

TAMPEREEN YLIOPISTO

NÄKÖALOJA OPETTAJUUDEN POLIITTISUUTEEN

Kasvatustieteiden tiedekunta
Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos
Pro Gradu – tutkielma
Hanna Kivistö
Huhtikuu 2006

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

KIVISTÖ, HANNA: Näköaloja opettajuuden poliittisuuteen

Pro Gradu – tutkielma

92 s.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2006

Tiivistelmä

Tutkimus hahmottelee näköaloja opettajuuden poliittisuuden tarkasteluun sekä nostaa keskiöön niitä käsitteellisiä elementtejä, joiden avulla opettajuuden poliittisuutta voidaan tarkastella. Tutkimuksen lähtökohtana on näkemys kiinteästä ja dialektisesta suhteesta kasvatukseen, opettajuuden ja yhteiskunnan välillä. Opettajuuden poliittisuus ei siten merkitse tietyn poliittisen näkökulman omaksumista, vaan kasvatusta tarkastellaan lähtökohtaisesti poliittisena, sen ollessa yksi niistä alueista, jossa yksilö ja yhteiskunta rakentuvat.

Opettajuuden poliittisuutta tarkastellaan neljän eri näköalan kautta: 1) Snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa opettajuus muodostuu yhteiskunnallisen konsensuksen ja konservatismien elementtien kautta, jolloin opettajuuden poliittisuuden perustana näyttäytyy hegeliläinen valtiokäsitys. Opettajuus lunastaa legitimaationsa valtiollisuuden kautta sekä objektiiviseen vapauteen kasvattajana; kasvatusta merkitsee osalliseksi tuloa valtiosta. 2) Sosiaalisen muutoksen opettajuus rakentuu Paulo Freiren ja John Deweyn kasvatustajatteluun kautta. Keskeiseksi kasvatusta merkityksenantajaksi muodostuu pyrkimys kohti aitoa demokratiaa. 3) Vastarinnan opettajuuden rakentumisen keskeisenä elementtinä voidaan pitää rousseau-marxilaista valtiokäsitystä, jolloin yhteiskuntaa tarkastellaan ristiriitaisten intressien tilana sekä kasvatusta kentän rakentumista kilpailevien diskurssien kautta. Yhteiskunnan rakentuminen ei ole neutraali tapahtuma, vaan aina hallitsevan diskurssin ohjaama, jolle kasvatusta tulee pyrkiä luomaan vastatulkintaa. 4) Neljäs näköala tarkastelee utopian mahdollisuutta opettajuuden poliittisuuden merkityksenantajana postmodernin merkityksettömyyden leimaamassa ajassa. Ernst Blochin ja Karl Mannheimin ajattelun kautta tarkasteltuna utopia ei merkitse selvärajaisia ideaalivaltion hahmotelmaa, vaan välittömän todellisuuden ylittämistä, jolloin utopian edellytykseksi muodostuu irtautuminen absoluutiksi nähdystä todellisuudesta.

Asiasanat: kasvatusta, opettajat, opettajuus, poliittisuus, yhteiskunta

JOHDANTO.....	1
1 LÄHTÖKOHDAT	3
1.1 Kasvatus poliittisena toimintana	3
1.1.1 Onko poliittista olemassa?	3
1.1.2 Opettajuus poliittisena.....	4
1.3 Tutkimustehtävän asettaminen	7
1.4 Tutkimuksen rakenne ja sisältö.....	10
2 VALTIOLLISEN LEGITIMAATION OPETTAJUUS – SNELLMANILAIS- HEGELILÄINEN NÄKÖALA OPETTAJUUDEN POLIITTISUUTEEN	13
2.1 Suomalaisen opettajuuden valtiollisen legitimaation muotoutuminen.....	13
2.2 Valtio G. W. F. Hegelin ja J. V. Snellmanin ajattelussa.....	16
2.2.1 Valtio maailmanhengen artikulaationa	17
2.2.2 Valtio oikean todellisuutena.....	19
2.3 Opettajuuden poliittisuus snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa	22
2.3.1 Konsensus – kansakunta yksi toimija	23
2.3.2 Konservatismi – valtion tulevaisuus jatkumo kansan historialle	26
3 SOSIAALISEN MUUTOKSEN OPETTAJUUS – OPETTAJUUDEN POLIITTISUUS PAULO FREIREN JA JOHN DEWEYN KASVATUSAJATTELUSSA.....	29
3.1 Paulo Freiren kasvatuseräajattelu.....	30
3.1.1 Tallettava ja problematisoiva kasvatus	31
3.1.2 Sorto ihmillistymisen kieltämisenä	32
3.1.3 Mikään todellisuus ei muovaa itse itseään	34
3.2 John Deweyn kasvatuseräajattelu	38
3.2.1 Edistyksellinen kasvatus ja yhteiskunnallinen muutos	38
3.2.2 Kasvatus muutoksen jatkuvana prosessina vs. täydellistymisen projektina.....	40
3.3 Sosiaalisen muutoksen opettajuus poliittisena toimintana.....	43
3.3.1 Demokratia kasvatuksen merkityksenantajana	43
3.3.2 Yhteiskunta sosiaalisen muutoksen opettajuuden tilana	45
4 VASTARINNAN OPETTAJUUS – RADIKAALI KASVATUS	48

4.1 Radikalismien näköala opettajuuden poliittisuuteen	48
4.2 Marxilainen teoriaperinne ja ideologikritiikki vastarinnan opettajuuden lähtökohtina	52
4.2.1 Valtion olemus ei vastaa olemassa olevaa valtiota: Hegelin ylittämisen välttämättömyys.....	52
4.2.2 Ideologikritiikki todellisuuden tarkastelun keinona	54
4.3 Kriittinen pedagogiikka osana vastarinnan opettajuutta	59
5 UTOPIA OPETTAJUUDEN TOPOKSENA ELI UTOPIAN MAHDOLLISUUS OPETTAJUUDESSA.....	63
5.1 Utopia postmodernin ajan opettajuuden mahdollisuutena	63
5.2 Täydellisen maailman ongelma: ideologioista utopioihin.....	66
5.3 Utopian merkitys läsnä olevassa todellisuudessa	71
5.3 Utopianismi ideologioiden ja sokean muutoksen välimaastossa.....	75
6 YHTEISKUNNASSA LÄSNÄ OLEVA KASVATUS	79
LÄHTEET	85
LEHTIARTIKKELIT	91
PAINAMATTOMAT LÄHTEET.....	91

Johdanto

”Kasvatuksen yhteiskunnallisuuden oikeuttaa se eettinen päämäärä, jota haluamme edistää: kasvatus voi viedä lähemmäksi tätä päämäärää, etäämmäksi siitä tai olla siihen nähden välinpitämätön. Tässä mielessä kasvatus ja ihmisen yhteiskunnallinen oleminen on aina arvosidonnaista, se sopeuttaa tai vapauttaa, kannustaa uskomaan yhteiskunnan muuttumisen mahdollisuuteen tai passivoi alistumaan vallitsevaan tilanteeseen.”¹

Tutkimuksen pyrkimys on avata eri näköaloja opettajuuden ja yhteiskunnallisen todellisuuden välisiin kytköksiin sekä tarkastella näin opettajuutta sen poliittisten reunaehtojen kautta. Tutkimuksen lähtökohtana on näkemys kasvatuksen, opettajuuden sekä yhteiskunnan kiinteästä ja kaksisuuntaisesta suhteesta. Tässä yhtenä perustana on näkemys kasvatuksesta tulevaisuuteen suuntautuneena toimintana, johon on liitetty toive tai ennuste siitä, millaisessa yhteiskunnassa elämme. Tätä kautta pyrin tarkastelemaan, millaisia opettajuuteen liittyvät poliittiset ulottuvuudet voivat olla sekä millaisia merkityksiä opettajuuden poliittisuus saa. Tarkastelen opettajuutta peilaten sitä opettajuuden poliittiseen viitekehykseen (valtio, yhteiskunta) ja opettajuuden positioon suhteessa yhteiskuntaan. Pidän siten opettajuuden poliittisen ulottuvuuden lähtökohtana yhteiskunnallista ja sosiaalista kontekstia. Pyrin näkemään opettajuuden poliittisena toimintana sekä tarkastelemaan sen eri ulottuvuuksia pitäen keskeisenä näkemystä siitä, että yhteiskunnalliset instituutiot (myös opettajuus instituutiona sekä opettajuuden tila – koulu – instituutiona) ja niiden saamat merkitykset eivät ole absoluutteja, muuttumattomia vertailukohteita, vaan ihmisen konstruoimia rakenteita, joita uusinnetaan ja luodaan jokapäiväisissä käytännöissä. Opettajuus kytkeytyy läheisesti yhteiskunnan rakenteisiin, toimien tietyssä ajassa ja paikassa, yhteiskunnan viitekehysessä ja kontekstissa. Toimintaamme sisältyy aina ennako-olettama tietystä valtion ja yhteiskunnan muodostamasta viitekehuksesta – ”ei-politiikka” tai politiikattomuus eivät tässä mielessä ole mahdollisia vaihtoehtoja².

Koulun ja yhteiskunnallisen todellisuuden tarkastelussa Rinne et al. (1984) katsovat tutkimustehtäväkseen ”tehdä näkyväksi ne erot ja vastakkainasettelut, jotka vallitsevat ihmisten arkitoimintaansa yhdistämien subjektiivisten merkitysten ja toisaalta yhteiskunnallisia käytäntöjä

¹ Tomperi & Suoranta 2005, 237.

² Held 1987, 267.

strukturoivien, niiden sisäistä logiikkaa selittävien, objektiivisten merkitysten välillä.”¹ En katso tähän pääsevänä pienimuotoisella tutkimuksella, mutta muotoiltu tehtävä antoi suuntaviivoja ajatuksilleni tutkimustehtävästä. Tarkastelen opettajuuden suhdetta yhteiskuntaan ja opettajuuden poliittisuutta, joten näin ollen huomioni on opettajuuden metakertomuksen historian ja ulottuvuuksien tarkastelun sijaan tarkastella erilaisia näköaloja opettajuuden suhteessa yhteiskuntaan. Tätä pyrin hahmottamaan myös jonkinasteisen vastakkainasettelun avulla. Tarkasteltaessa opettajuuden ja yhteiskunnan suhdetta, olennaiseksi nousee myös kasvatuksen kohteen (yksilö/kansalainen) ja yhteiskunnan suhde eli mihin tuolla kasvatuksella pyritään. Tätä kautta kasvatuksen toteuttaja (opettaja) saa legitimaationsa. Tarkasteltaessa opettajuutta osana yhteiskunnan rakenteita, olennaiseksi nousee myös yhteiskuntafilosofia. Näin ollen pyrin tarkastelussani jossain määrin myös avaamaan niitä yhteiskuntafilosofisia lähtökohtia, joiden muodostamalle perustalle opettajuuden poliittisuuden erilaiset ulottuvuudet rakentuvat.

Tarkastelussani painotun käsittelemään erityisesti opettajuuden poliittisuutta, sillä kasvatusta poliittisena toimintana ei ole olemassa itsenäisenä konstruktiona, vaan se toteutuu opettajien kautta. Päähuomio on opettajuuden rakentumisen ja merkityksenannon *tilassa*; onko opettajuuden todellistumisen tila luokkahuone, kouluinstituutio vai yhteiskunta? Missä opettajuus saa merkityksensä? Opettajuuden tarkastelun pohjana pidän näkemystä, jonka mukaan opettajuus rakentuu yhteiskunnassa ja osana yhteiskunnallisia rakenteita, muttei ole kausaalisesti näiden rakenteiden tulos. Opettajuus ei rakennu neutraalina ja itsenäisenä toimijana ympäröivään yhteiskuntaan päin, mutta ei myöskään muodostu deterministisesti ympäröivän todellisuuden tuloksena. Näin ollen lähtökohtanani on dialektinen suhde opettajuuden ja yhteiskunnan välillä². Opettajuus rakentuu identiteetin jatkuvan uudelleen luomisen, sosiaalisen konstruktion³, opettajuuden ”suuren kertomuksen” sekä henkilökohtaisen jatkuvan ”kertomisen” ja ”puhumisen” kautta. Vasta tulemalla tietoiseksi opettajuuden rakentumisen taustalla vaikuttavista tekijöistä, voidaan tarkastella sen (mahdollista) neutraaliutta suhteessa ideologioihin⁴ tai valtarakenteisiin. Opettajuuden hyväksyminen annettuna tai toisarvoisena johtaa kritiikittömään sopeutumiseen opettajuudelle annettuihin odotuksiin tai määrittelyihin, mitä sen tulisi pitää sisällään.

¹ Rinne et al., 1984, 1.

² Tämän ajatuksen pohjaan Bergerin & Luckmannin (1994, 195) käsityksen todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta.

³ Tämä tietoteoreettinen lähestymistapa aiheuttaa toisaalta kysymyksen siitä, missä määrin tutkimus tavoittaa sen, jota kutsutaan todellisuudeksi. Olemmeko aina tulkinnallisessa suhteessa todellisuuteen sen kautta, että luomme todellisuuden ja identiteettimme siinä jatkuvasti uudelleen?

⁴ Vrt. Apple 1979.

1 Lähtökohdat

1.1 Kasvatus poliittisena toimintana

1.1.1 Onko poliittista olemassa?

Tarkasteltaessa kasvatusta poliittisena toimintana, keskiöön nousee poliittisuuden ymmärtäminen. Millaisia edellytyksiä ilmiölle tulee asettaa, jotta sitä voidaan kutsua poliittiseksi? Lähestymistapani kasvatuksen poliittisuuden mahdollisuuteen perustuu politiikan käsitteen perusjakoon; sen suhtautumiseen ”todellisuuteen”. Poliittisyyttä ja ilmiön poliittisuutta voidaan siten tarkastella olemassa olevina tosiasioina tai poliittisuus voidaan nähdä rakentuvan esiin lukemisen ja tulkinnan kautta. Kari Palosen mukaan ensimmäisen käsityksen politiikka ja poliittisuus muodostuvat konkreettisista ilmiöistä, joita tutkimus pyrkii kuvaamaan, ymmärtämään ja hallitsemaan – politiikan ilmiökenttä muodostuu näin ollen muusta yhteiskunnasta erillään olevista poliittisista instituutioista. Poliittisuuden olemuksen muodostavat näissä instituutioissa tapahtuvat toimijuudet, kuten vallankäyttö ja päätöksenteko. Poliittisuuden näkeminen esiin lukemisen ja tulkinnan kautta merkitsee näkemystä, jonka mukaan politiikka ei muodosta annettua, näkyvää ilmiökenttää vaan tutkija itse rakentaa ilmiökentän tehden poliittisuuden näkyväksi esiin lukemisen kautta. Poliitiikan tuominen esiin vaatii siten tutkijan omaa panosta ja tulkintaa. Tutkijan tulkinta tuottaa esiin jotain, jota ei aiemmin ollut olemassa. Poliittisuus ei ole annettu ja olemassa oleva ilmiö, vaan tulkinnan kautta syntyvä ymmärryksen kohde.¹ Käsitystä korostaa myös kansallisvaltioiden aseman heikentyminen ainoana ja oletusarvoisena poliittisena toimijana ja toimintakenttänä. Poliittisuus saa uusia merkityksiä myös uusien poliittisten toimijoiden ja sekä uusien poliittisen toiminnan areenoiden tullessa yhä vahvemmin esiin. Poliittisuuden voidaan katsoa irtautuneen kansallisvaltion viitekehyksestä, jolloin poliittisuus määrittyy todellisuutta muuttavaksi ja todellisuuden tulkintatapoja kyseenalaistavaksi toiminnaksi². Tämän näkemyksen voidaan katsoa olevan lähtökohtana opettajuuden poliittisuuden tarkastelulle erityisesti kriittisen pedagogiikan tutkimuksen piirissä, jossa kasvatustutkimus perustuu ajatukselle politiikasta puoluepolitiikan

¹ Palonen 1987.

² “It is defined as intervening and reality-changing action, in particular as rule-changing action. Politics takes place wherever people question the given and presumably self-evident.” Thaa 2001, 505.

ulkopuolella: politiikka viittaa kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja sekä luodaan merkityksiä.¹

Kari Palonen katsoo, että ilmiöiden poliittisuutta ei tulisi ymmärtää yksiulotteisena ja annettuna käsitteenä. ”Poliittisuudella” sinänsä ei ole sisältöä. Palonen katsoo, että millä tahansa ilmiöllä voi olla poliittinen aspekti – mikään ilmiö ei ole välttämättä poliittinen tai varmasti politiikalta suojattu. Poliitiikka sijaitsee siten toiminnassa sen sijaan, että ”poliittisuus” merkitsisi yhteiskunnan yhden sektorin instituutioita. Poliitiikan sektorikäsitteen mukainen poliittisuus näkee tällöin poliittisuuden muusta yhteiskunnasta ja yhteiskunnallisesta toiminnasta erottautuvana kenttänä, jolla poliittiset instituutiot ja toimijat sekä poliittinen käyttäytyminen sijaitsevat.² Tutkimuksessani ymmärrän poliittisuuden sen aspektikäsitteen kautta: politiikka on vahvasti toimintakäsite, joka on mukana kaikessa yhteiskunnallisessa toiminnassa, mutta ei löydy annettuna, vaan ainoastaan tulkinnan seurauksena. Ilmiöiden poliittisuus ei näin ollen ole tutkijasta riippumaton tosiasia, vaan ilmiön poliittisuuden näkyväksi tekeminen vaatii tutkijan tekemää esiin lukemista ja tulkintaa. Tulkinta, jota poliittisuuden tekeminen näkyväksi vaatii, merkitsee ”tutun muuttamista ’vieraaksi’, ymmärretyltä näyttävän problematisointia, annetulta, vakiintuneelta ja yhteisesti hyväksytyltä näyttävän osoittamista näennäiseksi ja siihen kätkeytyvien outojen ajatusten sekä merkitysten konfliktien tematisointia”³. Ilmiöiden poliittisuutta ei tulisi pelkistää kiistakysymyksiin ja vastakkainasetteluihin, vaan poliittisuus löytyy myös poliittisen kentän rakentamisesta: ilmiöiden depolitisoinnista ja politisoinnista. Ilmiöiden poliittisuus koskee politisoimisen ja kiistanalaistamisen kautta *ihmisten maailmaan orientoitumisen tapoja*. Poliittisuus on läsnä myös niissä käsitteissä, joilla tätä orientoitumista muodostetaan. Lindroos & Palonen katsovat, että näin ollen merkityksellisiksi nousevat myös tilan, toimijuuden, kielen ja ajan poliittiset aspektit.⁴

1.1.2 Opettajuus poliittisena

Pyrkiessäni tarkastelemaan opettajuuden poliittisuutta, lähtökohtanani on politiikan aspektikäsitteen mukainen näkemys poliittisuuden tulkinnasta ja esiin lukemisesta. Toisaalta suuntaviivoja

¹ Aittola & Suoranta 2001, 12–13.

² Palonen 1987, 19–20.

³ Palonen 1987, 23.

⁴ Lindroos & Palonen 2000, 8–9.

tutkimukselleni antaa myös näkemys opettajuuden poliittisuudesta sinällään eli näkemys opettajuudesta osana yhteiskunnan rakenteita. Tältä perustalta pyrin hahmottamaan niitä ulottuvuuksia, joita tulkitsen opettajuuden poliittisuudella olevan. En katso työni olevan likimainkaan valmis teos, jonka kautta opettajuuden poliittisuuden maisema voisi avautua. Työni pyrkii pikemmin olemaan hahmotelma siitä, miten haluan ja haluaisin opettajuuden ymmärtää.

Pyrin kirjallisuuden ja lähteiden tarkastelun sekä niiden kanssa käydyn vuoropuhelun kautta rakentamaan näkemystä opettajuudesta, joka ei rakennu tyhjiössä luokkahuoneessa. Peruslähtökohtanani on, että opettajuus toteutuu yhteiskunnallisessa kontekstissa kasvatuksen poliittisen luonteen näyttäytyessä osana opettajuutta, ei irrallisena tai ylhäältä päin tulevana varsinaista työtä häiritsevänä vaatimuksena¹. Kun opettajuuden määreinä ovat yhteiskunta- ja valtiofilosofia, opettajuuden tyhjeneminen luokkahuonetodellisuuteen ei vastaa opettajuuden koko kuvaa. Mikäli opettajuuden tulkitaan olevan osa yhteiskunnan rakenteita ainoastaan proaktiivisuuden, opettajasta itsestään lähtevän muutoksen (muutosagentti-opettajuus) kautta, sisältää se myös ilmauksen opettajuuden sinällään näkemisestä luokkahuoneeseen kuuluvana, irrallisena ympäröivästä yhteiskunnasta sekä neutraalina ja arvovapaana. Tällöin yhteiskunnallinen opettajuus ja kasvatuksen poliittisuus nähdään jonain, joka tulisi ensin lisätä yhteiskunnan suhteen neutraaliin opettajuuteen; opettajuuden poliittisuus muodostaa lisämääreen, joka voidaan erottaa kasvatuksesta.

Leevi Launonen näkee kasvatuksen poliittisen ulottuvuuden aukeavan kansalaisuuden ja yhteisten arvokysymysten kautta. Launonen katsoo, että kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin luomisessa tarvittavat poliittiset arvotkaisu näkyvät instituution ja kasvattajan toiminnassa. Tätä kautta koulua voidaan tarkastella poliittisena kokonaisuutena ja yhteiskunnan kasvatustajajärjestelmää perusluonteeltaan poliittisena. Kasvatuksen lähtökohtana on paitsi hyvän ihmisyyden myös hyvän yhteiskunnan käsite.² Launonen katsoo koulun olevan osa yhteiskunnan rakenteita; kasvatustajajärjestelmän muutokset liittyvät läheisesti yhteiskunnan ja koulutuspolitiikan yleiseen kehitykseen³. Opettajuuden poliittisuuden tarkastelun lähtökohtana on siten poliittisuuden käsitteen ulottaminen kapean kansallisen parlamentarismen ulkopuolelle. Kuitenkin opettajuuden poliittinen ulottuvuus tyhjentyy julkisessa puheessa usein puoluepolitiikaksi eli arvolutautuneeksi

¹ Opettajuuden rakentuminen yhteiskunnassa ja sen tuottama opettajuuden peruslegitimaatio on keskeinen erityisesti yhteiskunnalliseen muutokseen suuntautuvan opettajuuden teoreetikoiden teksteissä (ks. esim. Apple 1979; Freire 1978), mutta pyrin tarkastelemaan opettajuuden poliittisuutta ja sen positiota suhteessa yhteiskuntaan myös yhteiskunnallisen konsensuksen ja uusintamisen kautta.

² Launonen 2000, 29–30.

³ Emt., 17.

vastakohtaksi arvovapaalle ja lähtökohtaisesti neutraalille kasvatukselle. Kasvatuksen poliittista ulottuvuutta käsitellään julkisessa puheessa usein 1970-luvun kouluneuvostojen poliittisuuden kautta, jolloin poliittisuuden nähdään edustavan lähinnä puoluepoliittisuutta, jonka ei katsota sopivan neutraaliin ja arvovapaaseen opettajuuteen¹. Tämä teema voidaan nähdä keskeisenä myös Syrjäläisen et al. (2005) tutkimuksessa opettajaksi opiskelevien käsityksistä suhteessa kansalaisvaikuttamiseen ja opettajan yhteiskunnalliseen toimijuuteen. Opettajan rooli nähdään ensisijaisesti kasvattajan roolin kautta, johon ”politikointi” tai poliittisuus eivät sovi. Opettaja nähdään yhteiskunnallisena toimijana oman esimerkkinsä ja ns. pehmeiden arvojen edistäjän kautta sekä luokahuoneessa tapahtuvan yhteiskunnallisesti aktiiviseen kansalaisuuteen rohkaisemisen kautta. Opettajaksi opiskelevat näkevät koulutuspolitiikan, järjestötoiminnan ja yhteiskunnan kriittisen tarkastelun osana opettajuuden muodostumista, mutta katsovat, että opettajan on varottava puhumasta politiikkaa, jolloin poliittisuuden voidaan tulkita merkitsevän ainoastaan parlamentaristista puoluepolitiikkaa. Opettajuuden nähdään muodostuvan enemmän yksilöllisen reflektion kautta ja opettajan olevan vaikuttaja oman esimerkkinsä kautta – politiikka nähdään ”tulenaraksi puheenaiheeksi”.²

Rinne et al. näkevät koulun kasvatuksen käytäntöihin sisältyvän tiedostamattomia elementtejä (”itsestäänselvyyksiä”), jotka muovaavat poliittisia asenteita ja arvoja³. Koulun poliittinen funktio toimii oman aikansa ja yhteiskunnan kontekstissa; kasvatuksen kautta välittyvä yhteiskunta- ja maailmakuva vaihtelevat ajasta ja yhteiskunnasta toiseen⁴. Rinne et al. lainaavat Bourdieun ja Passeronin symbolisen väkivallan (symbolic violence) käsitettä tarkastellessaan kasvatusjärjestelmää sellaisten instituutioiden ja käytäntöjen kokonaisuutena, joka legitimoii

¹ Kiinnostavan lähtökohdan tämän tarkasteluun avaavat myös otsikot, joiden alla kasvatuksen poliittisuuden mahdollisuutta käsitellään. Lähtökohtaisesti jo otsikoissa toistuu usein kasvatuksen ja poliittisuuden epätoivottava yhteys. Ks. esim. Poliitiikka palaa kouluun (Helsingin Sanomat 20.11.2005), Opetetaanko asioita vai aatteita? (Iltasanomat 3.12.2005), Poliitiikkaa tuodaan taas kouluihin (Helsingin Sanomat 9.10.2004). Esimerkkejä ei voida pitää koko totuutena opettajuudesta julkisessa puheessa, mutta katson niiden antavan suuntaa sille, millaista opettajuutta julkisessa puheessa tuotetaan.

² Syrjäläinen et al. 2005.

³ Tarkastellessani kasvatuksen poliittista ulottuvuutta opettajuuden tilana, on keskeistä korostaa tämän eroa kasvatuksessa tapahtuvaan poliittiseen sosialisatioon. Poliittisen sosialisatiion käsite tarkastelee yksilön poliittisen identiteetin muotoutumista (”poliittinen persoonallisuus”), joka on läpi elämän jatkuva prosessi, jossa muutokset saattavat olla nopeita olosuhteiden muuttuessa radikaalisti. Poliittista sosialisatiota ei voida pelkistää ainoastaan puoluekannan muodostumiseen, vaan se sisältää persoonallisuuden, arvot, asenteet, mielipiteet sekä toimintaan kohdistuvan sosialisatiion. Kouluinstituutiot ovat osa yksilön poliittisen sosialisatiion institutionaalista kehikkoa perheen, työelämän, joukkotiedotusvälineiden sekä valtion ja poliittisen järjestelmän rakenteen ja instituutioiden lisäksi. Poliittinen sosialisatio voidaan jakaa ideologiseen ja rakenteelliseen sosialisatioon ideologisen sosialisatiion kattaessa arvojen ja asenteiden suoran opettamisen ja levittämisen. Rakenteellinen sosialisatio merkitsee yhteiskunnallisiin käytäntöihin sisään kasvamista sekä niiden näkemistä itsestään selvinä. (Berndtson 2003, 109–121.) Tässä voidaan nähdä rakenteellisen poliittisen sosialisatiion läheinen yhteys tarkasteluun koulukasvatuksen ja yhteiskunnan dynamiikasta sekä kasvatuksen poliittisuudesta.

⁴ Rinne et al. 1984, 25.

yhteiskunnassa vallitsevaa järjestystä. Tämän mahdollistaa kasvatuksen ja koulutuksen näennäinen neutraliteetti. Keskeistä on, että koulussa valtarakenteisiin ei ainoastaan sopeuduta, vaan ne opitaan näkemään annettuina sekä pysyvinä.¹ Vallitseva kulttuuri legitimoituu siten merkityksiltään neutraalina². Toisaalta koulun näennäinen neutraalius ei kosketa ainoastaan oppilaita. Koulun käytäntöihin kuuluen oppilaiden on oltava tietynlaisia (legitiimiin normaalisuuteen pyrkiviä), mutta myös opettajien on koulun käytännöissä liikuttava normaalin opettajuuden määritelmän puitteissa³. Tomperi et al. katsovat, että kasvatuksen ja opettajuuden neutraaliuden myytti sekä opetus suunnitelmien ja normien näkeminen itsestään selvinä tuottavat tilanteen, jossa kasvatuksen poliittisuus ja arvosidonnaisuus peittyvät näennäisen arvovapauden alle⁴.

1.3 Tutkimustehtävän asettaminen

Aloittaessani tutkimusprosessin pyrkimyksenäni oli tarkastella opettajuuden poliittisuutta myös empiirisen osion kautta. Tässä tarkoitukseni oli nostaa esiin niitä teemoja, joiden avulla opettajat sijoittavat oman opettajuutensa suhteessa yhteiskuntaan ja poliittiseen ulottuvuuteen. Katsoin kuitenkin opettajuuden poliittisuuden olevan monitulkintainen käsite, joka vaatii erilaisten näköalojen avaamista sekä erilaisten elementtien tuomista mukaan sen teoreettiseen tarkasteluun. Näin ollen tutkimuksen teoriaosuuden kirjoittaminen myös vastauksen etsintänä tutkimustehtävään opettajuuden poliittisuudesta laajensi sitä jossain määrin empiiristä osiota tukevan kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle. Tällä oli vaikutuksensa tutkimuksen kahden osan vuoropuheluun, joka olisi jäänyt ohueksi ja epätasapainoiseksi. Tutkimuksen kuluessa tein ratkaisun empiirisen osion poisjättämisestä ja kirjallisuuskatsauksen koostamisesta itsenäiseksi työksi. Näin ollen tämä tutkimus on alun perin kirjoitettu kirjallisuuskatsaukseksi empiirisen aineiston analyysin yhteyteen. Aineiston analyysin poisjättämisestä huolimatta sen keskeiset peruslähtökohdat vaikuttivat myös teoriaosan rakentumiseen ja sen sijoittamiseen tutkimusteoreettiseen kontekstiin.

Erityisesti Jürgen Habermasin⁵ kohdistama kritiikki positivistiseen näkemykseen tiedosta ja tieteestä on vaikuttanut tutkimuksen kulkuun ja suhtautumistapaan tutkittavaan ilmiöön. En voi

¹ Rinne et al. 1984, 27.

² Emt., 37.

³ Emt., 44.

⁴ Tomperi et al. 2005, 16.

⁵ Habermas 1989.

katsoa oman työni sitoutuvan tarkasti rajaten yhteen Habermasin hahmottelemasta kolmesta tiedonintressistä, mutta kriittinen tiedonintressi on ollut yhtenä ohjenuoranani opettajuuden tarkastelussa. Habermasin mukaan arvovapaa tutkimus on mahdotonta, sillä intressistä vapaata tietoa ei ole olemassa, vaan tiedon voidaan katsoa aina liittyvän yhteiskunnalliseen kontekstiin. Näin ollen tutkimuksella on aina jokin funktio, tiedostettu tai tiedostamaton. Tässä voidaan nähdä yhteys myös Bergerin & Luckmannin tarkastelemaan tiedon ja todellisuuden rakentumisen sitoutumista sosiaalisen prosessin kautta tapahtuneeseen merkityksenantoon¹. Habermas katsoo ihmisillä ja yhteiskunnilla olevan kolme erilaista tiedonintressiä: tekninen, hermeneuttinen ja kriittinen. Tekninen tiedonintressi merkitsee pyrkimystä luonnon välineelliseen hallintaan sekä käytännölliseen työhön. Hermeneuttisen intressin mukainen tutkimus pyrkii tarkastelemaan kulttuurin ja ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä kulttuuristen symbolien tulkintaa. Emansipatorinen (i. kriittinen) tutkimus tarkastelee ihmistä ja sosiaalisia instituutioita sekä niihin sisältyviä valtasuhteita. Kriittinen tutkimus tarkastelee siten sitä ideologioiden, diskurssien ja itsestään selvyyksien kenttää, jossa yhteiskunta ja sen toimijat rakentuvat.² Todellisuus ja totuus eivät näin ollen kriittisen tutkimuksen kohteena ole ongelmattomia käsitteitä, vaan niitä tarkastellaan foucault'laisen valtasuhteiden ja legitimaationannon kautta. Kriittisen intressin mukainen opettajuuden tarkastelu ei siis pyri opettajuuden tehokkuuden tai tässä kontekstissa ammatillisen kehittymisen tutkimukseen, vaan tarkastelemaan niitä perinteisiä ja jossain määrin pakottavia opettaja-käsityksiä, jotka vaikuttavat yksittäisen opettajan opettajuuden muodostumisen taustalla. Kriittinen tutkimus sitoutuu siis lähtökohdiltaan vahvasti kriittiseen teoriaan, jossa todellisuutta tarkastellaan vallan ja ideologioiden rakentamana sosiaalisena prosessina. Tiede ei siten myöskään ole vapaa näistä rakenteista, vaan osaltaan myös suostuttelua, politikointia ja diskurssien valtataistelua. Kriittisen tutkimuksen merkitys olisi näin ollen tuoda näkyväksi ja purkaa niitä uskomusjärjestelmiä, joiden varaan ihmisten merkitysperspektiivit rakentuvat.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on kuitenkin ihminen ja hänen elämismaailmansa, elämismaailman erotessa luonnollisesta maailmasta muodostuessaan merkityksistä. Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisena, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimintana ja päämäärinä sekä muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina.³ Tutkija on siten osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii¹. Oma ajatteluni ei

¹ Berger & Luckmann VUOSI:

² Habermas 1989.

³ Varto 1992, 24.

myöskään ole vapaa ideologisista tai diskursiivisista rakenteista, sillä tutkija on myös subjekti, joka rakentuu maailmassa ja todellisuudessa. Objektivisen, lopullisen ja valmiin opettajuuden poliittisuuden maiseman luomisen sijaan jatkuva pyrkimykseni työn kuluessa on ollut ajatella opettajuus uudelleen sekä pyrkiä löytämään myös vaihtoehtoisia käsitteitä ja elementtejä sen tarkasteluun. Kokoavasti tarkasteluni kohteena on siten opettajuus, joka ei rakennu neutraalissa luokkahuonetodellisuudessa, vaan osana yhteiskunnan rakenteita sekä yhteiskunnallisia diskursseja. Pyrkimyksenäni on hahmotella näköaloja opettajuuden poliittisuuden tarkasteluun sekä nostaa keskiöön niitä käsitteellisiä elementtejä, joiden avulla opettajuuden poliittisuutta voidaan tarkastella.

