

Vaikeata on saada suunta – postmodernin haaste pedagogiikalle

Vuonna 1693 eräs kasvatusta pohtinut ajattelijaj kirjoitti, ettei hän suosittelen koulun käymistä lainkaan. Koulu ehkä onnistuu antamaan opillista ainesta, mutta epäonnistuu hyveeseen kasvattamisessa. Koulussa meluavan poikajoukon keskellä opitaan ilkkurisuutta ja petollisuutta. Tämän johdosta hän päätyi suosittelemaan yksityistä kotiopettajaa julkisen koulutuksen sijasta. Tämä John Locke -niminen ajattelijaj ei ole jäänyt mietteineen yksinäiseksi. Koululaitosta on kritikoitu koko sen olemassaolon ajan siitä, ettei se täytä kaikkia tavoitteitaan ja että siellä opitaan asioita, joita ei mainita muodollisissa opetustavoitteissa.

Henry A. Giroux ja Peter McLaren, Kriittinen pedagogiikka. Suomentanut Jyrki Vainonen. Toimittaneet Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Vastapaino, Tampere 2001. 246 s.

Koulu on viimeisten vuosien aikana joutunut kovien muutospaineiden repimäksi. Tiedonkäsitys on muuttunut, talous ja yhteiskunta globalisoitunut sekä ihmisten luottamus tulevaisuuteen selkeästi etenevänä, aina parempaa kohti suuntaavana murtunut. Kasvatustieteissä tai käytännön kouluelämässä ei toistaiseksi olla kyetty täysin vastaamaan haasteeseen. Eräs tapa käsitteellistää tieteen, taiteen ja yhteiskunnan muutoksia on tarkastella millä tavoin meidän tulisi kasvattaa ihmistainta postmodernina aikakautena. Suomalaisessa keskustelussa tätä aihealuetta koskevia näkemyksiä on vasta alettu esittää. Siksi voidaankin tervehtiä ilolla postmodernin aikakauden kasvatushaasteita pohtivien kriittisten teoreetikkojen suomentamista.

Henry A. Giroux on tehnyt pitkän ja tuotteliaan akateemisen uran. Hänen päätyönään voidaan pitää koulutuksen poliittisten kytkentöjen esittelemistä amerikkalaisessa keskustelussa. Koulutuksen ja politiikan suhteen analysointi leimaa myös kanadalaisyyntistä Peter McLarenin. *Kriittinen pedagogiikka* koostuu näiden kahden 1990-luvun artikke-

leista. Yhteistä kirjoittajille on siis koulutuksen taloudellisten, kulttuuristen ja poliittisten kytköksien tarkastelu. Giroux'ta ja McLarenin onkin pidetty keskeisinä teoreetikkoina tarkasteltaessa opetus-suunnitelmaa poliittisena tekstinä (Pinar & al. 1995, 265–266). Heille koulutus tai kouluinstituutiot eivät ole puolueettomia. Koulutus ei tapahdu tai kehity tyhjiössä, vaan yhteiskunnallisten paineiden verkostossa. Tätä vasten kirjoittajat näkevät, että koulutuksen tärkeänä tavoitteena on antaa ihmisille välineitä määrittellä itseään eri tavoin kuin heitä ympäröivät tuotantovoimat tekevät.

Molempien 1990-luvun tekstejä on määrittänyt halu pohtia postmodernin kritiikin vaikutuksia kasvatuksen teorias- ja käytännön toiminnassa. Yhteisistä kiinnostuksen kohteista huolimatta kirjoittajilla on myös eroavuuksia. Siinä missä Giroux on viime aikoina laajentanut tutkimuskohteitaan kulttuurintutkimuksen suuntaan, on McLaren entistä enemmän keskittynyt tarkastelemaan kehittyvien maiden asemaa maailmanlaajuisen taloudellisen järjestelmän kurimuksessa¹. Molemmat ovat kuitenkin säilyttäneet halunsa tavoitella koulutuksen kautta demokraattisempia tiloja.

Artikkeleissa on ongelmansakin. Kirjoittajat kommentoivat usein viittauksenomaisesti ja hämäästikin samoista aiheista kirjoitettavia tutkijoita. Tekstien

ymmärtäminen edellyttää valitettavan usein niihin liittyvän keskusteluympäristön tuntemista. Turhan usein Giroux ja McLaren myös briljeeraavat käsitteillä ja kirjoittavat postmodernia liirumlaarumia². Suomenssa ei selvennä alkukielellään epäselvää tekstiä, ehkä paikoin tekee siitä vieläkin vaikeammin lähestyttävän. Eräänä ongelmana teoksessa näen myös, ettei se tarjoa kasvattajille riittäviä käsitteellisiä välineitä tarkastella omaa työtään. Sytykkeitä kriittiseen ajatteluun siitä voi toki saada. Tärkeänä tehtävänä vastaisuudessa olisi analysoida, mitä arvoa kriittisen pedagogiikan edustajien kirjoituksilla on suomalaisille kouluille, opetusta suunnitteleville virkamiehille tai opettajille.

