

Jouni Peltonen

KASVATUSTIETEEN TEORIA–KÄYTÄNTÖ-SUHDE

TEORETIKOIDEN JA PRAKTIKOIDEN
VUOROPUHELUA

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA,
KASVATUSTIETEIDEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN YKSIKKÖ,
OULUN YLIOPISTO

E

SCIENTIAE RERUM
SOCIALIUM



ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
E Scientiae Rerum Socialium 106

JOUNI PELTONEN

**KASVATUSTIETEEN
TEORIA-KÄYTÄNTÖ-SUHDE**

Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua

Esitetään Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Linnanmaan
Kuusamonsalissa (YB210) 20. marraskuuta 2009 klo 12.00

OULUN YLIOPISTO, OULU 2009

Copyright © 2009
Acta Univ. Oul. E 106, 2009

Työn ohjaaja
Professori Pauli Siljander

Esitarkastajat
Dosentti Rauno Huttunen
Professori Pertti Kansanen

ISBN 978-951-42-9295-8 (Paperback)
ISBN 978-951-42-9296-5 (PDF)
<http://herkules.oulu.fi/isbn9789514292965/>
ISSN 0355-323X (Printed)
ISSN 1796-2242 (Online)
<http://herkules.oulu.fi/issn0355323X/>

Kannen suunnittelu
Raimo Ahonen

OULU UNIVERSITY PRESS
OULU 2009

Peltonen, Jouni, The relationship between theory and practice in the science of education: conversations between theorists and practitioners.

Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu, P.O.Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland

Acta Univ. Oul. E 106, 2009

Oulu, Finland

Abstract

This study examines the relationship between theory and practice in the science of education. In the first part of the study, theorists' views about the relationship are examined in three continental orientations of pedagogy or science of education: hermeneutic-humanistic pedagogy (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*), empirical-analytic science of education and critical pedagogy. In the context of empirical-analytic orientation, the science of education takes the shape of a technical discipline allowing practitioners of education to make diagnoses, prognoses, and technical prognoses. However, in reality the practical application of empirical-analytic knowledge about education is a highly complex and demanding enterprise.

In hermeneutic-humanistic pedagogy and critical pedagogy, the relationship between theory and practice is more clearly structured according to the notion of practical or moral science. For pedagogy or science of education, it is not sufficient to merely describe or interpret phenomena of education and their socio-historical context. Education must also have orientation, and educational theories are to serve possible or future practice.

In the second part of the study, drawing from the interviews of practitioners from various fields of education, five practitioner's views about the relationship between theory and practice in education are reconstructed. According to the first view, the source of the problems concerning the relationship between theory and practice in education lies in the questionable scientific status of the science of education and educational theories. The core of the second practitioner's view is that the problems encountered when applying educational theories to practice stem from the failure of the science of education to acknowledge the pedagogical difference between educational theory and practice. The third practitioner's view holds that in order to act in the practice of education, the practitioner must focus reflection on the task at hand. The fourth practitioner's view reconstructed in this study is a notion about the unrealistic and unempirical character of educational theories: instead of describing what really happens in the practice of education, educational theories often outline the actions of ideal educators and subjects of education. According to the fifth practitioner's view, the practitioner must function as the personal and individual element bridging the gap between theory and practice.

Keywords: education, practice, the relationship between theory and practice, theory

Peltonen, Jouni, Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde. Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua

Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto, PL2000, 90014 Oulun yliopisto

Acta Univ. Oul. E 106, 2009

Oulu

Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta. Työn alkuosassa eritellään teoria–käytäntö-suhdetta koskevia teoreetikkojen näkemyksiä henkítieteellisessä pedagogiikassa, empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä ja kriittisessä kasvatustieteessä. Empiiris-analyttisestä kasvatustieteestä on muodostunut teknologinen tiede, jonka avulla käytännön kasvattajien on periaatteessa mahdollista diagnosoida, prognosoida ja teknisesti prognosoida. Empiiris-analyttisen kasvatusta koskevan tiedon soveltaminen käytäntöön on kuitenkin todellisuudessa huomattavan monimutkaista.

Henkítieteellisessä pedagogiikassa ja kriittisessä kasvatustieteessä teoria–käytäntö-suhde on rakentunut edellistä selvemmin praktisen tieteen mallin mukaiseksi. Kasvatustieteen tai tieteellisen pedagogiikan osalta ei tällöin riitä, että tutkimuskohteena olevaa toimintaa ja sen yhteiskunnallis-historiallista kontekstia vain kuvataan tai tulkitaan. Pedagogista toimintaa on myös orientoitava, ja teorioiden on palveltava mahdollista tai tulevaa inhimillistä käytäntöä.

Tutkimuksen loppuosassa rekonstruoidaan kasvatuksen eri alueilla toimivilta kerätyn empiirisen haastatteluaineiston perusteella viisi praktikon näkemystä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta. Ensimmäisen näkemyksen mukaan kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen ongelmien alkulähteenä on kyseenalainen tieteellinen status. Toisessa näkemyksessä teoria–käytäntö-suhteen ongelmat seuraavat kasvatustieteen epäonnistumisesta paikanmäärityksessään pedagogisen differenssin suhteen. Kolmannen näkemyksen yhteydessä esitetään ajatus siitä, että jotta pedagoginen toiminta käytännössä olisi mahdollista, on reflektio välttämättä tarkennettava käytännön toiminnassa käsillä olevaan kohteeseen. Neljäs praktikon näkemys on ajattelutapa, jonka mukaan kasvatustieteelliset teoriat ovat epärealistisia ja epäempiirisiä: ne kuvaavat reaalisien sijaan idealisoidun kasvattajan ja idealisoitujen kasvatettavien toimintaa. Viides praktikon näkemys kiteytyy ajatukseen siitä, että praktikko itse on teoriaa ja käytäntöä välittävä persoonallinen ja yksilöllinen silta.

Asiasanat: kasvatustiede, käytäntö, teoria, teoria–käytäntö-suhde

Kiitokset

Tämän tutkimuksen valmistumisessa ovat tavalla tai toisella auttaneet useat henkilöt. Erityinen kiitos kuuluu työni ohjaajalle professori Pauli Siljanderille, jolta saamani apu oikeastaan alkoi ennen kuin olin suorittanut edes perustutkintoa: ilman professori Siljanderin jo viime vuosituhannen puolella alkanutta pioneerityötä mannermaisen kasvatustieteen tieteenteoreettisten lähtökohtien erittelyssä tämä tutkimus ei yksinkertaisesti olisi ollut mahdollinen. Suuri kiitos kuuluu myös professori Leena Syrjälälle, jonka pitkällisen tutkimustyön aikana syntyneet ajatukset kaikuvat omalla tavallaan myös tässä tutkimuksessa. Hänen kannustuksensa ja apunsa ovat merkittävällä tavalla vaikuttaneet siihen, että tutkimukseni lopulta valmistui. Tutkimukseni valmistumisesta on kiittäminen myös niitä ihmisiä, jotka suostuivat osallistumaan tutkimushaastatteluihini. Valitettavasti en voi tässä kiittää heitä nimeltä.

Käsikirjoitustani ovat kommentoineet esitarkastajina toimineet professori emeritus Pertti Kansanen ja dosentti, YTT, KT Rauno Huttunen. Heille kuuluu lämmin kiitos asiantuntevista, kannustavista ja työtäni eteenpäin vieneistä kommenteista. Samasta aiheesta voin kiittää KT Esa Pikkaraista, joka opponoi työtäni tutkimusryhmämme seminaarissa ja jonka kanssa käydyissä keskusteluissa olen muutoinkin kokenut oppivani tieteen tekemisestä aina jotain uutta. Työn valmistumiseen ovat vaikuttaneet erilaisissa yhteyksissä myös niin lukuisat muut henkilöt, että heitä kaikkia on tässä mahdotonta muistaa. Erityisesti haluan kuitenkin vielä kiittää KT Ari Kivelää, KT Seppo Saaniota, KT Ari Sutista ja KK Anniina Leiviskää, joiden kanssa käydyissä keskusteluissa tunnen oman tieteellisen ajatteluni jatkuvasti kehittyneen.

Tutkimusraporttini kieliasun on tarkastanut FM Kirsi Heikkinen ja tiivistelmän käännöksen MA Gordon Roberts. Heitä haluan kiittää asiantuntevasta kielen-tarkastuksesta ja neuvoista kieliasun viimeistelyssä.

Omistan väitöskirjani Jennille, Miialle ja Mikolle.

Oulussa lokakuussa 2009

Jouni Peltonen

Sisällys

Abstract

Tiivistelmä

Kiitokset 7

Sisällys 9

1 Johdanto 13

2 Tutkimustehtävät, rajaukset ja tutkimuksen alkuosan
toteuttaminen 17

2.1 Tutkimustehtävät..... 17

2.2 Keskeiset rajaukset..... 18

2.3 Tutkimuksen teoreettisen osan menetelmä..... 25

3 Teoreetikkojen näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-
suhteesta 29

3.1 Teoria–käytäntö-suhde henkítieteellisessä pedagogiikassa..... 29

3.1.1 Henkítieteellisen pedagogiikan käsite..... 29

3.1.2 Pedagoginen teoria toiminnan teoriana ja pedagogiikka
praktisena tieteenä..... 32

3.1.3 Käytännön ensisijaisuus..... 33

3.1.4 Wenigerin teoriatasot..... 34

3.1.5 Refleksion tai pedagogisen ajattelun tasot ja teoria–
käytäntö-suhde..... 41

3.1.6 Yhteenveto..... 49

3.2 Teoria–käytäntö-suhde kasvatustieteen empiirisessä perinteessä..... 51

3.2.1 Empiirisen kasvatustieteen käsite ja empiirisen perinteen
taustaa..... 51

3.2.2 Empiiris-analyyttisen kasvatustieteen tiedeluonne ja suhde
muuhun kasvatusajatteluun..... 54

3.2.3 Kasvatustiede reaalityeellisenä perustutkimuksena ja
teknologisenä tieteenä..... 57

3.2.4 Teorian käsite empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä..... 58

3.2.5 Teorian ja käytännön suhde empiiris-analyttisessä
kasvatustieteessä: perustulkinta..... 62

3.2.6 Yhteenvetoa, kritiikkiä, lisähuomioita ja jatkokehittelyä..... 63

3.2.7 Teoria–käytäntö-suhteen todellinen kompleksisuus..... 64

3.2.8 Empiiris-analyttinen kasvatustiede ja käytännön
orientaatio..... 68

3.3	Teoria–käytäntö-suhde kriittisessä kasvatustieteessä	69
3.3.1	Kriittinen kasvatustiede – keskeisiä periaatteita ja perusoletuksia	70
3.3.2	Kriittinen kasvatustiede toiminnan teoriana ja praktisena tieteenä.....	73
3.3.3	Ideologiakritiikki teorian ja käytännön siltana	74
3.3.4	Emansipatorinen toimintatutkimus.....	76
3.3.5	Yhteenveto.....	78
4	Teoreetikoiden näkemyksiä teorian ja käytännön suhteesta: kokoavia huomioita ja arvioita	81
4.1	Teoreettisen kasvatustieteen mahdollisuus ja teknologinen praktinen tiede.....	81
4.2	Henkitieteellinen pedagogiikka ja kriittinen kasvatustiede – praktisen tieteen ja teoria–käytäntö-suhteen kehittäjä.....	83
4.3	Pedagoginen differenssi ja pedagoginen eksperimentti.....	87
5	Tutkimuksen empiirisen osan toteutus	91
5.1	Tie hermeneuttiseen sivistystutkimukseen	91
5.2	Tutkimuksen empiirisen osan tutkimuskohde ja sen suhde tuloksina oleviin rekonstruktioihin.....	96
5.3	Tutkittavat ja haastattelujen valinta.....	100
5.4	Tutkimushaastattelu ja muut aineiston keräämisen tavat	102
5.5	Aineiston analyysi ja tulkinta.....	104
5.5.1	Litterointi.....	105
5.5.2	Rekonstruktiivinen ja konstruktiivinen menetelmä	108
5.5.3	Teoreetikoiden ja praktikoiden näkemysten välisen keskusteluyhteyden rakentaminen.....	112
5.6	Tutkimuksen luotettavuus ja onnistuneisuus.....	114
5.7	Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja ratkaisuja	119
6	Praktikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta	123
6.1	”Ylimielinen luonnontieteilijä”	124
6.1.1	Matin ja Ilarin haastattelut, keskustelut ja muu heidän kanssaan tuotettu aineisto	125
6.1.2	Mattiin ja Ilariin liittyvien aineistojen pohjalta muodostettu rekonstruktio	130
6.2	”Ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi”	136

6.2.1	Helenan ja Teijan haastattelut ja heidän kanssaan tuotetut aineistot	136
6.2.2	Helenan ja Teijan aineistojen perusteella muodostettu rekonstruktio.....	137
6.3	Praktikon linssi.....	140
6.3.1	Lähtökohtana olevat aineistot.....	140
6.3.2	Praktikon linssi ja turha zoomailu	141
6.4	Mahdollisen käytännön ylipainotus ja epärealismi	145
6.4.1	Minnan ja Marikan haastattelut ja muu heidän kanssaan tuotettu aineisto	145
6.4.2	Minnan ja Marikan aineistoihin perustuva rekonstruktio	146
6.5	Käytäntöön soveltaminen on henkilökohtainen asia	151
6.5.1	Jaanan haastattelu ja muu hänen kanssaan tuotettu aineisto	151
6.5.2	Jaanan aineistoon perustuva rekonstruktio	151
7	Diskussio	155
7.1	Yhteenveto empiirisistä tutkimustuloksista	155
7.2	Tutkimuksen onnistumisen arviointia	156
7.3	Keskustelun jatkoksi	158
	Lähteet	163

1 Johdanto

Jälkikäteen tarkastellen väitöskirjaksi tarkoitetun tutkimukseni aiheen valinnassa on ollut ainakin yksi jäännöksettä positiivinen puoli: olen tutkimusaiheeni kanssa sikäli onnellisessa tilanteessa, että kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvien kysymysten tärkeyttä ja ajankohtaisuutta tuskin tarvitsee juuri perustella. Ei ole liioittelua väittää, että kysymys kasvatustieteen koko olemuksesta on välttämättömässä yhteydessä teorian ja käytännön, tieteen tulosten tai teoretisoinnin ja kasvatuksen käytännössä toimivien ihmisten elämismailman väliseen suhteeseen. Voi olla, että puhtaan kontemplatiivinen tai täysin teoreettinen suhtautuminen pedagogisiin kysymyksiin on periaatteessa mahdollista, mutta se on ainakin ollut erittäin harvinaista länsimaiden historiassa.

Vaikka pedagogiikka ei saakaan Aristoteleen filosofiassa mainintaa itsenäisenä käytännöllisenä tieteenä, sen historia kasvatuksen käytäntöön sidottuna tarkastelutapana ulottuu antiikkiin saakka. Thiersch (1978, 17–18) toteaa, että uuden ajan aikana tämä pedagogiikan tai kasvatustieteen käytännöllisyys on, jos mahdollista, jopa entisestään korostunut. Uutta aikaa kokonaisuudessaan luonnehtii ajatus siitä, että ihminen voi muuttaa ja kehittää sekä objektiivista todellisuutta, sosiaalista maailmaa että omaa yksilöllistä tietoisuuttaan ja toimintaansa. Kasvatus sekä sen ehtoja tarkasteleva oppi tai tiede on ollut tämän muuttamisen polttopiste.

Bennerin & Brüggerin (2000, 240) mukaan jopa koko 1900-luvun kasvatustieteen ydinkysymys on ollut se, miten kasvatustieteellinen tutkimus ja pedagoginen käytäntö voitaisiin saattaa sellaiseen suhteeseen, joka johtaisi niin tutkimuksen tai teorianmuodostuksen kuin käytännönkin kannalta merkityksellisiin tuloksiin. Tässä mielessä on tietysti uskaliaista edes yrittääkään tehdä väitöskirjaa kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta: aihe on laaja ja laajasti käsitelty, siinä on loputtomasti erilaisia näkökulmia, ja sen systemaattinen läpikäyminen yhdessä tutkimuksessa – tai edes yhden tutkijan elinikäisessä tutkimusprojektissa – tuskin voi onnistua. On siis pakko tehdä rajauksia kahdellakin tavalla. Toisaalta kasvatustieteen ja -ajattelun koulukuntia, perinteitä ja näkökulmia täytyy jättää kokonaan käsittelemättä. Jokaisessa pois jätetyssä suuntauksessa tai näkökulmassa varmasti olisi kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen kannalta jotain mielenkiintoista. Toisaalta näkökulmaa joutuu yleistämään ja abstrahoimaan niin pitkälle, että monet teoria–käytäntö-suhteen kannalta mielenkiintoiset yksityiskohdat, kehityskulut ja vastakkainasettelut katoavat näkyvistä. Ilman tällaista rajaamista tutkimukseni ei koskaan kuitenkaan olisi valmistunut.

Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvät kysymykset ovat tärkeitä myös siitä syystä, että kasvatustieteen rahoitukseen, virkanimityksiin ja muihin tieteellisen käytännön ja tiedepolitiikan kysymyksiin haetaan ratkaisua pohtimalla muiden seikkojen ohella myös sitä, mitä hyötyä mistäkin tutkimussuuntauksesta ja sen tuottamista tuloksista kasvatuksen käytännön kannalta on. Tätä varten tarvitaan tutkimusta, jossa voidaan avata uusia – tai edes vanhoja, mutta jo osittain unohtuneita – perspektiivejä usein yksipuoliseksi jäävään kasvatustieteen käytännön hyötyä koskevaan pohdiskeluun.

Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvän tutkimuksen tekemiseen minulla on myös henkilökohtaisia motiiveja. Kasvatustieteen opettajana ja opettajankoulutuksessa toimivana ihmisenä olen läpi urani saanut kuulla kysymyksiä, ihmettelyä ja kritiikkiä siitä, mitä hyötyä kasvatustieteestä käytännössä on. Kyse tuskin on pelkästään henkilökohtaisesta kokemuksestani, vaan käsitykset siitä, että kasvatustieteellinen tieto jää arkielämästä tai käytännöstä etäiseksi, ovat ilmeisen yleisiä (Jussila 1992, 338). Usein kasvatustieteen epäkäytännöllisyyden ihmettelyä on kasvatustieteilijän näkökulmasta ollut vaikeaa ymmärtää: kasvatustieteen eri suuntauksethan sisältävät pitkälle kehiteltyjä ja syvällisiä hahmotuksia siitä, millainen teorian ja käytännön suhteen pitäisi olla ja mitä se parhaimmillaan voisi olla, ja näiden hahmotusten kautta on vaikuttanut helpolta nähdä erilaisten teorioiden potentiaalisia sovellusmahdollisuuksia. Onko kasvatustieteen käytännön hyötyä koskevassa, usein kohtaamassani ihmettelystä ja epäilyssä kyse siis väärinkäsityksistä, tietämättömyydestä vai jostain muusta? Tutkimukseni on näin osittain myös henkilökohtainen projekti, jolla koetan selvittää itselleni kasvatustieteen käytännön hyötyyn liittyvän kyseenalaistamisen ja epäilyn lähtökohtana olevia ajattelutapoja tai näkökulmia.

Tutkimusprosessista muodostui minulle myös mielenkiintoinen metodologinen kokemus, jonka kuluessa varsin perinteisistä ihmis- tai sosiaalitutkimuksen lähtökohdista liikkeelle lähteneestä tutkimuksesta muodostui jotain sellaista, mitä paremman ja vakiintuneen termin puutteessa voisi luonnehtia *hermeneuttiseksi sivistystutkimukseksi*. Käsittelen tämän termin sisältöä yksityiskohtaisesti luvussa 5.1, mutta jo tässä vaiheessa käsitettä on syytä avata. Vaikka tutkimukseni on empiirinen tutkimus tai siinä ainakin käytetään hyväksi empiiristä aineistoa, empiirian ja ”teorian” suhde ei tässä tutkimuksessa ole sellainen, että empiirian avulla testattaisiin, perusteltaisiin tai muodostettaisiin mitään teoriaa. Tutkimuksessani on pikemminkin kyse siitä, että pyrin saattamaan kahden tahon, ammatikseen kasvatustieteen tieteenteoreettisia kysymyksiä pohtineiden ja pohtivien teoreetikoiden ja pedagogisessa käytännössä toimivien praktikkojen teoria–käytäntö-

suhdetta koskevat näkemykset keskusteluyhteyteen. Varsinkin empiirisessä osassa tekemäni ratkaisut perustuvat ennen kaikkea siihen tavoitteeseen, että tästä keskustelusta tulisi jotenkin sivistävää: uusia horisontteja, ajattelutapoja, kielipelejä ja tietysti myös toimintatapoja aukaisevaa ja herättelevää. Tämän ulkopuolelle menevää tavoitetta tutkimuksellani ei varsinaisesti ole, eikä sen empiirisiä tuloksia näin ollen voida pitää yleistyskelpoisena kuvauksena mistään perusjoukosta.

Tutkimuksen rakenne on seuraavanlainen: Johdannon jälkeen seuraavassa luvussa esitän äskeistä luonnehdintaa tarkemmin eriteltynä ne tutkimustehtävät, joita pyrin toteuttamaan. Samassa luvussa teen myös tutkimuskohteeseeni ja näkökulmaani liittyvät rajaukset ja täsmennykset. Luvun 2 lopuksi tarkastelen vielä tutkimuksen teoreettiseen osaan liittyviä menetelmäkysymyksiä.

Luvussa 3 käsittelen kolmesta kasvatustieteen perinteestä nousevia teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä ajattelutapoja tai näkemyksiä. Luvun tavoitteena on muodostaa näihin perinteisiin ainakin väljässä mielessä kiinnittyvien auktoriteettien ajattelun pohjalta eräänlaisia perushahmotustapoja siitä, mitä kasvatustieteelliset teoriat ovat, mitä kasvatuksen käytäntö on ja millainen näiden kahden välinen suhde on tai suhteet ovat.

Tutkimuksen teoreettisen osan päättää luku 4, jossa yhteenvedon lisäksi oikeastaan vielä hahmotellaan jonkinlaista teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvää systematiikkaa tai synteisiä toiminnan teorian ja praktisen tieteen idean tarjoamien välineiden avulla. Tutkimuksen loppuosassa yritän painottaa praktikkojen – käytännön pedagogissa tilanteissa ja instituutioissa toimivien kasvattajien ja opettajien – näkemyksiä tai ajattelutapoja. Aloitan tutkimukseni empiirisen puolen toteuttamista käsittelevän luvun 5 kuvauksella tutkimusprosessini empiirisen osan ongelmista ja menestyksistä. Tämän yhteydessä ja sen jälkeen määrittelen tutkimukseni perusluonteen, esittelen tutkittavat ja heidän kanssaan tuotetun tutkimusaineiston ja sen keräämistavan sekä aineiston analyysin ja tulkinnan. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuuskysymyksiä ja eettisiä ratkaisuja.

Luvussa 6 praktikot pääsevät ääneen. Luku 6 jakautuu viiteen alalukuun, joista jokaisessa esitellään haastatteluaineistosta rekonstruoitu – ja myös konstruoitu – kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta ja sen ongelmia koskeva näkemys. Tutkimus päättyy pohdintaan, jossa tällaisen diskussioluvun perinteisen idean mukaisesti yritän tehdä loppuyhteenvedon ja hahmottelen myös tutkimukseni pohjalta aukeavia uusia kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita.

2 Tutkimustehtävät, rajaukset ja tutkimuksen alkuosan toteuttaminen

Tässä luvussa esitän tutkimustehtäväni ja teen ne rajaukset, joita niiden toteuttaminen tämän tutkimuksen yhteydessä edellyttää. Käsittelen myös tutkimuksen alkuosan metodologisia ja metodisia kysymyksiä. Tutkimuksen empiirisen osaan liittyvät metodologiset ja metodiset kysymykset käyn läpi myöhemmin luvussa 5.

2.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni lähti liikkeelle alkuvaiheessaan melko reflektoimattomasta ja jäsenytymättömästä tehtävänasettelusta. Ajattelin, että olisi tärkeää ja jopa tieteellisesti merkityksellistä rekonstruoida kasvatustieteen sisältä löytyvät pääasialliset teoria–käytäntö-suhdetta koskevat näkemykset tai ajattelutavat. Lisäksi uskoin, että näitä teoreetikoiden kehitelmiä olisi mielenkiintoista jollain tavalla verrata praktikoiden näkemyksiin: niihin ajattelu- ja oikeastaan myös menettelytapoihin, joilla kasvatuksen käytännössä pääasiallisesti toimivat mutta samalla kasvatustieteellisen koulutuksen saaneet tai sitä hankkimassa olevat ihmiset soveltavat kasvatustieteellisiä teorioita käytäntöön. Tähän tehtävänasetteluun sisältyvän perusajatuksen voi katsoa säilyneen tutkimusprosessini loppuun asti, mutta lopputulos on jotain muuta kuin alun perin aikomani. Vertailun sijaan on nyt asianmukaisempaa puhua suhteuttamisesta tai keskusteluyhteyden rakentamisesta. Tarkemmin ilmaistuna tutkimukseni tehtävä on kolmijakoinen:

1. Tehtävänä on rekonstruoida kasvatustieteellisen kirjallisuuden perusteella olennaisia teoreetikoiden näkemyksiä siitä, mitä kasvatustieteelliset teoriat ovat, mitä kasvatustieteellinen käytäntö on ja ennen kaikkea, millainen näiden välinen suhde on.
2. Tehtävänä on rekonstruoida kohdassa 1 mainittujen näkemysten kannalta mielenkiintoisia, jopa poleemisia tai ristiriitaisia praktikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta.
3. Tehtävänä on muodostaa kohdissa 1 ja 2 mainittujen näkemysten välille sellainen keskusteluyhteys, jonka avulla koko kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta koskevalle keskustelulle voidaan avata uusia mahdollisuuksia ja horisontteja.

2.2 Keskeiset rajaukset

Asettamieni tutkimustehtävien toteuttaminen yhden tutkimuksen sisällä edellyttää paikoitellen voimakkaitakin rajauksia. On rajattava se, mitä teoria–käytäntö-suhteella tarkoitan ja mistä näkökulmasta sitä tarkastelen. Lisäksi on jo tässä vaiheessa syytä pohtia sitä, ketkä tutkimukseni näkökulmasta ovat praktikoita ja ketkä teoreetikoita.

Ensimmäinen rajaukseni liittyy kasvatustieteen, käytännöllisen pedagogiikan ja kasvatustutkimuksen suhteeseen. Inhimillinen kasvatusta koskeva ajattelu ja sen pohjalta muodostunut kasvatusta koskevien uskomusten joukko muodostaa kokonaisuuden, jota voitaisiin kutsua kasvatustutkimukseksi. Jos käytämme edes jossain määrin erottelukykystä tieteen käsitettä, ainoastaan osaa kasvatustutkimuksesta voidaan pitää tieteellisenä. Tämän tutkimuksen teoreettisen osan yhteydessä rajoitun tarkastelemaan teoria–käytäntö-suhdetta ainoastaan sellaisten kasvatustutkimuksen suuntausten, lähestymistapojen tai perinteiden yhteydessä, joita on (1) tavattu pitää tieteellisinä, so. kasvatustieteen suuntauksina, ja (2) jotka ovat itse ymmärtäneet itsensä tieteellisiksi.

Rajauksen takia tutkimukseni ulkopuolelle jää käytännöllisen pedagogiikan lukuisten suuntausten, koulujen ja perinteiden yhteydessä tapahtuva käytännön soveltaminen ja teoria–käytäntö-suhde¹. Tämä sisällöllinen rajausta johtaa siihen ajalliseen rajaukseen, että tarkastelen ennen kaikkea 1900-luvulle sijoittuvaa kasvatustutkimusta. Kuten Krüger (1997, 10) toteaa, kasvatustiede etabloitui länsimaiisiin yliopistoihin itsenäisenä ja muiden tieteiden kanssa tasa-arvoisena tieteenä vasta 1900-luvun alkuvuosikymmenten aikana, ennen kaikkea empiirisen kasvatustieteen varhaisten suuntausten ja ensimmäistä kukoistuskauttaan ennen kansallissosialismin valtiollista pedagogiikkaa eläneen henkityhteöllisen pedagogiikan yhteydessä.

Englantilaisella kielialueella mutta toisaalta myös Suomessa kasvatustiede ymmärretään ennen kaikkea soveltavana tieteenä tai kasvatustutkimuksena (educational research). Tämän käsityksen mukaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

¹ Ei ole täysin yksiselitteistä, voidaanko käytännöllis-pedagogisten kehittelmien yhteydessä ylipäättään puhua teorioista ja teoria–käytäntö-suhteesta. Jos teorian käsite halutaan rajata tiukasti – esimerkiksi siihen tapaan kuin se empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä tai analyttisen tietenteorian yhteydessä on rajattu –, teorioista olisi syytä puhua vain silloin, kun kyseessä on lausejoukko, jossa teoreettisen tason käsitteet ja lauseet on tavalla tai toisella mutta kuitenkin systemaattisesti kytketty operationaalisen tason käsitteisiin ja lauseisiin ja jossa teorian muodostava lausejärjestelmä voi toimia myös säännöiltään hallittuna päättelyjärjestelmänä. Tällaisia teorioita ei yleensä käytännöllisen pedagogiikan tai kasvatustutkimuksen piiristä juuri löydy.

lainataan erilaisten kasvatustieteen apu-, lähi- tai emotieteiden, esimerkiksi psykologian, sosiologian, filosofian, historiatieteen tai taloustieteen tuottamia käsitteitä, malleja, teorioita ja menetelmiä, ja sovelletaan niitä kasvatuksen ja koulutuksen ongelmien tutkimukseen.² Tällaisessa kasvatustieteessä ei ole sinänsä mitään ongelmaa, ja tiettyyn erityisongelmaan keskittyvässä empiirisessä tutkimuksessa on luonnollisesti hyödyllistä tai ehkä jopa välttämätöntä lainata sekä käsitteellisiä lähtökohtia että menetelmiä muista tieteistä. Teoria–käytäntö-suhteen kannalta *educational research* on kuitenkin hankala lähtökohta ja edellyttäisi tutkimuksen onnistumiseksi rajautumista johonkin hyvin spesifiin soveltavan kasvatustutkimuksen haaraan tai alueeseen (esimerkiksi pelkkään kasvatopsykologiaan tai -sosiologiaan)³.

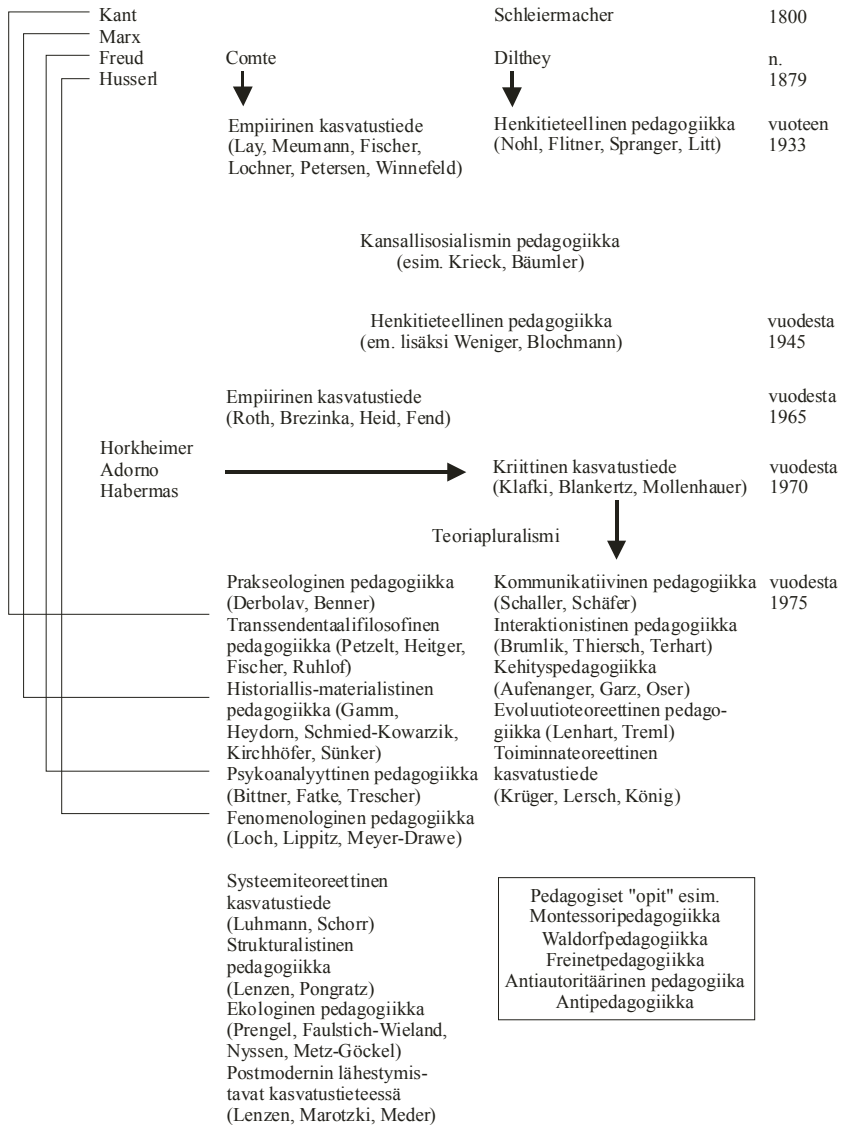
Toisin kuin monissa kasvatustieteen yleisesityksissä annetaan ymmärtää, saksalaisellakaan kielialueella ei suinkaan olla yksimielisiä siitä, pitäisikö kasvatustiede hahmottaa itsenäisenä tieteenä vai aputieteidensä tarjoamia lähtökohtia soveltavana tutkimuksena. Vaikka kasvatustiede nähtäisiinkin itsenäisenä tieteenä, jää jäljelle vielä useita näkemyksiä siitä, mitkä ovat sen pääkoulukuntia tai -perinteitä. Tschamler (1983) erottaa toisistaan (1) henkítieteellisen pedagogiikan, (2) transsendentaalifilosofisesti orientoituneen normatiivisen pedagogiikan, (3) fenomenologis-deskriptiivisen pedagogiikan, (4) empiiris-analyttisen lähestymistavan, (5) lähestymistavan, jossa kasvatustiede hahmotetaan eräänlaisena konstruktiiivis-normatiivisena teoriana praksista varten, (6) kriittisen kasvatustieteen ja (7) marxilais-leniniläisen pedagogiikan. Benner (1991a) on jaotellut kasvatustieteen päävirtaukset (1) empiiriseen, (2) henkítieteelliseen ja (3) emansipatoriseen pedagogiikkaan tai myöhemmin Apelin ja Habermasin intressiteoriassa tunnetuksi tulleen jaotellun mukaan puhunut kolmesta 1900-luvun kasvatustieteen

² Jo klassiseksi esitykseksi *educational research* -käsitteksen mukaisesta kasvatustutkimuksesta on muodostunut J.W. Tibblen toimittama *The Study of Education* (Tibble 1971). Kirjassa esitetään näkemys siitä, että kasvatustiede ei ole oma itsenäinen tietensä, vaikka sillä onkin oma ”looginen yhtenäisyytensä” (mt. 16). Sen sijaan, että kasvatustiede teoksessa hahmotettaisiin itsenäiseksi tieteksi, sen nähdään muodostuvan kasvatopsykologiasta, kasvatussosiologiasta, kasvatuksen historiatieteestä ja kasvatustieteenfilosofiasta. Hyvin samanlaisen kuvan kasvatustieteestä rakentaa Frasierin (1965) johdantoteos *An Introduction to the Study of Education* Yhdysvaltojen kontekstissa. Teoksen perusajatus on, että Yhdysvaltojen kasvatusta ja koulutusta voidaan tarkastella sosiologisesta, historiallisesta, filosofisesta, psykologisesta ja juridis-taloudellisesta näkökulmasta.

³ Toisaalta Carrin ja Kemmisin (1986) tapa jaotella *educational research* luonnontieteelliseen näkemykseen perustuvaan, tulkinnalliseen näkemykseen ja kriittiseen näkemykseen viittäisi siihen, että myös angloamerikkalaista kasvatustutkimusta ja sen teoria–käytäntö-suhdetta voidaan laajasta näkökulmasta tarkastella kolmeen perusperinteeseen tai ajattelutapaan jaoteltuina samoin kuin tässä tutkimuksessa. Kemmis (2001, 91–92) toteaaakin, että koko hänen ja kollegoidensa projekti itse asiassa perustuu Habermasin intressiteoriasta peräisin olevaan jakoon eri tiedetyyppien välillä.

”eriytymismallista”: (1) empiiris-analyyttisestä, (2) historiallis-hermeneuttisesta ja (3) ideologiakriittis-emansipatorisesta tietomuodosta (ks. Benner & Brüggem 2000, 246).

Krügerin (1997) tuoreemmassa jaottelussa käsitys kasvatustieteen ”teoreettisista virtauksista” (mt. 10) koulukunnista, traditioista tai lähestymistavoista on vielä tätäkin monipuolisempi. Hänkin tosin erottaa toisistaan (1) empiirisen suuntauksen, (2) henkítieteellisen suuntauksen ja (3) kriittisen kasvatustieteen. Näiden jälkeen – noin vuodesta 1975 – Krüger (mt. 11) katsoo alkaneen *teoriapluralismin* ajan, jolloin mainittujen virtausten pohjalta ja niiden lisäksi kasvatustieteen suuntauksiksi ovat nousseet (4) prakseologinen pedagogiikka, (5) transsendentaalifilosofinen pedagogiikka, (6) historiallis-materialistinen pedagogiikka (7) psykoanalyttinen pedagogiikka (8) fenomenologinen pedagogiikka, (9) systeemiteoreettinen kasvatustiede, (10) kasvatustieteen strukturalistiset lähestymistavat, (11) ekologiset lähestymistavat kasvatustieteessä, (12) feministiset lähestymistavat kasvatustieteessä ja (13) postmodernit lähestymistavat kasvatustieteessä (kuvió 1).



Kuvio 1. Kasvatustieteen teoreettiset virtaukset Länsi-Saksassa 1900-luvun aikana (Krügeria 1997, 11 mukailien).

Jo pelkän saksalaisen – ja tässä tapauksessa ennen kaikkea 1900-luvun lopun länsisaksalaisen – kasvatustieteen perinteissä ja koulukunnissa riittää siis valinnanvaraa, eikä niitä kaikkia mitenkään ole mahdollista sisällyttää tähän tutkimukseen. Rajausta sen suhteen, mitä kasvatustieteitä ja kenen kasvatustieteitä tarkastelen tässä teoria–käytäntö-suhteen yhteydessä, rehellisesti sanottuna tuskin voi tehdä perusteellisesti reflektoiden. Lähinnä omien mahdollisuuksieni rajallisuuden takia teen tässä yksinkertaisen ratkaisun ja rajoitun tarkastelemaan kasvatustieteen empiirisen perinteen, erityisesti sen huipentumana näkemäni empiiris-analyyttisen kasvatustieteen, henkityhteellisen pedagogiikan ja kriittisen kasvatustieteen perinteiden sisältä löytyviä näkemyksiä teorian ja käytännön suhteesta kasvatustieteessä.

Kuten edellä totesin, tämä rajausta on monessa suhteessa ongelmallinen ja jättää ulkopuolelle monia sellaisia suuntauksia tai koulukuntia, joilla olisi teorian ja käytännön suhteen kannalta epäilemättä ollut annettavaa tässäkin työssä. Esimerkiksi pragmatismina tunnetun ajattelun ja sen pedagogisten kehittyneiden rajaaminen tässä tarkasteluni ulkopuolelle tuntuu omituiselta. Voidaanhan pragmatismia yhtenä ydinkysymyksenä pitää juuri teorian ja käytännön suhdetta ja tämän suhteen ongelmien ratkaisemista.

Näiden kolmen perinteen tarkastelu edellyttää kuitenkin vielä jotain lisää. Jotta olisi mahdollista sanoa jostain historiallisesta näkemyksestä enemmän kuin se itse on jo sanonut, täytyy tarkastelun apuna olla jotain, johon historiallinen näkemys suhteutetaan. Tämän suhteuttamisessa tarvittavan jäsenen tai ”neljännen kasvatustieteen” minulle muodostaa eräänlainen toiminnanteoreettinen perspektiivi, jonka keskeisinä rakennusaineiksina toimivat Bennerin (esim. 1979; 1991a; 1991b; 1994) ja eräiden muiden auktoriteettien ajatukset kasvatustieteestä tai pedagogiikasta käytännön tieteinä, toiminnan teoriana tai toimintatieteenä. Palaan näihin ajatuksiin myöhemmin luvuissa 3 ja 4, mutta jo nyt praktisen tieteen, toiminnan teorian tai toimintatieteen käsitettä on syytä hieman avata. Tässä yhteydessä käytän näitä käsitteitä synonyymisesti viittamaan tiedetyyppiin, jonka tutkimuskohteena on inhimillinen toiminta *praksikseksi* ymmärrettynä. Inhimillisen toiminnan ymmärtäminen praksikseksi tarkoittaa tässä ennen kaikkea sitä, että toiminnan nähdään olevan luonteeltaan – ainakin olennaisilta osiltaan – historiallista, ja sellaisena muutettavissa ja kehitettävissä⁴. Näin ollen praktinen tiede,

⁴ Praksiksen käsitettä on mahdollista käyttää laajassa ja suppeammassa merkityksessä. Laajassa merkityksessään praksiksen käsite voi tarkoittaa ihmisen toimintaa kokonaisuudessaan tai yleisellä tasolla. Tällöinkin sen käyttöön kuitenkin yleensä liittyy ajatus siitä, että ihmisen toiminta on jollain laadullisella tavalla erilaista kuin luonnontapahtumat. Rajatummassa – ja usein normatiivisessa tai affirmatiiv-

toimintatiede tai toiminnan teoria ei niinkään pyri löytämään ja kuvaamaan tutkimuskohteestaan perustavia lainalaisuuksia tai selittämään tutkimuskohteensa ilmiöitä kausaalisesti. Olennaisempaa praktisen tieteen kannalta on kysymys toiminnan orientaatiosta: praksisrelevantti ajattelu ja tutkimus – olipa se sitten filosofista tai tavalla tai toisella empiriistä – pyrkii loppujen lopuksi sanomaan jotain siitä, miten inhimillinen toiminta pitäisi järjestää, miten sitä pitäisi muuttaa, jotta muutos olisi kehitystä tai sivistystä, ja mitkä tällaisen muutoksen tai kehittämisen mahdollisuusehdot ovat (Brüggen 1980, 20–23; Volpi 2000, 325–326).

On vielä tehtävä rajauksia sen suhteen, mitä tarkoitan teoria–käytäntö-suhteella nimenomaan tässä tutkimuksessa ja mihin viitataan teoreetikkojen ja praktikkojen välisellä erottelulla. Teorian ja käytännön käsitteet itse asiassa määrittävät tarkemmin vasta tarkasteluni edetessä, mutta tässä vaiheessa voidaan tyytyä alustavaan rajaukseen: teorioita ovat kasvatusta koskevat kuvaukset, tulkinnat ja selitykset mutta myös yritykset orientoida tai orientaation mielessä ohjata tai johtaa käytäntöä. Myös käytännön toimintaan itsestään selvästi liittyy yrityksiä orientoida tai johtaa käytäntöä, mutta Gauthierin (esim. 1963; ks. myös Hartnett & Naish 1976, 3–4) kuuluisan erottelun mukaisesti tässä voidaan ajatella, että perusluonteeltaan teoriaa olevat kuvaukset, tulkinnat, selitykset ja orientointiyritykset jäävät vielä teorian tasolle. Kasvatuksen käytäntöä on taas erittäin laajasti määriteltynä kaikki se, mitä tapahtuu jollain tavalla pedagogisissa tilanteissa tai instituutioissa toiminnan tasolla tai tekemisessä.

Jo tässä alkuvaiheessa on syytä huomauttaa, että teorian ja käytännön suhde tieteessä ei ole yksi ainoa suhde vaan näitä suhteita on useita. On tehtävä ero kahden erityyppisen teoria–käytäntö-suhteen välillä:

visessa – merkityksessä praksiksen käsite taas tarkoittaa inhimillistä toimintaa historiallisena, kielellisenä ja ainakin jossain mielessä vapaana: jonain sellaisena, jota on mahdollista kyseenalaistaa, muuttaa, kehittää, parantaa ja sivistää. (esim. Benner 1991b, 25–29.) Tällaisen praksis-käsitteen käsitehistoria on tavattoman monimutkainen ja rikas. Se ulottuu Aristoteleen praktisesta filosofiasta klassisen saksalaisen idealismin kautta marxismin eri virtauksiin ja edellisille enemmän tai vähemmän perustuviin nykyisiin toiminnan teoreettisiin, toimintatieteellisiin ja praktisen tieteen tai filosofian kehittelyihin. Vázquezin (1977) marxilaisen filosofian pohjalta ponnistava ”praksiksen filosofian” kehitemä on hyvä ja erittäin pitkälle viety esimerkki praksiksen käsitteen filosofisesta laajuudesta ja syvyydestä. Siinä praksis nähdään eräänlaisena fundamentaaliantropologisena peruskategoriana. Se ymmärretään materiaalisena, inhimillisenä toimintana, joka muuttaa sekä ihmistä että hänen olemassaolonsa objektiivisia, sosiaalisia ja psyykkisiä olosuhteita. Praksis on tässä mielessä produktiivinen liiketila teorian ja käytännön, yksilön ja yhteiskunnan, historian ja nykyisyyden sekä subjektin ja objektin välillä. Praksiksella on affirmatiivinen, positiivinen ja luova luonne, mutta samalla se voi tuoda mukanaan väkivallan ja jopa kaaoksen elementtejä, koska se väistämättä on luonteeltaan olemassa olevan kieltävää ja vallitsevaa järjestystä häiritsevää. (mt. 332–333.)

1. Teoria–käytäntö-suhde voi ensinnäkin viitata niihin suosituksiin, joita tutkijat, tieteenteoretikot ja tieteenfilosofit ovat teorioiden käytäntöön viemistä koskien antaneet. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna teoria–käytäntö-suhdetta koskevat kehitelmät ovat eräänlaisia rationaalisia rekonstruktioita: esityksiä siitä, miten teoria voitaisiin soveltaa tai viedä käytäntöön järkevästi ja onnistuneesti. Rationaaliset rekonstruktiot eivät ole kuvauksia siitä, miten teoriaa todellisuudessa viedään käytäntöön tai sovelletaan käytännössä, vaan niiden olemus ja samalla tieteellinen status on erittäin monimutkainen ja kiistanalainen kysymys (Davia 2009).
2. Toiseksi teoria–käytäntö-suhteella voidaan tarkoittaa sitä, miten teoriat tosiasiassa vaikuttavat käytäntöön ja miten tämä tulee otettua ja voidaan ottaa teorioissa huomioon. Lagerspetzin (2002, 21–22) mukaan erityisesti marxilaisuuden otsikon alle sijoitettavissa olevissa ajatteluperinteissä on oivallettu se keskeinen seikka, että teoria, joka käsittelee yhteiskunnan perusristiriitoja ja kehitystä, on itsessään tekijä, joka vaikuttaa kyseessä olevan yhteiskunnan tapahtumiin. Lagerspetz (mt.) käsittelee tekstissään teorian ja praksiksen suhdetta – poliittisen teorian ja käytännön erityistapauksessa, mutta nähdäkseni myös kasvatustieteen ja pedagogisen praksiksen suhteen osalta sovellettavalla tavalla – refleksiivisyyden käsitteen avulla. Kuten hän huomauttaa, kyseistä termiä voidaan käyttää monella tavalla. Lagerspetzin (mt. 20) omassa jäsenyksessä reflektiivisyys kuvaa yhteiskunnallisten teorioiden, kuvausten ja ennusteiden vuorovaikutusta yhteiskunnallisen todellisuuden ja sen käytäntöjen kanssa ja toisaalta yhteiskuntatieteiden mahdollisuutta ottaa tämä vuorovaikutus huomioon omassa teorianmuodostuksessaan ja erästä kolmatta seikkaa, johon palaan myöhemmin⁵.

Tutkimukseni alkuosassa pääpaino on ensimmäisen tulkinnan mukaisessa teoria–käytäntö-suhteessa: suosituksissa, joita tutkijat, tieteenteoretikot ja tieteenfilosofit ovat teorioiden käytäntöön viemistä koskien antaneet. Joudun kuitenkin väis-

⁵ Lagerspetzin (2002, 20–21) mukaan refleksiivisyysilmiöstä on kirjoitettu paljon ja se on tunnistettu yllättävienkin teoreetikkojen – esimerkiksi B. F. Skinnerin – toimesta (mt. 28), mutta sen todellista merkitystä ei yhteiskunta-ajattelun valtavirrassa ole hänen nähdäkseen koskaan oivallettu. Kyse on Lagerspetzin (mt. 21) mukaan ominaisuudesta, joka on yhteiskuntatieteille erityinen ja perustava. Marxilaisen perinteen piirissä suhtautuminen refleksiivisyysongelmaan on Lagerspetzin (mt. 22) mukaan ollut kahtalaista: Osa marxilaisista teoreetikoista, esimerkiksi vanha Engels, Kautsky, Lenin ja Stalin, katsoi ratkaisseensa refleksiivisyysongelman yleisemmällä, eräänlaisella teoreettisella tasolla, pitäytymällä deterministisessä kuvassa yhteiskunnasta ja inhimillisestä praksiksestä. ”Aidon refleksiivistä” näkemystä yhteiskunnallisen teorian luonteesta puolestaan ovat edustaneet esimerkiksi Lukacs, Korsch ja kriittisen teorian kannattajat.

tämättä tarkastelemaan teoria–käytäntö-suhdetta myös toisesta näkökulmasta. Tutkimuksen empiirisessä osassa pääpaino siirtyy kohtaan 2, mutta siten, että keskusteluyhteys kohdan 1 kanssa säilyy.

On vielä kolmaskin teorian ja käytännön välinen suhde. Lagerspetz (2002, 20) muotoilee tämän hyvin tunnetun ajatuksen seuraavasti: yhteiskuntatieteet paitsi saattavat itse vaikuttaa kohteeseensa myös sisältävät sen mahdollisuuden, että teoria itsessään on ilmiö, jonka synty ja mahdollinen hyväksyminen toiminnan pohjaksi on yhteiskunnallisen käytännön avulla selitettävissä. Tätä kolmatta teorian ja käytännön välistä suhdetta en tässä tutkimuksessa kuitenkaan varsinaisesti käsittele.

Ketkä tutkimukseni näkökulmasta ovat praktikoita ja ketkä teoreetikoita? Tosiasiassa tällaista erottelua tuskin voidaan minkään objektiivisen kriteerin perusteella tehdä, sillä kuten jatkossa käy ilmi, teoreetikkojen työ voidaan nähdä osana praksista ja toisaalta praktikoiden voidaan katsoa aina jo olevan teoreetikkoja. On pantava merkille myös historiallisesti mielenkiintoinen seikka, että useat kasvatustieteessä tai pedagogiikassa järeän luokan teoreetikoina pidetyt henkilöt (esimerkiksi Josef Derbolav ja Theodor Litt) ovat itse asiassa toimineet rehtoreina tai opettajina. Teoreetikoina pidän jatkossa yksinkertaisesti niitä henkilöitä, jotka ovat ammatikseen ja koulutuksensa pohjalta tutkineet kasvatusta, opetusta ja kasvatustieteen tekemisen ehtoja. Praktikkoja tässä tutkimuksessa puolestaan ovat ne, jotka enimmänsä osan työajastaan kasvattavat ja opettavat.

2.3 Tutkimuksen teoreettisen osan menetelmä

Luvussa 3 pyrin toteuttamaan tutkimukseni päätehtävää toteuttamalla yhden osa-tehtävän: yritän hahmottaa kasvatustieteen kolmesta perinteestä distinktiivisiä tai prototyyppisiä tapoja ajatella teoria–käytäntö-suhteesta. Myös tällainen tarkastelu tapahtuu, vaikka tutkija itse ei sitä huomaisikaan, väistämättä jonkin metodin tai metodien kautta. Beiser (2006, 3–4) erottaa omassa Hegel-tutkimuksessaan kaksi metodista lähtökohtaa, joita voidaan käyttää tässäkin lähtökohtana. On ensinnäkin mahdollista tarkastella historiallista auktoriteettia tai hänen tekstejään aivan kuten hän olisi ”virtuaalinen aikalainen” (mt. 3): henkilö, joka osallistuisi juuri nyt ja tässä käytäviin keskusteluihin yhtenä keskustelukumppanina. Jos tämä lähtökohta valitaan, meidän täytyy analysoida tarkasteltavan auktoriteetin argumentteja, selventää hänen ideoitaan ja kaikilla muillakin järkevillä keinoilla tarkastella sitä, mitä merkitystä kyseessä olevan auktoriteetin ajatuksilla on nykykeskustelun kannalta. (mt.) Tässä on kuitenkin vaarana anakronismi: missä määrin historialli-

nen auktoriteetti on tällaisessa tarkastelussa enää mukana keskustelukumppanina? Oelkers (1991, 31) huomauttaa, että juuri jotain tämätapaista tapahtui henkityhteellisen pedagogiikan renessanssissa, kun sen ”epookin lopussa” eri tutkijat pyrkivät rekonstruoimaan sen keskeiset piirteet tai ajattelutavat: näissä rekonstruktioyhteyksissä syntynyt hahmo ei Oelkersin (mt.) mukaan lopulta paljontaan vastannut sitä, mitä henkityhteellisen pedagogiikan hahmo historiallisesti oli ollut.

Toinen mahdollisuus olisi omaksua selkeä aatehistoriallinen linja ja siitä seuraavat metodiset toimenpiteet: tällöin täytyisi perehtyä tarkasteltavan auktoriteetin historialliseen kontekstiin, jäljittää hänen doktriininsa kehitys ja ”yrittää rekonstruoida hänet hänen historiallisessa integriteetissään ja yksilöllisyydessään” (mt. 4). Valtavan työmäärän lisäksi tässä taas on vaarana antikvarianismi, jossa ajatuksia, doktriineja, argumentteja yms. tarkastellaan samanlaisen intressittömän mielenkiinnon näkökulmasta kuin jo pitkään hyödyttämäksi tiedettyjä reliikkejä museon lasikaapissa.

Kysymys luvun 3 metodista käy vielä kertalukua hankalammaksi sen takia, että syntyy myös eräänlainen itseensäviittaavuusongelma: kukin käsittelemäni traditio tai suuntaus ikään kuin tarjoaa tulkitsijalleen omaa ”metodiaan” ja ”metodologiaansa”. Empiiris-analyttinen suuntaus kutsuu tulkitsemaan itseään analyttisen filosofian antamien työkalujen, ajattelutapojen ja hahmotustapojen kautta, kun taas hermeneuttinen perinne tuntuisi vaativan hermeneutiikkaa. Kriittisen tradition puolestaan voisi ajatella jopa velvoittavan tulkitsemaan itseään jonkinlaisesta historiallis-dialektis-kriittisestä perspektiivistä käsin (ks. Anttonen 1994, 21).

Jos Beiserin (2006) esittämistä lähestymistavoista pitäisi valita jokin, sijoitun selvästi virtuaalisen aikalaisen kehittelyn puolelle. En tee aatehistoriallista tutkimusta mutta yritän ottaa senkin puolen huomioon niin hyvin kuin pystyn – varsinaiseen vakavasti otettavaan aatehistorialliseen tutkimukseen minulla ei tässä kuitenkaan ole mahdollisuuksia. Jokaisessa tarkastelemassani traditiossa olisi käytännössä loputtomasti aineksia uusien vaikutusyhteyksien paljastamiseen, ja yhdenkin riittävän paljon kirjoittaneen auktoriteetin ajattelun kehitys tarjoaisi loputtomasti aatehistoriallisen erittelyn mahdollisuuksia. Minun tarkoitukseni on pikemminkin vain se, että saan luettua kasvatustieteen traditioista ja niihin liittyvistä teksteistä esille selkeitä, distinktiivisiä keskustelukumppaneita, joilla on jotain tällä hetkellä mielenkiintoista sanottavaa teoria–käytäntö–suhteesta.

Teoreetikkojen kehittämät teoria–käytäntö–suhdetta koskevat näkemykset ovat yleensä luonteeltaan jotain sellaista, mitä voisi kutsua *rationaaliseksi rekonstruktioksi*. Se, mitä rationaalilla rekonstruktiolla tarkoitetaan, ei taas ole ollen-

kaan itsestään selvää. Davia (2008, 2) toteaa, että käsitteen käsitehistoria alkaa Rudolf Carnapin termistä *rationale Nachkonstruktion* loogisen empirismin yhteydessä. Carnapin (1961, 138–139) mukaan rationaaliset rekonstruktioit ovat tulosta siitä, että intuitiivinen, mutta jo tietyn rakenteen ja hahmon saanut intuitiivinen käsitys transformoidaan ”loogisten päätelmien rationaaliseen muotoon” (mt. 138). Kyse on siitä, että intuitio – tai se osa sitä, joka näyttää olevan jotenkin välttämättömyyttä ja rationaalista – saa rationaalisen oikeutuksen. Carnapilla eksplikointi itse asiassa on rationaalisten rekonstruktioiden alalaji, eksplikoinnissa on kysymys käsitteen rationaalinen rekonstruktioista. Hans Reichenbach puolestaan asettaa rationaalisen rekonstruktion loogista analyysia vastaan. Ensin mainittu orientoituu toisen tieteellistä ajattelua kohtaan, toinen taas on eksplisiittisesti perustettu omiin arvioihin. (Davia 2008, 2).

Rationaalinen rekonstruktio on siis sekä eräänlainen menetelmä – samassa äärimmäisen laajassa ja epäselvässä mielessä kuin looginen analyysi – että tulos tästä menetelmästä. Silloin kun kyse on tieteestä, rationaalisen rekonstruktion kohteena ovat menneet, mahdolliset ja tietysti myös olemassa olevat menettelytavat, ajattelutavat ja ajattelukokonaisuudet. Kun teoreetikko hahmottelee käsitystä siitä, millainen kasvatustieteellisten teorioiden ja muun teoreettisen aineksen suhde kasvatuksen käytäntöön on tai millainen sen pitäisi olla, hän rekonstruoi rationaalisesti ja tuottaa rationaalisen rekonstruktion. Rekonstruktio tässä viittaa siihen, että on jo olemassa materiaalia (aikaisempia teoretisointeja, aikaisempaa toimintaa, aikaisempaa ajattelua), jossa on toimittu jotenkin tai ajateltu jotain, ja rekonstruktiossa siitä yritetään kiteyttää jonkinlainen järkevä, seuraamisen tai noudattamisen arvoinen rationaalinen ydin. Tässä mielessä voi siis yrittää rationaalisesti rekonstruoida empiirisen tutkimuksen metodeja, teorianmuodostuksen periaatteita, tieteellistä päättelyä ja myös teoria–käytäntö–suhteeseen liittyviä määrittämiä ja ajattelutapoja. Kuten Kamlah (1980, 32–41) toteaa, tämä merkitsee rationaalisen rekonstruktion kannalta seuraavaa:

1. Käsitteiden rationaalinen rekonstruktio on enimmäkseen deskriptiivistä.
2. Metodien rationaalinen rekonstruktio on enimmäkseen preskriptiivistä.
3. Teorioiden rationaalinen rekonstruktio on – tarkoituksen ja tavoitteen mukaan – deskriptiivistä tai preskriptiivistä.

Kasvatustieteen teoreetikkojen teoria–käytäntö–suhdetta koskevat näkemykset tai rekonstruktioit ovat ehkä lähinnä preskriptiivisiä: niissähän sanotaan jotain siitä, miten kasvatustiedettä pitäisi käytännössä soveltaa. Tällä huomiolla on keskeinen merkitys tutkimukseni empiirisen ja teoreettisen osan yhteen liittymisen kannalta,

ja palaan siihen jatkossa tutkimukseni empiirisen osan menetelmällisiä ratkaisuja käsittelevässä luvussa 5.

3 Teoreetikkojen näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta

Tässä luvussa tarkastelen teoreetikkojen näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta henkítieteellisen pedagogiikan, kasvatustieteen empiirisen perinteen ja kriittisen kasvatustieteen kontekstissa. Vaikka päähuomion kohteena kunkin kasvatustieteen perinteen tai suuntauksen tarkastelussa on teoria–käytäntö-suhde, joudun sen hahmottamiseksi tarkastelemaan jonkin verran myös muita tieteenteoreettisia tai -filosofia teemoja.

3.1 Teoria–käytäntö-suhde henkítieteellisessä pedagogiikassa

Aloitin teoreetikkojen teoria–käytäntö-suhdetta koskevien näkemysten käsittelyn henkítieteellisen pedagogiikan nimellä tunnetusta kasvatustieteen suuntauksesta tai perinteestä. Tämä valinta ei ole mielivaltaisen: motiiviin ”teoriaa käytännöstä käytäntöä varten” on jopa katsottu kiteytyvän koko henkítieteellisen pedagogiikan ydin. Kyse on siis sellaisesta tavasta tehdä kasvatustiedettä tai pedagogiikkaa, jossa teoretisoinnin suhde käytäntöön on olennaisen tärkeällä sijalla ja jopa määrittää moniin muihin tieteenteoreettisiin kysymyksiin tässä perinteessä kehiteltyjä ratkaisuja. Tässä mielessä henkítieteellinen pedagogiikka on looginen aloituspiste kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen tarkastelulle teoreetikkojen perspektiivistä.

