Tieto ja tietäminen liittyvät kiinteästi historiallisen ihmisen universaaliin pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa sekä uusintaa itsensä lajina. Intressit tekniseen kontrolliin, praktiseen ymmärrykseen ja emansipaatioon nousevat luontoperäisestä pakosta ja määrittävät "ne erityiset näkökulmat, joista käsin voimme vasta käsittää todellisuuden sinänsä" (Habermas 1976, 134). Näistä luonnonhistoriallisista intresseistä muodostuvat kolme yhteiskunnallista tiedonintressiä:

1) Teknisen tiedonintressin olemassaolo on hyvin helppo argumentoida funktionaalisesti. Ihmisten täytyy tuottaa instrumentaalisen toiminnan avulla luonnosta kaikki mitä he tarvitsevat uusintaakseen materiaalisen olemassaolonsa. Yhteiskunta tarvitsee teknistä tietoa manipuloidakseen luonnon objekteja uusintamistarkoitusta varten. Tällaisesta tiedonintressistä on kyse empiiris-analyttisissä tieteissä. Näiden tieteiden ansiosta meillä on nykyinen teknologinen infrastruktuuri hyötyineen ja haittoineen niin kuin kliseessä todetaan: "Missä olisimmekaan ilman tiedettä ja missä olemmekaan sen kanssa".

2) Praktinen tiedonintressi on intressi siirtää ja ymmärtää perinnettä. Yhteiskunta ei Habermasin mielestä ole pelkästään itsesäilytystä turvaava järjestelmä. "Luonto, joka vaikuttaa libidona yksityisessä ihmisessä, on riistäytynyt itsesäilytysjärjestelmän toiminnasta ja pakottautuu utopistiseen toiveen täyttymykseen." (emt, 135). Yhteiskunnassa täytyy olla symbolisia prosesseja, joissa nämä "yksilölliset toiveen täyttymykset" sosiaalistetaan, jotta kollektiivinen yhteisöelämä olisi mahdollista ja jatkuvaa. Tästä syystä tietoa synnyttävät prosessit kytkeytyvät sosiaalistamiseen ja näin määrittelevät yksilön elämää. Tekninen tieto, joka määrittää elossa säilymistä, tarvitsee rinnalleen praktista tietoa. Se määrittää, millaisissa muodoissa "elossa säilytään". Praktinen intressi luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, joka mahdollistaa yhteiskunnallisen toiminnan orientoitumisen yhteisen symbolisen perinteen puitteisiin. Praktista tiedonintres-

siä toteuttavat lähinnä historiallis-hermeneuttiset tieteet, mutta luonnollisesti myös empiiris-analyttiset tieteet tarvitsevat sisäistä yhteisymmärrystä ja yhteisen tulkinnan siirtämistä tuleville sukupolville. Historiallis-hermeneuttiset tieteet eivät saavuta tietoaan empiirisellä havainnoinnilla vaan kulttuuristen merkitysten ymmärtämisen kautta (emt, 132).

3) Emansipatorisen intressin funktionaalista merkitystä on Habermasin jo huomattavasti vaikeampi perustella. Emansipatorinen intressi liittyy Habermasilta ihmisten vapauttamiseen perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. Se koskee myös ihmisen vapautumiseen yhteiskunnallisesta pakotuksesta ja yleensäkin determinoidusta olemisesta. Tämä intressi toteuttaa sekä itsereflektiota että pyrkimystä kypsään ihmisyyteen (Mündigkeit). Emansipatorisen intressin tarkoituksena on ohjata itsereflektiota, ja se on yhteinen tiedonintressi sekä kriittisille tieteille että filosofialle. Paradigmaattisena esimerkkinä kriittisistä tieteistä Habermas pitää Freudin psykoanalyysiä, jonka hän haluaa ottaa esikuvaksi kriittiselle teorialle (Habermas 1987c, 189 ja 214-245). Myös itse tiedonintressiteoria toteuttaa emansipatorista intressiä, koska se pyrkii tieteen itsereflektioon. Tällä intressillä ei ole selvää omaa kohdealuetta, vaan se voi liittyä miltei kaikkeen inhimilliseen olemiseen ja tekemiseen. Tämän intressin päämääränä on viime kädessä emansipoitunut yhteiskunta, joka toteuttaa jäsentensä kasvamista täysi-ikäisyyteen ja mahdollistaa pakotuksesta vapaan kommunikaation ihmisten kesken (Habermas 1976, 137).

Nämä kolme tiedonintressiä maailmaan määrittävät "transsendentaalisella välttämättömyydellä" kolme mahdollisen tiedon kategorioita: "informaatio, joka laajentaa teknistä valtaamme; tulkinta, joka mahdollistaa toiminnan suuntautumisen yhteisten perinteiden puitteissa; ja analyysi, joka vapauttaa tietoisuuden riippuvuudestaan hypostatistoihin voimiin" (Habermas 1976, 136). Habermasin mielestä nämä tiedonintressit muotoutuvat työ, kielen ja vallan välineiden toisin sanoen medioiden kautta. Tekninen intressi muotoutuu työn instrumentaalisen toiminnan kautta, praktinen kommunikaation kautta ja emansipatorinen ulkoisen (ja sisäisen) pakotuksen kautta.

Kirjassaan *Erkenntnis und Interesse* (julkaistu 1968) Habermas pohtii, minkälaisella logiikalla tiedonmuodostus toimii tai sen pitäisi toimia näillä tiedon yhteiskunnallisilla intressialueilla. Empiiris-analyttisten tieteille Habermas pitää tärkeänä Charles Peircen käsitystä tutkijoiden ideaalisesta puheyhteisöstä (konsensustoteusteoria) sekä päätelmien jakoa induktioon, deduktioon ja abduktioon (Habermas 1987c, 93 ja 113-139). Historiallis-hermeneuttisten tieteiden logiikan auktoriteetiksi Habermas asettaa Wilhelm Diltheyn hermeneutiikan, jossa korostetaan ihmistieteiden ja luonnontieteiden metodologista ja ontologista eroa. "Luontoa me selitämme; psyykkistä elämä me ymmärrämme" (Dilthey Habermas 1987c, 145 mukaan). Selittäminen tarkoittaa teoreettisten käsitteiden (propositioiden) soveltamista faktoihin, jotka on tuotettu teorioista riippumattoman systemaattisen observoinnin avulla. Ymmärtämisessä on kysymys itsensä asettamisesta perinteeseen tai johonkin kulttuuriin, itsensä siirtämisestä johonkin ulkoiseen niin, että mennyt tai vieras kokemus tulee läsnä minussa (Habermas 1987c, 144-146.)

Habermasin mielestä Peirce ja Dilthey eivät nähneet metodologiaansa tieteiden itsereflektiona. Tästä syystä he "välttyivät" hegeliläisestä reflektion

kokemuksesta ja siihen liittyvästä "emansipatorisesta vaikutuksesta". Itsereflektio palvelee lajin itsekehitystä kohti kypsyyttä ja täysi-ikäisyyttä (Mündigkeit). Habermas väittää, että ihmisillä on lajina intressi emansipatoriseen tietoon, joka palvelee itsekehitystä ja reflektiota. Lajin itsekehitys tuottaa järjen ja emansipatorinen intressi on järjen itsensä intressi (Habermas 1987c, 195-198.) Tämän paremmin Habermas ei pystynyt perustelemaan emansipatorisen intressin reaalisuutta. Tämä kohta onkin tiedonintressiteorian heikoin lenkki. Todennäköisesti juuri emansipatorisen tiedonintressin käsitteeseen liittyvät vaikeudet saivat Habermasin vähin äänin luopumaan tiedonintressiteoriasta.

9.4 Kommunikatiivisen toiminnan teoria ja diskurssietiikka

70-luvun puolenvälin jälkeen Habermasin julkaisutahti taukosi. Tämä herätti arveluita Habermasin luomisvoiman ehtymisestä. Nämä epäilykset haihtuivat kun Habermas vuonna 1981 julkaisi kahdesta paksusta niteestä koostuvan teoksen nimeltä *Theorie des kommunikativen Handelns*. Kirjasta on tullut yhteiskuntateorian klassikko, jonka merkitystä nykykeskustelulle on vaikea väheksyä. Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas kokoaa yhteen niitä teemoja, joita hän on käsitellyt erillisissä julkaisuissa 1970-luvulla (universaalipragmatiikka, rationalisaatioteoria, ego-identiteetti, legitimaation ongelma ynnä muut). Toisaalta kommunikatiivisen toiminnan teoriassa Habermas luopuu monista hänelle aikaisemmin tärkeistä käsitteistä, kuten yhteiskunnalliset tiedonintressit, ideaalinen puhetilanne, totuudenkonsensussteoria, valistuksen orgaanit, ideologia²⁷. Taka-alalle jäävät myös aiemmin kovaaääniset emansipaation ja itsereflektion vaatimukset.

Kommunikatiivisen toiminnan teorian ytimen muodostaa itse kommunikatiivisen toiminnan käsite. Sen Habermas määrittelee ristiintaulukoimalla toimintatilanteen ja toiminnan orientaation. Sosiaalinen ja ei-sosiaalinen toiminta muodostavat toimintatilanteiden ääripäät. Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on ulkoinen luonto, ja sosiaalisen toiminnan kohteena ovat toiset ihmiset eli sosiaalinen todellisuus. Ei-sosiaalinen toiminta on Habermasin mukaan aina päämäärä-orientoitunutta välineellistä toimintaa. Sosiaalinen toiminta voi sen sitten olla joko päämäärä-orientoitunutta strategista toimintaa tai ymmärrys-orientoitunutta kommunikatiivista toimintaa (Habermas 1984, 286). Strateginen toiminta on siis päämäärärationaalista toimintaa suhteessa toisiin ihmisiin. Tällöin toisiin ihmisiin suhtaudutaan objektiivisesti. Heidän päätöksiinsä ja toimintaansa pyritään vaikuttamaan kuin luonnon objekteihin.

Kommunikatiivinen toiminta on puolestaan yhteisymmärrykseen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina ja kanssasubjekteina. Strateginen toiminta on laskelmoivaa ihmisten hyväksi käyttöä. Kommunikatiivisessa toiminnassa taas toimijat eivät ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omaa etuaan. Toimijat haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden toimintasuunnitelmien kanssa yhteiseen tilanteenmäärittelyyn nojautuen.

27 Ideologian käsitteen poisjäännistä katso Kaunismaa 1992.

toiminta-orientaatio	päämäärä-orientoitunut	ymmärrys-orientoitunut
toiminta-tilanne		
Ei-sosiaalinen	välineellinen toiminta	_____
Sosiaalinen	strateginen toiminta	kommunikatiivinen toiminta

TAULUKKO 2 Habermasin toimintatypologia (Habermas 1984, 285)

Rationalisoitumisteoriassaan Habermas väittää, että modernisaatio antaa mahdollisuuden sekä välineellis-strategisen toiminnan että kommunikatiivisen toiminnan parantumiselle yhteiskunnassa. Kommunikatiivisen toiminnan rationalisoitumisen edellytyksenä kuitenkin on i) maailmankuvien rationalisoituminen sekä ii) yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittyminen postkonventionaalille tasolle.

i) Maailmankuvien rationalisoituminen tarkoittaa maailmojen jakautumista ulkoiseen, sisäiseen ja sosiaaliseen maailmaan. Kommunikatiivisesti kompetentti keskustelija pystyy itsenäisesti esittämään eriytyneitä väitteitä näistä kolmesta ja kykenee arvioimaan jostain kyseisestä maailmasta esitettyä väitettä siihen maailmaan soveltuvalla kriteerillä eli pätevyysväittämällä. Näitä kolmea eri maailmaa vastaavat kolmet eri *pätevyysvaatimukset*:

- 1) **Totuus**; teoreettisessa diskurssissa ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on todenmukaisessa suhteessa ulkoiseen maailmaan.
- 2) **Autenttisuus**; ekspressiivis-esteettisessä diskurssissa sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on rehellinen.
- 3) **Oikeudenmukaisuus**; praktisessa diskurssissa sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn normi-kontekstin kanssa (muokattu Habermas 1994, 82 mukaan).

ii) Yhteiskunnassa esiintyvät moraalitietoisuuden tasot Habermas jakaa prekonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon soveltaen Kohlberginskeema yksilön moraalikehityksen vaiheista. Prekonventionaalisisessa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä (Kohlbergin tasot 1-2). Konventionaalisisessa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin (Kohlbergin tasot 3-4). Postkonventionaalisisessa vaiheessa normit menettävät "itsestäänselvyytensä" ja ne tulevat praktiseen diskurssiin kriittiseen arviointiin (Kohlbergin tasot 5-6) (Habermas 1975, 51-52). Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen valtio ja moderni yhteiskunta. Habermasin mukaan modernissa postkonventionaalisisessa yhteiskunnassa moraalili ei voi enää perustua auktoriteettiin tai traditioon, vaan sen tulee perustua rationaalisesti saavutettuun yhteisymmärrykseen oikeudenmukaisuutta käsittele-

vässä praktisessa diskurssissa. Sen sijaan esimerkiksi traditionaalisen maailman-kuvan ja konventionaalisen moraalitietoisuuden vallitessa ei voida kunnolla järjestää diskurssia (avointa ja reflektiivistä keskustelua) noudatettavasta sosiaalisesta normista, koska 1) maailmankuvat eivät ole eriytyneet ja näin ei ole erillistä praktisessa diskurssissa käytettävää pätevyysvaatimusta (oikeudenmukaisuus) ja 2) konventionaalisisessa moraalitietoisuudessa yhteisön perustavat normit ei ole avoimen keskustelun kautta muodostettavissa (ts. ne eivät ole diskursiivisia).

Theorie des kommunikativen Handelns -teoksen toisen niteen muodostaa teoria elämismaailmasta ja systeemistä. Habermasin mukaan länsimainen rationalisaatio aiheuttaa yhteiskunnan kompleksisoitumisen tavalla, jossa osa yhteiskunnan mekaniikasta siirtyy osallistujien elämismaailmallisen horisontin tai näköpiirin ulkopuolelle. Modernisaatio johtaa elämismaailman ja systeemin erkaantumiseen, jossa systeemiset mekanismit sekä edesauttavat kommunikatiivista toimintaa että luovat sille uudenlaisia vaikeuksia.

Elämismaailma-systeemi -jakoa voidaan hahmottaa sosiaalisen ja systeemisen integraation käsitteillä. Sosiaalisessa integraatiossa yhteiskunnan integroituminen tapahtuu normatiivisesti turvatus tai kommunikatiivisesti saavutetun yhteisymmärryksen kautta. Tällaista on esimerkiksi perheessä tapahtuva primaarisosialisatio. Systeemisessä integraatiossa integroituminen tapahtuu yksittäisten toimijoiden tietoisuudesta riippumatta ei-normatiivisen ohjauksen kautta (Habermas 1989b, 117). Raha ja valta ovat systeemisen integraation perustavat ohjausvälineet.

Modernissa yhteiskunnassa korkealle kehittynyt työnjako ja yhteiskunnan funktionaalinen eriytyminen on synnyttänyt ihmisten arkitietoisuuden ja tulkintahorisontin (elämismaailman) yläpuolelle ei-normatiivisen ohjausmekanismin (systeemin). Esimerkiksi heimoyhteiskunnassa on olemassa pelkästään normatiivisia ohjausmenetelmiä; Raha ja hallinnollisen päätökset (ts. systeemiset ohjausmekanismit) eivät näytele mitään roolia heimoyhteisön arjessa.

Elämismaailma on kommunikatiivisten toimijoiden yhteisesti jakama tulkintahorisontti. Husserlin sanoin elämismaailma on kulttuurisesti uusinnettava ja kielellisesti organisoitu tulkintamallien varasto (Habermas 1989b, 124). Elämismaailma ei kuitenkaan ole sellainen oma maailmansa kuin ovat objektiivinen, sosiaalinen ja subjektiivinen maailma. Kommunikatiiviset toimijat eivät voi astua ulos elämismaailmasta ja viitata johonkin elämismaailmassa, niin kuin he voivat tehdä faktoille (ulkoinen maailma), normeille (sosiaalinen maailma) ja subjektiivisille tuntemuksille (sisäinen maailma). Elämismaailma on itse se paikka, jossa puhujat esittävät viittauksia faktoihin, normeihin ja omiin sielun tiloihinsa. Tällä elämismaailman tasolla sitten huolehditaan muun muassa kulttuurillisen tradition (kulttuuri-komponentti) ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden (yhteiskunta-komponentti) uusintamisesta sekä uuden sukupolven sosialisatiosta (persoonallisuus komponentti). Habermasin mielestä nämä uusintamisprosessit toteutuvat modernissa yhteiskunnassa kommunikatiivisen toiminnan maksiimien mukaan, jos systeemiset mekanismit eivät häiritse elämismaailman tasoisen sosiaalisen integraation omaa logiikka. Näin kuitenkin tapahtuu ja Habermas kutsuu sitä systemi-kolonialisaatioksi. Voidaan ajatella esimerkiksi tilannetta, jossa vanhemmat maksavat kotona asuville lapsilleen palkkaa kotitöistä. Silloin vanhemmat ottavat perheen suorittamassa sosiaalisessa integraatiossa käyttöön ei-normatiivi-

sen ohjauksivälineen eli rahan. Näin talouden alasyhteemi on pieneltä osin kolonialisoitunut perheen sisäistä vuorovaikutusta, joka aiemmin on toiminut toisella logiikalla.

Kuten edellä on käynyt ilmi, on olemassa kaksi perustavaa systeemiä ohjauksivälinettä eli raha ja hallinnollinen valta. Systeemi jakautuu Habermasin teoriassa talouden ja hallinnon alasyhteemiksi, joissa raha on talouden ja valta hallinnon systeeminen ei-kielellinen ohjauksiväline. Talouden ja hallinnon alasyhteemit eivät kuitenkaan voi toimia ilman kiinteää yhteyttä elämismailman tasoihin prosesseihin. Ensinnäkin talouden ja hallinnon täytyy saada oikeutuksensa elämismailman uusintamisprosesseista. Toiseksi talous ja hallinto ovat yhteydessä elämismailmaan vaihtosuhteiden kautta. Talouden alasyhteemi vaihtaa elämismailman yksityissfääriin kanssa työtuloja työvoiman tarjontaa vastaan sekä palveluita ja tavaraa kulutuskysyntää vastaan. Hallinnon alasyhteemi vaihtaa elämismailman julkisuuden sfääriin kanssa organisatorisia palveluja veroja vastaan sekä poliittisia päätöksiä massalohjaliteettia vastaan.

Systeemiset mekanismit pyrkivät toteuttamaan päämäärärationalisuutta eli pyrkimystä hyötyyn, tehokkuuteen ja nopeuteen. Habermasin mukaan systeemisten mekanismien päämäärärationalisuus ei ole ongelma, jos päämäärät ja tavoitteet on käytännössä diskurssissa hyväksytty itse diskurssin ehtoihin sisältyviä vaatimuksia noudattaen. Kommunikatiivisen toiminnan teorian jälkimainingeissa Habermas luonnosteli niin sanotun diskurssietiikan, jossa hän artikuloi niitä ehtoja, jotka tekevät diskurssin mahdolliseksi ja päteväksi. Habermas johtaa keskustelun yleisistä ehdoista kaksi diskurssin normatiivista periaatetta (proseduuria), joiden täytyy toteutua käytännössä diskurssissa, jotta käytännön diskurssin tuloksena saatua normia (esim. lakiehdotusta) voitaisiin pitää pätevänä. Keskustelun yleiset ehdot Habermas lainaa juridista argumentaatiota tutkineelta Robert Alexyltä. Habermasin mukaan seuraavilla keskustelun säännöillä on vahvasti normatiivinen sisältö (Habermas 1994, 138-140 ja Alexy 1990, 163-169):

- 2.1 Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse uskoo.
- 2.2 Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle.

Tämän lisäksi Habermasin mielestä tarvitaan vielä ns. avoimuuden sääntö:

- 3.1 Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2 a. Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin
c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3 Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1. ja 3.2. ilmaistuja oikeuksia.

Näistä säännöistä Habermas johtaa diskurssietiikan ensimmäisen perusperiaatteen eli universaalisuusperiaatteen U. Käytännössä diskurssissa universaalisuusperiaate U toteutuu, "jos kaikki voivat pakottomasti hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin yleisestä seuraamisesta kunkin intressien tyydyttämisen kannalta" (Habermas 1994, 143). Universaalisuusperiaatteen tarkoituksena on turvata pyrkimys yleistettävään

intressiin praktisessa diskurssissa. Sitä seuraten tulisi praktisessa diskurssissa löytää sellainen normi, jonka kaikki asianosaiset voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, maailmankatsomuksesta tai jopa olemassaolosta (tulevat sukupolvet) riippumatta.

Universaalisuusperiaate auttaa pätevän normin löytämisessä tietyinä ajan hetkenä nähtävissä olevien seurauksien valossa. Kun edistytään ajassa voi ilmetä sivuvaikutuksia, jotka eivät olleet ennustettavissa. Siitä syystä Habermas asettaa vielä toisen perusperiaatteen diskurssietiikalle eli diskurssiperiaatteen D: "Diskurssietiikan mukaan voi normia pitää pätevänä ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki sen vaikutuspiirissä olevat pyrkivät (tai pyrkisivät) yhteisymmärrykseen siitä, että normi pätee" (Habermas 1994, 119). Tämäkin periaate perustuu edellä esitettyihin argumentaation ja keskustelun yleisiin sääntöihin. Erotuksena periaatteeseen U se nimenomaan koskee olemassaolevan normin pätevänä pitämiseen liittyviä menettelytapoja. Jos faktisen normin pätevyysperusta ajanolooa katoaa eli syntyy ammottava kuilu faktisuuden ja pätevyuden välille, on järjestettävä uusi praktinen diskurssi, jossa toteutetaan universaalisuusperiaatetta U. Oikeuden diskurssiteoriassaan Habermas soveltaa diskurssietiikka oikeusteoriaan ja kehittää ideaalimallin diskurssieettisesti pätevistä lainsäätämisestä (Habermas 1996).

9.5 Habermas opetuksen teoriassa ja tutkimuksessa

Habermasin teorioilla on ollut hyvin merkittävä vaikutus ihmistieteiden ja filosofian kentällä. Tunnetuimmat Habermasia kasvatustieteisiin soveltaneet henkilöt lienevät saksalainen Klaus Mollenhauer, amerikkalainen Jack Mezirow sekä australialaiset Wilfred Carr, Stephen Kemmis ja Robert Young. Mollenhauer on soveltanut opetuksen teoriaan Habermasin tiedonintressiteoriaa ja varhaista kielifilosofiaa. Carr ja Kemmis ovat kriittisen toimintatutkimuksen metodologiasaan soveltaneet tiedonintressiteoriaa ja muita Habermasin varhaisia tekstejä. Young perustaa kriittisen kasvatustieteensä lähinnä kommunikatiivisen toiminnan teoriaan. Emansipatorisen aikuiskasvatuksen teoriaa kehitellyt Mezirow soveltaa luovasti kommunikatiivisen toiminnan teoriaa.

9.5.1 Klaus Mollenhauer diskurssin mahdollisuudesta opetuksessa

Klaus Mollenhauer oli yksi ensimmäisistä, joka sovelsi Habermasin teorioita kasvatustieteeseen. Mollenhauer analysoi kriittisen subjektin kasvattamisen sisäisiä (sosiaalipsykologiset tekijät) ja ulkoisia rajoituksia (yhteiskunnalliset tekijät). Hänen mielestään emansipaatio koulutuksessa tarkoittaa subjektien vapauttamista olosuhteista, jotka rajoittavat heidän rationaalisuuttaan ja sen mukaista sosiaalista toimintaa (Mollenhauer 1968, 11). Emansipaatiota voidaan toteuttaa ja edistää koulutuksessa siten, että luodaan kouluun ja opetustilanteeseen mahdollisimman vapaa ja avoin diskurssi (Mollenhauer 1968, 64).

Kirjassaan *Theorien zum Erziehungsprozess* Mollenhauer puolustaa habermasilaisittain emansipatorisen intressin välttämättömyyttä.

Valistus ei ole vain tieteen intentio; se on myös, mahdollistaessaan itsemääräämisen, sivistys- ja kasvatustieteiden päämäärä tai tosin muotoiltuna: kasvatustieteelle on konstitutiivista se äsken sanottu periaate, että kasvatuksen ja sivistyksen päämääränä on subjektien täysi-ikäisyys; Se käy yksiin sen kanssa, että kasvatustieteen tiedonintressi on intressi emansipaatioon. (Mollenhauer 1972, 10; ks. myös Schäfer & Schaller 1976, 17).

Siljanderin mukaan "yleinen lähtökohta hermeneuttis-kriittisen kasvatustieteen edustajilla on, että pedagogiikka - so. sekä kasvatustieteet että kasvatuksen tutkimus - on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä ja siten yhtäältä tästä käytännöstä riippuvainen ja toisaalta siihen vaikuttava, ja sitä legitimoiva" (Siljander 1988, 152). Tästä syystä Giesecke haluaisi kohottaa opettajien poliittista tietoisuutta. Koululaitos on jo politisoitunut, mutta opettajilta puuttuu poliittinen tietoisuus (Giesecke 1982, 62-68). Giesecken mukaan mitään poliittisesti neutraalia kasvatusta ei voi olla olemassakaan ja kasvatuksen täytyy olla osa vasemmistolaista emansipaatioon pyrkivää politiikkaa.

Vaikka Mollenhauer edustaakin yhteiskuntatieteellistä orientaatiota saksalaisessa kasvatustieteessä, hän ei Giesecken tavoin palauta kasvatustoimintaa poliittiseen toimintaan. Mollenhauer on samaa mieltä siitä, että kasvatustieteet on osa yhteiskunnallis-poliittista käytäntöä. "Tästä näkökulmasta ilmenee myös yhteiskunnallinen konteksti kasvatuksen 'basiksena', kasvatustapahtuman poliittisena peruskomponentina" (Mollenhauer 1972, 12). Pedagogiikan muuttaminen poliittiseksi sisältää kuitenkin vaaran, että kasvatustieteet muuttuvat normatiiviseksi indoktrinaatioksi, jossa kasvatuksen kriittinen potentiaali kadotetaan (Mollenhauer 1972, 13; ks. myös Young 1989, 55-56). Pedagogiikkaa ei pidä palauttaa kasvatustieteeseen eikä poliittiseen taloustieteeseen, koska se menettäisi oman tutkimuskohteensa ja luopuisi pedagogisesta toimintayhteydestä (pädagogischen Handlungszusammenhang) (Mollenhauer 1972, 13).

Kasvatuksessa on aina mukana tietty sosiaaliseen uusintamisprosessiin kytkeytyvä valta- ja riippuvuusmomentti, joka tosin voi eri kulttuureissa ja eri yhteiskuntamuodoissa saada toisistaan poikkeavia ilmenemismuotoja, mutta jonka taustana on sama perustosia: jokainen yhteiskunta reprodusoi itseään aina uuden sukupolven avulla (Siljander 1988, 154).

Tästä syystä kasvatukselle on Mollenhauerin mukaan asetettava toisenlainen rakenne kuin poliittiselle toiminnalle. "Kasvatustoiminta täytyy tulla postuloiduksi myös muuna rakenteena kuin poliittisena toimintana. Eroavaisuus vastaa eroa diskurssin ja Toiminnan välillä" (Mollenhauer 1972, 15). Diskurssi on sellaista kielellistä vuorovaikutusta, jossa pyritään rationaaliseen yhteisymmärrykseen. Toiminta (Aktion) sen sijaan on välitöntä muutokseen pyrkivää elämämaailman edellytyksiin sekaantumista. Kasvatustieteet tässä jaottelussa edustaa nimenomaan diskurssia eikä instrumentaalista toimintaa.

Tässä Mollenhauer kiinnittää huomion kasvatukselle ominaiseen valtasuhteeseen, joka näyttäisi vievän edellytykset opetustapahtuman diskursiiviselta luonteelta. Kasvatukselle ominainen valtasuhde tarkoittaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, jossa yleensä opettaja on kommunikatiivisesti pätevämpi (kompetentti) ja pyrkii pitämään koko tilannetta hallinnassaan. Opettaja ja opetettava

eivät tasavertaisesti hallitse diskurssin välineitä ja diskurssin substanssia. Mutta miten me tällöin voimme ymmärtää opetustilannetta diskurssina, jossa nimenomaisesti peräänkuulutetaan symmetristä ja tasavertaista kommunikaatiota.

Tämä kysymys on Mollenhauerille "reaalinen antinomia" opetustilanteessa, mutta se on ylitettävissä diskurssissa itsessään. Mollenhauer määrittelee diskurssin seuraavasti:

Diskurssiksi siis nimitämme kommunikaatio tasoa, jolla kieli ei välitä ainoastaan normatiivisesti sitovaa merkitystä, vaan "itsereflektiivisenä välineenä" tekee kommunikaation kommunikaatiosta mahdolliseksi ja toimii siten 'metakommunikaationa' ja problematisoi jähmettyneitä instituutioita, normeja ja sääntöjä: Diskurssi on metainstituutiona "kaikkien reflektoitamattomien sosiaalisten normien kritiikin instanssi" (Apel) (Mollenhauer 1972, 64; suomennos Siljander 1988, 168).

Mollenhauerin mielestä kasvatus ja opetus täytyy ymmärtää kommunikatiiviseksi toiminnaksi. "'Kommunikatiivisella toiminnalla' tarkoitamme sellaista toimintaa, jonka päämäärään subjektit itse kuuluvat; se ei ole luonnon hallinnan kaltaista toimintaa (ei siis 'tuotantoa'), vaan siinä saavutetaan yhteisymmärrys arvoorientaatiosta ja toiminnan päämäärästä. Pedagoginen toiminta on tällaista taitoa" (Mollenhauer 1972, 42). Kasvatus on kommunikatiivista toimintaa, jonka päämäärä on sellaisen kommunikaatiostruktuurin luominen, joka mahdollistaa diskurssikyvyn synnyn (Fähigkeit zum Diskurs; Mollenhauer 1972, 67). Kasvatuksen päämääränä on viimekädessä täysi-ikäinen kriittinen keskustelija, joka pystyy vapautumaan kaikennäköisestä ideologisesta ajatustensekä arvojen holhouksesta (pääoma, valtio, traditio ym.) ja pystyy kohoamaan metakommunikaatioon.

Tätä näkemystä voidaan kritisoida moneltakin kannalta. Ensinnäkin voidaan gadamerilaisittain kysyä, onko mihinkään metatasolle nouseminen ylipäättään mahdollista ja voiko se siksi olla mikään pedagoginen tavoite. Kaikki käsityksemme ja arvostuksemme ovat historiallisia, tiettyyn aikaan ja paikkaan kuuluvia, tietyn vaikutushistorian tuloksia. Emme voi nousta pois historian vaikutuksen alaisuuteen kuuluvasta tietoisuudestamme arvioimaan väitteidemme ja normiemme pätevyyttä. Muun muassa tästä oli kyse 60-luvulla Gadamer--Habermas -debatissa. Habermas kritisoi Gadameria relativismista ja tradition pyhittämisestä, joka tekee ideologiakritiikin mahdottomaksi. Habermas ja Apel pitivät kritiikkiä traditiota kohtaan mahdollisena konstruoimalla ideaalisen puhetilanteen tai kommunikaatioyhteisön käsitteen. Jokainen henkilö, joka suurin piirtein aukaisee suunsa olettaa implisiittisesti jonkinlaisen ideaalisen kommunikaatioyhteisön väitteidensä "ideaalisena kontrolli-instanssina". "Kaikessa kommunikaatiossa on Apelin mukaan ideaalisen kommunikaatioyhteisön idea, joka - ylipäättään argumentoiden - asettuu ideaalisena kontrolli-instanssina. Se ei eksistoi vain implisiittisen edellytyksen muodossa, siis ideana, vaan samanaikaisesti myös faktisen kommunikaation todellisena momenttina." (Mollenhauer 1972, 63). Ideaalinen kommunikaatioyhteisö viittaa siihen, että puhujat olettavat kommunikaation olevan avoin ja että periaatteessa paras argumentti voittaa. Muutenhan ei kannattaisi osallistua kommunikaatioon. Mollenhauer puolustaa reflektion ja itsereflektion mahdollisuutta juuri tähän Apelin ja Habermasin niin sanottuun transsendentaalipragmatiikkaan nojautuen.

