



HANNU L. T. HEIKKINEN – RAUNO HUTTUNEN – KATRIN NIGLAS – PÄIVI TYNJÄLÄ

Kartta kasvatustieteen maastosta¹

Heikkinen, Hannu L.T. – Huttunen, Rauno – Niglas, Katrin – Tynjälä, Päivi. 2005. KARTTA KASVATUSTIETEEN MAASTOSTA. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Tutkimme artikkelissa kasvatustieteen metodeissa ja lähestymistavoissa tapahtunutta paradigmasiirtymää. Usein väitetään, että on siirrytty määrällisistä kohti laadullisia menetelmiä. Tällainen pelkistys ei vie pitkälle. Dikotomia ei kerro mitään siitä, millaisia oletuksia tiedosta tutkimuksen taustalla on. Oleellisempi muutos on metodisen pinnan alla: todellisuutta ja tietoa koskevien uskomusten vähittäinen siirtymä kohti konstruktivismia. Esittelemme mallin, jossa pyrimme kuvaamaan sekä metodista että tieteenfilosofista tasoa: miten filosofiset suuntaukset heijastuvat eri metodeihin. Kokoamme esityksemme viiteen teesiin: 1) Dikotomia määrällinen ja laadullinen on riittämätön tapa kuvata metodeja. 2) Kiinnostus tieteenfilosofian ja metodologian suhteen tarkasteluun on lisääntynyt. 3) Metodinen diversiteetti kasvaa. 4) Combined designs -tutkimusotteet yleistyvät. 5) Tutkimuksen laatuksiteerit moninaistuvat.

Asiasanat: laadullinen tutkimus, määrällinen tutkimus, tutkimusparadigmat, tietoteoria, konstruktivismi

Laadullisen tutkimuksen "lopullinen voitto"?

"Laadullisen tutkimuksen edustajat ovat voittaneet määrällisen tutkimuksen kanssa käymänsä debatin", kerrotaan arvostetun amerikkalaisen metodologin Thomas Cookin julistaneen (Patton (2002, 585). Joku rykäisee, katsomme toisiamme ja kohottelemme kulkumarvojamme: "Miten niin voittaneet?"

Suomessa kuulee harvemmin näin len-

nokkaita näkemyksiä debatin "voittamisesta" tai "häviämisestä", vaikka laadullisen tutkimuksen suosio näyttää meilläkin vahvistuneen, samalla kun määrällistä tutkimusta tekevien tutkijoiden populaatio on suhteellisesti pienentynyt. Määrällisen ja laadullisen debatti on samalla hälvennyt siinä määrin, että vanhoista asetelmista ei ole paljon jäljellä. Veteen piirretty viiva sumenee ja mielen-

¹Tutkimus on toteutettu Viron tiedesäätiön apurahan sekä Suomen Akatemian rahoituksen avulla.

kiinto siirtyy metodisen pinnan alle tutkimusmenetelmien taustalla oleviin oletuksiin tiedon ja todellisuuden luonteesta. Mitä syvemmälle mennään ontologisiin ja tietoteoreettisiin kysymyksiin, sitä filosofisemmaksi ja monimutkaisemmaksi keskustelu muuttuu. Ei ihme, jos ajatteluun taipuvainen tutkija huomaa potevansa metafysisistä maailmantuskaa: mitä tässä oikein tutkitaan ja miten?

Metodologian taustalla olevan epistemologian ja ontologian kriittinen pohdiskelu on mielestämme tärkeää, olkoon vastausten löytäminen sitten kuinka vaikeaa tahansa. Tämän puheenvuoron tarkoituksena on tarkastella kasvatustieteen tutkimusmenetelmissä tapahtunutta muutosta sekä metodologisella (pinta-) tasolla että metafysisellä (syvä-) tasolla. Tarkoituksemme on hahmotella karttaa siitä maastosta, jossa tutkimus ja keskustelu liikkuu. Myönnämme projektimme ylivoimaiseksi: on mahdotonta kuvata todellisuuden, tiedon ja tutkimusmenetelmien välistä suhdetta siten, että kaikki asiaan liittyvät ulottuvuudet ja mahdollisuudet tulisivat otetuiksi huomioon samanaikaisesti. Yritämme silti.

Tutkimusparadigmojen välistä suhdetta voi kuvata monella tavalla. Liikkeelle voi lähteä perinteisestä pelkistyksestä, jossa viivan toiselle puolelle piirretään laadullinen tutkimus ja toiselle puolelle määrällinen (taulukko 1). Kaksijakoisesta kuvauksesta tulee vaikutelma, että määrällinen tutkimus olisi luonteeltaan kokonaan erilaista kuin laadullinen tutkimus. Todellisuus ei kuitenkaan ole näin mustavalkoista, ja siksi kutsummekin tämäntapaisia dikotomioita ”metodologiseksi naivismiksi”.

Metodiikan kentän ”selkeyttäminen” jakamalla tutkimus kahteen päätyyppiin saattaa tuntua aluksi helpottavalta. Tunne on kuitenkin pettävä. Dikotominen tapa erotella tutkimus laadulliseen ja määrälliseen ei tee oikeutta tutkimusperinteiden monimuotoisuudelle. Niiden jyrkkä erottelu on pikemminkin keinotekoista. Tämä käy sitä selvem-

TAULUKKO 1. Määrälliseen ja laadulliseen tutkimukseen liitettyjä määreitä

kvantitatiivinen	kvalitatiivinen
galileinen perinne	aristotelinen perinne
kausaalinen	teleologinen
mekanistinen	finalistinen
objektiivinen	subjektiivinen
deduktiivinen	induktiivinen
loogis-tieteellinen	narratiivinen
tiede	taide
argumentti	kertomus
luonnontieteet	ihmistieteet
selittäminen	ymmärtäminen
positivismi	hermeneutiikka
	fenomenologia
realismi	konstruktivismi

mäksi, mitä syvemmälle mennään metodologian tasolta kohti tietoteoreettista ja ontologista tasoa (taulukko 2). (Kaikkonen 1999, 433; Töttö 1999, 291; Eskola 2003, 142; Paa-vola 2003, 36).

Tässä yhteydessä keskitymme tarkastelemaan esimerkkinä dikotomiaa realismi – konstruktivismi, jota usein käytetään laadullista ja määrällistä tutkimusta eroteltaessa. Perinteisesti tutkimuksessa on nojaututtu realistiseen oletukseen, jonka mukaan todellisuus on olemassa ihmisen ulkopuolella hänen tajunnastaan riippumatta. Tämä oletus on määrällisen tutkimusperinteen taustalla. Sen juuret voidaan nähdä jo uuden ajan alussa luonnontieteellisen maailmankuvan syntytarinassa, jonka tärkeimpiä henkilöihahmoja olivat Galileo Galilei ja René Descartes. Galilei on antanut nimensä galileiselle ajatusperinteelle, jossa keskeistä on tutkia syyn ja seurauksen logiikkaa eli kausaalisuhteita. Descartesin ideoiden pohjalta puolestaan kehkeytyi kartesiolainen dualismi ja tutkijan

TAULUKKO 2. Realistiset ja konstruktivistiset uskomusjärjestelmät (Guba & Lincoln 1985; Crotty 1998, 2 - 6; Denzin & Lincoln 2000, 165; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005)

Peruskysymykset	REALISMI	KONSTRUKTIVISMI
Mitä keinoja meillä on käytettävissä tiedon saamiseksi?	Pyritään löytämään todellisuus sellaisena kuin se on.	Etsitään ja luodaan tulkintoja todellisuudesta.
METODOLOGIA		
Millainen on todellisuuden ja tietäjän suhde?	Objektivismi ja dualismi: tutkija todellisuuden ulkopuolinen tarkkailija	Subjektivismi ja nondualismi: tutkija osa tutkimaansa todellisuutta
EPISTEMOLOGIA		
Mitä todellisuus on?	Yksi todellisuus, joka on sama kaikille	Todellisuus rakentuu ihmisille sosiaalisesti ja psykologisesti eri tavoin riippuen ajasta, paikasta, kielestä, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta, aikaisemmista käsityksistä ja elämäkokemuksista.
ONTOLOGIA		

objektiivisuuden ihanne: tutkija on todellisuudesta erillinen olento, joka pyrkii tarkastelemaan todellisuutta ulkopuolisen, puolueettoman tarkastelijan näkökulmasta. Nämä perususkomukset siirtyivät vähitellen luonnontieteistä ihmistieteisiin.

Positivismin objektivististen pyrkimysten soveltuvuutta ihmistieteisiin alettiin epäillä 1960-luvun lopulta alkaen, jolloin niin sanottu kriisikeskustelu ravisutti sosiaalitieteiden perusteita. Tieteenfilosofiassa alkoi esiintyä mielipiteitä, joiden mukaan ihmisen sosiaalista toimintaa tutkivissa tieteissä ei tulisi hakea käsitteistöä, metaforia ja menetelmiä luonnontieteistä. Seurauksena syntyi niin sanottu kielellinen käänne, jonka myötä käsitys kielestä muuttui radikaalisti: sitä oli pidetty viattomana maailman kuvaajana, mutta

nyt se alettiin nähdä todellisuuden ja tiedon väkevänä luojana (Berger & Luckmann 1966; Foucault 1966; Goodman 1978; Rorty 1979). Todellisuutta ei enää nähty objektiivisena tosiasioiden tilana, jota kieli peilin tavoin heijastaa. Pikemminkin se, jota me pidämme todellisuutena, tuotetaan kielen ja kommunikation kautta. Ihmiset antavat asioille nimiä ja merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu jatkuvina merkitysneuvotteluina, diskursseina ja alati uusiutuvina kertomuksina. Jos siis haluamme tutkia sitä, mitä kutsumme todellisuudeksi, meidän onkin tutkittava sitä, kuinka ihmiset rakentavat tämän todellisuuden vuorovaikutuksessaan. Emme pääse käsiksi todellisuuteen sellaisenaan, vaan siihen, miten sitä konstruoidaan, dekonstruoidaan ja rekonstruoidaan. Siksi tutkimukses-

sa on tutkittava näitä todellisuuden rakentamisen sosiaalisia ja psykologisia syntytapoja. Tästä tiedon rakentamisen metaforasta kehkeytyi ilmaisu ”konstruktivismi”, jota on käytetty kokoavana käsitteenä kuvaamaan nykyisin tyypillisiä uskomuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta.

Konstruktivistinen ajattelutapa ei kuitenkaan kata kaikkea laadullista tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen sateenvarjon alle mahtuu niin erilaisia lähestymistapoja, että jotkut niistä ovat kauempana toisistaan kuin määrälliset metodit laadullisista. Tämä ei paljastu naiivilla metodien vertailulla tyyliin ”tilastollinen analyysi versus tekstiaineistojen tulkinta”. Se tulee esille vasta, kun tarkastellaan tarkemmin metodien tietoteoreettisia ja ontologisia taustaoletuksia. Esimerkiksi Grounded Theory (Glaser & Strauss 1967) – historiallisesti yksi vanhimmista laadullisen tutkimuksen perinnettä luoneista metodeista – perustuu realistisiin oletuksiin. Strauss ja Corbin (1998, 53) teroittavat uusimmassakin teksteissään objektiivisuuden hyvettä: tutkija ei ota kantaa eikä osallistu tutkimuskohteensa elämään. Objektivistinen ja realistinen perusasenne tulee vahvasti esille siinä, miten GT:ssä esitetään tulkintaprosessin eteneminen saturaatiopisteeseen saakka, jonka jälkeen aineistosta ei uutta informaatiota tihku, vaikka kuinka tiristäisi. Oletuksena siis näyttää olevan, että kaiken aineiston takana on olemassa jokin muuttumaton, sellaisenaan olemassa oleva entiteetti, joka saa-

vutetaan tulkinnan avulla – tai jos nyt ei aivan saavuteta, niin lähestytään kuin toisen asteen käyrä suoraa viivaa.

Konstruktivistisi kysyisi viimeistään nyt, miten voisi olla mahdollista, että kuka tahansa tutkija siivilöisi aineistosta tuon saman tiedon. Toisin sanoen: voiko kaksi tutkijaa päästä samaan ”saturaatiopisteeseen” toisistaan riippumatta? Mikä merkitys on tutkijan aikaisemmillä kokemuksilla, tiedoilla ja muilla ymmärtämissyhteyksillä? Oletetaan, että sama aineisto annetaan kahdelle tutkijalle, jotka sitten jauhavat kammiossaan aineistonsa kanssa, kunnes piipusta nousee savu tulkinnan valmistumisen merkiksi. Molemmat ovat varmoja, että aineistosta ei enää tule mitään uutta mieleen. Olisi ihmeellistä, jos nämä tutkijat olisivat kirjoittaneet sanasta sanaan samat tulkinnat. Jos toinen tulkitsija olisi länsimainen, rikas ja koulutettu mies ja toinen kehitysmaassa elävä köyhä nainen, olisiko tulkinta sama? Mistä tiedämme, ettei tulkinnan tulos ole vallitsevan ideologian tuottama ”totuus”, jonka avulla oikeutetaan ihmisten eriarvoisuutta, manipulaatiota tai muunlaista epälegitiimiä vallankäyttöä?

Konstruktivismi–realismi -keskustelussa on myös olennaista olla tietoinen siitä, millä tasolla – ontologisella vai epistemologisella – kulloinkin liikutaan. Ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi eivät liene toisiaan poissulkevia näkökantoja. Tällaista yhdistelmää edustaa esimerkiksi Karl Popperin (1972) ajattelutapa, jossa todelli-

MAAILMA 1	MAAILMA 2	MAAILMA 3
Fysikaalinen todellisuus	Mentaalinen todellisuus	Kielellinen ja sosiaalinen todellisuus: ideat ja konstruktiot

KUVIO 1. Popperilainen näkemys todellisuuden elementeistä

suus jaetaan kolmeen osaan (kuvio 1). Maailma 1 edustaa fysikaalista todellisuutta, Maailma 2 kuvaa ihmisten mielen sisältöjä ja Maailma 3 koostuu ideoista, teorioista, hypoteeseistä ja muista ihmisten luomista tiedollisista konstruktioista. Maailma 1 ja 2 sekä Maailmat 2 ja 3 ovat keskenään vuorovaikutuksessa, ja Maailma 2 toimii tällä tavoin ikään kuin välittäjänä Maailmojen 1 ja 3 välillä, jotka eivät voi suoranaisesti olla vuorovaikutuksessa keskenään.

Popperilaisen ajattelutavan omaksunut tutkija voi siis samanaikaisesti olettaa, että on olemassa havainnoista riippumaton todellisuus ja että ihmiset konstruoivat tämän todellisuuden ja muodostavat siitä teorioita, hypoteesejä ja kaikkea, mitä kutsumme tiedoksi tai uskomuksiksi. Tällaisesta ajattelutavasta, jossa yhdistyy realistinen ontologia konstruktivistiseen epistemologiaan, voidaan käyttää esimerkiksi nimityksiä realistinen konstruktivismi, konstruktivistinen realismi tai neorealismi (Smith & Deemer 2000). Vaikka Popperia itseään ei voi missään mielessä pitää sosiaalisena konstruktivistina, popperilainen kolmen maailman ontologia ei ole ristiriidassa sosiaalisen konstruktivismin kanssa. Päinvastoin, voimme soveltaa sitä hedelmällisellä tavalla tiedon rakentumisen metaforaan ja välttää uppoamasta relativismin ja solipsismin suohon, jossa millään ei ole enää mitään väliä. Esimerkiksi Jerome Bruner soveltaa loogisella tavalla Popperin kolmen maailman mallia samalla kun luonnehtii todellisuuden narratiivista rakentumista (Bruner 1996, 60–61; 130–149). Vastaavasti Carl Bereiter (2002, 64–92; 131–210) on kehittänyt Popperin mallin pohjalta teoriaansa, jonka pedagogisena sovelluksena tunnetaan tiedon rakentelu ja tutkiva oppiminen (Hakkarainen ym. 2004).

Tässä emme etene realismin ja konstruktivismin väliseen debattiin pidemmälle – teemasta on keskusteltu paljon jo muilla foorumeilla (Tynjälä 1999; Puolimatka 2002; Huttunen ym. 2004; Tynjälä ym. 2005). Tarkoituksenamme on tässä vain esimerkin

avulla osoittaa dikotomisen tarkastelutavan naiivius. Laadullisen tutkimuksen sisällä on erilaisia käsityksiä, joista jotkut ovat lähempänä perinteistä realistista näkemystä kuin nykyään yleistä konstruktivistista näkemystä. Vastaavasti määrällisen tutkimuksen piiristä löytyy tutkijoita, jotka ovat lähempänä konstruktivistista ajattelutapaa kuin positivistis-objektivistis-realistista filosofiaa. Jotta illuusio metodisen maailman kaksinapaisesta logiikasta rikkoutuisi vieläkin perusteellisemmin, huomautamme vielä, että samaa moninaisuutta ilmenee myös Grounded Theory -tutkimusperinteen sisällä. Vaikka sen juuret ovatkin selkeästi realismissa ja objektivismissa, sen uusimmissa kehittämissä alkaa olla Kathy Charmazin mukaan vahvasti konstruktivistisia piirteitä (Charmaz 2000, 524; Patton 2002, 128).