Tutkimuksessa en pyri tarkastelemaan opettajuutta politiikkana, vaan avaamaan näkökulmia sen poliittiseen aspektiin sekä tuomaan esille näkemyksen opettajuuden ja yhteiskunnan moniulotteisesta ja monitulkintaisesta suhteesta. Vaikka poliittisuuden keskeisyyden korostaminen liittyy kenties selvimmin radikaalin kasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan kasvatustajatteluun piiriin, pyrin avaamaan myös muita näkökulmia opettajuuteen osana yhteiskuntaa. Ymmärrän opettajuuden poliittisuuden siinä merkityksessä, että opettajuus on sitoutunut osaksi yhteiskunnan rakenteita ja ollen osa yhteiskunnan uusintamista tai muovaamista. Näin ollen pyrin löytämään näköaloja opettajuuden poliittisuuteen myös usein vasemmistolaisen radikaalin kasvatuksen opettajakuvan ulkopuolelta. *Lähtökohtanani on, että opettajuuden poliittisuus ei merkitse tietyn poliittisen näkökulman omaksumista, vaan kasvatusta on lähtökohtaisesti poliittista, sen ollessa yksi niistä alueista, jossa yksilö ja yhteiskunta rakentuvat².*

Pyrkimykseni on siten hahmotella niitä eri ulottuvuuksia, joiden kautta opettajuus liittyy yhteiskunnan rakenteisiin. Tämä nostaa yhdeksi teemaksi myös valtion ja valtiokäsityksen. Pyrkimykseni on tarkastella myös näkemystä valtiosta ja yhteiskunnasta yhtenä opettajuuden poliittisuuden elementtinä; näkemys valtiosta avaa myös niitä perusteita, jolle opettajuuden poliittisuus rakentuu. Pyrin avaamaan kenttää tarkastelemalla kasvatustajattelijoina, mutta myös teoreetikoita, jotka valottavat sitä yhteiskunnan tai yhteiskunnassa olemisen tapaa, jolle opettajuuden poliittisuus perustuu.

¹ Emt., 26.

² "Because human beings and their society are developed in one direction or another through education, the learning process cannot avoid being political." Shor 1993, 28.

Tutkimus kohdistuu siten eri näköalojen avaamiseen opettajuuden poliittisuuteen, siihen kuuluvien eri elementtien tarkasteluun sekä pyrkimykseen nostaa keskiöön teemoja, joiden kautta opettajuuden poliittisuuden voidaan tulkita rakentuvan. Tätä kautta tavoitteeni on rakentaa hahmotelmaa, mitä opettajuuden poliittisuus tarkoittaa tai mitä se voisi tarkoittaa. Tältä pohjalta asetan työn keskeisen tutkimustehtävän sekä sitä täydentävät alakysymykset:

Millaisia näköaloja opettajuuden poliittisuuteen voidaan avata?

- Millä tavoin opettajuutta voidaan tarkastella yhteiskunnassa suljetun luokkahuoneen sijaan?
- Mitkä ovat ne keskeiset käsitteelliset elementit, jotka muodostavat opettajuuden ja yhteiskunnan dynamiikan perustan?
- Millä tavoin yhteiskunta on opettajuuden rakentumisen tila ja millä tavoin poliittisuus on opettajuuden yksi perusmääre?

1.4 Tutkimuksen rakenne ja sisältö

Rinne et al. näkevät kolme mahdollista tulkintamallia koulun yhteiskunnallisten yhteyksien tarkastelussa. Funktionalistinen lähestymistapa tarkastelee kasvatusta yhteiskunnallisen integraation ja koulutuksen yhteiskunnalle välttämättömien tehtävien kautta. Marxilainen tulkintamalli tarkastelee kasvatuksen yhteiskunnallisia kytkentöjä kapitalismiteoriasta käsin. Sivilisaatiokriittinen näkökulma tarkastelee ihmisen toiminnan kulttuurisia merkityksiä. Kasvatusta tarkastellaan tällöin yhteiskunnallisen vallankäytön kautta. Koulukasvatus nähdään dualistisena: toisaalta se sopeuttaa yksilön yhteiskunnalliseen järjestykseen ja toisaalta luo mahdollisuuden yksilön kehittymiselle ja aktiiviselle vaikuttamiselle.¹ Tarkastelussani pohjana ovat nämä kolme mahdollista tulkintamallia. Pyrkimykseni ei ole tarkastella opettajuuden poliittisuutta selvästi rajattujen tulkintamallien kautta, vaan funktionalistinen, marxilainen ja sivilisaatiokriittinen tulkintamalli muodostavat perustan, joiden avulla tulkiten opettajuuden poliittisuuden eri elementtejä.

Kuten aiemmin toin esille, pyrin avaamaan erilaisia näköaloja opettajuuden poliittisuuteen yhden kokonaisuuden rakentamisen sijaan. Tästä johtuen tutkimuksen luvut asettuvat jossain määrin myös

¹ Rinne et al. 1984, 18.

vastakohtaisiksi, mutta myös dialogiin ja toisiaan täydentäviksi. Käsitteelliseksi apuvälineeksi olen jakanut opettajuuden poliittisuuden ulottuvuudet neljään eri näköalaan: valtiollisen legitimaation opettajuuteen, sosiaalisen muutoksen opettajuuteen, vastarinnan opettajuuteen sekä utopian tarkasteluun opettajuuden poliittisuuden merkityksenantajana. Tutkimus rakentuu näiden neljän näköalan luomalle perustalle sekä niiden kautta keskiöön nostettujen opettajuuden poliittisuuden käsitteellisten elementtien kautta. Näköalat ovat jossain määrin päällekkäisiä ja limittäisiä, niin että niiden kaikkien voidaan nähdä olevan läsnä opettajuuden ja yksittäisen opettajan itsemäärittelyssä. Tarkoitukseni ei ole ollut rakentaa toisensa poissulkevia opettajuuden määreitä. Hahmottelemani opettajuuden poliittisuuden näköalat ovat rakentuneet pikemmin niiden käsitteellisten elementtien ympärille, joiden katson tarkastelevan opettajuuden poliittisuutta samasta näkökulmasta. Näin ollen näköalojen pyrkimyksenä on avata joitakin teemoja tai käsitteitä, joiden kautta opettajuutta yhteiskunnassa voidaan tarkastella.

Toisen luvun valtiollisen legitimaation opettajuus korostaa opettajuuden asemaa yhteiskuntaan osallistajana, jolloin muut luvut erottautuvat siitä nähden opettajuuden vahvemmin muutoksen politiikkana. Valtiollisen legitimaation näköalaa pyrin ensin hahmottelemaan sen historiallisen ulottuvuuden kautta ja löytämään opettajuuden rakentumisen historiasta ne peruskäsitteet, joiden paikkaa opettajuuden legitimaation lähtökohtana voidaan kysyä edelleen tässä ajassa. Luvulla pyrin myös avaamaan näkemystä, jossa opettajuuden poliittisuus ei rakennu ainoastaan sinänsä neutraaliin opettajuuteen liitettävän proaktiivisen muutosagenttiuden kautta. Pyrkimykseni on hahmotella yhteiskunnassa läsnä olevan opettajuuden eri lähtökohtia sekä kysyä niitä käsitteellisiä elementtejä, jolle nämä rakentuvat. Opettajuuden poliittisuuden ei tulisi pelkistyä ainoastaan muutospuheeksi ilman selkeää näkemystä miksi tai miten

Kolmatta ja neljättä lukua voidaan pitää tulkintakehykseltään jossain määrin yhteneväisiltä, sillä molemmat rakentuvat vapautumisen ja transformatiivisen, muutokseen tähtäävän, opettajuuden perusteiden kautta. Kolmas luku rakentuu Paulo Freiren ja John Deweyn ajattelun perustalle tarkastellen näin sosiaalisen muutoksen opettajuutta sekä pyrkimystä demokratiaan opettajuuden merkityksenantajana. Neljännen luvun vastarinnan opettajuus rakentuu Freiren ajattelun luomalle perustalle, mutta tuoden vahvemmin esiin myös Freireen vaikuttaneen marxilaisen valtiokäsityksen sekä yhteiskunnan tarkastelun kilpailevien ja valtakamppailua käyvien diskurssien kenttänä. Lukujen voidaan katsoa eroavan myös niiden keskeisten teesien yhteiskunnallisen ja ajallisen viitekehyksen kautta; vastarinnan opettajuuden voidaan nähdä muodostavan vastavoiman erityisesti länsimaiselle uusliberalismille ja tämän mukaiselle koulutuspolitiikalle.

Viidennessä luvussa tarkastelen opettajuuden poliittisuuden mahdollisuutta myös vastarinnan kasvatuksen ulkopuolella ja laajempaa ajattelun tapana. Tässä pyrkimykseni on kysyä, voiko utopiasta ja paremman tulevaisuuden mahdollisuuden näkemisestä muodostua se toivon horisontti ja kasvatuksen merkitys, joka tässä ajassa asettuu välinearvoisen kasvatuksen ja relativismin vastavoimaksi sekä näkee opettajuuden vahvasti yhteiskunnallisena toimijana suljetun luokkahuoneen sijaan. Pyrin avaamaan utopianistisen ajattelun perinnettä sekä hahmottelemaan opettajuuden poliittisuutta utopian kautta. Tämän kautta avautuu yksi näköala lisää yhteiskunnan ja *ou-topoksen* tarkasteluun opettajuuden topoksena.

Lopuksi pyrin rakentamaan teoriaosan ja sen tulkinnan kautta syntyneen yhteenvedon pohjalta rakentamaan omaa tulkintaani yhteiskunnassa läsnä olevasta kasvatuksesta ja opettajuudesta sekä niihin liittyvistä keskeisistä elementeistä.

2 Valtiollisen legitimaation opettajuus – snellmanilais-hegeliläinen näköala opettajuuden poliittisuuteen

2.1 Suomalaisen opettajuuden valtiollisen legitimaation muotoutuminen

Suomalainen kansanopetusinstituutio muodostui lainsäädännöllisesti lyhyen ajan sisällä 1860-luvulla, kansakoulu- ja opettajankoulutusinstituutio organisoitiin yhden vuosikymmenen aikana¹. Kansakoulun laajeneminen Suomessa tapahtui samaan aikaan yhteiskunnallisten murrosten kanssa. Rinne et al. katsovat, että agraariyhteiskunnasta siirryttäessä teollistuneeseen yhteiskuntaan sekä sen aiheuttaman urbanisoitumiskehityksen myötä lähiyhteisöjen ja perheiden mahdollisuudet huolehtia kulttuurisesta uusintamistehtävästä osoittautuivat riittämättömäksi. Uusintamistehtävästä tuli valtion tehtävä ja se toteutettiin oppivelvollisuuskoulujärjestelmän avulla.² Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun syntyhistoria on näin osa suomalaisen yhteiskuntajärjestelmän murrosta ja sijoitettavissa tuotannon ja uusintamisen uudenlaatuisen suhteeseen³.

Opettajuuden perustehtävää ei synnyttänyt niinkään opillinen sivistys ja siihen liittyvä tieto sinällään, vaan kutsumus ja siihen liittyvä omistautuminen. Kutsumustietoisuus yhdessä kristillisen siveellisyyden kanssa muodostivat opettajuuden pohjan vielä itsenäisyyden aikana; 1930-luvulla opettajien kouluttamista seminaareissa ylioppilaspohjaisen korkeakoulun sijaan perusteltiin sillä, ettei opillinen sivistys tuota opettajakutsumusta. Vasta 1940-luvun jälkeen opettajuus alkoi hahmottua akateemisen asiantuntijuuden kautta.⁴ Opettajuus legitimoitui valtiollisen kehyksen, kansan sivistämisen, ja kutsumuksen kautta pitkään; vasta 1980-luvulta alkaen koulutus ja pätevyys muodostivat opettajuuden legitimaation vahvimman perustan.⁵ Opettajille katsottiin olevan olennaista korkea sosiaalinen asema, jotta näillä olisi tarpeeksi auktoriteettia kansan opettamiseen. Toisaalta opettajia ei myöskään haluttu vierottaa kansan ajattelutavasta, sillä näiden tuli toimia

¹ Rinne & Jauhiainen 1988, 201–203.

² Rinne et al. 1984, 6–7.

³ Rinne et al. 1984, 49.

⁴ Rinne & Jauhiainen 1988, 219–225.

⁵ Emt., 228.

kansan parissa.¹ Kansakoulujen perustaminen lähti usein liikkeelle kansan ulko- ja yläpuolisesta intressistä² ja opettajuus merkitsi ennen kaikkea kansansivistystyötä; opettajuus ja siihen liittyvä muodollinen koulutus merkitsivät opettajien keskuudessa lupaa tämän työn harjoittamiseen. 1920-luvulla opettajat puolustivat koulutettua asiantuntemustaan vapaata kansansivistystyötä, kuten raittiuspuhujia, vapaan valistustyön kerhoneuvoja ja nuorisoseuran puhujia, vastaan. Opettajuudessa korostui kansan sivistämisen keskeinen asema sekä opettajien paikka tämän valistustyön kärjessä.³

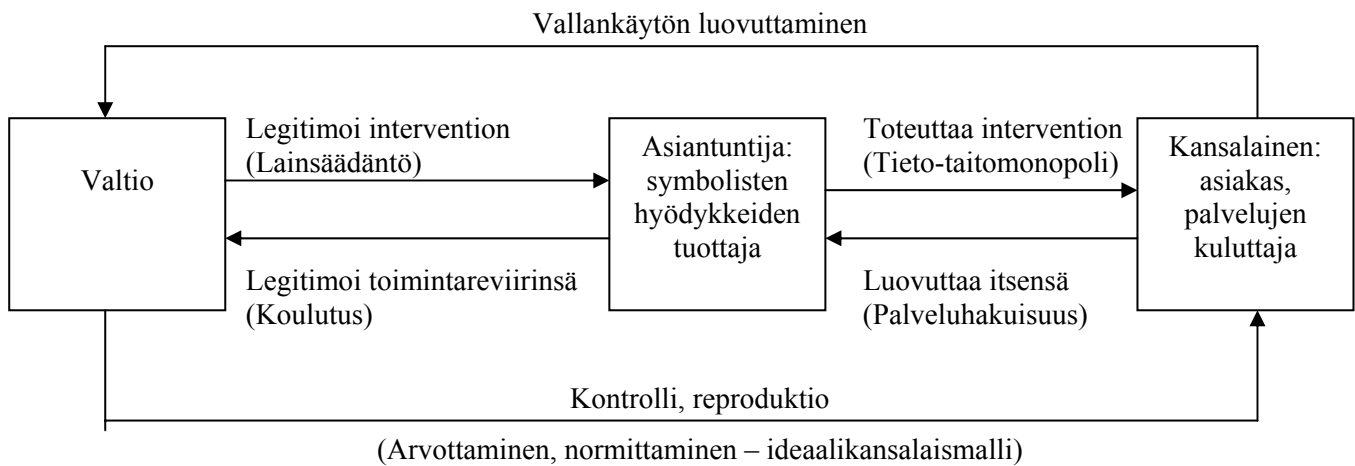
Opettajuus muodostui siten kansan sivistämisen, kansalaisten ja kansakunnan kasvattamisen, perustalle. Valtio ja yhteiskunta muodostivat sen kehyksen, jonka puitteissa opettaja toimi. Opettajuuden muotoutumista valtiollisen legitimaation kautta voidaan tarkastella valtiointervention käsitteen kautta. Rinne & Jauhiainen katsovat, että 1800-luvun lopulla syntyneen uudentyyppisen kansalaisyhteiskunnan uusintamistarpeeseen muotoutuivat modernit julkiset kasvatuksen, opetuksen, valistuksen, auttamisen, parantamisen ja kontrollin instituutiot sekä näiden instituutioiden kautta valtiollisia interventioita suorittavat ammattikunnat.⁴ Tämän tarkastelun kannalta keskeisin elementti valtiointerventiossa on kontrollin ja reproduktion kautta välittyvä ideaalikansalaismalli sekä sen toteutuminen ja toteuttaminen valtiollisen legitimaation omaavan asiantuntijan (tässä opettajan) kautta.

¹ Emt., 205.

² Rinne & Jauhiainen 1988, 201.

³ Emt., 218.

⁴ Emt., 61.



Kuvio 1. Valtiollisen legitimaation omaavan asiantuntijan ja kansalaisen suhde valtiointervention kautta tarkasteltuna Rinteen & Jauhiaisen (1988, 46) mukaan.¹

Opettajuus ja sen valtiollinen muodostuminen liittyvät läheisesti valtioideologian toimintaan ja sen keskeisimpien agenttien kiinnittämiseen.² Rinne et al. katsovat koulutusjärjestelmän perustuvan ennen kaikkea ideologisen uusintamisen tehtävään. Uusintamisammattikunnat muodostuvat yhteydessä valtion kehitykseen: opettajuuden professionaalistuminen merkitsee ”valtiollisen lupakirjan lunastamista”. Tällaisessa tarkastelussa olennaista on asiantuntijuuden perustavien valtiollisten legitimoitijärjestelmien muotoutuminen.³ Rinne ja Jauhiainen (1988) katsovat, että suomalaisen opettajuuden muotoutumista leimaa sen ”vahva riippuvuus edustamansa instituution, koulun ja sen tehtäväkentän, yhteiskunnallisen uusintamisen mekanismeista, järjestelmistä ja organisaatioista.”⁴

Kansalaiseksi kasvattaminen sekä yhteiskunnallinen sosialisatio ovat olleet julkilausutustikin opettajuuden ja kasvatuksen perusta. Kansansivistystyö sekä kansakunnan kasvattaminen opettajuuden merkityksenantajana korostavat koulukasvatuksen peruslähtökohtana hyvän kansalaisen ideaa sekä kansalaismoraalia. Suomessa kansalaisuus ja sitä kautta määrittyvät moraaliset ominaisuudet olivat kasvatuksessa vahvasti esillä valtion ja kansakunnan muotoutumisen

¹ Vaikka kuviossa käsitteinä ovat asiakas ja palveluhakuisuus, koulutus on instituutio, jossa palvelun tarpeen olemassaolo on juridinen velvollisuus ja käytännössä pakollinen. Rinne & Jauhiainen 1988, 456.

² Emt., 164.

³ Emt., 4.

⁴ Emt., 163.

aikana.¹ Tarkastellessani opettajuuden ja yhteiskunnan suhdetta keskiöön nousee kysymys kasvatuksen kohteen (yksilö/kansalainen) ja yhteiskunnan suhde eli kysymys kasvatuksen päämääristä. Tätä kautta kasvatuksen toteuttaja (opettaja) saa legitimaationsa. Opettajuuden valtiollisen legitimaation tarkastelussa keskeistä on käsitellä tämän taustalla vaikuttanutta valtio- ja kasvatustilafilosofista ajattelua, jota tarkastelen G.W.F. Hegelin ja J. V. Snellmanin valtiokäsitysten kautta.

2.2 Valtio G. W. F. Hegelin ja J. V. Snellmanin ajattelussa

G. W. F. Hegelin ja J. V. Snellmanin ajattelu muodostui Suomessa 1800-luvulla yhteiskunnan, myös kasvatuksen, teoreettiseksi perustaksi muodostaen näin kansanopetuksen ja opettajuuden peruslegitimaation. Snellmanilainen², Hegelin filosofiaan ja uushumanismiin perustuva kasvatustilafilosofia loi kansanopetuksen aatteellisen perustan.³ Kansanopetuksen eettisen kasvatustilafilosofian perusta rakentui snellmanilais-hegeliläiselle ajattelulle, jonka keskeisenä ajatuksena oli luonnontilaisesta itsekeskeisyydestä vapautuminen, rationaalisen perustan löytäminen sekä liittyminen yhteiskunnan eettiseen normiyhteisöön, valtioon. Aatteellisena ja yhteiskunnallisena viitekehyksenä oli eettisen objektivismin mukainen liittyminen yliyksilölliseen sivistys- ja moraalitraditioon. Valtio nähtiin arvoyhteisönä, jossa vaikutti objektiivinen henki ja moraalitilafilosofia. Koulukasvatustilafilosofian lähtökohtana teleologinen tarkoituksenmukaisuus yhdisti yksilön ja yhteiskunnan hyvän.⁴

Kasvatustilafilosofia liittyy Hegelin ja Snellmanin ajattelussa kiinteästi valtioon, oikeammin Valtion käsitteeseen⁵. Seuraavassa tarkastelen valtion ja kansalaisen suhdetta Hegelin ja Snellmanin ajattelussa sekä hahmottelen snellmanilais-hegeliläisen opettajuuden määritteitä. Tässä ei ole relevanttia pyrkiä kattamaan Hegelin tai Snellmanin ajattelun kokonaisuutta. Tämän sijaan pyrin kuitenkin tuomaan esille Hegelin ja Snellmanin valtiotilafilosofiasta esille näkemyksen valtion ja

¹ Launonen 2000, 18.

² Tosin kansakoululaitoksen käytännöllinen järjestäminen toteutui Uno Cygnaeuksen ajattelun mukaisesti 1800-luvun lopulla. Emt., 85–86.

³ Emt., 80.

⁴ Emt., 148–149.

⁵ Pulkkinen 1989.

yksilön suhteesta, joka osaltaan täydentää kuvaa valtiollisen legitimaation opettajuudesta avaten yhden ulottuvuuden opettajuuden poliittisuuteen.

2.2.1 Valtio maailmanhengen artikulaationa

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) oli klassisen saksalaisen idealismin merkittävin edustaja. Hegelin voidaan katsoa myös olleen aatehistoriassa ”viimeinen suuri syntetisoija”, ajattelun systeeminrakentaja¹. Hegelin ajattelussa filosofia tarkastelee absoluuttisen hengen eli järjen kehitystä, joka on luonteeltaan dialektista, kehittyen siis vastakohtiensa kautta. Absoluuttinen henki ilmentää itsensä historiassa; Hegel puhuu ”hengen järkevistä ja välttämättömästä tahdosta”, joka ”on johtanut ja johtaa maailman tapahtumia”². Saarinen (1995) pitää Hegeliä kärjistyneesti rationalistina, joka ei ”epärovi uhrata yksilöä – tuntevaa ja epäroivää, subjektikokemukseensa sidottua yksilöä – yleisen ja absoluuttisen Järjen alttarille. Ihmisyydellä ei ole mieltä, Hegel näyttää ajattelevan, paitsi siinä mitassa, missä hän toteuttaa ja ilmentää omaa jumalallista ainesosaansa, järkeä.”³ Vaikka Hegelin ei katsoisi suorastaan uhraavan yksilöä, Hegelin ajattelussa yksilö, kuten myös koko maailmanhistoria, on Absoluutin määre. Yksityisolioiden olemassaolo on alisteista yleiselle.⁴

Maailmanhenki artikuloi itsensä rationaalisesti organisoidun (ja siten aidosti vapaan) Kansan (Volk) ja sen muodostaman valtion kautta. Kansa ilman valtiota on ainoastaan muodoton massa – maailmanhenki todellistuu ainoastaan valtiossa. Jokaisella kansalla on oma henkensä, Volksgeist. Volksgeist on yliyksilöllinen Järki, joka ilmaistaan valtion instituutioissa.⁵ Kasvatusta ja koulujärjestelmää voitaneen siis pitää yhtenä universaalina Järkeä ilmentävänä instituutiona. Kansanopetus ja opettajuus saavat siten legitimaationsa yliyksilöllisen valtion sekä Järjen todellistajina kasvatuksen ja opetuksen rakentaessa tien inhimilliseen kehitykseen. Hegelin ajattelussa kansa ilman valtiota ei muodosta selvästi määrittyvää kokonaisuutta; vasta valtiossa, jossa vallitsevat lait, selkeät teot ovat mahdollisia. Valtion tulee instituutioissaan artikuloida

¹ Knutsen 1997, 165.

² Hegel 1978, 18–19.

³ Saarinen 1995, 269.

⁴ Emt., 272.

⁵ Knutsen 1997, 166.

universaali järki.¹ Tarkasteltaessa opettajuutta Rinteen ja Jauhiaisen hahmotteleman valtiointervention mukaan sekä peilaten sitä Hegelin ajatteluun, voidaan opettajuuden yhteiskunnallisten kytkösten katsoa perustuneen hegeliläisittäin universaalien järjen, siveyden sekä valtion välittämiseen ja ilmentämiseen kansalle. Koska valtio on Volksgeistin todellistuma, ainoastaan valtiossa, valtion jäsenenä, ihminen voi saavuttaa aidon yksilöllisyyden. Valtion sisäinen politiikka on lähtökohtaisesti siis harmonista.² Kasvatuksen avulla saavutettava kansalaisuus merkitsee osallisuutta valtio-kokonaisuudesta. Tämän katson olevan keskeinen erottava tekijä snellmanilais-hegeliläisen ja muiden opettajuuden poliittisuuden näköalojen välillä. Valtio nähdään yhtenäisenä kokonaisuutena, toisin kuin kriittisessä kasvatuksessa ristiriitaisten intressien tilana ja kilpailevien diskurssien politiikkana. Palaan tähän teemaan tarkemmin myöhemmin.

Ihmisen tietoisuuden kehittyminen on valtion kehittymistä; yksilön subjektiivisuus ja valtio kehittyvät siis yhdessä ja erikseen. Ihmissyyden tavoitteeksi nousee oikeanlaatuisen yhteiskunnan luominen. ”Maailmanhistoria on kehitystä kohti ’siveellistä kokonaisuutta, valtiota’ ja tämän kehityksen kautta maailmanhenki tulee tietoiseksi itsestään – tämä tarkoittaa, että maailmanhenki on riippuvainen maailmanhistoriasta, yleinen ja yksityinen on kytketty toisiinsa lähtemättömästi.”³ Valtio on universaalien järjen todellistuma, joten sen rajoitukset yksilölle ovat vain näennäisiä, sillä universaali järki on rationaalinen. Rationaalisuus, universaalien järjen mukaisuus, muodostuu yksilön ja valtion suhteen keskeisimmäksi elementiksi. Rationaalisuuden avulla yksilön ja valtion kehitys muodostuu erottamattomaksi; vapaa valinta muodostuu merkitsemään rationaalista valintaa.⁴ Vapauden käsite liittyy näin Hegelin ajattelussa keskeisesti valtioon, sillä valtio on siveellinen⁵ kokonaisuus, joka on subjektiivisen ja järjellisen yhdistelmä. ”Valtio on tosiolevainen, jossa yksilöllä on vapaus ja jossa hän nauttii siitä - - Pikemminkin oikeus, siveellisyys ja valtio, ja yksinomaan vain nämä, ovat positiivista todellisuutta ja vapauden tyydytystä.”⁶ Vain valtiossa voi näin ollen toteutua aito vapaus. ”Vapaus merkitsee juuri sellaisten yleisten olemuksellisten olioiden kuin oikeuden ja lain tietämistä ja tahtomista ja niiden mukaisen todellisuuden – valtion – esiintuottamista”⁷

¹ Noro 1978, 7; Saarinen 1995, 268.

² Knutsen 1997, 166.

³ Saarinen 1995, 267.

⁴ Emt., 268.

⁵ Hegelin ajattelussa siveellisyyden käsite merkitsee olemassa olevan järjestyksen noudattamista, mutta myös subjektin toimintaa oikeaan pyrkien. Pulkkinen 1989, 11.

⁶ Hegel 1978, 43.

⁷ Emt., 60.

Hegelin ajattelua voidaan siis kuvata anti-liberaaliksi: hegeliläiset käsitteet ”vapaus” ja ”tasa-arvo” ovat vastakkaisia liberaalille näkemykselle¹. Subjekttiivisen mielivallan rajoittamista Hegel pitää ”edellytyksenä, josta vapaus on lähtöisin” ja yhteiskuntaa ”olotilana, jossa vapaus todellistuu”.²

”Vapaus välittömän ja luonnollisen ihannetilana ei ilmene välittömänä eikä luonnollisena, vaan se täytyy pikemminkin hankkia ja vasta voittaa nimittäin kasvattamalla äärettömästi tietoa ja tahtoa. Siksi luonnontila on pikemminkin vääryyden, väkivallan ja hillittömän luonnonvietin aiheuttamien epäinhimillisten tekojen ja tunteiden olotila. - - Vapaus ymmärretään ikuisesti väärin, jos se ymmärretään vain muodollisessa, subjektiiivisessä mielessä - -.”³

2.2.2 Valtio oikean todellisuutena

Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) ajattelu liittyy hegeliläiseen traditioon Suomessa⁴. Kuten Hegel, Snellman puhuu ideaalivaltiosta, abstraktiosta, konkreettisen valtion sijaan: valtio merkitsee prosessia, jossa kansakunta luo itselleen oikean.⁵ Valtiosta puhuessaan Snellman viittaa moraaliseen toimintaan, ei niinkään toiminnan institutionaalisiin puitteisiin⁶. Sekä Hegelin että Snellmanin ajattelussa valtion käsite merkitsee yhteiskunnan perustana olevaa normikulttuuria, ei siis valtiota valtio-opillisessa mielessä – valtio kuuluu siveellisyyden laajempaan käsitteeseen.⁷

Myöskään Snellmanin ajattelussa yksilön vapautta ei voida ajatella irrallisena kansallisesta kulttuurikononaisuudesta. Koska ihminen on kulttuurinsa ympäröimä, suurin vapaus on tähän kulttuuriin vaikuttaminen, joka tapahtuu valtiossa. Snellmanin mukaan valtio on korkeimman vapauden alue toisin kuin liberaalissa teoriassa, jossa valtio on aina yksityisten toimintaa rajoittava pakkoinstituutio.⁸ Vapaus ei Hegelille ja Snellmanille merkitse siis hobbesilaista vapautta, jossa vapauden määre on, ettei ihmistä ei estetä tekemästä sitä, mitä hän haluaa⁹. Valtio on vapauden ja

¹ Knutsen 1997, 167.

² Hegel 1978, 45.

³ Ibid.

⁴ Pulkkinen 1989, 5.

⁵ Emt., 18.

⁶ Emt., 24–25; 34.

⁷ Emt., 59. Hegelin ajattelussa valtiota tarkastellaan normiyhteisönä: sen piiriin kuuluvat paitsi instituutioiden ja lakien moraalinormit, myös kansan keskuudessa vallitseva moraalit. Emt., 127.

⁸ Emt., 12.

⁹ Emt., 116. Inhimillisen vapauden käsitteen erilaisesta sisällöstä englantilaisessa ja saksalaisessa traditiossa sekä taloudellisissa liberalismissa ks. Pulkkinen 1989, 116–124. Vapaudesta liberalistisessa yhteiskuntafilosofiassa ks. esim. Launonen 2000, 21–22.

oikean toteutumisen korkein muoto. Snellmanilainen vapaus on erottamaton oikean ja siveellisen toteuttamisesta: sekä vapauden että oikean käsitteen toteuttaminen tapahtuvat valtiossa.¹ Korkeampi tietoisuus ihmisessä merkitsee siis tietoa valtiosta.

Snellman kuitenkin painottaa moraalisubjektin läsnäoloa vahvemmin kuin Hegel. Hegelin ajattelussa oikeus ja eettisyys toteutuvat yhteiskuntajärjestelmissä, instituutioissa, ihmisten välisen vuorovaikutuksen järjestetyissä muodoissa. Snellmanin ajattelussa korostuu tämän lisäksi subjektin osallistuminen näihin muotoihin; subjektin on toimittava tietoisena toimintansa luonteesta.² Snellmanin ajattelussa korostuu siis moraalinen ja siveellinen subjekti sekä tämän pohjalle rakentuva kansalaismoraali. Valtio on Snellmanin ajattelussa oikean todellisuus, joka merkitsee valtion jäsenten siveellisyyttä³.

Oikea merkitsee tahdon aitoa vapautta, joka järjellisen, normien mukaisen, toiminnan avulla on järjellinen, vapaa tahto. Vasta tämä aito vapaus tekee ihmisen persoonaksi. Tahdon järjellinen vapaus toteutuu vasta valtiossa muodostaen valtion moraalin kiinnekohdaksi.⁴ Luontaisoikeus tai ihmisen henkilökohtainen käsitys oikeasta ja väärästä eivät voi toimia moraalin lähtökohtina ylittäen valtion olemassa olevaa järjestystä, sillä ”kun järki *a priori*, valtion voimassa olevasta laista välittämättä, tahtoo määrätä oikean ja väärän, kullakin yksilöllä on siihen sama oikeus, ja toinen saattaa vaatia omaa tahtoansa olemaan toisen lakina” ja ”kun yksilön ainoastaan itsestään, omastatunnostaan, on otettava se määrätty sisällys, joka velvollisuudella ja hyvällä tulee olla, oikea joutuu hänen satunnaisen tietämyksensä varaan, ja hänen vapautensa jää aistillisesta halusta ja vietistä riippuvaksi”⁵. Snellman rakentaa vapauskäsitteensä siis myös suojaksi yksilöiden toisiinsa kohdistamaa mielivaltaa vastaan. Vapaus on aitoa ainoastaan lainkuuliaisuuden kautta⁶. Snellman katsoo, että yksilö ei voi itse määrätä oikeaa ja totuutta, vaan ne ovat olemassa yksilöstä riippumatta:

”Sillä silloin oikea olisi mielivaltainen haave, joka kunkin yksilön mieltä myöten ilmaantuisi uudessa hahmossa. Jos sitä vastoin myönnämme, että oikea itsessään on olemukseltaan määrätty, että sen käsittäminen siis ei saa riippua yksilön mielivallasta, vaan oikean oman luonnon tulee se määrätä, niin olemme samassa myöntäneet oikean yksilön tietämisen objektiksi, jonka olemassaolo on tuosta tiedosta riippumaton. - - -

¹ Pulkkinen 1989, 11.

² Emt., 7;25; 29.

³ Snellman 1928, 18.

⁴ Snellman 1928, 18–19.

⁵ Emt., 20. Kursivointi lähteessä.

⁶ Ibid.

Oikealla on siis ajattelevaan ja toimivaan subjektiin nähden ulkonainen olemassaolo, ei ainoastaan kuviteltu - - vaan olemassaolo todellisessa maailmassa, toiminnan maailmassa.”¹

Vasta ihmisen oivaltaessa, että ”järki ei ole hänen, vaan ihmiskunnan, että totta siis on se, mikä on yleispätevää, ja oikeaa se, mikä on yleisesti siveellistä”² ihminen saavuttaa vapauden noudattaessaan tapoja omasta halustaan. Snellman katsoo siis oikean yhteiskuntaelämän perustana olevan valtion sisäisen konfliktin välttämisen sekä olemassa olevien normien vahvistamisen. Kansakunnan yhtenäisyys korostuu kansalaismoraalissa ja kansalaisen siveellisyydessä: siveelliseksi toiminnaksi Snellman katsoo toiminnan, jossa tapoja ja lakeja noudatetaan vapaaehtoisesti³.