3.1.1 Henkítieteellisen pedagogiikan käsite

Tässä tutkimuksessa viitataan henkítieteellisen pedagogiikan käsitteellä 1900-luvun alussa Weimarin tasavallassa syntyneisiin ja saksalaisella kielialueella 1960-luvulle asti kasvatustieteellistä keskustelua hallinneisiin pyrkimyksiin rakentaa tieteellistä pedagogiikkaa, joka ainakin eräiden keskeisten painotustensa pohjalta perustuisi Wilhelm Diltheyn henkítieteitä koskeviin ajatuksiin.

Miltei mistä tahansa aatehistoriallisissa esityksissä perinteenä tai koulukuntana esitetystä tai näyttäytyvästä ajatuksellisesta ryhmittymästä voidaan tietysti yleensä todeta, että se ei muodosta täysin yhtenäistä oppisuuntausta tai koulukuntaa. On kuitenkin erityisen painavia syitä tehdä tämä huomautus juuri henkítieteelliseksi pedagogiikaksi tutkimuksessani jatkossa kutsutusta perinteestä, ajattelutavasta tai ehkä lähinnä vain jonkinlaisesta diskursiivisesta kerrostumasta. Tämä näkyy jo terminologiassa: sitä kasvatuserittelyn perinnettä, jota tässä luvussa aion

käsitellä, on oppikirjoissa ja tutkimuksissa kutsuttu itse käyttämälläni tavalla henkítieteelliseksi pedagogiikaksi (esim. Lassahn 1978; Hoffman 1989; Benner 1991a; Schulp-Hirsch 1994; Benner & Brüggén 2000, 248), vaikka toisaalla kuitenkin käytetään käsitettä hermeneuttinen pedagogiikka (Siljander 1988). Myös kulttuuripedagogiikan käsitettä (esim. Siljander 2002) näkee joskus käytettävän.

Oelkersin (1991, 32) mukaan ei oikeastaan voi edes väittää, että historiassa olisi ollut jokin yhtenäinen henkítieteellinen pedagogiikka: niillä ajatteliijoilla, joita sijoitetaan eri lähteissä henkítieteellisen pedagogiikan – tai jonkin muun yllä mainitun kattavaksi tarkoitettun termin alle –, ei oikeastaan ole ollut mitään selvästi yhdistävää tai yhteisesti jaettua teoriaa ainakaan objektiteoreettisella tasolla (ks. myös Lassahn 1978, 47; Schulp-Hirsch 1994, 8.) Ei myöskään ilmeisesti voida löytää tai rekonstruoida mitään sellaista yksityiskohtaista metateoreettisen tason ohjelmanjulistusta, johon tämän perinteen kaikki keskeiset auktoriteetit olisivat sitoutuneet tai joihin heidät voitaisiin jälkikäteisessä tarkastelussa sitouttaa (mt.). Niinpä on selvää, että eri esityksissä henkítieteellisen pedagogiikan sisältä voidaan erotella kulloistakin käyttötartetta varten omiksi suuntauksikseen hyvinkin erilaisia osakouluja tai -perinteitä. Siljander (1987, 13–14) ja Tschamler (1983) esimerkiksi jäsentävät hermeneuttis-henkítieteellisen pedagogiikan eri variantteja seuraavasti:

1. Dilthey ja hänen perintönsä uskollisimmat vaalijat (erityisesti Herman Nohl),
2. hermeneuttis-dialektinen suuntaus (esimerkiksi Theodor Litt ja Josef Derbolav),
3. uuskantilaisuudesta vaikutteita saanut suuntaus (erityisesti Eduard Spranger) ja
4. hermeneuttis-eksistentiaalinen pedagogiikka (erityisesti Otto F. Bollnow).

Benner (1991a) taas pitää omasta näkökulmastaan olennaisena seuraavaa jakoa:

1. historiallinen hermeneutiikka (Nohl),
2. strukturaalinen hermeneutiikka (Weniger) ja
3. "osallistuva hermeneutiikka" (Flitner).

Muitakin erotteluja voidaan tehdä. Esimerkiksi Hoffman (1989, 143) erottaa omiksi suuntauksikseen Sprangerin "normatiivisen hermeneutiikan" ja Littin "dialektisen hermeneutiikan", Bokelmann taas "historiallis-rekonstruktiiivisen" ja "eksistentiaalisen-konstruktiiivisen" henkítieteellisen pedagogiikan (ks. Benner 1991a, 199). On siis aatehistoriallisessa mielessä ehkä keinotekoisia väittää, että

henkitieteellisen pedagogiikan alla jatkossa käsittelemäni ajatukset teoria–käytäntö-suhteesta muodostaisivat missään vahvassa historiallisessa mielessä koulukunnan tai yhtenäisen perinteen. Kuten edellä olen todennut, tutkimukseni varsinainen tavoite ei kuitenkaan ole aatehistoriallisessa kuvauksessa. Näin ollen en pidä tätä kovin suurena ongelmana. Termin ”henkitieteellinen pedagogiikka” valinta tämän osan otsikkoon on tässä mielessä tekninen ratkaisu.

Toisaalta voidaan myös löytää sellaisia temaattisia piirteitä, jotka yhdistävät miltei kaikkia niitä teoreetikoita, joiden teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä kehitelmiä jatkossa käsittelen tämän luvun alla. Ajatus henkitieteistä omalaatuisena tiedetyypinään ja siitä seurannut henkitieteellinen pedagogiikka on syntynyt saksalaisella kielialueella keskusteluyhteydessä, jossa jokainen keskustelija ja henkitieteen perinteen rakentaja on jotenkin joutunut selvittämään suhdettaan esimerkiksi uushegeliläisyyteen, uskantilaisuuteen, uushumanistiseen pedagogiikkaan, historistisen ajattelun eri muotoihin, erilaisiin elämänfilosofian virtauksiin, eksistentiaali- ja eksistenssifilosofiaan, fenomenologiseen filosofiaan ja laajempaan fenomenologiseen ajattelutapaan, erilaisiin pedagogisiin reformikonseptioihin ja -liikkeisiin sekä voimakkaasti ja nopeasti kehittyneisiin empirististen ihmistieteiden projekteihin ja niiden yhteydessä metodologista monismia ajaneisiin ajattelijoihin ja koulukuntiin. (ks. esim. Tschamler 1984, 118; Siljander, 1987, 12; Benner & Brüggem 2000, 249).

Vaikka tällaisessa keskusteluyhteydessä syntyneet kehittelmät vastustavatkin niputtamista yhden käsitteen alle, niihin näyttää myös kiteytyvän eräitä jaettuina tai yhteisesti kannatettuja näkemyksiä lähinnä metateoreettisella tasolla. Miltei heti todettuaan yhtenäisen henkitieteellisen koulukunnan olemattomuuden Oelkers (1991, 32) kuitenkin huomauttaa, että kaikki ne pedagogiikan auktoriteetit, jotka osallistuivat Weimarin tasavallan aikaiseen keskusteluun, josta ”henkitieteellinen pedagogiikka” lopulta kehkeytyi, edustivat jollain tavalla pedagogisen ajattelun modernisaatiotrendiä. Tällä trendillä oli keskeiset juurensa Diltheyn ajattelussa ja hänen pedagogiikkaa koskevissa näkemyksissään.

Yhdistävänä tekijänä voitaneen pitää myös sitä, että henkitieteellisessä pedagogiikassa oli kysymys yrityksestä *tieteellistää pedagogiikka*. Tässä tieteellistäminen ei tietenkään tarkoita luonnontieteiden mallin tai logiikan jäljittelemistä vaan pikemminkin yritystä tuottaa idealistisesta ja käytännön tarjoamista lähtökohdista mielivaltaisesti abstrahoivasta pedagogiikasta jollain tavalla tieteellinen ja systemaattinen projekti. Jo tässä vaiheessa hahmottui laajasti jaettu näkemys siitä, että ihmisen toimintaa koskeva teoria ei voi olla sillä tavalla käytännöstä

vapaata, että se lähtisi jo alussaan jonkinlaisista ylihistoriallisista lähtökohdista. (mt. 32–33).

3.1.2 Pedagoginen teoria toiminnan teoriana ja pedagogiikka praktisena tieteenä

Ensimmäinen teema, jonka henkítieteellisen pedagogiikan teoria–käytäntö-suhteen yhteydessä on syytä nostaa esille, on ajatus pedagogisesta teoriasta toiminnan teoriana tai pedagogiikasta jonkinlaisena praktisena tieteenä. Toiminnan teorian tai praktisen tieteen määrittelyminen ei suinkaan ole yksinkertainen kysymys, varsinkin jos määritelmällä tähdätään sellaiseen erotteluvoimaan, jonka avulla voitaisiin selkeästi osoittaa tietyt ihmisen toimintaa koskevat teoriat ei-toiminnanteoreettisiksi tai ei-praktisiksi: ovathan esimerkiksi Apel (esim. 1984) ja Habermas (esim. 1987) pyrkineet osoittamaan, että kaikki inhimillinen tieto ja tietäminen ovat aina perustavalla tavalla praktisesti sitoutunutta, eikä minkäänlaista puhtaaseen teoreettiseen intressiin perustuvaa tietoa tai tietämistä ehkä voi ollakaan. Tässä mielessä voi tietysti jopa ajatella, että ei-praktisia tieteitä ei todellisuudessa ole olemassakaan. Jos tässä vaiheessa tyydytään sellaiseen minimimääritelmään, että toiminnanteoreettisesti asennoituvat näkemykset suhtautuvat tutkimuskohteeseensa praksiksena ja pyrkivät siten inhimillisen toiminnan kuvaamisen lisäksi myös tietoisesti *orientoimaan toimintaa*, voidaan löytää useidenkin henkítieteellisen pedagogiikan piiriin sijoittuvien auktoriteettien näkemyksistä toiminnanteoreettisia piirteitä tai ainakin toiminnanteoreettiselle ajattelulle alustaa valmistavia kehittelyjä. Littin toiminnan teoriaa tai toimintatiedettä koskevat näkemykset ovat hyvin tunnettuja ja dokumentoituja (ks. esim. Siljander 1987), mutta jo Schleiermacherin tuotantoa voi ehkä lukea siten, että siinä on – ainakin orastava – ajatus kasvatuksen teoriasta toiminnan teoriana tai kasvatustieteestä praktisena tieteenä. Toisaalta eräs Schleiermacherin laajasti viljelty sitaatti antaa ymmärtää, että kasvatuksen teorian tehtävä ei itse asiassa ole orientoida kasvatus-toimintaa:

In der Theorie haben wir nun aber nichts anderes zu tun, als die gegenwirkende und unterstützende pädagogische Tätigkeit aufzustellen und deren gegenseitiges Verhältnis nachzuweisen. Dem Leben selbst haben wir es dann zu überlassen, was in jedem Augenblick getan werden soll. (ks Krüger 1997, 26).

Toisaalta taas Schleiermacherin näkemys kasvatuksen teorian tehtävästä voitaneen tulkita niin, että kasvatuksen teorian tehtävä ei ole pelkästään kuvata luonnostaan ilmenevää kasvua tai sukupolvien biologista vaihtumista; sen ei tarvitse eikä se voi pitäytyä pelkästään empiirisessä tai siinä, mitä on annettu (Mielityinen 2009, 68–69). Vaikka kasvatuksen teoria ei kykene eikä sen pidäkään antaa yksityiskohtaisia ohjeita käytännön kasvatustilanteisiin, sen on kyettävä sanomaan jotain myös siitä, mitä kasvattajana pitäisi tehdä.

Myös Oelkersin (1991) Hermann Nohlin habilitaatioluentoa vuodelta 1908 Jenassa ja Eduard Sprangerin virkaanastujaisluentoa 1910 Berliinissä koskevassa tarkastelussa paljastuu varhaisten henkítieteellisen pedagogiikan keskeisten hahmojen toiminnanteoreettinen perusasenne. Molempien luennoissa nähdään historian tai perinteen roolin ajattelussamme lähinnä sivistyksellisenä: se, mitä on ollut ja nyt on, voi antaa aineksia meille jäsentää sitä, miten asioiden pitäisi jatkossa kehittyä ja rakentua. (mt. 34)

3.1.3 Käytännön ensisijaisuus

Wilhelm Diltheytä usein – ja sinänsä oikeutetusti – pidetään modernin henkítiedekonseption luojaana (esim. Siljander 1987, 10–18; Siljander 1988; Krüger 1997, 23). Henkítieteellisen pedagogiikan eräiden keskeisten teemojen ja periaatteiden voi kuitenkin katsoa juontavan juurensa jo Schleiermacherin pedagogisista teksteistä 1800-luvun ensimmäisen puoliskon ajalta (ks. esim. Schulp-Hirsch 1988, 77–81; Mielityinen 2009). Erityisesti periaate, josta on käytetty nimiä käytännön ensisijaisuus, praksiksen primaatti (Primat der Praxis) tai praksiksen digniteetti (Dignität der Praxis) voidaan tässä ottaa ensimmäisenä tutkimukseni kannalta keskeisenä teemana tarkasteltavaksi Schleiermacherin kautta. Kaikilla näillä nimityksillä tietenkin viitataan siihen ajatukseen, että pedagogisella käytännöllä on jossain mielessä ensisijainen asema suhteessa pedagogiseen tai kasvatustieteelliseen teoriaan.

Mielityisen (2009, 68–69) ja Schmied-Kowarzikin & Bennerin (1970, 595) erittelyjen pohjalta voidaan täsmentää käytännön ensisijaisuutta Schleiermacherin näkemyksessä vielä seuraavasti:

1. Kasvatus käytäntönä on ollut, olisi olemassa ja tulee jatkossa toimeen ilman sitä koskevaa teoriaakin.
2. Teoriaa kasvatuksesta ei luoda puhtaasta teoreettisesta mielenkiinnosta. Se syntyy ja on olemassa toimintaa, käytännössä toimivia kasvattajia varten.

3. Kun kasvatuksen teorian täytyy – ainakin tietyissä mielessä – pitäytyä siinä, mitä käytännössä on annettuna, siitä ei pääse muodostumaan mielivaltaista tai kiihkomielisen utopistista.

Toisaalta jo Schleiermacherilla tulee esille se ajatus, että kasvatusta koskevan teorian tehtävä ei ole pelkästään affirmoida, oikeuttaa ja ikuistaa vallitsevia käytäntöjä. Tässä mielessä kasvatuksen teoria ei voi olla täysin identtinen kohteensa, kasvatuksen käytännön, kanssa. Vaikka kasvatuksen teorian onkin lähdeittävä liikkeelle siitä, mikä kasvatukselle on annettuna, sen tehtävä kuitenkin on kuvata niitä reunaehtoja, joiden varaan annetun ja olevan muuttaminen tai ”sollen” voi rakentua (Mielityinen 2009, 69–70). Tämän takia kasvatuksen teoriassa ja sen suhteessa käytäntöön tarvitaan jotain sellaista, jota Schmied-Kowarzik & Benner (1970, 596) nimittävät Schleiermacherin teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvässä tarkastelussaan ”dialektiseksi heuristiikaksi”. Kasvatusta koskevassa teoretisoinnissa on ensinnäkin yritettävä jotenkin sovittaa toisiinsa ihmisten erityisyys tai yksilöllisyys ja se universaalisuus tai yleisyys, jota kasvatuksen teoria ilmeisesti edellyttää. Toiseksi kasvatuksen teorian tehtävä on lähteä annetusta käytännöstä ja tehdä käytäntöä ja käytännön kasvattajia tietoisemmiksi itsestään ja omasta toiminnastaan, mutta juuri tällainen tietoisuus mahdollistaa toiminnan muuttamisen ja kehittämisen. (Mielityinen 2009, 71–72).

Kolmanneksi tämä dialektinen heuristiikka näkyy siinä, että Schleiermacherin pohjalta voidaan ajatella, että tietyistä näkökulmista kasvatuksen käytäntöä ja teoriaa ei ole edes mahdollista erottaa toisistaan. Kasvattajien käytännön toiminta perustuu aina johonkin tulkintaan toimintatilanteesta ja sen kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Samalla kuitenkin teoria ja käytäntö ovat siinä mielessä eri asioita, että teorianmuodostuksen pitäisi jonkinlaisen objektiivisuuden ja abstrahoinnin nimissä kyetä irtautumaan kasvattajien arkitiedosta, sen välittömyydestä ja partikulaarisuudesta. (mt. 72.) Kuten jatkossa huomataan, monet henkityhteellisen pedagogiikan teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvät jatkokehittelyt itse asiassa eksplikoivat ja vievät pidemmälle juuri tätä teemaa. Ehkä pisimmälle henkityhteellisen pedagogiikan sisällä tässä suhteessa menee Erich Wenigerin kehittäly pedagogisen teorian eri tasoista.

3.1.4 Wenigerin teoriasot

Erich Wenigerin pääteoksena pidetään yleisesti vuonna 1952 ilmestynyttä teosta *Die Eigenständigkeit der Erziehung in der Theorie und Praxis. Probleme der*

akademischen Lehrerbildung. Sitä voidaan pitää eräänlaisena yhteenvetona hänen 1920- ja 1930-lukujen sekä toista maailmansotaa seuranneiden aikojen näkemyksistään (Benner 1991a, 206). Nimensä mukaisesti teos keskittyy tarkastelemaan kasvatustoiminnan ja sitä tutkivan tieteen itsenäisyyden kysymystä – sekä akateemisen opettajankoulutuksen ongelmia –, mutta keskeisessä roolissa on myös kysymys teorian ja käytännön suhteesta. Nämä kaksi ongelmakenttää liittyvät Wenigerillä kiinteästi toisiinsa: pedagogisten kysymyksenasettelujen itsenäisyys (*Eigenständigkeit*) ei ole vain niiden itsenäisyyttä suhteessa muihin kulttuurin alueisiin tai osapraksiksiin sekä niitä tutkiviin tieteisiin (esimerkiksi teologiaan tai talouteen) vaan myös itsenäisyyttä suhteessa niitä edeltäneeseen ja ne muovaneeseen historiaan. Sekä pedagogisilla kysymyksillä että pedagogisilla teorioilla on historiansa, ja ajatus pedagogisen kysymyksenasettelun itsenäisyydestä tarkoittaa tässä mielessä sitä, että niiden tyydyttävää ratkaisua ei löydetä pelkästään rajoittamalla tarkastelu koskemaan niiden historiallista kehitystä, tämän kehityksen ehtoja tai näiden pohjalta syntynyttä nykytilannetta. (Benner 1991a, 207.) Tässä mielessä onkin erityisesti Wenigerin yhteydessä oikeutettua sanoa, että kysymys teorian ja käytännön suhteesta on eräänlainen koko hänen kasvatustiedettä tai pedagogiikkaa koskevan näkemyksensä kulminaatiopiste (Dahmer 1968, 41; Siljander 1988, 50).

Weniger käyttää kasvatustieteen/pedagogiikan teoria–käytäntö-suhteen kuvaamiseen ajattelutapaa, jossa erotetaan kolme eri tason teoriaa. Ensimmäisen asteen teorialla Wenigerin on yleensä tulkittu tarkoittavan ”praksiksen sisältämää latenttia teoriaa” (Wulf 1983, 50), praktikon kokemuksen, ajattelun ja toiminnan teoriapitoisuutta (Siljander, 1988, 56–57) tai kasvatustilanteessa toimivien henkilöiden julkilausumattomia ennako-oletuksia ja hahmotustapoja (Benner 1991a, 211). Tähän liittyen Weniger kysyy ja vastaa itse:

Mitä... on pedagoginen kokemus?... Kokemus on todellisuudessa aina lopputulos jostain kysymyksenasettelusta ja myös jostain – vielä ilmaisemattomasta – teoriasta. Jokaisella praktikolla, joka kokee jotain, on tietty ennakkokäsitys, jonka mukaisesti hänen tekonsa suuntautuvat. Jokainen praxis, meidän tapauksessamme kasvattava vaikuttaminen pedagogisessa teossa on teoriapitoinen, juontuu teoriasta, tulee suunnatuksi teorian kautta – mutta kyse on praktikon teoriasta... Praktikko toimii todellisuudessa aina teorian pohjalta, eikä asia voisi toisin olla, ja tämä on täysin paikallaan. (Weniger 1952, 11–12.)

Wenigerin lähtökohtana on siis ajattelutapa, jonka mukaan puhdasta inhimillistä käytäntöä aitona ja alkuperäisenä käytäntönä ei ole olemassa – tai jos onkin, meillä ei ehkä ole siihen mitään sisäänpääsyä. Käytännön kasvattajan konkreettisen toiminnan ja hänen toimintaansa koskevan refleksioon perustana on aina jonkinlainen konstruktio omasta välittömästä toimintayhteydestä sekä myös niistä laajemmista konteksteista, joihin pedagogiset toimintatilanteet sisältyvät. Vaikka tämä konstruktio usein on julkilausumaton – jonkinlaista implisiittistä tai hiljaista tietoa – ja luonteeltaan epäsystemaattinen, sitä voidaan silti pitää teoriana tai joukkona teorioita, ainakin jos teorian käsite määritellään tarpeeksi yleisesti.

Eräisiin ensimmäisen asteen teoriaa koskeviin virhekäsityksen mahdollisuuksiin on syytä puuttua heti kättelyssä. Ensinnäkin pidän tärkeänä Siljanderin (1988, 57) tapaan kiinnittää huomiota siihen, että siinä, mihin Weniger viittaa ensimmäisen asteen teorialla, ei useinkaan ole kyse henkilökohtaisen tai partikulaarisen, yksilöstä toiseen vaihtelevan näkemyksen ilmauksesta. Vaikka ensimmäisen asteen teoriaan varmasti voi sisältyä myös persoonallisia, subjektiivisia tai idiosynkraattisia painotuksia, se kuitenkin on – ehkä jopa perusluonteeltaan – yleinen, kollektiivinen näkemys, *communio opinio*. (mt.) Toiseksi on syytä korostaa vielä sitä, että käytännön toiminnan ja teorian suhde on Wenigerin mukaan jo tällä ensimmäisellä tasolla kompleksinen: ensimmäisen asteen teoria ei pelkästään deterministisesti määrää toimintaa ja sen ehtoja vaan myös edellyttää käytäntöä ja tulee käytännön määräämäksi. Pedagogiset teot ovat ”edeltä käsin ja jälkikäteen... sidoksissa ja perustettuja teoriaan. Praksis sisältää teorian tekojensa ehtona ja täydellistyy kokemukseksi teoistaan seuraavan teorian kautta” (Weniger 1952, 16).

Tässä kohdassa on syytä nostaa esille vielä kolmaskin virhekäsityksen mahdollisuus. Jo Wenigerin ensimmäisen asteen teoriaan liittyvät ajatuskehittelyt antavat perustaa sellaiselle tulkinnalle, että kasvatustieteellisessä teorianmuodotuksessa ei ole mitään täysin kategorista velvollisuutta kunnioittaa tai affirmoida praktikkojen ensimmäisen asteen teoriaa. Koska ensimmäisen asteen teoria on tyypillisesti julkilausumaton ja refleктоimatton, sen ennako-oletukset ja varsinainen sisältö voivat olla monellakin tavalla virheellisiä tai ainakin ongelmallisia: eklektisiä, idealistisia, utopistisia, pessimistisiä, ristiriidassa empiirisen todistusaineiston kanssa tai ideologisoituneita kriittisten kasvatustieteilijöiden edustajien myöhemmin tarkoittamassa mielessä. Ajatus pedagogisen kysymyksenasettelun itsenäisyydestä olisi ilmeisesti tässäkin keskeinen Wenigerin näkemyksen tulkinnan konteksti: tyydyttäviä ratkaisuja pedagogisiin ongelmiin ei löydetä pelkästään rajoittamalla kasvatustieteellinen tai pedagoginen tutkimus praktikkojen ensim-

mäisen asteen teoriaa affirmoivaksi tai kiinnittymällä sellaiseen ”jyrkän ymmärtävän ihmistieteen” (Raatikainen 2005, 50) näkökulmaan, jossa ihmistieteiden vaaditaan rajoittuvan vain tutkittavien omaan näkökulmaan ja käsitteistöön.

Toisen asteen teoria Wenigerillä kattaa praktikkojen kielellisesti ilmaiseman tai ilmaistavissa olevan toimintaa koskevan tiedon (Wulf 1983, 51; Benner 1991a, 211), toimintaa ohjaavat tietoiset periaatteet, kokemuslauseet, käsitykset ja todellisuusoletukset (Karjalainen & Siljander 1997, 68). Yksinkertaisimmillaan toisen tason teoriassa kyse näyttäisi siis olevan sellaisista pedagogiseen toimintaan liittyvistä oletuksista, joita praktikko voi vastauksena esittää, jos häneltä kysytään hänen tekojensa ja käytännön ratkaisujensa perusteluja. Tälläkin tasolla on siis kyse praktikon teoriasta, ei vielä varsinaisesta tieteellisestä teoriasta (Siljander 1988, 59). Myös tällä teoriatasolla on syytä painottaa sitä, että myös toisen asteen teorit sisältävät runsaasti tietystä kulttuurissa jaettua yhteistä ainesta. Henkilökohtaisesti esitettyjen, praktikon omaan toimintaan liittyvien perustelujen lisäksi toisen asteen teorian alaan kuuluvat siis myös yleisemmät pedagogiset oppilauseet, elämänviisaudet, metaforat ja iskulauseet (Benner 1991a, 212), ehkä jopa kokonaiset käytännöllisen pedagogiikan alaan kuuluvat kasvatusteoriat ja muut pedagogiset oppijärjestelmät (Karjalainen & Siljander 1997, 68).

Bennerin (1991a, 212) tähän tasoon liittyvän Weniger-tulkinnan pohjalta voidaan nostaa esille myös se, että tällä tasolla suhde teorian ja konkreettisen toiminnan välillä olennaisesti monimutkaistuu verrattuna tilanteeseen, jossa tarkastellaan vain ensimmäistä teoriatasoa: praktikon omaan toimintaan pohjautuvat kokemukset ja ne teot, joita hän toiminnassaan suorittaa, eivät johdu suoraan toisen asteen teoriasta tai ole palautettavissa yksinomaan siihen. Niitä määrää myös ensimmäisen asteen teoria, joka yhden ja samankin praktikon tapauksessa voi olla ristiriidassa toisen asteen teorian kanssa. Weniger (1952, 17) toteaa, että diskrepanssi kasvattajan tekojen ja niiden todellisten motiivien sekä julkilausutun teorian välillä voi joskus olla suurikin, mistä seuraa kasvatustyöhön eräänlainen ”objektiivinen epätotuudellisuus” (mt.).

Tässäkin Wenigerin näkemys voidaan tulkita siten, että henkityhteellisen motiivin ”teoriaa praksiksesta praksista varten” noudattaminen ei tässä edellytä teoreetikolta yksinomaisen myötäilevää suhtautumista praktikkojen toisen asteen teorioihin. Wenigerin teoria-käytäntö-suhteeseen liittyvien kehittyvien taustalla voi nähdä toiveen siitä, että juuri jonkinlainen tieteellinen analyysi voisi lisätä kongruenssia ensimmäisen ja toiseen asteen teorian välillä ja tehdä pedagogista toimintaa tietoisemmaksi omista ennakkoehtoistaan, oletuksistaan ja mahdollisuuksistaan (Benner 1991a, 212). Tämän voi ajatella edellyttävän vielä yhden

teoria-asteen tai teoriatason käyttöönottoa: tarvitaan jonkinlainen tieteellisen analyysin ja refleksioin taso tai teoretikon teoria-aste. Tätä Weniger kutsuu kolmannen asteen teoriaksi.

Kolmannen asteen teoriatasolle asetettava tehtävä on haastava: sen pitäisi – lopulta tietysti yhdessä muiden teoriatasojen kanssa – tavoittaa sellainen historiallis-strukturaalis-normatiivinen perspektiivi, josta kasvatuksen ja teorian käytäntöä päästäisiin kehittämään ja josta käsin pedagogisten kysymyksenasettelujen todellinen itsenäisyys voisi mahdollistua:

Pedagogiikan tieteellisen teorian... tavoitteena ei ole pelkästään asiasisältöjen selventämisen analyttinen funktio, vaan sillä on paikka välittömässä yhteydessä praksiksen itsensä kanssa. Se ottaa itselleen tehtävän olla praksiksen sisäinen teoria, itseään edustavana mielekkyyden tarkasteluna, praksiksessä asettuneiden teorioiden jalostamisena, tietoisena etu- ja jälkikäteisenä refleksiona ja selventämisenä... tässä se on sisäisesti sidoksissa praksikseen ja kasvatustodellisuuteen. Se palvelee praksista ja pätee vain siinä määrin, kuin se auttaa praksista, kuin praktikot voivat sen johtopäätösten avulla jotta aloittaa. (Weniger 1952, 19–20.)

Erityisesti tässä Weniger Bennerin (1991a, 214) tulkinnan mukaan seuraa Schleiermacherin jälkiä: kolmannen asteen teoriasta on käytännölle hyötyä vain siinä määrin, kuin se tekee praksista tietoisemmaksi itsestään ja mahdollistaa praksiksen kehittämisen. Suhde pedagogisen teorian ja käytännön tai pedagogisen teorian ja toiminnan välillä on nyt rakentunut jo huomattavan monimutkaiseksi. Käytäntö on jo käytännössä itsessään – ensimmäisen ja toisen asteen teorioiden tasolla – kiinteästi etukäteen ja jälkikäteen sidoksissa teoriaan: se, mitä kasvattajat ja opettajat käytännön osalta etukäteen suunnittelevat, hahmotetaan aina jonkinlaisen teoreettisen perspektiivin kautta. Näin myös se, mitä käytännössä tapahtuu, perustuu aina johonkin teoriaan. Lisäksi se, mitä tapahtuneesta jälkikäteen reflektoidaan, rakentuu teoreettisten jäsenysten ja perusoletusten kautta. Samalla nämä jäsenykset ja perusoletukset kuitenkin syntyvät ja muotoutuvat käytännön pedagogisen toiminnan konkretiassa. Myös kolmannen tason teoria on edellä kuvatulla tavalla etukäteen ja jälkikäteen sidoksissa käytäntöön. (mt.)

Siljanderin (1988, 64–70) erittely Wenigerin kolmannen asteen teoriasta on tässä sikäli erityisen hyödyllinen, että sen avulla on mahdollista kiinnittää huomiota useisiin sellaisiin Wenigerin näkemyksen aineksiin, jotka ehkä auttavat tässä tutkimuksessa paremmin rekonstruoimaan käsityksen tieteellisestä teoriasta. Siljander (mt. 64) kiinnittää ensinnäkin huomiota siihen, että kolmannen asteen

teoria Wenigerin tarkoittamassa mielessä on oikeastaan väistämättä sekä objektiivettä metateoriaa. Kolmannen asteen teorit ovat tietysti reflektoituja ja systemaattiseen tutkimustyöhön perustuvia erittelyjä jostain pedagogisen todellisuuden kohteesta, mutta jotta Wenigerin ajatus praksiksen jalostamisesta ja refleksiosta kasvaisi täyteen mittaansa, täytyy kolmannen asteen teorioiden sisältää myös kasvatuskäytäntöä koskevan tiedonmuodostuksen edellytysten tarkastelua, tieteenteoreettisia ja -filosofisia aineksia. Pedagogiset tai kasvatustieteelliset teorit eivät siis tässä katsannossa ole koskaan pelkkiä objektiteorioita, vaan niihin täytyy myös sisältyä niiden omiin ehtoihin kohdistuvaa reflektiota (eräänlaisella) tieteenteoreettisella tasolla.

Toisena keskeisenä seikkana tässä täytyy ottaa esille se Siljanderin Weniger-tulkinnassa tärkeä teema, että Wenigerin näkemys pedagogiikan tai kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta täytyy tulkita koko henkítieteelliselle pedagogiikalle perustavan ”praksiksen primaatti” -motiivin tai periaatteen valossa. Wenigerin ymmärtämisen kannalta tämä merkitsee ennen kaikkea seuraavaa: tieteellisen teorianmuodostuksen tehtävä on lähteä liikkeelle praksiksesta itsestään ja etsiä siinä itsessään oleva immanentit edellytykset muutokselle tai kehitykselle (Siljander 1988, 66). Siljander (mt. 67) näkee Wenigerin yrittävän konkretisoida tätä jo Diltheylta ja Nohlilta löytyvää ajatusta monessakin suunnassa. Ensinnäkin tämä tarkoittaa eräänlaista ymmärtävälle ihmistieteelle ominaista (ks. Raatikainen 2005, 50) minimiperiaatetta: tutkittavan käytännön ja siinä toimivien ihmisten oma näkökulma on pedagogisessa tai kasvatustieteellisessä teorianmuodostuksessa otettava huomioon siten, että tiedonmuodostuksessa käytettävät peruskäsitteet ja -erottelut muodostuvat praksiksesta itsestään löytyvän alustavan tai edeltävän tiedon varaan (Weniger 1952, 152–153).

Toinen praksiksen primaattia Wenigerin kehittämissä heijastava piirre on ajatus siitä, että pedagogiikalla tieteenä on sekä deskriptiivinen että normatiivinen tehtävä. Kolmannen asteen teorioiden täytyy siis ensinnäkin analysoida kasvatustodellisuuden rakennetta, systematisoida kasvattajien kokemusmateriaalia, kuvata niitä edellytyksiä, joihin se perustuu jne. (Siljander 1988, 67). Tämän lisäksi kolmannen asteen teorioilla ja siten kasvatustieteellä on myös normatiivinen tai orientoiva tehtävä. Kasvatustieteen on otettava tietoista ja harkittua vastuuta tutkimuskohteensa kehittämistä, valaisemisesta tai sivistämisestä.

Tämän normatiivisen tehtävän onnistumismahdollisuuksien suhteen Bennerin (1991a) ja Siljanderin (1988) tulkinnat Wenigerin teoria–käytäntö-suhdetta kos-

kevistä kehittelyistä eroavat selvästi toisistaan⁶. Benner (1991a, 214–216) näkee Wenigerin kehittelyjen ongelmana kehämäisyyden: jos ylemmän asteen teoriaa pitää lähteä siitä, mitä käytännössä itsessään on annettuna, ja kaikin puolin rakentua alemmanasteisen teorian varaan sekä sitoutua siihen, jää auki, mistä korkeammanasteinen teoria saa ainekset alempien tasojen kriittiseen ja niitä ”todella” kehittävään refleksioon. Pahimmassa tapauksessa pedagoginen teoria tällöin redusoituu pedagogisessa todellisuudessa vallitsevaa ymmärrystä myötäileväksi hermeneutiikaksi.

Siljander taas lukee Wenigeriä eri tavalla: kasvatustieteen tai tieteellisen pedagogiikan on kyllä sitouduttava praksiksen primaattiin, mutta tämä ei välttämättä tarkoita vain olemassa olevien pedagogisten käytäntöjen ja ajattelutapojen legitimoimista. Praksiksen palveleminen voi myös tarkoittaa sen tekemistä hankalaksi ja problemaattiseksi, käytännön rationaalisuuden lisäämistä ja pedagogisen toiminnan mielivaltaisuuden ja satunnaisuuden ehkäisemistä. (Siljander 1988, 68). Mistä tällainen kriittisyys sitten saisi käyttövoimansa ja mahdollisuutensa? Siljander (1988, 69–70) korostaa, että pedagoginen käytäntö jo itsessään sisältää ristiriitaisia toimintamalleja, ajattelutapoja, tendenssejä ja potentiaaleja. Nämä pedagogiseen käytäntöön itseensä sisältyvät ristiriidat tai jopa antinomiat antaisivat siis tässä katsannossa kolmannen asteen teorioille lähtökohtia ja aineksia ensimmäisen ja toisen asteen teorioiden kriittiseen erittelyyn. Siljander (1988, 71) tukee tätä tulkintalinjaansa vielä erittelemällä Klafkin (esim. 1976, 21–22) pohjalta historiallisuuden roolia Wenigerin näkemyksessä ja henkityhteisessä pedagogiikassa ylipäätään.

Historiallisuus pitää tässä ymmärtää laajassa mielessä ajattelutavaksi, jossa pedagogisen todellisuuden ilmiöt nähdään historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa syntyneinä ja siten vain siinä ymmärrettävissä olevina. Teoria–käytäntösuhteen kannalta tämä merkitsee sitä, että käytännön tuleminen tietoiseksi itsessään on ennen kaikkea omien historiallisten edellytysten ja määräytyneisyyden ymmärtämistä. Tälle historiallisuusteesille on Siljanderin (1988, 73) mukaan olemassa progressiivinen tulkintamomentti: historiallis-yhteiskunnallisen todellisuuden ja pedagogisten ilmiöiden sen osana hahmottaminen avaa mahdollisuuden nähdä myös uusia kehitystendenssejä tai -mahdollisuuksia. Tässä ei siis olla kovin kaukana siitä Habermasin intressiteorian (ks. esim. Habermas 1987, 314–315) kontekstiin kiinteästi liittyvästä ajatuksesta, että ymmärtämällä tietyn tilanteen tai

⁶ Kuten Siljander (1988, 70) toteaa, kyse on yleisemmästä Weniger-tutkimuksissa näkyvästä kahden tulkintalinjan erosta.

asiasisällön syntyhistorian voimme myös vapautua sen sisältämien pakkojen alaisuudesta.

Dahmerin (1968, 56) luenta Wenigerin teoria–käytäntö-suhdetta koskevasta ajattelusta antaa toisenkin mahdollisuuden rinnastaa Wenigerin näkemyksiä habermasilaisiin kehittälyihin. Dahmer (mt.) toteaa, että yksittäisten praktikkojen näkemykset ja käsitykset käytännöstään ovat tärkeää materiaalia kasvatustieteelle, ja parhaassa tapauksessa ne voivat muodostua jopa esikuvallisiksi. Jotta niillä olisi yleistettävyyttä tai yleisempää merkitystä, eristetyt subjektiiviset kokemukset pitää kuitenkin asettaa yhteyteen toisten näkemysten – aikalaisten tai historiallisten – kanssa. Nykykäsittein tätä voisi luonnehtia teoreetikon teorian *diskursiiviseksi tehtäväksi*: yksittäiset ja tiettyihin ajallisiin ja paikallisiin ennakkoehdoin sitoutuneet näkemykset tai kokemukset täytyy asettaa keskustelemaan keskenään, jolloin voidaan parhaassa tapauksessa kehittää niiden yksipuolisuuden ylittäviä tulkintoja.

3.1.5 Refleksion tai pedagogisen ajattelun tasot ja teoria–käytäntö-suhde

Theodor Littiä (1880–1962) voidaan hyvästä syystä pitää Hermann Nohlin ohella toisena keskeisenä Diltheyn perinteen jatkajana ja henkítieteellisen pedagogiikan perustanlaskijana (Siljander 1987, 130). Littin kirjallinen tuotanto muodostaa laajan ja kehittyvän jatkumon, jonka näkökulmat eivät rajoitu pelkästään kasvatukseen liittyviin kysymyksiin vaan ovat usein luonteeltaan yleisfilosofisia. Tätä taustaa vasten ei ole yllättävää, että hänen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä näkemyksiäänkin olisi mahdollista lähteä erittelemään monista eri aloituspisteistä käsin.

Yksi näistä aloituspisteistä on dialektiikka ja sen merkitys Littin tuotannossa. Kuten Tschamler (1983, 135) toteaa, Littin tuotannossa hermeneuttinen lähestymistapa ja henkítieteen tiedekäsité sidotaan Hegelin kehittämään ja sen pohjalta modifioituun dialektiikkaan. Voi jopa väittää, että Hegelin perusajatusten transformoinnissa pedagogiikkaan saksalaisella kielialueella 1900-luvun aikana keskeisessä asemassa ovat olleet juuri Littin työt (Kron, 1999, 237). Siljander (1987, 130–131) toteaa, että Littin dialektinen ongelmanasettelu tulee selvästi esille vasta myöhäistuotannossa, erityisesti hänen refleksiotasojen idealle perustuvassa sivistysteoriassaan. Kuitenkin jo Littin varhaistuotantoon kuuluvissa teksteissä voidaan sekä sivistysteoriaan että pedagogiikan tiedeluonteeseen liittyvissä kehittälyissä nähdä dialektista ongelmanasettelua (mt.). Vuoden 1925 kirjoituksessaan

Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal Litt hahmottelee dialektiikan ja dialektisen ajattelun merkitystä pedagogisen tieteen perustana. Tämä hahmottelu johtaa Littin siihen näkemykseen, että pedagogiikka muistuttaa olennaisesti (dialektista) filosofiaa:

Denn Pädagogik und Philosophie haben dies miteinander gemeinsam, daß sie, im Unterschied von allend irgendwie spezialisierten Intressen und Bestrebungen des Geistes, nicht in einem Teilgebiet des Seins oder der Seele den Gegenstand ihres Sinnens und Strebens suchen, sondern irgendwie die Totalität des Wirklichen und zumal der geistigen Existenz mit der Kraft des Gedankens und der gestaltenden Tätigkeit zu umfassen bestrebt sind (Litt 1925, 10).

Tällaisena kattavan inhimillisen kokonaisuuden tai todellisuuden totaliteetin tieteenä pedagogiikalla on Littin mukaan välttämättä oltava dialektinen perusrakenne ja tehtävänasettelu (Kron 1999, 238). Littille pedagogiikka on Tschamlerin (1983, 136) mukaan kasvattavan toiminnan tiedettä, toiminnan teoriaa (Litt 1956, 86), joka osoittaa hengen itseensä kohdistuvassa refleksiassa dialektista ajattelua, sillä vasta tällaisena ajattelu on riittävän reflektoitua. Voi jopa sanoa, että ”Littille pedagoginen ajattelu asettaa itsensä dialektiikan muodossa” (Löwisch 1989, 275).

Littin pedagogiikan teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä kehitelmiä olisi mahdollista lähteä tarkastelemaan myös aloittamalla niistä rajanvedoista, joita hän erityisesti varhaistuotannossaan tekee suhteessa tekniikkaan tai teknologiaan mutta myös suhteessa taiteelliseen toimintaan. 1920-luvulla julkaistu kirjoitus *Die Methode des pädagogischen Denkens*, jonka korjattu versio *Das Wesen des pädagogischen Denkens* on varmaankin laajemmin tunnettu, asettaa Littin ajattelussa tähän teemaan liittyviä suuntaviivoja. Tekstin ydinväite on, että pedagogista tietoa ei voi rinnastaa tekniseen tietoon tai teknologiaan, sillä teknologiaan liittyvä luonnontieteellinen objektivistinen refleksio ja päämäärä-välinemallin mukainen jäsennys on liian kapea ja jopa haitallinen tapa hahmottaa pedagogisia ongelmia (Siljander 1987, 139). Myös tässä törmätään Littin tuotannossa ominaiseen dialektiseen tapaan hahmottaa kasvatuksen kenttä: sekä kasvatuksen teoria että erityisesti sen käytäntö ”löytävät materiaalinsa” jo valmiina yhdistelmänä, jolla on sisäinen rakenteensa ja sisäisistä yhteyksistä nouseva kehityspotentialinsa ja jota ei tällöin voida mielivaltaisesti purkaa osiin ja koota uudeksi yhdistelmäksi (Litt 1956, 95).

Kasvatustiede tai tieteellinen pedagogiikka ei siis voi olla pelkästään teknologiaa tai soveltavaa tiedettä, eikä sillä toisaalta voi olla puhtaasti ”taidetieteen” luonnettakaan. Se on ja sen täytyy olla tällaiset hahmotustavat ylittävää toiminnan

teoriaa, joka lähtee kasvatuskäytännöstä ja pyrkii parantamaan tätä käytäntöä. Pedagogisen todellisuuden pohjimmiltaan henkinen konstituutioperusta erottaa pedagogisen toiminnan taiteellisesta luomisesta ja teknisestä tai teknologiaa soveltavasta tuottamisesta (Siljander 1987, 141).

Pedagogiseen toimintaan ja sen kontekstina olevaan pedagogiseen todellisuuteen voi tietysti joskus sisältyä teknologisiakin elementtejä tai taiteellisesti esteettisiä elementtejä, ja todellisuudessa nämä elementit ja niiden taustalla olevat pyrkimykset tunkeutuvat myös pedagogiseen todellisuuteen. Tästä oikeastaan jo seuraa se, että pedagogisen teorian ja käytännön suhdetta koskevan ajattelun perustaksi tarvitaan sellainen refleksioteoria, joka mahdollistaa pedagogisen teorian ja käytännön monimutkaisen suhteen kriittisen erittelyn. Tällaiseen refleksioteoriaan liittyvät kehittelyt tarjoavat Littin tuotannossa kolmannen lähtökohdan hänen pedagogiikan teoria–käytäntö–suhdetta koskevien näkemystensä tarkasteluun. Samalla kuitenkin huomataan se, että tämä refleksioteoria ei ole erillinen osa Littin tuotantoa, vaan se on oikeastaan looginen jatke hänen tuotantonsa dialektiselle perusvireelle sekä pohdinnoille, joissa eritellään teknisen toiminnan ja elämäntilanteiden tai tekniikan ja kasvatuksen suhteita.

Edellä mainitun refleksioteorian kehittäminen kulkee miltei koko Littin tuotannon läpi. Kyse on oikeastaan eräänlaisesta sivistysteoriasta, jossa erotetaan laadullisesti erilaisia ”tietoisuuden itserefleksion” tasoja (Siljander 1987, 159) tai jossa yritetään rakentaa merkityksyksen ja asiayleisen, subjektiivisen hengen ja objektiivisen hengen, ruumiin ja sielun, tai laajimmillaan ihmisen ja maailman antinomioita askel askeleelta purkavaa ja välittävää sivistyskonseptiota (Tschamler 1983, 139).

Niissä teksteissä, joissa Litt käsittelee refleksioita käsitettä tai muutoin sivuaa refleksioteoriaa, toisaalla esitetään hyvinkin selkeästi refleksioita taso- tai vaihe- teorioita (esim. Litt 1933, 1–14), toisaalla taas käsitellään refleksioita mahdollisuusehtoja, perusluonnetta ja etenemistä ilman selkeää taso- tai vaihejaottelua (esim. Litt 1959, 122–129). Tschamlerin (1983, 136) mukaan tarve erotella erilaisia refleksiotasojia liittyy Littillä ennen kaikkea yritykseen eritellä ja perustella henkityeiden subjekti–objekti-suhteen piirteitä ja samalla myös kysymykseen yleisen ja erityisen suhteesta. Tämän tutkimuksen tarpeita varten Littin refleksioteoria voidaan esittää seuraten Siljanderin (1987) tulkintaa, jossa erotetaan neljä refleksiotasoa (ks. myös Huschke-Rhein 1979, 223–224)⁷.

⁷ Varhaistuotantoonsa kuuluvassa *Einleitung in die Philosophie* -teoksessa Litt (1933, 12) päätyy erottamaan kolme refleksiotasoa: (1) kohteen tai objektin ajattelemisen, (2) kohteen tai objektin ajatte-

Ensimmäisellä tasolla tietoisuus on välittömästi kytkeytynyt reflektoitamaan elämänkäytäntöön (Siljander 1987, 159), jossa ihminen kuitenkin jo kykenee tarkastelemaan itseään objektina ja on siten tietenkin tietoinen toimija (Tschamler 1983, 136).

Toisella refleksiotasolla tietoisuus suuntautuu ulkoiseen kohteeseen. Tästä tyypillisiä esimerkkejä ovat luonnontieteellinen ajattelu, moderni teknologia ja näille ominainen subjekti-objektisuhde. (Siljander 1987, 159, 161). Tälle refleksi- on tai ajattelun tasolle on tyypillistä alistaa erityinen tai yksittäinen yleisen esimerkitapaukseksi ja hahmottaa todellisuus subjektin ja objektin sekä jälkimmäisten muodostamien objektialueiden suhteina ilman, että subjekti-objektisuhteeseen liittyvät perusjäsenyykset itse tulevat tarkasteltaviksi. Tästä näkökulmasta erityinen ei pääse tarkoituksenmukaisella tavalla esille, mikä jo vaatii ottamaan mukaan korkeamman refleksiötason (Tschamler 1983, 136).

Kolmannella refleksiotasolla luonnontieteelliselle ajattelulle usein tyypillinen subjekti–objekti-dualismi päästään ylittämään eikä erityinen enää menetä erityisyytään. Pikemminkin ajattelun kohteen erityispiirteet ja vaatimukset voidaan nostaa tarkasteltaviksi. (Siljander 1987, 159–160). Erityistä ei tässä enää konstruoida ajattelussa siten kuin asiat tai objektit rakennetaan vielä edellisellä tasolla niitä työstettäessä tai käsiteltäessä (Bearbeitung). Pikemminkin erityinen voidaan alusta pitäen ymmärtää yleisen kanssa siinä määrin identtiseksi, että se ei ajattelun liikkeessä häviä yleiseen vaan ikään kuin nousee sen sisältä. (Tschamler 1983, 136.) Tähän liittyy Littin käsitteistössä erottelu kahden yleisen, *asiayleisen* (Sachallgemeine) ja *merkitysyleisen* (Sinnallgemeine), välillä.

Asiayleisen käsitteellä Litt karkeistaen tarkoittaa suurin piirtein sitä samaa yleistä, joka esiintyy luonnontieteellisessä ajattelussa tai refleksiossa induktiivisen yleistämisen ja subsumptiotyyppisen selittämisen yhteydessä: yleinen abstrahoidaan yksittäistapauksista siinä ajatteluprosessissa, jota nykykäsittein voitaisiin kutsua objektialueen konstruoinniksi. Toisaalta yksittäistapaukset luonnontieteellisessä ajattelussa tai refleksiossa sijoitetaan yleiskäsitteiden, yleisten lakien tai yleisten periaatteiden alaisuuteen. Tällaisessa toiselle refleksiotasolle ominaisessa ajattelussa erityisen erityisyys tai yksilöllisyys häviää: luonnontieteellisessä refleksiossa tyypillinen asiayleinen ei edellytä individuaalin käsitettä. (Litt 1961, 232–233; Tschamler 1983, 139; Siljander 1987, 162.)

lemisen refleksion ja (2) tämän refleksion refleksion. Refleksioteoreettisen ajattelun tärkeyttä Littin tuotannossa kuvastaa jo tuossa teoksessa se, että tällä kohteellisen ja reflektioivan ajattelun erittelyllä aloitetaan se systemaattinen johdatus filosofian peruskysymyksiin, joka kirjan on kokonaisuudessaan tarkoitus olla.

Merkitysyleinen, joka saa refleksiassa keskeisen ja tunnustetun aseman kolmannelta tasolta lähtien, on puolestaan erityisesti henkityieteelliselle tarkastelunäkökulmalle tyypillinen tapa ratkaista erityisen ja yleisen välinen suhde ja tähän suhteeseen vielä toisella tasolla liittyvät jännitteet ja antinomiat. Merkitysyleisessä subjekti tunnistaa itsensä, tietoisuutena identiteetistään huolimatta kaikista vaihdoksista ja muutoksista (Litt 1961, 233–234; Tschamler 1983, 136). Yleinen ja erityinen eivät tässä enää muodosta kahta erillistä kategoriaa, vaan merkitysyleinen konstituoituu juuri subjektin ajatteluaktissa toteutuvan itsetietoisuuden kehitysprosessin kautta (Litt 1961, 237).

Eräänlaisena refleksioon täydellistävänä pisteenä ja sen itse itsensä perustelevana huipentumana tarvitaan vielä neljäs refleksiotasoa. Tällä tasolla refleksio ”suuntautuu tietoisuuteen itseensä... käsittää edellisten refleksiotasojen edellytykset, mahdollisuudet ja rajat” (Siljander 1987, 160).

Littin refleksioteoria, jonka rungon edellä esitettyjen vaiheiden voi ajatella muodostavan, on ennen kaikkea eräänlainen *formaali sivistysteoria*: se kuvaa ajattelu- ja tietysti samalla myös toimintaprosessia, jossa ihminen voi täydellistää omaa toimintaansa ja ajatteluaan ratkaisemalla tietyllä ajattelun tasolla esiintyviä jännitteitä, puutteita tai antinomioita. Mikä tällaisen sivistysteorian merkitys teoria–käytäntö–suhteen kannalta on?

On ensinnäkin mahdollista ajatella Derbolavin (ks. Derbolav & Roth 1959, 9) – jolta itseltään löytyy Littin refleksioteorian tyypinen sivistysteoria – tapaan, että sivistysteoria asettaisi ”kasvatustieteen alkuperäisen systemaattisen periaatin”. Tällöin sivistysteoria olisi koko kasvatustieteellisen teorianmuodostuksen ja myös kasvatustieteen metateoreettisten periaatteiden rakentumisen lähtökohta, jonka valossa myös teorian ja käytännön suhde tulisi nähdä⁸.

On myös mahdollista esittää Littin refleksioteorian pohjalta pedagogiikan tai kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteen kannalta täsmennetympi kysymys: mitä pedagogisen tai kasvatustieteellisen tiedon soveltaminen käytäntöön Littin teoriassa eriteltyjen tasojen mukaisesti tarkoittaisi? Klafkin (1964) teoria pedagogisen ajattelun tasoista voidaan nähdäkseni tulkita Siljanderin (1987, 160) tapaan yrityksenä kontekstoida Littin sivistysteoreettinen refleksioteoria pedagogisesti.

⁸ Derbolavin näkemyksen pohjalta voi myös ajatella, että soveltavassa kasvatustiede- tai kasvatustutkimuskonseptiossa kasvatussosiologian, kasvatopsykologian, oppimistutkimuksen tai vastaavien tuloksia ei sellaisenaan tulisi viedä käytäntöön. Niitä pitäisi vielä tarkastella erikseen kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteen näkökulmasta, ja niiden teoria–käytäntö–suhde määräytyisi jonkinlaisen perustavamman refleksioperustan – eräänlaisen yleisen pedagogiikan – kautta.

Myös Klafki (1964, 145–146) itse tunnustaa Littin vaikutuksen omaan kehittämäänsä.

Oman tasoteoriansa ensimmäistä tasoa Klafki (1964, 147) luonnehtii ilmauksella *Das unmittelbare pädagogische Denken*, jonka voi kääntää tarkoittamaan välitöntä pedagogista ajattelua. Klafkin (1964, 148) itsensä käyttämä esimerkki on tässäkin hyvä aloituskohta tämän tason luonnehtimiseksi:

Kolmevuotias poika leikkii huoneen lattialla rakennuspalikoilla. Kun hän huomaa äitinsä valmistautuvan lähtemään huoneesta pois, hän jättää palikat lojumaan lattialle, juoksee äidin luokse ja huudahtaa: ”Minä saan varmaan-kin tulla mukaan, eikö?” ”Tietysti”, kuuluu äidin vastaus, ”mutta ensin sinun täytyy pakata palikkasi laatikkoon.”

Esimerkissä äidin vastauksen voi tietysti tulkita monellakin tavalla, mutta tässä voidaan lähteä siitä, että kyse on lapsen järjestykseen ja järjestelmällisyyteen kasvattamisesta. Jos tällainen tilanne on odottamaton ja lähtee lapsen aloitteesta, meidän pitäisi Klafkin (mt.) mukaan kiinnittää tässä erityisesti huomiota äidin toiminnan välittömyyteen (Unmittelbarkeit). Välittömyys ei tässä tarkoita sitä, että äidin vastauksen voisi tulkita vaistomaiseksi reaktioksi tai pelkäksi yksilölliseksi ajatteluksi, joka olisi rajoittunut vain tähän konkreettiseen tilanteeseen. Pikkemminkin välittömyys tarkoittaa tässä, että kasvattaja ajattelee *tilanteessa* tai *tilanteen sisällä*, hän ei refleksiiossaan astu toimintatilanteen ulko- tai yläpuolelle, ei etäännytä itseään siitä eikä katkaise toimintaansa tilanteen reflektointia varten. (mt. 148–149.) Kyseessä on eräänlainen pedagogisen ajattelun fundamentaali-muoto, joka mahdollistaa suuren osan eri kasvatuskonteksteissa ilmenevistä kasvatuksellisista tilanteista.

Vaikka esimerkin äidin reaktiota voikin pitää välittömänä – Klafkin tarkoittamassa mielessä –, jo tällä tasolla pedagoginen refleksio osoittautuu varsin monimutkaiseksi ja -puoliseksi. Teoreettisessa tarkastelussa voi ajatella, että tällaisesta välittömästä pedagogisesta ajattelusta voidaan tunnistaa useita julkilausumattomia ehtoja:

1. pedagogisen vaatimuksen sisällön – esimerkissä vaatimuksen järjestyksestä – pitää olla mielekäs ja pätevä,
2. sen pitää olla myös juuri tälle lapselle ja juuri tässä tilanteessa mielekäs ja pätevä ja

3. sen pitää ilmaistussa muodossaan ”puhutella” lasta, herättää hänessä toimintaa, jonka avulla koko vaatimuksen pedagoginen tavoite on saavutettavissa. (mt. 149–150).

Kaikkiaan Klafkin välittömän pedagogisen ajattelun käsite muistuttaa varsin läheisesti jo edellä käsiteltyä Wenigerin ensimmäisen asteen teoriaa tai Littin refleksioteorian ensimmäistä tasoa.

Kun tällainen välittömälle pedagogiselle ajattelulle perustuva toiminta häiriintyy esimerkiksi siten, että pedagoginen vaatimus ei johdakaan toivottuun lopputulokseen, tulee tietoinen toiminnan reflektio tarpeelliseksi, ja pedagogisessa ajattelussa siirrytään (vähintään) toiselle tasolle, jota Klafki (mt. 151) kutsuu metodiseksi ja sisältöjärjestäväksi ajatteluksi (*Das methodische und das stof forndende Denken*). Metodinen ajattelu ja sisältöjärjestävä ajattelu eivät ole sama asia, joten käsitelen niitä aluksi erikseen.

Metodisessa ajattelussa on kysymys siitä, että pedagogisen päämäärän ja sen tavoittelussa käytetyn metodin suhde on problematisoitunut: Miten juuri tässä erityisessä tilanteessa ja tämän erityisen kasvatettavan kanssa voitaisiin tavoitella jotain pedagogista päämäärää? Mikä olisi tässä tilanteessa tarkoituksenmukainen toimintatapa, opetusmenetelmä tai motivointikeino? Kun tällaiseen ajatteluun lisätään pidemmälle menevä – mutta silti metodiseen ajatteluun sisältyvä – tarkastelunäkökulma, jossa problematisoidaan tavoiteltujen sivistyspäämäärien, -arvojen tai -sisältöjen mielekkyys juuri kyseisessä tilanteessa, on kyseessä sisältöjärjestävä ajattelu. Näiden kahden ajattelutavan yhdessä muodostama toisen tason pedagoginen ajattelu on Klafkin mielestä valtaosalle kasvattajista, erityisesti opettajille, heidän pedagogisen ajattelunsa tärkein tai eniten käytetty alue. (Klafki 1964, 151–155.)

Pedagogisen ajattelun kolmannelle tasolle viitoittavat tietä sellaiset tilanteet, joissa asetetaan arvioitavaksi pedagogisen toiminnan mielekkyys itsessään ja äskeistä tasoa yleisemmästä näkökulmasta (Siljander 1987, 160). Klafki (1964, 160) kutsuu tätä tasoa kömpelölköllä – ja nykynäkökulmasta sitä varsin huonosti luonnehtivalla – nimellä *Kasvatusoppi ja didaktikka. Pedagogiikan historia*. Tällä tasolla pedagogisen ajattelun keskeiseksi sisällöksi nousevat kysymykset erilaisten pedagogisten menetelmien, periaatteiden, tavoitteiden ja sisältöjen sivistysarvosta (mt. 161). Edellä ensimmäistä tasoa havainnollistamaan tarkoitettua lapsen ja äidin toimintatilanteen esimerkkiä voidaan käyttää tässäkin: kolmannella tasolla pedagoginen ajattelu esimerkin tilanteessa suuntautuisi kysymyksiin siitä, missä määrin järjestystä tai järjestelmällisyyttä ylipäättään voidaan pitää arvok-

kaana sivistyspäämääränä, mikä niiden rooli eri sivistysmahtien (kodin, ammatin, yhteiskunnan, taiteen) näkökulmasta ja niiden muodostamassa kokonaisuudessa olisi. Toisella tasolla pelkkään metodiseen refleksioon ja sisältöjen järjestämiseen suuntautunut ajattelu ”kypsy” tällä tasolla laajemmaksi didaktiseksi ja kasvatusopilliseksi analyysiksi (Klafki 1964, 161–162).

On syytä vielä luonnehtia sitä, mitä *pedagogiikan historia* Klafkin refleksio-teorian kolmannen tason nimessä tarkoittaa. Tässä Klafki pyrkii nähdäkseen kehittämään oman teoriansa kontekstissa juuri niitä samoja teemoja, joita hän on painottanut käsitellessään historian ja historiallisuuden roolia Wenigerin näkemyksissä (esim. Klafki 1976, 21–22). Sekä pedagoginen käytäntö että pedagogiset teoriat ovat historiallisen kehityskulun tulosta, eikä didaktinen tai kasvatusopillinen refleksio riittävän laajassa mielessä ole mahdollista ilman historiallisen perspektiivin tarjoamaa yleisempää ja kattavampaa perustaa (Klafki 1964, 163–164). Pedagogiikan historia antaa yleisen perustan lisäksi myös muita pedagogista ajattelua monipuolistavia mahdollisuuksia: sen avulla voidaan nähdä pedagogisessa todellisuudessa ja pedagogisissa teorioissa vallitsevan moninaisuuden integraatiomahdollisuuksia. Sen avulla voidaan myös ymmärtää se, että pedagogiikka ei muodosta muusta kulttuurista eristynyttä inhimillisen toiminnan aluetta (mt. 163).

