

# **SITOUTUMINEN KASVAMISEEN**

**Yksilönä, yhteiskunnassa ja yhteisöissä**

Panu Heinonen  
Pro gradu –tutkielma  
Filosofia  
Yhteiskuntatieteiden  
ja filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2009

# TIIVISTELMÄ

## SITOUTUMINEN KASVAMISEEN

### Yksilönä, yhteiskunnassa ja yhteisöissä

Panu Heinonen

Filosofia

Pro gradu –tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Olli-Pekka Moisio

Kevät 2009

106 sivua

Tutkielmassa selvitetään miten hyvin sitoutuminen filosofisena käsitteenä voi toimia välineenä yksilön ja yhteiskunnan välisten jännitteiden purkamisessa kasvatuksen toimintaympäristössä. Eräänä lähtökohtana onkin se, että yksilön ja yhteiskunnan arvojen välillä on ristiriitoja, jotka aiheuttavat yhteentörmäyksiä arkisessa elämässä. Nyt käsillä olevassa tutkielmassa erityinen fokus kohdennetaan kasvatukseen ja siihen olennaisesti liittyviin osa-alueisiin.

Sitoutuminen on myös arkikielessä paljolti käytetty, mutta filosofiassa sitä ovat runsaasti käyttäneet Jean-Paul Sartre ja Paolo Freire. John Dewey on otettu tutkielmaa mukaan hänen yhä nykypäivänä keskeisten kasvatuksellisten oppien vuoksi. Sitoutuminen on myös välillisesti osa Deweyn kasvatustutkimusta, jossa kasvatustutkimus on ennen kaikkea yksilön oman kehityksen, mutta samalla myös yhteiskunnan arvojen välittämisen kannalta tärkeää. Tutkielman keskeinen jännite esiintyy siis vahvasti myös jo Deweyllä.

Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: 1. Voidaanko sitoutumalla saavuttaa jotain kasvatuksessa? 2. Voiko sitoutuminen tukea yksilöiden kasvamista heidän autonomiaa pyrkimyksissään yhteiskunnan yhdenmukaisuuden paineesta huolimatta? Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaukseksi voidaan esittää, että sitoutuminen tuo selyyttä arvoihin toiminnan taustalla, ja se auttaa poliittisuuden huomioimiseen. Toiseen kysymykseen tutkielman laatiminen antoi vastaukseksi, että yksilö voi sitoutumalla saavuttaa paremman autonomian tunteen, mutta myös sen, että parhaiten yksilö voi sitoutua kun löytää sitoutumisen kohteet ja arvot myös yhteiskunnasta ja yhteisöistä. Erityisesti yhteisöllinen autenttisuus voidaan nähdä hyvänä tavoitteena, mikäli muistetaan, että sitoutuminen tulee tehdä jokaisessa tilanteessa yhä uudelleen.

Dialogisuus nähdään hyvänä tapana kehittää itseä, yhteiskuntaa ja yhteisöjä. Kuitenkin dialogisuudella on myös rajansa, koska jossain vaiheessa sitoutuminen on tehtävä ja dialogi pysäytettävä, tai muuten löytää itsensä syvältä nihilismin joutomaalta. Tutkielmassa selvisi, että jotta nyky-yhteiskunnan välineelliset arvot voidaan hylätä, on syytä sitoutua kokonaisvaltaiseen kriittisyyteen kasvamiseen.

Asiasanat: arvot, Dewey John, dialogi, kasvamisen, kriittinen pedagogiikka, sitoutuminen, tilanne.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 SITOUTUMINEN YKSILÖNÄ KASVAMISEEN .....	6
2.1 Yksilöllinen kasvu.....	6
2.1.1 Kasvatusta vain kasvua varten .....	7
2.1.2 Toiminnallinen oppiminen .....	10
2.1.3 Kokemuksellinen oppiminen.....	13
2.2 Vapauteen kasvu .....	16
2.2.1 Sitoutuminen situaatiossa.....	17
2.2.2 Vastuunotto on sitoutumista.....	20
2.2.3 Huono usko esimerkkinä sitoutumisen pelosta .....	23
2.3 Autonominen kasvu.....	26
2.3.1 Tietoinen kasvu .....	27
2.3.2 Yksilön arvot, relativismi ja nihilismi .....	31
2.3.3 Sitoutuminen kriittisyyden kasvattamiseen.....	34
3 SITOUTUMINEN YHTEISKUNNASSA KASVAMISEEN .....	37
3.1 Demokratia ja mahdollisuuksien tasa-arvo.....	37
3.1.1 Sitoutuminen demokraattisen idean toteutukseen .....	38
3.1.2 Osallistuminen ja sitoutuneisuus .....	41
3.1.3 Kriittisyys on osa sitoutumisesta demokratiaan .....	44
3.2 Yhteiskuntarakenteet.....	47
3.2.1 Poliittinen sitoutuminen kasvatuksessa.....	48
3.2.2 Talouden dominoivan roolin ymmärrys ja kritiikki .....	51
3.2.3 Yhteiskuntarakenteiden indoktrinoiva uhka sitoutumiselle .....	53
3.3 Kasvatuskäytännöt .....	57
3.3.1 Dialogisuus.....	58
3.3.2 Generatiiviset teemat .....	61
3.3.3 Sitoutumiseen tähtäävien opetusmetodien indoktrinaation uhka .....	62
4 SITOUTUMINEN YHTEISÖLLISEEN KASVAMISEEN.....	67
4.1 Yhteisöjen arvopohjaan kiinnittyminen .....	67
4.1.1 Traditiot.....	68
4.1.2 Sitoutumisen helppous ja vaikeus.....	71
4.1.3 Institutionaalisen yhteisön arvot: esimerkkinä koulu .....	73
4.2 Yhteisöjen arvopohjan dynaamisuus.....	76
4.2.1 Mahdollisuus muutokseen.....	77
4.2.2 Yhteisöihin sitoutumisen aste.....	79
4.2.3 Yhteiset merkitykset .....	83
4.3 Yhteisöllinen autenttisuus.....	84
4.3.1 Autenttisuus arvona .....	85
4.3.2 Huonon uskon kritiikki .....	89
4.3.3 Kriittisyys ja dialogisuus.....	92
PÄÄTÄNTÖ.....	94
LÄHDELUETTELO.....	98

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman aihe on sitoutuminen ja sen mahdollisuus toimia välineenä yksilön, yhteiskunnan ja yhteisöjen ristiriitaisten jännitteiden purkamisessa nimenomaan kasvamisen jatkuvassa prosessissa. Immanuel Kantin pedagoginen paradoksi on yhä 2000-luvulla haaste johon on pyrittävä vastaamaan. Ihmisiä kasvatetaan ja ihmisiksi kasvetaan. Kasvun ja kasvattamisen projektit ovat kuitenkin usein myös tiedostamattomia, koska kaikki kasvatuksellinen aines ei ole erotettavissa kielestämme ja ajattelustamme. Niinpä on tärkeää pyrkiä selvyYTEEN tästä aineksesta, eli toisin sanoen sitoutua kriittiseen kasvamiseen. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: 1. Voidaanko sitoutumalla saavuttaa jotain kasvatuksessa? 2. Voiko sitoutuminen tukea yksilöiden kasvamista heidän autonomia pyrkimyksissään yhteiskunnan yhdenmukaisuuden paineesta huolimatta? Mitään absoluuttista totuutta ei lähdetä etsimään vaan totuutta pyritään korkeintaan varovasti lähestymään. Tutkimuksen tarkoituksena on yksinkertaisesti pyrkiä tarjoamaan yksi tuore ja toivottavasti oleellinen näkökulma kasvamisen problemaattiseen luonteeseen. Ennakko-oletuksena on, että sitoutuminen voisi tuoda lisää selvyyttä kasvajan positioon ja syvyyttä kasvamisessa mahdollisesti kehittyvään kriittiseen asenteeseen.

Sitoutuminen on vakaan päätöksen tekemistä ja toisaalta myös sen kurinalaista noudattamista ja toteuttamista käytännön teoissa. Tässä tutkimuksessa kriittisen piikkinsä sitoutumisen mukaisen toiminnan toteuttamiseen antaa Jean-Paul Sartren (1905 – 1980) hyvin yleiseksi ihmisille luonnehtima huonon uskon mukainen käyttäytyminen. Sitoutuminen<sup>1</sup> on käsitteenä laajalti käytetty ja yleinen, mutta sen merkitys saattaa joskus hiukan vaihdella kontekstista riippuen. Yleensä ottaen sitoutumisella tarkoitetaan vakaan päätöksen tekemistä jonkin asian suhteen ja sen kurinalaista noudattamista. Filosofisena käsitteenä sitoutuminen toimii esimerkiksi ranskalaisfilosofi Sartrella ja brasilialaisfilosofi Paolo Freirella (1921 - 1997). Painotus oli konkreettisesti tietyssä situaatiossa tapahtuvassa sitoutumisessa. Freire. Hänen sitoutumisen käsitteen käytön avulla selvitetään käsitteen laajoja mahdollisuuksia myös kasvatustilanteissa ja opetustilanteissa. On tarpeen myös selvittää, kuinka poliittinen käsite sitoutuminen voi olla, ja miten poliittisena sitä pidetään opetustilanteessa.