Snellmanin ajattelua ei voida kuitenkaan redusoida olemassa olevan uusintamiseen ja kasvatuksen merkitystä vallitsevaan yhteiskuntajärjestykseen sosiaalistamiseksi. Pulkkinen erottaa Snellmanin ajattelussa kansalaisyhteiskunnan ja valtion käsitteet arkiajattelun käsitteistä. Kansalaisyhteiskunnan käsite viittaa Snellmanin ajattelussa Pulkkinen mukaan tottelevaan suhtautumiseen määräävään normistoon, jossa henkilö kuitenkin toimii yleistahdosta erillisenä subjektina. Valtion käsite viittaa toimintaan, jossa yksityistahto määrää yleistahtoa ja toiminta tähtää yhteisön parhaaseen. Kun toiminta tietoisesti luo uutta normistoa, se kuuluu valtion piiriin.⁴ Valtio ei näin ollen ole muuttumaton tai alista yksilöä taipumaan valtion ylivaltaan. Snellman tarkoittaa siten valtiolla uutta luovaa, moraalitermein määriteltyä toimintaa. Valtiollinen toiminta on toimintaa, jossa kulttuurinsa sisäistänyt valtion jäsen määrittää omaa kulttuuriaan – ihminen pääsee ”määräämään määrääjäänsä”, joka on hegeliläisittäin vapauden huippu.⁵ Snellmanin ajattelussa valtio ei ole jumalaisen järjestyksen⁶ tila, vaan ihmisen luoma konstruktio. Näin ollen valtio on ihmisen toiminnan tila ja ihmisen muovattavissa.⁷

Snellmanin ajattelussa yhteiskuntasopimus edellyttää yksityistahdon ja yleistahdon olevan yhteneväisiä, mutta korostaa myös yksityistahdon vapautta. Tahdonvapaus ei voi perustua mielivaltaan, sillä se aiheuttaa vain lisää mielivaltaisuutta. Tahdon tulee siis olla järjellinen ollakseen vapaa ja tahtoa sitä, mikä on totta ja oikeaa. Tästä seuraa valtiossa vallitseva yleistahdon

¹ Emt., 17.

² Emt., 15.

³ Ibid.

⁴ Pulkkinen 1989, 33; 128–131.

⁵ Emt., 34–35.

⁶ Tosin Snellman katsoi, että vain evankelis-luterilainen uskonto on kykenevä muodostamaan Valtion. Rask 2006.

⁷ Rask 2006.

ja yksityistahdon yhteneväisyys. ”Jos nyt kukin yksityinen tahtoo ainoastaan tätä yleispäteistä, järjestä ja totta, niin yksityistahto on välittömästi yleistahdon kanssa yhtäpitävä. - - Valtion olemassaolo vaatii siis, että sen jäsenet ajattelevat järjestä ja toimivat siveellisesti.”¹ Kansanopetus, kansakunnan kasvattaminen toimimaan siveellisesti ja järjestä, on siis valtion olemassaolon ja kehityksen ehto. Snellmanilaisen ajattelun kautta tarkasteltuna opettajuuden legitimaationa kansan sivistäminen ja kansalaiskasvatus saavat näin ollen syvemmän merkityksen; kansan siveellisyys ja järjestäisyys ovat valtion perusta. Opettajat ovat tässä keskeisessä asemassa².

Tarkasteltaessa opettajuuden poliittisuutta snellmanilais-hegeliläisen kasvatustilafilosofian kautta konkreettista kasvatustilakäytäntöä – esimerkiksi yhteiskuntaan sosiaalistamista – olennaisemmaksi nouseekin käsitys opettajuuden ja kasvatustilafilosofisista lähtökohdista. Mikä on ihmisen itsensä toteuttamisen, ts. vapauden tila? Mitä kautta yhteiskunnallinen muutos tapahtuu? Snellmanilaisittain ihminen on aidosti vapaa ainoastaan valtiossa. Korostaessaan yhteiskunnallisen järjestäyksen merkitystä, Snellmanin ajattelu asettuu vastakkaiseksi ajattelulle, joka korostaa ihmisen luonnollisen tilan harmoniaa ja onnellisuutta, kuten Rousseauin kasvatustilajattelu³. Tämän voidaan katsoa olevan yksi keskeisimmistä lähtökohdista tarkasteltaessa myöhemmin vastarinnan opettajuutta ja sen peruslähtökohtia suhteessa yhteiskuntafilosofiaan ja näkemykseen ihmisestä ja maailmasta.

2.3 Opettajuuden poliittisuus snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa

Katson keskeisten ja määrittävien elementtien, joiden kautta snellmanilais-hegeliläiseen valtio- ja kasvatustilafilosofiaan perustuva opettajuus määrittyy, olevan konsensus sekä konservatismi. Näiden kahden teeman kautta tarkastelen valtiollisen legitimaation opettajuutta, mutta katson niiden olevan myös ne keskeiset tekijät, joille muut hahmottelemani opettajuuden poliittisuuden näköalat asettuvat dialogiin. Esiin nostamiani kahta teemaa voidaan osittain pitää limittäisinä sekä keskenään että aiemmin tarkastellun valtion ja vapauden teeman kanssa. Katson niiden erillisen tarkastelun kuitenkin tuovan selkeämmin esille ne valtiollisen legitimaation opettajuuden ulottuvuudet, jotka

¹ Snellman 1928, 9.

² Kiilakoski 2005, 142. Tosin Kiilakoski katsoo, että Snellmanin ajattelussa koulun ei suoranaisesti tulisi pyrkiä palvelemaan yhteiskuntaa eikä sen merkitys tule kasvatustilafilosofian ja koulun ulkopuolelta. Koulun tulisi olla autonominen suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan.

³ Pulkkinen 1989, 11–12.

myöhemmin rakentavat vuoropuhelua opettajuuden poliittisuuden muiden ulottuvuuksien kanssa rakentaen näin pohjan, jolle yhteiskunnalliseen muutokseen ja kulttuuriseen kritiikkiin pohjautuva opettajuuden poliittisuus asettuu vastakkaiseksi.

Olen käsitellyt suomalaisen kansanopetuksen perustumista snellmanilais-hegeliläiselle ajattelulle konkreettisen historian sekä opettajuuden muodostumisen kautta. Pyrkimykseni on nyt tarkastella konsensusta ja konservatismia irti konkreettisesta historiasta valtiollisen legitimaation opettajuuden keskeisinä elementteinä, yhtenä näköalana opettajuuden poliittisuuteen ja sitoutumiseen yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Katson yhteiskunnan rakentumisen perusteina olevien konsensuksen ja konservatistmin olevan ne elementit, joiden kautta opettajuus snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa sijoittuu osaksi yhteiskunnan rakenteita. Näiden voidaan katsoa olevan myös ne käsitteelliset elementit, joiden käyttöarvoa opettajuuden poliittisuuden lähtökohtina tässä ajassa voidaan kysyä, erityisesti tarkasteltaessa yhteiskunnallisen koheesion toteuttamista sekä yhteiskunnasta osalliseksi saattamista opettajuuden poliittisuuden lähtökohtina.

2.3.1 Konsensus – kansakunta yksi toimija

Hegeliläinen kasvatus- ja sivistyskäsitys merkitsevät ennen kaikkea osalliseksi tuloa yhteiskunnan henkisestä ja moraalisesta traditiosta. Koulukasvatus perustuu yhteiskunnalliseen kontrolliin, arvoyhtenäisyyteen, moraaliseen kansalaisuuteen sekä valtion yhtenäisyyteen.¹ Kasvatuksen ja yhteiskunnan suhdetta leimaa näin ollen vahva yhdenmukaisuuden, konsensuksen, vaatimus². Snellmanilais-hegeliläinen kasvatusajattelu perustuu aristoteliseen hyve-etiikan traditioon, joka näkee ihmisen olemuksen yhteisöllisenä. Tällöin lähtökohtana on jakamaton ja yhteinen hyvä. Poliitikko on tällöin etusijalla etiikkaan nähden, sillä valtion tarkastelu merkitsee myös kansalaisen hyvän elämän edellytysten tarkastelua; ihmisen hyvä elämä toteutuu vain hyvässä valtiossa. Tästä traditiosta nousevassa kasvatuskäsityksessä korostuu yhteisön arvoihin ja tapoihin sosiaalistaminen.³

¹ Launonen 2000, 118.

² Emt., 150.

³ Emt., 19–20.

Vaikka valtio Snellmanin ajattelussa on moraalisen toiminnan ja uuden luomisen alue, se ymmärretään konsensuksen ja kansakunnan ykseyden kautta. Yksilö ei voi toimia snellmanilaisessa merkityksessä valtiossa, jollei hän ole sisäistänyt omaa kulttuuriaan. Poliittisen toimijan tulee olla kansakunnan kulttuurisen perinnön kantaja¹. Poliittisen toiminnan edellytys on siis sitä edeltävä identifioituminen kansakunta-subjektiin².

” - - [H]yvän ja oikean perusohje on siinä sivistymisessä järjellisyteen ja siveellisyyteen, josta ihminen valtioon kuulumalla tulee osalliseksi; ja tämä, valtio, oletetaan oikean todellisuudeksi, niin että ihminen, ainoastaan kun hänen omatuntonsa, hänen siveellinen tajuntansa, kauttaaltaan uhkuu tuota valtiossa ilmenevää siveellistä perusolemusta, voi noudattaa omantunnon käskyä hyvällä omallatunnolla.”³

Valtion ollessa moraalin kiinnekohta vapaus ei tule yksilön kautta, vaan yksilön on tultava osaksi valtiota, kansalaiseksi, omaksumalla valtion ”siveellinen perusolemus” ennen vapauden saavuttamista. Kasvatus on siis ennen kaikkea tie pätevään ja riittävään kansalaisuuteen. Hegelin ja Snellmanin ajattelussa ihminen ei ole luonnostaan moraalinen, vaan moraalinen tietoisuus kehittyy vasta yhteiskunnassa ja kasvatuksen avulla. Siveellisyyden käsite merkitsee oikeustietoisuuden kietoutumista normien mukaiseen elämään yhteisössä.⁴ Oikeaa ja moraalialia ei määritä siis luonnonoikeus tai yksilö, vaan nimenomaan valtio. Yhteiskunnan olemassa olevat normit antavat snellmanilaisessa ajattelussa vastauksen oikeaa toimintatapaa koskeviin kysymyksiin.⁵

Valtioon liittyy Snellmanin ajattelussa läheisesti kansallishengen käsite: kansakunta kokonaisuudessaan on toimija, kansa on yksi kokonaisuus.⁶ Snellman käyttää kansallishengestä myös käsitettä kansakunnan siveellinen sivistys⁷, kun taas Pulkkinen katsoo snellmanilaisen kansallishengen käsitteen vastaavan suurin piirtein yhteisön muuttuvan normirakenteen käsitettä⁸. Kansallishengen käsitteen sisältö kokoaa yhteen Snellmanin ajattelussa keskeisenä teemana olevat yhteiskunnan arvojen homogeenisuuden sekä uskon historialliseen jatkuvuuteen⁹. Kansallishengen käsitteen voidaan katsoa vastaavan myös suurilta osin Hegelin Volksgeist – käsitettä, joka merkitsee Hegelin ajattelussa kansan uskonnon, poliittisen lainsäädännön, siveellisyyden,

¹ Pulkkinen 1989, 70

² Emt., 104.

³ Snellman 1928, 19.

⁴ Pulkkinen 1989, 27.

⁵ Pulkkinen 1989, 27.

⁶ Emt., 17–18.

⁷ Snellman 1928, 11.

⁸ Pulkkinen 1989, 66.

⁹ Emt., 38.

oikeusjärjestelmän ja tapojen muodostamaa kokonaisuutta¹. Kansallishengen käsite pitää sisällään snellmanilaisen näkemyksen valtion sisäisen politiikan harmonisuudesta sekä konfliktien välttämisestä. Kansallishengen mukainen valtiollinen toiminta merkitsee näin ollen valtiollisen yhtenäisyyden toteuttamista, jossa valtio muodostaa yksilön toiminnan kehyksen sen sijaan, että valtio olisi ristiriitaisten intressien ja konfliktien tila.

Snellmanin ja Hegelin ajattelussa siveellisyys merkitsee elämistä tapojen mukaan. Siveellisuuden käsitteen merkitys voidaan ilmaista myös normien ja normaaliuden käsitteen avulla. Hegelin ajattelun ”Sittlichkeit” (siveellisyys) tulee sanasta ”Sitte” (tapa) ja Snellmanin ”sedlighet” (siveellisyys) sanasta ”sed” (tapa). Erityisesti Snellmanin ajattelussa huomio kiinnitetään yhteiskunnan tapa- ja normirakenteeseen, mutta myös Hegelin ajattelussa valtio on siveellisen vapauden huipentuma, jonka Pulkkinen katsoo näin ollen merkitsevän tapoihin ja normeihin perustuvan vapauden huipentumaa². Siveellisuuden käsite kuvaa siten tapojen ja normien avulla ihmisten arkipäivän käytännöissään muodostamaa yhtenäistä kulttuuria³. Valtio perustuu näin ollen valtion sisäiselle konsensukselle, yhteiselle ja yhtenäiselle näkemykselle normien ja arvojen rakenteesta. Yksilö ei muodosta itselleen normirakennetta, vaan kasvatuksen avulla omaksuu yhteiskunnan normirakenteen.

Koska hegeliläisen ajattelun mukaan yksilöstä tulee moraalinen vasta ihmisyyhteisössä, käsitys vapaudesta luopumisesta yhteiskunnassa on vieras. Yksilön tahto ei katoa sulautumalla yhteisön tahtoon, mutta yhteisö on moraalisen subjektin edellytys⁴, sillä Hegel näkee yksilön muodostuvan ainoastaan yhteisössä⁵. Kansakunta kehittyy yhtenäisenä kokonaisuutena sivistyksen ja siveellisen hengen avulla suhteessa maailmanhistoriaan.⁶ Kansakunta määrittää yksilön; yksilö on yksilö kansakuntansa sivistyksen, tapojen ja lakien kautta⁷. Yhteiskunnan tarkastelu konsensuksen käsitteen kautta muodostaa valtiosta yhteisen kansallishengen ilmauksen, toisin kuin liberaalissa traditiossa, jossa valtio on puitteet antava toimija yksilön toiminnalle ja niiden muodostamille ristiriitaisille intresseille. Tässä voidaan katsoa toistuvan käsitteellisellä tasolla valtiointerventiomallin ideaalikansalaismallin välittyminen valtiollisen legitimaation omaavan asiantuntijan (opettaja) kautta. Kansakunnan näkeminen yhtenä toimijana sekä valtio tuon

¹ Noro 1978, 6–7.

² Pulkkinen 1989, 24–25.

³ Emt., 46.

⁴ Pulkkinen 1989, 61.

⁵ Emt., 139.

⁶ Snellman 1928, 11.

⁷ Emt., 15

toiminnan ilmentymänä tuottaa kasvatukselle ja opettajuudelle keskeisen aseman ja auktoriteetin kansakuntaan kasvattajana.

2.3.2 Konservatismi – valtion tulevaisuus jatkumo kansan historialle

Snellmanin ajattelun mukaan siveellisyys vastaa ainoastaan valtiossa täydellisesti käsitettään. Valtio on prosessi, jossa ihminen toimii omantuntonsa mukaan ja toisaalta hänen oikeansa muovautuu olemassa olevasta yhteiskunnasta käsin. Yhteiskunnan uusiutuminen saa siis suunnan olemassa olevasta. Siveellisyyden merkityksessä normien ja tapojen mukaista elämää kasvatuksen merkityksen ja opettajuuden legitimaation voidaan katsoa toteutuvan valtiollisessa kehityksessä. Valtion olemassaolo pohjautuu konsensukseen, kansan muodostamaan yksimieliseen ja yhteen kokonaisuuteen. Opettajuuden poliittisuus määrittyy tämän jo olemassa olevan valtiollisen järjestyksen kautta. Toisaalta snellmanilaisittain toiminta valtiossa merkitsee uuden luomisen aluetta. Tässä katson konservatismiin¹ olevan käsite, jonka avulla snellmanilaista valtiollista toimintaa (”määrääjän määräämistä”) voidaan tarkastella. Aiemmin tässä työssä tulivat esille snellmanilaisen valtiollisen toiminnan reunaehdot; sen perustuminen kansallishenkeen sekä toimijan identifioituminen kansakuntaan. Myös Hegelin ajattelussa valtion yhteiset arvot ovat kehittyneet historiallisesti ja artikuloivat itsensä kansan kautta, joka muodostaa konsensukseen perustuvan yhteisön (a consensual community). Konservatismi omaksui Hegelin ajattelusta käsityksen valtiosta historiallisesti muotoutuneena kokonaisuutena sekä välttämättömänä sosiaalisen järjestyksen ja yksilöllisen vapauden edellytyksenä.² Konservatismi näkee valtion kuviteltuna yhteisönä, joka perustuu maantieteelliseen alueeseen sekä yhteisiin historiallisiin kokemuksiin. Valtio on yhteisö itsessään, ei yksilöistä koostuva yhteisö.

Tarkasteltaessa opettajuuden poliittisuutta ja sen paikkaa yhteiskunnan rakenteissa keskeistä on konservatismiin näkemys yhteiskunnallisesta kehityksestä ja muutoksesta; valtio on historian luoma. Tämä näkyy kollektiivisessa muistissa ja kulttuuriperinnössä, joita ei voi tietoisesti muuttaa tai suunnitella³. Karl Mannheim näkee konservatismiin määrittäväksi elementiksi sen, että tiettyä aikaa

¹ Tässä yhteydessä käyttämäni konservatismiin käsite on aatehistoriallinen apuväline snellmanilais-hegeliläisen opettajuuden yhteiskunnallisen ulottuvuuden hahmottamiseksi. En näin ollen käytä konservatismia sen parlamentaarisisessa tai puoluepoliittisessa merkityksessä.

² Knutsen 1997, 167.

³ Emt., 160.

tai valtiota ei voida uudelleenluoda tai suunnitella, ne syntyvät historian myötä. Mannheim katsoo konservatismiin kieltävän näin liberalismiin tarjoaman (yksilön) vapauden. Konservatismiin mukaisessa ajattelussa ihminen ei ole täysin vapaa tekemään historiassa mitä tahansa; jokaiseen historialliseen olentoon vaikuttavat sisäinen muoto, kuten yksilön persoona tai kansan henki (the folk spirit) sekä ulkoiset olosuhteet yhdessä niiden takana vaikuttavan menneisyyden kanssa. Ne yhdessä määräävät, millaisen muodon asiat saavat. Mitään historiallista aikaa ei voida konstruoida, se ”kasvaa kuten kasvi siemenestään”.¹ Snellmanin ajattelussa voidaan nähdä yhtymäkohtia Mannheimin konservatismiin; snellmanilaisittain valtiolliset rakenteet muodostuvat riippuen kansan historiasta, jatkumona sille². Yhteiskunnan muutokset ovat Snellmanin ajattelussa siten seurausta kansakunnan historiasta. Yhteiskunnallinen uudistus ei voi olla millainen tahansa, vaan sillä tulee olla juuret kansakunnan tavoissa ja normeissa. Näin yksilön toiminnalle valtiossa asettuu ehdoksi kansakunnan luonnollinen kehityssuunta; kansallishenki.³

Snellmanilaisessa ajattelussa järki on maailmassa immanenttina. Koska historiassa ei ole absoluuttista tarkkailijaa, historiassa tapahtunut on periaatteessa katsottava oikeaksi. Totuus sekä oikea ovat siis immanentteja, maailman sisäisiä asioita.⁴ Mannheim pitää konservatismiin keskeisenä tekijänä toivon ja parhaan mahdollisen näkemistä maailmassa jo läsnä olevana – olemassaoleva on arvokasta olemassa olonsa kautta. Mannheim katsoo, että konservatismi siirtää painon normilta (”tulisi olla”) olemassa olevaan todellisuuteen (”on”). Asian tai olion olemassaolo varustaa sen suuremmalla arvolla tai merkityksellä, koska, kuten Hegelin mukaan, korkeampi rationaliteetti on todellistanut sen. Mannheim katsoo, että tässä parhaan mahdollisen yhteiskunnan idea, joka on ilmaistu todellisuudessa ja se, mikä on ainoastaan olemassa, uhkaavat muuttua täysin yhteensopiviksi. Näin ollen konservatismi (Mannheimin mukaan irrationaalisiin perustein) antaa oikeutuksen ja immanentin arvon periaatteessa jokaiselle historian tapahtumalle ja kaikelle olemassa olevalle.⁵ Myös tässä näen yhteyden Snellmanin ajattelun ja konservatismiin välillä. Snellmanin valtiofilosofiaan voidaan yhdistää näkemys ulkopuoleltamme tulleen alkusysäyksen muodostamasta olemassa olevasta todellisuudesta, joka itsessään muodostuu muita mahdollisia todellisuuden järjestyksiä arvokkaammaksi – nimenomaan olemassa olonsa kautta. Konservatismiin keskeinen elementti on Mannheimin mukaan korvata ”sisäinen vapaus” ennalta määritellyllä

¹ Mannheim 1948, 210.

² Pulkkinen 1989, 19.

³ Emt, 68.

⁴ Emt., 72.

⁵ Mannheim 1948, 211.

moraalisella koodilla, ”objektiivisella vapaudella”, johon edellisen tulee sopeutua¹. Konservatismiin mukaan merkitys ja todellisuus, normi ja eksistenssi, eivät ole erillisiä, koska utopia, ”konkreettinen idea”, on läsnä elävässä todellisuudessa tässä ja nyt. Utopia saavuttaa konservatismissa konkreettisen sisällön vallitsevissa valtion laeissa.² Mannheimin kanta konservatismiin on jyrkkä: hän katsoo konservatismiin merkitsevän todellisuuden hyväksymistä siinä ”sattumanvaraisessa konkretiassaan, jossa se tapahtuu³” ja sen pitämistä maailman luontaisena ja itsestään selvänä järjestyksenä⁴.

Pohdittaessa opettajuutta ja kasvatusta konservatismiin valossa kasvatuksen peruslähtökohdaksi nousee kasvatettavan ”normalisoinnin” projekti, yhteiskunnalliseen traditioon sopeuttaminen, jonka kautta opettajuus saa oikeutuksen ja merkityksen. Olemassa oleva todellisuus tuottaa opettajuuden legitimaation tuon todellisuuden edellytyksenä: kasvatusta merkitsee osalliseksi tuloa valtiosta. Opettajuudella on ”valtiollinen auktoriteetti” todellisuuden välittäjänä ja uusintajana, objektiiviseen vapauteen kasvattajana. Opettajuuden perustuminen kansan sivistämiselle ja kutsumukselle pohjautuvat tulkintani mukaan snellmanilais-hegeliläiselle valtio- ja kasvatustieteelle sekä valtiollisen konsensuksen ja konservatismiin käsitteille muodostaen opettajuuden valtiollisen legitimaation. Opettajuuden poliittisuus, sen sijoittuminen yhteiskunnan rakenteisiin, snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa voidaan siten nähdä kansallishengen, siveellisyyden, valtion ja konservatismiin kautta.

¹ Mannheim 1948, 214.

² Emt., 209.

³ ”--- [I]n the accidental concreteness in which it occurs ---.” Emt., 206.

⁴ Ibid.

3 Sosiaalisen muutoksen opettajuus – opettajuuden poliittisuus Paulo Freiren ja John Deweyn kasvatustajatteluissa

Vapauden käsitteen voidaan katsoa merkitsevän kahden eri tulkintakehyksen rajaa tarkasteltaessa opettajuuden poliittisuutta. Valtiollisen legitimaation opettajuus sisältää oletuksen vapauden toteutumisesta valtiossa ja valtion instituutioissa; yhteiskunnan sisäinen konsensus ja kansakunnan yhtenäinen toimijuus ilmaisevat vapauden saavuttamisen sijaitsevan pysyvässä yhteiskuntajärjestyksessä. Tarkasteltaessa opettajuuden poliittisuutta opettajuudesta yhteiskuntaan päin suuntautuvana toimintana, vapaus muodostuu kuitenkin merkitsemään emansipatorista toimintaa. Vapaus saa merkityksensä yksilön vapautumisena ja vapautena. Kasvatus ja opettajuus ovat osa yhteiskunnan rakenteita yhteiskuntakritiikin ja sosiaalisen muutoksen kautta. Yhteiskunnallinen muutos kulminoituu yksilöihin, jotka ensin kasvatuksen avulla saavuttavat tietoisuuden ja mahdollisuuden osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan.

Tämän luvun yhtymäkohdat seuraavaan lukuun ovat suuret. John Deweyn ja Paulo Freiren kasvatustajatteluja voidaankin pitää kriittisen kasvatuksen alkusoittona. Erityisesti Freiren kasvatustajattelu voidaan katsoa olevan perustana postmodernille vastarinnan opettajuudelle tarkasteltaessa vapauden käsitettä, joka Freiren ajattelussa tarkoittaa sosiaalisten ja kulttuuristen (valta)mekanismien paljastamista emansipatorisen toiminnan perustana¹. Kriittinen pedagogiikka on saanut vaikutteita myös yhdysvaltalaisesta perinteestä, johon John Dewey kuuluu². Pidän kuitenkin tarkoituksenmukaisempaan erottaa hahmottelemani sosiaalisen muutoksen opettajuus ja vastarinnan opettajuus toisistaan. Katson, että kriittisen kasvatuksen, radikalismien ja kriittisen pedagogiikan muodostamassa vastarinnan opettajuudessa korostuvat postmodernin ja uusliberalismin asettamat yhteiskunnalliset viitekehykset, joille kriittinen kasvatustajattelu pyrkii luomaan vastavoimaa, usein neomarxilaisen yhteiskuntakritiikin kautta. Paulo Freiren ja John Deweyn kasvatustajattelu voidaan katsoa luovan perustaa kriittisen kasvatustajatteluun kasvatustajattelu, joka pyrkii sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamiseen, mutta syntyneen erilaisessa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä.

¹ McLaren & da Silva 1993, 56.

² McLaren & Giroux 2001, 31.

Myös Morrow ja Torres suhtautuvat varauksella erityisesti Freiren esittämiseen vastarinnan postmodernistina nähden Freiren kriittisen utopianismin eroavan postmodernin selvästi anti-utopistisesta luonteesta. Freiren ajatteluun keskeisesti kuuluvaa totalisaation purkamista Torres ja Morrow eivät pidä ainoastaan postmodernin ominaisuutena, vaan näkevät sen keskeisenä joissakin modernin ajattelun muodoissa, kuten Deweyn pragmatismissa, Wittgensteinin kielifilosofiassa sekä Frankfurtin koulukuntaan sijoittuvissa Adornon ja Habermasin ajattelussa. Mikäli Freire esitetään postmoderniin kuuluvana ajattelijana tältä perustalta, Torres ja Morrow näkevät myös edellä mainittujen kuuluvan tällöin postmoderniin, joka johtaa käsitteen epäselvyyteen viittauskohteena. Erityisesti Torresin ja Morrowin muodostama vertailukohta Jürgen Habermasin sosiaalisen teorian ja sen luoman tradition kanssa vahvistaa Freiren asemaa modernin ja postmodernin rajalla¹, mutta ankkuroituneena sekä kriittiseen sosiaaliteoriaan että marginaaliryhmien kokemuksiin.² Morrow ja Torres katsovat Jürgen Habermasin sosiaalisen teorian ja sen luoman tradition tarjoavan viitekehyksen, joka liittää Freiren ajattelun kriittiseen pedagogiikkaan³. Myös Juha Suoranta katsoo Freiren kuuluvan moderniin sikäli, että hän pitää kiinni valistuksen ja edistyksen universaaleista periaatteista, muodostaen kuitenkin ajattelullaan radikaalin kasvatuksen teoreettisen ja käytännöllisen kulmakiven⁴.

3.1 Paulo Freiren kasvatustajattelu

Brasilialaisen kasvatustilosoofi Paulo Freiren (1921–1997) yhteiskunnallista reformia korostavan kasvatustajattelun taustalla voidaan nähdä aikakauden ja yhteiskunnan ilmapiiri sekä poliittinen ajattelu: Etelä-Amerikan uuden radikaalin vasemmiston nousu ja siitä seuranneet kansannousut sekä vapaustaistelut ja vallankumoukset toisen maailmansodan jälkeen. Kaoottisen todellisuuden ymmärtäminen ja haltuunotto purkautuivat pyrkimyksinä reformiliikkeisiin ja yhteiskunnallisten uudistusten etsintään.⁵ Freiren tuotanto edustaa lähtökohdiltaan synkretististä ajattelua, jolloin Freiren omimpana panoksena voi pitää näiden ainesten tuomista yhteen kasvatustajattelun kentällä,

¹ ”Freire persisted in making generalizable validity claims for ethical, epistemological, and emancipatory concerns: He seeks to rationally justify ethical discourse (though not in transcendental terms), to ground empirical knowledge in scientific practices (though in constructivist rather than foundationalist terms), and to imagine a utopian future (though not in terms of teleological inexorability).” Morrow & Torres 2002, 168.

² Emt., 167–168.

³ Emt., 148.

⁴ Suoranta 2005, 37; 211.

⁵ Tomperi 2005, 11.

ei niinkään jonkin täysin uuden pedagogisen, filosofisen tai yhteiskunnallisen kannan kehittelyä. Freiren ajattelun ydinkäsitteet vaikuttavat sinänsä ristikkäisiltä: Hegelin ja Marxin dialektiikka, Buberin dialogisuusfilosofia, kristillinen humanismi ja personalismi sekä vapautuksen teologia, tietoisuusfilosofia ja fenomenologia (Husserl) sekä eksistentiaalinen humanismi (Jaspers, Sartre), tiedon sosiologia, ideologiateoria ja myöhempi marxilaisuus (Mannheim, Althusser), kriittinen teoria (Marcuse, Fromm) sekä 1950- ja 60-lukujen dekolonisaatiota koskenut keskustelu ja teoria.¹ Torres & Morrow näkevät Freiren ajattelun pohjautuvan ensisijaisesti sosiaalisen subjektin syntyyn sekä Rousseauin moderniin dialektiseen ja kriittiseen subjektin teoriaan².

Vaikka Freire nähdään usein didaktiselta kannalta, etenkin kun on kyse vuorovaikutuksellisesta opetuksesta tai tutkivasta oppimisesta (*educação problematizadora*), tarkastelen Freirea ensisijaisesti yhteiskunta- ja kasvatusteoriana käsitellen Freiren ajattelun kasvatuksen, opettajuuden ja yhteiskunnallisen muutoksen vuorovaikutusta. Kuitenkin Freiren ajattelussa muita huomionarvoisia ulottuvuuksia ovat keskus-periferia-ajattelu sekä kolonialismi³, sosiaalipsykologian kautta tarkasteltu dialoginen subjekti⁴, kriittinen lukutaito sekä lukutaidon politisoiminen⁵, vapautuksen teologia⁶ sekä vallankumouksellisuuden toteutuminen Hegelin isäntä-orja - dialektiikan kontekstissa⁷. Tarkastelussani pyrkimys ei ole kuitenkaan tarkastella freirelaisen kriittisen kasvatuksen käytäntöjä tai pedagogisia mahdollisuuksia, vaan hahmottaa teoreettisella tasolla kasvatuksen, opettajuuden ja yhteiskunnan suhdetta.

3.1.1 Tallettava ja problematisoiva kasvatusta

Freire pitää tallettavaa kasvatusta luonteeltaan kertomuksellisena. Todellisuutta käsitellään kuin se olisi liikkumaton, paikallaan pysyvä, lokeroitu ja ennalta arvattava. Opettajan tavoite on ”täyttää” oppilaat kertomuksensa sisällöllä.⁸ Kasvatusta on tällöin irrallaan todellisuudesta, jossa se syntyi ja muuttunut tyhjiksi, ulkoa opeteltaviksi fraaseiksi. Tallettavan kasvatuksen mukaan ihminen on

¹ Tomperi 2005, 18–19.

² Morrow & Torres 2002, 19.

³ Ks. esim. Freire 1985, 71–79.

⁴ Ks. esim. Morrow & Torres 2002, 90–114.

⁵ Ks. esim. Freire 1985, Morrow & Torres 2002, 117–119.

⁶ Ks. esim. Giroux 1985, xvii–xix.

⁷ Ks. esim. Morrow & Torres 2002, 134–135; Suoranta & Tomperi 2005.

⁸ Freire 1978, 66.

sivustakatsoja, ei uuden luoja. Tämän käsityksen mukaisesti ihminen ei ole tietoinen olento (corpo consciente) vaan ennemminkin tietoisuuden haltija, tyhjä ”mieli”, joka on avoin vastaanottamaan talletuksia ulkopuolisen maailman todellisuudesta. Näkemyksen mukaan ei ole eroa tietoisuudessa olevan ja tietoisuuden tavoitettavissa olevan välillä. Ero on kuitenkin Freiren ajattelussa ratkaisevan tärkeä.¹ Problematisoiva kasvatusta ottaa huomioon *intentionaalisuuden* tietoisuuden olemuksena. Tietoisuus ei ole ainoastaan tietoisuutta ulkoisista objekteista vaan myös tietoisuus kääntyneenä itseensä.² Freiren ajattelussa maailma ei ole ihmisistä irrallinen kokonaisuus; Freire viittaa tässä Sartreen ja Husserliin. Kasvatuksen tarkastelun kohteena tulisi paitsi olla maailma, myös se, miten ihmiset havaitsevat olevansa maailmassa.³

Freire esittää kasvatuksellisen lähestymistavan olevan ratkaisumahdollisuus yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa demokratisoitumisen tukemiselle pyritään hakemaan uusia vaihtoehtoja väkivaltaisuuden tai vallankumouksellisen eliitin saneleman projektin sijaan. Freiren panos oli dialoginen pedagoginen käytäntö, joka alkuvaiheessa kietoutuu lukutaidon ympärille. Tämän kasvatuksen luonnetta Freire kuvaa määreillä vapauttava, dialoginen ja problematisoiva (educação problematizadora). Problematisointi on jatkuvaa itsereflektiota, kriittisesti tiedostavaa asennoitumista maailmaan, maailmankuvaan ja ihmisten välisiin suhteisiin.⁴ Tiedostaminen (conscientização) rakentuu maailman asettamisen tarkastelun kohteeksi ja ihmisen maailmassa toimimisen dialektiikassa⁵.

3.1.2 Sorto ihmillistymisen kieltämisenä

Freiren kasvatustajattelun pohjana on Hegelin Hengen fenomenologiassa esitetty dialektinen tulkinta ihmisen minuuden ja itsetietoisuuden kehittymisestä. Ihmistietoisuus voi kehittyä vain suhteessa toisiin, toisten ihmisten tunnustaessa yksilön suhteiden osapuoliksi. Koska ihminen on olemassa vain näiden suhteiden kautta, on vain olemassa asemia, joissa jokainen on eri tavoin ”toinen” toisilleen – ihmistä sinällään ei ole. Tästä seuraa, että ihmisten yhteiselämän ja kohtaamisen muoto on aina valtasuhde, toinen on ”herra” ja toinen ”renki”. Renki kuitenkin havaitsee ihmisyytensä

¹ Freire 1978, 71.

² Emt., 77.

³ Emt., 81–82.

⁴ Tomperi 2005, 27–28.