Samantapaista viestiä kuulee monelta suunnalta: merkittävä muutos laadullisessa tutkimuksessa on vähittäinen siirtymä realistisesta konstruktivistiseen epistemologiaan. Näille tutkimusotteille on tyypillistä myös tietoisuus tutkijan ja tutkittavan äänen (voice) kuulumisesta tutkimusteksteissä, pyrkimys marginaalissa pidettyjen ihmisryhmien esille nostamiseen ja uskon luominen heidän omiin projekteihinsa, elämänhallinnan lisääminen ja oman sisäisen voiman löytäminen (empowerment). Tämäntapaisia ideoita on alettu tuoda esille monenlaisissa tutkimusotteissa, kuten naistutkimuksessa, toimintatutkimuksessa, narratiivisessa tutkimuksessa tai kehitysmaatutkimuksessa. Ilmauksissa näkyvät myös vahvasti kriittisen teorian vaikutukset. (Heikkinen 2002.)

Kvantitatiivinen–kvalitatiivinen -dikotomian käyttökelpoisuus käy kyseenalaiseksi myös, kun tarkastellaan, millä tavalla nämä lähestymistavat ovat edustettuna tutkimustoiminnan käytännössä. Empiiristä tutkimusta kasvatustieteen käytännöistä tässä suhteessa ei ole paljon, mutta joitakin viitteitä löytyy. Kasvatusalan tutkimusrekisteriin pohjautuvan selvityksen mukaan 1990-luvun alkupuolella tutkimuksista puhtaasti kvalitatiivi-

sia oli kolmannes, puhtaasti kvantitatiivisia neljännes ja molempia lähestymistapoja yhdistäviä lähes kolmannes (Tynjälä ym. 1992). Vuosien 1990 ja 1994 välillä julkaistusta kasvatuspsykologisista väitöskirjoista 38 %:ssa käytettiin laadullisia menetelmiä; osassa näistä lisäksi määrällisiä (Olkinuora & Lehtinen 1997). Tuoretta kansainvälistä tietoa tarjoaa Katrin Niglasin (2004) väitöskirjatyö. Tutkimuksen aineistona oli 1156 artikkelia viidestätoista kansainvälisestä kasvatustieteellisestä aikakauslehdessä. Näistä 145 tutkimuksessa oli kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä yhdistetty. Kaikkiaan nämä artikkelit muodostivat 13 % kaikista artikkeleista ja 19 % empiirisistä artikkeleista. Eri lähestymistapoja yhdistävissä tutkimuksissa viitataan usein metodiseen tai aineistotriangulaatioon: ilmiötä tutkitaan erilaisten aineistojen valossa tai erilaisia menetelmiä käyttäen. Näyttääkin siltä, että ainakaan kasvatustieteen käytännössä laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja ei pidetä toisiaan poissulkevinä ja yhteen sovittamattomina, vaikka filosofisella tasolla keskustelua on käyty erilaisten lähestymistapojen kytkemiseen liittyvistä ongelmista (Siljander 1992; Suoranta 1995; Heikkinen 1997; Heikkinen ym. 1999; Töttö 1999; Niglas 2004). Tutkijat joutuvat tutkimusasetelmansa tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusongelmista, eivät niinkään tieteenfilosofisten näkökohtien perusteella.

Parempia karttoja maastosta

Hylkäämme siis kahtiajaon kvantitatiivinen –kvalitatiivinen. Dikotomian tilalle on tullut monenkirjavia joukko erilaisia tutkimusotteita, kun määrälliseen tutkimukseen perustuva paradigma on saanut seuraajakseen leegion lähestymistapoja. Eikä perinteinen paradigma katoa kartalta, vaan jää elämään rinnakkain uudempien lähestymistapojen kanssa. Tämä tuo mieleen Jean-Francois Lyotardin (1985) pienten kertomusten metaforan. Yhdenmukainen, looginen ja universaali (tie-

teellinen) suuri kertomus korvautuu joukolla pieniä kertomuksia, joista ei enää koota yhtenäistä totuutta. Lyotardin postmoderni kielipelien leikki juhlii paralogiaa – monien erilaisten totuuksien yhteensovittamattomuutta, ristiriitaa ja vääryymmärrystä:

...yhteisymmärrys on vain yksi keskustelun vaihe, ei sen päämäärä. Päämääränä on pikemminkin paralogia... Yhteisymmärrys on arvona vanhentunut ja epäilyksiä herättävä. Toisin on sen sijaan oikeudenmukaisuuden laita. Tarvitsemme siten sellaista käsitystä ja käytäntöä, jossa oikeudenmukaisuutta ei ole kytketty yhteisymmärrykseen. Kielipelien monimuotoisuuden tunnustaminen on ensimmäinen askel tähän suuntaan. Tämä edellyttää selvästikin pidättäytymistä terrorista, jossa kielipelien yhdenmuotoisuus puolestaan sekä oletetaan että pyritään toteuttamaan. (Lyotard 1985, 104)

Lyotardin neljännesvuosisata sitten luonnosteleva kartta tiedon toivotusta tilasta – niin tieteessä kuin muullakin yhteiskunnassa – näyttää muistuttavan nykyistä maastoa monin paikoin. Sama maisema avautuu Egon Guban ja Yvonna Lincolnin jälkiä seuraamalla (taulukko 3.) Kun vielä vuoden 1985 "Naturalistic inquiry" kokoaa paradigmasiirtymän siististi akselille positivismi – konstruktivismi, vuoden 1994 "Handbook of qualitative research" tarjoaa huomattavasti moniulotteisemman – mutta silti edelleen lineaarisen – kuvan asiasta. Siinä hahmotellaan siirtymä positivismista jälkipositivismiin kautta kriittiseen teoriaan ja sitten konstruktivismiin (vrt. Suoranta 1995, 92; Heikkinen 1997, 37). Ongelmallista mallissa on kuitenkin, miten perustellaan siirtymäketju, jossa positivismiin eri muodoista olisi siirrytty kriittiseen teoriaan ja edelleen konstruktivismiin. Kuka on siirtynyt? Ketä tämä koskee? Sarkastinen vastaus tähän löytyy Guban ja Lincolnin omista teksteistä (1985, 110): "Yleistysten ongelma on siinä, että ne eivät päde yksittäistapauksiin."

"Handbook of qualitative research" uudistuu merkittävästi toisessa painoksessaan vuodelta 2000, jopa siinä määrin että johto-

päätökset ja keskeiset linjaukset ovat osin edellisestä poikkeavia. Guba ja Lincoln muokkaavat jälleen kuvaustaan paradigmoista. He lisäävät viidennen näkökulman: osallistavan (participatory) paradigman. Oleelliseksi kuitenkin on se, mitä tekstissä ei sanota. He näyttävät hiljaa hylänneen ajatuksensa vähittäisestä, ketjumaisesta siirtymästä realismista kriittisen teorian kautta kohti konstruktivismia. Vuonna 1994 tämä lineaarinen siirtymä oli vahva teesi, mutta uudemmassa versiossa asia vaietaan. Tilalle näyttää nousevan Clifford Geertziltä tuttu ajatus "blurring of genres" – eri tyylisuuntien, tutkimustapojen ja metodisten ratkaisujen yhdistäminen (Lincoln & Guba 2000, 164). Kun tämä pyörteilevämpi versio asetetaan vierekkäin parinkymmenen vuoden takaisen Lyotardin profetian kanssa, kuvat alkavat muistuttaa toisiaan.

Uusinkin Lincolnin ja Guban versio herättää kuitenkin omat kysymyksensä. Osallistava paradigma, hetkinen...? Miten se lopulta eroaa kriittisestä teoriasta? Esimerkiksi Stephen Kemmis ja Robin McTaggart (2000) kutsuvat kriittisen teorian perinteeseen pohjaavaa toimintatutkimusta juuri osallistavaksi (participatory action research). Eroa osallistavan ja kriittisen paradigman väliltä näyttäisi Lincolnin ja Guban perusteluissa löytyvän ontologiasta, mutta sittenkin vain vähän. Kriittinen teoria edustaa heidän mukaansa

"historiallista realismia": todellisuus rakentuu ajan kuluessa sosiaalisesti, poliittisesti, kulttuurisesti, etnisesti ja sukupuolittuneesti. Osallistavan paradigman ontologian he puolestaan nimeävät "osallistavaksi todellisuudeksi", jossa subjektiivis-objektiivinen todellisuus "tulee luoduksi" mielen ja ympäröivän kosmoksen vuorovaikutuksessa (subjective-objective reality, cocreated by given cosmos). Vaikka osallistavaa paradigmaa kuvaillaan ja perustellaan (Lincoln & Guba 2000, 168–175) jää silti kysymys: eroaako se kriittisestä teoriasta tai konstruktivismista siinä määrin, että se ansaitsisi tulla nostetuksi mallissa muiden rinnalle?

Lincolnin ja Guban kuvauksissa ohitetaan melko ohuesti filosofisten perinteiden vaikutus tutkimusmetodeihin. Eurooppalaisesta näkökulmasta kiinnostaisi, miten löytävät paikkansa esimerkiksi galileinen ja aristoteelinen traditio, hermeneutiikka tai fenomenologia. Pieniä viittauksia näihin toki löytyy, mutta tieteenfilosofisten traditioiden tarkastelussa ei mennä kovin syvälle.

Tutkimusperinteen ja menetelmien kuvaukseen löytyy toki niitäkin kartoja, joissa tieteenfilosofiset traditiot on piirretty esiin. Virkistävä kuvaus tieteenfilosofisten traditioiden vaikutuksesta tutkimusmetodeihin on Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven teos "Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi" (2002). Se tukeutuu Ilkka Niiniluodon (1980) kuvauk-

TAULUKKO 3. Lincolnin ja Guban paradigmatarkastelun kehittyminen 1985–2000 (Niglas 2004)

1985	1994	2000
Perinteinen (positivistinen)	Positivismi	Positivismi
Konstruktivistinen	Postpositivismi Kriittinen teoria Konstruktivismi	Postpositivismi Kriittinen teoria Konstruktivismi Osallistava

seen tieteenfilosofian traditioista. Esitys on havainnollinen ja selventävä, mutta ongelmaksi nousee, että Niiniluodon esitys tieteenfilosofian traditioista pohjautuu 1970-luvun tilanteeseen, jonka jälkeen tieteenfilosofiassa on tapahtunut paljon. Niiniluodon klassinen malli alkaa kompastella, kun pitäisi puhua postmodernista tieteenfilosofiasta. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 55–57) paikkaavat mitä paikattavissa on, mutta projektiin jää kauneusvirhe. Tulee vaikutelma, että postmodernismi-niminen möhkäle liimataan linjakkaan ja johdonmukaisen kehittelyn kupeeseen. Toisaalta juuri postmodernismin määrittelyminen ja kuvaaminen missä tahansa mallissa on kaikkein vaikeinta, koska sen kaleidoskooppimaiseen luonteeseen kuuluukin vastustaa kaikkia mahdollisia määrittelyjä.

Mannerlaatat näkyviin

Tarvitsemme siis parempia karttoja. Karttaan on piirrettävä sekä metodologian pintataso – kaupungit ja kylät, tiet ja tehtaat, vuoret ja meret, pellot ja metsät – että tieteenfilosofinen geologinen taso, jossa tutkitaan maaperän ja kallion rakennetta mannerlaattojen saumoja myöten.

Esitettävä kartta (kuvio 2) tieteenfilosofian ja metodologian suhteesta on syntynyt Niglasin väitöskirjaprojektin (2004) tuloksena. Kartta on alun perin tehty määrällisiä ja laadullisia menetelmiä yhdistävien niin sanottujen combined design -tutkimusotteiden tarkastelua varten. Esitys on saanut aikaan kiinnostavia tieteellisiä keskusteluja erityisesti European Educational Research Associationin konferensseissa, joissa olemme käänneleet kuvion eri versioita vuodesta 2000 alkaen. Kokemukset kuvion käyttämisestä jatko-opiskelijoiden metodikoulutuksessa ja keskustelut tieteellisissä tutkijatapaamisissa rohkaisevat julkaisemaan idean myös laajemmalle yleisölle (mm. Niglas 1999, 2000, 2001; Huttunen ym. 2004).

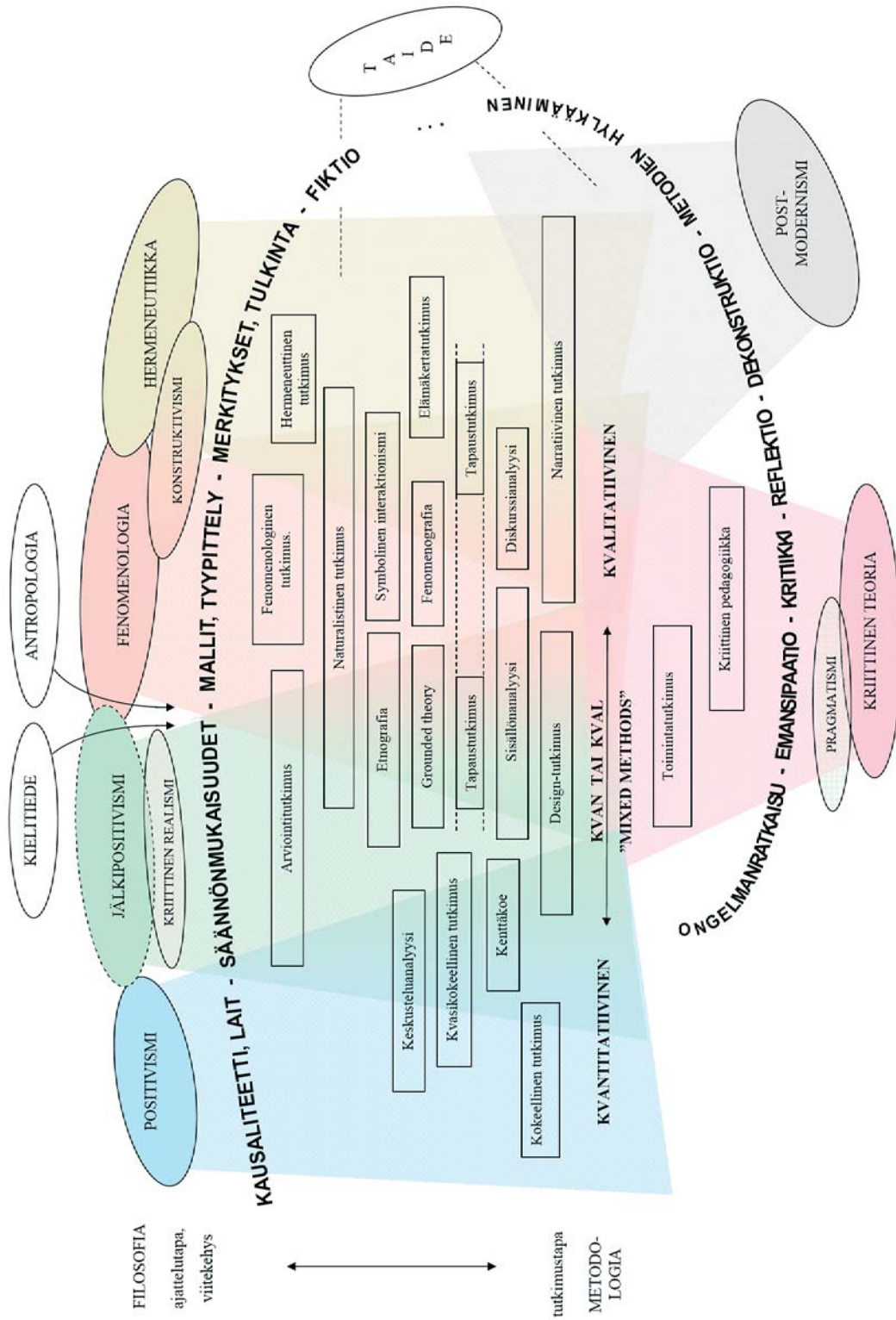
Kuvion katsominen edellyttää lukijalta vaivannäköä, sillä kaksiulotteisesta kuvasta

pitää luoda kolmiulotteinen mielikuva. Tieteenfilosofinen taso on kuvassa taustalla, ja metodologia pinnalla. Filosofiset perinteet ja ajatusjärjestelmät kuvataan kartan reunalla, ja ne heijastavat vaikutteitaan metodologian tasolle ikään kuin valokeilat. Ellipsin muotoon kuvioon on koottu keskeisiä käsitteitä, jotka kuvaavat tutkimusprosessin luonnetta. Keskellä olevat sanat ovat tutkimusmetodeita. Niiden paikka on suuntaa antava – kuten itse asiassa kaikki muukin tässä kuviossa. Sanojen oikeasta sijoituksesta riittää kokemussemme mukaan paljon keskusteltavaa, oli metodi sitten sijoitettu senttimetrin verran sinne tai tänne. Liukkain ameeba on postmodernismi, joka tahtoo luikerrella irti kaikista mahdollisista sijoitusvaihtoehdoista.

