

Kriittisen pedagogiikan
kysymyksiä

2

Maija Lanas, Hanna Niinistö
ja Juha Suoranta (toim.)

Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä

2

Tampere 2008

Copyright 2008

Kustantaja: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos
Paulo Freire Research Center–Finland <http://paulofreirefinland.org>
Taitettu OpenOffice.org -ohjelmistolla <http://fi.openoffice.org/>

Teokseen viitataan seuraavasti:

Lanas, Maija, Niinistö, Hanna & Suoranta, Juha (toim.) (2008). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

ISBN 978-951-44-7544-3 (pdf)

ISBN 978-951-44-7543-6 (painettu)

Painopaikka: Tampere, Juvenes Print 2008

*heidät on opetettu lukemaan
että he paremmin ymmärtäisivät määräyksiä
ja heidät on opetettu kirjoittamaan
että he osaisivat täyttää kaavakkeensa
mutta mitä he ilokseen tekevät, illalla, tänä iltana?
– P. Saarikoski*

Sisällys

Johdanto 9

1. Eeva Anttila *Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatust ja muutoksen mahdollisuus 19*
2. Maija Lanas *Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat? 51*
3. Juha Suoranta *Vieraana paratiisissa: metodologisia huomioita ja empiirisiä piirtoja 81*
4. Kirsi-Marja Saurén *Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka 109*
5. Reetta Niemi *Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? 121*
6. Anna-Maria Nurmi *Populaarikulttuuri koulussa: hip hop sillanrakentajana nuorten kokemusmaailmaa 149*
7. Leena Rantala *”Nämä on tärkeitä askeleita, kun näitä taitoja tarvitsee oikeasti”*: digitaalisten lukutaitojen oppimis- ja opetuskäytäntöjä kirjaston nettitorilla 167
8. Eric Hobsbawm *Vallankumous ja seksi 193*

Kirjoittajat 204

Johdanto

Vuoden 2007 lopulle Suomessa eläteltiin hyvinvointiyhteiskunnan pirstoutumisesta huolimatta kuvitelmaa onnellisesta maasta. Jokelan koulusurmat sammuttivat tämän kuvitelman. Kauhajoella tapahtuneessa veriteossa vain vajaata vuotta myöhemmin vanha Suomi kuoli. Ainoastaan jotkut taiteilijat olivat uskaltaneet tuoda töissään esiin sen, mikä Suomessa olisi ennen pitkää edessä, kun kylmää tehoysteiskuntaa viritetään kansainväliseen kilpailukuntoon. Samaan aikaan kasvatusta ja yhteiskuntatieteilijät olivat olleet pääosin hiljaa. He olivat työllistettyjä opetushallinnon heille asettamista tulostavoitteista ja kansainvälistymispakosta.

Tilanne on kuitenkin käynyt moraalisesti mahdottomaksi, eikä kukaan voi enää vetäytyä ”neutraalin” kasvatusta tai yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen suojiin. Jopa tästä haaveileminen, ja tutkijasosialisaation ohjaaminen tämän haaveen suuntaan, on epä-älyllistä ja muistuttaa lähinnä valetta. Asiaan on kiinnittänyt huomiota sosiologi Zygmunt Bauman väittämällä, ettei ole mahdollista valita ”osallistuvan” ja ”neutraalin” yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen välillä. Sitoutumattomuus on mahdotonta; tai se on mahdollista vain, jos unohtaa työnsä maailmankuvaa muokkaavan ja vastuullisen luonteen.

Kasvatusta ja yhteiskuntatieteen tekeminen ”pyrkii paljastamaan mahdollisuuden elää toisin, nykyistä vähemmän kurjuutta aiheuttaen tai kur-

juuden kokonaan poistaen. Se pyrkii paljastamaan mahdollisuuden, joka päivittäin kielletään, jota ylenkatsotaan tai johon ei uskota. Se, ettei näe, ettei etsi ja siten tukahduttaa tämän mahdollisuuden, on itsessäänkin osa inhimillistä kurjuutta ja tärkeä tekijä sen pitkittymisessä. Kyseisen mahdollisuuden paljastaminen ei sinänsä määrää ennalta sen käyttöä (...) Inhimillistä kurjuutta vastaan käytävä sota *alkaa* paljastumisesta, *ei* suinkaan *lopu* siihen.” (Bauman 2002, 256.)

Sen lisäksi että kasvatusta- ja yhteiskuntatieteilijät ovat menettäneet viihdejulkisuudelle tehtävänsä todellisuuden tulkkeina, he joutuvat yhä useammin taistelemaan kaupallisten tahojen kanssa yhteiskuntaa rakentavien ’lainsäätäjien’ tehtävistä eli yhteiskuntaa koskevan keskustelun tulkintahegemoniasta. Tästä huolimatta Bauman ajattelee, että heillä on edelleen tärkeä paikkansa käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen tähtäävien asiantuntijoiden joukossa ihmisen toiminnan ymmärtämiseen perehtyneinä valistajina. Mutta mitä ”ihmisen ymmärtämiseen tähtäävä valistus” tarkoittaa?

Lähtökohta on sen tiedostaminen, ettei ihmisen osa maailmassa ole kohtalonomainen; hyvin eläminen vaatii ”tietoa siitä monimutkaisesta syiden verkostosta, joka tuotti tuon osan ja erotti sen kohtalosta” (mt., 252). Kasvatusta- ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus eroaa tässä nimenomaisessa merkityksessä sellaisista kohtalonuskon tapaisista ideologioista, joissa toistamistaan toistetaan, ettei ”meillä ole muuta vaihtoehtoa”, tai ”on tehtävä kuten johto sanoo”, tai että ”on huolehdittava yrityksen julkikuvasta”... Niinpä Bauman kirjoittaa ranskalaiskollegansa

Pierre Bourdieun *La Misère du Monde* -teokseen viitaten: ”Se, joka katselee inhimillistä kärsimystä kaikessa rauhassa samalla kun tyynnyttää omantuntonsa soimaukset hokemalla kuin rituaalia tai uskontunnusta ’ei ole vaihtoehtoa’, on osallinen rikokseen” (mt., 256).

On selvää, että pystyäkseen muuttamaan maailmaa, on tiedettävä miten maailma toimii. Pelkät julistukset eivät riitä, vaikka niitäkin aika ajoin tarvitaan. Yhteiskuntatieteellinen valistus on tarkoitettu vapaasti valitseville yksilöille ja ”sen tavoitteena on vahvistaa heidän valinnan vapauttaan” (mt.) edistämällä ymmärrystä sellaisista asioista, jotka vaikuttavat heidän elämäänsä, mutta joihin he myös voivat tietoisesti vaikuttaa tietäessään näistä asioista. Myös sosiologian klassikko C. Wright Mills tähtäsi juuri tähän tiedostamiseen painottaessaan sosiologisen mielikuvituksen tarkoittavan sitä, kuinka tärkeää oli ymmärtää rakenteellisten ja yksilöllisten ilmiöiden eroja ja suhteita: ”Se on valmiutta siirtyä kaikkein persoonattomimmista ja kaukaisimmista seikoista ihmisen kaikkein intiimeimpiin piirteisiin – ja nähdä niiden väliset yhteydet” (Mills 1990, 11).

Edellä esitetyn kaltainen valistustoiminta tähtää riippumattomien ihmisten ja riippumattoman yhteiskunnan luomiseen. ”Yhdessä ne voittavat ja yhdessä ne häviävät” (mt., 252). Riippumattomuus tarkoittaa tässä sitä, että ihmiset ovat vapaita ja riittävän informoituja päättämään omista asioistaan ilman pelkoa asemansa, kunniansa, työpaikkansa tai henkensä menettämisestä jonkun yksittäisen toimijan, kuten suuryhtiön, pörssin tai globaalimarkkinoiden oikusta. Kun demokratiaa luova ja sen osaltaan takaava porvarillinen julkisuus on katoamassa kaupallisten intres-

sien tahtomaan viihteen hämärään, on kriittisen tutkijayhteisön pinnisteltävä entistä voimallisemmin vapautensa ja riippumattomuutensa puolesta. Osaltaan nämä mahdollistavat myös yleisen vapauden ja riippumattomuuden lisääntymisen todennäköisyyden.

Vastaavasti yliopistoissa on pyrittävä kasvattamaan eri alojen ammattilaisia, jotka voivat muuttaa työelämän käytännöt ihmisarvoisiksi ja uskaltavat tarvittaessa vetää verhot yhtiövallan edestä. Bauman siteeraa toista sosiologia, Cornelius Castoriadista, joka kirjoittaa, että demokraattinen yhteiskunta ”on yhteiskunta, joka kyseenalaistaa kaiken ennalta annetun ja samalla *sallii uusien merkitysten luomisen*” (mt., 252). Kaiken kyseenalaistaminen on kuitenkin valtava tavoite – usein aivan liian iso – niin yksittäiselle ihmiselle kuin yhteiskunnalle etenkin nykytilanteessa, jossa taattu merkityksiä, ehdottomia totuuksia tai ennalta määrättyjä käyttäytymisnormeja on vaikea löytää. Mutta samalla tämä tilanne on ”välttämätön ehto” sellaiselle ”sekä todella riippumattomalle yhteiskunnalle että todella riippumattomalle yksilölle” (mt., 253), joka kutsuu esiin inhimillisen olemassaolon kaikki kokemukselliset voimat.

*

Tässä kirjassa luodetaan kriittisen pedagogiikan ja kokemuksellisen tiedon suhteita. Kirjoittajien lähtökohta on oppimisen liittyminen eletyn kokemuksen eri muotoihin: keholliseen, sosiokulttuuriseen ja sensuaalis-emotionaaliseen kokemukseen, koulu- ja informaalioppimisen tuottamaan, sekä yhteiskuntaluokan ja populaarikulttuurin välittämään kokemukseen. Eri painotuksillaan artikkelit täydentävät toisiaan ja luonnoste-

levat kuvaa formaalin, nonformaalin ja informaalin kokemusmaailman kohtaamisesta.

Kirjan aloittaa Eeva Anttilan artikkeli *Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus*. Eevan mukaan tieto, kuten kokemuskin, on sidottu keholliseen subjektiin, aikaan ja paikkaan. Anttila liittää oppimisen ruumiiseen: ”Ihminen on maailmaan heitetty, siihen kietoutunut, ja tulkitsee maailmaa oman kehollisen olemassaolonsa rajoittamasta perspektiivistä käsin”. Anttilan mukaan kasvavan ”elämäntilanne sellaisena kuin se oppilaan kokemana ilmenee, onkin kriittisen pedagogiikan ainoa hyväksyttävä lähtökohta”.

Artikkelissaan *Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat?* Maija Lanan pohtii pohjoisen pienkylän paikallisen elämätavan ja paikattoman koulun kohtaamista. Maija huomauttaa, että paikka – konkreettinen, sosiokulttuurinen ja sensuaalis-emotionaalinen – muokkaa kehollisia ja mielellisiä kokemuksiamme. Ihmistä ja paikkaa ei voidakaan tarkastella toisistaan erillisinä. Kehollisuus ja paikallisuus vaikuttavat siihen, mitä ja miten ihminen oppii ja kokee. Maijan tutkimuskohteena on koulun ja pohjoisten pienkylien kohtaaminen tai kohtaamattomuus kolmessa pohjoisessa suomalaiskylässä.

Juha Suoranta tarkastelee katsauksessaan *Vieraana paratiisissa: metodologisia huomioita ja empiirisiä piirtoja* yksilön irtautumista ja siirtymistä yhdestä kokemuksellisesta paikasta toiseen kysyen: mikä merkitys työläisen luokkakokemuksella on akateemisessa sosialisatiossa? Kirjoituksessaan Juha tarkastelee sosiaaliluokan käsitettä toisaalta rakenteellisessa merkityksessä, ja toisaalta viitaten sillä sisäistettyyn, elet-

tyyn kokemukseen. Mitä työläisperheessä kasvaminen merkitsee ensimmäisen polven akateemisuutta koskevan luokkanousun prosessissa? Suoranta löytää työläistaustaisten miesprofessorien elämäkerrallisista kuvauksista vierauden ja sivullisuuden kokemuksia, sekä petkuttajan ja ylisuorittajan tuntemuksia.

Lanaksen ja Suorannan tekstit ovat ikkunoita siihen, miten paikallinen, kehollinen ja ajallinen tieto sekä kokemus kohtaavat koululaitoksen ja akateemisen maailman edustaman universaalina näyttäytyvän tiedon.

Kirsi-Marja Saurénin kirjoituksen *Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka* aiheena on kokemuksen ja koululaitoksen välinen suhde Suomessa jokseenkin vähän tunnetun Ivan Illichin ajattelussa. Koulutus on tietystä ajassa ja paikassa syntynyt, kehittynyt ja levinnyt instituutio, ja se voitaisiin ajatella ja kuvitella myös toisin, kuten Illich on tuotannossaan tehnyt. Illich kritisoi olemassa olevaa koululaitosta mielikuvituksen tappamisesta ja esittelee vaihtoehdoisen tavan ajatella oppimisesta ja koulusta. Kirsi-Marja purkaa artikkelissaan Illichin esittämää kritiikkiä, jonka kohteena on koululaitoksen mielikuvitusta alistavat vaikutukset.

Artikkelissaan *Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus?* Reetta Niemi kuvailee, kuinka ottaa oppilaat osallistaen mukaan opetukseen. Hän käsittelee artikkelissaan niin kutsuttua sosiokulttuurista opettamista osallistavan opetuksen lähtökohtana ja kuvailee käytännönläheisesti, miten oppilaan oman äänen löytäminen asetetaan opetuksensa tavoitteeksi. Tähän tavoitteeseen pääsemiseksi oppi-

laat osallistuvat opettamisen suunnitteluun, ilmaisevat oppimistaan kerrottavasti ja osallistuvat oppimisensa ja opetuksen arviointiin.

Myös Anna-Maria Nurmi kertoo artikkelissaan, millä tavoin hän omalla käytännön työllään pyrkii tuomaan oppilaan omaa kokemusmaailmaa osaksi koulun arkea. Artikkelissaan *Populaarikulttuuri koulussa: hip hop sillanrakentajana nuorten kokemusmaailmaan* Anna-Maria kertoo, kuinka opiskelijoiden oman kokemusmaailman hip hop-kulttuuri elää koulussa. Hän toteaa, että koulun olisi otettava huomioon populaarikulttuurin antamat merkitykset nuorten kokemusmaailmalle ja tarjottava niille rooli nuorten yksinä oppimisympäristöinä.

Leena Rantalan artikkelissa ”*Nämä on tärkeitä askeleita, kun näitä taitoja tarvitsee oikeasti*”: *digitaalisten lukutaitojen oppimis- ja opetuskäytäntöjä kirjaston nettitorilla* on kysymys epävirallisen oppimisympäristön tutkimuksesta. Tekstissään Leena kuvailee tiheästi ja konkreettisesti etnografista tutkimusaineistoaan läpi käyden, kuinka digitaalisia kouluja kurotaan käytännössä umpeen. Teksti tuo omalla tavallaan esiin sen, kuinka digitaalisissa lukutaidoissa on kysymys hyvin kokemuksellisesta asiasta, ei tietoteknologiasta sinänsä.

Eric Hobsbawm -suomennos *Vallankumous ja seksi, tai mitä enemmän kuulen puhuttavan vallankumouksesta, sitä enemmän minua panettaa* nostaa kirjan lopuksi esiin seksuaalisen kokemuksen alueen. Hobsbawm toteaa 1960-luvun lopussa laatimassaan tekstissä, että vaikka ”kamppailu julkisen seksin puolesta on käytännössä voitettu” tämä ei ole juurikaan edistänyt sosiaalista vallankumousta, tai tuonut muutoksia

sängyn ulkopuolelle, painotuotteisiin tai viihteeseen. Ja kuten hän kysyy: vaikka seksi on nyt 'vapaata', ketä tai mitä se lopulta hyödyttää?

*

Kriittinen kokemuksellinen tietoisuus tarkoittaa valppautta tunnistaa millaisessa maailmassa elämää eletään, millaisesta maailmasta kokemukset kertovat ja millaista maailmaa on omalla toiminnallaan luomassa. Sitoutumattomuus on kriittiselle mielelle mahdoton olemassa olon tapa. Halusimme tai emme, kokemuksemme ja toimintamme kautta olemme heitettyjä ja sidottuja siihen maailmaan, jossa elämme.

Kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijöiden tutkimuksellaan ja opetuksellaan harjoittama valistustoiminta ei tarkoita ylhäältä alas tapahtuvaa kasvatusta; päinvastoin kasvatuksessa Jokelan ja Kauhajoen jälkeen on tavoiteltava valistunutta ihmistä, joka yhdessä muiden kanssa pystyy opinollisiin toimin ja rakkaudellisiin teoin etsimään vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin ja ratkaisemaan erilaisia ongelmia sekä kantamaan vastuuta ottamalla kantaa ja osallistumalla yhteisiin asioihin. Kun hyvinvoinnin entiset ankkurinköydet on yksi toisensa jälkeen katkottu, tarvitaan yhteistoimintaa, joka yhdistää kasvatus- ja yhteiskuntatieteen teoriapitoiset havainnot yksittäisten ihmisten kokemukselliseen viisaukseen.

Raattamassa, Helsingissä ja Tampereella 4.11.2008

Toimittajat

Lähteet

Bauman, Zygmunt (2002). *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Mills, C. W. (1990). *Sosiologinen mielikuvitus*. Suom. Antti Karisto ym. Helsinki: Gaudeamus.

1. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatust ja muutoksen mahdollisuus

Eeva Anttila

Artikkelini tarkoituksena on rakentaa siltaa kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen, taidepedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan välille. Lähtökohtanani on kartesiolaisen keho-mieli-dikotomian hylkääminen pedagogista toimintaa johdattelevana periaatteena. Dualistinen näkemys on juurtunut syvälle länsimaiseen ajatteluun ja se on muovannut pedagogisia käytäntöjä vuosisatojen ajan. Sen perusteet ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä järkkäneet. Filosofian ja empiirisen tutkimuksen vuorovaikutuksessa syntynyt uusi ymmärrys ihmisen tietoisuuden rakentumisesta on kumonnut dualistisen näkemyksen kehon ja mielen erillisyydestä. Tieteenalojen ja paradigmojen väliset raja-aidat ovat hälvenneet tutkijoiden keskuudessa, kun pyrkimyksenä on tavoittaa uutta tietoa siitä, miten meistä tulee ajattelevia, tuntevia ja itseystämme tietoisia olentoina. Tämän hedelmällisen poikkitieteellisen vuorovaikutuksen tuloksena käsitys tietoisuuden kielellisestä luonteesta on kumoutunut käsityksellä tietoisuuden ei-kielellisestä, kehollisesta perustasta. Uusi näkemys saa tukea sekä filosofisesta, (luonnon)tieteellisestä että eri tieteenaloja yhdistävästä kirjallisuudesta (Damasio 1994, 1999, 2003; Lakoff &

Johnson 1980, 1999; Thompson 2007; Varela 1991; Varela & Shear 1999).

Mielestäni on hämmästyttävää, kuinka vähän kasvatustieteilijät ovat kiinnittäneet huomiota oman tieteenalansa epistemologisten perusteiden järkkymiseen. Kysymykset, kuten mitä tieto on, miten voimme saada maailmasta tietoa ja miten ihminen oppii, kytkeytyvät toisiinsa ja ovat kasvatustieteen ydinkysymyksiä. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteiden koettelu olisi nyt varsin perusteltua, mutta ovatko kasvatustieteilijät halukkaita vallitsevan oppimiskäsityksen kriittisen tarkasteluun? Tämän kirjoituksen tarkoitus on herättää keskustelua oppimisen perusteista ainakin kriittisen pedagogiikan edustajiin lukeutuvien kasvatustieteilijöiden keskuudessa.

Kriittisen pedagogiikan pyrkimys kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta on nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa vastatuulella. Uusliberalistinen markkinahumu ja teknis-rationalistisen maailmankuvan raju esiinmarssi sävyttää vahvasti myös koulutuspolitiikkaa. Yhdysvalloissa tilanne on vielä huomattavasti räikeämpi kuin Euroopassa ja Suomessa. Sikäläiset kriittiset kasvatustieteilijät puolustavatkin kriittisen pedagogiikan ohjelmaa avoimen poliittisen aktivismin kautta, puhuen vallankumouksellisesta kriittisestä pedagogiikasta. Tavoitteena on kapitalistisen yhteiskuntajärjestelmän purkaminen. (McLaren & Jaramillo 2007, 223–224.)

Vaikka markkinavoimat ja taloudellisesta tehokkuutta korostava yhteiskuntapolitiikka vaikeuttavat kasvatusalan ammattilaisten mahdolli-

suuksia toteuttaa demokraattisia ja sivistyksellisiä arvoja työssään, vain harva sitoutuu vallankumouksellisen kriittisen pedagogiikan tavoitteisiin ja keinoihin. Joidenkin mielestä tuo ohjelma hämärtää rajaa pedagogiikan ja politiikan välillä, ja kysymys siitä, mitä tekemistä poliittisella aktiviteetilla on pedagogiikan kanssa, herää monien mielessä (ks. esim. Fassbinder 2007). Omasta, taidekasvattajan näkökulmastani demokraattisen kasvatuksen ja sitä kautta oikeudenmukaisemman yhteiskunnan esteet ovat ennen muuta ihmisten ajattelussa ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Dualistinen, kategorisoiva ja yltyörationalistinen ajattelu läpäisee yhteiskunnallisen toiminnan kaikki tasot. Se näkyy yksittäisten opettajien suhtautumisessa oppilaisiinsa yhtä lailla kuin globaalin markkinatalouden toimintaperiaatteissakin.

Yhteiskunnallinen todellisuus, oli se sitten kapitalismin, rationalismin tai minkä tahansa ismin tuotetta, heijastuu joka tapauksessa koulun todellisuudessa ja oppilaan kokemusmaailmassa. Tämä on kriittisen teorian ja pedagogiikan lähtökohta. Tämä lähtökohta sisältää myös sen tärkeän, mutta vähemmän esille tuodun huomion, että yhteiskunta ja ympäröivä todellisuus ilmenevät jokaisen oppilaan kokemusmaailmassa *eri tavoin*. Oppilaan elämäntilanne, *sellaisena kuin se oppilaan kokemana ilmenee*, onkin kriittisen pedagogiikan ainoa hyväksyttävä lähtökohta. Opettajan maailmankuva ei saa johdatella kriittisen kasvatuksen tavoitteita ja sisältöä. Kriittisen kasvatuksen tavoitteena on viime kädessä yhteiskunnallinen muutos, joka tapahtuu oppilaan kriittisen tietoisuuden rakentumisen kautta. Nähdäkseni tässä tehtävässä onnistuminen edellyttää syvällistä ymmärrystä siitä, miten tietoisuus rakentuu, ja miten täl-

laista oppimista parhaiten voitaisiin tukea. Intellektuellit keskustelut toiminevat kriittisen tietoisuuden herättäjänä korkeakoulutuksessa, mutta lasten ja nuorten kohdalla yhteiskuntapoliittinen, ohjelmallinen lähestymistapa pedagogiikassa voi kääntyä tarkoitustaan vastaan. Jos kriittinen pedagogiikka tukeutuu saarnaamiseen, paremmin tietämiseen ja propagandaan, kietoutuu se rationalismin ja dualismin perinteeseen ja mahdollisuus muutokseen jää torsoksi.

Kasvatusalaa ammattinaan harjoittavien henkilöiden tulisi kuitenkin itse olla varsin tietoisia yhteiskunnan ja koulun todellisuuden välisestä yhteydestä; heidän tulisi siis harjoittaa omaa kriittistä tietoisuuttaan jatkuvasti ja systemaattisesti. Pedagogisen ajattelun ja käytännön pitäisi elää herkässä suhteessa ympäröivään maailmaan, ei ylläpitää luutuneita ajattelumalleja eikä ummistaa silmiään uusien mahdollisuuksien ja haasteiden edessä. Tutkijoiden kriittinen tietoisuus tarkoittaa myös tietoisuutta omaa tieteenalaa koskevien yhteiskunnallisten lähtökohtien ja tieteellisten perusoletusten muuttumisesta. Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsitys oli ehkä toimiva lähtökohta sivistyskoululle, jollaiseksi suomalaista peruskoulua rakennettiin pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan ja sosiaalidemokratian kulta-aikana. Hyöty-, tulos- ja tehokkuusnäkökulmien ja kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhdistelmä on kuitenkin kestämaton. Väitän, että nykyisessä koulun todellisuudessa oppilaan mahdollisuus rakentaa tietoa ja ajatella kriittisesti on tyypistynyt opetussuunnitelmatason sanahelinäksi. Koulun mahdollisuudet tukea oppilaiden itsenäistä, luovaa ja kriittistä ajattelua ovat jääneet kiireen ja tehokkuuden jalkoihin, puhuttamattakaan oppilaan taidollisen ja

taiteellisen kasvun mahdollisuuksista. Aikaa syvällisten kysymysten pohdinnalle, omakohtaisuudelle ja kokemuksellisuudella ei yksinkertaisesti ole. Oppiminen ei kosketa pintaa syvemmälle.

Huolta koulun kehityssuunnasta kantavat varmasti monet kasvatustieteen ammattilaiset. Taidekasvattajien ja taidepedagogiikan tutkijoiden parissa tämä huoli on erityisen voimakas, ja se alkaa näkyä myös julkisessa keskustelussa. Taidepedagogit ovat kiinnostuneita koulun sivistystehtävän vaalimisesta ja oppimisen perusteiden monialaisesta tutkimuksesta, harjoittaen sitä itsekin (ks. esim. Jakku-Sihvonen 2006). Taidepedagogiikan tutkimus on tuottanut merkittävää ymmärrystä ihmisen oppimisen kokonaisvaltaisesta luonteesta, jossa kehollisilla, esikielellisillä prosesseilla on suuri merkitys. Tällainen tutkimus rakentaa uutta, laajempaa oppimiskäsitystä ja tukeutuu uusimpaan filosofiseen ja tieteelliseen tietoon. Se luo kasvatustieteelle uutta paradigmaa ja tarjoaa koulutuspoliittiselle keskustelulle uusia eväitä. Empiiris-positivistinen kasvatustiede, taloudellista tehokkuutta tavoitteleva päätöksentekokoneisto sekä kouluissa toteutuvat pedagogiset käytännöt tulisivatkin läpivalaista, ja kysyä: miten ihminen todella oppii?

Kehollinen käänne:

kohti kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä

Omassa tutkimustyössäni (Anttila 2003, 2004, 2007a) olen tavoitellut ymmärrystä kehollisten kokemusten merkityksestä tietoisuuden rakentamisessa ja oppimisessa. Olen koetellut kokonaisvaltaisen oppimisen pe-

rusteita myös käytännön työssäni tanssipedagogina (Anttila 2006, 2007b, 2008). Innoittajiani ovat olleet muun muassa kriittiset tanssipedagogiikan tutkijat eri puolilla maailmaa, kuten tanssipedagogi, tutkija Sherry Shapiro (1998, 1999, 2008). Shapiro huomauttaa, että keho ja kehollinen tieto ovat nousseet keskeiseen asemaan länsimaisen epistemologian kriittisessä tarkastelussa. Tämä käänne on osa laajempaa paradigman muutosta kohti aikaan, paikkaa ja keholliseen perspektiiviin sidottua tietoa. Tällainen käsitys tiedosta kyseenalaistaa universaalin, paikan ja ajan ylittävän tiedon ja totuuden mahdollisuuden. Samalla kumoutuu ajatus siitä, että ihminen voisi hallita luontoa ja ihmiskunnan tulevaisuutta universaalin järjen ja tiedon avulla. Keholliseen subjektiin, paikkaan ja aikaan sidotun tiedon merkitys kasvaa. Shapiroin sanoin: ”... there is no escape from human presence and position in the world. From this perspective there is no escape from the body” (Shapiro 1999, 146). Hän huomauttaa myös, että sekä keho että mieli ovat käsitteinä kulttuuris-historiallisia konstruktioita, joiden merkityksen uudelleen määrittäminen on vasta alkanut. Irrottautuminen käsityksestä, jonka mukaan keholla ei olisi merkitystä tiedon ja tietoisuuden rakentumisessa edellyttää ihmisen olemassaolon perusteiden syvällistä tarkastelua. (Shapiro 1999, 18–19.)

Vaikka tämä ”kehollinen käänne” on tapahtunut vuosituhannen vaihteessa, ei kysymys ole uudesta ideasta. Jo 1700-luvulla Jacques Rousseau esitti, kuinka keho ja aistit ovat ensisijaisia tiedon hankinnassa, ja kuinka ajattelun oppiminen tapahtuu liikkumisen ja aistien välityksellä. (Rousseau 1762, 208). Nyt, 2000-luvun käänneessä, useat filosofit ja tut-

kijat ovat tulleet samaan johtopäätökseen. George Lakoffin ja Mark Johnsonin mukaan ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan, sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Lakoff ja Johnson väittävät siis, että järki, tai mieli, ei ole transendentti eikä universaali, vaan sidoksissa kehollisuutemme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta. Samat neuraaliset ja kognitiiviset mekanismit, joiden avulla teemme havaintoja ja liikutamme kehoamme, auttavat meitä luomaan käsitejärjestelmämme ja ajattelumallimme. (Lakoff & Johnson 1999, 3–4) Rousseau oli siis selvästi edellä aikaansa nähdessään kehon merkityksen oppimisessa ja ajattelussa. Länsimainen epistemologia miltei hylkäsi tämän Rousseauin esittämän näkemyksen oppimisesta sadoiksi vuosiksi.

Kehon ja mielen yhteys on myös aasialaisten viisaustraditioiden lähtökohta. Filosofitimo Klemolan (2005, 275) mukaan jo tuhansia vuosia sitten ymmärrettiin, että kehon harjoittaminen on myös ajattelun harjoittamista. Kehon harjoittaminen oli tärkeää myös antiikin filosofeille, mutta länsimainen, akateeminen filosofia on irtautunut tästä käytännön harjoittamisen perinteestä ja muuntunut teoreettiseksi diskurssiksi. Pyrkimys kauneuteen, viisauteen ja hyvään elämään toteuttamalla kokonaisvaltaista, ajattelun ja tietoisuuden liikkeen yhdistävää harjoittelua on vierasta monille länsimaisen filosofian harjoittajille. Poikkeuksena voidaan pitää eräitä fenomenologiseen filosofiaan, erityisesti Maurice Merleau-Pontyn ruumiin fenomenologiaan nojaavia filosofeja, joista useilla on

myös syvällinen kokemus kehon harjoittamisesta (Fraleigh 2000; Hanna 1988; Johnson 1994, 1995; Maitland 1995; Sheets-Johnstone 1966, 1999). Suomessa liikunnan ja tanssin filosofia on niinkään tuottanut syvällistä ymmärrystä ihmisen olemassaolon kehollisesta perustasta ja luonut käsitteistöä näiden kysymysten artikuloimiseksi (ks. mm. Klemola 1998, 2005; Koski 1992, 2000; Monni 2004; Parviainen 1998, 2002a, 2002b, 2003, 2006; Rouhiainen 2003, 2006).

Myös filosofi, psykiatri Lauri Rauhalan laaja elämäntyö perustuu fenomenologiseen perinteeseen ja tukee käsitystä siitä, että ihmisen olemassaolo todentuu kokonaisvaltaisena, moniulotteisena, ja että kaikki ihmiset olemuspuolet – keho, tajunta ja elämäntilanne – kuuluvat saumattomasti yhteen. Perusteellisen ontologisen analyysin kautta hän on päätenyt esittämään ns. holistisen ihmiskäsityksen, joka sisällyttää itseensä aiempien ihmiskäsitystyyppien olennaisimmat ainekset ja lähestyy yhä täydellisempää käsitystä ihmisen kokonaisuudesta. Rauhalan mukaan holistiseen ihmiskäsitykseen perustuva tutkimus huomioi ihmisen kokonaisuutena, ja ihmistutkimuksen kysymyksiä pitäisi esittää ihmisen olemassaolon kokonaisuuden analyysistä lähtien. (Rauhala 2005, 28–30.) Rauhalan ihmiskäsitysanalyysi on perusteellinen lähtökohta myös oppimiskäsityksen analyysille.

Maija Lehtovaara (1996) on hahmotellut holistiseen ihmiskäsitykseen perustuvaa situationaalista oppimiskäsitystä, jossa painottuu ihmisen kietoutuneisuus elämäntilanteisiinsa. Lehtovaaran mukaan todellisuus ilmenee meille kokemuksissa aina jotain merkitsevänä. Kokemuk-

seen on sisäänrakennettuna tajunnan ja muun todellisuuden välinen suhde. Oppiminen viittaa ihmisen kokemuksiin maailmassa olevana, ja näin oppimisessa on kysymys merkitysten ymmärtämisestä ja muuttumisesta. Ymmärtäminen perustuu aina esiyymmärtämiselle, joten tajunnallinen ymmärtäminen ei koskaan ala alusta. Esiyymmärrys viittaa ihmisen olemassaolon perustaviin ehtoihin, sillä tarkoitetaan ihmiseen itseensä sisältyvän jäsenyyden antamaa tulkintaa.

Lehtovaaran mukaan kehollisilla kokemuksilla on oppimisessa suuri merkitys, koska keho on ihmisen maailmassa olemisen keskus. Kehon kautta ihmisen kokemukset ovat kiinni maailmassa. Myös tajunnalliset kokemukset tapahtuvat kehollisen maailmasuhteen mahdollistamina ja rajoittamina. Oppija on kehollisuutensa ansiosta kokeva subjekti. (Lehtovaara 1996, 94–95.)

Situationaalinen oppimiskäsitys perustuu siihen, että tilanteen katsotaan olevan perustavassa ontologisessa mielessä ihmistä. Se ei ole jotain ulkopuolista, vaan jotain ihmisessä olevaa. Maailma ei viittaa konkreettiseen todellisuuteen, vaan merkitysyhteyteen; maailma synnyttää merkityksiä yksilön sisälle. Maailma on yksilössä ja yksilö on merkitysten kautta maailmassa. Situationaalinen oppimiskäsitys ylittää yksilön ja ympäristön rajan ja pyrkii pois näiden välisestä vastakkainasettelusta, dualismista, kohti dialogia. Ihminen ja maailma ovat avoimia, maailma ja ihminen eivät ole valmiita. Ihminen osallistuu maailman tapahtumiseen. (Lehtovaara 1996, 98–99.)

Mikäli Lauri Rauhalan ja muiden fenomenologien laajaa ja syvällistä tuotantoa käytettäisiin suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimukses-

sa ja koulutuksessa hyväksi, olisimme kenties monta askelta pidemmällä ihmisen kokonaisuuden ja oppimistapahtuman ymmärtämisessä, ja kenties edelläkävijöitä myös kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenologiaa voidaan oikeutetusti pitää länsimaisen filosofian suuntauksena, joka on voimallisesti pyrkinyt eroon niistä monista seurauksista ja väärinymmärryksistä, joita kartesiolainen dualistinen ajattelu on ihmistieteille aiheuttanut. Se on osoittanut, että keho-mielidikotomia on epäeksakti kuvaus ihmisen olemuksesta, ja että tämä syvään juurtunut dikotomia on haitannut ihmisen olemuksen tutkimista ja erityisesti tietoisuuden rakenteen ja kehityksen ymmärtämistä sekä länsimaisen pedagogiikan kehitystä. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja alan tutkimuksessa tätä filosofista perinnettä ei näytetä arvostettavan. Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys ohittaa filosofisen ihmiskäsitysanalyysin ja nojaa kognitiiviseen psykologiaan. Tämän ristiriidan ydin lienee lähtökohtaisissa tutkimusperinteen eroissa, ovathan filosofia ja psykologia viime vuosisadalla eriytyneet kauemmaksi toisistaan. Tämä eriytymisen aika on kuitenkin päättymässä, ainakin filosofian ja luonnontieteiden välillä – miksi filosofia ja empiirinen tutkimus eivät voisi jälleen aloittaa oppimisen perusteisiin liittyvää vuoropuhelua keskenään?

Paradigmat kohtaavat – käsitys tiedosta laajenee

Valistuksen ajan synnyttämä edistysusko ja siihen liittyvä luonnontieteiden ihannointi kilpistyivät ihmistieteissäkin positivistiseen näkemykseen

siitä, miten ihmistä tulisi tutkia. Positivismi jyräsi alleen myös muun muassa William Jamesin 1800-luvun lopulla esittämät ajatukset siitä, miten ihmistä tulisi tutkia hänen sisäisen kokemuksensa kautta. Jamesin monitieteellinen tausta fysiologina, filosofina ja psykologina heijastuu hänen näkemyksessään tietoisuudesta, jonka mukaan ihmisen sisäinen todellisuus, siis hänen kokemusmaailmansa, johon kuuluvat myös fysiologiset, keholliset tuntemukset, ovat osa fyysistä todellisuutta. Ihmisen sisäinen todellisuuden tutkiminen avaa mahdollisuuden ymmärtää ihmistä syvemmin, ja metodi tämän sisäisen todellisuuden tutkimukseen on introspektio. Jamesin mukaan introspektio, eli katseen kääntäminen sisäänpäin, on metodi, johon ihmisen tutkimuksessa on luotettava ensimmäiseksi, ensisijaisesti ja aina. (James 1890, ref. Vermersch 1999, 20) Bruce Manganin (1999, 249) mukaan James loi pohjaa tietoisuuden tutkimiselle, joka perustuu neuraalisen dynamiikan ja fenomenologisen kokemuksen väliselle yhteydelle. Mangan teroittaa myös, kuinka 1900-luvun empiirinen, positivistinen psykologia hylkäsi introspektion ja kielsi mahdollisuuden tutkia ihmisen sisäistä todellisuutta ylipäättään.

Aivotutkijat ovat viime vuosikymmeninä kehittäneet teknologioita, joilla ihmisen aivotoimintaa voidaan tarkkailla ja mitata. Tutkimustulosten seurauksena empiirinen tiede on palannut Jamesin esittämään lähtökohtaan neuraalisten prosessien ja subjektiivisten kokemusten välisestä yhteydestä. (ks. mm. Damasio 1994, 1999, 2003; Pfeifer & Bongard 2007; Thompson 2007). On syntynyt uudenlaisia poikkitieteellisiä tieteenaloja, kuten neurofenomenologia (Varela 1991). Näkökulma tietoi-

suuden ja oppimisen luonteesta on muuttunut radikaalisti. Aikaisempi ajatus siitä, että aivot ohjaisivat kehomme liikkeitä, on kumoutunut uudella ajatuksella, jonka mukaan kehon, hermoston ja aivojen vuorovaikutus on huomattavasti monimuotoisempi. Koska neuromotorinen järjestelmä on kietoutunut kognitiiviseen järjestelmäämme, on ajattelumme ja käsitteidemme perusta kiinni kehollisissa kokemuksissamme. Emme voi siis ajatella ja oppia mitä tahansa. Se, mitä voimme ajatella, on sidoksissa siihen, mitä voimme kokea. Ja se, mitä voimme kokea, on kehollisuutemme suuntaamaa ja rajoittamaa.

Evan Thompson (2007) esittää, että keho-mieli-probleema voidaankin jo sivuuttaa, ja sen sijaan voimme alkaa tarkastella elävän kehon ja eletyn kehon välistä suhdetta. Elävä keho tarkoittaa biologista kehoa, jonka orgaaniset tapahtumat välittävät meille kaiken tiedon maailmasta. Tämä kehollisten järjestelmien välittämä tieto muuntuu subjektiiviseksi, koetuksi tiedoksi, käsitteiksi, kieleksi ja ajatteluksi, toisin sanoen, eletty keho on tietämisen perusta.

Omassa tutkimuksessani (Anttila 2007) olen tarkastellut kehollisen läsnäolon ja tajunnallisten reflektioiden välistä yhteyttä. Tätä tutkimusta varten kehitin aineistonkeruumenetelmän, joka perustuu introspektioon. Tutkimukseen osallistui viisi tanssialan ammattilaista, tuottaen aineistoa liikkumisen kehollisista tuntemuksista ja niiden yhteydessä kulkevasta tajunnan virrasta. Tutkimukseni perusteella totesin, että yhteys kehollisten kokemusten ja kielen muotoon rakentuvien reflektioiden välillä on suora, välitön ja vaivaton, ja että tanssijoilla näyttäisi olevan erityinen

taito tunnistaa ja tulkita kehollisia kokemuksiaan ja antaa niille syvällisiä ja monitasoisia merkityksiä. Pohdin myös, miten kehotietoisuuden harjoittaminen avaa ihmiselle mahdollisuuksia tulkita ja ymmärtää sellaisia kokemuksia, jotka arkielämässä helposti sivuutetaan merkityksettöminä, tai joiden merkitys jää meille hämäräksi. Tutkimukseni perusteella olen entistä valmiimpi väittämään, että kehotietoisuus on ajattelun ja oppimisen perusta, ja että kehotietoisuutta voi harjoittaa. Tämä harjoittaminen on suuntautumista kohti kokonaisvaltaista maailmankuvaa ja oppimista, joka purkaa dualistista näkemystä ihmisyydestä.

Kriittisen teorian tietokäsitys

Dualistisen näkemyksen ja länsimaisen rationalismin kyseenalaistaminen on myös kriittisen teorian keskeinen lähtökohta. Kriittinen teoria, niin kutsuttu Frankfurtin koulukunta, syntyi maailmansotien järkyttävässä Euroopassa, jossa kyti kriittinen suhtautuminen valistuksen ideaaliseen ajatteluun ihmiskunnan edistyksestä ja järjen voimasta. Kantilaisista valistusajattelua tulkitsi uudelleen muun muassa Theodor W. Adorno (1903–1969) vaatien ihmiskunnan kasvatusta kohti kriittisen itsereflektion taitoa. Kuten muutkin Frankfurtin koulukunnan edustajat, hän piti tehtävänänsä yhteiskunnallista muutosta kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja moniarvoisuutta. Hänelle heteronomia, eli yksilön sitoutuminen käskyihin ja normeihin, joita hänen oma järkensä ei ole perustellut oikeiksi, synnyttää samanmielisyyttä, tukahduttaa erityisyyttä ja kasvattaa vihamielisyyttä erilaisuutta kohtaan. Samalla hiipuu voima ja mahdolli-

suus vastustaa epäoikeudenmukaisuutta. Ainoa voima, jonka avulla yksilö voi vastustaa yhdenmukaisuuden painetta ja taistella epäoikeudenmukaisuutta vastaan, on reflektion voima. (Adorno 1966, 230–234) Kyse on valistuksen valistuksesta, eli uudenlaisen järjen etsimisestä.

Adorno puhuu tietoisuuden tyypistämisestä ja siitä, kuinka tällainen tyypistäminen liittyy ruumiiseen ja ruumiillisuuteen liittyvään ahdasmielisyyteen ja väkivaltaisuuteen. Esimerkkinä hän mainitsee urheilun ja kipua tai kärsimystä tuottavat initiaatiורייתit, joiden kautta ihmiset pääsevät tietyn yhteisön jäseneksi. Tällainen kovuuden ja ankaruuden ihannointi kuuluu myös perinteiseen kasvatukseen. Adornon mukaan kovuuden ihannointi merkitsee välinpitämättömyyttä kipua ja tuskaa kohtaan:

Tällöin ei tehdä kovinkaan selkeää eroa oman ja toisten kärsimyksen välillä. Se, joka on kova itselleen, lunastaa oikeuden olla kova myös muita kohtaan. Hän kostaa näin siitä tuskasta, jonka tuntemuksia hän ei saanut näyttää, joka hänen täytyi itseltään torjua. (Adorno 1966, 238.)

Kykenemättömyys muodostaa välittömiä inhimillisiä havaintoja, tunteettomuus ja ylikorostunut realismi kytkeytyvät Adornon mukaan yhteen ja ilmenevät manipulatiivisena, autoritäärisenä käyttäytymisenä. Hän puhuu esineellistyneestä tietoisuudesta, joille toiset ihmiset ovat esineen kaltaisia. Esineellistynyt tietoisuus on kykenemätön kokemaan ja vastaanottamaan toisen kokemuksia.