⁵ Freire 1985, 69.

olevan tavoitettavissa alistussuhteen tuolla puolen. Tähän kamppailuun¹ Freiren näkemys kasvatuksen ja opettajuuden poliittisuudesta perustuu.²

Kasvatuksen kriittisten käytäntöjen merkitys on ”ihmillistymisessä” (humanização), täyteen ihmisyyteen tulemisessa; ihmisten näkemisessä ”olentoina itseään varten” (”sêres para si”). Ihmillistyminen on kutsumus ”olemiseen enemmän” (a vocação de ser mais). Sorto merkitsee tämän kieltämistä. Merkityksellistä on sorron näkeminen rakennettuna ja ajallisena tilanteena, joka voidaan myös muuttaa, sen sijaan, että sorto merkitsee annettua ja väistämätöntä kehitystä.³ Yksi sortosuhteen perustekijä on käskyvalta, joka merkitsee sorrettujen tietoisuuden ja käyttäytymisen olevan annettu; se on muodostunut toiseen tietoisuuteen samaistumisen kautta.⁴ Sorretut ”elävät dualismissa, jossa oleminen on mukautumista ja mukautuminen on mukautumista sortajiin”⁵. Ihminen ei ole itseään varten; maailma on annettu ja ainoastaan löydettävissä, ei luotavissa. Sorto merkitsee siten täyden ihmillistymisen, ihmisyyteen kasvun estämistä. Sorron käsitteellä ei ole Freiren ajattelussa universaalia muotoa Freiren astuessa näin marxistisen analyysin ulkopuolelle⁶. Vallankäyttö sorron muotona ei tarkoita ainoastaan valtion kansalaisiinsa kohdistamaa vallankäyttöä, vaan se toteutuu myös kulttuurin muissa muodoissa^{7, 8}.

Freire näkee sorron piirteenä maailman mytologisoinnin (mitificar o mundo), jossa ainoastaan sortajat esittävät maailman ja ihmisistä tulee passiivisia katsojia. Tällaisessa toiminnassa maailmaa ei voida esittää ongelmana tai sen esittämistä ei voida tarkastella ongelmana. Maailmaa voidaan tarkastella vain jonakin annettuna ja muuttumattomana, johon ihmisten on sopeuduttava. Tällainen maailman esittämisen tapa tapahtuu ”tallettamalla” (vrt. tallettava kasvatusta) vallitsevan järjestyksen ylläpitämiseksi tarvittavia myyttejä.⁹ Freiren ajattelussa maailman ilmaiseminen ja sen näkeminen

¹ Freire piti ihmisryhmien välistä kamppailua eräänä yhteiskunnan rakenteen perustekijänä. Tässä hän eroaa Marxista, jolle tämä kamppailu oli ensisijainen. Tomperi 2005, 21; Knutsen 1997, 155–156.

² Tomperi 2005, 20.

³ Freire 1978, 30.

⁴ Emt., 34–35.

⁵ ” - - [V]ivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor - -.“ Emt., 32–33.

⁶ Giroux 1985, xii.

⁷ Emt., xix.

⁸ Samanlaisia ulottuvuuksia on löydettävissä suomalaisen koulutuspolitiikan suunnista, jossa monet kriittiset äänet ovat varoittaneet kasvatuksen ja opettajuuden näkemisestä markkina-arvojen kautta; kasvatustalouden perustuminen instrumentaaliseen rationalismiin ja kehitysoptimismiin sekä kasvatuksen tarkastelu taloudellisten parametrien kautta tuottaa tilanteen, jossa kasvatuksen keskiössä ei ole ihminen tai ihmisyyden peruskysymykset, vaan uusliberalistinen tulosajattelu. Ks. esim. Autio 1998; Syrjäläinen 2004; Värrö 2002; 2004.

Suoranta ja Tomperi näkevät tässä koulujen alistamisen välineellisen rationaalisuuden asettamiin tehokkuustavoitteisiin ja katsovat kehityksen vastapoleina olevan freirelaisittain antialoginen hallinta ja sen vastakohtana vapauttava dialoginen toiminta, joka yrittää pitää ihmisten elämisaikojen elämisen arvoisena. Suoranta ja Tomperi 2005, 235.

⁹ Freire 1978, 163.

muutokselle mahdollisena ovat ihmisen määritelmällisiä ominaisuuksia. Kasvatuksen tulisi mahdollistaa ihmisen tarve maailman (ja itsensä) ilmaisemiseksi.¹

Ratkaisuna ei ole kuitenkaan sorrettujen muuttuminen sortajiensa sortajiksi, vaan pyrkimys molempien ihmisyyden palauttamiseksi.² Vapautuminen on sortajien ja sorrettujen vastakkainasettelun ylittämistä. Vapaus kasvatuksen päämääränä ei ole yhden perspektiivin saavuttamista, vaan vaatii jatkuvaa etsintää. Freiren ajattelussa vapaus ei ole ideaalipiste ihmisten ulkopuolella, jossa he mukaanluettuina ovat vieraita³: ”Kukaan ei vapauta ketään, kukaan ei vapaudu yksin: ihmiset vapautuvat yhdessä”⁴. Sorrettujen pedagogiikka tulee luoda sorrettujen kanssa, ei heitä varten⁵. Sorrosta vapautumisessa olennaista on todellisuuden näkeminen muuttumisen ja joksikin *tulemisen* prosessina (a process of *becoming*) kuin staattisena tilana⁶. Tämä on keskeinen elementti myös John Deweyn kasvatuksen kautta toteutuvassa yhteiskunnallisessa muutoksessa. Vaikka Freiren ajattelu perustuu utopia-ajattelulle⁷, jossa utopia on kasvatussuhteen olennainen tekijä, se ei ole täydellistymiskehitystä, jossa vapaus sijaitsee ihmisten ulkopuolella, vieraana heille.

3.1.3 Mikään todellisuus ei muovaa itse itseään

Toisena opettajuuden poliittisuuden tarkastelun tulkintakehysten rajalinjana vapaudenkäsityksen ohella voidaan pitää ihminen-maailma – suhdetta. Freiren ajattelu perustuu ihmisen näkemiseen olentona, joka on olemassa *maailmassa ja maailman kanssa (in and with the world)*⁸. Jotta ihminen voisi saavuttaa ihmisyytensä, ei olemalla ainoastaan vain maailmassa, vaan maailman kanssa, ihmisen tulee voida saavuttaa objektiivista etäisyyttä maailmasta. Tähän kuuluu myös ihmisen

¹ Freire 1985, 21.

² Freire 1978, 30-31.

³ Emt., 35–36.

⁴ ”Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” Emt., 27.

⁵ Emt., 32.

⁶ Aronowitz 1993, 11.

⁷ Palaan utopian mahdollisuuteen kasvatuksessa luvussa 6.

⁸ Ihmisen ja maailman suhteessa voidaan erottaa kolme eri peruskuviota, joita voidaan pitää myös opettajuuden poliittisuuden peruskuvioiden lähtökohtana. Ensimmäisen kuvion mukaan ihmisen ja maailman suhdetta voidaan tarkastella dualistisena, ihmisen ja maailman asettuessa toisilleen vastakkaisiksi. Monistisen näkemyksen mukaan dualismin mukaista jakoa ei voida tehdä, vaan maailma on yksi olio. Suunnan voidaan nähdä olevan maailmasta ihmiseen, jolloin maailma luo ihmisen; ihminen ei erotu tekijästään, vaan elää ainoastaan osana maailmaa. Postmoderniin aikaan hyvin sopiva näkemys näkee suunnan päinvastaisena: ihminen luo oman maailmansa. Ks. esim. Airaksinen 1997, 11–12.

itsensä asettaminen tarkastelun objektiksi – ilman sitä ihmisen olemus muuttuisi maailmassa olemiseksi, ilman tietoisuutta itsestä tai maailmasta.¹ Maailmassa *olemisen* ylittämisen kyky merkitsee oman elämismaailmansa ylittämistä ja siirtämistä objektiksi, tarkastelun kohteeksi. Oman elämismaailmansa transsendenssin kykyä Freire pitää ihmisen määrittävänä ominaisuutena:

”Koska ihminen on tietoinen itsestään ja näin myös maailmasta, ollen ’tietoinen olento’, ihminen elää rajoitustensa ja oman vapautensa dialektisessa suhteessa. Pystyessään tekemään eron itsensä ja maailman välille ja asettamaan maailman tarkastelun kohteeksi - - ihminen ylittää välittömän todellisuuden. Ihminen ei tarkastele välitöntä todellisuutta kuin se muodostaisi ylittämättömät muurit, joiden toisella puolella ei ole mitään olemassa.”²

Ihminen luo maailmaansa jatkuvasti uudelleen. ”Tässä” ei merkitse ihmiselle ainoastaan fyysistä paikkaa vaan myös historiallista tilaa. Ihmisen maailmassa olemisen tapa ei ole ainoastaan siihen sopeutuminen ja maailmassa eläminen.

”Ihminen, päinvastoin, omistaa tietoisuuden toiminnastaan ja maailmasta, jossa hän elää, toimii itse asettamiensa päämäärien mukaisesti ja löytää päätöksensä perusteet itsestään ja suhteestaan maailmaan sekä toisiin ihmisiin. Muutos todellistuu aina ihmisen kautta ja näin ihminen täyttää maailman uutta luovalla läsnäolollaan. Ihminen pystyy erottamaan itsensä maailmasta ja näin ihmiset, toisin kuin eläimet, eivät ainoastaan elä, vaan eksistivät - -.”³

Tämä muuttaa ihmisen maailmassa *olemisen* maailmassa *eksistomisiksi*: ihminen luo maailmansa itse muovaamisen, tuottamisen ja kommunikoinnin kautta. Vastakohtana maailmassa olemiselle, joka kieltää mahdollisuuden itsereflektioon tai tietoisuuteen maailmassa olemisesta, eksistoiiva subjekti reflektoi elämistään ja kyseenalaistaa suhteensa maailmaan.⁴ Tämä on edellytyksenä Freiren kasvatustieteen filosofialle. Kriittinen tiedostaminen on mahdotonta ilman maailmaa ja

¹ Freire 1985, 68.

² “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ’corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao se separarem do mundo, que objetivam - - os homens ultrapassam as ’situações-limites’, que não devem ser tomadas como se fôssem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.” Freire 1978, 105–106.

³ “Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo a sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dêle podem separar-se e, separando-se, podem com êle ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem - -.” Emt., 105.

⁴ “Whereas the being that merely lives is not capable of reflecting upon itself and knowing itself living *in* the world, the existent subject reflects upon his life within the very domain of existence, and questions his relationship to the world.” Freire 1985, 68.

todellisuutta, joka rakentaa sen, mutta myös maailma on mahdoton käsite, ellei se rakentaessaan tietoisuutta tule sen kriittisen reflektion kohteeksi.¹

Oman elämämaailman ylittäminen ja sen asettaminen kriittisen reflektion kohteeksi ei kuitenkaan riitä kuvaamaan Freiren kasvatustajattelua. Freire korostaa hegeliläistä dialektista ajattelua, jossa maailma ja toiminta ovat välittömästi toisistaan riippuvaisia, nähden subjektin ja objektin välisen dialektiikan olevan välttämättömyys. Freire korostaa, että pelkkä todellisuuden havainnointi, jota ei seuraa kriittinen interventio, ei johda objektiivisen todellisuuden muuttamiseen². Suoranta³ näkee Freiren ajattelussa olevan keskiössä toivon käsitteen, jonka hän rinnastaa marxilaiseen käytännölliseen tietoon; maailman ymmärtäminen ja selittäminen eivät ole riittäviä, vaan ihmisen on pyrittävä maailman muuttamiseen.

Freire korostaa kasvatustajattelunsa lähtökohtana praksista⁴ ihmisen ontologisena ominaisuutena⁵. Ihmisen tapa liittyä maailmaan on ensisijaisesti tietäminen praksiksen kautta praksiksen merkityksessä ihmisen määritelmällistä ominaisuutta maailman muokkaamiseen. Maailmaan liittyminen ei siis merkitse sen omaksumista, vaan sen ”ihmillistämistä” muokkaamalla sitä. Ihmisen maailmaan liittymisessä on näin historiallinen ulottuvuus.⁶ Freiren ajattelussa subjektia ja objektia sekä teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan; toista ei ole ilman toista. Tietäminen ja maailmaan liittyminen tapahtuvat praksiksen kautta, mutta kriittisen tiedostamisen avulla. Tiedostamisen käsite (conscientização) viittaa Freiren ajattelussa prosessiin, jossa subjekti löytää kriittisen tavan ymmärtää dialektiikan itsensä ja objektin välillä. Näin ollen tiedostamisen prosessi liittyy vahvasti praksikseen sekä reflektion ja toiminnan suhteeseen; tiedostaminen rakentuu maailman objektifikaation ja ihmisen maailmassa toimimisen dialektiikassa⁷. Kasvatuksen tavoite ei jää luokkahuoneeseen ja siellä tapahtuvaan toimintaan, vaan laajenee laajemmaksi yhteiskunnalliseksi toimijuudeksi; kasvatuksen merkitys on subjekti-kansalaisessa:

¹ Freire 1985, 69.

² “Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica – (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro.” Freire 1978, 40.

³ Suoranta 2005, 48.

⁴ Praksis voidaan kääntää politiikan praktiseksi ulottuvuudeksi, välttämättömäksi edellytykseksi sille, että politiikalla muovataan asioiden olemassa olevaa järjestystä (Thaa 2001, 503) tai sen voi katsoa merkitsevän teoreettisesti pohdittua käytäntöä (Suoranta 2005, 38). Praksista voidaan pitää myös myöhemmän kriittisen kasvatuksen peruskäsitteenä. Praksiksen käsite on peräisin Karl Marxilta, joka katsoi, että teoria ja ymmärrys maailmasta ovat tietoa inhimillisen toiminnan päämääristä. Marx omaksui näin ajatuksen käytännöllisestä tiedosta ainoana tietämisen muotona (Wilenius 1979, 156–158). Käsittelemäks praksiksen merkitystä Karl Marxin ajattelussa vastarinnan opettajuuden yhteydessä.

⁵ Morrow & Torres 2002, 34.

⁶ Freire 1985, 43–44.

⁷ Emt., 69; 160.

”Heidän reflektionsa tuloksena ei ole ainoastaan epämääräinen ja sitoutumaton tiedostaminen vaan syvällisesti määräävää todellisuutta muovaava toiminta. ’Tietoisuus todellisuudesta’ ja ’toiminta todellisuudessa’ ovat siten erottamattomia elementtejä - -.”¹

Freirelaisessä ajattelussa kasvatusta on siis nähtävä integroituina yhteiskuntaan ja ihmisten arkielämään². Freiren ajattelun lähtökohta on kasvatuksen kautta tuleva ymmärrys, ettei todellisuus ole suljettu ja lopullinen maailma, vaan tila, joka voidaan muuttaa. Olennaista on vallitsevien yhteiskunnallisten rakenteiden kriittinen tiedostaminen sen sijaan, että ne hyväksytään ennalta annettuina ja määrättyinä. Ihminen on todellisuuden muutoksen keskiössä, sillä ”mikään todellisuus ei muovaa itse itseään.”³ Freiren ajattelun peruslähtökohtana voidaan siis pitää kriittistä tietoisuutta, joka pohjautuu näkemykselle kriittisen ajattelun ja kriittisen toiminnan dynamiikasta. Kriittisen ajattelun ja toiminnan yhteys kulminoituu neljään kohtaan: 1) tietoisuuteen, että yhteiskunta ja historia eivät ole ennalta määrättyjä, vaan ne rakentuvat ihmisen toiminnan kautta, 2) kriittiseen ja analyttiseen tapaan suhtautua annettuun tietoon sekä sosiaalisten kontekstien näkemiseen tiedon takana, 3) yhteiskunnan välittämien diskurssien tunnistamiseen ja 4) oman itsensä aktiivisen roolin näkemiseen ja toteuttamiseen.⁴

Freiren kasvatustilafilosofian ei siten voi katsoa tyhjentyvän vuorovaikutuksellisen opetuksen tai tutkivan oppimisen käytäntöihin vaan siihen kuuluu olennaisena osana yhteiskunnallinen muutos kohti aitoa demokratiaa⁵. Freirelaisen ajattelun pelkistyessä kasvatusta luokkahuonekäytännöiksi korostetaan Freiren dialogista kasvatuskäytäntöä⁶ sivuuttaen sen sosiopoliittinen luonne. Freire käyttää ajattelussaan käsitettä ”pedagogiikka” kuvaamaan kasvatusta, joka usein reduktionistisesti tulkitaan tarkoittavan ennemmin opetusmenetelmää kuin kasvatustilafilosofiaa tai sosiaalista teoriaa, mutta kuitenkin näiden kahden tulkintatavan erottaminen on ensisijaista Freiren ajattelulle. Keskeistä Freiren ajattelussa on, että kasvatustilafilosofia ei rajoitu ainoastaan luokkahuoneeseen, vaan se toteutuu laajemmassa sosiaalisessa kontekstissa.⁷ Osa Freiren ajattelun tutkijoista on kritisoinut

¹ “Their reflectiveness results not just in a vague and uncommitted awareness but in the exercise of a profoundly transforming action upon the determining reality. ’Consciousness of’ and ’action upon’ reality are, therefore, inseparable constituents - -.” Freire 1985, 68.

² Tomperi & Suoranta 2005, 233–234.

³ “- - [N]enhuma realidade se transformar a si mesma.” Freire 1978, 43.

⁴ Shor 1993, 32–33.

⁵ Aronowitz 1993, 8; Giroux 1993, 177; McLaren & da Silva 1993, 51; McLaren & Leonard 1993, 3.

⁶ Mm. Vuorikoski ja Kiilakoski pitävät dialogisuutta sinällään tavoittelemisen arvoisena opetuskäytäntönä, mutta näkevät sen usein muodostuvan väljäksi käsitteeksi, jolla lopulta tarkoitetaan keskustelemaa opetusta tai keskustelua luokassa. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309.

⁷ Aronowitz 1993, 8–9.

freirelaisen pedagogiikan pelkistymistä opetuskäytäntöihin, jotka tulkitsevat vapautuksen pedagogiikan ainoastaan metodiksi, joka korostaa kokemuksen merkitystä näkemättä sen suhdetta poliittiseen projektiin¹.

3.2 John Deweyn kasvatustajattelu

Yhdysvaltalainen John Dewey (1859–1952) kuului 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alun yhdysvaltalaiseen sosiaalisia ja poliittisia uudistuksia ajaneeseen progressivistiseen uudistusliikkeeseen. Progressivismin lähtökohtana oli valistuksen ajatus kasvatuksen mahdollisuuksista ja moraalista edistyksistä. Tämän myötä nousi kasvatusta esille yhteiskunnallisen muutoksen välineenä. Oikeudenmukainen yhteiskunta määritettiin kasvatuksen käytännöksi ja mahdollisuudeksi; demokratia nousi merkitsemään oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja yhteiskunnan elämäntapaa. Progressivismi teki kasvatuksesta näin poliittisen kysymyksen ja toisen elementiksi yhteyden muuhun yhteiskuntapolitiikkaan.² John Deweyn kasvatustajattelun liitetään keskeisimpänä *learning by doing* – opetusmenetelmä sekä demokratian toteuttaminen kouluissa niin, että koulusta muodostuu pienen yhteiskunta, jossa demokratian ideaaleihin ja käytäntöihin pyritään käytännön kautta kasvattamaan. Keskityn kuitenkin tarkastelemaan John Deweyn ajattelua yhteiskunnallisen muutoksen ja kasvatuksen yhteydestä sekä rakentamaan Deweyn ajattelua vuoropuheluun Freiren kasvatustajattelun kanssa ja hahmottelemaan tätä kautta sosiaalisen muutoksen opettajuutta.

3.2.1 Edistyksellinen kasvatusta ja yhteiskunnallinen muutos

Dewey korostaa kasvatuksen yhteiskunnallista merkitystä käytännössä. Dewey kirjoittaa ”viisaasta skeptisyydestä”, johon opettajan tulisi oppilaitaan kasvattaa, jotta nämä olisivat vastuullisia jäseniä Yhdysvaltojen sosiaalisten ja ekonomisten rakenteiden muutoksessa sekä pitää opettajien velvollisuutena kasvattaa oppilaita näkemään valtiojohdon ja tiedotusvälineiden toiminnan

¹ Ks. esim. Morrow & Torres 2002, 144.

² Suoranta 2005, 48–50.

kriittisesti ja arvioimaan, mitä todella tapahtuu. Dewey korosti myös koulutuspolitiikan merkitystä: koulut voidaan nähdä joko vallitsevien sosiaalisten olojen ylläpitäjänä tai osallisena niiden muutoksessa.¹

Kuten Freire myöhemmin, myös Dewey jakaa kasvatuksen säilyttävään (conservative) ja edistykselliseen (progressive) kasvatukseen. Säilyttävä kasvatusta kieltää kasvatettavalla olevan synnynnäisiä kykyjä; mielellä ei ole muuta sisältöä kuin opetetut asiat.² Edistyksellinen kasvatusta ei perustu ulkoisesti esitetyille sisällöille, vaan aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa progressiivisesti muovaten sekä toimintaa että ympäristöä. Kasvatusta ei pyri tällöin toistamaan kulttuurisia traditioita vaan "kasvatuksesta voidaan tehdä ihmiskunnan toivon toteuttamisen keino"³. Dewey näkee kasvatusta konstruktiiivisena agenttina yhteiskunnan muutoksessa ja pitää olennaisena tekijänä kasvatusta näkemistä ei ainoastaan yksilön kehityksenä vaan yhteiskunnan tulevaisuuden muovaajana. Kasvatusta voidaan nähdä joko tulevaisuuden muovaamisena sopimaan menneisyyteen tai menneisyyden käyttämisenä kehittyvän tulevaisuuden lähteenä.⁴

Deweyn sosiaalisen reformin pohjana toistuu Deweyn ajattelussa *method of intelligence* - käsite, joka perustuu toiminnan intentionaalisuuteen sekä ihmisen ja maailman dialektiseen suhteeseen. "Älykkäästi toimiminen" (acting intelligently) merkitsee tavoitteen asettamista toimintaan⁵. Toiminnalle asetettu tavoite merkitsee "mielen" (mind) tuomista toimintaan, koska mieli on aina intentionaalinen. "Mieli [toiminnassa] merkitsee tulevaisuuden mahdollisuuden näkemistä - -"⁶ Mielen puuttuminen toiminnasta merkitsee, ettei ihminen tiedä oman itsensä tai toimintansa perusteita tai näe omalla toiminnallaan olevan suhdetta oman itsensä ulkopuolella olevaan todellisuuteen, jota hänen toimintansa muovaava. Mielen puuttuminen toiminnasta merkitsee myös tämän hetken ja tulevaisuuden välisen yhteyden näkemättä jättämistä, jossa olemassa oleva todellisuus ja ihminen itse jäävät toiminnan merkityksen ulkopuolelle.⁷ Saavuttaakseen toiminnalle mielen, ihmisen tulee asettaa maailma objektiksi ja tarkastelun kohteeksi erottaen itsensä siitä. Dewey viittaa tässä tietoisuuden (consciousness) käsitteeseen. Jotta ihminen saavuttaa tietoisuuden

¹ Fishman & McCarthy 2005, 28–29.

² Dewey 1997, 69–71.

³ "- - [E]ducation may be made an instrument of realizing the better hopes of men." Emt., 79.

⁴ Ibid.

⁵ Emt., 103.

⁶ "To have a mind to do a thing is to foresee a future possibility - -". Ibid.

⁷ Ibid.

omasta toiminnastaan, ihmisen tulee olla tietoinen omasta itsestään ja sen perusteista – tietoisuus merkitsee oman elämismaailmansa asettamista objektiksi ja tarkastelun kohteeksi.¹

Deweyn *method of intelligence* – käsitettä voidaan monessa kohdin pitää vastaavana Freiren tiedostamisen ja vapautumisen käsitteisiin kasvatuksen tavoitteena. Tulevaisuuden näkeminen avoimena on keskeinen myös Freiren ajattelussa. Myös Freire näkee keskeisenä ”mielen tuomisen toimintaan” nähdessään tavoitteellisen toiminnan ihmisten maailmassa olemisen tavaksi: ihmiset ovat ”beings who project” ja ”beings of praxis”². Deweyn ajattelun mielen puuttuminen toiminnasta merkitsee siis freirelaisittain maailman dialektisen suhteen kieltämistä – sen käsittämistä, että ihminen on *maailmassa* (*in the world*), mutta myös *maailman kanssa* ja sen rinnalla (*with the world*). Ihmisen tapa olla maailmassa on sen muokkaaminen, ”maailman täyttäminen uutta luovalla läsnäolollaan”.

Deweyn mukaan haasteena ei ole tehdä radikaaleja muutoksia vaan asteittaisesti tavoitella haluttuja päämääriä. Yhteiskunnan tasolla tämä tarkoittaa niiden yleisesti hyväksytyjen uskomusten ja perittyjen sosiaalisten instituutioiden muuttamista, jotka eivät ole soveltuvia uusiin kulttuurisiin vaatimuksiin. Tästä seuraa, että koulujen merkitys tulee laajentua ammatillisten valmiuksien antamisen ulkopuolelle; koulujen tulee kasvattaa oppilaansa näkemään sosiaalinen ja poliittinen konteksti, jossa näitä taitoja käytetään. Kasvattajien tulee auttaa oppilaitaan mielen tuomiseksi toimintaan, jotta he voivat olla osana muuttamassa vakiintuneita tapoja, uskomuksia ja instituutioita ja saavuttaa tätä kautta yhteiskunnallisen rakentumisen uusia muotoja.³

3.2.2 Kasvatus muutoksen jatkuvana prosessina vs. täydellistymisen projektina

Tarkastellessaan erilaisia yhteiskuntajärjestyksiä, joissa kasvatus tapahtuu, Dewey pitää teoreettisen ideaalin mahdollisuutta poissuljettuna katsoessaan, että yhteiskunnan ideaali ei voi syntyä ainoastaan teoreettisesti, vailla yhtymäkohtaa jo olemassa oleviin yhteiskuntiin⁴. Kasvatus ei voi

¹ Dewey 1997, 103–104.

² Freire 1985, 70.

³ Fishman & McCarthy 2005, 30–31.

⁴ ”We cannot set up, out of our heads, something we regard as an ideal society. We must base our conception upon societies which actually exist, in order to have any assurance that our ideal is a practicable one.” Dewey 1997, 83.

perustua teoreettiselle utopialle valmiista yhteiskunnasta sellaisena kuin sen tulisi olla. Tässä Deweyn voidaan katsoa yhtyvän aristoteliseen traditioon, jonka mukaan valtion kehittämisen päämäärän asettamisen on lähdettävä olemassa olevasta todellisuudesta, sillä täysin teoreettinen ideaali huomioi vain yleisen (teoreettisen) puolen jättäen erityisen (konkreettisen) puolen huomioitta¹. Kuitenkin Dewey pitää muutosta kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteen olennaisena lähtökohdista: ”[m]utta, kuten olemme juuri nähneet, ideaali ei voi ainoastaan toistaa jo olemassa olevia elementtejä”².

Deweyn kritiikin kohde onkin teoreettisen utopian tuottama täydellistymiskehitys kohti ideaalivaltiota, joka tulee esille Deweyn tarkastellessa Platonin valtioideaalia tilana, jossa kasvatus tapahtuu. Dewey kritisoi Platonin valtio- ja kasvatustilaa kahdessa olennaisessa kohdassa; yksilön ainutlaatuisuuden merkityksen unohtamisessa ja Platonin hahmottelemien yhteiskuntajärjestelmien pysyvyydessä. Deweyn mukaan Platon on hahmotellut ideaalivaltion, jossa yhteiskunnallinen muutos ei ole enää relevantti, vaan kasvatus keskittyy vallitsevan järjestyksen ylläpitoon. Dewey ei tyydy utopiaan, vaan kritisoi kasvatuksen säilyttävää merkitystä.³ Dewey ei kannata radikaalia ideaalivaltion syntyä, sillä hän katsoo sen perustuvan staattiseen kuvaan todellisuudesta, jossa muutos on epävakaa tila, mutta todellisuus muuttumaton ja vakaa:

”Tästä johtuen hänen [Platon] yrittäessään radikaalisti muuttaa vallitsevaa valtion järjestystä, hänen tavoitteensa oli muodostaa valtio, jossa muutoksella ei tästä seuraten ole paikkaa. Elämän tavoite on määrätty; valtiossa, jossa tämä näkemys muodostaa kaiken perustan, pienimpiäkään yksityiskohtia ei ole muuttaminen.”⁴

Deweyn mukaan yhteiskunnallisen muutoksen ja kasvatuksen ei tulisi pyrkiä ja pysähtyä ideaalivaltion syntyyn, vaan pyrkiä jatkuvaan asteittaisiin parannuksiin kasvatuksessa, jotka johtavat parempaan yhteiskuntaan. Dewey näkee kasvatuksen poliittisuuden olevan siis jatkuva prosessi, jonka tarkoitus ei ole tulla valmiiksi ja pysähtyä muuttuakseen säilyttäväksi kasvatukseksi.⁵ Tässä voidaan nähdä yhteys Freiren kasvatustilanteeseen, jossa vapautuminen kasvatuksen tavoitteena ei merkitse ihmisten ulkopuolella sijaitsevan ideaalipisteen saavuttamista.

¹ Tähän liittyy aristotelinen nominalismi, jonka mukaan ihmisen tai valtion olemus ei ole täysin yleinen olematta myöskään pelkästään erityinen. Jokaisessa valtiossa konkreettinen yhdistyy teoreettiseen, joten puhtaasti teoreettiset ideaalit ovat lähtökohdiltaan puolinaisia. Uurtimo 1997.

² ”But, as we have just seen, the ideal cannot simply repeat the traits which are actually found.” Dewey 1997, 83.

³ Emt., 91.

⁴ ”Hence while he would radically change the existing state of society, his aim was to construct a state in which change would subsequently have no place. The final end of life is fixed; given a state framed with this end in view, not even minor details are to be altered.” Ibid.

⁵ Ibid.

Deweyn mukaan valtio sellaisena kuin sen tulisi olla, ei voi olla kasvatuksen perimmäinen pyrkimys, sillä oikea kasvatusta ei olisi mahdollista ennen ideaalivaltion saavuttamista ja sen saavuttamisen jälkeen kasvatuksen tehtäväksi jäisi ainoastaan sen ylläpitäminen¹.

Deweyn ajattelun mukaan kasvatusta on näin ollen jatkuvan muutoksen ja uudistamisen prosessin poliittista toimintaa, mutta yksilöä ei tulisi alistaa tälle. Samoin Freire näkee yhteiskunnallisen muutoksen lähtevän yksilöistä, jotka ensin kasvatusta avulla saavuttavat tietoisuuden ja mahdollisuuden täyteen ihmisyyteen. Dewey pitää kiinni yksilön merkityksestä² ja kasvatusta avulla aikaansaadusta yhteiskunnan kehityksestä. Dewey korostaa ideaalissa yhteiskuntajärjestyksessä yksilön erityispiirteitä, ei sosiaalista erottelua yhteiskuntaluokkien avulla, jonka hän katsoo johtavan kasvatusta staattisuuteen, sillä vain yksilöiden moninaisuus mahdollistaa muutoksen ja kehityksen. Demokratiaa Dewey pitää tämän muutoksen mahdollistajana ja kasvatusta demokraattisen yhteiskunnan edellytyksenä.³ Kasvatusta päämäärien tulisiikin ensisijaisesti perustua yksilön kykyihin ja tarpeisiin huolimatta Deweyn kasvatusta poliittisesta funktiosta⁴. Sekä Freiren että Deweyn ajattelussa kasvatusta poliittisen ulottuvuuden näkeminen ja sosiaalisen muutoksen opettajuus eivät näin ollen merkitse tietyn ideologisen perspektiivin saavuttamista tai yksilön alistamista tälle, vaan pikemmin päinvastoin pyrkivät yksilön ”ihmillistymisen” mahdollistamiseen saattamalla hänet kriittiseen ja dialektiseen suhteeseen ympäröivän todellisuuden kanssa.

¹ ”The breakdown of his philosophy is made apparent in the fact that he could not trust to gradual improvements in education to bring about a better society which should then improve education, and so on indefinitely. Correct education could not come into existence until an ideal state existed, and after that education would be devoted simply to its conservation.” Dewey 1997, 91.

² Dewey painottaa yksilön merkitystä sosiaaliseen muutokseen pyrkivän kasvatusta lähtökohtana tarkastellen yksilön ja yhteiskunnan suhdetta myös epistemologiselta kannalta. Onko mahdollista, että yksilön ja yleisen todellisuuden välillä on kognitiivinen suhde? Kysymystä voidaan verrata Freiren kasvatusta ajattelussa keskeiseen dialektiikkaan yksilön ja maailman välillä. Siirtäen epistemologisen kysymyksensä käytäntöön Dewey esittämäksi keskeiseksi kysymykseksi nousee mahdollisuus täysin yksityisen tietoisuuden toiminnasta yleisten tai sosiaalisten etujen hyväksi. Emt., 305.

³ Emt., 90–91.

⁴ Emt., 108.

3.3 Sosiaalisen muutoksen opettajuus poliittisena toimintana

3.3.1 Demokratia kasvatuksen merkityksenantajana

Sekä Freire että Dewey näkevät yhteiskunnallisen muutoksen mahdollisuuden yhteiskunnan jäsenissä, ihmisissä, itsessään, mutta korostavat eri teitä sen saavuttamiseksi. Dewey pitää kasvatusta ja koulua vain yhtenä sosiaalisen muutoksen mahdollistajana, kun taas Freiren näkökulmasta formaali kasvatus on sosiaalisen muutoksen keskiössä. Kuitenkin molempien yhteiskunnallisen kehityksen tarkastelua leimaa toivon käsite ja sen ilmentymänä demokratia, vaikkakin he käsittelevät aihetta erilaisista lähtökohdista ja erilaisin teoreettisin käsittein. Dewey kirjoittaa osana ensimmäistä maailmaa, kuului anglo-amerikkalaiseen liberaaliin traditioon, kun taas Freire kirjoittaa kolmannessa maailmassa, dekolonisaation hengessä ja marxilaisesta näkökulmasta.¹ Deweyn ja Freiren ajattelu ei ole sinänsä yhteismitallista eikä yleistyksiä ole tarkoituksenmukaista tehdä, mutta voidaan katsoa Deweyn edustavan asteittaista, neuvottelevaa sosiaalista muutosta, kun taas Freire näkee luokkaerojen ja dekolonisaation vaivaaman yhteiskunnan muutoksen tienä radikaalin henkilökohtaisen ja sosiaalisen muutoksen kohti demokratiaa².

