
Teijo Raitio

2011

**Kriittis-filosofinen pedagogiikka
ammattikorkeakouluopetuksessa**

Oppituntisovelluksia

HAMK
HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Opinnäytetyö

Ammatillinen opettajankoulutus

2011

Teijo Raitio

Työn nimi	Kriittis-filosofinen pedagogiikka ammattikorkeakoulu- opetuksessa - oppituntisovelluksia
Tekijä	<i>Teijo Raitio</i>
Omaohjaaja	<i>Ulla Nuutinen</i>
Hyväksytty	10.11.2011
Hyväksyjä	<i>Ulla Nuutinen</i>

Tekijä Teijo Raitio **Vuosi** 2011

Työn nimi Kriittis-filosofinen pedagogiikka ammattikorkeakouluopetuksessa - oppituntisovelluksia

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tavoitteena on tarkastella kriittis-filosofista pedagogiikan mahdollisuuksia ammattikorkeakouluopetuksessa. Työssä muotoillaan ja mallinnetaan kirjallisuusaineiston pohjalta kriittis-filosofisen pedagogiikan sisältöä ja sovelletaan sitä havainnollistaen oppitunteihin ammattikorkeakouluopetuksessa. Oppituntiesimerkkeinä ovat luento-opetus, simulaatio-opetus, näytelmäpedagogiikka ja kisälli-opetus. Työn menetelmällisenä lähtökohtana on laadullinen hermeneuttinen ja kommunikatiivinen tutkimusote.

Kriittis-filosofisen pedagogiikan tarpeellisuus näyttäytyy erittäin tärkeänä postmodernissa maailmassa, jossa tiedon eettinen ja totuudellinen arviointi- ja analyysitaito on tärkeässä asemassa.

Tämän työn pohjalta on jatkossa mahdollista laadullisen toimintatutkimuksen keinoin selvittää käytännössä, kuinka kriittis-filosofinen pedagogiikka toimii ja kuinka oppilaat ja/tai opettajat sen kokevat. Tutkimuksessa voidaan myös selvittää ja vertailla, luoko kriittis-filosofinen pedagogiikka parempia oppimislähtökohtia suhteessa perinteisiin toisenlaista pedagogiikka noudattaviin opetustapoihin.

Avainsanat Kriittinen pedagogiikka, filosofia, mallintaminen, soveltaminen, opetus

Sivut 30 s.

Professional Teacher Education Unit

Author	Teijo Raitio	Year 2011
Subject of thesis	Critical-Philosophical Pedagogy in Polytechnic Education - Lesson Applications	

ABSTRACT

The aim of the thesis is to examine critical-philosophical pedagogy and its opportunities in polytechnic education. The content of critical-philosophical pedagogy is designed and modeled on the basis of the literature. The idea of critical-philosophical pedagogy is then applied and illustrated to the lessons in polytechnic education. Lesson examples include lecture, simulation, drama pedagogy and apprentice teaching. Methodical work is based on a qualitative research approach using hermeneutic method.

Critical-philosophical pedagogy appears to be a very important in post-modern world, where ethical and truthful assessment of information and analytical skills are important.

Further examination is needed how critical-philosophical approach in vocational and polytechnic education works in practice.

Keywords Critical Pedagogy, Philosophy, Education, Modeling, Application

Pages 30 p.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	1
2. MITÄ TARKOITTAÄ KRIITTINEN JA FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA.....	2
3. MENETELMÄSTÄ	4
4. MITEN KRIITTINEN JA FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA VOI NÄKYÄ AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA	4
4.2 Mallintaminen.....	5
4.3 Käytäntöön soveltamisen haasteita.....	7
4.4 Kriittisyys ja filosofisuus simulaatio-opetuksessa.....	9
4.5 Kriittisyys ja filosofisuus näytelmäpedagogiikassa.....	13
4.6 Kriittisyys ja filosofisuus luento-opetuksessa	16
4.7 Kriittisyys ja filosofisuus kisälliopetuksessa.....	18
5. YHTEENVETO	20
LÄHTEET	22

1. JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä käsitellään kriittistä pedagogiikka soveltaen sitä ammattikorkeakouluopetukseen. Opinnäytetyön tarkoitus on hahmotella kriittisen pedagogiikan sisältöä ja käyttömahdollisuuksia ammattikorkeakouluopetuksessa. Tämän opinnäytetyövaiheen jatkona olisi mahdollista toimintatutkimuksen (Kujamäki 2009) keinoin selvittää ja tutkia käytännössä, kuinka kriittis-filosofinen pedagogiikka toimii. Käytännön toteutusvaiheeseen ei tässä opinnäytetyössä puututa. Kriittistä pedagogiikkaa on tässä opinnäytetyössä sovellettu simulaatio-, näytelmä-, luento-, ja kisälliopetukseen ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

Läpi historian on mietitty kuinka parhaimmalla tavalla saadaan ihmiset oppimaan, kuinka olisi opetettava, jotta oppija saisi siitä parhaimman hyödyn. Kuinka saada oppilaat ajattelemaan ei suinkaan seuraten muiden järjenjuoksua vaan ratkaisten asiat itse, sekoittaen aineksia ja luoden oman ymmärryksen, pohti jo Montaigne 1500-luvulla. (Montaigne 1990, 53.)

Usein näyttää opettamista määrittävän muut näkökulmat ja tarpeet kuin itse aiheen oppiminen, kuten sosialisatio (Dewey 2004, 150; Antikainen, Koski & Rinne 2000, 224). Opettajan ja oppilaan suhde on oltava sellainen, että se kirvoittaa oppilaan oman laadullisen ajattelun ja oppimisen. Toisaalta elämme postmodernissa maailmassa (Rinne, Salmi 1998, 17), jota luonnehditaan kaaokseen, epävarmuuteen ja arvaamattomuuteen taipuvaiseksi. Tällaisessa tilanteessa vaaditaan pedagogiikalta ja didaktikalta paljon (Toiskallio 2001, 445).

Miten saavutetaan sellaisia taitoja- ja kykyjä, joilla voidaan vastata ajan ja tulevaisuuden lukuisiin haasteisiin? Opinnäytetyö lähestyy ongelmaa filosofisen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, mitä annettavaa niillä voisi olla, ja miten ne voisivat vastata haasteeseen ammatillisessa korkeakoulutuksessa.

Ammatillinen käytännönläheinen ja teoreettispainotteinen yliopistollinen koulutus on nähty toisilleen vastakkaisina, koulutusjaot on haluttu tehdä selkeiksi (HE 319/1994; Lampinen 2000, 110). Tämä jako pitää yllä erotteluja, joilla rajataan ideologisesti oppilaiden ajattelua jakolinjan mukaisesti. Kriittisen ja filosofisen pedagogiikan tavoite on vastakkainen ja emansipoiva: saada oppilaat itse ajattelemaan, ottamaan käyttöön filosofia ja kriittisyys, jotka kaikilla on luonnostaan omassa oppimisessaan (Freire 2005, 79).

Vaikka opinnäytetyö keskittyy ammatilliseen korkeakouluopetukseen, soveltuu kriittis-filosofinen pedagoginen lähtökohta ammatilliseen koulutukseen yleisesti riippumatta koulutuksen tarjoajasta ja tasosta alkaen perustasolta aina ylimmälle tasolle asti. Humanistinen ja kriittis-filosofinen ihmis- ja oppimiskäsitys ei tee eroa sen suhteen, kuka kykenee kysymään, vaan kaikki kykenevät.

Aluksi määritellään opinnäytetyön kriittisen ja filosofisen pedagogiikan näkökulma. Tämän jälkeen muotoillaan niiden mukainen ammatillisen korkeakoulutuksen pedagoginen sisältö, jota hahmotellaan käytännön esimerkein oppituntisovelluksina.

2. MITÄ TARKOITTA KRIITTINEN JA FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA

Kriittinen pedagogiikka on paradigma, joka pitää sisällään varsin erilaisia lähtökohtia (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 8). Niin Euroopassa kuin Yhdysvalloissa kriittisessä traditiossa on omat painotuksensa. Vaikka niillä on yhteinen eurooppalainen runko, eroavat ne kohteensa suhteen. Toiset keskittyvät analyttisyyteen (esim. Brookfield 1989; Richard 1993) ja kriittiseen päättelyyn, toiset enemmän yhteiskunta- tai ideologiakritiikkiin (esim. McLaren & Giroux 2001). Tavoite ja tiedonintressi on kuitenkin yleensä kriittisessä filosofiassa ja sosiologiassa sama: kriittinen, vallitsevia ennako-oletuksia, yhteiskunta- ja valtasuhteita paljastava ja keskusteluun pyrkivä, tavoitteena ihmisarvon toteutumisen parantaminen (Habermas (1968), Antikainen, Rinne & Koski 2000, 170). Tässä työssä yhdistyy eurooppalainen mannermainen ja amerikkalainen kriittisyys vaikka painotus on amerikkalaiseen keskusteluun.

Kriittisen pedagogiikan juuret ovat mannermaisessa saksalaisessa, ranskalaisessa ja italialaisessa filosofiassa ja sosiologiassa, puhutaan mm. Frankfurtin koulukunnasta (Anttonen 2001, 427) Horkheimer, Marcuse, Mitscherlich, Habermas, Adorno ym. Foucault, Mannheim, Gramsci, Marx, Althusser, kasvatustieteen saralla erityisesti mm. Freire ja Mezirov. Keskeistä on osoittaa, että tieto ei ole neutraalia, ideologia ja arvot ovat kaikkialla, usein ideologia peittyy ja on piiloutunut tekemisen taakse, se ei välttämättä ole julkilausuttua (Baillargeon 2011, 256).

Mikä on kriittisyyden merkitys oppimisen kannalta? Vastaus piilee edellä kriittisyyden määrittelyssä. Jos ei ole kriittinen, jää näkemättä sellaista, millä voi olla ratkaiseva merkitys oppimisen laadun ja syväoppimisen kannalta, lisäksi sillä tehdään opetettavasta asiasta mielenkiintoinen. Toiseksi oppija valtaistuu ja voimaantuu. Tällä on merkitystä yleisen kykenemisen tunteen voimistumisen ja motivoitumisen kannalta. Kriittisyyttä turhaan pelätään, tai pelätään ehkä siksi, että ajatellaan tiedostaminen horjuttavan vallitsevia valta- ja voimasuhteita (Freire 2005, 79). Tällöin voidaan toimia epäeettisesti ja alentavasti oppilaita kohtaan, jos jätetään kertomatta sellaista, minkä ajatellaan toisen puolesta olevan haitallista tai peräti vallitsevia käsityksiä horjuttavaa. Toisen puolesta ajattelemisen on määritelmällisesti diskriminoivaa ja syväoppimiskäsityksen vastaista. Kriittisyydellä huomio kiinnittyykin opetettavan asian perusteluihin syvemmalta. Arvot ja ideologiat ovat kaiken opetettavan asian taustalla, siksi on syytä tehdä ne näkyväksi. Kriittisyys on etiikan läsnäoloa oppimisessa ja opettamisessa. Kriittisyydestä tulee näin ihmiselle tarpeellista ja myönteistä. (Freire 1973, 45-46.)