Toiseksi, jos tämä tiukasti määritelty diskurssi voidaan hyväksyä mahdolli-

seksi joissain olosuhteissa, niin opetustilanteessa se ei voi onnistua juuri opettajan ja oppilaan kommunikaation epäsymmetrian takia. Tischnerin mielestä kasvatustavoitteet - esimerkiksi täysi-ikäisyys - eivät voi olla itse opetustilanteessa diskurssiin nostettavissa ja erityisesti oppilailla ei ole mahdollisuutta osallistua niiden kriittiseen arviointiin (Tischner 1985, 162). Mollenhauer on syvästi tietoinen tästä "pedagogisesta paradoksista", mutta hän pitää tiukasti kiinni kannastaan:

Diskurssi voidaan ajatella tapahtumaksi, joka toteutuu ainoastaan aikuisten kesken siis kasvatuksen kentän ulkopuolella tai sen reuna-alueilla. Tämä olisi kuitenkin epäjohdonmukaista, sillä ei ole varmaankaan mielekästä otaksua, että kyky osallistua tähän diskurssiin ilmeni kasvatettavalle äkillisesti kasvatustilanteen lopussa; mielekkäämpää on lähteä siitä, että tämä kyky muotoutuu juuri osallistumisesta pedagogiseen kenttään. Se merkitsee: "praktinen diskurssi" (Derbolavilla "sivistyskeskustelu"; Buberilla "dialoginen suhde") on itse kasvatustilanteen reaalinen momentti (Mollenhauer 1972, 53; suomennos Siljander 1988, 170).

Mollenhauerin mielestä diskurssia voi opetella vain osallistumalla diskurssiin. Pedagogisen kommunikaation täytyy olla juuri diskurssiin oppimisen diskurssia. Ja jotta se olisi sellaista, täytyy opettajan ja oppilaan osallistua diskurssiin molemminpuolisesti ja itse opetustoiminnan arvojen ja päämäärien täytyy olla samassa diskurssissa jatkuvan reflektion alaisina. Nämä ovat kovia vaatimuksia pedagogiselle kommunikaatiolle, mutta ne eivät ole ennenkuulumattomia. Myös John Dewey kirjassaan *Democracy and Education* hahmotteli samoja kunnianhimoisia ideaaleja (Dewey 1966).

9.5.2 Wilfred Carrin ja Stephen Kemmisin emansipatorinen toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen käsitteen toi yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen amerikkalainen Kurt Lewin jo 40-luvulla. Lewinin idea lyhykäisyydessään oli tutkia asioita niiden muuttamisen kautta ja päinvastoin. Esimerkiksi jonkun sosiaalisen ongelman todellinen luonne paljastuu vasta kun tutkija ryhtyy itse konkreettiseen toimintaan ongelman ratkaisemiseksi samalla säilyttäen tutkivan otteen. Kysymys on toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuudesta. Lewinin ideassa ei sinänsä ollut mitään yhteiskuntakriittistä. Itse asiassa Lewin hahmotti toimintatutkimusta sosiaalisena insinöörinä, jossa tutkijat ratkaisevat sosiaaliset ongelmat toimijoiden puolesta (Lewin 1990, 41; alunperin 1946). Habermasin termin tällainen tutkimus edustaa teknistä tiedonintressiä ja sosiaalitekniikkaa.

Saksassa 60-luvulla kriittiseen teoriaan orientoituneet tutkijat näkivät toimintatutkimuksessa välineen yhteiskunnalliseen emansipaatioon. Tämä ajoittuu samaan aikaan radikaalin opiskelijaliikkeen ja muiden kapinaliikkeiden synnyn kanssa. Näihin liikkeisiin sitoutuneet tutkijat eivät luonnollisestikaan olleet tyytyväisiä olemassaoleviin tutkimuskäytäntöihin. Saksassa kasvatustieteiden alalla vallitsi hermeneuttinen traditio, jota radikalisoituneet tutkijat kritisivat kontemplatiivisuuteen pysähtymisestä ja kyvyttömyydestä edesauttaa kasvatustilanteiden muuttamista. Yhteiskuntatieteitä kritisoitiin sosiaaliteknologisista hallintapyrkimyksistä (esim. lewinilainen toimintatutkimus). Sama

tieteellis-tekninen vallankumous, joka Saksassa sai aikaan talousihmeen, aiheutti monien tutkijoiden mielestä myös demokratian kaventumista ja jokapäiväisen elämän köyhtymistä (Altrichter & Gstettner 1993). Toimintatutkimus nähtiin saksankielisissä maissa kriittisenä teoriana horkheimerilaisessa merkityksessä ja sen katsottiin edustavan emansipatorista tiedonintressiä habermasilaisessa mielessä. Itse Habermas, joka suhtautui nuivasti opiskelijaradikalismiin, halusi ottaa etäisyyttä myös sellaiseen toimintatutkimukseen, joka yhdistää tutkimuksen ja poliittisen valistuksen (Habermas 1974, 11).

Kun Habermasin inspiroima kriittinen kasvatustiede ja emansipatorinen kasvatustieteellinen toimintatutkimus alkoi hiipua saksankielisissä maissa, nousivat nämä teemat vilkkaaseen keskusteluun englanninkielisessä kasvatuksen tutkimuksessa. Päänavauksen suorittivat australialaisen Deakinin yliopiston tutkijat Wilfred Carr ja Stephen Kemmis kirjallaan *Becoming Critical* (1986; alunperin 1983). Siinä sovelletaan tiedonintressiteoriaa ja muita Habermasin varhaisia ideoita kasvatustieteelliseen toimintatutkimukseen. Carr ja Kemmis ovat tietoisia Habermasin emansipatoriseen intressin käsitteeseen liittyvistä ongelmista. Habermas yrittää perustella emansipatorisen intressin samalla tieteellis-formaalisella tavalla kuin teknisen ja praktisen tiedonintressin. Carrille ja Kemmisille emansipatorinen intressi ei ole formaali vaan substantiaalinen (sisällöllinen) ja normatiivinen. Kyseessä on tutkijan tekemä sisällöllinen valinta, ei tieteellisesti perusteltavissa oleva teoreema. Habermas ei selvästi tunnista tiedonintressiteorian normatiivista valintaa. Carr ja Kemmis pitävät tiedonintressiteoriaa normatiivisena kriittisenä teoriana, jota ei voida oikeuttaa vetoamalla järjen ja tiedon formaaleihin edellytyksiin (Carr & Kemmis 1986, 140).

Carrin ja Kemmisin mielestä kriittinen teoria ei saa jäädä vain käsitysten kritiikiksi, joka pyrkii muuttamaan vain näkökulmia muttei yhteiskunnallista käytäntöä. "Kriittinen teoria on sitä, joka menee pelkästä kritiikistä kriittiseen praksikseen" (emt, 144). Carr ja Kemmis nojaavat tässä sekä nuoren Marxin toiminnan käsitteeseen että Habermasin kirjaan *Theorie und Praxis*. Kyseisessä kirjassa Habermas hahmottaa teorian ja käytännön (toiminnan) suhdetta kolmi-vaiheisesti (Habermas 1974, 32):

(...) tieteellisessä diskurssissa kestävien kriittisten teoreemojen muodostaminen ja laajentaminen; valistuksen prosessien organisaatio, jossa tietyt ryhmät... reflektion prosessiin suuntautuessaan... soveltavat ja testaavat näitä teoreemoja; ja soveltuvien strategioiden valinta, taktisten kysymysten ratkaisu ja sen mukaisen poliittisen kamppailun suoritus. Ensimmäisellä tasolla tarkoituksena on todet väittämät, toisella autenttiset oivallukset ja kolmannella harkitut päätökset.

Carr ja Kemmis pitävät koulun työyhteisöä potentiaalisena valistuksen organisaationa. Se voi esittää toiminnastaan ja toimintansa olosuhteista kriittisiä teoreemoja toimintatutkimuksen avulla. Se voi soveltaa ja testata niitä, keskustella niistä vapaasti ja avoimesti ja tästä kehittää yhteisen toiminnan orientaation. Lopuksi toteutetaan toiminnan organisaatio, jossa päätökset ovat harkittuja, jotta kukaan ei alistuisi tarpeettomille riskeille. Toimintatutkimus edustaa Carrille ja Kemmisille kriittistä yhteiskuntatiedettä, jossa itse toimijoista tulee tutkijoita. Toimintatutkimus on itse-reflektion muoto, jonka suorittavat sosiaaliseen tilanteeseen osallistujat päämääränään parantaa käytäntöjensä järkevyyttä ja oikeudenmukaisuutta

sekä saavuttaa parempi ymmärrys näistä käytännöistä ja niiden olosuhteista. Intressitön ja objektiivinen tutkija tai hermeneuttinen empaattinen havainnoitsija voivat kyllä auttaa itse-reflektion organisaatiota, mutta he ovat "ulkopuolisia" ja sellaisina näkevät ainoastaan toiminnan ulkokuoren (Carr & Kemmis 1986, 147-162.)

Tiedonintressiteorian mukaisesti Carr ja Kemmis hahmottavat kolmenlaista toimintatutkimusta kasvatustieteessä. Tekninen toimintatutkimus tapahtuu kun tutkijat houkuttelevat opetuksen ammattilaisen (opettajat) testaamaan ulkoisen tutkimuksensa tuloksia. Päätargetoituksena on vain tuottaa uusia löydöksiä tutkimuskirjallisuuteen, ei kehittää toimijoiden käytäntöjä toimijoiden oman yhteistoiminnallisen itse-reflektiivisen kontrollin pohjalta. Tekninen toimintatutkimus voi joskus olla apuna edistämässä toimijoiden kehitystä kompetenteiksi tutkijoiksi esimerkiksi auttamalla näkemään, kuinka heidän käytäntöihinsä vaikuttavat kokonaisyhteiskunnalliset ideologiset seikat (Carr & Kemmis 1986, 202-203.)

Praktisessa toimintatutkimuksessa ulkopuoliset tutkijat toimivat yhdessä ammatinharjoittajien kanssa auttaen heitä artikuloimaan ongelmat, suunnittelemaan muuttavan toiminnan sekä reflektoimaan saavutetun muutoksen arvoa ja kokonaisvaikutuksia. Se eroaa teknisestä toimintatutkimuksesta siten, että siinä käytäntöjen kriteerit otetaan problemaattisina ja avoimena itse-reflektion kautta tapahtuvalle kehitykselle eikä annettuina. Ulkopuolisten tutkijoiden rooli on tässä sokraattinen. He toimivat ikään kuin kaikupohjana toimijoille, jotka kokeilevat ideoidaan, yrittävät oppia enemmän toimintansa perusteista sekä itse-reflektion prosessista. Carrin ja Kemmisin mielestä praktinen toimintatutkimus voi toimia astinlautana emansipatoriseen toimintatutkimukseen, jossa toimijat ottavat itse täyden vastuun yhteistoiminnallisesta itsereflektiostaan (Carr & Kemmis 1986, 203.)

Se mikä Carrin ja Kemmisin mukaan parhaiten edustaa kriittisen kasvatustieteen arvoja, on emansipatorinen toimintatutkimus. Siinä tutkitaan tapoja, perinteitä, kontrollirakenteita ja byrokraattisia rutiineja, jotta voitaisiin identifioida ne kasvatuksen ja koulutuksen aspektit, jotka ovat ristiriitaisia ja irrationaalisia. Emansipatorinen toimintatutkimus auttaa näkemään muuttavan toiminnan mahdollisuudet ja rajoitukset. Emansipatorinen toimintatutkimus on toimijoiden valtauttamista (empowering). Se on aktivistista siinä mielessä, että toimijoiden kriittisestä ja itse-kriittisestä reflektiosta seuraa muuttavaa toimintaa. Muuttava toiminta on kuitenkin harkittua siinä mielessä, että se on reflektion oikeuttamaa ja osalliset huomioonottavaa. Carr ja Kemmis kuitenkin varottavat toimintatutkijoita yllättävistä vastareaktioista; he saavat vastaan ei-kasvatuksellisia esteitä ja uppiniskaisia virkamiehiä, jotka eivät tunnusta kasvatuksellisia argumentteja tai torjuvat ne idealistisena haihatteluna. Tämän ei pitäisi olla yllättävää, koska koulutus ei ole olemassa pelkästään palvelukseksi kasvatuksellisia arvoja vaan myös yhteiskunnallisia intressejä ja pienryhmien institutionalisoituja erityisintressejä (Carr & Kemmis 1986, 204-207.)

Tuoreimmissa kirjoituksissaan Kemmis on soveltanut kommunikatiivisen toiminnan teoriaa toimintatutkimuksen teoriaan (Kemmis 1994 ja 1998). Habermasista poiketen siirtymä kommunikatiivisen toiminnan teoriaan ei Kemmisillä tarkoita emansipaatio-vaatimuksen ja kapitalismi-kritiikin poisjäämistä. Artikkelissaan *Action Research and Communicative Action* Kemmis (1994) tiivistää kasvatus-

tieteellisen kriittisen toimintatutkimuksen erityispiirteet viiteen kohtaan:

1) Toimintatutkimus on yhteiskunnallis-sosiaalinen prosessi, jossa tutkitaan yksilöllisen ja yhteiskunnallisen (ja sosiaalisen) suhdetta. Kasvatustieteellinen toimintatutkimus on prosessi, jossa perehdytään yksilöllisen ja yhteiskunnallisen suhteeseen kasvatustieteellisen instituutiossa kun ihmiset yhdessä ja erikseen yrittävät ymmärtää, kuinka he itse ovat muotoutuneet ja uudelleen-muotoutuneet (reformed) yksilöinä ja suhteessa toisiinsa jotta he voisivat parantaa opetuksen ja oppimisen prosessia luokkahuoneessa.

2) Toimintatutkimus on osallistuvaa (sitoumuksellista). Siinä ihmiset ryhtyvät (sitoutuvat) tutkimaan käsityksiään ja tulkinnallisia kategorioitaan (tapoja joilla he tulkitsevat itseään ja toimintaansa). Se on prosessi, jossa jokainen yksilö ryhmässä yrittää käsitellä (to get a handle) ja kriittisesti reflektoida niitä käsityksiä, jotka muovaavat hänen ymmärrystä identiteetistään ja toimijuudestaan. Toimintatutkimus on tutkimusta tekijöistä itsestään - yksilöllisesti ja kollektiivisesti.

3) Toimintatutkimus on käytännöllistä ja yhteistoiminnallista (collaborative). Se on prosessi, jossa ihmiset yhdessä yrittävät rekonstruoida kommunikaation, tuottamisen (production) ja sosiaalisen organisoitumisen aktinsa jotta he voisivat selvittää, kuinka heidän tulisi parantaa sosiaalista interaktiotansa muuttamalla niitä akteja, jotka konstituivat heidät. Tarkoituksena on vähentää niitä tekijöitä vuorovaikutuksessa, jotka osallistujat kokevat järjettömiksi, tehottomiksi, epäoikeudenmukaisiksi tai vieraannuttaviksi.

4) Toimintatutkimus on emansipatorista. Sen tarkoituksena on auttaa ihmisiä toipumaan ja vapautumaan järjettömien, tehottomien, epäoikeudenmukaisten ja vieraannuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden pakotuksesta. Toimintatutkimus on prosessi, jossa ihmiset tutkivat niitä tapoja, joilla heidän käytäntönsä on muovautunut ja pakottunut laajemmista yhteiskunnallisista rakenteista (kulttuurilliset, taloudelliset ja poliittiset). Osallistujat harkitsevat sitä pystyvätkö he puuttumaan näiden rakenteiden pakotukseen tai minimoimaan näiden rakenteiden haitallisia vaikutuksia.

5) Toimintatutkimus on kriittistä. Sen tarkoituksena on auttaa ihmisiä toipumaan ja vapautumaan siitä sisäistetystä herruudesta, joka ilmenee heidän kieleensä (diskurssissaan), työtavassaan ja suhteessaan toisiin ihmisiin (vallan kautta). Toimintatutkimus on prosessi, jossa ihmiset harkitusti kyseenalaistavat järjettömän, tehottoman, epäoikeudenmukaisen ja vieraannuttavan tavan tulkita omaa maailmaansa (kieli/ diskurssi), työn tekemistään ja suhtautumistaan toisiin.

9.5.3 Robert Youngin traditionaalisen opetuksen kritiikki

Kasvatuksen kriittisessä teoriassaan Robert Young soveltaa Habermasin lisäksi Horkheimerin traditionaalisen teorian kritiikkiä. Youngin mielestä traditionaalinen käsitys opettamisesta ja oppimisesta ei pysty välttämään indoktrinaatio-syytöstä: se ei kykene edesauttamaan itsenäisesti ajattelevien täysi-ikäisten persoonallisuuksien syntymistä. Hänen mukaansa perinteisten kasvatusteorioiden näkemys tiedon luonteesta sekä opetusmenetelmistä ei vastaa modernin aikakauden luonnetta. Traditionaalinen kasvatustiede nojautuu tietoteoriaan, jossa tieto nähdään annettuna kokoelmana testattuja tai todistettuja tieteellisiä

väitteitä ilman yhteiskunnallis-historiallista tiedon ulottuvuutta (Young 1989, 82).

Habermas kehittää eteenpäin tätä horkheimerilaista tietokritiikkiä. Youngin Habermas-tulkinnan mukaan traditionaalisessa tietoteoriassa on kysytty vääriä kysymyksiä tai väärällä tavalla.

Me olemme kysyneet omassa yksilöllisessä tietoisuudessamme: "Miten voin tietää, että jokin (esim. väite) on totta?" (...) Habermas ottaa näkemyksen, jossa kysymys jolla pitäisi aloittaa on: "Kuinka voimme yhteisön jäsenenä tulla yhteisymmärrykseen siitä, että jokin on totta?" (Young 1992, 7.)

Habermasin vastaus tähän on teoria kommunikatiivisesta ongelman ratkaisusta eli kommunikatiivisesta toiminnasta.

Traditionaaliseen tietoteoriaan nojautuva traditionaalinen pedagogiikka, edusti se sitten poliittiselta sävyltään uuskonservatismia tai vanhaa vasemmistoa, perustuu auktoriteettiin nojaavaan opetukseen. Siinä aina oikeassa oleva opettaja siirtää tieteellisesti oikeaksi todistettuja väittämiä oppilaiden päähän. Oppilaat ovat passiivisen vastaanottajan roolissa. Heillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa jo hyväksytyyn opetussuunnitelman opetussisältöihin tai opetusmenetelmiin eikä asettaajälkeenpäin kyseenalaiseksi opetettavaa ainesta. Traditionaalinen pedagogiikka ei anna tilaa todelliselle kritiikille, "koska sen ovat jo tehneet tietoa tuottavien eksperttien yhteisö tai vallankumouksen intellektuaalinen etujoukko, jotka on erotettu oppivasta yhteisöstä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan oppijat voivat antaa panoksensa kritiikkiin ainoastaan silloin, kun he hallitsevat tietovaraston (knowledge storehouse). Muussa tapauksessa he voivat vain toistaa (parrot) kritiikkiä eivätkä harjoittaa sitä" (Young 1989, 97). Traditionaalinen pedagogiikka ei myöskään kiinnitä huomiota mahdolliseen ristiriitaan oppilaiden elämämaailman ja opetussuunnitelman välillä. Youngin mukaan traditionaalinen pedagogiikka ymmärtää maailman joko dominoivan kulttuurin kulttuuri-imperialistisella tavalla tai dogmaattisen kulttuurirelativismin näkökulmasta, joka kieltää kaikenlaisen kulttuurien välisen arvioinnin.

Traditionaalinen opetus edustaa siis indoktrinaatiota, koska sen metodiin kuuluu kohdella oppilaita "kulttuurisina tyhmyreinä" (cultural fools), joihin opettaja kohdistaa perlokutiivisia (strategisia) puheakteja opetussuunnitelman ohjaamana. Voi olla, että itse opetussuunnitelmassa asetetut opetustavoitteet ovat diskursiivisesti perusteltuja. Ongelma onkin siinä, että opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa tavalla, jossa oppilaat joutuvat hyväksymään nämä tavoitteet muulla tavoin kuin siten, että oppilaat oman viitekehityksensä puitteissa tulisivat pitämään niitä pätevinä.

Lopulta, perlokutiivinen pedagogiikka huolimatta kuinka hyvää tarkoitavuudestaan, on itsensä kumoava - sen sisällölliset päämäärät eivät ole tavoitettavissa millään loppuun asti saavutettavalla tavalla ja se epäonnistuu yrityksissään taata opiskelijoille mahdollisuudet kehittää kriittiset interlokutiiviset kapasiteetit, jotka mahdollistaisivat heille kehittää maturiteetin kyvykkyiden jatkuvaan oppimiseen (Young 1989, 109).

Tällainen oppiminen tuottaa ei-reflektiivistä oppimista, joka Habermasin sanoin "tapahtuu toimintakontekstissa, jossa implisiittisesti asetetut teoreettiset ja praktiset pätevyys väitteet naivisti otetaan itsestään varmana ja hyväksytään tai hylä-

tään ilman diskursiivista harkintaa" (Habermas Young 1989, 109 mukaan).

Youngin ideat paremmasta kriittisestä opettamisesta ja oppimisesta ovat vielä aika hahmottomattomia. Young kehittää Habermasin jo hylkäämistä ideaalisen puhetilanteen käsitteestä oman ideaalisen pedagogisen puhetilanteen (IPSS) konseption, joka asettuu "kontrafaktuaalisesti" tosiasialliseen opetustilanteeseen nähden. IPSS:än viittaamalla Young pystyy kritisoiimaan olemassaolevia opetuskäytäntöjä, mutta IPSS ei varsinaisesti auta kertomaan mitä, kriittinen ja kommunikatiivinen opetustilanne käytännössä olisi. Young kertaa Mollenhauerin ideaa siitä miten opetustilanteen täytyy asteittain kehittyä diskurssiksi, muttei kehitä varsinaista kriittisen opettamisen teoriaa. Kirjassaan *Critical Theory and Classroom Talk* Young hahmottaa kaksi luokkahuoneen ääripäätä sävyn (tenor) ja kentän perusteella (Young 1992, 89):

SÄVY:

oppilas opetuksen kohteena	oppilas opetuksen subjektina
opettaja kertojana	opettaja ohjaajana

KENTTÄ:

opp: harjoittelu, kuuntelu, uusintaminen	tekeminen, väittäminen, teoretisointi
op: kertominen, testaaminen,	kysymysten asettaminen, tavoitteiden asettelu, herkistäminen

KUVIO 2 Luokkahuoneen ääripäät Youngin mukaan

Tässäkin Youngin hahmottamassa kuviossa vaihtoehtoisen opetustilanteen ideaali jää hyvin abstraktille tasolle.

9.5.4 Mezirowin kriittinen itsereflektio ja kommunikatiivinen oppiminen aikuisopetuksessa

Mezirowin mukaan modernisaation myötä ihmiset alkavat ottaa kriittisen itsereflektion kohteeksi omia merkitysperspektiivejään. Merkitysperspektiivit Mezirow määrittelee "niiden olettamusten kokonaisuudeksi, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu" (Mezirow et al 1995, 8). Uudistava tai emansipatorinen oppiminen puolestaan viittaa niihin oppimisprosesseihin, jotka mahdollistavat merkitysperspektiivien muuttamisen niin, että oppija pystyy luomaan entistä kattavamman, erottelukykyisemmän, avoimemman ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. Ne merkitysperspektiivit, jotka pystyvät käsittelemään laajempaa kokemusten kirjoa ja kykenevät paremmin erottelemaan kokemustyypit toisistaan, pysyvät avoimina muille perspektiiv-

veille ja kokoavat kokemuksemme hyvin yhteen, ovat kehittyneempiä. Mezirowin mielestä uudistava oppiminen on mahdollista ennen kaikkea aikuiskoulutuksessa, koska se on vapaa sosialisatioprosessin välttämättömyyksistä. Sen avulla aikuisoppijat voivat vahvistaa toimintansa ja elämänsä itseohjautuvuutta. Uudistavaa oppimista voi kyllä tapahtua myös ilman aikuiskoulutusta ja aikuiskouluttajien panosta.

Esimerkkinä merkitysperspektiivien muuttumisesta ja uudistavasta oppimisesta, Mezirow käyttää naisliikkettä.

Aivan muutaman vuoden kuluessa sadattuhannet naiset, joiden henkilökohtainen identiteetti, minä-käsitys ja arvot olivat peräisin ensisijaisesti ennalta määrättyistä sosiaalisista normeista ja stereotyyppisten sukupuoliroolien toteuttamisesta, päätyivät kyseenalaistamaan nämä olettamukset ja määrittelemään uudelleen koko elämänsä omilla ehdoillaan. Naisliike tarjosi tällaista henkilökohtaista uudelleenarviointia tukevan ilmapiirin tekemällä julkisiksi niiden stereotyyppien henkilökohtaiselle kehitykselle, autonomialle ja itsemääräämiselle asettamat rajat sekä organisoimalla välittömiä tukiryhmiä ja kehittämällä muutosta edistäviä roolimalleja (Mezirow et al 1995, 19).

Mezirowin mukaan aikuisuus on aikaa, jolloin koulu- ja opiskeluaikana omaksutut mahdollisesti vääristyneet olettamukset otetaan uudelleen arviointiin. Hän erottelee kolmenlaiset merkitysperspektiivien vääristymät, joiden kriittiseen itsereflektioon aikuiskoulutuksessa voidaan antaa eväitä (Mezirow et al 1995, 32-35):

1) Merkitysperspektiivien **episteemiset vääristymät** liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Yksi episteeminen vääristymä tai tässä tapauksessa lähinnä "kehittymätön tietämisen tapa" on uskoa, että jokaisella ongelmalla on se ainoa ja oikea ratkaisunsa, kunhan vain löydetään oikea asiantuntija kertomaan tämä. Toinen vääristymä on reifikaatio, joka tarkoittaa yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön näkemistä luonnonilmiönomaisena, ihmisen vaikutuksen ulottumattomissa olevana seikkana. Lisäksi Mezirow mainitsee omina episteemisinä vääristyminä kuvaukseen perustuvan tiedon käyttämistä normatiivisena tietona, abstraktion pitämistä olemassa olevana kohteena sekä ortodoksisen positivismin mielekkyyksien, jonka mukaan merkityksellisiä ovat vain ne propositiot, jotka ovat empiirisesti todennettavissa.

2) **Sosiokulttuuriset vääristymät** ovat niitä itsestänselvyyksiä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten valtasuhteiden oikeuttamiseen. Kysymys on siis ideologisista prosesseista. Mezirowin mukaan ideologia edustaa vääristynyttä merkitysperspektiiviä silloin kun "se tukee, vakiinnuttaa tai legitimoii riippuvuutta tuottavia sosiaalisia instituutioita, epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä sekä riiston, poissulkemisen ja hallinnan suhteita" (Mezirow et al 1995, 33). Sosiokulttuurisiin vääristymiin kuuluu myös itsensä toteuttavien uskomusten pitäminen autenttisine. Esimerkiksi, jos uskomme jonkun ryhmän jäsenten olevan laiskoja, tyhmiä ja epäluotettavia ja kohtelemme heitä tämän mukaisesti, heistä todellakin tulee uskomustemme mukaisia.

3) **Psykologiset vääristymät** ovat yksilöpsykologisia ennakko-olettamuksia, jotka aiheuttavat toimintaa ehkäisevää aiheetonta pelkoa. Jotkut lapsuuden traumaattiset tapahtumat voivat johtaa estoihin, jotka ehkäisevät aikuista suorittamasta

jotain toimintaa synnyttämällä tuskan ja pelon tunteita. Tämä dynamiikka voi johtaa oman seksuaalisuuden kohtaamisen, tuntemisen tai riskinoton kyvyn menetykseen. Mezirowin mukaan aikuisuus on tällaisten menetettyjen kykyjen takaisinvoittamisen aikaa. Psykologisessa oppimisprosessissa aikuinen "voi määritellä estonsa lähteen ja erottaa toisistaan yhtäältä lapsuuden traumasta aiheutuvan pelon ja toisaalta aikuisiän tilanteen ehkä oikeutetusti synnyttämän pelon. Hän voi oppia erottamaan toisistaan menneet ja nykyiset paineet sekä rationaaliset ja irrationaaliset tunteet ja kyseenalaistamaan vääristävät olettamukset (...), jotka estävät häntä ryhtymästä tarvittavaan toimintaan ja voittamasta menetettyä kykyä takaisin." (Mezirow et al 1995, 34).

Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa mukailleen Mezirow jakaa oppimisen instrumentaaliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen. Kun ryhdymme ongelmanratkaisuun on kyseessä instrumentaalinen oppiminen. Ongelmanratkaisussa esiintyy reflektiota silloin kun jälkikäteen tarkastelemme ongelmanratkaisua ohjanneita olettamuksia ja käytettyjen strategioiden tehokkuutta.

Instrumentaalinen oppiminen sisältää oppimisprosessin, jonka tavoitteena on valvoa tai manipuloida ympäristöä tai muita ihmisiä. Tulokset ovat empiirisesti osoitettavissa (...) Perimmältään on kyse luonnontieteissä vakiintuneeksi muodostuneesta ongelmanratkaisumenetelmästä, jota me kaikki käytämme enemmän tai vähemmän onnistuneesti aina opetellessamme suorittamaan jotakin (Mezirow et al 1995, 24).

Kommunikatiivinen oppiminen ei ole edellisen kaltaista suorittavaa oppimista, vaan siinä on kyse merkityksien ymmärtämisestä. "Kommunikatiivisessa oppimisessä lähestymistapana on sen sijaan opiskelijan yritys ymmärtää, mitä toinen puheen, kirjoituksen, draaman, taiteen tai tanssin välityksellä tarkoittaa" (Mezirow et al 1995, 25). Kommunikatiivisessa oppimisessä etsitään sellaisia teemoja ja metaforia, joilla jokin meille outo saadaan sisällytettyä uuteen merkitysperspektiiviin, jossa se on tulkittavissa. Kysymyksessä on Gadamerin horisonttien sulautumisen kaltainen ilmiö.

Mezirowin uudistavan oppimisen visiossa on eräänä ongelmana se, että siinä tavoitteena oleva kriittinen itsereflektio määritellään aikaisemmin reflektiomattomasti omaksuttujen olettamusten kyseenalaistamiseksi tai murtamiseksi. Mezirow ei ota huomioon niitä tapauksia, joissa reflektiomattomasti omaksuttu kanta kestää sekä kriittisen itsereflektion että avoimen diskurssin. Mielestäni kriittinen itsereflektio ei ole ensisijaisesti kyseenalaistava, vaan siinä tutkitaan niitä tekijöitä ja tapahtumia, jotka ovat johtaneet tämän käsityksen omaksumiseen ja sitten ikään kuin puhtaalta pöydältä arvioidaan näiden käsitysten pätevyyttä. Voi olla, että entiset käsitykset havaitaan päteviksi ja ne täyttävät Mezirowin "kehittyneiden merkitysperspektiivien kriteerit", mutta siitä huolimatta niiden kriittinen itsereflektio on tarpeen. Kriittinen itsereflektio on arvo sinänsä eikä vain päämäärä tavalla tai toisella kehittyneemmiksi katsottuihin merkitysperspektiiveihin. Ennen kaikkea myös sellaiset ennakko-olettamukset, joita yleisesti pidetään pätevinä tai kehittyneinä (kouluttaja pitää, merkitykselliset toiset pitävät ja niin edelleen) tarvitsevat kriittistä reflektiota.

Voidaan tietenkin kysyä, onko kriittinen itsereflektio mahdollista tai edes suotavaa tiettyjen asioiden suhteen. Esimerkiksi ne olettamukset, jotka liittyvät Charles Taylorin määrittelemiin vahvoin arvostuksiin, ovat tiukasti kiinnitty-

neet yksilöiden itseyyteen ja identiteettiin. Vahvat arvostukset ovat yksilöiden haluihin kohdistuvia "toisen-asteen haluja": ne liittyvät kysymyksiin hyvästä tai mielekkästä elämästä (Laitinen 1997, 181). Kun näihin asioihin kohdistetaan kriittistä itsereflektiota, eikä vaarana ole, että globaali luottamus vahvoihin arvostuksiin heikkenee tai muuttuu ironiseksi? Jos kriittinen itsereflektio ymmärretään horisontin laajentumiseksi, ei mielestäni tarvitse pelätä elämälle merkitystä antavan ehyen merkityshorisontin postmodernia hajoamista. Kriittinen itsereflektio ei aina tarkoita siirtymää uusiin olettamuksiin, ja silloinkin kun se sitä tarkoittaa, se luo uuden merkityksiä antavan horisontin.

9.5.5 Habermas suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa

Habermas on aika marginaalisessa asemassa nykyisessä suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa. Uskon kuitenkin, että tilanne on muutaman vuoden kuluttua aivan toinen. Laajimmin Habermasin kasvatustieteellistä merkitystä on tähän mennessä arvioinut Saira Anttonen (mm. 1993, 1994 ja 1996). Youngin tavoin Anttonen ottaa käyttöönsä ideaalisen puhetilanteen käsitteen, jonka Habermas minun tulkintani mukaan on sellaisenaan jättänyt taakseen. Anttonen mielestä kasvatuksen pitää suuntautua tulevaisuuteen tilana, joka on nykyistä parempi. Ongelmana on se, että kun modernisaation myötä kasvatusta on joutunut arvo- ja orientaatiokriisiin, ei enää ole kriteereitä kasvatukselliselle utopialle, jossa ennakoidaan nykyistä kehittyneempi tila. Anttonen mukaan ideaalisen puhetilanteen käsite tarjoaa vision sekä utopiasta että menettelytavasta, jolla vallitseva tila voidaan ylittää (Anttonen 1993, 124.)