Demokratia, johon kasvatuksella pyritään, ei merkitse Freirelle ja Deweylle perustuslaillista rakennetta. Demokratia ei ole ainoastaan yksilön oikeuksia tai egoistista kamppailua, vaan yhteistyön, tasa-arvon ja vapauden käsite.³ Dewey pitää kasvatuksen suhdetta yhteiskuntaan demokratiassa merkityksellisenä. Dewey ei tyydy ainoastaan selitykseen, jossa hallinto, perustuessaan yleiseen äänioikeuteen, tarvitsee koulutettuja ja kasvatettuja äänestäjiä. Dewey ei pidä demokratiaa ainoastaan yhteiskuntajärjestyksenä, vaan näkee sillä syvemmän merkityksen:

“Demokratia on enemmän kuin valtiomuoto; se on ensi sijassa yhteisen elämän muoto, yhdessä koettu ja kommunikoitu kokemus. Niiden intressin saavuttamiseen osallistuvien yksilöiden määrän kasvaessa, joiden tulee alistaa toimintansa toisten toimintaan ja ottaa huomioon myös toisten toiminta saadakseen merkityksen ja suunnan omalle toiminnalleen, vastaa niiden luokkien, rotujen ja valtioiden välillä

¹ Fishman & McCarthy 2005, 26–27.

² Emt., 29–30.

³ Emt., 34.

olevien muurien purkamista, jotka ovat estäneet ihmisiä ymmärtämästä toimintansa koko merkitystä.”¹

Demokratialla tulisi siis olla moraalinen ja idealistinen merkitys, joka realisoituu kasvatuksessa². Demokratia muodostuu merkitsemään toivon käsitettä ja yhteisöllisyyden syvintä merkitystä: kansalaisuus ei merkitse statusta, vaan osallisuutta demokraattisesta yhteisöstä. Kasvatus pyrkii vapautumiseen, mutta ei ääriyksilöllisyyden luomiseen. Freire ja Dewey ovatkin vahvasti ankkuroituneet demokratian kautta todellistuvaan yhteiskunnalliseen yhteisöllisyyteen. Vapautumisen merkitys ei tyhjenny ainoastaan Yksilöön, vaan yksilön tulemiseen Kansalaiseksi.

Toivon käsite perustuu siten Deweyn ajattelussa demokratiaan. Demokratian valtiosääntöoikeudelliset piirteet olivat Deweylle tärkeitä demokratian elementtejä, mutta ne eivät itsessään riittäneet; demokratian tulisi auttaa kansalaisiaan laajentamaan kiinnostustaan itsestään koko yhteisöä koskevaksi. Tässä Dewey näkee kasvatuksen ja opetuksen tehtävän.³ Deweyn käsitys demokratiasta on pohjana myös myöhemmälle kasvatustajattelle. Erityisesti kriittisen pedagogiikan edustaja Henry Giroux on soveltanut Deweyn demokratiakäsitystä muotoillessaan radikaalidemokratian käsitettään⁴, jonka voidaankin katsoa merkitsevän pyrkimystä individualistisen relativismin ja yksilöllisen kilpailukyvyn kasvatuksesta kohti yhteiskunnallisen yhteisöllisyyden demokratiaa.

Myös Freire näkee demokratian edellytyksenä toivolle yhteiskunnassa korostaen tiedon tarkastelua osana demokraattista yhteiskuntaa ja sen kansalaisuutta⁵. Kuitenkin Deweyn korostaessa yhteisön yhteistyötä (a collaborative community) demokratian keskiössä, Freiren mukaan avain demokraattiseen hallintoon on dialogi johtajien ja kansan välillä. Tällainen vuorovaikutus on olennaista, sillä dialogissa toinen kohdataan aktiivisena yksilönä objektin sijaan. Deweyn fokus kasvatuksen poliittisessa luonteessa on saattaa yksilö osaksi merkityksellistä kokonaisuutta, kun taas Freiren lähtökohta demokraattiseen hallintoon ja koulun tehtävään on hallitsijoiden (opettajien) ja hallittavien (oppilaiden) imperialistinen suhde, joka on vastakohtainen toivon mahdollisuudelle.⁶

¹ “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity.” Dewey 1997, 87.

² Emt., 122.

³ Fishman & McCarthy 2005, 34.

⁴ Giroux 1988, xx–xiii; 159–160.

⁵ Shor 1993, 25.

⁶ Fishman & McCarthy 2005, 37–38.

3.3.2 Yhteiskunta sosiaalisen muutoksen opettajuuden tilana

Freiren ja Deweyn hahmotteleman sosiaalisen muutoksen opettajuus kulminoituu yhteiskunnan muutokseen kasvatuksen avulla. Kasvatuksen paikka ei ole suljettu luokkahuone, vaan sen tulisi todellistua suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen ja yhteiskuntaan¹. Giroux katsoo, että erityisesti Freire on yhdistänyt kriittisen puheen mahdollisuuden puheeseen. Se merkitsee kasvattajien mahdollisuutta ja haastetta tehdä poliittisesta pedagogista kriittisen reflektion ja toiminnan kautta. Koulusta ja opettajuudesta muodostuu siten poliittinen tila: kasvatusta on alue, jossa vallalle ja politiikalle annetaan näkyvä ilmaus, koska se on alue, jossa merkitys, kieli ja arvot yhdistyvät ajatukseen ihmisyydestä ja tulevaisuudesta.²

Dewey painottaa, että filosofia, kasvatusta ja yhteiskunnalliset ideat ja pyrkimykset kulkevat yhdessä. Yhtä ei voi muuttaa ilman muiden perustavanlaatuista uudelleentarkastelua – yhteiskunnallinen muutos vaatii sekä kasvatusta että sen kasvatustilaa, jolle kasvatusta perustuu, uudelleentarkastelua. Kasvatusta on prosessi, jonka kautta yhteiskunnallinen kehitys ja muutos tapahtuvat, jäämättä ainoastaan filosofiseksi hypoteeseiksi toivotusta kehityksestä.³ Dewey tarkastelee kasvatusta sosiaalisena funktiona ja näin ollen pitää yhteiskuntaa kasvatusta peruslähtökohtana. Dewey painottaakin kasvatusta tarkastelun keskeisenä lähtökohtana sen yhteiskunnan tarkastelua, jossa kasvatusta tapahtuu: ”[o]n selvää, että yhteiskunnalla, joka ei ainoastaan muutu, vaan johon kuuluu sellaisen muutoksen ideaali tahtona kehittää sitä, omistaa erilaiset kasvatusta normit ja käytännöt kuin sellainen [yhteiskunta], joka ainoastaan pyrkii omien tapojensa ikuistamiseen”⁴ ja ”[k]aikki yhteisössä tapahtuva kasvatusta pyrkii sosiaalistamaan jäseniään, mutta tämän sosialisointin laatu ja merkitys riippuvat tuon yhteisön tavoista ja pyrkimyksistä”⁵. Dewey päätyy toteamaan, että kasvatusta käsitettä sosiaalisena prosessina ei voida erottaa siitä yhteiskunnasta, jossa kasvatusta tapahtuu. Kasvatusta poliittisena toimintana on

¹ Aronowitz 1993, 18–20; Torres 1993, 126.

² Giroux 1985, xii–xiii.

³ Dewey 1997, 331–332.

⁴ ”Particularly is it true that a society which not only changes but which has the ideal of such change as will improve it, will have different standards and methods of education from one which aims simply at the perpetuation of its own customs.” Emt., 81.

⁵ ”Any education given by a group tends to socialize its members, but the quality and value of the socialization depends upon the habits and aims of the group.” Emt., 83.

vailla merkitystä ilman ajallista ja paikallista kontekstia¹. Koska kasvatusta ja opettajuutta tulisi tarkastella *tietyissä* sosiaalisissa kontekstissa².

Myös Paulo Freiren kasvatustajattelu perustuu kasvatukseen ja opettajuuden sijoittamiselle yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kasvatukseen ja poliittisuuteen erottaminen on Freiren ajattelussa keinotekoisia. Mikäli kasvatusta tarkastellaan irrallisena sen perustavista rakenteista tai todellisuudesta, jossa se hahmottuu, kasvatusta redusoidaan abstrakteiksi arvoiksi ja ideaaleiksi, jotka kasvattaja konstruoi näkemättä merkityksiä, jotka niihin liittyvät tai se muutetaan menetelmäopiksi, kokoelmaksi behavioralistisia metodeja.³ Freiren ajattelussa peruslähtökohdat ja olennaisimmat kysymykset eivät koske pedagogiikkaa sinänsä vaan politiikkaa ja yhteiskuntaa⁴. Freire yhdistää poliittisen sisällön pedagogiseen muotoon: omaksumalla alistetun tai passiivisen vastaanottavan aseman suhteessa tietoon ja kulttuurin välittämiin diskursseihin, opettajat omaksuvat passiivisen ja reaktiivisen aseman myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Freiren kasvatustilfilosofiassa kasvatukseen poliittisuus sisältyy siis sekä kasvatukseen sisältöön että muotoon, mutta myös kasvatukseen suhteeseen taloudellisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin.⁵

Sekä Dewey että Freire eivät pidä opetussuunnitelman muutosta edellytyksenä kasvatukseen kautta tapahtuvalle sosiaaliselle muutokselle – he näkevät keskeisenä yksittäisen opettajan poliittisuuden⁶. Erityisesti Freire pitää kasvatustajattelunsa lähtökohtana opettajuutta poliittisena toimintana. Opettajien ”tulisi pitää mielessään, että mikään kasvatustajattelu ei tapahdu tyhjiössä, ainoastaan todellisessa kontekstissa – historiallisessa, taloudellisessa, poliittisessa [kontekstissa] eikä välttämättä identtisenä millekään toiselle kontekstille.”⁷ Koska kasvatusta ja opettajuutta eivät toteudu neutraalissa todellisuudessa, Freiren mukaan opettajan on naiivia nähdä roolinsa abstraktina toimijana neutraalien metodien ja vaikutusten verkossa. Opettajuuden näkeminen arvovapaana ei muodosta siitä neutraalia, vaan johtaa kritiikittömään status quon ylläpitämiseen tai uusintamiseen. Mikäli opettaja omaksuu reaktiivisen asenteen opettajuuteensa ja kasvatukseen, opettaja ei mahdollista muutosta vaan antaa oikeuden opettajuutensa ja kasvatukseen määrittelemiseksi itsensä ja kasvatukseen ulkopuolelle.⁸

¹ Dewey 1997, 97.

² Emt., 99.

³ Freire 1985, 170.

⁴ Torres 1993, 125.

⁵ Da Silva & McLaren 1993, 39.

⁶ Fishman & McCarthy 2005, 26.

⁷ ” - - ([T]hey) should bear in mind that no educational practice takes place in a vacuum, only in a real context – historical, economic, political, and not necessarily identical to any other context.” Freire 1985, 12.

⁸ Emt., 39.

Freiren ajattelussa opettajan nähdessä itsensä poliittisesti, hänen on kysyttävä, millaista politiikkaa luokassani teen, kenen puolesta opetan. Opettaja toimii aina jonkin puolesta tai jotain vastaan – Freiren mukaan poliittisuus ei ole ainoastaan yksi opettajuuden aspekti. Kasvatus on poliittista toimintaa ja opettaja on tässä toimija tahtoen tai tahtomattaan. Kasvatuksen poliittisuus koostuu kasvatuksen päämääristä, menetelmistä sekä käsityksestä oppilaan roolista oppimisprosessissa. Kasvatuksen poliittisuus on läsnä myös oppimisen testaamisessa ja opitun arvottamisessa määrällisesti sekä ympäröivän yhteiskunnan ja koulun suhteissa.¹ Freiren kasvatusfilosofiassa kasvatus liittyy kiinteästi sosiaalisiin muutoksiin, jolloin opettajuus ei ole pelkistettävissä mekaaniseksi menetelmäopiksi. Freiren sosiaalinen pedagogiikka määrittelee kasvatuksen yhdeksi alueeksi, jossa yksilö ja yhteiskunta rakentuvat; sosiaalisesti toiminnaksi, joka voi joko toimia muutoksen mahdollistajana tai vallitsevien olojen säilyttäjänä sekä opettajan muutoksen mahdollistajana ja demokratian edistäjänä.²

¹ Shor 1993, 27–28; ks. myös McLaren & da Silva 1993, 39.

² Shor 1993, 25.

4 Vastarinnan opettajuus – radikaali kasvatus

4.1 Radikalismien näköala opettajuuden poliittisuuteen

Vastarinnan kasvatukselle on useita eri käsitteitä jo ainoastaan suomalaisessa kriittisen kasvatusajattelun tutkimuksessa, esimerkkeinä voidaan pitää toisinkasvatusta¹ tai radikaalia kasvatusta². Samaan ajatteluperinteeseen viittaavina käsitteinä voidaan pitää jossain määrin myös Paulo Freiren käsitteitä problematisoiva, tiedostava ja vapauttava kasvatus³ sekä John Deweyn demokraattista ja progressiivista kasvatusta⁴. Vastarinnan kasvatuksen keskeisimpänä kenttänä pidetään usein kriittisen pedagogiikan⁵ tai kriittisen vallankumouksellisen pedagogiikan käsitteitä⁶. Käsitteiden monilukuisuus kertoo kriittisen kasvatusajattelun haaromisesta ja monisuuntautuneisuudesta eikä sen voida katsoa muodostavan yhtenäistä teoriaperinnettä tai kokoelmaa käytännön metodeja. Suoranta⁷ katsoo radikaalin kasvatuksen juurten olevan Freiren kasvatusajattelussa ja vapautuksen teologiassa, pohjoisamerikkalaisessa progressivismissa (yhtenä varhaisimmista ajattelijoista John Dewey) sekä eurooppalaisessa Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm). Vastarinnan kasvatusajattelu on saanut vaikutteita myös Antonio Gramscin ajattelusta ja erityisesti hänen kehittämästään hegemonian käsitteestä, brittiläisestä kulttuurintutkimuksesta (Raymond Williams), kolonisaatiokritiikistä, feministisestä ajattelusta, fenomenologiasta sekä eksistentialismista. Erityisesti Paulo Freiren merkitystä radikaalille kasvatukselle voidaan pitää suurena transformatiivisen eli muutokseen tähtäävän opetusmenetelmän kehittämisessä. Olennaista vastarinnan kasvatuksen kontekstissa on Freiren ajattelu, jossa kasvatusta ei irroteta poliittis-sosiaalisista yhteyksistään, vaan kasvatus on ajallista ja paikallista: kasvatus nähdään osana oppijoiden yhteiskunnallis-historiallista ja paikallista toimintaympäristöä⁸.

¹ Tomperi et al. 2005.

² Suoranta 2005.

³ Ks. esim. Freire 1978; 1985.

⁴ Ks. esim. Dewey 1997.

⁵ Ks. esim. McLaren & Giroux 2001.

⁶ Ks. esim. McLaren & Farahmandpur 2001.

⁷ Suoranta 2005, 37–74.

⁸ Emt., 41.

Kriittisen¹ vastarinnan kasvatuksen merkityksellisimpänä kysymyksenä voidaan pitää kysymystä, millaista ja kenen yhteiskuntaa kasvatuksella pyritään edistämään. Vastarinnan kasvatusta tuo kasvatuksen keskiöön vahvasti yhteiskunnan uusintamisen sekä sen ymmärtämisen kautta tapahtuvan muutoksen problematiikan. Vastarinnan kasvatukseen liittyvät keskeisesti kysymykset siitä, kuka yhteiskunnassa kasvattaa ketä. Kenellä on valta kasvattaa, kenellä kasvatuksen vastuu? Millaisia poliittisia viestejä kasvatukseen sisältyy? Kuka määrää kasvatuksen sisällöt koulussa?² Kasvatuksen yhteiskunnalliset ja poliittiset yhteydet tuodaan näin kasvatuksen keskiöön, jolloin sen ei katsota olevan neutraali ja puolueeton saareke yhteiskunnan ulkopuolella. Radikaali kasvatusteoria kritisoi erityisesti liberaalia kasvatusteoriaa sen kyvyttömyydestä nähdä kasvatuksellisten kysymysten yhteys taloudellisiin, eettisiin ja poliittisiin kysymyksiin sekä yhteys koulun käytäntöjen ja yhteiskunnan välillä³.

Vastarinnan kasvatukseen liittyy myös pyrkimys poliittis-kulttuuriseen vapauteen. Lähtökohtana pidetään yksilön tai laajemman ryhmän yhteiskunnallisten mahdollisuuksien kasvattamista ensisijaisena tiedollisiin ja teknisiin, usein kasvatuksen ulkopuolelta tullessiin, vaatimuksiin nähden⁴. Vastarinnan kasvatuksessa ihminen nähdään sekä yksilönä, mutta myös osana historiallista ja sosiaalista kokonaisuutta, jolloin kasvatusta ei ole ainoastaan väline yhteiskunnassa selviämiseen, vaan se on todellisen ihmisyyden edellytys ja perusta⁵. Pedagogisena periaatteena korostetaan yhteiskunnallisuutta ja poliittisuutta maailmassa olemisen tapana – asiat eivät ainoastaan tapahdu, vaan ne luodaan ja rakennetaan osana erilaisia yhteiskunnallisia diskursseja.

Käyttäessäni kriittisestä kasvatuksesta käsitettä vastarinnan kasvatusta tai vastarinnan opettajuutta, pyrin tuomaan esille tähän kasvatusajatteluun keskeisesti liittyvän vastatulkinnan⁶ käsitteen sekä kasvatusta ymmärtämisen kulttuurisena areenana, jossa erilaiset diskurssiiviset käytännöt rakentuvat vastakkaisuuden ja siitä seuraavan valtakamppailun kautta⁷. Koulujärjestelmän nähdään heijastavan yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita ja sosiaalisia käytäntöjä, joille vastarinnan

¹ Voidaan myös kysyä, mikä tekee kasvatuksesta tai kasvatuksen tutkimuksesta kriittisen. Tomperi et al. (2005, 11) katsovat, että keskeisimmäksi nousee Jürgen Habermasin hahmottelemien tiedonintressien lajeista emansipatorinen l. yhteiskuntakriittinen luonne. Kriittisyyden voidaan katsoa merkitsevän myös kasvatustoimintaa, jossa kasvatusta poliittisuus on tunnustettua, tunnistettua ja läsnä. McLaren & Giroux (2001, 37) katsovat kriittisyyden käsitteelle keskeiseksi termin poliittiset ja kulttuuriset ulottuvuudet.

² Suoranta 2005, 9–11.

³ Apple 1979, 15.

⁴ McLaren & Giroux 2001, 29.

⁵ Suoranta 2005, 217;223.

⁶ Ks. esim. Suoranta 2005, 12.

⁷ McLaren & Giroux 2001, 30.

kasvatuksen tulee pyrkiä luomaan vastatulkintaa¹. Vastarinnan opettajuus korostaa näin ollen opettajan suhteellista itsenäisyyttä kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteissa tehden eron reproduktioteoriaan. Reproduktioteoreetikot Bowles & Gintis katsovat, että koulun ja talouden järjestyksen (luokkasuhteiden) välillä vallitsee vastaavuus, jolloin koulu uusintaa olemassa olevia suhteita. He kutsuvat vastaavuusperiaatteeksi (a correspondence principle) koulujen käytäntöjen rakentumista vastaamaan yhteiskunnan ja työelämän hierarkkisia suhteita.² Erityisesti Michael Apple kuitenkin katsoo, että kasvatuksen ja yhteiskunnan suhdetta ei tulisi pelkistää reproduktioteorian mukaiseksi deterministiseksi vastaavuudeksi (jossa omistussuhteet määräävät kasvatuksen sisällön) vaan suhdetta tulisi tarkastella tätä moniulotteisemmin. Oppilaat sekä opettajat eivät ainoastaan vastaanota ja välitä, vaan myös luovat merkityksiä, jotka eivät tule vastaavuusteorian kautta näkyviin. Apple korostaa, että kulttuurisen kontrollin ja taloudellisen ja poliittisen rakenteen välistä suhdetta ei tulisi nähdä liian deterministisesti; taloudellinen rakenne ei mekanistisesti määrää kulttuurin sisältöä. Apple korostaa pikemmin näiden kahden dialektisen suhteen tarkastelun merkitystä.³ Resistanssi- eli vastustusteoria korostaa kasvattajan merkitystä, jolloin poliittisen taloustieteen käsittein ei saada näkyviin kaikkia merkityksiä. Ihmiset nähdään toimijoina, jolloin talouden ja koulun suhde ei näyttäydy ainoastaan yksisuuntaisena, talouden määrittäessä koulukasvatusta ilman oppilaiden, kasvattajien ja muiden kouluun liittyvien ihmisten omia tulkintoja.⁴ Opettajuus nähdään näin ollen Antonio Gramscin ajattelun mukaisesti ”orgaanisena intellektuellina”, jonka tehtävänä on suhteuttaa tieto ja toimintansa kriittisesti sekä itseensä että ympäröivään maailmaan⁵. Henry Giroux määrittelee opettajuuden tässä yhteydessä muutokseen tähtäävänä eli transformatiivisena intellektuellina⁶.

Tästä olen hahmotellut vastarinnan opettajuuden jatkumoksi valtiollisen legitimaation ja sosiaalisen muutoksen opettajuudelle pyrkien avaamaan yhden ulottuvuuden opettajuuden poliittisuuteen tätä kautta. Käsitteellä vastarinnan opettajuus viitataan opettajuuteen yhteiskunnallisena kritiikkinä sen sijoittuessa marxilaiseen teoriaperinteeseen käsityksessä valtiosta sekä käytännöllisestä tiedosta (praxis) todellisuuden tarkastelun perustuessa ideologiakritiikkiin. Vastarinnan opettajuuteen

¹ McLaren & Giroux 2001, 31.

² Schooling in Capitalist America -teoksessa Bowles ja Gintis katsoivat, että koulun merkitys oppilaan myöhemmässä elämässä ei rajoitu ainoastaan kognitiivisten taitojen omaksumiseen. Tekijät katsovat, että koulujen merkitys on oppilaiden opettamisessa tottelemaan ja toimimaan hierarkkisessa työelämässä, jolloin kouluissa tapahtuva vuorovaikutus ja palkitseminen vastaavat modernia yritysmaailmaa. Koulujen käytännöt vahvistavat kritiikitöntä suhtautumista tähän hierarkiaan. Bowles & Gintis 2001.

³ Apple 1979, 34.

⁴ Suoranta 2005, 83.

⁵ Emt., 224.

⁶ Aittola & Suoranta 2001, 17.

voidaan näin ollen katsoa kuuluvan myös Paulo Freiren ajattelu sekä seuraavan luvun utopianismi, mutta katsoin parhaaksi erottaa nämä toisistaan, vaikkakin ne erityisesti kriittisen pedagogiikan piirissä nivoutuvat yhteen opettajuuden lähtökohtina. Kuten aiemmin toin esille, en pyri hahmottelemaan selvärajaisten, eri kasvatusajattelun perinteisiin pohjautuvien opettajuuksien kautta valmista maisemaa opettajuuden poliittisuuteen, vaan avaamaan siihen eri näkökulmia nostamalla keskiöön eri ulottuvuuksia, joiden kautta opettajuus sijoittuu osaksi yhteiskuntaa ja sen rakenteita.

Vastarinnan opettajuuden kautta avautuu myös dialogi valtiollisen legitimaation opettajuuden kanssa. On hedelmällistä tarkastella, miten näkemys valtiosta ja yhteiskunnasta (rousseau-marxilainen vs. snellmanilais-hegeliläinen) määrittää myös kasvatuksen ja opettajuuden tilaa sekä legitimaatiota. Rousseaulainen näkemys valtiosta yhteiskunnallisen konfliktin ja vieraantumisen syynä¹ sekä yhteiskunnasta kilpailevien diskurssien ja intressien tilana muodostaa perimmäisiltä taustaoletuksiltaan erilaisen opettajuuden kuin näkemys valtiosta konsensuksen ja yhtenäisen toimijuuden tilana, jossa valtion instituutiot ilmentävät universaalia järkeä ja kansanhenkeä. Näkemys valtiosta määrittää siten osaltaan myös opettajuuden asemaa osana yhteiskunnan rakenteita. Kiinnostava perspektiivi avautuu tarkasteltaessa näiden opettajuuden elementtien suhdetta opettajuuden merkitykseen ja toteutumisen paikkaan. Snellmanilais-hegeliläiselle yhteiskunta- ja kasvatusfilosofialle perustuva opettajuus saa legitimaationsa valtiollisuuden kautta, jolloin valtio esiintyy valtiokokonaisuutena, josta mahdollisuus tulla osalliseksi toteutuu koulukasvatuksen kautta. Samanaikaisesti snellmanilaisen valtiokäsitteen voidaan kuitenkin tulkita merkitsevän uutta luovaa, moraalitermein määriteltyä toimintaa². Vastarinnan opettajuuteen on jossain määrin helpompi liittää poliittisuuden käsite, sen viitatessa proaktiiviseen, vastatulkintaa luovaan toimintaan. Tällöin opettajuuden toteutumisen tila on yhteiskunnassa ja yhteiskunnallisessa muutoksessa, valtion ollessa ristiriitaisten intressien kenttä. Kuitenkin valtiota voidaan näin ollen tarkastella uuden luomisen ja opettajuuden toteutumisen alueena molemmissa lähtökohdissa; opettajuus saa merkityksensä suljetun luokkahuoneen ulkopuolella.

¹ Rousseau katsoi, että ihmiset ovat sellaisia kuin ovat riippuen elinolosuhteista, jotka he ovat itse tuottaneet. Ihmisen ihmisyyden on näin ollen yksilöllisen kehityksen sijaan sosiaalisen kehityksen tulosta. Ihminen muovaa Luonnon Yhteiskunnaksi ja on itse vastaavasti riippuvainen muovaamastaan Yhteiskunnasta tullakseen ihmiseksi. Sekä Rousseau että Marx katsoivat, että keinotekoinen, väistämättä konflikteja sisältävä yhteiskunta on vieraannuttanut ihmisen hänen luonnollisesta ja oikeasta olemuksestaan. Ks. esim. Knutsen 1997, 256.

² Pulkkinen 1989, 33; 128–131.

4.2 Marxilainen teoriaperinne ja ideologikritiikki vastarinnan opettajuuden lähtökohtina

4.2.1 Valtion olemus ei vastaa olemassa olevaa valtiota: Hegelin ylittämisen välttämättömyys

(Neo-)marxilainen teoriaperinne muodostaa usein viitekehyksen vastarinnan kasvatuksen tutkimusorientaatioille ja teoreetikoille. Karl Marxin voidaan katsoa myös luoneen radikaalin kasvatuksen maaperän¹. Marxilaisen teoriaperinteen omassa ajattelussaan tuovat eksplisiittisesti esille mm. Michael Apple², Henry Giroux³, Peter McLaren⁴ sekä Paulo Freire⁵. Bowlesin & Gintisin⁶ kapitalistisen yhteiskunnan ja sille rakentuneen koulujärjestelmän kritiikin voidaan katsoa sijoittuvan myös tähän viitekehykseen. Myös radikaalille kasvatukselle vaikutteita antaneen Antonio Gramscin ajattelu pohjautuu Marxin ajatteluun⁷. Marxilainen teoriaperinne vastarinnan kasvatuksen lähtökohtana⁸ merkitsee erityisesti 1800 – luvun radikalismien mukaista näkemystä valtiosta: valtio ei muodosta yhtenäisen konsensuksen tilaa, jolle snellmanilais-hegeliläinen kasvatusajattelu perustuu. Vastarinnan kasvatuksen näkökulma valtioon eroaa myös liberalistisesta näkemyksestä valtiosta puolueettomana ja neutraalina resurssien tarjoajana yksilön toiminnalle.

Radikalismi jakoi valistuksen käsityksen ihmisen kyvystä ymmärtää sosiaalista todellisuutta ja muovata sitä oikeudenmukaisemmaksi, mutta katsoi, että ihmistä määrittää hänen rationaalisuutensa lisäksi hänen kuulumisensa laajempaan sosiaaliseen yhteisöön, joka on historiallisen evoluution tulos. Tuo yhteisö määrittää ihmisen. Jean-Jacques Rousseau mukaan ihminen on ainoastaan potentiaalisesti rationaalinen; tämän rationaalisuuden kehitys on riippuvaista siitä yhteiskunnasta, jossa ihminen elää. Mikäli yhteiskunta on korruptoitunut, myös ihminen muuttuu korruptoituneeksi

¹ Suoranta 2005, 28.

² Apple 1979, 1.

³ Suoranta 2005, 91.

⁴ Ks. esim. McLaren & Farahmandpur 2001, McLaren 2003.

⁵ Ks. esim. Freire 1978.

⁶ Bowles & Gintis 2001.

⁷ Suoranta 2005, 59.

⁸ Vastarinnan kasvatukseen ja erityisesti kriittiseen pedagogiikkaan on vaikuttanut keskeisesti myös Ernst Bloch (ks. esim. McLaren & Giroux 2001, 61–63). Bloch tarkastelee sosiaalisten utopioiden analyysia marxilaisen historiallisen materialismin avulla, katsoen Marxin osoittaneen, miten abstrakti sosiaalinen utopia voidaan konkreettisesti toteuttaa yhteiskunnassa. Marxilaisen konkreettisen utopian jälkeen Bloch katsoi, että abstrakti sosiaalinen utopia ei ole enää relevantti ja asettuikin post-marxilaisia utopioita vastaan. Geoghegan 1996, 149–152.

ja vieraantuu luonnollisesta olemuksestaan, joka on harmoninen ja hyvä.¹ Karl Marx kehitti Rousseauun teemoja edelleen: sosiaalinen epätasa-arvoisuus ja ihmisyyden vieraantuminen luonnollisesta tilastaan ovat seurausta työn sosiaalisesta jakautumisesta.² Marxin mukaan vieraantumisen idea ihmisen konkreettisessa toiminnassa näkyy erityisesti työn muuttumisessa palkkatyöksi, sen osittumisessa ja sen menettäessä luonnollisen kokonaisuhteytensä. Tämä johtaa vieraantumiseen yhteiskunnallisissa suhteissa.³ Rousseauun ja Marxin yhteiskuntafilosofian mukainen yhteiskunnassa tapahtuvan vieraantumisen käsitteen voidaan katsoa olevan merkitsevä monille vastarinnan kasvatuksen edustajille⁴, erityisesti Peter McLarenin kriittisen humanismin mukaiselle kasvatusajattelulle se on keskeinen⁵.

Reijo Wilenius tarkastelee Marxin ajattelua sen hegeliläisen viitekehyksen kautta katsoen sen olevan yksi Marxin ajattelun pohjimmaisista kerrostumista⁶. Hegelin rakentamalle perustalle ajattelunsa pohjaavien tulkitsijoiden voidaan katsoa jakautuneen kahteen suuntaukseen: konservatiiviseen ja oikeistolaiseen suuntaukseen, joka painotti historian kautta dialektisessa prosessissa syntyneen kansan ja valtion yhtenäisyyttä⁷ sekä radikaaliin vasemmistosuuntaukseen, jossa hegelin dialektiikka nähdään vallankumouksellisena voimana ja muutoksen välineenä.⁸ Keskeinen elementti Marxin ajattelussa suhteessa Hegeliin on ”idean sopusointu todellisuuden kanssa”⁹: Hegelin ajattelussa valtio on samanaikaisesti valtio, joka on, ja valtio, joka pitää olla¹⁰. Marx toteaa, että Hegelin sopusointu merkitsee olemassa olevan maailman hyväksymistä ja ymmärtämistä ja näkee tämän merkitsevän antautumista maailman edessä, joka on epätäydellinen ja ristiriitainen; olemassa oleva selitetään valtion olemukseksi¹¹. Marxin kritiikki kohdistuu siihen, että Hegelin asenteessa tietämisen maailma ja toiminnan maailma ovat erillisiä asioita. Marxin ajattelun keskeiseksi teemaksi nousee näin ”Hegelin ylittäminen”. Marxin ajattelussa siis tieto on todellisuutta muuttavaa tietoa; filosofia on päämäärätietoa, joka johtaa käytäntöön ja luo käytäntöä. Wilenius katsoo, että siinä missä Hegel edusti totuuden vastaavuusteoriaa (käsitystemme tulee vastata todellisuutta), Marx esitti vaatimuksen todellisuuden vastaavuusteoriasta (todellisuuden

¹ Knutsen 1997, 153–154. Kasvatuksessa Rousseau hylkää yhteiskunnan normatiivisen kasvatuksen asettaen kasvatuksen perustaksi ihmisen luonnollisen tilan – siis harmonisen ja hyvän. Launonen 2000, 24.

² Knutsen 1997, 154.

³ Suoranta 2005, 113–114.

⁴ Emt., 31.

⁵ McLaren 2003, 72.

⁶ Wilenius 1979, 154.

⁷ Snellmanilais-hegeliläisen kasvatusajattelun voidaan katsoa kuuluvan tähän.

⁸ Knutsen 1997, 168.

⁹ Wilenius 1979, 154.

¹⁰ Pulkkinen 1989, 82.

¹¹ Wilenius katsoo, että Marxin yhteiskuntakritiikin kärki on siinä, että hän näkee valtion, yhteiskunnan ja ihmisen olemuksen ristiriidan olemassa olevan elämänmuodon kanssa. Wilenius 1979, 160.

tulee muuttua käsitystemme mukaiseksi). Marx näki ihmisen työn eroavan muista eläimistä siinä, että ihminen toteuttaa toiminnassa ideaalia, mielikuvaa lopputuloksesta, joka oli olemassa jo ennen toimintaa. Ihminen ei siis ainoastaan saa aikaa muutosta, vaan hän toteuttaa omaa ideaaliaan. Teoria – ja ymmärrys maailmasta tässä yhteydessä – ovat tietoa inhimillisen toiminnan päämääristä.¹ Marx omaksui siten käytännöllisen tiedon idean ainoana tietämisen muotona. ”Materialismin ja idealismin marxilainen synteesi on siinä, että aistillis-konkreettinen todellisuus on nähtävä ihmisen aistillis-konkreettisena toimintana ja tämä toiminta taas ’teorian’ ilmauksena tai toteutumana, ’käytännöllis-kriittisenä toimintana’.”² Marxin käytännöllinen tieto merkitsee tiedon liittämistä yhteen käytännöllisen kokemuksen kanssa ja näiden yhdistelmä muuttamista yhteiskunnalliseksi tietoisuudeksi eli praksikseksi³. Yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivän kasvatuksen ydinlähtökohtana voidaan pitää näin ollen maailman ymmärtämisen ja muutoksen tavoittelun eron ylittämistä. Tämän ovat tuoneet ajattelussaan esille mm. Michael Apple⁴, Paulo Freire⁵ sekä McLaren & Giroux⁶. Katson tämän olevan myös vastarinnan opettajuuden keskeisin lähtökohta sekä sen vahvin kytkös marxilaiseen ajatteluperinteeseen.

4.2.2 Ideologiakritiikki todellisuuden tarkastelun keinona

Ideologiakritiikki todellisuuden tarkastelun tapana ja kasvatuksen lähtökohtana perustuu tulkintani mukaan edellä hahmoteltuun näkemykseen valtiosta. Klassinen marxismi ymmärtää valtion yhteiskunnan hallitsevan luokan välineeksi, jolloin hallitseva luokka käyttää valtaa valtioon kuuluvien instituutioiden kautta. Valtio ei näin ollen edusta yhteiskunnan ristiriitoja säätelevää puolueetonta instituutiota.⁷ Yhteiskunnassa vallitsevia diskursseja ja käytäntöjä ei katsota neutraaleiksi, vaan niiden katsotaan muodostuvan vallitseviksi eli hegemonisiksi. Keskeiseksi tutkimusmenetelmäksi vastarinnan kasvatuksen kentässä nousee ideologiakritiikki, jonka avulla tarkastellaan yhteiskunnassa vallitsevia valtasuhteita⁸. Ideologiakritiikin avulla pyritään tarkastelemaan yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia tiloja ja käytäntöjä, joissa ideologia on

¹ Wilenius 1979, 154–156.

