

Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä

Tapio Aittola
Jari Eskola
Juha Suoranta
(toim.)

Tampere 2007

Kustantaja: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos

Harmaasarja

Paulo Freire Research Center–Finland (<http://paulofreirefinland.org>)

ISBN 978-951-44-7166-7 (verkkojulkaisu)

ISBN 978-951-44-7165-0 (painettu)

Painopaikka: Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print
Tampere 2007

Sisältö

<i>Johdanto</i>	5
I Korkeakoulutus	9
<i>Irti kahleista – strategia yliopiston uuteen haltuunottoon</i> Henry Giroux	11
<i>Mikä ohjaa yliopistoa? Ohjauksen jännitteitä akateemisessa kulttuurissa</i> Hilkka Rekola	23
<i>Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akatemiassa</i> Marjo Vuorikoski	39
<i>Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista</i> Katariina Hakala	59
II Taidekasvatus	77
<i>Kasvattajan rakkaus – vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus</i> Eija Kauppinen	79
<i>Bändikulttuurinen ymmärrys musiikkikasvatuksessa</i> Hanna Mansnerus	97
<i>Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivaltakuvista</i> Riitta Vira	117
III Kansalaiskasvatus	135
<i>Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa</i> Leena Rantala	137
<i>Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin?</i> Elina Poikajärvi	153
<i>Kriittinen työläiskasvatus</i> Juha Suoranta	167
<i>Kriittinen pedagogiikka ja sosialistinen Nepantla</i> Peter McLaren & Nathalia Jaramillo	221

Johdanto

Kriittinen pedagogiikka on rantautunut Suomeen laajemmin vasta 2000-luvun vaihteen tienoilla lähinnä Yhdysvalloista. Muita vaikutteita suomalaistutkijat ovat ottaneet Latinalaisen Amerikan sorrettujen pedagogiikasta ja muutamista eurooppalaisista perinteistä, kuten saksalaisen Frankfurtin koulun kehittämän kriittisen teorian, ranskalaisen post-strukturalismin ja feministisen tutkimuksen traditioista. Pohjoisamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan suunnannäyttäjä Henry Giroux on todennut kriittisen pedagogiikan saavuttaneen sikäläisissä kasvatustieteissä viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana itsenäisenä tutkimusperinteenä tunnistettavan aseman, jota ei enää voi ohittaa alan opinnoissa eikä tutkimuksessa. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa ja tutkimuksessa kriittinen pedagogiikka sitä vastoin etsii vielä paikkansa, vaikka avauksia on jo olemassa. Suomeksi kriittisestä pedagogiikasta on tähän mennessä ilmestynyt Henry Giroux'n ja Peter McLarenin teksteistä toimitettu *Kriittinen pedagogiikka* (2001), Tomi Kiilakosken, Tuukka Tomperin ja Marjo Vuorikosken toimittama *Kenen kasvatus* (2005), Juha Suorannan *Radikaali kasvatus* (2005) ja bell hooksin *Vapauttava kasvatus* (2007). Näiden lisäksi on *Kasvatus*-lehti julkaissut aiheesta teemanumeron (1/2006).

Kriittinen pedagogiikka pitää sisällään monia erilaisia käsitteellisiä lähestymistapoja ja teoreettisia näkökulmia, joita yhdistää kriittinen tiedonintressi ja toivon perspektiivistä kumpuava muutoksen mahdollisuuden etsintä oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta. Viime vuosien keskeisiksi tutkimuskysymyksiksi ovat nousseet erilaiset sukupuoli, etnisyyteen, yhteiskuntaluokkiin ja globalisoituneeseen maailmaan liittyvien erottelujen ja jakojen ohella erilaiset

kansalaisuutta sekä julkista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää koskevat teemat. Nämä näkökulmat ovat esillä tässäkin kirjassa ja niiden taustalla on kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden 1990-luvun "kriittinen käänne", jonka voi ajatella syntyneen länsimaiden uusoikeistolaistumisen, globaalin kapitalismin ja uusliberalististen politiikkojen vastavaikutuksena. Uudella vuosituhannella tämä käänne on entisestään vahvistunut.

Yhtenä osoituksena kiinnostuksesta kehittää osallistuvaa kasvatus- ja yhteiskuntatiedettä, ja synnyttää kriittistä keskustelua kapitalismin vaihtoehtoista (sosiologian keskusteluissa puhutaan esimerkiksi sosiologisen sosialismin projektista, kriittisessä pedagogiikassa poliittisesta humanismista), ovat eripuolille maailmaa perustetut Paulo Freiren nimeä kantavat tutkimuskeskukset, joita on tällä hetkellä kymmenkunta (Brasiliassa, Espanjassa, Etelä-Afrikassa, Kanadassa, Maltalla, Perussa, Portugalissa, Saksassa, Suomessa ja Yhdysvalloissa). Nämä keskukset ovat syntyneet eri tavoin joko yliopistojen yhteyteen tai erillisiksi instituuteiksi. Keskuksilla ei ole virallista katto-organisaatiota, mutta ne solmivat kontakteja ja pitävät yhteyttä monin epävirallisoin tavoin.

Samalla kun tämän käsillä olevan kokoelman tavoitteena on osaltaan vahvistaa suomalaisen kriittisen pedagogiikan tutkimusperinteen vähittäistä rakentumista, kirja on osa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksella toimivan Paulo Freire Research Center–Finlandin (paulofreirefinland.org/) toimintaa. Keväällä 2007 perustettu PFRC on ensimmäinen laatuaan Pohjoismaissa (Ruotsiin on syksyllä 2007 perustettu Paulo Freire -yhdistys). PFRC pyrkii osaltaan tukemaan kriittistä kasvatustieteellistä tutkimusta ja opetusta sekä osallistuvaa demokratiaa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Keskus osallistuu kansalliseen ja kansainväliseen koulutuspoliittiseen keskusteluun organisoiden tutkimusta ja tapahtumia, tehden yhteistyötä erilaisten kasvatustahojen kanssa ja kehittäen projekteja ja opetusta – luentoja, seminaareja ja työpajoja – kriittisen kasvatuksen kysymyksistä, jotka liittyvät aikuiskasvatukseen, kansainväliseen vertailevaan tutkimukseen, koulutuspolitiikan tutkimukseen, mediakasvatukseen ja kehityskysymyksiin.

Kriittisen kasvatuksen kysymyksiä jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelun kohteena on korkeakoulutus, toisen osan artikkeleissa pohditaan taidekasvatusta ja kolmannessa

osassa liikutaan kansalaiskasvatuksen teemojen tuntumassa. Kirjan teksteissä ovat esillä niin yhteiskunnan rakenteet ja niihin sisältyvät pakot ja toimintamahdollisuudet kuin yksilöiden ja 'kaksilöiden' toiminta kasvatuksellisissa tilanteissa.

Kirjan avaa Henry Giroux'n artikkeli yliopistojen haltuunotosta. Siinä hän pohtii keinoja, joilla kasvattajat ja opettajat voivat vastustaa yliopistojen nykyistä muutosta julkisista yksityisiksi laitoksiksi. On puolustettava tasa-arvoista palkkapolitiikkaa, akateemista vapautta ja kunnollisia työehtoja, lisättävä vakituisia työsuhteita ja tehtävä kriittisestä kasvatuksesta keskeinen osa yliopisto-opiskelua määrittelemällä kasvatus raja-alueeksi, "jolla opiskelija kykenee kohtaamaan eettisesti ja poliittisesti ajattelun ja kokemuksen yhdistävän kudoksen, teorian ja praksiksen, ideat ja julkisen elämän. Kaikessa toteuttamiskelpoisessa pedagogiikassa on kysymys muusta kuin jo tiedetyn vahvistamisesta."

Hilkka Rekola zoomaa artikkelinsa ohjaustyöhön pohtimalla akateemisen ohjauskulttuurin yhteiskuntapoliittisia reunaehtoja. Mikä yliopistoa ja erityisesti ohjaustyötä säätelee? Marjo Vuorikoski tutustuttaa lukijansa bell hooksin kasvatusajatteluun pohtien samalla tieteellisen kirjoittamisen konventioita, omaa asemaansa feministitutkijana sekä sukupuolen ja yhteiskuntaluokan suhdetta. Myös Katriina Hakala lähestyy artikkelissaan pedagogisen vallan teemaa feminismien näkökulmasta asemoiden keskustelun nimenomaan kriittisen pedagogiikan piiriin. Kuka tietää, mikä toiselle on parasta? Kuka kasvattaa kasvattajaa?

Kirjan toisen osan avaustekstissä Eija Kauppinen tutkii kasvatustajan rakkautta ja vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuutta opettajilta keräämiensä tunnenarratiivien pohjalta. Vastoin yleistä ajankäsitteä hän uskaltaa kysyä, miten kouluun saataisiin nykyistä enemmän henkistä ja ajallista väljyyttä? Hanna Mansneruksen tekstin keskipisteenä on bändikulttuurin kulttuurintutkimuksellinen tulkinta. Tärkeä teoreettinen avaus sisältyy symbolisen työn käsitteeseen ja annettuna otetun bändikulttuurin demokraattisuuden kyseenalaistamiseen. Riitta Viran katse kohdistuu taidekasvatuksen marginaaliin eli poikien osallistamiseen ja osallistamiseen kuvataideopetukseen. Mutta ehkeivät taidekasvatuksen ongelmat koske vain poikia, vaan jossain määrin koulun taideopetusta yleensä, pohtii Vira.

Kirjan kolmannen osan ensimmäisessä artikkelissa Leena Rantala johdattaa kriittisiin lukutaitoihin jaotellen ne tiedon järjestyksen, yhteisöllisten merkitysten ja poliittisiin lukutaitoihin. Elina Poikajarvi tarkastelee koulun käytäntöjä valottamalla ristiin koulutyötä ohjaavia virallisia tavoitelauseita ja koulun käyntiä kuvaavia arkisia puhetapoja. Juha Suoranta etsii artikkelissaan työläiskasvatukseksi nimittämänsä suomalaisen ajattelun juuria korostaen kasvatusta ja kasvatuksen tutkimusta, joka tarjoaa ajatteluvalmiuksia ja solidaarista kumppanuutta todellisuuden monipuoliseen tiedostamiseen. Kirjan päättävässä tekstissä Peter McLaren ja Nathalia Jaramillo liittävät kriittisen pedagogiikan sosialistisen yhteiskunnan rakentamiseen avoimen kantaottavalla vallankumouksellisen kriittisen pedagogiikan käsitteellään. Kirjoittajat vierailevat ajoittain Venezuelassa soveltaen siellä vallankumouksellista kriittistä pedagogiikkaa bolivarianisen, 21. vuosisadan sosialismin oppeihin.

Haluamme kiittää lämpimästi kokoelman kirjoittajia osallistumisesta tähän teokseen.

Tampereella ja Jyväskylässä 15.11.2007

Toimittajat

I Korkeakoulutus

Irti kahleista – strategia yliopiston uuteen haltuunottoon

Henry Giroux

Tulee hetki, jolloin koneen toiminta muuttuu niin vastenmieliseksi että se sairastuttaa sinut, eikä sen käyttöön voi enää osallistua edes passiivisesti. Silloin pitää tarttua rattaisiin ja vauhtipyöriin, vipuihin ja laitteisiin, ja pysäyttää kone. Ja sen käyttäjille ja omistajille pitää kertoa, että ilman ihmisen vapautta kone ei pyöri enää koskaan.

Mario Savio

Korkeakoulutuksen menettäessä kykyään vastustaa meneillään olevaa militarisoitumista, yhtiövallan vaikutuksen hallitsevuutta ja oikeiston hyökkäystä akateemista vapautta vastaan, opettajien, opiskelijoiden ja hallinnossa toimivien työntekijöiden on yhä vaikeampi kiinnittää huomiota ahdistaviin sosiaalisiin ja eettisiin kysymyksiin. Kansalaisten sitoutumattomuus luo jalansijaa kasvavalle kyynisyydelle ja yliopiston näkemiselle muuna kuin julkisena palveluna tilanteessa, jossa tiedetään yhä enemmän yhtiöiden korruptiosta, rahoitukseen liittyvistä väärinkäytöksistä ja järjestelmällisestä ahneudesta, ja vastaavasti nähdään että kriittisten kansalaisten demokratia on nopeasti korvautumassa hartaiden kuluttajien korvikedemokratialla, hiljaisilla "patrioteilla" ja taistelutilailla. Uusliberalismin sanastossa julkinen luhistuu henkilökohtaiseksi ja henkilökohtaisesta tulee "ainoaa olemassa olevaa politiikkaa, ainoaa politiikkaa jolla on kouriintuntuva kohde tai emotionaalista vaikuttavuutta" (Comaroff & Comaroff 2000, 305–306). Markkinat ensisijaistavat yksityiset intressit piilottaen julkiset kysymykset ja hävittävät kaikki julkisten palvelujen merkit sekä sosiaalisuuden ja vastavuoroisuuden sitoumukset.

Tämä tarkoittaa sellaista hengenvaarallista käännettä yhdysvaltalaisessa yhteiskunnassa, joka vaarantaa ymmärryksemme demokratiasta perusoikeuksiemme ja vapauksiemme perustana ja vaatii keinoja, joilla voimme ajatella uudelleen korkeakoulutuksen merkityksen, tarkoituksen ja tulevaisuuden. Sosiaalisen vastuullisuuden, politiikan ja ihmiselämän kunnioituksen taustaa vasten tarkastellen korkeakoulutuksen tulee olla osa julkista sfääriä, joka antaa opiskelijoille mahdollisuuden laajaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja yhteiskunnan syvempien ongelmien käsittämiseen sekä kriittiselle dialogille välttämättömään eettiseen sanastoon ja tietojen ja taitojen hankkimiseen. Tälle tavoitteelle on olennaista sellaisten koulutuksellisten olosuhteiden kehittäminen, joissa opiskelijat oppivat yksilöllisinä ja sosiaalisina toimijoina tuntemaan vallan ja julkisen äänen käytön merkityksen ja oppimansa kriittisen tutkimisen osana laajempaa ymmärrystä siitä, mitä eläminen globaalissa demokratiassa tarkoittaa. Opiskelijoiden pitää oppia, kuinka ottaa vastuu omista ideoista, ottaa intellektuaalisia riskejä, kehittää kunnioitusta niitä kohtaan, jotka ovat erilaisia kuin he itse, ja kuinka ajatella kriittisesti muokatakseen niitä olosuhteita jotka vaikuttavat heidän osallistumiseensa yliopistoa laajemmassa demokraattisessa kulttuurissa. Kuten Eric Gould (2003, 225) on todennut, demokraattisella kasvatuksella on kolme tavoitetta:

Ensimmäkin sen täytyy olla kasvatusta demokratiaan, oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta – ei voida olettaa että yhteiskunta olisi sellaisenaan oikeudenmukainen. Toiseksi demokraattisessa kasvatuksessa täytyy pohtia sekä keinoja että päämääriä. Kasvatuksen tulee lähteä ideoiden historiasta, pitkäkestoisista demokraattisista arvoista ja käytännöistä, jotka pitävät sisällään keskustelun ja kritiikin taidon sekä kyvyn sietää monitulkintaisuuksia. Ja kolmanneksi demokraattisen kasvatuksen pitää olla osa demokraattista sosiaalista prosessia, joka tarkoittaa paitsi toisten oikeuksien moraalista tunnustamista ja hyväksymistä myös rohkaisemista keskusteluun ja kritiikkiin. Lyhyesti sanoen yliopistokoulutus on demokraattista kasvatusta, koska se toimii liberaalin demokratian ja kapitalismin kulttuuristen ristiriitojen välittäjänä.

Mutta tarvitaan muutakin kuin korkeakoulutuksen puolustamista elävänä kenttänä, jossa kehitetään ja varjellaan sekä demokraattisten arvojen ja militaristisen kulttuurin että demokratialle perustuvien ja

sellaisten kilpailullisten ja itsekeskeisten yksilöidentiteettien välistä tasapainoa, joilla edistetään omia materiaalisia ja ideologisia etuja. Lisäksi tarvitaan muuta kuin kyseenalaistamisen kulttuurin määrittelemistä nuorten ihmisten kasvatuksen kaikkein tärkeimmäksi pedagogiseksi seuraukseksi.

Ottaen huomioon kriittisiin pedagogeihin vuoden 2001 syyskuun 11. päivän traagisten tapahtumien jälkeen kohdistuneet hyökäykset, ja Bushin hallinnon ja sen erilaisten ei-uskonnollisten ja uskonnollisten liittolaisten korkeakoulutukseen kohdistama konservatiivinen takaisku, poliittisesti on tärkeää puolusta kaikkia yliopistopettajia julkisina intellektuelleina, jotka tekevät korvaamattoman palveluksen kansakunnalle. Näin ei tehdä professionalismin nimissä, vaan sen julkisen hyödyn vuoksi, jonka tällaiset intellektuellit sekä heidän jäntevä oppineisuutensa ja pedagogiset mallinsa tarjoavat opiskelijoille. Sellaiset tutkijat kuin Howard Zinn, Noam Chomsky, Stanley Aronowitz, Edward Said, Judith Butler sekä edesmenneet Pierre Bourdieu ja Jacques Derrida ovat puolustaneet ajatusta, jonka mukaan intellektuellien on luotava uusia politiikan tekemisen tapoja panostamalla yhtäällä senkaltaisiin pedagogisiin strategioihin, joissa korostetaan leppymätöntä auktoriteetin ja vallan väärinkäytön kritiikkiä, ja toisaalla mahdollisuuksien diskurssia, jolla sitoudutaan performatiivisesti tulevan demokratian lupaukseen. Kaikki edellä luetellut julkiset intellektuellit ovat patistaneet tutkijoita käyttämään kykyjään ja tietojaan murtautuakseen ulos yliopiston mikrokosmoksista, yhdistämään oppineisuutensa sitoutumiseen ja "ryhtymään kestäväan ja tarmokkaaseen yhteydenpitoon ulkomaailman kanssa (erityisesti ammattiliittoihin, ruohonjuuritason liikkeisiin ja yhden asian aktivistiryhmiin) sen sijaan, että tyytyisivät skolastisen maailman samalla kertaa intiimeihin ja viimeisiin, ja aina hieman epärealistisiin 'poliittisiin' taisteluihin" (Bourdieu 2000, 44).

Organisoituminen sotateollis-akateemista kompleksia vastaan vaatii yhteiskunnassa vallitsevien militarististen, ideologista sopeuttamista sekä pääoma- ja markkinavaltaa painottavien ajattelutapojen kritiikkiä. Haasteena on hahmottaa uudelleen käsitys korkeakoulutuksesta ja sen yhteyksistä sekä yhteiseen hyvään että uuteen demokraattisen politiikan malliin. Demokratia edellyttää valistunutta kansalaisuutta ja jossain määrin jaettua käsitystä siitä, mitä merkitsee

sellaisten mahdollisuuksien, tiedon muotojen, arvojen, identiteettien ja sosiaalisten suhteiden laajentaminen ja syventäminen, joiden puitteissa demokratiaa opitaan ja koetaan. Osaltaan tämä korostaa tiedostamisen ja vastuun merkitystä oppimiselle ja yhteiskunnalliselle toiminnalle ja osaltaan sitä, että osana normatiivista tehtäväänsä pedagogiikka tarjoaa opiskelijoille edellytykset tiedostaa "onnettomuudesta ja inhimillisestä kärsimyksestä vastuullinen sosiaalinen järjestys ja velvollisuus auttaa hädänalaisia" (Bauman 2000, 215).

Kaikkein tärkeimmät korkeakoulutusta koskevat haasteet eivät ole luonteeltaan teknisiä, välineellisiä, taloudellisia tai sotilaallisia. Tosiasiassa kaikkein suurin haaste koskee kollektiivista tavoitetta kehittää politiikkaa, joka ylittää kansallisvaltion ja tekee yliopistosta uudelleen julkisen sfäärin, jossa pystytään kohtaamaan niiden globaalien ongelmien suunnaton määrä, jotka tuottavat tarpeetonta inhimillistä kärsimystä, törkeää epäoikeudenmukaisuutta, syrjäytettyjen ryhmien meneillään olevaa hyväksikäyttöä, nopeasti kasvavan kertakäyttöihmisten joukot, lisääntyvää sosiaalista ulossulkemista ja autoritaarisuuden uusia muotoja. Korkeakoulutus on moraalista ja poliittista toimintaa, jossa on taisteltava kaikkia dogmaattisuuden muotoja vastaan, sitouduttava kaikkein merkittävimpiin inklusiivisen demokratian periaatteisiin, harjoitettava ankaraa itsekritiikkiä ja luotava tulevaisuuskuva, jonka pohjalta opiskelijat voivat toimia valistuneina, kriittisinä kansalaisina aktiivisesti osallistuen sekä hahmottaen ja halliten maailmaa, jossa otetaan vakavasti kasvatuksen ja demokratian suhde.

Mikäli yliopistoissa korostetaan valistuksen diskurssia, etiikkaa ja visiota sekä militarisoitumisen, poliittisen ortodoksian ja markkinafundamentalismin ylittävää demokraattista politiikkaa, tutkijoiden ja heidän liittolaistensa on tärkeää taistella taatakseen vakinaiset työpaikat, muuttaakseen määräaikaisuudet vakinaisiksi toimiksi, laajentaakseen osa-aikaisten etuisuuksia ja ottaakseen vallan opettajille ja opiskelijoille. Vakinaisten työsuhteiden suojelu tarkoittaa akateemisen vapauden varjelemista, kunnan palkkoja ja asemaa yliopiston hallinnossa. Heikosta opettajakunnasta tulee ilman oikeuksia ja valtaa oleva opettajisto, jota hallitaan pelolla, eikä niinkään jaetuin velvollisuuksin. Se altistetaan työvoiman väärinkäytön taktikoille, lisääntyville työmäärille, vuokratyön käytölle ja erimielisyyksien

tukahduttamiselle. Osa-aikaisille täytyy antaa mahdollisuus päästä irti työsuhteisiin liittyvästä hyväksikäytöstä ja saada pikaisesti vakituisen työ siihen kuuluvien eduin ja mahdollisuuksin vaikuttaa työn hallintaan. Nyky-yliopistoissa valta on hallinnolla, jota kontrolloivat säätiöt ja asiamiehet; valta on siirretty pois niiltä, jotka tosiasiasa tekevät työt – siis opetushenkilökunnalta, toimistotyöntekijöiltä ja opiskelijoilta. Taistelussa yhtiövaltaa, yhdenmukaistamista ja militarisoitumista vastaan on kiinnitettävä huomio tutkinto-opiskelijoiden työolosuhteisiin; he tosiasiasa muodostavat palvelutyöntekijöiden alipalkatun, ylityöllistetyn armeijan, jolla ei ole minkäänlaista todellista valtaa eikä etuisuuksia.

Vastaavasti kysymys siitä, mitä eettisellä tutkimuksella tarkoitetaan täytyy ymmärtää poliittiseksi ja valtaa koskevaksi kysymykseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että kieltäydytään yhteistyöstä epädemokraattisten voimien kanssa, joiden tähtäimenä on yhtiöittää yliopiston toimintoja, hiljentää tutkijat, erottaa tekemisen erinomaisuus tasarvon periaatteesta ja militarisoida tieto. Nykyiset yliopistoon kohdistuvat paineet vievät sitä pois päin perinteisistä velvollisuuksista opettaa opiskelijoille kriittistä ajattelua, itseä koskevan tiedon liittämistä itseä laajempiin sosiaalisiin yhteyksiin, riskien ottamista, sosiaalisen vastuuntunnon kehittämistä ja sen oppimista, kuinka virallinen valta tehdään tilivelvolliseksi.

Yliopisto-opettajien haaste on rakenteellinen ja ideologinen. Rakenteelliselta kannalta opettajien, opiskelijoiden ja toimistohenkilökunnan täytyy organisoitua ammattiliitoiksi voidakseen panna kamppoihin kasvavalle sotateollis-akateemiselle kompleksille. Yliopistoilla on valtavia voimavaroja, jotka voidaan mobilisoida opettajien sortamiseksi ja toimistotyöntekijöiden hyväksikäyttämiseksi. Lisäksi niillä voidaan estää opiskelijoiden oikeus kunnolliseen kasvatukseen. Kun taistellaan tällaista voimaa vastaan, työntekijöiltä ja opiskelijaliikkeeltä vaaditaan joukkovoiman käyttöä, jolla vaikutetaan yliopiston hallintaan. Tällaiset joukkoliikkeet voivat yhdistää voimansa paikallisten toimijoiden kanssa, liittyä kansallisiin ja kansainvälisiin organisaatioihin kehittämällä monimuotoisia strategioita, joilla yliopistot otetaan uudelleen haltuun yhtiöiltä ja muutetaan militarisoitumista, heikkoa kansalaisuutta ja imperiumin rakentamista kannattavien yksityisten ja julkisten voimien suunta. Haluan korostaa

monimuotoisen tilanteeseen puuttumisen tarpeellisuutta, joka lähtee ainelaitosten haltuun ottamisesta ulottuen näitä laajempien tiedekuntarakenteiden organisoimiseen. Parhaimmillaan opettajien ja opiskelijoiden pitäisi yhdistyä voidakseen puhua yhdellä äänellä ja käyttääkseen kollektiivista valtaa.

Oleellinen kysymys koskee opettajien mahdollisuuksia käyttää tietojaan ja taitojaan tiedostamaan yhtiö- ja sotilaallisten arvojen, identiteettien ja käytäntöjen luoma tilanne, jossa aliarvioidaan kriittistä oppimista ja heikennetään käypiä poliittisen toimijuuden mahdollisuuksia. Viime vuosina kampuksilla ja niiden ulkopuolella toimeenpantu aktivismi on poikanut monia opiskelijatapahtumia, joissa on vastustettu niin hikipajoja kuin yliopistojen lisääntyvää militarisoitumista. Tämä liikehdintä tarjoaa esimerkkejä kollektiivisesta toiminnasta, jolla vastustetaan yhtiöiden yhä lisääntyvää erkaantumista perinteisestä politiikasta ja julkisista velvoitteista ja samalla kieltäydytään oikeiston yrityksistä "korvata poliittinen itsenäisyys markkinoiden itsenäisyydellä ikään kuin markkinoilla olisi oma moraalit ja tahto" (Comaroff & Comaroff 2000, 332). Samuel Weberin käsityksen mukaan tässä siirtymässä näyttää olevan kysymys "julkiisiin palveluihin yleensä ja yliopistoihin ja kasvatukseen erityisesti liittyvien sosiaalisten arvojen perustavanlaatuisesta poliittisesta uudelleen määrittelystä" (sit. Simon 2001).

Opettajakunnan haasteena on oppia tästä opiskelijoiden liikehdinnästä niin paljon kuin mahdollista sen taistelun syventämiseksi ja laventamiseksi, joka koskee sellaisten pedagogisten lähestymistapojen ja sosiaalisten liikkeiden kehittämistä, joita voidaan käyttää jäsentämään toisaalta korkeakoulutuksen julkisten arvojen ja yhtiöiden edustaman kaupallisten arvojen näkemyksellistä jännitettä, ja toisaalta hyvinvointivaltiota, julkisia palveluja ja julkista hyvää koskevia hyökkäyksiä vastaan käytävää taistelua. Mikäli yhtiöiden ja militaristisen kulttuurin valta aiotaan kyseenalaistaa, kasvattajien on otettava huomioon yhteisöjen apu sekä erilaisten intressien, säätiöiden, sosiaalisten liikkeiden ja muiden voimavarojen käyttö varmistaa julkisten yliopistojen riittävä rahoitus, jottei niissä tarvitse kallistua yhtiöiden sponsorointiin tai puolustus- ja suojeluviranomaisilta ja sotateollisuudelta tulevaan rahan.

Julkisina intellektuelleina tutkijat voivat oppia edellä mainitun kaltaisista kamppailuista luomalla yliopistosta vireän kriittisen oppimisen ja ehdottoman pedagogisen ja poliittisen vastarinnan tyysijän; paikan jossa opiskelijat pystyvät ymmärtämään, mikä on totta, oikein, vastuullista, merkityksellistä ja mahdollista paitsi henkilökohdallisen menestymisen kannalta myös osana elävän demokratian puolesta käytävää taistelua. Hallitsevan järjestyksen valta piilee talouden lisäksi ideoiden ja kulttuurin alueella. Siksi intellektuellien täytyy ottaa kantaa, puhua julkisuudessa ja mennä mukaan vaativaan työhön, jolla paljastetaan yhtiökulttuurin opettamista ja oppimista koskevat loukkaukset.

Intellektuellien tulee suunnata opetustaan sosiaaliseen muutokseen, kytkeä oppiminen julkiseen elämään, linkittää tieto vallan toimintaan ja sallia ihmisoikeuksia ja niiden loukkauksia koskevat monimuotoiset kysymykset kriittisessä ja avoimeen ajatustenvaihtoon perustuvassa opetuksessa. Tämä tarkoittaa myös astumista ulos luentosalista ja työskentelemistä muiden kanssa sellaisten julkisten tilojen luomiseksi, joissa on mahdollista paitsi "muuttaa ihmisten nykyhetkeä koskevia ajattelutapoja, myös rohkaista heitä tekemään asioita toisin" (Guinier & Smith 2002) sekä yhdistää kriittinen mielikuvitus julkisessa tilassa tapahtuvan aktivismin mahdollisuuteen. Pedagogiikka on raja-alue, jolla opiskelija kykenee kohtaamaan eettisesti ja poliittisesti ajattelun ja kokemuksen yhdistävän kudoksen, teorian ja praksiksen, ideat ja julkisen elämän. Kaikessa toteuttamiskelpoisessa pedagogiikassa on kysymys muusta kuin jo tiedetyn vahvistamisesta; pedagogiikassa vavisutetaan tavanomaista ajattelua kestävä teoreettisen analyysin voimalla. Yrityksenä liittää kritiikin maailmallinen alue demokraattisiin arvoihin, jotka mahdollistavat tämän kritiikin, pedagogiikassa kieltäydytään pitämästä teoriaa päämääränä itsessään olettamalla, että siinä sosiaaliset ongelmat voidaan ymmärtää "kiistämättä niiden ilmenemistä valtioelämässä" (Brenkman 2000,130).

Tällaisen kritiikin ja vastarinnan hengessä kasvattajien on murtauduttava ulos siitä, mitä Pierre Bourdieu (1999, 26) kuvasi "uudellaiseksi uskoksi uusliberalismin teoreetikoiden vakuuttelemaan historialliseen vääjäämättömyyteen" voidakseen "keksiä uusia kollektiivisen politiikan muotoja", joilla he pystyvät vastustamaan yhtiö- ja sotilasvallan etenemistä ja ajattelemaan terrorismia vastaan käytävän

sodan ja kaikkialle arkipäivään ulottuvan järjestyksenpidon ja tarkkailun tuolle puolen, joiden loppua ei ole näkyvissä. Tämä ei tule olemaan helppo tehtävä, mutta se on välttämätön jos demokratia aiotaan voittaa takaisin finanssimarkkinoiden vallalta, hillittömän kapitalismin darwinistisilta arvoilta ja niiltä ideologisilta ja aineellisilta voimilta, jotka kiihdyttävät kansallisen turvallisuusvaltion kasvavaa voimaa. Tutkijat voivat antaa panoksensa tähän kamppailuun muun muassa puolustamalla julkisen elämän laatua tuottavaa korkeakoulutusta ja sellaista opetusta, jossa demokratian arvot asetetaan kaupallisten arvojen edelle, sekä taistelemalla kollektiivisesti ammattiliitoissa sellaisten institutionaalisten ja ideologisten edellytysten puolesta, jotka ovat välttämättömiä opettajien ja opiskelijoiden varustamiseksi siviilirohkeutta ja sitoutuneen kriittistä kansalaisuutta edellyttävillä kyvyillä. John Dewey väitti kerran, että "demokratian täytyy syntyä uudelleen jokaisessa sukupolvessa ja kasvatus on tämän prosessin kätilö" (sit. Hollander 2000). Elämme sellaista aikaa jolloin kasvatuksen pitää syntyä uudelleen, mikäli demokratia aiotaan säilyvän Yhdysvalloissa ja maailmassa yleensä.

Ja pelissä on muutakin kuin korkeakoulutuksen ja julkisen hyvän välisen suhteen määrittelyn legitimaatiokriisi, vaikka tätäkään ei sovi aliarvioida. Olennaista on tiedostaa, että juuri sillä hetkellä, kun Yhdysvalloissa tarvitaan kipeästi kriittistä ajattelua, valistunutta dialogia ja tiukkaa tilivelvollisuutta, nämä kansalaisuuden arvokkaat osatekijät ovat yliopistoissa niiden äärioikeistolaisten hyökkäyksen kohteena, jotka pitävät näitä kansalaisuuden käytäntöjä epäamerikkalaisina osoittaen näin syvää vihaa demokratian perusperiaatteita kohtaan. Lisäksi on tiedostettava, että korkeakoulutuksella menee huonosti laukkaavan uusliberalismin kontekstissa jossa julkisia palveluja myydään ja kaikki tavaraistamattomat demokraattiset arvot alistetaan markkinadiktatuurille. Korkeakoululaitos ei myöskään pärjää kansallisen turvallisuusvaltion ylideterminoituja suunnitelmia vastaan vaihtaa yksilönvapaudet, ellei peräti demokratiaa itseään, yksilön turvallisuuteen ja henkilökohtaiseen suojaan kotimaassa sillä aikaa kun demokratiaa levitetään siekailemattomasti ulkomaille miehityksin, pommein ja korkean teknologian aseina.

Jos yliopistojen ongelmia koskevien ratkaisujen halutaan olevan tehokkaita, niitä ei voida erottaa rikkaiden ja köyhien välisen epäta-

sa-arvon kasvusta kaikkialla maailmassa. Tällaista hurjistunutta kapitalismia täytyy uhmata niin kotimaassa kuin muualla monilla tavoilla, ideologisesti, kulttuurisesti, taloudellisesti ja poliittisesti. Stuart Tannock (2006, 50) on oikeassa vaatiessaan, että "[m]ikäli haluamme luoda kattavan käsityksen siitä, miten korkeakoulutus voisi palvelaa julkista hyvää, meidän täytyy ... tehdä selväksi, että puhuesamme epätasa-arvosta, ajattelempa maailmanlaajuisesti. Ja vaikka tätä on vaikea käsitteellistää, meidän täytyy sisällyttää käsitykseemme 'julkisesta' ja julkisesta hyvästä' yliopistokoulutuksen saaneet ja ne, joilla sitä ei ole kaikkialla, ei vain omassa maassamme." Kasvattajien ja muiden tulee organisoitua kollektiivisesti vastustamaan yliopistojen hiipivää yksityistämistä, tehdä loppu enemmän ja vähemmän koulutettujen palkkaeroista, suojella akateemista vapautta, säilyttää vakituisten virkojen vahvat työehdot, saattaa osa-aikaisten tutkijoiden kasvava armeija vakituiselle virkauralle, puhua sitoutuneen oppineisuuden puolesta, tehdä kriittisestä kasvatuksesta keskeinen tapa ymmärtää luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta ja oppimista, ja luoda kansainvälinen organisaatio puolustamaan kaikkea koulutusta julkisena hyvänä, joka on olennaista globaalin demokratian todelliselle tarkoitukselle.

Yhtä tärkeää on muuttaa militarisoitumista ja Irakin sotaa vastustava kamppailu korkeakoulutusta demokraattisena projektina puolustavaksi taisteluksi. Yksi mahdollisuus on vaatia korkeakoulutukseen pääsyä kaikille niille tässä maassa, jotka haluavat tällaisen koulutuksen. Jos Yhdysvaltain hallitus pystyy syyttämään miljardeja dollareita aseisiin ja sotaan, joka on tehnyt maailmasta entistä epädemokraattisemman paikan, se varmasti kykenee omaksumaan lunnastuspolitiikan jakamalla puolustusmenot uudelleen kasvatuksellisiin tarpeisiin; tarjoamaan avustuksia, apurahoja ja korottomia lainoja jokaiselle yhdysvaltalaisopiskelijalle, joka kelpuutetaan tällaiseen apuun. Tällainen vastarinta vaatii sellaista uutta poliittista keskustelua, jossa valta otetaan vakavasti, ymmärretään politiikka kritiikiksi ja mahdollisuudeksi, käsitetään demokratia progressiiviseksi ja jatkuvaksi kamppailuksi, ja rakennetaan sosiaalisista liikkeistä sellaisia organisatorisia voimia, jotka tekevät sisällöllisesti toteuttamiskelpoista politiikkaa. Tämä saattaa kuulostaa erityisen utopistiselta laajalle levinneen kyynisyyden ja toivottomuuden aikana; silti toivo

kuuluu sekä yhdistyvän toimijuuden ja sosiaalisen vastuun että sellaisen tulevaisuuden tähtäävän kuvittelun ennakkoehtoihin, jossa ei toisteta tätä päivää.

Yhdysvaltalaiseen korkeakoulutukseen ja vapauteen kohdistuu nykyisin kolme uhkaa. Militarisoitumisen kannalta korkeakoulutus tarjoaa identiteettejä, subjektipositioita, tietoa, inhimillisiä resursseja ja oikeutusideologioita, jotka asettavat sen kansallisen turvallisuusvaltion puristukseen. Yhtiöitymisen näkökulmasta yliopisto on bisnesmaailman apulainen, mikä näkyy korkeakouluoppimisen uudelleen sijoittamisena parhaimmillaan joko koristeelliselle paikalle, vapauttaen sen minkäänlaisesta kriittisestä kasvatuksesta, tai välineelliseen asemaan, ja tehden siitä huonoimmillaan jonkinlaista treenaamista. Periaatteellisen konservatismiin karikatyyriinä uusi ideologinen fundamentalismi, niin poliittisessa ja taloudellisessa kuin uskonnollisessa muodossaan, näkee demokratian vajeeksi, ja yliopiston terrorismin vastaisen sodan heikoksi lenkiksi sekä esteeksi päästä irti kaikista valistuksellisen järjen rippeistä – kritiikin, keskustelun, ajattelevaisuuden, vastuullisuuden ja arvostelukyvyn perinteestä – liputtaakseen esteetöntä amerikanismia.

Kaikki edellä esitetyt epädemokraattiset ideat ja sosiaaliset liikkeet myötävaikuttavat siihen, mistä Hannah Arendt (1983, 4–5) keran puhui "pimeinä aikoina" – aikakautena, jona julkinen alue on menettänyt "valaisemisen voiman". Aito politiikka alkaa hävitä ihmisten menettäessä järjestelmällisesti ne vapaudet ja oikeudet, jotka antavat heille mahdollisuuden puhua, toimia ja vastustaa, sekä harjoittaa yksilöllisiä oikeuksiaan tehdä vastarintaa ja jaettua kokemustaan kollektiivisesta vastuusta. Vaikka korkeakoulutus on vain yksi alue, se on kuitenkin yksi tärkeimmistä institutionaalisista ja poliittisista paikoista, missä muokataan demokraattista yksilöllisyyttä ja kerätään kokemuksia demokraattisista suhteista sekä tunnistetaan epädemokraattinen vallankäyttö ja kritisoidaan sitä. Se on myös yksi ainoista jäljellä olevista paikoista, missä nuoret ihmiset voivat ajatella kriittisesti ammentamaansa tietoa oppien arvoja, mitkä eivät pelkistä kansalaisuuden velvoitteita kuluttajuudeksi tai kansallisen turvallisuusvaltion määräyksiksi, ja kehittää todellisen demokratian instituutioiden ja sosiaalisten suhteiden puolustamiselle välttämättömiä käsitteitä ja taitoja.

Kuten Arendt vaati, merkityksellinen käsitys politiikasta ilmenee vain silloin, kun on olemassa konkreettisia paikkoja ihmisten puhua, ajatella kriittisesti ja harjoittaa empatian, arvostelun ja sosiaalisen vastuullisuuden kykyjään. Sellaisissa olosuhteissa yliopisto, uskollisena julkiselle demokraattiselle tehtävälleen, tarjoaa "kaiken toivon mahdollistamaa toivoa" (Bauman 2005, 151) luoden samalla tilan sekä vastustaa nyt eletäviä "pimeitä aikoja" että pitää yllä demokratian kannalta välttämättömiin yhteiskunnallisiin taisteluihin taottua tulevaisuuskuvaa.

Lähteet

- Arendt, Hannah 1983. *Men in Dark Times*. New York: Harcourt Brace.
- Comaroff, Jean & Comaroff, John 2000. *Milleannal Capitalism: First Thoughts on a Second Coming*. *Public Culture* 12 (2), 305-306.
- Bauman, Zygmunt 2000. *Liquid Modernity*. London: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre 1999. *Acts of Resistance*. New York: The New Press.
- Bourdieu, Pierre 2000. *For a Scholarship with Commitment*. *Profession*.
- Brenkman, John 2000. *Extreme Criticism*. Teoksessa Butler, J., Guillory, J. & Kendall, T. (toim.). *What's Left of Theory?* New York: Routledge.
- Gould, Eric 2003. *The University in a Corporate Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Guinier, Lani & Smith, Anna Deavere 2002. *A Conversation with Lani Guinier and Anna Deavere Smith: Rethinking Power, Rethinking Theater*. *Theater* 31 (3), 34-35.
- Hollander, Elizabeth & Saltmarsh, John 2000. *The Engaged University*. *Academe*
<http://www.aaup.org/publications/Academe/2000/00ja/JA00Holl.htm>
- Simon, Roger 2001. *The University: A Place to Think?* Teoksessa Giroux, H. & Myrskiades, K. (toim.). *Beyond the University*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Tannock, Stuart 2006. *Higher Education, Inequality, and the Public Good*. *Dissent* (Spring). <http://dissentmagazine.org/article/?article=407>

Suomentanut Juha Suoranta. Lähde: Giroux, Henry A. (2007) *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex* (Paradigm Publishers, 200–211).

Mikä ohjaa yliopistoa? Ohjauksen jäännitteitä akateemisessa kulttuurissa

Hilkka Rekola

Akateemista työtä on tutkittu viime aikoina Suomessa lähinnä tutkimustyön tai työhön käytetyn ajan näkökulmasta. Yliopiston toimintaedellytysten muutoksia yliopisto-opettajan opetus- ja ohjaustyössä ei tutkimuksissa juuri ole tarkasteltu (ks. Jauhiainen, Jauhiainen & Laiho 2006, 268). Tämän artikkelin näkökulma on ohjaustyössä: tarkastelen, minkälaisia reunaehtoja yhteiskuntapolitiikassa yleistynyt osaamispuhe luo ohjaukseen akateemisessa kulttuurissa. Tekstini ydinkysymys on: minkälaiset yhteiskunnalliset puhuvat ohjaavat yliopistoa ja siten myös osaltaan yliopistossa toteutettavaa ohjaustyötä.

Korkea-asteen ohjausta koskevalle nykykeskustelulle, kuten yliopistokeskustelulle yleensä, on ominaista yleinen kehittämisen eetos. Ohjauksen kehittämistä akateemisessa kulttuurissa perustellaan tänä päivänä monin tavoin. Yhtäältä koulutukseen ja ohjaukseen kohdistuu yhteiskuntapolitiikan taholta tehostamis- ja tuottamisvaatimuksia, toisaalta myös ajan henki, jatkuva epävarmuus eri elämänalueilla, tuo mukanaan uudenlaisia kehittämishaasteita korkea-asteen ohjaukseen. Tässä tekstissä keskityn tarkastelemaan korkea-asteen ohjauksen nykytilaa yhteiskuntapoliittisesta ja organisaationaalista näkökulmasta. Korkea-asteen ohjauksen yhteiskunnallisiin peruste-

luihin on kohdistettu ohjaukirjallisuudessa harvemmin kriittisiä puheenvuoroja.

Ohjausta yhteiskunnallisena ilmiönä on mahdollista lähestyä tarkastelemalla ilmiöön liittyviä kulttuurisia puhetapoja ja sanastoja. Kulttuurisen puhetavan eli diskurssin käsitteellä tarkoitetaan historiallisesti kehittyvää ja arjen toimintaa ohjaavaa sanastoa, jonka avulla ihmiset puheessaan ylläpitävät ja rakentavat vakiintuneita tai uudenlaisia sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18–22). Kulttuuriset puhetavat vaikuttavat aikuiskasvatuksen tutkija Karin Filanderin (2006, 43) mukaan usein kuin huomaamatta asennoitumiseemme ja ymmärrykseemme ilmiöistä, jotka ovat aiemmin olleet itsestään selviä asioita arjessamme. Ryhdymme näkemään asioita uudella tavalla, kun asiat näyttävät tai paremminkin asiat näytetään meille uudenlaisten kulttuuristen puhetapojen avaamista perspektiiveistä.

Tarkastelen artikkelissani, millaisena korkea-asteen ohjauksen merkitys hahmotetaan nykyisessä kulttuurisessa osaamispuheessa ja minkälaisia ehtoja osaamispuhe asettaa yliopisto-opettajien toteuttamalle ohjaustyölle. Osaamispuheella tarkoitan yhteiskuntapolitiikassa yleistynyttä puhetapaa, jossa yliopistolaitoksen ajatellaan tuottavan Suomen kilpailukyvyyn ja taloudellisen menestyksen kannalta tärkeää osaamista ja innovaatioita. Yhteiskuntapolitiikassa osaamista alettiin korostaa 1990-luvun lopulla, nykyisin osaamisen-käsite on jo politiikan perussanastoa. (Kantola 2006.)

Tarkastelen ensin, minkälaisia korkea-asteen ohjaukseen kohdistuvia odotuksia kulttuurinen osaamispuhe tuottaa. Tekstini toisessa osassa siirryn kuvaamaan osaamispuheen synnyttämiä jännitteitä yliopisto-opettajan ohjaustyössä.

Osaamispuhe ja ohjaus

Korkeakouluopintojen ohjaukseen on kiinnitetty kasvavaa huomiota sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Pyrkimys ohjauksen kehittämiseen liittyy yhteiskuntapoliittisiin intresseihin, joita yliopistoihin on viime vuosina kohdistettu. Tarkasteltaessa yliopistoa nykyisen yhteiskuntapolitiikan näkökulmasta voidaan havaita, miten yliopistojen tiedepoliittiset ajanjaksot heijastavat kunakin aikana

yliopiston yhteiskunnallisesta roolista vallinnutta käsitystä. Tämänhetkistä vaihetta voidaan kuvata kilpailukyky- ja innovaatiopolitiikan aikana, jolloin yliopistolaitoksen odotetaan tuottavan Suomen kilpailukyvyyn ja taloudellisen menestyksen kannalta tarvittavaa osaamista. (Honkimäki 2006, 235; Julkunen 2004, 18–21.)

Osaaminen on nostettu Suomen ja muiden Euroopan maiden kansalliseksi teollisuusstrategiaksi. Tieto, osaaminen ja innovointi rinnastetaan tuotannontekijöiksi, joiden uskotaan parantavan maan kilpailukykyä kansainvälisillä markkinoilla ja turvaavan pitkäkestoisen taloudellisen kasvun. Elämme jatkuvasti niukemmaksi käyvien resurssien aikaa: tuotantotaloudessa käytössä olevat luonnonvarat vähenevät ja Euroopassa odotettavissa oleva väestön ikääntyminen sekä syntyvyyden lasku pienentävät tulevaisuudessa työvoiman tarjontaa. Siksi taloudellinen kasvu ei voi enää pääosiltaan perustua yhä uusien aineellisten resurssien käyttöönottamisen, työvoiman käytön lisäämiseen tai uusien markkinoiden laajentamiseen. On siirryttävä resurssien määrällisestä kasvattamisesta niiden laadulliseen kehittämiseen. Tässä tehtävässä tiedon tuotannolla ja osaamisella on olennainen merkitys, sillä nykyiset kasvututkimukset osoittavat hyvän koulutusjärjestelmän luoneiden ja runsaasti osaamispääomaan investoivien maiden talouden kasvavan muita nopeammin. (Arasmo 1998, 60–61; Kantola 2006; Vähämäki 2006, 153–154.)

Kuten työelämässä yleensäkin, muutokset politiikassa ovat muuttaneet työn ehtoja ja kulttuuria myös yliopistoissa. Vallalla oleva kulttuurinen osaamispuhe merkitsee yliopistojen näkökulmasta toiminnan kehittämistä ja tehostamista. Korkeatasoisen tiedon, osaamisen ja innovoinnin uskotaan syntyvän koulutuksessa: viime vuosiin asti puheenvuoroissa on korostettu erityisesti *korkeakoulutuksen* merkitystä osaamisen tuottajana. Korkeatasoisen osaamisen synnyttämiseksi yliopistojen on tehostettava toimintaansa: tuotettava enemmän ja laadukkaampia maisterin- ja tohtorintutkintoja. Valtioneuvoston joulukuussa 2003 vahvistaman vuosille 2003–2008 laaditun koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman tavoitteena on, että yliopistokoulutuksen kaikilla aloilla "vähintään 75 prosenttia aloittaneista opiskelijoista suorittaa ylemmän korkeakoulututkinnon tavoiteajassa". Tämä vaatii tutkintojen suorittamisaikojen lyhentämistä ja keskeyttämisen vähentämistä: koulutettavien olisi siirryttävä

suoraan koulutusasteelta toiselle ja valmistuttava mahdollisimman nopeasti ensimmäisessä saadussa opiskelupaikassa. Korkea-asteen ohjauksella on nähty olevan tärkeä merkitys näiden tavoitteiden toteutumisessa. (Honkimäki 2006, 235; Jauhiainen et al. 2006; Julkunen 2004, 18-21; Ursin 2005, 130.)

Korkeakoulututkintojen lisääminen eli koulutuksen massoittuminen voi johtaa tulevaisuudessa siihen, että akateemista koulutusta vaaditaan monissa tehtävissä, joissa sitä ei ole ennen vaadittu, eikä työtehtävien sisällön puolesta edelleenkään tarvittaisi. Seurauksena on muun muassa se, että yliopisto-opiskelijat työllistyvät työtehtäviin, joiden suorittamiseen riittäisi alempiasteinen koulutus ja tutkinto. Kulttuurisen osaamisideologian mukaan tämä ei kuitenkaan välttämättä ole ihmisten kykyjen alikäyttöä, koska akateemisesti koulutettujen sijoittuminen perinteisiä työmarkkina-asemia alemmas voi lisätä työtehtävien tuottavuutta. Työtehtävien uskotaan muovautuvan siten, että ne vastaavat paremmin koulutettujen kykyjä. (Arasmo 1998, 63.)

Korkeakoulutukseen kohdistuneisiin uusiin tavoitteisiin on lähdetty vastaamaan soveltamalla yritysmaailmasta omaksuttuja hallinto- ja johtamisoppeja yliopistoissa. Kulttuurinen osaamispuhe on synnyttänyt ns. tehoyliopisto-ideologian, jota toteutetaan tulosohjauksella: kilpailun, arvioinnin ja laatustandardien välityksellä. Tulosohjaus ohjaa yliopistojen toimintatapojen muuttumista markkinayhteiskunnan vaatimuksia vastaavaksi: yliopiston roolin on muutunut entistä enemmän tiedeyhteisöstä valtion tulosityksiköksi. Tulosohjauksen myötä yliopistojen edellytetään olevan entistä tuottavampia ja läpinäkyvämpiä, niiden odotetaan tuottavan tietynlaisia tuotoksia ja raportoivat niistä oikealla tavalla määräaikaan mennessä. Tulostavoitteet ovat jokaisen yliopistolaitoksen ja yliopistolaisen arkipäivää. Kilpailun ja ulkopuolisen rahoituksen osuus on kasvanut yliopistojen budjeteissa, ja tutkijat joutuvat työssään ottamaan huomioon rahoittajien odotukset ja vaatimukset. (Giroux 2006, 69; Huusko 2006, 129; Jauhiainen et al. 2006, 267-268;)

Korkea-asteen ohjauksella on keskeinen rooli yliopiston uusien tavoitteiden saavuttamisessa. Osaamisen ja tiedon lähteen, ihmisen, ohjaaminen ja kontrolli ovat saaneet aivan uuden merkityksen taloudellisen kasvun tekijöinä. Esimerkiksi koulutuksen tehostamistavoit-

teisiin päästään ottamalla käyttöön "henkilökohtaiset opintosuunnitelmat, joiden toteuttamiseen sekä opiskelija että yliopisto sitoutuvat". Valvontaa kiristetään myös piiloisesti vastuunjakoa koskevia käsityksiä muuttamalla. On syntymässä vastuullistamisen yhteiskunta, jossa vastuu menestymisestä on viime kädessä yksilöllä – opiskelijalla tai yliopisto-opettajalla itsellään. (Vähämäki 2006, 155.) Tänä päivänä monet yhteiskunnallisesti ja kulttuuriset ilmiöt onkin totuttu ajattelemaan ennen muuta *yksilön* aikaansaannoksiksi ja teoiksi – tapahtuivatpa ne sitten julkisella (esim. politiikka) tai yksityisellä (yksilön arki) elämänalueella.

Korkeakoulutuksen suunnanmuutosta on kritisoitu laajalti ja puheenvuoroista esiintyy monenlaisia muunnoksia. Ensinnäkin teho yliopiston lähtökohta, osaamisen synnyttäminen, on problematisoitu. Yliopisto on Arasmon (1998, 62) mukaan nähty tähän päivään asti kulttuurisen ja inhimillisen pääoman keskeisenä tuottajana. Enää yliopisto ei kuitenkaan ole tiedontuotannon etuoikeutettu tila: esimerkiksi Koroman (2007, 31) mukaan puolet korkean osaamisen työpaikoista edellyttää erityisesti hyvää ammattikoulutusta. Lisäksi tiedontuotanto on yhteiskunnallistunut, sen tuotannon paikat ovat moninkertaistuneet ja siirtyneet erityisistä instituutioista kuten yliopistosta koko yhteiskuntaan. Uudessa tilanteessa keskeiseksi nousee yhteiskunnassa vapaana liikkuvan tiedontuotannon ja tuottajien kontrolli. Onko yliopisto siirtymässä tiedontuotannon paikasta tiedonkulun valvojaksi? (Vähämäki 2006, 155.)

Uusliberalistista korkeakoulupolitiikkaa on kritisoitu myös kysymällä, kenen ajattelusta kaikessa on kyse. Yhteisenä piirteenä nykyiselle koulutuspolitiikalle on se, että käsitteet on omaksuttu pitkälti yritysmaailmasta. Tämän päivän koulutuspolitiikka perustuu filosofi Tuomas Nevanlinnan mukaan ajatukselle, jonka mukaan ekonominen käyttäytyminen on rationaalista, kaiken käyttäytymisen mallitapaus. Ajatellaan, että kaikki, mikä noudattaisi jotain muuta logiikkaa, on jonkinlaista jäännettä, traditiota tai lyhytnäköisyyttä. Tosiasiallisesti kyse on siitä, kenellä on oikeus määritellä ja käynnistää koulutuspoliittinen muutos ja ketkä joutuvat perustelemaan vanhan muutumattoman tilanteen säilyttämistä. Juha Siltalan mukaan muutos riippuu kokijan näkökulmasta. Usein muutosta haluaa se, joka tuntee, että maailmaa voidaan muuttaa ja jolla on hyviä kokemuksia muu-

toksista. On helppoa esittää muutosvaateita, jos itsellä on jotakin jo turvassa. Sen sijaan ihminen, jolla on kaikki pelissä, vaikkapa jaksaminen paineisessa työympäristössä, ei välttämättä ole halukas jatkuvaan muutokseen ja kehittymiseen. (Giroux 2006, 69; Holvas 2007, 42; Kantola 2006, 175; Partanen 2006, 80.)

Tuottavuuden kasvun ja osaamisen tehostamisen tavoitteita on myös problematisoitu kysymällä, mitä näiden tavoitteiden toteutumisella tosiasiallisesti saavutetaan? Kautto-Koivulan ja Huhtaniemen (2006, 112) mukaan suomalaisten arjen hyvinvoinnista näyttäisi piirtyvän toisenlainen totuus kuin se totuus, mitä kansantalouden tilipidon mittarein voidaan osoittaa. Tavalliset ihmiset kyseenalaistavatkin talouskasvun ja tuottavuuden vaikutukset hyvinvointiinsa, koska pitkä ja hyvä talouskasvu ei ole ollut selvästi nähtävissä ja koettavissa positiivisina vaikutuksina tavallisen ihmisen omassa arkielämässä. Esimerkiksi uusi teknologia on kyllä parantanut tuottavuutta, mutta tehnyt samalla yhä etenevässä määrin monia työttömäksi muun muassa automaation yleistymisen myötä.

Kulttuurisen osaamispuheen ja korkea-asteen ohjauksen tehostamisen viimekätinen tavoite, talouskasvu, ei siten ole automaattisesti joko hyvä tai huono asia. Kyse on siitä, mitä arvostamme. Haluammeko lisää tavaroita ja palveluja, jolloin hyvän talouskasvun tavoittelemisen on tärkeää. Vai arvostammeko enemmän muita hyvinvointiin liittyviä asioita kuten esimerkiksi vapaa-aikaa? Kautto-Koivulan ja Huhtaniemen (2006, 112) mukaan tarkasteltaessa talouskasvun ja tuottavuuden vaikutuksia hyvinvointiin, mittareina tulisi käyttää ihmisten arkitodellisuutta kuvaavia asioita, kuten esimerkiksi työllisyys, vapaa-ajan ja vapauden määrä, luottamuksen ja turvallisuuden taso, yhteiskunnan palvelujen taso, oikeudenmukaisuus ja onnellisuus. Hyvinvointia tulisi siten kartoittaa myös "pehmeämmillä" sosiaalisilla mittareilla, ei ainoastaan taloudellisilla laskelmilla.

Ohjaus akateemisen työn osana

Kulttuurisen osaamispuheen synnyttämällä tehoyliopisto-ideologialla on monenlaisia vaikutuksia yliopisto-opettajan ohjaus- ja opetustyöhön. Korkea-asteen ohjausta, niin kuin kaikkea yliopistopedagogiikkaakin, luonnehtii tällä hetkellä tehoyliopiston mukanaan

tuoma yleinen kehittämisen kulttuuri. Opetuksen ja ohjauksen kehittämisestä on tullut opettajille paitsi mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen, myös työtä kuormittava vaatimus, johon on vastattava. Scott (2003) on kuvannut tehoyliopisto-ideologian vaikutuksia opetukseen ja ohjaukseen: yliopisto-opetuksen painopiste on suuntautunut opettamisesta oppimiseen, jolloin opettajan työssä korostuu entistä enemmän ohjaajan rooli. Toisena kulttuurisena muutoksena hän mainitsee uuden näkemyksen, jossa opiskelijat mielletään kuluttajiksi. Koulutukselta edellytetään myös yliopistoissa yhä enemmän asiakaslähtöisyyttä. (Jauhiainen et al. 2006, 270.)

Yllä kuvattuja korkea-asteen ohjauksen ideaaleja on esitetty oheiskirjallisuudessa laajalti. Voivatko tämänkaltaiset ideaalit tosiasiallisesti toteutua yliopisto-opettajan työssä? Ennen yliopisto-opettajan ohjaustyön jännitteiden tarkastelua kuvaan hieman yleisellä tasolla sitä, minkälaisessa kulttuurisessa ja organisationaalisessa ympäristössä ohjausta yliopistoissa toteutetaan.

Nykyisiä yliopistolaitoksia yhdistää yleinen yhteiskuntapoliittinen ja kulttuurinen puhe kilpailusta, tehostamisesta, arvioinnista ja laadusta. Tiedekulttuureissa esiintyy kuitenkin sisäistä moninaisuutta ja eriytymistä, yleisen yliopistoideologian puitteisiin syntyy pikemminkin yliopistomosaiikki kuin kulttuurisesti yhtenäinen yliopisto. Tieteenalat eroavat toisistaan sekä epistemologis-kognitiivisesti että sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Siten myös eri tieteenalojen toimintakulttuurit, kuten esimerkiksi ohjaustyöhön asennoituminen ja ohjauksen toteuttaminen, poikkeavat toisistaan. Myös ohjausta antavat tahot, kuten esimerkiksi yliopisto-opettajat, ovat usein varsin heterogeenisiä joukkoja eri alojen asiantuntijoita. Yliopisto-opettajana voi toimia yhtä lailla tutkimukseensa paneutunut, yliopistouraa aloitteleva assistentti kuin jo vuosikymmeniä opetustehtäviinsä keskittynyt lehtori tai professori. Yliopisto-opettajan identiteetti on hyvin vaihteleva. (Julkunen 2004, 22; Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 67; Ylijoki 1998.)

Yliopistossa on kuitenkin myös yhteisesti jaettuja arvoja, normeja ja toimintatapoja eli eri tieteenaloja läpäisevää akateemista kulttuuria. Akateemisen arvomaailman kulmakivinä on pidetty humboldtilaisen sivistysyliopiston ihanteita, joissa korostetaan tieteen merkitystä, opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä, yliopiston autonomi-

aa, akateemista vapautta sekä sivistystä. Toisaalta akateemiseen kulttuuriin kuuluu myös puhetapa, jossa kritisoidaan yliopistoa näiden arvojen toteutumattomuudesta arkisissa käytännöissä. Humboldttilaisen sivistysyliopiston periaatteiden sijaan yliopisto ohjaavat käytännössä vastakkaiset normit. (Huusko 2006, 128; Ylijoki 1998, 37-39.)

Humboldttilaisten periaatteiden ohella yliopistolle asetetut yleiset tehtävänasettelut (tieteellinen tutkimus sekä siihen liittyvä korkein opetus sekä erilaiset palvelutehtävät) koskevat koko korkeakoululaitosta ja luovat siten osaltaan yhtenäistä akateemista kulttuuria. Näiden tehtävien toteuttaminen tapahtuu Pirttilän (2005, 189–190) mukaan osaltaan ainelaitosten melko yhdenmukaisten kulttuuristen piirteiden ja reunaehtojen sanelemana. Yliopistoja ja ainelaitoksia yhdistäväksi piirteiksi Pirttilä (2005, 189–190) nimeää hierarkkisuu-den, professionalismin, löyhärajaisuuden ja heikot sosiaaliset siteet.

Tiedelaitoksella on tyypillistä byrokraattinen hierarkia ja selkeä tehtävänjako: professorikunta, assistentit, muut tutkijat ja opettajat sekä projektitutkijat ja avustava henkilöstö. Professorivaltaan perustuvalla sosiaalisella järjestyksellä on erityisesti suomalaisessa yliopistossa vahva perinne. Erilaiset valtahierarkiat jäsentävät keskeisesti opetuksen ja ohjauksen jakautumista. Monet Jauhiaisten ja Laihon (2006) sekä Ylijoen (1998) tutkimuksiin osallistuneet yliopisto-opettajat kirjoittivat perinteisestä professorivallasta, joka ilmeni samalla sukupolvien välisenä valtakuiluna: opetusta koettiin käytettävän vallan ja reviiiriin vartioinnin välineenä. Vallanjako on paitsi sukupolvien myös sukupuolten välistä: tutkitut yliopisto-opettajat kuvasivat sukupuolten välisten erojen vaikuttavan paitsi opetuksen käytäntöihin myös yleisemmin laitoskulttuureihin.

Akateeminen organisaatio on myös professionaalinen organisaatio, koska sen ytimessä ovat professionaaliset asiantuntijat eli tutkijat ja opettajat. Työ on professionaalista asiantuntijatyötä, vahvasti erikoistunutta. Löyhärajaisuus ja vähäinen yhteistyö ilmenevät monin tavoin yliopistossa. Tieteellisistä opinnoista koostuva laitos on löyhärajainen muun muassa siksi, että henkilöstön vaihtuvuus on suurta: 1990-luvulla työsuhteita määräaikaistettiin ja töiden pätkittämistä kiihdytettiin samalla kuin rahoitus perustui yhä enemmän projektirahoitukseen. Ainelaitoksen työntekijöiden vähäinen yhteistyö selittyy määräaikaisten työsuhteiden ohella sillä, että tutkijan tärkeimmät

työtoverit löytyvät usein muualta kuin omalta laitokselta, eli samaa aihepiiriä tutkivista tutkijoista muualta Suomesta ja maailmalta. Nykyään kuitenkin myös tiimityötä pyritään lisäämään laitosten opetuksessa, tutkimusrahoitusten hankinnassa ja itse tutkimuksessakin. (Jauhainen et al. 2006, 270; Pirttilä 2005, 189–190; Ylijoki 1998.)

Pyrkimys teho yliopistoon ja ohjauksen kehittämiseen synnyttävät erilaisia jännitteitä ja ristiriitoja jo ennestään ristiriitaisessa yliopisto-organisaatiossa. Jäsenmän osaamispuheen ja käytännön ohjaukseen suhdetta Ylijoen (1998) esittämien yliopisto-opetuksen kulttuuristen piirteiden avulla. Ylijoen tutkimuksessa Tampereen yliopiston opettajat kuvasivat akateemisen työnsä keskeisiksi kulttuurisiksi lähtökohdiksi akateemista vapautta sekä tutkimuksen ensiarvoisuutta ohjaukseen ja opetukseen verrattuna.

Keskeisin yliopistollisia oppiaineita samoin kuin yliopisto-opettajien työtä koskevia näkemyksiä läpäisevä arvo on akateemisen vapauden ihanne. Vapaus toteuttaa yliopistotyötä – tai opiskelua värittää Ylijoen mukaan kauttaaltaan yliopistoissa toimimista, sen nimeen vannovat niin opettajat kuin opiskelijatkin ikään kuin yhteisenä uskontunnustuksena. Ylijoen (1998) tutkimuksessa yliopisto-opettajat korostivat akateemisen vapauden olevan keskeinen arvo niin tutkimuksessa, opetuksessa kuin opiskelussakin. Akateemisen vapauden vaaliminen kertookin siitä, että sivistysyliopiston ihanne on syvään juurtunut ohjausta ja opetusta koskeviin ajattelutapoihin.

Kulttuurisen osaamispuheen synnyttämän teho yliopisto-ideologian yliopisto-opettajat kokevat ennen kaikkea rajoittavan akateemista vapautta ohjaus- ja opetustyössä. Yliopisto-opettajat nimesivät Ylijoen (1998) tutkimuksessa muun muassa tehokkuusvaatimukset, tulospaineet, määrällisen mittaamisen ja teknokraattisen putkiajattelun uhkina yliopistotyön vapaudelle. Ylijoen (1998) sekä Jauhiaisten ja Laihon (2006, 283) tutkimuksissa havaittiin myös, että yliopisto-opettajien pitäytyminen perinteiseen sivistysyliopiston ihanteeseen jäseni opettajien puhetta opiskelijoista. Tehokkuusajat- telun korostama opiskelijoiden ohjauksen lisääminen koettiin ongelmalliseksi. Ylijoen tutkimuksessa osa tutkittavista kysyi, miksi opiskelijaan ei luoteta enää kuten aiempina vuosina vaan häntä pyritään holhoamaan ja kontrolloimaan. Akateemisen vapauden rajoittaminen nähtiin suurena virheenä.

Osaamisideologian tärkeä tavoite, korkeakoulutuksen tehostaminen, ilmenee koulutuksen massoitumisena sekä opintojen nopeutumisenä. Korkeakoulutuksen avaaminen yhä useammalle halukkaalle lisää opiskelijajoukon heterogeenisuutta asettaen uudenlaisia haasteita ohjaukselle. Yliopisto-opiskelijat muodostavat kirjavan joukon erilaisine kykyineen, valmiuksineen ja motiiveineen. Mikäli yliopisto-opettajat mieltävät opiskelijoidensa haluavan suorittaa yliopisto-opinnot entiseen malliin ilman ohjausta ja kontrollointia, miten opettajat tunnistavat erityisesti ne opiskelijat, jotka eivät ole tottuneita akateemiseen vapauteen?

Toisaalta voidaan Jari Eskolan (2005, 220) tavoin kysyä, eikö yliopistojen tehtävänä ole antaa korkeinta mahdollista opetusta maassamme. Jos yliopisto-opiskelu osoittautuu jollekin opiskelijalle liian vaativaksi, eikö silloin yliopisto ole väärä paikka tällaiselle henkilölle? Kuinka paljon yliopisto-opettajien pitäisi viritellä erikoisjärjestelyjä esimerkiksi opiskelijoille, joilla on oppimisvaikeuksia? Vai onko yliopistolaitoksen laajenemisen myötä yliopistotutkinnon suorittamisesta tullut kansalaisoikeus, johon jokainen on oikeutettu kykyihin, kvalifikaatioihin, mielenterveyteen tai perusopintoihin katsomatta, Eskola kysyy.

Vapauden ihanteen ohella yliopisto-opetusta ja ohjausta jäsentää toinen akateemisen työn kulttuurinen lähtökohta: tutkimuksen ensiarvoisuus muihin yliopiston tehtäviin verrattuna. Yliopistoissa annettavaan ohjaukseen vaikuttaa merkittävästi se, että akateemista kulttuuria leimaa tutkimuksen ylivalta muihin yliopiston tehtäviin nähden. Akateemisen arvojärjestyksen mukaan tutkimus on yliopisto-opettajan ominta aluetta kun taas ohjaus ja opetus ovat virkaan kuuluvia velvollisuuksia. Ohjauksen ja opetuksen toissijaista asemaa kuvattiin Ylijoen (1998) haastatteluaineistossa tutkittavien tieteenalasta, sukupuolesta sekä opinto- tai yliopistouran vaiheesta riippumatta. Toistakymmentä vuotta jatkuneesta yliopistopedagogisesta kehittämistyöstä huolimatta opetus- ja ohjaustyö näyttävät edelleen kärsivän arvonalennusta tutkimukseen verrattuna. Selkeimmin akateemisen kulttuurin tutkimuskeskeisyys ilmenee akateemisissa virkanimityksissä: virantäyttöihin liittyvissä pätevyysarvioinneissa yliopisto-opettajien asiantuntemus määritetään suoritettujen tutkintojen ja laadittujen julkaisujen – ei opetusansioiden – perusteella. (Jauhi-

nen et al. 2006, 283; Ylijoki 1998.) Eskola (2005, 271) ilmaisee saman seuraavasti: "Tällä hetkellä elämme ajassa, jolloin yliopistojen henkilöstön merkitys pelkistyy termiin julkaisuutuottavuus."

Kulttuurisen osaamispuheen ja tehoyliopisto-ideologian ideaalien mukaan ohjauksen asemaa tulisi yliopistoissa parantaa mutta ideologia itsessään näyttäisi osaltaan estävän ohjaus- ja opetustyön kehittämistä. Kulttuurinen osaamispuhe edellyttää tutkimuksen tason jatkuvaa nostamista mikä vie aikaa muilta yliopisto-opettajan tehtäviltä. Kulttuurisessa osaamispuheessa on kyse paitsi yliopisto-opettajien kouluttamien uusien opiskelijoiden osaamistason nostamista, niin myös – ja ennen kaikkea – yliopisto-opettajien oman osaamistason eli tutkimuksen tason nostamisesta. Tehoyliopisto-ideologiassa painotetaan paitsi osaavan työvoiman kouluttamista, myös erityisesti huippututkimuksen ja huippuyliopistojen lisäämistä. (Jauhiainen et al. 2006, 283; Ylijoki 1998.)

Osaamispuheen ja tehoyliopiston moottori, koveneva kilpailukulttuuri, vaikeuttaa osaltaan yliopisto-opettajien valmiuksia ohjaustyöhön. Kilpailu kollegojen kanssa synnyttää yksinäisyyttä: akateemista opetus- ja tutkimustyötä tehdään paljolti yksin ja itsenäisesti. Jauhiaisten ja Laihon (2006) sekä Ylijoen (1998, 43) tutkimuksissa havaittiin, että opetus- ja ohjaustyön ongelmatilanteisiin etsittiin yksilöllisiä eikä niinkään yhteisöllisiä ratkaisuja.

Ohjauksen ja opetuksen toissijaiseen asemaan akateemisessa kulttuurissa liittyy myös se erityisyys, että toisin kuin muiden koulutustasojen opettajilta yliopisto-opettajilta ei edellytetä minkäänlaista pedagogista koulutusta. Yliopistotasolla ohjaus ja opettajuus eivät siten kiinnity pedagogisiin taitoihin vaan tutkimusansioihin. Toisaalta vaikka pedagogista koulutusta olisi tarjolla ja vaikka opettaja pitäisi sitä tärkeänä, niin vallitsevan arvomaailman ja palkitsemiskäytäntöjen vuoksi yliopisto-opettajan on hyödyllisempää käyttää sekin aika tutkimuksen tekoon. Kulttuurisen osaamispuheen synnyttämä tehoyliopistoideologia jarruttaa näin ohjauksellisten ja opetuksellisten taitojen kehittämistä vaikka ideologian keskeiset tavoitteet ovat täysin päinvastaisia. Kiristyvien tuloksellisuuspaineen alaisina opettajien on arvioitava entistä tarkemmin, mihin heidän kannattaa käyttää rajallista aikaansa. (Ylijoki 1998.)

Tarkasteltaessa kulttuurista osaamispuhetta ja ohjauksen tehostamista yksittäisen yliopisto-opettajan näkökulmasta, voidaan vielä kysyä, mikä on riittävän hyvää ohjaus- ja opetustyötä toimittaessa nykyisillä resursseilla. Työajan ja työtahdin muutokset ovat yksi konkreettisimmista tehoyliopistopolitiikan vaikutuksista kaikilla yliopistotyön osa-alueilla, myös ohjaustyössä. Vuodesta 1992 vuoteen 2001 opiskelijoiden määrä kasvoi 33 %, maisterien määrä 38 % ja tohtorien määrä 128 %. Opettajien määrä sen sijaan supistui 3 %. Parissakymmenessä vuodessa yliopisto-opiskelijoiden määrä opettajaa kohden on kaksinkertaistunut. Yliopisto-opettajat näyttävätkin tutkimusten mukaan tekevän selvästi enemmän työtä kuin laskennallinen kokonaistyöaika edellyttää. (Jauhiainen et al. 2006, 270; Julkunen 2004, 19; Sipilä 2007.) Onko yliopisto-opettajien edes mahdollista havaita ja ohjata moninaisen opiskelijajoukkonsa tarpeita nykyisessä tulosvastuullisessa yliopistokulttuurissa?

Lopuksi

Yliopistoista käytävälle nykykeskustelulle on tyypillistä korostaa yliopistojen keskeistä roolia tieto- ja osaamisyhteiskunnan sekä innovaatiopolitiikan rakentamisessa. Kulttuurinen osaamispuhe ja sen edellyttämä ohjauksen tehostaminen näyttäytyvät kuitenkin yliopisto-opettajan toteuttamassa ohjaustyössä ristiriitaisina prosesseina. Ohjaus- ja opetustyötä vaikeuttavat monet nykyisen kiireisen ja paineisen akateemisen työn jännitteet kuten esimerkiksi yhteistyön vähäisyys, määräaikaisten työsuhteet ja tutkimustyön merkittävyys muihin yliopiston tehtäviin verrattuna. Akateemisesta ohjaustyötä tehoyliopistossa voisi luonnehtia eri toimintojen vaikeasti yhteen sovitettavaksi kokonaisuudeksi. Korkeakoulututkijat ovat puhuneet ristiriitaisesta tilanteesta, jossa akateemisen yhteisön luonne, arvotukset sekä yksilöiden urakehitys rakentuvat edelleen vankasti tutkimukselle, mutta jokapäiväistä työtä ja ajankäyttöä hallitsevat yhä enemmän opetus, hallinnointi ja kehittäminen (Jauhiainen et al. 2006, 270). Yhteistä kehitykselle näyttäisi olevan se, että kaikki tulisi tehdä tehokkaammin.

