MISTÄ PUHUMME,
KUN PUHUMME

KRIITTISESTÄ AJATTELUSTA?

NÄKÖKULMIA
KUVATAIDEKASVATUKSEN
KRIITTISYYSKÄSITYKSIIN

Maija Mikkola
Taiteen maisterin opinnäytetyö
Ohjaaja Tiina Pusa
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma, taiteen laitos
Aalto-yliopisto taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu 2021

Aalto-yliopisto
Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Aalto-yliopisto, PL 11000, 00076 AALTO
www.aalto.fi

Taiteen maisterin opinnäytteen tiivistelmä

Tekijä Maija Mikkola

Työn nimi Mistä puhumme, kun puhumme kriittisestä ajattelusta? Näkökulmia kuvataidekasvatuksen kriittisyyskäsityksiin.

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatus

Vuosi 2021 **Sivumäärä** 116 **Kieli** Suomi

Tiivistelmä

Opinnäytteeni tarkastelee kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Kriittinen ajattelu on tunnistettu ja tunnustettu keskeinen kasvatuksen tavoite, mutta käsitteen käyttöön ja sen sisältöön liittyy monitulkintaisuutta ja epämääräisyyttä kasvatuksellisessa diskurssissa. Tutkielmassani syvennyn tähän käsitteelliseen epäselvyyteen ja tutkin, miten kuvataidekasvattajat ymmärtävät käsitteen sisällön ja millaisia kykyjä ja ajattelun taitoja kriittiseen ajatteluun yhdistetään. Kirjallisuuskatsauksen avulla pyrin kriittiseen ajatteluun liittyvien eri näkökulmien tunnistamiseen ja yleiskuvan hahmottamiseen.

Tarkastelen kriittisestä ajattelusta muotoutuvaa ymmärrystä seitsemän kansainvälisen kuvataidekasvatuksen artikkelin läpi, ja täydennän katsaustani myös monialaisella kasvatustieteellisellä tutkimuksella ja kirjallisuudella kriittisestä ajattelusta. Hyödynnän käsitteen analyysissä Jennifer Moonin tunnistamia lähestymistapoja kriittisen ajattelun tutkimiseen, ja esitän niiden pohjalta neljä eri näkökulmaa kriittisen ajattelun tarkasteluun. Käyn läpi kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun suhdetta sekä kriittisen ajattelun taitoa ja sen yhteyttä eettismoraaliseen toimintaan. Tarkastelen aihetta myös reflektiivisen ajattelun, tunteiden ja tietokäsitysten valossa ja pohdin kollektiivisen kriittisen ajattelun mahdollisuuksia ja dialogin merkitystä.

Lähestyn kriittistä ajattelua taistelevan tutkimusstrategian keinoin eli pyrin avoimeen vaikuttamiseen ja tuomaan esiin omaa ajatteluani määrittävät arvosidonnaisuudet ja poliittiset näkemykset. Pyrin tutkielmani sisällä argumentoimaan, miksi kriittinen ajattelu ei ole vain tehokasta uusliberalistista ajattelua, vaan on määritelmällisesti sidottu arvojen tarkasteluun ja eettismoraaliseen toimintaan.

Avainsanat kriittinen ajattelu, kuvataidekasvatus, kirjallisuuskatsaus, taisteleva tutkimus

Aalto University
School of Arts, Design
and Architecture

Aalto University, P.O. BOX 31000, 00076 AALTO
www.aalto.fi

Master of Arts thesis abstract

Author Maija Mikkola

Title of thesis What do we talk about when we talk about critical thinking? Perspectives on critical thinking in visual arts education

Department Department of Art

Degree programme Art Education

Year 2021 **Number of pages** 116 **Language** Finnish

Abstract

My thesis examines critical thinking in visual arts education through descriptive literature review. Critical thinking is recognized as a central goal of education, but the concept is however vague and includes ambiguity in educational discourse. In my thesis, I delve into this conceptual ambiguity and explore how art educators understand the concept and the abilities and skills are associated with it. I aim to identify different aspects of the concept to outline an overview.

I examine the understanding of critical thinking through seven international articles from the field of visual arts education. I also supplement my review with multidisciplinary educational research and literature on critical thinking. In the analysis, I utilize Jennifer Moon's research on different approaches to critical thinking. Based on approaches identified by Moon, I present my four perspectives on the examination of the concept. First, I present the relationship between critical pedagogy and critical thinking. Second, I examine the skill of critical thinking and its connection to ethical aspects. Third I look at the topic in the light of reflective thinking, emotions, and perceptions of knowledge and last, I consider the possibilities of collective critical thinking and the significance of dialogical learning.

My approach to critical thinking is guided by the means of a critical research strategy. I am open about the values and political views that define my own thinking within the research. In this thesis, I argue that critical thinking is not just effective neoliberal thinking but is tied to the consideration of values and ethical action.

Keywords critical thinking, art education, literature review, critical research

TIIVISTELMÄ

JOHDANTO 5

1 MENETELMÄ 9
1.1 Tutkimuskysymykset 9
1.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus 13
1.3 Taisteleva tutkimus 15
1.4 Tutkimusaineisto 20

2 LÄHTÖKOHDAT, HYPOTEESIT JA OLETUKSET 25
2.1 Kuvataidekasvatus 25
2.2 Koulutusasteet 28
2.3 Kulttuurinen konteksti 30
2.4 Tietokäsitys 32
2.5 Oppimiskäsitys 34
2.6 Ajattelu 36

3 TEOREETTINEN KEHYS 38
3.1 Kriittisen ajattelun käsite 38
3.2 Kriittinen teoria & kriittinen pedagogiikka 48

4 KRIITTINEN AJATTELU KUVATAIDEKASVATUKSESSA 53
4.1 Näkökulmat 54
4.2 Artikkelit 58
4.3 Kaksi erilaista kriittisyyttä 63
4.4 Taito ja valmius 73
4.5 Reflektio, tunteet ja tieto 84
4.6 Kollektiivinen ajattelu 93
4.7 Yhteenveto 99

5. POHDINTA 105
6. LÄHTEET 111

JOHDANTO

Opinnäytetyöni käsittelee kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa. Aihe on laaja ja sen rajojen hahmottaminen on ollut oleellinen osa pitkäjänteistä tutkimusprosessia. Kiinnostus aiheeseen syntyi epämääräisestä havainnosta ja epätietoisuuden tunteesta liittyen kuvataidekasvatuksen ja yleisesti kasvatuksen kontekstissa niin yleiseen ja arkiseen käsitteeseen. Halusin selvittää, mitä kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan. Lähdin liikkeelle tutustumalla kasvatustieteellisiin teksteihin ja tästä avautui moninainen määritelmien meri ja teoretisoinnin kenttä, joka nopeasti havainnollisti käsitteen monimerkityksellisyyden.

Aiheen ympäriltä on viime vuosina kirjoitettu useita artikkeleita, väitöskirjoja ja pro gradu -tutkielmia filosofian ja kasvatustieteen alalta, mikä osoittaa, etten ole havaintoni kanssa yksin. Luettuani kasvatustieteen dosentin Katariina Holman artikkelin kriittisen ajattelun kietoutumisesta kriittisen pedagogiikan ja uusliberalistisen kasvatusajattelun väliseen jännitteeseen, halusin syventyä tutkimaan aihetta lähemmin (Holma 2013, 97). Kasvatuksen näkökulmasta käsitteen epämääräisyys ja ristiriitaisuus näyttäytyy ensisilmäyksellä ongelmallisena kriittisen ajattelun ollessa (edelleen) yksi keskeisimmistä kasvatuspäämääristä sekä osaamisen alueista esimerkiksi 2014 käyttöön otetussa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ja se mainitaan useasti myös uudessa 2021 ilmestyvässä lukion opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 2021). Käsite löytyy myös Aalto-yliopiston (2021b) taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen käytössä olevan opetussuunnitelman osaamistavoitteista:

> ”Kuvataidekasvatuksen kandidaatin- ja maisterintutkintojen muodostaman kokonaisuuden tavoitteena on kouluttaa kriittisen ajattelun sekä vahvan visuaalisen alan tuntemuksen ja käytännön osaamisen omaavia kuvataiteen aineenopettajia, jotka kykenevät toimimaan aktiivisina oman tiedonalansa

asiantuntijoina ja kehittäjinä tulevaisuuden muuttuvissa ja monialaisissa toimintaympäristöissä.”

(Aalto-yliopisto 2021b)

Tulevana kuvataideopettajana kaipasin työkaluja kriittisen ajattelun ymmärtämiseen sekä kasvatuksen teorian ja käytännön välisen suhteen tarkempaan hahmottamiseen. Halusin oppia lisää kasvatustieteestä ja sen historiasta, siitä teoriapohjasta, jolle kuvataidekasvatus on rakentunut. Tavoitteena oli kehittää omia teoreettisia ja kriittisen ajattelijan valmiuksiani syventymällä kasvatustieteelliseen käsiteanalyysiin kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin.

Opinnäytteeni tutkimuskysymykseksi tai sitä johdattavaksi ajatukseksi muodostui yritys hahmottaa, *miten kriittinen ajattelu ymmärretään kuvataidekasvatuksessa* eli millaisia taitoja tai kykyjä käsite pitää sisällään kuvataidekasvatuksen akateemisessa diskurssissa, sekä minkälaiseen ajatteluun ja toimintaa käsiteellä viitataan. Aihe kietoutuu koko kasvatustieteen alaa koskettavaan keskusteluun kriittisen ajattelun luonteesta, ja laajenee kasvatustieteen piiristä filosofian ja psykologian aloille.

Jotta katsaukseni saisi mielekkään lähtökohdan ja rajausta ylläpitävän kehyksen, hyödynnän kasvatustieteilijä Jennifer Moonin kirjallisuuskatsausta kriittisestä ajattelusta ja hänen laatimaansa jäsennystä kriittiseen ajatteluun liittyvistä keskeisimmistä näkökulmista kasvatuksen kontekstissa (Moon 2007, 38). Tutkin Moonin johdattamana, miten kirjallisuuden tarjoamat näkökulmat kriittisen ajattelun teoretisointiin ovat läsnä ajankohtaisessa kuvataidekasvatuksellisessa akateemisessa kirjallisuudessa ja miten ne ovat suhteessa muuhun aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Käsittelen kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa seitsemän eri artikkelin kautta. Valitsin yhteensä neljä ajankohtaista artikkelia kahdesta keskeisestä kansainvälisestä kuvataidekasvatuksen akateemisesta julkaisusta. Valitsemani julkaisut ovat International Journal of Education through Art sekä Art Education. Näiden lisäksi valitsin ruotsalaisen kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzerin

kolmen artikkelin sarjan kriittisestä ajattelusta, joka on ilmestynyt vuosien 2015 ja 2016 aikana ruotsalaisessa taidelehti Palettenissa.

Aineiston valinnassa tavoittelin moninaisia ja ajankohtaisia näkökulmia kuvataidekasvatuksen ja kriittisen ajattelun suhteeseen. Valitsin artikkeleita, jotka eksplisiittisesti käsittelivät kriittistä ajattelua. Kaikki tekstit edustavat kulttuurisesti ei-suomalaisia koulutusjärjestelmiä, koska kriittisen ajattelun käsitteestä kuvataidekasvatuksessa ei ole aineistohakujeni perusteella kirjoitettu suomeksi. Jos on, toivon että pääsen palautteen ansiosta myöhemmin käsiksi näihin teksteihin.

Tutkielmani on laadullinen teoreettinen tutkimus, joka on muotoutunut kuvailevaksi kirjallisuuskatsaukseksi (Salminen 2001) hyödyntäen samanaikaisesti kriittistä tutkimusstrategiaa, jota tutkielmassa kutsun taistelevaksi tutkimukseksi (Suoranta & Ryynänen 2014). En siis tavoittele näennäistä tutkijan neutraaliutta tai pyri käsittelemään aihetta ilman arvojeni ja tunteideni ilmeistä vaikutusta. Opinnäytteessäni syvennän arvojen ja tunteiden merkitys kriittiselle ajattelulle ja kriittisenä ajattelijana kasvamiselle, sille prosessille, joka on käynnissä myös omalla kohdallani tätä tutkielmaa tehdessä.

Tutkielman rakenne koostuu johdannosta, menetelmäosuudesta, teoreettisesta taustasta ja analyysiosuudesta sekä loppupohdinnasta. Johdanto esittelee tutkielman lähtökohtia ja henkilökohtaisia sidoksia aiheen valintaan. Menetelmäosuus käy läpi tutkimuskysymykset, tutkimusmetodit sekä -strategian. Menetelmiin kuuluu myös tutkielman kannalta oleelliset lähtökohdat, hypoteesit ja oletukset, jotka selventävät tutkielman rajausta. Teoreettinen tausta avaa kriittinen ajattelu -käsitteen taustoja, historiaa ja käsitteen määrittelyyn liittyviä ilmiöitä. Esittelen myös aiheen kannalta olennaiset kriittisen teorian ja kriittisen pedagogiikan sekä näiden historiallisia kehityskulkuja. Analyysiosuudessa käyn läpi, Jennifer Moonin jäsennykseen tukeutuen, kuvataidekasvatuksen alan kirjallisuutta kriittisen ajattelun näkökulmasta. En pyri tiedonmuodotukseen, jonka lopputuloksena on selkeä johtopäätelmä kuvataidekasvatuksen ja kriittisen ajattelun suhteesta, vaan tarkastelen käsitettä, kuvataidekasvatusta ja tutkimuskysymyksessä mainittua *ymmärrystä* artikkeleiden ja kasvatustieteellisen kirjallisuuden välille syntyvissä yhtymäkohdissa.

Tarkoitukseni on kirjoittaa auki havaintoja ja mahdollisia ehdotelmia kriittisen ajattelun roolista kuvataidekasvatuksessa. Viimeisessä pohdintaosuudessa summaan analyysiosuudesta nousseita huomioita ja koko tutkimusprosessia sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

Teoriaan tukeutuen tarkastelen tässä opinnäytteessä kuvataidekasvatuksen roolia kriittiseksi ajattelijaksi kasvamisessa. Lähtökohtainen ajatukseni on, että kuvataidekasvatus voi tarjota erityiset olosuhteet kriittisen ajattelun kehittymiselle sen monipuoliseen havainnointiin, tekemällä oppimiseen, omien ajatusten ilmaisemiseen sekä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen perustuvien oppimistapahtumien ansiosta. Pohdin tutkielmassa myös taiteen epistemologista luonnetta ja sen merkitystä kriittisen ajattelun kehittymisessä.

1 MENETELMÄ

1.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkielmani on teoreettinen laadullinen tutkimus ja se asettuu menetelmällisesti narratiivisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen (Salminen 2001) sekä taistelevan tutkimusstrategian piiriin (Suoranta & Ryynänen 2014). Tutkielman päätutkimuskysymyksekseni on *miten kriittinen ajattelu ymmärretään kuvataidekasvatuksessa?* Kysymyksen laajuuden vuoksi olen muotoillut myös tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden avulla pyrin ohjaamaan tutkielmani rajausta:

Mitä kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan kasvatuspäämääränä?

Mitkä kriittisen ajattelun kyvyt, valmiudet ja taidot sekä käsitteen määrittelyyn liittyvä moniäänisyys on läsnä kuvataidekasvatuksen alan tieteellisissä teksteissä?

Millä tavalla kriittisestä ajattelusta kirjotetaan kuvataidekasvatuksen tieteellisessä teksteissä?

Miten kuvataidekasvatuksellista toimintaa ohjaava tietokäsitys on suhteessa kriittiseen ajattelun?

Syventyminen aiheeseen on nostanut esiin myös joukon kysymyksiä, jotka eivät suoraan istu tai yksinkertaisesti mahdu rajaukseeni, mutta jotka ovat tutkielman kannalta perustavanlaatuisia pohdintoja ja seuranneet mukana läpi tutkimusprosessin. Haamukysymykset kuvaavat kriittisen ajattelun ja sen opettamiseen liittyviä ajatuksia, jotka prosessin aikana horjuttivat toiveita jäsentyneestä havainnosta. Prosessia liikuttaneita haamukysymyksiä ovat muun muassa:

Mitkä ovat kriittisen ajattelun rajat? Mikä ei ole kriittistä ajattelua?

Voiko kriittistä ajattelua opettaa?

Miten kriittistä ajattelun kehitystä voidaan havainnoida ja tunnistaa itsessä, toisessa, yksilöissä tai ryhmässä?

Missä määrin on mahdollista saavuttaa jaettu ymmärrys kriittisestä ajattelusta?

Tutkimuksen etenemisen kannalta jouduin kuitenkin asettamaan kysymyksille reunaehtoja ja tukeutumaan tiettyihin lähtöoletuksiin. Kriittinen ajattelu on

selkeä oma ajattelun tapansa, joka on vuorovaikutuksessa muiden ajattelun tapojen kanssa.[1] Kriittistä ajattelua voi opettaa. Opetuksen tuloksia on mahdollista tunnistaa ja luoda tätä varten erilasia metodeja ja tutkimusinstrumentteja. Jaettu ymmärrys kriittisestä ajattelusta on tarpeen, jotta koulutus- ja kasvatusyhteisössä jaetut kasvatuksen päämäärät voivat olla mahdollisimman selkeät ja yhdenmukaiset.

Näiden reunaehtojen jälkeenkin tutkielmaa varjostaa jatkuva epävarmuus. Tutkielman keskeisen käsitteen ollessa tutkimuksen kohteena, jokainen argumentti ja näkökulma on jatkuvasti altis muusta kirjallisuudesta nouseville kyseenalaistuksille. Koska en ole halunnut asettaa tutkielman lähtökohdaksi yhtä selkeää kriittisen ajattelun määritelmää, johon peilata, kirjoittamisprosessissa on pitänyt harjoitella epävarmuuden sietämistä ja tottua ajattelun jatkuvaan monisuuntaiseen liikkeeseen. Tutkimusprosessi on vaatinut käsitteiden suhteuttamista ja sanavalintojen merkityksiin takertumista. Koska kriittinen ajattelu on aiheena liikkuva ja tulkinnanvarainen, tuottaa aiheen käsittely väistämättä myös ristiriitaisuuksia ja toisteisuutta tutkielmani analyysiosuuteen. Aineistoni kuuluvan ruotsalaisen kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzerin artikkelisarjan nimessä on sana pari *affirmative uncertainty*, jonka olen kääntänyt vapaasti myönteiseksi epävarmuudeksi. Otsikon ajatusta seuraten olen pyrkinyt asennoitumaan tutkielman horjuvaan ja ristiriitaiseen luonteeseen lähestymällä epävarmuutta väistämättömänä mahdollisuutena oman ajattelun kehittymiseen.

Haastavista lähtökohdista huolimatta, tutkielman pyrkimys on hahmottaa mahdollisimman monipuolisesti kriittiseen ajatteluun liittyvien eri pedagogisten osa-alueiden merkityksiä kuvataidekasvatukselle. Saadakseni kokonaiskuvan kriittisestä ajattelusta tehdystä tutkimuksesta, nojaudun tutkija Jennifer Moonin kirjallisuuskatsaukseen teoksessa *Critical Thinking – An exploration of theory and practice*. Koska kriittinen ajattelun hahmottaminen on ilmiön kompleksisuuden ja laajuuden vuoksi haastavaa, Moon on listannut kasvatusalan tutkimuskirjallisuudesta tunnistettavia ja yleisesti käytettyjä lähetysmistapoja

[1] Tarkastelen ajattelua kasvatuksessa Matthew Lipmanin kolmijakoisen jäsennyksen kautta. Lipman jakaa ajattelun kriittisen, luovaan ja huolehtivaan ajatteluun. (Lipman 2019, 222.) Käsittelen jakoa tarkemmin luvussa 2.6

aiheen tutkimiseen. (Moon 2007, 35.) Esitän Moonin alkuperäisen englanninkielisen listan:

Logic
Listing of components – skills and abilities
Pedagogy
”Way of being”
Developmental approaches
And approaches that take an overview

Logiikka,
Taito,
Pedagogia,
”Olemisen tapa”
Kehityksellinen lähestyminen ja
Yleiskatsaus.

(Moon 2007, 38[2])

Lähestymistavat eivät ole selvärajaisia ja Moon korostaa, että näkökulmat toimivat ennen kaikkea työkaluina kriittisen ajattelun määritelmän selkeyttämiseksi (Moon 2007, 38). Koska pyrin monipuoliseen hahmottamiseen, oma lähestymistapani ei pureudu vain yhteen kriittisen ajattelun ominaisuuteen, vaan tarkoitukseni on koota listan viimeisen kohdan mukainen yleiskatsaus aiheeseen. Moonin (2007, 53) mukaan yleiskatsaus on hyödyllinen, koska siinä kriittistä ajattelua tarkastellaan etäältä tavoitellen kokonaiskuvaa. Yleiskatsaukselle on myös ominaista tarkastella epätyypillisempiä elementtejä kuten mielikuvituksen ja luovuuden roolia kriittiselle ajattelulle. (Moon 2007, 53.) Kokonaisuuden hahmottaminen sekä epätyypillisten elementtien tarkastelu ovat molemmat opinnäytteeni tutkimuskysymykseni kannalta oleellisia pyrkimyksiä, ja sen vuoksi oli luonnollista lähteä tavoittelemaan yleiskatsausta ja kokonaiskuvan hahmottamista.

Hyödynnän Moonin jäsennystä selkärankana kriittisen ajattelun teoreettisten määritelmien tunnistamisessa. En käytä listaa sellaisenaan tai poimi siinä

[2] Kirjoittajan vapaa käännös.

tarjottuja kategorisointeja suoraan sisällysluettelon rungoksi, vaan Moonin lista toimii lähtökohtana muusta kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta tekemilleni havainnoille. Muokkaan listan lähtökohtia ja lisään sen jatkoksi tunnistamiani oleellisia näkökulmia, jotka palvelevat kirjallisuuskatsaustani. Hyödynnän Moonin jäsennystä ennen kaikkea opinnäytetyön lähtökohtia rajaavana työkaluna, koska aiheen monitulkintaisuus ja kirjallisuuden pohjaton tarjonta tekee katsauksesta loputtoman laajan tehtävän. Avaan listan suhdetta omaan jäsennykseeni luvussa 4.6 *Näkökulmat*.

1.2 KUVAILEVA KIRJALLISUUSKATSAUS

Tutkielmani keskeinen metodinen valintani on lähestyä kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen keinoin. Ari Salmisen (2001, 1) kuvaa kirjallisuuskatsausta menetelmällisesti tutkimuksen tutkimukseksi. Se kokoaa yhteen tutkimuksia ja tutkimuskirjallisuutta valitun aiheen ympäriltä ja tuottaa niiden pohjalta uusia tutkimustuloksia. (mt., 1.) Kirjallisuuskatsauksella voi olla useita päämääriä. Salmisen (2001, 3) mukaan kirjallisuuskatsaus voi pyrkiä uuden teorian kehittämiseen, teorian arviointiin, kokonaiskuvan rakentaminen tietystä aihealueesta, erilaisten ongelmien tunnistamiseen tai kuvaukseen teorian historiallisesta kehityksestä. Kirjallisuuskatsaus voi myös suuntautua vain jonkun tietyn alan sisäisen tutkimuskirjallisuuden tarkasteluun tai laajeta yli tieteen alojen ulottuvaan ideoiden tutkimiseen. (mt., 3.) Tutkielmani kirjallisuuskatsaus pyrkii rakentamaan kokonaiskuvaa kriittisestä ajattelusta kuvataidekasvatuksen tieteen alan sisällä tukeutumalla kuitenkin myös muuhun kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen.

Tutkielmani noudattaa kuvailevan kirjallisuuskatsauksen periaatteita. Salmisen (2001, 7) mukaan tutkimusmetodille on ominaista yleiskatsauksen luonne, joka ei kiinnity tiukasti metodisiin rajoihin tai sääntöihin, vaan pyrkii luomaan yhtenäistä yleiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Menetelmän sisällä käytän tarkemmin sen narratiivista orientaatiota, jonka tavoite on hahmottaa laajoja kokonaisuuksia ja esitellä aiheen historiaa ja kehityskulkuja. Kuvaileva katsaus pyrkii myös olemaan lopputulokseltaan helppolukuinen. Katsauksen aineistoa ei ole valikoitu minkään tarkan kriteeristön mukaan, mutta aineiston kautta voidaan silti tuottaa tietoa ja näkökulmia valitusta aiheesta. Menetelmä ei myöskään mahdollista selkeää analyyttistä tutkimustulosta, mutta se auttaa ajantasaistamaan tutkimustietoa. (Salminen 2001, 7.) Koska tutkielmani noudattaa myös taistelevaa tutkimusstrategiaa, voi kirjallisuuskatsaustani luonnehtia kommentoivaksi katsaukseksi, joka ei pyri objektiiviseen kuvailuun vaan keskustelun herättämiseen sekä kirjottajan omien kriittisten näkökulmien esittämiseen (Salminen 2001, 7). Salmisen mukaan sana *katsaus* suomenkielisessä metodissa viittaa vilkaisuun tai kokoavaan yhteenvetoon. Käsitys eroaa osiltaan englanninkielisen version *literature review* sisällöstä. Review viittaa katsauksen

lisäksi myös analyyttiseen *arvioon* aiheen tarkastelussa. (Salminen 2001, 5.) Tutkielmassani en pyri vain yleiseen kirjallisuuden kuvaamiseen, vaan taitelevan tutkimusstrategian näkökulmia soveltaen arvioimaan tekstien ja tutkimusten sisältöjä niitä analysoiden ja myös kyseenalaistaen.

1.3 TAISTELEVA TUTKIMUS

Taisteleva tutkimus tai toiselta nimeltään kriittinen tutkimusstrategia ohjaa tutkielmani rajausta sekä lähde- että aineistovalintoja. Se määrittää myös tutkimusasennetta, jolla kirjallisuutta tarkastelen. Motivaatio aiheen valintaan lähti paitsi kriittinen ajattelu -käsitteen monimerkityksellisyydestä myös henkilökohtaisesta voimattomuuden ja epäoikeudenmukaisuuden tunteensa. Huoli siitä, millaiset arvot ja voimat vaikuttavat koulutuksen ja kasvatuksen muutoksiin ja näiden tulevaisuuteen, on todellinen. Martha Nussbaum (2011, 16) kirjoittaa, miten taideaineiden karsiminen opetussisällöistä ja niiden elintilan kaventaminen ovat kansainvälisiä ilmiöitä, joiden syyt on palautettavissa talouskasvukeskeisen maalimankuvan tunkeutumiseen kasvatuksen piiriin. Jos tätä suuntaa ei saada käännettyä ”- - ei enää kehity riittävästi kansalaisia, jotka kykenevät itsenäiseen ajatteluun, arvioivat kriittisesti perinteitä ja ymmärtävät muiden ihmisten kärsimyksiä ja saavutuksia.” (Nussbaum 2011, 16.)

Suomessa kehitys näkyy muun muassa vuonna 2020 voimaan tulleessa korkeakoulu-uudistuksessa, jonka tavoite on paitsi keventää lukion abiturienttien kevään luku-urakkaa vähentämällä yliopistojen pääsykokeita ja painottamalla ylioppilastodistuksen valintaa, myös luoda samalla mahdollisimman tehokas koulutuspolku ja nopea siirtyminen työelämään (Manner 2018). Julkisessa keskustelussa on uudistuksen voimaanastumisen jälkeen esitetty huolestuneita puheenvuoroja sen vaikutuksista lukiolaisten jaksamiseen ja lukio-opintojen luonteeseen. Lukion päättötodistuksen painoarvon lisääntyessä yhä nuorempien on tehtävä tulevaisuuden opiskelua ja ammattia koskevia päätöksiä. (Hahto HS 2021; Timonen 2020; kts. myös Niemonen 2020.) Menemättä tämän tarkemmin uudistuksen yksityiskohtiin ja ylioppilastodistuksen pisteytystyökalun rakenteisiin, voin perustellusti väittää, että todistuksen pisteytysjärjestelmä sellaisenaan, kun se on olemassa vuonna 2021 vähentää taito- ja taideaineiden

roolia osana lukiokoulutusta. Lukioiden opettajien suunnalta on kuultu huolestuneita ääniä:

”Lukion yleissivistävän perustehtävän nähdään murenevan, jos vuodet lukiossa tähtäävät vain ylioppilaskokeeseen, joka toimii jatko-opintojen tärkeimpänä pomppulautana.”

(Manner 2018)

Havaitsin, että kysymykset kriittisen ajattelun luonteesta kietoutuvat koko koululaitoksen syytä ja kasvatuksen tavoitteita sekä näiden tulevaisuuksia määrittävään poliittiseen keskusteluun. Käsitteen merkitys osana suuria arvopohjaisia koulutuspoliittisia ilmiöitä motivoi tutkimaan aihetta taistelevan tutkimusstrategian periaatteita noudattaen. Käytän tutkimusstrategiasta termiä taisteleva tutkimus kriittisen tutkimusstrategian sijaan, koska tutkielmani käsittelee kriittisyyttä ja sille annettuja erilaisia merkityksiä. Pyrin välttämään käsitteen käyttöä opinnäytteen sisällä muissa yhteyksissä kuin itse tutkimuskohteena.

Juha Suorannan ja Saana Ryynäsen (2014, 18) mukaan taisteleva tutkimus on aina yhteiskunnallisesti sitoutunutta toimintaa. Saman suuntaisia periaatteita hyödyntävät myös vaihtoehtoisesti nimetyt aktivismitutkimus, militanttitutkimus ja radikaalitutkimus. Kaikkiin liittyy ajatus sitoutuneesta ja tutkimuskohteen sisällä toimivasta tutkijasta, joka pyrkii aktiivisesti avoimesti kohti poliittista vaikuttamista. (Suoranta ja Ryynänen 2014, 18.) Taistelevan tutkimuksen juuret ovat Kriittisen teorian ideoissa ja marxilaisen filosofiassa, joita käsittelen tarkemmin luvussa 3.2 *Kriittinen teoria ja kriittinen pedagogiikka*.

Ymmärrän taistelevan tutkimuksen perusperiaatteen pyrkivän kohti yhdenvertaisempaa, oikeudenmukaisempaa sekä ekologisesti kestävää yhteiskuntaa. Tässä tutkielmassa nämä tavoitteet kiinnittyvät arvokysymyksiin kasvatuksen päämääristä. Tutkielmani tarkastelee kriittistä ajattelua yksilön omaehtoisena kykynä toimia ekologisesti ja sosiaalisesti kestävää maailmaa kohti osana demokraattista yhteiskuntaa. Käsittelen tätä tavoitetta rajoittavia yhteiskunnallisia esteitä ja spekuloin sen saavuttamisen keinoja kriittisen ajattelun määritelmän näkökulmasta. Tarkoitukseni on argumentoida, miksi

työllistymiseen ja talouskasvuun eli aineelliseen hyötyyn keskittyvä kasvatusajattelu ei kehitä oppilaiden tai opiskelijoiden omakohtaisia kriittisen ajattelun taitoja. Avaan tutkielmassani syitä, miksi kriittinen ajattelua ei typisty vain yleiseen tehokkuus ajatteluun, ja käyn läpi väitettä tukevia teoreettisia näkemyksiä. Syvennyn näihin kysymyksiin analyysi osuudessa taide- ja taitoaineiden kautta ja erityisesti kuvataidekasvatuksen näkökulmasta.

Kriittinen ajattelu kasvatuksen päämääränä kietoutuu osaksi keskustelua koulun ja kasvatuksen poliittisuudesta. Viime vuosien aikana yhteiskunnalliseen keskustelu on sisältänyt huolestuneita ääniä liittyen ideologian[3] opettamiseen. Poliittisten ilmiöiden läsnäolo osana institutionaalista kasvatusta on herättänyt voimakkaita tunteita. Erityisesti ympäristöön liittyvien aiheiden sekä feminismin käsittely opetuksessa ovat nostaneet esiin väitteitä ideologian tuomisesta kouluun. Sanna Ukkola (2017) ihmetteli Ylen kolumnissaan luomu- ja vegaaniruokien ilmestymistä peruskouluun ja varhaiskasvatukseen:

”Aikuiset ovat vapaita valitsemaan ideologiansa ihan itse. Jokainen saa uskoa siihen, mihin haluaa ja valita itse vaikkapa ruokavalionsa. Mutta onko oikein pakottaa pieni lapsi syömään aikuisen ideologian mukaan tai tuputtaa lapsille muitakaan poliittisia aatteita jo alakoulusta lähtien? En olisi siitä ihan varma.”

(Ukkola 2017)

Myös yhteiskuntaopin ja historian opettaja Juho Mäenpää (2016) oli Helsingin Sanomissa ihmeissään uudesta feministisestä kasvatushankkeesta, jossa Chimamanda Ngozi Adichien kirjaa *Meidän kaikkien pitäisi olla feministejä* jaettiin oppilaille:

”Yhteiskuntaopin opettajana en ryhdy feministisen ajatushautomo Hatun enkä minkään muunkaan kiistanalaisia ideologioita propagoivien tahojen mainoshenkilöksi. Siksi en aio kirjaa oppilaillenikaan jakaa.”

(Mäenpää 2016)

[3] Tutkielmani ei syvenny ideologian käsitteen merkityksiin, mutta käytän esimerkkejä havainnollistamaan kasvatuksen arvosidonnaisuutta ja poliittista luonnetta. Käsittelen ideologioita luonnetta Michael Freedenin näkemysten kautta sivulla 18.

Sanaa ideologia käytetään puheenvuoroissa halventavaan sävyyn. Niin & Näin lehden Sami Syrjämäen (2012, 6) tekemässä haastattelussa tutkija Michael Freeden avaa näkemystään ideologioiden luonteesta. Freedenin mukaan ideologioiden tarkoitus on kuvata sosiaalispoliittista todellisuutta ja sen jakolinjoja. Ideologiat eivät ole dogmaattisia[4] vaan muuntuvia ja kontekstiin reagoivia järjestelmiä, jotka pyrkivät esittämään ratkaisuja monimutkaisiin poliittisiin ongelmiin. Erilaiset ideologiat painottavat erilasia arvoja ja lausuvat ääneen väittämiä yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden malleista ja vapauden ehdoista. Freedenille maailma ilman ideologioita on mahdottomuus. (Syrjämäki 2012, 6.) Freedenin näkemystä soveltaen feministinen pedagogiikka, vegaaniruoka sekä uusi korkeakoulu-uudistus ovat *kaikki* ideologisia uudistuksia.

Keväällä 2021 Opettajien ammattijärjestö OAJ käynnisti kampanjan, jossa opettajat kertovat omaa työtään ohjaavista *arvoista*. Sitoutunut -kampanja halusi nostaa opettajien työn arvostusta ja samalla teki näkyväksi opetusta ohjaavien arvojen merkitystä. Mainosvideolla tunnustetaan, että opetuksella todella on agenda, ja opettajat kertoivat mainosbannereissa millaisiin arvoihin he ovat sitoutuneet. Yksi arvoista oli kriittinen ajattelu. (OAJ 2021.) Käsittelen tässä tutkielmassa, miksi Ukkolan ja Mäenpään vaade ideologia- ja arvovapaasta koulusta on mahdoton ja miten kriittinen ajattelu taitona lähestyy arvosidonnaista opetusta ja miten tämä on läsnä myös kuvataidekasvatuksessa.