² Emt., 158.

³ Suoranta 2005, 26.

⁴ Apple 1979, 103.

⁵ Freire 1978; 1985.

⁶ McLaren & Giroux 2001, 58.

⁷ Berndtson 2003, 46.

⁸ Suoranta 2005, 21.

keskeisellä sijalla, mutta jotka nähdään neutraaleina tai tasapuolisina. Ideologiakritiikin voidaan katsoa merkitsevän myös aikalaisdiagnostiikkaa, tietyn aikakauden tulkintaa¹.

Ideologiakritiikki kohdistuu maailmassa olemisen tavan perustana olevaan ”järkevyyteen”, asioiden luonnolliseen tilaan, joka ei artikuloidu tai kyseenalaistu jokapäiväisen elämän käytännöissä. Semiotikko Roland Barthes kutsuu näitä sanomattakin-selviksi-asioiksi. Barthes tarkastelee ideologiaa mytologioiden käsitteen kautta. Mytologia merkitsee ”luonnollisuuden” ja todellisuuden liittämistä yhteen; todellisuuden näkemistä historiallisesti määrättyinä. Käsitteiden ”luonto” ja ”historia” sekoittaminen johtaa Barthesin mukaan ”ideologiseen liioitteluun” ja ”*sanomattakin-selvien-asioiden* koristeelliseen näytteillepanoon”.² Mytologia merkitsee siten kulttuurisesti tuotettujen merkitysten naturalisointia. Tästä voidaan katsoa myös useiden vastarinnan kasvatuksen teoreetikkojen puhuvan kriittisen ja transformatiivisen kasvatuksen peruslähtökohtana; keskeiseksi nousee absoluuttien ja itsestäänselvyyksien tarkastelu kulttuurisen rakentumisen ja ideologian kautta. Vastarinnan kasvatus ei merkitse universaalia relativismia, vaan niiden ”sanomattakin-selvien-asioiden” tunnistamista, jotka luovat opettajuuden ja kasvatuksen perustan tai välittyvät niiden kautta.

Ideologiakritiikki nousee keskeiseksi vastarinnan kasvatuksessa, sillä ideologiakritiikoiden mukaan koulu ei ainoastaan vastaanota, vaan myös luo ja uusintaa vallitsevia ideologioita. Kasvatuksen ja sosiaalisen järjestyksen yhteys ei ole yksisuuntaista, niin että yhteiskunnan sosiaaliset ja taloudelliset muodot määräisivät kasvatuksen sisällön:

”Kasvatus on tässä sekä ’syy’ että ’seuraus’. Koulu ei ole passiivinen peili, vaan *aktiivinen* voima, joka myös *legitimoi* taloudellisia ja sosiaalisia rakenteita ja ideologioita, jotka ovat siihen läheisesti kytkeytyneet. Ja juuri tämä on se toiminta, jota tulee tarkastella.”³

Todellisuuden tarkastelu ideologiakritiikin avulla on keskeinen myös Paulo Freiren ajattelussa. Freire pitää maailman mytologisointia sorron muotona, jolloin ainoa maailmassa olemisen tapa sorron kohteille on sortajien mytologisoiman ja esittämän maailman omaksuminen.⁴ Kriittisen

¹ Suoranta 2005, 23.

² Barthes 1994, 17. Kursivointi lähteessä.

³ ”Education is both ’cause’ and ’effect’ here. The school is not a passive mirror, but an *active* force, one that also serves to *give legitimacy* to economic and social forms and ideologies so intimately connected to it. And it is just this action which needs to be unpacked.” Apple 1979, 42. Kursivoinnit lähteessä.

⁴ Freire 1978, 163.

pedagogiikan piirissä ideologiakritiikillä on keskeinen sija kasvatuksen kriittisen tarkastelun lähtökohtana. Henry Giroux'n ajattelussa niin sanotun postmodernin käänteeseen myötä kielestä ja sen käytöstä muodostuu tila, jossa ideologia ilmenee. Kieli ei ole neutraali väline, vaan sen avulla rakennetaan todellisuutta. Valtaa ja sen käyttöä ei tulisi tarkastella siis ainoastaan alistavissa käytännöissä, vaan osana myös muita diskursiivisia käytäntöjä; valta on sosiaalisten suhteiden luonnollinen osa.¹ Peter McLaren katsoo, että ideologia ei ole läsnä ainoastaan sosiaalikkulttuurisen järjestyksen diskursiivisissä käytännöissä, vaan läsnä myös epätasa-arvoisten valtasuhteiden todellistumisessa kehollisuuden kautta².

Michael Apple³ näkee ideologialla kaksi tulkintakenttää. Ideologia voidaan tulkita marxilaisen tradition mukaisesti olemassa olevien poliittisten instituutioiden legitimaationa (interest theory) tai se voidaan tulkita merkityksen antajaksi ongelmallisissa tilanteissa, toisin sanoen ideologia määrittää tilanteen mahdollistaen yksilöiden ja ryhmien toiminnan (strain theory).⁴ Apple näkee ideologiaa määrittävän kolme elementtiä: legitimaatio, valtakonflikti ja argumentoinnin tapa. Ideologia todellistuu usein legitiimin tiedon tai käytännön muodoissa, joiden oikeutus näyttää perustuvan niiden tulkitsemiseen neutraaleiksi⁵. Apple katsoo kasvatuksen kriittisen tarkastelun kulminoituvan taloudelliseen ja kulttuuriseen hallintaan, joka vastaanotetaan kritiikittömästi ja jonka seuraukset näyttävät siten luonnollisina ja oikeina⁶.

Avainkäsitteenä kasvatuksen tarkastelussa Apple pitää hegemonian⁷ käsitettä⁸. Applen mukaan hegemonia kylläännyttää tietoisuutemme niin, että yhteinen tulkinta kasvatuksellisesta ja sosiaalisesta maailmasta, jossa toimimme, muuttuu ainoaksi mahdolliseksi tulkinnaksi, ainoaksi maailmaksi sekä todellista maailmaa ainoaksi vastaavaksi tulkinnaksi. Hegemonian käsite ei siis viittaa annettuihin merkityksiin korkeammalla abstraktilla tasolla, jolla tietoinen manipulointi ja

¹ Suoranta 2005, 96.

² McLaren 1991, 153.

³ Apple 1979, 20–21.

⁴ Yhteiskuntatutkimuksessa ideologian katsotaan usein merkitsevän konkreettisen poliittisen toiminnan oikeuttavaa ja sen perustan muodostavaa arvojen ja uskomusten kokonaisuutta: “[a]n ‘ideology is a systematic body of beliefs about the structures and processes of society; it includes a comprehensive theory of human nature that sustains a programme of practical politics’”. Knutsen 1997, 150.

⁵ Apple 1979, 114.

⁶ Emt., 2.

⁷ Hegemonian käsite yhteiskunnan tarkastelussa on peräisin Antonio Gramscilta. Ks. esim. Gramsci 1979.

⁸ Apple 1979, 4.

propaganda sijaitsevat, vaan merkityksiin, joiden kautta eletään ja arkielämä koostetaan.¹ Myös Giroux ei pidä ideologiaa abstraktiona, vaan osana ihmisten jokapäiväisiä elettyjä kokemuksia².

Hegemonian käsite viittaa siihen, että yhteiskunnan perustavat käytännöt oikeuttavat itsensä ideologisten taustaoletusten kautta, jotka usein ovat tiedostamattomia. Apple kutsuu näitä käsitteellä ”basic rules”. Yhtenä perustavana taustaoletuksena Apple pitää näkemystä, jossa konflikti yhteiskunnassa on jo määritelmällisesti epätoivottava ja paha. Konflikti pyritään eliminoimaan yhteiskunnasta olemassa olevien instituutioiden avulla pikemmin kuin niitä pyritään näkemään yhteiskunnan kehittymisen ja muuttumisen voimana. Kouluissa keskitytään valintoihin ja vastakkainasetteluihin näiden perusarvojen sisällä, sen sijaan, että perusarvoihin itsessään kiinnitettäisiin huomiota. Ongelmana Apple pitää sitä, että konfliktin merkitys käsiteltävissä asioissa jätetään kouluopetuksesta pois. Näin taustaoletuksista tehdään oppilaille pakollisia, sillä niitä ei artikuloita tai kyseenalaisteta.³ Apple katsoo, että yhteiskunnallista konsensusta ei voida päättää ja määrätä empiirisesti, vaan siihen tulisi suhtautua arvo-orientaationa, joka määrittää kasvatuksen sisällön⁴.

Apple katsoo koulujen luovan ihmisiä, jotka eivät näe muuta vakavaa mahdollisuutta todellisuuden ymmärtämiseksi kuin se, jonka he ovat omaksuneet⁵. Keskeiseksi nousee näin ollen kasvatuksen ihminen – maailma – suhde, kasvatuksen ja maailman syvärakenteisiin kuuluvat maailman käsittämisen ja siinä olemisen tavat. Apple pitää merkityksellisenä tietoisuutta siitä, millaiset ideologiset rakenteet luovat kasvatuksen viitekehyksen ja miten tietyt taloudelliset ja ideologiset intressit näyttäytyvät kasvatuksessa neutraaleina⁶. Keskeisenä ideologiakritiikille vastarinnan kasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää siis ideologian tarkastelua perustana ja maailmassa olemisen tapana kuin tietyn asenteen tietoisena välittämisenä opettamalla. Ideologiakritiikki todellisuuden tarkastelun tapana nostaa keskiöön vastarinnan kasvatuksen merkityksellisimmän kysymyksen: kuka määrittää kasvatuksen tai kenellä on valta se määrittää? Ideologiakritiikot pyrkivät rakentamaan kasvatuksen lähtökohdaksi annetun ja omaksumista vaativan maailman sijaan siis rakennetun ja muovattavissa olevan maailman; perustaksi muodostuu aktiivinen ihminen –

¹ Apple 1979, 5.

² Giroux 1991, 250.

³ Apple 1979, 86–87.

⁴ Emt., 93.

⁵ Emt., 6.

⁶ ”The idea that ideological saturation permeates our lived experience enables one to see how people can employ frameworks which both assist them in organizing their world and enable them to believe they are neutral participants in the neutral instrumentation of schooling - -, while at the same time, these frameworks serve particular economic and ideological interests which are hidden from them.” Emt., 22

maailma – suhde. Apple näkee kasvatuksen ongelmana sosiaalisen maailman depolitisoinnin tietoja, taitoja ja teknisiä valmiuksia painottavan how to-kasvatuksen avulla. Tämä sivuuttaa kysymykset siitä, miksi tietty yhteiskuntamalli on olemassa ja kuka siitä hyötyy.¹

Apple näkee koulut instituutioina, jotka todellistavat sosiaalisten ja taloudellisten ideologioiden tuottamia kollektiivisia traditioita. Kysymykseksi muodostuu siis, kenen antamat merkitykset ovat opetussuunnitelmassa ja koulun käytännöissä. Opetussuunnitelma ja koulun käytännöt eivät synny tyhjästä.² Apple korostaa myös opetussuunnitelman käytännön merkitystä. Opetussuunnitelma suodattuu opettajien läpi opettajien todellistaessa sen luokkahuonekäytännöiksi ja arkipäivän koulukäytännöiksi.³ Apple katsoo koulun erottamisen siitä monimuotoisesta kokonaisuudesta, johon se kuuluu, johtavan liian kapeaan kasvatuksen analyysiin. Ideologian ja koulutiedon välisen suhteen tarkastelu avaa käsityksiä siihen, miten yhteiskunta uusintaa itseään, miten se ylläpitää olemassaolonsa ehtoja kulttuurisen pääoman valikoinnin ja välittämisen avulla sekä miten se ylläpitää yksilöiden ja luokkien välistä koheesiota vahvistamalla niitä ideologioita, jotka hyväksyvät olemassa olevat institutionaaliset rakenteet.⁴ Apple näkee siten keskeisenä lähtökohtana kasvatuksen, koulun ja opettajuuden tarkastelun osana suurempaa merkitysten verkkoa. Tulkinnat näistä tulee tehdä nähden ne ”paikallistettuina” (situated) monimuotoiseen ja monimerkitykselliseen yhteiskuntaan. Kuitenkaan tämä ”paikallistaminen” ei tule tapahtua deterministisellä tavalla, jossa asioiden väliset suhteet nähdään kausaalisiksi ja mekanistisiksi. Kasvatuksen kriittinen tarkastelu ei voi merkitä kasvatuksen ja yhteiskunnan välisen suhteen yksinkertaistamista tai kasvatuksen näkemistä ainoastaan ”hallitsevan luokan” dominoimaksi, yhteiskunnan taloudellista jakautumista sääteleväksi toiminnaksi. Apple painottaakin kasvatuksen tarkastelussa dialektista suhdetta.⁵

Apple katsoo näin ollen kasvattajan olevan määritelmällisesti myös poliittinen toimija. Kasvatuksen keskeinen kysymys on tarkastella koulun käytäntöjen dialektista suhdetta yhteiskunnan normatiivisiin ja käsitteellisiin ajattelun tapoihin.⁶ Mikäli kasvattajan olemus erotetaan hänen poliittisesta olemuksestaan, se merkitsee Applen mukaan sen unohtamista, että kasvatusta on myös

¹ Apple 1979, 7.

² Emt., 46.

³ Emt., 51.

⁴ ”It enables us to begin to see how a society reproduces itself, how it perpetuates its conditions of existence through the selection and transmission of certain kinds of cultural capital on which a complex yet unequal industrial society depends, and how it maintains cohesion among its classes and individuals by propagating ideologies that ultimately sanction the existing institutional arrangements which may cause the unnecessary stratification and inequality in the first place.” Emt., 60.

⁵ Emt., 3–4.

⁶ Emt., 2.

määritelmällisesti poliittista toimintaa. Tähän poliittiseen ymmärrykseen tulisi liittyä taloudellista ja kulttuurista ymmärrystä, joiden avulla opettaja sijoittaa, ”paikallistaa”, merkitykset takaisin siihen todelliseen sosiaaliseen prosessiin, joka ne ovat syntyneet.¹ Mikäli maailmaa tarkastellaan vain siitä käsitteellistämisen avulla tehtyjen käsitteiden ja teorioiden avulla, se, millainen maailma on, ja miksi se on, legitimoivat itse itsensä². Ongelmana Apple pitää opettajuuden näkemistä neutraalina ja irrallisena abstraktionä sen sijaan, että opettajia tarkasteltaisiin sosiaalisina olentoina tietyssä yhteiskunnassa. Ajan ja yksilön absolutisointi johtaa opettajuuden näkemiseen neutraalina ja teknisenä toimintana.³ Opettajuus ei ole neutraalia suhteessa koulun käyttämään ja jakamaan kulttuuriseen pääomaan eikä suhteessa taloudellisiin ja kulttuurisiin kouluinstituution tuloksiin⁴. Applen mukaan analyysi vaatii opettajuuden ja kasvatuksen tarkastelua hegemonian ja ideologian käsitteiden kautta, jolloin

”[I]uokkahuoneen tieto ja toiminta voidaan sijoittaa näin laajempaan rakenteellisten suhteiden kehykseen, joka – joko opettajien tai vanhempien odotusten, luokkahuoneen materiaalisesta ympäristön, keskeisiksi katsottujen sisältöjen tai koulun ja esimerkiksi talouselämän suhteiden kautta – usein määrittää luokkahuoneen toimintaa.”⁵

4.3 Kriittinen pedagogiikka osana vastarinnan opettajuutta

Saksalaisen kriittisen pedagogiikan tradition katsotaan perustuvan ensisijaisesti Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan, kun taas yhdysvaltalainen kriittinen pedagogiikka perustuu erityisesti Paulo Freireen sekä osittain John Dewey’iin ja muihin varhaisiin sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikoihin Yhdysvalloissa. Teorioiden monopolisuuden huomioon ottaen rajojen vetäminen on kuitenkin vaikeaa. Frankfurtin koulukunnan keskeinen anti on tietoisuuden

¹ Apple 1979, 102.

² ”For if the ‘facts’ of the world do rest on our theories of them, then the world people see, the economic and cultural meanings they give to it, will be defined in such a way as to be self-justifying. Meanings are given about the way the world ‘really is’ and the economic and cultural interests that determine *why* it is this way are legitimated as well.” Emt., 103.

³ Emt., 10.

⁴ Emt., 13.

⁵ ”In this way, we can situate classroom knowledge and activity within the larger framework of structural relationships which – either through teacher and parent expectations, the classroom material environment, what are considered important problems for teachers to focus on, or the relationship between schools and say, the economic sector of a society – often determines what goes on in classrooms.” Emt., 59.

vaatiminen teorianmuodostuksen yhteiskunnallisesta määrittynyydestä. Tämä näkyy kriittisen pedagogiikan kentällä erityisesti kasvatuksen ja yhteiskunnan suhteen neutraaliuden kieltämisessä.¹

Suoranta jakaa kriittisen pedagogiikan kahteen päälinjaan, kulttuuriseen ja kriittiseen suuntaukseen. Kulttuurinen suuntaus, jonka keskeisimpänä edustajana voidaan pitää Henry Giroux'ta, tarkastelee todellisuuden medioitumisen vaikutusta aika- ja tietoisuuteen, jolloin kulttuurisen suuntauksen keskeisin alue on ihmisten arkielämä. Kriittisessä suuntauksessa, jonka edustaja Peter McLaren on, korostetaan radikaalin poliittisen taloustieteen näkökulmaa, jolloin ensisijainen lähtökohta ovat yhteiskunnalliset omistussuhteet.² Kriittinen suuntaus tarkastelee yhteiskunnan rakenteita; sen sosiaalista, taloudellista ja poliittista järjestelmää pyrkien myös muuttamaan niitä. Suuntaukset eroavat siten käsityksissään politiikasta. Kulttuurinen suuntaus näkee politiikan erojen politiikkana, elämänpolitiikkana sekä säänneltyinä pelinä, kun taas kriittinen suuntaus näkee politiikan ristiriidan ja kamppailun politiikkana sekä kumouksellisena politiikkana, tavoitteenaan sosiaalinen transformaatio. Kulttuurisen suuntauksen tarkastellessa ihmisten aktiivista toimintaa (arkisen toiminnan ymmärtäminen kulttuuriteollisuuden ja kulutuskapitalismin paineessa), kriittinen suuntaus analysoi toiminnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia ehtoja ja seurauksia.³

Peter McLaren katsoo kriittisen pedagogiikan perustuvan sekä Paulo Freiren että John Deweyn kasvatustajatteluun, Frankfurtin koulukunnan ajatteluun sekä Richard Rortyn, Jacques Derridan ja Michel Foucault'in ajatteluun⁴. McLarenin tutkimus on globalisaatio- ja kapitalismikriittistä kasvatuksen tutkimusta, joka näkyy leimallisesti hänen kehittämässään kriittisen vallankumouksellisen pedagogiikan teoriassa⁵. McLaren katsoo kriittisen pedagogiikan merkitsevän ennen kaikkea sellaista lähestymistapaa opetussuunnitelmaan, kasvatukseen ja opettajuuteen, joka kyseenalaistaa tiedon neutraaliuden ja objektiivisuuden sekä näkee kasvatuksen poliittisena toimintana. Kasvatuksen poliittinen ulottuvuus todellistuu kilpailevissa diskursseissa, vastakkaisissa kulttuurin muodoissa sekä sosiaalisissa suhteissa, jotka liittyvät laajempaan kapitalistiseen yhteisöön.⁶

¹ Kuitenkin saksalainen kriittinen teoria loi lähinnä historianfilosofista ja kulttuuriteoreettista kokonaiskuva, pysytellen etäällä käytännöstä. Tomperi et al. 2005, 9–10.

² Suoranta 2005, 87–88.

³ Emt., 121–122.

⁴ McLaren 2003, 72.

⁵ Suoranta 2005, 107.

⁶ McLaren 2003, 72.

McLaren katsoo kasvatuksen ja koulujen muuttuneen uusliberalistisen kehityksen myötä alisteiseksi taloudelle sekä kapitalismin naturalisoituneen osaksi luonnollista todellisuutta.¹ Samaan aikaan McLaren katsoo ”sosiaalisen luokan” käsitteen korvautuneen vähemmän provokatiivisella termillä ”sosioekonominen status”. McLaren katsoo marxilaisen analyysin tarjoavan välineen kasvatuksessa tämän uuden kapitalismin vastavoimaksi² ja pitää marxilaista analyysia kriittisen pedagogiikan keskeisenä lähtökohtana³; McLaren ja Farahmandpur kutsuvatkin kriittistä vallankumouksellista pedagogiikkaa myös marxilaiseksi pedagogiikaksi⁴. Marxilainen lähtökohta on kriittisen pedagogiikan traditiossa keskeinen, jolloin sen vaikutusta kriittisen pedagogiikan näkemykseen kasvatuksesta ja yhteiskunnasta ei voida sivuuttaa. McLaren katsoo, että kriittinen pedagogiikka ei enää riitä myöhäiskapitalistisessa yhteiskunnassa kasvatuksen herättämiseen tai praksiksen käytännöiksi, jolloin se ei ole enää mahdollisuuksien kieli, joka se oli 1970- ja 1980-luvuilla.⁵ McLaren katsoo tämän juontuvan kriittisen pedagogiikan liberalisoitumisesta ja postmodernisoitumisesta sen menettäessä marxilaisen analyysin ulottuvuutensa. Kriittinen pedagogiikka on laajentunut kattamaan lähes kaikkia kasvatuksellisia käsitteitä tai käytäntöjä luokkahuoneen kalustuksesta oppilaiden itsetunnon kasvattamiseen. McLaren katsoo, että kriittinen pedagogiikka on kokenut näin domestikaation.⁶

McLarenin kriittinen vallankumouksellinen pedagogiikka merkitsee siten marxilaisuuteen pohjaavaa, anti-kapitalistista pedagogiikkaa⁷. Vallankumouksellisen pedagogiikan keskeisenä elementtinä on globalisaation ja neoliberalismin näkeminen yhteydessä kapitalismiin ja sen luomaan hyväksikäyttöön. McLarenin vallankumouksellinen pedagogiikka ammentaa marxismista myös näkemyksen transnationaalisesta luokkapoliitikasta, mutta katsoo, että marxilaisen vallankumousteorian tulee uudistua vastaamaan neoliberalistista poliittista, sosiaalista ja taloudellista kontekstia⁸. Kriittinen vallankumouksellinen pedagogiikka liittyy siten vahvasti Rousseauin ja Marxin historialliseen materialismiin, jonka mukaan ihmisyyden ei ole sidottua pysyvään ja ikuiseen ihmisyyden käsitteeseen, vaan se muotoutuu yhteiskunnan sosiohistoriallisissa kontekstissa. McLaren ja Farahmandpur näkevät vallankumouksellisessa pedagogiikassa merkitykselliseksi Marxin näkemyksen ihmisen määrittävänä ominaisuutena

¹ McLaren 2003, 71.

² Emt., 69.

³ McLaren & Farahmandpur 2001, McLaren 2003.

⁴ McLaren & Farahmandpur 2001, 305.

⁵ Suoranta 2005, 112.

⁶ McLaren 2003, 73.

⁷ McLaren & Farahmandpur 2001, 272.

⁸ Emt., 300–302.

sosiaalisen mielikuvituksen, joka mahdollistaa sosiaalisten olosuhteiden muuttamisen¹. McLarenin kriittisessä vallankumouksellisessa kasvatuksessa olennaisia eivät ole näin ollen teoreettiset käsitteet tai kasvatuksen tarkastelu ainoana pyrkimyksenä ymmärtää kasvatuksen ja yhteiskunnan kenttää; keskeinen merkitys on konkreettisella toiminnalla olosuhteiden muuttamiseksi², jossa voidaan nähdä vahva yhteys Marxin tiedonkäsitteeseen, ”Hegelin ylittämiseen”.

¹ McLaren & Farahmandpur 2001, 305–307.

² Suoranta 2005, 111.

5 Utopia opettajuuden topoksena eli utopian mahdollisuus opettajuudessa

”Mobile, changing, changeable Being, presenting itself as dialectical-material, has this unclosed capability of becoming, this Not-Yet-Closedness both in its ground and in its horizon - -.”

Bloch 1986, 196.

5.1 Utopia postmodernin ajan opettajuuden mahdollisuutena

Modernin ajan yhteiskunnan peruslähtökohtina olivat universaalisuus, yhdenmukaisuus, monotonisuus ja selkeys; järjestys näyttäytyi pysyvänä, pakollisena ja perustuksiltaan luotettavana. Tällaiseen aikaan kouluinstituutio on helppo sovittaa ja perustella sen auktoriteettiasema. Opettajuuden merkitys osana yhteiskuntaa perustui täysivaltaisen kansalaisuuden ehtoihin, jotka saavutettiin koulun ja kasvatuksen kautta. Toiminnan tavoite ja päätepiste olivat selkeitä; työn vaati sinne pääseminen. Sen sijaan postmodernin ajan sosiaalinen tilanne on ennen kaikkea peruuttamattomasti hetkellinen ja sattumanvarainen, jossa kokonaisuuden loogista järjestelmää ei voida rakentaa¹.

”Postmodernilla tarkoitetaan lupaa tehdä mitä mieleen juolahtaa, ja kehoitusta olla ottamatta liian vakavasti mitään, mitä joku tekee. Sillä tarkoitetaan vauhtia, jolla asiat muuttuvat, ja mielentilojen pikaista vaihtumista niin, ettei ajatuspinttyimiä ehdi syntyä. - - Postmodernilla tarkoitetaan riemukasta vapautta tavoitella kaikkea, sillä tarkoitetaan mieltä askarruttavaa epävarmuutta siitä, mikä olisi tavoittelemisen arvoista ja millä perusteella sitä tulisi tavoitella.”²

Tässä ajassa opettajuuden keskeisen kysymyksen muodostaa kysymys, *minne* oikeastaan ollaankaan menossa ja *mikä* on tavoittelun arvoista. Aikamme myötä on kadonnut vastauksen varmuus kysymykseen, *mikä* on se, johon kasvatetaan. Kollektiivisten totuuksien sijaan asettuvat

¹ Bauman 1996, 193–195.

² Emt., 21–22. Postmodernin metaforana voidaan pitää myös taidehistoriassa tapahtunutta modernin käännettä. Marcel Duchampin teosta Fountain pidetään usein tämän käänteiden merkittävimpänä teoksena, sillä teos koostuu ainoastaan paikaltaan irrotetusta pisoaarista. Taiteen merkitys lakkasi olemasta taiteilijan luomassa, *tekemässä* taiteessa, jonka sijaan olennaiseksi muuntui sille *annettu* merkitys. Taide saattoi olla mitä tahansa, milloin tahansa, missä tahansa; merkityksellistä oli sen kertomistapa.

fragmentaariset, individualistiset ja ajassa jatkuvasti uudelleen koostettavat totuudet¹. Individualismin, arvorelativismin ja sekularisaation noustessa keskeisiksi ihmisen ja yhteisön suhdetta määrittäviksi elementeiksi oman totuutensa löytäminen muuttuu yksilön projektiksi. Yksilöllistyminen muuttuu pelastuksesta kohti taakkaa – oman identiteettinsä löytämisen projektista on mahdoton kieltäytyä². Postmoderni vapaus merkitsee vapautta uskonnosta ja kollektiivisista normeista. Ihmisen kehityksellä ei siten ole käytännöllisesti katsoen muita rajoja kuin oma itsensä; tämä merkitsee, että ihmisen identiteetti voi olla olemassa vain täyttymättömänä projektina.³

Aikaamme on kuvattu myös suurten kertomusten lopuksi. Yhteiskunnallisten ja kollektiivisten toiveiden ajan väitetään olevan ohi; aikaamme kuvaavat lukuisat ”endismit”. 1900-luku näyttäytyy kahtiajakoisena; toisaalta sen tuli olla täysin toteutuneiden utopioiden, ideologioiden ja ideoiden vuosisata, toisaalta se oli myös ideologioiden, utopioiden ja jopa historian lopun vuosisata⁴. Postmoderni ajattelu kritisoi utopianismia sen perustumisesta universaaleihin tai perustaviin totuuksiin ja kehityksen mahdollisuuteen, jotka postmodernistisesta näkökannasta ovat mahdottomia. Nämä nähdään modernin totalisaation yhtenä muotona, jonka sijaan postmoderni näkee todellisuuden paikkana ilman suuria kertomuksia. Tämän voidaan katsoa merkitsevän, että tulevaisuuden odottaminen ja ennakointi muuttuu merkityksettömäksi, koska tulevaisuus on jo tämänhetkissä.⁵

Kuitenkin erityisesti vastarinnan kasvatuksen ja siihen liittyvän kriittisen teorian perustana on utopia, toivo paremmasta.⁶ Utopia kriittisen kasvatuksen perusteena pohjautuu näkemykseen, että olemassaolevan loputtoman uusintamisen ja yhteiskunnallisen reproduktion sijasta kiinnitämme katseemme toivon mahdollisuuteen ja tulevaisuuden avoimuuteen. Kasvatuksen ja opettajuuden merkitys eivät tyhjenny tulevaisuuden mukauttamiseen nykyisyyteen sopivaksi. Utopiaa voidaan pitää myös kriittisen pedagogiikan ytimenä, jolloin keskiöön nousevat utopian luomat mahdollisuudet ja käytännöt; utopia muodostaa vapauttavan kasvatuksen perustan⁷. Kriittisen pedagogiikan ja marxilaisen kasvatustajattelun kentällä utopian voidaan katsoa muodostavan

¹ Bauman 1996, 20–22.

² Bauman 2002, 45.

³ Emt., 39.

⁴ Donskis 1999, 2. Toisaalta Fukuyaman (1992) esittämä teesi historian lopusta nähdään myös epäonnistuneena ja toteutumattomana näkemyksenä historian, ideologian ja muiden inhimillisen tietoisuuden muotojen lopusta. Ks. esim. Donskis 1999, 2; Giroux 2001, 228.

⁵ Halpin 2003, 3. Tämän Halpin katsoo johtavan todellisuuden muodostamaan dystopiaan.

⁶ Tomperi et al. 2005, 10.

⁷ “ - - [T]he Utopian possibilities and practices constitutive of liberatory pedagogy: that is, the type of praxis required for people to become active participants in shaping the economic, social, cultural, and subjective formations that affect their lives and the lives of others.” Giroux 1985, xii.

vastavoiman uusliberalismille ja sen muodostamalle historian lopulle; mm. Giroux katsoo uusliberalismin kieltävän utopian mahdollisuuden ja olevan utopian anti-utopia¹. Paulo Freiren tulevaisuuteen suuntautuneessa kasvatustajatteluissa utopia on kasvatussuhteen välttämätön osa ja perimmäinen legitimoija utopian merkityksessä näkemystä ihmisestä ja maailmasta. Tämä muodostaa kasvatuksen välittömän perustan. Utopia ei merkitse Freirelle idealismia, vaan kasvatuksen tulevaisuuteen suuntautuneisuuden perustaa, näkemystä kasvatuksen merkityksestä². Mikäli utopian ulottuvuus ei liity kasvatukseen, kasvatusta muutetaan tulevaisuuden sopeuttamiseksi nykyisyyteen. Utopian ulottuvuus kasvatuksessa merkitsee näin ollen kasvatuksen ja ihmisen historiallisen (ajallisen) ulottuvuuden hyväksymistä. Freire korostaa, että utopia kasvatuksessa hylkää tavoitteen saada tulevaisuus toistamaan nykyisyyttä tai tulevaisuuden näkemistä ennalta määriteltynä.³ Utopian ja sen luoman toivon mahdollisuuden voidaan siten katsoa olevan kasvatuksen poliittisuuden merkityksenantaja. Mikä merkitys siis utopialla voi olla kasvatuksessa tänä päivänä – onko se ainoastaan illuusio, modernin ajan kollektiivisten toiveiden jäännös vai voiko se saada merkityksen postmodernin ajan kasvatuksessa?⁴

Utopia sanana perustuu Thomas Moren 1561 julkaisemaan teokseen *Utopia*. Utopia-sanaan liittyy kaksoismerkitys: toisaalta utopia voidaan kääntää paikaksi (*topos*), jota ei ole (*ou*) ja toisaalta utopian voidaan katsoa merkitsevän *eu-toposta*, onnellisten tai onnellista (*eu*) paikkaa.⁵ Tosin keskeinen utopiafilosofi Ernst Bloch katsoo, että Thomas More lahjoitti utopialle ainoastaan sanan; syvempi filosofinen utopian käsite kehittyi vasta myöhemmin. Bloch katsoo, että utopian pelkistäminen merkitsemään ainoastaan Moren hahmottelemaa sosiaalista utopiaa tai edes sen katsominen viittaavan ainoastaan sosiaaliseen järjestykseen, merkitsee utopian käsitteen väärinymmärtämistä. Utopia merkitsee ajattelun tapaa, ei selvärajaista ideaalivaltion hahmotelmaa.⁶ Utopian voidaan tiukasti katsoa merkitsevän yltäkylläisyyden ja onnellisuuden paikkojen kuvausta, mutta laajimmillaan katsoen utopiaksi on nähty ajattelutaipumus, johon sisältyy

¹ Giroux 2001, 234; 2003, 100. Giroux katsoo, että paremman yhteiskunnan toivo ei tulisi pelkistyä maailmasta vetäytymiseksi ja utopian muuttumiseen todellisuudelle vieraaksi, vaan korostaa kriittistä sitoutumista instituutioihin ja jokapäiväisiin käytäntöihin. (Giroux 2003, 99) Giroux katsoo utopian kasvatuksessa merkitsevän sellaista kasvatuksen kieltä ja käsitteitä, joilla teoria, kriittisyys, kasvatusta sekä mahdollisuuden diskurssi voidaan yhdistää sosiaalisen muutoksen mahdollistamiseksi. Emt., 97.

² ”- [F]or to be utopian is not merely idealistic or impractical but rather to engage in denunciation and annunciation. Our pedagogy cannot do without a vision of man and of the world.” Freire 1985, 57.

³ Emt., 58; 103.

⁴ Vastarinnan kasvatusta voidaan katsoa jossain määrin vastaavan kysymykseen opettajuuden poliittisuuden merkityksestä tässä ajassa. Pyrin kuitenkin kysymään opettajuuden poliittisuuden mahdollisuutta marxilaiselle valtiokäsitykselle perustuvan ajattelun ulkopuolella.

⁵ Lahtinen 2002, 169.