Anttonen (1996) pyrkii rakentamaan teoriaa kasvatustieteen ajattelusta, joka suuntautuu sellaiseen yhteiskuntaan ja ihmiseen, jossa vallan ongelma on ratkaistu. Habermasin yhteiskuntien evoluutiota koskevista käsityksistä Anttonen rakentaa niin sanotun yhteiskunnallis-historiallisen oppimisen näkökulman. Sen mukaan ihmisten on mahdollista oppia historiasta ja menneisyydestä ja tavoitella herruudesta vapaata kommunikaatioyhteyttä. Näitä kollektiivisia oppimisprosesseja on mahdollista todentaa kasvatuksen ja poliittisen toiminnan avulla. Ei kuitenkaan riitä, että luotetaan yhteisöjen ja yksilöiden kykyyn oppia historiasta. On kysyttävä "kykenevätkö myös järjestelmät 'oppimaan' siinä mielessä, että yksilöiden oppimiskapasiteetti tuottaisi myös intersubjektiveja uudelleen rakentumisia eli yhteisöllisiä oppimisvaikutuksia, mikä taas puolestaan vaikuttaisi järjestelmien uudelleen organisoitumiseen" (Anttonen 1996, 58). Anttonen korostaa, että modernisaatio ei pelkästään vapauta yksilöllisiä ja kollektiivisia oppimispotentiaaleja ja vaan vetää myös vastakkaiseen suuntaan. Modernisaatio parantaa niin herruutta edistävää välineellistä järjettä kuin vapautusta edistävää kommunikatiivista järjettä. Tähän modernisaation ristivetoon asettuvat kasvatustoiminta ja oppimisen tukemiseen erikoistuneet asiantuntijakulttuurit (Anttonen 1994, 156-157.)

Kun opettamisen utooppiseksi (kontrafaktuaaliseksi) vertailukohteeksi otetaan ideaalinen puhetilanne (ideaalinen opetustilanne; IPSS), ajatellaan opettamisen olevan kommunikatiivista toimintaa, jossa vuorovaikutus on tai pitäisi olla symmetristä (jaettu elämismaailma; samat tiedot ja kommunikointikyvyt; vasta-

vuoroisuus; tasaveroisuus). Tätä käsitystä ovat kriittisesti tarkastelleet muun muassa Pentti Moilanen (1996 ja 1998) ja Ari Kivelä (1996). Moilasan mielestä kommunikatiivinen menettelytapa onnistuu kouluopetuksessa usein, mutta mitä tehdä "silloin, kun opettajan rationaaliset perustelut eivät riitä vakuuttamaan oppilaita opiskelun tärkeydestä. Onko opettajan päästettävä oppilaat nauttimaan kauniista keväturingosta tai tupakalle, jos oppilaat pitävät sitä mielekkäämpänä?" (Moilanen 1996, 42.) Taitavan opettajan ei tarvitse turvautua pakkoon, vaan esimerkiksi tässä tilanteessa hän voi lähteä oppilaiden kanssa ulos aurinkoon ja viritellä siellä opetuksellista keskustelua. Tässä opettaja harjoittaa piilotettua strategista toimintaa, jossa kommunikatiiviselta toiminnalta näyttävä vuorovaikutus onkin vain savuverho, jonka suojassa didaktinen vaikuttaminen tapahtuu. Moilasan radikaaliväite on, että ilmeisesti suurin osa kasvatuksesta on strategista toimintaa. Tämä on kuitenkin perusteltua, koska kasvatuksen päämääränä kuitenkin on oppilaiden autonomia (Moilanen 1996, 42-43.)

Kivelä kritisoi sekä asymmetristä (strateginen vaikuttaminen) että symmetristä (kommunikatiivinen vuorovaikutus) näkemystä pedagogisesta vuorovaikutuksesta. Asymmetrinen kanta pedagogisesta vuorovaikutuksesta näkee opettamisen juuri Habermasin määrittelemänä strategisena toimintana, jossa opettaja pyrkii tarkoituksellisesti vaikuttamaan oppilaan psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin. Kyseessä on idea pedagogisesta kausaalisesta vaikuttamisesta, jossa "kasvattajan pedagogisista intentioista seuraa aina jokin pedagoginen teko tai toiminta, teosta ja toiminnasta taas puolestaan pedagogisen tavoitteen toteutuminen" (Kivelä 1996, 80). Kivelän mukaan pedagoginen toiminta on kuitenkin niin kompleksista, ettei sitä pystytä kuvaamaan kausalistisella mallilla. Tässä mallissa kasvatettavalta kielletään vapaa tahto, jonka samaan hengenvetoon sanotaan kuuluvan kasvatuksen päämääriin. Miten siis pedagoginen kausaalinen vaikuttaminen voi tuottaa vapaan tahdon ja yksilön autonomisuuden. Kausalistisen mallin vastakohtaksi asettuvat habermasilaiset tulkinnat, joissa kasvatusta nähdään periaatteessa symmetrisenä kommunikaationa eli diskurssina (ks. Mollenhauerin näkemys edellä). Kivelän mielestä kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksen symmetriaa korostava näkemys edellyttää transsendentaalista oletusta kommunikaatioon osallistuvien jo olemassa olevasta subjektiviteetista tai "minäinstanssista". Tässä näkökulmassa implisiittisesti edellytetään valmis subjekti, joka tosiasiallisesti vasta muotoutuu kasvatustapahtuman ja muiden sosialisointiprosessien seurauksena. Tällainen näkökulma on ristiriidassa Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian kanssa, jossa sanoudutaan jyrkästi irti transsendentaalisista subjektifilosofioista. Kivelä väittääkin, että symmetria ja asymmetria oletukset pedagogisesta vuorovaikutuksesta eivät ole perusteltavissa. Tarvitaan teoria pedagogisesta vuorovaikutuksesta, joka ei pauludu kumpaankaan vaihtoehtoon (Kivelä 1996, 88).

Itse olen soveltanut Habermasin ideoita rakentaessani teoriaa nykyaikaisista kriteereistä indoktrinatiiviselle opetukselle. Perusväitteeni on, että perinteisessä analyyttisessä kasvatustieteessä keskustelussa käytetyt indoktrinatiivisen opetuksen kriteerit eivät ole nykyaikana tyydyttäviä, koska niissä nojaututaan rajoittuneisiin ja vanhentuneisiin käsityksiin rationaalisuudesta, evidenssistä ja tieteellisyydestä. Traditionaalisessa indoktrinaatio-keskustelusta ei ole kehitetty sellaista ajankohtaista indoktrinaation käsitettä, joka vastaisi ihmisten pluralisoi-

tuneiden elämämaailmojen, eriytyneiden maailmankuvien sekä postkonventionaalisen moraalitietoisuuden vaateita. Osana ajankohtaisia kriteereitä esitän habermasilaisittain muotuillun kommunikatiivisen intentio- ja metodikriteerin indoktrinaatio-syytös kun opettaja tai luennoitsija pyrkii iskostamaan opetussisällön opiskelijoiden tajunnan sisällöksi pitäen heitä lähinnä opetuksen passiivisina objekteina eikä aktiivisina oppimisprosessin kanssasubjekteina. Opettaja suhtautuu oppilaisiinsa tällöin täysin strategisesti. Tämän vastakohtaksi asetan kommunikatiivisen opettamisen, jonka tarkoituksena on kohottaa oppilaat kommunikatiivisesti kompetenteiksi oppimisprosessin kanssasubjekteiksi (Huttunen 1997, 42 ja 110.) Kommunikatiivinen opettaminen on kommunikatiivista toimintaa, koska opetukseen liittyviä asioita nostetaan avoimeen osallistujien keskeiseen diskurssiin sitä mukaa kun oppilaiden tiedolliset valmiudet ja kommunikatiiviset kyvyt (kommunikatiivinen kompetenttius) antavat myöten.

Yhteisartikkelissa *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena* (Huttunen & Heikkinen 1998) osallistun kehittämään sellaisen kriittisen toimintatutkimuksen teoriaa, jossa sovelletaan Habermasin oikeuden diskurssiteoriaa. Kirjassaan *Faktizität und Geltung* Habermas tarkastelee normin pätevyyden (validiteetti) ja tosiasiallisen normin (faktisiteetti) välistä jännitettä. Väitämme, että toimintatutkimus voi parhaimmillaan kuroa umpeen validiteetin ja faktisiteetin välistä jännitettä, koska toteutunut toimintatutkimus edustaa demokraattista tahdonmuodostusta. Siinä kaikki asianosaiset pääsevät jo normin tai asetuksen suunnitteluvaiheessa osallistumaan itseään koskeviin asioihin. Toimintatutkimuksessa voidaan käytännössä turvata diskurssiperiaatteen D toteutuminen.

LÄHTEET

- Altrichter, H. & Gsettner, P. 1993. Action Research: a Closed Chapter in the History of German Social Sciences. *Educational Action Research* 1 (1).
- Anttonen, S. 1993. Modernisaatio ja kasvatuksen suuntautumisen kriisi. *Kasvatus* 24 (2).
- Anttonen, S. 1994. Modernisaatio ristivedoissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Anttonen, S. 1996. Yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Teoksessa Aaltola ja Moilanen (toim.): Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Dubiel, H. 1988. *Kritische Theorie der Gesellschaft - Eine einführende Rekonstruktion von den Anfängen im Horkheimer-Kreis bis Habermas*. München: Juventa.
- Habermas, J. 1979. *Communication and Evolution of Society*. London: Heineemann.
- Habermas, J. 1994. Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan. Teoksessa Habermas: Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989. Tampere: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1992a. *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1992b. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1987c. *Knowledge and Human Interests*. Great Britain: Polity Press.
- Habermas, J. 1975. *Moral Development and Ego Identity*. *Telos* n:o 24, Summer.
- Habermas, J. 1987b. *The Scientifzation of Politics and Public Opinion*. Teoksessa Habermas: *Toward a Rational Society*. Cambridge: Great Britain.
- Habermas, J. 1987a. *Strukturalwandel der Öffentlichkeit*. Darmstadt: Luchterhand.
- Habermas, J. 1989a. *The Structural Transformation of the Public Sphere*. USA: Polity Press.
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1-2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1984 *Theory of Communicative Action I*. USA: Beacon Press.
- Habermas, J. 1989b. *Theory of Communicative Action II* 1989. USA: Beacon Press.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. Great Britain: Heineman.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela ja Patoluoto (toim.): *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Hämeenlinna: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1987b. *Toward a Rational Society*. Cambridge: Polity.
- Habermas, J. 1990. *Yliopiston idea - oppimisprosesseja*. Teoksessa Kantasalmi (toim.): *Yliopiston ajatusta etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Held, D. 1980. *Introduction to Critical Theory*. Berkeley: University of California Press.
- Horkheimer, M. 1972. *Die gegenwärtigen Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung*. Teoksessa Horkheimer:

- Sozialphilosophische Studien. Germany: Fischer.
- Horkheimer, M. 1990. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa Adorno, Horkheimer & Marcuse: Järjen kritiikki. Jyväskylä: Vastapaino.
- Huttunen, R. 1997a. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Licensiaattiyö. Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 1997b. Professionalisoituminen ja indoktrinaation ongelma asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, Remes ja Eteläpelto (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: KTL.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. (1998). Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. Kasvatus 30 (1).
- Kaunismaa, P. 1992. Ideologia, kommunikaatio ja systeemit. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kemmis, S. 1994. Action Research. Teoksessa Husén & Postlewaithe (toim.) International encyclopedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier.
- Kemmis, Stephen & Wilkinson, M. (1998). Participatory Action Research and the Study of Practice. Teoksessa Atweh, Kemmis & Weeks (toim.) Action Research in Practice. London: Routledge.
- Kivelä, A. 1996. Pedagogista interaktiota koskevien symmetria- ja asymmetriaoleusten systemaattisista ongelmista. Teoksessa Aaltola ja Moilanen (toim.): Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kotkavirta, J. 1991. Jälkisanat. Teoksessa Adorno, Horkheimer & Marcuse: Järjen kritiikki. Jyväskylä: Vastapaino.
- Laitinen, A. 1998. Yhteisöllisyys Charles Taylorin moraaliteoriassa. Teoksessa Kotkavirta & Laitinen (toim.): Yhteisö. Jyväskylä: Sophi.
- Lewin, K. 1990. Action research and minority problems. Teoksessa The Action Research Reader. Australia: Deakin University.
- Mezirow, J. et al 1995. Uudistava oppiminen - Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikaatiivista toimintaa? Teoksessa Aaltola & Moilanen (toim.): Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Moilanen, P. 1998. Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnantotuu- dellisuuden arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moisio, O.-P. 1998. Pätevyysvaatimukset yhteisymmärrykseen suuntautuneen kielen pragmaattisina ehtoina. Teoksessa Laitinen (toim.) Normatiivisuus ja moderni Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston filosofian yksikkö.
- Mollenhauer, K. 1968. Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. 1972. Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Shäfer, Von K.-H. & Schaller, K. 1976. Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Stuttgart: Quelle & Meyer.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tischner, W. 1985. Der Dialog als Grundlegendes Prinzip der Erziehung. Darmstadt: Peter Lang.
- Tuori, K. 1988. Oikeuden rationaalisuus; Max Weber ja Jürgen Habermas oikeuskehityksen tulkitsijoina. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Young, R. 1989. *A Critical Theory of Education; Habermas and Our Children's Future*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.

Young, R. 1992. *Critical Theory and Classroom Talk*. Great Britain: Longdunn Press.

10 TOIMINTATUTKIMUS DEMOKRAATTISENA TAHDONMUODOSTUKSENA

Rauno Huttunen ja Hannu L. T. Heikkinen

Tekijänoikeudet Kasvatus-lehti, uudelleen julkaistu luvalla, julkaistu alunperin Kasvatus-lehdessä 1/99, vol. 30, s. 18-30; artikkelin englanninkielinen versio nimeltä *Somewhere Between Facts and Norms* on hyväksytty julkaistavaksi Curriculum Studies -lehdessä, vol. 6 (3) 1999.

10.1 Johdanto

Useat toimintatutkimusta määritelleet kirjoittajat pitävät demokraattisuutta toimintatutkimuksen tyypillisenä piirteenä (mm. Carr & Kemmis 1986; Oja & Smulyan 1989; Zuber-Skerritt 1992; Kemmis 1994; Noffke & Stevenson 1995; Stringer 1996; Kemmis & Wilkinson 1998). On siksi luonnollista, että toimintatutkimuksen teoreettisissa kehittämissä on sovellettu yhteiskuntateorioita, joissa tarkastellaan demokratiaa. Eräs yhteiskuntateoreettinen lähestymistapa pohjautuu kriittiseksi teoriaksi kutsuttuun filosofiseen koulukuntaan. Se pyrkii kehittämään teoreettisia mittapuita, joiden avulla voidaan arvioida kriittisesti yhteiskuntien kehittymistä sekä ihmisten tasa-arvon ja vapauden toteutumista.

Toimintatutkimusta voi pitää tyypillisenä valistuksen ja länsimaisen modernismin lapsena: se perustuu avoimesti ajatukseen, että tutkimuksen avulla pyritään saavuttamaan jotain parempaa, vapaampaa ja demokraattisempaa toimintaa. Siksi ei ole ihme, että kriittinen teoria on herättänyt vastakaikua toimintatutkimuksen tekijöiden joukossa - kriittinen teoriahan tarkastelee modernisaatiota kriittisestä näkökulmasta. Kasvatusosalta löytyy tuskin toimintatutkimusta, jossa ei viitattaisi Stephen Kemmisin ja Wilfrid Carrin teokseen *Becoming*

critical (1986). Siinä he loivat perustan toimintatutkimuksen lähestymistavalle Jürgen Habermasin tiedonintressiteorian (1971) pohjalta.

Toinen kasvatusalalla paljon julkisuutta saanut toimintatutkimuksen lähestymistapa on brittiläinen versio, jota voi pitää otteeltaan varsin praktisena. Se kohdistaa huomionsa lähinnä opettajan itsereflektiiviseen oman työn kehittämiseen (*teacher as researcher, reflective practitioner*) (Hopkins 1988; Elliott 1991; Kemmis 1995). Sitä vastoin kriittisen teorian puhetavassa korostuvat ihmisen vapautumisen retoriikka (*emancipatory action research*) ja kriittisten yhteisöjen luominen (*critical communities*). Tässä suhteessa eteläamerikkalainen vapautuksen pedagogiikkaan perustuva traditio on lähellä deakinilaista kriittistä toimintatutkimusta (esim. Freire 1970).

Carrin ja Kemmisin käsitys toimintatutkimuksesta perustuu paljon siteerattuun kolmijakoon, jossa esitellään toimintatutkimustyyppit Habermasin tiedonintressiteorian perustalta. Tekninen toimintatutkimus pyrkii kehittämään toimintaa tehokkuuden ja materiaalisen tuloksellisuuden näkökulmasta. Praktinen toimintatutkimus ottaa lähtökohdakseen, että toimijat ymmärtävät entistä paremmin itseään ja oman toimintansa ehtoja. Emansipatoriseen intressiin perustuvaa toimintatutkimusta Carr ja Kemmis (1986, 116-117) kutsuvat kasvatukselliseksi (*educational*). Sitten sitä on kutsuttu myös kriittiseksi (*critical*), emansipatoriseksi (*emancipatory*) ja valtauttavaksi (*empowering*) toimintatutkimukseksi (mm. Jennings & Graham 1996). Sille on tärkeää pyrkiä vapautumaan perinteisiin kiteytyneistä alistavista ja pakottavista, itsestään selvinä pidetyistä ajattelutavoista, *ideologioista*, ja antaa yhteisöissä toimiville yksilöille mahdollisuus olla oman elämänsä subjekteja. Kriittis-emansipatorinen toimintatutkimus on näin ollen myös pyrkimystä uudistaa byrokraattisia orgnisaatioita ja purkaa niihin pesiytyvää epälegitiimiä valtaa. (Carr & Kemmis 1986; Kemmis & McTaggart 1988; Zuber-Skerritt 1992, 12; Heikkinen 1997; Anttonen, Heikkinen & Willman 1998.)

Jaosta tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen näyttää tulleen kasvatustalan toimintatutkimuksen tekijöille eräänlainen *raison d'être* - pakollinen pääsylippu kunniallisten toimintatutkijoiden joukkoon. Jürgen Habermas on kuitenkin itse aikaa sitten siirtynyt tiedonintressiteoriastaan kommunikatiivisen toiminnan teoriaan (tarkemmin Huttunen 1997). Habermas itse on tullut tuon käänneensä jälkeen huomattavasti varovaisemmaksi emansipatorisen intressin esillä pitämisessä. Tiedonintresseistä hän ei puhu enää lainkaan eikä juuri mainitse emansipaation käsitettä. Nähdäksemme toimintatutkimuksen teoriassa voidaan kuitenkin perustellusti yhä soveltaa tiedonintressiteoriaa. Kriittisen toimintatutkimuksen teoriassa ei nimittäin nojata niihin ongelmallisiin tietoisuusfilosofisiin sitoumuksiin, joihin Habermas aikoinaan kiinnitti emansipatorisen intressin välttämättömyyden.

Myös kriittisen teorian viimeisimpänä megaparadigmana tunnettu Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria (1981ab; 1984, 1987) on ehtinyt herättää kiinnostusta toimintatutkimuksen tekijöiden keskuudessa (mm. Kemmis 1995 ab). Pohjoismaisille toimintatutkijoille ovat tulleet tutuksi Björn Gustavsenin (1992) sovellukset, jotka ovat läheistä sukua Habermasin kommunikatiivisen toiminnan ja diskurssietiikan ideoille. Habermas on jatkanut kehittelyjään kommunikatiivisen toiminnan teorian ja muotoillut samalla uudelleen käsitteistöään. Uusi suuri teos *Faktizität und Geltung* (1992; käännetty englanniksi

nimellä *Between Facts and Norms*, 1996) ei ole vielä ehtinyt kuluu toimintatutkimuksen tekijöiden käsissä. Siinä Habermas pohtii erityisesti, millä tavoin demokraattisessa oikeusvaltiossa asetetaan päteviä normeja. Kyse on siis lähinnä oikeusfilosofiasta.

Kirjan käsitteellinen perusjännite pohjautuu validiteetin ja faktisiteetin käsitteisiin. Normin tosiasiallisuuden ja pätevyyden välinen jännite on yhteiskunnan modernisaation aikaansaannos. Perinteisessä yhteiskunnassa pätevyyden ja tosiasiallisuuden välillä ei ollut juopaa, vaan ne olivat yksi ja sama asia. Toiminta perustui konventionaaliseen moraaliin: ihmiset toimivat yhdessä toistensa kanssa mekaanisen solidaarisuuden pohjalta, jolloin samanlaisuus oli riittävä yhteiskunnallisen toiminnan perusta. Perinnäistavat välittivät sukupolvelta toiselle uskonnollis-eettisen kosmologisen maailmanjärjestyksen, joka oli periaatteessa kaikille yhteinen.

Modernissa maailmassa tuo uskontoon ja perinnäistapoihin kiteytynyt yhteys moraalien, oikeuden ja lain väliltä on kuitenkin purkautunut. On siirrytty postkonventionaaliseen moraaliin: enää Jumalan tai muun auktoriteetin sana ei riitä oikeuttamaan normeja, vaan ne täytyy voida perustella järkiperaisesti. Normi on voitava hyväksyä asianosaisten välisessä vapaassa vuorovaikutuksessa, jotta se voidaan katsoa päteväksi. Siksi yhteiskunnan kehittymisen kannalta olisi tärkeää pyrkiä tukemaan sellaisia toiminnan muotoja, joissa ihmiset voisivat mahdollisimman hyvin päästä vallasta vapaaseen keskusteluun. Toisin sanoen pitäisi pyrkiä edistämään sellaisia mekanismeja, joissa kommunikatiivinen rationaalisuus pääsisi nousemaan esiin demokraattisessa tahdonmuodostuksessa. Millä periaatteilla nämä mekanismit sitten voisivat toimia - juuri tähän kysymykseen Habermasin uusin teos näyttää antavan uusia näkökulmia. Ennen sen lähempää tarkastelua lienee kuitenkin paikallaan käydä läpi muutamia kommunikatiivisen toiminnan teorian peruskäsitteitä, joita Habermas käyttää oikeuden diskurssiteoriassaan.

10.2 Kommunikatiivisen toiminnan teorian ja diskurssietiikan periaatteita

Kommunikatiivisen toiminnan teorian ytimen muodostaa itse kommunikatiivisen toiminnan käsite. Se tarkoittaa sellaista yhteisymmärrykseen pyrkivää ihmisten välistä kommunikaatiota, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina. Toimijat eivät ensisijaisesti pyri ajamaan omaa etuaan, vaan he haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden pyrkimysten kanssa. Kommunikatiivisen toiminnan käsitteellinen vastinpari on strateginen toiminta, joka merkitsee laskelmoivaa ihmisten hyväksi käyttöä. Toimiessaan strategisesti ihminen ajaa ensisijaisesti omia päämääriään: joko painostaa avoimesti tai pyrkii manipuloimaan toista osapuolta (Habermas 1981, 385; 1984, 286).

toiminta- orientaatio	päämäärä-orientoitunut	ymmärrys-orientoitu- nut
toiminta- tilanne		
Ei-sosiaalinen	välineellinen toiminta	_____
Sosiaalinen	strateginen toiminta	kommunikatiivinen toiminta

TAULUKKO 1 Habermasin toimintatypologia (Habermas 1981, 384)

Taulukossa 1 esitetään kommunikatiivisen, strategisen ja välineellisen toiminnan käsitteellinen erottelu. Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on ulkoinen luonto, ja sosiaalisen toiminnan kohteena ovat toiset ihmiset eli sosiaalinen todellisuus. Ei-sosiaalinen toiminta on Habermasin mukaan aina päämääräsuuntautunutta välineellistä toimintaa. Sosiaalinen toiminta voi puolestaan olla joko päämäärä-orientoitunutta strategista toimintaa tai ymmärrykseen suuntautunutta kommunikatiivista toimintaa. Strateginen toiminta on siis päämäärärationaalista toimintaa suhteessa toisiin ihmisiin. Tällöin toisiin ihmisiin suhtaudutaan objektiivisesti ja heihin pyritään vaikuttamaan kuin luonnonobjekteihin (Habermas 1981, 385; 1984, 286).

Kriittisen teorian varhaisemmissa vaiheissa (mm. Horkheimer & Adorno 1972) katsottiin, että yhteiskunnan järkipäristyminen modernisaatiossa merkitsi ennen kaikkea välineellisen järjen kasvua ja sen levittäytymistä myös sosiaaliseen toimintaan, habermaslaisittain sanoen strategisen toiminnan lisääntymistä. Habermasin näkemys on hiukan lohdullisempi. Hän väittää, että modernisaatio avaa mahdollisuuden sekä välineellis-strategisen että kommunikatiivisen rationaalisuuden lisääntymiselle yhteiskunnassa.

Kommunikatiivisen toiminnan kehittymisen ehtona on kuitenkin maailmankuvien eriytyminen ja rationalisoituminen. Se tarkoittaa maailmojen jakautumista ulkoiseen, sosiaaliseen ja sisäiseen maailmaan. Kommunikatiivisesti kompetentti keskustelija pystyy esittämään itsenäisesti eriytyneitä väitteitä näistä kolmesta. Hän kykenee arvioimaan jostain maailmasta esitettyä väitettä juuri kyseiseen maailmaan soveltuvalla kriteerillä eli pätevyysvaatimuksella seuraavasti:

- 1) **Totuus;** teoreettisessa diskurssissa ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on tosi eli todenmukaisessa suhteessa ulkoiseen maailmaan.
- 2) **Autenttisuus;** ekspressiivis-esteettisessä diskurssissa sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on rehellinen eli autenttinen suhteessa sisäiseen maailmaan.
- 3) **Oikeudenmukaisuus;** praktisessa diskurssissa sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyjen normien kanssa (muokattu Habermas 1994, 82 mukaan).

Niin sanotussa diskurssietiikassaan Habermas on muotoillut niitä ehtoja, jotka tekevät keskustelun yleensä ottaen mahdolliseksi. Näistä ehdoista Haber-

mas sitten johtaa kaksi diskurssin normatiivista periaatetta (proseduuria), jotka käytännössä diskurssissa täytyy toteuttaa, jotta sen tuloksena saatua normia, esimerkiksi lakiehdotusta, voitaisiin pitää pätevänä. Keskustelun yleiset ehdot Habermas lainaa Robert Alexyltä:

- 2.1 Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse uskoo.
- 2.2 Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle (Habermas 1994, 138-140 ja Alexy 1990, 163-169.)

Tämän lisäksi Habermasin mielestä tarvitaan vielä niin sanottu avoimuuden sääntö:

- 3.1 Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2 a. Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin.
c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3 Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1. ja 3.2. ilmaistuja oikeuksia (Habermas 1994, 138-140 ja Alexy 1990, 163-169.)

Näistä säännöistä Habermas johtaa diskurssietiikan ensimmäisen perusperiaatteen eli universaalisuusperiaatteen U. Käytännössä diskurssissa universaalisuusperiaate U toteutuu, "jos kaikki voivat pakottomasti hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin yleisestä seuraamisesta kunkin intressien tyydyttämisen kannalta" (Habermas 1994, 143). Universaalisuusperiaatteen tarkoituksena on turvata pyrkimys yleistettävään intressiin käytännössä diskurssissa. Yleistettävällä intressillä tarkoitetaan sellaisia päämääriä, jotka kaikki mahdolliset asianosaiset voivat hyväksyä ja nähdä myös omiksi intresseikseen. Käytännössä diskurssissa tulisi siis löytää sellainen normi, jonka kaikki voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, maailmankatsomuksesta tai jopa olemassaolosta (tulevat sukupolvet) riippumatta.

Universaalisuusperiaate auttaa pätevän normin löytämisessä tietynä ajan hetkenä nähtävissä olevien seurauksien valossa. Ajan kuluessa voi kuitenkin ilmetä sivuvaikutuksia, jotka eivät olleet ennustettavissa. Siitä syystä Habermas asettaa vielä toisen perusperiaatteen, diskurssiperiaatteen D. Normia voi pitää pätevänä ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki sen vaikutuspiirissä olevat pyrkivät yhteisymmärrykseen siitä, että normi pätee (Habermas 1994, 119). Tämäkin periaate perustuu edellä esitettyihin argumentaation ja keskustelun yleisiin sääntöihin, ja se koskee olemassaolevan normin pätevänä pitämiseen liittyviä menettelytapoja. Jos faktisen normin pätevyysperusta ajan kuluessa katoaa eli syntyy ammottava kuilu faktisuuden ja pätevyuden välille, on järjestettävä uusi käytännöllinen diskurssi, jossa toteutetaan universaalisuusperiaatetta U. Oikeuden diskurssiteoriassaan Habermas on kehittänyt ideaalimallin diskurssieettisesti pätevistä lainsäätämistä.

10.3 Toimintatutkimus validiteetin ja faktisiteetin välissä

Kirjassaan *Faktizität und Geltung* Habermas jatkaa - Tuorin (1993a, 2) ilmaisua käyttääksemme - modernia yhteiskuntaa arvioivan mittapuun kehittelyä. Tässä teoksessa Habermas kehittää edelleen diskurssietiikkaa ja kommunikatiivisen toiminnan teoriassa esittämiään teemoja. Hän kohdistaa huomionsa siihen, miten demokraattisessa oikeusvaltiossa asetetaan päteviä normeja. Kehittelyn käsitteellisinä vastinpareina ovat validiteetin ja faktisiteetin käsitteet.

Normin **pätevyyden** eli **validiteetin** kriteerinä on diskurssiperiaate D: päteviä ovat sellaiset toimintanormit, jotka kaikki mahdolliset asianosaiset voisivat hyväksyä rationaalisen diskurssin osanottajina (Habermas 1992, 138 ja 1996, 107; suomennos Tuori 1993a, 10). Validiteetilla tarkoitetaan siis lyhyesti määriteltynä normin pätevyyttä, sen hyväksyttävyyttä kaikkien asianosaisten kannalta katsottuna.

Normin **tosiasiallisuus** eli **faktisiteetti** puolestaan tarkoittaa kulloinkin tosiasiallisesti voimassa olevia ja asianmukaisessa järjestyksessä vahvistettuja lakeja, asetuksia ja hallinnollisia määräyksiä. Mutta faktisiteetin käsite Habermasilla on laajempi kuin kirjoitettu laki: se ulottuu myös "kirjoittamattomiin" lakeihin, lakiin verrattaviin toimintakäytäntöihin, de-facto-hyväksytyihin normeihin (de-facto-social acceptance), joilla on vastaava tosiasiallinen kirjoitettu lakia vastaava status kuin kirjoitetulla normilla (Regh 1996, xvi; Habermas 1996, 69). Normin faktisuuden osoittaa, että sillä on pakottava voima (Habermas 1996, 28-31). Siihen vedoten voidaan normia rikkova henkilö tuomita rangaistukseen tai vähintäänkin osoittaa hänen toimintansa moitittavaksi. Esimerkiksi koulussa normien tosiasiallisuus on kiteytetty opetussuunnitelmaan, joka lakien ja asetusten lisäksi määrää, miten koulussa tulee toimia. Opetussuunnitelmaan on siis kiteytetty normien faktisiteetti. Kirjoitetun opetussuunnitelman ja muiden hallinnollisten määräysten lisäksi on olemassa lukuisia tosiasiallisia normeja, joista ei löydy mistään julkilausutussa muodossa.

Mitä lähempänä ihanteellista tilaa demokraattinen yhteisö toimii, sitä lähempänä faktisiteetti ja validiteetti ovat toisiaan. Ideaalitapauksessa yhteisössä syntyisi vain päteviä normeja, jotka on asetettu diskurssiperiaatteen mukaisesti. Todellisuudessa tällaista tilaa ei kuitenkaan koskaan saavuteta. Yhtenä syynä siihen on se, että normin asettamishetkellä ei voida nähdä kaikkia niitä vaikutuksia, joita normin soveltaminen aiheuttaa eikä voida ennustaa kaikkia tulevia tilanteita, joissa normia joudutaan soveltamaan. Toinen syy siihen, miksi validiteetin ja faktisiteetin välillä on väistämättä jännite, on se, että kommunikatiivinen toiminta ei toteudu todellisuudessa mainittujen ehtojen mukaisesti.

Meillä ei koskaan ole täydellistä informaatiota, ja vain harvoin olemme vapaita ulkoisesta tai psyykkisestä pakotuksesta; emme voi olla aina avoimia oudoille ja poikkeaville perspektiiveille ja meiltä voi puuttua kykyä rationaaliseen ja kriittisesti reflektiiviseen keskusteluun ja väittelyyn, vain harvoin huolehdimme siitä, että jokaisella keskustelijalla on vapaus ja tasavertaiset mahdollisuudet omaksua samat roolit (puhua, kyseenalaistaa, arvostella, puolustaa), ja vain poikkeustapauksissa nojaamme johtopäätöksemme pelkästään näyttöihin ja perustelujen johdonmukaisuuteen (Mezirow 1995, 28).