OPETTAJAN ASEMA

Kriittistä pedagogiikkaa on hankalaa, ellei peräti mahdotonta määrittellä tyhjentävästi. Yleisesti voitaisiin todeta sen yrittävän tehdä näkyväksi koulutuksen ja kasvatuksen näkymättömiä tai kätkeytyviä käytänteitä. Eräänä tällaisena tekijänä on koululaitoksen asema. Kriittinen pedagogi ei tarkastele koululaitosta neutraalina tiedon jakamisen työssijana, vaan esimerkiksi tilana, jossa oppilaiden ruumiita mukautetaan toimimaan tiettyjen sääntöjen mukaan ja jossa kulttuuris- ja yleisiä alistamisen tapoja uusinnetaan kouluopetuksen kautta. Parhaimmillaan Giroux näkee kriittisen pedagogiikan voivan kiinnittää huomiota opettajaa ja oppilasta tuottaviin suhteisiin, tiedon muodostumiseen ja tiedon esittämisen tapaan sekä koululaitoksen sisäisiin valtasuhteisiin.

Onkin paradoksaalista, että sekä Giroux'n että McLarenin tekstiä leimaa samalla haluttomuus tarkastella koululaitosta yhteiskunnallisena instituutina ja analysoida, miten tämä instituutio voisi

muuttua ajan vaateiden mukaan. Sen sijaan molemmat kirjoittavat opettajille ja esittävät, miten yksittäiset opettajat voisivat toimia paremman tulevaisuuden puolesta. Giroux käyttää opettajista käsitettä ”transformatiivinen intellektuelli”. Käsitteellä hän haluaa kiinnittää huomiota siihen, että opettaja kykenee omalla työllään saamaan aikaan yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutoksia. Giroux korostaa opettajan työn olevan älyllisesti vaativaa ja haastavaa eikä missään nimessä ulkoisten tahojen ohjaamaa opetus suunnitelmien mekaanista toteuttamista.

Giroux’n teorian tarkoituksena on vapauttaa opettajat näkemään omat mahdollisuutensa kasvattajina. Opettajan työ ei ole helppoa toisintamista. Opettajan on kyettävä erittelemään kulttuuriaan ja niitä kulttuurisia voimia, jotka vaikuttavat hänen oppilaisiinsa ja häneen itseensä opettajana. Opettaminen ei voi määrittyä ainoastaan ulkoa, esimerkiksi tuotantojärjestelmän vaatimuksista käsin. Opettajan on itse kehitettävä välineitä, joilla analysoida omaa asemaansa kulttuurisena toimijana. Tämä on kova vaatimus: työnsä hoitamisen ohella opettajan olisi perehdyttävä erilaisiin teoreettisiin näkemyksiin. Tällaisen ajattelun vaarana voi olla, että opettajille asetetaan liikaa vaateita. Opettajan tulisi olla muutosvoima, älykkö ja kulttuurityöntekijä, joka vaikuttaa samalla areenalla kuin taiteilijat tai mainosten suunnittelijat. Odotukset vaikuttavat näiivn optimistisilta suhteutettuna käytännön opetustyöhön: ”...kun opettajat oppivat tunnistamaan ne moninaiset tavat, joilla heidät tuotetaan kielessä, he voivat tarjota opiskelijoilleen kriittisen kielen, joka auttaa näitä tulemaan tietoisiksi oman minuutensa rakentumisesta” (Giroux & McLaren 2001, s. 92).

Opettajankoulutuksen ei puolestaan tulisi keskittyä opettajaan ja oppilaisiin yksilöinä, vaan koulutus tulisi sitoa laajempiin yhteiskunnallisiin ja sosiologisiin teorioihin, jotta koulutuksen kätketyt valtarakenteet tulisivat esiin (Giroux & McLaren 2001, s. 240–244). Opettajan koulutuksen lähtökohdaksi tulisi asettaa koulutuksen tarkasteleminen osana yhteiskuntaa. Tällaisen koulutuksen kautta oppinsa saanut opettaja olisi huikean kyvykäs muutostekijä:

”Opettajat pystyvät muuttamaan opetustilanteen hybridiksi pedagogiseksi tilaksi, jossa opiskelijoiden sallitaan kertomuksellistaa omat identiteettinsä markkinaintenteettien ja kuluttajuuden politiikan tavoittamattomissa – tilaksi, jossa yksilölliset

identiteetit löytävät merkityksensä yhteisöllisessä ilmaisussa ja solidaarisuudessa kulttuurisen toiseuden kanssa ja jossa mimeettinen, eurooppakeskeinen aika sulautuu nykyisten identiteettikamppailujen elettyyn, historialliseen hetkeen.” (Giroux & McLaren 2001, s. 133).

Voidaan kysyä, missä määrin tällainen näkemys ottaa huomioon luokkahuone-todellisuuden. Koska kirjoittajat välttävät analyyseja koulun institutionaalista luonteesta, heidän ajattelunsa jää teoreettiselle tasolle. Teoksessa ei analysoida, miten tällainen toiminta on nykykoulun puitteissa ylipäättään mahdollista. Tämä on valitettavaa, etenkin kun tiedetään, että jo nykyisellään opettajat syyllistävät itseään liikaa riittämättömyydestään (ks. esim. Hargreaves 1995, s. 143–159).

Suomalaisessa koululaitoksessa toimiville ajatus opettajan työstä muutosta aikaansaavana intellektuellina voi tuntua hankalalta. Opettajan tehtäväksi on perinteisesti mielletty varsinkin ala-asteen jälkeen toiminta jonkin tietyn tieteenalan tulosten jakajana oppilaille. Kirjoittajien intellektualisoitu opettajanäkemys varmaankin selittyy osin heidän amerikkalaisesta taustastaan käsin. Opettajien asemana on amerikkalaisessa kulttuurissa usein olla ennalta-asetetun opetus suunnitelman passiivisia toteuttajia. Tällaista taustaa vasten näkemys opettajasta yliopistointellektuellina voi olla osa taistelua opettajien aseman parantamiseksi ja sitä tulisi tämän kulttuurin sisällä arvostaa. Eri kysymys on, kuinka hyvin tämä soveltuu suomalaiseen kulttuuriimme.