⁶ Bloch 1986, 14.

utopianistinen, olemassa olevan todellisuuden ylittävä, transsendentti elementti.¹ Keskeisenä utopialle ja utopianismille voidaan siis pitää välittömän todellisuuden ylittämistä. Tämän katson olevan olennainen lähtökohta tarkastellessani utopian mahdollisuutta opettajuudessa; utopian merkitystä siinä jännitteessä ja toivossa, joka perustuu vielä todellistumattoman ajatteluun ja luomiseen. Pyrkimykseni on tarkastella mahdollisuutta, että utopia kasvatuksen keskeisenä elementtinä voisi muodostaa toivon horisontin² ja muodostua postmodernin kasvatuksen merkityksenantajaksi ja kysyä, voiko utopiasta muodostua opettajuuden poliittisuuden merkityksenantaja ajassa, jota luonnehtii kaiken merkityksettömyys. Jotta tämä olisi mahdollista, on tarpeellista tarkastella syvemmin utopian käsitettä sekä utopianistisen ajattelun suuntaviivoja.

5.2 Täydellisen maailman ongelma: ideologioista utopioihin

Karl Mannheim erottaa välittömän todellisuuden ylittämisen mahdollistaviksi elementeiksi ideologian ja utopian. Utopianistinen ajattelu merkitsee siis sen yhteensopimattomuutta sen todellisuuden olemisen tavan (the state of reality) kanssa, jossa se tapahtuu – ajattelu ja toiminta ovat suunnattu koskemaan jotain muuta kuin juuri olemassa olevaa todellisuutta.³ Utopiat ylittävät välittömän todellisuuden suunnaten toiminnan niihin elementteihin, joita olemassa oleva todellisuus ei sisällä ja muuttaen toiminnan avulla historiallista tilannetta paremmin utopiaa vastaavaksi.⁴ Kaikki välittömän ylittävä ajattelu tai toiminta ei siten ole utopianistista; utopia vaatii ajattelua ja toimintaa, joka pyrkii muuttamaan, kokonaan tai osittain, olemassa olevan järjestyksen. Utopianistiset ideat merkitsisivät toteutuessaan vallitsevan sosiaalisen järjestyksen hylkäämistä. Tämän Mannheim katsoo erottavan ideologian ja utopian. Ideologian Mannheim katsoo merkitsevän ideoiden totaalisuutta, jotka myös ovat yhteensopimattomia todellisuuden kanssa, mutta jotka siitä huolimatta pyrkivät säilyttämään ja oikeuttamaan vallitsevan tilanteen.⁵ Utopiat muodostuvat peilinä vallitsevalle todellisuudelle, kyseenalaistaen tai torjuen sen, kun taas

¹ Lahtinen 2002, 171.

² Käsite on peräisin Veli-Matti Värriä, joka katsoo toivon horisontin merkitsevän tulevaan suuntautuvan kasvatuksen ominaista ulottuvuutta, ns. utooppista puolta. Toivon horisontti merkitsee välittömän kokemuksen ylittävää, *transsendenttia*, joka myös täydentää kokemuksemme aikaan ja paikkaan kuulumisesta. Postmodernin uusliberalismin ajan Värri katsoo menettäneen toivon horisontin, sillä aikamme viittaa ainoastaan itseensä, ”tämänpuoleiseen tämänpuolisessa”. Kasvatuksen lähtökohtana ei voi kuitenkaan olla ihminen itsensä varassa, ilman kosketusta itseään suurempaan ja välittömän ylittävään, joka antaa elämälle ja kasvatukselle toivoa. Värri 2002.

³ Mannheim 1948, 173.

⁴ Emt., 176.

⁵ Emt., 173.

ideologian merkitys muodostuu jo olemassa olevan todellisuuden oikeuttamisesta. Mannheim pitää ideologiaa hallitsevana tietämisen tapana ja pitää merkityksellisenä sen taustalla olevan kollektiivisen tiedostamattoman muodostumisen tarkastelua. Toisaalta keskeistä myös on, miten ideologian kyseenalaistava utopianistinen ajattelu syntyy. Mannheimin mukaan utopianistinen ajattelu ei esitä analyysia vallitsevasta todellisuudesta, vaan suuntautuu siihen, mitä ei (vielä) ole. Utopialla ja ”utopistisella mentaliteetilla” Mannheim ei viittaa mihinkään tiettyyn ajattelusuuntaan, vaan mihin tahansa, vielä haastajan asemassa olevaan ajatteluun.¹ Utopia muuttuu ideologiaksi, kun siitä tulee osa vallitsevaa todellisuutta ja sen oikeuttamista. Tämän Mannheim katsoi tapahtuneen useissa tapauksissa, liberalismista marxismiin.

Mannheimin utopianismissa korostuu myös utopian suhteellisuus, ajallisuus ja paikallisuus. Vallitsevan todellisuuden näkökulmasta utopia on mikä tahansa, joka sen näkökulmasta ei koskaan toteudu. Tämän Mannheimin katsoo johtavan siihen, että joka tietoisesti tai tiedostamattaan näkee vallitsevan todellisuuden parhaana mahdollisena, näkee utopian mahdollisuuden ainoastaan epärealistisena, erottamatta absoluuttista ja suhteellista epärealistisuutta. Tästä näkökulmasta olemassa olevan ylittäminen ja muuttaminen on mahdotonta. Tämä johtaa ajatteluun, jossa jonkin näkeminen epärealistisena ja mahdottomana tietyssä ajassa ja paikassa johtaa sen näkemiseen mahdottomana kaikissa tiloissa.²

Ernst Blochin voidaan katsoa olevan utopian filosofi hänen muodostaessaan utopian positiiviseksi käsitteeksi sekä osoittamalla sen edelleen olemassa olevan merkityksellisyyden modernissa yhteiskuntateoriassa³. Keskeinen piirre Blochin utopia-ajattelussa on utopian tarkastelu marxilaisessa teoriassa: teos *Das Prinzip Hoffnung* ei käsittele ainoastaan utopiaa ja utopianistista ajattelua vaan se pyrkii myös kuromaan umpeen jo Marxin osoittaman kuilun utopian ja ”toivon periaatteen” sekä teoreettisesti pätevän olemassa olevan todellisuuden kritiikin välillä.⁴ Myös Bloch asettaa utopian ja ideologian vastakkain pitäen utopian vastavoimana harmonian illuusiota ja

¹ Lahtinen 2002, 224. Myös Paulo Freiren kasvatustieteen lähtökohtana on vallitsevan todellisuuden muuttamisen mahdollisuus – muuten kasvatuksella ei voida katsoa olevan merkitystä tai oikeutusta. Mannheimin tapaan Freire tarkastelee ideologiaa ja utopiaa vastakkaisina elementteinä, korostaen utopianismin merkitystä. Utopia-ajattelu mahdollistaa ihmisen toiminnan, kun taas ideologia jättää tulevaisuudelle ja ihmiselle alistumisen ja passiivisuuden roolit. Freiren mukaan ”ideologiat tekevät vallitsevasta välttämätöntä, ihmisten aikaansaamasta luonnollista ja kyseenalaisesta itsestään selvää”. Tomperi & Suoranta 2005, 236–237.

² Mannheim 1948, 175–176.

³ Geoghegan 1996, 144.

⁴ Mannheimin ja Blochin välinen keskeinen ero on marxismi. Mannheimin mukaan myös marxismi on yksi ideologiaksi muuttunut utopia, kun taas Bloch korostaa marxismin käänteentekevää teoreettista merkitystä. Bloch tarkasteleekin utopioita ennen ja jälkeen Marxin. Erosta huolimatta molemmat korostavat utopianismiin liittyvää trassendentin ideaa ja sen merkitystä yksilölle ja yhteiskunnalle. Lahtinen 2002, 222; 225.

väärää tietoisuutta. Ideologia täydellistää ja antaa merkityksen olemassa olevalle, jolloin olemassa oleva todellisuus täydellistetään abstraktilla ja ideoiden tasolla, ei todellisella, dialektisella tasolla. Mannheimin tavoin myös Bloch näkee ideologian ja utopian yhdistävänä piirteenä välittömän todellisuuden ylittämisen. Ideologiassa välittömän todellisuuden ylittäminen suuntautuu kuitenkin olemassa olevan täydellistämiseen ja merkityksellistämiseen.¹ Ideologia merkitsee Blochille vallan ja olemassa olevan järjestyksen turvaamista, sen poliittista, oikeudellista ja kulttuurista vahvistamista. Tästä Bloch katsoo syntyvän valheellisen tietoisuuden (the false consciousness) suhteessa todellisuuteen ja maailmaan².

Huolimatta löytöretkistä, joiden päämääränä on terram utopicam, Bloch katsoo, että Se Mikä On Ollut (What Has Been), peittää alleen utopian mahdollisuuden. Tällainen mielentila on mietiskelevän idealistinen ja mietiskelyssään passiivinen nähden maailman suljettuna, joksikin jo tulleena ja jonain, jossa jo syntynyttä reflektoidaan. Aidosti avoin tulevaisuus on näin suljettu pois ja vieras pelkälle mietiskelylle.³ Blochin mukaan utopian merkityksellisin tekijä kulminoituu välitöntä todellisuutta paremman maailman näkemiseen mahdolliseksi – maailma ei ole valmis ja suljettu tila. Bloch pitääkin utopianistisen ajattelun vastavoimana näkemystä ennaltamäärätystä ja lopullisesti valmiista maailmasta, staattista maailmassa olemisen ja ajattelun tapaa⁴. Aikansa utopioiden ongelman Bloch näki olevan siinä, että utopiat eivät sisältäneet olemassa olevan todellisuuden muutoksen mahdollisuuksien tarkastelua. Bloch katsoikin, että utopian tuli muuttua ”konkreettiseksi utopiaksi”, joka esittäisi myös muutoksen mahdollisuuden todellisuudelle.⁵ Blochin ajattelussa korostuu näin täydellisen maailman ongelma: utopia ei ole mahdollista valmiissa maailmassa. Utopia on mahdollinen ainoastaan maailmassa, joka ei ole suljettu ja valmis; utopian edellytys on siinä, että todellisuudesta ei tehdä absoluuttia⁶.

Bloch kirjoittaa todellisuuden horisontista; jokaisella olevalla on horisontti. Todellisuus, joka unohtaa horisonttinsa, muuttuu valmiiksi ja kuolleeksi. Todellisuus, joka ottaa huomioon tulevaisuuden horisontin, muuttuu siksi, mitä todellisuus on: dialektisten prosessien verkko ei-valmiissa maailmassa. Konkreettinen utopia sijoittuu todellisuuden horisonttiin muodostaen näin todellisuuden ja tulevaisuuden avoimuuden. Todellisuus ilman todellista mahdollisuutta ei ole

¹ Bloch 1986, 149.

² Emt., 153. Tämän voidaan katsoa vertautuvan Freiren käyttämään ilmaisuun ”maailman mytologisoinnista”. Vastarinnan kasvatuksen keskeisenä elementtinä olevan ideologiakritiikin voidaan katsoa pyrkivän asettumaan tälle vastavoimaksi.

³ Emt., 8.

⁴ Emt., 139.

⁵ Lahtinen 2002, 222.

⁶ Bloch 1986, 197.

valmis – Blochin mukaan maailma ilman tulevaisuuteen suuntautunutta elementtiä ei ole tarkastelun arvoinen¹: ”ei ole olemassa nimensä arvoista todellisuutta, joka erottaisi itsensä tästä todellisuuden vahvimmaasta elementistä”².

Utopian vastavoimana voidaan nähdä sekä (postmoderni) relativismi että traditionalismi sen fundamentaalisessa muodossa. Halpin katsoo relativismin toimivan utopian vastavoimana, sillä se ei anna vastausta kysymykseen *mitä* meidän tulisi toivoa, kun taas traditionalismi sen sijaan pitää olemassa olevaa hyvänä, perusteltuna ja legitimiinä sen olemassa olon kautta. Ongelma ei niinkään ole traditiossa itsessään, vaan tavassa, jolla sitä käsitetään ja välitetään. Traditio tarjoaa historiallisen ja kulttuurisen perusteen olemassa olevalle järjestykselle; se on keskeinen elementti perusteltaessa ja legitimoitaessa käytäntöjä, normeja ja tapoja.³ Traditiosta muodostuu utopian vastavoima, mikäli se nähdään muuttumattomana ”liikkumattomana liikuttajana”, jolle yhteiskunta perustuu. Halpin katsoo tradition olevan merkityksellinen kasvatuksen kontekstissa, mutta ei perustuen sen ylittämättömään auktoriteettiin ja sisäiseen yhtenäisyyteen⁴.

Donskis näkee myös ideologian ja utopian olevan välittömän todellisuuden ylittämisen mahdollistavat elementit, mutta katsoo – eroten Mannheimin ja Blochin näkemyksestä – sekä ideologian että utopian olevan kulttuurisen ja moraalisen mielikuvituksen alkulähde, joita ilman kulttuurin kritiikki olisi mahdotonta⁵. Utopian ja ideologian elementit mahdollistavat kulttuurisen mielikuvituksen, keinon ylittää välitön todellisuus, mahdollistaen näin ollen kriittisen diskurssin. Donskis pitääkin utopiaa ensimmäisenä kulttuurisesti legitimoituna yhteiskunnallisen kritiikin muotona. Tämän ajan ideologia ja utopia eivät näyttäyty sinällään eksplisiittisesti, vaan sosiaalisen, kulttuurisen ja poliittisen kritiikin muodossa. Utopia-ajattelu näyttäytyy määritteiden ”on” (is) ja ”tulisi olla” (ought to be) välisessä jännitteessä.⁶ Donskis kyseenalaistaa suhtautumisen ideologian tulkittamiseen ainoastaan negatiivisessa kontekstissa, keinona luoda ”vääää tietoisuutta”, katsoen ideologian merkitsevän sosiaalisia representaatioita, ideoita ja arvoja, jotka mahdollistavat utopian merkityksen. Ideologian kantamat arvot ja ideat kiinnittävät utopian kulttuuriin, antavat sille merkityksen, joka ylittää merkityksettömän verbalismin ja ajatusleikin. Ilman ideologian läsnäoloa utopialla ei ole merkitystä; ”utopianismista tulee mielikuvituksen leikkiä vailla kulttuurista –

¹ Bloch 1986, 223.

² ”There is no realism worthy of the name if it abstracts from this strongest element in reality, as an unfinished reality.” Emt., 624.

³ Halpin 2003, 23–24.

⁴ Emt., 26.

⁵ Donskis 1999, 1.

⁶ Emt., 5.

esteettistä, moraalista ja intellektuaalista – artikulaatiota”¹. Tämän näkemyksen mukaan tarvitsemme siis jonkinlaisen sosiaalisten representaatioiden järjestelmän, jotta utopialle voidaan antaa merkitys. Donskiksen näkemys ei voidakaan pitää niin vastakkaisena Mannheimille ja Blochille kuin ensi silmäyksellä näyttää; myös Mannheim ja Bloch tunnustavat, että utopia tarvitsee vertailukohtaan ollakseen merkityksellinen. Maailmassa, jossa ei ole merkityksiä, jossa nyt läsnä oleva on yhtä merkityksellinen kuin mikä tahansa tulevaisuus, ei utopialla ole merkitystä, sillä paremman tulevaisuuden/maailman/todellisuuden käsitettä ei ole olemassa. Mikä tahansa todellisuus on yhtä oikea, hyvä ja hyväksyttävä kuin seuraavakin. Postmodernin ajan utopioiden lopun voidaan katsoa liittyvän tähän teemaan – mikään elämänmuoto ei ole toista hyväksyttävämpi. Postmoderni kulttuuri ei yritä ”korvata yhtä elämäniannetta toisella tai luoda uutta, entistä ehompaa järjestystä”². Postmodernin tuottama eksistentiaalinen epävarmuus, ”kaikkien moraalisten koodien auttamaton suhteellisuus”, jolloin ”yksikään koodi ei väitä rakentuvansa noudattajiaan tukevammalle perustalle”³ johtaa myös utopioiden katoamiseen. Tällöin Donskiksen näkemystä voitaisiin pitää enemmän postmodernina puheenvuorona utopiaan, korostaen siten merkityksen ja merkityksenannon keskeisyyttä utopian lähtökohtana. Voidaan katsoa, että ideologia on juuri merkityksenannon väline, jolla todellisuutta merkityksellistetään. Tällöin päädytään samaan näkemykseen kuin Donskis: ideologia, merkityksenanto, on edellytys utopian mahdollisuudelle.

Blochin utopia-ajattelu perustuu näkemykselle utopiasta ja välittömän todellisuuden ylittämistä ihmisen määrittävänä ominaisuutena⁴, josta seuraa idea maailmassa olemisen ja maailman olemisen tavasta, johon kuuluu utopianistinen ajattelu. Bloch katsoo utopianismin olevan ihmisen määrittävä tekijä.⁵ Ihminen ei ole passiivisesti heitetty Siihen Mikä On, vaan ihminen heittää itse itsensä siihen, mikä on tulossa.⁶ Bloch näkee siis eksistentiaalisena asenteen olevan ihmisen perusmääre, mutta samalla katsoo, että ihminen on itse itsensä heittäjä, sen sijaan, että ihminen olisi ainoastaan heideggerilaisittain maailmaan heitetty. Tästä nousee blochilaisen utopianismin keskeinen elementti. Blochin ajattelussa utopia ei ole ainoastaan ihmisen luomus, vaan juuri se, joka määrittää ihmisen: ”the essential being is not Been-ness; on the contrary: the essential being of the world lies itself on the Front”⁷. Utopioissa merkityksellisempää on niiden tehtävä, utopianistinen ajattelu ja

¹ ” - [U]topianism becomes little more than the free play of imagination devoid of cultural – aesthetic, moral, and intellectual – articulation.” Donskis 1999, 4.

² Bauman 1996, 24.

³ Emt., 43.

⁴ Tulkintani mukaan myös Freiren sosiaalisen muutoksen opettajuus perustuu välittömän todellisuuden ylittämiseen ihmisen määrittävänä ominaisuutena.

⁵ Bloch 1986, 196.

⁶ Emt., 3.

⁷ Emt., 18.

sen olemus ihmisen merkityksenantajana kuin sisältö. Välittömän olemassa olevan ylittävät ideat muuttavat muotoaan ja olemustaan – utopianistinen elementti ajattelussamme on sisällön ja muodon muutoksien kohde.¹ Utopianismin merkitys kulminoitu kykyyn kuvitella se, mitä ei vielä ole; utopia ei siis rajoitu tiettyyn Utopiaan². Bloch näkee utopianismin merkitsevän sitä, että ”mielikuva siitä, mitä ei vielä ole, voidaan kuvitella elämään ja maailmaan”³.

Donskis katsoo utopioiden olleen aina enemmän tarpeellisia historiallisen ja kulttuurisen mielikuvituksen täydentäviä elementtejä kuin Friedrich von Hayekin ja Karl Popperin katsomia politiikan luonteen vaarallisia väärinkäsityksiä. Donskis katsoo, että utopioiden (tai täydellisen maailman) kielteiset seuraukset eivät seuraa ideologiasta ja utopiasta sinällään, vaan yrityksistä muuttaa utopianistinen ajattelu suoraan sosiopoliittiseksi todellisuudeksi.⁴ Poliittinen utopianismi, joka syntyi ja kehittyi renessanssin aikana, on osa utopianistisen ajattelun laajempaa kuvaa. Renessanssin poliittinen utopianismi oli ”käytännöllistä” utopianismia, jota Donskis pitää utopianistisen ajattelun osana, mutta ei kokonaisuutena.⁵ Donskis laajentaa Mannheimin utopia-käsitystä ja katsoo utopianismin olevan läsnä myös muilla alueilla kuin politiikassa – utopianismi merkitsee millä tahansa alueella ”toivoa vielä todellistumattomasta maailmasta ja vielä todellistumattomasta ajasta.”⁶

5.3 Utopian merkitys läsnä olevassa todellisuudessa

Halpin katsoo utopianismin merkitsevän ”niiden olemassa olevassa sosiaalisessa järjestyksessä läsnä olevien voimien ja resurssien tunnistamista, jotka voivat mahdollistaa sen muutoksen

¹ Bloch 1986, 185.

² Geoghegan 1996, 146. Tosin Blochin utopia-näkemyistä voidaan pitää myös jo niin laajana, että se muodostaa kysymyksen, mihin utopia voidaan oikeastaan rajata; mikä ei ole utopiaa. Määritelmän laajuuden voidaan katsoa myös alkavan vähentää sen selitysvoimaa. Geoghegan 1996, 151.

³ ”-[T]he images of that which is not yet can be phantasied into life and into the world.” Bloch 1970, lainattu teoksessa Geoghegan 1996, 145.

⁴ Donskis 1999, 3. Narr (2000) näkee utopioiden ongelmana niiden suhteen aikaan ja oletukseen rajattomasta muovailtavuudesta. Utopiat konstruoivat ihmisen hänelle annettujen rajojen ulkopuolelle – utopia merkitsee näin kuvitelmaa täydellisestä ajan ja tilan hallitsemisesta. ”Totaalisen valmistettavuuden hybris” uhraa nykyisyyden ja ihmisyyden täydelliselle tulevaisuudelle. Utopian sijaan Narr rakentaa akrono-utopian (a-kronian) käsitteen, joka on ei-aika; ei vielä-aika. Poliittisissa oman ajan kysymyksissä ihmisen ei tule ylistää mennyttä aikaa, mutta akrono-utopian on lähde ehtojojen tunnistamisesta. Merkityksellistä on tasapainon löytäminen liikkeen ja pysähdyksen välillä – utopian ei ole mahdollista valmistua täydelliseksi aika-tilaksi; ”historian loppu” ei ole saavutettavissa. Narr 2000, 169; 190–192.

⁵ Donskis 1999, 4.

⁶ ”It is the anticipation of an as yet non-existing world and of an as yet non-existing time.” Emt., 3.

parempaan tulevaisuudessa - ”.¹ Olennaista on siis utopian sisältyminen tähänhetkiseen välittömään todellisuuteen, ei kaukaiseen ja hahmottomaan tulevaisuuteen. Halpin² katsoo utopianismin perustuvan kolmeen elementtiin. Ensimmäinen elementti on näkemys toivosta, olemassa olevasta ja menneisyydestä riippumattomasta uskosta, että parempi maailma ja todellisuus ovat mahdollisia. Toisena utopianismin elementtinä Halpin pitää vallitsevan todellisuuden ja olemassa olevan järjestyksen kriittistä tarkastelua ja kyseenalaistamista, mutta erottaa tämän siitä todellisuuden tarkastelusta, joka lähtökohtaisesti perustuu johonkin poliittiseen aatesuuntaan. Kolmantena ja keskeisimpänä elementtinä Halpin pitää utopianismin kiinnekohtaa olemassa olevassa todellisuudessa – tulevaisuuden korostamisesta huolimatta utopianismi perustuu olemassa oleviin sosiaalisiin prosesseihin tai niiden kriittiseen analyysiin. Olemassa oleva on se kiinnekohta, josta käsin kurotetaan sen yli, jolloin utopian merkitys sijaitsee herkkyydessä tämän hetken mahdollisuuksille. Halpin katsoo toivon³ olevan ”utopian kieli” tai ”utopian tila”⁴. Utopian merkitys ei siis ole sen representaatiossa, vaan sen funktio on utopianismissa; tulevaisuuteen suuntautuneessa ajattelussa, joka perustuu olemassa olevaan. Halpin katsoo utopian olevan ”toivolle luonteenomainen kieli, joka samanaikaisesti mahdollistaa tämänhetkisen todellisuuden näkemisen kriittisen relatiivisesti ja aavistamaan paremman tulevaisuuden”⁵.

Myöskään Mannheimin mukaan utopia ei merkitse toiveikasta toivomista tai puhumista todellisuudelle vieraista ideaaleista. Mannheimin mukaan ihminen elää ensisijaisesti historiassa ja yhteiskunnassa; ihmisen olemassaolo ei siten ole koskaan olemassaoloa sinällään (”existence as such”), vaan aina konkreettinen historiallinen muoto yhteiskunnallisesta olemassaolosta. Ihmisen olemassaolo toteutuu aina ja ainoastaan historiassa ja yhteiskunnassa. Konkreettisia hyvän elämän muotoja ja asioiden hyväksyttävää järjestystä tulee tarkastella läheisessä suhteessa siihen tiettyyn taloudelliseen ja poliittiseen rakenteeseen, johon ne pohjautuvat⁶. Utopian tarkastelussa Mannheimin mukaan lähtökohtana ei tulisi olla todellisuus sellaisenaan (”reality as such”), vaan pikemmin konkreettinen historiallinen ja sosiaalinen todellisuus, joka on jatkuvassa muutoksen

¹ ” - - [I]dentifying the forces and resources within the present social order that are capable of transforming it for the better in the future - -.” Halpin 2003, 59.

² Emt., 8.

³ Halpin lainaa myös Godfrey (1987) ajattelua kahdesta eri toivon muodosta (absolute and ultimate hope). Absoluuttinen toivo tarkoittaa yleistä toivon asennetta maailmaan, jossa toivolla ei ole ehtoja tai rajoja. Toivon toinen muoto tarkoittaa suunnattua ja tarkoituksellisempaa toivoa. (Emt., 16–17.) Utopianistinen realismi (”utopian realism”) edustaa tulevaisuuteen suuntautuvan toivon kääntämistä toiminnaksi, joka pyrkii laajentamaan mahdollisuuden ja toteutettavissa olevan rajoja perustuen niihin jo olemassa oleviin, mutta pinnan alaisiin muutoksen elementteihin, jotka ovat jo läsnä yhteiskunnassa. Emt., 60.

⁴ Emt., 31; 34.

⁵ ” - - a distinctive vocabulary of hope that helps us simultaneously critically to relativize the present and progressively to anticipate a better future.” Emt., 44.

⁶ Mannheim 1948, 174.

tilassa. Utopian tarkastellessa välittömän ulkopuolista, jotain, mitä ei ole olemassa olevassa todellisuudessa, utopia ei ole koskaan hallitsevan luokan tai ryhmän ominaisuus. Utopia kurottaa kohti vielä todellistumatonta todellisuutta, joten utopia kuuluu ja utopia nousee vallitsevan todellisuuden haastavasta ryhmästä.¹

Bloch näkee yhteiskunnallisen muutoksen edellytyksenä aina muutoksen mahdollistavan utopia-ajattelun. Ihminen ei ole vakiintunut ja muuttumaton olento (an established being), vaan muodostaa yhdessä ympäröivän todellisuuden kanssa tulevaisuuden.² Utopian vastavoimana yhteiskunnassa Bloch pitää totuuden etsimistä ja löytämistä arkkityypeistä ja menneisyyteen katsomalla³. Bloch pitää utopiaa toivon yhteiskunnallisena ilmenemismuotona katsoen, että toivon tulee, sen lisäksi, että se kurottaa välittömän ja olemassa olevan toiselle puolelle, olla konkreettista uskoa ja toivoa paremmasta maailmasta tulevaisuudessa. Blochilaisen utopian merkitys on kyvyssä kuvitella se, mitä ei vielä ole. Utopia merkitsee ennakolta aavistavaa, odottavaa tietoisuutta (an anticipatory consciousness), jota Bloch kuvaa käsitteellä ”ei-vielä” tietoisuuden ja ajattelun piirteenä. ”Ei-vielä” (the Not-Yet-Conscious) ei merkitse jonkin jo unohdetun uudelleenmuistamista, vaan se perustuu ainakin ajattelijalle itselleen uuteen. ”Ei-vielä” – ajattelu merkitsee näin jonkin uuden unelmoimista ja uuden tuottamista. ”Ei-vielä” merkitsee ajattelua, joka on suunnattu kohti sitä, joka on vasta muotoutumassa, jotakin, joka ei vielä ole ollut tietoista. Bloch torjuu näin ajatuksen hämärän laskeutuessa lentonsa aloittavasta Minervan pöllöstä. ”Ei-vielä” on tulevaisuuden tai tulevan tietoisuutta siitä, joka on vasta muodostumassa, Bloch pitää sitä Uuden syntymisen alueena.⁴ Bloch ilmaisee ”ei vielä” – ajattelun olevan ”[ä]äni, joka haastaa asiat olemaan toisin, olemaan parempia”⁵. Utopianismi muuttuu konkreettiseksi yhdistäessään ”ei vielä” – ajattelun sellaisiin poliittisen toimijuuden muotoihin, jotka sitoutuvat kriittisesti sekä menneisyyteen että tulevaisuuteen osoittaakseen sosiaalisia ongelmia ja haasteita. ”Ei-vielä” – ajattelun tullessa tietoiseksi itsestään, tulemisen prosessista itsestään ja sen sisällöstä, se muuttuu utopianismiksi. Sen sisältämät ideat ovat kuviteltuja ideoita (imaginative ideas) vastakohtana niille ideoille, jotka ainoastaan uusintavat menneisyyden käsityksiä. Utopianismi ei ole ainoastaan kuvitelmaa; sen merkitys ei ole merkityksetön verbalismi, Tyhjä Mahdollisuus (an Empty-Possible). Blochilainen utopia ei ilmennä pelkkää toiveikasta ajattelua tai ilmauksia siitä, mikä on toivottavaa. Bloch näkee utopianismin olevan vielä kypsytöntä pelkässä abstraktissa utopiassa ilman sen takana olevaa

¹ Mannheim 1948, 179.

² Bloch 1986, 119.

³ Emt., 162.

⁴ Emt., 116.

⁵ ”The voice which calls for things to be different, to be better - -.” Emt., 117.

todellista kiinnekohtaa ja suhdetta todellisuuteen.¹ Utopian tila ei siis ole abstrakti ja rajaton tulevaisuus, vaan tämänhetkinen todellisuus. Utopian elimellinen tekijä on sen kiinnekohta tähän hetkeen.

Bloch torjuu ajattelussaan utopianismin ”realistisen” kritiikin. Koska todellisuus itsessään on epätäydellinen ja näin ollen ”ei-vielä”, jokaisen aidon todellisuuden ytimessä on määritelmällisesti utopia.² Todellisuus on prosessi, jatkuva vuorovaikutus tämänhetkisen, päättymättömän menneisyyden sekä ennen kaikkea mahdollisen tulevaisuuden välillä³. Utopianismin tulisi merkitä toivon vastuullista toteuttamista ajattelussa ja toiminnassa *tässä hetkessä* kuin tuntemattomassa tulevaisuudessa. Yhteiskunnan muutos ja paremman maailman mahdollisuus ovat siis osittain jo läsnä tässä hetkessä. Blochin utopiafilosofia ei niinkään käsittele maailman tarkastelua mietiskelyn tai ajattelun avulla, vaan utopia perustuu sitoutumiselle todellisuuteen. Bloch ei ajattelussaan eroakaan poliittisesta todellisuudesta ja käytännöstä.⁴

Blochilaisen utopian voidaan siis katsoa rakentuvan paradoksille. Bloch kirjoittaa utopian paradoksista, joka muodostuu utopian perustumisesta transsendenssille ilman transsendenssia. Välittömän todellisuuden ylittäminen on utopian keskeisin tekijä, mutta sen konkreettinen Mikä-sisältö on vasta muotoutumassa⁵. Utopialla ei ole sisältöä, mikäli se ei viittaa tähän hetkeen – toivon perimmäinen sisältö ei olekaan abstrakti toivo, vaan tämän hetkinen todellisuus⁶. Utopia on toivon tietoinen toimintasisältö (the act-content of hope); toivo kääntyy tietoiseksi toiminnaksi muodostaen utopianismin⁷. Erityisesti blochilaisen ”ei-vielä” – ajattelun, mutta myös Mannheimin hahmotteleman utopian, tilana voidaan siis pitää tämän hetkistä. Utopia merkitsee näin ollen transsendenssia ilman transsendenssia ja toivon horisonttia, jossa toivon perimmäisenä sisältönä on tämän hetkinen todellisuus.

Blochin ja Mannheimin hahmottelema utopia ei siis ole abstrakti ”hyvä-paikka” ihmisen ja yhteiskunnan ulkopuolella, vaan sen välitön ja perustavanlaatuinen elementti. Utopian tila on yhteiskunta ja maailma, ei abstrakti ja ainoastaan kuviteltu todellisuus. Mannheim näkee utopian ensiarvoisena todellisuuden elementtinä. Utopian kadotessa historia lakkaa olemasta prosessi, jolla

¹ Bloch 1986, 144–145.

² Geoghegan 1996, 144.

³ Bloch 1986, 196.

⁴ Plaice et al. 1986, xxxiii. Tosin Blochin ajattelussa sosialismi on ainut keino saavuttaa radikaali poliittinen muutos.

⁵ Bloch 1986, 146.

⁶ Emt., 313; 315.

⁷ Emt., 146.

on ylittämätön päätepiste. Viitekehys, johon me vertaamme todellisuutta, katoaa, ja meille jää ainoastaan merkityksessään (ja merkityksettömyydessään) samanarvoisten tapahtumien sarja. Historiasta tulee prosessin sijasta erittelemätön tila ja todellisuudesta relativistisuudessaan ainoastaan eräs yleisten elementtien kombinaatio.¹ Mannheim kirjoittaa, että maailmassa, jossa ei ole mitään uutta, jossa kaikki on saavuttanut päätepiesteensä ja jossa jokainen hetki on ainoastaan menneen toistoa, ajattelu on täysin vailla utopian elementtejä. Mutta kaikkien välittömän todellisuuden ylittävien elementtien katoaminen johtaisi ”asiallisuuteen” (”matter-of-factness”) ainoana olemassaolon ja ajattelun muotona. ” - - [T]äydellinen utopian katoaminen ihmisen ajattelusta ja toiminnasta merkitsisi ihmisyyden ja ihmisen kehittymisen muuttumista. Utopian katoaminen merkitsee asioiden muuttumista staattisiksi ja pysyviksi sekä ihmisen itsensä muuttumista ainoastaan välineeksi”.² Mannheim pitää tätä suurimpana kuviteltavissa olevana paradoksina. Ihminen, joka on saavuttanut korkeimman asteen todellisuuden rationaalisessa hallinnassa, menettää halunsa muovata historiaansa ja näin olleen myös mahdollisuutensa ymmärtää sitä.³

5.3 Utopianismi ideologioiden ja sokean muutoksen välimaastossa

Mannheim näkee ihmisen toiminnan ja tiedon todellisuudesta perustuvan aina ontologisiin olettimiin. Todellisuudesta saatu empiirinen tieto voi perustua ainoastaan tietyille meta-empiirisille, ontologisille ja metafysisille väittämille ja niille perustuville olettamille. Mikäli tietoa todellisuudesta eivät edeltäisi taustaoletukset, olisi todellisuus käsittämätön; voimme erottaa välittömästä todellisuudesta käsitteitä vain niiden avulla.⁴ Opettajuus, jonka nähdään olevan irrallinen omasta ajastaan ja neutraali suhteessa siihen, merkitsee positivistista suhtautumista opettajuuteen; opettajuuden nähdään muodostuvan objektiivisessa tyhjiössä ilman ajan ja yhteiskunnan asettamaa viitekehystä. Ongelmana on, että tällöin arvo-olettamat ja -väittämät nähdään neutraaleina ja niiden asettamat määreet opettajuudelle nähdään arvovapaina sekä ongelmattomina mahdollistaen niiden kritiikittömän vastaanoton. Opettajuuden suhde

¹ Mannheim 1948, 227–228.