Mitä filosofia antaa pedagogiikalle? Filosofia on kriittisen pedagogiikan ”äiti”, sen merkitys on siinä, että se antaa käytännön hahmon ja muodon, didaktisen lähtökohdan opetukselle. Se on ydin, jonka pohjalta lähestytään pedagogiikkaa. Filosofia on yleinen älyllisyyden lähtökohta. (Wright 1995.)

Filosofia on saanut länsimaisessa kulttuurissa vieraannuttavan tulkinnan. Sen ajatellaan olevan vaikeaa, kuuluvan vain korkeimmille oppineille ja opinahjoille, ei tavalliselle ihmiselle tai ammattioppilaitoksiin, jonka tiedon ajatellaan olevan vähäpätöisempää kuin teoreettisen tiedon (Volanen 2003, 37). Ikään kuin käytäntö ja teoria olisivat ja eläisivät omaa erillistä elämäänsä.

Filosofian lähtökohta on lempeän humanistinen, lempeää siksi, että ihminen näyttäytyy epätäydellisenä, kaikilla on eväät filosofiaan ja itsensä kehittämiseen (Fisher 2008, 167). Filosofia on myös menetelmä, ajattelun ohjekirja, kuinka päästä kohti suurempaa ymmärrystä. Filosofian tavoite on ihmisen itsensä henkinen kehittäminen, uteliaisuuden, monimuotoisuuden sisältävä, oivalluksesta ja ymmärryksestä kasvaminen. Filosofian luonne on pohtiva ja kysyvä sisältäen tietämisen epävarmuuden läsnäolon, tie kohti tuntematonta, tietämisen vähyyden kokeminen ja uuden löytämisen ilo.

Tärkeämpää on kysyminen kuin vastaukset, tai vastaukset kysymisen kautta. Siksi filosofista pedagogiikkaa voisi kutsua kysyväksi tai ajattelupedagogiikaksi. Filosofia kysyy, mihin käsityksemme perustuvat ja ovatkohan perustelut ymmärrettyjä ja oikeita. Miksi opiskelijan pitäisi kysyä, kun asiat ja vastaus ovat opettajalla valmiina näytettäväksi? Kysyminen on tärkeää oppimisen kannalta siksi, että emme olisi väärässä käsityksessä asioiden tilasta ja asioilla on ideologinen tavoitteensa ja lähteensä. Filosofia ja kriittisyys ovat apu harhauttamista vastaan, sen avulla voidaan tiedostamattomat tai tiedostetut harhautukset paljastaa (Baillargeon 2011, 13).

Filosofia on osa kriittistä reflektiota, jossa tarve ymmärtää omia kokemuksia on keskeisiä ihmisen perustarpeita (Mezirov 1995, 28). Kriittinen lähtökohta tuo tähän kysymyksen, mihin arvoihin ja ideologioihin perustelumme nojaavat, mikä on perustelumme etiikka ja millaisia valtasuhteita näkemyksessä ilmenee (McLaren & Giroux 2001, 97). Kiteytettynä kriittinen ja filosofinen pedagogiikka pyrkii saavuttamaan suuremman ja laajemman ymmärryksen asioiden luonteesta, se kehittää kognitiivisia taitoja yleisesti (Tomperi 2008, 17).

3. MENETELMÄSTÄ

Opinnäytetyön keskeisenä tavoitteena on antaa esimerkkejä ja selvittää, mitä kriittis- filosofisella pedagogiikalla voidaan tarkoittaa ja ymmärtää, kriittisesti aineistoa reflektoiden (Mezirov 1995, 25). Teoreettisesta lähdeaineistosta muodostetaan kriittis-filosofisen pedagogiikan keskeistä sisältöä havainnollistava rakennekuva (kuva 1.). Tämä mallikuva toimii apuna oppituntisovelluksien laatimisessa, sovellusten sisällöllisessä kehittämisessä ja analysoimisessa. Näin pyritään muodostamaan kriittis-filosofisen menetelmän hahmo. Keskeisenä teoreettisena lähdeaineistona kriittis-filosofisen lähtökohdan muotoilemisessa ovat olleet mm. Freire, Mezirov ja Brookfield.

Toisena vaiheena opinnäytetyössä sovelletaan kriittis-filosofislähtöistä pedagogista näkökulmaa oppitunteihin, joihin on saatu esimerkkitapauksia mm. ammattikorkeakoulussa pidetyistä oppitunneista.

Menetelmänä kriittis-filosofisen pedagogiikan selvittämiseen on työssä ollut laadullinen hermeneuttinen ja kommunikatiivinen tutkimusote. Laadullisella ja hermeneuttisella menetelmällä pyritään ymmärtämään selvitettävää kohdetta tulkitsien tekijöiden ja toimijoiden mieltä, implisiittisiä pyrkimyksiä, intentioita, tunteita, päämääriä pelkkien ulkoisten, eksplisiittisten merkkien ja tekstin sijasta. Tässä tapauksessa lähteiden kirjoittajien tarkoituksia, pyrkimyksiä ja merkityksenantoja kriittis-filosofisesta orientaatiosta. Merkitysten tulkinnassa on otettava huomioon kohteen ymmärtämiseksi koko paletti, tekijän mieli ja kulttuurinen, talous- poliittinen konteksti sekä tulkitsijan mieli ja siihen vaikuttava konteksti. Niin ikään on huomioitava sanotut ja sanomattomat viestit, tunteet ja arvot, ennakkoluulot (ns. Kriittinen reflektointi). Kausaalisten selitysten sijasta keskeisenä ovat teleologiset, päämääräorientoituneet selitykset. Laadullinen tutkimusote kieltää objektiivisuuden, sillä tulkinta on aina tulkitsijasta, ajasta, kulttuurista, historiasta ja kontekstista riippuvainen. Laadullinen tutkimus on kuitenkin tieteellistä, sillä se pyrkii kommunikatiivisessa prosessissa avoimesti kertomaan mitä ja miten tutkija on työnsä tehnyt. Tulkitsija kommunikoi, reflektoi kohteensa kanssa tavoitteena suurempi ymmärrys ei vain yksin vaan muiden lähteiden ja ohjaukseen osallistuvien kanssa. (Gadamer 2004, 268-271; Mezirow 1997, 5-8; von Wright 1971, 8.)

4. MITEN KRIITTINEN JA FILOSOFINEN PEDAGOGIIKKA VOI NÄKYÄ AMMATILISESSA KOULUTUKSESSA

Ammatillisessa koulutuksessa kentällä filosofinen ja kriittinen pedagogiikka on verrattain harvinaista, johtuen osin mainitusta ammatillisen ja teoreettisen koulutuksen rajoista ja käsityksistä sekä tulkinnoista mitä kriittisyyteen ja filosofiaan liitetään. Nämä eivät ole kovin suosittuja lähtökohdia ja niillä ei välttämättä saa arvonnousua

koulutuslalla, minkä soisi muuttuvan. Oppilaiden kognitiivisia taitoja ja kriittisyyden merkitystä ammatillisessa koulutuksessa on tutkinut psykologisesta näkökulmasta mm. Puttonen (2010).

4.2 Mallintaminen

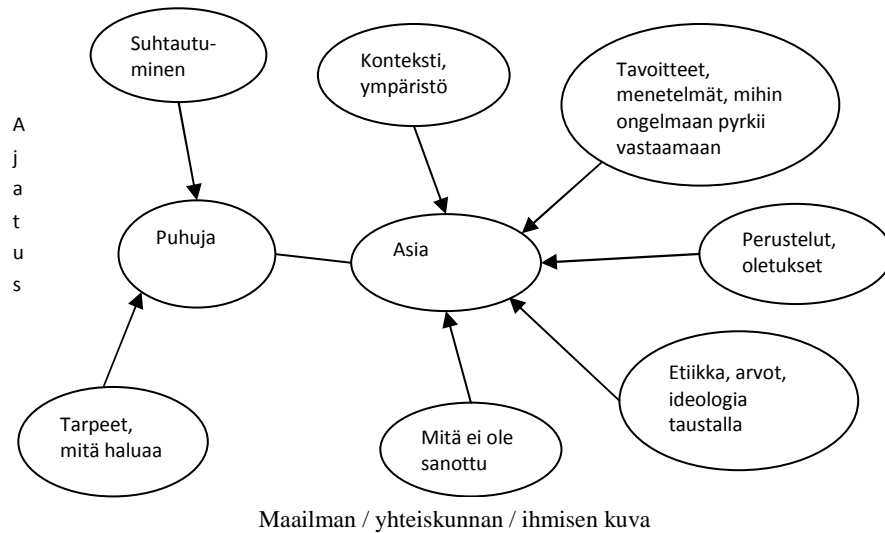
Tämän otsikon alla määritellään kriittinen ja filosofinen pedagogiikka tai malli tarkemmin jäseneltynä. On huomioitava, että kriittis-filosofisessa näkemyksessä pedagogisilla malleilla, olivatpa ne mitä tahansa, ei ole merkitystä, kunhan ne vain saavat oppilaat kriittiseksi ja ajattelevaksi. Eli pedagogiset mallit sellaisenaan eivät ole toisiaan parempia, jolleivat ne saa oppilasta ajattelemaan ja toisaalta väheksyty luento voi olla arvokkaampi kuin arvokkaampana pidetty tutkiva oppiminen riippuen sisällöstä ja toteutustavasta.

Ensinäkin kriittis-filosofisen pedagogiikan lähtökohdan mukaisesti passiivi on harhaanjohtava ja vältettävä muoto, sillä asiat aina tulevat jostain ja jonkun ajattelemana, tekemänä tai suunnittelemana. Opetuksessa tulee välttää passiivia, ikään kuin asiat tulisivat jostain kenenkään tekemättä valmiina, ilman, että niiden alkuperää, tekijöitä ja syytä asian esille ottamiseen selvitetään.

On syytä tehdä kuitenkin ajattelullinen ero puhujan ja asian suhteen, jotta voimme tutkia ja analysoida asian logiikkaa ja perusteluita sellaisenaan ja toisaalta puhujan motiiveita ja tarpeita, suhtautumista. Miksi tämä on tärkeää? Jotta voimme kummankin tekijän suhteen arvioida kuinka itse suhtaudumme asiaan. Asian esittäminen tai opettaminen ilman näitä lähtökohdita johtaa mekaanisuuteen oppimisessa, sillä jos emme pysty arvioimaan tiedon tai esitetyn asian perusteluita ja motiiveja, eettisyyttä, jää asian suhde kokonaisuuteen vajavaiseksi (Mezirov 2009, 95; Freire 2005, 115)). Tämä on vastoin näkemystä, jossa pyritään eroon tiedon objektista tiedon subjektiksi, emansipoivaan ja valtauttavaan näkemykseen.