Kuvioon voi lisätä myös monia tutkimusperinteitä. Niglasin versiossa (2004) on mainittu tässä esiteltyjen lisäksi monia kansainvälisesti huomionarvoisia lähestymistapoja, jotka eivät kuitenkaan näy juurikaan suomalaisissa käytänteissä. Tutkimusperinteistä löytyy myös paljon rajatapauksia, joiden suhteen joudutaan ratkaisemaan, onko kyseinen lähestymistapa niin merkittävä, että se pitäisi piirtää karttaan. Yksi esimerkki on systeemi-teoria, jonka voisi merkitä kartalle tai jättää pois. Englanninkielisessä keskustelussa systeemiteorialla ei ole juuri sijaa, mutta pohjoismaissa ja Saksassa sillä on soveltajia siinä määrin, että senkin voisi sijoittaa Grouded Theorya ja arviointitutkimusta taustoittavaksi filosofiseksi paradigmaksi.

Tälle kuviolle ei voi antaa realistista lukuohjetta, jonka mukaan tässä olisi korrespondenssimielessä todenmukainen kuvaus tutkimusotteiden ja tieteenfilosofian ”todellisuudesta”. Tässä pätee sama konstruktivismille tyypillinen epistemologia, jota olemme edellä tuoneet esille: jokainen rakentaa oman käsityksensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten tutkijoiden kanssa, ja tuo käsitys ei ole loppujen lopuksi kahdelle tutkijalle sama. Tämä koskee luonnollisesti myös tutkimusparadigmoja.

Guban ja Lincolnin ajatuksiin perehtynyt



lukija löytää kuvioista yhtymäkohtia heidän ajatteluunsa. Monet heidän esittämistään perusolottuvuuksista löytää tästäkin kuvioista: positivismi, postpositivismi, kriittinen teoria ja konstruktivismi. Emme kuitenkaan halua nimetä kuvioon uusinta "osallistavaa paradigmaa", koska se on mielestämme niin lähellä kriittistä teoriaa, ettei sen erottelu ole mielekäästä. Kuviossa on tarkasteltu lisäksi teemoja, jotka Guba ja Lincoln ohittavat varsin ohuesti, kuten hermeneutiikkaa ja fenomenologiaa.

Entä kuinka suomalainen kasvatustiede sijoittuu kartalle? Otamme testiin Sirkka Ahosen (2000, 396–437) näkemyksen suomalaisen kasvatustieteen historiasta ja aloitamme koeajon kartan opastamana. Ahosen mukaan suomalaisessa kasvatustieteessä voidaan erottaa viisi kautta. Ensimmäinen kausi on "kasvatuksen suuren kertomuksen kausi" 1800-luvun lopulta 1910-luvulle, jolloin suomalaista kasvatustutkimusta hallitsivat hegeliläisyys ja herbartilaisuus (Päivänsalo 1971, 67–136). Tämä aikakausi edeltää modernia tiedekäsitystä, eikä se mahdu tälle kartalle lainkaan. Olemme neuvottomia, mutta jatkamme silti.

Seuraavien vaiheiden tarkastelussa pääsemmekin takaisin kartalle. 1910–1920-luvuilla vallinnutta kautta Ahonen kutsuu positivistiseksi kaudeksi, joka löytyy karttamme länsireunamilta. Tämän ajan tutkimusihanne edustaa Auguste Comten, John Stuart Millin ja Ernst Machin 1800-luvun lopulla luomaa tiedekäsitystä. Sen lähtökohtia ovat kausaaliselittäminen ja metodologinen monismi, jonka mukaan samaa tieteen menetelmää on käytettävä niin luonnontieteissä kuin ihmistieteissäkin. Tämän tiedekäsityksen mukaan kaikki ihmisen toiminta – myös kasvaminen ja oppiminen – on täysin selitettävissä kausaalilaeilla.

Kolmannella kaudella palattiin Ahosen mukaan humanistiseen ihmiskäsitykseen 1930–1950-luvuilla. Tällöin korostui saksalaisen henkítieteellisen pedagogiikan vaikutus, jolloin katselemme maastoa herme-

neutiikan suunnasta löytämättä kuitenkaan kovin selkeää maamerkkiä. Tämän jälkeen 1950-luvun lopusta lähtien Ahosen tulkinnan mukaan seurasi paluu kokeelliseen kasvatustutkimukseen uuspositivismin voimasta, joten matkaamme takaisin länteen päin. Uuspositivismi on käsitteenä kuitenkin hankala, koska sillä voidaan viitata niin Wienin piirin positivismiin kuin II maailmansodan jälkeiseen tieteelliseen realismiin. Käytämmekin kuviossa nimitystä jälkipositivismi, joka viittaa II toisen maailmasodan jälkeiseen lähinnä englanninkieliseen tietenteoriaan, joka kattaa niin Carl Gustav Hempelin (1942) ja Karl Popperin (1972) metodologisen monismin kuin Thomas S. Kuhnin (1997) ja Paul Feyerabendin (1975) antirealismin. Nähdäksemme juuri jälkipositivismi Hempelin ja Popperin tieteellisen realismin mielessä oli se paradigma, joka vaikutti suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

1980-luvulle Ahonen sijoittaa pragmatistisen kauden, jolloin kasvatustieteelle esitettiin voimakas vaatimus tieteen sovellettavuudesta ja tuotantoelämän kiinteämmästä yhteydestä. Sitten suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa alkoi laadullisten menetelmien raju ekspansio. 1990-luvulta alkaa kautta Ahonen kutsuu postmoderniksi kaudeksi. Nimitys on sikäli perusteltu, että Lyotardin postmodernin määritelmän mukaisesti yksi suuri kertomus eli paradigma on hajonnut useiksi pieniksi paradigmoiksi. Näemme suomalaisten kasvatustieteilijöiden vaeltavan erikokoisina ryhminä kaikissa ilmansuunnissa ja katselevan hiukan ihmeissään eri suuntiin. Näyttää siltä, että varsin suuri joukko on matkalla länneä itään, jälkipositivismista kohti konstruktivismia – eli pääpiirteissään samaan suuntaan kuin sillä matkalla, jonka Guba ja Lincoln tekivät vuoden 1994 versiossaan. Matkakumppaneita on kuitenkin kaikissa suunnissa: yhtäällä tehdään laajamittaista arviointitutkimusta, toisaalla etnografiaa, ja keskilänneestä nousee uusi design-tutkimuksen aalto. Kasvatustiede

on siis postmodernissa tilanteessa, jossa lukuisat eri diskurssit ja tutkimussuuntaukset elävät rinnakkain.

Postmodernismi on tuonut myös taiteen sfäärin kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Estetiikan korostus, joka heijastuu postmodernin ja narratiivisen tutkimuksen lähi- maastoon, on radikaali teesi metodologian kentässä, mutta juuri tätä postmoderni tieteenfilosofia on tuonut keskusteluumme. Totuus, hyvyys ja kauneus on modernisaation myötä eroteltu eri diskursseiksi ja instituutioiksi, mutta tätä erottelua on kyseenalaistettu viime aikoina. Postmodernissa tieteenfilosofiassa genret sumenevat fundamentaalilla tasolla: totuus ei ole pelkästään tieteen kysymys, hyvyys ei ole vain moraalinen kysymys tai oikeuslaitoksen asia eikä estetiikka ole vain taiteen asia. Nämä modernisaation tekemät erottelut osoittautuvat sekä perustaltaan kyseenalaisiksi että seurauksiltaan vähintään arveluttaviksi. Klassinen esimerkki Oppenheimerin työstä atomipommin kehittämiseksi osoittaa, miten tärkeitä tutkimuksen eettiset kysymykset ovat jopa luonnon- tieteellisessä perustutkimuksessa. Biotieteiden ja geeniteknologian alueelta löytyy myös tuoreita esimerkkejä, kuten geenimuuntelu ja kloonaus. Esteettiset kriteerit ovat nousseet myös vahvasti esille tutkimuksessa jopa siinä määrin, että Patton (2002, 541–588) esittelee esteettisen näkökulman yhdeksi tutkimuksen laadun arvioimisen periaatteeksi (artistic and evocative criteria). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna hyvä tutkimus herättää siis lukijan tunteita ja mielikuvia taiteen keinoin.

Maa kuusta nähtynä: viisi teesiä kasvatustieteen tilasta

Tiedämme kartan keskeneräiseksi. Mutta vaikka se ei ole valmis, luonnos mahdollistaa metodien ja tieteenfilosofian välisen suhteen tarkastelun myös suomalaisessa kasvatustieteen kentässä. Esitämme yhteenvetona seuraavat viisi teesiä suomalaisesta kasvatustieteestä. Väitteemme eivät perustu systemaatti-

seen empiiristen aineistojen analysointiin, vaan pikemminkin ne ovat luonteeltaan abduktiivisia hypoteeseja, "sivistyneitä arvauksia", jotka ovat konstruoituneet erilaisissa tutkijatapaamisissa, metodikouluttajina, väitöskirjojen ohjaajina ja tarkastajina. Ovatko väitteet tosia tai hedelmällisiä, jääköön ratkaistavaksi argumentoivassa, vapaassa ja kriittisessä tieteellisessä keskustelussa.

1. Ei dikotomia, vaan jatkumo

Kasvatustieteen kenttää ei ole tarkoituksenmukaista erotella dikotomisesti laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. Jyrkkä erottelu on metodologista naivismia, jonka erottelukyky ulottuu vain metodiselle pintatasolle. Oleellisempaa on pohtia metodien taustalla olevia ontologisia ja epistemologisia oletuksia. Mitä syvemmälle metafysiikan syvyyksiin sukellaan, sitä pienemmiksi paine murentaa kaikki kahtiajaot, kunnes ne menettävät kokonaan erottelukykynsä.

2. Lisääntynyt tarve tieteenfilosofian ja metodologian suhteen tarkasteluun

Tieteenfilosofisten kysymysten merkitys tunnustetaan entistä laajemmin. Jos oleellinen ero ei ole määrällisen tai laadullisen metodin valinnassa sinänsä ("tekstiaineistojen tulkin- ta versus matemaattiset analyysit"), metodikoulutuksen sisällöiksi eivät enää riitä pelkästään "tempu ja miten se tehdään" -tyyliset harjoitukset. Yhä enemmän on kiinnitettävä huomiota todellisuuden luonnetta ja tiedon saavuttamisen mahdollisuutta koskeviin kysymyksiin. Metodikoulutus lähenee näin vääjäämättä tieteenfilosofian kysymyksiä.

Toinen syy siihen, miksi tieteenfilosofia näkökohtia on tullut tarpeelliseksi pohtia, on se, että vaihtoehdot laadulliset tutkimus- mentelmät ovat haastaneet perinteisen tiede- järjestyksen nimenomaan ontologisella ja epistemologisella tasolla. Jos tutkija soveltaa esimerkiksi taidetta lähellä olevia kokeilevia kirjoittamisen tapoja, narratiivista tutkimusta, emansipatorista naistutkimusta tai ärhäkää toimintatutkimusta, jossa otetaan kantaa

vallitseviin valtajärjestelmiin, on lähes välttämätöntä jossain vaiheessa perustella tietoteoreettisia lähtökohtiaan. Toisin sanoen näiden lähtökohtien eksplikoiminen on sitä tärkeämpää, mitä kauemmas kartalla edetään kohti itää ja etelää.

3. Metodisen diversiteetin lisääntyminen

Erilaisia lähestymistapoja kuvaavien nimikkeiden määrä kasvaa tutkimusmetodiikassa. Niitä syntyy sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen sateenvarjojen alle. Vaikka määrällinen tutkimus menettää suosiotaan, siirtymä ei tapahdu lineaarisesti yhdestä lähestymistavasta toiseen, vaan laadullisen tutkimuksen piirissä syntyy useita erilaisia, osittain ristiriitaisia ja yhteismitattomia metodisia lähestymistapoja. Ilmiötä voi kuvailla myös siten, että kuhnilainen tapa kuvata tieteen etenemistä tieteellisten vallankumousten kautta paradigmasta toiseen on menettänyt uskottavuuttaan (Kuhn 1997; Huttunen 2003, 35–38). Sitä vastoin tilannetta voisi kuvata siirtymäksi moniparadigmaattiseen tilanteeseen. Tällä tarkoitamme lisääntyneitä metodien diversiteettiä, jossa myös erilaiset kirjoittamisen tavat limittyvät yhä rohkeammin perinteisen tiedeproosan kanssa (*multi-layered writing*; Atkinson ym. 2003, 65; 165–186). Tilannetta voi kuvata metaforalla pelikentästä, jolla pelattiin ennen jalkapalloa. Nyt pelataankin useita pelejä yhtä aikaa vierekkäisillä pelialueilla. Perinteiset potkupalloilijat jatkavat peliään, mutta samalla yhdessä kulmauksessa harrastetaan amerikkalaista baseballia, toisessa sovellettua tennistä, kolmannessa minigolfia ja neljännessä huiskuja heiluttavat naisvoimistelijat tekevät ihmispyramideja. Säännöt rakentuvat vasta pelejä pelatessa, ei etukäteen. Pelien välisessä tilassa kehittyä koko ajan uusia pelejä, joissa kehitellään luovasti jälleen uusia sääntöjä.

Nykyisen tieteen tilanteen muutosta on kuvattu hallitsevan metaforan muutoksena: siirtymänä säiliöparadigmasta suhdekimpuparadigmaan (Lehtonen ym. 2004). Perinteinen tiede oli autonominen, pysyvä ja kas-

vava tietovaranto, kuten säiliö. Nykyään merkitykset rakentuvat kuitenkin pikemminkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Säiliöllä on rajat ja tietty tila, kun taas suhdekimpuilla ei ole muuttumatonta ja samalla paikalla pysyvää alkuperää ja keskusta. Tilannetta kuvaa hyvin myös klassinen Lyotardin postmodernin määritelmä, jonka mukaisesti yksi suuri kertomus eli paradigma on hajonnut useiksi pieniksi paradigmoiksi. Jälkipositivistisen paradigman – joka nykyään kattaa koko skaalalan tieteellisestä realismista feyerabendilaiseen tieteen anarkismiin – lisäksi suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa löytyy vaikutteita fenomenologis-hermeneuttisesta paradigmasta, kriittisestä teoriasta ja kriittisestä pedagogiikasta sekä pragmatismista (esimerkiksi käsitekartta-analyysi, fenomenografia ja muut tulkinalliset menetelmät, toimintatutkimus, arviointitutkimus) systeemiteoriasta (grounded theory, ecological psychology, systeemianalyysi) ja myös postmodernista filosofiasta sinänsä.

4. Combined designs -tyyppisten tutkimusotteiden lisääntyminen

Tutkijoiden valmius yhdistellä tutkimusotteita keskenään lisääntyy (mixed-methods; combined research designs; Tashakkori & Teddlie 2003; Niglas 2004). Edellistä metaforaa soveltaen tutkija yhdistää toisiinsa kahta tai useampaa pelilajia tai kehittää niiden pohjalta uuden lajin. Tällainen metodinen eklektismi saattaa joskus johtaa siihen, että samassa tutkimushankkeessa yhdistellään tutkimusmenetelmiä välittämättä siitä, onko niiden kesken mahdollisesti perustavia eroja ontologisten ja epistemologisten taustaolemusten suhteen. Näitä triathlonin tapaisia ekleettisiä urheilulajeja syntyy puolivahingossa erityisesti metodisen triangulaation nimissä. Sitä emme tässä yhteydessä tarkastele syvemmin, ovatko nämä yhdistelmäajit harmitonta tai ehkä jopa hyödyllistä "iloista eklektismia" vai tuomittavaa harhaoppisuutta. Näitä kysymyksiä ovat ansiokkaasti pohdiskelleet kirjoituksissaan esimerkiksi Sil-

jander (1992), Suoranta (1995) ja Töttö (1999). Väitteemme on tässä pelkästään se, että – oikein tai väärin – ekleettinen näkemys näyttää lisääntyvän. Sana eklektismi on saanut kansainvälisessä keskustelussa hyvin kielteisen konnotaation, mutta tässä yhteydessä emme käytä sitä normatiivisesti arviotavassa merkityksessä.

