

Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä

Tapio Aittola ja Juha Suoranta

Kriittisen pedagogiikan amerikkalaiset edustajat Henry Giroux ja Peter McLaren tarkastelevat koulua ja kasvatusta yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta sekä korostavat sitä, että pedagoginen toiminta on sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien, sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan sekä media- ja populaarikulttuuriin. Tästä näkökulmasta he ovat kuvanneet erilaisia koulumaailmassa ja populaarikulttuurissa esiintyviä jännitteitä ja sitä miten koulutus, rotu, luokka ja sukupuolijärjestelmä toimivat ihmisten yhteiskunnallisina erotelijoina.

Mikäli yhteiskuntatutkimuksen perustyyppinä pidetään yhteiskuntateoreettista tutkimusta, empiirisestä teoreettiseen suuntaavaa tarkastelua ja aikalaisanalyysia, Giroux'n ja McLarenin työ sijoittuu jälkimmäiselle alueelle. Vaikka molemmat käyttävät ahkerasti monenlaisia teoreettisia rakennelmia, osoittaa heidän tutkimuksensa kriittinen kärki nykyaikaan, sen tunnusmerkkeihin ja kasvatuksen maailman uhkakuviin. Molemmat ovat urallaan tehneet myös perinteistä empiiristä tutkimusta, mutta valtaosa kirjoittamisesta on ollut nykyajan ilmiöiden kriittistä pohdintaa.

Giroux'n ja McLarenin kriittistä aikalaisanalyysia luonnehtii reflektiivinen eklektismi, jossa toisaalta tunnistetaan tiettyjen metakeskustelujen (esim. moderni/postmoderni, feminismi tai kriittinen monikulttuurisuus) rajalinjat. Toisaalta etsitään ja yhdistellään usean tieteenalan keskusteluista perheyhtäläisiä ajatuksia ja käydään tieteellisiä rajakamppailuja.

Rajakiistat ja -ylitykset koskevat yhtä lailla kirjoittamisen kohteina olevia ideoita solidaarisuudesta, oikeudenmukaisuudesta, moniarvoisuudesta sekä julkisten paikkojen ja yhteisöjen mahdollisuudesta kuin näiden ajatusten toteutumista kirjoittajien omissa akateemisissa käytänteissä. Kriittinen intellektuelli joutuu aina kohtaamaan ulko- ja sisäpuolisuuden ristiriidan. Giroux'n ja McLarenin, kuten muidenkin kriittisten ajattelijoiden, kohdalla voikin kysyä, mitä merkitsee se,

että mikään vahva instituutio – olipa sitten kyseessä Armeija, Kirkko, Puolue tai mikä tahansa – ei pitemmän päälle suvaitse häiriöksi ilmaantuneita toisinajattelijoita. Se torjuu heidät aivan riippumatta siitä, olivatpa heidän motiivinsa eettisesti tai muuten vilpittömiä, puhtaita tai uudistavia tahansa – ja usein juuri sen takia. (Paasilinna 1998, 55.)

Giroux ja McLaren ovat kyenneet vakiinnuttamaan asemansa osana amerikkalaista kasvatustieteellistä yhteisöä. Taival on aluksi käynyt vähän arvostetuista viroista kohti etabloitumista maineikkaisiin opinahjoihin. Tässä suhteessa amerikkalaisella ja suomalaisella akateemisella yhteisöllä on merkittävä ero. Edellisessä on markkinointimisestä huolimatta jälkimmäistä enemmän mahdollisuuksia saada marginaalinenkin ääni kuuluviin; tai, kuten Peter McLaren kerran eräässä epävirallisessa keskustelussa tokaisi, ”jokainen itseäänkunnioittava amerikkalainen yliopisto tarvitsee marxilaisen professorinsa.” Mahdollisuus sisältyy tietenkin suurelta osin amerikkalaisten yliopistomarkkinoiden laajuuteen, mutta kysymys on myös sikäläisen kasvatustieteellisen elämänmuodon moniarvoisuudesta verrattuna tšekäläiseen didaktisesti ja psykologisesti painottuneeseen analyttis-empiristiseen ilmastoon.

Toisaalta intellektuellien ja kulttuurikriitikoiden asema amerikkalaisessa kulttuurissa on erilainen kuin Suomessa. Siinä missä meillä voi nopeastikin päästä tutkijankammiosta pika-ajattelijaksi julkisuuden pintavaahtoon, Yhdysvalloissa akateemiset ajattelijat usein jäävät yliopistojen keskustelupiireihin. Keväällä 2000 Henry Giroux ylitti kynnyksen valtajulkisuuteen, kun Hillary Clinton *Stealing Innocence* -kirjan (Giroux 2000a) innoittamana

viittasi Giroux'hon heikko-osaisten, marginalisoitujen ja uloslyötyjen puolestapuhujana.

Giroux'n ja McLarenin kehittelemä kriittinen pedagogiikka on saanut sytykkeensä useista ajatteluperinteistä. Yhtäällä on amerikkalaisen progressivismin ja pragmatismen perinne, feministisen ajattelun ideat, postkoloniaalinen kritiikki (Spivak) ja brittiläisen kulttuurintutkimuksen amerikkalaiset muunnelmat, toisaalla kontinentaalinen ajattelu, Marxin perintö, Gramsci, Frankfurtin koulukunnan kriittinen ajattelu, Bloch, Habermas, Foucault, Bourdieu, Derrida ja dekonstruktionistit. Erikseen kannattaa mainita brasilialaisen Freiren kasvatustieteiden filosofia, joka ammentaa niin Marxista kuin katolilaisuudesta.

On huomionarvoista, että Giroux ja McLaren ovat kasvatustieteilijöitä, jotka ovat ylittäneet monia akateemisia raja-aitoja ja luoneet runsaasti intellektuaalisia yhteyksiä ympäri maailman. Osoituksena yhteyksistä ovat kokoelmajulkaisut, joissa heidän lisäksi kirjoittavat sellaiset henkilöt kuin Paulo Freire, Manuel Castells, Cornel West, Stanley Aronowitz, bell hooks, Lawrence Grossberg, Paul Willis, Colin Lankshear ja Douglas Kellner (ks. esim. Giroux 1991; McLaren & Leonard 1993; Giroux & McLaren 1994; Giroux & Shannon 1997; Castells ym. 1999).

Giroux'n ja McLarenin tässäkin kokoelmassa esiin nostamia yhteiskunnallisia ongelmia löytyy kaikista länsimaisista yhteiskunnista; vauhdilla markkinaliberalisoitunut Suomikaan ei tässä suhteessa tee poikkeusta. Eriarvoistumisen mittakaavat eroavat kuitenkin radikaalisti toisistaan. Giroux'n ja McLarenin kirjoittamista ohjaa myös kosmopoliittisuus. Etenkin McLaren on suunnannut tekstejään yhä enemmän globaaleihin kysymyksiin ja kehittyvien maiden problematiikkaan. Hän muistuttaa myös, että hänen nykyinen kotikaupunkinsa Los Angeles kuuluu suurelta osaltaan kolmanteen maailmaan.