Toisten kärsimyksen tunnistaminen ja kyky tuntea myötätuntoa toisia ihmisiä kohtaan on oikeudenmukaisen yhteiskunnan kivijalka. Klemolan

mukaan länsimainen etiikka on irtautunut kokemuksellisesta etiikan harjoittamisesta, jota idän viisausperinteet ovat viitoittaneet. Näissä perinteissä pyrkimyksenä on hyvä, tasapainoinen elämä, joka pitää sisällään myös sen, että ihminen ”omalla toiminnallaan sallii tuntevien olentojen pääsevän eroon kärsimyksestä ja myös edistää tämän päämäärän toteutumista maailmassa” (Klemola 2005, 244–245). Klemolan mukaan tällaisen elämän toteuttaminen edellyttää kokonaisvaltaisen tietoisuuden harjoittamista, joka toteutuu jokapäiväisen elämän tilanteissa ja kohtaamisissa toisten kanssa. Kokonaisvaltainen tietoisuus, tai kehotietoisuus, ei ole pelkästään henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja itseymmärryksen perusta. Se on myös sosiaalisen tietoisuuden, yhteisöllisyyden ja eettisyyden perusta. Kehotietoisuuteen kuuluu herkkyyks omassa kehollisessa tilassa tapahtuvia muutoksia kohtaan. Muutokset tunnetiloissa heijastuvat myös kehollisina tuntemuksina, ja kehollisten tuntemusten ja tunteiden tunnistaminen kietoutuvat yhteen. Ihminen, joka on herkästi tietoinen omista tunteistaan, ymmärtää ja lukee myös toisten tunteita. Kehotietoisuuden kautta ihminen voi paremmin ymmärtää, mitä hänessä tapahtuu kohdatessaan toisia ihmisiä ja ympäröivän maailman. Kun ihminen ymmärtää itseään ja omia tunteitaan paremmin, hän voi lukea ja ymmärtää myös toisten ihmisten tunnereaktioita ja kehon kieltä. Dialoginen yhteys ihmisten välillä on paljon muuta kuin sanallista kommunikaatiota. Oman väitöstyöni (Anttila 2003) kautta ymmärsin, että dialogisuus on pohjimmiltaan kehollinen tapahtuma.

Jos voisimmekin todeta, että Adornon 1960-luvulla kuvaamat ”nuoret kovanaamat” ja jengijohtajat, joissa esineellistynyt tietoisuus hänen

mukaansa ruumiillistuu, ovat perinteisen, autoritäärisen kasvatuksen tuloksia, jollaista kriittisesti tietoiset kasvattajat eivät enää harjoita, voisimme sivuuttaa nämä pohdinnat kovuudesta, tunteettomuudesta ja myötätunnon puutteesta, ja keskittyä toisenlaisiin pedagogisiin kysymyksiin. Mutta kaikki tietävät, että kovuus vallitsee yhteiskunnassamme ja kasvatustajärjestelmässämme yhä edelleen. Siksi Adornon analyysi esineellistyneestä tietoisuudesta on edelleen ajankohtainen. Se on myös yhteensopiva aiemmin esittämiäni tietoisuuden rakentumista koskevien filosofisten ja tieteellisten näkemysten kanssa.

Kapea käsitys rationaalisuudesta kieltää kokemuksen herkkyyden ja pakottaa ihmisen irtautumaan omasta subjektiivisesta kokemuksestaan. Tällainen kapea rationaalisuus kieltää kehon ja aistisuuden ja on tuhoisaa koko järjen käsitteelle. Ilona Reinersin mukaan kriittisen teorian edustajat korostivat tunteiden ja aistimusten merkitystä humanin ja väkivallattoman yhteiskunnan rakentamisessa. Kokemuksen kriisi ja subjektin tyhjentyminen massakulttuurin ja kulttuuriteollisuuden seurauksena on ollut keskeinen kriittisen koulukunnan teesi. Frankfurtin koulukunnan mukaan länsimainen rationalismi on tehnyt maailmasta aistikielteen rautahäkin. (Reiners 2001, 27–29.)

Holistisen ihmiskäsityksen ja kriittisen yhteiskuntateorian välillä on mielestäni selkeä yhteys. Max Horkheimer kirjoittaa, kuinka ihmisen järjestystä luova ajattelu, jonka kautta koko havaittava maailma muodostaa havaitsevalle subjektille ”pätevien tosiasioiden kokonaisuuden”, on yhteiskunnallinen reaktio, jonka avulla pyrimme sopeutumaan

ympäristöön. Tämä havaittava, subjektiivinen maailma on kuitenkin myös yleisen yhteiskunnallisen käytännön tuote:

Ihmiset eivät ole vain pukeutumiseltaan, esiintymiseltään, hahmoltaan ja tuntemistavaltaan historian aikaansaannoksia. Myöskään tapa, jolla he näkevät ja kuulevat, ei ole erotettavissa vuosituhansia kehittyneestä yhteiskunnallisesta elämänprosessista. Aistien meille välittämät tosiasiat ovat kahdella tapaa, sekä havaittavan kohteen että havaitsevan aistielimen historiallisen luonteen kautta, yhteiskunnallisesti muotoutuneita. (Horkheimer 1968/1991, 16.)

Yhteys aiemmin esittämäni fenomenologiseen filosofiseen perinteeseen tukeutuvaan ihmiskäsitykseen on selvästi havaittavissa, vaikka fenomenologiassa puhutaankin maailmasta, elämäntilanteesta ja situaatiosta yhteiskunnan sijaan. Ihmisen kulttuuris-historiallinen kietoutuneisuus on yhtä kaikki myös holistisen näkemyksen lähtökohta. Ihminen on maailmaan heitetty, siihen kietoutunut, ja voi tulkitsee maailmaa oman keholisen olemassaolonsa rajoittamasta perspektiivistä käsin. Klemola (2005, 154) liittää fenomenologiseen maailmassa olon käsitteeseen myös aasialaiseen perinteeseen nojautuvan käsityksen siitä, kuinka kehon ja mielen yhteys rakentaa myös ihmisen ja maailman välistä yhteyttä. Kirjoitukseni loppupuolella palaan vielä tähän kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä ja ihmisen ja maailman suhteesta, joka on nähtävissä myös Freiren ajattelussa.

Ennen kuin tarkastelen kriittisen pedagogiikan oppimiskäsitystä lähemmin, pohdin länsimaisen kasvatuksen suuntaa ja taiteen asemaa

koulujärjestelmässämme. Aistikielisyys, kapea käsitys tietoisuudesta ja positivistinen tieteenfilosofia ovat tuottaneet maailmankuvan, jossa kaikki epäselvä ja epävarma, kuten ihmisen sisäiset kokemukset, tunteet, tai taide ovat toissijaisessa asemassa suhteessa varmaan, objektiiviseen tietoon ja tieteeseen.

Taiteen paikka?

Adornon ja Horkheimin (1991, 81, 95) mukaan valistuksen ohjelman tavoitteena oli vapauttaa maailma taidesta. Ja valistuneessa maailmassa myös taiteen oli osoitettava hyödyllisyytensä. Taide ja tiede ovatkin erottuneet länsimaisessa yhteiskunnassa omiksi saarekkeikseen. Romanttinen taiteilijamyöty istuu luontevasti tähän kategorisoituun maailmankuvaan, sillä näin taide on kuitenkin vapautettu hyödyn tavoittelusta ja asetettu itseisarvoksi muun yhteiskunnallisen toiminnan ulkopuolelle. Taidetta ei näin tarvitse selittää eikä perustella. Se voidaan siirtää siististi omaan kategoriaansa, sitä ei tarvitse ottaa vakavasti. Kun taide nähdään muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta erillisenä ilmiönä, sitä voidaan tarkastella ja ihastella etäältä erilaisina objekteina, tuotteina ja elämyksinä. Taidenautintoja ja -tuotteita kuluttavat pääosin hyväosaiset ja korkeasti koulutetut kansalaiset. He ohjaavat myös lapsensa taidekokemusten ja -harrastusten pariin, ja pystyvät maksamaan niistä. Erilaiset taideinstituutiot nauttivat julkista tukea ja arvostusta, kuten taiteilijatkin. Samaan aikaan suuri osa lapsista ja nuorista on autuaallisen tietämätön korkeakulttuurista, ja kuluttaa massakulttuurin tuotteita. Kaupallisen

kulttuurituotannon välittämä maailmankuva sopii hyvin tukemaan uusliberalistisen kulutusyhteiskunnan arvoja, jossa ostaminen ja omistaminen ovat hyveitä.

Koulun sivistyksellisen tehtävä, jonka varaan pohjoismainen demokratia on rakentunut, on kyseenalaistunut muun muassa peruskoulun nykyisen tuntijaon myötä. Leena Hyvösen (2006, 48) mukaan kansanopetuksen järjestämisellä 1860-luvulla tavoiteltiin säätyrajoista riippumattomaa, tasa-arvoista koulutusmahdollisuutta. Uuno Cygnaeuksen laatimissa kansakoulun ja kansakoulunopettajaseminaarien opetussuunnitelmissa musiikilla oli erittäin vahva asema, joka säilyi seminaarien ja kansakoulujen ohjelmissa aina 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen asti. Hyvönen toteaa myös, että Cygnaeuksen opetussuunnitelma-ajattelun painotukset eivät tuolloinkaan olleet mikään itsestäänselvyys. Valistuksen vaatimukset luonnontieteellisten aineiden lisäämisestä opetusohjelmiin ilmensivät jo tuolloin käsitystä siitä, että ruumiillisuus, aistisuus ja tunteet ovat inhimillisesti alempiarvoisia kuin älyllisyys ja tieto. Nykyisessä pedagogisessa ilmapiirissä taide- ja taitoaineiden merkitys on hämärtynyt entisestään. Opettajankoulutuksessa tapahtuneet muutokset säestävät tätä näkemystä. Hyvönen kuvaa kuinka peruskoulu-uudistuksen aikoihin kansakoulunopettajaseminaarit lakkautettiin ja opettajankoulutus siirtyi yliopistojen opettajankoulutusyksiköihin. Luokanopettajakoulutus nousi ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi, ja tutkinnon pääaineeksi tuli kasvatustiede. Aineenhallinnan ja didaktiikan opinnot muotoutuivat sivuaineiksi, ja taide- ja taitoaineet menettivät aikaresurssia luokanopettajan monialaisissa opinnoissa. Hyvönen

ihmettelee tätä taide- ja taitoaineiden aseman jatkuvaa heikentämistä ja kysyy, ”mikä taho tukee ja haluaa tätä kehitystä” (Hyvönen 2006, 51).

Kysymys on mielestäni aiheellinen ja teroittaa aiemmin esittämäni ihmettelyä kasvatustieteilijöiden tutkimusintresseistä. Kasvatustieteellisestä keskustelusta näyttää puuttuvan näkemys siitä, että erilaiset kasvatukselliset ja opetukselliset menetelmät luotsaavat ihmisen kehitystä ja hänen ymmärrystään itsestään, toisista ihmisistä ja maailmasta eri suuntiin. Kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuus tarkoittaa tästä lähtökohdasta myös vahvaa tulevaisuuteen suuntautuvaa näkemystä ja erityisesti vastuuta siitä, minkälaista tulevaisuutta nykyinen pedagoginen käytäntö rakentaa. Tämä näkemys ja vastuu koostuvat monenlaisista arvovalinnoista, jotka puolestaan kumpuavat maailmankuvasta ja ihmiskäsityksestä. Ihmiskäsitys sisältää myös käsityksen siitä, miten ihminen oppii. Ontologinen pohdinta siitä, minkälainen ihminen on, ja siihen olennaisesti kuuluva pohdinta ihmisen oppimisesta, on vain harvoin esillä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, opettajankoulutuksessa ja koulun arjessa, tai näihin kuuluvassa päätöksen teossa.

Onko niin, että länsimaisen pedagogiikan ihmiskäsitys todentaa itseään ja näkee ihmisen sellaisena, millaiseksi tämä järjestelmä on hänet muovannut? Moderni länsimainen pedagogiikka muovaa kasvavasta lapsesta ja nuoresta modernin länsimaisen ihmisen, joka toimii ja ajattelee sen konventioiden mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ihminen on olemukseltaan tällainen, että hänellä ei olisi potentiaalia kehittyä toisenlaiseksi.

Klemola (2005) toteaa, että ihminen voi kasvaa kohti kokonaisvaltaisuutta tai kohti kahtiajakaisuutta. Tietoisuuden sisällöt, siis ihmisen omaama tieto, voi rakentua monin tavoin, monenlaisiksi. Siten ihmisen potentiaali todentuu niissä puitteissa, jossa hän kasvaa ja kehittyy. Siteeraan seuraavaksi omaa kirjoitustani aiheesta:

Jokaisen ihmisen kokemusmaailmassa on epäilemättä molempia ulottuvuuksia. Kohtaamme elämässämme paljon tilanteita, joissa joudumme tietoisesti siirtämään syrjään tunteemme ja unohtamaan oman kehollisuutemme. Yhtä lailla tunteiden ja elämysten korostuminen järjen kustannuksella on varmaan jokaiselle tuttua. Kysymys onkin siitä, miten nämä kokemusmaailman ulottuvuudet painottuvat kasvatuksessa ja opetuksessa ja mitä tästä painotuksesta seuraa tulevan sukupolven käsitykselle itsestään, toisistaan ja maailmasta? (Anttila 2006, 99.)

Kirjoituksessani pohdin pedagogisessa keskustelussa näkymätöntä jännitettä dualistisen ja holistisen näkemyksen välillä. Yhtä lailla voitaisiin puhua kovista ja pehmeistä arvoista, tai vaikkapa positivistisesta ja post-positivistisesta tieteenfilosofiasta. Jännite tulee esille epäsuorasti toisenlaisina diskursseina, kuten keskusteluina kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien osuudesta opettajankoulutuksessa (ks. Kasvatustieteellinen 2008). Dualistinen ajattelu on analyyttistä, erittelevää ja syyseuraussuhteita etsivää, ja se pyrkii ennustamaan, hallitsemaan ja kontrolloimaan luontoa ja ihmistä. Se ei ole kiinnostunut yksittäisen ihmisen kokemusmaailmasta, erityisyydestä ja paikallisuudesta, vaan numeraalisesti mitattavista määristä, korrelaatioista ja faktoreista. Ihmistutkimus,

jossa ainutkertaiset kokemukset ja sanaton kokemusmaailma nähdään kiinnostavina, perustuu holistiseen käsitykseen; käsitykseen siitä, että ajattelu, aistimukset ja tunteet kietoutuvat toisiinsa, ja että taide ja taito ovat inhimillisesti merkittäviä maailman jäsentämisen ja ymmärtämisen tapoja, ja että yksilön, yhteisön ja ympäröivän maailman väliset suhteet ovat kompleksia, vastavuoroisia ja alati muuttuvia.

Praxis ja kokonaisvaltainen oppiminen

Miten ihmisen kokonaisvaltaisuus ja maailmaan kietoutuneisuus toteutuu kriittisen pedagogiikan käytännössä? Otan lähtökohdakseni praksiksen, joka Freiren mukaan tarkoittaa tietoista toimintaa. Praksiksen kautta ihminen osallistuu maailmaan ja muuttaa sitä. (Freire 1974/2005, 95.) Freiren ajattelussa on vaikutteita hyvin erilaisista filosofisista perinteistä. Yhteys eksistentiaalistiseen fenomenologiaan on suora ja selvä. Freire kirjoittaa:

Maailma antaa olemisen tietoisuudelle, mutta siitä itsestään tulee *tuon* tietoisuuden maailma, sen havaitsema kohde, johon tietoisuus *intentionaalisesti* suuntautuu problematisoivassa kasvatuksessa ihmiset kehittävät kykyään havainnoida kriittisesti sitä, *miten he ovat maailmassa*, jonka *kanssa* ja *jossa* he ovat ... ihmisten tavat toimia maailmassa riippuvat paljolti siitä, miten he havaitsevat olevansa maailmassa. (Freire 1974/2005, 89.)

Ihmisen maailmaan kietoutuneisuus ja tietoisuuden harjoittamisen merkitys kasvatuksessa tulee näin Freiren kirjoituksessa vahvasti esille.

Kriittisen pedagogiikan eetokseen kuuluu siis todellisuuden reflektio ja todellisuudessa toimiminen, joka johtaa todellisuuden tutkimiseen ja sen luovaan muuttamiseen. Ihmiset, jotka ovat elämäntilanteestaan syvästi tietoisia, ”kykenevät käsittämään tilanteensa historiallisena todellisuutena, joka on muutettavissa” (1974/2005, 92).

Kriittisessä pedagogiikassa oppilas nähdään siis aktiivisena toimijana, joka tietoisena toiminnan kautta osallistuu maailmaan ja muuttaa sitä. Verrattuna konstruktivistiseen näkemykseen ero lienee ennen muuta aktiivisen toiminnan merkityksen korostamisessa. Konstruktivismisakin oppilas nähdään aktiivisena, mutta lähinnä älyllisessä mielessä, jolloin oppilas siis rakentaa tietoa päässään itse. Konstruktivismissa ei liioin oteta kantaa siihen, mitä tai millaista tietoa oppilaan tulisi maailmasta tai itsestään rakentaa. Tästä arvovapaudesta konstruktivismia on paljon myös kritisoitu (ks. mm. Puolimatka 2002) Kriittisessä pedagogiikassa on siis konstruktivismia normatiivisempi, ohjelmallisempi lähtökohta. Kuten aiemmin mainitsin, lähtee oppiminen kriittisessä pedagogiikassa kuitenkin aina oppilaan elämäntilanteesta käsin. Kasvatuksen sisältö luodaan yhdessä oppilaiden kanssa, dialogin kautta (Freire 1974/2005, 102–103).

Freiren kirjoituksissa kasvatuksen poliittinen ohjelmasisältö näkyy brasilialaisen yhteiskuntatodellisuuden heijastuksina, kuten tarpeena edistää maalaisväestön lukutaitoa ja yhteiskunnan demokratisoitumista. Silti Freire on mielestäni maltillinen ja avarakatseinen, eikä julista mitään muuta poliittista ohjelmaa kuin demokratian edistämisen, johon ennen muuta kuuluu sosiaalinen oikeudenmukaisuus – aivan kuten kriitti-

sen teoriankin ohjelmaan. Kriittisen pedagogiikan poliittinen sitoutuneisuus vasemmistolaisuuteen saattaakin, ainakin meillä Suomessa, toimia kriittisen pedagogiikan tarkoituksperiä vastaan. Epäoikeudenmukaisuutta ja hyötyajattelua vastaan on taisteltava, mutta miten? Korostan edelleen, että syitä alistaviin toimintamalleihin on haettava ennen muuta kategorisoivasta ajattelusta, tunteiden ja aistimusten kieltämisestä kasvatuksessa sekä siitä, miten ihmiset ylipäättään kohtelevat toisiaan.

Feministen kriittisen pedagogiikan edustajat muistuttavat toistuvasti, että vapauttava, kriittinen kasvatusta ei ole viatonta. On kysyttävä, kuka vapauttaa ja kenet, ja kenen tietoisuus on oikea tietoisuus, ja kenen taas väärä. Patti Lather (1992, 122) kysyy osuvasti, miten hyvää tarkoittavat vapauttavat pyrkimyksemme itse asiassa ylläpitävät valtasuhteita. Shapiron (1999, 142) mukaan vapauden, oikeudenmukaisuuden ja autonomian suuret, modernit kertomukset kietoutuvat vapauttavan kasvatuksen perusteisiin ja käytäntöihin tavoilla, joista jokaisen kriittisen kasvat-tajan olisi tultava aiempaa tietoisemmaksi. Shapiro, kuten monet muutkin postmodernin feminismin edustajat, peräänkuuluttaa pedagogiikkaa, missä ”kuuntelemme kehoamme, tunnemme tunteemme, vapautamme intohimomme ja yhdistämme kriittisen ajattelumme voiman tunteisiimme” (1999, 27, kirj. suom.). bell hooks (1994) käyttää termiä ”engaged pedagogy” viitaten pedagogiikkaan, joka korostaa kehon, mielen ja hengen yhteyttä. Tällaisessa pedagogiikassa opettajan tehtävä ei ole vain välittää tietoa, vaan kunnioittaa ja huolehtia oppilaan kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista, sekä kohdella heitä ainutlaatuisina yksilöinä ja aktiivisina kanssaoppijoina. Omia opettajiaan hän kritisoi vallan ja auktoriteetin

harjoittamisesta omassa pikkuvaltakunnassaan, luokkahuoneessaan. (hooks 1994, 17.)

Taide, kasvatus ja yhteiskunnallinen muutos

Yhteiskuntamme kaupallistuminen ja kulttuurimme viihteellistyminen on hätkähdyttävä tosiasia, johon kaikkien kasvatusalan asiantuntijoiden tulisi reagoida niin pian ja niin voimallisesti kuin mahdollista. Miten kasvavan lapsen ja nuoren kriittisen tietoisuuden rakentumista voitaisiin parhaiten tukea? Miten he voivat kasvaa itsestään, toisistaan ja maailmasta välittäviksi aikuisiksi? Miten maailma voisi kehittyä sellaiseen suuntaan, että yhä useammalla olisi mahdollisuus hyvään elämään ja itsensä toteuttamiseen? Väitän, että ratkaisujen löytäminen näihin kysymyksiin edellyttää ennakkoluulotonta, monialaista tutkimusta ja pedagogiikkaa. Väitän myös, että taiteella on erityinen tehtävä tällaisessa uudessa pedagogiikassa.

Edellä olen perustellut väitettäni filosofisilla ja tieteellisillä käsityksillä siitä, miten ihmisen tietoisuus rakentuu ja miten ihminen oppii: kehollisilla kokemuksilla ja aistimuksilla on käsitteellisen ajattelun rakentumisessa valtava merkitys. Taide tuottaa tällaisia kokemuksia, ja taiteella on oma, erityinen tehtävänsä tämän esireflektiivisen kokemusmaailman jäsentämisessä. Omaehtoinen taiteellinen toiminta on eräs mahdollisuus rakentaa merkityksiä ja merkityssuhteita, toisin sanoen oppia itsestään, toisista ja maailmasta sekä tulla tietoiseksi subjektiksi ja aktiivi-

seksi toimijaksi, joka osallistuu maailman muuttamiseen luovalla tavalla.

En suinkaan väitä, että taide on ainoa kokemuksellisuuden lähde, enkä väitä myöskään, että kaikki taiteellinen toiminta tukee merkitysten jäsentämistä. Taide ja taidekasvatus eivät ole viattomia suhteessa dualistiseen perinteeseen ja autoritääriseen pedagogiikkaan. Taidekasvattajien kriittinen tietoisuus on yhtä tärkeää kuin kaikkien muidenkin kasvattajien. Kriittinen taide ja taidekasvatus näkevät taiteen suhteessa ympäröivään maailmaan ja yhteiskuntaan, eivätkä ummista silmiään todellisuudelta. Adorno kuvaa tätä taiteen kriittistä, yhteiskuntaa muuttavaa tehtävää seuraavasti:

Taide ei ole vain paremman käytännön edustaja suhteessa siihen, mikä on vallinnut tähän päivään asti, vaan se on yhteä hyvin sellaisen käytännön kritiikkiä, jossa käytäntö on vain brutaalia itsensäilytystä olemassa olevan keskellä ja sen vuoksi. Taide pitää tuotantoa tuotannon vuoksi valheena ja tähyää työn kahleen takaiseen käytäntöön. (Adorno 1970/2006, 48.)

Kun taide laskeutuu norsunluutornistaan ja jalkautuu suojatuista instituutioistaan yhteiskuntaan, koulun todellisuuteen, voi se kietoutua jokaisen oppilaan kokemusmaailmaan, subjektiiviseen todellisuuteen ja tietoisuuteen maailmasta ja omasta itsestä. Tällöin taide voi koskettaa pintaa syvemältä ja herkistää ihmisen näkemään toisin. Se voi liikuttaa ja muuttaa ihmistä ja yhteisöjä. Taide voi tavoittaa syviä inhimillisiä kysymyksiä, joita järjen avulla on mahdoton ymmärtää ja selittää. Taide voi palauttaa taian maailmaan, jonka valistus halusi maailmasta kitkeä. Ku-

vittelukyky palauttaa toivon, se aktivoi ihmisen uskomaan, että maailma voi muuttua.

Kriittinen taidekasvatus voi tukea sosiaalisen tietoisuuden rakentamista, mutta tässä tehtävässä on vaikea onnistua ilman ymmärrystä oppimisen kokonaisvaltaisuudesta ja sen kehollisesta perustasta. Kehotietoisuuden ja sosiaalisen tietoisuuden yhteys on tarkoittaa huomion suuntaamista ensin omaan keholliseen olemassaoloon, ja sitä kautta kohti dialogista suhdetta toisiin ihmisiin ja ympäröivään maailmaan. Tietoisuuden suuntaaminen toisten kokemusmaailmaan ja hetkellinenkin luopuminen omista tarpeista edellyttää sitä, että ihmisellä on vahva, jäsentynyt kokemus minästä, ja siihen kuuluu olennaisena osana kokemus omasta kehosta osana itseä. Kehollisuus, kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys, dialogi ja kriittinen reflektio ovat maailmankuvaa avartavan taidekasvatuksen elementtejä. Niiden kautta on mahdollista päästä käsiksi myös laajempiin yhteiskunnallisiin teemoihin, jotka avautuvat omasta elämäntilanteesta ja lähiympäristön ilmiöistä käsin.

Lähteet

- Adorno, Theodor W. (1970/2006). *Esteettinen teoria*. Suom. Arto Kuorikoski. Tampere: Vastapaino.
- Adorno, Theodor W. (1966/1991). Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Suom. Raija Sironen, Esa Sironen & Timo Uusitupa. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki, Markku & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Gummerus: Jyväskylä, 227–247.
- Adorno, Theodor W. & Horkheimer, Max. (1968/1991). Valistuksen käsite. Suom.

- Jussi Kotkavirta. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) *Järjen kritiikki*. Jyväskylä: Gummerus, 81–121.
- Anttila, Eeva (2003). *A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education*. Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica 14.
- Anttila, Eeva (2004). Dance learning as practice of freedom. Teoksessa E. Anttila, S. Hämäläinen, L. Rouhiainen & T. Löytönen (toim.). *The same difference? Ethical and political perspectives on dance*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 17, 19–62.
- Anttila, Eeva (2006). Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* 1 (37), 44–52.
- Anttila, E. (2007). Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. Teoksessa L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Salosaari (toim.) *Ways of knowing in dance and art*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 19, 79–99.
- Anttila, Eeva (2007b). Dance as a dialogical praxis: Challenging individualism in art and education. Teoksessa S. Ravn & C. Svendler Nielsen (toim.) *Tidsskrift for dans i uddannelse* 1, 57–74.
- Anttila, Eeva (2008). Dialogical pedagogy, embodied knowledge and meaningful learning. Teoksessa S. Shapiro (toim.) *Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference*. Champaign, IL: Human Kinetics, 159–179.
- Damasio, Antonio (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Putnam.
- Damasio, Antonio (2000). *Tapahtumisen tunne: Kuinka tietoisuus syntyy*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Damasio, Antonio (2003). *Spinoztaa etsimässä: Ilo, suru ja tuntevat aivot*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Fassbinder, Samuel D. (2007). An expanded definition of “pedagogy”: An essay review.

- Education Review* 10(11). <http://edrev.asu/essays/v10n12index.html>. (Luettu 25. 6. 2008).
- Fraleigh, Sondra (2000). Consciousness matters. *Dance Research Journal* 32 (1), 54–62.
- Freire, Paulo (1974/2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Hanna, Thomas (1988). *Somatics: Reawakening the Mind's Control of Movement, Flexibility, and Health*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Horkheimer, Max (1968/1991). *Traditionaalinen ja kriittinen teoria*. Suom. Jussi Kotkavirta. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.) Järjen kritiikki. Jyväskylä: Gummerus, 5–58.
- Hyvönen, Leena (2006). Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.
- Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.) (2006). *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino.
- James, William (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Dover.
- Johnson, Don H. (1994). *Body, spirit and democracy*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Johnson, Don H. (1995). *Bone, breath and gesture: Practices of embodiment*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Klemola, Timo (1998). *Ruumis liikkuu, liikkeuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen Yliopistosta 66. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Klemola, Timo (2005). *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Koski, Tapio (2000). *Liikunta elämäntapana ja henkisen kasvun välineenä: Filosofinen tutkimus liikunnan merkityksestä, esimerkkeinä jooga ja zen-budo*.

Tampere: Tampereen Yliopisto.

- Koski, Tapio (1992). Kehoni - osallistuvan filosofian premissi. Teoksessa J. Varto (toim.) *Tanssi, liikunta & filosofia*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXVIII. Talfit: Tampereen Yliopisto.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chigago: University of Chigago Press.
- Lather, Patti (1992). Post-critical Pedagogies: A Feminist Reading. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge, 120–137.
- Lehtovaara, Maija (1996). Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2: Ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopiston jäljenpalvelu.
- Maitland, Jeffrey (1995). *Spacious body: Explorations in somatic ontology*. Berkeley, CA: North Atlantic Books.
- Mangan, Bruce (1999). The Fringe: A Case Study in Explanatory Phenomenology. Teoksessa F. Varela & J. Shear (toim.) *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Bowling Green: Imprint Academic, 249–252.
- McLaren, Peter & Jaramillo, Nathalia (2007). Kriittinen pedagogiikka ja sosialistinen Nepantla. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 221–244.
- Merleau-Ponty, Maurice (1995/1962). *Phenomenology of Perception*. Trans. Colin Smith. London, New York: Routledge.
- Monni, Kirsi (2004). *Olemisen poeettinen liike. Tanssin uuden paradigman taidefilosofisia tulkintoja Martin Heideggerin ajattelun valossa sekä taiteellinen*

- työ vuosilta 1996–1999*. Teatterikorkeakoulu: Acta Scenica 15.
- Parviainen, Jaana (1998). *Bodies Moving and Moved. A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Parviainen, Jaana (2002a). Bodily knowledge: Epistemological reflections on dance. *Dance Research Journal* 34 (1), 11–26.
- Parviainen, Jaana (2002b). Tekniikan ulottuvuudet nykyaikaisissa. *Liikunta ja tiede* 1, 34–40.
- Parviainen, Jaana (2003). Dance techne: Kinetic bodily logos and thinking in movement. *The Nordic Journal of Aesthetics*, 2, 159–175.
- Parviainen, Jaana (2006). *Meduusan liike: Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pfeifer, Rolf & Bongard, Josh (2007). *How the body shapes the way we think: A new view of intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- Puolimatka, Tapio (2002). *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, Lauri (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reiners, Ilona (2001). *Taiteen muisti: Tutkielma Adornosta ja Shoahista*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rouhianen, Leena (2003). *Living transformative lives: Finnish freelance dance artists brought into dialogue with Merleau-Ponty's phenomenology*. Teatterikorkeakoulu, Acta Scenica 13.
- Rouhianen, Leena (2006). Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa P. Houni, J. Laakkonen, H. Rietala & L. Rouhianen (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: Helsinki University Press, 10–34.
- Rousseau, Jean-Jacques (1732). *Émile eli kasvatuksesta*. Suom. Jalmari Hahl. Porvoo: WSOY.
- Shapiro, Sherry (1998). Toward transformative teachers. Teoksessa S. Shapiro (toim.) *Dance, power and difference*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Shapiro, Sherry B. (1999). *Pedagogy and the politics of the body: A critical praxis*. New York: Garland.
- Shapiro, Sherry (toim.) (2008). *Dance in a world of change: Reflections on globalization and cultural difference*. Champaign: Human Kinetics.
- Sheets-Johnstone, Maxine (1966). *The phenomenology of dance*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Sheets-Johnstone, Maxine. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Thompson, Evan (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and the science of mind*. Cambridge: Belknap Press.
- Varela, Fransisco (1991). *Embodied mind: Cognitive science and human experience*. Chicago: MIT Press.
- Varela, Fransisco & Shear Jonathan (toim.) (1999). *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Bowling Green: Imprint Academic.
- Vermersch, Pierre (1999). Introspection as practice. Teoksessa F. Varela & J. Shear (toim.) *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Bowling Green: Imprint Academic, 15–42.

2. Oikeus paikkaan: kuinka koulu ja pohjoinen pienkylä kohtaavat?

Maija Lanas

Kriittisen pedagogiikan tavoitteeksi asetetaan usein oppilaiden kriittisestä tietoisuudesta kasvava yhteiskunnallinen muutos kohti demokratiaa. Mitä demokratialla kuitenkin tarkoitetaan – muutoksen varsinainen suunta – ei ole itsestäänselvyys. Mitä pidetään myönteisenä, mitä kielteisenä kehityksenä demokratian kannalta? Yleensä yhteiskunnallisessa keskustelussa työttömyys yhdistetään toimettomuuteen ja vähävaraisuus puutteeseen. Palveluiden läheisyys yhdistetään hyvinvointiin ja syrjäisyys syrjäytyneisyyteen, syrjäytyneisyys pahoinvointiin. Koulutus puolestaan yhdistetään usein demokratiaan sen kummemmin kyseenalaistamatta koulutuksen sisältöjä ja pohtimatta seurauksia. Artikkelissani aukaisen joitain näistä yhteyksistä sen perusteella, mitä pohjoisissa pienkyllissä haastatellut ihmiset kertovat omasta hyvinvoinnistaan ja elämästään. Koulu näyttäytyy hyvinvoinnin kannalta ristiriitaisessa roolissa, mitä syvennyn artikkelissani tarkastelemaan.

Tässä artikkelissa käyttämäni aineisto on kerätty kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen aineisto on LiP- ja PLACEs -projektien jäsenten keräämää kerronnallista aineistoa haastateltavien arkisesta elämästä kahdessa poh-

joisessa kylässä¹. Toisessa kylässä on noin 30, toisessa noin 150 ympärivuotista asukasta. Molemmissa kylissä toimeentulo saadaan monessa perheessä useasta eri toimeentulolähteestä, usein luontaiselinkeinosta, matkailusta ja työttömyyskorvauksena. Aineistoa täydentävät ryhmäkeskustelut ja sähköpostinvaihto kyläläisten ja tutkijoiden välillä. Haastatteluiden sisältöä analysoidessani minulla on kaksi teemaa: 1) kylän elämäntapa ja 2) koulun suhde elämäntapaan. Kolmestakymmenestä haastattelusta valitsin sisällön perusteella tarkemman analyysini kohteeksi 21 henkilön haastattelut, jotka kuvasivat elävästi joko kylän elämäntapaa tai auttoivat ymmärtämään koulun ja elämäntavan suhdetta.

Toisen aineiston olen kerännyt nimenomaan tätä artikkelia varten ja tuon sillä tutkimukseeni dialogisuutta. Ensimmäisen aineiston analyysin perusteella tekemäni päätelmät kylän elämäntavasta ja koulun ja elämäntavan suhteesta kirjasin ylös tämän artikkelin alustavaan versioon. Tuon version toimitin neljälle paikalliselle arjen asiantuntijalle, joita pyysin pohtimaan, kyseenalaistamaan ja kommentoimaan artikkelissa esittämiäni päätelmiä oman arkitietonsa mukaan. Asiantuntijoina toimivat kaksi kylässä lapsiaan kasvattavaa naista, kylässä kasvanut ja sieltä poismuuttanut nainen, ja paluumuuttajana kylään palannut miesopettaja. Hän toimii erityisopettajana kolmannessa, suuremmassa kylässä, johon pienemmistä kylistä tuodaan oppilaita jopa 80 kilometrin matkan päästä.

1. Life in Place. Narrative inquiry of the significance of growing up and living in a small northern village, Syrjälä, L., Oulun yliopisto, Suomen akatemia, projektinro 1121109. Place and environment in the stories of Northern people – On the borderline between global and local, Syrjälä, L., Oulun yliopisto, Thule-instituutti.

Ehdotan, että paikka voi olla hyvinvoinnille jopa merkittävämpi kuin koulutus, työllisyys tai palvelut. Konkreettisen paikan ja hyvinvoinnin yhteyttä on tutkittu ainakin ympäristöpsykologian piirissä elvyttävien paikkojen tutkimuksen yhteydessä (esim. Hartig & Staats 2003; Korpela ym. 2002). Näissä tutkimuksissa on todettu, että ihmiset hakeutuvat itselleen voimia antaviin paikkoihin tarvitessaan elpymistä. Kyläläisten elämäntapa ja hyvinvointi on aineiston perusteella voimakkaasti paikkasidonnaista, minkä vuoksi paikkatietoisien kasvatuksen teoria antaa sopivia välineitä tarkastella kylän ja koulun suhdetta.

Kriittinen paikkatietoinen kasvat

Pohjoisissa pienkylissä eletään murrosta, jossa koulu ei paikallisten kokemuksen mukaan pysy mukana. Koulun irrallisuus elämästä ei kuitenkaan ole vain syrjäseutujen ongelma, vaan siitä on kirjoitettu laajemmin paljonkin. Giroux (1994, ix) esimerkiksi puhuu koulusta vieraina planeettana, ja Dewey muotoilee sanansa hyvin:

From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school. That is the isolation of the school, its isolation from life. (Dewey 1956, 75–76.)

Yksi tapa yrittää nivoa koulua oppilaiden elämään on niin kutsuttu paikkatietoinen kasvatus². Paikkatietoinen kasvatus perustuu ajatukselle, että kun opetus on integroitu lapsen paikkaan ja yhteisöön, se koskettaa lapsen elämää. Suuntaus huomioi paikan merkityksellisyyden ja pyrkii tuomaan sen kouluopetuksen keskiöön (Gruenewald 2003b, 621, 623). Paikkatietoinen kasvatus huomioi, että ihminen on kehostaan paikkaan sidottu, ja maailmaa tarkastellaan ja tulkitaan aina paikasta käsin, jolloin paikka väijäämättä vaikuttaa kokemusmaailmaamme (ks. esim. Karjalainen 2006a, 2006b). Paikat tuottavat ja opettavat tiettyjä tapoja ajatella maailmasta ja olla maailmassa (Gruenewald 2003b, 627; Preston 2003). Gruenewaldin (2003a, 7) mukaan ajatus on radikaali, sillä olemassa olevat koulutusdiskurssit standardisoivat eri paikoista tulevien oppilaiden kokemukset, jotta he kasvaisivat kilpailukykyisiksi globaalissa taloudessa.

Paikkatietoisesta kasvatuksesta ei ole yhtenäistä teoreettista mallia, mutta sitä edustavat kirjoittajat tavoittelevat ympäröivän paikan, luonnon ja kestävän kehityksen integroimista opetukseen, painottavat kokemuksellisia opetusmenetelmiä ja monitieteisyyttä. Suuntaus on saanut eniten jalansijaa Yhdysvalloissa. Aluksi paikkatietoisella kasvatuksella tarkoitettiin pääasiassa maaseutujen asukkaiden oikeutta saada alueella relevanttia koulutusta, ja aiemmat kirjoitukset sisältävät paikoin maaseudun romantisoimista ja luonnollistamista (esim. Berry

2. Place-Based tai Place-Conscious Education suomennetaan myös paikka-perustainen kasvatus. Itse käytän ilmaisua paikkatietoinen, koska paikkaan perustuva kasvatus ei vielä ole välttämättä paikkatietoista. Education -sanan olen tässä kääntänyt tarkoittamaan koulussa tapahtuvaa kasvatusta.

1972, Theobald 1995, 1997). Myöhemmät kirjoittajat, muun muassa David Gruenewald soveltavat paikkatietoista kasvatusta myös köyhiin sisäkaupungin ghettoihin, jotka eivät ole maalaiskouluja paremmin Yhdysvaltojen koululaitoksessa myönteisesti edustettuina. Haastatteluiden perusteella tämä pätee myös Suomen pohjoisiin pienkyliin, mikä tekee paikkatietoisesta kasvatuksesta huomionarvoisen Suomenkin kontekstissa.

Gruenewald (2003a) on kehittänyt paikan kriittisen pedagogiikan (critical pedagogy of place), joka muodostuu paikkatietoisesta kasvatuksesta ja kriittisestä pedagogiikasta. Paikkatietoista kasvatusta tarvitaan hänen mukaansa (2003a, 3), jotta koulutuksella olisi suoraa vaikutusta paikkojen sosiaaliselle ja ekologiselle hyvinvoinnille. Tämä tekee suuntauksesta varteenotettavan pohjoisten pienkylille, joiden luonto on herkkää ja ihmisten hyvinvointi ainakin tilastollisesti heikkoa. Paikkatietoinen kasvatusta onkin käsitteenä lähellä ympäristökasvatusta, mutta vähemmän latautunut. Ympäristökasvatusta saa helpommin viherpiiperryksen leiman ja jättää siten helposti kylmäksi paikkaansa sitoutuneet metsurit tai metsästäjät (Gruenewald 2005, 263). Kriittistä pedagogiikkaa puolestaan tarvitaan haastamaan kulttuurissa ja koulussa vallitsevia oletuksia ja käytänteitä. Gruenewald ottaa vaikutteita kriittisestä maantieteestä ja huomauttaa, että paikkaa ei tule luonnollistaa – valtataistelu, jonka kriittiset pedagogit näkevät yhteiskunnassa, vallitsee paikkojen välillä myös niiden sisällä, ja laajemmat yhteiskunnalliset epätasat arvoja aiheuttavat ilmiöt pätevät myös yksittäisten paikkojen sisällä.

Koska paikkatietoisien kasvatuksen on tarkoitus vastata paikallisiin tarpeisiin, yleispäteviä opetussuunnitelmallisia malleja ja tavoitteita ei voida asettaa, sillä nämä voisivat muodostaa uusia joustamattomia järjestelmiä. Smith (2002a, 584–595, 2002b) ottaa tämän huomioon identifioidessaan monissa eri paikoissa tapahtuvan paikkatietoisien kasvatuksen elementtejä. Näitä ovat: 1) Opetussuunnitelma rakennetaan oppilaiden elämään välittömästi kuuluvien aiheiden varaan. 2) Oppimiskokemuksillaan oppilaat luovat ja rakentavat tietoa sen sijaan että kuluttaisivat toisten luomaa tietoa. 3) Oppilaat itse osallistuvat oppimissuunnitelmiansa kehittämiseen ja heidän kiinnostuksenkohteensa määräävät, mitä opitaan. 4) Opettajat ovat kanssaoppijoita ja yhteisön resurssien äärelle johdattavia kokeneita oppaita, eivät tietovarastoja. 5) Koulun ja yhteisön välissä oleva seinä ylitetään helposti. 6) Oppilaiden työtä arvioidaan kuten mitä hyvänsä työtä: mitä se tarjoaa yhteisön hyvinvoinnille ja kestävyydelle ja kuinka pätevää työ on. Tähän Woodhouse ja Knapp (2002, 1–2) lisäävät: 7) Opetussuunnitelma on monitieteinen. 8) Sen sisältö on laajempi kuin ”oppia tienaamaan”. 9) Opetussuunnitelma yhdistää itsen, toiset ja paikan ja sisältää ekologisia, taloudellisia, monisukupolvisia ja monikulttuurisia ulottuvuuksia. Useimmat näistä tavoitteista ovat suoraan yhteneväisiä kriittisen pedagogiikan tavoitteiden kanssa.

Smith (2002a, 587–593, 2002b) myös identifioi teemoja, jotka voidaan liittää eri paikoissa tapahtuvaan paikkatietoiseen opetukseen. Nämä teemat kuuluvat kokemuksellisen oppimisen käsitteen alle (Knapp 2005, 280). Smithin mukaan koulussa toteutettavat kulttuuriopinnot, ympäristöopinnot ja siellä opetetavat ongelmanratkaisutaidot tulee liittää suo-

raan oppilaan elinympäristöön, jolloin opinnot heijastavat oppilaiden omien perheiden kokemuksia ja elämismaailmaa, eikä koulu eristäydy ulkomaailmasta. Oppilaiden tulee saada tarttua itse havaitsemiinsa yhteisössä oleviin todellisiin ongelmiin, osallistua todelliseen päätöksentekoon ja kehittää paikkaa itselleen sopivalla tavalla.

Smithin teemat sisältävät oletuksen, että oppilaan paikka on sama kuin oppilaan elinympäristö. Monet paikkatietoisesta kasvatuksesta kirjoittavat määrittelevätkin paikan yksioikoisesti koulun välittömäksi ympäristöksi. Paikan käsite on kuitenkin tätä monitahoisempi, mikä täytyy huomioida myös nykyistä paremmin myös paikkatietoisien kasvatuksen teoriassa.

Paikka

Yksi tapa tarkastella paikan käsitettä on erottaa se kolmeen ulottuvuuteen, kuten Karjalainen (1997, 41) tekee. Hänen erottamansa tarkastelutavat ovat paikka fyysis-sijainnillisesti, sensuaalisemotionaalisesti ja sosiaaliskulttuurisesti. Näitä kolmea lähestymistapaa ei voida todellisuudessa pitää erillään, ja erottelu onkin vain väline paikan merkityksen pohtimiseen.