Metodologiset fundamentalistit edustavat vahvaa paradigmaattista näkemystä (strong paradigmatic view). Sen mukaan laadulliset ja määrälliset otteet ovat ontologisesti ja epistemologisesti niin erilaatuisia, ettei niiden yhdistäminen käy päinsä. Vahvalle paradigmaattiselle ajattelutavalle on ominaista myös tiukka sitoutuminen joko laadulliseen tai määrälliseen paradigmaan: vain jompikumpi on riittävän tieteellistä tai pätevää kasvatuksen ilmiöiden tutkimiseen. Yhä yleisempää näyttää olevan heikko paradigmaattinen näkemys (weak paradigmatic view), jonka mukaan laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat kumpikin hyödyllisiä tutkimusotteita, joiden yhdistäminen samassa tutkimuksessa on ongelmallista. Metodisen triangulaation taustalla on kuitenkin useimmiten näkemys, jota voi luonnehtia paradigmaattisen näkemys vastustamiseksi (opponents of paradigmatic view). Heidän mukaansa tutkimusmenetelmillä ei ole niin suuria eroja taustaoletuksissa, että ne estäisivät eri metodien yhdistämisen. Jos kuitenkin näin tehdään, tutkijan on hyvä olla tietoinen eri lähestymistapoihin liittyvistä erilaisista taustaoletuksista ja niihin liittyvästä keskustelusta. Tällaiseen näkemykseen perustamme oman metodisen lähestymistapamme. (Niglas 2004.)

5. Tutkimuksen laatukriteereiden diversiteetin lisääntyminen

Tutkimuksen luotettavuutta tai laatua ei tarkastella pelkästään perinteisten luotettavuuskäsitteiden avulla, kuten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Niiden rinnalle tulee leegio muita tutkimuksen laatukriteereitä. Esimerkiksi Denzinin ja Lincolnin (2000) ja Patto-

nin (2002) metodioppaissa on kymmeniä käsitteitä, joiden avulla kuvataan tavalla tai toisella tutkimuksen laatua. Siirtymä laatukriteereissä tapahtuu perinteisen tutkimuksen realismiin perustuvasta käsitteistöä kohti konstruktivistisia, artistisia, kriittisiä ja evaluoivia laatukäsitteitä, joissa sovelletaan korrespondenssiteorian lisäksi monia muita totuusteorioita. Kokonaan uudenlainen arvioinnin genre on Pattonin esittelemä taiteellista vaikutelmaa korostava laadun arvioinnin tapa (artistic and evocative criteria), jossa huomiota kiinnitetään siihen, millaisia tunteita, ajatuksia ja muistikuvia tutkimus lukijassa herättää. (Tynjälä, 1991; Heikkinen ym. 2001; Patton 2002, 544–545; Heikkinen ym. 2005; Koro-Ljungberg 2005.)

Jatkamme edelleen tutkimusmatkaamme metodien ihmeellisessä maailmassa ja piirrämme karttaa uudelleen sitä mukaa kun uusia polkuja ja puroja löytyy piirrettäväksi. Toivotamme myös kaikki muut metodeista ja tieteenfilosofiasta kiinnostuneet kehittämään karttaa – mikä tiedeyhteisössä onnistuu parhaiten tietenkin säälimättömän kritiikin avulla. Haaveilemme, että kartan voisi jonain päivänä piirtää kolmiulotteisena mallina, jota voisi tarkastella eri suunnista samalla kun käsitteiden paikkoja liikutellaan. Tiedämme, että vaikka sellainenkin joskus olisi edessämme, sekin olisi keskeneräinen ja puutteellinen. Mutta puolivalmiskin työ on kaunis omalla tavallaan. Tätä keskeneräisyyden estetiikkaa kuvaa Ludwig Wittgenstein (1984) Traktatuksen toiseksi viimeisessä pykälässä:

6.54 Lauseeni selventävät siten, että se, joka minut ymmärtää, huomaa lopulta lauseitteni olevan mielettömiä, noustuaan niitä pitkin – niiden päällä – niiden yläpuolelle. (Hänen on niin sanoakseni heitettävä pois tikkaat kiivettyään niillä ylös.) Hänen on voitettava nämä lauseet, sen jälkeen hän näkee maailman oikein.

Tässä esitetty kartta – kuten kaikki siihen liittyvät lauseet – ovat tikapuita, joiden avulla pääsemme uudelle ymmärtämisen tasolle.

Kun olemme sinne kiivenneet, emme pääse enää ylemmäksi samoja tikkaita käyttämällä.

Näillä pääsimme tähän. Missä seuraavat tikapuut?

Lähteet

- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia, osa 2. Porvoo: WSOY, 396–435.
- Atkinson, P., Coffey, A. & Delamont, S. 2003. Key themes in qualitative research. Continuities and change. Walnut Creek, CA: Alta Mira.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1966. The social construction of reality – A treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday.
- Bruner, J. 1996. Culture of education. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Charmaz, K. 2000. Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second edition. London: Sage 509–535.
- Crotty, M. 1998. The foundation of social research. Meaning and perspective in the research process. London: Sage.
- Eskola, J. 2003. Tutkijan monet valinnat. Ihmettelyä laadullisen aineiston äärellä. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio University Press, 137–160.
- Feyerabend, P. 1975. Against method : outline of an anarchistic theory of knowledge. London: NLB.
- Foucault, M. 1966. Les mots et les choses : Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Goodman, N. 1978. Ways of worldmaking. Indianapolis (Ind.): Hackett.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 105–117.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. 1997. Objektiviivisuuskohdauksista relativismin suohon. Paradigmasiirtymän pohdiskelua Guban ja Lincolnin vanavedessä. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja. Kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuu University Press, 35–59.
- Heikkinen, H. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjälä, L. 2005. On the problem of quality in narratives of action research. Presented at the European Educational Research Association Annual Conference, University College Dublin, September 2005. <http://www.oulu.fi/ktk/life/julkaisut/konferenssi.htm>.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä lukija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heikkinen, H., Kakkori, L. & Huttunen, R. 2001. This is my truth tell me yours. Some aspects of action research quality in the light of truth theories. Educational Action Research 9 (1), 9–24. (http://www.triangle.co.uk/ear/content/pdfs/9/issue9_1.asp#1).
- Hempel, C. 1942. The function of general laws in history. Journal of philosophy 39, 35–48.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen – Indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Sophi.
- Huttunen, R., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2004. Voiko konstruktivistit olla realisti? Esitelmä aikuiskasvatuksen tutkijataapaamisessa 13.2.2004. <http://joyx.joensuu.fi/~rhuttun/voiko.ppt>.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kemmis, S. & Taggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second edition. London: Sage, 567–605.
- Koro-Ljungberg, Mirka. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. Kasvatus 36 (4), 274–284.
- Kuhn, T. 1997. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Juva: Art House.
- Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. 2004. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second edition. London: Sage, 163–188.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Niglas, K. 1999. Quantitative and qualitative inquiry in educational research: is there a paradigmatic difference between them? Esitelmä European Conference on Educational Research-konferenssissa. Lahti 23.–25.9.1999. Education Line <http://www.leeds.ac.uk/educol/>.
- Niglas, K. 2000. Combining quantitative and qualitative approaches. Esitelmä European Conference on Educational Research-konferenssissa, Iso-Britannia, Edinburgh 7.–10.9.2000. Education Line <http://www.leeds.ac.uk/educol/>.
- Niglas, K. 2001. Paradigms and methodology in educational research. Esitelmä European Confe-

- rence on Educational Research-konferenssissa; Lille, Ranska 6.–10.9.2001. Education Line <http://www.leeds.ac.uk/educol/>.
- Niglas, K. 2004. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Tallinn Pedagogical University. Dissertations on Social Sciences. Tallin: TPÜ Kirjastus. Short version: <http://www.ear.ee/e-rmtk/sotsiaalt.htm>.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki. Otava.
- Olkinuora, E. & Lehtinen, E. 1997. Forty years of research in educational psychology in Finland: a selective overview. Scandinavian Journal of Educational Research 41 (3–4), 273–293.
- Paavola, S. 2003. Dualismeista dynamiikkaan – filosofian roolista yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) Ihmistä tutkimaan. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä. Kuopio Univesity Press, 53–76.
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. London: Sage.
- Popper, K. 1973. Objektive Erkenntnis : ein evolutionärer Entwurf. Hamburg : Hoffman und Campe.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Päivänsalo, P. 1971. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki.
- Rorty, R. 1979. Philosophy and the mirror of nature. Princeton University Press.
- Siljander, P. 1992. Metodisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. Kasvatus 23 (1), 14–21.
- Smith, J. & Deemer, D. 2000. The problem of criteria in the age of realism. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Second edition. London: Sage, 877–896.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Second edition. London: Sage.
- Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopisto: Acta Universitatis Lapponiensis 10.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. 2003. Handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa A. Malinen & P. Kalli (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tynjälä, P., Kempainen, J. & Nieminen, S. 1992. Mitä tutkimusrekisteri kertoo suomalaisesta kasvatuksen tutkimuksesta? Kasvatus 23 (2), 158–169.
- Töttö, P. 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. Sosiologia 36 (4), 280–292.
- Wittgenstein, L. 1984. Tractatus logico-philosophicus. Suomentaja Heikki Nyman. Juva: WSOY.

*Saapunut toimitukseen 20.4.2005
Hyväksytty julkaistavaksi 20.9.2005*



TAPIO PUOLIMATKA

Realismi ja positivismin myytit

Hannu Heikkinen, Rauno Huttunen, Katri Niglas ja Päivi Tynjälä ovat tehneet merkittävän keskustelunavauksen ja rohkeasti käyneet käsiksi vaikeaan kysymykseen tieteellisen ajattelun perustavista olettamuksista. Seuraavat kommentit voivat tuntua osin kärkeviltä, mutta niiden tarkoituksena ei ole kyseenalaistaa artikkelin arvokasta antia. Tarkoituksena on vain selkeyttää joitakin näkökohtia, joilla on merkitystä kysymyksen tarkastelussa.

Tekijöille voisi antaa tunnustusta monista asioista, joihin ei tilan puutteen vuoksi ole mahdollisuutta. Keskityn lähinnä yhteen kriittiseen kannanottoon. Kun tekijät konstruktivismiin kannattajina argumentoivat realismia vastaan, heidän tulisi hyvän argumentoinnin sääntöjen mukaan ottaa käsiteltäväksi realismin paras muunnelma. Tekijät ovat kuitenkin valinneet realismin edustajiksi Descartesin klassisen perustusteorian ja positivismin, joilla on ollut hyvin vähän, jos ollenkaan kannatusta filosofien parissa viimeisen puolen vuosisadan aikana. Erityisesti tekijät haluavat samaistaa realismin ja illusorisen uskon inhimilliseen objektiivisuuteen, joka on ominainen positivistiselle tieteesuskolle. Tekijät olettavat, että realismiin kuuluu oletus tutkijan kyvystä täysin objektiiviseen tapaan tarkastella todellisuutta, lähes erehtymättömällä tavalla. Tältä osin käsitellään positivistejä realismin paradigmaattisina edustajina ja vedotaan heidän tieteesuskoihin nä-

kemyksiinsä realistisen näkemyksen malliesimerkkeinä. Positivistien järjen palvonta ja kritiikitön usko inhimillisen tieteen mahdollisuuksiin ei kuitenkaan ole käsitteellisesti välttämätön osa realismia (ks. esim. Puolimatka 2005).

Tekijöiden mukaan realismiin kuuluu käsitys, että ihminen on muulle todellisuu-delle ulkoinen tarkkailija, joka muodostaa käsityksensä todellisuudesta siitä irrallisena olentona. "Descartesin ideoiden pohjalta puolestaan kehkeytyi kartesiolainen dualismi ja tutkijan objektiivisuuden ihanne: tutkija on todellisuudesta erillinen olento, joka pyrkii tarkastelemaan todellisuutta ulkopuolisen, puolueettoman tarkastelijan näkökulmasta. Nämä perususkomukset siirtyivät vähitellen luonnontieteistä ihmistieteisiin." (s. 2–3) Tekijät ovat aivan oikeassa kritisoidessaan tätä kartesiolaista oletusta, jonka mukaan ihminen pystyy ottamaan todellisuuden kaikkietävän Jumalan näkökulman ja tarkastelemaan sitä täysin vapaana kaikista inhimillisistä rajoituksista. On vain vaikea nähdä, mitä tällä tietoteoreettisella suuruudenhulluudella on tekemistä realismin kanssa. Realismien perustana on ontologinen oletus, jonka mukaan todellisuus on ihmisen tajunnasta riippumaton. Tähän liittyy tietoteoreettinen oletus, jonka mukaan ihminen voi saada todellisuudesta tietoa. Tätä tietoteoreettista oletusta ei kuitenkaan tarvitse ymmärtää niin, että ihminen olisi älyllisiltä ky-

vyiltään kaikkietävän Jumalan vertainen. Riittää oletus, että ihmisen älylliset kyvyt ovat sopivia tehtävänsä, niin että ne tarjoavat meille kosketuspinnan todellisuuteen.

On myös vaikea nähdä, mitä etua saavutetaan sillä, että kartesiolaisten tai positivistien tietoteoreettisesta suuruudenhulluudesta siirrytään konstruktivistien ontologiseen suuruudenhulluuteen, jonka mukaan ihminen rakentaa todellisuuden kielensä ja käsitteidensä kautta. Olisiko aika myöntää, ettemme pysty sen enempää ontologisesti rakentamaan maailmaa kuin saamaan siihen kaikkietävän olennon näkökulmaa? Olemme syntyneet maailmaan, jota emme ole itse luoneet tai rakentaneet ja josta saamme tietoa rajallisten älyllisten kykyjemme avulla vain siksi, että älylliset kykyimme ovat sopivia tehtävänsä.

Tekijät toteavat: "Positivismin objektivistien pyrkimysten soveltuvuutta ihmistietisiin alettiin epäillä 1960-luvulta alkaen ..." Tekijöiden julkilausumattomana sanomana näyttäisi olevan, että positivismiin kohdistuvat epäilykset merkitsivät samalla siirtymää konstruktivismiin. Itse asiassa positivistista objektiivisuuden ihannetta on realistisista lähtökohdista vahvasti kritisoitu jo koko positivismin valtakauden ajan. Esimerkiksi viime vuosisadan huomattavin hollantilainen filosofi Herman Dooyeweerd on teoksissaan *De Wijsbegeerte der Wetsidee* (1935–1936) ja sen englanninkielisessä laitoksessa *A New Critique of Theoretical Thought* (1956) kyseenalaistanut sekä Descartesin että positivismin perusolettamukset. Dooyeweerd osoittaa, että tieteellinen ajattelu kaikkein eksakteimmisakin muodoissaan edellyttää aina ideaa maailmankaikkeuden alkuperästä, sen kokonaismerkityksestä ja sen kokonaisvaltaisesta järjestyksestä. Näitä kokonaisvaltaisia ideoita ei ole mahdollista saavuttaa tieteellisen ajattelun kautta, vaan ne on edellytettävä tieteellisen ajattelun edellytykseksi. Samalla Dooyeweerd pitäytyy realistisiin perusoletuksiin, joiden mukaan ihminen on kosketuksissa todellisuuteen välittömän ko-

kemuksensa kautta.

Realismin puolustukseksi on viimeisen puolen vuosisadan aikana syntynyt korkeatasoinen tietoteoreettinen ja tieteenfilosofinen kirjallisuus, joka täysin sanoutuu irti Descartesin edustamasta klassisesta perustusteoriasta ja positivismista. Tässä kirjallisuudessa on esiintynyt yksityiskohdissaan monia erilaisia painotuksia. Viitataan tässä yhteydessä vain yhteen realistisen tietoteorian merkittävimmistä lähestymistavoista, jota edustavat esimerkiksi Alvin Plantingan, William Alstonin ja Michael C. Rean kaltaiset filosofit. He uskovat, että ihminen on kosketuksissa todellisuuteen, koska ihmisen älylliset kyvyt ovat sopivia tehtävänsä ja tiedolliseen ympäristöönsä. He korostaisivat ihmisen erehtyväisyyttä ainakin kolmessa suhteessa: 1) Ihminen on rajallinen olento, joten kaikki hänen tietonsa on rajallista. Ihminen ei pysty toimimaan tiedollisesti täysin itseohjautuvana olentona ajautumatta perustavasti harhaisiin käsityksiin todellisuuden perimmäisestä luonteesta. Tästä ajattelutavasta on hyvä esimerkki Michael C. Rean kirja *World Without Design*. 2) Ihminen on historiallinen olento, joka on luotu aikaan. Siksi hänen käsityksensä ovat ajassa kehittyviä ja muuttuvia. 3) Ihmisellä on monia vääristyneitä motiiveja, jotka haittaavat todellisuuden oikeaa tulkin-
taa. Ihminen usein rakastaa enemmän omaa etuaan kuin totuutta. Teoksessaan *Warranted Christian Belief* Plantinga omistaa yhden kokonaisen luvun kysymykselle vääristyneiden motiivien tiedollisista vaikutuksista.