Siirtyminen tehoyliopiston toimintatapoihin ei kuitenkaan tapahdu nopeasti, sillä yliopisto ja akateeminen kulttuuri ovat synty-

neet pitkässä historiallisessa kehityksessä. Toimintatavat korkeakoulupolitiikassa muuttuvat hitaasti ja ne voivat elää päällekkäin käytännön toiminnassa. Ylijoen (1998, 42) tutkimuksessa yliopistopettajien näkemyksissä vanha sivistysyliopiston idea kuului edelleen akateemisen kulttuurin perusjäsenyyksiin, mutta toisaalta tehokkuusvaatimukset synnyttävät koko ajan uusia vaateita, mistä syntyy ristipaineita. On myös muistettava, että yliopisto on moniääninen instituutio, jossa poliittiset ja kulttuuriset muutokset eivät ilmene yhtenevästi. Yliopiston opettajat työskentelevät hyvin erilaisissa ympäristöissä, joissa arjen kokemusta säätelevät tieteenalan ja oppiaineen kulttuurit, virka-asema, sukupuoli ja virkaikä. Globaalin yliopistopolitiikan opit eivät voi kerralla muuttaa akateemisen kulttuurin eri kerroksia. (Jauhiainen et al. 2006, 267–268, 283.)

Yliopistojä koskevissa kriittisissä puheenvuoroissa uskotaan monesti menneisyyden kulta-aikaan, jossa toimittiin akateemisten ihanteiden mukaisesti mutta josta on sittemmin siirrytty aina vain kauemmas. Tämäntapaisen kulta-ajan olemassaolo on kuitenkin monesti asetettu kyseenalaiseksi. On muun muassa esitetty, että tieteen ylevät normit samaten kuin niiden maalliset vastanormitkin ovat retorisia välineitä, joita tutkijat käyttävät joustavasti aina tilanteen mukaan oikeuttamaan omaa työtään. (Ylijoki 1998, 39.) Yliopiston ja yhteiskunnan välinen rooli on kuitenkin Huuskon (2006, 130) mukaan muuttunut siinä mielessä selkeästi, että yliopistot ovat nykyisin organisoidummin riippuvaisia yhteiskunnasta. Poliittinen muutos ilmenee arjen yliopistotyössä monin tavoin, esimerkiksi ohjaus on selvästikin muuttunut enemmän yhteiskunnan tarpeista lähteväksi.

Riippumatta siitä, minkälaista kulttuurista vaihetta yliopistoissa parhaillaan eletään, yliopistolla on edelleen kaksi yhteiskunnallista tehtävää. Yliopistoa on pidetty autonomisena instituutiona, jonka toiminnassa vastataan riippumattomasti tiedollisiin tarpeisiin. Sivistysyliopistojen arvot ovat säilyneet ainakin puheissa, ja opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä korostetaan. Yliopistojen odotetaan edelleen vaalivan kriittistä sivistysperintöä. Toisaalta yliopisto on myös mietetty yhteiskunnallisiin arvoihin, tavoitteisiin ja päämääriin sitoutuvaksi palveluinstituutioksi. (Giroux 2006, 71; Huusko 2006, 130.) Jaakko Hämeen-Anttila (2007) kuvaa näitä kahdenlaisia tehtäviä

seuraavasti: "Länsimainen sivistys rakentuu sen varaan, että valtiot tukevat tiedettä ja taidetta pyytämättä vastineeksi voittoa tai edes kulujen kattamista. Tehostaminen, tulosvastuu ja kannattavuus ovat termejä, jotka eivät kuulu yliopistolaitoksen sanastoon. Tai joiden ei pitäisi sinne kuulua. Valtion on tehtävä Sofian valintansa: jos se pyrkii pitämään Suomen sivistysvaltiona, sen on hyväksyttävä siitä aiheutuvat kulut. Tai sitten on luovuttava suosiolla sivistysvaltion maineesta."

Yliopiston keskeisten tehtävien toteuttamisesta käydään keskustelua, jota kuvastaa arvojen ja vaatimusten moninaisuus (ks. Rhoades & Slaughter 2004, 53). Erilaisten ristipaineiden keskellä olisi tärkeää kysyä, mikä on riittävän hyvää koulutusta ja ohjausta yliopistossa. Kriittisen pedagogiikan edustaja Henry Giroux on viimeisimmissä artikkeleissaan ja kirjoissaan tarkastellut amerikkalaista korkeakoulupoliittikkaa. Hänen arvionsa amerikkalaisen koulutuspolitiikan nykytilasta ovat hyvin samankaltaisia suomalaisen koulutuspoliittisen linjan kanssa. Giroux (2006; 2007) toteaa, että monet kasvatuksen kentällä toimivat ovat unohtaneet kasvatuksen ja koulutuksen tärkeän (tärkeimmän?) päämäärän, tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamisen. Pikemminkin korkeakoulutus näyttäisi tällä hetkellä toimivan työelämää palvelevana laitoksena. Miten yliopisto-opetuksessa ja -ohjauksessa kyettäisiin huomioimaan sekä ihmisenä kasvaminen että tarpeellista työelämätaitojen oppiminen? Onko sivistysyliopiston ja teho yliopiston yhteensovittaminen viimekädessä edes mahdollista nykyisillä resursseilla ja toimintatavoilla? Minkälaista ohjaus- ja yliopistokulttuuria olemme rakentamassa ja oikeuttamassa?

Lähteet

- Arasmo, Alpo 1998. Tohtoridoktriinilla tietoyhteiskuntaan. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 44. Turku: Turun yliopisto.
- Eskola, Jari 2005. Jatkuvan kasvun rajat. *Kasvatus* 36 (4), 271–273.
- Filander, Karin 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, Jarkko, Olkinuora, Erkki, Rinne, Risto & Suikkanen, Asko (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 43-60.

- Giroux, Henry 2006. Higher Education Under Siege: Implications for Public Intellectuals. *Thought & Action*, Fall 2006, 63-78.
- Giroux, Henry 2007. *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Holvas, Jakke 2007. Vihdoinkin positiivisena. *Juha Siltalan haastattelu. Talouselämä* 69 (21), 38–42.
- Honkimäki, Sanna 2006. Yliopisto-opintoja aloittamassa: millaisin vaatein ja millaisessa maailmassa? Teoksessa Ursin, Jani & Välimaa, Jussi (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 235–252.
- Huusko, Mira 2006. Sivistysyliopiston mahdollisuus. Teoksessa Ursin, Jani & Välimaa, Jussi (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–134.
- Hämeen-Anttila, Jaakko 2007. Vieraiden kulttuurien tutkimus. *Kulttuurin tutkimus* 24 (2), 50–52.
- Jauhiainen, Arto, Jauhiainen, Annukka & Laiho, Anne 2006. Tehoyliopiston dilemmat ja yliopisto-opettajan arki. Teoksessa Aarrevaara, Timo & Herranen, Jatta (toim.) *Mikä meitä ohjaa?* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 267–288.
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, Raija 2004. *Hullua rakkautta ja sopimustohtoreita*. Jyväskylä: Minerva.
- Kantola, Anu 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa Heiskala, Risto & Luhtakallio, Eeva (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailuyhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus, 156–178.
- Kautto-Koivula, Kaisa & Huhtaniemi, Marita 2006. *Rengistä isännäksi. Vapaaksi kvartaalitalouden talutusnuorasta*. Helsinki: Edita.
- Keskinen, Soili, Lepistö, Outi & Keskinen, Esko 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa Aittola, Helena & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 67–83.
- Koroma, Johannes 2007. Oppineita on, mistä saataisiin osajjia. *Talouselämä* 69 (18), 31.
- Partanen, Anu 2006. Lukemista laiturille eli valistava kahvihetki filosofi Tuomas Nevanlinnan seurassa. *Image* 5-6, 79–82.

- Pirttilä, Ilkka 2005. Akateemisen työn kehittäminen ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa Aittola, Helena & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 188–206.
- Rhoades, Gary & Slaughter, Sheila 2004. Academic Capitalism in the New Economy: Challenges and Choices. *American Academic* June 1, 37–59.
- Sipilä, Jorma 2007. Valta yliopistossa. Tampere: Vastapaino.
- Ursin, Jani 2005. Tutkimusryhmä akateemisen työn ympäristönä. Teoksessa Aittola, Helena & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 130–145.
- Vähämäki, Jussi 2006. Yliopisto. Teoksessa Jakonen, Mikko, Peltokoski, Jukka & Virtanen, Akseli (toim.) Uuden työn sanakirja. Helsinki: Tutkijaliitto, 153–167.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosiaalisuus. Tampere: Vastapaino.

Dialogini bell hooksin kanssa: toisintekemisen tila akatemiassa

Marjo Vuorikoski

Ensimmäinen todellinen kohtaamiseni bell hooksin ajattelun kanssa tapahtui 1995 opiskellessani Oregonin yliopistossa naistutkimusta. Sain käsiini kulttuurintutkija ja feministiteoreetikko bell hooksin tuoreen teoksen *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994), jossa hän vaatii, että koulutuksen tulee toimia vapauttajana eikä yhteiskuntaan sopeuttajana. Bell hooks ravistelee tekstissään voimallisesti koulutuksen totuttuja ajattelutapoja, hänen kasvatustajattelunsa edellyttää perinteisten rajojen rikkomista: moninaisista eriarvoisuuden ja sorron muodoista vapautumiseksi tarvitaan uudenlaisia opetuskäytäntöjä.

Bell hooksin omiin elämäkokemuksiin nivoutuvien kasvatusteoroiden elävyys tempasi pohtimaan omia kasvatustajattelunsa ja kasvatustajattelunsa asettamia rajoja ja pakkoja. Hooksin henkilökohtaiset kokemukset ja persoonallinen ääni vakuuttivat siitä, että hänen ajatuksensa on mahdollista muuttaa käytännön toiminnaksi. Hänen kirjoitustajattelunsa teki tekstistä koskettavaa. Feministiset kasvatusteoroidet eivät olleet etäistä teoretisointia, vaan hän kertoi yhteiskunta- ja koulutuskriittikissään sukupuolen kietoutumisesta sosiaaliluokkaan ja rotuun omien kokemustensa kautta. Havahduin huomaamaan, että feministitutkijakin saattoi kirjoittaa elävää, jopa intohimoista tekstiä, joka herätti arvioimaan feminismiä uudella tavalla.

Opettajan palaute bell hooksin kirjaa käsittelevästä loppuesseestäni ylisti kykyäni löytää teksteistä olennaiset kysymykset ja referoida hooksin ajattelua. Mutta missä ovat omat näkemyksesi hänen ideoistaan, opettajani ihmetteli. Ihailin hooksin ilmaisuvoimasta kirjoittamista, mutta en kyennyt itse sellaiseen. Olin käynyt läpi Suomessa vuosikausien sosiaalistamisprosessin "oikeanlaiseen" tieteelliseen kirjoittamiseen yliopiston opiskelijana ja jatko-opiskelijana. Ohjeistuksen mukaan tieteellisen tekstin piti olla neutraalin viileää, itsestä etäännytettyä, minä-sanana käyttöäkin piti välttää. Analyyttistä otetta opetellessani olin kadottanut uskallukseni ja kykyäni kertoa tunteistani ja ajatuksistani.

Nyt yli kymmenen vuotta myöhemmin olen käynyt intensiivistä dialogia bell hooksin kanssa toimittaessani *Teaching to Transgress* teoksen suomennosta *Vapauttava kasvatustiete* (2007). Vapauttavan kasvatuksen ajatukset puhuttelevat minua edelleen voimallisesti. Olen jo itsekin oppinut kirjoittamaan tunteistani ja kokemuksistani. Sosiaalityön koulutusintressejä käsittelevän historiallis-sosiologisen väitöskirjani esipuheessa (Vuorikoski 1999) vannoin, että siirryn persoonalliseen ja elämäkerralliseen kirjoitustapaan – mutta oman äänen etsiminen on kestänyt kauan ja sillä matkalla olen edelleen.

Akateemisella tielläni kasvatustieteen tohtoriksi ja tutkijaksi en ole löytänyt mentoreikseni naisia, joiden ajattelu olisi ihastuttanut, herättänyt pohtimaan ja viitoittanut valintojani. Onneksi kirjatkin voivat hoitaa mentorin virkaa. Bell hooksista on tullut mentorini, vaikka taustamme ja elämänkulkumme eroavatkin toisistaan. Jaan voimallisesti monet hänen näkemyksistään, vaikka elinympäristömme yhteiskunnalliset ja kulttuuriset olot ovat kovin erilaiset. Bell hooks on amerikkalainen musta nainen, joka on köyhistä oloista ponnistanut maailmankuuluksi feministiteoreetikoksi, kulttuurintutkijaksi ja kirjailijaksi. Yhteisyyden kokemusta luo kuuluminen samaan ikäpolveen ja sukupuoleen ja se, että tulemme akateemiseen yhteisöön alemmista sosiaaliryhmistä. Taustamme on suunnannut kiinnostuksemme yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin ja perinteisten kasvatuskäytäntöjen kyseenalaistamiseen.

Lukiessani bell hooksin tuotantoa olen poiminut joitakin teemoja, joissa ajatteluni ja kokemukseni risteytyvät vahvasti hänen kanssaan. Käsittelem omaelämäkerrallista kirjoittamista, suhdetta femi-

nismiin ja toisin toimimista akateemisessa yhteisössä. Tämän artikkelin aineistoon kuuluvat keskeisimmin bell hooksin kasvatustieteelliset teokset *Teaching to Transgress* (1994) ja *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (2003), hänen varhaisesta tuotannostaan *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1981) ja *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* (1989), omaelämäkerrallinen teos *Remembered Rapture: The Writer at Work* (1999) ja hänen esseetritologiastaan *Communion: The Female Search for Love* (2002).

Bell hooks haastaa akateemiseen maailman traditioita, hän kulkee vastavirtaan teoreetikkona, kirjoittajana ja opettajana. Keskeisiä teemoja hänen teoretisoinneissaan ovat erot ja erilaisuus. Amerikkalaisessa monikulttuurisessa luokkayhteiskunnassa rodulliset, uskonnolliset ja sosiaaliluokan erot ovat selvemmin esillä kuin Suomessa. Mutta samantyyppiset erot ja epätasa-arvo vallitsevat täälläkin, vaikka tasa-arvon myyttien avulla ne on häivytetty näkyvistä.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen – henkilökohtainen on poliittista

Bell hooksin elämänhistoria kietoutuu erottamattomasti hänen kirjalliseen tuotantaansa. Hooksin keskeisiin ajatuksiin kuuluu teorian ja käytännön kuilun ylittäminen, mikä ilmenee myös hänen kirjoitustavassaan. Omaelämäkerrallisuus ja omakohtaisuus nivottuna yhteiskunta- ja kulttuuriteorioihin liittyvät bell hooksin feministiseen näkemykseen, jonka mukaan henkilökohtainen ei ole ainoastaan poliittista vaan myös teoreettista.

Gloria Watkins, kirjailijanimeltään bell hooks, syntyi vuonna 1952 esikoisena köyhään suurperheeseen Kentuckyn maaseudulla, rotuerottelun jakamassa syvässä etelässä. Hän kertoo lapsuus- ja nuoruusvuosien ahdistavista kokemuksista ja ristiriidoista. Ne ovat toimineet pontimina naisten aseman ja rodun teoretisoinneille. Hooksin laajan kirjallisen tuotannon punaisena lankana on kulkenut rasismien ja seksismin analyysi, joka kytkeytyy amerikkalaiseen kapitalistiseen yhteiskuntaan.

Merkittäviä bell hooksin kasvatustieteellisen kehitykselle ovat hänen omat koulukokemuksensa, jotka ovat vuoroin ahdistaneet ja

vuoroin taas toimineet innoittajina hänen pedagogiselle teorialleen ja kritiikilleen. Hän tiedosti jo ensimmäisinä kouluvuosinaan mustien koulussa koulutuksen poliittisuuden. Herättämällä ympäröivän sosiaalisen todellisuuden tiedostamisen koulu mahdollisti oppijan muuttamisen opetuksen kohteesta aktiiviseksi toimijaksi. Nuoruusvuodet mustien ja valkoisten yhteisessä piilorasistisessa koulussa paljastivat hooksille vapauttavan ja hallinnan ilmapiiriä ylläpitävän opetuksen eron.

Nuoruuden huonoista koulukokemuksista huolimatta hooks säilytti sisäisen innostuksen oppimiseen ja kriittisen asenteen yhteiskunnan sortavia rakenteita kohtaan. Opettajan ammattiin kouluttautuminen tarjosi väylän niille alempien sosiaaliryhmien mustille naisille, joille ei riittänyt avioliiton solmiminen elannon turvaamiseksi. Opiskellessaan maineikkaassa Stanfordin yliopistossa 1970-luvulla lamaannuttava ja innoton opetusilmapiiri sai hooksin suuntautumaan feministiseen pedagogiikkaan. Lisäksi Paulo Freiren kirjoitukset (ks. esim. Freire 2005) kannustivat häntä kehittämään toisenlaista opettamisen ja oppimisen kulttuuria.

Bell hooks löysi oman äänensä varhain, hän aloitti ensimmäisen kirjansa kirjoittamisen 19-vuotiaana. Vasta vuosia myöhemmin julkaistussa teoksessaan *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1981) hän kritisoi valtavirtafeminismia ja mustien naisten arvon alentamista yhteiskunnassa. Henkilökohtainen kirjoitustapa on ominaista koko hänen laajassa tuotannossaan: hänen ilmaisuaan luonnehtii haastava ja rohkea vastaanpuhumisen taito – "talking back" – jonka kerrotaan periytyneen afrikkalaisamerikkalaisilta esiäideiltä kriittiselle bell hooksille. Hooks on julkaissut yli 30 kirjaa ja kirjoittanut kymmenittäin artikkeleita erilaisiin julkaisuihin.

Bell hooksin tuotanto kytkeytyy 1990-luvulta lähtien kulttuurintutkimuksen omaelämäkerralliseen käänteeseen, jossa elämäntarinat ja tutkijan oma elämänhistoria ovat nousseet teoretisoinnin kohteiksi. Tuolloin hänen kirjoittamisensa muuttui entistä henkilökohtaisemmaksi ja samalla hän irtautui myös akateemisesta tavasta lähdemerkintöjen käyttämiseen teksteissään. Hooksin rohkea ääni ja afrikkalaisamerikkalaisesta perinteestä juontava eloisa kielenkäyttö erottuvat feministisillä areenoilla, mutta ne kantautuvat myös akateemista yhteisöä laajemmalle yleisölle. Hän on halunnut kokeilla erilaisia

kirjoittamisen tyylejä ja kohdentaa kirjoitustapansa aina kirjoituksen kohdeyleisön mukaan.

Bell hooksin rohkeus seurata omaa sisäistä ääntään tarjoaa inostavan esikuvan siitä, että akateemisiin traditioihin ei tarvitse välttämättä mukautua. Tulkitseen hänen ratkaisuaan oman tien kulkemiseen niin, että se on mahdollistanut luopumisen kaksoistietoisuudesta, jota tieteen neutraalisuus ja itsen sulkeistaminen aiheuttavat.

Ehkä bell hooksin vastakarva puhuttelee minua juuri siksi, että olen kokenut akateemisten sääntöjen noudattamisen tukahduttavaksi. Aloittaessani jatko-opintojani 1980-luvun lopulla minulta puuttui esikuvia toisin tekemiseen – ja hooksin rohkea vastaanpuhumisen taito. Perinteisen tieteellisen kirjoittamisen tapa väitöskirjaa työstäessäni oli vähällä keskeyttää tutkimukseni kokonaan. Kesken väitöskirjaani en enää vaihtanut kirjoitustapaani. Aloin kirjoittaa päiväkirjaa tutkimusprosessistani siinä vaiheessa, kun jouduin umpikujaan. Tutkimuksen tekeminen omat kokemukset ja tunteet ohittaen oli saanut minut inhoamaan tutkimustani. Tieteen neutraali lähestymistapa, jota olin pyrkinyt noudattamaan, oli vieraannuttanut minut itsestäni. Omien kokemusten ja tunteiden purkaminen kirjoittamalla niistä päiväkirjaan auttoi minua eteenpäin työssäni.

Tutkimuspäiväkirja ei toiminut ainoastaan ajatusteni ja tunteideni purkamisen kanavana, vaan siihen kirjoittaminen sai myös pohtimaan kriittisesti akateemista sosialisaatiotani. Oivalsin, että tieteellinen koulutus ei ole vain kehityksen edistäjä, vaan se voi jopa salvata ajattelukyvyn ja luovuuden. Se voi viedä itsetunnon. Sosiaalistaminen tieteelliseen ajattelutapaan, rationaalisuuteen ja tunneneutraaliuteen oli saanut minut unohtamaan itseni ja omat tunteeni! Kauti puheet yliopiston tehtävästä kasvattaa kriittisiä ajattelijoita ovat pikemminkin sananhelinää kuin vakavasti otettavia tavoitteita. Yliopisto tuottaa kaavamaisista ajattelua ja järjestelmään sopeutujia.

Vaikka olen kokenut, että omilla kokemuksilla on tärkeä merkitys, olen epäröinyt kirjoittaa itsestäni. Omalle kokemukselle ei ole ollut tilaa yliopistossa, jossa mieleen on juurrutettu, että tutkimusta tehdään aina joistakin toisista. Opiskellessani Stanfordin yliopistossa Kaliforniassa vuosina 1992–93 naistutkimuksen metodologian kursilla tämä itsestäänselvyys kyseenalaistettiin. Opettajani, feministitutkija Susan Kriegerin lähtökohtiin kuului, ettei aina tarvitse tutkia

toisia vaan tutkimuskohteen voi löytää lähempää: omaa itseä tutkies-
sa voi sitäpaitsi oppia tuntemaan ja tulkitsemaan syvällisemmin tut-
kittavaansa. (Ks. Krieger 1991.) Kenen muun voisi tuntea yhtä hyvin
kuin itsensä? 1990-luvun alussa tällainen lähestymistapa oli tiede-
maailmassa uutta ja mullistavaa. Suomeen palatessani sain haudata
innostukseni itseni tutkimisesta.

Vasta postmoderni käänne johti kiinnostuksen prosesseihin,
kokemuksiin, yksilöihin ja tutkijallekin tuli enemmän tilaa valita
kirjoitustapansa. Narratiivinen tutkimusote yleistyi 1990-luvun lop-
pupuolella suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa. Rohkeim-
millaan tutkijan omat kokemukset nivoutuvat tutkimustekstin lo-
maan. Tutkijan omat kokemuksetkin voivat olla osana tutkimusmater-
iaalia. Subjektiiivisuus ei olekaan enää vaara, vaan tutkijan intressit
ja lähtökohdat tutkimuksensa tekemiseen kuuluvat asiaan, sillä teki-
jän kuuluu positoida itsensä suhteessa tutkimukseensa. Nyt on tutki-
jana mahdollista luopua akateemisen ja oman henkilökohtaisen elä-
män jaosta ja antaa tilaa omille ajatuksille ja tunteille. Tosin tälläkin
hetkellä bell hooks on edelleen vastavirtaan kulkija, sillä omakohtai-
nen kirjoittaminen ja itsen tutkiminen kuuluvat valtavirtatutkimuksen
näkökulmasta marginaaliin.

Väitöskirjan valmistumista seuraavan syksyn toimin vieraileva-
na tutkijana Oregonin yliopistossa. Mietin, miten muulla tavoin oli-
sin voinut kirjoittaa väitöskirjani sosiaalityön koulutuksen kehittämi-
sestä. Millainen tarina se olisi, jos omat kokemukseni sosiaalityön
koulutuksesta olisivat siinä mukana? Tai jos se sisältäisi alkutaipa-
leeni sosiaalityöntekijäksi kasvamisessa, jossa koulutuksen antamat
välineet eivät paljon painaneet, kun suuren sairaalan sosiaalityönteki-
jänä kohtasin vaikeasti sairaita, vammaisia, kuolemaa tekeviä potilai-
ta ja heidän omaisiaan. Tiedeyhteisö omine virallisine ja epävirallisine
normeineen ja arvoineen kuuluisivat osaksi tutkimuksen teon
tarinaani. Miltä tutkimusraportti näyttäisi, jos siitä voisi lukea ne
epätoivon hetket, kun yritin ymmärtää, mikä tutkimuksen viitekehys
on tai miten soveltaa tutkimusmenetelmiä kokoamieni aineistojen
analysoinnissa? Entä jos olisin kertonut, miltä tuntui olla ainoana
tutkijana kymmenen miestutkijan joukossa? Kiukkuni perinteis-
tä tieteellistä kirjoittamista kohtaan etsi ulospääsyä. Tutkimalla omaa

prosessiani halusin ymmärtää akateemista maailmaa, jossa elin ja joka muovasi identiteettiäni.

Hahmottelin omaelämäkerrallista kirjaa akateemisesta sosioliisaatiostani. En kuitenkaan vielä ehtinyt keskittyä katselemaan taaksepäin vaan siirryin tarmolla uuteen vaiheeseen tutkijan tielläni. Löysin elämänhistoriallisen lähestymistavan uuteen tutkimukseeni, joka käsittelee opettajan sukupuolituneen identiteetin rakentumista. Elämänhistoriallinen ote on auttanut minua eteenpäin oman kirjoitustavan löytämisessä, sen myötä on tullut entistä luontevammaksi kirjoittaa omaa ääntään käyttäen. Opettajaopiskelijoiden elämänhistoriallisen tutkimukseni lisäksi olen paneutunut tutkimaan omaa opettajaksi kasvuani ja kirjoittanut opettajan elämäkertoista koostuvan kirjan yhdessä neljän naisopettajakollegani kanssa (Vuorikoski & Törmä 2004). Olen löytänyt bell hooksin lisäksi muitakin esikuvia. Ihailen kasvatustilafilosofi Jane Roland Martinin (esim. 1994; 2000) tapaa kirjoittaa omakohtaisen viisaasti kasvatuksesta ja naisen asemasta. Kun luin hänen kuvaustaan omakohtaisen kirjoitustavan löytämisestä, ymmärsin että uudenlaisen ajattelu- ja ilmaisutavan opetteleminen vaatii malttia ja kokemusta.

Perehtymiseni kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan ovat auttaneet niin ikään oman äänen löytämisessä. Niissä korostetaan tiedon ja vallan sidosten tiedostamista ja äänen antamista kaikille. Akateemisessa yhteisössä äänen käytön tavat ovat määritelleet ne, joilla on ollut etuoikeutettu asema siihen. Voin oppia arvostamaan omaa kokemustani ja näkökulmiani asioiden tarkastelussa, vaikka miehisen akateemisen instituution kontrolli ja normit ovat pyrkinet saamaan minut pikemminkin unohtamaan ne. Bell hooksilla on ollut palava usko kokemustensa merkitykseen, ja hän on arvostanut omia juuriaan niin paljon, ettei ole hylännyt itseään. Hän vahvistaa minuaikin siinä, että osaan arvostaa itseäni ja omaa kokemustani.

Feminismi – henkilökohtainen on myös teoreettista

Bell hooksin teoksissa omakohtaisesti koetusta ja eletystä syntyy teoretisointeja, joissa kietoutuu yhteen sosiaaliluokan, sukupuol-

len ja rodun analyysi. Hooks on vastavirtaan kulkija, joka punoo taidokkaasti yksityisen yleiseen.

Hooks haastaa valtavirran teoretisointeja ja käytäntöjä feministisenä tutkijana, kirjoittajana ja opettajana. Kirjoittaessaan afrikkalaisamerikkalaisten naisten historiaa 1980-luvulla hooks lähti myös purkamaan valtavirran feminismin keskiluokkaisuutta ja kyseenalaisi sen universaalin naiskäsityksen. Hän kritisoi feministisen tutkimuksen näkemystä, jossa korostettiin yhtäältä naisten yhteistä sorron kokemusta ja toisaalta keskinäistä sisaruutta yli kansallisten ja etnisten rajojen. Tuota teoretisoinnin vaihetta luonnehti sokeus "rotua" ja "etnisyyttä" kohtaan. Samalla sivuutettiin muutkin eron kategoriat kuten taloudellista asemaa, seksuaalisuutta suuntautumista, uskontoa, kansallisuutta ja ikää koskevat identiteettitekijät.

Bell hooksin teoretisoinnit ja ajatukset sijoittuvat postmodernin feminismin ja "eron politiikan" alueille, joissa tarkastellaan miten kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä tuotetaan eroja ja luokitusjärjestelmiä. (Ks. Rantonen 2000.) Hooks on postmodernien feministiteoreetikojen tavoin purkanut käsitettä nainen. Hän painottaa naisten keskinäisten yhteiskunnallisten ja etnisten erojen analyysia, sillä ihmisellä on aina päällekkäin erilaisia, muun muassa rotuun, luokkaan ja seksuaaliseen suuntautuneisuuteen liittyviä kollektiivisia identiteettejä.

Teksteissään hooks kirjoittaa ajatuskulkujaan auki hyvin seikkaperäisesti, minkä vuoksi feministiseen teoretisointiin perehtymätönkin voi ymmärtää hänen sukupuoleen, rotuun ja sosiaaliluokkaan liittyvää moniaineksista ja –tasoista analyysiaan. Bell hooksin artikkelimuotoisissa kirjoissa kohteena olevaa ilmiötä avataan monenlaisista näkökulmista. Näin kirjan edetessä teemat rikastuvat, saavat aina uusia kerroksia, uusia sävyjä. Tekstistä tulee elämänmakuista –tällainen lähestymistapa heijastaa tiedon muuttuvaa ja kulttuurisiin yhteyksiinsä sidoksissa olevaa luonnetta.

Bell hooks käy teoksissaan keskustelua moneen suuntaan. Akateemisen valtavirran lisäksi hän haastaa keskusteluun rodun tutkijat, feministit ja kulttuurintutkijat. Hooksin feministiset tekstit tekevät näkyviksi feminismin sisäisiä kamppailuja. Ne luovat kulttuuris-historiallista kuvaa feminismin vaiheista tiedemaailmassa. Hooksin omakohtaisesta kokemuksesta kumpuavat analyysit samoin kuin Jane

Roland Martinin (2000) kerronta teoksessa *Coming of Age in Academia* piirtävät elävästi kuvaa siitä, miten feministinen tutkimus on kuten muutkin akateemiset alat, jossa eri suuntausten edustajat käyvät kamppailua keskenään. Bell hooksin kertomukset kipuiluistaan mustana, alemmasta sosiaaliluokasta tulevana naisena tekevät näkyviksi värillisten ja työväenluokkaisten naisten näkökulman ja kokemusten esille saannin vaikeudet valkoisten keskiluokkaisten naisten feministisissä teoretisoinneissa.

Bell hooks on kivustaan ammentaan tehnyt henkilökohtaisesta teoreettista. Feminististen teoretisointien avulla hän on halunnut ymmärtää henkilökohtaista kokemusta naisen asemasta. Hooks korostaa feministisen teoretisoinnin merkitystä kivun poistamiselle, arjen ymmärrykselle ja aktivismille. Niitä feminismiin perehtyminen on merkinnyt itsellenikin. Kiinnostuin naistutkimuksesta tehdessäni opinnäytetöitäni naisvaltaisen sosiaalityön koulutuksesta. Intensiivinen halu tutkia ja hahmottaa koulutukseen liittyviä kysymyksiä sukupuolen näkökulmasta heräsi vasta opiskellessani naistutkimusta Stanfordin yliopistossa 1990-luvun alkuvuosina. Opetus ei ollut vain etäistä teorioiden tarkastelua, vaan teimme monia omakohtaisia ja omaan elämäämme liittyviä tehtäviä, joihin feministiset teoretisoinnit ja metodologia kiinnitettiin. Feministiset teoriat alkoivat elää minussa. Opin uudella tavalla ymmärtämään henkilökohtaisia kokemuksiani naisena miesten maailmassa.

Kertoessaan kasvatusajattelustaan bell hooks analysoi Paulo Freiren ajatusten antia omalle kehitykselleen. Hän löysi Freiren yliopistovuosinaan, jolloin koki yliopiston opetuskulttuurin innottomaksi ja masentavaksi. Freiren ajatukset olivat hänelle kuin vesi janoon nääntyvälle. Feministisen näkökulman puuttumista Freiren teksteistä hän vertaa veden epäpuhtauteen, jonka ei pidä ja jonka hän ei ole antanut estää sammuttamasta janoaan. Feministiset teoretisoinnit ovat toimineet oman janoni sammuttajina. Mutta nekin ovat olleet kuin epäpuhdasta vettä, jossa oleva lika on joskus ollut juuttua kurkuun: se lika on ollut tekstien raskaus ja luotaantyöntävyys. Suuri osa feministisistä teoretisoinneista on jäänyt etäisiksi, koska ne ovat vaikeaselkoisia ja abstrakteja. Valtauttamisen sijaan ne ovat saaneetkin aikaan huonouden tunteen, kun ei ole ymmärtänyt tai jaksanut ponnistella ymmärtääkseen niitä.

Bell hooks puhuu siitä, miten feminismi on sopeutunut "sortajan kieleen". Kun on pyritty saamaan tieteenalalle arvostusta akatemian sisällä, on omaksuttu akateemisen tutkimuksen ja kirjoittamisen traditio. Vaikka ymmärrän akateemisen maailman valtakamppailuja aseman saavuttamiseksi, olen tuntenut pettymystä, kun feministinen valtavirtatieteen käytäntöjen kyseenalaistaminen ei ole juurikaan tapahtunut toisin tekemällä. Vaikka bell hooks puhuu siitä, miten mustien on amerikkalaistuessaan pitänyt "unohtaa" oma kielensä, koen, että naisena minunkin on pitänyt vaientaa oma kieleni ja tapani puhua. Kieli on vallan käyttöä: tieteen neutraali kieli kätkee muut kielet näkyvistä. Hooksin mukaan kieleen kietoutuvat myös tunteet. Ne tieteen kieli vaientaa. Arkikieliset selitykseni olen joutunut pake-toimaan tiiviisiin ja asiallisiin kommentteihin. Sanomiseni olen ollut pakotettu tiivistämään määrämittäisiin tieteellisiin artikkeleihin, jolloin tekstistä tulee abstraktia puhetta, vaikka haluaisin niissä olevan tunnetta ja elävyyttä, "ravintoa aisteille". Kriittisten ja feminististen pedagogien vaade äänen antamisesta moninaisuuksien kirjolle nostaa esiin myös kysymyksen siitä, millaista kieltä voi akateemisessa maailmassa käyttää.

Bell hooks on tehnyt toisin. Se on ollut hänelle mahdollista etenkin sen jälkeen, kun hän onnistui vakiinnuttamaan asemansa teoreetikkona ja kirjailijana. Bell hooks ylittää rajoja moneen tapaan kirjallisessa tuotannossaan. Se ei koske pelkästään kirjojen sisältöä. Hooks on pitkälti irtautunut tieteellisen kirjoittamisen traditioista eikä käytä teksteissään lähdeviitteitä. Hänelle tällainen kirjoittamisen tapa on poliittinen kannanotto. Hän perustelee menettelyään myös sillä, että hän kirjoittaa laajemmalle yleisölle kuin akateeminen yhteisö. Kansantajuisella kirjoitustavallaan bell hooks pyrkii murtaamaan tiedemaailman ja muun maailman välisen etäisyyden. Hän haluaa vahvistaa ilmaisemisen vapautta, luoda tiloja kriittiselle ajattelulle ja kokeilla erilaisia kirjoittamisen tyylilajeja.

Viime vuosina hooksin tuotanto on muuttunut yhä esseistisempään suuntaan. Hän on halunnut saattaa feministisen teorian kaikkien ulottuville ja kirjoittanut siinä tarkoituksessa muun muassa kirjansa *Feminism is for Everybody* (2000). Hänen mielestään feminististä teoretisointia tarvitaan auttamaan arjessa ja tukemaan vastarintaa ja aktivismia. Perinteisen tieteentekemisen näkökulmasta ajatus teore-

tisoinnista vastarintana ja aktivismin tukena yleensä torjutaan. Tieteen neutraaliutta korostetaan, vaikka ainahan tutkimus sisältää kannanottoja: jo pelkästään tutkimusaiheen valinta ja lähestymistapa voidaan tulkita kannanotoiksi. Joka tapauksessa toivon bell hooksin tavoin, että feminismin teorit leviäisivät muillekin kuin akateemisille tutkijoille – tai edes muillekin kuin niille, jotka ovat perehtyneet feministisiin teoretisointeihin. Esimerkiksi koulutuskeskustelua sukupuolesta käydään Suomessa pitkälti arkikäsitysten varassa, jolloin se on sukupuolistereotyyppien toistelua ja sukupuolten vastakkainasettelua. Koulun näennäisen sukupuolineutraaliuden murtamiseksi tarvittaisiin myös teoreettisen tiedon "kääntämistä" sellaiselle kielelle, että siitä tulisi apu paitsi arkiseen myös yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Keskeisiksi teemoiksi hooksin tuotannossa ovat nousseet rakkaus ja yhteisöllisyys. Hän ajattelee, että ne tarjoavat tien ihmisten lähtökohtien erojen ja eriarvoisuuden ylittämiseen. Ne ovat kantavia ajatuksia hänen 2000-luvun alkuvuosina julkaistussa trilogiassaan: *All about Love: New Visions* (2000), *Salvation: Black People and Love* (2001), *Communion: The Female Search for Love* (2002). Näissä kirjoissa näkyvät entistä selvemmin buddhismien ja sen opettajan Thich Nhat Hanhin ajatukset, jotka ovat olleet muovaamassa hooksin kasvatustieteellistä ajatteluakin.

Bell hooksin rajojen koettelu herättää akateemisessa maailmassa innostuksen lisäksi kritiikkiä. Monet ovat ihastuneet hänen elävästi kirjoitettuihin artikkelimuotoisiin kirjoihinsa sekä tapaansa leikitellä erilaisilla kirjoitustyyyleillä ja sovittaa tekstit aina lukijakunnan mukaan. Akateemisten yhteisöjen tutkijat ovat kuitenkin arvostelleet hooksia liian nopeasta julkaisutahdista, itsensä toistamisesta, teoreettisuuden puutteesta ja lähdemerkintöjen puuttumisesta (ks. esim. Florence 1998; Rantonen 2000). Bell hooks on kuitenkin onnistuja, jota kuunnellaan. Hän on saavuttanut kriittikkona ja kirjoittajana sellaisen aseman, etteivät akateemisen yhteisön kommentit estä hänen ääntään kuulumasta.

Bell hooksin kirjoista voi kuitenkin lukea, että vastavirtaan kuljijana ja kriittikkona ei ole helppoa. Bell hooks on lähes koko kirjailijan uransa ajan toiminut yliopistovirassa. Akateemisen viran mukanaan tuoma riippumattomuus kirjankustantajien intresseistä on suo-

nut hänelle hänen omien sanojensa mukaan vapauden kirjoittaa haluamistaan aiheista valitsemallaan tavalla. Toisaalta hänen haastava ja kokeileva tyylinsä niin opettajana kuin kirjoittajana on aiheuttanut hänelle paineita yliopistomaailmassa. Monissa teksteissä hän tuo esiin vastarintansa poliittisen tarkoituksen. Mutta hän kertoo myös väsymyksestään emansipoimaan pyrkivänä opettajana. Hän tuo esiin turhautumiaan siitä, että hänen tekstejään on moitittu, etteivät ne ole riittävän teoreettisia. Hän pohtii, mikä on teoreettista tai riittävän teoreettista, sillä kysehän on myös sen määrittelystä, mitä pidetään oikeanlaisena teoretisointina. Kirjoituksissaan hän käyttää vastavaltaa kertomalla omien kokemustensa kautta häntä arvostelleiden tai hänet ohittaneiden toimista.

Pidän tärkeänä isolla yleisölle kirjoittamista tutkijan työni ohella. Se kuuluu yliopiston kolmanteen tehtävään – vaikka useimmat kollegat eivät näytä olevan asiasta ainakaan vielä erityisen innostuneita. Tutkijana meritoitumiseksi pitäisi käyttää kaikki liikenevä aikansa kansainvälisten tiedeartikkelien tehtailuun. Näen tärkeäksi osallistua alani yhteiskunnalliseen keskusteluun. Haluan ottaa kantaa ja olla kirjoittajanakin paitsi ajatteleva myös tunteva, kokeva, muistava, rakastava...

Toisin opettaja

Bell hooksin feminismiin ja valtauttamiseen pyrkivän pedagogiikan ideat eivät jää vain puheeksi, vaan hän toimii niin kuin opettaakin. Hän kulkee vastavirtaan myös toisin opettamalla. Emansipoitavien joukkoon kuuluvat niin opiskelijat kuin akateemisten yhteisöjen kollegat, joiden opetuskäytäntöjen muuttamiseen hän pyrki esimerkiksi Oberlin Collegessa järjestämällä keskustelutilaisuuksia.

Yhteiskunnan tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi tarvitaan bell hooksin mukaan opetuskäytäntöjen muuttamista. Bell hooksin kehittämässä opetuksellisessa lähestymistavassa, *osallistavassa pedagogiikassa*, koulutuksen vakiintuneita ajattelu- ja määrittelytapoja, rajoja ja valtasuhteita puretaan luomalla tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Siinä osallistujat – niin opettajat kuin oppijatkin – nähdään aktiivisina toimijoina ja kokonaisina ihmisinä tunteineen ja kehoineen.

Bell hooks kuvaa elävästi ja kriittisesti sitä, miten koulutus toimii keskiluokkaistajana. Hän lähestyy sosiaaliluokan merkitystä lähtien kokemuksistaan opiskelijana ja opettajana. Hän oppi jo yliopistoon tullessaan, että julkilausumattomana oletuksena oli porvarillisiin tapoihin ja arvoihin sopeutuminen. Niistä ei puhuttu, vaan hiljaisella palkitsemisella opiskelijat ohjattiin "oikeanlaisiin" käyttäytymisen, kielen- ja äänenkäytön tapoihin. Esimerkiksi äänekkyyttä, kiukustumista ja tunteenilmauksia pidettiin epäsuotavina, ja ne liitettiin alempien sosiaaliryhmien tapoihin. Porvarillisten arvojen omaksuminen auttoi hyväksytyksi tulemista. Myös näennäisen puolueettomat opetusmenetelmät ja tieto pakottivat hyväksymään taloudellisesti etuoikeutettujen ryhmien asenteet ja arvot. Hooksin mukaan yliopiston perinteisten arvojen omaksuminen luo muurin opetustilanteen vuorovaikutukseen: Halu olla menettämättä kasvojaan saa opiskelijat vaikenemaan. Eivät edes dialogiseen opetukseen pyrkivässä luokassa opiskelijat aina haluaisi käyttää oikeuttaan puhua "vapaasti".

Luokkaerojen "katoamiseen" vaikuttaa hiljainen sopeutuminen yliopiston valtakulttuuriin. Bell hooks koki koulutuksen keskiluokkaisuuden normin siten, että se vieraannutti hänet omista juuristaan, jotka oli kiellettävä. Hänen kokemuksensa mukaan monet alemmista sosiaaliryhmistä tulevat opiskelijat kokevat itsensä opinnoissaan epävarmoiksi ja usein myös keskeyttävät opintonsa. He omaksuvat passiivisen sopeutujan roolin ja hyväksyvät tarjotut normit, etteivät joutuisi kokemaan häpeää tai epäonnistumisia. Lisäksi alemmista sosiaaliryhmistä tulevalla ja värillisellä naisella on paine sopeutua keskiluokkaa edustavien valkoisten naisten näkökulmaan. Bell hooks ei opiskelijanakaan vaiennut, koska ei halunnut hylätä juuriaan. Hänen näkemyksiinsä ei aina suhtauduttu suopeasti, mutta hän koki tilanteet mahdollisuuksiksi kriittiseen ajatustenvaihtoon. Hän ei liioin halua opettajana olla palvelemassa etuoikeutettujen hallintakulttuuria, joka vie värillisiltä ja työväenluokkaisilta uskon itseensä.

Osallistavassa pedagogiikassa bell hooks haluaa murtaa keskiluokkaisuuden normin korostaen kaikkien osallistujien äänten kuulemista. Opetustilanteessa lähtökohtien erot, esimerkiksi luokkatausta, sukupuoli ja rotu, antavat osallistujille erilaiset valtapositiot ja siksi kaikkien osallistuminen ja yhteisöllisyyden luominen opetusti-

lanteessa on haasteellista. Vaikka opiskelijoiden luokkaerot eivät näy useinkaan päälle, saatetaan esimerkiksi työväenluokasta tulevien puhetapa ja kiihkeä tunteiden ilmaisu kokea uhkaavana luokassa. Opettajat eivät kuitenkaan kykene valtauttamaan eri taustoista tulevia opiskelijoita elleivät nämä tuo esiin erilaisia näkökulmia, käyttäytymistapoja tai tyylejä, jotka poikkeavat keskiluokkaisesta normista. Bell hooks arvioi, että pelko tilanteen hallinnan menettämisestä saa opettajat usein pitäytymään perinteisissä opettamiskäsitelyissä.

Bell hooks kertoo, että hän on kantanut omasta taustastaan johdettavaa epävarmuutta yliopiston opettajanakin. Hän on työskennellyt professorina nimekkäissä yksityisissä yliopistoissa Yalassa ja Oberlin Collegessa. Yalen eliittiyliopistossa hän ei voinut välttyä alemmuuden tunteilta. Korkea palkka tai lahjakkaat opiskelijat eivät saaneet häntä jatkamaan siellä. Hän halusi opettaa moninaisemmassa yliopistoyhteisössä ja siirtyi julkisiin varoin ylläpidettyyn yliopistoon, City College of New Yorkiin, jossa valtaosa opiskelijoista on värillisiä. Nykyisin bell hooks toimii vapaana kirjailijana ja luennoitsijana luovuttuaan vakinaisesta professorin virastaan. Tarve hengähtää pitkän opetusrupeaman jälkeen ja saada enemmän tilaa kirjoittamiselle tuli mahdolliseksi, kun hänen kirjojensa myyntiluvut nousivat ja hänestä tuli suosittu luennoitsija.

Bell hooks kuvaa itseään vahvasti opettajana – vaikka väliin muistuttaakin, että hän on teoreetikko, joka pitää ennen kaikkea kirjoittamisesta. Hän on puhunut paljon opettamisesta ja sen tärkeydestä. Sitä on hänen mukaansa akateemisessa maailmassa kummeksuttu, sillä yleensä opetusta ei pidetä tärkeänä. Oman kokemuksen mukaan yliopistossa naiset mielletään opettajiksi helpommin kuin miehet. Itsekin olen saanut taiteilla säilyttääkseni tutkijan identiteettini. Opettajan työn ja roolin kokeminen niin jännitteisinä on pitänyt minut vireänä opetuksen kehittäjänä ja saanut myös tutkimaan opettajan sukupuoleen kytkeytyviä yhteiskunnallisen vallan sidoksia.

Bell hooksin kertomuksista heijastuu, että hän on opettajanakin elävä ja tunteva. Hän painottaa, että opettaja on opiskelijan kokonaisvaltaisen henkisen kasvun tukija. Opettajallakin pitää voida olla emotionaalinen suhde opettamiseen ja opiskelijoihin. Tämä käsitys haastaa perinteisen näkemyksen etäisestä, tietoa jakavasta opettajasta. Olen joutunut miettimään omaa rooliani opettajana ja sitä, miten

irrottautua sellaisesta opettajakäsityksestä, jonka on tahtomattaan tullut omaksuneeksi koulu- ja opiskeluvuosinaan. Päälimmäisiksi muistoiksi omilta kouluajoiltani ovat jääneet oppilaiden jatkuva käyttäytymisen ja osaamisen kontrolli. Sen seurauksia kannan itsessäni edelleen. Kasvatustieteelliset opit eivät ole ohjanneet minua kohtamaan omia sen paremmin kuin opiskelijoidenkaan tunteita. Vasta feministinen pedagogiikka on rohkaissut murtamaan perinteisen opettajan ideaalina pidetyn neutraalin asiantuntijuuden mallin.

Feminististen teoretisointien kautta olen oppinut ymmärtämään yhteiskunnan ja koulutuksen sukupuolistavia rakenteita ja käytäntöjä. Perehtyminen akateemiseen socialisaatioon on auttanut entistä selkeämmin tiedostamaan vallan ja ideologioiden kytkeytymisen koulutusjärjestelmään ja akateemisen yhteisön arvoihin ja normeihin. Yliopiston opettajan työssäni on ollut mahdollisuus valtauttavan pedagogiikan ideoiden soveltamiseen. Lähtökohtani on opiskelijoiden tietoisuuden lisääminen, heidän emansipoimisensa arvioimaan kriittisesti tietoa ja koulutusta käsitteleviä teorioita. Koulutuksessa ei opeteta vain tietoja ja valmiuksia, vaan myös koulutaan toimimaan yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevien arvojärjestelmien ja toimintamallien mukaan. Tulevina koulutusalan ammattilaisina opiskelijoiden tulisi olla tietoisia koulutusjärjestelmän usein piiloon jäävistä tehtävistä ja tavoitteista.

Opettaessani kasvatustieteen opintojaksoa Kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt olen huomannut, että naisten on usein vaikea ymmärtää saati sitten hyväksyä ajatusta, että he ovat altavastaajan asemassa yhteiskunnallisessa työn- ja vallanjaossa. Feministisen pedagogiikan ja bell hooksin osallistavan pedagogiikan soveltamiselle on ollut oivallisia tilaisuuksia. Seminaari-istunnoissa on käyty vuosien mittaan monia tuohtuneitakin keskusteluja, sillä sukupuolten eriarvoisuus herättää usein voimakkaita tunteita. Olen rakenteistanut opetuksen entistä selvemmin osallistujakeskeiseksi siten, että opiskelijat saavat äänen mutta samalla pyrin opetuksessa henkilökohtaisen tietämisen ja teoreettisen tiedon yhteennivomiseen.

Bell hooksin tekstit sukupuolen, rodun ja sosiaaliluokan merkityksestä koulutuksessa nivoutuvat kiinnostukseeni naisten ja alemmista sosiaaliryhmistä tulevien akateemista socialisaatiota kohtaan: miten sukupuoli ja tausta vaikuttavat etenemisen mahdollisuuksiin,

sen esteisiin ja selviämisstrategioihin akateemisissa yhteisöissä. Yliopisto ei ole vain miesten instituutio, vaan sen hegemoninen patriarkaatti edustaa yläluokan miesten arvoja ja normeja. Alemmista kansankerroksista ei ollut Suomessa juurikaan pääsyä korkeisiin yliopiston virkoihin ennen 1960-lukua, jolloin naiset ja alemmista sosiaaliryhmistä tulevat opiskelijat alkoivat entistä useammin hakeutua tutkijan uralle. Yliopiston jatkotutkintojen ja tutkijan ja professorin virkojen naisistumisen rinnalla kulkee alemmista sosiaaliryhmistä tulevien osuuden lisääntyminen. Tilastojen mukaan alemmista sosiaaliryhmistä tulevien naisten eteneminen tutkijanuralle on ollut harvinaisempaa kuin miesten. (Ks. Laiho 1998; Silvennoinen & Laiho 1992, 296.) Tutkijan uran esteiden tutkimuksissa on useammin kiinnitetty huomiota sukupuoleen kuin sosiaaliluokkaan. Naistutkijat ovat tutkineet naisten tutkijanuran esteitä ja syrjintää, joita on usein vaikea havaita niiden epävirallisen ja piiloisen luonteen vuoksi (ks. esim. Husu 2001).

Teemme tutkimusta (Suoranta & Vuorikoski 2007), jossa tarkastellaan kokemuksellisesta näkökulmasta kasvatustieteen tohtoreiden akateemista sosialisaatiota. Siinä kiinnitämme erityisesti huomiota sukupuolen ja sosiaaliluokan merkitykseen. Samalla tutkin omaa tohtorin tietäni ja identiteetin rakentumistani. Näin olen palannut oman tohtorin tieni tutkimiseen, jota jo väiteltäessäni suunnittelin. Nyt minulla on tallessa monen vuoden tutkimuspäiväkirjat enkä joudu luottamaan pelkästään muistoihini. Niihin olen purkanut myös tuntojani akateemiseen valtakulttuuriin sopeutumisen ahdingosta ja syrjintätilanteista. Nyt olen bell hooksin tavoin vakuuttunut oman kokemuksen merkittävydestä.

Mentorin opit puntarissa

Jos bell hooksin tarinaa luonnehtii vastavirtaan kulkeminen, oma tarinani kertoo pikemminkin pitkään jatkuneesta sopeutumisesta. Elämäkerrallisia tekstejä kirjoittaessani olen tullut entistä tietoisemmaksi minussa eläneestä vastarinnasta, joka on vasta vuosikymmenten kuluttua alkanut purkautua. Omat vieraantumisen kokemukseni kotona, koulussa ja yliopistossa ovat lopultakin toimineet valtauttajina. Feminismin samoin kuin feministisen ja kriittisen pedagogiikan

löytämisestä olen vahvistunut uskomaan itseeni ja omaan ääneeni. Olen tarvinnut bell hooksia ja hänen kaltaisiaan ajattelijoita mentoreikseni.

Bell hooksin menestystarina saa myös miettimään, missä määrin häntä kannattaa pitää esikuvanaan. Hänen vauhdikas ilmaisutapansa ja vastapuheensa herättävät ihastusta mutta paikoin myös kriittisiä ajatuksia, sillä jotakin asiaa puolustaessaan tai vastustaessaan häneltä välillä unohtuu riittävän monipuolinen pohdinta ja hänen väitteistään tulee ylilyöntejä. Esimerkiksi hooksin näkemys siitä, että opettajallakin saa olla emotionaalinen suhde opettamiseen ja opiskelijoihin tuntuu oikeaan osuvalta suunnalta, mutta hän voisi pohtia tarkemmin myös opettajan ja opiskelijan suhteen rajoja (ks. myös Florence 1998).

Arvostan sitä, että bell hooks onnistuu osoittamaan henkilökohtaisen kokemuksen merkityksen ja kyseenalaistamaan oman kokemuksensa näkökulmasta monella tavalla tiedon ja vallan kytköksiä. Omakohtaisesti kirjoitettu teksti on myös elävää ja voimallista: se puhuttelee ja pistää pohtimaan. Se osoittaa teoretisoinnin prosessimaisen luonteen ja paljastaa myös tutkijan vaikeudet, jotka yleensä tieteellisissä teksteissä peitetään. On lohdullista lukea myös esteistä ja niistä selviämisen keinoista – ja siitä, että kaikki muutkaan eivät ole aina onnistujia.

Kirjoittaessani omaa opettajan elämäkertaa (Vuorikoski 2004) halusin näyttää omat kipeätkin kokemukseni siksi, että muutkin voisivat kertoa tunteensa näyttäen omasta opettajuudestaan ja kokemuksestaan vaikeuksista. Näin halusin tarjota sellaista tietoa, jota en itse ollut juurikaan saanut, sillä kasvatusalan tekstit ja puhuvat antavat yleensä kovin ihanteellisen ja silotellun kuvan opettajan ammatista. Elämäkertoja ja kokemuksia pitää kuitenkin tarkastella yhteydessä yhteiskunnallisiin ja historiallisiin ehtoihinsa. Elämänhistoriallinen lähestymistapa on minulle tärkeä sekä tutkimuksessa että opetuksessa: se tekee henkilökohtaisesta poliittista mutta myös teoreettista.

Lähteet

Florence, Namulah 1998. *bell hooks' Engaged Pedagogy. A Transgressive Education for Critical Consciousness*. London: Bergin & Garvey.

- Freire, Paulo 2006. Sorrettujen pedagogiikka. Toim. T. Tomperi. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- hooks, bell 1981. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston: South End Press.
- hooks, bell 1989. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- hooks, bell 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. NY: Routledge.
- hooks, bell 1999. *Remembered Rapture: The Writer at Work*. NY: Henry Holt and Co.
- hooks, bell 2000. *Feminism is for Everybody*. Cambridge, MA: South End Press.
- hooks, bell 2002. *Communion. The Female Search for Love*. New York: HarperCollins Publishers.
- hooks, bell 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- hooks, bell 2007. *Vapauttava kasvatust. Toim. M. Vuorikoski & H. Rekola. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.*
- Husu, Liisa 2001. *Sexism, Support and Survival in Academia. Academic Women and Hidden Discrimination in Finland*. University of Helsinki. Department of Social Psychology.
- Krieger, Susan 1991. *Social Science & the Self*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Laiho, Irma 1998. *Mestareiden opissa. Tutkijakoulutus Suomessa sotien jälkeen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 42. Turun yliopisto.*
- Martin, Jane Roland 1994. *The Radical Future of Gender Enrichment. Teoksessa Martin, Jane Roland, Changing the Educational Landscape. Philosophy, Women and Curriculum. New York: Routledge, 228–241.*
- Martin, Jane Roland 2000. *Coming of Age in Academe. Rekindling Women's Hopes and Reforming the Academy*. New York: Routledge.
- Rantonen, Eila 2000. *bell hooks: Toisin opettaja. Teoksessa Anttonen, Anneli, Lempiäinen, Kirsti & Liljeström, Marianne (toim.) Feministijä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino, 187–212.*
- Silvennoinen, Heikki & Laiho, Irma 1992. *Akateeminen koulutushierarkia, sukupuoli ja sosiaalinen tausta. Sosiologia 29(4), 294–308.*

- Suoranta, Juha & Vuorikoski, Marjo 2007. Various Paths to PhD and Academic Career in Education – A Qualitative Study. Paper presented at the Nordic Educational Research Association Conference, Turku 15. – 17.03. 2007
- Vuorikoski, Marjo 1999. Sosiaalityön professionalistuminen ja koulutus. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 687. Tampere: Vammalan Kirjapaino.
- Vuorikoski, Marjo 2004. Kyseenalaistamisen ylistys. Teoksessa Vuorikoski, Marjo & Törmä, Taina (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 23–56.
- Vuorikoski, Marjo & Törmä, Taina (toim.) 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja paremmin tietämisestä ja toisin tietämisen mahdollisuuksista

Katariina Hakala

Kirjoitan tämän artikkelin väitöskirjassani "Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena" (Hakala 2007) keskeiseksi nostamastani keskustelusta, joka on käyty kriittisen pedagogiikan ja feministisen pedagogiikan teoreetikoiden välillä vapauttavan kasvatuksen dialogisuuden, "äänen antamisen", "oman äänen" ja kriittisyyden mahdollisuuksien kysymyksistä. Väitöskirjani on tutkimus opettajuudesta, tutkijuudesta ja asiantuntijuudesta – *paremmin tietämisestä* – valtasuhteena. Lähtökohtana on empiirinen tutkimus peruskoulun opettajista, opettajuudesta ja erityisesti opettamisesta vuorovaikutustoimintana, jossa välitetään, rakennetaan, vaihdetaan – opetetaan ja opitaan tietoa. Tarkastelen tätä toimintaa erityisenä suhteena, jossa tieto ja valta kietoutuvat yhteen historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneissa kouluinstituution välittämässä käytännössä ja puhetavoissa (Foucault 2000). Näiden rinnalla samat diskurssit kertautuvat, muuntuvat ja kietoutuvat toisiinsa myös tiedeinstituution ja tutkimuksen teon käytännössä ja puhetavoissa.

Käytän tilan, paikan ja asennon käsitteitä työkaluina, joilla pyrin analysoimaan niitä diskursiivisia subjektipositioita, joihin toimijat käytännöissä ja puhetaivoissa asettuvat/asetetaan – heidät tehdään ja he tulevat "puhuviksi subjekteiksi", toisin sanoen toiminta- ja puhekykyisiksi kulloisissakin yhteisöllisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneissa käytännöissä (Davies 1993). Tilan käsitteellä pyrin tarkastelemaan niitä reunaehtoja, puhetaivoissa ja käytännöissä rakentuvia rajoja, minkä sisällä subjektit liikkuvat. Paikan käsitteellä tarkastelen niitä paikkoja, mihin tuossa tilassa subjektilla on mahdollista asettua. Asento puolestaan kuvaa niitä suhteita, joissa tuosta paikasta ollaan vuorovaikutuksessa muiden tilassa toimivien, muihin paikkoihin sijoittuneiden subjektien kanssa. Asennosta on tulkittavissa myös, millaisia eroja ja valtasuhteita positioiden välille rakentuu, millaisia paikkojen ja asentojen variaatioita vuorovaikutuksessa syntyy ja on mahdollista syntyä, toisin sanoen millaisen tilan vuorovaikutteinen paikkojen ja asentojen muuntelu rakentaa.

Pedagogisessa dialogisessa vuorovaikutuksessa, toisin sanoen opettajan ja oppilaiden välisessä opetus suunnitelman mukaisessa oppimistoiminnassa luokkahuoneessa tarkastelen myös opettajan käyttämiä puhuttelun tapoja, jotka muovaavat tilaan mahdollistuvia paikkoja ja asentoja. Elizabeth Ellsworthilta (1997) lainaamani kommunikatiivisen ja analyttisen dialogin tavat toimivat tässä näiden puhuttelun tapojen tulkintojen avaimina.

Kommunikatiiviseen dialogiin pyrkivä puhuttelu kutsuu esiin yhteisymmärrystä ja *oikeaa* ymmärrystä, jossa oppiminen nähdään tapahtuvan, kun yhteisymmärrys on saavutettu ja opittu tieto osataan puhua oikeilla käsitteillä ja oikein toistettuna. Tuo oikea tapa määrittellään opettajan /instituution suunnasta itsestään selvästi ja oppilaiden toiminnassa kannustetaan ja nostetaan esiin tuota oikeaa tapaa myötäilevät tai siihen sopivat tavat tulkita tietoa, ja muita tapoja ei huomata, ne ohitetaan tai osoitetaan vääriksi. Valtasuhteita oikean tiedon oikeutuksessa ei pohdita, niitä ei välttämättä edes tulla ajatelleeksi, eikä niistä siis myöskään keskustella oppimistilanteissa.

Analyttinen dialogi puolestaan kutsuu esiin erilaisia lukutapoja ja tulkintoja tiedosta, ja siinä erimielisyys, vastustus ja hiljaisuuskin nähdään dialogiin osallistuvana, sitä rakentavana. Valtasuhteiden pohdinta ja niistä keskustelu, erilaisten tulkintojen oikeutus ja kiiste-

leväkin rinnakkaiselo, moniäänisyys, tulkintojen näkökulmaisuus ja kontekstisiteituneisuus otetaan pedagogisen dialogin lähtökohdiksi.

Tällä dikotomisella kommunikatiivisen ja analyttisen dialogin erottelulla en pyri tekemään hyvä-huono tai oikea-väärä-erottelua, vaan analysoimaan niiden eroavaisuuksia pedagogisissa käytännöissä. Kouluinstituutio on kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut kommunikatiivisen dialogin ja tuossa instituutiossa oikeaksi arvioidun tiedon välittämisen paikaksi, jossa opettaja lähtökohtaisesti opettaa opetussuunnitelmaan kirjatun tiedon oppilaille, ja oikein oppimista ja sen kautta myös tehokasta ja tuloksellista opettamista mitataan ja arvioidaan jatkuvasti. Problematisoin siis kouluinstituution lähtökohtaista tapaa puhutella oppilaita asettamalla tämän puhuttelun tavan rinnalle toisen vaihtoehdoisen, analyttiseen dialogiin kutsuvan puhuttelun tavan. Erottelu on myöskin keinotekoinen siinä mielessä, että käytännön vuorovaikutustilanteita on mahdoton saada rikkaudessaan mahtumaan jompaankumpaan kategoriaan – jokainen tilanne pitää sisällään niin paljon vivahteita ja erilaisiin tulkintoihin mahdollistavia vuorovaikutustapahtumia, että kategorisointi on välttämättä yksinkertaistavaa ja varmasti jostakin näkökulmasta myös banaalia. Yritän kuitenkin saada tulkinnoissani juuri näillä yksinkertaistuksilla esiin joitakin pelkistettyjä mekanismeja, joilla vuorovaikutuksen puhujan paikat rakentuvat.

Tutkimusaineistoni on laaja ja monikerroksinen, tavallaan myös vähän hämärästi rajautuva. Se on kerääntynyt vuosien varrella ja kerätty myös erilaisista kysymyksenasetteluista lähtien. Olen tehnyt kyselyn 1998 peruskoulun ala-asteen opettajille opettajan sukupuolen vaikutuksista koulutyöhön (Hakala 2002, Lahelma ym. 2000), haastatteluja eri kouluasteiden opettajille vuosina 1998-99 kansainväliseen vertailevaan koulujen hallinnonin diskursseja tutkivaan projektiin "Educational governance and social inclusion and exclusion" (Lindblad & Popkewitz 2003, Simola & Hakala 2001). Näiden lisäksi olen kerännyt etnografisen aineiston alkaen vuonna 2000, mikä lähti liikkeelle neljän peruskoulun luokanopettajan koulukäytäntöjen seurannasta, haastatteluista, ryhmäkeskusteluista. Näiden tulkinnoista olen käynyt keskusteluja myös opettajien kanssa kahden kesken ja ryhmänä. Teetin myös opettajien luokkien oppilaille piirustuksen omasta opettajastaan.

Tutkimusongelmani ovat prosessin kuluessa tarkentuneet opettajuuden ja tutkijuuden institutionaalisen tilan ja paikan pohdintojen kautta erityisesti tiedon ja vallan kytköksiin. Tässä oikein ja paremmin tai väärin ja toisin tietämiset ja näiden tietämisten, *paremmin tietämisen* ja *toisin tietämisen* dialoginen kohtaaminen tiedon instituutioissa, koulussa ja yliopistossa, oman tietämiseni pohdinnoissa niin tutkijana kuin opettajanakin¹ on noussut tärkeäksi tutkimuksen kohteeksi. Samalla etnografiani kenttä on laajentunut kattamaan hyvin laajasti erilaiset omassa tietämisessäni tapahtuneet kohtaamiset, kehkeytymiset, keskeytymiset, haasteet ja kyseenalaistukset niin tutkijana koulussa, kuin arkisissa, yksityisissä kohtaamisissa, biografiassani, tekstien, akateemisten tutkijoiden ja opiskelijoiden kohtaamisissa ja niistä kummunneissa tulkinnoissa. "Aineiston" rajat ovat hämärtyneet ja murtuneet, "kenttäni" on laajentunut, 'siellä' onkin ollut 'täällä' ja samaan aikaan toisaalla.

Tilaa! Pedagoginen puhuttelun tapa opetuksessa ja tutkimuksessa

Opettaja ja tutkija ovat tiedon ammattilaisia. Opettaja opettaa kulttuurisesti tärkeäksi määriteltyä tietoa koulutusinstituutioissa, joissa tämä opetettava tieto on opetussuunnitelmaan kirjattuna oppimisen tavoitteina, opettajan virkavelvoitteisesti noudatettavaksi määrättyinä, lakeihin ja asetuksiin perustuen. Opettajan paikka on länsimaiseen sivistysperinteeseen kerrostuneena vahvasti rakentunut institutionaaliseksi paremmin tietäjän paikaksi, josta tätä tietämistä ja parempaa tietoa opetetaan tietämättömille. Tutkija puolestaan on tiedeyhteisössä myös monenlaisten tiedon tieteellisyyden arvioimi-

¹ Olemme yhdessä Pirkko Hynnisen kanssa kehittäneet kasvatustieteellisen naistutkimuksen seminaarissa opetusta, jossa olemme tutkineet yhdessä opiskelijoiden kanssa – valitsemistamme lähtökohdista – miten erilaiset eron ulottuvuudet käsitteellistyvät kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Olemme tarkastelleet myös käsityksiä pedagogiikasta, tiedosta ja vallasta sekä niiden yhteenkietoutumisia ja todentumisia seminaarin käytännöissä. Näiden 'kaksipäisen opettajan' paikan tunnustelujen merkitystä ajattelulleni ja kirjoittamiselleni en pysty yksin sanoin kuvaamaan – niinpä kirjoitammekin siitä yhdessä (Hakala & Hynninen 2007).

sen ja määrittämisen sosiaalisten käytäntöjen keskellä – ja niihin osallisena.

Tietokäsitys ja tietäminen toimintana ovat kuitenkin viimeiset vuosikymmenet olleet muutoksessa, jossa varman, koherentin ja objektiivisen tiedon mahdollisuutta on kyseenalaistettu ja horjutettu monesta suunnasta (ks. esim. Haraway 1991, Denzin & Lincoln 2005). Myös opettamisen ja tutkimisen käytännöissä tämä on herättänyt moniäänistä keskustelua ja uusia teoretisoitajeja – muun muassa feminististen tietoteorioiden sekä kriittisten ja feminististen pedagogiikkojen kehittämissä (Liljeström 2004, Giroux & McLaren 2001, Gore 1993). Näissä keskusteluissa tietämistä ja tiedon rakentumista tarkastellaan sosiaalisissa kohtaamisissa, joissa tiedon arvioimisen kriteerit määrittävät vuorovaikutteisesti, tilanteittaisesti ja erilaisiin näkökulmiin kiinnittyen.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt tavoittamaan sitä, miten peruskoulunopettajat asettuvat opettajalle määrittävään paikkaan kulttuurisessa ja historiallisessa kouluinstituutiossa. Olen tutkinut ja tulkinut näitä paikantumisia peruskoulunopettajien haastattelu- ja keskustelupuheenvuoroissa sekä luokkahuonetilanteiden pedagogisessa vuorovaikutuksessa.

Tiedon ja vallan yhteen kietoutumisen problematiikan tarkastelu kohdentaa pedagogisen vuorovaikutuksen kysymykset *paremmin* tietämisen oikeutuksen ja *toisin* tietämisen mahdollisuuden pohdintoihin opetuksen käytännöissä. Olen omassa työssäni kohdentanut nämä pohdinnat siihen, miten pedagogisessa vuorovaikutuksessa ja tutkijan käytännöissä tuotetaan tila moniäänisyydelle ja myös dialogiselle toisin tai vastaan tietämiselle. Tätä tarkastelen metodologisten valintojeni perusteluiden yhteydessä ja toisaalta opettajien koulukäytäntöjen ja pedagogisen vuorovaikutuksen analyysissa ja vielä läpäisevästi tutkimukseni raportoinnin ja tulkinnoista kirjoittamisen valinnoissa. Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan tätä moniäänisen ja dialogisen tietämisen tilan tuottamista teoreettisesti pedagogisena kysymyksenä, jossa erityisesti kriittisen ja/tai feministisen pedagogiikan teoretisoinneissa käydyt keskustelut oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ehdoista, valtasuhteista, valtauttamisesta, 'äänien' metaforasta, puhuttelun tavoista ja dialogisuudesta ovat keskeisiä.

Tutkimukseni keskiössä on erojen ja valtasuhteiden rakentuminen pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa. Tarkastelen siis sekä opettajan suhdetta oppilaisiinsa että tutkijan suhdetta toisaalta tutkittaviin ja tutkimusraporttinsa lukijoihin pedagogisena suhteena, jossa keskeisenä välittävänä ja välitettävänä tekijänä on kulttuurisesti, historiallisesti ja diskursiivisesti rakentunut tieto. Näitä tutkin tuotettuina opetustilanteessa tai tutkimuksen käytännöissä pedagogisen puhuttelun tavoissa ja dialogisuuden prosesseissa.

Pedagoginen suhde valtasuhteena ja kasvatuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymykset ovat olleet tarkastelun kohteena erityisesti marxilaisen teorian virittämässä kasvatustieteessä ja kriittisessä (radikaalissa) pedagogiikassa sekä feministisessä pedagogiikassa, jotka lähtökohdissaan ovat keskustelleet keskenään tiiviisti. (mm. Lather 1991, Gore 1993, hooks 1994/2007, Naskali 2001a/b, Giroux & McLaren 2001, Rekola & Vuorikoski 2006, Suoranta 2005). Yhtenä keskustelun avauksena voidaan pitää brasilialaisen "vapautuspedagogin" Paulo Freiren kirjoituksia (Freire 1970, suomennos 2005, ks. myös Hannula 2000). Hänen kirjoituksensa ja toimintansa Latinalaisen Amerikan ja muidenkin ns. kehitysmaiden lukutaito-ohjelmissa, teoretisoinnit koulutuksesta poliittisena voimana ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä ovat olleet vaikuttamassa kriittisen pedagogiikan teoretisointeihin, joissa on taustalla myös marxilaisesta teoretisoinnista ammentava poliittinen näkemys kapitalististen tuotantosuhteiden vaikutuksista inhimillisiin käytäntöihin (esim. Giroux 1988b, MacLaren 2001, Shor 1996, hooks 1994/2007, Lather 1991).

Paulo Freire (2005/1970) kirjoittaa oman aikansa latinalaisen amerikan ja erityisesti brasilialaisen kulttuurin 1960- ja 70-lukujen tilanteeseen, vallankumoukselliseen sorron murtamisen diskurssiin sitoutunutta pedagogista teoriaa. Hän etsi pedagogiikassaan hyvin konkreettisin keinoin, lukutaidon ja pedagogisen dialogin avulla muutosta ajan ja kulttuurin epäoikeudenmukaisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin rakenteisiin. Hänen kirjoittamisen tapaansa siivittää maailmanparannuksen hehku ja vallankumouksellinen vastakkainasettelu sorrettujen ja sortajien välillä. Hänen oma asettumisensa uhmaamaan sortajia, puolustamaan ja vapauttamaan sorrettuja opetuksen, lukutaidon ja niiden avulla tapahtuvan tiedostamisen ja val-

tauttamisen kautta olivat aikanaan radikaaleja ja niistä henkiä edelleen näkemys kasvatuksesta aitona muutosvoimana. Hän on saanut monia seuraajia ja hänestä innoittuneita pedagogiikan teoreetikoita (esim. Giroux 1988, McLaren 2001, Shor 1996, Tomperi 2005, Suoranta 2005).

Freiren kirjoitukset ovat olleet vahvasti vaikuttamassa myös feministisen pedagogiikan käsitteellistykseen (esim. Ellsworth 1992, 1997, Lather 1991, hooks 1994, Gore 1993). Keskeisiä kysymyksiä ovat olleet kysymykset vallasta ja alistettujen ryhmien valtauttamisesta, emansipaatiosta, oikean tietoisuuden mahdollisuudesta ja oikeaksi arvioimisen oikeutuksesta. Valtasuhteet opettajan ja opiskelijoiden välillä, opetettavan tiedon arvottamisessa, ja näiden yhteenkietoutuminen opetustilanteessa, sekä toisaalta tiedon ja "tiedostamisen" valtuttava ulottuvuus ovat olleet tarkasteltavana.

Suomalaisessa kasvatustieteessä feministiseen ja kriittiseen pedagogiikkaan on esiintynyt viime aikoina kasvavaa kiinnostusta. Omassa työssäni haluan nostaa myös suomalaisen keskusteluun kysymyksiä objektiivisesta tiedosta, universaaleista ihanteista, etiikasta, politiikasta ja oikein tietämisen oikeutuksesta nimenomaan pedagogisen vuorovaikutuksen kysymyksinä, joissa keskeisesti tarkastellaan tiedon välittämiä kohtaamisia. Vallankumouksen ja vastustamisen retoriikka pitää toisaalta sisällään eräänlaisen paremmin tietämisen eetoksen, oikean /väärän tietoisuuden erottelun ja kääntämisen retoriikan, jotka tuottavat myös kysymyksiä tiedon ja vallan suhteesta sekä feministiseen että kriittiseen pedagogiikkaan (Lather 2001, myös 1991). Lähden seuraavassa tarkastelemaan feministisen ja kriittisen pedagogiikan keskinäisiä keskusteluita erityisesti sellaisista käsitteistä kuin vapauttaminen /valtuttaminen /valtautuminen (emancipation, empowerment, liberation), sekä opiskelijan ääni, äänen antaminen, dialogi ja kriittisyys, missä koko ajan pyrin pitämään läsnä opettamisen ja tutkimisen rinnasteisina tiedon tuotannon institutionaalisina tekniikkoina. Näissä keskusteluissa keskeisinä ovat olleet kysymykset objektiivisesta totuudesta, universalistisista pedagogisisista /tieteellisistä utopioista, opettajasta/tutkijasta *paremmin tietäjänä* ja tämän paremmaksi määrittämisen oikeuttamisesta ja perusteluista, missä on yhtymäkohtia myös debattiin konstruktivistisen ja realistisen tietokäsityksen välillä.