Tosiasiallisten toimintanormien validiteettiperusta on aina vähintäänkin keskenäinen, joten validiteetin ja faktisiteetin välillä väistämättä jännite. Asiaa on havainnollistettu seuraavassa kuviossa:

Validiteetti

Pätevyys

- Asianosaisten välisessä järkiperaisessä ja vapaassa keskustelussa saavutettu yhteisymmärrys siitä, mitkä toimintanormit ovat päteviä.



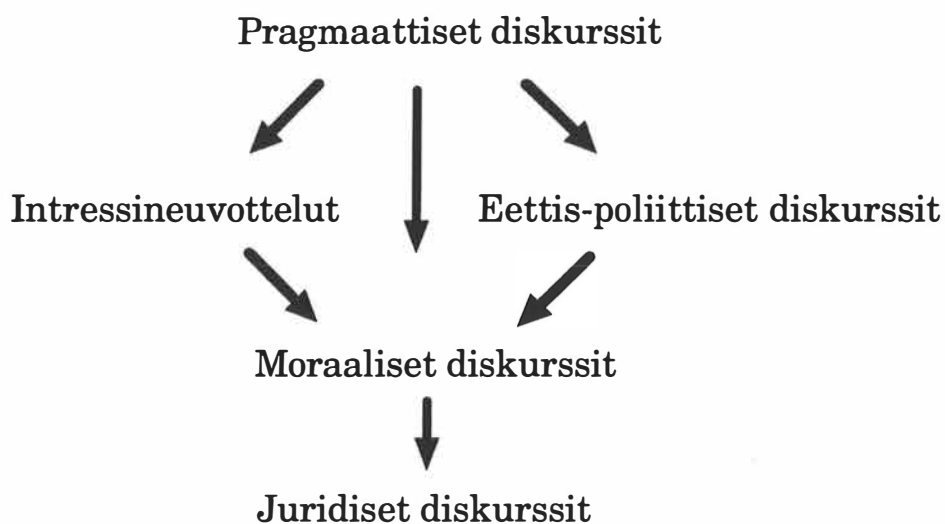
Faktisiteetti

TOSIASIAL LISUUS

- Normin tosiasialisesti hyväksytyt sosiaalinen sitovuus, joka ohjaa ihmisten toimintaodotuksia ja on ihmisten välisen yhteistoiminnan edellytyksenä.
- Lait, asetukset, hallinnolliset ohjeet ja de-facto-käytännöt.

KUVIO 1 Toimintanormien pätevyuden ja tosiasialisuuden jännite demokraattisessa tahdonmuodostuksessa (vrt. Rehg 1996, xvi - xvii; Habermas 1996, 90-91)

Oikeuden diskurssiteoriassa Habermas eriyttää diskurssiperiaatteen moraalinenormien legitimitettä mittaavaksi moraaliperiaatteen ja positiivisen oikeuden legitimitettä mittaavaksi demokratiaperiaatteen (Tuori 1993a, 11). Moraaliperiaatteen tehtävä itse asiassa vastaa sitä tehtävää, jonka Habermas aikaisemmin antoi universaalisuusperiaatteen (Habermas 1992, 140). Demokratiaperiaate on diskurssiperiaatteen sovellus oikeuteen, ja sen mukaan vain ne asetukset ovat legitimejä, jotka ovat tämän demokratiaperiaatteen mukaan säädettyjä. Toisin sanoen moraaliperiaate koskee normien moraalista pätevyyttä ja demokratiaperiaate lakien ja asetusten legitimitettejä. Demokratiaperiaatetta Habermas havainnollistaa niin sanotulla rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla:



KUVIO 2 Rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimalli (Habermas 1992, 207; 1996, 168)

Prosessi alkaa **pragmaattisista diskursseista**, joissa pohditaan annettujen tavoitteiden pohjalta käyttökelpoisia tapoja saavuttaa nuo tavoitteet. Tavoitteet asetetaan arvojen pohjalta. Jos annetut tavoitteet osoittautuvat hyväksyttäviksi, toiminta voidaan alistaa suoraan moraalisten diskurssien testiin. Siinä varmistetaan, että edellisissä diskursseissa saadut tulokset eivät ole ristiriidassa moraalien yleistettävyyden vaatimuksen kanssa (periaate U).

Jos tavoitteet osoittautuvat kuitenkin ongelmalliseksi intressiristiriitojen vuoksi, prosessi jatkuu **intressineuvotteluilla** (verfahrenregulierte Verhandlungen), jossa "reilulla kaupanteolla" pyritään ratkaisemaan intressiristiriidat. Tällainen toiminta on ikään kuin rajoitettua strategista toimintaa, jossa osapuolet käyttävät puhetta saadakseen aikaan omalta kannaltaan suotuisan neuvottelutuloksen.

Pragmaattisista diskursseista voidaan edetä myös **eettis-poliittisiin diskursseihin**, jos tavoitteiden taustalla olevat arvot osoittautuvat ongelmallisiksi. Tällöin yhteisö joutuu avaamaan keskustelun siitä, mitkä ovat lopulta sellaisia asioita, jotka yhdessä hyväksytään tavoittelemisen arvoisiksi. Tarkoituksena on päästä selvyteen arvoista, joiden kautta ihmiset kokevat kuuluvansa yhteiseen historiallis-ajallis-paikalliseen elämänmuotoon. Eettiset diskurssit tähtäävät yhteisön kollektiivisen itseyttämis- ja syventämisen, niiden arvojen selventämisen, joille poliittisen yhteisön kollektiivinen identiteetti muodostuu (Tuori 1993b, 133).

Moraalisessa diskurssissa asetetaan edellisissä diskursseissa saavutettu tulos vielä lopulliseen testiin. Tällöin tarkastetaan, voidaanko edellisten diskurssi-

en lopputulos hyväksyä *yleisen intressin* näkökulmasta - varmistetaan, että saavutettua tulosta voidaan pitää mahdollisimman monen asianosaisen ihmisen intressien suuntaisena loukkaamatta liiaksi kenenkään yksityistä intressiä. Mikäli tulos ei ole hyväksyttävissä yleisen intressin näkökulmasta, toimintanormin taustalla olevia arvoja on arvioitava mahdollisesti uudelleen eettis-poliittisessa diskurssissa tai/ja eri intressiryhmien edut on otettava paremmin huomioon intressineuvottelujen kautta. Mikäli moraalisisessa diskurssissa kuitenkin päädytään siihen, että toimintanormi täyttää yleisen intressin vaatimukset, prosessi etenee **juridiseen diskurssiin**. Tämä vaihe on asiantuntijoiden kesken käytävä diskurssi, jossa pyritään varmistamaan oikeuden yhtenäisyys, lakien muotoon puettujen ohjelmien sisäinen ristiriidattomuus (Tuori 1993b, 134).

10.4 Toimintatutkimus koulussa demokraattisena tahdonmuodostuksena

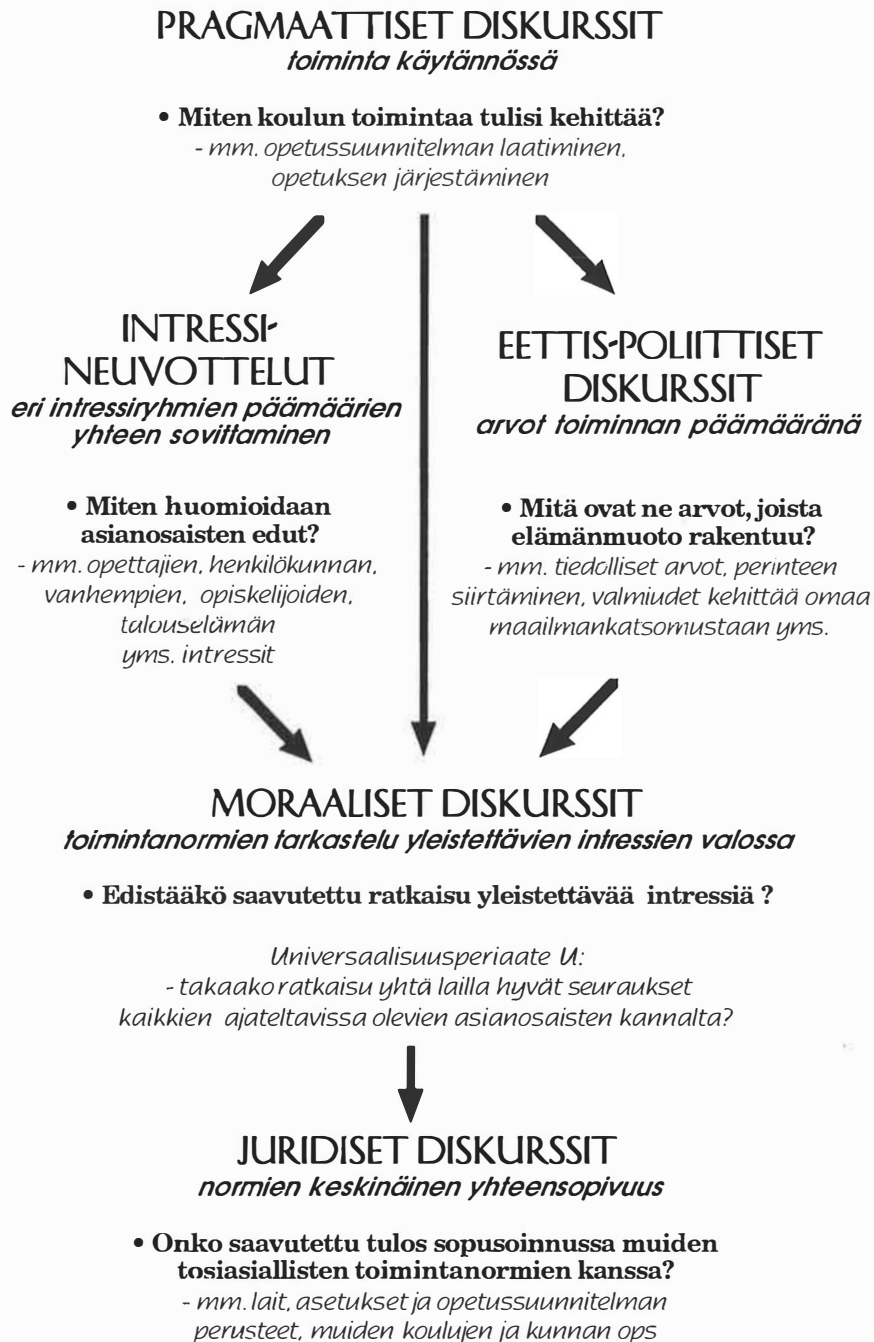
Habermasin malli on siis muotoiltu lähinnä lakien asettamisen kuvausta varten - hänhän ei ollut kiinnostunut missään määrin toimintatutkimuksesta, vaan kehittää systemaattisesti modernin oikeuden teoriaa. Siitä huolimatta Habermasin kehittäminen antaa kiinnostavan tarkastelukulman myös yhteisöllisesti suuntautuneelle toimintatutkimukselle, jossa toimintaa säätelevät sopimukset pyritään tukemaan mahdollisimman hyvin normin validiteettiperustaan.

Mitä paremmin diskurssiperiaatetta voitaisiin toteuttaa esimerkiksi koulun toiminnasta käytävässä keskustelussa, sen paremmin opetussuunnitelma ja koulussa toteutuvat käytännöt vastaisivat yhteisön demokraattisesti muodostunutta tahtoa. Habermasin rationaalisen poliittisen tahdonmuodostuksen prosessimallilla voidaan kuvailla varsin osuvasti esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmien kehittämistä. Opetussuunnitelman tekeminen koulussa muistuttaa pienoiskoossa lain säätämistä demokraattisessa oikeusvaltiossa. Opetussuunnitelmalla on lakiin verrattavan normin asema koulussa: se on virallinen asiakirja, joka määrittää koulun toimintaa ohjaavat säännökset ja samankaltaistaa toimintaan liittyviä normiodotuksia.

Koulun toiminnan kehittämiseen liittyvä keskustelu on pragmaattista diskurssia, jossa pohditaan yleisellä tasolla, kuinka koulussa tulisi toimia. Tämä saavutettu yhteisymmärrys kiteytetään opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmalla ymmärretään nimittäin paitsi virallisen asiakirjan muotoon koottua toimintanormien kokonaisuutta, myös itse toiminnan toteutumista käytännössä, joka konkretisoituu opetuksen toteuttamisessa. Täten opetussuunnitelma-käsitteen sisällä voidaan erottaa sama käsitteellinen polariteetti kuin lain sisällä: faktisiteetin ja validiteetin jännite.

Opetussuunnitelmatyön valtakunnallisissa ohjeissa on lähdetty siitä, että koulun opetussuunnitelmatyön tulisi käynnistyä arvokeskustelusta. Toisin sanoen koulun toiminnan kehittämiseen liittyvä keskustelu, *pragmaattinen diskurssi* koulun tasolla, edellyttää *eettis-poliittisen diskurssin* käymistä. Tässä keskustelussa pyritään pääsemään diskursiivisesti yhteisymmärrykseen siitä, mitä ovat ne arvot, joita koulun työssä pidetään vallitsevan ja ylläpidettävän elämänmuodon kannalta tärkeinä. Tällöin tarkastellaan paitsi kouluopetuksen erilaisten tiedollis-

ten päämäärien painoarvoa, myös sen mahdollisuuksia kehittää oppilaissa valmiuksia maailmankatsomuksen rakentamiseen kouluopetuksen avulla.



KUVIO 3 Kollektiivisen tahdonmuodostuksen prosessi koulun opetussuunnitelmatyön kehittämiseen kohdistuvassa toimintatutkimuksessa.

Mikäli intresseistä ei päästä yksimielisyyteen, on avattava intressineuvottelujen tie, jossa voidaan sovittelua neuvottelujen avulla erilaisten ryhmien etuja rajoitetun strategisen toiminnan avulla. Koulussa tällaisia intressiryhmiä ovat esimerkiksi eri oppiaineita edustavat opettajaryhmät, jotka pyrkivät turvaamaan oman aineensa aseman koulun opetussuunnitelmassa ja tuntiopettajat, joiden tavoitteena on turvata omat etunsa.

Intressineuvottelut ovat demokraattisesti säädeltyä strategista toimintaa. Tällöin puheen päämääränä ei suinkaan ole rationaalisen argumentaation kautta syntyvä konsensus, joka määräytyisi ainoastaan tiukkojen diskursiivisten pätevyysvaatimusten mukaisesti, kuten luvussa 9.2 määriteltiin. Intressineuvottelussa on kyse siitä, että eturyhmät ikään kuin saavat luvan puolustaa etujaan asettelamalla argumenttejaan harkinnanvaraisesti oman etunsa mukaisesti. Vaikka intressineuvotteluissa ei asetetakaan tiukimpia mahdollisia pätevyysvaatimuksia, demokraattisen tahdonmuodostuksen prosessi joutuu vielä läpäisemään yhden testin, jossa lopputuloksen pätevyys punnitaan. Kaikissa edeltävissä keskusteluissa ja neuvotteluissa saavutetut tulokset on nimittäin tarkistettava vielä moraalisissa diskursseissa. Sekä intressineuvottelujen että eettis-poliittisen diskurssin päämäärät tulee voida hyväksyä yhteisesti, jotta opetussuunnitelma perustuisi todella demokraattiseen, legitiimiin tahdonmuodostukseen. Koulun tasolla tällaisia diskursseja käydään esimerkiksi opettajainkokouksissa ja johtokunnan kokouksissa.

Opetussuunnitelmatyössä käydään läpi myös *juridinen diskurssi*. Se merkitsee koulun opetussuunnitelman osalta sitä, että opetussuunnitelmaan kiteytetyn toimintanormien kokonaisuus tarkistetaan suhteessa lakeihin, asetuksiin, valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja muiden koulujen ja kunnan opetussuunnitelmaan kiteytettyihin toimintanormeihin. Jos normien kesken on havaittavissa ristiriitaisuuksia, on jotain muutettava: joko opetussuunnitelmaa tai muiden normien kokonaisuutta.

Esitämme seuraavaksi konkreettisen esimerkin siitä, miten Habermasin idea pätevän normin saavuttamisesta rationaalisen tahdonmuodostuksen kautta soveltuu toimintatutkimukseen. Kyseisessä tapauksessa tavoitteena oli oppilasarvioinnin kehittäminen toimintatutkimuksen avulla - pyrittiin siis pääsemään parempaan toimintakäytäntöön toimintatutkimuksen avulla (*pragmaattinen diskurssi*). Tarkoitus oli lisätä vuorovaikutusta oppilaiden, opettajien ja vanhempien kesken arvioinnissa, lisätä oppilaiden valmiuksia itsearviointiin ja vähentää opettajien monologista, yksipuolista arviointia.

Kehittämistyön taustalla oli *eettis-poliittinen diskurssi*, jossa elämänmuodon määreitä löydettiin demokraattisen ja valistuneen länsimaisen ajattelutavan mukaisesti ihmisen autonomisuudesta, itseohjautuvuudesta, kriittisestä ajattelusta ja dialogisuudesta. Todettiin, että koulun pitäisi kasvattaa kansalaisia, jotka osaavat ajatella ja toimia itsenäisesti ja vastuullisesti, joilla olisi valmiuksia arvioida ja kehittää työtään oman reflektionsa avulla ja rakentaa omaa identiteettiä keskustellen toisten ihmisten kanssa. Päädyttiin siihen, että arvostelussa siirrytään numeroarvioinnista sanalliseen arvosteluun ja yhteisiin arviointikeskusteluihin, jotta tuettaisiin oppilaiden kehittymistä reflektiivisiksi ja itseohjautuviksi, autonomisiksi yksilöiksi. Näin eettis-poliittisissa diskursseissa löydettiin elämänmuodon kannalta tärkeitä arvoja, joita haluttiin edistää toimintatutkimuk-

sen avulla.

Kun tätä arvioinnin kehittämishanketta käynnistettiin, huomioitiin koulun tasolla myös erilaisia intressiryhmiä. Oppilaiden vanhempien mielipiteitä kuultiin, samoin yläasteen koulua ja eri opettajaryhmiä. Luokanopettajille arviointikeskustelut merkitsevät paljon lisää työtä, mutta suurimman muutoksen arviointitapaan kokivat ala-asteen koululla työskentelevät kielenopettajat. *Intressineuvotteluissa* osoittautui ongelmallisimmaksi sovittaa uusi arviointitapa aineenopettajien työhön.

Koulussa kerättiin vanhemmilta palautetta uudesta arviointitavasta palaute-lomakkeiden ja arviointikeskustelujen välityksellä, jotta oppilasarvioinnissa päästäisiin mahdollisimman yleistettävään intressiin eli mahdollisimman hyvään toimintaan kaikkien asianosaisten kannalta. Uudenlaisesta arviointitoiminnasta saatiin hyviä tuloksia, kun sitä kehitettiin yhä edelleen saatujen kokemusten, vanhemmilta saadun palautteen ja kehittämiskeskustelujen avulla. Hyvien kokemusten vuoksi ehdotettiin jopa, että koulu suorittaisi arvostelunsa pelkää-tään sanallisessa muodossa ensimmäisestä kuudenteen luokkaan asti. *Juridisissa diskursseissa* tämä hanke kuitenkin estyi - osoittautui, että se olisi ollut ristiriidassa valtakunnallisen asetuksen kanssa. Siinä nimittäin määrätään, että peruskoulun kuudennen luokan oppilaan tulee saada numeroarvosteluun perustuva todistus viidennellä ja kuudennella luokalla. Koska poikkeuslupia ei voitu myöntää muille kuin ns. akvaariokokeiluissa mukana oleville kouluille, kyseisessä koulussa ei voitu siirtyä sanalliseen arviointiin kokonaisuudessaan. Niinpä juridinen diskurs-si rajasi kyseisen toimintatutkimuksen reunaehdot: sanallisen arvioinnin kehittä-minen toteutui muilta osin, mutta kuudennen luokan oppilaille annettiin vii-meisenä keväänä numerot.

Koska opettajat eivät kuitenkaan voineet yhtyä päätöksen perusteisiin, toiminnan tosiasiallisuuden ja sen pätevyuden välille jäi jännite, joka käynnisti myöhemmin uuden keskustelun. Opettajat päättivät pyrkiä vaikuttamaan asetuk-sen muuttamiseksi. Tämä toimintatutkimus siis itse asiassa nosti esiin faktisiteetin ja validiteetin välille jännitteen yhteiskunnallisessa mittakaavassa.

10.5 Lopuksi

Teosta *Faktizität und Geltung* voi pitää myönnytyksenä Habermasin projektissa, koska hän on aiemmin alleviivannut vaatimuksia ehdottomasta totuudellisuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja autenttisuudesta, mihin ei kuulu puheen käyttämi-nen vastapuolen taivutteluun tai manipulaatioon. Nyt Habermas ikään kun sallii strategisen toiminnan rajoitetulla tavalla intressineuvotteluissa. Niidenkin tulos on kuitenkin alistetaan vielä diskursiiviseen testiin - moraalisiin diskursseihin.

Erityisesti tässä suhteessa Habermasin demokraattisen tahdonmuodostuk-sen teoria vaikuttaa hedelmälliseltä toimintatutkimuksen näkökulmasta. Intressi-en yhteen sovittaminen vaatii toisenlaista teoreettista hahmottamista kuin mihin tähänastisella diskurssiteorialla on ollut mahdollisuuksia. Intressineuvottelujen käsitteen avulla on mahdollisempaa kuvata toimintatapaa, joka määrittää hyväk-syttävän raamin strategiselle toiminnalle. Se siirtää kommunikatiivisen toiminnan teorian ikään kuin realistisemmalle pohjalle: se mahdollistaa käsitteellisesti sen,

että ihmiset pystyvät koordinoimaan sosiaalista toimintaansa myös strategisen toiminnan kautta täyttäen kuitenkin siitä huolimatta diskurssietiikan keskeiset vaatimukset: diskurssiperiaatteen ja universalisuusperiaatteen. Kollektiivisen tahdonmuodostuksen prosessimalli antaa näin tarkoituksenmukaisia välineitä paitsi lain säätämisen, myös toimintatutkimuksen käsitteelliseen jäsentämiseen.

LÄHTEET

- Alexy, R. 1990. On the problem of justification of normative statement. Teoksessa S. Benhabib ja Dallmayr, F. (toim.) *The communicative ethics controversy*.
- Anttonen, S., Heikkinen, H. & Willman, A. 1998. Action research and the theory of communicative action. Teoksessa R. Erkkilä, L. Syrjälä & A. Willman (toim.) *Promoting Teachers' Personal and Professional Growth*. Oulun yliopisto: Acta Universitas Ouluensis.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Elliott, J. 1991. *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1981a. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1981b. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action*. Volume 1. Reason and the rationalization of society. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action*. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1992. *Faktizität und Geltung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. 1994. *Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan*. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989*. Tampere: Gaudeamus, 98 - 164.
- Habermas, J. 1996. *Between facts and norms*. Oxford: Polity.
- Heikkinen, H. 1997. *Toimintatutkimus - emansipaatiota vai sosiaaliteknologiaa? Esitelmä Sosiologipäivillä, Helsingin yliopisto 21.3.1997*
- Hopkins, D. 1988. *A teachers' guide to classroom research*. Open University Press, Milton Keynes.
- Huttunen, R. 1997. *Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Jennings, L. & Graham, A. 1996. *Postmodern perspectives and action research: reflecting the possibilities*. *Educational Action Research* 4 (2), 267 - 278.
- Kemmis, S. 1994. *Action Research*. Teoksessa T. Husén and N. Postlewaithe (toim.) *International encyclopedia of education*. Volume 1. Exeter: Elsevier, 42 - 48.
- Kemmis, S. 1995a. *Action research and communicative action*. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. 1995b. *RACGP action research planning guide*. Royal Australian

College of General Practitioners.

- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. In: B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) *Action research in practice. Partnerships for social justice in education*. London: Routledge, 2-36.
- Mezirow et al. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Noffke, S. & Stevenson, R. 1995. *Educational action research. Becoming practically critical*. London: Teachers College Press.
- Oja, S. & Smulyan, L. 1989. *Collaborative action research. A developmental approach*. London: Falmer.
- Regh, W. 1996. Translators introduction. Teoksessa J. Habermas. *Between facts and norms*. Oxford: Polity Press, ix-xxiix.
- Stringer, E. 1996. *Action research. A handbook for practitioners*. London: Sage.
- Tuori, K. 1993a. Modernin oikeuden ytimessä I. *Oikeus* 1, 2-15.
- Tuori, K. 1993b. Modernin oikeuden ytimessä II. *Oikeus* 2, 132-151.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

11 KRIITTINEN TEORIA JA TOIMINTATUTKIMUS

Rauno Huttunen & Hannu L.T. Heikkinen

Tekijänoikeudet PS-viestintä Oy, uudelleen julkaistu luvalla, julkaistu alunperin teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä, Jyväskylä 1999, s. 155-186.

Filosofit ovat vain eri tavoin selittäneet maailmaa, kun tehtävänä kuitenkin on sen muuttaminen
Karl Marxin XI teesi Feuerbachista

11.1 Kriittisen teorian idea ja toimintatutkimus

Eräät toimintatutkimuksen suuntaukset ovat saaneet vahvoja vaikutteita kriittiseksi teoriaksi kutsutusta filosofisesta koulukunnasta. Tämä näkökulma on välittynyt anglo-amerikkalaiselle kielialueelle erityisesti australialaisen Deakinin yliopiston kautta, mutta myös eurooppalaisissa suuntauksissa on sen vaikutteita. Jotta kriittisen teorian antia toimintatutkimukselle voisi hahmottaa paremmin, on paikallaan tarkastella kriittisen teorian historiaa, sen perusteemoja sekä niitä muutoksia, joita sen ohjelma on käynyt läpi.

Kriittisen teorian juuret juontavat Karl Marxin ja Friedrich Engelsin teorioihin 1800-luvun lopulle. Marx katsoi, että juuri filosofia voisi toimia yhteiskunnallisen vapautumisen välineenä: se olisi ihmisen emansipaation *primus motor*, joka vapauttaisi ihmiset ideologioiden avulla ylläpidetystä epäoikeudenmukaisuudesta ja tietämättömyydestä. Näitä samoja teemoja kriittinen teoria on kehitellyt eteen päin, ja tähän ohjelmaan on liittynyt myöhemmin toimintatutkimuksen kriittisen teorian siipi.

Eräs kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen yhteinen piirre on pyrkimys muutokseen teorian avulla. Marx odottaa filosofian vaikuttavan yhteiskunnallisiin käytäntöihin - hän haluaa edistää teoriaa ja tiedettä, joka muuttaa maailmaa tai auttaa alistettuja ryhmiä muuttamaan maailmaa. Hegelin oikeusfilosofian

kritiikissään Marx ilmaisee filosofian vallankumouksellisen roolin seuraavasti:

Saksalainen emansipaatio on ihuinen emansipaatiota. Tämän emansipaation pää on filosofia, sen sydän on proletariaatti. Filosofia ei voi toteutua ilman proletariaatin kumoamista, proletariaatti ei voi kumota itseään ilman filosofian toteutumista (Marx & Engels kootut I/6, 117).

Vähän myöhemmin Marx ilmaisi syvän pettymyksensä saksalaista filosofiaa kohtaan: hän halusi teorialta enemmän kuin filosofia pystyi sillä hetkellä tarjoamaan. Alussa siteeratusta XI teesissään Marx ilmaisee epäuskonsa siihen, että filosofiassa olisi mitään käytännöllistä: "Filosofit ovat vain eri tavoin selittäneet maailmaa, kun tehtävänä kuitenkin on sen muuttaminen."

Kriittisen teorian juuret ovat siis marxilaisuudessa, mutta se syntyi varsinaisesti vasta 1930-luvun Saksassa. Se pyrki löytämään uudelleen filosofian yhteiskuntaa muuttavan momentin ja kehittämään edelleen Marxin ja Engelsin ideoita. Samalla se halusi vapauttaa ne siitä sosialistisen ideologian painolastista, joksi marxilaisuus oli kehkeytynyt Neuvostoliitossa. Kriittisen teorian perusohjelma kehittyi Frankfurtin yliopiston Sosiaalitutkimuksen instituutin yhteydessä, jossa Max Horkheimer perusti niin sanotun Frankfurtin koulun ja kehitti kriittisen teorian idean. Horkheimer halusi uudelleen löytää sen filosofian kumouksellisen elementin, jota Marx peräänkuulutti Oikeusfilosofian kritiikissä. Marxia ja Engelsiä seuraten Horkheimer uskoi vahvasti filosofian käytännöllisyyteen. Instituutin avajaispuheessa vuonna 1931 Horkheimer asetti tavoitteekseen, että filosofinen ja erityistieteellinen tutkimus voisivat yhdistyä instituutin työssä yhteiskuntakriittisessä hengessä (Horkheimer 1972). Näin jo kriittisen teorian varhaisvaiheista on löydettävissä toimintatutkimukselle tyypillisiä ideoita: pyrkimys yhdistää teoriaa ja käytäntöä sekä kehittää yhteiskunnallista toimintaa.

Filosofia ja erityistieteet eivät instituutin tutkimuksessa kuitenkaan muodostuneet sellaiseksi kokonaisuudeksi kuin Horkheimer oli ajatellut. Horkheimerkin alkoi vähitellen menettää uskoaan siihen, että erityistieteellisen tutkimuksen ja kriittisen yhteiskuntateorian yhdistymisellä olisi ilman muuta selkeitä käytännöllisiä vaikutuksia. Niin hän alkoi siirtyä yhä filosofisempaan orientaatioon. Käänteentekevässä esseessään *Traditionaalinen ja kriittinen teoria* (Horkheimer 1991, julkaistu vuonna 1937) Horkheimer etsi uutta perustaa kriittiselle ajattelulle ja olemassa olevien epäoikeudenmukaisten yhteiskunnallisten suhteiden kumoamiselle. Hänen maalitaulunaan oli yksilöotteinen empiristinen ja positivistinen ajattelu, jota hän kutsuu traditionaaliseksi teoriaksi.

Horkheimerin mukaan traditionaalinen teoria ei näe, että tieteen tosiasiat ovat yhteiskunnallisia, yhteiskunnallisesti tuotettuja. "(...) mikä tahansa havaittu tosiasia on inhimillisten käsitysten ja käsitteiden määrittämää jo ennen kuin tiedostava yksilö ryhtyy työskentelemään teoreettisesti sen parissa" (Horkheimer 1991, 17). Havainnoinnin kohde on usein myös itse yhteiskunnallisen käytännön tuote. Matemaattisesta tarkkuudesta huolimatta - tai ehkä juuri siksi - traditionaalinen teoria on kykenemätön arvioimaan oman toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja, vaikutuksia ja päämääriä.

Silloinkin kun havainnon kohteena on luonnonolento, sen luonnollisuus määräytyy vastakohtana yhteiskunnalliselle maailmalle ja on näin tästä riippuvainen. Lisäksi myös tutkijoiden käyttämät käsitejärjestelmät ovat yhteiskunnallisen

käytännön tuloksia. Se, että tiedon yksilöllisten subjektien kesken vallitsee tietty yksimielisyyys tosiasioiden jäsentelystä ja arvioinnista, ei suinkaan ole sattumaa. Se johtuu juuri siitä, että "huomattava osa arvioinnin kohteena olevasta maailmasta on samojen ajatusten hallitseman toiminnan aikaansaannosta, joiden muodossa yksilö tunnistaa ja käsittää maailmaa" (Horkheimer 1991, 18).

Horkheimerin mielestä traditionaalinen teoria ei kykene eikä halua nähdä toimintansa yhteiskunnallisia ehtoja ja seurauksia. Näin se tahtomattakin osallistuu olemassaolevan yhteiskunnallisen käytännön oikeuttamiseen ja on tältä osin ideologista. Horkheimer haluaa etsiä traditionaalille teorialle vaihtoehtoista tapaa tehdä tutkimusta. Sen kohteena on itse yhteiskunta, ja se suhtautuu kriittisesti olemassaolevaan yhteiskunnalliseen käytäntöön. Tämä vaihtoehtoinen asenne on kriittinen teoria. Se voi käyttää hyväkseen edistyksellisimpiä traditionaalisia teorioita, mutta sisältää tietoisesti arvopäämäärän: pyrkimyksen ylittää olemassaolevan "porvarillisen yhteiskunnan välttämättömyys". Kriittinen teoria tähtää siihen samaan teorian ja käytännön ykseyteen, johonkin Marxin pyrki. Teorian ja käytännön kohdatessa teoria muuttuu todelliseksi voimaksi, kun se muuttaa ihmisten itsetietoisuuttaan heidän itsensä ja yhteiskunnan välisistä suhteista (vrt. Horkheimer 1991, 46). Sitä, keitä nämä muutoksen tekijät ovat, ei Horkheimer kerro. Muutoinkin ajatus kriittisen teorian yhteydestä käytäntöön jäi lähinnä ohjelmalliseksi ihanteeksi.

