

Laura Salmi

KATSE, VALTA JA VASTUU
Opettajan katse osana opettajan ja oppilaan
vuorovaikutusta Erving Goffmanin ja Emmanuel
Levinasin ajattelun pohjalta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -työ
Elokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Laura Salmi: Katse, valta ja vastuu; Opettajan katse osana opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta Erving Goffmanin ja Emmanuel Levinasin ajattelun pohjalta

Pro gradu

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen koulutusohjelma

Elokuu 2020

Tässä pro gradu -työssä tutkin opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta sen jatkumon kautta, joka syntyy sosiologi Erving Goffmanin kasvotyö -käsitteen ja filosofi Emmanuel Levinasin kasvojen etiikan välille. Esittelen kahden teoreetikon ajatuksia sosiaalisista suhteista ja pohdin niiden pohjalta sitä, miten katse liittyy opettajan valtaan ja vastuuseen. Opettajan katseet sijoittuvat jatkumolle, jonka toisessa päässä ovat opettajan sosialisointitehtävään kuuluvat ohjaavat katseet. Tällaiset katseet voivat olla tuimia tai lempeitä, mutta niiden päämääränä on aina vaikuttaa oppilaaseen ja muokata häntä tai hänen toimintaansa joksikin mitä se ei vielä ole. Jatkumon toisessa päässä ovat ne katseet, joissa opettaja kohtaa oppilaansa toisena ihmisenä, joka on erillinen ja erilainen, eikä siksi ole opettajan määritelmien tai hyväksymisen tarpeessa. Näin opettajan katse on pedagogisen paradoksin kulminoituma: se samanaikaisesti sekä kääntää asettumaan paikoilleen että haastaa ottamaan oman tilan.

Molemmat tavat katsoa oppilasta vaativat opettajalta vastuullisuutta, mutta vastuu ilmenee eri tavoin. Onnistunut sosialisointi perustuu vuorovaikutuksen rituaalien noudattamiseen, ennakoitavuuteen ja kunnioitukseen toisen valitsemaa minäkuvaa kohtaan. Siksi se vaatii kasvattajalta jatkuvaa tarkkailevaa asennetta ja tiedonkeruuta. Toisen ihmisen kohtaaminen sellaisenaan valmiina ja täydellisenä sen sijaan edellyttää tietopohjaisesta asenteesta luopumista. Toisen väärinymmärtäminen perustuu rajalliseen tietoon – tai pikemminkin tiedon rajallisuuteen. Koska yksilöiden kokemukset ovat ainutlaatuisia, ne ovat toisten tiedon ulottumattomissa: mahdottomia käsittää ja hallita.

Kouluarjessa oppilaan kohtaaminen erillisenä ja määrittelemättömänä on ideaalitila, joka toteutuu yllättäen ja sattumalta. Kohtaamisen toteutuminen vaatii opettajalta valmiustilassa olemista: avoimuutta nähdä kasvot väkijoukossa tai kuulla puhe äänten sorinan keskeltä.

Avainsanat: katse, koulu, sosialisointi, kohtaaminen, vastuu, kasvatustieteen filosofia

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
1.1	AIHEENVALINNAN TAUSTA	5
1.1.1	<i>Oma tausta ja tutkimusaiheen löytäminen</i>	5
1.2	AIEMMAN TUTKIMUKSEN ESITTELY	8
1.3	TUTKIELMAN KASVATUSTIETEELLISET PERUSTELUT	11
1.4	METODIT JA KESKEINEN KIRJALLISUUS	13
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	18
2.1	ERVING GOFFMAN – RAKENNETUT KASVOT	18
2.2	EMMANUEL LEVINAS – KASVOT ILMESTYKSENÄ	22
2.3	KESKEISET KÄSITTEET	25
2.3.1	<i>Katse havaitsemisena ja sosiaalisena tekona</i>	25
2.3.2	<i>Vuorovaikutuksen moraalit ja kohtaamisen etiikka</i>	27
2.3.3	<i>Ihmisyys ja valta: minä ja toinen</i>	29
3	SOSIAALISAATIO JA KOHTAAMINEN – KATSE LUOKKAHUONEESSA	32
3.1	KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄT	32
3.2	TOTALITEETTI JA ÄÄRETTÖMYYS KOULUSSA	36
3.3	JÄLKEILÄISYYS – OPPILAAT OPETTAJAN LAPSINA	39
3.4	SUBJEKTI JA OBJEKTI REVISITED – PINTARAKENTEIDEN HARHAT	41
3.5	LEVINAS JA GOFFMAN – IHMISYYS VASTUUNA TOISESTA	43
4	JOHTOPÄÄTÖKSET	45
5	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	47
6	LÄHTEET	50

1 JOHDANTO

1.1 Aiheenvalinnan tausta

1.1.1 Oma tausta ja tutkimusaiheen löytäminen

Suhteeni opettajuuteen ja koko koululaitokseen on kaksijakoinen. Opettajan kaikkitietävässä roolissa koen osan työstäni olevan lähempänä vanginvartijan kuin ovien avaajan työtä. Tunnen tarkkailevani, arvioivani ja määritteleväni oppilaiden käytöstä ollakseni valmis puuttumaan epätoivottuun toimintaan; välituntivalvonnassa avaimet painavat kaulassani ja kuljen kädet selän takana kuin poliisi pilapiirroksessa. Onneksi valvottavani usein pelastavat minut ja tulevat juttelemaan minulle kuin ihan tavalliselle ihmiselle. He eivät näekään sisästä vanginvartijaani, vaan oman opettajansa, ihmisen, jonka he haluavat näkevän itsensä, jolle he haluavat avata ajatuksiaan ja jonka ajatuksista he ovat itsekkin kiinnostuneita. Nämä kaksi, opettajan institutionaalinen rooli ja minä itse tuntevana ja ikuisesti omaa sosiaalista paikkaani etsivänä ihmisenä, ovat kuin kaksi silmääni. Yhdessä niiden pitäisi muodostaa tarkka, värillinen ja kolmiulotteinen kuva ympäröivästä maailmasta, mutta päästäkseni tähän aloitan jokaisen päivän laittamalla päähäni silmälasit. Ne tarkentavat kuvan minulle.

Tein kandidaattityöni keväällä 2019 opettajan pahuudesta otsikolla *Opettajan Pahuus: miksi professori Kalkaros on paha?* Lähdeartikkeleiden pohjalta yhdeksi selitykseksi ihmisen pahuudelle nousi eksistentiaalinen kateus. Se on epävarmuutta omasta arvosta ja pelkoa, että toisten elämä on arvokkaampaa, parempaa ja onnistuneempaa kuin oma. Eksistentiaalisesti kateellinen ihminen haluaisi nähdä toisen elämän yhtä kurjana ja arvottomana kuin hän itse tuntee omansa olevan. (McGinn 1997, 79) Pelkistetyimmillään eksistentiaalisen kateuden voidaan nähdä ilmenevän sisarkateudessa, kun taapero katsoo äitinsä rinnoilla lepäävää pikkusisarusta ja kokee

menettäneensä lopullisesti oman asemansa kiinteässä yhteydessä äitiin, muuttuneensa Toiseksi.

Kandidaattityöni materiaalina oli J.K. Rowlingin Harry Potter -sarja, jossa pahan opettajan ja oppilaan välisen suhteen yksi keskeinen ilmenemismuoto ovat opettajien katseet, jotka kohdistuvat sekä oppilaisiin että kollegoihin. Fiktiivisen professori Kalkaroksen elämässä sosiaalinen kyvyttömyys ja ammatillinen jumiutuminen aiheuttavat jatkuvaa turhaumaa huolimatta hänen ylivertaisesta substanssiosaamisestaan. Hänen katseensa kuvastavat paitsi sitä, mikä häneltä puuttuu, myös sitä mitä hänellä on: valtaa oppilaisiin sekä valvovana että arvioivana opettajana. Professori Kalkaroksen katseet saivat minut miettimään ylipäätään katseiden merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja erityisesti opettajan ammatillisessa toiminnassa. Koulukontekstissa katse on voimakas vallan ja viestinnän väline. Katseella puhutellaan yksilöitä ja ohjataan joukkoja.

Tässä pro gradu -työssä tavoitteeni on tutkia omaa ammatinkuvaani sen jatkumon kautta, joka syntyy sosiologi Erving Goffmanin kasvotyö -käsitteen ja Emmanuel Levinasin kasvojen etiikan välille. Esittelen kahden hyvin erilaisen teoreetikon ajatuksia sosiaalisista suhteista ja pohdin niiden pohjalta sitä, miten katse liittyy opettajan valtaan ja vastuuseen. Tutkimani jatkumon toinen pää muodostuu opettajan ohjaavista katseista, joita opettaja luo oman ammattiroolinsa rakentamissa puitteissa. Tällaiset katseet voivat olla tuimia tai lempeitä, mutta niiden päämääränä on vaikuttaa oppilaaseen: muokata häntä tai hänen toimintaansa joksikin mitä ne eivät vielä ole. Jatkumon toisessa päässä ovat ne katseet, joissa opettaja kohtaa oppilaansa toisena ihmisenä, joka on erillinen ja erilainen, mutta sellaisenaan täydellinen.

Jo tieteellisten paradigmojensa perusteella filosofi Levinas lukee todellisuutta eri tavoin kuin sosiologi Goffman, mutta juuri erot heidän ajattelussaan auttavat avaamaan ja jäsentämään uusia näkökulmia opettajan arkikokemukselle. Kumpikin tutkimistani teoreetikoista puhuu enemmän kasvoista kuin katseista. Goffmanin ajattelussa katseella on kuitenkin merkitystä, koska katse on se keskeinen väline, jolla vuorovaikutuksen osallistujat keräävät tietoa toisistaan, ja katseen kautta he voivat myös ilmaista arvioitaan toisistaan. Katseen merkitys kasvotyön taustatekijänä liittyy Goffmanin sartrelaiseen ajatteluun siitä, miten toisen katse rajaa subjektin

vapautta, vaikka Goffmanin tapauksessa subjektin vapauden tilalla ehkä onkin pikemmin vapaus valita hyvältä tuntuva rooli. Levinas puolestaan suhtautuu epäluuloisesti havaitsevaan katseeseen, mutta kuvatessaan toisen kohtaamista hän nostaa alastomissa ja paljaissa kasvoissa keskeiseksi elementiksi juuri silmien äänettömän puheen (Levinas 1997, 74). Stanley Raffelin tulkinnan mukaan myös Levinasin kuvaama toisen katse rajoittaa vapautta, mutta ei määrittelemällä vaan asettamalla vastuuseen (Raffel 2002, 192). Näin ollen uskallan vetää yhtäläisyysmerkkejä toisaalta kasvojen ja katseen välille, toisaalta katseiden ja vuorovaikutuksen – tai ainakin vuorovaikutukseen kutsun – välille. Katse ja kasvot ovat tutkimissani teksteissä avain toisen ja toiseuden kohtaamiseen.

Opettajana koen voivani jäsentää omaa tapani katsoa oppilaita sekä sosiaalisten rituaalien että jonkinlaisten aidommiksi kokemieni vuorovaikutustavoitteiden kautta. Otan esimerkiksi aamutervehdyksen. Tulemme oppilaiden kanssa luokkaan, kukin löytää oman fyysisen paikkansa luokahuoneessa. Pyydän oppilaita nousemaan ylös. Katson oppilaitani ryhmänä: Ovatko kaikki paikalla? Nousivatko kaikki ylös? Onko jollakulla huppu päässä? Katseeni on vahvasti roolitettu, suoritan opettajanrooliini kuuluvaa tehtävää. Oppilaat ovat katse-toimenpiteeni kohde. Annan katseeni kiertää ”laumaani”, otan pikaisen katsekontaktin jokaiseen oppilaaseen, hymyilen ja tervehdin. He katsovat takaisin minuun, kuka unisena, kuka velmuillen pulpettiin nojaillen, kuka valppaana. Jokaisessa katsekontaktissa on nanosekunnin mahdollisuus kohtaamiseen, siihen että oppilaasta tulee nanosekunniksi Sinä, joka:

”... ei ole vaikutelma, ei minun mielikuvitukseni leikki, ei tunnearvo, vaan se on kehossaan minua vastatusten ja on tekemissä minun kanssani niin kuin minä sen kanssa – vain toisella tavalla.” (Buber 1993, 30)

Aamutervehdys on vain pieni hetki koulun arjessa, mutta jo tuon minuutin aikana toimintani opettajana koostuu kahdesta keskenään täysin erilaisesta elementistä: tiukasta sosiaalisen rakenteen toteuttamisesta ja välähdyksenomaisesta paljaasta läsnäolon hetkestä toisen yksilön kanssa. Samalla aamutervehdys sisältää opettajan katseen kaksi ääripäätä: ohjaavan katseen, joka etsii puutetta, parannettavaa, jalostettavaa ja korjattavaa, sekä

pedagogisen rakkauden katseen, joka näkee toisen yksilön itseisarvon, joka on hyvä ja oikea sellaisenaan.

Kun olen kertonut pro graduni aiheesta työ- ja opiskelutovereille, kuulijat ajattelevat melkein aina ensimmäiseksi opettajan moittivaa, tuimaa tai kontrolloiva katsetta. Vain harvoissa kuulijoissa käsitepari ”opettajan katse” herättää mielikuvan rakastavasta ja hyväksyvästä katseesta. Mitä se kertoo siitä, miten me tulkitsemme koulumaailman rooleja, miten me olemme kokeneet asemamme oppilaina ja koemme todellisuutemme opettajina? Onko kyse siitä, että oppilas ajatellaan aina ensikädessä vajavaisena ja puutteellisena opettajan silmissä; jonakin, joka jättää toivomisen varaa ja jota pitää kehittää ja muokata johonkin suuntaan – suuntaan, jonka juuri opettaja tietää?

Pohjaan pohdiskeluni omiin kokemuksiini koululaisena ja luokanopettajana. Tutkimieni teoreetikkojen ajatukset antavat syvyyttä ja selkeyttä sille päivittäisessä työssäni kokemalle kaksijakoisuudelle, jossa minäkuvani heittelee avaimet kaulassa ja kädet puuskassa oppilaitaan vahtivasta vanginvartijasta aina yhdessä toisen ihmisen kanssa maailmaa ihmettelevään minään. Opettajan työtä voi toteuttaa monella tavalla, ja tämän työn kirjoittamisen yksi keskeinen päämäärä on selkeyttää itselleni, millainen opettaja-ihminen itse tahdon olla.

1.2 Aiemman tutkimuksen esittely

Taidehistorioitsija John Berger muistuttaa, että ”katsominen edeltää sanoja”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että lapsi näkee, katsoo ja tunnistaa asioita ennen kuin osaa puhua. Mutta Berger tarkoittaa myös sitä, että juuri katsominen sijoittaa meidät ympäröivään maailmaan. Katsoessani olen paitsi toimija, joka näkee ja valitsee mitä katsoo, myös katseiden kohde, muiden nähtävissä. Bergerin mukaan katsomisessa on aina vähintään mahdollisuus vastavuoroisuuteen. Jos minä voin nähdä, myös minut voidaan nähdä. Dialogi on Bergerin mukaan keino sanoittaa tätä katsomisen ja katsotuksi tulemisen mahdollisuutta. (John Berger 1984, 7–9) Katsetta onkin tutkittu erityisesti kahdessa eri kontekstissa: taiteessa ja psykologiassa. Niin kuvataiteen kuin teatterin ja elokuvankin tutkimuksessa katse on ymmärrettävästi ollut keskeinen tutkimuskohde sekä silloin, kun on

tutkittu taitelijoiden tapaa nähdä ja esittää todellisuutta että silloin, kun tarkastelun kohteena on ollut taideteosten vastaanottajien suhde representaatioihin. Taiteentutkimuksen piirissä teoreettiset viitekehykset voivat olla esimerkiksi esteettisiä, sosiologisia, antropologisia tai psykologisia, ja kukin näistä tuo oman tulokulmansa siihen, miten taideteoksen ja katseen suhdetta voi tutkia.

Myös psykologian piirissä katse on keskeinen tutkimusaihe. Erityisesti psykoanalyttisessa teoriassa sillä on keskeinen rooli subjektiuden ja identiteetin syntymisessä varhaislapsuudessa. Psykoanalyttiseen teoriaan kuuluu olennaisesti ajatus lapsen riippuvuudesta Toisesta, joka voi vapauttaa hänet mielipahasta huolenpidolla. Toisen – huolehtivan aikuisen – näkeminen ja hänen näkemäkseen tuleminen on lapselle elintärkeää. Ilman läsnä olevan Toisen katseen vahvistusta lapsi ei tunnista itseään – ja tarvitsee siksi kipeästi Toista näkemään itsensä. Yksin jäädessään lapsi hätääntyy ja hänen kasvonsa vääristyvät tunnistamattomiksi. Psykoanalyttikko Paul Verhaeghe kuvaa ilmiötä ”hajonneiksi kasvoiksi” ja pitää sitä merkinä identiteetin häilymisestä. (Verhaeghe 2014, 154–158) Psykoanalyttisen tulkinnan mukaan nähdyksi tuleminen on hengittämisen kaltainen perustarve, jota ilman koko olemassaolo vaarantuu. Koulukontekstissa Toisen katseen tarpeen voi ajatella liittyvän siihen, millä tavoin lapsi on tarpeen tilassa aikuisten, erityisesti opettajan, ylivoimaisen osaamisen edessä. Opettajan osaaminen on ihmisenä olemisen osaamista, koulujärjestelmän hallintaa ja substanssiosaamista, mutta sen voi nähdä myös koulu yhteisön ja -luokan yksilöiden roolien ja identiteettien hallitsemisena: vahvistamisena ja muokkaamisena.