Sosiaaliskulttuurista paikan lähestymistapaa sovellettaessa kiinnitetään huomio esimerkiksi siihen, että itsestämme riippumattomat sosiaaliset, kulttuuriset, poliittiset ja taloudelliset tekijät vaikuttavat sekä suoraan konkreettisiin paikkoihin että kokemuksiimme niistä (Manzo 2003, 54). Esimerkiksi varallisuutemme ja sosiaalinen asemamme vaikuttaa

siihen, asummeko kaupungin köyhällä vai rikkaalla alueella, ja tämä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka näemme ja koemme koko kaupungin. Paikkaa voidaan siten pitää sosiaalisena konstruktiona. Muun muassa Gruenewaldin ajattelussa korostuvat paikan sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen luonne. Hänen (2003b, 626) mukaansa paikka on kulttuurin tuote ja kokemuksemme paikasta on kulttuurin läpäisemä. Jos emme ymmärrä sosiaalisia paikkoja ihmisten tekemien päätösten seurauksiksi, olemme vaarassa luonnollistaa nämä päätökset (Gruenewald 2003b, 627).

Vaikka paikkamme ja paikkasuhteemme ovat sosiaalisen, kulttuurisen, taloudellisen ja poliittisen kontekstin läpikäymistä, sensuaalis-emotionaalinen lähestymistapa korostaa paikan subjektiivista merkitystä. Ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa nähdä ympäristöä, vaan monia eri näkökulmia (Karjalainen 2004, 49) – ”Ei ole olemassa samoja paikkoja” (Karjalainen 2004, 60). Tämä lähestymistapa on fenomenologinen. Paikka ja sen kokija ovat erottamattomia, sillä kokija on osa ympäristöään (Berleant 1999, 21, 29–32; Erkkilä 2006, 205; Relph 1996, 907). Intensiivisesti eletystä paikasta tulee henkilökohtainen, muistoilla ja odotuksilla varustettu (Karjalainen 2004, 55; Manzo 2003). Muistomme ja odotuksemme paikasta ovat osa paikkaa, ja viime kädessä paikkamme ovat yksityisiä ja henkilökohtaisia. Sensuaalis-emotionaalisesti paikkaa tarkastellessamme voimme liukua konkreettisesta paikasta ei-konkreettiseen, jolloin viime kädessä jopa valokuva, musiikki tai aamusavuke voi edustaa paikkaa.

Paikka ei ole kuitenkaan ole vain subjektiivinen tai sosiaalinen konstruktio. Myös konkreettinen, fyysillis-sijainnillinen paikka on merkittävä, sillä sekä yksilön suhde paikkoihin että tämän kokemus paikoista sisältävät paikan itsensä sellaisenaan: maan, vuoren, rakennukset, vedet, metsän, tiet, äänimaailman, ilman tuoksun. Sosiaaliset konstruktiot rakentuvat konkreettisen ympäristön varaan (Stedman 2003). Esimerkiksi Karjalan menetyksen ja siitä seuranneen evakon traumaattinen kaiku suomalaisessa puheessa kertoo tappiotrauman lisäksi tarinaa myös konkreettisen paikan merkityksestä ihmisille. Monille sukupolveni edustajille vanhusien kertomukset paikan kaipuusta ovat vieraita. Fyysistä sijaintia – maan muotoja, metsän vuodenaikoja, vesiä ja ilman tuoksua – voi kuitenkin kaivata kuin rakastettua.

Karjalainen (1997) painottaa, että paikka on olemassa kaikilla kolmella tavalla yhtä aikaa, rinnakkain. Eri lähestymistapojen välillä kyse on vain näkökulman muutoksesta, painotuksesta. Paikkatietoisesta kasvatuksesta on siis oltava tietoista 1) konkreettisista paikoista, joissa opetus tapahtuu ja johon oppilaat ja opettaja ovat kehollaan sidoksissa, 2) paikan poliittisesta, kulttuurisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta ulottuvuudesta, jotta niitä ei luonnollisteta ja 3) paikan henkilökohtaisesta ja kokemuksellisesta ulottuvuudesta, muuten opetus pitäytyy oppilaan kokemuksesta irrallisena.

Paikkasidonnainen elämäntapa

Analysoimissani haastatteluissa paikka osoittautuu merkittäväksi kylälaisten hyvinvoinnin kannalta. Esiin nousevat niin paikan konkreettiset piirteet kuin sosiaalis-kulttuurinenkin ulottuvuus. Kertomuksissa korostuu paikan kokemuksellinen puoli.

Konkreettisella paikalla on merkitystä sekä itsessään että tietyn elämäntavan mahdollistajana. Ihmiset valitsevat ympäristöjä, jotka ovat yhteneväisiä heidän minäkäsityksensä kanssa. He valikoivat ja käyttävät tiloja, jotka auttavat heitä saavuttamaan arkiset tavoitteensa, ja muokkaavat olosuhteita niin, että ne edustavat heitä paremmin. Tarpeen ja mahdollisuuden tullen ihmiset muuttavat löytääkseen paikkoja, joissa heille sopiva elämäntapa on mahdollinen. (Manzo 2003, 54.)

Se oli aluksi sellainen tunne kuin olisi rakastunut siihen mitä näki ympärillään. Sellainen tunne, että tänne minä haluan kuulua, täällä minä haluan asua.” (Laura) ”Metsät, joet, järvet, tunturit ja vaarat kuuluvat minulle hyvään elämään. (kommentti)

Fyysinen ympäristö vaikuttaa paikassa muodostuvaan tietoon (Preston 2003) ja kulttuuriin (Stedman 2003). Kertomuksista rakentuu kuva kylän luonnonläheisestä ja yhteisöllisestä elämäntavasta. Elämä ja arvo maailma ovat riippuvaisia esimerkiksi luonnosta, tiiviistä yhteisöstä, luontaiselinkeinoista. Vaikka kertomuksista onkin selvästi löydettävissä yhdenmukaisia elämäntavan kuvauksia, mikään paikka ei ole sisäisesti yhtenäinen. Esimerkiksi se, miten yhteisöllisyys koetaan, eroaa kerto-

muksissa. Yhteisöllisyys koetaan toisaalta turvallisuudeksi, välittämiseksi ja vaikutusvallaksi, toisaalta henkeä ahdistavaksi jatkuvaksi esilläoloksi. Luonnonläheisyys puolestaan koetaan toisaalta elämää avartavaksi hengitysmahdollisuudeksi, toisaalta maailmasta ulossulkeväksi ja pysähtyneeksi. Elämäntapa on monin tavoin sidonnainen konkreettiseen paikkaan, ainakin kertojien kokemuksen mukaan.

... minä tarvitsen omaa rauhaa, yksin oloa ja jonkinlaista elämän yksinkertaistumista, jotta minun huomioni ja aikani ja energiani ei suuntaudu koko aikaa minusta pois päin ... nyt minulle tarjoutuu siihen mahdollisuus. Olin jollakin tapaa etsinyt sitä mahdollisuutta koko ajan. (Laura)

Enhän mie pystyis kaupungissa asumaan, en [...] En varmasti pystyis, en ois kyllä ku kaks päivää, tulisin kyllä äkkiä -:n että vilahtais. Miehän en pysty, mieän inhoan kaupungissa asumista ja rivitalossa asumista ... mitä sä teet, tamppaat saatana kaupunkia pitkin ... Näyteikkunaostoksilla juokset, onko se sitte kaunista katteltavaa, jätkä mennee siellä saatana viikon päivästä ..., musta tuntuu niin kamalalta, hirvittävältä. (Oiva)

Sosiokulttuurista paikkaa rakennetaan konkreettisen paikan perustalle. Rakentaminen tapahtuu toisaalta sisäisen yhteisöllisyyden, toisaalta Toi-seuden kautta. ”Eteläsuomalaisia” lakeja ja normeja vastustetaan passiivisesti. Passiivinen vastustus näkyy esimerkiksi elinkeinoa uhkaavien petoeläinten luvattomina kaatoina, töihin liittyvinä runsaina poissaoloina koulusta, ja korttita ajeluna nuorten ajaessa luontaiselinkeinoon liittyvillä moottoriajoneuvoilla (kommentti). Työtä arvostetaan paljon, mutta

työ määritellään palkkatyötä laajemmin. Toimeentulo on haettava aktiivisesti monista eri tulonlähteistä ja uusia tulonlähteitä on löydettävä jatkuvasti. Suuri osa keski-ikäisistä haastatelluista on tehnyt lapsesta asti työtä perheen toimeentuloa auttaakseen. Oma vapaa-ajan tekeminen löydetään itse ympäristöstä.

Työttömänä oleminen on useimmille hyvinkin aktiivista; silloin tällöin pimeitä rakennuskeikkoja Norjaan tai etelään, metsästystä, kalastusta, hillojen ja muiden marjojen poimimista omaan pakastimeen tai myyntiin, ilmaisen lämmityspolttopuun keräämistä jne. (kommentti)

Monet kyläläisistä ovatkin omassa elämässään onnellisia ja aktiivisia, mutta yhteiskunnan mittapuussa syrjäytyneitä tai välittömässä syrjäytymisvaarassa ja pelastustoimenpiteiden kohteena.

Työministeriön nykyinen suuntaus, joka tehostaa kurssitusta ja vähentää tukityöllistämistä, on johtanut siihen, että työttömyysajalta saatu ansio pienenee, koska kurseja järjestetään enemmän ja työtön itse joutuu maksamaan matkakustannukset kurssiajalta. Suurin osa kursseista järjestetään Kemijärvellä, jonne edestakaista matkaa kertyy päivittäin 116km (Siikaaho, hyvinvointi ja terveys suvantolaisten kokemana, 5)

Tällainen pelastaminen vie kyläläiset pois töistä, joita heidän pitäisi hoitaa, esimerkiksi talon lämmityksestä, lasten luota, metsältä, kalalta, marjasta, pienviljelyksiä hoitamasta, vanhuksien auttamisesta. Nämä kaupunkielämässä harrastuksiksi luokiteltavat puuhut ovat monien kyläläisten kannalta merkittäviä sekä taloudellisesti että henkisen hyvinvoinnin

kannalta. Ivan Illich kritisoiakin markkinoiden ehdoilla toimivaa yhteiskuntaa todetessaan, että siinä olennaista ei ole toiminnasta saatava tyydytys, vaan status (1990, 64). Hänen mukaansa

kansalainen menettää yhden toisensa perästä oikeudet kokea itsensä hyödylliseksi työttömänäkin tai asiantuntijan valvonnan ulkopuolella. ... Työ ei enää tarkoita työntekijän arvostaman työn luomista, vaan yleensä ”työpaikkaa”, joka on sosiaalinen suhde. Työttömyys tarkoittaa surullista joutilaisuutta pikemmin kuin vapautta tehdä asioita jotka ovat hyödyllisiä tekijälle itselleen tai hänen lähimmäisilleen. (Illich 1990, 63, 64.)

Pohjoisissa pienkylissä on tutkimusten mukaan (esim. Kainulainen ym. 2001, 87) paljon pahoinvointia, eikä tätä tule kieltää. Syrjäytymispuhe kuitenkin myös luo syrjäytymistä tyhjistä merkitsemällä tietyt elämäntavat syrjäytyneiksi siitä riippumatta, kokevatko syrjäytyneiksi merkityt itse olevansa syrjässä mistään (ks. myös Helne 2006, 25–41). Syrjäseutu muuttuu arkipuheessa syrjässä olemisen, syrjäytyneisyyden synonyymiksi. Syrjässä olemista puolestaan pidetään automaattisesti huonona, vaikka monet syrjäseuduille hakeutuvista nimenomaan hakevat pois pääsyä kaupungin elämäntavasta. He hakeutuvat sopivaksi katsomaansa paikkaan sen konkreettisten, sosiokulttuuristen ja emotionaalisten ominaisuuksien vuoksi ja ovat valmiit kamppailemaan säilyttääkseen omaksi kokemansa paikan.

Periferian, kuten marginaalinkin, voi nähdä metaforisena ja materiaalisena tilana, josta käsin olemassa oleva epätasa-arvo voidaan uudelleen

kuvitella ja uudelleen muokata. Marginaalin voi valita paikakseen tietoisestikin esimerkiksi siksi, että se ravitsee ihmisen kykyä vastustaa näkemäänsä ja kuvitella toisia vaihtoehtoja (hooks 1984, 149–150). Kyläläiset eivät kuitenkaan haastatteluiden perusteella ole valinneet periferiaa vaan oman elämänsä keskiön. Heidän elämänsä keskeiset elementit vain sattuvat sijaitsemaan etelässä ja kaupungeissa määriteltävän keskiön periferiassa. Kertoessaan omasta elämästään ja arjestaan kyläläiset eivät käytä ”syrjäytyneen” ääntä. He eivät tarkastele yhteiskuntaa sen laidalta toivoen keskipaikkaa:

[mikä ois kaikista tärkeintä mitä teistä tuntuu et meille jäis käteen tästä tutkimuksesta?] – ”että ei täällä kukaan ole jostakin kauheasta pakosta, että kyllä ihmiset täällä haluaa olla, että ei täällä kukaan olis jos tää, täällä ei olis hyvä olla ja asua”
(Saku & Oona)

Periferia määrittyy siis näkökulman mukaan. Kyläläiset vaihtelevat kertomuksissaan näkökulmaansa. Yhteiskunnallisen päätöksenteon tasolla näkökulma on eteläisen kaupungin, ja päätöksenteosta puhuessaan kyläläiset usein paikantavatkin itsensä syrjään (ks. myös Erkkilä 2006, 211–213). Kertomustensa keskiöön kyläläiset puolestaan asettuvat puhuesaan omasta elämästään ja itselleen tärkeistä asioista. Koulu sijoittuu kertomuksissa usein lähemmäs yhteiskunnallista päätöksentekoa, ja koulun osoittama keskiö usein sijaitsee eri paikassa kuin kylä. Siten kyläläiset usein paikantavat itsensä koulusta puhuessaan syrjään.

Koulu kylän ulkopuolella

Ympäröivä luonto ja yhteisö tuottavat kertomusten perusteella hyvinvointia kyläläisille suoraan. Lisäksi paikka mahdollistaa elämäntavan, jonka kertojat kokevat omakseen, ja siten tuottaa hyvinvointia. Myös kokemus omaksi koetusta paikasta – tunne, että itse kuuluu paikkaan ja paikka itseen, kuvataan hyvinvointia lisääväksi kokemukseksi. Oikeus omaan paikkaan on siis perusteltavissa hyvinvoinnilla. Kouluun liittyvistä kertomuksista monet kuvaavat ristiriitaista suhdetta pienkylien ja koulun välillä. Tämä johtuu siitä, että koulu näyttää kyseenalaistavan oppilaiden oikeuden paikkaan.

Koulu voi sekä syrjäyttää että voimaannuttaa paikallista elämää. Kertomuksissa nousi esiin kokemuksia molemmista, mutta syrjäyttävää vaikutusta – eli sitä, että paikallinen elämä syrjähtää koulussa reunalle – kuvattiin useammin. Syrjäyttäminen tapahtuu siirtämällä lapsia ja nuoria pois kylästä konkreettisesti ja sosiaaliskulttuurisesti. Vuoden 1991 jälkeen on lopetettu noin 75 prosenttia lappilaisista pienkouluista (kiitos Outi Autille selvitystyöstä). Pienten kyläkoulujen sulkemisten myötä lasten koulumatkat ovat kasvaneet, ja pienenkin lapsen työpäivä kuljetuksineen saattaa kestää aamuseitsemästä viiteen iltapäivällä. Koulumatka voi hyvinkin olla kahdeksankymmentä kilometriä, ja kylien välillä voi olla suuria ja pieniä historiallisia ja kulttuurisia eroja – ja näiden ominaispiirteistä mitään ei koulu välttämättä edusta. Näin lapsi kuljetetaan oppivelvollisuuden takia fyysisesti pois kotikylästänsä jopa kymmeneksi tunniksi päivässä. Paikkatietoisen kasvatuksen kannalta

koulun sijainti kylän ulkopuolella on haaste, sillä koulu edustaa lapselle vierasta paikkaa.

Yläasteen piha on verkkoaidalla ympäröityä asfalttia ja koulurakennus betonia. Opettajat ja oppilaat vaihtavat luokkaa lähes joka oppitunti, kenelläkään ei ole ikiomaa paikkaa. Suurimmalle osalle oppilaista ympärillä on kuitenkin oma kylä, mutta kuljetusoppilaat ovat vieraassa paikassa johon heillä on hyvin rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa (kommentti).

Lähtö koittaa viimeistään koulun päättyessä. Tähän johtaa esimerkiksi se, että nuoren on haettava vähintään kolmeen jatkokoulutukseen lukion jälkeen, jotta hänellä olisi mahdollisuus työttömyysturvaan. ”*Jos hän ei pääse siihen kouluun tai sille alalle, johon haluaa, on mentävä muualle*” (kommentoijan mukaan). Lähtemisen ja jäämisen ristiriita näkyy kertomuksissa. Halutessaan jäädä kotiseudulle opiskeluiässä monet kyläläiset ovat kohdanneet vastustusta koulun taholta. Useissa haastatteluisissa näkyy, että koulun edustajat ovat ”patistaneet” nuoria opiskelemaan muualle ja siten tehneet parhaansa taatakseen syrjäseutujen nuorille paljon puhutun tasa-arvoisen mahdollisuuden koulutukseen ja elämässä menestymiseen. Näin koulun edustajat kuitenkin kyseenalaistavat nuoren oikeuden priorisoida kotipaikkansa. Toisaalta, jotkut opiskelemaan haluavat nuoret ovat kokeneet latistusta, ”*Ei susta siihen ole*”. Myös vanhempien toiveet lasten valinnoista ovat ristiriitaiset. Toisaalta he toivovat lasten jatkavan heidän valitsemaansa elämäntapaa. Poismuuttaminen voidaan kokea loukkauksena kylää, perhettä ja yhteisöä vastaan. Toisaalta monet vanhemmat myös rohkaisevat lapsiaan kouluttautumaan

tietäen, että valinta todennäköisesti vie lapset pois kylästä. Nuorten varhainen lähtö aiheuttaa huolta vanhemmille sekä lasten itsensä tähden että kylän jatkuvuuden puolesta. Tilanne näyttäytyy erilaisena tyttöjen ja poikien kohdalla. Tytöt sopeutuvat usein koulun kulttuuriin helpommin kuin pojat, ”*koulu on ihan tyttöjen paikka*” (poika 10v, kommentti). Samalla pojat otetaan mukaan paikallisesti merkittäviin puuhiin kuten kaalaan, hillareissuille, erotuksiin ja metsälle helpommin kuin tytöt. Näin koulun paikallisuudesta vieraannuttava vaikutus saattaa kohdistua tyttöihin voimakkaammin kuin poikiin.

Koululla on niin hallitseva asema yhteiskunnassa, että valinta kodin ja koulun välillä näyttäytyy laajemmassa yhteiskuntakontekstissa itseltään selvänä – mitä enemmän lahjoja lapsessa nähdään, sitä enemmän hänen katsotaan loukkaavan omia oikeuksiaan, jos hän ei valitse koulutusta. Koulu ja koulun tarjoamat mahdollisuudet muuttuvat oikeuksista velvollisuuksiksi – velvollisuudeksi kouluttautua, joka sitten velvoittaa tekemään koulutusta vastaavaa palkkatyötä. Kotiin, perheeseen, yhteisöön ja paikkaan sijoitetut lahjat muuttuvatkin hukatuksi potentiaaliksi. Kotipaikan valinta näyttäytyy valintana syrjäytyä.

Koulu itsenäisenä linnakkeena

Kylän sisällä sijaitseva koulu voi edustaa eri sosiaalis-kulttuurista paikkaa kuin kylä. Haastatteluiden kertomuksissa koulu usein näyttäytyy kylän sisälle asettuneena, itsenäiseksi julistautuneena linnakkeena, jossa pätevät eri säännöt kuin muualla kylässä. Lapset pysyvät ruumiillisesti

kylässä, mutta poistuvat koulupäivän ajaksi toiseen paikkaan. Tämä joutuu sekä koulun edustamista arvoista että koulun arvottamasta tiedosta. Myös koulun edustama kasvatuskulttuuri poikkeaa kertomuksissa kuvattusta kylissä esiintyvistä kasvatuskulttuurista.

Koulussa opettavat asiat ovat enemmän teoreettisia kuin käytännöllisiä, eikä koulun edustama ja arvottama tieto aina tapaa kylien vuodenaikarytmiä seurailevan elämän arkea eikä kylien lasten tarpeita. Esimerkiksi poroerotukset, jotka mullistavat kylän elämän kestoajakseen voivat jäädä koulussa huomioitta. Monet kyläläisten hallitsemat tiedot ja taidot jäävät koulun ulkopuolelle. Oppilaat joutuvat opettelemaan oman kylänsä elämäntavan kannalta tärkeää tietoa vapaa-ajallaan, jota on sitä vähemmän, mitä kauempana koulu on.

Syrjäkylien pojilla usein paljon oikean työn tekemiseen liittyviä taitoja, joilla ei ole (tai on rajallisesti) relevanssia koulussa: esim. mopon / mönkijän / moottorikelkan / auton ajaminen, huoltaminen ja korjaaminen; työkalujen- ja välineiden käyttö, kuten moottorisahan käyttö, hitsaaminen jne. Esim. erään [pojan] luku- ja kirjoitustaito on huomattavasti ikäta-soaan heikompi, mutta hän osaa hitsata, rakentaa monimutkaisen virtapiiriin elektroniikkakomponenteista kaavakuvan perusteella, kunnostaa vanhan romuauton katsastuskuntoon sekä kykenee selittämään uskottavasti ennusteensa ensilumen satamisesta isoisältään oppimiensa perinteisten ennusmerkkien perusteella. Mitä merkitystä on taidolla erottaa ja nimetä nominit ja verbit, kun moottorikelkan iskunvaimentimet ja telamatto on vaihdettava, omin käsin ja halvalla. (kommentti)

Koulun edustama arvomaailma eli akateeminen kilpailu, tehokkuus ja tuottavuus ovat kaukana haastateltavien kertomuksissa kuvatusta yhteisöllisestä ja maanläheisestä arvomaailmasta ja vuosirytmisiä seurailevasta elämäntavasta. Paikallisesti arvokkaan tiedon näkymättömyys arvostetussa instituutiossa voi aiheuttaa lapsissa väheksynnäntunteita ja painetta muuttua. Oppilaat voivatkin kokea koulun ja opettajien edustaman arvomaailman loukkaavaksi. Kylän ja koulun kulttuurin törmäys näkyy opettajan ja oppilaiden kohtaamisessa.

meillä on ollu opettaja että ne on vastaan koko Pohjois-Suomea, meillä oli semmosia aivan oikeasti, että ne piti meitä sivistymättöminä ja ne tulivat tänne tuomaan sivistystä meille, että kyllä se on pitkälti siitäkin kiinni että miten ne suhtautuu niihin oppilaisiin. [Mikä on semmonen opettaja joka ei oo tuomassa sivistystä?]

No tietenkin sekin että haluaa ymmärtää millasta se elämä on meillä täällä, ja miten se on erilaista kun jossakin isommassa paikassa, vaikkei tietenkään sitä voi keneltäkään vaatia, mutta silti sitä ettei yritä meitä, tai niinku oppilaita muuttaa. (Saku & Oona)

Monet koulua koskevat tutkimukset osoittavat, että opettaja odottaa oppilailta hallitsevan kulttuurin mukaista käytöstä, olemusta ja jopa ulkonäköä, mikä vaikuttaa lasten koulumenestykseen ja minäkuvaan (Ball 1981; Becker 1952; Cicourel & Kitsuse 1963, 1971; Rist 1970). On mahdollista, että eteläisemmässä kaupungissa koulutettu opettaja huomaamattaankin reagoi myönteisemmin koulutusympäristössä

kannustettuun habitukseen, ja siten oppilaat kokevat painetta noudatella kaupungeissa ja etelässä vallitsevaa käytöskoodia. Huomionarvoista on kuitenkin, että myöskään opettaja ei ole kyläläisten odotuksista vapaa. Päinvastoin, opettajalta odotetaan tietynlaista yhteisön tapoihin sopivaa olemusta ja kulttuurin piilosääntöjen tuntemusta. Kylien elämäntapa näyttäytyy haastatteluissa vahvana ja voimakkaana, eikä koulun anneta helposti häiritä tärkeinä pidettyjä asioita. Esimerkiksi poroerotuksia varten otetaan usein omaa lomaa koulusta. Muualta tuleva opettaja voi kokea tilanteen painostavaksi, mikä voi johtaa opettajien tiuhaan vaihtuvuuteen.

Ristiriidat koulun ja kylän välillä eivät ratkea helposti, sillä ne heijastelevat laajempia kulttuurisia eroja kylien ja eteläisempien kaupunkien välillä. Esimerkiksi kylien ja koulun kasvatuskulttuurit eroavat toisistaan. Kertomusten perusteella kasvatus pohjoisessa on vastuuta antavampaa. Lapset esimerkiksi näkevät kuolemaa pienestä pitäen erotuksissa ja metsällä ja oppivat myös itse ottamaan elämän ja kuoleman vastuulle. Lapset myös usein saavat moottorikelkan varhain ja käyttävät kelkkaa arjessaan. Oppilaat haluavatkin usein tulla kouluun arjessaan käyttämällään moottorikelkalla, mikä puolestaan on laitonta oppilaiden iän takia lähes peruskoulun loppuun saakka. Opettajat tasapainoilevat kahden kulttuurin välissä keksien ratkaisuja, kuten moottorikelkkailun kieltäminen koulun rajojen sisäpuolella ja tämä nimenomaan johtaa tilanteeseen, jossa koulu on itsenäinen linnake kylän keskellä. Lapsen kannalta ristiriita voi olla vaikea. On monille lapsille turhauttavaa alistua

koulun määrittelemään oppilaan rooliin päiviksi. Se edellyttää, että lapset unohtavat monia jo oppimiaan elämäntaitoja.

Paikkatietoisien kasvatuksen vahvuus pienkylien kannalta on siinä, että se näkee koulun yhteisön palvelijana pikemmin kuin päinvastoin, ja sen tavoitteena on yhdistää koulun käytäntöjä koulun ulkopuoliseen elämään (Gruenewald 2003a, 620; Knapp 2005, 278). Näin oppilaat on tarkoitus tuoda osallistumaan paikalliseen elämään ja koulutus osallistumaan paikan hyvinvoinnin luontiin (Gruenewald 2005, 276). Tämä poikkeaa monista yhteisökeskeiseksi (community based) kutsutuista koulutusohjelmista, joista monet lähestyvät yhteisöä kuin se olisi pelastettavana (deficit approach). Näissä ohjelmissa yhteisö usein nähdään joko resurssina koululle tai mahdollisena oppimisen estäjänä, mikäli yhteisön arvot eivät ole yhteneviä koulun edustamien arvojen kanssa. Näin ohjelmat antavat kiertoteitse ymmärtää, että yhteisön jäsenten on tarkoitus auttaa koulua auttamaan oppilaita pakenemaan yhteisöstä. (Schutz 2006, 706). Tämä pätee sekä keskikaupungin ghettoihin että syrjäseutujen kouluihin. Hyvää tarkoittavat yhteisökeskeiset koulu-uudistukset voivat helposti muuttua institutionaalisen ohjailun välineiksi (Gruenewald 2003b, 643), elleivät ne käsitä opetusmenetelmien lisäksi itse opetuksen tavoitteita.

Kuinka paikkatietoista kasvatus sitten varsinaisesti on, riippuu siitä, mitä opettajilla ja oppilailla on todellisuudessa valtaa tehdä (Gruenewald 2003b, 644). Opettajien toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmaakin jämäkämmin usein tiedostamattomat traditiot. Gruenewald (2003b, 643) kysyy, mitkä aiheet yhteisössä ja koulussa voidaan altistaa keskustelulle,

mitkä puolestaan ovat lausumattomia oletuksia, joita ei voi kyseenalaistaa vapaasti. Omassa tutkimuksessaan Schutz (2006, 707) toteaa esimerkiksi, että monet yhteisökeskeiset lähestymistavat korostavat implisiittisesti osallistumisen kontrolloimisen tärkeyttä hallinnoijien varmistuessa, että osallistuminen tapahtuu heidän valvonnassaan ja ohjauksessaan. Paikkatietoisien kasvatuksen suuri haaste onkin ollut, että sen täytyy todistaa itsensä juuri niillä kriteereillä, joita se vastustaa: standardimitoilla, joilla mitataan standarditietoa.

Koulussa arvoitetut tiedot, taidot ja koko kasvatuskulttuuri on aukaistava ympäröivään yhteisöön. Tämä tarkoittaa oppilaiden ja kylien arkitarpeiden ja arkitaitojen integroimista opetukseen. ”*Paikkaa voimaannuttavia opetuksen sisältöjä voisivat pohjoisessa pienkylässä olla esimerkiksi etätyö- ja etäopiskelutaitojen opettaminen*” (kommentti). Runsailla paikallisilla retkillä ja kotiseutukansion kokoamisella (kommentti) puolestaan voimistettaisiin maantäyteistä paikan kokemusta (landfull experience) (Baker 2005). Koska kylissä on tutkimusten mukaan paljon pahoinvointia, koulu voi auttaa lapsia etsimään tapoja lisätä hyvinvointia sen sijaan, että se ohjaa lapsia pois paikasta. Pahoinvoinnista, jos se on niin olennainen osa kylien elämää kuin tutkimukset antavat ymmärtää, ei tule vaieta koulussa. Ongelmat, kuten alkoholismi, perheväkivalta ja yksinäisyys ovat sosiaalisia, eivät yksityisiä ongelmia. Ongelmien vaientaminen ja yksityistäminen koulussa vie koulua yhä kauemmas lasten arkielämästä (ks. myös Fine 1989, 165, 169). Ratkaisujen etsiminen lasten kanssa sekä valtauttaa lapsia että auttaa kylää.

Lapsi koulun syrjällä

Tilastot kertovat, että koulu on yhä useammin konkreettisesti eri paikka kuin kylä. Haastatteluiden kertomukset kuvastavat, että näin on usein myös sosiaalis-kulttuurisesti. Näin oikeus paikkaan tulee kyseenalaistetuksi koulussa. Kolmas tapa kyseenalaistaa paikka on määrittellä se uudestaan. Vaikka kylä on voimakas koulua kohdatessaan, koulun sisälle lasten mukana siirryttäessä kylä häipyä seinien ulkopuolelle ja paikkana on koulu, ei kylä. Koska koulu edustaa kylän kulttuurista poikkeavaa kulttuuria, sinne menessään kylän lapsi on Toinen. Hän siirtyy oman elämänsä keskipaikalta jonkun toisen määrittelemän elämän reunalle. Pohjoisessa pienkylässä toimiva koulu voi helpottaa kohtaamistaan kylän kanssa esimerkiksi avaamalla ilmaisemansa keskiön ja syrjäytymisen määritelmät jatkuvalla uudelleenmäärittelylle.

Kertomuksista löytyy karrikoiden kahdenlaisia tapoja väistää toiseuttamista. Tietenkään nämä tavat eivät ole toisensa poissulkevia eivätkä kaikenkattavia. Yksi tapa on hyväksyä uusi keskiön määritelmä ja hankiutua sen mukaiseen keskiöön. Lapsi tai nuori hyväksyy koulun esittämän valtakulttuurin määritelmän siitä, mikä on tavoittelun arvoista, ja tavoittelee sitä. Tällöin nuori pyrkii seuraamaan koulun viitoittamaa tietä koulumenestyksen kautta opiskelemaan ja palkkatyöhön. Ivan Illich pitää tätä tienä uudenlaiseen köyhyyteen, moderniin surkeuteen:

The pupil is thereby "schooled" to confuse teaching with learning, grade advancement with education, a diploma with competence, and fluency with the ability to say something

new. His imagination is "schooled" to accept service in place of value. (Illich 1970, 1)

Lähteminen on kuitenkin monille mielekäs ratkaisu. Kylien nuorten tilannetta pohtiessa on vaikea perustella oikeutta paikkaan, mikäli se rikko oikeutta lähteä. Paikkaa ei tule jäädyttää eikä paikan oikeuksien puolustamista sekoittaa kulttuuriseen protektionismiin, joka saattaa muuttaa vapauden vankilaksi. Paikka on prosessi (Smaldone ym. 2005). Paikkasuhteet, paikkaidentiteetti ja paikkakokemukset ovat dynaamisia ja käsittävät useita muuttuvia paikkoja, tunteita ja kokemuksia, prosesseja ja toimia, joita ei voi tarkastella erillään toisistaan (Manzo 2003, 48, 52; Erkkilä 2006, 204). Identiteetin muodostaminen voi tapahtua myös pakenemalla paikan rajoituksia (Massey 2003, 70–71). Mitä sitoutuneempia paikkaan olemme, sitä vangitsevammalta paikka saattaa tuntua (Manzo 2003, 51). Koti voi olla liian rajoittava – auttaessaan ihmistä saavuttamaan integriteettinsä kasvun tuloksena se saattaa tyrehdyttää mahdollisuuden henkilökohtaisen kasvun jatkumiseen siinä paikassa (Massey 2003, 28).

Toinen tapa väistää toiseuttamista on pitää kiinni omasta keskiön määritelmästä, mikä edellyttää eräänlaista rauhallista vastarintaa, positiivista syrjäytymistä:

mie en oikein ollu innokas lähtemään, lähtemään yliopistoihin
... mie ajattelin sitä että, että mitä korkeammin kouluttauu,
sitä korkeampi on opiskelun velkataakka ja sitä pakottavampaa on ottaa työ vastaan mistä tahansa, ja silloin mie en

voi niinku itte päättää sitä missä päin mie haluan olla töissä”
(Virve)

Paikkatietoinen kasvatus ratkaisuna?

On epävarmaa, ratkaisisiko koulun sekä kulttuurinen että konkreettinen sijoittaminen kylään mitään yllä esittämistäni kylän ja koulun kohtaamisen ongelmista. Paikkatietoiset kasvattajat herkuttelevat ajatuksella siitä, että opetus nivottaisiin paikallisiin ilmiöihin ja siten oppilaiden elettyyn kokemukseen (Smith 2002a, 584–595; Knapp 2005, 278). Kuinka paikallisia oppilaiden kokemukset kuitenkin viime kädessä ovat? On huomioitava myös ei-konkreettiset paikat, jotka saattavat olla oppilaalle omaa takapihaa tutummat, kuten internet ja televisio (Ball & Lai 2006). Mobiilissa maailmassa monilla ihmisillä on lojaalisuuksia muitakin paikkoja kohtaan ja tunnesiteitä muihinkin paikkoihin kuin senhetkiseen asuin- ja koulupaikkaansa, joka voi olla hyvinkin väliaikainen. Tämä on totta etenkin syrjäseutujen kouluissa, joiden oppilaista monet tulevat eri paikasta ja ovat matkalla eri paikkaan.

Kyky lähteä ja matkustaa voi olla identiteetille yhtä tärkeää kuin tiettyä paikkaa kohtaan tunnettu kiintymys. Matkustaminen ei ole asumisen vastakohta, se ei tarkoita sitoutumattomuutta paikkaan, vaan voi olla sitoutumista ei-konkreettisiin paikkoihin tai moniin heterogeeneisiin paikkoihin. Paikkatietoinen kasvatus kritisoi yhteiskunnassa vallitsevaa liikkuvuuden normia, mutta on vaarassa korvata tämän toisella yhtä joustava-

mattomalla normilla. Paikallisuutta ei tule pitää sen enempää normina kuin liikkuvuuttakaan.

Viime kädessä elämäntapa on aina sidottu paikkaan – joko vaihtuvaan tai muuttuvaan. Paikka ei koskaan pysy. Paikkatietoisien kasvatuksen mielekkäin tavoite voisikin olla, että ”*se auttaisi ihmisiä löytämään ja tekemään sen oman paikkansa maailmassa*” (kommentti). Tämä paikka ei kuitenkaan ole vain yksi, vaan se näyttää erilaiselta eri perspektiiveistä, ja kyse onkin pitkälti oman perspektiivin tunnistamisesta. Oma paikka ei määrity sen mukaan, miltä se näyttää ulkopuolelta, mutta ei yksinomaan senkään mukaan, kuinka sen itse kokee.

Lopuksi on sanottava, että tämä on kertomus. Pohjoisten kylien asukkaat ovat jakaneet toistensa ja tutkijoiden kanssa elämästään kertomuksia, jotka olen tulkinnut. Nämä kertomukset on tuotettu kertojan ja kuuntelijan välillä tietyssä tilanteessa, eri motiiveista. Olen ne tulkinnut myöhemmin uudelleen uudessa tilanteessa omista motiiveistani ja rakentanut uuden kertomuksen. Jossain toisessa yhteydessä kerrottuna tähän muodostuva kertomus saattaisi olla tarina pahoinvoinnista ja koulusta pelastajana, kuten monet aiemmat samasta aiheesta ovat. Että kertomus on tämä, johtuu pitkälti kyläläisten omaa elämäänsä kohtaan tuntemasta rakkaudesta ja arvostuksesta sekä heidän haluttomuudestaan uhritua.

Loppuviite

Kiitos asiantuntijakommenttoijille (aakkosjärjestys) Sanna Auttolle, Mari-Kaisa Kontio-Logjelle, Arto Leivolle ja Kaisu Siika-aholle, sekä heille keskusteluapua an-

taneille ystäville. Kommentoijien toiveiden mukaisesti nimiä ei julkaista kommenttien yhteydessä, vaan kiitosten muodossa tekstin lopussa.

Lähteet

- Baker, Molly (2005). Landfullness in Adventure-Based Programming: promoting reconnection to the land. *Journal of Experiential Education* 29 (3), 267–276.
- Ball, Eric & Lai, Alice (2006). Place-Based Pedagogy for the Arts and Humanities. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 6 (2), 261–287.
- Ball, Stephen (1981). *Beachside Comprehensive: a case study in secondary schooling*. London: Cambridge University Press.
- Becker, Howard (1952). Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology* 25, 451–466.
- Berleant, Arnold (1999). *Living in the Landscape: toward an aesthetics of environment*. University Press of Kansas.
- Berry, Wendell (1972). *A Continuous Harmony: essays cultural and agricultural*. San Diego: Harcourt brace.
- Cicourel, Aaron & Kitsuse, John (1963). *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cicourel, Aaron & Kitsuse, John (1971). The Social Organisation of High School and Deviant Adolescent Careers. Teoksessa Cosin, B., Dale, I., Esland, G. & Swift, D. (toim.) 1971. *School and Society, a Sociological Reader*. London: Routledge and Kegan Paul and Open University Press.
- Dewey, John (1956). *School and Society*. London: Phoenix.
- Erkkilä, Raija (2006). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus, merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Vantaa: Dialogia oy.
- Fine, Michelle (1989). Silencing and Nurturing Voice in an Improbable Context:

- urban adolescents in public School. Teoksessa: Giroux, Henry & McLaren, Peter (toim.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press. 152–173.
- Giroux, Henry (1994). *Disturbing Pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge.
- Gruenewald, David (2003a). The Best of Both Worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher* 32 (4), 3–12.
- Gruenewald, David (2003b). Foundations of Place: A multidisciplinary framework for place conscious education. *American Educational Research Journal* 40 (3), 619–654.
- Gruenewald, David (2005). Accountability and Collaboration: Institutional Barriers and Strategic Pathways for Place-Based Education. *Ethics, Place and Environment* 8 (3), 261–283.
- Hartig, Terry & Staats, Henk (2003). Guest Editors' Introduction: restorative environments. *Journal of Environmental Psychology* 23, 103–107.
- Helne, Tuula (2006). *Syrjäytymisen yhteiskunta*. Helsinki: Stakes.
- hooks, bell (1984). *Feminist Theory: from margin to center*. Boston: South End Press.
- Illich, Ivan (1990). *Oikeus hyödylliseen työttömyyteen ja sen asiantuntijavivoholliset*. Suom. P. Sauri. Porvoo: WSOY.
- Kainulainen, Sakari, Rintala, Taina & Heikkilä, Matti (2001). *Hyvinvoinnin alueellinen erilaistuminen 1990-luvun Suomessa – kahtiajakautuva Suomi? -tutkimusprojektin julkaisu*. Helsinki: Stakes.
- Karjalainen, Pauli Tapani (1997). Maailman paikoista paikan maailmoihin - kokemuksen geografiaa. *Tiedepolitiikka* 4, 41–46.
- Karjalainen, Pauli Tapani (2004). Ympäristö ulkoa ja sisältä: geografiasta geobiografiaan. Teoksessa Mäntysalo, R. (toim.). *Paikan heijastuksia, ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Gummerus, 49–68.

- Karjalainen Pauli Tapani (2006a). Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa Knuutila, S., Laaksinen, P. & Piela, U. (toim.). *Paikka, eletty, kuviteltu, kerrottu*. Helsinki: suomalaisen kirjallisuuden seura, 83–92.
- Karjalainen, Pauli Tapani (2006b). *Topobiography, Remembrance of Places Past*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Knapp, Clifford (2005). The “I – Thou” Relationship, Place-Based Education, and Aldo Leopold. *Journal of Experiential Education* 27 (3), 277–285.
- Korpela, Kalevi, Kyttä, Marjatta & Hartig, Terry (2002). Restorative Experiences, Self Regulation, and Children’s Place Preferences. *Journal of environmental psychology* 22, 387–398.
- Manzo, Lynne (2003). Beyond House and Haven: towards a revisioning of emotional relationships with places. *Journal of Environmental Psychology* 23, 47–61.
- Massey, Doreen (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa Lehtonen, M. & Löytty, O. (toim.). *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 51–83.
- Preston, Christopher (2003). *Grounding Knowledge, Environmental Philosophy, Epistemology, and Place*. Athens, Georgia: The University of Georgia press.
- Relph, Edward (1996). Place. Teoksessa Douglas, Ian, Hugget, Richard & Robinson, Mike (toim.) *Companion encyclopedia of geography. The environment of humankind*. London: Routledge, 906–922.
- Rist, Ray (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review* 40, 411–451.
- Schutz, Aaron (2006). Home Is a Prison in the Global City: the tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of educational research* 76 (4), 691–743.
- Siiika-Aho, hyvinvointi ja terveys Suvantolaisten kokemana*. Julkaisematon selvitys.
- Smaldone, Dave, Harris, Charles & Sanyal, Nick (2005). An exploration of place as a process: the case of Jackson Hole, WY. *Journal of environmental psychology* 25, 397–414.
- Smith, Gregory (2002a). Place-Based Education. *Phi Delta Kappan* 83 (8), 584–595.

- Smith, Gregory (2002b). Going Local. *Educational Leadership* 6 (1), 30–34.
- Stedman, Richard (2003). Is It Just a Social Construction?: The contribution of the physical environment to sense of place. *Society and Natural Resources* 16, 671–685.
- Theobald, Paul & Nachtigal, P. (1995). Culture, Community, and the Promise of Rural Education. *Phi Delta Kappan* 77 (2), 132–136.
- Theobald, Paul (1997). *Teaching the Commons: place, pride and the renewal of community*. Boulder, CO: Westview.
- Tilastokeskus. Koulutus. Oppilaitosluokitus ja -luettelo 1992–1999. Oppilaitostyyppiluokitus.
- Tilastokeskus. Koulutus. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 1999–.
- Woodhouse, Janice & Knapp, Clifford (2000). *Place-Based Curriculum and Instruction: outdoor and environmental education approaches*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools Charleston, WV.

3. Vieraana paratiisissa: metodologisia huomioita ja empiirisiä piirtoja

Juha Suoranta

Pääongelmani on yrittää ymmärtää, mitä minulle tapahtui. Elämäkulkuni voidaan kuvata ihmeeksi – nousemiseksi asemaan, mihin en kuulu. Ja jotta kykenen elämään minulle kuulumattomassa maailmassa, minun on yritettävä ymmärtää sekä akateemista elämäni – miten se on syntynyt – että sitä, mitä menetin luodessani sitä. – Pierre Bourdieu (1930-2002)

Kasvatussosiologian klassinen kysymys koulutuksen ja yhteiskuntaluokan suhteesta tai yhteiskuntaluokan merkityksestä kasvatukselle ja sosialisatiolle nousi uuden kiinnostuksen kohteeksi vuosituhannen taitteen tienoilla (esim. hooks 2000; Aronowitz 2004; Zweig 2004; Nesbit 2005; Zinn 2005; Ebert & Zavarzadeh 2007; Kincheloe & Steinberg 2007; Weis 2008). Suomessakin aihe on ollut esillä (esim. Vanttaja & Järvinen 1998; Järvinen & Kolbe 2007; Tolonen 2008). Ruotsalaisen mallin mukaan meillä käyttöön on vakiintunut ”luokkaretken”

(klassresa) käsite, jolla viitataan sosiaaliseen nousuun alemmasta ylemmän luokka-asemaan.