Hiukan myöhemmin, 1940-luvulla, amerikkalainen Kurt Lewin pohti myös yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen ja käytännön suhdetta, mutta toisenlaisesta näkökulmasta (Lewin 1990). Lewin kehitti ideansa tutkimuksen ja käytännön samanaikaisuudesta, jota hän alkoi kutsua toimintatutkimukseksi. Lewinin mielestä tarvitaan käytännöllistä teoriaa muun muassa ratkomaan monia amerikkalaista yhteiskuntaa vaivaavia sosiaalisia ongelmia. Yhtäläisyys kriittisen teoriaan ohjelmaan on ilmeinen, vaikka hänen ideansa perustuikin aivan toisenlaiseen teoreettis-filosofiseen taustaan ja poliittiseen kontekstiin. Lewinin ajattelu oli saanut vaikutteita amerikkalaisesta pragmatismista, joka myös halusi käytännöllistää saksalaista filosofiaa, mutta toisista syistä kuin Marx.

Merkittävä ero Lewinin ideoiden ja saksalaisen kriittisen teorian välillä onkin juuri siinä, että Lewinin pragmatistinen filosofia onnistui löytämään yhteyden käytäntöön, kun Frankfurtin koulu siirtyi yhä kauemmas alkuperäisestä käytännöllisyyden ihanteestaan. Vaikka monet kriittisen teorian huomattavat filosofit siirtyivätkin natsivainojen vuoksi Yhdysvaltoihin ja kirjoittivat tärkeimmät pääteoksensa siellä samoihin aikoihin kuin Lewin teki perustyötään, mitään yhteyttä niiden välille ei ilmeisesti syntynyt. Maanpaossa olleiden kriittisen teorian edustajien kiinnostus oli siirtynyt kokonaan muunlaisiin kysymyksiin kuin filosofian ja käytännön yhteyden hakemiseen.

Samalla kun Frankfurtin koulukunnan kiinnostus siirtyi yhä kauemmaksi käytännön kysymyksistä, se alkoi saada yhä pessimistisempiä sävyjä. Käännekohdaksi muodostui Horkheimerin Theodor Adornon kanssa yhdessä kirjoittama teos Valistuksen dialektiikka. Siinä Adorno ja Horkheimer ilmaisivat epäuskonsa siihen, että "kriittisen teorian lupaus olisi lunastettavissa sosiaalitieteellisin välinein" (Habermas 1994, 176). Adorno ja Horkheimer siirtyivät siinä emansipaatio-vaatimuksin varustetusta yhteiskuntakriitikistä pessimistisempään kulttuurikritiikkiin.

Valistusajattelun mukaan tieto on valtaa, jonka avulla ihminen vapautetaan luonnon armoilta ja saatetaan paratiisiin. Tämä sama tavoite oli myös sillä myyttisellä ja uskonnollisella ajattelulla, jonka valistus halusi kumota (Adorno ja Horkheimer 1991, 88). Uskonnollinen, myytteihin perustuva kosmologinen maailmaselitys oli epäonnistunut tehtävässään, mutta samalla tavalla valistuskin epäonnistui. Valistus on pyrkinyt vapauttamaan ihmiset käyttämään omaa järkeään. "Täysin valistettu maailma kuitenkin huokuu onnettomuuden voittoa" (Adorno ja Horkheimer 1991, 81). Moderni järki on kääntynyt itseään vastaan, ja vapautumisen sijasta päästiin vain entistä tiukempaan vankilaan. Se vääristelee ja yksiulotteistaa maailmaa ja ihmistä: siinä missä myyttinen ajattelu näkee kaikessa henkeä, tekee valistus sielusta ja hengestäkin mekaanisia ja hengettömiä. Adornon ja Horkheimerin mielestä valistuksen mytologia eroa myyttisen ajattelun mytologiasta oikeastaan vain siten, että valistus samastaa elävän elottomaan siinä, missä myyttinen ajattelu samasti elottoman elävään (Adorno ja Horkheimer 1991, 93). Näin ympyrä sulkeutuu ja valistus muuttuu vastakohtakseen eli myyttiksi.

Frankfurtin koulu etääntyi maanpakonsa aikana käytännön kysymyksistä kauas modernin yhteiskunnan pessimistiseen kritiikkiin. Ei ihme, että Horkheimerin valistuskriittinen ajattelu ei kohdannut Lewinin edistysuskoista toimintatutkimusta, vaikka vaikuttikin samalla mantereella 1940-luvulla. Kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen kohtaaminen tapahtui vasta vuosikymmeniä myöhemmin. Ennen kuin ennen ne löysivät toisensa, tarvittiin vielä huomattava muodonmuutos kriittisen teorian ohjelmassa. Sen sai aikaan Horkheimerin ja Adornon seuraaja uudelleen käynnistyneessä Frankfurtin sosiaali-instituutissa, Jürgen Habermas.

11.2 Habermasin kriittinen teoria ja käytännöllisyys

Jürgen Habermas on Frankfurtin koulun toisen sukupolven tunnetuin ja merkittävien edustaja. Hän on erittäin tuottoisa filosofian ja yhteiskuntateorian ajattelija, joka on tehnyt laajan ja arvostetun työn aina 1950-luvun lopusta 1990-luvulle saakka. Jo varhaisteoksessaan *Theorie und Praxis* Habermas osoitti kiinnostusta käytännön ja teorian yhdistämiseen kriittisen teorian alkuperäisen ohjelman mukaisesti (Habermas 1974, 32).

Habermasin pitkää tuotantoa voidaan hahmottaa jakamalla se kolmeen paradigmaan: julkisuus-, tiedonintressi- ja kommunikatiiviseen paradigmaan. Toimintatutkimuksen kannalta merkittäviä ovat lähinnä tiedonintressiteoria, kommunikatiivisen toiminnan teoria ja siitä kehkeytyneet diskurssietikka ja oikeuden diskurssiteoria. Eniten on toimintatutkimukseen tähän mennessä sovellettu Habermasin tiedonintressiteoriaa. Tässä teoriassaan Habermas pyrki perustelemaan kriittisen teorian olemassaolon oikeutuksen ja tehtävän modernissa maailmassa uudella tavalla. Ratkaisun avaimena oli ajatus, jonka mukaan kriittinen teorian tehtävänä on tuottaa kriittisiä teoreemoja eli vapauttavaa, emansipatorista tietoa. Tähän tarvittiin teoria tiedon tehtävästä yhteiskunnassa, joka on sittemmin tullut tunnetuksi niin kutsuttuna tiedonintressiteorian.

Habermasin teoria tiedon yhteiskunnallisista intresseistä lähti liikkeelle

kritiikistä, jonka hän kohdisti käsitykseen tieteestä arvovapaana tutkimuksena. Habermasin mukaan ei ole olemassa disintressoitunutta eli intressistä vapaata tietoa. Hän katsoi, että tutkimuksella on aina jokin intressi, jokin usein julkilausumaton syy hankkia tietoa. Siihen astista tutkimusta hän piti ideologiana, jossa järki on korvattu tekniikalla ja kriittinen ajattelu tieteellisten sääntöjen noudattamisella. Tieteestä oli tullut vallankäytön väline, joka tyytyi pohtimaan teknisiä kysymyksiä kyseenalaistamatta päämääriä. (Carr & Kemmis 1986, 132.)

Tiedonintressiteorian tarkoituksena on paljastaa tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot sekä perustella emansipatorisen intressin ja sitä kautta koko kriittisen teorian välttämättömyys. Habermasin mukaan elämism maailman kokemukset organisoituvat yhteiskunnalliseksi tiedoksi tiettyjen pysyvien intressien kautta. Huolimatta tutkijan tai tiedemiehen henkilökohtaisista intresseistä, tiedonmuodostuksen täytyy täyttää tiettyjä yleisiä yhteiskunnallisia tarkoituksia.

Habermasin mukaan tieto ja tietäminen liittyvät kiinteästi historiallisen ihmisen universaaliin pyrkimykseen tuottaa oma olemassaolonsa sekä uusintaa itsensä lajina. Intressit tekniseen kontrolliin, praktiseen ymmärrykseen ja emansipaatioon nousevat luontoperäisestä pakosta ja määrittävät "ne erityiset näkökulmat, joista käsin voimme vasta käsittää todellisuuden sinänsä" (Habermas 1976, 134). Näistä luonnonhistoriallisista intresseistä muodostuvat kolme yhteiskunnallista tiedonintressiä:

1. Tekninen intressi

Teknisen intressin tarkoituksena on tukea ihmislajin pyrkimystä uusintaa oma fyysinen ja aineellinen olemassaolonsa. Se tapahtuu tuottamalla välineellisen toiminnan avulla luonnosta kaikkea sitä, mitä ihminen tarvitsee materiaalsen olemassaolonsa turvaamiseksi. Siksi yhteiskunta tarvitsee teknistä tietoa: sen avulla ihminen voi manipuloida luonnonobjekteja oman aineellisen hyvinvointinsa turvaamiseksi. Tällaista tietoa tuottavat empiiris-analyttiset tieteet, jotka perustuvat aistihavaintojen avulla saavutettavaan tietoon ulkoisesta maailmasta.

Näiden tieteiden ansiosta meillä on nykyinen teknologinen infrastruktuuri hyötyineen ja haittoineen. Ihminen käyttää hyväkseen esimerkiksi luonnonvaroja ja energiaa turvatakseen oman aineellisen hyvinvointinsa, ja on saavuttanut näin ennennäkemättömän aineellisen hyvinvoinnin. Samalla teknistä intressiä toteuttava teknologia on vienyt ihmiskunnan kuilun partaalle. Tätä teknisen intressin aikaansaannosten kaksoisluonnetta kuvaa hyvin sanonta: "Missä olisimme ilman tiedettä - ja missä olemme sen kanssa!"

2. Praktinen intressi

Ihmisyhteisölle ei kuitenkaan riitä vain materiaalsen olemassaolonsa uusintaminen, vaan sen tulee uusintaa itsensä myös symbolisesti. Praktiseen intressiin sitoutunut tutkimus luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, jonka avulla yksilö sosiaalistuu yhteiskuntaan. Hän ymmärtää oman taustansa historiallisen määräytyneisyyden. Praktinen tiedonintressi on intressi siirtää ja ymmärtää perinnettä. Yhteiskunta ei Habermasin mielestä ole pelkästään itsesäilytystä turvaava järjestelmä. Tietoa synnyttävät prosessit kytkeytyvät sosiaalistamiseen ja näin määrittelevät yksilön elämää. Tekninen tieto, joka määrittää elossa säilymistä, tarvitsee rinnalleen praktista tietoa. Se määrittää, millaisissa muodoissa

"elossa säilytään".

Praktinen intressi luo sellaista tietoa ja kulttuuristen symbolien tulkintaa, joka mahdollistaa yhteiskunnallisen toiminnan orientoitumisen yhteisen symbolisen perinteen puitteisiin. Sellainen tutkimus, joka tuottaa symbolisen uusintamisen ja sosialisaaion kannalta tärkeää tietoa, tähtää praktiseen intressiin. Tällaista tietoa ei saavuteta empiirisellä havainnoinnilla, vaan lähinnä historiallis-hermeneuttisten tieteiden avulla kulttuuristen merkitysten ymmärtämisen kautta (emt, 132). Luonnollisesti myös empiiris-analyttiset tieteet tarvitsevat sisäistä yhteisymmärrystä ja yhteisen tulkinnan siirtämistä tuleville sukupolville, joten nämä kaksi tiedon intressiä toimivat vuorovaikutuksessa keskenään.

3. Emansipatorinen intressi

Emansipatorisen intressin funktionaalista merkitystä on Habermasin kuitenkin huomattavasti vaikeampi perustella. Sen päämääränä on toteuttaa ihmisen itsereflektiota, jonka avulla hän voi vapautua kaikenlaisista hänen vapauttaan rajoittavista ulkoisista tai sisäisistä pakoista, kuten perinteen ohjaamasta ajattelusta ja olemisesta. Tämän intressin muodostamisella Habermas perustelee kriittisen tieteen olemassaolon. Se koskee myös ihmisen vapautumiseen yhteiskunnallisesta pakotuksesta ja yleensäkin sellaisesta olemisesta, joka määrätään hänen ulkopuoleltaan. Tämä intressi toteuttaa sekä itsereflektiota että pyrkimystä kypsään ihmisyyteen (Mündigkeit). Emansipatorisen intressin tarkoituksena on ohjata itsereflektiota, ja se on yhteinen tiedonintressi sekä kriittisille tieteille että filosofialle.

Nämä kolme tiedonintressiä maailmaan määrittävät "transsendentaalisella välttämättömyydellä" kolme mahdollisen tiedon kategoriaa: "informaatio, joka laajentaa teknistä valtaamme; tulkinta, joka mahdollistaa toiminnan suuntautumisen yhteisten perinteiden puitteissa; ja analyysi, joka vapauttaa tietoisuuden riippuvuudestaan hypostatisoituihin voimiin" (Habermas 1976, 136). Habermasin mukaan nämä tiedonintressit muotoutuvat työn, kielen ja vallan välineiden eli medioiden kautta. Tekninen intressi muotoutuu työn kautta, kun ihmiset käyttävät aineellisen hyvinvointinsa turvaamisen välineenä luontoa. Praktinen intressi, yhteiskunnan ja historian ymmärtäminen, kehkeytyy kommunikaation kautta. Emansipatorista intressiä toteutetaan vallan kautta - tai käänteisesti se toteutuu vallasta vapautumisena, kuten Lempertin seuraava sitaatti valaisee:

Emansipatorinen intressi on ihmisen pyrkimystä laajentaa ja säilyttää itsemääräämisoikeuttaan. Se tähtää järjenvastaisen vallan kumoamiseen ja ehkäisemiseen, vapautumiseen kaikenlaisesta pakosta. Pakottavasti ei vaikuta ainoastaan materiaallinen valta, vaan myös kiinnittyminen ennakkoluuloihin ja ideologioihin. Vaikka tätä pakkoa ei voikaan kokonaan poistaa, sitä kuitenkin voidaan vähentää sen syntyhistorian analyysin, kritiikin ja itserefleksion avulla. (Lempert 1971; suomennos Siljanderin 1988, 144; vrt. myös Mezirow 1995, 8; 17-31.)

Esimerkkinä kriittisistä tieteistä Habermas pitää Freudin psykoanalyysiä, jonka hän haluaa ottaa esikuvaksi kriittiselle teorialle (Habermas 1971, 189 ja 214-245). Myös itse tiedonintressiteoria toteuttaa emansipatorista intressiä, koska se pyrkii tieteen itsereflektioon. Tällä intressillä ei ole selvää omaa kohdealuetta, vaan se voi liittyä miltei kaikkeen inhimilliseen olemiseen ja tekemiseen. Tämän intressin

päämääränä on viime kädessä emansipoitunut yhteiskunta, joka toteuttaa jäsenensä kasvamista täysi-ikäisyyteen ja mahdollistaa pakotuksesta vapaan kommunikaation ihmisten kesken (Habermas 1976, 137).

Habermasin kiinnostus kommunikaation merkitykseen yhteiskunnassa johtikin hänet uudensuuntaisiin pohdintoihin ihmisten välisestä vapaasta kommunikaatiosta yhteiskunnallisena toimintana - diskurssietiikkaan ja kommunikaatiivisen toiminnan teoriaan. Samalla se merkitsi jälleen uutta käännettä kriittisen teorian ohjelmassa: kiinnostuksen siirtymistä entistä enemmän kieleen ja kommunikaatioon. Ennen kuin tarkastelemme Habermasin diskursiivista tai lingvististä käännettä, tarkastelemme Habermasin tuotannon varhaisvaiheen vaikutusta toimintatutkimukselle.

11.3 Tiedon intressit ja kriittinen toimintatutkimus

Habermasin kriittisen teorian kehittäjien pohjalta muotoiltiin uudelleen toimintatutkimuksen ideoita kahdella suunnalla. Saksalaisella kielialueella erityisesti Heinz Moser sovelsi Habermasin ajatuksia 1970-luvun lopulla, ja 1980-luvun alkupuolella australialaiset Shirley Grundy, Wilfred Carr ja Stephen Kemmis tekivät lähinnä tiedonintressiteoriaa tunnetuksi anglo-amerikkalaisella kielialueella. Molemmat nämä toimintatutkimuksen suuntaukset liittyvät omalla tavallaan edellä kuvattuihin Horkheimerin ja Habermasin kriittisen teorian projekteihin. Yleensä tässä yhteydessä puhutaan joko kriittisestä toimintatutkimuksesta tai emansipatorisesta toimintatutkimuksesta, mutta viime aikoina on käytetty kriittisen teorian elähdyttämästä suuntauksesta myös nimitystä valtauttava toimintatutkimus (*empowering action research*) ja osallistava toimintatutkimus (*participatory action research*) (vrt. esim. Kemmis & Wilkinson 1998).

Laajassa saksankielisessä kriittisen toimintatutkimuksen perinteessä on käytetty hyväksi sekä Horkheimerin alkuperäistä ideaa kriittisestä teoriasta että Habermasin tiedonintressiteoriaa. Toimintatutkimuksen nousu saksankielisissä maissa 1960-puolivälissä ajoittuu samaan aikaan radikaalin opiskelijaliikkeen ja muiden kapinallisten synnyn kanssa. Näihin liikkeisiin sitoutuneet tutkijat eivät olleet tyytyväisiä olemassaoleviin tutkimuskäytäntöihin. Saksassa kasvatustieteenalalla vallitsi hermeneuttinen traditio, jota radikalisoituneet tutkijat kritisoivat pysähtyneisyydestä ja kyvyttömyydestä muuttaa kasvatustutkimustutkimuslaitoksia. Yhteiskuntatieteitä kritisoitiin siitä, että ne toimivat yhteiskunnallisen vallankäytön välikappaleina, sosiaaliteknologisina ihmisten hallinnan välineinä. Sama tieteellis-tekninen vallankumous, joka Saksassa sai aikaan talousihmeen, aiheutti monien tutkijoiden mielestä myös demokratian kaventumista, ihmisten eristymistä toisistaan ja jokapäiväisen elämän köyhtymistä (Altrichter & Gsetzner 1993).

Kriittiset tutkijat näkivät toimintatutkimuksessa välineen yhteiskunnalliseen vapautumiseen ja demokratiaan. Toimintatutkimus nähtiin saksankielisissä maissa nimenomaisesti kriittisenä teoriaana horkheimerilaisessa merkityksessä ja sen katsottiin edustavan emansipatorista tieteenintressiä habermasilaisessa mielessä. Itse Habermas suhtautui nuivasti opiskelijaradikalismiin, eikä halunnut olla mukana tämänlaisissa kansalaisliikkeissä. Pikemminkin hän halusi ottaa etäisyyttä sellaiseen toimintaan, joka yhdistää tutkimuksen ja poliittisen valistuk-

sen (Habermas 1974, 11). Siksi hän ei lämmennyt myöskään ajatuksesta, että hänen teorioitaan sovellettiin toimintatutkimukseen.

Saksalaisen kriittisen toimintatutkimuksen tunnetuin edustaja lienee Heinz Moser. Hän soveltaa kriittiseen toimintatutkimukseensa Habermasin julkisuus-teoriaa ja tiedonintressiteoriaa. Moserin mukaan diskurssin käsite erottaa toimintatutkimuksen perinteisestä empiirisestä yhteiskuntatieteestä (Moser 1977, 11). Ensinnäkin toimintatutkimukseen kuuluu dialoginen (diskursiivinen) käsitys tiedosta. Toimintatutkimuksessa toimijat ja tutkijat osallistuvat samalla tasolla tutkimukseen. Toiseksi toimintatutkimus nojaa erilaiseen totuuskäsitykseen kuin perinteinen tieteellinen tutkimus. Totuutta ei Moserin mukaan saavuteta tiettyjen empiristisen tieteen metodologisten periaatteiden ja menettelytapojen kautta vaan diskurssissa harjoitetun kriittisen argumentaation kautta (Moser 1977, 12). Kolmanneksi toimintatutkimus pyrkii problematisoimaan sellaisia olemassaolevia argumentaatorakenteita, jotka pyrkivät oikeuttamaan yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta ja valtasuhteita.

Moserin mukaan toimintatutkimus ottaa päämääräkseen yhteiskunnallisten suhteiden demokratisoimisen. Toisin sanoen se pyrkii luomaan ihmisten kesken tasaveroiset edellytykset osallistua vapaaseen keskusteluun, diskurssiin. Juuri diskurssitilanteiden edistäminen edustaa Moserille emansipaatiota (Moser 1977, 55). Sen tähden toimintatutkimuksessa pitää pyrkiä käytännössä järjestämään avoin diskurssi toimijoiden ja tutkijoiden kesken.

Saksankielisissä maissa kiinnostus kriittiseen pedagogiseen toimintatutkimukseen laski 1970-luvun jälkeen, mutta englanninkielisissä maissa se vasta heräsi. Deakinin yliopistossa Australiassa Wilfred Carr ja Stephen Kemmis loivat uuden Habermas-vaikutteisen kriittisen toimintatutkimuksen perinteen. Heidän teoksensa *Becoming critical* (1986) nousi lyhyessä ajassa englantilaisen kielialueen toimintatutkimuksen klassikoksi. Carrin ja Kemmisin näkemyksessä korostuu toimintatutkimuksen yhteisöllisyys, "kriittisten yhteisöjen" luominen.

Deakinin koulukunta on saanut vaikutteita paitsi Habermasilta, myös Kurt Lewinin ideoista ja amerikkalaisesta kasvatustieteen toimintatutkimusperinteestä sekä brittiläisestä toimintatutkimuksen traditiosta, mutta on sittemmin hakenut etäisyyttä etenkin jälkimmäiseen. Kemmisin mukaan mukaan brittiläinen toimintatutkimus edustaa enemmän praktista ajattelua, jossa subjektina on yksittäinen opettaja. Kun Kemmis korostaa toimintatutkimuksen päämääränä yhteisön sosiaalisten käytäntöjen kehittämistä, hän profiloi deakinilaista toimintatutkimusliikettä nimenomaan suhteessa brittiläiseen ajattelutapaan. Kriittisen tieteen elähdyttämä suuntaus nähdään suorastaan eri koulukuntana, ei pelkästään saman toimintatutkimusliikkeen haarana (Kemmis 1994.)

Kirjassaan *Becoming critical* Carr ja Kemmis soveltavat tiedonintressiteoriaa ja muita Habermasin varhaisia ideoita kasvatustieteelliseen toimintatutkimukseen. Carr ja Kemmis ovat tietoisia Habermasin emansipatoriseen intressin käsitteeseen liittyvistä ongelmista. Habermas yrittää perustella emansipatorisen intressin samalla tieteellis-formaalisella tavalla kuin teknisen ja praktisen tiedonintressin. Carrille ja Kemmisille emansipatorinen intressi ei ole formaali vaan substantiaallinen (sisällöllinen) ja normatiivinen. Kyseessä on tutkijan tekemä sisällöllinen valinta, ei tieteellisesti perusteltavissa oleva teoreema. Habermas ei selvästi tunnista tiedonintressiteorian normatiivista valintaa. Carr ja Kemmis

nimenomaisesti pitävät tiedonintressiteoriaa normatiivisena kriittisenä teoriana, jota ei voida oikeuttaa vetoamalla järjen ja tiedon formaaleihin edellytyksiin (Carr & Kemmis 1986, 140).

Carrin ja Kemmisin mielestä kriittinen teoria ei saa jäädä vain käsitysten kritiikiksi, joka pyrkii muuttamaan vain näkökulmia muttei yhteiskunnallista käytäntöä (Carr & Kemmis 1986, 144). Carr ja Kemmis nojaavat tässä Habermasin kolmivaiheen käsitykseen teorian ja käytännön suhteesta (ks. Habermas 1974, 32). Ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan kriittisiä teoreemoja. Ne ovat teorioita, jotka auttavat näkemään yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita - itsestään selvinä pidettyjä vallitsevia ajatusmuotoja, jotka mahdollistavat vallan käyttämisen epädemokraattisella tavalla. Toisessa vaiheessa niin sanotut valistuksen organisaatiot soveltavat teoreemoja - toisin sanoen ihmiset alkavat yhdessä toimen ja keskustellen tarkastella, kuinka kriittiset teoreemat ilmenevät käytännössä. Kolmannessa vaiheessa valitaan käytäntöön soveltuva strategia sekä taktiikka ja aloitetaan niiden mukainen poliittinen kamppailu. Tämä vaihe on yhteiskunnalliseen vapautumiseen tähtäävien kansalaisliikkeiden organisoitua ja toimintaa.

Carr ja Kemmis ovat sitä mieltä, että toimintatutkimus voi käydä läpi kaikki nämä kolme vaihetta. He pitävät koulun työyhteisöä mahdollisena valistuksen organisaationa. Kouluyhteisö voi kehittää toiminnastaan ja toimintansa olosuhteista kriittisiä teoreemoja toimintatutkimuksen avulla. Se voi soveltaa ja testata niitä, keskustella niistä vapaasti ja avoimesti ja tästä kehittää yhteisen toiminnan orientaation. Lopuksi toteutetaan toiminnan organisoituminen, jossa päätökset ovat harkittuja, jotta kukaan ei alistuisi tarpeettomille riskeille. Toimintatutkimus edustaa Carrille ja Kemmisille kriittistä yhteiskuntatiedettä, jossa itse toimijoista tulee tutkijoita. Toimintatutkimus on itsereflektion muoto, jonka suorittavat sosiaaliseen tilanteeseen osallistujat päämääränään parantaa käytäntöjensä järkevyyttä ja oikeudenmukaisuutta sekä saavuttaa parempi ymmärrys näistä käytännöistä ja niiden olosuhteista. Intressitön ja objektiivinen tutkija tai hermeneuttinen empaattinen havainnoitsija voivat kyllä auttaa itsereflektiota, mutta he ovat "ulkopuolisia" ja sellaisina näkevät ainoastaan toiminnan ulkokuoren (Carr & Kemmis 1986, 147-162.)

Tiedonintressiteorian mukaisesti Carr ja Kemmis hahmottavat kolmenlaista toimintatutkimusta kasvatustieteessä. Tekninen toimintatutkimus on kyseessä, kun tutkijat houkuttelevat opettajia testaamaan ulkoisen tutkimuksensa tuloksia. Pää tarkoituksena on lähinnä tuottaa uusia löydöksiä tutkimuskirjallisuuteen, ei niinkään kehittää toimijoiden käytäntöjä. Tekninen toimintatutkimus voi joskus olla apuna edistämässä toimijoiden kehitystä tutkijoiksi esimerkiksi auttamalla näkemään, kuinka heidän käytäntöihinsä vaikuttavat kokonaisyhteiskunnalliset ideologiset seikat (Carr & Kemmis 1986, 202-203.)

Praktisessa toimintatutkimuksessa ulkopuoliset tutkijat toimivat yhdessä ammatinharjoittajien kanssa. Tällöin tutkijat pyrkivät auttamaan ongelmien havaitsemisessa ja käsitteellistämässä, toiminnan suunnittelussa sekä saavutetun muutoksen kokonaisvaikutusten arvioinnissa. Se eroaa teknisestä toimintatutkimuksesta siten, että siinä arvioinnin perustana olevia kriteerejä ei oteta annettuihin, vaan yhteisössä käydään arvokeskustelua siitä, millaisia päämääriä pidetään arvokkaina. Ulkopuolisten tutkijoiden rooli on tässä kyselevä, sokraattinen. He toimivat ikään kuin kaikupohjana toimijoille, jotka kokeilevat ideoidaan, yrittävät

oppia enemmän toimintansa perusteista sekä reflektion prosessista. Carrin ja Kemmisin mielestä praktinen toimintatutkimus voi toimia astinlautana emansipatoriseen toimintatutkimukseen, jossa toimijat ottavat itse täyden vastuun sekä toiminnasta että sen reflektoinnista (Carr & Kemmis 1986, 203.)

Se mikä Carrin ja Kemmisin mukaan parhaiten edustaa kriittisen kasvatustieteen arvoja, on emansipatorinen toimintatutkimus. Siinä tutkitaan tapoja, perinteitä, kontrollirakenteita ja byrokraattisia rutiineja, jotta voitaisiin havaita ne kasvatuksen ja koulutuksen piirteet, joiden avulla pidetään yllä vääristynyttä, epäoikeutettua valtaa. Emansipatorinen toimintatutkimus on toimijoiden valtauttamista (empowering). Se auttaa näkemään, mitä mahdollisuuksia on muuttaa toimintaa demokraattisemmaksi. Se on aktivistista siinä mielessä, että toimijoiden kriittinen reflektio johtaa toimintaan, joka tavoittelee muutosta.

Carr ja Kemmis varoittavat samalla toimintatutkijoita vastareaktioista. Muutosvaatimukset johtavat siihen, että toimintatutkijat saavat kohdata virkamiesten ja muiden yhteiskunnallisesti vaikutusvaltaisten henkilöiden vallankäyttöä. Tyypillistä on, että argumentteja ei kuunnella, vaan esitykset torjutaan idealistisena haihatteluna. Tällainen vallankäyttö on odotettavaa, koska koulutus palvelee ideologisia yhteiskunnallisia intressejä ja pienryhmien institutionalisoitua erityisintressejä (Carr & Kemmis 1986, 204-207.)

Carrin ja Kemmisin ajatusta emansipatorisen toimintatutkimuksen mahdollisuuksista on myös kritisoitu. Rex Gibsonin (1985, 60) mielestä kirjassa *Becoming Critical* esitetty malli kriittisestä teoriasta käytäntöön sovellettuna on arveluttava, jopa naiivi. Se sisältää vaaran, että emansipatorisesta toimintatutkimuksesta kehkeytyy uusi ideologia, oma ortodoksinen ajatusjärjestelmänsä. Lopputuloksena ei välttämättä olekaan siis väärästä tiedosta vapautuminen, vaan uuden vääristyneen perspektiivin synty joidenkin edellisten poliittisten ja ideologisten ajattelutapojen tilalle. Vapautuminen "väärästä tietoisuudesta" ja "häiriintyneestä kommunikaatiosta" saattavatkin olla alku toisella tavalla vääristyneelle tietoisuudelle ja kommunikaatiolle (ks. myös Jennings & Graham 1996, 175; Webb 1996, 150-151.)

Joka tapauksessa emansipatorisesta toimintatutkimuksesta on Morrowin ja Brownin mukaan (1994, 315-320) tullut eräs kriittisen teorian metodologian keskeisimmistä lähestymistavoista autonomisen tutkimuksen, poliittisen analyysin ja yhteiskuntakritiikin ohella.

Otrun Zuber-Skerritt (1992) on soveltanut edellä kuvattuja Carriin ja Kemmisin ideoita seuraavasti. Hänen mukaansa toimintatutkimuksessa voidaan edetä kerroksellisesti:

Orientaatio	Päämäärä	Tutkijan rooli	Tutkijan ja osallistujien suhde
1. Tekninen	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvatuksen tehokkuus ja vaikuttavuus. • Opettajan ammatillinen kehittyminen em. näkökulmasta. 	Ulkopuolinen "asiantuntija"	Riippumattomuus
2. Praktinen	(Kuten 1 edellä +) <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattajien parempi itseymmärrys. • Uudenlaisen tietoisuuden kehkeytyminen. 	Rohkaisee osallistujia osallistumaan ja refleктоimaan omaa toimintaansa.	Yhteistyö
3. Kriittinen (emansipatorinen, valtauttava)	(Kuten 2 edellä +) <ul style="list-style-type: none"> • Vapautuminen perinteisiin kiteytyneistä pakottavista ja itsestään selvinä pidetyistä ajatusmalleista - ideologioista. • Byrokratian kritiikki. • Pyrkimys muuttaa organisaatiota. 	Muutosagentti, yhteistoiminnan koordinoija ja osallistuja, joka jakaa vastuun yhdessä muiden kanssa.	Yhteisvastuullisuus

TAULUKKO 1 Toimintatutkimuksen tyypit ja niiden pääpiirteet kriittisen teorian näkökulmasta (Zuber-Skerrittin 1992, 12 mukaan; taulukkoa muokattu)

11.4 Habermasin lingvistinen käänne: kommunikatiivisen toiminnan teoria ja diskurssietiikka

Kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan Habermas kokoaa yhteen niitä teemoja, joita hän on käsitellyt erillisissä julkaisussa 1970-luvulla, kuten universaali-pragmatiikkaa, rationalisaatioteoriaa sekä ego-identiteettiin ja legitimaatioon liittyviä kysymyksiä. Hän luopuu monista hänelle aikaisemmin tärkeistä käsitteistä, kuten tiedonintresseistä ja ideologiakritiikin ideasta. Taka-alalle jäävät myös aiemmin keskeiset emansipaation ja itsereflektion vaatimukset. Aiempien käsitteiden ja teemojen hylkäämistä ja kääntymistä kielifilosofiaan on pidetty niin merkittävänä muutoksena, että tätä siirtymää on kutsuttu Habermasin lingvistiseksi käänneeksi (Huttunen 1997).