Koska yllämainitut ajattelijat edustavat tämän päivän tietoteorian ja ontologian ehdotonta huippua, on hämmäntävää, että artikkelin tekijät esittävät realismin puoli vuosisataa vanhan ja ajat sitten kuolleen ja haudatun positivistisen tietoteorian kautta. Positivismi edusti ateismia tai agnostisismia, joka kadotti itsekriittisen otteen ihmisen rajallisuuteen ja erehtyväisyyteen. Olisiko jo aika ottaa käsiteltäväksi joku tietoteorian ammatilaisen kirjoittama tutkimus viimeisen viidenkymmenen vuoden ajaltakin? Olisi mie-

lenkiintoista lukea Heikkisen ym. seuraavassa artikkelissa analyysi realismi - konstruktivismi keskustelusta - vaikkapa suhteessa William Alstonin kirjoihin *A Realist Conception of Truth, The Reliability of Sense Perception* ja *Perceiving God*. Hyvin hämmäntävältä tuntuu tekijöiden kommentti, jonka mukaan ilmaisu "konstruktivismi" kelpaisi kokoavaksi käsitteeksi "kuvaamaan nykyisin tyypillisiä uskomuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta". Nykyisen tietoteorian ammattilaisten parissa konstruktivismi ei ole valtasuuntaus.

Ainoastaan Suomen kaltaisessa pienen intellektuaalisen eliitin hallitsemassa maassa on mahdollista kuvitella, että joku tietty ajattelutapa hallitsisi koko älyllistä maailmaa. Positivismi on tehnyt suuren vaikutuksen suomalaiseen älylliseen ilmapiiriin. Meillä on ollut selvästi positivismin hallitsema filosofinen valtakausi erityisesti Eino Kailan ja hänen oppilaidensa kautta, jota sitten ainakin käyttäytymistieteissä seuraa konstruktivismiin valtakausi. Laajemman ja moniäänisemmän älyllisen kulttuurin olosuhteissa useat älylliset perinteet elävät koko ajan rinnakkain toistensa kanssa. Samalla kun positivistit kuvittelivat olevansa koko älyllisen maailman valontuojia, realistisista lähtökohdista heidän oppiensä rajoitukset nähtiin selvästi tomistisen filosofian, reformoidun epistemologian, realistisen fenomenolo-

gian (esim. Max Scheler) ja teistisen eksistentiaalismin (esim. Lev Sestov) parissa.

Yhtenä tunnettuna esimerkkinä realistien kyvystä tiedostaa inhimillisen ajattelun rajoitukset jo positivismiin valtakaudella on venäläinen kristitty realisti Mihail Bahtin, joka puolustaa moniäänistä keskustelua, koska mikään yksityinen ääni ei voi saavuttaa totuutta olematta avoimessa vuorovaikutuksessa vastakkaisten äänen kanssa.

Lähteet

- Alston, W. P. 1991. *Perceiving God. The epistemology of religious experience*. Ithaca: Cornell University Press.
- Alston, W. P. 1993. *The reliability of sense perception*. Ithaca: Cornell University Press.
- Alston, W. P. 1996. *A realist conception of truth*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Suomentajat Paula Nieminen ja Tapani Laine. Helsinki: Orient.
- Dooyeweerd, H. 1936. *De wijsbegeerte der wetsidee*. Amsterdam: H.J. Paris.
- Dooyeweerd, H. 1956. *A new critique of theoretical thought*. Amsterdam: H.J. Paris.
- Plantinga, A. 2000. *Warranted christian belief*. New York: Oxford University Press.
- Puolimatka, T. 2005. *Usko, tieto ja myytit*. Helsinki: Tammi.
- Rea, M. C. 2002. *World without design. The ontological consequences of naturalism*. Oxford: Clarendon.
- Sestov, L. 2004. *Mikään ei ole mahdotonta*. Suomentaja Mari Miettinen. Saarijärvi: Ilias.



PIRJO NUUTINEN

Tulkaa pois sieltä tikkailta, metodologit...

"...on mahdotonta kuvata todellisuuden, tiedon ja tutkimusmenetelmien välistä suhdetta siten, että kaikki asiaan liittyvät ulottuvuudet ja mahdollisuudet tulisivat otetuiksi huomioon. Yritämme silti."

Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä eivät ole ensimmäisiä tämän haasteen kanssa mitteleviä, mutta epäilemättä myös suomalaisessa kasvatustieteessä tarvitaan filosofis-metodologista keskustelua tutkimusalamme olemuksen selkiyttämiseksi. Kirjoittajien yritys käynnistyy muissakin yhteyksissä (esim. Paavola 2003) esitetystä väitteestä, että eri tutkimustapoja kuvailevat dikotomiat pelkistävät naivistisesti metodologiaa ja häivyttävät näkyvistä tärkeitä tieteenfilosofisia peruskysymyksiä, jotka tutkijan tulisi tiedostaa. Dikotomiat eivät anna oikeaa kuvaa siitäkään, miten tutkijat käytännössä dikotomioita rikkoen toimivat, kuten kirjoittajat Bruneriin ja Bereiteriin viitaten osoittavat.

Tiedettä tehdään aina jonkin tutkimusperinteen antamassa viitekehyksessä (ks. esim. Hoksbergen 1994), eikä kasvatustiede ole poikkeus. Kirjoittajien toteama "illuusio metodisen maailman kaksinapaisesta logiikasta" periytynee kasvatustieteessä ainakin osittain 1960–1970-luvuilla koulutuksensa saaneiden kasvatustieteilijöiden metodologiseen ajatteluun ja myöhempinä vuosikymmeninä julkaistuihin

metodologian alkeisoppikirjoihin.

Merkillepantavaa mielestäni on, ettei Suomessa 1960– ja 1970-lukujen taitteessa tieteenfilosofista keskustelua avannut G.H. von Wright (1970), kuten eivät hieman myöhemmin Antti Eskola (1973) ja Ilkka Niiniluotokaan omissa teksteissään (esim. 1980) antaneet sitä kuvaa, että positivismi ja sille vaihtoehtoiset tieteenfilosofiat olisivat tiukkarajaisia oppijärjestelmiä, joilla ei voisi olla yhteisiä kysymyksenasetteluja ja keskinäistä dialogia. Tässä vaiheessa ei kasvatustieteessä varsinaisesti kuitenkaan oltu kiinnostuneita laadullisesta tutkimuksesta.

Kvalitatiivinen tutkimus tuli Suomessa kasvatustieteeseen myöhemmin kuin muihin yhteiskuntatieteisiin. Uuden metodologisen ajattelutavan välittäjiä olivat käytännössä useimmiten positivistisen yhtenäistieteen ja siihen liittyen yhden ainoan pätevän tieteellisen menetelmän ihanteen sisältäneet tutkijat, joiden omassa koulutuksessa konkreetti tutkimusmetodiikka oli ollut keskeisintä. Ontologista ja epistemologista näkökulmaa ei tuolloin tarvittu mihinkään, koska menetelmien perusteet koettiin selvitettyiksi. Aksiologiasta oli myös vapautettu sulkemalla arvokysymykset tieteen ulkopuolelle.

Ehkä juuri positivistisen metodiajattelun

vaikutusta on, että kun kasvatustieteilijät viimein kiinnostuivat laadullisesta tutkimuksesta, he perehtyivät enemmän tutkimustekniikoihin kuin niiden taustafilosofioihin ja hahmottivat laadullisen tutkimuksen olemuksen poikkeamina kvantitatiivisen tutkimuksen metodiikasta. Kukaties kirjoittajakin jatkavat vielä hieman tätä samaa perinnettä omalla tavallaan halutessaan rakentaa yhden yhtenäisen kartan kasvatustieteelle. Jospa tarvitaankin useita karttoja? Jospa liiasta pelkistämisestä ei päästäkään kokoamalla kaikki mahdolliset karttamerkit, lajittelemalla ne kolmiulotteisesti ja kutsumalla tulosta kartaksi kasvatustieteestä?

Lähtökohtansa mukaisesti kirjoittajat toteavat ensimmäisessä teesissään, ettei kasvatustieteen kenttää ole tarkoituksenmukaista erotella dikotomisesti laadulliseen ja määrälliseen tutkimukseen. Totta, paitsi silloin, kun se on välttämätöntä, kuten selvitettäessä opiskelijoille, mitä nämä termit ja niihin perustuva pitkään käytetty jaottelu tarkoittaa muun muassa leegiossa oppikirjoja ja artikkeleita. Perinne on olemassa, eikä siitä päästä siksi kään, että dikotomiaa käyttäneet tekstit sisältävät muutakin kuin pinnallista kuvailua. Näiden termien käyttöön ja niiden avulla muodostettujen dikotomioiden juurikasvustoon kohdistuva tekstitutkimus saattaisi paljastaa mielenkiintoisia asioita kasvatustieteilijöiden suhtautumisesta esimerkiksi erilaisiin tiedonintresseihin, joita eri paradigmoihin sisältyy.

Toisessa teesissään kirjoittajat otaksuvat, että tieteenfilosofisten kysymysten merkitys tunnustetaan entistä laajemmin ja metodikoulutus lähenee vääjäämättä tieteenfilosofian kysymyksiä. Näin näyttää jo jossain määrin tapahtuneen ainakin yleisessä kasvatustieteessä tutkintorakenneuudistuksessa tuotetun valtakunnallisen aineiston valossa. Kirjoittajien mainitsemien "temppujen" merkitys tuskin kuitenkaan radikaalisti vähenee, mutta niitä opiskeltaneen aiemmasta poikkeavalla tavalla ja niiden merkitys tutkimuksen kokonaisuudessa voitaneen myös hah-

mottaa uudelleen. Tosin nykyiselläänkin tutkimustapojen sidokset metateorioihin (paradigmoihin) eivät ole yksiselitteisiä, kuten kirjoittajien laatimasta kartastakin käy ilmi. Käytännön tutkimustavoissa ja konkreeteissa metodeissa on eroja sen suhteen, miten eksplisiittisesti niiden tieteenfilosofinen tausta on lyöty lukkoon. Joissakin niistä esimerkiksi mahdolliset aineiston keruu- ja analyysitavat ovat tarkoin määriteltyjä, joissakin eivät. Jotkut tutkimustavat hahmottavat koko tutkimuksen strategian, jotkut tekniikat voidaan sovittaa usean strategian, tai vielä yleisemmin, metateorian alle (vrt. esim. haastattelumetodit yleensä ja fenomenologinen kokemusten tutkimusmetodi, Perttula 2000). Menetelmien yhdisteleminen ja muokkaaminen ei ole myöskään uusi asia (esim. etnografinen kenttätutkimus tai Bourdieun työkalupakkiajattelu). Tutkija tarvitsee metateoreettista ymmärrystä menetelmäarsenaalinsa rakentamiseen, kuten kirjoittajat toteavat. Mutta näyttää myös siltä, etteivät vain, kirjoittajien sanoin, "kohti itää ja etelää etenevät", vaan myöskin (jälki)positivistisen koulukunnan edustajat joutuvat perustelemaan ratkaisujaan tieteenfilosofiselta pohjalta, koska itsestään selvää asemaa ainoan oikean metodin edustajina heillä ei enää ole.

Siirtymä moniparadigmaiseen tilanteeseen ja tutkimusotteiden lisääntynyt yhdistely (teesit 3 ja 4) näkyvät kasvatustieteenkin nykyilmeessä. Vaikka kuhnilaisittain tilanetta voitaisiin luonnehtia myös esiparadigmaattiseksi, vasta kysymässä olevan tieteen vaiheeksi (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 57), tiedeyhteisö tuskin asiaa näin voi hahmottaa, kun taustana kuitenkin on positivististyyppisen yhtenäistieteen vaihe ennen 1960–1970-lukujen taitteessa alkanutta murrosta. Kirjoittajat kyseenalaistavatkin Kuhnin ajatuksen tieteellisten vallankumouksien etene- misestä paradigmasta toiseen. Vaatinee yhtenäistieteen idean hylkäämistä, että moniparadigmaisuus voidaan tulkita yhdeksi paradigmaattiseksi vaiheeksi kasvatustieteessä.

Kiinnostava kysymys joka tapauksessa on, mitä kasvatustiede tulevaisuudessa hyötyy tieteenfilosofisen tajuntansa laajenemisesta. Syntykö uusi itsetietoisempi kasvatustiede? Onko tutkijoiden nykyistä helpompi perustella muilla(kin) kuin välittömällä hyötynäkökohdilla olemassaoloaan sekä tutkimusongelmiensa ja metodiensa valintaa? Säilykö moniparadigmaisuudessa yhtenä juonteena edelleenkin metateoriattomuus? Kykenemkö käyttämään hyödyksi moniparadigmaisen tilanteen avaamia mahdollisuuksia dialogiin erilaisten metateorioiden kannattajien kesken? Löydämmekö yhteisiä kysymyksenasetteluja tutkimusmenetelmien kehittämiseksi? Kestämmekö nähdä kasvatuksen ja koulutuksen todellisuuden eri metateorioiden ristivalaistuksessa, sillä - kuten Siljander artikkelissaan (1992) on todennut - eri tieteenfilosofioihin perustuvat tutkimustavat näkevät tutkimuskohteensa olemuksen eri tavoin?

Tutkimusten luotettavuutta tai laatua ei tarkastella pelkästään perinteisten luotettavuuskäsitteiden avulla (5. teesi). Filosofiselta kannalta tämäkään ajatus ei ole uusi siinä mielessä, että kirjoittajien mainitsema korrespondenssioppi on vain yksi klassisista totuusteorioista, eikä totuus ylipäänsä liene ainoa hyvän tutkimuksen mitta. Joskus se voi olla jopa huono tavoite, jos se korostuu liikaa esimerkiksi luovien hypoteesien keksimisen, informatiivisuuden yms. rinnalla. Moniparadigmaiset näkökulmat tutkimuksen pätevyyden arviointiin haastavat kuitenkin kiinnostavalla tavalla positivistis-kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettiajattelun (Lincoln & Guba 2000).

Patrick Dillon esitteli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa (luento 17.10.2005) tietokoneella tuotettuja maailman ja Britannian kartoja, joissa alueita oli laajennettu tai supistettu muun muassa poliittisen ja taloudellisen vallan jakautumisen mukaisessa suhteessa. Ehkä kasvatustieteen kartastoa voitaisiin lähteä kehittämään myös tähän suuntaan. Eikä vain metodologian merkis-

töön keskittyen. Miltä suomalainen kasvatustiede näyttää meta- ja objektiteoreettisissa katsannoissa (Gudjons 1997; Siljander 2002)? Miltä se näyttää tutkimusaiheiden valossa? Miltä se näyttää niiden periaatteiden valossa, joilla ratkaistaan, mikä on tärkeää tutkittavaksi? Miten suomalaisen kasvatustieteen kartalla pätevä tieto kuvataan? Alas tikailta siis ja maastoon!

Lähteet

- Dillon, P. 2005. A pedagogy of connection. A framework for creative cross-disciplinary education. Sixth Learning and Instruction Symposium, October 2005. University of Joensuu.
- Eskola, A. 1973. Sosiologian tutkimusmenetelmät 1. Porvoo: WSOY.
- Gudjons, H. 1997. Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. & Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Hoksbergen, R. 1994. Postmodernism and institutionalism: Toward a resolution of the debate on relativism. *Journal of Economic Issues* 28, 3.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuhn, T. 1970. The structure of scientific revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 2000. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Teoksessa N.K.Denzin & Y.S.Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 163–188.
- Niiniluoto, I. 1980. Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu: Otava.
- Paavola, S. 2003. Dualismeista dynamiikkaan – filosofian roolista yhteiskuntatieteiden metodologiassa. Teoksessa J.Eskola & S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopion yliopisto.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Siljander, P. 1992. Metodisen eklektismin ongelma kasvatustieteessä. *Kasvatus* 23 (1), 14–21.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- von Wright, G.H. 1970. Tieteenfilosofian kaksi perinnettä. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisu 1.



HARRI PITKÄNIEMI

Kasvatustieteen ilmiökarakteristiikkaa myötäilevää metodologiakarttaa kohti

Heikkisen, Huttusen, Niglasin ja Tynjälän (2005) artikkeli on haasteellinen ja laaja-alainen, ja sillä tavalla myönteinen poikkeus kotimaisella foorumilla. Visuaalisessakin esitysasussa oleva "kartta" (Heikkinen ym. 2005, kuvio 2) on sinänsä verraten neutraali: se jäsentää ja kertaa ne paradigmat ja tieteenfilosofiat, joita tieteellinen tutkimus on aikojen saatossa synnyttänyt ihmistieteissä. Kartta tuo esiin vain muutaman sellaisen käsitteen, joka liittyy sen nimenomaan kasvatustieteeseen (mm. "arviointitutkimus"). Tuolle vaihtoehdoinen ilmiölähtöisempi tarkastelu johtaa siihen, että metodologinen kehittäminen perustuisi osin myös kasvatustieteen sisällöllisiin näkökulmiin: tätä kautta avautuisi erilaisia tutkimusmetodologisia näkymiä – sekä horisontaalisesti että evolutionaarisesti.

Päätelen, että tekijöiden konstruoima "kartta" on laadittu pääasiassa metodologisten "sukulaissuhteiden", siis metodologisten erojen ja yhtäläisyyksien perusteella. Metodologisesti ja ehkä tutkimushistoriallisesti painottuneen kartan voisi kuitenkin kehittää myös alan tutkijoiden kokemusten ja käytettyjen, ilmiöön kytkeytyvien tutkimusparadigmojen perusteella. Esim. Nuthall (2004) tarkastelee ja arvottaa esityksessään muutamia sellaisia opetuksen ja oppimisen tutki-

muksessa käytettäviä malleja (mm. opettajiin keskittyvä tutkimus, opettajan toimintatutkimus /narratiivinen tutkimus, design eksperimentit), joista on tutkimuksessa jo kokemusta. Mutta alan tutkimus on tuottanut empiirisen tutkimuksen malleja, jotka ovat edellä mainittuja vanhempia (esim. korrelatiiviset ja eksperimentaaliset asetelmat). Nuthall (2004) päätyy vahvojen tieteellisten argumenttien perusteella ja tietty tutkimuksellinen tavoite mielessään mainittuja malleja "edistyksempään" designiin. Tutkimushistoriallisen ja ilmiöön keskittyvän tarkastelun perusteella kyseistä ajattelua voitaisiin luonnehtia ehkä *multidimensionaaliseksi kriittiseksi realismiksi*. Sen mukaan: "... vaikka tiede voi erehtyä, se voi suotuisissa tapauksissa oppia virheistään ja korjata itseään. Näin tiede voi hyvässä tapauksessa "lähestyä totuutta." (Raatikainen 2004, 73.)

Tässä tapahtuvalle pohdinnalleni sisällöllisen viitekehyksen tarjoaa oppimisen ja opetuksen tutkimus. Näyttää siltä, että ainakin tällä alueella tutkimusmetodologisen variaation ja metodologisen kehittelyn virittäjänä on mitä ilmeisemmin toiminut tutkijoiden tekemän tarkastelun vahva kytkeytyminen ilmiön karakteristiikkaan: metodologia muotoutuu ja kehittyy valitusta (tutkimustehäviin liittyvästä) näkökulmasta. Tällainen

trendi voidaan luonnollisesti hahmottaa vain seuraamalla monien tutkijoiden useampien vuosikymmenten aikana tekemää tutkimusta. Yhtenä haasteellisen vaihtoehdon pitäisin sellaista metodologista karttaa, joka toisaalta ottaisi huomioon metodologian kehityskulkuja, mutta joka samalla liittyisi ilmiön rakenteeseen ja sen toimintamekanismeja koskevaan kehittelyyn. Tällaista karttaa ei tietävästi ole olemassa, mutta sen sijaan sisällöllisesti painottuva opetuksen tutkimuksen kartta, jossa metodologiaa on vain vähäisesti, löytyy: Shulman (1986) esittää niin kutsutun *synoptisen kartan opetuksen tutkimuksesta*.

Kun kartta ei kuitenkaan liene itsetarkoitus – niin tärkeää kuin visualisointi tänä päivänä onkin – voisi yhden kehittyneemmän version toivoa olevan sellainen, joka osoittaisi kasvatustieteen tutkijoille, missä olemme, mitä meiltä puuttuu jne. Tällöin karttaan tarvitaan sisällöllinen, mutta kasvatustapahtumaa kuvaava rakenteellinen ja prosesseja koskeva esitys. Kartan – tai ehkä karttojen – sisällöllinen liikkuma-ala voisi vaihdella; esimerkiksi kasvatussosiologisesta ja kulttuurillisesta tarkastelusta psykologiseen kuvaukseen oppivasta yksilöstä. Itse näen nimenomaan tutkimuskohteemme eli kasvatuksen sopivan karttamaiseen tarkasteluun ja tutkimusmetodologian tuovan siihen tiettyä kerroksellisuutta. Voidaan ajatella, että erilaiset tutkimusmetodologiat pyrkivät ottamaan tutkimuskohdetta haltuunsa erilaisin keinoin ja periaattein. Esimerkiksi opetuksen tutkimuksen näkökulmasta katsottuna arviointitutkimukseen ja design- tutkimuksiin voidaan liittää kritiikkiä, joka periaatteessa löytyy juuri kartan avulla: tutkimus on esimerkiksi tiettyjen relaatioiden näkökulmasta kapea-alaista, vaikka se onkin sinänsä – jostakin toisesta näkökulmasta – tärkeää ja kehittää tutkimusta. Pahoittelen, että en voi tässä yhteydessä mennä pitemmälle eräiden tutkimuksen designien kritiikkiin mainitusta näkökulmasta.

Sisältö toimii viimekädessä metodin käytön ja kehittämisenkin kriteerinä. Onpa il-

maistu, että kovin metoditietoinen tai -korostainen tutkija ehkä itse asiassa sulkee edestään tiettyjä tutkimuksen maailmoja (Husu 2004; Kansanen 2004). Jos metodi tai metodologia tuottaa hyvää, tutkimus jatkuu ja ehkä voimistuu – voittamisesta on sen sijaan ihmistieteissä tähänastisen tutkimushistorian perusteella vaikea sanoa mitään. Tällainen kehitys tieteessä yhdistetään ns. menestysargumenttiin, joka on yksi keskeisimmistä realismi-tieteenfilosofian argumenteista (Raatikainen 2004, 77). Sisällölliset palkinnot ovat siis suuntaamassa metodologisia valintoja jatkossakin: esimerkiksi kasvatustieteestä orientoituneet tutkijat kokoontuvat ja tekevät ”keskenään” tutkimusta, samoin kasvatustieteestä orientoituneet tutkijat jne. Onko tämä tapa tai perinne toimia sitten hyvä vai huono? Vaikea sanoa. Tutkimuksen – niin ainakin tähän asti on tieteenharjoittamisen sisällöllis-metodologisissa piireissä uskottu – on odotettu tuottavan periaatteessa kumuloituvaa ja differoivaa tietämystä, joka sitten punnitaan alan tutkijoiden kesken. Toki tutkimuksen kasvatuksen ilmiöstä tuottama kuva monipuolistuu ja tarkentuu, mutta joskus tuntuu että kukaan ei enää huolehdi sisällöllisestä kokonaisuudesta – tai ei kerta kaikkiaan pysty huolehtimaan. Se ei ehkä kannata, koska siitä ei palkita tai koska se estää ”oman tutkimisen”.

Salomonin (1991) esiinnostama metodologinen ulottuvuus systeeminen-analyttinen sopii sen sijaan erittäin hyvin karttamaisen käsitteellistämisen pohjaksi. Sillä on myös erittäin relevantti kytkös tutkimuksen metodologiseen validiteettiin, eikä se ota kantaa ulottuvuuteen kvalitatiivinen-kvantitatiivinen sinänsä. Olennaista on, tutkitaanko jotakin osaa kokonaisuudesta – joka on ollut tavallista kvantitatiiviselle tutkimukselle – vai tutkitaanko kokonaisuutta. Mainitussa artikkelissa kyllä esimerkitetään systeemistä ja analyttistä tutkimusta sekä sitä, miksi näitä molempia tarvitaan. Eritoten on käytännössä ongelmallista synnyttää sellaista tutkimusta, joka lähestyy tutkittavaa ilmiötä kokonaisval-

taisesti. Tällaista voi olla myös niin sanottu teoreettis-käsitteellinen tutkimus, joka hyödyntää alan aikaisempaa teoreettista työtä – tai joka parhaimmillaan voisi käyttää yhteyksien ja mallien rakentamiseen myös empiirisen tutkimuksen antia.

Tutkimuksen tulisi tarjota jotakin sen parissa painiskeleville tutkijoille ja ennen pitkää myös sen hyödyntäjille. Nämä tahot ovat jossakin määrin erilaisia, mutta yhdessä olennaisessa mielessä myös samanlaisia. Kyse on siitä, puhuuko tutkimus sisällöllisestikin relevanteista kysymyksistä. Tutkimus voisi tietysti aina helposti vetäytyä tästä keskustelusta argumentilla ”tutkimus kehittää ensin itseään ja vasta sitten avautuu laajemmin yhteiskuntaan”. Kasvatustieteelliseen tutkimukseen tällainen tapa argumentoida ei hevin sovi – ei ainakaan pääsääntöisesti. Pidetään tärkeänä, että tutkimus voi aika ajoin traditionsa ja genrensä puitteissa tuoda julki keskeisiä uusia oivalluksia ja tukea niitä teollisen evidenssin kautta.

Kennedyn (1999) mukaan useille kasvatustieteen genreille – narratiivinen, eksperimentaalinen, etnografinen ja niin sanottu opettajatutkimus – on yhteistä muun muassa se, että kukin niistä olettaa tietävänsä, miten silta käytännön ja teorian välillä voitaisiin löytää. Kennedyn mukaan ideoiden ”markkinointi” on tapahtunut enemmänkin retorisisella tasolla kuin varsinaiseen evidenssiin perustuvilla sisällöllisillä väittämillä. Kennedyn tutkimuksen keskeinen tulos on, että esimerkiksi opettajat eivät yleensä ole kiinnostuneet jostakin genrestä sinänsä – joka tuossa keskustelukontekstissa edustaa hyvin metodikeskeistä käsitettä – vaan ensisijassa siitä, mitä tutkimus antaa heille ja miten relevantisti se liittyy kasvatukseen ja opetukseen kokonaisvaltaisemmassa merkityksessä. Tutkimus, joka käsittelee vain yhtä opetuksen aspektia (esim. oppimista) ilman yhteyttä opetuksen käytäntöihin, on tässä mielessä puutteellista. Kennedyä pohdituttaa se, miksi on niin vähän kirjoitettu siitä, mikä on ylipäätään olennaisten sisällöllisten seikkojen

merkitys – tässä opetuksen tutkimuksen kentässä. Aika vähän on käyty diskussiota siitä, mitä pitäisi tutkia, mitkä tutkimuksen substansiiviset kysymykset kuuluvat yleensä klassiseen prioriteettiasemaan ja toisaalta mitkä tutkimuksen kysymykset vaatisivat panostusta juuri nykyisessä tutkimuksen kehitysvaiheessa.

Metodologinen vastakkainasettelu – kvalitatiivinen-kvantitatiivinen -debatti – on naivia ja turhaa. Lähtökohtaisesti laadukas kvantitatiivinen tutkimus on myös kvalitatiivista, onhan mittaaminen ihmistieteissä yksi keskeisimpiä kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiä koskevia ikuisuusongelmia. Suhteellisesti tarkasteltuna teorian ja tilastolisten tekniikoiden osalta ei tarvitse yhtä paljon olla huolissaan. Teorian ja empirian linkittäminen edellyttää hyvän teorian lisäksi sitä, että tutkimus ponnistelee mittaamisen – eräällä tavalla ”niiden väliin sijoittuvan alueen” - problematiikan kanssa. Metodista tutkimustyötä tarvitaan edelleen, mutta se ei kuulu yksinomaan kasvatustieteelle, vaan ylipäätään ihmistieteille. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on periaatteessa sama ongelma: miten saadaan teoria ja aineisto sellaiseen vuoropuheluun, että evidenssi toimii, mutta myös synnytetty teoria on hedelmällinen. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen ovat ainakin ideaalisessa merkityksessä erilaista tutkimusta kuin mitä niiden nimikkeet antavat ymmärtää. Hyvä kvantitatiivinen lähestyy kvalitatiivista – ehkä myös päinvastoin: kvantitatiivisessa tutkimuksessa ei lopultakaan ole kyse ”laskemisesta” sinänsä, vaan pikemminkin yhteyksien löytämisestä ja ilmiön toimintamekanismien avautumisesta.

Näitä ehdottomia tai mahdollisia yhteyksiä voivat hakea kvalitatiivisten tapaustutkimusten lisäksi eksperimentaaliset – varsin pienten aineistojenkin avulla – tai ylipäätään aktiiviset kuten toimintatutkimuksen asetelmat. Todentaminen voi sitten osin tapahtua myös luonnollisissa olosuhteissa: se että tutkimuskohdetta tutkitaan erilaisin ottein, ei periaatteessa tai ei ainakaan välttämättä

“muuta” esimerkiksi opiskelevaa oppijaa. Mutta tutkimusasetelmaan sisältyvä tyhjentyneisyyden aste (kokonaisvaltaisuus) ja sen lisäksi aineiston tapausten määrä luovat tietenkin vaihtelua siihen, millaisen käsityksen tutkittavasta ilmiöstä saa.

Generatiivisen metodologian periaatteiden mukaan kehitettävää teoriaa tulisi rakentaa siten, että se toimisi ensin varsin pienessä aineistossa, siis periaatteessa aivan muutamien tapausten tasolla (tark. Pitkäniemi 2004). Tämän jälkeen voidaan tutkia teorian pätevyyttä laajemmassa kvantitatiivisessa ulottuvuudessa – ja ehkä erilaisissa tutkimuskonteksteissa. Itse näen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteina, joista molemmilla on – tulisi ollakin ottaen huomioon tutkimuskohteen kompleksisuus – tutkimuksen tekemisen alkuvaiheessa varsin samankaltaisia ongelmia: mitä tutkitaan ja miten tulkitaan tai mitataan. Tähän asti kvalitatiivisen etu on ollut siinä, että se on ainakin periaatteessa ja usein käytännössäkkin pystynyt hallitsemaan tutkimuskohteesta, siis ihmisestä, oppilaasta, opettajasta varsin laaja-alaisen kentän tekijöitä ja niiden muodostaman sisäisen dynamiikan. Se, kuinka selkeästi se tämän tekee, vaihtelee yksittäisten tutkimusten välillä. Ja ilmeisesti siinä on myös parantamisen varaa, koska esimerkiksi opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa yhteenvetojen ja johtopäätösten tekeminen kvalitatiivisen puolen tutkimuksista on menneitä vuosikymmeniä hankalampaa. Ainakin se vaatii enemmän aikaa kuin vastaavien suhteiden jäljittäminen kvantitatiivisista. Tätä kvalitatiivisen tutkimuksen sisällöllisten aspektien systemointia kuitenkin tarvittaisiin, jotta tutkimuksen hedelmät aukeaisivat paremmin tutkijoille ja myös laajemmalle yleisölle.

Kvantitatiivisen ja siis muuttujakeskeisen tutkimuksen ongelma on ollut – ja tulee ilmeisesti usein jatkossakin olemaan – se, että se askaroi yleensä perin harvojen muuttujien kanssa – näin niissäkin tutkimuksissa, joissa käytetään niin sanottuja monimuuttujamenetelmiä. Toisinaan tuntuu siltä kuin tilastol-

linen laskenta irtaannuttaisi tutkimuksen itse ilmiöstä. Tutkimus ehkä keskittyy tällöin kokonaisilmiön periaatteessa osittaiseen tutkimiseen tiettyjen kontekstitekijöiden vallitessa. Kvantitatiivisen tutkimuksen tuloksia on pidetty arvokkaina siinä tapauksessa, että esimerkiksi todetut yhteydet ovat voimakkaita ja relevantteja ilmiön sisällöllisessä jäsentämisessä. Jos sen sijaan yhteydet ovat olleet tutkimuksen sisällä löyhiä, tai eri tutkimukset keskenään ristiriitaisia, on se mitä ilmeisemmin johtanut kvantitatiivisella puolella hiljalleen tapahtuvaan tutkimuksen volyymin vähentymiseen – näin ainakin opetuksen tutkimuksen traditioissa. Huomaamme, että tuomio tulee lopulta sisällöllisten kriteerien kautta. Jos siis sisältö ei saa osakseen arvonantoa, aletaan epäillä, että jotakin vikaa on metodeissa tai niissä perusteissa, jotka ovat ohjanneet valitun tutkimusasetelman konstruktion suunnittelua. Entä jos hedelmät ovat hyviä? Tutkimus todennäköisesti jatkuu ja sen odotetaan jatkuvan, jotta voitaisiin vakuuttua esitettyjen tulosten luotettavuudesta ja teorian pätevydestä. Näin on tapahtunutkin kvantitatiivisen tutkimuksen eräissä sisältövetoisissa traditioissa, mutta aikaisemmin saatujen löydösten ja teorian testaamisen ohella tapahtuu nyansoittumista yhä spesifimpiin muuttujiin ja kontekstia-lueisiin.