Tässä katsauksessa tarkoitukseni on pohtia työläisen luokkakokemuksen merkitystä akateemisessa sosialisatiossa. Mitä työläisperheessä kasvaminen merkitsee tässä ensimmäisen polven akateemisuutta koskevan luokkanousun prosessissa? Miten se jäsentää akateemiseen työhön liittyviä kokemuksia? Tällaisia kysymyksiä on jonkin verran tarkasteltu työväentutkimuksen ja työväenluokan tutkimuksen piirissä (Russo & Linkon 2005). Miten työläistaustaisuus sitten määritellään? Jo Raoul Palmgrenin (1965, 228) aikanaan esittämät luonnehdinnat työläiskirjailijasta antavat pohjaa määritelmälle: hän on kasvanut työläisolosuhteissa, ammentanut niistä vasemmistolaisen elämäkatsomuksen ja tehnyt elämänsä aikana ruumiillista tai siihen verrattavaa palkkatyötä. – Yliopistossa ja myöhemmin akateemisessa työssä työläishabitus voi kypsyä ja kehittyä reflektiiviseksi ja kriittiseksi yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi.

Työläisyys, koulutus, yhteiskunta

Nykyisessä yhteiskunnallisessa ja poliittisessa tilanteessa, jossa niin yhteiskunnan luokka- kuin poliittinen rakenne ovat saaneet entisestä poikkeavia muotoja, ei kuitenkaan ole lainkaan selvää, mitä työläistaustalla tarkoitetaan. Toisen maailman sodan jälkeinen taloudellinen kasvu ja koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen takasivat teollistuneissa länsimaissa korkean sosiaalisen liikkuvuuden aina 1980-luvun lopulle saakka. Tämä oli omiaan sekoittamaan perinteiset käsitykset luokkayhteis-

kunnasta ja luokkaidentiteetistä; työväenluokkaan kuuluminen ei enää itsestään selvästi taannut identiteetin ja olemassaolon perustaa. Tämä liittyi jälkitekollisten yhteiskuntien muutokseen, josta sosiologit puhuivat epävarmuuden aikana (Bauman 2007) tai entisten yhteisöjä ja yhteiskuntia koossa pitävien sosiaalisten kittien rapautumisena. Luokkatietoisuuden hämärtymiseen vaikutti aikanaan luokkien välisten ristiriitojen sovitteleva tuloeroja tasoittavalla palkka- ja sosiaalipolitiikalla samalla kun koulutuksellisia eteenpäinmenon mahdollisuuksia lisättiin tasa-arvoon tähtäävällä kansallisella koulutuspolitiikalla. Nykyisin luokkatietoisuutta ei enää pysty entisessä mielessä edes kuvittelemaan työelämän muutosten (erilaisten huononnusten kuten ”epätyypillisten” työsuhteiden lisääntymisen tai keskitetystä tuloratkaisusta luopumisen) seurauksena.

Työväenluokan käsitteellä on nykyisin monia käyttötapoja: jollekin se on edelleen käyttökelpoinen teoreettisessa analyysissä (Russo & Linkon 2005), toisille maailmaa muuttavassa kumouksellispoliittisessa taistelussa (McLaren & Farahmandpur 2001; Scatamburlo-D’Annibale & McLaren 2004, 191). Jotkut ymmärtävät työväenluokan käsitteen kuvaavan sosiaalista prosessia, toiset yhteiskunnallisen olemisen rakennetekijää. Joillekin se on tullut merkitsemään identiteettipolitiikkaa, osoitusta omasta (todellisesta tai kuvitellusta) sosiaalisesta asemasta, toisille olemassaolon elettyä ja koettua eli eksistentiaalista puolta.

Niin sanottu hyvinvointivaltion aika jäi länsimaissa melko lyhyeksi historialliseksi hetkeksi. Esimerkiksi Suomessa 1990-luvun alun lama sysäsi tulo- ja luokkaerot uuteen kasvuun, ja nyt ollaan tilanteessa, jossa keskustellaan jo tulo- ja varallisuuserojen repeämisestä. Työttömyydestä

ja erilaisista tuloloukuista näytti tulleen pysyvä ongelma, jonka suomalaisten lapsiperheiden hyvinvointiin heijastuvia negatiivisia vaikutuksia on lisännyt työelämän olosuhteiden heikentyminen, kiire ja epävarmuus, sekä instituutioiden rapautuminen. ”Suurten instituutioiden pirstaloittuminen on myös rikkonut monien ihmisten elämän: työpaikat muistuttavat enemmän rautatieasemia kuin kyläyhteisöjä, ja perheet kadottavat suuntansa...” (Sennett 2007, 10).

Näillä muutoksilla voi olettaa olleen vaikutusta myös lasten ja nuorten koulutusmahdollisuuksiin. Arviointitutkimus osoittaa, ettei peruskoulu ole kaikilta osin täyttänyt tasa-arvon tavoitetta (Scheinin 1999); puheet peruskoulun tasapäistämisestä eivät pidä paikkaansa ja kuuluvat oikeistolaiseen retoriikkaan. Kausaalisuhteet on kuitenkin huomattava ajatella oikein päin: peruskoulun tuottama koulutus pääoma ei kykene tuottamaan tasa-arvoa eli tasoittamaan ihmisten välisiä eroja eriarvoisuuksien yhteiskunnassa, vaan uusintaa yhteiskunnalliset erot (ks. Bourdieu 1998, 31). Kodin ja suvun sosiaalinen tausta määrää hyvin konkreettisilla tavoilla koulutuksesta saatavan arvon. Korkeasti koulutettujen perheissä osataan tehdä koulutuksellisia sijoituksia, kannustaa ja ohjata koulutusvalinnoissa sekä ylipäättään välittää koulutuksen arvosta (emt., 37). Vähemmän koulutettujen perheissä asia on toisin eikä koulutuksella pidetä suurta väliä. Tässä asiassa poikkeukset luonnollisesti vahvistavat tilastollisen säännönmukaisuuden. Joka tapauksessa vanhempien, erityisesti äidin korkea koulutus sekä huoltajien kiinnostus lapsen koulukäynnistä, selittävät merkittävän osan suomalaislapsen koulumenestyksestä (Hiilamo 2008).

Sosiaalisen taustan lisäksi myös yhteiskunnallisella asenneilmastolla ja poliittisilla linjauksilla eli hegemoniavaihteluilla on ollut oma merkityksensä. 2000-luvun Suomessa näyttää vahvistuneen yksilökeskeinen ja kilpailullinen koulutusajattelu. Keskustelua käydään kotikouluista ja yksityiskouluista, ja ollaan huolestuneita oman lapsen yksilöllisestä menestyksestä suhteessa muiden menestykseen. Selvimmin tämä näkyy vaatimuksina lahjakkaiden lasten erityiskouluista. Toisenlaisessa yhteiskunnallisessa ilmapiirissä saatettaisiin sen sijaan ajatella niin kuin kasvatus-teoreetikko J. A. Hollo aikanaan: ”Lahjakkaimmat oppilaat kykenisivät usein auttamaan heikompia” (Hollo 1985, 125).

Keskeistä on joka tapauksessa ymmärtää yhteiskunnallisten olosuhteiden (kotitaustan, talouden, työllisyyden, ihmisten kokeman yleisen hyvinvoinnin) ja koulutuksen suhde oikein päin: edellisen vaikutukset määräävät – tai viitoittavat – jälkimmäisiä. Ja se, että työläistaustaisten akateemisten on (ollut) omalla toiminnallaan ikään kuin voitettava tämä sosiaalinen määräävyys, ”kavuttava jättiläisen hartioille”, ja jos mahdollista, kyettävä luomaan reflektiivis-kriittinen suhde omiin työläisiin kasvuympäristöihinsä sekä niistä nouseviin elämäkokemuksiin ja elämänäkemyksiin (ks. Palmgren 1965, 222). Olosuhteiden voittaminen ei merkitse tilastollisen säännönmukaisuuden kumoutumista, toisin sanoen sitä, että kaikille työläistaustaisille tai vastaavat lähtökohdat omaaville koulutuksen ovet olisivat avoimina. Pikemminkin harvat poikkeukset, ne joita Bourdieu (2008, 49) kutsuu ”ihmepelastuneiksi”, vahvistavat tätä sääntöä autobiografioillaan.

Vieraana paratiisissa: metodologisia huomioita

Akateemista luokkaretkä on usein lähestytty nimenomaan autobiografisesti omista kokemuksista kirjoittaen. Tällaiseen lähestymistapaan perustuu alan pioneeritutkimus, Jake Ryanin ja Charles Sacreyn (1984) teos *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*. Tekijät lähettivät joukolle eri alojen työläisprofessoreita kirjeen, jossa he pyysivät heiltä esseen, kirjeen tai äänitteen muotoista pienenmuistelmaa akateemisesta urasta. Osallistujajoukon tutkijat valitsivat siten, että joukossa tiedettiin olevan paljon työläisperheissä kasvaneita henkilöitä. Aineistonsa tutkijat keräsivät lumipallomenetelmällä. Ryan ja Sackrey (emt.) kehittivät tutkimuksensa luokkanäkökulman Richard Sennettin ja Jonathan Cobbin (1993) ”sisäistetyn luokkakonfliktin” käsitteen pohjalta. Se tarkoittaa elettyä ja koettua luokka-asemaa, ja tästä nousevaa sisäistä riskiä. Käsitteen taustalla on käsitys yhteiskuntaluokasta hierarkkisena valtasuhteena ja -tilanteena.

Luokan todellinen merkitys on siinä, että ihminen voi kokea omassa elämässään valtatilanteen kummatkin puolet, olla vaihtoehtoisesti tuomitsija ja tuomittu, tai yksilö ja joukon jäsen. Tässä on kysymys luokkakonfliktin ’sisäistämisestä’, prosessista joka johtaa ihmisten välisestä kamppailuista sisäiseen kamppailuun. (Sennett & Cobb 1993, 98.)

Näin toisistaan hahmottuu kaksi sosiaaliluokan käsitteen käyttötapaa. Toisaalta sitä käytetään rakenteellisessa merkityksessä, yhteiskunnallis-sosiologisesti, ja tämä on sen pääasiallinen käyttötapa. Toisaalta sillä vii-

tataan sisäistettyyn, elettyyn kokemukseen, jota Ryan ja Sackrey – Sennettin ja Cobbin tapaan – tähdensivät antamalla saatekirjeessään joi-takin kirjoittamisen suuntaviivoja, kuten pyytämällä vastaajia kertomaan vanhempiensa ammatit ja keskittymään seuraavankaltaisiin kysymyk-siin: 1) Mitä ajattelet kollegoistasi ja heidän arvomaailmastaan? Oletko kokenut nauttineesi täyttä akateemisen yhteisön jäsenyyttä? 2) Millainen suhde sinulla on ollut opiskelijoihin, jotka tulevat ylemmästä yhteiskun-taluokasta, josta itse olet tullut? Entä millaista on ollut opettaa opiskeli-joita, joilla on omaasi vastaava luokkatausta? 3) Oletko viihtynyt työssä-si? Valitsisitko saman uran uudelleen vai etsisitkö muita töitä, jos se olisi mahdollista? Miten olet tullut toimeen akateemisen auktoriteetin kanssa? (Emt., 321–322.)

Lisäksi Ryan ja Sackrey (emt.) korostivat ohjeissaan omaelämäkerto-
jen sisältämän informaation olevan heille tärkeämpää kuin tekstin tyylin.
Niinpä he toivoivat, että mahdollisessa aikapulassa kirjoittajat vain no-
peasti vastaisivat esitettyihin kysymyksiin ja panisivat vastauksensa sel-
laisenaan postiin. He lähettivät kirjoituspyynnön reilulle 150 tutkijalle ja
saivat 65 vastausta. Näistä he valitsivat kirjaansa 24 kirjoitelmaa niiden
tyypillisyyden mukaan. Tekijät jäsentelivät mukaan otetut kuvaukset ai-
neistolähtöisesti niissä esitettyjen teemojen mukaan. Joissain omaelämä-
kerroissa kuvattiin liikkuvuutta, eli muutosta työläisestä akateemiseen
maailmaan. Toisissa keskityttiin nimenomaan elettyyn luokkakokemuk-
seen ja sisäistettyyn luokkakonfliktiin. Oli myös kertomuksia, joissa sel-
vitettiin akateemisen illuusion katoamista ja tehtiin selkoa erilaisista ta-

voista sovittautua akateemiseen ympäristöön. (Ryan & Sackrey 1984, 6.) Pyyntökirjeessään tekijät motivoivat kirjoittajia näin:

Kuten tiedämme, amerikkalainen unelma lupaa paljon, mutta antaa usein melko vähän. Siksi ne meistä, jotka ovat nousseet työväenluokkaisesta taustasta akateemiseen maailmaan, ovat ottaneet erityisen ison harppauksen. Meistä vaikuttaa tärkeältä, ja toivomme sinun ajattelevan samoin, tietää enemmän tuosta harppauksesta.” (Emt., 322.)

Ranskalais sosiologi Pierre Bourdieu on ehdottanut tämälantapaisen melko lailla puhtaan omaelämäkerrallisen tutkimuksen rinnalle ’sosioanalyttistä’ otetta: oman aseman ja kontekstin analysoimista, eräänlaista habituksen ja sen syiden reflektointia (Roos 2006). Habituksella viitataan opittuihin käyttäytymistäipumuksiin eli jokapäiväiseen elämään juurtuneisiin tapoihin, makuihin, arvioihin ja arvostuksiin. Sosioanalyysissa näihin otetaan etäisyyttä suhteuttamalla ne aikakauden tapahtumiin, rakenteellisiin muutoksiin, elämäntapoihin ja valintoihin, eli pyrkimällä ymmärtämään ja tiedostamaan omat ruumiilliset, tajunnalliset ja sosiaaliset taipumukset, sekä makuihin ja valintoihin johtaneet olosuhteet. Sosioanalyysin avulla voi olla mahdollista muuttaa tietoisesti omaa habitustaan. (Emt.) Se voi lisäksi auttaa tekemään toimintaa koskevia tietoisia valintoja, toisin kuin tilanteessa, jossa olemme vain osittain tietoisia, tai pelkkiä historian objekteja (Newman 2006, 64). Sen avulla voi ehkä ”rakentaa ja kehittää jotain yleisesti kiinnostavaa – sellaista, joka kyllä esiintyy minussa ja minun kokemuksessani, mutta ei pääty tai rajoitu niihin” (Virtanen 2006). Kysymys on sen havaitsemisesta, mikä on se

yleinen, joka kokemuksessani tiivistyy? Ja miten osaan ”yhdistää elävää kokemusta luettuun aineistoon ja teoriaan itsereflektiivisellä tavalla” (Siltala 2001, 107).

Nämä menetelmälliset suunnat ovat lähellä narratiivista elämä- ja omaelämäkertatutkimusta sekä kokemusten ja eletyn elämän tutkimuksen lähestymistapoja (van Manen 1990), joita on käytetty muutamissa suomalaisissa kasvatustieteellisissä tutkimushankkeissa, kuten Ari Antikaisen tutkimusryhmän tutkimuksessa suomalaisista koulutussukupolvista (Antikainen ym. 1996) tai Leena Syrjälän vetämissä opettajien elämäkertoja tarkastelevissa tutkimushankkeissa (Huttunen ym. 2002). Yksittäisesimerkki tällaisesta otteesta on Marjo Vuorikosken (2004) teksti ”Hyvinvointivaltion kasvatit”, jossa tekijä yhdistää onnistuneella tavalla aikakausien pienet ja suuret tapahtumat sekä koulutuspolitiikan muutokset oman elämähistoriansa siirtymiin toteuttaen C. Wrightin Millsin (1990, 10) sosiologista mielikuvitusta: ymmärtää historiaa ja elämänhistoriaa sekä niiden keskinäissuhteita.

Elämäkerrallisuus ei kuitenkaan tarkoita lankeamista ”elämäkerralliseen harhaan”, eli oletukseen elämän kertomuksenkaltaisuudesta ja miinuuden pysyvyydestä. Pahimmillaan se on omiaan tuottamaan ”urallaan” ”menestyneiden” narsistisia ja omahyväisiä sankaritarinoita, joissa unohdetaan ihmiselämä alituisessa muutoksessa olevana, biologisten ja sosiaalisten ominaisuuksien yhteen sopimattomista osista koostuvana rapsodiana (Bourdieu 1998, 73). Sosioanalyysin tavoitteena on purkaa liikaa omahyväisyyteen ja keinotekoiseen johdonmukaisuuteen taipuvaisten ihmiselämän kuvausten metodologiaa, jossa kertojat ajatel-

laan ”kaikkein korvaamattomimpina olentoina” (emt., 9). Yrittämällä välttää kertomusten lineaariseen itseilmaisuun liittyvää harhaa voi sosiologisessa analyysissä ”oppia tuntemaan itsensä sosiaalisena eli erityisenä olentona” ja samalla ”kyseenalaistaa ne kuvitteelliset vapaudet, joista ovat yhtä mieltä niin ne, jotka näkevät tässä itsetuntemuksen muodossa ’laskeutumisen helvettiin’, kuin ne, jotka ylistävät säännöllisesti ’vapauden sosiologian’ – jota on puolustettu tällä nimellä jo lähes kolmekymmentä vuotta – viimeistä muodikasta muodonmuutosta” (emt., 9).

Työläislähtökohdista nousevien elämäkokemusten ja elämäkertomusten tutkiminen suhteessa akateemiseen kulttuuriin saattaa tuoda yleisempääkin lisävalaistusta aikuisiän ammatillisten ja henkilökohtaisten oppimisprosessien sekä yhteiskunnallisten kasvu- ja kasvatusprosessien tutkimukseen. Erityisen jännitteen oletan syntyvän työläistäustaisen ja akateemisen kulttuurin kohtaamisesta, tai jopa törmäämisestä toisiinsa.

Mutta omaelämäkerrallinen tutkimusotteen käytössä on myös otettava huomioon, että muisti ei oikeastaan jäljennä menneisyyttä, vaan toimii muistoiksi kutsuttujen tajunnallisten tilojen näyttämönä. Siksi eletyn yhteiskuntaluokan käsitteellä toimiva omaelämäkerrallinen ja sosioanalyysia tavoitteleva tutkimus vaatii historiatietoista otetta. Muisti kerrotaa, painottaa, värittää ja muuntaa elettyä kokemustodellisuutta ajanhetkestä toiseen. Siksi ”parhaimmillaan elämäkerta on jatkuvasti vaihtuvista, väliaikaisiksi osoittautuvista tarkastelupisteistä tehty ihmisen ja taapahtumien kuvaus” (Varpio 2006, 12). Muistamisen ja sille rakentuvan

tutkimuksen suhteen en kuitenkaan ajattele aivan niin suhteellisesti kuin kasvatustieteilijä Eric Weiner:

Tietämiseni on satunnaista, se tulee sosiologian, kulttuurin, psykologian, antropologian, historian, pedagogiikan, viestinnän, lingvistiikan, tunteiden ja politiikan kentiltä, kaikkien näiden kiertyessä sen ympärille, sisään ja läpi, jota kutsumme ”todellisuudeksi” (Weiner 2007, 224).

Sillä vaikka muistojenvaraisten tarinoitteni suhde niin sanottuun ”todellisuuteen” olisi hatara kuin korttitalo ”niiden merkitys toimiani ohjaavan elämäkertomukseen osana voi olla huomionarvoinen” (Eskola 1999, 13).

Vierautta, sivullisuutta, petkutusta ja suorituspakkoa: empiirisiä piirtoja

Seuraavaan olen koonnut lukemiini työläistäustaisten (yhtä lukuun ottamatta) miesprofessorien kokemuksia tulemisesta akateemiseen maailmaan ja toimimisesta sen osana. Tällaisen näkökulman valintaan on vaikuttanut sosioanalyttinen kiinnostukseni omaan akateemiseen soisaliisaatiooni. Keskeisenä hakukriteerinä on ollut etsiä nimenomaan työläistäustaisten ’luokkatietoisia’, siis yhteiskuntaluokan näkökulmasta pohdittuja kertomuksia yliopistomaailmasta ja yhteiskuntaluokasta toiseen tehdystä ”hypystä tuntemattomaan”. Luokkanäkökulmaa yleisempiä pienoismuistelmiksi kutsuttuja aineistoja on raportoitu teoksissa *Miten*

meistä tuli historian tohtoreita (Tommila 1998) ja *Miten meistä tuli oikeustieteen tohtoreita* (Halila & Timonen 2003).

Aineisto koostuu ulkomaisten, pääosin kriittistä kasvatusteoriaa ja -sosiologiaa edustavien tutkijoiden omista kirjoituksista, joissa yhteiskuntaluokan merkitystä tarkastellaan ja arvioidaan ennen muuta eletyn ja sisäistetyn kokemuksen lähtökohdasta. Suomalaisiin esimerkkeihin, ja yhdessä Marjo Vuorikosken kanssa keräämäämme omaelämäkerralliseen aineistoon, en ole vielä juurikaan tutustunut. Poikkeuksen tekee joltinenkin perehtymiseni Raoul Palmgrenin (1912–1995) tuotantoon ja elämään. Palmgren päätti monipuolisen vasemmistolaisintellektuellin uransa Oulun yliopiston kirjallisuuden professorina. Hän ei ollut saanut vasemmistolaista maailmankatsomustaan kodin perintönä, vaan omakohtaisen kamppailun tuloksena tehden pitkän päivätyön työläiskirjallisuuden ja työväen henkisen kulttuurin tutkimuksen parissa. Hänen ja hänen kaltaistensa omakohtaiseen maailmankuvalliseen kamppailuun ilman kodista saatua vasemmistolaisuutta kuuluu kulttuurikriitikko Matti Kurjensaaren (1978, 332) mukaan ”henkistä voimaa ja epäitsekkyttä”.

Vierauden kokemus näyttää olevan yhteinen nimittäjä niissä kertomuksissa, joissa kuvataan siirtymää työläisestä taustasta akateemiseen elinpiiriin. Tätä prosessia kuvaa yhdysvaltalais sosiologi Michael Yatesin (2006) kertomus omasta kehityksestään. Seuraavassa on lainaus Yatesin kuvauksesta:

Käymäni koulut eivät koskaan opettaneet totuutta siitä maailmasta, jossa elimme, ja tässä mielessä ne edustivat kuvitteel-

lista maailmaa. Valheita oli kahdenlaisia: niitä joita puhuttiin ja niitä joista vaiettiin. Kerrottiin, että Yhdysvallat oli jonkinlainen paratiisi maanpäällä ja että muut maat olivat joko alempiarvoisia tai pahoja. Kerrottiin Christopher Kolumbusen olleen suuri seikkailija ja löytöretkeilijä. Ja sanottiin, että ihmiset päättävät vaaleilla, kuinka maata johdetaan. Mutta paljon tuollaista tärkeämpää oli se, mistä meille ei puhuttu. Mitään ei kerrottu rasismista tai Amerikan alkuperäisasukkaista eikä mitään rikkaiden luomasta köyhien maiden ja maailman ihmisten kurjuudesta tai edistyksellisistä sosiaalisista liikkeistä. Eikä myöskään tehtaista, jotka hallitsivat kaupunkia tai ammattiyhdistyksistä, vaikka melkein jokainen kuului niihin. (...) Tullessani professoriksi kohtasin uusia ambivalensseja. Professorit eivät ajattele itseään työläisinä. Jos jotakin, he ovat mieltäneet itsensä näitä korkeampaan asemaan ja järjestäytyneeksi paljon tiiviimmin yhteiskunnan eliitin kanssa. Vaikka he saattavat halveksia porvaristoa, he ilman epäilyä häivää lounastaisivat ennemmin menestyneen bisnesmiehen kuin roskisdykkarin seurassa. Niinpä sitten löysin itseni eliittihommista täyttäen vanhempieni toiveen, etten jäisi tehdastyöläiseksi. Olin keskellä 'kollegoita' – vieras sana minulle – joilla ei ollut paljon tietoa työläisistä ja joilta ei liioin herunut heille sympatiaa. Mutta mikäli aikoisin menestyä uudessa tehtävässäni, olisi omaksuttava iso osa muiden professoreiden ajattelu- ja käytöstavoista, ajatella ja toimia vanhempieni, ja melkein kaikkien muiden kaupunkini asukkaiden tapojen vastaisesti. Tulisi pukeutua eri lailla ja päästä eroon sellaisista sanoista kuin 'vittu' tai 'persereikä'. Pitäisi myös kehittää entistä persoonattomampi puhetapa. Sanalla sanoen olisi opeteltava käyttäytymään. (...) En koskaan oppinut käyttäytymään kuin professori. (...) Kollegani ja minä emme yksin-

kertaisesti puhuneet samaa kieltä. Muistan yhden heistä sano-
neen vastauksena johonkin lauseeseeni, jolla paljastin luokka-
taustani: 'No, Miken voi toki repäistä irti Fordin kaupungista
[kotikaupunkini], mutta Fordin kaupunki ei koskaan lähde irti
Mikestä'. (Yates 2006, 110–112.)

Huomionarvoista Yatesin yllä olevassa kertomuksessa on esimerkiksi
koulussa opetettavan tiedon kritiikki, siis kysymys siitä, kenen tietoa
koulussa välitetään ja kenen ei? Lisäksi silmiin pistää kouluvastaisuus ja
yleinen järjestelmävastaisuus, josta saattaa nousta myös marxilaisille
teoreetikoille tyypillinen systeemikritiikki, sekä jonkinlainen ulkopuoli-
suuden tunne akateemisessa yhteisössä. Jälkimmäinen seikka on pyritty
liittämään sosiaalisen nousun kokemuksen tuottamiin sivullisuuden tun-
temuksiin, toisin sanoen siihen, ettei tunne kuuluvansa joukkoon.

Ryan ja Sackrey väittävät näiden ongelmien kuuluvan ”luokkanou-
sun” eli sosiaalisen liikkuvuuden kokemukseen. Luokkarajojen ylittäjän
pitää pystyä myös tiedostamaan nämä ongelmat, mikäli hän aikoo löytää
edes jonkinlaisen mielenrauhan uudessa luokka-asemassaan (Ryan &
Sackrey 1984, 18). Tapakäyttäytymisessä ilmenevästä sivullisuudesta on
kysymys myös kriittisen naistutkimuksen teoreetikon bell hooksin
(2007) seuraavassa kokemuksessa:

Yliopistovuosinani julkilausumattomana oletuksena oli, ettei
luokasta pitänyt puhua, ettei kukaan kritisoinut porvarillisia
luokkaennakkoluuloja, jotka muovasivat ja ohjasivat pedago-
gisia prosesseja (samoin kuin sosiaalista etikettiä) opetustilan-
teessa. Vaikka kukaan ei koskaan suoraan nimennytkään käyt-

täytymistämme ohjaavia sääntöjä, ne opittiin esimerkin kautta ja niitä vahvasti palkkiojärjestelmä. Koska hiljaisuudesta ja tottelevaisuudesta sai parhaat palkinnot, opiskelijat oppivat, että tunnilla tuli totella ja olla hiljaa. Äänekkyyttä, kiukustumista, tunteenilmauksia ja jopa niinkin viattomalta näyttävää asiaa kuin estotonta nauramista pidettiin epäsuotavana, vulgaarina tapana rikkoa luokkahuoneen sosiaalista järjestystä. Näitä tunteenilmauksia pidettiin myös tyypillisinä alempiin luokkiin kuuluville ihmisille.

Sivullisuudesta ovat kirjoittaneet myös aikuiskasvatuksen teoreetikko Stephen Brookfield ja ranskalaisfilosofi Louis Althusser. He nimittävät tätä teemaa petkuttajuudeksi tarkoittaen tällä sitä, etteivät he ole kokeneet ymmärtävänsä syvällisesti sitä, mistä ovat puhuneet tai kirjoittaneet. He ovat pelänneet ”asiantuntijakuplan” puhkeamista tai paljastumistaan petkuttajiksi (ks. Brookfield 2005, 369–370; Althusser 1993).

Althusser kärsi aikuisikänsä (etenkin vuosina 1947–1980) vaikeista depressioista, jotka liittyivät pelkoon tulla hylätyksi, rakastamisen vaikeuteen ja ammatilliseen petkuttajuuteen omassa tutkimustyössä: ”Pelkäsini tulevani paljastetuksi maailmalle sinä mikä todella olin, mitättömänä henkilönä, joka oli olemassa pelkkänä teeskentelijänä ja petkuttajana. Pelkäsini tulevani tuomituksi suoralta kädeltä, ja että asia tulisi häpeäkseni julkisuuteen.” (Althusser 1993, 144.) Kirjojensa *Pour Marx* ja *Lire 'Le Capital'* julkaisemisen ja niitä seuranneen euforian jälkeen Althusser kertoo joutuneensa asiantuntemustaan koskevan pelon kouriin. ”Minuun iski kammottava ajatus, että nämä kirjat paljastaisivat minut yleisölle sellaisena kuin todella olen, pelkkänä temppumaakarina ja pet-

kuttajana, filosofian historiasta tai Marxista lähes tietämättömänä filosofina (vaikka olinkin perehtynyt tarkasti Marxin varhaistuotantoon, todella vakavissani olin tutkinut vain *Pääoman* ensimmäistä kirjaa vuonna 1964 seminaarissa, jonka tuloksena syntyi *Lire 'Le Capital'*)” (emt., 148). Brookfield kuvaa haastattelussaan sitä, miten asian kanssa tulee toimeen:

Kun itsellä on tällainen mahtavalta kuulostava titteli kuin professori, tohtori tai ’ansioitunut yliopistoprofessori’, tunne siitä että petkutan, voi kasvaa kestävämmäksi. Puhuminen tästä on tapa tulla toimeen sen kanssa. Myönnän auliisti jokaiselle joka sattuu olemaan kuuloetäisyydellä, että pidän itseäni idioottina, että elämäni on sekoilua, että olen jatkuvasti hukkassa naiiviuteni ja virheitteni kanssa. Petkuttamisen julkinen tunnustaminen saa yleensä aikaan aaltoliikkeen, joka synnyttää muissa samoja tuntemuksia. Kun asian sanoo ääneen, se ei enää tunnu yhtä pelottavalta. Ikinä petkuttamisen tuntemuksesta ei kuitenkaan pääse eroon, mutta sen kanssa oppii elämään tajuamalla, ettei kyse ole henkilökohtaisesta virheestä, vaan ihailemiensa ihmisten keskuudessa yleisestä ja jaetusta tuntemuksesta. Siksi aloitankin julkiset luentoni ja konferenssiesitykseni yleensä puhumalla siitä kuinka tunnen petkuttavani. (Salo & Suoranta 2006, 225–226.)

Työläistäustainen lähtökohta voi vaikuttaa myös kirjoittamiselle annettuun merkitykseen niin kuin kriittisen pedagogiikan teoreetikko Henry Giroux’lla. Hänen kasvuympäristössään suositittiin puhetta kirjoittamisen kustannuksella. Suullinen kommunikaatio rajoittui paikallisten tapahtumien kertomiseen. Kirjoittamista halveksittiin. Se kuului ylempien yh-

teiskuntaluokkien tapoihin. Koulussa opettajat käyttivät kirjoittamista työläislasten rankaisukeinona ja valikoinnin välineenä, jolla työläisten jälkeläiset eroteltiin keskiluokan lapsista. Kesti pitkään ennen kuin Giroux uskalsi ryhtyä kirjoittamaan, mutta vauhtiin päästyään kirjoittamisesta ei näyttänyt tulevan loppua. (Giroux 2003, 99.)

Kirjoittaminen merkitsi loitontumista työläisestä kasvuympäristöstä ja maailman avartumista. Kirjoittamalla saattoi kertoa kasvatusta koskevista ajatuksistaan laajalle yleisölle ja tehdä ajattelustaan näkyvää. Kirjoittaminen auttoi ulos perinteisestä akateemisen tutkijan roolista, joka perustui ennen kaikkea erilaisiin epämielekkäisiin rajoituksiin, liialliseen erikoistumiseen, perusteettomaan poliittisten näkemysten vältteilyyn ja etäisyyden ottoon julkisesta elämästä. (Emt., 99.) Giroux arvioi kirjoittamisensa merkitystä seuraavasti:

Kirjoittaminen auttoi minut ulos akateemisesta mikrokosmoksista ottamaan kantaa, kamppailemaan asemista, taistelemaan tuulimyllyjä vastaan ja puhumaan valtaapitävien kannalta epämieluisista asioista – kaikki nämä asiat ovat omiaan tekemään tutkijasta akateemisesti epäkorrektin, kuten eräs kollegani äskettäin luonnehti niitä, jotka tietoisesti välttelevät akateemista näpertelyä ja sattuvat uskomaan intellektuellien julkiseen vastuuseen vastatulien ja toivon sytyttämisessä (emt., 100).

Giroux kirjoittaa valtavasti ja sanoo tekevänsä liikaa töitä. Hän on julkaissut lähes 40 kirjaa ja viidettä sataa tieteellistä artikkelia. Mutta tämä

ei taida olla vielä puoliakaan siitä työmäärästä, minkä ranskalais sosiologi Pierre Bourdieun teki sosiologina. J.P. Roosin mukaan

Bourdieu on kirjoittanut aivan mielettömästi ja häntä on joka hetki ajanut joku aivan käsittämätön suorituspakko (muistan hyvin kuinka hän sanoi joskus 80-luvun alussa minulle että häneltä puuttuu vielä pääteos, tai se mitä hän oikeastaan haluaisi saada aikaan ja kuinka jo silloin ajattelin mielessäni että mitä hyötyä on julkaista kirja vuodessa jos lopputulos on tuo: aina vain lisää!) (Roos 2006).

Roos muistaa Bourdieun uran alkuhankaluudet ja Bourdieun kuvauksen tilanteestaan jakautuneen habituksen (*habitus clivé*) käsitteellä: ”alun sosiaaliset lähtökohdat, koulussa koetut hankaluudet ja saavutettu absoluuttinen huippupositio tuottivat tilanteen jossa hän ei tuntenut olevansa kotonaan, varsinkaan yliopistollisten muodollisuuksien maailmassa” (emt.). Alemman sosiaaliryhmän habituksen – hänen isänsä oli postimies toimien myöhemmin myös esimiehenä – ja *Collège de Francen* huippuviran tuottaman jännitteen tulos oli ainainen suorituspakko, jatkuva vaatimus uuden tuottamiseen. Kuuluuko tämä työläistaustaisen tai alemmasta sosiaaliluokasta tulleen tutkijan yleispiirteisiin?

Pohtiessaan Bourdieun habitusta ja työtä Roos nostaa esiin kysymyksen akateemisista kirjoittamistavoista; siitä, miksi joku kirjoittaa vaikeasti, joku helposti? Bourdieun tavoite oli kirjoittaa mahdollisimman perusteellisesti, ettei syntyisi väärinymmärryksiä eikä häntä päästäisi syyttämään liian helpoista teksteistä tai helppohintaisuudesta. Tavoite tuotti monipolvista ja vaikeaselkoista tekstiä, jota vain harvan on mah-

dollista ymmärtää. Ja Bourdieu oli myös snobi, joka käytteli latinankielisiä termejä ja lauseita, mutta toisaalta vaikeaselkoisuus perustui köyhästä kotitaustasta johtuvaan sosiaaliseen epävarmuuteen: ”hän kirjoitti ylitarkasti ja koukeroisesti koska oli epävarma, ahdistunut, pelkäsi kritiikkiä (Bourdieun muistokirjat sisältävät lukuisia esimerkkejä mimoosamaisesta herkkyydestä pienimmällekkin kritiikille, eikä niinkään kritiikin sisällölle kuin sille annetulle tulkinnalle)”. (Roos 2006.)

Mahtaako tämäkin olla yhteistä työläistäustasta nousseille tutkijoille? Tuntevatko he kirjoittamiseen ja julkaisemiseen liittyvää suorituspakkoa tai kritiikin pelkoa muista lähtökohdista tulevia enemmän? Miten asiaa arvioidaan uran eri vaiheissa? Miten ajankäyttö ja työmoraali ovat muuttuneet? Kokevatko he tekevänsä liian paljon töitä kenties vakuuttaakseen itsensä ja muut akateemisesta kelpoisuudestaan? Onko heillä paine näyttää muille, tai ikään kuin lunastaa (heille kuulumattoman) paikkansa tekemällä enemmän kuin muut? Ajatushan on tuttu naistutkimuksesta, jossa naisten väitetään joutuvan tekemään enemmän kuin miesten saatuttaakseen saman arvostuksen ja palkinnot kuin miehet.

Toimiiko sukupuolta koskeva logiikka myös luokkataustan suhteen? Esimerkiksi työläistäustasta kasvatustieteelliseen kuuluisuuteen kivunnut Henry Giroux sanoo kokevansa aina akuuttia aikapulaa (ks. Robbins 2006, ix). Tämä johtunee nimenomaan työläistäustasta, toisin sanoen siitä, että hänen on ollut kartutettava koulutuksellinen ja kulttuurinen pääomansa vasta varsin myöhäisessä aikuisiässä, ja hän on voinut aloittaa kirjoittamisen vasta lähempänä kolmeakymmentä kuin kahtakymmentä vuotta (ks. Giroux’n urasta ja julkaisuista www.henrygiroux.com).

Tähän liittyy laajempi kysymys omasta yhteiskunnallisesta asemasta, josta Bourdieu kerran keskusteli kirjallisuusteoreetikko Terry Eagletonin kanssa (Bourdieu & Eagleton 1992). Eagleton totesi keskustelun aluksi Bourdieulle: ”Sinulla, niin kuin minullakaan, ei ole intellektuaalisesta kotitaustaa. Ja minusta näyttää, että työsi kiinnostavuus perustuu jännitteeseen sellaisten tavanomaisten arvojen, joilla ei ole ensikädessä mitään tekemistä intellektuaalisen maailman kanssa, ja sen toisen ulottuvuuden välillä, jossa analysoit akateemisia instituutioita – intellektuaalisuuden sosiaalisia ehtoja ja niiden seurauksia.” Ja sitten Eagleton kysyi Bourdieulta: ”Luuletko, että tämä elämäkerrallinen seikka auttaa valaisemaan tekemisiäsi?”

Se mitä sanot on hyvin sympaattista ja jalomielistä. Ilmaiset tarkalleen henkilökohtaisia tuntemuksiani. Yritän sovittaa yhteen elämäni kahta puolta, kuten monet ensimmäisen polven intellektuellit tekevät. Tähän käytetään erilaisia keinoja, jotkut etsivät ratkaisua esimerkiksi poliittisesta toiminnasta, jonkinlaisesta sosiaalisesta rationalisoinnista. Pääongelmani on yrittää ymmärtää mitä minulle tapahtui. Elämäkulkuni voidaan kuvata ihmeeksi – nousemiseksi asemaan, mihin en kuulu. Ja jotta kykenen elämään minulle kuulumattomassa maailmassa, on yritettävä ymmärtää saman aikaisesti akateemista elämää – miten loin sen – ja toisaalta sitä, mitä menetin luodessani sitä. Siksi jos työni – jopa koko urani – on eräänlainen omaelämäkerta, ja se on olemassa niitä ihmisiä varten, joilla on samantyyppinen elämänkulku ja tarve ymmärtää.

Työläistaustaiset tutkijat saattavat suuntautua muita hanakammin kriittisiin tutkimuskysymyksiin ja kriittisen teorian lähestymistapoihin, kuten Bourdieu teki, vaikkei tunnustautunutkaan minkään erityisen ajattelukoulukunnan edustajaksi. Hänen tutkimustensa tavoitteena oli ymmärtää symbolisen hallinnan mekanismeja, ja taistella niitä vastaan. ”Tämä symbolisen väkivallan poliittisen ekonomian tutkimusohjelma pani hänet kerta kerran jälkeen kohdistamaan sosiologiset aseensa kohti intellektuelleja, symbolisen luokkataistelun päähenkilöitä” (Wacquant 1990, 678). Kirjan *Homo Academicus* (Bourdieu 1988) yliopistointellektuelleihin kohdistuva kriittinen tutkimus perustui elämäkerralliseen seikkaan. Bourdieu kirjoittaa:

Useimmat kysymykseni niille intellektuelleille, joilla on paljon vastauksia, mutta kovin vähän kysymyksiä, perustuvat ilman muuta vierauteen, jota tunnen intellektuaalisessa ympäristössä. Kyseenalaistan tämän maailman, koska se kyseenalaistaa minut perusteellisuuudella, joka ylittää pelkän sosiaalisen syrjinnän tuntemuksen: en koskaan tunne oikeutusta olla todellinen intellektuelli, en tunne ’olevani kotona’; tunnen ikään kuin minun pitäisi olla vastausvelvollinen – en tosin tiedä kenelle, ja juuri tämä näyttää olevan epäoikeutettu etuoikeuteni. (Bourdieu 1980, 76, sit. Wacquant 1990, 679.)

Bourdieu saavutti aseman, jossa oli mahdollista tehdä riippumatonta tutkimusta, mutta näin ei ole suurimman osan ensimmäisen polven akateemisten kohdalla. Kiinnostavaa on tietää, ovatko työläistaustaiset tutkijat voineet tehdä itsenäistä tutkimusta vai joutuneet joskus tinkimään periaatteistaan? Entä suhde tutkimuksen niin sanottuun valtavirtaan? Ovatko

he kokeneet tekevänsä tutkimustaan tieteenalansa marginaalissa vai valtavirrassa, kokeilleet rajoja vai pysytelleet keskellä? Entä onko työläistaustasta mahdollista kasvaa paavillisemmaksi kuin Paavi itse, eli nostaa omalla toiminnallaan akateeminen elämä ja tieteellinen asiantuntijuus jopa ansaitsemattomaan arvoon? Vihjaavatko Brookfieldin sanat tähän: ”lyön vetoa, etteivät kouluaikaiset opettajani tai yliopistolehtorit ennustaneet minulle yliopistouraa” (Salo & Suoranta 2006, 222)?

Tällaista ennustusta ei annettu myöskään eteläisen Appalakkien vuoristossa varttuneelle kriittisen pedagogiikan teoreetikko Joe Kinchelolelle, joka kirjoittaa ”luokkaitsemurhan” teemasta. Hänen näkemyksensä mukaan monet työväenluokasta lähteneet joutuvat jossain muodossa unohtamaan taustansa pärjätäkseen uusissa ympyröissä. Ja ne, jotka eivät sopeudu uuteen, jättäytyvät koulutuksen ulkopuolelle. Kriittisessä pedagogiikassa painotetaan luokkarajojen ylittämisestä ja sen vaikeuksista olemassa olevan tietämyksen kuuluvan opettajankoulutukseen. ”Kriittiset pedagogit eivät näe ristiriitaa omien lähtökohtiensa ja vanhojen läheissuhteiden muistamisen ja oppineeksi tulemisen välillä”.

Itse Kincheloe myöntää kokevansa tietyn ristiriidan materiaalisesti ja koulutuksellisesti köyhän lähtökulttuurinsa ja akateemisen tulokulttuurinsa välillä. Appalakkien kasvuympäristö oli suvaitsematon ja rasistinen, mutta piti samanaikaisesti sisällään ystävyyttä, lojaalisuutta, yhdenvertaisuutta – ja railakasta naurua, toisin kuin yliopistoyhteisö:

Tunnen aika usein viihtymättömyyttä niiden akateemisten ihmisten keskuudessa, joiden elämä täyttyy kilpailuhenkisyy-

destä, poroporvarillisuudesta, kulutuskeskeisyydestä, statuksen metsästyksestä ja vähäisestä tunneälyn käytöstä. Alemmista sosioekonomisista ryhmistä tulevien opiskelijoideni kanssa jaan kodissa oppimiani arvoja luodakseni heihin yhteyden, ymmärtääkseni ja arvostaakseni sekä opettaakseni heitä. Monissa tapauksissa käy niin, että tällaista lähtökohdistta tulevista opiskelijoista ja muista akateemisista tulee parhaita ystäviäni. Heidän kanssaan voimme luoda voimallista pedagogiikkaa – sellaista, jolla on merkitystä ihmisten elämälle, riippumatta juurikaan heidän luokkataustastaan. Tällainen pedagogiikka perustuu sen tiedostamiseen, millaisia kerran olimme, millaisia olemme nyt, ja millaisiksi haluamme tulla. Tällaisessa henkilökohtaistetussa kriittisessä pedagogiikassa tiedostetaan oppimisen ja identiteetin välinen suora yhteys: emme voi kasvattaa syvällistä pedagogiikan tajua, elleimme ymmärrä oppimisen muuttavan identiteettiämme. Kriittisessä pedagogiikassa opettajat ja opiskelijat tutkivat näitä muutoksia. (Kincheloe 2007, 28.)