Myös kriittisen pedagogiikan teoreetikoiden teksteissä lähtökohdiana on puuttuminen epäoikeudenmukaisuuksiin ja epätasa-arvoon pedagogiikan keinoin. Teksteissä keskustellaan edelleen feministipedagogien tavoin tiedon ja vallan yhteenkietoutumisesta, eroista ja valtasuhteista ja etsitään pedagogiikkaa, jossa pyritään poliittisen tietoisuuden ja solidaarisuuden käytäntöihin. Teoreetikot puhuvat sorrettujen ja alistettujen asemaan paneutumisesta ja tietoisesta *toisen* näkökulman huomioimisesta, millä pyritään saamaan heidän äänensä kuuluviin yhteiskunnassa. Yhteistä feministi- ja kriittisille pedagogeille on paneutuminen yhteiskunnallisten rakenteellisten, kulttuuristen ja institutionalisoitujen alistavien mekanismien tunnistamiseen ja näkyviksi tekemiseen. Erityisesti feministisissä teoretisoinneissa ja käytännön opetustilanteiden analyyseissa on lähdetty kuitenkin myös kyseenalaistamaan auttavassakin orientaatioissa helposti toteutuvaa tunkeilevuutta ja kohteeksi asettamista, missä tullaan toistaneeksi alistetun asettaminen alistettuna, toisena, jota asetetaan auttamaan. Tässä mukaan ottamisen prosessissa on kyse myös jokaiseen kohtaamiseen kiinnittyvästä valtasuhteesta, jossa erilaiset diskurssit ovat neuvottelusuhteessa keskenään. Mille kielelle yhteinen keskustelu kääntyy, miten yhteisyys rakennetaan? (Lather 2001, Jones 1999.)

Opetajuuden tarkasteluissa kriittisen pedagogiikan teksteistä elinvoimaiseksi on osoittautunut vaatimus opettajan roolin uudelleen muotoilemiseksi transformatiiviseksi intellektuelliksi (Giroux 1998b, 2001), johon viitataan toistuvasti (esim. Raivola 1991, Suoranta 2005). Tällä esitetään ohjelmallinen ihanne opettajille muutokseen suuntautuneina intellektuelleina, jotka ovat sitoutuneet aitoon poliittisen demokratian ja tasa-arvon ihanteeseen ja vähemmistöjen äänen kuuluville saamiseen. Tässä tiedostetaan vastuu myös opetuksesta merkityksiä luovana ja uudistavana sekä valtasuhteiden muodostumiseen vaikuttavana tilanteena, jossa tuotetaan "poliittisia subjekteja" (Giroux 2001, 199). Kriittisen pedagogiikan teksteissä demokratiaan sitoutumisen, solidaarisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon pyrkimys puetaan retoriikkaan, jolla etsitään yhtä aikaa toisaalta moniäänisyyttä ja eron ja valtasuhteiden feminististen teorioiden kauttakkin perusteltua vakavaa huomioimista pedagogiikassa:

Kriittinen pedagogiikka tarvitsee kielen, joka sallii kilpailevia solidarisuuksia ja poliittisia sanastoja, jotka eivät redusoi kysymyksiä valasta, oikeudenmukaisuudesta, kamppailusta ja epätasa-arvosta yhdeksi ainoaksi käsikirjoitukseksi, suureksi kertomukseksi, joka tukahduttaa kontingentin, historiallisen ja arkisen vakavasti otettuina tutkimuskohteina.

(Giroux 2001, 202)

Toisaalta edellä olevassa sitaatissakin tämä julistetaan universalistisena ohjelmana ja periaatteiden luettelona, jolla edelleen määritellään demokratia "jatkuvaaksi kamppailuksi", opetus "opiskelijoiden koulumisenä hallitsemaan", ja luodaan pedagogisia olosuhteita, jotka "pikemminkin tukee kuin vastustaa radikaalin demokratian rakentamista" (Giroux 2001, 212). Aittola ja Suoranta (2001, 12) nimittävät tätä 'välttämättömyysretoriikaksi'. Lather (2001, 184) viittaa tähän kirjoittaen kriittisen pedagogiikan edelleen olevan "very much a boy thing".

Julistavan kriittisyyden feministinen kritiikki

Patti Lather (1991) tarkastelee nimenomaisesti pedagogiikkaa ja tutkimuksen tekemistä rinnasteisina tiedon ja vallan yhteenkietoutumisina lähtien analyysissään etsimään tapoja opettaa ja tehdä tutkimusta haastaen erilaisia valta-asemia. Hän tarkastelee feministisen teoretisoinnin ja toiminnan keskiössä olevaa poliittista orientaatia herättää ihmisiä näkemään epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa, missä tämä herättely ja erilaiset auttamisen muodot ovat keskeisiä.

Näiden kriittisen tarkastelun lähtökohtana hänellä on subjektikäsitys jatkuvana "tulemisen tilassa" olemisena ja erilaisissa kohtaamisissa rakentuvana. Tässä kohtaamisessa subjekti joutuu ottamaan kantaa ihmisyyhteisöissä esiintyvään foucaultlaiseen normalisoinnin teknologiaan (Foucault 2000, 40–43), joka toimii erilaisten samantilaistamisten, säännönmukaistamisten ja ohjelmoimisen käytäntöinä. Myös *toisen* emansipaatio tai vapauttaminen /valtauttaminen voidaan tästä näkökulmasta nähdä tällaisena normalisoinnin teknologiana. Feministisen emansipatorisen, tasa-arvoisuuteen ja oikeudenmukai-

suuteen pyrkivän projektin pelastamiseksi Lather esittää universaalilin, välttämättömän ja pakollisen "oikean tietoisuuden" ideologian määrittämisen korvaamista tilanteittaisten, satunnaisten ja strategisten erojen ja valtasuhteiden eksplikoinnilla. Hän etsii tapaa, jolla kritiikki epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa kohtaan voisi olla myös historiallista analyysiä niistä rajoituksista, mitä meihin kohdistetaan, ja kokeilua ylittää nuo rajat. Opetustilanteissa kuten tutkimuksessakin voisimme tarkastella sitä, miten meistä tulee tietomme subjekteja – ajatella enemmän sitä, miten ajattelemme. (Lather 1991)

Elizabeth Ellsworth (1992²) tarkastelee näitä kysymyksiä nostessaan esiin kriittisen pedagogiikan teoreetikoiden teksteistä käsitteet valtauttaminen /valtautuminen (empowerment), opiskelijan ääni, dialogi ja kriittisyys. Hän kysyy, mitä tulkintoja ja merkityksen antoja kriittisen pedagogiikan diskurssit sisältävät näille, mistä ne vaikeavat ja mitä intressejä ne näyttävät palvelevan. Hän tarkastelee käsitteitä hyvin itsekriittisesti oman opetuksensa käytännöissä Wisconsin-Madisonin yliopiston kurssilla, missä hän pyrki soveltamaan kriittisen pedagogiikan periaatteita anti-rasistisen mediapedagogiikan opetuksessa. Hän kritisoi kriittisen pedagogiikan edustajien tekstejä abstraktiudesta ja opetustilanteiden käytäntöjen, opetuksen historiallisen kontekstin ja poliittisen paikantuneisuuden näkymättömyydestä. Sen sijaan niissä määrittellään ideologiseen ja deterministiseen sävyyn oikeudenmukaisen pedagogiikan universaaleja periaatteita, ja sitoudutaan muun muassa kriittisen, rationaalisen argumentaation edellyttämiseen, mikä kuitenkin edellyttää myös tietynlaista kielellistä ja performatiivista kompetenssia (esim. Giroux 1988, 3-4, McLaren 2001).

Esimerkiksi empowerment-termin käytännön sovellus pedagogisissa tilanteissa kiteytyy "äänen antamisen" metaforassa, jossa lähtökohtana on saada opetustilanteesta avoin ja tasa-arvoinen, kaikki osallistujat mukaanottava, kuunteleva ja dialoginen. Valtauttami-

² Artikkelin julkaistiin ensimmäisen kerran Harvard Educational Review (HER) -lehdessä vuonna 1989 ja se pohjautui konferenssiesitelmään, jonka Ellsworth piti 1988. Giroux (1988) kommentoi jo esitelmää tuoreeltaan, samoin McLaren (1988). Artikkelin julkaisemisen jälkeen siinä viritetyistä kysymyksistä on käyty suhteellisen vilkasta ja pitkään jatkunutta keskustelua (esim. HER 1990, no. 3; Lather 1991; Burbules 1993; Jones 1999; Lather 2001).

nen osallistumaan omalla äänellään kuuluu tähän retoriikkaan, mutta helposti 'ääneksi' tunnustetaan ja tunnistetaan vain tietynlaiset äänet, instituution ja opettajan määrittämän kielellisen kompetenssin ja yleensä rationaalisen argumentaation kielellä lausuttuna, kun hiljaisuus, hämmennys tai vastustaminen voivat jäädä kuulematta tai ne saatetaan tulkita myös negatiivisesti. Opettajan ja opiskelijoiden valtasuhteen instituutionaalinen määrittäminen jää helposti näkymättömiin ja tarkemmin analysoimatta.

Ellsworth kuvaa kirjoituksessaan tilanteita, joissa institutionaalisen yliopistollisen opetuksen rajoissa voimakkaammassa positiossa olevien näkemykset nousevat esiin ja peittävät alleen vähemmän akateemisia kompetensseja omaavien näkemykset. Instituutionaalisesa opetustilanteessa opettajan näkemykset saavat myös aina välttämättä suuremman painoarvon kuin opiskelijan näkemykset. Tässä 80-90-lukujen vaihteen tekstissään Ellsworth asettaakin dialogisuuden käsitteen kyseenalaiseksi ja esittää sen sijaan pedagogisen vuorovaikutuksen ideaaliksi yhdessä työskentelemistä tavoilla, joilla tehdään eroja ja valtasuhteita näkyväksi, pidetään esillä jatkuvasti potentiaaliset alistussuhteet vallitsevien ja marginaalisten näkemysten välillä sekä pyritään ylittämään niitä. (Ellsworth 1992, ks. myös Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Ellsworthin artikkelin kommentaareista on kehkeytynyt kiinnostava debatti opettamisen mahdollisuudesta, josta löytyy edelleen aineksia materiaalisen ja diskursiivisen suhteiden ja poliittisen toiminnan mahdollisuuden pohdintoihin. Esimerkiksi dialogin käsitettä opettamisessa teoretisoinut Nicholas Burbules tulkitsee Ellsworthin tarkastelun "kasvatuksellisen intervention mahdollisuuden kumoamisena" (Burbules 1993, 24) ja dialogin asettamisena mahdottomaksi. Samoin kriittisen pedagogiikan teoreetikot Henry Giroux ja Peter McLaren ovat molemmat asettuneet puolustautumaan Ellsworthin kritiikkiä vastaan syytöksiin "poliittisesta sitoutumattomuudesta" (Giroux 1988a, 177) ja "kyvyttömyydestä mennä omien itseepäilystensä taakse" (McLaren 1988, 72; ks. myös Lather 1991, 43–49; Lather 2001, Keskitalo-Foley 1996).

Feminististen teorioiden (sukupuoli)eron käsitteen avartuminen *ensimmäisen ja toisen* hierarkkis-komplementaarista dikotomiasta eron kategorioiden sisäisten erojen ja erilaisten erojen yhteen kietou-

tumisen tarkasteluun on tuottanut myös kriittisyyden käsitteeseen uudenlaisia näkökulmia. Kriittisyyden merkityksellistyminen vastustamisena ja "oikean" tietoisuuden käännättämisen retoriikka ovat kyseenalaistuneet, kun esimerkiksi mustan naisen kokemuksen kautta joidenkin feminististen teoretisointien "naisen" kategoria on osoittautunut pitävän sisällään vain keskiluokkaisen, heteroseksuaalisen ja valkoisen naisen (esim. hooks 1994). Koherentin ja autonomisen yksilösubjektin kriittinen "interventio", "poliittinen sitoutuminen" ja "itsevarmuus" voi kääntyä hegemoniseksi alistamiskeskukseksi, jos näihin orientaatioihin – asentoihin – sisältyvää valtasuhdetta ei tunnusteta. Kun kriittisten pedagogien näkyvimpien ja kuuluvimpien edustajien teksteissä solidaarisuuden vaatimus alistetuille ja marginaalisille ryhmille tulee esitetyksi julistavana vastakkainasetteluna ja valtakamppailuna, tässä tavassa esittää kritiikkiä tullaan helposti vaijenteeksi ja sulkeneeksi ulos keskustelusta toisin ajattelijat. Toisaalta myös unohdetaan katsoa omaa positiota monella tavalla etuoikeutettuna (ks. Jones 1999). Etuoikeutetun kielellä tullaan asettaneeksi marginaaliset, alistetut ryhmät solidaarisuuden kohteiksi tavoilla, jotka voivat myös puhua toisen puolesta alistajan äänellä vaijentaen 'oman' äänen tai pakottaen/houkutellen / viettelien sen käyttämään alistajan kieltä (hooks 1994).

Tähän Lather etsii ratkaisua omassa tavassaan kirjoittaa (ks. Lather & Smithies 1997, Lather 2003). Tämä kiteytyy erojen systemaattiseen etsintään ja representaatioon sen sijaan, että etsittäisiin samuutta ja yhtenäisyyttä – myöskään tutkimuksen (tai pedagogiikan) oikeellisuuden, pätevyyden, validiteetin kysymyksissä (vrt. Ellsworthin kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi). Moniääniisyyden jättäminen esiin, monien tulkintojen rinnakkaisuus sen sijaan, että esitettäisiin lopullisia tuloksia tutkimuksesta, jättää tutkimuksen 'kohteen' ja tiedon rakentamisen tulemisen tilaan, auki jatkuville tulkinnoille.

Opetuksen ja tutkimuksen rinnakkaisuus ja analogisuus konkretisoituvat tässä; jos pyrkimys on todella vapauttaa, se ei voi perustua toisen tietoisuuden 'vääräksi' tuomitsemisella opetustilanteessa, eikä myöskään tutkimuksen tulkinnoissa, missä pyritään tunnistamaan vastakkainasettelun mykistävyys. Yhteisymmärryksen ja rationaalisuuden oletukset ovat edelleen tietyllä tavalla kyseenalaistamattomia

vapauttamisen ja väärän tietoisuuden käsitteissä, kun erilaisten valtasuhteiden dynamiikka asettaa toiset äänet kuuluviin ja kuultaviksi ja vaientaa tai ohittaa toiset. Lather etsii demokraattisempaa tapaa tietää – tutkia ja opettaa – ja näkee siihen mahdollisuuden sen huomioimisessa, että tiedon tuotanto - esim. tutkiminen ja opettaminen - tapahtuu tilanteissa, joissa valtasuhteet asettavat toimijat välttämättä eriarvoisiin, moninaisiin ja ristiriitaisiinkin subjektipositioihin. Tällöin keskeiseksi nousee sanomattoman ja ajattelemattoman, osittaisen ja avoimeksi jättämisen ideat tietämisessä. Deborah Brizman (1995) kirjoittaa tästä sen ajatteluna, mitä ei voi ajatella, pitäen ajattelun mahdollisuuden kuitenkin aina auki. Naskali käyttää termiä 'huokoisuus' (Naskali 2001, 9).

Omassa tulkinnassani tämä on kiteytynyt esimerkiksi opettajan – ja myös tutkijan – systemaattisen suunnitelmallisuuden tai epävarmuuden tuottamina erilaisina asentoina, orientaatioina ja puhuttelun tapoina opetustilanteessa tai tutkimisen käytännöissä. Näissä käytännöissä kulttuurisesti systemaattisen suunnitelmallisuuden orientaatio asetetaan usein oikeaksi ja paremmaksi kuin epävarmuus ja hapuilu, mistä jännittyy tulkinnoissani keskeinen paremmin tietämisen ja toisin tietämisen, opettajuuden ja tutkijuuden käytäntöihin kiinnittyvä, jatkuva tilanteittaisissa kohtaamisissa käytävä neuvottelu ja oikeutuksen etsiminen.

Luokkahuonetilassa analyysini ja tulkintani ovat kiinnittyneet tilaan astumiseen, opettajan paikalle asettumiseen ja erilaisiin asentoihin opettajan paikalla sekä näiden tuottamaan opettajan ja oppilaiden välisen pedagogisen suhteen rakentumiseen. Luokkahuoneiden arkkitehtuurin, kalustuksen ja istumajärjestysten tarkastelun kautta tilan, paikkojen ja asentojen käsitteet konkretisoituvat. Liitutaulu, pulpettien järjestymisen tilaan, opettajanpöytä ja opettajien tuottamat järjestysten perustelut tuottavat diskursiivisia subjektipositioita, toisin sanoen paikkojen ja asentojen mahdollisuuksia ja rajoituksia. Pedagoginen puhuttelun tapa ja dialogisuuden muodot konkretisoituvat opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden tarkastelussa luokkahuoneen käytännöissä. Opettajien puhetaiposten ja käytäntöjen erottelevaa dynamiikkaa olen tarkastellut sukupuolittavien diskurssien kautta: oppilaiden sukupuoli näyttäytyy keskeisenä eron kategoriana,

joka todentuu luokkahuoneen käytännöissä ja opettajien puhetaivoissa.

Olen tutkimuksessani tehnyt yhteistyötä neljän peruskoulun luokanopettajan kanssa ja kehitellyt dialogiseksi etnografiaksi nimitämäni tutkimusmenetelmää, jossa keskusteleavassa vuorovaikutuksessa tutkijana esitän omia tulkintojani opettajien pedagogisista käytännöistä. Tämä on ollut haastava ja kiinnostava prosessi, jossa opettajuus koulutusinstituutioon rakentuneena *paremmin tietäjän* paikkana on tarkasteltavana – samoin kuin oma tutkijuuteni tiedeinstituuti- on tietäjän ja asiantuntijan paikkana, jossa voi nähdä samoja *paremmin tietämisen* esittämisen ja asentoihin asettumisen vaatimuksia kuin opettajuudessakin.

Tätä asentoa asetun horjuttamaan erityisesti etsimällä mahdollisuutta *yhdessä tutkimiseen* pedagogisena orientaationa niin opettamisessa kuin tutkimisessakin. Osallistujat osallistuvat prosessiin omista lähtökohdistaan ja opetustilanteen pedagogiset käytännöt ja tutkimiseen toimintana liittyvät inhimilliset kohtaamiset, käsitykset pedagogiikoista, tiedosta ja vallasta myös asetetaan tarkasteltaviksi. Voisiko yhdessä tutkimisen orientaatiota toteuttaa myös peruskoulussa jo ensimmäisistä luokista lähtien ja millaisia tiloja, paikkoja ja asentoja se tuottaisi pedagogiseen suhteeseen?

Yhdessä tutkiminen on kuitenkin tehty aika vaikeaksi, samoin kuin toisinajattelu ja toisin toimiminen, standardien kyseenalaistaminen. Meitä asetetaan arkipäivässämme yhä laajemmin erilaisten itsearviointien ja arviointistandardien toteutumisen mittaamisen käytäntöihin, joissa meitä opetetaan laskelmoimaan, miten menestys saavutetaan – aivan omaksi parhaaksemme. Jo kohdussa sikiötä mitaillaan ja neuvolassa varhaisen lapsuuden kehityskäyrille asettaminen on itsestään selvää. Päiväkodissa lapset asetetaan arvioimaan, sanallistamaan ja kuvallistamaan itseä, koulussa oppilaan itsearvioinnin käytännöt, henkilökohtaiset kehityskeskustelut ja henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat ovat arkipäivää. Työelämässä vaatuuksien ja henkilökohtaisen suoriutumisen arvioinneilla meidät saadaan niin sanotusti tehokkaiksi, kun opimme kuvaamaan toimintamme oikeilla sanoilla, ja vanhuksetkin asettuvat auttamisen ammattilaisten kanssa arvioimaan avuntarvettaan lomakkeiden määrittämällä sanoituksilla. Samalla tällä yksilöllisellä ja hen-

kilkohtaisella arvioinnilla meidät asetetaan vertailtaviksi ja hierarkkiseen järjestykseen, vääjäämättömään kilpailuun toistemme kanssa. Iloinen ja innostava yhteistyö, yhdessä kehittäminen ja ideoiden, käytäntöjen ja oivallusten jakaminen asettuvat helposti toissijaisiksi henkilökohtaisen hyödyn laskelmoinnissa.

Feminististen ja postkolonialististen tietoteorioiden painokkaasti esittämät näkökulmat toiseuden, marginaalisuuden ja alistamisen diskursiivisista prosesseista ovat osoittaneet emansipaation ja auttamisen käytännöissäänkin todentuvat monimutkaiset valtasuhteet. Emansipaation ja auttamisen käytäntöjen diskursseissa usein todentuvat *tiedän, mikä sinulle on parasta* -orientaatio, jossa tuotetaan *toiseus* jo lähtökohtaisesti. Jos emansipaatio ja auttaminen kyseenalaisehdetaan, miten siis toteuttaa edelleen – ja etenkin nykyisen globaalin talouden, tuloksellisuuden ja kilpailun diskursseissa tarpeellisia – poliittisen solidaarisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ideoita?

Olen tutkimuksessani etsinyt näiden ideoiden toisin toistamista dekonstruktion kaksoisliikkeellä, tai siis tekemällä ja tekemistä samanaikaisesti purkamalla, tekemisessä rakentuvia valtasuhteita näkyviin asettamalla. Tämä on ollut ajoittain vaikeaa, kankeaa ja tunkalaa, mutta prosessissa on kehkeytynyt oivallus siitä, että tässä kaksoisliikkeessä on mahdollista, sallittua ja joskus jopa aivan välttämättöntä avautua solmuun (Sivenius 1984), löytää eksyksiin (Lather 2003) tai olla varmasti epävarma. Tutkimukseeni osallistuneen opettajan sanoin: "mut semmosta elämä joskus on: veivaamista ja höyläämistä, et on niinku huopaamista ja soutamista".

Lähteet

- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Esipuhe teokseen Giroux, Henry & McLaren, Peter. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Brizman, Deborah 1995. Is there a queer theory? Or, stop reading straight. *Educational Theory* 45 (2), 151-165.

- Burbules, Nicholas 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Davies, Bronwyn 1993. *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Edited by Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. Thousand Oaks: Sage.
- Derrida, Jacques 2003. *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*. Toimittaneet Teemu Ikonen ja Janne Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.
- Ellsworth, Elizabeth 1992. Why doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In Luke, C. & Gore, J. (ed.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. Routledge.
- Ellsworth, Elizabeth 1997. *Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power of Address*. New York and London: Teachers College Press. Columbia University.
- Foucault, Michel 2000 (alkuteos 1975). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka, kieliäsun tarkastanut Jukka Kemppinen. Helsinki: Otava.
- Freire, Paulo 2005 (alkuteos 1970). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry 1988a. Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education* 170 (3), 162–181.
- Giroux, Henry 1988b. *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, Henry 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, Henry & McLaren, Peter 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Gore, Jennifer 1993. *The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York and London: Routledge.
- Hakala, Katariina 2002. Varmuutta ja epärointejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. *Kasvatus* 33 (3), 288-301.
- Hakala, Katariina 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. *Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 212. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko 2007. Etnografinen tietäminen. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Elina Lahelma ja Tarja Tolonen (toim.). Etnografia metodologiana. Tampere: Vastapaino.
- Hannula, Aino 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Haraway, Donna 1991. *Simions, Cyborgs and Women*. London: Free Association Books.
- hooks, bell 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York and London: Routledge.
- Jones, Alison 1999. The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolution in the classroom. *Educational Theory* 49 (3), 299–316.
- Keskitalo-Foley, Seija 1996. Sivuuttamisista kohtaamisiin – vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Naskali, Päivi (toim.) *Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14. Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi, Lapin yliopisto. 2-15.
- Lahelma, Elina; Hakala, Katariina; Hynninen, Pirkko; Lappalainen, Sirpa 2000. Too few men? – Analysing the discussion on the need for more male teachers. *Nordisk Pedagogik* 20 (3), 129-138.
- Lather, Patti 1991. *Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York and London: Routledge.
- Lather, Patti 2001. *Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and Its Complicities*. Teoksessa Weiler, K. (toim.) *Feminist Engagements. Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies*. Routledge.
- Lather, Patti & Smithies, Chris 1997. *Troubling the Angels. Women living with HIV/AIDS*. USA, Colorado: Westview Press, A Member of Perseus Books, L.L.C.
- Liljeström, Marianne (toim.) 2004. *Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta*. Tampere: Vastapaino.
- Lindblad, Sverker ja Popkewitz, Thomas 2003. *Comparative ethnography: fabricating the new millennium and its exclusions*. Teoksessa Beach, Gordon & Lahelma (ed.) *Democratic Education. Ethnographic Challenges*. London: The Tuffnell Press. 10-23.
- McLaren, Peter 1988. Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. *Journal of Education* 170 (3), 53–83.

- McLaren, Peter 2001. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Naskali, Päivi 2001a. Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus* 3, 4-15.
- Naskali, Päivi 2001b. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 4, 284-294.
- Raivola, Reijo 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.
- Rekola, Hilikka & Vuorikoski, Marjo 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1) 16-25.
- Shor, Ira 1996. *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Simola, Hannu & Hakala, Katariina 2001. Finland school professionals talk about educational change. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.). *Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion*. University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37, 103-132.
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tomperi, Tuukka 2005. Johdanto. Teoksessa Freire, P. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T. & Vuorikoski M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309-334.

II Taidekasvatus

Kasvattajan rakkaus

Vastavuoroisen pedagogiikan mahdollisuus

Eija Kauppinen

Jokainen lapsi ja nuori oppii koulun vuorovaikutustilanteissa, millainen hän on ja millainen arvo hänen kokemuksilleen ja ajatuksilleen annetaan. Opettajan toiminta ohjaa merkittävästi näitä oppilaan tekemiä päätelmiä, ja siksi opettaja työ on erityisen vastuullista. Musiikin aineenopettajana opin ymmärtämään opettajan toiminnan merkityksellisyyttä ja tunnekeskeisyyttä, mutta arjen käytännöt saivat minut jo silloin pohtimaan tunteiden asemaa opetuksessa ja koulun toiminnassa. Tunteet näyttivät kietoutuvan koulun arkeen monin tavoin, mutta koulutyön järjestämisessä ja koulusta käytävissä keskusteluissa tunteet tai kokemukset saivat ja saavat edelleen vähän huomiota.

Opettajan työtä säätelevät lait, asetukset, ammatti- ja tutkimuskirjallisuus sekä kulttuurissa vallitsevat uskomukset, normit ja ihanteet. Ne myös muovaavat tapoja, joilla opettajasta ja opettajan työstä puhutaan. Osittain näiden sosiaalisessa tarinavarannossa elävien käsitysten ja osittain käytännön opettajan työssä heränneiden pohdintojen vuoksi olen valinnut väitöskirjatutkimukseni aiheeksi opettajan työn ja tunteet.

Tutkimukseni haastattelussa opettajat paikantavat itsensä, toiset opettajat ja oppilaat erilaisiin positioihin tai toimija-asemiin, jotka sallivat opettajalle tietyn toimintatilan ja -mallit. Käsittelen kirjoituksessani haastattelujen rakkausnarratiiveja, joissa opettajat puhuvat toisalta suhteestaan musiikkiin ja toisalta välittämisestä ja huolenpidosta. Rakkausnarratiiveissa opettaja paikantuu auttajaksi ja innos-

tajaksi, ja näihin kahteen opettajaposition esityksessäni keskityn. Lisäksi pohdin rakkautta ja pedagogisen rakkauden ihannetta opettajan työssä etenkin valtasuhteiden ja vastavuoroisen pedagogiikan näkökulmasta.

Haastatteluista tunnenarratiiveihin

Olen haastatellut tutkimustani varten perusopetuksen yläluokkien kolmea matematiikan ja viittä musiikin aineenopettajaa. Työstin litteroidun haastatteluaineiston ensin puheen taukojen mukaan merkityssisältöjen mukaisiksi riveiksi (ks. Gee 1999, 99–118; vrt. Kvale 1996, 163–165; Riessman 1993). Tämän jälkeen kuuntelin puheen rytmitystä, pysähdyksiä ja intonaatiota, joiden pohjalta hahmottuivat muutaman rivin mittaiset merkityskokonaisuudet. Näin aineisto sai rivi- ja säkeistömuodon.

Seuraavassa vaiheessa luin haastattelukertomuksia eläytyen ja mahdollisimman avoimena kertomusten tunneilmaisuille (ks. Denzin 1984, 137–140). Yksittäisten tunneilmaisujen poiminta tekstistä ei kuitenkaan ollut riittävä puheen varsinaisen tunnesisällön tai haastateltavan kokemuksen ymmärtämiseksi. Tunnesisällöt eivät tuntuneet avautuvan yksittäisten toteamusten tai vakiintuneiden tunnesanojen kautta, vaan puheen affektiivisen perusvireen ja kokemusten ymmärtäminen vaati pidemmän tekstiosuuden huomioimista. Kun luin haastatteluja tästä näkökulmasta, ne näyttäytyivät lukuisten pienten kertomusten kokoelmina. Kutsun näitä kertomuksia tunnenarratiiveiksi.

Jaottelin haastattelujen sisältämät tunnenarratiivit ryhmiksi ensin sen mukaan, miten lähelle toisiaan niiden tunnesisällöt asettuivat tai millaisesta tunteisiin liittyvästä toiminnasta niissä kerrottiin. Näin syntyivät rakkauden, riittämättömyyden, emotionaalisen ymmärtämisen ja tunnetyön narratiivien luokat. Tunnenarratiivien ryhmittelyn jälkeen analysoin luokittelemani narratiivit keskittyen sisällön lisäksi siihen, miten kertoja paikantaa puheessaan itsensä ja muut kertomuksessa esiintyvät henkilöt. Tässä kirjoituksessani keskityn avaamaan rakkausnarratiiveja ja niissä rakentuvaa opettajuutta.

Rakkausnarratiivit

Luokittelin rakkausnarratiiveiksi kertomukset, joissa kertojat puhuvat rakkaudesta tai jotka ovat tulkittavissa kiintymyksestä, syvällisestä pitämisestä, välittämisestä, aidosta kohtaamisesta tai huolenpidosta kertoviksi. Jätin narratiivien luokittelun tarkoituksellisesti suhteellisen väljäksi, sillä muun muassa tutkimukseni ja Aaron Ben-Ze`evin (2002) tunneteoriat ovat opettaneet, että tunteiden tunnuspiirteiden tarkastelussa kannattaa soveltaa perheyhtäläisyyden ajatusta: ei tule etsiä joukkoa välttämättömiä piirteitä, vaan lukuisia toisiinsa nivoutuvia piirteitä, samankaltaisuutta.

Tunteet siis pakenevat tarkkoja määrittelyjä ja sanalle rakkaus voidaan antaa monia merkityksiä. Suomen kielen perussanakirjan (2001) mukaan rakkaus on "syvä eroottinen kiintymys toiseen henkilöön", "muu syvä kiintymys" tai "syvä kiinnostus, mieltymys tai esimerkiksi harrastus johonkin". Filosofit ja tutkijat ovat yrittäneet löytää joitakin kaikkia rakkauden eri muotoja yhdistäviä piirteitä. Yhdeksi tällaiseksi yhdistäväksi piirteeksi on ehdotettu yhteyden ja liittymisen ajatusta (Fromm 1956; Ojanen 2002, 42).

Muutamit haastattelukertomusten rakkausnarratiiveista käsittelevät musiikinopettajan suhdetta musiikkiin. Muut kertoivat pedagogiseksi rakkaudeksi tulkittavista välittämisen tunteista ja huolenpidosta, ja näissä kertomuksissa opettaja paikannettiin joko auttajaksi tai innostajaksi.

Suhde musiikkiin

Suhde musiikkiin näyttäytyy musiikinopettajien kertomuksissa aitona rakkaussuhteena, jos aitona rakkautena pidetään voimakasta liittymistä johonkin. *Se on se tauti, mikä ei parane*, kertoo musiikinopettaja suhteestaan musiikkiin. Kun kysyin, mitä elämästä puuttuisi, jos musiikkia ei olisi, sain vastaukseksi, että lähes kaikki. Saman kertojan kaksi narratiivia sisältävät saman juonen: Musiikin ja opettamisen ammattilainen on hakeutunut useita kertoja muun alan työhön mutta on joka kerta palannut opettamaan musiikkia, koska musiikin voima on ollut vastustamaton. Musiikki kuuluu väistämättömästi kertojan elämään. Ensimmäisessä narratiivissa musiikki on

tauti ja toisessa parantumaton sairaus, ja näiden vertauskuvien käytöllä kertoja haluaa ilmaista, että hänen kiintymyksensä musiikkiin on erityisen syvää ja sairauksien lailla kertojan tahdosta riippumaton. Musiikki on kutsumus ja myös opettajuus näyttäytyy kutsumuksena.

Suhde musiikkiin voi olla intohimoinen rakkaussuhde, mutta se voi myös muistuttaa lapsuudessa alkanutta hyvää kumppanuutta ja ystävyyttä. *Varmaan ihan ensimmäinen idea, kun mä oon aloittanut kuusvuotiaana, on tullut vanhemmilta. Mutta kyllä se siitä varmaan hyvin pian muuttu omaksi ideaksikin, että ei mulla koskaan käynyt soittamisen lopettaminen mielessä. Etten mä ikinä sitä harkinnu tai muuta. Että kyllä se oli itsestään selvä, että mä haluan soittaa. Musiikkiharrastuksen ja elinikäisen musiikkisuhteen taustalla voi olla myös vahva halu ilmaisuun. Kyllä se musiikki on ollut semmonen, että se on niin kuin tullut sieltä ihan varhaislapsuudesta. Se on koko ajan ollut osa mun elämääni.. mä oon hirveesti halunnu ilmaista itseäni ihan koko kehollani ja se musiikki tietysti on ollu se semmonen ilmaisun syyttävä.*

Läheinen suhde musiikkiin on ollut musiikinopettajille ensisijainen vaikutin hakeutua musiikkiopintoihin lukion jälkeen. Musiikinopettaja Leena rakentaa kuitenkin toisenlaista tarinaa, jossa musiikki ei ole erityisen merkityksellistä, vaikka se onkin aina ollut läsnä hänen elämässään. Ammattimuusikoiden lapsena hän on saanut hyvän musiikkikoulutuksen jo lapsuudessa, mutta tästä huolimatta hakeutuminen Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolle ei ollut mitenkään selvää, sillä hänellä on ollut elämässään useita kiinnostuksen kohteita. Leenalle opettajan ammatti ei ole ollut tietoinen valinta eikä kutsumus, vaan musiikinopettajan uran näyttää ratkaisseesatuma. Tieto pääsystä Sibelius-Akatemiaan tuli ennen muita pääsykohteita, ja se ratkaisi tulevan ammatin.

Musiikinopettajien lapsuus- ja nuoruusiän soittoharrastusta käsittelevissä kertomuksissa opettajat paikantavat itsensä musiikillisesti lahjakkaita. *Sitten mun vanhemmat kertoo vaan - se on semmonen ihan yleinen vitsi meillä - mä oon ollu kuulemma puolitoistavuotias, niin mä oon säästänyt itseäni kitaralla ja laulan.. mutta että ehkä siinä on totta joku se, että puolitoistavuotiaana mä oon siis todella laulanut jo puhtaasti jotakin lauluja. Riittämättömyyden narratiiveis-*

sa musiikinopettajat yhdistävät kuitenkin työssä koetut riittämättömyyden tunteet nimenomaan musiikillisessa osaamisessa ilmeneviin puutteisiin. Leenan luottamus omiin musiikillisiin taitoihin murtui opiskeluaikana:

*en mä tiedä
annettiinko sitten ymmärtää sitä niin kuin opetuksessa
mutta kuitenkin
sitä oli kuitenkin
tietyllä lailla ehkä itsellä sellanen olo
että täytyy osata
ja oli sellanen olo mulla ainakin
ett mä osaan kaikkea vähän
mutta en mitään kunnolla
ei ollu kunnollinen sellisti
ei ollu kunnollinen pianisti
ei ollu kunnollinen laulaja.
osasi kaikkee vähän.*

Musiikinopettajat ovat havainneet työssään, että opettajan ammatti vaatii monia muitakin taitoja kuin musiikillista osaamista. Vajavaksi koetut muusikon taidot eivät välttämättä ole olleet opettajalle rasite, sillä opettajakokemuksen myötä näkemys opettajan työstä on laajentunut yhä enemmän kohti kasvattajan ja ohjaajan tehtävää.

Halu auttaa

Useimmissa rakkausnarratiiveissa haastateltavat puhuvat oppilaan tukemisesta, kohtaamisesta, kunnioittamisesta ja rohkaisemisesta. Kertomuksissa on vahva eettinen vire ja haastateltavat paikantavat opettajan sellaiseen auttajan asemaan, josta voi puhua myös filantroopin positiona.

Nimityksellä filantrooppi/auttaja viitataan kertomuksiin, joissa opettajan toiminnalle on ominaista oppilaasta huolehtiminen jopa uhrautumiseen asti tai suuntautuminen oppilaan hyvinvointiin. Opettaja haluaa auttaa oppilaita eteenpäin, rohkaista oppilaita, luoda turvallista ilmapiiriä ja kohdata aidosti oppilaan. Opettajalle ei ole yhdentekevää, miten oppilas voi tai miten hänen elämänsä sujuu. Filantrooppiopettaja iloitsee oppilaan onnistumisesta, mikä antaa oppilaalle itseluottamusta ja rohkeutta jatkaa eteenpäin.

Paikantaessaan itsensä filantroopiksi musiikinopettaja Ismo käyttää ilmaisua *rakkaus nuoriin*. Kyseinen narratiivi on kertomus opettajasta, joka välittää, joka on vakuuttunut pyrkimyksestään hyvään ja joka unohtaa oman hyvinvointinsa yrittäessään auttaa oppilaita ja heidän perheitään. Narratiivissa puhutaan tunteesta seurauksellisena ja voimakas omistautuminen vie mennessään loppuunpalamiseen saakka.

*..ne asiat
mitkä johti siihen
niin siinä vaiheessa luokkavastaavilla
oli aika lailla ylimääräisiä hommia
esimerkiksi tätä yritysysteistyö se
niin tällä hetkellä sen hoitaa ihan erillinen ihminen kokonaan
ehkä siitä joku oppi jotain
että [mihin] se voi ajaa
mutta että se
että mä annoin sieluni sille hommalle
ja tietysti se on vähän tää rakkaus nuoriin
ja kasvatuksellinen puoli
ja sitten se
että kun jotenkin tuntu
että mä tiedän
mitä mä tiedän
tai mul on ainakin jotain vihjeitä
mitä vanhempien pitäis tehdä niitten kakaroitten kanssa
missä kohtaa niitten pitää olla tiukka
ja missä ei
sitten mä saatoin perjantai-illat istuu puhelimesta
jutellen äitien kanssa
ett kuinka tää homma pitäis tehdä
kun sillä on tämmösiä ja tämmösiä vaikeuksia
ett mä teen
mä pistin vähän itteni
mä en osannu olla oikein niin kuin virkamies siinä hommassa*

Koulun ja yritysten välisen yhteistyön sijaan Ismo asetti etusijalle auttamisen ja käytti siihen kaiken aikansa, eikä työlle ollut mitään vastapainoa. *Mä sain kokee tämmösen aika vakava burnoutin, josta sitten lähin ravintolaan laittamaan ruokaa. Ja se oli - olin aika vai-*

keessa tilassa noin nupillisesti..ajoin itseni käytännössä ihan loppuun, ettei oikein enää kiinnostanut yhtään mikään.

Opettajat paikantavat itsensä auttajaksi myös silloin, kun he puhuvat oppilaan kohtaamisesta. Me-muotoisessa läsnäolopuheessaan musiikinopettaja Emma pohtii, ovatko opettajat oikeasti valmiita kohtaamaan oppilaat. Hän kysyy, arvostavatko opettajat oikeasti oppilaan tietoa ja onko oppilaan tiedolle ja tarinoille tilaa tunneilla. Näin kohtaaminen määrittyy oppilaan tietojen ja kokemusten huomioidmiseksi, läsnäoloksi ja vuorovaikutukseksi. *Se läsnäolo siinä hetkessä ja sitten oppilaiden kuuleminen siinä hetkessä ja kohtaaminen niin kuin ihmisinä.* Vaikka Emma puhuu me-muodossa, osoittaa hän kertomuksellaan pohtineensa itsekseen kohtaamisen ongelmaa ja tekee implisiittisen minä-muut –erottelun itsensä ja muiden opettajien välillä. Kuitenkin myös muut haastatteleman opettajat pohtivat oppilaan kohtaamista tai kohtaamisen vaikeutta kertomuksissaan.

niin ihania ihmisihän ne on

mutta sitä mieltii

että se on aika hurja haaste

että pitäisi joka viikko satakahdeksankymmentä kohdata henkilökohtaisesti

niin

se on aika mahdoton tehtävä

vaikka sen kuin haluaisi tehdä

..niin siinä on haastetta

ottaa jokainen huomioon yksilönä

ja antaa aikaa ja niin pois päin

teen sen mielelläni

kun joku kertoo että miten

Kohtaamisista kertovaan puheeseen sisältyy tai sen taustalla on lausumattomana ajatus toisen ihmisen kunnioittamisesta tai arvostamisesta, joista puhutaan tarinoina tai käyttäen sanoja arvostaminen ja kunnioittaminen. Musiikinopettaja Tuulikille arvostaminen on hänen kasvatustyönsä päämäärä. Hän haluaa, että oppilaat kasvaisivat empaattisiksi ja oppivat arvostamaan itseään ja toisiaan. Muissa kertomuksissa haastateltavat puhuvat opettajan oppilasta kohtaan osoittamasta kunnioituksesta, joka ilmenee muun muassa siinä, miten oppilaalle puhutaan tai miten häntä kohdellaan.

Rakkausnarratiiveiksi luokitelluissa kertomuksissa opettajat puhuvat oppilaiden auttamisesta eteenpäin elämässä, rohkaisemisesta ja tukemisesta. Myös tunnetyön narratiiveissa opetuksen tehtävä on laajempi kuin vain oppiaineen ja siihen liittyvien taitojen opettaminen. Matematiikan opettaja Pekalle *äksät on sellainen kieli millä mennään* ja Ismolle hyvää nykyisessä koulussa on se, että *tässä on päässy kasvatukselliseenkin puoleen aika pitkälle, että musiikki on vaan niin kuin väline kasvattaa kakaroita*.

Mä sytytin sen kipinän

Olen luokitellut innostamisesta ja kiinnostuksen herättämisestä kertovat narratiivit rakkausnarratiiveiksi siksi, että opettajat puhuvat niissä suuntautumisesta johonkin. Innostuminen musiikista on suuntautumista musiikkiin. *Oppilas kiinnostuu ja innostuu musiikista niin, että se seuraa hänen elämänsä loppuun asti...Mä sytytin sen kipinän ja se on mun mielestä mun tehtävä*. Musiikinopettajien tavoitteena on tarjota oppilaille mahdollisuutta hyvän musiikkisuhteen luomiseen. He puhuvat oppilaiden innostamisesta musiikin tekemiseen tai kertovat, kuinka he yrittävät herättää oppilaiden kiinnostuksen musiikkiin. He ovat innostajia, jotka avaavat oppilaille musiikillisen maailman.

Myös matematiikan opettajien kertomuksista löytyy innostamisen narratiiveja, mutta niissä painottuvat opiskeluasenteen muuttaminen ja tunnetyön tekeminen eikä niinkään oppiaineesta pitäminen ja suhteen luominen oppiaineeseen. Matematiikan opettaja Pekalle innostaminen on opetuksen lähtökohta, ja hänen kertomuksissaan opettaja kohottaa heikon leimalla varustetun oppilaan itsetuntoa ongelmaratkaisutehtävillä yrittäen täten muuttaa oppilaan asennetta *..se ei ookaan pelkkä motivointi, semmonen hetken porkkana, vaan se on mun mielestä isompi. Eli asenne matikkaan, että ahaa matikka on myös tällasta, että matikka on kiva oppiaine*.

Innostuksen herättäminen tai kiinnostuksen sytyttäminen eli innostajana toimiminen näyttäytyy opettajien kertomuksissa keskeisenä. Jotta oppilasta voi auttaa eteenpäin oppimisessa ja elämässä, on hänet ensin saatava kiinnostumaan. Opettajien kertomuksissa oppilaan kiinnostus oppiaineeseen ja oppimiseen herää onnistumisen

kokemusten kautta. Onnistumisen kokemukset ovat puolestaan mahdollisia, jos opettaja pystyy purkamaan oppimiseen ja tutilanteisiin liittyvät pelot. Luokkahuoneeseen on luotava turvallinen luottamuksen henki. Opettajien haastattelukertomuksissa koulu näyttäytyy kuitenkin paikkana, johon liittyy kielteisiä tuntemuksia – epäonnistumisen pelkoa, itsetunnon puutetta, vihaa. Opettajien on tehtävä työtä turvallisuuden tunteen luomiseksi, pelkojen poistamiseksi ja itsetunnon kohottamiseksi.

Ongelmallinen ja tukea tarvitseva oppilas

Rakkausnarratiiveissa opettajat reflektivat työtään ja toimintaansa nimenomaan suhteessa oppilaisiin. Oppilas on useimmissa kertomuksissa joko tarinan päähenkilö tai tärkein sivuhenkilö, ja kun opettaja paikantaa itsensä haastattelujen kuluessa, saa oppilas samalla hänen kertomuksissaan tietyt paikat.

Opettajat puhuvat oppilaasta käyttäen useimmin juuri sanaa oppilas. Muita oppilaaseen viittaavia ilmaisuja ovat nuori, lapsi, tyttö, poika, murrosikäinen tai kakara ja reppana, jotka ovat yksittäisten kertojien käyttämiä ilmaisuja. Ainostaan muutamissa narratiiveissa oppilaasta puhutaan yksikön kolmannessa persoonassa. Yleensä opettajat puhuvat oppilaista käyttäen eri ilmaisujen monikkomuotoja tai sanoja ne, niitä ja niille, mikä tekee oppilaista opettajien puheessa yhdenmukaisten yksilöiden joukon. Tämä ilmentää kouluopetuksen perinteiseen järjestämistapaan eli luokkaopetukseen kytkeytyvää ajattelumallia, jossa opetusryhmien nähdään koostuvan suhteellisen samanlaisista yksilöistä.

Opettajien haastattelukertomusten oppilaspuhe näyttää noudattavan kahta päälinjaa. Ongelmapuheeksi nimittämässäni puhetavassa oppilas jäsenetään jollakin tavoin ongelmalliseksi, ja toisessa puhetavassa oppilas paikannetaan opettajan huomion, tuen ja rohkaisun tarvisijaksi. Molemmissa puhetavoissa oppilas on opettajien toiminnan tai tekojen kohde ja viestien vastaanottaja.

Haastattelupuheessa oppilaiden ongelmat yhdistyvät yksinhuoltajuuteen, perheen varattomuuteen, asuinalueeseen, tunnelukkoihin, sairauteen tai murrosikään. Musiikinopettaja Ismo kertoo, kuinka hän sosiaalityössä hankkimansa kokemuksen vuoksi tietää, millaisia on-

gelmiä oppilaille voi olla, kun *mennään rankalle tasolle*. Oppilaan ongelmat eivät kuitenkaan välttämättä näy luokkatilanteessa, vaan opettajien kertomuksissa ongelmien havaitseminen vaatii opettajalta herkkyyttä ja kiinnostusta oppilaan kohtaamiseen. Haastattelujen oppilaspuhe on melko ongelmakeskeistä, ja kun oppilaiden sukupuoli nostetaan esiin, tyttöjen ongelmiksi asetetaan pelot ja poikiin liitetään esimerkiksi levottomuus ja välinpitämättömyys. Ongelmattomat ja koulusta keskinkertaisesti selviytyvät oppilaat saavat kertomuksissa vähän tilaa.

Oppilaasta puhutaan myös opettajan huomion, tuen ja rohkaisun tarvisijana. Opettajien kertomuksissa oppilas on heräteltävä, joka kiinnostuu ja innostuu asioista opettajan ansiosta. Oppilas on opettajan innostamiseen tähtäävän toiminnan kohde. Lisäksi oppilas tarvitsee turvaa ja ohjausta, jotta onnistuminen, kehittyminen ja kasvu itsenäiseksi olisivat ylipäättään mahdollista.

Välittämiseen kietoutuva valta

Haastattelukertomusten opettaja auttaa ja innostaa oppilaita, luo turvallista opiskeluilmpiiriä ja tarjoaa onnistumisen elämyksiä. Voi ajatella, että puhe heijastaa tai vastaa suomalaisessa kasvatuskeskustelussa esiintynyttä pedagogista rakkautta, jonka juuret ulottuvat kansakouluuuteeseen saakka.

Useat kasvatusteoreetikot kirjoittivat pedagogisesta rakkaudesta 1930- ja 50-luvuilla, ja yksi heistä oli teologi Martti Haavio, joka kirjassaan *Opettajapersoonallisuus* (1954) kuvaa kasvattajan rakkautta nuoria kohtaan: "Suurten kasvattajien elämäkuvaa tarkatessamme kiinnittyy huomiomme aina ensi sijassa heidän aitoon ja syvään rakkauteensa nousevaa sukupolvea kohtaan. Ajatelkaamme esim. Comeniusta, Pestalozzia ja Wicherniä. Heillä on rakkautta, joka ei omaansa etsi, joka kaikki uskoo, toivoo ja kärsii. Se kannustaa heitä herpautumattomiin, uhrautuviin ponnistuksiin nuorison hyväksi ja palaa heissä pyhänä tulena elämän ehtooseen."

Kuvauksen rakkaus on omistautuvaa ja antautuvaa, ja samankaltaista omistautuvaa antaumusta on havaittavissa myös tämän tutkimuksen kertomuksissa. Martti Haavion (1954, 67–71) mukaan pedagogiseen rakkauteen sisältyy kaksi ulottuvuutta, luonnonmukainen ja

siveellinen. Kiintymys kaikkia lapsia kohtaan on luonnonmukaista, synnyinlahjana saatua rakkautta, mikä sisältää halun auttaa, suojella ja tukea kasvatettavaa. Pedagogisen rakkauden siveellinen, eettinen puoli viittaa velvoituksen tunteeseen, joka muotoutuu opettajakokemuksen ja pohdintojen myötä ja jolloin opettaja tuntee vastuuta toisaalta yleisistä elämänarvojen säilyttämisestä ja toisaalta lapsen persoonallisuuden kunnioittamisesta. (Emt., 67–71.)

Pedagogista rakkautta koskevat kirjoitukset hiipuivat 1960-luvulla, kun behaviorismin asema kasvatustieteessä vahvistui (Viskari 2003, 157). 1990-luvulla pedagogisen rakkauden teema on alkanut uudelleen kiinnostaa tutkijoita, ja viimeisen kymmenen vuoden aikana on ilmestynyt useita aihetta käsitteleviä teoksia ja artikkeleita (Viskari 2003, 160; Skinnari 2004, 19). Lisäksi opettajien ammattijärjestö on antanut vuonna 1999 opettajan eettisen ohjeistuksen, joka korostaa välittämisen ja kunnioituksen merkitystä opettajan työssä. Ohjeissa heijastuu Martti Haavion (1954) kuvaaman pedagogisen rakkauden henki.

Ehkä näiden seikkojen ja kasvatustyössä hankitun kokemuksen vuoksi välittäminen, huolenpito ja oppilaan tukeminen välittyvät opettajien kertomuksista vahvana. Pedagoginen rakkaus näyttää olevan edelleen opettajuuspuheen keskeinen rakennusaine.

Sosiologi Hannu Simola (1995) on väitöskirjatutkimuksessaan analysoinut kansa- ja peruskoulun opettajuudessa tapahtuneita muutoksia 130 vuoden aikana julkaistuissa opettajanvalmistusta ja koulua käsittelevissä komiteamietinnöissä ja opetussuunnitelmissa. Samalla hän on tarkastellut näissä tekstidokumenteissa rakentuvaa malliopettajuutta. Tutkimustulosten mukaan opettajuuspuhe on professionalisoitunut peruskoulun tulon ja opettajankoulutuksessa tapahtuneiden muutosten jälkeen. Tähän ovat vaikuttaneet opettajan ammatin akatemisoituminen, lisääntynyt ammatillinen autonomia ja myös filantrooppisen palvelueetoksen vahvistaminen muun muassa opettajan ammatin eettisten lähtökohtien ja oppilaan yksilöllisten tarpeiden korostamisen myötä. (Emt., 345–346.) Simolan (1995, 348) mukaan peruskouluaikaisen opettajuuspuheeseen sisältyvät piirteet oikeuttavat käyttämään nimitystä pastoraalinen professionalismismi, jolla hän viittaa Michael Foucault'n kuvaamaan pastoraaliseen eli paimentavaan valtaan. Paimentava valta ei ole pakottavaa, vaan "se lupaa

pelastusta, se on uhrautumaan valmista, yksilöllistävää ja yksilöstä itsestään totuutta tuottavaa, elinkautista valtaa" (emt., 320).

Teologi Martti Lindqvist (2002, 153) puhuu puolestaan paternalistisesta järjestyksestä pohtiessaan auttamisammatteihin kietoutuvaa hyvää ja pahaa. Paternalismissa hyvä auttaja tarjoaa turvaa ja ymmärrystä ja tietää autettavaa paremmin, mikä tälle on hyväksi. Vaarana on kuitenkin siirtymä hyvästä pahaan; että tulee hetki, jolloin auttaja muuttuu hyväksikäyttäjäksi tai jolloin auttaja hylkää autettavan. (Emt., 153–154.) Aikuisen ja lapsen, kasvattajan ja kasvavan välisessä kasvatussuhteessa voi olla hienovarainen raja, missä rakkaus ja vihamielisyys ottavat mittaa toisistaan tai missä rakkaus liukuu salakavalasti rakkaudettomuuteen. Amerikkalainen kasvatusfilosofi bell hooks (2000) kuvaa rakkauden ja rakkaudettomuuden häilyvyyttä omien lapsuusmuistojensa kautta ja toteaa, etteivät esimerkiksi "sinun parastasi ajatellen" tapahtuva epäoikeudenmukainen kohtelu, kuritus, loukkaava puhe tai huomiotta jättäminen sovi yhteen rakastavan vanhemmuuden kanssa.

Myös kouluopetusta ja opettajuutta on mahdollista tarkastella rakkauden, rakkaudettomuuden ja paimentavan vallan näkökulmasta. Jos rakkaus mielletään hooksin (2000, 6) tavoin haluksi ruokkia toisen hyvää, saa rakkaudettomuus ilmaisunsa kouluopetuksessa silloin, kun kouluopetuksen perinne ja järjestämistavat estävät opettajaa kohtaamasta oppilasta henkilökohtaisesti tai kun oppilaan ajatuksia, kokemuksia ja kiinnostuksen kohteita ei mielletä opetuksessa merkityksellisiksi. Oppilaan kokemus ei saa sijaa opetuksessa, jos paimentavalle vallalle ominaiseen tapaan opettaja jo etukäteen tietää, millainen oppilas tai oppilaan ajatusmaailma on ja millaisia niiden tulisi olla.

Aidossa, rakkauteen perustuvassa vapauttavassa kasvatuksessa oppilas ei ole autettava kohde, vaan opettajan ja oppilaan suhde on vastavuoroinen ja tasavertainen (ks. Freire 2005, 90; Suoranta 2005, 20). Heidän välilleen syntyy aito yhteys, dialogi, kun he yhteistyössä suuntaavat ajattelunsa ja kriittisen pohdintansa yhteiseen kohteeseen (Freire 2005, 101–102).

Rakastaminen on opetuksen perusta

Teoksessaan *All About Love* hooks (2000) pohtii rakkautta ja sen olemusta kasvatuksessa. Hooksin mukaan rakkaus pitäisi mieltää toimintana. Silloin rakkauden olemassaolo ei ole itsestään selvää eikä pysyvää, vaan jotain, jossa on kyse tahdosta ja joka saa ilmaisunsa toiminnassa. Rakkauden sijasta tulisikin puhua rakastamisesta. Hooks (2000, 6) toteaa: "Jos ymmärrämme rakkauden – tai rakastamisen - haluksi ruokkia toisen henkistä kasvua, on selvää, että emme voi loukata emmekä kohdella ketään huonosti". Olennaista näissä bell hooksin pohdintoissa on rakkauden näkeminen toimintana, sillä silloin rakkauden [tai rakastamisen] ymmärtää aktiivisena ja aina uudelleen toiminnassa toteutuvana.

Hooksin (2003, 131) mukaan rakkauteen [tai rakastamiseen] kuuluvat huolenpito, sitoutuminen, tieto, vastuullisuus, kunnioitus ja luottamus (trust). Kouluopetuksessa nämä rakkauden ainekset muodostavat opettajan ja oppilaan välisen suhteen perustan ja tekevät mahdolliseksi molemminpuolisen tiedon jakamisen (emt., 131 – 132). Sen sijaan hallintaan perustuvassa kulttuurissa oppilaat ja opiskelijat oppivat pelkäämään ja epäilemään ajattelu- ja toimintakykyään. Pedagogiikkaa hallitsee kilpailu, ja kilpailuhenki värittää kaikkea toimintaa ja tekee yhdessä oppimisen mahdottomaksi. (Emt., 130–131.) Koska rakastamiseen perustuvassa oppimisympäristössä ajatusten ja tunteiden jakaminen on mahdollista, voi rakkaus toimia kasvatuksessa kaikenlaisen hallinnan vastavoimana. (Emt., 137.)

Ajatus tiedon ja kokemusten jakamisesta on hooksin vapauttavan pedagogiikan ydin, mutta se on vasta vapauttavan toiminnan lähtökohta. Hooks puhuu välillä eri teoksissaan vapauden pedagogiikasta tai välillä sitoutumiseen ja dialogiin perustuvasta pedagogiikasta, mutta hänen ajattelunsa keskeisin väite säilyy samana: Opetuksen on rohkaistava oppilasta kriittiseen ajatteluun, mikä on mahdollista, jos opiskelu tapahtuu avoimessa jakamisen ilmapiirissä. Jakaminen tai jakamisen vaatimus ei koske kuitenkaan vain oppilaita, vaan jakamisen ehtojen ja riskien on oltava molemmille osapuolille eli opettajalle ja oppilaille samanlaiset. Opettajan valmius omien kokemusten jakamiseen on tärkeää, sillä se vapauttaa hänet kaikkietävän kuulustelijan roolista. (Emt., 21.)

Osallistavassa kasvatuksessa on siis kyse perinteisten valtasuhteiden purkamiseen tähtäävästä pedagogiikasta, jossa yhdessä toimien rakennetaan tasa-arvoista ja vastavuoroista oppimisyhteisöä.

Pedagogiikan käytäntöihin keskittyvässä teoksessaan *Teaching to Transgress* hooks (1994) toteaa, että osallistavassa kasvatuksessa jokaisella on mahdollisuus oppia. Opettaja tai kasvattaja pitää huolta itsestään niin, että hän voi täysipainoisesti toteuttaa itseään ja että hän voi tukea oppilaitaan tulemaan kokonaisiksi, täysivaltaisiksi toimijoiksi. (hooks 1994, 13–15.) Vastavuoroisuuteen ja osallistamiseen tähtäävä opettaja ei voi olla kiinnostunut vain oppilaan älyllisen puolen kehittämisestä, vaan hänen tulee ymmärtää ja tukea kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointia ja henkistä kasvua (ks. emt., 21).

Vastavuoroisen pedagogiikan haasteet

Rakkausnarratiiveissa rakentuva opettajan filantrooppipositio saa raineksensa todennäköisesti toisaalta suomalaisen kasvatukseen juurtuneesta pedagogisen rakkauden hengestä ja toisaalta käytännön koulutyössä vahvistuvasta kasvatustehtävästä. Jos näkemystä pedagogisesta rakkaudesta laajennettaisiin hyvää tarkoittavasta paimentavan vallan sävyttämästä huolenpidosta kohti kokemuksellista ja tiedollista vastavuoroisuutta, sisältyisi siihen oppilaasta huolehtimisen lisäksi oppilaan kokemusten ja tietojen huomioiminen ja jakaminen. Silloin pedagoginen rakkaus antaisi voimaa sekä oppilaalle että opettajalle. Aito kohtaaminen vapauttaisi opettajan kaiken hallitsemisen pakosta ja oppilaan opetuksen kohteena olemisesta kohti yhdessä oppimista ja toimintaan.

Vastavuoroisuuden pedagogiikalla on kuitenkin useita haasteita suomalaisessa koulukulttuurissa. Vaikka oppilaat nähdään koulutusta koskevissa asiakirjoissa ja usein myös opettajien puheessa yhdenmukaisena joukkona, kohtaavat koulun arjessa opettajan ja oppilaiden lisäksi erilaisin taustoin ja tiedoin varustetut oppilaat. Osallistujien äänet saattavat saada silloin erilaisen painoarvon, mikä vaatii opettajalta herkkyyttä oppilaiden välisten valtasuhteiden havaitsemiseen (ks. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 325; Rekola & Vuorikoski 2006, 23). Opettajien haastattelukertomusten perusteella opettajat näyttävät

havaitsevan erilaisten näkökulmien ja jännitteiden olemassaolon luokkatilanteessa. Kertomuksissaan he osaavat tulkita jännitteitä ja osaavat luoda oppimista edistävän ilmapiirin, vaikka he eivät miellä tuntitilanteen jännitteitä valtasuhteista vaan lähinnä oppilaiden ongelmista ja ongelmallisuudesta johtuviksi. Opetusryhmän jännitteiden pohdinta nimenomaan valtasuhteina saattaisi kuitenkin avata opettajille uuden näkökulman omaan toimintaan ja oppilaiden väliin suhteisiin.

Koulutyön käytännön ratkaisut ja organisointi asettavat osaltaan haasteita dialogiselle opetustavalle. Valtiollisten asiakirjojen oppilaspuhe on yksilöllistynyt jo 60-luvulta lähtien ja niissä oletetaan opettajan kohtaavan jokaisen oppilaan yksilöllisesti, mutta siitä huolimatta koulu on säilyttänyt perinteisen joukkomuotoisuutensa (Simola 1995, 343 – 348). Koulun arjessa opetusryhmien koko ja luokkatilat rajoittavat opettajan mahdollisuutta kohdata oppilas henkilökohtaisesti, mikä nousi esiin myös tämän tutkimuksen haastatteluisissa. Lisäksi yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat rajoittavat oppilaan tietojen ja tiedon jäsentämistapojen huomioimista opetuksessa. Tällaiset ratkaisut ohjaavat osaltaan opettajuutta kohti paimentavaa valtaa, jolloin kasvattaja ikään kuin lähetystyötä tehden yrittää juurruttaa kasvatettavien joukkoon tarvittavat opinkappaleet (vrt. Varis 1984, 13 – 14). Eikö opetus vastaa silloin Freiren (2005, 75–79) määritelmää tallettavasta kasvatuksesta, jossa "tieto on lahja itseään tietävinä pitäviltä niille, joita he pitävät tietämättöminä"?

Pedagogiikan muutos

Opettajaa koskevat määrittelyt elävät sosiaalisessa tarinavarannossa eli yhteisissä uskomuksissa, käsityksissä ja kertomuksissa, jotka siirtyvät muun muassa omakohtaisten koulukokemusten kautta seuraavalle sukupolvelle. Ne tarjoavat ainekset opettajien omiin tarinoihin itsestään ja toimivat kehyksenä opettajuudelle, jota opettaja rakentaa. Opettajan on ehkä vaikea kyseenalaistaa lapsuudessa, opettajakoulutuksessa ja työssä sisäistämäänsä opettajamallia, sillä hän ei välttämättä tiedosta toimivansa erilaisissa vallankäytön verkostoissa, joihin myös yhteisissä uskomuksissa elävä opettajuus kytkeytyy. Koulutukseen punoutuva valta on ylipäättään usein ei-

subjektiivista, rakenteisiin kietoutuvaa valtaa, joka vaikuttaa toimijoiden ajatuksissa ja käsityksissä elävinä ideoina siitä, miten asioiden pitäisi olla (ks. Varis 1984, 9). Ehkä suurimman haasteen kaikille yleissivistävän koulutuksen toimijoille asettaakin vallan ja kouluopetukseen nivoutuvien valtasuhteiden ymmärtäminen.

Opettajatutkimuksessa on esitetty lukuisia kuvauksia opettajalta vaadittavista ominaisuuksista ja taidoista. Pedagogiikan ja koulutuksen käytäntöjen kehittäminen ei kuitenkaan edellytä enää uusia opettajalle suunnattuja ohjeita tai vaatimuksia vaan ennen kaikkea koulutusta ohjaavien poliittisten päätösten ja käytännön toteutustapojen eettisten lähtökohtien syvällistä pohdintaa.

Muutos voisi alkaa koulua koskevien ihanteiden ja koulun nykykäytäntöjen välisten ristiriitaisuuksien tunnustamisesta ja kasvatuskäytännön purkamisesta siten, että kouluun saadaan sekä henkistä että ajallista väljyyttä. Onko opettajan mahdollista vapautua tallettavalle kasvatukselle ominaisesta asetelmasta, jossa opettajan on kaiken toiminnan subjekti oppilaan sijaan? Onko opettajan mahdollista nykyisessä koulukulttuurissa kohdata oppilaan kokemusmaailman ja olla läsnä opetustilanteessa omine ajatuksineen ja tunteineen? Pedagogiikan muutosta ajatellen opettaja kaipaa ennen kaikkea rohkeutta toimintatapojen ja -mahdollisuuksien pohtimiseen siten, että hän pedagogiseen rakkauteensa luottaen voisi toimia rohkeammin sydäntään ja intuitiotaan kuunnellen. Ehkä silloin pedagoginen rakkaus laajenisi vähitellen kohti yhteistoiminnan ja vastavuoroisuuden pedagogiikkaa.

Lähteet

- Ben-Ze'ev, Aaron 2000. *The Subtlety of Emotions*. Cambridge, MA: MIT.
- Denzin, Norman K. 1984. *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Toim. T. Tomperi. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, Erich 1956. *Rakkaus ja henkinen kypsyys*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gee, James P. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.

- Haavio, Martti 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: KJG.
- hooks, bell 1994. Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.
- hooks, bell 2001. all about love. New Visions. New York: Harper Perennial.
- hooks, bell 2003. Teaching Community. A Pedagogy of Hope. New York: Routledge.
- Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 2005. Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, Steinar 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindqvist, Martti 2002. Hyvä, paha ja pyhä. Helsinki: Otava.
- Määttä, Kaarina 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Luukkainen, Olli & Valli, Raine (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–218.
- Ojanen, Eero. 2002. Rakkauden filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Riessman, Cahterine K. 1993. Narrative Analysis. Qualitative research Methods. Volume 30. Newbury Park: California.
- Rekola, Hilikka & Vuorikoski, Marjo 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 37 (1), 16–25.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvostuksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Varis, Tuula 1984. Pastoraalinen vallan muoto. Analyysi Suomen Lähetysseuran toiminnasta Ambomaalla alkaen vuodesta 1870. Tampereen yliopisto. Poliittikan tutkimuksen laitos. Rauhan- ja kehitystutkimuksen yksikkö. Tiedotteita 2.
- Viskari, Sinikka 2003. Pedagoginen rakkaus. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Vuorikoski, Marjo 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

- Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Bändikulttuurinen ymmärrys musiikkikasvatuksessa

Hanna Mansnerus

Tarkastelen artikkelissani rockbändiä kulttuurisena ja kasvatuksellisena käytäntönä. Artikkelini perustuu etnografiseen tutkimukseen, joka kuvaa bändikulttuurin ilmenemistä aloittelevassa, osin ohjatussa rockbändissä. Tarkastelen, miten bändikulttuurin symbolinen työ muokkasi tutkimukseen osallistuneen bändin sisäisiä suhteita ja työnjakoa. Samalla pyrin antamaan välineitä bänditoiminnan näkemiseen kulttuurisena ilmiönä ja ottamaan kantaa musiikkikasvatuskeskustelussa esitettyihin väitteisiin bänditoiminnan demokraattisuudesta.

Bänditoiminnan demokraattisuus

Bänditoiminta on nykyisin suomalaisen koulumusiikinopetuksen keskeisimpiä opetuskäytäntöjä, mistä huolimatta aiheen tutkimus ja erityisesti kriittinen tarkastelu on ollut Suomessa suhteellisen vähäistä (ks. Väkevä 2006, Westerlund 2006). Kansainvälisessä musiikkikasvatuskeskustelussa on osoitettu viime vuosina kasvavaa kiinnostusta rockbändien työskentelykäytäntöihin ja niiden hyödyntämiseen institutionaalisen musiikinopetuksen käytännöissä (Allsup 2004; Green 2002). Tässä keskustelussa on esitetty muun muassa, että rockbändien käytännöt ovat luonteeltaan demokraattisia (Allsup 2004, 210). Rockbändien käytäntöjä ja niiden demokraattisuutta on puolustettu kritiikittömästäkin huolimatta siitä, että oppilaiden näkökulmaa tai bänditoiminnan konkreettisia käytäntöjä on edelleen tut-

kittu melko vähän. Lisäksi käytäntöjen demokraattisuus tai tasaveroisuus on samaistettu musiikkikasvatuskeskustelussa opettaja-oppilassuhteen demokraattisuuteen ja opettajan syrjemmälle astumiseen. (Mt.) Kysymykset oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja oppimistilanteesta kohtaavien kulttuurien luonteesta ovat jääneet vaille tarkastelua huolimatta niiden keskeisestä roolista oppimistilanteissa. Tämä artikkeli kuvaa aloittelevan, osin ohjatun rockbändin kulttuurisia käytäntöjä ja pohtii bändikulttuuristen käytäntöjen suhdetta demokraattisten tai tasaveroisten opetuskäytäntöjen rakentamiseen.

Viittaan bändikulttuurilla populaarikulttuurin osakulttuuriin, jonka jäseniä yhdistää soittaminen paikallisessa rockbändissä.³ Bändikulttuuri nähdään kulttuurisena rakennelmana, joka ammentaa aineksia yhtäältä mediasta ja populaarikulttuurin mytologiasta (Weinstein 2004, 187–199) ja toisaalta paikallisista rockbändeistä, joissa bändikulttuuria uusinnetaan ja uudistetaan. Kyse on siis median tuottamista populaarikulttuurisista merkityksistä sekä yksittäisten bändien työkaluista ja niissä syntyneistä bändityöskentelyä koskevista käsityksistä. Olennaista on nähdä paikalliset käytännöt ja kollektiiviset kulttuuriset merkitykset vuorovaikutteisessa suhteessa keskenään (vrt. Willis 1984, 150). Tutkimus lähtee oletuksesta, jonka mukaan bändikulttuuriset prosessit ovat läsnä myös bändiopetuksen käytännöissä esimerkiksi median sekä bändeissä soittavien oppilaiden ja opettajien välityksellä. Kuvaan seuraavassa tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia.

Symbolinen työ bändikulttuurissa

Rockbändien kulttuuriset käytännöt nähdään tutkimuksessani symbolisena työnä, joka muokkaa bändikulttuurin lisäksi bändien sisäisiä suhteita ja työnjakoa. Tutkimus pyrkii kuvaamaan tätä symbolisen ja sosiaalisen tason vuorovaikutusta aloittelevassa, osin ohjatussa rockbändissä. Kasvatus- ja kulttuuriteoreetikko Paul Willis (2000) viittaa symbolisella työllä merkityksellistämisen prosesseihin, joissa ihmiset rakentavat identiteettejään, antavat merkityksiä ympä-

³ Paikallisista bändeistä ks. Bennett 1980.

röiville symbolisille materiaaleille ja pyrkivät mielekkääseen tulkitaan maailmasta työskentelemällä erilaisten symbolisten eli merkitsevien materiaalien (esimerkiksi musiikin tai sosiaalisten sääntöjen) parissa. Samalla he sijoittavat itsensä osaksi maailmaa ja koettelevat edellä löytämiään rajoja. Kulttuurit rakentuvat symbolisen työn synnyttämistä merkityksistä. (Mt., 3-4.) Identiteettityö, sosiaaliset ja kulttuuriset järjestelmät ja symboliset materiaalit ovat siis symbolisen työn eri ulottuvuuksia. Merkityksellistämisen nimittäminen symboliseksi työksi korostaa, että merkityksellistäminen on aktiivista toimintaa; ihmiset eivät omaksu ympäröiviä kulttuurisia ja ideologisia vaikutteita sellaisinaan, vaan muokkaavat niitä luovasti omiin tarkoituksiinsa. Kulttuurit siis muokkaavat ihmisiä mutta muovautuvat myös vastavuoroisesti ihmisten kulttuurisissa käytännöissä. (Mt., 69–70.)

Tutkimukseni tarkastelee etnografian keinoin bändikulttuurin logiikkaa ja rockbändin sanallisten ja sanattomien symbolisten käytäntöjen vuorovaikutusta. Tutkimusaineisto on kerätty lokakuulta 2005 toukokuulle 2006 kestäneessä bändiprojektissa, jota ohjasin helsinkiläisen yläasteen tiloissa. Projektiin osallistui viisi (peitenimensä itse keksinyttä) yhdeksäsluokkalaista: Anna, Herbert, Tuuli, Jyrki ja Sanna. Valitsin ryhmän hakemusten perusteella tavoitteenani koota bändi, jonka jäsenillä olisi suurin piirtein saman verran soittokokemusta. Ryhmän yhteinen tavoite oli kehittää bändiläisten kykyä yhteistyöhön ja itsenäiseen bändityöskentelyyn. Myöhemmin Perfect Balanceksi nimetty bändi harjoitteli kerran viikossa ja esiintyi neljästi keväällä 2006. Harjoitukset ja esitykset videoitiin, minkä lisäksi bändiläiset kirjoittivat päiväkirjaa ja osallistuivat nauhoitettuihin yksilö- ja ryhmähaastatteluihin. Tutkijan rooli yhdistyi tutkimuksessa opettajan rooliin; kokosin bändin ja ohjasin alussa etenkin bändiläisiä, joilla oli vähän aiempaa soittokokemusta. Monet alkuvaiheen harjoitukset muistuttivat bändikerhoa, jossa oppilaat saavat päättää toiminnan sisällöstä. Vähitellen bändi alkoi toimia osittain ja lopulta kokonaan ilman ohjaustani, minkä jälkeen osallistuin harjoitukseen tarkkailemalla ja kysymällä kysymyksiä.

Demokraattisuuden ideaali ja käytäntöjen tuloksellisuus

Bändiläiset korostivat ensimmäisestä ryhmäkeskustelusta saakka demokratiaa, kollektiivisuutta ja bändiläisten välistä solidaarisuutta toiminnan peruseriaatteina.