Kriittisen ajattelun tutkiminen taistelevan tutkimuksen keinoin vaatii myös perehtymistä käsitteen määrittelyn historiaan. Nicholas Burbulesin ja Rupert Berkin (1999, 15–15) mukaan kriittisyyden tutkijat niin kriittisen ajattelun, kriittisen pedagogiikan kuin kriittisen teoriankin piirissä ovat historiallisesti olleet suurilta osin nimiensä perusteella miesoletettuja. Muutamia naisoletettuja kirjoittajia on toki ollut, mutta näkyvimmät hahmot ovat systemaattisesti edustaneet valkoihoista miestä. Niinpä tutkimus ja ajattelu, johon tässäkin tutkielmassa nojaan, on altis feministiselle tarkastelulle. Se, miten kriittisyyden määrittelyssä on suljettu pois muiden kuin länsimaisten miesten ääniä, vaikuttaa väistämättä itse teorian muodotukseen. Valtaa pitävien näkemykset ovat kriittisen

[4] Dogmaattisuus voidaan ymmärtää uskona oppisisältöjen tai ideoiden ehdottomaan totuuteen ja erehtymättömyyteen. Filosofiassa käsite viittaa myös staattisiin ja annettuihin moraalikäsityksiin. (Tieteen termipankki 2021g.)

ajattelun kohdalla saaneet vahvasti yleistettävän aseman. Erityisesti tunteiden merkitys tietämiselle on ollut marginaalinen pitkään kriittisen ajattelun tutkimuksessa. (Burbules & Berk 1999, 15–16.) Nostan tässä opinnäytteessä esiin feministisiä näkökulmia paitsi käsittelemällä tunteiden roolia kriittiselle ajattelulle, myös keskittymällä siteeraamieni kirjoittajien monimuotoisuuteen. Tästä pyrkimyksestä huolimatta valitsemani kirjallisuus on edelleen hyvin miesvoittoista ja täysin länsikeskeistä[5], mutta olen pääsääntöisesti valinnut ajattelijoita ja tutkijoita, jotka tunnistavat erilaiset feministisesti ja post-kolonialistiset haasteet kriittisen ajattelun historiassa ja tiedostavat näiden vaikutukset.

Jotta tutkielmani myös asettuisi taistelevan tutkimuksena oikeaan kontekstiinsa, haluan tuoda lukijalle esiin vielä itseni, aineistoni sekä näkökulmani valkoisuutta. Kasvatusajattelu, johon tutkielmassani nojaan on länsikeskeisen tutkimustradition jatke, jota ei tule käsittää kasvatusajattelulle neutraalina tai edistyksellisimpänä alueena, vaan rajattuna näkökulmana, joka sisältää kolonialistisen perinteen ajattelumalleja sekä sokeita pisteitä. Lähtökohdat tiedostaen pyrin tutkimaan kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen tähtäävän asenteen ohjaamana. Seuraavassa luvussa esittelen tutkielman tutkimusaineiston.

[5] Ajatus länsimaalaisuudesta sitoo yhteen geopoliittisen käsitteen, kertomuksellisen historian sekä identiteetteihin sidottuja merkityssisältöjä. Tutkielmani yhteydessä sitä voi pitää sosiaalisena konstruktiona, joka sisältää ajatuksen meistä länsimaalaisista ja muista ei-länsimaalaisista. Toiseuttava jakoon yhdistyy myös ajatus valkoisuudesta ja kolonialistisesta perinnöstä. (Jouhki ym. 2016.)

1.4 TUTKIMUSAINEISTO

Kirjallisuuskatsaukseni rajaus syntyi tutustuttuani suomalaisiin sekä kansainvälisiin kuvataidekasvatuksen alan julkaisuihin. Painotin valinnassa tekstejä, joissa kriittistä ajattelua käsiteltiin eksplisiittisesti, koska kiinnostukseni kohdistuu ennen kaikkea kriittinen ajattelu -käsitteeseen ja siitä syntyvään ymmärrykseen. Koska valintaa ohjasi tavoite löytää mahdollisimman ajankohtaisia näkökulmia kriittisen ajattelun ja kuvataidekasvatuksen kiinnekohtiin, päädyin rajaamaan tarkasteltavat artikkelin vuoden 2000 jälkeen julkaistuihin teksteihin.

Tutkimusprosessin aikana kävi nopeasti ilmi, ettei kriittisestä ajattelusta kuvataidekasvatuksessa ole kirjoitettu suomeksi tekstejä, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiini ja istuisivat laatimaani rajaukseen. Huomio vaikutti keskeisesti valintaan koota aineisto englanninkielisistä artikkeleista ja päädyin lopulta tutkimaan lähemmin kahta kuvataidekasvatuksen alan julkaisua International Journal of Education through Art sekä Art Education, joista valitsin molemmista kaksi tekstiä. Koska halusin löytää aiheeseen mahdollisimman monipuolisesti erilaisia näkökulmia ja ääniä, nostin tarkasteluun myös yhden kolmen artikkelin sarjan julkaisujen ulkopuolelta ruotsalaisesta taidelehti Palettenista.

Valitessani artikkeleita käytin hakusanaa *kriittinen ajattelu* (*critical thinking)* ja asetin julkaisuajankohdan vuosien 2000 ja 2021 välille. Nostin tarkasteltavaksi vain artikkeleita, joiden avainsanoihin käsite sisältyi. Aineiston hankinnan ensimmäisessä vaiheessa kävin läpi monien eri julkaisujen tarjontaan hakusanalle ja rajaukselle. Päädyin lopulta valitsemaan kaksi julkaisua, jotka tarjosivat useita osumia ja usealta eri kirjoittajalta. Näistä osumista valitsin artikkelit, jotka käsittelivät kriittisen ajattelun roolia tai käsitteen määrittelyä kuvataidekasvatuksessa. Valintaani ohjasi myös halu löytää näkemyksiä, jotka istuvat Moonin listan lähestymistapoihin tavalla, joka mahdollisti tekstien vertailun ja keskusteluttamisen. Mikäli teksti käsitteli kriittistä ajattelua yleisenä

kuvataidekasvatuksen kasvatuspäämääränä ilman käsitteeseen ja sen luonteeseen kiinnittyvää analyysiä, rajasin artikkelin aineiston ulkopuolelle.

Alun kartoituksessa törmäsin ruotsalaisessa taidelehti Palettenissa ilmestyneeseen artikkelisarjaan. Tutkielman edetessä palasin julkaisuun ja valitsin tekstit mukaan saadakseni myös pohjoismaisen näkökulman tutkielman analyysiin. Paletten (2021) on nykytaiteeseen keskittynyt taidejulkaisu, jotka on ilmestynyt vuodesta 1940. Nettisivujen mukaan lehden tavoite on tutkia kriittisesti taiteen roolia ja sen edellytyksiin liittyviä ajankohtaisia aiheita. (Paletten 2021.) Julkaisun artikkelit ovat analyysissäni ainoat, joita ei ole vertaisarvioitu. Valitsemani tekstit ovat ruotsalaisen taiteilijan ja kuvataidekasvattajan Gabo Caminitzerin kolmen artikkelin sarja, jotka ovat ilmestyneet vuosien 2015 ja 2016 aikana. Artikkelit ovat:

Affirmatie Uncertainty – Critical Thinking in Art Education Part 1: Poking "Critical" with a Stick

Affirmative Uncertainty – Crtical thinking in Arts Education Part 2: From Ethical to Critical

Affirmative Uncertainty – Crtical thinking in Arts Education Part 3: Ethical Affimation and Expansion

Kaksi aineiston vertaisarviotua artikkelia ovat InSEAn eli The International Society for Education Through Artin kansainvälisestä julkaisusta International Journal of Education through Art (myöhemmin: IJETA). Nettisivujen mukaan julkaisun tavoitteena on nostaa esiin taiteen ja kasvatuksen välisyyteen liittyviä ilmiöitä. Julkaisu sisältää vertaisarvioituja tutkimusraportteja sekä esseitä, ja ilmestyy kolmesti vuodessa. (InSEA 2021.) Hakuni tuotti julkaisusta 10 osumaa, joista päädyin valitsemaan kaksi artikkelia.

Ensimmäinen on kuvataidekasvatuksen emeritus professori Paul Duncumin vuonna 2008 kirjoittama artikkeli *Thinking Critically about Critical Thinking: Towards a Post-critical, Dialogic Pedagogy for Popular Visual Culture*. Duncum toimii professorina Illinoisin yliopistossa (The Univeristy of Illinois at Urbana-Champaign), mutta hänen artikkelinsa kulttuurinen konteksti sijoittuu Iso-Britanniaan. Toinen artikkeli on kriittistä ajattelua tutkineen kuvataidekasvattajan ja tutkija Nancy Lampertin artikkeli *A study of an After-school Art Programme and Critical Thinking*, joka ilmestyi vuonna 2011.

Lampertin artikkeli tarkastelee kriittistä ajattelua osana yhdysvaltalaista koulutusjärjestelmää ja sen yhteydessä toimivan alakouluikäisten taidekerhon toimintaa.

Valitsin viimeiset kaksi vertaisarvioitua artikkelia Art Education -journalista, joka on National Art Education Associationin virallinen julkaisu. Journal käsittelee laajasti kuvataidekasvatukseen liittyviä aiheita ja ilmestyy kahdesti kuussa. (NAEA 2021.) Hakusanalla ja aikarajauksella sain journaalista kahdeksan osumaa. Ensimmäinen artikkeli on *Art as Social Response and Responsibility: Reframing Critical Thinking in Art Education as a Basis for Altruistic Intent* ja sen on kirjoittanut Syracuse Universityn kuvataidekasvatuksen professori James Haywood Rolling Jr. Artikkeli on kirjoitettu vuonna 2013 ja se käsittelee kuvataidekasvatusta Yhdysvaltojen kontekstissa. Toisen artikkelin on kirjottanut professori Melanie L. Buffington (Virginia Commonwealth University). *Contemporary Approaches to Critical Thinking and the Worls Wide Web* on kirjoitettu vuonna 2007 ja sijoittuu myös yhdysvaltalaiseen kontekstiin. Avaan kaikkien artikkeleiden sisältöjä luvussa 4.2 *Artikkelit*.

Koska käsiteltävä kuvataidekasvatuksen alan kirjallisuus on aiheen laajuuteen ja kompleksisuuteen nähden pieni, yksittäisten kirjoittajien subjektiiviset näkökulmat korostuvat. Katsaus muotoutuu väistämättä yksittäisten tukijoiden ja opettajien ajattelun analyyttiseen tarkasteluun. Opinnäyte onkin kokoelma erilaisten ajattelijoiden näkemysten rinnastuksia kriittinen ajattelu -käsitteen ympäriltä, joita pyrin suhteuttamaan myös omaan ajatteluuni. Koska viiden eri kirjoittajan näkökulmat tarjoavat vain hyvin rajattuja ikkunoita kuvataidekasvatuksen ja kriittisen ajattelun suhteeseen, tuon mukaan myös muita kasvatusfilosofisia sekä kasvatustieteellisiä näkökulmia nojautumalla kriittisen ajattelun käsitteestä tehtyyn tutkimukseen. Olen katsauksessani ottanut paljon metodisia vapauksia soveltaa teoreettista kirjallisuutta aineistoni artikkeleiden käsittelyyn tavalla, joka tukee mielestäni parhaiten aiheen eri näkökulmien tarkastelua. Käytän kasvatustieteellistä tutkimusta aineiston tarjoamien näkökulmien väliin jäävien teoreettisten aukkojen täydentämiseksi ja kuvataidekasvattajien näkemysten linkittämisessä laajempaan käsitteen määrittelyyn liittyvään kontekstiin. Katsaus jää näistäkin huolimatta hyvin rajalliseksi hahmotelmaksi ja pintaraapaisuksi, mutta pyrkii sellaisenaan

mahdollisimman monipuoliseen ja tarkkaan yleiskuvan jäsennykseen kriittisestä ajattelusta muodostuvasta ymmärryksestä kuvataidekasvattajien keskuudessa.

Kirjallisuuskatsaukseni on koottu maisterin opinnäytteen kokoiseksi ja siitä on monien näkökulmien joukossa selkeimmin rajattu pois kasvatuspsykologiset lähteet. Kriittistä ajattelua ei kuitenkaan voi käsitellä ilman ihmisen psykologisten prosessien vaikutusta ajatteluun ja oppimiseen, ja niinpä käsittelen aiheelle oleellisia psykologisia ilmiöitä kasvatustieteellisten ja -filosofisten tekstien ja kuvataidekasvatuksen alan aineistojen kautta niihin kuitenkaan syventymättä tarkemmin psykologian tieteenalan näkökulmasta.

Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostui yhdistelmäksi suomalaista ja yhdysvaltalaista kasvatusalan kirjallisuutta. Tutkielman yksi keskeinen auktoriteetti on filosofi, tutkija ja filosofiakasvattaja Tuukka Tomperi, joka on tutkinut ja kirjoittanut kriittisestä ajattelusta kattavasti ja erityisesti filosofiakasvatuksen näkökulmasta. Toinen keskeinen teoreetikko on Matthew Lipman (1923–2010) ja hänen vuonna 2003 ilmestynyt kirjaansa *Ajattelu kasvatuksessa*, jonka Tapani Kilpeläinen käänsi suomeksi vuonna 2019. Lipman toimi professorina Kolumbian yliopistossa ja kehitti maineikkaan *Philosophy for Children* -hankkeen, jonka tavoitteena on opettaa lapsille filosofisoinnin ja argumentaation taitoja. Kriittistä ajattelua käsitteleävässä kirjallisuudessa hankkeeseen viitataan useasti ja Lipmania pidetään yhtenä keskeisenä kriittisen ajattelun opettamisen tutkijana ja kehittäjänä.

Tomperin ja Lipmanin lisäksi tukeudun kasvatustieteen dosentti Katariina Holman artikkeliin sekä Heidi Hyytisen kriittistä ajattelua käsittelevään väitöskirjaan. Käytän teorian hahmottelemisessa myös kasvatustieteilijä Perttu Männistön artikkelia sekä Tomi Kiilakosken ja Juha Varton tekstejä kirjasta *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin katsomisen mahdollisuus*. Yhdysvaltalaisia ajattelijoista hyödynnän filosofien Nicholas Burbules ja Rupert Berk yhteistä tutkimusta aiheesta sekä filosofi Jennifer Mulnixin näkemyksiä kriittisestä ajattelusta. Kasvatustieteen historian jäsennyksessä nojaan Antti Saaren ja Pauli Siljanderin kirjoituksiin, ja kriittisen pedagogiikan teorian hahmottamisessa hyödynnän Henry Girouxn ajatuksia sekä Marjo Vuorikosken, Juha Suorannan ja Sanna Ryynäsen tulkintoja Paulo Freiren ajattelusta. Viittaan

myös Eevan Anttilan, Jenni Rinteen, Anna Kajanderin ja Riina Haanpään ajatteluun käsitellessäni tunteiden kehollisuuden ja affektiivisuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle.

Tutkin kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa teoreettisesti, mutta aihetta olisi voinut lähestyä myös empirian keinoin. Teoreettinen tutkimus lähestyy tutkimuskohdetta kirjallisuuden ja siellä ilmenevien käsitteiden, selitystä ja rakenteiden kautta. Empiriassa taas konkreettinen kerätty havainnointiin perustuva aineisto tutkimuskohteesta asetetaan tutkimuksen keskiöön ja tieto kertyy aineistoa mittaamalla ja analysoimalla. (Hyytinen 2015, 1–2.) Kriittistä ajattelua olisi voinut lähestyä opettajien haastattelututkimuksena tai havainnoimalla opetustilanteita luokkahuoneissa. Koin empiirisen lähestymisen kuitenkin vaikeaksi, koska peruskäsitteen määrittely olisi ohjannut koko tutkimusasetelmaa suuntaan, joka olisi väistämättä jättänyt huomiotta käsitteen monimerkityksellisyyden. Heidi Hyytinen (2015, 3–4, 21) hyödyntää kasvatustieteen väitöskirjassaan sekä empiiristä että teoreettisfilosofista lähestymistapaa kriittiseen ajatteluun ja kuvaa metodien dialogisuutta välttämättömäksi kriittisen ajattelun tutkimuksessa. Hyytisen mukaan empiirisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa toistetaan helposti kasvatuksen normatiivisia käytäntöjä ja sen vuoksi on tärkeää tuoda rinnalle teoreettisen tutkimuksen metodinen orientaatio. Teoreettisen tutkimuksen avulla voidaan laajentaa ja syventää ymmärrystä siitä, mitä kriittinen ajattelu on ja miten aihetta olisi aiheellista lähteä tutkimaan empirian keinoin. (Hyytinen 2015, 3–4, 21.) Ymmärrän Hyytisen mainitseman normatiivisuuden olemassa olevien kasvatuskäytäntöjen vahvistamisena sekä kasvatuksen institutionaalisuuteen liittyvien toimintatapojen ylläpitämisenä. Hyytisen argumentti vahvisti käsitystäni siitä, että teoreettinen lähestyminen kriittiseen ajatteluun on ensisijaista empiriaan nähden maisterin opinnäytteen kokoisessa tutkielmassa. Seuraavassa tarkastelen lähemmin tutkielmaa ohjaavia lähtökohtia, hypoteeseja sekä oletuksia.

2 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT, HYPOTEESIT JA OLETUKSET

Tutkielman päätutkimuskysymykseni on *miten kriittinen ajattelu ymmärretään kuvataidekasvatuksessa?* Kysymyksen laajuus tuottaa väistämättä uusia kysymyksiä kuten, mitä kuvataidekasvatus opinnäytteeni yhteydessä tarkoittaa? Auki jää myös, mihin koulutusasteeseen, kulttuuriseen kontekstiin tai kuvataidekasvatuksen moninaisen kentän osaan kysymykseni on suunnattu? Pureudun seuraavassa tutkimuskysymykseni lähtökohtiin ja opinnäytteeni kannalta olennaisiin hypoteeseihin ja oletuksiin sekä tutkimustani ohjaaviin tieto- ja oppimiskäsityksiin. Käyn myös läpi, mitä *ajattelu* opinnäytteeni kontekstissa tarkoittaa.

2.1 KUVATAIDEKASVATUS

Näkemykseni mukaan kuvataide oppiaineena syventyy taiteen ja visuaalisen kulttuurin ilmiöihin kuvia katsomalla, kokemalla ja tekemällä. Se on henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen yhtymäkohtien tunnistamista ja tutkimista visuaalisuuden kautta sekä oppia taiteen ja kulttuurin merkityksellisyydestä osana elämää. Kuvia ja visuaalisuutta käsitellään paitsi katsomalla ja tutkimalla moniaistisesti, myös yksin ja yhdessä tekemällä erilaisten kuvalliseen sekä audiovisuaaliseen taiteelliseen työskentelyyn käytettäviä tekniikoita harjoitellen. Kuvataidekasvatus kannustaa omakohtaiseen ja itsenäiseen taiteelliseen sekä yhteiskunnalliseen ajatteluun ja toimintaan.

Jouko Pullinen (2010) taustoittaa ajatustani ja kirjoittaa kuvataiteen oppiaineen opetussisältöjen muutoksesta 1990-luvulta tähän päivään. Ennen kuvalliseen ja taiteelliseen tekemiseen painottunut oppiaine käsitetään nykyään laajemmin kohti yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä orientoituvana aineena. Pullinen jakaa kuvataiteen oppiaineen nelikenttään, jotka ovat kuvallinen ilmaiseminen, taidehistoria ja kuvakulttuurit, media ja visuaalinen kulttuuri sekä

ympäristökasvatus. (Pullinen 2010.) Näitä alueita painottavat myös uusi lukion opetussuunnitelma ajankohtaisemmin ja yksityiskohtaisemmin muotoiltuna:

> ”Oppiaineen keskeisenä päämääränä on, että opiskelija ymmärtää kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkityksen omassa elämässään. Kokemukset, mielikuvitus ja tavoitteellinen työskentely luovat perustan moniaistiselle oppimiselle. Opetuksessa tarkastellaan taiteessa ja muussa visuaalisessa kulttuurissa ilmeneviä esteettisiä, ekologisia ja eettisiä arvoja. Opiskelija vahvistaa aineettoman ja aineellisen kulttuuriperinnön tuntemustaan, joka tukee traditioiden välittymistä ja uudistumista. Opetuksella tuetaan laaja-alaisen yleissivistyksen rakentumista sekä aktiiviseen paikalliseen ja globaaliin toimijuuteen kasvamista. Opiskelijoille tarjotaan monipuolisia mahdollisuuksia tulevaisuuden jatko-opinto-, työelämä- ja kansainvälisyysvalmiuksien kehittämiseen. Opinnot antavat edellytyksiä luovan ja kriittisen ajattelun kehittämiselle, elinympäristöön vaikuttamiselle ja kestävän elämäntavan edistämiselle.”
>
> (Opetushallitus 2019, 344)

Lukion opetussuunnitelmaa lukiessa voi havaita, että kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallistuminen on entisestään kiihtynyt Pullisen kirjoittaman artikkelin jälkeen. Myös Aalto-yliopiston (2021b) kuvataidekasvatuksen pääainetta kuvataan nettisivuilla seuraavasti: ”Kuvataidekasvatuksen pääaineessa kuvataidetta ja visuaalisen kulttuurin ilmiöitä lähestytään kasvatuksen, pedagogiikan ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmista” (Aalto-yliopisto 2021b). Yhteiskunnallinen painotus leikkaa läpi sekä lukion kuvataiteen opetuksen, että kuvataiteen opettajakoulutuksen. Vertailun vuoksi musiikin oppiaineesta kirjoitetaan lukion opetussuunnitelman samassa *Oppiaineen tehtävä* -osiossa seuraavasti:

> ”Lukion musiikin opetus tarjoaa tilaisuuksia musiikillisten ilmaisutapojen kokeilemiseen, mielikuvituksen käyttöön ja taiteidenväliseen työskentelyyn. Luova tuottaminen ja uusien musiikillisten ratkaisujen etsiminen ovat prosesseja, jotka vaativat aikaa ja rauhaa ajatella. Ne kehittävät pitkäjänteisyyttä ja kykyä soveltaa opittua uusissa tilanteissa. Musiikin opetuksen lähtökohtana ovat opiskelijoiden kokemukset ja musiikille

antamat merkitykset. Omakohtainen musiikkisuhde vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä musiikillisen identiteetin kehittymistä. Musiikin opetus myös syventää opiskelijan ymmärrystä musiikista yhteiskunnallisena ilmiönä. Musiikillinen ja muu taiteellinen työskentely antavat valmiuksia musiikilliseen kansalaisaktiivisuuteen, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen sekä median ja ääniympäristön kriittiseen tarkasteluun."

(LOPS 2021, 339)

Kuvataiteen oppiaineen yhteiskunnallisuus on asia, jota vaalin, ja pidän sen aktiiviseen toimijuuteen kannustavaa tavoitetta tärkeänä. Samaan aikaan ajatus aikaa vaativasta ja rauhallisesta ajattelusta sekä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja taiteidenvälisyyteen keskittyvästä kasvatusajattelusta, on osa niin musiikkikasvatuksen kuin kuvataidekasvatuksenkin luonnetta. Ajattelen, että kuvataiteen oppiaineessa keskeistä on taiteen merkitys itseisarvoisena ja korvaamattomana osana elämää ja yhteiskuntaa, ei vain välineenä näiden tarkasteluun. Omakohtainen ja itseisarvoinen luova toiminta ja ajattelu sekä taidekokemukset vaativat aikaa ja rauhaa, joita kuvataide oppiaineena mahdollistaa.

2.2 KOULUTUSASTE

Lähestyn kriittistä ajattelua pedagogisesta näkökulmasta. Vaikka pedagogia voidaan ymmärtää kattoterminä, joka sisältää sekä opetuskäytännöt että opetuksen sisällöt ja opetussuunnitelman, keskityn tässä tutkielmassa erityisesti kahteen viimeiseen. En siis pyri syvälliseen didaktiseen analyysiin kriittisestä ajattelusta. En syvenny konkreettisiin opetusmetodeihin, vaan tutkin kriittisen ajattelua kasvatuspäämääränä ja teoreettisfilosofisena kasvatuksen käsitteenä tieteellisessä kirjallisuudessa. Vaikka rajaukseni välttää didaktisia näkökulmia, on kasvatustieteen teorian muodostus aina sidoksissa kasvatuskäytäntöön, ja teorian rooli on palvella käytännön kasvatusta (Siljander 2016, 14). Valitsemani kuvataidekasvatuksen artikkelit lähestyvät myös kriittistä ajattelua erilaisten luokkahuonetilanteiden ja työpajojen näkökulmasta, mikä tuo didaktiset elementit ja empiirisen aineiston väistämättä osaksi kriittisen ajattelun hahmottamisen prosessia.

Pedagoginen lähestymiseni ja tutkimusmetodini sisältää oletuksen kriittisestä ajattelusta sovellettavana merkityssisältönä. Tutkielmani lähtökohta on, että tutkimuskysymyksen mukaista ymmärrystä kriittisestä ajattelusta kuvataidekasvatuksessa on mahdollista soveltaa eri koulutusasteisiin. Vaikka tutkielmani keskittyy käsittelemään institutionaalista kasvatusta ja juurruttaa kriittisen ajattelusta muotoutuvaa ymmärrystä lukio-opetukseen ja sen opetussuunnitelmaan, uskon, että tutkielman sisältö palvelee myös muita asteita ja jopa formaalin kasvatuksen ulkopuolella tapahtuvaa kuvataidekasvatustoimintaa. Tarjoamani pedagogiset ehdotelmat ja havainnot kriittisestä ajattelusta toimivat kasvatusteoreettisena työkaluna kohti kriittistä ajattelua tukevia opetuskäytäntöjä. Uskon, että taso, jolla tutkielmani käsittelee kriittisen ajattelun määritelmää, on sidoksissa kuvataidekasvatuksellista toimintaan ohjaaviin peruskysymyksiin. Koulutusaste-, ikäryhmä-, koulutusmuoto- sekä kurssikohtaiset sovellutukset ovat jatkotutkimuksen aiheita, jotka vaativat syvällistä didaktista ymmärrystä ja tutkimusta opetuskäytännöistä. Luotan siihen, että konkreettisten opetusmenetelmien kehittäminen voi hyötyä tutkielmani yleiskatsauksellisesta jäsennyksestä. Tulevana aineenopettajana luokkahuoneiden todellisuuksien palveleminen on oleellinen osa tutkielmani perimmäistä tarkoitusta ja tavoitetta. Esittämistäni lähtökohdista käsin en rajaa

tutkimuskysymystäni käsittelemään vain jotakin tiettyä koulutusastetta, vaan suuntaan katseen aineistoni kautta laajempaan kuvataidekasvatuksen kenttään.

2.3 KULTTUURINEN KONTEKSTI

Opinnäytteet kulttuurinen konteksti ei asetu vain suomalaiseen kasvatustieteen piiriin, vaan aineistoni artikkelit liikuttavat sitä läpi länsimaisen kuvataidekasvatuskentän. Tämä on ehdottomasti tutkielmani heikkous, koska asetelma ohittaa teorian muodostukseen vaikuttavat kulttuuriset ja kulttuurihistorialliset aspektit. Aineistoni artikkeleista kolme on Yhdysvalloista, yksi Iso-Britanniasta ja kolme antavat ruotsalaisen kirjoittajan näkökulma. Tällä kokoonpanolla päädyin käsittelemään kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa melko yleismaailmallisena ilmiönä. Kriittisen ajattelun tunnistettu historiallinen kehityskulku keskittyy yhdysvaltalaisten ajattelijoiden ympärille. Keskeisiksi ajattelijoiksi ja tutkijoiksi nimetään usein John Dewey, Robert Ennis, Israel Scheffler ja Harvey Siegel (Burbules & Berk 1999, 5; Buffington 2007, 19; Holma 2013, 97). Tämän tradition vaikutus on vahvasti läsnä sekä aineistoni artikkeleissa, että muussa käyttämässäni kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Ruotsalaisen tutkija Charlotte Bagge näkee ongelmallisena yhdysvaltalaisen kriittisen ajattelun teorian suoran siirron eurooppalaiseen tai muuhun kulttuuriseen kontekstiin ja tämän käsittelyn juuri yleismaailmallisena kriittisenä ajatteluna (Caminitzer 2015, 46). Tutkielman heikkous näkyy myös aineiston rajautumisena vain länsimaiseen kontekstiin, mikä itsessään pönkittää ajatusta kriittisestä ajattelusta länsimaisen sivistyshistorian tuotteena. Käsitteen sisältöjen tutkiminen laajemmin eri kulttuureissa ja määrittelyn laajentamisen yhdysvaltalaisesta perinteestä on ehdottoman tärkeä jatkotutkimuksen aihe.

Aineistoni artikkelit ja muu kirjallisuus käyvät siis käsitteellistä vuoropuhelua yli kulttuurirajojen. Vaikka kulttuurisidonnaisuudet jäävät vähemmälle huomiolle, tukeudun ajatukseen kuvataidekasvatuksen kansainvälisestä kasvatustieteellisestä keskustelusta. Vaikka eroja on paljon, saavat eri kulttuureissa toimivat kuvataidekasvatuksen tutkijat ja toimijat toisiltaan vaikutteita. Kriittinen ajattelu -käsitteen epämääräisyyden ja määritelmällisen ongelman ovat havainneet niin suomalaiset, ruotsalaiset kuin yhdysvaltalaisetkin kasvatustieteilijät ja kuvataidekasvattajat (Moon 2007, 3–4; Buffington 2007, 19–20; Mulnix 2010, 464; Männistö 2013, 44; Holma 2013, 97; Rolling 2013, 7;

Hyytinen 2015, 1–4; Caminitzer 2015a; Lipman 2019, 72–73.), eli aiheesta on olemassa yhteinen ajankohtainen diskurssi.

Tavoitteeni on hahmotella ymmärrystä kriittisestä ajattelusta suomalaiseen kuvataidekasvatuksen kontekstiin, mutta ilman suomenkielistä ja suomalaiseen kontekstiin sidottua tutkimusta. Tästä johtuen jouduin turvautumaan englanninkielisiin teksteihin. Päätin kuitenkin sitoa kriittisen ajattelun teoreettisen pohjan suurilta osin Suomessa tehtyyn ja suomeksi kirjoitettuun kriittisen ajattelun tutkimukseen, jotta voin kiinnittää käsitteestä muodostunutta ymmärrystä suomalaiseen kasvatuksen ja koulutuksen kenttään. Koska kirjoitan suomeksi, kieliasia luo myös omat haasteensa ja kääntäminen tuottaa väistämättä vääristymiä ja kulttuurisesti sokeita pisteitä. Nämä ongelmat huomioiden pyrin mahdollisimman tarkkaan käsitteelliseen jäsentämiseen ja kielen kääntämiseen. Olen tietoisesti valinnut kirjoittaa tutkielmani suomen kielellä, koska aiheesta ei ole olemassa suomenkielistä kirjallisuutta tai tutkimusta kuvataidekasvatuksen kontekstissa.

2.4 TIETOKÄSITYS

Kriittinen ajattelu on kasvatuskeskustelussa elävä käsite, joka on keskeisenä kasvatuspäämääränä yhteydessä käytännön kasvatus- ja koulutustyön todellisuuksiin. Tutkielmani lähestyy kriittistä ajattelua käsitteestä muodostuvan *ymmärryksen* näkökulmasta. Sanalla ymmärrys viittaan sisäistettyyn ja hyväksyttyyn merkityssisältöön. Ymmärryksen tutkiminen asettaa tutkielmani tietokäsitykselle sosiokonstruktivistiset lähtökohdat.

Sosiokonstruktivismin tai sosiaalisen konstruktionismin perusperiaate on todellisuuden ja tiedon syntyminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Todellisuutta käsitellään yhteisön tai yksilön tuottamana rakenteena, sekä aikaan ja kulttuuriseen kontekstiin sidottuna ilmiönä. (Tieteen termipankki 2021a.) Anita Saaranen-Kauppisen ja Anna Puusniekan (2006) mukaan vuorovaikutukseen merkitys sitoo tiedon ja todellisuuden muodostumisen erityisesti kieleen ja sen merkityksiin. Sosiokontsruktivismin esiinnousu ajoittuu 1960–70 lukujen taitteen tieteelliseen murrokseen ja niin sanottuun kielelliseen käänteeseen, joka kyseenalaisti tieteen määrällisten, mekanistiset ja kokeellisten menetelmät. Tutkimusta suunnattiin uudelleen tutkimaan kieltä ja sen tapaan tuottaa todellisuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Sanoista ja muista representaation muodoista rakentuvan jaettu ymmärrys ja sen ylläpitäminen vaati jatkuvaa ihmisten välistä keskustelua sanojen ja käsitteiden merkityksistä. Tutkielmani tietokäsitys kiinnittyy siis vahvasti sanoihin ja kieleen, ja jättää huomiotta muut tiedolliset mahdollisuudet. Tutkin ymmärrystä kirjoitetun kielen kautta, mutta käsittelen tutkielmassani myös muita tapoja käsitellä tietoa ja muodostaa ymmärrystä.

Sosiokonstruktivismin idea rakentuneesta todellisuudesta ja sen kontekstisidonnaisuudesta sisältää ajatuksen myös tiedon suhteellisuudesta. Heidi Hyytinen (2015, 12–13, 45) käsittelee väitöskirjassaan tiedon suhteellisuuden eli relativismin ongelmia silloin, kun käsitykseen liittyy usko kaikkien näkemysten, tulkintojen ja uskomusten yhdenvertaisuudesta ja todenmukaisuudesta. Äärirelativistinen ajatus yksilöiden näkemysten suhteellisuudesta häivyttää erimielisyydet, koska kaikki väitteet ja näkemykset voidaan aina kehystää suhteelliseksi näkökulmaksi ja yhtä tosiksi. Näin relativismi

tekee tyhjäksi erilaisten näkemysten vertailun ja samalla myös kriittisestä ajattelusta muodostuvan ymmärryksen tutkimisen sekä itse kriittisen ajattelun. Hyytinen kuitenkin huomauttaa, että relativistien keskuudessa on erilaisia näkemyksiä tiedon suhteellisuuden luonteesta. Toisille relativismi tiivistyy pelkästään tiedon kontekstisidonnaisuuteen, eikä liity väitteiden suhteellisuuteen. (Hyytinen 2015, 12–13, 45.)

Hyytinen (2015, 45) ehdottaa relativismin tilalle epistemologista fallibilismia, jonka keskeinen periaate on tiedon epävarmuus. Kasvatustieteilijä Pauli Siljanderin mukaan fallibilistinen käsitys tiedosta ja ymmärryksestä on ”- - aina puutteellista, epävarmaa, muuttuvaa ja korjattavissa” (Siljander 2016, 181). Tietoa käsitellään prosessina, jossa väittämiä ja uskomuksia jatkuvasti uudelleen arvioidaan, vertaillaan ja muokataan uuden tiedon valossa (Siljander 2016, 181). Hyytinen (2015, 45) kirjoittaa, miten tietokäsitykseen ei liity oletusta kaikkien väittämien suhteellisuudesta, vaan toiset väittämät ovat totuuden mukaisempia kuin toiset. Fallibilismiin kuuluu ajatus myös erimielisyyden ja erehtymisen mahdollisuudesta. (Hyytinen 2015, 45–46; [Reed, 2002; Niiniluoto, 1999; Holma, 2012].) Tutkielmani tietokäsitys yhdistää sosiokonstruktivismin ja fallibilismin periaatteita ja tutkii tietoa sosiaalisesta rakentuvana, mutta epävarmana. Kuvailemani epistemologia on oleellinen myös kriittisen ajattelun määrittelemiselle ja sen sovellutuksille. Käsittelen tietokäsityksen merkitystä kriittiselle ajattelulle tarkemmin luvussa 4.5.

2.5 OPPIMISKÄSITYS

Kriittisen ajattelun määritellyn vaikuttaa keskeisesti paitsi käsitys tiedosta myös oppimisesta. Koska lähestyn aihetta kuvataideopettajana, jonka opinnäyteprosessin yhtenä tavoitteena on käytännön opetuksen palveleminen teoriaan pohjaten, koen tarpeelliseksi avata pedagogista ajatteluani ohjaavan oppimiskäsityksen. Oppimiskäsitys suuntaa tapaa, jolla tutkielmassa tarkastelen kriittistä ajattelua, ja määrittää näkökulmaa, joka ohjaa taistelevan tutkimusstrategian tavoitteita.