Lähteet

- Althusser, Louis (1993). *The Future Lasts Forever. A Memoir*. Käänt. Richard Veasey. The New Press.
- Antikainen, Ari, Houtsonen, Jarmo, Huotelin, Hannu & Kauppila, Juha (1996). *Living in a Learning Society*. London: Falmer Press.
- Aronowitz, Stanley (2004). *How Class Works: Power and Social Movement*. Yale University Press.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Oxford: Polity Press.

- Bourdieu, Pierre & Eagleton, Terry (1992). *Doxa and Common Life*. *New Left Review* 191.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Political Interventions. Social science and political action*. London: Verso.
- Brookfield, Stephen (2005). *The Power of Critical Theory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ebert, Teresa and Zavarzadeh, Mas'ud (2007). *Class in Culture*. Boulder and London: Paradigm Press.
- Eskola, Antti (1999). *Uskon tunnustelua. Mitä Jumalasta pitäisi ajatella?* Helsinki: Otava.
- Giroux, Henry (2003). Henry Giroux. Teoksessa Olson, Gary & Worsham, Lynn (toim.) (2003). *Critical Intellectuals on Writing*. Albany: SUNY, 99-103.
- Halila, Heikki & Timonen, Pekka (toim.) (2003). *Miten meistä tuli oikeustieteen tohtoreita*. Suomalaisen Lakimiesyhdistyksen julkaisu C 34.
- Hiilamo, Heikki (2008). Lukioiden listaus pönkittää eliittilukioita entisestään. *Helsingin Sanomat* 4.8., A2.
- Hollo, Juho (1985). *Sielun vaellus. Päiväkirjamerkintöjä 1918-1967*. Helsinki: WSOY.
- hooks, bell (2000). *Where We Stand: class matters*. London & New York: Routledge.
- hooks, bell (2007). *Vapauttava kasvatusta*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Hilikka Rekola & Marjo Vuorikoski. Helsinki: KVS.
- Huttunen, Rauno, Heikkinen, Hannu & Syrjälä, Leena (Eds.). (2002) *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: Sophi.
- Järvinen, Katariina & Kolbe, Laura (2007). *Luokkaretellä hyvinvointiyhteiskunnassa*. Helsinki: Kirjapaja.

- Kincheloe, Joe (2007). Cutting Class in a Dangerous Era: A Critical Pedagogy of Class Awareness. Teoksessa Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (2007) (Eds.). *Cutting Class. Socioeconomic Status and Education*. Boulder: Rowman & Littlefield, 3–69.
- Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (2007) (Eds.). *Cutting Class. Socioeconomic Status and Education*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Kurjensaari, Matti (1978). *Mitattua matkaa*. Helsinki: Tammi.
- McLaren, Peter & Farahmandpur, Ramin (2001). Teaching Against Globalization and the New Imperialism: Toward a Revolutionary Pedagogy. *Journal of Teacher Education* 52 (2), 136–150.
- Mills, C. W. (1990). *Sosiologinen mielikuvitus*. Suom. Antti Karisto ym. Helsinki: Gaudeamus.
- Nesbit, Tom (2005) (ed.). *Class Concerns. Adult Education and Social Class*. New Directions for Adult and Continuing Education Number 106. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, Michael (2006). *Teaching Defiance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmgren, Raoul (1965). *Työläiskirjallisuus*. Helsinki: WSOY.
- Robbins, Christopher (2006). *Reading Henry Giroux*. Teoksessa Giroux, Henry. *The Giroux Reader*. Boulder & London: Paradigm Publishers.
- Roos, J.P. (2006). Pierre ja minä. Teoksessa Semi-Purhonen & J.P.Roos (toim.). *Bourdieu ja minä. Näkökulmia Pierre Bourdieun sosiologiaan*. Tampere: Vastapaino, 71–102. <http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/>
- Russo, John & Linkon, Sherry Lee (toim.) (2005). *New Working-Class Studies*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Ryan, Jake & Sackrey, Charles (1984). *Strangers in Paradise: Academics from the Working Class*. Boston: South End Press.
- Salo, Petri & Suoranta, Juha (2006). Maailman demokratisoiminen vaatii viisautta ja valppautta: Stephen Brookfieldin haastattelu. *Aikuiskasvatus* 26 (3), 221–226.
- Scatamburlo-D'Annibale, Valerie & McLaren, Peter (2004). Class Dismissed?

- Historical materialism and the politics of ‘difference’. *Educational Philosophy and Theory* 36 (2), 183–199.
- Scheinin, Patrick (1999). Tasapäistääkö peruskoulu? Teoksessa Kansanen, Pertti & Husu, Jukka (toim.). *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203, 51–59.
- Sennett, Richard (2007). *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Suom. Kaisa Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Siltala, Juha (2001). Psykohistorian metodologisia kysymyksiä. Teoksessa Immonen, Kari & Leskelä-Kärki, Maarit (toim.). *Kulttuurihistoria*. Helsinki: SKS, 107–193.
- Tolonen, Tarja (toim.) (2008). *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Tommila, Päiviö (toim.) (1998). *Miten meistä tuli historian tohtoreita*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Wacquant, Loic (1990). Sociology as Socioanalysis: Tales of *Homo Academicus*. *Sociological Forum* 5 (4), 677–689.
- van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience*. New York: SUNY.
- Vanttaja, Markku & Järvinen, Tero (1998). Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 64 (3), 350–356. <http://yp.stakes.fi/FI/arkisto/koulutus/index.htm>
- Varpio, Yrjö (2006). *Väinö Linnan elämä*. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, Matti (2006). Hannu Raittilan elämä ja teot. <http://ypblogi.blogspot.com/2006/10/hannu-raittilan-elm-ja-teot-1.html> (9.10.2006)
- Vuorikoski, Marjo (2004). Hyvinvointivaltion kasvatit. Teoksessa Vuorikoski, Marjo & Törmä, Taina (toim.). *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Kansanvalistusseura, 149–176.
- Weiner, Eric (2007). Readin’ Class: Dropping Out. Teoksessa Kincheloe, Joe & Steinberg, Shirley (2007) (Eds.). *Cutting Class. Socioeconomic Status and Education*. Boulder: Rowman & Littlefield, 223–264.

Weis, Lois (2008) (ed.). *The Way Class Works. Readings on School, Family and the Economy*. London & New York: Routledge.

Yates, Michael (2006). Class: A Personal Story. *Monthly Review* 58 (3), 100–115.

Zinn, Howard (2005). Being Left: Growing Up Class-Conscious. Teoksessa Zinn, H. with Macedo, Donaldo. *Howard Zinn On Democratic Education*. Paradigm, 137–156.

Zweig, Michael (toim.) (2004). *What's Class Got to Do With It?: American Society in the Twenty-First Century*. Ithaca & London: Cornell University Press.

4. Illichin utopia: toivon ja tasa-arvon pedagogiikka

Kirsi-Marja Saurén

Olen tutkinut Ivan Illichin (1926–2002) tuotantoa systemaattisen analyysin avulla väitöskirjassani. Keskityn tässä artikkelissani hänen ajatuksiinsa koululaitoksen vallasta. Illich on yksi kasvatusalan kriittisimpiä ja laaja-alaisimpia teoreetikkoja, joka myös käytännössä toteutti kasvatusajatteluaan Cuernavacassa Meksikossa, vapaan tiedon ja taidon oppimiskeskuksessa. (Finger & Asún 2001) Erich Frommin (1970, 7) mukaan Illichin ajattelu edustaa *humanistista radikalismia*, jossa radikaali epäily tarkoittaa kyseenalaistamista, ei niinkään mitätöintiä ja kieltämistä. Illich on tuotannossaan halunnut avata *harhakuvia*, jotka ruumiillistuvat teollistuneen yhteiskunnan instituutioissa ja esittänyt, että emme voi vain ajatella tietämme kohti inhimillisyyttä, sillä tie humanismiin kulkee tekojen kautta. David Cayleyn (1992, 4) mukaan Illich on ollut poikkeus modernien oppineiden joukossa väittäessään, että *sydämentavat* ovat aivan yhtä tärkeitä oppineisuudelle kuin *pääntavat*.

Vuonna 1971 julkaistussa teoksessaan *Deschooling Society* Illich on ottanut kritiikkinsä kohteeksi koululaitoksen. Hänen tavoitteenaan on ollut osoittaa, että yhteiskunta on puristettu koulun kaavaan ja että olem-

me riippuvaisia institutionalisoiduista asiantuntijapalveluista, samalla tavalla kuin oppilaat ovat kouluissa riippuvaisia opetussuunnitelmaa noudattavista opettajista. Illich on esittänyt kritiikkinsä ohessa koululaitokselle vaihtoehtoisen mallin, oppimisverkot, joissa oppiminen voisi tapahtua oppijan omilla ehdoilla ilman ennalta määriteltyä suunnitelmaa.

Koulun määritelmä

Illich on nähnyt tärkeäksi määritellä sanan *koulu*, koska sen merkitys on muuttunut itsestään selväksi. Koulun määritelmän Illich (2004, 25) perustaa *koulun fenomenologiaan*, jossa koulua määrittäviä tekijöitä ovat opettajat, oppilaat, oppilaiden ikä ja läsnäolovelvollisuus. Samalla koulun fenomenologia tuottaa *myytin*: oppilaat oppivat, koska vain opettaja opettaa ja vain opettaja osaa opettaa.

Koulun *fenomenologia* kouluttaa mielikuvituksen ja totuttaa asiantuntijavaltaan, jonka jälkeen ihmiset hyväksyvät ammattimaisen palvelun ystävän palvelun sijaan. Sen seurauksena ihmiset eivät enää luota omaan osaamiseensa. Tästä ilmiöstä Illich (2002) on käyttänyt myös termiä *vastatuottavuus*. *Vastatuottavuus* ilmenee, kun palvelu ylittää tarjonnassaan sellaisen tason, että palvelun kohteen autonomia on uhattuna. Illichin mukaan tämä palvelun taso ylittyy kouluissa ja seurauksena on autonomian mureneminen. Koulun fenomenologia tuottaa rakenteen, jossa koulu on instituutio, opettajat asiantuntijoita ja oppilaat asiakkaita. Tällaisessa rakenteessa murtuvat oppilaiden autonomiset pyrkimykset tiedon äärelle ja koulun keskeiseksi tehtäväksi tulee *koulurituaalin* to-

teuttaminen ja opetuspalveluiden *kuluttaja*-roolin omaksuminen. Koulun *fenomenologiaan* liittyvä keskeinen kritiikin aihe onkin koulun tuottaman *asiantuntijavallan* alaisuuteen antautuminen. Illich (2004, 30; 2005, 15) pitää ongelmana sitä, että ammattimainen opettaja synnyttää pyhyiden ilmapiirin. Samalla hän tuottaa käsityksen, jonka mukaan opettamisen arvovaltaa tulee käyttää vain sille pyhitetyssä ympäristössä, koulussa.

Koulun luonteeseen kuuluu asettaa opettajalle kolme roolia – terapeutti, moralisoija ja valvoja – jotka moninkertaistavat opettajalta saadun palautteen vaikutuksen. Näiden roolien yhdistymisen ja pakollisen läsnäolon seurauksena *”lapsilla ei ikänsä perusteella ole oikeutta nauttia suojatoimenpiteistä, jotka kuuluvat aikuisille missä tahansa hoitopaikassa: sairaalassa tai vankilassa”* (Illich 2004, 30–31). Illich (2004, 32) moittiikin sitä, kuinka koulu luo erillisalueen, jonka piirissä tavanomaisen todellisuuden säännöt lakkautetaan ja moraalien, laillisuuden sekä persoonan arvon rajat hämärtyvät. Kouluissa lapset oppivat joustamaan omien arvojensa suhteen, mukautuvat vallitseviin normeihin kyseenalaistamatta niitä, koska kolminkertaisen vallan antama palaute on iskostanut heidät tottelevaisuuteen. Tämän asetelman myötä koulu myös lupaa palkkion tulevaisuudessa: hyvän yhteiskunnallisen aseman ja taloudellisen menestyksen.

Koulutettu mielikuvitus

Illich kirjoittaa tuotannossaan koulutetusta mielikuvituksesta yksilöiden vapautta rajoittavana ilmiönä. Koulutetun mielikuvituksen tuottamisessa Illich (2004) näkee koululaitoksen kouluttavana instituutiona, joka pakottaa asiakkaansa antautumaan asiantuntijoiden arvostelulle. Koulun vallankäytön asetelmat näkyvät Illichin mukaan ihmisten suhteessa yhteiskuntaan, ja koulujen piilo-opetussuunnitelma saa aikaan myytin, jonka mukaan lisääntynyt tuotanto johtaa parempaan elämään.

Illich (2004) on arvioinut, että koulu johdattaa loputtoman kulutuksen myyttiin, jonka mukaan kehitys väistämättä tuottaa jotain arvokasta. Illichin (2004) mukaan *koulu opettaa, että opetus tuottaa oppimista, että läsnäolon tuloksena tapahtuu arvokasta oppimista, oppimisen arvo lisääntyy mitä enemmän opetetaan ja oppimista voidaan edelleen mitata ja varmentaa todistuksilla*. Illich (2004, 40) onkin moittinut sitä, kuinka olemme oppineet arvostamaan vain mitattavaa oppimista. On tärkeää huomata, että Illichin ajattelun mukaan tämä malli kouluttaa myös opettajien mielikuvituksen: se kahlitsee opettajat arvostamaan vain opetussuunnitelman mukaisen opetuksen tuottamaa oppimista ja samalla se ohjaa opettajat näkemään oppilaat yksipuolisesti. Tämä kuvaa sitä, kuinka opettajat ajautuvat asiantuntijan rooliin suhteessa oppilaisiin, kun taas oppilaat antautuvat asiakkaiksi.

Koulu muokkaa ihmisen suhdetta itseensä ja yhteiskuntaan *kouluttamalla mielikuvituksemme* opetussuunnitelman rajoihin. Kouluissa määritellään jokaiselle paikka ja rajat yhteiskunnassa. Kun kansalaisuutta to-

teutetaan kuluttamalla, köyhyys kohtaa kahdelta suunnalta: kulutusihanteesta jälkeen jäämisenä ja psykologisena kyvyttömyytenä. Tämä kuluskeskeinen teollistunut voimattomuus kohtaa Illichin (2004; 2005) mukaan meitä kaikkia: elämä tulee riippuvaiseksi kulutushyödykkeistä ja institutionalisoiduista hyödykkeistä ja seurauksena on kansalaisen voimattomuus itsensä ja ympäristönsä suhteen – *modernisoidun köyhyyden* kokemus.

Uuden kasvatussuhteen luominen

Ensimmäinen muutosaskel kohti kasvattavaa yhteiskuntaa on opetuksen tarjonnan vapauttaminen, *mikä avaisi kyvykkäille ja taitaville ihmisille mahdollisuuden jakaa tietoaan ja taitojaan*. Uuden kasvatussuhteen luomisessa on myös ymmärrettävä, että tiedon äärelle pääseminen ja tiedon jakaminen ei ole tae oppimisesta. (Illich 1978, 88.) Oppimisen uudistamisen edellytyksenä on ymmärtää, että henkilökohtaista oppimista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa ei voida lisätä koulurituaalin avulla. Illich (2004, 47) arvioi, että *”monet niin sanotut vaihtoehtoista koulua ajavat vallankumouksellisetkin ovat koulun uhreja, koska he uskovat vapautumisen olevan laitospäätösten sarjan tulosta”*.

Kasvattavan yhteiskunnan toteuttamiseksi tarvitaan uutta tutkimusta, jonka tavoitteena on luoda yksilöllisiä, luovia ja autonomisia toimintoja palvelevia instituutioita (Illich 2004, 2). Illichin (2004, 92) mukaan nykymuotoista koulua parempi vaihtoehto olisi kannustaa lapsia tapamaan toisiaan niin, että se kannustaisi myöhemminkin etsimään kump-

paneita uusia oppimisen yrityksiä varten. ”*Koulun vastakohtana voisi olla instituutio, joka lisäisi samasta aiheesta kiinnostuneiden ihmisten mahdollisuutta kohdata tiettyinä ajankohtana, jolloin heillä on sama harrastus, riippumatta siitä, kuinka paljon heillä on muuten yhteistä*” (Illich 2004, 92).

Kasvatuksen uuden tutkimussuuntauksen avaajaksi Illich (2004) on mallintanut oppimisverkot, joissa oppiminen ei ole sidottu aikaan tai paikkaan. Oppimisverkkomallissa oppiminen ei ole myöskään sidottu ikään ja aiempiin opintoihin ja oppiminen tapahtuu ilman opintosuunnitelmaa. Oppimisverkoilla Illich on halunnut esittää mallin *kasvattavasta yhteiskunnasta*, jossa oppiminen ja keskinäinen kohtaaminen ovat autonomisia tapahtumia ja turvaavat lasten kasvun poliittiseen tietoisuuteen. Illichin (2004, 73) on halunnut osoittaa, että koulun vastakohta on mahdollinen ja että voimme luottaa omatoimiseen oppimiseen sen sijaan, että *palkkaamme opettajat lahjomaan tai pakottamaan oppilaita opiskelemaan*. Kolme tai ainakin neljä opintoyhteyttä tai kanavaa riittää kattamaan oppimiseen liittyvät resurssit ja luomaan näin oppimisen mahdollisuuksien verkon. Illichin (2004, 76) mukaan näitä oppimista tukevia kanavia ovat:

– ”lapsi kasvaa asioita täynnä olevassa maailmassa” – maailmaa ei ole rajattu kouluun

– ”aikuiset toimivat taitojen ja arvojen malleina” – kaikilla on oikeus taitojen opettamiseen

– "ikätoverit innostavat lasta väittelemään, toimimaan yhteistyössä ja ymmärtämään" – opettajan ohjaaman opetuksen tilalla on oppijoiden keskinäinen dialogi

– "lasta saa arvostella vain kokenut ja lasta arvostava henkilö" – arvostelun antavan asenne vaikuttaa arvosteluun, johon liittyy aina diagnoosiin verrattavia seurauksia.

Ongelma on Illichin (2004, 2) mukaan se, että ainoastaan kasvatus ja koulutus eivät ole koulutettuja, vaan koko sosiaalinen todellisuus on koulutettu. Siksi myös yhteiskunta tarvitsee poiskouluttamista (*deschooling*), jotta uudet opintoyhteydet voisivat toteutua. "*Kasvatuksen muutos ja kumppaneiden yhteen saattaminen on pelottava ajatus, koska koulu on asettanut meihin pelon, joka tekee meidät valikoiviksi*" (Illich 2004, 18). Keskeinen tavoite Illichin utopiassa olisikin *vapaus; kenenkään ei tarvitse pakolla jatkaa tapaamisia*. Uuden kasvatussuhteen luominen tavoittelee muutosta, jossa arvostuksen painopisteet muuttuvat. Kasvattavaan yhteiskuntaan siirtymisessä toteuttaisi Illichin (2004, 70) mukaan seuraavat asiat:

– "*semanttinen sisältö on arvokkaampaa kuin jäykän lauseopin tehokkuus*" – sisältö ohittaa muodon

– "*merkityksen rikkaus on arvokkaampaa kuin rakenteen rikkaus*" – merkitys ja tavat ovat tärkeämpiä kuin rituaalit

– "*itse valitun henkilökohtaisen tapaamisen arvaamaton tulos on arvokkaampaa kuin ammattimainen opetus*" – nostaa itsenäisten valintojen ja itseopiskelun arvostusta.

Illich uskoo, että uusi – sisältöä, merkitystä ja itsenäisiä valintoja suosiva – suuntaus johtaa henkilökohtaiseen yllätykseen ja ihmisten vapautumiseen laitosmaisesti suunnitelluista arvoista. Tämä liittyy Illichin koululaitoksen kritiikkiin liittyvään sanomaan, että yksilön autonomian säilyminen on keskeistä itsenäisen ja toiveikkaan elämän rakentamisessa. Kasvatuksen muutoksen ja tutkimuksen uuden suuntauksen edellytyksenä on koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen ymmärtäminen.

Illichin (2004, 47) mukaan *”jokainen meistä vastaa itse siitä, että vapautuu koulusta ja vain meillä on valta toteuttaa se”*. Mielenkiintoisia kysymyksiä ovatkin: mitä voisi olla koulujen tilalla? Miten on mahdollista tuottaa kokonaan uudenlaista koulujärjestelmä ja millainen on koulutusjärjestelmä, jossa yksilöt voisivat kasvaa kohti autonomiaa, vapautta? Tarvittavassa muutoksessa on Illichin (1970, 17) mukaan tärkeää: *”elää tulevaisuutta ja lopettaa pakkovoiman ja auktoriteetin käyttö sekä hylätä byrokraattisten koneiden tehostaminen voimien painopisteitä muuttamalla”*. Oppimisen vapauttamisen edellytys on, että tavallinen fyysinen ympäristö on käytettävissä oma-aloitteiseen oppimiseen (Illich 2004, 80). Uuden oppimistavan kehittämistä Illich (2004, 72) perustelee arviollaan, että suurimman osan tiedoistaan ihmiset saavat koulun ulkopuolelta. Uudenlaisen kasvatussuhteen ja oppimistavan edellytyksenä onkin kasvatukseen kohdistuvien asenteiden, oppimiseen käytettävien apuneuvojen ja jokapäiväisen elämän laadun rakenteen yhtäaikainen muuttuminen. Illich (2004, 12) on halunnut osoittaa, että koulun vasta-

kohdan kehittäminen ja omatoimiseen oppimiseen luottaminen on mahdollista.

Lopuksi

Illichin (2004; 1978) mukaan kasvamisen tulisi olla luokatonta ja kehityksen tulisi kulkea kohti kasvattavaa yhteiskuntaa, koska koulujärjestelmä lamaannuttaa ja estää ihmisiä kontrolloimasta omaa oppimistaan. *Modernisoidun köyhyyden* -käsitteessä yhdistyykin Illichin (2004, 3) mukaan henkilökohtaisen vaikutusvallan menettäminen ja tilanteiden hallinnan kyvyttömyys. Illich uskoo, että koulutusyhteiskunnassa ei saavuteta tasa-arvoa, mutta kasvattavassa yhteiskunnassa tasa-arvo voisi toteutua.

Illichin ajattelu sijoittuu 1970-luvun koulujärjestelmää kritisoineeseen liikehdintään. 1960- ja 1970-lukujen vaihde oli tuotteliasta kriittisen kasvatustieteen klassikoiden julkaisu-aikaa, ja sitä voidaan kutsua kasvatustieteen uudeksi aalloksi. Illichin esittämää koululaitoksen kritiikkiä myötäilevinä voidaan mainita Postman ja Weingartner (1970, 27), jotka ovat arvioineet koulun välttämättömäksi tehtäväksi ”kasvattaa innokkaita kuluttajia, siirtää kolme minuuttia sitten kuolleita ajatuksia, arvoja ja tietoa, kasvattaen notkeasti toimivia byrokraatteja”. Näin kuluttajakulttuuri on merkittävä tekijä sosiaalistamisprosessissa ja kuluttajafantasiasta tulee elämäntapa (Halton 1997, 272). Reimer (1971, 51) on puolestaan kysynyt: *mikä koulu on?* Vastaamalla, että koulu on insti-

tuutio, jossa määrittäjinä ovat ikä, läsnäolo, opettajat ja opintosuunnitelma, Reimer myötäilee Illichin esitystä koulun fenomenologiasta.

Illichin esittämässä koululaitoksen kritiikistä ilmenee, että rakenteelliset muutokset koulun sisällä eivät ole riittäviä, sillä todellisen oppimisen tasa-arvoistavan muutoksen taustalla on koulujen korvaaminen *oppimisverkkoilla*. Tämän esityksen voidaankin sanoa edustavan radikaalille kasvatukselle ominaista pyrkimystä lisätä ihmisten mahdollisuutta tasa-arvoiseen elämään ja yhteiskunnalliseen muutokseen (ks. Suoranta 2005, 16). Illichin ajatukset ovat herättäneet erilaisia mielipiteitä; meille kaikille kuitenkin lienee selvää, että tulevaisuuttamme määritellään kouluissa joka päivä. Postmanin (1985, 5) sanoin: *”lapset ovat eläviä viestejä, joita lähetämme oman aikamme ohi tulevaisuuteen”*.

Puhuttaessa koulutuksen kehittämisestä puhutaan innovaatioiden tarpeellisuudesta, jotta pysytään globalisaation vaatimuksissa mukana. Tähän sisältyy mielenkiintoinen ristiriita: tavoitteena on ohjelmoida luovuus palvelemaan yksilön autonomiaa rajoittavaa *koulutettua mielikuvitusta*, joka voi hyväksyä vain ammattimaisen luovuuden tuotteet. Tästä näkökulmasta onkin helppo ymmärtää, miksi Illich on vaatinut kouluja lakkautettavaksi: koulun muuttaminen sen rakenteiden sisällä ei tuota muutosta siihen suurempaan rakenteeseen, mihin koulujen olemassaolo perustuu. Lopulta Illichin tuotannosta nouseva vanhentumaton ja keskeisin kysymys kuuluu: *mikä tekee koulusta koulun?*

Lähteet

- Cayley, David (1992). *Ivan Illich in Conversation*. Toronto: House of Anansi Press.
- Fromm, Erich (1970). Introduction. teoksessa Illich, Iván. 1970. *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc. Garden City.
- Halton, E. (1997). The Modern Error: Or, the Unbearable Enlightenment of Being. Teoksessa Featherstone, Mike, Lash, S. & Robertson, R. 1997. *Global Modernities*. London: SAGE Publications LTD. 260–277.
- Finger, Mathias & Asún, J. M. (2001). *Adults Education at Crossroads – Learning Our Way Out*. Leicester UK: NIACE.
- Illich, Ivan (1970). *Celebration of Awareness. A Call for Institutional Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Illich, Ivan (1978). *Toward a History of Needs*. Berkeley, CA: Heyday Books.
- Illich, Ivan (2002). *Limits to Medicine. Medical Nemesis: The Expropriation of Health*. London: Marian Boyars.
- Illich, Ivan (2004). *Deschooling Society*. London: Marion Boyars.
- Illich, Ivan (2005). Disabling Professions. Teoksessa Illich, I. Zola, I. K., McKnight, J. Caplan, J. & Shaiken, H. 2005. *Disabling Professions*. London: Marian Boyars.
- Postman, Neil & Weingartner, C. (1970). *Uutta luova opetus*. Suom. Olli Arrakoski. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Postman, Neil (1985). *Lyhenevä lapsuus*. Suom. Ilkka Rekiaro. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Reimer, Everett (1971). *School is Dead. Alternatives in Education. An Indictment of the System and The Strategy of Revolution*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Suoranta, Juha (2005). *Radikaali kasvatust. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

5. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus?

Reetta Niemi

”Osallistava opetus? Eikö se ole osallisuutta, kun opettaja kysyy, ja oppilas viittaa, kun tietää oikean vastauksen? Ja oppilashan voi osallistua monta kertaa päivässä opettajan järjestämään tehtävään tai leikkiin. Mutta oppilaita tai vanhempia ei pidä päästää tänne kertomaan, mitä meidän pitää tehdä!”

Edellä olevaan sitaattiin olen tiivistänyt ajatuksia, joihin olen törmännyt eri yhteisöissä keskustellessani osallistavasta opetuksesta. Samoja näkökulmia on havaittu myös koulujen osallisuutta käsittelevissä tutkimuksissa (esim. Bragg 2007, Simovska 2007). Osallisuus ja siihen usein liitetty voimaantumisen, emansipaation käsite ovat myös kriittisen pedagogiikan ja feministipedagogiikan keskeisiä tavoitteita. Kriittisen pedagogiikan ja osallistavan pedagogiikan teorioiden soveltaminen on liitetty monessa yhteydessä aikuiskasvatukseen soveltuvaksi asiaksi (esim. Suoranta 2007), ja on ollut epäselvää, miten ne soveltuvat peruskouluun. Joissakin yhteyksissä kriittisen pedagogiikan sanoma ja merkitys jopa kyseenalaistetaan kasvatuksen lähtökohtana. Samaan aikaan perinteistä

kriittisen pedagogiikan puhetapaa rikkovien sovellutusten on nähty sopivan huonosti kriittisen pedagogiikan genreen. (esim. Huotari 2008.)

Applen (2001, 98) mukaan monilla opettajilla on kriittisiä ajatuksia yhteiskunnasta ja kouluissa vallitsevista käytännöistä. Kriittiset ajatukset eivät kuitenkaan usein siirry opettajan työhön, sillä heillä ei ole keinoja siirtää näitä ajatuksia päivittäisiksi toimintamalleiksi. Tästä nouseekin artikkelini teema: kriittisen pedagogiikan ja feministipedagogiikan ajatusten soveltaminen koulun arkeen opetuksen suunnittelusta sen toteutukseen ja arviointiin. Tuon artikkelissani esiin teorian ja käytännön esimerkkien välisenä vuoropuheluna sitä, miten pyrin alakoulun viides- ja kuudesluokkalaisten opetuksessa tukemaan oppilaiden ja vanhempien osallisuutta ja voimaantumista, ja miten nämä käytänteet liittyivät kriittisen pedagogiikan ja feministipedagogiikan lähtökohtiin.

Sosiokulttuurinen opettaminen osallistavan opetuksen lähtökohtana

Kriittisen kasvatustajatteluni taustalla vaikuttavat sosiokulttuuriset teoriat ja sosiokonstruktionistinen tiedonkäsitys, jolloin tiedon ei ajatella muodostuvan ainoastaan yksilön ajattelun ja havaintojen pohjalta vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sekä Paulo Freiren elämäntyöhön pohjautuva kriittinen pedagogiikka että bell hooksin kehittelemä osallistava pedagogiikka perustuvat sosiokulttuuriseen opetuksen lähestymistapaan. Molemmissa nähdään tärkeänä saada oppilaat osallistumaan yhteisöjen toimintaan (hooks 1994, 2007; Freire 1998, 2005a, 2005b). Kriittinen

kasvatus ja opetus pyrkivätkin lisäämään oppilaan ymmärrystä käsitteiden sosiohistoriallisesta rakentumisesta. Yksityisiä ongelmia ei tarkastella ainoastaan yksilötasolla, vaan ne nostetaan yhteiskunnallis-pedagogisiksi kysymyksiksi. (Suoranta 2006, 4.) Sosiokulttuurinen opettaminen on käsitteenä vakiintumaton ja sillä tarkoitetaan erilaisissa yhteyksissä erilaisia asioita. Kasvatusteoreettisessa kirjallisuudessa sitä yhdistävät kuitenkin seuraavat asiat:

Oppimisprosessi lähtee liikkeelle oppilaiden kokemasta maailmasta. Oppimisympäristön tulee olla aktiivisuutta, reflektointikykyä ja keskustelua stimuloiva: sen tulee nostaa esiin myös vaikeasti määriteltäviä ongelmia ja käsitteitä. Oppilaita kannustetaan tekemään kysymyksiä, luomaan omia teorioita ja testaamaan niiden toimivuutta. (Wells 1999, 335–336; Suoranta 2000, 4; Brophy 2002; Kiilakoski 2007.)

Oppiminen tapahtuu dialogissa. Tällöin oppilaat ja opettaja yhdessä jakavat kokemuksiaan ja tietojaan ja perustelevat näkökantojaan. Dialogi edellyttää dialogiin osallistuvien henkilöiden vastavuoroista kunnioitusta toista osapuolta kohtaan. (Wells 1999, 335; Brophy 2002; Roth 2002, 197–262; Kiilakoski 2007) Opetustilanteet perustuvat yhteistoi-
mintaan, ongelma- ja prosessikeskeiseen oppimiseen, eheytettyyn opiskeluun. Oppilaille annetaan mahdollisuus ilmaista oppimistaan erilaisin välinein: päiväkirjoin, piirroksin, keskustelun tai kehollisen ilmaisun avulla. (Wells 1999, 335–336; Suoranta 2000; Brophy 2002.)

Tällainen oppimisen ja opettamisen lähestymistapa kohtaa standardi-pedagogiikkaa (ks. Suoranta 2000) noudattavissa koulu yhteisöissä myyttejä. Brophyn (2002) mukaan tällaisia myyttejä ovat opetuksen ta-

voitteettomuus, suunnittelemattomuus ja strukturoimattomuus. Jotkut myytit puolestaan väheksyvät opettajan roolia tällaisessa oppimisessä ikään kuin oppimisprosessi alkaisi välittömästi oppilaiden kokoonnuttua paikalle ja opettajan merkitys opetuksen ohjaajana olisi vähäpätöinen. Lisäksi olen henkilökohtaisesti törmännyt kaveriopettajuus-myyttiin, jossa uskotellaan, että opettaja yrittää olla oppilaittensa kanssa kaveri ja siirtää kasvatusvastuun pois itseltään. Kriittisen pedagogiikan osalta olen myös törmännyt myyttiin, jossa kuvitellaan, että lapsia kannustetaan vallankumoukselliseen toimintaan ja sääntöjen rikkomiseen.

Näkemykseni mukaan sosiokulttuurisessa opettamisessa opettajan taidoissa korostuvat erityisesti suunnittelu- ja organisointikyky sekä taito reagoida nopeasti yllättäviin tekijöihin. Opettajalta vaaditaan kykyä toimia oppilaiden innostajana, mutta toisaalta myös valmentajana. Valmentajan rooliin kuuluu tällöin sopivien välitavoitteiden asettaminen. Esimerkiksi milloin ryhmien pitää esittää suunnitelmansa projektista, ja missä vaiheessa projektia mikäkin osa projektista pitää olla valmiina, jotta lopputulos on valmis määräajassa. Määräajan asettamisen voi nähdä paradoksaalisena. Oppimiselle pitäisi antaa aikaa tapahtua rauhassa. Kuitenkin sovittu määräaika tuo projekteihin tarvittavat struktuurit ja samalla ne opettavat oppilaille elämänhallinnan kannalta tärkeitä taitoja: elämässäkin on asioita pitää tehdä määräaikoina, huvitti tai ei.

Opettajana en ole oppilaitteni kaveri, vaan kannan aina kasvattajan vastuuni. Puutun epäasialliseen käyttäytymiseen aina, kun se uhkaa oppilaan tai yhteisön terveyttä ja turvallisuutta. En myöskään salli itseäni

kohdistuvaa epäasiallista käyttäytymistä. Asetan rajoja, pidän kiinni yhteisistä sopimuksista ja valvon niiden noudattamista. Tarvittaessa rangaistusten määrääminen on olennainen osa kansalaiskasvatusta, vastuun ja vapauden oppimista ja niiden opettamista.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa näkyy opetuksessani siten, että opetustilanteessa pyrin saattamaan oppilaat tarkastelemaan ihmisen elämää kokonaisuutena, joka on välittömässä yhteydessä ympäristön kanssa: rakennetun ja luonnonympäristön, mutta myös ekologisen, taloudellisen, kulttuurisen, sosiaalisen, poliittisen, historiallisen ja ideologisen ympäristön kanssa. Pyrin tällöin ohjaamaan oppilasta ymmärtämään ympäristön vaikutuksia yksilön elämään: fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen ja hyvinvointiin.

Äänen löytäminen oppimisen arvioinnin kohteena

Kriittisen pedagogiikan ja feministipedagogiikan näkökulmasta opetuksen kehittämisen keskeinen tavoite on pyrkiä löytämään menetelmiä, jotka tukevat äänen löytämistä. Mitä äänen löytäminen tarkoittaa oppimisessa ja miten sitä voi arvioida?

Englanninkielisessä laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa on vakiintunut käsite *voicing*, jolla tarkoitetaan äänen antamista (ks. suomennos Vuorikoski 2005, 49) tutkimuksessa mukana oleville henkilöille. Tätä ilmaisua käytetään feministipedagogiikan lisäksi narratiivisessa tutkimuksessa, toimintatutkimuksessa ja osallistavassa tutkimuksessa. Näissä yhteyksissä äänen käsitteellä viitataan siihen, miten tutki-

muksen avulla voidaan antaa ääni yksilöille ja ryhmille, joiden ääni ei pääse vallitsevan kulttuurin ja niiden luomien stereotyyppien kautta esiin.

Äänen käsite liitetään useassa yhteydessä olennaisesti sananvapauden ja kansalaisyhteisöjen vahvistamiseen ja tätä kautta demokratian lisäämiseen. (Patton 2002, 63–66; Olesen 2005; Ledwith 2007.) Äänen löytämisen ehtona on nähty olevan kriittisen tietoisuuden (critical intelligence) herättäminen (Guba & Lincoln 2005; ks. myös. Patton 2002, 6–7). Se edellyttää kykyä osallistua yhteiskunnalliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen päätöksentekoon. (Guba & Lincoln 2005.) Toisin sanoen osallisuus, kriittinen tietoisuus ja äänen löytäminen kietoutuvat toisiinsa ja toteutuakseen ne myös tarvitsevat toinen toistaan.

On esitetty, että oman äänen löytämiseksi ihmisiä tulisi kannustaa ilmaisemaan kokemuksiaan omalla kielellään (hooks 2004, Winter 1998, 54). Aidon ja autenttisen äänen löytäminen on kuitenkin vaikeaa ellei mahdotonta: yksilön ääni sisältää aina kulttuurisia, sosiaalisia, poliittisia, kielellisiä ja ideologisia taustaolettamuksia (Clandinin & Connelly 2000, 146–147; Cortazzi & Jin 2006, 41–43; Etherington 2006, 77–92). Toisin sanoen yksilöillä – lapsilla, nuorilla ja aikuisilla – on aina joku ääni, jolla he puhuvat asioista. Löytääkseen äänensä tulisi oppilaan voida ilmaista itseään, mutta samalla tulla tietoiseksi omaan ääneensä liittyvistä taustaolettamista ja kyetä tarkastelemaan itseään suhteessa positioonsa.

Feministipedagogiikassa äänen antaminen tarkoittaa opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista (Vuorikoski 2005).

Oppimisessa itseilmaisu voi näkemykseni mukaan rakentua kolmen eri strategian ympärille. Esittämäni strategiat pohjautuvat alun perin Susan E. Chasen määritelmiin siitä, miten tutkimusraportissa tutkijan ääni voi rakentua erilaisten näkökulmien kautta. Tarkastelen strategioita tässä yhteydessä Paulo Freiren kriittiseen pedagogiikkaan liittyvien keskeisten käsitteiden – verbalismi, aktivismi, praksis – kautta.

Chasen mukaan perinteisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija ottaa kertojan roolin (researcher's authoritative voice). Tällöin tutkija selkeästi erottaa tutkittavien kertomukset omastaan ja esittää tutkittavien henkilöiden puheenvuorot aineistositaatteina, joita hän sitten tutkijana kommentoi ja tulkitsee (Chase 2005). Myös perinteisessä oppimisen ilmaisussa ja sen arvioinnissa jäädään helposti kertojan rooliin. Toimiessaan oppimisensa kertojana oppilas tarkastelee opittavaa ilmiötä itsensä ulkopuolisena asiana. Hän saattaa kertojana suhtautua kriittisesti opiskelun kohteena olevaan ilmiöön: nostaa esiin ympäristöstään löytyviä ongelmia, etsii ja hakee parannusehdotuksia muiden kanssaihminen toimintaan. Kertojan äänellä tapahtuva oppimisen ilmaisu ei kuitenkaan vaadi itseän kohdistuvaa kriittisyyttä. Jos oppimisen ilmaisussa tyydytään kertojan rooliin, ei se mielestäni tavoita kriittisen pedagogiikan ytimessä olevaa *aidon sanan, praksiksen* toteutumista, vaan jää tällöin verbalismin tasolle. Freiren mukaan toiminnan ja reflektion yhteys on niin kiinteä, että jos toinen ulottuvuus uhraataan edes osittain, kärsii toinenkin välittömästi. Toiminnan uhraaminen tekee kasvatuksesta verbalismia, joutavaa höpinää ja sanahelinää. Pelkän toiminnan korostaminen tekee kas-

vatuksesta aktivismia, joka estää aidon tietoisien käytännön ja tekee dialogin mahdottomaksi. (Freire 2005, 95–96.)

Toisena ääripäänä Chasen mukaan voi tutkimuksen raportoinnissa pitää strategiaa, jossa tutkija etäännyttää mahdollisimman kauas taustalle ja antaa tutkittavan tulla esille mahdollisimman paljon. Tällöin tutkijan tehtävänä on tukea ja vahvistaa tutkittavien kertomusta (research's supportive voice). Tällainen lähestymistapa on tyypillistä tutkimuksissa, joiden aineisto perustuu *testimonioihin* – sosiaalisesta epäoikeudenmukaisuudesta kertoviin kertomuksiin, joiden tavoitteena on saada aikaiseksi yhteiskunnallista muutosta. Oppimisen ilmaisussa tämä tarkoittaa näkemykseni mukaan sitä, että oppilas kannattaa vahvasti tiettyä näkökulmaa ja asettuu vastustamaan toista, olematta kykenevä tarkastelemaan omia intressejään suhteessa kannattamaansa kantaan. Tällainen ääni edustaa mielestäni freireläisittäin ilmaistuna aktivismia.

Kolmas Chasen esittelemä strategia sijoittuu kahden edellisen välille: kertojana ei ole pelkästään tutkija eikä tutkittava, vaan tutkimusraportti rakennetaan tietoisesti vuoropuhelun tapaan (researcher's interactive voice). Vuoropuheluun perustuva tutkijan ääni ja tulkintatapa tuo esiin tunteita, henkilökohtaisia ajatuksia, suhdetta tutkimuskohteeseen, mutta toisinaan myös asioita, joista haluttaisiin vaieta. Näitä valintoja kuitenkin perustellaan sillä, että tutkijan on ensin ymmärrettävä itseään, jotta voi ymmärtää, millä perusteella hän tulkitsee tutkimuskohdettaan. (Chase 2005.) Vuoropuheluun perustuvassa oppimisen ilmaisussa oppilasta ohjataan tarkastelemaan opittavaa ilmiötä, mutta tuomaan esiin myös

henkilökohtaisia ajatuksiaan ja suhdettaan opiskeltavaa ilmiötä kohtaan. Lisäksi häntä ohjataan tarkastelemaan myös itseään ja omaa kantaansa kriittisesti. Uskoakseni vuoropuheluun tähtäävässä oppimisessä ja oppimisen ilmaisussa on mahdollista saavuttaa Freiren peräänkuuluttama *praksis*. Tällöin oppilas voi rakentaa maailmankatsomustaan ja olla jotakin mieltä oppimastaan asiasta, mutta samalla hän on kykenevä tarkastelemaan kriittisesti myös omia intressejään suhteessa kantaansa.

Rauno Huttusen (2003) mukaan kriittisen ajattelun (vahvan kriittisyyden) todellinen kriteeri liittyy juuri siihen, miten hyvin yksilö pystyy arvioimaan oman maailmankatsomuksensa ja identiteettinsä syntyä. Kriittisessä kasvattamisessa ja opettamisessa pitäisi auttaa opiskelijaa kehittämään järkeilytaitoja juuri niillä alueilla, missä hänellä todennäköisimmin on ego- ja sosiosentrinen näkökulma asioihin. (Huttunen 2003, 33.)

Olen asettanut tutkimuksessani tavoitteeksi kasvattaa oppilaitani vahvaan kriittisyyteen avustamalla heitä löytämään vuoropuheluun pohjautuvan äänensä. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimuksen jälkeen lopputuloksen pitäisi olla lauma vahvasti kriittisiä oppilaita, jotka eivät sorru elon tiellä heikkoon kriittisyyteen, puhu oppimisestaan tai maailmastaan kertojan tai vahvistajan äänellä. Äänen löytäminen ja vahvaan kriittisyyteen kasvattaminen on elämänmittainen prosessi eikä se tule koskaan valmiiksi. Silti kasvatuksessa tulisi pyrkiä löytämään keinoja, jolla vahvan kriittisyyden taitoja voi opetella ja harjoitella. Max van Manenin (1990, 159–160) tavoin korostan, että äänen löytämiseen liittyvä emansipatorinen intressi kasvatuksessa ei tarkoita sitä, että

lapsesta täytyisi kasvaa samanlainen kuin kasvattajasta. Sen sijaan se haastaa niin oppilaan kuin kasvattajan tarkastelemaan itseään ja elämäänsä olemisena ja joksikin tulemisena.

Osallisuus osana opetuksen suunnittelua

Opetukseni perustuu eheyttämiseen. Laadin oppikirjojen teemojen pohjalta eheyttävät kokonaisuudet, oppimisprojektit siten, että jokainen kokonaisuus tukee jollakin tavalla opetussuunnitelman perusteissa (2004) määriteltyjä teemoja. Yhden oppimisprojektin kesto on keskimäärin kuusi viikkoa. Projektien kestot rajautuvat monesti loma-aikoihin. Loma on ollut hyvä kohta päättää edellinen projekti ja loman jälkeinen uuden projektin aloitus tapahtuu tuorein voimin. Taulukossa 1 esitän viides- ja kuudesluokkalaisten oppilaitteni puolentoista vuoden aikana toteutetut projektit.