Kommunikatiivisen toiminnan teorian ytimen muodostaa itse kommunikatiivisen toiminnan käsite. Sitä hän alkaa hahmotella aluksi jakamalla ihmisen

toiminnan sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen (ks. kuva 2). Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on ulkoinen luonto, ja sosiaalisen toiminnan kohteena ovat toiset ihmiset eli sosiaalinen todellisuus. Ei-sosiaalinen toiminta on Habermasin mukaan aina päämääräorientoitunutta, välineellistä toimintaa. Sosiaalinen toiminta voi sen sitten olla joko päämääräorientoitunutta strategista toimintaa tai ymmärrysorientoitunutta kommunikatiivista toimintaa (Habermas 1984, 286). Strateginen toiminta on siis päämäärärationaalista toimintaa suhteessa toisiin ihmisiin. Tällöin toisiin ihmisiin suhtaudutaan objektiivisesti: heidän päätöksinsä ja toimintaansa pyritään vaikuttamaan kuin luonnonobjekteihin.

Kommunikatiivinen toiminta on puolestaan yhteisymmärryksen pyrkivää toimintaa, jossa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina persoonina. Strateginen toiminta on laskelmoivaa suhtautumista toisiin ihmisiin, jolloin heitä käytetään välineinä omien päämäärien saavuttamiseksi. Kommunikatiivisessa toiminnassa taas toimijat eivät ole ensisijaisesti orientoituneet ajamaan omaa etuaan. Heillä on kyllä yksilöllisiä päämääriä, mutta he haluavat harmonisoida toimintasuunnitelmansa toisten toimijoiden toimintasuunnitelmien kanssa yhteiseen tilanteenmäärittelyyn nojautuen (Habermas 1984, 285-286).

toiminta-orientaatio	päämäärä-orientoitunut	ymmärrys-orientoitunut
toiminta-tilanne		
Ei-sosiaalinen	välineellinen toiminta	—————
Sosiaalinen	strateginen toiminta	kommunikatiivinen toiminta

TAULUKKO 2 Habermasin toimintatypologia (Habermas 1984, 285)

Rationalisointiteoriassaan Habermas väittää, että modernisaatio antaa mahdollisuuden sekä välineellis-strategisen toiminnan että kommunikatiivisen toiminnan parantumiselle yhteiskunnassa. Tässä suhteessa hänen käsityksensä yhteiskunnan järkiperaistymisen seurauksista on positiivisempi kuin edellä viitattu Adornon ja Horkheimerin näkemys, joiden mukaan modernisaatio on merkinnyt lähinnä välineellisen järjellisyuden laajenemista: järjen avulla alistetaan ja manipuloidaan toisia ihmisiä samaan tapaan kuin luontoakin.

Habermasille modernin maailman rationalisoituminen ei kuitenkaan ole yksinomaan järjen kapeutumista välineelliseksi järjeksi. Se ei ole vain järkeä, joka mahdollistaa ihmisten ja luonnon alistamisen ja hyväksikäytön, vaan järkiperaistymisellä on myös myönteisiä seurauksia. Modernisaatio on mahdollistanut myös pätevemmän tiedon ja oikeudenmukaisempien normien saavuttamisen. Nykyään ihmiset voivat myös aikaisempaa vapaammin ilmaista itseään: kertoa tunteistaan ja mielityksistään autenttisemmin kuin ennen. Kaikki nämä seikat osoittavat, että keskustelu tosiasioista, normeista ja mielityksistä on tullut vapaammaksi kuin aikaisemmin. Tätä Habermas kutsuu kommunikatiivisen rationaalisuuden

lisääntymiseksi. Habermasin mukaan tämä järkipäisen keskustelun vapautuminen johtuu ennen kaikkea kahdesta asiasta: i) maailmankuvien rationalisoitumisesta ja ii) yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kehittymisestä postkonventionaaliseen tasolle.

i) Maailmankuvien rationalisoituminen

Maailmankuvien rationalisoitumisen lähtökohtana on idea, jonka mukaan ihmisten elämiskaailma voidaan erotella ulkoiseen, sisäiseen ja sosiaaliseen maailmaan. Ihmiset pystyvät itsenäisesti esittämään eriytyneitä väitteitä näistä kolmesta maailmasta. He kykenevät myös arvioimaan jostain ko. maailmasta esitettyä väitettä kuhunkin maailmaan soveltuvalla kriteerillä eli pätevyysväittämällä. Näitä kolmea eri maailmaa vastaavat kolmet eri *pätevyysvaatimukset*, joita käytetään niitä vastaavissa diskursseissa seuraavasti (vrt. Habermas 1994, 82):

1) Totuus (Wahrheit). Ulkoiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se on todenmukaisessa suhteessa ulkoisen maailman tosiseikkoihin eli tosi korrespondenssimerkityksessä. Keskustelua, jossa pätevyysvaatimuksena sovelletaan tätä kriteeriä, Habermas kutsuu *teoreettiseksi diskurssiksi*.

2) Autenttisuus (Wahrhaftigkeit). Sisäiseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ilmaisee aidosti ja rehellisesti ihmisen sisäisen kokemuksen esimerkiksi hänen tunteistaan tai mieltymyksistään. Tällaista pätevyysvaatimusta noudatetaan *ekspressiivis-esteettisessä diskurssissa*.

3) Oikeudenmukaisuus (Richtigkeit). Sosiaaliseen maailmaan viittaava lause on pätevä silloin, kun se ei ole ristiriidassa yleisesti hyväksytyyn normikontekstin kanssa. Keskustelua, jossa tarkastellaan yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä, Habermas nimittää *praktiseksi diskurssiksi*.

Edellä kuvattu maailmankuvien rationalisoituminen on yhteiskunnallisen modernisaation tuote. Perinteisessä yhteiskunnassa perinne ja uskonto määrittelivät kokonaisvaltaisella tavalla, mikä on totta, kaunista, arvokasta tai oikeudenmukaista. Keskiajalla, kun kristinusko oli vallitseva ajatusmuoto Euroopassa, ei ulkoista maailmaa koskevia väitteitä ollut mahdollista arvioida ilman katolisen kirkon oppien mukaisia sosiaalisen maailman pätevyysvaatimuksia: esimerkiksi mustaa surmaa pidettiin normisidonnaisesti jumalan rangaistuksena. Sen sijaan nykyihmiset eivät pidä AIDSia tai ebola-virusta jumalan rangaistuksena, vaan suhtautuvat siihen "ulkoiseen maailmaan" kuuluvalla objektiivisella asenteella.

ii) Yhteiskunnallisen moraalitietoisuuden kohoaminen postkonventionaaliseen tasolle

Yhteiskunnassa esiintyvät moraalitietoisuuden tasot Habermas jakaa prekonventionaaliseen, konventionaaliseen ja postkonventionaaliseen tasoon soveltaen Kohlbergin teoriaa yksilön moraalikehityksen vaiheista. Prekonventionaalisisessa vaiheessa ainoastaan konkreettiset teot ja niiden seuraukset ovat moraalisesti merkitseviä, mikä vastaa Kohlbergin tasoja 1-2. Konventionaalisisessa vaiheessa moraalisesti merkitseviä ovat teon motiivit ja niiden suhde normeihin, kuten Kohlbergin tasot 3-4 kuvaavat. Postkonventionaalisisessa vaiheessa normit menettävät "itsestäänselvyytensä" ja ne tulevat vapaasti arvioitaviksi keskustelussa. Vapaa keskustelu oikeudenmukaisuuden kysymyksistä - praktinen diskurssi - vastaa Kohlbergin tasoja 5-6 (Habermas 1975, 51-52).

Yhteiskuntien kehityksessä näitä kolmea tasoa vastaavat heimoyhteiskunta, traditionaalinen valtio ja moderni yhteiskunta. Habermasin mukaan modernissa yhteiskunnassa moraalitietoisuus ei voi enää perustua auktoriteettiin tai traditioon, vaan sen tulee perustua rationaalisesti saavutettuun yhteisymmärrykseen oikeudenmukaisuutta käsittelevässä käytännöllisessä diskurssissa. Traditionaalisen maailmankuvan ja konventionaalisen moraalitietoisuuden vallitessa ei voida kunnolla järjestää avointa ja reflektiivistä keskustelua eli diskurssia noudatettavasta sosiaalisesta normista, koska 1) maailmankuvat eivät ole eriytyneet ja näin ei ole erillistä käytännöllisessä diskurssissa käytettävää pätevyysvaatimusta (oikeudenmukaisuus) ja 2) konventionaalisen moraalitietoisuudessa yhteisön perustavat normit eivät ole avoimen keskustelun kautta muodostettavissa - toisin sanoen ne eivät ole diskursiivisia.

Theorie des kommunikativen Handelns -teoksen toisen niteen muodostaa teoria elämismailmasta ja systeemistä. Habermasin mukaan yhteiskunnan toimintojen järkipäristyminen aiheuttaa niiden muuttumista entistä monimutkaisemmiksi ja vaikeammin ymmärrettäviksi. Tällöin osa yhteiskunnan toimintatavoista siirtyy osallistujien näköpiiriin eli elämismailmallisen horisontin ulkopuolelle. Yhteiskunnallisten järjestelmien järkipäristyminen alkaa tuottaa seurauksia ja sivuvaikutuksia, joita kukaan niiden luojista ei ollut tarkoittanut tai ennakoitunut. Järjestelmistä alkaa kehkeytyä ikään kuin omalakisesti kehittyviä eli autopoieettisia systeemejä. Ne noudattavat omaa logiikkaansa, jota ihmisen on entistä vaikeampi ymmärtää. Ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja ihmisten arkielämän kanssa rahan ja vallan mekanismien välityksellä. Habermas kutsuu rahaa ja valtaa systeemisen integraation perustaviksi ohjausvälineiksi eli medioiksi.

Modernisaatio on johtanut näin elämismailman ja yhteiskunnallisen järjestelmän erkaantumiseen toisistaan. Kehittynyt työnjako ja yhteiskunnan toimintojen eriytyminen on synnyttänyt ei-normatiivisen ohjausmekanismin eli systeemin ihmisten arkitietoisuuden ja tulkintahorisontin - elämismailman - ulkopuolelle. Esimerkiksi heimoyhteiskunnassa on olemassa pelkästään normatiivisia ohjausmenetelmiä. Heimoyhteisön arjessa toimintaa ei koordinoitu rahan ja hallinnollisten päätösten välityksellä. Toisin sanoen systeemillä ohjausmekanismeilla ei ollut merkitystä, vaan toimintaa ohjasivat lähinnä perimätieto ja myytit.

Elämismailma-systeemi -jako voidaan hahmottaa sosiaalisen ja systeemin integraation käsitteillä. Sosiaalisessa integraatiossa yhteiskunnan integroituminen tapahtuu normatiivisesti turvattuun tai kommunikatiivisesti saavutettuun yhteisymmärryksen kautta. Tällaista on esimerkiksi perheessä tapahtuva primarisosialisatio. Systeemisessä integraatiossa integroituminen tapahtuu yksittäisten toimijoiden tietoisuudesta riippumatta ei-normatiivisen ohjauksen kautta eli rahan ja hallinnollisen vallan välityksellä (Habermas 1987, 117).

Elämismailma on jatkuvasti muuttuva tulkintahorisontti, joka uusintaa itsensä kolmella tasolla: kulttuurin, yhteiskunnan ja persoonallisuuden tasolla. Elämismailman *kulttuurikomponentti* viittaa ulkoista maailmaa koskevaan tietovarantoon, jonka ihmiset jakavat keskenään ja josta he keskustelevat keskenään. Kulttuurinen uusintaminen toteutuu, kun ihmiset välittävät toisilleen tietoa ulkoisesta maailmasta. Se on tiedon ja perinteen siirtämistä sukupolvelta toiselle, sen omaksumista ja uudelleen arviointia. Kulttuurisessa uusintamisessa ihmiset siis oppivat, mikä maailmassa on *totta*. Esimerkiksi kun ihmisille opetetaan, että

"Suomi on kotimaamme", toteutetaan tätä elämismaailman uusintamisen kulttuurikomponenttia.

Elämismaailman *yhteiskuntakomponentti* viittaa yhteisön normeista ja säännöistä käytävään keskusteluun ja niiden jatkuvaan uudelleen muotoutumiseen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siinä on kyse sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja toimintaa koskevien normiodotusten uusintamisesta. Näin ihmiset siis hahmottavat, mitkä normit ovat päteviä ja mikä yhteiskunnassa on *oikeudenmukaista*. Esimerkiksi jos todetaan, että "toista ihmistä kohtaan saa käyttää väkivaltaa vain sodassa", uusinnetaan elämismaailman yhteiskunta-komponenttia eli keskustellaan normien pätevydestä.

Persoonallisuuskomponentti viittaa puolestaan siihen, millä tavoin ihmiset toteuttavat itseään, rakentavat persoonallista identiteettiään vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Persoonallisuuskomponentin uusintaminen merkitsee näin uuden sukupolven sosialisatiota yhteisössä. Tällöin oleellista on, kuinka *aidosti, rehellisesti ja autenttisesti* ihmiset voivat olla sitä mitä he ovat, haluavat olla tai kokevat olevansa ja kuinka he voivat ilmaista identiteettinsä toisten ihmisten joukossa. Esimerkiksi jos joku toteaa "rakastavansa isänmaataan", hänen odotetaan kertovan tällöin autenttisesti omasta sisäisestä tunteestaan.

Todellisuudessa nämä kolme elämismaailman komponenttia ovat limittäin niissä ilmauksissa, joita ihmiset puhuvat toisilleen. Esimerkiksi jos joku sanoo, että "olen valmis puolustamaan isänmaatani, Suomea, tarvittaessa asein", lausetta voidaan tarkastella kaikkien mainittujen kolmen elämismaailman komponentin näkökulmasta soveltaen kolmea erillistä diskurssien pätevyysvaatimuksia. Lausetta voidaan arvioida sen mukaan, kuinka totta se on (ulkoinen maailma), edustaako se pätevää normia (sosiaalinen maailma) ja puhuuko henkilö rehellisesti omasta puolestaan (sisäinen maailma).

Habermasin mielestä nämä uusintamisprosessit toteutuvat modernissa yhteiskunnassa ihannetapauksessa kommunikatiivisen toiminnan periaatteiden mukaan: ihmiset pyrkivät keskustelussa tuomaan esille vain todenmukaisia asioita ulkoisesta maailmasta, pitävät yllä vain päteviä normeja sekä puhuvat omista tunteistaan ja kokemuksistaan rehellisesti. Kaiken aikaa he suhtautuvat toisiinsa aitoina persoonina eivätkä pyri käyttämään toisiaan hyväkseen.

Todellisuudessa kuitenkin uusintaminen ei toteudu tällä tavoin, vaan ihmiset toimivat myös välineellisesti toisiaan kohtaan eli käyttävät toisiaan hyväkseen ajaen eri tavoin omia etujaan. Elämismaailmassa siis alkavat toimia samantapaiset toimintatavat, joilla systeemi koordinoi omaa toimintaansa: ihmiset käyttävät rahaa ja valtaa välineinään, joilla he alkavat yhä enemmän ohjalla muiden käyttäytymistä. Habermas kuvaa tätä metaforalla, jonka mukaan systeemi valtaa alaa elämismaailmasta - se siirtoasuttaa eli kolonisoii elämismaailmaa. Voidaan ajatella esimerkiksi tilannetta, jossa vanhemmat maksavat kotona asuville lapsilleen palkkaa kotitöistä. Silloin vanhemmat ottavat perheen suorittamassa sosiaalisessa integraatiossa käyttöön ei-normatiivisen ohjausvälineen eli rahan. Näin talouden alasysteemi on pieneltä osin kolonisoitunut perheen sisäistä vuorovaikutusta, jonka tulisi toimia kommunikatiivisen järjellisyden logiikalla.

Systeemi jakautuu Habermasin teoriassa talouden ja hallinnon alasysteemeiksi, joissa raha on talouden ja valta hallinnon systeeminen ei-kielellinen ohjausväline. Talouden ja hallinnon alasysteemit eivät kuitenkaan voi toimia

ilman kiinteää yhteyttä elämismailman tasoihin prosesseihin. Ensinnäkin talouden ja hallinnon täytyy saada oikeutuksensa elämismailman uusintamisprosesseista. Toiseksi talous ja hallinto ovat yhteydessä elämismailmaan vaihtosuhteiden kautta. Talouden alasysteemi vaihtaa elämismailman yksityissfääriin kanssa työtuloja työvoiman tarjontaa vastaan sekä palveluita ja tavaraa kulutuskysyntää vastaan. Hallinnon alasysteemi vaihtaa elämismailman julkisuuden sfääriin kanssa organisatorisia palveluja veroja vastaan sekä poliittisia päätöksiä massalajaliteettia vastaan. Massalajaliteetilla Habermas tarkoittaa sitä, että ihmiset pitävät oikeutettuna hallinnollista valtaa ja antavat sille tukensa demokration välityksellä.

Systemiset mekanismit pyrkivät toteuttamaan päämäärärationaalisuutta eli pyrkimystä hyötyyn, tehokkuuteen ja nopeuteen. Habermasin mukaan systemisten mekanismien päämäärärationaalisuus ei ole ongelma, jos päämäärät ja tavoitteet on käytännössä diskurssissa hyväksytty itse diskurssin ehtoihin sisältyviä vaatimuksia noudattaen. Kommunikatiivisen toiminnan teorian jälkimainingeissa Habermas luonnosteli niin sanotun diskurssietiikan, jossa hän selvittää niitä ehtoja, jotka tekevät diskurssin mahdolliseksi ja päteväksi. Habermas johtaa keskustelun yleisistä ehdoista kaksi diskurssin normatiivista periaatetta eli proseduuria, joiden täytyy toteutua käytännössä diskurssissa, jotta käytännöllinen diskurssin tuloksena saatua normia - esimerkiksi lakiehdotusta - voitaisiin pitää pätevänä. Keskustelun yleiset ehdot Habermas lainaa juridista argumentaatiota tutkineelta Robert Alexyltä (Habermas 1994, 138-140 ja Alexy 1990, 163-169):

- 2.1 Jokaisen puhujan on syytä väittää sitä, mihin itse usko.
- 2.2 Sille, joka kiistää jonkin muun kuin keskustelun kohteena olevan väittämän tai normin, täytyy olla esitettävänä peruste tälle.

Tämän lisäksi Habermasin mielestä tarvitaan vielä niin sanottu avoimuuden sääntö:

- 3.1 Jokaisen puhe- ja toimintakykyisen tulisi osallistua diskursseihin.
- 3.2 Jokaisen tulisi problematisoida jokainen väite.
 - b. Jokaisen tulisi tuoda jokainen väite diskurssiin.
 - c. Jokaisen tulisi tuoda esille asenteensa, toiveensa ja tarpeensa.
- 3.3 Sen enempää diskurssin kuin ulkoisenkaan pakon ei tulisi estää ketään puhujaa havaitsemasta kohdissa 3.1. ja 3.2. ilmaistuja oikeuksia.

Näistä säännöistä Habermas johtaa diskurssietiikan ensimmäisen peruseriaatteen eli universaalisuuseriaatteen U. Käytännössä diskurssissa universaalisuus periaate U toteutuu, "jos kaikki voivat pakottomasti hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin yleisestä seuraamisesta kunkin intressien tyydyttämisen kannalta" (Habermas 1994, 143). Universaalisuuseriaatteen tarkoituksena on turvata pyrkimys yleistettävään intressiin käytännössä diskurssissa. Sitä seuraten tulisi käytännössä diskurssissa löytää sellainen normi, jonka kaikki asianosaiset voisivat allekirjoittaa rodusta, sukupuolesta, iästä, maailmankatsomuksesta tai jopa olemassaolosta riippumatta - viimeksi mainitulla viitataan siihen, että myös tällä hetkellä syntymättömien tulevien sukupolvien pitäisi voida hyväksyä nyt tehdyt ratkaisut.

Universaalisuusperiaate auttaa pätevän normin löytämisessä tietynä ajan hetkenä nähtävissä olevien seurauksien valossa. Kun edistytään ajassa, voi ilmetä sivuvaikutuksia, jotka eivät olleet ennustettavissa. Siitä syystä Habermas asettaa vielä toisen perusperiaatteen diskurssietiikalle eli diskurssiperiaatteen D: "Diskurssietiikan mukaan voi normia pitää pätevänä ainoastaan siinä tapauksessa, että kaikki sen vaikutuspiirissä olevat pyrkivät yhteisymmärrykseen siitä, että normi pätee" (Habermas 1994, 119). Tämäkin periaate perustuu edellä esitettyihin argumentaation ja keskustelun yleisiin sääntöihin. Erotuksena periaatteeseen U se nimenomaisesti koskee olemassaolevan normin pätevänä pitämiseen liittyviä menettelytapoja. Jos faktisen normin pätevyysperusta vähitellen katoaa eli syntyy ammottava kuilu tosiasiallisen normin ja pätevyuden välille, on järjestettävä uusi praktinen diskurssi, jossa toteutetaan universaalisuusperiaatetta U. Oikeuden diskurssiteoriassaan Habermas soveltaa diskurssietiikka oikeusteoriaan ja kehittää ideaalimallin diskurssieettisesti pätevistä lainsäätämisestä (Habermas 1996).

11.5 Toimintatutkimus ja kommunikatiivinen toiminta

Kommunikatiivisen toiminnan teoriaa ja diskurssietiikkaa ei ole ehditty soveltaa toimintatutkimukseen niin paljoa kuin Habermasin aikaisempaa tuotantoa. Muutamia sovelluksia kuitenkin on tehty. Toisaalla tässä teoksessa, artikkelissa "Keskustellen parempaan työyhteisöön", esitellään pohjoismaisen toimintatutkijan, Björn Gustavsenin sovellus diskurssietiikasta: demokraattisen dialogin periaatteet. Tuoreimmissa kirjoituksissaan Stephen Kemmis on myös soveltanut kommunikatiivisen toiminnan teoriaa toimintatutkimuksen teoriaan (Kemmis 1994 ja 1998ab).

Kemmisin mukaan Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teorian avulla voidaan hahmottaa sekä objektivoivia että subjektia korostavia lähestymistapoja. Tämän lisäksi se mahdollistaa laajan näkökulman, josta käsin voidaan tarkastella samanaikaisesti sekä yksilöä että yhteiskuntaa. Nämä kriittisen toimintatutkimuksen ulottuvuudet Kemmis on koornut taulukkoon 3.

Siirtymä kommunikatiivisen toiminnan teoriaan ei Kemmisillä tarkoita emansipaation vaatimuksen ja kapitalismin kritiikin poisjäämistä kuten Habermasilla. Kemmisin mukaan kommunikatiivisenkin toimintatutkimus on emansipatorista: se auttaa ihmisiä vapautumaan järjettömien, tehottomien, epäoikeudenmukaisen ja vieraannuttavien yhteiskunnallisten rakenteiden pakotuksesta. Sen tarkoituksena on myös auttaa ihmisiä toipumaan ja vapautumaan siitä sisäistetyistä herruudesta, joka ilmenee heidän kielessään, tavassaan toimia sekä suhteessaan toisiin ihmisiin. Toimintatutkimus on prosessi, jossa ihmiset harkitusti kyseenalaistavat järjettömän, tehottoman, epäoikeudenmukaisen ja vieraannuttavan elämäntavan (Kemmis 1994). Tämä vapautumisen prosessi toteutuu Kemmisin mukaan erityisesti kommunikatiivisen toiminnan välityksellä. Hän näkee toimintatutkimuksen mahdollisuutena luoda kommunikatiivinen tila (communicative space), jossa ihmiset voisivat vapaasti keskustella ja kehittää toimintaansa kommunikatiivisen toiminnan pätevyysvaatimusten mukaisesti. (Kemmis 1998a, 157.)

Kohdealue:	Yksilöllinen	Yhteiskunnallinen	Molemmat: refleksiivis-dialektinen näkökulma yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista
Näkökulma:			
Objektivoiva	<p>1. Ulkoinen näkökulma yksilön käyttäytymiseen</p> <p><i>Behavioristiset ja useimmat kognitiivisen psykologian lähestymistavat.</i></p>	<p>2. Toiminta yhteiskunnallisesti rakentuneena vuorovaikutuksena</p> <p><i>Esim. strukturalistis-funktionalistiset ja systeemiteoreettiset lähestymistavat.</i></p>	
Subjektivistinen	<p>3. Yksilön merkityksellinen ja arvosuuntautunut toiminta.</p> <p><i>Psykologinen "verstehen"- lähestymistapa, useimmat konstruktivistiset lähestymistavat</i></p>	<p>4. Yhteiskunnallinen toiminta rakentuneena diskursseihin ja traditioihin</p> <p><i>Tulkinnalliset ja jälki-strukturalistiset lähestymistavat, diskurssianalyysi</i></p>	
Molemmat: refleksiivis-dialektinen näkökulma objektivoivan ja subjektivistisen välisistä suhteista			<p>5. Toiminta yhteiskunnallis-historiallisesti konstituoituneena; inhimillisen agentin sekä yhteiskunnallisen toiminnan rekonstituotuna.</p> <p><i>Kriittinen teoria, kriittinen yhteiskuntatiede</i></p>

TAULUKKO 3 Kemmisin näkemys eri lähestymistapojen yhdistymisestä kriittisessä toimintatutkimuksessa (Kemmis 1995, 8; Kemmis & Wilkinson 1998)

Kemmis katsoo, että Habermasin elämämaailma-systeemi -jaottelu ja systeemisen kolonisaation teema ovat erityisen hyödyllisiä toimintatutkijoille. Hänen mielestään kommunikatiivisen toiminnan teoria tarjoaa viitekehyksen, josta käsin voi tutkia kasvatustutkimusten muuttuvia rakenteita ja niiden välisiä yhteyksiä. Eräs tällainen rakenteellinen muutos näyttäisi olevan, että markkinavoimat alkavat yhä enemmän ohjata koulutusta. Toimintatutkimus voisi toimia vastamyökkynä taloussysteemin kolonisoivalle vaikutukselle.

Kemmis tähdentää vielä, että systeemien funktionaalinen järki ja päämäärärationaalisuus eivät ole pelkästään pahasta. Vaikka eräs toimintatutkimuksen

tarkoitus on edistää kriittistä järkeä ja kommunikatiivista toimintaa, se voi parantaa myös systeemisten mekanismien tehokkuutta (Kemmis 1995, 29). Näin tekninen toimintatutkimuksen lähestymistapa ei ole sinänsä sen väheksyttävämpi vaihtoehto kuin muutkaan, vaikka usein se tullaan arvottaneeksi ikään kuin alimman tason toimintatutkimukseksi (vrt. Zuber-Skerritt 1992; taulukko 1). Ongelmaksi tekninen lähestymistapa koituu vain, mikäli tämäntyyppinen rationaalisuus valtaa pääosan - kuten länsimaisessa tehokkuuteen ja taloudelliseen tulokseen tähtäävässä ajattelutavassa usein näyttää käyvän. Tällöin systeemin funktionaalinen järki uhkaa tulla ainoaksi järkevän toiminnan kriteeriksi, kuten Habermasin teesi systeemin kolonisaatiosta elämismaailmassa kuvaa.

Kemmis on ansiokkaasti pohtinut, mitä annettavaa kommunikatiivisen toiminnan teorialla on toimintatutkimukselle ja toimintatutkijoille. Mielestämme tämä suhde voi olla vastavuoroinen - toimintatutkimuksen teorialla ja käytännön tuloksilla voi olla myös annettavaa kommunikatiivisen toiminnan teorian jatkokehittämisessä. Habermasin ongelmanahan on, että hän ei teoriassaan löydä kunnollisia vastavoimia systeemin ja systeemisen logiikan kolonialisoivalle vaikutukselle, joka pahimmillaan torpedoi elämismaailman eri komponenttien uusintamisen. Habermas vain asettaa toivonsa uusille yhteiskunnallisille liikkeille, kuitenkin haluamatta mennä teoretisoimaan yhteiskunnallisista liikkeistä ja kollektiivisista subjekteista.

Toimintatutkimus - joka voidaan ymmärtää eräänlaisena yhteiskunnallisena liikkeenä - voisi antaa mahdollisuuksia elämismaailman prosesseille säilyttää autonomiansa. Sen avulla ihmiset voivat saattaa systeemiset mekanismit arvokeskustelun alaisiksi, jolloin systeemi toteuttaisi yhdessä hyväksytyjä ja pitkälle pohdittuja arvoja. Parhaimmillaan toimintatutkimus voisi olla siis diskurssiperiaatteen D toteuttamista käytännössä, jolloin ihmiset todella pääsisivät vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin.

LÄHTEET

- Adorno, T. & Horkheimer, M. 1991. Valistuksen dialektiikka. Teoksessa T. Adorno, M. Horkheimer & H. Marcuse: Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Alexy, R. 1990. On the problem of justification of normative statement. Teoksessa S. Benhabib ja F. Dallmayr (toim.) The communicative ethics controversy. 2. painos. Cambridge (Mass.) MIT Press, 151-182
- Altrichter, H. & Gstettner, P. 1993. Action research: a closed chapter in the history of German social science. *Educational Action Research* 1 (1), 329-360.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Gibson, R. 1985. Critical times for action research. *Cambridge Journal of Education* 15 (1), 59-64.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and development: theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Stockholm: The Swedish Centre for Working Life.
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. Great Britain: Heinemann.
- Habermas, J. 1975. Moral development and ego identity. *Telos* (24), 41 - 55.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. ja Patoluoto, I (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet*. Hämeenlinna: Gaudeamus, 118 - 140.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action*. Volume 1. Reason and the rationalization of society. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communicative action*. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1994. *Diskurssietiikka - huomioita perustelevaan ohjelmaan*. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989*. Tampere: Gaudeamus, 98 - 164.
- Habermas, J. 1996. *Between facts and norms*. Oxford: Polity.
- Horkheimer, M. 1972. *Sozialphilosophische Studien*. Germany: Fischer.
- Horkheimer, M. 1991. Traditionaalinen ja kriittinen teoria. Teoksessa T. Adorno, M. Horkheimer & H. Marcuse: Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, R. 1997. *Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat*. Lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Jennings, L. & Graham, A. 1996. Exposing discourses through action research. Teoksessa Zuber-Skerritt, O. (toim.) *New directionin action research*. London: Falmer, 165-181.
- Kemmis, S. 1994. Action Research. Teoksessa T. Husén and N. Postlewaithe (toim.) *International encyclopedia of education*. Volume 1. Exeter: Elsevier, 42 - 48.
- Kemmis, S. 1995. Action research and communicative action. A paper presented at Innovative Links Project, May 26, 1995.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. Deakin: Deakin University Press.

- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (eds.) Action research in practice. Partnerships for social justice in education. London: Routledge, 21 - 36.
- Kemmis, S. 1998a. Interrupt and say: is it worth doing? Communicative action, developments inspired by Jürgen Habermas. Interview with S. Kemmis, K. Hämäläinen and E. Siirala. Lifelong Learning in Europe (3), 154 - 160.
- Kemmis, S. 1998b. System and lifeworld and the conditions of learning in late modernity. Invited address to the 6th International Congress on Experiential Learning, July 2nd - 5th 1998. University of Tampere.
- Lempert, W. 1971. Bildungsforschung und Emanzipation. Teoksessa W. Lempert (toim.) Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt: Suhrkamp, 479-498.
- Marx, K. & Engels, F. 1978. Valitut teokset, kuusi osaa, osa I. Moskova: Edistys.
- Mezirow et al. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Moser, H. 1977. Methoden der Aktionsforschung. München. Kösel.
- Morrow, R. & Brown, D. 1994. Critical theory and methodology. London: Sage.
- Lewin, K. 1990. Action research and minority problems. Teoksessa The Action Research Reader. Australia: Deakin University, 41 - 46.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauukset. Oulun yliopiston kasvatustieteidenlaitoksen tutkimuksia 55.
- Webb, G. 1996. Becoming Critical of action research for development. Teoksessa Zuber-Skerritt, O. (toim.) New directionin action research. London: Falmer, 137-163.
- Zuber-Skerritt, O. 1992. Action research in higher education: examples and reflections. London: Kogan Page.

12 TOIMINTA, TUTKIMUS JA TOTUUS

Rauno Huttunen, Leena Kakkori ja Hannu L. T. Heikkinen

Tekijänoikeudet PS-viestintä Oy, julkaistu luvalla, julkaistu alunperin teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä, Jyväskylä 1999, s. 155-186.

This is my truth, tell me yours
Manic Street Preachers

Toimintatutkimuksen historian varhaisvaiheesta kerrotaan tarinaa, kuinka reservaa-teissa asuville intiaaneille opetettiin maanviljelystä (Noffke & Stevenson 1995, Wallace 1987). Sen mukaan viljelyä ei pystytty kehittämään soveltamalla menetelmiä, joita oli kehitetty tieteellisen tutkimuksen avulla. Kerrotaan, että vasta kun yhdistettiin intiaanien näkökulma, hallintoviranomaisten toimenpiteet ja tutkijoiden tietämys, alettiin saavuttaa tuloksia. Tutkijat kokeilivat yhdessä intiaanien kanssa, millaisilla metodeilla maanviljelyä saataisiin kehitettyä. Tämän yhteisen kokeilun ja kehittelyn myötä toiminta tehostui ja järkipäristyi: sadot paranivat ja saatiin enemmän tulosta suhteessa aiemmin tehtyyn työmäärään. Samalla saatiin käyttökelpoista tietoa siitä, miten maanviljelystä voidaan harjoittaa intiaanireservaateissa. Toimintatutkimus toi esiin sekä luonnontieteellistä että sosiaalitieteellistä uutta tietoa: tiedettiin enemmän paitsi reservaatin luonnonolosuhteista ja niihin soveltuvista viljelytavoista, myös intiaaniyhteisöstä ja sen suhteesta maanviljelyyn.