Pedagogisen ajattelun koko piiri ei kuitenkaan vielä tule käytyä läpi näiden kolmen tason avulla. Se tosiseikka, että kaikki konkreettiset kasvatusohjelmat, opetussuunnitelmat ja kasvatusideaalit ovat historiallisesti muuttuvia, ei ole sallinut eikä salli ajattelun asettua rauhassa edellä käsiteltyjen kolmen tason sisälle. (Klafki 1964, 166). Kysymykset yleispätevien pedagogisten päämäärien ja metodien mahdollisuudesta tai mahdottomuudesta avaavat siis ajattelulle vielä neljännen tason perspektiivin, jota Klafki (mt. 167) kutsuu ytimekkäästi nimellä kasvatustilosophia (*Erziehungsphilosophie*). Tämä nimitys ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tällä tasolla pedagogista todellisuutta koskeva refleksio olisi kokonaan filosofista tai että se ei suuntautuisi enää ollenkaan pedagogiseen todellisuuteen. Tässä ei myöskään ole kysymys pedagogiikan alistamisesta filosofian alaisuuteen siten, että jostain filosofisesta järjestelmästä johdettaisiin yleispätevät kasvatuksen periaatteet ja sivistysideaalit. Vaikka filosofinen tarkoittaa tässä kysymyksenasettelua, jossa huomio kiinnittyy kasvatuksen ilmiöiden ja mielen ajattomaan, perustavaan tai yleiseen (mt. 168), kyse ei kuitenkaan ole intressivapaasta pedagogisen todellisuuden kontemplaatiosta. Pikemminkin Klafki (mt.) kytkee tässä – habermasilais-ta kriittisen teorian versiota varsin mielenkiintoisesti ennakoivalla tavalla – toisiinsa ”kasvatustilosophisen” tarkastelunäkökulman, pedagogisessa toiminnassa immanentisti annetun ja käytännön pedagogisen vastuun:

Kasvatusfilosofia... ei tarkoita teoreettis-rationaalista konstruktiota, vaan se on historiallisesti muotoutuneiden kasvatustodellisuuden ilmiöiden filosofista mielenantamista... tällainen mielellistäminen ja rakenneanalyysi ei ole mahdollista pelkän kuvailevan tieteen alaisuudessa, vaan edellyttää aina sitä, että filosofoija on ymmärtänyt ja kokenut sen, mitä kasvatusta on, mielen, sen "intentionaalisuuden" tai "teleologian"; sitä, että myös hän itse on astunut mukaan pedagogiseen liikkeeseen ja vastuuseen... Kasvatusfilosofia ei siten ole mitään muuta kuin tästä seuraavaa pedagogisen toiminnan immanentin rationaalisuuden läpikäyntiä. (mt.)

Neljännän tason ajattelua luonnehtivat piirteet Klafkin refleksioteoriassa on siis tarkoitettu kuvaamaan kaikkein monipuolisinta, pisimmälle vietyä ja täydellisintä ajattelua. Kuten Siljander (1987, 160) toteaa, tällä tasolla ajattelun täytyy suuntautua myös itseensä ja oimiin perusteisiinsa. Teoria-käytäntö-suhteen osalta tämä merkitsee erityisesti sitä, että tämän suhteen hahmotustapa, sen perusteltavuus ja sen ongelmat on jatkuvasti pyrittävä nostamaan tietoisena ja kriittisen tarkastelun kohteeksi. Kysymysten "miten tätä voi soveltaa käytännössä?" ja "mitä hyötyä tästä on käytännössä?" lisäksi myös meta- tai tieteenteoreettiset kysymykset kuten "mitä ylipäättään tarkoittaa käytännön soveltaminen?", "mitä käytäntö on?" ja "mikä käytännössä on hyötyä ja miltä perustalta se määritetään?" nousevat pedagogisen ajattelun keskiöön.

3.1.6 Yhteenveto

Henkityhteellisessä pedagogiikassa voidaan useiltakin sen edustajilta löytää ajatus pedagogisesta teoriasta toiminnan teoriana tai pedagogiikasta jonkinlaisena käytännöllisenä tai toimintatieteenä. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoittaa ajatusta siitä, että pedagogisen teorian tehtävä on paitsi kuvata ja ymmärtää kohdettaan, pedagogista käytäntöä tai praksista, myös orientoida sitä: kertoa, miten pedagogista käytäntöä tulisi muuttaa, kehittää tai parantaa. Tämän perustavan toiminnan teoreettisen asennoitumisen lisäksi henkityhteellisessä pedagogiikassa näkyy myös kompleksisempia toimintatieteellisiä tai käytännöllisen tieteen ideaan liittyviä kehittäjä.

Jo Schleiermacherilla ilmeisesti on ajatus siitä, että se pedagogisen toiminnan orientaatio, joka pedagogisen teorian tehtäväksi asettuu, ei voi perustua siihen, että pedagoginen teoria yksipuolisesti ja yksityiskohtaisesti sanelisi sen, mitä käytännössä pitää tehdä ja miten käytäntöä pitää kehittää. Praksiksen ensisijaisuus

tai arvokkuus tarkoittaa sitä, että pedagogisen teorian tehtävä on palvella praksista, ei johtaa sitä yksipuolisen käskeymisen tai määrittämisen mielessä. Myöhemmissä henkítieteellisen pedagogiikan kehittäelyissä tämä ajatus hahmottuu näkemykseksi siitä, että pedagogisen teorian olisi löydettävä praksiksen orientaation idut praksiksesta itsestään: siinä esiintyvistä ristiriitaisista ja alullaan olevista tendensseistä. Blankertz (1982, 264–265) pitää tätä jopa eräänlaisena henkítieteellisen pedagogiikan ensimmäisenä peruslauseena: teorianmuodostuksen on lähdettävä liikkeelle kasvatustodellisuudesta itsestään.

Olennaista on kuitenkin huomata se, että henkítieteelliselle pedagogiikalle kasvatustodellisuus ja siitä liikkeelle lähteminen ei tarkoita sitä, että pedagogiikka tai kasvatustiede teorian tasolla vain legitimoit sen, mitä praksiksessa tietyllä hetkellä tehdään ja ajatellaan. Koko kasvatustodellisuuden käsite on tässä yhteydessä tulkittava siten, että sillä tarkoitetaan ristiriitaista, kompleksista kokonaisuutta historiallisessa liikkeessään (mt.). Kasvatustodellisuus näin hahmotettuna sisältää keskenään ristiriitaisia pyrkimyksiä, suuntauksia, ajattelutapoja ja toimintamuotoja, jotka sellaisenaan jäävät yksipuolisiksi. Kasvatustodellisuudesta lähtevän teoretisoinnin tehtävä on hahmottaa kohteensa tällaisena dialektisena totaliteettina ja löytää siitä itsestään sen kehittämisen tai sivistämisen ituina olevat mahdollisuudet. Teoreetikko voi näin periaatteessa sanoa praksiksesta jotain enemmän kuin praksis itse itsessään näkee, mutta samalla hän pysyy teoretisoinnissaan kuitenkin praksikselle uskollisena.

Tällainen näkemys pedagogisen teorian ja pedagogisen käytännön suhteesta tietysti edellyttää sitä, että teorian ja käytännön suhdetta tarkastelevassa ajattelussa pystytään monipuoliseen ja korkeatasoiseen refleksioon. Littin ja Klafkin esittämät teoriat refleksioon tasoista tai pedagogisen ajattelun tasoista – samoin kuin tietysti Wenigerin ajatus eri tason teorioista – johtavat kiinnittämään huomiota siihen, että *teoria–käytäntö-suhteita pedagogisessa on itse asiassa useita tai tämä suhde voi määrittyä usealla eri tavalla*. Yksinkertaisimmillaan tämä suhde on reflektoimaton, kompleksisemmassa muodossaan siinä voidaan pohtia päämäärien ja välineiden välistä suhdetta ja toiminnan tehokkuutta. Monipuolisimmillaan se on eräänlaista perustavan tason ontologista, tietoteoreettista, dialektista ja – tietysti – toiminnanteoreettista refleksiota, jossa myös ajattelun oma perusta nostetaan tarkasteltavaksi.

Kuten Litt (1959, 125) huomauttaa, refleksioteoreettisen lähtökohdan korostaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että meidän täytyisi antinomioita reflektoidessamme olla maailmassa vain passiivisen sivustakatsojan asemassa. Refleksioon täytyy myös konkretisoitua toiminnassa.

3.2 Teoria–käytäntö-suhde kasvatustieteen empiirisessä perinteessä

Toinen kasvatustieteen perinne, josta haen teoreetikoiden näkemyksiä teoria–käytäntö-suhteesta ja siihen liittyvästä seikoista, kulkee tässä nimellä empiirinen perinne. Siinä missä henkítieteellinen pedagogiikka on leimallisesti saksalaisen kielialueen piirissä syntynyt ja kehittynyt tapa hahmottaa kasvatustiede, empiirisen kasvatustieteen variantteja syntyi saksalaisen kielialueen lisäksi useimmissa länsimaissa. Edellä tehdyn rajauksen mukaisesti käsittelen tässä kuitenkin kasvatustieteen empiiristäkin perinnettä ennen kaikkea saksalaiselle kielialueelle paikantuvan lähdeaineiston kautta.

3.2.1 *Empiirisen kasvatustieteen käsite ja empiirisen perinteen taustaa*

Empiirisen kasvatustieteen käsitteen käyttöön liittyy sekaannus, jota tässä aluksi on syytä selventää. Käsitettä voidaan käyttää kahdella perustavalla. Laajassa merkityksessä sillä voidaan tarkoittaa kaikkea sellaista kasvatukseen ja sen ilmiöihin liittyvää tutkimusta, jossa empiirisillä havaintoaineistoilla on ainakin tietyssä tutkimuksen vaiheessa tunnustettu ja tarpeelliseksi katsottu asema. Vaikka tyypillisesti tällaisessa empiirisessä kasvatustieteessä empiirinen aineisto on tuotettu tutkimuksen tarpeita varten esimerkiksi kyselylomakkeiden, haastatteluiden tai observointiprotokollien avulla, voidaan empiirisen kasvatustieteen käsitteen alle tässä laajassa käytötavassa mahdollistaa myös sellainen historiallinen, humanistinen, yhteiskuntatieteellinen tai kulttuuritieteellinen tutkimus, jossa tutkija jollain systemaattisella tavalla käyttää hyväkseen kulttuurituotteita, dokumentteja ja toisten kirjaamia todellisuutta koskevia havaintoja. Tässä merkityksessä monet myös niin sanotut laadulliset kasvatustieteelliset tutkimukset voidaan katsoa empiirisen kasvatustieteen piiriin kuuluviksi.

Suppeammassa merkityksessä empiirisen kasvatustieteen käsitteellä on kuitenkin suhteellisen tarkasti rajattu merkitys. Sillä viitataan sellaisiin yrityksiin rakentaa kasvatustieteen tieteenteoriaa tai tehdä kasvatustiedettä, joissa tieteen tekemisen malli – tai ehkä jopa perinteisen tieteenteorian kannalta kaikki keskeiset lähtökohdat – on selvästi otettu moderneista luonnontieteistä ja niiden yhteydessä kehittyneistä empirististä tieteenteorian ja -filosofian virtauksista. Käytän tutkimuksessani käsitettä ’empiirinen kasvatustiede’ jatkossa tämän suppeamman merkityksen mukaisesti.

Empirismillä eräänlaisena tieteen tekemisen kannalta perustavana ajattelutraditiona on Kronin (1999, 165) mukaan alkunsa modernin ajan renessanssin yhteiskunnallinen liikkeessä, ennen kaikkea sen yhteydessä syntyneessä uudessa tavassa hahmottaa ihmisen ja maailman suhde: maailma alettiin hahmottaa omia lakejaan noudattavaksi ja ihmisestä erilliseksi luonnoksi, jonka lainmukaisuudet selvittämällä ihminen voi hankkia itselleen mahdollisuuden hallita ja säädellä sitä. Tästä kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta liikkeestä – tai ehkä pikemminkin sen yhteydessä – nousivat modernit luonnontieteet, joiden piirissä tehdyn tutkimuksen yhteydessä kehiteltiin kokeellisia asetelmia, havainnointitapoja ja matemaattisiin apukeinoihin perustuvia aineiston analyysitapoja. Toisaalta voidaan Krügerin (1997, 38) tavoin korostaa valistusajan ja valistusajattelijoiden, esimerkiksi John Locken, merkitystä ihmistieteiden ja siten myös kasvatustieteen empiirisen perinteen synnylle. Tässä mielessä empiiristen ihmistieteiden synty liittyy kiinteästi valistusfilosofiseen ajatukseen siitä, että ihminen voi järkensä avulla nousta olosuhteiden herraksi ja hallita ulkoisen luonnon lisäksi myös inhimillistä käytäntöä tai ainakin sen lainmukaisesti rakentuvia osia.

Vaikka renessanssi ja valistus olivatkin empiirisen kasvatustieteen synnyn konteksteja, ensimmäiset selvästi empiiriset kasvatustieteelliset tutkimukset tai tutkimusprojektit voidaan löytää vasta 1800- ja 1900-lukujen vaihteesta. Näissä oli kysymys yksittäisistä, usein melko voimakkaasti varhaisesta psykologiasta ammentavista tutkimuksista, eikä niissä ilmeisesti esiintynyt yhtenäistä tieteenteoreettista taustaohjelmaa. Ranskassa älykkyystutkijana kuuluisuuteen noussut Alfred Binet esimerkiksi teki empiirisiä tutkimuksia, joissa hän yritti selvittää, voidaanko älykkyyteen vaikuttaa opetuksen avulla ja miten älykkyydeltään erilaiset oppilaat reagoivat eri opetusmenetelmiin. Yhdysvalloissa puolestaan tunnettu oppimispsykologi Edward Lee Thorndike aloitti varhaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen ja loi pohjaa myös sikäläiselle mittaamiseen ja testaamiseen suuntautuneelle kasvatustieteelliselle perinteelle. Saksalaisella kielialueella Wilhelm August Lay ja Ernst Meumann tekivät ensimmäisiä empiirisiä kasvatustieteellisiä tutkimuksiaan, joissa käsiteltiin esimerkiksi oikeinkirjoituksen opettamista. 1900-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä molemmat viimeksi mainituista alkoivat hahmotella yhtenäistä empiirisen kasvatustieteen ohjelmaa, joka myöhemmin tuli tunnetuksi eksperimentaalisen pedagogiikan nimellä.

Bennerin (1994, 101–102) mukaan Layn ja Meumannin eksperimentaalisen pedagogiikan ohjelmissa oli yleisellä tasolla kyse yrityksestä täydentää traditionaalista pedagogiikkaa tai pedagogista ajattelua, jonka he eivät nähneet sellaisenaan tarjoavan riittävän pitkälle vievää tietä kasvatustodellisuuden kokemustie-

teelliseen analyysiin. Teoria–käytäntö-suhteen kannalta mielenkiintoisesti Benner (1991a, 147–154; 1994, 102; ks. myös Benner & Brüggem 2000, 251) kuitenkin korostaa Layn ja Meumannin varhaisten empiiristen ohjelmien erästä tärkeää eroa: Benner näkee Layn koko eksperimentaalisisessa pedagogiikassaan hahmotelleen sellaista ”ei-teknologista pedagogista tosiasiatutkimusta” (Benner 1994, 102), jonka lähtökohtana on empiirisen tutkimuksen reflektoitu sitominen pedagogisen käytännön ongelmiin, ajatus siitä, että ”empiria on annettuna kasvatustodellisuuden praktisissa ongelmissa” (mt.). Meumann puolestaan – jälleen Bennerin tulkinnan mukaan – suuntautui voimakkaammin kehittämään empiiristä pedagogiikkaa kasvatuskäytännön teknisten tai teknologisten ongelmien ja perustelujen ratkaisijaksi ja ratkaisujen perustelijaksi. (mt.)

Siinä missä Lochner, Winnefeld ja lopulta Brezinka seurasivat lähinnä Meumannin hahmottamaa linjaa, voidaan Petersenien pedagogista tosiasiatutkimusta Bennerin (1994, 102) mielestä pitää Layn ajatuksia – temaattisesti, ei geneettisesti – seuranneena jatkoyrityksenä kehittää ei-teknologista pedagogista tosiasiatutkimusta. Vaikka Petersenien työtovereineen ei voidakaan katsoa päässeen tähän asti, heidän töissään on silti Bennerin (mt.) mukaan nähtävissä yksi ensimmäisistä yrityksistä rakentaa eräänlainen ”praktinen empiriakäsité” tai ”praktinen eksperimentti”. Palaan tähän teemaan myöhemmin luvussa 4 ja myös tutkimukseni päätävässä pohdintaluvussa.

1960-luku oli merkittävä murrosvaihe kasvatustieteen historiassa varsinkin Euroopassa. Saksalaisella kielialueella puhutaan realistisesta käänteestä (Realistische Wendung), jonka alkusysäyksenä monissa lähteissä pidetään Heinrich Rothin vuonna 1962 pitämää virkaanastujaisesitysmää *Realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung* (Roth 1964)⁹. Roth ja hänen jälkeensä useat muut auktoriteetit kritisoivat sodan jälkeen elpynyttä kasvatustieteellistä tutkimusta siitä, että se vieläkin oli jäänyt sidoksiin perinteisen pedagogisen ajattelun metodeihin eikä ollut ottanut huomioon lähitieteissä, ennen kaikkea psykologiassa ja sosiologiassa, tapahtunutta metodista kehitystä. Rothin jälkeen huomattavimmaksi empiirisen kasvatustieteen tietenteoreetikoksi nousi Länsi-Saksassa Wolfgang Brezinka,

⁹ Siljander (2001, 106–107) puhuu myös ”psykologisesta käänteestä” toisen maailmansodan jälkeisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tässä oli kyse siitä, että kasvatustieteen tutkimuskohdetta ja siihen liittyviä ilmiöitä ryhdyttiin tarkastelemaan kasvatusajattelun perinteisten käsitteiden (esimerkiksi kasvatustieteellinen kasvatustieteellinen tutkimus, kasvatustieteellinen tutkimus, kasvatustieteellinen tutkimus, kasvatustieteellinen tutkimus) sijasta oppimispsykologian ja muiden psykologian osa-alueiden tai tutkimusalueiden tarjoamien käsitteiden (oppiminen, oppimisvalmiudet, käyttäytyminen) avulla. Vaikka eri maissa, kielialueilla ja jopa eri maiden sisällä eri alueilla psykologisen aineksen vaikutukset kasvatustieteelliseen tutkimukseen tässä käänteessä vaihtelivat, voidaan psykologista käännettä ehkä pitää realistista käännettä vastaavana sisällöllisenä tai objektiteoreettisena käänteestä.

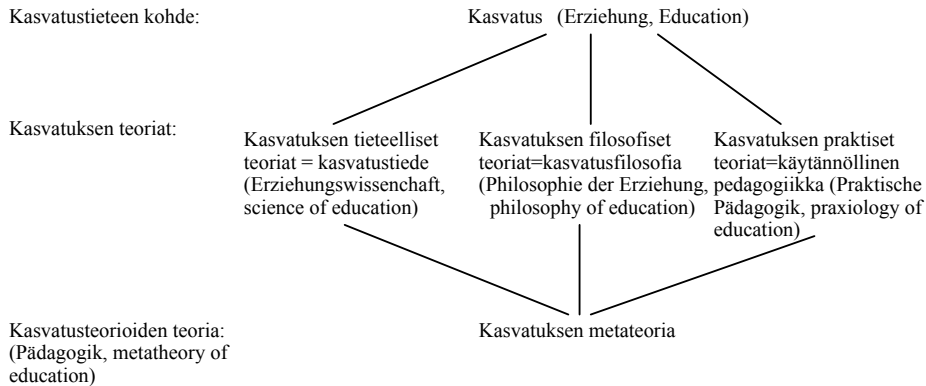
jonka kirjoituksiin perustuvaa kasvatustieteen ohjelmaa – ja tietysti myös sen pohjalta tehtyä varsinaista empiiristä kasvatustieteellistä tutkimusta – kutsutaan empiiris-analyyttiseksi kasvatustieteeksi¹⁰.

Jatkan tässä luvussa empiiris-analyyttisen kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen tarkastelua lähinnä Brezinkan tekstien pohjalta. Vaikka vanhimmat niistä ovat peräisin 1960-luvulta, ne kuitenkin muodostavat tekstikorpuksen, jossa on edelleenkin vertaansa vailla olevalla selkeydellä ja myös jyrkkyydellä hahmoteltu tieteenteoreettiset perusteet lähelle naturalistista metodologista monismia tulevalle kasvatustieteelle.

3.2.2 *Empiiris-analyyttisen kasvatustieteen tiedeluonne ja suhde muuhun kasvatusajatteluun*

Kriittinen rationalismi on se erityinen metodologiseen monismiin kallellaan oleva empiristinen ajattelutapa, jota Brezinka tuotannossaan reseptoi. Kyseessä on yhdessä loogisen empirismin kanssa – mutta monessakin suhteessa sen kriitikkona ja jatkokehittelynä – syntynyt väljä ajattelutapa, jonka keskeisiä edustajia ovat kasvatustieteellisen reseption kannalta olleet Karl Popper ja Hans Albert. Kriittisen rationalismin ja sen kasvatustieteellisen reseption tieteenteoreettiset pääpiirteet ovat hyvin tunnettuja (ks. esim. Tschamler 1983; Siljander 1991; Lehner 1994), joten rajoitun tässä luvussa tarkastelemaan empiiris-analyyttisen kasvatustieteen tiedeluonnetta erityisesti teoria–käytäntö-suhteen kannalta keskeisistä näkökulmista. Näistä voidaan ensimmäisenä ottaa esille kysymys siitä, millä kriteereillä kasvatustiede voidaan erottaa muusta kasvatusajattelusta ja mitä tämä erottelu merkitsee suhteessa kasvatuksen käytäntöön. Brezinka (1978; 1994) erottaa kolme pääasiallista tapaa, joilla kasvatuksena tuntemaamme käytännön aluetta tai todellisuuden lohkoa voidaan tarkastella (kuvio 2).

10 Ainakin osittain Brezinkasta riippumatta kriittisestä rationalismista selvästi lainannutta empiiris-analyyttisen kasvatustieteen ohjelmaa kehittivät myös Felix von Cube, Lutz Rössner, Helmut Heid ja Volker Krumm (ks. Krüger 1997, 41) sekä Helmut Lehner (esim. 1994).



Kuvio 2. Kasvatustiede, kasvatustieteiden filosofia ja käytännöllinen pedagogiikka (Brezinka 1978, 38 mukailten).

Jo pitkään ennen tieteellisen pedagogiikan tai kasvatustieteen ohjelmia on ollut olemassa käytännöllisiä kasvatusta koskevia teorioita, uskomusjärjestelmiä tai ajattelutapoja, jotka muodostavat käytännöllisen pedagogiikan. Laajassa mielessä tämä käsite kattaa kaikki kasvatusta koskevat uskomukset tai uskomusjärjestelmät, joita – tai ainakaan joiden olennaisia kohtia – ei ole tieteellisen menetelmän avulla riittävästi koeteltu. Käytännöllisen pedagogiikan piiriin sijoittuvat brezin-kalaisesta näkökulmasta näin ollen erilaiset systemaattiset kasvatusteoriat tai traditionaalinen pedagogiikka (esimerkiksi Rousseau, Pestalozzi ja Herbart), mutta myös sellaiset nykyiset kasvatusta koskevat lausejärjestelmät, jotka itse sitä tietämättään tai ainakaan sitä tunnustamattaan ovat luonteeltaan ei-tieteellisiä tai tieteen kaapuun naamioitua ideologiaa (esimerkiksi kriittinen pedagogiikka). (Brezinka 1978, 25–38.) Myös arkipäiväinen, epäsystemaattinen käytännön toimijoiden kasvatustieteen ajattelu, jota ei varsinaisesti ole koottu tai systematisoitu minkäänlaiseksi kasvatusteoriatoksi, voidaan nähdäkseni sijoittaa käytännöllisen pedagogiikan alle.

Kasvatuksen filosofiset teorit puolestaan muodostuvat kasvatuksen tavoite- ja päämääräongelmien filosofisen tutkimuksen pohjalta. Tässä Brezinkalla (mt. 198–199) on kyse lähinnä pedagogisten lauseiden loogisesta tai filosofisesta analyysistä teoreettisen filosofian (erityisesti analyyttisen tietoteorian) pohjalta ja toisaalta kasvatuksen moraalifilosofiasta. Kasvatuksen filosofiset teorit ovat siis akateemisen tutkimuksen ja pitkälle koulutettujen asiantuntijoiden tuotetta mutta eivät vielä muodosta varsinaista kasvatustiedettä.

”Varsinainen” kasvatustiede” tai ”nomoteettinen tutkimusalue” puolestaan syntyy tutkimuksesta ja teorianmuodostuksesta, jossa noudatetaan niitä yleisiä pelisääntöjä ja perusmenetelmiä, joita muutkin tieteet ja ennen kaikkea modernit luonnontieteet noudattavat. Se, voidaanko jotain lausejoukkoa tai teoriaa pitää kasvatustieteellisenä, ratkeaa viime kädessä sen testattavuuden kautta. Jos teorias- ta voi selkeän ja ristiriidattoman päättelyn avulla johtaa havaintoseuraamuksia, jotka periaatteessa voivat osoittaa teorian virheelliseksi, teoria on ainakin periaat- teessa tieteellinen. Näin varsinaisen kasvatustieteen ulkopuolelle rajautuvat ennen kaikkea kysymykset pedagogisen toiminnan orientaatiosta, tavoitteista ja päämää- ristä samoin kuin sivistysideaalien pätevydestä tai perusteltavuudesta.

Teoria–käytäntö-suhteen osalta edellisen pohjalta voidaan tehdä seuraavat huomiot, joihin jatkossa palaan:

1. On useita perustapoja muodostaa kasvatusta koskevia teorioita tai lausejärjes- telmiä. Siten kasvatuksen käytännön näkökulmasta on olemassa myös vas- taava joukko teoria–käytäntö-suhteita tai tämän suhteen perustyyppöjä. Vaik- ka näitä kaikkia voidaan pitää teoria–käytäntö-suhteina, kaikki näistä suhteis- ta eivät kuitenkaan ole kasvatustieteen ja kasvatuksen käytännön välisiä suh- teita. Brezinkalainen käsitys johtaa näin siihen, että pedagogisen toiminnan orientaatioon, tavoitteisiin tai päämääriin liittyvät teoria–käytäntö-ongelmat eivät itse asiassa ole lainkaan kasvatustieteeseen liittyviä teoria–käytäntö- ongelmia. Pedagogiikan sisällä voidaan tältä pohjalta yrittää erottaa toisistaan tieteellinen alue ja ei-tieteellinen alue. Tieteellinen pedagogiikka voi avustaa käytäntöä vastaamalla miten-kysymyksiin, kun taas ei-tieteellinen, käytännöl- linen tai normatiivinen pedagogiikka puolestaan yrittää vastata mitä- kysymyksiin. (ks. Gamm 1972, 120–121.).
2. Brezinkalainen näkemys kasvatustieteen tiedeluonteesta ei missään nimessä tarkoita sitä, että kysymyksiä pedagogisen toiminnan orientaatiosta, tavoit- teista ja päämääristä ei pitäisi tai saisi esittää, eritellä ja tutkia. Niiden käsitte- ly – ellei kyse ole akateemisen filosofian pohjalta tehdystä filosofisesta ana- lyysistä – on kuitenkin käytännöllisen pedagogiikan, ei kasvatustieteen asia.
3. Kohtaan 2 voidaan kuitenkin löytää teoria–käytäntö-suhteen kannalta mie- lenkiintoinen – ja vähälle huomiolle jäänyt – poikkeus, johon palaan luvun 3.3 lopun yhteenvedossa ja arvioinnissa.

3.2.3 Kasvatustiede reaalityhteellisenä perustutkimuksena ja teknologisena tieteenä

Edellä esitetyn perusteella kasvatustiede voidaan yhdestä näkökulmasta nähdä jo olemassa olevan tai annetun praksiksen tai käytännön teoriana. Empiiris-analyttisen kasvatustieteen tehtävä olisi näin ollen tuottaa ja esittää ristiriidattomia, koeteltavissa olevia ja arvovapaita teoriajärjestelmiä, joita voidaan testata hankkimalla tiedeyhteisössä hyväksytyillä menettelytavoilla ja tekniikoilla pedagogisiin ilmiöihin liittyviä empiirisiä havaintoja. (Tschamler 1983, 106.) Tässä mielessä kasvatustieteellä on täysin samanlainen luonne reaalityhteellisenä perustutkimuksena kuin empiiris-analyttisellä psykologialla, sosiologialla tai jopa luonnontieteillä. Toisaalta Brezinkan katsannossa kasvatustiede saa kuitenkin teknologisen tieteen roolin tai Bennerin (1994, 80) – Erich Heinteliltä lainaamaa – ilmaisua käyttäen teknisen eksperimentin luonteen. Kasvatustieteen määrittymisen teknologiseksi tieteksi Brezinkan kehittelyissä liittyy sekä pintatasolla että toisaalta hyvin syvällisellä tasolla ennen kaikkea kysymykseen siitä, mikä kasvatustieteen tutkimuskohde on. Brezinkan (1992, 40–41) vastaus tähän kysymykseen on seuraavanlainen:

Kasvatus voidaan määritellä niiksi teoiksi, joiden kautta ihmiset yrittävät tuottaa kestäviä parannuksina pidettyjä muutoksia toisten ihmisten psyykkisten dispositioiden rakenteeseen, säilyttää niiden arvokkaina pidettyjä komponentteja tai estää negatiivisena pidettyjen dispositioiden muodostumista.

Kuten Siljander (1991, 61) toteaa, tässä määrittelyssä kasvatus saa päämääräväline-mallin mukaisen hahmon. Kasvatuksen käytännön tarkastelussa päädytään tällöin eräänlaiseen kahtia jakavaan näkökulmaan: Toisaalta kasvatuksen käytännössä tai sen yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa on olemassa tiettyjä päämääriä, tavoitteita tai arvokkaina pidettyjä inhimillisen muutoksen tai kehityksen lopputiloja, esimerkiksi ahkeruus, ammattitaito ja rehellisyys. Näiden pätevyyteen kasvatustiede ei pysty – paitsi erittäin rajatusti – sanomaan mitään. Toinen puoli kasvatuksen käytännöstä tässä katsannossa muodostuu välineistä tai keinoista, joilla kasvatuksen päämääriä pyritään saavuttamaan.

Nämä välineet ovat ihmisen sosiaalisessa ja psyykkisessä toiminnassa tai yhtä lailla myös luonnossa esiintyviä kausaalisia rakenteita tai jonkinlaista kausaalista järjestystä, jonka kasvatustiede reaalityhteellisenä perustutkimuksena pyrkii teorioissaan kuvaamaan ja selittämään. Koska kasvatustiede tässä samalla hahmottuu teknologiseksi tieteksi, kuvauksen ja selityksen kohteena olevat kausaaliset ra-

kenteet pyritään valitsemaan siten, että niiden avulla voidaan toteuttaa praksiksessa olemassa olevia – tai myös siinä mahdollisia – kasvatuspäämääriä. (Brezinka 1978, 59–60.)

Juuri tässä näkyy se, että kasvatustieteen määrittäminen Brezinkalla teknologiseksi tieteeksi on itse asiassa erittäin syvälinen kytkentä kasvatustieteen ehkä väistämättä praktiseen luonteeseen: kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteita ja tutkimuksen suuntautumista – ehkä jopa sen edistymisen kriteerejä – määrää tässä katsannossa kuitenkin lopulta pedagoginen käytäntö, eivät niinkään tieteensisäiset tai teoreettiset kriteerit.

Kun kasvatustiede hahmotetaan tällä tavalla teknologisenä tieteenä, sen teoria–käytäntö-suhteen on yleensä katsottu rakentuvan ennen kaikkea niin sanotun teknisen normin kautta (esim. Siljander 1991, 64.) Ennen teknisen normin ja muiden suoraan teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvien seikkojen tarkastelua on kuitenkin syytä viipyä hetki teorian käsitteessä.

3.2.4 Teorian käsite empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä

Kuten edellä jo henkityhteellisen pedagogiikan yhteydessä kävi ilmi, kysymys siitä, mitä käsitteellä ”teoria” tietystä tiedeperinteestä oikeastaan tarkoitetaan, ei ole ollenkaan triviaali. Näin on myös empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä ja sen kontekstin muodostavassa 1900-luvun yleisemmässä analyttisessä tieteenfilosofiassa. Analyttisesti suuntautuneessa tieteenfilosofisessa keskustelussa ja kirjallisuudessa kysymyksiä ”mitä tarkoitetaan tieteellisellä teoriolla”, ”miten tieteelliset teoriat eroavat ei-tieteellisistä teorioista” ja ”millainen on tieteellisten teorioiden rakenne” kutsutaan usein kattavasti *T-kysymykseksi*. T-kysymykseen annetuilla vastauksilla on seurauksia miltei kaikkiin keskeisiin tieteenfilosofian perinteisiin teemoihin, kuten erotteluihin analyttisen ja synteettisen, empiirisen ja matemaattisen sekä induktion ja deduktion välillä. (Suppe 1977, 12–13; Mormann 2007, 137.) Samalla tietysti myös vastaukset teorian ja käytännön välistä suhdetta koskeviin kysymyksiin määräytyvät ainakin osittain sitä kautta, millaisia vastauksiin T-kysymyksen alle ryhmitettyihin alakysymyksiin päädytään esittämään.

Brezinkan näkemystä tieteellisten teorioiden luonteesta voidaan lähteä tässä tarkastelemaan siitä huomiosta, että hän näkee teoriat lausejärjestelminä, joissa lauseet viittaavat samaan kohteeseen ja asettuvat toisiaan perustelevaan järjestykseen. Tarkemmin ottaen tämä perustelu-yhteys tarkoittaa sitä, että lauseet tukevat

vastavuoroisesti toisiaan ja niiden totuussisältöä tai totuudenkaltaisuutta voidaan ainakin tiettyyn rajaan asti osittain testata. (Brezinka 1978, 116.)

Kasvatustieteellisten teorioiden – aivan samoin kuin muidenkin empiiris-analyyttisten teorioiden – peruselementtejä ovat lakilauseet tai nomologiset hypoteesit. Ne väittävät, että kahden tai useamman käsitteen, joista jokainen ainakin osittain tai epäsuorasti edustaa jonkin konkreettisen järjestelmän ominaisuutta, välillä on pysyvä relaatio. Tällaiset hypoteesit ovat käytännössä aina idealisaatioita ja yksinkertaistuksia: niissä ei esimerkiksi oteta huomioon koko järjestelmän kompleksisuutta tai tutkittavien olioiden yksilöllisesti vaihtelevia ominaisuuksia. (Brezinka 1978, 120–121; Siljander 1991, 78–80; Siljander 2002, 131–132.)

Brezinka (1992, 112) huomauttaa, että lakilauseiden abstraktiotaso voi vaihdella: tieteelliset lait voivat olla empiirisiä lakeja tai yleistyksiä, jolloin niiden yleisyyden taso on alhainen. On olemassa myös tasoltaan hyvin yleisiä lakilauseita, joita Brezinka (mt.) kutsuu teoreettisiksi laeiksi. Empiiristen ja teoreettisten lakien välinen ero Brezinkalla näyttää olevan lähinnä siinä, miten kauaksi ne on abstrahoitu havaittavissa olevista yksittäisistä faktoista. Alemman tason lakilauseet ilmaisevat yhteyksiä, jotka on poimittu ja havaittu useista ilmiöistä ja yleistetty sitten koskemaan spesifejä ilmiöiden kategorioita.

Korkeamman tason lakilauseet taas kuvaavat yhteyksiä, joita vallitsee alemman tason lakien välillä. Tästä syystä niitä kutsutaan myös teoreettisiksi laeiksi, koska ne ovat yhteydessä oletettuihin perusrippuvuuksiin havaittavien ilmiöiden ”alla” tai ”taustalla”. Toisin sanoen korkeamman tason lakilauseissa esiintyvät käsitteet ovat siten teoreettisia käsitteitä eli käsitteitä, jotka ovat ainoastaan epäsuorassa suhteessa havaintoaineistoihin. (ks. Siljander 2002, 132.)

Siljanderin (1991, 77–83; 1983, 185–186) tulkinnan mukaan näissä Brezinkan kehittämissä teoria nähdään niin sanotun standardinäkemys mukaisena. Tämä tulkinta on nähdäkseni oikeaan osuva, mutta Hempelin (1970) lanseeraaman termin ”standardinäkemys” sijaan tässä on ehkä syytä käyttää viimeaikaisessa tieteenfilosofisessa keskustelussa sen tilalle vakiintunutta käsitettä ”annettu näkemys” (received view). Annetun näkemys mukainen käsitys tieteellisistä teorioista ei tietenkään ole Brezinkan keksimä tai kehittämä. Ensimmäiset systemaattiset annetun näkemys muotoilut esitettiin 1920-luvulla loogisen positivismin kontekstissa, ja näkemystä kehittelevät jatkuvasti eteenpäin useat merkittävät loogisen empirismin keskeiset edustajat vielä sen jälkeenkin – ja Brezinkan pääteosten ilmestyessä –, kun looginen empirismi oli filosofisena koulukuntana jo käytännössä lakannut olemasta.

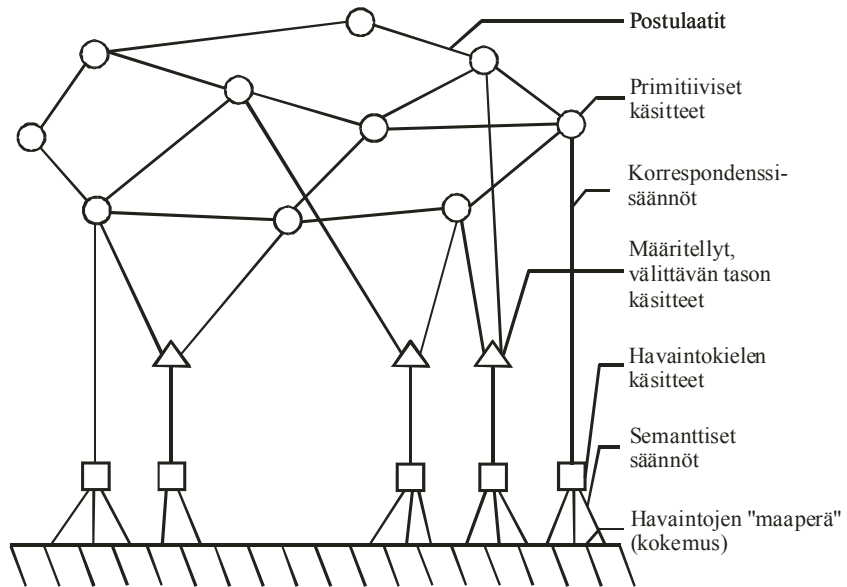
Annetun näkemyksen kypsän, kehittyneen tai jopa lopullisen muodon tiivistävänä klassikkoesityksenä pidetään yleensä Suppen laatimaa viiden pääkohdan listaa, joka perustuu vuonna 1969 pidetyn *Illionois Symposium on the Structure of Scientific Theories*in esityksiin ja keskusteluihin. Tässä kyseinen lista voidaan esittää hieman lyhennettynä seuraavasti:

1. Teoria voidaan muotoilla ensimmäisen kertaluvun kielen L termein. Lisäksi teorian muotoilussa käytetään loogista kalkyylia K , joka voidaan määritellä L :n termein.
2. L :n termit voidaan jakaa kahteen toisensa poissulkevaan kategoriaan: V_O , joka sisältää ainoastaan havaintotermejä (esimerkiksi 'punainen', 'vasemmal-la', 'matematiikan kouluarvosana 9. luokalla'), ja V_T , joka sisältää teoreettiset termit (esimerkiksi 'elektroni', 'älykkyys', 'ego').
3. Edellisen perusteella L voidaan jakaa kahteen osaan: Havaintokieleen L_O , joka sisältää termejä V_O :sta muttei V_T :stä. Toinen osa L :stä on teoreettinen kieli L_T , joka ei sisällä lainkaan V_O :n termejä. Lisäksi L sisältää sekalauseita, joissa esiintyy ainakin yksi termi sekä V_O :sta että V_T :stä. Myös looginen kalkyylä voidaan jakaa vastaaviin osakalkyyleihin K_O ja K_T . L sisältää näiden osakielten lisäksi sekalauseita, joissa esiintyy ainakin yksi V_O :n ja V_T :n termi.
4. L_O :lle ja siihen liittyville loogisille termeille K_O voidaan antaa semanttinen tulkinta, joka täyttää kaksi ehtoa: (a) Tulkinnan alue koostuu konkreeteista, havaittavista tapahtumista, olioista tms. Tulkinnan relaatioiden ja ominaisuuksien tulee olla suoraan havaittavissa, ja (b) jokaisen L_O :n muuttujan jokaiseen arvoon täytyy liittyä jokin L_O :n ilmaus. Tällainen tulkinta on L :n ja K :n osittainen semanttinen tulkinta.
5. Rekonstruoitaessa teoriaa T kielessä L keskeisiä ovat lauseet L_T , jotka ilmaisevat teorian lait tai aksioomat. Teorian T aksioomat, joissa esiintyy vain termejä V_T ja korrespondenssisäännöt C , jotka ovat sekalauseita, muodostavat L :n teoreettisten termien ja lauseiden osittaisen tulkinnan. Korrespondenssisääntöjä täytyy olla äärellinen määrä, ja niiden täytyy olla loogisesti yhteensopivia T :n kanssa. Lisäksi jokaisen korrespondenssisäännön C täytyy sisältää ainakin yksi V_O :n ja V_T :n termi. Mikään C ei saa sisältää ekstraloogista termiä, joka ei kuulu joko V_T :hen tai V_O :hon. (Suppe, 1977, 50–51; Lloyd, 2006, 822–823.)

Jos tällöin T on teoreettisten postulaattien konjunktio ja C korrespondenssisääntöjen konjunktio, L :lle, T :lle ja C :lle perustuva tieteellinen teoria koostuu T :n ja C :n konjunktioista ja sitä voidaan merkitä ' TC '.

Tätä viiden kohdan listaa on syytä täydentää vielä muutamalla huomiolla. Annetulle näkemykselle on ollut tyypillistä, että teorioiden kaikkein abstrakteimmalla tasolla ajatellaan olevan joukko postulaatteja tai aksiomia, jotka muotoillaan teorian kannalta primitiivisillä käsitteillä. Teoriaan kuuluvaa lausejoukkoa tarkasteltaessa on yleensä ajateltu olevan mahdollista erottaa selvästi toisistaan havaintotaso ja teoreettinen taso.

Toisin kuin usein väitetään, annetun näkemyksen keskeiset kehittäjät kuitenkin ymmärsivät jo ennen viime vuosisadan puoliväliä, että tämä erottelu on lähinnä pragmaattinen ja siten tapauskohtainen (Mormann 2007, 152). Lisäksi primitiivisten käsitteiden ja havaintokäsitteiden välille tarvitaan yleensä vielä välittävän tason käsitteitä, jotka on määritelty spesifimmin kuin primitiivisen tason teoreettiset käsitteet. Erittäin keskeistä – ja kuten jatkossa huomataan, myös teoria-käytäntö-suhteen kannalta merkityksellistä – on se, että teoreettisen tason lauseilla ei sellaisenaan ole reaalista tulkintaa: teorian tulkitseminen on oikeastaan teoreettisten käsitteiden kääntämistä havaintokäsitteiksi. Lisäksi annetun näkemyksen yhteydessä on yleensä ajateltu, että semanttiset säännöt liittävät havaintokielen todellisuuteen. Tällaiset säännöt ovat siinä mielessä epäproblemaattisia, että ne ovat eräänlaista kieliyhteisön jaettua, teoriavapaata omaisuutta. Edellä selitetyt annetun näkemyksen olennaiset kohdat on esitetty kuviossa 3.



Kuvio 3. Annetun näkemyksen mukainen käsitys tieteellisestä teoriasta (ks. Mormann 2007, 141).

3.2.5 Teorian ja käytännön suhde empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä: perustulkinta

Lehner (1994, 90) toteaa, että kasvatustiede teknologisena tieteenä – tarkasti ottaen hän käyttää termiä ”kasvatusteknologia” – ei johda praksiksen parantamiseen toiminnan orientaation ja normatiivisen ohjaamisen kautta. Sen sijaan empiiris-analyttinen kasvatustiede hänen mukaansa antaa informaatiota päämäärä–väline-suhteista, joita voidaan käyttää kasvatustekniikoiden suunnitteluun. Kasvatustieteellisen tutkimuksen ”tieteellinen tehtävä” on näin ollen tuottaa informaatiota, tutkimuskohdetta kuvaavia väitelauseita, joiden käytännön soveltamista varten pitäisi olla luonteeltaan mieluiten kausaalisia (Siljander 1991, 62–63). Silta tällaisesta informaatiosta käytäntöön voi rakentua montaakin tietä. Brezinka itse (1978, 154) käsittelee aluksi selittämistä (Erklärung) yhtenä teorioiden sovellusmahdollisuutena. Teorioita voidaan soveltaa käytännön tilanteisiin käyttämällä niitä työkaluina tieteellisessä selittämisessä, joka Brezinkan (mt.) esityksen mukaan on luonteeltaan lähinnä Hempel–Oppenheim-mallin eli niin kutsutun peittävän lain mu-

kaista selittämistä. Näin kasvatuksen ja opetuksen käytännössä voidaan selittää erilaisia käytännön kannalta relevantteja ilmiöitä, olivatpa nämä sitten yksittäistapauksia (”Oppilas k ei opi lukemaan.”) tai alemman tason tilastollisia säännön mukaisuuksia (”Naiset opiskelevat miehiä harvemmin teknisiä aloja.”).

Toinen mahdollisuus on käyttää teorioita ennustamiseen tai prognoosiin. Tieteellinen ennuste tai prognoosi on Brezinkan (1992, 142) mukaan argumentti, joka vastaa kysymykseen ”Mitä tapahtuu, jos ...?”. Kuten peittävän lain mallin selitystä käsittelevissä yleisesityksissä yleensä on ajateltu, myös Brezinkan (mt.) mukaan ennustamisen ja selittämisen peruslogiikka on itse asiassa sama ja ne eroavat toisistaan vain temporaalisten tekijöiden suhteen.

Selitykset ja ennustukset tai prognoosit ovat epäilemättä yksi mahdollisuus soveltaa empiiris-analyttisiä teorioita käytäntöön. Niitä voidaan kuitenkin käyttää ja käytetään myös tieteellisessä työskentelyssä ja tutkimuksessa. Sen sijaan kolmas Brezinkan esittämä silta teorioiden ja käytännön välillä on keskeinen. Tässä on kysymys teknologisten ongelmien ratkaisusta kasvatuksen käytännössä tieteellisiä teorioita soveltamalla. Teorioiden käyttökelpoisuus teknologisten ongelmien ratkaisemissa perustuu siihen, että teorioiden sisältämät väitelauseet voidaan kääntää teknisen normin nimellä tunnetuiksi suosituksiksi. Jos tieteellisen tutkimuksen avulla voidaan esimerkiksi osoittaa, että A :sta seuraa B , voidaan tämän perusteella esittää esimerkiksi seuraava tekninen normi: jos haluat, että B , tee A . On myös mahdollista esittää teknisiä normeja siitä, miten jonkin B :n toteutumista voidaan yrittää estää tai miten jonkin jo toteutuneen asiantilan B tilalle voidaan saada asiantila $\sim B$ tai jokin muu asiantila C . (Brezinka 1992, 144–146.) Empiiris-analyttisen kasvatustieteen kannalta tämä perusajatus muodostaa ratkaisevan sillan teorian ja käytännön välillä, mutta kuten jatkossa huomataan, kyseisen perusajatuksen toteuttaminen käytännössä voi olla huomattavan monimutkaista.

3.2.6 Yhteenvedoa, kritiikkiä, lisähuomioita ja jatkokehittelyä

Kasvatustieteen empiirisen perinteen huipentumana voidaan pitää viime vuosikymmenen puolenvälin jälkeen syntynyttä empiiris-analyttisen kasvatustieteen ohjelmaa. Empiiris-analyttisen kasvatustieteen lähtökohtana on ajatus maltillisesta metodologisesta monismista. Kaikkien tieteiden pitäisi seurata sitä peruslogiikkaa ja niitä tieteen pelisääntöjä, joita modernit luonnontieteet ovat uudella seuranneet ja edelleen seuraavat. Tämä tarkoittaa kasvatustieteen kannalta ainakin yhtä merkittävää katkosta tai muutosta teorian ja käytännön suhteen hahmottamisessa: jos

empiiris-analyyttinen ajattelutapa otetaan lähtökohdaksi, kasvatustiede ei ainakaan siinä mielessä voi olla praktinen tiede tai toiminnan teoriaa, että se esittäisi aidosti normatiivisia väitteitä tai arvoarvostelmia kasvatusta- ja sivistyspäämääristä tai pedagogisen toiminnan orientaatiosta. Brezinka – ja tuskin kukaan muukaan empiiris-analyyttistä kasvatustiedettä kehittänyt hahmo – ei kuitenkaan halua sulkea arvo- ja päämääräkeskustelua kasvatusta *ajattelun* ulkopuolelle. Kyse on vain siitä, että tieteellisten teorioiden sijaan orientaatioita tai orientaatio-ohjausta on haettava käytännöllisestä pedagogiikasta.

Samalla voidaan kuitenkin korostaa sitä, että empiiris-analyyttisen kasvatustiedekonseption nimenomainen perustarkoitus on olla kasvatuksen kannalta todella tai aidosti hyödyllinen, tai ehkä jopa aivan eri mittakaavassa hyödyllinen kuin perinteiset kasvatukset tai pedagogiikat. Tämä käytännön hyödyttämisen ”credo” liittyy Brezinkalla – ja sitä esiintyy yleisemminkin empiristisen perinteen piirissä – ajatukseen siitä, että vasta tieteellisesti perustellun tiedon avulla, vasta kun tekniset normit todella toimivat, käytännön toimijat voivat saavuttaa niitä päämääriä, joita he pitävät tärkeinä.

Tässä mielessä voidaan toisaalta ajatella, että myös empiiris-analyyttinen perinne säilyttää kasvatustiedekonseptiossaan eräänlaisen praktisen tai toiminnan teoreettisen elementin, joskin toiminnan käsite on nyt vain rajattu teknologiseksi säätelemiseksi tai päämäärä–väline-rationaaliseksi toiminnaksi. Kasvatustieteellisen teorian ja pedagogisen käytännön kiinteästä suhteesta tässä perinteessä muistuttaa myös Brezinkan näkemys siitä, että tutkimuskohteiden valinta perustuu viime kädessä käytännön tarpeisiin: kasvatustieteen on – ollakseen kasvatustiedettä – tutkittava kasvatuspäämäärien ja niiden saavuttamisen mahdollistavien menetelmien muodostama kokonaisuus, ja nämä päämäärät kasvatustiede voi saada vain kasvatuksen käytännöstä.

3.2.7 Teoria–käytäntö-suhteen todellinen kompleksisuus

Yllä kuvattu teknisen normin käsitteen varaan rakentuva ajatus empiiris-analyyttisten teorioiden viemisestä käytäntöön on tietysti varsinkin Brezinkan tuotannossa tieteenteoreettisen yleisesityksen tarpeita varten rakennettu karkea yksinkertaistus, jota todellisissa tai ”oikean käytännön” sovellustilanteissa joudutaan huomattavasti täydentämään ja tarkentamaan. Näitä täydennyksiä ja tarkennuksia on syytä käsitellä tässäkin, sillä nähdäkseni vasta kun ne on tuotu mukaan, voidaan havaita, miten vaikeaa empiiris-analyyttisten teorioiden käytäntöön soveltaminen todellisissa tilanteissa tai todellisessa käytännössä olisi.

Lähestyn tätä asiakokonaisuutta esimerkin kautta. Oletetaan, että tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa pidetään tärkeänä päämääränä sitä, että korkeakoulututkintoa suorittavat opiskelijat valmistuvat nopeasti. Empiiris-analyttistä tutkimusta tekevät kasvatustieteilijät suuntautuisivat tällöin etsimään keinoja, joilla voitaisiin saavuttaa päämääräksi asetettu nopea valmistuminen korkeakouluissa. Mitä erilaisimpien tutkimusstrategioiden kautta kasvatustieteilijät voisivat muodostaa esimerkiksi seuraavan kaltaisia nomologisia hypoteeseja:

1. Keskituloisten vanhempien lapset valmistuvat korkeakouluista keskimäärin nopeammin kuin pienituloisten tai suurituloisten vanhempien lapset.
2. Yliopistojen ja korkeakoulujen laitoksilla ja yksiköissä tutorointiin aktiivisesti osallistuvan henkilökunnan määrän ja valmistumisajan pituuden välinen korrelaatiokerroin on $-0,4$.

Jotta esimerkin hypoteeseista 1 ja 2 olisi ylipäätään mielekästä lähteä rakentamaan teknisiä normeja, tarvitaan yllä mainittujen hypoteesien lisäksi sellaista tietoa, joka mahdollistaa hypoteesien kuvaamiin säännönmukaisuuksiin mahdollisesti liittyvän ”kausaalisen aineksen” toteamisen ja erittelyn. Esimerkiksi hypoteesin 2 yhteydessä voi olla, että tutorointi ei itse asiassa vaikutakaan lainkaan valmistusaikaan, vaan jokin kolmas tekijä, esimerkiksi laitoksen tai yksikön ilmapiiri, vaikuttaa sekä tutorointiin osallistuvan henkilökunnan määrään että valmistumisajan pituuteen. Juuri tästä syystä empiiris-analyttiselle ohjelmalle uskollisen kasvatustieteen pitäisi – kuten Siljander (1991, 63) toteaa – tuottaa mieluiten yleisiä kausaalihypoteeseja. Ennen kuin kasvatustieteellinen teoria viedään käytäntöön jonkinlaisen teknisen normin muodossa, tarvitaan siis runsaasti kausaali-analyysia tai -erittelyä, jotta teknisten normien toimivuus voitaisiin taata.

Osittain samaa, mutta osittain myös eri teemaa voidaan tarkastella yllä olevan esimerkkilauseen 1 kautta. Tässäkin on kysymys siitä, että kahden esimerkissä mainitun muuttujan välillä tuskin on suoraa kausaalisuhdetta. Pikemminkin joukko muita tekijöitä saa aikaan sen, että nämä muuttujat korreloivat. Palauttamalla mieleen empiiris-analyttiselle kasvatustieteelle tyypillinen teoriakäsité voidaan kuitenkin huomata myös eräs toinen seikka: vanhempien tulot ja valmistumisnopeus voidaan ajatella yleisempien teoreettisten käsitteiden tai ehkä jopa saman käsitteen operationaalisen tason vastikkeiksi – tai käytännön sovelluksissa voidaan ehkä mieluummin puhua indikaattoreista kuin operationaalisen tason vastikkeista. Vasta kun tiedämme, millainen latenttien käsitteiden muodostama kausaalinen rakenne kytkee esimerkin 1 indikaattorit eri operationaalisen tason muuttu-

jat toisiinsa, on mahdollista lähteä kehittämään valmistumisnopeuden säätelemisen todella mahdollistavaa teknistä normia.

Tätä indikaattoreihin liittyvää huomiota on syytä lähestyä myös toisesta suunnasta. Tarkasteltaessa todella olemassa olevia ja ilmeisen onnistuneita empiiris-analyyttisten teorioiden soveltamista esimerkiksi lääkäreiden tai hoitotyön praksiksessa voidaan havaita, että menestykselliset sovellukset edellyttävät monipuolista indikaattoreiden hyväksikäyttöä ja siten myös pitkälle kehittyneitä teoreettisia rakenteita sovellusten lähtökohtina olevissa teorioissa. Ennen hoitotoimenpidettä praktikon on nimenomaan indikaattorien (teorian näkökulmasta siis operationaalisten käsitteiden) avulla tehtävä diagnoosi: missä tilassa hoidettava on, mitä virhemahdollisuuksia diagnoosissa on ja millä todennäköisyydellä diagnoosi on oikea? Hoidon kuluessa tarvitaan yleensä formatiivista tietoa toimenpiteiden vaikutuksista ja mahdollisista sivuvaikutuksista ja tämänkin tieto perustuu indikaattoreiden käyttöön. Myös hoidon lopputilanteessa käytetyn tekniikan toimivuus ja toimenpiteiden onnistuminen päämäärän suunnassa joudutaan määrittämään mittaamalla yhden tai useamman indikaattorin arvo.

Kun edellistä sovelletaan muutettavat muuttaen empiiris-analyyttisen kasvatustieteen käytännön soveltamiseen, nähdään, että menestyksellinen käytännön soveltaminen vaatisi sekä teoretikoilta että praktikoilta huomattavan paljon. Teoreetikkojen täytyisi pystyä kehittämään pitkälle edenneitä teorioita, joissa tutkimuskohteen kausaaliset rakenteet on onnistuttu eksplikoimaan niin hyvin, että tekniset normit eivät perustu näennäiskorrelaatioille. Teoreettisten ja operationaalisten käsitteiden tai indikaattoreiden väliset suhteet täytyisi voida spesifioida niin pitkälle, että käytännön sovelluksissa olisi käytössä diagnoosiin, prognoosiin ja teknologiseen prognoosiin¹¹ sekä lopputuloksen arviointiin luotettavia indikaattoreita.

Lisäongelman tässä muodostaa vielä se, että kuten Siljander (1991, 65) huomauttaa, determinististen päämäärä–väline-suhteiden rakentelu ei vastaa empiiris-analyyttisen tieteen teorioiden todellista luonnetta. On selvää, että jos ihmistieteissä pyritään muodostamaan empiiris-analyyttisiä teorioita ilmiöiden ja ominaisuuksien välisistä yhteyksistä, näissä yhteydet ovat luonteeltaan tilastollisia. Näin ollen myös myös tekniset normit pitäisi muotoilla tilastollisesti, esimerkiksi seu-

¹¹ Teknologisella prognoosilla Drerup (1987, 7–9) tarkoittaa ennustetta siitä, mitä tapahtuu, jos johonkin prosessiin puututaan, tehdään interventio, jonka on tarkoitus suunnata prosessia haluttuun suuntaan. Teknologinen prognoosi eroaa siis prognoosista siinä, että prognoosi on vain ennuste jonkin prosessin etenemisestä ja mahdollisesta lopputilasta, kun taas teknologista prognoosia laadittaessa ennusteesta otetaan huomioon inhimillinen interventio ja sen vaikutus prosessin etenemiseen.

raavasti: jos haluat toteuttaa päämäärän B, voit saavuttaa sen tekemällä A, todennäköisyydellä r . (mt.) Sama koskee myös indikaattoreiden ja teoreettisten käsitteiden välistä suhdetta: tietty indikaattori kertoo tilanteesta jonkin latentin käsitteen osalta aina vain tietyllä todennäköisyydellä ja indikaattoreita hyväkseen käyttävä praktikko voi näin myös erehtyä diagnoosissaan ja prognooseissaan. Näin ollen myös praktikoiden pitäisi hallituissa ja perustelluissa empiiris-analyyttisen tiedon sovelluksissa kyetä laskemaan näitä todennäköisyyksiä esimerkiksi prognoosinsa erehtymismahdollisuuksien arviointia varten.

Empiiris-analyyttisten teorioiden käytännön soveltaminen paljastuu vielä astetta monimutkaisemmaksi, jos otetaan huomioon se tosiseikka, että annetun näkemyksen tai standardikäsitteen mukainen käsitys tieteellisistä teorioista on ilmeisen vanhentunut ja riittämätön. Annettuna näkemyksenä tunnettu vastaus T-kysymykseen joutui voimakkaan kritiikin kohteeksi jo 1960-luvulla. Tätä kritiikkiä ei voida käsitellä tässä (tästä kritiikistä tarkemmin ks. Peltonen 2009). Sen seurauksena kuitenkin jo 1960-luvun lopussa analyttiset tieteenfilosofit ja -teoreetikot siirtyivät muihin T-kysymykseen liittyviin näkemyksiin, ennen kaikkea semanttiseen tai strukturalistiseen näkemykseen. Näissä näkemyksissä olennaisena erona annettuun näkemykseen on se, että teorioiden ajatellaan olevan *mallijärjestelmiä*, jotka usein muodostavat jonkinlaisen hierarkian tai ketjun: teoriaa ei esimerkiksi koskaan verrata suoraan ”puhtaaseen” havaintoaineistoon vaan aina jonkinlaisiin havaintoaineiston malleihin. Havaintoaineiston mallien lisäksi tarvitaan yleensä vielä erilaisia välitason malleja, rajoitettavia malleja tai täydentäviä malleja, joiden avulla teoriaa lopulta päästään testaamaan.

Tällaiseen mallijärjestelmään voidaan sisällyttää havaintoaineiston mallien, varsinaisten teoreettisen tason mallien ja operationaalistamisketjuihin liittyvien mallien lisäksi myös muita malleja: teorian pätevyysaluetta spesifioivia ehtoja, tarvittavat ceteris paribus -ehdot ja teorian testauksessa käytettäviin kokeellisiin menettelyihin liittyvät mallit. (Lloyd 2006, 824–826; McEwan 2006, 1–10.) Karkea – mutta ehkä riittävän konkreettinen – esimerkki tällaisten mallijärjestelmien luonteesta voidaan esittää seuraavasti: Oletetaan, että opettajan hymyileminen (A) korreloi positiivisesti matematiikan koemenestyksen (B) kanssa ($r = 0,6$). Oletetaan, että A:n ja B:n suhde on myös kausaalinen (jos A, niin B), jolloin on mielekästä esittää tekninen normi: ”Jos haluat parantaa oppilaidesi koemenestystä matematiikassa, hymyile paljon.” Tällaisen teknisen normin yhteydessä pitäisi kuitenkin samalla mainita siitä, että hypoteesi ”jos A, niin B” toteutuu vain tiettyjen mallien sisällä. Yksi näistä toteutumisen ehtoina olevista malleista voi olla esi-

merkiksi se, että oppilaat pidetään tietämättömiä opettajan hymyilyn todellisista tarkoituseristä.