Freiren (1998, 62–63) mielestä oppilaat pitää ottaa mukaan opetusmenetelmien kehittämiseen, mutta mielestäni saman pitäisi koskea myös oppilaiden vanhempia. Sen vuoksi jokaisen lukukauden alussa järjestän vanhempainillan, jolloin keskustelen vanhempien kanssa siitä, millaisia tavoitteita olen asettanut kullekin jaksolle, miten ne tukevat opetussuunnitelmassa esitettyjä asioita ja millaisia retkiä tai kodin ja koulun yhteis-toiminnallisia tilaisuuksia olin ajatellut teemojen ympärille. Vanhempainillat ovat antaneet opettajan työlle kahdentasoista tukea. Suunnitelmat on hyväksytty ja olen saanut opettajana työrauhan toteuttaa opetustani suunnitellulla tavalla.

5. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? 131

Kuukausi/vuosi	Ehetytyn opetuksen teemat	Tuotettu oppimiskertomus
Tammi- ja helmikuu 2006	Rooman historia	Oma kirja ”Seikkailu Rooman historiassa”
Maaliskuu	Kulttuuriviikko koulussa	Näytelmä kulttuuripäivään Rooma-kirjojen pohjalta
Huhti- ja toukokuu	Ihmisen biologia	Oppimispäiväkirja ja käsitekartta, essee-koee, näytelmä
Elo- ja syyskuu	Ilmastonmuutos	Oppimispäiväkirja
Marras- ja joulukuu	Ilmatat: terveyttä lahjaksi	Iltamien ohjelma: runot, laulut ja tanssit
Tammi- ja helmikuu 2007	Kuvallinen ilmaisu keskiajan tapahtumista Suomessa	Elokuvan tai PowerPointin tekeminen ja sen esittäminen koulun kulttuuritapahtumassa
Maaliskuu	Tutkielma Aasiasta	Tutkimusraportti ja siihen liittyvä fiktiivinen kertomus
Huhti- ja toukokuu	Lehtiprojekti ”Nuorten ääni”	Luokkalehti nuorisokulttuurista ja kulttuurin merkityksestä hyvässä elämässä

Taulukko 1. Ehetytyn opetuksen teemat kevätlukukaudesta 2006 lukuvuoden loppuun 2007

Vanhemmat ovat lisäksi aktivoituneet projektien onnistumisessa. He ovat muun muassa järjestäneet meille teemoihin sopivia vierailuja työpaikoille ja ovat osallistuneet aktiivisesti yhdessä suunniteltujen tapahtumien toteuttamiseen. Kokemuksieni mukaan vanhempien osallistamista opetuksen suunnitteluun vältellään, sillä monet opettajat pelkäävät vanhempien liiallista puuttumista opetukseen. Omassa työssäni en ole juurikaan kokenut, että työhöni olisi puututtu. Sen sijaan olen saanut vanhemmilta hyviä ideoita jopa yksittäisiin projekteihin. Esimerkiksi ilmastonmuutos jaksoon liittynyt Metsän eläimet -poster-

tutkielma ja sen yhteyteen rakennettu taideteos sai alkunsa vanhemman lähettämästä kirjeestä. Kirjeessä kirjoitettiin seuraavasti:

Sattuipa mainiosti, että sain eilen mielenkiintoisen kenkälaatikon Amerikasta, joka voisi liittyä biologian projektiin. Laatikkoon oli rakennettu "koti" (metsä, joki, pesäkolo) karhulle ja itse karhu on hienosti tehty käsityössä riisuttavine vaatteineen. Se on mustakarhu nimeltään Fread ja kirjeessä kerrottiin karhun elinolosuhteista. Laatikon on tarkoitus kiertää vastuuntuntoisilla aikuisilla (jotta laatikko jatkaisi matkaansa) ja laatikkoon tulisi liittää kirje, jossa kerrotaan siitä, miten "Fread" pärjää uudessa osavaltiossaan / kotimaassaan. Maantiedon opetukseen tämä liittyy siten, että vastaanottajaa pyydetään kirjoittamaan osavaltionsa / maansa pääkaupungista (mm. asukasluku) sekä jokin mielenkiintoinen seikka kirjoittajan lähiympäristöstä. Ystävämme lapsi oli ottanut selvää asioista ja kirjoittanut seikkaperäisen ja hauskan kirjeen. Laatikossa on myös osoitetarroja lapsen opettajan luokalle ja laatikon saajaa pyydetään lähettämään postikortti omasta maastaan luokalle. Kirje tulee liittää laatikkoon ja lähettää seuraavaan karhun vierailukohteeseen. Se, jolla laatikko on 13. huhtikuuta 2007, lähettää laatikon sisältöineen takaisin lapsen luokalle (Cape Girardeau, Missouriin, USA). Lapseni oli pohjittanut, että ottaisi kouluprojektissa oravan ja epäoisi, miten projektipari suhtautuu karhun ottamiseen. En tiedä, ovatko tytöt vielä keskenään eläimen valinnasta puhuneet. Lapseni on kovin varovainen tuputtamaan "omia juttujaan". Jos haluavat tehdä muusta eläimestä kuin karhusta, se on minulle OK, mutta lapseni kannalta tulisi kaksi karpästä yhdellä kertaa. Sinun ei tarvitse mitenkään puuttua tähän valintaan, mutta ajattelin kertoa jo senkin tähden, että Sinusta on varmaan hauska

kuulla toisen opettajan opetusmetodeista. Missä aikataulussa arvelet biologianpostereiden valmistuvan?

Sovelsin kirjeen perusteella saamaani ideaa luokkamme kontekstiin sopivaksi. Meidän versiossamme oppilaiden tuli soveltaa eläimestä löytämiään tietoja ja rakentaa niiden pohjalta kotitehtävänä eläimelle hyvä elinympäristö, taideteos. Posterit ja niihin liittyvät taideteokset laitettiin esiin koulun käytävälle, jolloin kaikki koulun oppilaat saattoivat tutustua töihin.

Perusopetuslakiin tehtiin vuonna 2007 lisäys, jossa todettiin, että opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että oppilailla on mahdollisuus ilmaista mielipiteensä koulunsa tai muun toimintayksikkönsä toimintaan liittyvistä, oppilaita yhteisesti koskevista asioista. Monissa kouluissa osallisuutta on pyritty lisäämään muun muassa vertaissovittelemalla, oppilaskuntatyön tukemisen ja erilaisten kouluympäristöön kohdistuneiden yksittäisten osallisuushankkeiden kautta. Osallisuus on usein jäänyt sille tasolle, että oppilas osallistuu opettajan järjestämään aktiviteettiin. Osallisuutta pitäisi kuitenkin tukea myös siten, että oppilas voi olla aktiivisesti osallisena myös oppimisprosessinsa suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Bragg 2007; Simovska 2007.)

Olen pyrkinyt tukemaan oppilaiden osallisuutta oppimisprosessissa kahdella tasolla: esittelen lukukauden alussa suunnitelmani oppilaille. Oppilaat ovat voineet tällöin vaikuttaa suunnitelmiin arvioimalla projekteja sisältöjen ja toteutusideoiden pohjalta. Tämä on havaintojeni mukaan lisännyt oppilaiden sitoutumista projekteihin, mutta samalla käyn-

nistänyt yhteisen aivoriihen projektien toteuttamisesta. Usein oppilailla on ennen uuden projektin alkua ollut jo suunnitelma valmiina kenen kanssa ja miten he aikovat seuraavan projektin toteuttaa. Eniten oppilaan osallistaminen tulee kuitenkin näkyviin oppimiskertomusten tuottamisessa ja siinä, kuinka oppilaat ovat saaneet osallistua hyvän osaamisen kriteereiden laatimiseen, toteutettujen projektien arvioimiseen ja niiden kehittämiseen (ks. myös Niemi 2007).

Kerronnallinen oppimisen ilmaisu osallistavana ja voimaannuttavana menetelmänä

Tässä luvussa kuvaan yhden projektin (Aasia-tutkielma) kautta, kuinka pyrin toiminnallisen oppimistilanteen, reflektion ja kerronnallisen oppimisen ilmaisun kautta toteuttamaan edellä kuvattuja pedagogisia tavoitteita. Oppilaani tekivät Aasia-tutkielmat (N=11) kahden ja kolmen hengen ryhmissä. Tutkielmat sisälsivät kaksi eri osiota. Raportin ensimmäinen osio oli perinteinen tutkielma, johon oppilaat kasasivat taustatiedot tutkimastaan maasta. Raportin toinen osio koostui fiktiivisestä kertomuksesta projektin kohteena olleen maan kuudesluokkalaisen lapsen päivästä ja lähdekritiikistä. Tutkielman tekeminen alkoi kuitenkin toiminnalla ja reflektoinnilla, josta kirjoitin tutkimuspäiväkirjaani seuraavasti:

Aloitimme Aasia-tutkielmien teon virittäytymällä aiheeseen musiikkitunnilla. Soitin oppilaille kolmea eri musiikkia – kiinalaista, intialaista ja Välimeren musiikkia. Pyysin oppilaita

määrittelemään kuuntelukokemuksia ja kuultua musiikkia. Oppilaiden määritelmien perusteella kuultu musiikki oli outoa ja huvittavaa. Pyysin heitä määrittelemään miksi ja he määrittelivät sen johtuvan melodiasta, rytmistä, sävellajista, laulutavasta ja soittimista. Tämän jälkeen esitin heille kysymyksen, miten he luulisivat suhtautuvansa kiinalaiseen musiikkiin, jos he asuisivatkin Kiinassa tai Intiassa ja olisivat kuulleet sitä aina? Oppilaat vastasivat, että silloin se ei varmaan kuulostaisi oudolta, kun siihen olisi tottunut. Kysyin myös oppilailta, miten he sitten mahtaisivat kokea suomalaisen musiikin tai länsimaiseen nuorisokulttuuriin kuuluvan musiikin, jos kuulisivat sitä? Oppilaat vastasivat, että sekin saattaisi kuulostaa oudolta. Tämän jälkeen keskustelimme siitä, miten se, mihin olemme tottuneet, tuntuu meistä monesti normaalilta ja toisten tavat epänormaalilta. Samoin keskustelimme siitä, miten meidän normaalit tavat ovatkin jostakin toisesta kulttuurista käsin outoja. Kun sitten oppilaat kirjoittivat töihinsä lähdekritiikkiä ja tuskailivat sen kanssa, että mitä tähän pitää kirjoittaa, niin palasimme aina tähän musiikkituntikokemukseen. Sen jälkeen kysyin, missä lähde on kirjoitettu – Suomessa, länsimaissa vai aasialaisen kulttuurin sisällä? Kun he vastasivat minulle tähän, (usein vastaus oli, että tieto on tuotettu Suomessa) kysyin heiltä, miten tämä vaikuttaa kirjoittajan havainnointiin?

Fiktiivisessä kertomuksessa heidän piti hyödyntää etsimiään tietoja tutkimastaan maasta. Kertomuksen tuli ilmaista, miten tutkitut ympäristötekijät: ilmasto, kasvillisuus, kulttuuri, talous tai muut yhteiskunnalliset tekijät, kuten sodat vaikuttavat kertomuksessa kuvatun lapsen elämään, ja hänen arkikäyttäytymiseensä. Lisäksi heidän tuli kertomuksessaan tar-

kastella Suomea ja suomalaista kulttuuria kertomuksen lapsen silmin. Tällä pyrin siihen, että oppilaani oivaltaisivat, että mekään emme elä ympäristön vaikuttimien ulkopuolella, vaan myös meidän elämäämme ja terveyskäyttäytymiseemme vaikuttavat ympäristötekijät. Jokaisessa kertomuksessa olikin onnistuttu liittämään fyysiset ympäristötekijät mukaan kertomukseen.

Zemin kävelee aina kouluun lempireittiään, joka kulkee rehevän metsän poikki. (...) Keskellä koulumatkaa alkoi sataa. ”Äh, vaatteet kastuvat!” Zemin repäisee suuren lehden ja suojasi sillä itsensä. ”No, ainakin isän riisipellot saavat vettä”, hän mietti. Zemin isä on tekemässä päivisin riisipellolla töitä. Taiwanissa sateet ovat erittäin tärkeitä riisipelloille. Muuten saatettaisi jäädä ilman riisiä.

Useaan kertomukseen oli osattu tuoda myös yhteiskunnallisten tekijöiden, kuten uskonnon ja sotien merkityksiä ihmisten elämään.

Olen Al-bah ja minulla on juuri nyt menossa rukoushetki. Rukoilen viisi kertaa päivässä. Me rukoilemme aina kesken koulunkin. (...) Kun menen syömään, en saa syödä sianlihaa. Uskontoni kieltää sen. (...) Pelkään sota. (...) Minun molemmat isoisät ovat kuolleet sodassa. Koulun jälkeen menin suoraan auttamaan enoani basaarin pitämisessä. Se on ihan kivaa hommaa vaikkakin aika raskasta. Enoni oli ostanut paikan keskustasta joten asiakkaita tuli ja paljon. Hommaa riitti ja päivä kului. Söin välillä ja jatkoin hommia. Sitten enoni yhtäkkiä sulki paikan ja sanoi että nyt menemme Ganges-joelle. Sanoin että minulle käy. Olenhan minä hindulainen, täytyy siellä joskus käydä pesemässä itsensä.

Kertomuksiin oli onnistuttu liittämään myös kulttuuristen ihanteiden vaikutuksia ihmisten käyttäytymiseen:

Yne nousee sängystä ja meni vaihtamaan vaatteet. Hän puki yllensä parhaimmat vaatteensa, sillä hän (kuten varmaan moni muukin) haluaa antaa itsestään hyvän kuvan. Nyt Yne on valmis, mutta ennen kun hän lähtee, hän menee puuteroimaan naamansa, jotta näyttäisi mahdollisimman vaalealta, jopa valkoiselta. Hän tekee niin, koska filippiiniläiset haluavat, että heidän ihonsa näyttäisi mahdollisimman valkoiselta. Melkein sama juttu, kun me suomalaiset haluaisimme olla mahdollisimman ruskettuneita.

Kulttuurinen vertailu tutkitun maan ja Suomen osalta oli myös osattu tehdä konkreettisista asioista, kuten ruoasta, saunomisesta, mutta joissakin kertomuksissa oli tarkasteltu myös suomalaisten ihonväriä ja vaate-tusta epänormaalina asiana.

Aloin etsimään Suomesta tietoa. Ensiksi etsin tietoa Suomen ruoista. Ne ovat todella oudon kuuloisia esim. hernekeitto ja musta makkara. Toisin kuin Kiinassa on nuudelia, riisiä ja muutenkin tulisia ruokia. Huomasin myös, että Suomessa ei syödä puikoilla. Naapuriin muuttanut tyttö näytti minun ikäiseltäni. Hänellä oli hyvin vaaleat hiukset ja oudot vaatteet. Talosta kuului outoa ja vauhdikasta musiikkia pauhaamasta.

Kun oppilas sijoittaa kertomuksen tapahtumapaikkoja ja aikoja tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin, joutuu hän samalla peilaamaan kulttuurisia käytänteitä ja niiden vaikutusta yksilön käyttäytymiseen ja sitä kautta hänen elämäänsä. Kerronnallisen oppimisen ilmaisun edellytyksenä on,

että lapsi osaa oleelliset käsitteet opiskeltavasta ilmiöstä, jotta hän voi keksiä mielikuvituksellisen kertomuksen aiheesta. Tarvittava tieto antaa jokaiselle oppilaalle työkaluja uuden kertomuksen tuottamiseen. Kertomuksen kirjoittaminen tai muunlainen tuottaminen kehittää samalla oppilaan luovuutta ja mielikuvitusta ja mahdollistaa tuomaan niihin elementtejä omasta kulttuuristaan.

Pedagogisia tavoitteita esitellessäni olen useasti törmännyt epäilyyn, pystyvätkö alakouluikäiset oppilaat kulttuurin tulkitsemiseen tai tiedon kriittiseen lukemiseen ja tuottamiseen. Kriittisen lukemisen ja tiedon vertaamisen opettaminen alakouluikäiselle on vaikeaa, muttei kuitenkaan mahdotonta. Tietoyhteiskunnassa näiden taitojen harjoitteluun pitäisi kuitenkin kiinnittää huomiota ja näiden taitojen kehittäminen voidaan havaintojeni perusteella aloittaa jo alakoulussa.

Aasia-tutkielmien lähdekritiikkeihin oppilaani arvioivat käyttämiään lähteitä. Useassa esitelmässä lähteenä oli käytetty Wikipediaa, mutta jokaisessa lähdekritiikissä oli kirjoitettu myös Wikipedian ongelmista. Neljässä esitelmän lähdekritiikissä oli otettu kantaa tiedontuottajaan ja kahdessa lähdekritiikissä oli jopa arvioitu tiedon tarkoituksiperiä:

Mondo on matkailulehti. Etsimme tietoa sen nettisivuilta. (...) Tuntui, että sillä sivulla ei ollut yhtään huonoa tietoa Malesiasta. Se saattoi johtua siitä, että jos esim. siellä kerrottaisiin maan hyönteisongelmista, se saattaisi heikentää lehden myyntiä. Malesia.net esittelee Malesiaa ja malesialaista kulttuuria. (...) Se katsoo kohdetta suurimmaksi osaksi matkailijan silmin. Uusi-Seelanti matkaopas 2003: Kuvat jäivät hieman vai-

vaamaan ja teksti oli mainostavaa, jonka ymmärsi, sillä teos-
han oli tehty mainostamaan. Hyviä asioita korostettiin, niistä
kerrottiin paljon tietoa, toisin kuin huonommista asioista.

Oppilaiden vanhemmilta keräämiäni palautteiden perusteella kriittisen
tiedonkäsitteiden opettamista ei nähty oppilaille liian haasteellisena. Sen
sijaan vanhemmilta saaduissa palautteissa kävi ilmi, että kriittisen tiedon
lukemisen ja tuottamisen taitoa ja sen opettamista arvostettiin.

Hienosti lapseni lopettaa päivänsä kysymykseen. Minun aika-
nani koulussa opetettiin vain vastaamaan kysymyksiin. Ei ky-
seenalaistamaan opetettua tietoa. Kriittisen ajattelun opettami-
nen on minusta erittäin tärkeää ja myös se, kun koululaiset
saavat pitää päiväkirjaa ja kertoa mm. mitä tunteita ja ajatuk-
sia opetettu asia on herättänyt.

Äänen löytämisen näkökulmasta olen saavuttanut kerronnallisen oppi-
misen ilmaisuuden avulla parhaiten pedagogiset tavoitteeni. Kertomuksen
avulla oppilaat ovat pystyneet parhaiten tarkastelemaan oppimaansa il-
miötä omalla kielellään ja pystyneet eläytymään oppimiskohteena ole-
vaan maailmaan. Tällöin heitä ei ole erikseen tarvinnut pyytää kirjoitta-
maan tunteistaan, vaan tunneilmaisut liittyivät olennaisesti kertomuksiin
ja kertomusten henkilöiden maailmaan. Lisäksi kertomuksiin oppilaat
ovat pystyneet liittämään omaan kulttuuriinsa ja elinympäristöönsä liit-
tyvää itsekritiikkiä. En kuitenkaan usko, että sen enempää kertomus
kuin mikään muukaan tutkimuksessa esitetyistä oppimisen ilmaisuun
käytetyistä välineistä toimisi itsessään ilman oppimistilannetta.

Arvioinnin kritiikkiä ja kriittistä arviointia

Bell hooksin (1994, 2007) mukaan oppimisessa tulisi välttää oppilaiden keskinäistä kilpailua. Kokemukseni mukaan suomalaisen peruskouluun on kuitenkin sisäänrakennettu yksilöiden välistä kilpailua tukeva ilmapiiiri: oppimista kuuluu arvioida, yksilöiden suoritukset tulee punnita. Parhaat suoritukset palkitaan numeerisena huippuarvosanana tai parhaassa tapauksessa kevätkuuhlassa jaettavana rahastipendinä. Arviointi ja oppimistulosten mittaaminen ovat syvällä suomalaisessa koulutraditiossa ja niiden muuttaminen on hidasta ja vaikeaa. Varsinkin, kun tällaista toimintaa tukevat myös opetussuunnitelmassa oppimistuloksille esitetyt hyvän osaamisen kriteerit.

Michael Apple (1993; 1996; 2001) on useissa teoksissaan kritisoinut kansallisia oppimistavoitteita ja niiden mittaamiseen käytettäviä testejä. Mitattavuus ja asioiden ilmaiseminen helposti verrattavassa muodossa heijastaa uusliberalistista markkinatalousajattelua, jossa kuluttajat voivat tehdä päätöksensä saatujen tulosten mukaan.

Opettajana joudunkin toimimaan virallisen asiakirjan, opetussuunnitelman ja pedagogisen ajatteluni ja ymmärrykseni välisessä ristitulella. Minun kuuluu tehtäväni puolesta arvioida. Olen kuitenkin pyrkinyt kehittämään keinoja, joiden avulla arviointia voidaan vähentää ja tehdä siitä mahdollisimman avointa ja kilpailua minimoivaa. Olen kuvannut aikaisemmin julkaistussa artikkelissani didaktisen mallini ja sen, miten oppilaat osallistuvat tiedon etsintään, tiedonintressien tarkasteluun ja hyvän osaamisen kriteereiden rakentamiseen opiskeltavasta asiasta. Tällöin

arvioinnin lähtökohtana eivät ole opetussuunnitelmassa määritellyt kriteerit, vaan oppilaiden kanssa yhdessä laaditut ja avoimeksi tehdyt arviointikriteerit. Tämä antaa myös mahdollisuuden opetuksessa ja arvioinnissa käsitellä asioita, jotka poikkeavat opetussuunnitelmasta ja sen pohjalta laadittujen oppikirjojen tarjoamasta tiedosta, niin sanotusta virallisesta linjasta. (ks. Niemi 2007.)

Oppimisprojektien tarkoitus on puolestaan kauttaaltaan pyrkiä vähentämään arviointi- ja kilpailutilanteita mutta myös tasa-arvoistamaan arviointitilanteita, jolloin opettajan antamasta arvioinnista ei tullut ”ainoa oikeaa” arviointia. Projekteissa ja niiden arvioinnissa en myöskään arvioi yksilöitä erikseen vaan koko ryhmän ja heidän tuotoksensa. Tällöin onnistuneeseen suoritukseen tarvitaan kaikkien työpanosta. Onnistuneessa projektissa kognitiivisesti lahjakkaat joutuvat jakaman tietämystään itseään heikommille ryhmän jäsenille.

Projektit antavat mahdollisuuden erilaisten lahjakkuuksien esiin tulemiselle. Esimerkiksi kuvalliseen viestintään liittyneessä elokuvaprojektissa oppilasryhmät käsikirjoittivat keskiajan tapahtumiin perustuvan elokuvan ja samalla syvensivät tietämystään valitsemastaan aiheesta. Tämän jälkeen he suunnittelivat yhdessä puvustuksen, kuvauksen ja leikkauksen. Osa ryhmistä osasi tehdä leikkauksen kotonaan omilla laitteillaan, osa ryhmistä suoritti editoinnin kaupungin mediakeskuksessa. Työskentely johti parhaimmillaan siihen, että oppilaat yli työryhmä- ja luokkarajojen avustivat toinen toisiaan projekteissa. Avustajiksi pyydettiin ystäviä, pikkusiskoja ja heidän ystäviään alemmilta luokka-asteilta. Tässä projektissa tuli selkeästi esiin, kuinka oppilas, joka harvoin pääsi

jalustalle kognitiivisista oppimista vaativissa tehtävissä, oli luokan arvostetuin näyttelijä, joka haluttiin mukaan kolmeen eri elokuvaan.

Osallisuus puntarissa

Jokelan ja Kauhajoen tragedioiden jälkeen julkisissa keskusteluissa on nostettu esiin oppilaiden kuuleminen ja kohtaaminen koulussa oppitunneilla. Samalla on oltu huolestuneita nuorten syrjäytymisestä, masentumisesta ja stressaantumisesta tuloskeskeisessä yhteiskunnassa. Kouluille ja opettajille on esitetty useassa yhteydessä vaatimuksia vastata näihin haasteisiin. Julkisissa puheissa harvoin kuitenkin kerrotaan, miten!

Olen tässä artikkelissa omalta osaltani pyrkinyt vastaamaan ainakin muutamiin kysymyksiin, joita tragedioiden jälkeen on esitetty. Samalla olen tuonut esiin, kuinka toteuttamani käytänteet liittyvät kriittisen pedagogiikan ja feministipedagogiikan ajatuksiin. Olen artikkelissani pohtinut keinoja, joilla jo alakoululaisia voi haastaa tarkastelemaan kasvuympäristöään eri näkökulmista, sekä tarkastelemaan eri näkökulmiin liittyviä mahdollisuuksia ja ongelmia. Lisäksi olen tarkastellut sitä miten oppimisen ilmaisussa ja sen arvioinnissa voi kiinnittää huomiota äänen löytämiseen. Tämä edellyttää kuitenkin osallistavan toiminnan ja reflektion välistä vuorovaikutusta.

Osallisuus ja vahvaan kriittisyyteen kasvaminen edellyttävät aina vapauden ja vastuun etiikkaa. Näkemykseni mukaan siihen ei kuulu anarkistihenkinen aktivismi (ks. myös Freire 2005, 95–104.), vaan oikeus

vaikuttaa omaan elämäänsä ja siihen liittyviin päätöksiin ei saa rajoittaa lähimmäisen oikeutta omaan elämäänsä.

Kriittinen pedagogiikka, kuten myös oma pedagogiikkani on syntynyt tietystä yhteiskunnallisessa kontekstissa ja ajassa, jolloin sitä ei voi siirtää suoraan sellaisenaan uuteen ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin. Olen kuitenkin pystynyt kriittisen pedagogiikan ajatusten ja käytänteiden avulla tuomaan parhaiten esiin, kuinka pedagogiset tavoitteeni ja ratkaisuni ovat monelta osin yhteydessä Paulo Freiren ja bell hooksin elämäntyöhön. Uskon, että tuloksellisuusvaateiden keskellä suomalaisessa peruskoulussa voi tukea osallisuutta, antaa tilaa erilaiselle oppimisen ilmaisulle ja äänen löytämiselle sekä antaa lapselle mahdollisuuksia koetella omia rajojaan ja löytää itsestään vahvuuksia ja heikkouksia. Tämä vaatii kuitenkin toisinopettamista: uskallusta luopua opettajajoh- toisuudesta ja osallistaa oppimisprosessin jäsenet – oppilaat, vanhemmat, yhteisöt – mukaan oppimismatkalle.

Kokemukseni perusteella oppilaiden ja vanhempien osallistaminen opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin toimii opetusta rikastuttavana toimintamallina ja samalla lasten ja nuorten hyvinvointia tukevana seikkana. Tältä osin kriittinen pedagogiikka näyttäytyy minulle ennen kaikkea toivon pedagogiikkana, ei ”kärsimyspedagogiikkana”. Uskonkin, että kriittisen pedagogiikan ytimeistä on löydettävissä myös muissa konteksteissa Huotarin (2008) peräänkuuluttama ”syrän”. Aina- kin minä olen sen löytänyt.

Lähteet

- Apple, Michael (1993). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Apple, Michael (1996). *Cultural, Politics and Education*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, Michael (2001). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality*. London: Routledge.
- Bragg, S. (2007). "But I listen to Children Anyway!"— teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research* 15 (4), 505–518.
- Brophy, J. (2002). Introduction. Teoksessa J. Brophy. *Social Constructivist Teaching. Advances in Teaching*. Volume 9. Amsterdam: Elsevier Science Ltd, ix–xxii.
- Burman, E. (2006). Emotions and reflexivity in feminised education action research. *Educational Action Research* 14 (3), 315–332.
- Chase, S.E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc, 651–680.
- Clandinin, D. J & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2006). Asking Questions, Sharing Stories and Identity Construction: sociocultural issues in narrative research. Teoksessa S. Trahar (toim.) *Narrative Research on Learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books, 27–46.
- Etherington, K. (2006). Reflexivity: using our "selves" in narrative research. Teoksessa S. Trahar (toim.) *Narrative Research on Learning. Comparative and international perspectives*. Oxford: Symposium Books, 77–92.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Group..

5. Osallisuus koulussa: sananhelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? 145

- Freire, Paulo (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*.
Suom. Patric Clarke. Lanham Md.: Rowman & Littlefield.
- Freire, Paulo (2005a). *Sorrettujen pedagogiikka*. T. Tomperi (toim). Suom. Joel
Kuortti. Jyväskylä: Vastapaino.
- Freire, Paulo (2005b). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Freire, Paulo & Faundez, Antonio (1989). *Learning to Question. A Pedagogy of
Liberation*. New York: Continuum.
- Guba, Egon & Lincoln, Yvonne (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions,
and Emerging Confluences Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.)
The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand
Oaks: Sage Publications, 191–216.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as a practise of freedom*. New
York: Routledge.
- hooks, bell (2000). *All about love: New visions*. New York: Perennial.
- hooks, bell (2007). *Vapauttava kasvatus*. Vuorikoski, Marjo & Rekola, Hilikka
(toim.) Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Huotari, Vesa (2008). Sotaa ja sorron merkkejä. Kirja-arvostelu. *Aikuiskasvatus* 1,
68–70.
- Huttunen, Rauno (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen
teoria*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kiilakoski, Tomi (2007). Kasvu moneen suuntaan, kriittinen pedagogiikka ja
nuorisotyö. Teoksessa Hoikkala, Tommi ja Sell, Anna (toim.) *Nuorisotyötä
on tehtävä*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76,
57–78.
- Ledwith, M. (2007). On being critical: uniting theory and practice through
emancipatory action research. *Educational Action Research* 15 (4), 597–
611.
- Malinen, Anita (2004). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta.
Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teok-
sessa Sallila, Pekka & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuis-

- kasvatuksen 43. vuosikerta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Maguire, P. (2006). Uneven Ground: Feminism and Action Research. Teoksessa P. Reason & H. Bradbury. *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications, 60–70.
- Niemi, Reetta (2007). Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Gretschel, Anu & Kii-lakoski, Tomi (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimus-seura, 42–53.
- Olesen, V. (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Changes and Contours. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 235–278.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Roth, Klaus (2002). Talking to Understand Science. Teoksessa Brophy, J. (toim.). *Social Constructivist Teaching. Advances in Teaching* 9. Amsterdam: Elsevier, 197–262.
- Simovska, V. (2007). The Changing meanings of participation in school-based health education and health promotion: the participants' voice. *Health Education Research* 22 (6), 864–878.
- Suoranta Juha (2000). Kohti kriittisen aistimellisuuden mediapedagogiikkaa. *Nuori-sotutkimus* 18 (3), 51–61.
- Suoranta, Juha (2006). Kriittinen pedagogiikka vahvistuu. *Kasvatus* 37 (1), 3–5.
- Suoranta, Juha (2007). Kriittinen työläiskasvatus. Teoksessa Aittola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 167–219..
- van Manen, Max (1990). *The Tone of Teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Vuorikoski, Marjo (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Kii-lakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.). *Kenen kasva-tus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere:

Vastapaino, 31–61.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.)

Kenen kasvatusta, kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.

Tampere: Vastapaino, 309–334.

Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Winter, R. 1998. Finding a Voice – Thinking with Others: a conception of action research. *Educational Action Research* 6 (1), 53–69.

6. Populaarikulttuuri koulussa: hip hop sillanrakentajana nuorten kokemusmaailmaan

Anna-Maria Nurmi

Populaarikulttuuri on osa nuorten kokemusmaailmaa. Kuten Suoranta (2005b, 150) toteaa, kulttuurin populaarit elementit ovat läsnä koulun arjessa. Populaarikulttuuri toimii ikään kuin peilauspintana oppilaiden omien kokemusten ja koulun välillä (Laine 2000, 155). Siten populaarikulttuurin voi ajatella myös nuorten omaksi elämämpiiriksi, jossa he voivat rakentaa omaa kulttuurista identiteettiään (Suoranta 2005b, 150). Koulun tulisikin hyväksyä populaarikulttuurin merkitys nuorten kokemusmaailmassa ja antaa sille oikeutettu rooli nuorten oppimisympäristönä.

Tässä artikkelissa tarkastelen populaarikulttuurin muotojen, erityisesti hip hop -kulttuurin, merkitystä kehitettäessä nykypäivän koulua. Tätä merkitystä hahmotan valaisemalla hip hop -kulttuurin historiaa ja kiinnittämällä yhden hip hop -kulttuurin elementeistä, tanssin, nyky- nuorten elämään. Tulkintani perustuu parhaillaan työn alla olevaan väitöskirjatutkimukseeni hip hop -kulttuurista koulukulttuurissa. Tutkimusasetelmassani pala populaarikulttuuria, hip hop -tanssi, tuotiin osaksi

koulua. Väitöskirjani ensimmäisessä artikkelissa (Nurmi & Hirvensalo 2007) tarkastelin oppilaiden kokemuksia hip hop -tanssista lukion hip hop -kerhossa. Näihin kokemuksiin tukeutuen maalaan tässä artikkelissa kuvaa koulun tulevaisuudesta. Oma oletukseni on, että populaarikulttuuri koulussa, voi parhaimmillaan muodostaa oppilaille väylän tavoittaa koulun kulttuurisesti himmennettyä lumousta.

Populaarikulttuuri koulussa

Tässä yhteydessä populaarikulttuurilla tarkoitetaan populaaria ilmiötä, joka on laajalle levinnyt ja saanut suurten ihmisjoukkojen suosion. Populaarikulttuuri on kuitenkin käsitteenä laaja ja se voidaan määritellä monella eri tapaa. Salmi (1991) määrittelee populaarikulttuurin enemmistön kulttuuriksi, tajuntateollisuudeksi, media- ja vastakulttuuriksi. Storey (1993, 7) toteaa, että populaarikulttuuri on sitä, mikä jää jäljelle, kun olemme määritelleet korkeakulttuurin. Fiske (1985) määrittelee populaarikulttuurin suurten ihmisjoukkojen suosimiksi ilmiöiksi ja käytännöiksi.

Nämä populaarit ilmiöt ja käytännöt näkyvät myös koulun arjessa. Koulu ja sen ulkopuolinen maailma saattavat kuitenkin olla etäällä toisistaan ja siksi populaarikulttuurin ja koulukulttuurin yhteys voi tuntua kaukaiselta (Suoranta 2005b, 150). Populaarikulttuurissa korostuu eletty elämä ja katutietous, kun taas koulukulttuuri painottaa rationaalisuutta ja koulussa opittua tietoa. Populaarikulttuuri antaa mahdollisuuden oppilaiden äänille koulukulttuurin korostaessa opettajien ääntä. (Giroux & Si-

mon 1989; McLaren 1995, 46.) Ilmiö voidaan havaita myös hip hop -kulttuuria ja koulukulttuuria vertailtaessa. Hip hop -kulttuurissa korostuu omaehtoisuuden tunne ja itsemäärääminen. Sen sijaan koulussa valitseva kulttuuri sisältyy yhteiskunnan valtakulttuuriin. Koulun toimintaan vaikuttavat muun muassa koululainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja järjestyssäännöt (Suoranta 2005a). Nämä kahden kulttuurin vastakohtaisuudet saattavat aiheuttaa ristiriitoja oppilaiden ja opettajien kohtaamisissa.

Kiviniemen (2000, 106) tutkimuksessa opettajat ja opettajankouluttajat toivat esiin näitä kokemiaan ristiriitoja. Opettajat kokivat oman ja koulun arvovallan heikenneen, koulun vastaisen alakulttuurin voimistuneen sekä oppilaiden yksilöllisten erojen kasvaneen. Suoranta (2005b, 150) näkeekin, että koulun ja populaarikulttuurin suhde tuottaa osan koulun ristiriidoista. Opetustyönsä onnistumisen kannalta opettajan olisi ymmärrettävä sekä oppilaiden ajattelumaailmaa että heidän vapaa-ajan kulttuuriaan (Kiviniemi 2000, 106).

Stovallin (2006) tutkimuksessa lukio-opiskelijat pohtivat kirjallisuuskurssilla hip hop -musiikin sanoituksia. Stovall kokee hip hop -kulttuurin tärkeäksi väyläksi opettaa nuorille kriittistä ajattelua, koska se koskettaa heidän arkipäivän ajatteluaan. Hän peräänkuuluttaakin oppilaille tärkeiden kontekstien huomioimista koulumaailmassa. (Stovall 2006.) Populaarikulttuurin kaltaisten elementtien huomioiminen koulussa vaatii koulukulttuurilta paitsi avarakatseisuutta myös kriittisyyttä. Elementtien on oltava samassa suunnassa koulun tavoitteiden kanssa.

Koulukulttuurin ja populaarikulttuurin eroa voidaan kuroa lähemmäs toisiaan rakentamalla siltoja katu- ja koulukokemusten välille (ks. Suoranta 2005b, 150). Yksi nuorten kokemusmaailman ja koulun välinen sillanrakentaja voi olla hip hop -kulttuuri.

Hip hop -kulttuurin historia

Hip hopin juuret ovat mustan väestön katukulttuurissa ja valkoisen valtaväestön hegemonian protestissa (Riley 2005). Jotta hip hop -kulttuurin merkitystä voisi ymmärtää paremmin, on tunnettava vaiheet, joiden kautta hip hop -kulttuuri on markkinoiden siivittämänä siirtynyt nuorison kulutustuotteeksi (Riley 2005) ja siten yhdeksi tärkeäksi populaarikulttuurin muodoksi. Hip hop -kulttuuriin kuuluu neljä eri taidon lajia: graffitit, DJ:n ja MC:n taidot sekä b-boyn eli tanssijan taidot. Hip hop -kulttuuri syntyi siis mustien jengien katukulttuurina 1970-luvulla New Yorkin köyhässä Bronxissa (Szwed 1999). Jengihistoria voidaan Yhdysvalloissa jäljittää aina 1800-luvulle asti. Jo tuolloin jengit täyttivät nuorten sosiaaliset tarpeet. (Price 2006, 8). Jengien määrä kasvoi 1970-luvulla räjähdysmäisesti ja niiden olemassaolosta alkoi rikollisuuden myötä tulla yhä kasvava haitta. (Fricke & Ahearn 2002, 3–4).

Jengit alkoivat merkitä alueita omikseen territorialismin nimissä käyttämällä tageja eli nimimerkkejä, joista jalostui taitavien piirtäjien käsissä taideteoksia – graffiteja. Vuotta 1973 pidetään taitekohtana, jolloin kirjaimet seinillä muuttuivat isommiksi, värikkäämmiksi ja taiteellisemmiksi. Graffiteja saattoi useimmiten ihailta metrovaunujen kyljissä.

(Castleman 2004, 21; Fricke & Ahearn 2002, 3–20.) Graffititaiteen edelläkävijänä pidetään 17-vuotiasta poikaa, joka käytti nimimerkkiä Taki 183. Hänestä tehty lehtiartikkeli innosti muita nuoria tämän uniikin ja kiehtovan harrastuksen pariin. Alkoi kilpailu graffitien koosta ja hankalimmasta sijainnista. (Castleman 2004, 21; Cooper 1984, 14, 17.) Junanvaunut saavuttivat erityisen suosion maalauskohteina, koska liikkuvat junat levittivät tageja tehokkaimmin maanlaajuisesti. Isojen pintojen käsittely edellytti yhteistoimintaa ja nuoret graffititaiteilijat alkoivat muodostaa ryhmiä. (Hilamaa & Varjus 2000, 146–147.)

Samoihin aikoihin jamaikalaisyyntyinen Clive Campbell aka Kool Herc, joka muutti New Yorkiin 1970-luvulla, alkoi kiinnostua äänilevyjen soittamisesta. Hän kehitteli oman tyylinsä soittaa levyjä miksaten kappaleiden alut ja loput yhteen niin, että varsinaista siirtymäkohtaa kappaleesta toiseen oli vaikea erottaa. Tätä siirtymää alettiin kutsua break-kohdaksi. Näin Kool Hercistä tuli ensimmäinen DJ (disc jockey). (Driver 2000, 231; Price 2006 21–22; Hebdige 2004, 224–225.) DJ:n soittaessa levyjään alkoivat tanssijat kerääntyä hänen ympärilleen tekemään niin sanottua jalkatyöskentelyä (footwork). Tanssijat saivat nimityksen b-boy, jonka merkitys oli joko break-boy, beat-boy tai bronx-boy. Myöhemmin nimityksiin lisättiin vielä b-girl. (Ahearn & Fricke 2002, 23.) DJ otti avukseen myös MC:n (master of ceremonies), jonka tarkoituksena oli innostaa ihmisiä tanssimaan ja samalla tukemaan myös DJ:n toimintaa. MC toimi eräänlaisena tunnelmanluojana. (Price 2006, 34–36; Isomursu 2003, 296.)

Breakdance alkoi 1970-luvulla Bronxin mustien ja hispaninuorten leikkimielisenä kilpailuna (Banes 2004, 13). Breakdancen juuret ulottuvat kuitenkin aina 1700-luvun Afrikkaan asti, jolloin afrikkalaiset ja eurooppalaiset tanssityylit sekoittuivat orjuuden myötä toisiinsa. Orjien tanssissa ympyrämuodostelmassa heidän tanssissaan toistuivat hyppy, loikat, piruetit, pudotukset ja eri rytmitykset. Orjien omistajat järjestivät usein kilpailuja, battleja, joissa paras tanssija palkittiin. Näin käynnistyi breakdancen historia. (Holman 2004, 32–33.)

Breakdancen yhtenä edeltäjänä voidaan pitää lindy hopia, joka oli ilmiönä samantapainen kuin breakdance. Lindy hop on amerikkalainen swingmusiikkiin tanssittava paritanssi ja se sai alkunsa 1920-luvulla New Yorkin pohjoisosassa Harlemissa. Tanssiin kuuluivat heitot, hyppy, kärrynpyörät ja nopeat pyörähdykset. Monet tanssijoista kuuluivat jengeihin ja myös jengielämä tuotiin osaksi tanssilattioita, jolloin kilpailtiin paremmuudesta. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 136–140.) 1930-luvulla lindy hop levisi valkoisten tanssijoiden tietoisuuteen. Valkoiset muuttivat lindy hopin nimen jitterburgiksi ja se sai suuren suosion 1980–1990-luvuilla muun muassa Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. (Craine & Mackrell 2000, 300; Driver 2000, 140–141.)

Breakdancen atleettinen ja kilpailullinen luonne teki siitä vetovoimaisen ja etenkin nuoria kiehtovan. Myös jengit Bronxissa kiinnostuivat breakdancesta (Banes 2004, 13; Driver 2000, 231), josta tuli jenginuorten keskuudessa vähitellen vaihtoehto väkivallalle ja heidän toiminnal- laan batlauksen traditio sai alkunsa (Fricke & Ahearn 2002, 3–4). Jengi-

nuoret alkoivat haastaa toisiaan breakdance battleen sen sijaan, että olisivat haastaneet toisiaan väkivaltaisiin tappeluihin. Breikkarit alkoivat harjoitella yhdessä battleja varten ja jeng -nimitys muuttui crew:ksi. (Driver 2000, 231.)

Breikkaus muodosti 1970-luvulla katujen ja yökerhojen välisen linkin. Tällä oli merkittävä vaikutus siihen, että hip hop -kulttuuri muuttui katukulttuurista yleisesti suosituksi ilmiöksi. Samoihin aikoihin breakdance sai median huomion voimakkaiden, näyttävien ja vaativien liikkeiden ansiosta. (Driver 2000, 230; Forman 2004, 10.) New yorkilainen Village Voice -lehti teki 1980-luvulla breakdancesta artikkelin, jossa ensimmäisen kerran yhdistettiin hip hop -kulttuurin elementit. Näin median kiinnostus hip hop -kulttuuriin oli herännyt ja samoihin aikoihin toimittajat keksivät nimet breakdance ja hip hop -kulttuuri. (Price 2006, 21.)