Ennen kaikkea filosofisessa sitoutumisessa on siis kyse, sitoutumisesta vapaasti valittavissa oleviin arvoihin ja toimimiseen niiden pohjalta. Sitoutuminen on käsite, jonka voi huoletta

---

<sup>1</sup> Engl. commitment, engagement

todeta sisältävän tietoa, tunnetta ja toimintaa, ja näitä kaikkia kolmea tarvitaan hyvässä ja vapauttavassa kasvatuksessa. Tietoa sitoutuminen sisältää jo ennen toimintaa, koska jotta se olisi voitu alun perin tehdä, tarvittiin ennen kaikkea tietoa arvoista, asenteista ja yhteiskunnasta. Tunnetta puolestaan siksi, että sitoutuminen on aina hyvin henkilökohtainen asia, koska toisten tekemiin valintoihin ja arvoihin sitoutuminen olisi itsepetosta ja epäaitoa tai sartrelaisittain todettuna huonoa uskoa. Tunnetta se sisältää myös sen vuoksi, että sitoutuminen on usein hyvin julkinen asia, ja ihmiset pelkäävät suuresti häpeää, jota saattaa syntyä jopa siitä, ettei osaa valita sitoutumisen kohdettaan. Sitoutuminen julkisena tekona vaatii siis paljon ja ikään kuin heittäytymistä esille, jossa ennen kaikkea kriittinen arviointi ja jopa nöyryyttäminen tapahtuu. Toimintaa sitoutuminen puolestaan sisältää sen mahdollisen poliittisen luonteen vuoksi. Usein johonkin hyvin tärkeänä pitämään asiaan ollaan valmiita sitoutumaan, ja jopa toimimaan sen pohjalta. Ja tässä on mielestäni ladattuna valtava voima, joka voi muuttaa niin ihmisiä, yhteiskuntia kuin erityisesti myös oppilaita.

Sitoutuminen on luonteeltaan ladattu käsite. Sen toteuttaminen vaatii tekijältään paljon, eikä se välittömästi anna mitään. Mahdollisesti myöhemmin sitoutuminen saattaa kantaa hedelmää, kun sen avulla on saavutettu jotain hyvää tai saatu pysyvää muutosta aikaa jonkin huonolla tolalla olleen asian suhteen. Ennako-oletuksena on, ettei tämä mahdollinen essentia tule pysymään muuttumattomana, vaan se on jatkuvassa määrittelyjä pakenevassa liikkeessä. Sitoutuminen voidaan tehdä niin monen erilaisen asian suhteen, mutta lienee paikallaan tämän tutkimuksen puitteissa paneutua ennen kaikkea kasvatustutkimukseen ja arvotutkimukseen pohdintoihin. Jokainen arkinen sitoumus ei välttämättä ole lainkaan merkittävä muiden ihmisten kannalta, joten esimerkiksi ruokailu- ja liikuntatottumukset on syytä rajata ulkopuolelle. Sen sijaan kiinnostuksen kohteena on kaikkia ihmisiä koskevat tärkeät arvovalinnat eli sitoutumiset jonkin arvokkaana pidetyn asian toteuttamiseen tai varjelemiseen. Voidaan puhua myös vahvoista valinnoista erotuksena tavallisiin valintoihin. Vahvoihin valintoihin sisältyy eettinen pohdinta ja päätöksenteko, joten ihmisen lopullinen arvo ratkaistaan aina ja uudelleen näiden valintojen perusteella. Suuri tavoitteemmehan on luonnollisesti kasvattaa jokaisesta oppilaasta kriittinen, vähintään omasta yhteiskunnastaan tietoinen ja oman vastuunsa tunteva ihminen.

Sitoutumisella on yhteytensä myös ihmisen mystiseen liikuttavaan voimaan – motivaatioon. Tutkimuksella on relevanttia pohjaa myös sen vuoksi, koska psykologinen motivaatio tutkimus ei ole päässyt yksimielisyyteen siihen liittyvistä seikoista ja sen tutkimuskenttä näyttää

olevan aika hajanainen. Motivaatio voidaan erotella sisäsyntyiseen ja ulkosyntyiseen, sekä puoleensa vetävään tai työntävään laadultaan. Mittaustapoja on lukuisia, mutta saavuttavatko ne kuitenkaan aina esimerkiksi kaikkea niitä lukuisia erilaisia arvoja sitoumuksien taustalta? Selvää on, että pedagogisen paradoksin edessä ne ovat riittämättömiä. Valtavan tärkeänä tutkimusaiheena motivaatiota kuitenkin pidetään, kuten myös ehkä yhtenä kaikkein mystisimmistä ihmisen käyttäytymistä koskevista seikoista. (ks. esim. Nurmi & Salmela-Aro 2002.)

Psykologian yksi suurista vaikuttajista Sigmund Freud (1856 – 1939) on myös antanut oman panoksensa motivaation tutkimiselle. Hänen mukaansa juuri vietit ovat ratkaisevana tekijänä ihmisen liikuttajana. Tutkimuksen taustan kannalta hän esittää mielenkiintoisia huomioita kirjassaan *Ahdistava kulttuuri*. Siinä hän tarkastelee psykoanalyttisesti yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita ja etsii viihtymättömyyden syitä.

*”Kävi ilmi, että ihminen kehittyy neuroottiseksi, kun hän ei enää jaksa kestää sitä kieltäytyksen määrää, minkä yhteiskunta kulttuuri-ihanteidensa nimissä häneltä vaatii.”* (Freud 1972, 25)

Toisaalta Freud (1972, 75) on huolissaan myös koko ihmiskunnan kohtalosta, koska hän ei ole varma missä määrin yhteiskunnan onnistuu hallitsemaan ihmisen aggressiota ja itsetuhoitaipumuksia ja niistä yhteisöille koituvia harmejä. Toisaalta on esitetty myös toisenlaista psykologista tulkintaa, nimittäin Erich Frommin (1900 – 1980) taholla. Fromm uskoo, että ihminen on ensisijaisesti yhteiskunnallinen olento eikä, niin kuin Freud oletti, ensisijaisesti itseriitoinen ja vasta toissijaisesti muiden tarpeessa tyydyttääkseen viettitarpeensa. (Fromm 1976, 242, Funkin (1999, 53) mukaan.)

Joka tapauksessa voimme olettaa, että ihmisen elämä ja siihen olennaisesti kuuluva sitoutuminen, kohtaa jännitteitä yksilön, yhteiskunnan ja yhteisöjen ristiverkoissa. Jürgen Habermasin (1929 -) mukaan puolestaan tiedämme arkikokemuksesta, että ajattelumme tuottaa usein tekojamme oikeuttavia motiiveja todellisten motiivien sijasta, niinpä voidaan todeta, että näennäisesti autonomisen tietoisuuden yhteys intresseihin on tiedostamaton luonteeltaan. Tutkimuksen kannalta on tärkeää juuri huomata noiden eri intressien aiheuttavan konflikteja ja siksi myös ongelmia ihmisen kasvamiseen. Hänen mukaansa minä kehittyy kasvatusprosesseissa sosiaalisen elämismaailman kommunikaatioyhteyteen ja rakentaa identiteetin viettivaa-

timusten ja yhteiskunnallisen pakon välisessä ristiriitatilanteessa. Tutkimuksessa kiinnitetäänkin erityistä huomiota dialogisuuteen opetusmenetelmänä. (Habermas 1975, 133 – 136.)

John Deweyn (1966, 300) mukaan dualismit ovat aiheuttaneet sen, että käsitys yhteydestä oppiaineiden ainesisällön ja psykologisen motivaation välillä on katkennut. Sitoutuminen ainesisältöjen oppimiseen kuitenkin vaatii juuri myös kohteensa kiinnostavuutta ja motivoivuutta. Motivaation pitäminen puhtaasti psykologisena liittyy myös erottelu yksilöllisen ja yhteisöllisen intressin välillä. Oppijan autonominen vapaus asetetaan vastakkain sosiaalisen kontrollin tarpeen kanssa. (Väkevä 2004, 225.)

*”Deweyn mukaan yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välisen vastavuoroisuuden huomioimisen tulisi ohjata myös pedagogista tutkimusta.”* (Väkevä 2004, 117). John Deweyn kasvatukselliset ja filosofiset huomiot ovatkin tämän tutkimuksen läpi kulkevana tukijalkana. Hänen panostaan hyödynnetään laajasti jokaisessa kolmessa pääluvussa, koska katson hänen pedagogisilla huomioillaan kasvamiseen liittyen olevan yllättävän ajankohtaista ja radikaalia muutosvoimaa. Seuraavassa johdattelen tutkimuksen päälukujen sisältöön.

Toisessa luvussa käsitellään yksilön sitoutumista kasvamiseen. Tutkimukseen keskeiseksi osaksi valituiksi tulleiden filosofien käsittelyjärjestys on kronologinen. Mikä pätee koko tutkimuksen rakenteeseen, koska voidaan todeta kasvatuksellisen tiedon lisääntyneen ja ongelmien monimutkaistuneen samanaikaisesti yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen monimutkaistumisen kanssa. Kappaleessa tulee keskeisessä osassa olemaan yksilöiden henkilökohtainen kasvu, kasvun ja vapauden rajojen koettelu sekä kasvamisen itsenäiseksi sitoutumaan kykeneväksi oppilaaksi. Tämän kasvun taustalla suurennuslasin alle päätyvät yksilön arvot sekä nyky-yhteiskunnassa yleiseksi osoittautunut yksilöiden arvosekaannuksen tila ja sitä heijasteleva sitoutumaton käyttäytyminen.

Kolmannessa luvussa käsittelyyn otetaan sitoutuminen yhteiskunnassa kasvamiseen. Tähän kuuluu demokratian idean hahmotus, osallistumisen ja kriittisen toiminnan osa yhteiskunnassa toimimisessa. Yhteiskunnan rakenteet asettavat tiettyjä ehtoja kasvatukselle ja lisäksi olemme jatkuvasti yhteiskunnan voimakkaasti tarjoamien arvojen vaikutuksen alla, jolloin tulee tarpeen olla yhteiskunnasta edes jollain asteella tietoinen, jotta kriittinen arviointi on mahdollista. Lisäksi esitellään Paolo Freiren vaihtoehtoisia opetusmetodeja, jotka voivat olla hyödyksi sitoutumisen kannalta. Perinteinen opetushan on jossain mielessä itsensä vanki, juuri konser-

vatiivisuutensa vuoksi. Modernit kasvatukselliset ongelmat vaativat dynaamisia ratkaisuja myös metodien osalta. Kuitenkin myös nämä metodit on syytä asettaa indoktrinaation uhan vuoksi huolelliseen tarkasteluun.