Sosiologian ja antropologian piirissä katse on ollut tutkimuskohteena osana kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tällöin on etnografian ja lingvistiikan keinoin etsitty joko kaikille ihmisille yhteisiä tai nimenomaisesti kulttuurisidonnaisia piirteitä sosiaalisessa järjestäytymisessä katseen ja ilmeiden empiirisen tutkimuksen avulla. Tällaisen tutkimuksen pioneeri on ollut Adam Kendon, joka korosti erityisesti ilmeiden ja eleiden sosiaalista funktiota vuorovaikutuksessa. (Seyfeddinipur ja Gullberg 2014, 2). Kendon kritisoi ekstraverbaalisen kommunikaation tutkimuksessa vallinnutta traditiota, jossa ilmeitä oli vuosisatojen ajan tulkittu kaavamaisesti tunteiden ilmiönä erilaisten ilmetypologioiden avulla. Kendon määritteli ilmeet ilmaisujen elementteiksi,

millä hän tarkoitti sitä, että ele, esimerkiksi pois käännetty katse, on kiinteä osa ilmaisuja ja siten kietoutunut kokonaisilmaisuun, jonka kaikki komponentit ovat yksilön vapaasti ja rajattomasti muokattavissa. (Bavelas, Gerwing ja Healing 2014, 19; Kendon 1975, 4–5) Toisin sanoen, siinä missä aiempi tutkimus oli kohdellut ilmeitä ja katseita ikään kuin pianoesityksenä, jossa vasen käsi soittaa tunnistettavia peruskuvioita oikean käden melodian (puhe) säestykseksi, kyse onkin paljon monimutkaisemmasta teoksesta, jossa pianistin kädet liikkuvat vapaasti koko koskettimistolla, soittajan kummankin käden – eleiden, ilmeiden ja puheen – rakentaessa erottamatonta kokonaisuutta. Etnografisesti painottuneen sosiologisen katseentutkimuksen päämääränä on näiden improvisaatioiden tallentaminen ja niissä vallitsevien lainalaisuuksien löytäminen.

Keskeinen näkökulma katseen tarkastelussa on ajatus, että katse avaa mahdollisuuden puheeseen (Rossano 2012, 9). Esseessään *Why look at animals*, John Berger kuvaa ihmisen ja eläimen katseiden kohtaamisessa avautuvaa ei-yymmärtämisen kuilua. Tämän rinnalle hän asettaa kahden ihmisen kohtaamisen, jossa on aina läsnä puheen luoman sillan rakentamisen mahdollisuus: vaikka yhteistä kieltä ei olisi, sellainen kuitenkin voidaan löytää tai luoda, koska molemmat tietävät, että sanoja on olemassa (Berger 1984, 3). Myös Levinas korostaa kasvojen ja puheen yhteyttä. Hänen mukaansa kasvot alastomuudessaan avaavat yhteyden ”tekemälle puheen mahdolliseksi ja aloittamalla kaiken puheen”. Levinas suhtautuu kuitenkin näkemiseen ja katseeseen kriittisesti ja antaa puheelle etusijan ihmisten välisissä kohtaamisissa. (Levinas 1996, 73–74)

Kokeellisessa psykologiassa katsetta on tutkittu osana vuorovaikutusta, sekä yksilön emotionaalisen tilan ilmentäjänä että erityisesti viime vuosina myös emootioiden herättäjänä. Psykologian piirissä tehdään tällä hetkellä runsaasti biometristä katsetutkimusta, joissa tutkitaan niin itse katsomista, esimerkiksi katseen suuntaamista ja katseiden kestoa, kuin katseiden aiheuttamia fysiologisia reaktioita katsojassa ja katsotuissa henkilöissä, esimerkiksi sähkövarausten muutoksia tutkimushenkilöiden aivoissa tai iholla. Tällaista tutkimusta edustaa esimerkiksi Terhi Helmisen väitöskirja, *The Effect of Eye Contact on Arousal and Attention; A Psychophysiological Perspective*, jossa tutkittiin toisaalta sitä, synnyttääkö katsekontakti mitattavia, vireystilan

muutoksista kertovia sähköjohtavuuden muutoksia tutkimushenkilöiden iholla, toisaalta sitä, vaikuttaako katse kognitiiviseen suoritukseen (Helminen 2017). Kasvatustieteellistä mielenkiintoa herättää erityisesti katseen aiheuttama vaste tutkittaessa henkilöitä, joilla on erityisiä vuorovaikutuksen ongelmia, kuten autismikirjon häiriö. Tällöin kokeellisella mittaamisella on mahdollista saada pedagogisesti sovellettavissa olevaa tietoa vuorovaikutuksesta erityisoppilaiden kanssa.

Opettajan katseeseen liittyen löytyy myös psykofysiologista tutkimusta, jota on tehnyt ainakin Nora McIntyre tutkimusryhmineen. Hän on tutkinut esimerkiksi aloittelevan ja kokeneen opettajan katseiden eroa keskustelutilanteisiin liittyvän kommunikatiivisen ja läksynkuulustelutilanteisiin liittyvän tarkkaavaisen katseen käytössä. Opettajan katseita mitattiin opetustilanteissa opettajien käyttämien katseen suuntaa ja kestoa tallentavien seurantasilmälasien avulla (McIntyre & Mainhard & Klassen, R. 2016; McIntyre & Jarodzka & Klassen, R. 2019). Tämän tyyppisessä tutkimuksessa tavoitteena voi olla katseen käyttäminen asiantuntijuuden kehittymisen tai asiantuntijuuden mittayksikkönä – ehkä jopa sen standardisoiminen, jotta katseenkäyttö voisi siirtyä opettajankoulutuksessa opettavien teknisten taitojen osaksi.

1.3 Tutkielman kasvatustieteelliset perustelut

Kaikkialla läsnä olevana ja tunnustettuna itsestänselvyytenä katseen merkitys tuntuu jääneen vaille laajempaa käsittelyä kasvatustieteen piirissä. Se on toki keskeinen osaelementti esimerkiksi foucaultlaisessa valtateoriassa ja dialogisen opettajuuden konstruktioissa. Foucaultlaisen valtateorian yhteydessä katseesta puhutaan esimerkiksi koulutilojen ja luokkahuoneiden suunnittelun historiaan liittyen valvonnan keskeisenä elementtinä ja jatkuvan tarkkailun synnyttämän itsetarkkailun ja itsesäätelyn lähteenä. Toisaalta katseen kysymykset nousevat implisiittisesti esille esimerkiksi rakkauden pedagogiikan teoreetikoilla, pohjaten buberilaiseen ajatteluun ihmistenvälisistä suhteista Minä–Se tai Minä–Sinä -suhteina. Minä–Se suhteissa subjekti kohdistaa huomionsa toiseen ihmiseen objektina, jota havainnoi ja luokittelee oman näkökulmansa pohjalta. Minä–Sinä suhteessa taas toteutuu kahden subjektin

kohtaaminen, joka tapahtuu aidon dialogin kautta. Esimerkiksi Veli-Matti Värrin pohtii väitöskirjassaan *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään* kasvattajan ja kasvatettavan suhdetta Buberin ajattelun pohjalta (Värrin, 2004). Itse katse ja katsomistapahtuma on kuitenkin jäänyt tutkimuksen katvealueille.

Opettajan työn ydin on oppilaiden päivittäisessä kohtaamisessa, ja tätä kohtaamista onkin tutkittu ja pohdittu runsaasti. Katse on kohtaamisen minimimuoto, oikeastaan jotakin sellaista, joka tapahtuu usein jo ennen sitä mitä pidämme todellisena kohtaamisena. Katseessa on kohtaamisen mahdollisuus. Lisäksi katse on jotakin sellaista, mitä me ihmisinä tunnumme tarvitsevan ollaksemme olemassa, vaikka se herättääkin meissä ristiriitaisia tunteita. Kaipaamme ja pelkäämme toisten katseita, sitä että tulemme nähdäksi. Opettajan työssä katseeseen liittyvän teoreettisen pohdinnan tunteminen voi auttaa tunnistamaan niitä mekanismeja, joita arjen sosiaalisissa tilanteissa toteutetaan tiedostaen ja tiedostamatta. Katse on ihmisten välisen vuorovaikutuksen alati läsnä oleva peruselementti, ja opettajan työssä se on opettajan ja oppilaan välisen kommunikaation minimielementti.

Tutkimuksen yksi tehtävä on käsitteellistää arkipäivän kokemuksia, jotta niitä on ylipäättään mahdollista analysoida tai arvioida (Lehtimäki 2012, 5–6). Siksi katseen käsitteen teoreettinen pohtiminen ja katseen merkityksen tiedostaminen opettajan työssä luo pohjaa myös hyvälle opettaja–oppilassuhteelle. Tutkielmani pyrkii vastaamaan kysymyksiin, jotka askarruttavat minua omaa ammatillista identiteettiäni rakentaessani: niin opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta kuin vallan ja vastuun ilmenemisestä luokkahuoneessa. Katsomisen ja katsotuksi tulemisen pohtiminen on tärkeää paitsi yksittäisen opettajan ammatti-identiteetin muovaamisprosessina, myös katsomiseen liittyvien empiiristen kasvatustieteellisen tutkimuksen kysymyksenasettelujen muotoilussa ja tulosten tulkinnassa. Esimerkiksi mitattaessa opettajan katseen kestoa on tulosten tulkinnan kannalta merkittävää, mitä katsomisen tai katsotuksi tulemisen oletetaan merkitsevän sille, joka katsoo ja sille, jota katsotaan. Katse voidaan mittaamalla todeta tehokkaaksi, mutta on olennaista pohtia myös millaisia kokemukseen, subjektiviteettiin, valtaan ja arvoihin liittyviä lataumia mittaamalla todetun tehokkuuden takana voi olla – viimeistään ennen kuin mittaustuloksista muotoillaan ohjeita uusille opettajille.

1.4 Metodit ja keskeinen kirjallisuus

Tutkielmani metodi on fenomenologinen. Kirjoitustyöni on prosessi, jonka aikana esitän kysymyksiä pohtimastani ilmiöstä Erving Goffmanin ja Emmanuel Levinasin teksteille ja pyrin käsitteellistämään omaa arkikokemustani heidän ajatustensa kautta. Fenomenologiselle tutkimukselle on ominaista tutkijan oman läsnäolon ja tulkintojen tiedostaminen. Päämääränä on

”... jonkin sellaisen merkityksen esille nouseminen, joka muodostuu risteyskohdassa, missä menneisyys ja nykyisyys hipaisevat toisiaan ja subjektiivisuus ja intersubjektiivisuus kytkeytyvät toisiinsa hetken ajaksi” (Purjo 2010, 69).

Merkitykset syntyvät lukemalla, pohtimalla ja kirjoittamalla käytävänä keskusteluna kahden ajattelijan – Goffmanin ja Levinasin – ja heitä tulkinneiden tutkijoiden tekstien kanssa. Tulkiten siis lähdetekstejä paitsi omien kokemusteni, myös muiden tutkijoiden niistä tekemien tulkintojen avulla. Työskentelymenetelmäni voi myös kutsua teoreettiseksi triangulaatioksi, jossa ilmiötä pohditaan usean erillisen teorian näkökulmasta (Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 233).

Kirjoitusprosessin alkupuolella rajasin työni kahteen teoreetikoon, Goffmaniin ja Levinasiin, mutta myös kaksi muuta, eli Martin Buber ja Jean-Paul Sartre, nousivat toistuvasti esille. Eräänä aamuna kirjasin ylös kaikkien neljän ajattelijan syntymä- ja kuolinajat ja heidän tässä käsittelemiensä teostensa julkaisuvuodet: Buberin *Sinä ja minä* julkaistiin vuonna 1924, Sartren *L'Être et le Néant* vuonna 1943, Goffmanin *On Face-Work: An Analysis of Ritual Element in Social Interaction* vuonna 1955 ja Levinasin *Totalité et infini* (teos, jossa esitetyistä ajatuksista Levinas ja Philippe Nemo keskustelevat kirjassa *Etiikka ja äärettömyys*) vuonna 1961. Aikajana johdatti minut etsimään yhteyksiä näiden neljän teoreetikon välille. Kävi ilmi, että Sartre oli Goffmanille tärkeä taustateoreetikko. Vuonna 1959 kirjoitetussa *Arkielämän roolit* -teoksessa Goffman viittaa useita kertoja eksistentiaalisteihin, erityisesti Jean-Paul Sartren teoksen *L'Être et le Néant* käännökseen *Being and Nothingness* (Goffman 1971), joten hänen ajatuksiaan minän ja toisten suhteista on luontevaa tulkita

Sartrelta tulleiden vaikutteiden pohjalta, kuten Stanley Raffel *Arkielämän roolien* osalta tekee (Raffel 2002). Sartren ajattelu näkyy myös Levinasin taustalla, mutta eri tavoin kuin Goffmanilla. Levinasin teksteistä monet on kirjoitettu kritiikkinä paitsi Buberille, myös Sartrelle. Niinpä olen pitänyt myös Buberin ja Sartren mukana pohdinnassani, koska vain avaamalla heidän ajatteluaan on mahdollista ymmärtää Goffmanin ja Levinasin ajattelun erojen juuria. Tämän oivallettua otin päämääräkseni käyttää Sartren ajatuksia minuudesta ja toiseudesta sekä Buberin dialogisuutta tulkintahorisontteina kahden tutkimani teoreetikon ajatusten jäsentämiseen.

Vaikka *L'Être et le Néant* käännettiin englanniksi vasta 1956 eli vuoden Kasvotyöstä -tekstin ilmestymisen jälkeen, eksistentialismin perusajatuksot olivat melko tunnettuja Pohjois-Amerikassa jo 1950-luvun alkupuolella – olivathan ne tulleet esille jo hänen aiemmissa teoksissaan, erityisesti romaanissa Inho. Siksi uskallan olettaa, että myös Goffmanin vuoden 1955 tekstin ”sartrelaisilta” tuntuvat ajatukset todella ovat sartrelaisia, eivätkä vain sattumanvaraisesti niitä muistuttavia. Näin ollen pidän mielekkäänä ranskalaisen eksistentialismin käyttämistä tulkintahorisonttina myös tälle aiemmalle tekstille.¹

Historiallisesti tosien keskustelusuhteiden rinnalle nousee Stanley Raffelin ajatusleikki. Artikkelissaan ”*If Goffman Had Read Levinas*” hän pöyhii Goffmanin suhdetta Jean-Paul Sartren eksistentialismiin – ja leikittelee ajatuksella, miltä Goffmanin sosiaaliset rituaalit näyttäisivät, jos tämä olisi Sartren sijasta lukenut Levinasin filosofiaa. Ajatusleikki valottaa sekä Goffmanin ajattelun perusteita että Levinasin erikoislaatuisuutta yhteiskuntafilosofina.

Olen Goffmanin osalta keskittynyt *Kasvotyöstä* -artikkelissa muotoiltuun kuvaan ihmisyydestä ja vuorovaikutuksesta. Goffmanin suorat viittaukset Sartren teksteihin löytyvät kuitenkin vasta neljä vuotta myöhemmin julkaistusta teoksesta *Arkielämän roolit*, joten Goffmanin subjektia koskevissa tulkinnoissa nojaan myös tästä teoksesta tehtyihin tulkintoihin. Goffman on teoreetikkona sikäli haastava, että hänen käsitteensä ja niiden merkitykset ovat jatkuvassa

¹ On myös mahdollista, että Sartren tuotanto tai ainakin sen ideat ovat olleet Goffmanin ulottuvilla jo käännöksiä aiemmin. Hänen vaimonsa sosiolinguisti Gillian Sankoff tutki Montréalin ranskaa ja kreolikieliä, joten ranskan kieli ja Sartren ajattelu on saattanut olla Goffmanillekin tuttua alkuperäistekstienkin kautta.

muutoksessa sekä yksittäisten tekstien sisällä että varsinkin tekstistä toiseen (Mäkelä 1997). Siitä huolimatta teoksesta toiseen piirtyy tietyiltä osin yhtenäinen tulkinta vuorovaikutuksellisuuden ja ihmisyyden välisestä suhteesta.