On tärkeää, että sisällöllisten teorioiden rakentaminen ja kehittäminen tapahtuu vahvassa vuorovaikutuksessa metodologisen kehittämisen kanssa. Näiden kesken muodostuu tapahtumasarja, joka vie tutkimusta eteenpäin. Kun ideat on generoitu, alkaa niiden koettelu ja edelleen kehittäminen. Tässä hyödynämme myös sellaista metodologiaa, joka voi joskus löytää “tahtomattaankin” ja aivan odottamatta uutta. Kun hahmottelemme kasvatustieteen karttaa, tarvitsemme metodien ja paradigmojen lisäksi ajattelun apuvälineinä sisältöjä. Näin on varsinkin silloin, kun haluamme kartan suuntaavan tulevia tutkijapolvia uusiin maastoihin ja toivomme heidän oppivan menneiden tutkijoiden kokemuksista –

ilman että he tarvitsisivat aina omakohtaisia kokemuksia. Näennäisesti neutraalista karttasta päästäisiin näin enempi arvottavaan karttaan, joka ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin subjektiivisten arvojen perusteella konstruoitu kartta. Keskeistä on, että tutkimuksen metodologisia valintoja arvotetaan. Arvottamisen lähtökohtana on tieteenhistoria, joka antaa pohjan nykykäsitykselle, mutta arvottamisen perusteena on osin muitakin tekijöitä – muun muassa luovat ideat metodologian kehittämiseksi.

Lähteet

- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.
- Husu, J. 2004. Tieto, tietäminen ja kasvatuksen tutkimuksen menetelmät. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–32.
- Kansanen, P. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Kennedy, M. 1999. A test of some common contentions about educational research. *American Educational Research Journal* 36, 511–541.
- Nuthall, G. 2004. Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard Educational Review* 74 (3), 273–306.
- Pitkäniemi, H. 2004. Generatiivinen metodologia luokahuoneopetuksen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–57.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Salomon, G. 1991. Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher* 20 (6), 10–18.
- Shulman, L. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 3–36.

Onko Kasvatuksen tilauksesi ensi vuodelle kunnossa?

Nyt on oikea aika tilata Kasvatus vuodeksi 2006.

Saatavana on myös edullisesti aiempien vuosien irtonumeroita.

Tilaukset ja muu yhteydenotto: Kasvatuksen toimitus,

Koulutuksen tutkimuslaitos, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Puh. (014) 260 3210, s-posti: ulla.raiskila@ktl.jyu.fi



LEENA SYRJÄLÄ

Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa

Keskustelin äskettäin erään opiskelijan kanssa, joka oli eksyksissä. Hänen ohjaajansa oli suositellut perehtymistä fenomenologiseen tieteentraditioon gradutyön metodologisen taustan hahmottamiseksi. Opiskelija ei kuitenkaan itse löytänyt omasta lähestymistavastaan mitään yhteyttä fenomenologiaan. Toinen opiskelija lähestyi sähköpostilla tiedustellen, mistä tutkimusotteesta heidän gradusaan oikein on kyse, kun se ei ole oikeastaan toimintatutkimus eikä fenomenologinenkaan. Häntä askarrutti kysymys, mitä tapaus-tutkimuksella oikeastaan tarkoitetaan ja voisiko heidän työssään olla siitä kyse. Molempien kyselijöiden mielestä oli tärkeää löytää oikea nimi tutkimuksen lähestymistavalle.

Lukiessani karttaa kasvatustieteen maastosta tarkastelen ensiksi, miten sen avulla voisi vastata edellä esitettyihin kysymyksiin eli miten kartta voisi auttaa opettaessa laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja. Samalla peilaan sen avulla omaa laadullisten lähestymistapojen opetustani. Toiseksi katson kartan avulla taaksepäin omaa tutkijantietäni ja metodologisen ajatteluni muuttamista. Lopuksi viivähdän hetken kerronnallista eli narratiivista tutkimusta kuvaavalla rastilla ja arvioin kartan käyttökelpoisuutta tältä pohjalta.

Kartta suunnan näyttäjänä laadullisten lähestymistapojen opetukseen

Voisiko kartta siis olla oppaana kasvatustieteen metodologiseen maastoon, niin että opiskelijat tai tutkijat voisivat sen avulla löytää oikealle "rastille"? Tämä ajattelu pohjautuu näkemykseen, että tutkijan lähestymistavalle, on olemassa jokin oikea rasti, jonne päästyään on helppo perustella tutkimuksessa tehdyt ratkaisut. Rasti eli siis strategia tai -traditio suuntaa tutkimusprosesseja koskevia ratkaisuja. Löydettyään rastin tutkija myös pysyy siellä ja "keskustelee" tutkimuksen metodisia ratkaisuja tehdessään muiden samaan traditioon kuuluvien tutkijoiden kanssa. Olennaista on, että tutkimusprosessi on johdonmukainen ja noudattelee kyseisen tradition pelisääntöjä. Opiskelijoita kiinnostaa kuitenkin, miten rastit eroavat toisistaan ja miten tutkija voi löytää oman paikkansa.

Viime vuosikymmenen alkupuolella korostin opettaessani, että eri lähestymistavat eroavat toisistaan siinä suhteessa, miten ja millaista tutkimusaineistoa niiden pohjalta kootaan. Metodikirjoissa, joita siihen aikaan käytin (esim. Patton 1990; Yin 1994; Woods 1996), korostui sama ajattelu. Niissä kuvattiin yksityiskohtaisesti aineistonkoonnin

tekniikoita. Eri suuntauksset määrittävät omaa traditiotaan ja sen rajoja usein juuri aineistonkoonnin tekniikoilla (esim. Elliot 1991). Välillä tuntui, että keskustelua raja-aidoista eli esimerkiksi siitä, mikä on oikeaa toimintatutkimusta, käytiin enemmän kuin kuvattiin itse tutkimusprosesseja käytännössä.

Vähitellen näyttäytyi kuitenkin, että eri lähestymistavoissa käytettiin samanlaisia metodeja ja jopa samalla tavoin, niin ettei eri tutkimusstrategioita voinut erotella aineistonkoonnin perusteella. Tällöin huomioni kiinnittyi enemmän aineiston analyysitekniikoihin, joita koskevaa kirjallisuutta alkoi ilmestyä vasta myöhemmin 90-luvulla (Huberman & Miles 1994; Atkinson & Coffey 1996). Mietin, eroavatko eri tutkimusstrategiat oikeastaan juuri aineiston analyysin tekniikoissa, joissa tutkijataidot ja asiantuntemus todella tulevat näkyviin. Sitten aloin epäillä tätäkin. Eikö kaikissa analyysitavoissa ole sittenkin jotain samaa? Tutkija pilkkoo aineistonsa jollain tavoin. Hän löytää merkityksellisiä analyysiyksiköitä, järjestelee ja esittää niitä eri tavoin päätyen jonkinlaisiin synteeseihin (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002). Näin hän saavuttaa uusia näkökulmia ja teoreettisia jäsennyksiä tutkimastaan ilmiöstä.

Näyttää siltä, että tutkimusprosessi ei välttämättä erota eri strategioita toisistaan. Kartta elää, suuntausten rajat ovat liukuvia ja muuntuvia. Lisäksi eri traditiot kehittyvät edelleen ja niiden piirissä käytävä keskustelu suuntautuu uudestaan. Tällä hetkellä keskustellaan erityisesti laadullisen tutkimuksen arvioinnista (Angen 2000; Koro-Ljungberg 2005) ja siinä käytettävistä kriteereistä sekä käsitteistä. Myös eettiset kysymykset ja kirjoittaminen näyttävät kiinnostavan juuri nyt.

Miten tutkimusstrategiat lopulta eroavat toisistaan ja millä perusteilla opiskelija tai tutkija voi lopulta löytää oman paikkansa kartalta? Artikkelin kirjoittajat toteavat, ettei ole olemassa mitään yhtä oikeaa karttaa. Samoin ei ole olemassa vain yhtä oikeaa rastia, jonne tutkijan tulisi pyrkiä. Kartan lisäksi tar-

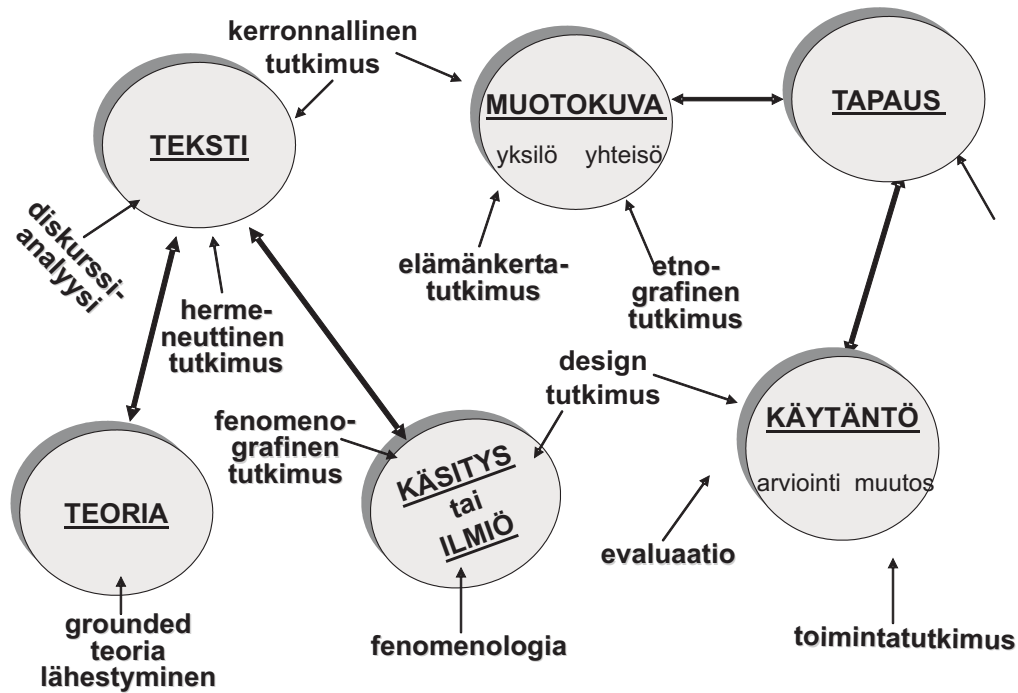
vitaan mielestäni kompassia, jolloin kartan lukeminen helpottuisi ja rastit löytyisivät paremmin. Lisää apua löytyisi vielä yksityiskohdaisemmista kartoista, jotka kuvaisivat kunkin rastin sisältöä, mutta ne ovat jo uusien artikkeleiden aiheita.

Mikä tällainen kompassi voisi olla? Luonnollisesti tutkimuskohde eli keskustelu, johon tutkija haluaa työllään osallistua ja ne kysymykset, joista hän on kiinnostunut, määrittävät suunnan, josta tutkija lähtee etsimään omaa rastiaan. Renata Tesch (1992) esimerkiksi on laatinut jaottelun, joka pohjaa tutkijan kiinnostuksen kohteisiin. Hän erottelee kielen ominaisuuksiin liittyvät tutkimusstrategiat sosiologisista, ihmisten kokemuksiin keskittyvistä lähestymistavoista. Nämä pääluokat hän ryhmittelee edelleen kielen sisältöön ja muotoon liittyviksi strategioiksi ja kokemusten alueella säännönmukaisuuksia etsiviksi ja tulkinnallisiksi strategioiksi. Creswell (1998) puolestaan jäsentää tutkimuksen fokuksen pohjalta viiden keskeisen tutkimusstrategian eroja ontologisella, epistemologisella, aksiologisella, retorisisella ja metodologisella tasolla.

Vuosituhanen vaihteessa laadin laadullisen tutkimuksen luentojeni kenttää kuvaamaan yksinkertaistetun kuvion, jota olen vuosien kuluessa vähitellen kehitellyt eteenpäin (kuvio 1). Kuvion pohjalta tutkija päätyy laadullisen tutkimuksen eri lähestymistapoihin sen mukaan, onko hän kiinnostunut yksittäisestä rajatusta tapauksesta tai käytännöstä, jota hän pyrkii muuttamaan tai arvioimaan. Jos tutkija puolestaan on kiinnostunut kuvaamaan tiettyä yksilöä tai kulttuurista ryhmää, hänen kannattaisi ehkä tutustua elämäkertatutkimukseen tai etnografiseen lähestymistapaan. Jos tutkijan mielenkiinto suuntautuu tekstiin eli kieleen sellaisenaan, hän voi löytää omaksi lähestymistavakseen diskurssianalyysin, kerronnallisen tai hermeneuttisen tutkimuksen. Tutkija voi olla kiinnostunut myös jostain ilmiöstä ihmisten kokemana tai heidän käsityksistään tai olla suuntautunut yleisemmän teorian laatimi-

seen. Kuvio 1 opastaa suuntia, mistä tutkija voi löytää toisia samantyyppisistä asioista

kiinnostuneita ja tutustua heidän tapansa tehdä laadullista tutkimusta.



KUVIO 1. Laadullisen tutkimuksen erilaisia lähestymistapoja

Kuvattu metodologian kartta ja kuvio 1 ovat yksinkertaistavia ja jossain määrin idealistisia. Niissä oletetaan tutkimuksen etenevän johdonmukaisesti tutkimuskohteen pohjalta lähestymistavan valintaan. Näin ei kuitenkaan käytännössä aina tapahdu. Tutkijan oma persoona ja menetelmälliset kiinnostukset suuntaavat tutkimusstrategian valintaa. Tutkimus voi alkaa myös kiinnostuksesta jotain lähestymistapaa kohtaan, jonka pohjalta tutkija alkaa hahmottaa maailmaa. Näin menetelmällinen ja metodologinen kiinnostus voi olla tutkimuksen alku ja suunnata tutkimuskohteen valintaa eikä päinvastoin.

Tutkija ei myöskään välttämättä sitoudu vain yhteen rastiin etsiessään vastauksia häntä kiinnostaviin kysymyksiin. Tutkijan menetelmällinen tietous lisääntyy ja tutkimus voi muotoutua osin uudelleen. Siten esimerkiksi toimintatutkimuksena alkanut hanke voi muuttua niin, että tutkija analysoi kokoamaansa aineistoa kerronnallisesti ja myös kirjoittaa kokeilevasti. Jokainen tutkija kehittää viime kädessä itse menetelmänsä, jotka sopivat tutkittavaan ilmiöön ja hänelle itselleen persoonana. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija panee aina itsensä alttiiksi, hänen persoonansa on kenties tärkein tutkimusväline.

Miten lukea karttaa?

Tutkiessani metodologian karttaa tarkemmin huomaan sen kuitenkin auttavan tutkimusstrategian valintaa, vaikka kartan lukeminen tässä suhteessa vaikuttaa vähän hankalalta. Ellipsin renkaalla luonnehditaan eri lähestymistapoihin liittyviä tutkijan kiinnostuksen kohteita säännönmukaisuuksien etsimisestä tyypittelyyn, merkitysten etsimiseen ja fiktion saakka. Toisaalta ellipsin alaosaan on hahmoteltu eri strategioiden keskeisiä metodisia ratkaisuja ongelmanratkaisusta dekonstruktioon ja menetelmien hylkäämiseen saakka. Eri lähestymistapoja kuvaavat laatikot eli rastit on sijoitettu siten, että ellipsin kehällä olevat tutkimusprosessin kuvaukset tuovat esiin kunkin suuntauksen keskeiset ominaisuudet.

Kartan lukemisen voisi aloittaa kiertämällä tätä ellipsin kehää ja pohtimalla omia filosofisia oletuksiaan. Samalla tutkija joutuisi miettimään, miten hän haluaa lähestyä tutkimaansa ilmiötä: etsiikö hän esimerkiksi säännönmukaisuuksia vai pyrkiikö pikemminkin tyypittelyyn. Ellipsin alareunaa tähyillessä voisi pohtia, sisältyykö tutkimusprosessiin ongelmanratkaisua, osallistujien emansipaatiota vaiko enemminkin reflektiota. Näin kartta näyttäisi lähestymistapoja, jotka sopisivat kunkin tutkijan kiinnostuksen kohteisiin. Samalla tutkijan pitäisi myös selkiyttää omia todellisuutta, tietoa ja sen hankkimista koskevia oletuksiaan. Kartta auttaa pohdittaessa näitä ja omaa sijoittumista eri tieteenfilosofisten suuntausten kenttään.