Neljännessä luvussa käsitellään yhteisöllisyyttä, jonka voidaan katsoa olevan tarpeen nykyisessä hyvin individualistisessa maailmankuvassa. Sitoutuminen yhteisöihin ei kuitenkaan aina välttämättä tapahdu vaivatta, koska arvot on tunnettava omakseen, jotta sitoutuminen olisi autenttista. Tässä kohdin tarkasteluun otetaan Charles Taylorin autenttisuus, joka pyritään esittämään vakavasti otettavana moraaliperiaatteena. Kuitenkin, myös tälle autenttisuudelle voidaan osoittaa kritiikkiä. Kuitenkin, mikäli yhteiset merkitykset kohtaavat kriittisen tarkastelun ja dialogin jälkeen, voidaan yhteisöllisessä kasvatuksessa saavuttaa jotain merkittävää, mikä oltaisiin muuten vaarassa menettää. Charles Guignon tarjoileekin vaihtoehdoksi yhteisöllistä autenttisuutta.



## 2 SITOUTUMINEN YKSILÖNÄ KASVAMISEEN

### 2.1 Yksilöllinen kasvu

John Dewey (1859–1952) korostaa, että yksi kasvatuksen päämäärä on tuottaa kasvavasta lapsesta aikuinen, symmetriseen interaktioon kykenevä yksilö. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti tilannetta, jossa oppijat ovat yhdenvertaisessa dialogissa keskenään ja suunnilleen samantasoisilla kokemusvarastoilla tai älynlahjoilla varustettuja. Deweyn kasvatusta koskevan ajattelun ydinteesiä; ”Learning by doing” ei tule ymmärtää pelkästään oppimisteoreettiseksi, vaan pikemminkin lapsen omaa toimintaa ja kasvattajan tietoista vaikuttamista koskevaksi ohjenuoraksi. (Sutinen 2001, 353 – 354.)

Pragmatismien edustajana Dewey uskoo, että kasvatusta on ensi sijassa saavutettujen kokemusten uudelleen järjestelyä ja muovaamista eli rekonstruktioita. Oppiminen on hänen käsityksen mukaan ongelmien ratkaisemista ja uusien kokemusten, uusien käytöstottumusten, hankkimista. Deweyn voidaan todeta vihaavan dualismeja ja ristiriitaisia tuloksia, mikä on tieteenharjoittajille kohtuullisen yleistä. Niin oppimisen kuin laajemmassa mielessä kasvatuksenkin lähtökohtina ovat konkreettiset elämäntilanteet, joissa ihminen voi toteuttaa itseään toiminnassa. (Dewey 1957, 7 – 8.)

*”Toiminta antaa lapselle aidon motiivin, se antaa hänelle ensikäden kokemuksia; se saattaa hänet kosketukseen todellisuuden kanssa.”* (Dewey 1957, 29). Dewey haluaa korostaa, että kasvattajan tehtävä on ohjata kasvatettava toimintaan, jolla on yhteys hänen omaan kokemusmaailmaan sekä antaa hyvät sosiaalisen toiminnan työvälineet. Lieneekin selvää, että jollei kokemusmaailmojen horisontit kohtaa, ei oppimista pääse tapahtumaan, koska oppijan ymmärrys ei saavuta tuolloin opettajan antamia merkityksiä. Myös symbolit, joita opetuksessa käytetään tulisi antaa niin, että ne olisivat ikään kuin oppijan käsityskyvyn rajoissa. (Sutinen 2001, 361 – 363.)

Oppilaille ei siis tule antaa täysin opettajan suoraan oppimia käsitteitä, jotka saattavat helposti jäädä ulkokohtaiseksi sekä mahdollisesti vieraannuttaa oppijan koko oppiaineesta. Näen, että tämä uhka koskettaa eritoten filosofiaa oppiaineena mutta ongelma voi koskettaa kyllä lähes tulkoon kaikkia oppiaineita, jotka ovat runsaasti käsitteiden määrittelyn kanssa tekemisissä.

Dewey (1957, 24) korostaa myös sisäisen kurin merkitystä oppimisessa. Tätä ei tule ymmärtää vain armeijamaisen käyttäytymisen tai totaalisen askeesin, eli kaikesta nautinnosta pidättäytymisen välittäjä käsitteeksi. Persoona, joka on koulutettu harkitsemaan tekojaan on kurin hallinnassa, joko sisäisen tai ulkoisen. Kuri tarkoittaa myös sitä, että on voimaa päättää. Tehokkaalla päätöksien tekemisellä on tänä päivänä paljon kysyntää, ja myös kasvatuksen puolella. Oppimistilanteet ja niiden jatkuvat muutokset vaativatkin opettajalta kykyä nopeisiin päätöksiin ja mahdollisiin toiminnan muutoksiin. (Dewey 1966, 129.)

Deweyn mukaan, oppiminen on myös tullut paljon haastavammaksi Platonin (427–348 eKr.) ajoista, sillä oppimisen metodin, oppimistilanteen tarkoituksen ja koko toiminnan ymmärtämisen täytyy olla sen tiedossa, joka oppimisen suorittaa, jotta hänen toiminnallaan olisi merkitystä tekijälle itselleen. Ja, jokaiselle oppijalle on tärkeätä, että hän on saanut kasvatuksen, joka suo hänelle mahdollisuuden oppia näkemään jokapäiväisessä työskentelyssään kaiken, millä on laajaa ja inhimillistä merkitystä. (Dewey 1957, 30 – 31.)

Deweyn (1966, 134) mukaan, totuuden siemen kätkeytyy myös Amerikkalaisen humoristin sanoihin: ”Ei ole mitään merkitystä mitä pojalle opetat niin kauan kuin hän ei pidä siitä”. Mitään sitoutumista, osallistumista tai edes kiinnostumista ei tapahdu, jos oppilas ei koe oppimateriaalia omakseen, ja ellei hän kykene näkemään henkilökohtaiselle kasvulle sijaa tämän kyseisen oppimateriaalin haltuun ottamisella. Voidaankin todeta, ettei kasvattajan toiminta voi olla tiukasti ja etukäteen ohjeistettua vaan sen tulee olla sidoksissa kasvatustapahtumassa olevaan kasvavan omaan aktiiviseen toimintaan. (Sutinen 2001, 357).

Normaalisti jokainen aktiviteetti, johon osallistutaan sen itsensä takia, saavuttaa jotain itsensä ulkopuolista. Siinä ei odoteta passiivisesti informaatiota vaan etsitään tieto itse esiin. Mutta yksi suuri syy miksi oppilaat eivät sitoudu oppimiseen johtuu siitä, etteivät aiheet ruoki tarpeeksi heidän mielikuvitustaan. (Dewey 1966, 209 – 213.)

### **2.1.1 Kasvatusta vain kasvua varten**

Deweyn mukaan Immanuel Kant (1724 - 1804) ilmaisi hyvin individualistisen-kosmopoliittisen ideaalin tutkimuksissaan kasvatuksesta. Hän julisti kasvattavaksi prosessiksi sitä, mikä tekee ihmisestä ihmisen. Ihminen täytyy luoda itsensä vapaaehtoisien ponnistuksien kautta; hänen täytyy luoda itsestään moraalinen, järkevä ja vapaa olento. Dewey päätyykin

omien mittavien kasvatusta koskevien tutkimuksien ja kokeiden jälkeen pitämään kasvatuksen perimmäisenä päämääränä kasvua. Tällä hän tarkoittaa montaa eri aspektia, kuten tuleme tutkimuksen edessä huomaamaan. (Dewey 1966, 95.)

Dewey (1966, 98) tähdentää sitä että, jotta kasvatusta saavuttaisi tavoitteensa on vedettävä johdopäätös siitä, että perustava kasvatuksen tavoitteen idea voidaan saavuttaa vain, jos yksilöt vapauttavat voimavaransa progressiiviseen kasvuun, jonka tavoitteena on sosiaaliset päämäärät. Kuitenkin esimerkiksi Hannu Juuson (2007, 101) mukaan hän korostaa myös yksilön henkilökohtaisen kasvun merkitystä, jossa ideaalinen kasvatuksen päämäärä on tutkimuksen prosessi, voiman ja itsekontrollin kehitys, jotka mahdollistavat yksilöiden jatkaa heidän kasvuaan. Voidaankin todeta yksilön omien kasvupyrkimysten ja kasvun yhteisön arvomaailmaan kiinnittyväksi persoonaksi olevan jännitteinen myös Deweyn tutkimuksissa, kuten se on ollut oikeastaan läpi historian, aina siitä asti kun individualismi on saanut jalansijaa.

Elämä on kehitystä ja kehitys on kasvua, siis elämää. Kasvatuksellisessa mielessä tämä tarkoittaa yksinkertaisesti, että kasvatusprosessilla ei ole päämäärää itsensä ulkopuolella, vaan se on itse päämäärä sinänsä. Se tarkoittaa myös sitä, että kasvatusprosessi on jatkuvaa uudelleenorganisointia, uudelleenluontia ja muuntautumista. Kasvulla voidaan myös käsittää olevan oma päämääränsä, ilman että se on vielä sitä saavuttanut tai tulee sitä koskaan saavuttamaan. Voitaisiinko kasvatuksen kohdalla puhua myös Friedrich Nietzschen (1844–1900) lanseeraamasta ikuisen paluun ajatuksesta? Oppimiskokemukset ovat uusia, mutta niissä on aina kuitenkin jotain vanhaakin, jotain vanhaa kokemusperäistä ainesta, jolla on ollut merkitystä joskus muinoin. Ja ihmisen kasvuhan ei ole koskaan valmis, jolloin voidaan puhua ikuisesta paluusta, ikuisesta kokemuksien ja merkitysten verkosta. (Dewey 1966, 49 – 50.)