GIROUX JA MCLAREN: AKATEEMISEN JA JULKISEN INTELLEKTUELLIN RAKENTUMINEN

Giroux'n ja McLarenin uraa ja suuntautumista kriittiseen pedagogiikkaan on mielekästä tarkastella näkökulmasta, jossa omaelä-

mäkerrallinen limityö yhteiskunnalliseen. Molemmat ovat myös tarkasteleet toimintaansa juuri tästä näkökulmasta (Giroux 1996, 1997; McLaren 1999a). Heidän omaelämäkertansa ovat kehityskertomuksia, joissa työläisraustainen mies kasvaa vaikeuksien ja sattuman kautta akateemiseksi ja julkiseksi intellektuelleiksi. Kummankin tarinaa voi pitää muuuelmana amerikkalaisesta unelmaasta, "oman elämänsä sankarin" kulttuurisesta käsikirjoituksesta.

Henry Giroux:
reproduktioiteorioista kulttuurintutkimukseen

Rhode Islandin työläisyhteisön alakulttuuri muodosti Giroux'ille paikan, jossa rakennettiin työläistä luokkaideniteettiä. Klassisesti se joutui törmäyskurssille koulun ja opettajien vaaliman keski- ja yläluokan arvoimaailman kanssa. Giroux ja muut vertaisensa vastustivat koulun käytäntöjä kaikin kuvitelavissa olevin keinoin: pilailivat, häiritisivät tunteja, lintasivat, luntasivat, antoivat rtkkaammille selkään sekä veivät heidän rahansa ja tyttöysvänsä.

Urheilu mahdollisiti työläisraustaiselle nuorelle sosiaalisen nousun. Erityisesti koripallokerntä oli paikka, jossa hankittua kulttuurista pääomaa voi vaihtaa pelitaitoa laajempaan kunnioitukseen ja katu-uskottavuuteen. Giroux oli yksi harvoista, joka päätyi yliopistoon ja muutamien opettajana vietettyjen työvuosien jälkeen jatkoi opintojaan tohtoriksi. Giroux sai töitä Bostonin yliopistosta ja ahkeroi 50 vallitsevaa pedagogiikkaa kritisoivaa artikkelia sekä kaksi kirjaa.

Giroux'n kriittinen näkökulma ei kuitenkaan sopinut yliopiston viralliseen linjaan ja lopulta uran jatko tyssäsi yliopiston rehtorin vastustukseen. Rehtori tarjosi Giroux'lle vielä mahdollisuutta ryhtyä henkilökohtaiseksi oppilaakseen, jos Giroux lopettaisi kriittisen pedagogiikan nimeä kantavan "ideologisen roskan" syyttämisen ja vaihtaisi tutkimuskohteensa logiikkaan ja tieteenfilosofiaan. Giroux kieläytyi kunniasta ja sai apulaisprofessorin viran Miami-yliopistosta (Ohio) ja tämä kausi muodostuikin hänelle hyvin tuottelilaaksi.

Giroux'n akateemisen toiminnan voi jakaa kolmeen kauteen: positivismi- ja reproduktioiteorioiden kritiikkiin, jota edustaa *Theory and Resistance in Education* (1983), poststruktuurialismin ja postmodernismin kauteen, josta kertoo Stanley Aronowitzin kanssa kirjoitettu *Postmodern Education* (1991) sekä kulttuurintutkimuksen löytämiseen, etenkin populaarikulttuurin, mainosten ja elokuvien tarkastelemiseen kasvatuskontekstina, kuten *Channel Surfing* (1997) osoittaa.

Giroux'n nykyinen intellektuaalinen koti on Penn State University, jonka kasvatusiteellisessä tiedekunnassa hän toimii professorina. State Collegen kaupunkiin on kerääntynyt muitakin kriittisiä sosiaali- ja kasvatusiteiteilijöitä kuten Shirley Steinberg ja Joe L. Kincheloe.

Peter McLaren:
kouluetnografiasta vallankumoukselliseen pedagogiikkaan

Peter McLaren kertoo eräässä omaelämäkerrallisessa tekstissään, että kasvaminen työväenluokkaisessa perheessä, keskellä keski-luokkasta naapuristoa, antoi hänelle tunnumaa kahdesta eri-asta elämäntavasta ja tavasta tulkita ympäröivää maailmaa. Se opetti jo varhain joustavaan koodiston vaihteluun, mikä helpotti myöhempää siirtymistä akateemiseen maailmaan ja sen muutkikuuksiin.

McLaren kertoo, että hän tunsi nuorena vetoa karolilaisuuteen ja halusi opiskella teologiksi, mutta päätyi kuitenkin 1970-luvun puoivälissä opettajaksi erääseen sosiaalisten ongelmien ja etnis-ten ristiriitojen täyrittämään Toronton esikaupunkikouluun. Hän kokosi kokemuksensa kouluelämästä teoksen *Cries from the Corridor* (1980), josta tuli pian varsinainen bestseller Kanadassa ja McLarenista kouluelämän ongelmia tunteva julkkis.

McLarenin tietellinen ura on Giroux'n tapaan jaettavissa kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäistä luonnehtii kouluetnografinen tutkimus. 1980-luvun alkupuolen McLaren keskittyi krititiiseen kouluetnografinen tutkimukseen, jonka päätepisteenä voi pitää jo kolmanteen uudistetun painokseen ehtinyttä *Schooling as Ritual Performance* (1986, 1999b) -teosta. Kriittisten kirjoitus-

tensa vuoksi McLaren ei onnistunut saamaan Kanadassa professuureja.

Vuonna 1986 hän pääsi Giroux'n avustuksella työskentelemään Ohioon Giroux'n kollegana. Siellä alkoi tuottelias vaihe, jonka kuluessa McLaren laajensi kouluelämää koskevat tarkastelunsa postmoderniin keskusteluun, elokuvakritiikkiin ja hipp-hopin kulttuuriseen merkitykseen, kuten *Critical Pedagogy and Pedagogical Culture* (1995) osoittaa. Latinalaisen Amerikan ongelmiin tutustumisen myötä syntyi monikulttuurisuuden problematiikka kriittisesti tarkasteleva *Revolutionary Multiculturalism* (1997).

Nykyisin Peter McLaren toimii kasvatustieteen professorina Kalifornian yliopistossa Los Angelesissa (UCLA). Lukuisten Latinalaiseen Amerikkaan suuntautuneiden vierailujensa sekä Los Angelesin etnisesti ja sosiaalisesti räjähdysalttiin tilanteen motiivina hänen tutkimusorientaationsa on tullut entistä globaalisaitio- ja kapitalismikriittisemmäksi ja suuntautunut yhä vanhemmin kolmannen maailman ongelmiin, kuten uusimmasta teoksesta *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution* (2000) näkee.

KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN YDINLAUSEET

Mitä siis on kriittinen pedagogiikka? Sen selkeä määrittelyminen on mahdollotonta, kuten minikä tahansa koulukunnan tai lähesystävävän. Sen sijaan on esitettävissä koko joukko kriittistä pedagogiikkaa määritteleviä piirteitä tai "välttämättömyyksiä". Giroux'n ja McLarenin kuten useiden muidenkin kriittisten pedagogien kirjoituksille on tyyppillistä välttämättömyysretoriikka, jonka mukaan asioiden täytyy ja pitää tapahtua määrättyllä tavalla, jotta tavoiteltu sosiaalinen muutos olisi mahdollinen. Välttämättömyysretoriikan juuret ovat tietenkin valistuksellisessa kriittisessä teoriassa (ks. tästä myös Kaula 1999, 72).