Semanttisen näkemyksen yhteydessä on korostettu myös sitä, että malliperheitä toisiinsa sitovat säännöt voivat olla hyvin vapaamuotoisia. Mallien rakentaminen on luovaa ja epämuodollista toimintaa, jossa deduktiivisten suhteiden ja täsmällisesti määriteltyjen käsitteiden lisäksi voidaan käyttää isomorfoita, analogioita, joskus peräti metaforia. Usein tutkijat käyttävät tutkimansa ilmiön jäsentämisessä apuna myös sellaisia ”viitekehyksiä”, joiden taustalla ei ole mitään varsinaista teoriaa ja joita voidaan pitää puhtaasti arkiajatteluun perustuvina tai peräti intuitiivisina (Krause & Bueno 2007, 11).

Jos semanttinen tai strukturalistinen näkemys tieteellisestä teoriasta todella kuvaa annettua näkemystä paremmin sitä, millaisia tieteelliset teoriat todellisuudessa ovat, ja tästä vallitsee melko suuri yksimielisyys, empiiris-analyyttisten kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamisen on erittäin haastava tehtävä. Onnistuakseen se vaatisi samanlaista ”sovelluspaketin” rakentamista, jota lääketieteen pohjalta tehdään. Ilman tätä teorioiden käytännön soveltaminen ilmeisesti vaatisi praktikoilta todella pitkälle vietyä tieteellistä koulutusta ja kyseessä olevien teorioiden rakenteiden kattavaa tuntemusta.

3.2.8 Empiiris-analyttinen kasvatustiede ja käytännön orientaatio

Kuten edellä totesin, brezinkalaisista kasvatustieteen tiedeluonnetta koskevista kehittelyistä ei seuraa sitä, että pedagogisen toiminnan orientaatiosta, tavoitteista ja päämääristä ei saisi keskustella. Empiiris-analyttisestä tiedekäsityksestä seuraavat rajaukset kyllä johtavat siihen, että kasvatustieteen ei katsota suoraan voivan orientoida käytäntöä, mutta käytännöllis-pedagogisille ajattelutavoille jää tietysti täysi vapaus käytännön normittamiseen, arvottamiseen ja orientoimiseen.

Nähdäkseni tähän voidaan kuitenkin esittää yksi poikkeus, joka on jäänyt vähälle huomiolle. Empiiris-analyttisen tiedon avulla voidaan nimittäin ainakin periaatteessa kuvata paitsi se, mikä tutkimuskohteessa on olemassa tai todellisuudessa siellä esiintyy, myös se, mikä tutkimuskohteessa on empiiris-analyttisen tiedon perusteella mahdollista. Itse asiassa tämä ajatus jo näkyy Brezinkan konseptiossa, sillä teknisten normien avullahan ei varsinaisesti kuvata sitä, mitä pedagogisessa todellisuudessa todella tapahtuu, vaan pikemminkin sitä, mikä käytännön kasvatustilanteessa *voidaan tehdä*.

Tässä mielessä empiiris-analyttisen kasvatustieteen tuottaman teoreettisen tiedon avulla voidaan ainakin välillisesti ottaa kantaa myös kasvatuspäämääriin.

Jos jostain päämäärästä voidaan olemassa olevan empiirisesti testatun tieteellisen tiedon perusteella väittää, että sen saavuttaminen on mahdotonta tai äärimmäisen epätodennäköistä eikä se tässä mielessä ole relevantti esimerkiksi julkisesti rahoitetun koulutuksen tavoitteistossa, kyse on juuri tarkoittamastani *välillisestä praksiksen orientaatiosta*.

Ehkä sopivana siltana seuraavaksi käsittelemääni kriittiseen kasvatustieteen voi vielä toimia huomio siitä, että juuri kriittisen kasvatus- ja sosiaalitieteen edustajat – tietenkin kriittisestä näkökulmasta – ovat itse asiassa panneet merkille sen, että empiiris-analyttinen tieto näyttää teknisten normien tarjoamisen lisäksi myös orientoivan praksista normatiivisessa mielessä tai ainakin pyrkivän säilyttämään tietyt praksiksen olemassa olevat normatiiviset orientaatiot. Tässä on kyse ei-tarkoitettusta teoria–käytäntö-suhteesta, johon johdannossa viittasin. Wulf (2003, 68–69) huomauttaakin, että kasvatuksen käytännössä tai kasvatustieteellisen tiedon soveltamisen käytännön tilanteissa kasvatustiede, käytännöllinen pedagogiikka ja kasvatusfilosofia, jotka Brezinka näki metateoreettisella tasolla tarpeellisiksi erottaa, ovat liiaksi sidoksissa toisiinsa, jotta niiden erottelulla olisi todellista mieltä käytännön kannalta.

Voi jopa väittää, että empiiris-analyttisen kasvatustiedekonseption voisi äärimmilleen vietyä kärjistää siihen pisteeseen asti, että kasvatustiede ei lähdekään enää liikkeelle praksiksen ensisijaisuuden periaatteesta tai edes jonkinlaisesta tasaveroisesta suhteesta teorian ja käytännön välillä. Pikemminkin tilanne voisi olla jopa päinvastainen: empiiris-analyttisen kasvatustieteen soveltamisen kautta – varsinkin jos siitä tulee ainut tapa reflektoida kasvatuksen ongelmia – kasvatuksen käytännössä keskeisinä, arvokkaina ja tärkeinä alkavat helposti näyttäytyä vain ne elementit, joiden teknologinen manipulointi ja hallinta on empiiris-analyttisen tiedon avulla mahdollista. Tämä johtaa praksiskäsitykseen, jonka mukaan käytäntö on ennen kaikkea teorian saavutus ja teoria siten suhteessaan käytäntöön ensisijaisessa asemassa.

3.3 Teoria–käytäntö-suhde kriittisessä kasvatustieteessä

Kriittinen kasvatustiede – joskus käytetään myös nimityksiä kriittinen pedagogiikka tai emansipatorinen pedagogiikka – muodostaa kolmannen kasvatustieteen perinteen tai suuntauksen, jonka yhteydestä pyrin löytämään teoreetikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta. Samoin kuin henkítieteellisessä pedagogiikassa myös tässä perinteessä teorian ja käytännön suhde ja ajatus tieteen ja sen tekemisen välttämättömästä yhteydestä praksikseen ovat olleet kes-

keisiä teemoja, nyt kuitenkin hieman eri painoituksin kuin henkítieteellisessä pedagogiikassa.

3.3.1 Kriittinen kasvatustiede – keskeisiä periaatteita ja perusoletuksia

Se kasvatustieteen perinne, johon tässä viitataan käsitteellä ”kriittinen kasvatustiede”, syntyi Länsi-Saksassa 1960-luvun lopussa erottautumisena ja rajanvetona toisaalta henkítieteellisestä pedagogiikasta ja toisaalta kritiikkinä kasvatustieteen empiristisesti painottuneiden kehittelyjen ekspansiota kohtaan. Jo 1970-luvun aikana kriittisestä kasvatustieteestä kehkeytyi empiirisen kasvatustieteen ja henkítieteellisen pedagogiikan ohella Länsi-Saksan kolmas keskeinen kasvatustieteen suuntaus, jonka voidaan jopa katsoa hallinneen kasvatustieteellistä teoreettista keskustelua noin vuosikymmenen ajan. (Krüger 1997, 58). Kriittisen kasvatustieteen ensimmäisen polven tunnetuimmiksi hahmoiksi nousivat Wolfgang Klafki, Herwig Blankertz ja Klaus Mollenhauer, jotka kaikki saivat tieteellisen peruskoulutuksena miltei henkítieteellisen tradition ”ytimessä”. (mt.; Masschelein 2003, 126).

Kuten Siljander (1988, 132) huomauttaa, tässäkään ei voida puhua mistään yhtenäisestä kasvatustieteen suuntauksesta. Kyse on ollut pikemminkin joukosta erilaisia kasvatustieteellisen ja pedagogisen ajattelun variantteja, joita yhdistää lähinnä myönteinen ja hyväksyvä suhtautuminen Frankfurtin koulukunnan keskeisten hahmojen, ennen kaikkea Horkheimerin, Adornon ja Habermasin, tieteen- ja yhteiskuntateoreettisiin perusoletuksiin. Näistä kriittisessä kasvatustieteessä reseptoiduista perusoletuksista voidaan tässä Tschamlerin (1983, 70–), Keckeisenin (1983, 111–; Siljanderin (1988, 135–), Krügerin (1997, 61–66) ja Masscheleinin (2003, 126–127) esitysten pohjalta mainita erityisesti seuraavat teoria–käytäntö-suhteen kannalta jatkossa nähdäkseni tärkeiksi osoittautuvat teemat:

1. Teoria ja käytäntö kaikilla ihmisen toiminnan alueilla, myös kasvatuksessa, on historiallisesti ja yhteiskunnallisesti määräytynyttä. Näin ollen ne täytyy myös hahmottaa kriittisessä ajattelussa osana yhteiskunnallis-historiallista kokonaisuutta eli totaliteettia. Tieteelliset teoriat eivät ole objektiivisia, intressivapaita kuvauksia todellisuudesta, vaan myös ne ovat yhteiskunnallis-historiallisesti määräytyneitä. Keckeisen (1983, 122) toteaa, että tämä on yksi keskeinen suhde kriittisen teorian kolmesta olennaisesta suhteesta praksikseen: kriittinen teoria on geneettisessä suhteessa yhteiskunnallis-

- historialliseen käytäntöön tai todellisuuteen, se on siis tässä mielessä inhimillisen käytännön tuotetta. Kuten Horkheimerin (1995) kuuluisassa esseessä korostetaan, niin sanotut traditionaaliset teoriat, jotka eivät pohdi oman olemuksensa yhteiskunnallisia ja historiallisia ehtoja, yleensä palvelevat hallitsevassa asemassa olevien yhteiskunnallisten ryhmien etuja. Kriittisen tieteen tekeminen – tapahtuipa se sitten filosofian, sosiologian, psykologian tai kasvatustieteen piirissä – edellyttää näin perinteisen tieteenteoreettisen ja -filosofisen refleksion lisäksi myös *yhteiskuntateoreettista* refleksiokykyä;
2. Koska yhteiskunnallis-historiallinen totaliteetti on historiallinen, tietyllä hetkellä vallitseva yhteiskunnallinen tilanne ja sen alaisuuteen sijoittuvat erityispiirteet eri käytännön alueilla ovat aina vain rajattu ilmaisu siitä, mikä ihmisen toiminnassa ja yhteiskunnassa on mahdollista. Juuri tämä *faktuaalisen ja mahdollisen välinen ero*, differenssi tai jännite, muodostaa pelitilan, jossa yhteiskunnan transformaatio on mahdollista. Yhteiskunnan transformaatio on puolestaan tarpeen, koska faktuaalinen yhteiskunnallinen tilanne ei ole paras ja järkevin mahdollinen: sitä voidaan kehittää vapaampaan, oikeudenmukaisempaan ja solidaarisempaan suuntaan;
 3. Yhteiskunta tulee ymmärtää dialektisena totaliteettina, jossa esiintyy ristiriitoja, vastakkainasetteluja ja jännitteitä, mutta myös resiprookkisuuutta, synteesejä, mahdollisuuksia ja kehitystä. Yhteiskunnallinen praksis osoittaa itessään tien tai teitä vapaampaan, järkevämpään ja moraalisesti korkeatasoisempaan praksikseen, jos sitä osataan tarkastella oikeasta näkökulmasta (Schmied-Kowarzik 1983, 103). Tiede ja sen tuottamat teoriat ovat osa tätä samaa totaliteettia. Näin ollen mitään olemuksellista tai perustavaa eroa ajattelun ja toiminnan tai teorian ja käytännön välillä ei itse asiassa ole olemassa. Edellisen perusteella myös ajattelun – ja erityisesti tieteellisen ajattelun – on oltava perustavalla tavalla dialektista: ristiriitainen ja sisäisesti jännitteinen kohde edellyttää ajattelua tai refleksiota, joka tekee tälle kohteelle oikeutta. Praksis on käsitettävä juuri olemassa olevassa puutteellisuudessaan, ristiriitaisuudessaan ja jännitteisyydessään, jotta se voi todellistua järkevämpänä käytäntönä (mt.). Mainittu dialektiikka ei saisi jäädä idealistiseksi dialektiikaksi, jossa yhteiskunnallisia ristiriitoja ratkotaan abstraktin ajattelun tasolla, vaan tieteellisen ajattelun pitäisi aktiivisesti suuntautua yhteiskunnallisen muutoksen toteuttamiseen ja edesauttamiseen;
 4. Kriittisen teorian materiaalis-itselfrefleksiivinen perusluonne (Keckeisen 1983, 122) tarkoittaa sitä, että kriittiset ihmis- tai yhteiskuntatieteelliset teoriat on rakennettava kahdella tavalla refleksiivisiksi: toisaalta ne on ymmärrettävä

niiden kehittymisen taustana olevaa historiallista ja yhteiskunnallista kokonaisuutta ja käytäntöä vasten, toisaalta taas niiden on pyrittävä luomaan myös orientaatiota tulevalle toiminnalle, jonka pitäisi suuntautua jonkinlaisen emansipaatioihanteen mukaisesti. Jo tällaisen lähtökohtaoletuksen yhteydessä kriittinen teoria siis omaksuu toiminnan teorian tai praktisen tieteen hahmon: tieteellisen teorian viimekätinen tehtävä on toiminnan orientaatio tai orientaatio-ohjaaminen;

5. Kielellä, kielellisyydellä ja kielen käyttötilanteilla on erityisen tärkeä rooli emansipaation, ideologiakritiikin ja itserefleksion edistymisessä. Emansipatorinen käytäntö on ”itserefleksiota dialogissa” (Masschelein 2003, 126) tai ”valistuksen prosessin rakentamista praktiseksi diskurssiksi” (Tschamler 1983, 72). Näin ollen kielen voi odottaa näyttelevän tärkeää roolia myös kriittisen kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteessa.

Vaikka yllä mainitut teemat – ehkä viimeistä lukuun ottamatta – esiintyvät jossain muodossa useidenkin Frankfurtin koulun edustajien töissä, kriittistä kasvatustiedettä kehittäneet länsisaksalaiset kasvatustieteilijät saivat vaikutteita ennen kaikkea Frankfurtin koulun kriittisen teorian toista sukupolvea edustavan Jürgen Habermasin kirjoituksista (Benner 1991a, 277; Krüger 1997, 66; Masschelein 2003, 126). Mollenhauerin *Erziehung und Emanzipation* (Mollenhauer 1977) oli ainakin osittain yritys soveltaa Habermasin intressiteoriaan liittyviä tieteenteoreettisia kehittelyjä kasvatustieteeseen. Myöhemmin sekä Mollenhauer että muut kriittisen kasvatustieteen kehittelijät, esimerkiksi Klafki, sovelsivat tutkimuksissaan Habermasin diskurssiteoreettisia ja universaalipragmaattisia kehittelyjä.

Kriittisestä kasvatustieteestä kehittyi 1970-luvun kuluessa rikas ja moniin suuntiin versonut lähestymistapa, johon eri tutkijat yhdistivät erilaisia aineksia. Klafki (esim. 1985) kehitti kriittis-konstruktivistista didaktiikkaa, jossa samalla oli selvä uushumanistiseen sivistyskäsitteeseen ja valistuspedagogiseen ajatteluun palautuva sivistysteoreettinen perusvire. Mollenhauer (esim. 1972) taas yhdisti jo varhaisissa töissään symbolista interaktionismia, erityisesti Meadin antropologisia tai nykynäkökulmasta sosialisaatioteoreettisia kehittelyjä, Habermasin ajatuksiin. Tämän kriittisen kasvatustieteen tutkimuslinjan kanssa konvergoi myös ns. kriittinen sosialisaatioteoria (esim. Krappmann 1971; Geulen 1988; ks. myös Kivelä 1997).

3.3.2 Kriittinen kasvatustiede toiminnan teoriana ja praktisena tieteenä

Edellä olen jo todennut, että kriittisen kasvatustieteen sitoutuminen Frankfurtin koulun kriittiseen teorian edustajien peruslähtökohtiin jo sinänsä määrittää kasvatustieteen perusluonteeltaan praktiseksi tai toiminnan teoreettiseksi tieteenksi. Kriittinen kasvatustiede ei voi pelkästään rajoittua kuvaamaan, ymmärtämään tai selittämään pedagogisen toiminnan ilmiöitä tai ehtoja, vaan sen on myös jollain tavalla, ja ehkä varsin voimakkaastikin, orientoitava tutkimuskohteenaan olevaa toimintaa. Yhtä selvää on, että edellisten perusoletusten hyväksymisestä seuraa jonkinlainen käytännön ensisijaisuuden periaate myös kriittisessä kasvatustieteessä. Sen näkökulmasta teoriat itse asiassa aina palvelevat käytäntöä, olivat ne ja niiden kehittelijät siitä sitten itse tietoisia tai eivät. Ilman kriittisille teorioille ominaista itserefleksiota tämä käytäntösidos kuitenkin helposti jää vallitsevia herruussuhteita vahvistavaksi ja pelkästään hallitsevissa asemissa olevia ihmisryhmiä palvelevaksi.

Edellisen perusteella kriittisen kasvatustieteen ja henkítieteellisen pedagogiikan näkemyksissä kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteista on siis selviä yhtäläisyyksiä, jotka voidaan ehkä koota otsikoiden ’toiminnan teoria’ ja ’praktinen tiede’ alle. Vaikka molempia perinteitä voidaan tässä tutkimuksessa tarkoittamassani mielessä siis pitää toiminnan teoreettisina tai praktisina, samalla täytyy Keckeisenin (1983, 132) tapaan kuitenkin korostaa myös sitä, että teoria–käytäntö–suhteen osalta kriittinen kasvatustiede ja henkítieteellinen pedagogiikka myös poikkeavat toisistaan. Motto *Wissenschaft von der Praxis für die Praxis* päti henkítieteelliseen pedagogiikkaan siinä mielessä, että pedagoginen praxis ja pedagoginen teoria sen palveluksessa nähtiin vallitsevan elämänmuodon uusintamisen jatkumossa. Se praxis, jonka alaisuuteen kriittinen kasvatustiede asettuu, josta se on tiedettä ja jota varten se on tiedettä, taas ei – kärjistetysti – ole vielä olemassakaan. Sitä pyritään kriittisen kasvatustieteen ja sen käytännön soveltamisen kautta vasta realisoimaan.

Edellisissä luonnehdinnoissa voi havaita saman seikan, joka tuli jo esille henkítieteellisen pedagogiikan teoria–käytäntö–suhdetta koskevissa tarkasteluissa: teorian ja käytännön suhde on kasvatustieteessä ja ehkä yleisemminkin ihmistieteissä läpitunkeva kysymys, johon metodologiset, tiedeluonteeseen liittyvät ja jopa tutkimustekniset ratkaisut usein erottamattomalla tavalla kytkeytyvät. Jos näin todella on, kriittisen kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteen tarkempaan luonnehdintaan on tarjolla useita vaihtoehtoisia ja yhtä hyviä lähtöpisteitä sekä

etenemistapoja. Tarkastelen itse tässä kriittisen teorian teoria–käytäntö-suhdetta ideologikritiikin ja kriittis-emansipatorisen toimintatutkimuksen näkökulmasta, jolloin nämä kaksi hahmottuvat eräänlaisena kriittisen kasvatustieteen omaleimaisena teoria–käytäntö-suhdetta rakentavana siltana.

3.3.3 Ideologikritiikki teorian ja käytännön siltana

Ideologikritiikkiä voidaan pitää paitsi kriittisen kasvatustieteen yhtenä metodologisena perusajatuksena (Krüger 1997, 68) myös eräänlaisena siltana kriittisten kasvatustieteellisten teorioiden ja pedagogisen käytännön välillä. Peruslähtökohdiana ideologikriittisessä näkökulmassa nimittäin on näkemys inhimillisestä käytännöstä, jonka mukaan kaikki käytäntö, kaikki ihmisen ajattelu ja toiminta on aina yhteiskunnallisesti, poliittisesti ja historiallisesti määräytyneitä. Mitään sellaista kasvatuksen, opetuksen, oppimisen tai koulutuksen tosiasiaa, joka olisi yhteiskunnallisten tai taloudellisten suhteiden ulkopuolella, ei yksinkertaisesti ole – tai jos on, emme kuitenkaan voi puhua siitä käyttämättä kieltä, joka on perustavalla tavalla yhteiskunnallis-historiallisesti muotoutunut.

Mitä ideologiat ovat ja mitä niiden kritiikki tarkoittaa? Ideologian käsitteellä on pitkä historia, ja sitä on lähestytty eri tavalla erilaisissa filosofisissa traditioissa. Marxilaisesta näkökulmasta ihmisen tietoisuus on aina sosiaalisten suhteiden heijastumaa. Tietoisuus ei siis välitä todellisuutta meille todenmukaisesti vaan pikemminkin vääristää sitä. Tässä perusmerkityksessä ideologia on vääristyneitä tietoisuutta (ks. Klafki 1976, 50; Siljander 1988, 194–195), jolla on seuraavat Klafkin (emt.) nimeämät tuntomerkit:

1. Ideologisen tietoisuuden ”vääryys” (esimerkiksi käsitys siitä, että tytöt olisivat luonnostaan epäpoliittisia) ei juonna yksilöiden virhekäsityksiin, vaan se rakentuu yhteiskunnallisista edellytyksistä.
2. Ideologiat varmistavat ja legitimoivat vallitsevia yhteiskunnallisia valtasuhteita.
3. Ideologiat vastaavat yhteiskunnallisissa valta-asemissa toimivien ryhmittymien intressejä ja etuoikeuksia.
4. Ideologioiden ongelmallisuus tai jopa vaarallisuus perustuu siihen, että ne näyttäytyvät meille epäproblemaattisina totuuksina tai itsestäänselvyyksinä ja näin kätkevät taakseen taustalla olevat intressit.

Tällaista ideologia-termin käyttöä Lather (1986, 78) pitää ortodoksisena tai perinteisenä marxilaisena näkemyksenä ideologioista. Kellnerin (2009, 2) mukaan

tässä ideologia-käsitteen tulkinnassa ajatellaan, että hallitsevat ideologiat ovat luokkayhteiskunnassa mystifikaation, virheen ja dominaation instrumentteja. Ideologiakritiikin tehtävä on tällöin tuottaa emansipoituneempaa yhteiskunnallista praksista osoittamalla ideologisiin artefakteihin sisältyvät virheet, mystifikaatiot, luonnollistamiset, ikuistamiset ja hallitsevan luokan intressit, jotka sitten ”murskataan ideologiakritiikin moukarilla” paremman praksiksen tieltä pois (mt.).

Tällaiselle ideologia-käsitteen tulkinnalle on kuitenkin myös vaihtoehtoja. Uusmarxilaisessa ideologia-käsitteen käyttötavassa ideologian käsitteeseen voidaan edelleenkin liittää edellä kuvattuja perusmerkityksiä, mutta samalla siihen liittyy tarve tutkia ja eritellä ideologioiden sosiaalista genesisistä, rajoituksia ja ideologioihin itseensä sisältyviä transformatiivisia mahdollisuuksia (Lather 1986, 78). Tämän näkökulman mukaan ideologiat sisältävät paitsi käytäntöä rajoittavia tai sementoivia elementtejä myös avaimia löytää realistisia mahdollisuuksia käytännön muuttamiseen. Myös Kellner (2009, 2) huomauttaa, että marxilaisesta perinteestä löytyy useitakin ideologia-käsitteen *positiivisia* tulkintatapoja, joista hän käsittelee esimerkkinä Ernst Blochin ideologiakritiikin käsitettä.

Kriittiset kasvatustieteelliset teoriat viedään käytäntöön ideologiakritiikin kautta erittelemällä esimerkiksi pedagogisia päämääränasetteluja, teorioita, suuntauksia, opetussuunnitelmia ja -menetelmiä ennen kaikkea siitä näkökulmasta, missä määrin ne kätkevät taakseen refleктоimattomia yhteiskunnallisia intressejä ja missä määrin juuri tietyt yhteiskunnalliset ryhmittymät niistä ja niiden ylläpitämisestä hyötyvät (mt. 53). Ideologiakritiikin voi tästä näkökulmasta ajatella jopa jonkinlaiseksi fuusioivaksi voimaksi, jonka kautta myös varsinaisen kriittisen kasvatustieteen ulkopuolella kehiteltyt hermeneuttis-historialliset rekonstruktiot ja empiirisen kasvatustieteen tuottamat tutkimustulokset ja yleistyksset voidaan suhteuttaa käytäntöön.

Tässä yhteydessä kriittisen kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhdetta voidaan luonnehtia käyttämällä ilmausta ”teoria käy praksiksen edellä” (Siljander 1988, 197): käytäntö itse ei juuri ideologisuutensa vuoksi kykene osoittamaan ja purkamaan ideologioitaan, ja se tarvitsee tässä suhteessa teorian ja teoretisoinnin johdusta. Toisaalta ideologiakritiikin käsitteen positiiviset tai uusmarxilaiset tulkinnat nostavat esille myös sen mahdollisuuden, että ideologiakritiikki voi olla myös sellaista yhteiskunnallisen ja pedagogisen käytännön erittelyä, jossa kysytään, millaisia tahdonilmauksia, mahdollisuuksia ja utooppisia tai emansipatorisia ”ylijäämiä” (Kellner 2009, 2–3) käytäntöön itseensä sisältyy.

3.3.4 Emansipatorinen toimintatutkimus

...in einem Aufklärungsprozess gibt es nur Beteiligte (Habermas 1974, 45).

Empiirinen sosiaalitutkimus on okkultista... sen metodologinen doktriini tuottaa tuloksia vain niin kauan kuin suurin osa ihmisistä ei tunne tätä doktriinia. Jos kaikille potentiaalisille koehenkilöille kerrotaisiin sosiaalitutkimuksen tekniikoista, niitä ei voitaisi enää soveltaa. Siinä tapauksessa sosiaalitutkimus olisi riippuvainen siitä, että koehenkilöt vapaaehtoisesti ja rationaalisesti auttavat tutkimusprosessissa. Edelleen tästä syystä tietoon ja kompetensseihin liittyvät erot, joita sosiaalinen järjestelmä tuottaa, ovat merkittäviä sovellettaessa sosiaalitutkimuksen metodologista doktriinia. (Fuchs 1971, 1.)

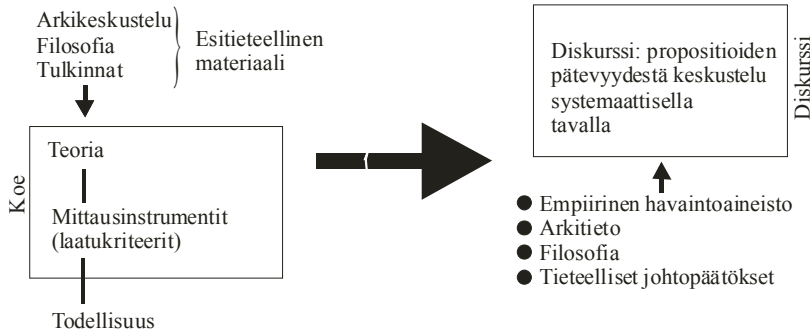
Jälkimmäinen lainaus on ote saksalaisen toimintatutkimuksen liikkeen muotoutumisen kannalta merkittävästä Fuchsin artikkelista *Empirischer Sozialforschung als politische Aktion*. Fuchs ja hänen jälkeensä tulleet uutta, kriittistä toimintatutkimusta edustaneet tutkijat lähtivät siitä, että pelkkä perinteisen empiirisen sosiaalitutkimuksen tulosten "kriittinen soveltaminen" ei ole kriittisten sosiaalitieteiden tai kriittisen kasvatustieteen kannalta riittävää. Ei vain tutkimustulosten tulkinnan vaan itse tutkimusprosessin piti olla perustavalla tavalla yhteiskunta- ja tietoisuus-kriittisesti rakentunut.

Saksalaisella kielialueella kriittistä toimintatutkimusta kehilleet tutkijat ryhtyivätkin protestoimaan positivisticisia sosiaalitieteitä vastaan pystyttämällä toimintatutkimushankkeita. Tieteellisteknistä vallankumousta seurannut "kaikkien elämänalueiden tieteellistäminen" oli näiden hankkeiden ajajien mielestä jatkuvasti tuottanut sellaisia prosesseja, jotka pohjimmiltaan vaikuttivat kielteisesti valistuneiden demokraattisten yhteiskuntien kehittymiseen. Tämä näkökulma oli yksi syy siihen, että kaivattiin kokonaista uudenlaista tapaa tehdä tutkimusta, joka ei johtaisi käsityksiään yksinomaan olemassa olevan poliittisen systeemin ja sen legitimaation pohjalta vaan näkisi roolinsa ennemminkin kriittisenä oppositiona, yrityksenä auttaa huono-osaisia ja voimattomia intressiensä "artikuloimisessa" (Gstettner & Seidl 1975, 120). Toimintatutkimuksen kehittelijät ajattelivat, että juuri se integroisi tiedon tuottamisen prosessit uudelleen "arkisiin maailmoihin" ja jättäisi nämä prosessit kaikkien toimintaan osallisten yhteisen kontrollin alaiseksi.

Edellisen perusteella voi ajatella, että myös kriittisessä kasvatustieteessä teorian ja käytännön suhde näyttäisi hahmottuvan konkreettisella tasolla juuri jonkinlaisessa *emansipatorisessa toimintatutkimuksessa*. Ajatusta kriittisestä, ihmisä

vapauttavasta ja yhteiskuntaa demokratisoivasta toimintatutkimuksesta kehittivät kasvatustieteen puolella esimerkiksi Heinz Moser ja Wolfgang Klafki. Kuten Fuchsin yllä olevasta sitaatista voi otaksua, radikaaleimmat toimintatutkimuksen kehittäjät 1970-luvulla halusivat lopettaa perinteisen sosiaali- tai kasvatustutkimuksen kokonaan ja korvata sen uudella kriittisellä toimintatutkimuksella. Toimintatutkimusta ei siis näissä kehittämissä tarkoitettu pelkästään opettajien tai käytännön kasvattajien työvälineeksi, vaan siitä oli tarkoitus tulla toimintamuoto, joka integroi sosiaali- ja kasvatustieteen ja käytännön jonkinlaiseksi uudeksi, kriittiseksi praksikseksi. Moser (1972; 1975) kiteytti uuden kriittisen toimintatutkimuksen tieteenteoreettiset ja metodologiset perusteet seuraavalla tavalla:

1. Tieteen irrottaminen jokapäiväisestä yhteiskunnallisesta todellisuudesta on keinotekoista ja elitististä. Jokaisesta tutkijasta täytyy tulla praktikko ja jokaisesta praktikosta täytyy tulla tutkija. (Moser 1972, 656.)
2. Tieteen ja tieteellisen tutkimuksen taustana oleva totuusteorian täytyy olla radikaalilla tavalla diskursiivinen tai dialoginen. Loppujen lopuksi tieteellisten väitteiden, aivan samalla tavalla kuin kaikkien muidenkin väitteiden, täytyy lunastaa pätevyytensä tasaveroisessa diskurssissa. (Moser, 1975, 85).
3. Traditionaalinen sosiaalitiede täytyy muuttua kriittiseksi sosiaalitiehteeksi (kuvio 4).



Kuvio 4. Traditionaalisen sosiaalititeen muuttaminen uudeksi kriittiseksi sosiaalitiehteeksi (Moseria 1975, 10 mukailten).

Moserin (1975) mukaan siis traditionaalisessa (positivistisessä tai empiristisessä) sosiaalitiehteessä (1) erotetaan tiukasti toisistaan teoria ja käytäntö, esitieteellinen tieto ja tieteelliset teoriat, (2) ajatellaan, että “todellisuudesta” saatu empirinen tieto voi kumota tai vahvistaa hypoteesit ja (3) tieteellisen tiedon uskottavuus

määritellään perinteisen sosiaalitutkimuksen laatukriteerien (objektiivisuuden, reliabiliteetin, validiteetin) perusteella. Sen sijaan uudessa, kriittisessä sosiaalitieteessä, jota käytännössä olisi tarkoitus tehdä toimintatutkimuksena, empiirinen havaintoaineisto, arkitieto, filosofia ja tieteellisen johtopäätökset ovat kaikki yhtä tärkeitä ja samanarvoisia käytännön kannalta. Ne viedään käytäntöön ja niitä täytyy koetella käytännössä toiminnassa ja diskurssissa, jossa periaatteessa kaikki yhteiskunnan jäsenet ovat tasaveroisia interaktio- ja diskurssipartnereita.

Tällaisen toimintatutkimuksen kautta syntyvä uusi, kriittinen käytäntö olisi siis eräänlainen lopullinen teoria–käytäntö-suhteen ongelmien ratkaisu: siinä voitaisiin yhdistää kriittisen tieteellisen tutkimuksen ja teoretisoinnin ideologiakriittinen potentiaali ja tehdä tieteestä todellisessa mielessä praktista. Gustavsen (2001, 18) huomauttaa, että tällaisessakaan toimintatutkimuskonseptiossa teorian ja käytännön suhde ei kuitenkaan ole suora: pikemminkin teorian ja käytännön välinen kytkös toimintatutkimuksessa on *diskursiivinen*. Teorioiden sisältämiä ideoita, elementtejä ja huomioita voidaan tarkastella ja arvioida käytännön kehittämisen kannalta, mutta niitä voidaan myös olla soveltamatta. Kriittis-emansipatorisenkin toimintatutkimuksen yhteydessä teorian ja käytännön suhde on siten suhde kolmen erilaisen, mutta toisiinsa yhteydessä olevan diskurssin välillä: (1) teoriaa koskevan diskurssin, (2) käytäntöä koskevan diskurssin ja (3) näitä välittävän ja niiden kytkentämahdollisuuksia hahmottavan diskurssin. (mt.)

3.3.5 Yhteenveto

Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta kasvatustieteelliset teoriat voivat olla monenlaisia. Aikaisemmat kasvatustieteelliset ja pedagogiset teoriat ovat olleet jotain sellaista, mitä Horkheimerin (1995) tunnettua jaottelua noudattaen voi kutsua traditionaaliseksi teoriaksi. Kriittinen kasvatustiede itse tietysti pyrkii kehittämään kriittisiä teorioita. Kriittiset teoriat itsekin voivat olla monentyyppisiä: äärimmäisen yleisiä rekonstruktioita koko ihmislaajalle välttämättömistä toiminnan ehtoista, tiedonmuodostusta ohjaavista intresseistä tai inhimillisestä rationaalisuudesta, tai kasvatustieteen näkökulmasta tietysti myös pedagogisesta toiminnasta ja pedagogisesta rationaalisuudesta. Toisaalta kriittisten kasvatustieteilijöiden kehittämät teoriat voivat olla myös rajatumpia empiirisiä tai teorianhistoriallisia rekonstruktioita: historiallis-hermeneuttis-kriittisiä analyyseja pedagogista teorioista ja käytännöistä, opetussuunnitelmista, tavoiteasetteluista ja vastaavista yksityiskohtaisista ja historiallisesti vaihtelevista kohteista. Näin kriittisen perinteen

käytännön sovellukset ovat riippuvaisia myös siitä, millaista kriittisen teorian osateoriaa käytäntöön ollaan viemässä.

Käytäntö tai praksis kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta – ja ylipäätään marxilaissävyytteisen ajattelun näkökulmasta – on niin monipuolinen ja runsassisältöinen käsite, että tässä ei ole mahdollista kuin hahmotella jotain yleisiä suuntaviivoja. Yksi tällainen keskeinen peruseriaate on erottelu olemassa olevan ja annetun käytännön sekä mahdollisen käytännön välillä.

Olemassa oleva käytäntö on inhimillistä ja historiallista käytäntöä: sen ei ole pakko olla sellaista kuin se juuri nyt sattuu olemaan, ja se, että juuri nyt on sellaista kuin on, määräytyy historiallisten ja yhteiskunnallisten yhteyksien kautta. Nämä yhteydet jäävät käytännön toimijoilta usein huomaamatta tai reflektoimatta. Mahdollinen käytäntö on käytäntöä, joka ei ole vielä toteutunut mutta joka on mahdollista tai jopa toivottavaa. Kriittinen kasvatustiede ei asetu pelkän vallitsevan käytännön alaisuuteen tai tunnusta sen ehdotonta ensisijaisuutta vaan pyrkii palvelemaan sellaista järkevämpää käytäntöä, joka ei ole vielä toteutunut. (esim. Keckeisen 1983, 132.)

Edellisen perusteella kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta on välttämätöntä hahmottaa jonkinlainen ero tai differenssi käytännön ja teorian välille, vaikka teoria sinänsä on tietysti aina osa sitä samaa inhimillistä kokonaiskäytäntöä, jota se pyrkii kuvaamaan, erittelemään ja kritisoidaan. Vasta tällainen differenssi mahdollistaa sen, että teorian avulla käytäntöä voidaan kritisoida, kehittää tai emansipoida. Toisaalta voidaan huomauttaa, että tällainen samanlainen differenssi on esitetty henkityeellisen pedagogiikan piirissä esimerkiksi Wenigerin teoriasoja koskevan erittelyn yhteydessä.

4 Teoreetikoiden näkemyksiä teorian ja käytännön suhteesta: kokoavia huomioita ja arvioita

Edellä olen tarkastellut saksalaisen kielialueen kolmea keskeistä 1900-luvun kasvatustieteen perinnettä erityisesti niiden teoria–käytäntö-suhteen näkökulmasta. Jokaisen perinteen osalta näyttää siltä, että teorian ja käytännön välinen suhde on huomattavan monimutkainen kysymys. Tämä tietystikään ei tule yllätyksenä, jos muistetaan kasvatustieteen ja käytännön kiinteä alkuperäinen yhteys, johon johdannossa jo viittasin. Pyrin tässä luvussa laatimaan eräänlaisen laajentavan ja syventävän yhteenvedon edellä käsitellyn kolmen perinteen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvistä perusjäsenyksistä. Tämän laajennuksen kontekstina tai perustana toimivat lähinnä Bennerin kehittämät prakseologisesti tai toiminnan teoreettisesti orientoituneet näkemykset kasvatustieteen luonteesta.

4.1 Teoreettisen kasvatustieteen mahdollisuus ja teknologinen praktinen tiede

Tulisiko kasvatustiede hahmottaa praktisena tieteenä vai kovien luonnontieteiden tai psykologian tapaisena teoreettisena tieteenä? Praktisen tieteen tai toiminnan teorian – käytännön näitä käsitteitä tässä synonyymisesti – käsitteestä olen jo edellä esittänyt alustavia luonnehdintoja. Praktisen tieteen käsitteen minimimääritelmä voi perustua siihen, että praktinen tiede tai toiminnan teoria ei tyydy pelkästään kuvaamaan ja ymmärtämään tutkimuskohdettaan. Se myös orientoituu tai ainakin pyrkii orientoimaan tutkimuskohdettaan. Ajatus praktisesta tieteestä, toimintatieteestä tai toiminnan teoriasta voidaan jäljittää takaisin antiikin filosofiaan, erityisesti aristoteliseen ajatteluun. Brüggen (1980, 9) näkee toimintatieteellisen kysymyksenasettelun modernina syntykontekstina kuitenkin lähinnä Kantin kriittisen filosofian, erityisesti sen, että siinä praktisen järjen kritiikin ensisijainen kohde on kysymys ”mitä minun pitää tehdä” (mt. 11.) Kun Kantin kysymyksenasettelu luetaan Hegelin siihen liittyvien kehittyneiden kautta, ei enää ole niinkään kysymys luonnonkausaliteetin ja inhimillisen toiminnan vapauden yhteensovittamisen ongelmasta. Pikemminkin praktisen tieteen tai toiminnan teorian peruskysymys – nykynäkökulmasta relevantissa muodossaan – kuuluu: Miten vapaus on historiallis-yhteiskunnallisesta välittyneisyydestä huolimatta mahdollista? (mt. 21.) Kun yhteiskunta ja historia ovat määrittäneet inhimilliset toimintatilanteet, miten nii-

den itsensä sisältä voi enää nousta mahdollisuuksia toiminnan rationaaliseen kehittämiseen tai rationaalisille emansipaatioprosesseille?

Empiirinen kasvatustieteen perinne Meumannista Lochnerin kautta Brezinkan on merkinnyt ainakin jonkinlaista irtiottoa tästä kysymyksenasettelusta. Jos kasvatustieteessä otetaan empiiris-analyyttinen ajattelutapa lähtökohdaksi vakavassa mielessä, kasvatustiede ei ainakaan siinä mielessä voi olla praktinen tiede tai toiminnan teoriaa, että se esittäisi aidosti normatiivisia väitteitä tai arvoarvostelmia kasvatustieteiden ja sivistyspäämääristä tai pedagogisen toiminnan orientaatiosta.

Empiiris-analyyttisen kasvatustieteen ohjelma merkitsee siis kasvatustieteen tiedeluonteeltaan osalta siirtymää teoreettisen tieteen hahmoa kohti. Voiko kasvatustiede sitten olla puhtaasti teoreettinen tiede samalla tavalla kuin empiiris-analyyttinen psykologia tai kovat luonnontieteet? Teoreettisten tieteen osalta perussyy siihen, että kysymystä käytännön orientaatiosta ei ole, on se, että teoreettista tiedettä ei vastaa tai sen kohteena ei ole mikään erityinen praksis tai inhimillisen toiminnan kenttä. Pikemminkin teoreettiset tieteet joko tutkivat luontoa, joka on mitä on eikä tarvitse tai voi saada tieteeltä orientaatiota, tai jos niiden kohteena on ihmisen toiminta, ne pyrkivät keskittymään sellaisiin peruslainalaisuuksiin ja perusrakenteisiin, joita toiminnassa ei voi muuttaa tai lakkauttaa. Voi olla, että kasvatustoiminnassa tai pedagogisessa toiminnassakin on tällaisia lainalaisuuksia – tämä on nähdäkseni empiirinen, ei ontologinen kysymys –, ja tässä mielessä ainakin osa kasvatustieteestä voi olla luonteeltaan teoreettista.

Viime vuosituhaten lopun empiiris-analyyttisen kasvatustieteen ohjelmassa kasvatustiede kuitenkin hahmottuu lähinnä teknologiseksi tieteeksi. Sen tutkimuskohteena olevat pedagogisen todellisuuden kausaaliset rakenteet pyritään valitsemaan siten, että niiden avulla voidaan toteuttaa praksiksessa olemassa olevia tai myös siinä mahdollisia kasvatuspäämääriä. (Brezinka 1978, 59–60.) Juuri tässä kasvatustieteen määrittämisessä Brezinkalla teknologiseksi tieteeksi näkyy jotain syvällistä, ja se ehkä väistämättä määrittää kasvatustieteen luonteeltaan praktiseksi: kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteita ja tutkimuksen suuntautumista – ehkä jopa sen edistymisen kriteerejä – määrää myös Brezinkan katsannossa pedagoginen käytäntö, eivät niinkään tieteensisäiset tai teoreettiset kriteerit. Tässä mielessä voidaan toisaalta ajatella, että myös empiiris-analyyttinen perinne säilyttää kasvatustiedekonseptiossaan eräänlaisen praktisen tai toiminnan teoreettisen elementin, joskin toiminnan käsite on nyt vain rajattu teknologiseksi säätelemiseksi tai päämäärä–väline-rationaaliseksi toiminnaksi.

Näin myös empiiris-analyyttisen kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen hahmo on selkeästi rajattu. Kasvatustieteen ajatellaan tuottavan tietoa tutkimus-

kohteensa sellaisista empiirisistä säännönmukaisuuksista, joiden avulla praktisia kasvatuspäämääriä on mahdollista saavuttaa. Tämän tiedon avulla on mahdollista (1) diagnosoida, (2) prognosoida ja teknisesti prognosoida, (3) muuttaa ihmisiä ja käytäntöä ja lisäksi (4) arvioida ja kritisoida tehottomia tai vääriin diagnooseihin ja alkuehtotulkintoihin perustuvia toimintayrityksiä tai utooppisia toimintayrityksiä.

Kuten edellä olen pyrkinyt osoittamaan, empiiris-analyyttisen tiedon soveltaminen käytäntöön on todellisuudessa huomattavan monimutkaista. Tässä soveltamisessa tarvitaan kausaalisia analyyskejä siitä, mitkä käsitteet todella ovat kausaalisessa suhteessa toisiinsa ja koska monien – ehkäpä joka kaikkien – kasvatustieteelliseen teorioiden pätevyys tosiasiallisesti joudutaan rajaamaan erilaisten mallien avulla, myös käytännön sovellutukset tarvitsevat tietoa teoreettisia käsitteitä heijastavista indikaattoreista ja teoreettisten käsitteiden konkretisoinnista toimenpiteiksi tai menettelyiksi. Vasta tällaisen tiedon avulla pystytään diagnosoimaan lähtötilanteita, arvioimaan käsittelyjen tehoa formatiivisesti ja tekemään summatiivisia loppuarviointeja.

Tällaista kasvatustiedekonseptiota ja sen teoria–käytäntö-suhdetta on henkietieteellisen pedagogiikan, kriittisen kasvatustieteen taholta ja myös muiden kehittäjien (esim. Benner 1979) pohjalta pidetty rajoittuneena ja yksisilmäisenä. On ensinnäkin kritisoitu sitä, että tässä konseptiossa toiminnan orientaatioon liittyvät kysymykset jäävät kasvatustieteellisen refleksioon ulkopuolelle. On myös ajateltu, että tällainen konseptio on teoria–käytäntö-suhteensa osalta jopa tuhoisa: se redusoi inhimillisen käytännön teknologiaksi tai tekniikaksi. Jos siitä tulee hallitseva tapa reflektoida kasvatuksen ongelmia, kasvatuksen käytännössä keskeisinä, arvokkaina ja tärkeinä alkavat helposti näyttäytyä vain ne elementit, joiden teknologinen manipulointi ja hallinta on empiiris-analyyttisen tiedon avulla mahdollista. Tämä voisi pahimmillaan johtaa praksiskäsitykseen, jonka mukaan praksis on ennen kaikkea teorian saavutus ja teoria siten suhteessaan praksikseen ensisijaisessa asemassa.

4.2 Henkietieteellinen pedagogiikka ja kriittinen kasvatustiede – praktisen tieteen ja teoria–käytäntö-suhteen kehittelyjä

Henkietieteellisessä pedagogiikassa ja kriittisessä kasvatustieteessä kasvatustieteen tiedeluonne määrittyy selvästi praktisen tieteen, toiminnan teorian tai toimintatieteen kaltaiseksi, sillä niiden peruskysymyksenasettelut näyttävät keskittyvän juuri siihen teemaan, jota Brüggen (1980, 22–23) pitää praktisen tai toiminnanteoreetti-

sesti asennoituneen kasvatustieteen kannalta keskeisenä: ”miten kasvattava toiminta on käytännössä mahdollista huolimatta historiallis-yhteiskunnallisesta väliytyneisyydestä?” Jo henkityhteellisen pedagogiikan piirissä kasvatustieteen praktinen tai toiminnan teoreettinen luonne sai ainakin seuraavat tulkinnat:

1. Kasvatustieteen tai tieteellisen pedagogiikan osalta ei riitä, että tutkimuskohdeena olevaa toimintaa ja sen yhteiskunnallis-historiallista kontekstia vain kuvataan, tulkitaan tai ymmärretään. Pedagogista toimintaa on myös orientoitava tai ehkä paremmin ilmaistuna sille on tarjottava orientaatioperustaa, jotain, minkä pohjalta käytäntö voi itse orientoida itseään aikaisempaa monipuolisemmin ja perustellummin.
2. Orientaatioperustan tarjoaminen tarkoittaa myös sitä, että pedagoginen teoria ei voi yksipuolisesti komentaa, johtaa tai arvottaa käytäntöä. Pikemminkin pedagogisen teorian on asetettava käytännön palvelukseen, sen ensisijaisuuden alaisuuteen. Käytännön ensisijaisuuden tunnustaminen tai sen palveleminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pedagogisen teorian suhde käytäntöön olisi pelkästään käytäntöä oikeuttava, affirmoiva tai hyväksyvä. Jo henkityhteellisen pedagogiikan yhteydessä voidaan ilmeisesti nähdä eräänlainen teorian ja käytännön kaksoissuhde: pedagogiikan on lähdettävä siitä käytännöstä, joka todella on, mutta sen on palveltava sitä käytäntöä, joka voisi olla ja jonka olemassaolo olisi toivottavaa.
3. Edellisestä seuraa se toiminnanteoreettinen periaate, että orientaatioperustan tarjoaminen ei voi olla utooppista, idealistista tai käytännöstä täysin itsensä irrottavaa. Pedagogisen teorian on suhteuduttava käytäntöön siten, että se pyrkii löytämään käytännöstä itsestään ituja käytännön kehittämiseksi, hahmottamaan sellaisia potentiaaleja käytännössä, joita käytäntö itse ei vielä itsessään välttämättä näe.
4. Näin kasvatustieteen ja sen tuottamien teorioiden ja pedagogisen käytännön välillä ei oikeastaan ole mitään radikaalia tai olemuksellista eroa. Molemmat ovat saman historiallis-yhteiskunnallisen kokonaisuuden osia. Kasvatuksen ilmiöiden, ehtojen ja todellisuuden teoretisointi on eräänlaista teoreettista praksista, ja toisaalta se, mitä kutsutaan kasvatuksen käytännöksi, sisältää jo itsessään teorioita tai tietysti mielessä jopa *on* jo teoriaa.

Kriittinen kasvatustiede ei nähdäkseni tuo näihin kehittelyihin valtavasti uutta. Benner (1991a, 298) toteaa, että esimerkiksi Klafkille kriittisessä kasvatustieteessä oli kysymys mahdollisuudesta toteuttaa henkityhteellisen näkökulman perusajatuksia korkeammalla tai pidemmälle viedyllä tasolla. Myös Krüger (1997,

12) korostaa henkítieteellisen pedagogiikan ja kriittisen kasvatustieteen läheistä yhteyttä. Kriittisen kasvatustieteen keskeisillä kehittäjillä oli ”tieteellinen kotiseutunsa” henkítieteellisessä pedagogiikassa, ja he olivat saaneet koulutuksensa sen kontekstissa (ks. myös Benner & Brüggén 2000, 250). Kriittisen kasvatustieteen omaleimaiset teoria–käytäntö–suhteeseen liittyvät ja kasvatustieteen praktista luonnetta täydentävät kehittelyt voidaan tässä tiivistää seuraaviin:

1. Kriittisen kasvatustieteen lisänä henkítieteelliseen näkemykseen voidaan pitää sitä, että emansipaatio tai ”Mündigkeit” kuuluu kaikille, yhteiskuntaluokasta, koululuokasta ja muista ulkoisista tai satunnaisista piirteistä riippumatta (Keckeisen 1983, 133). Tämä merkitsi pisimmilleen vietyä teoria–käytäntö–suhteen näkökulmasta ja kasvatustieteen toiminnanteoreettisen tai praktisen luonteen osalta toiminnan orientaatiota koskevien kysymysten – ja oikeastaan teoria–käytäntö–suhteen kokonaisuudessaan – paikantamista kriittis-emansipatoriseen toimintatutkimukseen, jossa praktikoista tulee teoreetikoita ja teoreetikoista praktikkoja. Kriittisen kasvatustieteen piiristä löytyy myös kehittäjiä, joissa toimintatutkimuskonseptio nähtiin keinona viedä myös empiiris-analyttisen tutkimuksen tuottama tieto käytäntöön.
2. Kriittisen kasvatustieteen piirissä kehittyi myös henkítieteellistä pedagogiikkaa kriittisempi näkemys siitä, missä määrin vallitseva yhteiskunnallinen todellisuus, vallitseva pedagoginen käytäntö ja näiden taustalla oleva historiallinen kehitys antaa mahdollisuuksia kehittää ja parantaa pedagogista toimintaa ja instituutiota. Teoria–käytäntö–suhteen osalta tämä merkitsi kärjistettynä ajatusta siitä, että pedagoginen käytäntö ja siellä toimivat ovat harhaisen tietoisuuden vallassa, voimattomia löytämään järkeviä kehityslinjoja oman käytäntönsä parantamiseen. Kasvatustieteelliset teoriat voidaan ja tulee viedä tällaiseen käytäntöön ideologiakritiikkinä tunnetun ajattelutavan avulla. Toiminnanteoreettisessa mielessä tämä kaikki merkitsi sitä, että painotus sen suhteen, mistä käytännön toiminnan orientaatio saadaan, siirtyi enemmän *mahdollisen pedagogisen käytännön puolelle*¹².

¹² Tämä liittyy ja vastaa mielenkiintoisella tavalla Suorannan (ks. esim. 1995, 89) esittämään kysymykseen siitä, voiko kuvitteellinen olla kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta totta. Kuvitteellinen on jo pitkään ollut kasvatustieteellisen tai pedagogisen tutkimuksen kannalta siinä mielessä totta, että esimerkiksi kriittisen kasvatustieteen – ja Suorannan itsensä kehittämän kriittisen pedagogiikan – alueelle sijoittuva teoretisointi sisältää kuvauksia sellaisesta pedagogisesta käytännöstä, jota ei todellisuudessa ole olemassa ja joka on tässä mielessä kuviteltua. Varsinkin kriittisen kasvatustieteen yhteydessä mahdollinen pedagoginen käytäntö ei kuitenkaan toisaalta ole täysin kuviteltua siinä mielessä, että sen ajateltiin syntyneen jotenkin täysin vapaana vallitsevan ja reaalisen käytännön piirteistä tai

Mikä tämä mahdollinen käytäntö on ja – vielä tärkeämpää – onko siitä jotenkin mahdollista laatia tieteellisiä kuvauksia tai teorioita, joita todellisen tai annetun käytännön orientaatio tarvitsisi? Apelin ja Habermasin intressiteorioiden kasvatustieteellinen reseptio voidaan nähdä ensimmäisenä kriittisen kasvatustieteen vastausyrityksenä tähän kysymykseen. Habermasin intressiteorian reseptio kasvatustieteessä oli varsin helppoa jo siitäkin syystä, että hänen kuvaamansa emansipaatio voitiin helposti yhdistää valistuspedagogisiin motiiveihin kypsyydestä, ja habermasilainen näkökulma näytti tarjoavan myös ratkaisun teorian ja käytännön aina ongelmallisen suhteen hahmottamiseen. (Oelkers 1991, 38–39.)

Toinen vastausyritys merkitsi myös kriittisessä kasvatustieteessä käännettä kieleen ja kielenkäyttöön. Oelkersin (mt. 37) mukaan kielellä oli ollut keskeinen merkitys jo henkítieteellisessä pedagogiikassa. Esimerkiksi Littiltä Oelkersin mukaan löytyy kuvauksia kasvattavasta suhteesta, jossa kasvatussuhdetta ei nähdä pelkästään kahden persoonan psykologisena suhteena vaan kulttuuriyhteenkuuluvuutena ”kasvattajan” ja ”kasvatin” välillä. Olenainen representaatio tässä yhteenkuuluvuudessa tapahtuu tällöin kielen kautta. (mt. 36) Tästä näkökulmasta ei ole yllättävää, että Habermasin kommunikaatioteoreettinen käänne otettiin kriittisessä kasvatustieteessä innokkaasti vastaan. Tämä reseptio johti siihen, että habermasilaista näkemystä siitä, että annetusta kielenkäytöstä ja kielenkäyttötilanteista voidaan rekonstruoida jonkinlainen perustava kommunikatiivinen rationaalisuus ja järkevän vastavuoroisen ja pakottoman toiminnan ja kielenkäytön ideaali, yritettiin sovittaa myös pedagogisen käytännön orientoimiseen ja teoria–käytäntö–suhteen hahmottamiseen.

Kuten Oelkers (1983; 1991, 39) huomauttaa, tässä reseptiossa on ollut omat ongelmansa: pedagogiikka tieteenä ja käytäntönä ei ehkä istu ongelmitta habermasilaiseen tieteiden ja toimintamuotojen luokitteluun. Prototyyppejä emansipaatiotieteitä ovat ideologiakritiikki ja psykoanalyysi, joiden avulla reflektoitoman tietoisuuden ja käytännön muutos on mahdollista. Tällainen teoria–käytäntö–suhde on ehkä kuitenkin pikemminkin poliittinen tai terapeuttinen kuin pedagoginen (mt. 39). Mollenhauerin (ks. Krüger 1997, 78) tapaan voidaan myös ajatella, että kriittisen teorian ja siihen liittyvän sosiaalítieteellisen käsitteistön innokas reseptio kasvatustieteissä helposti hävittää kasvatustieteen kotoperäiset käsitteet,

ehdoista. Pikemminkin kriittiseen kasvatustieteeseen ja sen taustalla oleviin enemmän tai vähemmän marxilaisiin lähtökohtiin liittyy kiinteästi ajatus siitä, että mahdollinen ja tavoiteltava on jotenkin voitava todeta tai nostaa siitä, mitä tässä ja nyt on. Kuten tutkimuksessani olen edellä todennut, sama reaalisen ja mahdollisen käytännön dialektiikka näkyy myös henkítieteellisessä pedagogiikassa.

joilla kuitenkin voisi olla kasvatustieteellisen ja pedagogisen refleksion ja siten tietysti myös teoria–käytäntö-suhteen kannalta merkitystä.

4.3 Pedagoginen differenssi ja pedagoginen eksperimentti

Edellä on jo tullut useasta näkökulmasta esille, että tietyssä mielessä pedagoginen käytäntö on aina teoriaa ja kasvatustieteelliset tai pedagogiset teoriat aina osa inhimillistä käytäntöä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että teorian ja käytännön käsitteet voitaisiin tai olisi järkevää samaistaa. Perussy sille, että teorian ja käytännön välillä täytyy olla jonkinlainen ero, on ennen kaikkea ihmisen, inhimillisen toiminnan ja sitä kautta myös ihmisen yhteiskunnan ja sen instituutioiden epätäydellisyys (Benner 1983, 285). Jos inhimillinen toiminta, esimerkiksi pedagoginen käytäntö, on epätäydellistä tai sellaista, että sitä voidaan parantaa, tarvitaan tähän parantamiseen jotain sellaista, mikä ei ole identtinen käytännön itsensä kanssa: käytäntö siis tarvitsee siitä itsestään jollain tavalla erillisiä kasvatustieteellisiä tai pedagogisia teorioita.

Benner (esim. 1991a, 16–17) käyttää tässä yhteydessä käsitettä ”praktinen differenssi” kuvaamaan tieteellisten toiminnan teorioiden ja niiden kohteena olevan käytännön kenttien tai praksisalueiden välistä eroa. Kasvatustieteen tai pedagogiikan yhteydessä tätä eroa voidaan kutsua pedagogiseksi differenssiksi. Tämän eron yksi puoli on se, että kasvatustiede tai pedagogiikka ei voi olla ”välittämätöntä” teoriaa pedagogisesta käytännöstä siinä mielessä, että se vain kuvaisi, ymmärtäisi tai legitimoisi kaiken sen, mitä pedagogisessa käytännössä tapahtuu. (mt. 17), puhumattakaan siitä, että se olisi pelkkää käytäntöä. Jos näin olisi, kasvatustiede tai pedagogiikka ei voisi tarjota käytännölle sellaista, mikä mahdollistaisi sen parantamisen tai kehittämisen. Kyseessä olisi eräänlainen praktinen kehä.

Kasvatustieteen tai pedagogiikan tuottamien teorioiden täytyy siis jotenkin erota kasvatuksen käytännöstä, pystyä näkemään, sanomaan ja tekemään siitä jotain enemmän, kuin se itse ilman teoriaa pystyisi. Tällaisen yleisen tason näkemys pedagogisesta differenssistä voivat nähdäkseni allekirjoittaa kaikki edellä käsitellyt kasvatustieteen tai pedagogiikan perinteet.

Toinen puoli pedagogisesta differenssistä on ajatus siitä, että myös pedagogisen käytännön täytyy erottua kasvatustieteestä tai pedagogiikasta. Jos pedagoginen käytäntö samaistetaan tai samaistuu tieteeseen, jos se tulee määritellyksi, arvoitetuksi ja normitetuksi vain tieteen kautta ja tieteen pohjalta, seurauksena on eräänlainen skientistinen tai normatiivinen kehä. Sekin rajoittaa pedagogisen käytännön kehittämistä. Siinä missä henkityieteellinen pedagogiikka avoimesti

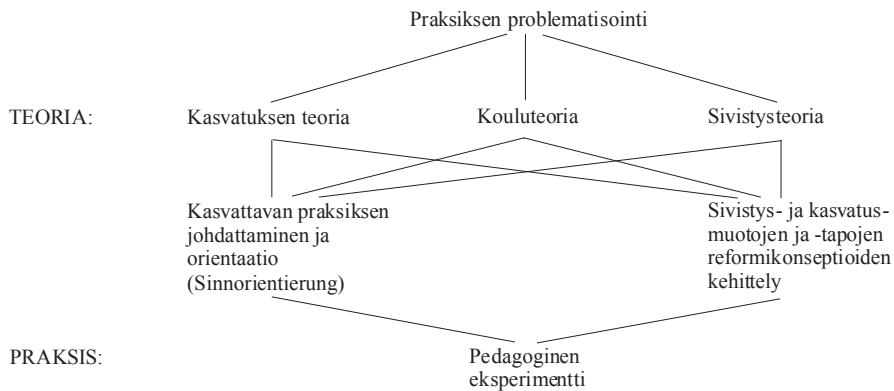
ilmaisee juuri tämän ajatuksen praksiksen ensisijaisuuden periaatteessaan, kriittinen kasvatustiede ja empiiris-analyyttinen kasvatustiede ovat sitoutuneet tähän ehkä hieman implisiittisemmin.