Levinasin teoriaan olen pääasiallisesti tutustunut *Etiikka ja äärettömyys: Keskusteluja Philippe Nemon kanssa* -käännöksen pohjalta ja hiukan alkuteosta *Totalité et infini* tutkimalla. Lisäksi olen tutustunut lukuisiin tulkintoihin Levinasin ajattelusta, ehkä tärkeimpänä edellä mainitun teoksen suomentajan Antti Pönnin esipuhe. Levinasin Sartre-kritiikki koskee ennen kaikkea jo mainittua *L'Être et le Néant* -teoksen aikaista subjektiteoriaa. Vaikka Anita Seppä esittää artikkelissaan *Ruumiin ja puheen etiikka Jean-Paul Sartren ja Emmanuel Levinasin ajattelussa* (Seppä 1999) postuumisti 1983 julkaistun *Cahiers pour une morale* -teoksen pohjalta huomattavasti levinasilaistuneen Sartren, jätän tietoisesti Sartreen liittyvät tulkintani hänen 1940- ja 1950-lukujen teksteistään tehtyjen tulkintojen varaan. Tämä on mielestäni perusteltavissa sillä, että juuri tuon aikakauden Sartrea Goffman ja Levinaskin töissään kommentoivat. Buber ajallisesti etäisempänä ei aiheuta vastaavaa tarvetta aikarajoitusten asettamiselle.

Työni etenee hermeneuttisena kehänä, joka alkaa omasta epämukavuuden kokemuksestani, jatkuu lähdetekstien katsomista ja kasvoja koskevien keskeisten ideoiden esittelyyn ja tulkintaan ja siitä keskeisten kasvatustieteen käsitteiden pohtimiseen näiden tekstien pohjalta ja katseen kautta. Taustana pohdinnoilleni ovat paitsi kasvatustieteen opintoni, myös aiemmat elokuvatiiteen ja historian opintoni. Hermeneuttisessa kehässä olennaista on esiymmärryksen muutos tulkittujen tekstien täydentämänä, kerros kerrokselta, siten että uusia näkökulmia avautuu muutoksen myötä. Mikään näin avautuvista näkökulmista ei kuitenkaan ole lopullinen, koska tulkintaprosessille ei ole lopullista päätepistettä (Purjo 2010, 71). Kirjallisuutta lukiessa tapahtuu kuitenkin tiettyä kylläntymistä, jolloin lukuisien tutkijoiden risteävistä tulkinnoista alkaa uuttua esille tunnistettava oma ymmärrys siitä, mikä on oman työn kannalta olennaista ja mikä ei. Kirjoittaessa puolestaan herää uusia kysymyksiä, jotka vaativat palaamaan sekä alkutekstien että niiden tulkintojen äärelle.

Käytännössä kirjoitustyöni on edennyt neljässä syklissä. Ensimmäisessä vaiheessa keskityin selvittämään, mitä katseesta on kirjoitettu ylipäättään ja

erityisesti kouluun liittyen. Tämän syklin tulokset muodostivat johdannon luvun 1.3. Toisessa syklissä paneuduin valitsemiini Erving Goffmanin ja Emmanuel Levinasin teksteihin ja keskityin heidän kasvo-käsitteisiinsä luvuissa 2.1. ja 2.2. Kolmannessa syklissä yhdistin katsetta koskevaa teoriaa Goffmanin ja Levinasin ajatteluun yleisellä tasolla luvun 2.3 alaluvuissa. Neljännessä syklissä, jota tekstissäni vastaa pohdintaluku 3, olen lopulta soveltanut aiempien syklien käsitteistöä ja ideoita siihen, mikä merkitys katseella on koulukontekstissa.

Onko katsomisessa ja katsotuksi tulemisessa kyse pelkästään biologiasta: silmän suotuisasta evoluutiosta selkeitä visuaalisia ärsykyksiä tuottavaksi elimeksi, jonka liikkeet saavat toisissa ihmisissä aikaan fyysisiä reaktioita kuten mitattavia sähkökenttien muutoksia iholla? Onko tätä ilmiötä edelleen tulkittava alkuna monimutkaisen sosiaalisen vuorovaikutusjärjestelmän kehittymiselle; järjestelmän, jossa silmän rooli porttina tietoon toisista ihmisistä ja ilmaisuvälineenä on ratkaiseva vuorovaikutuksen konventioiden kehittämisessä ja ylläpitämisessä? Vai onko katsominen nähtävä eettisenä tapahtumana, kohtaamisena oman rajallisuutemme ja toisen äärettömyyden välillä. Se, miten tulkitsemme katseen merkitystä, riippuu ratkaisevasti yhdestä asiasta: millaisen subjektin oletamme silmää kantavan. Aloittaessani tätä työtä uskoin voivani ohittaa kysymyksen subjektista. Minulla oli koossa jo runsaasti tekstiä, kunnes vihdoin tajusin, miksi lähes kaikki filosofian tekstit alkavat loputtoman tuntuisella jaarittelulla subjektista. Kysymys subjektista on olennainen, koska se, millaisena me näemme oman minuutemme ja tietoisuutemme, on ratkaisevaa suhteessa jokaiseen tulkintaamme inhimillisestä toiminnasta. Jos emme ymmärrä käyttämämme teorian perusajatusta ihmisestä, jää itse teoria sanahelinäksi. Niinpä kirjoitustyön mittaan huomasin kulkevani valitsemaani polkua takaperin ja joutuvani istuskelemaan erilaisilla kannoilla, kivillä ja puunrungoilla pohtimassa mitä eroja ja samankaltaisuuksia tutkimieni teoreetikkojen minuuskäsityksissä on – ja miten se voisi vaikuttaa siihen, mitä käsitepari ”opettajan katse” voisi tarkoittaa.

Olen pääsääntöisesti kirjoittanut sanan toinen pienellä alkukirjaimella. Poikkean tästä käytännöstä kuvatessani psykoanalyttista teoriaa sekä muutamia kertoja silloin kun olen kirjoittanut Toisesta nimenomaan abstraktina ajatuskonstruktiona, erotuksena toisista ihmisistä, joita kohtaamme. Sanat Minä

ja Sinä on kirjoitettu isolla kirjaimella Buberin teorian yhteydessä, hänen kirjoitustapansa mukaan.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Erving Goffman – rakennetut kasvot

”Kasvot ovat hyväksytyjen sosiaalisten määreiden kautta syntyvä kuva minästä.” (Goffman 2012, 23)

Kanadalainen sosiologi Erving Goffman tutki arkielämän vuorovaikutusta, erityisesti sitä, miten ihmiset toimivat ollessaan kasvokkain tekemisissä toisten kanssa. Hänen mukaansa ihmisyyden on kykyä osallistua sosiaalisiin tilanteisiin noudattaen vuorovaikutuksen rituaalisia sääntöjä. Nämä ihmisyyden säännöt yksilö oppii kasvaessaan yhteisössään. (Goffman 2012, 63–64) Näin koulutus ja kasvatus ovat keskeisinä sosialisoinnin rakenteina läsnä Goffmanin ajattelussa, vaikka hän ei niistä juuri kirjoita.

Goffmanin keskeisiä käsitteitä ovat linja, kasvot ja kasvotyö. Goffmanin lähtökohdaksi on, että ihmisellä on tietynlainen käsitys itsestään, ja tämä minäkuva ohjaa hänen toimintaansa erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Minäkuva ilmenee ihmisen pukeutumisessa, eleissä, puhetyylissä ja siinä, miten hän kohtelee toisia ihmisiä. Vuorovaikutustilanteissa ihminen tuo olemuksellaan ja toiminnallaan julki minäkuvaansa ja kerää samalla tietoa toisista osallistujista. Linja on Goffmanin käsite, joka kuvaa sekä minäkuvan ilmenemismuotoja että hänen tulkintojaan itse tilanteesta ja muista siihen osallistuvista ihmisistä. Kyse on siis yksilön omaksumasta toimintatapojen ja tulkintatapojen kimpusta, joka saa erilaisten vuorovaikutustilanteiden kutsumana erilaisia hahmoja. (Raffel 2002, 194).

Linjan mukainen toiminta tietyssä tilanteessa määrittää ihmisen sosiaalisen arvon, josta Goffman käyttää ilmaisua kasvot. Kasvot ovat samanaikaisesti ihmisen julkisivu ja se arvo, jonka muut vuorovaikutuksen osallistujat tuolle julkisivulle antavat. Päämääränä on varmistaa, että kasvot toisaalta sopivat tilanteeseen ja toisaalta säilyttävät johdonmukaisuuden ja pysyvyyden henkilön tunnusmerkkinä eri tilanteissa, sekä muiden että hänen

omissa silmissään. Kasvot ovat siis sosiaalinen, tietyssä tilanteessa käytössä oleva rooli, jota henkilö pitää yllä yhdessä muiden samaan sosiaaliseen tilanteeseen osallistuvien ihmisten kanssa. (Goffman 2012, 23–24)

Vuorovaikutuksen ytimessä on vastuu omista ja toisten kasvoista. Vuorovaikutustilanteissa osallistujat odottavat toistensa käyttäytyvän siten, että kullakin osallistujalla on mahdollisuus toimia valitsemansa linjan mukaisesti ja ylläpitää kasvojaan. Tällaista sosiaalisten tilanteiden ennakoitavuutta ja tasapainoa ylläpitävää toimintaa Goffman kutsuu kasvotyöksi. Muutokset ja säröt roolissa herättävät hämmennystä ja vaikeuttavat vuorovaikutusta, joten vuorovaikutustilanteessa on tärkeää, että kaikki osallistujat noudattavat yhteisiä konventioita, joita tarvitaan omien ja toisten kasvojen ylläpitämiseksi. Kasvotyö ilmenee siis tietyille yhteisölle ominaisina, konventionaalisina toimintamalleina, joita sosiaaliin tilanteisiin osallistuvien ihmisten oletetaan noudattavan automaattisesti (Goffman 2012, 31). Ihmisyshän on Goffmanin mukaan nimenomaan kykyä näiden sääntöjen omaksumiseen. Omien tai toisten kasvojen menetys on Goffmanin mukaan kiusallista ja epämiellyttävää kaikille vuorovaikutustilanteisiin osallistujille, minkä vuoksi säröjen välttämisen pitäisi olla osallistujien yhteinen projekti. ”Tavallisesti kasvojen säilyttäminen on vuorovaikutuksen ehto, ei sen päämäärä” (Goffman 2012, 30). Koska kasvotyö perustuu konventioihin, sen perusmuotoja on mahdollista tunnistaa ja nimetä, vaikka ne saattavat ilmetä erilaisina erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Esimerkiksi Goffmanin mainitsema välttely, voi ilmetä niin itse kohtaamisen kuin puheenaiheen välttelynä tai esimerkiksi katsekontaktin välttelynä kiusallisessa tilanteessa (Goffman 2012, 33–34).

Fyysisillä, ilmaisevilla kasvoillamme on luonnollisesti tärkeä tehtävä kasvotyössä (Goffman 2012, 23–25). Kasvot henkilön toiminnan ja olemuksen määreenä on visuaalinen, näkemiseen ja katsomiseen perustuva käsite, mutta on tärkeää huomata, että kasvot muodostuvat kaikkien vuorovaikutuksen osa-alueiden tuloksena. Goffmanin esimerkkiaineistossa puhe on keskeinen osa vuorovaikutusta, mutta äänetön kommunikaatio on yhtäläisesti tärkeää. Katse on *Kasvotyöstä* -artikkelissa läsnä ennen muuta havaitsemisena ja tiedon keruuna, mutta sillä on myös kommunikatiivinen tehtävä. Goffman mainitsee myös katseen tai katseen poiskääntämisen kasvotyön muotona, kuten ”tahdikas sokeus” (Goffman 2012, 36), ”... kääntyä suojelevasti hänestä tai hänen

toiminnastaan pois päin...” (Goffman, 2012, 37). Katseen kannalta olennaista on myös Goffmanin kasvotyö-käsitteen taustalla oleva ajatus vuorovaikutuksesta rituaalina tai pelinä, joka perustuu toisten tarkkailemiseen.

Kasvoissa voi olla myös viiteryhmien tuomaa lisäarvoa tai arvonmenetystä. Antamalla hyvän kuvan itsestään ihminen antaa samalla hyvän kuvan siitä sosiaalisesta ryhmästä, johon hänen katsotaan kuuluvan. Esimerkiksi uuden tuttavuuden ammatti voi herättää positiivisia tai negatiivisia odotuksia vuorovaikutustilanteen osallistujissa. (Goffman 2012, 23). Näin esimerkiksi opettajalla voi olla ennakoasenteita neljäsluokkalaisia poikia vastaan tai oppilaalla keski-ikä yllättäneitä naisopettajia vastaan.

Kasvotyöstä-artikkelissa Goffman toteaa itse soveltaneensa kahta erilaista minän määritelmää. Toisaalta minä on kuva, joka koostuu yksilön toiminnasta ja sen tulkinnoista ”tapahtumien virrassa”, toisaalta se on ”eräänlainen rituaalisen pelin pelaaja”, joka yrittää pärjätä vaihtuvissa tilanteissa (Goffman 2012, 49–50). Vuorovaikutuksen ritualisoimisen päämääränä on säilyttää kuva minästä ehjänä, koska se on tärkeä – Goffmanin mukaan ”pyhä” - sekä ihmiselle itselleen että yleensä myös toisille vuorovaikutukseen osallistujille. Onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa pelaajien siis pitää pelata sääntöjen mukaan tai jos joku ei niin tee, muiden pitää korjata tilanne aktiivisella kasvotyöllä. Vuorovaikutus epäonnistuu, jos menetän kasvoni tai saan väärät kasvot. Tällöin koen häpeää ja pelkoa, että minua ei jatkossakaan kohdella itselleni antaman arvon mukaisesti. (Goffman 2012, 31, 37)

Vuorovaikutus perustuu omien ja toisten kasvojen tarkkailulle. Kun menen töihin opettajaksi, valitsen aamulla ”opettajavaatteet”, ja tervehtiessäni luokkaa käytän ilmaisuja, jotka vastaavat käsitystäni opettajan olemuksesta. Aamutervehdyksessä oppilaani joko hyväksyvät valintani ja pelaavat kanssani samaa peliä tai eivät. Valitsemallani linjalla olen määritellyt itseni tietynlaiseksi, koska oletan, että muut odottavat sitä minulta. Goffmanin mukaan: ”hyväksytyt tunnusmerkit ja niiden suhde kasvoihin tekevät jokaisesta ihmisestä vanginvartijansa” (Goffman, 28). Näin rajoitan omia mahdollisuuksiani olla kaikkia niitä muita vaihtoehtoja, jotka jätin toteuttamatta. Sartren mukaan vapaus on sitä, että teemme itse valintamme ja epävapautta on se, että alistumme Toisen katseelle ja annamme sen päättää puolestamme mitä me olemme (Kearney 1987, 63). Sartrelaisittain tulkittuna katseet ovat ahdistavia, koska ne

punnitsevat, arvioivat ja määrittävät minua – toisen näkymän kautta. Ne jähmettävät meidän joksikin mitä me emme todella ole, mutta millaisena toiset meidät näkevät. Siksi ne etäännyttävät meitä mahdollisuuksistamme valita itse mitä olemme (Raffel 2002, 184).

Goffmanin kuvaamassa yhteiskunnassa Toisen katse on läsnä aina. Vuorovaikutustilanteissa on läsnä paitsi konkreettinen toinen, myös minän itsesäätelynä ilmenevä oletettu Toinen: se sama, joka oli mukana vaatekaapillani aamulla valitsemassa sellaista asukokonaisuutta, joka vastasi käsitystäni siitä mitä minulta opettajana odotetaan. Jos epäonnistun itsesäätelyssäni, minulla on väärät kasvot tai saatan menettää kasvoni kokonaan. Silloin tunnen häpeää ja pelkoa, että epäonnistumiseni seuraa minua myös tuleviin vuorovaikutustilanteisiin (Goffman 2012, 26). On myös mahdollista, että joku muu osallistujista haluaa parantaa omia asemiaan ja siksi kyseenalaistaa linjani. Niinpä vuorovaikutustilanteeseen osallistuminen on aina riski. Saatan itse asettua tilanteeseen väärin varustautuneena tai joku osallistujista saattaa kyseenalaistaa minut.