Pian hip hop -kulttuuri valloitti myös valkokankaan. Ensimmäisen kerran breakdancea nähtiin vuonna 1983 elokuvassa Flashdance. Seuraavana vuonna elokuvateattereihin ilmestyi hip hop -kulttuurista kertovia elokuvia kuten Beat Street. (Forman 2004, 10.) Myös graffiti sai huomiota valkokankaalla osakseen elokuvien Style Wars ja Wild Style myötä (Fernando 1994, 18). 1980-luvun puolivälissä Amerikassa hip hop tyylliset tanssiliikkeet ilmestyivät musiikkivideoille ja hip hop -tanssi alkoi syrjäyttää b-boyille ominaisen breakdancen (Driver 2000, 230–234). Samaan aikaan graffitin suosio alkoi hiipua ja niiden kohtalo oli sama kuin breakdancen; molempia harrastettiin innokkaammin At-

lantini itäpuolella kuin niiden synnyinmaassa (Hilamaa & Varjus 2000, 147–149).

Hip hop -kulttuurin neljän eri taidon lajin fuusioitumisessa MC:n, DJ:n ja b-boy:n taidot sekä graffitit muodostuivat hip hop -kulttuurin elementeiksi. (Fricke & Ahearn 2002, 3–5; Emmet & Price, 2006, 21.) Niemisen (2003) mukaan käsitteellä hip hop-kulttuuri tarkoitetaan laajassa mielessä juuri näitä neljää elementtiä, mutta sillä useimmiten viitataan myös kulttuurin omaan musiikkiin – rap-musiikkiin. Rap-musiikki on löytänyt paikkansa populaarikulttuurin kentällä.

Nieminen (2003) toteaa, että populaarikulttuurin tutkimuksessa hip hopin kulttuurinen merkitys jakaa näkemykset kahtia. Ensimmäisen tulkinnan mukaan, hip hopin kulttuurinen merkitys liittyy afroamerikkalaisen nuorison kokemusmaailmaan ja siten hip hopin globaali suosio on uhka sen alkuperäisen sisällön säilymiselle. Toisen tulkinnan mukaan hip hopin merkitys on harrastajien kyvyssä nostaa yhteiskunnalliset kysymykset hip hopin keskiöön. (Nieminen 2003.) Itse lukeudun johonkin näkemysten puoleen väliin. Arvostan hip hop -kulttuurin afroamerikkalaisia juuria ja sen alkuperäistä sisältöä. Uskon kuitenkin, että hip hop -kulttuurin globaalilla suosiolla ja sen merkityksellä nuorille, voi olla merkittävä rooli käsiteltäessä yhteiskunnallisia kysymyksiä erityisesti nuorten näkökulmasta. Kuten Nieminenkin (2003) toteaa; jokaisella on lopulta oma hip hopinsa – jokainen näkee siinä olennaisia ja itselle sopivia aineksia.

Hip hop -kulttuuri opetti Bronxin köyhille nuorille muun muassa yksilöllisyyttä, erilaisuuden kunnioittamista ja ylpeyttä omasta itsestä. Hip hop -kulttuurista syntyi jotakin nuorten omaa ja he tunsivat olevansa osa ympäristönsä sosiaalista ryhmää. Saman tunteen hip hop -kulttuuri voi antaa myös nykypäivän nuorille huolimatta siitä, kuinka hyvin hip hop -kulttuurin alkuperäinen sisältö on säilynyt tähän päivään. Jokainen nykynuori muokkaa annetuista aineksista omanlaisensa hip hop -kulttuurin.

Nykynuorten moderni nuoruus

Nykynuoret edustavat aiemmista erottuvaa sukupolvea, ”uudenlaisen maailman rakentajia”. Suhteellisen lyhyellä aikavälillä tapahtuneet yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset näkyvät vanhempien ja opettajien auktoriteetin vähenemisen lisäksi myös nuorten kulutustottumuksissa. (Helve 2007.) Kulutuksen avulla nuoret yrittävät löytää keinoja maailman jäsentämiseen, mikä avaa heille myös mahdollisuuden heittäytyä vapaa-ajan identiteettikokeiluihin (Siurala 1991; Ziehe 1989; Ziehe 1992, 20–21). Kulttuurin viihteellistyminen ja kaupallistuminen on saanut nuoret suuntautumaan kulutuksen lisäksi myös harrastuksiin ja mediaan (Laine 1997, 15–20; Laine 2000, 99–102). Näin perinteiset yhteisöt, kuten perhe ja koulu, eivät enää yksin ohjaa nuoren identiteetin kehitystä (Siurala 1991; Ziehe 1992, 20–21). Moderni nuoruus toteutuu moniulotteisemmassa sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa kuin aikaisemmin (Aittola, Jokinen & Laine 1994; Jokinen 1996, 25–32).

Nuorten identiteetin kehityksessä ja aikuiseksi kasvamisessa populaarikulttuurilla on nyky-yhteiskunnassa oma roolinsa. Nyt nuoruuttaan elävät sellaiset sukupolvet, jotka ovat lapsuudesta asti sosiaalistuneet kulutukseen, kansainvälisyyteen ja kulttuuriteollisuuteen (Aittola ym; Jokinen 1996, 25–32). Populaarikulttuuri – moninainen media – sekä nuorten omat kulttuurit antavat nuorille oman kuvansa maailmasta. Kasvatuksen tulisikin lähteä nuorten omasta identiteetistä ja heidän kokemastaan maailmasta (Freire 1996, 127).

Tämä nuorten maailma ja heidän omat kulttuurinsa eivät ole yhteiskunnassa olevia irrallisia ilmiöitä vaan niillä on merkittävä osuus nuorten aikuistumisessa (Helve 2005). Koulun tulisi ottaa huomioon nuorten omat kulttuurit sekä uudet ja epätavanomaiset oppimisympäristöt mahdollisuutena, joka voisi tuoda nuorten omakohtaiset kokemukset osaksi koulutyötä (Aittola ym. 1994). Kiilakosken (2007) mukaan kasvatuksessa tulisi pyrkiä mahdollisimman autenttisiin tilanteisiin, joissa hyödynnettäisiin nuorten arkikokemusta.

Hip hop -kerho osana nuorten arkikokemusta koulussa

Väitöskirjatutkimuksessani hip hop -kulttuuri edustaa nuorten arkikokemusta ja tuo siten omakohtaiset oppimiskokemukset osaksi koulutyötä. Lukuvuonna 2004–2005 järjestin länsisuomalaisessa lukiossa hip hop -kerhon, johon kaikki halukkaat saivat tulla. Kerhon tarkoituksena oli tutustuttaa oppilaat hip hop -tanssin tekniikkaan, tyyliin ja historiaan. Kerhon tavoitteita olivat itsenäisyys, oppilaiden aktiivisuus, taitojen ke-

hittyminen ja yhteisöllisyys. (Nurmi & Hirvensalo 2007.) Kerhoon tuli 27 halukasta tyttöä, joista ensimmäisten kertojen kuluessa muotoutui 20 oppilaan tiivis ryhmä, jonka jäsenet kävivät kerhossa koko lukuvuoden.

Kerho jakaantui lukion neljään jaksoon, joista jokainen jakso kesti noin 8–9 tuntia. Jaksojen päätteeksi oppilaat kirjoittivat päiväkirjaa ja lisäksi he täyttivät alkukyselyn ja osallistuivat loppuhaastatteluun. Jokaisella jaksolla oli eri tema ja oppilaiden päiväkirjat toimivat seuraavan jakson suunnittelun pohjana. Kerhossa harjoiteltiin esiintymistä ja palautteen antoa toisille. Päiväkirjojen ja muun aineiston mukaan moni oppilas saikin vahvistusta itsetunnon ja se näkyi paitsi hip hop -kerhossa, myös muissa oppiaineissa. Oppilaat kokivat mielihyvää siitä, että koulussa oli mahdollista osallistua hip hop -kerhoon. Koko kouluviikko alkoi tuntua aiempaa mielekkäämmältä. (Nurmi & Hirvensalo 2007.) Moni oppilas ilmaisi, että kerhon tultua kouluun pitkäaikainen odotus oli päättynyt. Kerho viritti oppilaiden keskinäistä kommunikaatiota ja keskustelua ja näin monen oppilaan kaveripiiri laajeni.

Tutkimuksessani hip hop -kulttuuri oli läsnä koulussa tanssin muodossa koko lukuvuoden. Oppilaat innostuivat kerhon esiintymisistä, joita odotettiin innokkaasti. Moni esiintyi kerhon puitteissa ensimmäistä kertaa isolle yleisölle ja esiintymisen merkitys oli selvä; rohkeus ja usko itseensä lisääntyivät. Oppilaat tunsivat kerhon myötä kuuluvansa ryhmään, jonka kulttuurista merkityksenantoa he halusivat tuoda esille hankkimillaan huppareilla ja yhteisellä, löysällä vaatetuksella. Wilska (2001) toteakin, että ulkonäkö tai harrastus on tekijä, joka yhdistää samaan so-

siaaliseen tai alakulttuuriseen ryhmään kuuluvia. Oppilaat muodostivat kouluun oman ryhmän ja sen myötä yhteisöllisen ”kulttuurin”, johon kuuluminen koettiin tärkeäksi. (Nurmi & Hirvensalo 2007.) Näin populaarikulttuuri tarjosi oppilaille samaistumiskohteen, jolla oli kosketuspintaa heidän kokemusmaailmaansa (vrt. Suoranta 2005a). Oppilaat kokiivat saaneensa kouluun jotain omaa, jolla oli heille merkitystä. Hip hop oli koulussa viikon kohokohta.

Koulun tulevaisuudesta

Jokinen (1996) toteaa osuvasti oppimisen ja kasvamisen muuttuneesta tilanteesta: ” – omat peruskoulun ala-astetta käyvät lapseni ovat sosiaalistuneet merkkimaailmassa, jossa yhteydet perinteisiin ovat epäsuoria ja osin katkenneet. He eivät taida kasvaa ja oppia samalla tavalla kuin aiemmin oli tapana”. Samanlaista kuvaa maalaillee myös Helve (2007), muistuttaen, että nykynuorten maailmankuvat eivät enää perustu edellisten sukupolvien ideologioille, vaan moninaiseen mediaan ja tiedotusvälineisiin. Nuorten on vaikea käsitellä tätä maailmasta tulvivaa tietoa kokonaisvaltaisesti, minkä seurauksena heidän maailmankuvansa pirstaloituvat. (Helve 2007.)

Nykykoulun olisi lunastettava itselleen tiennäyttäjän rooli ihmisen elämänhallinnan edistäjänä. Tämä edellyttää analyyttistä nykytodellisuuden ja tulevaisuuden tarkastelua. (Lindeman 2000, 22–42.) Koulu ei pysty, eikä sen kannatakaan lähteä kilpailemaan nuorten muiden elämämpiirien kanssa. Kilpailun sijasta koulu voisi asennoitua uusiin op-

pimisympäristöihin ja elämämpiireihin mahdollisuuksina uudistaa myös omia rutiineja. (Aittola 1998.) Kiilakoski (2007) näkeekin populaarikulttuurin uutena näkökulmien lähteenä, jossa on paljon kritisoitavaa, mutta myös opittavaa. Media voi tarjota näkökulmia, joista koulu tai vanhemmat eivät uskalla puhua. Tärkeää on, että kasvattajat näkevät median voiman sosiaalistajana. Vanhemmalla sukupolvella ei ole enää yksinoikeutta päättää, mitä viestejä nuoret saavat. Sen sijaan heillä on mahdollisuus tukea nuorten kokemusmaailmaa. (Kiilakoski 2007.)

Laine (2000, 163) peräänkuuluttaa koulun institutionaalisen alueen avaamista kohti kokemuksellisuutta, joka pitää sisällään yhdessä pohtimista sekä suorittajakeskeisyyden ja pelkän systeemisen lähestymistavan purkamista. Koulu tarvitsee uudistuvia prosesseja merkitysten ja kokemusten tuottamiseksi. (Laine 2000, 163.) Laine (1997, 145–146) kysyykin, miten nuorten kokemukset ja koulun sosiaalinen konteksti saadaan mahtumaan kouluoppimiseen? Populaarikulttuurista voi löytyä vastaus kysymykseen. Populaarikulttuurilla voi olla oma paikkansa koulun institutionaalisisessa ympäristössä, koska koulussa oppiminen muotoutuu helposti välineelliseksi ja yksilökeskeiseksi suorittamiseksi (Laine 1997, 144). Pahimmillaan koulun institutionaalistettu yksilöllisyys häivyttää yksilöllisyyden (Laine 2000, 151). Tällöin koulu olisi muuttanut niin institutionaaliseksi ympäristöksi, että merkittävät oppimiskokemukset puuttuisivat sieltä (Laine 1997, 144). Laineen (1997, 144) mukaan merkittävät oppimiskokemukset ovat tapahtumia, joissa on mukana muutoksen elementti. Niiden kautta saavutetaan toiminnalla jokin luova

tuotos, jolloin saadaan aikaan myös merkityksellisiä kokemuksia ja samalla oppimistuloksia.

Hip hop -kerhossa oppilaat saivat merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tutkimusaineisto osoittaa koulun ja nuorisokulttuurin kohtaamisen; oppilaat muodostivat oman kulttuurinsa kerhon puitteissa. Yhteinen puukeutumistyyli tuki jo muodostunutta yhteisöllisyyden tunnetta ja kerhosta sai lisää itseluottamusta, joka näkyi muun muassa muissa oppiaineissa. Lisäksi kerho auttoi jaksamaan muussa koulutyössä. (Nurmi & Hirvensalo.) Näin hip hop-kulttuuri kosketti oppilaiden kokemusmaailmaa auttaen oppilaita tavoittamaan koulun kulttuurisesti himmentynyttä lumousta.

Nuorten kokemusmaailman tulisi olla avainasemassa kehitettäessä nykypäivän koulua. Nuorille on jätävä tilaa ja mahdollisuuksia rakentaa itse omaa koulua (Volanen 1991). Vaikka emme vielä täysin ymmärräkään populaarikulttuurin mahdollisuuksia ja vaikutusta ihmisen arkiin käytäntöihin, on selvää, että se on elimellinen osa nuorten kokemusmaailmaa (Kiilakoski 2007), johon on tärkeää saada kosketuspintaa. Populaarikulttuuriset ainekset voivat antaa elämyksellisesti tärkeitä osaamisen, merkityksellisyyden ja hallinnan tunteita (Laine 2000, 154). Sitä kyse on myös nuorten voimaantumisen, joka herättää halun toimia silloin, kun asia koetaan omakohtaisesti merkitykselliseksi.

Lähteet

- Aittola, Tapio, Jokinen, Kimmo & Laine, Kaarlo (1994). Nuoret, koulu ja uudet oppimisympäristöt. *Kasvatus* 25 (5), 472–482.
- Aittola, Tapio (1998). Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa Pekka, Sallila & Tapio, Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen tutkimuksen seura, 59–89.
- Banes, Sally (2004). Breaking. Teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 13–20.
- Castleman, Craig. (2004). The Politics of Graffiti. Teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the Joint! The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 21–29.
- Cooper, Martha (1987). *Subway Art*. London: Thames and Hudson.
- Craine, Debra & Mackrell, Judith (2000). *The Oxford Dictionary of Dance*. New York: Oxford University.
- Driver, Ian (2000). *A Century of Dance. A hundred years of musical movement, from waltz to hip hop*. London: Hamlyn.
- Freire, Paulo (1996). *Letters to Christina*. New York: Routledge.
- Fricke, Jim & Ahearn, Charlie (2002). *Yes Yes Y'All. Oral history of hip hop's first decade*. USA: Da Capo.
- Giroux, Henry & Simon, Roger (1989). Popular Culture and Critical Pedagogy: Everyday life as a basis for curriculum knowledge. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (toim.) *Critical Pedagogy the State and Cultural Struggle*. New York: SUNY, 236–252.
- Fernando, S. H. (1994). *The New Beats. Exploring the music, culture and attitudes of hip-hop*. New York: Doubleday.
- Fiske, John (1985). *Reading the Popular*. London: Routledge. 12. PAINOS.

- Forman, Murray (2004). Hip Hop Ya Don't Stop: Hip-hop history and historygraphy. Teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the Joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 9–20.
- Hebdige, Dick (2004). The New York Connection. Teoksessa Murray, Forman & Mark, Anthony, Neal (toim.) *That's the Joint. The hip-hop studies reader*. New York: Routledge, 223–232.
- Helve, Helena (2005). Nuorten arvojen, maailmankuvien ja katsomusten muutokset. Teoksessa Hoikkala, Tommi, Laine, Sofia & Laine, Jyrki (toim.). *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Loki, 205–222.
- Helve, Helena (2007). Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa Niivala, Elina & Saastamoinen, Mikko (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 73, 276–312.
- Hilamaa, Heikki & Varjus, Seppo (2000). *Musta syke: funkkin, diskon & hip hopin historia*. Helsinki: Like.
- Holman, Michael. *Breaking and the New York City breakers*. <http://www.msu.edu/user/okumurak/styles/pop.html> (luettu 10.2.2008.)
- Isomursu, Anne (2003). Breikkaus on mun elämäntapa. Teoksessa Saarikoski, Helena (toim.) *Tanssi, tanssi: kulttuureja ja tulkintoja*. Helsinki: SKS, 295–329.
- Jokinen, Kimmo (1996). Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, Leena. & Aaltojärvi, Pia. (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Helsinki: SKS, 23–50.
- Kiilakoski, Tomi (2007). Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Snell, Anna (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 76, 57–77.
- Kiviniemi, Kari (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opetushalli-

tus.

- Laine, Kaarlo (1997). *Ameba pulpetissa*. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, Kaarlo (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto.
- Lindeman, Ari (2000). Unelmien ja todellisuuden kohtaupaikka. Teoksessa Myyrä, Hanna (toim.) *Koulun puolesta*. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- McLaren, Peter (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*. 2nd Edition. New York: Routledge.
- Nieminen, Matti (2003). Ei ghettoja, ei ees kunnan katuja. Hiphop suomalaisessa kontekstissa. Teoksessa Saaristo, Kimmo (toim.) *Hyvää paha rock'n'roll. Sosiologia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista*. Helsinki: SKS, 168–190.
- Nurmi, Anna-Maria & Hirvensalo, Mirja (2007). Hip hop-kerho lukion liikunnanopetuksessa – silta nuorisokulttuurista koulukulttuuriin. *Liikunta & Tiede* 44 (6), 38–42.
- Price, Emmett III (2006). *Hip hop culture*. USA: ABC-Clio.
- Riley, Alexander (2005). The rebirth of tragedy out of the spirit of hip hop: a cultural sociology of gangsta rap music. *Journal of Youth Studies* 8 (3), 297–311.
- Salmi, Hannu (1991). Populaarikulttuuri – korkea vai matala veisu? Teoksessa Kallioniemi, Kari & Salmi, Hannu (toim.). *Populaarikulttuurin historiaa*. Turun yliopisto. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 1–7.
- Siurala, Lasse (1991). Work, Education and Consumption: recent trends among Finnish youth. Teoksessa Lähteenmaa, Jaana & Siurala, Lasse (toim.). *Youth and Change*. Helsinki: Tilastokeskus, 38–44.
- Storey, John (1993). *An Introductory Guide to Cultural Theory and Popular Culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Stovall, David (2006). We Can Relate: hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education* 41 (6), 585–602.

- Suoranta, Juha (2005a). Hiphopin poliittinen epäpuhtaus. Teoksessa Hoikkala, Tommi, Laine, Sofia & Laine, Jyrki (toim.). *Mitä on tehtävä? Nuorison kapinan teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Loki, 183–203.
- Suoranta, Juha (2005b). *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Szwed, John (1999). The Real Old School. Teoksessa Light, Alan (toim.). *The Vibe History of Hip Hop*. New York: Three Rivers, 3–11.
- Volanen, Matti, Vesa (1991). Uusi sukupolvi – uusi koulu? Teoksessa Hoikkala, Tommi (toim.): *Törmäävät tulkinnat. Kirja nuorista ja nuoruudesta*. Helsinki: Gaudeamus, 225–229.
- Wilska, Terhi-Anna (2001). Tuotteistettu nuoruus kulutusyhteiskunnassa. Teoksessa Puuronen, Anne & Välimaa, Raili (toim.) *Nuori ruumis*. Helsinki: Gaudeamus, 60–70.
- Ziehe, Thomas (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Symposion bokförlag, Stockholm.
- Ziehe, Thomas. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa Aittola, Tapio & Sironen, Esa (toim.). *”Miksi piiriin?” Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisesta*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen julkaisuja.

7. ”Nämä on tärkeitä askeleita, kun näitä taitoja tarvitsee oikeasti”: digitaalisten lukutaitojen oppimis- ja opetuskäytäntöjä kirjaston nettitorilla

Leena Rantala

Jokaisen kansalaisen on oltava digitaalisesti lukutaitoinen! Näin julistaa Euroopan Unioni (ks. Rantala & Suoranta 2008). Digitaalinen kompetenssi on kirjattu yhdeksi kahdeksasta EU-kansalaisten elinikäiseen oppimiseen tähtäävästä avainkompetenssista. EU-retoriikassa digitaalinen kompetenssi tarkoittaa ”varmaa ja kriittistä informaatioyhteiskuntateknologian käyttöä työssä, vapaa-aikana ja viestinnässä”. Tämän pohjana ovat tietotekniset perustaidot, joihin sisältyy ”tietokoneen käyttö informaation hakuun, arviointiin, varastointiin, tuottamiseen, esittämiseen ja vaihtoon sekä viestintään ja yhteisöllisiin verkostoihin osallistumiseen internetin välityksellä”. (Recommendation of the European Parliament and of the Council 2006, 6.)

Suomalainen informaatioyhteiskuntakehitys näyttäytyy teknologia-painotteisena, kansalaisten tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin tähtäävänä

koulutusprojektina. 1990-luvulla toteutettiin useita koulutushankkeita ja kansalaisverkkoja tietoyhteiskuntavalmiuksien tukemiseksi (esim. Matikkala & Inkinen 2004; Rantanen 2005; Tuuva-Hongisto 2007). Vuonna 2008 elämme jo ”arjen tietoyhteiskunnassa”, jossa ”uusi tieto- ja viestintäteknikka liittyy kaikkiin paikkoihin ja elämäntilanteisiin” ja ”ihmisten tarvitsema tieto ja monet palvelut luodaan, jaellaan ja kulutetaan digitaalisessa muodossa” (Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan verkkosivut 2008). Tietotekniikan käyttöä kuvaavat tilastot kertovat kuitenkin, että maassamme on ikään, sosiaaliseen luokkaan, koulutustaustaan ja asuinpaikkaan liittyviä niin kutsuttuja digitaalisia kuiluja. Vähemmän tietotekniikkaa käyttävät iältään vanhemmat, vähemmän koulutetut ja syrjäseuduilla asuvat ihmiset (Nordic Information Society Statistics 2005).

Artikkelissa tarkastelen, miltä suomalaisen tietoyhteiskunnan edelleen jatkuva koulutusprojekti näyttää ruohonjuuritasolla, siellä missä aikuisille opetetaan digitaalisten lukutaitojen alkeita. Miten siis digitaalisia kuiluja kurotaan umpeen tietoyhteiskunnan arjessa? Tarkastelen kysymystä kuvaamalla erään kirjaston nettitorin digitaalisten lukutaitojen oppimis- ja opetuskäytäntöjä. Kuvaus perustuu etnografiseen kenttätööhön nettitorin tietokoneen, internetin ja sähköpostin peruskursseilla. Pohdin erityisesti kahta esiin nousevaa teemaa: miten digitaalisten lukutaitojen oppiminen kytkeytyy osallistujien sosiaalisiin käytäntöihin ja tarpeisiin, ja miten opettaa paitsi mekaanisia ohjelmistojen, myös valtauttavia rakenteiden lukutaitoja. Liitän kuvauksen sosiokulttuuriseen lukutaitoteoriaan ja keskusteluun digitaalisista kuiluista.

Etnografia digitaalisista lukutaidoista kirjaston kursseilla

Julkisena palveluna kirjastot ovat perinteisesti edistäneet kansalaisten sivistystä, lukutaitoa ja kirjallista kulttuuria. Tietoyhteiskunnassa kirjastojen tehtävä on laajentunut: kirjastolakiin on vuonna 1998 kirjattu tavoitteeksi ”edistää myös virtuaalisten ja vuorovaikutteisten verkkopalvelujen ja niiden sivistyksellisten sisältöjen kehittymistä” (Haavisto 2004). Toisin sanoen kirjastojen tehtävä on edistää myös digitaalisia lukutaitoja. Tutkimusympäristöni, kirjaston nettitori, on esimerkki tästä kirjaston laajentuneesta tehtävästä. Nettitorilla tarjotaan asiakkaiden käyttöön ilmaiseksi tietokoneita sekä opastusta koneen, internetin ja sähköpostin käyttöön. Lisäksi nettitori on aikuiskasvatuksellinen konteksti, missä ohjaajat järjestävät ilmaisia kursseja tietokoneen ja internetin käytön perusteista.

Tarkastelen nettitorin aikuiskasvatusta digitaalisten lukutaitojen opettamisena ja oppimisena. Digitaalisia lukutaitoja on määritelty monista näkökulmista (ks. Bawden 2001; Lankshear & Knobel 2008). Käsitteellisissä määritelmissä kuvaillaan tietynlaista lukutaidon ihannetta, ideaalia lukutaitoista ihmisistä. Tällaiset määritelmät pyrkivät tyypillisesti korostamaan, että digitaalinen lukutaito ei ole vain tekninen taito, vaan kyse on monimuotoisen (esim. teksti, kuva, ääni) informaation käyttämiseen, arviointiin ja tuottamiseen liittyvästä laajemmasta ymmärryksestä ja osaamisesta. Operationalisoivat määritelmät pyrkivät puolestaan standardisoimaan, mitä toiminnan tasolla tarkoittaa olla digitaalisesti luku-

taitoinen. Tällaisiin universaaleihin avaintoimintoihin on usein sisällytetty esimerkiksi tietokoneen ja -verkon perusjärjestelmien ja -ohjelmasovellusten hallinta. (Lankshear & Knobel 2006, 21–23; ks. myös Lankshear & Knobel 2008.)

Digitaalisten lukutaitojen määritelmiä on kuitenkin kritisoitu varsinkin siitä, että ne painottavat liikaa informaation käsittelyä ja jättävät huomiotta lukutaitojen kytkeytymisen sosiaalisiin ja kulttuurisiin konteksteihinsa (esim. Lankshear & Knobel 2008). Tässä artikkelissa lähestyn digitaalisia lukutaitoja sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Näin ollen määrittelen digitaaliset lukutaidot tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuiksi sosiaalisiksi käytännöiksi, eli tässä tapauksessa tutkimani nettitoriyhteisön, ohjaajien ja kurssille osallistujien toiminnaksi tietokoneen, internetin ja sähköpostin parissa. Sosiokulttuurinen näkemys painottaa lukutaitojen kontekstisidonnaisuutta: digitaaliset lukutaidot ovat kytköksissä erilaisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin, joissa ihmiset toimivat. Digitaalisten lukutaitojen alkeita opettelevien aikuisten näkökulmasta kysymys on pitkälti ”elämän taidoista”, kuten pankissa asioimisesta, kaupankäynnistä tai kullekin tarpeellisen tiedon hakemisesta (vrt. Snyder ym. 2005).

Etnografisen tutkimukseni kenttä on kirjaston nettitori ja siellä järjestetyt tietokoneen ja internetin käytön peruskurssit. Nettitori järjestää ilmaisia lyhyitä kurseja, jotka esitteen mukaan ”on tarkoitettu kaikille, jotka tarvitsevat perusopastusta tietokoneen, internetin ja sähköpostin käytössä”. Kurssien ohjaajat työskentelevät kurssien suunnittelun ja to-

teuttamisen ohella nettitorin asiakastyössä. Toiminnasta vastaa kirjaston informaattikko. Kurseille otetaan kerrallaan kymmenen osallistujaa. Ohjaajien keräämien palautelomakkeiden mukaan seitsemän kymmenestä osallistujasta on naisia ja iältään kaksi kolmasosaa on 55–74-vuotiaita. Osallistujien aikaisemmasta koulutuksesta, työtaustasta tai sosiaalisesta luokasta ei lomakkeessa ole tietoja.

Keräsin tutkimusaineiston osallistumalla nettitorin kurseille syksyn 2007. Tein havaintoja ja kirjoitin kenttämuistiinpanoja kurssin tapahtumista kiinnittäen huomion kokonaisvaltaisesti siihen, mitä kursseilla tehdään, miten osallistujat digitaalisia lukutaitoja opiskelevat ja ohjaajat heitä ohjaavat. Kävin myös keskusteluja ohjaajien ja osallistujien kanssa. Tätä artikkelia varten olen käynyt läpi puolet aineistostani (noin 60 liuskaa kirjoitettuja kenttämuistiinpanoja). Seuraavissa luvuissa kuvaan nettitorin opetus- ja oppimiskäytäntöjä. Ensiksi kuvaan oman tekemisen ja osallistujien tarpeiden korostumista digitaalisten lukutaitojen oppimisen lähtökohtana. Toiseksi nostan esiin tapoja, joilla ohjaajat pyrkivät tekemään tietokonetta ja internetiä osallistujille ymmärrettäväksi. Kolmanneksi kerron muuttuvasta ja epävarmasta tietotekniikan kentästä, jossa digitaalisia lukutaitoja opettavat ohjaajat toimivat ja kurseille osallistujat arjessaan elävät.

Pääasia että tehdään

Yhteensä kahdeksan tuntia (4x2h) kestäväällä tietokoneen ja internetin peruskurssilla käsitellään tietokoneen osat, tietokoneen ja ohjelmien

käynnistäminen ja sammutus, näppäimistö ja hiiren käyttö, selainohjelman käyttäminen, internetissä liikkuminen, internet-osoitteet, hakukone, linkit ja linkkihakemistot. Jo jonkin verran internetiä käyttäneille suunnattu sähköpostikurssi kestää puolestaan neljä tuntia (2x2h) ja sisältää sähköpostiin rekisteröitymisen, sähköpostin lukemisen ja lähetyksen. Samanmittaisella internet-tiedonhaun kurssilla taas tutustutaan erilaisiin mahdollisuuksiin hakea tietoa internetistä. Kurssit järjestetään kahtena peräkkäisenä päivänä kahden tunnin kokonaisuuksina.

Toimintapaikkana on kirjaston nettitorin ohessa sijaitseva tila, joka kurssien ulkopuolella on kirjaston asiakkaiden vapaassa käytössä. Tilassa on yhteensä kymmenen tietokonetta ja opetuskäyttöön tarkoitettu valkokangas. Kurssien ajaksi tila eristetään liukuovella muusta nettitorista. Kurssit järjestetään pääasiassa rauhalliseen ajankohtaan, jolloin nettitori ei ole vielä muutoin kirjaston asiakkaille avoinna, eli aamupäivisin kello yhdeksästä yhteentoista. Kurseilla tilaan kokoontuu noin kymmenen osallistujaa ja kaksi ohjaajaa: jokaisella kurssilla on opetuksesta vastaava vastuuhjaaja ja apuohjaaja, joka kiertelee osallistujien joukossa auttamassa.

Kurssien aluksi ohjaajilla on tapana kartoittaa osallistujien aikaisempia tietoja ja kokemuksia tietokoneesta ja internetistä. Periaatteena on, että kaikki lähtevät nollassa. Ohjaajat korostavat, että minkäänlaisia aikaisempia tietoja ei tarvitse olla. Osallistujat ovat taustoiltaan erilaisia: yksi kertoo, että ei ole käyttänyt tietokonetta tai internetiä ollenkaan, toinen mainitsee osaavansa käynnistää tietokoneen, kolmas sanoo käyttä-

neensä konetta kymmenen vuotta sitten työelämässä, mutta ”asiat ovat muuttuneet niin paljon”. Osa on puolestaan juuri hankkinut oman läppärin ja laajakaistaliittymän, osa taas suunnittelee tietokoneen ja netin hankkimista. Osa kertoo käyttävänsä tietokonetta kotona ”vain pasianssin pelaamiseen” ja tulleensa kurssille, koska ”haluaisi oppia jotain muuta”. Kurssille ollaan tultu, ”koska on tullut tarve”. Toisaalta on ollut myös: ”pakko mukautua, vaikka ensin ajattelin, etten halua ollenkaan (opetella näitä taitoja)”. Ikääntyneitä tietotekniikkakurssilaisia tutkinut Anne Sankari (2004, 65) on havainnut, että juuri tämänkaltaiset asiat, tietoyhteiskunnassa kärryillä pysyminen, halu olla ajan tasalla ja tietää ovat keskeisiä kursseille osallistumisen syitä.

Kaksi tuntia kerrallaan kestäväillä kurssikerroilla osallistujat opiskelevat ohjaajien opetusta kuunnellen ja itse kokeillen. Kurssikerrat organisoituvat näistä kahdenlaisista toiminnoista: ohjaaja käy luennoiden läpi kurssin sisältöjä ja osallistujat harjoittelevat vastaavasti itse tietokoneella. Lisäksi ohjaajat jakavat osallistujille kurssin teemaa koskevan monisteen ja osallistujat voivat seurata ohjaajan luentoa valkokankaalta. Ohjaajan alustuksen jälkeen osallistujat kokeilevat läpikäytyä asiaa käytännössä. Tätä asioiden ”omatoimista harjoittelua” ja ”treenaamista” pidetään tärkeämpänä kuin ohjaajajohtoista opetusta. Ohjaajat korostavat, että pyrkivät puhumaan lyhyesti, jotta harjoittelulle ja omalle tekemiselle jää tarpeeksi aikaa:

Pidän tässä alussa tällaisen palopuheen. Pääasia täällä on kuitenkin että tehdään.

Kun on kysymys tietokoneista, tehdä voi tietenkin monella tapaa: ei ole välttämättä yhtä oikeaa tapaa vaikkapa avata tai tallentaa tiedostoa. Tärkeää on tehdä niin, että opitaan. Ohjaajat kertovat työssään nettitorin asiakaspalvelussa vastaavansa päivittäin ihmisten tietokoneen käyttöä ja nettiä koskeviin kysymyksiin. Täten heillä on hyvä kosketus ihmisten arkisiin ongelmiin tietokoneen ja netin parissa. Tätä kokemustaan ohjaajat käyttävät kurssikertojen, -aineistojen ja -sisältöjen suunnittelussa oppimisen kannalta mahdollisimman mielekkäällä tavalla. Eräällä tietokoneen ja internetin peruskurssilla ohjaaja näyttää ensin kaikille yhteisesti valkokankaalta, miten tekstidokumentti tallennetaan ja avataan uudelleen siten, että ensin käynnistetään tekstinkäsittelyohjelma ja valitaan sieltä avaa tiedosto -vaihtoehto. Kun osallistujat saavat vuoron treenata eräs osallistuja ihmettelee:

Sitä mä mietin, että se tulee tonne. Ei sitä sitten sieltä sinisestä (työpöydältä) voi aukaista? Miksi niitä sinne muuten laitetaan, jos ei niitä saa sieltä auki? Sitä mä tässä ihmettelin.

Ohjaaja: Joo, voi sen avata sieltä, me mennään vaan täällä tarkoituksella vaikeamman kautta.

Osallistuja: Jaa, selvä, tietenkin, että me opitaan.

Oppiminen ei kuitenkaan tapahdu hetkessä, "asiat eivät mene heti selkäyttimeen" tai "muistiin". Esimerkiksi peruskurssin ensimmäisessä harjoitustehtävässä osallistujat treenaavat tehtävämonisteen avulla useita tietokoneen toimintoja, joita ohjaaja on aikaisemmin näyttänyt valkokankaalta, kuten tekstin maalaaminen tai ikkunoiden pienentäminen. Ohjaajan hetkeä aikaisemmin selittämän asian toistaminen tietokoneella ei kuiten-

kaan ole yksinkertaista, sillä "siinä on monta vaihetta taas ennen kuin se tulee automaattiseksi". Eräs osallistuja tekee harjoitustehtävää, jossa maalataan tekstiä:

Eli nyt kun mä maalaan...

Ohjaaja: eli ensin sun piti tehdä jotain...

Osallistuja: mut kun mä en muista.

Ohjaaja näyttää: eli maalaaminen meni näin. Katso, että muistat myöhemminkin.

Maalaaminen on tietokonekielessä vastaan tuleva termi, jossa tuttu sana on uudessa merkityksessä. Peruskurssin aluksi ohjaajat korostavat, että uusien termien ja sanaston hallinta on tietokoneen perusteiden opiskelussa tärkeää. Ohjaajat kertovat myös pyrkivänsä käyttämään opetuksessaan mahdollisimman yksinkertaista, “kansanomaista kieltä, ei atk-slangia”. Harjoittellessa osallistujille tulee vastaan ohjaajien aikaisemmin käyttämiä termejä, esimerkiksi vierityspalkki. Osallistujan näkökulmasta olennaista on, mitä vierityspalkilla tehdään, mihin sitä tarvitaan:

Mä opin jo kun mä rupesin kokeilemaan, mutta toi (Paint-ohjelmasta ruudulla näkyvä piirtoalue) on kauheen pieni alue.

Ohjaaja sanoo vierestä: sitten voi kokeilla vierityspalkkia.

Osallistuja: ai jaa, mihin sitä tarvitaan.

Ohjaaja: esimerkiksi tekstinkäsittelyssä, jos on kymmensivuisen teksti, niin vierityspalkilla tekstiä saa rullattua esille näyttöltä.

Nettituvan lyhyet kurssit ovat vain alku digitaalisten lukutaitojen oppimiselle, ja niiden yhtenä tavoitteena onkin juuri innostaa ja rohkaista

osallistujia tietokoneen ja internetin käyttöön (vrt. Clarke 1999). Moni osallistuja käykin useammalla kuin yhdellä kurssilla syksyn aikana. Kurssikerran jälkeen osallistujat saattavat jäädä ilmoittautumaan uudelle kurssille, sillä ”kun on tehnyt arvokkaan hankinnan (ostanut tietokoneen) niin täytyyhän se hyödyntää”. Ohjaajat ohjaavat osallistujia myös muiden aiheeseen liittyvien tiedonlähteiden ja oppimisyhteisöjen pariin: etsivät esimerkiksi kirjaston tietokannoista Vista-käyttöjärjestelmän oppaita, antavat nettilinkkejä, joista lisäoppia voi katsoa ja kertovat kaupungin muista palveluista, esimerkiksi ikäihmisille suunnatusta tietokoneen vertaisopetuksesta. Osallistujien näkökulmasta tärkeintä on kuitenkin harjoitella asioita kotona, missä vasta ”oikeasti opitaan” ja ”taitoja tarvitsee oikeasti”:

Lähden nyt kotiin harjoittelemaan, että oikeasti opin. Nämä on tärkeitä askeleita, kun näitä taitoja tarvitsee oikeasti.

Ei tarvitse ymmärtää mitä konepellin alla tapahtuu...

Peruskurssin alussa kurssien opetus keskittyy yksinkertaisiin tietokoneen tekniseen käyttöön liittyviin asioihin, hiiren ohjaamiseen ja klikkaamiseen sekä näppäimistön käyttöön. Nämä ovat pohjana digitaalisten lukutaitojen niin kutsutulle operationaaliselle ulottuvuudelle, toimintojen toteuttamiselle tietokoneella (vrt. Clarke 1998; Snyder ym. 2005). Hienomotoriikkaa vaativaa hiiren käyttöä harjoitellaan esimerkiksi piirto-ohjelmassa, pasianssia pelaamalla tai verkon hiiriharjoituksissa. Tärkeää on myös näppäimistön tunteminen, kuten se, millaisilla näppäinyh-

distelmillä tietty merkki saadaan kirjoitettua. Osallistujilla saattaa esimerkiksi olla ”euro kateissa”, kuten yksi osallistuja totesi kun ei löytänyt euron merkkiä näppäimistöltä.

Hiiren ja näppäimistön käytön harjoittelun jälkeen siirrytään toimintojen toteuttamiseen tietokoneen käyttöjärjestelmällä, eli tässä tapauksessa Windows-käyttöjärjestelmän opiskeluun. Käyttöjärjestelmän operationaalinen käyttö on yksi hyvin keskeinen ja haastava kurseilla vastaan tuleva asia, jonka oppimiseen liittyy käyttöjärjestelmän logiikan ymmärtäminen, sen ajattelemisen toimiston työpöytänä ja työskentelyikkunoina. Ohjaaja kertoo peruskurssilla käyttöjärjestelmästä:

Tässä windowsissa ohjelmat aukeavat omiin ikkunoihinsa, eli windows. Kaksi ohjelmaa voi avata samaan aikaan. Nyt näette tehtäväpalkissa että kaksi ohjelmaa on auki, Paint ja Muistio. Tässä Windows-käyttöjärjestelmässä voi olla vaikka kymmenen ohjelmaa samaan aikaan auki. Tehtäväpalkista voi seurata montako niitä on. Voit vaikka kuunnella musiikkia ja tehdä samaan aikaan jotain muuta.

Niin kuin kurseilla on tapana, osallistajat kokeilevat itse myös ikkunoiden käyttöä. Peruskurssin harjoitustehtävissä harjoitellaan esimerkiksi ikkunan siirtämistä näytöllä raahaamalla, muutellaan ikkunan kokoa ja siirtymistä ohjelmasta toiseen tehtäväpalkin painikkeiden avulla. Tässä treenausvaiheessa ohjaajat selittävät usein tarkemmin kuin luento-osuudessa osallistujille vastaan tulevien kysymysten ja pulmien taustoja, esimerkiksi juuri Windows-käyttöjärjestelmän ikkunoiden logiikkaa. Ohjaajat kertovat muun muassa ikkunoiden säätämisen merkityksestä ja

mahdollisuuksista, sillä osallistujien näkökulmasta ei välttämättä ole tarpeellista pitää auki kuin yhtä ohjelmaa kerrallaan. Osallistujille voikin riittää tietokoneen käyttö yksittäisiin perusasioihin, kuten Sankarikin (2004, 74) on huomannut. Ohjaaja kertoo osallistujalle ikkunan pienentämisestä:

Ohjelma ei mene kiinni, mutta sen saa pois tieltä, ei tarvi aina aloittaa alusta. Niitä voi pitää täällä alhaalla, riippuu koneesta montaako ohjelmaa voi olla auki. Järkevää on tietenkin tehdä yhtä ja samaa mikä on ajankohtainen, että koneen teho riittää
Osallistuja: mulle riittää yksi ohjelma.

Ohjaaja: aika monelle riittää joo. Mutta jos haluaa vaikka tehdä jostain tekstistä tiivistelmän, niin ei tarvi hyppiä, kun saa kaksi ikkunaa samaan aikaan auki. Tai vaikka Excel-taulukko voi olla auki, että se näkyy rinnakkain.

Osallistuja: joo, mä oon niin alkutekijöissä, että mulle riittää tämä.

Ohjaaja: mutta se on hyvä, että näistä mahdollisuuksista tietää.

Windows-käyttöjärjestelmän ikkunarakenteen voi ajatella eräänlaiseksi rinnastukseksi: tietokonetta käytetään kuin toimiston työpöytää, jonka lokeroiden, ikkunoiden kautta voidaan ottaa työn alle useampia asioita samaan aikaan. Opetuksessaan nettituvan ohjaajat käyttävät muutenkin paljon tällaisia analogioita, joiden ideana on tehdä tietokone- ja internet-maailman asioita ymmärrettäväksi yhdistämällä ne aikuisille jo ennestään tuttuihin ilmiöihin. Vanhan ja uuden rinnastaminen on myös yksi keino, jolla ihmiset ylipäätään tekevät teknologiaa tutuksi ja merkityk-

selliseksi arjessaan (ks. esim. Peteri 2006). Opettaminen ja oppimisen näkökulmasta kyse on siitä, että uusi opetettava asia liitetään osallistujien kokemusmaailmaan ja tehdään siten paremmin ymmärrettäväksi. Peruskurssin alussa ohjaaja esimerkiksi rinnastaa tietokoneen käytön ja autolla ajamisen:

Voit verrata tietokoneen käyttöä autolla ajamiseen: sinun ei tarvitse ymmärtää mitä auton sisällä tapahtuu, vaikkapa miten polttomoottori toimii, mutta pystyt silti ajamaan autoa. Tietokoneen käyttö on ihan sama asia.

Edellinen rinnastus pyrkii korostamaan tietokoneen käytön yksinkertaisuutta: teknisiä yksityiskohtia ei tarvitse tietää ja ymmärtää osataksaan käyttää tietokonetta. Rinnastukset korostavat myös sitä, että uusissa tietokoneissa ja internetissä on paljon tuttua ja perinteistä. Esimerkiksi sähköpostikurssilla ohjaaja rinnastaa sähköpostin ja perinteisen kirjeen lähettämisen: sähköpostiohjelma ruudulla ja tietokoneen näppäimistö vastaavat paperia ja kynää, sähköpostipalvelin postitoimistoa, käyttäjän oma levytila postilaatikkoa ja siirtotie on perinteisten maanteiden sijaan internet-verkko. Lisäksi ohjaaja kuvailee kurssilaisille, mikä sähköpostijärjestelmässä on erilaista verrattuna perinteiseen postijärjestelmään:

Postipalvelin vastaa postitoimistoa. Se ero on, että on ihan sama mihin toimistoon postin laittaa, ei ole väliä onko se ihan nurkalla tai kauempana.