Esimerkin toimintatutkimus vaikuttaa asetettuihin tavoitteisiinsa nähden onnistu-neelta. Hyvä intiaani ei olekaan tässä kertomuksessa kuollut intiaani, vaan maanviljelystä harjoittava, reservaatiiinsa sopeutuva ja omillaan toimeen tuleva intiaani. Mikä teki tästä toimintatutkimuksesta onnistuneen, ja millä perusteella? Mikä on se totuus johon tällä tutkimuksella pyrittiin? Tarkastelemme tässä

artikkelissa kysymystä toimintatutkimuksen pätevydestä ja totuuden ongelmasta tämän esimerkin valossa.

Perinteisesti tutkimukseen kuuluu oleellisesti sen luotettavuuden arviointi. Kun puhutaan toimintatutkimuksesta, onko kysymys "luotettavuudesta" oikein asetettu? Pitäisikö mieluummin käyttää jotain muuta käsitettä - vaikkapa sellaisia kuin "pätevyys", "laatu", "uskottavuus", "oikeudenmukaisuus" tai "käyttökelpoisuus"? Vai kaikkia näitä? Vastaus riippuu siitä, mikä katsotaan toimintatutkimuksen tavoitteeksi ja perustehtäväksi.

Toimintatutkimuksen perimmäinen päämäärä voidaan asettaa monesta erilaisesta lähtökohdasta käsin. Ensinnäkin voidaan ajatella, että toimintatutkimuksen avulla pyritään hankkimaan ihmisen toiminnasta uutta tietoa. Kun tehdään muutokseen tähtäävä väliintulo eli interventio, paljastuu yhteisön toiminnasta asioita, joita ei muilla menetelmillä ehkä edes tavoitettaisi - esimerkiksi toimintaa ohjaavia normeja tai vakiintuneita rutiineja. Usein esille tulevat asiat liittyvät ihmissuhteisiin ja valtaan. Toimintatutkimus saattaa siten paljastaa esimerkiksi erilaisia byrokraattisia rakenteita tai joidenkin suppeiden intressiryhmien tapaa ajaa omaa etuaan.

Esimerkissämme kerrotaan, kuinka toimintatutkimuksen tuloksena saatiin käyttökelpoisempaa tietoa intiaanien elämästä ja maanviljelystä. Tutkimuksen pätevyys riippuu tästä näkökulmasta tarkasteltuna siitä, vastaako teoria todellista tilannetta intiaaniyhteisössä ja onko millainen käytännöllinen merkitys tutkimuksella oli. Tämä kriteeri nojaa totuuden korrespondenssiteoriaan sekä pragmatistiseen käsitykseen totuudesta. Lisäksi kyseisen tutkimuksen pätevyttä ja luotettavuutta arvioidaan vielä totuuden koherenssiteorian perusteella. Silloin tutkimustuloksia verrataan jo olemassaoleviin käsityksiin ja teorioihin. Jos epäkoherenssia havaitaan, joudutaan kyseenalaistamaan joko olemassaolevat käsitykset tai saadut tutkimustulokset. Näitä kolmea totuus-kriteeriä - korrespondenssia, koherenssia ja pragmatistista totuusteoriaa - on totuttu käyttämään eniten tutkimuksen pätevyuden tarkastelussa.

Mutta esimerkkinä kertomus voitaisiin kertoa myös toisesta näkökulmasta. Voitaisiin kertoa tarina siitä, miten toimintatutkimus sopeutti intiaaneja uuteen, länsimaiseen elämänuotoon. Kertomus maanviljelyksen kehittämisestä vaikuttaa valkoisen miehen kertomukselta tieteen ja tekniikan voittokulusta, laskevasta ajattelusta ja välineellisestä järjellisyydestä. Sellainen kertomus liittyisi uskottavasti vallitsevaan ajattelu- ja puhetapaan, dominoivaan diskurssiin: muiden länsimaisen rationaalisuuden menestystarinoiden ketjuun. Mutta onko tämä tarina tosi?

Tämä näkökulma osoittaa edelliset, perinteisesti sovelletut totuus-kriteerit riittämättömiksi. Siksi tarkastelemme tässä artikkelissa myös totuuden ja vallan suhdetta sekä totuuden konsensus-teoriaa.

12.1 Miksi reliabiliteetti ja validiteetti eivät käy?

Perinteisessä sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on käytetty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa.

sa. Validiteetin käsite pohjautuu näin ollen ajatukseen tosiasioiden ja väitteiden vastaavuudesta, korrespondenssista. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudelleen. Näin pyritään tarttumaan siihen, onko tutkimuksen tulokseen mahdollisesti vaikuttanut jokin satunnaistekijä, "väliintuleva muuttuja", jolloin tutkimuksen tulos olisi häiriintynyt. Jotta tällaiset tuntemattomat tekijät saataisiin kontrolloitua, tutkimusmenettelyä voidaan toistaa uudelleen. Jos tulos on sama eri mittauskerroilla, tulos on validi eli vapaa satunnaisista tekijöistä. Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät kuitenkaan sovi sellaisinaan toimintatutkimukseen.

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttämisestä on käyty kriittistä keskustelua yleisemminkin laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Esimerkiksi Guba ja Lincoln sovelsivat näitä käsitteitä vielä teoksessaan *Naturalistic Inquiry* (1985). Myöhemmin 1990-luvulla he ovat luopuneet termien käyttämisestä ja hakeneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuskysymyksille toisenlaisia käsitteitä.

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttäminen toimintatutkimuksen yhteydessä on vaikeaa useastakin syystä. Etenkin reliabiliteetti on huonosti sopiva käsite, koska toimintatutkimus on itsessään "väliintuleva muuttuja", jota käytetään tarkoituksellisesti muuttamaan tilannetta. Tutkimus suorastaan perustuu "väliintulevaan muuttajaan", interventioon. Sama tulosei oleedes periaatteessa saavutettavissa uudelleen intervention jälkeen, koska tilanne on jo toinen intervention jälkeen. Tulos on "totta" tietyssä ajan ja paikan määrittämässä tilanteessa.

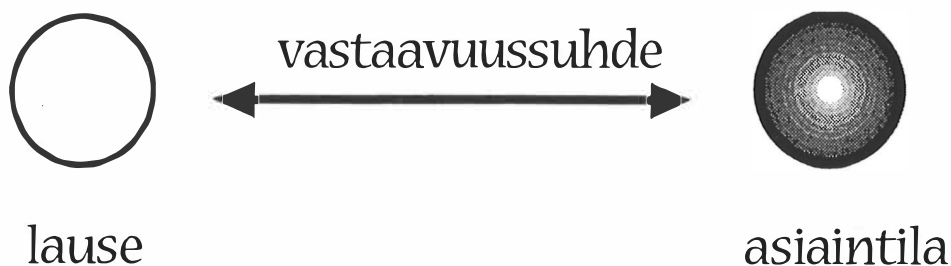
Validiteetin käsite perustuu puolestaan jo lähtökohdaltaan ajatukselle, että on olemassa erikseen tietävä subjekti - tutkija - joka esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta - objektista. Totuuden kysymys ratkaistaan siis tässä tapauksessa perinteisen korrespondenssiteorian varassa: väite on tosi, jos väitelause vastaa ulkoisessa maailmassa olevaa tosiasioiden tilaa. Mikä sitten on "todellinen" tosiasioiden tila ja kenellä on valta määrittellä se?

Tietoteoriassa on siirrytty entistä enemmän sitoumuksiin, joiden mukaan tieto ja tietävä subjekti eivät ole dualistisella tavalla erillään toisistaan (vrt. mm. Gadamer 1975; Varto 1992, Lehtovaara 1994; Guba & Lincoln 1994, Mezirow 1995). Todellisuus on ihmiselle läsnä jostain tietystä näkökulmasta käsin: jostain horisontista, ymmärtämysyhteydestä tai merkitysperspektiivistä käsin. Tiedon pätevyys riippuu ajallisesta ja paikallisesta asiayhteydestä, tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta. Tieto on siis kontekstuaalista, yhteyksistä riippuvaa. Kuten Kemmis ja Wilkinson ovat todenneet, juuri toimintatutkimuksessa tiedon ajallis-paikallinen ja historiallinen luonne korostuu. Intervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin.

Esimerkiksi intiaanien reservaatissa vanhempien intiaanien kunnioitus otaksuttavasti heikkeni toimintatutkimuksen myötä. Länsimainen, tekniseen tehokkuuteen ja laskelmoivaan ajatteluun perustuva maanviljelys päihitti vanhojen intiaanien perinteen. Toimintatutkimus aiheutti intiaanien nuoremmassa sukupolvessa ajattelutavan muuttumisen. "Totuus" intiaaniyhteisöstä ei ollutkaan enää sama "totuus" kun tutkimusinterventio oli tehty, koska tilanne oli muuttunut.

12.2 Totuus korrespondenssina

Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti nojaavat totuuden korrespondenssiteoriaan. Korrespondenssiteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa. Jos siis intiaaniyhteisö todella toimii siten kuin tutkimuksessa väitetään ja tutkimustulokset maanviljelyksen onnistumisesta intiaaniyhteisössä pitivät paikkansa, saavutettiin totuus korrespondenssin merkityksessä. Korrespondenssiteorian perusidea voidaan tiivistää seuraavaan kuvioon:



KUVIO 1 Pelkistys totuuden korrespondenssiteoriasta

Pisimmälle kehitetyn kuvauksen totuuden korrespondenssiteoriasta on esittänyt nuori Ludwig Wittgenstein (1889-1951) kirjassaan *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein 1984). Sen mukaan maailma koostuu yksittäisistä asiainiloista ja vain niistä: "Yksityinen asiaintila on olioiden (asioiden, esineiden) yhteys" (Wittgenstein 1984, 5). Lauseella on merkitys, jos siinä väitetään jonkin asiainilan vallitsevan. Todellisuus on Wittgensteinille toisistaan riippumattomien yksittäisten asiainilojen vallitsemista tai vallitsematta olemista. Ihmiset muodostavat näistä asiainiloista eli faktoista ajatuksia eli loogisia kuvia. Tämä kuva on tosi, jos sen merkityssisältö täsmää eli on vastaavuussuhteessa todellisuuden kanssa. Kuvan totuuden tai epätotuuden havaitsemiseksi sitä on verrattava todellisuuteen (ks. huomautukset 2.21 - 2.224.)

Lars Hertzberg tulkitsee *Tractatuksen* totuusteoriaa seuraavasti: "Lause on tosi silloin kun oliot maailmassa niveltävät toisiinsa samalla tavalla kuin niihin viittaavat sanat lauseessa, muuten se on epätosi. Tämä on osa niin sanottua lauseen merkityksen kuvateoriaa (...) Totuus on maailmaa ja kieltä yhdistävä rengas." (Hertzberg 1980, 153). Wittgensteinin kuvateorian tavoin sekä tieteessä että arjessa oletamme, että maailma ja meidän mieltemme ovat vastaavuussuhteessa.

Kieli

”Universaali-
kronikka”
●kielen avulla
luotu kuva koko
maailmasta

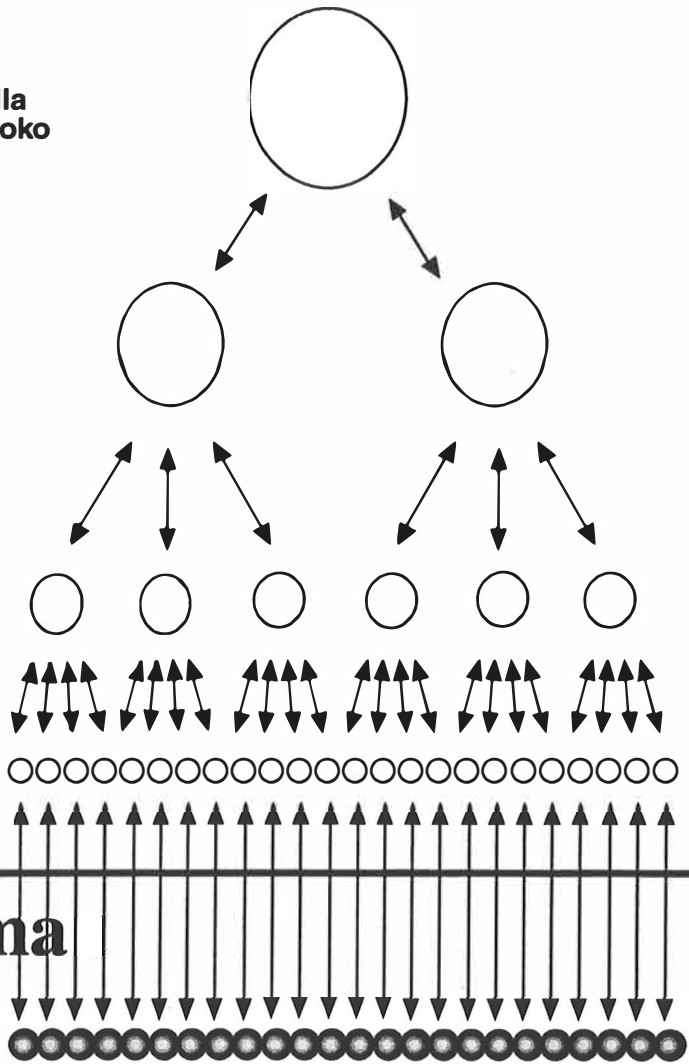
Yleisemmät
teoriat

Kompleksi-
lauseet eli
teoriat

Elementaari-
lauseet

Maailma

Yksittäiset
asiaintilat



KUVIO 2 Korrespondenssiteorian sovellus: tulkinta kielen ja maailman suhteesta Ludwig Wittgensteinin kielen kuvateorian mukaan

Wittgensteinin kuvateoriaa voidaan tulkita yllä esitetyllä tavalla. Elementaarilauseita eli merkityksellisiä ajatuksia vastaa todellisuudessa yksityinen asiaintila tai sen mahdollisuus. Kompleksilause on tiivistelmä elementaarilauseita, ja sen totuus voidaan saada selville palauttamalla se useiksi elementaarilauseiksi, joita verrataan yksityisiin asiaintiloihin. Esimerkiksi väitteen "Kaikki ihmiset ovat filosofi" todentaminen tapahtuu palauttamalla se elementaarilauseiksi "Heikki-

nen on filosofi", "Kakkori on filosofi", "Moilanen on filosofi" jne. ja vertaamalla näitä lauseita sitten todellisuuteen. Aaltolan tulkinnan mukaan Wittgensteinilla on myös idea universaalikronikasta, joka on täydellinen tiivistys tosista kompleksista ja -elementaarilauseista (Aaltola 1976, 11 ja 16).

Tämä Wittgensteinin kuvateoria sisältää vahvan metafyyssisen teorian kielen ja maailman luonteesta ja suhteesta. Toisin sanoen se kantaa sisällään vahvoja oletuksia maailman ja kielen olemassaolon tavasta, vaikka Wittgenstein nimenomaisesti ei halunnut perustaa mitään metafyyssistä järjestelmää. Tästä metafyyssisyydestä johtuen niin sanotun Wienin piirin loogiset positivistit eivät omaksuneet Wittgensteinin versiota korrespondenssiteoriasta vaan puolalaisen Alfred Tarskin niin sanotun semanttisen korrespondenssiteorian. Tarskin totuusteoriasta käytetään myös nimitystä lainausmerkkien poisto teoria. Nimitys johtuu siitä, että sen mukaan esimerkkilause "Kissa on matolla" on tosi, jos ja vain jos kissa on matolla. Kriitikoiden mukaan tässä on vastaavuussuhteessa vain väittämä (statement) lainausmerkkien kanssa ja väittämä ilman lainausmerkkejä. Heidän mukaansa näin määriteltynä sana "tosi" on tarpeeton eikä näin ollen tuo mitään uutta. Uusimmat korrespondenssiteorian muotoilut pyrkivät välttämään toisaalta Tarskin semanttisen totuusteorian sisällöttömyyden ja toisaalta kuvateorian vahvat metafyyssiset kannanotot kielen ja maailman luonteesta (esimerkiksi Searle 1996).

Saksalainen filosofi Martin Heidegger (1889-1976) ottaa korrespondenssiteorian kritiikissään toisen strategian. Hän haluaa kyseenalaistaa korrespondenssiteorian taustalla olevan ontologisen differenssin tai dualismin. Heideggerin mukaan korrespondenssiteoria perustuu kartesiolaiseen dualismiin, jossa vastapoleiksi asetetaan tiedostava subjekti ja maailma subjektin kohteena, objektina. Rene Descartesta (1596-1650) lähtien subjekti-objekti -suhteesta on tullut määräävä niin filosofisessa kuin tieteellisessäkin ajattelussa meidän vuosisadallemme asti. Heideggerin kritiikki kohdistuu juuri tähän kahtiajakoon, jossa kaikki pyritään ymmärtämään subjekti-objekti -suhteen kautta. Maailma tulkitaan yhtenä kaiken sisältävänä objektina tai objektien kokonaisuutena, jota tutkija tai filosofi tarkastelee ulkopuolelta. Juuri näin tehtiin edellisessä sosiaaliteknologisessa reservaatitutkimuksessa. Intiaaniyhteisö otettiin objektien kokonaisuutena, jota ulkopuolinen tutkija ryhtyy tutkimaan ja muuttamaan, manipuloimaan heitä luonnonobjektien tavoin.

Heideggerille maailma on ensisijaisesti se, jossa objektit kohdataan. Maailmassa kuitenkin aina ollaan jo ennen objektien kohtaamista. Maailmassa olemisen ei ole kuitenkaan selvitettävissä subjekti-objekti -suhteella. Tähän nojaa Heideggerin kritiikki korrespondenssiteoriaa kohtaan. Korrespondenssiteorian mukainen väitteen ja sen kohteen välinen vastaavuus edellyttää perinteisen subjekti-objekti -suhteen. Heideggerilaisen maailmakäsityksen mukaan totuus ei voi olla väitteitä asiantiloista, koska maailma ei ensisijaisesti ole haltuunotettavissa objektina (Heidegger 1986, 13 -14.). Haltuunotolla tarkoitetaan laskettavaksi, mitattavaksi ja määriteltäväksi objektivointia. Tällaista haltuunottoa Heidegger kutsuu myöhäisfilosofiassaan laskeväksi ajatteluksi, joka hänen mukaansa hallitsee merkittävästi tieteellistä ajatteluamme. Esimerkissämme intiaanireservaatissa laskevan-ajattelun mukainen tutkimus muuttaa reservaatin numeroiksi ja väitteiksi, jotka mahdollisesti kertovat intiaanien lukumäärän, ikärakenteen,

kuinka monikertaiseksi maanviljelystä saatu tuotanto kasvaa intervention jälkeen ja niin edelleen. Numerot ja kuvaukset eivät kuitenkaan kerro, mitä on olla intiaani reservaatissa ennen ja jälkeen intervention. Vaihtoehdoksi, ja itse asiassa ainoaksi mahdollisuudeksi Heidegger näkee ajattelun, jota hän kutsuu Silleen jättämiseksi. Silleen jättävä ajattelu antaa kohteen paljastua olemisessaan, ilman että sitä pakotetaan subjekti-objekti-suhteeseen korrespondenssiteorian mielessä. (Heidegger 1991, 3-17.)

12.3 Totuus onnistuneena käytäntönä

Toinen näkökulma toimintatutkimuksen pätevyyteen on näkemys, että sen avulla ennen kaikkea kehitetään yhteisön toimintaa. Onnistunut toimintatutkimus merkitsee siis järkevämpää uutta käytäntöä, joka osoittautuu toimivaksi. Intiaanireservaatissa saatiinkin entistä suurempi sato entistä vähemmällä tuotantopanoksilla - tästä näkökulmasta käsin toimintatutkimus on onnistunut. Tällainen näkökulma on pragmatistinen: totta on se, mikä toimii.

Sekä pragmatistisen totuusteorian että totuuden konsensusiteorian siemenet kylvi Charles Sanders Peirce. "Selvittääksemme jonkin intellektuaalisen käsitteen merkityksen meidän tulee tutkia, mitä käytännöllisiä seurauksia voisi välttämättä seurata tämän käsitteen totuudesta; ja näiden seurausten summa sisältää kokonaan kyseisen käsitteen merkityksen." (Peirce Niiniluodon 1986, 45 mukaan). Peircellä käytäntö ohjaa tutkijayhteisön mielipidettä. Käytäntö antaa palautteen, jolla tutkijayhteisö muodostaa uuden käsityksen, jota puolestaan sovelletaan käytäntöön.

Toinen kuuluisa pragmatisti William James kehitti totuuden ja käytännön suhteesta aivan oman radikaalin versionsa. Hänen mielestä ideoiden totuus on niiden "käteisarvo" (cash value) elämämme kannalta. Esimerkiksi uskonnolliset käsitykset ovat pragmaattisessa mielessä totta, koska niillä on suuri käteisarvo elämämme kannalta. Jamesin mukaan uskolla jumalaan on positiivisia vaikutuksia elämäämme, vaikka jumala ei meistä riippumatta olisikaan olemassa (Niiniluoto 1986, 49.)

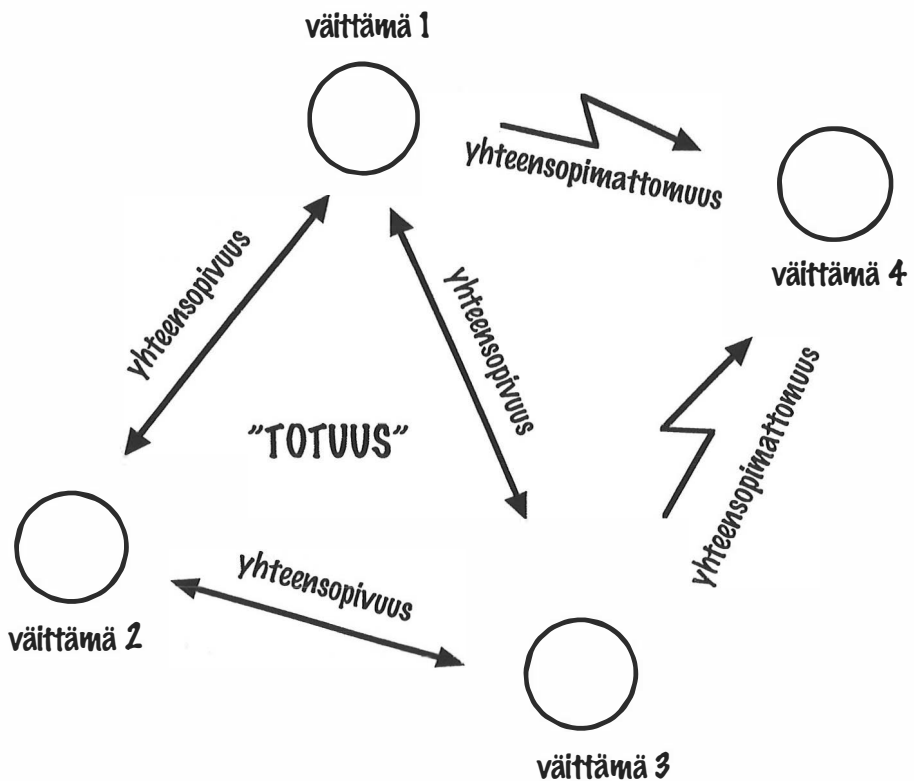
Kun ajatellaan esimerkkiämme intiaanireservaatista eivät tutkijat varmaankaan arvioineet tutkimustulosten pätevyyttä jamesilaisittain "käteisarvona" vaan lähinnä peirceläisessä merkityksessä toimivana "uskomuksena", joka johtaa asetettuun tavoitteeseen. David Bridgesin mukaan (1998, 9) juuri pragmatismi soveltuukin erityisen hyvin toimintatutkimuksen totuuskriteeriksi. Tutkimus on tosi, jos se johtaa toivottuun tulokseen. Ongelmana tässä esimerkitapauksessa on se, että tutkijoiden toivomien käytännöllisten seuraamusten - maanviljelyn kehittymisen - lisäksi on voinut ilmetä sellaisiakin käytännöllisiä seuraamuksia kuin alkoholismi, apaattisuus sekä vieraantuminen omasta kulttuurista ja identiteetistä. Tutkimustulosta voidaan joutua arvioimaan uudelleen. Näin tutkimuksen totuus riippuu siitä, mitä käytännöllisiä seuraamuksia painotetaan tai mitä seuraamuksia edes tarkkaillaan.

Pragmatistinen näkökulma tutkimuksen totuuteen edellyttää käsitystä siitä, mitä on pidettävä onnistuneena käytäntönä tai toivottuna käytännöllisenä seuraamuksena. Tämän käsityksen totuuden arvioinnissa ei auta pragmatismi eikä

totuuden korrespondenssiteoria. Pragmatistisessa tutkimuksessa ei oteta huomioon tiedon historiallisuutta. Intiaanireservaatille voi olla nyt "hyväksi" ja arvokasta maanviljelyä, mutta toisessa historiallisessa tilanteessa he eivät ole sitä tarvineet. Tarve on tullut valkoisen miehen vallankäytön myötä.

12.4 Totuus koherenssina ja paradigmaattinen totuus

Totuuden koherenssiteorian mukaan totuus on lauseiden yhteensopivuutta muiden lauseiden kanssa. Sen perusediat voidaan pelkistää seuraavasti.



KUVIO 3 Totuuden koherenssiteoria

Kuvassa "Totuus" muodostuu ristiriidattomien väittämien, lauseiden tai teorioiden yhteensopivuutena. Näin ollen totta on se, mistä kuviossa väittämät 1, 2 ja 3 antavat ristiriidattoman ja yhteensopivan kuvauksen. Väittäämä 4 ei tämän mukaan ole totta, koska se ei ole yhteensopiva muiden väitelauseiden tai teorioiden kanssa. Koherenssiteoria on lähinnä ymmärretty teorioiden ristiriidattomuuden

vaatimuksena. Mikäli totuutta tarkastellaan koherenssiteorian mukaisesti, voidaan siis todellisuus sellaisenaan jopa sulkeistaa kokonaan pois ja tarkastella vain kielellisesti esitettävien väittämien ja teorioiden keskinäistä suhdetta.

Nykyään totuuden koherenssiteoriaa ei pidetä varsinaisena totuuskäsityksenä vaan yhtenä näkökulmana, jolla voidaan joko vahvistaa tai kiistää jollain muulla tavoin määriteltyä totuutta. Sitä käytetään usein yhdessä korrespondenssiteorian kanssa: jos teoria ei ole yhteensopiva empiiristen havaintojen kanssa, koherenssi vaatii joko empiiristen havaintojen tarkistamista, lisähypoteesien esittämistä tai teorian korjaamista (Kauppi 1980, 98).

Eräänlaisen hermeneuttisen koherenssin vaatimuksen jokainen tutkija asettaa tietoisesti tai tarkoittamattomasti. Tutkimus tapahtuu aina jonkun skeeman tai teorian valossa. Nuoren Wittgensteinin tarkoittamia puhtaita yksittäisiä tosiseikkoja ei ole olemassakaan, vaan kaikki empiiriset havainnot ovat teoriasidonnaisia: ne on tehty tietystä viitekehityksestä käsin ja tämä viitekehys on määrittänyt sen mitä todellisuuden aluetta tutkitaan ja millä menetelmillä.

Thomas Kuhn käytti tästä viitekehityksestä nimeä paradigma. Kuhnin mukaan niin sanotun normaalitieteen tarkoituksena on paradigmaan yhteen sopivan tiedon kerääminen ja syventäminen. Normaalitiede kerää ja määrittelee paradigmaa tukevia faktoja, pyrkii havaintojen ja teorian yhä parempaan koherenssiin (Kuhn 1994, 38-40). Kuhnille luonnontieteellisen tutkimuksen harjoittaminen on palapeli-ongelmien ratkaisemista. Kysymys ei ole niinkään uusien totuuskien löytämisestä luonnosta - sillä viime kädessä itse paradigma on jo totuus - vaan se on ikään kuin tämän jo valmiiksi tiedetyn totuuden vahvistamista etsimällä puuttuvia paloja. "Normaalitieteen tavoite ei ole paljastaa uudenlaisia ilmiöitä. Itse asiassa lokeroon sopimattomia ilmiöitä ei nähdä lainkaan" (Kuhn 1994, 36-37).

Jos tieteelliset kokeet eivät tue "paradigmaattista totuutta", joko itse koetta pidetään epäonnistuneena tai tunnustetaan anomalinen havainto. Anomalia on sellainen hyväksytyissä testeissä havaittu ilmiö, jota paradigma ei kunnolla pysty selittämään. Anomalisessa havainnossa luonto ei täytäkään paradigman synnyttämiä odotuksia. Normaalitieteen kehityksen alkuvaiheessa paradigmaattisen teorian ja testitulosten koherenssi on suurimmillaan. Kun paradigma kehittyy ja artikuloituu yhä tarkemmaksi, tämä yhteensopivuus alkaa rakoilla ja havaitaan yhä useampia anomalisia ilmiöitä. "Mitä täsmällisempi ja kattavampi p on, sitä herkempi anomalian ja siitä seuraavan paradigman muutoksen tarpeen ilmaisija se on" (Kuhn 1994, 77). Paradigma tai paradigmaattinen teoria ei kuitenkaan automaattisesti vaihdu toiseen paradigmaan anomalisten havaintojen kasvun ja epäkoherenssin lisääntymisen myötä. Kuhnin mielestä kyseessä ei ole pelkästään tieteen sisäinen asia.

Jos jostain ulkoisesta syystä on tarpeen pitäytyä vanhassa paradigmassa anomalisista havainnoista huolimatta, ei tiedemiesten mielikuvituksella ole rajaa, kun entistä paradigmaa venytetään. Jotta vaihtoehtoisia paradigmoja voisi ilmetä ja ne voisivat kilpailla tasaverisesti, tarvitaan suotuisa ympäristö. Se edellyttäisi erilaisuuden sietämistä sekä avointa ja demokraattista keskusteluympäristöä. Toimintatutkimuksen piirissä näyttää vallitsevan moniparadigmaattinen tila, jossa on elintärkeää säilyttää avoin ja tasavertainen keskusteluyhteys eri viitekehysten välillä. Tämä ei sinänsä ole puute tai huono asiantila. Vaikka tieteellisessä

diskurssissa tavoitellaankin konsensusta, tulee näkökulmien moninaisuus säilyttää, jottei yhden paradigman mukaisesta koherenssista muodostuisi totuuden kriteeriä.

12.5 Toimintatutkimus ja totuuden paljastuminen

Intiaanireservaatissa tapahtunut tutkimus edustaa niin sanottua positivistista yhteiskuntatutkimusta, jossa yhteiskunnallisten ilmiöt otetaan luonnon ilmiön kaltaisina. Siinä yhteiskuntatiede nähdään perusteiltaan luonnontieteiden kaltaisena objektivoivana tutkimuksena. Hermeneutikko Wilhelm Dilthey (1833-1911) halusi kumota tällaisen ajattelutavan. Hän esitti luonnontieteiden ja ihmistieteiden metodologisen eron seuraavasti: "Luontoa me selitämme; psyykkistä elämää me ymmärrämme" (Dilthey, Habermas 1971, 144 mukaan). Selittäminen Diltheylle tarkoittaa teoreettisten käsitteiden soveltamista faktoihin, jotka on tuotettu teorioista riippumattoman systemaattisen observoinnin avulla. Ymmärtämisessä on kysymys itsensä asettamisesta perinteeseen tai johonkin kulttuuriin, itsensä siirtämisestä johonkin ulkoiseen niin, että mennyt tai vieras kokemus paljastuu tai tapahtuu.

Niin sanotulle selittäväälle yhteiskuntatutkimukselle asettuu vastapainoksi ymmärtävä sosiologia tai yleensä ottaen hermeneuttinen ote yhteiskuntatieteissä. Eräs tällainen diltheylaisittain ymmärtämiselle perustuva yhteiskuntatieteellinen metodi on etnometodologia. Pertti Alasuutarin mukaan etnometodologian perusideana on "tehdä näkyviksi niitä arkielämässä käytettyjä päättelysääntöjä ja kollektiivisesti jaettuina perusolettamuksia, joita käytämme ymmärtääksemme, mistä erilaisista vuorovaikutustilanteista on kyse" (Alasuutari 1989, 68). Nämä päättelysäännöt ja perusolettamukset ovat juuri niitä kielipelejä, joista vanhempi kuvateorian hylännyt Wittgenstein puhui.

Etnometodologiassa ja sen kaltaisessa niin kutsutussa hermeneuttisessa toimintatutkimuksessa totuuden vaatimus ja pyrkimys on toisenlaatuinen kuin korrespondenssiteoriaan nojautuvassa positivistisessa yhteiskuntatutkimuksessa. Heideggerin hermeneuttinen totuusnäkökulma väljästi tulkittuna voisikin olla antoisa toimintatutkimuksen kannalta.