Kriittistä pedagogiikkaa sopii jäsentää muutamilla ydinkäsitteillä, joita ovat politiikka, kulttuuri ja talous. *Politiikka* ei pelkistykapeasti puoluepolitiikaksi, vaan viittaa laajasti siihen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja

luodaan merkityksiä. Usein puhutaankin *kulttuurin politiikka*stakun viitataan siihen, että koulussa ja muissa julkisissa tiloissa uusinnetaan ja tuotetaan tiettyjä arvoja, elämäntapoja ja todellisuuskäsityksiä. Kriittiset pedagogit korostavat *taloudellisen kentän* merkitystä. Heidän mukaansa tarvitaan uutta etiikkaa, joka muuttaa liikevoiton maksimointin pohjautuvan markkinaperusteisen talouspolitiikan yhteisen hyvän talouspolitiikaksi.

McLaren (1998a, 171–194) kuvaa teoksessaan *Life in Schools* kriittisen pedagogiikan käsitystä teoriasta dialektiseksi. Koulutuksen kriittisen teorian tulee olla osallistuvaa ja osallistavaa: toisaalta sen tulee antaa käsitteellisiä välineitä käytänteiden ymmärtämiseen ja muuttamiseen ja toisaalta olla herkässä vuorovaikutussuhteessa hyvin toimivien ja kriittisten käytänteiden kanssa.

Eriyinen merkityksellisenä pidetään *tiedon ja vallan* alarti läsnäolevaa *suhdetta*. Käsityksessä tiedosta on sosiaalisen konstruktioismin piirteitä. Tieto on aina jonkun tietoa, jostain näkökulmasta tuotettua, välittyvää ja sosiaalisesti ylläpidettyä. Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon sosiaalista kietoutumista ja syntyä, tiedon tehtäviä ja oikeuttamista tiettyssä pedagogisissa käytänteissä, joiksi ei katsota vain formaalia koulutusta, vaan kaikki julkisuuden tilat ja paikat, joihin ihmiset kokoontuvat tekemään, rakentamaan ja kuromaan kokoon yhteistä sosiaalista todellisuuttaan. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta näyttää vain siltä, että mahdollisuudet niin olemassa olevan ajattelutilan säilyttämiseen kuin kriittisen julkisuuden rakentamiseenkin ovat jatkuvasi kaventumassa.

Keskeistä kriittisen pedagogiikan teoriassa on myös idea *kulttuurisista kamppailuista* valakulttuurin ja alakulttuurien välillä. Tässä kamppailussa joistain puhummoista ja käytänteistä muodostuu vallitsevia eli hegemonisista. Myös *ideologian* käsitteelle on tässä yhteydessä paljon käyttöä. Sillä viitataan niiden ideoiden, arvojen ja uskomusten tuotantoon ja ylläpitoon, joita ihmiset käyttävät artikkelämässään ja joiden avulla he kartuttavat kulttuurista pääomaansa. *Diskurssin* käsitteellä puolestaan tarkoitetaan niitä puhetapoja ja käytänteitä, joilla elämästä tehdään selkoa ja joita analysoidaan päästään tutkimaan mitä erilaisimpia tieto/valtasuhteita, kulttuurisia kamppailuita ja ideologioita.

Kriittisen pedagogiikan edustajat ovat kiinnostuneita paikallista ongelmista, mutta eivät kuitenkaan pysähdy niihin. Osin postmoderniksi sanailuksi muutuneen kriittisen pedagogiikan etäs ongelma on, että mitä enemmän se oppii pitämään itseään postmodernina diskurssina, sitä vähemmän sillä on sanottavaa diskurssin ulkopuolesta, maailmasta ja sen muuttamisesta (McLaren 1999a).

Kriittisessä pedagogiikassa joudutaan nykyisin pohittamaan sitä, mitä tarkoitetaan eliitillä, alistetuilla, yhteiskunnallisella taistelulla jne. Toisaalta korostetaan, että edelleen on taistelava taloudellisen eliitin ajamaa yksilöllisten vaihtojen ja lahjakkuus-ideologiaa vastaan, jolla oikeutetaan koulutuksellista eriarvoisuutta. Kriittinen pedagogiikka on siten *ideologia- ja aikalaiskriittikkä*, joka tiedostaa tiedon järjestyksen ja jakelun yhteiskunnalliset periaatteet. Se ymmärtää, että tiedon oikeuttaminen, se mikä käy oikeaksi ja todesta tiedosta, määrittyy paljolti luokkaperusiaisesti: taloudellinen eliitti määrittelee sen, mikä teyryssä yhteiskunnallisessa tilanteessa katsotaan oikeaksi tiedoksi ja se määrää tiedon järjestykset, lahjakkuuden käsitteen sisällön ja koulutus-uomien suunnat.

Toisaalta kielletään taloudellisen alustarakenteen väijäämätön determinismi eikä pelkistytä merkien, symbolien ja representatioiden maailmaa talouden kenttään. Kulttuurisesti, etnisesti ja sukupuolisesti monipuolista tilannetta ei katsota jyrkän taloudellisen determinismin kannalta, vaan korostetaan opettajien ja kulttuurityöntekijöiden suhteellista itsenäisyyttä ja riippumattomuutta taloudellisesta eliitistä. Giroux ja McLaren uskovat, että koulut voivat markkinoinnustumisestaan huolimatta toimia julkisina tiloina potentiaalisille kulttuurisille, sosiaalisille ja taloudellisille muuoksille. Yhteiskunnalliset käytännöt diskursiivisena praksiksena ovat pikemminkin sosiaalisesti ja symbolisesti kylläänyneitä ja niiden avulla ja läpi voidaan oikeuttaa erilaisia sosiaalisia järjestyksiä ja hegemonisoitua tietty – myös taloudellinen – tapa nähdä hyvä elämä. Talouden kenttää ei tule pitää muun sosiaalisen ulkopuolisena mahitina, joka näkymättömänä kätenä luo sosiaalisia tosiasioita.

Kriittisten pedagogien ei kuitenkaan ole syytä unohtaa talou-

dellisen perustan vaikutusta globaalissa post-maailmassakaan. Jopa liberaalina tunnettu Noam Chomsky (1995, 129) on kriittisesti todennut, että Yhdysvallat on suuri hyvinvointivaltio rikkaille, jotka toisaalta säätävät protektionistisia lakeja omaisuuksiensa suojaksi, toisaalta murskaavat sosiaali- ja koululainsäädäntöä köyhien tappioksi. "The struggle against capital is, after all, the main game," painottaa McLaren (1998b, 457) ja muistuttaa, ettei pääoma ole tuolla jossakin, vaan myös kasvatattajina edustamme pääomaa; ainakin osittain pääoma konstitui subjektiviiteettiämme. Onkin paradoksaalista, että kansalaisten hyvinvoinnin tyssijana pidetty Kalifornian osavaltio käyttää nykyisin enemmän julkisia varoja vankiloiden kuin koulutusjärjestelmän ylläpitoon.