Hanna: No hei, tuleeks teille mieleen jotain muuta sellasta niinkun, bändistä joka soittaa hyvin yhteen, et tota, mitä muita asioita pitäis niinkun tavoitella?

Sanna: No, kaikki tuntee toisensa koska en mä ainakaan haluu soittaa semmosessa ryhmässä et pitäis koko ajan stressata siitä et jotenki ois noloa soittaa väärin vieraitten ihmisten lähellä. ---

Herbert: Mun mielest kaikki tuntee toisensa.

Hanna: Niin se on tärkeintä?

Herbert: Mm. Ja kannustaminen. Ne on ne. ---

Jyrki: Ehkä toi kaikki tuntee toisensa, ja kannustaa toisia, antaa muille työrauhan. ---

Tuuli (nyökkää): Kaikki tuntee toisensa.

Anna: Mut ei me kyl hirveen pitkälle päästä jos kaikki vaan tuntee toisensa. (nauraa)

Sanna: No mut silti. Se on se lähtökohta.

(Ryhmäkeskustelu, videoitu 9.10. 2006)

Demokraattisuuden ideaalia käytettiin myös muokkaamaan bändin orastavaa työkulttuuria.

(Bändi on päättänyt soittaa Let it betä. Seuraavaksi mietitään, mistä lähdetään liikkeelle.)

Jyrki: Demokratiaa. (Sannalle) Mitä mieltä sä oot?

Sanna (mieltii hetken ja nauraa): Emmä tiää.

Jyrki (Tuulille): Mitä mielt sä oot?

Tuuli: No viimeks me tehtiin niin et kaikki soitti kitaraa.

Jyrki: Annaa, mitä mielt sä oot?

Anna: Mistä?

Jyrki: Siitä, et opetellaaks me kaikki soittimet erikseen vai ---?

Anna: No mä en haluu ainakaan enää opetella tätä (osoittaa kitaraa).

Jyrki: Mä voisin opetella kitaran kautta.

Tuuli: Mä voisin bassoo.

Jyrki: Mitä sä Sanna haluut?

Sanna: Mä voisin laulaa mut se on vähän turhaa tässä vaiheessa koska kukaan muukaan ei osaa vielä yhtään mitään ---

(Treenit, videoitu 30.10.2005)

Kollektiivisen työtavan löytäminen oli ideaaleista huolimatta haastavaa. Monet syksyn yhteissoittotilanteet kariutuivat vähentäessäni ohjausta, koska bändiläiset eivät olleet tottuneet huomioimaan toistensa tarpeita. Anna ja Jyrki alkoivat usein soittaa ilmoittamatta muille, jolloin muut jäivät yhteissoittotilanteen ulkopuolelle. Lisäksi vähemmän soittaneiden Tuulin ja Herbertin neuvomiseen käytetyt hetket turhauttivat usein Jyrkiä ja Annaa, jotka olisivat halunneet päästä soittamaan mahdollisimman nopeasti. Useimmiten he alkoivat soittaa omiaan Herbertin tai Tuulin harjoittelun päälle. Harjoittelukulttuuriin liittyvän epätasapainon lisäksi bändiläiset käyttivät bändisoittoon liittyvää tietoa sosiaalisen hierarkian muokkaamiseen. Seuraavat kommentit tarkoitettiin ja ymmärrettiin huumoriksi, mistä huolimatta myöhemmät tapahtumat osoittivat, että bändiläiset pitivät bändisanaston hallitsemista merkityksellisenä ja tavoiteltavana.

(Kerron soittavani kiipareita bändissä. Anna kysyy, mitä kiiparit tarkoittaa.)

Herbert (Annalle): Et sä nyt tiedä noit sanoja?

Jyrki (potkaisee Annaa): Sä oot ihan out!

Anna: No emmä osaa näit hienoi!

(Ryhmäkeskustelu, videoitu 9.10. 2005)

Erityisesti Jyrkin kitaransoittotaitoja ja musiikillista asiantuntemusta nostettiin esille sekä Jyrkin että muiden bändiläisten toimesta. Tämä kasvatti Jyrkin roolia musiikillisessa päätöksenteossa.

(Kokeilemme biisintekemistä.)

Hanna: Mä ehdotan et tehään tää niin että --- jompikumpi kitara keksii tota neljän soinnun kierron. Me kaikki kuunnellaan se ja mietitään se --- sit voitais ottaa basso siihen mukaan, niinku et basso oppii ne soinnut, ja lisätään sille vähän kerrallaan, et lähetään yhestä kitarasointujutusta ---

Anna: Tehään joku rokkibiisi.

Hanna: okei, ja mietitään sit mitä se toinen kitara vois soittaa ja mitä koskettimet vois soittaa. Kumpi kitara alottaa?

Sanna: No, eiköhän se o selvä juttu, Jyrki.

Herbert: Jyrki. (Jyrki alkaa mieltää.)

(Treenit, videoitu 14.11. 2005)

Willisin (2000, iix-xiii) mukaan kulttuuristen käytäntöjen logiikka muotoutuu paitsi sanallisten myös sanattomien, usein tiedostamattomien symbolisten käytäntöjen välityksellä. Tuloksellisuutta painottavat käytännöt ja bändiläisten demokraattisuutta korostavat puheet muodostivat Perfect Balancessa eräänlaisen bändin toimintaa luonnehtivan perusristiriidan; Jyrkin asemasta huolimatta bändiläiset eivät nähneet syksyn harjoitusten jälkeen bändissä merkittävää hierarkisuutta. Bändin yhteistyöstä nostettiin esille positiivisia asioita, eikä parannusehdotuksia juuri esitetty. Ihanteena nähtiin, että bändiläisten välinen yhteistyö toimisi saumattomasti ilman erityisiä ponnisteluja. Bändiläiset eivät myöskään halunneet suunnitella toisessa ryhmäkeskustelussa kevään ohjelmaa kovin tarkasti, vaan halusivat säilyttää toiminnan hauskana ja spontaanina. Hauskuus ja spontaanisuus nähtiin osana bändifiilistä, jota lietsottiin myös bändin sisäisellä huumorilla.

(Puhumme bändityöskentelystä. Pyydän bändiläisiä puhumaan bändin yhteistyön ja itsenäisen työskentelyn kehittämisestä.)

Jyrki: Pitäis olla vähän kuria.

(hiljaisuus)

Herbert: RRRRRRAAAAUUUUUUUU!!!!!!!!!!!! Rehtori laittaa kurit kuntoon! (Naurua)

Hanna: Mistä se kuri tulee?

Herbert: Rehtorilta.

Anna: Ei pidä periaatteessa olla sitä joka pitää sitä kuria vaan jokaisen pitää itelleen pitää sitä kuria.

Jyrki: Grrrrrrrrr.

Herbert: Anna, kuritatsä mua?

Jyrki: Anna, sä oot domina!

Anna: Jos sä haluat!

Hanna: Joo eli tällastako kuria?

Anna: Kyllä!

Herbert: Joo se kuuluu musiikkiin, me vaihdettiin meidän musiikkilajia, me ollaan nykyään tällainen goottibändi. --- Tiedätkö mikä yhdistää meidän bändii? Meil on helevetin paskaa huumorii. Mul ei oo montaa ihmistä joille mä voin heittää tällästä.

Anna: Muista laittaa sun graduun et meil on erittäin sairasta huumorii.

(Ryhmäkeskustelu, äänitetty 22.1. 2006)

Genre, spontaanisuus ja romanttinen taiteilijamyöty

Bändi päätti kevään alussa säveltää bändin omaa materiaalia ja esiintyä keväällä yhdeksäsluokkalaisten konsertissa ja tulevien seitsemäsluokkalaisten vanhempainillassa. Sanna lupasi tehdä bändille sanoituksia. Bändin soitinjaon osalta vahvistettiin, että Sanna laulaisi, Tuuli soittaisi bassoa, Anna koskettimia ja rumpuja, Herbert kitaraa ja rumpuja ja Jyrki kitaraa. Kevään kuluessa bändiläiset saivat kaksi muuta keikkaa keväälle ja yhden seuraavalle syksylle. Ajatus esiintymisestä ja yleisöstä toimi bändissä perusteluna sille, miksi asiat tulisi tehdä juuri tietyllä tavalla.

Jyrki: Mitä me soitetaan Gaalassa?

Anna: Soitetaan me tää vai joku coveri?

Herbert: Ei coverii, jengi nauraa --- (ei saa selvää) tää on meidän oma biisi, ne ei tiedä onks täs virheitä ---

Jyrki: Tiedätkö hei, sen huomaa kyllä jos on virhe. ---

Herbert: Mut tää on meidän paras biisi. Kai me nyt hei esitetään meidän bändii. Uusi biisi, tää on single, ostakaa kauppoista ---

Tuuli: Nii. Kyl mun mielest oma ---

Jyrki: Jos me soitettais kaks kappaletta tai jotain ---

Anna: Nii. ---

(Treenit, videoitu 12.3. 2005)

Keikkaa ja yleisöä käytettiin perusteluna paitsi omien biisien soittamiselle myös tietynlaisten omien biisien soittamiselle. Bändin tuleva yleisö alkoi kysellä, mihin genreen bändin musiikki kuuluu, jolloin

bändi käytti rockgenreä imagonsa luomiseen. Bändin genrestä ei neuvoteltu Herbertin kanssa, joka sattui olemaan muualla; määrittely tapahtui spontaanisti paikalla olevien ihmisten kesken. Esiintyminen, ajatus kuuluisuudesta ja genren määrittely kasvattivat bändifiiilistä ja bändiläisten samastumista bändiin.

(Sanna, Anna, Tuuli ja Jyrki istuvat treenien päätteeksi bänditilassa ja juttelevat. Olen viemässä muutamaa kitaraa musiikkiluokkaan Herbertin kanssa.)

Sanna: Kaikki kysyy multa minkäläist me soitetaan ja mä oon sillee, öööö ---

Anna: Ku mikä tää meiän genre on, onks tää rockii vai ---

Jyrki: Rokkii. Jyrki´s rock.

Sanna (hymähtää): Joo joo.

Anna: Mut mitä rokkii, onks tää hardrockii ---

Jyrki: Ei.

Tuuli: Ei.

Sanna: Mut ei se oo pelkkää rockiikaa.

Jyrki: Tää on niinku poprock. No ei. Ei o poprockii.

Sanna: On se vähän.

Anna: Tää kuulostaa must semmoselta vanhalta --- hyvältä rockilta.

Sanna: No jos sanotaan et me ollaan rockbändi.

Anna: Sanotaan et me ollaan rockbändi.

Jyrki: Me vittu ollaan rokkareita.

Anna: Me ollaan vittu rokkareita.

Jyrki: Vittu jee!

Sanna: Mut sit hei, ku jos meist tulee kuuluisii, kun meist tulee kuuluisii, ni sit kaikki seiskat haluu tietää kaikki meiän syvimät salaisuudet ni sit teiän perheetkään ei saa paljastaa mitään tyhmiä juttui teist.

(Treenit, videoitu 12.2. 2006)

Edelliset genremäärittelyt olivat yhteydessä bändin omaan biisiin, jonka säkeistö sai alkunsa spontaanisti ja puolivahingossa. Kappaleen nimeksi annettiin myöhemmin 87-3.

(Jyrki istuu lähellä sähkökitaraa, joka on kitaratelineessä. Hän alkaa painaa kitaran kieliä toisella kädellä otelaudan kohdalta siten, että ne alkavat soida vaimeasti. Tästä muodostuu eräänlainen riffi. Anna al-

kaa soittaa beat-komppia rummuilla. Hetken päästä hän vaihtaa komppia lennosta synkopoidumpaan komppiin, joka sopii riffiin paremmin.)

Anna (nauraa): Näin se vaan syntyy! Nyt Tuuli tulee mukaan! Nyt Sanna alkaa laulaa! Pidetään improvisaatiotunti!

(Anna ja Jyrki soittavat hetken yhdessä. Tuuli kokeilee hetken mukana joitain koskettimia, mutta lopettaa pian.)

Hanna: Jyrki, jos sä hioisit tota riffii vähän niin siit vois oikeesti tulla ihan hyvä ---

(Jyrki alkaa soittaa ja muuttaa riffiä monimutkaisemmaksi. Jyrki ja Anna nauravat.)

Anna: Nyt meil on pohja. Kuulostaa kivalta! ---Hei tehäänks tällanen biisi? Aika aneeminen mut ei se mitään.

Hanna: Sinne voi lisäillä kaikkee.

Anna: Nii ku sä kysyt et miten ne biisit syntyy, tälleen ne syntyy! Joku rupee vaan tekeen, sit tulee lisää. Jatketaanks?

(Treenit, videoitu 29.1. 2005)

(Anna, Jyrki ja Sanna ovat kolmisin bänditilassa. Tuuli ja Herbert ovat käytävässä kitaran kanssa. Olemme sopineet, että molemmat ryhmät yrittävät keksiä seuraavaa osaa 87-3:hin. Jyrki käskee Annaa soittamaan riffiä ja alkaa soittaa kvinttisointuja sen päälle.)

Anna: Kuulostaa vähän hyvältä.

Jyrki: Ärsyttävää. Miks multa tulee kaikki jutut, en mä haluu.

Anna: Sä oot ainoos se joka osaa.

Sanna: Se tulee tietsä, sydäimestä. --- en mä ainakaan osais tehä yhtään mitään kitaralla.

Anna: Kyl mä osaan tehä (ei kuulu) mut en mä tiedä mikä niiden nimi on.

(Hetken päästä Anna auttaa Jyrkiä viimeistelemään kvinttisointuosuuden ohjaamalla Jyrkin kättä otelaudalla. Tuuli ja Herbert tulevat sisään epävarman näköisinä. He ovat keksineet neljän soinnun sointukierron, mutta eivät vielä komppia, jolla se pitäisi soittaa.)

Jyrki: Mitä te keksitte?

Herbert: Joo, okei, ei me (mutisee jotain).

Sanna: Eiku joo joo, kyl me halutaan kuulla se. Voihan siit jotain ---

Jyrki: Eiku näyttäkää vaan. Vaik se onki paskempi ni ei sil oo välii ---

Herbert: Kokeillaan eka toi Jyrkin. (Kaikki katsovat Herbertiin odotavina. Herbert istuu ja soittaa soinnut niin nopeasti, ettei niistä saa selvää.) No ni, tehään se teiän juttu. (Naurua)

Anna: Aijaa.

Sanna: Se oli aika nopee.

Jyrki: Se oli nopee.

(Bändiläiset alkavat harjoitella Jyrkin keksimää säkeistöä.)

(Treenit, videoitu 12.2. 2006)

Jyrkin musiikillinen keksintä nähtiin poikkeuksellisena viidestä syystä. Yhtäältä musiikillinen lopputulos oli paikannettavissa bändiläisten tuntemaan musiikkiin ja yhdistyi Annan keskeisenä pitämään tietoon sointujen nimistä. Toisaalta musiikin keksiminen tapahtui rockiin liitetyn spontaanisuuden ideaalin mukaisesti ja kitaralla, jota bändiläiset pitivät rockbändin tärkeimpänä soittimena. Lisäksi Jyrki sävelsi osuutensa yksin, mikä voidaan nähdä yhteydessä rockmedian ylläpitämään romanttiseen taiteilijamyyytiin (vrt. Weinstein 2004). Jyrkin säveltäjäksi nimittämisen jälkeen Jyrkin ideoita alettiin suosia ja muiden ideat, jotka syntyivät jonkinlaisen kollektiivisen muokkauksen seurauksena, vaiettiin useimmiten hienovaraisesti kuoliaaksi.

Bändifiilis tasapainon ylläpitäjänä

Perfect Balancen ensimmäinen virallinen kriisi sai alkunsa, kun Anna innostui kitarasta oltuaan mukana 87-3:n tekoprosessissa ja yritti saada Herbertin vaihtamaan lopullisesti rumpuihin. Herbert sanoi, ettei tilanne häirinnyt häntä. Ennen ensimmäistä esitystä hän alkoi kuitenkin jättää harjoituksia väliin ja puhua eroamisesta. Asia ratkesi väliaikaisesti kun ehdotin jatkamista kolmella kitaralla ohjattun projektin loputtua.

Herbert kertoo puhelimesta puhuneensa Tuulin ja Sannan kanssa "hyvällä asenteella" ja sanoneensa heille että olisi ehkä parempi jos hän lähtisi ja muut ottaisivat hänen tilalleen jonkun läheisemmän kaverin. Hän lisää ettei ole kyse siitä etteikö hän haluaisi soittaa tämän bändin kanssa vaan siitä että hän ei halua olla taakka.

(Kenttäpäiväkirja 24.4. 2006)

Herbert vältti soitinjakoasiasta puhumista viimeiseen saakka ja tunnisti muiden bändiläisten olevan osallisina bändifiiliksessä, johon hän itse ei ollut kaikilta osin päässyt mukaan. Bändin spontaani päätöksentekokulttuuri puolsi tätä kokemusta; jotkut bändin suurimmista päätöksistä todella tehtiin ilman demokraattisia äänestyksiä tai neuvotteluja. Bändi jopa nimettiin Herbertin poissaollessa tapahtuman mukaan, johon Herbertillä ei ollut osaa eikä arpaa. Nimi toimikin eräänlaisena analogiana bändin työkuulttuurille:

(87-3:n A-osa on juuri saatu valmiiksi. Jyrki, Anna ja Tuuli istuvat tuoleilla tilan keskellä. Jyrki yrittää työntää jalkansa Annan syliin. Anna protestoi, koska Jyrkin jalat ovat hänen mielestään likaiset. He yrittävät tukea jalkansa vastakkain siten, ettei kummankaan tarvitsisi jännittää jalkalihaksia jalkojen ylhäälläpitämiseksi.)

*Anna (minulle): Kato me löydettiin täydellinen tasapaino täst asen-
nost, nää ei tipu nää jalat, voi pitää melkein rentona ----*

(Treenit, videoitu 12.3. 2006)

12.3. 06 We have found the perfect balance! Behold!!!

(Annan päiväkirja 12.3. 2006)

(Jyrki ja Anna istuvat tilan keskellä tuoleilla.)

Jyrki (Annalle): Perfect Balance.

Anna: Vedetäänks?

(Nostavat jalkansa ylös ja vääntävät ne yhteissolmuun.)

Tuuli (muka itkuisella äänellä): Teiän piti mullekin se opettaa.

*Jyrki: Perfect Balance tehään kato näin, siin on kaks tuolia --- siin pi-
tää saada jalat niin ettei tarvi tehä mitään et ne pysyy ylhäällä.*

(Treenit, videoitu 9.4. 2006)

*23.4. 06 Kewl nimi on päätetty! Perfect Balance! Vittu ku se Herbert ei
ollut täällä. Vituttaa Herbert pilaa mejän kuuluisuus tsäänssit.*

(Annan päiväkirja 23.4. 2006)

*Ensimmäisten keikkojen lähestyminen sai bändiläiset sopimaan kiis-
tansa ja siirtämään ongelmien käsittelyä tuonemmaksi. Lisäksi esiin-
tymisten onnistuminen ja niiden bändille tuoma ihailu kasvatti bändi-
fiilistä ja bändiläisten välistä hyväksyntää.*

(Bändiläiset ovat valinneet Herbertin spiiikkaamaan Lemon treen sekä Tuulin spiiikkaamaan 87-3:n ja esittelemään bändin jäsenet. Molemmat ovat miettineet spiiikkinsa etukäteen. Harjoittelemme biisit kertaalleen läpi, minkä jälkeen Anna, Sanna ja Tuuli menevät lavan reunalle istumaan. Jyrki tulee seisomaan heidän taakseen, laittaa kätensä tyttöjen päiden päälle ja sanoo jotain jeesushahmosta. Herbert loikkaa alas lavalta ja on menossa ulos salista.)

Anna (huutaa Herbertille): Tuu messiin.

(Herbert sanoo jotain maskotista ja tulee tyttöjen eteen seisomaan. Anna vetää Herbertin pään syliinsä.)

(Ennen esitystä, videoitu 26.4. 2006)

Herbert: Eilen tuli esiintyminen ja bändifiilis --- nyt se vähän kun päästiin sopuun, kun yhes piti soittaa, ei voinu olla mitään kinaa, pakko oli olla hyvis väleissä ja soittaa yhes ja olla sille yhteiseloo, siksi oli tosi makee fiilis --- nyt alkaa taas tuntuu et kattoo nytte et on ainaki bändifiilis. --- et mä pääsen soittamaan bändissä, pääsee bändifiilikseen sisään, soittaa ja pitää kuunnella toisia, biisinteko, sitä. Se on mulle tosi tärkeä juttu.

(Herbertin yksilöhaastattelu 27.4. 2006)

Oma biisi keskeisenä symbolisena materiaalina

Kuten edellä on kuvattu, monet Perfect Balancen tärkeistä päätöksistä tehtiin spontaanisti niiden ihmisten läsnäollessa, jotka sattuvat olemaan paikalla. Tämä päätöksentekokulttuurin piirre oli linjassa bändin omien biisien ja yhteistyökulttuurin syntymiseen liitetyn spontaanisuuden ideaalin kanssa. Spontaanisuuden ja bändifiilisen idealisointi teki epäkohtiin puuttumisesta haastavaa; Herbert esimerkiksi piti kitarakiistan aikaan eroamista parempana ratkaisuna kuin bändin työkkulttuuriin ja sen epädemokraattisuuteen puuttumista.

Virallisten bändikeskustelujen vähyys sai aikaan sen, että bändiläiset ottivat itselleen tarpeellisen tiedon ja palautteen sieltä, mistä saivat: jo olemassaolevien biisien osoittamasta työnjaosta ja irrallisista treeneissä heitetystä kommentista, joiden ei välttämättä ollut tarkoitus määrittää bändin tulevaisuutta. Jyrkin asemasta puhuttaessa

tulee huomata, että demokraattisuuden ideaalista huolimatta bändin työnjako oli alun alkaen kuultavissa ja tunnettavissa bändin musiikillisessa materiaalissa. Harvat Annan, Sannan, Herbertin tai Tuulin musiikillisista ideoista päätyivät kappaleisiin, jotka esitettiin. Anna, Sanna, Herbert ja Tuuli toimivat biisien osoittaman järjestyksen mukaisesti, mutteivät aluksi puhuneet asiasta ääneen. Willisin mukaan sanattomat symboliset käytännöt ovat monesti avoimempia ja toimintakykyisempiä kuin sanalliset käytännöt (Willis 2000, 27-28). Biisien välityksellä tapahtuvalla aistisella merkityksellistämällä, johon kielelliset demokratisoimisyritykset eivät pureet, oli siis osansa bändin hierarkian muodostumisessa.

Kollektiivinen biisinteko ja Snowman ´s wife

Bändin toisena valmistunut kappale Snowman ´s wife syntyi kollektiivisen työn tuloksena: Jyrkin keksittyä A-osan soinnut kukin bändiläisistä keksi oman soitinosuutensa, minkä lisäksi Anna keksi A-osan melodian ja Tuuli keksi B-osan melodian ja soinnut. Snowman ´s wife oli rauhallisempi ja melodisempi kuin Jyrkin kappaleet ja herätti aluksi ihastusta etenkin tytöissä.

(Tuuli tapailee hetken ja soittaa sitten viimeisen fraasin. Toistan sen laulamalla ja sanon, että se on hyvä. Alamme soittaa kertosäkeen alkua. Anna ja Sanna kommentoivat. Lopulta Tuuli päättää alun melodian Annan ja Sannan avustuksella. Lopullinen kertosäe on säkeistön tavoin melankolinen ja kaunis. Anna sanoo, että se kuulostaa paremmalta kuin Guns ´n´ Rosesin Don ´t cry. Annan, Sannan ja Tuulin mielestä on hienoa että kertosäe tehtiin ilman poikia ja erityisesti ilman Jyrkiä.)

(Treenit 9.4. 2006)

Me saatiin tyttövoimalla biisin runko ja kaikki tärkeimmät jutskat! It´s only time they say...

(Annan päiväkirja 9.4. 2006)

Tuuli: Snowman´s wife tehtiin tyttöenergialla! --- siin pianon ääressä sitä soitettiin. Ja sit sen jälkeen ku kaikki meni kotiin ni kaikki vaan hoilas sitä mielessään, et se soi päässä koko illan. --- just se kerti ku me oltiin siel isosleirillä, sit ku me soitettiin sitä siellä, ni sit ku sen kuuli ni kyl se oli sillee et "me tehtiin tää ilman teitä...", ja sit ku siel just ku me soitettiin meidän huoneessa ni sit se meidän huonekaveri vaan hyräili kans sitä koko ajan.

(Tuulin yksilöhaastattelu 1.6. 2006)

Bändi päätyi kuitenkin poistamaan kappaleen ohjelmistostaan ennen esityksiä. Sosiaalisen tasapainon ja työnjaon rakentumisen näkökulmasta olennaisinta Snowman´s wifen tapauksessa oli kappaleen poistaminen konkreettisena tekona, joka voimisti Jyrkin säveltäjämonopolia entisestään: Snowman´s wife teki tilaa kappaleelle, jonka Jyrki sävelsi kotonaan ja opetti harjoituksissa muille kädestä pitäen. Muut bändiläiset alkoivat vastaavasti vieroksua ajatusta ideoiden tuomisesta treeneihin olettaen etteivät heidän ideansa sopisi bändin genreen. Myös Jyrki oli tietoinen siitä, minkälaisia seurauksia Snowman´s wifen poistamisella voisi olla.

Hanna: no mitä sä aattelet jos sä oisit vaikka niinku Tuuli ja sä oisit nyt keksiny niinku sen kertosakeen ja sillai, ja sit niinkun muut ois sillai et tää on ihan paska biisi, ei vedetä tätä, ni mitä sä ajattelet niinku että voiks se vaikuttaa siihen et miten Tuuli täst eteenpäin tulee tekeen biisei?

Jyrki: Mmm... mä uskon et se kyl vähän niinku lempkaa sen.

Hanna: Lemppaa minkä?

Jyrki: Sen innon tehdä biisejä.

(Jyrkin yksilöhaastattelu 14.5. 2006)

Musiikillisten arvostelmien joustavuus

Snowman´s wifen tapauksessa on lisäksi syytä kiinnittää huomiota Jyrkin perusteluihin kappaleen poistamiseksi.

Jyrki: Meidän pitää tehdä hidaskin kappale, se on tyhmää jos me tehdään vaan nopeita.

Anna: No tää on. ---

Jyrki: Ei se oo. --- se on vaan harjoituskappale, sen voi unohtaa.

Sanna: Eikä ole.

(Treenit 2.4. 2006)

Anna: Ei sit enempää hempeilybiisei. Soitetaan rokkii.

Herbert: Tää on rokkii. Tämä ON rokkii. ---

Sanna: Niin, se on vaan slovari.

Anna: Koska meiän kannatusjoukko häviää jos meil on hirveesti slova-reita.

Herbert: Jos sä et tykkää rokist, ulos!

(Hetken päästä Jyrki tulee treeneihin. Bändiläiset jatkavat Snowman´s wifen sovittamista.)

Jyrki: Me tehään liian samanlaisii. ---

Hanna: Hei, nyt mä haluisin oikeesti kuulla et mitä te soitatte siellä kuudestoist päivä.

Anna: Snowman´s wife.

Herbert: Joo.

Anna: Eiku 87-3.

Herbert: Ja tämä, tämä Snowman´s wife.

(Treenit, videoitu 29.4. 2006)

Jyrki: Snowman´s wife on vähän hitaampi, paljon hitaampi --- ku 87-3 ja 87-3 on vähän niinku power chordei ja siin on vähän niinku sitä omaa juttuu ja se ---

Hanna: Mitä omaa juttuu?

Jyrki: Ne kaikki soolot ja introt ja kaikki, ja se on vähän juosten kusten tehty se Snowman´s et siin ei ees ollut introo eikä sooloo, tai oli siinä joku intro tehty mutta ei siitä sitten koskaan tullut mitään --- se vaan meni sit jotenki siihen et me halutaan soittaa nopeempaa. Et me voidaan tehdä yks slovari mut se ei ois niinku tommonen slovari. --- pelkästään ne soinnut ja se hitaus ja se tyyli ja --- siin ei niinku näy sitä, se on vaan tekemällä tehty kappale, et se ei oo oikein syntyny inspiraation tuloksesta.

(Jyrkin yksilöhaastattelu 14.5. 2006)

Jyrki perusteli Snowman´s wifen poistamista muun muassa sen nopeudella, hitaudella, samanlaisuudella ja bändin tyyliin sopimattomuudella. Esimerkin tarkoitus ei ole havainnollistaa Jyrkin arvostelukykyä tai sen puutetta vaan bändikulttuurisen tiedon ja musiikillis-

ten arvostelmien joustavuutta: kaikille musiikillisille mielipiteille voidaan löytää johdonmukaisilta kuulostavia perusteluja, jotka voidaan kuitenkin kumota seuraavassa hetkessä yhtä vakuuttavilla perusteluilla. Musiikillinen materiaali sisältää siis periaatteessa rajoitetun määrän tulkintoja, joista jotkut valikoituvat käyttöön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Willis 2000, 24-26). Bändiläiset voivat tällöin käyttää musiikillisia arvostelmia johdonmukaisesti, toiset huomioiden ja bändin yhteisiä etuja silmälläpitäen tai saadakseen oman tahtonsa läpi. Käsityksiä oikeaoppisesta bändisäveltämisestä ja bändin genrestä käytettiin Snowman's wifen tapauksessa tavalla, joka vaikeutti muiden bändiläisten osallistumista säveltämiseen. Tämä oli merkityksellistä bändin omien biisien keskeisen aseman vuoksi.

Bändikulttuurinen ymmärrys

Bändin tapahtumat ja käytäntöjen ja puheen väliset ristiriitaisuudet herättivät tutkijassa kysymyksiä bändiläisten toiminnan mielestä. Esimerkiksi tuloksellisten käytäntöjen ja demokratiapuheen erilläänpitäminen voidaan kuitenkin nähdä bändifililisen suojeluna ja osoituksena eräänlaisesta kulttuurisesta ymmärryksestä. Willis (1984) viittaa kulttuurisella ymmärryksellä kulttuurin säilymiseen tähtääviin periaatteisiin, jotka auttavat kulttuurin jäseniä suunnistamaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kehityksessä. Kulttuurinen ymmärrys toimii symbolisen työn välityksellä ja kertoo kulttuurin jäsenille jotain niistä tavoista, joilla ympäröivät rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat tietyn kulttuurisen ryhmän symbolisia käytäntöjä. Bändikulttuurin kulttuurinen ymmärrys viittaa tällöin niihin bändien toiminnan jatkumiseen tähtääviin periaatteisiin, jotka suuntaavat bändikulttuurin jäsenten toimintaa.

Kulttuurinen ymmärrys on Willisin mukaan ennen kaikkea kollektiivista ja tiedostamatonta; se suuntaa kulttuurin jäsenten toimintaa tavoilla, joita kulttuurin jäsenet eivät kykene itse artikuloimaan (Willis 2000, 4-5, 37). Nämä tavat voivat olla mielekkäitä kulttuurin säilymisen näkökulmasta mutta jopa vahingollisia yksilöille itselleen (mt., 40-41). Näin ollen esimerkiksi tietyn bändin toimintamahdollisuuksien lisääntyminen ei välttämättä käy yksiin bändin jäsenten toimintamahdollisuuksien kanssa.

Perfect Balancessa ilmennyt jännite solidaarisuuden ja käytäntöjen tuloksellisuuden välillä aiheutti bändissä ristiriitaisia tilanteita. Solidaarisuuden ja tuloksellisuuden välinen jännite osoittaa kuitenkin bändin toimintakyvyn ehtoihin ja bändikulttuuriseen ymmärrykseen: bändit ovat olemassa tehdäkseen musiikkia, mutta bändeissä tapahtuva musiikillinen keksintä ja bändin imagon luominen asettavat suuria vaatimuksia bändifiiliksele. Tästä näkökulmasta bändifiiliksen suojelemista käytäntöjen tuloksellisuudesta vaikenemalla voidaan pitää mielekkäänä bändin koossapysymisen kannalta. On myös syytä huomata, että Jyrkin musiikillinen ideointi miellettiin bändissä eräänlaiseksi uhrautumiseksi bändin puolesta, mikä veti bändiläisten huomion pois samaan aikaan tapahtuvasta muiden bändiläisten ideoiden jyräämisestä.

Bändikulttuurisen ymmärryksen näkökulmasta on syytä huomata, että bändin toiminta ei varsinaisesti edellytä demokratiaa; olennaista on, että kaikki bändin jäsenet ovat riittävän tyytyväisiä oikeuksiinsa ja velvollisuuksiinsa bändissä. Tämän vuoksi bändien on toimiakseen löydettävä tasapaino tuloksellisuuden ja solidaarisuuden välille. Kulttuurinen ymmärrys näkyy siis bändeissä sekä tavoitteellisuutena että toisten huomioimisena.

Lopuksi: bändikulttuurin kasvatukselliset haasteet

Tutkimukseni pyrkii osallistumaan musiikkikasvatuksen parissa käytyyn keskusteluun bänditoiminnan demokraattisuudesta ja kasvatuksellisista mahdollisuuksista (Allsup 2004; Green 2002). Tarkoituksena on myös suomalaisen koulun keskeisen musiikinopetuskäytännön kriittinen tarkastelu ja niiden haasteiden valottaminen, joita bändikulttuuriset prosessit voivat asettaa tasaveroisten musiikkikasvatuskäytäntöjen luomiselle.

Edellä kuvattiin, miten Perfect Balancessa toiminut bändikulttuurinen ymmärrys johti vallan keskittymiseen ja työnjaon lukkiutumiseen. Bändin symbolisen työn keskittyminen bändin omien biisien ympärille, bändin musiikillisen genren määrittelemine ja säveltämisen yhdistäminen spontaanisuuteen ja romanttiseen taiteilijamyyytiin

muovasivat bändin työnjakoa ja sosiaalista tasapainoa hierarkisempaan suuntaan. Toisaalta bändifiiloksen ylläpitäminen ja spontaanisuuden korostaminen tekivät vallan kritisoimisesta tai tunnistamisesta ongelmallista. Edelliset prosessit johtivat suljettuun roolijakoon ja bändiläisten oppimismahdollisuuksien eriarvoisuuteen.

Perfect Balancen tapahtumien valossa voidaan todeta, että opettajan syrjemmälle astuminen ei takaa demokraattisten oppimiskäytäntöjen toteutumista; tutkimuksen tulokset siis haastavat kansainvälisessä musiikkikasvatustutkimuksessa esitetyt väitteet populaarimusiikoiden oppimiskäytäntöjen demokraattisuudesta tai tasaveroisuudesta (Allsup 2004; Green 2002). Toisaalta dialogista tai demokraattista opetusta ei tarvitse nähdä opettajattomuutena; olennaisena voidaan sen sijaan pitää tietoisten käytäntöjen rakentamista ja uskoa oppilaiden mahdollisuuksiin (vrt. Steinberg & Kincheloe 1998).

Tiedostamisen haaste on sanattomien symbolisten käytäntöjen hienovaraisuudessa ja niiden ylivallassa sanallisiin käytäntöihin nähden: bändien demokraattisuus on tiukassa istuva ideologinen rakenne, joka estää usein näkemästä käytäntöjen luonnetta. Musiikinopetuksen käytännöissä on kuitenkin yhdentekevää puhua oppilaiden välisestä demokratiasta tai tasaveroisuudesta, jos ryhmässä on yksi oppilas, jonka ideat päätyvät aina toteutettaviksi muiden oppilaiden ideoiden kustannuksella. Voidaan toki kysyä, tulisiko opettajan pyrkiä siihen että kaikilla oppilailla olisi tasavertainen mahdollisuus osallistua ryhmän musiikilliseen toimintaan vai esimerkiksi antaa oppilaiden päättää asiasta itse. Opettajan tulee lisäksi pohtia, pyrkiikö hän työssään edistämään oppilaiden arvostamista musiikillisten saavutusten perusteella vai ajattelua, jossa kaikkia oppilaita arvostetaan yhtä lailla osallistumisensa ja yrittämisensä vuoksi.

Tasaveroisia musiikinopetuskäytäntöjä ei tule sekoittaa tasapäisyyteen; oppilaiden lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat, minkä tulisi näkyä myös oppilaille annetuissa tehtävissä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö jokaisella oppilaalla tulisi olla paitsi periaatteellinen myös käytännöllinen mahdollisuus osallistua yhteiseen musiikilliseen toimintaan mielekkääksi kokemallaan tavalla. Tämä edellyttää avointa yhteisöä, jossa esimerkiksi aiemmin rumpuja karttanut oppilas saa aika ajoin mahdollisuuden testata rumpuja koskevia tunteuksiaan turvallisessa ja arvostavassa sosiaalisessa

ympäristössä. Tällöin tasaveroisuus lähenee Freiren (2005) ajatusta kasvatuksellisesta toivosta ja tulevaisuuden avoimesta luonteesta.

Jos musiikinopettaja hyväksyy oppilaan luokittelemisen joko musiikilliseksi johtajaksi tai musiikilliseksi sivuhenkilöksi, kyse on lähtökohtaisesti epäoikeudenmukaisesta kasvatuskäytännöstä. Jos opettaja pitää lähtökohtanaan sitä, että tiettyjen oppilaiden kuuluu persoonallisuustyypinsä tai musiikillisten valmiuksiensa vuoksi hoitaa vähemmän tärkeitä musiikillisiä tehtäviä, heidän mahdollisuutensa kasvaa musiikillisina toimijoina vähenevät samassa mittakaavassa. Opettajan on uskottava kaikkiin oppilaisiinsa musiikillisista tuloksista riippumatta jo siksi, että arvostuksen kokeminen ja oppilaan suhde kanssaoppijoihin ovat yhteydessä oppilaan itseluottamukseen ja edellytyksiin kasvaa ihmisenä ja musiikillisena toimijana (vrt. Raider-Roth 2005).

Rockbändin jäsenet, jotka toimivat yhdessä omasta tahdostaan, voivat ottaa bändissä erilaisia, oman panostushalunsa mukaisia rooleja, jotka muovautuvat vuorovaikutuksessa ympäröivän musiikillisen yhteisön kanssa. Oppilaiden kasvattaminen lähtökohtaisesti eriarvoisiin rooleihin musiikkiluokassa ei sen sijaan ole perusteltavissa tasaveroisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Realismin edistämiseksi ja indoktrinaation välttämiseksi on todettava, ettei opettaja voi luoda demokraattisia yhteisöjä oppilaidensa puolesta tai saada kaikkien oppilaidensa musiikillisiä tuotoksia kuulostamaan kaikkien mielestä tasaveroisen hyvältä. Opettaja voi kuitenkin ohjata oppilaitaan kyseenalaistamaan bändikulttuurin itsestäänselvyksiä, arvostamaan toisten bändiläisten työtä ja rakentamaan osaltaan yhteisen musiikin tekemisen kulttuuria.

Lähteet

- Allsup, Randall Everett 2004. *Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music*. Teoksessa Rodriguez, Carlos Xavier (toim.) *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*. Reston: MENC, 205-223.
- Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Toim. T. Tomperi. Suom. J. Kuorti. Tampere: Vastapaino.

- Green, Lucy 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, Hants: Ashgate Burlington.
- Raider-Roth, Miriam 2005. Trusting What You Know: Negotiating the Relational Context of Classroom Life. *Teachers College Record* 107 (4), 587-628. <http://www.tcrecord.org> ID-nro: 11814. (10.5. 2007)
- Steinberg, Shirley & Kincheloe, Joe 1998. *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*. London & Bristol: Falmer Press.
- Väkevä, Lauri 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead? *International Journal of Music Education* 24 (2), 126-131.
- Weinstein, Deena 2004. *Creativity and Band Dynamics*. Teoksessa Weisbard, Eric (toim.) *This Is Pop: In Search of the Elusive Experience Music Project*. Cambridge: Harvard University Press.
- Westerlund, Heidi 2006. Garage Rock Band – A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education* 24 (2), 119-125.
- Willis, Paul 1984. *Koulun penkiltä palkkatyöhön*. Suom. A. Mäki-Kulmala. Tampere: Vastapaino.
- Willis, Paul 2000. *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity.

Taidekasvatuksesta, pojista ja väkivaltakuvista

Riitta Vira

Taide kuuluu kaikille?

Taideopetuksesta keskusteltaessa esitetään usein huoli poikien vähäisestä määrästä taiteiden harrastustoiminnan piirissä esimerkiksi lasten ja nuorten kuvataidekouluissa. Tällä huolella on todellisuusperusta: Lasten ja nuorten kuvataidekouluissa on alle kouluikäisten opetusryhmissä poikia vielä suhteellisen paljon (n. 40 %), mutta pojat lopettavat kuvataidekoulun tyttöjä paljon herkemmin ja kaikkein vanhimpien (12-16 v.) ryhmissä poikia on parhaimmillaankin noin viisitoista prosenttia oppilaista, useimmiten huomattavasti vähemmän.

Aiemmassa työssäni lasten ja nuorten kuvataidekoulun opettajana huomasin myös, että vähistäkin pojista monet peittelivät harrastustaan kaveripiiriltään. Kyseessä olivat pojat, jotka nimenomaan 'vain' harrastivat. He kävivät kuvataidekoulussa omaksi ilokseen, viihtyivät siellä. Vasta jos kuvataideharrastus perustui erityislahjakkuuteen ja sen myötä ammatillisiin ambitsioihin, pojan vaikutti olevan helpompaa avoimesti perustella harrastustaan sekä itselleen että lähipiirilleen.

Viime vuosikymmenten koulutuspoliittiset ratkaisut Suomessa ovat luoneet tilanteen, jossa lasten ja nuorten taideopinnot yhä ene-

nevässä määrin ovat siirtyneet vapaa-ajan harrastukseksi, kuvataidekouluihin ja musiikkiopestoihin. Kuvataidekoulua käy kuitenkin vain pieni osa pojista eikä vallitsevaan poikien kulttuuriin näytä kuuluvan avoimesti innostua mistään organisoidusta eikä varsinkaan institutionalisoidusta taideopetuksesta. Taiteen *harrastaminen* ja seuraaminen näyttäisikin Suomessa olevan naisten aluetta. Tähän viittaavat myös arkkokokemukset melkein mistä tahansa taidenäyttelystä, teatteritilasta, konsertista tai muusta ns. kulttuuririennosta.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa taideopetus muodostuu kuvataiteen, musiikin ja osin äidinkielen opetuksesta. Alakoulussa tunteja on käytössä kohtuullisesti, mutta yläkoulussa (samoin lukiossa), jossa tunneista huolehtii alan aineenopettaja, suurin osa taideopetuksesta tapahtuu valinnaisaineen puitteissa. Kaikille yhteisen yleisivistävän koulun opetussuunnitelma heijastaa käsitystä siitä, mitä tietoja ja taitoja yhteiskunnassamme pidetään niin tärkeänä, että niiden siirtymistä tuleville sukupolville on koulutuksella varmistettava. Se, että kouluaine on valinnainen, sisältää implisiittisen viestin ko. aineen ja sen välittämien tietojen, taitojen ja arvojen ei-välttämättömyydestä. Pienestä pitäen poikia rohkaistaan kiinnostumaan erityisesti tekniikkaan ja luonnontieteisiin liittyvistä asioista sekä urheilusta. Pojat valitsevatkin yläkoulussa ja lukiossa taideaineita aktiivisesti pois. Koulun pitkälle viety valinnaisainesysteemi ja tuntijako mahdollistaa poikien 'erikoistumisen' konventionaalista maskuliinisuutta tukevan ajattelun suuntaisesti.

Viime vuosikymmenten koulutuspoliittiset ratkaisut Suomessa ovat siis luoneet tilanteen, jossa lasten ja nuorten taideopinnot yhä enemmän ovat siirtyneet vapaa-ajan harrastuksiksi, kuvataidekouluihin ja musiikkikouluihin. Näitä kouluja käy kuitenkin vain pieni osa lapsista. Kyseisissä oppilaitoksissa on usein myös melko kalliit luku-kausimaksut; kaikilla vanhemmilla ei ole varaa tai halua sijoittaa lapsen yleisivistäviin taideopintoihin kovin suuria summia.

Naiset hakeutuvat myös taide- ja kulttuurialojen ammatilliseen koulutukseen huomattavasti miehiä innokkaammin. Naisopiskelijoilla on yli viidenkymmenen prosentin enemmistö kaikilla koulutus-tasoilla ja kaikilla koulutusaloilla paitsi musiikin ammatillisessa koulutuksessa. Naisvaltaisuus on monissa tapauksissa ylivoimainen (70–80 %). Sukupuolten suhteen suhteellisen tasapainoinen tilanne on

lähinnä ammatillisen koulutuksen informaatiotieteissä, musiikin koulutuksessa (kaikilla koulutustasoilla, mutta ei koulutusohjelmien tasolla) sekä yliopistotasoisessa kuvataiteenkoulutuksessa. (Mitchell & Kanerva 2004, 42)

Mikäli pojan kasvuympäristö ei torju taiteellisesti lahjakkaan tai taidealasta vahvasti motivoituneen pojan kiinnostusta, pojat useimmiten halutessaan löytävät tiensä taidealojen ammatteihin. Tässä mielessä ei kysymys poikien taidekasvatuksesta ole perinteinen tasa-arvokysymys (vrt. Mitchell & Kanerva 2004, 33–37). Onkin kuitenkin syytä tehdä ero lapsille ja nuorille suunnatun taidekasvatuksen ja taiteellisen ammattikoulutuksen välillä. Edellinen on yleissivistävää koulutusta, joka toimintana on suunnattu kaikille, niin lahjakkaille kuin vähemmän lahjakkaille. Tavoitteena on tuoda taiteet, taiteenomainen toiminta ja taiteeseen liittyvät kysymyksenasettelut sillä tavoin lähelle lapsen ja nuoren arkea, että hän oppisi rakentamaan henkilökohtaista suhdetta taiteisiin. Pyrkimyksenä ei siis ole lahjakkuuksien esiinpoimiminen, vaikkakin alasta erityisen innostuneet ja sen suuntaista lahjakkuutta omaavat opetuksessa kyllä usein nousevat esiin. Taiteilija- tai muuhun taidealaan liittyvä koulutus on ammatilliseen kompetenssiin tähtäävää ja eroaa tavoitteiltaan ja sisällöltään lasten ja nuorten taidekasvatuksesta. Taidekasvatuksen ongelmat poikien suhteen kiertyvät siihen suureen joukkoon 'tavallisia' poikia, jotka eivät mitenkään erityisesti innostu koulun taideaineista, eivät niitä valitse, puhumattakaan että harrastaisivat niitä vapaaajallaan.

Taide kasvatuksessa

Mitä on se 'taide', jonka kasvatuksessa mukana pitäminen uskotaan tuottavan toivottua hyvää? Nykymaailmassahan ns. matalan ja korkean taiteiden rajojen hämärtyessä myös monia kaupallisen populaarikulttuurin tuotteita pidetään taiteena. Korkeataiteen ja populaarikulttuurin tematiikka on kuitenkin loppujen lopuksi yllättävän samanlaista: rakkaus, väkivalta, kuolema, hyvä ja paha. Teemat ovat samoja, mutta käsittelytavan muodot eroavat. Lasten ja nuorten maailmaan tunkeutuu runsaasti kaupallisin ehdoin esteettisesti rakennettua visuaalista kulttuuria, jossa raflaavimmin esitetyt mutta toisaalta

tuttuihin konventioihin tukeutuvat saavat helposti suurimman huomion. Näiden tuotteiden markkinointikoneistot pitävät huolen siitä, että lapset ja nuoret saavat yllin kyllin tuotteiden käyttöön ja kuluttamiseen ohjaavaa 'taidekasvatusta'. (kts. esim. Kupiainen & Suoranta 2005)

Taidekasvatusta perustellessa voi olla hyvä kysyä *miksi* taide on. Antropologi ja taiteentutkija Ellen Dissanayake (2000) on erilaisia kulttuureja tutkimalla päättänyt selittämään taiteen syntyä ns. bioevolutiivisen taidekäsitteen avulla: Ihminen on aina, kaikissa kulttuureissa halunnut antaa muotoa ja tehdä erityiseksi itselleen merkityksellistä. Taiteen tekeminen liittyy tähän, juontuu ihmiskunnan alkuaajoista ja on samaa perua kuin leikki ja rituaalit. Primitiivisillä kansoilla erityiseksi tekeminen liittyi rituaaleina syntymään, hedelmällisyyteen, kuolemaan, tulevaisuuden ennustamiseen jne. Leikki ja rituaalit muodostavat 'näkyttömän maailman', jossa kaikki on mahdollista, asiat voivat olla toisin ja tavallinen ja arkipäiväinen voi muuttua erityiseksi. Jos tekee kymmenen samanlaista saviruukkua, ei se vielä ole taidetta. Mutta jos haluaa antaa yhden ruukuista lahjana pois ja koristelee juuri sen ruukun mahdollisimman kauniiksi, erotetaan kyseinen esine arjesta tekemällä se erityiseksi ja näin astutaan taiteen tekemisen piiriin. Juuri erityiseksi tekemisestä on taidekin Dissanayaken näkemyksen mukaan muotoutunut. Hän korostaa taiteessa sen prosessiluonnetta, taide ei ole niinkään taideobjekteja vaan toimintaa. Dissanayake ei kutista taidetta vain osaksi taidemaailmaa ja asiantuntijoiden, taiteilijoiden ja kriitikoiden yksityisomaisuudeksi, vaan korostaa taiteenomaisen toiminnan merkitysten liittymistä inhimilliseen elämään ylipäänsä. (Dissanayake 2000)

Dissanayaken ajatukset taiteesta tulevat myös lähelle käsitystä taiteesta tietona. Taiteen tuottama tieto on ymmärrystä asioiden merkityksistä. Meidän aikamme ihmisen tarve elämän merkitysten pohittamiseen on yhtä suuri kuin muinaisten esivanhempiemme. Loputtomiin ihminen läpikäy elämän peruskysymysten problematiikkaa tekemällä niihin liittyvistä asioista erityistä: rituaaleja mutta myös taidetta (joka sekin yhä on usein rituaalinomaista toimintaa). Taiteellisen toimintaan liittyvien metaforien avulla ihminen pyrkii ymmärtämään ja jäsentämään sekä sitä minkä jo tietää merkitykselliseksi että myös sitä, minkä utuisesti aavistaa ehkä merkitykselliseksi. Me-

taforia ja mielikuvitusta käytetään kaikilla tiedonalueilla, mutta taiteissa metaforan laadulliset, esteettiset, aistiseen maailmasuhteeseen perustuvat ominaisuudet ovat pääosassa. Merkittävää taidekokemusta onkin joskus vaikea pukea sanoiksi, tulee vain tunne, että jotain järjestyi minussa. Taiteella on kykyä pitää mieli liikkeessä. (kts. esim. Laitinen 2003, 114-128; Pohjakallio 2005, 231-234)

Hyvä lasten ja nuorten taidekasvatus tarjoaa pysähtymistä aisti-suuden, kehollisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksiin, esteettistä ja eettistä herkistymistä ja keskustelua omien mielikuvien kanssa. Kun omat mielikuvat jaetaan taiteellisen tuottamisen avulla muiden kanssa, kasvaa ymmärrys toisten ihmisten mielenmaisemista: noinkin voi asian nähdä ja noin! Taiteen avulla voi löytyä paikka vaikka vain välähdyksenomaiselle tunteelle toisenlaisista mahdollisuuksista, sille toivolle, josta mm. Erich Fromm ja Ernst Bloch intoutuneesti puhuvat ihmisen elämän merkityksellistymisen välttämättöminä elementteinä. (Suoranta 1995, 2005).

Yleissivistävän koulun kuvataideopetuksella on myös visuaaliseen kulttuurikasvatukseen liittyviä tehtäviä: Kulttuurissamme kielellinen viestintä on enenevässä määrin joutunut antamaan tilaa kuvalliselle viestinnälle, joka on saanut uusia muotoja ja ulottuvuuksia tietoverkkojen ja esimerkiksi tietokonepelien kehittyessä. Kuvallinen viestintä edellyttää ns. visuaalista lukutaitoa, joka on paitsi visuaalista havainnointia ja visuaalisten esittämistekniikoiden tunnistamista ja niiden jonkinasteista hallintaa myös kuvien kulttuuristen merkitysten, arvojen, asenteiden, ideologioiden jne. tunnistamista. Kriittinen visuaalinen lukutaito on lisäksi myös visuaalisten järjestysten historiallisuuden ja valtaprosessien tajuamista. (Seppänen 2005)

Suomessa ollaan koulutusta on systemaattisesti suunnattu yhä vahvemmin tiedeperustaisten oppiaineitten suuntaan. Talouselämästä lainattuihin käsitteisiin ja arvoihin ripustautuviin koulutusvisioihin kuuluu vaihtoehdoton sopeutuminen talouselämän säätelemään aikuismaailmaan, jossa pudokkaille on tarjolla elämän merkityksistä tyhjentyneen luuserin rooli. Samaan aikaan ollaan huolestuneita erityisoppilaiden määrän kasvusta ja lasten nuorten syrjäytymisestä. Sekä erityisoppilaiden että syrjäytyneiden nuorten ryhmissä pojat ovat yliedustettuina. Taidekasvatuksen puuttuminen pojilta ei ainaakaan paranna poikien tilannetta tässä suhteessa.

Miksi pojat eivät kiinnostu?

Lontoossa vuosituhatosen vaihteessa tehdyssä tutkimuksessa selvitettiin mm. 11–14-vuotiaiden lontoalaispoikien käsitystä maskuliinisuudesta. Tutkimukseen osallistuneiden poikien mielestä tavoiteltavaan maskuliinisuuteen kuuluu korostunut erilaisuus suhteessa tyttöihin. Niin muodoin pitää vältellä kaiken sellaisen tekemistä mitä tytöt tekevät. Ihannepoika osoittaa tiettyä kovuutta ja 'coolisuutta', hän on urheilullinen eikä pärjää koulussa liian hyvin. Katu-uskottavuus edellyttää myös vallantuntoa ja kontrollia. (Frosh et al. 2002, 75-98)

Nämä lontoalaispoikien maskuliinisuusihtanteet tulevat lähelle miestutkimuksessa *hegemonien maskuliinisuus* -käsitteen avulla selitettyä maskuliinisuuden lajia, jossa tiivistyvät länsimaisen miesideaalin odotukset: valta, voima, fyysinen kyvykkyys, tunteiden hallinta ja heteroseksuaalisuus. Useimpien miesten väitetään positioivan itseään kyseisten ihanteitten ohjaamana, vaikka he eivät kaikissa suhteissa tuohon ihanteeseen yltäisikään. (Connell 1995, 2000; Jokinen 2000).

Suomessa miehessä arvostetaan urheilijamaisuutta, vahvuutta ja voittamista, selviämistä ja kestävyyttä. Suomalaisten poikien vallalla oleva käsitys ihanteellisesta maskuliinisuudesta tuskin kovin paljoa eroakaan lontoalaispoikien käsityksistä. Lähellä tässä ollaan ns. maskulinismia, jossa miestä ja naista pidetään toistensa vastakohtina. Tässä ajattelussa naiseuteen kuuluvat emotionaalisuus, passiivisuus ja kaotisuus. Maskuliinisuuden ideaalissa korostuvat järki, rationaalisuus ja järjestynyt toiminta. Mies määrittyy ei-naisena, feminiininen suljetaan siinä yhä uudelleen pois. 'Tosi miehet' ovat vapaita tunteista, järjen annetaan puhua ja hallita emootioita. Tunteet älyllistetään ja välineelliseen toimintamalliin sopimattomat tunteet tukahdutetaan. (Lehtonen 1995, 30-35)

Lätkä-, jalkapallo- ja yleisurheiluseurat keräävät huomattavan osan poikien harrastuskapasiteetista. Kuvataidekoulukokemukseni mukaan juuri tiheet ja vaativat lätkätreenit olivat monen noin kymmenvuotiaan poijan syy lopettaa kuvataidekoulu.

Taide nähdään arkiajattelussa usein olemukseltaan tunteiden täyttämänä 'ilmaisuna'. Taiteesta saadun esteettisen kokemuksen ajatellaan usein olevan taiteen formaalisten tekijöiden – muotojen,

värin, rytmin jne. aikaansaamaa yksilöllistä tunnekokemusta. Tämän-
tapaisessa katsannossa taide on myös helposti liitettävissä (etenkin
harrastuksena) feminiiniseen maailmanjäsenyykseen, josta erottau-
tumista usein pidetään pojilla yhtenä maskuliinisuuden oleellisista
rakennuspuista (esim. Badinter 1993, 140-190, Frosh et al. 2002).
Etenkin nykytaiteen selkeä rajaaminen ja selittäminen on vaikeaa ja
usein teoksissa tunnutaan viittaavan asioihin, jotka eivät itsestään
selvästi asetu tukemaan vallitsevaa maskuliinisuuden ideaalia. Tässä
valossa poikien innottomuudessa taiteiden harrastamiseen ei ole mi-
tään kummallista, vaan poikien ja tyttöjen määrät taideharrastuksissa
heijastavat vanhaa dikotomiaa järjen ja tunteen vastakkaisuudesta.
Sellaiset sananlaskut kuin '*Kunnon mies ei puhu eikä pussaa*', '*Mies
se tulee räkänokastakin, vaan ei tyhjän naurajasta*' eivät ehkä ole
varsinaisesti enää poikien kasvatuskäytänteiden ytimessä, mutta niis-
tä generoitua ajattelua on ainakin vielä sotasukupolvien mieskäsityk-
sessä ja sen myötä sitä on kerrostuneena myös oman aikamme lasten
kasvatukseen. Tämäntyyppiseen ajatteluun sopii myös 'luonnollisena'
poikien ohjaaminen kiinnostumaan ei-humanistisina pidetyistä asi-
oista, erityisesti luonnontieteistä ja teknisistä aloista ja torjumaan
maskuliinisuuideaalin kannalta vääränlaiset (so. feminiiniset) kiin-
nostuksen kohteet.

Länsimaisissa yhteiskunnissa hegemonisen maskuliinisuuden
arvot ovat kuitenkin liikkeessä. Miesten keskuudessa löytyy myös
toisinajattelijoita, jotka etsivät toisenlaisia mahdollisuuksia miehey-
teen. Perinteisen maskuliinisuuideaalin toteuttamisen kannalta tämä
varmaankin nähdään vääränä kehityksenä ja voi olla mahdollista,
tämän suuntainen kehitys saa osan miehistä vahvistamaan masku-
liinisuuttaan korostamalla hegemonisen maskuliinisuuden tarjoamaa
miesideaalia ja toistamaan sen yhä mielettömämmiksi käyviä toimin-
tamalleja (Oksanen 2006, 166-188). Mieheys ja naiseus liukuvat
silloin yhä etäämmälle toisistaan. Tähän tilanteeseen sopii hyvin
poikien pitäminen etäällä taidekasvatuksesta, ehkä samaa tilannetta
heijastaa myös edellä esittelemäni taiteellisten koulutusalojen naisis-
tuminen.

Tärkeää on myös tajuta, että taide ei sinänsä tasa-arvoista ke-
tään. Se saattaa myös uusintaa vanhoja sukupuolirakenteita tukevia
toimintoja. Länsimainen taidehistoria on tulvillaan esimerkkejä nais-

sukupuolen toiseudesta suhteessa maailmaan ja elämään. Sukupuolittiedoton taideopettaja voi vahvistaa huomaamattaan vallitsevia sukupuoliroolikäsityksiä.

Voimaa populaarikulttuurista?

Poikien kiinnostumattomuutta taideopetuksesta voisi katsoa myös toisesta suunnasta: Rockkonserttien yleisössä on poikia yhtä paljon (ja jossain tapauksissa enemmänkin) kuin tyttöjä, pojilla on paljon bändiharrastusta, sarjakuvien piirtäminen innostaa poikia, elokuvaaminen ja ylipäänsä kameran käyttö tuntuu myös motivoivan poikia. Myös tietokoneiden pelimaailmat ja esimerkiksi digitaalista kuvaa ja ääntä yhdistävät multimediaesitykset ovat usein poikien valtakuntaa.

Populaarikulttuuri siis kiinnostaa poikia. Se tarjoaa mielihyvän lähteitä ja kaveripiirissä keskustelua herättävää aineistoa. Populaarikulttuurissa elämän merkitysten pohdinta on usein triviaalia mutta kuitenkin tunnistettavaa: elämä, kuolema ja suuret tunteet ovat viihdeteollisuudessa polttoainetta, jota ei säästellä. Median välittämä kokemus ei kuitenkaan perustu lapsen omaan aistisuuteen tai omiin kokemuksiin (erityisesti esimerkiksi väkivaltaa ja seksiä sisältävät viihdekulttuurien tuotteet). Valtaosa populaarikulttuuria on kaupallisiin periaattein tuotettua käytä-kuluta-heitä-pois-ajatteluun sovitettua aineistoa, jonka lapsi kuitenkin jäsentää osaksi elämismaailmaansa mallina (ainakin mahdollisista) aikuismaailman toiminta- ja käytäytymistavoista. Populaarikulttuurin maailmoissa seikkaillessaan lapsi saa myös paljon hyödyllistäkin tietoa maailmoista, joihin hän ei muuten ulottuisi. Pelkästään populaarikulttuurin tuotteiden varassa eläen jää kuitenkin helposti stereotyyppisten, musta-valkoisten käsitysten vangiksi. Siksi muussa yhteydessä (esim. peruskoulussa) pitäisi löytyä myös väylä edetä populaarikulttuurista edelleen rikkaampiin ja monitasoisempiin elämänjäsennyksiin. (vrt. Ziehe, 1991, 161-171; McLaren & Giroux 2001)

Populaarikulttuurista nousee monenlaisia tapoja antaa muotoa kulloisessakin elämäntilanteessa rassaaviin kysymyksiin. Koulun taideopetus olisi luonteva paikka myös tämän aineiston käsittelyyn. Myös pojille elämän peruskysymykset ovat tärkeitä ja he haluavat

niitä omalla tavallaan käsitellä. Nuo kysymykset ja niiden pohjalta syntynyt populaarikulttuurinen tarjonta voisikin olla mainio lähtöpis- te taidekasvatukselle, jossa lasten kulloiseenkin elämänvaiheeseen sopivalla tavalla voitaisiin rakentaa yhdessä lasten kanssa uudenlai- sia jäsennyksiä ikiaikaisiin kysymyksiin.

Opetuskokeilut

Olen tehnyt ala-asteikäisten poikien kanssa kaksi yhden lukukau- den mittaista kuvataideopetuskokeilua. Kokeilujen tarkoitukses- na oli saada kokemusta ja tietoa poikia motivoivasta kuviksen opet- tamisesta. Johtoajatuksena kokeiluissa oli, että kaikkea sitä mikä inhimillisessä elämässä poikia kiinnostaa, on voitava kuvisopetuk- sessakin käsitellä.

Molemmat kokeilut on dokumentoitu sekä videoimalla että ko- keiluista pitämissäni päiväkirjoissa.

Ensimmäinen kokeilu

Ensimmäisessä lukukauden kestäneessä kokeilussa olivat mukana espoolaisen ala-asteen yhden neljännen luokan pojat. Kokeilu tapah- tui vuonna 1991, siis aikana ennen kuin hyperrealististen tietokone- pelien räiskinnästä alkoi tulla joka pojan kotitodellisuutta. Tosin television actionfilmit, sarjakuvat jne. korvasivat tehokkaasti tätä 'puutetta'. Kokeilua siivittivät tuohon aikaan julkisuudessa käydyt keskustelut poikien huonona pidetystä tilanteesta päiväkodeissa ja koulussa sekä omat kokemukseni kuvataidekoulun opettajana.

Vedin kokeilua yhdessä kollegani Magnus Zwegbergin kanssa. Olosuhteet opetukselle olivat tietyssä mielessä ihanteelliset: Kuvis- tunnit pidettiin koulun jumppasalissa, pojilla oli tilaa juosta, opettaja oli kaksi (joista toinen tosin kaiken aikaa videoi), poikia oli viisitois- ta eikä joukossa ollut yhtään erityisen ongelmallisesti käyttäytyvää.

Kuvataiteen sisällölliset taustateemoina kokeilussa olivat ikiai- kaiset ihmisen eksistentiaaliset peruskysymykset: Ihmisten suhde toisiinsa, kuolema, seksi, valta ja erityisesti väkivalta. Kokeilussa työskentelyn syvä virta kulki siis näiden teemojen kautta, mutta var- sinaiset kuvistehtävät soviteltiin opetussuunnitelman tavoitteiden

mukaisiksi ja noin kymmenvuotiaiden poikien elämismaailmaan osuviksi. Tärkeänä pidimme myös kuvan tekemisen taitojen opettamista, jotta pojat saisivat kokeilun aikana myös konkreettisia kokemuksia oppimisesta.

Kuvia väkivallasta

Yhtenä pyrkimyksenä kokeilussa oli integroida opetusta ko. luokalla samana syksynä maantiedossa opiskeltuihin Pohjoismaihin. Tanskan kohdalla kuvataiteen tehtävä käsitteli taisteluja ja tapahtumia keskiaikaisen linnan ulkopuolella. Ennen kuvien tekoa käsiteltiin ylipäänsä elämää keskiajalla, linnojen rakentamista, sitä miksi niitä rakennettiin ja miksi niistä taisteltiin. Läpikäytiin myös aseistusta, joita tuon ajan ihmisillä oli ja pohdittiin siviilien asemaa taisteluissa. Sen jälkeen siirryttiin tekemään varsinaista tehtävää 'Taistelu linnasta'. Pojat tekivät työtään intensiivisesti, eivät halunneet välitunnille kaksioistuntien välissä ja halusivat myös välttämättä jatkaa keskeneräisiksi jääneet työnsä valmiiksi viikon päästä seuraavalla kuvistunnilla.

Poikien tavassa suhtautua tehtävään oli jotain aika harvoin koulussa toteutuvaa: hiljaista keskittyntä työskentelyä, intensiivistä ja kärsivällistä puurtamista, jotain, joka oli helppo tulkita keskusteluksi itselle todella merkityksellisen kanssa. Töitten valmistuttua keskusteltiin poikien kanssa kuvista vielä pitkään, jokainen kuva käsiteltiin yhdessä. Lopputuloksissa näkyy tekemisen intensiteetti. Kuvissa on paitsi varsinaista taistelua, myös yksittäisten ihmisten kärsimyksiä. Pojat olivat hyvin halukkaita kertomaan kuvistaan ja pohtimaan väkivallan käyttöä ylipäänsä.

Toinen kokeilu

Toisessa kevätlukukauden kestäneessä kokeilussa, joka on vuodelta 2003, mukana olivat helsinkiläisen peruskoulun kolmannen luokan pojat. Kokeilun puitteet olivat likempänä tavanomaisia koulukäytänteitä kuin edellisessä kokeilussa: vedin kokeilun yksin, opetus tapahtui oppilaiden omassa luokassa, oman pulpetin ääressä, käytössä oli enimmäkseen koulun omat kuviksen opetusmateriaalit. Kokeiluun osallistuneet pojat (yht. 13) olivat realististen tietokonepelien asiantuntijoita ja monipuolisesti perillä maailman tapahtumista. Joukossa

oli yksi juuri erityisryhmästä tähän ryhmään siirretty ja pari lievän ongelmaisesti käyttäytyvää. Ensimmäinen huomioni pojista kokeilua aloittaessani oli, että isolle osalle pojista suurin opettajaan kohdistunut odotus oli saada opettaja viereen istumaan, puhumaan vain hänelle, neuvomaan vain häntä, kommentoimaan vain hänen tekemisiään. Lieneekö aikuisenkipeyttä?

Käsitykseni taiteesta ihmisen eksistentiaalisten peruskysymysten käsittelyn mahdollistajana oli edelleen sama. Samoin olin edelleen vakuuttunut taitojen oppimisen tärkeydestä. Tässä kokeilussa kuitenkin joskus tietoisesti pyrin, mutta usein olosuhteiden pakosta myös jouduin, sovittelemaan ajatuksiani koulun normaalipedagogisiin käytänteisiin. Samalla kuitenkin ajattelun kärki joskus tylsyi ja varsinaiset teemat tulivat esiin vain keskusteluissa poikien kanssa, ei niinkään heidän tekemissään kuvissa.

USA:n hyökkäys Irakiin tapahtui maaliskuussa 2003 ja keskustelimme tuolloin välittömästi poikien kanssa tilanteesta. Kolmasluokkalaiset olivat hyvin selvillä tapahtumista. Muutamien vanhemmat olivat olleet mukana sodanvastaisessa mielenosoituksessa, mikä herätti keskustelua mahdollisuuksista toimia niin, ettei sotia tulisi. Pojilla oli kesken edellisellä kerralla aloitettu kuvistehtävä, mutta kehoitin tässä tilanteessa halukkaita tekemään kuvia sodasta vaikkapa viestiksi sotaa käyville osapuolille. Suurin osa pojista tarttui tilaisuuteen. Syntyi erilaisia taistelukuvia, räjähdyksiä, ohjuksia, kuolemaa ja kidutusta.

Päiväkirjastani 18.03.03 (nimet muutettu):

Tuure teki sotakuvaa ja jaksoi ensimmäisen kerran tehdä kaksi tuntia hommia yhteen menoon. Kuva tuntui olevan hänelle todella tärkeä.

Matti jäljensi vimmaisena, mutta vähän ahdistuneen oloisena karttakirjastaan eri valtakuntien lippuja kuviksen vihkoon. Ville ja Tuomas tekivät yhdessä sotakuvaa rauhallisesti koko kahden tunnin ajan. Ylipäänsä tunnelma oli poikkeuksellisen intensiivinen ja rauhallisen levollinen. Tunnin lopussa kuulin jonkun pojista sanovan: "Tänään oli kiva kuvis."

Merkillepantavaa oli, että ne pojat, joilla yleensä oli keskimääräistä suurempia vaikeuksia tehtäviin keskittymisen ja ehkä koulun käynnin kanssa ylipäänsä, tekivät sotakuviaan aivan erityisen keskittyneinä. Töistä näkyi, että he olivat tehneet taistelukuvia ennenkin. Tussilla piirretyissä kuvissa oli runsaasti toimintaa, ammuntaa, lähi-

taisteluja, kuolemista. Tuure piti tekemäänsä taistelukuvaa pulpetillaan koko loppukevään.

Väkivallan tematiikkaan liittyivät tässä kokeilussa myös poikien tekemät miekat. Miekat liittyivät historialliseen aiheistoon, jota olimme poikien kanssa käsitelleet. Suomen rauta-aikaiset kalmistot ja niistä tehdyt löydöt, mm. miekat, olivat usean peräkkäisen kuvistunnin teemana. Tehtävänä pojilla oli kuvitella myös se henkilö, joka 'löytämäämme' rautakautiseen hautaan oli haudattu ja joka oli miekan omistaja. Miekat valmistettiin puolen sentin paksuisesta jäykästä kartongista, joka päällystettiin kullan ja hopeanvärisillä alumiinifolioilla. Miekan kahvan pojat koristelivat omistajalleen merkitykselliseksi pakottamalla folioon erilaisia ornamenttikuvioita, nimikirjaimia ja jne. Lopuksi kukin poika antoi miekalleen nimen ja esitteli hahmon, jolle miekka oli tehty.

Miekkoja 'taottiin' keskittyneesti. Ville (nimi muutettu), jolla oli monenlaisia vaikeuksia koulunkäynnissä ylipäänsä ja jonka käytös usein hankaloitti myös kuviksen tuntien sujumista, teki omaa miekkaansa erityisen kunnianhimoisesti. Hän valmisti miekkaansa huolella paneutuen ja niin keskittyneenä, että ei kertaakaan reilun tunnin aikana häirinyt ketään toista oppilasta tai vaivannut opettajaa vierreensä. Hän sai hienon miekkansa myös ensimmäisenä valmiiksi. Miekoista ylipäänsä tuli komeita. Pojat myös esittelivät toisilleen ja videokameralle miekkansa ja sen hahmon, jolle miekka oli tehty. Innostuksesta kertoo sekin, että miekkojen valmistuttua pojat välttämättä halusivat samana päivänä viedä miekkansa näyttille kotiin.

Pohdintaa

Arto Jokinen (2000) maalailee karua kuvaa väkivallan roolista mieheksi kasvettaessa: Poikien väkivaltainen käyttäytyminen nähdään helposti biologisesti määräytyneenä välttämättömyytenä ja siten luonnollisena. Miesten väkivaltaa normalisoidaan ja viihdeteollisuus saa väkivallan näyttämään tavoiteltavalta miehiselältä käyttäytymiseltä. Jo pienet pojat alkavat sosiaalistua väkivaltaan sen tekijänä, uhrina ja väkivallan tyynenä todistajana. Kasvaessaan pojat joutuvat puolustamaan itseään, välttämään tukalia tilanteita ja luoviin niissä. (mt. 28-50)

Nuorten miesten totuttautuminen väkivallan läsnäoloon elämässä saa aikuistumisriitinomaisen vahvistuksen suomalaisten 'miesten koulussa': Varusmieskoulutuksessa tunteiden hallinta ja väkivallan käytön hyväksyminen juurrutetaan kunniakkaaksi, tavoiteltavaksi ja itsestäänselväksi osaksi suomalaista perinteistä maskuliinisuutta, sillä: "...kumpujen kätköistä, mullasta maan, isät katsovat poikiaan". RUK:n 85-vuotisjuhlassa maan valtaeliittiin kuuluva, eräänlainen tavoiteltavan maskuliinisuuden huippumalli Björn Wahlroos vahvisti armeijassa menestymisen merkityksen: "RUK:n suorittaminen, paremmin kuin yksikään muu nuoren miehen meriittilistalta yleensä löytyvistä suorituksista, ennakoi menestyksellistä siviiliuraa." (Talouselämä 42/2006)

Peruskoulussa suhtaudutaan periaatteessa kielteisesti oppilaiden keskinäiseen väkivallan käyttöön, mutta koulussa ollaan myös aika voimattomia puuttumaan kaikkiin väkivaltaisen käyttäytymisen muotoihin. Koulun kasvatuskulttuurissa suhtautuminen väkivaltaan on jossain määrin myös ristiriitaista: Virallisesti lasten keskinäiseen väkivallan käyttöön suhatudutaan kielteisesti, mutta poikien keskinäistä väkivaltaa kuitenkin ymmärretään helposti psykologisoiden 'pojat ovat poikia' -hengessä. Näennäinen kielteisyys kääntyy usein torjunnaksi ja silmien sulkemiseksi eikä johdonmukaiseksi, väkivallan syihin paneutuvaksi ja toisenlaisiin ongelmanratkaisutapoihin ohjaamiseksi.

Etenkin alakoulussa törmätään kuvataideopetuksessa monien poikien haluan tehdä sotaisia ja väkivallan ihannoimiselta vaikuttavia kuvia. Monet ovat kehittäneet taitonsa tässä aihepiirissä pitkälle ja he saavatkin kaveripiirissä mainetta töillään. Koulun kuvataideopetuksessa suhtautuminen näihin kuviin on kuitenkin enimmäkseen ollut torjuvaa. Aggressiivis-tekniiseksi mielletty kuvantekeminen ei ehkä useinkaan vastaa sitä taidekäsitystä, jonka varaan kuvataideopetus rakentuu. Saatetaan myös ajatella, että väkivaltaa esittävien kuvien tekemisen hyväksyminen tarkoittaa väkivaltaisen käyttäytymisen hyväksymistä ja ehkä lisääkin sitä. Mutta kuvien tekijöiden kannalta asiaa katsoen: Pojat eivät saisi olla hyviä siinä missä he ainakin omasta ja kavereittensa mielestä ovat hyviä. He eivät saisi tehdä kuvia asioista, jotka heitä askarruttavat, kiinnostavat ja ovat heille ilmeisen merkityksellisiä.