*”Kasvun päämäärä ei ole tila, jossa kasvu loppuu, vaan kasvu itsessään, prosessina, jossa kulttuuri uudistaa itseään.”* (Väkevä 2004, 183). Kasvatettava, kasvattaja sekä kasvuympäristö ovat kaikki jatkuvassa kasvun tilassa, joten täydellistä kasvattajan mallia ei ole olemassa. Lisäksi voidaan todeta, että hienoin pedagoginen saavutus on se, että kaikki oppivat elämisen prosessissa ja myös toimivat sen mukaisesti, eli sitoutuvat muuttamaan olosuhteita, mikäli tämä on tarpeen. Sosiaalisen elämän inhimillinen kasvu on pyrkimyksenä, jolle haetaan kohteeksi mielekkäitä yhteiskunnallisen elämän muotoja, mikä luo sille samalla eettisen perustan. Yksilöiden situaatiossaan kokemat asiat tulkitaan ja määritellään kulttuuriksi sosiaalisesti rakentuvilla tavoilla, jotka viime kädessä edistävät demokratiaa tutkivana elämänmuotona. Kas-

vatus demokratiaan on yksilöllisten ongelmien sosiaalista ratkaisua tavoilla, joilla on moraalisesti yhteiskuntajärjestelmän kannalta suotavia seuraamuksia. (Väkevä 2004, 183.)

*”Jos kasvatuksen päämääriltä puuttuu käytännön yhteys, ne ovat merkityksettömiä. Näin ollen tärkeää on, että kasvatuksen päämäärät ja niihin sitoutuneet arvot todellistuvat kasvattajan tajunnassa ja toiminnassa.”* (Törmä 1996, 53.)

Kasvu on prosessi, jossa keskeistä on jatkuva pyrkimys ristiriitojen ratkaisuun. Kasvun ja kasvatuksen päämäärää ei voida ennalta määrittää, kun tavoitteena on kasvu, joka on kokemusten jatkuvuutta. (Törmä 1996, 75, 78)

*”Päämääriä ja välineitä ei voida tiukasti erotella, koska kasvatustoiminnasta nouseva suunnitelma (tentative plan) toimii sekä päämääränä että välineenä ohjaamassa toiminnan suuntaa. Jos väliaikainen päämäärä (end-in-view) voitaisiinkin jossain vaiheessa eritellä, muuttuu se välineeksi, kun päämäärä on saavutettu.”* (Törmä 1996, 78)

Dewey näkee toiminnan päämäärät situaatiosta riippuvaisina, suhteellisina ja dynaamisesti muuttuvina. Päämäärien ja välineiden pohdinta kietoutuu siis tiukasti yhteen. Päämäärien tiedostaminen ja arvojen hierarkisointi on jatkuva prosessi, joka tapahtuu reflektiivisessä toiminnassa. Deweyllä ei siis esiinny jakoa itseisarvoihin ja välinearvoihin toisin kuin esimerkiksi Kantilla. Dewey ei usko päämääriin itsenään, jotka eivät olisi jollain tavoin myös välineitä. (Törmä 1996, 49 ja 79.)

Sitoutumisen kannalta tämä on hyvinkin mielenkiintoinen huomio. Mikäli ei katsota olevan päämääriä sinänsä, seuraa siitä, ettei myöskään sitoutumista voida tehdä johonkin arvoon sinänsä, niin että ohitettaisiin ikään kuin muut siihen liittyvät arvot. Deweyläisen näkemyksen mukaan sitoutuminen tulisi siis tehdä ainoastaan kasvunprosessia varten. Kylläkin itse sivistyksen hankkiminen ja kasvaminen täydeksi yhteiskunnan jäseneksi, eli demokratian ihanteen mukaiseksi kansalaiseksi, vaatii sitoutumista juuri tuon yhteiskunnan arvojen mukaiseen kasvuun ainakin joltain osin. Juuri tähän kasvuun saammekin Deweyn ajattelun avulla tarkennusta yhteiskuntaosion kohdalla. Kasvukin on siis kasvua aina johonkin.

## 2.1.2 Toiminnallinen oppiminen

Deweyn (1966, 76) mukaan kasvun idea perustuu siis käsitykseen siitä, että kasvatus on jatkuvaa kokemuksen uudelleenorganisointia ja rekonstruktiota. Tavallaan ikuinen kasvun ajatus voidaan nähdä tulevan lähelle nykyisin muodissa olevaa ”elinikäisen oppimisen” ideaa. Tuo Johann Amos Comeniuksen (1592–1670) pansofiasta nouseva käsitys ihmisen oikeudesta elinikäiseen itsensä kehittämiseen ja suoranaiseen velvollisuuteen sivistää itseään läpi elämän. Itse elinikäisen oppimisen käsite on kuitenkin uudempaa perua.

Dewey käyttää omissa kasvatukseen liittyvissä tutkimuksissaan plastisiteetin eli mukautuvuuden käsitettä. Tämä tarkoittaa ihmisen kykyä oppia aikaisemmista kokemuksistaan ja kykyä muuttaa omia toimintamallejaan. Kasvun kohdalla voimme puhua ikuisesta prosessista, joka johtaa myös jatkuvasti uusiin toimintatapoihin. Kasvua myös tapahtuu, sillä ihmisen mieli ei ole kiinteä rakenne. Dewey luottaa toimintaan, joka tasoittaa tien aistimuksia, ajatuksia ja älynväläyksiä varten. Plastisuuden kuihtuessa häviää myös uusien toimintamallien oppiminen, jolloin yksilön kasvu pysähtyy. Suurimmaksi osaksihan ihminen ei kykene muuttamaan lujaan juurtuneita tapojaan ja toimintamallejaan, vaan hän toimii lähes täysin rutinoituneesti. Harkintaa uuden toimintamenettelyn suuntaan saattaa ilmetä, mutta usein mukavuudenhalu ja turvallisuuden kaipuu hiljentää harkinnan. Kasvun pysähtyminen ei kuitenkaan tarkoita sen vääjäämätöntä loppua, vaan kyseessä saattaa vain olla ohimenevä pysähdystila. (Sutinen 2001, 359.)

Deweylle kyky kasvaa on riippuvainen toisista ihmisistä ja plastisiteetista. Plastisiteetti on toisaalta kykyä oppia kokemuksesta, ja löytää suhteet yrittämisen ja tapojen taustavaikutusten välillä. Dewey korostaa sekä traditioiden kiinnittymistä tapoihin että aktiivista kapasiteettia, kun puhutaan kasvun mahdollisuuksista. (Juuso 2007, 90 – 91.)

Oppimista tapahtuu kun yksilö impulsiivisten havaintojen avulla reagoi ympäristöön ja muuttaa toimintaansa ympäristön suhteen. Näistä muodostuu toimintatapoja<sup>2</sup>, jotka ovat kuitenkin yhä uusien aistihavaintojen ja ideoiden potentiaalisen muutoksen aluetta. (Sutinen 2003, 80.)

*”Tapa” voi Deweyn mukaan viitata kahteen asiaan: (1) tottumukseen (habitation), so. kykyyn sopeutua ympäristöön ja käyttää ympäristön olosuhteita kei-*

---

<sup>2</sup> habit

*noina päämäärien saavuttamiseen tai (2) taipumukseen (inclination), joka Deweylle merkitsee ”aktiivista [toiminnan] harjoittamiseen liittyvien olosuhteiden suosimista ja valintaa”* (Dewey 1966, 53, Väkevän (2004, 184) mukaan.)

Kasvatuksen tehtävänä on jäsentää kasvavan toimintaan, hänen omiin intresseihinsä – siis hänen kasvuunsa – kulttuurinen perspektiivi eli yhteisön kulttuurinen tapa elää, joka on arvosidonnaista. Mitä edellä formuloitu vaatimus kasvatukselle tarkoittaa ja miten mahdollistuu kasvavan tuominen kulttuuristen elämänmuotojen pariin, etenkin postmodernin ihmisen kohdalla? Ja, missä mielessä kyse on yhteisön arvojen tuomisesta kasvatettavan eteen tarjolle? Selvää lienee ainakin se, että on ensin tultava näistä arvoista tietoiseksi ennen kuin kiinnittyy mihinkään yhteisöön. Yksilön tai yhteisön arvothan saattavat myös muuttua myöhemmin. (Sutinen 2001, 360.)

Deweyä ei voida pitää perinteisessä mielessä biologina: vaikka kasvun käsite on sidottu eliön elämänprosessiin ja tehokkaaseen ympäristön hallintaan, sitä ei ainakaan ihmisen kohdalla ole sidottu mihinkään pysyvään lajiolemukseen tai essentiaan. Kasvu ei johda siis tiettyyn toimintatapaan, vaan uusiin avoimiin toimintatapoihin. (Pikkarainen 2000, 118.)

*”Democracy and Educationissa Dewey on jo sitoutunut ”pehmeään” naturalismiin, joka korostaa inhimillisen kulttuurin emergenttiä omalaatuisuutta palauttamatta sen piirteitä kokonaan fyysikaalisten ja biologisten tapahtumien piirteisiin.”* (Väkevä 2004, 244)

Dewey ei hyväksy sellaista ajattelua, jossa oppijan oma ajattelu asetetaan jotenkin eriarvoiseen asemaan. Usein tällöin ajatus oikeasta oppimisesta perustuu siihen, että oppiessaan opettajan tiedonsymbolit lapsi oppisi myös oikean tiedon. Pelkkä symbolien oppiminen ei kuitenkaan riitä, vaan oppiminen pitäisi kytkeä ihmisen perustavaa laatua oleviin ominaisuuksiin eli yksilön pyrkimykseen toimia ja luoda erilaisia asioita oppimisprosessin aikana. (Sutinen 2001, 364.)