Kriittisessä pedagogiikassa korostetaankin, että opettajien olti si järjestönäkin yritettävä säilyttää yhteiskunta- ja kulttuuripoliittinen voimansa sekä yhdistyvä vanhempien, opiskelijoiden ja muiden merkittävien yhteisöjen kanssa vastustamaan luokkahuoneiden kapitalisoitumista. Vaikka taloudelliset edunvalvontakysymykset ovat tärkeitä, tulisi niiden ohella pitää erityistä huolta koulutusta koskevista sisällöllisistä kysymyksistä – esimerkiksi opettajuudesta tehtävänä ellei peräti kutsuunaksena kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa.

Kriittisten pedagogien tulee pohita omaa näkökulmaansa todellisuuteen, sitä millaisessa todellisuudesta he kirjoittavat, millaisessa todellisuudessa toimivat sekä kenelle sanansa ja tekonsa esittävät. Kriittisen pedagogiikan erääksi perustavaksi ongelமாக- si paljastuu pitkään vallinnut universaali oletus väkkoisesta länsimaisesta heteroseksuaalisesta työläismiehestä kriittisen projektin teoreettisena ja käytännöllisenä kiintopisteenä ja toiminnan arvioinnin mittana.

Poststruktuurialistuksen feminismin ideat ja postmodernit teoriat fragmentaarista identiteeteistä sekä erilliset etnisyyttä ja sukupuolijärjestelmää koskevat analyysit ovat kuitenkin vähittäin murentaneet edellä mainitun sorretun työläismiehen itsestäänselvän position kriittisen pedagogiikan – kuten koko kriittisen yhteiskunta-teorian – viimekätisenä perusteluna sekä laajentaneet sen tarkastelut koskemaan etnisyyteen, sukupuolijärjestelmän ja

ikkään perusnuvaa erivertaisuutta. Samalla kun kriittisen pedagogiikan asiallisella olisi pidettävä talouspoliittiset kysymykset, on siinä olava tila myös erojen, tunnistamisen ja affirmation poliittikalle. Kriittinen pedagogiikka ei voi olla "väritöntä", sillä lähemmässä tarkastelussa pedagogiikan näennäinen väritömyys paljastuu valkoisen heteroseksuaalisen miehen näkökulmaksi.

Koulu ei tee poikkeusta tästä näkökulmasta: se on Yhdysvalloissa edelleen opettajakunnaltaan valkoinen, vaikka etenkin suurissa kaupungeissa opiskelijat tulevat monista etnisistä taustoista: latinalaista, aasialaista ja afrikkalais-amerikkalaisista perheistä. Giroux ja McLaren painottavat kirjoituksissaan, että on tärkeää selvittää, kuinka rotua käytetään sosiaalisena konstruktiona oikeuttamaan erivertaisia kohtelua ja tuottamaan perusteita reduktiiviselle puheelle rotujen välisistä synnyttämisistä älykkyyseroista. Kriittisen pedagogiikan on olava antirasistista, antiseksististä ja antihomofobista.

Kommunikaatiivisen demokratian ajatus kriittisessä pedagogiikassa edellyttää siirtymistä pelkästä äänestysintressistä kollektiivisen intressin viljelyyn. Tämä on kuitenkin vaikeaa nykyisessä taloudellis-sosiaalisessa tilanteessa, joka uhkaa valkoista, äänestävää ja veronsamaksavaa keskiluokkaa. Valkoinen keskiluokka on tärkeä tekijä amerikkalaiselle valtiokoneistolle, sillä se edustaa taloudellisen ja poliittisen eliitin intressien kannalta tärkeää arvoa maailmaa. Richard Sennett (1998, 15–31) on osuvasti kuvannut, miten työmarkkinoiden epävakaisuus on johtanut keskiluokan piirissä yhä yleistyvään kokemuksen taloudellisesta epävarmuudesta ja kuluusmahdollisuuksien kapenemisesta. Keskiluokan taloudellisen tilanteen heikkeneminen on puolestaan johtanut poliittisiin vaatimuksiin poisiaa värikkäiden osallistumismahdollisuuksia lisäävää *affirmative action* -politiikka, kuten myös erilaisista etnisistä ryhmistä tulevien opiskelijoiden jatko-opinnot turvaavat kiintiöt.

Kriittisessä pedagogiikassa on kuitenkin – Paulo Freiren osoittaman esimerkin mukaan – paneuduttava sorrettujen ja alisteisessa asemassa olevien näkökulmaan ja tarkasteltava maailmaa teo- toisesti heikommissa asemassa olevien positiossa. Samalla on vai- kutettava yhteiskunnassa niin, että heidän äänensä saadaan kuu-

luviin. Kriittisten pedagogien on vastustettava teoin ja sanoin köyhyyttä, rasismia, patriarkattia ja luokkasortia ja puolustettava ihmisiä perustarpeita. Tehävä vaatii teoretisia kykyä ja mahdollisuuksia ja koulujen erilaiset sidonnaisuudet. Koulu- jen on oltava julkisia tiloja, joissa tuoretaan kriittistä tietoa muuta samalla pyritään löytämään eri tilanteisiin sisältyvät muutoksen mahdollisuudet. Oppilaiden on opitava sosiaalisen muutoksen kriittisen kansalaisuuden taitoja. Heille on opetettava sekä kriiti- kin että toivon kieli.

OPETTAJAT MUUTOKSEEN TÄHTÄÄVINÄ INTELLEKTUELLEINA

Koulunpidon kannalta kriittisen pedagogiikan keskeinen kysy- mys kuuluu, kenen tulevaisuutta, tarinaa ja intressejä koulu re- presentoi ja rakentaa? Kriittisen pedagogiikan edustajien kanta on, että koulun käytänteiden tulee perustua julkiseen, elävään fi- losofiaan, jonka puitteissa opiskelijoiden ja opettajien elävästä kokemuksesta tulee koulun pedagogisen toiminnan perusta.

Opettajien on uudistettava opetus suunnitelmiaan, demokrati- soitava luokkahuoneitaan ja koulunilmastoa, mutta näiden lisäksi tulava tietoisiksi yhteiskunnan luokkasuhteista, sillä kasvatuks- esa ja koulusta käytävä keskustelu on aina osa laajempaa kes- kustelua yhteiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta. Kriittisen peda- gogiikan edustajien olisi Ernst Blochin ja Paulo Freiren esittä- mien ajatusten mukaisesti edistettävä yhteisöllistä toivon ajatte- lua. Tämä on mahdollista, jos opiskelijat oppivat analysoimaan subjektiviteettiansa, unelmiansa ja halujensa ideologisia muotou- tumista globalisoituneen kapitalismin kehystämässä yhteiskun- nallisissa olosuhteissa.

Unsitamisteorioiden kritiikkinä ja vastauksena postmoder- nin haasteeseen Giroux on uudelleen määritellyt opettajuutta aja- tuskellaan opettajasta muutokseen tähtäävänä eli *transformatiivi- sena intellektuellina*. Resistansiteoreettinen oletus opettajan suh- teellisesta itsenäisyydestä omassa käytännössään tuo esiin kysy- myksen opettajan yleisestä asemasta ja tehtävästä. Jos reproduktio- teoreettinen oletus koulun toimintaa jäsentävänä kehyyksenä

hylätään, joudutaan hylkäämään myös ajatus opettajasta vallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden määrittämisen tiedon välittäjänä ja mekaanisena toistajana. Samaa suuntaa viittaa myös Girouxin postmodernin asenne: yhteiskunnalliset suhteet eivät ole kausaalisia, vaan merkitysten välittämiä.