Muuttuuko poikien suhde väkivallan käyttöön kielteisemmäksi, jos he tekevät väkivallan käyttöä esittäviä kuvia tai kuten kokeilussani: kanavoivat väkivaltaista ajattelua kättä pidempään, miekkaan?

Suurin osa näihin opetuskokeiluihin osallistuneista pojista käsitteli väkivallan teemoja kuvallisesti kovin mielellään ja aivan erityisen paneutuneena. He ehkä tutkivat kuvia tehdessään omia mielikuviaan väkivaltaisista tilanteista, pohtivat heille kuvattua historiallista tilannetta ja väkivallan käyttöä siinä. Tilanne oli siis erilainen kuin nopean toiminnan täyttämässä elokuvien tai pelien väkivaltatilanteissa, joissa väkivaltaa sisältävät kohtaukset tulevat valmiina ja annettuina; niitä ei yleensä katsota uudestaan eikä niistä keskustella. Poikien tekemistä kuvista keskusteltiin ennen kuvien teon aloittamista, tekemisen aikana ja kuvien valmistuttua. Tässä suhteessa parempana väkivallan käsittelynä pitäisinkin avoimesti väkivaltaa käsittelevien kuvien tekoa (vrt. ensimmäinen opetuskokeilu) kuin jälkimmäisen kokeilun sinänsä innostavaa miekan tekoa. Miekan merkitys vallan ja väkivallan toiminnan symbolina ja mahdollistajana saattoi hämärtyä miekan 'löytymiseen' (rauta-aikainen kalmisto lukuisine muine löytöineen) liittyneen runsaan historiallisen tiedon ja poikien ilmeisesti ylipäänsä kolmiulotteisen esineen valmistamiseen liittyneen innostuksen alle. Miekan teon, sellaisena kuin se kokeilussani toteutui, voisi ehkä jopa jossain määrin ajatella vahvistaneen käsitystä miekoista poikien tai miesten luonnollisena varusteena.

Pojat eivät ole samanlaisia. Vaikkakin kokeilujeni pojat olivat innostuneita väkivaltaa esittäviä kuvia tekemään, oli etenkin jälkimmäisen kokeilun poikien innostuneisuudessa myös eroja. Kaikkein paneutuneimmin väkivaltaa käsittelevien kuvien tekoon näyttivät uudemmassa kokeilussa suhtautuvan ne pojat, joilla oli keskittymistä tai vastaavanlaisia muita ongelmia koulunkäynnissä. Vaikka useimmat pojista kuvia tekivätkin, oli niitäkin, jotka eivät aiheeseen tarttuneet:

Päiväkirjastani 18.3.2003 (nimet muutettu):

Hiljainen ja herkästi hymyilevä Simo ei tehnyt sotakuvia. Kysyin eikö hän halunnut tehdä sodasta kuvia. "Emmää niistä niin perusta", Simo vastasi ja jatkoi edellisellä kerralla tehtyjen aksonometrisesti piirrettyjen geometristen peruskappaleiden piirtämistä. Myöskään kuvataidekoulua käyvä Lauri ei innostunut tekemään sotakuvia.

Ensimmäisessä kokeilussa taistelukuvia sen sijaan tekivät kaikki pojat, vieläpä (ainakin opettajan silmin arvioiden) erittäin innostuneina. Miesopettajan mukanaolo teki pojista ja miesopettajasta joukkueen, jonka nopeaa syntyä naispuolinen opetuskokeilija saattoi vain hämmästellä. Ikäkaudelleen tyypillisesti tämä yhtenäinen Tupu, Hupu ja Lupu -porukka todennäköisesti testasi ja loi kaiken aikaa käsitystään ihailtavasta maskuliinisuudesta, siitä mitä mies on ja miten mies toimii. Sellainen poika, joka ei taistelukuvia olisi halunnut tehdä, olisi ehkä muun joukkueen taholta saanut kokea ainakin jonkinasteista väheksyntää.

Opetuskokeilussa, jossa itse olin ainut opettaja (ja nainen) ei poikien kesken syntynyt erityistä joukkuehenkeä eikä myöskään ehkä pojille joukkopainetta olla samanlainen ja tehdä samaa kuin muut pojat.

Tarkoituksena molemmissa kokeiluissa oli lisätä ymmärrystä taiteen opettamisesta pojille. Ajatuksena oli, että taiteelliseen toimintaan motivoituminen myös laventaa poikien käsityksiä hyväksyttävistä tavoista olla mies. Mutta ohjasiko väkivaltakuvien tekeminen poikien maskuliinisuuskäsitystä salakavalasti suuntaan, jossa valta, voima ja toisen fyysinen vahingoittaminen on miehistä ja tavoiteltavaa? Tätä voi ainakin kysyä, vaikka poikien kanssa keskusteltiin paljonkin väkivallasta, sodista ja myös niiden syistä. Kyseessä olivat kuitenkin nimenomaan poikaryhmät ja voisi ajatella, että poikien mieliin saattoi piirtyä kuva väkivallasta eräänlaisena 'meidän miesten juttuna'.

Toisaalta voisi ajatella, että jo se, että poika jollain tavalla (esim. kuvallisesti) käsittelee väkivaltaa ja pohtii sen seurauksia ja syitä, murentaa kaikkein konventionaalisinta maskuliinisuuskäsitystä; keskusteluissa viimeistään nousi esiin se, väkivallan käyttämisessä ei ole mitään ihailtavaa ja että väkivallan käytöstä voi myös kieläytyä.

Lopuksi

Jälkimmäisen kokeilun päätteeksi haastattelin myös saman luokan tyttöjä ja kysyin, oliko poikien tekemissä kuvistehtävissä jotain sellaista, mitä tytötkin olisivat halunneet tehdä. Tytöiltä tuli nopea

vastaus: "Joo, sotakuvia". Samantapaisia ovat olleet naispuolisten kuvataideopettajiksi opiskelevien reaktiot, kun olen heidän kanssaan käsitellyt näitä poikien opetuskokeiluja: Tuollaista minäkin olisin kuviksessa halunnut tehdä!

Tytöillä on myös omia, usein stereotypisiksi ja klisheisiksi miellettyjä 'tyttöisiä' kuva-aiheita (prinsessakuvat, kauniit naiset, hevoset jne.) (esim. Kankkunen 2004, 143-144). Niihin suhtautuminen koulun taideopetuksessa on usein samalla tavalla nihkeää kuin asenne poikien sota- ja taistelukuviin. Vaikka tytöt osallistuvat poikia huomattavasti enemmän taideopetukseen, ei opetus välttämättä aina kohtaa heidänkään elämismaailmaansa.

Taideopetus voi olla taidemaailmalähtöistä ja irtautunut lasten elämismaailmasta ja sen merkitysrakenteista. Lapsille voi koulussa muodostua käsitys taideopetuksesta, jossa on tarkoitus tehdä 'oikean', jo olemassa olevan taiteen näköistä. Tekemisen tavoitteet haetaan silloin (korkea)taiteesta, valmiista ja tiedetystä. Tämä 'opettaja tietää paremmin' - näkökulma lasten kuvantekoon tukee aikuisen kontrolliasemaa ja korostaa lasta oppilas-objektina. Mikäli näin toimitaan, opetuksessa kadotetaan lasten ja nuorten kuvanteon merkitykset ja funktiot heille itselleen ja taideopetuksesta tulee pelkkää sosiaalistamista normien mukaiseen aikuisten kulttuuriin. Samantyyppistä kriittikkä, jossa koulun tavoitteet ja toimintatavat nähdään irrallisiksi lasten omasta maailmanjäsenyyksestä on esitetty laajemminkin (esim. Ziehe 1999; Giroux & McLaren 2001; Suoranta 2003; Kiilakoski & Tomperi & Vuorikoski 2005). Näin ajatellen poikien taidekasvatuksenongelmat heijastavatkin paitsi mahdollisia taidepedagogisten käytäntöjen ongelmia myös koko koululaitosta koskevan kasvatusajattelun vinoumaa.

Kuvataideopetuksessa on pitkään ajateltu, että kuvien *tekeminen* on ylivoimainen tapa oppia tunnistamaan kuvan kvaliteetteja ja samalla oppia ns. kuvanlukutaitoa. Oman itsensä ja oman kokemuksen ilmaisun lisäksi pitäisi kuitenkin myös syventää ymmärrystä toisten kuvista ja niiden välittämistä kokemuksista. Pitäisi ymmärtää kuinka minun kuvani liittyvät toisten kuviin, miten minun kokemukseni liittyvät ja suhteutuvat muiden kokemuksiin (vrt. Vira 2005). Tämä edellyttää, että aikaa varataan myös lasten tekemien kuvien katseluun, heidän omien kuvantekijän intentioidensa jakamiseen ja kuun-

teluun, keskusteluun kuvista, uudenslaisiin kuvakulttuureihin tutustumiseen, siis monipuoliseen kuvan vastaanoton opiskeluun. Tavoitteena voisi olla eräänlaisen sillan rakentuminen lasten omista elämissä maailmoista muihin visuaalisiin kulttuureihin, ehkä arjen käytäntöihin ja niiden kautta lopulta elämän kokonaisuuteen (vrt. Räsänen 2000). Kyse on taideopetuksen koskettavuudesta, sen yhteydentunnosta elämään ja maailman muihin ihmisiin. Näin ajatellen kyse on myös sellaisesta voimaantumuksesta, joka herättää toivon ja halun toimia maailmassa silloin kun asialla on väliä.

Lähteet

- Badinter, Elisabeth. 1993. Mikä on mies? Suom. L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Connell, Robert William 1995. Masculinities. Cambridge: Polity Press
- Connell, Robert William 2000. The Men and the Boys. Cambridge: Polity Press
- Dissanayake, Ellen 2000. Art and Intimacy. How the Arts Began. Seattle and London: University of Washington Press.
- Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob 2002. Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society. Houndmills: Palgrave.
- Jokinen, Arto 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.
- Karttunen, Anu 2006. Mitä seuraavaksi, Sir? Muotokuva Björn Wahlroosista. Talouselämä 42, 18-24.
- Kankkunen, Tarja. 2004. Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.
- Kupiainen, Reijo & Suoranta, Juha 2005. Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa: Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 2005. Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 287–308.
- Laitinen, Sirkka. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 39.

- Lehtonen, Mikko. 1995. Pikku jättiläisiä. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen. Tampere: Vastapaino.
- Lloyd, Genevieve 2000. Miehinen järki – mies ja nainen länsimaisessa filosofiassa. Suom. M. Kylmänen. Tampere: Vastapaino.
- McLaren, Peter & Giroux, Henry 2001. Radikaalipedagogiikka kulttuuripoliittikkana – kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Toim. T. Aittola & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Mitchell, Ritva & Kanerva, Anna 2004. Onko sukupuolella merkitystä, onko toimenpiteillä vaikutusta taiteissa ja kulttuurissa? Sukupuolivaikutusten arviointia taiteen ja kulttuurin toimialalla. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäitiö Cuporen julkaisuja 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oksanen, Atte 2006. Haavautuva minuus. Väkivallan barokki kontrolli yhteiskunnassa. Tampere: Tampere University Press.
- Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- Seppänen, Janne 2005. Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha 1996. Maailman kauheus, kasvatus ja toivon periaate. niin & näin 3 (4). http://www.netn.fi/496/netn_496_opfi.html (15.5.2007).
- Suoranta, Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajan tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Vira, Riitta 2004. Taidekasvatuksesta muotoilukasvatukseen... Ja takaisin? Teoksessa Vira, Riitta. & Ikonen, Petteri (toim.) 2004. Esineet esiin! Näkökulmia muotoilukasvatukseen. Helsinki: Taiteen Keskustoimikunta ja Valtion Muotoilutoimikunta.
- Vuorikoski, Marjo 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa: Kiihlakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–51.
- Ziehe, Thomas 1991. Uusi nuoriso – epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

III Kansalaiskasvatus

Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa

Leena Rantala

Sissisodan aloituslaukaukset

"Ajatus siitä, että meidän pitäisi pyytää tulevaisuuden tutkijoita ja kasvattajia jättämään televisiostudiot ja sanomalehtien toimitukset käydäkseen sissisotaa ovelta ovelle kuin mitkään Kriittisen Vastaston Sissit, saattaa kuulostaa pelottavalta ja tuntua puhtaalta utopialta. Mutta jos kommunikaation Aikakausi jatkuu suuntaan, joka meistä jo tänään näyttää todennäköisimmältä, on tämä ihmiskunnan vapauden ainoa pelastus. Tutkittavaksi jää millä tavoin tätä kulttuurillista sissisotaa voitaisiin käydä."

(Umberto Eco 1967/1985)

Umberto Econ huoli kommunikaation valtakaudesta ei ole enää Utopiaa: 1990-luvulta käynnistynyt digitaalisen median vyöry on tehnyt sissisodan ihmisyyden puolesta entistä tarpeellisemmaksi ja myös luonut uusia sodankäynnin välineitä. Kasvattajille ja kasvatuksen ja koulutuksen tutkijoille idea katseiden kääntämisestä ruohonjuuritason toimintaan ja ihmisten arkeen on äärimmäisen tärkeä, kun merkityksellinen kasvaminen ja oppiminen tapahtuvat yhä useammin kasvatus- ja koulutusinstituutioiden ulkopuolella – todennäköisesti vain tietokoneen näytön, ei television ääressä, kuten Econ aikaan.

Kriittisen kasvatuksen näkökulmasta sissisotaa käydään ennen kaikkea kulttuurisista ja yhteiskunnallisista merkityksistä. Taistelu koskettaa yhteiskunnan ja yksilöiden suhdetta. Käytän artikkelin otsikossa ja muutoinkin sanaa mediayhteiskunta, koska media on 2000-luvulla tämän suhteen keskeinen osatekijä, jota ei voi ohittaa (esim. Kellner 1998). Freirelaisestä lähtökohdasta lukutaidossa on kyse itsen ja maailman tiedostamisen prosessista, jossa hiljaisuuden kulttuuri haastetaan ja maailmaa muutetaan tulemalla lukutaitoiseksi. Siksi ehdotan tässä artikkelissa sissisodan välineiksi kriittisiä lukutaitoja.

Keskustelua kriittisestä lukutaidosta on Suomessa toistaiseksi käyty melko vähän ja pääosin äidinkielen (esim. Heikkinen 2007; Pääkkönen & Varis 2000), mutta myös mediakasvatuksen (esim. Sintonen 2005) ja kriittisen kasvatuksen (esim. Suoranta 2005) näkökulmista. Esimerkiksi Helsingin Sanomat (STT 2001) kirjoittaa Vesa Heikkistä siteeraten kriittisen lukutaidon opetuksesta peruskoulun äidinkielen opetuksessa näin: "Ihmisten ajattelutavat ja yhteisöjen kulttuurit ujuttautuvat teksteihin. Niinpä tekstien tarkastelun yhtenä päämääränä on tehdä näkyviksi ne ideologiat, joista teksti kumpuaa. Teksteistä pystytään näkemään vaikkapa se, mitä yhteisössä pidetään hyvänä ja mitä pahana sekä ketkä kuuluvat meihin, ketkä muihin". Tällä tavoin ymmärrettyä yhteiskuntaan liittyvää kriittistä lukutaitoa tarkastelen tässä artikkelissa. Freirelaisittain ajateltuna lukutaito on kuitenkin paitsi tekstien, myös yhteiskunnan lukemista. Lisäksi tällaisen kriittisen lukutaidon opettaminen ei koske vain peruskoulua, vaan kaikkea kasvatuksen ja koulutuksen nimissä tapahtuvaa toimintaa.

Lukutaito-termi on metaforisoitunut: miltei mitä tahansa taitoa maanviljelystä tietokoneen käyttöön kutsutaan lukutaidoksi (esim. Seppänen 2001; Bawden 2001). Termin käyttäminen ei ole mutkatonta myöskään käännösten näkökulmasta. Suomeksi englanninkielisen termin *literacy* voi ajatella viittaavaan, ei lukutaitoon, vaan laajasti ottaen sivistykseen. Kyse voisi olla tässä ajassa esimerkiksi mediasivistyksestä, joka sisältää lukemisen ja kirjoittamisen taitojen lisäksi kulttuurisia, eettisiä ja poliittisia ulottuvuuksia (vrt. Varis 2005). Miksi sitten kirjoitan lukutaidosta? Kriittiselle kasvatukselle termi on tärkeä, koska sitä käytetään monenlaisissa vallankäytön

teksteissä ja se liittyy kiinteästi tietoon, valtaan ja valtautumiseen. Juuri kriittiset lukutaidot voivat olla avain vaihtoehdoisen tiedon, merkitysten ja politiikan löytämiseen mediayhteiskunnassa.

Lukutaito yhteiskunnassa

Lukutaito on kautta historian ollut keskeinen paitsi yhteiskunnallisen vallankäytön myös valtautumisen väline. Kunkin ajan alati muuttuvat sosiaaliset voimat ja teknologiat ovat muovanneet lukutaidon funktioita ja muotoja. Kirkon, demokraattisten valtioiden ja kasvatusinstituutioiden kehittyminen sekä taistelut ihmisten vapaudesta ja virallisten ja kansanomaisten lukutaitojen asemasta ovat osa lukutaidon historiaa. Lukutaidot ovat kansakuntien, yhteiskunnallisten luokkien, sukupuolten, identiteettien rakentamisen ja myös hajottamisen välineitä. Ne kiinnittyvät yhteiskunnallisen vallan kysymyksiin myös tiedon välittämisen ja tiedosta poissulkemisen kautta. Kriittisen lukutaidon juuret voidaan jäljittää Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan ja erityisesti Paulo Freiren kriittiseen pedagogiikkaan 1960-luvulta lähtien. (Larson & Marsh 2005; Leu ym. 2004; Levine 1986)

Funktionaalisen lukutaidon idea syntyi Kenneth Levinen (1986, 25-35) mukaan toisen maailman sodan jälkeisinä kansakuntien kasvun vuosina. Ensimmäisen kerran termit funktionaalinen ja lukutaito esiintyivät yhdessä Unescon papereissa 1950-luvulla. 1960-luvulla lukutaito nostettiin yhteiskuntien talouskasvun ja modernisaation välineeksi, ja 1970-luvun lukutaitokeskusteluun tuli poliittisia ulottuvuuksia, kun kasvun tuottamaa hyvinvointia alettiin jakaa. Samoihin aikoihin korostettiin lukutaitoa myös kansalaisten perustarpeena ja -taitona. 1980-luvulla talouskasvullisten funktioiden rinnalle asetettiin kulttuurisia päämääriä ja lukutaito yhdistettiin inhimillisen kasvun ja elinikäisen koulutuksen ajatuksiin. (ks. myös Raassina 1990.)

Freire kehitteli ideansa emansipatorisesta ja kriittisestä lukutaidosta 1960-luvulla juuri vastapainoksi funktionaalisille lukutaitokäsityksille. Hänelle lukutaito ei ollut yhteiskuntien taloudellisen kasvun väline, vaan sellaisen tiedostamisprosessin tulos, jossa ihmiset kasvavat oman elämänsä osallisiksi. Lukutaidon kriittisyys viittaa Frei-

rellä sosiohistoriallisten kontekstien tiedostamiseen ja toimintaan niiden muuttamiseksi. Kieli on subjektien muotoutumisen ja vallan väline, ja siksi lukutaitoiseksi kasvamisen lähtökohta. Lukutaidon opettamisessa lähdetään liikkeelle ihmisten omasta kielestä, jolla maailma ensin nimetään uudelleen sen muuttamiseksi. (Freire & Macedo 1987, 145–149, 156–159; Anderson & Irvine 1993, 81–82.) Aino Hannula (2000) on kirjoittanut Freiren lukutaitokampanjoista ja kuuluisasta ajatuksesta sanojen ja maailman lukemisesta seuraavasti:

Poliittinen humanismi sisältyy myös lukutaito-ohjelmiin, joissa lukutaidottomat opettelevat lukemaan ja kirjoittamaan 'omilla sanoillaan' ja kokemuksillaan, oman ympäristönsä käsitteillä. Samalla he oppivat, että heidän käsityksensä todellisuudesta on yhtä pätevä kuin vallassa olevien. Näin lukutaidon oppiminen on askel kohti poliittista osallistumista kulttuurissa, jossa lukutaidoton jää marginaaliin eikä voi osallistua yhteiseen päätöksentekoon.

(Hannula 2000, 2; Brown 1975, 5.)

Lukutaito onkin yhteiskunnallinen ilmiö pitkälti sen vastakohtaan – lukutaidottomuuden - kautta. Juuri lukutaidon puuttuessa nousevat esiin kriittisessä kasvatuksessa tärkeät vallan ja tiedon kysymykset: ilman lukutaitoa omaa ääntä ei saa kuuluviin, eikä voi osallistua yhteiskuntaan. Esimerkiksi tämänhetkinen lisääntynyt keskustelu lukutaidoista Yhdysvalloissa voidaan liittää havaintoihin, joiden mukaan aikuisten lukutaidottomuus maassa on huolestuttavan korkeaa. Lukutaidosta onkin tullut yhä enemmän sosiologien käsite ja kiinnostuksen kohde psykologisten lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ja opettamisen kysymysten rinnalle. (Lankshear & Knobel 2006, 7-11.)

Mediayhteiskunnassa lukutaidot näyttävätyvät yhtä lailla vallan ja valtautumisen välineinä. Donald J. Leu ja kumppanit (2004) ovat tiivistäneet 2000-luvulla lukutaitokeskusteluun vaikuttavat yhteiskunnalliset voimat kolmeen kohtaan: 1) tehokkaaseen informaation käyttöön ja viestintään perustuva globaali taloudellinen kilpailu, 2) internetin kasvava merkitys informaation ja viestinnän teknologiana ja 3) ylikansalliset ja kansalliset viranomaisten aloitteet korkean lukutaidon tukemiseksi sisältäen internetin ja muun uuden tekniikan käytön. Esimerkiksi Euroopan Unionissa digitaalinen lukutaito tai kompetenssi on valjastettu yhdeksi Euroopan yhteisen taloudellisen kilpailukyvyyn kasvattamisen työkaluista (Rantala & Suoranta 2008). Uusiin niin kutsuttuihin sosiaalisiin medioihin yhdistetyt odotukset

yhteisöllisestä osallistumisesta ja uudenaikaisista tiedon järjestyksistä korostavat puolestaan lukutaitojen valtavaa potentiaalia (ks. esim. Kupiainen 2006).

Mediayhteiskunnan lukutaidot

Mediayhteiskunnan lukutaitojen lähtökohtia voi jäljittää niin kulttuurintutkimuksesta kuin viestinnän tutkimuksestakin. Kulttuurintutkimuksellisista lähtökohdista on jo usean vuosikymmenen ajan tarkasteltu kielen ja politiikan kysymyksiä. Kiinnostus kieleen alkoi 1960-luvun brittiläisessä kulttuurintutkimuksessa, jonka piirissä aina 1970-luvulle asti tutkittiin tekstejä ja niiden välittämiä ideologioita. 1980-luvulla fokus vaihtui yleisöön ja tekstien vastaanottoon, kun havaittiin, että tekstit eivät vain vaikuta passiiviseen yleisöön, vaan ihmiset ovat aktiivisia tekstin tulkitusajajia ja merkityksen rakentajia. 1990-luvulla tarkastelun kohteeksi nousivat erilaiset yleisöt ja tulkinnan positiot, huomio kiinnitettiin muun muassa sukupuoleen, luokkaan ja erilaisiin monikulttuurisiin konteksteihin. Myös esimerkiksi populaarikulttuuri ja sen suhde koulutuksen kulttuureihin on kiinnostanut kulttuurintutkimuksellisesti suuntautuneita tutkijoita. (Alverman & Hagood 2000, 194)

Carsten Ljunggren (1996) on kymmenisen vuotta sitten eritelty kolmenlaisia lukutaidodiskursseja viestintätutkimuksen näkökulmasta. Kulttuurisen diskurssin tausta on John Deweyn käsityksessä viestinnästä yhteisöjä rakentavana ja ylläpitävänä voimana. Yhteisöä rakennettaessa tarpeen ovat lukutaidot, joilla osallistutaan yhteiseen keskusteluun ja merkityksistä neuvotteluun. Valistuksen diskurssi korostaa lippmannilaisittain lukutaitoa kykyä päästä tiedon lähteille, arvioida tietoa kriittisesti ja muodostaa sen pohjalta julkinen mielipide. Poliittinen diskurssi lähestyy puolestaan mediaa yhteiskunnan rakentajana ja sosiaalisten rakenteiden haastamisen ja muuttamisen välineenä. Lukutaitoa on sen tiedostaminen, että media samanaikaisesti sekä kehystää yksilön suhdetta yhteiskuntaan, että on yhteiskunnan poliittisten ja taloudellisten valtarakenteiden kehystämä. (Ljunggren 1996, 84–85) Vaikka ihmisten suhteiden mediaan ja yhteiskuntaan nähdään olevan 2000-luvulla muutoksessa (ks. esim.

Ridell 2006), mielikuvat viestinnästä merkitysten rakentajana, tiedon välittäjänä tai poliittisena pelikenttänä elävät edelleen.

Uudet näkemykset lukutaidoista ovat syntyneet uudenlaisessa digitaalisessa mediaympäristössä. Teresa Dobson ja John Willinsky (2007) ovat hahmotelleet digitaalisen lukutaidon kehittymistä suhteessa teknologian kehitykseen. 1980-luvulla tietokoneiden tullessa laajemmin tavallisten kuluttajien käyttöön yhteiskunnassa lisääntyi kirjoitetun informaation määrä ja sen saatavuus. 1990-luvulla kehittyivät hypermedia ja internet, ja 2000-luvun viimeisimmät edistysaskeleet ovat kulkeneet kohti sosiaalisen median sovelluksia. Keskeisenä yhteiskunnallisena kysymyksenä on pitkään ollut digitaalisen kuilun ylittäminen: miten taata kaikille kansalaisille pääsy uusille informaation lähteille, mahdollisuus itsensä ilmaisuun ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen uusilla välineillä. Sosiaalisen median myötä on haastettu myös tietoon liittyviä kysymyksiä, esimerkiksi Wikipedian on ajateltu muuttavan ihmisten suhdetta tietoon, kun kenellä tahansa on mahdollisuus osallistua yhteisen tiedon rakentamiseen (ks. esim. Kupiainen 2006).

Odotuksia uuden teknologian vallankumouksellisuudesta on ollut kautta historian. Kriittisen lukutaidon näkökulmasta teknologiaa tärkeämpää on kuitenkin kiinnittää huomio lukutaidon käsitteen muuttumiseen eli siihen, mitä lukutaidon metaforalla milloinkin tarkoitetaan. Brian Street (2004) on erotellut nykyisestä lukutaitokustelusta neljänlaisia ulottuvuuksia. Ensiksi, lukutaito voidaan nähdä yksinkertaisesti lukemisena, kirjoittamisena ja laskemisena. Tällöin lasten ja aikuisten lukutaidon oppimista ja opettamista tarkastellaan erilaisten oppimisteorioiden näkökulmasta. Tärkeiksi ovat viime aikoina nousseet sosiokulttuuriset teoriat, jotka korostavat lukemisen kytkeytymistä erilaisiin koulutusinstituution ulkopuolella oleviin konteksteihin. Toiseksi, lukutaitoa voidaan lähestyä kognitiivisesta näkökulmasta, jolloin se ymmärretään funktionaaliseksi, autonomiseksi ja universaaliksi yksilölliseksi kyvyksi. Kognitiivistenkin taitojen on kuitenkin havaittu olevan sidoksissa esimerkiksi lukutaidon kulttuuriseen kontekstiin.

Kolmas Streetin (emt.) jaottelema lukutaitokäsitys määrittelee lukutaidon sosiokulttuuriseksi käytännöksi. Tämä 1980-luvulta lähtien jalansijaa saanut näkökulma, johon usein viitataan nimellä New

Literacy Studies, lähestyy lukutaitoa arjen tilanteisiin sidottuna sosiaalisenä käytäntönä ja suhteessa tiettyyn paikalliseen kulttuuriseen kontekstiin. Tutkimuksessa tämä näkökulma ohjaa kiinnostuksen lukutaidon merkityksiin ihmisten arjessa ja lukutaitoon maailmassa olemisen ja identiteetin kysymyksiin. Neljänneksi lukutaitoja voi Streetin mukaan lähestyä teksteinä. Tämän ymmärryksen mukaisesti lukutaidossa on kyse erilaisten multimodaalisiksi kutsuttujen tekstien tulkinnasta ja tuottamisesta. Digitaalisen mediakulttuurin tekstit ovat yhä useammin multimodaalisia eli ne sisältävät kirjoituksen lisäksi esimerkiksi kuvaa tai ääntä. Samassa yhteydessä puhutaan usein myös monikossa lukutaidoista (multiple literacies): eri muotoisten tekstien lukemiseen tarvitaan erilaisia taitoja.

Street (emt.) avustele, että kaksi jälkimmäistä käsitystä yhdistyvä tulevaisuudessa niin, että lukutaitotutkimuksessa kiinnostutaan erilaisten lukukäytäntöjen ja tekstien suhteista. Kriittisten lukutaitojen kannalta kaksi viimeistä tapaa ymmärtää lukutaito ovat merkittäviä. Esimerkiksi Michael Peters ja Colin Lankshear (1996, 55–57) kirjoittavat kriittisestä lukutaidosta juuri sekä sosiaalisina käytäntöinä että tekstien tulkintana ja tuottamisena. Kriittinen lukutaito sosiaalisenä käytäntönä sisältää metatason ymmärryksen lukutaidon olemuksesta osana historiaa, taloutta, politiikka ja kulttuuria. Myös tekstien tulkinnassa on kyse lukutaidon sosiokulttuurisen kehyksen lukemisesta. Tätä laajempaa kontekstia James Paul Gee (esim. 2003) on kuvannut Diskurssiksi isolla D:llä tai Colin Lankshear ja Michele Knobel (2006, 233–236) Lukutaidoksi isolla L:llä. Pienellä kirjaimella kirjoitetut diskurssi ja lukutaito viittaavat puhetapaan tai lukemistapahtumaan sinänsä.

Kriittisen kasvatuksen kannalta erityisen tärkeää on ajatus, että sosiaalisesti rakentuneisiin käytäntöihin ja teksteihin voi myös vaikuttaa juuri siksi, että ne ovat sosiaalisesti rakentuneita. Olennaisinta freireläisestä näkökulmasta on kuitenkin se, että lukutaitoiseksi tulemisessa ei ole kyse neutraalista kielen omaksumisesta, vaan ympärillä olevan yhteiskunnan ja maailman haltuun ottamisesta, kriittisestä tietoisuudesta. Tätä Anita Mikkonen (1984, 189) on kuvannut näin:

Lukutaidoton ei ole marginaali-ihminen, joka elää yhteiskunnan laitamilla, vaan hän on pikemminkin yhteiskunnan hallittujen kerrosten edustaja, joka on tietoisesti tai tiedostamattomasti oppositiossa niitä

vastaan, jotka tarkastelevat häntä esineenä. Tältä kannalta ihmisten opettaminen lukemaan ja kirjoittamaan ei enää ole merkityksetön kysymys, joka koskee yksittäisiä tavuja, vaan vaikea oppimisprosessi, jonka avulla pyritään antamaan maailmalle nimi. Tämän näkemyksen mukaisesti lukutaitoprosessi on kulttuuritaistelua vapauden puolesta. Todellisuuden myyttien riisuminen on rohkea teko, jonka kautta aiemmin todellisuuteen vajonneet ihmiset alkavat esiintyä kriittisellä tietoisuudella varustettuna.

Kriittisten lukutaitojen pedagogiikka

Miten sitten opettaa kriittisiä lukutaitoja? Freiren dialogisesta lukutaitopedagogiikasta löytyy monenlaisia sovelluksia myös tämän päivän kriittisten lukutaitojen opettamiseen. Esimerkiksi kodi-fioinnin metodia voisi soveltaa uuteen mediatekniikkaan: otetaan kuva maailmasta digitaalisella kameralla, puretaan se osiin eli analysoidaan ja rakennetaan uudelleen kuvankäsittelyohjelmalla. Tällaiseen erilaisten mediatekstien ja -kuvien analysointiin ja tuottamiseen ohjataan esimerkiksi kriittisen mediakasvatuksen oppikirjoissa (ks. esim. Herkman 2007).

Kriittisyyden opettamisen paradoksi lienee kuitenkin siinä, että kriittiseksi ei voi väkisin kasvattaa - tiedostamisen prosessi syntyy loppujen lopuksi kasvavissa itsessään. Kasvattajan rooliin on kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota. Kasvattajan on pyrittävä tunnistamaan opiskelijoiden kieliä eli erilaisia kokemuksia ja tietoja, joita he tuovat opetustilanteeseen, ja ymmärtämään, miten ne vaikuttavat merkitysten rakentamisen prosesseihin. Erilaisten äänien kuulumaan saattaminen luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa ei ole itsestään selvää tai helppoa. Kasvattajan tehtävänä on myös luoda kriittiselle lukutaidolle suotuisia lukutaitokäytäntöjä eli esimerkiksi valita yhteiskunnallisia tekstejä ja tulkinnan näkökulmia sekä ohjata fokuksen vaihtumista yksilöllisistä yhteisiin asioihin. (vrt. Beck 2005.)

Luokkahuonekäytäntöjen lisäksi institutionaaliset puitteet asettavat haasteita kriittisten lukutaitojen opettamiselle. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta kasvatusta ja koulutusinstituutiot ylläpitävät epäoikeudenmukaisia valtasuhteita esimerkiksi opetussuunnitelmis- sa, jotka ovat poliittisten neuvottelujen tulosta. Miten siis edistää

kriittisiä lukutaitoja tällaisten rakenteiden sisällä? Ann S. Beckin (emt.) esimerkki on äärimmäinen. Hän opettaa aikuisia lukemaan vankilayhteisössä, jossa turvallisuustoimet rajoittavat opetusmateriaalin käyttöä. Esimerkiksi yhteiskunnallisesti provokatiivisia tekstejä ei voi valita, etteivät ne synnytä rauhattomuutta vankilayhteisössä. Ei tarvinne ihmetellä, miksi Beckin mielestä kriittisten lukutaitojen opettaminen on aina riskien ottamista. Vaikka suomalaiset kasvatusta ja koulutusinstituutit eivät ainakaan toistaiseksi muistuta vankiloita, vaaditaan kasvattajilta rohkeutta kyseenalaistaa institutionaalisia reunaehtoja.

Voidaan ajatella, että kriittisiä lukutaitoja opetetaan ja opitaan eräänlaisissa välitiloissa, joissa kasvatustilanteen tavoitteet ja arjen lukutaidot kohtaavat ja usein törmäävät. Tällaista välitilaa on lukutaitotutkimuksessa kutsuttu kolmanneksi tilaksi (third space) (esim. Moje ym. 2004). Kolmas tila on metafora siitä pedagogisesta tilasta, jossa kriittisiä lukutaitoja, uusia tapoja puhua maailmasta ja uutta tietoa voi syntyä. Kolmannessa tilassa harjoitetaan rajamaiden pedagogiikkaa (vrt. esim. King 2005): kuunnellaan ja pohditaan erilaisia näkökulmia maailmaan, neuvotellaan ristiriitaisista merkityksistä, haastetaan tutut tai vallitsevat tulkinnat. Maailmankuvien törmätessähän kasvua usein tapahtuu. Törmäyksen jälkeen pitäisi kuitenkin nousta ja päätyä positiivisiin ajatuksiin, toivoon ja haluun toimia yhdessä, ei vain vastarintaan.

Kriittisessä lukutaidossa on myös kyse marginaalisten ryhmien osallisuudesta yhteiskunnassa. Esimerkiksi nuoret tai työelämän ulkopuolella olevat ihmiset katsotaan usein tällaiseksi väestöosaksi, joiden ääni ei kuulu. (vrt. Franzak 2006, 218–221.) Siksi kriittisten lukutaitojen pedagogiikka tavoittelee myös oman paikan ymmärtämistä ja ottamista yhteiskunnassa. Tänä päivänä media on yksi mahdollinen ja melko yksinkertaisesti haltuun otettava tila, jossa voi tuottaa vaihtoehtoisia näkemyksiä ja testata omaa rooliaan osana yhteiskuntaa. David Sholle ja Stan Denski (1995, 21–30) kirjoittavat kolmenlaisista tavoista tuottaa vastamerkitseviä mediassa: uudelleenlukeminen, uusien positioiden ja näkökulmien ottaminen ja uudelleenkirjoittaminen. Tavoitteena on tunne kirjoittajuudesta eli itsestä johonkin vaikuttavana voimana. Lähtökohta on sanoissa ja itsestä ja

yhteiskunnasta tietoiseksi kasvamisessa niiden kautta, jälleen kuten Freirellä:

Sanojen muuttavan voiman ymmärtäminen on se, joka tekee lukutaidon merkittäväksi – oppija voi liittyä yhteisen kulttuurisen todellisuuden rakentajaksi. Sanan avulla vaikuttaminen on läsnä koko tiedostamisen prosessissa ja osa sekä todellisuuden tuntemista että minäsuhteiden ratkaisemista. Muutokseen pyrkivässä oppimisessa lähde-tään omasta todellisuudesta ja omien käsitysten tiedostamisesta - tämä yhteys omaan todellisuuteen mahdollistaa maailmaan vaikuttamisen.
(Hannula 2000, 143.)

Sanoista tekoihin

Kriittisyyteen kasvatuksessa liittyy vähintään kaksi toisistaan jonkin verran eroavaa ulottuvuutta: kriittinen ajattelu ja kriittinen pedagogiikka. Nicholes Burbules ja Rupert Berk (1999) ovat tarkastelleet näiden kahden perinteen eroja. Liberaali-humanistisesta traditiosta ponnistavan kriittisen ajattelun näkökulmasta kriittinen lukutaito nähdään yksilön korkeina ajattelun taitoina ja korostetaan kriittiseksi informaation kuluttajaksi kasvamista. Kriittisen teorian pohjalta lähtevä kriittinen pedagogiikka ja sen peräänkuuluttama kriittinen lukutaito korostaa puolestaan epäoikeudenmukaisia sosiaalisia olosuhteita ja toimintaa niiden muuttamiseksi. Molempiin perinteisiin liittyy myös ongelmia. Kriittisen ajattelun koulukuntaa on syytetty esimerkiksi sosiaalisen kontekstin huomiotta jättämisestä, kriittisiä pedagogeja tietynlaisen, yhden ja oikean ideologian ylhäältä alaspäin tuputtamisesta. (emt.)

Keskustelussa uusista lukutaidoista ja kriittisyydestä nämä kaksi näkökulmaa painottuvat eri tavoin. Esimerkiksi Leun ja kumppanien (2004) käsitys kriittisyydestä osana uusia lukutaitoja yhdistyy selvästi kriittisen ajattelun taitoihin ja viestintädiskurssien näkökulmasta valistuksen perinteeseen, eli tiedon hankintaan ja sen kriittiseen arviointiin. Taustalla on ajatus informaatiotulvan hallinnasta ja avoimista verkostoista poliittisten, ideologisten tai taloudellisten viestien sekamelskana, joita on kriittisesti analysoitava. Kulttuurintutkimukselliset lähestymistavat uusiin lukutaitoihin korostavat taasen kriittisen pedagogiikan näkökulmaa, jossa kyse ei ole esimerkiksi vain oikean

ja väärän tiedon arvioinnista, vaan toiminnasta tiedon rakenteiden muuttamiseksi. Muiden muassa Douglas Kellner ja Jeff Share (2005) ovat hahmotelleet sellaista kriittistä (media)lukutaitoa, joka korostaa yhteisistä merkityksistä neuvottelemista ja sosiaalista aktivismia median kautta.

Burbules ja Berk (1999, 59-62) päätyvät ajatukseen kriittistä ajattelua ja pedagogiikkaa yhdistävästä keskitiestä ja tiivistävät kriittisyyden tavaksi olla maailmassa, kriittiseksi asenteeksi ja käytännöksi. Tällainen kriittisyys on ajattelua yli perinteisten ajattelun rajojen ja siitä syntyvää halua toimia asioiden muuttamiseksi. Kriittisyyden kaksi puolta – ajattelu ja toiminta – muodostavat siis teorian ja käytännön yhdistäviä lukutaitokäytäntöjä Deweyn pedagogiikan ja Freiren praxiksen hengessä (vrt. Shor 1997).

Usein kriittiseen lukutaitoon opastetaan kysymyksillä, joita paljon sovelletussa Allan Luken ja Peter Freebodyn (esim. 1999) mallissa esitetään neljästä näkökulmasta: 1) tekstin koodien murtaminen, 2) yhteisöjen ja erilaisen merkitysten rakentuminen, 3) tekstin funktiot ja 4) kriittinen analyysi ja tekstien muuttaminen. Alapuolelle olen koonnut tätä jakoa mukaillen kolmenlaisia kriittisiä lukutaitokäytäntöjä suhteessa tietoon, yhteisöllisiin merkityksiin ja politiikkaan:

1. *Tiedon järjestymisen lukutaitokäytännöt*, joissa kysytään, miten teksti on suunniteltu eli miten merkit on koodattu yhteen merkitykselliseksi kokonaisuudeksi. Analyysissa koodit otetaan haltuun: ne tunnistetaan, puretaan ja arvioidaan, millaista tietoa tietty järjestys tuottaa. Toiminnassa tehdään valintoja koodien välillä siinä ymmärryksessä, että ne ovat kulttuurisesti syntyneitä ja siten muutettavia, ja että niiden valitsemisen ja valitsematta jättäminen tuottaa aina tietynlaista tietoa.

2. *Yhteisöllisten merkitysten lukutaitokäytännöt*, joissa kysytään, millaisia merkityksiä ja yhteisöä teksti tuottaa ja ei tuota. Toisin sanoen kiinnitetään huomio siihen, miten kieltä käytetään yhdistämisen ja erojen tekijänä, miten "meitä" ja "toisia" rakennetaan kielellisten merkitysten kautta. Lisäksi käytetään sellaista yhteistä kieltä, jossa vähintään tiedostetaan kielen yhdistävä ja erottava voima.

3. *Poliittiset lukutaitokäytännöt*, jotka ohjaavat kysymään tekstin tarkoitusta ja analysoimaan, millaisia arvoja ja yhteiskunnallisia

subjekteja se tuottaa. Kyse on myös ymmärryksestä, että tekstit todella luovat erilaisia positioita maailmaan. Tekstejä myös käytetään tarkoituksenmukaisesti vaikuttamisen välineinä ja otetaan kantaa siihen, miten asioiden pitäisi olla.

Ajattelen, että tiedollinen, yhteisöllinen ja poliittinen ulottuvuus ovat läsnä niissä ajattelun ja toiminnan yhdistävissä lukutaitokäytännöissä, joita mediayhteiskunnassa tulee vastaan ja joissa kriittisyyttä erityisesti tarvitaan. Vaikka kirjoitan *teksteistä*, kyse on myös *yhteiskunnan lukemisesta*. Jos yllä oleviin kohtiin sanan teksti tilalle vaihtaa sanan yhteiskunta, niin kriittiset lukutaitokäytännöt koskettavat kysymyksiä siitä, miten yhteiskunta on suunniteltu ja millaisia yhteisöllisiä merkityksiä, arvoja ja subjekteja yhteiskunnassa tuotetaan.

Sodankäynnin taide

Kriittisten lukutaitojen sissisotaa käydään arjessa. Arjen lukutaitokäytännöt ovat tärkeitä, mutta niitä täytyy myös haastaa. Tässä sissisodassa myös johtajalla, kasvattajalla voisi olla rooli dialogisten tilojen, ajattelun ja toiminnan välineiden luomisessa, jotta uusia näkökulmia maailmaan löytyy ja tuotetaan. Vähintään kasvattaja voi näyttää vaihtoehtoja mihin suuntaan kulkea; Freirellä tie vie kohti oikeudenmukaisempaa maailmaa. Siksi kriittisissä lukutaidoissa ei ole kyse vain tekstien kriittisestä vastaanotosta, vaan ihmiseksi kasvusta mediayhteiskunnassa.

Tiedollisia, yhteisöllisiä ja poliittisia kriittisten lukutaitokäytäntöjen ulottuvuuksia voisi pohtia esimerkiksi Douglas Kellnerin (1998, 375) visioimissa mediapiireissä, joissa parhaimmillaan käytetään mediaa vaihtoehtoisten äänten esille saattamiseen:

(...) Ehkäpä tulevaisuudessa perustetaan aikamme lukupiirien kaltaisia mediapiirejä, joihin ihmiset kokoontuvat eritelläkseen mediatuotteita perinpohjaisesti ja kriittisesti. (...) Ehkäpä ihmiset oppivat käyttämään uusia teknologioita kommunikoidakseen toistensa kanssa ja tuottaakseen omia mediatuotteitaan, joita levitetään ja jaetaan ympäri yhteiskuntaa niin, että aiemmin marginaaliset mielipiteet pääsevät esiin, että kulttuurit koko laajuudessaan ja moninaisuudessaan pääsevät esiin ja yksilöt ja ryhmät kykenevät puhumaan toisilleen,

olemaan luovia ja osallistumaan sekä yhteiskunnan että kulttuurin luomiseen.

Tällaisissa yhteisöissä voitaisiin luoda Mikko Lehtosen (2001) mediayhteiskuntaan peräänkuuluttamaa sosiaalisesti vastuullista mielikuvitusta, eli pyrkimystä toisin näkemiseen ja maailman ymmärtämiseen fiktion kautta. Esimerkiksi Ritva-Sini Härkönen (1999) on esittänyt narratiivisuutta keskeiseksi uusien lukutaitojen olottuvuudeksi kriittisyyden rinnalle, sillä tarinoiden lukeminen ja kirjoittaminen on tärkeä tapa jäsentää omia kokemuksia ja suhdetta yhteiskuntaan. Tarinoissa tunteen ja estetiikan alueet ovat yhtä keskeisiä kuin tieto; kirjoitustaitokaan ei ole vain tiedon tuottamista, vaan liikkuu myös tahdon ja tunteen alueilla. Uusi tekniikka on toissijaista, vaikka kehitystä voi kiittää uusista kirjoittamisen välineistä. Lukutaito-metaforan ohella kirjoittamisen voi ymmärtää metaforana: vaihtoehtoisten merkitysten tuottamisena vaikkapa kuvia tai ääntä käyttäen. Mielikuvitusta, tunteita ja estetiikkaa koskettavissa käytännöissä voi syntyä uusia näkökulmia maailmaan. Pienet oivallukset siitä, että maailmaa voi katsoa toisinkin, ovat mitä parhainta kasvuvalustaa kriittisille lukutaidoille.

Lähteet

- Anderson, Gary A. & Irvine, Patricia 1993. Informing Critical Literacy with Ethnography. Teoksessa C. Lankshear & P. McLaren (toim.) *Critical Literacy. Politics, Praxis and the Postmodern*. New York: State University of New York Press, 81-104.
- Alverman, Donna E. & Hagood, Margaret C. 2000. Critical Media Literacy. Research, Theory and Practice in "New Times". *The Journal of Educational Research* 93 (3), 193-205.
- Bawden, David 2001. Information and Digital Literacies: a Review of Concepts. *Journal of Documentation* 57(2), 218-259.
- Beck, Ann. S. 2005. A Place for Critical Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 48 (5), 392-400.
- Burbules, Nicholas C. & Berk, Rupert 1999. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fendler (toim.) *Critical Theory in Education*. New York: Routledge, 45-65.

- Dobson, Teresa. & Willinsky, John 2007. Digital literacy. Luonnos kirjaan Cambridge Handbook on Literacy. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <http://pkp.sfu.ca/files/Digital%20Literacy.pdf> (7.8.2007).
- Eco, Umberto 1967/1985. Semiologisen sissisodan puolesta. Teoksessa E. Umberto: Matka arkipäivän epätodellisuuteen. Suom. A. Buffa. Helsinki: WSOY, 151-160.
- Franzak, Judith K. 2006. Zoom: A Review of the Literature on Marginalized Adolescent Readers, Literacy Theory, and Policy Implications. *Review of Educational Research* 76 (2), 209-248.
- Freire, Paulo & Macedo, Donald 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Gee, James Paul 2003. *What Video Game Have to Teach us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillian.
- Hannula, Aino 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisut. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/hannula/tiedosta.pdf> (7.8.2007).
- Heikkinen, Vesa 2007. *Kielen voima*. Helsinki: Gaudeamus.
- STT Oulu 2001. Kriittinen lukutaito tarpeen äidinkielen opetuksessa, Helsingin Sanomat 29.1., Kotimaa.
- Herkman, Juha 2007. *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.
- Härkönen, Ritva-Sini 1999. Uudet sukupolvet – uudet lukupolvet. *Tiedepoliittikka* 4, 53-56.
- Kellner, Douglas 1998. *Mediakulttuuri*. Suom. R. Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Kellner, Douglas. & Share, Jeff 2005. Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26 (3), 369-386.
- King, John T. 2004. Leaving Home Behind: Negotiating Borderlands in the Classroom. *Intercultural Education* 15 (2), 139-149.
- Kupiainen, Reijo 2006. Yhteistoiminnallinen medialukutaito. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 182-187.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michel 2006. *New literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. 2. painos. Lontoo: Open University Press

- Lehtonen, Mikko 2001. Post scriptum. Tampere: Vastapaino.
- Ljunggren, Carsten 1996. Education, Media and Democracy. *Journal of Curriculum Studies* 28 (1), 73-90.
- Luke, Alan & Freebody, Peter 1999. A Map of Possible Practices: Further Notes on the Four Resources Model. *Practically Primary* 4 (2), 5-8. <http://www.myread.org/downloads/Freebody.pdf> (7.8.2007)
- Mikkonen, Anita 1984. Ihmiskuva Nicaraguan lukutaitokampanjassa. Teoksessa O. Pitkänen (toim.) *Latinalaisen Amerikan kulttuuri*. Helsinki: Kirjastopalvelu, 185-195.
- Moje, Elisabeth, Ciechanowski, Kathryn, Kramer, Katherine, Ellis, Lindsay, Carrillo, Rosario & Collazo, Tehani 2004. Working Towards Third Space in Content Area Literacy. An Examination of Everyday Funds of Knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39 (1), 38-70.
- Leu, Donald. J. Jr., Kinzer, Charles K., Coiro, Julie L. & Cammack Dana W. 2004. Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies. http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=leu/ (7.8.2007).
- Levine, Kenneth 1986. *The Social Context of Literacy*. Lontoo & New York: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, Michael & Lankshear, Colin 1996. Critical Literacy and Digital Texts, *Educational Theory* 46 (1), 51-70.
- Pääkkönen, Irmeli & Varis, Markku 2000. *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn Lectura.
- Raassina, Anne 1990. Lukutaito ja kehitysstrategiat. Kolme vuosikymmentä Unescon lukutaitopolitiikkaa. Jyväskylän yliopisto. *Nykykulttuurin tutkimusyksikkö* 19.
- Rantala, Leena & Suoranta, Juha 2008. Digital Literacy Policies in the EU – Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? Teoksessa C. Lankshear & Knobel, Michelle (toim.). *Digital Literacies*. New York: Peter Lang (ilmestyy).
- Ridell, Seija 2006. Yleisö. Elämää mediayhteiskunnan normaalina jäsenenä. Teoksessa S. Ridell, P. Väliaho & T. Sihvonen (toim.) *Mediaa käsitämässä*. Tampere: Vastapaino, 233-257.
- Seppänen, Janne 2001. *Katseen voima*. Tampere: Vastapaino.

- Sholle, David & Denski, Stan 1995. Rethinking Media Literacy. Critical Pedagogy of Representation. Teoksessa P. McLaren, R. Hammer, D. Sholle & S. Reilly (toim.). Critical Media Literacy: Rereading, Remapping, Rewriting. New York: Peter Lang, 7-31.
- Shor, Ira 1997. What is Critical Literacy? Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> (7.8.2007).
- Sintonen, Sara 2005. Mediataidoista kulttuurista voimaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.). Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Street, Brian 2004. Understanding and Defining Literacy: Scoping Paper for EFA Global Monitoring Report 2006. http://portal.unesco.org/education/en/files/43180/11343572951Street_B.doc/Street_B.doc (7.8.2007).
- Suuranta, Juha 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Varis, Tapio (toim.) 2005. Uusrenessanssikavatus, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Helsinki: Okka-säätiö.

Aktiivinen opettaja ja passiivinen oppilas – vai toisin päin?

Elina Poikajärvi

"Täytyy käyttäytyä kauniisti"

Sitaatti on kolmasluokkalaisten pojan kuvaus koulun säännöistä ja se kuvaa hyvin koulun arvomaailmaa. Oppilaiden odotetaan olevan kilttejä ja hiljaisia sekä tottelevan opettajaa kuuliaisesti. Arvot ovat kuin suoraan 1800-luvulta, vaikka elämme koulutuksen modernia 2000-lukua. Nykyaikaisempia arvoja kuitenkin olisi runsaasti tarjolla; koulumaailma kehittyy jatkuvasti muun muassa opetussuunnitelmien ja uusien oppimiskäsitysten myötä. Opettajajohtoinen behavioristinen oppimiskäsitys, jossa passiiviset oppilaat täytetään tiedoilla, on menettänyt asemansa jo vuosia ja jopa vuosikymmeniä sitten tieteellisen keskustelun tasolla. Behavioristinen oppimiskäsitys on pyritty korvaamaan oppilaskeskeisimmillä näkemyksillä. Esimerkiksi konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppilaat nähdään tiedon merkityksiä aktiivisesti rakentavina toimijoina. Koulun arkisia käytäntöjä uudistukset eivät kuitenkaan ole syystä tai toisesta tavoitaneet.

Käsittelen artikkelissani ristiriitaa oppimiskäsitysten, koulun kirjattujen tavoitteiden ja oppilaiden kokeman kouluarjen välillä. Oppimiskäsitykset pohjautuvat pitkälti tieteelliseen keskusteluun ja koulun kirjattuina tavoitteina käsittelen Opetushallituksen luomaa

voimassaolevaa peruskoulun opetussuunnitelmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Tärkeimpänä aineistona artikkelissani ovat lasten omat kokemukset koulun arkisista käytännöistä. Artikkelini perustuu pro gradu -tutkimukseeni (Ylöstalo 2006), jossa tutkin koulun arkea kolmasluokkalaisten kokemana. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla ja havainnoimalla lapsia koulussa. Tutkimuksessani selvitin, miten peruskoulun opetussuunnitelma vastaa oppilaiden kokemuksia koulun käytännöistä sekä miten sukupuoli näkyy oppilaiden arjessa.

Tutkimustulosten perusteella oppilaiden kokemukset, oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelma eivät kohdanneet toisiaan kovin hyvin. Oppilaiden mukaan koulun arki on hyvin opettajajohtoista, vaikka opetussuunnitelmassa puhutaan oppilaskeskeisyydestä ja yksilöiden huomioimisesta. Opettajan sanaa ei juuri kyseenalaistettu, mikä viittaa myös koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Keskeinen tutkimustulos oli myös oppilaiden alistuva suhtautuminen opettajan vallankäyttöön koulun arjessa, olipa kyse arvioinnista, säännöistä tai istumajärjestyksestä.

Hiljainen työskentely koulun ideaalina

"Jos me tehdään paritöitä, nii sitte kumminki kaikki rupee jutteleen, niin ei opettaja halua".

Sitaatissa on kolmasluokkalaisten tytön kuvaus siitä, miksei koulussa käytetä parityöskentelyä. Lause kertoo koulun yksipuolisten työtapojen lisäksi koulun tuottamasta oppilas- ja opettajakuvasta. Oppituntien ideaalina on hiljaisuus, mistä opettaja vastaa. Oppilaat taas ovat omaksuneet itsestään käsityksen opettajan kontrollin alaisina "villeinä", jotka tarvitsevat opettajan kontrollia voidakseen työskennellä.

Suomalaisen opetuksen on todettu olevan tänä päivänäkin pitkälti opettajajohtoista. Opettaja on eniten äänessä luokassa ja välittää oppilaille tiedon lisäksi myös omia arvojaan. (Palmu 2003, 172.) Myös haastattelemieni lasten kertomukset puhuivat yksintyöskentelyn puolesta. Oppilaat kertoivat tuntien etenevän pitkälti niin, että opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat. Tavoitteena on hiljainen työskentely, vaikka se ei välttämättä sovellu työtapana lapsille par-

haiten, saati tue nykykäsitteitä monipuolisesta opetuksesta. Yksintyöskentelyn onkin todettu olevan oppilaille hyvin vaativaa (Barr 1989, 79). Yhteistyöhön ja auttamiseen perustuvaan oppimiseen ei nykyisessä koulutuspolitiikassa kuitenkaan kannusteta, vaikka sillä voisi olla hyviä vaikutuksia. Jos oppilas tietää, että toverilta voi kysyä ja hän voi auttaa itsekin muita, kasvavat lapset myönteisellä ja turhaa kilpailua ehkäisevällä tavalla. Nykysuuntaus näyttäisi kuitenkin olevan päivänvastainen, kun koulussa korostetaan yksilöllistä pärjäämistä ja kilpailua toisia vastaan. (Suoranta 2003, 145.)

Havainnoidessani lasten koulutyöskentelyä huomasin oppilaiden viittaavan aktiivisesti opettajan kysymyksiin. Vääriä vastauksia tuli paljonkin, mutta niihin ei reagoitu juuri mitenkään. Näytti siltä, että viittaamisen määrä on itseisarvo ja oikeat vastaukset sivuseikka. On sinänsä myönteistä, ettei oppilailla ole kynnystä viitata väärän vastauksen pelossa, mutta varsinaista oppimista aktiivinen viittaaminen ei edistä. Tutkimusten mukaan todellista oppimista näyttäisi tapahtuvan parhaiten oppilaan ollessa aktivoitunut ja motivoitunut tavoitteeseen (Weinert & Helmke 1995, 141). Oppilaiden aktiivisuus näytti melko näennäiseltä ja voi myös liittyä koulun piilopetussuunnitelmaan eli oppilaiden halutaan osallistuvan silläkin uhalla, etteivät he tiedä mihin osallistuvat. Lapset tekevät koulussa jatkuvasti havaintoja ympäristöstään ja omasta ja toisten asemasta sen osina. Opettaja antaa käyttäytymisellään viitteitä siitä, mitä kuuluu oppilaan ja opettajan rooleihin. Oppilaat vastaavat tähän selviytymisstrategiansa mukaisesti eli hakemalla opettajan hyväksyntää olemalla hänelle mieliksi. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 52–53.)

Paulo Freiren (2005) mukaan nykyopetus on hyvin behavioristista. Opettajan hallitsema kerronta johtaa oppilaat opettelemaan kerrotun sisällön mekaanisesti ulkoa. Freiren mukaan kouluopetukselle on myös tyypillistä, että opettaja puhuu oppilaiden kokemuspiiriin täysin vieraista asioista. Oppilas kirjoittaa ylös, opettelee ulkoa ja toistaa fraaseja, vaikkei käsitä, mitä asiat todellisuudessa merkitsevät. (Freire 2005, 75–76.) Suomalaisen kouluopetuksen onkin todettu olevan hyvin opettajajohtoista etenkin niin sanotujen teoria-aineiden tunneilla, jolloin opettaja puhuu ja kyselee ja oppilaiden osuudeksi jää vastata oikeaan aikaan. Tämä vaikuttaa myös oppitun-

tien sosiaaliseen rakentumiseen, kun oppilaiden äänen kontrollista tulee luokkatilanteiden toimintaedellytys. Häiriöttömän luokkatilanteen ja kouluyhteisön luomiseksi tarvitaan ihanteellinen oppilas, joka on hiljaa. Toisaalta hyvän oppilaan vaatimus on olla aktiivinen eli äänessä. (Tolonen 1999, 138.)

Kaikkiaan työrauhan merkitys nousi tutkimuksessani tärkeäksi. Vaikka lapset pitivät luokkiensa työrauhaa yleisesti hyvänä ja jopa viihtyisyyttä lisäävänä tekijänä, lähes kaikki toivoivat työrauhan olevan parempi. Oppilaiden kuvauksista heijastui alistuminen ja tyytyminen melko huonoon työrauhaan. Esimerkiksi yhden oppilaan mielestä työrauha oli hyvä, "*kun ei huudeta koko aika*" (tyttö 9v). Lasten kertomuksissa tuli myös toistuvasti esiin poikien meluaminen tuntien alussa, mikä kertoo äänenkäytön sukupuolittumisesta luokissa. Koulun äänen sukupuolittumista on tarkasteltu monissa tutkimuksissa ja niissä on todettu poikien hallitsevan luokkahuoneen äänenkäyttöä opettajien lisäksi (Tolonen 2001, 97. Ks. myös Palmu 2003, 164). Opetussuunnitelmissa työrauha on sivuutettu täysin, vaikka ei ehkä pitäisi sillä perusteella, kuinka tärkeänä lapset työrauhaa pitivät.

Säännöt oppilaiden ohjenuorana

Koulun säännöistä kerrotaan Opetussuunnitelmassa koulun toimintakulttuurin yhteydessä. Koulun toimintakulttuurin tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, käyttäytymismallit, arvot ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat kuuluvat myös koulun toimintakulttuuriin. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen. Oppilaille tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja luomiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Lasten tapa hahmottaa sallitun ja kielletyn suhdetta on konkreettinen, eikä heillä välttämättä ole käsitystä niiden välisen rajan hämärtymisestä. Lapsille on kuitenkin selvää, että sääntöjä on ja niitä tarvitaan. (Kalliala 1999, 210.) Haastattelemieni lasten kertomuksista

paistoi hyvin nöyrä ja alistuva suhtautuminen koulun ja opettajan asettamiin sääntöihin, joita pyrittiin noudattamaan kyseenalaistamatta. Esimerkiksi toisen tutkimusluokkani opettajalle piti kumartaa tai niata aina päivän alussa ja lopussa, mitä kummastelin kovasti. Tiedustellessani eräältä oppilaalta, miksi tällainen sääntö on, hän vastasi: *"No se on vaan sellanen sääntö, et on ollu ekasta lähtien. Mä en tiii sitä, et sellasii kannattas kysyä opettajalta"* (poika 9v).

Tutkimustulokset osoittavat, ettei koulun sääntöjä ja käytäntöjä kyseenalaisteta, vaikkei niitä ymmärrettäisikään. Koulututkimusten perusteella aktiivisen opettajan vastapainoksi muodostuu yleiskuva vastaanottavasta ja passiivisesta oppilaasta. Oppilaiden ei odoteta tekevän aloitetta ennen kuin he ovat varmistaneet opettajalta niiden sallittavuuden. Oppilaiden itsenäisyys näyttää merkitsevän lähinnä kykyä työskennellä itsenäisesti annettujen tehtävien rajoissa. (Kääriäinen ym. 1997, 52.) Lapset kuitenkin kokivat tarvitsevansa sääntöjä, jotta järjestys säilyisi. Sääntöjen rikkomisesta seurasi opettajan asettama rangaistus, esimerkiksi jälki-istuntoa. Oppilaat kertoivat rangaistuksista hyvin arkipäiväisinä asioina ja pitivät niitä myös oikeutettuina, mikä kertoo aikuisen ja lapsen hierarkkisesta suhteesta. Lapset ovat oppineet olemaan aikuisten kontrollin alaisina ja uskovat aikuisen tietävän aina heitä paremmin. Vaikka lapsilla ja aikuisilla olisi eriävä mielipide asiasta, on aikuisen mielipide oikeampi ja uskottavampi. Lapset tietävät, että viime kädessä aikuisen mielipide on se, jota kuunnellaan.

Passiivisen oppilaanroolin muotoutumisen nähdään olevan yhteydessä koulun piilo-opetussuunnitelmaan. Oppilaat joutuvat koulun arjessa sopeutumaan alamaisen rooliin, johon kuuluvat ohjeiden ja määräysten vastaanotto opettajalta. Määräyksiä totellaan, vaikkei tehtäviä ymmärrettäisi. Viihtyvyystudkimusten perusteella tytöt näyttävät sopeutuvan poikia paremmin passiivisen oppilaan rooliin. (Kääriäinen ym. 1997, 83–84.) Tutkimuksessani sekä tytöt että pojat esittivät itsestään selviä kommentteja opettajan päätösvalasta. Pojat kuitenkin kapinoivat näkyvämmiin joitain sääntöjä vastaan esimerkiksi häiriköimällä.

Opiskelu arviointeja varten

Arviointi ja kokeet ovat osa kouluopetusta ja oppilaiden arkea. Oppilaat elävät eräänlaisessa alituisen arvioinnin verkostossa, joka tunkeutuu syvälle oppilaiden persoonallisuuteen ohjaten oppilaat paitsi opettajan, myös koko kouluyhteisön eteen arvosteltavaksi (Simola 1999, 73). Opetussuunnitelman mukaan arvioinnin tehtävänä on kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kuvata, kuinka hyvin oppilas on saavuttanut oppimiselle asetetut tavoitteet. Arviointi myös auttaa oppilasta muodostamaan realistisen kuvan oppimisestaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 262.)

"Yleensä se menee siihen todistukseenki", vastasi yhdeksänvuotias tyttö kysymykseen, miksi kouluarviointeja tarvitaan. Arvioinnin merkitys nousikin lasten kertomuksissa usein kokeiden päätehtäväksi. Kolmasluokkalaisilla ei vielä edes ollut kyseisessä koulussa numeroarviointeja, vaan kokeet ja testit arvioitiin pistein, mutta se ei vähentänyt arvioinnin merkitystä. Arvioinnin on todettu hallitsevan koulua ja opetusta myös vanhempien opiskelijoiden tarinoissa (esim. Viskari & Vuorikoski 2003, 78).

Lasten mielestä arviointeja tarvitaan muun muassa siksi, että he tietäisivät osaavatko asian tai ovatko he kyseisessä asiassa hyviä. Näkemykset kuvaavat oppilaita hyvin ulkoahjautuvina, kun he tarvitsevat opettajalta saadun varmistuksen osaamisestaan. Oppilaat pitivät arviointeja hyödyllisinä, vaikkei niitä aina koetakaan mieluisina. Arvosanojen vertailu oli tyypillisin syy sille, miksi arviointi koettiin epämieluisana. Vertailu näyttikin olevan osa oppilaiden arkea ja myös oppilaat, jotka eivät kokeneet arviointia negatiivisena asiana, kertoivat vertailua ilmenevän. Lapsilla oli myös selkeä käsitys oppilaista, jotka eivät näytä arvosanojaan ja osallistu vertailuun: *"ne jotka on saanu huonon numeron, nii ei näytä"* (poika 9v). Koulumaailmaan kilpailu on sisäänrakennettu jatkuvan arvioinnin kautta. Kilpailu kouluarvostelun ehdoilla on silti vain yksi koulun kilpailukentistä ja joskus se on ristiriidassa muilla kentillä saavutettavan menestyksen kanssa. (Lahelma 2004, 57–58.)

Koulun käytännöissä näkyy ristiriita virallisten tavoitteiden ja arkityössä vaikuttavan piilo-opetussuunnitelman välillä. Piilo-opetussuunnitelma lajittelee ja valikoi oppilaita paremmuusjärjestyk-

seen. Suorituspainet ja luokissa vallitseva kilpailuhenkisyys yhdessä opettajajohtoisten työtapojen kanssa eivät ole omiaan edistämään oppilaiden yhteistyövalmiutta ja itsenäisyyttä. (Kääriäinen ym. 1997, 88.) Arvioinnissa tulisi mennä perinteisen koekäsityksen ulkopuolelle kohti ymmärtävää oppimista. Pintatiedon sijaan tulisi testata oppilaan syvällisempää ymmärtämistä ja pelkän lopputuloksen arvioinnin sijaan arviointia voisi tehdä eri tavoin pitkin opiskeluprosessia. Tärkeää olisi, että opettajalle muodostuisi käsitys oppilaiden ajattelun kasvusta ja kehityksestä. (Bransford, Brown & Cocking 2004, 33–34.) Uudenlaisia arviointitapoja on kehitelty paljon, mutta koulun arkikäytäntöjä ne eivät ole tavoittaneet. Koulun arviointikeskeisyys on myös ristiriidassa nykyisten oppimiskäsitysten kanssa.

Sukupuolen vaikutus koulun arkeen

Piilo-opetussuunnitelmaa on tutkittu paljon nais- ja tyttötkimuksen piirissä ja sillä on katsottu olevan merkitystä kouluelämän sukupuolittumiseen. Sukupuolitutkimuksen kritiikki kohdistuu usein opetussuunnitelmien näennäiseen tasa-arvoisuuteen. Poikien ja tyttöjen koulukokemukset muodostuvat usein erilaisiksi, vaikka opetussuunnitelmissa poikia ja tyttöjä käsitellään oppilaina, ei sukupuolensa edustajina. (esim. Gordon & Lahelma 1992, 317; Lahelma 1992, 117; Metso 1992, 270.)

Tyttöjen ja poikien kouluarjen ero tuli esiin muun muassa istumajärjestyksessä, äänenkäytössä ja opettajan kohtelussa. Pojat käyttävät tyttöjä enemmän äänitilaa luokassa muun muassa meluamalla. Tytöt ja pojat olivat eri mieltä siitä, miten opettaja heitä kohtelee. Tyypillisesti tyttöjen mielestä opettaja komentaa poikia enemmän. Pojat taas pitivät opettajan kohtelua tasa-arvoisena. Toisaalta opettajan samanarvoista kohtelua kuvattiin muun muassa istumajärjestyksellä, missä joka toisessa pulpetissa istuu tyttö ja joka toisessa poika. Jos tyttöpoikajärjestys tuo tasa-arvon, kertoo se jotain koulun ja opetussuunnitelman näennäisestä sukupuolineutraaliudesta. Tyttöpoikajärjestys onkin opettajien usein suosima istumajärjestys (ks. esim. Thorne 1993, 55). Sukupuolen häivyttäminen opetussuunnitelmista ei kuitenkaan häivyttä sitä kouluista. Neutraalit lausumat saavat sukupuolittuneita sisältöjä kirjoitetun opetussuunnitelman

siirtyessä koulun arkitodellisuuteen. Jos oppilaiden sukupuolta ja sen vaikutusta heidän toimintatapoihinsa ei huomioida tietoisesti, se vaikuttaa koulussa piiloisesti. (Gordon & Lahelma 1992, 318.)

Suomen koulujärjestelmässä sukupuolta ei ole pidetty ongelmana, koska tytöillä ja pojilla ajatellaan olevan yhtäläiset koulutusmahdollisuudet. Silloin harvoin kun sukupuoli on noussut koulukeskusteluissa kiinnostuksen kohteeksi, on huomio kiinnittynyt lähinnä poikien koulunkäynnin ongelmiin. Vasta 1990-luvulla myös tyttöjä on alettu huomioida tutkimuksissa. Koulua, etenkin ala-astetta, on pidetty perinteisesti feminiinisena ja siksi työmuodoiltaan pojille huonosti soveltuvana. Myös opettajien ammatin naisistuminen on huolettanut ja miehiä on haluttu luokanopettajiksi, jotta pojat ja myös tytöt saisivat miehen malleja. (Metso 1992, 270. Ks. myös Connell 1996, 207; Lahelma 2000, 173; Gordon 2004, 68.) Ilmiö on ollut esillä jo kauan, eikä se ole vain suomalainen. Oppilaita on kuitenkin kuunneltu näissä keskusteluissa harvemmin. (Lahelma 2000, 173–174.) Kulttuurisamme elää myös voimakkaasti näkemys, jonka mukaan pojat ovat tyttöjä lahjakkaampia, vaikka menestyisivät koulussa huonommin. Tämä näkyy muun muassa poikien suosimien aineiden arvostamisena. (Gordon & Lahelma 1992, 322.) Tytöt menestyvät koulun mittareilla keskimäärin poikia paremmin, mutta opettajat suhtautuvat poikien ja tyttöjen menestykseen eri tavoin (Lahelma 1992, 38).

Opetusta määrittelevässä lainsäädännössä, opetussuunnitelmissa, koululaissa ja tasa-arvolaissa vaaditaan sukupuolten välisen tasa-arvon edistämistä. Oppilaille on sukupuolesta riippumatta määriteltävä samanlaiset tavoitteet. Ohjeistuksissa ei kuitenkaan eritellä, mitä tavoitteiden toteutuminen edellyttää esimerkiksi opettajan toiminnalta ja opetussuunnitelmilta. (Huhta 2004, 8.) Opetussuunnitelmassa sanotaan vain sen tavoitteena olevan yksilöiden välisen tasa-arvon edistäminen huomioimalla erilaiset oppilaat ja antamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Opetussuunnitelman tavoitteen ei kuitenkaan täydy tarkoittaa samanlaista kohtelua tytöille ja pojille, vaan nimenomaan erilaisuuden huomioimista; sukupuolisensitiivisyyttä.

Opettajan ja oppilaan rooli

Opettaja on epäilemättä oppilaille ehdoton auktoriteetti, mutta ei välttämättä negatiivisessa mielessä. Haastattelemani oppilaatkin kertoivat pitävänsä opettajistaan, vaikka opettajat ovat välillä ankaria, antavat paljon läksyä ja jopa huutavat. Oppilaat kuitenkin kokivat tarvitsevansa nimenomaan sellaista opettajaa, joka toimii "opettajamaisesti" antaen läksyjä ja pitäen kuria. Liian ankarista opettajista ei kuitenkaan pidetty. Kaarlo Laine on tutkinut auktoriteettia nuorten parissa ja todennut opettajan auktoriteetin vähentyneen ajan kuluessa. Suunta on kohti tasavertaisempia suhteita oppilaiden kanssa. (Laine 1997, 113.) Vaikka opettajan ja oppilaiden tasavertaisuudesta ollaan varmasti vielä kaukana, ovat ajat muuttuneet ja oppilaat uskaltauvat uhmata opettajaa esimerkiksi meluamalla. Voidaan myös kysyä, pitäisikö opettajan ja oppilaiden ollakaan tasavertaisia?

Oppilaille hyvä opettaja ei määrittynyt niinkään joidenkin ominaisuuksien perusteella, vaan pikemminkin joidenkin ominaisuuksien puuttumisen perusteella. Tiivistettynä voisi sanoa, että hyvä opettaja ei huuda eikä anna liikaa läksyä. Toisaalta oppilaat kuvasivat nykyisiä opettajiaan kivoiksi, vaikka he huusivat joskus, joten hyvän opettajan kriteeriksi riittänee, ettei opettaja huuda liikaa. Lapset pitivät opettajien käytöstä ymmärrettävänä, vaikka opettajat toimivat välillä melko mielivaltaisesti. Eräs oppilas kommentoi opettajien käytöstä näin: "*opettajat on opettajia, niitten pitää tehdä sillain niinku tekee*" (tyttö 9v).

Elina Lahelman (2000, 176) tutkimuksessa sekä tytöt että pojat arvostivat ennen kaikkea opettajaa, joka osaa opettaa, käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja auttaa oppilaita. Hyvä opettaja ei myöskään huuda, anna liikaa läksyä, eikä ole liian tiukka, mutta pitää silti huolen, että oppilaat opiskelevat. Tarja Palmu sai hyvin samantyyppisiä tuloksia tutkiessaan yläasteikäisten käsityksiä äidinkielen opettajista. Opettajan myönteisinä piirteinä mainittiin muun muassa kurinpito ja toisaalta se, että opettaja huutaa harvoin. (Palmu 2003, 86.) Mainituissa tutkimuksissa oppilaat olivat 13–18-vuotiaita ja heidän vastauksissaan korostuivat ihan samat asiat kuin tutkimieni kolmasluokkalaisten kertomuksissa.