Kasvava oppilas on yksilö, joka ilmentää omaa olemustaan omalla toiminnallaan. Hän aistii, havainnoi ja kokee maailman omasta näkökulmastaan käsin. Hän on siis yksilö, jolla on omat tarpeensa ja mieltymyksensä. Hänen toimintaansa ohjaa tarpeiden lisäksi hänen toimintansa suuntautuneisuus tai toisin sanoen sitoutuneisuus. Toiminnan taustalla on siis yksilön mielek-

kääksi katsomat päämäärät sekä yhteisön arvot. Kasvava oppilas on siis vapaa kasvamaan, koska päätöksien takana on aina ensisijaisesti hän itse. Kasvua ei siis estetä vaan sitä voidaan rekonstruoida, transformoida ja uudelleen organisoida. (Sutinen 2001, 366.)

*”Olipa toiminta sitten henkistä ja moraalista tai ulospäin näkyvää, toimijoina ovat aina yksittäiset ihmiset. He ovat alttiina kaikenlaisille vaikutuksille, jotka määräävät, mitä he voivat ajatella, suunnitella ja valita. Sosiaalisten vaikutusten keskenään törmäilevät virtaukset asettuvat yhteen, lopulliseen uomaan vain yksilön tietoisuudessa ja teoissa.”* (Dewey 2006, 101.)

Ihminen ajattelee ja toimii siis aina yhteiskunnassa. Tavanmukainen toiminta on sosiaalisesti ehdollistunutta toisin kuin impulssien ja ärsykkeiden seuraaminen, mutta tottumuksetkin ohjaavat käyttäytymistämme kuin toinen luonto, ja usein ennen kaikkea tiedostamattamme. (Kunelius 2006, 17).

Kun kasvatusprosessin tuloksia mitataan ulkoisilla tuotteilla tai tuloksilla, eikä sinällään arvokkailla kokemuksilla, siitä tulee materialistista ja tavallaan vähemmän arvokasta. Oli kasvatuksen päämääränä luonnon arvot, sosiaalinen tehokkuus, kulttuurin arvot tai henkilön itsensä mielellinen rikastuminen, on edessä aina ainakin osittain konflikti toisten päämäärien kanssa. (Dewey 1966, 122 – 123.) Nykyään taistelua arvojen välillä käydäänkin lähinnä materiaaalisten tai ulkoisten paineiden ja oikeastaan kaikkien ideaalisten arvojen kesken. Talouden ja markkinavoimien dominointi yhteiskunnassa on saanut monen ihmisen arvosekaannuksen valtaan 2000-luvulla.

Tilanteissa, jotka ovat vielä käynnissä tai epätäydelliseen päätökseen saatettuja, ajattelua usein esiintyy. Ajattelua ilmeneekin usein kun asiat ovat epävarmoja, epäilyttäviä tai problemaattisia. (Dewey 1966, 148.) Onkin tarpeen kohdentaa voimavaroja juuri problemaattisiin kohtiin, mikäli halutaan kasvattaa kriittisiä oppilaita. On saatava aikaan omakohtaista ajattelua, ei vain esitettävä valmiiksi esitettyä kritiikkiä.

Deweyn (1966, 107) mukaan, kasvattajan oli kyseessä opettaja tai vanhempi tulee katsoa, mitkä ovat kulloinkin toiminnan päämäärät, sillä olisihan absurdia asettaa oppijan kasvun tavoitteeksi opettajan omat päämäärät. Kasvattajan tulee olla hereillä, ettei harrasta indokt-

rinaatiota. On siis tultava tietoiseksi omista ja mahdollisesti oppijan päämääristä, jotta indoktrinaatio voidaan välttää ja jotta oppijan kasvua voidaan mahdollisimman hyvin tukea.

### 2.1.3 Kokemuksellinen oppiminen

*”...Tieto on pohjimmiltaan vain yksi kokemuksen muoto. Mitään absoluuttista totuutta ei ole olemassa, sillä kaikki arvot on sidottu relatiivisiin tekijöihin.”* (Dewey 1957, 7.) Käyttäytymisemme on mielellistä laatua, mutta sen taustalla on aina tieto ja kokemukset. Toimimme vailla varmaa tietoa ja silloin tulee tärkeäksi se, millä asioilla on meille merkitystä. Kun asioilla on meille merkitystä, tarkoitamme, mitä teemme, ja kun ei, käyttäydymme sokeasti, tiedottomasti ja epä-älykkäästi. Molemmissa tapauksissa reagointi aktiviteetteihin on ohjattua tai kontrolloitua. Mutta pelkästään sokeassa reagoinnissa, myös ohjaus on täysin sokea. Tämä johtaa siihen, että voidaan puhua harjoittelusta sokean ohjauksen kohdalla, muttei missään nimessä kasvatuksesta. (Dewey 1966, 29.)

Deweyn (1966, 38, 80) mukaan kasvatusta on konstruktivinen ja aktiivinen prosessi ja yksi kasvatuksellinen idea onkin jatkuva kokemusten rekonstruktio. Tämän avulla voidaan niin sanotusti pölyttäneeseen historiaankin puhalttaa uutta tuulta ja saada se elävämmäksi nykyihmiselle. Tämän esteenä näyttää luonnollisesti oikein muodollinen ja vanhakantainen opetusmenetelmä, jossa opettaja siirtää tiedot ja oppilaat yrittävät omaksua kaiken juuri sellaisena kuin se opettajallekin näyttää, ikään kuin kyseessä olisi vankkumatonta elämän faktatietoa. Oppiminen jää ulkokohtaiseksi, eikä oppilaille muodostu omakohtaisia kokemuksia, joita voisi jatkossa hyödyntää.

*”Ei tule olla ainoastaan jatkuvuutta kasvattavassa kokemuksessa, vaan kokemuksella itsessään tulee olla merkitystä opiskelijoille tässä ja nyt. Täytyy tapahtua sitoutuminen – interaktio opiskelijoiden ja heidän opintojen objektien välille.”* (Noddings 1998, 30)

Kasvattavan kokemuksen jälkeen, josta oppilaille jää vahva henkilökohtainen kokemus, tekee osallistumisen uuteen oppimiskokemukseen paljon helpommaksi. Kun oppilaat pakotetaan materiaalin pariin, joka ei innosta ja kiinnosta heitä, he menettävät kiinnostuksen aiheeseen ja luottamuksen itseensä. He alkavat tyytyä annettuihin vastauksiin, joilla hakevat opettajiensa



hyväksyntää. He luopuvat kaikkein tärkeimmästä kasvatuksellisesta päämäärästä, henkilökohtaisen merkityksen etsimisestä. (Noddings 1998, 26 – 31.)

Kasvattajan tehtävä on toiminnallaan luoda potentiaalisesti merkityksellisen esimerkki joistakin mahdollisista valinnoista ja niiden seurauksista. Näiden valintojen dialoginen reflektointi kehittää kasvatettavan valmiuksia omiin, mahdollisimman autonomisiin ratkaisuihin. Tällöin voidaankin puhua kasvattajan ohjanneen, ei sitoneen oppijaa. (Törmä 1996, 112.)

Dewey (1966, 159) korostaa, että ilo, minkä lapset itse kokevat on älyllisen konstruktion iloa, joka syntyy oppimistapahtuman luovuudessa. Sitoutuminen kokemukselliseen oppimiseen voikin tapahtua vain positiivisten oppimiskokemusten kautta. Oppijoiden kokemuksellinen oppiminen on myös jatkuva prosessi, joka etsii yhä uusia niin sanottuja suurempia linjoja.

Jatkuvuuden periaate sisältää sekä mikro- että makrohistoriallisuuden ajatuksen ja korostuksen, että kokemusta ei tule tarkastella yksittäisenä ja irrallisena tapahtumana vaan aina suhteessa menneisiin ja tuleviin kokemuksiin, olivat nämä sitten passiivisia tai aktiivisia. Vuoro-vaikutus puolestaan viittaa ihmisen ja muun todellisuuden, kokemuksen sisäisten ja objektiivisten ehtojen suhteeseen. Kaikki ihmisen kokemukset muovaavat yhdessä ihmisen tapoja ja ovat valmiina pohjalla kun aletaan määrittää kaikkia tulevia kokemuksia. Ihminen elää siis maailmassa ja kirjoittaa samalla tietoisesti ja tiedostamattomasti kokemuksen kirjaa, jota hän käyttää apunaan myös tulevien konkreettisten tilanteiden läpikäymiseen. (Pikkarainen 2000, 117.)

*”Mielenkiintoista on se, miten sitoutuneena esimerkiksi kasvattaja tai tutkija nähdään aiempiin kokemuksiinsa ja niiden pohjalta syntyneisiin teorioihin ja tulkintoihin.”* (Törmä 1996, 43).

Dewey halusi naturalismissaan muistuttaa kokemuksen eksistentiaalisesta alkuperästä, eikä allekirjoittanut käsitystä, jonka mukaan olemassaolo sisältyisi kokonaan inhimilliseen kokemukseen. (Väkevä 2004, 244.)

Deweyn naturalistiselle persoonalle maailma ei voi koskaan tulla täysin tiedetyksi, vaan oppiminen ja kasvaminen tapahtuvat avoimessa kokemusten jatkumossa. Georg Wilhelm Fried-

rich Hegelin (1770–1831) Bildungin eli sivistyksen metsästyksen prosessi on selvästi vaikuttanut myös Deweyn ajatteluun. (Juuso 2007, 96.)

*”Dewey määrittelee refleksiivisen ajattelun jonkin uskomuksen aktiiviseksi harjinnaksi niiden perusteiden valossa, jotka tukevat sitä sekä niiden seurausten valossa, joihin se johtaa.”* (Dewey 1960,9, Törmän (1996, 75 – 76) mukaan.)