Goffman kuvaa todellisuutta sellaisena kuin hän on sen kenttätyössään nähnyt. Ihmisyys rakentuu vuorovaikutuksessa, ja vain sisäistämällä vuorovaikutuksen rituaalit ja säätelemällä itse omaa toimintaansa niiden mukaan yksilö pystyy toimimaan yhteisössään. Vuorovaikutus on Goffmanin kuvauksessa hyvin järjestynyttä – ritualisoitunutta – ja konservatiivista eli säilyttävää: vuorovaikutus on pyrkimystä tasapainotilan ylläpitämiseen. Samalla Goffman kuitenkin kuvaa ristiriitoja vuorovaikutuksessa. Ristiriidat voivat syntyä kömmähdyksistä ja lipsahduksista, mutta erityisesti niitä syntyy silloin kun joku osallistuu vuorovaikutustilanteeseen olematta valmis itse osallistumaan kasvotyöhön. Tällöin kohtaamisesta ei tule ”niinkään vastavuoroisen huomioonottamisen tila kuin areena, jolla on jatkuvasti peli tai kilpailu käynnissä” (Goffman 2012, 43). Aina ei riitä, että minä ennakkoin toisen arvioita sopeutumalla – minun täytyy myös pystyä piilottamaan häneltä tarkkailun ja loukkauksien aiheuttamat tunteeni ja pystyä säilyttämään toimintakykyni kilpailuksi muuttuneessa vuorovaikutuksessa.

2.2 Emmanuel Levinas – kasvot ilmestyksenä

Emmanuel Levinaskaan ei juuri kirjoittanut kasvatuksesta. Siitä huolimatta hänen ajatteluaan on kasvatustieteen piirissä käytetty perinteisen humanistisen kasvatuksen sivistyskäsitteeseen liittyvien subjekti- ja tietokäsitysten kritiikissä. Tällöin perinteisen kasvatuksen tehtävänä on nähty yksilön muokkaaminen tiedon ja taitojen välittämisen avulla autonomiseksi, rationaaliseksi ja itseohjautuvaksi subjektiksi. Tämän katsotaan johtavan tiedon ylivaltaan kasvatuksen piirissä sekä opetettavana tietona että tietona oppilaista. Levinasin filosofiasta on etsitty pohjaa kasvatuksen ohjaamiseksi kohti moniarvoisuutta ja yksilöiden ainutlaatuisuuden huomioimista. (Nordtug 2013, 250–251) Levinas ei filosofiassaan esitä ohjeita, joiden avulla voitaisiin toimia oikein. Hän pikemminkin etsii etiikan merkitystä, sitä millä perusteella eettisyys ylipäättään on mahdollista. Tällaiseksi perusteeksi Levinas nostaa suhteen toiseen ihmiseen.

Emmanuel Levinasin filosofiassa keskeistä ei ole tieto, vaan vastuu. Hänen ajattelussaan tiedon ja vastuun vastakkainasettelu on totaliteetin ja äärettömän vastakkainasettelua. Totaliteetti vastaa tietoon perustuvaa maailmankuvaa, jossa yleistettävyyden on ainoa tapa kohdata toinen. Totaliteetti on sitä, että tulkitsemme toisen osaksi samaa (le M^ême), mitä itsekkin olemme ja otamme hänet haltuun arvioimalla, määrittelemällä ja luokittelemalla hänet omaan elämäkokemukseemme, tietoihimme ja omiin tarpeisiimme (besoin) perustuvien ennako-oletusten perusteella. Näin toimiessamme emme koskaan todella kohtaa toisia, vaan ainoastaan omia oletuksiamme heistä. Levinas siis ajattelee, että tieto ei lisää ymmärrystä, vaan estää näkemästä. Toisen tulkitseminen totaliteetin kautta on väkivaltaa, koska se estää meitä näkemästä, mitä toinen todella on: absoluuttisesti erillinen minusta ja sellaisena jotakin, minkä määrittelyyn ja luokitteluun meillä ei ole perusteita tai välineitä. (Tuohimaa 2001, 36; Pönni 1996, 13; Atterton 2004, 10–11; Hankamäki 2008, 101)

Kun toinen paljastaa kasvonsa minulle, voi syntyä repeytymä totaliteettiin. Jos olen avoin ja vieraanvarainen, voin kohdata toisen jättäen tiedolliset suodattimeni syrjään ja kokea toisen autonomian, erillisyyden ja vierauden. Tällöin toinen paljastuu minulle käsittämättömänä ja minun vastuullani on antaa hänen olla sellainen, antaa hänen säilyttää toiseutensa ja antaa hänen pysyä

määrittelyihin perustuvan totaliteetin ulkopuolella. Tällaisessa kohtaamisessa toisen kanssa saan itse mahdollisuuden ylittää Saman rajat ja päästä kurkistamaan minua rajaavan totaliteetin ulkopuolelle. Tällaisen kohtaamisen tekee mahdolliseksi minussa luontaisesti oleva kaipuu (désir) kohdata toinen. (Hankamäki 2008, 98; Pönni 1996, 19; Tuohimaa 2001, 36) Jukka Hankamäen mukaan tällaisille kohtaamisille ominaista on hetkellisyys sekä suunnittelemattomuus. Rutiininomaisen toistuvuuden ja suunnitelmallisen vuorovaikutuksen piirissä kohtaamisten todennäköisyys vähenee: arjen virta ikään kuin pyyhkii niiden mahdollisuudet mukaansa. (Hankamäki 2008, 95).

Totaliteetin ja äärettömän suhde näkyy Levinasin ajattelussa kasvoista ja katseesta. Hänen suhtautumisensa katseeseen on kriittinen ja hän tekee eron kasvojen näkemisen ja kasvojen kohtaamisen välille. Katsominen on havaitsemista ja havaitseminen on aina haltuun ottamista ja määrittelyä (Levinas 2020, 211). Kun havainnoimme toisessa hänen näkyviä ominaisuuksiaan, kuten silmien väriä, tai kun liitämme hänet tiettyyn kontekstiin, ”jonakin olemiseen”, kuten oppilaana tai opettajana, näkemämme saa merkityksen suhteessa muihin asioihin. (Levinas 1996, 74) Etsiessämme vastaavuuksia aiemmin näkemäämme sulautamme toisen itseemme. Muutamme hänet osaksi tietämäämme, sijoitamme hänet tietynlaiseksi (samanlaiseksi tai erilaiseksi) ja näin viemme häneltä mahdollisuuden olla kokonainen ja merkityksellinen omana itsenään. Samalla ruokimme omaa hallinnantunnettamme ja illuusiotamme itsestämme autonomisena subjektina. Levinas toteaaakin: ”Kun tarkkaillaan toisen silmien väriä, hänen kanssaan ei olla sosiaalisessa suhteessa” (Levinas 1996, 73–74). Havainnoiminen liittyy toisen osaksi totaliteettia. (Hankamäki 2008, 140; Pönni 1996, 13)

Sosiaalisuuden Levinas puolestaan käsittää läheisyytenä, kasvokkain olona, joka ei ole intentionaalista tai tietoista (Pönni, 1996, 17). Toisen kasvojen kohtaamiseen ei liity tulkintaa tai päämäärää, se on avoimuutta toisen erillisyydelle. Levinas käyttää ranskankielistä käsitettä *révélation*, joka tarkoittaa ilmestymistä (Pönni 1996, 19) tai ilmestystä. Ilmestys on ymmärrettävissä tulkintoihin ja määritelmiin tähtäävästä arkikokemuksesta poikkeavana ajattomuuden hetkenä. Levinasin ajattelussa ajallisuudella onkin tärkeä sija, koska ajallisuus liittyy siihen, että toista ihmistä on mahdoton tulkita: olemme jokainen oman kokemusmaailmamme aikajatkumossa, emmekä pysty

omaksumaan toistemme muistoja tai odotuksia (Pönni 1996, 16). Todellinen yhteys toiseen voi siksikin tapahtua vain ilmestyksenomaisesti, kasvojen kohtaamisena. Tällainen kohtaaminen on Levinasin mukaan eettinen tapahtuma, mikä ajatus on helpompi ymmärtää, jos ajatellaan kohtaamista kasvojen ”paljastumisena”. Kun kohtaamme toisen yksilön ”paljaana” ilman ennako-oletuksiamme ja tulkintojamme ja olemme itse ”paljaana” ilman rooleja, syntyy välillemme vastuun kenttä.

Levinasin käsitys sosiaalisesta suhteesta on jotain aivan muuta kuin sosiologien ajatus katseesta sosiaalisena tekona. Goffmanilla katse etsii vihjeitä vuorovaikutuksen osallistujien linjoista tietääkseen aiemman kokemuksensa pohjalta, miten toimia, ja ilmaisee katsojan asennetta havaittua kohtaan. Levinasille sosiaalinen suhde ei ole tätä, vaan kasvokkain tai lähekkäin olemisen kautta toteutuva eettinen tapahtuma, ilmestys, jossa toisen käsittämättömyys ja äärettömyys järkyttää minän tietoon pohjautuvaa olemista (Levinas 2020, 83). Toisen kasvojen paljastuminen tällaisessa kohtaamisessa asettaa hänet minun armoilleni. Minun pitää valita miten vastaan hänelle. Toisen kasvojen kohtaaminen totaliteetin ulkopuolella merkitsee vastuun ottamista hänestä, aktiivista kieltäytymistä hänen survomisestaan nimilapulla varustettuun, värikoodattuun laatikkoon. Objektivoimiseen liittyvä väkivalta kulminoituu toisen tappamisessa, siksi Levinasin mukaan paljaiden kasvojen viesti on ”älä tapa”. (Atterton 2004, 11,13; Tuohimaa 2001, 37) Levinasin filosofiaa on mahdotonta irrottaa hänen elämäkokemuksestaan, joka liittyy läheisesti toisen maailmansodan tapahtumiin ja holokaustiin. Rauhallisemmissa olosuhteissa ”älä tapa” voisi olla muodossa ”älä määrittele minua”.

Kehotus tai pyyntö määrittelemisestä pidättäytymiseen osuu mielenkiintoisesti myös Erving Goffmanin ajattelun taustalla olevan eksistentialistisen filosofian ytimeen. Jean-Paul Sartren mukaan subjektia katsova (objektivoiva) Toinen rajoittaa subjektin vapautta määrittelemällä hänet jonkinlaiseksi ja rajoittaa siten hänen vapauttaan määritellä itse itsensä. Levinasin eettinen filosofia kääntää asetelman roolit toisin päin ja avaa mahdollisuuden sellaisille minän ja toisen kohtaamisille, joissa katsominen ei rajoitakaan katsotun (toisen), vaan katsojan (minän) vapautta asettamalla minän vastuuseen nimenomaan siitä, ettei hän rajoita toisen vapautta.

Levinasin mukaan minun ja toisen suhde on aina epäsymmetrinen. Paljastamalla kasvonsa minulle toinen esittää minulle vaatimuksen, johon olen eettisesti velvollinen vastaamaan. Vastavuoroisuus on siis toisen – ei koskaan minun – päätettävissä. Olen kohtaamisessa aina ”alakynnessä” toiseen nähden, sillä vastuu vastaamisesta ja vastuu toisesta on minun, mutta en voi vaatia mitään vastineeksi. Minä sen sijaan en voi vaatia toista paljastamaan kasvojaan: hänellä on mahdollisuus vastarintaan kääntämällä kasvonsa pois. (Tuohimaa 2001, 37)

2.3 Keskeiset käsitteet

2.3.1 Katse havaitsemisena ja sosiaalisena tekona

Katsomisen ja näkemisen käsitteiden erottaminen toisistaan ei ole yksiselitteistä. Me katsomme toista ihmistä ja tämä kokee tulevansa nähdyksi. Katsoessamme toista, näemme hänet ja esimerkiksi sen, mitä hänellä on päällään tai millä mielellä hän on. Katse on näkemisen suuntaamista tiettyyn kohteeseen, aktiivinen ja tietoinen teko. Kun läsnä on muita ihmisiä, se on nimenomaan sosiaalinen teko (Rossano 2012, 9). Myös antropologi Charles Goodwin määrittelee katsomisen sekä keinoksi kerätä informaatiota ympäristöstä että sosiaaliseksi teoksi. Katseella voi olla puhuttua vuorovaikutusta järjestävä organisoitava tehtävä, kuten silloin kun se ilmaisee puheenvuorojen alkua, loppua tai vaihtumista. Katse ilmaisee, kenelle puhutaan ja ketä kuunnellaan – tai ei kuunnella – ja se määrittelee myös välillisesti vuorovaikutustilanteisiin osallistujien fyysistä järjestäytymistä, kuten esimerkiksi istumapaikkojen valintaa (Goodwin 1981, 30, 167). Frederico Rossanon mukaan ihmisen silmät ovat ehkä evolutiivisesti kehittyneet nimenomaan näkemistä varten, mutta kuitenkin ne ovat samanaikaisesti kehittyneet merkittäväksi kommunikaatiovälineeksi. Esimerkkinä hän mainitsee ihmisen silmänvalkuaisen suuren koon, joka mahdollistaa pupillin liikkeiden näkymisen paremmin kuin jos silmämme näkyvä alue olisi kokonaan tumma, kuten esimerkiksi hevosella. (Rossano 2012, 7–9, 21).

Katse kommunikaatiokanavana toimii muiden sanattomien (non-verbal) viestintäkeinojen, kuten eleiden, tavoin sekä silloin, kun ei puhuta, että yhtä aikaa puheen kanssa. Osana kehonkieltä katse voi vahvistaa puhuttua kommunikaatiota tai se voi "paljastaa sen mitä peitetään sanoilla". Tällä puhevammaisten avuksi kehitettyihin kommunikaatiojärjestelmiin perehtynyt Kristina Huuhtanen viittaa siihen, että niin katseen kuin muunkin kehonkielen käyttö on usein tiedostamatonta, ja saattaa siksi olla ristiriidassa tietoisesti muotoillun puhutun sisällön kanssa. (Huuhtanen 2011, 12) Kehonkielen hallinta on oma taitonsa ja vaatii eleiden, ilmeiden ja katseiden tiedostamista, toisaalta viestinnän tehostamiseksi, mutta myös viestinnän eettisyyden takaamiseksi, varsinkin silloin, jos vuorovaikutuksen osanottajat ovat kyvyiltään tai muulla tavoin eriarvoisessa asemassa.

Tällaiselle kehon- ja puhutun kielen hallinnalle – tai ainakin pyrkimykselle siihen – perustuu Goffmanin kuvaama vuorovaikutuksen rituaalisen järjestyksen ylläpitäminen. Rituaalit ovat välttämättömiä, koska katse pysähtyy aina pintaan. Katse ei voi läpäistä sitä, koska mitään muuta ei ole tavoitettavissa: minähän on kuva – tai korkeintaan pelaaja, jonka olemus määrittyy vain sen perusteella, miten hän toimii pelissä, eikä pelin ulkopuolella ole mitään. Vain ja ainoastaan pinta ilmaisee henkilön valitseman linjan, ja vuorovaikutus on tämän pinnan tarkkailemista ja arviointia ja siihen reagoimista (Goffman 2012, 23). On tärkeää huomata, että vaikka tulkitsen Goffmanin yksilön pinnaksi, en puhu peilipinnasta. Vaikka Goffmanin yksilöillä ei ole tunnistettavaa sisäpuolta, on heidän mahdollista katsoa toisiaan ja kokea toisensa ikäänkuin-subjekteina, jotka pystyvät vastaamaan toistensa tutkiviin katseisiin. Vuorovaikutushan olisi turhaa, jos toisen katseella ei olisi mitään vaikutusta.

Emmanuel Levinasilla näkeminen viittaa näköaistin toimintaan: katsominen sisältää havaintojen luokittelua ja arvioimista, haltuunottoa, objektivoimista (Hankamäki 2008, 140). Emme tavoita toista, jos katseemme pysähtyy hänen yksityiskohtiinsa. Levinas on kriittinen katseen suhteen, minkä vuoksi hän puhuu katsomisen sijaan kasvojen tavoittamisesta tai kohtaamisesta (Levinas 1996, 73). Levinas tulkitsee havaitsevaa näkemistä samansuuntaisesti kuin Martin Buber, jonka ajattelussa kohteen aistimiseen liittyvä näkeminen liittyy Minä–Se-suhteisiin (Buber 1993, 26). Kun minä näen jotakin, syntyvä kokemus on jotain, mikä tapahtuu yksinomaan minussa. Näkemisen kohde

pysyy minulle ulkopuolisena ja erillisenä, koska luokittelen sen oman menneisyyteni kokemusten mukaisesti joksikin. Näin ohitan näkemäni asian (esineen tai ihmisen) läsnäolon muuttamalla sen tiedoksi omassa päässäni. (Buber 1993, 27–28, 35) Levinasilla tällainen katsominen johtaa totaliteetin ylivaltaan, jossa toinen lokeroitaan joksikin, jonka jo tunnen ja hallitsen. Näin myös opettaja näkee läsnä olevan ihmisen sijasta tietynikäisen oppilaan, tytön tai pojan, hiljaisen tai meluisan, osaavan tai osaamattoman: nipun mitattavia, määriteltävissä olevia ominaisuuksia. Niin Buber kuin Levinaskin pyrkivät kuvaamaan myös toisenlaista näkemistä, sellaista, jossa tulkintakehikko putoaa ja syntyy suora yhteys, kohtaaminen.