Oppimiskäsitykseni seuraa aiemmin kuvattua tietokäsitystä ja ottaa vaikutteita George Herbert Meadin ajatuksesta kasvatuksesta merkitysten muodostamisena sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Gert Biesta ja Daniel Tröhler (2008, 6–8) kuvaavat Meadin näkemystä vahvan oppijalähtöiseksi, jossa tiedon eli merkityksen muodostumisen tulee kummuta oppijasta itsestään sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumisen tuloksena. Opetuksen tavoite on fasilitoida tätä prosessia luomalla olosuhteita merkitysten muodostamiselle oppijan omien kokemusten, havaintojen ja ajatusten pohjalta. Opetus ohjaa tunnistamaan myös prosesseja, joiden kautta tiedon sosiaalinen luonne ja sen tuottamiseen käytetyt kommunikaation keinot opitaan tunnistamaan. Mead viittaa tällä reflektiivisen ajattelun kehittymiseen, jonka on tapahduttava yhtä lailla oppijalle merkityksellisellä tavalla sosiaalista vuorovaikutuksessa. Yksilö oppii tarkastelemaan omia merkityksiään suhteessa muiden käsityksiin ja erilaisiin merkityksen muodostumisen tapoihin. Meadille kasvatuksen ”materiaali” on ennen kaikkea luotu sosiaalinen tilanne. (Biesta & Tröhler 2008, 6–8.)

Merkitysten muodostumista ja kommunikaatiota oppimisessa voidaan tulkita Meadin teorian pohjalta monin tavoin. Sana *merkitys* yhdistyy sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen kautta kielelliseen kommunikaatioon, mutta oma käsitykseni laajentaa merkityksen myös kuvalliseksi ja kehollismateriaaliseksi tavaksi olla vuorovaikutuksessa ja käsitellä tietoa. Merkityksiä voidaan sanojen lisäksi tuoda yhteiseen sosiaalisen vuorovaikutustilanteeseen kuvien, liikkeen, musiikin tai erilaisten aistisuuksien kautta. Meadin merkitystä voi tulkita myös hyvin ihmiskeskeiseksi, jossa oppiva ihmisyksilö antaa merkityksiä häntä ympäröivälle jaetulle todellisuudelle. Ihmiskeskeisyyden suuntaaminen laajempaan

perspektiiviin mahdollistaa materiaalien ja muiden elävien olentojen tarjoavien merkitysten tutkimisen ja pyrkii eroon välineellisestä tavasta antaa merkityksiä ympäristön ilmiöille. Suhde on yhtä lailla vuorovaikutteinen, eikä ihminen yksin määritä merkityksen muodostumista, vaan on osa merkitysten verkostoa. Ajatukseni mukailee posthumanistisia ja uusmaterialistisia näkemyksiä kasvatuksesta (Huhmarniemi 2019). Tässä opinnäytteessä rajaan kriittisen ajattelun käsittelyn pääsääntöisesti ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja ihmisistä muodostuneiden yhteisöjen kontekstiin.

2.6 AJATTELU

Tutkielmani käsittelee kriittistä ajattelua ja keskittyy erityisesti sanan *kriittinen* saamiin merkityksiin. Samaan aikaan tutkimuksen kohteena on myös ajattelu, joka on terminä laaja ja yleismaallinen. Ihmismieli toimii ajattelemalla ja on ihmiserityinen kyky tunnistaa ja tarkastella ajattelua ja sen prosesseja. Opinnäytteessäni ajattelun tutkimus rajautuu käsittelemään ajattelua osana kasvatusta. Lähtökohtainen ajatukseni on, että kasvatuksen yksi keskeinen tavoite on opettaa ja fasilitoida ajattelua ja sen kehittymistä. Se, mitä tämä ajattelu on, nojaa Matthew Lipmanin (2019, 222) kolmijakoon *kriittiseen*, *luovaan* ja *huolehtivaan* ajatteluun. Luovan ajattelun yhdistän Lipmanin tavoin mielikuvituksellisen, vapaasti assosioivan ja leikkisään ajatteluun. Huolehtiva ajattelu taas on arvojen vaalimista ja yhteisön ilmapiiriä ja olosuhteita tarkkailevaa ajattelua. Esimerkkeinä huolehtivasta ajattelijasta Lipman esittää huolehtivan opettajan tai eettisesti tarkkanäköisen ympäristösuunnittelijan. Kriittiselle ajattelulle Lipman antaa määreeksi *täsmällisyyden*, joka kuvaa ajattelun tavan lähtökohtia ja asettaa sen alustavaan suhteeseen muiden ajattelun tapojen kanssa. Hän korostaa, että erittely on vain käsitteellinen ja keinotekoinen, koska erilaiset ajattelun tavat ovat kaikki vuorovaikutuksessa keskenään. (Lipman 2019, 222.) Tätä vuorovaikutuksen tulosta Lipman kutsuu moniulotteiseksi ajatteluksi ja määrittelee sen seuraavasti:

”Moniulotteinen ajattelu pyrkii kognitiivisen ja affektiivisen, havaitsevan ja käsitteellisen, fyysisen ja mentaalisen, sääntöjä ohjaaman ja sääntöjä ohjaamattoman tasapainoon.”

(Lipman 2019, 225)

Lipmanin (2019, 225) kokonaisvaltaisessa jäsennyksessä kriittinen ajattelu sisältää väistämättä luovan ja huolehtivan ajattelun ulottuvuuksia ja päinvastoin. Vuorovaikutuksen hahmottaminen on merkittävää, koska kriittistä ajattelua on historiassa nostettu alustalle yli muiden ajattelun tapojen. Sen eristäminen omaksi ylivoimaiseksi älylliseksi suorituksekseen on jäänne, jonka Lipman kiinnittää René Descartesin käsitykseen ajattelusta matemaattisloogisena mielenliikkeenä. Kehon ja mielen erottaminen johti kriittisen ajattelun eristämiseen muista

ajattelun ulottuvuuksista. (Lipman 2019, 225.) Kun tutkin kriittisen ajattelun käsitettä, tarkastelen sitä kasvatustieteessä käsitteellisesti erillisenä merkityssisältönä, mutta osana kasvatusta ymmärrän sen inhimillisen holistisen ajattelun tuloksena ja käsittelen tutkielmassani kriittisen ajattelun mahdollisuuksia kuroa umpeen kehon ja mielen dualistista jakoa.

Yksi kasvatuksen tehtävä on ajattelun opettaminen. Lipmanin (2019, 13–18) mukaan 1990-luvulla yhdysvaltalaiseen koulujärjestelmään pyrittiin tuomaan ajattelun taitoja vastapainoksi pelkälle tiedon siirtämiselle, mikä oli pitkään nähty kasvatuksen keskeisenä tehtävänä. Kriittinen ajattelu nousikin 1990-luvun alussa kasvatuksen megatrendiksi. (Lipman 2019, 13–18.) Lipman (2019, 30) mukaan tämän liikehdinnän tuloksena erilaiset kasvatuskäytännöt voidaan jakaa karkeasti kahteen paradigmaan, jotka hän nimeää normaalikäytännön standardiparadigmaksi ja kriittisen käytännön reflektiiviseksi paradigmaksi. Standardiparadigmalle ominaista on tiedon siirto opettajalta oppilaalle, tietokäsitys, joka ei kyseenalaista vaan pitää annettua tietoa yksiselitteisenä, selkeät oppiainerajat, opettajan ehdoton auktoriteetti sekä oppimisen yhdistyminen tiedon mahdollisimman laajaan kerryttämiseen. Vastaavasti reflektiivisessä paradigmassa oppiminen on osallistumista tutkivaan yhteisöön ja arvostelukyvyn ja ymmärryksen kehittämistä. ”Oppilaita kannustetaan ajattelemaan maailmaa, kun meidän tietomme siitä paljastuu heille moniselitteiseksi, monimerkityksiseksi ja salaperäiseksi” (Lipman 2019, 30), eri oppiaineiden rajat ovat häilyvät ja keinotekoiset, opettaja suhtautuu tietoon epävarmuudella ja kyseenalaistaen, oppiminen yhdistetään ajattelun ja reflektiivisyyden kehittymiseen ja kasvatuksen tavoite on tutkimisen kautta ymmärtää ilmiöiden välisiä suhteita ja yhteyksiä. Jälkimmäisen paradigman kuvaamat käytännöt mahdollistavat ajattelun kehittymisen, ja asetan ne opinnäytteessäni lähtökohdaksi ajattelun opettamisen tarkasteluun. (Lipman 2019, 30.)

3 TEOREETTINEN KEHYS

Tässä osiossa käyn läpi kriittisen ajattelun käsitteellisteoreettisia lähtökohtia. Esittelen kriittiselle ajattelulle annettuja historiallisia määritelmiä, mutta en syvenny eri aikakausien näkemyksiin ja teoreettisiin kehityskulkuihin, koska en usko sen palvelen merkittävästi tutkielmani analyysiä[6]. Avaan sen sijaan käsitteeseen linkittyviä ajankohtaisia ilmiöitä ja käyn läpi kriittistä ajattelua määrittävien käsitteiden autonomian, demokratian ja rationaalisuuden merkityksiä. Käyn läpi myös toisen kriittisyyden eli Kriittisen teorian[7] ja kriittisen pedagogiikan historiallisia kehityskulkuja ja pohjustan näiden yhteydestä kriittiselle ajattelulle. Katsaus on lyhyt ja antaa vain pintapuolisen kuvan siitä, millaisia monimutkaisia prosesseja kasvatustieteen kriittinen orientaatio on vuosikymmenten saatossa käynyt läpi ja käy yhä.

3.1 Kriittisen ajattelun käsite

Tieteen Termipankki (2021h) määrittelee *käsitteen* ajattelun perusyksiköksi tai ajatustiivistymäksi. ”Käsitteet ovat ymmärryksen perusta - ne kokoavat tietämystä jäsentyneeksi, yhtenäiseksi ja mahdollisimman yksinkertaiseksi kokonaisuudeksi” (Tieteen termipankki, 2021h). Ajattelun perusyksikkönä käsitteen huolellista määrittelyä voi pitää dialogin ja jaetun diskurssin syntymisen kannalta

[6] Käyn läpi kriittisen ajatteluun sisältyviä eri ajattelun elementtejä luvussa 4.1, jonka yhteydessä avaan myös käsitteen määrittelyyn liittyviä historiallisia näkemyksiä.

[7] Standford Encyclopedia of Philosophyn (2005) määrittelyssä painotetaan, että Kriittinen teoria on käsitteenä laajentunut tarkoittamaan myös muita emansipatorisia liikkeitä kuten feministiset teoriat, postkolonialistiset teoriat ja kriittinen rotuteoria. Ero Frankfurtin koulukunnan edustamaan kriittiseen teoriaan voidaan tehdä kirjoittamalla termi isoin alkukirjaimin Kriittinen teoria. Mikäli sana pari on pienellä, viitaa se yleisemmin erilaisten kriittisten teorioiden kirjoon. Laajasta kriittisen teorioiden joukosta on kehittynyt myös itsenäisiä kriittistä kasvatusajattelua kehittäviä liikkeitä, kuten feministinen pedagogiikka, joka voidaan katsoa omaksi erilliseksi suuntauksekseen kriittisen pedagogiikan rinnalla. Kriittisiksi teorioiksi voi laskea myös sittemmin kehittyneet ekologiset, posthumanistiset ja uusmaterialistiset teoriat. (Standford Encyclopedia of Philosophy 2005.)

olennaisena. Käsite on määrittelynsä kautta kuvaus käytännöstä, kokemuksesta tai aistisuudesta, ja kiinnittyy näin fyysiseen maailmaan.

Käsitteen määrittely ja siihen liittyvät menetelmät eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Käsitehistorian tutkijoiden mukaan käsiteet muokkaantuvat ja niiden merkityssisällöt muuttuvat ajan kuluessa, eikä niiden sisältöä ole syytä pysäyttää pysyviksi ja yksiselitteisiksi määritelmiksi (Hyvärinen, Kurumäki, Palonen, Pulkkine & Stenius 2003, 10). Vastaavasti analyyttisen filosofian perinteessä käsitteiden tarkka määrittely ja niiden reunaehtojen asettaminen on keskeinen osa tieteen alan tutkimuksen luonnetta (Kuukkanen 2006, 7). Eri tieteen alat muodostavat siis omat erityiset suhteensa käsitteisiin ja näiden määrittelyyn, ja alasta riippuen annetut määritelmät voivat erota suurestikin arkikielessä elävien käsitteiden merkityssisällöistä. Väite siitä, että arkikieli ei epämäärisyydessään pystyisi tieteen tavoin todellisuuden hahmottamisen, on kuitenkin osiltaan vanhentunut. (Kettunen 2005, 2). Tieteen refleksiivinen suhde arkisiin tapoihin käsitteistää maailmaa luo vuoropuhelua tutkimusmetodien ja tutkimuskohteen välille (Kettunen 2005, 2), mikä on kasvatustieteen sekä kriittisen ajattelun määrittelemisen kannalta tärkeä tavoite. Kriittinen ajattelu elää sekä tieteen diskurssissa että arkikielessä ja merkitykset risteävät kasvatuksen ja kasvatustieteen välttämättömän dialogisen luonteen vuoksi.

Kriittinen ajattelu on arkikielen käsitteenä monitahoinen. Se yhdistetään yleiseen taitavaan ajatteluun sekä rationaalisuuteen ja järkeilyyn. Käsitteeseen liittyy myös negatiivisia assosiaatiota. Kriittinen ihminen mielletään asenteeltaan kielteiseksi henkilöksi, joka etsii asioista virheitä ja on arvostelmissaan jyrkkä. Sukulaissana kritiikki taas viittaa esimerkiksi taideteoksesta tehtyyn arvostelmaan, mutta on arkikielessä usein myös sävyltään tuomitseva ja pessimistinen.

Kesäkuussa 2021 Tuukka Tomperi ja Jarkko S. Tuusvuori (2021) kirjoittivat Helsingin Sanomiin vieraskynä-palstalla kriittisyyden monimerkityksellisyydestä. Kirjoituksessa painotettiin maahanmuuttokriittisyyden tai rokotekriittisyyden olevan, *kriittisyydestä* huolimatta, täysin päinvastaisia ilmiöitä sille kriittiselle ajattelulle, joka on ”- - yksi keskeisimmistä koulutuksen päämääristä” (mt.). Tomperi ja Tuusvuori painottavat kriittisen ajattelun yhteyttä tieteelliseen ja tutkittuun tietoon, ja summasivat kriittisen ajattelun ”huolelliseksi arvioinniksi,

jossa pyritään parhaaseen tietämykseen ja kestävimpiin moraalisiin perusteisiin pohditussa asiassa.” (mt.). Kriittinen ajattelu voi olla esimerkiksi kykyä erottaa tutkittu tietoa mainonnasta tai muusta vaikuttajaviestinnästä. Kirjottajien mukaan kriittisen ajattelulla on olemassa tutkimuksellisessa kontekstissa selvä ja yli tieteen alojen tunnustettu määritelmä: ”Siihen sisältyvät järkiperäisyys, harkitsevuus, omien näkemysten itsekriittinen tarkistaminen ja vankemman tiedon tavoitteleminen. Kasvatuksessa kriittisen ajattelun oppimista kuvataan usein arvostelukyvyn kehittymiseksi.” (Tomperi & Tuusvuori 2021.)

Käsitteelle on historian saatossa tarjottu erilaisia määritelmiä, jotka muistuttava osilta toisiaan, mutta sisältävät kuitenkin erilaisia painotuksia. Lipman (2019, 72) esittelee kirjassaan muutamia keskeisiä määritelmiä. Robert Ennis määrittelee kriittisen ajattelun järkeväksi reflektiiviseksi ajatteluksi, ”- - joka keskittyy päättämään mitä uskoa tai tehdä” (mt., 72). Harvey Siegelin mukaan kriittinen ajattelu on ”- - ajattelua, jossa perusteet liikuttavat ajattelijaa eli vaikuttavat häneen asianmukaisella tavalla” (mt., 72). Mitchel Resnick taas näki käsitteen ajatteluna ”- - joka sisältää perustaitoja (siis päättelyn periaatteita, logiikan taitoja) samoin kuin taitoja, jotka ovat yhteisiä asiantuntemukselle eri aloilla” (mt., 72). Lipmanin antaa kirjassaan käsitteelle oman määritelmänsa, jonka mukaan kriittinen ajattelu *”- - (1) edistää arvostelukykyä, koska se (2) tukeutuu kriteereihin, (3) on itseään korjaavaa ja (4) kontekstille herkkää.”*[8] (Lipman, 2019, 238.) Vaikka Tomperi ja Tuusvuori uskovat jaettuun tieteelliseen määritelmään, Lipman (2019, 238) mukaan erilaiset määritelmät, jotka eivät rajoitu vain edellä mainittuihin, elävät rinnan ja sisältävät myös ristiriitaisuuksia. Myös muun muassa kasvatustieteilijät Jennifer Moon, Perttu Männistö ja Katariina Holma tunnistavat käsitteen määritelmiin ja sen käyttöön liittyvän ristiriitaisuuden ja epämääräisyyden (Männistö 2018; Holma 2013; Moon 2007). Määritelmien moninaisuutta voi jostain näkökulmasta pitää rikkautena, mutta se ei kuitenkaan palvele esimerkiksi käytännön kasvatustyötä. Lipman pohtiikin voisiko olla jokin parempi tapa käsitellä kriittistä ajattelua kuin tuottaa lisää

[8] Kursivoinnit alkuperäisestä teoksesta.

yksittäisten tutkijoiden näkemyksiä käsitteen määritelmästä? (Lipman 2019, 72–73.)

Vaikka määritelmiä on paljon, kriittisen ajattelun roolista osana kasvatusta ja laajemmin osana toimivaa demokraattista yhteiskuntaa ollaan hyvin yksimielisiä (Holma 2013, 97; Moon 2007, 8). Tomperin ja Tuusvuoren (2021) mainitsemaa mediakriittisyyttä voidaan pitää yhtenä perusteluna kriittisen ajattelun tarpeellisuudelle. Tomperi (2018, 20) kirjoittaa miten mediakriittisyys ja medialukutaito ovat yleisesti tunnistettu ja tunnustettu digitalisaation kiihdyttämässä medioituneessa maailmassa. Erilaiset sosiaalisen median alustat ovat mahdollistaneet, paitsi yhä useamman ihmisen osallistumisen mediassa tapahtuvaan julkiseen keskusteluun ja toimintaan, myös mediakentän pirstaloitumisen. Kehitys on edesauttanut vastoin alkuperäistä tarkoitustaan myös valheiden levittämistä ja horjuttanut tutkitun tiedon asemaa. Digitalisaation synnyttämät muutokset sekä medialukutaidon painoarvon kasvu osoittavat, miten tiedon saavutettavuuden lisääntyminen ei itsessään riitä tuottamaan sivistyneempiä ja valveutuneempia kansalaisia, vaan merkittävää on tiedon käsittelyn sekä ajattelun taidot. (Tomperi 2001, 20.)

Tomperin (2018, 22) mukaan kriittistä ajattelijaa voidaan pitää edustuksellisen demokratian perustana. Menemättä liian syvälle demokratian käsitteeseen eri ulottuvuuksiin, on perusteltua todetan että demokratian toteutuminen vallan jakautumisena ja edustuksellisena poliittisena mallina vaatii kansalaisilta kykyä kriittiseen ajatteluun. Tomperin (2018,22) mukaan vain itsenäinen ajattelu ja siitä kumpuavaan kunnioittava ja näkemyksiä järjestelmällisesti perusteleva argumentaatio mahdollistaa rakentavan yhteiskunnallisia muutoksia koskevan keskustelun. Julkista harkintaa korostava demokratia malli ”- - on riippuvainen kansalaisten kyvystä osallistua argumentoivaan kommunikaatioon.” (Tomperi 2018, 22.) Kriittisen ajattelun kyky kyseenalaistaa ja ylläpitää olemassa olevia malleja ja rakenteita ja aktiivisesti tarkkailla demokratian tilaa estää myös poliittisen manipulaation ja propagandan leviämisen (Lipman 2019, 234–235). Demokratia toteutuukin konkreettisimmillaan autonomisten ajattelijoiden

kyvyissä toimia ja kommunikoida keskenään ja siirtää demokratian ajatusta sukupolvelta toiselle. (Tomperi & Piattoeva 2005, 247.)

Kasvatustieteilijä Perttu Männistön (2018, 45) mukaan jo valitusfilosofi Immanuel Kant (1724–1804) painotti kriittisen ajattelun merkitystä ja näki sen keinona vapauttaa yksilö kirkon vallan alta tarjoamalla mahdollisuus itsenäiseen ja omakohtaiseen ajatteluun. Keskeistä oli yksilön autonomian kasvattaminen ja dogmaattisuuden vastustaminen. Kantin käsitys kriittisestä ajattelusta tunnisti subjektiivisen mielen olemassaolon ja asetti sen kaiken tiedonkäsittelyn perustaksi. (Männistö 2018, 45 [Kant 2007].) Valistuksen ihanne vaihtoi moraalia vartioivan Jumalan ajattelevaan itsenäiseen mieleen ja sen tapaan kokea ja ymmärtää. Irtautuminen ulkoisista auktoriteeteista on johtanut arkistuneeseen käsitykseen ihmisestä itsenäisenä järkeviin päätöksiin pystyvänä yksilönä. Näkemys yksilön kyvyistä ajatella itse on myös mahdollistanut näkemyksen kriittisestä ajattelusta kasvatuksen tuloksena ja opetettavana taitona. (Männistö 2018, 46.)

Demokratiaa ylläpitävänä instituutiona koululla on merkittävä tehtävä. Tomperin ja Piattoevan (2005, 258) mukaan oppilaita on valmisteltava demokraattisen yhteiskunnan sääntöihin ja normeihin tavalla, joka pitää yllä myös yksilöiden itsenäistä ajattelua ja näitä normeja kyseenalaistavaa asennetta. Kriittisen ajattelijan on tunnistettava sosiaalista todellisuutta määrittävät säännöt ja elettävä niiden mukaan kuitenkin rajoja ja malleja koetellen ja kyseenalaistaen. Kysymys vapauden ja itsenäisyyden opettamisesta kontrollin keinoin on kasvatusta leimaava dilemma, joka jää lopulta opettajien ratkaistavaksi.[9] (Tomperi & Piattoeva 2005, 258.) Männistön mukaan jo Kant ja muut valistusfilosofit pohtivat kontrollin ja instituutioiden roolia sekä opetuksen merkitystä. Heillä jäi ratkaisematta, miten yksilö voi olla kykenevä moraaliseen pohdintaan ja toimintaan ilman ylhäältä annettua kirkon ohjausta. (Männistö 2018, 46.)

Vastausta demokratian ja autonomian dilemmaan voidaan etsiä *rationaalisuuden* käsitteestä ja sen määrittelystä. Tieteen termipankin mukaan käsite saa kontekstista riippuen erilaisia merkityssisältöjä, mutta yleisesti rationaalisuuden

[9] Käsittelen tarkemmin opettajien mahdollisuuksia käsitellä vapauden ja kontrollin dilemmaa kriittisen ajattelun kautta tutkielman analyysiluvuissa.

mittariksi asetetaan käsitys siitä, mikä on järkevää ja johdonmukaista (Tieteentermipankki 2021i). Katariina Holman mukaan ”- - rationaalisuus on kriittisen ajattelun tietoteoreettinen lähikäsite” (Holma 2013, 97), ja vaatii kriittisen ajattelun tavoin tarkempaa määrittelyä. Käsitettä voidaan tulkita kahdella tavalla. Välineellisessä tavassa rationaalinen ihminen voi pohtia toiminnan keinojen pätevyyttä, mutta ei ole kykenevä arvioimaan tietoon tai toimintaan liittyviä arvosidonnaisia päämääriä. Voidaan siis pohtia, *miten* tulisi toimia, mutta ei voida ottaa kantaa toiminnasta johtuviin seurauksiin tai tavoitteisiin. Toinen tarkastelun tapa antaisi rationaalisuudelle myös kyvyn arvioida päämääriä ja sitoisi sen näin arvopohjaisiin kysymyksiin. (Holma 2013, 97–98; kts myös Giroux 2001, 161.)

Lipman (2019, 22) puhuu myös keino–päämäärä-rationaalisuudesta, jossa valmiiksi asetetut tavoitteet määrittelevät rationaalisen toiminnan. Esimerkiksi koulun rationaalisuutta voidaan tarkastella kasvatuspäämäärien valossa. Jos kasvatuksen tavoite on siirtää oppilaita tehokkaasti työelämään, tähän pyrkivä opetus on koulun kannalta rationaalista ja sen vastainen irrationaalista. Rationaalisuudesta muodostuu toimintaa organisoiva periaate, ja kaikki koulussa tapahtuva kasvatustoiminta tulee pystyä perustelemaan määritetyn päämäärän ja siihen tähtäävän rationaalisuuden näkökulmasta. (Lipman 2019, 22–23.)

Asetelmasta käy ilmi rationaalisuuden käsitteen määrittelyn tarpeellisuus. Mikäli rationaalisuus ymmärretään vain välineelliseksi, sen tapa organisoida kasvatustoimintaa sanoutuu irti päämäärien tarkastelusta ja siihen ohjaavista arvosidonnaisuuksista. Kun päämäärät ovat koskemattomat, asetelma luo kuvaa epäpoliittisesta ja neutraalista koululaitoksesta, jolla on vakaat rationaaliset tavoitteet. Kasvattajilta viedään oikeus päämäärien arviointiin ja niiden syiden pohdintaan, ja myös oppilaiden mahdollisuudet pohtia erilaisia heitä ympäröiviä rakenteita ja näiden tarkoitusperiä heikentyvät. Jos taas rationaalisuus ymmärretään laajempana järkevyytenä, joka ottaa huomioon yksilöitä ohjaavia moraali- ja arvoperiaatteet, toiminta saa reflektiivisiä ulottuvuuksia ja sallii päämäärien sekä niihin pyrkivien käytänteiden arvioimisen. Tällöin kasvatuksen päämääräksi asetettuja työelämävalmiuksia voidaan arvioida, tarkastella

tavoitteiden perusteluja ja pohtia vaihtoehtoisia päämääriä, eli harjoittaa *kriittistä ajattelua*.

Männistö siteeraa artikkelissaan Antonio Gramcia (1891–1937) ja toteaa, että todellisuutemme on aina pohjimmiltaan poliittista ja historiallisesti tuotettua (Männistö 2018, 49 (Gramsc 1972)). Koululle asetettuja kasvatuspäämääriä ei voi siis käsitellä arvovapaina puhtaan objektiivisina totuuteen pyrkivinä tavoitteina. Kasvatuspäämäärät ovat aina sidoksissa aikaan, kulttuuriin, ja sosiaaliseen todellisuuteen, jossa opetusta toteutetaan. Tästä todisteena voidaan pitää esimerkiksi uudistuvia opetussuunnitelmia, joissa kasvatuspäämäärät arvioidaan aina uudelleen. Näiden tietojen valossa on perusteltua väittää, että kasvatus- ja koulutustoimintaa, joka pyrkii kasvattamaan kriittisiä ajattelijoita, ohjaa rationaalisuuden periaate, joka kattaa sekä keinojen pohtimisen että arvosidonnaisten päämäärien ja tavoitteiden tarkastelun. Opetus suuntautuu kohti tiettyjä julkilausuttuja oppimisen tavoitteita, mutta jättää myös tilaa tavoitteiden ja päämäärien kyseenalaistamiselle ja näiden perusteluiden tarkastelulle. Kirjoitan aiheesta lisää analyysiluvussa 4.4.

Katariina Holman havainto kasvatuspuheessa esiintyvistä kriittisen ajattelun määritelmistä sisältää rationaalisuuskeskeisen näkemyksen, joka ajankohtaisessa diskurssissa yhdistyy juuri työllistymistä ja taloudellista menestystä painottavaan kasvatusajatteluun (Holma 2013, 97). Kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzer kirjoittaa, miten kriittinen ajattelu toimii ikään kuin heijastuspintana erilaisille arvosidonnaisille kasvatuspäämäärille, jotka aina kontekstista riippuen voivat tarkoittaa joko kuvattua talousrationaalista ajattelua tai toisaalla kriittisen pedagogiikalle omanaista normikriittistä pohdintaa (Caminitzer 2015a, 46). Myös Männistö tunnistaa käsitteeseen liittyvät epäselvyydet ja painottaa ettei käsitettä tulisi käyttää löysästi ja huolimattomasti, vaan sen määritelmällisiä ongelmia tulisi tarkastella lähemmin (Männistö 2018, 45).

Männistö (2018, 48 (Gramsci 1972; Giroux 1997; Mouffe 1979)) siteeraa Gramscin, Henry Girouxn ja Chantal Mouffen ajatuksia ja kirjoittaa miten rationaalisuus on normatiivista ja aina sidoksissa vallitsevaan kulttuuriseen kehykseen. (Männistö 2081, 48 (Gramsci 1972; Giroux 1997; Mouffe 1979.) Kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzer (2015, 45) jatkaa aiheesta ja käsittelee

rationaalisuus-käsitteen normatiivisuutta ylläpitävää historiallista painolastia. Caminitzerin kuvaa, miten rationaalisuutta on määritelty vastakkainasettelun kautta suhteessa irrationaalisuuteen, jota ovat edustaneet usein yhteiskunnassa *toiseutetut* [10]ihmisryhmät. Kriittinen ajattelu, johon yhdistetään välineellisrationaalisuuden idea pitää sisällään myös yksilöllisyyden ja tunteiden häivyttämisen. Häivyttämällä ajattelua ”häiritsevät” elementit, on kriittisen ajattelun mittariksi mahdollista asettaa yleinen ja universaali rationaalisuus, jonka pohjalta mekaanisesti arvioida erilaisten keinojen pätevyyttä. (Caminitzer 2015, 45.)

Männistö (2018, 49) johdattaa rationaaliskeskeinen kriittisen ajattelun määritelmän alkulähteille ja paikantaa kehityksen positivististen tieteiden ylikorostuneeseen asemaan. Rationaalisuuteen liitettävät oletukset yleisistä totuuksista sopivat matemaattis-luonnontieteelliseen maailmankuvaan, jossa tieteen tuloksia käsitellään totuuksina ja ihmisistä riippumattomina. Kantin ajatteleva yksilö päätyi lopulta välineellistämään ympäristönsä ja häivyttämään omat inhimilliset ominaisuutensa. (Männistö 2018, 48; Holma 2013, 97.) Männistö lainaa Girouxin ajatusta siitä, miten valistuksen ajan ihanteista juontuva matemaattis-loogisen ajattelu on onnistunut luomaan itsestään kuvaa historiattomana ja epäpoliittisena toimintana. (Männistö 2018, 49 [Giroux 1997]). Mark Olssenia lainaten Männistön kirjoittaa, miten kriittinen ajattelu saavutti täydellisen yksilöllisen ja välineellis-rationaalisen mallinsa kuitenkin vasta kapitalistisen yhteiskunnan seurauksena. Uusliberalismi[11] on määritellyt rationaalisuuden tavalla, jossa yksilön vapaus on toimia markkinoiden ohjaamana mahdollisimman tuottavasti. (Männistö 2018, 49–50 [Olssen 1996, 340].) Kriittinen ajattelu sidotaan kilpailukykyyn ja talousvetoisessa yhteiskunnassa menestymiseen. On aiemmin esitetyn perusteella perusteltua väittää, että kriittinen ajattelu, johon sisältyy ajatus työelämätaidoista ja työllistymisestä rajattuna kasvatuspäämääränä, ei kehittä ajattelua, joka sisältää pyrkimyksen yksilön aidon autonomian ja demokratian vaalimisesta. Välineellinen vapaus on vain kehotus selvitä kilpailussa, jossa resursseja on rajatusti ja niihin pääsee

[10] Toistetuilla Caminitzer viittaa naisiin sekä ei-valkoisiin ihmisryhmiin.(Caminitzer 2015, 45).
[11] Uusliberalismia käytetään talouden kontekstissa kuvauksena vapaita ja itseohjautuvia markkinoita sekä yksityisomisteisuutta korostavasta talousmallista. Uusliberalistinen näkemys vastustaa valtiollisia ja ylikansallisia instrumentteja, joilla markkinoita pyritään ohjaamaan. (Tieteen termipankki 2021f.)

käsiksi vain noudattamalle asetettuja rationaalisuuden sääntöjä. Männistö kirjoittaa:

”Yksi nykyisen uusliberalismin selkeimmistä ilmentymistä onkin yrittäjyyskasvatus, joka ei ole vain yrittäjäksi kasvattamista, vaan tavoitteena on kokonaisvaltainen asenteen ja elämäntavan kehittäminen. Kehityskulkua seuraamalla on nähtävissä entistä laajamittaisempaa siirtymää instrumentaalisia päämääriä korostavaan ajatteluun ja toimintaan.”

(Männistö 2018, 50)

Yrittäjyyskasvatus ei tietenkään itsessään ole merkki kriittisen ajattelun puutteesta; kaikki riippuu siitä, miten kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä määritellään. Osana yleissivistävää lukio-opetusta yrittäjyyskasvatus kuitenkin muuttaa radikaalisti viestiä, jota kouluinstituutio välittää uudelle sukupolvelle ajattelun arvoista ja tulevaisuudesta. Se ohjaa myös millaista ajattelun tilaa opetus mahdollistaa. Erilaiset koulutuspoliittiset instrumentit, kuten jo aikaisemmin mainittu korkeakoulu-uudistus (kts s. 15), ohjaa voimakkaasti kohti välineellisrationaalista maailmankuvaa, jossa koulutuksen keskeisin tavoite on työllistyminen. Lukion uudessa opetussuunnitelman *Työelämävalmiudet*-osiossa lausutaan seuraavasti:

”Opiskelijalle tarjotaan oppimiskokemuksia, jotka kannustavat ennakkoluulottomuuteen, aloitteellisuuteen, yrittäjämäiseen toimintaan, yhteistyöhön, vastuullisuuteen sekä rakentavaan ongelmanratkaisuun kestävän tulevaisuuden periaatteiden mukaisesti.”

(Opetushallitus 2019, 25)

Tomperi ja Piattoteva (2005, 263) ihmettelivät jo vuonna 2004 ilmestyneen perusopetuksen opetussuunnitelman kohdalla, miksi jo silloin listatut tavoitteet aloitteellisuudesta, vastuullisuudesta ja kestävästä tulevaisuudesta eivät näy esimerkiksi kansalaisvaikuttamiskasvatuksena opetussuunnitelmissa? Vaikka uudistusten ja muutosten tavoitteet työllistymistä painottavalla tavalla pyrkivät ymmärrettävästi tulevaisuuden innovaatioihin ja erilaisten yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen, Männistö (2018, 48) kysyy, miten kriittinen ajattelu, joka ei kykene arvioimaan toimintansa päämääriä voi koskaan tuottaa mitään

uutta? Välineellis-rationaalinen käsitys kriittisestä ajattelusta ohjaa kohti valmista maailmaa. Vaikka kriittinen ajattelu on käsitteenä monitulkintainen, uskallan väittää, että se on kasvatuspäämääränä keskeinen, koska kriittiseen ajatteluun yhdistetään kyky nähdä ja tehdä *toisin*.

3.2 KRIITTINEN TEORIA JA KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA

Tässä kappaleessa käyn läpi Kriittisen teorian ja kriittisen pedagogiikan syntyhistoriaa ja niiden linkittymistä toisiinsa. Katsaus on lyhyt ja antaa vain pintapuolisen kuvan siitä, millaisia monimutkaisia prosesseja kasvatustieteen kriittinen orientaatio on vuosikymmenten saatossa käynyt läpi ja käy yhä. Jäsennän kehityskaaren, koska kriittinen teoria sekä kriittisen pedagogiikan ajatukset ovat kiinteässä suhteessa kriittisen ajattelun määritelmiin osana kasvatusta.