Tämän johtaa usein yksinkertaisesti sitoutumiseen. Kaikki riippuu myös kokemuksen laadusta ja eritoten siitä, tuottaako kyseinen kokemus uusia kokemuksia. Demokratian ideat toteutuvat yleensä paremmin progressiivisissa kouluissa, ja se saa ihmiset paremmin sitoutumaan niihin. Perinteisiä kouluja vaivaa liiallinen auktoriteetti ja koulun politiikan perinteelle uskollisena pysyminen. (Dewey 1997, 27, 33 – 34.)

Kehityksellinen kasvu, joka ei ole vain fyysistä vaan myös intellektuaalista ja moraalista on jatkuvuuden periaatteen yksi muoto (Dewey 1997, 36).

*”Jatkuvuuden ja interaktion kaksi periaatetta eivät ole toisistaan erillisiä. Ne erottavat ja yhdistävät. Ne ovat niin sanotusti, pitkittäisiä ja poikittaisia kokemuksen aspekteja.”* (Dewey 1997, 44.)

Suurin pedagoginen virhepäätelmä on usein se, kun luullaan henkilön oppivan ainoastaan yhtä partikulaarista asiaa kerrallaan. Epäsuora oppiminen asenteiden muodostamisen muodossa, voi itse asiassa olla enemmän merkityksellistä oppilaan kasvulle kuin yksittäisen luennon mieleen painaminen. Asenteilla ja näkemyksillä siitä, mistä pitää ja mistä ei, on kokonaiskasvun kannalta usein enemmän merkitystä. (Dewey 1997, 48.) Vieläpä kun tämä yhdistyy älylliseen pohtimiseen ja asenteiden taustalla olevien aatosten syiden kartoitukseen.

*”Kasvatuksen kasvuna tai kypsymisenä tulisi olla päättymätön prosessi.”*(Dewey 1997, 50). Deweyn (1997, 87) mukaan, kasvattajan tulee olla laajakatseinen ohjaaja, joka näkee opettamisen ja oppimisen kokemusten rekonstruktion jatkuvana prosessina. Mitään pääte pistettä ei kasvatuksella Deweyn mukaan voida siis katsoa olevan. Kasvu tapahtuu uusien kokemusten avulla, ja dynaamisesti. Kuitenkin, jotta kasvuprosessilla olisi voimaa takanaan, tarvitaan sitoutumista kasvuprojektiin niin opettajan kuin oppilaidenkin kohdalla. Tämän tulee ennen kaikkea näkyä arkisissa yksittäisissä oppimistilanteissa. Seuraavaksi kartoitankin eritoten va-

pauden, situaation ja sitoutumisen kiehtovaa keskinäistä verkottumista ja niiden kasvatusfilosofisia seurauksia.

## 2.2 Vapauteen kasvu

Otan tässä kohdin käsittelyyn ranskalaisen filosofin Jean-Paul Sartren (1905 - 1980) käsitykset vapaudesta, situaatiosta, valinnan vastuusta sekä huonosta uskosta, koska nämä kaikki liittyvät läheisesti sitoutumiseen ja kenties hiukan valottavat siihen liittyvää problematiikkaa. Näiden näkökulmien avulla saamme pinnalta selkeältä näyttävän sitoutumisen projektin taustalla piilevät vaikeudet paremmin esiin. Sartren vapaus on ehkä kaikkein ankarinta vapautta luonteeltaan, sillä se on sidottu konkreettisuuteen ja tiettyyn situaatioon. Tilaa kuvitelmille ei ole. Vapaus on juuri sitä, mitä se on, riippumatta toiveistamme ja kuvitelmistamme. Ja tuossa situaatiossa on sitoutuminen tehtävä, vailla paon mahdollisuutta. Oppilailta vapauteen kasvu edellyttää suuria ponnistuksia, eikä ahdistuksen tunteilta usein kasvun aikana voidakaan välttyä.

Vapaus on vaikea tekninen käsite, mutta se vapaus mistä puhumme tässä tarkoittaa ainoastaan valinnan autonomiaa. Olemme vapaus joka valitsee, mutta emme voi valita vapauttamme. (Sartre 2005, 505 – 506.)

*”Meidät on tuomittu vapauteen, kuten sanoimme aiemmin, heitetty vapauteen tai kuten Heidegger sanoo, ”hylätty”.*” (Sartre 2005, 506). Näin ollen Sartre (2005, 462) toteaa, että ihminen on tuomittu olemaan vapaa, eikä rajoituksia vapaudelle voi asettaa kuin vapaus itse. Ainut asia siis, mikä ei ole vapautemme ulottuvissa on päätös siitä, olemmeko vapaita vai emme, sillä se sisältyy jo itse olemiseemme. Oli ihminen sitten tuomittu tai hyljätty vapauteen, tosiasia on, ettei siitä pääse eroon, vaan sen luomiin loputtomiin valintatilanteisiin on vain kasvetava.

Ihminen on vapaa, koska hän ei ole minuutensa, vaan koska hän on itselleen läsnä. Vapaus on juurikin ei-mitään, koska se pakottaa ihmisen tekemään itsensä, eikä ainoastaan olemaan itsensä. Ihmisen todellisuudelle se on ennen kaikkea itsensä valitsemista, koska mitään ei voi vastaanottaa tai hyväksyä ulkopuolelta valitsematta, koska tuo olisi itsepetosta. (Sartre 2005, 462 – 463.)

Kun ihminen huomaa olevansa heitetty tuohon rajattomaan vapauteen ja valtavaan vastuuseen, hän usein kokee valtavan ahdistuksen tunteen. Kun hän huomaa, ettei hän ole mitään muuta kuin vapautensa, saattaa se aiheuttaa valtavaa oksetusta ja inhoa. Useimmiten kun ihminen pyrkii pakenemaan tuota ahdistusta, hän vaipuu huonoon uskoon. (Sartre 2005, 577.)

Vapauteen kasvaminen on oppilaille ennen kaikkea haaste. Mutta siihen kasvaminen on välttämätöntä, jotta todellista oppimista tapahtuu. Ja sinä päivänä kun oppilas havaitsee kykenevänsä elämään tuon kaiken vapauden ja vastuun kanssa – hän on todella kasvanut.

### 2.2.1 Sitoutuminen tilanteessa

Filosofian sanakirja (Filosofian sanakirja 1999, 182) määrittelee tilanteen seuraavasti: tilanne eli tilanne, tulee Martin Heideggerilta (1889 - 1976), jonka mukaan ihminen on aina jossain konkreettisesti ajallis-paikallisessa puitteissa ja niin, että hänen kehollinen olemassaolonsa liittyy hänen ajatteluunsa. Tilanne tarkoittaa myös Sartrella sitä, että ihminen on heitetty tuohon tiettyyn tilanteeseen, eli siihen tilanteeseen, mihin hän on syntynyt. Ihminen on olemassa esimerkiksi tuossa tiettyssä perheessä, maassa, kielellisessä perinteessä ja ympäristössä. Mutta myös sitä ainutlaatuisuutta ihmistodellisuuden arkipäiväistä valintatilannetta, jonka kaikki erityispiirteet tulisi ottaa huolella mukaan päätöksentekotilanteeseen. Ihmisen tulisi siis itse päättää, miten hän mihinkin suhtautuu. On siis hänen vallassaan asettaa asiat mittasuhteisiin. Tavoitteen pohtimisesta ei kuitenkaan saa tulla itsessään tavoite, sillä sekin olisi huonoa uskoa.

Suurelta osin ja useimmiten tilanteen ja vapauden mahdollisuuksien huomaamisesta voi olla kuitenkin hyötyä. Alla lainaus Sartrelta, joka kiteyttää mielestäni hyvin tilanteen merkityksen ja sen osittaisen ristiriidan absoluuttisen vapauden kanssa. ”*Täten olen absoluuttisen vapaa ja absoluuttisen vastuussa tilanteestani. Mutta en ole koskaan vapaa kuin tilanteessa.*” (Sartre 2005, 530.)

Tilanteessahan ihmisen kädet ovat kuitenkin tavallaan sidotut, joten kaikki vapaus ei olekaan rajattomasti käsillä. Vapauden merkityskin saa muotonsa vasta aina tuossa tilanteessa, joten emme voi ennalta välttämättä päättää kuinka toimimme, koska emme tiedä tulevan tilanteen raja-aitoja. Olosuhteet voivat hyvinkin muuttua. Myös absoluuttinen vastuu on ehdottomasti

otettava huomioon, sillä se kuuluu aina toimijalle itselleen. Vastuunkantaminen tuossa situatiossa voi olla sellaista, mitä voimme kutsua eettiseksi.

*”Eksistentiaalinen sitoutuneisuus edellyttää sorron vastaista taistelua, mutta taistelu kasvaa yksilöistä ja alkaa eettisenä kääntymyksenä, koska kollektiivinen poliittinen kääntymys ei ole mahdollinen ilman yksilön eettistä kääntymistä.”*  
(Seppä 1998, 198.)

Tässä kohdin näemme, miten myös Sartrella itsellään etiikka ja politiikka kietoutuvat yhteen. Poliittikka ja toimiminen yhteiskunnassa vahvoja valintoja tehtäessä huutaa tuekseen eettisyyttä, oli se sitten valmis suuri eettinen systeemi tai eksistentiaalinen vahva sitoutuminen jokaiseen merkittävään henkilökohtaiseen valintaan ja siitä nousevan vastuun kantamiseen. Sitoutuminen sorron vastaiseen taisteluun voi toimia myös kasvatuksen alalla, mutta vapautuminen alkaa myös siellä yksilöiden toiminnan perusteella. Niinpä voidaan todeta, että jokainen yksilönä toimiva opettaja on siis vastuussa opetuksistaan. Jatkaako hän perinteistä, auktoriteettiin perustuvaa sortavaa kasvatusta, vaiko sorretut hiljalleen vapauttavaa generatiivista kasvatusta. Kääntymys on mahdollinen ainoastaan oman henkilökohtaisen omien kasvatusarvojen punnitsemisen ja niihin sitoutumisen kautta.