2.3.2 Vuorovaikutuksen moraalit ja kohtaamisen etiikka

Eräässä käyttäytymistutkimuksessa yliopiston kahvihuoneen maksupurkkiin kiinnitetty pahvinen silmien kuva sai kahvinjuojat maksamaan kahvistaan enemmän ja useammin kuin ennen kuvan kiinnittämistä. Tutkijoiden johtopäätös oli, että herättipä silmien näkeminen tunteen hyväksymisestä tai moitteesta, ainakin se toimi sosiaalisen vuorovaikutuksen merkinä, johon kahvinjuojat reagoivat (Rossano 2012, 27). Tällainen silmien kutsu – tai puhuttelu – on niin voimakas, että reagoimme siihen, vaikka kyse on pahvisilmistä.

Jean-Paul Sartren eksistentiaalifilosofian keskeinen ajatus on, että Ihminen on vapaa luomaan itsensä tekojensa kautta. Ihminen on Sartren mukaan ”oleva-itselleen”: avoin, ulkopuolelta määrittelemätön subjekti. Jokainen tekoni, jokainen valintani määrittelee sitä kuka minä olen, koska jokaisen valintani taustalla on rajaton määrä muita valintoja, jotka olisin voinut tehdä. Toisilla ihmisillä on kuitenkin voima katseellaan riistää minulta tämä vapaus ja redusoida minut objektiksi. Kun katsoja määrittelee meidät katseellaan joksikin, hän rajaa vapauttamme ja herättää meissä voimattomuuden tunnetta ja häpeää. Yhteiskunnassa, jossa elämme yhdessä muiden ihmisten kanssa, toisten katse on alituisesti läsnä ja etäännyttää meitä sisäisestä vapaudestamme ja rajaa valinnanmahdollisuuksiamme. Toisen katse muokkaa päätöksiämme ja tekojamme: sitä mitä me olemme tai voimme olla. (Kearney 1987, 62–64;

Klockars 2015, 120) Pahvisilmät saavat meidät häpeämään sitä, että edes ajattelimme jättää kahvin maksamatta ja saavat meidät toimimaan taukuhuoneen sääntöjen mukaisesti.

Goffman sosiologina kuvaa vuorovaikutuksen liikennesääntöjä: Vuorovaikutustilanteessa emme (aina) tiedä mihin muut ovat menossa tai mitä he tulevat seuraavaksi tekemään. Meillä on kuitenkin olemassa opittu liikennesäännöstö, jonka perusteella teemme ennakko-oletuksia, jotta osaamme itse toimia oikein. Niinpä avatessani koulupäivän pyytämällä luokkani nousemaan ylös ja ottaessani valvovan ja ”inhimillisen” katsekontaktin jokaisen oppilaaseen, minulla on vahvoja ennakko-oletuksia siitä, miten oppilaat toimintaani vastaavat. Useimmiten ennakko-oletukseni toteutuvat ja oppilaat toimivat kukin oletetun linjansa mukaisesti.

Mitä ”oikein” toimiminen vuorovaikutuksessa sitten tarkoittaa? Vuorovaikutukseen osallistuminen on aina riski, sillä emme voi olla sataprosenttisen varmoja, miten muut tulevat kohtelemaan meitä: he saattavat olla mukavia, heillä saattaa huono päivä tai he voivat olla tunteettomia ja nauttia minun kasvojeni repimisestä hajalle. Ehkä vuorovaikutus formalisoidaan juuri siksi, että aito dialogi alistaa riskeille. Esimerkiksi opettajantyössä voidaan kokea helpommaksi pysyä muodollisessa kanssakäymisessä, koska silloin opettajan ei tarvitse tuoda esille minuuttakaan ja ottaa kasvojen menettämisen riskiä.

Yhteiskunnassa riskin vastapainona on vastuu. Goffmanin kuvaama kasvotyö on vastuuta toisista osanottajista ja itse vuorovaikutuksesta, sillä juuri vuorovaikutuksessa on ihmisyytemme ydin (Goffman 2012, 64). Vastuu siis ilmenee vuorovaikutuksen rituaalia ohjaavina sääntöinä, jotka yksilöt ovat sisäistäneet ja joita he siksi noudattavat automaattisesti. Säännöt tekevät vuorovaikutukseen osallistumisen ja siihen liittyvien riskien ottamisen mahdolliseksi. On tärkeää huomata, että vuorovaikutuksen rituaali ei ole osasäännöstö, jotakin tiettyä elämänaluetta säätelevä ohjeisto, vaan nimenomaan kaikkea yhteiskunnallista elämää säätelevä rakenne. Niinpä pelin ulkopuolta ei ole – jos aikuinen ihminen ei noudata sääntöjä, hänet uudelleen koulutetaan tai suljetaan pysyvästi laitokseen (Goffman 1997, 134).

Kättely on yksi Goffmanin kasvotyön yhteistyöluonnetta ja vastuuta valottavista esimerkeistä. Hän toteaa: ”Kohteliaassa yhteiskunnassa esimerkiksi kättely-yrityksestä, jota ei ehkä olisi pitänyt tehdä, ei voi kieltäytyä” (Goffman

2012, 46). Kun toinen ojentaa minulle kätensä tervehtiäkseen, hän luottaa, että vastaan tervehdykseen, koska niin on tapana. Kättelyyn vastaaminen on kohteliaisuutta, pienenpieni osa sosiaalisten sääntöjen rakennetta, jonka tarkoituksena on tehdä vuorovaikutus mahdolliseksi. Toisin sanoen käden ojentaminen vastaukseksi on opittu tapa toimia tilanteessa, jossa toinen asettaa itsensä alttiiksi kohtaamisen vaaroille – esimerkiksi nolaamisen riskille, koska Goffmanin esimerkissä on nimenomaan kyse alempiarvoisesta, joka asiankuulumattomasti tarjoaa ensin kättään ylemmälleen. (Goffman 2012, 46–47) Goffman puhuu sekä vastuusta että moraalista: moraalista oikeudesta kasvotyön antamaan suojaan ja vastuusta tarjota tällaista suojaa. (Goffman 2012, 30, 32, 51) Vastuu Goffmanilla on siis vastuuta sisäistettyjen sääntöjen noudattamisesta.

Ojennetun käden kohtaamista voi käyttää myös Levinasin ajattelun avaamiseen. Myös Levinasille vastuu on kohtaamisessa keskeistä. Kun toinen ojentaa minulle kätensä, en vedä pois kättäni, en purista hänen kättään liian lujaa tai tartuta häneen tautia. Vastuullisessa kohtaamisessa kätemme liittyvät luottavaan kosketukseen, joka ylittää tai sivuuttaa tapakulttuurin kättelylle asettaman tehtävän. Ojentaessaan minulle kätensä toisella on oikeus vaatia minun toimivan vastuullisesti, eettisesti. Näin tulkittuna Levinasin eettisyys on Pönnin sanoin "epäsymmetristä dialogisuutta". Ojennetun käden vastaanottaminen – tai dialogiin lähteminen – edellyttää vastuun ottamista toisesta, ja toinen on oikeutettu vaatimaan sitä minulta (Pönni 1997, 22). Vastuu on Levinasilla olemassa paitsi ennen itse kohtaamista, myös ennen mitään sovittuja sääntöjä.

2.3.3 Ihmisyys ja valta: minä ja toinen

Vuorovaikutus – toisen kohtaaminen – on riski. Se altistaa minut jollekin. Tämä perusajatus on löydettävissä niin Sartren, Goffmanin, kuin Levinasinkin ajattelusta (Sealey 2013, 118). Kyse on vallasta, joka toisella on meihin. Lisäksi on kyse siitä, millaista suojaa ihminen tarvitsee omalle käsitykselleen itsestään

(Goffman 1997, 134). Mutta riski ja suojan tarve käsitteellistyvät eri ajattelijoilla eri tavoin, koska he tulkitsevat eri tavoin niin minää kuin toista.

Ensimmäisenä lähtöoletuksena voisi olla, että toinen on ikään kuin toinen minä, hän on yhtä aikaa samanlainen ja eri(lainen) kuin minä. Kuvattuaan ensin kahdenlaista olemista, tietoisuudelle ominaista itselleen-olemista ja esineille ominaista itsessään-olemista, Sartre kuvaa toista minän negaationa: toinen ei ole minä, eikä hän ole esine. Toinen kuitenkin tarkastelee minua samalla tavoin kuin minä häntä, yrittäen määrittellä minua. Kun hän katsoo minua, minusta tulee hänen katseensa kohde, esine – aivan kuten hänestä tulee minun katseeni. Tietoisuus toisen katseesta ja hänen määrittelemäkseen tulemisesta saa minut tuntemaan itseni vieraaksi ja oudoksi itselleni, jolloin en tunnista itseäni ja tunnen häpeää. Katse on häiriö itsetietoisien minän vapaasti itseään määrittävässä suhteessa maailmaan, ja siksi minän suhde toiseen on Sartren mukaan aina konfliktista. (Sealey 2013, 121–127) Kaiken lisäksi tietoisuus katseen mahdollisuudesta on löytänyt sijan omassa tietoisuudessani, olen sisäistänyt sen osaksi kokemusta itsestäni.

”... yrittäessämme ymmärtää itseämme ja yrittäessämme oppia tuntemaan itsemme, olemme riippuvaisia toisten mielipiteistä ja arvioimme itseämme toisten meille antamalla mittareilla. Niinpä mitä ikinä sanon itsestäni, toisten arvio minusta on mukana omassa arvioissani... Niinpä jos suhteeni toisiin ihmisiin ovat huonot, jään täysin riippuvaiseksi heistä ja olen siten helvetissä.” (Sartre 2016)

En pysty karkottamaan sisäistettyä toisen katsetta sen enempää kuin pystyn poistumaan yhteiskunnallisesta ja historiallisesta situaatiostani. (Sealey 2013, 128)

Kuvatessaan vuorovaikutuksen rituaaleja Goffman etsii juuri sellaisia sääntöjä, joilla yhteiskunnassa elävä ihminen rakentaa suojaa toisen katseelta sekä itsensä että toisten ympärille. Kasvojen menetyks, se että toinen kyseenalaistaa minäkuvamme, aiheuttaa häpeää, koska koko ihmisarvomme on kiinni kasvoissamme. ”Varjellessaan kasvojaan ihminen vaatii saada olla juuri se minä hän esiintyy” (Mäkelä 1997). Toisen tekoihin voimme vastata teoilla, mutta entä katseeseen? Keskinäinen arvonanto edellyttää aktiivista omien ja toisten kasvojen suojelemista sosiaalisessa kanssakäymisessä opittujen toimintatapojen mukaisesti. Ristiriitatilanteissa se, jolla on valtaa, voi pakottaa toisen osoittamaan arvonantoa. Tulos ei kuitenkaan välttämättä ole toivotun

kaltainen, sillä nimenomaan arvonannon tulisi olla ”suoraa ja vapaata ilmaisua” (Goffman 1997, 91). Mutta Sartren näkökulmasta Goffmanin ihminen ei ole koskaan vapaa: hänelle kaikki velvoittavat säännöt palaavat toisen tahtoon ja toisen katseeseen, joka rajoittaa vapautta ja sen mukanaan tuomaa henkilökohtaista vastuuta omista valinnoista (Sealey 2013, 134; Klockars 2015, 120–121).

Myös Levinasilla toisen kasvot asettavat minut vastuuseen ja rajoittavat vapauttani, mutta aivan toisista lähtökohdista kuin Sartrella. Levinasin mukaan toinen, paljastaessaan kasvonsa minulle, asettuu armoilleni ja kutsuu minua kohtelemaan itseään eettisesti (Seppä 1999, 20). Mahdollisuus toisen näkemiseen perustuu minussa olevaan luontaiseen haluun kohdata toinen, mutta tämä halu ei aiheuta aktiivista toimintaa vaan passiivista valmiutta. Toisen paljastaessa kasvonsa minulle olen itse katsovan toisen asemassa, mutta reagoin pudottamalla kaikki fyysiset ja käsitteelliset aseet ja työkalut käsistäni. Olen hänestä vastuussa ja vastuuni ilmenee valmiutena pitää hänestä huolta. Menetän ainakin osan vapaudestani, koska en voi olla tiedostamatta vastuutani toisen kasvojensa edessä (Raffel 2002, 192). Kasvojen kutsun avaamassa yhteydessä minän merkitys häviää, ja juuri tämä minättömyyden mahdollistama yhteys toiseen on Levinasin mukaan vastuullisuutta ja hyvyyttä (Zhao 2014, 521; Pönni 1996, 18). Levinasin minä ja Sartren subjektit ovat tavallaan peilikuvia suhteessaan toiseen. Toisin kuin Sartren itsensä luova subjekti, Levinasin minä toteutuu vain yhteydessä toiseen. Sartren subjekti on Levinasille totaliteetin luoma illuusio.

3 SOSIAALISAATIO JA KOHTAAMINEN – KATSE LUOKKAHUONEESSA

3.1 Kasvatuksen päämäärät

Koulu on institutionaalinen yhteisö, jossa opitaan vuorovaikutusta. Koulu kokoaa lapset yhteen ikäluokittain ja antaa heille mahdollisuuden olla osa kodin ulkopuolista yhteisöä ja luoda vuorovaikutustilanteita, joissa harjoitellaan tarkkaavaisuutta, itseilmaisua, itsearvostusta ja huomaavaisuutta (vrt. Goffman 2012, 63). Koulussa roolit ovat selkeät ja luokkahuoneen vuorovaikutustilanteet ovat suurelta osin ennakoitavia.

Koulumaailman roolit muodostuvat läsnä olevien toisten katseiden alla ja koulun päämäärä on saada oppilaat(kin) kehittämään sisäistä katsettaan. Opetussuunnitelman perusteissa oman roolin ja itsesäätelyn päämäärät näkyvät mm. laaja-alaisissa tavoitteissa pyrkimyksenä vuorovaikutustaitojen ja itsesäätelyn kehittämiseen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 21–23). Kasvatuksellinen päämääränsä on kaksinainen: toisaalta oppilasta sosiaalistetaan yhteisöön, siten rajaten tämän mahdollisuuksia toteuttaa vapaata subjektiviteettiaan, toisaalta pyritään tukemaan tuon nimenomaisen vapauden kehittymistä. Siten opettajan katse voidaan nähdä pedagogisen paradoksin kulminoitumana: se puhuttelee yhtäaikaisesti oppilas-objektia ja yksilö-subjektia. Opettajan katse sekä kääntää paikoilleen että haastaa ottamaan oman tilan.

Opettajan vastuu katseestaan liittyy yhtä aikaa tiedon keräämiseen ja asenteen ilmaisemiseen. Kyse on siitä, miten opettaja näkee oppilaansa ja tulkitsee näkemäänsä. Kyse on myös siitä, miten opettaja katsoo oppilaitaan ja ilmaisee katseellaan tulkintojensa tuloksena syntynyttä asennettaan. Asenne, joka syntyy tiedon ja tunteiden risteyskohdassa, näkyy kaikessa opettajan toiminnassa, eikä se ole aina tiedostettua, vaikka juuri omien asenteiden tiedostaminen ja analysointi ovat osa ammattimaista vuorovaikutusta.

Opettaja on työkseen katsova Toinen. Hänen ikänsä, osaamisensa ja ammatillinen roolinsa asettavat hänet erilleen oppilaista: hän on erilainen kuin he. Hänen koulussa olemisensäkin on päämäärällisempää kuin oppilaiden, joista suuri osa käy koulua vain siksi, että niin on tapana, koska on pakko. Opettaja on koulussa opettaakseen ja kasvattaakseen, mutta oppilaat eivät useinkaan ole siellä oppiakseen vaan ollakseen, kuluttaakseen aikaa ja lopulta kasvaakseen isoiksi. Näillä argumenteilla opettajan voisi olettaa ontologisesti erilaiseksi olioksi kuin oppilaan, jos he eivät molemmat olisi ennen muuta ihmisiä. Kyse on siis roolien, ei olioiden, eroista. Goffmanin pohtii sitä ”erilaisuutta, jota totaaliset laitokset lavastavat kahden rakennetun henkilökategorian välille” (Goffman 1997, 88). Vaikka Goffman käsittelee pohdinnassaan mielisairaalan (termi Goffmanin) henkilökunnan ja potilaiden suhdetta, ajatusta lavastetusta erilaisuudesta voi soveltaa myös kouluun. Se liittyy kiinteästi siihen, että goffmanilaisittain minuus ei edellä rakennetta, vaan syntyy vasta ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa (Goffman 1997, 134).