MODERNI JA POSTMODERNI

Molempia kirjoittajia yhdistää vakaa uskomus, että postmodernia aikakautta tai asennetta teoretisoivat kirjoittajat onnistuvat sanomaan jotakin kasvatuksen näkökulmasta tärkeää: heidän analyysissaan moderni edustaa jotakin hylättävää tai ylitettävää ja postmoderni aika tai asenne tuo mukanaan jotain eettisesti parempaa.

Modernia luonnehtii usko edistykseen, järkeen, emansipaatioon, tiedon varman perustan ajatukseen ja ihmisen kykyyn vapautua ulkoisista auktoriteeteista. Milan Kundera (1992, s. 148) kuvaa terävästi romaanihenkilönsä Paulin suulla modernia aikakaudeksi, joka uskoo, että ”meidän on mentävä aina eteenpäin ja pidettävä sukupolvien saattoa viestinjuoksuna jossa jokainen voittaa edeltäjänsä mutta häviää seuraajalleen”. Moderniin kytkeytyy ajatus siitä, että seuraava ajanhetki on edistyneemmällä

tasolla kuin sitä edeltänyt. Giroux tematisoi modernia yhteiskunnallisella, esteettisellä ja poliittisella ulottuvuudella. Yhteiskunnallisesti moderni syntyy kapitalistisen tuotantojärjestelmän piirissä. Siihen kuuluu hallinnan ja rationaalisuuden kasvu, usko tieteen ja tekniikan kehittymiseen sekä järjen oikeuttaminen tieto-opin keinoin. Esteettinen ulottuvuus modernissa tarkoittaa taiteen kytkeytymistä porvarillisiin arvoihin myös niissä taiteen suuntauksissa, jotka asettivat tavoitteekseen vastustaa niitä. Tässä ulottuvuudessa luodaan ero korkeakulttuurin ja kansankulttuurin välille. Poliittinen modernismi korostaa liberalismia ja yksilön peruuttamattomia oikeuksia ja kytkeytyy demokratiaan. Toisaalta moderni asenne on Giroux’n mielestä johtanut valkoisen, heteroseksuaalisen miehen ihanteen ulottamiseen kaikkialle. (Giroux & McLaren 2001, s. 154–158).

Giroux’lle ja McLarenille modernin ajan piirissä syntynyt koululaitos sisältää paljon piirteitä, jotka heidän mielestään sietäisi korjata. Heidän ja muiden kriitikoiden mukaan modernin merkitys koululaitokselle näyttäytyy kiinteärajisina oppiaineina, opettajan korostuneena auktoriteettiasemana ja näkemyksenä oppilaista tiedon passiivisina vastaanottajina. Koululaitoksen modernissa toimintatavassa opetus on eri tavoin hierarkisesti rakentunut. Opettajilla on oppilaita korkeampi valta-asema, jonka turvin he jakavat tietoa ylhäältä päin. Tietoa ei tuoteta opetustilanteessa sosiaalisesti, vaan se on olemassa valmiina. Tietoa jaettaessa ei pohdita sen synnyttäneitä kulttuurisia olosuhteita.

Opettajat saavat opettamansa aineksen jostakin ulkopuolelta eivätkä itsenäisesti muokkaa opetus suunnitelmiaan. Koulu on selkeän kontrolloitu, tiukkaraajainen ja hierarkkinen. Koululaitokset ovat kehkeytyneet eri maissa modernina aikakautena samankaltaisiksi pitkin koulutusputkineen, massamuotoisine opetus sineen ja pyrkimyksineen tarkkuuteen ja tehokkuuteen. Koululaitoksessa voidaan nähdä liukuhihnaisia piirteitä (ks. esim. Rinne & Salmi 2000, s. 24–32). Saatetaan korostaa myös koulun tarvetta hallita oppilaittensa käyttäytymistä ja pyrkimystä muokata heitä tiettyyn, koululaitoksen näkökulmasta mielekkääseen käytökseen (Marshall 1990, s. 14–22).

Giroux’n ja McLarenin teksteissä yhdistyy yhtäältä halu eritellä yleisellä teoreettisella tasolla postmodernia aikaa ja toisaalta haastaa näiden teorioiden avulla kouluopetusten käytäntöjä. Välistä nämä tasot sekoittuvat toisiinsa. Molemmat pitävät tärkeänä eritellä, mitä uutta