Oppilaiden roolista muodostui hyvin passiivinen ja nöyrä kuva koulumaailmassa. Oppilaiden nöyryminen näkyi muun muassa suhtautumisessa koulutyön määrään, kokeisiin, huonoihin pulpetteihin, opettajan auktoriteettiin, jatkuvaan arvosteluun ja sääntöihin, eikä kapinointia esiintynyt oikeastaan yhtään. Oppilaat suhtautuivat negatiivisiin asioihin neutraalisti ja hyvin ymmärtäväisesti, mikä tuntui hämmäntävältä kolmasluokkalaisten suusta kuultuna. Aikuinen tuskin tyytyisi tällaiseen, mikä kertoo myös lasten ja aikuisten maailman erilaisuudesta. Paulo Freiren (2005, 76) sanoin "mitä nöyremmin astiat suostuvat täytettäväksi, sitä parempia oppilaita he ovat". En toki olettanutkaan kolmasluokkalaisten kapinoivan tai kritisoivan voimakkaasti koulua, mutta puheet työrauhan tärkeydestä ja kokeiden ja arviointien hyödyllisyydestä kuulostivat enemmän opettajien puheilta. Mahdollisesti tämä on osa koulun piilo-opetussuunnitelmaa eli kun oppilaille on tarpeeksi kauan puhuttu tiettyjen asioiden tärkeydestä, he myös omaksuvat nuo ajatukset.

Lopuksi

Opetussuunnitelmien, oppimiskäsitysten ja käytännön koulutyön vastaamattomuus ei ole kovin yllättävä tulos, mutta ei anna erityisen hyvää kuvaa koulun kehittämistyöstä. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat kirjoitetun, toteutetun ja oppilaiden kokeman opetussuunnitelman välillä olevan paljon eroja (esim. Mac an Ghaill 1994, 180; Huhta 2004, 22; Määttä 1991, 13.) Koulun kirjattuihin tavoitteisiin on siis syytä suhtautua kriittisesti. Koulu on hitaasti muuttuva instituutio – vaikka sitä kehitetään erilaisten dokumenttien ja puheen tasolla, eivät kehittämisspyrkimykset tavoita läheskään aina koulun arkisia rutiineja ja kehittäminen jää usein näennäiseksi (Törnä 2003, 109).

Koulutuksen tavoitteet eivät näy kovin hyvin koulun arjessa, mutta tutkimustuloksia arvioitaessa tulee huomioida tavoitteiden haasteellisuus ja realiteetit. Valtaosa koulun käytännöistä on varmasti tullut lapsille ikään kuin annettuna ja lapsilta puuttuu kokemusta, jolla he nuo käytännöt kyseenalaistaisivat. Kaikkien tarpeita ei myöskään voida huomioida, niin ihanteellista kuin se olisikin. Parempaan voidaan kuitenkin pyrkiä. Lapsitutkimusta tulisikin tehdä ja

käyttää opetussuunnitelmien kehittämiseksi, jotta lasten kouluarki ja opetussuunnitelma kohtaisivat toisensa.

Lasten kokemuksia ei voida (yrittää) ymmärtää kysymättä heiltä itseltään ja lapsilla on myös oikeus tulla kuulluiksi heitä koskevissa asioissa, jotta koulutuksen tavoitteet vastaisivat parhaiten heidän tarpeitaan. Koulun arjen, opetussuunnitelmien ja oppimiskäsitysten yhteensovittaminen olisi toivottavaa, koska ilman yhteisiä periaatteita ne nakertavat toistensa uskottavuutta ja lisäävät konflikteja. Lisätutkimusta olisi varmasti syytä tehdä yhteisen linjan löytämiseksi.

Lapsikeskeisyys ei ole ilmiönä uusi, onhan 1900-lukuakin sanottu lapsen vuosisadaksi. Käytännön koulutyössä lapsikeskeisyys ei näy vielääkään, vaikka varmasti hidasta muutosta tapahtuu kaiken aikaa. Koululaitos opetussuunnitelmineen, oppimiskäsityksineen, opettajineen ja oppilaineen uudistuu jatkuvasti. Silti usein unohdetaan kysyä lapsilta itseltään, mitä he ajattelevat koulun käytännöistä ja kuinka he kokevat koulun arjen.

Lähteet

- Connell, Robert 1996. Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. Teachers College Record 98 (2), 206–235.
- Barr, Rebecca 1989. Social Organization of reading instruction. Teoksessa Eminovich, Catherine (toim.) Locating Learning: Ethnographic Perspectives on Classroom Research. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 57–86.
- Bransford, John, Brown, Ann & Cocking, Rodney 2004. Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu. Suom. A. Penttilä. National Research Council. Helsinki: WSOY.
- Freire, Paulo 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Toim. T. Tomperi. Suom. J. Kuorti. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, Tuula 2004. "Sata pientä sääntöä..." – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Lyytinen, Heikki, Niemi-virta, Markku, Scheinin, Patrik & Siimes, Martti. Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus, 68–83.

- Gordon, Tuula & Lahelma, Elina 1992. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino oy, 314–327.
- Huhta, Liisa 2004. Piilopinoja ja tuplatöitä. Opettajankouluttajien näkemystä tasa-arvosta ja sukupuolen merkityksestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Kalliala, Marjatta 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuurin ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kääriäinen, Hillevi, Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lahelma, Elina 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, Elina 2000. Lack of Male Teachers: A Problem for Students or Teachers? *Pedagogy, Culture and Society* 8 (2), 173–186.
- Lahelma, Elina 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa Gordon, Tuula, Lahelma, Elina, Lyytinen, Heikki, Niemivirta, Markku, Scheinin, Patrik & Siimes, Martti. *Koulu – Sukupuoli – Oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 54–67.
- Laine, Kaarlo 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mac an Ghail, Máirtín 1994. *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Metso, Tuija 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa Näre, Sari & Lähteenmaa, Jaana (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Tampere: Tammer-Paino, 270–283.
- Määttä, Kaarina 1991. Opetustyön perusteet. Rovaniemi: Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, n:o 33.
- Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. *Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Simola, Hannu 1999. Hienotunteisuuden dilemma. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 51–77.

- Suoranta, Juha 2003. Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Thorne, Barrie 1993. Gender Play. Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, Tarja 1999. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135–158.
- Tolonen, Tarja 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Törmä, Sirpa 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole...Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Weinert, Franz & Helmke, Andreas 1995. Learning From Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen From an Educational Perspective. Educational Psychologist 30 (3), 135–142.
- Ylöstalo, Elina 2006. Kolmasluokkalaisten kokemuksia koulun arjesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.

Kriittinen työläiskasvatus

Juha Suoranta

*Tarinat kerrotaan.
Ne elävät. Ja ne unohdetaan.
Ja kuolema kääntää kasvot
aina toisin päin –*

P. Saarikoski

Kuulun sukupolveen, jonka avainkokemukset sijoittuvat 1980-luvun keskivaiheille, poliittiseen ja ideologiseen käänteeseen Suomessa ja maailmalla. Ikäiseni kuulivat edellisen sukupolven suurista kertomuksista 1970-luvulla pääsemättä tai joutumatta kuitenkaan elämään niiden mukaan paitsi lastenvaunuissa, hiekkalaatikolla tai peruskoulun penkillä. Joskus olen pohtinut paikkaani 1970-luvun opiskelijoiden taistelurintamassa: olisinko lyöttäytynyt "tiedostavaan etujoukkoon" vai seurannut sen toimia sivusta? Vai kuulunut niihin, jotka jotakuinkin aina ja kaikkialla muodostavat hiljaisen joukkoenemmistön?

Avainkokemuksiini 1980-luvulla vaikuttivat kasinotalouden nousu, valuuttamarkkinoiden vapauttaminen, talouselämän vaikutusvallan kasvu ja alkava "uusoikeistolaistuminen". Niistä tuli sukupolveni jaettuja kokemuksia ja ne vaikuttivat poliittiseen suunnanmuutokseen hyvinvointivaltiota rakentaneesta reformisocialismista hyvinvointivaltion tuhoavaksi uusliberalismiin, maailmanlaajuisen taloudellisen imperialismiin ja länsihegemonian nousuun sekä uudelleen ekologiseen riskitietoisuuteen, jota vahvasti Neuvostoliiton Tšernobylin tapahtunut ydinvoimalaonnettomuus vuonna 1986. Tätä riskitietoisuutta on osaltaan lisännyt Suomen 1990-luvun alun

laman jälkeen synnytetty uusliberalistinen hallintamentaliteetti, jonka mukaan markkinamekanismi on ensisijaista lähes kaikilla elämän aloilla, ja valtio-ohjausta ja -omistusta on rajoitettava. Jonkinlaisena rinnakkaisilmiönä, tai seurausvaikutuksena, on kehittymässä itseään säätelämään pyrkivä, kulutusvaistoin ohjautuva ja muista jokseenkin piittaamaton ihmistyyppi. Ja mikä ihmeellisintä, vaikka vain harvat tunnustautuvat tämän kokonaisuutoksen kannattajiksi, muutos on vain tapahtunut ilman arvovalintaa ja keskustelua.

Samaan aikaan 1990-puolivälissä, kun liian moni suomalainen rämpi huonosti hoidetun talouskriisin suossa, löysin melkein sattumalta kasvatustieteellisen tutkimusperinteen, jota kutsutaan kriittiseksi pedagogiikaksi. Se opetti kasvatustieteen merkityksen uudella tavalla, tai oikeammin: antoi kasvatustieteelliselle toiminnalleni uuden mielen ja merkityksen. Kriittinen pedagogiikka herätti kiinnostukseni tutkimuksen kriittiseen potentiaaliin, ja osittain myös luokkatietoisuuteni. Kiinnostuin myös toisiaan lähellä olevista julkisen, radikaalin ja kriittisen sosiologian sekä Suomessa vallinneen työväen henkisen kulttuurin ja erityisesti taistelevan sivistystyön perinnöstä. Käsillä oleva teksti sisältää muistiinpanoja lukemastani.

Kriittisestä pedagogiikastahan ei tällä nimellä ole kirjoitettu kuin vasta 1970-luvulta lähtien Yhdysvalloissa, mutta monet sen toiminnalliset ja teoreettiset lähtökohdat sekä tavoitteet ovat eläneet vasemmistolaisessa sivistysperinteessä. Kutsun tässä artikkelissa tarkastelemaani suomalaista perinnettä kriittiseksi työläiskasvatukseksi. Samankaltainen työläiskasvatuksen ja -tutkimuksen (ks. Molina 2004) perinne löytyy muista Pohjoismaista ja Euroopasta sekä Etelä- ja Pohjois-Amerikasta.

Pidän kriittisen pedagogiikan kohdejoukkona ja toiminnan subjektina työväestöä ja yleensä sellaisia tavallisia ihmisiä, jotka eivät ole päässeet kiinni leveään leipään, ja ovat aina joutuneet tavalta tai toisella sopeutumaan ja tyytymään vähään: milloin vuokraamaan työpanoksensa epävarmoissa olosuhteissa tai elämään sosiaalisen avun varassa ilman että kysymys olisi heidän omasta valinnastaan – milloin kärsimään aatteidensa, sukupuolensa tai ihonvärensä puolesta. Lisäksi joukkoon on laskettava kokonaan yhteiskunnasta osattomat ja uloslyödyt sekä syystä tai toisesta (sukupuolensa, seksuaalisen suuntautumisensa, etnisen alkuperänsä, uskontonsa tai jonkin

muun näihin verrattavan syyn vuoksi) pysyvästi syrjään sysätyt ja köyhdytetyt; ylipäättään se väestönosa, josta kriittisen pedagogiikan teoriassa puhutaan sorrettiina ja alistettuina. Tämän käsitykseni mukaan kriittistä pedagogiikkaa ei voi pitää esimerkiksi yrittäjyyskasvatuksen tai johtamiskoulutuksen yhtenä teoreettisena ulottuvuutena, kuten joskus kuulee tehtävän.

Kriittisen pedagogiikan suomalaisen historian voi jakaa vanhan työväenliikkeen henkiseen kulttuuriin (1900–1918), kahtiajakautuneen työväenliikkeen sivistyselämään (1918–1939), toisen maailman sodan jälkeisen työväenliikkeen henkiseen kulttuuriin (1945–1960), 1960-luvun 'individualistiseen' radikalismiin (1960-luku) ja 1970-luvun luokkakantaisen vasemmiston kulttuurityöhön (1970-luku) (ks. Palmgren 1982). Näiden lisäksi on koettu uusin, globaalin vasemmiston nousun vaihe (1990–), jota parhaillaan eletään. Lähes koko suomalaisen yhteiskunnan 1900-luku on ollut jollain tapaa viritetty vasemmistolaisin poliittisin aattein, pois lukien ehkä vain 1980-luku, joka etenkin puoluepoliittisesti merkitsi vasemmistolaisen politiikan taantumaa, ja jota Neuvostoliiton hajoaminen vielä korosti. Seuraavassa tarkastelen näistä ennen kaikkea kahta ajanjaksoa luomalla ensin lyhyen yleissilmäyksen 1920–1930-lukujen kahtiajakautuneen työväenliikkeen taistelevaan sivistystyöhön ja sen kulttuurivasemmistolaisuuteen, ja sitten 1960–1970-lukujen kulttuuripoliittisen atmosfääriin.

Institutionaalisen kasvatuksen lisäksi käsitän kaikilla näillä ajanjaksoilla tehtävän kulttuurityön kuten musiikin, teatterin, elokuvan, kaunokirjallisuuden, kuvataiteen (mukaan lukien näiden opetuksen ja tutkimuksen) julkiseksi kasvatukselliseksi toiminnaksi eli "julkiseksi pedagogiikaksi" (ks. Giroux 2005). *Kasvatus tarjoaa näin ajatellen kriittisiä valmiuksia, lukutaitoja, tietoa ja taitoa sekä solidaarista kumppanuutta todellisuuden monipuoliseen tiedostamiseen sekä osallistumis- ja toimintamahdollisuuksia sosiaalisten käytäntöjen ja laitosten muuttamiseen aiempaa oikeudenmukaisemmiksi.* Vastaavasti ajatellen näillä aloilla ja tiedotusvälineiden ja yhteiskuntatieteiden parissa toimivat henkilöt ovat "koko yhteiskunnan pedagogeja", jotka omilla tavoillaan osallistuvat hegemoniseen kamppailuun aikakauden yleisistä arvoista ja politiikan suunnasta. Jokaisen hegemonisen kamppailusuhteen on italialaisfilosofi Antonio Grams-

ciin viitaten väitetty olevan välttämättä myös kasvatuksellisen suhteen (ks. Mayo 2005; Rupert 2003). Niinpä kriittisten kasvattajien tärkeä tehtävä on toimia aktiivisina keskustelijoina ja kriitikoina kulttuuri- ja taidepolitiikan kentillä samoin kuin yleisillä yhteiskuntapoliittisilla areenoilla.

"Naula yläluokan ruumisarkun kanteen" – kansanrintaman ja kulttuurivasemmiston vuodet

On pohdittu, jäsenyykö historia selkeiksi kausiksi, esimerkiksi vuosikymmeniksi. Lähdän tässä siitä oletuksesta, että menneisyys kasautuu aina tietynlaisiksi merkitysten tihentymiksi, miksei sitten vuosikymmeniksikin, jotka synnyttävät sekä moni-ilmeisiä että suurpiirteisiä käsityksiä jonkin ajanjakson olemuksesta tai henkisestä ilmapiiristä. Vuosikymmenet antavat mahdollisuuden koota yhteen tiettyjä merkittäviksi tulkittuja tapahtumia, jotka eivät synny ilman merkityksiä luovia ihmisiä, vaan ovat kirjailijoiden, journalistien ja tutkijoiden luovan työn tuloksia. Nykyisin menneisyys muotoutuu yhä enemmän myös tavallisten ihmisten toimesta heidän kuvatessaan ja tallentaessaan menneisyydeksi muuttuvaa todellisuutta uusien digitaalisten välinein. Lähimenneisyyden tarkastelu on valintojen tekemistä ja toisistaan poikkeavien näkökulmien ottamista. Jäljelle jäävät aina vain tietyt käsitykset, joita voidaan tarkastella jälkeen päin aina uudelleen uusia tulkintoja tehden. Ja siksi menneisyyden hahmottamisessa, kuvaamisessa ja yrityksessä ymmärtää on olemassa olevan aineistojen ja käsitysten puitteissa kysymys tulkintoja koskevasta hegemoniasta, eli siitä, mitkä asiat ja tapahtumat otetaan esiin, ja mitkä painuvat unohduksiin.

Kriittisen pedagogiikan toiminnalliset ja aatteelliset juuret ovat tavallisten ihmisten elämässä sekä heidän sivistyksellisessä ja yhteiskunnallisessa organisoitumisessaan. Suomessa tällainen organisoituminen alkaa 1800- ja 1900-luvun vaihteessa erityisesti niin kutsutun vanhan työväenliikkeen henkisen kulttuurin ja sivistystyön piirissä. Jo teollistumisen alkuvuosikymmenillä ja etenkin 1800-luvun loppupuolella tehtiin useissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa sen

tyypeistä kriittistä kasvatustyötä, joka täyttää kriittisen pedagogiikan keskeisiä tunnusmerkkejä, kuten työväen elämänehtojen ja sivistyksen tavoitteellisen kohottamisen. Ja kuten on muistettu mainita, Suomessakin työväen henkistä kulttuuria on viljelty jo vuosikymmeniä ellei vuosisatoja ennen itsenäisen työväenliikkeen syntyä; on ollut "nimettömiä köyhälistörunoilijoita ja -laulajia 'kirjoittamattoman kirjallisuuden' aikana, nimeltä tunnettuja ainakin 1700- ja 1800-luvun vaihteesta, työväestön järjestötoimintaakin luku-, laulu-, soitto- ja näytelmäseurojen merkeissä 1860- ja 70-luvulta lähtien" (Palmgren 1982, 560).

Työväen sivistystoiminnan yleisperiaatteisiin kuului miltei alusta pitäen yhteiskunnallisen tiedostamisen ja luokkahengen synnyttäminen. Tämä on tapahtunut eri aikoina hieman eri tavoin ja painotuksin. Yleensä kyseessä ovat olleet monenmoiset kulttuuriharrastukset joita on pidetty tärkeinä kasvatettaessa sivistyneitä, yhteiskunnallisesta asemastaan tietoisia työläisiä. Toisinaan kulttuuria tärkeämpänä on pidetty lähinnä joukkoagitaatiota. Vanhan työväenliikkeen sivistysharrastuksista kirjallisuus oli "valtaosin köyhyyden ja sorraronalaisuuden kuvailua, herätyshuutoa, taistelulaulua, lähestyvän kumouksen, voiton, sosialismin toteutumisen ennustusta" (Palmgren 1982, 563).

Vanhan työväenliikkeen henkisen kulttuurin piiriin on laskettu seuraavat sivistystoiminnan lohkot, jotka yhä tänään muodostavat kansallisin, paikallisin ja historiallisin muunnelmin vasemmistolaista sivistystyötä ja kriittisen pedagogiikan teoriaa ja käytäntöä yhdistävän ohjelmarungon kaikkialla maailmassa: työväenliikkeen puolue-, nais-, nuoriso-, ammatti- ja osuustoimintajärjestöissä, myöhemmin myös tehtävään erikoistuneissa järjestöissä suoritetun valistus- ja harrastustoiminnan; työväenliikkeen sanoma- ja aikakauslehdistön sekä muut määräaikaisjulkaisut (kalenterit, albumit yms.); työväenliikkeen teoreettisen ym. tietokirjallisuuden (alkuperäisen ja käännetyn) sekä työväenliikkeen piirissä ja/tai hengessä suoritetun tutkimustyön ja työväenliikkeen kaunokirjallisuuden; sekä työväenliikkeen näyttämö-, musiikki-, kuvataide- ja myös elokuvatoiminnan. (Palmgren 1982, 560.)

Tätä listaa tiivistäen on erotettavissa neljä työväensivistykselle ja kriittiselle pedagogiikalle tyypillistä toimintamuotoa: 1) järjestöl-

linen sivistystyö, 2) joukkotiedotus, 3) tietokirjallisuus ja varsinainen tutkimus sekä 4) kulttuuritoiminta mukaan lukien kaunokirjallisuus. Mainittakoon, että nykyisin työväen järjestöllistä sivistystyötä edustaa lähinnä kolme sivistysjärjestöä: sosiaalidemokraattinen Työväen sivistysliitto (TSL, per. 1919), joka on vanhin vapaan sivistystyön järjestö Suomessa, vasemmistoliittolainen Kansan sivistystyön liitto (KSL, per. 1964) ja Suomen kommunistista puoluetta lähellä oleva Demokraattinen sivistysliitto (DSL, per. 1986). Joukkotiedotuksen saralla on yhä olemassa muutamia vasemmistolaisia sanomalehtiä kuten Kansan Uutiset, Kansan Tahto, Satakunnan Työ ja Tiedonantaja, joiden painoarvo on kuitenkin marginaalinen jos sitä vertaa porvarilliseen valtalehdistöön. Vasemmistolaiseksi luettavaa tietokirjallisuutta julkaisevat nykyisin useatkin kustantamot ja alan tutkimusta tehdään monilla tieteenaloilla sekä erikseen vaalitaan esimerkiksi Karl Marx-seurassa, Marxilaisen yhteiskuntatutkimuksen seurassa ja Työväenperinne ry:ssä.

Vuoden 1918 tapahtumat merkitsivät monelle sivistystyötä tekeväälle paitsi arvomaailman romahdusta myös pakoa Suomesta. Näkyvä osa liikkeen johtavasta älymystöstä pakeni Neuvosto-Venäjälle, kymmeniä kotimaahan jääneitä työväen kansansivistäjiä teloitettiin ja vangittiin. Työväenlehdet lakkasivat ilmestymästä, työväentaloja suljettiin. Kirjastojen aineistoja tuhottiin kuten myös näyttämöiden ja orkesterien välttämätöntä välineistöä. (Palmgren 1982, 566.) Kohtalokkaimpana menetyksenä on pidetty työväenliikkeen ja sen myötä sivistystoiminnan kahtiajakautumista: "sallitussa, hyväksytyssä haarassa (SDP) levisi järjestelmään sopeutuva pikku-porvarillisuus, kielletyssä, vainotussa (SSTP, SKP) salaliittoheroismi, uskonsoturikiikho" (mt., 566). Kansalaissodan jälkeinen työväenliikkeen hajaannus eli jakautuminen reformistiseen ja taistelevaan työväenliikkeeseen merkitsivät muutoksia työväen sivistystyön painotuksissa. Sosiaalidemokraatit jatkoivat puolue- ja sivistystoimintaa jo pian kansalaissodan jälkeen, mutta kumouksellisen työväenliikkeen toiminta kiellettiin osittain. Se jatkoi kuitenkin oloaan 1920- ja 1930-luvuilla maanalaisena järjestönä, jonka eräät johtohenkilöt toimivat Neuvosto-Venäjällä suomalaisen toimintaan osallistuen.

Työväen 'virallisen' sivistystoiminnan lisäksi oli olemassa työläisnuorisoa joka organisoii sivistystoimintaa omaehtoiselta harastuspohjalta. Kirsti Salmi-Niklanderin väitöskirja Itsekasvatusta ja kapinaa valaisee tällaisten nuorten muodostamaa Karkkilassa toimineen Högforsin sosiaalidemokraattisen nuorisosoaston keskusteluyhteisöä 1910- ja 1920-luvuilla. Nuorisosoasto toimitti käsikirjoitettua Valistaja-lehteä, joka ilmestyi reilun kymmenen vuoden ajan, vuosina 1914–1925. Lehdessä julkaistiin erilaista nuorten elämään liittyvää aineistoa ja esillä olivat vapaa-aikaa käsittelevien kuvausten lisäksi monenlaiset työn kuvaukset. Kansanomaisissa työn kuvauksissa käsiteltiin työntekijöiden välisiä ristiriitoja ja hierarkioita sekä työhön liittyvää kansanomaisista kerronta- ja pilailukulttuuria. Sosiaalisiksi nimetyissä kuvauksissa työ esitettiin yhtä aikaa elämän ehtona ja yhteiskunnan perustana kuin kapitalistisen riiston ja orjuutuksen välineenä. Romanttisissa kuvauksissa työ oli luovaa toimintaa ja itsensä toteuttamisen väline, kun taas valistusdiskurssille oli keskeistä tuoda esiin valistuneen ja valistumattoman työläisen eroja. Valistunut työläinen ajatteli kollektiivisesti, piti kiinni saavutetuista eduista ja sopimuksista, kykeni erottamaan työ- ja vapaa-ajan toisistaan sekä viettämään valistavaa vapaa-aikaa. Valistumaton työläinen oli sen sijaan hierarkkisen ja patriarkaalisesti johdetun tehtaan vanki. Hänellä ei myöskään ollut omaa työn ulkopuolista elämää tai ajatusmaailmaa. Hän ei perinteiseen kiinnittyneenä ymmärtänyt aikojen muuttumista. Työn tekemistä tarkasteltiin myös orjuusretoriikan avulla, kuten seuraavassa, vuonna 1921 julkaistussa reportaasinomaisessa historiikissa Katsaus työmiehen elämään Högforsissa 40 vuotta sitten:

Elämä siihen aikaan oli tosiaankin orjan elämää. Työpäivät olivat hirveitä: 14, 15 tuntia päivässä. Sanomattakin on selvää, minkälainen henkinen taso sen ajan työmiehellä oli. Vapaa aikansa hänen täytyi nukkua, sillä niin kuin jo mainitsin työpäivät olivat pitkiä kestäen kahdeksaan jopa yhdeksään illalla. Ja aamulla takaisin työhän jo kello viideltä. Se oli ainaista raatamista kapitaalini hyväksi. Tai niin kuin Kapteenin hyväksi. (...) niin kuin jo mainitsin sen ajan työmies ei voinut itseään kehittää ei ruumiillisesti eikä henkisesti.

(Salmi-Niklander 2004, 294.)

Tietoinen ja tiedostava kulttuuriytyö

Kansalaissotaa seuraavalla vuosikymmenellä ryhdyttiin arkisen ja omaehtoisen sivistyksen rinnalla rakentamaan entistä tietoisemmin vasemmistolaista kulttuuria ja työväensivistystä. Taistelevan työväenliikkeen siipi teki valistustyötään maan alla, sillä näkyvä toiminta oli Suomessa lainvastaista. Eräs reformistisen ja taistelevan työväenliikkeen rajoilla toiminut selvästi kriittisen pedagogiikan mukainen toimintalohko oli 1920- ja 1930-lukujen vasemmistolainen kirjallisuus sekä tuon ajan vasemmistohenkinen sivistys- ja kulttuuriytyö.

1920-luvulla Tulenkantajat-nimisessä yhdistyksessä toimineet kulttuuriaktivistit toivat esiin työväenkulttuurin saavutuksia ja julkaisivat muun muassa ensimmäisiä Marx-käännöksiä. Samalla vuosikymmenellä oli perustettu myös Akateeminen sosialistiseura (ASS) vasemmistolaisuuden ja ennen kaikkea sosialismin edistämiseksi Suomessa. Osaltaan seuran perustaminen oli reaktiota äärioikeiston ja fasististen aatteiden alkavalle nousulle. Näitä vastustamaan vasemmistolaiset yhdistivät poliittisen voimansa sotaa fasismia vastustavaksi "kansanrintamaksi".

ASS:n opintokerho toimi tärkeänä marxilaisuuden alkeiskouluna johdattaen aatteen ja teorian perusteisiin sekä opettaen keskustelemaan ja laatimaan alustuksia. ASS:n vasemmistointelligentsia pyrki lähestymään työväenluokkaa ja niinpä vappuna 1932 vasemmistoa edustavat ylioppilaat lyöttäytyivät ensimmäistä kertaa mukaan työväen vappukulkueeseen. Vaikka osallistumista oli toivottu ja pyydetty ottamaan valkolakki mukaan, jäi osanotto niukaksi: paikalle ilmaantui vain hieman toistakymmentä ylioppilasta. Mutta jylhä tunnus tällä joukolla kuitenkin oli: "Työläiset ja ylioppilaat yhtykää!" (Kalemaa 1984, 41–42.)

Raoul Palmgren

Akateemisen sosialistiseuran intellektuaaliseksi voimahahmoksi nousi 1930-luvulla journalisti ja kriitikko, sekä myöhemmin kirjallisuuden professorina Oulun yliopistossa työskennellyt Raoul Palmgren (1912–1995). Palmgren riitautti terävän poleemisissa kir-

joituksissaan suomalaisten kulttuurin oikeistolaisia tulkintoja kansallisesta perinnöstä esittäen vasemmistolaisesti suuntautuneita käsityksiään muun muassa kansalliseepos Kalevalasta. Siinä missä porvarillisessa tulkinnassa korostuvat sota ja kiihkokansallisuus, militarismi ja imperialismi, Palmgrenin vasemmistolainen tulkinta painottaa ennen kaikkea työtä ja rauhaa, vaikkei Kalevala tämänkään näemyksen mukaan ole pelkkä rauhan eepos: "Kun valo ja koko kansan onni ovat kysymyksessä, kun aurinko on kätkettynä pohjolan kivimäkeen, kun sampo jauhaa vuoreen kätkettynä antamatta kaikille vaurautta ja hyvinvointia, silloin tarttuu Väinämöinenkin miekkaan" (sit. Kalemaa 1984, 75).

Akateemisen Sosialistiseuran piirissä toimi osin Tulenkantajista tuttu joukko tuon aikaisia vasemmistoälykköjä julkaisten taistelevan kaunokirjallisuuden ohella myös poliittista kirjallisuutta, näiden joukossa vuonna 1937 kustannettu marxilaisiin ajattelutapoihin johdettava oppikirja Marxilaisuus (Sundström ym. 1937). Kirjan tekijöinä olivat Palmgrenin lisäksi Helmer Adler, Reino Oittinen, Jarno Pennanen, Mauri Ryömä, Maija Savutie, Olavi Selin ja Cay Sundström. Jo kirjoittajien nimistä näkee, että 1930-luvun vasemmistointellektuellien keskuudessa vallitsi miesdominanssi. Silti aikakauden lehdissä, Tulenkantajissa, Kirjallisuuslehdessä ja Soihdussa, julkaisiin runsaasti Katri Valan, Elvi ja Aira Sinervon, Kaisu-Mirjami Rydbergin, Maija Savutien ja Sylvi-Kyllikki Kilven tekstejä (ks. Koivisto 2002).

Marxilaisuus-kirjan artikkeleissa olivat esillä marxilaiset käsitykset freudilaisuudesta, luonnontieteistä ja työväenliikkeen taktiikasta, valtiosta ja historiasta sekä sosiologiasta, talousopista ja esteetiikasta. Kirja myytiin muutamassa kuukaudessa loppuun, eikä siitä otettu uusia painoksia. Kirjan johdannossa kuvataan kirjoittamisajankohtaa: "Tämän kirjan sanat on kirjoitettu virtaviivaisten autojen ja pikajunien, valtaviin vesivoimalaitosten, korkeajännitysjohtojen ja radiolähetysasemien aikakaudella". Tähdennetään sitä, että on opittu tuntemaan kaikkein pienimpiä ja suurimpia kappaleita hallitsevat luonnonlait ja käyttämään niitä tulevan edistyksen tarkoituksien mukaan. Milloinkaan ei kirjan mukaan ole ollut helpompaa havaita niitäkään muutoksia, jotka luonnehtivat ihmisyyhteiskuntia ja muutosten taloudellisia, poliittisia ja kulttuurisia ilmauksia.

Mutta nämä muutokset näyttävät mielivaltaisilta, kaoottisilta, ennalta laskemattomilta ja hallitsemattomilta. Taloudellisen edistyksen keskeyttävät yhä armottomammat pulat, pulien kintereillä sikiävät sodat, vallankaappaukset, kapinat ja vallankumoukset. Koskaan ei historias- ta ole nähty niin suurten ihmisjoukkojen elämänmahdollisuuksien joutuvan yhtäaikaa uhatuiksi, romahdusmaisesti supistetuiksi tai kokonaan tuhotuiksi. Tekniikan ja luonnontieteitten edistyksen synnyttämä viime vuosisadan porvarillinen rationalismi ja kehitysusko ovat joutuneet häpeään. Maailman rakennus ei nousekaan tasaisesti kivi kiveltä, jär- kevän, valikoidun ajattelun asemesta ihmismieliä valtaavat intohimoi- set vastakohdat, vanhat uskonnot nousevat hurmahenkisempinä eloon...

(Sundström ym. 1937, 8)

Johdannon tyyli on ominaista intellektuaalisesti maailmaan ja va- semmistolaisuuteen suhtautuneelle Raoul Palmgrenille, josta tuli paitsi etevä lehtimies ja kulttuurikriitikko myös Suomen johtava proletaarikirjallisuuden tutkija. Jo nuorena opiskelijana hän oli tutus- tunut muun muassa Marxin ajatteluun, erityisesti historialliseen ma- terialismiin ja vaiheteorian ennustuksiin, joiden mukaan kapitalisti- sen yhteiskunnan sisäiset ristiriidat tulevat lopulta tuhoamaan tuon järjestelmän ja silloittamaan tietä oikeudenmukaiseen sosialistiseen yhteiskuntaan. Näitä käsityksiä historian vääjäämättömästä kulusta hän myös lateli joissain esseissään yliopisto-opettajiansa kiusaksi.

Palmgren oli kokenut kouluvuosinaan 1920-luvun lopun Tam- pereella tulenkantajalaisen herätyksen löydettyään kaupunginkirjas- tosta Tulenkantajat -lehden näytenumeron. Sen myötä hän tutustui laajemmin tulenkantajien kirjallisuuteen ja heidän käsitykseensä taiteesta ja yhteiskunnasta. Lukemisen ja päiväkirjan kirjoittamisen lisäksi Palmgren maalasi akvarelleja ja toimi aktiivisesti koulun har- rastuspiireissä. Luontokerho Kielossa hän tapasi Reino Oittisen, jon- ka juuret olivat työväenliikkeessä, ja josta myöhemmin tuli kouluhal- lituksen pitkäaikainen pääjohtaja (1950–1972). (Kalemaa 1984, 20–24.)

Tampereelta Palmgren muutti vuonna 1931 Helsinkiin opiske- lemaan. Pääaineikseen hän valitsi hieman sattumanvaraisesti esteti- kan ja historian ja luki sivuaineina valtio-oppia ja taidehistoriaa. Vaikka Palmgren oli ylioppilaskirjoituksiin valmistautuessaan kehiti- tänyt hyvinkin systemaattisen opiskelumenetelmän, hänestä kehittyi

ensimmäisenä yliopistotalvena "esteettinen herkuttelija", joka ei edennyt opinnoissaan lainkaan johdonmukaisesti. Toisinaan hän saattoi aloittaa jonkin kurssikirjan, viehättyä jostakin sen yksityiskohdasta ja alkaa sitten tutkia sitä tarkemmin. Mutta jo seuraavana päivänä hän saattoi vaellella kaupungilla keskittyneen lukemisen unohtaneena. Kateellisena hän seurasi huonetoverinsa Reino Oittisen määrätietoista opiskelua; uskollista luennoilla käyntiä, huolellisia muistiinpanoja ja tenttikirja-annoksen säännömukaista lukemista. (Mt., 33.)

Palmgrenin estetiikan ja taidehistorian opinnot lomittuivat marxilaisen teorian ulkoakateemiseen sisäistämiseen, ja 1930-luvun puolivälin "penikkataudissaan" hän julisti vankkumatonta luokkaestetiiikkaa ja "taistelevaa lyriikkaa" arvostellen kärkevään tyyliinsä sekä porvarillista että sosialistista kirjallisuutta. Marxilaisen kritiikin tehtävä oli hänen silloisessa katsannossaan "kasvattaa työläisjoukkojen taiteellista makua ja ohjata niitä taistelevan kirjallisuuden lukijoiksi" (mt., 63). Taideteorian ja -filosofian kaltaisilla oppialoilla oli puolestaan olemassaolon oikeus vain suhteessa yhteiskunnalliseen ja historialliseen kehitykseen. Kalevi Kalemaan tulkinnan mukaan Palmgrenille oli tänä aikana keskeistä nähdä historia luokkataistelujen historiana, taide luokkataiteena sekä luokkapropagandana. Sen vuoksi Palmgrenille ei tässä vaiheessa ollut olemassa yleisinhimillistä taidetta, tai yleisinhimillistä moraalialia. Kaikki moraalialia oli "mitattava luokkien välisen taistelun asteikolla ja siinä taistelussa porvaristo käyttää hämäämismielessä sanaa yleisinhimillinen." (Mt., 50.)

Tänä aikana syntyi myös uusi kirjailijajärjestö, joka sai nimekseen Kiila. Järjestö syntyi tarpeesta taistella vallitsevaa kulttuuritaantumusta vastaan ja sen piirissä kehiteltiin proletaarikirjallisuuden käsitettä. Käsite ei ainakaan alkuun ollut kirjallisuustieteellinen eikä edes sosiologinen vaan puhtaan ideologinen taistelukäsite, jolla pyrittiin ottamaan aikakauden keskusteluhegemonia (mt., 68). Proletaarikirjallisuus oli paitsi kiilalaisten kirjallista toimintaa yhdistävä yleisnimitys myös heidän luokkasitoumuksensa perusta; kiilalaisia yhdistävän esteettisen ohjelmallisuuden lisäksi sille annettiin suorastaan ontologinen status (Sallamaa 1994, 144–145). Yhteiskunnallisuus oli kiilalaisten kirjoittamistoiminnan johtomotiivi eikä heillä "ollut mie-

lestään oikeutta vetäytyä yksityisiin uniinsa, kun fasismi ja militarismi etenivät" (mt., 144). Tuskin tähän olisi varaa nytkään.

Proletaarikirjallisuus oli käsitteellinen työväline taottaessa vasemmistolaisen kirjailijakunnan yhtenäistä taistelurintamaa, johon etsittiin voimaa muun muassa "proletaarisen vitaliteetin" ihanteesta. Vitaliteetin käsitteeseen liittyi olennaisesti myös seksuaalisuus: 30-lukua pidetäänkin hyvin eroottisävytteisenä vuosikymmenenä. (Kalemaa 1984, 70.) Toisaalta Palmgrenin ajattelussa korostui työväenliikkeen sivistys- ja kulttuurityön merkitys, sillä vasta "riittävän tiedon ja sivistyksen tason saavutettuaan työväenluokalla oli mahdollisuus vallata itselleen yhteiskunnallinen johtoasema" (mt., 74).

Myöhemmin Palmgrenin käsitykset kaunokirjallisuuden ja taiteentutkimuksen tehtävästä laajenivat mutta hänen pitkäaikaiseksi tutkimuskohteekseen jäi proletaarikirjallisuus, jonka empiirisen tutkimuksen alueella hän antoi tärkeimmän tieteellisen panoksensa. 1960-luvulla kirjoittamassaan väitöskirjassa Työläiskirjallisuus (Palmgren 1965) hän luonnosteli työläiskirjailijan tunnusmerkkejä, joista tärkeimmät käyvät yleisemminkin työläiskasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan lähtökohdiksi. Työläiskirjailija – kuten usein kriittinen kasvattajakin – on näiden kriteerien mukaan kasvanut työläisolosuhteissa ("luokka-alkuperä ja sosiaalinen asema") ammentaen niistä perusvasemmistolaisen elämäntutkimuksensa ("työväenluokan elämännäkemyksen ja aatemaailman"). Määritelmässä on tältä osin kysymys kulttuuris-sosiaalisen ja poliittisen pääoman siirtymisestä tai "periytymisestä" sukupolvelta toiselle. Lisäksi määritelmässä painotetaan sitä, että työläiskirjailija on tehnyt elämänsä aikana ruumiillista tai ainakin siihen verrattavaa palkkatyötä, ja yhteiskunnalliset opinnot ovat myöhemmin kehittäneet hänen reflektiivistä yhteiskunnallista hahmotuskykyään ja kriittistä yhteiskunnallista tietoisuuttaan ("sosiaalista vaikutuskenttäänsä").

Työläiskirjailijan käsitteestä on väännetty tämän jälkeen monasti kättä: onko se kirjallisuuden ja kirjallisen luomisproessin kannalta lainkaan mielekäs tai sisällysekäs. Monet ovat halunneet irrottautua siitä kokonaan – kuten Väinö Linna ja Hannu Salama – kokien sen tarjoamat puitteet liian ahtaiksi taiteelliselle identiteetilleen ja tarpeelleen luoda universaaleja näköaloja. Ja tässä he ovat onnistuneet. Kysymys on ollut niin heidän kuin muiden heidän kaltaistensa

kohdalla eräänlaisesta proletaaristen arvojen ja yhteiskunnallisten käytäntöjen salakuljetuksesta laajempaan tietoisuuteen kaunokirjallisuuden avulla. Työläiskirjailijan käsitteellä on paikkansa siinä keskustelussa, jossa pyritään osoittamaan joitain tiedon ja todellisuuden rakentumisen yhteiskunnallisia ja ideologisia ehtoja, ja yhteiskuntaluokan keskeinen merkitys tietoisuuden kehityksessä ja kulttuurin luomisessa. Työläiskirjailijan käsite kertoo osaltaan myös siitä, miten kulttuuria, niin kuin tiedettäkin, tehdään aina joistain sosiaalishistoriallisista lähtökohdista, ja kuinka tietty elämänhistoria ja luokkatausta vaikuttavat taiteelliseen ja tieteelliseen toimintaan.

Mikäli esimerkiksi ensimmäisen polven ylioppilas pohtii toimintansa johtomotiiveja palmgrenilaisin kriteerein, hän saattaa joutua sisäisten ristiriitojen repimäksi; onhan hän jollain tavoin siirtynyt syntymässä saamastaan luokka-asemasta toiseen ja hänen sosiaalinen vaikutuskenttensä on kokenut siirtymän myötä monia muutoksia. Ja jos hän vielä löytää työtä akateemisesta yhteisöstä, saattavat entiset elämänihanteet ja päämäärät sekä sosiaaliset tavat ja suhteet joutua koetuksella. Kulttuuripersoona Matti Kurjensaari erotteli aikanaan kriittiset (vasemmistolaiset) ajattelijat niihin, jotka ovat perineet näkökantansa ja niihin, jotka ovat saavuttaneet vasemmistolaisen elämännäkemyksen omakohtaisen henkisen kamppailun tuloksena (Palmgrenin "käännynnäiset"). Hänen sympatiansa näyttävät olleen jälkimmäisten puolella, sillä kuten hän kirjoittaa, vain omakohtaisen maailmankuvallisen kamppailun avulla "näkee kauemmaksi kuin oma aika, jaksaa torjua epä-älylliset viettelykset, joita aina on runsaasti tarjolla" (Kurjensaari 1978, 332).

Tässä hahmoteltua taustaa vasten 1960-luvulla syntynyt kulttuuriradikalismi ja 1970-luvun osittain radikalisoituneet yliopisto- ja puoluepoliittiset näkemykset (mukaan lukien niin kutsuttu "taistolaisuus") eivät syntyneet tyhjästä. Ne perittiin sotia edeltäneiden vuosikymmenten radikaaleilta eli niiltä, jotka olivat osallistuneet Tulenkantajien, Kiilan ja ASS:n tapaisten järjestöjen toimintaan tai niiltä, jotka olivat muutoin olleet mukana taistelevassa työväensivistyksessä. Sotien aikana heitä oli pidetty isänmaan vihollisina, teljetty vankeihin ja jokunen tapettukin, seuraavilla vuosikymmenillä oikeistolaiset vastatoimet alkoivat saada muita muotoja.

Yksi toisen maailmansodan aikana vangituksi joutuneista oli kirjailija Arvo Turtiainen (1904–1980), joka debytoi 32-vuotiaana runokokoelmallaan *Muutos* (1936). "Varsin myöhäinen liikkeellelähtö siis", kommentoi Turtiainen esikoistaan. Hän oli osallistunut talvi-sotaan luutnanttina, mutta jatkosotaan hän ei enää suostunut lähtemään, ja tuomittiin maanpetoksesta. Myöhemmin, tultuaan vihityksi Helsingin yliopiston kunniatohtoriksi 1970-luvun alussa, hän kirjoitti Matti Kurjensaarelle:

Kun sittemmin istuin kuritushuonesellissäni, tuomittuna Mauri Ryömän sotien välisen Suomen ja Neuvostoliiton ystävyysseuran kulttuurinvaihtotoimikunnan jäsenyydestä sekä kieltäytymisestä aseveljeydestä Hitlerin SS-miesten kanssa Neuvostoliittoa vastaan, tiesin, kuten tiesi myös vankitoverini Raoul Palmgren, täyttäväni niin maailmankatsomuksellisen kuin sotilaallisenkin kunniantuntoni käskyjä. Vankila oli meille ideologinen motti, selli, taistelukorsu. (...) Jos arvelet, että kannan kunniatohtorin hattuani kuvitellen saaneeni sen omista erinomaisista ansioistani, niin erehdyt. Veimme, Aatos Wirtanen ja minä, tohtorinkukkamme v. 1918 punaisten muistomerille. Kannan sitä kaikkien taistossa kaatuneiden puolesta.
(Turtiainen 1978, 125–126.)

Yksilöradikalismista luokkakollektivismiin – uusvasemmiston ja kulttuuriradikalismiin 1960-luku

Kirjailija Arto Virtanen on tiivistänyt 1960-luvun alun kulttuurisen tilanteen seuraavasti: "suomalainen tapakulttuuri alkoi ravistautua vapaaksi liian ahtaasta moraalisesta korsetista, jolle oli tunnusomaista lutherilainen työn kunnioitus, suomalaiskansallinen alemmuudentunto ja melko määrätietoinen seksuaalikielteisyys. Ruotsalaiset olivat emansipaatiossaan meitä edellä." (Virtanen 2007.) Kotimainen uusradikalismi nosti ensin päätään taiteissa. Monet pitivät kirjallisuuden radikalismiin aallon alkusysäyksenä runoilija Pentti Saarikosken (1937–1983) vuonna 1962 julkaistua kokoelmaa *Mitä tapahtuu todella*, toiset viittaavat tässä yhteydessä hänen teokseensa *Kuljen missä kuljen* (ks. Kirstinä 2005, 154–159). Runoudesta jo

varhain tiedotusopin pariin siirtynyt Veikko Pietilä arvioi Saarikosken teoksia ratkaiseviksi irtisanoutumisiksi viisikymmenluvun henkisestä ilmapiiristä ja uuden vuosikymmenen atmosfääriin hahmotukseksi (Pietilä 1964, 32). Teokset osoittivat runoudelle tietä entistä väljemmin myös yleisiä asioita kommentoivaksi tai niihin kantaa ottavaksi ilmiöksi (mt., 32).

1960-luvun irtiotoille tietä tehnyt viisikymmentäluvun modernismi oli kasvanut toisen maailmansodan päättymisen synnyttämistä jännitteistä ja tavoitteista. Sota oli hävittänyt illuusioiden, ja kuten kirjailija Markku Turunen kuvaa, "vanhat totuudet ja miehet olivat taas kerran kovertuneet ontoiksi. Runo haluttiin vapauttaa sekä tyhjiin rauenneista sisällöistä että ulkoisista muodoista, ja modernistit loitivatkin kaaoksesta ja hämmennyksestä esiin puhtaan, täsmällisen ja vapaan kielen, joka avautuu itseensä ja joka luo ulkoisia merkityksiä itsensä kautta." (Turunen 2007, 194–195.) Mutta itseensä kietoutuvan kielen rinnalle alkoi syntyä myös itsestään ulospäin avautuvaa kieltä muun muassa juuri Pentti Saarikosken vaikutuksesta.

Autonominen ja demokraattinen kieli

Teoksissaan Saarikoski näytti modernisteille tietä ulos "kielen autonomiasta" kohti "kielen demokratiaa" sekä osallistuvaa puhurunoutta. Autonominen kieli oli 1950-luvun modernistien ja heidän perillistensä luomus: sanoja vailla maailmaa ja kielellisiä kokeiluja. 1960-luvun alussa tämä käsitys riitautettiin lähinnä Saarikosken ansiosta. Alettiin puhua ideologisessa mielessä kantaa ottavasta ja realistisesta runosta tai vieläpä poliittisesta ja raporttirunosta. Jollain tavoin nämä kaikki tarkoittivat sitä, minkä Saarikoski muotoili omaksi tavoitteekseen: kuunnella kaikkia maailman ääniä ja yhdistää ne runoutensa yhdenvertaisiksi osiksi. Tämä tavoite säilyi läpi koko hänen tuotantonsa, vaikka selkeä poliittinen osallistuvuus myöhemmin vaihtui itsekokeskeisyyteen sekä itsestä ja omasta asemasta lähtevien maailmanlaajuisten ilmiöiden pohdiskeluun ja luontomytologiaan.

Mitä tapahtuu todella on pääasiassa kirjoittajansa maailman-kuvallista pohdintaa ja arkisten tapahtumien kuvausta. "Se on yhtä aikaa omakohtainen tunnustus ja ohjelmaluonnos, yhtä aikaa henki-

lökohtainen kannanotto ja ajankohtaisten ideologiain kartoitus" (Pietilä 1964, 32). Tavoitteena on kielen demokratia, eri tahoilta tulevien kielivaikutteiden yhteisvaikutus. Demokraattisessa kielessä annetaan yleensä huonosti kohdelluille sanomalehtikielelle, sanonnoille, kansankielelle tai uutiskatkelmille tasavertaiset mahdollisuudet rakentaa runoa. (Mt., 33.) Kielen demokratiaa voi pitää myös kannanottona aikakauden muutokseen, alkavaan audiovisuaalisen viestinnän valankumoukseen, kaiken käymiseen julkiseksi ja pinnalliseksi. Pietilän arvion mukaan Saarikoski analysoi teoksensa runoissa omaa aikaansa, Saarikosken teksti elää "tässä ja nyt, näiden edellytysten vallitessa ja olemassa olevien aatteiden ympäröimänä": "Uutiset, lehtikirjoituslainaukset ja poliittiset fraasit tapaavat sitä henkistä ilmapiiriä, mikä ympäröi nykyajassa elävää ihmistä, havainnollistavat sen ideologisen todellisuuden, jonka verkostossa itse kukin räpiköi" (mt., 33).

Mutta aikakauden kartoituksen lisäksi teoksessa pohditaan myös yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuutta. Sen ideologinen kannanmäärittely tapahtuu kahden ääripään välillä: takana on taantumus, edessä edistys. Teos ei kuitenkaan kuvaa ideologisia vaihtoehtoja, ratkaisu on itsestään selvä; runot ovat kuvausta elämästä ideologiassa (Pietilä 1964, 33). Kieli voi olla ideologian palveluksessa sikäli mikäli ideologia on demokraattista. Tämä sama ajatus, joka kerran 1960-luvun alussa veti Saarikosken mukaan radikaalin liikkeeseen, työnsi hänet siitä sittemmin eroon, radikalismiin muuttuessa dogmatismiksi.

Mitä tapahtuu todella sekoittaa suuria teemoja vapaudesta ja demokratiasta yksityisen ihmisen yksityisiin havaintoihin. Kirjoittaja epäilee esimerkiksi sellaisten länsimaista sivistystä ja sen pelastamista koskevien suurten puheiden paikkansapitävyyttä, "josta ne ei koskaan ymmärtäneet mitään". Esillä on korkea kulttuuri, joka kirjoittajaa huvittaa sekä suomalaisuuden stereotyyppiset kuvat kirjoitushetken joulunalustunnelmista: "torilla myydään kuusia / kirkkoherra pureksii joulun sanomaa / nykyään ei enää ole hiljaisuutta / muualla kuin kirkossa". Runoissa on kuitenkin toiveikas sävy: niissä tuuli "ennustaa ihmiskunnalle kevättä" ja "omenat kasvavat suuriksi / lapset heittelevät omenoita puun läpi / syyskuun jälkeen tulee toukokuu toisen kerran tänä vuonna". Ja: "minä haluan / lakata olemasta / ja

minä haluan / elää kommunistisessa maailmassa joka on yhtä eläintä". (Saarikoski 2004.)

1960-luvulla Saarikoski oli johtanut aatteellista nuorisoa kohti solidaarisuutta ja sosialismia esimerkiksi teoksillaan *Kuljen missä kuljen* ja *Ääneen*. Mutta jo vuosikymmenen lopulla hän pohti maailmankuvansa perusteita uudelleen. *Kuljen missä kuljen* ja *Ääneen* kokoelmien varma optimismi ja tulevaisuudenusko olivat alkaneet vaihtua – tai kuten hän itse sanoo "minä olen romahtanut" – skepsikseen ja poliittiseen agnostisismiin teoksessa *Katselen Stalinin pään yli ulos*. Kertoessaan teostensa taustoista Saarikoski mainitsee romahtamisen syitä: "Kansanrintamahallitus Suomessa ei täyttänyt siihen asetettuja toiveita. Varsovan liiton joukot miehittivät Tšekkoslovakian elokuussa 68. Ristiriidat SKP:ssä syvenivät, marxilainen löi toista marxilaista lekalla päähän. Minä menin pois. (...) Runoteoksen nimi tulee kipsisestä Stalinin päästä, jonka Suomujärvellä löysin tunkiosta, onkimatoja etsiessäni. Vuokraamani huvilan entinen omistaja oli ollut 40-luvun kommunistinen ministeri Yrjö Murto." (Saarikoski 2003, 364.) Kaikkien kolmen kirjan teemana oli ollut "pettymys, juurettomuus ja lohdu-ton ikävä". *Katselin Stalinin pään yli ulos* vie nämä teemat huippuunsa: "Kävi ilmi ettei kuulu tapoihin ajatella järjellisesti / eikä järjen ääntä kuunnella" (mt., 281).

Yhden asian liikkeet

1960-luvun radikalismiksi kutsuttu ajanjakso ei varsinaisesti ollut suurten kansanliikkeiden aikaa, vaan rakentui suhteellisen pienen opiskelijoista koostuneen ydinryhmittymän toiminnan varaan. Uutta oli aiempaan verrattuna muun muassa se, että joukkotiedotuksen avulla toiminnasta voitiin tiedottaa ja pienekin joukon (tuolloin radikaalit) kannanotot ja mielipiteet saattoivat saada suuren näkyvyyden. Lähestyttiin tilannetta, jossa "jos tekee vakavaa työtä, sitä ei huomaa kukaan; jos kirjoittaa mielipidekirjan, se pannaan merkille; jos romaanin, tulee tunnetuksi; jos lausuu pari typeryyttä televisiossa, on kuuluisuus" (Eskola 1972, 8).

Vuosikymmenen varrella syntyi useampiakin niin sanottuja yhden asian liikkeitä ja ryhmittymiä, jotka usein kytkeytyivät henkilöiden kautta toisiinsa. Ryhmät kiinnostuivat ajamaan ennen kaikkea

heikompiosaisten ja erilaisten vähemmistöjen asiaa. Tunnetuimpia näistä olivat Sadankomitea, Yhdistys 9 ja Marraskuun liike. Sadankomitea taisteli – ja taistelee yhä – aseidenriisunnan, yleisen asevelvollisuuden lakkauttamisen, yhteiskunnan militarististen rakenteiden purkamisen ja sellaisen turvallisuuspolitiikan puolesta, jonka lähtökohta on kansalaisten hyvinvointi ja kansainvälisen yhteistyön lisääminen.

Yhdistys 9 perustettiin vuonna 1966 tasa-arvojärjestöksi, jonka toiminnan tavoitteena oli muuttaa yhteiskunnassa vallitsevaa sukupuolten välistä rooli- ja työnjakoa silloista oikeudenmukaisemmaksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi. Yhdistyksen sääntöjen perusteella edistettiin sukupuoliroolien tutkimista ja pyrittiin vaikuttamaan yhteiskuntaan niin, että sukupuoleen perustuva roolijako häviää niiltä alueilta, joilla se ei ole tarkoituksenmukainen. Yhdistys 9:n aktiivinen toiminta päättyi vuonna 1970, mutta sen työ on vaikuttanut pysyvästi sukupuolten välisen tasa-arvon käsitteen laajenemiseen Suomessa. (Mickwitz 2007.)

Yhdistys 9 perusti toimintansa niin sanottuun radikaaliin sukupuoli-rooli-ideologiaan, jonka mukaan sekä naisella että miehellä on kaksi roolia; ansiorooli ja perherooli, ainoan ratkaisevan eron ollessa se, että nainen synnyttää. Yhdistys 9 kyseenalaisti sukupuoliroolien tarkoituksenmukaisuuden. Se oli ensimmäinen suomalainen järjestö, joka kiinnitti huomiota perinteiseen miehen rooliin ja kyseenalaisti sen. Yhdistys 9 pyrki siten muuttamaan yhteiskunnassa vallitsevia, sekä naisia että miehiä koskevia perusasetteita.

(Mt. 2007.)

Marraskuun liikkeen tavoitteena oli inhimillistä vankeihin, työttömiin, alkoholisteihin, psyykkisesti sairaisiin ja seksuaalisiin vähemmistöihin kohdistettua kontrollipolitiikkaa. Yksi Marraskuun liikkeen toimintaa aktiivisesti osallistuneita oli kirjailija ja poliitikko Claes Andersson, joka seuraavassa pitkässä sitaatissa kuvaa aikaansa liikkeessä tähän tapaan:

Varsinaisen yhteiskunnallisen koulutuksen sain Marraskuun liikkeessä, johon osallistuin 60-luvun lopulla aktiivisesti kolme, neljä vuotta, viimeiset kaksi puheenjohtajana. Olin tuolloin työssä Helsingissä Hesperian sairaalassa teho-osastolla, jonne tuotiin itsemurhaa yrittäneet ja kaduilta ja rannoilta löytyneet puoleksi tai kokonaan paleltuneet asunnottomat.

Oli vuosi 1967. Olin vähän aikaisemmin eronnut ensimmäisestä vaimostani, jolle jäivät kolme lastamme. Päivystin väliaikaisessa yömajassa, jonka olimme saaneet järjestetyksi niitä varten joilla ei ollut mihin talvipakkasia paeta. Siellä tutustuin ergeeseen ja tuittupäiseen Ritvaan, jonka kanssa muutimme jo parin viikon kuluttua yhteen. Hän luki lakia ja oli Marraskuun liikkeen aktivisteja. Saimme Töölöstä vuokratuksion, josta sitten tulikin koko liikkeelle jonkinmoinen toimisto ja kokoontumispaikka. Marraskuun liikkeessä opin jotakin meidän yhteiskuntamme syrjäyttämisen ja tukahduttamisen mekanismeista. Näin kuitenkin esimerkkejä myös siitä, että moniin asioihin saattoi vaikuttaa ja niitä muuttaa, kun ryhtyi määrätietoisesti ja optimistisesti toimimaan samanmielisten kanssa. Vierailimme vankiloissa, järjestimme ohjelmaita ja keskustelutilaisuuksia vankiloissa, mielisairaaloiden, radiossa ja televisiossa. Pidimme mielenosoituksia ja järjestimme tempauksia kiinnittääksemme huomiota mielenterveyshoidon ja vankeinhoidon ilmeisiin epäkohtiin. Julkaisimme luettelon sadasta mielenterveyshoidon, vankeinhoidon ja asuntopolitiikan vakavimmasta epäkohdasta. Kun kaupungin vankiloissa tapaamiamme vankeja vapautui, toimimme heidän valvojinaan. Se oli kiihkeää ja värikästä aikaa. Moni asia tosiaan muuttui, osa niistä meidän painostuksemme vuoksi. Psykykenpotilaiden oikeusturvaa parannettiin ja koko mielenterveyshuolto inhimillistyi. Käsitys psyykkisistä sairauksista suhteellistui ja näkökulma muuttui yhteiskunnalliseksi. Asunnottomille järjestettiin ajan oloon parempia yösijojä ja oma lääkäriasema. Kaksi vuotta myöhemmin Ritvan ja minun suhde kariutui. Oli 70-luvun alku. Marraskuun liike oli tehnyt tehtävänsä. Liikkeen aktiivisimmat jäsenet, jotka olivat olleet paljon esillä, kirjoittaneet, keskustelleet, agitoinet ja provosoineet, vedettiin nyt puolueiden ja valtion komiteoiden byrokrattiseen koneistoon. Ulospäin suuntautunut dynaaminen 60-luku vaihtui sekteristiseen ja dogmaattiseen 70-lukuun.

(Andersson 2000, 20–22.)

Radikaalien ydinryhmään osallistuneet kuuluivat nousevaan vasemistolaiseen poliittiseen ja kulttuurieliittiin ja jonkin aikakauden historia muistetaan usein juuri tuon eliitin suurista tapahtumista, jotka eliitin edustajat ovat itse nostaneet myöhemmin valokeilaan. 1960-luvun Suomessa tällaisia olivat ensimmäiset avoliittojen yleistyminen, hippikulttuuri, televisioiden yleistyminen kodeissa ja suosittu keskusteluohjelma Jatkoaika, kansanterveyslaki, kollektiiviasuminen, Komisario Palmu -elokuvat, kolariton keskiviikko -tempaus, maaltapako ja lähiöiden rakentaminen, Marimekko, peruskoulu, Sa-

dankomitea, siirtolaisuus Ruotsiin, sukkahousut, rahauudistus, Vanhan ylioppilastalon valtaus, Suosikki, ehkäisytabletti, rahauudistus, letkajenkka, "salamasota" eli kirjailija Hannu Salaman romaanista Juhannustanssit käyty jumalanpilkkaoikeudenkäynti, Timo K. Mukan Maa on syntinen laulu, viisipäiväinen työviikko, keskioluen tulo maitokaappoihin. Maailmanlaajuisista tapahtumista yhteiseen muistiin ovat jääneet muun muassa Juri Gagarinin avaruuslento, Berliinin muurin rakentaminen, Kuuban ohjuskriisi, John F. Kennedy murha, Bob Dylanin protestilaulut, Pariisiin opiskelijamellakat, Prahan kevät 1968, Beatles, Martin Luther Kingin murha, ensimmäinen ihminen kuussa ja Woodstock.

Mutta tällaisia yleisiä tapahtumia kannattelee aina aivan tavallinen elämän kulku, välillä onnekas, välillä suruisa. Tai kuten Saarikoski (2004, 193) asiaa kuvaa: "Tämä ilta on kirjallinen, / tai poliittinen, / tai tavallinen surullinen ilta, / minun ääneni kantaa". Ja tätä tavallista elämää, tavallisia, poliittisia, kirjallisia iltoja on tärkeä muistaa, sikäli kun se muistitiedon avulla tai tallenteista on enää tavoitettavissa. Tällainen mahdollisuus avautuu esimerkiksi Helena Suomelan julkaistuista päiväkirjamerkinnöistä. Hänhän kuului edellä mainittuun 1960-lukulaisten radikaalien ydinryhmään, mutta vuosien 1967–1972 päiväkirjoissa tapahtumia kuvataan tavallisen elämänmenon ja toiminnan näkökulmasta eli varsin eri tavoin kuin tavanomaisissa tapahtumien päälinjoja ja syitä selvittävässä historiantutkimuksessa ja sankaritarinoissa. Suomelan päiväkirjat sisältävät tunnelmapaloja, kuten kuvauksen eräästä pääsiäisestä ja illallisesta, jonka jälkeen katsellaan Mikko Niskasen Kahdeksan surmanluotia -elokuvan toista osaa. Elokuva nähtiin tuon vuoden 1972 pääsiäisenä viisituntisena versiona. Illan vanhetessa Suomeloilla pohditaan suuria, yhä edelleen tärkeitä kysymyksiä: "Onko maailma mielekäs silloin, kun se on rakennettu yksinomaan voimakkaimpien yksilöittensä mukaan, työikäisten miesten mukaan? Vieläpä miesten, joilla on taustallaan huoltamassa ja hoitamassa nainen. Naisena täytyy työelämässä venyä samoihin suorituksiin ja vielä hoivata jälkipolvia." (Mt., 65.) Eräs toinen muistiinmerkintä kuvaa vuoden 1972 syksyä kylmien pisaroiden ropistessa ränneissä. Marraskuun liike on ilmoittanut lopettavansa toimintansa ja ihmisiä valuu sosiaalidemokraateista SKDL:ään. Illalla saapuu Helena Suomelan valmistamalle päiväl-

lisille tuttu joukko. Ja illan mittaan tulee puhe Antti Eskolan uudesta kirjasta Yhteisiä asioita. Se herättää kiivaita tunteita, keskustelun äänet kovenevat. Yleensä rauhallinen Kalevi Suomelakin kiihtyy keskustelussa Marxista ja marxilaisuudesta Klaus Mäkelän kanssa, joka jää sanattomaksi, ei vastaa kysymyksiin. "Sekin on tosi outoa". (Mt., 127.)

Kysymykseen, miksi 1960-luvusta tuli radikalismien vuosikymmen, ei ole kirjoitettavissa yhtä vastausta. Tämän tietää myös sosiologi Matti Virtanen, joka väitöskirjassaan Fennomanian perilliset etsi vastausta sukupolvi-näkökulmasta (Virtanen 2001). Hänen mukaansa kysymys on lähinnä kahdesta rinnakkaisesta ilmiöstä, kulttuurisesta ja taloudellisesta. Kulttuurisesti radikalisoitumiseen vaikutti säätykierton vähittäinen vilkastuminen 1950-luvulla: yhä useammalle työläis- ja maalaistaustaiselle tarjoutui mahdollisuus kansakoulun jälkeisiin jatko-opintoihin. Alkoi siirtymä lähtökulttuurista tulokulttuuriin ja sen mukainen arvomaailmojen muutos. Kodinkulttuurin ja opiskelijamaailman mukanaan tuoman kulttuurin välille syntyi ristipaine, joka usein ratkesi tulokulttuurin hyväksi. Uudesta arvomaailman omaksumisen hinta oli eräänlainen jatkuva toisten kautta eläminen, oman oikeutuksen etsiminen uudessa, vierassa joukossa. 1960-luvulle tultaessa "näyttöpaine" murtui, ryhdyttiin etsimään keinoja ja tapoja omaperäiseen, itsemääräytyneeseen elämäntapaan ja alettiin elää ennen kaikkea itselle. (Virtanen 2001, 341.) Vähitellen yksilöiden kokema itsenäisyys laajeni "meiksi" ja sai näkyvän ilmauksensa vuonna 1966 sekä sosiaalidemokraattien vaalivoitossa että ensi-iltansa saaneen Lapualaisoopperan loppukohtauksessa, jossa neljäkymmentä nuorta astuu näyttämöllä yhtenäisenä rintamana eteenpäin kohti yleisöä: "mitä emme tahdo, emme tee".

Toisaalta kulttuurisen muutoksen rinnalla radikalisoitumista avitti asteittain lisääntyvä taloudellinen vaurastuminen, joka lisäsi vapaa-ajankäytön mahdollisuuksia ja loi laajeneville joukoille käsitystä kulutuksellisesta elämäntavasta. Syntyi nuorisokulttuurin käsite ja sen mukaisia käytäntöjä. "40-luvun taitteessa syntyneet olivat otollisessa iässä 50-luvun lopulla opiskelemaan tullessaan. He aikuistuvat nuorisokulttuurin nousun mukana: heidän arvomaailmansa ja elämäntapansa alkoi kasvaa eri suuntaan kuin heidän vanhempansa. Mutta koska he olivat ensimmäisiä ja 'vanhoilla' oli hegemonia, irti

oli otettava rajusti ja näyttävästi." (Mt., 341) Rajuus ja näyttävyys on tässä ajateltava suhteessa ajankohtaan: se, mitä on opittu nimittämään "1960-luvun radikalismiksi" saattaa nimittäin sittenkin olla suhteellisen pienen osajoukon aikaansaannos, ja paisunut ajanoloon mittasuhteiltaan ehkä liiankin isoksi osaksi kansallista kertomaperinnettä. Sillä onhan niin, että suurin osa 40-luvulla syntyneistä eli elämänsä kotiensa työteliästä elämäntapaa uudelleen tuottaen, joskin päästen vähitellen nauttimaan ennen kokemattomasta vauraudesta.

Luokkaradikalismi kohtaa yliopiston ja yhteiskuntatieteet

Yhteiskunnan sodanjälkeiseen muutokseen, arvomullistukseen ja kulttuurikamppailuihin kytkeytynyt radikalismi heijastui myös yliopistolaitoksen rakenteisiin ja valtasuhteisiin. Presidentti Kekkonen radikaaleja kohtaan tuntema myötämieli ja halu nujertaa akateemista maailmaa hallinnut, muuttumattomuutta korostava AKS-läinen henki toivat uuden sukupolven lähettiläät suoraan päämiehen syliin (Virtanen 2001, 342). Aiemmilta sukupolvilta kulttuurisesti ja poliittisesti perityn radikalismien henki alkoi nousta ennen kaikkea yhteiskuntatieteissä ja yhdistyä ajan kansainvälisiin, emansipatorisiin virtauksiin. Suomalaisille yhteiskuntatieteille tietä oli avannut kulttuuri-radikalismi sekä sen piirissä kehitellyt yhteiskunnalliset näkemykset ja sanastot.

Samoja aatteita jakaneet taiteilijat, opiskelijat ja tutkijat kohtasivat aiempien vuosikymmenten kulttuurivaikuttajien tapaan kanta-paikoikseen muodostuneissa ravintoloissa. Tampereella tällaiseksi paikaksi tuli ravintola Tillikka. Se kokosi monet boheemit, kulttuuri-radikaalit ja yliopistolaiset keskustelemaan yhteiskunnasta ja maailmasta. Mukana ollut Pekka Kejonen (1997, 128) muistelee: "Pääosin muualta muuttaneet, erityisesti opiskelijat tai muuten yliopistoa siivestävät, tekivät Tillikasta kumman vapautuneen. Jopa niinkin hämäläiseen torppariuteen sitoutunut sosiaalisen mielekkyyden etsijä kuin Antti Eskola saattoi siellä riehaantua."

Antti Eskola

Sosiaalipsykologian professori Antti Eskolan (s. 1934) panos tuon ajan yhteiskunnalliseen keskusteluun oli monella tavalla merkittävä. Hän oli valikoitunut jo nuorena akateemisen eliitin huipulle ja saattoi tältä näköalapaikalta vaikuttaa sekä sosiologian 1960-luvun kulta-ajan paradigmuudostukseen että yhteiskunnalliseen mielipiteenmuodostukseen. Hän tulkitsi ehkä parhaiten ensimmäisen polven opiskelijoiden tuntoja itse pienviljelijän pojasta yliopistoon nousseena (Virtanen, 342-343). Erityistä yhteiskuntavaikutusta oli hänen kolmella 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa kirjoittamallaan mielipidekirjalla *Suomi sulo Pohjola* (1968), *Vasen laita laeva* (1969) ja *Yhteisiä asioita* (1972). Trilogian päättävän osan henkilökohtaisissa alkusanoissa tekijä palaa aiempien kirjojensa teemoihin pohjustaen samalla ajattelussaan tapahtuneita muutoksia. Ensimmäinen kirja oli ollut "kriittinen mutta ei missään nimessä vallankumouksellinen". Siinä yhteiskunnallisissa laitoksissa ei nähty sellaisia ongelmia, joita ei olisi ollut mahdollista korjata ja ylittää kehittämällä demokratiaa, ja nimenomaan olemassa olevaa porvarillista demokratiaa.

Rauhalliseen kehitykseen Eskola ei kuitenkaan mitenkään itsestään selvästi usko, vaan ennustelee "edistyksen kulkevan vain tuskallisen tiedostamisen kautta". "Vuonna 1969 ilmestyneessä kirjassani *Vasen laita laeva* tätä tuskaa sitten on enemmältikin. Perinteisen marxilaisuuden ja uusvasemmistolaisen kuohahtelun välillä näyttää olevan vaikea valita. Jonkinlaiseen seestymiseen kirja kuitenkin loppuu: on tehtävä työtä sen puolesta minkä tietää oikeaksi, toivomatta liikojia ja pelkäämättä turhia."

Vasen laita laeva kirjan jälkeen Eskola siirtyi kolmeksi vuodeksi "raikkaasta yhteiskunnasta" opetuksen ja tutkimuksen pariin kirjoittaen kansainvälistäkin tiedejulkisuutta saavuttaneen sosiaalipsykologian oppikirjan *Sosiaalipsykologia* (1971). Samalla syntyi myös ajankohtaisajattelua, jonka Eskola julkaisi keskustelukirjassaan *Yhteisiä asioita* (1972). Kirjan kantavana teemana on siihen asti suomalaista yhteiskuntatiedettä hallinneen porvarillisen sosiologian ja tuloaan tekevän marxilaisen yhteiskuntatieteen suhde. Toisena suurena kysymyksenä pohditaan osallistumisen ja yhteistyön merkitystä suhteessa porvarillisen yhteiskunnan vieraantuneeseen indivi-

dualismiin. Molemmista teemoista Eskolalla on teoreettisten ajatuskulkujen lisäksi kokemuksiinsa pohjaavaa omakohtaista sanottavaa. Kirjan lopussa tekijä ottaa esiin oman sitoutumisensa mahdollisuuden kertoen jo jonkin aikaa etsineensä "sopivaa Skdl:n perusjärjestöä liittyäkseen sellaisen kautta tähänastista kiinteämmin mukaan sosialistiseen toimintaan". Pulmaksi on tullut kommunistisen liikkeen sisäinen ristiriita, joka näyttää repivän järjestöä "revisionisteihin" ja "stalinisteihin" eikä tarjolla näytä lopulta olevan "pelkästään kansandemokraattisia yhdistyksiä". Loppusanoja kirjoittaessaan Eskola ei ole ratkaissut henkilökohtaisen osallistumisensa ongelmaa suuntaan eikä toiseen.

Eskolan keskustelukirjoissa on henkilökohtainen, tunnustuksellinenkin sävy; yhteiskunnallinen ja sosiologinen oppineisuus yhdistyy omaelämäkerralliseen kokemukseen. Tästä henkilökohtaisuudesta kirjoihin kutoutuu myös uskonnollisista kääntymysteksteistä tunnettu juonirakenne, jossa asetetaan ensin ongelma, etsitään siihen sitten ratkaisua luomalla näkökulmia ja kehittelemällä erilaisia vaihtoehtoja ja vastauksia, ja lopulta tavalla tai toisella ratkaistaan se, tai ainakin päätetään lähteä tiettyyn suuntaan. Sama rakennekaava toistuu myös tekijän myöhemmissä, niin sanotuissa uskontokirjoissa (Eskola 1999; 2003; 2006), joissa henkilökohtaisesti ratkaistavaksi kysymykseksi tulee uudelleen luterilaiseen kirkkoon liittymisen mahdollisuus. Toisin kuin puolueeseen liittymisen, joka jää Yhteisissä asioissa ilmaan, saa kirkkoon liittymisen ratkaisunsa jo uskonto-kirjasarjan toisessa osassa, jossa tiedon rinnalle nousee yksinkertainen usko ja asiointi kirkkokansliassa.