Oheinen malli (kuva 1.) on vain yksi tapa tuoda esille ne kriittis-filosofiset lähtökohdat, jotka tulisi olla asian opettamisessa esillä tai luoda sellainen analyttinen didaktinen ilmapiiri ja malli oppilaille tarkastella asiaa, jolloin he voivat aktiivisesti itse tarkastella ja pohtia asian merkitystä.

Kysyvä suhtautuminen kirvoittaa oppilaissa omat ajatuksenjuoksut, kriittis-filosofinen ote tarttuu ja luo tietänsä kullekin ominaiseen tapaan ajatella ja pohtia asiaa. Ei siis ole yhtä totuutta ja tapaa lähestyä asiaa, vaan useita eri tarkastelutapoja ja tyylejä, jotka valaisevat asiasta jotain puolta. Kysymyksillä pyritään selvittämään oheisia asioita.



Kuva 1. Kriittis-filosofisen pedagogiikan keskeinen sisältö

Kriittis-filosofinen pedagogiikka keskittyy ajatuksiin, kuka tai ketkä ovat ajatuksen takana, mitä haluaa ja miksi ja toisaalta asiaan, sen logiikkaan ja perusteluihin, joihin se nojaa. Näin ajatukset voidaan osittaa teoreettisessa mielessä kahteen osaan, asiaan ja puhujaan, ja nämä edelleen niitä täsmentäviin seikkoihin. Toisaalta Freire (2005, 80) puhuu asioiden olosta tietoisuuden ulkopuolella, ei sisäpuolella, jolloin asiaa ei imaista itseensä ja dialoginen pohdiskelu helpottuu.

Kuvassa 1. näkyy tämän työn kriittisen ja filosofisen pedagogiikan teoreettinen sisältö.

- asia — puhuja: miksi asian esittää, miten esittää, mistä näkökulmasta lähtöisin. Jokin asia on tai ei ole, joku tekee jotain tai ei tee, mihin ongelmaan ja tavoitteeseen pyrkii vastaamaan, millä tavoin
- perustelu miksi näin on; mitä ei ole sanottu
- etiikka, arvot ja ideologia perustelun taustalla
- puhujan suhtautumisen erottelu asiasta
- puhujan tarpeet sanojen takana
- asialla on tietty konteksti, kokonaisuus, jossa se ilmenee
- ajatukset luovat, sisältävät tai kertovat puhujan maailman/ yhteiskunnan / ihmisen kuvasta. Ajatukset eivät ainoastaan luo vaan pitävät sisällään ennako-oletuksia asioiden tilasta ja maailman-, yhteiskunnan-, ihmisen kuvasta. Käsityksiä, joita ei perustella vaan otetaan valmiina ja oikeina sellaisinaan ajatuksia tukemaan (Brookfield 2007, 11).

Asia – puhuja - erottelu on tarpeellinen senkin vuoksi, että oppilas oppii näkemään ihmisen arvokkaana ja anteeksiannettavana, vaikka asia tai teko minkä hän sanoo tai tekee olisi erheellinen, epäeettinen. Huomio kohdistuu puhujan esittämään asiaan ja tekoihin, ei ihmiseen ja hänen arvioimiseen. Tai voisiko täsmentää, keskitytään ajatuksiin, mitä niistä

selviää ja mitä kysymyksiä niistä herää. Mukana olevat ihmiset ovat näiden ajatusten esittäjiä. Kriittis-filosofinen pedagogiikka arvioi näitä ajatuksia niiden filosofisen mielenkiinnon vuoksi, ihmiset ovat ikään kuin tämän ajatuksellisen arvioinnin ulkopuolella. Vaikka puhujan suhtautumista ja tarpeita arvioidaan kriittisessä hengessä, tarkoitus on selvittää ja paljastaa näitä seikkoja, ei puhujan ihmisenä mollaaminen.

Tavoitteena tällä mallilla on tuoda esille ajatukset ja niiden taustat mahdollisimman kattavassa viitekehyksessä, nimenomaan siksi, että näin niiden mahdollisimman totuuden mukainen arviointi olisi mahdollista. Jotta emme johtuisi harhaan tai tekisi vääriä päätelmiä asioiden tilasta. Tässä näkemyksessä ihmisen ja elämän arvokkuus on jakamaton. Filosofisessa mielessä ihminen kehittyy ja täydellistyy ihmisyydessään ja voi kehittää kykijänsä nähdä totuutta (Freire 2005, 90-93). Tässä totuuden etsimisessä ja tiellä välillä näemme ja välillä emme, huomaamme kuinka vähän tiedämme.

Kriittisyydellä on osin ikävä leima sen takia, että kriittisyys liitetään mollaamiseen, vaikka sen sisältö on aivan muuta, asioiden kriittisessä tarkastelussa, jotta totuus selviäisi. Kriittisyyden ajatellaan olevan pilkkaa tai kohdistuvan ihmisen kritisointiin, ei ajatusten selvittämiseen ja käsittelemiseen. Tämä työ sanoutuu irti kriittisyyden ymmärtämiseen tässä mielessä, kriittisyydellä on aivan toinen lähtökohta ja määrittely. Ajatuksia selvitetään yhteisesti jaetun humanistisen käsityksen mukaan avoimessa ja kunnioittavassa hengessä, kuten filosofiaan kuuluu, samassa veneessä ollaan. Onhan kysymyksessä totuuden etsiminen, jokaisen ihmisen henkinen kehittyminen, kukoistus ja mollaaminen on tälle ajatukselle vierasta ja tuhoavaa käyttäytymistä, eikä auta matkaa ja etsintää vaan päinvastoin vaikeuttaa sitä. Kriittisyyteen ja filosofiaan kuuluvat avoimuus ja vapaus (Fisher 2008, 166).

4.3 Käytäntöön soveltamisen haasteita

Kriittis-filosofinen pedagooginen lähestymistapa voi herättää opettajissa monia kysymyksiä: Kuinka käytännössä kriittis-filosofinen tapa toimii? Eikö se ole aikaa vievää, eihän sitä ehdi noin seikkaperäisesti asioita vatvoa, kun on tuntikehyskin niin tiukka? Eikö tuo kuulu sinne teoriaa harrastaviin yliopistoihin ja eikö se ole humanistisiin tieteisiin liittyvää, luonnontieteissä on selkeät faktat, jotka voi esittää vaikka kalvolla? Mitä hyötyä ammatillisessa koulutuksessa voi kriittisyydestä ja filosofiasta olla, täällä kerrotaan ja näytetään miten homma menee ja ”täts it”? Ovatkohan ammatilliset opiskelijat kiinnostuneita tuollaisista asioista, onkohan heillä kykyjä ajatella noin syvällisesti ja onko se tarpeen? Tuohan on vaikuttaa olevan yhteiskuntatietoisuutta ja se kuuluu vapaan sivistystoimen oppilaitoksiin, ammatillisessa koulutuksessa ei operoida ideologioilla.

Tässä on nyt yhtä monta oletusta kuin on kysymystäkin. Ensimmäisen kysymyksen tarve on noudattaa tuntikehystä ja oletus on, että kriittinen ja filosofinen pohdinta opittavien asioiden suhteen ei sovi tuntikehykseen, kun ne vievät liikaa aikaa. Onkohan näin? Oletukset perustuvat usein

johonkin käsitykseen, jonka todenperäisyydestä ei olla aivan varmoja, tässäkin voi olla mielikuvia filosofiasta ja kriittisyydestä, joiden yhdistäminen opetukseen tuntuu vieraalta. Toisen kysymys ilmaisee tarpeen opettaa faktaa, joiden yhteydessä kyseleminen on liian teoreettista ja teorian paikka on yliopistoissa, ei ammatillisissa oppilaitoksissa. Tämä lähtökohta häivyttää tiedon lähteen ja historian, kontekstin. Tällä luodaan kuvaa faktoista muuttumattomina, käyttöyhteyksistään riippumattomina, se häivyttää löytymisen polun ja faktojen käytön etiikan ja ideologisen luonteen kuka, kuinka, mitä, miksi. Kaikissa näissä epäilyissä erotetaan filosofia ihmisen luonnollisesta kyvystä ja sijoitetaan se erillisenä alueena jonnekin toisaalle.

Matemaattis-luonnontieteiden faktoissa on myös logiikkansa, joka voi jäädä yksinkertaistetusti ja yleisluontoisesti esitetynsi ilman problematiikkaa irrallaan ajasta, käytännöstä ja ihmisistä. Tämän taustalla voi olla positivismiksi sanottu tieteenfilosofinen suuntaus, joka näkee hermeneuttiset tieteen vähempiarvoisina (Wright 95). Samoin jää kriittisyyden opetus kuinka suhtautua annettuihin totuuksiin ja erityisesti, mitä nämä totuutena pidetyt asiat merkitsevät ihmisten käytössä missäkin yhteydessä. Toisaalta tätä voidaan perustella osin aikapulalla, osin kulttuurilla, ammatillisissa oppilaitoksissa tarvitaan käytännönläheistä opetusta, ei teoreettista. Objektivismi tai behavioristinen näkemys katsoo, että tiedon jakamiseen, mihin usein opettamisessa sorrutaan, ei tarvita kyselemistä, ikään kuin oppilaille annetaan oppilaitoksen määrittämä tarpeellinen tietopankki ammatin harjoittamiseen. Valitettavasti tietoa jakava näkemys on vallitseva vaikka konstruktivismista tietoisia ollaankin (Reigeluth 1999, 17-18). Tämä näkemys on oppimisen subjektiivisuuden vastaista ja kätkee oletuksen, että oppiminen on kopiointia, oppipoikaisallisuhteista mallioppimista.

Nämä kaikki kysymykset yhdessä pitävät sisällään piilo-oletuksen, mikä tulee korosteisesti esille viimeisessä kysymyksessä: oppilaat eivät ammatillisessa koulutuksessa ole kykeneviä kriittiseen ja filosofiseen pedagogiikkaan ja toisaalta ammatillinen koulutus on jotain missä ei tarvita yhteiskunnallista tietoisuutta tai opettavien asioiden ideologista arviointia, politiikka ei kuulu yleisiin oppilaitoksiin. Kriittinen pedagogiikka ja sen filosofinen pohja väittää toisin, on ihmisiä alentavaa ja itseä ylentävää, ihmisluonnon vastaista olla antamatta sitä mitä ihmisluonto janoaa, tietoa siitä kuka, mitä ja miksi, miten, mitä seuraa jne. Tieto ja sen etiikka, oikeudenmukaisuus on keskeinen ihmisen tarve, johon koulutuksen tulee vastata. Tämä on humanistiseen ihmiskäsitykseen tukeutuva perustelu. On toinenkin, pedagoginen: ihminen täydellistyy ja oppii parhaiten juuri kriittisyyden kautta, kyselemällä. Usein tieto jää aukolliseksi, jotain jätetään kertomatta, ja tieto on valtaa. Juuri kertomatta jättämisellä ohjailaan haluttuun suuntaan, ja oppilaiden mahdollisuus arvioida kerrottua suppenee (Freire 2005, 79-81).