postmoderni teoretisointi kykenee tuomaan kasvatuksen tutkimukseen. Ei ole selvää, mitä postmodernilla oikein tarkoitetaan. Keskustelu on hajanaista eikä minkäänlaista konsensusta termin sisällystä vallitse. Sitä on kuvailtu vaikkapa metodiksi, filosofiaksi, asenteeksi, suuntautumistavaksi, liikkeeksi, ajankohdaksi, tilanteeksi ja yhtenäiseksi teoriasuuntaukseksi (Peters & Lankshear 1996, s. 4). Usein siitä kirjoitetaan samanaikaisesti eri ulottuvuuksilla ja valitettavan usein pohtimatta, miten nämä eri ulottuvuudet vaikuttavat toisiinsa. Postmodernista keskusteleminen on kuin hetteä suo, joka peltää jokaisella askeleella. Silti tälle maaperälle on syytä astua: pyritäänhän siinä käsitteellistämään olennaisia muutoksia koulutuksen toimintaympäristössä. Giroux'n mukaan demokraattisen ihanteen säilyttävän postmodernin pedagogiikan on sitouduttava etiikkaan, joka vastustaa epätasa-arvoa ja laajentaa inhimillisiä perusoikeuksia. Kriittisen pedagogiikan on luotava kritiikin ja mahdollisuuden kieliä nojaamatta yhteen ainoaan suureen kertomukseen. Pedagogiikan on säilytettävä yhteys politiikkaan. (Giroux & McLaren 2001, s. 199–209).

Vaikkakin kriittisen pedagogiikan edustajat ovat vakuuttuneita, että postmodernit kritiikit ovat kohdallisia, he haluavat säilyttää ajattelussaan demokratian perinnön. Heidän kasvatusihanteenaan on poliittisesti aktiivinen ja osallistuva, tilansa tiedostava toimija: ”Uskomme, että yhdistämällä modernismin ja postmodernismin parhaat näkemykset kasvattajat voivat syventää ja laajentaa sitä, mitä yleisesti kutsutaan kriittiseksi pedagogiikaksi.” (Aronowitz & Giroux, s. 117.)

Giroux'lla ja McLarenilla, samoin kuin monilla muilla kriittisen pedagogiikan edustajilla, säilyy useita modernin ajan perusteemoja. Vapautuminen, emansipaatio on heille tärkeä arvo. Kantin kuuluisan luonnehdinnan mukaan valistus on ihmisen pääsemistä irti itse aiheuttamastaan alaikäisyydestä. Täysi-ikäinen ihminen on Kantin mukaan kykenevä päättämään itsenäisesti omista asioistaan. (Kant 1995, s. 77). Hän ei ohjaudu ulkoisten auktoriteettien mukaan, vaan kykenee tekemään omia ratkaisujaan. Kantilla ja valistuksessa ylipäätään korostuu ajatus, että jokainen ihminen on potentiaalisesti kykenevä tähän. Tämä ihanne korvautuu postmodernissa pedagogiikassa subjektilla, joka irtautuu alaikäisyydestä, johon hänet ovat syösseet talousjärjestelmä, mainosmiehet ja kahlitseva kulttuuri. Täysi-ikäisyys on kykyä analysoida erilaisia puhetapoja, joilla ihmisiä tuotetaan.

Siinä missä valistus halusi vapauttaa ihmiskunnan uskonnon pauloista tieteen keinoin, haluavat postmodernit pedagogit usein saattaa hänet tietoiseksi omaa elämäntilansa koskevien määritelmien ja määrittelijöiden diskursiivisuudesta. Kyseessä on samanlainen pyrkimys. Sisältö on muuttunut: meidän tulisi hallita diskurssimme. Voidaan toki kysyä, onko tämä millään muotoa realistinen tavoite vaikkapa Yhdysvalloissa, jossa osa väestöstä on lukutaidotonta.

Giroux ja McLaren haluavat kertoa tarinaa ihmisestä olentona, joka kykenee vapautumaan oppimalla hallitsemaan diskursseja. Näkemys siitä, että ihminen on viime kädessä diskursseja älyllisesti pohtiva olento on perinteisiin kasvatusnäkemysiin verrattuna yksilulotteinen. Giroux'n ja McLarenin kritikoima valistus korosti monissa ilmaisuissaan ihmisielun monilotteisuutta ja sitä, ettei pelkkä tieto riitä. Esteettisyys ja moraalisuus olivat tärkeitä ulottuvuuksia tiedollisen kehittymisen ohella. Schiller korosti kykyä leikkiä ihmisenä piirteenä, jonka arvo ei ollut ainoastaan valmistavana vaiheena johonkin myöhempään kehitystasoon vaan joka oli itsessään arvokasta toimintaa. (Klafki 2000, s. 96–101).

Nähdäkseni Giroux'n ja McLarenin teoretisoinnissa säilyy liberaali subjekti, joka kykenee olemaan ja toimimaan itselisenä, autonomisena olentona ja tunnistamaan sosiaaliset puhetavat, jotka häntä ympäröivät ja häntä tuottavat. Eurooppalaisten postmodernien teorioiden kritiikki itsenäistä, muista irrallista subjektiä kohtaan ei tematisoidu heidän teksteissään. Giroux'lla ja McLarenilla ei korostu ajatus, että ihmiset ryhmänä tai yhteisönä pohtisivat kriittisesti tilannettaan. He säilyvät tältä osin länsimaista ajattelua pitkään hallinneen individualistisen tradition piirissä, jota opetus suunnitelmattomasti Joe Kincheloe (1995, s. 141) on kutsunut individualismin suureksi kertomukseksi. C. A. Bowers on kritikoinut Giroux'n ja McLarenin ajattelua karteesiolaisen dualismin säilyttämisestä. Heillä ei Bowersin mukaan esiinny ajatusta, että ruumis voisi olla merkittävä tiedon lähde. Diskursien tarkastelu tapahtuu yksilön mielen sisällä. Bowers liittyy kritiikkiinsä syytöksen antroposentrismistä (Bowers 1993, s. 135–138). Syytös on oikeutettu, sillä Giroux'n tai McLarenin teksteissä ei tarkastella ihmistä ekologisten prosessien osana eikä heidän käsityksensä sorrosta pidä sisällään elinympäristön saastuttamista globaalin sorron muotona.