Muutokseen tähtäävän intellektuellin idea pyrki ritauttamaan näkemystä, jonka mukaan opettajan työ pelkistyy valmiiden oppetuspaketien välittämiseksi standardinomaisen opetusmenetelmien avulla. Nämä käsitykset, joita Giroux kutsuu hallinnoinnispedagogikoiksi, ovat risuriidassa sellaisten käsitysten kanssa, joissa opettaja nähdään aktiiviseksi opetusmenetelmän rakentajaksi ja sen asiantuntevaksi soveltajaksi erilaisissa kulttuuris-sosiaalisissa tilanteissa eli pedagogisissa konteksteissa (Giroux 1988, 125–129).

Giroux'n mukaan amerikkalaista opettajankoulutusta ovat pitkään hallinneet behavioristiseen ihmiskäsitykseen kiinnittyneet koulutuskäytännöt, ulkokohtainen aineiden ja opetusmenetelmien hallinta ja opettajan näkeminen ulkoapäin annettujen oppisisältöjen tekniseksi toteuttajaksi. Talloin koulujen käytäntöjä strukturoivat rakenteelliset ja kulttuuriset tosiasiat ovat jääneet näkymättömiin. Giroux'n mukaan opettajankoulutuksessa teknisen intressin, liikkeenjohdon ja tehokkuushyödyn näkökulmat täytyykin korvata koulun ideologisia ja materiaalisia käytäntöjä rakenteistavien mutta näkymättömiksi jäävien olosuhteiden kriittisellä analyysillä.

Intellektuellin käsite auttaa näkemään opettajuuden ensisijaisesti ajattelemisen taitona, joka kohdistuu opettamisen yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Tästä suunnasta tarkasteltuna koulu ja opettaminen eivät ole taloudellisesti, ideologisesti, kulttuurisesti tai sosiaalisesti tyhjiä paikkoja, vaan niissä esitetään aivan tiettyjä tietojen, arvojen, diskurssikäytäntöjen, elämäntapojen ja sosiaalisten suhteiden valikoimia. Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että koululla ja opettajilla on suhteellinen autonomia suhteessa ideologisiin valtakoneistoihin. Ohi ammattijärjestönsä opettajien on luotava yhteistyön verkostoja, joissa professionaalien kehittyminen on mahdollista yhdessä koulun sidostyhmien kanssa.

Opettajat voidaan määritellä myös vastarinnan (Giroux 2000b, 58) intellektuelleiksi, jotka pystyvät havaitsemaan opetusta ja koululuokan sosiaalisia kanssakäymistä rakentavat ideologiat ja poliittiset innessit. Vastarinnan intellektuellin ajatukselle on keskeistä, että pedagogiikka ymmärretään poliittiseksi ja politiikka pedagogiseksi käytännöksi. *Pedagogiikan poliittisoinninen* tarkoittaa, että opiskelijoille annetaan välineitä nähdä ja ymmärtää yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia epäkohdita ja taistella epäoikeudenmukaisuusien poistamiseksi. Kriittinen vastarinnan pedagogiikka edellyttää, että opiskelijat voivat käyttää omaa ääntään ja tunnistaa arkkokemuksensa oppimisensa perustana. *Poliittikan pedagogisoinninen* puolestaan merkitsee sellaisen pedagogisten käytäntöjen edistämistä, joissa ihmisiä kohdellaan kriittisinä toimijoina, ei oleta tietoja annettuna, suositaan kriittistä keskustelua ja taistellaan erilaisin keinoin paremman maailman puolesta.

Idea muutoksen tähtäävästä ja vastarinnan intellektuellista on laajentunut koskemaan selvemmin mutakin kuin koulun sosiaalisia käytäntöjä. Käytöön onkin vakiintunut ajatus opettajista julkisena ammattiyhjänä, joka kykenee ylittämään erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia, etnisiä ja sukupuolen rakentumisen rajoja. Talloin keskeiseksi pedagogiseksi teemaksi on muodostunut erilaisen kulttuuristen merkitysajattelun, kokemuksellisuuksien ja representatioiden tunnistaminen ja niistä neuvottelemisen.

Rajoja ylittävissä pedagogiikassa ei riitä, että erilaiset maailmasuhteet tunnustetaan, tarvitaan myös kulttuurista ymmärtämistä siitä, kuinka ja miksi maailmasuhteeni on juuri sellainen kuin on. Yhtä paljon kuin tarvitaan ruohonjuuritason dialogia erilaisten ihmisten kesken, vaaditaan erojen historiallisten ja rakenteellisten syntysehojen analyysia. Rajoja ylittävänä intellektuelleina kasvattajat voivat auttaa ihmisiä yhteen keskustelemaan eroista ja tunnistamaan kokemuksiensa suhteessa toisiinsa, edistämään sosiaalisia oikeudenmukaisuutta, taloudellista tasavertaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti (Giroux 1996b, 54).

Ajatus opettajasta intellektuellina kuulostaa jokseenkin vie-

raalta suomalaisessa kontekstissa. Meillähän opettajankoulutus on viime vuosin asi perustunut pääosin ennalta auktorisoidun tiedon uusintamiselle ja oppimiselle tiedon siirtämisenä tietääl-
tä (opettajilta) tietämättömille (oppilaille/opiskelijoille) kaikkista reflektiodiskursseista ja opetusviranomaisen korulauseista huolimatta.

Opettajan määritteleminen muuotokseen tähtääväksi ja rajoja ylittäväksi intellektuelliksi johtaa väistämättä opettamisen käsitteellistämiseen muuksi kuin puhtaaksi tiedonsiirroksi ja valmiina otettujen opetusmallien soveltamiseksi koulun käytänteisiin. McLarenin (2000, 185) mukaan *opettamisella* viitataan tiedon organisoimnin ja integroimnin prosesseihin, joiden tavoitteena on välittää tietoa tai tietämystä ennalta määrättyssä järjestyksessä perinteisessä opettaja–opiskelija–vuorovaikutuksen luokkahuonekontekstissa. *Pedagogiikka* eroaa opettamisesta tiedonsiirtona siten, että pedagogisessa toiminnassa opettaja–oppilas–vuorovaikutus sijoitetaan opetuskontekstista laajempiin historiallis-sosiopoliittisiin yhteyksiin, jotka tunnustetaan ja otetaan mukaan (vaikkapa luokkahuoneessa tapahtuvaan) tietämissatapahtumaan ja samalla huomioidaan opiskelijoiden tiedon kohteelle antamat merkitykset ja reseptiot.

Kriittisessä *pedagogiikassa* on kysymys dialektisesta ja dialogisesta tapahtumasta, jossa neuvotteellaan opiskeluvien asioiden merkityksistä. Neuvottelu on opettajan ja opiskelijan vastavuoroista ajatustenvaihtoa, jossa muotoillaan, määritellään ja kysytään uudelleen kysymys tiedosta ja ymmärtämisestä itsestään tuomalla tiedon ja vallan strukturaaliset ja relationaaliset ulottuvuudet yhteyteen toistensa kanssa.

Uusimmassa Latinalaista Amerikkaa koskevissa analyyseissaan Peter McLaren (2000, 184–195) on Paulo Freiren ja Ghe Guevaran esimerkkien innostamana alkanut käyttää myös *(vallan)kumouksellisen pedagogiikan* -käsitteitä. Siinä valta/tieto-suhteet asetetaan törmäyskurssille omien sisältöjen ristiriitaisuksiensa kanssa. Törmäyksestä ei synny epistemologista varmuutta, vaan ehdollinen välähdys uudesta, menneisyyden varjoista vapasta yhteiskunnasta. Freiren ja Guevaran analyysien ohella kumouksellisen pedagogiikan käsitteessä kaikuu Marxin *Pyhässä*

perheessä muotoilema näky tulevaisuudesta: ”Yhdeksänmentoista vuosisadan yhteiskunnallinen vallankumous voi ammentaa ruoutensa vain tulevaisuudesta, mutta ei menneisyydestä.” (Marx 1978–79). Kumouksellisen pedagogiikan idea antaa näköalan, josta subjektin on mahdollista objektiivoitua, tarkastella asemaansa ensin ikään kuin todellisuuden ulkopuolelta huomatakseen sitten olevansaakin maailman keskellä toimiva subjekti. Maailmasa toimivana subjekti voi liikkua ja määrittää asemansa todellisuudessa niin, että pilloiset merkitykset paljastuvat arkielämän satunnaisuuksissa:

Arkipäivän luonnollisen virtaavuuden, toiminnan päivittäisen poetiikan, subjektien kohtaamisten ja konfliktien vastakohtana kumouksellinen pedagogiikka luo narratiivisen tilan, jossa subjektiiviteetti ahituiseen hajotetaan ja rakennetaan uudelleen, jossa se kääntyy kohni itseään ja nimeämällä todellisuuden synnyttää sekä ymmärryksen maailmasta että riidan maailman kanssa paljastamalla käteyri käytännöt, jotka ovat latentteina itse nimeämisen prosessissa. (McLaren 2000, 185.)

NYKYKULTTUURIN PEDAGOGIIKKA KOHTI

Kasvatustieteellisessä kulttuurintutkimuksessa on havaittu, että arki on oppimisen perusta. Muodollinen oppiminen ankkuroituu arjessa oppimiseen siten, että arjessa ja kodissa hankittu koulutuspääoma tuottaa lisäarvoa koulussa. ”Kulttuuripääoman jakautumisen rakenne uusintuu perhestrategioiden ja koululaitokselle ominaisen logiikan välisessä suhteessa” (Bourdieu 1998, 30), mikä varmistaa, että kulttuuripääoma esiyyriyri kulttuuripääoman luokse ja yhteiskunnan sosiaalinen rakenne säilyy.

Kulttuurintutkimukseen tutustumisen myötä etenkin Giroux on laajentanut pedagogiikan määrittelyä koskemaan laajasti sellaisen ”julkisen sfäärin luomista, joka kutsuu ihmiset yhteen keskustelemaan, vaihtamaan informaatiota, kuuntelemaan, tuntemaan ja kehittämään kykyjään loon, rakkauteen, solidarisuuteen ja vastarintaan.” Opiimisisen määritelmän yleinen idea on siinä, että kasvatuskontekstit ja oppiminen löytyvät koulun ulkopuolelta, että koulu on vain yksi oppimisympäristö muiden joukossa.

Pedagogiikka on saumaton osa demokraattisen yhteiskunnan rakentamista ja koulut ovat demokraatialle välttämättömiä julkisia tiloja. Koulujen luonne julkisina tiloina on kuitenkin ongelmallinen. Toisaalta niiden tarkoituksena on varustaa ihmiset yhteiskunnassa tarvittavilla tiedoilla, taidoilla ja asenteilla. Tämä on niiden yhteiskunnallistamis- tai sosiaalistamistehävä. Toisaalta koulujen tulisi toimia paikkoina, joissa nuo samaiset yhteiskunnan funktionaaliset tarpeet voitaisiin riitauttaa, asettaa kyseenalaisiksi ja luoda yhteiskunnan muuttamiseen tähtäävää pedagogiikkaa.

Nykyään käytännönkin symbolista, teoreettista ja käytännöllistä taistelua oppimisen paikoista ja oppimisen merkityksistä: toisaalta siitä, mikä on koulun tehtävä oppimisympäristöjen moninaisuudessa, mien koulujärjestelmä huomioi lasten ja nuorten arkipäivässä tapahtuvan oppimisen, ja toisaalta siitä, mikä on oppimisen arvoista ja kuka arvon määrittelee, mikä taas on elämän läpi-pedagogisointia.

Giroux on tuonut viimeaikaisissa kirjoituksissaan esiin ajatuksen nykyisen koulun ja populaarikulttuurin välisestä jännitteestä ja osittaisesta vastakkaisuudesta. Populaarikulttuuri pysyy tarjoamaan lapsille ja nuorille keinon purkaa emotionaalisia latauksia sekä yhdistää tunteita mielihyvää ja tietoa. Musiikki, elokuvat, diskot ja pelihallit ovat paikkoja, joissa nuoret saattavat kokea olevansa kuin kotonaan. Koulu sitä vastoin muistuttaa ”vietaasia planeettaa”, sillä koulun kieli, eri oppiaineiden rajaamat todellisuudenkuvat, opetuksessa noudatettu kaanon ja koulukirjojen tekstit eivät millään tavalla kosketa nuorten omaa todellisuutta. Ongelman ydin on siinä, että koulu on ajatuksellisesti ja pedagogisesti kaukana lasten ja nuorten omaista maailmasta (ks. Laine 2000, 152).

Giroux tulee lähelle Thomas Zieheä (1991, 161–171), jonka mukaan koulu on tällä hetkellä menettämässä sille selvästi kuulunutta tiedollista ja symbolista monopolia oppimiseen ja kasvatamiseen. Koulun ja sen edustaman opetuksen tilalle ovat tulleet populaarikulttuurin ja uuden informaatioteknologian muodostamat oppimisympäristöt. Niiden tuottama oppiminen ja mielihyvä vetoaa nuoriin sekä antaa mahdollisuuden identiteettiä moni-

puoliseen työstämiseen. Kriittisten pedagogien on yllitettävä vaikuttuneet käsityksensä pedagogikan alasta ja ryhdyttävä käsitteellistämään mediaisoituneen todellisuuden, populaarikulttuurin ja idoliuotannon moninaisuutta pedagogisena kenttänä. Giroux toteaaakin:

Työpajat, päiväkodit, kirkot, nuorisotilat, sätraalat, elokuvastudiot ja televisio-ohjelmat eivät ole kulttuurisesti tyhjiä tiloja, jotka voidaan määrittellä ainoastaan taloudellisin tai sosiologisin abstraktioin, vaan pedagogisia paikkoja, joissa kulttuuriryöntekijät osallistuvat tiedon tuottamiseen, välittämiseen ja jakelun sosiaalisin käytäntöihin (Giroux 1996b, 153).

Viestintävälineet ovat laajentaneet oppimisen mahdollisuuksia ja tarjoavat tätä nykyä globaalien oppimisympäristön. Voidaankin ajatella, että mediakulttuurin erilaiset muodot ja nykyinen tiedonvälitys toimivat eräänlaisina suodattimina, informaation ennakkojäsenäjinä tai alustarakenteena suhteessa kouluun: koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja verrataan tähän perustaan niiden houkuttelevuuden, imun, kiinnostavuuden ja viihdyttävyyden näkökulmista.

Populaarikulttuurin välittämien ja tuottamien elämäntapoihin kuuluu tyyylejä, tavaroita ja tottumuksia. Näistä keinoitekoisesti tuotetuista haluista ja tarpeista joutuu kuitenkin aina maksamaan. Näille ilmiöille on myös tyyppillistä lyhyt elinikä, sillä tuskin jokin uusi tyyli, asia tai tavara ehtii vakiinnuttaa asemansa ihmisten tietoisuudessa kun tilalle tarjotaan jo uutta ja entistä kiehtovampaa. Tästä huolimatta populaarikulttuuri tuottaa ja tarjoaa omaperäisiä merkkejä, samastumiskohteita ja oppimismahdollisuuksia, joita pedagogien tulisi pystyä lukemaan ja tarjoamaan muille välineitä niiden kriittiseen lukemiseen.

Kriittisen pedagogikan ohjelmajulistus voidaan tiivistää seuraaviin ydinlauseisiin: kriittisissä käytänteissä

- huodaan tiedon uusia muotoja, jotka rikkoivat vakinnuneita tiedon muodostumia (kuten tieteenaloja) ja rakennetaan monitieteistä ymmärtämystä,
- esitetään kysymyksiä marginaalin ja normalisoidun vallan suhteesta kouluissa ja tarkastellaan historiaa osana laajempaa

- pyrkimyksiä määrittellä uudelleen valta ja identiteetti etenkin rodun, sosiaalisen sukupuolen, luokan ja etnisyyden näkökulmista,
- hylätään jaoteltu korkea- ja populaarikulttuuriin, jotta opetus suunnitellaan saataisiin ihmisten arkitietoon perustuvaa koskettavuutta,
- painotetaan eettisen kysymyksenasettelun ensisijaisuutta määrittelyssä kieltä ja toimintatapoja, joita opettajat ja muut muutokeeseen lähettävät intellektuellit käyttävät kulttuurisissa käytänteissään.

ERI LAMPUT, SAMAN VALO?

Tähän kokoomaan valitut kriittisen pedagogiikan eri puolia va-
 lottavat tekstit ovat poikkieleikkaus Giroux'n ja McLarenin 1990-
 luvun tuotannosta. Mukana on pari heidän yhdessä kirjoitta-
 maansa tekstiä ”Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana” ja
 ”Kirjoituksia marginaalista”. Näissä teksteissä asetetaan kriittisen
 pedagogiikan peruskoordinaatit ja kuvataan kriittisen pedagogi-
 kan tehtäviä. Giroux'n muut tekstit ”Kasvatuksen diskursiin rajat
 uusiksi” ja ”Lasten ja farkkujen välillä on muutakin kuin mainos-
 mies” edustavat toisaalta alkalaisteoreettista keskustelua postmo-
 dernismista ja feminisimistä ja toisaalta ovat esimerkki siitä, millä
 tavoin Giroux tarttuu ajankohdaisiin populaarikulttuuriin il-
 mioihin ja purkaa niihin sisältyviä piilomerkityksiä. McLarenilla
 taas on valittu mukaan postmodernia identiteetikeskustelua
 edustava ”Rajakuistoja” ja opettajakoulutuksen mahdollisuuksia
 luotaava ”Toivon palauttaminen”, jossa hän pohdii opettajuutta
 globalisoituvassa monikulttuurisessa maailmassa.

Artikkeleiden viittauksissa, teemoissa, teoreettisissa ja poliitti-
 sissa näkökulmissa näkyy Giroux'n ja McLarenin amerikkalai-
 suus. Joskus heidän kielenkäyttöönsä sisältyy selvä tyyllisiä yhi-
 lyönnejä ja teoreettisia epäselvyyksiä. Toisinaan taas kieli luo eloi-
 salla ja uudistavalla tavalla kohteensa ja teoreettisesta moniainek-
 sisuudesta syntyy oivallinen synteesi.

Girouxia ja McLarenia yhdistää runsas julkaiseminen. Giroux
 (1996; 1997; 1999; 2000) on yhä selvemmin suuntautunut tutki-

maan amerikkalaisuutta populaarikulttuurisina representaatioi-
 na, jotka on suunnattu puhuttelemaan nuorisoa, liekö yhtenä vai-
 kutimena omien poikien tuleminen nuoruusikään. Giroux
 (1999, 10) kirjoittaa populaareja mediarepresentatioita koske-
 vaksi tehtäväkseen tutkia, miten ne ”(1) muokkaavat julkista
 miusia, kansallista identiteettiä, sukupuolirooleja ja lapsuuden
 arvosuoksia, (2) miten niissä määritellään amerikkalaisuus ja (3)
 kuluttamisen merkitys amerikkalaisessa elämäntavassa.”

Tutustuminen Latinalaiseen Amerikkaan sekä Los Angelesin
 etniseen räjähdysaltriin tilanteen kohtaaminen ovat puolestaan
 saattaneet vaikuttaa siihen, että McLaren (1995; 1997; 2000; Mc-
 Laren & Farahmandpur 2000; McLaren, Farahmandpur & Suo-
 ranta 2001) on keskittynyt kapitalismi- ja globalisaatiokritiikkiin
 ja nostanut esiin marxilaiset, kapitalististen yhteiskuntien talou-
 dellista perustaa koskevat kysymykset. Hän on myös selvästi
 muuttanut kirjoitustapaansa aiempaa värikkäämmäksi ja metafo-
 risemmaksi. Joe L. Kincheloe (2000) kuvaakin nykyistä McLare-
 nia vasemmistolaisesti suuntautuneiden kriittisten kasvatuste-
 reilijöiden hovirunoilijaksi. Edelleen McLarenin tutkimusagen-
 dassa on säilynyt myös kiinnostus kriittisen etnografian metodo-
 logiaan (McLaren & Pinkney-Pasturana 2000).

Näyttää siis siltä kuin Giroux'n ja McLarenin tutkimukselliset
 tiet olisivat erkanemassa toisistaan. Tarkemmin lukien tutkimus-
 kohteiden eriytymistä voi kuitenkin pitää vain heidän viimeai-
 kaisten tekstiensä pintarakenteena. Pinnan alla rekstejä edelleen
 jäsentävät kysymyksenasettelut (yhä enemmän mediovälitteisen)
 todellisuuden oikeudenmukaisesta rakentumisesta, toivosta ja
 yhteisöllisyydestä kriittisen kasvatuksen teorian ja käytännön pe-
 rimmäisinä tavoitteina ja mitalapuina.

Kriittisen pedagogiikan omin metodi on *kriittinen alkalaيسان-*
lyysi, jota luonnehtii kaksi vaatimusta. Ensimmäkin kysymys on
 sellaisesta kriittisestä analyysistä, jonka avulla pyritään rakenta-
 maan entistä parempia pedagogisia käytänteitä. Tämä vaatimus
 poistaa kriittiseen tarkasteluun helposti pesiyvän dekonstruk-
 tion ja johtaa toiseen vaatimukseen, jonka mukaan kriitikin aika-
 muodon tulisi aina olla preesens. Toisekseen kriittisellä aika-
 laisanalyysillä tarkoitetaan älyllistä työtä, jossa kulttuurisesti tuo-

teut hegemoniset diskurssit puretaan osiin ja osoitetaan niiden perustuskomukset; ts. itsestäänselvät oletannukset, joista ne on ajatukseellisesti pantu kokoon ja joilla ne päivästä toiseen uusinnetaan. (Suoranta 2000, 32.)

Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoreettista kehystä eikä ohjeista utukasti tähän tai tuohon tutkimus- tai opetusmetodiikkaan. Jos etsii eri teoreetikoiden pienintä yhteistä nimitäjä, on se kriittisen toiminnan tavoitteessa: persoonalliseen ja sosiaaliseen valtautumiseen rohkaisemisessa, sosiaalisten erivertaisuksien ja epäoikeudenmukaisuuksien kriittisissä sekä uusien sosiaalisten käytänteiden luomisessa. Vaikka kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen teoreettinen suuntaus, se on tarjonnut historiallisen, kulttuurisen, poliittisen ja eettisen suunnan niille, joilla vielä on ollut rohkeutta vastarintaan, mutta myös uskoa toivoon ja kaavatuksen mahdollisuuksiin.

Kriittinen pedagogiikka antaa kulttuurisille toimijoille, opettajille, kulttuuri- ja sosiaalityöntekijöille ja journalisteillemahdollisuuden tarkastella maailmaa yhtä aikaa mahdollisuutena ja taisteluna. Sen kieliooppi rakentuu niin kriiikkiin kuin runouden kielenä, siksi Saarikosken (1966, 28) sanat ovat sattuvat:

He omistavat maan, ja he omistavat taivaan, mutta maa ja taivaat eivät ole heidän puolellaan, he tietävät sen ja siksi he vanistaantuvat soitaan, he tuhoavat maan ja taivaan mieluummin kuin luopuvat omistuksestaan.

En usko heidän voittoonsa, sillä heitä on yhä vähemmän, ja yhä enemmän on niitä, jotka eivät odota toimettomina, meitä on yhä enemmän, heidän asuntojensa ahtaudessa, heidän koulutissaan, heidän tehtaissaan, meitä on yhä enemmän, yhä enemmän he tarvitsivat meitä, yhä vähemmän me tarvitsimme heitä, me olemme jo kylhin kauan kantaneet heitä harrellamme ja stätäneet heidän epäkel-poa hallustaan, heidän huonoa taloudentpitoaan, heidän väärää op-pejaan.

Hahamme kiittää lämpimästi kirjan suomentajaa Jyrki Väinösa. Hän ei ole vain kyennyt tulkitsemaan Giroux'n ja McLarenin tekstejä ymmärrettäväksi ja sujuvaksi suomeksi, vaan luonut perustaa suomalaisen kriittisen pedagogiikan vielä jokseenkin ole-mattomalle kielihopille, joka toivoaksemme tarjoaa ajateltavaa,

kun ratkaistaan suomalaisen koulun ja yhteiskunnan nykyongel-mia, (koulujen) väkivaltaa, kaupallistumista ja koulupidon osal-listen ahdistusta, mutta myös; kun herätellään pedagogista toivoa ja mietitään kulttuurisen kehityksen mahdollisuuksia.

KIRJALLISUUS

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Chomsky, N. (1995). *A dialogue with Noam Chomsky*. Harvard Educational Review 65 (2), 127-144.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (toim.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. Albany: SUNY.
- Giroux, H. (1996a). *Fugitive cultures*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. (1996b). *Is there place for cultural studies in Colleges of Education? Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, Peter & Peters, Michael: Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Channel surfing*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. (1999). *The mouse that roared*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (2000a). *Stealing innocence*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. (2000b). *Impure Acts. The practical politics of cultural studies*. London & New York.
- Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) (1994). *Between borders. Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. & Shannon, P. (toim.) (1997). *Education and cultural studies*. New York & London: Routledge.
- Kincheloe, J. (2000). Peter McLaren: the poet laureate of the educational left. Teoksessa McLaren 2000.
- Kuula, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutopsyrytkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. (2000). *Kouluksuvia – koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto: Soppi 43.
- Marx, K. (1978-9). *Valitut teokset osa 1*. Moskova: Kustannusliike Edisys.

- McLaren, P. (1980). *Cries from the corridor*. Toronto: Methalen.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as ritual performance*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism*. Boulder: Westview.
- McLaren, P. (1998a). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (1998b). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory* 48 (4), 431–462.
- McLaren, P. (1999a). The educational researcher as critical social agent: some personal reflections on marxist criticism in post-modern times of fashionable apostasy. Teoksessa Grant, C. A. (toim.) *Multicultural research*. London: Falmer press.
- McLaren, P. (1999b). *Schooling as ritual performance*. 3rd rev. edition. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2000). *The Guevara. Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire. A critical encounter*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in postmodern times: a requiem for postmodernism? *Educational Researcher* 29(3), 25–33.
- McLaren, P. & Pinkney-Pastrana, J. (2000). The search for the complicit native: epistemic violence, historical amnesia, and the anthropologist as ideologue of empire. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (2), 163–184.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. & Suoranta, J. (2001). Richard Rorty's Self-Help Liberalism: A Marxist Critique of America's Most Wanted Ironist. Teoksessa Peters, M. & Ghiraldelli Jr, P. (toim.) *Education, philosophy, and culture: revisiting Richard Rorty*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Paasilinna, E. (1998). *Rohkeus*. Keuruu: Olava.
- Saarikoski, P. (1966). *Äänien*. Porvoo: Piccolo.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Suoranta, J. (2000). Mediakulttuurista, -kasvatuksesta ja -kriittikistä. *Tiedepoliittika* 25 (4), 29–42.
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso – eptilavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- <http://www.perfectfi.org/CT/giroux2.html>
- <http://www.perfectfi.org/CT/mclaren1.html>

Radikaali pedagogiikka

KRIITIKIN JA ANTI

Peter McLaren

Viimeisten viidentoista vuorokauden aikana olen ollut jaloillani ja lausujana radikaali opettaja. Olen ollut hiirety kritittinen pedagogiikkaa ja koulutusta koskeviin kysymyksiin. Olen pyrkii tarkastelemaan koulutusta ja oppimista tekstinä ja osana vallitsevaa kulttuurista ja poliittista tilaa. Olen ollut kiinnostunut siitä, mikä on koulutuksen ja oppimisen merkitys yhteiskunnassa ja mikä on koulutuksen ja oppimisen rooli yhteiskunnan muuttamisessa. Olen ollut kiinnostunut siitä, mikä on koulutuksen ja oppimisen rooli yhteiskunnan muuttamisessa. Olen ollut kiinnostunut siitä, mikä on koulutuksen ja oppimisen rooli yhteiskunnan muuttamisessa.

Kriittistä pedagogiikkaa koskevat tarjonnat radikaalin koulutuksen ja oppimisen teorian eri aloilla ja samanaikaisesti myös metodologioita. Kriittistä pedagogiikkaa koskevat tarjonnat radikaalin koulutuksen ja oppimisen yhtenäistä teoriakokonaisuutta.