Jokaisella opettajalla on oletus siitä, millainen ammattilainen hänen oletetaan olevan, eli mikä on hyvää tai normaalia opettajuutta. Nämä oletukset tulevat työnantajalta, ammattiliitosta, oppilaiden vanhemmilta, mutta ehkä ennen kaikkea kaikkien häneen kohdistuvien ulkoisten vaatimusten ja odotusten synteessä hänen omasta päästään. Näiden olettamusten pohjalta opettajaan kohdistuu valvova ja itseä säätelevä sisäinen katse. (Osgood 2006, 5) Kyse on juuri siitä samasta sisäisestä katseesta, jota oppilaille kasvattamalla pyritään kehittämään ja jonka avulla he itse säätelevät sitä, millaisia oppilaita tai ihmisiä he ovat. Värri toteaa, että voidakseen toteuttaa oppimaansa itsenäisenä subjektina kasvatettavan on opittava myös itse arvioimaan oppimaansa ja kokemaansa (Värri 2019, 9–10). Mutta jos minuus – subjektiviteetti – onkin jotakin, joka ei kuulukaan (ainakaan yksin) minulle vaan on pikemminkin minun ja yhteisön välisessä suhteessa (Goffman 1997, 134), yhtä tärkeää on oppia tunnistamaan muiden arviot itsestä ja reagoimaan niihin. Tässä goffmanilaisessa subjektiviteetin kehityksessä on olennaista se, millaisia rooleja kasvatettavalle on tarjolla: miten hänelle puhutaan ja miten häntä katsotaan.

Katseiden järjestelmä noudattaa luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen sosiaalista rakennetta, joka ilmenee myös luokkahuoneen

arkkitehtuurissa, sisustuksessa ja vuorovaikutuksen osallistujien ikärakenteessa. Paitsi että opettaja vaatii oppilasta asettumaan näkyvilleen fyysisesti, hän vaatii tätä myös paljastamaan ajatuksensa kirjoitustehtävissä ja itsearvioinneissa. Opettajan katse ohjaa paikoilleen, toivottuun suuntaan, ja aiheuttaa myös häpeää kiinnittämällä huomiota oppilaaseen ja liittämällä siten muidenkin katseet katseiden ”kuoroon”, olipa kyse sitten luokkatovereista, henkilökunnasta tai vanhemmistakin. Vuorovaikutus luokkahuoneessa ei muovaudu pelkästään osallistujien toiveiden ja tavoitteiden mukaan, vaan sitä muokkaavat myös laajemmat rakenteet, kuten koulujärjestelmän perinteet opetussuunnitelma tai sukupuoliroolit yhteiskunnassa.

Luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen osallistajat tunnistavat toistensa roolit tai subjekti- ja objekti-asetat tässä nimenomaisessa tilanteessa. He osallistuvat luokassa käytävään katseiden vuorovaikutukseen tästä asemasta käsin. Tunnistus perustuu paitsi omiin kokemuksiin myös koulumaailman representaatioihin, kuten esimerkiksi vanhempien ja sisarusten koulutarinoihin ja elokuviin. Simone de Beauvoir kutsuukin katsetta ”arkiseksi ja ruumiillisiin käytäntöihin piintyneeksi kulttuurisen ohjailun keinoksi”, jolla voi estää tai rohkaista toista toteuttamaan itseään (Lukkari & Ruonakoski 2015).

Tietoisuus luokkahuoneen vuorovaikutukselle ominaisista ajatus- ja käyttäytymismalleista voi auttaa opettajaa niiden purkamisessa hänen tehdessään pedagogisia ratkaisujaan. Juuri pedagogiset päätökset määrittävät, kuinka tiiviisti sanan ja katseen valta luokassa pysyy opettajalla ja missä määrin hän jakaa sitä oppilaille. (DePew ja Lettner-Rust 2009, 176–177). Opettajan tekemät pedagogiset päätökset määrittävät myös, missä määrin oppilaat säätelevät itse omaa toimintaansa odotettuun suuntaan sekä kuinka paljon he pystyvät kyseenalaistamaan heihin kohdistettua odotuksia ja heidän itse ylläpitämäänsä sisäistä säätelyä.

Michel Foucault'n mukaan valta sinällään ei ole pahaa. Hän erottaa toisistaan vallan ja hallintatilan käsitteet. Olennaista on se, miten valtaa käytetään: onko kyse strategiapelistä, jossa eriasteisesti vapaat yksilöt yrittävät määritellä toisiaan ja vältellä toistensa määritelmiä, vai hallintatiloista, joissa valtasuhteet ovat jähmettyneet pysyvästi epäsymmetrisiksi. Michel Foucault korostaa vastarinnan mahdollisuutta kaikissa valtasuhteissa (Foucault 2014, 281). Oppilaan on pakko tulla kouluun ja luokkahuoneeseen, mutta hän voi

ainakin yrittää piiloutua katseilta hupun tai otsatukan taakse ja vältellä katsekontaktia. Vastarinnan mahdollisuus merkitsee, että toinen ei tarvitse juuri minun katsettani ollakseen olemassa. Hän voi tarvita sitä ollakseen olemassa tietyllä tavoin, minun lapsenani tai minun oppilaanani, mutta niin kauan kuin hän ei ole panttivankinani, olemassa suhteessa vain minuun, en pysty ottamaan haltuun kaikkea hänessä. Minun katseeni panttivankina oleminen vastaisi sitä, mitä Michel Foucault kutsuu hallintatilaksi. (Foucault 2014, 282, 288)

Foucaultlaisittain siis niin kutsutun tallentavan kasvatuksen voi ajatella edustavan hallintatilaa, jossa opettajavetoinen opetus on vakiinnuttanut epätasapainossa olevan valtasuhteen opettajan ja oppilaiden välille, kun taas Paolo Freiren problematisoivaksi kasvatukseksi kutsuma dialogisuus vastaa ajatusta strategiapelistä, jossa opettajan ja oppilaan valtapositiot vaihtelevat hetkestä toiseen kuin tilanteet pelilaudalla. (Freire 2016, 75–93) Dialogia ei voi syntyä tilanteessa, jossa katseet kulkevat yhden leikkauspisteen – opettajan – kautta, sillä juuri katse avaa mahdollisuuden puheeseen (Rossano 2012, 9) tai, kuten Levinas toteaa, ”... kasvot puhuvat tekemällä mahdolliseksi ja aloittamalla kaiken puheen” (Levinas 1996, 74). Jos oppilasryhmän katseet ovat kääntyneet opettajaan, joka voi nähdä vain yhden oppilaan kerrallaan, jää kaikille muille oppilaille kolmannen rooli, sivustakatsojan rooli. Kolmannen asema voi kuitenkin avata uuden mahdollisuuden vastarintaan. Opettajakeskeisen vuorovaikutuksen rinnalle syntyy kolmansien keskeistä epämuodollista vuorovaikutusta, joka kyseenalaistaa virallisen opetusvuorovaikutuksen aseman luokassa ja kääntää katseet uusiin suuntiin.

Goffman oli sosiologi ja etnografi. Hän ei kuvannut ideaalia, vaan tapaustutkimuksistaan suodattamiaan sosiaalisen todellisuuden rakenteita. Goffmanin kuvaus rituaalisesta vuorovaikutuksesta ei ole ohje tai tavoite, vaan nimenomaan kuvaus siitä, miten me toimimme. Kuvauksen yhtäläisyydet sekä Buberin hahmotelmaan Minä–Se -suhteista että Levinasin minä-totaliteettiin ovat ilmeiset. Yksi ero on kuitenkin merkittävä: Goffmanin kuvauksen ulkopuolelle ei jää toisin olemisen mahdollisuutta. Goffmanille ihmisyyys on nimenomaan sitä, että yksilöllä on kyky vastata rituaalisen järjestäytymisen vaatimukseen (Goffman 2012,64). Tällöin ihmisyydessä ei ole tilaa tai tarvetta johonkin muuhun, aidompaan tai välittömämpään yhteyteen toisten kanssa. Totaliteetin rajoja on mahdoton ylittää, koska muuta ei ole.

Tällöin opettajina voisimme ehkä huokaista helpotuksesta ja ajatella, että riittää, että osaamme rituaalin säännöt. Tunnumme oman ja muiden arvon ja osaamme kohdella meitä kaikkia tämän arvon mukaisesti. Osaamme auttaa oppilaitamme nostamaan arvoaan ja siten autamme heitä löytämään paikkansa yhteiskunnassa. Voimme unohtaa jatkuvan huolen kohtaamisten puutteesta. Vai voimmeko? Voisiko Goffmanin huomio henkilökunnan ja potilaan roolien erojen korostamisesta tarkoittaakin sitä, että juuri erojen korostamisen tarve paljastaa, että pohjimmiltaan eroja ei ole! Oppilas voi yhtä hyvin olla opettaja ja opettaja oppilas – roolien kääntäminen ravistelee ja uudistaa rakennetta ja paljastaa, että ikään ja koulutukseen perustuva hierarkia ei ehkä olekaan ainoa tapa rakentaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.

”Goffmanilainen etiikka” luokkahuoneessa voisikin olla sallivuutta kasvojen ja linjojen tulkinnassa. Se voisi olla joustavuutta, joka sallii minuuden ilmenemisen erilaisten ajassa ja tilassa vaihtelevien tulkintojen kautta – ja opettajan puolelta tällaisten minäkokeilujen sallimisen ja tukemisen. Opettaja ei onneksi ole oppilaidensa ainoa Toinen, eikä oppilas koulussa panttivankina. Vaikka vuorovaikutus koulussa perustuu tiedonkeräämiseen ja hallintaan, siinä olisi hyvä antaa tilaa myös yllätetyksi tulemisen nautinnolle.

3.2 Totaliteetti ja äärettömyys koulussa

Kasvatus on päämäärällistä toimintaa, jota ohjaavat niin kasvatusinstituution ideologia kuin opettajan arvot ja kasvatustavoitteet, jotka voivat olla keskenään yhtenevät tai niiden välillä voi olla ristiriitaa (Värri 2004, 22). Sekä ideologian että tavoitteiden käsitteet vihjaavat siihen, että kyse on nythetken ja tulevan välisestä jännitteestä, johon liittyy olevan ja tulevan määrittelyä: tällainen oppilas on nyt, ja tähän pyritään. Kasvatuksen päämääräisyyden voisi ajatella tarkoittavan, että vaikka päämäärät asetetaan kuinka ideaalisiksi, kasvatuksessa on aina pohjimmiltaan kyse oppilaan näkemisestä toiminnan kohteena, mikä jo itsessään rajaa kasvatusvuorovaikutuksen tarpeiden – ja siten levinäsilaisittain totaliteetin – alueelle (Tuohimaa 2001, 39).

Opettajan katse on ”katsomista jonakin”, esimerkiksi oppilaana, lapsena, taitajana. Katsomalla ammattimaisesti opettaja rajaa pois ominaisuuksia, korostaa tiettyjen ominaisuuksien merkitystä ja muodostaa oppilaasta enemmän tai vähemmän pysyvän mielikuvan: objektin, joka on vähintään yhtä paljon osa opettajaa itseään kuin oppilasta. Oppilaan arvioiminen on totalisoinnin äärimmäinen muoto, jossa yksilön oletetut ominaisuudet tiivistetään standardisoiduiksi arvosanoiksi, joita voidaan täydentää lukemalla pedagogisia asiakirjoja. Oppilas on läsnä vain opettajan ja henkilökunnan mielikuvina hänestä.

Pystyykö opettaja sitten ylittämään työssään totaliteetin rajat? Onko se mahdollista ammattiroolin puitteissa, vai onko opettajalla työssään kaksoisrooli: yhtenä hetkenä opettaja, toisena ihminen? Opettajuus mielletään usein koulutuksen, työkokemuksen ja persoonallisuuden risteymänä syntyväksi olemisen tavaksi, substanssiksi tai kiinteäksi identiteetiksi. Jayne Osgood purkaa tällaista ammattilaisuuden tulkintaa määrittelemällä Judith Butlerin hengessä ammattilaisuuden performatiivisena suorituksena, eli toimintana vastakohtana olemiselle (Osgood 2006, 12). Opettajuus ei näin nähtynä tarkoita suureksi totalisoivaksi silmäksi muuttumista, vaan opettajuus koostuu ”sisäisesti epäyhtenäisistä teoista”, joista rakentuva kokonaissuoritus saattaa näyttää substanssilta, mutta ei ole sitä (Butler 2006, 235). Tällöin voisi ajatella, että näiden epäyhtenäisten tekojen joukkoon mahtuu yhtä hyvin sekä totaliteetin että äärettömyyden toteumia. Toisin sanoen yksilö huojuu ammattiroolia toteuttaessaan samalla tavoin omaa minuuttaan pönkittävien, todellisuuden haltuunottoa tavoittelevien totalisoivien tarpeiden (besoin) ja toiseen suuntautuneen kaipuun (désir) välillä kuin kuka tahansa missä tahansa muussakin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Veli-Matti Värri kuvaa mielestäni samaa huojuntaa tarpeen ja kaipuun välillä vaatiessaan tasapainoa kasvatuksen tulevaisuusorientaation ja nykyhetken toiminnan välille:

”Hyvän elämän ideaali ei ole pelkästään tulevaisuuteen kurkottuva utopia. Se on kasvatettavan hyvää kohtelua sekä parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämistä tässä ja nyt.” (Värri 2004, 23)

Kun valmius kohdata oppilas minusta itsestäni riippumattomana ja erillisenä toisena nähdään osana hyvää kohtelua, voidaan todeta, että parhaatkin ideaalit jäävät tyhjiksi, jos opettaja ei pysty kohtaamaan oppilaitaan ilman omia ennakkoletuksiaan, luokittelujaan ja arvosidonnaisia tulevaisuudenvisioitaan.

Opettajuuden määrittelemisen tekojen kautta sopii myös Levinasin subjektikäsitteeseen. Levinas- ja Sartre-tulkinnassaan Anita Seppä puhuu eletystä subjektiviteetista, joka on vastakkainen kiinteän identiteetin ajatukselle. Elävä subjektiviteetti on olemassaoloa, joka toteutuu teoissa ja tilanteissa yhdessä toisten kanssa. (Seppä 1999, 18) Yhteiseen olemiseen liittyvä vastuu on Levinasin mukaan olemassa jo ennen toisen kohtaamista – itse asiassa se on olemassa jo ennen minuutta (Atterton 2004, 13–14; Hankamäki 2008, 98). Opettajalla on näin vastuu oppilaidensa kasvoista ennen kuin he edes paljastavat niitä hänelle – ja vaikka he eivät sitä tekisi. Sama pätee toki myös toisinpäin: oppilaillakin on vastuu opettajansa kasvoista. Vastavuoroisuus on kuitenkin aina toisen vastuulla, ei minun. Siksi avoiminkaan opettaja ei välttämättä löydä hupun alta oppilaan kasvoja. Syy ei kuitenkaan välttämättä ole vastavuoroisuudesta kieltäytyvässä oppilaassa, vaan opettajan toiminnan tavoitteellisuudessa: yrityksessä ottaa toinen haltuun. Vastavuoroisuutta voidaan viritellä kuin ansaloukkua, mutta saaliin lailla oppilas haistaa vilpin. Tavoitteellisuuden sijaan kohtaamisen mahdollisuus syntyy läsnäolosta, avoimuudesta ja vieraanvaraisuudesta: tilan antamisesta.

Carl Anders Säfström esittää samanlaisia johtopäätöksiä Levinas-tulkinnassaan. Hänen mukaansa opettamisen edellytys on avoimuus, joka altistaa toiselle (*exposure to an other*). Altistumisen tai valottumisen käsitteet antavat avoimuudelle riskinottamisen sävyn, jota olen kuvannut luvussa 2.3.3. Säfström pohtii opettamista ihmisten välisenä suhteena, joka on suora, avoin ja ennakoimaton. Tällainen suhde toteutuu eettisinä hetkinä, jolloin opettaja asettuu dialogiin ilman oman egonsa ohjausta (Säfström 2003, 20, 26). Asettaessaan opettajan peruskysymykseksi ”Onko minulla oikeus opettaa?”, Säfström toteaa, että vastauksen voivat antaa vain oppilaat, joiden kokemus opettajan kohtaamisesta on ratkaiseva (Säfström 2013, 28). Opettajan katse luo oppilaan kokemusta jo ennen puhetta. Katsotuksi tulemisen kokemuksen laatuun vaikuttaa se, perustuuko vuorovaikutus luokassa arvioivan Toisen

katseeseen vai kertovatko katseet läsnäolosta ja valmiudesta kohdata ainutlaatuinen toinen.

Oppilaan kokemuksen nostaminen esille on konkreettinen muistutus siitä, että katseet, niin kuin kaikki dialogi, ovat monisuuntaisia. Perinteisimmässäkään pedagogiikassa opettajalla ei ole katseiden monopoliasemaa, ja harvassa nykyluokassa edes puheen yksinoikeutta. Se, kuka on luokassa toinen, on tilannekohtaista, näkökulmakohtaista ja jatkuvan neuvottelun tulosta. Toisaalta oppilaan kokemuksen rinnalla on toivottavaa, että itsetutkiskelua harjoittavalla, ympäristölleen avoimella opettajalla itselläänkin on tuntuma siihen, onko hän osallistunut dialogiin oppilaidensa kanssa: onko hän nähnyt oppilaansa ja kuullut mitä he haluavat hänelle sanoa – vai täyttääkö hän työpäivänsä yksinpuhelulla.