Muitakin yhtymäkohtia näillä päällepäin erilaisilta vaikuttavilla kirjoilla on. Sekä poliittisissa että uskonnollista uskoa koskevissa pohdintoissa on kysymys yhteisistä asioista ja ihmisen paikasta yhteiskunnassa sekä ennen kaikkea johonkin yksilöä suurempaan yhteyteen liittymisen mahdollisuuksista, ehdoista ja edellytyksistä. Ehkä kirjojen yhteiskunnallisesti kauaskantoisin merkitys on kuitenkin siinä, että kirjoittaja loi niillä Suomeen sellaisen julkisen intellektualismin perinteen, jossa yhteiskuntatieteellinen tutkimus yhdistyi julkiseen mielipiteenmuodostukseen. Tekijä ei halunnut pitää näitä kahta kovin erillään toisistaan, vaan katsoi niiden sisältyvän lähes saumattomasti toisiinsa. Sosiologit olivat kyllä ennenkin julkaisseet

arvovaltaisia ja yhteiskunnallisesti vaikuttavia tutkimuksia, mutta enimmäkseen he olivat pitäytyneet tutkijanroolissaan paljolti valtakansallisuudelta näkymättömissä.

Tähän totunaiseen ja hieman elitistiseen asetelmaan Eskola vaikutti keskustelukirjoillaan, joita myös luettiin ja myytiin ennennäkemättömän paljon. Oma osansa asiassa oli tietenkin myös kehittyneellä joukkotiedotuksella ja markkinoinnilla, mutta ennen kaikkea selittävänä tekijänä täytyy pitää ajanhenkeä eli sitä, että yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja keskustelu todella kiinnostivat ihmisiä. Julkisia keskustelijoita Suomeen on yleensä tullut filosofian ja kirjailijoiden parista. Eskolan toimintaa vastaavaan yhteiskuntatieteellisen puheen julkiseen levittämiseen on tämän jälkeen pystynyt kenties vain historioitsija Juha Siltala vuonna 2004 julkaisemallaan "pamflettitutkimuksella" Työelämän huonontumisen lyhyt historia, josta tätä kirjoittaessani loppuvuodesta 2007 on jo julkaistu uusittu painos, "mukana uudet huononukset" (Siltala 2007).

Eskolan helsinkiläinen kollega Risto Alapuro on tarkastellut 1960-luvun opiskelijaliikkeen ja yhteiskuntatieteiden, erityisesti sosiologian suhdetta Erik Allardtin teoksessaan Yhteiskunnan rakenne ja sosiaalinen paine (1964) esittämän teorian näkökulmasta. Alapuron mukaan eräs 1960-luvun liikkeiden "pääteema oli, Allardtin termin, vaatimus yhdenmukaisuuden paineen vähentämisestä. Mutta jos 1960-luvun alun radikalismille oli tärkeitä erilaisuuden salliminen, niin 1960-luvun jälkipuolella tuli tärkeämmäksi teorian toinen solidaarisuutta selittävä tekijä, työnjaon aste tai yleisemminkin yhteiskunnan rakenne ja erityisesti sen luokat. Allardtin teoria tarjosi lähtökohdan niidenkin analyysiin. Lopulta vasemmistolaisuuden mukana kävi selväksi, että myös tämä kehys oli riittämätön." (Alapuro 1997.) Jälkimmäisellä virkkeellä Alapuro viittaa vallankumouksen mahdollisuuden pohdintaan ja alkavaan Neuvostoliittomyönteisen taistolaisuuden esiin nousuun.

Alapuron tulkinnan ongelma on sen melko yksiviivainen ja itseriittoinenkin tulkinta sosiologian vaikutuksesta opiskelijaliikkeen toimintaan. Asiaahan voidaan ajatella myös toisin päin. Sosiologia oli vain eräs "aikakausitekiä", jolla oli oma vaikutuksensa ajan tapahtumiin ja mielipiteenmuodostukseen, mutta sen merkitystä tuskin kannattaa liioitella edes Suomessa, jossa sosiologit olivat jonkin

aikaa jopa valtiiovallan korkeimman johdon suojeluksessa. Itse haluaisinkin ajatella tapahtumien kulkua toisen suuntaisesti. Ei siis niin, että yhteiskuntatieteet olisivat olleet jotenkin erityisen merkittävästi synnyttämässä aikakauden yleistä muutoshenkeä, vaan pikemminkin niin, että aikakauden kulttuurille ominainen yleisradikalismi alkoi hiljalleen välittyä myös yhteiskuntatieteisiin. Mistä Alapuron näkökulma kertoo? Nouseeko se siitä erityisestä joukkohybriksestä, jota sosiologit kokivat 1960-luvulla Suomessa päästessään kertomaan ajatuksistaan maan ylimmälle poliittiselle johdolle aina presidentti Urho Kekkosta myöten?

Aika synnyttää sankarinsa ja ohjaa etsimään ihanteita aina jostain suunnasta: yleensä tuuli on puhaltanut Suomeen lännestä. Mutta 1960-luvulla länsimaisissa yhteiskuntatieteissä ei enää edes Suomessa voitu olla ottamatta huomioon Neuvostoliitossa kehitettyä marxilais-leniniläistä yhteiskuntatiedettä. Yleistyi käsitys, jonka mukaan oli olemassa porvarillinen sosiologia erilaisine muunnelmineen ja toisaalla marxilainen sosiologia. Edellistä edustivat länsimaisen sosiologian klassikot Comtesta lähtien pois lukien tietysti Marx. Suomessa porvarillinen paradigma kiteytyi 1950-luvun aikana ja sen ajatusmallit esitettiin lähinnä kahdessa oppikirjassa: Erik Allardtin ja Yrjö Littusen vuonna 1958 ilmestyneessä teoksessa *Sosiologia* ja Antti Eskolan neljää vuotta myöhemmin julkaisemassa tutkimusmenetelmäkirjassa *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. Molemmista tuli todellisia kestoosusikkejä, joita ovat lukeneet useat opiskelijapolvet. Marxilaista ajattelua näissä kirjoissa esiteltiin kuitenkin vain viittausnomaisesti.

Kun Eskola kymmenen vuotta myöhemmin arvioi keskustelukirjassaan *Yhteisiä asioita* oman tutkimusmenetelmäkirjansa suhdetta marxilaiseen sosiologiaan, hän kirjoittaa suoranaisesti Marxin merkityksen trivialisoinnista. Samalla hän nostaa esiin suomalaisen työväenliikkeen panoksen marxilaisen yhteiskuntatieteen edistämisessä, esimerkiksi Ture Léhenin ja Yrjö Enteen työt (Eskola 1972, 51–52). Yliopistoissa vallinneesta porvarillisen sosiologian ylivallassa on olemassa oikeastaan vain muutamia poikkeuksia, kuten Yhteiskunnallisen Korkeakoulun (vuodesta 1966 Tampereen yliopisto) ensimmäinen sosiologian ja sosiaalipsykologian professori Antero Rinne (1896–1950), joka jäi marxilaisen teorian harrastuksessaan kuitenkin

yksin, Yhdysvalloista tuotujen menetelmä- ja teoriaoppien jalkoihin; suomalaisen sosiologian kehkeytyvän kultakauden paradigmaan Rinteen tutkimuksia ei kelpuutettu niin kuin ei työväenliikkeen piirissäkään tehtyä tutkimusta.

Yhteiskuntatieteiden kehitys tai taantuminen – katsantotavasta riippuen – tapahtui Eskolan tulkinnan mukaan vaiheittain. Jos ensimmäistä vaihetta edustivat yllä mainitut kommunistisen puolueen piirissä tai sen lähimailla kirjoitetut tutkimukset sekä Antero Rinteen varhainen panos, seurasi tätä vaihetta toinen jakso, jonka keskeisiä tapauksia oli Yrjö Littusen teos sosiaalisista sidonnaisuuksista. Siinä teoriat ja taulukot oli tulkittu niin liberaalisti, että vapaamielisimpiäkin sosiologeja alkoi hirvittää. Myönteisenä merkinä Eskola piti myös Otto Wille Kuusisen, "huomattavimman suomalaisen marxismin teoreetikon johdolla" toimitettua teosta marxismi-leninismien perusteista.

Kolmantena siltana porvarillisen sosiologian käsitteistöistä ja näkökulmasta kohti marxilaista toimi Ralf Dahrendorfin teoria yhteiskunnallisten ristiriitojen säätelystä. Tätä Eskola luonnehtii porvarillisista ja marxilaissukuisista aineksista koostuvaksi kiinnostavaksi sekoitukseksi. Marxilaissukuista ajattelua edustaa ajatus yhteiskunnallisesta jaosta hallitseviin ja hallittuihin. Porvarille puolestaan kelpaa ajatus tämän ja tämäntapaisten jakojen säätelystä. Teoriasta tulee 1960-luvun puolivälissä suosittu väline, jolla yritetään ujuttaa milloin marxilaisia ajatuksia porvarilliseen sosiologiaan, milloin porvarillisia ajatuksia kommunistien keskuuteen. "Ainakin edellinen kuljetusyritys onnistuu; marxilainen teoria putkahtaa säätelyteorian uumenista esiin ja puuhevonon jää porvarispoikien leikkikaluksi ('porvarismi')" (mt., 54).

Erääksi näiden vaiheiden myönteiseksi tulokseksi Eskola kirjaa muutoksen yhteiskunnallisessa 'uskottavuushierarkiassa' ja arvelee, että kommunistin toimimisella yliopiston professorina, menettämättä virkaansa, tutkimusmahdollisuuksiaan tai luottamustehtäviä saattoi olla "ainakin rohkaisevaa symbolimerkitystä" (Eskola 1972, 54). Toinen katsantokantamuutos koski sosiologian uskoteltua puolueettomuutta ja tasapuolisuutta, eli kysymystä tosiasioiden ja arvojen suhteesta. Aiempi melko suoraviivainen porvarillisen sosiologian vaalima käsitys tosiasioiden ja arvojen erosta alkoi horjua. Käsitet-

tiin, että totuudessa oli kysymys siitä, mistä näkökulmasta sosiaalista todellisuutta kulloinkin katsoi.

Kaiken kaikkiaan marxilaiseen sosiologiaan siirtymistä helpotti kolme seikkaa, jotka oli opittu edellä kuvatuissa siirtymävaiheissa. Ensinnäkin yhteiskunnallisia ilmiöitä opittiin kuvaamaan heikompiensaisten näkökulmasta. Tässä suhteessa vaikuttava oli ollut mainikkaan sosiologin Howard S. Beckerin *Social Research* -lehdessä vuonna 1967 julkaistu artikkeli, jossa tämä painotti Eskolan sanoin sitä, kuinka yhteiskuntatieteilijän "on reilusti päätettävä kenen puolella hän on ja kannettava huolta vain siitä, ettei avoin puolen valinta tee havaintoja virheellisiksi" (mt., 55). Toinen siirtymävaiheissa omaksuttu seikka koski sosiologista käsitteistöä, nyt uskaltauduttiin kirjoittamaan luokkakäsittein. "Kun nimittäin havaittiin erimuotoisen syrjinnän ja yhteiskunnallisen vähäosaisuuden kasautuvan, alettiin entistä selvemmin hahmottaa yhteiskunnan luokkaluonne sekä totutauduttiin yhä rohkeammin erilaisten eufemismien sijasta puhumaan luokista, 'porvaristosta' ja 'proletariaatista' (mt., 57). Ja kolmantena asiana havaittiin ongelmia lainsäädännössä ja sen toimeenpanossa sekä ylipäätään valtion roolissa. "Huomattiin, ettei valtio olekaan puolueeton, luokkien yläpuolella toimiva demokraattinen sovitteluelin, joka rientää vaikeuksissa olevan avuksi, vaan porvariston luokkavallan väline" (mt., 57).

Näistä samoista asioista ja vieläpä suunnilleen samoin sanoin Eskola kirjoitti luvun sosiologian suomalaista historiaa tarkastelemaan teokseen *Sosiologian juuret* (1973). Kirjaan sisällytettiin myös Eskolan, Risto Alapuron, Matti Alestalon ja Seppo Toiviaisen laatima luku marxilaisesta sosiologiasta, jossa sen vaiheita selostettiin taistelevan työväenliikkeen varhaisvaiheista lähtien. Teoksen parikymmentä vuotta myöhemmin uudistetusta laitoksesta Suomalaisen sosiologian historia (1992) jätettiin pois sekä Eskolan kirjoittaman loppuluvun marxilaista teoriaa käsittelevä osa että marxilaisen tutkimuksen historiaa tarkasteleva luku. Miksi poistot tehtiin? Olisiko selitystä etsittävä marxilaisen ajattelun hiipumisesta ja sille pohjautuvien yhteiskuntien (eli kansandemokratioiden) rapautumisesta samalla kun kotimaiset rahamarkkinat avautuivat kansainväliselle kapitalismille, Berliinin muuri murtui ja uudet postmodernit teoriat sekä diskurssi- ja keskusteluanalyysin tapaiset, yhteiskuntatieteiden objek-

tiivisuusharhaa uudelleen luovat tutkimusmenetelmät tekivät tuloaan. Historia on voittajien historiaa, "mutta kovin lyhytnäköistä on kuitata yhden sukupolven aherrus pelkkänä 'hurahtamisena'", kirjoittaa sosiologian pieni suuri mies Pertti Töttö (1992, 245).

Vaikka Yhteisistä asioista on vaikea löytää suoraa tukea nousevalle luokkakantaiselle ajatustavalle eikä siinä muutoinkaan luoda tiukkoja poliittisia sitoumuksia, vaikka sellaisia lopussa etsiskellään, kirjan painotukset kuitenkin selvästi poikkeavat tekijän edellisestä kirjasta Vasen laita lavea, jonka loppuluvussa etsitään ulospääsytieta "toiveiden ja pelkojen kahleista". Vasen laita lavean loppu on toistamisen arvoinen siksi, että Eskola palasi 2000-luvun taitteessa uskonnollista uskoa koskeviin kysymyksiin kirjoillaan Uskon tunnustelua (1999), Tiedän ja uskon (2003) ja Yksinkertainen usko (2006), ja sen vuoksi, että tekstikatkelmasta näkee radikaalin yhteiskuntatieteen ja kristillisen sanaston perheyhtäläisyyden:

On siis syytä yrittää vapautua pessimismin ja optimismin maanis-depressiivisestä orjuudesta, pois toiveiden ja pelkojen kahleista. Kun aloin pohtia tätä ongelmaa, olin löytävinäni ratkaisun sieltä, mistä niin monta kertaa ennenkin; en marxilaisesta teoriasta, vaikka sama ratkaisumalli epäilemättä löytyisi sieltäkin, vaan evankeliumeista. Kun Jeesus lähetti opetuslapsensa maailmaan, niin yrittikö hän luoda heihin optimistisia odotuksia suurista vaalivoitoista, yhteistyötä tai kansanrintamahallituksista saddukeusten ja fariseusten kanssa? Vai antoiko hän päinvastoin pessimistisen synkän kuvan niistä vaikeuksista, joita radikaalin uudistamisen tiellä kohdataan? Ei kumpakaan. Hän yksinkertaisesti vain sanoi: "Lähtekää matkaan ja saarnatkaa, että taivasten valtakunta on tullut lähelle. (...) Puhukaa niille, jotka teitä kuuntelevat, ja jos kohtaatte typerää vastustusta, niin älkää suotta taakertuko riitelemään (...). Ja 'kun teitä vainotaan yhdessä kaupungissa, paetkaa toiseen, sillä totisesti minä sanon teille: te ette ehdi loppuun käydä Israelin kaupunkeja ennen kuin Ihmisen Poika tulee'. (...) Minusta tuntuu, että jotenkin tuohon tapaan me voisimme tänäkin päivänä kuvata edessä olevia tulevaisuudennäkymiä. Maailmassa on paljon ongelmia, joiden ratkaisemiseksi olisi tehtävä työtä, mutta voi olla, ettei sitä ehditä saada päätökseen ennenkuin Ihmisen Poika tulee, eli ennen kuin olemme lopullisessa nälän, sodan ja ydintuhon umpikujassa. Siitä huolimatta työtä on tehtävä, ilman turhia toiveita ja turhia pelkoja: On mentävä ja puhuttava asevarustelun, saastumisen, nälänhädän, riiston ja imperialismin ongelmista; on ponnisteltava niiden

sosialististen ratkaisumallien puolesta, joissa on ihmiskunnan ainoa toivo. Tämä tapahtuu monin muodoin ja monien eri nimikkeiden alla: kuka kirjoittaa tai puhuu, kuka toimii järjestöissä tai tekee puoluettyötä, ja kuka pyrkii toistaiseksi vasta itselleen selvittämään näitä asioita. Mutta ajatuksista me tunnemme toisemme, sillä päämäärämme on sama. Meidän ei tarvitse elää toivossa eikä pelossa, sillä me tiedämme, että erilliset, tällaisenaan vähäiset työpanokset tulevat ajan mittaan kasautumaan laajaksi yhteistyöksi, joka kerran muuttaa maailman. (...) Haluan vahvasti tähdentää, että politiikka ei ole mitään uskontoa, eivätkä tämän päivän vasemmistolaiset mitään kristuksia, mutta ilmiöt ja toimintamallit ovat edistyksen taistelussa taantumusta vastaan aina samat.

(Eskola 1969, 118–120.)

Tämän kirjansa jälkeen Eskola loittoni taistelevasta sanankäytöstä ja uskonnollisista kielikuvista sekä keskustelukirjallisuudesta yleensä palatakseen niiden pariin 1990-luvun alussa julkaisemissaan Sotapäiväkirjassa (1991) ja Työpäiväkirjassa (1992). Hänen aatteellismaailmankuvallinen tiensä oli vienyt ensin 1960-luvulla kohti porvarillista sivistyneistöä, mutta sen taantumukselliset asenteet tuottivat jo pian pettymyksen. Sen jälkeen "toivo oli pantava sorrettuihin, työväenluokkaan, joka hyötyisi lisääntyvästä demokratiasta ja tasarvosta. (...) Tulimme taas kuitenkin pettymään. Yhtenä päivänä ei enää ollutkaan työväenluokkaa, eikä kommunistista puoluetta." (Eskola & Kurki 2004, 76.) Samalla kun Eskolan "kahden pettymyksen tarina" muistuttaa vuosisadan alun sivistyneistön pettymystä kapinaan noussutta työväenluokkaa kohtaan, jonka oppinut väki lopulta luokitteli roskaväeksi, se havainnollistaa intellektuellien yleistä 'kotaloa' erilaisten aatemaailmojen välissä ja elämänratkaisujen ristipaineissa.

Omalla tavallaan näistä ristipaineista kertoo Raoul Palmgrenin ja Antti Eskolan välillinen kohtaaminen yliopiston hallinnonuudistusta ja sen niin sanottua kolmikantaperiaatetta koskevassa taistelukykyssä. Tätä yliopistodemokratiaa lisääväksi ajateltua uudistusta vauhdittaakseen Tampereen yliopiston opettajat olivat Eskolan johdolla lähettäneet vetoomuskirjeen muiden yliopistojen edustajien opettajien allekirjoitettavaksi. Palmgrenin vastaus oli lyhyt ja tyyli: "Se että olen marxilainen, ei merkitse, että olisin anarkoroman-

tikko, sukupolvimasokisti ja joukkoperseennuolija. En allekirjoita." (Kalemaa 1984, 276.)

Yhteiskuntatieteilijän vastuu

Yleisen siirtymän 1960-luvun kulttuuriradikalismista kohti 1970-luvun jyrkkenevää luokkakantaisuutta on tiivistänyt filosofi Heikki Mäki-Kulmala: "Jos 'kuusikymmentäluvun radikalismia' voidaan luonnehtia lukeneiston tietyn osan irtiotoksi sinivalkoisen porvariston perinteisemmästä ideologiasta ja osin myös modernismin 'ideologiattomuudesta', niin taistolaisuus syntyi pitkälti tämän negaation ('sunnuntaifilosofian/-radikalismin') negaationa" (mt.). "Mutta miksi opiskelijaliikkeen radikaalein osa taistolaistui vasta loppuvuodesta 1970 alkaen", kysyy puolestaan Matti Virtanen (2001, 345), ja kehittelee vastaukseksi 60-lukulaisten ja nuortaistolaisten sukupolvikokemuksien eroille perustuvan tulkinnan, jonka jakajana toimii suhtautuminen Tshekkoslovakian miehitykseen. Siinä missä 60-lukulaiset jakoivat kollektiivisesti sodan ja sotaorpouden kokemukset ja tunsivat tätä kautta vetoa rauhanaatteeseen, siinä nuorsuomalaisten sukupolvikokemukseksi muotoutui Prahan kevään tapahtumat ja niistä noussut samaistuminen hyökkääjään. Virtasen mukaan nöyris-televän asenteen taustalla oli kansallisen olemassaolon turvaaminen: "Olemalla maksimaalisen nöyrä ja kuuliainen ankaran emovaltion edessä saattoi parhaiten pitää neuvostopanssarit loitolla". Lisäksi kysymys oli maailmankuvallisesta uskosta sosialistisen järjestelmän voittoon kapitalistisesta; oli hypättävä mukaan voittajien kelkkaan. (Mt., 346–350.)

Tämänkaltaisissa poliittista sitoutumista koskevissa kysymyksissä tutkijalla on olemassa useita vaihtoehtoja: ensinnäkin on erillisyyttä korostava niin sanottu "riippumattomuusnäkemys", jonka mukaan tutkimus ja politiikka ovat toisistaan selvästi erottuvia alueita. Toiseksi on tutkijayhteisön ja yhteiskunnan välistä vuoropuhelua painottava "vuorovaikutuskäsitys", jonka mukaan tutkijoilla on poliittisissa kysymyksissä paitsi tutkimustiedon tuottajan myös tietty keskustelijan ja neuvonantajan rooli. Ja kolmanneksi "sitoutunut näkemys", jossa tiedeyhteisön ja yhteiskuntapolitiikan tehtäviä pide-

tään enemmän tai vähemmän päällekkäisinä, ikään kuin ne muodostaisivat lähestulkoon samankeskeisen ympyrän.

Kenties yleisin suomalaisissa kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä 1960- ja 1970-luvuilla vallinnut suhtautumistapa on näistä ensimmäinen eli riippumattomuutta painottava käsitys. Siinä tutkijan tehtävää pidetään erillisenä poliitikon tai muun yhteiskunnallisen vaikuttajan tehtävistä. Tutkimus on omalakista ja itsenäistä toimintaa ja tutkija omassa työssään riippumaton yhteiskunnallisista olosuhteista. Tästä näkökannasta on olemassa useita muunnelmia, mutta kaikissa pidetään kiinni siitä, että tutkimus ja politiikka ovat periaatteiltaan toiminnallisesti eri asioita. Käsitys vastaa perinteistä näkemystä yliopistojen akateemisesta vapaudesta. 1960–1970-lukujen sosiologienkin piirissä tämä käsitys oli vallitseva lähtökohta: pidettiin kiinni tutkijan vapaudesta mutta toisaalta ammattikunnalla nähtiin eräänlainen "lähetystehtävä" Suomen suunnan ja hyvinvointikehityksen määrittämisessä.

Filosofi G.H. von Wright on luonnehtinut Platonin käsitystä filosofien tehtävästä kuvaamalla näitä herrasmiehiksi, gentlemanneiksi. Kuvaus sopii muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta melko kirjaimellisesti nykyisiinkin suomalaisiin sosiologeihin ja kasvatustieteilijöihin. Heidänkin ymmärrystään itsestään, niin sanottua professionaalista identiteettiä, luonnehtii yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden selittämisen ja ymmärtämisen teoreettinen intressi. Nämä liitურaitapukuihin sonnustautuneet "sosiologian herrasmiehet" eivät sotkeudu tieteenalansa praktisen intressin mukaisiin kysymyksiin puhumattakaan siitä, että olisivat valmiit pohtimaan tieteenalaansa käytäntöyhteyksiä, kuten tehdään yhdysvaltalaisessa radikaalin sosiologian (ks. Fuller 1996) ja julkisen sosiologian (public sociology) perinteissä (ks. Burawoy 2007) tai Latinalaisen Amerikassa toimivien sosiologien osallistuvassa ja innostavassa tutkimustoiminnassa. Suomessa julkisen sosiologian esiin tuomat kysymykset sosiologian julkisesta ja kriittisestä tehtävästä on työnnetty esimerkiksi sosiaalipolitiikkaan, -työhön tai -pedagogiikkaan.

Antti Eskolankin antama vastaus edustaa suomalaisen sosiologian riippumattomuuskannan erästä muunnelmaa, vaikka käsitys ei Yhteisissä asioissa ollut vielä mitenkään vakiintunut, eikä sellaiseksi kai muodostunutkaan. Vastaus oli pohtiva tai jopa häilyvä, mutta

kaikkienensa sittenkin varsin konservatiivinen. Eskola ei halunnut sekoittaa agitaatioon ja politiikkaan liittyviä puoluetehtäviä akateemisiin tutkimus- ja opetustehtäviin, mutta piti toisaalta melko selvänä, että marxilais-leniniläinen ajattelu tulee lunastamaan paikkansa yhteiskuntatieteiden joukossa, ellei peräti kumoamaan porvarillisen sosiologian olettamuksia esimerkiksi tiedon ja arvojen suhteesta. Yliopistoa ei Eskolan mukaan voitu määrittellä kumouksellista taistelua käyväksi agit-propkeskukseksi tai vallankumoustoiminnan suunnittelun tyyssijaksi. Tällaisia "saatetaan tarvita ja kaikkiin niihin yliopiston opettajat ja tutkijat voivat osallistua, mutta opettajina ja tutkijoina heillä on aivan toinen tehtävä: luotettavan tieteellisen tiedon hankkiminen, käsittely ja siirtäminen" (Eskola 1972, 65). Tähän poliittisen sitoutumattomuuden ja sitoutumisen ylittävään, tai niitä välittävään "kolmatta tietä" etsivään muotoiluun saattoi olla tyytyväinen myös tuon ajan maltillinen porvari. "Tutkimuksen ja poliittisen toiminnan on kuljettava rinnan, ei toistensa vaihtoehtoina" (mt.).

Eskolan marxilais-leniniläisen teorian varteenotettavuutta korostava näkemys ei ollut aikanaan sinänsä mitenkään erityinen katsantokulma, vaan tuon ajan kumouksellisten jaettu käsitys eri puolilla maailmaa. Yhdysvalloissa oli 1960-luvulla syntynyt radikaaliksi sosiologiaksi kutsuttu tutkimussuuntaus, jossa oltiin kiinnostuttu Marxista ja tämän ajatteluun perustuvasta vallankumouksellisesta teoriasta. Tutkimussuuntaus versoi useita käsityksiä sosiologian käytännöllis-kriittisestä tai emansipatorisesta tehtävästä ja synnytti joitakin vuosia eläneen radikaalisosiologisen liikkeen (Radical Sociology Movement, ks. Burawoy 2005; Flacks 2005; Fuller 1996). Syntyi myös alan omia julkaisuja, kuten yhä ilmestyvä *Critical Sociology* -lehti (per. 1969), perustamismieltään ajan henkeä kuvaavasti *The Insurgent Sociologist*.

Eskolan omassa jälkiarvioinnissa, tai kuten hän kirjoittaa "poliittisen elämäkertansa sivuilla", Marxin yhteiskuntateorialla on yhä tärkeä paikka. Sanojensa vakuudeksi hän yhtyy G.H. von Wrightin muistelmissaan esittämään näkemykseen siitä, että yhteiskunnan dynamiikkaa on hedelmällistä tarkastella Marxin termein dialektisena taisteluna tuotantovoimien ja tuotantosuhteiden välillä. (Eskola & Kurki 2004, 78.) G.H. von Wright oli julkaissut jo 1970-luvun puolen välin paikkeilla Marxia ja marxilaisuutta hienostuneesti tarkaste-

levia esseitä. Niissä akateemikko arvioi Marxin filosofiaa suhteessa humanismiin varsin myönteisesti korostaen Marxin suuruutta ajattelijana, jos kohta myös tämän mutkikkuutta "kaikkien todella suurten ajattelijoiden tavoin", ja pitäen marxismi-leninismiiä varteenotettavaa filosofisena uskomusjärjestelmänä. (von Wright 1981, 123–147.)

Vuonna 1975 julkaisemassaan teoksessa *Logiikka, filosofia ja kieli* hän erotti neljä nykyajan filosofista päävirtausta, joista marxismi oli yksi eksistentialismin, uusskolastiikan ja analyyttisen filosofian rinnalla. Tässä yhteydessä hän kirjoittaa: "Maailmankatsomusta muovaavana tekijänä leniniläisen marxismin käytännöllinen merkitys on suurempi kuin minkään muun nykyajan aatevirtauksen. Puolella maapallon pintaa ja puolella ihmiskuntaa se on tänä päivänä ainoa elävä filosofia. Jokaisen, joka haluaa ymmärtää maailmaa, jossa elämme, täytyy yrittää tunkeutua tähän filosofiaan. Länsimaalaiselle ihmiselle se on vaikeaa." (von Wright 1975, 12.) Näitä sanoja lienee noina vuosina luettu ja lainattu runsaasti ammentaen niistä salaista taustatukea, auktoriteettia ja uskonvarmuutta. Olihan filosofi luonnehtinut itseään arvoiltaan konservatiiviksi ja poliittisesti liberaaliksi, mutta sosiaaliselta ja taloudelliselta ajattelultaan sosialistiksi (Löppönen 2007).

Yksi riippumattomuuskäsityksestä poikkeava ajattelijana oli Tampereen yliopistossa vaikuttanut sosiologi ja kansanedustaja Seppo Toiviainen (1944–2005); esimerkki akateemisesta tutkijasta, joka täysin hyväksyi ajatuksen tieteen ja puoluepolitiikan yhteydestä, muttei Max Weberin luennossaan "Tiede kutsumuksena ja ammattina" esittämää, elitistisenä pitämäänsä kantaa. Syvä solidaarisuus ja ihmisten keskinäinen rakkaus eivät Toivaiasen mukaan voineet saada tyydytystä vain Weberin esittämässä pienimmässä piireissä, tai että "suuri maailma" olisi jätettävä koskemattomaksi "kapitalismin rautahäkkiin" (Mäki-Kulmala 2006). Sen sijaan Toivaiasen tärkeäksi lähtökohdaksi muodostui ajatus proletariaatin keskeisestä merkityksestä maailman muuttamisessa. Toisaalta se oli luokka toisten luokkien joukossa, mutta toisaalta jotain enemmän: "luokka, joka tekisi lopun kaikista luokista, minkä takia sen tietoisuudella tai intresseillä ei ollut niitä samoja rajoituksia kuin muilla, jo aiemmin kehkeytyneillä luokilla" (mt.).

Tästä lähtökohdasta katsoen sivistyneistön ja työväenluokan liittoa oli pidettävä "objektiivisena mahdollisuutena" pikemminkin kuin uhkana "tieteen vapaudelle". Toiviainen pyrki osoittamaan virheellisiksi käsitykset radikaalista sivistyneistöstä kriittisyyden tai jopa vallankumouksen etujoukkona. Hänen mukaansa tämä käsitys on usein puettu haaveelliseen oppiin sivistyneistöstä "uutena luokkana" (Marcuse, Habermas, Bell, Garaudy jne.) joka kohoo porvariston ja proletariaatin klassisen ristiriidan yläpuolelle. Nämä apologeettiset opit, joilla tavallisimmin puolustellaan imperialismin ja sosialismin välistä "kolmatta tietä", ovat heikoimmillaan juuri siinä, mikä on niiden käsitys sivistyneistön yleisestä yhteiskunnallisesta roolista. (...) Sen vuoksi sivistyneistön logiikka ei ole sivistyneistön itseliikunnan tai itsetajunnan vaan yhteiskunnallisten liikevoimien ja sosiaalisten suhteiden logiikkaa." (Sit. Mäki-Kulmala 2006.)

Sivistyneistön ajattelu liikkui abstraktioissa eikä voinut yksin toimia yhteiskunnallisen muutoksen liikevoimana. Yhteiskunnallisista suhteista tärkein oli työn ja pääoman ristiriita, joka ilmeni monopolien ja laajojen työtätekevien joukkojen välisenä ristiriitana kansallisella ja imperialismin ja "rauhan, demokratian ja sosialismin voimien" ristiriitana kansainvälisellä tasolla. Sivistyneistön umpisolmut saattoivat aueta vain, jos se luopui itseriittoisuuskuvitelmistaan ja liittoutui edistyksen voimien kanssa. Mutta: "Leniniläinen, vallankumouksellinen kanta työväenluokan ja sivistyneistön liiton luomisesta edellyttää työväenluokan hegemoniaa, joukkoliikkeen ensisijaisuutta kaikessa toiminnassa ja tämän toiminnan läpitukevaa poliittista suuntautumista porvarillista demokratiaa, porvarillista valtiota vastaan." (Mäki-Kulmala 2006.) Tästä näkökulmasta Toiviainen esittää sitoutuneelle intellektuellille kaksi periaatetta:

"Ensiksi, sivistyneistön edustajien on tuotava mukanaan (työväenliikkeeseen liityessään, Heikki Mäki-Kulmalan tarkennus) 'todellisia valistuksen aineksia', heidän on kohottava 'koko historiallisen kehityksen käsittämisen tasolle'. Toiseksi, heidän on hylättävä porvarilliset ja pikkuporvarilliset katsomuksensa, jotka usein esiintyvät puhtaan teorian valekaavussa, omaksuttava työväenluokan maailmankatsomus ja alistuttava puoluekuriin. Näitä kahta normia myös Lenin jatkuvasti korosti, kehitti ja sovelsi mitä erilaisimmissa ja monimutkaisimmissa poliittisissa tilanteissa. Näiden kahden normin

soveltaminen on myös kommunistisen intellektuellin mitta. Tieteellisesti-teoreettisen ja poliittis-puoluekantaisen velvoitteen yhdistyminen toisiinsa – tai oikeammin niiden kaikkinaisen vastakohtaisuuden kumoutuminen ja laadullinen kohoaminen – on ollut ominaista sellaisille suurille kommunistisille intellektuelleille kuten esim. Gorkilla, Lunatšarskille tai Gramscille. Näiden intellektuellien henkilöhistoria osoittaa myös, ettei tällainen teorian ja politiikan 'kumoutuminen' ole mikään hetkellinen tapahtuma, vaan se vaatii usein pitkää henkistä kasvua ja ankaraa työtä." (Sit. Mäki-Kulmala 2006.)

Tuota henkistä kasvua tavoiteltiin hetken aikaa yhteiskuntatieteiden "luokkakantaisessa käänteessä", joka oli hedelmällisessä vuorovaikutuksessa kulttuurityön ja taiteiden kanssa. Yhdessä ne vaikuttivat poliittisiin ja yhteiskunnallisiin käsityksiin ja käytäntöihin tieteellisen, kaunokirjallisen ja lyyrisen kielen välityksellä, musiikkina ja julkisena puheena sekä uusina kielen käytön tyyleinä. Tässä runoilija Kari Aronpuron (s. 1940) tyylinäyte vuodelta 1973: "Historian liikkeellepaneva voima on kansa; joukot luovat historiaa. (...) Taiteilijoilla ei ole muuta luomistyön lähdettä kuin kansan elämä. Vain tulemalla kansan oppilaaksi taiteilija voi ratkaista oikein kansan kasvattamisen koskevat kysymykset (...) Vallankumouksellisten kirjailijoiden ja taiteilijoiden on opiskeltava marxismi-leninismi-Mao Tsetungin ajattelua. Heidän on omaksuttava valikoiden menneiden aikojen ja ulkomaiden kirjallisuuden ja taiteen perintö." (Aronpuro 1973, 71, 75, 79) Tamperelaissyntyinen kirjailija Jussi Kylätaskukin (1943–2005) oli vauhdissa ja ajan hermolla: "Voimme puhtaasti inhimillisistä näkökohdista vastustaa sotaa, puhtaasti taiteellisista vaikuttamista kuvata myönteisesti vähäosaisten elämää jne. Sellaisessa toiminnassa meitä tukee työväenluokka, myös kommunistit. Mutta työväenluokka ei ole vapaamielinen kansalaisjärjestö. Se ei ole coca-colaa kapitalismin ralliauton sököksi menneeseen vaihdelaatikkoon. Kaikki pienet mukavuutemme ovat tulleet työväenluokan voiman ansiosta. Ja työväenluokka on vallankumouksellinen luokka, jonka taistelu nojautuu marxismi-leninismiin." (Kylätasku 1973, 233.)

1970-luvun kääntyessä 1980-luvuksi taisteleva ja kumouksellinen aatteellisuus oli väljähtynyt niin, että Seppo Toiviainen joutui kirjoittamaan: "1980-luvun alussa ja puolivälissä olin hyvin tuskainen: miksei maailmassa tapahdu yhtään mitään, miksi joka ikinen

asia maailmassa on päin helvettä, miksei nuoriso tule mukaan, eikä heillä ole mitään sanottavaa" (ks. Virtanen 2007a, 46). Jos voisin, haluaisin vastata Sepolle: en minä tiedä – ei minulla ainakaan ollut. Kuuluin ideologiattomaan sukupolveen.

Mitä yhteiskuntatieteilijät edellä, sitä kasvatustieteilijät perässä?

Mikäli on niin, että yliopistoväki suhtautui radikaaliin vasemmiston ajatuksiin poikkeuksellisen ylenkatseellisesti kiistäen sen älyllisen ja moraalisen arvon (Mäki-Kulmala 2007, 71), pitää tämä erityisen hyvin paikkansa kasvatustieteen professorikunnassa. Heidän piirissään Marxin teokset ja marxilaisuus nähtiin lähinnä demagogiaksi, joihin ei kannattanut perehtyä tai niitä tuli suorastaan kavahtaa. Poikkeuksen teki Tampereen yliopiston konservatiivinen aikuiskasvatuksen professori Urpo Harva (1910–1994), joka oli jopa kirjoittanut Marxista (ks. Harva 1970). Tuohon aikaan, eli 1970-luvulla, marxilaisuus oli sorrettu ja solvattu oppisuunta; myönteisyys sitä kohtaan vaati "rohkeutta ja perinpohjainen tutustuminen sankarillista vimmaa" (mt., 72).

1960- ja 1970-luvuilla yhteiskunnallisesti aktiivisia olivat ennen muuta ne taiteilijat, jotka näkivät radikaalissa vasemmistolaisuudessa mahdollisuuden uudistaa taiteellista kenttää ja taiteellisen ilmaisun muotoja. Erityismerkitys oli osallistuvalla ja poliittisella teatterilla, elokuvalla ja musiikilla, joilla nähtiin sivistyksellisiä, valistuksellisia ja poliittisia sekä tietoisuuden kehittämiseen liittyviä kasvatustehtäviä. Eri alojen taiteilijat ja taiteen lajit rohkaisivat toisiaan. Esimerkiksi poliittinen musiikki sai sytykkeensä televisioiteatterin "proletaarisesta käänteestä". Valokeilaan tulivat työläinen ja työväenluokka. Mentiin tehtäisiin ja siirtotyömaiden parakkeihin tekemään poliittista työtä. Parhaiten tätä kuvaa Kristiina Halkolan esittämä Laulu siirtotyöläisestä. (Rantanen 2005, 47.) Avainasemassa poliittisen laulun leviämisessä oli Love Records. Vuosina 1970–1974 se julkaisi runsaasti poliittista musiikkia ja pysyi näin perillä radikaalin opiskelijaliikkeen tilasta. "Omalla panoksellaan se myös tuuppasi

liikettä nousuun: vallankumous eteni äänilevyillä ja kaseteilla" (mt., 66) – ja niihin se myös jäi.

Kokonaisuudessaan taiteet käsitettiin "joukkoon kuulumiseksi", jota on pidetty aikakauden yleismetaforana (Suutela 2005, 194). Taiteen avulla yhteiskunnallista tiedostamista kasvatettiin samaan aikaan muissa Pohjoismaissa, muualla Euroopassa sekä Latinalaisessa ja Pohjois-Amerikassa. Maininnan arvoinen suuntaus oli Augusto Boalin kehittämä sorrettujen teatteri, joka elää edelleen eri puolilla maailmaa kriittisen pedagogiikan taidekasvatuksellisenä toimintamallina. Suomessa hieman samansuuntaista kulttuurityötä teki muun muassa Kom-teatteri, joka kiersi Suomea maantiet pölyten keikka-busseilla, joiden nimiä olivat muun muassa Liisa ja Don Quijoten hevoselta nimensä lainannut Rosinante. Kom edusti Suomea myös ulkomailla vierailen Meksikossa, Kuubassa ja Euroopan maissa, joissa näyteltiin suomalaista elämää: Betoniyötä, Tervahanhea ja Kaamosta. Komin taidehenkeä nostatti ja muovasi Pentti Saarikoski, jonka keveästi hengittävistä kielestä ja ajattelutavasta maailma tihkui läpi, kuten teatterin johtaja Pekka Milonoff Saarikosken tuotantoa kuvailee (Helsingin Sanomat 22.2.2007, C1).

Myös suomalaisessa taidekasvatuksessa eli 1960-luvulla suhteellisen voimakkaita pyrkimyksiä "vapauden pedagogiikkaan", jonka malleja otettiin ennen kaikkea A. S. Neillin perustamasta vapaa-koulu Summerhillistä, joka tunnettiin myös muiden kasvatustieteilijöiden keskuudessa paremmin kuin esimerkiksi samaan aikaan maailmanmainetta saavuttanut Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka. Aikalaismuistikuvan mukaan Freire jäi Summerhillin varjoon suomalaisessa kasvatustieteiden keskustelussa. Freire tunnettiin vain suppeassa piirissä, mutta Neillin kirjoja suomennettiin ja luettiin lähes tulkoon ilmestyttyään. "Neill ja Freire olivat kuitenkin täysin eri puusta, sillä siinä missä edellisen visio rajoittuivat kouluinstituution sisälle, jälkimmäisellä oli selkeä yhteiskunnallinen sanoma: kasvatuksella on oltava jopa vallankumouksellinen tai ainakin emansipatorinen, vapauttava funktio yhteiskunnassa" (Huttunen 2007, 96). Tiedostavissa perheissä Summerhillin oppeja luettiin joskus hyvinkin kirjaimellisesti tunnontuskista kärsien: "Tunnen Summerhillin ja toimin aivan päinvastoin. Se kammottaa minua. Puhun toista, teen toista. Muistan kyllä monta kertaa, kun olen pakottanut." (Suomela 2005, 75.)

On jännittävää ajatella, millaisen vaikutuksen Freiren vallankumousretoriikkaakin sisältävä pääteos *Sorrettujen pedagogiikka* (2005) olisi tehnyt, jos se olisi tunnettu laajemmin kasvatuksen poliittisuutta ja tasa-arvoa ajavissa piireissä, joissa samalla kun kritisoitiin summerhilliläisyyden tiettyä elitismia ja "vastuutonta vapautta", kaivattiin enemmän yhteiskunnallista ja poliittista tiedostamista (Pohjakallio 2005, 98-101). Pelkkä taiteen tekemiseen, kokemiseen ja opettamiseen sisältyvä vapaus ilman yhteiskunnallisen tiedostamisen tavoitetta nähtiin todellisuuspakoiseksi terapiaksi ja korostettiin tarvetta taidekasvattajien ja kuvaamataidonopettajien yhteiskunnallisen valveutuneisuuden lisäämiseen. Kasvattajien ja opettajien olisi tunnettava oman alansa lisäksi yleistä kulttuuripolitiikkaa, valtion ideologiakoneiston toimintaa ja oltava muutenkin tietoisia poliittisista järjestelmistä, kolmannen maailman ongelmista, ympäristökysymyksestä, taiteen avantgardismista, osallistuvasta taiteesta, kulttuurin tuottamisen taloudellisista puitteista, lastenkulttuurista, taiteilijan ja yleisön suhteesta sekä taiteen organisoimista koskevista asiakirjoista (mt., 101). Kuvataidekasvatukseen yhteiskunnallistumiseen liittyi kiinteästi myös joukkotiedotuksen audiovisuaalisten viestien ja mainonnan vaikutusten huomioiminen.

Kasvatustieteet ja aikuiskasvatus

Yleisen kasvatustieteen suomalaisedustajien parissa marxilaisuus näkyi huomattavasti vähemmän kuin yhteiskuntatieteilijöiden tai taiteilijoiden keskuudessa. Kasvatustieteen silloiset johtohahmot olivat valmistuneet pääasiassa psykologia pääaineenaan ja ainakin kaskuna kerrotaan pääaineensa kannalta tai didaktisesti suuntautuneista kasvatustieteen professorista, joka ei osannut erottaa sosiologiaa sosialismista. Lisäksi kasvatustieteen päällysmiehet edustivat jokseenkin vanhakantaista isänmaallisuutta ja agraarisuomalaista arvomaailmaa, jolta modernismikin oli mennyt ohi jälkiä jättämättä. Yleinen kasvatustiede edusti pitkään – kenties se on sitä osittain vieläkin – yhteiskunnallista taantumuksellisuutta, jonka yhteiskuntateoreettinen käsitteistö on jäänyt jokseenkin reflektioimattomaan tilaan. Yksi syy tähän on kasvatustieteiden liittäminen vanhakantaisen opettajankoulutuksen aputieteiksi 1970-luvun alussa perustettuihin kas-

vatustieteiden tiedekuntiin ja revitty ne irti yhteiskuntatieteellisistä tutkimusyhteyksistä.

Toisin kuin yleisessä kasvatustieteessä aikuiskasvatuksen tutkimuksessa tutustuttiin jo 1970-luvulla joihinkin Latinalaisen Amerikan kumouksellisiin kasvatustieteisiin, kuten Paulo Freiren ajatteluun. Myös muiden maanosien kuten Afrikan vapautusliikkeiden kriittinen yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen ajattelu olivat esillä etenkin suomalaisopiskelijoiden vapaamuotoisissa opintoryhmissä. Opintoja rytmitti poliittinen laululiike, jossa tärkeitä sysäyksen antajia olivat chileläisten soitin- ja lauluyhtyeiden tekemät Suomenvierailut. Unohtaa ei myöskään sovi vapaata sivistystyötä, jonka parissa puhuttiin radikaalista aikuiskasvatuksesta ja kirjoitettiin siitä, ainakin vasemmistolaisten sivistysjärjestöjen julkaisuissa.

Näihin aikoihin oltiin herätty myös maailmankansalaisuuteen. Vasemmisto korosti kaikkien maiden työläisten liittymistä yhteen ja taisteli Yhdysvaltojen imperialistista valtaa vastaan tukenaan Neuvostoliitto. Oli syntynyt yleinen kiinnostus maailmanlaajuisista kysymyksistä ja länsimaiden harjoittaman sarron seurauksista kehitysmaissa. Elettiin "kolmannen maailman" tiedostamisen aikakautta. Siinä missä tuolloin todella uskottiin ihmisten kaikinpuoliseen tasarvoon ja toimittiin sen puolesta, oltiin tavallaan myös epäileväisiä. Erääseen Kirjastopalvelun kustantamaan Latinalaisen Amerikan kulttuuria käsittelevään kirjaan pyydettiin kirjailija Christer Kihlmanilta esseemuotoista vastausta kysymykseen, onko mahdollista saavuttaa yhtenäinen, jakamaton maailma. Kihlmanin vastaus on seuraava:

Vastaus on: ei. Nykyään maailmassa vallitsevissa poliittisissa, yhteiskunnallisissa, taloudellisissa, kulttuurisissa ja yleisinhimillisissä olosuhteissa ei ole mahdollista saavuttaa yhtenäistä, jakamatonta maailmaa. Aivan toisissa maailmanpoliittisissa olosuhteissa, toisella aikakaudella, meitä järkevempien ja sosiaalisesti kyvykkäämpien ihmisten kesken on se ehkä parhaassa tapauksessa mahdollista joskus kaukaisessa, tuntemattomassa tulevaisuudessa. Mutta ei nyt. Tämä ei ole pessimismii. Tämä on tosiasiaa ja todellisuutta. Nyt olen vastannut ot-sikon kysymykseen niin selvästi ja suoraan kuin minulle on mahdollista, voın siis päättää esitykseni tähän. Kiitos ja näkemiin.
(Kihlman 1984, 157–158.)

Samaisessa kirjassa esitellään Nicaraguassa järjestettyjä lukutaitokampanjoita, joissa työskenteli myös suomalaisia kehitysmaa- ja vapaaehtoistyöntekijöitä. Lukutaitokampanjoiden lähtökohtana mainitaan Paulo Freire, joka "puhuu kirjoituksissaan niin sanotusta hiljaisuuden kulttuurista, johon valtaosa kolmannen maailman maiden kansalaisista on tuomittu. Lukutaitokampanjan perimmäinen tavoite onkin hänen mukaan antaa näille kansalaisille mahdollisuus saada oma äänensä kuuluville." (Mikkonen 1984, 186.)

Vaikka yhteiskunnan säilyttämistä kannattavia porvarillisia arvoja edustaneet kasvatustieteilijät loistivat yhteiskunnallisella tietämättömyydellään eivätkä syntyneet vasemmistolaisuudesta saati Marxista, alan opiskelijoihin ja heidän ainejärjestöjensä toimintaan radikaalit virtaukset sentään vaikuttivat. Tuon ajan vaikutusvaltaisimpiin järjestöihin kuului Teiniliitto, jonka johtohahmona toimi jonkin aikaa Yrjö Engeström (s. 1948).

Keväällä 1972 teiniliitto yhdessä muiden oppilasjärjestöjen kanssa asetti työryhmän pohtimaan yhteiskunnallisen opetuksen uudistamista. Työryhmän valitsi puheenjohtajaksi Yrjö Engeströmin, jonka teos Koulutus luokkayhteiskunnassa oli kohonnut lähes klassikoksi. Engeströmillä oli toinenkin etu. Hän oli työskennellyt useaan otteeseen osastopäällikkö Erkki Ahon kanssa, joka vastasi kouluhallituksessa kouludemokratiaan ja teiniliittoon liittyvistä asioista. Työryhmän kuu-kaudessa laatiman työn pohjalta käynnistyi helmikuussa yhteiskunnallisen opetuksen uudistamiskampanja yli 200 koulussa. Keskeisiä uudistustavoitteita oli yhdeksän, joista viides kuului seuraavasti: 'Äärioikeistolainen, suurpääomaa ja imperialismia palveleva opetusaines sekä maamme puolueettomuus- ja rauhanpolitiikan vastainen materiaali poistetaan opetuksesta'. Myönteistä kampanjassa oli Erkki Ahon mukaan huomion kiinnittyminen historian ja yhteiskuntaopin opetukseen ja se, että kritiikki kohdistui opetussuunnitelmiin, ei yksittäisiin opettajiin. Tilanne oli kuitenkin 'ennen kokematon, jännittävä ja hämmäntävä', kun kokonaisvaltaisen suunnittelun rinnalla käynnistyi oppilaiden aktivoima liike.

(Ahonen 2000, 82-83.)

Ensimmäiset kriittiseen ja yhteiskuntateoreettisesti kiinnostavaan kasvatustieteelliseen otteeseen löytyvät vasta 1970-luvun lopusta ja 1980-luvun puolelta, ellei mukaan oteta Engeströmin 24-vuotiaana julkaisemaa kirjaa Koulutus luokkayhteiskunnassa (1972). Tuolloin nuori kasvatustieteilijä (nykyinen johtava kasvatussosiologian ja

aikuiskasvatuksen tutkija, professori) Risto Rinne (s. 1952) julkaisi tekstejä, joiden lähdeluetteloissa jo näkyy kriittisen pedagogiikan tekstejä (Rinne 1982; 1985). Radikaalia sosiologiaa ja uutta kasvatussosiologiaa edustavat kriittiset tutkijat olivat ottaneet keskeiseksi ihmisten toimintaa ja eroja "selittäväksi" tekijäksi yhteiskuntaluokan. Samoihin aikoihin kysymys yhteiskuntaluokasta oli alkanut kiinnostaa myös naistutkijoita. Jostain syystä kiinnostus kriittisiin kysymyksenasetteluihin jäi suhteellisen vähäiseksi tultaessa 1970-luvulta seuraavalle vuosikymmenelle suomalaisissa kasvatus- tai yhteiskuntatieteissä.

Ehkä kuvaavaa suomalaisen kasvatustieteen tilanteelle yleensä on se, että siinä missä Paulo Freiren Sorrettujen pedagogiikka käännettiin Ruotsissa lähes tuoreeltaan vuonna 1972, kirjan suomennosta saatiin odottaa yli kolmekymmentä vuotta. Ruotsissakaan tosin Freiren ajatukset eivät ole saaneet sanottavaa akateemista vastakaikua. Suomessa Freiren teoksen suomentaminen oli ollut esillä 1980-luvun mittaan, mutta syystä tai toisesta ajatus hautautui. Ehkä kysymys oli poliittisen tilanteen muuttumisesta jo 1970-luvun lopussa: vuosikymmenen aktiivinen sukupolvi väsyi kansainväliseen, yleispoliittiseen ja koulutuspoliittiseen taisteluun menettäen vähitellen poliittisen iskukykynsä ja vasemmistolaisen aatteellisuutensa. Kun myös sivistysliopistotaistelu hävittiin 1970-luvun lopussa, vähensi tappion tuottama mieliala tutkijoiden ja opiskelijoiden intoa jatkaa kumouksellisten kysymysten parissa.

1980-luvulla suomalaisissa kasvatustieteissä puhalsivat muut kuin kriittiselle tutkimukselle otolliset tuulet; olihan ala jo opettajaseminaarien perua ollut melko konservatiivinen, jota opettajankoulutuksen vanhoillinen valta ja didaktiikkavetoisuus vain lisäsivät. Yhteiskuntatieteissä tutkijat kiinnostuivat kulttuurisista representaatioista ja identiteeteistä. Tärkeämpää kuin yhteiskuntaluokan antama yhteiskunnallinen asema oli tietää ihmisten mauista, kulttuurisista tulkinnoista, kulutuskäyttäytymisestä, erilaisista käyttö- ja katselukokemuksista tai mielihyväkokemuksista. Toisaalta yhteiskuntaluokan käsite kyllä edelleen jäsensi myös näitä analyyseja. Esimerkiksi median vastaanottotutkimuksessa tai kulttuurintuotteiden käytössä havaittiin median käytön olevan jossain määrin riippuvaista luokkasemasta. Suomessa 1960- ja 1970-lukujen perintö hukutettiin jäykän

porvariston pilkkaan ja vääristelyyn (ks. Westö & Kihlman 2000, 127). Inhimilliset kokeilut kasvatuksen alueilla tukahdutettiin peruskoulun "neutraaleihin" oppimääriin. Ja näin jälkeensä ajatellen peruskoulu oli oikeastaan parasta, mitä oikeisto saattoi kuvitella: se tukahdutti kapinan ja takasi luokkasovun joka lopulta johti nykyiseen yhteiskunnalliseen tiedottomuuteen, josta yhteiskuntaluokan ja solidaarisuuden käsitteet sekä joukkovoiman idea ovat kadonneet miltei kokonaan. J.P Roos (2000) summaa:

1970-luku edusti 60-lukulaisuuden päätöstä, muuntumista, tyhjenemistä. Kun aitoa 60-lukulaisuutta edustivat sellaiset asiat kuin yhdistys 9 ja marraskuun liike sekä yleinen poliittisuus ylioppilasliikkeessä, niin 70-lukulaisuus toi mukanaan jyrkän puoluepoliittisuuden, opiskelijaliikkeen radikalisoitumisen ja jäykistymisen, yksien asioiden liikkeiden sammumisen ja lopulta umpikujaan joutuneen äärivasemmistolaisuuden nopean romahduksen sekä yliopistoissa, koulumaailmassa että kulttuurielämässä.

Syttyikö yhteiskunnallinen kriittisyys uudelleen 1990-luvulla?

Yhdysvaltalais sosiologi Michael Burawoy (2005, 322) kirjoittaa: "Voimme sanoa kriittisen sitoutumisen todelliseen utopioihin olevan keskeinen osa nykyhetken *sosiologisen sosialismin* projektia. Kysymys on sosialistisesta unelmasta, jossa inhimillinen yhteiskunta tai *sosiaalinen ihmisyy* asetetaan sitä organisoivaksi keskuksiksi" (alkuperäiset kursivoinnit). Jos jotain tällaista "uudeksi kriittiseksi käänteeksi" tunnistettavaa on syttynyt kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden taivaalle, onko kysymys vuoroveden kaltaisesta vaihtelusta yhteiskuntapolitiikassa ja yhteiskuntaa tutkivilla tieteenaloilla? Vai liittyykö vastaus suomalaisesta näkökulmasta niin kutsutun laamasukupolven – 1970-luvulla syntyneiden – kokemuksiin yhteiskunnallisen epäoikeudenmukaisuuden lisääntymisestä tai yleiseen "postmodernin tilanteen epävarmuuteen"?

Houkutusena on ryhtyä vertaamaan nykyisiä aktivismin muotoja 60- ja 70-lukulaisten toimintaan. Kuten suomalaisia sukupolvia sosiologisesti tutkineen Semi Purhosen (2007, 84) huomauttaa "'60-luvun radikalismilla' on ollut niin suuri vaikutus suomalaiseen kult-

tuuriin, että uusia sosiaalisia liikkeitä – kuten 2000-luvun alun globalisaatiokriittistä aktivismia – usein jo lähtökohtaisesti verrataan 60-lukulaisiin". Jos tällaista vertailua tekee, sitä ei kannattaisi ainakaan liioitella, kuten monasti tehdään viittailemalla "taistolaisuuteen", suomettumiseen ja kulttuuriradikalismiin ikään kuin suurinakin joukkoliikkeinä, mitä ne eivät kuitenkaan olleet. Näin tavoitetaan oikeastaan vain suuren yhteiskunnallisen murroksen pintavaahto, jonka alle jäävät yhteiskunnan rakenteelliset uudistukset, jotka ovat vaikuttaneet suomalaisten valtaenemmistön elämänolosuhteisiin (Kalela 2005, 221). Näitä ovat olleet peruskoulun synty, yliopistojen hallinnon uudistus, kansanterveyslain uudistus, sosiaalilainsäädännön uudistus ja vaikkapa yleisradiokeskustelu (ks. myös Immonen 1997, 209).

1960-luvun radikalismiin ja 2000-luvun aktivismin vertailussa kannattaa pitää mielessä myös demografiset tekijät: nykyiset aktivistit ovat syntyneet pääosin 1980-luvun puolella eivätkä siis ole eläneet sitä aikaa, johon etenkin Kekkosen kurissa eläneet oikeistopiirit näyttävät ahkerasti palaavan pyrkimyksessään menneisyyden hallintaan sekä vasemmistolaisuutta kohtaan tuntemassaan revanssihengessä. "Esimerkiksi vuoden 2001 keväänä Suomeen perustettua Attac-järjestöä ei ole kuitenkaan perusteltua tulkita 'sukupuolviikikeeksi', mikäli asiaa arvioidaan järjestön ikärakenteen, mobilisaation taustalle oletetun sukupuolviikokemuksen tai jäseniä yhdistävän sukupuolitietoisuuden valossa" (Purhonen 2007, 84). Kokonaan toinen kysymys on se, kokevatko nykyisiin aktivistiryhmiin kuuluvat, ja jos niin minkälaisia, "sukupuolisamaistumista" tai "sukupuolitietoisuutta" 60-luvun sukupolven radikaaliin osaan?

On mahdollista, että yhteiskuntakriittisen ajattelun suomalainen tarina on tällä erää vasta alussa, ja että kaltaisiani "riskiyhteiskunnan" sukupolven edustajia seuraa uusi yhteiskuntakriittinen sukupolvi. Ennusmerkkejä voi etsiä sekä "reaalitodellisuudesta" että tieteen sisäisistä tekijöistä, sekä sukupolvista että tutkimuksen paradigmoista, ja tietysti näiden vuorovaikutuksesta. Suomeen syntyi 1990-luvun alun laman myötä niin kutsuttu lamapolvisukupolvi, eli 1990-luvun alussa otollisessa iässä ollut, noin 1975–79 syntynyt ikäluokka. Tuleeko heistäkö lähivuosien vasemmistoaallon kantava

voima, "uusi poliittinen sukupolvi", kuten sosiologi Matti Virtanen on analyysiensä perusteella ennustanut?

Virtasen mukaan 1990-luvun lamaa voi tuhojensa puolesta verrata viime sotiin, "kaatuneita lukuun ottamatta" vaikka lamakin tappoi, kuten Virtanen huomauttaa. Ja nimenomaan lama on se 1970-luvulla syntyneiden avainkokemus, jonka ytimessä on hyvinvoinnin ja turvallisuuden romahtaminen; syvä epävarmuus ja näkemys siitä, ettei elämä ole oikeudenmukaista. Toiveena suurten ikäluokkien lapsilla on turvallinen yhteiskunta, joka Virtasen mukaan häämöttää julkisella sektorilla lähivuosina avautuvissa työpaikoissa. Kun 1990-luvulla ammatillisia mahdollisuuksia ja poliittista imua oli yksityisen puolen informaatioteknologisella sektorilla, nyt vastaavaa tapahtuu julkisella puolella. Lisäksi kun tiedetään, että uudella sukupolvella on tapana ottaa irti edellisen poliittisista asenteista, siis uusliberalismista, ja kun poliittinen suuntautuneisuus yleensä periytyy, voisi olettaa, että vasemmistolla alkaisi jälleen mennä hyvin. (Virtanen 2005, 180–181.) Miksen kuitenkaan näe näitä poliittisia merkkejä, vaikka haluaisin? Enkä myöskään ymmärrä, miten julkinen sektori houkuttelisi töihin tulevia perijäsukupolvia.

Kasvatustieteen sisältä päin katsoen Virtasen vasemmistolaisen politiikan virkoamista ennustelevaa tulkintaa näyttäisi vahvistavan se seikka, että toisin kuin 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin yhteiskuntatieteilijöiden marxilaisesti virittyneet teoriat ja termistöt eivät juurikaan välittyneet kasvatustieteisiin, 1990-luvulla kasvatustieteissä on kiinnostuttu uusmarxilaisesta kasvatuksen, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan teoretisoinnista. 2000-luvun puolella on alkanut syntyä myös Suomessa lisääntyvää kiinnostusta kriittisenä pedagogiikkana tunnettuun teoriaperinteeseen, aina sarjakuvia myöten (Lehtimaja 2006). Omalta osaltaan kasvatustieteilijöiden kriittisyyttä ovat lisänneet hyvinvointivaltion alasajo, jatkuvat julkisen sektorin supistukset, uusliberalismin harhaiset opit ja yleinen oikeistolaisuudesta suosiva "ei ole vaihtoehtoja" -keskusteluhegemonia. Mutta tutkijoiden piirin kritiikki on vain harvoin muuttunut yhteisiä asioita todella muuttavaksi yhteiskunnalliseksi voimaksi.

Unelmat kadonneet

Kriittisen pedagogiikan mukaisessa kasvatustieteellisessä ajattelussa kannatetaan kaikkien ihmisten hyvinvointiin tähtäävää yhteiskuntajärjestelmää, josta niin sanottu pohjoismainen malli on ollut maailmanlaajuisestikin merkittävä esimerkki. Muiden kriittistä perinnettä edustavien keskustelijoiden tavoin kriittisen pedagogiikan tutkijat ovat kantaneet huolta tämän mallin tulevaisuudesta niin kutsutun uusliberalistinen ajattelun saadessa jalansijaa kaikkialla maailmassa. Kriittisten tutkijoiden mukaan uusliberalistinen järjestys vaikuttaa hegemonisella voimallaan ihmisten asenteisiin saaden sen näyttämään houkuttelevalta mahdollisuudelta etenkin jos itsellä sattuu menemään taloudellisesti hyvin. Tällöin muut alkavat näyttää vihollisilta, jopa muiden rahoillani eläviltä loisilta.

Näiden psykologisten vaikutusten lisäksi uusliberalismilla on ollut aivan suoria vaikutuksia myös siihen, millaiset mahdollisuudet ihmisillä on kouluttautua, saada terveydenhoitoa, asua jne. Kun julkisia palveluita on vähennetty, on syntynyt uusi köyhien luokka; vaikutukset eivät ole kohdistuneet ehkä niinkään niin sanottuun aktiiviväestöön kuin lapsiperheisiin ja vanhuksiin. Uusliberalismin kolmas vaikutus on näkynyt työsuhdeturvassa ja ylipäätään työn merkityksessä yhtenä elämän keskeisenä turvallisuusrakenteena. Työsuhteiden muuttuminen pätkiksi ja työelämän epävarmuus ovat lisänneet elämän riskitekijöitä ja tuoneet muassaan myös sosiaalisia ongelmia, jotka näkyvät jo miltei kaikissa tuloryhmissä ja yhteiskuntaluokissa.

Näitä uhkia vastaan monet kriittiset pedagogit taistelevat ehkä enää vain torjuntavoittoja tavoitellen. Silti heidän yhteiskunnallisia ja yksilöä koskevia päämääriään voi ajatella "pitkänä vallankumouksena", joka tarkoittaa pysyttelemistä tavallisten ihmisten, mutta ennen kaikkea huono-osaisten asemaa parantavassa teoreettisessa ja käytännöllisessä näkökulmassa.

Kriittinen pedagogiikka on valistuksen projektin perillinen (ks. Carlson 2002): sen parissa työskentelevät tutkijat ja käytännön kasvattajat ovat yleensä tähdänneet kriittisyyteen, moraalisen subjektin autonomiaan ja heikompiosaisten näkökulman tavoittamiseen hyödyntämällä ja soveltamalla marxilaista sanastoa ja rationaalis-

tieteellistä katsomustapaa unohtamatta inhimillisen toiminnan vietti-pohjaa. Suomalaisella kriittisen pedagogiikan mukaisilla taistelevan työläiskasvatuksen ja sivistystyön muodoilla on 1900-luvun alkuvuosiin ulottuvat perinteet. Kaiken kaikkiaan kriittiselle pedagogiikalle ominaiset ajattelu- ja toimintamuodot näyttävät eläneen yhteiskunnallisten liikkeiden lomassa, liittyneinä vasemmistolaiseen kulttuuri-työhön sekä taiteelliseen toimintaan. Christer Kihlmanin niin kuin monien muidenkin arvion mukaan 1960-luvun perintönä ihmiset heräsivät kansainväliseen solidaarisuuteen kansallisvaltion omaneduntavoittelua vastaan. Tuolla vuosikymmenellä synnytettiin "myös inhimillistä ja humanistista kapinaa syvästi luokkatietoista, jähmeää ja taantumuksellista porvarillista ylivaltaa, Euroopan ja Amerikan keskiluokan ylivaltaa vastaan" (Westö & Kihlman 2000, 127).

Tämä eetoksen ja sen mukaisten kulttuuripoliittisten käytäntöjen ja yhteiskunnallisen aktivismin on helppo nähdä liittyvän luontaisesti kriittisen pedagogiikan toiminta- ja tutkimusohjelmiin. Näihin nuoruuden ja aikuisuuden maailmaan kuuluviin kansalaiskäytäntöihin kriittisen pedagogiikan ajatusrakennelmat ja toimintalinjat sopivat ehkä jopa paremmin kuin lapsuusaikaa voimakkaasti säätelevän koulun symbolista väkivaltaa ja vakiintunutta yhteiskunnallista järjestystä uudelleen tuottaviin rakenteisiin. Koulu pysynee paikkana, jossa lasten ja nuorten on alistuminen yhteiskunnallisen sosialisointi-järjestelmävaltaan (tosin sekin voi tuottaa heille ainakin tiettyjä perustasoisia yhteiskunnallisen toiminnan valmiuksia), mutta nuoruuden ja aikuisuuden kumoukselliselle oppimiselle Suomessakin on olemassa rikas yhteiskunnallisten liikkeiden ja järjestöjen poliittinen kenttä. Kansallisesti ja kansainvälisesti yhteen liittyvät sosiaalifoorumit ovat vain eräs osoitus tämän solidaarisuustoiminnan globaalista vahvistumisesta.

Aikuisuuden kasvumaailmaa jäsentävät kuitenkin myös inhimillisen vapauden vastavoimat, kuten kulutuksellista elämäntapaa markkinoivat viihde- ja mainontateollisuus sekä näiden taustalla vaikuttavat maailmankauppajärjestöt ja megalomaanisen kokoisiksi paisuneet yhtiöt valtavine osakepääomineen. Maailmanmitassa korporaatioiden ja oikeiston salamasota ihmisten valtaenemmistöä vastaan riehuu kaikilla kuviteltavissa olevilla rintamilla puoluepolitiikasta työelämysuhteisiin ja mediasta suurvaltapolitiikkaan. Korpo-

raatiovalta on muuttanut ratkaisevasti maapallonlaajuisen hegemonian tasapainoa: se liikuttelee etenkin niiden valtioiden poliittisia päätöksentekojärjestelmiä, joissa valta on oikeistolla. Oikeistolaiset ja oikeistolaissosiaalidemokraattiset voimat asettuvat auliisti globaalin korporaatiovallan palvelukseen toivoa luovan hymyn ja "vastuullisen markkinatalouden" tapaisten iskulauseiden taakse verhoutuen. Latinalaisessa Amerikassa vahvistunut "21. vuosisadan sosialismi" (ks. McLaren & Jaramillo 2007) luo tällä hetkellä toivoa tavallisille ihmisille, jotka joutuvat selviytymään rikkaiden ja röyhkeiden edistämän globaalin talousimperialismin kurimuksessa.

"Koskaan aikaisemmin tai myöhemmin humaani viesti ei ole ollut vahvempi ja selvempi, koskaan ei 'inhimillisellä yhteiskunnalla' ole ollut niin paljon puolestapuhujia kahdessa maanosassa kuin silloin" 1960-luvulla, sanoo Christer Kihlman (Westö & Kihlman 2000). Nykyisin keskustelua toisenlaisen maailman mahdollisuudesta käydään kaikilla mantereilla; tuhansissa organisaatioissa, kokoontumisissa ja yhteenliittymissä sadat tuhannet ja miljoonat ihmiset toimivat elinolosuhteidensa parantamiseksi. Tavalliset ihmiset eivät ole vaipuneet toivottomuuteen, vaan luoneet paikallisia ja maailmanlaajuisesti yhteen liittyneitä liikkeitä asioiden korjaamiseksi. Mutta riittääkö näiden maapallon sosiaalisten alusrihmastojen voima luomaan sellaisia kapitalismin ylittäviä ratkaisuja, jotka voisivat taata tasarvoisen maailman? Tämä on eräs kriittisen pedagogiikan tärkeistä peruskysymyksistä, joka liittyy siihen tavallisella järjellä vaikeasti ymmärrettävään tosiasiaan, että äärimmäisen pieni, materiaalisessa yltäkylläisyydessä elävä vähemmistö hallitsee suurta, köyhyydessä elävää enemmistöä.

Suomessa ongelmaksi näyttää tulleen puoluepolitiikan ja parlamentarismin tyhjentyminen politiikasta yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa "radikaaleimmat" esitykset koskevat parlamentaarista osallistumista ja "aktiivista kansalaisuutta". Järjestelmää muuttavat vasemmistolaiset ja kumoukselliset äänet näyttävät hävinneen kuvasta samoin kuin niiden mukainen kriittinen työläiskasvatus. Keskustellaan työläisen käsitteen korvaamisesta palkansaajalla. Kumouksellisten aatteiden tilalla ovat oikeistolaisten kilpailumielikuvat ja militaristiset utopiat, joissa tähdennetään luovuutta ja innovatiivisuutta, toisaalta idästä nousevia uhkakuvia. Näitä oikeiston toivon näkyjä –

huippuosaamisslangia ja uutta ulkopoliittista hölynpölyä – kuunnellaan kuin menestyjien ja heidän edusmiestensä lähetyskäskeyniä.

– Unelmat ovat vaihtuneet, entiset uneksijat kadonneet, taistelulaulut vaimenneet. Vaikkei nytkään liene aikaa yksityisiin uniin, toimintakykynsä säilyttääkseen on Matti Virtasen (2007b) kauniita sanoja lainaten nukuttava "vierekkäin kaikki ne yöt, joista vielä aamulla herää"; ja oltava "lähellä, omiensa kanssa, kotona ja maailmalta."

Lähteet

- Ahonen, Risto 2000. Teinien taksvärkki. Ykskaks maailma paremmaks! Helsingin yliopiston yhteiskuntahistorian laitoksen pro gradu -tutkielma. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yhtei/pg/ahonen/index.html> (11.3.2007)
- Alapuro, Risto 1997. Ylioppilasliike ja sosiologia 60-luvulla – eli miten sosiologia auttoi opiskelijoita löytämään kansandemokraattisen liikkeen. <http://www.tsv.fi/ttapaht/497/Alapuro.html> (1.3.2007)
- Andersson, Claes 2000. Kaksitoista vuotta politiikassa. Katkelmia, muistikuvia, unia. <http://www2.hs.fi/klik/alkuluku/kaannetyt/kaksitoistav0011.html> (11.3.2007)
- Aronpuro, Kari 1973. Jenanin perintö. Teoksessa Kannila, Jorma, Kaukova, Ilpo, Kirstinä, Väinö & Syrjä, Jaakko (toim.). Luova sana ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus, 70–80.
- Burawoy, Michael 2005. The Critical Turn to Public Sociology. Teoksessa Levine, Rhonda (toim.). Enriching the Sociological Imagination. How Radical Sociology Changed the Discipline. Boulder: Rowman & Littlefield, 309–322.
- Burawoy, Michael 2007. For Public Sociology. Teoksessa Clawson, Dan, Zussman, Robert, Misra, Joya, Gerstel, Naomi, Stokes, Randall, Anderton, Douglas & Burawoy, Michael (toim.). Public Sociology. Berkeley: University of California Press, 23–64.
- Carlson, Dennis 2002. Leaving Safe Harbors. Toward a New Progressivism in American Education and Public Life. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Eskola, Antti 1968. Suomi sulo Pohjola. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, Antti 1969. Vasen laita lavea. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Eskola, Antti 1971. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammi.
- Eskola, Antti 1972. Yhteisiä asioita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, Antti 1991. Sotapäiväkirja. Helsinki: Hanki ja jää.
- Eskola, Antti 1992. Työpäiväkirja. Helsinki: Hanki ja jää.
- Eskola, Antti 1999. Uskon tunnustelua. Helsinki: Otava.
- Eskola, Antti 2003. Tiedän ja uskon. Helsinki: Otava.
- Eskola, Antti 2006. Yksinkertainen usko. Helsinki: Otava.
- Eskola, Antti & Kurki, Leena (2004). Miehestä mittaa. Helsinki: Kirjapaja.
- Flacks, Richards 2005. The Trajectory of a Radical Sociology: Reflections. Teoksessa Levine, Rhonda (toim.). Enriching the Sociological Imagination. How Radical Sociology Changed the Discipline. Boulder: Rowman & Littlefield, 13–18.
- Fuller, Abigail 1996. Producing Radical Scholarship: The Radical Sociology Movement 1967–1975. Sociological Imagination. The Journal of the Wisconsin Sociological Society 33 (1). <http://comm-org.wisc.edu/si/sihome.htm> (14.4.2007)
- Giroux, Henry 2005. Cultural Studies in Dark Times: Public Pedagogy and the Challenge of Neoliberalism. http://www.henryagiroux.com/online_articles/DarkTimes.htm (30.10.2007)
- Harva, Urpo 1970. Marxismi ja perimmäiset kysymykset. Acta Universitatis Tamperensis A 41.
- Huttunen, Jouko 2007. Pitäisikö hypätä Freiren kyytiin? Arvostelu kirjasta: Lehtimaja, Lissu, Freiren kyydissä. Kasvatus 38 (1), 95–98.
- Immonen, Kari 1997. Älymystön sitoutumisen monet kasvot. Teoksessa Karkama, Pertti & Koivisto, Hanne (toim.). Älymystön jäljillä. Helsinki: SKS, 195–213.
- Kalela, Jorma 2005. Hyvinvointivaltion rakentaminen. Teoksessa Pernaa, Ville & Niemi, Mari K. (toim.). Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia. Helsinki: Edita, 205–224.
- Kalemaa, Kalevi 1984. Raoul Palmgren. Helsinki: Tammi.
- Kejonen, Pekka 1997. 60-luvun kuvat. Helsinki: WSOY.
- Kihlman, Christer 1984. Onko mahdollista saavuttaa yhtenäinen, jakamaton maailma? Teoksessa Pitkänen, Outi (toim.). Latinalaisen Amerikan kulttuuri. Helsinki: Kirjastopalvelu, 155–170.
- Kirstinä, Väinö 2005. Kirjailijan tiet. Helsinki: Tammi.