Praktiseen – kasvatustieteen ja pedagogiikan yhteydessä pedagogiseen – differenssiin kuitenkin sisältyy vielä muutakin. Praktisen tai pedagogisen differenssin praktisuus on Bennerin (1991a, 325–326) näkemyksessä ennen kaikkea siinä, että suhde teorian ja käytännön välillä ei ole teoreettinen tai teoriassa ratkaistavissa oleva kysymys. Se on praktinen kysymys, joka täytyy ratkaista käytännön itsensä piirissä.

Jos kasvatustieteen tai tieteellisen pedagogiikan teoria–käytäntö-suhdetta ei voi määritellä teoreettisen reflektion avulla, mitä siitä sitten voidaan sanoa? Bennerin hahmotelma pedagogisesta eksperimentistä on nähdäkseni yritys sanoa tästä suhteesta se, mikä siitä teoreettisesta näkökulmasta on ylipäättään sanottavissa.

Pedagogisen eksperimentin ”teorian” kehittäly etenee Bennerillä (1994) teknisen eksperimentin ja praktisen eksperimentin erottamisen ja vastakkainasettelun kautta. Lähtökohtana on ajatus siitä, että jos pedagogiikka haluaa muodostua sellaiseksi käytännölliseksi toimintatieteeksi, joka johtaa ja orientoi käytäntöä, täytyy siitä kehittää käytännöllinen mutta samalla myös jotenkin kokempohjainen tiede. Tämä ei kuitenkaan saa johtaa siihen, että pedagogiikan kysymyshorisontti rajoitettaisiin tekniseksi tai teknologiseksi kysymyksenasetteluksi. (mt. 79–80.) Benner käyttää tässä hyväkseen Erich Heinteliltä peräisin olevaa näkemystä siitä, että on kaksi perustavaa tapaa soveltaa jotain käytäntöön: teknisessä eksperimentissä tieteen tulokset tuodaan käytäntöön problematisoimatta sovellussuhdetta itseään, mutta praktisessa eksperimentissä itse teorian ja käytännön suhde asettuu ongelmaksi. (Benner 1991a, 329–330; 1994, 80.)

Praktisessa eksperimentissä ei teoriaa siis koskaan vain lineaarisesti viedä käytäntöön, vaan käytännön sovelluksessa nousee tarkasteltavaksi myös kysymys soveltamisesta ja sen ehdoista. Kasvatustieteen kontekstissa tällaista praktista eksperimenttiä voidaan kutsua pedagogiseksi eksperimentiksi. Kuvio 5 esittää kehyksen, jossa teorian ja käytännön – sekä myös empirian – monimutkaista suhdetta kasvatustieteessä tai pedagogiikassa voi yrittää hahmottaa.



Kuvio 5. Kasvatustieteellisen tutkimuksen rakennemalli (Benneriä 1991a, 340; 1994, 114 mukaillen)¹³.

Kasvatustieteellinen tai pedagoginen teorianmuodostus lähtee tämän ajattelun mukaan aina liikkeelle pedagogisesta käytännöstä tai praksiksesta ja sen problematisoinnista. Tämä problematisointi johtaa teoreettisella tasolla erilaisiin pedagogisen todellisuuden osia koskevien teorioiden muodostamiseen. Bennerin kehittämissä nämä voidaan jakaa kolmeen perusluokkaan: kasvatusteorioihin, koulu-teorioihin ja sivistysteorioihin.

Kasvatus-, koulu- tai sivistysteoriat (tai muutkaan pedagogiset tai kasvatustieteelliset teoriat) eivät kuitenkaan voi normittaa tai sanella sitä, mitä käytännön kasvattajien pitäisi ajatella, kokea ja miten heidän pitäisi toimia. Tällaiset teoriat

¹³ Kuviossa 5 on Bennerin alkuperäisteksteissä vielä yksi osa, jossa kuvataan pedagogisen empirian rakentumista kokemustieteellisestä empiriasta ja hermeneuttisista tulkinnoista sekä sitä, miten tämä taas johtaa kasvatus-, koulu- ja sivistysteorioiden kehittelyyn. Samalla tavalla kuin Bennerin kehittämissä voidaan tehdä erottelu teknisen eksperimentin ja praktisen eksperimentin välillä, voidaan erottaa toisistaan myös ”tietotieteellinen empiria” (empiria siinä mielessä kuin se empiiris-analyttisissä tieteissä on ymmärretty) ja praktinen empiria. Praktinen empiria – toisin kuin tietotieteellinen empiria – hahmottuu siten, että sen kohteena on kasvatuksen käytäntö praktisena eikä teknisenä eksperimenttinä. Praktisen empirian, jota pedagogiikan tai kasvatustieteen yhteydessä voidaan kutsua pedagogiseksi empiriaksi, tehtävä ei ole praksiksen ja siinä esiintyvien kasvatuksellisten kokemusten ja tilannehahmotusten verifikaatio tai falsifikaatio muttei myöskään praksiksesta irrallisten teorioiden testaaminen tai koettelu. Praktinen tai pedagoginen empiria on pikemminkin empiiristä tietoa (empiiris-analyttisiä tutkimustuloksia mutta myös hermeneuttistyyppisiä tulkintoja), joka on käytännössä pedagogiikkaan tai kasvatustieteen suhteutettua. Myös empirian ja käytännön suhde on näin ollen teema, jota praktisessä tieteessä tai toiminnan teoriassa olisi jotenkin reflektoitava.

ovat käytäntöön nähden pedagogisessa differenssissä¹⁴, ja tämän takia niiden käytännöllistymisen lopullinen muoto jää käytännön ratkaistavaksi. Niiden pohjalta voidaan kehittää ajatuksia, jotka voivat johdattaa pedagogista praksista tai antaa sille orientaatioperustaa tai hahmotella reformikonseptioita, mutta näiden käytäntöön suhteuttamisen tarkka muoto määräytyy lopulta käytännön tasolla pedagogisessa eksperimentissä. Se, minkälaisen muodon itse pedagoginen eksperimentti – jossa teoria lopulta käytännöllistyy – tarkasti ottaen saa, ei ole teoreettisesti määriteltävissä. Se voi olla emansipatorista tai ehkä mieluummin pedagogista toimintatutkimusta, mutta se voi olla myös jotain muuta. Tämän pohjalta nähdäkseni ei myöskään ole mahdollista määritellä etukäteen ja teoreettisella tasolla sitä, mitkä teoriat ovat käytännössä hyödyllisiä ja miten ne ovat tai miten niiden pitäisi olla käytännössä hyödyllisiä.

¹⁴ Tätä voi yrittää konkretisoida suhteuttamalla pedagogisen differenssin ajatusta esimerkiksi Suoran (1995, 163–168) aristotelisen fronesis-käsitteen näkökulmasta kasvatustutkimukselle hahmottelemiin käytännön mielekkyyttä ja teoria–käytäntö-suhdetta koskeviin periaatteisiin. Pedagogisen tai kasvatustieteellisen tutkimuksen perusluonne ehkä pitäisi olla kriittis-käytännöllinen: Ongelmat lähtevät käytännöstä, mutta niiden käsitteellistämistä ja refleksio voi olla hyvinkin teoreettista, koska teorian ei tarvitse olla identtistä käytännön kanssa. Teoria ei toisaalta voi etukäteen määrätä sitä, miten se käytännössä pitäisi reseptoida tai pitäisikö sitä käytännössä ottaa huomioon ollenkaan.

5 Tutkimuksen empiirisen osan toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni empiiriseen osaan liittyvät metodologiset ja metodiset ratkaisut perusteluineen. Aloitan luvun lyhyellä kertomuksella siitä prosessista, jonka kautta tutkimuksestani lopulta tuli jotain sellaista, jota voisi kutsua hermeneuttiseksi sivistystutkimukseksi. Tämän jälkeen käsittelen tutkimuskohdetta metodologisesta näkökulmasta, kerron tutkittavien valinnasta ja haastatteluista sekä aineiston analyysistä ja sen perusteista. Tämä luku sisältää myös pohdiskeluja tutkimukseni eettisistä kysymyksistä ja luotettavuudesta.

5.1 Tie hermeneuttiseen sivistystutkimukseen

Aikaisemmat opinnäytteeni olen tehnyt kvantitatiivisella otteella alalta, jota voisi kutsua kohlbergilaiseksi moraalipsykologiaksi tai sen kasvatustieteelliseksi sovellukseksi. Ehdin jo 1990-luvulla kerätä aineistoakin taas uuteen moraalipsykologiseen tutkimukseen, josta oli tarkoitus tulla väitöskirjatutkimukseni. Vuosituhannen vaihteessa kuitenkin kyllästyin kohlbergiläiseen moraalipsykologiaan, joka alkoi monessakin suhteessa näyttää umpikujalta ja lisäksi kasvatustieteelliseltä merkitykseltään kyseenalaiselta. Ryhdyin tämän vuosituhannen puolella siis miettimään uutta tutkimusaihetta. Johdannossa kuvatuista syistä päädyin tutkimaan teoria–käytäntö-suhdetta kasvatustieteessä. Minua kiinnosti erityisesti se, miksi niin monet kohtaamani kasvatustieteen praktikot ja sellaisiksi valmistumassa olevat pitivät kasvatustieteen käytännön merkitystä vähäisenä, vaikka kasvatustieteen piti olla edellä kuvatulla tavalla alustaan lähtien ja ytimiään myöten praktinen tiede.

Ajattelin aluksi, että tutkimukseni lähtisi liikkeelle siitä, että kartoitan ensin kirjallisuudessa esiintyvät näkemykset kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta. Tämän kartoituksen avulla saisin muodostettua jonkinlaisen ”teorian”, johon nojaten keräisin sopivilla metodeilla praktikoiden teoria–käytäntö-suhdetta koskevia näkemyksiä sisältävän aineiston. Tämä aineisto sitten pitäisi jollain tavalla suhteuttaa teoriaan – miten tämä suhteuttaminen tapahtuisi, oli minulle tuolloin varsin epäselvää ja jäsentymätöntä. Ehkä tämän epäselvyyden takia tutkimukseni empiirisen osan alkutaival oli eräänlaista selustan varmistamista: valmistin teoreetikoiden teoria–käytäntö-suhdetta koskevien näkemysten pohjalta haastattelurunгон, jossa yritin pitää huolta siitä, että kaikista tuolloin tuntemistani erilaisista teoria–käytäntö-suhdetta koskevista näkemyksistä tulisi kysyttyä jotain. Luin klassisia tutkimushaastatteluoppaita (esim. Gorden 1969) ja myös harjoittelin

haastattelua, jotta empiirinen aineisto olisi mahdollisimman luotettavaa. Ajattelin lisäksi soveltavani jonkinlaista menetelmä- ja aineistotriangulaatiota siten, että annoin eräillä kursseillani opiskelijoille yhdeksi valinnaiseksi tehtäväksi kirjoittaa omista kokemuksistaan kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamisessa. Olin myös tehnyt kohtalaisen määrän eräänlaisia pilottihaastatteluja tai -keskusteluja vuosituhannen alusta lähtien.

Ensimmäiset neljä haastateltavaani olivat joko omassa yksikössäni luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevia tai äskettäin sieltä luokanopettajaksi valmistuneita: älykkäitä, sanavalmiita ja sivistyneitä nuoria ihmisiä. Neljän ensimmäisen haastattelun aikana kaikki meni mielestäni aluksi hyvin. Haastateltavani vastasivat kysymyksiini, maltoin itse olla hiljaa ja antaa heidän puhua ja sain mielestäni pidettyä ilmeeni ja kehonkieleni siinä määrin kurissa, etten vaikuttaisi ainakaan kovin paljon siihen, mitä he sanoivat. Osa haastatteluista kuitenkin jätti sellaisen tunteen, että haastateltavat pyrkivät vastaamaan sen suuntaisesti, mitä odottivat minun pitävän tärkeänä ja järkevänä. Tuntui myös siltä, että varsinkin yksikössäni vielä opiskelevat haastateltavat varoivat sanomasta mitään sellaista, mistä minä heidän opettajanaan ja yksikön edustajana olisin voinut pahoittaa mieleni.

Näiden haastattelujen litteroinnin yhteydessä, jossa tutkija väistämättä jo tekee tulkintoja ja jäsennyksiä, olin yllä mainituista tuntemuksista huolimatta tyytyväinen: haastattelut näyttivät muodostuneen sellaisiksi, että ne sopisivat tutkumukseni teoriaosaan oikein hyvin. Haastateltavat olivat kertomansa mukaan kohtalaisen ahkeria kasvatustieteen käytännön soveltajia, ja he olivat soveltaneet monenlaisia teorioita monista eri suuntauksista käytäntöön työssään tai harjoittelussaan. Ongelmiakin tässä soveltamisessa oli tietysti ollut, mutta niistä oli päästy yli. Litteroidessani sijoitin haastatteluihin jo samalla lyhyitä koodimerkintöjä: tämän kohdan voisi liittää tekniseen normiin, tässä taas on ehkä ajatus siitä, että teoria voi tehdä praksista itsestään tietoisemmaksi, tuolla oli ongelmatilanne, jota ei saatu ratkaistua erään teorian avulla. Pohdin myös mahdollisuutta teemoitella aineisto ja esittää tulokset eräänlaisina soveltajatyyppinä: teknisen normin mukaan soveltajat, kriittiset soveltajat jne.

Viides tutkimushaastatteluni muodostui käänteentekeväksi. Olin tuntenut viidennen haastateltavani, jota tässä kutsun nimellä Matti, jo 1990-luvun puolivälistä lähtien. Hän oli valmistunut luokanopettajaksi 1990-luvulla. Sen jälkeen hän oli opiskellut matematiikkaa ja luonnontieteitä, jotta saattoi siirtyä näiden aineiden opetustehtäviin. Työhuoneessani syksyllä 2006 tapahtunut haastattelu sujui aluksi samaan tapaan kuin aikaisemmat haastattelut, mutta minun oli vaikeaa saada Ma-

tilta kovin konkreettisia vastauksia. Kun siirryin kysymään Matilta teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvistä ongelmista, hän yllätyksekseni lopulta ilmaisi kantanaan sen, että kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteessa on vain yksi, mutta sitäkin suurempi ongelma: hänen näkemyksensä mukaan kasvatustiede ei ole tiedettä, vaan sen voi statukseltaan rinnastaa astrologiaan, subjektiivisiin mielipiteisiin tai ideologiaan sen mukaan, minkä suuntauksen mukainen kasvatustiede on kysymyksessä.

Haastattelun loppu ei ollenkaan kulkenut valmiin haastattelurunkoni mukaan. Keskustelimme ja välillä väittelimme Matin kanssa kasvatustieteen tiedeluonteesta ja tieteellisyydestä, ja muistin enää vain paikoitellen yrittää kysyä jotakin teoria–käytäntö-suhteestakin. Haastattelun jälkeen jäin miettimään, kannattaako nauhoitusta ruveta ollenkaan litteroimaan. Pitäisikö tätä haastattelua pitää epäonnistuneena ja olisiko viisainta jättää Matin osuus sen perusteella kokonaan pois?

Toisaalta Matin näkemys oli kiehtova: en tietysti ollut tuossa vaiheessa vielä paneutunut tosissani ensimmäisten haastattelujen tulkintaan, mutta jo niiden litteroinnin perusteella näytti siltä, että Matin haastattelussa oli esitetty toistaiseksi ainut sellainen näkemys, jota teoreetikkojen näkemyksissä ei vastannutkaan mikään. Matti oli näkemyksineen kuitenkin jo nyt tutkimieni ihmisten joukossa vähemmistössä, ja toista hänen kaltaistaan haastateltavaa ei ehkä ollenkaan tulisi vastaan. Tekisikö tällaisen poikkeuksen mukaan ottaminen tutkimukseen aineistostani epäedustavan tai tuloksistani jotenkin muuten virheellisiä?

Näiden kysymysten myötä heräsi joukko muitakin kysymyksiä. Haastatteluaineistoani, haastattelemani ihmisiä, heidän ajatteluaan tai näkemyksiään ei varmaankaan voinut ajatella aidosti satunnaisena ja edustavana otoksena mistään perusjoukosta. Mitä merkitystä tällöin olisi sillä, että Matin kaltainen poikkeus otetaan mukaan – tai jätetään pois? Mitä haittaa siitä on, että Matin näkemys ei sovi siihen, mitä teoriaosassa olin tarkastellut? Olivatko Mattia edeltäneet haastattelut sittenkään onnistuneet? Olin osalle haastatelluista itse omalla luennollani opettanut juuri sen, mitä he minulle haastattelutilanteessa selittivät. Mitä oikeastaan olin siis tutkimassa? Jos olin jo vaikuttanut heidän näkemystensä muodostumiseen opetukseni kautta, mitä väliä oli sillä, vaikutinko nyt haastattelutilanteessa siihen, mitä he minulle sanoivat? Mitä empiirisen aineistoni pitäisi tutkimukseni ”teorian” suhteen tehdä ja miten siitä pääteltäisiin jotain suhteessa teoriaan? Tarvitseeko tutkimuksessani olla mitään teoriaa vai onko niin, että en tarvitse lainkaan empiiristä aineistoa?

Näiden kysymysten pohtiminen pysäytti tutkimukseni empiirisen vaiheen melkoisen pitkäksi ajaksi. Mietin jo vakavissani sitäkin vaihtoehtoa, että etsisin

taas väitöskirjatutkimukselleni uuden aiheen, jossa ei olisi tällaisia ongelmia. Samalla kuitenkin pohdin myös sitä mahdollisuutta, että ehkä juuri Martin näkemysten tapaiset, teoreetikoiden näkemyksiin suhteutettuna odottamattomat, kriittiset ja jopa provokatiiviset ajattelutavat olisivatkin juuri kaikkein mielenkiintoisinta, mitä tutkimukseni voisi empiriasta kohottaa. Tämän pohdiskelun myötä oma käsitykseni siitä, mitä olin tutkimassa, alkoi jäsentyä.

Kuten edellä olen jo todennut, teoreetikoiden näkemykset kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta ovat jotain sellaista, mitä voidaan Habermasin (esim. 1979) tapaan kutsua rationaaliseksi rekonstruktioiksi: ne eivät ole kuvauksia siitä, miten kasvatustieteellistä tietoa todella sovelletaan käytäntöön vaan esityksiä siitä, miten kasvatustieteellistä tietoa olisi järkevää soveltaa käytäntöön. Tässä mielessä teoreetikoiden teoria–käytäntö-suhdetta koskevat väitelauseet eivät viittaa mihinkään empiriiseen, eikä niistä voida – ainakaan kovin suoraan – johtaa mitään empiriisiä seurauksia. Näin ollen empiriset aineistot eivät ilmeisestikään voi kumota tai vahvistaa teoreetikoiden käsityksiä teoria–käytäntö-suhteesta. Mikä empiriisen aineistoni rooli sitten olisi? Jäljelle näytti jäävän vain se mahdollisuus, että yrittäisin tutkimuksessani rakentaa jonkinlaista keskusteluyhteyttä teoreetikoiden ja praktikoiden näkemysten välillä. Jotta tällainen keskustelu olisi sivistävää tai Rortyn (1979, 360) terminologian mukaisesti edifioivaa, teoreetikoiden ja praktikoiden näkemysten välillä pitäisikin olla eroa, ehkäpä jopa ristiriitoja tai konflikteja. Tällöin tutkimukseni empiriinen osa kannattaisi ehkä tietoisesti rakentaa siten, että sen avulla voidaan tuottaa rekonstruktiota sellaisista teoria–käytäntö-suhteesta koskevista näkemyksistä, jotka selvästi eroavat teoreetikoiden näkemyksistä.

Näin päädyin hahmottamaan tutkimukseni jonkinlaisena hermeneuttisena sivistystutkimuksena¹⁵. Kyse on Gadamerin (esim. 1990; 1997, 29) tapaan ilmaistuna siitä, että pyrin saattamaan vastakkain erilaisia horisontteja, joiden kohtaaminen tai törmäminen saattaa parhaassa tapauksessa tuottaa jotain sivistävää: sellaista, jota alkuperäisistä horisonteista käsin ei olisi voinut rakentaa tai muodostaa. Tutkimukseni empirisessä osassa voi ajatella olevan myös kyse jostain sellaisesta, josta Dahmer (1968, 56) Weniger-tulkintansa yhteydessä huomauttaa: yksittäisten praktikkojen näkemykset ja käsitykset voivat olla tärkeää materiaalia kasvatustieteelle, parhaassa tapauksessa ne voivat muodostua jopa esikuvallisiksi.

¹⁵ Termiä 'hermeneuttinen sivistystutkimus' ei pidä sekoittaa Haftin & Kordesin (1983, 20) kasvatustieteen eri tutkimustyyppien jäsentelyssä käyttämään termiin 'objektiivis-hermeneuttinen sivistystutkimus'.

Jotta niillä olisi yleistettävyyttä tai oikeammin yleisempää merkitystä, eristetyt subjektiiviset kokemukset tai tarinat pitää kuitenkin asettaa yhteyteen toisten näkemysten, kertomusten tai tarinan palasten kanssa. Juuri tästä tutkimuksestani on kyse.

Mielenkiintoisesti Denzin & Lincoln (1998a, 425) korostavat samantyyppisiä teemoja ja hahmottelevat samantyyppisiä suuntaviivoja tulkinnalliselle tutkimukselle käsitellessään laadullisen tutkimuksen tulevaisuudennäkymiä ja mahdollisuuksia post–post-tilanteessa, ajassa ja paikassa postmodernismin ja poststruktuurismin jälkeen:

...olemme tarinoiden välissä. Vanha tarina ei enää kelpaa... mutta uusi tarinakaan ei ole vielä löytänyt paikkaansa. Ja niinpä haemme tarinan palasia, sen kertomisen tapoja, elementtejä, jotka tekevät siitä kokonaisen, mutta se ei ole käsillämme vielä... ei yhtä ääntä, vaan moniäänisyyttä, ei yhtä tarinaa, vaan monia kertomuksia, draamoja, fiktion paloja, muistoja, historioita, autobiografioita, runoja ja muita tekstejä, jotta kykymme ymmärtää Toista laajenisi. (mt.)

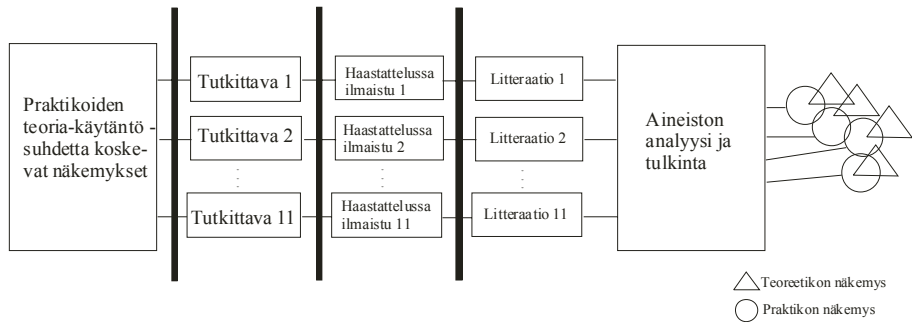
Vielä yksi tapa täsmentää sitä tutkimuksen tekemisen tapaa, jota tässä kutsun hermeneuttiseksi sivistystutkimukseksi, voi perustua Kivelän (2009, 113) tulkintaan siitä, mitä sivistysteoreettinen ajattelumalli kasvatustieteellisessä tutkimuksessa merkitsisi: kasvatustieteellisen tutkimuksen tulisi pyrkiä osoittamaan tietoisesti sellaisia yhteiskunnallis-kulttuurisia konfliktitilanteita, jotka saattaisivat toimia katalyysaattoreina rationaalisille sivistys- tai emansipaatioprosesseille (mt.). Tässä mielessä teoreetikoiden näkemyksiin suhteutettuina selvästi erilaiset, kriittiset tai ristiriitaiset praktikoiden näkemykset kasvatustieteen teoria–käytäntösuhteesta olisivat sivistystutkimuksen kannalta erityisen käyttökelpoista empiiristä materiaalia.

Tutkimustani voisi toki luonnehtia myös toteamalla, että se on laadullinen tutkimus. Tämä pitää sikäli paikkansa, että käytän avointa haastattelua, analysoin tekstiaineistoja eikä analyysissa tai tulososassa esiinny tilastomatematiikkaa tai sen avulla muodostettuja kuvauksia aineistostani. Laadullisen tutkimuksen käsite on kuitenkin menettänyt jo erottelukykynsä, sillä se voi tarkoittaa miltei mitä vain empiiris-analyttisen tutkimuksen esivaiheena tehdyistä deskriptioista täysin fiktiiviseen tai esteettis-poettiseen tuottamiseen asti (ks. Peltonen & Leiviskä painossa). Tässä mielessä tutkimukseni sijoittaminen laadullisen tutkimuksen käsitteen alle ei kerro tutkimuksestani oikeastaan mitään – puhumattakaan siitä,

että tällä sijoittamisella voisi jotenkin perustella jotain metodista valintaa tai ratkaisua.

5.2 Tutkimuksen empiirisen osan tutkimuskohde ja sen suhde tuloksina oleviin rekonstruktioihin

Ajatus siitä, että tutkimukseni on yllä kuvatussa mielessä luonteeltaan hermeneuttinen sivistystutkimus, tuottaa useita tärkeitä seurauksia metodisiin valintoihin ja tutkimuksen luotettavuutta tai onnistuneisuutta koskeviin määrittelyihin. Niinpä on syytä vielä konkretisoida, mitä tämä tutkimustyyppi tarkoittaa tutkimuskohteen hahmottamisen ja sen empiirisen tutkimisen kannalta. Lähtökohtana tässä voi toimia kuvio 6.



Kuvio 6. Tutkimuksen empiirisen osan tutkimuskohde ja sen välittyminen empiirisessä osassa esitetyiksi rekonstruktioiksi.

Tutkimuksen empiirisen osan yhteydessä tutkimuskohteeni on kasvatusalan praktikoiden teoria-käytäntö-suhdetta koskevat näkemykset. Tämä ajattelu muodostaa kokonaisuuden, jota puhtaasti metaforisessa mielessä voi tässä kutsua perusjoukoksi. Tämä näkemysten perusjoukko muuttuu jatkuvasti ja sitä myös yritetään muuttaa jatkuvasti: kasvatustieteellinen koulutus ja tällaiset tutkimukset, jos praktikot niitä lukevat, ovat esimerkkejä tätä perusjoukkoa muuttavista tekijöistä. Tutkimustehtävieni 2 ja 3 toteuttamiseksi kyseinen perusjoukko olisi teoriassa paras tutkia kokonaan: Näin saataisiin kattavin mahdollinen aineisto, josta voitaisiin rekonstruoida teoreetikoiden näkemysten kanssa mielenkiintoisesti suhteuttuvia praktikoiden näkemyksiä. Käytännössä tämä ei tietenkään olisi ollut mahdollista. Sen sijaan tässä joudutaan tyytymään siihen, että tästä perusjoukosta saa-

daan vain jotain sellaista, mikä samalla on sekä harkittu että harkitsematon näyte: yksitoista tutkittavaa, joiden haastatteluja lopulta päädyin käyttämään.

Harkitsemattomaksi näytteeksi tätä voi sanoa siksi, koska minulla ei ole minikäänlaista tieteellisesti perusteltua käsitystä siitä, miten näytteeni edustaa perusjoukkoa: kuinka tyypillistä esimerkiksi Matin ja Ilarin näkemysten pohjalta tehdyn rekonstruktion kaltainen ajattelu perusjoukossa on. Niinpä jo tässä vaiheessa on syytä korostaa sitä, mistä tämän tutkimuksen tulokset *eivät kerro*: ne eivät kerro mitään siitä, millainen on suomalaisten – tai jonkun muun perusjoukon – praktikoiden tyypillinen tai yleinen näkemys kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta.

Tulokseni tai rekonstruktion ei ole tyhjentävä lista niistä praktikoiden näkemyksistä, joita perusjoukossa kaikkiaan on. Tulokseni eivät näin myöskään kerro mitään siitä, miten opettajankoulutus, opetusharjoittelu tai kasvatustieteellinen koulutus on tyypillisesti vaikuttanut praktikoiden ajatteluun. Perusjoukon ja näytteeni välillä on siis epäjatkuvuuskohta (esitetty kuviossa 6 mustalla pystypalkilla), joka estää perinteisen empiirisen tutkimuksen mielessä yleistykset perusjoukkoon tai päätelmät perusjoukosta.

Tutkittavani muodostavat kyllä harkitun näytteen perusjoukosta siinä erityisessä mielessä, että olen systemaattisesti pyrkinyt löytämään haastateltavia, joiden näkemykset teoria–käytäntö-suhteesta poikkeaisivat teoreetikoiden näkemyksistä. Olen lisäksi jättänyt saman harkinnanvaraisen prosessin kautta tätä tutkimusta varten tekemistäni haastatteluista osan kokonaan käyttämättä. Vaikka haastateltavaksi sattuneet praktikot olisivat jonkinlaisen uskomattoman sattuman kautta muodostaneet perusjoukkoa hyvin edustavan näytteen, tämä valikoiminen on joka tapauksessa tehnyt aineistostani sellaisen, että sen pohjalta tilastolliseen yleistämiskäsitteeseen perustuvat johtopäätökset takaisin perusjoukkoon ovat mahdotomia.

Seuraava epäjatkuvuuskohta sijoittuu tutkittavien teoria–käytäntö-suhdetta koskevan ajattelun ja sen, mitä he siitä haastatteluissa ovat ilmaisseet, välille. Kuten Kvale (1996, 297) toteaa, haastatteluun perustuva tutkimus johtaa tietoon, joka on tuotettu ja ”testattu” intersubjektiivisesti haastattelutilanteessa. Se tuottaa tietoa, joka tavalla tai toisella on aina eräänlainen keskustelun tulos, ”inter view” (mt.). Haastattelu on *keskustelua*: tilanteeseen osallistuvien keskukseen tai väliin syntyy näkemys, jonka rakentumiseen haastattelija ja haastateltava muodostamassaan intersubjektiivisessä tilanteessa aina molemmat osallistuvat. Tämä tarkoittaa ensinnäkin sitä, että haastateltavat praktikot eivät luultavasti ilmaisseet haastattelutilanteessa kaikkea sitä, mitä he kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta ajat-

telivat. Toiseksi tämä tarkoittaa sitä, että he ehkä haastattelutilanteessa ilmaisivat teoria–käytäntö-suhteeseen liittyen jotain sellaista, mitä ei ennen haastattelun alkua ollut heidän ajattelussaan tai toiminnassaan vielä olemassakaan. Kolmanneksi tämä tarkoittaa sitä, että haastatteluni olivat tutkittaville myös tilanteita, joissa heidän teoria–käytäntö-suhdetta koskeva näkemyksensä muuttui, osalla ehkä huomattavastikin. Tässä mielessä tekstiaineistojani voi pitää tutkittavien kanssa tuotettuina aineistoina, ja jatkossa puhunkin tämän takia *tutkittavien kanssa tuotetuista aineistoista*. Tällä kaikella on olennaisia seurauksia tutkimuksen luotettavuuteen liittyvissä tarkasteluissa, joihin palaan jatkossa yksityiskohtaisemmin. Tässä riittää toteamus siitä, että edellisen pohjalta haastatteluaineistoni perusteella ei ehkä voi päätellä mitään siitä, millainen tutkittavien teoria–käytäntö-suhdetta koskeva ajattelu kokonaisuudessaan oli ennen haastatteluhetkeä.

Kolmas epäjatkuvuuskohta on kuviossa 6 sijoitettu haastattelussa ilmaistun ja litteraation välille, mutta itse asiassa se sijoittuu jo haastattelussa ilmaistun ja haastattelusta tallennetun välille. On olemassa useita kommunikaation perusmuotoja, joita ihmiset eri kielenkäyttötilanteissa – myös haastatteluissa – jatkuvasti käyttävät. Ihmiset kommunikoivat eleillään ja kehollaan. Sanotun merkityksen määrää myös se, millä puheen rytmillä ja intonaatiolla se sanotaan.

Kun haastatteluni on tallennettu vain äänitteinä digitaalitallemille, kaikki kommunikaatio ei siirry haastattelutilanteesta tallenteeseen. Siitä jää vain muistikuvia ja mahdollisia muistiinpanoja. Litterointiin on olemassa periaatteessa ääretön määrä erilaisia mahdollisuuksia, ja osa niistä tietysti mahdollistaa sen, että myös muusta kuin mitä kirjaimellisesti on sanottu, jää ainakin karkeita jälkiä myös litteroituun aineistoon. Olen kuitenkin tässä käyttänyt litterointitekniikkaa, jossa haastattelussa kirjaimellisesti sanottu tulee litteroitua, ja muut kommunikaation piirteet sivuutettua. Näin ollen litteroitu aineisto ei vastaa kaikkea sitä, mitä haastatteluissa on ilmaistu.

Aineiston analyysi ja tulkinta, johon tässä tutkimuksessa olen käyttänyt eräänlaista rekonstruktiiivista ja konstruktiiivista menetelmää, on jo itsessään aina epäjatkuvuuskohta tutkimuskohteen ja tulosten välisessä suhteessa. Jos tutkimuskohde on tekstiä, kuten tässä tapauksessa, mainittu epäjatkuvuus syntyy jo tekstin tulkintaan ja ymmärtämiseen liittyvistä yleisistä rajoituksista. Sutinen (1996, 43–44) toteaa, että tutkija on aina *subjekti*, jolla on oma, ainutlaatuinen asemansa suhteessa muuhun maailmaan. Jokaisen subjektin tulkintakompetenssi syntyy ja kehittyy hänen oman henkilöhistoriansa kautta, ja tulkinta on tässä mielessä aina subjektiivisesti rajoittunutta. Toisin kuin joskus näkee väitettävän, subjektiivisuus

ei siis ole pelkästään laadullisen tutkimuksen ja tutkijan voimavara, vaan myös rajoitus.

Subjektiivisuuden aiheuttaminen rajoitusten lisäksi tutkimukseni tavoite ja koko tutkimuksen määrittäminen luonteeltaan edellä kuvatun kaltaiseksi hermeneuttiseksi sivistystutkimukseksi tuovat tässä aineiston analyysin ja tulkintaan piirteitä, jotka lisäävät epäjatkuvuutta tulosten ja tutkimuskohteen väliseen suhteeseen. Pysin aineiston analyysin ja tulkinnan kautta rekonstruoimaan sellaisia praktikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta, joiden asettaminen suhteeseen teoreetikoiden näkemysten kanssa loisi mielenkiintoisia keskusteluyhteyksiä. Tämän tavoitteen toteuttamiseksi voin analyysissä ja tulkinnassa nähdäkseni tehdä seuraavaa tai noudattaa seuraavia periaatteita:

1. Analyysin ja tulkinnan tuloksena syntyvän yksittäisen rekonstruktion ei ole pakko vastata täsmälleen yhtä tutkittavaa ihmistä. Näin ollen rekonstruktioita ei välttämättä ole yhtä monta kuin tutkittuja tai niitä voi olla myös enemmän kuin tutkittuja. Teoria–käytäntö-suhdetta koskevat näkemykset ovat lisäksi jo sellaisinaan ainakin osittain sosiaalisesti konstruoituja. Niinpä tutkiessani niitä en oikeastaan tutki yksilöllistä kokemusta tai kokemusmaailmaa tai yksilöllisiä käsityksiä. Voin siis nähdäkseni yhdistää eri haastateltavien kanssa tuotettuja aineistoja rekonstruktioissani. Tämä yhdistäminen on ehkä jopa tarpeellista.
2. Edellisen perusteella voin myös jättää osan aineistostani kokonaan käyttämättä rekonstruktioissani.
3. Voin myös kiinnittää huomiota siihen, mitä tutkittavat *eivät sanoneet* tai *eivät ilmaisseet* haastatteluissa.

Osittain kaikki yllä mainitut kohdat, mutta erityisesti kohta 3 johtaa siihen huomioon, että analyysini ei ole pelkästään rekonstruktiiivista vaan myös *konstruktiiivista*: aineistojen pohjalta – mutta ei yksinomaan niitä käyttäen – rakentuu jotain sellaista, mikä ei palaudu pelkästään empiirisiin aineistoihin.

Yllä mainittujen vaiheiden on loppujen lopuksi tarkoitus tuottaa kasvatustieteen praktikoiden teoria–käytäntö-suhdetta koskevien näkemyksistä rekonstruktioita, jotka olisivat mielenkiintoisia suhteessa teoreetikoiden näkemyksiin. Tässä mielessä kaikkia niitä valintoja, joita tutkimusprosessin kuluessa olen tehnyt, ovat ohjanneet myös ne teoreetikoiden näkemykset, joihin olen tutustunut ennen empiirisen aineiston keräämistä ja vielä sen keräämisen kuluessakin.

Kuten edellä on käynyt ilmi, empiirisen tutkimuskohteeni ja tulosten välisessä suhteessa on runsaasti epäjatkuvuuskohtia. Jos kyseessä olisi tutkimus, jonka olisi tarkoitus väittää jotain empiirisesti yleistettävissä olevaa – asiayleistä – praktikoiden ajattelusta tai siitä, millaista ajattelua opettajankoulutus ja opetusharjoittelu tuottavat, nämä epäjatkuvuuskohdat olisivat luultavasti kohtalokkaita heikkouksia. Kun tavoitteeni kuitenkin on se, mikä on, en näe niitä tässä tutkimuksessa samalla tavalla kohtalokkaina. Myös tässä tutkimuksessa osa näistä epäjatkuvuuskohdista toki on tuottanut ongelmia ja epäonnistumisia. Isommalla näytteellä, monipuolistamalla aineistonkeruuta, lisäämällä haastattelukertoja, tutustumalla paremmin haastateltaviin ja vaikkapa käyttämällä jonkinlaista tulkitsijaryhmää itsenäisen tulkintatyön sijasta olisin voinut löytää vielä lisää uusia, mielenkiintoisia praktikoiden näkemyksiä.

5.3 Tutkittavat ja haastattelujen valinta

Alun perin tarkoitukseni oli kerätä monenlaista aineistoa eräänlaisen menetelmä- ja aineistotriangulaation hengessä. Jo vuonna 2002 annoin eräillä kursseillani opiskelijoille yhdeksi valinnaiseksi tehtäväksi kirjoittaa omista kokemuksistaan kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamisessa ja jatkoin tätä käytäntöä usean vuoden ajan. Kirjoituksia, joiden kirjoittajat olivat suostuneet niiden tutkimuskäyttöön selvitettyäni heille tutkimushankkeeni perusajatukset, sain lopulta yli 20 kappaletta.

Aloitin samalla myös eräänlaiset pilottihaastattelut: aina tavatessani tutkimusprojektini kannalta potentiaalisesti mielenkiintoiselta vaikuttavan henkilön kerroin hänelle hankkeestani ja tiedustelin mahdollisuutta haastatteluun tai keskusteluun. Tällaisia keskusteluja tai haastatteluja, joista osan nauhoitinkin, kertyi vuosien 2002 ja 2006 välillä yhteensä yli kolmekymmentä kappaletta.

Vuonna 2006 olin mielestäni lopulta valmis aloittamaan varsinaiset tutkimushaastattelut. Tuolloin tarkoitukseni oli valita tutkimukseen mukaan monipuolisesti eri alojen praktikkoja: varhaiskasvattajia, luokanopettajia, aineenopettajia erityyppisistä kouluista ja oppilaitoksista, erityisopettajia ja myös sellaisia kasvatustalan praktikkoja, joilla ei ole opettajankoulutusta. Viisi ensimmäistä haastateltavaa valitsinkin näillä perusteilla. Kuten edellä selitin, viidennen tutkittavani, *Matin*, haastattelu kuitenkin muutti tutkimukseni luonnetta ja perusajatuksia.

Tämän muutoksen jälkeen myös tutkittavien valinta oli mietittävä uudestaan. *Matin* haastattelun pohjalta syntyi ajatus siitä, että haastateltavat kannattaisi ehkä yrittää valita siten, että saisin heidän haastatteluistaan aineksia rekonstruoida

sellaisia praktikoiden näkemyksiä teoria–käytäntö-suhteesta, jotka selvästi eroaisivat teoreetikoiden näkemyksistä ja olisivat suhteessaan niihin kriittisiä tai jopa provokatiivisia. Ryhdyin tästä näkökulmasta muistelemaan ja aktiivisesti etsimään sellaisia kasvatusalalla toimivia ihmisiä, joiden saatoin otaksua kertovan minulle haastattelussa jotain sellaista teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvää, mikä ei palautuisi pelkästään siihen, mitä teoreetikot ovat tästä suhteesta sanoneet. Matin haastattelun jälkeen tutkimukseeni pyytämäni tutkittavat on valittu ensisijaisesti tämän periaatteen nojalla, mutta olen yrittänyt pitää kiinni myös osasta aikaisemmin mainitsemistani periaatteista.

Edelleenkin voisi olla tarkoituksenmukaista valita mukaan praktikkoja vaihtelevilta kasvatuustyön kentiltä: eri-ikäisten ihmisten opettajia, erilaisissa pedagogisissa instituutioissa toimivia ja erilaisen koulutuksen saaneita. Jotta haastateltavat ylipäättään voisivat kertoa näkemyksistään kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta, heillä tietysti täytyisi olla kasvatustieteen opintoja ja käytännön kokemusta. Näin ollen otin mukaan vain sellaisia haastateltavia, joilla oli vähintään kasvatustieteen aineopinnot ja opettajan pedagogiset opinnot suoritettuina ja joilla oli käytännön kokemusta varsinaisen opiskeluajan jälkeen. Näitäkin periaatteita olennaisempaa valinnassa oli kuitenkin se tavoite, että haluaisin löytää näkemyksiä, jotka olisivat suhteessa teoreetikkojen näkemykseen kriittisiä tai jopa provokatiivisia.

Tutkittavat on siis jo tämän perusteella valittu tarkoitushakuisesti ja harkitusti. He eivät muodosta mitään yleistyskelpoista näytettä mistään perusjoukosta. Heidät on valittu lähinnä subjektiivisten odotusten perusteella.

Edellä kuvatun tutkittavien valinnan sisällä olen tehnyt vielä toisen valinnan. Tämän käsikirjoituksen kirjoitushetkellä olen haastatellut Matin jälkeen vielä kahtakymmentäkahta tutkittavaa. Kaikkia näitä haastatteluja en ole kuitenkaan tässä tutkimuksessa käyttänyt. Tähän ratkaisuun on kaksi perussyötä:

1. Osassa haastatteluista ei tullut esille mitään sellaista, joka tulkintani mukaan olisi ollut tutkimustehtävieni tarkoittamassa mielessä olennaisesti erilaista, kriittistä tai poleemista suhteessa teoreetikoiden näkemyksiin.
2. Kahden haastateltavan kanssa tulimme haastatteluja seuranneessa sähköpostikeskustelussa lopulta siihen tulokseen, että eettisistä syistä heidän haastattelujaan ei tässä tutkimuksessa voida käyttää. Käsittelen tätä hieman tarkemmin luvussa 5.7.

5.4 Tutkimushaastattelu ja muut aineiston keräämisen tavat

Tutkimushaastattelut niiden tutkittavien osalta, joiden haastattelut päätyivät tutkimukseni nykyiseen versioon mukaan, tein vuosien 2006, 2007 ja 2008 aikana. Kaikkia haastatteluja varten järjestettiin paikka, jossa saatoimme haastateltavan kanssa olla rauhassa kahdestaan. Kuten *Matin* kanssa tehtyä haastattelua kuvatesani totesin, käsitykseni haastattelurungon ja varsinkin sen edes suhteellisen täsmällisen noudattamisen tarpeellisuudesta muuttui empiirisen aineiston keräämisen kuluessa. *Matin* haastattelussa ja sen jälkeen haastatteluni alkoi muistuttaa jotain sellaista, mitä *Holstein & Cubrium* (1995; 2003) *Erkkilä* (2005, 46) ja *Kinnunen* (2008, 22) ovat kutsuneet *avoimeksi haastatteluksi*. Tällaisessa haastattelussa jo haastattelun lähtökohtana on ajatus ja toive siitä, että tutkittava aktiivisesti loisi tulkintoja haastattelutilanteessa, voisi esittää kysymyksiä, saisi kuulla, ovatko hänen vastauksensa sitä, mistä tutkija on kiinnostunut ja osaako tutkija alustavasti tulkita niitä.

Haastattelu on tästä näkökulmasta performanssi, josta osa on aina improvisaatiota sekä tutkittavan että tutkijan puolelta, ja se, millaiseksi haastattelutilanne rakentuu, määrää sen, mihin suuntaan ja millaisten ehtojen alaisuudessa improvisointi ja toisaalta johonkin olemassa olevaan käsikirjoitukseen nojaaminen tapahtuu. Tällainen haastattelu ei siten ole vain paikka, jossa aineistoa kerätään tai konstruktioita tallennetaan, vaan se on myös paikka, jossa merkityksiä konstruoidaan ja rekonstruoidaan, paikka, jossa positioita, oppositioita sekä identiteettejä muodostetaan, muunnetaan ja puretaan (*Doucet & Mauthner* 2008, 335).

Avoimen haastattelun perusajatusten mukaisesti minulla ei ollut varsinaisiksi tutkittaviksi päätyneiden haastateltujen kanssa sitovaa haastattelurunkoa siinä mielessä, että olisin yrittänyt kysyä jokaiselta juuri samat kysymykset – tai *Matin* kanssa oikeastaan oli, mutta en noudattanut runkoani. Minulla kuitenkin oli lista teemoista, joiden kautta uskoin saavani haastateltavat puhumaan teorian ja käytännön suhteesta ja tämän suhteen ongelmista. Tiivistettynä lista oli seuraavanlainen:

1. Haastateltavan tausta- ja yhteystiedot: koulutus ja opiskelu, työskentely kasvatusalalla ja työskentely muilla aloilla.
2. Onko mieleesi jäänyt tilannetta, jossa sovelsit kasvatustieteellistä teoriaa tai teorioita käytäntöön? Millainen tämä tilanne oli? Mitä ongelmaa yritit ratkaista? Mikä teoria tai teoriat olivat kysymyksessä? Onnistuiko sovellus?

3. Onko mieleesi jäänyt tilannetta, jossa kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltaminen ei onnistunut? Millainen tämä tilanne oli? Mitä ongelmaa yritit ratkaista? Mikä teoria tai teoriat olivat kysymyksessä? Onnistuiko sovellus lopulta ehkä erilaisten korjausyritysten kautta?
4. Monesti kuulee väitettävän, että kasvatustiede ei ole käytännössä hyödyllistä (jos haastateltava sanoi tämän itse, viittaa siihen). Mitä mieltä olet tästä väitteestä? Millä perusteella mielestäsi näin voi väittää?
5. Miten määrittelisit käsitteet teoria ja käytäntö? Mitkä ovat teorioita? Mikä on käytäntöä? Millainen suhde kasvatustieteellisen aineksen ja käytännön välillä sinusta pitäisi olla?
6. Mitä jäi sanomatta? Ymmärrätkö äsken sanotun perusteella sinun näkemyksesi teorian ja käytännön suhteesta kasvatustieteen osalta? Mitä minä en tässä tilanteessa ymmärtänyt? Mitä kysymyksiäni tai muita asioita sinä et ymmärtänyt?

Huolimatta siitä, että käytin yllä kuvattua avointa haastattelua ja olin yrittänyt rakentaa haastatteluun sellaisia teemoja, jotka toisivat esiin teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä ongelmia, osa Matin haastattelujen jälkeenkin tehdyistä haastatteluista oli sellaisia, että niissä ei oikeastaan tullut esille mitään sellaista, mikä olisi suhteessa edellä käsiteltyihin teoreetikoiden näkemyksiin uutta, kriittistä tai poleemista. Matin haastattelusta lähtien ja se mukaan luettuna tein kaikkiaan 23 haastattelua, joista päädyin litteroinnin ja alustavan tulkinnan jälkeen käyttämään kolmeatoista haastattelua. Kaksi tutkittavaa ja heidän kanssaan tuotettu aineisto jätettiin kuitenkin tutkimuksestani pois eettisten syiden perusteella.

Pidän omaa epäonnistumistani haastattelutilanteissa ehkä olennaisimpana syynä siihen, että uudistetunkaan haastattelurungon avulla osassa haastattelutilanteista ei tullut esille tai syntynyt sellaisia näkemyksiä, joita tutkimustehtäväni valossa tarvitsisin. Ne haastateltavat, joiden haastatteluja en päätenyt käyttämään, olivat mielenkiintoisia ihmisiä, hyviä ja omaperäisiä ajattelijoita, mutta haastattelutilanne ehkä rakentui sellaiseksi, että se ohjasi heidät konstruoimaan lähinnä sellaisia näkemyksiä, joiden he kuvittelivat sopivan minun odotuksiini. Vaikka haastattelija käyttäisikin onnistuneesti perinteisiä haastatteluteknisiä menettelytapoja (”lämmittelykysymykset”, kiinnostuneelta näyttäminen jne.), haastatteluun tulee silti helposti mukaan jotain sellaista, mitä voi kutsua valtasuhteeksi tai hierarkkiseksi suhteeksi (ks. Doucet & Mauthner 2008, 332–336), ja nämä suhteet heijastuvat myös aineistoon. Minun tutkimukseni tapauksessa ongelma on ehkä siinä, että haastateltavani tai ainakin osa heistä luultavasti rakensi minun positioni

haastattelutilanteessa kasvatustieteen asiantuntijaksi, jonka kanssa kasvatustieteestä keskusteltaessa olisi noloa tai tahditonta esittää kritiikkiä kasvatustieteellisten teorioiden käyttökelpoisuudesta tai teoreetikoiden näkemyksistä.

Haastattelujen lisäksi olen jatkossa esitettävien empiiristen tulosten muodostamisessa käyttänyt hyväksi myös sähköpostiviestejä ja keskusteluja, joita ei voi pitää tutkimushaastatteluina ja joita en ole nauhoittanut. Kun olin saanut muodostettua alustavan tulkinnan kunkin haastatellun aineistosta, muotoilin sen mahdollisimman konkreettiseen ja lyhyeen muotoon ja lähetin sen sähköpostiviestillä kyseiselle haastatellulle kommentointia toivoen (tästä olimme sopineet jo aikaisemmin). Kaikki haastatellut lähettivät ainakin yhden vastauksen. Olen käyttänyt tulkintojeni täsmentämisessä ja jossain tapauksessa myös korjaamisessa hyväkseni näitä sähköpostiviestejä, joten tässä mielessä ne ovat osa empiiristä aineistoani. Matin kanssa olen myös keskustellut haastattelujen jälkeen kolme kertaa, ja olen tehnyt jokaisesta keskustelusta keskustelun jälkeen muistiinpanot. Näitäkin olen käyttänyt hyväkseni Matin näkemyksen rekonstruktion täsmentämisessä.

5.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen aineiston tulkintaprosessi on äärimmäisen monimutkainen tapahtumasarja, jossa tutkijan teoreettinen tieto, yleistieto, kulttuurinen kokemus ja toisaalta se, mitä tekstissä – jos aineisto on tekstimuodossa tai tekstiä – on sanottu, osallistuvat tulkintojen muodostamiseen. Aineistosta itsestään ei nouse teorioita, hahmotu teemoja tai kuulu ääniä, mutta tutkija ei mielestäni oman tutkimukseni kaltaisessa tutkimuksessakaan toisaalta itse voi keksiä tulkintoja mielivaltaisesti; jos voisi, empiiristä aineistoa ei oikeastaan tarvittaisi ollenkaan. Tulkinnan täytyy aina olla perusteltua sekä aineiston että tutkijan suunnasta. Tulkinta edellyttää siten aineiston ja kaiken mahdollisen relevantin aikaisemman tutkimustiedon ja teoreettisten kehitelmien rinnakkain lukemista. Tässä mielessä tulkinta alkaa jo tutkittavia valittaessa, haastattelua suunniteltaessa ja aineistoa haastattelutilanteessa kerätessä, kuten olen edellä korostanutkin.

Kun haastattelutapahtuma on saatu tallennettua nauhalle, se yleensä litteroidaan eli saatetaan kirjalliseen muotoon. Myös omassa tutkimuksessani olen osittain litteroinut kaikki tutkimuksessa varsinaisesti käytetyt haastattelut.

5.5.1 Litterointi

Myös aineiston litterointi tai transkriptio on jo aineiston tulkintaa, jota välttämättä ohjaa – oli tutkija siitä tietoinen tai ei – suuri joukko teoreettisia oletuksia (Farnell & Graham 1998, 424). Kuva- tai ääninauhurin tai muun tallentimen avulla nauhoitetun haastatteluaineiston litterointi on käytännössä mahdollista tehdä äärettömän monella tavalla, eikä yhtä ja ainutta ”sanantarkkaa” tai ”sanasta sanaan” tapahtuvaa litterointia oikeastaan ole olemassakaan. Tästä syystä jo litterointiin liittyvien ratkaisujen yhteydessä tutkijan on muodostettava käsitys siitä, mitä aineistosta on etsimässä tai millaisia kysymyksiä aineistolle haluaa esittää. Tämäkään ei vielä riitä, sillä aineistolle esitettävien kysymysten lisäksi litteroinnin lähtökohtana täytyy olla jonkinlainen tulkintateoria, joka antaa vastauksen ennen kaikkea seuraaviin peruskysymyksiin:

1. Mikä haastattelutilanteessa – ja jos haastattelu on järjestetty ja tallennettu onnistuneella tavalla, myös haastattelutallenteessa – on sellaista, mistä voin löytää vastauksia niihin kysymyksiin, joita aineistolle olen päättänyt esittää?
2. Mikä haastattelutilanteessa ja haastattelutallenteessa on sellaista, minkä voin sivuuttaa ja mitä ei tarvitse litteroida?

Minun tutkimuksessani haastatteluaineistolle ja sitä tukeville muille aineistoille esittämäni kysymykset seuraavat luvussa 2 muotoilluista toisesta ja kolmannelta tutkimustehtävästä. Tässä näistä tutkimustehtävistä juontuvat kysymykset voidaan esittää tiivistetysti seuraavalla tavalla (kysymysten järjestys ei ole litteroinnin kannalta olennainen):

1. Mitä tai millaisia lausejärjestelmiä tai ajatuskokonaisuuksia haastatteleman praktikat pitävät kasvatustieteellisinä teorioina?
2. Millaisia näkemyksiä haastatteleman praktikoilla on kasvatustieteellisten teorioiden ja käytännön välisestä suhteesta?
3. Millaisissa tilanteissa haastatteleman praktikat ovat kokeneet teorian ja käytännön suhteen ongelmallisena?
4. Millaisen perusajattelutavan tai teorian ja käytännön suhdetta koskevan perusnäkemyksen pohjalta tai ilmauksina nämä ongelmat voidaan ymmärtää?

Tulkintateoriani lähtökohta palautuu siihen perusajatukseen, että tässä tutkimuksessa on empiirisen osan yhteydessä kysymys rekonstruktiiivisesta tutkimuksesta, jossa pyritään luomaan esitys haastateltavien kielenkäytön tai kielellisten ilmausten lähtökohtana olevasta sääntöjärjestelmästä. Tässä tapauksessa tuo sääntöjär-

jestelmä ymmärretään jonkinlaiseksi tutkittavien ajattelussa esiintyvaksi koherentiksi näkemykseksi kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamisesta ja tässä soveltamisessa esiintyvistä ongelmista. Hieman toisella tavalla ilmaistuna tämän voi sanoa toteamalla, että koko aineiston analyysi varsinaisesta haastattelutilanteesta alkaen perustuu siihen oletukseen, että haastateltavien teoria–käytäntö-suhdetta koskevat, haastattelussa kommunikoidut ilmaukset antavat mahdollisuuden hahmottaa tai rekonstruoida se, millainen kokonaisnäkemys heillä teorian ja käytännön suhteesta kasvatustieteen yhteydessä on.

Litteroinnin kannalta valtavan ongelmakentän muodostaa se, että haastateltavan voivat ilmaista itseään tai kommunikoida myös nonverbaalisesti. On olemassa useita nonverbaalin kommunikaation perusmuotoja, joita kaikkia ihmiset eri kielenkäyttötilanteissa, myös haastatteluissa, jatkuvasti käyttävät. Nämä voidaan tässä luokitella seuraavasti:

1. Prokseeminen kommunikaatio, jossa on kyse ihmisen yleensä vähän tiedostetusta tavasta strukturoida tai yrittää strukturoida se tila, jossa hän kommunikoi tai toimii (esim. Patterson 1978, 265; ks. myös Hall 1974). Tässä siis käytetään interspersonallista tilaa asenteiden, emootioiden ja muiden vastaavien asioiden kommunikointiin esimerkiksi toista kohti nojautumalla, taaksepäin vetäytymällä tai asettumalla tietylle etäisyydelle keskustelukumppanista.
2. Kroneeminen kommunikaatio tai ”kommunikaation kronografia” (Feldstein & Welkowitz 1978, 330). Nämä molemmat ilmaukset viittaavat siihen, että asioita on mahdollista ilmaista esimerkiksi puheen rytmin, hiljaisten hetkien sijoittumisen ja niiden keston avulla.
3. Kineesinen käyttäytyminen tai kommunikaatio, joka tarkoittaa lähinnä kehon ja sen osien liikkeiden ja asentojen käyttöä (ks. esim. Weitz 1975, 127–129).
4. Paralingvistinen kommunikaatio tai kielen paralingvistinen taso, joka sisältää esimerkiksi äänen voimakkuuden, sävelkorkeuden ja muiden laatujuen vaihtelut, ylipäättään kaikki ilmaukset ja äänen piirteet, jotka eivät ole sanoja (ks. esim. Siegman 1978, 183–184).

Kun haastatteluni on tallennettu vain äänitteinä digitaalitalentimelle, edellisen listan kohtien 1 ja 3 kommunikaatio ei siirry haastattelutilanteesta tallenteeseen lainkaan. Siitä jää vain muistikuvia ja mahdollisia muistiinpanoja, joita tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tehnyt. Litterointiin on olemassa periaatteessa ääretön määrä erilaisia mahdollisuuksia, ja osa niistä mahdollistaa sen, että myös kohtien 2 ja 4 kommunikaatiosta jää ainakin karkeita jälkiä myös litteroituun aineistoon (ks. esim. Farnell & Graham 1998, 433–436). Olen kuitenkin tässä käyttänyt litte-

rointitekniikkaa, jossa kroneemiset ja paralingvistiset piirteet on sivuutettu. Näin ollen litteroitu aineisto ei vastaa kaikkea sitä, mitä haastatteluissa on ilmaistu.

En myöskään näe, että tutkimuksessani olisi metodologisia syitä pyrkiä säilyttämään litteroinnissa uskollisesti murteellisia tai puhekielisiä ominaispiirteitä, sanojen toistoa, ”ylimääräisiä” sanoja (”tota”, ”niinku”), tai eräitä selityksiä, selvennyksiä tai ajattelun hakemista. Näin olen päätenyt litteroinnissa sellaiseen aikaan runsaasti säästäneeseen ratkaisuun, joka tuottaa tyypillisesti seuraavan kaltaisia litteraatioita:

Ilari: Jos sä olet itselles rehellinen, niin niiden hermeneutiikan ja muiden selasten kautta ei tosiasiassa voi vetää mitään rajaa siihen, mikä kuuluu tieteseen ja mikä ei... Ajattele, mitä se oikeesti meinais rahoituksen tai sellaisen kannalta, jos lääketiede ja joku... kiviterapia olis tosiaan samalla viivalla.

Tässä ja jatkossa aineistositaatit on sisennetty vasemmalta puolelta sekä kursivoitu ja haastatteluaineistossa haastatellulle keksitty nimi on sitaatin alussa. Jos sitaattiin kuuluu minun puhettani, sitaatin alussa on nimikirjaimet JP. Jos kysymyksessä on sitaatti sähköpostiviestistä, tutkittavan salanimi on sitaatin lopussa su-luissa.

Esimerkkilitteraation avulla näkyy, että olen tavoitellut litteroinnissa sellaista asua, joka ainakin jollain tavalla säilyttäisi haastateltujen puhekielelle ominaisia piirteitä. En kuitenkaan ole käyttänyt juurikaan aikaa yksityiskohtaisten vivahteiden tarkasteluun ja niiden litterointiin: yllä olevassa esimerkissä en ole esimerkiksi perusteellisesti harkinnut sitä, onko ”sä” tässä oikeampi ratkaisu kuin ”sää”, jos nauhoituksen perusteella en ole näissä selvää eroa kuullut.

Tässä ja jatkossa kolme pistettä (...) on merkinä siitä, että litteraatiossa on jätetty kokonaan pois sellaista haastattelussa esiintynyttä, jonka pituus ja/tai merkitys on vähintään ”lauseen suuruinen”. Yllä olevassa esimerkissä kohdassa ”joku... kiviterapia” Ilarin ja minun keskustelu kuului tarkemmin litteroituna seuraavasti:

Ilari: ...joku, mikä tää on, missä ne yrittää hoitaa niillä erivärisillä kivillä, että ne värit tai kivilajit jotenkin vaikuttas.

JP: Kiviterapia?

Ilari: Niin, kiviterapia olis tosiaan samalla viivalla.

Litteroinnin jälkeen seuraa varsinainen aineiston analyysi ja tulkinta. Tässä olen käyttänyt menettelytapoja, jotka voidaan koota otsikon ”rekonstruktiiivinen ja konstruktiiivinen menetelmä” alle.