Kriittis-filosofinen lähtökohta opetuksessa on pitää kysymykset ensisijaisina, kysymyksillä ei hidasteta asioiden käsittelyä ja oppimista, vaan niillä operoiminen nopeuttaa asioiden hallintaa ja uuden luomista, sillä näin otetaan käyttöön jokaisen oppijan aktiivinen rooli oleellisen

tiedon etsimisessä. Voisi sanoa, että fokusointi tarkentuu, tiedon rakentuminen omassa ympäristössään paljastuu. Kyselemällä ei ainoastaan huomioida mistä näkökulmasta opettaja haluaa jakaa, vaan miksi ja mitä ei ole kerrottu, yhteys oletuksiin ja puhumattomaan. Oppija kykenee luomaan yhteyksiä esitetyn ulkopuolelle. (McLaren & Giroux 2001, 98.)

Kuten aikaisemmin on mainittu, kriittis-filosofinen näkemys ei ota kantaa siihen, kuinka ulkoisesti opetustilanteet on järjestetty, onko kyseessä luento, toiminnallinen tilanne jne, mitä aisteja tuntien on ajateltu stimuloivan. Nämä näkökohdat ovat toissijaisia, opetustilanteen kriittis-filosofinen sisältö ratkaisee, kannustaako se ja ottaako se esille kriittis-filosofisen lähtökohdan mukaisia näkökulmia. Ja tekeekö se sen avoimessa, uteliaassa ja tasa-vertaisessa ilmapiirissä. Tämä ei pois sulje sitä, etteikö eri aistielimille olisi mahdollista luoda puitteet, joilla luodaan erilaisille oppijoille pääsy tiedon ja kysymysten äärelle, mutta sisältöä ne eivät määrittele. Opettajalta kriittis-filosofinen pedagogiikka vaatii siirtymistä mahdollisimman tasavertaisen dialogisuuden kentälle tiedon ja totuuden perusteluita etsimään mukanaan toivo eettisesti paremmasta maailmasta (McLaren & Giroux 2001, 61.) Lisäksi halua ja avoimuutta keskusteluun, ideoiden, tavoitteiden, keinojen, käytäntöjen, kokemusten arviointiin. Kiinnostusta kannustaa oppilaita omaan ajatteluun ja löytämiseen; välineiden ja keinojen avointa jakamista. Oppilaalta kriittis-filosofinen ote vaatii yhtäläillä tämän lähtökohdan arvojen ja pyrkimysten mieltämistä, dialogisuuden ja kysymisen halukkuutta, rohkeutta tuoda mielipiteensä esille ja etsiä tietoa ja totuutta. Molemmilta osapuolilta olla kuin kriittinen filosofi yhteisenä pyrkimyksenä itsensä kehittäminen ja totuuden etsiminen, rajojen molemmille puolille nähevän ymmärryksen saavuttaminen. Kriittis-filosofinen lähtökohta ei ole staattinen ja valmis tila vaan dynaaminen prosessi joka muuttaa ja muuntuu, opettaa tiellä kulkijoita.

Seuraavassa otetaan esille muutamia esimerkkejä, kuinka kriittis-filosofinen pedagogiikka voisi toimia käytännössä. Esimerkkitalanteisiin on saatu ideoita ja kokemuksia ammattikorkeakouluista ja verrataan valaisevassa tarkoituksessa siihen, kuinka ja mihin kriittis-filosofinen lähtökohta kiinnittäisi huomion. Myös tässä kohden muistuttaisin siitä, että opetustilanteen ulkoisella muodolla ei ole väliä, eikä sitä arvioida.

4.4 Kriittisyys ja filosofisuus simulaatio-opetuksessa

Ensimmäinen opetustilanne-esimerkki on otettu ammattikorkeakoulusta sairaanhoitajakoulutuslinjalta. Tähän koulutukseen kuuluva simulaatiotilanne on ensihoitotehtävästä. Simulaatiossa opitaan käytäntöä muistuttavalla tilanteella testaamalla omia valmiuksia ja opittuja asioita, simulaatiosta on kirjoittanut mm. Salakari (2007). Kyseisessä tapauksessa simuloidaan aitoa potilastilannetta, jossa ambulanssit tuovat eri tavoin loukkaantuneen potilaan sairaalaan, jossa ryhmä sairaanhoitajia ottaa potilaan vastaan ja tekee alkututkimukset. Potilaalta tarkistetaan hengitysverenkierto-tajunnantila, ulkoiset merkit jne. Annetaan ensiapu ja tukitoimet, kiinnitetään erilaisia mittausantureita ja ensiapuvälineitä, kuten

happilaite ja hengityksen avaaja. Sitten tiedot välitetään tässä esimerkissä soittamalla vastaavalle lääkärille, joka tilanteessa oli kiinni toisaalla. Puhelimitse lääkäri antaa tarvittavat ohjeet ja lääkityksen, jotka hoitajat toteuttavat. Tilanne päättyy, kun tarvittavat toimenpiteet on tehty. Tämän jälkeen siirrytään ryhmätilaan puimaan ja refleктоimaan tapausta.

Oppilaat saavat tutustua välineisiin ja saavat opastusta niiden käytössä ennen harjoituksen alkamista. Heille kerrotaan kuinka hyödyllistä on hyödyntää simulaatiota, nyt voi kokeilla ja harjoitella. Harjoitus myös videoidaan, mikä katsotaan reflektiutilanteessa. Oppilaat saavat kertoa, mikä meni hyvin ja mikä vähemmän hyvin, mikä jäi huomioimatta. Itse simulaatiotilanne kaikkine valmisteluineen kesti n. 60min ja reflektiolle annettiin aikaa n.15 min, jonka jälkeen ryhmä vaihtui ja muut saivat jäädä seuraamaan tapahtumia videokameran kautta. Suullisen palautteen mukaan simulaatio koettiin hyödyllisenä ja sitä haluttaisiin lisää, jotkut kokivat, että heidät ”heitettiin kuumille kiville” valmistautumattomina, kaikille ei oltu kerrottu laitteiden ja välineiden toimintoja entuudestaan.

Kuinka kriittis-filosofinen pedagogiikka voisi lähestyä edellä olevaa tilannetta? Seuraavassa tarkastellaan yhtä mahdollista tapaa soveltaa kriittis-filosofista pedagogiikkaa. Kuten muistamme, ei ole yhtä tapaa eikä yhtä totuutta, soveltaminen on aina tekijänsä näköinen. Usein vastaavissa mainitunlaisissa kuvatuissa tilanteissa oppilaat jännittävät mitä he osaavat, eli sitä, etteivät vain epäonnistuisi, mikä on ymmärrettävää. Tämä lähtökohta ei kuitenkaan sovi kriittiselle pedagogiikalle, sillä emme voi tehdä asioita siksi, että vältämme tai pelkäämme sosiaalista häpeää tai olemme uskollisia kiltille alistetulle lapselle. Tarkastelukulma on silloin ei niinkään uuden löytämisessä ja ymmärryksen kasvamisessa kuin nolojen tilanteiden välttäminen, sosiaalisen kasvun säilyttäminen.

Kriittisen pedagogiikan lähtökohta on kysellä niin, että kysymisestä tulee oppilaille toimintojen tarkastelun tapa. Kyselyllä selvitetään paitsi asioiden logiikka, ihmisten tarpeet, asioiden eettinen ja ideologinen luonne, kuka, mitä, miten, miksi, mihin oletuksiin ja arvoihin asiat ja ajatukset perustuvat. Näistä kysymyksistä kaikista tärkein on ”Miksi”. Miksi saa meidät pohtimaan asioiden ja toiminnan perusteluita, se herättää uteliaisuuden selvittää ajatuksia tarkemmin, mistä asiat johtuvat ja mihin niillä pyritään. Näin voimme soveltaa tietämäämme, kun tiedämme asioiden syyt ja seuraukset, tekijän syyt, tarpeet ja tavoitteet.

Voimme olla välittämättä etiikasta ja keskittyä vain asia-miksi-kysymykseen, selvittääksemme ”kylmän faktan”, mutta se mikä on asioiden vaikutus ihmiselle tai tekijä-miksi-kysymyksen sisällyttäminen antaa meille etiikan avaimet. Tällä tavoin selvitetään, mitä seurauksia ihmiselle tai ihmiskunnan hyväksi asioilla on ja toisaalta mitä tekijän motiiveja asioihin liittyy. Näitä esille tulleita seikkoja selvittääksemme voimme käyttää apuna yllä olevaa mallikuviota asioiden tarkastelussa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta.

Edellinen opetustuokio oli simulaatiotilanne, kuten muistamme, sillä ei ole väliä kriittisen pedagogiikan näkökulmasta, millä ulkoisella muodolla

asioita tarkastellaan. Oleellisinta on ilmeneekö kriittisyys, kriittinen tarkastelutapa. Oppilaat tulee ns. Ajaa sisään kriittiseen pedagogiikkaan, eli heillä tulee olla käsitys, mitä se on. Näin oppilaat tiedostavat ja ottavat kriittisyyden lähtökohdakseen kaikissa opetustilanteissa, se sisäistyy. Heistä tulee oppijoita ja kyselijöitä ja oppija-opettaja suhde häipyä tiedonintressissä. Kaikki kysyvät ja oppivat toinen toisiltaan, kaikki tarkastelevat asioita ja niiden perusteluita, opettaja ei ole tässä rakennelmassa sen pätevämpi kuin muutkaan (Freire 2005, 85).

Nimenomaan auktoriteetteihin ei voida perusteluissa vedota, mitään ei voida hyväksyä siksi, että joku tiettyssä asemassa, olkoon tässä opettaja, sen sanoo. Tässä tapauksessa oletetaan, että oppilaat eivät tiedä kriittisestä näkemyksestä ja suhtautumisesta asioihin ja tekijöihin. Oppilaille selvitetään kriittisen pedagogiikan ajatus ja malli. Tärkeintä ei ole oppia mallia ja soveltaa sitä sokeana, vaan se on ajattelun tuki. Oppilaista ei saa tulla mallia tai ohjetta sokeasti noudattavaa robottia. Nimenomaan kaikenlaisesta mallin mukaisesta yksi kaksi kolme- tyyllisestä käyttäytymisestä tai ajatuksesta, että jokainen ohjeistetaan noudattamaan mallia niin hyvä tulee, on kriittisen pedagogiikan ajatuksen vastaista. Mallin merkitys on sen ajatuksen avaamisessa. Joku ei sellaista kenties tarvitse, kriittisyys on niin luontaista, toisilta tämä luontaisuus ja luonnollisuus on koulutuksen tiellä lapsuudesta alkaen saatu peittymään ja se tulee löytää uudelleen, kaivaa esiin päivänvaloon.