Sartren suuren ihmisuskon syyt ovat ensisijaisesti eettis-poliittisia: perinteisen vasemmistointellektuellin tavoin hän uskoo jonkinasteisen yksilöllisen muutosvoiman säilyttämisen olevan välttämätöntä, jotta ajattelu ei päätyisi täydelliseen relativismiin tai kielen, politiikan ja talouden jo olemassa oleville rakenteille alistaiseen determinismiin. (Seppä 1998, 199.)

*”Yksilöllisyys viittaa lähinnä ongelmallisen tilanteen yksilöllisyyteen: ”yksilö on mielellisesti yksilö vasta, kun hänellä on oma tarkoituksensa tai ongelmansa” (Dewey 1966, 312 Väkevän (2004, 227) mukaan.) Ajattelemisessa on kyseessä sitoutuminen käsillä olevaan tehtävään. Tämä sitoutuminen kutsuu reflektion esiin.”* (Väkevä 2004, 227.)

Sartre jaottelee tilanteen viiteen eri osa-alueeseen, joiden avulla hän pyrkii avaamaan tilanteen monimutkaisuutta. Nämä ovat minun paikkani, minun menneisyyteni, minun ympäristöni, minun naapurini sekä minun kuolemani. (Sartre 2005, 503 – 573.)

Ihminen on olemassa paikassaan ilman valintaa, ilman välttämättömyyttä – kuin absoluuttinen tieto olemassaolostaan siellä. Mitään ei ole ihmisen tietoisuudessa, joka ei liity olemisen tietoisuuteen. Mitään ei myöskään ilmaannu sinne sattumalta, kaikki ovat olleet valintojani. Ihmisen täytyy pystyä pakenemaan sitä, mitä on ja kieltämään sen, mitä on, vaikka onkin olemassa. (Sartre 2005, 512 – 518.)

Voin lähestyä itseäni millä hetkellä hyvänsä kun olen sitoutunut maailmaan minun kontingenttissa paikassani. Mutta se on nimenomaan tämä sitoumus mikä antaa merkityksen paikalleni ja vapaudelleni. Olen siis syntynyt tiettyyn paikkaan, mutta olen vastuussa paikasta jonka otan. Voimme nähdä selvästi tässä vapauden ja faktisiteetin<sup>3</sup> selvittämättömän yhteyden tilanteissa. Faktisiteetilla tarkoitetaan niitä kaikkia konkreettisia yksityiskohtia, jotka ovat vapauden taustalla. Ilman faktisiteettia vapautta ei voi olla olemassa, kieltämisen ja valinnan voimanlähteenä – ja ilman vapautta faktisiteettia ei voitaisi löytää eikä sillä olisi merkitystä. Faktisiteetti motivoi lisäksi toimintaan. (Sartre 2005, 517 ja 525.)

Valintojen päämäärät eli universaalit arvot voidaan erottaa vain analyysin avulla; jokainen valinta on konkreettisesti valinnassa annettu eli jokainen tilanne on siis konkreettinen. Löydän itseni sitoutuneeksi jo valmiiksi merkitykselliseen maailmaan, mikä kertoo minulle merkityksiä, joita minä en ole pannut sinne. (Sartre 2005, 529 – 531.)

*”Kuten ajatus Spinozan mukaan voi olla rajoitettu ainoastaan ajatuksella, niin vapaus voi olla rajattu ainoastaan vapaudella.”*(Sartre 2005, 546). Vapaaan valinnan merkitys tilanteissa on se, että se ilmaisee tätä valintaa. Tilanteen olemuksellinen luonne on vieraantuminen. Emme voi paeta tätä vieraantumista, koska olisi aivan absurdia ajatella olevan olemassa muuten kuin tilanteissa. (Sartre 2005, 546 – 547.)

Kaikessa vapaudessa toimiminen on samalla oletus kaikesta rajallisuudesta. Jos teen itseni, teen itseni lopulliseksi koska elämäni on ainutkertainen. Kuolema pakenee projektejani koska se on käsittämätön, minä itse pakenen kuolemaa puolestaan minun omassa projektissani. (Sartre 2005, 567 – 568.)

---

<sup>3</sup> Ransk. facticity, Engl. facticity.

Jokaisella vapaalla toiminnalla on siis tilanteen asettamat ehdot. Kasvatuksessa tällä on se merkitys, että emme voi noudattaa mitään opetussuunnitelmaa kirjaimellisesti opettajina, vaan meidän on aina oltava valmiita etenemään tilanteen ehdoilla. Käytännössä tämä tarkoittaa muuntautumiskykyä, avoimuutta sekä kykyä heittäytyä dialogiin ilman jähmeitä ennakkoluuloja.

## 2.2.2 Vastuunotto on sitoutumista

Sartren (2005, 576) mukaan faktisiteetti on kaikkialla, mutta samalla pääsemättömissä, joten ihminen ei kohtaa muuta kuin omaa vastuutaan. Kun ihminen kykenee ottamaan vastuuta jostain, edellyttää se jo jonkin asteista sitoutumista toimintaan ja sen päämääriin. Mikäli nämä päämäärät, eivät kuitenkaan motivoi tarpeeksi voi sitoutuminen jäädä lyhytaikaiseksi. Kasvatuksessa kaikkein tärkeintä on oppilaan oma sitoutuminen oppimisprosessiin, jonka päämäärä on nimenomaan hänen oma kasvunsa. Vastuuta voi kuitenkin kantaa vain yksittäisten valintojen avulla, ja nämä valinnat tulee tehdä joka ikinen päivä uudelleen.

Sepän (1998, 197 – 198) mukaan kääntyminen huonosta uskosta hyvään uskoon edellyttää, että ennen esineellistetty toinen, käsitetään nyt vapaaksi toiseksi. Tämä toinen ihminen aletaankin nähdä siis tasavertaisena kumppanina. Kun vielä huomataan, kaikki ne mahdollisuudet joita tähän sisältyy, aletaan olla oikealla tiellä. Ajattelen tässä kohdin nyt kasvatustilanteita. Kun kääntymys hyvään uskoon on tehty, ja toinen ihminen onkin aito, vapaa subjekti, entisen jähmettyneen objektin sijasta, voi oppiminen alkaa. Kun opettaja ei olekaan enää sortava auktoriteetti, eivätkä oppilaat puolestaan näyttäyty enää sorrettiina objekteina.

*”Se murtaa jokaisen olemuksen, nimen ja dialektiikan ja pakottaa merkitykset loputtomaan avoimuuteen, toisen toiseen ja sitä seuraavaan tulemiseen, niimeämisprosessin lakkaamattomaan muutokseen.”* (Seppä 1998, 198.)

Sepän (1998, 196) mukaan sartrelainen etiikka haluaa olla konkreettista, abstraktin ja universaalisuuden tavoittelun hylkäävää sekä nyt-hetkeen sitoutuvaa. Historiallisen tilanteen läpikäynnin tilanne vaatii aina yksityiskohtien täydellisen huomioonottamisen kussakin tilanteessa erikseen. Mitään ei siis oteta annettuna, se lienee tämän etiikan hyvä puoli. Esimerkiksi moraaliset dilemmat vaativat usein kaikkien yksityiskohtien huomioonottamista, eikä normin mukainen toiminta usein riitä alkuunkaan, koska usein monet periaatteet ovat ristiriidassa

keskenään. Huonona puolena nostettakoon esiin se, että on helpohkoa kuvitella tilanteita, joissa on olemassa ainut oikea toimintatapa. Näitä ovat periaatteessa kaikki toisen ihmisen fyysiseen koskemattomuuteen liittyvät tapaukset. Toisen ihmisen silpominen kulttuurisen perinteen nojalla on aina väärin. Mahdollinen valinta olla silpomatta on aina olemassa.

*”Oman egoismin uhraava ja toisen etusijalle asettava eettisyys ei voi olla luonteeltaan normatiivista, eikä sille voida luoda yleisiä sääntöjä. Normatiivisten ohjeiden puute ei kuitenkaan salli mitä tahansa, kuten usein on väitetty.”* (Seppä 1998, 215.)

Ihminen on aina vastuussa teoistaan, ja Sartren esimerkillinen poliittinen aktiivisuus on esimerkki siitä, että sorron vastaista taistelua voidaan käydä ilman objektiivista moraalialia. Ihminen on aina ollut Sartrelle loputon tehtävä, joka ei historian traagisuuden ja satunnaisuuden vuoksi voi koskaan tulla suoritetuksi. Sitoutuneen toimijan on silti historialisoitava itsensä ja pyrkiä välttämään mystifikoivaa historiaa. Sartre peräänkuuluttaa kirjailijan suurta tehtävää, sillä sitoutuneen kirjallisuuden tehtävä on käytännöllinen ja ”moraalinen”, koska se kykenee tuomaan kriittisesti esiin vieraantuneisuutemme ja olettaa samalla, että muutos on mahdollinen. (Seppä 1998, 216.)

Joka hetkellä kun ihminen sitoutuu ja toimii tuon sitoutumisen mukaisesti hän lähenee jotain aspektia maailmassa, mutta samanaikaisesti myös erkanee. Liike on siis kaksisuuntainen, yhtäältä lähemmäs, toisaalta kauemmas. Sartre tiivistää hyvin tuon mahdollisuuden, jonka sitoutuminen tuo tullessaan: minkä aspektin maailmasta sinä haluat paljastaa, minkä muutoksen sinä haluat saada aikaan maailmassa tällä paljastamisella? (Sartre 1976, 29.)