3.3 Jälkeläisyys – oppilaat opettajan lapsina

Opettajan ja oppilaan suhteen voi nähdä Levinasin ajattelussa erityislaatuisena myös vuonna 1979 julkaistussa *Le temps et l'autre* -teoksessa pohditun jälkeläisyyden käsitteen kautta. Jälkeläisyys on Levinasin sellainen suhde toiseen, jossa toinen on samanaikaisesti radikaalisti toinen ja jollakin tavoin minä – kuten biologisen jälkeläisen voidaan ajatella olevan (Levinas 1996, 65). Oma lapsi on biologisesti tullut minusta ja hän on osa minun intiimeintä sosiaalista piiriäni. Samalla hänellä on oma minusta erillinen olemassaolonsa, jonka piiri laajenee hänen kasvaessaan ja jatkuu minun kuoltuani. Näin jälkeläinen antaa mahdollisuuden ”pluraaliseen olemassaoloon”, yksilön ”rajat ylittävään tulevaisuuteen” (Levinas 1996, 66–67). Keskustelussaan Philippe Nemon kanssa Levinas toteaa, että tällainen jälkeläisyys ei rajoitu pelkästään isän ja hänen biologisen jälkeläisensä suhteeseen, vaan samanlainen suhde voi syntyä myös muissa ihmissuhteissa, kuten esimerkiksi opettajan ja oppilaan välillä (Levinas 1996, 66).

Ajatus jälkeläisestä toisena, jossa sama ja toinen yhdistyvät, tuntuu ristiriitaiselta *Totalite et infini* -teoksen tiukan vastakkainasettelun jälkeen. Jukka Hankamäki näkee kuitenkin Levinasin kuvaaman jälkeläisyyden takeena

ihmiskunnan tulevaisuudelle. Hänen mukaansa jälkeläisyys merkitsee Levinasin ajattelussa muistutusta siitä, että "elämän jatkuminen velvoittaa kaikkia ihmisiä". Lasten saaminen saa ihmisen syvästi sisäistämään sen, että oman elämämme loppu on vain yksi hetki ihmiskunnan historiassa, elämä jatkuu lapsissamme ja lapsenlapsissamme. Samoin se jatkuu kaikissa muissa lapsissa, kuten oppilassamme. (Hankamäki 2008, 117) Näin jälkeläisyyden voidaan ajatella merkitsevän kaikkia ihmissuhteita edeltävän vastuun näkyväksi tulemista: lapsi on ikään kuin vastuun ruumiillistuma, jonka olemassaolo ja hengissä säilyminen on lupaus tulevaisuudesta.

Jälkeläisyyden idea viittaa myös mielestäni tiettyyn pysyvyyteen ihmissuhteissa. Vanhempi ja lapsi ovat ihmisiä, jotka yleensä näkevät toisensa vuosien ajan, ja huolimatta biologis-sosiaalisesta samuudesta, heissä myös ruumiillistuu yksilöiden eriaikaisuus (diakronisuus), joka on yksi Levinasin yksilöiden erillisyyteen liittyvä käsite: minä näen lapsessani itseni joskus kauan sitten, ja lapseni näkee minussa itsensä joskus kaukana tulevaisuudessa (Pönni 1996, 16). Pysyvyys ja kummassakin tapahtuva muutos syventää vanhemman ja lapsen suhdetta. Sama näkyy myös suhteissa ei-biologisten jälkeläisten, kuten oppilaiden suhteen. Pitkäaikaiset opettaja-oppilas-suhteet voivat jatkua molemminpuolisena kiinnostuksena ja kunnioituksena yli vuosikymmenten.

Myös Goffman viittaa pysyvyyden ja väliaikaisuuden merkitykseen (Goffman 2012, 59). Linjan yhtenäisyyden ja kasvotyön onnistumisen tarve on suurin silloin, kun olemme tekemisissä sellaisten ihmisten kanssa, joita tapaamme toistuvasti. Jos tapaamme jonkun vain kerran, ei ole niin väliä, mitä hän meistä ajattelee. Tällöin voimme laiminlyödä vuorovaikutuksen rituaaleja ja käyttäytyä tökeröstikin. Yhtenäisen linjan rikkomisella voi kuitenkin olla seurauksia: keskenään ristiriitaisten roolien pitäminen erillään ei välttämättä onnistu. Siksi on turvallisempaa toimia vastuullisesti suhteessa kaikkien kasvojen suhteen, kaikissa tilanteissa.

3.4 *Subjekti ja objekti revisited – pintarakenteiden harhat*

Onko sosiaalisten kasvojen ”takana” ketään? Klaus Mäkelän mukaan goffmanilaisessa ”sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen ei kerta kaikkiaan voi olla oma itsensä, vaan hänen on aina esitettävä itseään” (Mäkelä, 1997). Niinpä on merkityksetöntä, onko Goffmanin kuvaamalla ihmisellä ”sisäistä aitoa minuutta” vai ei: ihmisarvoisuus on sitä, että ihmistä kohdellaan sinä persoonana, jona hän esiintyy (Mäkelä 1997). Kohdatessamme toisen emme voi nähdä kuin pinnan, ja ehkä aavistaa toteutumattomien mahdollisuuksien kirjjon. Siksi meidän on aina kohdeltava häntä pinnan perusteella tekemiemme tulkintojen mukaan. Muuta mahdollisuutta ei ole. Vuorovaikutuksen moraalini voisi ehkä siis tiivistää muotoon ”tarkkailla ja hyväksyä/myötäillä”.

Jos äärettömyys onkin avautuakseen koulumiljöössä, sitä ei voi pakottaa. Opettaja voi itse olla se, joka paljastaa kasvonsa oppilaille, mutta vaihtokauppaa ei voi tehdä, koska Levinasin mukaan kohtaamisen lähtökohta ei ole vastavuoroisuus. Toiseen joutuu luottamaan ilman takuuta: juuri sitä dialogin epäsymmetrisyys tarkoittaa (Pönni 1996, 22). Hyötyajatteluun ehdollistuneessa mielessä buberilainen vastavuoroinen dialogi tuntuu loogisemmalta ja käyttökelpoisemmalta pedagogiselta välineeltä, perustuuhan se sekä oletukseen minun ja sinun samankaltaisuudesta että ajatukselle vastavuoroisuudesta, joka toisi avoimuuden paluupostina lisää avoimuutta, ymmärryksen palkkiona vastaymmärrystä (Tuohimaa 2001, 37). Levinasin mukaan samankaltaisuus on kuitenkin virhetulkinta ja merkki totaliteetin vallasta, ja vastavuoroisuus siksi mahdotonta: koska toinen on minulle käsittämätön, ei voi olla muuta eettistä toimintaohjetta kuin se, että olen vastuussa hänestä (Pönni 1996, 13, 22). Toisin sanoen opettajan on sekä uskallettava paljastaa omat kasvonsa että kohdata oppilaansa kasvot, hyväksyen hänen toiseutensa riippumatta siitä, kuinka toisenlainen tai samanlainen hänen pintarakenteensa tuntuisi olevan.

Pintarakenteen kysymys nousee esille keskustelusta, jonka mukaan oppilaiden moninaisuuden lisääntyminen, jolla viitataan yleisimmin maahanmuuttajiin, mutta ehkä myös esimerkiksi uusiin sukupuolisiin suuntautumisiin, lisää eettisen herkkyyden tarvetta (esimerkiksi Tirri ja Kuusisto 2019, 8). Levinasilaisittain tulkittuna voisi kuitenkin ajatella, että jokainen

ihminen on toiselle absoluuttisesti käsittämätön ja erilainen, eivätkä havaintoihin perustuvat määritelmät syvennä tätä erilaisuutta. Toisin sanoen, eettistä herkkyyttä vaatii jokaisen oppilaan (ihmisen) kohtaaminen –ulkoisista attribuuteista riippumatta. Voisi jopa ajatella, että juuri ne oppilaat, jotka näyttävät eniten Samalta, saattavat olla niitä, joita kohtaan opettajina teemme eniten väkivaltaa: emme vaivaudu edes kohtaamaan heidän erilaisuuttaan. Näin katseemme ohittaa itseämme muistuttavat ”kiltit tytöt”, koska luulemme tietävämme keitä he ovat; samalla otamme kaikenlaisen vierauden ja outouden innokkaasti vastaan haasteena omalle avoimuudellemme. Ehkä ”heterogeeninen oppilasmateriaali” ei lisääkään niinkään eettisen herkkyyden kuin käytännön toiminnan monipuolisuuden tarvetta.

Tirri ja Kuusisto esittävät Hubert ja Stuart Dreyfusin teorioiden perusteella viisitasoisen mallin opettajan eettisen asiantuntijuuden kehittymisestä. Alimpana tasona mallissa on noviisi, joka eettisissä pulmatilanteissa tukeutuu keskeisenä ohjenuoranaan työyhteisön sääntöihin ja ylimpänä tasona on asiantuntija, jonka

”ei tarvitse pohtia sääntöjä tai periaatteita, vaan [hän] toimii samalla tavoin kuin ennenkin vastaavissa tilanteissa. Tämän vuoksi hän joutuu pohtimaan yhä harvempia eettisiä ongelmatilanteita”. (Tirri ja Kuusisto, 2019, 42–43)

Ajatus eettisestä asiantuntijuudesta on pelottava. Onko todella mahdollista kehittyä eettiseksi autopilotiksi, jonka ei tarvitse pohtia eettisiä ongelmatilanteita? Eikö jokainen tilanne ja jokainen oppilas ole kuitenkin ainutlaatuinen, miten siis eettinen päätöksenteko voisi automatisoitua? Eikö eettisyys pikemminkin ole pohdintaa ja ongelmien tunnistamista? Julistautuminen eettiseksi asiantuntijaksi vastaa Levinasin ajatusta totaliteetista: Asiantuntemus on ennakkotietämystä, jonka perusteella mikä tahansa tilanne tai ristiriita voidaan ratkaista aiempaan tietoon vedoten. Tällöin kuitenkin suljetaan mahdollisuus kohtaamiselta ja ennalta tiedettyjen ratkaisumahdollisuuksien syntymiseltä ainutlaatuisissa ja todellisissa tilanteissa.

Ehkä tärkeintä olisi lopettaa omien tarpeidemme lukeminen toisten katseista. Katsomme koiraa silmiin ja luulemme lukevamme siellä halun olla ihminen – ehkä jopa osata puhua. Samalla tavoin opettajina näemme oppilaiden silmissä tarpeen olla osaava, aikuinen ”niin kuin minä”, vaikka todellisuudessa oppilas haluaakin ehkä olla jotain ihan muuta, esimerkiksi pieni, vastuuton,

huoleton lapsi. Samoin myös koira haluaa vain olla koira, piehtaroida viileällä nurmella ja kaluta mehukasta luuta. Jukka Hankamäki kuvaa Levinasin samuuden periaatetta juuri sellaiseksi asenteeeksi, jossa tietävä minä kuvittelee maailman sellaiseksi, joka tyydyttäisi juuri hänen tarpeitaan (Hankamäki 2008, 101). Opettajana minulle on tärkeää, että sillä, mitä minulla on annettavana, on arvoa oppilailleni. Uskon, että tietoni ja taitoni ovat tärkeitä ja minulle on tärkeää, että myös muut arvostavat niitä. On helpompi olettaa muiden haluavan samaa, mitä itse olen halunnut, kuin ottaa vastaan heidän erilaisia tarpeitaan ja lähteä rakentamaan jotain minulle tuntematonta niiden pohjalta.

3.5 Levinas ja Goffman – ihmisyys vastuuna toisesta

Tässä pro gradu -työssä olen pohtinut sitä, miten me katsomme toisia – oppilaitamme - ihmisinä ja opettajina. Olen pohtinut opettajan työssä kokemaani kaksinaisuutta sosiologi Erving Goffmanin ja filosofi Emmanuel Levinasin tekstien pohjalta. Goffman kuvasi vuorovaikutuksen rakenteita empiirisen tutkimuksen pohjalta, ja Levinas etsi teoreettis-runollisissa pohdinnoissaan etiikan perustaa yksilön suhteesta toiseen. Molemmat siis tarkastelevat ihmisyyttä jonakin sellaisena, joka syntyy nimenomaan yhteydessä toisiin ihmisiin. Molempien ajattelussa vastuu on vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Goffmanille vastuu ilmenee vuorovaikutuksen rituaalien noudattamisena, koska rituaalit tekevät vuorovaikutuksesta turvallisen ja ennakoitavan sekä antavat osallistujille mahdollisuuden ylläpitää kasvojaan: omaa käsitystä itsestään osana yhteisöä. Levinasilla vastuu on avoimuutta mahdollisuudelle kohdata rituaalien ulkopuolella.

Jos vieraanvaraiset kohtaamiset ovat satunnaisesti saavutettavia tavoitetiloja, jää niiden ulkopuolelle suuri kouluarjen jatkumo. Millaisia suuntaviivoja Goffmanin ja Levinasin teksteistä sitten saa kouluarkeen? Kasvotyön perusideana on vuorovaikutuksen turvallisuus ja ennakoitavuus: yhteisten pelisääntöjen noudattaminen. Liikenneympyrän aamuruuhkassa on tärkeä ymmärtää liikennevalojen ja -merkkien antamat ohjeet siitä, miten risteysalueella toimitaan. Luottamus siihen, että toiset osaavat samat säännöt,

tekee liikennevirtaan osallistumisen mahdolliseksi. Tällaisten yhteisten sääntöjen opettaminen on yksi institutionaaliseen kasvatukseen liittyvä perustehtävä. Juuri tällä sosiaalisaatiotehtävällä perustellaan esimerkiksi lasten päivähoitoa.

Sovittujen sääntöjen alla lymyää kuitenkin myös tunne siitä, että toisten päälle ei ajeta – ei pelkästään siksi, että vastavuoroisesti edellyttämme, että he eivät puolestaan aja meidän päällemme, vaan siksi, että se olisi väärin. Vihreä valo lakkaa olemasta lupa ajaa, jos risteyksen keskellä istuu lapsi. Silloin meidän on pakko astua ulos autosta ja kohdata hänet – kasvokkain ja kehokkain: nostaa hänet turvaan. Levinasin mukaan eettisyys syntyy nimenomaan toisen kasvojen kutsuessa meitä vastuuseen (Hankamäki 2008, 98). Levinasin runolliset ajatukset toisen kasvojen kohtaamisesta toteutuvasta etiikan syntyhetkestä ovat ennen kaikkea kritiikkiä länsimaisen filosofian subjekti- ja tietoisuuskeskeiselle filosofialle (Zhao 2016, 323). Levinas itse toteaa pyrkineensä kuvaamaan ”sosiaalisia suhteita olemisen loogisena kudelmana” (Levinas 2020, 321). Sen lisäksi, että sosiaaliset suhteet ovat ihmisen olemisen rakenne, niihin liittyy Levinasilla vahvoja oletuksia (yhdessä)olemista edeltävästä eettisyydestä (Hankamäki 2008, 154). Näin hahmottuu myös kuva ihmisyyden eettisestä perusrakenteesta. Käyttämieni lähdetekstien pohjalta jää kuitenkin arvailun varaan, onko kyky kurottaa totaliteetin ulkopuolelle sellainen ihmisyyden perusrakenne, joka toteutuisi myös täysin ilman totaliteettia, jonka ulkopuolelle kurottaa. Jos kasvatuksen tapaista sosialisatiota ei olisi, olisimmeko ”automaattisesti” eettisiä? Luonnollisen eettisyyden toteutumista voisi pohtia esimerkiksi vapaan kasvatuksen piirissä. Muodostuuko vapaan kasvatuksen tuloksena yksilöitä, jotka näkevät toisensa ilman totaliteetin tulkintakehikkoa? Vai onko Goffman kuitenkin oikeassa siinä, että ihmisyyys on mahdollista vain sosiaalisten rakennelmien puitteissa?

Aloitin työni omasta jakautuneisuuden kokemuksestani opettajan työssä. Kirjoitustyön aikana tunne työn kaksijakoisuudesta ei ole hävinnyt, mutta vastuun ja avoimuuden käsitteiden kautta työn sosiaalinen rituaaliluonne ja ihmisyyden sosiaalis-eettinen ulottuvuus eivät näyttäytyä niin vastakohtaisina kuin voisi luulla. Opettajana ja ihmisenä olen vastuussa jokaisesta toisesta. Olen vastuussa oppilaastani yhteiskunnalle, koululaitokselle tai vanhemmille. Mutta ennen kaikkea olen vastuussa hänestä hänelle itselleen.