Oppilaille ennen simulaatioharjoitusta kerrotaan, että kriittinen suhtautuminen on olennaisen tärkeää kaikkeen mitä oppitunneilla esille tulee. Heille painotetaan, että luottavat kriittiseen ääneensä, siihen, että jokin ei nyt ole oikein tai perustelut ontuvat. Kenties jokin ei toimi tai jos jokin asia pyrkii ajamaan heidän ylitseen, silloin erityisesti tulee olla varuillaan. Heidän on hyvä arvioida kaikkea toimintaa, mitä tehdään, miten ja miksi tehdään jne. Onko se mitä tehdään, kaikkein paras tapa, menetelmä vai jokin muu, onko tavoite oikea tai oikea-aikainen tässä tilanteessa ja kontekstissa näillä käytettävissä olevin välinein. Onko kerrottu kaikki tarpeellinen ja mitä ei olla kerrottu. Mikä tilanteessa estää avointa oppimista, eli sosiaalisen ilmaston aistiminen sen suhteen, mikä oppimista ja kyselemistä estää tai pyrkii kahlitsemaan, pitämään ikään kuin lopullisena ”totuutena” (Freire 2005, 86-87).

Oppilaat voivat ottaa itselleen jonkinlaisen konsultin tai arvioijan, tutkijan roolin, jos se helpottaa tilanteeseen suhtautumisessa, tai mikä parempi, kriitikon tai filosofin, mikä vain auttaa heitä pohtimaan ja kysymään asioiden perään. Tosin rooli on vain idean valaisija, oppilaiden tarvitsee löytää itsestään tämä utelias vahvalla itsetunnolla varustettu kyselija. Se, voidaanko kaikkiin löydettyihin kysymyksiin löytää vastaus, on sekin toissijaista, pääasia, että vastausta etsitään ja muistetaan silloinkin, että mahdollisuus muutokseen vastauksia löydettyä on olemassa esim. Toisessa tilanteessa toisilla olosuhteilla ja vaikuttavilla tekijöillä.

Kun alkuesittely on tehty, pyydetty oppilaita suhtautumaan kriittisen pedagogiikan lähtökohdin, on aika siirtyä itse tilanteeseen. Oppilaat käyvät tilanteeseen ja eteen tulevia seikkoja kohti uudella tietoisuuden

tasolla, näin itse tilanteesta tulee tutkimuskohde, tilanne ei hallitse oppilaita vaan toisinpäin, tiedollisella tasolla. He myös kyselevät ja epäilevät itse tilanteessa miksi, miten, mitä, olisiko syytä, mikä olisi parempi, tämä tuntuu huonolta, epäilen tämän toimivuutta jne. Toisilleen yhteiseksi pohdinnaksi. Tilanteesta tulee avoimen kyselevä, millä saavutetaan huomattava jousto ja toimivuus mikäli asiat eivät menekään kuin ajateltu ja kyselyllä ennakoidaan ja mukaudutaan tuleviin ongelma-kohtiin.

Pyrkimys on siihen, että mitään ei tehdä hiljaa sen takia, että ei olla varmoja tai luullaan asioiden olevan niin vaikka ei olisikaan. Ja pitäen toisaalta loitolla vanhan opetustapojen peikot joilla oppilaat saadaan tekemään vain tekemisen vuoksi. Uusiin odottamattomiin tilanteisiin reagoidaan etäisyyttä ottaen uteliaisuudella haluna selvittää mistä on kysymys. Mitkä seikat tilanteeseen vaikuttaa ja arvioiden mahdollisia ratkaisuja esille nouseviin ongelmiin ja ratkaisujen seurauksia punniten niiden hyviä ja huonoja vaikutuksia, etiikkaa. Näin oppilaat ovat ja toimivat tilanteen päällä.

Tässä kohdin saattaa nousta kysymys, onko tähän tosiaan aikaa jos tilanne on nopea kuten ensihoidossa voimme monesti olettaa tilanteiden olevan. Tähän kriittis-filosofinen pedagogiikka voi vastata, että kysymyksessä on oppimistilanne, jota tehdään nimenomaisessa tietoisessa kriittisessä asenteessa erilaisia puolia ja näkökohtia selvittäen. Toki toimintamalleja on syytä olla, mutta näihin on suhtauduttava kriittisesti ja toimintamallien tulee olla oppilaiden oman kriittisen arvioinnin tulosta. Tilanteessa malleihin ei voi luottaa sokeasti vaan arviointi on jatkuvaa. Oppilaat eivät voi vain noudattaa jotain ohjetta ymmärtämättä niiden tarkoitusta tai ideaa mistä tarpeesta tai näkökulmasta ohje on annettu. Heidän on itse oltava mukana ohjeita määrittelemässä tai mikäli heidän eteensä annetaan toimintaohje, sitä kriittisesti arvioimassa ja analysoimassa.

Selkeät menettelytavat voivat olla ennalta opittuja, vaikkapa kuinka laittaa happea, mutta nämäkin menettelytavat ovat käyneet kriittisen arviointiprosessin jokaisen osalta. Tämän jälkeen oppilaat voivat sen hyväksyä- ja silloinkin pitäen mielessä, että jos tilanne muuttuu jne. Kuinka silloin voi toimia. Kriittisen pedagogiikan vahvuus on sen jatkuvuus alusta loppuun, ei vain loppureflektiossa. Samaten loppukeskustelu ja reflektointi on tärkeä ja oleellinen osa prosessia, sillä silloin tuodaan näkökulmat ja heränneet kysymykset yhteiseen pohdintaan. Usein loppuarvioinnille jätetään liian vähän aikaa. Lisäksi loppurefleksion luonne on kriittisessä pedagogiikassa yhteinen pohdinta ja uusien kysymysten esilletuonti, ei oikeiden vastausten jakopaikka tai virheiden osoittaminen ja sen arviointia, kuinka olisi pitänyt toimia opettajan määrittelyn mukaan oikein.

Edelleen on muistettava, että kriittisen pedagogiikan mukaan oppilaat eivät ole koneita, jotka toteuttavat annettuja ohjeita opettajan toiveiden mukaan vaan asiat jäävät kaikkien yhteisesti ja omakohtaisesti käsiteltäviksi ja kriittisesti arvioitaviksi (Mezirow 1995, 25). Mitään ei vain tule jostakin heidän ohitseen annettuna ikään kuin valmiina totuutena.

Mitään ei tehdä vain koska meidät on käsketty tai määrätty toimimaan tietyllä tavalla ”annettuja ohjeita noudattaen” ottamatta selvää kuka mitä miksi miten jne. Etiikkaa myös pohtien.

Saksan hirvittävät ihmisvainot viime vuosisadan alkupuoliskolla on selitetty osin tapahtuneen niin laajamittaisesti siksi, että paitsi pelolla saattoi olla sijaa, ihmiset vain noudattivat annettuja ohjeita pitääkseen itsensä työssä ja leivässä, kenties menestymisen mahdollisuuksista kiinni. Ns. Byrokratisoitunut ihminen on jotain mitä kriittis-filosofinen pedagogiikka pitää ihmisen orjuuttamisena. On muistettava, että vaikka koneihmisen rooli voi olla helppo valinta, senkun vain tekee vähät välittäen muusta, siinä luovutetaan valta ja annetaan toisen tehdä asiat oman mielensä ja oman intressiensä mukaan. Tämä on toivottavaa niiden kannalta, jotka haluavat vallan pitää itsellään ja toimia niin kuin haluavat. Voidaan ajatella, että vallassa olevat asioiden määrittelijät pitävät minunkin puolta, mutta epäilijä saattaa tässä kohdin olla skeptinen. (Freire 2005, 163-167.)

On muistutettava, että postmodernissa maailmassa ei kriittis-filosofisen näkemyksen mukaan enää pärjätä koneihmisellä, vaan nimenomaan kaikella päinvastaisella, luovuudella, rajojen rikkomisella nähdäksemme asioiden taakse, sivuille, ylös ja alas, uusien näkökulmien etsimisellä, luovuudella ja etsinnällä.

Nähdäkseni Suomessa on tässä työsarkaa. Menneisyyden sodat ja vieraiden valtioiden hallintojaksot ovat tehneet Suomesta sotilaskulttuurin, jossa uskallus ja rohkeus toimia toisin, epäillä ja kysellä, antaa haastetta murtaa koneihmisen toimintatapaa uudessa postmodernissa maailmassa. Vanhat toimintatavat eivät välttämättä enää riitä löytämään ratkaisuja uusiin ongelmiin. Ratkaisun avaimet ovat kriittisen pedagogiikan mukaan ihmisen kaikkinaisen älyllisen kyvykkyyden ja luovuuden käyttöönotto, paluu ihmiselle omimpaan luontoon. Kriittisen pedagogiikan tarkoitus on tämän herättäminen.

Loppurefleksio on oppimistuokion huipennus, jossa pohdinnan, kyselyjen, keskustelun matkassa avautuu uusia näköaloja. Tilannekuva laajenee, syvenee, oleellisen löytäminen ja havaitseminen helpottuu. Ongelmakohdat näyttäytyvät ja ratkaisun etsiminen helpottuu. Näin loppureflektiolle tässä nimenomaisessa tapauksessa tulisi kriittisen pedagogian mukaan jättää riittävästi ja reilusti aikaa. Oleellinen matkassa on matka sinänsä ja tie, ei niinkään lopputulos.

4.5 Kriittisyys ja filosofisuus näytelmäpedagogiikassa

Toinen opetustilanne on sairaanhoitajille suunnattu vuorovaikutuksen koulutus, jossa heille on annettu ryhmittäin näyteltäväksi vaikeita ammatillisesti haastavia vuorovaikutustilanteita tosielämää simuloiden. Näytelmäopetuksessa tilanteiden näyttelemisen kautta herätetään pohdintaa ja niillä on opetuksellinen tavoite (Heikkinen 2002, 16).

Yksi tilanne on sellainen, jossa vanhemman potilaan omainen tulee sairaalaan suuttuneena siitä, että potilas on kaatunut sairaalassa ja loukkaantunut. Omainen tulee peräämään selvitystä siitä, mikä tilanne on ollut ja miksi näin on annettu tapahtua. Oppilaille annetaan tehtäväksi ryhmässä muodostaa pienimuotoinen näytelmä tapahtumasta. Yksi esittää potilasta, toinen omaista, yksi sairaanhoitajaa. Esityksen jälkeen yhteisesti keskusteltiin tilanteesta ja sen herättämistä tunnoista. Yhtä tapausta käsiteltiin valmisteluineen, esityksineen ja keskusteluineen noin 30 minuuttia. Keskustelussa yhdessä mietittiin tai tarkoitettiin hakea oikeaa toimintatapaa kyseisessä tilanteessa.

Kriittisen pedagogiikan sovelluksena kyseinen tilanne olisi luonteeltaan toisenlainen. Kuten mainittu opetuksen ulkoisella muodolla ei ole merkitystä, vain sillä, kuinka se täyttää kriittisen pedagogiikan tunnusmerkit. Näin ollen näytelmä kuin mikä tahansa muukin tapa voi herättää kriittistä ajattelua opiskelijoissa. Oppilaat voivat näytelmän keinoin käydä käsiksi kriittisellä ajattelulla, mitä, kuka, miksi haluaa, edellä mainittuja kysymyksiä asiasta ja puhujista, etiikasta.