Diskursien leikistä kirjoitettaessa olisi myös hyvä pohtia, missä määrin

meillä on mahdollisuuksia kohota meitä tuottavien kielellisten käytänteiden hallitsijaksi. Tuskin täysin. Kuten Wittgenstein huomauttaa, minulla ei ole maailmankuvaani sen takia, että olisin valinnut sen tai että olisin vakuuttunut sen oikeellisuudesta. Se on peritty tausta, jonka nojalla teen erotteluja tosiin ja epätosiin väittämiin (Wittgenstein 1991, s. 94). Vaatimus, että nousisimme hallitsemaan meitä kielellisesti muokkaavia käytänteitä, tuntuu kovalta. Ja jos opettaja kykenisiikin analysoimaan riittäväällä tavalla häntä ja hänen oppilaitaan tuottavia kielellisiä käytänteitä, on edelleen epäselvää, miten tämä oivallus voitaisiin hyödyntää opetuksellisesti. Tunnistavatko edes Giroux ja McLaren heitä määrittävät diskurssit? Ainakaan heidän tekstissään ei tule esiin, missä määrin he ovat tietoisia itsestään kasvatustieteellisillä mainemarkkinoilla toimivina tuoteniminä, joiden on pidettävä yllä tiivistä julkaisutahtia pysyäkseen mukana kiihtyvässä akateemisessa menossa.

TOIVON ANTAMINEN

Giroux ja McLaren uskovat, että koulut ovat kyenneet ja kykenevät vastaisuudessa parantamaan sosiaalista eriarvoisuutta. Oppilailleen koulun pitäisi antaa toivoa. Opettajien on kerrottava talouselämän aiheuttamasta pahasta, päästettävä kuin Pandoran lippaasta kaikki paha ja inhottava tieto valloilleen. Toivo on polttoaine, joka jää jäljelle lippaaseen, ja juuri sen ajatellaan toimivan muutosvoimana.

Paulo Freiren pedagogiikassa toivolla on keskeinen sija. Freire lähtee omassa ajattelussaan liikkeelle marxilaisesta lähtökohdasta: taloudellinen toiminta ohjaa yhteiskuntaa. Hän ajattelee, että talouden luoma sorto erityisesti Etelä-Amerikassa on todellista. Kasvattajan tehtävänä on saada ihmiset tiedostamaan sorto. Kasvatettavasta on tehtävä aktiivinen toimija, itsellinen subjekti, joka kieltäytyy olemasta toiminnan passiivinen kohde. Freirelle kasvatusta on keskustelua, jossa opettajalla ei ole mahdollista omaksua tiedollisen auktoriteetin roolia. Freire kutsuu hylkäämäänsä opettamisen tapaa nasevasti kasvatuksen pankkiirinäkemykseksi. Keskustelemisen ja ihmisen kohtaamisen sijaan kasvattaja antaa tietoa ikään kuin pankkitalletteenä, joita kasvatettavan tehtävä on vastaanottaa, muistaa ja varastoida. Pankkiirinäkemyksessä vain opettaja opettaa ja oppilaat vastaanottavat, opettaja tietää ja oppilaat eivät. Tällainen kasvatusta ei Freiren mukaan luo ihmisistä luovia, oman tilanteensa

hallitsevia subjekteja. (Freire 1972, s. 45–47).

Freiren mukaan autenttinen kasvatus ei tarkoita A:n toimintaa B:n puolesta, ei A:n huomioita B:stä, vaan se on pikemminkin A:n ja B:n yhteistoimintaa. Tätä vuoropuhelua ohjaa maailma, joka toimii molempien näkemysten tuomarina. (Freire 1972, s. 66). Siinä, missä Freire katsoo sorron olevan todellista eikä riippuvaista puhetavoista, ei Giroux'lla ja McLarenilla ole tällaista mahdollisuutta käytettäväänään. He katsovat maailman rakentuvan diskursiivisesti. Freireä seuraten Giroux ja McLaren korostavat, että kasvatuksen tehtävänä olisi saada ihmiset uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa ja kykeneväisiksi toimimaan niiden mukaan. Ihmisille on luotava luokkahuoneessa toivon ja mahdollisuuden kieli, jonka avulla he kykenevät käsitteellistämään omaa tilannettaan.

Se, missä määrin Giroux'n ja McLarenin koulutuksellinen näkemys on sovellettavissa käytännön kouluelämään, jää kuitenkin avoimeksi. Kaikille tarkoitettu koulu on modernin yhteiskunnan piirissä syntynyt instituutio, jonka tärkeänä tehtävänä on antaa massamuotoisena valmiudet toimia käytännön työelämässä. Instituutiona sitä ohjaavat lainalaisuudet, joita voi olla hankalaa muuttaa. Oppilaiden mielenkiinto tuskin riittää diskurssien käsittelemiseen päivät läpeensä. Mitä tehdä oppilaille, joka mieluummin potkii palloa, hioo puuta tai harjoittelee kitaransoittoa kuin pohtii diskursseja? Giroux'n ja McLarenin toivon analyysin suurimpana ongelmana näen, että heille toivo on älyllistä ja diskurssiin liittyvää. Ruumiillisia, liikunnallisia nautintoja tai taiteellisia itseilmaisun elämyksiä ei tarkastella toivon lähteenä.