5.5.2 Rekonstruktiiivinen ja konstruktiiivinen menetelmä

Rekonstruktiiivisen ja konstruktiiivisen menetelmän kehittämäni taustalla on Habermasin (1979) muotoilemana kuvaus rekonstruktiiivisen ja empiiris-analyyttisen lähestymistavan eroista ja siitä, mitä ymmärtäminen sosiaali- tai ihmistieteissä lingvistisen käänteen jälkeen voisi olla. Habermasin kuvaus näistä lähestymistavoista ei ole pelkästään eikä oikeastaan edes ensisijaisesti metodologinen vaan tieteenteoreettinen. Minun kehittämässäni on kysymys näiden tieteenteoreettisten ajatusten metodologisesti rajatusta sovelluksesta.

Rekonstruktiiivisessa menetelmässä aineiston tulkinta kohdistuu symbolisiin ilmauksiin ja sen tavoitteena on *symbolisten ilmausten eksplikaatio*. Tämä eksplikaatio on Habermasin (1979, 11–12) mukaan periaatteessa mahdollista kahdella tavalla:

1. Symbolisen ilmauksen pintarakenne kytketään toisten, tuttujen symbolisten ilmausten pintarakenteeseen. Tästä on kysymys esimerkiksi silloin, kun selitämme jonkin kielellisen ilmauksen merkityksen käyttämällä saman kielen parafrasaa tai synonyymia tai kääntämällä ilmauksen jollekin toiselle kielelle. Tästäkin aineistoni analyysissä on kyse, mutta seuraava kohta on olennaisempi.
2. Toisessa tavassa symbolisen ilmauksen eksplikaatio taas perustuu siihen, että tulkitsija pyrkii rakentamaan jonkinlaisen hypoteettisen kuvauksen sellaisista säännöistä tai sääntöjärjestelmästä, jonka avulla tietty symbolinen ilmaus tai symboliseksi ilmaukseksi ymmärretty toiminta on ylipäätään mahdollista tuottaa. Tulkitsija siis pyrkii rekonstruoimaan sellaisen intuitiivisen tai ”esiteoreettisen” tiedon, joka toiminnan tai kielenkäytön ”taakse” täytyy olettaa, jotta toiminta tai kielenkäyttö ylipäätään on mahdollista. Tulkinnan avulla pyritään kuvaamaan sellainen syvärakenne, jonka avulla tai jonka perusteella pintarakenne on tuotettu. Ymmärtämisen kohteena ei enää ole tietyn symbolisen ilmauksen tai tietyn toiminnan sisältö vaan pikemminkin sellainen intuitiivinen, esiteoreettinen tai miksei myös joissain tapauksissa teoreettinen, diskursiivinen ja julkilausuttu tieto, joka kompetentilla toimijalla on tietystä, tutkimuksen kohteena olevasta toiminnasta, ajattelusta tai kielenkäytöstä. Täl-

laisessa tulkinnassa ymmärtämisen prosessin lopputuloksena oleva tulkinta irtoaa tulkinnan kohteena olleesta symbolisesta ilmauksesta ja viittaa sellaiseen esiteoreettiseen tietoon tai sääntöjärjestelmään, jonka perusteella tulkittavana ollut symbolinen ilmaus on mahdollista tuottaa. (mt.)

Konkreettisemmin ilmaistuna ja tutkimuskohteeni yhteyden kontekstoituna tämä tarkoittaa sitä, että oletan tutkittavieni konstruoivan eli tuottavan haastattelussa esittämiään kielellisiä ilmauksia sen pohjalta, että heillä on olemassa jonkinlainen suhteellisen koherentti, rakenteellinen näkemys siitä, mikä on kasvatustieteellinen teoria ja miten sitä sovelletaan käytäntöön sekä mitä ongelmia tässä soveltamisessa on. Joissain tapauksissa tämä näkemys on niin diskursiivisinen – mikä tässä kohdassa tarkoittaa intuitiivisen vastakohtaa –, selkeä ja selvästi eksplikoitu, että sen tulkinta on vaivatonta ja onnistuu välittömästi jo itse haastattelutilanteessa. Matti esimerkiksi esitti haastattelussaan seuraavan ilmauksen:

Matti: Siis enhän mä mitenkään tiedä eri tiedekäsityksistä kaikkea sitä mitä varmaan sä..., ne kaikki hermeneuttiset ja sellaiset... mutta siis sen pohjalta mitä näkee, ku opiskelee jotain fysiikkaa ja tosissaan ajattelee ett miten se menee... ne teoriat ja ne tutkimukset, miten ne tehdään ja mitä se todistaminen tai testaus siellä on... ja miten kovaa työtä se on, että vuosikausia yhtä koetta... niin, anteeks vaan, en haluais vähätellä teikäläisten työtä... mutta eihän se mitään tiedettä oikeesti ole.

Se, että tällaista symbolisten ilmausten joukkoa tulkitaan rekonstruktiiivisesti, tarkoittaa yksinkertaisesti ja konkreettisesti sitä, että ilmausten ajatellaan perustuvan jonkinlaiseen koherenttiin ja rakenteelliseen yleisempään näkemykseen puheena olevasta asiasta tai asioista. Lähtökohtana on siis kysymys, joka liittyy seuraavaan oletukseen: ”Näin on mahdollista sanoa, jos ajattelee, että x , jos omaa asiasta näkemyksen x , tai jos asiaa koskeva teoria, ajattelutapa tai näkemys sanojalla on x .” Kirjaimella x tässä merkitään rekonstruoitavaa ajattelutapaa tai näkemystä.

Esimerkissä se on ilmaistu niin diskursiivisesti ja eksplisiittisesti, että itse haastattelutilanteessa miltei välittömästi onnistuin sen rekonstruoimaan, ja se voidaan kuvata käyttämällä ainakin osittain Matin omia käsitteitä: *Verrattuna koviin luonnontieteisiin kasvatustiede ei todellisuudessa ole tiedettä.*

Joskus taas näkemys voi olla hyvin intuitiivinen ja implisiittinen, ja silloin sen rekonstruktioimiseksi on nähtävä paljon vaivaa. Tällaisia tilanteita aineiston

analyysissa ja tulkinnassa tuli useastikin. Osan rekonstruktioistani tein kuitenkin jo välittömästi haastattelutilanteessa.

Mikä aineiston analyysissa ja tulkinnassa käyttämässäni menetelmässä sitten on konstruktivistista? Itse asiassa jokainen rekonstruktio on aina myös konstruktio. Tekstin tulkitsijana olen subjekti, jolla on oma henkilöhistoriansa, ja luen haastattelutekstejäni sellaisesta näkökulmasta, josta niiden avulla rakentuu vastaus minua kiinnostavaan ongelmaan. Tämän itsestäänselvyuden lisäksi tässä tutkimuksessa on sen perusluonteen takia myös spesifisti konstruktivistinen piirre: pyrin *muodostamaan* haastattelutekstien perusteelle praktikkojen näkemyksiä. Tämä ei tapahdu siten, että keksisin ne mielivaltaisesti, vaan niiden nähdäkseni tässäkin täytyy perustua aineistooni. Konstruktivistisuus on tässä konkreettisesti sitä, että luon aineistoja yhdistämällä näkemyksiä, joita yhdessä aineistossa tai yhdellä haastateltavalla ei sellaisenaan esiinny.

Kuten laadullisten aineistojen analyysissa ylipäätään, tässäkin *ei ole olemassa sellaisia metodisia askeleita, joiden tarkka ja uskollinen noudattaminen takaisivat oikeat tulkinnat tai oikeanlaiset rekonstruktiot*. Litteroinnin jälkeen seurannut haastatteluaineistoni varsinainen analyysi ja tulkinta kuitenkin tapahtuivat tiivistetysti seuraavien päävaiheiden kautta:

1. Välittömät rekonstruktiot tai tulkinnat ja niiden täsmentäminen: Kun kunkin haastateltavan haastattelu oli litteroitu, kirjoitin sillä hetkellä olevat, jo haastattelutilanteessa tai litteroinnissa syntyneet tulkintani tai rekonstruktioini kunkin haastateltavan osalta omaksi dokumentikseen. Esimerkiksi Matin osalta tämä dokumentti sisälsi seuraavia tulkintoja tai rekonstruktioita:

Verrattuna koviin luonnontieteisiin kasvatustiede ei todellisuudessa ole tiedettä.

Koska kasvatustieteelliset teoriat ovat mielivaltaisia, niitä ei ole mielekästä soveltaa käytäntöön.

Kasvatustieteestä puuttuu rakenteellisuus (?), joka ehkä viime kädessä tekee tieteistä tiedettä (?).

Henkityhteellinen/hermeneuttinen tms. pedagogiikka on subjektiivista, eli tässä on sama mielivaltaisuus, minkä takia ei voi soveltaa käytäntöön.

Kun olin saanut kullekin haastateltavalle laadittua tämän dokumentin, lähdin käymään kyseisen haastateltavan litteraatiota uudelleen läpi erityisesti kahden kysymyksen näkökulmasta: (a) miten välittömissä rekonstruktioissa hämäräk-

si jääneet piirteet – esimerkiksi Matin ilmaus rakenteellisuudesta – voitaisiin tehdä ymmärrettäväksi ja (b) onko litteraatiossa vielä jotain sellaista tutkimusaiheeseen liittyvää, mikä ei tule näiden välittömien rekonstruktioiden kautta ymmärretyksi? Tämä vaihe on tietysti luonteeltaan syklinen: jokainen läpiluku yleensä johti välittömien rekonstruktioiden täsmentämiseen ja korjaamiseen, jotka taas puolestaan johtivat uuteen läpilukuun. Tässä kävi myös selväksi, että kaikkea, esimerkiksi Matin mainitsemaa rakenteellisuutta, en kykene haastatteluaineistoni pohjalta ymmärtämään.

2. Alustavien tulkintojen tai rekonstruktioiden hahmottelu: Kun olin saanut kohdan (1) kunkin haastateltavan litteraatista päätettyä, laadin jokaisen osalta kattavamman rekonstruktion tai jonkinlaisen yksittäisten rekonstruktioiden ja tulkintojen synteessin tai yhteenvedon. Esimerkiksi Matin osalta tämä oli hie-man lyhennettynä seuraavanlainen:

Matin näkemyksen mukaan kasvatustiede ei ole tiedettä. Kriittinen kasvatustiede on ideologiaa, henkityhteellinen tai hermeneuttinen perinne subjektiivisia mielipiteitä, ja empiiris-analyttiseltä kasvatustieteeltä puuttuu rakenteellisuus, joka vasta tekisi siitä tiedettä. Rakenteellisuuden puuttumisen ideaa en toistaiseksi ehkä käsitä: tarkoittaisiko se sitä, että teorioiden välinen reduktio eli niiden yhdistäminen ei onnistu, vai tarkoittaako se sitä, että ei ole olemassa interteoreettisessa roolissa toimivia käsitteitä, malleja tai teorioita, jotka yhdistäisivät eri teorioita?... Joka tapauksessa Matin näkemys teoria-käytäntö-suhteen ongelmasta fokuoitetuun siihen, että kun ei ole perustiedettä, ei saada aikaan sovelluksiakaan.

3. Kommunikatiivinen validointi: Lähetin yhteenvedon tulkinnoistani sähköpostilla kullekin haastateltavalle ja pyysin heitä kommentoimaan, kritisoi-maan tai täydentämään tulkintojani. Osa vastasi vain yhden kerran ja hyvin-kin suppeasti ("Kai tuo on minusta ihan ok, vaikea sanoa kun en näe samalla tavalla kuin sinä, miten sitä oikein tutkimuksessa käytetään."), ja osan kanssa taas olen yhä kirjeenvaihdossa.
4. Korjaava tulkinta: Kohdan 3 jälkeen saamieni vastausten perusteella ryhdyin täydentämään ja korjaamaan tulkintojani. Osalla haastateltavissa tämä ei vaa-tinut juurikaan työtä, mutta osalla joudun laatimaan rekonstruktion osittain uudestaan. Tässä vaiheessa oli myös selvää, että alkuperäinen haastatteluai-neisto ei voinut enää vastata nyt muodostettuja rekonstruktiota, joten en sys-temaattisesti palannut siihen jokaisen tutkittavan osalta.

5. Konstruktiivinen tulkinta: Kohdan 4 päättämisen jälkeen ryhdyin hahmottelemaan sitä, miten yksittäisten haastattelujen pohjalta rekonstruoidusta näkemyksistä voisi tiivistää tai syntetisoida harvalukuisemman joukon praktikon näkemyksiä. Näiden kehittämisessä pidin tärkeänä kahta kriteeriä: (a) vaikka minulla ei tässä tutkimuksessa ole mitään tarvetta noudattaa sellaista periaatetta, että tulkintojen pitäisi kattaa koko aineisto, olisi kuitenkin hyvä, jos tässä kohdassa konstruoidut näkemykset hyödyntäisivät mahdollisimman laajasti sitä, mitä aineistossa ”on”. Lisäksi (b) näkemysten pitäisi olla toisistaan poikkeavia, erillisiä hahmoja. Tavoitteena on siis tuottaa jotain sellaista, johon Patton (2002, 548) viittaa luovien synteisien käsitteellä: ideaalituoppien tapaisia luomuksia, näkemyksiä, jotka ristiriidassaan tai poleemisuuudessaan suhteessa teoreetikkojen näkemyksiin olisivat puhuttelevia.

5.5.3 Teoreetikoiden ja praktikoiden näkemysten välisen keskusteluyhteyden rakentaminen

Tutkimukseni loppuosassa käyttämäni menetelmään kuuluu vielä muutakin kuin edellä käsitelty. Tutkimukseni kolmantena tutkimustehtävänä oli avata teoreetikkojen ja praktikkojen kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta koskevien näkemysten välille sellainen keskusteluyhteys, jonka avulla koko tätä suhdetta koskevassa keskustelussa voidaan luoda uusia mahdollisuuksia ja horisontteja. Tässä tehtävässä on kyse tavallaan myös empiirisen ja teoreettisen aineksen kytkemisestä toisiinsa, vaikka tutkimuksessani ei olekaan missään vahvassa mielessä kysymys teorioiden koettelusta empiiristen havaintojen perusteella.

Mitä menetelmää tällaisen keskusteluyhteyden rakentamiseen voisi käyttää? Tähän on tuskin tarjolla tai edes rakennettavissa mitään varsinaista menetelmää tieteellisen menetelmän käsitteen vahvassa merkityksessä: hyvin ja täsmällisesti määriteltynä joukkona toimenpiteitä, joita tässä pitäisi tehdä tutkimuksen uskottavuuden, luotettavuuden tai jopa tieteellisyyden takaamiseksi.

Voisiko ajatus hermeneuttisesta sivistystutkimuksesta tai edifioivasta tutkimuksesta sitten tarjota jonkinlaisia menetelmällisiä lähtökohtia tavoittelemani keskusteluyhteyden rakentamisessa? Rorty (1979, 377) korostaa, että edifioivan filosofian tähtäyspisteenä on pikemminkin pitää keskustelua käynnissä kuin yrittää löytää objektiivinen totuus, johon keskustelu voisi päättyä. Edifioivan filosofian pitää tätä varten olla harkitusti epänormaalia ja reaktiivista, protesti kaikkia sellaisia yrityksiä kohtaan, jotka pyrkivät sulkemaan keskustelun lopullisilla totuuksilla (mt.). Myös Lamnekin (1995, 71–92) yrityksestä soveltaa hermeneutti-

sen tulkinnan ja ymmärtämisen periaatteita empiirisen sosiaalitutkimuksen kontekstissa voi löytää samantyyppisiä – tosin konkreettisemmalle tasolle vietyjä – ajatuksia. Lamnek (mt. 75–76) ensinnäkin korostaa, että *hermeneuttinen differenssi* täytyy tunnustaa hermeneuttisen ymmärtämisen perustavaksi rakennaelementiksi. Yksi tämän periaatteen keskeinen tulkinta on se, että mielenkiintosiin tuloksiin johtava ymmärtäminen, ja sama koskee tietysti keskustelua, onnistuu vain, jos tulkitsijan ja tulkittavan tai keskustelijoiden horisontit eivät ole identtisiä. Niiden välillä täytyy olla ero, jännite tai etäisyys, joka mahdollistaa tulkinnan ja keskustelun etenemisen.

Gadamer-tulkinnassaan Taylor (2002, 127) esittää, että hermeneuttiseen ymmärtämiseen lopputuloksenakin pitää itse asiassa sisältyä jotain erottavaa, ei-lopullista tai keskeneräistä. Luonnontieteellisessä tutkimuksessa tiedonhankinnan tavoitteena voi hyvin olla lopullinen selitys, joka tekee tutkimusobjektin täysin ymmärrettäväksi ja sulkee pois siihen liittyvät yllätyksen mahdollisuudet tulevaisuudessa. Hermeneuttisessa ymmärtämisessä ja tutkimuksessa taas lopputulos ei voi olla tutkimuskohteen täydellistä ymmärtämistä tai kontrollia. Oikea lopputulos on se, että tulkinnan kohteen tai keskustelukumppanin kanssa voidaan myös jatkossa toimia, kuunnella ja puhua. (mt; Taylor 1978, 222–223.) Jotta puhuttavaa jäisi, jotakin täytyy myös ymmärtämisessä tai tulkinnassa jäädä kesken. Tutkimukseni kolmannen tutkimustehtävän toteuttamisessa käytettävän menetelmän osalta näistä periaatteista voi muotoilla seuraavat menetelmälliset ohjeuorat:

1. Keskusteluyhteyden rakentaminen ei voi tapahtua siten, että haastatteluista rekonstruoidut praktikkojen näkemykset vain alistetaan tai subsumptoidaan teoreetikkojen näkemyksiin esimerkiksi toteamalla niiden olevan erikoistapaaksia, kehittymättömiä versioita tai yksipuolisia esityksiä tietyn teoreetikon jo kehittämästä ja esittämästä näkemyksestä.
2. Mikään ei toisaalta estä avaamasta keskusteluyhteyttä siitä näkökulmasta, että praktikkojen näkemysten ja teoreetikoiden näkemysten välille osoitetaan samankaltaisuuksia, yhteyksiä, analogisuutta tai muun tyyppisiä siltoja.
3. Yhtä tärkeää kuin yhtäläisyyksien ja siltojen rakentaminen teoreetikoiden ja praktikoiden näkemysten välillä on, on myös ristiriitojen, antinomioiden ja erojen hakeminen ja osoittaminen.
4. Keskustelun lähtökohtana täytyy olla hermeneuttinen differenssi, jota pyritään vähentämään. Jotain siitä täytyy myös säilyä, jotta keskustelu voisi jatkua.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja onnistuneisuus

Goodwinin & Goodwinin (1984) paljon siteeratussa jaottelussa neljännesvuosisadan takaa erotetaan neljä perustapaa, joiden mukaisesti laadullisen tutkimuksen tekijä voi suuntautua tutkimuksensa luotettavuustarkasteluissa. Tutkija voi

1. käyttää ”kvantitatiivisesta”, ”traditionaalista”, ”positivistisesta” tai empiiris-analyttisestä perinteestä peräisin olevia reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä,
2. hylätä reliabiliteetin käsitteen, mutta käyttää empiiris-analyttisen perinteen validiteetin käsitettä,
3. yrittää käyttää reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä, vaikkei onnistuisikaan sanomaan niiden avulla tutkimuksensa luotettavuudesta kovin paljon tai mitään kovin täsmällistä ja
4. reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden käyttämisen sijaan omaksua tai kehittää tutkimuksensa luotettavuustarkasteluja varten kokonaan uusia, laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin ja tarpeisiin sopivia käsitteitä. (ks. myös Tynjälä 1991; Eisenhart & Howe 1992.)

Nykyään tieteelliset kausijulkaisut julkaisevat runomuotoon laadittuja tutkimusraportteja (esim. Swanson 2009; Koelsch & Knudson 2009) ja refleksiiviset, kokeelliset, tarkoituksellisesti sekavat, subjektiiviset, avoimeksi jäävät ja ristiriitaiset tekstit alkavat muodostua poikkeuksen sijasta normiksi (Denzin & Lincoln 1998b, 30). Näin ollen listaan voisi lisätä vielä viidennen mahdollisuuden: (5) tutkija voi asennoitua jyrkän relativistisesti tai postmodernisti ja jopa kieltää ainakin episteemisiin kriteereihin perustuvan luotettavuustarkastelun mielekkyyden ja tarpeellisuuden tutkimuksessaan. Tällaiseen kantaan liittyy usein myös näkemys siitä, että esteettiset, poliittiset, moraaliset, sivistykselliset tai evokatiiviset kriteerit voisivat korvata episteemiset kriteerit ja niihin perustuvat tavat arvioida tutkimusta. (ks. esim. Denzin & Lincoln 2000, 3; Smith & Deemer 2000, 893–894; Hammersley 2008, 51.)

On selvää, että tässä tutkimuksessa empiiris-analyttisestä perinteestä peräisin olevilla reliabiliteetin ja validiteetin käsitteillä ei ole mitään käyttöä, ellei niitä määritellä täysin uudestaan. Nämä käsitteet on sidottu jo määritelmiensä tasolla muuttuja-ajatteluun ja annetun näkemyksen tai sen jatkokehittelyjen kaltaiseen käsitykseen teoriasta (ks. Peltonen & Leiviskä painossa). Tällainen empiiris-analyttinen käsitys tutkimuskohteesta ei tässä tutkimuksessa ole lähtökohtanani.

Vaihtoehdon 4 osalta vaikutusvaltaisim ja laajimmalle levinnyt laadullisen tutkimuksen omaperäisten luotettavuuskriteerien joukko lienee edelleenkin peräisin Egon G. Guban ja Yvonne S. Lincolnin kehittelyistä. Heidän teksteissään nämä kriteerit ja niiden sisältö ovat vaihdelleet: 1980-luvun alussa he esittivät reliabiliteetin ja validiteetin tilalle käsitteitä credibility, fittingness, auditability ja confirmability (Guba & Lincoln 1981), 1980-luvun puolivälissä käsitejoukko oli credibility (vastaavuus), transferability (siirrettävyys), dependability (tutkimustilanteen arviointi) ja confirmability (vahvistettavuus) (Lincoln & Guba 1985; käsitteiden suomennokset Tynjälän 1991 mukaan).

Vaikka Guba ja Lincoln itse eivät tietääkseni koskaan ole esittäneet, että kaitentyypin laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelut voisivat yleispätevästi perustua vastaavuuden, siirrettävyyden, tutkimustilanteen arvioinnin ja vahvistettavuuden käsitteille, laadullisen tutkimuksen kursseilla, metodioppaissa ja tutkimusraporteissa käsitys neljän yllä mainitun luotettavuuskäsitteen yleispätevyydestä rakentuu toisenlaisena: Yllä mainitut neljä käsitettä tai niitä hyvin läheisesti muistuttavien käsitteiden joukko käytännössä asetetaan laadullisessa tutkimuksessa samanlaiseen yleispätevään asemaan kuin reliabiliteetti ja validiteetti empiiris-analyttisessä tutkimuksessa.

Niinpä tässäkin on ehkä syytä aloittaa tutkimukseni luotettavuuteen liittyvä tarkastelu pohtimalla sitä, missä määrin näitä neljää käsitettä voidaan käyttää tutkimuksessani. Vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja vahvistettavuus on Guban ja Lincolnin tuotannossa eksplisiittisesti kiinnitetty joukkoon ontologisia, epistemologisia ja osittain myös metodologisia taustaoletuksia, jotka he ovat koonneet ”naturalistisen paradigman” (Lincoln & Guba 1985, 37) tai myöhemmissä teksteissä ”konstruktivismiin” (ks. esim. Lincoln & Guba 2000, 165–173) käsitteen alle. Keskeisiä oletuksia naturalismille tai konstruktivismille ovat ajatukset useista, episteemisessä mielessä tasaveroisista sosiaalisesti rakentuneista todellisuuksista, tutkijan konstruktivisuudesta ihmisen toiminnan tutkimuksessa, tutkijan ja tutkimuskohteen interaktiivisuudesta, ihmistieteiden väistämättömästä arvosidonnaisuudesta, kausaalisen selittämisen ongelmallisuudesta ihmistieteissä ja empiiris-analyttiselle tutkimukselle ominaiseksi väitetyn subjekti–objekti-dualismin purkamisesta. Nämä voin itse asiassa kaikki allekirjoittaa tämän tutkimukseni osalta.

Vastaavuuden (credibility) käsite Guban ja Lincolnin tuotannossa perustuu ontologiseen näkemykseen siitä, että naturalistisessa tai konstruktivistisessä tutkimuksessa kohteena ei ole yksi ainut, tutkijalle tavoitettavissa oleva todellisuus. Tutkimuskohde muodostuu pikemminkin useista konstruoiduista, inhimillisistä

todellisuuksista, jotka kaikki ovat ainakin konstruoijilleen jollain tavalla ”tosia” ja joiden tutkimuksen lopullisissa tuloksissa täytyisi siten päästä näkyviin. (Lincoln & Guba 1985, 295–296.) Vastaavuus tarkoittaa siis jonkinlaista vastaavuussuhdetta tutkijan tuottamien rekonstruktioiden ja tutkittavien ihmisten tai heidän muodostamiensa yhteisöjen tuottamien konstruktioiden välillä (Lincoln & Guba 1985, 296; Tynjälä 1991, 390). Kyse ei kuitenkaan ole vastaavuudesta korrespondenssi-teoreettisessa mielessä, sillä tutkijan tuottamat rekonstruktiot eivät naturalistisessa tai konstruktivistisessa tutkimuksessa saa olla mielivaltaisia: niiden pitää ainakin jossain mielessä perustua niille konstruktioille, joita tutkittavat ihmiset itse ovat tuottaneet ja tuottavat. Metodologisessa mielessä tutkijan sisäänpääsy tällaisiin konstruktioihin, käsitteellistykseen ja teorioihin edellyttää tietysti osallistumista niihin toiminta- ja kielenkäyttötapoihin, joita tutkittavat ovat kehittäneet ja ylläpitävät.

Osallistumisen pidentäminen ja tutkittavien luottamuksen saavuttaminen, jatkuva observointi ja erityyppiset triangulaation tekniikat voivat lisätä tutkijan rekonstruktioiden vastaavuutta. Tutkimastaan toiminnasta ja kielenkäytöstä kehittämiensä rekonstruktioiden vastaavuutta tutkija voi määrittää myös antamalla rekonstruktionsa tutkimiansa ihmisten ja heidän yhteisöjensä arvioitavaksi. (ks. Lincoln & Guba 1985, 301–316.) Kuten edellä tekemistäni ratkaisuista näkyy, olen tässä pyrkinyt noudattamaan vastaavuuden periaatetta ainakin siinä määrin, että aineiston analyysissä ja tulkinnassa vaiheeseen (4) asti, ennen analyysin ja tulkinnan konstruktiiivista osaa, olen pyrkinyt perustamaan rekonstruktioni siihen, mitä aineistossa esiintyy. Vahvistettavuuden käsite täytyy siis ehkä tulkita jotenkin dialektisesti: tulkintojen pitää vastata aineistoa tai jopa tutkittavien konstruktioita, mutta toisaalta niiden pitää sanoa jotain sellaista, mitä tulkittava ei itse olisi voinut artikuloida.

Olen myös käyttänyt kommunikatiivista validointia Lincolnin & Guban (mt.) suosittamalla tavalla tai yrittämällä soveltaa käytäntöön Heikkisen ym. (2001) Habermasin diskurssieettisten kehittelmien pohjalta hahmottelemaa mahdollisuutta asettua avoimeen keskusteluun tutkimukseen osallistuvien kanssa. Tästäkin huolimatta on syytä painottaa, että empiirisen tutkimukseni lopputulokset ovat konstruktioita, joiden ei sinänsä tarvitse täydellisesti tai edes kovin paljoa vastata yhdenkään tutkittavan yksilön konstruktioita. Niiden tueksi ei myöskään nähdäkseeni tarvitse saavuttaa kommunikatiivisessa validoinnissa ehdotonta konsensusta.

Siirrettävyyden (transferability) käsite on eräässä mielessä vastine empiiris-analyyttisen tutkimuksen ulkoisen validiteetin käsitteelle: laajassa mielessä siirrettävyyttä arvioitaessa esitetään kysymyksiä siitä, missä määrin tietystä tutkittu-

jen joukosta saadut tulokset ovat siirrettävissä tai sovellettavissa johonkin toiseen joukkoon tai kontekstiin. Toisaalta Lincoln & Guba (mt. 297) korostavat kuitenkin sitä, että naturalistisen tai konstruktivistisen tutkimuksen siirrettävyys ei perustu perusjoukon ja otoksen suhteeseen eikä tähän suhteeseen liittyvään tilastolliseen päättelyyn. Siirrettävyyttä arvioitaessa täytyy tietysti olla empiiristä tietoa siitä, miten samanlaisia alkuperäisen tutkimuksen konteksti ja tulosten soveltamisen konteksti ovat (emt. 296–297), mutta loppujen lopuksi siirrettävyyden ajatuksen takana näyttää olevan näkemys siitä, että ihmisen toiminnan tutkimus jää aina olennaisilla tavoilla idiografiseksi ja sen epistemologia parhaassakin tapauksessa kontekstualistiseksi (ks. Hellström 2006, 325). Guba ja Lincoln toteavat, että siirrettävyyden asteen arviointia helpottaa se, että tutkimusraportissa esitetään tutkimuskohteesta ”tiheä kuvaus” Geertzin tarkoittamassa mielessä (Guba & Lincoln 1989, 241).

Koko siirrettävyyden käsitettä ja sen roolia luotettavuuteen liittyvänä käsitteenä en ole koskaan käsittänyt enkä käsitä edelleenkaan. Tiheä kuvaus – tai mikäään, mitä tutkija voi alkuperäisen tutkimuskontekstissa yhteydessä tehdä – ei sinänsä paranna siirrettävyyttä. Siirrettävyyden tai naturalistisen yleistämisen taakka ei näin ollen ole oikeastaan tutkimuksen tekijällä vaan niillä henkilöillä, jotka yrittävät soveltaa tutkijan konstruktioita jossain toisessa kontekstissa tai tilanteessa (Hellström 2006, 324). Siirrettävyys siis viittaa siihen, mitä joku minun tuloksillani voi tulevaisuudessa tehdä, enkä näe, miten tämä tulevaisuudessa tapahtuva voisi mitenkään vaikuttaa nykyisten tulosteni luotettavuuteen. Tästä käsitteestä ei siis ole minulle apua.

Käsitteen ’dependability’ avulla Guba & Lincoln pyrkivät hahmottelemaan sellaista naturalistisen tai konstruktivistisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeriä, jonka voisi karkeasti rinnastaa empiiris-analyttisen tutkimuksen reliabiliteetin käsitteeseen. Kuten Tynjälä (1991, 391) toteaa, käsitettä on vaikeaa kääntää suomeksi, eikä Tynjälänkään ratkaisua kääntää käsite tutkimustilanteen arvioinniksi voi pitää täysin onnistuneena. Parempaa suomennosta ei tällä hetkellä ilmeisesti kuitenkaan ole käytössä. Tutkimustilanteen arvioinnilla Guba ja Lincoln viittaavat siihen, että tutkijan on otettava huomioon tutkimuskohteen sisäisistä ja myös sen ulkoisista tekijöistä – myös tutkimuksesta ja tutkijasta itsestään – johtuvat ”vaihtelua” aiheuttavat tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 298–299.) Tutkimustilanteen arviointi kuitenkin eroaa empiiris-analyttisen tutkimuksen reliabiliteettitarkasteluista siinä mielessä, että tutkimuskohteen ei oleteta olevan stabiili ja toistuvasti mitattavissa samoissa olosuhteissa. Guba (1981) on esittänyt, että samalla tavalla kuin validiteetin osoittaminen riittää osoittamaan myös reliabiliteetin vastaavu-

den osoittaminen riittäisi kattamaan tutkimustilanteen arvioinnin. Vaikka Guba ja Lincoln myöhemmissä teksteissään (ks. esim. Lincoln & Cuba 1985, 317–318; Guba & Lincoln 1989, 242) esittäväkin tutkimustilanteen arviointia varten vastaavuuteen suoranaisesti liittymättömiä menettelytapoja, on selvää, että myös tutkimustilanteen arvioinnissa käyttökelpoisia ovat erilaiset triangulaation käsitteen alle sijoittuvat tekniikat ja ulkopuolisten, riippumattomien arvioijien tai auditoijien käyttö. Tutkimustilanteen arviointi tietysti onnistuu vasta silloin, jos tutkija on huolellisesti dokumentoinut prosessin vaiheet ja esittää ne tutkimusraportissa riittävän yksityiskohtaisesti.

Tutkimustilanteen arvioinnin käsitteellä nähdäkseni on ainakin jonkinlainen merkitys myös minun tutkimuksessani. Kuten Kvale (1995, 27) toteaa, validoiminen tai luotettavuuden tarkastelu on tarkastamista. Tässä hengessä olen edellä pyrkinyt esittämään huomiota siitä, miten olen itse vaikuttanut tuloksiini ja olen koettanut kirjoittaa raportin siten, että tutkimustani olisi mahdollista arvioida. Nämä yritykset eivät vielä tietysti riitä takamaan tutkimuksen luotettavuutta, mutta toivon mukaan mahdollistavat sen arvioinnin.

Vahvistettavuuden käsitteellä Guba ja Lincoln pyrkivät korvaamaan objektiivisuuden käsitteen naturalistisessa tai konstruktivistisessä tutkimuksessa. Jos tutkimus perustuu oletukseen siitä, että tutkimuskohde koostuu lukuisista inhimillisistä konstruktioista ja tutkijan rekonstruktio on vain yksi mahdollinen tapa hahmottaa kohde, empiiris-analyttiselle tutkimukselle tyypillisen objektiivisuuden vaatimuksessa ei näytä olevan mahdollista pitää kiinni. Objektiivisuuden sijaan tulisi vaatia ensinnäkin sitä, että tutkija on tietoinen siitä, että hänen oma viitekehjensä vaikuttaa dataan ja tuloksiin. (Tynjälä 1991, 391–392.) Vahvistettavuus edellyttää, että tutkijan rekonstruktiot, käsitteellistämistavat ja ylipäätään tutkimuskohdetta koskevat väitteet voidaan jäljittää alkuperäisiin lähteisiinsä ja rekonstruktioiden muodostamisessa käytetty logiikka voidaan ymmärtää. Myös tässä yhteydessä tutkijan on tärkeää huolehtia tutkimusprosessin dokumentoinnista ja ulkopuolisten arvioijien käyttö on mahdollista ja suositeltavaakin. (Lincoln & Guba 1985, 318–327.) Tähänkin olen pyrkinyt pyytämällä työstäni kommentteja useilta ulkopuolisilta lukijoilta. On kuitenkin vielä syytä huomauttaa erään käsitteellisen sekaannuksen mahdollisuudesta: se, että tutkimusprosessi on dokumentoitu huolellisesti ja ulkopuoliset lukijat, arvioijat tai auditoijat pystyvät jäljittämään ja ymmärtämään toimintaani ja ajatteluani tutkimuksen yhteydessä, on tietysti välttämätön ehto tutkimuksen luotettavuuden tai uskottavuuden arvioinnille. Pelkkä mahdollisuus arvioida tutkimustilannetta, vahvistettavuutta, siirrettä-

vyyttä tai vastaavuutta ei kuitenkaan sinänsä vielä osoita tai lisää tutkimukseni luotettavuutta tai uskottavuutta.

5.7 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä ja ratkaisuja

Kuten Suoranta (1995, 151) toteaa, laadullisten menetelmien käyttöä ja niiden käytön oikeutusta ihmistutkimuksessa on joskus perusteltu väittämällä niiden olevan eettisempiä kuin kvantitatiiviset ja erityisesti kokeelliset menetelmät, vaikkei näin välttämättä olekaan. Suorannan tapaan Douget & Mauthner (2008, 331) toteavat, että esimerkiksi etnografinen metodi altistaa tutkittavat paljon suuremmille vaaroille ja hyväksikäytölle kuin positivistisemmat, abstraktimmat ja ”maskuliinisemmat” tutkimusmenetelmät. Samaa voidaan nähdäkseni sanoa muista sellaisista metodeista tai lähestymistavoista, joissa aineistoa kerätään, analysoidaan ja esitetään tutkimusraportissa samaan tapaan, kuin etnografisessa tutkimuksessa tyypillisesti tehdään. Tällaiset laadulliset aineistot ovat tavalla tai toisella henkilökohtaisia, mistä seuraa sekä suhteellisen helposti ratkaistavissa olevia eettisiä kysymyksiä että huomattavan vaikeita eettisiä ongelmia.

Patton (2002, 405) lähtee tarkastelemaan laadullisen tutkimuksen ja erityisesti laadullisen haastattelun eettisiä haasteita toteamalla, että haastattelut ovat paitsi aineiston keräämistä myös aina interventioita haastateltavien ihmisten elämään: kun ihminen haastattelutilanteessa kulkee ohjatun, reflektiivisen ajattelu- ja kommunikaatioprosessin läpi, hän usein muuttuu ihmisenä. Haastattelutilanteella voi olla myös yllättävän suuri diskursiivinen voima: usein ihmiset kertovat haastattelussa asioita, joita he eivät aikoneet tuoda esille tai halusivat pitää omana tietonaan (mt. 406). Tämän takia laadullisten haastatteluaineistojen – ja sama tietysti pätee myös muuntyyppisiin aineistoihin – kerääjällä täytyy olla mahdollisimman perusteellisesti reflektoitu eettinen viitekehys, jonka avulla tutkimuksen eettisiä ongelmia voidaan ennakoita ja tutkimuksen kuluessa ratkaista. Punch (1998, 176) korostaa sitä, että tutkimuksen eettisen viitekehysten pitäisi suuntautua myös tulevaisuuteen, sillä tutkittaville aiheutuvat, tutkimuksesta johtuvat haitalliset seuraukset voivat ilmentyä vasta vuosikymmenten päästä tutkimuksen julkaisemisesta.

Patton (2002, 408–409) on esittänyt kahdeksan kohtaa käsittävän tarkistuslistan, jota tutkija voi käyttää oman tutkimuksensa eettisen viitekehysten rakentamisen runkona tai lähtökohtana. Pattonin (mt.) listan pohjalta kohdennan tutkimukseeni liittyvät eettiset kysymykset ja niihin hahmottuneet vastaukset neljään pääkohtaan.

Ensimmäinen pääkohta liittyy siihen, että tutkimuksen tarkoitus on selitettävä tutkittaville selkeästi ja ymmärrettävästi, jotta he voivat riittävästi informoituina ja tietoon perustuen suostua osallistumaan tutkimukseen tai päättää olla osallistumatta. Fluehr-Lobbanin (1998, 184–185) mukaan tämä tutkimuseettinen periaate usein kuitenkin tulkitaan kovin rutiininomaisesti tai mekanistisesti: tutkittavia voidaan esimerkiksi vain pyytää lukemaan lyhyt selostus tutkimuksen tarkoituksesta ja allekirjoittamaan sen jälkeen suostumisen ilmaiseva sopimus. Fluehr-Lobban (mt. 185) suosittaa tällaisen menettelyn sijaan sitä, että tutkijat perehtyisivät tietoon perustuvan suostumuksen vaatimuksen henkeen ja sen syntymisen historialliseen taustaan – tiedeinstituutioiden ja tutkijoiden osallistumiseen moraalittomiin ja epäeettisiin tutkimuksiin erityisesti toisen maailmansodan aikana. Tätä taustaa vasten tutkijoiden pitäisi ymmärtää, että tietoon perustuvan suostumuksen henki velvoittaa tutkijan sanan todellisessa merkityksessä keskustelemaan metodeistaan ja odotetuista tuloksista tutkimukseen osallistujien kanssa. Ideaalitapauksessa tämä keskustelu johtaa avoimeen kaksisuuntaiseen kommunikatioon, jossa tutkimuksen mahdollisia riskejä ja muita ongelmakohtia voidaan yrittää hahmottaa tutkittavien kanssa diskursiivisesti. (mt.; ks. myös Fine ym. 2000, 113–115.)

Tutkimukseni osalta tilanne on tässä yhteydessä sikäli otollinen, että kaikilla haastateltavilla on kasvatustieteistä suoritettuja korkeakouluopintoja, useilla heistä kasvatustiede on ollut jopa korkeakoulututkinnon pääaine. Heillä on siis metodikursseilta ja osalla myös omiin opinnäytetöihin liittyvästä tutkimustyöstä saatu yleisluontoinen käsitys siitä, mistä tällaisessa tutkimuksessa on kysymys, mitä haastattelussa tapahtuu, miten tutkittavat osallistuvat tutkimuksen argumentaation rakentamiseen, miten tutkimuksen tuottamaa tietoa käytetään ja kuka tällaisia tutkimuksia lukee. Tämän takia minun oli mahdollista selittää tutkimuksen tarkoitus tutkittavilleni hyvin perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti, kun kävin jokaisen tutkittavan kanssa tähän teemaan liittyviä asioita läpi tutkimushaastattelua sopiesani tai tutkimushaastattelun aluksi. Osaan tutkittavasti kehitin tutkimukseni kuluessa sellaisen suhteen, jossa kyse oli jo yhteistyössä tapahtuvasta tutkimukseni rakentamisesta ainakin sen tiettyjen yksityiskohtien suhteen.

Tämän eettisen periaatteen tai veloitteen suhteen asioita yksinkertaistava tekijä oli kohdallani myös se, että tutkimuksessani ei ollut haastattelutilanteessa mitään tutkimuksellista tai muutenkaan syytä salata tutkimukseen liittyviä asioita haastateltavilta. Tutkimuksen kysymyksenasettelu ja tutkimustavoite kyllä muutuivat tutkimuksen kuluessa, mutta käyttämäni kommunikatiivinen validointi tähtäsi varsinaisen episteemisiin tavoitteisiin liittyvän validioinnin lisäksi myös

siihen eettiseen päämäärään, että tutkittaville olisi koko ajan selvillä, minkälaisen kokonaisuuden tai argumentaation osana heidän haastattelunsa ja niistä rekonstruoidut tulokset lopulta ovat.

Toinen eettisen viitekehitykseni pääkohta oli ja on se, että tutkimuksessa on etukäteen, tutkimuksen kuluessa ja toisinaan myös jälkikäteen voitava arvioida tutkimuksen tutkittaville tuottamia riskejä: voiko tutkimus saattaa tutkittavat alttiiksi riskille ja jos voi, millä tavoilla? Tämä kohta tietenkin menee päällekkäin tai pikemminkin liittyy kiinteästi tietoon perustuvan suostumuksen vaatimukseen.

Kuten Punch (1998, 176) useiden esimerkkien kautta on osoittanut, tämän arvioiminen on todellisuudessa äärimmäisen hankala tehtävä, eikä tutkija voi siinä koskaan täydellisesti onnistua, varsinkaan jos yrittää tehdä sen pelkästään oman tietämyksensä varansa. Sen lisäksi että pyrin etukäteen kuvittelemaan mahdolliset riskitekijät, pyrin tämän takia keskusteluissa tutkittavien kanssa löytämään myös sellaisia riskimahdollisuuksia, joita itse en olisi tullut ajatelleeksi. Yritys noudattaa tätä periaatetta johti myös seurauksiin: tutkimuksessani oli viime metreille mukana kaksi haastateltua, ja heidän haastattelunsa sisälsivät esimerkkejä, selonteokoja ja kannanottoja, joita voi pitää erityisen kiistanalaisina ja kontekstistaan irrotettuina erästä kasvatuksen osakäytäntöä leimaavana. Koska tutkittavien anonyymiteetin säilyttämiseen ja suojaamiseen liittyy Punchin (mt.) mainitsemia epävarmuustekijöitä, tulimme näiden kahden tutkittavan kanssa käymissämme keskusteluissa lopulta siihen johtopäätökseen, että heidän itsensä ja heidän edustamansa kasvatuskäytännön osa-alueen suojaamiseksi heihin liittyviä aineistoja ja niistä tehtyjä rekonstruktioita ei esitetä tämän tutkimuksessa julkaistussa versiossa eikä missään muussakaan julkaisussa. Haastateltujen lopulliseksi määräksi tuli näin yksitoista kolmentoista sijaan.

Kolmas tutkimukseni eettisiin periaatteisiin ja kysymysalueisiin kuuluva kohta on luottamuksellisuus ja anonyymiteetti. Näitä käsitteitä ei voida Pattonin (2002, 408) mukaan pitää synonyymeina: Luottamuksellisuus operationaalisella tasolla merkitsee sitä, että tutkija saa tutkimuksensa myötä tietää tutkittavista asioita, jotka pitää omana tietonaan tai joita levittää vain tutkittavien kanssa yksiselitteisesti sovitulla tavalla. Anonyymiteetti vahvasti tulkittuna merkitsee sitä, että tutkijakaan ei tiedä tutkittavien henkilöllisyyttä tai identiteettiä. Tässä tutkimuksessa tutkittavat eivät ole anonyymeja: tunnen heidän henkilöllisyytensä. Sen sijaan pyrin pitämään tutkittavien henkilöllisyyden luottamuksellisena, vain minun tietooni jäävänä informaationa. Jokaiselle tutkittavalle olen jo tutkimukseni esittelyvaiheessa luvannut, että heidän henkilöllisyytensä suojataan. Tämän takia haastatellut esiintyvät tulososassa samoin kuin jo edellä olleissa esimerkeissä pseudo-

nyymeillä, jotka osa heistä valitsi itse ja osan keksin itse. Samasta syystä olen jättänyt pois myös taustatietoja harkintani mukaan. Kuten Punch (1998, 175–176) huomauttaa, näiden varotoimien epäonnistumisesta kuitenkin on olemassa lukuisia varottavia esimerkkejä: tutkijat ovat itse voineet paljastaa tutkittaviensa identiteetin, tutkimuspaikat usein valitaan tutkijan yliopiston tai tutkimuslaitoksen läheisyydestä ja tutkijan henkilökohtaisesti tuntevat tai hänen instituutionsa sisäpiiriin kuuluvat voivat usein erittäin helpostikin tunnistaa tutkittavat, vaikka he raportissa esiintyisivät pseudonyymien alla (mt.) Olen pyrkinyt arvioimaan myös näitä riskejä tehdessäni lopullisia päätöksiä siitä, keitä haastatteluista lopulta otan tutkimukseni julkaistuu versioon mukaan. Kuten edellä jo kävi ilmi, kahden tutkittavan kanssa päädyttiin osittain luottamuksellisuuden säilyttämiseen liittyvien epävarmuustekijöiden takia siihen ratkaisuun, että heidän haastattelunsa ja niistä tehdyt rekonstruktiot jäävät tutkimuksesta pois.

Neljäs tutkimukseni eettisen viitekehyksen pääkohta liittyy empiirisen aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätösten omistamiseen, aineistoon käsiksi pääsyyn ja aineiston säilyttämiseen. Lupasin tutkittaville, että vain minä pääsen käsiksi haastatteluista tehtyihin äänitallenteisiin, jotka sisältävät yksityiskohtia, joista tutkittavat olisi suhteellisen helppo tunnistaa. Tein myös selväksi, että on periaatteessa mahdollista, että tutkimustani arvioivat henkilöt voivat halutessaan tutustua aineistooni, mutta heidän käyttöönsä tarjoan ainoastaan äänitallenteista tehdyt litteraatiot, joista luottamuksellisuuden takaamiseksi on poistettu tutkittavien tunnistamista helpottavat yksityiskohdat. Lisäksi lupasin, että aineistoa säilytetään vain väitöskirjani julkiseen arviointiin asti eikä sitä käytetä muissa tutkimuksissa tai luovuteta eteenpäin toisille tutkijoille.

Tähän pääkohtaan liittyvän, aivan oman eettisen kysymyksenasettelunsa muodostaa myös se, kenen tuotoksia tutkimuksen tulokset oikeastaan ovat. Varsinkin *Matin* mutta myös muiden haastateltavien kanssa haastattelut vaihtuivat paikoitellen keskusteluiksi, joissa myös haastateltavat esittivät näkemyksiään siitä, mikä tällaisessa tutkimuksessa olisi tärkeää ja mitä tutkimukseen voisi lisätä. Tämä on metodologisen syyn ohella toinen syy siihen, että haastattelu- ja muiden aineistojeni yhteydessä on syytä puhua *yhdessä haastateltavien kanssa tuotetuista aineistosta*. Osa mahdollisesta tutkimustulokseen liittyvästä kunniansta siis kuuluu ilman muuta tähän tutkimukseeni osallistuneille. Tutkimuksen virheisiin ja puutteisiin liittyvistä ongelmista vastaan tietenkin tutkijana itse.

6 Praktikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta

Kaksi tutkimukselleni luvussa 2 asettamistani tehtävistä liittyy tutkimuksen empiiriseen osaan: tutkimuksen toinen päätehtävä on rekonstruoida tutkimuksen alkuosassa läpi käytyjen teoreetikkojen näkemysten kannalta mielenkiintoisia, mahdollisesti jopa poleemisia tai ristiriitaisia praktikoiden näkemyksiä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta. Tällaiseen empiiriseen rekonstruktioon, johon tässä tutkimuksessa pyrin, liittyy myös konstruktiivinen tai synteettinen tavoite. Lisäksi yritän muodostaa teoreetikkojen ja praktikkojen teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvien näkemysten välille jonkinlaista uusia näkökulmia avaavaa keskustelua tai ainakin alustavaa keskusteluyhteyttä.

Kuten edellä totesin, ne tutkimusprosessini yhteydessä haastatellut henkilöt, joiden haastatteluaineiston ja sitä tukevat sekundaariset aineistot olen valinnut tähän rekonstruktioideni lähtökohdaksi, on valittu yllä mainittuja tavoitteita silmällä pitäen. He eivät muodosta mitään otosta tai edes näytettä mistään laajemmasta populaatiosta. Heidän haastatteluihinsa perustuvista rekonstruktioista ei varsinaisesti voi päätellä mitään muutakaan tämän tutkimuksen aineiston ulkopuolelle menevää. Itse asiassa seuraavat rekonstruktiot eivät edusta kattavasti edes tutkimukseni koko aineistoa. Seuraavaksi esiteltävät tutkittavat on nimittäin valittu harkinnanvaraisesti kaikkien haastattelemini tutkittavien joukosta, ja heidän aineistoistaan on analyysissa ja tulkinnassa lopulta käytetty vain osa.

Aineiston analyysin ja sitä seuranneiden keskusteluiden ja sähköpostikirjeenvaihtojen kautta päädyin lopulta siihen, että voin käyttämäni analyysimenetelmän avulla luoda aineistoista viisi praktikon ajattelutapaa tai näkemystä, jotka nähdäkseni muodostavat mielenkiintoiset ja sopivan poleemisella tavalla vastakkaiset keskustelukumppanit edellä tarkastelemilleni teoreetikoiden näkemyksille kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta. Kuvio 7 antaa yleiskuvan siitä, keihin tutkittaviini mikäkin näkemys perustuu.

Haastateltavat, joiden kanssa tuotettuun aineistoon rekonstruktio ensisijaisesti perustuu	Rekonstruktion nimi
Matti (2006) } Ilari (2008) }	_____ "ylimielinen luonnontieteilijä"
Helena (2007) } Teija (2007) }	_____ "Ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi"
Inka (2007) } Mirva (2007) } Maija (2008) } Annika (2008) }	_____ Praktikon linssi
Minna (2007) } Marika (2008) }	_____ Mahdollisen käytännön ylipainotus ja epärealismi
Jaana (2009) }	_____ Käytäntöön soveltaminen on henkilökohtainen asia

Kuvio 7. Tutkittavat ja heidän haastatteluihinsa perustuvat rekonstruktiot.

Etenen empiirisen aineistoni ja sen pohjalta tekemiäni rekonstruktioiden tarkemmassa kuvauksessa kuvion 7 mukaisessa järjestyksessä. Kuten kuvioista 7 käy ilmi, järjestys ei tällöin ole siinä mielessä kronologinen, että se noudattaisi haastattelujen järjestystä tai aineiston analyysin ja tulkinnan etenemisjärjestystä.

6.1 ”Ylimielinen luonnontieteilijä”

Kerroin jo edellä tutkimusmenetelmiäni käsittelevässä osuudessa tutkimusprosessini kannalta erityisen merkityksellisestä haastattelusta tässä nimellä Matti esiintyvän tutkittavani kanssa. Koska Matin kanssa tehdyn haastattelun rooli koko tutkimukseni kannalta osoittautui yleiselläkin tasolla koko tutkimuksen kannalta suuntaa antavaksi, olen sijoittanut Matin ja hänen kauttaan mukaan tutkimukseen saadun Ilarin haastattelut tulososan ensimmäiseksi. Lisäksi kuvaan sekä haastattelun että tekemäni rekonstruktion etenemisen perusteellisemmin kuin muiden haastattelujen yhteydessä.

6.1.1 *Matin ja Ilarin haastattelut, keskustelut ja muu heidän kanssaan tuotettu aineisto*

Olin tutustunut Mattiin jo hänen suorittaessaan perustutkintoa. Hän valmistui alun perin luokanopettajaksi 1990-luvulla ja suoritti samalla tietysti kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Jonkin aikaa valmistumisensa jälkeen hän jatkoi matematiikan opiskelua. Matematiikasta, josta hän oli jo perustutkinnon suorittamisen aikana ehtinyt suorittaa opintoja, hän päätyi lopulta suorittamaan syventävät opinnot. Tämän lisäksi hän suoritti sen verran opintoja myös fysiikasta ja kemiasta, että saattoi lopettaa työnsä luokanopettajana ja työllistyä pelkästään matemaattisluonnontieteellisiin aineisiin erikoistuneena opettajana. Kaikki tämä opiskelu tapahtui työn ohessa tai lyhyehköjen virkavapauksien avulla. Matti oli ollut jo perustutkintoa suorittaessaan kiinnostunut filosofiasta ja suoritti myös tästä aiheesta valmistumisensa jälkeenkin yliopistotasoisia opintoja.

Otin Mattiin yhteyttä ja kerroin tutkimukseni silloisista tehtävistä, ongelmanasettelusta, aineiston keräämisestä ja muista olennaisena pitämistäni seikoista puhelinkeskustelussa elokuussa 2006. Halusin haastatella Mattia nimenomaan siitä syystä, että aikaisemman tuttavuutemme perusteella ounastelin pystyväni häntä haastatteleamalla välttämään niitä ongelmia, joihin aikaisemmat tutkimushaastatteluni olivat mielestäni ajautuneet. Ensimmäiset neljä haastateltavaani esittivät näkemyksiä ja mielipiteitä, joissa kyllä oli mielenkiintoisia yksityiskohtaisia piirteitä mutta jotka oikeastaan miltei jäännöksettä sopivat siihen, mitä eri teoreetikot kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta olivat jo sanoneet. Lisäksi ensimmäisten haastateltavien yhteydessä ainakin osan kohdalla minulle jäi voimakas tuntu siitä, että he pyrkivät tietoisesti varomaan sanomasta sellaista, mistä pelkäsivät minun loukkaantuvan tai muutoin pahoittavan mieleni.

Varsinainen tutkimushaastatteluni Matin kanssa – myöhemmät tapaamisemme olivat siinä määrin keskustelevia ja jopa väitteleviä, että niitä ei ehkä ole mielekästä enää kutsua edes avoimiksi haastatteluiksi – tapahtui työhuoneessani elokuussa 2006. Nauhoitin koko haastattelun, jonka mitaksi tuli miltei kaksi tuntia alun perin kaavailemamme vajaan tunnin sijasta. Matin haastattelu alkoi samaan tapaan kuin aikaisemmatkin haastattelut. Kerroin haastattelun aluksi hänelle vielä tutkimusaiheestani, hänen oikeuksistaan tutkittavana ja siitä, että hän voi kertoa muutakin kuin kysymyksiini liittyvää, jos haluaa. Tämän jälkeen etenin haastattelurunkoni ensimmäiseen kysymykseen:

JP: ...mennään sitten näihin varsinaisiin tutkimuskysymyksiin... kun oot käytännön tehtävissä kasvatusalalla, ootko törmännyt semmoseen tilanteeseen, jossa oot huomannut että tässähän mä sovellan kasvatustiedettä tai kasvatustieteellisiä teorioita käytäntöön?

Matti: Joo, ...mut en oikein ymmärrä... siis tarkemmin että...

JP: Niin, muistatko työssä semmosta hetkeä, että oisit ajatellu, että hei, tässähän voi soveltaa tätä teoriaa tai tässä mä juuri nyt sovellan.

Matti: Joo, totta kai... odotahan... No vaikka sellanen tilanne että olet, tai siis mä olen, luokassa... tai ehkä... sanopa vielä kerran se kysymys, että mitä sä oikein...

JP: Mä voin näyttääkin sen tästä... ei siis mitään sen kummempaa, että onko sulla muistikuvaa, että oisit tietoisesti ajatellut, että tässä voi nyt soveltaa tätä teoriaa tai tätä teoriaa kun on tällanen ongelma.

Matti: Aa, siis totta kai, eihän sellaselta voi... vältyä. Olen kai mä monestikin ajatellut, että toimisikohan tässä se tai tää tai onko tää nyt peräisin siitä jutusta, mitä se yks teoria väittää... jotain sä varmaan haluaisit, nimiä.

JP: Niin, jos tarkoitat teorian nimiä, niin se olis hyvä, ihan konkreettinen.

Matti: No se konstruktivismi tietenkin, en mä... enää muista kenen teorioita ne on... siitä konstruktivismistakaan osaa oikeastaan sanoa.

JP: Ei se oo niin tärkeä tässä, mulle, tai tähän mun haastatteluuni, se nimi, siis sen keksijän, tai kehittäjän nimi. Sä tarkoitat kuitenkin konstruktivistista oppimisteoriaa.

Matti: Joo, se että kaikki tieto aina konstruoidaan ja se aikaisempi tieto siinä merkkää... jotain sinnepäin.

Haastattelu jatkui jonkin aikaa saman tapaan kuin yllä olevassa aineistositaatissa: esittämälläni lisäkysymyksillä toivoin saavani konkreettisempia kuvauksia niistä tilanteista, joissa Matti olisi soveltanut koulutuksessa hankkimaansa kasvatustieteellistä teoriapääomaa käytäntöön. Matin vastaukset jäivät kuitenkin yllä siteeratujen tapaan erittäin yleisiksi. Ehkä tästä syystä siirryin kysymään teoria–käytäntö-suhteeseen liittyvistä ongelmista:

JP: No mehän voidaan palata vielä noihin edellisiin, mutta entäs näin päin. Ootko törmänny semmoseen tilanteeseen, että kasvatustieteellisten teorioiden soveltaminen käytäntöön ei oookkaan onnistunut, on tullu ongelmia?

Matti: Tietysti.. .eihän... sehän on aina sillä tavalla ongelma, että.

JP: Olisko sulla konkreettista esimerkkiä, että ihan kuvailisit mulle semmosen tilanteen missä niitä ongelmia.

Matti: No ihan mikä vaan... (naurahdus) tohon vois ottaa melkein minkä vaan tilanteen työssä, kun ei se niin vaan tai niin yksinkertaisesti ole sovellettavissa se mitä... oookoällässä.

Kirjoitin tutkimuspäiväkirjani tuolloin toimineeseen tiedostoon heti haastattelun jälkeen, että tässä kohdassa muistin tunteneeni pettymyksen ja neuvottomuuden tunteiden kasvavan: Matinkin vastaukset uhkasivat jäädä sellaisiksi, että ne ehkä voisi aivan hyvin sijoittaa yhden tai useamman teoreetikon teoria–käytäntö-suhdetta koskevan näkemyksen piiriin mutta samalla tällainen aineisto ei välttämättä kertoisi oikeastaan mitään uutta tai mielenkiintoista. Oliko vika ehkä kysymyksissäni tai jossain haastatteluteknisessä seikassa? Haastattelussa seurasi pieni, kiusallinen tauko, jonka aikana kokosin ajatuksiani ja jonka jälkeen yritin vielä täsmentää haastatteluni tavoitteita:

JP: Niin, minähän haen nyt oikeestaan sitä, että ku niin monet ihmiset sanoo, että kasvatustiede on liian teoreettista tai että siitä ei oikeesti ole käytännössä mitään hyötyä, niin onko sulla tällaisia kokemuksia ja niistä jotain hyvää esimerkkiä?

Matti: Ihan oikeasti melkeen mikä vaan... tai sähän tiedät mun taustan?

JP: Joo, sulla on ne opinnot...

Matti: Se oli kuule... sitä on aika vaikee selittää kellekään ulkopuoliselle, mutta sellainen muutos ajatteluprosessissa OKL:n jälkeen... ne opinnot, ehkä just siks kun meni vanhempana ja oli taustalla kasvatustiedettä ja sitä filosofiaa... että oikeestaan muuttu täysin käsitys koko aikaisemmista opinnoista... Mutta en mä tiedä, onko tämä nyt sitä mitä sä haluat.

JP: Ei, kun vaikuttaa tosi mielenkiintoiselta, kerro vaan.

Matti: No, jos sä jotenkin runollisesti haluaisit, tai jos mä haluaisin sen tiivistää, niin lapsi sisällä ei kuollu, mut se kasvatustieteilijä (Matti teki sanan lausessaan lainausmerkit käsillään, J.P.) kuoli.