4 JOHTOPÄÄTÖKSET

”Kaikkein tärkeintä tunnekasvatuksessa on välittää tunne olemassaolon riemusta, hyväksytyksi tulemisesta. Ei riitä, että lasta hoidetaan somaattisesti hyvin. Hän tarvitsee tunteen, että aikuinen kokee hänet tärkeäksi ja viihtyy hänen kanssaan ja että hän on aikuiselle ilon lähde”. (Tazzari, E-L 1998, 370)

Toisen kasvojen kohtaaminen Levinasilla ja Minä–Sinä suhde Buberilla ovat tavoitetiloija, jotka saavutetaan tavallaan vahingossa. Kohtaamiset yllättävät ja väistävät tietoista ohjelmallisuutta. Ohjelmallisuuden sijaan tarvitaan valmiutta. Arjen rakentuessa totaliteetin tai Minä–Se-suhteiden varaan, eettisyys on kykyä valmiuteen, joka tekee yhteyden mahdolliseksi. Tällainen valmius on dialogista olemista tai yksinkertaisesti avoimuutta. Levinas puhuu kaipauksesta tai halusta (désir) kohdata toinen ihminen ilman totaliteetin kahleita. Opettajan työssä tämä tarkoittaa kahta asiaa. Ensinnäkin se tarkoittaa sitä, että opettaja antaa itselleen luvan antaa tämän halun ilmetä siinä, miten hän tekee työtään. Hänen olemisensa niin luokkahuoneessa kuin muuallakin on vieraanvaraista ja avointa toisia kohtaan: hän on valmis sekä kohtaamaan oppilaansa erillisinä ja ennalta määrittelemättöminä että tulemaan itse kohdatuksi samalla tavoin. Toiseksi se tarkoittaa, että hän asettaa päämääräkseen herättää saman halun oppilaissaan. Tämä tapahtuu ennen kaikkea olemalla läsnä ja mallintamalla kasvaville oppilaille sellaista yhdessä olemisen tapaa, joka tekee mahdolliseksi kohdata toinen toisena. Hyvyys ja eettisyys opetustyössä voi myös ilmetä irtautumisena ylitehokkaan ajankäytön raameista kuuntelemaan rinnakkainoloon. Jos oppilaille koulussa oleminen on ennen kaikkea olemista, ehkä opettajakin voisi keskittyä enemmän olemiseen ja vähemmän suorittamiseen? Tämäkin voisi olla jotakin sellaista, minkä voimme oppia heiltä.

Opettajan on myös olla mahdollista käyttää oman minäkuvansa purkamisessa niitä aseita, jotka sosiaalistamisprosessissa ovat muuttuneet osaksi häntä. Näin itsetutkiskelua voi käyttää oman kaikkivoipuusilluusion purkamisessa. Tieto asioista ja oppilaista ei riitä tekemään opettajaa, sillä toisen

väärinymmärtäminen perustuu rajalliseen tietoon – tai pikemminkin tiedon rajallisuuteen. Samanlaisuus ja erilaisuus ovat työkaluja todellisuuden käsitteellistämiseen ja hallitsemiseen. Yksilöiden kokemukset ovat kuitenkin ainutlaatuisia, ja nimenomaan toisen kokemusten ainutlaatuisuus tekee hänet meille mahdottomaksi käsittää ja hallita. Minun on mahdotonta käsittää tuota ainutlaatuisuutta, joten tunnustamalla oman tietoni rajallisuuden ja keskittymällä olettamisen sijaan kuuntelemiseen, saatan kuulla, että joku haluaa puhua minulle.

Opettajina ammattilaisuutemme on sekä sosiaalisten rituaalien hallintaa että valmiutta dialogiin. Jos kasvatusvuorovaikutus on peliä, on hyvä välillä nostaa katse pelilaudalta. Saattaa olla, että katsoessamme pelitoverimme kasvoihin, näemme pelin hänessä aiheuttaman ilon – opettajina sen herättäminen on meidän vastuullamme.

5 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET

Kirsti Rasehorn toteaa: ”...*kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Tämä johtuu siitä, että kukin opettaja paitsi hahmottaa oman työnsä tehtävät, tavoitteet, toimintatavat ja merkityksen yksilöllisesti, myös käyttää persoonallisuutensa ominaisuuksia yksilöllisesti*” (Rasehorn 2017, 263). Tätä työtä tehdessäni päämääräni ei ole ollut kuvata, miten opettajat katsovat oppilaita. Sen sijaan halusin pohtia sitä, miksi opettajan katse on niin merkityksellinen. Kysymyksenasettelu määrittäi metodin, sillä yhden tai kahden luokan kokemukset opettajan katseesta tai muutaman opettajan itsereflektio eivät uskoakseni olisi vastanneet kysymykseeni. Jos jokainen opettaja on niin yksilöllinen kuin Rasehorn esittää, hänen katseensa analyysi on aloitettava persoonallisen yksilön ulkopuolelta, käsitteellisestä ja teoreettisesta pohdinnasta. Vasta, kun on syntynyt jonkinlainen käsitys siitä, mitä katse merkitsee, on mahdollista ja hedelmällistä alkaa tutkia sen konkreettisia ilmenemisiä. Tässä palaan aiemman tutkimuksen esittelyssä mainittuihin katseen mittaamiseen liittyviin tutkimuksiin: on upeaa saada empiirinen todennus sille, että toisen katse saa sähköön kulkemaan ihollamme, mutta minulle siitä seuraava kysymys on miksi. Miksi juuri katse saa oppilaan tuntemaan olevansa upea ja tärkeä tai vetäytymään häpeän vallassa otsatukan taakse? Tähän olen etsinyt vastausta filosofian keinoin.

Tutkielmani perustuu sekä lähtökohdiltaan että toteuttamistavaltaan ajatukseen tutkijasta itsestään tutkimusvälineenä (Eskola ja Suoranta 2014, 211). Oma subjektiviteettini on peittelemättä läsnä tekstissä. Omassa päässä käyty keskustelu ja johtopäätöksiä tekeminen perustuu nimenomaan ajatukseen itsenäisestä, tietoisesta subjektista, mikä on tietysti ristiriidassa Levinasin intersubjektiveen minäkäsityksen kanssa. Koko tutkielman idea on olla osoitus minän tiedollisesta osaamisesta sekä kyvystä tunnistaa ja määritellä asioita – liittää niitä osaksi tieteen kutsuttua totaliteettia. Ehkä olen kuitenkin onnistunut hitusen toteuttamaan Levinasin ajattelua johtopäätöksissäni, jotka

suosittelevat lisäämään puhdasta olemista koulumaailmaan. Olen joka tapauksessa syvästi kiitollinen ystäväilleni fyysikko-kääntäjä Eevalle, kääntäjä-biologi-rakennusinsinööri Hennalle sekä ratsastuskentän laidalla tapaamalleni filosofian ja psykologian opettaja Elisalle, jotka ovat tuoneet tutkielman tekemiseen dialogisuutta.

Tutkijan subjektiviteetti ei kuitenkaan tarkoita Peilimaan Tyyris Tyllerön logiikkaa. Tyyris Tylleröhän vaihtaa lennosta sanojen merkityksiä ja toteaa hämmentyneelle Liisalle, että hänen valitsemansa sanat tarkoittavat vain ja ainoastaan sitä mitä hän itse haluaa niiden tarkoittavan (Carroll 1986, 184). Tulkintani Goffmanin ja Levinasin ajatuksista perustuvat aina ensi kädessä aiemmille tulkinnoille, ja vasta niitä vertailemalla olen tehnyt omat tulkintani. Vahvistusta olen saanut löydettyäni samansuuntaisia tulkintoja, kuten Carl Anders Säfströmin (Säfström 2003), Gert Biestan tai Birgit Nordtugin (Nordtug 2013) tulkinnat. Olen pyrkinyt kirjoittamaan siten, että omassa ajattelussani kirjoitusprosessin aikana tapahtunut syveneminen tulisi näkyväksi. Siksi olen pyrkinyt siirtymään tekstin mittaan yleisemmistä kysymyksenasetteluista tematisoinnin kautta yksityiskohtaisempiin kysymyksiin ja muiden ajattelusta kohti omia tulkintoja. Palatakseni johdannossa esittämäni polkumetaforaan: olen siirtynyt yliopisto-opetuksen viitoitetuilta ulkoilureiteiltä metsästä löytyville vapaille poluille ja lopulta uskaltanut kompassin kanssa umpimetsään – ja oppinut tuntemaan ainakin osan tutkimastani alueesta.

Toivon, että olen kirjoittamalla onnistunut kuvaamaan teoreettista metsävaellustani tavalla, joka tekee lukijalle mahdolliseksi visualisoida kulkemani matkan. Ainakin pohtimani ristiriita opetuksen sosialisatiotehtävän ja yksilön itsemäärittämisoikeuden välillä on päivittäin esillä opettajanhuoneen keskusteluissa, monien kollegoiden pohtiessa ovatko he ehtineet tänäänkään nähdä, kuulla ja kohdata oppilaitaan. Tarve kohtaamiseen on inhimillinen ja kertonee myös hyvästä tahdosta. Se kertoo kuitenkin myös opettajille asetetuista odotuksista. Muodollinen ja asiallinen ei riitä, on oltava valmis antamaan enemmän. Mindfulnessin ja tunne- ja tietoisuustaitojen tuomisessa kouluun on nähtävissä samanlaisia olemiseen keskittymistä ja dialogisuutta korostavia pyrkimyksiä kuin mihin olen Levinasin ajattelun pohjalta päätenyt. Voisi myös ajatella, että "uusien" taitojen nimeäminen taidoiksi – ja ehkä myöhemmin kouluaineiksi – ilmentää koulun kaltaisen instituution tapaa ottaa

haltuun, määrittää ja virallistaa ilmiöt osaksi hallittavaa kokonaisuutta. Goffmanin ja Levinasin ajattelun pohjalta voisi siis pohtia myös mindfulnessin kaltaisten ilmiöiden syntymistä, leviämistä ja mahdollista vakiintumista koulumaailmassa.

Kevään 2020 upea opetuskokemus 3.–4.-luokkalaisten etäopettajana herätti myös kysymyksiä opettajan katseen toteutumisesta digitaalisilla alustoilla. Aiheesta löytyykin jo varsin runsaasti tutkimusta liittyen sekä opettajuuteen että digitaalisten opetusalustojen kehittämiseen, kuten DePew ja Lettner-Rust 2009. Sekä Goffman että Levinas kirjoittivat nimenomaan kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta, mutta hämmästyttävästi oma kokemukseni etäkoulusta oli, että sen aikana henkilökohtaisia kohtaamisia oli jopa enemmän kuin lähiopetuksessa. Jään mielenkiinnolla odottamaan tutkimuksia aiheesta.

6 LÄHTEET

Bavelas, J. ,Gerwing, J. ja Healing, S. 2014. Including facial gestures in gesture-speech ensembles. Teoksessa Seyfeddinipur, M. ja Gullberg, M. (toim.) From gesture in conversation to visible action as utterance. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 15-34.

Berger, J. 1984. About Looking. Lontoo: London Writers and Readers Publishing Co-operative Ltd.

Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. Suom. J. Pietilä. Helsinki: WSOY.

Butler, J. 2006. Hankala sukupuoli. Suom. T. Pulkkinen ja L-M. Rossi. Helsinki. Gaudeamus.

Carroll, L. 1986. Through the looking glass. Teoksessa The complete illustrated works of Lewis Carroll. London: Chancellor Press. 121-231.

DePew, K. ja Lettner-Rust, H. 2009. Mediating power: distance learning interfaces, classroom epistemology, and the gaze. Computers and Composition 26, 174–189. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2009.05.002> (noudettu internetistä 3.11. 2019)

Eskola, J. ja Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Foucault, M. 2014. Itsestä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena. Suom. S. Määttä. Teoksessa Michel Foucault. Parhaat. Tampere: Niin & näin.

Freire, P 2018. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Goffman, E. 1971. Arkielämän roolit; Oikeille jäljille rooliviidakossa. Suom. E. Puranen. Helsinki: WSOY.

Goffman, E. 1982 Kasvotyöstä; Analyysi sosiaalisen vuorovaikutuksen rituaalisista elementeistä. Teoksessa Goffman. Vuorovaikutuksen sosiologia. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.

Goffman, E. 1997. Minuuden riistäjät. Suom. A. Tarkka. Riihimäki: Mielenterveyden Keskusliitto.

Goodwin, C. 1981. Conversational organization. Interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press.

- Hankamäki, J. 2008. Dialoginen filosofia, Teoria, metodi ja politiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helminen, T. 2017. The effect of eye contact on arousal and attention; A Psychophysiological Perspective. University of Tampere.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi
- Huhtanen, K. (toim.) 2012. Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kearney, R. 1987. Modern movements in European philosophy. Manchester University Press.
- Kendon, A. 1975. Introduction. Teoksessa Kendon, A., Harris, R. ja Ritchie, M. (toim.) Organization of behavior in face-to-face interaction. Haag: Mouton Print. 1-16.
- Klockars, K. 2015. Sartren yhteiskuntateoria. Teoksessa Pyykkönen, M. ja Kauppinen, I. (toim.) 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtimaja I. 2012. Puheen suuntia luokkahuoneessa. Virittäjä 1/2012. <https://journal.fi/virittaja/article/view/5082> (Noudettu internetistä 3.11.2019)
- Levinas, E. 2020. Totalité et infini. Essai sur l'extériorité. Paris : Le livre de poche.
- Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa. Suom. A. Pönni. Helsinki: Gaudeamus.
- Lukkari, H ja Ruonakoski, E. 2015. Beauvoir naisen alistaisesta asemasta ja muutoksen ehdoista. Teoksessa Pyykkönen, M. ja Kauppinen, I. (toim.) 1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria. Helsinki: Gaudeamus.
- McIntyre, N. & Mainhard, T. & Klassen, R. 2016. Are you looking to teach? Cultural, temporal and dynamic insights into expert teacher gaze. Learning and Instruction 49 (2017) 41e53. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.005> (Noudettu internetistä 3.11.2019.)
- McIntyre, N. & Jarodzka, H. & Klassen, R. 2019. Capturing teacher priorities: Using real-world eye-tracking to investigate expert teacher priorities across two cultures. Learning and Instruction 60 (2019) 215–224. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.003> (Noudettu internetistä 3.11.2019.)
- Mäkelä, K. 1997. Erving Goffman ja Minuuden riistäjät. Esipuhe teoksessa Goffman, E. Minuuden riistäjät. 2. painos. Riihimäki: Mielenterveyden Keskusliitto.

Nordtug, B. 2013. The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education* 11(3). Sage. 250-268. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/full/10.1177/1477878513498174> (Noudettu internetistä 19.7.2020)

Osgood, J. 2006. Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary issues in early childhood*, vol. 7, n. 1. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.2304/ciec.2006.7.1.5> (Noudettu internetistä 1.1. 2020)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet> (Noudettu internetistä 15.7.2020)

Purjo, T. 2010. Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen ihmisyyteen. Eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys elämäntaidollis-eettisen nuorisokasvatuksen perustana. Tampere: Tampere University Press.

Raffel, S. 2002. If Goffman Had Read Levinas. *Journal of Classical Sociology* 2(2):179-202. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/1468795X02002002222> (Noudettu internetistä 9.6.2020)

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. ja Väkevä, L. Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen Ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME.

Rossano, F. 2012. Gaze behavior in face-to-face interaction. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/99151> (Noudettu internetistä 16.6.2020)

Sartre, J-P. 2016. Äänite: *Sartre – L'enfer c'est les autres « Explications »* <https://www.youtube.com/watch?v=Q6-RWlmtqkY>

Sealey, K. 2013. Moments of disruption: Levinas, Sartre, and the question of transcendence. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdvt/cdi_proquest_ebookcentral_EBC3408805 (Noudettu internetistä 7.7.2020)

Seppä, A 1999. Ruumiin ja puheen etiikka Jean-Paul Sartren ja Emmanuel Levinasin ajattelussa. *Tiede ja Edistys* 24 (1/1999). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1486897> (Noudettu internetistä 15.6.2020)

Seyfeddinipur, M. ja Gullberg, M. 2014. Introduction. Teoksessa Seyfeddinipur, m. Ja Gullberg, M. (toim.) *From gesture in conversation to visible action as utterance. Essays in honor of Adam Kendon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1-12.

Säfström, C. 2003. Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22(1). 19-23. [doi:http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1023/A:1021181326457](http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1023/A:1021181326457)
(Noudettu internetistä 19.7.2020)

Tazzari, E-L. 1998. Emotionaalinen kasvatus. Teoksessa Ikonen, O. (toim.) *Kehitysvammaisten opetus, Mitä ja miten*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Tirri, K. ja Kuusisto, E. 2019. *Opettajan ammattietiikkaa etsimässä*. Helsinki: Gaudeamus.

Verhaeghe, P. 2009. Normaaliluudesta ja muista mielenhäiriöistä; Subjekti ja Toinen. Suom. J. Kurki. Helsinki: Apeiron.

Värri, V-M. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.

Zhao, G. 2014. Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the “gift of teaching”. *Studies in philosophy and education*, vol. 33 (5). 513-525. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-013-9401-4> (Noudettu internetistä 7.7.2020)

Zhao, G. 2016. Introduction. Levinas and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory* vol. 48 (4). 323-330. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/176jdvt/cdi_crossref_primary_10_1080_00131857_2015_1041007 (Noudettu internetistä 15.7.2020)