² ” - - [T]he complete disappearance of the utopian element from human thought and action would mean that human nature and human development would take on a totally new character. The disappearance of utopia brings about a static state of affairs in which man himself becomes no more than a thing.” Emt., 235–236.

³ Emt., 236.

⁴ Emt., 79.

todellisuuteen muuttuu ”naiiviksi realismiksi¹”. Myös Hargreaves² liittää poliittisen naiiviuden näkemykseen opettajuudesta, joka rakentuu ainoastaan yksilön kautta, sitomatta opettajuutta laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Mannheim katsoo kuitenkin vallitsevan todellisuuden näkemisen ainoastaan negatiivisena, ”itse pahana”, olevan yhtä harhaanjohtavaa. Sokeus vallitsevalle tilanteelle ei muodosta ratkaisua.³ Karkea dikotomia ei siis ole vastaus utopian mahdollisuuteen – opettajuus ei voi perustua sokeaan ja itseisarvoiseen ”muutoksen huutamiseen”. Yhteiskunnallisen muutoksen muodostuessa kasvatuksen ainoaksi rooliksi kasvatuksen itseisarvo väistyy sen välineellisen arvon tieltä. Vallitseva todellisuus, jossa kasvatus tapahtuu, ei voi olla ainoastaan muutoksen kohde. Mannheim kommentoi näkökulmaa, jossa vallitseva todellisuus on aina, erottelematta, negatiivinen:

”Tästä näkökulmasta jokainen historian tapahtuma on jatkuvasti uusiutuva vapautuminen topiasta (vallitsevasta järjestyksestä) siitä nouseen utopian avulla. Vain utopiassa ja revolutiiossa on läsnä väärentämätön elämä, institutionalisoitunut todellisuus on aina ainoastaan heikentyvien utopioiden ja revolutioiden katala jäännös.”⁴

Historia koostuu tällöin yhden topian kumoutumisesta utopian kautta seuraavaksi topiaksi. Tämä näkökanta estää vallitsevan todellisuuden muuttumisen absoluutiksi nähden sen vain yhtenä mahdollisena topiana, josta nousevat ne utopian elementit, joka vuorostaan syrjäyttävät vallitsevan todellisuuden⁵, mutta tällainen ajattelu on kyvytön tarkastelemaan vallitsevaa yhteiskuntaa. Tarkastelun kohteena ei ole koskaan vallitseva tilanne, vaan ainoastaan toiminnan tavoite ja suunta. Tarkastelun kohteena on ainoastaan muutos.⁶ Bauman katsoo tämän olevan postmodernin mielentilan keskeinen elementti. Kriittisyyden mielekkyys muuttuu koko ajan kyseenalaisemmaksi, sillä se on jo tuhonnut kaiken, mihin sillä oli tapana suhtautua kriittisesti. Maailma ja eläminen maailmassa eivät voi muuttua pelkäksi ja lakkaamattomaksi kritiikiksi sitä kohtaan.⁷ Destruktiivinen ja kaiken kyseenalaistava näkemys opettajuudesta ei voi rakentua kasvatuksen ja opettajuuden kestäväksi perustaksi.

¹ Mannheim liittää naiivin realismiin positivistiseen näkemykseen, jossa suhteessa todellisuuteen voidaan saavuttaa oman ajan ja yhteiskunnan asettamasta viitekehyksestä sekä arvoväittämistä vapaa suhde. Mannheim 1948, 79.

² Hargreaves 1993.

³ Mannheim 1948, 177.

⁴ ”From this point of view every historical event is an ever-renewed deliverance from a topos (existing order) by a utopia, which arises out of it. Only in utopia and revolution is there true life, the institutional order is always only the evil residue which remains from ebbing utopias and revolutions.” Emt., 178.

⁵ Ibid.

⁶ Emt., 36.

⁷ Bauman 1996, 22.

Modernin ajan bipolaarisuuden, vastakkainasettelun ja postmodernin sokean muutoksen sijaan Halpin katsoo kasvatuksessa tarvittavan ”utopianistista realismia” (”utopian realism”). Utopianistinen ajattelu ei tyhjenny bipolaariseen ”joko-tai” – kysymykseen tai tietyn ideologisen näkökulman toteuttamiseen. Tämän voi katsoa olevan myös poliittisen pragmatismien muoto. Halpin katsoo, että utopianismi ei merkitse ideologisen näkökulman mukaista toimintaa samassa mielessä kuin esimerkiksi marxismi. Utopia ei niinkään edusta tietyn ideologian mukaista ajattelua, vaan pikemmin sijoittuu neutraaliin tilaan, joka muodostuu vastakkaisten ajatussuuntien välille. Tämä ei kuitenkaan merkitse kasvatuksen irrottamista poliittisesta kontekstistaan, vaan merkityksellistä on politiikan ja poliittisuuden löytäminen antagonistisen vastakkainasettelun ulkopuolelta pragmatistisesta poliittisesta eklektismistä. Utopianismi ei pyri vahvistamaan opettajuuden depolitisoimista kasvatustieteen metodologiseksi puheeksi tai tarkastelemaan kasvatuksen poliittisuutta ainoastaan ideologisen kannan lähtökohdista, vaan repolitisoimaan kasvatuksen ja opettajuuden tavalla, joka ei kiinnitä kasvatusta tiettyyn ajatteluun kategoriaan¹. Ilmaistessaan toiveen hyvästä yhteiskunnasta, utopia on määritelmällisesti myös poliittinen².

Postmoderni aika luo näkemystä opettajuudesta, joka perustuu yksilökeskeisyydelle ja yksilön omalle identiteetille luomiselle, joka muuttuu ja jonka on muututtava jatkuvan muutoksen paineen edessä³. Legitiimaation ja merkityksenannon ongelma on siirtynyt yksilön kannettavaksi; moraalien ja hyvän elämän määrittelyn taakka on jokaisen omilla harteilla⁴. Postmodernin tilanteen eettinen paradoksi on Baumanin mukaan siinä, että se antaa ihmisille tilaisuuden moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, mutta riistää samanaikaisesti sen universaalien totuuden tarjoaman turvan, jota moderni itseluottamus aikoinaan lupaili⁵. Moraalinen koodisto tai universaalit ohjeet eivät tarjoa enää apuaan opettajuuden ja kasvatuksen kohtaamiin kysymyksiin. Pyrkien tulkitsemaan utopianismin suuntaviivoja, katson, että nimenomaan utopianismi, kurottaminen välittömän todellisuuden yli, tuottaa kysymyksen *mikä* – utopian merkitys on sen muodostamassa kysymyksessä, *mitä* meidän tulisi toivoa⁶. Tätä voidaan pitää kasvatuksen keskeisimpänä kysymyksenä. *Mikä* on hyvä? *Mikä* on se hyvä, johon meidän tulisi kasvattaa? Utopia opettajuuden merkityksenantajana viittaa utopianistiseen ajatteluun, ei tietyn paikan saavuttamiseen tai

¹ Halpin 2003, 7–8.

² Emt., 38.

³ Eija Syrjäläinen katsoo, että markkinasuuntautunut koulutuspolitiikka, korostaessaan kilpailukykyä ja tehokkuutta, on johtanut opettajan ammattikuvan ylilääjämiseen sekä jatkuvaan uudistamisretoriikkaan. Koulun jatkuvasta kehittämisestä on muodostunut itseäänselvyys, jonka perimmäisiä lähtökohtia ei kyseenalaisteta. Syrjäläinen 2004.

⁴ Bauman 1996, 270–271.

⁵ Emt., 43.

⁶ Halpin 2003, 36.

luomiseen. Suunnitelmallisen utopian tuominen kasvatukseen merkitsisi kasvatuksen muuttumista täydellistymisen projektiksi kohti tiettyä ennalta-asetettua päämäärää kasvatuksen muodostuessa kasvatettavan normalisoinnin projektiksi tämän päämäärän saavuttamiseksi. Utopianismi ei siten merkitse täydellistymisen projektia, vaan toivon merkitystä kasvatuksessa. Jokin, joka ei vielä todellistu todellisuudessamme, voi niin tehdä; utopia kasvatuksessa merkitsee astumista välittömän taakse¹. Utopiassa olennaista on, että se ei ole selvärajainen suunnitelma tulevaisuudeksi².

Utopianistinen ajattelu ei tuota suoraa vastausta postmodernin ajan relativismin ongelmaan, mutta avaa siihen uusia näköaloja. Opettajuuden poliittisuuden tyhjentyminen ideologiseen perspektiiviin tai itseisarvoiseen muutokseen, muutosagenttiuteen³, ei välttämättä tuota vastausta kasvatuksen kysymyksiin. Kasvatus on tulevaisuuteen suuntautunutta toimintaa, johon on liitetty toive ja ennuste siitä, millaisessa yhteiskunnassa elämme. Opettaja ei ole (ainoastaan) itseään toteuttava yksilö, vaan opettajuus toteutuu yhteiskunnallisessa ja poliittisessa kontekstissa. Voisiko opettajuuden poliittisuus tässä ajassa merkitä utopian mahdollisuutta kasvatuksessa, utopian merkityksessä nimensä mukaisesti ei-paikkaa? Utopianismi ei ilmaise tällöin täydellistymistä kohti selvärajaista tulevaisuutta, vaan tulevaisuuden mahdollisuuden tuomista kasvatukseen. Tällöin opettajuuden topos ei ole ainoastaan luokkahuone, vaan *ou-topos*, utopia.

¹ Utopianistisen ajattelun herättämistä kysymyksistä kasvatuksen kontekstissa ks. esim. Halpin 2003, 54.

² Emt., 39.

³ Hannu Simola kritisoi muutosagentti-opettajalle asetettuja lukuisia vaatimuksia, joiden katsoo tiivistyvän teesiin muutoksen rakastamisesta, kaaoksen kestämisestä, itsensä kehittämisestä ja rajojen kokeilemisestä – ja kaiken tämän toteuttamisesta yhteistoiminnallisesti. Simola 1998, 23.

6 Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatus

Asetin opettajuuden poliittisuuden tarkastelulle pyrkimykseni avata näköaloja opettajuuden poliittisuuteen. Tarkastelin teemaa neljän eri näköalan kautta, pyrkien nostamaan keskiöön niitä käsitteellisiä elementtejä, joiden kautta opettajuuden poliittisuutta voidaan tarkastella. Seuraavassa kokoaan lyhyesti ne ulottuvuudet ja niiden keskeiset teemat, jotka nousivat keskeisiksi kirjallisuuden tarkastelussa ja sen pohjalta muodostetussa tulkinnassa.

- a. Snellmanilais-hegeliläisessä kontekstissa opettajuus muodostuu yhteiskunnallisen konsensuksen ja konservatismiin elementtien kautta, jolloin opettajuuden poliittisuuden perustana näyttäytyy hegeliläinen valtiokäsitys. Valtion merkityksessä yhtä toimijaa ja kansan yhtä kokonaisuutta, valtio muodostaa yksilön toiminnan alueen sen sijaan, että olisi ristiriitaisten intressien ja konfliktien tila. Toiminta valtiossa vaatii ehdokseen valtion sisäistämisen. Näin ollen opettajuus lunastaa legitimaationsa valtiollisuuden kautta sekä objektiiviseen vapauteen kasvattajana; kasvatus merkitsee osalliseksi tuloa valtiosta.
- b. Vapauden käsite muodostaa tulkintakehyksen rajan, jossa opettajuuden poliittisuus muodostuu merkitsemään säilyttäjän ja objektiivisen vapauden sijaan kriittistä ja transformatiivista asemaa suhteessa institutionalisoidun järjestyksen yhteiskuntaan. Toisena tulkintakehyksen rajana voidaan pitää ihminen-maailma – suhdetta; todellisuuden tarkastelussa keskeiseksi nousee irtautuminen valmiin ja suljetun maailman tarkastelusta. Erityisesti Paulo Freiren yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä kasvatustajattelu perustuu näkemykselle välittömän todellisuuden ylittämisen kyvystä ihmisen määrittävänä ominaisuutena, josta seuraa praksis ihmisen ontologisena ominaisuutena. Paulo Freiren ja John Deweyn opettajakuvaa tarkasteltaessa hahmottuu kuva sosiaalisen muutoksen opettajuudesta. Deweyn ajattelussa keskeiseksi nousee kasvatuksen poliittisuus yhteiskunnallisen muutoksen mahdollistajana, mutta Dewey torjuu ajatuksen kasvatuksen pyrkimyksestä ja pysähtymisestä ideaalivalion syntyyn; kasvatus on itsessään jatkuva yhteiskunnallisen muutoksen ja uudistamisen prosessi. Keskeisiksi elementeiksi sosiaalisen muutoksen opettajuuden poliittisuudessa nousivat ihmillistyminen sekä demokratia opettajuuden ja kasvatuksen tilana. Demokratia kasvatuksen merkityksenantajana voidaan nähdä olevan läsnä myös myöhemmässä kriittisessä kasvatustajattelussa.

- c. Kriittisen ja transformatiivisen opettajuuden poliittisuuden yhtenä lähtökohtana voidaan pitää marxilaista tiedonkäsitystä (”Hegelin ylittämistä”) sekä praksista tiedon ja toiminnan käsitteenä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan myöhempää kriittistä kasvatustajatteluä pitää jatkumona sosiaalisen muutoksen opettajuudelle sekä katsoa sen perustuvan Freiren ja Deweyn luomalle pohjalle. Vastarinnan opettajuuden rakentumisen keskeisenä elementtinä voidaan pitää rousseau-marxilaista valtiokäsitystä, jolloin yhteiskuntaa tarkastellaan ristiriitaisten intressien tilana ja kasvatuksen kentän rakentumista kilpailevien diskurssien kautta. Yhteiskunnan rakentuminen ei ole neutraali tapahtuma, vaan aina hallitsevan diskurssin ohjaama. Tällöin opettajuuden poliittisuuden keskeiseksi todellisuuden tarkastelun ehdoksi muodostuu ideologikritiikki, joka pyrkii tarkastelemaan niitä yhteiskunnallisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä, joissa ideologia on keskeisellä sijalla, mutta jotka välittyvät näissä käytännöissä neutraaleina ja arvovapaina.
- d. Viidennessä luvussa kysyin utopian mahdollisuutta kasvatuksessa. Tarkastelin mahdollisuutta, että toivo paremmasta, utopia, voisi muodostua merkityksellömän ajan kasvatuksen merkityksenantajaksi ja siten myös suuntaviivaksi opettajuuden näkemiselle yhteiskunnallisena toimintana yhteiskunnasta neutraalina saarekkeena sijaitsevan luokkahuonetoiminnan sijaan. Ernst Blochin ja Karl Mannheimin kautta tarkasteltuna utopia ei merkitse selvärajaista ideaalivaltion hahmotelmaa, vaan välittömän todellisuuden ylittämistä, jonkin ”ei-vielä” olevan kuvittelemista maailmaan kuuluen kuitenkin elimellisesti tähän hetkeen. Utopian edellytykseksi muodostuu siten irtautuminen absoluutiksi nähdystä todellisuudesta ja olemassa olevan todellisuuden kriittinen tarkastelu. Utopianismi muodostuu näin ollen merkitsemään ajattelun tapaa, muutoksen mahdollisuuden näkemistä ja toivon muodostumista kasvatuksen merkityksenantajaksi.

Apple¹ pitää kasvatuksen ja opettajuuden tarkastelussa keskeisenä lähtökohtana opettajuuden eksplisiittistä ajallistamista ja paikallistamista sen sijaan, että luokkahuone nähdään abstraktina tilana, joka on neutraali suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Luokkahuoneesta muodostuu tällöin ”leijuva luokkahuone”, sillä se ei rakennu ilmaistujen käytäntöjen, ideologioiden sekä periaatteiden kautta, vaan se on arvovapaa ja abstrakti konstruktio, johon ei katsota sisältyvän viittauksia

¹ Apple 1979.

ajallisuuteen tai paikallisuuteen. Mikäli opettajuus nähdään muodostuvan suljetussa luokkahuoneessa, oman kutsumuksen ja luokkatilan risteyksessä, opettajuuden poliittisuus jää ulkoa tulevaksi vaatimukseksi, opettajan ”oikean työn” häiritsijäksi. Paulo Freiren mukaan opettajuuden näkeminen yhteiskunnallisena toimintana koetaan ylhäältä päin asetettuna vaatimuksena silloin, kun kasvatuksen yhteiskunnallisuus ei sijaitse opettajuudessa vaan opetusmenetelmissä. Freire pitää tästä esimerkkinä tiedostamisen käsitteen tulkintaa didaktisena metodina.¹ Tarkasteltaessa luokkahuonetta yhteiskunnallisesti konstruoituneena tilana, opettajuus muodostuu lähtökohtaisesti poliittiseksi. Kasvatuksen kontekstiksi muodostuu ympäröivä yhteiskunta. Tällöin opettajuuden ja opetus suunnitelman tarkastelun lähtökohdaksi nousevat maailman ja todellisuuden tulkintatavat. Yhteiskunta ei näyttäydy absoluuttisena ja valmiina tilana, vaan sen saamia merkityksiä luodaan ja uusinnetaan jokapäiväisissä käytännöissä. Yhteiskunta ei rakennu rajatulla alueella ja ainoastaan tietyissä instituutioissa sekä niissä tapahtuvissa toimijuuksissa, vaan käsitteellistyy moniulotteisten suhteiden verkostossa². Tällöin kasvatuksen neutraalius ja ei-poliittisuus suhteessa ympäröivään todellisuuteen muodostuu mahdottomaksi. Kasvatus on yhteiskunnassa tapahtuvaa toimintaa, ollen toimintansa kautta rakenteellinen osa yhteiskuntaa ja sen saamia merkityksiä. Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatus ei siten tyhjenny ainoastaan bipolaariseen yhteiskunnan tarkasteluun tai deterministiseen yhteiskunnallisten vastakkainasettelujen luomiseen. Toisaalta se ei muodostu merkitsemään myöskään didaktista näkemystä tai ”how to”-kasvatusta, jossa niitä konteksteja, joissa kasvatus tapahtuu, ei kyseenalaisteta tai tarkastella. Näkemys opettajuudesta ja kasvatuksesta yhteiskunnassa läsnä olevana korostaa kasvatuksen ajallista ja paikallista luonnetta sekä kasvatuksen toteutumista tietyssä ajassa ja yhteiskunnassa, mutta ei kanna viittauksia valmiiseen ajattelusuuntaan, joka opettajan tulisi omaksua opettajuutensa poliittisuutta tarkasteltaessa. Seuraavassa hahmottelen sitä tulkintakehikkoa ja niitä yhteiskunnassa läsnä olevan kasvatuksen elementtejä, jotka ovat muodostuneet työn kuluessa synteesisinä edellä tarkastelluista opettajuuden poliittisuuden ulottuvuuksista ja niihin liitetyistä tulkinnoista.

- i. Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatus merkitsee kasvatusta, joka näkee vahvasti yhteiskunnan olevan ajallinen ja paikallinen konstruktio sekä historiallisen prosessin tulos. Yhteiskunta ei muodosta absoluuttia tai annettua muuttumatonta vertailukohtaa. Kasvatuksen tarkastelun keskeiseksi lähtökohdaksi muodostuvat siten kasvatukseen liittyvät monimuotoiset ja –merkityksiset yhteydet yhteiskuntaan ja sen rakentumiseen.

¹ Ks. esim. Freire 1993.

² Ks. esim. Apple 1979.

- ii. Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatusta näkee ihmisen olemuksessa kyvyn ymmärtää sekä muovata sitä todellisuutta ja yhteiskuntaa, jossa hän elää. Ihmisen määrittävänä elementtinä yhteiskunnassa on ihmisen omistama kyky välittömän todellisuuden ylittämiseen sekä oman maailmansa asettamiseen tarkastelun kohteeksi. Kasvatuksen pyrkimys on saattaa ihminen dialektiseen ja kriittiseen ihmisen-maailma – suhteeseen.
- iii. Kasvatuksen pyrkimyksenä on näin ollen tiedostamisen prosessi maailmasta. Kasvatuksen sisältämiä todellisuuden tulkinnan tapoja tarkastellaan niiden sosiologisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden kautta. Kasvatuksen sisältöä ei nähdä absoluuttisina käsitteinä tai ”luonnollisina” ja ”oikeina” artikuloimatta niiden lähtökohtia.
- iv. Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatusta paikallistaa luokkahuoneen osaksi laajempaa sosiaalista kontekstia. Kasvatuksen arvot, periaatteet, päämäärät ja käytännöt eivät muodostu neutraalissa tilassa. Kasvatusta pyrkii katsomaan opetussuunnitelmatekstien sekä koulun käytäntöjen taakse tullakseen tietoisiksi niiden perustavista todellisuuden selittämisen tavoista.
- v. Opettajuuden todellistumisen tila on neutraalin luokkatilan konkreettisten käytäntöjen ulkopuolella. Opettajuus ei muodostu ainoastaan luokkatilan ja yksilöllisen reflektion risteyksessä, vaan kasvatusta ja opettajuuden poliittinen ulottuvuus on läsnä ja tiedostettuna kasvatusta käytännöissä ja lähtökohdissa. Opettajuus ei siten rakennu merkitsemään ainoastaan toimintaa luokkahuonetilassa, vaan sitä tarkastellaan myös yhteiskunnallisten ja poliittisten prosessien ja niiden asettamien reunaehtojen kautta.
- vi. Kasvatusta ei perustu abstraktille yksilölle ja sitä koskeviin esioletuksiin vaan sitoutuu vahvasti dialogisuuteen. Yhteiskunnassa läsnä oleva kasvatusta merkitsee kasvatusta, joka on vahvasti sitoutunut kasvatusta itseisarvoon välineellistämättä sitä tai katsomatta sitä alistaiseksi muiden tavoitteiden tehokkaalle saavuttamiselle.¹

Asettaessani tutkimustehtävää pyrkimyksenäni ei ollut rakentaa valmista kokonaisuutta opettajuuden poliittisuuteen, vaan muodostaa eri näkökulmia sen tarkasteluun. Selvää on, ettei opettajuuden poliittisuuden käsite ole yksiulotteinen. Tutkimuksen voidaan katsoa täyttäneen

¹ Veli-Matti Värri katsoo, että kasvatusta merkityksen oivaltamiseen tarvitaan kykyä palata kasvatusta alkuperään ja nähdä sen perustava arvo välineellisiä päämääriä vastaan. Tämä korostuu osaamisretoriikkaan ja tulosajatteluun keskittyvässä kasvatustieteessä, joka näennäisestä neutraaliudestaan huolimatta on itse asiassa poliittisesti latautunutta ja uusliberalismin hengen mukaista. Kasvatusta ajattelu korvataan arvovapaaksi tulkitulla oppimispuheella. ”Katsomuksellisen kasvatusta ajattelun lähtökohtana on tietoisuus kasvun ja oppimisen perimmäisestä salaisuudesta; toisaalta se on tietoisuutta siitä, että kasvatusta ja koulutusta kenttä on läpeensä vallan täyteinen ja poliittinen.” Värri 2004, 27–28.

tehtävänsä siinä, että se on ollut itselleni oppimisprosessi alusta loppuun. Jossain määrin katsonkin tutkimuksen muodostavan opiskelutekstin; mikäli aloittaisin tutkimuksen nyt uudelleen, harkitsisin monia asioita vielä uudelleen. Oma ajattelu on muuttunut työn aloittamisesta ja ajatukset useissa kohdin kehittyneet siitä, mihin muotoon ne ovat nyt kirjoitettu. Kuten aiemmin toin esille, työ on kirjoitettu kirjallisuuskatsaukseksi jo olemassa olevan empiirisen aineiston yhteyteen. Aineisto perustuu opettajuuden poliittisuuden tarkasteluun opettajapuheessa, opettajien tuottamaan itsemäärittelyn tapaan. Tällöin yhdeksi jatkotutkimusmahdollisuudeksi nousee opettajuuden rakentumisen tilan tarkastelu opettajien itsensä tuottamassa opettajuuden representaatiossa. Nojautuen konstruktivistiseen ja narratiiviseen tieto- ja todellisuuskäsitykseen opettajuus tuotetaan puheen ja todellisuuden ”kertomisen” kautta; kielen ja puheen avulla ei ainoastaan kuvata todellisuutta, vaan uusinnetaan sitä antamalla sille merkityksiä ja järjestämällä sitä¹. Näin ollen opettajuuden representaatioiden tarkastelu merkitsee representaation näkemistä todellisuuden kuvaamisena, sen käsittämisenä ja esittämisenä sekä toisaalta todellisuuden luomisena. Mahdollisiksi jatkotutkimuksen tutkimusteemoiksi voivat nousta siten tarkastelu, millaisista ulottuvuuksista opettajuus koostuu; onko opettajuuden poliittisuus läsnä opettajien itsensä tuottamissa ”opettajuuksissa”. Mikä on opettajuuden rakentumisen ja merkityksenannon tila; onko opettajuuden todellistumisen tila luokkahuone, kouluinstituutio vai yhteiskunta? Minkä tilan kautta opettajat antavat merkityksen omalle opettajuudelleen²?

Ajatus opettajuuden poliittisuudesta sekä yhteiskuntakäsityksen yhteydestä opettajuuden rakentumisen tilaan on kiinnostava erityisesti käsityksen valtiosta muuttuessa ja yhteiskuntajärjestyksen muuttuessa jo liberalismiin ylittäväksi. Valtion asema kehitysien asettajana yksilöiden vapaalle toiminnalle asettuu kyseenalaiseksi samalla kun valtion rooli kohtaa uusien toimijoiden ja prosessien asettamia haasteita. Voivatko määritelty yhteiskunta ja valtio olla vielä identiteetin lähteitä ja opettajuuden legitimaatioita? Toisaalta myös valtio ja yhteiskunta kohtaavat haasteen demokratian murroksen kautta. Demokratia ei rajoitu merkitsemään enää ainoastaan maantieteellisten rajojen sisällä tapahtuvaa prosessia, vaan laajenee kattamaan yhä uusia toimijoita, ylittäen valtioiden ja kansalaisuuksien rajat. Millaisia muotoja opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus tällöin saa? Aikamme relativismin kasvatukselle tuottaman ongelman ”mihin me kasvatamme?” en siten näe olevan ainoastaan filosofinen vaan myös syvästi yhteiskunnallinen ja poliittinen.

¹ Jokinen et al. 1993, 18.

² Mm. Michael Apple näkee keskeisenä kasvatuksen tarkastelussa kysymyksen siitä, miten kasvattajat antavat merkityksen omalle toiminnalleen. Apple 1979, 14.

Lähteet

- Airaksinen, T. 1997. Todellisuuden kosketus. Helsinki: Otava.
- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Giroux, H. A. & McLaren, P. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Apple, M. W. 1979. Ideology and curriculum. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, S. 1993. Paulo Freire's radical democratic humanism. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (toim.) Paulo Freire: A Critical Encounter. London and New York: Routledge, 8-24.
- Autio, T. 1998. Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. Aikuiskasvatus 3/1998. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 188–199.
- Barthes, R. 1994. [1957] Mytologioita. Suom. Panu Minkkinen. Tampere: Gaudeamus.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom ja toim. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Berndtson, E. 2003. 8. painos. Poliittika tieteenä. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Edita.
- Bloch, E. The Principle of Hope. 1986. [1959] Trans. Neville Plaice, Stephen Plaice and Paul Knight. Oxford: Blackwell.

Dewey, J. 1997. [1916] *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education.* New York, NY: The Free Press.

Donskis, L. 1999. *The End of Ideology and Utopia? Moral Imagination and Cultural Criticism in the Twentieth Century.* Introduction. Academic Dissertation. Helsingin Yliopiston Filosofian laitoksen julkaisu No. 1/1999. Helsinki.

Fischman, G. E. & McLaren, P. 2005. *Is There Any Space for Hope? Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization and Terror.* Teoksessa Fischman, G. E., McLaren, P., Sünker, H. & Lankshear, C. (toim.) *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 343–358.

Fishman, S. M. & McCarthy, L. 2005. *Looking to Dewey and Freire for Hope in Dark Times.* *Educational Practice and Theory* 27(1), 25–48.

Freire, P. 1978. *Pedagogia do Oprimido.* 5a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. 1985. *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation.* Trans. Donald Macedo. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Freire, P. 1993. Foreword. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (toim.) *Paulo Freire: A Critical Encounter.* London and New York: Routledge, ix-xii. Kääntäjä?

Geoghegan, V. 1996. *Ernst Bloch.* London and New York: Routledge.

Giroux, H. A. 1985. Introduction. Teoksessa Freire, P. *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation.* (Trans. Macedo, D.) Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., xi–xxvii.

Giroux, H. A. 1991. *Postmodernism as Border Pedagogy: Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity.* Teoksessa Giroux, H. A. (Ed.) *Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries.* Albany: State University of New York Press, 217–256.

Giroux, H. A. 2001. "Something's Missing": Cultural Studies, Neoliberalism, and the Politics of Educated Hope. *Strategies* 14(2), 227–252.

Giroux, H. A. 2003. Utopian Thinking under the Sign of Neoliberalism: Towards a Critical Pedagogy of Educated Hope. *Democracy & Nature* 9(1), 91–105.

Giroux, H. A. 2004. Cultural Studies and the Politics of Public Pedagogy: Making the Political more Pedagogical. *Parallax* 10(2), 73–89.

Gramsci, A. 1979. *Vankilavihkot*. Suom. Martti Berger, Mikael Bööck, Leena Talvio. Helsinki: Kansankulttuuri.

Habermas, J. 1989. *Knowledge and human interests*. Transl. Jeremy J. Shapiro. Cambridge: Polity Press.

Halpin, D. 2003. *Hope and Education. The role of the utopian imagination*. London and New York: RoutledgeFalmer.

Hargreaves 1993. Teacher development in the postmodern age: Dead certainties, safe simulation and the boundless self. *Journal of Education for Teaching* 19(2), 95–113.

Hegel, G. W. F. 1978. *Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen johdanto*. Helsinki: Gaudeamus.

Held, D. 1987. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.

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

Knutsen, T. L. 1997. *A history of International Relations theory*. 2nd ed. Manchester and New York: Manchester University Press.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindroos, K. & Palonen, K. 2000. Aika politiikan kohteena. Teoksessa Lindroos, K. & Palonen, K. (toim.) *Politiikan aikakirja. Ajan politiikan ja politiikan ajan teoretisointia*. Tampere: Vastapaino, 7–24.

Mannheim, K. 1948. [1936] *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. 4th ed. Trans. Louis Wirth & Edward Shils. London: Routledge & Kegan Paul Limited.

McLaren, P. & Leonard, P. 1993. Editors' introduction. *Absent discourses: Paulo Freire and the dangerous memories of liberation*. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (toim.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London and New York: Routledge, 1–7.

McLaren, P. & da Silva, T. T. 1993. Decentring pedagogy. *Critical literacy, resistance and the politics of memory*. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (Ed.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London and New York: Routledge, 47–89.

McLaren, P. & Farahmandpur, R. 2001. *The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Towards a Revolutionary Critical Pedagogy*. *The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies* 23(3), 271–315.

McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. *Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen*. Teoksessa Giroux, H. A. & McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.

McLaren, P. 2003. *Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside*. *Democracy & Nature* 9(1), 65–90.

Morrow, R. A. & Torres, C. A. 2002. *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. Columbia University/ New York and London: Teachers College Press.

Narr, W-D. 2000. Poliitiikan ajasta ja ajan poliitiikasta niiden globaalisen supistumisen ja laajentumisen kaudella. Teoksessa Lindroos, K. & Palonen, K. (toim.) Poliitiikan aikakirja. Ajan poliitiikan ja poliitiikan ajan teoretisointia. Tampere: Vastapaino, 159–194.

Noro, M. 1978. Esipuhe. Teoksessa Hegel, G. W. F. Järjen ääni. Historianfilosofian luentojen johdanto. Helsinki: Gaudeamus, 3–12.

Palonen, K. 1987. Tekstistä poliitiikkaan. Johdatus tulkintataitoon. Jyväskylän yliopisto, valtio-opin laitos. Julkaisuja 54. Jyväskylä.

Plaice, N., Plaice, S. & Knight, P. 1986. Translators' introduction. Teoksessa Bloch, E. Principle of Hope. Volume one. 1986. [1959] Trans. Neville Plaice, Stephen Plaice and Paul Knight. Oxford: Blackwell.

Pulkkinen, T. 1989. Valtio ja vapaus. Helsinki. Tutkijaliitto.

Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:11. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Saarinen, E. 1995. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle. Juva: WSOY.

Shor, I. 1993. Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (toim.) Paulo Freire: A Critical Encounter. London and New York: Routledge, 25–35.

Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Didacta varia. 1/1998. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto, 11–34.

Snellman, J. V. 1928. [1842] Kootut teokset II. Valtio-oppi. Johdanto. Suomentanut Heikki Lehmusto. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. *Tiedepolitiikka* 2/2004, 15–22.

Syrjäläinen, E., Värri, V-M. & Eronen, A. 2005. Opettajaksi opiskelevat ja kansalaisvaikuttaminen. Kansalaisvaikuttaminen haasteena opettajankoulutukselle -tutkimuksen alkuraportti. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 4. Helsinki.

Thaa, W. 2001. 'Lean Citizenship': The Fading Away of the Political in Transnational Democracy. *European Journal of International Relations* 7(4), 503–523.

Tomperi, T. 2005. Johdanto. Teoksessa Freire, P. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

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

Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa Freire, P. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 211–237.

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

Torres, C. A. 1993. From the Pedagogy of the oppressed to A luta continua. The political pedagogy of Paulo Freire. Teoksessa McLaren, P. & Leonard, P. (toim.) Paulo Freire: A Critical Encounter. London and New York: Routledge, 119–145.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309–334.

Värrö, V-M. 2002. Kasvatus ja ”ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatus 2/2002. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 92–104.

Värrö, V-M. 2004. Opettajankoulutus kasvatuksen, katsomuksen ja vastakulttuurin ohjelmana. Tiedepolitiikka 2/2004, 23–28.

Wilenius, R. 1979. Marxin poliittisen filosofian lähtökohtia. Teoksessa Poliittisia aatteita valistuksesta nykypäivään. Jyväskylän yliopiston historian laitos. Yleisen historian tutkimuksia 3. Jyväskylä, 154–173.

Lehtiartikkelit

Nykänen, A-S. Poliitiikka palaa kouluun. Helsingin Sanomat 20.11. 2005. Sunnuntai.

Pietilä, A-P. Opetetaanko asioita vai aatteita? Kolumni. Ilta-Sanomat 3.12.2005.

Poliitiikkaa tuodaan taas kouluihin. Helsingin Sanomat 9.10.2004. Kotimaa.

Painamattomat lähteet

Bowles, S. & Gintis, H. 2001. Schooling in Capitalist America Revisited.

URL: <www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>

Luettu 3.1.2006

Rask, H. 2006. Arvet efter Snellman – förlegat eller aktuellt? Luento 16.2.2006. De VII Finska historiedagarna. Lahti.