Tuntuu utopistiselta soveltaa Giroux'n ja McLarenin oppeja suomalaisen koululaitokseen ja suomalaisiin nuoriin. Epäillä sopii, missä määrin toteuttamiskelpoinen heidän ohjelmansa toivon palauttamisesta ja diskursiivisen muodostumisen tutkimisesta on edes Amerikassa. Ajatelkaamme Lou Reedin (1989) henkilöahmoa Pedroa, joka makaa pahvitalossa, nukkuu sanomalehtien keskellä ja katsoo ulos ikkunasta, jossa ei ole lasia. Hänen suurin unelmansa on lentää pois likaiselta bulevardilta, joka on hänen kotinsa. Pedro tuskin viihtyisi Giroux'n ja McLarenin kulttuuristen intellektuellien opeissa. Pedro ei varmaankaan osaa lukea. Hän tarvitsisi välineitä omaan elämänhallintaansa. Naiivi usko siihen, että jos diskurssit otetaan tarkastelun kohteeksi, niin koulun ongelmat

poistuvat, on katteetonta. Pelkkä toivon tarjoaminen ei riitä pitkälle. Täytyy pohtia, miten toivoa tarjotaan ja millä tavalla kullekin erityisryhmälle. Eräs Giroux'n ja McLarenin ongelma on, etteivät he luo paikallisia teorioita paikallisiin olosuhteisiin, vaan pyrkivät totalisoivaan otteeseen.

Viime vuonna opetin erityisluokkaa, jonne oppilaat olivat joutuneet poikkeuksellisten suurten kouluvaikeuksien ja motivaation täydellisen puutteen tähden. Opettajan kannalta hankalaa joukkoa, siis. Eräällä tunnilla käsitellessämme maantietoa kiivastuin ja kysyin kovaan ääneen, minkäköhän takia koulunkäynti ei tänä syksyisenä päivänä tahdo maistua. Kohtasin virnuilua ja lievää huvittuneisuutta. Vaatiessani uudelleen vastausta kysymykseeni eräs oppilaista kohautti harteitaan ja vastasi: ”Mitä sä oikein kuvittelit? Mehän ollaan ongelmaoppilaita.” Tapaus osoittaa, että oppilaani hallitsivat hyvin puhetavat ja käytänteet, joissa heistä koulussa tuotetaan poikkeavia oppilaita ja ongelmatapauksia. Tämä tosin ei lisännyt heidän kiinnostustaan koulunkäyntiä kohtaan millään tavalla eikä helpottanut minun työtäni. Giroux'n ja McLarenin kokoelman luetuani en edelleenkään tiedä, millä tavoin olisin kyennyt antamaan oppilailteni toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Käytännössä parhaimmillaan onnistuin antamaan heille mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin musiikissa, kuvataidossa tai liikunnassa.

NUORISO

Nuoriso on keskeinen *Kriittisen pedagogikan* aihepiiri. Aiemmissa kirjoituksissaan Giroux on käyttänyt termiä rajanuoriso, jolla hän haluaa kiinnittää huomiota nykynuorten koulun ihmiskuvasta poikkeavaan tapaan elää ja kokea. Hän väittää, että tietoverkkojen ja tiedon räjähdysmäisen kasvun johdosta nuoriso elää postmodernia aikakautta. Heidän toimintaympäristönsä muodollisen koululaitoksen piirissä sen sijaan elää modernia aikakautta. Heille annettava tieto esitetään vakiintuneena ja kiinteänä ja heitä ohjallaan muodollisten instituutioiden puitteissa. Giroux ei kuitenkaan halua muodostaa rajanuorisosta totalisoivaa kategoriaa, ei luokkaa, ei joukkoa. Omana määritelmänään hän pitää rajanuorisoa tapana ymmärtää ja nimerä tilanteita, muutoksia, rajan ylittämisiä, asenteita ja herkkyyttä epävarmuudelle (Giroux 1996, s. 73).

Giroux kiinnittää huomiota siihen, että nuorison identiteetit tuotetaan

muualla kuin kotona tai koulussa. Kasvatust sosiologian perusväittämiä on, että ihminen sosiaalistuu johonkin kulttuuriin useiden erilaisten mekanismien kautta. Giroux kiinnittää erityistä huomiota siihen, kuinka muuttuneessa yhteiskunnallisessa tilanteessa kodin ja koulun asema ja merkitys kasvattajana on vähentynyt. Massamedian ja populaarikulttuurin yleensä luomat kuvat kasvattavat nuoria samassa mitoin elleivät enemmän kuin perinteisesti käsitetyt kasvattajat. ”Elektroninen media on ehkäpä suurin pedagogisen tuotannon paikka, mitä on”, kirjoittaa McLaren (1997b, s. 21–22). Tämä asettaa kasvattajille vakavan haasteen.