1960-luku oli kriittisen tiedon intressin käynnistymisen vuosikymmen. Leena Summatavet ja Kärt Svinhufvud (2014) kirjoittavat miten Euroopassa kiihtynyt poliittinen liikehdintä nosti esiin uusia ja vaihtoehtoisia tapoja ajatella yhteiskunnasta ja tämä näkyi muun muassa laajana opiskelija-aktivismina ja yliopistojen vallan demokratisoiminen vaateina. Suomessa liikehdinnästä muistetaan parhaiten Vanhan Ylioppilastalo valtauksesta Helsingissä vuonna 1968. Myös Taideteollisen korkeakoulun sisällä kuohui ja sitä pidetiin vuosien 1960–1970 aikana yhtenä Suomen politisoituneimmista korkeakouluista. (Summatavet & Svinhufvud 2014.) Kasvatustieteelle liikehdintä tarkoitti ennen kaikkea marxilaisen ajattelun sekä Frankfurtin koulukunnassa alkunsa saaneen *Kriittisen teorian* esiinnousua (Saari 2020, 157; Siljander, 2016, 19 & 146). Antti Saari (2020, 158) tiivistää Karl Marxin (1818–1883) yhteiskuntateoreettisen kriittisen suuntauksen pääteesiksi tavoitteen muuttaa maailmaa, sen pelkän kuvaamisen ja havainnollistamisen sijaan. Marx korosti teorian merkitystä yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamisessa, eikä hyväksynyt tieteen tapaa katsoa ohi epäoikeudenmukaisten rakenteiden. (Saari 2020, 158.) Kallio-Tavin lainaa Marjo Räsästä ja kuvaa, miten taideteollisessa korkeakoulun kuvataidekasvattajat suuntasivat myös ajatteluaan uudella tavalla ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja tutkimiseen kuvien keinoin. Tätä avoimen poliittisesti sitoutunutta kuvataidekasvatusta kutsuttiin polarisoivaksi menetelmäksi. (Kallio-Tavin 2012, 2 [Räsänen 1990].)

Frankfurtin koulukunnaksi kutsutaan saksalaista 1920–30 luvuilla alkunsa saanutta ja sittemmin 1960-luvulla laajentunutta yhteiskuntateoreetikkojen joukkoa, jotka kritisoivat erityisesti tieteen tekemisen perinteitä ja näiden

välinpitämättömyyttä sitä ohjaavista yhteiskunnallisista vaikutteista. Kriittinen teoria ei hyväksynyt ajatusta puhtaan positivistisesta ja arvovapaasta tieteestä, vaan peräänkuulutti tieteen ja tiedon muodostuksen moninaisuutta ja sen poliittisuuden tunnistamista. (Saari 2021, 158–159.) Liikkeen keskeisiksi ajattelijoiksi Pauli Siljander (2016, 143) nimeää 1920-30 luvun yhteiskuntafilosofit Max Horkheimerin (1895–1973) ja Theodor Adornon (1903–1969) sekä 60-luvulla vaikuttaneen Jurgen Hebermansin.

Kriittinen teoria rakentui sen edustajien erilaisille painotuksille yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden aloilla. Antti Saari (2021, 160–162) nostaa kirjassaan Eric Fromin (1900-1980), joka tutki erilaisten sorron rakenteiden vaikutusta yksilöiden psyykkeeseen. Frommin mukaan yhteiskunnassa vallitsevien ideologioiden puristus ohjaa ihmisten käyttäytymistä, luomalla normeja ja erilaisia sisäistettyjä tunteiden, tarpeiden tai seksuaalisuuden tukahduttamisen tapoja, jotka voivat ilmetä psyykkisenä pahoinvointina. Kapitalistinen järjestelmä ohjaa oman kehon ja identiteetin välineellistämiseen ulkoisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja asettaa sen samalla ehdoksi yksilön mahdollisuuksille toimia osana yhteiskuntaa. (Saari 2021, 160–162.) Puristus tekee ongelmasta yksilöpsykologisen ja huomiotta jää pahoinvointia synnyttävät rakenteelliset syyt. Frommin näkemykset kiinnostivat erityisesti kasvatustieteilijöitä (Saari 2021, 161–162), koska asetelma on verrattavissa koulun kulttuurin vaikutuksiin lapsiin ja nuoriin. Standardoitu opetus asettaa opiskelijat kilpailuasetelmaan, jossa koulun käytännöt tukevat kulttuurisen normin mukaisia oppijoita ja niistä poikkeavat joutuvat pinnistelemään pysyäkseen mukana. Asetelma synnyttää hierarkioita, joita kriittinen kasvatustiede pyrki uudelleen ajattelemaan.

Siljanderin (2016, 147) mukaan Kriittinen kasvatustiede tai sisarustermiltään kriittinen pedagogiikka kehittyi 1960-luvun aikana Kriittisestä teoriasta inspiroituneena. Sillä katsotaan olevan kaksi tunnistettavaa pääsuuntausta. Eurooppalaisen version syntyyn vaikuttivat poliittisen liikehdinnän lisäksi toisen maailmansodan traumat etenkin saksalaisessa yhteiskunnassa. Kritiikkiä kohdistettiin rationaalisuutta tai objektiivisuutta korostavaan *empiiris-analyyttiseen kasvatustieteeseen*. Valituksen ajan ihanteista kummunnut suuntaus oli sallinut kansallissosialistisen hirmuhallinnon kehittymisen, ja nyt

ilmiöiden yhteyttä haluttiin selvittää. Toinen tarkastelun kohde oli *henkitieteellinen pedagogiikka*, joka viittaa hermeneuttiseen kasvatustieteen traditioon. (mt., 147.) Henkitieteellinen pedagogiikka syntyi vastavoimana luonnontieteitä painottavalle kasvatustieteelle ja korosti kasvatustiedettä ihmistieteenä ja ihmistä kulttuurin tuotteena. Suuntaus pyrki tutkimaan kasvatusta historiallisen ja tilannesidonnaisena toimintana. (mt., 70.) Kriittinen orientaation näkökulmasta molemmat edellä mainitut kasvatustieteen suuntaukset olivat teorioissaan puutteellisia. Kriittinen kasvatustiede vaati molemmilta suuntauksilta enemmän poliittista sitoutumista ja kasvatustieteeltä valmiuksia saada aikaan aito *muutos* yhteiskunnassa. (Siljander 2016, 142–150.)

Siljanderin (2016, 144) mukaan kriittisen kasvatustiede asemoi itsensä osaksi kriittisiä yhteiskuntatieteitä. Kasvatusta tarkasteltiin tieteen alana, jonka kautta oli mahdollisuus tutkia erilaisia sosioekonomisia ilmiötä ja vaikuttaa näihin. Aiemmin kasvatusta oli tutkittu enimmäkseen kasvatuspsykologisista lähtökohdista, joissa keskeistä oli yksilöllinen oppimisprosessi. Psykologisessa lähestymisessä vähemmälle huomiolle jäi itse koulu sosiohistoriallisena ja kulttuurisena ympäristönä. (Siljander 2016, 142; Kiilakoski 2005, 148.) Kriittinen pedagogiikka sovelsi Kriittistä teoriaa, mutta vastoin yhteiskuntatieteilijöitä, jotka keskittyivät vakaasti teorian kehittämiseen ja syventämiseen, kasvatuksen kentällä kehittynyt kriittinen pedagokiikka tähtäsi myös teorian siirtämiseksi konkreettisiin kasvatuskäytäntöihin (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 10).

Kriittinen pedagogiikan toisen pääsuuntauksen juuret sijoittuvat Amerikkaan ja Etelä-Amerikan mantereelle. Sen kehityskulkuun yhdistetään kasvatusfilosofi John Deweyn[12] (1859–1952) ajatukset sekä myöhemmin vaikuttaneen brasilialaisen pedagogi Paulo Freiren (1921-1997) tekstit. Kehitys ei kuitenkaan syntynyt erillisessä umpiossa erossa Euroopan tapahtumista, vaan suuntaukset saivat vaikutteita puolin ja toisin, ja ovat muotoutuneet tähän päivään asti

[12] John Dewey lasketaan myös kriittisen ajattelun keskeisiin teoreetikoihin. Erityisesti Deweyn laatimaan kasvatusfilosofiseen jäsennykseen reflektiivisen ajattelun merkityksestä, on viitattu laajasti. (Tomperi 2017, 96.)

vuorovaikutteisessa suhteessa. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 318–319; Suoranta & Ryynänen 2014, 119–121.)

Juha Suoranta ja Sanna Ryynänen (2014, 119–121) kuvaavat Freiren klassikkoteosta *Sorretujen pedaogiikka* (1968) pääviestiltään vahvan emansipatoriseksi[13]. Freiren mukaan pedagogiikan on tutkittava maailmaa toiseutettujen ja sorretujen ihmisten kanssa ja lähestyttävä tietoa lähtökohtaisesti oppilaiden oman elämän ilmiöiden ja kokemusten kautta. Oppiminen ei tapahdu valmiiden oppimateriaalien avulla, vaan dialogisessa kohtaamisessa.[14] Pedagogiaa ohjaa kuitenkin vahva tietoisuus yhteisestä todellisuudesta, johon vaikuttavat erilaiset rakenteelliset sorron muodot, joita opetus pyrkii tekemään näkyväksi. Freire ei aseta ihmisiä uhrin asemaan vaan kohtaa kaikki aktiivisina yhteiskunnalliseen toimintaan kykenevinä yksilöinen. Kriittinen pedagogi ei lähesty oppilaita pelastajana vaan pyrkii tukemaan ihmisten välistä dialogia ja yksilön emansipoitumista lisäämällä yhteiskunnallista tietoisuuttaan juuri dialogin keinoin. Pedagogisen ajattelua ohjaa toivon tematiikka sekä muutokseen aktivoiva ja kannustava asenne. (Suoranta & Ryynänen 2014, 119–12; kts myös Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 318–319; Tomperi 2001.)

Mainitsemisen arvoiset ovat myös amerikkalaista kriittistä pedagogiikkaa sittemmin kehittäneet Henry Giroux ja Peter McLaren. Heidän yhteisteoksessaan *Kriittinen pedagogiikka* Giroux ja McLaren (2001, 29–31) korostavat, ettei ole yhtä, kaikki suuntaukset kattavaa teoriaa, vaan kyse on kriittisestä kasvatusorientaatiosta, jossa pyritään kasvatuksen keinoin vähentämään epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. Yhteinen tavoite eri suuntauksille on kriittinen suhtautuminen vallitseviin pedagogisiin käytänteisiin. Tarkoitus on puolustaa vähäosaisia ja tehdä näkyväksi opetuksen poliittiset, kulttuuriset, sosiaaliset ja taloudelliset kytkökset. Kriittinen orientaation yksi keskeinen tavoite on uudelleen ajatella demokraattisuutta kouluissa. Alan edustajat haluavat myös aktiivisesti eroon käsityksestä koulusta historiattomana,

[13] Emansipaatio viittaa vapautumiseen epätasa-arvoisuudesta ja siihen liittyvästä vallankäytöstä. Kasvatuksen kontekstissa käsite yhdistetään yksilön itsenäisyyden ja omaehtoisuuden tunnistamiseen sekä toiminnan mahdollistamiseen ja siihen kannustamiseen. (Suoranta & Ryynänen 2014, 203.)
[14] Käsittelen dialogisuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle luvussa 4.6.

puhtaan rationaalisena sekä neutraalina maaperänä, jossa objektiivista tietoa siirretään sukupolvelta toiselle. (Giroux & McLaren 2001, 29–31.)

Vaikka kriittinen pedagogiikka pyrkii Kriittistä teoriaa käytännönläheisempään teoretisointiin, Girouxin ja McLarenin mukaan (2001, 33–35) mukaan liike ei ole vielä tehnyt tarpeeksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi. He kirjoittavat kriittisen pedagogiikan diskursiivisesta ongelmasta. Tietyissä kriittistä pedagogiikkaa edustavissa suuntauksissa on keskitytty liikaa teorian jalostamiseen ja sellaisen kriittisen diskurssin luomiseen, joka ei ota aktiivisesti kantaa uusiin mahdollisiin kriittisiin käytäntöihin. Kriittisen pedagogiikan harjoittajat eivät ole onnistuneet vaihtamaan ” - - kritiikin kieltä mahdollisuuden kieleen ” (mt., 34). Koulu on edelleen kiinni valistuksen ajan ihanteissa eikä ole päässyt kiinni ” - - modernin ylevimpiin päämääriin, joissa järki kytketään arvoihin ja eettiset pohdinnat yksilön vapautumisen ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden hankkeisiin” (mt., 34). Koulujärjestelmä ja opetussuunnitelmia ei ole kyetty muuttamaan tavoitteiden mukaisiksi, koska keskeistä on ollut kouluttaa opettajat ymmärtämään tuoreita teoreettisia näkökulmia. Giroux painottaakin, että koululaitosta tulisi pyrkiä muuttamaan lähtökohdiltaan emansipatoriseksi ja näin aidosti demokraattiseksi instituutioksi.[15] (Giroux, 2001, 35; kts myös Burbules & Berk 1999, 9.)

Kriittinen kasvatustiede on traditionsa ja tiedon intressinsä kautta vakiinnuttanut paikkansa suomalaisessa sekä kansainvälisissä koulujärjestelmissä, mutta mikä on sen yhteys kriittiseen ajatteluun? Siljander sekä Tomperi, Vuorikoski ja Kiilakoski kysyvät kaikki saman kysymyksen: onko mielekästä puhua kriittisestä kasvatustieteestä, kun tieteen tekeminen on aina lähtökohtaisesti kriittistä toimintaa? (Siljander 2016, 143; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 11.) Analyysiosio tarjoaa pohdintoja tähän kysymykseen, kun tarkastelen kriittistä ajattelun roolia ja käsitteestä syntyvää ymmärrystä kuvataidekasvatuksen kontekstissa.

---

[15] Palaan kriittiseen mahdollisuuden kielen merkitykseen analyysiluvuissa.

4 KRIITTINEN AJATTELU KUVATAIDEKASVATUKSESSA

Analyysiosuudessa käsittelen kriittisen ajatellun ja kuvataidekasvatuksen suhdetta seitsemän artikkelin kautta. Vertaan ja keskustelutan artikkeleiden tarjoamia näkökulmia kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen kriittisestä ajattelusta. Aineiston artikkeleiden esittämien näkökulmien väliin jää teoreettisia aukkoja, joita täydennän kriittisen ajattelua tutkineiden kasvatustietelijöiden näkemyksillä. Vaikka tutkielma muotonsa puolesta tukee lineaarisesti rakentuvaa argumentaatiota, on tutkielman analyysiosuus tulkittava enemmin kollaasimaiseksi rakennelmaksi, jossa kaikki kappaleet muodostavat kirjavan vuorovaikutteisen kokonaisuuden. Näkökulmat asettuvat tutkimuskysymyksen ympärille käsitekartan tavoin ja lähestyvät aihetta eri suunnista. Valittujen näkökulmien järjestys ja kappaleiden rajat toimivat vain kirjoittamista jäsentävinä työkaluna. Jokainen luku esittää huomioita ja hahmotelmia, jotka ovat verkostomaisessa suhteessa myös muihin näkökulmiin, minkä vuoksi analyysiluvut sisältävät väistämättä myös päällekkäisyyksiä ja toistoa. Analyysin tarkoitus on tehdä näkyväksi käsitteen ymmärrykseen liittyviä erilaisia käsityksiä ja etsiä niitä yhdistäviä ja erottavia elementtejä. Kappaleet eivät kollaasimaisena kokonaisuutena tarjoa selkeää johtopäätöstä tutkimuskysymykseen, vaan nostavat esiin näkymiä kriittisen ajattelun roolista kuvataidekasvatuksessa.

Ennen varsinaista analyysiosuutta käsittelen valitsemani näkökulmat Jennifer Moonin jäsennystä soveltaen. Käyn läpi perusteluita näkökulmien valinnalle ja pohjustan lyhyesti jokaisen perusasetelman. Toisessa kappaleessa jatkan pohjustusta käymällä läpi valittujen kuvataidekasvatus-artikkeleiden keskeiset sisällöt. Luvusta 4.3 eteenpäin aloita varsinaisen analyysiosuuden.

4.1 NÄKÖKULMAT

Näkökulmat kriittisen ajattelun tarkasteluun olen valinnut nojaten jo aiemmin esiteltyyn Jennifer Moonin kirjallisuuskatsaukseen ja sen pohjalta tunnistettuihin lähestymistapoihin. Moonin esittämät lähestymistavat kriittiseen ajatteluun ovat logiikka, taito, pedagogia, olemisen tapa, kehitykselliset näkökulmat sekä yleiskatsaus. Opinnäytteeni noudattaa listan viimeisen kohdan periaatetta pyrkimällä kokonaiskuvan hahmottamiseen. Jäljelle jäävät viisi lähestymistapaa asettavat lähtökohdan opinnäytteeni analyysiosuuden rungolle. Seuraavassa käyn läpi Moonin listan jokaisen lähestymistavan ja sen paikan omassa jäsennyksessäni.

Moonin ensimmäinen lähestymistapa on *logiikka*, joka on nähty keskeisenä kriittistä ajattelua määrittävänä ajattelun mallina (Moonin 2007, 38). Sanalla voidaan viitata moniin erilaisiin logiikan muotoihin. Formaali logiikka on tieteen ala, jossa ”- - tutkitaan ajattelun lakeja, tiedon yleistä muotoa, muodollisesti pätevän päättelyn ja todistamisen sääntöjä” (Tieteentermipankki 2021j). Ala pyrkii arvostelmien tarkkaan kielelliseen jäsentämiseen (Tieteentermipankki 2021j). Formaalin logiikkaan liitetään tyypillisesti ajatus totuudesta ja varmoista johtopäätelmistä (Moon 2007, 38; kts myös Lipman 2019, 257). *Informaali* logiikka ei tähtää universaaliin totuuteen, vaan siinä päättelyä ja arvostelmia ohjaavat kriteerit[16] toimivat arkikielen ja arkisen todellisuuden sääntöjä noudattaen. Informaali logiikka osoittaa päättelyketjujen heikkoudet ja vahvuudet. (Lipman 2019, 257.) Yksi yleisimmistä harhaluuloista on yksinkertaistus loogisista päättelyn taidoista kriittisenä ajatteluna. Kasvatuksen näkökulmasta kriittisen ajattelu ei tyhjenny puhtaaseen logiikan opettamiseen, vaikka loogisuus nähdään kriittisen ajattelun yhtenä osana ja sitä tukevana ajattelun tapana. (Lipman, 2019, 97.) Tomperin (2017, 96) mukaan kriittinen ajattelu tavoittelee loogista päättelyä pätevän argumentaation muodostamisessa,

[16] Käsittelen kriteerien merkitystä kriittiselle ajattelulle luvussa 3.4

mutta sen rinnalla keskeistä on yksilön reflektiivisyys suhteessa omaan arvomaailmaan ja moraalisiin kysymyksiin.

Tomperi määrittelee kriittisen ajattelun harkinta- ja arvostelykyvyksi, ” - - joka kohdistuu sisällöllisesti (tai kokemuksellisesti) merkityksellisiin ajattelun kohteisiin.” (Tomperi 2017, 96–97). Puhdas logiikka ei ylety näihin ajattelun tavoitteisiin. Moon (2007, 40) kirjoittaa miten väittämä voi olla loogisesti pätevä, mutta silti sisällöltään soveltumaton ohjaamaan kriittisen ajattelijan toimintaa moraalisesti kestävään suuntaan.[17] Looginen päättely pyrkii löytämään vahvimman argumentin, mikä ei istu automaattisesti kriittisen ajattelun tavoitteisiin. Mikäli kriittinen ajattelu ymmärretään kyvyksi haastaa olemassa olevia ajattelun malleja, ei loogisten sääntöjen noudattaminen ole sille hedelmällisin lähtökohta. Moon (2007, 40) kirjoittaa, miten kriittisen ajattelun tutkijoiden keskuudessa on nähtävissä jakautumista kahteen leiriin. Toisessa ovat ne, jotka keskittyvät loogiseen argumentaation prosessiin ja toisessa ne, jotka tarkastelevat kriittistä ajattelua oppimisen, tiedon, tietokäsityksen, arvojen ja uskomusten näkökulmasta. (Moon 2007, 40.) Koska olen tässä tutkielmassa kiinnostunut tietokäsityksen ja arvojen merkityksestä kriittiselle ajattelulle yli loogisen päättelytaitojen, en opinnäytteessäni tarkastele kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa logiikan näkökulmasta. Koska loogisuutta voidaan tarkastella myös vastauksena ajattelun ja arvostelmien uskottavuuteen, sivuan loogisuuden teemoja luvuissa 4.4 *Taito ja valmius* ja 4.5 *Reflektio, tunteet ja tieto*.

Moonin (2007, 45) listan toinen lähestymistapa on *taito*. Ajatus kriittisestä ajattelusta taitona, on oleellinen aiheen teoretisointia määrittävässä keskustelussa. Moon pohtii kirjassaan, onko taitokeskeinen lähestyminen kriittisen ajattelun opettamiseen riittävää vai jättääkö se huomiotta jotakin oleellista kriittisen ajattelun luonteesta? (Moon 2007, 45.) Taito voidaan ymmärtää harjoittamisen kautta kehitettävänä ominaisuutena, josta esimerkkinä käytetään usein soittiminen hallintaa. Esimerkiksi viulun soitto vaatii runsaasti harjoittelua, jotta taito kehittyy ja pysyy yllä. Katariina Holma argumentoi artikkelissaan kriittisen ajattelun puhdasta taitokeskeisyyttä vastaan ja painottaa *valmiuksien* merkitystä (Holma 2013, 98). Valmius viittaa yksilön kykyyn soveltaa

[17] Kirjoitan moraalin ja moraalisen toiminnan merkityksestä kriittiselle ajattelulle luvussa 4.4.

kriittistä ajattelua omaan toimintaansa, jonka toteutumiseen ajattelija tarvitsee taidon lisäksi motivaatiota ja mahdollisuuksia (Tomperi 2017, 98). Yksilön tunteiden ja taipumusten merkitys ohjaa kriittistä ajattelua pois puhtaan rationaalisesta määritelmästä kohti moraalista reflektiivistä ajattelua ja toimintaa (Holma 2013, 98). Neljäntenä lähestymistapana Moon (2007, 48) listaa kriittisen *olemisen tavan* (way of being), ja tarkemmassa jäsennyksessään yhdistää sen juuri kriittisen ajattelun valmiuden ajatukseen. Yhdistän Moonin lähestymistavat *taito* sekä *olemisen tapa* samaan lukuun 4.4 *Taito ja valmius*.

Moonin kutsuu listansa kolmatta lähestymistapaa *pedagogiseksi lähestymiseksi*. Pedagogialla Moon (2007, 46) tarkoittaa keskittymistä olosuhteisiin, joissa kriittistä ajattelua halutaan tukea ja mahdollistaa. Lähestymistavassa on oleellista kiinnittää huomiota psykologian merkitykseen kriittisen ajattelun toteutumisessa. Ympäristön, ilmapiirin ja tunteiden vaikutus yksilön ja yhteisön mahdollisuuksiin käsitellä tietoa kriittisesti, voivat asettua viime kädessä kriittisen ajattelun mahdollistajaksi tai esteeksi. Lähestymistapa korostaa opetuksen käytäntöjä. (Moon 2007, 46.) Vaikka opinnäytteeni ei syvenny opetuskäytäntöihin, katson, että pedagogisen ajattelun eli oppimistilanteiden fasilitointiin liittyvät toimenpiteet ovat erottamaton osa kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa. Tomperin (2017, 101) mukaan kriittinen ajattelun opettaminen on riippuvainen psykologisista taustatekijöistä kuten sosiaalisesta kontekstista ja psyykkisitä resursseista. Myös ajattelun aiheen merkitys on oleellinen kriittisen ajattelulle osana kasvatusta. (Tomperi 2017, 101.) Tutkielmani lähteet rajautuvat kasvatustieteellisiin ja kasvatusfilosofisiin aineistoihin, mutta käsittelen niiden kautta myös psykologisia ja Moonin mukaisia pedagogisia näkökulmia luvussa 4.5 *Reflektio, tunteet ja tieto*.

Moonin (2007, 49) neljäs lähestymistapa tarkastelee kriittistä ajattelua *oppijan kehityksen* näkökulmasta ja on edellisen lähestymistavan mukaisesti myös tiukasti sidottu kasvatukselliseen kontekstiin sekä opettamiseen. Lähestymistavassa kriittisen ajattelun kehitystä jäsennetään erilaisten laadullisten kehityskulkujen kautta, joiden avulla opetusmenetelmiä ja sisältöjä on mahdollista rytmittää oppijoiden kehityksen mukaisesti yksikertaisista ajattelun harjoitteista ja sisällöistä kompleksisimpiin kokonaisuuksiin ja tehtäviin. Moon esittelee tutkija Deanna Kuhnin jäsennyksen, jossa keskeisiä ajattelun kehityksen

kohteita kriittiseksi ajattelijaksi kasvamisessa ovat metakognitiiviset taidot, metastrategiset prosessit ja epistemologinen ymmärrys tiedon luonteesta (Moon 2007, 49; [Kuhn 1999].) Käsittelyssä ovat siis reflektiivisen ajattelun taidot, joissa ajattelija käsittelee omia sekä muiden tietämisen ja toimisen tapoja sekä luo henkilökohtaisen epistemologisen suhteen maailmaan. Koska kehityksellinen lähestyminen kurottaa kohti didaktisia näkökulmia kriittiseen ajatteluun ja asettuu näin tutkielman rajauksen reunamille, käsittelen Moonin lähestymistavan mukaisia metakognitiivisia näkökulmia kuvataidekasvatuksessa ilman varsinaista kehityksellistä fokusta luvussa 4.5 *Reflektio, Tunteet ja Tieto*.

Moonin listaa varioiden olen valinnut opinnäytteeni lähestymistavoiksi kahteen lukuun jakautuvat näkökulmat: *taito ja valmius* sekä *reflektio, tunteet ja tieto*. Näiden lisäksi kuvataidekasvatuksen alan sekä muusta kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta nousi esiin kaksi listan ulkopuolista näkökulmaa: kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun suhde sekä kollektiivinen ajattelu. Ensimmäinen lähestymistapa pureutuu kriittisyys-sanan monimerkityksellisyyteen ja erilaisiin kriittisyyden muotoihin, joita alustin luvussa 3. Molemmat kriittisyydet edustavat keskeisiä kasvatusajattelua muokkaavia ilmiöitä, mutta niiden keskinäinen suhde ja käsitykset kriittisyyden luonteesta sisältävät tiettyjä eroja ja yhtäläisyyksiä (Burbules & Berk 1999). Kollektiivinen ajattelu taas haastaa kriittisen ajattelun yksilökeskeisyyttä. Käsittelen yhteisön, dialogin ja sosiaalisuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle, joka on lähestymistapana oleellinen ja erityisen merkityksellinen kaikelle pedagogiselle toiminnalle, mutta on historiallisessa käsitteen määrittelyssä jäänyt marginaaliin. Seuraavassa luvussa esittelen aineistoni artikkelit.

4.2 ARTIKKELIT

Jotta analyysiosuus olisi mahdollisimman selkeä, käyn seuraavassa läpi jokaisen kuvataidekasvatus-artikkelin pääpointit ja keskeiset näkökulmat. Lyhyet esittelyt referoivat artikkeleiden sisältöjä. Analyysikappaleissa en käsittele kaikkia artikkeleita systemaattisesti valitun näkökulman läpi, vaan keskityn tarkastelemaan artikkeleita päätutkimuskysymyksen kautta. Kokoan analyysikappaleissa näkökulmiin sopivia kollaasin omaisia jäsennyksiä tekstien sisällöistä, eli keskustelutan kirjoittajien näkemyksiä toisiinsa ja muuhun kriittisestä ajattelusta tehtyyn tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Esittelyillä pyrin välttämään kirjoittajien argumenttien irrallisuutta analyysissä. Käyn esittelyiden yhteydessä läpi myös artikkeleiden esittämät kriittisen ajattelun -määritelmät ja niiden vaikutukset analyysiin.

Paul Duncum (2008) käsittelee artikkelissaan *Thinking critically about critical thinking: towards a post-critical, dialogic pedagogy for popular visual culture* kriittisen pedagogiikan menetelmiä sekä kriittisen ajattelun opettamista kuvataidekasvatuksen kontekstissa. Teksti syventyy opetustilanteisiin, joissa populaarikulttuurin kuvastoa tarkastellaan kriittisesti. Duncumin argumentoi kuvataideopettajien soveltamien Kriittisestä teoriasta kumpuavien kriittisen pedagogiikan menetelmien olevan usein ongelmallisia ja tuottavan tavoitteiden vastaisia tuloksia oppilaiden asenteissa ja oppimisessa. Teksti käsittelee opettajan valtaa valmiiksi määritellyn kriittisen asenteen siirtämisessä oppilaisiin ja kyseenalaistaa Kriittisen teorian lähtökohtana populaarikuvaston tarkastelulle. Duncumin mukaan kriittisessä tarkastelussa on tärkeää ottaa huomioon populaarikulttuurin ilmiöiden monitulkintaisuus ja kompleksisuus sekä ilmiön suhde luokkahuoneen omaan kulttuurin, joka voi valtasuhteiltaan ja dynamiikoiltaan vaikuttaa merkittävästi oppimistilanteiden kulkuun. Hän tarjoaa tilalle post-kriittistä ja dialogista pedagogiikkaa, joka asettaa keskiöön oppilaiden omat kokemusmaailmat ja mahdollistaa kriittisen teorian kahden periaatteen toteutumisen luokkahuoneessa: voimaantumisen ja muutoksen (empowerment and transformation). Duncum ei esitä tekstissään kriittiselle ajattelulle määritelmää, joka selventäisi Kriittisen teorian ja kriittisen ajattelun suhdetta, vaan kriittisyyden käsite tuntuu linkittyvän Kriittiseen teoriaan sen kaikissa

merkityksissä läpi tekstin. Duncumin artikkeli on kirjoitettu Iso-Britannian koulujärjestelmän kontekstiin. (Duncum 2008.)

Kuvataidekasvattaja ja tutkija Nancy Lampertin (2011) artikkeli *A study of an after-school art programme and critical thinking* käsittelee kriittisen ajattelun kehittymistä alakouluikäisten taidekerhotoiminnan kontekstissa Yhdysvalloissa. Kirjoittaja kehitti ja toteutti taidepedagogista enquiry based art -opetusmenetelmää ja testasi sen tehokkuutta oppilaidensa kriittisen ajattelun kehityksessä. Opetus suunniteltiin ja toteutettiin yhteistyössä kahdeksan monialaisen kanditason (undergraduate) korkeakouluopiskelijan kanssa, jotka opiskelivat taiteiden, taidekasvatuksen ja sosiaalistieteiden koulutusohjelmissa. Taidekerhoihin osallistuvat lapset olivat 8–10-vuotiaita ja kerho järjestettiin 12 viikon ajan kahdesti viikossa koulupäivien jälkeen. Oppilaat saivat perusopetuksessa tavallisesti alle tunnin taideopetusta viikossa. Hanke kantoi nimeä *Community arts project* ja sen tarkoituksena on lisätä alakouluikäisten lasten kuvataideopetusta alueella. Lampert esittelee omaan tutkimukseensa pohjaavan näkemyksen siitä, millaisia pedagogisia menetelmiä seuraten kuvataideopetus kykenee kehittämään oppilaiden kriittistä ajattelua. Hän määrittelee artikkelin aluksi järjestelmällisesti kriittisen ajattelun ja siihen tähtäävät opetusmenetelmälliset valinnat. Lampert myös vahvistaa menetelmiensä pätevyyttä testaamalla taidekerhon oppilaita kriittistä ajattelua mittaavalla tieteellisellä testillä *Test of Critical Thinking*. Oppilaat tekivät testin kerhon alkaessa ja viimeisen tapaamiskerran päätteeksi. Testi sisälsi kymmenen tilannekuvausta tai tarinaa, joita seurasi tarinoita koskevia monivalintakysymyksiä. Testin perusteella oppilaiden kriittisen ajattelun taidot kohenivat kerhon aikana. (Lampert 2011.) En kuitenkaan käsittele testin tuloksia analyysiosuudessa, koska en kykene tämän tutkielman puitteissa perehtymään sen rakenteeseen ja tapaan tunnistaa ja testata kriittistä ajattelua.

James Haywood Rolling Jr. (2013) kirjoittaa artikkelissaan *Art as Social Response and Responsibility: Reframing Critical Thinking in Art Education as a Basis for Altruistic Intent* altruismin[18] merkityksestä taiteen tekemisessä ja

[18] Ymmärrän altruismin Rollingin tekstin kontekstissa toisten etujen huomioimisena sekä pyyteettömänä ja epäitsekkääseen toimintana. Altruismia pidetään itsekkyyden ja egoismin vastakohtana. (Tieteen termipankki 2021x)

kuvataidekasvatuksessa. Hän näkee altruismin kriittisen ajattelun korkeimpana muotona ja avaa artikkelissaan kuvataidekasvatuksen erityislaatuisuutta kriittistä ajattelua kehittävänä toimintana. Keskeistä on Rollingin taidekäsitys, jossa taiteen sosiaalisbiologinen ja evolutiivinen merkitys kulttuuria luovana toimintana kultivoi kollektiivista kriittistä ajattelua. Taidekäsitys sisältää myös oletuksen taiteen tekemisestä sosiaalisena ja yhteiskunnallisesti vastuullisena toimintana. Altruismin merkitystä havainnollistetaan erilaisten opetuskäytäntöjen kautta, joiden sovellutuksia Rolling avaa omien alakouluikäisten taidekerhoissa toteutettujen opetustilanteiden kautta. Tekstin konteksti asettuu Yhdysvaltoihin. Erilaisten taidepedagogisten menetelmien avulla Rolling havainnollistaa, miten kuvataidekasvatus ei ole vain teknisten taitojen opettelemista, vaan aktiivista ja altruistista kulttuurin luomista, mikä palvelee myös kriittiseksi ajattelijaksi kasvamista. Rolling määrittelee tekstissään kriittisen ajattelun ja käsittelee omaa altruismiin pohjaavaa teoretisointiaan suhteessa kuvataidekasvatuksen alalta tunnistamiinsa muihin näkökulmiin. (Rolling 2013.) Avaan määritelmää ja näkökulmia tulevissa analyysiluvuissa.

Melanie L. Buffingtonin (2007) artikkeli *Contemporary Approaches to Critical Thinking and the Worls Wide Web* tarkastelee kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa WWWn eli World Wide Webin näkökulmasta. Buffington on kiinnostunut, miten internet toimii osana kriittisen ajattelun opettamista kuvataideluokassa. Artikkeli on kirjallisuuskatsaus aiheeseen ja on kirjoitettu vuonna 2007. Internetin ja digitaalisaation kiihtyvän kehityksen vuoksi, artikkelissa esitetyt ajatukset WWWstä osana kuvataideopetusta ovat osiltaan vanhentuneita. Artikkeli käsittelee internetin roolia tiedon hankinnassa ajalle merkityksellisten digitaitojen kautta. Vaikka internetin ja teknologian käyttöön liittyvät osat katsauksesta eivät palvele analyysiäni, kriittisen ajattelun käsittelyssä Buffingtonin katsaus osallistuu ajankohtaiseen keskusteluun. Artikkelin aluksi Buffington purkaa osiin havainnon kriittisen ajattelun monimerkityksellisyydestä ja sen määrittelyyn liittyvistä ristiriitaisuuksista ja puutteista. Hän käy läpi käsitteen historiaa James Streibin tutkimukseen nojaten aina John Deweyn tiede- ja tutkimuskeskeisestä kriittisestä ajattelusta 1900-luvun alusta aina 1992 luvulle Robert Ennisin ja Harvey Siegelin rationaaliseen ja ongelmaratkaisukeskeiseen näkemykseen. Buffington päätyy tarkastelemaan ja soveltamaan 2000-luvun

alussa annettuja määritelmiä ja laatii katsaustaan ohjaavan kuvataidekasvatusta palvelevan jäsennyksen näiden pohjalta. Buffington korostaa määritelmässään erilaisten näkökulmien tarkastelun merkitystä ja prosessinomaista ajattelua, joka tukee kuvataidekasvatukselle ominaista toimintaa ja tiedon käsittelemisen sekä tuottamisen tapoja. Määritelmän mukaan kriittinen ajattelu linkittyy taidekritiikkiin ja sisältää erilaisten tulkintojen tunnistamista ja niiden moninaisuuden merkityksen ymmärtämisen. (Buffington 2007.)