”Kasvatustieteilijän kuolemalla” Matti tulkintani mukaan viittaa tässä prosessiin, jossa hän matematiikan ja luonnontieteiden opintojen yhteydessä oli kokenut eräänlaisen tieteellisen kumouksen tai näkökulman vaihtumisen. Kun jatkoimme haastattelua, tässä muutoksessa olennaisena piirteenä alkoi hahmottua se, että Matti ei enää ajatellut kasvatustieteen – tai ainakaan sen, mitä hänelle oli kasvatustieteenä opettajankoulutuksessa ja siihen liittyneessä kirjallisuudessa esitetty – olevan oikeastaan mitään tiedettä:

Matti: Siis enhän mä mitenkään tiedä eri tiedekäsityksistä kaikkee sitä mitä varmaan sä..., ne kaikki hermeneuttiset ja sellaiset... mutta siis sen pohjalta mitä näkee, ku opiskelee jotain fysiikkaa ja tosissaan ajattelee ett miten se menee... ne teorat ja ne tutkimukset, miten ne tehdään ja mitä se todistaminen tai testaus siellä on... ja miten kovaa työtä se on, että vuosikausia yhtä koetta... niin, anteeks vaan, en haluais vähätellä teikäläisten työtä... mutta eihän se mitään tiedettä oikeesti ole.

JP: Mun oli tarkoitus tulkita tää vasta kun olen litteroinu... mutta... on tässä pakko jo esittää mun tulkinta, niin saat sanoa ymmärrätkö mä nyt yhtään oikein, että miten tää... liittyy siihen teorian ja käytännön ongelmaan: sä siis ajattelet... että kun kasvatustieteellisten teorioiden käytäntöön soveltamisessa on ongelmia... niin se syy on oikeesti siinä... että kasvatustiede ei oikeesti oookkaan mitään tiedettä ja siksi.

Matti: Niin, suurin piirtein... tää on paha, ja mä en tosiaan haluais loukata... tosissannehan te kait tätä teette ja kaikkee... mut se on vähän sama kun noita horoskooppijuttuja, mitä se on, astrologiaa, yrittäis käytäntöön soveltaa... eihän se oikeesti mitään selitä tai ennusta tai sen avulla voi... No nyt sä varmaan ajattelet, että nyt mä oon just sellane ylimielinen luonnontieteilijä, jolle te varmaan kahvipöydässä nauratte täällä kun... mutta oikeesti, sen perusteella mitä tää prosessi... mun ajattelussa oli, niin mä olen se ylimielinen luonnontieteilijä, joka jokasen kasvatustieteilijän pitäis joskus tavata. Siis oikeestaan itsessään.

Kun Matti oli riittävän varmistunut siitä, että hän ei loukkaa ainakaan minua kannanotollaan, haastattelu jatkui huomattavasti vapautuneemmin kuin aikaisemmin.

Samalla kävi tietenkin selväksi, että silloisen haastattelurunkoni mukaisesti oli turha yrittää jatkaa. Haastattelu, joka muuttui keskusteluksi ja välillä myös väitte-lyksi, liikkui erilaisissa tavoissa hahmottaa tiede, luonnontieteelliselle tai positi-ivistiselle tiedekäsitykselle vaihtoehtoisissa näkemyksissä ja niiden ongelmissa, joiden kaikkien suhteen Matilla oli erittäin hyvä yleissivistys, minkä tiesinkin jo etukäteen.

Erosimme noin kahden tunnin jälkeen lievän ja varmaankin molemminpuoli-isen hämmennyksen vallitessa. Ehdotin kuitenkin Matille sitä, että saatuani hänen haastattelunsa litteraation valmiiksi, sulateltuani asiaa ja tehtyäni siitä tulkintoja lähetän hänelle rekonstruktioistani sähköpostia. Litteroinnissa, jossa jouduin jät-tämään todella paljon keskusteluistamme pois, ja alustavassa tulkinnassani meni miltei kuukausi, minkä jälkeen lähetin hänelle yhteenvedon tulkinnastani. Matti kommentoi tätä pitkällä sähköpostitse lähetetyllä vastauksella, jossa täydensi näkemyksiään ja kysyi minulta selvennyksiä tai tarkennuksia. Syyskuussa 2006 alkanut Matin näkemykseen ja sen tulkintaan liittyvä sähköpostikirjeenvaihtom-me on jatkunut tämän kirjoitushetken asti. Olemme myös tavanneet kolme kertaa haastattelumme jälkeen lähinnä lounailla käytyjen keskustelujen merkeissä.

Kerroin eräässä sähköpostiviestissäni Matille myös toivostani löytää muitakin haastateltavia, joilla olisi Matin kanssa samankaltaisia näkemyksiä. Matti ehdotti-kin kahta ammattiyhteyksissä tapaamaansa, pitkään opetustehtävissä toiminutta henkilöä, mutta kummankaan heidän kanssaan en tähän mennessä ole käytännön ongelmien takia onnistunut toteuttamaan haastattelua. Kolmantena mahdollisuu-tena Matti myöhemmin ehdotti Ilaria, joka lukuvuoden 2007–2008 aikana oli opetusharjoitteluunsa liittyen työskentelemässä muutaman viikon jakson Matin opettamisissa ryhmissä. Sovimme Ilarin kanssa puhelimesta haastattelusta, joka toteutettiin työhuoneessani maaliskuussa 2008. Myös Ilarille lähetin haastattelun jälkeen sähköpostitse alustaviin tulkintoihin perustuvan rekonstruktio, jota hän on tähän mennessä kommentoinut yhdellä sähköpostiviestillä. Kaikkiaan se em-piirinen aineisto, johon seuraavaksi esittämäni rekonstruktio perustuu, koostuu seuraavista osa-aineistoista.

1. Matti:

- a) haastattelu (n. 2 h) elokuussa 2006 (nauhoitus, osittain litteroitu)
- b) 11 sähköpostiviestiä syksystä 2006 tammikuuhun 2009
- c) kolme keskustelua (kukin n. tunnin pituinen, kenttämuistiinpanot)

2. Ilari

- a) haastattelu (n. 1 h) maaliskuussa 2008 (nauhoitus, osittain litteroitu)
- b) 1 sähköpostiviesti maaliskuussa 2008

6.1.2 Mattiin ja Ilariin liittyvien aineistojen pohjalta muodostettu rekonstruktio

Matti oli siis ensimmäinen tämän tutkimusprojektin yhteydessä haastattelemani praktikko, jonka näkemys kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta vaikutti poikkeavan radikaalilla ja siksi myös erittäin mielenkiintoisella tavalla siitä, mitä kasvatustieteilijät ovat kirjallisuudessa aikaisemmin esittäneet. Tämän näkemyksen rekonstruktion esittelyn tässä voisi aloittaa monestakin pisteestä, mutta sekä Matin että Ilarin näkemyksissä mainitun poikkeaman temaattisena alkulähteenä vaikuttaa olevan demarkaatioajattelu, jonka mukaan tieteen ja ei-tieteen välinen raja on hyvä piirtää selvästi:

Matti: Siis totta kai myös jossain fysiikassa täytyy sallia, että se... siellä on sellasta spekulatiota, joka ei sillä hetkellä empiirisesti... ei voi koetella, mutta se on periaatteessa voitava tuoda testattavaksi ja... tää kun on teikäläisille hämää, niin siinäkin noudatetaan sellasia, olisko ne rakenteellisia periaatteita, et niiden pätevydestä on jotain todisteita tai näyttöä... ennen kaikkea tää puuttuu teikäläisiltä... ja jos tätä ei o, niin sittenhän mikä vaan menee tai käy.

Ilari: Jos sä olet itselles rehellinen, niin niiden hermeneutiikan ja muiden sellasten kautta ei tosiasialla voi vetää mitään rajaa siihen, mikä kuuluu tieteeseen ja mikä ei... Ajattele, mitä se oikeesti meinais rahoituksen tai sellaisen kannalta, jos lääketiede ja joku... kiviterapia olis tosiaan samalla viivalla.

Mihin demarkaatio perustuu? Tähän kysymykseen en onnistunut löytämään kattavaa vastausta vielä Matin haastattelusta. Matti kyllä korosti sitä, että tieteeseen voidaan viime kädessä lukea vain se, mikä on jollain tavalla, vaikka välillisestikin, empiirisesti testattavissa (tästä matematiikka tietysti muodostaa poikkeuksen). Vaikka tämä maltillinen empirismi on Matin näkemyksessä selvää, yllä olevassa sitaatissa minulle jäi kuitenkin epäselväksi, mitä ”teikäläisille hämää” ”rakenteellisten periaatteiden” noudattaminen oikeastaan tarkoittaa, vaikka se tai siihen liittyvät teemat toistuivat haastattelussa useitakin kertoja. Ensimmäisessä Matille lähettämässäni sähköpostiviestissä esitin paitsi alustavan tulkintani myös

kyseisen epäselvyyden ja pyysin esimerkkiä tästä rakenteellisten periaatteiden noudattamisesta ja sen merkityksestä jonkin kehittämän tieteellisyyden kannalta. Matin vastaus selvensikin asiaa:

Juu, se tilanne oli jotenkin niin äkillinen, että en oikein saanut osannut sitä selvästi sanoa. Tarkoitin ihan vaan sitä, että vaikka jossain säieteoriassa pysytään kytkemään sinänsä ihan spekulatiivinen aines siihen, mikä on empiirisesti saatu koeteltua. Kun matematiikka (todella vaikea sellainen) on kuitenkin oikeasti se kieli, jolla ne ideat ilmaistaan, niin nämä rakenteelliset kytkennät eivät oikein näy niissä populaariesityksissä, joita sinäkin vissiin olet lukenut. Tai ehkä vielä tärkeämpi juttu: Niissä populaariesityksissä ei näe yhtään sitä, että luonnontieteessä ei pääse kielen avulla pelaamaan ihan miten haluaa, ja se juuri on matematiikan ansiota ja tästä tulee se rakenteellisuus. (Matti, sähköpostiviesti syyskuussa 2006)

En ole vielääkään täysin varma ja kokonaan selvillä siitä, mitä Matti tällä tarkoittaa, mutta tämä ei itse asiassa ole varsinaisen empiirisen tutkimuskohteeni, praktikon kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta koskevan näkemyksen, kannalta kuitenkaan onneksi kovin olennaista. Olennaista sen sijaan on se, että tästä ja yllä mainitusta maltillisesta empirismistä Matin ja Ilarin näkemyksissä seuraa se koko teoria–käytäntö-suhteen problematiikan kannalta keskeinen teesi, että kasvatustiede ei varsinaisesti ole tiedettä. Tätä teesiä kävimme jo Matin haastattelussa läpi tarkemmin:

JP: Kyllähän sä tiedät... että kasvatustieteessä... tai siis ei oo yhtä kasvatustiedettä, on ainakin ne kolme suuntausta (empiiris-analyttinen henkityhteellinen, kriittinen, J.P.), laadullista tutkimusta, teoreettista tutkimusta... siis näistä kaikista sä ajattelet, että ne ei oo tiedettä?

Matti: Jos rehellisiä ollaan, niin juu, tai sen mitä mä olen nähnyt tai lukenut, tietysti. Olihan mulla gradussakin... tuli luettua sellasia tutkimuksia, jotka pinnalta näyttää ihan samalta kun vaikka joku lääketiede kai on... et on tilastoaineisto ja hienoja analyysimenetelmiä ja reliabiliteetit ja kaikki... mutta ne tulokset on joko... ihan itsestään selviä tai sitten ne jää... tätä just mä en silloin opiskeluaikana tajunnut yhtään... ja se tuli vasta ku tajusi fysiikasta ja muuten... et samanlaisen tutkimuksenhan voi joku tehdä vaikka niin, että verataan härkiä ja kauriita.

JP: Sä puhut nyt siis... horoskooppimerkeistä?

Matti: Juu, että jossain muuttujassa siis verrataan näitä ryhmiä ja joskus voi olla joku ero, joskus ei. Mutta just ilman sitä rakenteellisuuden ideaa ja... tai sellasia työkaluja, joista se syntyy, niin eihän se nyt vielä oo tiedettä, eikä tuu tieteeksi koskaan, varmaan.

Empiiris-analyyttinen kasvatustiedekään, josta Matti yllä olevissa sitaateissa puhuu, ei siis hänen näkemyksensä mukaan ole tiedettä, vaikka muistuttaakin sitä ulkoisten piirteidensä tai tunnusmerkkiensä osalta. Tällaiset ulkoiset piirteet – tutkimusasetelmat, tilastoaineistot, analyysimenetelmät – eivät vielä riitä tieteen statuksen ansaitsemiseen. Yhtä huono tai vielä huonompi tilanne tietysti on henkityhteöllisen tai hermeneuttisen pedagogiikan ja kriittisen kasvatustieteen kohdalla:

Matti: Enhän mä suoraan sanottuna sellasta (henkityhteöllistä tai hermeneuttista, J.P.) tutkimusta oo koskaan oikeesti nähnyt tai siis lukenu, kun ei se saksa... mutta sanopa sä joku tutkimustulos, jonka ne on saanu aikaiseksi ja joka olis jotenkin oikeesti yleisesti hyväksytty... että ihan mielipiteitä, hirveen oppineesti ja hienosti esitettyä varmasti, en mä sitä. (Matti, haastattelu)

Matti: Kriittisestä mä olen lukenut... muistan sen x:n tutkimuksen (Matti viittasi erääseen suomalaiseen kasvatustieteilijään, jonka kyseisen julkaisun kerroin tässä kohdassa Matille itsekin lukeneeni, J.P.)... ja sanotaan nyt kauniisti niin... että sehän on ihan kuminauhafilosofiaa... oikeastaan politiikkaa tai sellasta retoriikkaa, johon sitte valitaan sopiva aineisto... että kaikki havainnot saa sopimaan, tavallaan, siinä mielessä kuminauhafilosofiaa.

Ilarin näkemys on tältä osin samankaltainen:

Ilari: Kyllähän sä olet kuullut sen varmaan tosi montaa kertaa... se on koko homma vaan hienoja nimiä ihan tutuille ja itestään selville asioille... ja sitten joka kirjassa ja joka luennolla ne nimet on vielä ihan erilaisia.

Matin ja Ilarin esittämä näkemys siitä, että kasvatustieteen tieteellisyys on kyseenalaista, ei ole tässä kaikkein oleellisinta. Oleellisempaa on se, miten tämä näkemys kytkeytyy kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteeseen ja tämän suhteen ongelmiin – tai tässä olisi ehkä jo aineksia puhua kriisiytymisestä. Kytös ei tulkintani mukaan ole kovin monimutkainen, ja Matin käyttämää astrologiavertausta voidaan tässä käyttää sen eksplikoimiseen: samalla tavalla kuin astrologit voivat kuvitella, että heidän teoriansa ja suosituksensa ovat käytännössä hyödyllisiä, myös kasvatustieteilijöillä voi olla tällainen käsitys. Molemmat ryhmät voivat kuitenkin olla väärässä: heidän teoriansa ja niihin perustuvat käytännön suosituk-

set ovat käytännössä hyödyttömiä siksi, että koska teoriat ovat epätosia, teorioihin perustuvat tekniset normit ovat myös epätosia. Näin ne eivät johda luvattun päämäärään saavuttamiseen muutoin kuin sattumalta. Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen ongelmat syntyvät tässä näkemyksessä yhdestä ainoasta perusongelmasta: mitään kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhdetta ei yksinkertaisesti todellisuudessa ole, koska ei ole olemassa päteviä kasvatustieteellisiä teorioita.

Esitin edellä huomautuksen siitä, että Matin näkemys vaikutti poikkeavan radikaalilla tavalla siitä, mitä kasvatustieteilijät ovat kirjallisuudessa aikaisemmin esittäneet. Tosiasiassa kuitenkin kasvatustieteilijöiden keskuudessa lienee aika yleistä ajatella tähän tapaan – ainakin toisten tutkimuksista tai muista kuin itselle läheisestä tiedeperinteestä. Esimerkiksi Benner & Brüggén (2000, 253) katsovat, että Popperilta peräisin oleva ajatus, jonka mukaan empiirisen tutkimuksen välinein voitaisiin muodostaa ja testata kattavia teorioita tutkimuskohteesta, ei ole ainakaan kasvatustieteessä tähän mennessä toteutunut. Suomessa Hilpelä (1980, 395) totesi samassa hengessä jo 30 vuotta sitten uuspositivistista kasvatustiedettä tarkastellessaan, että kasvatustieteessä on innokkaasti lainattu teoreettisia viitekehityksiä ja metodeja lähitieteistä, mutta näiden integroinnissa kokonaisuudeksi on kuitenkin onnistuttu vain heikosti, jolloin tuloksena on löyhä monitieteellinen ja siten ilmeisesti sekava kokonaisuus.

Brezinkakin suhtautui juuri tähän tapaan kriittisesti aikaisempia kasvatustieteelle asetettuja tieteenteoreettisia lähtökohtia kohtaan. Vielä pääteoksensa *Metatheorie der Erziehung* (1978) vuonna 1992 ilmestyneen englanninnoksen johdannossa Brezinka (1992, vii) saattoi allekirjoittaa seuraavan toteamuksensa:

Valistuksesta lähtien on... yritetty hankkia kasvatuksesta tieteellistä tietoa. Pinnallisesti tarkasteltuna tämä ohjelma on ollut menestyksellinen. Suurin osa maailman yliopistoista on perustanut tiedekuntia tai osastoja "kasvatusta", "tieteellistä pedagogiikkaa" tai "kasvatustiedettä" varten. On olemassa valtava joukko julkaisuja, jotka lupaavat kertoa kasvatusta koskevaa tieteellistä tietoa. Todellisuudessa kuitenkin pedagogiikan nousu tieteellisen statuksen omaavien alojen joukkoon on enemmän kuvitelmaa kuin todellisuutta. Sen tieteellinen luonne on edelleenkin kiistanalainen ja monet epäilevät sen hyödyllisyyttä käytännön kannalta. Akateemisena oppiaineena pedagogiikka rypee syvässä kriisissä. Sen piiristä löytyy enemmän ristiriitaisia mielipiteitä kuin tietoa, enemmän toiveajattelua kuin realismia sekä enemmän ideologiaa ja maailmankatsomusta kuin tiedettä. On tuskin olemassa mitään muuta tie-

dettä, jossa epätieteelliset juorut, partisaanimainen innokkuus ja dogmaattinen yksisilmäisyys olisivat levinneet niin laajalle.

Brezinkaa, Mattia ja Ilaria yhdistää siis varsin jyrkkä suuntautuminen esimerkiksi henkítieteelliseen pedagogiikkaan ja kriittiseen kasvatustieteeseen: niissä koko kasvatustiede degeneroituu subjektiivisiksi mielipiteiksi tai tieteen auktoriteetin kaapuun verhotuksi ideologiaksi. Mielenkiintoisesti Brezinkaa, Mattia ja Ilaria yhdistää myös kriittinen suhtautuminen sellaiseen induktivistiseen tai hyperfaktuaaliseen (Garz 1995, 12) empiiriseen kasvatustieteeseen, jossa ei onnistuta muodostamaan täsmällisesti määriteltyjä ja riittävää rakenteellisuutta sisältäviä teorioita. Tällainen kritiikki ei toki ole vierasta suomalaisessakaan kasvatustieteellisessä keskustelussa. Rauste-von Wright (1990, 134) esimerkiksi on todennut, että kasvatustieteilijät käyttävät varsin paljon energiaa yrityksiinsä osoittaa oman tieteenalansa pätevyys korostamalla luonnehdintoja ”perustutkimus/perustiede” tai ”teoria” silloinkin, kun kyse kuitenkin on vain irrallisilla taksonomioilla, terminluetteloilla tai tilastoanalyysimenetelmillä tapahtuvasta ad hoc -tyyppisestä operoinnista.

Matin ja Ilarin näkemys kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteesta ja siihen liittyvistä ongelmista voidaan nähdäkseni rekonstruoida tällä erää lopullisesti seuraavalla tavalla: Kasvatustieteellisten teorioiden ja kasvatuksen ja opetuksen käytännön välinen suhde on ongelmallinen. Tämä ongelmallisuus palautuu näennäsongelmaan tai sitä on yritetty ratkaista väärällä tavalla. Ehkä jopa kaikki kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamiseen liittyvät ongelmat palautuvat oikeastaan siihen seikkaan, että mitään kasvatustiedettä ainakaan missään tiede-käsitteen erottelukykyisessä mielessä ei ole olemassa. Se, mitä kasvatustieteilijät kutsuvat kasvatustieteeksi, on vain pinnallisesti tieteen näköistä: joukko kaikkien käytännön kasvattajien ja opettajien jo tuntemien ilmiöiden kuvauksia monimutkaisilta ja tieteellisiltä kuulostavilla nimillä (funktionaalinen kasvatustiede, pedagoginen paradoksi, piilo-opetussuunnitelma, konstruktivismi), kyseenalaisia ja rakenteettomia empiirisiä yleistyksiä epäkelvoilla aineistoilla, ideologiaa tai subjektiivisia mielipiteitä. Kasvatustieteellisen aineksen käytännön soveltamisessa on näin sama ongelma kuin astrologian käytännön soveltamisessa: kun teknisten normien tai suositusten lähtökohtana ovat hypoteesit, mallit ja teoriat ovat mielivaltaisia, ei niihin perustuvilla suosituksilla tai sovelluksillakaan voi olla mitään perusteltua roolia kasvatuksen käytännössä.

Yli vuosi sen jälkeen, kun olin haastatellut Mattia, kehittelin tutkimuksen teoreettista osaa edelleen työstäessäni ajatuksen siitä, että empiiris-analyttisen tie-

don soveltaminen käytäntöön on todellisuudessa valtavasti monimutkaisempaa kuin esimerkiksi Brezinkan (1978; 1992) tieteenteoreettisista yleisesityksistä löytyvät esimerkit teknisistä normeista antavat ymmärtää. Tämä kehittämyksi on esitetty edellä luvussa 3.2.7, mutta kertaan sen lyhyesti tässä.

Kehittämyksi lähtökohtana on kaksi perusajatusta: Kasvatustieteellisissä teorioissa esiintyvät muuttujat ovat usein toisiinsa vain korrelatiivisissa yhteyksissä, ja ennen teorioiden käytännön soveltamista tarvitaan kausaalisia analyyseja siitä, mitkä tekijät todella vaikuttavat toisiin tekijöihin. Esimerkiksi tutkimustulos, jonka mukaan vanhempien vuosittaisen ansiotulon ja lapsen koulumenestyksen välillä on korrelaatio, eivät ole sellaisenaan muokattavissa teknisiksi normeiksi: lapsen koulumenestys ei parane sillä, että vanhempien ansiotuloa nostetaan. Toisena lähtökohtanani oli ajatus siitä, että koska kasvatustieteelliset teoriat empiiris-analyttisen käsityksen mukaan sisältävät teoreettisia käsitteitä, niiden käytäntöön soveltaminen edellyttää pitkälle kehittyneitä teoreettisia rakenteita. Vasta näiden avulla voidaan spesifioida indikaattoreita ja käsitteilyjä niin konkreettisesti, että käytännön sovellukset ovat mahdollisia käytännön toimintapakkojen ja rajallisten resurssien alaisuudessa. Esimerkiksi teoreettisesta yleistyksestä ”mitä avoimempi oppimisympäristö, sitä korkeampi oppilaiden motivaatio on”, ei ole todellisuudessa mielekästä tehdä teknistä normia ”jos haluat nostaa oppilaiden motivaatiota, avaa oppimisympäristöä”. Vasta kun praktikko tietää, mitkä konkreettiset toimenpiteet ja käsitteilyt ”avaavat oppimisympäristöä”, hän voi järkevästi soveltaa empiiris-analyttista tietoa. Koska monien, ehkäpä joka kaikkien kasvatustieteellisten teorioiden pätevyys tosiasiaa joudutaan rajaamaan erilaisten mallien avulla, myös käytännön sovellukset tarvitsevat tietoa indikaattoreista, joilla pystytään diagnosoimaan lähtötilanteita. Tällaisia indikaattoreita tarvitaan myös toimenpiteiden ja käsitteilyiden formatiivisessa arvioinnissa ja summatiivisessa arvioinnissa.

Lähetin sisällöltään suurin piirtein yllä olevan kaltaisen selostuksen Matille sähköpostiviestillä 2008 syksyllä. Kysyin viestissä lisäksi, voisiko tämä seikka olla ”selitys” sille, että hän näkee kasvatustieteellisten teorioiden ja käytännön välisen suhteen niin hankalana tai olemattomana. Matti vastasi:

Hyvä pointti. Noinhan se sikäli tietysti on, että juuri tuollaisia niiden sovel-lusten pitäisi olla, jotta niitä voisi käytännössä toteuttaa. Sellaisia paketteja, joissa on mukana alkutestit, tarkat ohjeet ja materiaalit. Mutta eihän tämä tietysti vielä ratkaise sitä perusongelmaa. Jos kasvatustiedettä ei ole, niin mistäs sitten vedät tällaisia sovelluspaketteja? (Matti, sähköpostiviesti 2008)

6.2 ”Ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi”

Helenan ja Teijan nimillä tässä esiintyvien haastateltavien kanssa tuotetun aineiston avulla saatoinkin rekonstruoida sellaisen praktikon näkemyksen, joka tulee mielenkiintoisen tavalla hyvin lähelle praktisen tieteen ongelmakenttää. Helenan ja Teijan nimellä tässä esiintyvät haastatellut olen molemmat tavannut heidän osallistuessaan kurssille tai kursseille, joissa itse olin opettajana. Helena kuuli tutkimushankkeestani ja tarpeestani löytää lisää haastateltavia kollegaltaan, joka oli opiskelutoverini ja jota olin jo aikaisemmin haastatellut tähän samaan tutkimusprojektiin.

6.2.1 *Helenan ja Teijan haastattelut ja heidän kanssaan tuotetut aineistot*

Haastatteleman opiskelijatoverini antoi minulle Helenan yhteystiedot, ja Helenan suostuttua mukaan tutkimusprojektiin järjestimme haastattelun työhuoneessani syksyn 2007 aikana. Helena on valmistunut 2000-luvun alussa luokanopettajan koulutusohjelmasta kasvatustieteen maisteriksi. Noin vuoden verran hän teki lyhyitä sijaisuuksia suurehkon suomalaisen kaupungin koulussa ja sai sen jälkeen tätä kaupunkia lähellä olevasta pienestä kunnasta vakituisen luokanopettajan viran. Nauhoitin koko haastattelumme, joka kesti hieman yli tunnin. Haastattelun litteroinnin jälkeen lähetin alustavan tulkintani Helenalle, joka vastasi viestiini yhdellä sähköpostiviestillä.

Teijan, johon siis olin tutustunut opettaessani omia kurssejani yliopistolla, hankin haastateltavaksi omasta aloitteestani. Muistin hänen esittäneen opetustilanteissa sellaisia kommentteja ja kysymyksiä, joiden perusteella toivoin hänen kertovan myös haastattelussa jotain sellaista, minkä voisi asettaa mielenkiintoisella tavalla vastakkain teoreetikkojen näkemysten kanssa. Löysin Teijan sähköpostiosoitteen hänen työnantajansa verkkosivuilta, ja hän vastasi sähköpostitse lähettämääni haastattelupyyntöön myönteisesti. Teija on suorittanut kasvatustieteen maisterin tutkinnon, johon ei ole kuulunut opettajan pedagogisia opintoja. Hän on kuitenkin toiminut aikuiskoulutukseen liittyvissä opetustehtävissä noin viisi vuotta. Haastattelu toteutettiin kahden kesken opetustilassa, jota Teija ja hänen kollegansa käyttävät opetus- ja koulutustilanteissaan. Myös Teijalle lähetin haastattelun litteroinnin ja alustavan tulkinnan jälkeen sähköpostiviestissä yhteenvedon tulkinnastani, ja hän vastasi viestiini yhden kerran. Kaikkiaan se empiirinen ai-

neisto, johon seuraavaksi esittämäni rekonstruktio perustuu, koostuu seuraavista osa-aineistoista.

1. Helena

- a) haastattelu (n. 1 h) syksyllä 2007 (nauhoitus, osittain litteroitu)
- b) 1 sähköpostiviesti syksyllä 2007

2. Teija

- a) haastattelu (n. 1 h) syksyllä 2007 (osittain nauhoitettu, osittain litteroitu)
- b) 1 sähköpostiviesti syksyllä 2007

6.2.2 Helenan ja Teijan aineistojen perusteella muodostettu rekonstruktio

Helenalla vaikutti olevan paljon sanottavaa erityisesti opetusharjoittelun ohjauksesta opettajankoulutuksen harjoittelukoulussa, ja se mitä hän tätä kautta kertoi tai ilmaisi, vaikutti minusta kiinteästi liittyvän teoria–käytäntö–suhteeseen ja tämän suhteen ongelmiin. Helena koki, ettei ollut opiskeluaikana törmännyt juuri mihinkään sellaiseen teoriaan, jonka käytäntöön soveltaminen olisi ollut mielekästä. Tällä näytti olevan seurauksia myös hänen nykyisen teoria–käytäntö–suhteeseen liittyvän ajattelunsa kanssa:

Helena: Jos opiskeluaikana ei löytynyt yhteyttä teorian ja käytännön välillä, siitä huolimatta, että koulutetut ja pätevät ihmiset molemmilla puolilla (harjoittelukoululla ja kasvatustieteen kurssien yhteydessä, J.P.) esitteli näkemyksiään, tuli sellainen pohjakäsitys, ettei sitä käytännön merkitystä voi olla... että ei kai sitä sitten oo.

J.P: No mistä se tällainen pohjakäsitys syntyi, että ei oo?

Helena: Vaikka kuinka avoimin mielin perehtyisi uusiin tutkimuksiin, niin niissä aina vain se pyörä keksitään uudelleen, lapsi oppii vaikkei kukaan opeta-kaan -tyyppisiä. Ne tulokset on tavallaan semmosia, että... periaatteessa kuka tahansa täyspäinen ja vähän ajatteleva ihminen päätyis aika tavalla samaan tai jo tietää ne jo.

J.P. Eli voisko tän tulkita niin, että te käytännössä toimivat jo tiedätte kaiken oleellisen, ja on epätodennäköistä, että kasvatustiede vois keksiä mitään uutta... sillä tavalla tärkeää?

Helena: Mm, mullistavaa, joka sen arjen käytännön ihan uusiin uomiin kääntäis. Jos jotain uutta ja mullistavaa keksittäis, niin kai se meillekin tänne tihkuis. Mutta ei sieltä ole tähän mennessä mitään sellaista tullut.

Teijan haastattelussa samantapaisia teemoja tuli esille hänen kertoessaan opinnäytetyötään varten lukemastaan kirjallisuudesta:

Teija: Minä luin, mitähän nyt sanois ettei valehtelis, jotain parikymmentä artikkelia siitä aiheesta ja ihan oikeesti, kaikki oli sellasia että ne mä olisin voinut keksiä siihen graduun vaikka omasta päästä.

J.P: Sano joku esimerkki, konkreettisempi, niin.

Teija: Jotain sellaista, että ohjausprosessi on aina molemminpuolinen vuorovaikutusprosessi, blaa blaa. Että jos ei oo koskaan ollu ihmisten kanssa tekemisissä niin sitten se varmaan on iso... big news... Nyt kun mä mietin jälkikäteen, niin siinä on ehkä pari, kolme sellasta, että mä muistan niistä jotain ja ne loput on tosiaan sellasta... Mitä sä luulet, kuinka moni meistä... valmistuneista lukee jotain Kasvatus-lehteä... kun siinä, kaikki mitä siinä on, on just sellasta minkä tietää, jos tosiaan on missään vähän ihmisten kanssa tehnyt. Ette te siellä yliopistoissa mitään uutta keksi, mikä meidän pitäisi sillai heti tietää, että se lehti kannattais (tilata tai hankkia, J.P.).

Alustavassa tulkinnessani, johon sekä Helena että Teija toistaiseksi ainoaksi jääneissä sähköpostiviesteissään kertoivat yhtyvänsä, liitin tässä siteeratut kohdat ja muutaman muun katkelman yhteen ja kirjoitin niiden otsikoksi näin: ”Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde jää puutteelliseksi tai jopa kokonaan puuttumaan sen takia, että ei ole kahta jäsentä, joiden välillä voisi vallita jokin suhde. On vain käytäntö ja kuvauksia ja esityksiä siitä, minkä käytäntö jo itsekkin tietää.”

Teijan kanssa haastattelu tämän teeman yhteydessä kääntyi välillä väittelyn tyyppiseksi, tai ainakin yritin ilmaista epäilyni sen suhteen, eikö kasvatustieteen opinnoissa olisi ollut jotain siinä mielessä uutta, että sitä ei käytännöstä löydy:

J.P: Entäs semmoset tutkimukset, joissa vaikka vaaditaan, että koulut on lakautettava ja.

Teija: No siinä on taas toinen ääripää, mutta sitten jos lähtee kysymään että miksi... on popularisoituja ja provosoivia väitteitä, mutta ne argumentit ei kestä mihinkään. Itse asiassa ne vaatis hirveen vahvat perustelut. Mutta kun sitä ei oo, niin siihenpäähän se jää... voihan sitä kuka tahansa vetää hatusta ihan mielipiteen varassa... jotain ihan ufoa... Niin, se mitä mä en siinä ym-

märrä, että... miksi sen muutoksen pitää olla niin hirveen radikaali... että siinä tavallaan romutetaan... oonko mä nyt väärässä, että eikö siinä muutu koko tää kasvattaja–kasvatettava-asetelma, jos oppilaat opettaa siellä toisiaan tai opettajia... oonko mä väärässä?... mitä enemmän mä mietin sitä niin sitä hankalammaksi mulle tulee käsittää... ku se ei perustu yhtää mihinkään ja kaikki vaan pitää panna uusiksi.

Sijoin yllä olevan katkelman alustavan tulkinnan vaiheessa yhteen niiden haastattelukatkelmien kanssa, jotka käsikirjoituksen tässä versiossa muodostavat perustan luvussa 6.4 (mahdollisen käytännön ylipainotus ja epärealismi) esitetylle rekonstruktioille. Useita kuukausia alustavan tulkinnan jälkeen Teijan haastatteluun palatessani päädyin kuitenkin siihen, että sekä edellä mainittua ”ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi” -motiivina että tässä katkelmassa esille tullutta ”ihän ufoa” -motiivina voi ja jopa pitääkin tarkastella yhdessä. Päädyin lopulta seuraavaan rekonstruktioon:

Kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde joutuu ongelmiin kahdentyypin virheellisen paikanmäärityksen seurauksena. Ensimmäinen virhe on se, että teoria ei onnistu muodostamaan käytännöstä erillistä identiteettiä, jolloin se ei kykene sanomaan käytännöstä mitään sellaista, mitä käytäntö itse ei jo tiedä. Kyse on siis siitä, että teoria ja käytäntö samaistuvat tai ovat sama asia. Tällöin mitään suhdetta ei voi muodostua eikä teoria voi tehdä käytäntöä itsestään tietoisemmaksi henkityhteellisen pedagogiikan edustajien tai kriittisen kasvatustieteen tarkoittamassa mielessä.

Toinen virheellisen paikanmäärityksen mahdollisuus on se, että teoria irrottautuu täysin käytännöstä. Teoretisoinnit tai reformiohjelmat, joissa vaaditaan käytännön radikaalia muutosta perustamatta näitä vaatimuksia johonkin sellaiseen, joka käytännössä jo tällaisten muutosten ituna ja mahdollisuutena on olemassa, ovat teoria–käytäntö-suhteen kannalta yhtä tyhjiä kuin käytännön kanssa identtiset teoriat. Niiden tyhjiys tai hyödyttömyys käytännössä syntyy siitä, että on täysin arvauksen varassa, mitä tällaisista teorioista käytännössä loppujen lopuksi seuraisi.

On ehkä mahdollista vielä rikastaa tätä rekonstruktioita vertaamalla sitä Matin ja Ilarin aineistojen pohjalta edellä esitettyyn rekonstruktioon: siinä missä teoria–käytäntö-suhteen epäonnistuminen Matin ja Ilarin tapauksessa johtuu kasvatustieteen *epäonnistumisesta teoreettisena tieteenä*, Helenan ja Teijan pohjalta muodostetussa praktikon näkemyksessä voisi ehkä sanoa, että kasvatustiede *epäonnistuu praktisena tieteenä*. Helenan ja Teijan haastatteluista rekonstruoitu praktikon

näkemyks ei loppujen lopuksi poikkea olennaisesti siitä tematiikasta, jota Benner (1991a, 16–17) käsittelee praktisen differenssin – ja pedagogiikassa erityisesti pedagogisen differenssin – käsitteen avulla. Jotta pedagogiset teoriat voisivat ilmauksen todellisessa mielessä ja täydessä potentiaalissa olla teoriaa praksiksesta praksista varten, täytyy teorian ja käytännön välillä olla jonkinlaista epäjatkuvuutta ja eroa: teoria ei voi olla välittämätöntä käytäntöä (mt. 17) tai sama asia kuin käytäntö, mutta se ei voi toisaalta abstrahoitua pedagogisesta käytännöstä täysin irtikään muuttumatta utooppiseksi tai käytännön soveltamisen kannalta epämiellekkääksi. Sopivan position löytäminen näiden kahden ääripään välillä kussakin tutkimuksessa on teoreetikon tehtävä, ja praksis puolestaan saa lopulta ratkaista sen, miten teorioita käytäntöön sovelletaan.

6.3 Praktikon linssi

Tämä rekonstruktio poikkeaa muodostamisensa ja syntykontekstinsa osalta kaikista muista tässä tutkimuksessa esitetyistä rekonstruktioista. Sen alkuperänä on nimittäin huomio siitä, mistä haastateltavat eivät puhuneet – ainakaan spontaanisti. Tässä mielessä jokainen yhdestätoista tutkimushaastattelustani toimii tämän rekonstruktion lähtökohtana olevana aineistona.

6.3.1 Lähtökohtana olevat aineistot

Vaikka tämä rekonstruktio perustuu kaikkien haastateltujen kanssa tuotettuihin aineistoihin, käytän tässä erityisesti Inkan, Mirvan, Maijan ja Annikan haastateluista löytyviä katkelmia muodostaessani tarkempaa kuvaa siitä, millaisia variaatioita ja ennen kaikkea perusteluja praktikon linssiksi nimeämäni näkemys kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhteesta ja siihen liittyvistä ongelmista pitää sisällään. Inka ja Mirva ovat entisiä opiskelijoitani, jotka ovat valmistuneet kasvatustieteen maistereiksi luokanopettajan koulutusohjelmasta. Otin itse heihin molempiin yhteyttä, Inkaan henkilökohtaisesti ja Mirvaan sähköpostitse, ja pyysin heitä osallistumaan haastatteluun. Molemmat heistä ovat töissä perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Inkalla on noin viiden vuoden käytännön työura takanaan, kun taas Mirva on ollut opetustyössä kuusi vuotta. Inkan ja Mirvan haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2007.

Maija on aineenopettaja, joka kuului tutkimuksestani eräältä toiselta haastateltulta. Tämä toinen haastateltu – minun pyynnöstäni – tiedusteli Maijan halukkuutta osallistua tutkimusprojektiin, ja sovimme haastattelun alkuvuoteen 2008. Mai-

ja on valmistunut filosofian maisteriksi 1990-luvun lopussa ja hänellä on työkokemusta lukio-opetuksesta noin kymmenen vuotta.

Annikan nimellä tässä esiintyvän haastateltavan anonymiteetin suojaamiseksi en voi kertoa tarkasti sitä, millainen hänen koulutustaustansa on ja miten hän päätyi osallistumaan tutkimukseeni. Voin kuitenkin kertoa sen, että hän ainoana tutkimukseni tässä vaiheessa mukana olevista haastateltavista toimii oppilashuoltoon liittyvissä tehtävissä. Seuraavassa on yhteenveto niistä empiirisistä aineistoista, joihin tässä luvussa esittämäni rekonstruktio perustuu:

1. Inka
 - a) haastattelu (n. 1 h) syksyllä 2007 (nauhoitus, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti talvella 2008
2. Mirva
 - a) haastattelu (n. 1 h) syksyllä 2007 (nauhoitus, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti syksyllä 2007
3. Maija
 - a) haastattelu (n. 1 h) alkuvuodesta 2008 (nauhoitus, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti alkuvuodesta 2008
4. Annika
 - a) haastattelu (n. 1,5 h) syksyllä 2008 (nauhoitettu, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti syksyllä 2009

6.3.2 Praktikon linssi ja turha zoomailu

Jokaisessa tämän tutkimuksen aineistoon päätyneessä haastattelussa aloitin varsinaisesti tutkimustehtäviini liittyvän haastattelun kysymällä haastateltavalta esimerkkiä sellaisesta tilanteesta, jossa hän on soveltanut tai ainakin yrittänyt soveltaa kasvatustieteellistä teoriaa käytäntöön. Matti ei osannut tai voinut sanoa tähän mitään. Muut kymmenen haastateltavaa nimesivät tilanteita, joiden voi ajatella fyysisesti rajoittuvan kyseessä olevan praktikon oppilaitoksen tai muun konkreettisen työpaikan sisälle, esimerkiksi:

Inka: Yks oppilas voi saada aikaan sen, että siitä tulee selviytymistilanne, jossa... kaikki mikä toimii on tarpeen, se arki on niin erilaista siellä koulussa.

Annika: No se on oppilaskeskusteluissa, missä oon soveltanu tiettyä psykologista tietoo.

Sovellettuina teoriona tässä yhteydessä mainitut teoriat ovat nekin luonteeltaan psykologisia tai mikrotason interaktiota kuvaavia tai selittäviä teorioita:

Annika: Tämä koulutus on ollut hyvä siinä, että oppii vuorovaikutustaitoja ihmisten kanssa.

Maija: No konstruktivismi.

Mirva: Piaget, ja ne mitä siitä on kehitelty.

Yksikään haastateltavista ei maininnut tässä yhteydessä sovellettuna teoriana mitään sellaista, jonka voisi katsoa kuuluvan selvästi kriittisen kasvatustieteen piiriin. Yksikään haastateltavista ei maininnut soveltamistilanteenaan sellaisia ”yhteiskunnallisia yhteyksiä”, joihin varsinkin kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta praktikoiden kuitenkin pitäisi kiinnittää huomiota: esimerkiksi koulutuksen tavoitteiden ideologiakriittistä analyysia, oppilashuoltoon liittyviä normalisaatiopyrkimyksiä, emansipaatiota perinteisistä sukupuolirooleista tai PISA-tutkimusten yhteiskuntakriittistä erittelyä. Juuri tämän rekonstruktion kohdalla mukaan valitsemani haastateltavat olivat kuitenkin henkilöitä, joiden varmasti tiesin tuntevan myös hermeneuttisen ja kriittisen kasvatustieteen perinnettä. Heidän voisi ajatella näkevän kasvatusta- ja sivistysprosessien historiallisuuden, yhteiskunnallisuuden ja poliittisen luonteen. Miksi he sitten eivät ottaneet haastattelussa esille mitään näihin liittyvää esille esimerkkeinä teorioiden soveltamisesta käytännön työssään? Kysyin tätä Inkalta ja Mirvalta sähköpostitse samassa viestissä, jossa lähetin heille alustavan tulkintani. Maijalta ja Annikalta kysyin tätä samaa jo haastattelussa:

J.P: Sä et nyt ottanut... mitään tämmöstä esille. Et oikeastaan ajattele, että ne kuuluis siihen käytäntöön?

Annika: Kyllä ajattelen, että ne kuuluu siihen käytäntöön, mutta yritin ajatella... on vaikea palata niihin teorioihin... minusta tuntuu, että mä en niitä muista.

Maija: Voihan niitä ajatella, että niitä vois soveltaa, mutta oikeesti kun ite toimii siinä käytännössä ja koulun arjessa, ne tuntuu niin etäisiltä ja turhanpäiväisiltä... Jos höselteä siinä joka asiassa, että nyt mä parannan tän ja tuon tasa-arvon sinne ja kaikkea sitä hienoo, niin voitko siinä enää olla opetus-

työssä hyvä... jos ei siihen keskity? Ne on kuitenkin ne nuoret... vaikka abit, että et sä siinä niiden kanssa voi alkaa että unohdetaan kirjoitukset ja nyt muutetaan maailmaa.

Maija: Jos minä... opettajana kolme vuotta pistäsin siihen, että lähtisin kasvattamaan niistä... sellasia maailmanparantajia... mutta kun se tosiasia on se, että ne pääsis sieltä lukiosta eteenpäin... niin niiden täytyy osallistua niihin kirjoituksiin... jossa ei tosiaan mitata niitä maailmanparannustaitoja, vaan että ne sais hyvän arvosanan ja sais sen opiskelupaikan ja sitä myötä työpaikan joskus sitte... niin se asia että, nehän on sitten lukion jälkeen niitten maailmanparannustaitojensa ihan käettämiä ja kyvyttömiä toimimaan siinä yhteiskunnassa, joka vaatii ihan erilaisia taitoja kuin... ne maailmanparannustaidot... että kun on niinku tietyn aineen opettaja, niin ossaa opettaa sen oman alansa asiat hirveen tarkasti ja perusteellisesti, mutta miten ja mistä... loppujen lopuksi voi sitten tietää... miten minä sitten tiijän että millaset taidot sitten on toimivia ja tarkoituksenmukaisia maailmanparannustaitoja, niin että niistä oppilaista tulee sitten vaan sellasia idealistihaihattelijoita, josta ei oo mihinkään. Kun siinähan on se idea, että pitäis kasvattaa tulevaisuutta varten, niin eihän aikunenkoan voi tietää sitä, että minkälaista tulevaisuutta varten... että minkälaiset maailmanparannustaidot olis sitten tarpeellisia vaikka kymmenen vuoden päästä... ei voi tietää.

Inkan sähköpostiviestissä vastaus kysymykseeni oli kiteytetty hyvin ytimekkääksi:

Ihminen on laiska ja likinäköinen. (Inka, sähköpostiviesti 2008)

Inkan lyhyt toteamus aluksi huvitti minua, mutta kun yritin rakentaa tulkintaa, joka kattaisi sen ja Maijan yllä siteeratun vastauksen, se herätti ajatuksen siitä, että kysymys ei ole likinäköisyydestä vaan eräänlaisesta *praktikon linsssistä*. Kasvatuksen käytännössä toiminta ja reflektio on pakko fokusoida siihen, mitä on käsillä: pedagogiseen interaktioon, oppilaan poissaolokierteen katkaisemiseen tai abiturienttien valmentamiseen ylioppilaskirjoituksia varten. Tällainen praktikon fokusointi voi tietysti näyttäytyä kriittisen kasvatustieteen kannalta ongelmallisenä: tilanteena, jossa rajoittuneen käytännön tai praktisen kehän murttamiseen ja muuttamiseen tarvittaisiin jonkinlaista ideologiakritiikkiä tai emansipatorista toimintatutkimusta.

Toisaalta praktikon harkittu ja pitkälle kehittynyt toiminta ei ole mahdollista ilman tällaista praktista fokusoitumista johonkin, jossa juuri fokusoitumisen kaut-

ta voi kehittyä osaavaksi ammattilaiseksi. Tötön (1997, 59) metodologiseen keskusteluun valokuvauksen maailmasta ottama huomio ”alinomainen linssien vaihtaminen ja zoomin vatkaminen on aloittelijan tunnusmerkki” sopii ehkä jollain tavalla tässäkin kuvaamaan rekonstruoimaani ajattelutapaa.

Tämä tulkinta voi tehdä ymmärrettäväksi myös toisen poissaolon, joka empiirisessä aineistossani näkyy. Kuten tutkimukseni alkuosassa totesin, esimerkiksi henkítieteellisen pedagogiikan ja muunkin kasvatustieteen piiristä löytyy ajatus siitä, että teoria–käytäntö-suhde on äärimmäisen kompleksinen ja itse asiassa käytännön toimiminen pedagogisissa tilanteissa jo on eräänlaista teoriaa. Teoreetikkojen näkemyksistä löytyy myös refleksioteoreettisia ajattelutapoja (Litt, Derbolav, Klafki), joissa kaikissa on yhteisenä piirteenä ajatus tai jopa vaatimus siitä, että korkeatasoisessa pedagogisessa refleksiossa ajattelun täytyisi suuntautua itseensä ja omiin perusteisiinsa. Teoria–käytäntö-suhteen osalta tämä merkitsisi esimerkiksi sitä, että tämän suhteen hahmotustapa, sen perusteltavuus ja sen ongelmat nousisivat jatkuvasti tietoisena ja kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Voi tietysti olla, että luen ja tulkitsen aineistoani tässä väärin, mutta tällaisia aineksia en siitä ainakaan tähänastisissa tulkinnoissani tai rekonstruktioissani ole löytänyt. Kukaan haastateltava ei nostanut keskusteltavaksi kysymystä siitä, mitä teoria–käytäntö-suhteella oikeastaan tarkoitetaan, kukaan ei myöskään huomautanut siitä, että esimerkiksi wengeriläisessä katsannossa kaikki pedagoginen toiminta on jo teorioiden käytännön soveltamista – vaikka haastateltavissa oli ihmisiä, joille olen tämän näkemyksen itse luennolla selittänyt. Se, mitä tarkoitan praktikon linssillä, liittyy tässä siihen, että praktikoiden käytännön pedagogisissa tilanteissa on toimintapakko ja toiminnassa onnistuminen edellyttää sitä, että fokusoii toimintansa siihen, mikä on ratkaistava tässä ja nyt, minkä voi ratkaista ja minkä osaa. Väärä linssinvalinta tai jatkuva linssien vaihtelu johtaisi siihen, että ei itsekään opi mitään, mikään ei onnistu kunnolla ja oman toiminnan perusteet jäävät samalla epävarmoiksi.

Maijan jo äsken siteerattu toteamus antaa vielä yhden mahdollisuuden asettaa praktikoiden näkemykset keskustelemaan teoreetikoiden näkemysten kanssa:

Maija: ...nehän on sitten lukion jälkeen niitten maailmanparannustaitojensa ihan käettömiä ja kyvyttömiä toimimaan siinä yhteiskunnassa, joka vaatii ihan erilaisia taitoja kuin... ne maailmanparannustaidot... että kun on niinku tietyn aineen opettaja, niin ossaa opettaa sen oman alansa asiat hirveen tarkasti ja perusteellisesti, mutta miten ja mistä... loppujen lopuksi voi sitten tie-

tää... miten minä sitten tiijän että millaset taidot sitten on toimivia ja tarkoituksenmukaisia maailmanparannustaitoja.

Bennerin (1994, 84–85) mukaan teoria–käytäntö-suhteen osalta voidaan ajatella, että mitään ihmiskunnan lopullista päämäärää ei itse asiassa voi eikä ehkä tulisiakaan tavoitella kasvatuksen kautta, mutta ei myöskään minkään muun yksittäisen praksiksen – esimerkiksi pelkän politiikan – kautta. Kollektiiviseen sivistysprosessiin tarvitaan yhteiskunta, joka kokonaisuutena ja eräänlaisena *kokonaiseksperimentinä* jatkuvasti tavoittelee jotain parempaa, ihmisyyden ylösrakentamista tai sivistystä (mt.). Jos utooppisissa ja käytännöstä irronneissa, pedagogisesta differenssistä abstrahoivissa, teoreetikoiden näkemyksissä tai reformiohjelmissä vaaditaan opettajia ja oppilaita uhraamaan oma pedagoginen toimintansa sellaisille päämäärille, joissa he eivät ole asiantuntijoita tai kompetentteja, kokonaisyhteiskunnalliset seuraukset eivät välttämättä ole sellaisia, mitä reformiohjelmien kehittäjät olisivat toivoneet.

6.4 Mahdollisen käytännön ylipainotus ja epärealismi

Tämän rekonstruktion ytimessä on ajatus siitä, että usein kasvatustieteen otsikon alla esitetyille teorioille näyttää olevan tyypillistä se, että ne eivät ole kuvauksia siitä, mitä kasvatustodellisuudessa reaalisesti tapahtuu. Ne ovat pikemminkin kuvauksia siitä, mitä niissä voisi tapahtua ja pitäisi tapahtua. Usein niihin sisältyy myös piirre, jota voi kutsua *kaksoisutooppisuudeksi*: joskus kasvatustieteelliset teoriat eivät ole edes esityksiä siitä, mitä tällä hetkellä voisi tapahtua, vaan hahmotelmia siitä, mikä *tulevaisuudessa* olisi mahdollista.

6.4.1 Minnan ja Marikan haastattelut ja muu heidän kanssaan tuotettu aineisto

Minna on 1990-luvun alussa valmistunut peruskoulun ja lukion aineenopettaja, joka valmistumisestaan lähtien on työskennellyt samassa koulussa. Valmistumisen jälkeen hän suoritti lisää kasvatustieteen aineopintoja, joiden piirissä tutustuin häneen opettaessani erästä kurssia. Kyseessä oli kurssi, jonka yhteydessä yritin kerätä tähän tutkimukseeni aineistoa antamalla opiskelijoille mahdollisuuden kirjoittaa yhtenä kurssitehtävänä essee aiheesta ”Oma näkemykseni kasvatustieteellisten teorioiden ja käytännön suhteesta”. Minnan esseestä löysin mielestäni kiinnostavia kohtia, esimerkiksi seuraavan:

Joskus on kyllä ihmetyttänyt, mitä nämä teoreetikot käytännön opettajan työstä oikein ajattelevat tai ovatko he sitä koskaan nähneetkään. Siinä määrin utopistisilta heidän teoriansa nimittäin joskus vaikuttavat. (Minna, esseekirjoitus)

Minna oli lupautunut antamaan esseekirjoituksensa tutkimuskäyttöni, mutta esseen lisäksi halusin myös haastatella häntä. Otin häneen yhteyttä sähköpostitse, ja haastattelu saatiin pidettyä työhuoneessani syksyllä 2007. Haastattelun ja sen alustavan analyysin jälkeen lähetin Minnalle sähköpostiviestin, jossa esitin tuolloisen rekonstruktion hänen ajattelutavoistaan. Minna lähetti yhden vastauksen, jossa kommentoi eräitä tulkintojani.

Marika on luokanopettaja, joka tosin satunnaisesti opettaa erikoistumisainetta myös peruskoulun vuosiluokilla 7–9. Hän on valmistunut 2000-luvun alussa kasvatustieteen maisteriksi luokanopettajan koulutusohjelmasta. Marikan päätymistä haastatteltavaksi en voi tässä yksityiskohtaisesti selittää asettamatta hänen anonymiteettiaan vaaraan. Hänen haastattelunsa tapahtui työhuoneessani huhtikuussa 2008. Haastattelun jälkeen lähetin Marikalle sähköpostitse alustavia tulkintojani, ja hän lähetti takaisin vastauksen, jossa katsoi tulkintojeni olevan kaikkien olennaisten seikkojen suhteen oikeansuuntaisia. Tämän jälkeen emme ole olleet yhteydessä tähän tutkimukseen liittyvien seikkojen osalta. Tässä luvussa kehitelty rekonstruktio perustuu seuraaviin aineistoihin:

1. Minna
 - a) haastattelu (n. 1 h) syksyllä 2007 (nauhoitus, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti syksyllä 2007
2. Marika
 - a) haastattelu (n. 1 h) huhtikuussa 2008 (nauhoitus, osittain litteroitu)
 - b) 1 sähköpostiviesti toukokuussa 2008

6.4.2 Minnan ja Marikan aineistoihin perustuva rekonstruktio

Minnan haastattelussa katsoin parhaaksi olla noudattamatta edellä esittämäni haastattelurunkoa siltä osin, että olisin aluksi pyytänyt häntä kuvaamaan tilanteita, joissa hän on yrittänyt soveltaa kasvatustieteellisiä teorioita käytäntöön. Syynä tähän oli se, että hän oli jo eritellyt teorioiden käytännön soveltamiseen liittyviä

kokemuksiaan esseekirjoituksessaan, ja halusin lähteä liikkeelle minua hänen esseessään kiinnostaneesta kohdasta.

J.P: Kirjoitit siinä esseessä, että kasvatustieteelliset teoriat ovat susta utopistisia. Siinä ei minusta ollu esimerkkiä, osaatko tässä sanoa?

Minna: Ootahan, pitää ihan miettiä... no niitä on vaikka kuinka, että vaikka semmoset, että pitää olla joka kurssille hienot oppimisympäristöt, tai verkossa ne... että hirveesti keskustellaan ja oot siinä aina kommentoimassa... tai sitten että joka ainoaan oppilaan tehtävään kirjoitat kymmenen sivua palautetta.

JP: Eli ne teoriat on sillä lailla utopistisia, että niissä vaaditaan liikaa.

Minna: Niin, eihän kukaan, jolla on perhe tai edes jotain... muuta elämää, voi oikeesti tehdä sitä työtä noin.

Minnan näkemys teoria–käytäntö-suhteesta, ennen kaikkea sen ongelmista, näyttää siis sisältävän yhtenä osanaan huomion siitä, että kasvatustieteelliset teoriat ovat siinä mielessä utopistisia, että niissä esitetyt kuvaukset, esimerkiksi oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisista oppimisympäristöistä, vaatisivat käytännön toteutuksessa sellaisia resursseja, joita kouluilla tai opettajilla ei todellisuudessa, ainakaan vielä, ole. Kuten esimerkiksi Hirst (ks. Hartnett & Naish 1976, 121) on esittänyt, kasvatuksen teorioille näyttää olevan tyypillistä se, että ne eivät ensinnäkään ole kuvauksia siitä, mitä luokkahuoneissa tai muissa pedagogisissa konteksteissa todellisuudessa tapahtuu. Ne ovat pikemminkin kuvauksia siitä, mitä niissä olisi mahdollista ja suotavaa tapahtua. Tämän lisäksi ne eivät ole varsinaisesti kuvauksia edes siitä, mitä pedagogisissa tilanteissa tai konteksteissa *tällä hetkellä* olisi mahdollista tapahtua vaan pikemminkin hahmotelmia siitä, mitä *joskus tulevaisuudessa* olisi mahdollista tapahtua tai tehdä. Tätä kasvatustieteellisten teorioiden ehkäpä jopa tyypillistä piirrettä voisi kutsua vaikkapa *kaksoisutooppisuudeksi*. Tässä esiintyy myös jälleen viitteitä siitä, että teoria–käytäntö-suhteen ja sen ongelmien hahmottamisen kannalta erottelu kasvatustieteen todellisen käytännön ja mahdollisen käytännön välillä (esim. Keckeisen 1983, 132) on tärkeä.

Minnan näkemyksestä voi esittää myös sen tulkinnan, että tämä erottelu on yhtä tärkeä myös empiiris-analyttisesti orientoituneen teorioiden käytännön soveltamisen kannalta kuin sen voi ajatella olevan kriittisessä kasvatustieteessä:

Minna: En mä tiedä, onko niitä opetussuunnitelmia sitten tekemässä just nämä samat teoreetikot, kun niissä kirjoissa, mutta joskus niissä... tai ne on yhtä utopistisia.

JP: Voitko sä antaa tästä jonkun konkreettisemmän esimerkin?

Minna: Vaikka että pitäisi saada kaikki motivoitumaan jostain... ei semmosta keinoa olekaan.

Kasvatustieteellisten teorioiden käytännön soveltamista vaikeuttava epärealismi tulee toisella tavalla näkyviin seuraavissa sitaateissa:

Minna: Arvostelu. Siis sehän ei ole objektiivista (naurahdus)... Jos on joku semmonen tyyppi, sanotaan vaikka, että olis potentiaalinen kirjoittaja, hyväkin kirjoittaja, mutta ei joku aihe natsaa ja se aine on... innoton ja lattee. Niin silti kun mä tiedän, mikä se potentiaali on ja uskon, että sopivalla aiheella sieltä lähtis parempaa mitä edes multa, niin mä voin arvostelussa... ettei se nyt koko syksyn arvosana mene yhden mun huonon otsikon takia hyvältä tyypiltä... ja vastaavasti jos on joku sellanen ylimielinen että (matkii oppilastyyppejä) ”mitä hyötyä tästä mulle on, en mä ikinä tämmöistä tarvii, kun mä teen kansainvälisen uran” ja joka ei jotenkin ihmisenä natsaa sulle ollenkaan, niin kyllähän se arvostelussa näkyy... vaikka olis miten pilkut paikallaan. Niin näistä... ei niistä kasvatustieteessä tai norssilla mitään puhuttu, tai no tietysti siitä, että voi kannustaa, toki, mutta että siinä todellisuudessa voi tulla tilanne, jossa sä et voi sietää jotain... näsäviisasta äidin pikku neroa, niin miten sä sitten ammatillisesti toimit siinä tilanteessa, että sanopa sä, onko siihen sitte joku teoria... Kun ihmisiä me kaikki ollaan niin voi mitään, että lopulta tulee sellainen tilanne, jossa... ei vaan voi pitää jostain oppilaasta... Ja nyt jos on joku sellainen teoria, että opettaja on joku yliihminen jonka pitäisi joka ainoan kanssa olla kuin olisi oma lapsi, niin eihän.

J.P: Tarkotat, että koulutuksessa ei ollu sellaisia teorioita, joissa olisi jotain apuneuvoja sellaiseen tilanteeseen, että et vaan pysty pitämään jostain oppilaasta?

Minna: Mm-mm.

Kasvatustieteellisten teorioiden epärealismi on tässä sitä, että teoriat olettavat lähtökohtaisesti moraalisesti täydellisen, joka tilanteessa ammattimaisen ja aina parhaansa antavan opettajan tai kasvattajan. Näin kasvatustieteelliset teoriat eivät kerro esimerkiksi sitä, miten oppitunti helpoiten pidetään krapulassa, miten voi

kolmen vuoden ajan yrittää kestää oppilasta, jota ei ihmisenä voi sietää, miten suhtaudutaan oppilaan isän harjoittamaan seksuaaliseen häirintään tai mikä on kohtuullinen kompromissi oppimateriaalin valmistelussa omien voimavarojen ja oppilaiden parhaan välillä.