Giroux'n ja McLarenin ansiona on, että he tarkastelevat miten eri tavoin nuorison identiteetit muodostuvat. Koulun näkökulmasta tämä tarkoittaa, ettei koulu voi jättää huomioimatta koulun ulkopuolisen ympäristön vaikutusta nuoriin. On turha tuputtaa *Seitsemää veljestä* tai *Hurskasta kurjuutta*, jos nuoret katsovat Salattuja elämiä ja Jyrkiä ja saavat toimintamallinsa näistä sarjoista. Giroux'n mukaan koulussa tulisi käsitellä sitä, millainen kuva ihmisistä tämänkaltaisissa ohjelmissa muodostuu. Opettajan näkökulmasta vaatimus on jälleen kova: ei riitä, että opettaja on hankkinut pedagogiset perustaidot ja opetellut jonkin tieteenalan, tämän lisäksi hänen tulisi käyttää hurjasti aikaansa seuraten lukemattomia erilaisia sarjoja, joista nuoriso mallinsa hakee. Giroux'n ajatus populaarikulttuurin keskeisyydestä nuorten minäkuvan muokkaajana on silti ansioikas. Jollakin tavalla populaarikulttuurin vaikutus tulisi huomioida koulun käytänteissä.

Suomennetussa teoksessa esimerkkinä tästä on Giroux'n analyysi Calvin Kleinin farkkumainoskampanjasta. Hän tarkastelee kampanjaa pedagogisena toimintana, jossa tarkoituksena on mukauttaa nuoret käyttäytymään passiivisen, kuluttavan elämäntyylin mukaan. Mainosten elämäntyyllissä sulkeistetaan muita elämänmuotoja. Kiiltelevisissä mainoskuviissa nuoriso kuluttaa eikä kapinoi. Jos kapinoi, kapinoi käyttämällä kalliita vaatteita. Kasvattajien tehtävänä on antaa nuorille mahdollisuuksia luoda oma identiteettinsä tavoilla, jotka eivät sulje pois joitakin vaihtoehtoja. ”Nuorten on tultava kriittisiksi toimijoiksi, jotka pystyvät tunnistamaan, omaksumaan ja muokkaamaan tapoja, joilla hallitsevien valta vaikuttaa heihin ja heidän kauttaan”, vaatii Giroux (Giroux & McLaren 2001, s. 229). Tämä tarkoittaa sitä, että nuorten tulisi oppia lukemaan

mediaa kriittisesti sekä kehittämään elämämpiirejä, jotka ovat valtamedian ulkopuolella.

Kirjoittajat korostavat Foucault'n ja Freiren tavoin, että diskurssin kohteena olevan ryhmän tulisi itse kyetä määrittelemään itsensä. Jotakin syrjittyä ryhmää tutkiva tai sitä puolustamaan pyrkivä intellektuelli ei voi tämän ajattelutavan mukaan ymmärtää kohdettaan ottamatta mukaan ryhmää itseään: ryhmälle pitäisi pystyä luomaan tilaisuuksia muodostaa oma ääni, jolla puhua tilanteestaan. Giroux'n teksti tuskin sellaisenaan sopisi nuorisolle eikä se heille ole suunnattu. Suuri osa nuorista epäilemättä pitäisi kirjoittajien tekstiä elämälleen vieraana ja kaukaisena. Tuskinpa he kosisivat teoksen äänen omana äänenään.

Eritoten McLarenin näkemys nuorisosta vaikuttaa romanttiselta. Tässä näkemyksessä nuoriso on kuin rahisevan kuiva risukimppu, joka odottaa innostavan, diskursseja pohtivan opettajan sytyttävän teoreettisella tulellaan valmiina kytevä kapinan. Ja ehkenpä kapinan pieni nuotio syttyy valtaisaksi roihuksi, joka pyyhkäisee läpi maapallon ja saa asiat vääristä oikeiksi.

”Opiskelijoiden vastarinta kieli halusta hylätä historiallinen subjekti, joka oli uudelleenmääritelty sävyisäksi, kapitalistisen vallan kielioppiin sopeutuvaiseksi objektiksi.” (Giroux & McLaren, s. 56.)

”Opiskelijat vastustavat koulussa tarjottua opetusta, myös vaivihkaa tyrkytettyjä ohjeita ja opetuksia (sitä mitä nykyisin tavataan kutsua piilopetussuunnitelmaksi), säilyttääkseen edes ripauksen omanarvontuntoa luokka- ja kulttuurikiistojen keskelä”. (Giroux & McLaren, s. 57.)

Lainatuissa katkelmissa näkyvät McLarenin yhteydet koulun resistanssiteoriaan. Siinä missä aiempi marxilainen sosiologia korosti koulua yhteiskunnallisten luokkaeroavuuksien tuottajana tai reprodusoijana, myöhemmät teorian kriitikot näkivät, etteivät ihmiset ole uusintamisen passiivisia uhreja. Ihmiset voivat vastustaa hyvinkin voimallisesti itseensä kohdistuvia toimia. Vastarintaa teoretisoivan tutkimuksen vaarana on, että se päättyy romantisoimaan vastarinnan tai tarkastelemaan sitä sellaisen tulkintakehikon kautta, mitä vastarintaa harjoittavat ihmiset eivät itse allekirjoittaisi.