Taiteilija ja kuvataidekasvattaja Gabo Camnitzer käsittelee kriittistä ajattelua taiteessa ja taideopetuksessa erityisesti korkeakoulutuksen kontekstissa ja on koonnut ajatuksensa kolmen artikkelin kokonaisuudeksi. Hänen kolme artikkeliaan ovat ainoat tutkielman aineistossa, joita ei ole vertaisarvioitu. Artikkeleista ensimmmäisessä *Affirmative Uncertainty: Critical Thinking in Art Education – Part 1: Poking "Critical" with a Stick* Caminitzer (2015a) käsittelee tutkielmani kannalta keskeistä kysymystä eli kriittinen ajattelu -käsitteen roolia osana kuvataidekasvatusta. Teksti purkaa osiin käsitteen epämääräräisyyteen ja määrittelyn puutteeseen liittyviä pedagogisia ongelmia, jotka ovat Caminitzer mukaan valitettavan yleisiä kuvataidekasvatuksen ja -koulutuksen kontekstissa. Caminitzerin mukaan käsitteen huolimaton käyttö luo pohjaa väärinymmärryksille ja väärinkäytölle, eikä palvele tavoitetta kasvattaa eettisesti ajattelevia ja toimivia ihmisiä, jotka kykenevät otsikon mukaiseen myönteiseen epävarmuuteen (*affirmative uncertainty*). Artikkelissa käydään läpi rationaalisuuden merkitystä käsitteen määrittelylle, taitokeskeisen kriittisen ajattelun näkökulmia sekä tietokäsityksen merkitystä. Caminitzer käsittelee myös kriittisen ajattelun liukumista osaksi markkinatalouskeskeistä kasvatuspuhetta ja pohtii mahdollisuuksia toimia tätä liikettä vastaan. (Caminitzer 2015a.)

Caminitzerin (2015b) toinen artikkeli *Affirmative Uncertainty – Crtical thinking in arts education part 2: From ethical to critical* pureutuu kriittisen ajattelun ja eettisyyden yhteyteen. Caminitzerin väite on, että kriittisen ajattelun yksi ongelmista kasvatuksen kontekstissa on eettisen koodiston puuttuminen käsitteen määrittelyssä. Eettisyydellä viitataan sekä luokkahuoneissa vallitsevaan turvalliseen, vastuulliseen ja rakentavaan oppimisilmapiiriin, että kriittistä ajattelua määrittävään ajattelun malliin. Kriittisen ajatteluun yhdistetään usein moraalin merkitys, mutta Caminitzer uskoo eettisyyden sopivan paremmin

kriittistä ajattelua ohjaavaksi käsitteeksi sen kontekstisidonnaisuuden ansiosta. Hän käsittelee kontekstisidonnaisuuden tärkeyttä ja siihen sisältyviä mahdollisia sudenkuoppia. Kriittistä ajattelua käsitellään työkaluna, jonka kautta voimme tarkastella maailmaa, mutta joka ei itsessään anna vastauksia sovellettavista malleista tiedon käsittelyyn. Caminitzer kirjoittaa myös taideopetuksen piilevistä arvoista ja korostaa jaettujen arvojen kommunikoimisen merkitystä. (Caminitzer 2015b.)

Caminitzerin (2016) kolmas artikkeli *Affirmative Uncertainty – Crtical thinking in arts education part 2: Ethical Affimation and Expansion* käsittelee kriittisen ajattelulle asetettavia tavoitteita ja hahmottelee kuvaa otsikon mukaisesta eettisestä ja myönteinen *laajenemisesta* (expansion) tavoiteltavana ajattelun mallina. Lähtökohdaksi Caminitzer summaa yleisen käsityksen kriittisestä ajattelusta, joka pelkistyy abstraktiin informaaliin logiikkaan ja kohteestaan etäännytettyyn kritiikin muotoon, joka ei haasta vaan toistaa jo olemassa olevia hyväksyttyjä malleja. Suhteessa antamaansa määritelmään Caminitzer korostaa mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen löytämisen merkitystä kriittisessä ajattelussa. Caminitzerin myönteinen (*affirmative*) rinnastuu Henry Girouxin ajatukseen mahdollisuuden kielestä (kts. s.52). Caminitzer argumentoi negatiivista maailmankuvaa ruokkivaa kriittisyyttä vastaan, joka opettaa vain virheiden etsimiseen ja niiden tunnistamiseen. Caminitzer käsittelee kriittistä ajattelua myös taiteellisen tutkimuksen ja taiteen institutionalisoitumisen näkökulmasta. Caminitzer käsittelee myös kriittisen ajattelun valmiuden ideaa ja käyttää metaforana kriittisyyden tanssiaskelia. Toimintaan siirtymisen merkitys teorian muodostumisessa on väylä muutokseen, joka on Caminitzerin mukaan kriittisen ajattelun keskeinen tavoite. Teksti käsittelee myös kriittisen ajattelulle ominaisten tilojen ja ilmapiirin merkitystä ja näkee liiallisen itsesensuurin ja virheiden pelon pahimpana esteenä kriittiselle ajattelulle. Caminitzer painottaa yhteisen vastuun ja luottamuksen merkitystä muutokseen tähtäävän ajattelun mahdollistajana. (Caminitzer 2016.)

Seuraavassa aloitan analyysiosuuden käsittelemällä kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan suhdetta, eroja ja yhtäläisyyksiä.

4.3 KAKSI ERILAISTA KRIITTISYYTTÄ

Kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan suhteesta ovat seikkaperäisesti kirjoittaneet Nicholas Burbules ja Rupert Berk artikkelissaan *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relation, Difference and Limits*. Käytän tätä tekstiä pohjana kahden termin välisen eron hahmottamiseen. Tarkastelen aihetta kuvataidekasvatuksen kontekstissa pääsääntöisesti kuvataidekasvatuksen emeritus professorin Paul Duncumin artikkelin kautta.

Burbulesin ja Berkin (1999, 1–3, 11) mukaan kriittisyyttä, joka ohjaa refleksiiviseen hegemonisen[19] tiedon huolelliseen arviontiin, voidaan pitää molempien kriittisen ajattelun sekä kriittisen pedagogiikan perustana ja keskeisenä päämääränä. Molemmat näkemykset jakavat huolen yksilöiden sekä yhteisön kyvyistä kriittisyyteen ja ovat yksilön vapauden ja demokraattisen yhteiskunnan asialla välinpitämättömyyttä vastaan. Molemmat käsittelevät kriittisyyttä keinona paljastaa maailmassa jo piileviä näkökulmia ja järjestelmiä. Yhteisistä tavoitteesta huolimatta sanan *kriittisyys* sisältöön liittyy virityksiä, jotka vievät näkemyksiä eri suuntiin. (Burbules & Berk 1999, 1–3, 11.)

Näkemysten ja niitä edustavien ajattelijoiden välillä on kuitenkin vastakkainasetteluun viittaavia jännitteitä, joista osa liittyy käsitteitä typistäviin ja näiden historiasta kumpuaviin määrittelyihin, joita Burbules ja Berk hyödyntävät havainnollistaessaan näkemysten eroja (Burbules & Berk 1999). Näkemyksiä on kuitenkin tarpeetonta asettaa polaarisesti vastakkain tai ajatella, että ne eivät voisi olla rakentavassa dialogissa keskenään. Erojen hahmottaminen on myös riippuvainen kriittiselle ajattelulle annetusta määritelmästä, johon, kuten tutkielmani on tähän asti antanut ymmärtää, liittyy paljon monitulkintaisuutta kasvatusta käsittelevässä keskustelussa. Kun puhun tässä luvussa kriittisestä ajattelusta, noudattaa se Burbulesin ja Berkin jäsennystä käsitteen luonteesta suhteessa kriittiseen pedagogiikkaan.

Paul Duncum (2008, 248) kirjoittaa artikkelissaan kriittisen ajattelusta osana populaarikulttuurin kuvaston tarkastelua kuvataide- sekä mediakasvatuksessa.

[19] Hegemonialla viitataan käsitykseen vallalla olevista kulttuurisista rakenteista ja niihin liittyvistä säännöistä ja tottumuksista. Hegemoniset käytänteet pyrkivät ylläpitämään omia toimintatapojaan ja hiljentämään vaihtoehtoiset pyrkimykset. (Tieteen termipankki 2021k.)

Hän näkee kriittisyyttä soveltavan opetuksen osittain ongelmallisena ja painottaa dialogisuuden merkitystä. Duncum kirjoittaa:

> ” I contend in this paper that critical thinking is necessary to deal with the struggles over values and beliefs played out everyday in and through visual imagery, but alone it is seriously deficient. The development of critical thinking must be approached through a dialogical pedagogy, what British media educators variously call a ‘playful form of pedagogy’ (Buckingham 2003: 58) ‘or post-critical pedagogy’ (Green 1998: 180). Kindergarten to Year 12 (K–12) media teachers in Britain, who have long and deep experience of teaching popular culture, have found that critical theory translated directly into a critical pedagogy without the leavening of dialogue simply does not work.”
>
> ”Esitän tässä artikkelissa väittämän, että kriittistä ajattelua tarvitaan arvojen ja uskomusten käsittelyssä ja näiden välisissä kamppailuissa, joita käydään jatkuvasti visuaalisen kuvaston keinoin. Yksinään se on kuitenkin riittämätön. Kriittisen ajattelun kehittämistä tulee lähestyä dialogisen pedagogiikan kautta, jota brittiläiset mediakasvattajat kutsuvat vaihtelevasti "pedagogiikan leikkisäksi muodoksi" (Buckingham 2003: 58) "tai postkriittiseksi pedagogiikaksi" (Green 1998: 180). Brittiläiset opettajat, joilla on pitkä kokemus populaarikulttuurin opetuksesta aina varhaiskasvatuksesta 12-vuotiaisiin, ovat havainneet kriittisen teorian siirtämisen suoraan kriittiseen pedagogiikkaan ilman dialogisuuden ulottuvuutta käyttökelvottomaksi."
>
> (Duncum 2008, 248[20])

Ottamatta vielä kantaa Duncumin näkemykseen kriittisestä pedagogiikasta, kriittinen ajattelu jää määrittelemättömänä käsitteenä abstraktiksi kuvataidekasvatuksen tavoitteeksi. Oma luentani Duncumista yhdistää kriittisen ajattelun Kriittiseen teoriaan ja sitä kautta kriittiseen pedagogiikkaan. Duncumin asettaa tekstissään oletukseksi yhden kriittisyyden muodon. Artikkelissa käsitellyt ongelmat liittyvät kriittisen pedagogiikan menetelmiin, eivätkä käsittele

[20] Kirjoittajan vapaa käännös.

varsinaisesti kriittistä ajattelua, vaikka hän käyttää käsitettä kuvaamaan oppimisen päämääriä.

Kuvataidekasvattaja James Haywood Rolling Jr. (2013, 6) on tunnistanut kriittisen ajattelun käsitteen määrittelemisen ongelman kuvataiteen opetuksessa. Geahigania, Stouttia ja Walkeria siteeraten Rolling kirjoittaa kriittisen ajattelun linkittymisestä taidekritiikin ja erilaisten arvostelmien ja tulkintojen käsittelyyn. (mt., 6 [Geahigan, 1999; Stout, 1995; Walker, 1996]). Nadanerin näkemystä lainaten Rolling mainitsee myös kriittisestä teoriasta kumpuavaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja valtapositioiden tunnistamiseen kuvataidekasvatuksessa elävänä kriittisen ajattelun mallina (mt., 6 [Nadaner, 1998, 168]). Rolling lisää listaan Anderssonin näkemyksen kriittisyydestä kykynä arvostaa moninaisuutta ja sen erilaisia esteettisiä ja älyllisiä ilmenemismuotoja (Rolling 2013, 6 [Anderson, 1990]). Myös kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzer (2015a, 44) on huomannut käsitteen määrittelyn puutteellisuuden. Kriittiselle ajattelulle annettujen määritelmien moninaisuus ja siihen liittyvät erilaiset tulkinnat jäävät usein huomaamatta ja käsittelemättä, ja tutkijat ja opettajat jäävät kiinni omiin määritelmiinsä. Käsitteen taustojen ja sen määrittelyyn liittyvät keskustelun ohittaminen mahdollistaa väärin käytön ja voi johtaa myös väärinymmärryksiin. (Caminitzer 2015a, 44.)

Burbulesin ja Berkin (1999, 3) mukaan kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan erojen kautta on hahmotettavissa kaksi erilaista kriittisyyden muotoa. Erimielisyys kriittisyydestä liittyy kysymykseen sitoutuneisuudesta poliittiseen ja sosiaalisesti oikeudenmukaiseen ajatteluun ja toimintaan. Kriittisen pedagogiikan periaatteet lähtevät liikkeelle epäoikeudenmukaisten rakenteiden tunnistamisesta ja näiden purkamisesta. Oppimisen on tapahduttava tietoisena sitä ja muuta yhteiskuntaan ohjaavista rakenteista. (Burbules & Berk 1999, 2–3.) Kriittinen ajattelu taas lähestyy maailmaa avointen kysymysten kautta ja painottaa yksilön mahdollisuutta omakohtaiseen oivaltamiseen. Kriittisyyden oppiminen on tiedon huolellista arvioimista ja totuuden tavoittelua, joka tähtää parhaan mahdollisen tiedon ohjaamaan ajatteluun sekä toimintaan. (Burbules & Berk 1999, 2.) Kuvataidekasvattaja Nancy Lampertin (2011, 56) määrittelee artikkelissaan kriittisen ajattelun juuri avointen kysymysten kautta. Lampertin mukaan kasvatustieteen tutkijoiden keskuudessa on olemassa konsensus

kriittisen ajattelusta tutkivana toimintana, joka lähestyy tietoa avoimina kysymyksinä. (Lampert 2011, 56 [Astin 1993; Ewell 1994; King 1990, 1992, 1994, 1995, 2002; King et al. 1998; Tsui 2002].) Tunnistan konsensuksen myös muista lähteistä (Tomperi 2017, 107–108; Lipman 2019, 30). Ymmärrän avoimet kysymykset laadullisiksi kysymyksiksi, joihin ei ole olemassa vain yhtä oikeaa vastausta. Kriittistä ajattelua voidaan siis perustellusti kuvata avoimia kysymyksiä tutkivaksi toiminnaksi.

Kriittisen pedagogiikan edustajat tarttuvat arvostelmissaan ensimmäiseksi kriittisen ajattelun oletettuun rationaaliseen, etäännytettyyn ja objektiiviseen tapaan suhtautua avoimiin kysymyksiin (Burbules & Berk 1999, 11). Puhtaan loogisen ajattelun taakka, joka seuraa kriittisen ajattelun määritelmää, voidaan kuitenkin siirtää sivuun, sillä ajankohtaisten määritelmien valossa kriittisen ajattelun suhde tietoon ei typisty näihin määreisiin. (Burbules & Berk 1999; kts. myös Holma 2013, 98; Tomperi 2017, 96; Lipman 2019, 97.) Näkemysten erot liittyvät ilman loogis-rationaalisuuttakin kriittisen ajattelun epäpoliittisuuteen ja moraaliseen neutraaliuteen. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta pelkkä tiedon huolellinen arvioiminen ei ole riittävää, vaan todellisuuden tutkimiseen on suhtauduttavat muutokseen tähtäävällä asenteella. (Burbules & Berk 1999, 9.)

Burbulesin ja Berkin (1999, 9) mukaan Kriittisen ajattelun määrittelyyn liitetään oleellisesti ajatus toimintaan pyrkivästä *valmiudesta*,[21] mutta kriittinen pedagogiikan näkökulmasta kriittiseen ajattelu suhtautuu naivisti tiedon arvioimisen ja toiminnan suhteeseen. Toimintaan johtava kriittinen ajattelu ei ota huomioon erilaisia rakenteellisia esteitä ja epätasa-arvoisuuksia, jotka kytkeytyvät siirtymiseen ajattelusta toimintaan. Kriittinen ajattelu ottaa toiminnan ja ajattelun suhteen itsestään selvänä helponna askeleena. Erityisesti kriittisen pedagogiikan Freireläinen ajattelumalli korostaa juuri toiminnan esisijaisuutta ja siihen keskittymistä, koska pelkkä älyllinen ajattelu ei riitä muutokseen. Ajattelu on merkittävää vain suhteessa siitä kumpuavaan toimintaan. (Burbules & Berk

[21] Käsittelen tarkemmin luvussa 4.4.

1999, 9 [Freire 1970a, 48]; kts myös Tomperi 2001; Vuorikoski ja Kiilaakoski 2005, 318–319; Suoranta ja Ryynänen 2014, 119–121.)

Kriittinen ajattelu ei väistä tavoitetta toimia paremman ja sosiaalisesti oikeudenmukaisen yhteiskunnan hyväksi, ja näkee sen myös ansioituneen kriittisen ajattelun tuloksena. Sosiaalisten rakenteiden muuttamista ei kuitenkaan asetetta ajattelun lähtökohdaksi, eikä kriittinen ajattelu pyri rajaamaan ajattelua ohjaavia arvoja tai päämääriä. Kriittinen ajattelu lähestyy poliittisia aiheita oppimistilanteina, jotka nostavat esiin kriittistä ajattelua kehittäviä erilaisia näkemyksiä. (Burbules & Berk 1999, 11–13.)

Kriittinen ajattelu puolestaan nostaa esiin kriittisessä pedagogiikassa piilevän indoktrinoivan[22] opetuksen vaaran. Kriittisyys, jonka perusta on sosiaalisten rakenteiden ja vallan muotojen purkamisessa, sisältää oletuksen objektiivisista olosuhteista ja jaetusta käsityksestä todellisuudesta. Kun todellisuus kostuu lähtökohtaisesti sortavista rakenteista, joiden muuttaminen on kaiken toiminnan ydin, opetus on altis indoktrinaation piirteille. Kriittisyyden kohteeksi asettuu tällöin kaikki muu, paitsi kriittisen pedagogiikalle asetetut lähtökohdat ja oletukset, joista käsin todellisuus määritellään. (Burbules & Berk 1999, 12, 14; kts myös Holma 2013, 99.)

Kriittinen pedagogiikka vastaa indoktrinaatioväitteeseen vetoamalla vallitsevan opetuksen näennäiseen neutraaliin luonteeseen. Kaikkea opetusta ohjaavat poliittiset periaatteet, ja oppilaat on herätettävä tarkastelemaan näitä rakenteita kriittisesti. Kriittinen ajattelun puolueettomuus on välinpitämättömyyttä normatiivista rakenteista, jotka määrittävät myös oppimisen ja opettamisen todellisuutta. Erityisesti kouluun ja sen sosiaaliseen rakentuneisuuteen liittyvät elementit jäävät kriittisessä ajattelussa helposti taka-alalle. (Burbules & Berk 1999, 12, 14.)

Kuvataidekasvattaja Paul Duncum (2008, 250) ilmaisee artikkelissaan myös huolen indoktrinoivasta opetuksesta. Opettajalähtöinen opetus ja valmiiksi annettu kriittinen näkökulma populaarikuvaston tutkimiseen saa oppilaat vain

[22] Indoktrinaatiolla Burbueles ja Berk viittaavat tiedon iskostamiseen oppilaisiin sellaisenaan ilman oppilaiden omakohtaista ajattelua tai kyseenalaistamisen mahdollisuutta. Indoktrinaatioon liittyy käsitys autoritäärisestä opettajasta. (Burbules & Berk 1999, 12, 14.)

noudattamaan mekaanisesti annettuja ohjeita. Duncum siteeraa Rebecca Herrmannia ja kuvaa kuvataiteen opetuksen tehtävänantoa, jossa käsiteltiin valokuvaa asetta kantavasta lapsesta. Kuvasta käydyn yhteisen keskustelun jälkeen opettaja pyysi oppilaita tekemään itse kuvallisia vastamainoksia lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa vastaan. Kuvaan reagoimisen rajaaminen tiettyyn näkökulmaan rajoitti myös oppilaiden mahdollisuuksia kriittiseen omakohtaiseen ajatteluun. (Duncum 2008, 250; [Herrmann 2005].)

Esimerkissä ongelman ydin on oppilaiden omien kokemusten sivuuttaminen ja itsenäisen ajattelun puuttuminen aiheen käsittelyssä. En kuitenkaan liittäisi tätä ongelmaa suoraan kriittiseen pedagogiikkaan. Koska käsitteet ovat määrittelemättä, ongelman ydin liikkuu kriittisen teorian ja kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun välimaastossa. Duncumin tekstistä on esitetty historiallinen katsaus Kriittisen teorian ydin ajatuksiin (Duncum 2008, 249), mutta koska kriittisen ajattelun sekä kriittisen pedagogiikan määritelmät puuttuvat, syntyy vaikutelma Kriittisestä teoriasta ja kriittisen pedagogiikasta lähes synonyymeina.[23] Kriittisyyden kehystäminen näin johtaa näkemykseen, jossa kriittisyys tarkoittaa Kriittisen teorian mukaisten yhteiskuntateorioiden suoraa siirtämistä oppilaisiin. Duncumin tavasta kirjoittaa ongelmasta ja tekstissä esitettyjen useiden esimerkeistä syntyy kuva, että tällaista kriittisyyttä siirtävää opetusta tapahtuu kuvataideopetuksessa paljonkin (Duncum 2008) ja ongelma on kaikissa sama: populaarikuvaston tarkasteleminen opettajan määrittelemästä kriittisestä näkökulmasta.

Duncum (2008, 253) käy artikkelissaan läpi tilannetta, jossa kuvataidetunnilla käsiteltiin mediakuvastoa post-kolonialistisen teorian näkökulmasta. Opettajan tapa kontekstualisoida rasismia sisältäviä stereotypioita sekä esittää vaihtoehtoisia positiivisia reprensentaatiota oppilaille törmäsi opettajan tietämättömyyteen ja opetusta ohjaaviin ennakko-oletuksiin. Se miten nuoret itse tulkitsevat kyseistä kuvastoa on monimutkaisempaa ja monitahoisempaa kuin opettajan tarjoama yksinkertaistava vastakkainasettelu. Duncumin mukaan oppilaat voivat tulkita kuvia jopa täysin vastakkaisilla tavoilla verrattuna opettajan

[23] Luvussa 3.2 esittämieni näkökulmien valossa kriittinen pedagogiikka hyödyntää Kriittistä teoriaa, mutta on pohjimmiltaan pedagogista toimintaa ja määrittyy myös niistä lähtökohdista teoreettiseksi omaksi kokonaisuudekseen.

tarjoamaan asetelmaan. Tapa kehystää kuvasto ohitti oppilaiden omat kokemukset, ajatukset ja kuvaston mahdolliset vaikutukset nuorten identiteetteihin. (Duncum 2008, 253.)

James Haywood Rolling Jr. pitää kuvataidekasvatuksen yhteiskunnallista ja vastuullisuuteen (socially responsible) kasvattavaa ulottuvuutta merkittävänä. Rolling nostaa esiin Dipti Desain ja Graeme Chalmersin näkemyksen vastuullisuuden väärinkäytökseen liittyvistä riskeistä. Ongelmat syntyvät, jos opettaja käyttää opetustilannetta oman henkilökohtaisen poliittisen agendansa edistämiseen. Väärinkäytöstä on myös ideologisesti indoktrinoiva opetus, joka tuo luokkahuoneeseen liian rankkoja ilmiöitä ja siirtää niiden kautta valmiita ajatusmalleja oppilaisiin. (Rolling 2013, 7 [Desai ja Chalmers 2007].) Duncumin esimerkeissä on kyse Rolling kuvaamista väärinkäytöksistä, jotka eivät liity suoraan kriittiseen pedagogiikkaan tai kriittisen ajatteluun, vaan näyttäytyvät opetusmetodisena ongelmana, joka jättää huomiotta kriittisen pedagogiikan luonteen ja sen ytimessä olevan *dialogisuuden*.

Burbules ja Berk näkevät dialogisuuden kriittisen pedagogiikalle olennaisena elementtinä, jonka mukaiset tavoitteet sisältyvät myös kriittisen ajatteluun (Burbules & Berk 1999, 7; kts myös Tomperi 2017, 98). Dialogisuus on jälleen uusi käsite, joka kaipaa määrittelyä. Burbulesin ja Berkin (1999, 7) mukaan kriittinen pedagogiikka käsittelee dialogisuutta konkreettisena ihmisten välisenä olemisena ja kommunikaationa. Dialogisuus on välttämätöntä, kun tavoitellaan muutosta kollektiivisen toiminnan kautta. (Burbules & Berk 1999, 7.) Tomperin (2001, 62) mukaan erityisesti Freiren näkemys dialogisuudesta asettuu myös vastaan tallettavaa opetusta (kts s.51). Tiedon etsimisessä keskeistä on dialoginen suhde sekä kannustus toimintaan ja maailman muuttamiseen. (Tomperi 2001, 62 [Freire 1997]; kts myös Burbules & Berk 1999, 9–10.) Freiren näkemys siis jakaa Duncumin huolen autoritäärisestä opettajasta.

Kriittisen ajattelun kontekstissa käsite viittaa enemmän dialogiseen *ajatteluun* (Burbules ja Berk 1999, 7), jonka ymmärrän reflektiivisenä suhtautumisena omiin ja muiden näkemyksiin. Burbulesin ja Berkin (1999, 10) mukaan dialogi ei tässä merkityksessä välttämättä edellytä konkreettisesti muita ihmisiä, vaan yksilö voi harjoittaa dialogista ajattelua itsenäisesti. Kriittisen ajattelun tutkijat kuitenkin

korostavat, että sosiokulttuurisen kontekstin hahmottamiseksi sekä dialogisen ajattelun kehittyminen vaativat myös yhteisöä ja suoraa sosiaalista vuorovaikutusta muiden kanssa. (Burbules ja Berk 1999, 10.) Myös Duncum (2008, 254) näkee dialogisuuden tärkeänä kuvataiteen opetuksen välineenä ja vastauksena muotoilemaansa kriittisyyden ongelmaan. Dialoginen opettaminen ei pyri Duncumin määritelmän mukaiseen kriittisyyden häivyttämiseen tai aseta opettajaa neutraaliin fasilitaattorin rooliin. Dialogisuus ja kriittisyys ymmärretään keskusteluna oppilaiden ja opettajien kesken, jossa kuvia ja ilmiöitä käsitellään oppivasta yhteisöstä kumpuavien tulkintojen kautta. (Duncum 2008, 254.) Käsittelen kollektiivisuuden ja dialogisuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle tarkemmin luvussa 4.6.

Kriittisyyksien eroja ja yhtäläisyyksiä voidaan tarkastella myös pedagogisten olosuhteiden näkökulmasta. Nancy Lampert (2011, 60) käsittelee artikkelissaan taidekerhotoimintaa Yhdysvalloissa alueella, jossa Lampertin kertomuksen mukaan oli paljon rikollisuutta ja huumeongelmia. Näitä teemoja ja oppilaiden kokemuksia omasta elinympäristöstä ryhmä käsitteli myös kerhon yhteydessä taiteen keinoin. (Lampert 2011, 60.) Kuvauksesta voi tehdä oletuksen, että kyseessä on vähänvaraisten ihmisten asuinalue. Lampertin (2011, 56) artikkeli keskittyi vahvasti kriittisen ajattelun periaatteisiin ja korosti oppimisen tutkivuuttaa ja avointen kysymysten merkitystä kriittisen ajattelun kehittymisessä kuvataidekasvatuksessa. Samaan aikaan pedagogisen toiminnan lähtökohta sisälsi ajatuksen kuvataidekerhon tarjoamisesta alueella, jossa lapset saivat normaalisti perusopetuksessa vain alle tunnin kuvataideopetusta viikossa (Lampert 2011, 56.) Tietämättä enempää Lampertin hankkeesta, opetuksen organisoinnin lähtökohtia voi tulkita kriittisen pedagogiikan mukaiseksi toiminnaksi vähävaraisten oppilaiden toimijuuden tukemiseen ja muutokseen tähtäävänä toimintana. Kriittinen pedagogiikka ja kriittisen ajattelun periaatteet olivat läsnä yhtäaikaisesti, koska kriittisen pedagogiikka ulottuu yhteiskunnallisena toimintana kriittistä ajattelua laajempaan kontekstiin. Burbules ja Berkin artikkelin näkökulmia tulkiten, kriittinen ajattelu ei ota kantaa rakenteellisiin ja institutionaalisiin ajattelun reunaehtoihin tavalla, jolla kriittinen pedagogiikka puolestaan pyrkii toiminnassaan näitä purkamaan ja uudelleen ajattelemaan. Kriittinen pedagogi toimii muuttaakseen käytäntöjä, joissa opetusta

järjestetään. (Burbules & Berk 1999, 9). Koska kriittistä pedagogiikkaa ohjaavat julkilausutusti tavoitteet tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtäävästä toiminnasta (Burbules & Berk 1999, 7–8; kts myös Giroux 2001, 29-31), rakenteellinen muutos olosuhteissa vaatii kriittisen pedagogiikan muutosvoimaa, jotta kriittinen ajattelua edistävä opetus on kaikille saavutettavissa.

Duncumin artikkeli käsittelee erityisesti katsomisen ja kuvista keskustelun dynamiikkaa kuvataidekasvatuksessa, ja jättää taiteellisen ja visuaalisen tekemisen ja toiminnan pienempään rooliin. Kuvien tulkintaan liittyviä kriittisyyden muotoja voi havainnollistaa tarkastelemalla kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan tiedonintressejä. Burbulesin ja Berkin (1999, 3) erottelun mukaan kriittinen ajattelulla on kaksi erillistä tapaa katsoa: toinen keskittyy kuvaan ja sen ominaisuuksien tutkimiseen ja toinen kuvan tekoon ja tuottamiseen liittyvien prosessien pohdintaan. Kriittinen pedagogiikka taas suhtautuu tiedon intressissään asiaan holistisemmin ja eikä näe mahdollisena kuvattua erottelua. Aspektit ovat kytkeytyneitä toisiinsa ja niitä tulee tarkastella kokonaisuutena. (Burbules & Berk 1999, 3.) Eri painotuksilla pyritään kohti erilaisia päämääriä, kahta erilaista kriittisyyttä, joiden tunnistaminen auttaa hahmottamaan kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan roolia kuvataidekasvatuksessa. On myös tärkeä muistaa, ettei taiteen tai visuaalisen kulttuurin ilmiöiden tarkastelu tai taiteellinen toiminta tarvitse lähtökohtaisesti sisältää kriittisyyttä, vaan näitä voi lähestyä kasvatuksessa myös muulla tavoin.

Vaikka Duncumin artikkelin lähtökohdat jäivät määrittelyjen puutteen vuoksi epäselväksi, tunnistan esitetyt haasteet populaarikuvaston kriittisessä luennassa kuvataideopetuksessa. Kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun välisen suhteen tarkasteleminen havainnollistaa, miten representaatioiden luoman todellisuuden kriittinen tarkasteleminen dialogisesti vaatii tarkkuutta. On pysyttävä avoimena erilaisille kokemuksille ja havainnoille, jopa vaikeille ja ristiriitaisille, mutta luotava yhtäaikaisesti kriittinen ikkuna kuvien sisään ja taakse kätkeytyville vaikutteille sekä poliittisille ja sosiaalisille pyrkimyksille. Duncumin kyseenalaistavaa suhdetta kriittisyyteen voi tarkastella myös Girouxin mainitseman mahdollisuuden kielen näkökulmasta (kts s. 52). Kriittisyydelle on asetettava odotuksia paitsi olemassa olevien rakenteiden ja ongelmien tunnistamiseksi, mutta myös taitona suuntautua kohti jotakin uutta ja

vaihtoehtoista (Giroux 2001, 33–35). Myös Gabo Caminitzer kirjoittaa artikkelissaan kriittisyydestä, joka on kykenevä myönteiseen asenteeseen ja suuntautumaan ongelmien sijaan mahdollisuuksia kohti (Caminitzer 2016, 32; kts myös Männistö 2018, 52; Burbules & Berk 1999, 19). Caminitzerin ja Duncumin tapa uudelleen määrittää kriittisyyden luonnetta tähtää ennen kaikkea toisin näkemiseen ja tekemiseen.

Paul Duncumin artikkeli osuu tutkimuskysymykseni ytimeen ja vahvistaa premissiäni määrittelyn tarpeesta. Duncumin argumentit pedagogisen ajattelun dialogisista lähtökohdista ovat muusta kirjallisuudesta nousevien kriittisen ajattelun määritelmien jäljillä. Duncum ehdottaa kriittisen ajattelun tilalle kuitenkin post-kriittistä ja dialogista pedagogiaa populaarikulttuurin kuvaston tarkasteluun, eli luo uusia käsitteitä kriittisyydeksi kutsutun taidon opettamiseksi. Uuden käsitteen kehittäminen riisuu kriittisyyden sen käsitehistoriallisesta taakasta, mitä voi tarkastella yhtenä potentiaalisena vaihtoehtona kasvatuspäämäärien käsitteellistämiseen selkeyttämiseksi. Jatkan kuitenkin kriittisen ajattelun tutkimista ja seuraavassa kappaleessa siirryn käsittelemään taidon ja valmiuden merkityksiä.

4.4 TAITO JA VALMIUS

Taito ja valmius osana kriittistä ajattelua kietoutuvat keskusteluun kriittisestä ajattelusta moraalisena toimintana. Tässä kappaleessa käsittelen taidon merkitystä kasvatuksessa ja valmiuden merkitystä kriittisen ajattelun määritelmälle.

Juha Varton (2005, 206–207) kirjoittaa taidosta kykynä, joka vaatii harjaantumista ja ylläpitäviä toistoja. Pelkästään tieto siitä, miten joku asia tulisi tehdä ei riitä taidon kehittymiseen, vaan asialle on annettava aikaa ja sitä on tutkittava toiminnan ja konkreettisten vastusten kautta. Taitavuus on yksilöstä itsestään riippuvaa toimintaa, joka harjoittelun kautta vie oppijan sisälle tiedon tuottamisen prosesseihin. Varto kuvaa miten koululaitoksen yksi perusperiaate eli tiedon siirto sukupolvelta toiselle keskittyy usein taidon sijasta *osaamiseen*. Osaaminen sisältää ajatuksen olemassa olevasta tietopaketista, joka oppilaiden tulee sellaisenaan omaksua. (Varto 2005, 206–207.) Varton jäsennystä voidaan tarkastella suhteessa Lipmanin (2019, 30) kahteen eri kasvatuksen paradigmaan. Karkeasti jaettuna osaaminen on normaalikäytännön standardiparadgiman mukaista kasvatustoimintaa ja taito reflektiivisen paradigman näkemyksen mukainen käsitys opettamisesta (kts s. 37).

Varton käsittelemä taito viittaa siis tiedon syntymiseen toiminnassa. Kriittisen ajattelun taito, myös silloin kun ajattelu käsitetään vain abstraktiksi mielen sisäiseksi toiminnaksi, sisältää saman ajatuksen. Filosofi Jennifer Mulnixin (2010, 464–466) määritelmän mukaan kriittinen ajattelu taito pyrkii erilaisten väittämien pätevyyden ja näiden välisten suhteiden tunnistamiseen sekä tarkkaan argumentaatioon. Mulnixille kriittistä ajattelua määrittää myös itseään korjaava reflektio.[24] Ajattelua voidaan harjoitella ja pitää yllä tutkimalla erilaisten argumenttien loogisuutta ja totuusperäisyyttä, vertailemalla näitä keskenään ja muodostamalla omia näkemyksiä tukevia argumentteja. (Mulnix 2010, 464–466.)

[24] Käsittelen aihetta luvussa 4.5.

Käsitys ajattelun taidosta korostaa, ettei kriittistä ajattelua voi opettaa vain kerryttämällä tietoa siitä, millaista kyseinen ajattelu on.

Ongelmia kriittisen ajattelun taitokeskeisyyteen syntyy, kun asiaa käsitellään moraalin näkökulmasta. Mulnixin (2010, 466) mukaan kriittinen ajattelu antaa vastauksen kysymykseen *miten* ajatella, mutta ei ota kantaa ajattelun sisältöön. Avointen kysymysten periaatetta noudattaen, Mulnix korostaa kriittistä ajattelua taitavana ajatteluna, jolla ei ole yhteyttä ajattelua määrittävään moraalisiin päämääriin. (Mulnix 2010, 466.)

”Accordingly, any model of critical thinking that asserts that there are definite ends at which critical thinking aims—in terms of what we should or should not believe, or how we should or should not behave—is deeply suspicious.”

” It is a theory about how to think, not about how to live.”