Sen lisäksi, että kasvatustieteelliset teoriat usein olettavat ideaalisen tai yli-inhimillisen opettajan, ne olettavat usein myös sen, että oppilaskin on ideaalinen: motivoitunut, aktiivinen, kiinnostunut opetettavasta asiasta ja aina valmis osallistumaan erilaisiin dialogisiin tai kommunikatiivisiin opetusmuotoihin.

Minna: Niinhän niissä teorioissa on sellainen taustaoletus tai lähtökohta, sen voi vaikka lainausmerkeissä ajatella, ihanneoppilaita, mutta...todellisuudessa siellä on jotain ihan muuta. Voi olla että siellä ei yhtään ns. ihanneoppilasta. Voi olla tosi vaikeita tapauksia, yks voi olla ihan sosiaalihuollon tapaus... siinä saa kyllä miettiä sitten ihan oikeesti... ei semmosta teoriaa ole olemassa-kaan, joka antais jonkinlaiset lähtökohdat sille, että ne kaikki sais innostumaan... just sen takia kun ne perustuu sellasen ihanne- tai mallioppilaan ideaan, niin ne ei tavoita sitä todellisuutta sellasena kun mitä se on.

Merkitsin aineiston alustavassa analyysissä yllä siteerattuun Minnan repliikkiin maininnan ”teknisen normin mukainen soveltaminen”. Siitäkin tuossa sitaatissa on tietysti kyse, mutta toisaalta kyse on ehkä kuitenkin kasvatustieteellisten teorioiden epärealistisuudesta ja mahdollisen käytännön ylipainottumisesta todellisen käytännön kustannuksella. Habermasin (1988) esityksen perusteella voidaan kuitenkin ajatella, että myös *empiiris-analyttiseen tiedenäkemykseen perustuva teoretisointi voi kuvata empiirisen todellisuuden sijaan mahdollista tai ideaalista todellisuutta*. Habermas (mt.) käsittelee tästä esimerkkinä talusteorioita ja kuvaa niiden tiedeluonnetta käsitteellä normatiivis-analyttinen. Kyseessä olevat teoriat eivät ole siinä mielessä empiiriseen aineistoon perustuvia, että kuvaisivat sitä, miten ihmiset talouden praksiksessa todella toimivat. Pikemminkin Habermasin mainitsemat talusteoriat kuvaavat sitä, miten jonkinlainen idealisoitu, tiettyjen maksiimien mukaan rationaalisesti toimintaansa suuntaava toimija toimisi ja mitä tällaisten toimijoiden yhteistoiminnassa tapahtuisi.

Tämä ajatus on mielenkiintoinen myös empiiris-analyttisen kasvatustieteen kannalta. Itse asiassa esimerkiksi useat konstruktivistiset oppimisteoriat ovat luonteeltaan empiiris-analyttisiä, mutta eivät kuvaa sitä, mitä kouluissa todella tapahtuu. Ne pikemminkin esittävät kuvauksen siitä, miten oppimisen kannalta ideaalisesti suuntautuneet opettaja ja oppilaat kouluissa toimisivat. Tässä mielessä

myös empiiris-analyyttisen kasvatustieteen ongelmana voi olla mahdollisen käytännön ylipainotus.

Toisaalta kuitenkin kasvatustieteellisillä teorioilla on käytännön suhteen onnistumisen mahdollisuuksia.

Marika: Ei toki, onhan kasvatustieteellä hetkensä, että vois innostua jostain, vaikka se vaatis aika isonkin vaivan, että muuttais niitä systeemejä paremmaks. Jos se olis sopivan pienesti, aina vähä kerrallaan, niin hyvä.

Minna: Ei se nyt täysin toivotonta oo, se kasvatustieteellisten teorioiden käytäntöön soveltaminen. Jos sieltä löytys jotain, jos ne asiat ois semmosia, että ne kumminkin avartais sitä käytännön työtä ja olis sillä tavalla merkittäviä, että ne olis siinä käytännön työssä pakkokin ottaa huomioon... miksei se vois olla mahdollista... siinä pitäisi kuitenkin olla jotain sellaista ideaa ja pointtia, joka jo tavallaan ennestään tiedetään, että niissä olis joku sellainen oivallus tai juju tai koukku, että niitä olis pakko ruveta jotenkin miettimään, että ne sillai avartais tai laajentais omaa työkenttää tai käsitystä omasta työstä ja siitä koulun arjessa toimimisesta, niin sehän olis aivan mahtavaa. Joku ikään kuin syötti, johon olis pakko tarttua tai olis pakko pysähtyä miettimään.

Kasvatustieteessä on siis paikoitellen käytännön sovellusten kannalta aivan käytökelpoisia aineksia, sillä on ”hetkensä”. Nämä hetket sijoittuvat sellaisiin paikkoihin, joissa kasvatustieteellinen tutkimus ja sen tuloksena tuotetut teoriat eivät painota ylikorostuneesti mahdollista käytäntöä: esimerkiksi sitä, millaista opetuksen tai oppimisympäristöjen pitäisi parhaimmillaan olla tai miten opettajan tulisi ihannetapauksessa valmistella tuntinsa tai oppimateriaali. Teorian ja käytännön väliset ongelmat tässä praktikon näkemyksessä johtuvat siitä, että kasvatustieteelliset teoriat eivät oikeastaan ole empiirisiä teorioita tai järkevällä tavalla praktisia teorioita. Ne kuvaavat vallitsevan kasvatustodellisuuden sijaan pikemminkin kasvatustodellisuutta, jossa yli-inhimillisillä voimavaroilla ja resursseilla varustettu opettaja tai kasvattaja voi mielivaltaisen pitkään, joka kurssissa tai joka aineessa, valmistella oppimisympäristöjä, käydä palautekeskusteluja ja pitää yhteyttä huoltajiin. Onnistuneita soveltamisen ”hetkiä” kuitenkin saadaan aikaiseksi silloin, kun sovellettava teoria antaa mahdollisuuden tehdä ”sopivan pienesti” uudistuksia tai parannuksia tai kun siinä on sopiva ”syötti”, joka asettuu onnistuneella tavalla reaalisen ja toivottavan väliin.

6.5 Käytäntöön soveltaminen on henkilökohtainen asia

Reaalisen ja toivottavan dialektiikan hahmottelemisen mahdollistavien haastattelujen lisäksi empiirisestä sain hankittua tutkimukseeni myös henkilökohtaisen ja yleisen vastakkainasetteluun, sivistyspotentiaaliin ja dialektiikkaan liittyvän haastatteluaineiston. Tässä Jaanan haastatteluaineistossa teoria-käytäntö-suhde hahmottuu ehkä ennen kaikkea sen ajattelutavan kautta, jota Litt (esim. 1961) kutsuu merkitysyleiseksi, mutta ajattelutapaan sisältyy nähdäkseni sellaistaakin, mikä ei tule tyhjentävästi käsitellyksi merkitysyleisen käsitteen kautta.

6.5.1 Jaanan haastattelu ja muu hänen kanssaan tuotettu aineisto

Jaana on 1990-luvun alkupuolella valmistunut luokanopettaja. Hän on työskennellyt kolmessa eri peruskoulussa opettaen vuosiluokkia 3–6. Hän on lisäksi pitänyt vapaan kansansivistystyön puolella lapsuudesta asti harrastamaansa asiaan liittyviä kursseja. Jaana on aloittanut jatko-opinnot kasvatustieteessä ja kuuli niiden yhteydessä väitöskirjastani, jonka jatko-opintoseminaaria varten Internetissä esillä olleeseen käsikirjoitukseen hän tutustui. Hän otti sähköpostitse yhteyttä minuun – olimme tutustuneet toisiimme jo aikaisemmin suorittaessamme perustutkintoa – ja kertoi, että hänellä olisi tarjota teorian ja käytännön suhteesta praktikon näkemys, joka saattaisi tutkimukseni kannalta olla mielenkiintoinen. Haastattelu toteutettiin työhuoneessani huhtikuussa 2009. Haastattelun ja sen alustavan analyysin jälkeen lähetin Jaanalle sähköpostiviestin, jossa esitin tuolloisen rekonstruktion hänen ajattelutavoistaan. Jaana lähetti puolestaan minulle viestin, jossa kyseenalaisti eräitä tulkintojani ja täsmensi haastattelussa kertomaansa. Tämän pohjalta muodostin Jaanan kanssa tuotetusta haastatteluaineistosta uuden tulkinnan, jonka kuvauksen lähetin edelleen Jaanalle. Tämän jälkeen Jaana lähetti vielä yhden viestin, jossa katsoi tulkintojeni hänen haastattelussa kertomastaan olevan suurin piirtein oikeaan osuvia.

6.5.2 Jaanan aineistoon perustuva rekonstruktio

Kuten eräiden muidenkin haastateltavieni kanssa Jaanan haastattelussa katsoin parhaaksi olla noudattamatta edellä esittämäni haastattelurunkoa siltä osin, että olisin aluksi pyytänyt häntä kuvaamaan tilanteita, joissa hän on pyrkinyt soveltamaan kasvatustieteellisiä teorioita käytäntöön. Syynä tähän oli se, että Jaana oli lukenut käsikirjoitukseni ja tunsi tutkimukseni tavoitteet. Lisäksi hän oli kerto-

mansa mukaan jo valmistautunut haastatteluun tutkimukseni tavoitteiden suuntaisesti. Aloitin taustatietojen selvittämisen jälkeen haastattelun suoraan siitä Jaanan maininnasta, että hänellä voisi olla tutkimukseni empiiriseen aineistoon mielenkiintoista lisättävää.

JP: Siinä sähköpostiviestissä... kerroit, että sulla olisi jotain mielenkiintoista lisättävää näihin haastatteluihin... mitä mulla nyt on.

Jaana: Niin, no... että et ole tullut ajatelleeksi...tai oikeastaan niissä sun haastatteluissa ei kait sitte ollut sellaista ajatusta, että se niitten teorioitten käytäntöön soveltaminen on aika henkilökohtainen juttu... että sen on... sovitava siihen kuka mä olen ja miten mä sitä työtä teen... että eihän sitä voi muuten oikein edes ajatella.

JP: Mä luulen, että mä ymmärrän, mutta selvennätkö...vaikka jonkin esimerkin kautta?

Jaana: ...koska eihän niihin voi... niihin näkemyksiin suhtautua sillä lailla neutraalisti, että ainahan siellä on joku käsitys tai teoria tai joku... joka tuntuu itelle sovelialta tai siihen omaan opettajuuteen sovelialta...voiko tässä puhua oppimiskäsityksistä?

JP: Voi, voi! ihan mistä haluat...

Jaana: Niinku joku oppimiskäsityskin, niin varmaan jokaisella opettajalla on joku oppimiskäsitys, joka tuntuu omimmalta, että siihen ikään kuin usko, että se oppiminen tapahtuu sillä tavalla ja se näkyy sitten kaikissa niissä opetuksellisissa ratkaisuissa, joita tekee.

JP: Mitä se tarkoittaa se omimmalta tuntuminen?

Jaana: Sehän on vähän klishee, että sitä työtä tehdään omalla persoonalla tai oman itsensä varassa tai miten sen vois ilmaista, mutta just sen takia jonkun teorian täytyy tuntua omalta.

JP: Osaisitko sä sanoa tästä jonkin konkreettisen esimerkin...että mikä olis sellane teoria, joka sinusta tuntuis omalta tai omimmalta?

Jaana: No vaikka sellainen tutkielmatyöppinen työskentely, jota ollaan kokeiltu vanhempien (vanhempien oppilaiden, JP) kanssa, jossa harjoitellaan... niinku ottamaan loppujen lopuksi vastuuta siitä omasta työstä. Siinä on minusta hienoa se, että siinä näkee sen, mitä ne parhaimmillaan saa aikaiseksi

jo kuutosluokkalaiset... onhan siinä se, että kun ne innostuu... nehän on joskus aivan huippuja... oon totta kai hirveen tyytyväinen niiden oppilaiden puolesta... sitten kun joku ikään kuin ylitti ittensä, niin semmoset oli minusta... erityisen... olin erityisen tyytyväinen... että ihan huippuhetki...että tässä se nyt on, mitä minä voin olla opettajana.

Tulkitsin yllä esitetyt Jaanan haastattelun kohdat aluksi seuraavasti: Teorioiden käytäntöön soveltaminen on henkilökohtainen asia. Niiden teorioiden, joiden praktikko katsoo soveltuvan omiin pedagogisiin tilanteisiinsa, täytyy jotenkin resonoida hänen oman persoonansa ja opetustyyliinsä kanssa. Teorioita ei siis valita käytännön soveltamisen tilanteisiin vain siksi, että uskotaan niiden sopivan tietyille oppilaille tai tiettyyn tilanteeseen vaan niiden täytyy sopia myös opettajaisilölle tai -persoonalle. Jaana kuitenkin suhtautui tähän tulkintaani ensimmäisessä sähköpostiviestissään kriittisesti:

No voisihan sen noinkin sanoa, mutta tuossa et minusta ihan tavoita sitä, miten minä sen koen. Kyse ei niinkään ole siitä, että sen täytyisi sopia pelkästään minun persoonaani, vaan siihen, mitä minä siinä tilanteessa olen ja miten minä siinä määrityn opettajana, jos ymmärrät. Jotenkin siten, että juuri tietynlaista opetusmenetelmää käyttäessäni tunnen, että nyt minä voin antaa kaiken sen, mitä minulla on, ja jollain toisella menetelmällä se ei onnistuisi. Ehkä tuo antamisen käsite on tässä jotenkin olennainen, en tiedä saatko tästä kiinni? (Jaana, 1. sähköpostiviesti 2009)

Kyse on siis ilmeisesti huomattavasti monimutkaisemmasta ajattelutavasta kuin pelkästään siitä, että sovelluskelpoisen teorian pitäisi sopia omaan persoonaan. Asian voisi ajatella jopa niin, että ne tilanteet, joissa praktikko teorioita soveltaa, rakentavat hänen persoonaansa ja identiteettiään opettajana:

Jaana: ...että se kun opetustilanteessa valitsee noita...mikä se nyt on se oikea sana...no ihan menetelmiä, niin siinä on periaatteessa samanlainen tilanne kuin se, että aamulla kattois vaatekaapista sitä, mitä pistäis päälle sinä päivänä, että rakentaa itteensä opettajana sen menetelmän tai jonkun soveluksen valinnan kautta....

On selvää, että tästä näkökulmasta kasvatuksen ja opetuksen käytäntö on erittäin rikas ja monitahoinen kokonaisuus. Tätä kuvaa hyvin Jaanan toteamus siitä, että

Jaana: Käytäntö on oikeastaan kuin elämä, niin, että se on ihan kuin elämä ja elämässä tehtäviä arkisia valintoja... jos aattelee tällä tavalla niin eihän

oikeesti mikään teoria voi tavoittaa sitä kaikkea mitä siellä käytännössä on. Sen teorian kannaltahan tämä nyt tarkoittaa sitä, että sun täytyy oman ittes kautta tehdä ne teorit eläväksi... tai että sä ja se tilanne jossa sä olet mitä olet, on se voima jonka kautta ne loppujen lopuksi toimii tai ei toimi.

Jaanan näkemyksen voisi siis tulkita siten, että praktikko itse on eräänlainen teoriaa ja käytäntöä välittävä tekijä, osa teorian ja käytännön välistä suhdetta. Alexander (1996, 71) ja Husu (2002, 182) ovat kiinnittäneet huomiota tähän samaan seikkaan korostaessaan sitä että opettamisessa on kyse paitsi ammatista ja profes- siosta myös syvästä henkilökohtaisesta sitoutumisesta. Näin ollen teoria- käytäntö-suhteet praktikon näkökulmasta voivat olla myös henkilökohtaisia suhteita, jotka paitsi määräytyvät siitä, millainen ihminen ja opettaja tai kasvattaja praktikko on, myös määräävät näitä seikkoja.

7 Diskussio

7.1 Yhteenveto empiirisistä tutkimustuloksista

Haastattelemalla yhtätoista kasvatustieteen praktikkoa ja tulkitsemalla heidän kanssaan tuotetun aineiston muodostin viisi praktikon näkemystä, jotka nähdäkseni asettuvat mielenkiintoiseen keskusteluyhteyteen teoreetikoiden näkemysten kanssa. Ensimmäinen praktikon näkemys on nimeltään ”ylimielinen luonnontieteilijä”. Tässä näkemyksessä kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhde katkeaa siihen, että kasvatustiede ei varsinaisesti ole tiedettä vaan pikemminkin statukseltaan jotain astrologian kaltaista. Näin ollen sitä ei ole mielekäästä soveltaa käytäntöön, ainakaan jos sovellusten olisi tarkoitus johtaa tavoiteltuihin päämääriin. Toisaalta tässä näkemyksessä soveltamisen vaikeus voi seurata myös siitä, että ei ole olemassa sovelluspaketteja, joissa annettaisiin konkreettiset toimintaohjeet ja kerrottaisiin, millaisten indikaattorien avulla soveltamisen alkuehtoja, kulkua ja lopputulosta voitaisiin mitata. Näkemyksen ytimen voi ilmaista myös toteamalla, että tässä näkemyksessä teoria–käytäntö-suhteen ongelmat syntyvät siitä, että kasvatustiede epäonnistuu teoreettisena ja teknisenä tieteenä.

Toisen praktikon näkemyksen nimeksi annoin ”ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi”. Tässä näkemyksessä on kysymys siitä, että kasvatustiede epäonnistuu praktisena tieteenä. Se tulee lähelle Bennerin (1991a, 16–17) pedagogisen differenssin käsitteen avulla kehittelemiä ajatuksia. Kasvatustiede näytetään epäkäytännöllisenä, koska se valtaosin epäonnistuu pedagogisen differenssin määrittämisessä tai siihen liittyvissä paikanmäärittämissään: pedagogiset tai kasvatustieteelliset teoriat ovat joko miltei samaa kuin käytäntö itse tai sitten luonteeltaan utooppisia, miltei täysin käytännöstä irti temmattuja reformiohjelmiä.

Kolmas praktikon näkemys, praktikon linssi, on rekonstruoitu suurelta osin tarkastelemalla sitä, mitä aineistossa ei sanottu tai mistä haastateltavat eivät puhuneet. Tämän näkemyksen ytimessä on ajatus siitä, että praktikon täytyy fokuroida toimintansa siihen, mitä käsillä on. Ilman tällaista fokusointia ja sen pitkäaikaista harjoittamista praktikko ei voi olla toiminnassaan ammattilainen. Jos hän vaihtaa polttopistettään koko ajan jonkin aineen opettamisesta maailmanparantamisen opettamiseen, lopputulos voi olla kaikkien kannalta huono.

Neljäs näkemys on nimeltään mahdollisen käytännön ylipainotus ja kasvatustieteellisten teorioiden epärealismi. Tämän näkemyksen mukaan kasvatustieteen

teoria–käytäntö-suhde ajautuu vaikeuksiin sen takia, että kasvatustieteelliset teorit ovat epärealistisia tai utooppisia: niissä kuvataan se, miten ideaalisesti toimivat opettajat, kasvattajat ja oppilaat tai kasvatettavat toimisivat ja itse asiassa systemaattisesti suljetaan ulos sellaisia asioita, jotka realistisesti tarkastellen kuuluvat kasvatustieteeseen. Voi jopa ajatella puhuttavan eräänlaisesta kaksois-utooppisuudesta: kasvatustieteelliset teorit ovat usein kuvauksia siitä, mitä kasvatuksen käytännössä olisi mahdollista tapahtua, mutta ei vielä nyt, vaan vasta jossain tulevaisuuden tilanteessa. Tämä ongelma voi vaivata myös empiiris-analyyttiseen tutkimukseen perustuvia sovellusyrityksiä. Toimiva ja onnistunut soveltaminen edellyttäisi sitä, että teorit sopivalla tavalla perustuvat sekä siihen, mitä pedagogisessa käytännössä on, että siihen, mikä siellä olisi mahdollista.

Viides praktikon näkemys sai nimen ”käytäntöön soveltaminen on henkilökohtainen asia”. Sen ytimessä näyttäisi olevan ajatus siitä, että praktikko itse on teoriaa ja käytäntöä välittävä persoonallinen silta. Toimivassa teoria–käytäntö-suhteessa on aina myös jotain praktikkoa henkilökohtaisesti miellyttävää, hänen persoonaansa ja identiteettiänsä rakentavaa mutta myös niille rakentuvaa.

7.2 Tutkimuksen onnistumisen arviointia

Olen itse opinnäytetöitä ohjatessani usein korostanut opiskelijoille, että täydellisesti onnistuneita tutkimuksia ei ole ja on tutkijalle pelkästään ansioksi, jos hän huomaa ja avoimesti kertoo ne epäonnistumiset, jotka lukijan on syytä ottaa huomioon tutkimuksen relevanssia ja käyttökelpoisuutta arvioidessaan. Tässä on epäilemättä syytä toimia oman ohjeeni mukaisesti.

Tästäkin tutkimuksesta löytyy kohtia, joissa katson epäonnistuneeni tai jotka toisella yrityksellä – jos sellaiseen saisi mahdollisuuden – tekisin eri tavalla. Vaikka tutkimukseni alkuosasta ei ollutkaan tarkoitus tehdä todellista aatehistoriallista tutkimusta, erityisesti henkítieteellisen pedagogiikan auktoriteetteihin liittyvien tekstien lukemisen yhteydessä huomasin kouriintuntuvasti, miten ohut ja ahdas oma tulkintahorisonttini on. Jotta henkítieteellisen pedagogiikan keskeisten auktoriteettien teksteistä saisi syvällisen otteen, tulkitsijan pitäisi tietää todella paljon esimerkiksi saksalaisen idealismin perinteestä, elämänfilosofiasta ja monista muista 1800- ja 1900-lukujen vaihteen aatteellisista liikkeistä. Osittain voin sanoa samaa onnistumisestani kriittisen kasvatustieteen tulkinnassa.

Olen jossain määrin tyytymätön myös siihen, että jätin kokonaan käyttämättä erään toisen mahdollisen tien rekonstruoida empiiristä perinnettä, henkítieteellistä pedagogiikkaa ja kriittistä kasvatustiedettä edustavien teoreetikkojen teoria–

käytäntö-suhdetta koskevia näkemyksiä. Olisi nimittäin ollut mahdollista tarkastella tieteenteoreettisten tekstien sijaan tai ohella myös näihin perinteisiin sijoittuvia konkreettisia tutkimuksia ja dokumentteja, jotka kertovat todellisista yrityksistä viedä tutkimustuloksia käytäntöön. Tällaiset lähteet olisivat varmaankin antaneet varsin toisenlaisen kuvan siitä, mitä kaikkea teoria–käytäntö-suhteeseen teoreetikon perspektiivistä voi kuulua ja millaisia ongelmia tämä suhde voi sisältää. Tätä voi pitää myös eräänlaisena vastaavuuteen (credibility) liittyvänä ongelmana. Jos ajatellaan, että tutkimuskohde muodostuu useista konstruoiduista, inhimillisistä todellisuuksista, jotka kaikki ovat ainakin konstruoijilleen jollain tavalla tosia, mahdollisimman monien olisi varmasti hyvä päästä lopullisissa tuloksissa näkyviin (Lincoln & Guba 1985, 295–296). Tässä konkreettisten tutkimusten ja todellisten sovellusyritysten kautta rakentuva kuva teorian ja käytännön suhteesta ei kuitenkaan päässyt esille.

Jälkikäteen arvioiden haastattelutilanteita olisi voinut viedä vielä nykyistäkin enemmän siihen suuntaan, jota Holstein & Cubrium (1995; 2003) ovat kutsuneet avoimeksi haastatteluksi. Jos tekisin haastattelut uudelleen, pyrkisin vielä paremmin mahdollistamaan sen, että tutkittavat voisivat jo haastattelutilanteessa tulkita sen, millaisista näkemyksistä tutkija on kiinnostunut: nyt valtaosa haastateluisissa kertyneestä materiaalista oli sellaista, mitä en varsinaisesti käyttänyt kuin tulkinnan kontekstia rakentaessani, vaikka tietysti myös tällainen materiaali on aina tarpeen. Lisäksi kävi niin, että mitä pidemmälle keskustelut haastateltujeni kanssa etenivät, sitä enemmän minusta alkoi tuntua siltä, että heidän horisonteissaan olisi valtavasti sellaista, mitä en vielä käsittä tai mistä voisin ottaa paremmin selvää. Valitettavasti käytännölliset aika- ja muut rajoitukset estävät aina sen, että tällaisen voisi viedä niin pitkälle, kuin tutkimuksen kannalta kokisi tarpeelliseksi. Nyt jälkikäteen näyttää selvältä, että kommunikatiivinen validointi Kvalen (1995) tarkoittamassa mielessä tai avoimen diskurssin hahmottaminen validiteetin kriteerinä Heikkisen ym. (2001) tarkoittamalla velvoittaisi myös rakentamaan haastattelutilanteen mahdollisimman diskursiiviseksi.

Kolmannessa tutkimustehtävässäni mainitun keskustelun ja keskusteluyhteyden rakentaminen oli todella paljon vaikeampaa kuin etukäteen olin kuvitellut, enkä onnistunut siinä toivomallani tavalla. Toisaalta ehkä epäonnistumiseni jättää asioita siten avoimeksi, että tarpeellinen hermeneuttinen differenssi säilyy: keskustelua voi jatkaa tai sen voi aloittaa uudestaan niistä teemoista, joiden yhteydessä se tässä tutkimuksessa jää vielä lähtökuoppiinsa.

On ehkä syytä myös nimetä kohtia, joissa mielestäni onnistuin välillä tyydyttävästi ja joskus jopa hyvin. Nostan nämä kohdat käsiteltäväksi viimeisessä lu-

vussa, jossa yritän lopuksi rakentaa sellaisia keskusteluyhteyksiä ja keskustelunaloituksia, joiden pohjalta on mahdollista kysyä uusia kysymyksiä ja tarkastella teoria–käytäntö-suhteen ongelmia ainakin jossain määrin uusilla tavoilla.

7.3 Keskustelun jatkoksi

Praktikon näkemys, jolle annoin nimen ”*ylimielinen luonnontieteilijä*” on empiirisen osan yhteydessä muodostuneista näkemyksistä ehkä se, joka selvimmin eroaa tutkimukseni alussa käsitellyistä teoreetikoiden näkemyksistä. Toisaalta – kuten edellä tuli jo ilmi – myös kasvatustieteen teoreetikot ja kasvatustieteilijät ovat esittäneet sen kaltaisia näkemyksiä.

Tässä tutkimuksessa ei tietenkään ole mahdollista eikä tarkoitukseen hakea kantaa siihen, miten oikea tämä tai jokin muu praktikoiden näkemyksistä on. Tällainen pyrkimys hän olisi itse asiassa suorassa ristiriidassa sellaisten edifioivalta tai sivistytutkimukselle keskeisten periaatteiden kanssa, joita edellä olen esimerkiksi Rortyn (1979), Lamnekin (1995, 71–92) ja Taylorin (2002) ideoiden pohjalta yrittänyt tutkimuksessani soveltaa. Sen sijaan, että pyrkisin ottamaan kantaa siihen, onko ylimielinen luonnontieteilijä oikeassa vai väärässä, pidän tärkeämpänä kysyä sitä, missä mielessä ja miten tämä näkemys muodostaa teoreetikoiden näkemyksille mielenkiintoisen keskustelukumppanin.

Empiiristä tutkimusta tekeviltä kasvatustieteilijöiltä ja toisaalta kasvatustieteen tieteenteoreetikoilta itseltäänkin tietysti löytyy myös väitteitä siitä, että empiiris-analyttinen kasvatustiede onnistuu tuottamaan sinänsä perusteltuja mutta rakenteeltaan epäkypsiä, kovin kapea-alaisia ja yksittäiseksi jääviä teorioita. Nämä eivät vielä sellaisenaan riitä onnistuneisiin käytännön sovelluksiin, kuten esimerkiksi Rauste-von Wright (1990, 137) on esittänyt. Voi siis olla, että kasvatustieteen prosessin ekologisesti relevantti tutkimus ehkä todellakin edellyttää kasvatuksen todellisuuden käsitteellistämistä hyvin yleisten käsitejärjestelmien, ehkä lopulta peräti yhden yhteisen käsitejärjestelmän pohjalta (ks. mt.). Tätä kautta voi aueta tie teorioihin, jotka ovat siinä määrin rakenteellisia, että niitä voidaan pitää tieteellisinä muutenkin kuin pinnallisten piirteidensä perusteella.

Ennen kaikkea ylimielinen luonnontieteilijä -nimellä tässä tutkimuksessa esiintyvä rekonstruktio voi nähdäkseni kertoa empiiris-analyttisen kasvatustieteen edustajille sen, että *empiiris-analyttisen kasvatustieteen projekti on selvästi keskeneräinen*. Tämän tyyppisellä kasvatustieteellä on vielä paljon tekemistä, jotta se todella lunastaisi ne käytännön relevanssiin liittyvät lupaukset, joilla sen ohjelmia eri puolilla maailmaa on pyritty perusteamaan. Empiiris-analyttisen

kasvatustieteen näkökulmasta myös semanttisen teorianäkemys avaa joukon suuria haasteita sekä kasvatustieteellisen tutkimuksen että kasvatustieteen opetuksen tasoilla: jotta informoitu ja järkevä teorioiden soveltaminen todella olisi mahdollista, sovelluksia kehittävien henkilöiden täytyy hahmottaa koko se mallijärjestelmä, jonka kautta teorioiden teoreettinen taso lopulta kytkeytyy empiiriseen todellisuuteen. Kuten edellä on todettu, empiiris-analyyttisten teorioiden soveltamisen todellinen monimutkaisuus on jotain aivan muuta, kuin tieteenteorian yleisesitysten yksinkertaistetut esimerkit antavat ymmärtää.

Näkemykset ”ette te siellä yliopistolla mitään tärkeää keksi” ja mahdollisen käytännön ylipainotus ja epärealismi voidaan suhteuttaa teoreetikoiden näkemyksiin erityisesti pedagogisen differenssin käsitteen avulla. Siitä, että kasvatustieteellisen tiedon soveltaminen ehkä edellyttää tällaisen differenssin harkittua, hallittua, laajasti ilmaistuna rationaalista hahmottamista ja sen onnistunutta määrittämistä, ei ainakaan suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa ole paljon puhuttu. Sama koskeen nähdäkseni myös englanninkielistä kasvatustutkimukseen ja kasvatustieteeseen liittyvää keskustelua.

Erityisesti nyt maassamme vallitsevan laadullisen kasvatustutkimuksen hegemonian aikana tämä teema olisi tärkeää huomata ja tuoda mukaan kasvatustieteen tiedeluonnetta ja sen metodologiaa koskevaan keskusteluun. Sosiaali- ja kulttuuritieteellisten lähtökohtien ja metodien pohjalta tehdyt aineistolähtöiset laadulliset tutkimukset helposti muodostuvat sellaisiksi, että niillä ei ole riittävää pedagogista differenssiä: on mahdollista, että ne jäävät usein pelkäksi käytännön toimijoiden ajattelun ja toiminnan kuvailuksi. Toisaalta oppimisteoreettinen tutkimus – toinen suomalaisen kasvatustieteen hegemoninen suuntaus – on helposti luonteeltaan liian suuressa differenssissä pedagogiseen käytäntöön Näin käy varsinkin silloin, jos oppimisteoreettisiin lähtökohtiin perustuva tutkimus tähtää pelkästään kuvauksiin siitä, miten oppimistilanteet pitäisi järjestää tai miten niiden pitäisi järjestyä, jos kaikki pedagogiseen tilanteeseen osalliset toimisivat rationaalisesti jonkinlaisen oppimis- tai sivistysmaksimin mukaisesti.

Pidän tärkeänä myös sitä, että pedagogisen differenssin käsitteen yhteydessä ei rajoituta pelkästään teoria–käytäntö-suhteen tarkasteluun. Jos kasvatustiede halutaan hahmottaa praktiseksi tieteenä Bennerin (esim. 1979; 1983; 1994) tar koittamassa mielessä, *pedagoginen differenssi on myös keskeinen metodologinen käsite*. Keskeinen osa kasvatustieteellistä metodologista osaamista olisi tämän käsitteen näkökulmasta kyettävä tekemään tutkimusta siten, että se jo lähtökohtaisesti sisältää jonkinlaisen applikaation ajatuksen mutta ei toisaalta tarjoa tätä applikaatiota valmiiksi pureskeltuna tai täysin kiinnitettynä. Valitettavasti tällaisen

metodisen periaatteen käsittely kuitenkin puuttuu kasvatustieteen metodioppikirjoista. Uskallan epäillä, ettei se tule esille kovin monella tutkimusmetodologian luentosarjallakaan.

Tässä yhteydessä on mielenkiintoista, että haastatteluissani tai muissa aineistossani ei tullut esille sitä, että praktikat todella pitkälle viedyllä ja harkitulla tavalla rakentaisivat teoria–käytäntö-suhteensa teknisen normin mukaan. Matin ja Ilarin haastatteluissa tämä teema näyttäytyi, mutta muiden haastatteluissa kasvatustieteeltä odotettiin pikemminkin toiminnan orientaatiota: ohjeita siitä, mitä tehdä ja miten muuttaa käytäntöä. Tässä tutkimuksessa haastatteleman praktikat siis tyypillisesti mieltävät kasvatustieteen praktiseksi tieteeksi tai toimintatieteeksi tai toiminnan teoriaksi ja kasvatuksen käytännön praksikseksi: joksikin sellaiseksi, mitä voidaan muuttaa, mistä voi olla erilaisia mielipiteitä ja mikä voidaan kyseenalaistaa. Kuten todettua, kasvatustieteen tiedeluonnetta ja metodologisia ehtoja koskevassa keskustelussa maassamme tämä praktisen tieteen laaja ongelma-kenttä on kuitenkin jäänyt erittäin vähälle huomiolle.

Edelliset huomiot jo sinänsä sisältävät aineksia kysymyksille, joiden suhteen tarvittaisiin jatkotutkimuksia. Tutkimukseni pohjalta nousi myös useita konkreettisempia ajatuksia mahdollisten jatkotutkimusten suhteen. Kysymys siitä, ovatko kasvatustieteen empiiris-analyttisina näyttäytyvät suuntaukset ehkä sittenkin pikemminkin normatiivis-analyttisiä Habermasin (1988) tarkoittamassa mielessä, vaatisi ehdottomasti lisää tarkastelua ja jatkotutkimuksia. Tämä kysymyksenasettelu olisi tällä hetkellä erityisen mielenkiintoinen konstruktivistisen tai konstruktionistisen oppimistutkimuksen kannalta.

Myös pedagogisen differenssin käsite laadullisessa tutkimuksessa ja sen seuraukset laadullisten tutkimusten kysymyksenasettelun, menetelmien tai koko metodologian ja tulosten teoriaan kytkemisen kannalta vaikuttavat mielenkiintoisilta. Näitä kysymyksiä voisi ehkä tarkastella myös käyttämällä hyväksi Bennerin (esim 1994) pedagogisen eksperimentin ”teoriassaan” esittämää *praktisen empirian* käsitettä, joka tässä tutkimuksessa jäi vähälle huomiolle.

Näen jatkossa tarpeellisena myös sellaisen tutkimuksen, jonka avulla voitaisiin yrittää päästä eroon vielä mainitsematta jääneestä tätä tutkimusta vaivaavasta ongelmasta: olen tutkinut kasvatustieteen käytännön soveltamista ja tähän soveltamiseen liittyviä ongelmia sikäli monologisesta näkökulmasta, että tutkittavana on vain pedagogisissa tilanteissa toimivia opettajia tai aikuisia. Lasten, opiskelijoiden tai oppilaiden perspektiivit jäävät siis täysin puuttumaan tai tulevat esille vain aikuisten tulkintojen kautta. Tämä ongelma ei tietysti rajoitu vain tähän tutkimukseen, vaan se vaivaa myös suurta osaa siitä 1900-luvun kahden viimeisen

vuosikymmen aikana vakiintuneesta tutkimusperinteestä, joka on keskittynyt opettajan tai muiden kasvatustieteen praktikkojen työhön, praktiseen päättelyyn ja reflektioon. Mielenkiintoisesti sama ongelma vaivaa myös esimerkiksi henkittieteellisen pedagogiikan piirissä tehtyjä pedagogiseen refleksioon liittyviä kehitelmiä ja kasvatuksen teoriatasoja koskevia jäsennyksiä. Näin ollen tällaisen monologisen perspektiivin ylittämiseen liittyvät haasteet eivät ole pelkästään metodologisia, eikä niitä ratkaista pelkästään sillä, että tutkittaviksi otetaan myös lapsia, oppilaita tai opiskelijoita.

Tutkimuksessani on vielä toinenkin puute tai rajoitus, joka on syytä mainita erityisesti tässä kohdassa mahdollisten jatkotutkimusten lähtökohtana. Teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä ongelmia esiintyy kaikilla ihmisen toiminnan alueilla, myös muualla kuin pedagogissa toiminnassa. Jonkinlaista käytännöllistä järjettä, fronesista tai toiminnanteoreettista ajattelua tarvitaan kaikilla inhimillisen kokonaispraksiksen alueilla. Kasvatustieteen praktikkojen ajatteluun ja toimintaan liittyvän kasvatustieteellisen tutkimuksen erityinen anti voisi olla nostaa tarkastelun keskiöön pedagogiselle toiminnalle ainutlaatuisia tai spesifejä käytäntöön tai teoria–käytäntö-suhteeseen liittyviä ongelmia. Tähän tarvitaan kasvatustieteellistä ja sivistysteoreettista käsitteistöä, jonka kytkeminen tässä tutkimuksessa mukaan tarkasteluun ei ainakaan omasta mielestäni tyydyttävästi onnistunut.

Usein väitetään, että hyvä tutkimus ei välttämättä ratkaise lopullisesti asettamiensa ongelmia vaan pikemminkin luo uusia kysymyksiä ja ongelmia. Tässä suhteessa katson onnistuneeni tutkimuksessani: on selvää, että tässä tutkimuksessa ei ole ratkaistu kasvatustieteen teoria–käytäntö-suhteen ongelmaa. Kuten edellä olen esittänyt, tämän ongelman ratkaiseminen ei ehkä olekaan kasvatustieteellisen tutkimuksen tehtävä. Voi olla, että teoria–käytäntö-suhteen kasvatustieteen osalta pitääkin olla aina vaikeaa ja ongelmallista. Vaikeudet ja ongelmat ovat merkki pedagogisesta differenssistä ja siitä, että on olemassa ainakin kaksi kasvatukseen liittyvää järjestelmää, joita ei voida täysin samaistaa toisiinsa. Tämä ero tai differenssi vasta mahdollistaa vuoropuhelun, joka puolestaan voi parantaa ja sivistää sekä kasvatuksen käytäntöä että tähän käytäntöön kohdistuvia teoretisointipyrkimyksiä. Kysymys on lopulta myös syvällisellä tavalla sivistysteoreettisesta ongelmasta: Onko mielekästä kiinnittää se toiminta ja ajattelu, jonka avulla ihmisen pitäisi parantaa käytäntöään ja viime kädessä siis itseään kovin tiukasti johonkin teoreettiseen strukturiin? Eikö sen ajattelutavan, jolla tämä perustava sivistysteoreettinen kysymys yritetään ratkoa, aina pitäisi olla Littin edellyttämällä tavalla laajinta, monipuolisinta ja ennakkoluulottominta, mitä ihmisen ajattelulla on tarjota? Ja eikö tällöin ole joskus jopa syytä pidättäytyä sanomasta asiasta liikaa?

Lähteet

- Alexander R (1996) In search of good primary practice. Teoksessa: Woods P (toim.) Contemporary issues in teaching and learning. London, Routledge: 55–72.
- Anttonen S (1994) Modernisaation ristivedoissa. Kriittinen matka ajanvirrassa. Acta Univ Oul E 18.
- Apel K-O (1984) Scientistics, hermeneutics and the critique of ideology. Teoksessa: Apel K-O Towards a transformation of philosophy. London, Routledge & Kegan Paul: 46–76.
- Beiser F (2006) Hegel. New York and London, Routledge.
- Benner D (1979) Die praxeologisch-erfahrungswissenschaftliche Position im Positivismusstreit. Teoksessa: Büttermeyer W & Möller B (toim.) Der Positivismusstreit in der Deutschen Erziehungswissenschaft. München, Wilhelm Fink Verlag: 45–69.
- Benner D (1983). Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Teoksessa: Lenzen D & Mollenhauer K. (toim.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart, Klett-Cotta: 283–301.
- Benner D (1991a) Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und Moderner Theorien. 3., verbesserte Auflage 1991. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Benner D (1991b) Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. Verbesserte Auflage. Weinheim/München, Juventa.
- Benner D (1994) Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 1. Weinheim/München, Juventa.
- Benner D (2003) Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft. Weinheim, Beltz Verlag.
- Benner D & Brüggem F (2000) Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Entwicklungsprobleme - Paradigmen - Aussichten. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft: 240–263.
- Blankertz H (1982) Der Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar, Büchse der Pandora.
- Brezinka W (1971) Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung Weinheim, Beltz.
- Brezinka W (1974) Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka W (1978) Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Brezinka W (1992) Philosophy of educational knowledge. An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics. Translated by J.S. Brice & R. Eshelman. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

- Brüggen F (1980) *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie*. Dilthey, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Mead, Habermas, Erlanger Schule. München, Verlag Karl Albert Freiburg.
- Carnap R (1961) *Logische Aufbau der Welt. Scheinprobleme in der Philosophie*. Hamburg, Felix Meiner Verlag.
- Carr W & Kemmis S (1986) *Becoming critical*. London, The Falmer Press.
- Dahmer I (1968) *Theorie und Praxis*. Teoksessa: Dahmer I & Klafki W (toim.) *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger*. Weinheim und Berlin, Verlag Julius Beltz: 35–80.
- Davia GA (2009) *Thoughts on a Possible Rational Reconstruction of the Method of "Rational Reconstruction"*. Saatavana <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Scie/ScieDavi.htm>. Viitattu 16.2.2009.
- Denzin NK & Lincoln YS (1998a) *The Fifth moment*. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, Sage: 407–429.
- Denzin NK & Lincoln YS (1998b) *The Future of Qualitative Research*. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, Sage: 379–382.
- Denzin NK & Lincoln YS (2000) *Introduction. The discipline and practice of qualitative research*. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *Handbook of qualitative research (2nd edition)*. Thousand Oaks, Sage: 1–28.
- Doucet A & Mauthner N (2008) *Qualitative interviewing and feminist research*. Teoksessa Alasuutari P, Bickman L & Brannen J (toim.) *The Sage handbook of social research methods*. Los Angeles, Sage: 328–343.
- Derbolav J & Roth H (1959) *Psychologie und Pädagogik. Neue Forschungen und Ergebnisse*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Drerup H (1987) *Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Band 2*. Herausgegeben von der "Kommission Wissenschaftsforschung" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- Eisenhart MA & Howe KR (1992) *Validity in educational research*. Teoksessa: LeCompte MD, Millroy WD & Preissle J (toim.) *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, Academic Press: 643–680.
- Erkkilä R (2005) *Moniääninen paikka - opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Acta Univ Oul E 79.
- Farnell B & Graham LR (1998) *Discourse-Centered Methods*. Teoksessa: Bernard HR (toim.) *Handbook of methods in cultural anthropology*. Walnut Creek: Altamira Press: 411–457.
- Feldstein S & Welkowitz J (1978) *A chronography of conversation: In defense of an objective approach*. Teoksessa: Siegman AW & Feldstein S (toim.) *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 329–378.

- Fine M, Weis L, Weseen S & Wong L (2000). For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) Handbook of qualitative research (2nd edition). Thousand Oaks, Sage: 107–131.
- Fluehr-Lobban C (1998) Ethics. Teoksessa: Bernard HR (toim.) Handbook of methods in cultural anthropology. Walnut Creek, Altamira Press: 173–202.
- Frasier JE (1965) An introduction to the study of education. 3rd edition. New York, Harper & Row.
- Fuchs W (1971) Empirischer Sozialforschung als politische Aktion. Soziale Welt, 21/22 (1): 1–17.
- Gadamer H-G (1990) Gesammelte Werke 1. Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer Philosophischen Hermeneutik. Tübingen, J.C.B Mohr (Paul Siebeck).
- Gadamer H-G (1997) Reflections on my philosophical journey. Teoksessa: Hahn LE (toim.) The library of living philosophers. Volume XXIV. The philosophy of Hans-Georg Gadamer. Chicago and La Salle, Open Court: 1–64.
- Gamm, H-J (1972) Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft. München, List.
- Garz D (1995) Entwicklung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Teoksessa: König E & Zedler P (toim.) Bilanz qualitativer Sozialforschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, Deutscher Studien Verlag: 11–32.
- Gauthier DP (1963) Practical reasoning. Oxford, Oxford University Press.
- Geulen D (1988) Das Vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Goodwin LD & Goodwin WL (1984) Are validity and reliability "relevant" in qualitative evaluation research? Evaluation & the Health Professions 7 (4): 413–26.
- Gorden RL (1969) Interviewing: strategy, techniques, and tactics. Homewood, IL, The Dorsey Press.
- Gstettner P & Seidl P (1975) Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Cologne, Kiepenhauer & Witsch.
- Guba EG (1981) Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. Educational Communication and Technology Journal, 29: 75–92.
- Guba EG & Lincoln YS (1981) Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco, Jossey-Bass.
- Guba EG & Lincoln YS (1989) Fourth generation evaluation. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications.
- Gustavsen B (2001) Theory and practice: the mediating discourse. Teoksessa: Reason P & Bradbury H (toim.) Handbook of action research. Participative inquiry and practice. London, Sage Publications: 17–26.
- Habermas J (1974) Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Habermas J (1979) Communication and the evolution of society. London, Heinemann.

- Habermas J (1987) Knowledge and human interests. Translated by Jeremy J. Shapiro. Cambridge, UK, Polity Press.
- Habermas J (1988) On the logic of social sciences. Translated by Shierry Weber Nicholzen and Jerry Shark. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Hall ET (1974) Proxemics. Teoksessa: Weitz S (toim.) Nonverbal communication. Readings with commentary. New York, Oxford University Press: 205–229.
- Hammersley M (2008) Assessing validity in social research. Teoksessa: Alasuutari P Bickman L & Brannen J (toim.) The sage handbook of social research methods. Los Angeles, Sage Publications: 42–53.
- Haft H & Kordes H (1983) Vorwort der Herausgeber von Band 2: Empirisch-pädagogische Forschung am Ausgang ihrer "realistischen Phase". Teoksessa: Lenzen D (toim.) Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart, Klett-Cotta: 13–40.
- Hartnett A & Naish M (1976) Theory, practical problems, practical knowledge and education. Introduction to the readings. Teoksessa: Hartnett A & Naish M (toim.) Theory and the practice of education. Volume I. Theory, values and the classroom teacher. London, Heinemann Educational books: 1–9.
- Heikkinen H, Kakkori L & Huttunen R (2001) This is my truth, tell me yours: some aspects of action research quality in the light of truth theories. Educational action research, Volume 9, Number 1: 9–24.
- Hellström T (2006) Transferability and naturalistic generalization: new generalizability concepts for social science or old wine in new bottles? Quality & Quantity 42: 321–337. Saatavana
<http://www.springerlink.com/content/455461133v070u48/fulltext.pdf> Viitattu 3.10.2008.
- Hempel CG (1970) On the 'standard' conception of scientific theories. Teoksessa: Radner M & Winokur S (toim.) Minnesota Studies in the Philosophy of Science. Volume 4. University of Minnesota Press: 142–163.
- Hilpelä J (1980) Kasvatustieteen idea. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 11, 6: 394–401.
- Hoffman D (1989) Bemerkungen zur Begründung und Entwicklung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Teoksessa: Zedler P & König E (toim.) Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, Deutscher Studien Verlag: 141–159.
- Holstein JA & Cubrium JF (1995) The active interview. Qualitative research methods series, vol. 37. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Holstein JA & Cubrium JF (2003) Active interviewing. Teoksessa: Gubrium JF & Holstein JA (toim.) Postmodern interviewing. Thousand Oaks, Sage: 67–80.
- Horkheimer M (1995) Traditional and critical theory. Teoksessa: Horkheimer M Critical theory. Selected essays. New York, Continuum: 188–243.
- Huschke-Rhein RB (1979) Das Wissenschaftsverständnis in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey - Litt - Nohl -Spranger. Stuttgart, Klett-Cotta.

- Husu J (2002) Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. *Kasvatusalan tutkimuksia* 9. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Jussila J (1992) Kasvatustieteellinen tieto ja sen käyttö. *Kasvatus* 23 (4): 338–345.
- Kamlah A (1980) Wie arbeitet die analytische Wissenschaftstheorie? *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 11: 23–44.
- Karjalainen A & Siljander P (1997) Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa: Siljander P (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki, Gaudeamus: 66–76.
- Keckeisen W (1983) *Kritische Erziehungswissenschaft*. Teoksessa: Lenzen D & Mollenhauer K (toim.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart, Klett-Cotta: 117–138.
- Kellner D (2009) Ernst Bloch, Utopia and Ideology Critique. Saatavana <http://www.uta.edu/english/dab/illuminations/kell1.html>. Viitattu 17.2.2009.
- Kemmis S (2001) Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. Teoksessa: Reason P & Bradbury H (toim.) *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London, Sage Publications: 91–102.
- Kinnunen T (2008) Lihaan leikattu kauneus. Kosmeettisen kirurgian ruumiillistuneet merkitykset. Helsinki, Gaudeamus.
- Kivelä A (1997) Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa: Siljander P (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki, Gaudeamus: 32–65.
- Kivelä A (2009) Kolme tulkintaa sivistyksestä – Johdatus Klaus Mollenhauerin ajatteluun. Teoksessa: Kivelä A & Sutinen A (toim.) *Teoria ja traditio*. Juhlakirja Pauli Siljanderille. *Kasvatusalan tutkimuksia* 42: 85–115.
- Klafki W (1964) Die Stufen des pädagogischen Denkens. Teoksessa: Röhrs H (toim.) *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt am Main, Akademische Verlagsgesellschaft: 145–176.
- Klafki W (1976) Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. *Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Klafki W (1985) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Koels LE & Knudson RM (2009) I don't know how to start talking about it. *Six Poems*. *Qualitative Inquiry*. Vol. 15, No: 2: 350–358.
- Krappman L (1971) *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart, Klett-Cotta.
- Krause D & Bueno O (2007) Scientific theories, models, and the semantic approach. Saatavana http://philsciarchive.pitt.edu/archive/00003958/01/KraBue_Principia.pdf. Viitattu 17.6.2008.
- Kron FW (1999) *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München, Ernst Reinhardt Verlag.
- Krüger H-H (1997) *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen, Leske + Budrich.
- Kvale S. (1995) The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, Volume 1, Number 1: 19–40.

- Kvale S (1996) *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Sage.
- Lagerspetz E (2002) *Poliittinen teoria ja käytäntö*. Teoksessa: Pihlström S Rolin K & Ruokonen F (toim.) *Käytäntö. Yliopistopaino*. Helsinki: 15–30.
- Lamnek S (1995) *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*. 3. korrigierte Auflage. Weinheim, Beltz.
- Lassahn R (1978) *Einführung in die Pädagogik. Dritte Auflage*. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Lather P (1986) *Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place*. *Interchange*, vol. 17, No. 4: 63–84.
- Lehner H (1994) *Einführung in die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftsbegriff, Aufgaben und Werturteilsproblematik*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.
- Lincoln YS & Guba EG (1985) *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications.
- Lincoln YS & Guba EG (2000) *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *Handbook of qualitative research (2nd edition)*. Thousand Oaks, Sage: 163–188.
- Litt T (1925) *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal*. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Teubner.
- Litt T (1933) *Einleitung in die Philosophie*. Leipzig und Berlin, Verlag und Druck von B.G. Teubner.
- Litt T (1956) *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des Pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart, Verlag Ernst Klett.
- Litt T (1959) *Das Bildungsideal der Deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. 2. Auflage. Bochum, Verlag F. Kamp.
- Litt T (1961) *Mensch und Welt: Grundlinien einer Philosophien des Geistes*. 2. Auflage. Heidelberg, Quelle & Meyer.
- Lloyd EA (2006) *Theories*. Teoksessa: Sarkar S & Pfeifer J (toim.) *The philosophy of science. An encyclopedia. Volume 2. N-Z. Index*. New York, Routledge: 822–828.
- Löwisch D-J (1989). *Theodor Litt*. Teoksessa: Fischer W & Löwisch D-J (toim.) *Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 273–285.
- Masschelein J (2003) *Trivialisierung von Kritik*. *Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken. Zeitschrift für Pädagogik*, 46. Beiheft: 124–141.
- McEwan M (2006) *The semantic view of theories: models and misconceptions*. Saatavana <http://artsweb.uwaterloo.ca/~mmcewan/LSE%20Presentation.pdf>. Viitattu 17.6.2008.
- Mielityinen M (2009) *Schleiermacherin hermeneuttinen pedagogiikka*. Teoksessa: Kivelä A & Sutinen A (toim.) *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille*. *Kasvatusalan tutkimuksia* 42: 61–83.
- Mollenhauer K (1972) *Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in der erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München, Juventa Verlag.

- Mollenhauer K (1977) *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen*. München, Juventa.
- Mormann T (2007) *The structure of scientific theories in logical empiricism*. Teoksessa: Richardson A & Uebel T (toim.) *The Cambridge companion to logical empiricism*. Cambridge, Cambridge University Press: 137–162.
- Moser H (1972) *Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Pädagogik* 18, 5: 639–657.
- Moser H (1975) *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München. Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Oelkers J (1983) *Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, (2): 271–280.
- Oelkers J (1991) *Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der Geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Teoksessa: Hoffman D (toim.) *Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag: 31–47.
- Patterson ML (1978) *The role of space in social interaction*. Teoksessa: Siegman AW & Feldstein S (toim.) *Nonverbal behavior and communication*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 265–290.
- Patton MQ (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. 3 Edition. Thousand Oaks, Sage.
- Peltonen J (2009) *T-kysymys ja kasvatusajattelun kotoperäisten käsitteiden rooli empiiris-analyttisessä kasvatustieteessä*. Teoksessa: Kivelä A & Sutinen A (toim.) *Teoria ja traditio*. Juhlakirja Pauli Siljanderille. *Kasvatusalan tutkimuksia* 42: 211–233.
- Peltonen J & Leiviskä A (painossa) *Luotettavuus ja laadullinen tutkimus*. *Kasvatus*.
- Punch M (1998) *Politics and Ethics in Qualitative Research*. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. Thousand Oaks, Sage: 156–184.
- Raatikainen P (2005) *Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa*. Teoksessa: Meurman-Solin A & Pyysiäinen I (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki, Gaudeamus: 39–61.
- Rauste-von Wright M (1990) *Kasvatustieteen tiedeperusta: yhä hienosyisempiä taksonomioita vai jotain muuta*. *Kasvatus* 21, 2: 134–138.
- Rorty R (1979) *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Roth H (1964) *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung*. Teoksessa: Röhrs H (toim.) *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt am Main, Akademische Verlagsgesellschaft: 179–191.
- Schulp-Hirsch G (1994) *Hermeneutische Pädagogik: pädagogische Theorie in Primat erzieherischer praxis*. *Studien zum Zusammenhang von Erkenntnis- und Handlungstheorie*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Schmied-Kowarzik W (1983) *Materialistische Erziehungstheorie*. Teoksessa: Lenzen D & Mollenhauer K (toim.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Band 1. *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart, Klett-Cotta: 101–116.

- Schmied-Kowarzik W & Benner D (1970) Theorie und Praxis. Teoksessa: Speck J & Wehle G (toim.) Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Band II. München, Kösel-Verlag: 590–623.
- Siegmán AW (1978) The telltale voice: nonverbal messages of verbal communication. Teoksessa: Siegmán AW & Feldstein S (toim.) Nonverbal behavior and communication. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: 183–244.
- Siljander P (1983) Kasvatustieteen tiedeluonteesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 14, 3: 185–192.
- Siljander P (1987) Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey - Hermann Nohl - Theodor Litt. Acta Univ Oul E 5.
- Siljander P (1988) Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Siljander P (1991) Empiirisen kasvatustieteen perusteita. Klassinen eksperimentaalinen pedagogiikka, deskriptiivinen pedagogiikka, empiiris-analyyttinen kasvatustiede. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 78/1991.
- Siljander P (2001) Wo ist die Erziehung? Aspekte erziehungswissenschaftlicher Theoriegeschichte. – Teoksessa: Liimets A (toim.) Integration als Problem in der Erziehungswissenschaft. Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft nro 5. Frankfurt am Main, Peter Lang: 103–115.
- Siljander P (2002) Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki, Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Smith, JK & Deemer DK 2000. The problem of criteria in the age of relativism. Teoksessa: Denzin NK & Lincoln YS (toim.) Handbook of qualitative research (2nd edition). Thousand Oaks, Sage: 877–896.
- Suoranta J (1995) Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Acta Universitas Lapponiensis 10.
- Suppe F (1977) The search for philosophic understanding of scientific theories. Teoksessa: Suppe F (toim.) The structure of scientific theories. Second edition. Urbana, University of Illinois Press: 1–241.
- Sutinen A (1996) Mitä tekstin tulkinnassa tapahtuu? Teoksessa: Saarnivaara M. (toim.) Subjektiviteettia etsimässä. (Metodologisia kohtauspaikkoja) Kulttuuri ja oppiminen - työryhmä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Työpapereita n:o 2: 35–44.
- Swanson DM (2009) Roots/Routes. Part I. Qualitative Inquiry. Volume 15. Number 1: 49–57.
- Taylor C (1978) Interpretation und die Wissenschaften vom Menschen. Teoksessa: Gadamer H-G & Boehm G (toim.) Seminar: die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt am Main, Suhrkamp: 169–226.
- Taylor C (2002) Gadamer on the human sciences. Teoksessa: Doysal RJ (toim.) The Cambridge companion to Gadamer. Cambridge, Cambridge University Press: 126–142.
- Thiersch HU (1978) Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. Teoksessa: Thiersch H, Ruprecht H & Herrman U. Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München, Juventa: 11–108.

- Tibble JW (1971) (toim.) An introduction to the study of education. An outline for the student. London, Routledge & Kegan Paul.
- Tschamler H (1983) Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb, Verlag Julius Klinkhardt.
- Tynjälä P (1991) Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6: 387–398.
- Töttö P (1977) Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä, Kampus Kustannus.
- Vázquez AS (1977) The philosophy of praxis. Translated by Mike Gonzelz. London, Merlin Press.
- Volpi F (2000) Warum praktische Philosophie? Zum Problem einer Sinnorientierung im Zeitalter der Technik. Teoksessa: Figal G Grondin J & Smith D (toim.) Hermeneutische Wege. Hans-Georg Gadamer zum Hundertsten. Tübingen, J.C.B. Mohr: 325–333.
- Weitz S (1974) Body Movement and gestures. Teoksessa: Weitz S (toim.) Nonverbal communication. Readings with commentary. New York, Oxford University Press:127–133.
- Weniger E (1952) Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim, Julius Beltz.
- Wulf C (1983) Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft. München, Juventa Verlag.
- Wulf C (2003) Educational Science. Hermeneutics, Empirical Research, Critical Theory. Waxmann Münster/New York, München, Berlin. European studies in education. Vol. 18.

ACTA UNIVERSITATIS OULUENSIS
SERIES E SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

92. Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen ja Rauni Räsänen (toim.) (2007) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä
93. Leinonen, Piritta (2007) Interpersonal evaluation of knowledge in distributed team collaboration
94. Holappa, Arja-Sisko (2007) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla—uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa
95. Hyry, Eeva Kaisa (2007) Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana
96. Heikkinen, Eija (2007) Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa
97. Kujala, Jukka (2008) Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan
98. Jenni Kaisto, Tiina Hämäläinen ja Sanna Järvelä (2007) Tieto- ja viestintätekniiikan pedagoginen vaikuttavuus pohjoisessa Suomessa
99. Niemi, Hannu (2008) Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta
100. Karikoski, Hannele (2008) Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön
101. Mäkitalo, Outi (2008) Huumevalistus ja sen muunnelmat. Opettajien käsityksiä ehkäisevään huumetyöhön suuntautuneesta koulukasvatuksesta ja opetuksesta
102. Lämsä, Anna-Liisa (2009) Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa
103. Bedford, Timothy (2009) Promoting Educational Equity through Teacher Empowerment. Web-assisted Transformative Action Research as a Counter-Heteronormative Praxis
104. Safarov, Ildar (2009) Towards modelling of human relationships. Nonlinear dynamical systems in relationships
105. Tauriainen, Pekka (2009) Teknologiatuettu työssäoppiminen. Matkapuhelimen ja verkko-oppimisympäristön käyttö työssäoppimisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa

Book orders:
OULU UNIVERSITY PRESS
P.O. Box 8200, FI-90014
University of Oulu, Finland

Distributed by
OULU UNIVERSITY LIBRARY
P.O. Box 7500, FI-90014
University of Oulu, Finland

S E R I E S E D I T O R S

A
SCIENTIAE RERUM NATURALIUM

Professor Mikko Siponen

B
HUMANIORA

University Lecturer Elise Kärkkäinen

C
TECHNICA

Professor Hannu Heusala

D
MEDICA

Professor Helvi Kyngäs

E
SCIENTIAE RERUM SOCIALIUM

Senior Researcher Eila Estola

F
SCRIPTA ACADEMICA

Information officer Tiina Pistokoski

G
OECONOMICA

University Lecturer Seppo Eriksson

EDITOR IN CHIEF

University Lecturer Seppo Eriksson

PUBLICATIONS EDITOR

Publications Editor Kirsti Nurkkala

ISBN 978-951-42-9295-8 (Paperback)

ISBN 978-951-42-9296-5 (PDF)

ISSN 0355-323X (Print)

ISSN 1796-2242 (Online)