- Koivisto, Hanne 2002. Vaikuttajanaisia, muusia ja avustajia: suomalaisen vasemmistöälymystön naiset 1930-luvulla ja sotavuosina. Ennen ja nyt. <http://www.ennenjanyt.net/2-02/koivisto.htm> (21.10.2007)
- Kurjensaari, Matti 1978. Mitattua matkaa. Helsinki: Tammi.
- Kylätasku, Jussi 1973. Kirjailijana ryhmässä. Teoksessa Kannila, Jorma, Kaukovalta, Ilpo, Kirstinä, Väinö & Syrjä, Jaakko (toim.). Luova sana ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus, 230–240.
- Lehtimaja, Lissu 2006. Freiren kyydissä. Helsinki: Like.
- Mayo, Peter 2005. "In and Against the State": Gramsci, War of Position, and Adult Education. *Journal for Critical Education Policy Studies* (3) 2. <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=49> (18.10.2006)
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia 2007. Kriittinen pedagogiikka, sosiaalinen Nepantla ja Chen aave. Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.). Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Mickwitz, Margaretha (2007) Miten sovittaa Yhdistys 9 naistutkimuksen kehyksiin? <http://www.minna.fi/minna/artikkelit/Yhdistys9Mickwitz.htm> (11.3.2007)
- Mikkonen, Anita 1984. Ihmiskuva Nicaraguan lukutaitokampanjassa. Teoksessa Pitkänen, Outi (toim.). Latinalaisen Amerikan kulttuuri. Helsinki: Kirjastopalvelu, 183–195.
- Molina, Marta 2004. Työläistutkimus ja yhteistutkimus. <http://eipcp.net/transversal/0406/malo/su> (24.1.2007)
- Mäki-Kulmala, Heikki 2006. Akvaario, valtameri ja kantapöytä – mietteitä Seppo Toiviaisesta (1944–2005). <http://www.marx-seura.kaape.fi/archive/toiviainen.html> (10.4.2007)
- Mäki-Kulmala, Heikki 2007. Oman uhmansa vanki. Seppo Toiviaisesta ja hänen maailmastaan. Sosiologian ja sosiaalipsykologian verkkojulkaisuja A2. www.uta.fi/laitokset/sosio/
- Palmgren, Raoul 1965. Työläiskirjallisuus. Helsinki: WSOY.
- Palmgren, Raoul 1982. Työväen henkinen kulttuuri. Teoksessa Tommila, Päiviö, Reitala, Aimo & Kallio, Veikko (toim.). Suomen kulttuurihistoria III. Helsinki: WSOY, 560–576.
- Pietilä, Veikko 1964. Hajamietteitä lyriikan tilasta 1964. *Luotain* 4, 31–35.
- Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi kuvista. Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.

- Purhonen, Semi 2007. Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvi-tietoisuudesta ja suurista ikäluokista. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia 251.
- Rantanen, Miska 2005. *Love Records*. Tarina, taiteilijat, tuotanto. Porvoo: Schildts.
- Rinne, Risto 1982. Näkökohtia kasvatuksen ja ideologian välisistä suhteista. *Kasvatus* 13 (6), 388–393.
- Rinne, Risto 1985. Praktinen intressi opettajan työssä. Teoksessa Kalaoja, Esko (toim.) *Kohtaaminen ja kasvu*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 32, 54–70.
- Roos, J.P. 2000. Kun Suomi putosi puusta: Suomi 1970-luvulla. <http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/70-luku.htm> (28.10.2007)
- Rubert, Mark 2003. Globalising Common Sense: a Marxian-Gramscian (Re)vision of the Politics of Governance/Resistance. *Review of International Studies* 29 (Supplement S1), 181–198.
- Saarikoski, Pentti 2003. *Tähänastiset runot*. Helsinki: Otava.
- Saarikoski, Pentti 2004. *Runot*. Helsinki: Otava.
- Sallamaa, Kari 1994. *Kansanrintaman valo*. Kirjalijaryhmä Kiilan maailmankatsomut ja esteettinen ohjelma vuosina 1933–1943. Helsinki: SKS.
- Salmi-Niklander, Kirsti 2003. Itsekasvatusta ja kapinaa. Tutkimus Karkkilan työläisnuorten kirjoittavasta keskusteluyhteisöstä 1910- ja 1920-luvuilla. Helsinki: SKS.
- Siltala, Juha 2007. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Sundström, Cay, Savutie, Maija, Palmgren, Raoul, Oittinen, Reino, Ryömä, Mauri, Selin, Olavi, Adler, Helmer & Pennanen, Jarmo 1937. *Marxilaisuus*. Helsinki: Akateeminen Sosialistiseura.
- Suomela, Helena 2005. *Fredan ja Roban kulmassa*. Helsinki: Tammi.
- Suutela, Hanna 2005. *Joukkojen aika*. Teoksessa Suutela, H. & Palander, M. (toim.). *Seiskytluvun teatterin moninaiset äänet*. Helsinki: Like, 194–214.
- Toiviainen, Seppo 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat: muskologisten osakulttuurien sosiologista tarkastelua. *Acta Universitas Tampensis* A 39.
- Turtiainen, Arvo 1978. *Minun maailmaani 1932–1978*. Helsinki: Tammi.

- Turunen, Markku 2007. Löytötavaraa. Jyväskylä: Gummerus.
- Töttö, Pertti 1992. Niille joita historia huvittaa. *Sosiologia* 29 (3), 245–246.
- Virtanen, Arto 2007. Sivuhenkilönä omassa elämässään.
<http://vartonen.blogspot.com/2007/07/sivuhenkiln-omassa-elmsn.html> (23.7.2007)
- Virtanen, Matti 2001. Fennomanian perilliset. Helsinki: SKS.
- Virtanen, Matti 2005. Miten SDP:n käy? Teoksessa Hoikkala, Tommi, Laine, Sofia & Laine, Jyrki (toim.). *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Loki-Kirjat, 177–181.
- Virtanen, Matti 2007a. *Kaksi kirjaa – ja se kolmas*. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, Matti 2007b. Nukkua vierekkäin ikuista unta.
<http://community.stakes.fi/blogs/zeitgeist/archive/2007/05/09/243.aspx> (1.11.2007)
- von Wright, G. H. 1975. *Logiikka, filosofia, kieli*. Helsinki: Otava.
- von Wright, G.H. 1981. *Humanismi elämänasenteena*. Helsinki: Otava.
- Westö, Märten & Kihlman, Christer (2000). *Epätoivon toivo*. Helsinki: Tammi.

Kriittinen pedagogiikka ja sosialistinen Nepantla

Peter McLaren & Nathalia Jaramillo

On vaikea kuvitella nykyistä vaikeampaa hetkeä nostaa esiin kysymyksiä alkuperäistiedon ja imperialismiin vastaisen taistelun keskeisyydestä, uusliberalistisesta kapitalismista ja siitä, mitä perulainen tutkijan Anibal Quijano (1998) kutsuu "vallan koloniaalisuudeksi". Meille on Yhdysvalloissa uskoteltu, että elämme kaikkea muuta kuin rasistisessa valtiossa. Samaan aikaan maahanmuuttoa vastustavat kiihkoilijat komeilevat "Tapa meksikolainen päivässä?" -paidoissaan, haastatteluohjelmien vetäjät kehottavat kansalaisia aseistautumaan puolustaakseen Yhdysvaltain ja Meksikon välistä rajaa. Eräs arizonalaisjuontaja, Brian James, patisti kuulijoita jopa veritekoihin kannustaen heitä menemään kerran viikossa rajalle järeine aseineen. Hän jopa kertoi mitä ammuksia tulee käyttää jotta osumat varmasti tappavat ja ampumaan tappaakseen ne, jotka uskaltaavat ylittää rajan. Jim Gilchristin uusfasistisen Minuuttimiehet-projektin jäsenet organisoivat kaupallisia ihmissafareita, joilla Yhdysvaltain kansalaiset voivat pyydystää salaa maahan muuttaneita meksikolaisia. San Diegon lähellä sijaitseva meksikolaisen perhevintola sytytetään tuleen ja sen seinään spreijataan sanat "Vitun latinit" (Ross 2006). Roger Barnettin kaltaisia omankädenoikeutta harjoittavia karjatilallisia syytetään laittomien työntekijöiden lasten uhkailusta automaattikiväärein ja internetissä kasvattaa suosiotaan peli nimeltä Rajapartio, jossa pelaajat ampuvat laittomasti maahan tulleita meksikolaisia heidän ylittäessään rajaa. Hiljaisessa Hazleto-

nin kaupungissa Pennsylvaniassa, joka on tullut kuuluisaksi laittomien maahanmuuttajien avustamisen kieltävästä laistaan, kiellettiin osana muukalaisvastaista kampanjaa Joulupukki, ja yli kolmessakymmenessä muussa kaupungissa suunnitellaan muiden maahantunkeutujien avustamiskieltoja.

Maahanmuuttoviranomaiset kiitävät ympäri Yhdysvaltoja takavarikoiden ilman lupaa latinalaisamerikkalaisten koteja ja tehtaita. Äskettäisessä laittomien maahanmuuttajien piirityksessä New Bedfordissa Massachusettsissa, maahanmuuttoviranomaiset passittivat 361 Guatemalasta, Hondurasista, El Salvadorista, Brasiliasta, Cape Verdestä ja Portugalista tullutta työläistä Bostonin lähellä olevaan Fort Devinsiin ja sieltä vankiloihin Teksasiin ja Albuquerqueen, Uuteen Meksikoon. Imettävät äidit erotettiin lapsistaan, ja pidätettyjen maahanmuuttajien jälkikasvu jätettiin kouluihin ja päiväkoteihin. Maahanmuuttoviranomaiset yrittivät vieläpä painostaa paikallisia sosiaaliviranomaisia panemaan isättömiksi ja äidittömiksi jätetyt lapset lastenkoteihin. Tällaiset tapahtumat tuovat mieleen Herbert Hooverin ja suuren laman aikaiset Meksikoon suunnatut kampanjat, joissa kaksi miljoonaa meksikolaissyntyistä karkotettiin (heistä 60 prosenttia oli syntynyt Yhdysvalloissa ja melkein kaikki muut olivat Yhdysvaltain kansalaisia), kiinalaismaahanmuuttajien karkotukset yli kahdestasadastuhannesta kaupungista 1900-luvun alussa, sekä kiinalaistyöläisiä vastustavien ryhmien (The Anti-Coolie League) ja omankädenoikeuteen perustuvien ryhmien ja komiteoiden luomisen – kenttätuomio, laukaus ja mullan alle. Hiljattain ABC-kanavan uutisissa Ku Klux Klaani ja Yhdysvaltain Natsipuolue ilmoittivat palavan ristin äärellä, että heidän jäsenistönsä on kasvanut neljälläkymmenellä prosentilla sen jälkeen kun ne olivat ryhtyneet uhkailemaan, tuulastamaan ja "valkaisemaan" latinoita (Pfaelzer 2007). Laittomien maahanmuuttajapalvelijoiden ja -sisäkköjen huolehtiessa iltaisin lapsista, hallitsevaan eliittiin kuuluvat pariskunnat parveilevat New Yorkin Manhattanin Algonquin -hotellissa tilaten kymmenentuhannen dollarin Martineita joiden pohjalle on asetettu timantti tai menevät jonnekin saaren lukuisista luksuspaikoista syömään viidenkymmenen dollarin hampurilaisen, tuhannen dollarin munakkaan tai juomaan yhdeksänkymmentä dollaria pullolta maksavaa mineraalivettä.

Ne meistä, jotka tekevät työtään kriittisen pedagogiikan parissa tietävät hyvin, kuinka maahanmuuton vastainen ilmapiiri ja omankädenoikeus estävät valistuneen, kriittisen kansalaisuuden kehittymisen, ja sen sijaan lisäävät kapitalismin rodullistettujen sosiaalisten suhteiden luonnollistumista. Kriittinen pedagogiikka käy parhaiten ymmärrettäväksi vastakohdastaan: valtavirran pedagogiikasta, joka pyrkii mukauttamaan ihmiset yhtiökaptalismin pimeissä kamareissa asustavaan intressiryhmille perustuvaan poliittiseen systeemiin. Siinä missä kriittiset kasvattajat suhtautuvat myönteisesti edistyksellisiin koulutusreformeihin, niihin pieniinkin uudistuksiin, joista taistellaan kynsin hampain paikallisissa koulupiireissä, kaikki kasvattajat eivät allekirjoita pyrkimystä muuttaa sitä pääoman systeemiä, jolta näitä pieniä uudistuksia yritetään anastaa. Ja siinä missä kaikki kriittiset kasvattajat suurin piirtein hyväksyvät tavoitteen tehdä kasvatuksesta teemälähtöistä ja opiskelijakeskeistä sekä inhimillistävä kokemus vapauttamalla pedagogiset käytännöt niiden nekromaniasta (autori-taarisista opetusmetodeista ja tallennuskäytännöistä, joissa tieto tallennetaan opiskelijoiden tyhjinä pidettyihin päihin), nämä samat kasvattajat eivät kuitenkaan hyväksy yhteiskuntaa, jonka luomiseen kriittisessä pedagogiikassa haluttaisiin osallistua. Yritys jälkikapitalistisen yhteiskunnan luomiseksi tarkoittaa monille kriittisille kasvat-tajille, samoin kuin valtavirtaa edustaville kasvattajille, todellisuuden sekoittumista 1960-luvun radikaaliprofessorien ja heidän harhautu-neiden apulaistensa unelmiin. Se tarkoittaa liittymistä siihen usein esiin tuotujen ja jatkuvasti toistettujen sosialismin vastaisten ajatus-ten kuoroon, jossa sosialismia pidetään demokratian vihollisena ja ajatellaan sen luovan joutilaiden ja parasitiittien yhteiskunnan sekä utooppisia napaan tuijottajia ja sydämättömien byrokraatteja, jotka yrittävät ylläpitää onttoa yhteiselämää – huumaavaa yksitoikkoisuutta – elottomissa massoissa. Huomatessamme tällaiset vastaväitteet paikkansapitämättömiksi, olemme nimenneet kriittisen pedagogiikan avulla tavoittelemamme yhteiskunnan sosialistiseksi; työmme perus-tuu paljolti sosialistiselle perinteelle. Koska sosialismi ei ole kehityk-sen päätepiste vaan prosessi, joka kehittyäkseen edellyttää kritiikkiä, haluamme nähdä sen osana jatkuvan pedagogiikan (perpetual peda-gogy) perinnettä.

Kasvattajina joita kiinnostaa subjektien muotoutumisen analyysi ja rakentumisemme sosiaalisina toimijoina (agents) osana kapitalismin sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, olemme seuranneet niiden tutkijoiden työtä, jotka tutkivat nationalismin, imperialismin ja subjektien muotoutumisen yhteyttä sikäli kun nykyinen geopolitiikka ja sorrettujen vapautustelu vaikuttaa näihin yhteyksiin. Näiden tutkijoiden työ on tuonut tärkeän panoksen ymmärrykseemme inhimillisen toimijuuden sekä sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisten suhteiden leikkauspisteistä. Olemme käsittäneet, että ideat tulevat todellisuudeksi konkreettisten tekojen avulla ja itse todellisuus puolestaan kurkottaa ideoiksi. Ilman tällaista kurkottamista meille jää pelkkiä tyhjiä eleitä tai irrallista, kehämäistä päättelyä. Mutta kun nämä kaksi prosessia tapahtuvat yhtä aikaa (voimme jopa sanoa dialektisesti) sanomme tätä tapahtumista praksikseksi. Ja kun praksis tapahtuu luokkataistelun yhteydessä, kutsumme tätä tapahtumista vallankumoukseksi. Tässä suhteessa todellisuuden ei tarvitse mukautua tai sovittua sosialismiin, pikemminkin sosialismi on niiden ponnistelujen avulla olevaksi tulevaa todellisuutta, jotka haluavat laajentaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja inhimillisen vapauden toteutumisehtoja.

Kapitalismin sosiaaliset tuotantosuhteet ja kasautuminen ovat synnyttäneet ja sytyttävät jatkuvasti ylituotannon ja ylikasautumisen maailmanlaajuisia kriisejä. Horisontissa lymyää enemmän sotia ja kauhistuttavampaa hävitystä kuin parhaimmatkaan tieteiskirjailijamme ovat osanneet kuvitella. Yhdysvaltain asevoimien niukoista luonnonvaroista, kuten öljystä, maakaasusta ja vedestä, käymä geopolitiittis-strateginen taistelu ympäri maailmaa, "millä hinnalla hyvänsä" -strategia, jota poikkikansallinen kapitalistinen luokka on valmis harjoittamaan omaksi edukseen Yhdysvaltain ja maailmantalouden taantumana edessä, ja Yhdysvaltain sotakoneen Neuvostoliiton romahtamisen jälkeinen raivoisa etenemisliike, ovat yhdessä luoneet tilanteen, jota John Bellamy Foster (2005) kuvaa "paljaaksi imperialismiksi" – Yhdysvaltain globaalien hegemonian ilkeäksi imperialistiseksi toiminnaksi. Tätä raakaa, maapallon ja sen asukkaiden yli ulottuvaa näkymää vastaan, nostamme esiin nykyisin harvakseltaan käytetyt yhteiskuntaluokan ja luokkatietoisuuden käsitteet kehitellessämme kriittistä pedagogiikkaa kohti sosialistista tulevaisuutta.

Luokkatietoisuudesta Nepantliin

Eräs tutkimuksemme avainalueita on koskenut luokkatietoisuutta yrittäessämme ymmärtää inhimillisen toimijuuden ja subjektiviteetin muotoutumista. Olemme soveltaneet sitä liittämällä sen kapitalismin sosiaaliseen muotoutumisen ja dialektisiin yhteyksiin, jotka sekä estävät että laajentavat luokkayhteiskuntien mahdollisuuksia säädellä sosiaalisen muutoksen ehtoja. Vastoin luokan perinteistä määritelmää joukkona yksilöllisiä ja kollektiivisia taloudellisia ilmauksia (kuten että minä tai me uusinnamme pääomaa) tai weberiläistä luokan käsitettä kulttuurin ja markkinavoimien satunnaisena vaikutuksena elämäntyylisiin ja kulutustottumuksiin, statukseen tai sosiaaliseen arvostukseen, tarkastelemme luokkaa suhteessa tuotantovälineiden omistukseen ja siihen, onko yksilöiden ja ryhmien selviytyminen riippuvaista palkkatyöstä. Samalla kirjoitamme luokkatietoisuudesta suhteessa sellaiseen kollektiiviseen paikanmääritykseen, jossa reflektoidaan ontologisen eksistenssin muotoutumisen keinoja. Bertell Ollmania (1993) seuraten käsityksemme luokasta lähtee eräänlaisesta paikkatietoisuudesta kapitalismin sosiaalisessa rakenteessa. Koostuen todellisista ihmisistä, jotka kokoontuvat tietynlaisten ominaisuuksien ympärille, ja joista muodostuu tietynlainen ryhmä, luokka alleviivaa "suhdetta ryhmään systeemin keskeisenä organisointiperiaatteena". Tässä Bertell Ollmanin on erityisen näkemyksellinen:

"Ihmisiä ei sovi kohdella sosiaalis-taloudellisten tekijöiden ruumiillisuutena. Niin paljon kuin tämä auttaakin meitä ymmärtämään heidän olosuhteitaan, paineita joiden alla he elävät ja heidän vaihtoehtojaan ja mahdollisuuksiaan, ihmisten on kuitenkin vastattava näihin vaikutuksiin tavoilla, jotka tekevät mahdollisesta todellista. Tässä luokka tarkoittaa ihmisiin lyötyä leimaa, mutta heillä on myös muita laatuja, kuten esimerkiksi kansallisuus, rotu tai sukupuoli, jotka pelkistävät ja voivat jopa mitätöidä sen vaikutuksen ajatteluun ja toimintaan, joka liittyy jonkun luokan jäsenyyteen. Kun luokka käsitetään monimutkaiseksi sosiaaliseksi suhteeksi – Marxin dialektisen maailmankuvan tapaan – se herättää sekä rakenne- että ryhmäanalyysia, eli analyyseja, joissa luokkaa tarkastellaan sosiaalisen suhteen eri puolilta." (Mt.)

Ollmanin termin luokkatietoisuus tarkoittaa sekä objektiivisia olosuhteita (tehtäviä, asemaa, paikkaa) että subjektien muotoutumista

(sosiaalisia suhteita). Tarkentaen Ollman huomauttaa, että luokkatietoisuus "viittaa siihen kuinka, koska, mistä ja mitä kohden kokonainen ihmisluokka on muuttamassa ajatteluaan". Hän korostaa luokkatietoisuutta suhteessa ryhmään yrittäessään osoittaa maailman tiedostamisen ja siinä toimimisen prosessien kollektiivisuutta ja vuorovaiikutteisuutta. Se, miten ihmiset organisoituvat, tapahtuu usein monilla ulottuvuuksilla – etnisesti, sukupuolisesti, kansallisesti – mutta kuten Ollman sanoo, ihmisten objektiiviset intressit palautuvat kapitalistisessa yhteiskunnassa luokkakäsenyyden organisoiviin tehtäviin. Toisin sanoen sosiaalisten liikkeiden ja ryhmämuodostumien perustessa monimuotoisille orientaatioille ne pitävät yllä operationaalista liikettä kapitalismin sisällä, toimivat sitä vastaan tai sen ohittaen.

Luokka alleviivaa yksilön suhdetta materiaaliseen maailmaan. Liberaali/postmoderni suuntaus pelkistää luokkarodun, sukupuolen ja seksuaalisuuden tapaan "sosiaalisen erottelun muodoksi" neutraloi kapitalistisen järjestelmän ikuistavat vaikutukset ja erottelee kulttuuriset erot niiden oikeista paikoista korostamatta niiden olosuhteista nousevaa teoretisoinnin yhteistä kohdetta (San Juan 2004). Kriittinen pedagogiikka tunkeutuu tähän kohtaamiseen yrityksessään synnyttää pedagogisia olosuhteita, joissa elettyjen todellisuuksien autenttinen erityisyys ja tunnetut tarinat voidaan hyödyntää luomaan näkemys pääoma-työvoimasuhteen ulkopuolisesta maailmasta. Kuten Ollman huomauttaa, luokkatietoisuuden näkeminen kehittyvänä prosessina ei tarkoita utooppisen ajattelun helppoa muotoa, vaan päinvastoin luokkatietoisuuden analyysi tranformatiiviseen toimintaan johtavana tekona vaatii "tulemisen" ymmärtämistä sellaisena muotona, jossa "tulevaisuus oletetaan nykyisyyden osaksi, ja sellaisina vaikutuksina, joiden avulla ymmärrämme nykyhetken, sen kuinka sitä pitäisi tutkia, ja mitä voimme tehdä auttaaksemme sen muuttamisessa". Luokkatietoisuuden tutkimus on samanaikaisesti kapitalistisen yhteiskunnan tarkastelua, sitä "kuinka se toimii ja minne se on menossa sen hetken näkökulmasta kun työläisten joukot ovat saavuttaneet välttämättömän ymmärryksen ryhtyäkseen vallankumoukselliseen toimintaan".

Luokkatietoisuuden tutkimus ei ole abstrakti suoritus, se on elävien materiaalisen olosuhteiden tarkkaa ja tarkoituksellista analyysia, joka muovaa luokkien kollektiivista ajattelua ja organisointia

sekä samalla osoittaa työväenluokan mahdollisuuden voittaa kapitalistinen luokka. Tämä korostaa niiden erilaisten modaliteettien ymmärtämisen tärkeyttä, joissa tietoisuus syntyy, inhimillisten toimijoiden todellisista ja eleyistä ilmauksista niiden sosiaalisten rakenteiden analyysiin, jotka tarjoavat "hengitysilmaa" jonka avulla ihmiset tekevät selkoa sosiaalisesta todellisuudesta. Luokkatietoisuuden tutkimus ilman päivittäistä elämäämme leimaavien tekijöiden kunnollista pohdintaa ei tavoita luokkatietoisuuden selitysvoimaa ja sen radikaalia mahdollisuutta muutoksen toteuttamiseksi. Luokkatietoisuus antaa mahdollisuuden tutkia ja analysoida identiteetinmuodostusta kapitalistisen yhteiskunnan globaalia taustaa vasten. Globaali tietoisuus voi nousta esiin dialektisesti vuorottelevassa toimijuudessa ja rakenteessa, ja kollektiivisessa ponnistuksessa kohti sellaisten olosuhteiden luomista, joissa voimme vapaasti valiten rakentaa, ilmaista ja toteuttaa tietoa.

Työmme rakentuu sille Ollman tekemälle tutkimukselle, jossa tarkastellaan seikkaperäisesti työläisten luokkatietoisuutta vallankumouksellisen toiminnan tyyssijana. Laajennamme hänen luokkatietoisuusanalyysiaan niille alueille, jotka ovat osa kapitalistista sosiaalista järjestystä ja vastustavat sitä. Tiedostamme luokkatietoisuuden tutkimuksen tärkeyden työläisten näkökulmasta niissä muodoissa kun se esiintyy, mutta väitämme myös että luokkatietoisuus on välttämätöntä käsittää niissä yhteyksissä, joissa subjektiviteetteja muokataan ja niistä taistellaan, eli sosiaalisen kamppailun muodollisissa ja informaaleissa kasvatuskonteksteissa. Kaikessa tässä tavoitteemme on kehittää kriittistä pedagogiikkaa, joka yhdistää arkipäivän kokemusten kielen niiden ryhmien harjoittamaan laajempaan kamppailuun itsenäisyydestä ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta, jotka korostavat jokaisen luovia voimavaroja rakentaa paikallisdemokraattisia sosiaalisia käytäntöjä poliittisen transformaation avulla tapahtuvan inhimillisen emansipaatioprojektin kontekstissa.

Tätä tavoitetta ohjaava kysymys kuuluu: Kuinka löydämme merkityksen siinä sosiaalisessa universumissa, joka kieltää mahdollisuutemme kehittää ihmisyyttämme? Kuinka haastamme kulttuurin, joka ruokkii häpeilemätöntä pienimmän yhteisen nimittäjän politiikkaa; politiikkaa joka on riisunut demokratialta kaiken inhimillisen säädyllyisyyden – hyödyttömän, muodollisen opposition hylkäämän

perustan? Kuinka muutamme sosiaalisen universumin, joka tarjoaa meille mahdollisuuden yhteisöllisyyteen, solidaarisuuteen ja työntekijöiden vapaaseen yhdistymiseen, mutta kieltää sosiaaliset suhteet jotka tekevät näistä todellisia vaihtoehtoja, ja joka ei onnistu kysymään tätä kysymystä: kuinka yhteiskunta muovaa minua niin että pystyn kehittämään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tietoisuutta, mutta estää minua sosiaalisesti tekemästäni osaani entistä inhimillisemmän maailman puolesta? Kuinka luomme vaihtoehdon kapitalistiselle yhteiskunnalle – jälkikapitalistisen yhteiskunnan?

Vastaaminen näihin kysymyksiin vaatii systemaattista ja perinpohjaista sosiaalisen todellisuuden tiedostamisprosessia ja niiden tapojen tuntemista joilla osallistumme sosiaaliseen todellisuuteen. Tämä ei ole helppo tehtävä: se vaatii olemista samanaikaisesti sen paikallisen ympäristön sisällä ja ulkopuolella, joka toimii subjektiiviteettiemme lähiarkkitehtuurina. Sen sisältä voimme identifioida sen, mikä tuo salaperäisen lohdun tunnun ja tietoisuuden siitä, mitä kutsutaan fokalistiseksi lähestymistavaksi tietoon tai paikalliseksi kokemukseksi'. Etsimällä tarkkaan olemassa olevien identiteetin käsitteiden epävakautta voimme paikallistaa ja nimetä niiden kouriintuntuvia osia, mutta tämän tekeminen antaa meille vain kapean kuvan tai erilaisen kulman, josta tutkia tämän kokemuksen kokonaisuutta. Kun siirrymme paikallisten viitekehysten ulkopuolelle voimme kyseenalaistaa poliittisen konsensuksen syvemmät vastakohtaisuudet, ulosulkemisen ja liittolaisuudet. Pohtiessamme uudelleen kriittistä pedagogiikkaa meidän täytyy voida tiedostaa ja vastata niihin vastakohtaisuuksiin, jotka estävät itseä ja kollektiivista "meitä" näkemästä yhteyttä siihen laajempaan horisonttiin, jota vastaan kulttuurista kamppaillaan ja taistelut oikeudenmukaisuudesta käydään.

Kohti Nepantla-pedagogiikkaa

Olemme toisaalla (McLaren & Jaramillo 2006; 2007) keskustelleet historiallisen materialismin tärkeydestä tarjota keinot "ymmärtää rotuun, etnisyyteen, seksuaalisuuteen ja sukupuoleen perustuvia kompleksisia identiteettikategorioita, ei itsenäisinä muotoutumina vaan toisiinsa liittyvinä prosesseina osana sosiaalisten suhteiden laajempaa dynamiikkaa" siten että kykenemme tiedostamaan "rodun

erityisyys ja suhteellinen itsenäisyys hylkäämättä luokkasuhteiden kausaalista luonnetta" (Gonzalez 2004, 180–181). Tästä perspektiivistä todellisuutta "ei pidetä absoluuttisena totuutena vaan prosessien joukkona" (mt., 181). Historiallisen materialismin kritiikin tarkoituksena ei ole "oikaista vääriä ideoita" (mt., 182) analyttisesti vaan "kieltää ne" ja riisua niistä mystiikka (todellisten sosiaalisten ristiriitojen ideologisina korrelaateina) ja näin "muuttaa niitä laadullisesta" (mt., 182). Historiallisissa materialismissa yritetään osoittaa uudelleen tuotantosuhteiden merkityksen ensisijaisuus monikulttuurisuuden alueella, jossa on valitettavasti ylikorostettu satunnaisuutta ja kulttuuristen käytäntöjen käänteisyyttä yksilön tasolla kapitalismin rakenteellisten pakkojen ja tuotantovoimien haastamisen, liikelakien ja työn arvomuotojen sijaan. Tämä suuntaus on uskoaksemme korvannut epädialektisen taloudellisen determinismin teorian jälkistrukturalistisella kulttuurideterminismin teorialla, jossa väheksytään niitä tapoja joilla niin sanotut riippumattomat kulttuuriset teot ovat juurtuneet välttämättömyyden valtakunnan pakottaviin suhteisiin. Kysymykset siitä kenen ääni kuuluu ja mitä tietoa arvostetaan ovat todellakin tärkeitä, mutta niiden ei lopultakaan pidä antaa sumentaa sorron perimmäisiä lähteitä (Grande 2004).

Ääntä koskevassa kysymyksessä tunnistamme tarpeen kehittää kritiikin ja vastarinnan kieliä, jotka auttavat hahmottamaan uudelleen rodullistetun, alkuperäistetyn, sukupuolitetun ja vieraannutetun itsen ja itseä laajempien sosiaalisten suhteiden kokonaisuuden. Nämä kritiikin ja vastarinnan kielet kehittyvät niistä kognitiivisista skeemoista joiden pohjalta hahmotamme maailmaa ja elämme siinä. Meille tämä tarkoittaa rajojen murtamista ulkoa sisäänpäin samalla säilyttäen se "sisäpuolisuuden tuntu" johon itseys alun perin nojaa. Edistäessämme historiallisen materialismin näkökulmaa meidän on pakko pohtia niitä sosiaalisen elämän puolia jotka tuovat esiin identiteetin raja-alueet tai liminaalisuuden, äänen, toimijuuden ja vastarinnan. Nämä voivat puolestaan tuoda takaisin ne henkisen, ajallisen ja fyysisen alueet jotka etnosentrinen kolonialismi on voimallisesti hävittänyt. Tiedostamme että siinä missä olemme globaalin työjaon subjekteja olemme myös rodullisesti ja geopoliittisesti organisoituja. Kuten Ramon Grosfoguel (ilmestyy) huomauttaa:

Peittämällä oman määrätyisasemansa, eurooppalainen ja pohjoisamerikkalainen kolonisaatio ja hallinta onnistuivat uurruttamaan ylempi- ja alempiarvoisen tiedon hierarkian ja käsityksen ylempi- ja alempiarvoisista ihmisistä. 1500-luvun luonnehdinnasta 'lukutaidottomat ihmiset' tultiin 1700- ja 1800-lukujen 'ihmisiin vailla historiaa'. Seuraavalla vuosikymmenellä puhuttiin 'kehitysmaaihmisistä' ja nyt, uuden vuosituhannen alkuvuosina 'ihmisistä ilman demokratiaa'. Samalla tavoitin 1500-luvulla lähdeittiin 'ihmisten oikeuksista' (rights of people) (Sepulvedan ja de las Casasin käymä kiista Salamancassa 1500-luvun keskivaiheilla), 1700-luvun näkemyksiin (rights of man) (valistusfilosofit) ja 1900-luvun lopun käsityksiin (human rights). Kaikki nämä ovat osa niitä maailmanlaajuisia suunnitelmia jotka näkyvät siinä ydin- ja periferisen työvoiman kansainvälisessä tuottamisessa ja uusintamisessa, joka liittyy globaalin rodullis-etnisen eurooppalainen/eurooppalainen hierarkian kanssa.

Nämä Grosfoguelin näkemykset ovat tärkeitä koska niissä korostetaan sekä uusliberalistisen kapitalismin globaalin työnjaon että globaalin työvoiman keskusta/periferia -jaon mukaisen rasistis-patriarkaalisin artikulaation strategista keskeisyyttä, joita varjostaa raskas kolonialismin historia. Grosfoguel (mt.) huomauttaa, että

eurooppalainen/ei-eurooppalainen jaon rodullis-etninen hierarkia muokkaa uudelleen kaikki muut globaalit valtarakenteet. Uutta vallan kolonialismissa on se miten rodun ja rasismien ideasta tulee organisointiva periaate joka jäsentää kaikkia maailmansysteemin moninaisia hierarkioita. ... Ne työvoiman erilaiset muodot jotka artikuloituvat maailmanmitassa kapitalistiseksi kasautumiseksi asettuvat tähän rodulliseen hierarkiaan; ei-eurooppalaiset ihmiset tekevät pakotetun (tai halvan) työn periferioissa ja "vapaa palkkatyö" tehdään keskustoissa. Rotu vaikuttaa myös globaaliin sukupuolihierarkiaan: toisin kuin esieurooppalaisissa patriarkaateissa, joissa naiset olivat kaikkia miehiä alempiarvoisia, uudessa koloniaalisessa valtamatriisissa joillain (eurooppalaista alkuperää olevilla) naisilla on korkeampi status ja sisäänpääsy resursseihin kuin joillain ei-eurooppalaisilla miehillä. Rodun idea järjestää maapallon väestön alempi ja ylempi-arvoisten hierarkiaksi, josta tulee kansainvälisen työnjaon ja glonaalin patriarkaalisin systeemin organisoinnin periaate. Vastoin eurosentristä näkökulmaa, rotu, sukupuoli, seksuaalisuus, hengellisyys ja epistemologia eivät ole kapitalistisen maailmanjärjestyksen taloudellisen ja poliittisen rakennelman lisäosia vaan sitä laajemman "paketin" olennaisia, siihen solmiutuneita ja sitä konstituivia osia, jota kutsutaan euroop-

palaiseksi moderniksi/kolonialistiseksi kapitalistiseksi/patriarkaaliseksi maailmanjärjestykseksi..."

Grosfoguel nojaa vahvasti Anibal Quijanon tutkimuksiin (1991, 1993, 1998, 2000; Quijano & Wallerstein 1992). Quijanon (1993) rakenteellisen heterogeenisyyden käsite on tarkoituksiimme erityisen käyttökelpoinen, sillä se "sisältää sen globaalin rodullis-etnisen hierarkian rakentumisen joka oli samanaikainen kansainvälisen työnjaon keskusta-periferia suhteiden maailmanlaajuisen konstituution kanssa" (Grosfoguel, ilmestyy). Pääoman kasautumista konstituivat ja siihen kietoutuvat rasismien, homofobian ja seksismin globaalit ideologiat, jotka olivat keskeisiä eurooppalaisen kolonialismin laajenemiselle. Quijanon (1993) huomautus "vallan koloniaalisuudesta" olettaa, "ettei ole olemassa ylitsekäyvää pääoman kasautumisen logiikkaa joka edesauttaisi etnis-rodullista jakoa ja edeltäisi globaalin koloniaalisen, Eurooppa-keskeisen kulttuurin muotoutumista (Grosfoguel, ilmestyy). Kuten Grosfoguel (mt.) painottaa, Quijanon huomio siitä että rasismi määrittää kansainvälistä työnjakoa ja kapitalistista kasautumista maailmanmitassa viittaa siihen että työvoiman monet muodot ovat olemassa yhtä aikaisesti osana historiallista prosessia ja että työn "vapaat" muodot säilytettiin keskustassa tai eurooppalaista alkuperää olevalle väestölle ja työn "pakotetut" muodot säilytettiin periferiaan tai ei-eurooppalaiselle väestölle "vallan koloniaalisuuden" rasistisen ja Eurooppa-keskeisen rationaalisuuden mukaan. Väittäessään ettei kapitalistisen kasautumisen eri muotojen (alkuperäisen, absoluuttisen ja suhteellisen, kuten järjestyksen esittävät jotkut eurosentriset marxistit) välillä ole olemassa lineaarista teleologiaa, Quijano huomauttaa että myös kasautumisen monet muodot esiintyvät samanaikaisesti, ovat saman ikäisiä. Pitkällä aikavälillä "väkivaltainen" (tai Eurooppa-keskeisessä marxismissa "alkuperäinen") kasautuminen ja kasautumisen "absoluuttiset" muodot ovat olleet vallitsevia ei-eurooppalaisilla reuna-alueilla kun taas kasautumisen "suhteelliset" muodot ovat olleet vallitsevia Euroopan ytimen "vapaan" työvoiman alueilla (Grosfoguel mt.).

Sanotulla on suora yhteys työhömmä 'itsen' ja 'sosiaalisen' alkuperäisten (indigenous), feminististen ja anti-kolonialististen artikulaatioiden parissa tutkiessamme niitä rajoja, joissa ero ilmaistaan. Havainnollistaaksemme tätä asiaa otamme keskusteluun edesmenneen

Gloria Anzalduan teorian Nepantlasta. 1500-luvun alussa alkuperäisasukkaat vastustivat Espanjan hallitsemassa Meksikossa kristinoppia "Nepantlan" avulla. Nepantla merkitsi välitilaa tai raja-alueita (sin rumbo), jossa alkuperäiset las indigenasit sovittivat kulttuuriset ja hengelliset käytäntönsä niihin kristillisiin oppeihin joita heille oli tyrkytetty. Nepantlismon kulttuuria koskeva teoria sai alkunsa espanjalais-kristillisestä valloituksen ja voiman seurauksena. Uskollisina omille periaatteilleen ja hengelleen alkuperäisasukkaat vastustivat vieraita uskonnollisia käytäntöjä ja rituaaleja (Leon-Portilla 1974).

Vuosisatoja myöhemmin Anzaldua tutustui Nepantlismon teoriaan "jäsentääkseen psyykkisen, henkisen ja materiaalisen muutoksen mahdollisuutta" (Keating 2006, 8). Nepantla oli Anzalduan yritys "teoretisoida niiden mestitsien kokemuksen artikuloimattomia ulottuvuuksia, jotka elävät erilaisissa, toisiinsa limittyneissä ja kerrostuneissa kulttuureissa sekä sosiaalisissa ja maantieteellisissä paikoissa, tapahtumissa ja todellisuuksissa – psykologisissa, sosiologisissa, poliittisissa, henkisissä, historiallisissa, luovissa, kuvitelluissa" (mt., 176). Anzaldualle Nepantla merkitsee "aluetta niiden muutosten välillä missä taistelet löytääksesi tasapainon muutoksen ulkoisen ilmauksen ja muutokseen liittyvän sisäisen suhteesi välillä" (Anzaldua 2002, 548–549). Ja Nepantlan avulla ilmestyivät nepantlerat (los sabios de la comunidad), visionääriset kulttuuriohenteikijät jotka rikkoivat itse-eristäytyneisyyden ja häpeän "nähdäkseen rajoittuneiden kulttuuristen ja henkilökohtaisten kertomusten läpi" liikkuaan siitä 'mikä on' siihen 'miten voisi olla'. Olemme rakentaneet Nepantlan käsitteelle ajatusta tilasta, missä opiskelijat ja opettajat voivat sitoutua kiellon dialektiikkaan nepantlan avatessa mahdollisuuksia uusien, transformatiivisten sosiaalisten käytäntöjen syntymiselle. Uudistamisen politiikka, jossa nepantlerat voivat luoda materiaalisia, hengellisiä ja psyykkisiä edellytyksiä suoralle osallistumiselle itsemääräytyneeseen sosiaaliseen maailmaan, syntyy kieltäytymällä dominoivista sosiaalisista ja kulttuurisista käytännöistä (Anzaldua, 2002).

Meille Anzalduan Nepantla luo kontekstin joka mahdollistaa opettajien ja opiskelijoiden ratkaista teorian ja käytännön välinen skisma ja liikkua kohti riskejä sisältäviä pedagogisia prosesseja. Laa-

jennamme Anzalduan Nepantlan käsitettä samalla kun rakennamme aiemmille havainnoille luokkahuoneesta liminaalitulana (McLaren 1986), jossa opiskelijoista ja opettajista tulee tutkimuskohteita suhteessa lähiympäristönsä olosuhteisiin ja sitä laajempaan sosiaaliseen totaliteettiin. Nepantla tuo esiin kulttuuristen muotojen vastakohtat kun jokaisen yksilön kokemus ymmärretään identiteetin toisiinsa kietoutuneiden kerrosten välittämäksi. Nepantlassa kuullaan äänettömien hiljaisuus jossa yksikään identiteetin fragmentaarinen merkki ei jää huomaamatta. Nepantla auttaa opiskelijoita havaitsemaan sen, mikä heiltä yleensä jää huomaamatta: että kapitalistis-patriarkaalis-imperialistiset suhteet ovat historiallisesti tuotettuja ja auttavat torjumaan empiirisesti annetun: kumouksellisen toivon "ei vielä" tai "mitä voisi olla" -ajatukset. Meille muodollisen ja informaalin kasvatuksen paikat ovat transgressioita kohti Nepantlaa, missä teoria kohtaa käytännön siinä prosessissa jossa itseys erottuu sorron materiaalisesta arkkitehtuurista. Nepantlismion teoria laajentuu käsitteelliselle alueelle, missä yksilöt alkavat pohtia sosiaalisia roolejaan ja käytäntöjään kriittisen reflektion ja poliittisen antirasismien, anti-kapitalismin ja anti-imperialismin välityksellä. Toisin sanoen he tavoittelevat kriittistä toimijuutta siinä laajemmassa taistelussa jota kutsuttu sosialistiseksi Nepantlismoksi.

Ajatus yhtenäisestä minuudesta on tautologia, jonka käytössä unohtetaan historiallisen satunnaisuuden todellisuus. Nepantla-pedagogiikka auttaa oppijoita tuntemaan historiallinen satunnaisuus, ajattelemaan itsestä ja muista, ja heidän välisistä suhteistaan, tätä satunnaisuutta ylläpitävien ja uudelleen tuottavien systeemien analyysin avulla. Lähestymistapamme muistuttaa Baldacchion (2005) huomautusta pedagogisen toivon löytymisestä perustattomuudesta, mikä tarkoittaa historiallisen tuotannon satunnaisuuden tiedostamiseen sisältyvää toivoa (ja lupausta, jonka mukaan sosiaalinen voidaan tuottaa uudelleen toisenlaisin sosiaalisen järjestelyin). Nepantla-pedagogiikka auttaa kehittämään historiallisen satunnaisuuden tiedostavaa ymmärrystä, jossa hylätään valistukseen sisältyvän järjen varmuus ja jossa ylitetään subjektin ja objektin dialektinen jännite. Toisin sanoen nepantleroina problematisoimme itsestään selvän totuuden kielen ja varmuuden muistuttamalla paradoksista ja liminaalisuudesta ja haastamalla itsen yhtenäisyys (eli metafyyssinen käsitys

itsestä joka on olemassa ennen sekoittumistaan sosiaalisten suhteiden maailmaan). Nepantla-pedagogiikka kieltää yhtenäisen perustan (varmuuden itsepetoksen kautta) lisätäkseen kansalaistoimijuutta.

Se tapa, jolla hahmottelemme kansalaistoimintaa pohjautuu Marxin yritykseen luoda yhteiskunta, joka ei perustu pääoman arvo muodolle ja luokkahierarkialle (Frisch 2005). Kriittinen kansalaistoimijuus vaatii liikettä ulospäin analysoimaan ja kyseenalaistamaan ne materiaaliset suhteet ja rakenteelliset esteet, jotka paikantavat jo ennalta subjektiviteettimme. Työssämme tämä liike on suorassa suhteessa luokkatietoisuuden ja luokkataistelun kehittämiseen. Koska ajattelemme rakenteen ja toimijuuden olevan vastavuoroisesti perustavia ilmiöitä, haasteemme on varmistaa se, ettei Nepantla-pedagogiikka pelkisty diskurssin ensisijaisuutta korostavaksi jälkistrukturalismiksi. Nepantla-pedagogiikassa tiedostetaan se, kuinka toimijat tuottavat sosiaaliset rakenteet (esimerkiksi poliittisella passiivisuudella ja ideologisella hegemonialla) mutta korostetaan myös sitä, kuinka nuo rakenteet voidaan muuttaa luokkataistelun avulla.

Olemme oppineet kriittisen kansalaisuuden kehittämisen toimintaperiaatteita Venezuelan bolivariaanisesta vallankumouksesta: sitoutuminen rasisen, seksuaalisen, sukupuolisen ja taloudellisen hyväksikäytön vastaiseen taisteluun; periaatteellinen ja käytännöllinen (taloudellisen ja militaristisen) imperialismiin vastaisuus; 21. vuosisadan sosialismiin johtavan globaalin inhimillisen taistelun rikkaan monimuotoisuuden juhlinta, taistelun joka sisältää emansipaatiolle omistautuneet, demokraattisesti organisoidut joukkoliikkeet, suoran osallistavan demokratian ja yrityksen laajentaa kulttuuriseen vapautteen tähtäävää inhimillistä kehitystä; sitoutumisen sosiaalitaloudellisten resurssien ja sellaisen ympäristöystävällisen teknologian yhteisölliseen omistamiseen joka kunnioittaa ja suojelee ekosysteemin integriteettiä ja biokulttuurista elämismailmaa (McNally 2006). Näitä periaatteita henkevoittaa Marxin teoria sosiaalisesta vallankumouksesta: työväenluokan itse-emansipaatio oman praksiksensa kautta.

Käynnissä olevassa työssämme Venezuelassa olemme olleet suuresti vaikuttuneita "bolivariaanisista missioista" ja siitä, kuinka niissä korostetaan inhimillistä kehitystä ja kaikkien ihmisten luovaa kapasiteettia luoda demokraattisia sosiaalisia käytäntöjä joissa on mahdollista poliittisen muutoksen keinoin huomioida paikalliset

tarpeet inhimillisen vapautuksen laajemmassa yhteydessä. Nämä missiot koostuvat köyhyyden vastaisista ja sosiaaliseen hyvinvointiin tähtäävistä ohjelmista. Meillä oli mahdollisuus tutustua lähemmin yhteen niistä, Missio Ribakseen, joka on kaksivuotinen toisen asteen koulutusohjelma. Siinä opiskelijoille opetetaan espanjaa, matemaatiikkaa, maantiedettä, venezuelalaista taloutta, maailmanhistoriaa, Venezuelan historiaa, englantia, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa ja tietotekniikkaa. Ohjelmassa tavoitellaan viiden miljoonan koulupudokkaan kouluttamista. Tässä ohjelmassa on lisäksi yhteisöllistä ja sosiaalityötä koskeva osa, jossa opiskelijaryhmät käyttävät henkilökohtaisia kokemuksiaan ja oppimaansa kehittääkseen käytännöllisiä toimenpide-ehdotuksia parantamaan yhteisöiden ja kansakunnan elämää. Olimme onnekkaita päästessämme osallistumaan tällaisen ryhmän keskusteluun Barrio La Vegassa, syyskuun 11. päivä vuonna 2006. Ryhmän vetäjä aloitti pyytämällä osallistujia muistelemaan syyskuun 11. päivän merkitystä paikallisen historian kannalta. Osallistujat ryhtyivät muistelemaan Augusto Pinochetin johtamaa ja Yhdysvaltain tukemaa Chilen vallankaappausta, jonka seurauksena Chilestä tuli sotilasdiktatuuri seitsemäksitoista vuodeksi.

Keskustelussa keskityttiin Pinochetin johtaman, Latinalaisen Amerikan verisimpiin kuuluvan vallankaappauksen uhreihin, tapettuihin ja kidutettuihin. Tästä keskustelu siirtyi heidän omaan rooliinsa estää Venezuelassa vuonna 2002 tapahtunut vallankaappaus. Moni paikalla olijoista kertoi päivästä, jona tuhannet marssivat slummeista presidentin palatsille uhmaamaan oletettua historian luonnollista järjestystä ja nostamaan demokraattisesti valittu presidentti uudelleen valtaan. Heidän kertomuksensa törmäsivät niitä historian dominoivia trooppeja ja kokemuksia vastaan, jotka vuodesta 2001 lähtien ovat paikantaneet läntisen, eurosentrisen terrorin ja sorron. Venezuelalaisten kasvattajien tarkoitus ei ollut asettaa yhdenlaista terroria toisen edelle, vaan asettaa heidän sosiaalinen taistelunsa suhteeseen sen epookin avautumisen kanssa, jossa terrori oletetaan olemassa olevaksi heidän historiallisen muistinsa kronologian ulkopuolella. Bolivariianisilla projekteilla on monia muotoja. Siinä missä kasvatukselliset ohjelmat yrittävät tarjota vapaudettomille välttämättömät taidot rakentaa omaa yhteiskuntaa, niissä sitoudutaan myös itsen dekolonialisointiin sorron historiallisesta perinnöstä

Kriittinen pedagogiikka ja hyvä yhteiskunta

Jos olemme pääoman sosiaalisessa universumissa mukana niissä samoissa olosuhteissa, jotka haluamme kriittisinä pedagogeina hävittää, niin ei ole mitään järkeä tavoitella hienostunutta tasapainoa pääoman ja työvoiman välille. On tullut aika ylittää työn arvomuoto ja etsiä kapitalismin vaihtoehtoja. Ne meistä, jotka työskentelevät kasvatuksen alueella eivät voi olla osallistumatta tähän keskusteluun, vaan on ryhdyttävä suoraan toimintaan, luomaan edellytyksiä opiskelijoiden toiminnalle kriittisinä sosiaalisen muutoksen agentteina. Tämä tarkoittaa arkielämän sosiaalisten suhteiden alistamista erilaiselle sosiaaliselle logiikalle – niiden muuttamista sellaisten kriteerien mukaan, jotka eivät tihku kaupallisuuden logiikkaa. Opiskelijoista voi ja heistä pitää tulla kulutuskapitalististen arvojen määrätietoisia ja tinkimättömiä vastustajia. Tämä edellyttää uudenlaista sosiaalista kulttuuria, paikallisten tuottajien kontrollia omasta työstään sekä itse työn luonteen muutosta.

Kriittisten kasvattajien täytyy siirtyä eteenpäin työn arvon jakamista (distribuutiota) koskevasta taistelusta, sillä tällaisessa taistelussa unohdetaan arvon sosiaalinen muodostuminen ja otetaan annettuna markkinoiden vampyyrinkaltainen luonne. Meidän täytyy ylittää tällainen kapitalistinen arvomuodostus – ei kuitenkaan jakamalla sitä uudelleen, sillä sosialistista yhteiskuntaa ei voida rakentaa palkkatyövoiman myynnille. Yksityisen pääoman kollektivisointi ei myöskään riitä. Meidän on taisteltava kieltäöksemme arvomuodostus kokonaan, ei tuottaaksemme sitä eri tavoin, astein ja mitoin uudelleen. Tarvitsemme vapautta: emme kääntyäksemme kohti tuotantoa edeltävää alkuperäistä sisältöä tai abstraktia olemusta, vaan omaksuaksemme ne monet sosiaaliset kehitysasteet, jotka on synnytetty vieraantuneen toiminnan perustalta. Vaadimme vapautta saadaaksemme nostettua esiin inhimilliset kapasiteettimme olla vapaita, itseohjautuvia subjekteja eikä pelkkiä pääoman välineitä sen omassa arvonalisäyksessä; tarvitsemme vapautta olla tietoisia ja merkityksellisiä ihmisiä, joilla on mahdollisuus päättää suhteidemme perusteista. Näin subjektiviteettia ei lukita pääoman valorisaation prosessiin eli

pääoman arvon kaikinpuoliseen, maksimaaliseen tehokkuuteen ja hyödyntämiseen.

Vallankumouksellisessa kriittisessä pedagogiikassa kasvatusta on poliittista, ja tarvitaan sellaisten tilojen luomista, joissa opiskelijat voivat kuvitella toisenlaisen, pääoman arvolaista (esimerkiksi työn sosiaalisesta muodosta) vapaan maailman, jossa on mahdollista keskustella ja väitellä kapitalismin ja sille perustuvien instituutioiden vaihtoehdoista. Lisäksi voidaan synnyttää dialogia siitä, miksi niin monet vallankumoukset ovat muuttuneet vastakohtikseen. Vallankumouksellinen kriittinen pedagogiikka pyrkii luomaan maailman, jossa sosiaalinen työvoima ei enää ole sosiaalisen työvoiman kokonaisuuden epäsuora vaan suora osa, maailman jossa vallitsevia ovat sellaiset jakamisen (distribuution) uudet muodot, jotka eivät perustu sosiaalisesti välttämättömälle työajalle vaan todelliselle työajalle. Tavoitteena on maailma, jossa vieraantuneet ihmissuhteet ovat alisteisia autenttisesti läpinäkyville suhteille ja jossa vapaasti toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevat ihmiset tekevät menestyksellistä työtä jatkuvan vallankumouksen edistämiseksi. Lisäksi tavoitteena on mentaalisen ja manuaalisen työn välisten erojen sekä patriarkaalisten suhteiden ja muiden sorron ja hyväksikäytön hierarkioiden hävittäminen. Tällaisessa maailmassa voidaan nojata Marxin periaatteeseen: "jokaiselta kykyjensä mukaan, jokaiselle tarpeidensa mukaan".

Vaikka työmme perustuu suurelta osin Marxin humanistiseen kritiikkiin painotamme myös sitä, ettei Marxin työtä tule sellaisenaan pyhittää etenkin Neuvostoliiton romahduksen jälkeen, vaan ajatella, että hänen tehtävänsä on edelleen kesken. Mitä enemmän hänen vastustajansa julistavat hänen kuolemaansa, sitä voimakkaammin hän hakkaa nyrkeillään hautansa seinä muistuttaen siitä, ettei kapitalismi lepää koskaan eikä meidänkään pidä levätä ennen kuin työmme kapitalismin haudankaivajina on saatu päätökseen. Kriittisille kasvattajille Marx ei ole enää historian pinnallinen taustakulissi tai merkki luhistuneesta työläisvaltiosta. Pikemminkin Marxin työ tarjoaa kasvattajille tien eteenpäin taistelussa luokkahuoneista sellaisina sosiaalisen kritiikin ja muutoksen tiloina, joissa opettajat ja opiskelijat voivat harjoittaa kritiikin ja toivon dialektista pedagogiikkaa: tutkia sitä, mitä tarkoittaa tehdä työtä ja kasvattaa omaa palkkatyövoimaansa

sekä ennen kaikkea ymmärtää tätä prosessia sitä itseään laajemmasta kapitalististen sosiaalisten suhteiden näkökulmasta. Ja lisäksi Marx tarjoaa mahdollisuuden kehittää välttämätöntä poliittista toimintakykyä, joka auttaa etenemään todellisuuden ymmärryksestä kohti sen muuttamista. Vallankumouksellinen kriittinen pedagogiikka on sosialistista pedagogiikkaa, mutta sillä ei ole ennalta määrättyä muotoa eikä sillä tavoitella kaavamaista sosialistista yhteiskuntaa. Mutta se ei myöskään kannata väen (multitude) spontaania itseorganisoitumista. Se on dialektista ja tavoitteiltaan avointa. Sen praksiologia muistuttaa Michael Steinbergin esiin nostamaa "negatiivisen politiikkaa":

Negatiivisen politiikka (...) perustuu siihen tosiseikkaan, että keskinäinen itserakentumisemme jatkuu huolimatta niistä tavoista, joilla kartutamme kokemustamme. Se vastustaa tiedon varmuuksia ja vakuutteluita, muttei tee sitä niiden erilaisten varmuuksien tai ihmisluonnon nimissä, joiden oletetaan vaikuttavan sosiaalisen todellisuuden taustalla. Se ei usko siihen maailmaan, jonka se jo tuntee vaan siihen, joka ei välttämättä ole olemassa aikakauden huippupiste, ja joka ei pitäydy niihin ideoihin, ihanteisiin tai edes arvoihin joilla yhteiselämämme loputon muutos yritetään pysäyttää. Negatiivisen politiikka ei tavoittele etäännytetyn tiedon täydellistämistä vaan kehollistetun ja paikannetun ymmärryksen laajentamista. Se ei näytä tietä tulevaisuuteen vaan nykyisyyden syvempään ymmärtämiseen.

(Steinberg 2005, 180.)

Samalla kun pidämme tärkeänä vanhan yhteiskunnan luokitusten sisällyttämistä taisteluun uudesta yhteiskunnasta (tämä on Nepantla-pedagogiikan perusoletus), teemme työtä sellaisen itsetietoisuuden puolesta, jonka avulla voimme olla olemassa solidaarisena, pääomaa vastustavana yhteisönä ja ryhmänä. Rakennamme uutta ihmistä samalla kun rakennamme uutta yhteiskuntaa. Lebowitz kirjoittaa:

Demokraattinen, osallistuva ja protagonistinen tuotanto lisää piileviä inhimillisiä voimavaroja ja kehittää mahdollisuuksiamme. Mutta ilman pään ja käden yhteyttä ihmiset jäävät puolittaisiksi, kapitalismin rampauttamiksi olennoiksi: kuilu säilyy niiden välillä, jotka ajattelevat ja niiden, jotka tekevät – kuten sekkin asetelma, jota Marx kuvasi ja jossa yksien kykyjen kehitys yhtäällä perustuu toisten kykyjen kehityksen rajoituksiin toisaalla.

(Lebowitz 2006, 65.)

Pohtiessaan Venezuelan bolivariaanisen vallankumouksen edistysaskeleita Lebowitz (2007) korostaa vallankumouksellisten sitoutumista

inhimillisen kehityksen projektiin ja siihen, mitä presidentti Hugo Chávez kutsuu ihmisten logiikalle perustuvaksi "sosiaalitaloudeksi" vastakohtana kapitalistiselle taloudelle, joka perustuu "pääoman per-versille logiikalle ja ajatukselle jonka mukaan se, mikä on kannattavaa, on hyvää". Lebowitzin mukaan bolivariaanisen vallankumouksen 21. vuosisadan sosialismia luonnehtii kolme piirrettä: "(a) tuotantovälineiden sosiaalinen omistus, joka muodostaa perustan (b) työntekijöiden organisoimalle sosiaaliselle tuotannolle, jolla (c) tyydytään yhteisölliset tarpeet ja tavoitteet".

Lebowitz kieltää yleisen ajatuksen, jonka mukaan Marx ajatteli sosialismia ja kommunismia kahtena erillisenä vaiheena sosialismin ollessa ensin ja siihen asti, kunnes tuotantovoimat vapauttaisivat niukkuudesta luoden yltäkylläisen yhteiskunnan. Sen sijaan, huomauttaa Lebowitz, "Marx ymmärsi että uudet olemassa olevat sosiaaliset ja intellektuaaliset puutteet olivat kapitalismin perintöä. Ja se erityinen puute, jonka hän havaitsi ei ollut tuotantovoimien heikkous vaan pikemminkin vanhassa yhteiskunnassa kasvaneiden ihmisten vanhat ideat - ihmisten jotka olivat itsekeskeisiä ja siksi pitivät oikeutenaan saada takaisin täsmälleen se, mitä he antoivat yhteiskunnalle. Kuten kokemus on osoittanut, rakentaminen puutteille pikemminkin kuin tekemällä tietoisesti työtä niiden poistamiseksi on varmin tapa säilyttää kapitalismi." Tässä Lebowitz alleviivaa sitä tosiasiaa, että sosialismin tulee nojata yhdistyneisiin tuottajiin, jotka työskentelevät kehittääkseen uusia yhteistyölle ja solidaarisuudelle perustuvia sosiaalisia normeja joissa hylätään itsekeskeisyyden logiikka. Tavoite pitää olla yhtä paljon tällaisen sosiaalisen "ihmisvoiman" kuin tuotantovoimien kehittämisessä. Lebowitzilta (2007) on syytä lainata tässä seuraava:

Tämä ajatus 21. vuosisadan sosialismista pelastaa Marxin alkuperäisen idean yhdistyksistä, joissa 'jokaisen vapaa kehitys on kaikkien muiden! vapaan kehityksen edellytys', yhteiskunnasta jonka päämääränä on 'kaikkien ihmillisten voimien kehitys on päämäärä sinänsä'. 21. vuosisadan sosialismi korostaa Che Guevaran klassisessa työssään Sosialismi ja ihminen Kuubassa painottamaa näkemystä, jonka mukaan sosialismin rakentamisessa keskeistä on uuden materiaalisen perustan lisäksi uuden ihmisen rakentaminen. Täten se kieltäytyy mitä-töimästä sosiaalisten suhteiden ja ihmisen muuttamisen tuotantovoimien

mien kehittämiseksi kuten tehtiin 20. vuosisadan yrityksissä rakentaa sosialismia ylhäältä alas.

Tällä hetkellä kolmas, informaali sektori estää Latinalaista Amerikkaa vajoamasta syvemmälle uusliberalistisen politiikan synnyttämän köyhyyden pimeyteen. Kansainväliset kaivosprojektit ryöstävät valtioita, vesi- ja metsävarat tuhotaan hakkuilla ja myrkkyyjätteillä, ilma on täynnä lyijyä ja haitallisia pienhiukkasia; terveydenhuolto, koulu- tus, asuinolot ja jätehuolto laahaavat kehityksen jäljessä. Olosuhteet, jotka saivat Che Guevaran tarttumaan aseisiin ovat yhä arkipäivää; itse asiassa asiat ovat noista ajoista menneet huonompaan suuntaan. Kansalaisyhteiskunnasta on kasvavasti tullut vallankumousten näyttämö monien ryhmittymien hylätessä valtion. Ne ajattelevat valtion tukemisen tarkoittavan pääomasuhteiden tukemista. Mutta näyttää selvältä että tarvitaan enemmän kuin erilaisten ryhmien kansalaisyhteiskunnassa tapahtuvaa itseorganisoituvaa toimintaa valtiota vastaan. Tarvitaan valtion perustan muuttamista. Chen opetukset voivat sysätä meidät eteenpäin vanhan valtiokäsityksen murskaamisessa ja uuden luomisessa. Samalla hänen ajatuksensa auttavat käsittämään, ettei taistelumme sosialismin puolesta perustu millekään varmuuksille, sillä varmuus on monella tavalla vallankumoustaistelun vihollinen. On tärkeää alleviivata sitä, että Chen omaksuma marxismi oli luonteeltaan dogmatismista vastaista. Kuten Löwy (1973, 13) kirjoittaa, "Marx ei ollut Chelle Pyhän hengen lahjoittama erehtymätön Paavi eivätkä hänen kirjoituksensa Siinain vuorelta armollisesti ojentettuja lain tauluja (...) Che painotti sitä että vaikkakin älyn jättäläinen Marx teki virheitä, joita voi ja tulee kritisoida."

Chen teoreettinen anti-dogmatismi oli sidoksissa hänen pedagogiseen käytäntönsä, jossa hän hylkäsi stalinistisen auktoriteetin kultin väittäen ettei ihmisiä voinut kasvattaa ylhäältä päin. Marxin Feuerbach-teeseissään esittämää kysymystä, kuka kasvattaisi kasvattajia, sivuten Che kirjoitti puheessaan vuodelta 1960 seuraavasti: "Ensimmäinen ohje ihmisten kasvattamisessa on ottaa heidät mukaan vallankumoukseen. Koskaan ei voi olettaa että vain yksistään opettamalla ihmiset oppisivat ottamaan oikeutensa, kun heitä vahtii despoottinen hallitus. Ennen muuta opeta heitä käyttämään oikeuksiaan ja kun heillä on edustus hallituksessa he oppivat kuin itsestään sen mitä heille opetetaan ja paljon muuta" (sit. Löwy 1997).

Chavezin Venezuelassa käymän kamppailun tavoitteena on auttaa työväenluokkaa ratkaisemaan maansa nykyiset yhteiskunnalliset ristiriidat ja asettamaan vaihtoehdon pääoman kasautumisen loigalle. Ilmiselvästi tämä vaatii jossain määrin taistelua poliittisesta vallasta. Lisäksi se vaatii organisoitumismuotojen kehittämistä, joissa otetaan huomioon sosiaaliset liikkeet ja sellainen poliittinen organisoituminen johon päättävässä asemassa olevat voivat sitoutua muutoksiin johtavassa toiminnassaan. Tarvitaan poliittinen puolue, joka kunnioittaa täydestä sitä, mitä tällaisen organisoitumisen dialektiikka tarkoittaa. Bensaidin (2007, 161–162) mukaan "politiikka ilman puoluetta (mitä nimeä sitten käytetäänkään, liikettä, organisaatiota, joukkuetta, puoluetta) muuttuu useimmissa tapauksissa politiikaksi ilman politiikkaa: joko tavoitteettomaksi, sosiaalisten liikkeiden ohjailemattomuutta korostavaksi talismanismiksi, pahimman luokan elitistisindividualistiseksi etujoukkoajatteluksi tai lopulta esteettisen tai eettisen varjolla tapahtuvaksi poliittisen tukahduttamiseksi". Tässä Bensaid kieltää niiden, Zapatistojen itsenäistä marxismia kannattavien, "vastavoimien retoriikan" joiden mukaan poliittisen vallan ottaminen johtaa vain valtaa työväenluokan ylitse käyttävän hallitsevan luokan ja hierarkkisen, top-down -yhteiskunnan syntymiseen uudelleen. Bensaidin mukaan

on illuusio uskoa siihen, että voisimme välttää tämän ongelman poistamalla kysymyksen poliittisen vallan ottamisesta (sillä tekosyllä että nykyisin valta erottuu alueista ja on hajallaan kaikkialla eikä missään) ja keskittymällä sen sijaan vastavaltujen retoriikkaan. Taloudellinen, sotilaallinen ja kulttuurinen valta ovat ehkä aiempaa enemmän hajallaan, mutta yhtä aikaa ne ovat entistä enemmän keskittyneitä. Voit teeskennellä jättäväsi vallan huomiotta, mutta se ei jätä sinua. Voit leikkiä ylimielistä kieltäytymällä ottamasta valtaa, mutta vuoden 1937 Kataloniasta Chiapasin kautta Chileen karttunut kokemus osoittaa, ettei valta häikäile käyttä sinua mitä brutaaleimmalla tavalla. Sanalla sanoen, vastavallan strategialla on merkitystä vain kaksoisvallan ja sen ratkaisemisen näkökulmasta. Kuka selviää huipulle?

(Bensaid 2007, 160)

Chen ja Chavistojen bolivariaanisen vallankumouksen hengessä emme tavoittele historiallisen välttämättömyyden suurta kertomusta vaan "olemisen praksista", joka elähdyttää arkipäivän materiaalisen todellisuuden elottomuutta; tiedostamme, että sosiaaliset keksinnöt

ovat usein jo tiedetyn ja uusien keksintöjen yhdistelmä. Etsimme vallankumouksellisen praksiksen filosofiaa, missä kriittinen pedagogiikka voi olla nykyisyyden muuttamisen palveluksessa ja kirkastaa myös menneet unelmamme toivon säteillä. Olemisen praksiksemme ja Nepantlismomme kehittyessä löydämme uusia kollektiivisia ja systemaattisia keinoja luoda valtio uudelleen alhaalta ylös sekä voimavaroja, jotka auttavat huolehtimaan arkipäivästä uusilla tavoilla, jotka lopulta musertavat ne tylyt uhkat, jotka kohtaamme nykyisen uusliberalismin aaveena ja sitä myötäilevän vallan koloniaalisuutena.

La Revolucion Socialista presente!

Lähteet

- Anzaldúa, Gloria 2002. Now Let Us Shift...The Path of Conocimiento...Inner Work, Public Acts. Teoksessa Anzaldúa, Gloria, and Keating, AnaLouise (toim.). This Bridge We Call Home. New York: Routledge, 540–578.
- Baldacchino, John 2005. Hope in Groundlessness. Art's Denial as Pedagogy. Journal of Maltese Education Research, 3, (1), 1–13.
- Bensaid, Daniel 2007. "Leaps! Leaps! Leaps!" Teoksessa Budgen, Sebastian, Kouvelakis, Stathis & Zizek, Slavoj (toim.). Lenin Reloaded: Toward a Politics of Truth. Durham & London: Duke University Press, 418–163.
- Foster, John Bellamy 2005. Naked Imperialism. Monthly Review 57 (4). www.monthlyreview.org/0905jbf.htm (3.11.2007)
- Fritsch, Matthias 2005. The Promise of Memory. Albany: State University of New York Press.
- Gonzalez, Marcial 2004. Postmodernism, Historical Materialism and Chicana/o Cultural Studies. Science and Society, 68 (2), 161–186.
- Grande, Sandy 2004. Red Pedagogy. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
- Grosfoguel, Ramon (forthcoming). Decolonizing Political Economy and Post-Colonial Studies: Transmodernity, Border Thinking, and Global Community. Teoksessa Grosfoguel, Ramon, Saldívar, José David & Maldonado, Nelson (toim.). Unsettling Postcoloniality: Coloniality, Transmodernity and Border Thinking. Durham & London: Duke University Press.

- Keating, AnaLouise 2006. From Borderlands and New Mestizas to Nepantla and Nepantleras: Anzaldúan Theories for Social Change. *Human Architecture IV* (Summer), 5–16.
- Lebowitz, Michael 2007. Marxism for the 21st Century – A Revolutionary Tool or More Scholasticism? *Radical Notes* 13.8. radical-notes.com/content/view/54/39/ (3.11.2007)
- Lebowitz, Michael 2006. *Build It Now: Socialism for the Twenty-First Century*. New York: Monthly Review Press.
- Leon-Portilla, Miguel 1974. Testimonios nahuas sobre la conquista espiritual. *Estudios de Cultura Náhuat, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, V. XI*, 11–36.
- Löwy, Michael 1973. *The Marxism of Che Guevara: Philosophy, Economics, Revolutionary Warfare*. New York & London: Monthly Review Press.
- Löwy, Michael 1997. Che's Revolutionary Humanism – Ideals of Ernesto 'Che' Guevara. *Monthly Review* 49, (5) 1–7.
- McLaren, Peter 1986. *Schooling as a Ritual Performance*. London: Routledge.
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia 2006. Guest Editorial. Special issue on Race, Class and Gender, *Ethnicities* 6, (3).
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia 2007. *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McNally, David 2006. *Another World is Possible: Globalization and Anti-Capitalism*. Winnipeg: Arbeiter Ring.
- Ollman, Bertell 1993. *Dialectical Investigations*. London & New York: Routledge, 147–179.
- Pfaelzer, Jean 2007. What's Scary About the Anti-Immigration Debate. *History News Network*, 16.7. hnn.us/articles/40316.html (3.11.2007)
- Quijano, Aníbal 1991. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena* 29, 11–21.
- Quijano, Aníbal 1993. 'Raza', 'Etnia' y 'Nación' en Mariátegui: Cuestiones Abiertas. Teoksessa Forgues, Roland (toim.). José Carlos Mariátegui y Europa: El Otro Aspecto del Descubrimiento. Lima: Empresa Editora Amauta S.A., 167–187.
- Quijano, Aníbal 1998. La colonialidad del poder y la experiencia cultural latinoamericana. Teoksessa Roberto Briceño-León, Roberto &

- Sonntag, Heinz (toim.). Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina. Caracas: Nueva Sociedad, 139–155.
- Quijano, Aníbal 2000. Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America. *Nepantla* 1 (3), 533–580.
- Quijano, Aníbal & Wallerstein, Immanuel 1992. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *International Journal of Social Sciences* 134, 583–591.
- Ross, John 2006. A Real Day Without Mexican? *Counterpunch* 17. 4. www.counterpunch.org/ross04172006.html (3.11.2007)
- San Juan, Epifanio 2004. Post-9/11 Reflections on Multiculturalism and Racism. *Axis of Logic* axisoflogic.com/cgi-bin/exec/view.pl?archive=79&num=13554 (3.11.2007)
- Steinberg, Michael 2005. *The Fiction of a Thinkable World: Body, Meaning and the Culture of Capitalism*. New York: Monthly Review Press.

Alkuperäisestä käsikirjoituksesta lyhentäen suomentanut Juha Suoranta.

Kirjoittajat

Tapio Aittola, KT, kasvatustieteen, erityisesti aikuiskasvatuksen sosiologian professori, Jyväskylän yliopisto

Jari Eskola, YTT, dosentti, kasvatustieteen lehtori, Tampereen yliopisto

Henry Giroux, PhD, englannin kielen ja kulttuurin tutkimuksen professori, McMaster yliopisto (Kanada)

Katariina Hakala, FT, tutkimuskoordinaattori, Helsingin yliopisto

Nathalia Jaramillo, PhD, kasvatustieteen yliassistentti, Purduen yliopisto (USA)

Eija Kauppinen, MuM, opetusneuvos, Opetushallitus

Hanna Mansnerus, MuM, musiikinopettaja, Porolahden yläaste

Peter McLaren, PhD, kasvatustieteen professori, Kalifornian yliopisto, Los Angeles (UCLA)

Elina Poikajärvi, KM, lastentarhanopettaja, Hiidenkiven päiväkoti, Tampere

Leena Rantala, KM, tutkija, Tampereen yliopisto

Hilkka Rekola, KL, aikuiskasvatuksen lehtori, Tampereen yliopisto

Juha Suoranta, KT, aikuiskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

Riitta Vira, kuvaamataidonopettaja, taidepedagogiikan lehtori, Taideteollinen korkeakoulu

Marjo Vuorikoski, KT, aikuiskasvatuksen yliassistentti, Tampereen yliopisto