Kaikki näkökulmat ja ajatukset ovat tervetulleita yhteisen pöydän ääreen pohdittaviksi. Näytelmässä näyttelevät voivat näyttellä ja näytellessään soveltaa kriittistä ajattelua, mikä tilanteessa heidän mielestään on aitoa tai epäaitoa, miksi niin tai näin. Näyttelijät voivat viettää näytelmää siihen suuntaan, mikä heidän mielestään kaipaa huomiota tai on ongelman kannalta mielenkiintoisin. Kriittiselle pedagogiikalle on olennaisen tärkeää, että oppilaat ottavat nämä silmälasit mukaan oppitunneille, oppilaille pohjustetaan ajatusta niin kauan, kunnes heille ei tarvitse siitä muistuttaa, tai siitä tulee opiskelun tapa ja he uskaltavat ja rohkenevat. Jo ennen näytelmää oppilaat saadessaan tehtäväksiannon alkavat katsoa kriittisin silmin annettua tehtävää ja sen perusteluita, tehtäväksi antajan tarpeita jne. Ja mitä ajatuksia näistä itsessä herää.

Näytelmän jälkeen oppilaiden ajatusten vaihto pääsee käyntiin, opettaja on yhtenä keskustelijana. Oppilaat voivat kiinnostuksen mukaan tarttua johonkin ajatukseen ja lähteä sitä selvittämään tarkemmin. Opettajan rooli voi olla ohjaajana valita keskustelusta käsiteltävät teemat tai antaa keskustelun virrata ja auttaa keskustelua eteenpäin, jos keskustelu näyttää tyrehtyvän. Dialogisuutta (esim. Aarnio 2009, 45-48) voi käyttää apuna. Oppilaat esittävät ratkaisuvaihtoehtoja, joista valitaan oppilaiden mielestä aidoimmat ja toimivimmat. Ratkaisuvaihtoehdot joutuvat läpikäymään kriittisen arvion tullaakseen hyväksytyksi. Oppilaiden tulee tiedostaa, mitkä ja kenen intressit on läsnä ja miten ne vaikuttavat lopputulemaan.

Oleellista ei ole se, että opettaja esittää oikean ratkaisun tai toiminnan mallin, jonka oppilaiden tulee sisäistää, tai että keskustelua ohjataan opettajan oikeana pitämään toimintatapaan. Tässä lähtökohdassa on edelleen sisällä se, että opettaja oikean tiedon auktoriteettina kertoo miten asiat ovat ja oppilaat kopioivat tuon näkemyksen ylhäältä alas. Kriittis-pedagoginen lähtökohta on asettaa oppilat keskeiseen rooliin nimenomaan kysymään tiedon perään, arvioimaan etiikkaa ja perusteluita, tavoitteita,

etsimään kriittisiä kohtia, uskottavuutta, kannustaa omien ajatusten ja ratkaisujen löytämistä. Tiedon objektista tiedon subjektiksi.

Kriittinen pedagogiikka antaa lisäksi mahdollisuuksia nimenomaan ennako-oletusten tutkimiseen, se näkee, että se mitä puhuja sanoo, ei välttämättä ole sitä mitä se päältä päin näyttää. Puhujalla on tarpeita, joita hän sosiaalisena olentona ihmiselle tyypillisesti ilmaisee enemmän tai vähemmän tarkoituksenmukaisesti. Suuttumus tai suivaantuminen voi ilmaista tarpeita tulla oikeudenmukaisesti kohdelluksi. On aivan eri lähtökohta luoda toimintamalleja sellaisella oletuksella, että ihminen on aggressiivinen ja arvaamaton kuin se, että hänellä on aitoja tarpeita, joita hän ilmaisee. Kuten edellisessä simulaatiotapauksessa, niin tässäkin on oleellista antaa oppilaille aikaa kriittisyyden ja pohdiskelun harjoittamiseen ja nimenomaan loppukeskustelu on olennaisen tärkeää, sillä siinä ajatukset kypsyvät ja terävöityvät koetun pohjalta.

Nyt on huomioitava, pitääkö kriittis-filosofinen pedagogiikka sisällään oletuksen siitä, että oppilaat ja ihmiset yleensä pitävät kriittisestä tavasta toimia tai oppia. Kuten alussa tuli mainittua, tähän oletukseen kriittis-filosofinen pedagogiikka nojaa. Vasta-argumentti voisi olla, että oppilaat tai ihmiset ovat laiskoja tai eivät jaksakaan pohdiskella asioita, oppitunnilla he väsyvät ja alkavat odottaa kahville pääsyä. Kysymys on ihmisen kuvasta ja näin muodoin kuinka ihminen oppii. Kriittis-filosofinen pedagogiikka pitää vasta-argumenttia ja sen ihmiskuvaa itselleen vieraana. Ihmisillä on henkisyiden ja viisauden polttava tarve, vaikka fyysisesti ja henkisesti voi väsymystä olla, uneliaskin herää, kun sanotaan tai puhutaan jotain hänelle merkityksellistä. Ihmisillä on luontainen tarve pohdiskeluun ja eettisten kysymysten miettimiseen.

Kriittis-filosofisessa pedagogiikassa henkisyiden kehittäminen on omaehtoista, ei opettajalähtöistä. Näin siitä muodostuu oma asia. Asiat tulevat eläviksi ja läheisiksi, ne saavat aikansa, tekijänsä, ideansa, kontekstinsa, historiansa, maailmansa, tavoitteensa, vaikutuksensa, syynsä ja seurauksensa. Oppilaat tulevat jälleen eläviksi filosofisessa mielessä, he joutuvat ottamaan vastuun kuinka suhtautuvat asiaan. He eivät voi jättäytyä ulkopuolelle koneiksi ja jättää vastuuta opettajalle. Oppilaat nimenomaan väsyvät ja odottavat kahville pääsyä, jos heitä ei-henkisinä kohdellaan.

Ongelma on usein myös ortodoksisessa (perinteisessä) opetuksessa siinä, että oppitunneilla on tietty struktuuri, joka hallitsee opetusta. Näin opetuksen luonne on sotilasluonteisesti kuin nakutettu kone, joka menee opetusohjelmaa eteenpäin, muoto hallitsee sisältöä ja opettamisen tapaa. Tätä osin perustellaan massojen logistisella tehokkuudella, vaikka oppimisen mielessä se kyseenalaistuu (Reigeluth 1999, 18). Kriittis-filosofinen pedagogiikka haluaa murtaa tämän koneluonteisen opetuksesta ja oppimisesta. Sisältö nousee keskiöön, muodosta, pedagogisesta mallista ei ole väliä. Kriittis-filosofisessa pedagogiikassa on todella vahva humanistinen usko ihmiseen ja ihmisen kykyihin, ihmisestä riippumatta, on annettava ja tarjottava mahdollisuus. Kriittis-filosofinen pedagogiikka ei usko tekno-byrokratian ihmistä muokkaaviin käsityksiin, niihin, jotka

pyrkivät viemään pois henkisyyden tarpeet oli sitten kysymys aikuisesta tai lapsesta, vanhasta tai nuoresta, eri sosiaalisesta statuksesta jne. Kriittisyys ja filosofisuus kuuluvat kaikille. Freire (2005, 187) puhuu todellisesta dialogisuudesta, jonka edellytyksenä on keskustelukumppaneiden tasa-arvoisuus.

4.6 Kriittisyys ja filosofisuus luento-opetuksessa

Seuraava opetustilanne on ulkoiselta muodoltaan luento. Luento on koettu yleiseksi tavaksi jakaa sellaisia tietoja, joita oppilaiden ajatellaan tarvitsevan omalla ammattialallaan. Otan esimerkin sairaanhoitajakoulutuksen lääkelaskuopin. Tarkoitus on jakaa sellaisia tietoja, joilla pärjää lääkkeiden jaossa ja annostelussa. Annostelussa on otettava huomioon mm. lääkkeen olomuoto, potilaan paino, lääkepitoisuus. Oppilaiden tarvitsee osata laskea oikeat pitoisuudet ja määrät, muuntaa mm. paino- ja tilavuusmittoja. Luennolla voidaan perinteisesti keskittyä laskemiseen, kuinka pitoisuuksia ja oikeita annostuksia lasketaan, aluksi teoriaa ja sitten käytännön esimerkkitapauksin. Oppilaat voivat sitten harjoitella laskutoimituksia annetuissa tapauksissa ja tehtävissä. Oikeat laskutoimitukset esitellään mahdollisesti tunnilla. Keskeisenä ajatuksena on siirtää tietoa, siten kuin asiat ”ovat”. Faktaa ja faktahan on mikä on.

Yhtä lailla monessa muussa luennossa voidaan ajatella siirrettävän faktaa, siten kuin asiat ovat. Ilmiö on tämänlainen ja näin se toimii, asiat menevät näin ja näin, prosessi on kuten esitetään. Kriittisen pedagogiikan lähtökohta ja luonne on toisenlainen, on myöskin sanottava edelleen, että opetuksen ulkoinen pedagoginen malli tai muoto ei määrää sisältöä. Luento voi olla yhtä lailla kriittisesti rakennettu tai jotain muuta vastakohtanaan ei-kriittinen.

Kriittis-filosofinen luento laittaa oppilaat kysymään ja pohtimaan tiedon perään. Selvityksen alla on opettajan ja tiedon esittäjän tavoitteita ja mitä hän haluaa, esitetyn perusteluita, oletuksia, sanomatonta, vaikutuksia, syitä ja seurauksia, kuka, mitä, miksi, minkä tähden. Jos niin entä jos, mitä jos nämä eivät toimi tai päde, jos tilanne on toisin, entä siinä ja siinä tilanteessa. Faktan prosessi tai toiminnan kuvaus halutaan laittaa kontekstiinsa, rakentaa ympäristö ja toiminnan ehdot, elämä, dynaamisuus, elämänpolku, historia, arvot, etiikka, ihmisen- ja maailman-yhteiskunnan kuva.

Joku saattaa todeta, että eihän nyt faktan esittäminen voi noin vaikeata olla, ja sitä paitsi, eihän noita faktasta löydy, faktahan on mitä on eikä muuksi muutu. On todettava, että kriittis-filosofinen lähtökohta koskee myös opettajia, opettaja ei voi vain tuoda esille omaa aihetta. Hänen on yhtä lailla suhtauduttava kriittisesti omaan opettamaansa aineeseen ja aiheeseen. Opettaja ei sulaudu opettamansa teeman kanssa ikään kuin he olisivat yhtä (Freire 2005, 80), vaan opettajan tulee ottaa myös ulkopuolinen tarkkailijan asema suhteessa opettamaansa. Näin aiheesta ei tule kasvojen menetys- tai puolustuskyseminen, jos aiheesta esitetään sellaisia kysymyksiä, joihin opettaja ei kykene tai ei ole valmis esittämään

vastausta. Opettaja ei missään nimessä taistele oman asemansa puolesta suhteessa oppilaisiin, olipa se sitten kysymys tietämisen tasosta suhteessa aiheeseen tai muusta asiasta, jossa opettajalla voi olla tarve puolustaa omaa arvovaltaa.