Kartan laatijat korostavat, että oli vaikeaa sijoittaa kukin laatikko paikalleen karttaan ja että sijoituspaikoista käytiin keskustelua. Silti palikat näyttävät olevan suunnilleen kohdallaan, varsinkin kun ottaa huomioon sen, että kunkin palikan sisällä menetelmällinen kirjo on silti aika suuri. Kirjoittajat tuovat esiin grounded-teorian tästä esimerkkinä. Aivan vastaavalla tavalla elämäkertatutkimuksen sisältä löytyy suuntauksia, jotka korostavat tieteellistä realismia ja objektivismia

ja joissa käytetään jopa tilastollista kuvausta ja yleistämistä. Toisaalta elämäkertatutkimuksen eräissä muodoissa, esimerkiksi autoetnografian kohdalla voidaan puhua fiktiosta ja jopa menetelmien hylkäämisestä.

Ihmetyttämään jäi kuitenkin karttaa tutkaillessani se, miksi jotkut laatikoista olivat kooltaan pitempiä kuin toiset. Mietin myös, miksi feminismi on jäänyt kartan ulkopuolelle, vaikka suomalaisessa kasvatustieteessä on lukuisia tutkijoita, jotka ovat sitoutuneet tähän lähestymistapaan ja kehittäneet sitä edelleen. Mikä feministisen tutkimuksen paikka kartassa voisi olla, on myös hyvin mielenkiintoinen kysymys. Kuuluisiko se teoreettis-filosofiselle tasolle? Suomalaisessa kasvatustieteen kentässä ei mielestäni ole tutkijoita, jotka kuvaisivat lähestymistapaansa naturalistiseksi ellei sillä tarkoiteta luonnollisissa olosuhteissa tapahtuvaa aineiston koontia, joka on tyypillistä monille laadullisen tutkimuksen suuntauksille eikä sinänsä ehkä mikään erillinen strategia.

Laatikoiden nimistä ja sisällöistä ei ole aina helppo päätellä, mistä suuntauksessa on oikeastaan kyse ja miten se mahdollisesti eroaa muista. Tutkijat näyttävät käyttävän monenlaisia nimityksiä puhuessaan samastakin laadullisen tutkimuksen suuntauksesta. Siksi ei ole ollut varmaankaan helppoa valita, mitä laatikoita karttaan otetaan mukaan ja mitä nimiä niistä kustakin käytetään. Kokonaisuutena laadittu kartta on onnistunut, ja se tulee kulumaan opetettaessa ja opiskeltaessa laadullista tutkimusta.

Kartta oman tutkimustyöni kuvaajana

Kartta soveltuu myös oman tutkimustyön paikantamiseen ja sen metodologisten oletusten selkiyttämiseen. Sen avulla voi hyvin kuvaila suomalaisen kasvatustieteen kehittymistä, kuten kirjoittajat ovat tehneet. Mutta se soveltuu kuvaamaan myös yksittäisen tutkijan tietä. Oma tieni näyttää kulkevan jälkipositivistisesta suunnasta kohti konstruktivistista

ajattelua eli siis lännestä idän suuntaan.

Opiskeluaikani 1970-luvun vaihteessa oli jälkipositivistisen tutkimuksen valta-aikaa suomalaisessa kasvatustieteessä. Vasta opiskeluni loppuvaiheessa kuulin ensimmäisen kerran hermeneuttisesta tutkimuksesta, josta oli käyty kiivasta keskustelua pohjoismaisessa konferenssissa Ruotsissa. Siirtyessäni tutkimaan luokattoman lukion kokeilua ja sen toteutumista kiinnostuin laadullisista lähestymistavoista evaluaatiotutkimuksessa. Myöhemmin huomasin tekeväni opettajien kanssa yhteistyötä ja uppoutuvani syvälle toimintatutkimukseen. Pohdin opettajaa tutkijana ja mietin toimintatutkimuksen avaamia mahdollisuuksia kasvatuskäytännöissä. Väitöskirjaa tehdessäni olin tutustunut rehtori Touko Voutilaiseen, luokattoman lukion ideoisijaan, iltalukion kehittäjään ja kursimuotoisen lukion toteutumisen taustavaikeuttajaan. Pohdin luennoilla mahdollisuutta tehdä tapaustutkimus jostain yhdestä henkilöstä, vaikkapa koulun rehtorista. Luennoissani ajattelin koko ajan esimerkkinä Voutilaista. Sitten havahduin, miksi en tekisi käytännössä tätä tutkimusta, jota olin niin monessa yhteydessä ideoinut.

Löysin tekemälleni tapaustutkimukselle nimen uskontotieteestä (Pentikäinen 1982), jossa elämänhistoriallista tutkimusta oli sovellettu kenttätöön osana ja myös itsenäisenä lähestymistapana. Jälkipositivismin pohjautuvissa perusoletuksissani, jotka koskivat todellisuutta ja tiedon hankintaa, oli kuitenkin tapahtunut vain vähän muutoksia kymmenessä vuodessa. Samaan aikaan kahdeksankymmentäluvulla myös kasvatustieteessä alkoi ilmestyä ensimmäisiä elämäkertatutkimuksia (Goodson 1981; Sikes ym. 1985). Kuitenkaan jo klassiseksi muotoutuneessa laadullisista lähestymistapoista opetuksen tutkimuksessa kuvaavassa Ericksonin (1986) artikkelissa ei ole esitelty kyseistä lähestymistapaa. Vasta vuosituhaten vaihteessa ilmestyneessä uusimmassa opetuksen tutkimuksen käsikirjassa on erillinen luku kerronnallisesta tutkimuksesta (Gudmundsdottir 2001).

Kerronnallinen tutkimus kasvatustieteen kentässä

Tutustuin narratiiviseen eli kerronnalliseen lähestymistapaan vasta 1990-luvun puolivälissä. Kertomuksen käsite murtautui tällöin esiin opettajien tiedon ja ajattelun tutkimukseen (Gudmundsdottir 1997, 2001). Samanaikaisesti tutkimusryhmäni (<http://www.oulu.fi/ktk/life/>) kokosi yhteisen laajan aineiston opettajien kirjoittamia tai kertomia elämäntarinoita. Noin kymmenessä vuodessa kerronnallinen tutkimus näyttää löytäneen paikkansa suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kiinnostuksesta kertoo se, että viime vuosina on maassamme ilmestynyt vuosittain useita väitöskirjoja, joissa on sitouduttu joko kokonaisuutena kerronnallisen lähestymistavan perusoletuksiin tai joissa kerronnallisia menetelmiä on sovellettu osana tutkimuskokonaisuutta (esim. Huhtanen 2004; Erkkilä 2005; Isopahkala-Bouret 2005). Tämän vuoden kasvatustieteen päivillä oli erillinen narratiivisen tutkimuksen teemaryhmä. Alan monitieteinen konferenssi kokosi viime keväänä Ouluun toistataa narratiivisen tutkimuksen edustajaa (<http://www.oulu.fi/ktk/life/Ajankohtaista/abstrakt.htm>). Eri tutkijoilla ja eri tieteissä kerronnalliset painotukset sekä käsitys kertomuksen ja elämän välisestä suhteesta vaihtelevat, eikä narratiivisuus muodosta mitään yhtenäistä suuntausta (Hyvärinen 2004). Se on kuin buffet-pöytä, johon eri tieteet tuovat tarjolle omat metodinsa ja näkemyksensä muille jaettavaksi (Hänninen 2004).

Varsin yleisesti kertomuksen käsitteen ja sen käytön eri tieteissä on ajateltu olevan peräisin kielitieteestä eli narratologiasta. Hyvärinen (2005) esittää kuitenkin, että kertomuksen käytön juuret sosiaalitieteissä liittyvät pikemminkin 80-luvun puolivälissä filosofien piirissä käytyyn keskusteluun, jossa kertomuksen käsite muuttui radikaalisti ja sai pikemminkin metaforisen merkityksen. Samalla se muuttui käyttökelpoisemmaksi. Hän väittää lisäksi, että kertomuksen tutkijoiden piiris-

sä on kaksi toisistaan poikkeavaa suuntausta, jotka eivät juuri keskustele keskenään, nimittäin narratologiasta peräisin oleva ja kerronnalliseen käänteeseen pohjautuva tutkimus. Siten kartan ylhäällä oleva nuoli kielitieteestä alaspäin kuvaa erityisen hyvin juuri tätä puolta. Toisaalta ylhäällä on nuoli myös antropologiasta alaspäin, joka puolestaan sopisi hyvin toisaalta kuvaamaan elämäkertatutkimuksen juuria, toisaalta myös narratiivisen tutkimuksen sosiaalitieteissä esiintyvää suuntausta.

Freema Elbaz-Luwisch (2005, X), joka on kerronnallisen tutkimuksen pioneereja opettajien tietoa koskevassa tutkimuksessa, näkee kerronnan ennen kaikkea vuorovaikutuksellisen prosessina. Lähestymistapa soveltuu hänen mielestään erityisen hyvin opettajan tiedon tutkimiseen, koska sen avulla on mahdollista kiinnittää huomiota laajoihin opettajan työtä muovaaviin tekijöihin ja opettajan elämään kokonaisuutena sen monissa eri yhteyksissä. Geert Kelchtermansin mielestä (2005) kerronnallinen kieli näyttää olevan opettajille kaiken kaikkiaan tyypillinen tapa, jolla he puhuvat työstään. Se on myös kieli, jota he usein käyttävät opettaessaan (Syrjälä & Uitto 2004).

Opettajien kertoessa huolenaiheistaan voidaan kuulla monia eri ääniä, ei vain eri opettajien puheessa, vaan myös saman opettajan kertoessa elämästään ja työstään (myös Estola & Syrjälä 2002). Äänen käsite ja dialogisuus bahinilaisittain liittyy monilla kirjoittajilla narratiivisuuteen (esim. Elbaz-Luwisch ym. 2002). Kerronnan moniäänisyys merkitsee sitä, että opettajien ja luokkien tarinoista voi kuulla myös muutoksen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Kerronta tapahtuu aina monenlaisissa suhteissa itseen ja toisiin ihmisiin sekä kulttuuriin kontekstiin. Narratiivinen tutkimus on osallistujien yhteinen yritys, joka kasvattaa kaikkia mukanaolijoita (Clandinin & Connelly 2000).

Freema-Elbazin mukaan (2005, xii) narratiivinen opettajatutkimus on kehkeytnyt monista eri lähteistä. Hän luettelee Schwabin, Mcintyren ja Eisnerin työn sekä myös psykologiasta, erityisesti Jerome Brunerin

työstä tulleet vaikutukset. Freema Elbaz-Luwischin omaa ajattelua ovat suunnanneet muutamit kriittisen pedagogiikan edustajat, mutta heidän usein kuvitteelliseksi jäävän kielensä sijaan hän käyttää opettajien omaa mahdollisuuksia ja toivoa sisältävää kieltä. Toisaalta hänen kirjoituksissaan näkyy myös naisfilosofi Maxine Greenen ajattelu, jossa painottuu mielikuvituksen ja taiteen käyttö. Angloamerikkalaisten vaikuttajien lisäksi Elbaz-Luwisch mainitsee saksalaisen Klafkin tuotantoon tutustumisen olleen merkittävän oman ajattelunsa kehittymisen kannalta.

Kerronnallisen tutkimuksen paikka laaditulla kartalla saa esitetyn perusteella vahvistusta, sillä Freema Elbaz-Luwischin ajattelun taustalta löytyy yhteyksiä kriittiseen pedagogiikkaan, elämäkertatutkimukseen, hermeneuttiseen ajatteluun ja taiteeseen. Tutkimusprosessi kuvaavalta ellipsis puolestaan lähestymistapaa kuvaamaan sopivat tutkijan pyrkimys emansipaatioon ja reflektion käyttö sekä ilmiötä koskevien merkitysten ja tulkin-tojen tavoittaminen. Sama tulee esiin muidenkin alan keskeisten tutkijoiden kirjoituksista (esim. Kelchtermans 2005).

Narratiivisen tutkimuksen lähelle metodologian kartassa on piirretty diskurssianalyysi, sisällönanalyysi, tapaustutkimus ja elämäkertatutkimus. Sekä suomalaisessa kasvatussosiologisessa että kouluetnografiassa kerronnallinen lähestyminen tutkittaviin ilmiöihin on hyvin tuttua ja kansainvälisestikin arvostettua – Ari Antikainen tutkimusryhmänsä kanssa käyttää tutkimusaineistoina erilaisia elämäntarinoita. Hän ei kuitenkaan sitoudu narratiivisiin filosofisiin oletuksiin todellisuudesta ja tiedonmuodostuksesta. Eliina Lahelma yhdessä Tuula Gordonin kanssa yhdistää tutkimuksissaan kouluetnografiaa ja elämänhistoriallista otetta. Siten etnografisen tutkimuksen paikka kartalla suhteessa narratiiviseen jää vähän mietittävään. Myös monet diskurssianalyttiseen traditioon liittyvät tutkijat käyttävät kertomuksia tutkimusaineistoina. Toisaalta kerronnallisen tutkimuksen piirissä etsitään uusia luku-

tapoja, jotka ovat lähellä diskurssianalyysia.

Näyttää siltä, että metodologian kenttä todella elää ja kehittyi suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Vaikka ajoittain käydään edelleen kiivastakin keskustelua, joka pohjautuu metodologiseen naivismiin eli dikotomiseen ajatteluun, painopiste keskustelussa on muuttunut. Nyt ollaan kiinnostuneita siitä, mitä lähellä omaa suuntausta olevat tutkijat tekevät ja miten he näkevät todellisuuden ja sitä koskevan tiedon hankkimisen mahdollisuudet. Enää ei haluta linnoittautua omien rajojen sisäpuolelle ja pitää huolta vain siitä, millä edellytyksillä joku voi tulla sisään. Nykyinen keskustelu voi parhaimmillaan muodostua koko suomalaista kasvatustieteen kenttää rikastuttavaksi ja kehittäväksi yhteiseksi oppimisprosessiksi.

Lähteet

- Angen, M., J. 2000. Pearls, pith, and provocation. Evaluating interpretive inquiry. Reviewing the validity debate and opening the dialogue. *Qualitative Health Research* 10 (3), 378–395.
- Atkinson, P. & Coffey, A. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, J. & Connelly, M. 2000. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey Bass.
- Creswell, J. W. 1998. Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage.
- Elbaz-Luwisch, F. 2005. Teachers' voices: Storytelling and possibility. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Elbaz-Luwisch, F. Moen, T., & Gudmundsdottir, S. 2002. The multivoicedness of classroom. Bahtin and narrative of teaching. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. University of Jyväskylä. Department of Social Sciences/ Sophi.
- Elliot, J. 1991. Action research for educational change. Open University Press.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M.C. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 119–160.
- Erkkilä, R. 2005. Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Acta Universitatis Ouluensis E 79.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Love, body and change: a teachers' narrative reflections. *Reflective Practice* 3 (1), 53–70.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Introduction to the theme issue of "Narrative perspective on research on teaching and teacher education". *Teaching and Teacher Education* 13 (1), 1–3.
- Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson Handbook of research on teaching. Washington: American Educational Research Association, 226–240.
- Goodson, I. 1981. Life histories and the study of schooling. *Interchange* 11 (4), 62–77.
- Huberman, A. M. & Miles, M. P. 1994. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistämisenä. Sibelius Akatemia. *Studia Musica* 22.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sociologia* 41 (4), 297–309.
- Hyvärinen, M. 2005. Kerronnallinen käänne – mutta mistä ja minne? Esitelmä Elävä kertomus -konferenssissa 17.–18.2.2005 Oulussa. <http://www oulu.fi/ktk/life/arkisto/elavakert/tyoryhma/tyoryhma1.htm>.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and struggle for renewal. A narrative inquiry into expertise in job transitions. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201.
- Keltermans, G. 2005. Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. Keynote presented at the meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) Sidney, July 2–6, 2005.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Newbury Park, CA: Sage.
- Pentikäinen, J. 1982. Elämänhistoria, laiminlyöty tutkimusalue. Teoksessa P. Niemeläinen-Amin (toim.) Temaattinen elämäkerta etnologisena ja museaalisenä menetelmänä. Seurasaarisäätiön toimitteita 5, 14–34.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. 1985. Teachers' careers: Crises and continuities. London and Philadelphia: Falmer.
- Syrjälä, L. & Uuitto, M. 2004. "The teachers voice conjured up the captivating world of the story" Stories and storytelling in teacher research and practice. Paper presented in The Traveling Concept of Narrative, December 3–4, Helsinki.
- Tesch, R. 1992. Qualitative research analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Yin, R. K. 1994. Case study research design and methods. Newbury Park, CA: Sage.