McLarenin ajattelua ohjaa ilmeisesti halu nähdä kapinan elkeet osoituksena kapitalistisen systeemin epäkohdista. Hän ei luo teoriaa yhdessä sorrettujen kanssa, vaan tutkijan kammiossa kasvatustieteiden osastollaan. Gilles Deleuzen (1992, s. 90) lause, ”meidän lähtökohdamme on, että niitä, jotka taistelevat tai jotka tekevät jotakin, ei voi edustaa mikään sellainen ryhmä tai yhdistys, joka ottaa itselleen oikeuden edustaa tai toimia heidän omatuntonaan”, toimii hyvin McLarenin kritiikkinä. Tässä näkemyksessä nuoriso on valmiiksi kirjoitettu. Se on innokas, osaava ja ennen kaikkea täynnä kapinaa ja kykyä nähdä yhteiskunnallisen mädän lävitse. Tämä näkemys on kirjoitettu nuorisosta, muttei nuorten kanssa eikä nuorisolle. Tutkimuksissa todetaan nykykuorten olevan usein umpikonservatiivisia, länsimaisen kulttuurin arvot omaksuneita olioita. Hyvän kuvan saa vaikkapa tutkiskelemalla TV-TV:n tekstiviestikeskustelua. Siellä nuoriso ei ole kapinallista, vaan puhuu juopottelusta, irtosuhteista ja säästä.

Nuoria, populaarikulttuuria ja mainoksia koskevat huomiot ovat mahdollisista kritiikin kohteista huolimatta tärkeitä. Nuorisoa kasvatetaan kuluttajiksi mainoksia näyttämällä, tekemällä identiteeteistä ostettavia ja järjestämällä kulutustuotteita mainostavia kilpailuja, joiden pääpalkintona on kulutustavaroita. Mikäli opettajat haluavat toimia kasvatelijoina, he joutuvat kilpailemaan monen toimijan kanssa. Siinä missä opettajat ja vanhemmat jakavat ehkä kasvattajina yhteisiä päämääriä, opettajien ja mainosmiesten kasvatustavoitteet voivat poiketa toisistaan jyrkästi.

VIITTEET

1. Voitaisiin ehkä sanoa McLarenin olevan avoimemmin poliittinen ja vaativan muutoksia taloudelliseen järjestelmään. Konkreettisenä esimerkkinä voidaan mainita, että on hankala kuvitella Giroux'n laittavan teokseensa kuvaa aseistautuneesta zapatisti-komentajasta panosvyöllä ja kommandopipolla varustautuneena. McLaren (1997a, s. 72) on tämän tehnyt kirjassaan *Revolutionary Multiculturalism*.
2. Tästä McLarenia on kritikoitu. Hän itse vastaa syytöksiin kuvaamalla olevansa levoton ajattelija. Hän toteaa kirjoittamisen tyylinsä mahdollistavan hänelle maailman tarkastelemisen useista eri perspektiiveistä. Hän haluaa välttää kirjoittamasta valkoisen miehen journalismia, jota pitää kuvaavana suurelle osalle kasvatustieteellistä kirjallisuutta. (Borg & al., s. 370–372).

KIRALLISUUS

- Stanley Aronowitz & Henry Giroux, *Postmodern Education*. University of Minnesota Press, Minneapolis 1991.
- Carnel Borg, Peter Mayo & Ronald Sultana, ”Revolution and Reality: An Interview with Peter McLaren”. Teoksessa William F. Pinar, *Curriculum: Toward New Identities*. Garland Publishing, New York 1998, s. 355–377.
- C. A. Bowers, *Critical Essays on Education, Modernity, and the Recovery of Ecological Imperative*. Teachers College Press, New York 1993.
- Gilles Deleuze, *Autioma*. Toim. Jussi Kotkavirta, Keijo Rahkonen & Jussi Vähämäki. Gaudeamus, Helsinki 1992.
- Henry Giroux, ”Slacking off: Border Youth and Postmodern Education.” Teoksessa Giroux & al. (toim.) 1996, s. 59–81.
- Henry Giroux, Colin Lankshear, Peter McLaren & Michael Peters (toim.), *Counternarratives*. Routledge, Lontoo 1996.
- Andy Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*. Teachers College Press, New York 1995.
- Immanuel Kant, ”Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?” Suom. Tapani Kaakkuriemi. Teoksessa Juha Koivisto, Markku Mäki & Timo Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* Vastapaino, Tampere 1995, s. 77–87.
- Joe L. Kincheloe, *Toil and Trouble*. Peter Lang Publishing, New York 1995.
- Wolfgang Klafki, ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung.” Teoksessa Ian Westbury, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts (toim.), *Teaching as a Reflective practice: The German Didaktik Tradition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah 2000, s. 85–107.
- Milan Kundera, *Kuolemattomuus*. Alkuteos *Nesmrtelnost*. Suom. Kirsti Siraste. WSOY, Helsinki 1992.
- James D. Marshall, ”Foucault and Educational Research.” Teoksessa Stephen J. Ball (toim.), *Foucault and Education*. Routledge, Lontoo 1990, s. 11–29.
- Peter McLaren, *Revolutionary Multiculturalism*. Westview Press, Boulder 1997(a).
- Peter McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge, Lontoo 1997(b).
- Michael Peters & Colin Lankshear, ”Postmodern Counternarratives.” Teoksessa Giroux, Lankshear, McLaren & Peters (toim.) 1996, s. 1–41.
- William F. Pinar, William M. Reynolds, Patrick Slattery & Peter M. Taubman, *Understanding Curriculum*. Peter Lang Publishing, New York 1995.
- Lou Reed, ”Dirty Blvd.” Teoksessa *New York*. Sire Records, New York 1989.
- Risto Rinne & Eeva Salmi, *Optimisen uusi järjestys*. Vastapaino, Tampere 2000.
- Ludwig Wittgenstein, *Über Gewissheit*. Saksan- ja espanjankielinen yhteispainos teoksessa *Sobre la Certeza*. Editorial Gedisa, Barcelona 1991.