"Näin ollen mikä tahansa kriittisen ajattelun malli, joka väittää, että kriittisellä ajattelulla on määrätyt päämäärät – mitä meidän pitäisi tai ei pitäisi uskoa tai miten meidän pitäisi tai ei pitäisi käyttäytyä – on erittäin epäilyttävää."

"Se on teoria siitä, miten ajatella, ei siitä, miten tulisi elää."

(Mulnix 2010, 466[25])

On totta, että kriittinen ajattelu, jonka päämäärät ovat valmiiksi asetetut ja ylhäältä annetut, ei toteutua sille annettua tehtävää itsenäisestä ajattelusta ja harkinnasta. Tätä voidaan käsitellä yhtenä mahdollisena erona kriittisen ajattelun ja kriittisen pedagogiikan välillä (kts. s.65). Ymmärrän kuitenkin kriittisen ajatteluun liitettävän moraalisen ulottuvuuden julkilausumana, joka tunnustaa puhtaan kognitiivisen ajattelun ja rationaalisen harkinnan mahdottomuuden. Holma (2013, 98–99) kirjoittaa miten kriittinen ajattelu ei ole vain abstraktia toimintaa, vaan sitä toteuttavat yksilöt, kriittiset ajattelijat. Vaikka kriittinen ajattelu pyrkisi kohti totuutta ja keskittyisi erilaisten väitteiden pätevyyden arvioimiseen, ei se ole koskaan moraalisesti neutraalia. Kriittiseen ajatteluun liittyy oleellisesti ajatus itseään korjaavasta ajattelusta, joka vaatii yksilöltä kykyä

[25] Kirjoittajan vapaat käännökset.

henkilökohtaisten mieltymysten, tunteiden ja tavoitteiden reflektointiin eli rehellisyyteen, mikä itsessään on jo sidottu moralisiin päämääriin. (Holma 2013, 98–99.)

Yksilö, joka oppii taidon, pitää sitä yllä ja on kykenevä soveltamaan sitä, joutuu taitoa soveltaessaan siis väistämättä vastakkain erilaisten eettismoraalisten kysymysten kanssa. Tomperin mukaan: ”- - rationaalisen ja episteemisen vastuullisuuden ulottuvuus erottaa kriittisen ajattelun merkityksen kognitiivisten taitojen puhtaasti teknisestä ja välineellisesti soveltamisesta” (Tomperi 2017, 97). Kriittinen ajattelu kytkeytyy oppijaan itseensä, hänen persoonaansa ja maailmankuvaansa. Ajatus mekaanisesta kriittisestä ajattelusta kasvatuksen keskeisenä päämääränä luo oletuksen myös koulun ja opetuksen moraalisesta ja poliittisesta neutraaliudesta, mikä on jo aikaisemmin tässä opinnäytteessä osoitettu ongelmalliseksi (kts luku 3.1).

Mulnix (2010, 466) myöntää moraalisen harkinnan yhteyden kriittiseen ajatteluun, mutta näkee asian itsestään selvänä:

> ”Insofar as the critical thinker is made more autonomous by learning to utilize the skills of critical thinking, it is an insult to suggest that she cannot determine for herself what the morally good life consists in. This is to beg the question against differing ethics and outlooks. The skills associated with quality critical thinking will never prescribe any sort of attitude or ethical stance concerning egocentrism or sociocentrism.”
>
> ”Sikäli kuin kriittinen ajattelija oppii itsenäiseksi ajattelijaksi hyödyntämällä kriittisen ajattelun taitoja, on loukkaavaa väittää, ettei hän osaisi itse päättää, mistä moraalisesti hyvä elämä koostuu. Asetelma herättää kysymyksiä erilaisista eettisyyteen liittyvistä eriävistä näkemyksistä. Laadukkaan kriittiseen ajatteluun liittyvät taidot eivät koskaan edellytä minkäänlaista

eettistä asemoitumista itsekeskeiseen tai yhteiskuntakeskeiseen eettiseen näkökulmaan.”

(Mulnix 2010, 466[26])

Mulnixin näkemys tuntuu osittain hämmentävältä. Ymmärrän, ettei kriittiselle ajattelulle ole hedelmällistä määrittää staattisia moraalisia päämääriä, mutta jos ajattelu ei kytkeydy arvoihin ja moraalisiin päämääriin, jää se väistämättä abstraktion tasolle. Varton mukaan taitoa on historiallisesti pidetty vallankumouksen välineenä; teoria on vain tiedon siirtoa, mutta taito vie uuden äärelle ja kohti muutoksen mahdollisuutta (Varto 2005, 210). Tästäkin näkökulmasta kriittisen ajattelun voi tulkita ylettyvän arvojen ja moraalisten kysymysten tarkasteluun.

Holman mukaan näkemys puhtaasta taitokeskeisestä määritelmästä ilman moraalista toimijuutta on osoittautunut ” - - paitsi demokraattisen yhteiskunnan kasvatuspäämääränä kestämättömäksi myös käsitteellisesti ongelmalliseksi” (Holma 2013, 97). Holma kuvaa toista määrittelyn tapaa, jossa kriittiseen ajatteluun liitetään paitsi ajatus taidosta myös *valmiudesta*, joka tarkoittaa niitä yksilön ominaisuuksia ja tekijöitä, jotka mahdollistavat ajattelun siirtymisen myös moraaliseen toimintaa. (Holma 2013, 97.)

Moraalisiin päämäärin sidottu valmius viittaa ajatteluun omakohtaisena toimintana. Tomperin (2017, 201,98) mukaan kriittistä ajattelua on tuettava juuri oppilaiden omien kiinnostuksen kohteiden ja heitä motivoivien ajattelun sisältöjen avulla. Taidon itsenäinen ja omakohtainen soveltaminen vaatii halua ja taipumuksia sekä mahdollisuuksia soveltaa opittua taitoa käytäntöön. (Tomperi 2017, 101, 98.) Myös Lipman kirjoittaa ajattelun merkityksellisyyden yhteydestä toimintaan. Ajattelua motivoi kokemus hallittavista ja merkityksellisestä tietosisällöstä, mikä edesauttaa ajattelun siirtymistä toimintaan. (Lipman 2019, 236.)

Nancy Lampert (2011, 59–60) tunnistaa artikkelissaan omakohtaisen ajattelun merkityksen. Taidekerhon kriittistä ajattelua kehittävä tutkiva kuvataidekasvatus (creative enquiry) käsitteli oppilaiden omia kokemuksia, identiteettejä ja

[26] Kirjoittajan vapaa käännös.

elämysmaailmoja taiteen keinoin. Taidekerholaiset saivat tehtäväkseen suunnitella pahvisen laatikon, jossa sisäpuoli edustaa oppilaan sisäistä kokemusta itsestään ja omasta identiteetistä ja ulkopuoli, miten muut hänet näkevät. Toinen tehtävä käsitteli ympäristön ja yhteisön identiteettejä, kun oppilaat suunnittelivat kirjan kannen kuvaamaan omia asuinalueittaan ja siellä elävää yhteisöä. (Lampert, 2011, 59–60.)

Tomperi (2017) ja Holma (2013) puhuvat kriittisen ajattelun valmiuden linkittyvän *moraaliseen* toimintaan. Sanoja moraali ja eettisyys käytetään usein toistensa synonyymeja, ja molemmat voidaan laskea filosofisen osa-alueen etiikan[27] tutkimuskohteiksi. Moraalista tai eettistä toimintaa pidetään kuvauksena hyvään ja oikeaan pyrkivistä teoista. (Tieteen termipankki 2021.) Käsitykset etiikan ja moraalisfilosofian eri suuntauksista ja teorioista vaikuttavat yksityiskohtaisiin käsityksiin kriittisestä ajattelusta moraaliseettisenä toimintana, mutta eivät mahdu tähän tutkielmaan.

Kuvataidekasvattaja Gabo Caminitzerin (2015a, 45) mukaan valmiuden ja toiminnan ulottuvuus osana kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa on määritelmällisesti oleellinen. Vaikka on perusteltua puhua eettismoraalisesta toiminnasta, Caminitzer näkee kahden käsitteen välillä sävy eroja. Hän kyseenalaistaa moraalin ohjaavana periaatteena ja pohtii artikkelissaan eettisyyden roolia osana kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa. Caminitzerin mukaan moraali yhdistyy helposti universaaleihin ja kaikkialla päteviin ja kyseenalaistamattomiin arvoihin. Oletus lähtökohtaisesti jaetuista arvoista ei ota huomioon erilaisten arvojärjestelmien rakentuneisuutta ja kontekstisidonnaisuutta, ja voi sulkea yksilöitä kollektiivisen kriittisen ajattelun ja dialogin ulkopuolelle. Caminitzer on huolissaan kuvataidekasvatuksen tavasta toimia piilevien arvojen ohjaamana, mutta tekee pohdinnoissaan silti selkeän eron arvorelativistisiin näkemyksiin. Caminitzerin mukaan kriittiseen ajatteluun

[27] Etiikka tutkii oikean, väärän, hyvän ja pahan luonnetta sekä moraalisia kysymyksiä (Tieteen termipankki 2021b).

kuuluu käsitys avoimesta keskustelusta ajattelua ohjaavista arvoista. (Caminitzer 2015a, 45, 2015b, 13–14.) Caminitzer kirjoittaa:

” Within the art education, where assesment is so subjective, there is a necessity for us to embrace the intersubjective uncertainty that characterizes our work.”

"Taidekasvatuksessa, jossa arviointi on niin subjektiivista, meidän on omaksuttava ja arvostettava työllemme ominaista intersubjektiivista epävarmuutta."

(Caminitzer 2015b, 14[28])

Taiteen ja visuaalisen kulttuurin äärellä yksilöiden henkilökohtaiset näkemykset ja kokemukset kohtaavat ja limittyvät laajempiin jaettuihin käsityksiin ja tulkintoihin ja osoittavat miten eri tavoin koemme ja ymmärrämme erilaisia ilmiöitä. Caminitzerin näkemystä tulkiten samankaltainen herkkyys, kiinnostus ja arvostus yksilöiden arvomaailmoita ja niiden eroavaisuuksia kohtaan mahdollistaa eettisen kriittiseen ajattelun.

Rollingille (2013, 7, 12) kriittisen ajattelun valmiuden ajatus edustaa laajemmin työkalua altruistisiin sosiokulttuurisiin interventioihin. Altruismi määrittyy Rolling tekstissä ajattelun korkeimmaksi muodoksi, joka toteutuu tiedon ja arvojen jakamisena opetuksessa. Hänelle kriittinen ajattelu ei ole vain yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen pyrkivää ajattelua ja arvostelmien punnintaa, vaan ylisukupolvista vuorovaikutusta ja kulttuurista jatkumoa. Rollingin näkemys pitää sisällään evolutiivisen perspektiivinen, jossa kriittisen ajattelun taito on kehittynyt yhteydestä muihin ihmisiin ja tähän suhteeseen liittyvään eettismoraaliseen vastuuseen. (Rolling 2013, 7, 12.)

Ymmärrän Rolling määritelmän korostavan epäitsekästä ja pyyteetöntä yhteiskunnallista osallistumista, joka toteutuu kuvataidekasvatuksessa avoimena dialogina ja tapana tutkia kulttuurin ilmentymiä ja reagoida näihin. Ajatus kulttuurisesta jatkumosta liittyy yksilön autonomian kasvattamiseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Taide ja visuaalinen kulttuuri ovat kriittisen ajattelun toteuttamisen ja kriittisen toiminnan välineitä, jotka osallistuvat kulttuuristen ja

[28] Kirjoittajan vapaa käännös.

yhteiskunnallisten kehityskulkujen muokkaamiseen. Taiteellinen toimintaan liittyvä kriittinen ajattelu paitsi reagoi ja käy keskustelua yhteisön arvoista, myös muokkaa olemassa olevaa ja tuottaa kokemuksia jaetusta ja yhteisestä kulttuuriperimästä. Rolling kirjoittaa:

” Given that social response and responsibility are unavoidable in the making of art, isn't the school day a prime location for learners to go about the work of creating culture? The art classroom welcomes the critical thinker as the agent of culture.”

”Kun yhteiskunnallinen vastuullinen toiminta on erottamaton osa taiteen tekemisestä, eikö koulupäivä ole oiva paikka kulttuurin luomiselle? Kuvataideluokassa kriittinen ajattelija on kulttuurinen toimija."

(Rolling Jr. 2013, 7[29])

Myös Melanie L. Buffington (2007, 21) käsittelee artikkelissaan internetin ja digitaitojen roolia kriittisen ajattelun kehittymisessä Rollingin näkemystä soveltaen. Oppilaiden digitaitoja kehittämällä sekä konkreettisen digitaalisen sisällön tuottaminen itse, laajentaa käsitystä internetistä ja mahdollistaa syvällisen kriittisen reflektion. Digitaalisen sisällön suunnittelu, toteutus ja julkaisu ovat esimerkkejä konkreettisesta osallistumisesta, jossa toiminnan kautta syntyy tietoa digitaalisen maailman toimintaperiaatteista. (Buffington 2007, 21.) Internetissä elävät erilaiset meemit ja kuvastot ovat konkreettinen esimerkki Rollingin kulttuurisesta jatkumosta. Ihmiset pääsevät nopeasti toistensa ajatusten äärelle, muokkaavat niitä ja luovat ajattelun jatkumoa. Digitaalisen materiaalin tuottaminen ja sen levittäminen ei tietenkään automaattisesti kehitä kriittisen ajattelua vaan oleellista on toimintaa ohjaava kriittisen ajattelun taito.

Caminitzer (2016, 29) käyttää kriittiselle ajattelulle merkityksellisestä ajattelusta ja toiminnasta esimerkkinä kriittisyyden tanssiaskeleita. Nähdäkseen laajemmin ja voidakseen pohtia ja arvioida tieto reflektiivisesti, tanssijan on astuttava sivuun tanssilattialta. Tanssilattian reunalla abstrakti ajattelu saa tilaa. Soveltaakseen ajattelua toimintaan tanssijan on otettava uusi askel eteen takaisin muiden tanssijoiden joukkoon jakaakseen ajatuksensa ja näkemyksensä. Tanssin metafora

[29] Kirjoittajan vapaa käännös.

sisältää myös ajatuksen liikkuvasta ajattelusta ja yksilön alati muuttuvasta asemasta suhteessa tietoon ja yhteisöön. (Caminitzer 2016, 29.) Perttu Männistö tukee Caminitzerin ajatusta ja lisää kriittisen ajattelun prosessiin vielä oman toiminnan arvioimisen ja reflektion, jonka avulla taitoa on mahdollista kehittää eteenpäin. Askeleet taakse ja eteen edustava jatkuvaa ajattelunprosessia, ja luovat rakenteen uudenlaisen ajattelun syntymiselle. (Männistö 2018, 53.)

Filosofien ja filosofiakasvattajien keskuudessa argumentaation taito on yksi keskeinen tapa jakaa ja tehdä näkyväksi kriittistä ajattelua. Kyvyt perustella näkemyksensä ja niiden mahdollisimman tarkka sanallistaminen sekä muiden näkemyksien kunnioittaminen ovat dialogisuuden ja demokraattisen yhteiskunnan kannalta oleellista. (Tomperi 2017, 97.) Kuvataidekasvatuksessa sanallista argumentaatiota käytetään yhtä lailla omien ajatusten ja tulkintojen kommunikoimiseen puheen tai tekstin avulla.

Kuvallisessa tai kehollisessa työskentelyssä ajattelu siirtyy kommunikaatioksi hyödyntäen sekä kielellisiä representatiivisia merkkejä, että viitteellisiä symbolisia ja aistisia merkityksiä. Rolling kirjoittaa taiteellisen työskentelyn liikkuvan laajalla skaalalla tiedostetun kognitiivisesta ajattelusta aina tiedostamattomaan ja vaistonvaraiseen toimintaan (Rolling 2013, 11). Taiteellista ja kuvallista toimintaa[30] ei siis aina ole mielekästä tarkastella argumentaationa, jossa ajattelua pyritään välittämään mahdollisimman ehjänä merkityssisältönä. Miellän taiteellisen ja kuvallisen työskentelyn pyrkimyksenä *vuorovaikutukseen*. Vuorovaikutus on kurotus toista ihmistä kohti sanallisen, kuvallisen, kehollisen tai taiteellisen toiminnan avulla. Siinä tieto liikkuu ihmisten välillä jättäen tilaa tulkinnoille ja kokemuksellisuudelle, jolle jokainen yksilö voi antaa omia merkityksiään.

Kriittinen ajattelu on jatkuvassa vuorovaikutuksessa luovan ja huolehtivan ajattelun tapojen kanssa (Lipman 2019, 222) ja kuvaamani vuorovaikutuksellisuus myös yhteydessä selkeään ja täsmälliseen kommunikaatioon. Käsitteellisesti kriittinen ajattelu kasvatuksessa voidaan kuitenkin rajata tarkkaan kommunikaation tähtääväksi toiminnaksi silloin, kun ajattelu pyrkii dialogiseen

[30] Juha Varton mukaan taiteellinen toiminta on aistista, kokemuksellista ja kehollista toimintaa, joka liikkuu näistä rakentuvien intersubjektiivisen todellisuuksien sisällä (Varto 2017, 19).

suhteeseen ja ajattelun siirtämisen toimintaan (Lipman 2019, 32). Miten siis tutkia kommunikoivaa argumentaation taitoa osana kuvataidekasvatusta?

Lipman (2019, 239) kirjoittaa kriteereiden merkityksestä argumentaation selkärankana. Koska kriittinen ajattelu pyrkii aina olemaan luotettavaa ajattelua, on väitteet pystyttävä perustelemaan. Kasvatuksessa on käytössä esimerkiksi arvioinnin kriteerit, joiden on oltava oppilailla tiedossa, jotta saatuja arvosanoja voidaan pitää oikeutettuina. (Lipman 2019, 239.) Kuvataidekasvatuksessa oppilaiden teoksia voidaan arvioida yhteisessä keskustelussa suhteessa tehtävänannon kriteereihin, mutta se ei tietenkään ole ainut hedelmällinen ajattelun kehikko. Koska kriittinen ajattelun voidaan ajatella pyrkivän kohti uutta, kriteereiden kyseenalaistaminen uusilla kriteereillä sopii määritelmään. Lipman (2019, 239–240) korostaa kriteerien kontekstisidonnaisuutta. Argumentaatiota voidaan perustella esimerkiksi säännöillä, periaatteilla, tavoitteilla, ihanteilla tai havainnoilla. Kriteerien pätevyyttä voidaan arvioida kriittisesti kilpailevien kriteereiden perusteella, mutta järjestelmällinen argumentaatio vaatii aina tukensa. Lipmanin mukaan avoimuus ajattelua ohjaavista kriteereistä on merkki älyllisestä vastuullisuudesta. (Lipman 2019, 239–240.)

Jennifer Moon (2007, 31–31) listaa kasvatuksen asetelmia, joissa on mahdollista harjoitella kriittisen ajattelun argumentaatiota:

Review of someone else's argument
Evaluation of an object
Development of an argument
Critical thinking about self
The review of an incident.
Engage in constructive response to the arguments of others.

Toisen argumentin tarkastelu
Esineen arviointi
Argumentin kehittäminen
Kriittinen itsereflektio
Tapahtuman tarkastelu
Rakentava vastaus toisen argumenttiin

(Moon 2007, 31–32[31])

Moonin tavat ovat sovellettavissa kuvataidekasvatukseen. Koska kuvallinen työskentely on oppiaineelle keskeinen ajattelun soveltamisen ja näkyväksi tekemisen tapa, on argumentaatiota mielekästä tutkia kuvien kautta. Kuvallista argumentaatiota voidaan tarkastella esimerkiksi Moonin listan viimeisen kohdan mukaan *rakentavana vastauksena toisen argumenttiin*. Paul Duncumin (2008, 250) artikkelissa opettaja pyysi oppilaitaan reagoimaan mediakuvaan, jossa lapsi kantoi asetta. Koska tehtävänanto asetti tiukan päämäärän työskentelylle ja käsitteli melko rankkaa aihetta, sitä tarkasteltiin artikkelissa epäpedagogisena asetelmana. (Duncum 2008, 250.) Lähtökohtana oli kuitenkin reagoiminen kuvaan kuvalla. Koska kuvallinen työskentelyssä näkemysten ja väitteiden perusteleminen voi olla haastavaa visuaalisesti, kriittisen ajattelun kannalta tärkeä on kuvista käyty yhteinen keskustelu. Dialoginen tilanne mahdollistaa laajemman perustelun ja omaa ajattelua ohjaavien kriteereiden jakamisen. *Toisen argumentin tarkastelu* yhteisesti tekee lopulta näkyväksi, mitä ajatuksia kuva asetta kantavasta lapsesta oppilaissa herätti ja miten oppilaat reagoivat toistensa kuvallisiin esityksiin ja ajatuksiin.

Lampertin (2011, 60) aiemmin mainittua (kts s. 76) laatikkotehtävää voi tarkastella alakouluikäisille kustomoituna *kriittisenä itsereflektiona*. Oppilaiden piti reagoida kuvallisesti kokemukseen omasta identiteetistään ja samalla pohtia muiden näkökulmaa ja kuvata ajatuksiaan laatikon sisä- ja ulkopinnoille. Lampert kirjoittaa, miten useille lapsille omien ajatusten kommunikoiminen visuaalisesti oli ymmärrettävästi haastavaa. Ajatusten visuaalinen viestiminen vaatii kuvallisen kielen harjoittelua. Eräs oppilas turhautui, kun hänen laatikkonsa visuaalisten elementtien viestit eivät välittyneet muille. Hän kirjoitti suunnitelupaperiin ihmisten näkevän hänet hauskana, suloisena, söpönä ja tuoksuvan hyvälle. Itsensä hän näki hyvänä, hyvän tuoksuisena, ystävällisenä ja fiksuna. (Lampert 2011, 60.) Lampert kirjoittaa:

> ” When we discussed Child 1’s Inside/Outside box and none of us were able to discern what the boy had intended to express with the colours, shapes and forms in and on his box, the boy told us that the top of the box showed a boy

[31] Kirjoittajan vapaa käännös.

with a red cloud coming out of his mouth because he was laughing. He further explained that in the box he glued a paper skull to represent himself as being cool. The toy figure, he said, smelled good. I then realized the boy had tried to illustrate several of the ideas that he had listed on his worksheet. Through the discussion, the group learned a good deal about his artwork, including what the imagery meant to the boy and how he had tried to transform his ideas into images. Our understanding of the boy's art deepened through the group's critical analysis of it. "

"Kun keskustelimme lapsen kanssa hänen laatikostaan, ei kukaan meistä pystynyt erottamaan, mitä poika oli halunnut ilmaista laatikon väreillä ja muodoilla. Poika kertoi, että yläosassa oli poika, jonka suusta tuli punainen pilvi, koska hän nauroi. Hän selitti, että liimasi laatikkoon paperikallon viestiäkseen itsestään coolina. Leluhahmo tuoksui hänen mukaansa hyvältä. Ymmärsin, että poika oli yrittänyt havainnollistaa useita ideoita, jotka hän oli luetellut suunnittelupaperissaan. Keskustelun kautta ryhmä sai tietää paljon hänen taideteoksestaan, muun muassa, mitä kuvat merkitsivät pojalle ja kuinka hän oli yrittänyt muuttaa ideoitaan kuviksi. Ymmärryksemme pojan taiteesta syveni ryhmän kriittisen analyysin myötä. "

(Lampert 2011, 60[32])

Kuvallinen argumentaatio, oppilaan itsereflektio sekä näistä syntynyt yhteinen dialogi yhdistyivät Lampertin taidekerhon kriittisessä analyysissä (Lampert 2011, 60). Rollingin (2013, 10) mukaan, kommunikointi sisällöistä ja tulkinnoista osoittaa, että monet erilaiset mallit ja visuaalisuuden kielet ovat jo olemassa ja jaettuja, eivätkä synny vain tyhjästä (Rolling 2013, 10). Erilaisten tulkintojen ja arvioiden moninaisuus ja ajatusten jakaminen on oppia jokaisen yksilöllisyydestä ja erilaisuudesta sekä myös yhteisistä tavoista tulkita, kokea ja ymmärtää (Buffington 2007, 20). Kirjoitan dialogin ilmapiirin merkityksestä kriittiselle ajattelulle luvuissa 4.6. Nyt jatkan uuteen lukuun ja käsittelen kriittistä ajattelua reflektion, tunteiden ja tiedon näkökulmasta.

[32] [32] Kirjoittajan vapaa käännös.

4.5 REFLEKTIO, TUNTEET JA TIETO

Olen tähän mennessä viitannut jo useasti kriittisen ajattelun reflektiiviseen ja itseään korjaavaan luonteeseen. Syvennyn nyt aiheeseen ja käsittelen itsereflektion sekä siihen vaikuttavien tunteiden ja olosuhteiden merkitystä kriittiselle ajattelulle. Käsittelen myös tietokäsityksen roolia yksilön tavassa harjoittaa kriittistä ajattelua.

Lipmanin (2019, 237) mukaan kriittinen ajattelu on ajattelua ajattelusta. Se vaatii kykyä suunnata tarkastelu ajattelun aiheen lisäksi myös yksilön omiin ajattelun prosesseihin. Näin kohdistettua reflektiivistä ajattelua kutsutaan psykologian piirissä metakognitioksi. (Lipman 109,2237.) Melanie Buffington siteeraa James Streibiä ja paikantaa metakognition ilmestymisen osaksi kriittisen ajattelun määritelmää vastaa vuosille 1980–1992 (Buffington 2007, 19 [Streib 1992]). Metakognitiivisuus ja reflektio osana kriittistä ajattelun teoriaa ovat siis verrattain uusi ilmiö. Uskon, että metakognition puuttuminen aiemmista määritelmistä vaikuttaa edelleen käsityksiin kriittisestä ajattelusta objektiivisrationaalisena loogisen ajatteluna.

James Haywood Rolling Jr. (2013, 11) kirjoittaa miten taiteellinen toiminta taiteen tai designin parissa sisältää metakognitiivisia taitoja:

”They create metaphors of what our minds are doing at any given time—not just individual minds, but the collective mind of any given sociocultural swarm to which we are attached. ”

”Ne luovat vertauskuvia mielemme liikkeistä ei aikoina – ei vain yksilöiden ajatuksista, vaan myös minkä tahansa rajatun sosiokulttuurisen yhteisön, johon kuulumme.”

(Rolling 2013, 11[33])

Ymmärrän Rollingin väitteen hänen kulttuurista jatkumoa painottavan taidekäsityksensä kautta. Taiteellinen ja visuaalinen toiminta tutkii ja heijastelee niitä ajattelun teemoja ja aiheita, jotka ovat kullekin yhteisölle ja ajalle ominaisia.

[33] Kirjottajan vapaa käännös.

Rollingin kuvaamaan metakognitiivisuutta on kiinnostavaa tutkia kuvataiteen sisällä pohtimalla taideteoksen tekijän ja kokijan näkökulmia. Katsoja voi teoksen äärellä pohtia, mitä tekijä on halunnut teoksellaan sanoa. Samaan aikaan katsoja käy läpi millaisia tunteita teos hänessä itsessään herättää ja miksi. Myös tekijä käy läpi samanlaisia pohdintoja: miten välitän omaa ajatteluani muille ja millaisiin ajatuksia teos voi toisissa herättää? Jos kriittinen ajattelu on historiallisesti pyrkinyt puhtaaseen raitonaalisuuteen ja häivyttämään ajattelijan yksilöllisyyden, arvot ja tunteet, taide käyttää näitä materiaalinaan. Subjektiivisten kokemusten lisäksi teokset hyödyntävät jo olemassa olevaa ja peilaavat kaanoniin, historiaan sekä ajankohtaisiin jaettuihin aiheisiin. Taiteen kontekstissa ajattelu edustaa aina tekijöidensä havaintoja, näkökulmia ja visioita. Tätä reflektion ulottuvuutta voi tarkastella metakognitiivisena toimintana.

Lipman (2019, 244) muistuttaa ettei yleisiä metakognitiivisia taitoja ja metaprosesseja pidä kuitenkaan sekoittaa kriittiseen itseään korjaavaan ajatteluun. Metakognitio ei ole yhtä kuin kriittinen ajattelu, vaan itseään korjaavuus tarkoittaa omien heikkouksien tunnistamista ja omien huonojen menettelytapojen oikaisua. (Lipman 2019, 244.) Siinä missä taiteen katsoja pohtii millaisia ajatuksia teos herättää, kriittinen metakognitio lisää pohdintaan arvioivan ulottuvuuden ja pyrkimyksen ylettää pohdinta näiden ajatusten syihin ja taustoihin. Haluan taiteen metakognitiivisuuden kautta nostaa esiin taiteelliseen toimintaan sekä kuvien katsomiseen liittyvän potentiaalin kriittisen ajattelun kehittymiselle silloin, kun arvioivaa ja itsereflektiivistä ajattelua harjoitetaan ajattelua korjaavalla tavalla.

Tomperin mukaan itsereflektio kohdistuu ” - - omaan ajatteluun ja maailmankuvaan, yhteisöllisen ajattelun ja keskustelun sosiaaliseen käytäntöön sekä laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin ja sen ideologisiin piirteisiin” (Tomperi 2017, 102). Reflektiivisyys ei siis ulotu vain yksilöön itseensä vaan myös ympäröiviin yhteisöihin ja erilaisiin järjestelmiin (Tomperi 2017, 97). Tomperi kuvaa myös miten itsereflektio pyrkii ajattelussaan puolueettomuuteen (Tomperi 2017, 97), mikä saa uudelleen pohtimaan luvussa 4.3 käsiteltyä väitettä kriittisen ajattelun poliittisesta sitouttamattomuudesta. Ymmärrän kuitenkin Tomperin sanavalinnan pyrkimyksenä ottaa huomioon mahdollisimman monia erilaisia näkökulmia, myös niitä, jotka ovat itselle epämieluisia. Erilaisia näkökulmia

käsitellään yhtä arvokkaina, kunnes niitä on ajattelun kriteereiden ja erilaiset perusteluiden valossa kriittis-reflektiivisesti arvioitu.

Puolueettomuuden ja muiden reflektiivisten prosessien vuoksi kriittinen ajattelu on myös hyvin hidasta ajattelua. Daniel Kahneman (2012, 30–31) esittelee kirjassaan *Ajattelu nopeasti ja hitaasti* kaksi erilaista ajattelun järjestelmää. Järjestelmä yksi on automaattista, arkista ja intuitiivista, nopeiden toimintojen ajattelua, joka ei tarvitse toteutuakseen suuria ponnisteluja. Käytämme järjestelmää yksi jatkuvasti osana arkipäiväistä elämää. (Kahneman 2012, 30–31.) Lipmanin mukaan tätä voi kutsua myös epäkriittiseksi ajatteluksi (Lipman 2019, 244).

Systeemi kaksi edustaa ajattelua, joka on haastavaa, vaatii tarkkaavaisuutta ja keskittymistä sekä mahdollistaa ajattelun kohdistumisen myös itseen ja omaan toimintaa (Kahneman 2012, 30–31). Tomperin mukaan tämä on ”- - epäilemättä kaikkein vaativin ajattelun pyrkimys” (Tomperi 2017, 97).

Hidas ajattelu vaatii *aikaa*. Tomperi muistuttaa, että opetustilanteissa opettajan on osattava luottaa hiljaiseen luokkaansa, vaikka tilassa ei näyttäisi päällepäin tapahtuvan mitään. Oppilaat saattavat harjoittaa vaativaa ajattelua. Kriittinen omakohtainen ajattelu tarvitsee pysähtymistä ja myös opetuksen on hyvä huomioida ja mahdollistaa pysähtyneet hetket. (Tomperi 2017, 109.)

Kriittinen ajattelu on hitautensa ja itsekorjaavuutensa vuoksi myös herkkä ja emotionaalisesti raskas ajattelun muoto. Kasvatuksessa tämä tarkoittaa olosuhteiden ja tunnetilojen huomioimista. Nancy Lampert (2011, 56–58) laati oman opetuksensa ohjenuoraksi kolme keskeistä periaatetta, joiden mukaan alakouluikäisten taidekerhon toiminta kykenisi kehittämään oppilaiden kriittistä ajattelua. Ensimmäinen periaatteen mukaan oppimisen tuli tapahtua avoimien kysymysten kautta. Toinen periaate korostaa, että oppilailla tulee olla aikaa keskustella taideteoksista yhteisesti. Kolmas periaate koski luokkahuoneen ystävällistä ja hyväksyvää ilmapiiriä. Lampert kirjoitti luokkahuoneen taululle tekstin: Kohtelemme toisiamme kunnioittaen. (Lampert 2011, 56–58.) Tomperin (2017, 106) mukaan luokkahuoneen ystävällinen ja hyväksyvä ilmapiiri on kriittisreflektiivisen ajattelun toteutumisen kannalta välttämätön. Paitsi että hyvä ilmapiiri tarjoaa työrauhan ja tekee tilaa vaativille ajattelun prosesseille, se myös

mahdollistaa kriittisen dialogin. Tomperi korostaa ilmapiiriä ja ryhmäytymisen merkitystä sekä turvallista keskustelukulttuuria. Yhteistä oppimistilannetta ja ilmapiiriä käsittelevät keskustelut toimivat oppimisyhteisön kaikkia jäseniä osallistavana ja luovat yhteisön omia oppimisen ja keskustelun käytäntöjä. Tomperi kutsuu keskustelua metapuheeksi. Puhe tekee näkyväksi myös opettajan intressit ilmapiirin suhteen. (Tomperi 2017, 106.) Tomperi kirjoittaa:

”Hankalat kysymykset ryhmädynamiikasta, kulttuurisista odotuksista ja normeista – esimerkiksi sukupuolilinssien mahdollisesti tuottamista eriytyvistä keskusteluasemista – sekä etuoikeuksista tai sivuuttamisesta on otettava vakavasti”

(Tomperi 2017, 106)

Gabo Caminitzer (2015b, 12) käsittelee artikkelissaan myös luottamuksellista ja vastuullista oppivaa yhteisöä. Ilman sitä kriittiseen ajatteluun kannustavan kuvataidekasvatuksen on vaikea päästä tavoitteeseensa. Caminitzer painottaa luokkahuoneen muuttuvia ja muutokseen tähtääviä (tranformative) olosuhteita. (Caminitzer 2015b, 12.) Yhteisöillä on tapana tukea jo vakiintuneita ja tuttuja ajattelun ja toiminnan malleja (Tomperi 2017,101), minkä vuoksi ilmapiiri, joka on avoin stereotypioiden ja tottumusten kyseenalaistuksille sekä itseään korjaavalle ajattelulle, vaatii yhteistä tietoista sitoutumista tähän tavoitteeseen. Ymmärrän Caminitzerin ajatuksen erityisesti oppimisen prosessia korostavana näkemyksenä. Kaikki kriittiseen ajatteluun ja toimintaa osallistuvat yksilöt ovat läsnä kehittääkseen ajattelun taitojaan ja yhteisönä oppimassa uutta. Yksittäinen esitetty argumentti tai ajatus ei ole staattinen tai määritä yksilön ajattelua, vaan on osallistumista yhteiseen pohdintaan, jossa näkökulmien moninaisuus auttaa kaikkia kehittymään ja ajattelemaan. Yhteisö, joka sitoutuu oppimiseen muutoksena, käsittelee erilaisia näkemyksiä, ajatuksia, mielipiteitä ja argumentteja rakentavasti, tekee samalla tilaa myös erimielisyydelle ja erehdykselle. Tilat ja tilanteet, jotka ovat julkilausutusti omistettu oppimisille, mahdollistavat vaikeiden ja ristiriitaisten asioiden käsittelyn.

Caminitzer (2015b, 28) kirjoittaa, miten ilman vastuullista ja luottamuksellista ilmapiiriä, kriittinen ajattelu voi myös johtaa vetäytymiseen ja liialliseen itsesensuuriin. Jatkuva omien näkemysten kyseenalaistaminen ilman uskallusta

lausua niitä ääneen ja osallistua keskusteluun, jättää kriittisen ajattelun abstraktion tasolle. Pelko ajattelun huonoudesta tai että tulee lausuneeksi jotain typerää, voi johtaa ajattelun lamaantumiseen. Caminitzer kuvaa myös etääntymistä, jossa kriittinen ajattelu tietoisesti jää muiden ajatusten arvosteluun , mutta ei itse ota osaa ajattelun prosessiin. Tällainen etäännyttäminen ja jatkuva muiden argumenttien arviointi ilman omien ajatusten esiin tuomista ja osallistumista, voi tuottaa myös kollektiivista epäluottamusta. (Caminitzer 2015b, 28.)