Rinnastuksilla pyritään opettamaan myös tietokoneen ja internetin toimintalogiikan ja rakenteen ymmärtämistä. Kysymys ei siis ole enää vain

operationaalisista lukutaidoista, vaan esiin tulee digitaalisten lukutaitojen kulttuurinen ulottuvuus: millaisiin ihmisten elämän kannalta merkityksellisiin toimintoihin tietokone ja internet liittyvät (vrt. Clarke 1998; Snyder ym. 2005). Esimerkiksi sähköposti rinnastetaan ihmisten arjesta tuttuun sosiaaliseen käytäntöön, kirjeen lähettämiseen.

Entä miten internetin maailmaa tehdään kursseilla ymmärrettäväksi? Ohjaajat kertovat ensinnäkin internetin ja sen sivustojen järjestyksestä: mitä verkosta ylipäättään löytyy ja miten asiat on sivustolla järjestetty. Lisäksi ohjaajat kertovat mikä sivuilla on tärkeää, mitä niillä kannattaa tehdä ja mikä on hyvää jossakin tietyssä palvelussa suhteessa toisiin. Koska ohjaajilla on kulttuurista tietoa internetistä, heillä on osallistujia paremmin kykyä arvioida sivustoja ja antaa käyttösuosituksia, kuten millaista tietoa keskustelupalstoilta kannattaa hakea tai miten pitkälle kannattaa selata Googlen hakutuloksia.

Ohjaajat myös auttavat osallistujia verkkosivustojen lukemisessa, toisin sanoen antavat ohjeita, miten sivuilla järkevää toimia tai mikä niillä on hyvää, mikä huonoa. Internetin perusteita käsittelevällä kurssikerralla tehtävänä on tutustua oman kaupungin verkkosivuihin ja katsella sieltä "mitä teitä kiinnostaa". Ohjaaja kehottaa esimerkiksi etsimään kaupungin verkkosivujen oma lääkäri -palvelusta omaa lääkäriä. Eräs osallistuja on ryhtynyt tähän tehtävään:

Osallistuja: tää on nyt väärin, yritin hakea omaa lääkäriä, mutta se ei löytynyt täältä.

Ohjaaja: kyllä se löytyy täältä, se on vaan vähän vaikea löytää, tässä olisi kaupungille kehittämisen paikka.

Osallistuja: niin, näitä täytyy osata lukea, tätä täytyy opetella lukemaan. Jos ei käytä säännöllisesti, se vaatii semmoisen oman asenteensa.

Ohjaaja: niin ja sivuille laitetaan joskus niin paljon tietoa.

Esimerkissä ohjaaja kritisoi kaupungin verkkopalvelua, kun osallistuja puolestaan ilmaisee tehneensä jotakin väärin ja viittaa omaan digitaaliseen lukutaitoonsa. Snyder ja kumppanit (2005, 35–36) ovat havainneet lukutaitojen kriittisen ulottuvuuden painottuvan juuri tällaisissa yhteyksissä, joissa asiat eivät toimi käyttäjän kannalta niin kuin pitäisi. Harvemmin kriittisyys puolestaan tulee esiin sisältöjen kriittisen arvioinnin tai viestintäteknologioiden sosiaalisten ja taloudellisten suhteiden arvioinnin merkityksessä. (emt.) Kriittisyys voidaan joka tapauksessa ajatella digitaalisten lukutaitojen kolmanneksi ulottuvuudeksi operationaalisen ja kulttuurisen lisäksi.

Henkimaailman hommia

Yksi varma asia tietokoneissa ja internetissä on se, että ne muuttuvat jatkuvasti (esim. Clarke 1999). Digitaalisten lukutaitojen opettamiseen ja oppimiseen liittyykin paljon "henkimaailman hommia" ja "meistä riippumattomia asioita", kuten sähköpostikurssilla, jossa internet-yhteys pätki. Kurseilla ollaan tekemisissä asioiden kanssa, joihin ei aina ole selitystä, ovat kummallisia, eivät aina toimi, ei voi luottaa, muuttuvat jatkuvasti tai joihin ei voi itse vaikuttaa. Ohjaajat pohtivat, että asioiden muuttuvuuden ymmärtäminen voi olla haasteellista ymmärtää

osallistujille, joista suurin osa kuuluu "varman yhteiskunnan" sukupolveen.

Opetettavissa sisällöissä on myös paljon sellaista, jota ohjaajatkaan eivät aina osaa selittää. Ohjaajat kuitenkin tulkitsevat osallistujille esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelman kummallisuuksia tilanteissa, joissa ohjelmisto "toimii omalla logiikallaan" tai "kone väittää jotakin". Ohjaaja esimerkiksi selittää, että sähköpostiosoite vain kuuluu kirjoittaa aina pienellä:

Se on aina kirjoitettuna pienellä, älkää kysykö miksi, en tiedä, täytyy olla vähän tällainen vähättelevä muoto omasta nimestä.

Ohjaajien näkökulmasta asiat eivät mene aina niin kuin he ovat suunnitelleet. Esimerkiksi internetin perusteita käsittelevällä kurssikerralla ohjaaja haluaisi näyttää osallistujille valkokankaalta suojausvaroituksen, koska se on saattanut tulla osallistujille vastaan nettiin tutustuessa. Ohjaaja ei kuitenkaan saa suojausvaroitusta näkyviin omalla koneellaan, sillä kone "käyttäytyy taas vähän eri lailla tänään". Myös internetin ilmaiset palvelut muuttuvat koko ajan ja yllätyksiä tulee vastaan. Nettituvan teemakurssilla opetetaan verkosta ilmaiseksi ladattavan Picasa-ohjelman käyttöä:

Ohjaaja siirtelee Picasa-ohjelmassa kuvatiedostoja: hetkinen, se poistui tuolta kansioista, tämäpä yllättävää.

Toinen ohjaaja: tämä on ilmainen, vaikkakin kaupallinen ohjelma, jota kehitetään koko ajan ja päivityksiä tulee. Niitä ei

ole pakko ottaa, mutta jos ottaa niin kuvathan säilyy siellä ennallaan, päivitys ei niitä poista.

Muuttuvat ohjelmistot askarruttavat siis sekä osallistujia että ohjaajia. Tutkimusaineiston keräämisen aikaan, syksyllä 2007, kuuma aihe nettituvan kursseilla oli uusi Windows Vista -käyttöjärjestelmä. Nettituvan koneisiin ei ollut vielä asennettu tätä uutta käyttöjärjestelmää, mutta monissa osallistujien vastikään hankkimissa koneissa Vista oli jo käytössä. Osallistajat pohtivat, että kun he kursseilla opettelevat käyttämään vanhempaa Windows-käyttöjärjestelmää, niin miten Vistan käyttö kotikoneessa onnistuu. Ohjaajat puolestaan kertovat, etteivät ole vielä perehtyneitä Vistaan ja rohkaisevat osallistujia lainaamaan käyttöjärjestelmän oppaita esimerkiksi kirjastosta tai pyytämään apua nettituvasta:

Osallistuja: haluaisin vähän tutustua siihen Vistaan, onko mahdollisuutta tulla oman koneen kanssa tänne.

Ohjaaja: meistä ei ole kukaan vielä ollut Vista-koulutuksessa, mutta voihan sitä tulla tänne yhdessä pähkäilemään.

Henkimaailman hommia tapahtuukin ennen kaikkea osallistujien arjessa, omien koneiden kanssa ja kotona. Kurssisisältöjen ohella osallistajat kyselevät ohjaajilta kaikenlaisista arjen pulmista tietokoneen ja internetin kanssa tyyliin: ”entäs sitten kun mä olin netissä...”. Ohjaajat opastavat osallistujia myös esimerkiksi kotitietokoneen hankinnassa. Eräs tietokoneen hankkimista suunnitellut osallistuja kyselee ohjaajilta pöytäkoneen ja läppärin eroista. Ohjaajilla on opetustilassa käytössään yksi läppäri, jota osallistuja tutkii kysellen esimerkiksi kosketusohjaimesta ja

näppäimistöstä. Ohjaaja kertoo, että läppäristä löytyy esimerkiksi cd-asema, ihan samalla tavoin kuin pöytäkoneesta. Osallistuja pohtii erityisesti ”mitä se merkitsee, kun on läppäri”. Osallistujia mietityttää myös, miten kurssilla opiskellut asiat toimivat kotona, jossa käyttöjärjestelmä, tietokoneen hiiri tai näyttö saattavat olla erilaisia kuin nettituovassa:

Osallistuja: tämä tietokone on erilainen kuin mitä olen käyttänyt, se on läppäri ja siinä on se Vista. Mutta kai senkin oppii, kun tän oppii.

Pohdinta

Edellä olen kuvannut erään kirjaston nettitorin digitaalisten lukutaitojen opetus- ja oppimiskäytäntöjä. Millaisia merkityksiä digitaalisille lukutaidoille nettitorin toimintakulttuurissa sitten tuotetaan? Tarkastelen asiaa tässä yhteydessä erityisesti kahdesta näkökulmasta: liitän kuvauksen sosiokulttuuriseen lukutaitoteoriaan ja pohdin digitaalisten kuilujen problematiikkaa.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta digitaaliset lukutaidot kiinnittyvät sosiaaliin käytäntöihin, ihmisille merkityksellisiin ja vuorovaikutuksellisiin toimintoihin. Nettitorin opiskelukulttuurissa näyttävät kuitenkin korostuvan myös kognitiiviset, esimerkiksi muistamiseen ja toistamiseen liittyvät toiminnot. Digitaalisten lukutaitojen alkeita opiskeleville osallistujille toimintojen mekaaninen toteuttaminen saattaa olla aluksi tärkeää, mutta yhtä tärkeää voisi olla näiden toimintojen liittäminen mielekkäisiin sosiaaliin käytäntöihin. Vierityspalkin käyttämisellä tai

usean Windows-ikkunan auki pitämisellä ei ole merkitystä, jollei ole tarvetta esimerkiksi kuunnella musiikkia ja surffailla netissä samaan aikaan. Tärkeämpää kuin korostaa niin sanottuja andragogisia periaatteita (esimerkiksi aikuisten hitaampi informaationkäsittely, hienomotoriikka, heikentynyt näkö) voisikin olla liittää digitaalisten lukutaitojen opiskelu ihmisten arkeen ja sosiaalisiin käytäntöihin. Asiat ”menevät selkäyttimeen” silloin kun ne ovat tavalla tai toisella ihmisille merkityksellisiä.

Toisaalta nettitorilla korostetaan digitaalisten lukutaitojen yhteyttä sosiaalisiin käytäntöihin, vaikkapa lääkärissä käyntiin tai kirjeen lähettämiseen. Ohjaajien lähtökohtana ovat selvästi asiakkaiden tarpeet. Digitaalisten lukutaitojen oppimisessa ja opettamisessa sekä kognitiivinen että sosiokulttuurinen näkökulma näyttävät näin yhdistyvän. Muistamisen ja toistamisen korostuminen voi lisäksi liittyä vallitsevaan tietotekniikkapuheeseen: tietotekniikan käyttö saatetaan ymmärtää pääasiassa teknisenä ja kognitiivisia taitoja vaativana asiana. Sari Tuuva-Hongisto (2007) on kuitenkin havainnut, että teknologian arkipäiväistymisessä ihmisten elämään on kysymys, ei teknisistä taidoista, vaan omaksumisen prosessista, jossa teknologiasta tulee merkityksellistä oman elämän kannalta. Täten suhdetta tietotekniikkaan ihmiset rakentavat aktiivisesti ja tietoisesti, ja tietokoneet asettuvat ihmisten elämään sekä laitteina että diskursseina. (emt.)

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta nettitori on aikuiskasvatuksellinen konteksti, jossa vallitsevia diskursseja voi myös kyseenalaistaa ja

muuttaa. Tällainen muutokseen tähtäävä toiminta edistäisi digitaalisten lukutaitojen kriittistä ulottuvuutta. Käytännössä keskustelua digitaalisten lukutaitojen diskurssista voisi käydä esimerkiksi tiedollisesta, yhteisöllisestä ja poliittisesta näkökulmista kysymällä: millaista ”hyvää” ja ”huonoa” digitaalista lukutaitoa tietotekniikkapuheessa tuotetaan, keitä tämä järjestys sulkee ulkopuolelle ja kenen näkökulmasta järjestys on tuotettu (ks. Rantala 2007)? Näin nettitorilla voitaisiin entistä voimakkaammin puolustaa ihmisten arjen kansanomaisia digitaalisia lukutaitoja. Tällainen toiminta olisi myös kriittisen pedagogiikan peräänkuuluttamaa toisin tekemistä. Tutkimallani nettitorilla digitaalisia lukutaitoja jo nähdään ja tehdään toisin. Tästä kertoo esimerkiksi toiminnasta vastaavan informaation oivallus digitaalisista lukutaidoista jatkumona, jolla kukaan ei ole täydellisen lukutaitoinen tai totaalisen lukutaidoton, vaan tilanteesta riippuen yleensä jossakin sillä välillä.

Nettitorin ohjaajat näyttävät olevan aikuiskasvattajia hyvin laajassa mielessä. He eivät ainoastaan opeta tietokoneen käytön teknisiä taitoja, vaan tulkitsevat osallistujille digitaalista maailmaa sekä ratkaisevat ihmisten arkeen ja teknologian merkityksellistymiseen liittyviä kysymyksiä. Ohjaajia voisikin kutsua digitaalisten maailman tulkeiksi: he kääntävät vieraan kulttuurin kieltä ja merkityksiä osallistujille, digitaalisille maahanmuuttajille (vrt. Prensky 2001). Ohjaajien tulee ajatella asioita kahdesta näkökulmasta, tulkin tavoin tuntea sekä ”analogisen” että ”digitaalisen maailman” kielet ja kulttuurit. Ja kuten tulkin työssä, kysymys ei ole vaan teknisen kielen, vaan myös kulttuuristen järjestysten ja merkitysten kääntämisestä, esimerkiksi läppäriin tai uuden

ohjelmistoversion merkitysten neuvotteluista ihmisten arjessa. Tällainen ohjaustyö on myös parhaimmillaan freireläisen dialogisen pedagogiikan hengen mukaista oppimista yhdessä osallistujien kanssa.

Miten sitten opettaa paitsi yksittäisten ohjelmistojen ja verkkosivujen, myös tietokoneen ja internetin logiikan ja rakenteiden lukemista? Alan Clarke (1999) kuvaa erästä vuoden mittaista tietotekniikkakurssia, jonka tavoitteena oli opiskella käyttämään erilaisia sovelluksia, lisätä varmuutta omasta kyvystä oppia sekä ymmärrystä tekstinkäsittelystä ja internetistä. Kurssilla pyrittiin siis tukemaan sekä osallistujien funktionaalisia digitaalisia lukutaitoja, että digitaalisen teknologian ja maailman rakenteellista ymmärrystä, jota voisi parhaimmillaan kutsua myös valtauttavaksi tai kriittiseksi digitaalseksi lukutaidoksi (vrt. Rantala 2007). Clarken kuvaamalla kurssilla otettiin lähtökohdaksi osallistujien tarpeet, heitä kannustettiin etsimään yhteyksiä erilaisten tietokonesovellusten välillä, tunnistamaan yhtäläisyyksiä niiden käyttötavoissa ja tutkimaan tietokoneympäristöä. Lisäksi harjoituksissa käytettiin osallistujien omia materiaaleja. Nettitorin maksimissaan kahdeksan tuntia kestäville kursseille aikaa on rajoitetusti, mutta rohkeuden, kokeilevan asenteen ja onnistuneiden oppimiskokemusten syntyminen on jo hyvä alku.

Valtauttavaan digitaaliseen lukutaitoon tähtääminen voisi myös edistää ihmisten toimintakykyisyyttä muuttuvassa ja epävarmassa tietoyhteiskunnan arjessa. Yksinkertaisimmillaan kysymys voisi olla esimerkiksi siitä, että verkossa vastaan tuleva pulma ei heti hätkäytä, omia digitaalisia lukutaitoja ei epäillä kun törmätään toimimattomiin tai epäkäytän-

nöllisiin sivuihin, tai käyttöjärjestelmän ongelmia katsotaan kriittisesti ja etsitään vaihtoehtoja. Mutta onko toimintakykyisyys kaikille, esimerkiksi ensimmäisen tietokoneensa juuri hankkineelle, pasianssia pelaavalle tai läppärin merkitystä pohtivalle samanlaista? Sen sijaan, että peräänkuulutetaan EU-retoriikan mukaisia autonomisia ja universaaleja digitaalista lukutaitoja, digitaaliset lukutaidot voisi nähdä eriytyneinä ja kytkeytyneinä ihmisten elämäntilanteisiin ja tarpeisiin. Kursseilla opettavat perusasiat ja mahdollisuuksiin tutustuminen ovat tietenkin ehdottoman tärkeitä ja osallistujien näkökulmasta selvästi mielekkäitä. Mahdollisuuksien ohella digitaalisia lukutaitoja voisi kuitenkin katsoa myös osallisuuden kannalta.

Pierre Bourdieun (esim. Sankari 2004; Bourdieu 1985) termein Euroopan Unionin digitaalisten lukutaitojen kampanjaa voi kutsua symboliseksi vallankäytöksi, jossa pyritään määrittelemään, millainen digitaalinen pääoma on arvokasta ja millainen ei. Täten digitaalisten lukutaitojen opiskelun voi ajatella symbolisen pääoman hankkimiseksi tietotekniikan kentällä. Sankarin (2004) mukaan tietotekniikka on nostettu yhteiskunnassa pääomaksi, jolle annetaan arvoa. Tietotekniikkaa osaamattomilla ei siten ole symbolista pääomaa, kykyä ja valtaa vaikuttaa pääomien arvon määrittelemiseen tällä kyseisellä kentällä (emt.). Digitaalisen alkupääoman hankkiminen tietotekniikkakurssilla voi olla tärkeää ihmisille silloin, kun siihen on syytä. Mutta tarve ei ole välttämättä EU-retoriikan korostamien taloudellisten motiivien (ks. Rantala & Suoranta 2008) kanssa yhdenmukainen, vaan tietotekniikkakurssilaisille tärkeää voi olla esimerkiksi kulttuurinen osallisuus lapsenlapsien elämässä tai

institutionaalinen osallistuminen tietoyhteiskunnan palveluihin ja koulutukseen. Ihmisten arjen näkökulmasta tietotekniikan käyttäminen voi olla yksinkertaisesti sosiaalista mukana olemista: kun esimerkiksi tietää mistä puhutaan ja millaisten asioiden parissa nuoremmat sukupolvet elävät, niin voi itsekin osallistua keskusteluun (Sankari 2004).

Näin ollen digitaalisten kuilujen problematiikka, myös ”tietotekniikkaa käyttävään rikkaaseen pohjoiseen” kuuluvassa Suomessa, on paljon tietoyhteiskuntatilastojen kertomaa monimutkaisempi (ks. myös esim. Sassi 2005). Jan A. G. M. Van Dijkin (2005) mielestä metafora digitaalisen kuilusta voikin johtaa harhaan monella tapaa: se viittaa yhdenlaiseen, absoluuttiseen, ylitsepääsemättömään ja kaksinapaiseen jakoon, vaikka kyseessä on moniulotteinen, usein suhteellinen ja paikoin myös ylitettävissä oleva kuilu. Termi digitaalinen saattaa myös harhauttaa uskomaan, että kuilussa on kyse vain digitaalisesta teknologiasta. Digitaaliset kuilut ovat kuitenkin jatkoa vanhoille epäoikeudenmukaisille, luokkaan, sukupuoleen, etniseen ryhmään perustuville jaoille. Van Dijkin (emt.) mukaan digitaalinen teknologia paitsi syventää, myös tuottaa uutta yhteiskunnallista epäoikeudenmukaisuutta. Tietoyhteiskuntatilastoissa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka monessa kotitaloudessa on laajakais-tayhteys tai kuinka montaa nettipalvelua ihmiset käyttävät. Mutta eikö kysymys ole siitä mihin ihmiset tietokonetta ja internetiä arjessaan tarvitsevat? Ja ennen kaikkea siitä, miten digitaalisesti lukutaitoisina tullaan osallisiksi yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

Juuri osallisuuden kysymys kytkee tämän artikkelin aiheen sellaiseen kriittiseen pedagogiikkaan, jonka tavoitteena on edistää yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta, ja tästä lähtökohdasta nousevaan kriittiseen etnografiseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on tuoda esille kenties muuten syrjään jäävien ihmisten näkökulmia ja ilmiöitä sekä tarkastella niitä suhteessa yhteiskunnan makrotasoon, tässä tapauksessa ”arjen tietoyhteiskunnan” rakenteisiin ja retoriikkaan. Huolissaan pitäisi kuitenkin olla, ei informaatioyhteiskuntateknologian hallitsemisesta, vaan ihmisten eriarvoisuudesta yhteiskunnan kentillä.

Lähteet

- Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunnan verkkosivut* (2008) <<http://www.arjen-tietoyhteiskunta.fi/index.phtml?s=1>> (luettu 29.7.2008.)
- Bawden, David (2001) Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57 (2), 218–259.
- Bourdieu, Pierre (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Clarke, Alan (1999) Achieving core competencies in the digital society. *Adults Learning* 11 (3), 16.
- Clarke, Alan (1998) The path towards computer literacy. *Adults Learning* 9 (5), 18.
- Haavisto, Tuula (2004) Ei kirjasto ole vain kirjoja... Kolumni, *Sivistys.net*. <http://sivistys.net/kolumni/ei_kirjasto_ole_vain_kirjoja_.html> (luettu 29.7.2008.)
- Lankshear, Colin. & Knobel, Michele (2006) *New literacies. Everyday practice and classroom learning*. Second edition. Open University Press.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang.
- Matikkala, Ulla & Inkinen, Tommi (2005). *Tietoyhteiskunta 2004: Sitä saa mitä ti-*

laa – mutta voisiko teoriasta olla kerran opiksikin? Tampereen yliopisto, Tietoyhteiskuntainstituutti.

Nordic Information Society Statistics 2005. Kööpenhamina: Nordic Council of Ministers. <<http://www.norden.org/pub/uddannelse/IT/TN2005562.pdf> > (luettu 29.7.2008)

Peteri, Virve (2006). *Mediaksi kotiin: tutkimus teknologioiden kotouttamisesta*. Tampere: Tampere University Press.

Prensky, Marc (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon 9 (5),

Rantala, Leena (2007). Kriittiset lukutaidot mediayhteiskunnassa. Teoksessa T. Aitola, Tapio, Eskola, Jari & Suoranta, Juha (toim.). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 137–152.

Rantala, Leena & Suoranta, Juha (2008). Digital Literacy Policies in the EU – inclusive partnership as the final stage of governmentality. Teoksessa C. Lankshear & M. Knobel (toim.) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 91–117.

Rantanen, Heli (2005). *Nettikioskeja ja laajakaistaa. Kansalaisten tietoyhteiskuntaa rakentamassa*. Helsinki: Sitran raportteja 49.

Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union* L 394/10. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf> (luettu 29.7.2008)

Sankari, Anne (2004). *Ikääntyviä tietoyhteiskunnassa. Kulttuuriset ajattelutavat ja sosiaalinen tila*. SoPhi 88, Jyväskylän yliopisto.

Sassi, Sinikka (2005). Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide. *New Media & Society* 7 (5), 684–700.

Snyder, Ilana, Jones, Anne & Lo Bianco, Joseph (2005). *Using information and communication technologies in adult literacy education. New practices, new challenges*. An adult literacy national project report.

- Tuuva-Hongisto, Sari (2007). *Tilattuja tarinoita. Etnografinen tutkimus pohjoiskarjalaisesta tietoyhteiskunnasta*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 47.
- Van Dijk, Jan A.G.M. (2005). *The deepening divide. Inequality in the information society*. London: Sage.

8. *Vallankumous ja seksi, tai mitä enemmän kuulen puhuttavan vallankumouksesta, sitä enemmän minua panettaa*

Eric Hobsbawm

Lyhyt johdanto Eric Hobsbawm-suomennokseen Vallankumous ja seksi

Keskellä 1960-luvun hulluja vuosia historioitsija Eric Hobsbawm kirjoitti aikalaiskommentin yhteiskunnallisen muutoksen dynamiikasta ja liikelogiikasta. Tässä vuonna 1969 otsikolla Vallankumous ja seksi julkaistussa tekstissä Hobsbawm pohtii sitä, mitkä elämänalueet – talous, perhe, seksi... – ovat keskeisiä kumottaessa vanhaa yhteiskunnallista järjestystä, mitkä puolestaan vähemmän ratkaisevia?

Tätä keskustelua käytiin runsaasti osana 1960-luvun emansipatorista eli yhteiskunnan pakkolaitoksista ja sorrosta vapauttamaan pyrkivää liikehdintää. Teemat vaihtelivat yhteiskuntaluokan, sukupuolen, rodun ja uskonnon merkityksestä seksuaaliseen vapautumiseen osana kumousvoimia. Jälkimmäinen tema liitettiin muiden kysymysten tavoin poh-

dintaan poliittisen muutoksen mahdollisuuksista. Niin sanotun 'uuden' vasemmiston edustajat uskoivat perinteisen luokkataistelun olevan liian kapea näkökulma yhteiskunnallisen epätasa-arvon ja sorron vastustamisessa. Heidän mukaansa materiaalisista resursseista käytävä luokkataistelu oli laajennettava yhteiskuntaluokkaa ja tuotantovälineiden omistusta koskevasta taistelusta kaikille inhimillisen elämän alueille: oli vapauduttava palkkatyöstä, luotava sille vaihtoehtoisia muotoja, ydinperhemalli kaipasi siivousta samoin kuin ahdas seksuaalimoraali.

Huudettiin ja iloittiin monimuotoisen työn, perheen, seksin ja ylipääntään vaiheikkaan sosiaalisen elämän puolesta. Berkeley Barb -nimisessä underground-lehdessä julkaistiin vallankumousjulistus, jossa vaadittiin kaikin puolista itsemääräämistä ja vapautusta pakkokoneistosta: Berkeleyn yliopistokampus julistetaan vallankumouksellisen strategian vapaa-alueeksi ja alueen kouluista tehdään vapautumisen harjoitusleirejä. Yliopisto muutetaan sortoinstituutiosta ja ”maailmanherruuden johtavasta aivokeskuksesta” palvelemaan kansaa. Sielukkaassa sosialismissa ”jokaisen tulee saada ilmaista itseään taiteissa – työssä, tanssissa, kuvanveistossa, puutarhanhoidossa ja kaikessa, mitä mielikuvitus keksii. Raaka-aineet on tuotava kaikkien ihmisten ulottuville. Me poistamme seksistä ja kulttuurista kaikki puritaaniset rasitteet.” (Underground 1970, 108–111.)

Suomessa kirjailija Jarkko Laine (*Underground*, 1970) ilotteli samassa hengessä: ”Vittuun johtajat & univormut & pyhät syyt jotka ovat ihmisiä tärkeämpiä. Jengi joka iloisesti vetää lokaan pormestarin teini-

ikäisen pojan saa aikaan tärkeämpiä & kestävämpiä muutoksia kuin jäykän kurinalainen, synkkä ja totinen salamurhaosasto joka nitistää isän. Emme voi ruveta sotaan Systeemin nykyisten tuliaseitten & muiden aseitten kanssa, mutta tulevaisuuden silmille ei ole suihkutettu macekaa-sua, ja ensi viikolla ovat lapset puolellamme. Tulevaisuus on meidän ja voimme tehdä siitä mitä haluamme.” Henkilökohtainen julistettiin poliittiseksi, aseet taottaisiin auroiksi, vaatteissa oli kukkakuvioita.

’Vanhan’ vasemmiston mukaan kysymykset rotujen tai sukupuolten tasa-arvosta saati ”seksuaalinen vapaus” eivät johtaisi lopulliseen yhteiskunnalliseen muutokseen. Heidän mukaansa keskittyminen näihin vie yhdenvertaisuustaistelulta terän. Oli keskityttävä olennaiseen, luokkataisteluun tuotantovälineiden omistuksesta ja yhteiskunnallisesta hegemoniasta. Ihmisen rotu tai sukupuoli tai seksuaalinen suuntautuminen ovat kapitalismille lopulta melko lailla yhden tekeviä. Kuten kirjallisuusteoreetikko Walter Benn Michaels (2008) kirjoittaa: ”Jos yrityksen myyntipäälliköksi on tarjolla valkoinen heteromies ja musta lesbonainen, joista jälkimmäinen on pätevämpi tehtävään, kapitalismi kannustaa valitsemaan jälkimmäisen”. Kapitalismi/ti vähät välittää sellaisista yhden tekevyyksistä kuten rodusta, sukupuolesta tai seksuaalisesta suuntautuneisuudesta. Kaikki käy, kun tehdään rahaa. – Näin voidaan kenties ajatella ja toimia Yhdysvalloissa, muttei Suomessa, minkä osoittaa kustannusyhtiö Alma Median hallituksen harjoittama seksuaalinen syrjintä toimittaja Johanna Korhosta kohtaan syksyllä 2008.

Eivätkö vapaan markkinatalouden logiikat jossain määrin vastaa vapaan seksuaalitalouden logiikoita: ”molempia hallitsee vaihdon periaate ja kysynnän ja tarjonnan laki, ja molemmissa toiset pystyvät tyydyttämään tarpeitaan rajattomasti toisten eläessä jatkuvassa puutteessa” (Meretoja 2008, 365). Vapauden illusorinen ideologia perustuu osaltaan kapitalismin atomistiseen, individualistiseen käsitykseen ihmisestä, jolla on halut ja tarpeet, joita tyydytetään kulutuksen ja halun vapailla, mutta epätasa-arvoisilla markkinoilla. Tällaiset ”elämishakuiset kuluttajasubjektit ovat yhteiskunnan kannalta vaarattomia, omiin fantasioihinsa eristyneitä subjekteja, jotka eivät pysty tekemään vastarintaa sille kapitalistiselle systeemille, jonka puitteissa ja ehdoilla he toimivat. He ovat kapitalistiseen kulutusideologiaan sopeutuneita ja siten talouden rattaita tehokkaasti pyörittäviä ’halukoneita’.” (Mt., 367.)

Osapuilleen tämän näkemyksen mukaista kantaa edustaa myös Hobsbawm alla suomennetussa aikalaiscommentissaan. Kirjoittaja ei usko seksuaalisen vapautumisen johtavan yhteiskunnalliseen vapauteen, vaan tarjoavan ehkä vain hetken helpotuksen modernin kapitalismin ahdistuksista.

Vallankumous ja seksi

Che Guevara -vainaa olisi ollut kovin yllättynyt ja harmissaan nähdesään itsensä Evergreen Review-lehden kansikuvassa, persoonallisuut-taan tarkasteltavan Voguen sivuilla ja nimeään käytettävän tekosyynä homoseksuaaliselle ekshibitionismille newyorkilaisessa teatterissa (ks.

Observer 8.5.1969). Mutta pankkaamme Vogue syrjään. Sen tehtävä on kertoa naisille mitä pitää pukea päälle, mitä tietää ja puhua, eikä sen kiinnostuksella Che Guevaraan ole sen enempää poliittisia seurauksia kuin *Kuka kukin on* -teoksen toimittajien työllä. Mutta kaksi muuta vitsiä heijastavat laajalle levinnyttä luuloa, jonka mukaan sosiaalisilla vallankumousliikkeillä ja vapaamielisellä, julkisella seksuaalisella tai muulla sen tapaisella käyttäytymisellä on olemassa jonkinlainen yhteys. Jonkun on korkea aika huomauttaa, ettei tälle uskomukselle löydy pitäviä perusteita.

Ensinnäkin pitäisi olla selvää, että julkisen seksuaalisen käytöksen sallittavuutta koskevilla ajattelutavoilla ei ole mitään erityistä yhteyttä poliittisen hallinnan systeemin tai sosiaalisen ja taloudellisen riiston kanssa. (Poikkeuksen tekee miesten valta naisiin, ja miesten harjoittama naisiin kohdistuva riisto, jotka arvatenkin edellyttävät enemmän tai vähemmän tiukkoja rajoituksia naisten julkisessa käytöksessä.) Seksuaalisella 'vapautumisella' on vain välillinen yhteys muiden vapautumisen muotojen kanssa: luokkahallinta ja hyväksikäyttö saattavat vaatia tai olla vaatimatta tiukkoja käyttäytymissääntöjä esimerkiksi julkisen tai yksityisen seksuaalisuuden alueella. Hinduyhteiskunta ei ollut millään tavalla vapaampi tai tasa-arvoisempi kuin walesilainen epäkonformistinen yhteisö, vaikka sen pyhätöissä opastettiin mitä viettelevimmillä tavoilla seksuaalisen toiminnan variaatioihin, kun taas jälkimmäisessä yhteisön jäsenille asetettiin tiukkoja rajoituksia, ainakin teoriassa. Tästä kulttuuri-erosta voi päätellä vain sen, että ne vakaumukselliset hindut, jotka halu-

sivat vaihtelua seksuaalisiin tottumuksiinsa, saattoivat saada siihen oppia paljon helpommin kuin hartaat walesilaiset.

Ja todellakin, mikäli karkea yleistys luokkahallinnan ja seksuaalisen vapauden välisistä suhteista on mahdollinen, se on se, että hallitsijoiden on kätevää vain rohkaista alistettuja seksuaaliseen vapaamielisyyteen tai rentouteen pitääkseen hallittujen ajatukset pois alistamisesta. Orjilta ei kukaan ole koskaan vaatinut seksuaalista pidättäytymistä, päinvastoin. Yhteiskunnissa, joissa köyhät on pidetty aloillaan, on järjestetty vakiintuneita vapaan seksin purkauksia, kuten karnevaaleja. Itse asiassa seksin ollessa nautinnon halvin ja kiihkein muoto, tai kuten napolilaiset sanovat, ”sänky on köyhän ooppera”, on poliittisesti erittäin hyödyllistä saada alistetut harjoittamaan seksiä niin paljon kuin mahdollista.

Toisin sanoen, sosiaalisen tai poliittisen sensuurin ja moraalisen sensuurin välillä ei ole olemassa välttämätöntä yhteyttä, vaikka näin usein oletetaan. Vaatimus jonkin käyttäytymismuodon muuttamisesta kielletystä julkisesti hyväksytyksi on poliittinen teko vain, jos se edellyttää poliittisten suhteiden muuttamista. Valkoisten ja mustien oikeus keskinäiseen rakkauteen olisi Etelä-Afrikassa [rotusortopolitiikka päätettiin poliittisella päätöksellä vuonna 1994, JS] poliittinen teko, ei siksi, että se laajentaisi seksuaalisesti sallitun aluetta, vaan siksi, että se käy käsiksi rotusyrjintään. *Lady Chatterlyn rakastajan* julkaisemisella ei ole tuollaisia seurauksia, vaikka sen julkaiseminen saattaisi olla muuten tervehdittävä.

Tämän pitäisi olla aivan selvää omasta kokemuksestamme. Muutaman vuoden aikana viralliset tai perinteiset kiellot sen suhteen, mitä seksistä voidaan julkisesti – tai yksityisesti – sanoa, kuulla ja nähdä, tai sen alueella tehdä, ovat käytännössä hävinneet useissa länsimaissa. Uskomus siitä, että kapea seksuaalimoraali on kapitalistisen systeemin olennainen suojavalli, ei enää pidä kutiaan. Niin kuin ei pidä sekään, että kamppailu tuollaista moraalia vastaan olisi jotenkin erinomaisen kiireellinen tehtävä. Silti jotkut vanhanaikaiset ristiretkelijät kuvittelevat vieläkin taistelevansa puritaanista linnaketta vastaan huomaamatta, että sen muurit ovat käytännössä jo murtuneet.

Toki yhä on olemassa asioita, joita ei sovi julkaista tai näyttää, mutta näitä on yhä vaikeampi löytää ja suuttua niistä. Sensuurin häviäminen on ollut yksiulotteinen liike, kuten naisten kaula-aukkojen kokoa ja haameenhelmojen pituutta koskeva liikehdintä. Ja jos tällainen sensuurin hävittämiseen tähtäävä toiminta jatkuu liian pitkään, sen tulokset kumouksellisen ruokahalun tyydyttämisessä vähenevät aikaa myöten jyrkästi. Näyttelijöiden mahdollisuus nussia toisiaan näyttämöllä on kouraantuntuvasti vähemmän tärkeä saavutus edes henkilökohtaisen vapautumisen asteikolla kuin oli viktoriaanisen ajan tyttöjen oikeus ajaa polkupyörällä. Nykyisin on aika vaikea löytää sellaisia perusteita säädyttömyssyytteille, joita vastaan kustantajat ovat aikojen saatossa puolustaneet sananvapautta.

Kamppailu julkisen seksin puolesta on käytännössä voitettu. Mutta onko tämä edistänyt sosiaalista vallankumousta, tai tuonut minkäänlaista

muutosta sängyn ulkopuolelle, painotuotteisiin tai viihteeseen (on tämä sitten suotavaa tai ei)? Tällaisesta muutoksesta ei ole minkäänlaisia merkkejä. Kamppailu on tuonut mukanaan vain lisää julkista seksiä muutoin muuttumattomaan sosiaaliseen järjestykseen.

Mutta vaikka seksuaalisella vapaamielisyydellä ja sosiaalisella organisaatiolla ei olekaan sisäistä yhteyttä toistensa kanssa, olen taipuvainen ajattelemaan hieman pahoillani, että vallankumouksen ja puritaanisuuden välillä on pysyvä yhtäläisyys. En tiedä yhtään hyvin hoidettua organisoitua vallankumousta tai hallintoa, joka ei olisi kehittänyt huomattavia puritaanisia taipumuksia. Näin on marxismin kohdalla, jonka perustajat olivat melko epäpuritaanisia (tai Engelsin tapauksessa aktiivisesti anti-puritaanisia). Ja näin on myös Kuuban tapaisissa maissa, joiden alkuperäiskulttuuri on puritaanisuuden vastakohta. Myös anarkistis-libertaaniset perinteet kuuluvat tähän joukkoon. Se, joka uskoo vanhojen anarkistimilitanttien moraalien olleen vapaata ja helppoa, ei tiedä mistä puhuu. Vapaa rakkaus (johon he kiihkeästi uskoivat) tarkoitti raittiutta, kieltäytymistä huumeista ja monogamiaa ilman muodollista avioliittoa.

Libertaarinen (tai tarkemmin antinominen) vallankumousliikkeen osatekijä ei ole koskaan pystynyt vastustamaan puritanismia, vaikka näyttäytyykin joskus vahvana ja jopa hallitsevana vapautumisen aktuaalisella hetkellä. Robespierret voittavat aina Dantonit. Vallankumoukselliset, joille seksuaalinen tai kulttuurinen libertarianismi on todella keskeinen vallankumouksen piirre, siirretään ennemmin tai myöhemmin sivuun. Kuten uusvasemmisto meitä muistuttaa, Wilhelm Reich, orgasmin

apostoli, aloitti varsin kyvykkäänä vallankumouksellisena freudomarxistina. Näin voi päätellä hänen kirjastaan *Fasismän massapsykologia*, alaotsikoltaan *Poliittisen käyttäytymisen seksuaalitalous ja proletariaatin seksuaalipolitiikka*. Mutta yllättääkö meitä tieto siitä, että Reich päätyi suuntaamaan kiinnostuksensa orgasmiin organisaation sijasta? Sen paremmin stalinistit kuin trotskistit eivät innostuneet vallankumouksellisista surrealisteista, jotka kolkuttelivat heidän porteillaan sisäänpääsyä anoen. Ne, jotka selvisivät politiikassa, eivät selviytyneet surrealisteina.

Miksi näin on, on tärkeä ja vaikeaselkoinen kysymys, johon en osaa vastata tässä. Onko näin välttämättä, on vielä tärkeämpi kysymys – ainakin niille vallankumouksellisille, jotka pitävät vallankumouhallitusten virallista puritanismia liioiteltuna ja usein ohi asian menevänä. Mutta ei voi kieltää, etteivätkö vuosisatamme suuret vallankumoukset olisi omistautuneet seksuaaliselle vapaamielisyydelle. Ne ovat edistäneet perustavalla tavalla seksuaalista vapautta, eivät hävittämällä seksuaalikieltoja, vaan sosiaalisella emansipaatiolla: vapauttamalla naiset sorrosta. On myös selvää, että vallankumousliikkeet ovat pitäneet henkilökohtaista libertarianismia harmina. Kapinallisen nuorison keskuudessa, joiden henki ja innostus on lähellä vanhanaikaista sosiaalista vallankumousta, näyttävät inhoavan huumeita, mainostettua harkitsematonta seksiä tai muita toisin ajattelun tyylejä ja symboleita: maolaisia, trotskilaisia ja kommunisteja. Syyksi esitetään usein sitä, että 'työläiset' eivät ymmärrä tai hyväksy moista käytöstä. Niin tai näin, ei voitane kieltää, että toisin

ajattelu vie aikaa ja voimia, ja sitä voi tuskin verrata organisaatioon ja tehokkuuteen.

Koko kysymys on osa paljon laajempaa kysymystä tätä nykyä uusvasemmiston piirissä näkyvässä (ja jossain maissa kuten Yhdysvalloissa keskeisessä) osassa olevan kulttuurikapinallisuuden roolista vallankumouksessa tai muussa sosiaalisessa muutoksessa. Ei ole suurta sosiaalista vallankumousta, joka ei vähintään perifeerisesti liittyisi kulttuuriseen toisin ajatteluun. Nykyisissä länsimaissa, joissa keskeinen kapinallisuuden liikevoima on 'vieraantuminen' pikemminkin kuin köyhyys, mikään liike, joka ei käy käsiksi henkilökohtaisten suhteiden ja yksityisten nautintojen problematiikkaan, ei voi olla vallankumouksellinen. Mutta yksinään kulttuurivallankumous ja kulttuurinen toisin ajattelu jäävät pelkiksi oireiksi, eikä niistä ole vallankumoukselliseksi voimiksi. Poliittisesti ne eivät ole kovin tärkeitä.

Venäjänsä vuoden 1917 vallankumous kuihdutti kumousta sympatisoivan *avantgarden* ja kulttuurikapinallisuuden oikeisiin sosiaalisiin ja poliittisiin mittoihinsa. Kun ranskalaiset menivät yleislakkoon toukokuussa 1968, Odeon teatterin tapahtumat ja oivalliset graffitit ("on kiellettyä kieltää", "when I make revolution it makes me feel like making love" ja niin edelleen) saattoi nähdä pienimuotoisena kirjallisuutena ja teatterina, marginaalisena päätapahtumille. Ja mitä merkittävämpiä tällaiset ilmiöt ovat, sitä varmempia voimme olla siitä, ettei mitään suurta ole tapahtumassa. Valitettavasti porvarin järkyttäminen on paljon helpompaa kuin hänen sysäämisensä syrjään.

Johdanto ja suomennos J. Suoranta

Lähteet

- Hobsbawm, Eric (2007). Revolution and Sex. Teoksessa Hobsbawm: *Revolutionaries*. London: Abacus, 284–288.
- Laine, Jarkko (1970). *Underground*. Helsinki: Otava.
- Meretoja, Hanna (2008). Ihmissuhteet kulutusasteina Michel Houellebecqin romaanissa *Oikeus nautintoon*. Teoksessa Stenby, Liisa & Ojajarvi, Jussi (toim.). *Minä ja markkinavoimat*. Helsinki: Avain, 356–386.
- Michaels, Walter Benn (2008). Against Diversity. *New Left Review* 52, 33–36.

Kirjoittajat

Eeva Anttila, TaT, tanssipedagogiikan professori, Teatterikorkeakoulu.

Eric Hobsbawm, emeritusprofessori.

Maija Lanas, KM, tohtorikoulutettava, Oulun yliopisto.

Reetta Niemi, KM, tutkija, Jyväskylän yliopisto

Hanna Niinistö, KM, TaM, mediakasvatuspäällikkö, Aikakausmedia.

Anna-Maria Nurmi, LitM, tohtorikoulutettava, Jyväskylän yliopisto.

Leena Rantala, KM, mediakasvatuksen yliassistentti, Tampereen yliopisto.

Kirsi-Marja Saurén, KM (väit.), markkinointijohtaja.

Juha Suoranta, KT, aikuiskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto.