

## Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat

Tutustuin ensimmäisen kerran bell hooksin näkemyksiin feministisestä pedagogiikasta suorittaessani jatko-opintojani amerikkalaisessa yliopistossa. Kirjoitin feministiteoreetikoita käsittelevällä kurssilla esseen hänen kasvatustajatuksistaan, jotka hän oli koonnut silloin tuoreeseen esseekokoelmaansa *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994). Bell hooksin mielestä koulutuksen tulee toimia vapauttajana eikä yhteiskuntaan sopeuttajana. Tämä vapauttavan kasvatuksen ydinajatus edellyttää totuttujen ajattelutapojen ja rajojen rikkomista. Hänen tapansa ilmaista ajatuksiaan oli intohimoinen ja innostava. Se sai uskomaan muutoksen mahdollisuuteen – ehkä perinteiset opetuskäytännöt todellakin voitaisiin uudistaa ja sitä kautta muuttaa yhteiskuntaa.

Yliopisto-opettajan työssäni olin jo siinä vaiheessa ollut kiinnostunut dialogisesta opetustavasta, sillä en kokenut silloin – ja vielä vähemmän tällä hetkellä – perinteisen tiedonjako-opettajan roolia itselleni sopivaksi. Oppimisesta voitaisiin saada mielekkäämpää, kun opiskelijoita ei jätetä pelkkään vastaanottajan rooliin. Bell hooksin tavoin olin itsekin opiskelijana kokenut perinteisen opetustavan puuduttavan tylsänä ja vieraannuttavana. Ehkä juuri siksi bell hooksin vapauttavan kasvatuksen ideoiden pohjalta kehittäessä opetuksen lähestymistapa *osallis-*

*tava pedagogiikka* (engaged pedagogy) vetosi minuun heti niin vahvasti. Käsitykseni feministisen pedagogiikan tavoitteista syvenivät ja koin, että pedagoginen toimintamalli tarjoaisi hyvin kokonaisvaltaisen lähestymistavan opetuksen organisoinnille.

Vaikka bell hooks sai aikaan jonkin syvemmän heräämisen, opetustapani on käytännössä kehittynyt hitaasti. Teoreettisen tietämyksen lisääntyminen ei ole tehnyt pedagogisten periaatteiden soveltamista käytäntöön helpoksi tai yksinkertaiseksi. Lisäksi pedagoginen kehittäminen on ollut pitkään yksin puurtamista, sillä kriittisen ja feministisen pedagogiikan tuntemus on suomalaisten kasvatustieteilijöiden keskuudessa ollut vähäistä 2000-luvulle asti. Pedagogisen toimintatapani rakentamista on naistutkimukseen perehtymisen ohella tukenut feministisen ja kriittisen pedagogiikan teoreettisen tuntemuksen lisääntyminen ja koulutuksen valtakysymysten tutkiminen. Silmiään ei ole voinut sulkea siltä, että koulutus on läpikotaisin poliittista ja opettaminen yhteiskunnallista työtä. Merkittäviksi kasvattajiksi koen ryhmänohjausvalmiuksiani kohentaneen kaksivuotisen psykodraamaryhmänohjaajakoulutuksen ja omissa tutkimuksissani soveltamani elämänhistoriallisen lähestymistavan, joiden kautta olen entistä selvemmin ymmärtänyt ihmisen henkilökohtaisen elämän ja elinympäristön merkityksen kasvamisessa. Bell hooksin pedagogisten ideoiden käytäntöön soveltamisen ”paine” tuli eteeni siinä vaiheessa, kun olin toimittamassa hänen kirjansa suomennosta 2000-luvun puolivälissä (*Vapauttava kasvatustiede* 2007). Luennoidessani ja kirjoittaessani (mm. Rekola & Vuorikoski 2006; Vuorikoski 2007, 2012) bell hooksin kasvatustieteen ajattelusta koin välttämättömäksi, että ymmärtäisin entistä paremmin, mitä hänen kauniit puheensa tarkoittavat käytännön opetustyössä.

Aiemmin hooksin pedagogiset näkemykset toimivat tausta-ajattelunani, mutta viime vuosina olen alkanut tehdä opiskelijoille näkyväksi sen, missä ja miten pyrin toteuttamaan osallistavaa pedagogiikkaa. Opiskelijat ovat saaneet myös luettavakseen tekstejä aiheesta ja voineet niiden pohjalta arvioida kokemuksiaan osallistavasta opetuksesta. Kehitellessäni opetustyötäni omien kokemusteni ja opiskelijoiden palautteiden pohjalta olen joutunut pohtimaan, toimivatko bell hooksin

pedagogiset periaatteet totuttujen rajojen rikkomisesta suomalaisessa yliopisto-opetuksessa vai ovatko ne silkkää idealistista haihattelua. Arviointia vaativiin teemoihin kuuluvat erilaiset erot ja niihin liittyvät valtapositiot, auktoriteettiin kytkeytyvät kysymykset, osallistuminen ja vuorovaikutus, tiedon ja oppimisen merkitys identiteettien rakentamisessa sekä tiedon ja oppimisen poliittisuus. Vapauttavassa kasvatuksessa korostuvat eettiset kysymykset, koska tavoitteena on maailmankansainvälisten ajattelu- ja muutosprosessien käynnistäminen koulutuksessa.

Tässä artikkelissa avaan bell hooksin kasvatustieteen ajattelun perustaa ja osallistavan pedagogiikan pääkohtia ja kontekstoin hänen pedagogisen ajattelunsa kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Painopiste on kuitenkin siinä, miten olen soveltanut hänen pedagogisia ideoitaan omassa kasvatustieteiden opetuksessani. Käsittelem kokemuksiani kahdessa hyvin erilaisessa opintokokonaisuudessa, jotka ovat aineopintojen opintojakso *Elinikäinen oppiminen, koulutus ja sukupuoli* ja lukuvuoden kestävä kasvatustieteiden pääaineopiskelijoiden opettajan pedagogiset opinnot. Keskityn osallistavan pedagogiikan keskeisistä teemoista erityisesti valtasuhteiden tiedostamiseen, opetuksen vastavuoroisuuteen, tiedon yhteiseen rakentamiseen ja tunteisiin opetuksessa. Omien kokemusteni lisäksi kirjoitan opiskelijoiden käsityksistä, jotka perustuvat opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin, kirjallisiin palautteisiin ja opintojaksojen yhteydessä käytyihin yhteisiin arviointikeskusteluihin.

Koen omista opetuskokemuksista kirjoittamisen miltei liian henkilökohtaisena, sillä olen – kuten opettajat yleensäkin – tottunut tekemään työtäni yksin, sulkemaan luokan oven perässäni. Tutkijana tunnen paineen teoretisoida kokemuksiani, mutta ajoittain ne tuntuvat olevan aivan liian lähellä pelkistettäviksi. Artikkelin tarkoituksena on tarjota esimerkkejä osallistavan pedagogiikan soveltamismahdollisuuksista ja valottaa, mitä se edellyttää opettajalta ja opiskelijoilta ja mitä haasteita opetusprosessissa voi nousta esiin.

## Bell hooksin radikaalin kasvatustieteen kehittyminen

Bell hooks on feministisen pedagogiikan vaikuttavimpia persoonia. Hän on feministi ja kulttuurintutkija, jonka tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu erityisesti sosiaalisten voimien aikaansaamiin erotteeluihin ihmisten välillä. Mittavalla kirjallisella tuotannollaan hän tähtää muun muassa sukupuolta, luokkaa, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkamiseen. Bell hooksin elämänhistoria nivoutuu erottamattomasti hänen teoretisointeihinsa. Hän kytkee kasvatustieteen juuret omiin lapsuus- ja nuoruusvaiheiden kokemuksiinsa kotona ja koulussa.

Gloria Watkins, kirjailijanimeltään bell hooks, syntyi vuonna 1952 esikoisena köyhään suurperheeseen Kentuckyn maaseudulla, rotuerottelun jakamassa syvässä etelässä, jonka kulttuurinen ilmapiiri leimasi hänen kasvuympäristöään. Bell hooks pitää merkittävänä kasvatustieteen kehitykselle koulukokemuksiaan, jotka hän on kokenut ahdistavina, mutta ne ovat myös toimineet innoittajina hänen pedagogiselle teorialleen ja kritiikilleen. Ensimmäiset kouluvuotensa hooks kävi vain mustille lapsille tarkoitettussa koulussa. Siellä opettajien selkeänä päämääränä oli saada mustat lapset uskomaan omiin mahdollisuuksiinsa oppia ja vaikuttaa omaan elämäänsä huolimatta valkoisen valtakulttuurin mustille asettamista rajoituksista. Bell hooks kokikin koulun paikana, jossa ajattelun ja tiedon avulla oli mahdollista tulla enemmän omaksi itsekseen. Ympäröivän sosiaalisen todellisuuden tiedostamisen herättämisellä koulu mahdollisti oppijan muuttumisen opetuksen kohteesta aktiiviseksi toimijaksi.

Toisenlainen koulukokemus hooksille muodostui nuoruudessa, jolloin hän kävi mustien ja valkoisten yhteistä koulua. Siellä vallitsi valkoisten opettajien luoma piilorasismi eikä koulun välittämällä tiedolla ollut yhteyttä mustien arkipäivän elämään. Hooks koki, että opetuksen päämääränä oli kasvattaa oppilaista tottelevaisia kansalaisia. Samalla hänelle valkeni vapauttavan ja hallinnan ilmapiiriä ylläpitävän opetuksen ero. Nuoruuden huonoista koulukokemuksista huolimatta hooks säilytti sisäisen innostuksen oppimiseen ja kriittisen asenteen yh-

teiskunnan sortavia rakenteita kohtaan. Opiskellessaan maineikkaassa Stanfordin yliopistossa 1970-luvun alussa ja seuratessaan opettajiensa tapaa työskennellä luokassa hän oivalsi, millaiseksi opettajaksi hän ei ainakaan halua tulla. Opettaja oli auktoriteetti, jonka sanat tuli ottaa vastaan kyseenalaistamatta. Vastareaktionä innostamattomaan opetukseen ja luokkahuoneiden lamaantuneeseen ilmapiiriin hooks suuntautui feministiseen pedagogiikkaan. Hän alkoi kehittää toisenlaista opettamisen ja oppimisen kulttuuria. Hän löysi Paulo Freiren ajatukset, jotka olivat hänelle kuin vesi janoon näännyväille. Feministisen näkökulman puuttumista Freiren teksteistä hän vertaa veden epäpuhtauteen, jonka ei pidä ja jonka hän ei antanut estää sammuttamasta janoaan. Freiren kirjoitukset kannustivat häntä mieltämään opettajan roolin laajaksi, ei vain tiedon jakamiseen keskittyväksi toimijuudeksi.

Bell hooks löysi jo varhain kirjoittamisesta kanavan ahdistustensa purkamiselle. Hän aloitti ensimmäisen kirjansa kirjoittamisen 19-vuotiaana. Vasta vuosia myöhemmin julkaistu teos *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1981) kritisoi valtavirtafeminismiiä ja mustien naisten arvon alentamista yhteiskunnassa. Samat teemat ovat vallitsevia koko hänen laajassa tuotannossaan ja kietoutuvat yhteiskunnan luokkaristiriitojen analysointiin. Hän on julkaissut yli 30 teosta ja kirjoittanut kymmeniä artikkeleita ja kolumneja useisiin julkaisuihin. Eila Rantonen (2000) nimeää hooksin postmoderniksi kansanajattelijaksi sijoittaen hänet postmoderniin ajatteluun, johon kuuluvat muun muassa sukupuoli, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkaminen sekä päällekkäisten identiteettien ja toiseuden pohdinta. Hooksin teoksissa korostuu läheinen suhde afrikkalaisamerikkalaisiin naisvaikuttajiin ja kerrontaperinteeseen, joka näkyy tarinoivassa ja omaelämäkerrallisessa kirjoittamisavassa.

Hooksin kirjallisesta tuotannosta voi erotella erilaisia kerrostumia. 1990-luvulta lähtien hänen kirjoitustapansa kytkeytyy kulttuurintutkimuksen omaelämäkerralliseen käännteeseen, jossa elämäntarinat ja tutkijan oma elämänhistoria ovat nousseet teoretisoinnin kohteiksi. Bell hooksia voi pitää postmodernina paitsi ajattelultaan myös ilmaisutavaltaan, jota leimaa kiinnostus performatiivisuuteen, kielelliseen leikitte-

lyyn ja teoreettisiin kollaaseihin. Hooks (1999) itse on korostanut, että kirjoittajana hän haluaa ilmaisemisen vapautta, luoda tiloja kriittiselle ajattelulle ja kokeilla erilaisia kirjoittamisen tyylilajeja. Hänen tuotantonsa on 2000-luvulla muuttunut yhä esseistisempään suuntaan. Hän on halunnut saattaa feministisen teorian kaikkien ulottuville ja kirjoittanut siinä tarkoituksessa muun muassa kirjansa *Feminism is for Everybody* (2000). Hänen mielestään feminististä teoretisointia tarvitaan auttamaan arjessa ja tukemaan vastarintaa ja aktivismia. Keskeisiksi teemoiksi hooksin tuotannossa ovat nousseet entistä selvemmin rakkaus ja yhteisöllisyys. (Ks. Vuorikoski 2007, 2012.)

Bell hooks on toiminta- ja kirjoitustavoillaan ylittänyt rajoja akateemisella urallaan ja joutunut sen vuoksi kritiikin kohteeksi. Akateemisten yhteisöjen tutkijat ovat arvostelleet hooksia paitsi hänen tekstiensä lähdemerkintöjen ja kirjallisuusluetteloiden puuttumisesta myös liian nopeasta julkaisutahdista, itsensä toistamisesta ja teoreettisuuden puutteesta (ks. Florence 1998; Rantonen 2000). Bell hooksin teksteistä puolestaan kuvastuu se, että vastavirtaan kulkijana ja kriitikkona akateemisessa maailmassa ei ole ollut helppoa. Hän kertoo väsymyksestään ja turhautumisestaan värillisenä toisinajattelijana ja emansipoimaan pyrkivänä opettajana yritysmäisesti johdetussa yliopistossa ja sen arviointia korostavassa ilmapiirissä (hooks 2003, 13–24, 76–77; 2010, 40). Hooksin uravalinnat ovat kuljettaneet häntä entistä etäämmälle akateemisesta maailmasta, sillä ensin hän jätti taakseen menestyksekkään yliopistouransa ja siirtyi vapaaksi kirjoittajaksi ja luennoijaksi. Sittemmin hän on palannut kotiseudulleen Kentuckyyhin ja opettaa pienessä kristillisessä collegessa. (Hooks 2010, 39–40.)

Bell hooks on selvimmin avannut kasvatustavojensa teoksessaan *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994). Hän on palannut vapauttavan kasvatuksen teemoihin teoksissaan *Teaching Community: A Pedagogy of Hope* (2003) ja *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (2010), joissa hänen aiemmin esittämänsä teemat kertautuvat monella tavoin. *Teaching Community* teoksessa vapauttavan kasvatuksen ideat laajenevat entistä selvemmin luokkahuoneopetuksen ulkopuolelle. Tasa-arvoisia oppimisyhteisöjä voidaan luoda muuallakin

kuin koulutuksessa – ne voivat toimia erilaisissa paikoissa, joissa ihmiset kokoontuvat jakamaan ajatuksiaan. Hän puhuu kasvatukseen kuuluvasta välittämisestä ja korostaa Paulo Freiren tavoin toivon luomista paremman tulevaisuuden saavuttamiseksi.

Vapauttavan kasvatuksen perusajatukset kytkeytyvät bell hooksin käsityksiin tiedosta, teorian ja käytännön yhteydestä, opetuksen vastavuoroisuudesta ja monikulttuurisuudesta, johon liittyen hän vaatii erojen selkeämpää huomioon ottamista opetussuunnitelmissa ja opetuksen käytännöissä. Hän puhuu opetukseen kuuluvasta intohimosta, tunteista ja henkisestä hyvinvoinnista, mikä edellyttää koulutuksessa vallitsevan rationaalisuutta painottavan ihmiskäsityksen laajentamista. Laajojen perusnäkemystensä pohjalta ja niiden toteuttamiseksi hooks rakentaa ideansa tasa-arvoisen oppimisyhteisön luomisesta ja osallistavasta pedagogiikasta (ks. myös Rekola & Vuorikoski 2006).

### Bell hooksin feministisen pedagogiikan perusta

Bell hooksin radikaalin kasvatustavojen pontimina ovat toimineet hänen omat kokemuksensa ja niiden teoretisointi. Hänen näkemyksensä mukaan henkilökohtainen on paitsi yhteiskunnallista myös teoreettista. Esitellessään valovoimaisella tavallaan kasvatustavojensa hän ei – tai ei ainakaan suoranaisesti – osoita niiden yhteyksiä muiden kriittisten kasvatustavojen teoretisointeihin lukuun ottamatta pedagogiikkansa kehittelyn alkuvaihetta, jolloin innostajina toimivat feministinen pedagogiikka ja Paulo Freiren kasvatustavot. Lisäksi hän mainitsee innoittajakseen buddhismia ja sen opettajan Thich Nhat Hanhin ajatukset, joiden vaikutus näkyy hänen pedagogiikassaan.

Bell hooksin kasvatustavojen on katsottu selvimmin sijoittuvan kriittisen teorian alueelle (ks. Brookfield 2005, 329; Elias & Merriam 1995, 181). Erityisesti freireläisen kasvatustavojen keskeinen asema tulee monin tavoin esiin hooksin pedagogiikassa. Molemmat kritisoivat voimallisesti tallentavan kasvatustavojen mallia ja tarjoavat tilalle ongelmalähtöistä lähestymistapaa, tasa-arvoista suhdetta opettajan ja opiskeli-

joiden kesken sekä tiedostavaa asennoitumista maailmaan, ihmisten välisiin suhteisiin ja omaan elämäntilanteeseen (ks. Freire 2005, 75–137).

Bell hooksin dialogisen opetustavan voi paikantaa myös muihin teoreettisiin suuntauksiin, jotka omista lähtökohdistaan ammentaen hyväksyvät dialogisuuden keskeiseksi tavoitteekseen. Tunnetuimpia niistä ovat Freiren vapauttavan pedagogiikan lisäksi hermeneutiikka ja fenomenologia, Deweyn pragmatismi, Habermasin kommunikatiiviseen rationaalisuuteen perustuva kasvatusajattelu, Giroux'n ja monien muiden edustama kriittinen pedagogiikka sekä feministisen pedagogiikan eri muodot (Burbules 2000, 252–257). Teoreettisista eroistaan huolimatta suuntauksot ottavat dialogin perustaksi sosiaalisten ja poliittisten erimielisyyksien ratkaisuille. Dialogia suositellaan pedagogiseksi toimintamuodoksi, joka parhaimmillaan voi edistää oppimista, ihmisten autonomiaa ja osallistujien keskinäisiä suhteita. Suomalaista kasvatustieteellistä keskustelua ovat pitkään hallinneet hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan pohjaavat näkemykset ja etenkin Martin Buberin (1999) dialogiajattelu. Siinä painottuu kasvatusuhde eikä niinkään yhteiskunnan ja koulutuksen valtasuhteet ja niiden poliittisuus, kuten kriittisen ja feministisen pedagogiikan teoreettisissa lähtökohdissa. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309, 316–319.) Nytemmin kriittinen pedagogiikka ja feministinen pedagogiikka ovat saaneet yhä selvemmin tilaa suomalaisessa kasvatustieteessä.

Hooksin vapauttavan kasvatuksen ideat nivoutuvat kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Ne ovat sateenvarjokäsitteitä, joiden alle kuuluu erilaisista teoreettisista perustoista ammentavia lähestymistapoja koulutuksen ja opetuksen kehittämiseksi tasa-arvoisempaan suuntaan. Molemmissa suuntauksissa lähtökohtana on, että kasvatusta ja koulutus tuottavat paitsi tietoa myös poliittisen ja ideologisen subjektuuden. Muita yhteisiä tekijöitä ovat muun muassa certisten kysymysten korostuminen, pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon, näkemys tiedon historiallisuudesta ja yhteiskunnallisen tiedostamisen lisääminen. Feministisen ja kriittisen pedagogiikan pitkälti yhdenmukaiset lähtökohtaoleukset eriytyvät monien feministipedagogien mielestä sukupuolten tasa-arvoa koskevissa kysymyksissä. Feministisen pedagogiikan

edustajat katsovat, että kriittinen pedagogiikka ei ota riittävästi huomioon naisnäkökulmaa. He painottavat naisten aseman parantamista, tiedon uudelleenarviointia feminististen teorioiden pohjalta sekä feminististen teorioiden soveltamista kasvatustieteessä ja pedagogisissa käytännöissä. (Ks. esim. Gore 1992; Luke & Gore 1992.)

Feministiseen pedagogiikkaan kuuluu erilaisista teoreettisista perustoista ammentavia lähestymistapoja. Elizabeth Tisdell (1998) on eritellyt feministisen pedagogiikan kolme suuntausta seuraavasti: psykologiset mallit, rakennemallit ja poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka, joka ylittää edellisiin sisältyvät näkemykset. Psykologiset lähestymistavat painottavat yksilökeskeisyyttä: pedagogiikan tavoitteena on äänen antaminen, itsetunnon vahvistaminen ja tiedon luominen turvallisessa oppimisilmapiirissä, jossa korostuvat naisten solidaarisuus ja yhteiset kokemukset. Rakennemallit pohjaavat feministisiin teoretoisointeihin, joissa naisten alistamisen nähdään kytkeytyvän kapitalistisen yhteiskunnan ja patriarkaatin valtaan. Yhteiskunnalliset erot ovat sidoksissa yhteiskuntaluokkaan, sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etniseen taustaan ja niin edelleen. Näillä malleilla on vahva yhteys kriittiseen pedagogiikkaan, sillä niissä kummassakin oppimisympäristön luominen jää rakennetarkastelujen varjoon. Poststrukturalistinen feministinen pedagogiikka tarkastelee yksilöiden identiteettien rakentumista yhteiskunnallisissa rakenteissa ja käytännöissä erilaiset erot huomioiden. Bell hooksin kasvatusta sijoittuu lähinnä viimeksi mainittuun (ks. Vuorikoski & Rekola 2007, 17–19). Silti hooks korostaa välittämistä, kasvua ja henkistä eheytyä kuten psykologiset mallitkin. Esimerkiksi Nel Noddings (1992, 2002) kirjoittaa välittämisen ja rakkauden merkityksestä koulutuksen uudistamisessa.

Bell hooks (1994, 147) on kyseenalaistanut sekä valtaviiran kasvatusta ajattelua että kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa. Valtaviiran pedagogiikkaa hän moittii liiallisesta järkikeskeisyydestä ja hierarkkisuudesta: kasvatusta ajattelusta, joka on sivuuttanut oppimisen ilon. Kriittistä pedagogiikkaa hän ojentaa konkreettisuuden puutteesta: kriittinen teoria tarjoaa kauniita suuntaviivoja koulutuksen muuttamiselle, mutta ei kuvaa riittävästi, miten tavoitteisiin tosiasiallisesti päästäisiin. Siinä ei

liioin oteta huomioon ihmisen ajattelun ja toiminnan kokonaisuutta. Hooksin mielestä vapauttava kasvatus ylittää paitsi kriittisen myös feministisen pedagogiikan, sillä se korostaa hyvinvointia. Kyse on kokonaisvaltaisesta henkisestä kasvusta. Se edellyttää opettajalta aitoa kutsusta ja sitoutumista opiskelijoiden hyvinvoinnin lisäämiseen ja itseksi kasvun tukemiseen. Hänen ajattelussaan henkisyys ja rakkaus kuuluvat erottamattomasti kasvatukseen ja opetuksen kysymyksiin. Hän haluaa purkaa opetuksessa vakiintuneen dikotomisen jaon mieleen ja ruumiiseen ja painottaa mielen, ruumiin ja hengen kokonaisuutta.

Ainakin tällä hetkellä arvioiden bell hooksin kriittisen pedagogiikan kritiikki on turhan yleistävää, sillä postrukturalismi on siirtänyt painopistettä rakenneanalyysistä ”pieniin kertomuksiin” ja myös pedagogisiin ympäristöihin (ks. esim. McLaren & Kincheloe 2007). Monet kriittisen pedagogiikan teoreetikot tarjoavat edelleenkin yhteiskunta- ja koulutuskritiikkiensä pohjalta yleviä tavoitteita demokraattisuu-teen tähtäävän koulutuksen kehittämiseksi. Mutta on niitäkin, jotka ovat antaneet koulutuksen demokratisoimistavoitteille konkreettisia pedagogisia muotoja. Esimerkiksi Stephen Brookfield (1995, 2005) on avannut kriittisen teorian yhteyksiä kriittiseen reflektioon ja oppimiseen aikuisopetuksessa. Nicholas Burbules (1993, 2000) on teoretisoinut dialogiopetusta ja problematisoinut muun muassa dialogin yhteiskunnan muuttamiseen tähtääviä tavoitteenasetteluja ja osallistujien valtopositiota. Dialogista opetusta on myös tarkasteltu konkreettisissa opetustilanteissa, jolloin ideaalitavoitteisiin pyrkiminen näyttäytyy hyvin monitasoisena ja haastavana kysymyksenä. Esimerkiksi Megan Bolerin (2005) toimittamassa kokoelmassa *Democratic Dialogue in Education* kriittiset ja feministiset pedagogit nostavat omiin opetuskokemuksiinsa perustuvien teoretisointien pohjalta valtauttamiseen pyrkivän dialogin ongelmia ja hyvinkin hienojakoisia analyyseja vuorovaikutukseen liittyvästä vallasta.

## Yhteiskunnan valtasuhteiden tiedostaminen ja sen nostamat tunteet

Bell hooksin radikaalin kasvatustieteen perustana ovat hänen yhteiskuntateoreettiset näkemyksensä, joiden pohjalta hän kritisoi koulutuksen keskiluokkaista valtakulttuuria rodun, sukupuolen ja luokan näkökulmista. Yhteiskunnan erilaisista syrjäyttävistä käytännöistä irtautuminen edellyttää hänen näkemyksensä mukaan totuttujen ajattelutapojen tiedostamista ja toimimista uudella tavalla. Opettajan ja opiskelijoiden olisi tultava tietoisiksi toteuttamistaan syrjintää aiheuttavista valtakäytöksistä ja pyrittävä purkamaan näihin liittyviä piintyneitä ajattelutapojaan. Hooks pitää tärkeänä Paulo Freiren ajatusta, jonka mukaan ihmisten tulee oppia yhdessä ymmärtämään niitä tilanteita, joita halutaan muuttaa.

Elinikäinen oppiminen, koulutus ja sukupuoli -opintojakso on jo teemaltaankin sellainen, että se ohjaa opiskelijoiden odotuksia sukupuolen merkityksen uudelleen tiedostamiseen yhteiskunnassa ja koulutuksessa. Tällä tiiviillä opintojaksolla olen rakentanut osallistavan pedagogiikan ideoiden soveltamisen selkeäksi kokonaisuudeksi: yhteiskunnalliseen tiedostamiseen pyritään luomalla vahva teoreettinen perusta, johon ryhmän vuorovaikutus nivotaan. Opettajan roolini on painottunut vahvasti opetuksen huolelliseen organisointiin niin, että se antaa mahdollisimman paljon tilaa opiskelijoille ja osallistujista muodostettujen lukupiiriryhmien työskentelylle. Olen myös kurssin alussa kertonut, että tarkoitus on soveltaa bell hooksin pedagogisia ajatuksia ja opiskelijat ovat saaneet luettavaksi artikkelin aiheesta, joten he ovat voineet tietoisesti tarkastella osallistavan pedagogiikan periaatteiden toimivuutta opetusprosessissa.

Lyhyen orientaatiovaiheen jälkeen opiskelijat lähtivät työskentelemään lukupiiriryhminä. He saivat kirjallisten tehtäviensä perustaksi artikkeleita, joissa käsiteltiin koulutusta elämän eri vaiheissa erilaisissa koulutus konteksteissa sukupuolen ja muiden erojen näkökulmista. Heidän tehtävänä oli yhteistyössä keskustellen kirjoittaa artikkeleista tiivistelmät ja pohtia ryhmää eniten kiinnostavia teemoja. Lukupiiri-

tehtävien jälkeen kokoonnuttiin seminaareihin, joissa pienryhmät vastuutettiin alustamaan artikkeleista, keskustelemaan niistä keskenään ja keskusteluttamaan koko ryhmää. Opettajana pyrin antamaan ryhmälle mahdollisimman paljon tilaa keskinäiseen vuorovaikutukseen, mutta ajoittain tuli eteen tilanteita, joissa johdattelin keskustelua keskeisiin teemoihin ja oikaisin puutteellisia tai virheellisiä tietoja. Lopuksi kävimme keskustelun, jossa opiskelijat saivat arvioida opiskeluprosessia ja kokemuksiaan hooksin pedagogisten periaatteiden toteutumisesta. Lisäksi he arvioivat prosessia kirjallisesti.

Kokonaisuutena opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä opintojaksoon ja sen toteutustapaan. He kokivat oppineensa tällä tavoin katsomaan yhteiskunnan ja koulutuksen sukupuolistavia rakenteita ja käytäntöjä uudella tavalla. He olivat innostuneita siitä, että olivat saaneet niin paljon tilaa keskustella ja prosessoida asioita opiskelijoiden kesken. He kokivat saaneensa opettajalta luottamusta omiin kykyihinsä, ja se koettiin vahvistavana. Yhteiskunnallinen tiedostaminen lisääntyi, opiskelijoiden kertomien kokemusten perusteella näytti tapahtuvan suoranaista heräämistä, kun opittiin tarkastelemaan uusista näkökulmista sukupuolen ilmenemistä ja merkitystä yhteiskunnassa ja omassa elämässä.

Olen oppinut erittäin paljon ”mieltä avartavia” asioita ja pohtinut paljon sellaisia omia (tiedostamattomia) ajatus- ja toimintamallejani, joihin sukupuoli kytkeytyy. Keskeisimpiä ajatuksia herättäviä aiheita ovat olleet sukupuolineutraalisuuden illuusio, tasa-arvon illuusio, sosiaaliluokkattomuuden illuusio ja valta. Eniten minua kuitenkin pohdituttaa se tiedostamattomuus/huomaamattomuus/piiloisuus, joka liittyy kaikkiin edellä luetelmiini asioihin. (Riina.)

Minulla on tämän kurssin jälkeen entistä selvempi tietoisuus siitä, miten yhteiskunnan rakenteet, ihanteet ja opitut mallit vaikuttavat epätasa-arvoon eri ihmisryhmien välillä. Tiedostaminen on se työkalu, jolla voin osaltani auttaa kitkemään näitä epätasa-arvoistavia käytäntöjä ja luomaan parempaa maailmaa. [– –]

Turhauttaa kun maailma tuntuu välillä niin epätasa-arvoiselta ja edistysaskeleet niin kovin pieniltä. (Liisa.)

Moni opiskelija näki tiedostamisen tienä muutokseen. Aiheeseen ennestään perehtyneet opiskelijat osasivat analysoida oppimistaan ja käsitystensä muuttumista hyvinkin seikkaperäisesti. Osa opiskelijoista piti opiskeltuja asioita mielenkiintoisina sen tarkemmin erittelemättä maailmankatsomuksellisten näkemystensä uudelleen arviointia. Yhteiskunnallisen epätasa-arvon tiedostamiseen liittyvistä ahdistuksen ja turhautumisen tunteista huolimatta useimmat opiskelijat näyttivät säilyttävän toivon muutoksen mahdollisuudesta. Yksi opiskelija katsoi, että tiedostamisen tulisi johtaa toimintaan, mutta koki sen itselleen lähes musertavaksi vaatimukseksi.

Oikeudenmukaisuus ei toteudu itsestään. Asioiden muuttaminen edellyttää paitsi tiedostamista myös käytännön tekoja. Teokoihin tarvitaan rohkeutta, jota minulla ei riittävästi ole, ja vaikka olisikin, pelko jähmettää toimintakyvyn ja salpaa voimavarat. [– –] Se aiheuttaa henkilökohtaisen ristiriidan. Osa minua kehottaa edelleen pysymään kaukana vallasta ja valtaapitävistä oman turvallisuuteni vuoksi. Toinen puoli kehottaa astumaan eteen ja puolustamaan sitä, mitä oikeana pidän. (Mira.)

Teoreetikoilla on erilaisia näkemyksiä tästä tärkeästä mutta vaikeasta kysymyksestä, mikä on tiedostamisen ja toiminnan suhde ja mitä toiminnalla tarkoitetaan. Freireläiseen vapauttavaan kasvatukseen teoreetisointinsa pohjaavan Ronald Glassin (2005, 15) mielestä opetuksen pitää johtaa toimintaan tasa-arvoisen yhteiskunnan rakentamiseksi. Bell hooks (2010, 7–11) taas katsoo, että kriittinen ajattelu jo itsessään sisältää muutoksen, sillä myös ajatukset ovat tekoja. Feministipedagogi Leila Villaverden (2008, 132–134) mukaan maailmankatsomuksellinen muutos on prosessi, joka vie aikaa eikä ole suoraviivainen ja voi johtaa erilaisiin, pienempiin tai merkittävämpiin toiminnan muutoksiin. Uudenlaista tietämystä prosessoidaan arjen tilanteissa eikä suuria

ulkoisia muutoksia välttämättä pitäisikään odottaa. Hooksin (2003, 93–103) mielestä vapauttavaan kasvatukseen kuuluu toivon luominen. Sillä voidaan vahvistaa opiskelijoiden uskoa siihen, että epäkohtia voidaan poistaa ja yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta edistää (Genevett 2009, 91–92).

Joillekin opiskelijoille omien käsitysten ja maailmankatsomuksen muutos vaikutti liian haastavalta. Aiempinakin vuosina jotkut opiskelijat ovat halunneet pitäytyä optimismissaan ja hyväuskoisuudessaan vaikutellen: ”Minä ainakin uskon, että meillä Suomessa kaikki menee hyvin.” Tällaista asennoitumista Megan Boler (2004, 128) kutsuu naiiviksi toivoksi. Hänen mukaansa toivo on tärkeä, mutta sen tulisi pohjautua torjunnan ja humanistisen retoriikan sijaan kriittiseen tiedostamiseen. Ainakin osin torjuva asenne kytkeytyi osallistujien eroihin siinä, missä määrin he olivat ennen kurssia perehtyneet yhteiskunnallisen epätasa-arvon kysymyksiin teoreettisesti tai omien elämäkokemustensa kautta.

[– –] artikkelit pyrkivät kaikilla tavoin näyttämään, että tasa-arvo on vain näennäistä ja naiset alisteisessa asemassa monessa suhteessa. Tämän kaiken ”tausta-ajatus” on yhä rakentumisvaiheessa päässäni ja vaatii vielä asioiden pohdiskelua ja seuraamista. Artikkelit herättivät tunteita laidasta laitaan, niin hämmennystä ja ihmetystä kuin kiukkua ja vihaakin. (Karin.)

Koska aiemmin en ole aihetta missään koskaan käsitellyt, minun oli hyvin vaikea välillä päästä aiheeseen sisälle tai ollenkaan samaistua artikkeleiden kirjoituksiin tai keskusteluihin. [– –] koska en ole itse elämässäni kokenut juurikaan mitään suurta sukupuolista syrjintää tai mitään näistä kursseilla käsitellyistä naisten asemaa alistavista asioista, minun oli välillä hyvin vaikea pohtia asioita, koska ainoa kosketus niihin oli se, että joku oli kirjoittanut sen olevan niin. [– –] Aiheen käsittely tuntuu siltä, että se pakottaa kaikki ajattelemaan niin, että asiat ovat meillä naisilla niin huonosti ja että väkisin pitäisi pyrkiä sinne miesten maailmaan ihan vain tasa-arvon ja miesten vallan romauttamiseksi. (Sanna.)

Haasteena hooksin korostamassa vastavuoroisessa oppimisessa on yhteiskunnallisen tiedostamisen herättämä vastarinta opiskelijoissa. On mahdollista, että tämänkaltainen vastarinta, ärsyyntyminen, voisi toimia kriittisen oppimisen ja muutoksen käynnistäjänä. On kuitenkin kysyttävä, voiko valtauttamaan pyrkivä opetus tuntua joistakin opiskelijoista niin uhkaavalta, että he kieltäytyvät – joko hiljaisesti vetäytyen tai ääneen vastustaen – uusien näkökulmien opiskelusta. Megan Bolerin (2004, 118) mukaan opiskelijat voivat vastustaa kriittistä opetusta, koska he haluavat säästää itseään epäoikeudenmukaisuuden näkemiseltä ja pyrkivät samalla säilyttämään ihanteellisen naiivin käsityksen yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Nicholas Burbules (2005) taas viittaa tiedostamattoman alueen merkitykseen elämäkatsomuksellisissa muutoksissa. Kriittisyyteen ohjaavat opetustilanteet voidaan kokea liian uhkaavina siitä syystä, että ne nostavat pintaan kipeitä, jopa terapeutista työstämistä vaativia tunteita – kuten ahdistusta, traumoja tai väkivallan kokemuksia, joita opetustyön piirissä ei voida eikä kuulukaan ratkoa. (Burbules 2005, xxx–xxxi.)

Bell hooks katsoo, että oppimisen vastavuoroisuus on jossain määrin ongelmallinen periaate, sillä se nostaa esiin kysymyksen oppimiseen liittyvistä tunteista. Tasa-arvoisessa oppimisyhteisössä oppimiseen väistämättömästi liittyviä elementtejä ovat hooksin mukaan vaivalloisuus mutta myös ilo ja innostus. Opetustilanteissa eletään ja kohdataan tunteita, jotka kohdistuvat opiskeltaviin asioihin, omaan itseen ja ryhmän vuorovaikutukseen. Etenkin sukupuolistavia käytäntöjä opiskelevassa ryhmässä opinnot herättivät opiskelijoissa voimakkaita tunteita. Lukupiiriryhmän artikkeleiden nostamaan tunteiden vuoristorataan kuului opiskelijoiden kuvauksen mukaan tunteiden kirjo: uteliaisuus, intohimo, ihmettely, hämmästyminen, närkästyminen, paheksunta, huvittuneisuus, nolous, ilo, ylpeys, myötätunto, turhautuneisuus, viha, ärtymys, pettymys, häpeä, itse-epäily, avuttomuus, ujous, ahdistus, helpotus, vapautuminen, kiitollisuus, tyydytys, oivaltamisen ilo, pelko ja suru.

Olen alkanut tunneilla tehdä tunteiden ilmaisemiselle selvästi tilan. Tunnustan tunteet opetus- ja oppimisprosessiin kuuluviksi jo muuttamalla istumajärjestyksen piiriksi, jotta ihmiset näkevät toisensa. Lisäksi



opintojakson aikana ainakin pariin otteeseen toimitaan niin, että opiskelijat voivat ilmaista esimerkiksi kuvakorttien tai värien avulla, millaisia tunteita opiskeltavat asiat heissä herättävät. Tunteiden tekeminen näkyviksi on ollut sekä helpottavaa että mielekästä itselleni ja ryhmäläisille, koska näin tunteita voidaan yhdessä jakaa ja niistä voidaan keskustella. Bell hooksin näkemys tunteiden oppimisprosessia liikkeelle syytävästä voimasta saa vahvistusta Elinikäinen oppiminen ja sukupuoli-opintojakson osallistujilta.

Erittäin positiivista ryhmän toiminnassa oli kuitenkin tunteista ja jännittämisestä avoimesti puhuminen tai niiden myöntäminen. [– –] Ehkä jo opettajan ensimmäisillä luentokerroilla kertoma kertomus siitä, että tämä kurssi on aikaisemminkin saanut tunteet kiehumaan ja poukkoilemaan, valmisti osaltaan omien tunteiden käsittelyä ja niiden sallimisen osana kurssityön tehtävää. (Riina.)

Mielestäni kurssi oli onnistunut ja varmasti eniten tunteita herättänyt opintojakso omassa opiskeluhistoriassani. Tunteet olivat niin hyviä kuin huonojakin ja uskon, että tunteiden yhdistäminen järkeen ja faktoihin toi mieleenpainuvan oppimiskokemuksen. (Maria.)

Miten opettajana tarjota tietoa ja näkökulmia, mutta antaa silti opiskelijoille tilaa muodostaa itse näkemyksensä – vaikka ne opettajan näkökulmasta olisivatkin vääriä? Opettajuus on hooksin (1994, 147) mukaan perustavalla tavalla muutakin kuin tiedon jakamista – opettajan on oltava vahvasti sitoutunut opettamiseen ja samanaikaisesti omien näkemystensä arviointiin. Yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkivä opetus vaatii paljon sekä opettajalta että opiskelijoilta. Opettajana on jatkuvasti pyrittävä refleктоimaan tavoitteitaan, asenteitaan ja positioitaan suhteessa opiskeltaviin asioihin ja opiskelijoihin. Jaan Megan Bolerin (2004, 123) näkemyksen siitä, etteivät opiskelijat mene, minne heitä yritetään viedä. Ainakin osa opiskelijoista näyttää mieluummin kiin-

nittyvän aiempiin näkemyksiinsä ja asenteisiinsa sen sijaan, että he olisivat valmiita niiden kriittiseen arviointiin. Koen opettajana joskus bell hooksin (2010, 137–138) tavoin uupumusta kohtaamastani uuden tiedon vastustuksesta. Opiskelijoilta vaaditaan reflektiivisen oppimisen lisäksi huolellista aineistoihin perehtymistä, jotta opetuksen tavoitteisiin päästäisiin. Opiskelijoiden perehtyminen teksteihin ja niissä esitettyjen asioiden ymmärtäminen kuitenkin vaihtelevat, mikä vaikeuttaa myös opetuksen vastavuoroisuuden toteutumista.

## Osallistaminen ja vastavuoroisuus opetuksessa

Keskeinen bell hooksin pedagogiikasta nouseva ajatus on osallistaminen: kaikkien osallistuminen ja tietämyksen rakentaminen yhteisessä prosessissa. Tähän periaatteeseen kytkeytyy myös tiedon kiinnittyminen opiskelijoiden arkeen ja kokemuksiin. Hooks jakaa kriittisten ja feminististen pedagogien käsityksen siitä, että tieto ei ole neutraalia vaan aina arvonvaraista ja ideologisesti väritynyttä. Hän kritisoi teoreettisen tiedon yliarvostusta: elitistinen legitimoitu tieto sivuuttaa tavallisen kansan kokemusperäisen tiedon. Valkoisen valtakulttuurin luoma ja säätelemä teoreettinen tieto ei välttämättä puhuttele esimerkiksi värilisten ihmisten kokemusmaailmassa eläviä. Oppi-isänsä Freiren tavoin hooks kritisoi perinteistä opetuksen mallia, joka on Freiren (2005) sanoin pankkikasvatusta: opetuksessa ulkoa opittu tieto siirretään opettajalta oppijalle. Bell hooks korostaa tiedon muuttuvaa ja kontekstisidonnaista luonnetta. Tieto muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja sen merkitykset luodaan yhdessä. Opetustilanteessa opettaja ja opiskelija konstruoivat tietoa dialogin pohjalta kaksisuuntaisesti, jolloin myös opettaja voi olla oppijan roolissa. (Ks. myös Florence 1998, 95–102.)

Hooksin pedagogisessa lähestymistavassa korostetaan jokaisen yksilön oman kokemuksen tärkeyttä ja ainutlaatuisuutta. Opettajan tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin omia kokemuksiaan, jolloin jokaisen oma ääni on osaltaan rakentamassa uutta tietoa. Tämä an-

taa opiskelijalle tunteen siitä, että hänen kokemuksillaan on merkitystä, ne otetaan todesta. Toisaalta hooks painottaa teorian ja käytännön tiivistä yhteyttä: ne nähdään toisiaan täydentävinä ja toisensa mahdollistavina. Käytännössä hän uskoo tämän yhteyden tekevän oppimisesta nautittavampaa ja kannustavan opiskelijoita osallistumaan opetukseen aktiivisina toimijoina, subjekteina. Kun opetustilanteessa formaali tietoinen yhdistetään opiskelijoiden sosiaaliseen todellisuuteen, heille syntyy kokemus siitä, että he ovat luomassa omaa maailmaansa koskettavaa tietoa. Olennaista hooksin mukaan on se, että opettajien on laajennettava käsityksiään tiedosta ja tiedon välittämisen tavoista.

Sukupuolista käytäntöä opiskelevassa ryhmässä perustan muodosti teoreettinen aineisto, josta opiskelijat keskustelivat ja kirjoittivat lukupiiriryhmissään. Vasta sen jälkeen kokoonnuttiin isossa ryhmässä keskustelemaan artikkeleista ja niiden pohjalta syntyneistä näkemyksistä. Myös yhteisissä kokoontumisissa lukupiiriryhmillä oli iso vastuu, sillä keskustelua käytiin ryhmien johdolla. Opiskelijat pitivät opettajan ja opiskelijoiden vastuunjako myönteisenä ja innostavana. Tunnustusta annettiin erityisesti sille, että osallistavaan pedagogiikkaan pohjautuva opetustapa ja opintojakson sisältö kietoutuivat tiiviisti yhteen.

Kaikille tuntui sopivan varsin hyvin se, että opettaja ei olekaan ainoa, jolla on oikeus puhua tapaamisissa, ja että kaikilta odotettiin mielipidettä ja sen ilmaisua. [– –] saimme kurssista varmasti paljon enemmän irti kuin perinteisillä opetusmetodeilla toteutetusta luentosarjasta olisimme ikinä saaneet. (Liisa.)

Koska opetus ei ollut opettajajohtoista, pystyin mielestäni paremmin analysoimaan ja rakentamaan oppimaani. [– –] Opettajan tulisi nimenomaan olla johdattaja, joka antaa välineitä ja neuvoja omakohtaisen oppimisen kehittämiseen. (Sonja.)

Opiskelijat olivat erityisen tyytyväisiä lukupiiriryhmien antiin. Itseohjautuvat lukupiirit koettiin turvallisiksi ympäristöiksi oppimiselle. Siellä sai pohtia, esittää vapaasti mielipiteitä, ja kaikilla oli mahdollisuus

osallistua keskusteluihin. Opiskelijoiden verratessa pienryhmiä seminaareihin lukupiiriin edut tulivat selvästi esiin.

Pienryhmissä uskalsi avoimesti heittää ilmoille ajatuksia tulemata heti leimatuksi jotenkin tyhmäksi ja sokeaksi ja tietämättömäksi. Pystyi esittämään aiheesta toisaalta – toisaalta -ajatuksia, jotka eivät vielä ehkä olleet loppuun asti pyöriteltyjä ja niitä yhdessä jatkettiin. (Sanna.)

Vertailussa nousi esiin turvallisen ilmapiirin merkitys, jota on tavallista pitää feministisen pedagogiikan ideaalina (ks. esim. Tisdell 1998). Kaikki opiskelijat eivät kokeneet ideaalitavoitteen toteutuneen. Vuorovaikutuksen ongelmina mainittiin muun muassa joidenkin osallistujatovereiden vahvat ja voimakkaasti esitetyt mielipiteet samoin kuin ilmapiirin ajoittainen jännittyneisyys ja vaikeus ilmaista omia näkemyksiä isossa ryhmässä. Tämä ei itseäni opettajana yllätä, sillä lukuisat feministipedagogit ovat kyseenalaistaneet turvallista ilmapiiriä koskevan ideaalin (mm. Ellsworth 1992; Fisher 2001; Houston 2005; Jones 2005.) Dialogille ladataan usein ylisuuria tavoitteita, kun uskotaan tasa-arvokysymysten ratkeavan, kunhan vain kaikki saadaan osallistumaan.

Myös bell hooks (2010, 85–89) on hyvin tietoinen, että odotus ilmapiirin turvallisuudesta on usein epärealistinen. Monien muidenkin teoreetikoiden (ks. Boler 2005) kokemusten mukaan dialoginen opetus on pikemminkin hyvin riskialtista ja etenkin monikulttuurisissa ryhmässä pyrkimys tasa-arvoiseen osallistumiseen ja kuunteluun voi kääntyä jopa tavoitteiden vastaiseksi. Haaste ohjaajalle ja ryhmälle onkin siinä, miten opittaisiin olemaan rakentavasti eri mieltä. Hooks katsoo, että erimielisyydet kuuluvat elämään eikä niistä pidä opetuksessaan vaieta, vaan nimenomaan luoda luokkahuoneesta tila erimielisyyksien rakentavalle ratkomiselle. (Ks. myös Maher 2001, 137–154.)

Lukupiireissä opiskelijoiden ei tarvinnut sovittautua akateemiseen muottiin, vaan siellä oli tilaa arkiselle puheelle, epävarmuudelle ja keskenäisyydelle. Keskinäinen tuki auttoi ja rohkaisi kypsyttämään nä-

kemyksiä. Lukupiirin ja seminaariryhmän vertailu nosti esiin sen, miten akateeminen ympäristö koetaan rajoittavaksi siitäkkin huolimatta, että opetuksessa tavoitellaan yhteisöllistä näkemysten ja kokemusten jakamista.

En olisi rehellinen, jos väittäisin, että osallistavan pedagogiikan omaksuminen yliopistoympäristössä sujui itseltäni mutkattoman luontevasti ja itsestään selvästi. Vaikka ihastuinkin hooksin pedagogisiin ajatuksiin, törmäsin käytännössä akateemista maailmaa ja sen toimintatapoja koskeviin käsityksiini, jotka sisälsivät määrittelyjä tai mielikuvia siitä, millaiset toiminta- ja käyttäytymismuodot ovat akateemisessa maailmassa sallittuja, millainen itseilmaisu on toivottavaa, miten tunteita saa tai ei saa ilmaista, millaisia tunteita on luvallista kokea sekä millaisia vuorovaikutussuhteita on soveliaista solmia. [– –] Vaikka sanottaisiin, että omia mielipiteitä ja tunteita saa ilmaista, arvelen, että näin kuuluu sanoa, mutta niin ei missään tapauksessa tule toimia. (Mira.)

Bell hooks on purkanut kiinnostavasti koulutuksen keskiluokkaisuuden normia, joka yliopistossakin sääntelee piiloisella tavalla kielenkäyttöä ja käyttäytymistä. Julkilausumattomana oletuksena on sopeutumisen tieteen neutraaliin kieleen. Akateemisuuden normiin kuuluu myös asiallinen ja hillitty käytös. Hiljaisen huomaamattomalla tavalla työväenluokkataustaisetkin ohjataan ”oikeanlaisiin” tapoihin käyttäytyä ja käyttää ääntä ja kieltä. Myös puolueettomilta vaikuttavat opetusmenetelmät ja tieto pakottavat omaksumaan valtaapitävien ryhmien asenteet ja arvot. Hooks puhuu siitä, miten kieli on vallan käyttöä: tieteen neutraali kieli kätkee muut kielet näkyvistä. Esimerkiksi mustien on amerikkalaistuessaan pitänyt ”unohtaa” oma kielensä ja sopeutua valtaapitävien kieleen. Hooksin mukaan kieleen kietoutuvat myös tunteet, jotka tieteen kieli vaientaa. Kriittisten ja feminististen pedagogien vaade äänen antamisesta moninaisuuksien kirjolle nostaa esiin myös kysymyksen siitä, millaista kieltä akateemisen ympäristön opetustilanteissa voi käyttää (ks. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 310).

Opetuskulttuurissa, ja etenkin akateemisessa opetuksessa, kiinnitytään puheeseen ja hiljaisuuden ja tunteiden maailma ohitetaan tai ainakin se muodollisesti kahlitaan rationaalisuuden muottiin (ks. Li 2005, 71–75; Liston 2004, 111–113). Tunteista puhumattomuuden normista huolimatta nonverbaali ilmaisu on ihmisten vuorovaikutuksessa aina läsnä. Opetustilanteet sisältävät piiloviestintää, jota eri ihmiset ovat eri tavoin herkistyneitä havaitsemaan ja sitä on usein vaikea pukea sanoiksi. Sukupuolistavia käytäntöjä opiskelevan ryhmän jäsenet tarkastelivat teksteissään ryhmän nonverbaalia viestintää ilmeisesti siksi, että kurssilla rohkaistiin tekemään tunteita näkyviksi. Etenkin opettajan toiminta joutui suurennuslasin alle, kun opiskelijat tarkkailivat tavallista tietoisemmin opetusta valtasuhteiden näkökulmasta.

Opettajan ja opiskelijoiden vastuunjako ryhmässä nähtiin ehkä liioitellenkin siten, että vallan pitäisi jakautua tasan. Näinhän ei täysin voi tapahtua, sillä opettaja on aiheen sisällöllinen asiantuntija ja vastuussa ryhmästä ja opetuksesta myös omalle organisaatiolleen. Niin ikään vuorovaikutukseen kohdistui idealistisia odotuksia. Kaikki eivät välttämättä saaneet riittävästi tilaa, sillä ryhmässä keskusteltiin erittäin vilkkaasti. Vaikka kaikki saisivat tilaa puhua, ei silti ole taattua että kaikkia ryhmässä kuunneltaisiin samalla tavalla (ks. Li 2005). Pidän bell hooksin (2010, 21–22) tavoin tarpeellisena, että kaikki osallistuvat, mutta se ei tarkoita, että kaikilla olisi saman verran puheaikaa vaan vuorovaikutukseen osallistutaan sen perusteella, mitä annettavaa kullakin on aiheen käsittelylle. Opettajana koen vaikeaksi viidentoista hengen ryhmässä havaita kaikkien näkökulmia, eikä opetuksessa ole kyse vain opettajan ja opiskelijoiden suhteesta, vaan ilmapiiriin ja kommunikointiin vaikuttavat myös opiskelijoiden keskinäiset suhteet ja niiden verkostot.

Dialogin tavoitteena on pyrkimys moniarvoisuuteen ja tiedon konstruointi yhteisessä prosessissa, mutta bell hooks ei osallistamista painottaessaan ota riittävästi huomioon eroihin liittyviä erilaisia valtapositiioita. Ryhmäläisten sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvät erot ja erilaiset näkökulmat eivät välttämättä tule kuulluiksi tai ne vaiennetaan (ks. Burbules 2000, 257–261; Vuorikoski & Kiilakoski

2005, 324–327). Suomalaisessa koulutuskulttuurissa monet erot jäävät piiloiseksi toisin kuin monikulttuurisissa yhteiskunnissa (ks. myös Kivimäen artikkeli tässä kirjassa). Omissa opiskeluryhmissäni on tavallisesti valtaosa naisia, eivätkä heidän luokkataustansa erot yleensä tule esiin. Merkittävän tekijän on näyttänyt muodostavan opiskelijoiden ikäero. Yleensä aikuisopetuksen piirissä ikä- ja kokemustaustojen eroja pidetään ryhmäläisten oppimista tukevinä, mutta ryhmissäni olen havainnut myönteisten kokemusten lisäksi ärtymyksiä. Osa nuorista ja aremmin itseään ilmaisevista opiskelijoista harmistuu kokeneemmille tovereilleen, joilla on paljon kokemuksia jaettavana ja jotka ovat usein myös tottuneempia ilmaisemaan näkemyksiään. Elinikäinen oppiminen, koulutus ja sukupuoli -opintojaksolla turhautumistaan ilmaisi nuori opiskelija harvinaisen voimakkaasti.

En kokenut ilmapiiriä niin hyväksi kuin se olisi voinut olla. Tasa-vertaisuuden esteeksi muodostui mielestäni ikä, jota jotkut vanhemmat opiskelijat käyttivät argumenttinsa tukena puhuttaessa kokemuksesta. Tottakai ikä kartuttaa kokemuksia, mutta sen esiintuomiseen pystyy omalla käytöksellään kuitenkin vaikuttamaan. (Maria.)

Ryhmässä on paitsi erilaisia ääniä myös hiljaisuuksia, jotka voivat olla tarkoituksellista vaienemista tai sitä, että joitakin osallistujia tai näkökantoja vaiennetaan. (Ks. Li 2005.) Kokeneet opiskelijat voivat viedä tilan nuoremmilta tietäen tai tiedostamattaan, tai nuoret itse ovat liian epävarmoja. Nuori opiskelija kuvasi osallistumisensa epäroinnin johtuvan tottumattomuudesta osallistujakeskeiseen opetukseen: ”[k]oska yhteinen keskustelu oli uusi toimintatapa, oli erityisesti aluksi hankalaa tuoda omia ajatuksiaan julki ja tavallaan odotti jonkun muun ottavan auktoriteetin keskustelussa.” Opiskelijoilta dialoginen opetus edellyttää yhteisöllisyyden sitoutumisen lisäksi valmiutta omien argumentointi- ja kommunikointitaitojen kehittämiseen. Ohjaaja voi tukea ryhmää yhdessä kehittämään vuorovaikutustaan tekemällä ikä- ja kokemuserojen merkityksen entistä selvemmin näkyväksi. Kuten monet feministi-

pedagogit (esim. Ellsworth 1997) huomauttavat, valta-asemien tiedostaminen ja näkyväksi tekeminen voivat parantaa dialogin onnistumisen mahdollisuuksia.

## Tietoisen kasvatusettisen ja koulupoliittisen näkemyksen kehittäminen

Kasvatustieteiden pääaineopiskelijoiden opettajan pedagogisissa opinnoissa on tärkeänä tavoitteena yhteiskunnan ja koulutuksen valtasuhteiden tiedostaminen. Tämä vuoden kestävä opintokokonaisuus on ollut mahdollista rakentaa tiivistä, pari kuukautta kestävästä kurssista monipuolisemmaksi kokonaisuudeksi osallistavan pedagogiikan periaatteiden mukaan. Tiedostamista koskevan tavoitteen haasteena on kuitenkin se, että ryhmäläisten ennako-odotukset saattavat poiketa huomattavasti opintojakson yhteiskuntapainotteisista tavoitteista. Monella pedagogiset opinnot aloittavalla opiskelijalla näyttää olevan perinteisen idealistinen näkemys opettajasta. Hänet nähdään altruistisena yksilötyöntekijänä, jonka kyky toimia hyvänä opettajana liitetään hänen persoonaansa.

Opetuksen lähtökohtana on, että opettajan ammattia tarkastellaan yhteiskunnallisena ja historiallisesti muovautuneena työnä (ks. esim. Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005; Linden 2010; Vuorikoski 2003; Vuorikoski & Räisänen 2010). Opetustyö ei ole vain kognitiivisten valmiuksien opettamista luokkahuoneessa, vaan opetusta määrittävät aina koulutuksen yhteiskunnalliset reunaehdot. Opettajatutkimuksen valtavirta kuitenkin pyrkii hahmottamaan opettajan ammatin idealisoituna ihmisten kanssa tehtävänä työnä – kutsumuksena – kiinnittämättä huomiota kouluinstituution poliittisiin, yhteiskunnallisiin tai taloudellisiin sidoksiin. Yksilökeskeisesti ja psykologisesti painottunut näkemys opettamisesta ylläpitää osaltaan perinteistä opettajan ideaalimallia. Pedagogisissa opinnoissa pyrin rakentamaan perustaa opettajaidaalien kriittiselle arvioinnille mutta myös kannustamaan opiskelijoita oman tietoisen kasvatusettisen ja koulutuspoliittisen näkemyksen kehittämiseen ja sen varassa toimimiseen.

Opetus toteutetaan pääosin opiskelijakeskeisesti. Opiskelijat pe-rehtyvät kirjallisuuteen, jossa tarkastellaan koulutusta ja opettajuutta yhteiskunnallisesta ja valtakäytösten näkökulmasta. Opetusprosessissa pyritään teoretietoa kytkeään omiin kokemuksiin ja käytäntöön monin eri tavoin. Opiskelijat muodostavat pienryhmiä, jotka opiskelevat opettajuuteen liittyviä yhteiskunnallisia teemoja, kuten opettajan ammatin historiaa, elämänhistoriallisuutta ja dialogisuutta sekä identiteetin, vallan ja tasa-arvon kysymyksiä. He opettavat aiheestaan muuta ryhmää ja harjoittelevat samalla opetuksen suunnittelua ja erilaisten opetusmenetelmien käyttöä opetuksessa. Ryhmän yhteisissä keskusteluissa näitä yhteiskunnallisia teemoja kytetään opetuksessa ja opetus-harjoittelussa saatuihin kokemuksiin. Lisäksi pyrin tukemaan teoretiedon ja henkilökohtaisen kasvatustieteen integroitumista soveltamalla opinnoissa elämänhistoriallista lähestymistapaa. Opiskelijat kirjoittavat opiskeluvuoden aikana merkittävistä kasvatustieteen ja koulukokemuksistaan ja pohtivat yksin ja yhdessä niiden pohjalta omia kasvatuskäsityksiään. Tavoitteena on, että he voisivat menneitä kokemuksiaan muistelemalla tiedostaa henkilökohtaisen kasvatustieteen juuria ja pohtia, miten ne ovat suuntaamassa heidän käsityksiään omista opettajan valmiuksista ja opetustyön tavoitteista. Kasvatustieteen ja koulukokemusten yhteisessä käsittelyssä ryhmää viritetään tarkastelemaan omakohtaisesta näkökulmasta myös koulutusinstituution rakenteita ja käytäntöjä sekä niiden asettamia reunaehtoja opettajan työlle. (Ks. Generett 2009; Goodson 2003; Middleton 1993; Vuorikoski & Törmä 2004.) Koko lukuvuoden kestävissä opinnoissa opiskelijoilla on aikaa prosessoida asioita ja portfoliota rakentaessaan he joutuvat tietoisesti reflektoimaan oppimistaan ja käsityksiään opettamisesta ja sen yhteiskunnallisista reunaehdoista.

Juuri opettajaopinnoissa on tärkeää toteuttaa bell hooksin ideaa toisin opettamisesta ja pyrkiä osallistavalla pedagogiikalla murtamaan perinteiset opettamisesta koskevat käsitykset, jotka ovat juurtuneet syvälle kulttuuriimme ja opettajaopiskelijoiden mieliin heidän omien koulukokemustensa kautta. Jo lukuvuoden puolivälissä olen usein havainnut, että opiskelijat tarkastelevat entistä tietoisemmin opettajan

työn reunaehtoja sekä teksteissään että ryhmäkeskusteluissa. Opettamista ei nähdä enää yhtä selvästi yhteiskunnallisesta kontekstista irrottuna ihmissuhdetyönä, vaan ihmisten erot hahmotetaan yhteiskunnallista taustaansa vasten. Laajentuneesta näkökulmasta huolimatta opiskelijoiden keskuudessa elää sitkeästi puhe opettajapersoonasta samoin kuin opettamisen työkaluista ja käytännön vinkeistä.

Lukuvuoden kestävissä opettajan pedagogisissa opinnoissa opiskelijoilla on aikaa totutella yhteistoiminnalliseen opetustapaan, jossa opiskelijoiden vastuuta lisätään alkuvaiheen organisoitumisvaiheen jälkeen. Toisaalta pitkä yhteinen prosessi tuo vuorovaikutukseen haasteita, joihin bell hooksin idealistiset periaatteet eivät tarjoa apua. Omasta opettajan näkökulmastani osallistava opetustapa toimii pääosin hyvin. Kun ryhmä alkuvaiheen jälkeen oppii vähitellen vuorovaikutteisen toimintatavan, opetus sujuu hyvin ja opiskelijat vaikuttavat olevan tyytyväisiä vallan- ja vastuunjakoon. Istumme piirissä ilman pöytiä, mikä sekin tukee vuorovaikutuksellista ilmapiiriä samoin kuin erilaisten ryhmien ja toiminnallisten menetelmien joustavaa käyttämistä opetustilanteissa. Joskus tällainen opetus voi näyttää sujuvan kuin itsestään. Alla on ote yhden opiskelijan oppimispäiväkirjasta, jossa hän kuvaa opintovuoden oppimisprosessiaan.

Jossain vaiheessa syksyä minusta tuntui siltä, että opettajan työssä tarvittavien konkreettisten taitojen ja välineiden opetteleminen jäi pedagogisissa opinnoissa hyvin vähälle. Tuntui, ettei minulle vieläkään ollut piirtynyt kunnollista kuvaa siitä, mitä opettajan työssä vaaditaan. Hetken aikaa asiaa mietittyäni ymmärsin, että olimme sittenkin käsitelleet näitä asioita läpi koko syksyn. Olimme kirjoittaneet, keskustelleet, muistelleet, pohtineet ja kuunnelleet sekä omia että toistemme ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia. Ne kaikki pienet ja suuret tehtävät, joita olimme syksyn aikana käsitelleet, valmistivat meitä opettajuuteen ja opettajana toimimiseen. Ymmärsin ettei ole olemassa mitään viisasten kiveä tai ”työkalupakkia”, jonka opeteltuaan olisi valmis kohtaamaan eteen tulevia haasteita. Ymmärrys itsestä opettajana, käsi-

tys omista taidoista sekä omasta suhteesta ympäristöön rakentuu hiljalleen erilaisten kokemusten kautta. (Tiina.)

Osallistavassa pedagogiikassa ohjaajan roolin vaihtelu näkyvästä lähes näkymättömään on itselleni opettajana haastava. Joskus olen jopa pohjittanut, voiko opettaja menettää äänensä liiallisestikin. Vaikka opiskeluprosessin suunnitteluun ja organisointiin sisältyy paljon valmistelua ja taustatyötä ja ryhmän ohjaaminen on vaativaa, osalle opiskelijoista näyttää jäävän vaikutelma, että he tekevät kaiken itse, ja he toteavat, että ”Meillä on niin hyvä ryhmä!” Tällainen kokemus osoittaa, että opiskelijoiden keskinäisellä suhdeverkostolla ja vertaistuella on merkittävä asema oppimisessa. Ohjaajana on hienoa kuulla, että asiat sujuvat ikään kuin automaattisesti. Silti olisi tärkeää tehdä opetuksen taustatyön ja ohjauksen vaatimukset ryhmälle entistä selvemmin näkyviksi, sillä prosessin suunnittelun ja ohjauksen opiskelijoille näkymätön osuus muodostaa merkittävän osan opettajan työstä, joka tulevien kasvatustieteiden ammattilaisten pitäisi oppia tiedostamaan tulevaan toimintakenttäänsä kuuluvana.

Yhteiskunnalliseen valtauttamiseen pyrkivältä opettajalta vallan- ja vastuunjako opiskelijoiden kanssa edellyttää hyvää opetettavan asian hallintaa, jotta hän pystyy rakentamaan opetuksen tietoperustan vahvaksi samaan aikaan kun hän suunnittelee opetuksen vuorovaikutukselliset toimintatavat. Opetustilanteissa joutuu tasapainottelemaan sisällöllisten ja vuorovaikutukseen liittyvien tavoitteiden kanssa. Niin ikään opiskelijoilta edellytetään uudenlaista ja aktiivista roolia opetuksessa. Omissa kasvatustieteiden opiskelijoiden ryhmissäni osallistavan pedagogiikan opetuskäytännöt on otettu myönteisesti vastaan. Opiskelijat ovat olleet valmiita, jopa innokkaita omaksumaan aktiivisen roolin opetustilanteissa. Ilmeisesti heillä on entuudestaan jo niin paljon kokemusta erilaisista seminaareista ja opiskelijakeskeisistä työtavoista, että opettajan ja opiskelijoiden uudenlainen vallanjako ei ole herättänyt vastustusta, vaikka se vaatii heiltäkin opettelua. Dialogista opetusta käsittelevän kirjallisuuden perusteella opiskelijat eivät välttämättä ole valmiita luopumaan perinteisestä opiskelijan roolistaan ja jakamaan valtaa

uudella tavalla (esim. Shor 1996, 16–19). Burbules (1993) on verrannut dialogista opetusta peliin – niiden molempien oppiminen vaatii opettelua, ja ryhmää voidaan valmentaa niihin.

Bell hooksin mukaan myös monet opettajat kokevat perinteisestä opetustavasta ja auktoriteetin asemasta luopumisen vaikeaksi. Opettajan olisi tiedonjako-opetuksen sijaan opetettava kohtaamaan tunteita ja käsittelemään rakentavasti ryhmän suhteita. Se edellyttää opettajalta myös omien tunteiden tunnistamista ja kykyä niiden käsittelyyn, jotta hän kykenisi kanavoimaan voimakkaat tunteet oppimista ja kehitystä palveleviksi. Opettaja voi kuitenkin pelätä paitsi ammattimaisuutensa puolesta myös sitä, että tunnesuhteeseen avautuminen tekee haavoittuvaksi (ks. Vuorikoski & Törmä 2004). Dialogiseen kohtaamiseen kuuluu molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja opiskelijoiden välillä, mutta sen toteutumiseen ei ole välttämättä helppoa luottaa.

Itselleni opettajan perinteisestä auktoriteettiasemasta luopuminen opetustilanteissa ei ole vaikeaa, mutta silti koen monet ohjaustilanteet haastavina ja joudun jatkuvasti tasapainottelemaan auktoriteettina olemisen ja osallistujakeskeisyyden välillä. Esimerkiksi kun joudun ryhmäkeskustelussa oikaisemaan virheellisiä tietoja, on vaikeaa tehdä se tavalla, joka ei pilaa keskusteluilmapiiriä ja osoita liian karulla tavalla, että opettajalla on ryhmän jäsenenäkin aiheen sisällöllinen asiantuntijuus. Opettajana on myös jatkuvasti reflektoitava omia näkemyksiään aiheesta, omia mieltymyksiään ja yritettävä tunnistaa omat sokeat pisteensä, ettei painaisi alas tietynlaisia näkemyksiä tai huomaamattaan vaientaisi joitakin osallistujia. Toki tällainen avoimuuden ja tasapuolisuuden vaatimus on aina läsnä opettajan työssä, mutta etenkin opiskelijakeskeisessä ja valtauttamaan pyrkivässä opetuksessa opettajan tulisi kehittää herkkyyttään kuulla ja antaa tilaa omista näkemyksistään poikkeaville käsityksille. Sama avoimuuden vaatimus koskee opiskelijaryhmän jäseniä, mutta sen toteutuminen ei ole itsestään selvää missään ryhmässä.

## Osallistavan pedagogiikan mahdollisuudet ja rajat

Bell hooksin näkemykset yhteiskunnan demokratisoinnista osallistavan pedagogiikan avulla ovat valovoimaisia ja innostavia. Omien opetuskokemusteni pohjalta pidän dialogista opetustapaa mielekkäänä ja mielestäni dialogisuuteen kannattaa pyrkiä. Pelkkä idealismi ei riitä, sillä osallistava pedagogiikka, kuten ei mikään muukaan dialoginen opetus tapa, ole ilman rajoitteita ja reunaehtoja (ks. myös Rekola & Vuorikoski 2006, 22–24).

Osallistavalla pedagogiikalla on etuja. Kun opiskelu ja oppiminen ovat yhteistoimintaa, opetus on ainakin sikäli moniäänistä, että kuuluu erilaisia näkemyksiä ja yhteisen prosessoinnin kautta arvioidaan ja tuotetaan tietoa. Kun opiskelijat voivat olla opetusprosessissa mukana kokemuksineen ja tunteineen, oppimisesta ja tiedosta tulee elävää. Vuorovaikutteiset opiskeluprosessit ovat innostavia, mutta niihin liittyy usein kipeitäkin tunteita, sillä maailmankatsomuksellisten kysymysten pohdinta on vaativa prosessi. Vaikka tavoitteena on vallan jakaminen ja kaikkien osallistaminen, tasa-arvon ideaali harvoin täysin toteutuu. Opetuksessa on kyse paitsi opettajan ja opiskelijoiden välisestä myös opiskelijoiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta, jossa suhteet ja valtapositiot ovat jatkuvasti muovautumisen tilassa sekä opetustilanteissa että niiden ulkopuolella. Luokkahuoneesta voidaan kuitenkin pyrkiä rakentamaan yhteisö, jossa opitaan kohtaamaan erilaisia näkemyksiä ja käsittelemään rakentavasti ristiriitoja. Vertaisryhmä voi olla merkittävä oppimisen resurssi, kun ryhmän vahvuudet saadaan kanavoitua tukemaan opiskelua.

Osallistavaa pedagogiikkaa, kuten muitakin opetuksellisia lähestymistapoja, sovelletaan koulutusinstituutioissa, joiden toimintakäytäntöihin se on sidoksissa monin tavoin. Dialogisen opetuksen tavoitteet eivät ole avoimet siinä mielessä, että opettaja ryhmineen voisi niistä kokonaan itse päättää. Muun muassa koulutuksen resursointi, aikataulut, tilat, oppiaineiden ja opintojaksojen kytkeytyminen opetussuunnitelmiin ja arviointikäytäntöihin määrittävät osallistavan pedagogiikan reunaehdot. Valtauttamaan pyrkivän opettajan työ ei liioin ole aina

helppoa tai yksinkertaista. Häneltä vaaditaan ainakin rohkeutta toisen tekemiseen ja omien tavoitteiden ja oman position tiedostamista. Perinteisten opetuskäytäntöjen uudistaminen ei tapahdu hetkessä vaan edellyttää pitkäjänteistä opetuksen uudistustyötä, johon sisältyy valtasuhteiden tiedostamiseen ja purkamiseen tähtäävien opetusmenetelmien ja toimintatapojen kehittelyä ja kokeilemista.

Uusliberalismin ja managerialistisen johtamistavan valtaamassa yliopistossa saattavat mahdollisuudet toisin kasvatukseen jopa kaventua, kun keskeisiksi periaatteiksi on nostettu kansallisen kilpailukyvyyn tukeminen siihen kytkeytyvine taloudellisuuden ja tehokkuuden vaatimuksineen (Koski 2009; Vähämäki 2009). Arviointikäytännöt saattavat muuttaa opetusta entistä selvemmin ”sarjatuotannoksi”, jossa opettaminen yhtenäistetään ja standardoidaan tiettyihin muotteihin. Sitoutuneesti ja opiskelijoistaan välittäen työtään tehneiden opettajien opetustyö ei välttämättä täytä laatumittareiden tehokkuuskriteereitä. Lisäksi tällaiset sitoutuneet opettajat voivat kokea arvioinnin epäluottamukseen ja asiantuntijuutensa vähättelynä. Tarkkailusta saattaa syntyä paine muuttaa opetusta arviointikriteereiden suuntaan, jolloin sitoutuneen ja välittävän opetustyön palkitsevuus uhkaa hävitä. (Ks. Jauhiainen 2011; Lindén 2010, 142–159; Naskali 2009, 95–99.) Ainakaan tällä hetkellä suomalaisten yliopisto-opettajien toimintatila ei ole niin säännelty, etteikö kriittiselle kasvatusajattelulle ja osallistavalle pedagogiikalle olisi tilaa koulutusikäntöissä. Kyse onkin siitä, missä määrin opettajakunnan tietoisuudessa on tilaa sille. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 76–78; Ylijoki & Aittola 2005, 10.)

Yhteiskunnan muutokseen pyrkivälle opettajalle on valtavasti haasteita. Osallistavaa pedagogiikkaa soveltavana opettajana on tielläni ollut monia tähtihetkiä, mutta aika ajoin koen ja kohtaan intoani koettelevia tunnemylläköitä. Toisinaan sitoutuminen ja avoimuuteen uskaltaminen satuttavat ja väsyttävät. Silti itselläni ei ole paluuta neutraaliin ja asiakeskeiseen yksinpuheluun.

## Kirjallisuus

- Boler, M. 2004. Teaching for hope: The ethics of shattering world views. Teoksessa D. Liston & J. Garrison (toim.) *Teaching, learning, and loving. Reclaiming passion in educational practice*. New York: RoutledgeFalmer, 117–131.
- Boler, M. (toim.) 2005. *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang.
- Brookfield, S. D. 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. 2005. *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Buber, M. 1999. *Minä ja Sinä*. Suomentanut J. Pietilä. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. 2000. The limits of dialogue as a critical pedagogy. Teoksessa P. Trifonas (toim.) *Revolutionary pedagogies. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York & London: RoutledgeFalmer, 251–273.
- Burbules, N. 2005. Introduction. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, xiii–xxxii.
- Elias, J. L. & Merriam, S. B. 1995. *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, Fla: Krieger Publishing Company.
- Ellsworth, E. 1992. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 90–119.
- Ellsworth, E. 1997. *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. New York: Teachers College Press.
- Generett, G. G. 2009. Engaging bell hooks: How teacher educators can work to sustain themselves and their work. Teoksessa M. del Guadalupe Davidson & G. Yancy (toim.) *Critical perspectives on bell hooks*. New York: Routledge, 82–94.
- Fisher, B. A. 2001. *No angel in the classroom. Teaching through feminist discourse*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Florence, N. 1998. *Bell hooks' engaged pedagogy. A transgressive education for critical consciousness*. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Toimittanut T. Tomperi. Suomentanut J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Glass, R. 2005. Moral and political clarity and education as a practice of freedom. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, 15–32.
- Gore, J. 1992. What we can do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 54–73.
- Houston, B. 2005. Democratic dialogue: Who takes responsibility? Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, 105–120.
- Jauhiainen, A. 2011. Opetustyö ja sukupuoli uusliberalistisessa yliopistossa. *Aikuskasvatus* 31(3), 164–173.
- Jones, A. 2005. Talking cure: The desire for dialogue. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, 57–67.
- hooks, b. 1981. *Ain't I a woman: Black women and feminism*. Boston: South End Press.
- hooks, b. 1994. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. 1999. *Remembered rapture: The writer at work*. NY: Henry Holt and Co.
- hooks, b. 2000. *Feminism for everybody*. Cambridge, MA: South End Press.
- hooks, b. 2003. *Teaching community: A pedagogy of hope*. NY: Routledge.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatus*. Toim. Marjo Vuorikoski & Hilikka Rekola. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- hooks, b. 2010. *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. NY: Routledge, Taylor & Francis Inc.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja voisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Koski, L. 2009. Yliopiston sisäisen järjestyksen muutos. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 101–114.
- Li, H. L. 2005. Rethinking silencing silences. Teoksessa M. Boler (toim.) *Democratic dialogue in education. Troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, 69–86.
- Lindén, J. 2010. *Kusumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka*. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampere University Press.
- Liston, D. 2004. The allure of beauty and the pain of injustice in learning and teaching. Teoksessa D. Liston & J. Garrison (toim.) *Teaching, learning, and loving. Reclaiming passion in educational practice*. NY: RoutledgeFalmer, 101–116.
- Luke, C. & Gore, J. 1992. Introduction. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge, 1–14.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. 2007. *Critical pedagogy. Where are we now?* NY: Peter Lang.
- Middleton, S. 1993. *Educating feminists. Life histories and pedagogy*. New York: Teachers' College Press.
- Naskali, P. 2009. Uusi häpeän yliopisto. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 93–100.
- Noddings, N. 1992. *The challenge to care in schools*. New York: Teachers' College Press.
- Noddings, N. 2002. *Educating moral people. A caring alternative to character education*. NY: Teachers College Press.
- Rantonen, E. 2000. Bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino, 187–212.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37(1), 16–25.
- Shor, I. 1996. *When students have power. Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tisdell, E. J. 1998. Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly* 48(3), 139–157.



- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Ylijoki, O. & Aittola H. 2005. Johdanto: Hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa H. Aittola & O. Ylijoki (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Villaverde, L. E. 2008. *Feminist theories and education*. NY: Peter Lang.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Vuorikoski, M. 2007. Dialogini bell hooksin kanssa: Toisintekemisen tila akatemiassa. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 39–57.
- Vuorikoski, M. 2012. Bell hooks: vapauttava kasvatus. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 307–332.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) 2004. *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Vuorikoski, M. & Rekola, H. 2007. Suomenkielisen laitoksen johdanto. Teoksessa b. hooks *Vapauttava kasvatus*. Toim. M. Vuorikoski & H. Rekola. Suom. J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9–24.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallinrakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4) 2010, 63–81.
- Vähämäki, J. 2009. Tietopaja. Teoksessa T. Tomperi (toim.) *Akateeminen kysymys. Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino, 115–128.

LU  
Tässä  
mien  
näkök  
nistise  
sa törm  
opettaj  
muksien  
suostuka  
sistä hu  
tai arjen  
tisten lup  
onnistum  
etsimään  
syä, miten  
sa hedelm  
tyvät isot  
tit tekevät  
gogisena  
opetuksell  
nistumisen