Tomperin mukaan myös psyykkinen hyvinvointi sekä ajattelun kohde vaikuttavat kriittiseen ajatteluun kasvatuksessa (Tomperi 2017, 97). Itseään korjaava ajattelu vaatii omien tarpeiden, halujen ja tunteiden tiedostamista ja niiden pohdintaa, mikä voi emotionaalisen kuormituksen vuoksi olla vaikea tehtävä. On hyvä tunnistaa, ettei kaikkia aiheita ole tarvetta arvioida kriittisesti. Herkät ja henkilökohtaiset tai muuten rankat teemat on perusteltua jättää kriittisen ajattelun ulkopuolelle. (Tomperi 2017, 97.) Käsitelty aihe ja siitä saatu tieto vaikuttaa myös laajemmin siihen miten kriittinen ajattelua voidaan toteuttaa.

Limpanin (2019, 63) mukaan kriittinen ajattelu on ennen kaikkea ”- - herkkyyttä kontekstille.” Jos emme tunne kontekstia tai tiedä siitä tarpeeksi, on vaikeaa ottaa huomioon erilaisia näkökulmia ja olla reflektiivinen oman ajattelun suhteen. Kontekstiherkkyys viittaa myös ymmärrykseen, ettei kaikki tieto ole automaattisesti siirrettävissä kontekstista toiseen. (Lipman 2019, 63.) Gabo Caminitzer (2015b, 14) kuvaa artikkelissaan Lipmanin perustaman *Philosophy of Children* -hankkeen epäonnistunutta projektia Guatemalassa, jossa puutteellinen herkkyys kontekstille johti epätoivottuihin oppimistuloksiin. Viitaten José Luis Corragioon kirjoituksiin Caminitzer kuvaa miten hankkeeseen osallistuneille guatemalalaisille oppilaille opetettiin kriittistä ajattelua yhdysvaltalaisen kirjallisuuteen nojaten, joka edusti tässäkin tutkielmassa käsiteltyä kriittistä ajattelua länsimaisen demokratian perustana. Hanke toteutettiin vuonna 1984, jolloin demokratia oli hyvin latautunut käsite Guatemalassa ja yhdistyi imperialistiseen historiaan. Guatemalalaisille demokraattisuus tarkoitti mahdollisuutta osallistua julkisten instituutioiden kuten kirkon ja koulujen päivittäiseen toimintaan ja vaikuttamista omaan yhteisön. Ajatukset yhtäläisestä äänioikeudesta, vapaista vaaleista tai vapaan markkinatalouden

mahdollisuuksista näyttäytyi pikemminkin kolonialistisena ajatusmaalimana. Hyvää tarkoittanut hanke kaatui kontekstisokeuteen vastoin omia periaatteitaan. Caminitzer painottaa kriittistä ajattelua eettismoraalisena toimintana vain silloin, kun se toimii kontekstisidonnaisesti. (Caminitzer 2015b, 14 [Corragio 1985].)

Lipman korostaa, että kriittinen ajattelija kohtelee jokaista tilannetta ja ajattelun prosessia aina ainutkertaisena ja kontekstisidonnaisena (Lipman 2019, 246). Myös Heidi Hyytinen (2015, 6, 8) nostaa esiin kontekstin merkityksen ja painottaa tiedon ja taidon yhteispeliä. Ajattelun taito vaatii rinnalleen osaamista ja asiasisältöjen hallintaa. Tiedon merkitystä on historiallisesti teoretisoitu myös tiedolliseen ääripäähän, missä kriittinen ajattelu nähtiin vain alakohtaisena älyllisenä toimintana, jossa asiasisällön tunteminen määritti ajattelun taitoa kokonaisuudessaan. Käsitys vastusti näkemystä yleisesti sovellettavasta taidosta ja uskoi erilaisen tiedon vaativan erilaisia tiedonkäsittelemisen prosesseja. Hyytinen kumoaa väitteen ja kirjoittaa, miten erilaiset arvioinnin, analysoinnin ja järkeilyn prosessit ovat sovellettavissa mihin tahansa tietoon tai alaan. Kriittistä ajattelua voidaan käsitellä laajasti saavutettavana taitona. (Hyytinen 2015, 6, 8.)

On kuitenkin täysin perusteltua väittää, että kuvataiteen kanssa pitkään työskennellyt ihminen omaa vahvemmat lähtökohdat taideteoksen kriittiseen tarkasteluun kuin aihetta tuntematon ihminen, mutta ajattelun taidot voivat toisinaan myös kompensoida tietämättömyyttä. Tiedon ja taidon tasapainon lisäksi kriittinen ajattelun valmius vaatii myös omakohtaisuutta ja siitä ruokkivaa motivaatiota soveltaa ajattelua käytäntöön. Hyytisen mukaan kuvatut kolme eri aspektia eivät välttämättä aina toteudu tasaisesti tai yhtä tehokkaasti, vaan toisinaan joku osa-alueista voi olla toisia vahvempi (Hyytinen 2015, 7).

Tapa käsitellä ajattelun sisältöjä riippuu ajattelevan yksilön tai yhteisön tietokäsityksestä. Hyytinen esittää väitöskirjassaan näkemyksen, jonka mukaan epistemologinen suhde sekä tavat käsitellä tietoa vaikuttavat merkittävästi kriittisen ajattelun kykyihin (Hyytinen 2015, 11). Tomperin ja Hyytinen alleviivaavat tiedon epävarmuutta korostavan fallibilistisen tietokäsityksen merkitystä[34]. Kriittisen ajattelun itseään korjaavuuden vuoksi yksikään väittämä tai argumentti ei ole lopullinen, vaan ajattelu on Caminitzerin kuvaamassa

[34] Mikä ohjaa myös tätä tutkielmaa (kts luku 2.4).

jatkuvassa muutoksessa. (Hyytinen 2015, 11; Caminitzer 2015b, 12; Tomperi 2019, 97.) Avoin keskustelu tiedon luonteesta epävarmana on osa luottamuksellisen ja vastuullisen kriittisen ajattelun rakentumista.

Tietokäsityksen merkitystä kuvataidekasvatuksessa on kiinnostava tutkia taiteen näkökulmasta. Hyytinen (2015,12) nostaa väitöskirjassaan esiin näkemyksen, jossa luova ajattelu liitetään relativistiseen tietokäsitykseen. Jos käsittelemme hetken luovaa ajattelua taiteellisena toimintana, on totta, että taiteen kontekstissa olemme kiinnostuneita yksilöiden subjektiivisista kokemuksista ja intersubjektiivisista tavoista merkityksellistää syntyneitä ajatuksia, näitä näkemyksiä kuitenkaan keskenään arvottamatta. Näin tarkasteltuna taide sisältää käsityksen tiedon suhteellisuudesta. Kuten luvussa 2.4 kuvasin, miten äärirelativistinen tietokäsitys, joka käsittelee kaikkia väitteitä yhtä tosina, ei ole hedelmällinen lähtökohta kriittiselle ajattelulle. Relativismi tukee kriittisyyttä vain silloin, kun käsitys painottaa tiedon konstekstisidonnaisuutta. (Hyytinen 2015, 11.) Subjektiiviset ja suhteelliset arvostelmat sekä fallibilistinen tietokäsitys asettavat kriittisen ajattelun ja taiteen epistemologian alati liikkuvaan ja muuttuvaan suhteeseen. Äärirelativistinen väite siitä, että taideteoksia ei ole mielekästä vertailla keskenään, ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Teoksia tai tulkintoja voidaan vertailla niille asetettujen kriteerien perusteella. Arkisesti ja spontaanisti vertailu tapahtuu subjektiivisella mielipideasteikolla hyvä–huono. Tätä ei voida sellaisenaan kuitenkaan kutsua kriittiseksi ajatteluksi. Lipmanin (2019, 239, 241) mukaan teosten vertailulle on asetettava luvussa 3.4 käsitellyt kriteerit, jotka voivat olla niinkin yleismaallisia ja abstrakteja kuin *kauneus, poliittisuus* tai *vaikuttavuus*. On osattava valita tilannekohtaisesti tarkastelua parhaiten palvelevat perustelut (Lipman 2019, 239, 241.) Ajattelen, että taiteen piirissä äärirelativistinen ja fallibilistinen tietokäsitys toimivat yhtäaikaisesti ja vaikuttavat eri tilanteissa eri tavoin. Kuvataidekasvatuksen haaste onkin opettaa tunnistamaan näiden ajattelun mallien yhtäaikainen läsnäolo. Taide tuo yhteen tiedon subjektiivisen ja yleisen ulottuvuuden.

Haluan nostaa esiin myös affektiivisen tietämisen merkityksen kriittiselle ajattelulle kuvataidekasvatuksessa. Menemättä liian syvälle affektin käsitteeseen, Tieteen termipankki (2021c) määrittelee käsitteen tunteena ja kehollisena kokemuksena, joka on heikosti muutettavissa sanallistettavaan muotoon.

Tieteessä puhutaan affektiivisesta käänteestä, joka syntyi vastareaktiona teorian abstraktiota korostaville näkemyksille. Tieteen termipankin mukaan ”- - kulttuurin ja taiteen tutkimuksen ei katsottu ottaneen kokemuksen kehollisuutta riittävästi huomioon.” (Tieteen termipankki 2021c.) Siinä missä tunteet vaikuttavat siihen, miten kykenemme kriittiseen ajatteluun, tuottavat ne myös tietoa meistä ja ympäristöstämme. Tanssipedagogi Eeva Anttila (2008, 33) kirjoittaa kehotietoisuudesta dialogisuuden ja eettisyyden ehtona. Keho ja tunteet ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja tietoisuus näistä affektiivisista prosesseista kehittää taitoa tunnistaa tunteita ja erilaisia kehollista kieltä myös toisissa. Läsnäoloa vaativa kriittistä ajattelua kehittävä dialogisuus on myös kehojen välistä vuorovaikutusta. (Anttila 2008, 33.) Katariina Holma (2013, 101–102) korostaa kriittinen ajattelun emotionaalista kypsyyttä, jotta ajattelua on mahdollista suunnata kohti eettismoraalista toimintaa. Tunteiden reflektiivinen tunnistaminen tuottaa tietoa omista ajattelun vinoumista ja myös muiden tavoista ajatella, kokea ja tuntea. (Holma 2013, 101–102.) Lipmanin mukaan on ajattelu rikastuttavaa tunnistaa ja tiedostaa, että olemme aina tunteiden tasolla virittyneitä ja niiden ohjaamia, myös silloin, kun pyrimme järkevään ja täsmälliseen kriittiseen ajatteluun (Lipman 2019, 152).

Lipmanin (2019, 150–152) kirjoittaa tunteiden ja affektien historiallisesta merkityksestä oppimiselle. Tunteet ajattelun häiriötekijöinä palautuvat jo aiemmin mainittuun Rene Descartesin dualistiseen jakoon. Lipman korostaa, että kaikenlaisessa ajattelussa tulee välttää ”- - dualistista lähestymistapaa, joka erottaa kognitiiviset ja affektiiviset funktiot toisistaan” (Lipman 2019, 152). Myös Caminitzer nostaa esiin dualismin vaikutuksen ja on huolissaan ammatillisen taidekoulutuksen tavasta korostaa abstraktia tietoa ja kriittisen ajattelun roolia kurssikirjallisuudessa yli affektiivisen ja toiminnassa syntyvän tietokäsityksen (Caminitzer 2015b, 28). Luen Caminitzer väitettä hierarkisen ajattelun ilmentymänä. Kriittinen ajattelun ylikorostuminen taidekoulutuksessa vähentää luovan ja huolehtivan ajattelun arvoa. Anttilan (2008, 34) mukaan myös Kriittisen teorian edustajat kävivät kamppailua tiedollista kamppailua juuri kehojen ja välineellistymistä vastaan. Välineellinen rationaalisuuskäsitys pyrkii irti inhimillisistä kokemuksista ja aistisuuksien roolista osana ajattelua ja tietoa. Ilona Reinersiä lainaten Anttila kirjoittaa, miten Kriittinen teoria rationaalisuuden

vastavoimana painotti aistisuuden ja tunteiden yhteiskunnallista merkitystä. (Anttila 2008, 34 [Reiners 2001, 27–29].) Affektiivisuuden tunnistaminen osana ajattelun prosesseja tuo kriittisen pedagogiikan ja kriittisen ajattelun lähemmäksi toisiaan.

Ymmärrän affektiivisuuden myös laajempana tiedostettujen tunteiden ja kontrolloidun kehollisuuden väliin asettuvana ilmiönä. Olemme kehojemme kautta auki kokemuksille, jotka vaikuttavat ohi tiedostetun. Affektiivisuutta voidaan käsitellä puhtaana kehosuhteena maailmaan ja ruumiillisena merkityksellistämisenä, ja kehon sisäisenä liikkeenä mentaalisesta tai fyysisestä tilasta toiseen (Rinne, Kajander & Haanpää 2020, 10 & 14). Se miten spontaanisti reagoimme toisen kosketukseen, ympäristön hälyyn, musiikkiin tai tuoksuihin juontuvat kaikki osittain tiedostamattomasta kehollisesta kokemuksesta. Musiikkiteos saa tanssimaan tai kosketus rauhoittaa. Affektit kumpuavat subjektiivisista kokemuksista ja historiasta sekä kulttuurisista opituista malleista (Rinne, Kajander & Haanpää 2020, 14). Koska kriittinen ajattelu pyrkii kerryttämään mahdollisimman monipuolisia erilaisia näkemyksiä ja tietoa ajattelun aiheesta, on ajattelua köyhdyttävää, jos tunteiden, kehollisuuden ja affektien roolia jäävät sen ulkopuolelle. Affekteista siirryn viimeiseen analyysilukuun, jossa tarkastelen kollektiivisuuden ja dialogisuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle.

4.6 Kollektiivinen ajattelu

Tässä luvussa käsittelen yhteisön merkitystä ja kollektiivista kriittistä ajattelua, ja tarkastelen dialogisuutta kollektiivisen kriittisen ajattelun mahdollistajana. Käsittelen myös dialogisuuden luonnetta ja sen ulottuvuuksia ja rajoituksia osana kasvatusta.

Kriittisen ajattelun toimintaa painottavan valmiuden ja siihen kuuluvan reflektiivisyyden vuoksi on perusteltua väittää, että kriittinen ajattelu kasvatuksessa ei ole vain yksilökeskeistä toimintaa. Ajattelu sisältää aina itsenäistä pohdintaa, mutta voi toteutua ja muuttua toiminnaksi vain yhteydessä muihin ihmisiin. Burbulesin ja Berkin (1999, 22) mukaan kriittisyyttä tulisi käsitellä kollektiivisena ja sosiaalisena toimintana, joka mahdollistaa itseen ja yhteisöön ylettyvän reflektiivisyyden ja näistä juontuvan toisin näkemisen ja ajattelun. Tavoite tarvitsee tuekseen haastavan sekä kannustavan sosiaalisen yhteisön, kommunikaation mahdollisuuden ja joukon erilaisia näkemyksiä. (Burbules & Berk 1999, 22.) Männistö yhtyy näkemykseen ja kirjoittaa miten vain kollektiivinen tiedonmuodostus mahdollistaa kriittisen ajattelun ulottumisen kohti jotakin uutta, joka ylittää perinteiset ja totutut tavat ajatella (Männistö 2018, 52). Ajattelun autonimisuus vaatii itsenäistymistä ja irtautumista, mutta tarvitsee tuekseen toimintaan kannustavan yhteisön. Männistö (2018, 52) muistuttaakin yhteisöjen kaksijakoisesta tehtävästä. Toisaalta ne mahdollistavat toisinnäkemisen ja uuden syntymisen, mutta samaan aikaan pitävät yllä perinteisiä tuttuja ja turvallisia käytänteitä, jotka voivat asettua muutoksen ja ajattelun tielle. Kasvatuksessa yhteisön roolia on käsiteltävä monipuolisesti ja kiinnitettävä huomiota niihin toiminta tapoihin, jotka kannustavat yhteisön jäseniä kriittiseen ajatteluun. (Männistö 2018, 52.)

Männistön ajattelua mukaillen Lipman (2019, 102, 06, 112) kirjoittaa kriittisestä ajattelusta osana tutkivaa yhteisöä. Lipmanille yhteisössä tutkiminen tarkoittaa pohtivaa ja kyseenalaistavaa itsekriittistä käytäntöä, jossa päämäärätietoisesti pyritään kohti kollektiivista kontekstisidonnaista ymmärrystä tai arvostelmaa. Arvostelmaan pyrkimisellä Lipman ei tarkoita hakeutumista pitäviin johtopäätelmiin, vaan dialogisuutta ja sitä ylläpitävää vastavuoroista argumentaatiota. Vaikka tutkiva yhteisö päätyisikin yhteiseen ymmärrykseen ja

jaettuun arvostelmaan, on sekin fallibilismin hengessä vain väliaikainen ja altis jatkotutkimukselle. (Lipman 2019, 102, 106, 112.) Lipmanin tutkivaa yhteisöä ei pidä kuitenkaan sekoittaa tieteelliseen tutkimiseen, vaikka ne jakavat samankaltaisia periaatteita ja tieteelliseen toimintaa sidotaan automaattisesti oletus kriittisestä ajattelusta (kts s.52).

Caminitzer (2016, 28) tarkastelee akateemisen taiteellisen tutkimuksen roolia kriittisen ajattelun näkökulmasta. Caminitzerin mukaan taiteellisen tutkimuksen on uskottu nostavan alan uskottavuutta ja yhteiskunnallista merkitystä. Vastoin Lipmanin ajatusta tutkivasta yhteisöstä akateeminen tutkimus ei syleile yhteisöllistä ajattelua, vaan korostaa tutkivaa yksilöä. Caminitzer kirjoittaa, miten taideakatemioiden tapa painottaa kriittistä ajattelua edistää ymmärrystä taiteen ja kriittisen ajattelun suhteesta, mutta samaan aikaan ajaa ajattelua kohti yksilökeskeisyyttä ja on vaarassa menettää kollektiivisuuden osana taiteellista toimintaa sekä kriittistä ajattelua. Eristäytynyt ja institutionalisoitu kriittinen ajattelu voi johtaa tutkijan etääntymisen itse toiminnasta ja toisin näkemiseen tähtäävästä ajattelun mallista. Caminitzer kuvaa miten kriittistä ajattelua korostavan instituutionaalinen akateeminen yhteisö saattaa pahimmillaan toimia Männistön kuvaaman kahlitsevan yhteisön tavoin luomalla tiukkoja uusia normeja ja rajoja ajattelun ja toiminnan väliin. (Caminitzer 2016, 28.)

Ymmärrän kriittisen ajattelun kollektiivisen painotuksen poliittisena näkemyksenä, joka ei alistu yksilöä korostavaan yhteiskuntamallin normeihin. Männnistö lainaa artikkelissaan Jean-Jacques Rousseaulta ajatuksen, jonka mukaan ” - - ihminen voi tulla vapaaksi ainoastaan osana yhteisöä.” (Männistö 52, [Rousseau 1997 [1762)]). Osallistuminen yhteisöön tulee kuitenkin käsittää yhteisöstä käsin, ei yksilöä määrittävänä performanssina. Kollektiivinen kriittinen ajattelu tunnustaa, että tarvitsemme toisiamme ajattelun prosessiin. Männistö siteeraa vielä Hanna Arendtia ja toteaa, että yhteisöön kuuluminen vaati ennen kaikkea *luottamusta* toisiin ihmisiin ja yhteisiin tavoitteisiin (Männistö 2017, 52 [Arendt 2017]).

Kuten luvussa 3.3 kirjoitin, kriittisen ajattelun dialogisuutta on aikaisemmin määritelty Caminitzerin kuvaaman akateemisen yksilön kykynä reflektiivisyyteen ilman toisten ihmisten osallistumista. (Burbules & Berk 1999, 7). Lipmanin (2019,

111) tutkivan yhteisön ytimessä on kuitenkin aito vastavuoroinen dialogi. Tutkiva yhteisö tarvitsee erilaisia näkemyksiä ja ajattelua haastavaa dialogista vuorovaikutusta kyetäkseen aitoon kriittistä ajattelua kehittävään tutkimiseen. Martin Buberin näkemystä siteeraten Lipman kirjoittaa dialogista monologin vastakohtana. Dialogi tarvitsee osallistujiltaan aitoa sitoutumista vastavuoroiseen keskusteluun, toisen huomioimista ja kiinnostusta toisen ajattelun prosesseja kohtaan. (Lipman 2019, 111.)

Nancy Lampertin (2011, 56) käsittelee dialogisuuden merkitystä kriittisen ajattelun kehittymisessä ja yhdistää Lipmanin tavoin tutkivuuden ja yhteisön. Lampertin mukaan tutkivaa (enquiry-based) taidepedagogiikka painottaa ratkaisuja kysymyksiin, joihin on olemassa useita mahdollisia vastauksia. Hän määrittelee myös kriittisen ajattelun erilaisten ongelmien ja ilmiöiden tarkasteluksi tilanteissa, jossa aihe tai asetelma sisältää useita ratkaisumahdollisuuksia. Näitä periaatteita seuraten taideteosten tarkastelu ja niistä käyty yhteinen keskustelu kriittisen analyysin (critical enquiry) keinoin tutkii erilaisia yksilöllisiä tulkintoja ja näkemyksiä etsien kuitenkin yhteisiä jaettuja kokemuksia. (Lampert 2011, 56.) Paul Duncumin (2008, 254–255) painottaa artikkelissaan myös dialogisuuden merkitystä populaarikuvaston käsittelyssä ja kuvailee dialogista tilaa kuvataidekasvatuksessa. Duncumille dialogisessa suhteessa osallistujat jakavat rohkeasti ajatuksiaan, jotka voivat olla artikulaatioltaan heikkoja ja keskeneräisiä, mutta yhteisö tunnistaa tiedon vajavuuden, monikerroksellisuuden ja tunnesitoutuneisuuden. Arvoja voidaan käsitellä monitulkintaisesti ja tieto on olemassa kysymyksinä, eikä selkeinä ratkaisuina. (Duncum 2008, 254–255.) Myös Melanie Buffington painottaa kriittisen ajattelun määritelmässään erilaisten näkökulmien merkitystä ja prosessinomaista ajattelua. Kriittinen ajattelu on erilaisten tulkintojen moninaisuuden tunnistamista ja niiden arvostamista. (Buffington 2007, 20.)

Buffington, Lampert ja Duncum painottavat moninaisten ratkaisujen ja näkemysten mahdollisuutta ja ajatusten kirjavuuden merkitystä kriittiselle ajattelulle. He pitävät erilaisten näkemysten vaalimista keskeisenä arvona, jonka kautta on mahdollisuus oppia itsen ja toisten erillisyydestä ja samankaltaisuuksista. Lipmanin (2019, 111) mukaan yksi dialogisuuden haaste on saada oppilaat kiinnostumaan toistensa kokemuksista ja tunnistamaan ne

oppimistilanteina. Toisten kokemuksen kuunteleminen vaatii toisen ajatuksista kiinnostumista ja toisen arvon tunnistamista. (Lipman 2019, 111.) Dialogisuutta voidaan siis perustellusti pitää keskeisenä pedaogigsena elementtinä kriittisen ajattelun kehittymiseen.

Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski (2005 309) kirjoittavat dialogista suosittuna ratkaisuna erilaisiin kasvatuksen ja koulutuksen ongelmiin, mistä johtuen käsite kärsii kriittisen ajattelun tavoin määrittelyn puutteesta. Dialogisuuden rajat ja toteutumisen ehdot vaikuttavat merkittävästi siihen, miten erilaiset kasvatuksen päämäärät todella siirtyvät käytännön kasvatustyöhön. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 309.) Lipmanin (2019, 107) määritelmässä kriittistä ajattelua kehittävä dialogisuus ei ole vain keskustelevaa opetusta, vaan kollektiivista tutkimista. Lipman mukaan keskustelu on tunteiden ja kokemusten jakamista, mutta dialogi pyrkii aktiivisesti kohti yhteistä päämäärää. (Lipman 2019, 107.)

Kiilakoski ja Vuorikoski (2005, 321–324) kirjoittavat dialogisuuden realiteeteista. Koska kohtaamiseen, läsnä-olevaan ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen pyrkivä dialoginen oppiminen vaatii jokaisen osallistujan tunnistamista yksilöinä sekä ihmisten erilaisuuden huomioimista ja kunnioittamista, oppivan yhteisön koko ja oppilaiden määrä vaikuttaa oleellisesti dialogisuuden toteutumiseen. Myös fyysiset tilat, joissa opetusta järjestetään, määrittävät oppimistapahtumaa. Se istutaanko vai seisotaanko ja miten opettaja on fyysisesti suhteessa oppilaisiin vaikuttaa merkittävästi tasa-arvoisen dialogisen tilanteen muotoutumiseen. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 321–324.) Ilmeisiä esteitä dialogisuudelle syntyy myös, mikäli kasvatusta organisoidaan välineellis-rationaalisen kasvatusajattelun ohjaamana. Välineelliseen hyötyyn tähtäävän kasvatus ei anna tarpeeksi tilaa kriittistä ajattelua toteuttavalle dialogiselle kohtaamiselle, ja dialogisuus voidaankin ymmärtää välineellisen rationaalisuuden vastavoimana ja pyrkimyksenä toisenlaiseen kasvatukseen. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 309, 314.)

Vaikka dialogisuus edustaa tasa-arvoisen oppivan yhteisön ideaa, vaati se toteutuakseen opettajan auktoriteetin tunnustamista. Oppimistilanteet voivat jopa kärsiä, jos opettaja pyrkii häivyttämään oman valta-asemansa. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 322.) Duncum (2008, 255) korostaa, ettei tämä tarkoita

vetäytymistä dialogista, vaan päin vastoin. Opettaja voi olla avoin omista arvoistaan, ajatuksistaan ja jopa epävarmuuksistaan avoimen keskustelukulttuurin syntymiseksi. (Duncum 2008, 255.) Kiilakoski ja Vuorikoski (2005, 322) muistuttavat, että opettajia sitovat myös koulun säännöt ja opetusta ohjaavat ammatilliset periaatteet. Opettajan voi olla asemansa vuoksi haastavaa jakaa omia arvojaan ja tunteitaan luokan kesken. Avoin dialogisuus ei myöskään teorian tasolla tunne totuttuja kurinpidollisia rajoja, kun tarkoitus on seurata keskustelua sinne, minne yhteisö sitä kuljettaa. On paljon koulun ja yksittäisen opettajan suhteesta kiinni millaisilla ehdoilla dialogisuutta voidaan pyrkiä toteuttamaan. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 322.)

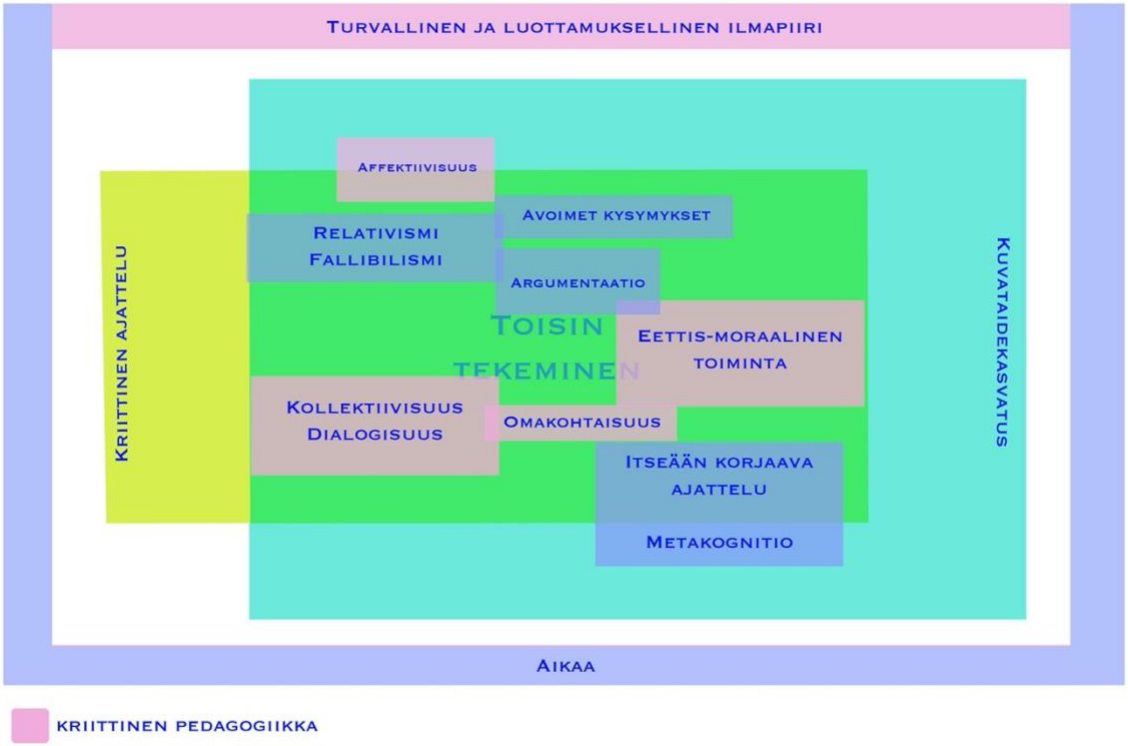
Dialoginen opettaminen on myös vallan uudelleen jakoa luokkahuoneessa. Opettaja luopuu vallasta ja tarjoaa sitä oppilaille rajatusti käyttöön. Se miten oppilaat valtaa käyttävät vaihtelee yksilöllisen opetustilanteen mukaan. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 329.) Duncum (2008, 252) kuvaa, miten dialoginen opetus voi näyttää ulospäin onnistuneelta vastavuoroiselta kommunikaatiolta ja kollektiiviselta ajattelulta, mutta tosiasiassa oppilaat ovat tunnistaneet opettajan tavoitteet ja toteuttaneet dialogisuuden mallia opettajaa miellyttääkseen. Populaarikuvaston tarkastelussa osana kuvataidetuntia oppilaiden näennäinen toimijuus olikin vain vastaus opettajan odotuksiin siitä, miten kuvia tulisi tulkita. Oppilaat ovat herkkiä aistimaan opettajan ajatuksia ja opetusta ohjaavia periaatteita ja voivat mukautua opettajan ajatteluun tietoisesti tai tiedostamatta. (Duncum 2008, 252.)

Oppilailla on myös mahdollisuus käyttää valtaansa vetäytymällä ja kieltäytymällä dialogisuudesta. Kaikki eivät ole halukkaita jakamaan valtaa luokkahuoneessa ja voivat kokea sen jopa ahdistavaksi. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 327, 329.) Dialogista kriittistä ajattelua on hedelmällistä käsitellä kasvatuksen utopiana, joka ei täydellisenä teoreettisena mallina tule koskaan toteutumaan, mutta joka tarjoaa suuntaviivoja ja teoreettisia ehdotelmia. Ideaalit voivat tarjota työkaluja, joiden avulla käytännön kasvatustyötä ja sitä määrittäviä reunaehtoja on mahdollista koetella ja pyrkiä muuttamaan. Käsitteellinen jäsennys ja yhteinen ymmärrys kriittisestä ajattelusta kollektiivisena tutkivana dialogisena toimintana on askel kohti moniulotteisia ajattelun taitoja kultivoivaa kasvatusta. Seuraavassa luvussa

summaan analyysissä nousseita huomioita ja kokoan yhteen kriittisestä ajattelusta muotoutunutta ymmärrystä.

4.7 YHTEENVETO

Olen käsitellyt kriittistä ajattelua kuvataidekasvatuksessa neljässä eri analyysiluvussa. Havainnollistaakseni aineistosta nousseita huomioita ja spekulatiivisia ehdotelmiani kriittisestä ajattelusta muotoutuvasta ymmärryksestä kuvataidekasvatuksessa, hahmottelin kokonaisuutta kuvaavan graafisen esityksen. Graafinen esitys jäsentää, miten käsittelemäni aihealueet kriittinen pedagogiikka, taito, valmius, reflektio, tunteet, tieto ja kollektiivinen ajattelu, sekä tarkemmat analyysissä käsitellyt elementit asettuvat kriittisen ajattelun ja kuvataidekasvatuksen väliseen suhteeseen.



Kuva 1 Kriittisen ajattelun elementit.

Esityksen turkoosi suorakaide edustaa kuvataidekasvatusta ja keltainen pienempi suorakaide kriittistä ajattelua. Jaettu yhteinen alue on merkattu vihreällä ja erilaiset analyysin elementit on aseteltu alueen sisälle ja reunamille. Ympärillä kiertävä kehä kuvaa ajattelun olosuhteita. Kaikki vaaleanpunaisella merkityt alueet sisältävät analyysin sisällä käsiteltyjen näkemysten valossa paitsi kriittisen ajattelun myös kriittiseen pedagogiikan elementtejä. Koska tutkielmani käsittelee

kriittistä pedagogiikkaa vain suhteessa kriittiseen ajatteluun, ovat väitteet kriittisestä pedagogiikasta puutteellisia ja erityisen alttiita kyseenalaistuksille.

Analyysiosiossa esittämäni Burbulesin ja Berkin näkemysten mukaan kriittisen pedagogiikan ja kriittinen ajattelun välille piirtyi kuva jännitteisistä näkökulmaeroista (Burbules & Berk 1999). Muut analyysiluvut nostivat kuitenkin esiin huomioita, jotka ehdottavat kahdella eri kriittisyyden muodolla olevan myös merkittäviä yhtäläisyyksiä. Molemmat painottavat *dialogisuuden ja kollektiivisuuden* merkitystä. (Tomperi 2014, 104; Lipman 2019; Suoranta & Ryynänen 2014, 119–121; Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 318–319). Kollektiivisuus ja dialogisuus määrittyivät osallistumisena, kohtaamisena ja yhteisöllisenä tutkivana toimintana sekä kasvatustieteellisessä että kuvataidekasvatuksellisessa kirjallisuudessa (Lipman 2019, 102–104; Burbules ja Berk 1999, 22; Männistö 2017, 52; Duncum 2008, 254–255; Caminitzer 2016, 28; Lampert 2011, 60; kts. myös Tomperi 2017; Rolling 2013, 11). Analyysin nojaten totean, että yhteisölliset ja dialogiset keskustelut osana kuvataidekasvatusta ovat keskeisiä kriittistä ajattelua kehittäviä oppimistilanteita. Asetin dialogia ja kollektiivisuutta edustavan vaaleanpunaisen palkin vihreälle alueelle.

Eettismoraalinen toiminta eli valmiuden ajatus on analyysin perusteella oleellinen kriittisen ajattelun määrittelyssä. (Tomperi 2017, 101, 98; Holma 2013, 99–101; Männistö 2017, 53; Moon 2007, 45; Rolling 2013, 7, 12; Caminitzer 2015b; Caminitzer 2016, 56.) Kuvataidekasvattajat korostivat yhteiskunnallisen vastuun ja eettisen toiminnan merkitystä kriittiselle ajattelulle (Caminitzer 2015a, 45; Caminitzer 2015b, 13–14; Caminitzer 2016, 29; Rolling 2013, 7, 12; Buffington 2007, 21). Myös kriittinen pedagogiikka painottaa vahvasti oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon pyrkivää toimintaa (Giroux ja McLaren 2001; Burbules & Berk 1999, 3) ja sen vuoksi palkki on vaaleanpunaisena vihreällä alueella. On siis perusteltua väittää, että kuvataidekasvatuksen kontekstissa kriittinen pedagogiikka ja kriittinen ajattelu jakavat yhteisen näkemyksen ja päämäärän ajattelun yhteydestä eettismoraaliseen toimintaan (kts myös Tomperi 2017, 98).