Kritiikissään koherenssi- ja korrespondenssiteoriaa kohtaan Heidegger esittää totuuden paljastumisena, joka aina liittyy olemiseen (Heidegger 1986, 12-13). Heidegger käyttää totuudesta sanaa *aletheia*, joka tarkoittaa olevan paljastumista ja peittymättömyyttä. Sana on peräisin antiikin Kreikan filosofiasta, ja Heidegger haluaa pitää kiinni sen alkuperäisestä merkityksestä. Sen mukaan hermeneuttinen totuus ei ole suhdetta - korrespondenssi tai koherenssi - vaan se tapa, jolla oleva ilmaisee itseään (Varto 1992, 62-63). Totuus ei sijaitisi väitteissä, vaan että puheemme osoittaa totuutta avoimuutena, *aletheiana*.

"Väite on tosi" tarkoittaa: se paljastaa olevan itsessään. Se sanoo, osoittaa ja "antaa nähdä" olevan peittymättömyydessään. Väitteen totena-oleminen (totuus) täytyy tulla ymmärretyksi peittymättömänä olemisena. Totuudenluonteeseen ei kuulu yhdenmukaisuustietäjän ja kohteen välillä, tietäjän ja kohteen ollessa olevan (subjektin) ja toisen (objekti) merkityksessä. (Heidegger 1986, 218-219.)

Toimintatutkimuksen kannalta olemisen paljastumisen ymmärtäminen totuutena näyttäisi aluksi kaukaa haetulta. Kuitenkin Heideggerin kritiikin kautta tulee mahdolliseksi erilainen totuuskäsitys, jota toimintatutkimuksessa ilmeisestikin tarvitaan - totuuskäsitys, jota eivät vaivaisi kysymykset koherenttiudesta ja validiteetista. Aletheettinen totuus Heideggerille on aina samalla ei-totuutta, toisin sanoen paljastuminen on aina samalla peittymistä. Oleva ei paljastu koskaan täydellisesti (Heidegger 1986, 43-44). Esimerkin intiaanireservaatti ei paljastu missään tutkimuksessa kokonaisuudessaan, vaan on tutkijan totuus, intiaanin totuus, historian totuus. Totuus ei ole koskaan koko totuus.

Totuus paljastumisena on totuutta, joka on historiaan, aikaan ja paikkaan sidottua. Sen luonnetta voisi kuvata tapahtumiseksi ennemmin kuin staattiseksi asioiden vastaavuudeksi. Totuuden tapahtuminen on aina maailmassa, jonka olemassaoloa emme kyseenalaista. Itse asiassa emme voisi kysyä mitään ilman maailmassa-olemista. Kysyessämme olemme jo aina maailmassa, jota kysymme, olemme sinne heitetynä. Heideggerin maailma voidaan ymmärtää laajassa mielessä kielenä, joka antaa merkitys horisontin kaikkeen olevaan. Vastaavasti soveltaen toimintatutkimukseen, kysyttäessä tutkimukseen liittyviä asioita, emme pääse tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimus on aina jo siinä maailmassa, siinä merkityshorisontissa, jossa kysymme. Samoin olemme jo tutkimuksessa, kysyessämme tutkimuksen merkitystä. Tätä kysymisen hermeneuttista luonnetta voisi kutsua Dilthey'n hermeneutiikan radikalisoimiseksi. Diltheyllä kysymys on itsensä asettamisesta perinteeseen, Heideggerilla se on itsensä löytämistä jo perinteessä olemisena.

Maailma, perinne ja tutkimus ovat ja tapahtuvat jo aina niitä kysyttäessä. Niiden ulkopuolelle ei pääse. Totuus, joka paljastuu ja tapahtuu tutkimuksessa, on itse asiassa tutkimuksen tapahtumista. Kysymyksiin, joita esitetään löytyy vastaus, koska tutkimus on paljastunut jotain, jota voi kysyä. Tätä on kutsuttu liikkumiseksi hermeneuttisella kehällä, jossa totuus paljastuu tutkimuksen tapahtumisen myötä.

12.6 Avoin diskurssi pätevyyden kriteerinä - totuus konsensusena

Kriittisen toimintatutkimuksen perinne näkee toimintatutkimuksen sosiaalisena prosessina, jossa toimijat ja osallistujat kohoavat kriittiseen diskurssiin omasta toiminnastaan ja sen laajemmista yhteiskunnallisista ehdoista. Tällöin toimintatutkimuksen tulos ei ole tehokkaampi luontoon tai yhteisöön kohdistuva välineellinen toiminta. Se ei ole myöskään välttämättä uusi yhteiskuntatieteellinen tieto. Tulos saattaa olla se, että yhteisö alkaa keskustella niistä arvoista, jotka ovat olemassaolevien käytäntöjen takana.

Toimintatutkimus voi parhaimmillaan johtaa uuteen demokraattiseen keskustelukulttuuriin, jonka myötä yhteisö herkistyy esimerkiksi tasa-arvo-kysymyksille. Tuloksena voi olla uusi keskustelun tapa, joka perustuu toimijoiden avoimuuteen, vastavuoroisuuteen ja reflektiivisyyteen. Nämä ovat kriittisen diskurssin ominaisuuksia, joissa ei periaatteessa - niin sanotussa ideaalisessa puhetilanteessa - ole muuta "voimaa" kuin parhaan argumentin voima. Tällaises-

ta voimasta Habermasta käyttää myös nimitystä rationaalinen motivointi. (Habermas 1984a, 137.)

Habermasin mukaan diskurssissa viimekätisenä totuuden kriteerinä on saavutettu konsensus keskusteltavasta asiasta. Habermasin totuuden konsensus-teoria ei itseasiassa ole teoria väitteiden ja ilmaisujen "totuudesta", vaan oikeasta menettelytavasta saavuttaa pätevä käsitys (Habermas 1984a, 137). Itse keskustelussa, diskurssissa, väitteiden pätevyyttä voidaan arvioida vetoamalla korrespondenssiin, koherenssiin tai käytännöllisyyteen. Kun väitteiden ja ilmaisujen pätevyyttä arvioidaan, noudatetaan erilaisia pätevyysvaatimuksia riippuen siitä, mikä puheen tarkoituksena kulloinkin on ja millaisiin asioihin siinä viitataan. Eri diskurssit, niiden maailmasuhteet ja niihin liittyvät pätevyysvaatimukset on koottu seuraavaan taulukkoon.

	maailmasuhde	maailmasuhteen ilmenemismuoto	pätevyysvaatimus	puheen tarkoitus
teoreettis-empiirinen diskurssi	ulkoinen luonto	objektiivisuus	totuus	tosiasioden esittäminen
praktinen diskurssi	yhteiskunta	normatiivisuus	normatiivisuus	normien asettaminen
ekspressiivis-esteettinen kritiikki	sisäinen luonto	subjektiivisuus	autenttisuus	subjektivistinen elämysten ilmaisu

TAULUKKO 1 Habermasin universaalipragmaattinen malli puheesta ja pätevyysvaatimuksesta (muokattu Habermas 1984b, 440 mukaan)

Diskurssinsisällä käytetään eri kriteereitä "totuudelle" tai puhutaan eri "totuudesta" - tai pätevyydestä. Kun praktisessa diskurssissa keskustellaan siitä onko jonkun esittämä normatiivinen kannanotto pätevä, ei arviointikriteerinä ole totuus korrespondenssin merkityksessä vaan oikeudenmukaisuus. Oikeudenmukaisuus on praktisen diskurssin pätevyysvaatimus (Geltungsanspruch). Esitetyn normatiivisen väittämän pätevyyttä arvioidaan sen kannalta, edustaako se oikeudenmukaisuutta ja kohtuutta. Arvioitavaksi tulee myös se, onko väittämässä ehdotettu normi yleistettävissä siten, että sen noudattamista voidaan edellyttää kaikilta asianosaisilta osapuolilta - toisin sanoen onko normi universaalisuusvaatimuksen mukainen.

Sen sijaan teoreettis-empiirisessä diskurssissa ei tarkastella maailmaa siitä näkökulmasta, miten asioiden pitäisi olla eli normatiivisesti. Tällöin keskustellaan siitä "miten asiat maailmassa makaavat", pidimmepä niistä tai emme tai olivatpa ne oikein tai väärin. Teoreettis-empiirisen diskurssin pätevyysvaatimuksena on "totuus". Tässä diskurssissa pyritään löytämään totuus - esimerkiksi vaikka teoreettinen laki luonnontapahtumista tai vain yksittäinen tosiseikka, jonka voimassaolosta päästään yksimielisyyteen. Se mitä argumentteja teoreettis-empiirisessä diskurssissa sitten pidetään hyväksyttävänä, riippuu tieteenalan

perinteestä ja vallitsevasta paradigmasta.

Demokraattisessa toimintatutkimuksessa käydään koko ajan erilaisia diskursseja asianosaisten kesken. Tällöin on tärkeää erottaa mainittujen diskurssien pätevyysvaatimukset toisistaan. Erityisen tärkeää on pitää erillään teoreettisempiirinen ja praktinen diskurssi. Kun keskustellaan siitä, millaisia olemassaolevat - toimijoiden itsensä ylläpitämät - käytännöt ovat, pitää pystyä ottamaan etäisyyttä niihin. On pyrittävä ulkoistamaan itsensä ja nostamaan diskursiiviseksi omatkin käytännöt. On pyrittävä käsitysten ja reaalisten käytäntöjen vastaavuuteen eli korrespondenssiin, mutta ilman objektiivivaa, välineellistävää, asennetta. Vastaavasti kun puhutaan arvoista ja normeista - esimerkiksi siitä, mihin suuntaan työyhteisöä halutaan kehittää, on toisella tapaa irrottauduttava käytännöstä. Siitä miten asiat ovat aina olleet, ei voi johtaa sitä, kuinka niiden pitäisi olla. Kun puhutaan siitä mikä on oikein tai väärin, on pyrittävä suhtautumaan reflektiivisesti olemassaoleviin käytäntöihin ja perinteeseen.

Totuuden konsensusteoriassa painotetaan niitä menettelytapoja, joiden kautta yhteisymmärrykseen päästään. Mikä tahansa yhteisymmärrys ei ole arvokas - sehän saattaa perustua myös pelkkään traditioon tai vallankäyttöön. Vain sellaista konsensusta voidaan pitää arvokkaana, joka on saavutettu edellä mainittuja menettelytapoja noudattaen vapaan keskustelun tuloksena. Tämän vuoksi totuuden konsensusteoriaa voidaan kutsua proseduraaliseksi näkökulmaksi totuuteen - tiettyihin menettelytapoihin perustuvaksi tavaksi lähestyä totuutta. Tutkimuksen pätevyyttä tulee arvioida siitä näkökulmasta, kuinka hyvin siinä on pystytty täyttämään argumentatiivisen toiminnan yleisiä ehtoja.

12.7 Valta, tahto ja totuus

Totuuden konsensusteoriassa tulee esille vallan merkitys totuuden määrittämisessä. Seuraavaksi tarkastelemme hiukan lähemmin vallan suhdetta totuuteen Michael Foucault'n ajatusten valossa. Foucault'n mukaan tiedon historian käsityksen mukaan asioilla ei ole alkuperää, vaan asioita tutkittaessa löydetään alkuperäisen olemuksen olemattomuus. Olemukset ovat vähä vähältä kehittyneet erilaisista ja toisilleen vieraista muodoista. Todellisuus ei ole homogeeninen ja yhtenäinen. Sen sijaan se on hajaantunut ja heterogeeninen, historiallistettu muodostelma, jossa todellisuudella ja historialla ei ole perustaa, jatkuvuutta tai pysyviä ominaisuuksia. Foucault ei pyri objektiiviseen totuuteen, vaan historia kääntyy sisäänpäin ja muodostuu tarinaksi, kertomukseksi ja myytiksi. Historia ei ole missään tapauksessa objektiivista todellisuutta. (Marshall 1990, 17-18).

Todellisuus riippuu vallankäytöstä, joka määrää tulkintaa. Asiat voidaan identifioida vain omilla paikoillaan systeemissään eikä niillä ole identiteettiä sen ulkopuolella. Foucault kirjoittaa: "Totuus on tämänpuoleinen asia, jonka vain vallan moninaiset muodot tuottavat." (Foucault, Jones 1990, 102 mukaan.) Valta ja tieto keskittyvät eri asiantuntijoille, eksperteille ja spesialisteille, joiden erikoisala pienenee ja pienenee. Tämän seurauksena Foucault ei pidä tietoa neutraalina, puhtaana tai itsessään oikeana tai vääränä.

Foucault keskittyy siihen, mitä valtasuhteet ja -mekanismit tekevät ihmisistä. Hän ei kysy, miksi ihmiset tekevät mitä tekevät. Valtasuhteet tekevät yksilöistä

sen mitä hän on, jolloin yksilöä ei voi määritellä ja ymmärtää ilman häntä muovaavia valtasuhteita. (Kusch 1993, 111-112.) Kirjassaan Tarkkailla ja rangaista Foucault kirjoittaa:

Yksilö on epäilemättä yhteiskunnan ideologisen esittämistavan kuvitteellinen hiukkanen, mutta hän on myös todellisuutta, joka on tuotettu näillä erityisaloiksi kutsumillani vallan teknologioilla (...) Tosiasiallisesti valta tuottaa; se tuottaa tosiasioita eli kohdealueita ja totuuden rituaaleja. Yksilö ja yksilöön liittyvä tieto kuuluvat tähän tuotantoon (Foucault 1980, 219).

Tutkimus ei ala tyhjästä tilanteesta, johon tutkija riippumattomana olentona ilmaantuu. Tutkija ei myöskään ole intressitön, vailla suunnitelmaa ja päämäärää. Esimerkissämme intiaanireservaatista valkoisella miehellä oli tarve - ja myös valta - opettaa intiaaneille maanviljelyä, jotta intiaanit selviytyisivät mahdollisimman hyvin reservaatissa. Koko maanviljelyn tarvetta ei sinällään olisi ollut, jos valkoinen mies ei olisi valtansa avulla ajanut intiaaneja reservaattiin. Valta ja totuus ovat jo ennen tutkimusta käsi kädessä. Tutkimukselle asetetaan tavoitteet, joita toimintatutkimuksessa ei voida jättää yhtä riippumattomiksi kuin esimerkiksi luonnontieteellisessä tutkimuksessa. Esimerkissä maanviljelyn tehostaminen on tutkijoiden kannalta arvokasta ja onnistui vasta kun intiaanit omaksuivat saman arvostuksen.

Tässä kuviossa voidaan nähdä yhtäläisyyksiä nietzscheläiseen tahtoon vallasta, joka oli myös edellä mainitun Foucaultin ajattelun teemoja. Tahto valtaan on arvojen uudelleen asettamista, kun arvojen perusta näyttää katoavan. Kysymys on ennen kaikkea vallan ja tiedon erottamattomasta suhteesta.

12.8 Lopullinen totuus totuudesta?

Edellä on esitetty useita näkökulmia totuuden ongelmaan. Osa näistä käsityksistä on selvästi toisensa poissulkevia. Toisista käsityksistä taas voitaisiin tehdä yleisempi kokonaisnäkemys "totuudesta". Sellaista emme tässä kuitenkaan lähde kokoamaan, vaikka olemmekin esittäneet tiettyjä käsityksiä positiivisemmin kuin toisia. Varsinaisesti ei ole "oikeaa" tai "totta" totuusteoriaa. Itse totuusteoria tulee ennen puhetta oikeasta tai todesta: se on osa kaiken tutkimuksen taustalla olevia metateoreettisia sitoumuksia, joita ei välttämättä koskaan pueta sanoiksi eikä aina edes pyritä siihen.

Nähdäksemme jokaisen tutkimuksen tekijän tulisi kuitenkin pyrkiä reflektoimaan ja tuomaan julki omat käsityksensä tiedon saavuttamisen mahdollisuudesta eli epistemologiset sitoumuksensa ja käsityksensä maailman olemisen tavasta eli ontologiset oletuksensa. Tähän taustasitoumusten julkituomiseen liittyy myös kysymys totuudesta - mitä tutkija pitää totuuden ja pätevyyden kriteereinä ja mitä ongelmia hän näkee niissä. Kuten edellä olemme selvittäneet, totuuden kysymys liittyy sekä epistemologisiin että ontologisiin sitoumuksiin. Jos tutkija ei nosta näitä asioita tietoisesti diskursiivisen harkinnan tasolle, jää tutkimuksen metateoreettinen perusta epämääräiseksi. Tällöin itse asiassa tutkimusvälineet tekevät nämä valinnat tutkijan puolesta. Nähdäksemme järjestyksen pitäisi

olla päinvastainen.

Kun teemme tutkimusta, on mukana elementtejä kaikista mainituista totuuskäsityksistä: korrespondenssiteoriasta, pragmatismista, koherenssiteoriasta, totuuden paljastumisen ideasta ja yhteisymmärrykseen perustuvasta tavasta tarkastella totuutta. Näistä korrespondenssiteoria on arkinen tapamme ajatella tehdessämme tutkimusta. Pyrimme saamaan tutkimustuloksia, jotka vastaisivat todellisuutta. Emme halua tuloksia, jotka eivät olisi "totta". Voidaan puhua tutkijan praktisesta (ei-diskursiivisesta) tai spontaanista konsensussteoriasta, eikä siinä sellaisenaan ole mitään vastustettavaa. Mutta kun pohdimme filosofisella tasolla todellisuuden ja kielen suhdetta, ne eivät ehkä asetukaan sellaiseen vastaavuussuhteeseen kuin nuori Wittgenstein ajatteli. Wittgensteinista poiketen Strawsonin mielestä faktat asuvatkin kielessä eikä maailmassa (Strawson 1964). Konstruktivistit lisäävät vielä tähän, että näistä faktoista me rakennamme totuutta ja todellisuutta koko ajan päässämme. Ennen tutkimusta meillä oli joku käsitys todellisuudesta ja totuudesta ja, jos tutkimus on onnistunut, se on osaltaan muokannut meidän käsityksiämme todellisuudesta.

Esimerkki luonnontieteistä valaisee asiaa. 1300- ja 1400-luvuilla - kun linssin hionta kehittyi radikaalisti - tehtiin havaintoja ilmiöistä, joita nykyään kutsutaan bakteereiksi ja muiksi pieneliöiksi. Nämä pieneliöt eivät kuitenkaan sopineet sen ajan tiedekuvaan. Ne eivät olleetsiinä "maailmassa" heideggerilaisittain sanottuna. Bakteereja tietenkin oli tuolloinkin olemassa (muttei "maailmassa") ja ne myös vaikuttivat sen ajan ihmisiin, mutta ne eivät olleet "todellisuutta" eivätkä niistä tehdyt havainnot olleet "totta". Ne eivät olleet edes anomalisia havaintoja kuhnilaisessa mielessä. Vasta 1800-luvun lopulla pieneliöiden maailma paljastui. Näin totuus ikään kuin tapahtui ja meidän todellisuutemme muuttui. Vasta viitekehyksen - paradigman, horisontin tai "maailman" - muuttuessa pystyttiin tekemään korrespondenssimielessä tosia havaintoja bakteereista ja tutkimus alkoi paljastaa uutta todellisuutta. Voimme siis puhua korrespondenssista vain tietyn viitekehyksen sisällä. Tästä syystä Heidegger pitääkin maailmaa ja maailmassa olemista (in-der-Welt-sein) kaikkien totuuskäsityksien edellytyksenä.

Sama todellisuuden muuttuminen ja paljastuminen tutkimuksen myötä pitää paikkansa myös yhteiskuntatieteissä vielä sillä lisäyksellä, että subjekti - tutkimuksen tekijä - on vielä vaikeammin erotettavissa objektista - yhteiskunnasta, yhteiskunnallisista ilmiöistä. Toimintatutkimuksessa ei tarkoituksena olekaan saada aikaan teorian ja empiiristen havaintojen vastaavuutta tai yhteensopivuutta. Toimintatutkimuksessa nimensä mukaisesti pyritään muuttamaan jotain seikkaa yhteisön toimintatavassa. Tällöin tutkimuksen merkitystä ja totuutta arvioidaan pragmatistisesta näkökulmasta. Kysytään, auttoiko toimintatutkimus muuttamaan yhteisön toimintatapoja.

Intiaanireservaattia koskeva esimerkkimme näyttäisi osoittavan, että kyseisessä toimintatutkimuksessa haluttuja muutoksia saatiin aikaiseksi. Mutta halutut muutokset sekä niiden arvioimisen kriteerit päätti ulkopuolinen tutkijaryhmä - ikään kuin konsultti, joka oli lähetetty paikalle ratkomaan maanviljelyksen ongelma intiaanien puolesta. Kyseessä ei ollut sittenkään loppuun saakka demokraattinen prosessi. Se, mitä pidetään toivuttuna muutoksena tai parempana käytäntönä on arvokysymys, joka demokraattisessa yhteisössä ratkaistaan

asianosaisten välisessä yhteisymmärrykseen pyrkivässä keskustelussa. Jos reservaatti-esimerkin toimintatutkimus olisi ollut demokraattinen, kaikki asianosaiset olisivat jo tutkimuksen alussa osallistuneet tutkimuksen tavoitteenasetteluun, itse tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimuksen tulosten arvioimiseen.

Tutkimuksen luotettavuus- ja pätevyyskysymyksiä tarkasteltaessa jätetään usein liian vähälle huomiolle kysymys vallasta. Myös perinteiset totuuskäsitykset jättävät asian huomioimatta. Esimerkissämme intiaanireservaatistasivuutetaanne historialliset olosuhteet, joiden takia intiaanit olivat alunperinkään reservaatissa. Lähtökohtana eivät olleetkaan intiaanien intressit - ehkä tämä tutkimus olikin järjestetty ja rahoitettu, jotta intiaanit pysyisivät reservaateissaan. Miksi muuten heidän täytyy oppia viljelemään köyhällä maaperällä, huonoissa olosuhteissa ja sopeuttamaan oma elämäntapansa länsimaiseen elämänmuotoon. Tutkimusasettelussa on siis löydettävissä vallan genealogiaa, alistussuhteita synnyttävää ja ylläpitävää toimintaa. Näin tutkimuksessa yleensäkin on kysymys myös vallasta. Joskus tutkimuskin on puhdasta valtaa, joka tuottaa sen mukaista "totuutta".

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson : johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Aaltola, J. 1976. Merkityksen loogis-semanttinen ja sosiaalinen analyysi Wittgensteinin filosofian valossa. Lisensiaattitutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Bridges, D. 1998. Educational research: pursuit to truth or flight into fancy? A paper presented in the European Educational Research Association, Ljubljana Slovenia, 17th - 20 th September 1998.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Gadamer, H.-G. 1975. Wahrheit und Methode : Grunzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. painos. Tübingen Mohr.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 105-117.
- Habermas, J. 1971. Knowledge and human interests. Boston [Mass.]: Beacon Press.
- Habermas, J. 1984a. Wahrheitstheorien. Teoksessa J. Habermas: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 127 - 184.
- Habermas, J. 1984b. Was Heisst Universalpragmatik. Teoksessa J. Habermas: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 353 - 440.
- Habermas, J. 1984c. Aspekte der Handlungsrationalität. Teoksessa J. Habermas: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 441 - 472.
- Heidegger, M. 1986. Sein und Zeit. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. 1991. Silleen jättäminen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Herzberg, L. 1980. Totuus ja ymmärtäminen. Teoksessa I. Niiniluoto & L. Taiminen (toim.) Totuus: Suomen filosofisen yhdistyksen järjestämä kotimainen tutkijakollokvio. Helsinki: Helsingin yliopisto, 153 - 163.
- Jones, R. 1990. Educational practices and scientific knowledge. Teoksessa S. Ball (toim) Foucault and education. London: Routledge, 78-104.
- Kauppi, R. 1980. Käsité ja totuus. Teoksessa I. Niiniluoto & L. Taiminen (toim.) Totuus: Suomen filosofisen yhdistyksen tutkijakollokvio. Helsinki: Helsingin yliopisto, 93 - 100.
- Kuhn, T. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Juva: Art House.
- Kusch, M. 1994. Tiedon kentät ja kerrostumat. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Lehtovaara, M. 1994. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimuksen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) Kohti elämismailman ja ihmisen laadullista tutkimista. Seminaariraportti. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 44, 1-34.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Marshall, J. 1990. Foucault and educational research. Teoksessa S. Ball (toim) Foucault and education. London: Routledge, 11-28.

- Mezirow et al. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 40 - 73.
- Noffke, S. & Stevenson, R. 1995. Educational action research. Becoming practically critical. London: Teachers College Press.
- Wallace, M. 1987. A historical review of action research: some implications for the education of teachers in their managerial role. *Journal of education for teaching* 13 (2), 97 - 115.
- Wittgenstein, L. 1984. *Tractatus logico-philosophicus* eli loogis-filosofinen tutkielma. Suom. H. Nyman. Porvoo: WSOY.
- Searle, J. 1996. Truth and correspondence. Teoksessa J. Searle: *The Construction of Social Reality*. United Kingdom: Penguin Books, 199 - 228.
- Stoutland, F. 1996. Tarvitsemmeko korrespondenssitotuutta. Teoksessa I.A. Kiesepää, S. Pihlström & P. Raatikainen: *Tieto, totuus ja todellisuus*, suom. P. Raatikainen. Tampere: Gaudeamus, 18-27.
- Strawson, P. 1964. Truth. Teoksessa G. Pitcher (toim). *Truth*. New Jersey: Prentice-Hall, 32 - 53.
- Varto, J. 1992. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

SELVITYS YHTEISARTIKKELEISTA

Artikkelissa *Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena* (9) kirjoittajalla on päävastuu luvuista 9.2 (Kommunikatiivisen toiminnan teorian ja diskurssietikan periaatteita) ja luvusta 9.3 (Toimintatutkimus koulussa demokraattisena tahdonmuodostuksena) kuvioon 4 saakka.

Artikkelissa *Kriittinen teoria ja toimintatutkimus* kirjoittajalla on päävastuu luvusta 10.2 (Habermasin kriittinen teoria ja käytännöllisyys), luvun 10.3 (Tiedonintressit ja kriittinen teoria) saksankielistä toimintatutkimusta käsittelevästä osuudesta ja luvusta 10.4 (Habermasin lingvistinen käänne).

Artikkelissa *Toiminta, tutkimus ja totuus* kirjoittajalla on päävastuu luvusta 11.2 (Totuus korrespondenssina) aina Heidegger-osuuteen saakka (kappaleeseen, joka alkaa "Saksalainen filosofi Martin Heidegger..."), luvusta 11.4 (Totuus koherensina ja paradigmaattinen totuus), luvusta 11.6 (Avoin diskurssi pätevyyden kriteerinä) loppuosa kuvion 5 jälkeen. Viimeinen luku 11.8 (Lopullinen totuus totuudesta) tehty tiiviinä yhteistyönä.

Luonnollisesti allekirjoitan yhteisartikkeleissa esitetyt väitteet kokonaisuudessaan ja olen valmis puolustamaan niitä julkisuudessa.

SUMMARY

This dissertation consists of eleven articles and a concluding introduction. The overarching theme in these articles is the application of the idea of critical theory to the philosophy of teaching and to the theoretico-philosophical foundation of educational studies. Three major themes emerge from the articles: i) the foundation of dialogue and critique at the university, ii) the philosophy of indoctrination, and iii) critique in educational research and theory. I divide the articles into three categories according to these main themes. I place the articles "The Philosophy of Dialogical Teaching", "True Experience Is Opening Up" and "Principium Rationis and the Discourse Principle at the University" into the first category; the articles "The Deadlock of Scientific Rationality and Communicative Alternative", "The Problem of Indoctrination in Professional Education", "Puolimatka's Concept of Indoctrination" and "Althusser on the Ideological Nature of Education" into the second category, and the articles "Habermas and Teaching", "Action Research as a Form of Democratic Will Formation", "Critical Theory and Action Research" and "Action, Research and Truth" into the third category. I have also constructed a subcategory connected with the different aspects of rationality as a foundation of university education, into which I place the articles "Deadlock of Scientific Rationality and Communicative Alternative", "Principium Rationis and the Discourse Principle at the University" and "Habermas and Teaching".

In articles of the first category I deal with such questions as dialogical teaching, the hermeneutics of teaching, tradition and the problem of critique, and discourse principles in the context of the university. In the concluding introduction I try to synthesize Gadamerian hermeneutics and Habermasian critical theory with the aim of producing discursively valid maxims for university teaching. I argue that the strength of the university lies in its autonomous and living dialogue, which takes place within diverse science-based learning processes. Researchers, teachers and students participate in these learning processes when they get to know particular scientific traditions and their forms of argumentation. When the preconditions for academic dialogue are secured, scientific learning processes take a Gadamerian form, happening as a play and creating something new. The discussion starts to feed itself and opens new horizons, in which unpredictable scientific experiences can occur.

In the introduction I also connect the articles of the subcategory with the theme of rationality in the context of the university. I propose that there could be four possible grounds (or rationales) for university teaching. Three of them can be deduced from Habermas's theory of three knowledge interests and one from the present postmodern concept of university teaching. According to hermeneutical rationality, the university to a large extent corresponds to the Humboldtian idea of *Bildung Universität*. In that model it is the place for culture, research and education without being subjected to the demands of purposive rationality. According to natural scientific rationality, the institution is subject to the imperatives of technical and purposive rationality. Education, then, amounts to master-

ing facts and methods, while research and teaching are exhausted by the Kuhnian concept of normal science. According to critical and emancipatory rationality, the university reflects Max Horkheimer's critical concept of *Bildung*. Horkheimer's view is that *Bildung* does not lie where man only cultivates himself but where man relates to reality in the Hegelian mode of *Aufhebung* – that is, participates in a dialectical process of denial and affirmation. Rudi Dutschke, the left-wing radical, translated this into politics with the slogan "no enlightenment without action" (*keine Aufklärung ohne Aktion*). My argument is that although the political naïvete of the 1960s is gone, the idea of critical university remains actual. According to the postmodern, or deconstructive, view of university, the rhetorical system takes over the course content in lecture. The purpose of lecture is to prevent the reproduction of ideology and "decoy" students' own productivity into the foreground. Pedagogical presentation is thus more like an invitation than a copy of what was originally signified. Jean-Francois Lyotard argues that we should abandon such Enlightenment metanarratives as objectivity, truth, ground and rational agent. He encourages us to replace them with a plurality of language games, inventive experimentation and free access to information.

In articles of the second category I analyze the problem of indoctrination. In the philosophy of education and teaching, the concept of indoctrination, when used in a negativedense, refers to unethical or hidden influence in the teaching situation. I argue that the analytical and pragmatist philosophy of education, despite their unquestionable merits, have not arrived at a satisfactory concept and criteria of indoctrination. This is mainly because they hold narrow concepts of evidence, rationality and scientificity. I believe that I have been able to bring new blood into the traditional discussion of indoctrination with insights gleaned from critical theory and discourse ethic. My intention has been to develop the kind of concept of indoctrination that corresponds to the requirements of the modern times and the pluralisation of the human life-world.

In the communicative theory of action, Habermas defines communicative action as the kind of interaction in which other people are treated as genuine persons. The ends and aims of action are decided in free, equal and open discussion. Against this Habermas places strategic action, in which other people are treated as natural objects – as means of reaching a goal. According to my communicative intention and method criterion, teaching is indoctrinating if the teacher uses strategic action in the teaching situation and tries to drill his idea of course content into students' minds, bypassing their critical reflection. But a communicative intention criterion and a methodological criterion are not enough for an adequate concept of indoctrination. In a teaching situation communication could be distorted in a way that manifests indoctrination even when the teacher or lecturer has no strategic intention and is oriented in accordance with communicative action. I therefore construct the criteria of reflective content and consequence. By "reflective content criterion" I refer to multidimensional, wide-ranging and reflectivity-promoting syllabi. If an educational institution systematically contradicts these modern maxims, it tends to have an indoctrinating effect. By "reflective consequence criterion" I refer to critical self-reflection, reflexive modernity and relatively open identity. If an educational institution systematically produces narrow and closed identities that correspond to the needs of traditional society,

there is good reason to assume that the educational institution resembles an indoctrinative "total institution".

In articles of the third category I deal with the relationship between critical theory and educational research. In particular, I am interested in the relationship between critical theory and action research. Action research is a rapidly spreading discipline in educational research. In my view it would allow critical theory to fulfil its requirement of practicality.

From Marx to Habermas, critical theorists and intellectuals have tried to effect a change. Young Marx regarded philosophy as the *primus motor* of human emancipation – emancipation from injustice and poverty of spirit. Later on Marx became very disappointed with philosophy and began to pursue something more practical. Horkheimer created the project of critical theory for the same purpose – to study society in a critical spirit and with practical intent. But the fact is that early critical theory was not practical at all. Habermas, too, has tried to create a synthesis between theory and praxis, but with only moderate success. Action research is one answer to the question of how we could move from theoretical critique of society to actual change in social practices.