Opettaja on ihmettelijä asioiden edessä aivan samalla tavalla kuin muutkin, hän voi olla paneutunut asiaan laajemmin, mutta hän ei voi sen nojalla korostaa arvovaltaansa, sillä kaikki tietämys ja tieto voidaan kyseenalaistaa. Näin on kriittis-filosofisen lähtökohdan mukaan parempi suhtautua siten, että katsotaan mitä kysymyksiä asiasta nousee esille ja kuka, mitä, miksi on näin on esitetty, kuin että tässä on tämä varmana faktana pidettävä asia ajatelkaa näin, sillä tämä on hyvä ja oikea kanta. Jokainen oppitunti muodostuu löytöretkeksi aiheeseen, jolloin etukäteen ei voi olla varma, mihin päädytään keskustelussa suhteessa aiheeseen.

Luento opetuksessa korostuu opettajan kriittinen suhtautuminen asiaansa, sillä hän on tässä muodossa eniten äänessä, hänen puhettaan ja suhtautumistaan tuodaan dioilla tai muuten esille. Toki kysyvä ja pohtiva suhtautuminen asiaan voidaan tuoda luennossa sillä tavallakin esille, että opettaja kysyy oppilailta ja antaa heidän vastata. Toisaalta tilanteen voi luoda niin, että opettaja esittää asiansa, jonka jälkeen on yhteisen keskustelun vuoro. Tämä viimeksi mainittu on mielestäni toimiva siksi, että näin opettaja saa esitettyä tärkeäksi pitämänsä seikat, mikä muuten voi olla ajallisesti hankala suhteuttaa, jos keskustelu rönsyää kesken luennon. Tämän jälkeen on rauha yhteiselle keskustelulle.

Mekaanisuutta oppimisessa pyritään välttämään kaikin keinoin, jotta tekemisen idea säilyy. Yhtä lailla lääkelaskuissa tai muissa taidoissa, joissa vaaditaan tiettyjen asioiden soveltamista, on oltava kriittinen suhteessa taitoonsa ja niihin tietoihin, joihin taidot nojaavat. Sairaanhoidtaja ei voi vain ulkomuistista soveltaa laskukaavoja lääkkeisiin, vaan hänen tietoisesti oltava oman tekemisensä ja tietämisensä subjekti ja herra. On tarkkailtava, miksi tekee sitä mitä tekee, mitä selvitettäviä seikkoja tilanteessa on, mikä herättää mielenkiintoa. Mitä tekee, kuinka tekee, miten hän perustelee tekemänsä, onko jotain epäselvää tilanteessa, onko kaikki tarvittavat tiedot, onko jotain mitä on jäänyt huomioimatta jne. Toisin sanoen suhtauduttava kriittisesti tekemisiinsä. Ei itseään tuomiten tai soimaten, vaan filosofis-kriittisessä mielessä, asioiden oikeaa luonnetta selvittäen ja mitä kaikkea uutta ja ihmeellistä matkan varrella voikin tulla, mitä ei ole kerrottu tai sanottu aiemmin oppitunneilla.

Tekijä on tekemisensä ja tilanteensa ikään kuin ulkoa päin katseleva filosofis-kriittinen tarkkailija. Opettaja esittää lääkelasku asiansa ei vain heittämällä faktat ”tiskiin”, vaan itsekin olemalla kysyvän kriittinen asialleen. Kuka, mitä, missä yhteydessä, miksi, miten, mitä seurauksia, sanomattomia oletuksia, päättelyn perusteluita, päättelyn kulkuja jne. Asioilla on. Mitä ongelmia asioissa on ilmennyt ja miksi, miten niihin on haettu ratkaisua, mikä mielestään on ensiarvoisen tärkeää huomata asiassa ja miksi toimia niin kuin toimia. Miten asioita on käytetty hyväksi ja mihin, miksi. Onko tapahtunut ikäviä seurauksia ja miksi.

Näin asiat saavat henkeä ja heräävät eloon, kosketusta ihmisiin ja todelliseen elämään. Opettaja voi tuoda esille kriittisesti erilaisia yhteiskunnallisia ja valtapoliittisia näkemyksiä, jos havaitsee sellaisia seikkoja, jotka pyrkivät johdattamaan esitettävässä asiassa ajatuskulkua tiettyyn joidenkin intressien mukaiseen suuntaan. Varsinkin, jos näillä suunnilla on ihmisarvoa alentavia vaikutuksia. Opettajan on oltava ihmisarvon, eettisyyden puolustaja omalla alallaan.

Voi olla, että itse asia on loogisuudeltaan pettämätön perustuen joihinkin sovittuihin perusteluihin tai määritelmiin, tosin kriittinen on kriittinen näidenkin suhteen ja huomaa, että vain näissä rajoissa ja määritelmissä. Kuitenkin kriittisyys korostuu siinä, mihin näitä tietoja käytetään, miten ja miksi. Kun ihminen tulee mukaan, avautuu kriittiselle tarkkaavaisuudelle laajemmat näköalat. Opettajan tulisi myös perustella käyttämänsä laskukaavat, kontekstin missä niitä käyttää, mahdollisimman paljon tietoa, jotta oppilailla olisi mahdollisuus arvioida tiedon pätevyyttä.

Tärkeät reunaehdot ja kenties sanomattomat seikat, ajatuksenkulut jotka päätelmään vaikuttavat, on syytä mainita. Vaikka sanotaan, että jokaista kaavaa ei voi mennä perustelemaan, miksi ne ovat sellaisia kuin ovat, keskeisen ajatuksen voi mielestäni sanoa, ilman että se kuluttaa aikaa. Ja vaikka aikaa menisikin tuohon ajatuksen kulun selvittämiseen, on se oppilaille arvokasta. Laskuja on helpompi laskea, kun on ymmärtänyt mistä on kysymys.

Oppitunnilla on oltava aikaa keskustella luennon jälkeen opettajan esittämistä asioista, mitä kysymyksiä ja pohdintoja asia on oppilailla herättänyt ja mitä kysymyksiä asia opettajassa itsessä herättää. Samalla kriittisellä suhtautumisella pureudutaan mahdollisiin esimerkkitehtäviin ja kaikkeen muuhunkin, mitä tunnilla tehdään. Lukijalle voi syntyä vaikutelma, että tuntuupas tuo haastavalta, kysymys on kuitenkin kriittis-filosofisen pedagogiikan luonteesta ja sen esille tuomisesta. Oppitunnit sujuvat luontevasti, kun ymmärtää tämän pedagogiikan hengen. Kuten oppilas, opettajakaan ei saa olla tämän näkemyksen suhteen objekti vaan subjekti, joka tekee sen omalla tavallaan, herättelee kysyvän kriitikon ja filosofin itsessään ja harjaantuu siihen kokemuksen myötä.

4.7 Kriittisyys ja filosofisuus kisälliopetuksessa

Viimeisen esimerkin haluan tuoda kisälli-opetuksen puolelta, siis sellaisesta opetuksesta, jossa opetetaan johonkin ammattiin tarvittavien laitteiden, välineiden ja tarvikkeiden käyttöä kisälli - oppipoika –periaatteella opettajan johdolla. Yleensä opetus menee kuta kuinkin niin, että opettaja esittelee kyseisen laitteen tai tarvikkeen ja näyttää miten sitä käytetään, jonka jälkeen oppilaat saavat harjoitella laitteen tai tarvikkeen käyttöä itse. Tällöin opetuksen luonne on tietoa tai taitoa siirtävä, opettajalta oppilaalle, jolloin oppilas toistaa kyseisen laitteen käyttöä lähes kuten opettajansakin, melkeinpä laitteen käytön onnistumisen kriteeriksi nousee se, miten lähellä oppilaan toimet ovat verrattuna opettajaan. Tätä

perustellaan sillä, että opettaja on laitteen käytössä harjaantunut, ja tietää miten laitetta käytetään turvallisesti ja onnistuneesti.

Kriittis-filosofisen pedagogiikan lähtökohta on tässäkin toinen. Opettaminen ei voi olla konemaista siirtoa, jossa oppilaat mekaanisesti toistavat kerrotut toimenpiteet. Kriittisyys alkaa heti niin opettajan kuin oppilaiden osalta. Oppilaat miettivät ja pohtivat, kuka, mitä, miksi, miten, mihin ongelmaan laitteella on haettu ratkaisua. Mihin muuhun sitä voidaan käyttää ja miksi. Mitä seurauksia laitteen käytöstä, liiallisesta tai liian vähäisestä tai muista laitteen ominaisuuksista voi olla, mitä tulee huomioida sen käytössä. Oppilaat tutkivat yhdessä opettajan kanssa kuinka laite reagoi tehden sitä tai tätä, jotain muuttamalla. Oppilaat tutkivat, mistä osista laite koostuu, mitkä osat ovat kriittisiä jos rikkoutuvat jne. Opettaja ja oppilaat voivat keskustelevalta, mitä kysymyksiä oppilaille on herännyt laitteen käytöstä tai muuten. Oppilaat miettivät laitetta käyttäessään, kuinka hyvin se toimii, mikä siinä on toimivaa tai hyvää ja mikä vähemmän toimivaa tai huonoa. Mitä parannettavaa oppilaat kenties löytävät laitteen käytöstä.

Opettaja ja oppilaat voivat kenties tutkia ja selvittää, miten laite poikkeaa rinnakkaisvalmisteista tai minkälaista tarjontaa laitteista on markkinoilla ja mihin toisentyypisiin laitteisiin oppilaat voivat törmätä työmarkkinoilla. Mitä samaa ja eroa laitteissa on ja miksi. Laitteiden syntylogiikkaa voidaan selvittää, mihin laitteen valmistaja on pyrkinyt tällaisella laitetoteutuksellaan. Laitteen historiaa voidaan selvittää, missä tilanteessa laite tuli tarpeelliseksi. Usein keksinnöllä voi olla mielenkiintoinen syntyhistoriansa ja se sitoo laitteen ihmisen kehitykseen ja tulee näin eläväksi osaksi historiaa. Erityisen tärkeää on se, että oppilaat saavat avoimesti kysellä laitteesta ja opettaja voi tuoda esille sitä, mitä hän on laitteen käytöstä huomionut tärkeäksi tai oleelliseksi. Kuitenkin oppilaille on teroitettava sitä, että opettaja on teoriasta ja käytännön kokemuksesta jotain oppinut, mutta jotain on silti voinut jäädä huomioimatta ja oppilaiden tulee olla avoimia suhteessa laitteeseen ja opettajan kertomaan kriittisiä, mitään ei voida uskoa pelkästään sen vuoksi, että opettaja sen kertoo.