Käsittelin valmiuden ja eettismoraalisen toiminnan yhteydessä myös kriteereihin tukeutuvaa *argumentaatiota*. Argumentaatio siirtää ajattelua toimintaan ja

kriteerien merkitys asettaa kriittiselle ajattelulle oletuksen ajattelun perusteluista (Lipman 2019, 238–240; Tomperi 2017, 107–109). Koska taide liikkuu kognitiivisen tiedostetun ja aistisen ja vaistonvaraisen tiedostamattoman välillä (Rolling 2007, 11), kuvataidekasvatus käsittelee sekä kriteereihin tukeutuva argumentaatiota, että aistillista ja taiteellista vuorovaikutusta. Kuvataidekasvattajien sekä kasvatustieteellisen kirjallisuuteen pohjaten esitän, että kriittistä ajattelua kehittävä argumentaatio kuvataidekasvatuksessa toteutuu dialogisessa oppimistilanteessa , jossa altistutaan muiden tavoille ajatella (Burbules & Berk 1999, 22; Tomperi 2017, Lipman 2019, 102, 11–113; Männistö 2018, 52; Lampert 2011, 60; Caminitzer 2016, 28). Argumentaatio on esityksessä dialogisuuden ja eettismoraalisen toiminnan välissä vihreällä pohjalla.

Myös ajattelun *omakohtaisuus* on merkitty kriittisen pedagogiikan vaaleanpunaisella. Freireläinen kriittisen pedagogiikan dialogisuuden periaate lähestyy opettamista oppilaiden omakohtaisten kokemusten kautta (Tomperi 2001; Suoranta & Ryynänen 2014, 119–121; Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 318–319). Omakohtaisuus korostui kriittisen ajattelun elementtinä yhteydessä eettismoraaliseen toimintaan (Tomperi 2017, 101; Lipman 2019, 234). Kuvataidekasvattajista Caminitzer painotti kuvataidekasvatukselle ominaisten subjektiivisten arvostelmien merkitystä ja näiden roolia eettisyyteen tähtäävässä toiminnassa. (Caminitzer 2015b, 14). Lampertin taidekerholaiset tutkivat itselle merkityksellisiä ilmiöitä avointen kysymysten kautta taiteen keinoin. (Lampert, 2011, 59–60). Kuvataidekasvatus, joka lähtee liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista, tunteista ja tulkinnoista asettaa hedelmälliset lähtökohdat eettismoraaliseen toimintaan siirtyvälle kriittiselle ajattelulle.

Oman ajattelun ajattelu eli *metakognitiivisuuden* olen asettanut kriittistä ajattelua ja kuvataidekasvatuksen yhteisen vihreän alueen reunalle. Erityisesti James Haywood Rolling Jr. korosti kuvataidekasvatuksen metakognitiivisuutta (Rolling 2013, 11), mutta muusta kirjallisuudessa käsitelty *itseään korjaava ajattelu* tarkensi metakognitiivisuuden luonnetta kriittisessä ajattelussa (Lipman, 2019, 244; Tomperi 2017, 102). Sen vuoksi asetin metakognitiivisuuden

kuvataidekasvatuksen turkoosille puolelle ja itseään korjaavan ajattelun yhteiselle vihreälle alueelle.

Analyysissä nousi esiin *avointen kysymysten* merkitys kriittisen ajattelun opettamisessa (Tomperi 2017, 107–108; Lipman 2019, 30; Burbules ja Berk 1999, 2). Lampert korosti artikkelissaan avoimia laadullisia kysymyksiä opetuksen ohjenuorana (Lampert 2011, 56, 61). Paul Duncum ja Melanie Buffington painottivat oppimistilanteita, jotka mahdollistavat moninaisten äänien ja erilaisten näkemysten kirjon (Duncum 2008, 254–255; Buffington 2007, 20). Avoimet kysymykset suuntaavat yhteiseen dialogiseen ajatteluun, jossa erimielisyys ja erilaiset näkökulmat ovat kriittistä ajattelua kehittävää materiaalia. Avoimet kysymykset on asetettu vihreälle alueelle linkittyneenä relativistis-fallibilistiseen tietokäsitykseen.

Hyytisen tutkimusta mukaillen ehdotan, että relativistis-fallibilistinen epistemologia määrittää kriittisen ajattelun tietokäsitystä kuvataidekasvatuksessa epävarmana, mutta kontekstisidonnaisena (Hyytinen 2015). Tietokäsitys on alati läsnä taiteen henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen välisessä vuoropuhelussa. Asetin relativismin ja fallibilismin vihreälle alueelle. *Affektiivisuus*, joka sisältää tunteet, kehollisuuden ja näiden väliin asettuvat affektit (Rinne, Kajander & Haanpää 2020, 10 & 14), on myös kriittisen pedagogiikan vaaleanpunaisena, koska Kriittisen teorian näkemykset kohdistuivat keho–mieli dualismin ylittämiseen (Anttila 2008, 34). Tunteiden merkitys kriittiselle ajattelulle korostui sekä ajattelua määrittävissä olosuhteissa, että ajattelun aihesisällöissä ja ajattelun taitoa ja valmiutta määrittävänä elementtinä. (Holma 2013, 101–102; Tomperi 2017, 106, Lipman 2019, 152). Huomion arvoista on etteivät kuvataidekasvattajat, Gabo Caminitzeria lukuunottamatta, käsitelleet artikkeleissaan tunteiden merkitystä kriittiselle ajattelulle. Tähän voi olla monia syitä. Duncum mainitsee dialogisuuden määritelmässään tiedon tunnesidonnaisuuden, mutta ei käsittele aihetta tarkemmin (Duncum 2008, 254–255). Ajattelun hierarkisuus ja dualistisuuden jäljet näkyvät edelleen kriittisen ajattelun merkityksen korostumisena (Caminitzer 2014b, 28), ja se saattaa rajata myös kuvataidekasvattajien tapaa käsitellä tietoa kriittisen ajattelun kontekstissa. Toisaalta alan sisällä tunteiden merkitystä oppimiselle voidaan myös pitää osittain selkeänä ja sisäistettynä asiana, mikä ohjaa kriittisen ajattelun tarkastelua muihin

elementteihin. Kriittinen ajattelun kaikkia määrittäviä elementtejä on myös vaikea käsitellä yhden akateemisen artikkelin sisällä, mikä saattaa rajata tunteet pois tarkastelusta.

Affektiivisuus asettuu esityksessäni kuitenkin puoliksi turkoosille alueelle. Koska kuvataidekasvatus sisältää sekä kommunikoivan argumentaation että aistisen vuorovaikutuksen, ajattelen, että affektiivisuus ulottuu kuvataidekasvatuksessa myös kriittisen ajattelun ulkopuolelle ja kielellisyyden ja täsmällisyyden saavuttamattomiin. Tämä ei missään nimessä vähennä affektiivisen tiedon arvoa, vaan asettaa sen osaksi moniulotteista ajattelun kokonaisuutta.

Yhdistin *turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin* sekä kriittiseen ajatteluun että pedagogiikkaan. Ilmapiiri on asetettu graafisessa esityksessä kehälle vaaleanpunaiseksi. Kriittisessä ajattelussa ilmapiirin merkitys painottuu turvalliseen ja kannustavaan keskustelukulttuuriin ja erehtymisen salliviin olosuhteisiin (Tomperi 2017, 106; Lampert 2011, 56–58; Caminitzer 2015b, 15, 28). Analyysin pohjalta yhdistän saman tavoitteen kriittisessä pedagogiikassa tasa-arvoisen osallistumisen ja ihmisten erilaisuuden ja eriarvoisuuden huomioimiseen (Tomperi 2001 (Freire 1997); Giroux ja McLaren 2001, 29–31). Erot ilmapiirin määrittämisessä syntyvät tavoissa sanallistaa vallitsevia olosuhteita. Kriittinen pedagogiikka keskittyy todellisuutta määrittäviin rakenteisiin ja opetuksen olosuhteiden muuttamiseen, ja kriittinen ajattelu tarkemmin juuri ajattelun olosuhteisiin.

Toinen kriittistä ajattelua mahdollistava elementti on *aika* (Tomperi 2017, 109), ja olen asettanut sen graafisen esityksen kehälle. Ajan merkitys ei tullut esiin aineiston artikkeleissa, mutta koska muu kirjallisuus käsitteli ajattelun hitauden merkityksiä, nostin sen mukaan havainnollistaakseni kriittisen ajattelun luonnetta aikaa ja rauhaa vaativana toimintana.

Kaiken alla vihreällä alueella lukee *toisin tekeminen*, jonka merkitys kriittisen ajattelun tavoitteena nousi esiin kuvataidekasvatuksen aineistossa ja muussa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. (Burbules & Berk 1999, 19; Männistö 2018, 52; Rolling 2013, 7; Lampert 2011, 60; Caminitzer 2016, 32) Kriittistä ajattelua

tulee käsitellä eteenpäin suuntautuvana ajattelun mallina ja rajoja koettelevana toimintana.

POHDINTA

Tutkielmassani lähestyin kriittistä ajattelua kysymyksellä *miten kriittinen ajattelu ymmärretään kuvataidekasvatuksessa?* Viimeisessä analyysiluvussa esitin graafisen jäsennyksen kriittisen ajattelun ja kuvataidekasvatuksen suhteesta ja kävin läpi analyysin eri elementtejä. Analyysistä nousseet ehdotelmat saivat pohtimaan eri elementtien vaikutusta kriittisen ajattelijan tapaan olla ja toimia ajattelua kehittävissä oppimistilanteissa. Ajattelen, että merkittävimmät käsitettä määrittävät havainnot liittyvät valmiuden ajatukseen eli eettismoraaliseen toimintaan sekä dialogisuuden ja kollektiivisuuden merkitykseen. Se miten ja millaisissa tilanteissa ajattelun taito siirtyy toimintaan, näyttäytyi keskeisenä koko ajattelun prosessia määrittävänä elementtinä. Koen, että esteet ajattelun ilmaisemiseen ja jakamiseen liittyvät usein pelon, häpeän tai riittämättömyyden kokemuksiin, jotka kaikki linkittyvät muiden ihmisten oletettuihin ajatuksiin ja katseeseen. Vaikka oma tutkielmani käsitteli kriittistä ajattelu pääsääntöisesti kasvatusfilosofisena ilmiönä, olisi aihetta kiinnostava purkaa tutkimalla häpeää ja muita yksilön ajattelua horjuttavia *yhteisöön* liittyviä tunnetiloja oppimistilanteissa.

Ajattelun taidon toiminallinen ulottuvuus liittyy ajattelun kehittymiseen ja sen näkyväksi tekemiseen. Mahdollisuus argumentoida tai jakaa omaa ajattelua voi kuvataidekasvatuksessa tarkoittaa sekä kuvallista ja taiteellista työskentelyä että ajatusten sanallista ilmaisemista. Analyysissä painottui vahvasti dialogisuus ja onnistunut kommunikaatio, mutta myös sen saavuttamisen haasteet. Toimintaa painottava ajatusta seuraten voi kurotus potentiaalista dialogista tilannetta kohti luoda lähtökohdat kriittisen ajattelun tai yleisesti ajattelun kehittymiselle. Kuvataidekasvatus, joka tarjoaa mahdollisuuden, tilan ja materiaalit ilmaista omakohtaisia ajatuksia ja käsitellä tietoa avointen kysymysten kautta taiteellisia toimintatapoja hyödyntäen, voi olla oleellinen askel toimintaa rajoittavien tunteiden ja muiden vaikutteiden ylittämisessä. Se, että oma ajattelu jaetaan ja teokset asetetaan muiden nähtäväksi oman luokan tai muun oppivan yhteisön kesken, vaikka tilanne ei synnyttäisi kummoista dialogista keskustelua, on luonut tilan toiminnalle. Kuvallisen tuotoksen esittäminen muille yhteisesti voi antaa

kokemuksen toimijuudesta, mikä voi olla ensimmäisiä askeleita kohti ajattelun valmiuksien kehittymistä. Opetus ei myöskään pääse käsiksi oppilaiden ajatteluun ilman toiminnan ulottuvuutta. Kriittisen ajatteluun liitettävät itsereflektio ja erilaiset käsitykset tiedosta voivat kehittyä vain omakohtaiseen toimintaan siirtyvän ajattelun ehdoilla.

Tutkimusaiheen valintaan vaikutti käsitteen politisoitunut luonne. Tutkielmassa esittämieni näkökulmien pohjalta väitän, että kriittinen ajattelu ei ole talouteen ja työllistymiseen tähtäävää tehokasta ajattelua, koska kasvatus*päämäärien* tarkastelu ja mahdollisuus näiden uudelleen ajatteluun, on määritelmällisesti kriittisen ajattelun ytimessä. Kasvatustoiminta, jonka tavoitteet ovat työelämävalmiuksissa ilman kriittis-reflektiivistä ulottuvuutta, ei kehitä kriittistä ajattelua. Kriittinen ajattelu ei myöskään edusta vain normikriittisyyttä ja yhteiskunnan sortavien rakenteiden tarkastelua siinä määritelmällisessä muodossa kuin se Burbulesin ja Berkin ja Paul Duncumin artikkeleissa kriittiseen pedagogiikkaan yhdistettiin (kts luku 4.3). Analyysin näkemyksiä mukaillen ehdotan, että kasvatuksen kontekstissa kriittinen ajattelu on tutkivaa toimintaan, joka käsittelee erilaisia ilmiöitä ja väitteitä avoimesti ja reflektiivisesti. Eri näkemyksiä punniten kriittinen ajattelija käsittelee itselleen merkityksellistä tietoa ja pyrkii korjaamaan omia ajattelun mallejaan. Kriittinen ajattelija tekee ajattelua näkyväksi yksilön arvojen ohjaamana eettismoraalisena toimintana osallistumalla yhteiseen kollektiiviseen ajatteluun.

Jäin myös pohtimaan kriittisen ajattelu ja kriittisen pedagogiikan kriittisyyksien suhdetta. Kriittinen pedagogiikka voidaan ymmärtää opettajan asennetta määrittävänä yhteiskunnallisena toimintana, kun taas kriittinen ajattelua käsitellä opetuksen materiaalina ja taitona, jota harjoittaa. Kriittinen pedagogi tunnistaa kasvatusta määrittävät realiteetit ja pyrkii omalla toiminnallaan muuttamaan käytäntöjä ja niitä olosuhteita, jossa opetusta toteutetaan. Pedaogisessa suhteessa opetus voi hyödyntää kriittisen ajattelun avoimia kysymysten, omakohtaisuuden, argumentaation ja dialogisuuden periaatteita. Kriittinen pedagogi pyrkii vaikuttamaan siihen, kuka saa ajatella kriittisesti tekemällä tilaa niille, joilta se oikeus on evätty tai jotka eivät siihen muusta syystä pääse osalliseksi. Koska kriittinen ajattelu kasvatuksessa on analyysini pohjaten kollektiivista ajattelua, kriittinen pedagogi puuttuu yhteisön muotoutumiseen ja järjestäytymiseen, ja luo

tilaa ja tilanteita ajattelun toteutumiselle. Kriittisyys kriittisessä pedagogiikassa on tällöin rakenteiden muuttamista ja kriittisessä ajattelussa se tarkoittaa tutkivaa reflektiivistä ajattelua ja toimintaa. Sana saa kontekstierojen vuoksi erilaisia merkityssisältöjä, mutta ne eivät ole toisilleen vastakkaisia vaan toistensa ehto.

Tutkimusprosessin aikana huomasin kiintyneeni tutkimaani käsitteeseen. Koska kriittisen ajattelun asema keskeisenä kasvatuksenpäämääränä oli ajatuksissani selkeä ja kyseenalaistamaton, toivoin, että määrittely voisi vastata tähän tavoitteeseen niin holistisesti kuin mahdollista. Halusin löytää pitävät perustelut kokonaisvaltaiselle määrittelylle tavalla, joka istuisi myös kuvataidekasvatukseen ja taiteellisen tietämisen kontekstiin. Määritelmän kautta olisi mahdollista perustella, miksi välineellisrationaalinen kriittinen ajattelu johtaa kasvatusajattelua harhaan. Toivoin, että käsitteestä muotoutuva ymmärrys kuvataidekasvattajien keskuudessa tarjoaisi suuntaa antavia ehdotelmia kokonaisvaltaiselle kriittisen ajattelun määritelmälle.

Tutkielman edetessä havahduin omien päämäärieni vinoumaan ja opin pian, että kriittisellä ajattelulla on omat reunaehtonsa. Tutkimuskirjallisuus tarjosi näkökulmia, jotka auttoivat näkemään käsitteen ylikorostuneen aseman ja tunnistamaan kasvatuspäämäärään sidotut tavoitteet rajallisiksi. Jouduin asennoitumaan uudelleen ja tarkastelemaan kriittistä ajattelua vain yhtenä ajattelun muotona. Erityisesti kriittinen ajattelu osana kuvataidekasvatusta asettui uudenlaiseen suhteeseen. Lipmanin (kts. luku 2.6) moniulotteinen ajattelu auttoi tunnistamaan erilaiset ajattelun tavat kasvatuksessa ja asettamaan kriittisen ajattelun tähän perspektiiviin.

Kriittinen ajattelu sellaisena kuin olen tutkielmassa sen hahmotellut, ei itsessään riitä kasvatuksen johtotähdeksi. Kuvataidekasvatus, joka korostaa kriittistä ajattelua, voi tuottaa tarpeetonta hierarkiaa tiedolliseen toimintaan ja viedä tilaa muilta ajattelun tavoilta. Moniulotteisen ajattelun periaatetta seuraten, luovan ja huolehtivan ajattelun rooli on merkittävä myös kriittisen ajattelun kehittymisessä (Lipman 2019, 225). Aistisuutta ja huolenpitoa käsittelevä kasvatus voi hetkeksi irtisanoutua tiedon kriittisestä välinearvosta ja keskittyä tiedon merkityksellistämiseen esimerkiksi kokemuksellisuuden ja yhteenkuuluvuuden lisäämisenä. Luvussa 2.2 kirjoitin kuvataidekasvatuksen oppiaineesta ja nostin

esiin lukion uuden opetussuunnitelman musiikkikasvatuksen sisältöjä. Musiikkikasvatuksessa korostui rauha, aika, hyvinvointi ja omakohtainen musiikkisuhde. Näkemykseni mukaan näitä tavoitteita myös kuvataidekasvatus vaalii ja taiteellinen toiminta mahdollistaa, ja ne eivät tarvitse tapahtuakseen kriittistä ajattelua. Ajattelen edelleen, että kriittisyys on tarpeellinen kaikilla niillä tavoilla ja osa-alueilla, joita olen tutkielmassani käsitellyt. Sitä tarvitaan ajattelun muutokseen ja tiedon järjestelmälliseen arvioimiseen. Kriittinen ajattelu kultivoi tiedollista hahmotuskykyä sekä emansipoi yksilöä ja yhteisöjä toimiaan osana yhteiskuntaa. Kriittinen ajattelu on kuitenkin hyvin päämäärätietoista ja toimii tässä mielessä tietoa hyödyntävällä tavalla, ei siitä iloiten tai nauttien. Tutkielmani yksi keskeisin huomio ja henkilökohtaisesti merkittävin havainto liittyy juuri kriittisen ajattelun rajallisuuteen ja tämän tunnistamiseen osana kuvataidekasvatuksellista toimintaa.

Tutkielmani on nimetty ymmärrystä tutkivaksi kirjallisuuskatsaukseksi, mutta sen pohjalta millaiseksi analyysiosuus lopulta muodostui, tekisin tutkimusprosessissa monia asioita toisin. Analyysiosuudessa kuvataidekasvatusartikkelien liittäminen kasvatustieteellisen tutkimuksen lomaan oli haastavaa tehtävä. Valitsemistani artikkeleista vain Nancy Lampert tarjosi selkeitä argumentoituja näkemyksiä tutkimukseen nojaten, ja muiden kirjoittajien enemmän tai vähemmän spekulatiivisten ajatusten liittäminen analyysiin oli hankalampaa kuin odotin. Myös se, että valitsin kolme ei-vertaisarvioitua artikkelia monimutkaisti katsausta entisestään. Gabo Caminitzerin tarjoamat ajatukset olivat kiinnostavia ja analyysiosuuden näkökulmieni kannalta oleellisia, mutta tapa sanallistaa väitteitä monitulkintaisempi kuin muissa artikkeleissa. Jos tutkisin aihetta uudelleen, asettaisin aineistovalinnalle tarkemmat kriteerit, ja loisin analyysiosiolle selkeämmän rakenteen. Toisaalta, koska käsitteen määrittelyyn monitulkintaisuus ja vaihteleva näkökulmat ovat tutkimuksen aihe, en olisi ennen analyysiosuuteni kaltaista yksityiskohtaista kriittisen ajattelun määritelmällistä jäsennystä osannut valita analyysiä selkeyttä palvelevia tekstejä. Lopullinen aineistoni oli myös melko pieni, mutta en usko, että olisin kyennyt kirjoittamaan aiheesta useamman artikkelin kanssa. Näkemysten yhtäläisyyksien ja erojen tunnistaminen, oleellisten näkökulmien analysointi ja niistä kirjoittaminen vaati jatkuvaa eettistä pohdintaa tulkinnallisuudesta. Jouduin myös tukeutumaan

muuhun kriittisestä ajattelusta tehtyyn tutkimukseen enemmän kuin kuvittelin, mikä kasvatti lähdemassaa merkittävästi ja siirsi analyysiosuuden fokusta pois kuvataidekasvatuksen kontekstista. Tutkielman lähtökohta olisi siis liian vaikea ja sisälsi liikaa erilaisia elementtejä.

Yleiskatsauksen tavoite oli hahmotella kokonaiskuvaa, mutta yksinkertaistamalla tutkimuskysymystä, olisin voinut päästä syvemmälle kriittisen ajattelun ja kuvataidekasvatuksen suhteeseen. Analyysiosioissa kriittisen ajattelun suhde taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan jäi pinnalliseksi, mutta aihe osoittautui kiinnostavaksi tutkimuskohteeksi. Kriittisestä ajattelusta tehty kasvatustieteellinen tutkimus ja aineistoni artikkelit tarjosivat monipuolisesti näkemyksiä kriittistä ajattelu määrittäviin teoreettisfilosofisiin sisältöihin ja kasvatuksellisiin olosuhteisiin, mutta aineistoni artikkelit käsittelivät taiteen roolia lopulta melko vähän. Näkökulmaa muuttamalla ja keskittymällä taiteelliseen tietoon ja tietämiseen olisin päässyt syvemmälle kriittisen ajattelun reunaehtoihin kuvataidekasvatuksessa. Kiinnostava jatkotutkimus voisi toteutua empiirisenä etnografisena tutkimuksena tarkastelemalla taiteellisten tietokäsitysten suhdetta kriittiseen ajatteluun esimerkiksi teoksien tulkintojen yhteydessä. Havainnoimalla taideteoksista käytäviä kollektiivisia keskustelutilanteita kuvataidekasvatuksen kontekstissa, olisi kiinnostavaa tutkia, millaisia tietokäsityksiä osallistujat soveltavat tulkintoihinsa. Myös erilaisten oppiaineiden vertailu kriittisen ajattelun näkökulmasta voisi tuottaa olennaista tietoa käsitteestä sisällöstä ja ainekohtaisista tietämisen tavoista. Teoreettinen lähestyminen aiheeseen herätti kiinnostuksen aiheen empiiriseen tutkimiseen.

Kriittinen ajattelu uutta kohti orientoituvana mahdollisuuksien ajatteluna ja myönteisenä toimintana, nousi esiin tutkielman aineistosta sekä muusta kirjallisuudesta (Burbules & Berk 1999, 19; Männistö 2018, 52; Rolling 2013, 7; Caminitzer 2016, 32). Asenteessa on paljon samaa kuin Giroux ja McLarenin mahdollisuuden kielessä (Giroux & McLaren 2001, 34). Kriittisen ajattelun kontekstista myönteisyyttä käsiteltiin myös uutena ja vaihtoehtoisena kriittisyyden käsitteellistämisen mallina, johon kasvatuksen tulisi jatkossa suuntautua. Havaintoa voi tulkita tarpeena määritellä käsitettä uudelleen. Voi siis olla, että kriittistä ajattelua on mahdotonta asettaa raameihin, jotka eivät ajan saatossa lahoaisi sen ympäriltä. Ehkä kriittinen ajattelu sisältää määritelmällisesti

ajatuksen heijastuspinnasta ja tyhjästä taulusta, johon projisoida kullekin ajalle ja kontekstille ominaisia kasvatuksen tavoitteita ja ideaaleja. Olen tässä tutkielmassa halunnut pysäyttää käsitteen liikkeen ja pyrkinyt hahmottelemaan kuvaa kriittisen ajattelun teoreettisfilosofisesta sisällöstä kuvataidekasvatuksellisessa kontekstissa vuonna 2021. Prosessi on ollut hidas, vaatinut aikaa, tiedon kerryttämistä sekä paljon kriittistä itsereflektiota. Olen harjoittanut kriittisen ajattelijan taitojani ja tällä tutkielmalla osallistun kriittistä ajattelusta käytävään kasvatuskeskusteluun. Tutkielman palauttaminen ja sen julkaiseminen on ajattelun siirtämistä toimintaan. Teen se tiedostaen, että tieto on epävarmaa ja että kriittisessä ajattelussa piilee aina erehtymisen mahdollisuus.

LÄHTEET

KIRJALLISET LÄHTEET

Anttila, E. (2008). Pintaa syvemmälle: Taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa Lanas M., Niinistö H. & Suoranta J. (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos

Biesta, G & Tröhler, D (2008). Introduction. George Herbert Mead and the Develpoment of a Social Conception of Education. Teoksessa *The Philosophy of Education*. (1–16) Lontoo: Paradigm Publisher

Giroux, H. & McLaren, P. (2001) Radikaali pedaogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiuponianismin tuollepuolen. (kääntänyt Vainonen, J.) Teoksessa Giroux H. & McLaren P. *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino: Jyväskylä

Holma, K. (2013). Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *Niin & Näin* 3/2013 97–103

Huhmarniemi, M. (2019). *Ympäristökasvatus humanismin ja posthumanismin välissä*. Tampere: Kulttuurintutkimuksen ja kulttuuripolitiikan päivät

Hyvärinen, M., Kurunmäki, J., Palonen, K., Pulkkinen, T., & Stenius, H. (2003). *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Tampere: Vastapaino.

Hyytinen, H. (2015). *Looking beyond the obvious: Theoretical, empirical and methodological insights into critical thinking*. (Väitöskirja) Helsinki: Helsingin yliopisto

Jouhki, J. et al. (2016). *Länsi: käsite, kertomus ja maailmankuva*. Helsinki: Suomalainen kirjallisuuden seura

Kahneman, D. (2012). *Ajattelu, nopeasti ja hitaasti*. (Kääntänyt Pietiläinen K.) Helsinki: Terra Cognita

Kiilakoski, T. (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä *teoksessa*. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (139–165) Tampere: Vastapaino

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (2005). Kenen kasvatus? Teoksessa *Kenen kasvatus? kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. (7–28) Tampere: Vastapaino

Kuukkanen, J (2006). Minkä historiaa käsitehistoria on? *Ennen ja nyt,* 1/2006, 1–22

Lipman, M. 2019. *Ajattelu kasvatuksessa: kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen.* (kääntänyt Kilpeläinen T.) Tampere: Niin & Näin

Moon, J. (2007). *Critical Thinking – An exploration of theory and practice.* Lontoo ja New York: Routledge

Männistö, P. (2018). Matemaattis-loogisen rationaliteetin varjossa – Kriittinen ajattelu ja autonomia kasvatuksessa valistuksesta nykypäivään. *Kasvatus & Aika,* 12/2018, 44–59

Nussbaum, M. C. (2011). *Talouskasvua tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä.* (kääntänyt Soukola T.) Helsinki: Gaudeamus

Rinne, J., Kajander, A. & Haanpää, R. (2020). Affektit ja tunteet kulttuurin tutkimuksessa. Teoksessa *Affektit ja tunteet kulttuurin tutkimuksessa.* (5–30) Helsinki: Grano

Saari, Antti 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään.* Helsinki: Gaudeamus

Siljander, P. (2016). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset.* Tampere: Vastapaino

Suoranta, J. & Ryynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus.* Helsinki: Into Kustannus Oy

Syrjämäki S. (2012). Ideologioiden maailma. Michael Freedenin haastattelu. *Niin & Näin* 4/2012 (6–8)

Tomperi, T. & Piatoeva, N. (2005). Demokraattsiten juurten kasvattaminen Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* (247–286) Tampere: Vastapaino

Tomperi, T. (2017). Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia – Pedagogisia perusteita. *Niin & Näin* 4/2017 95-112.

Tomperi, T. (2019). Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa Rautiainen, M. (toim.) *Kohti parempaa demokratiaa – Euroopan neuvoston demokratiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa*. Yliopistopaino: Jyväskylä

Varto, J. (2005). Koulun syytä etsimässä – Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* (197–216) Tampere: Vastapaino

Varto, J. (2017). *Taiteellinen tutkimus – Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Helsinki: Aalto ARTS book

VERKKOLÄHTEET

Aalto-yliopisto (2021a). Kuvataidekasvatus 2020–2022. (Viitattu: 12.10.2021) <https://into.aalto.fi/display/fiartskand/Kuvataidekasvatus+2020-2022>

Aalto-yliopisto (2021b). Kuvataidekasvatus, taiteen kandidaatti ja maisteri. (viitattu: 10.11.2021) <https://www.aalto.fi/fi/koulutustarjonta/kuvataidekasvatus-taiteen-kandidaatti-ja-maisteri>

Buffington, M. L. (2007). Contemporary Approaches to Critical Thinking and the World Wide Web. *Art education (Reston)* 60.1 (2007): 18–23.

Burbules N. & Berk R. (1999). *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits*. New York: Routledge <http://mediaeducation.org.mt/wp-content/uploads/2013/05/Critical-Thinking-and-Critical-Pedagogy.pdf>

Camnitzer, G. (2015a). Affirmatice Uncertainty: Critical Thinking in Art Education – Part 1: Poking ”Critical” With A Stick. Tukholma: *Paletten* 300, 44–47

Camntzer, G. (2015b). Affirmatice Uncertainty: Critical Thinking in Art Education – Part 2: From Ethical to Critical. Tukholma: *Paletten* 301, 13–16

Camnitzer, G. (2016). Affirmatice Uncertainty: Critical Thinking in Art Education – Part 3: Ethical Affirmation and Expansion. *Paletten*. 302, 27–34

Duncum, P. (2008) Thinking Critically About Critical Thinking: Towards a Post-Critical, Dialogic Pedagogy for Popular Visual Culture. *International journal of education through art* 4.3. 247–257 <https://doi.org/10.1386/eta.4.3.247_1>

Hahto, K. (2021) Vain kymppi riittää. *Helsingin Sanomat*. (Viitattu: 9.11.2021) <https://www.hs.fi/hyvinvointi/art-2000008326630.html>

Kallio-Tavin, M. (2012). Thought on the current state of Visual Culture and Art Education in the Aalto University. *Synnyt/Origins*. 9/2012 1–9 <http://www.arted.uiah.fi/synnyt/1_2012/mirakallio_tavin.pdf>

Kettunen, P. (2005). Käsitehistoria nykyisenä historiana. Helsingin yliopisto. <https://www.researchgate.net/profile/Pauli-Kettunen/publication/319677871_Kasitehistoria_nykyisen_historiana/links/59b92f610f7e9bc4ca3d578d/Kaesitehistoria-nykyisen-historiana.pdf>

Lampert, N. (2011). A Study of an after-School Art Programme and Critical Thinking. *International journal of education through art* 7/2011 55–67.

Manner, M. (2018). Vaikea valinta – opiskelijavalintojen uudistaminen ravistelee lukion arkea. *Opettaja-lehti* (Viitattu: 10.11.2021) <https://www.opettaja.fi/ajassa/vaikea-valinta/>

Mulnix J. (2010). Thinking Critically about Critical Thinking. *Educational Philsophy and Theory* (2010) 2–16 doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x

Mäenpää, J. (2016). Meidän kaikkien ei pitäisi olla feministejä. *Helsingin Sanomat*. (Viitattu: 11.10.2021) <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004888475.html>

Niemonen, R (2020). Tutkijat pitävät korkeakouluhaun uudistusta eriarvoistavana – todistusvalinta voi suosia kaupunkilaisten ja koulutettujen perheiden tyttöjä. *Helsingin Sanomat*. (Viitattu: 3.11.2021) < https://yle.fi/uutiset/3-11471428>

OAJ (2021). Opettajat ovat sitoutuneita tekemään tulevaisuuksia. (viitattu: 10.10.2021) <https://www.oaj.fi/kampanjat/tehdaan-tulevaisuuksia/#osallistu-instagramissa>

Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. (LOPS 2019) <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf>

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014) <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>

Pullinen J. (2010). Kuvataidekasvatuksen poluilla. (Viitattu: 10.11.2021) <http://pullinen.net/?page_id=42>

Rolling, J. H. (2013). Art as Social Response and Responsibility: Reframing Critical Thinking in Art Education as a Basis for Altruistic Intent. *Art education (Reston)* 66.2 (2013) 6–12.

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. (Viitattu 9.11.2021.) <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. (Viitattu: 10.11.2021) <https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf>

Standoford Encyclopedia of Philosophy (2005). Critical Theory (Viitattu: 10.11.2021) <https://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/>

Summatavet, K & Svinhufvud, L (2014). Takaisin 1970-luvulle – taideteollisuuden opettajahaastattelut muotoiluhistorian lähteenä. TAHITI Taidehistoria tieteenä 03/2014 (Viitattu: 9.11.2021) <http://tahiti.fi/03-2014/tieteelliset-artikkelit/takaisin-1970-luvulle-–-taideteollisuuden-opettajahaastattelut-muotoiluhistorian-lahteena/>

Tieteen termipankki (2021a). Kasvatustieteet: sosiokonstruktivismi. (Viitattu: 23.10.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:sosiokonstruktivismi>

Tieteen termipankki (2021b). Filosofia: etiikka. (Viitattu: 24.10.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:etiikka>

Tieteen termipankki (2021c). Kirjallisuudentutkimus: affekti. (Viitattu: 28.10.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kirjallisuudentutkimus:affekti>

Tieteen termipankki (2021d). Filosofia: altruismi. (Viitattu: 9.11.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:altruismi>

Tieteen termipankki (2021e). Filosofia: ideologia. (Viitattu: 9.11.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:ideologia>

Tieteen termipankki (2021f). Filosofia: uusliberalismi. (Viitattu: 9.11.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:uusliberalismi>

Tieteen termipankki (2021g). Filosofia: dogmatismi. (Viitattu: 9.11.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:dogmatismi>

Tieteen termipankki (2021h). Filosofia: käsite. (Viitattu: 17.7.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:käsite>

Tieteen termipankki (2021i). Filosofia: rationaalisuus. (Viitattu: 9.10.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:rationaalisuus>

Tieteen termipankki (2021j). Filosofia: logiikka. (Viitattu: 8.10.2021) <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:logiikka>

Tieteen termipankki (2021k). Nimitys: hegemonia. (Viitattu: 2.11.2021) <https://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Nimitys:hegemonia>

Timonen, V. (2020). Ylioppilaskirjoitukset eivät kerro kaikkea, ja siksi korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus on järjetön. *Helsingin Sanomat*. (Viitattu: 2.11.2021) <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006522228.html>

Tomperi, T. & Tuusvuori, J. (2021). Kriittisyys ei ole vastustamista vaan asioiden huolellista arviointia. *Helsingin Sanomat* (Viitattu: 25.7.2021) <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000007986950.html>

Tomperi, T. (2001). Paulo Freire ja kriittinen pedagogiikka. *Niin & Näin* 2/2001 62 <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn012-17.pdf>

Ukkola, S (2017). Sanna Ukkola: Miksi lapsille pakkosyötetään ideologiaa? *YLE*. (Viitattu: 10.11.2021) <https://yle.fi/uutiset/3-9442474>

Kiitos Tiinalle ohjauksesta, haastamisesta ja kriittisistä keskusteluista.

Kiitos Mustarinda ihanasta hitaan ajattelun kuukaudesta.

Kiitos Annika, Olivia ja Heikki kommenteista, oikoluvusta ja tukemisesta.