Kriittis-filosofisen pedagogiikan voima on paitsi sen analyttisessä luonteessa niin keskeisesti sen eettisessä ja ihmisarvoa koskevassa arvioissa. Kriittis-filosofinen pedagogiikka kysyy ja huomioi ei vain itse laitteen käyttöä vaan laitteen käytön tai olemassaolon eettisiä seurauksia yleensä tai tietyssä työpaikassa. Joku saattaa kysyä, mitä esim. Hitsipillin käytöllä on etiikan kanssa ja eikö tämä mene hiukan liian pitkälle. Kriittis-filosofinen vastaus on, että kysyjän on korkea aika harjoittaa etiikkataitojaan, eettisyys voidaan nähdä läsnä kaikessa mitä ihminen tekee, vaikka vain syö ja nukkuu. Etiikkaa ei pääse pakoan. Oppilaiden on huomioitava vaikkapa hitsipillin käytön suhteen, mitä sen käytöstä aiheutuu ihmisille jos sitä käyttää hyvin tai huonosti tai ei huomioi tärkeitä seikkoja, mitä sen käytöstä aiheutuu itselle, jos tekee niin tai näin, tai mitä turvallisuuspuolen suhteen asiat on järjestetty.

Etiikassa on se hyvä puoli, että oppilaat heräävät ja kokevat yleensä eettiset kysymykset mielenkiintoisina ja opetettavat aiheet tulevat läheisemmiksi. Oppilaat kokevat voimistuvansa, kun heille lankeaa korkea vastuu laitteen käytöstä ja he voivat siihen vaikuttaa. Yleensä asetelma oppilaiden ja opettajan välillä on kriittis-filosofisessa pedagogiikassa toinen verrattuna ns.perinteiseen opetukseen. Kriittisessä opetuksessa opettaja ja oppilaat ovat yhdessä asian äärellä sitä pohtimassa ja kriittisesti arvioimassa sen eri puolia ja näkökulmia. Asiat eivät missään nimessä ole kiveen hakattuja, vaan alttiita muutoksille ja vaikutuksille, asiat elävät ja ovat luonteeltaan dynaamisia, kaikkia puolia ei ole nähty. Siksi opettaja ei voi asettua asioiden taakse niiden takuumieheksi, että juuri tällä tavalla asiat ovat kuin opettaja esittää tai uskoo. Oppilaista tulee kysyviä ja rohkaistuvia ottamaan selvää ja kantaa, heistä tulee elämänsä ja oppimisensa aktiivisia subjekteja, he eivät nojaudu ja ole riippuvuussuhteessa auktoriteetteihin, sillä maailma ja asiat elävät auktoriteettien ohitse.

5. YHTEENVETO

Tässä opinnäytetyössä on käsitelty kriittis-filosofista pedagogiikkaa ja sovellettu sitä havainnollistaen erilaisiin opetustilanteisiin. Tässä työssä kriittis-filosofinen pedagogiikka on sekä oppimisen ja opettamisen menetelmä. Keskeisessä asemassa on ollut selvittää, mitä kriittis-filosofinen pedagogiikka pitää sisällään ja kuinka sitä olisi mahdollista soveltaa ammattikorkeakoulutuksen oppitunneille. Kriittisyys on määritetty menetelmäksi oleellisena osana asioiden selvittämistä ilman negatiivista leimaamista. Kriittis-filosofisen pedagogiikan ja tämän opinnäytetyön ihmiskäsityksenä on ihmisyyden puolustaminen, teilaamisen ja vallankäytön kieltäminen. Kriittisyys ja filosofisuus nähdään ihmisen perusominaisuuksina (Freire 2005). Kriittis-filosofisen pedagogiikan tarve on kasvanut globalisoituneessa maailmassa, jossa joudumme vastaamaan monimutkaisiin ongelmiin ja haasteisiin. Työn tarkoitus on havainnollistaa, kuinka tätä pedagogiikkaa voidaan käyttää pyrittäessä asioiden suuremman ymmärryksen, uudistuneen merkitysperspektiivin (Mezirow 1995) saavuttamiseen.

Kriittis-filosofinen pedagogiikka ja menetelmä haastaa ”perinteistä” pedagogiikkaa, jossa opettajan ja oppilaan roolit ovat eriytyneet valtapoliittisesti suhteessa tietoon ja ymmärrykseen (McLaren & Giroux 2001, 36). Kriittis-filosofinen tietokäsitys on, että ei ole valmista tietoa, jokainen ihminen joutuu ottamaan kantaa ja arvioimaan ajatusta ja tiedon perusteluita tasavertaisesta asemasta. Tieto on kielellistä ja kieli pitää sisällään arvoja, asenteita ja suhtautumista, valtaa ja on sosiaalisesti, kulttuurisesti, ideologisesti rakentunut, toisin sanoen politisoitunut (McLaren & Giroux 2001, 81). Ajatukset keskustelevat, jonka tuloksena kukin osallituja voi saavuttaa suurempaa ymmärrystä esillä olevasta asiasta. Tässä suhteessa opettaja ja oppilas ovat tasavertaisessa asemassa tiedon arvioinnin suhteen. Opettaja ei omista asiaa, vaan on sitä

arvioimassa yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan merkittävä rooli on siinä, kuinka hän kykenee kriittistä arviointia ja pohdintaa asioiden luonteesta aikaansaamaan olematta itse tai edes pyrkimättä olemaan ”oikean” tiedon auktoriteetti asiassaan tai ohjaamatta omalle kannalleen (Huttunen 2003, 126). Tämä on erittäin haasteellista ihmisluonteelle ja erityisesti perinteisiin rooleihin tottuneille koulutusinstituutioille.

Työssä on sovellettu kriittis-filosofista pedagogiikka käytäntöön neljään erilaiseen opetustilanteeseen. Työ on teoreettinen siinä mielessä, että tilanteita ja niistä saatuja kokemuksia ei ole käytännössä koeteltu ja tutkittu. Tämä olisi jatkotutkimuksen paikka sekä mahdollisuus vertailla oppimistuloksia suhteessa perinteisiin menetelmiin. Opetustilanteet on valittu sattumanvaraisesti tarkoituksena selventää pedagogiikan mahdollisuuksia, pedagogiikan käyttöala on yleisesti opetus- tai koulutusala tai tasosta riippumaton. Opiskelijoille ja opettajilla on tasavertainen haaste kriittisen ja filosofisen pedagogiikan suhteen: Ymmärtää kriittisen ja filosofisen pedagogiikan tavoitteita, perusteluita, oletuksia, merkityksiä, joiden avulla toteuttaa sitä omassa oppimisessaan ja opetuksessa.

Näen kriittis-filosofisen pedagogiikan tärkeänä niin oppilaiden kuin opettajien oppimisen, opettamisen kuin henkisen hyvinvoinnin lähteenä, sillä sen pohjana on ihmisen perustavanlaatuisen pyrkimys suurempaan ymmärrykseen. Kriittis-filosofinen pedagogiikka on kuin siemen, joka itäessään hakee kasvupaikkoja ja mahdollisuuksia, auttaa käyttäjänsä työssään, löytää väylänsä toteutuakseen. Oleellista on löytää tuo siemen.

LÄHTEET

- Aarnio, H. (2009). *Oppivan yhteisön rakentaminen*. Teoksessa J. Helander (toim.) Ammatillisen opettajan käsikirja. Hämeenlinna: HAMK. S.41-50.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: Wsoy.
- Anttonen, S. (2001). *Frankfurtin koulukunnan modernit klassikot: Kriittinen kasvatustieteellinen ajattelu ja yliopistosivistäytymisen radikalisoitumisen vuosikymmen*. Teoksessa Raija Huhmaniemi, Simo Snikkari & Juhani Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. S.427-443.
- Baillargeon, N. (2011). *Älyllisen itsepuolustuksen pikakurssi*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Brookfield, S. (2007). *Developing critical thinkers*. Mankato State University. Viitattu 1.10.2011.
<https://lib.mnsu.edu/grants/ipes/Stephen%20Brookfield%20Mankato%20Pkt.pdf>
- Brookfield, Stephen D., (1989) *Developing Critical Thinkers - Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. New York: Dover Publications.
- Fisher, R. (2008). *Sokraattinen opettaminen*. Teoksessa Tuukka Tomperi ja Hannu Juuso (Toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura r.y. S.159-181.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method*. Lontoo: Continuum Publishing Group.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- HE 319/1994. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi ammattikorkeakouluopinnoista ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. FINLEX® - hallituksen esitykset*. Viitattu 2.10.2011.

Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Sophi 82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

Kujamäki, P. (2009). *Toimintatutkimuksella kohti kokonaisvaltaista kasvatusta. Tavoitteena kasvu ihmisenä ja aktiivisena kansalaisena*. Kommentti. Nuorisotutkimuksen verkkokanava. Viitattu 30.9.2011 <http://www.kommentti.fi/kolumnit/toimintatutkimuksella-kohti-kokonaisvaltaista-kasvatusta>.

McLaren, P. & Giroux, H. A. (2001). *Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet*. Teoksessa Tapio Aittola & Juha Suoranta (toim.) Henry Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus. S.73-107.

McLaren, P. & Giroux, H. A. (2001). *Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana. Kriitikin ja antiutopianismin tuolle puolen*. Teoksessa Tapio Aittola & Juha Suoranta (toim.) Henry Giroux & Peter McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus. S.29-72.

Mezirow, J. (1995). *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjinä*. Teoksessa Jack Mezirow et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74, Summer 1997. San-Francisco: Jossey-Bass Publishers. S. 5-12.

Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. Teoksessa Knud Illeris ed. Contemporary theories of learning. London: Routledge.

Montaigne, M. d. (1990). In Hagfors E. (Ed.), *Tutkielmia:Valikoima*. Hämeenlinna: Karisto

Paul, Richard, (1993) *Critical Thinking - What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. 3.ed., edited by Jane Willson and A.J.A. Binker. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

Puttonen, M. (2010). *A search for collaboration in vocational education enhancing self-regulated learning in a psychology course for nursing students : A critical realist-informed cognitive-behavioral monitoring application*. Joensuu: University of Eastern Finland, Philosophical Faculty.

Reigeluth, C. M (1999). *What Is Instructional-Design Theory and How Is It Changing?* Teoksessa Charles M. Reigeluth (ed.) *Instructional-Design Theories and Models. A New Paradigm of Instructional Theory. Volume II.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S.5-30.

Rinne, R. & Salmi, E. (1998). *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena.* Tampere: Vastapaino.

Salakari, H. (2007). *Taitojen opetus.* Eduskills Consulting.

Toiskallio, J. (2001). *Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden?* Teoksessa Raija Huhmaniemi, Simo Snikkari & Juhani Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. S.445-470.

Volanen, M.V. (2003). *Taito-oppi haastaa tieto-opin.* Teoksessa Hannu Kotila (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka.* Helsinki: Edita. S. 36-41.

von Wright, G. H. (1971). *Explanation and Understanding.* Ithaca: Cornell University Press.

von Wright, G. H. (1995). Haastattelu. Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti 2/95. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.