*”Tämä maailma on alienaatio, situaatio, historia, se minun tulee ottaa uudelleen käsiteltäväksi ja siitä minun täytyy vastata, se minun täytyy muuttaa tai säilyttää itselleni ja muille.”* (Sartre 1976, 69 – 70).

Yhteiskuntamme syvärakenteeseen piilotettujen arvojen esiin nostaminen ei voi tapahtua voimalla. On toimittava herkän arkeologin tavoin, vaikka myöhemmät päämäärät olisivat, miten vallankumouksellisia tahansa. Sitoutunut toimija tiedostaa, että puhuminen on toimintaa. Toiminta puolestaan on usein paljastamista, ja on selvää, ettei voi paljastaa ellei pyri muuttamaan. Tässä kohdin sitoutuminen näyttäytyy Sartrella hyvin poliittisena ja aivan kuten



myös Paolo Freire (1921 - 1997) niin myös Sartre uskoo, että poliittisen muutosvoiman säilyttäminen on elintärkeää.

Pienikin paljastava toiminta asioiden luonteen tai olemuksen löytämisen kohdalla, vaatii alkuperäisen tulkintaa, joka muuttaa aina myös kohdetta. Täten toimiessaan ihminen astuu sisälle loputtomaan merkityksien verkkoon, jossa paljastuminen ja kätkeytyminen jatkavat alati muuttuvaa ja jatkuvasti kiehtovampaa viettelyksen leikkiään. Toimijan on otettava vastuu tehdystä paljastamisesta, hänen on astuttava esille ja tehtävä muille selväksi mihin hän on nyt sitoutunut, sikäli kun hän itsekään vielä tietää.

*”Ja kun hän kerran on sitoutunut käyttämään kieltä, hän ei enää ikinä voi teeskennellä, ettei muka osaa puhua: jos kerran astuu merkitysten maailmaan, ei ole enää mitään keinoa päästä sieltä ulos.”* (Sartre 1976, 31).

Ihminen on tavallaan sitoutunut esitettyjen argumenttien arvioimiseen – dialogiin. Tähän ristiriitaan, mikä sitoutumisen ja dialogin välillä vallitsee, tulen palaamaan vielä myöhemmin tutkimuksen edetessä, mutta voi ja on tarpeen mielestäni esittää kysymys: onko kaikki sitoutuminen aina dialogille vastakkaista? Useimmat dialogithan alkavat jonkin kannan puolustamisella, kannan johon on siis aikaisemmin sitouduttu. Ja, jotta tämä dialogi voisi olla aito, tulee kannasta olla aina valmis myös luopumaan.<sup>4</sup>

*”...he tuhoavat traditiot ja historian voidakseen paeta omaa historiallista tilannettaan; he haluavat unohtaa, että selkein tiedostaminen merkitsee aina kiinnittymistä johonkin...”* (Sartre 1976, 172)

Sitoutuminen on luonteeltaan kiinnittymistä tuossa nimenomaisessa tilanteessa. Toisaalta se on myös tuon kiinnittymisen julkista tunnustamista. Ihmisen on tuotava esille oma sitoutuneisuus. Vain, täten kun tiedetään hänen positionsa, voivat muut tehdä valintansa hänen puolelleen tai vastaan asettumisesta. Ja tähän on kuviteltavissa monia hyvin erilaisia tilanteita. Joista esimerkkeinä voidaan mainita vallankumous, poliittinen kiistakysymys tai dialogi luokahuoneessa.

---

<sup>4</sup> ks. esim. Huttunen 2003

Simone de Beauvoirin (1908 – 1986) (1996, 16) mukaan ihminen on hylättyä maailmaan, joten hänen tekonsa ovat ehdottomia, absoluuttisia sitoumuksia. Ihminen on myös pakotettu kohtaamaan vastuunsa. Hän on ikään kuin heitetty tuohon vastuuseen, josta pakeneminen on ahdistuksen pakenemista, huonon uskon mukaisilla tavoilla. Ihminen on myös vastuussa haluistaan paeta noita vastuita. Itsensä tekeminen passiiviseksi maailmassa on myös oma valinta ja yhtä lailla tuomittavaa, kuten myös itsemurha, joka osoittautuu äärimmäiseksi paon muodoksi. (Sartre 2005, 576 – 577.)

Sartre haluaa tehdä selväksi, että sitoutuminen johonkin poliittiseen puolueeseen tulee erottaa muusta sitoutumisesta. Tällaisella toiminnalla on omat tapansa kieltää vapaus ja hiljentää kommunikaatio. (Goldthorpe 1992, 142 – 143.)

Onhan henkilökohtainen sitoumus aina jotain muuta kuin puolueen politiikkaan sitoutuminen, ja sen mukaan äänestäminen. Ennen kaikkea sen muodostuminen edellyttää aina juuri reflektiota ja dialogia myös muiden ihmisten kanssa. Osallistuminen voi olla jossain tilanteissa oikein sitoutunutta, mutta mikäli osallistuminen tehdään muiden ihmisten päätöksiin perustuen, tulee se erottaa yleisestä sitoutumisesta. Pikemminkin kyseessä on joukko aktivismi, jonka toimista harvoin kukaan ottaa vastuuta, toisin kuin henkilökohtaisesta sitoutumisesta. ”*Mutta kuten osoitimme tämän työn alussa, suurimmaksi osaksi me pakenemme ahdistusta huonoon uskoon.*” (Sartre 2005, 577).

### 2.2.3 Huono usko esimerkkinä sitoutumisen pelosta

Huonon uskon<sup>5</sup> voi määritellä yhdeksi ihmiselle luontaiseksi tavaksi paeta omaa itseään ja tietoisuuttaan, joka on aina olemassa ei – minään. *Huono usko* ei tule inhimillisen todellisuuden ulkopuolelta, vaan se on keskeinen itsepetoksen mekanismi sisällämme. Siitä voi myös tulla rutiini monille ihmisille. Itsepetoksessa eläminen voi luonnistua. Kuitenkin häpeä, mikä huonossa uskossa elämisestä nousee, on hyvin suurta, koska emme pysty torjumaan tai ymmärtämään, miksi toimimme niin. (Sartre 2005, 72 - 73.)

Huonon uskon tavoite on aina siis työntää itsensä tavoittamattomiin, se on siis pakoa (Sartre 2005, 89). Mutta mitä ihminen siis pakenee? Intuitiivinen vastaus lienee, että usein ihminen pakenee itseään, mutta mahdollisesti myös muita ihmisiä, toiseutta ja yhteiskuntaa. Esimer-

<sup>5</sup> Ransk. mauvaise foi, Engl. bad faith

kiksi rooliin identifioiminen on kuin naamioisi itsensä. Muita huonon uskon sudenloukkuja ovat, olioksi tekeytyminen itsessään sekä asioiden merkityksen olettaminen osaksi omaa tietoisuutta. Rooliminä leikataan pois omasta minuudesta, ja täten pyritään astumaan arvostelun tai puhumattakaan tuomiosta ulkopuolelle.

Valitsematta jättäminenkin on nimittäin valinta, vieläpä tärkeä sellainen tutkimusongelman kannalta, josta saamme hyvän esimerkin Sartren huonoon uskoon alentuneen naisen esimerkin muodossa, joka pakoilee valintaansa tekeytymällä olioksi itsessään. Tälle naiselle hänen ruumiinsa muuttuu treffien kuluessa objektiksi, jonka olemassaolosta hän ei olekaan valinnan hetkellä enää vastuussa, kun hän jättää kätensä lepäämään miehen käteen – esineenä. (Sartre 2005, 78 – 79.)

*”Tavoitteena on lykätä päätöksenteon hetkeä niin pitkään kuin mahdollista.”*(Sartre 2005, 79). Hän pakenee valintaa uskotellen itselleen, ettei valintaa ole. Nainen vakuuttelee itselleen, että hänen ruumiinsa on vain olemassa, vailla sen suurempaa merkitystä. On selvää, että hän pettää itseään. (Sartre 2005, 78 – 79.)

Sartren rooliin identifioitumisesta kehittelemä esimerkki koskee tarjoilijaa, joka näyttelee tarjoilijaa. Hänen jokainen liikkeensä on hiukan liian tarkka, hiukan liian huoliteltu sekä hiukan liian nopea. Hän näyttelee tarjoilevansa, pyrkii pakenemaan työtään astumalla todellisuuden ulkopuolelle, mutta samalla uskotellen itselleen, ettei kukaan huomaa hänen valheellisuuttaan. (Sartre 2005, 82.) Erilaisiin rooleihin identifioituminen lienee hyvin yleistä, onhan ihmisillä lukuisia erilaisia tehtäviä tai toimia, joiden perusteella heitä luokitellaan, jolloin tietyn roolin omaksuminen on luontevaa. Merkitystä on kuitenkin sillä, miten suhtaudut rooliin sekä miten uskottelet itsellesi, ettei rooli ole sinua itseäsi. Sillä juuri sillä toiminnan hetkellä, et voi olla mitään muuta, mutta tämä ei tietysti tarkoita, että sinun täytyisi olla oppikirjamainen tarjoilija.

Todellinen ongelma, mikä huonoon uskoon sisältyy, on se, että se on nimenomaisesti uskoa. Huono usko on myös uskomus, täten siitä on vaikea päästä eroon, koska henkilö, joka on huonossa uskossa, ei uskottele itselleen olevansa siinä. Huono usko ei sisällä hyvälle uskolle tyypillisiä totuuden normeja tai kriteerejä. Ensimmäinen huonon uskon teko on aina yrittää paeta, mutta koska se yrittää paeta sitä, mitä se on, se on tuomittu epäonnistumaan. (Sartre 2005, 91 - 93.)

Huonon uskon mukaista toimintaa tapahtuu myös kasvatuksessa. Oppilas naamioituu usein erilaisiin rooleihin, esimerkkinä voidaan mainita keskinkertainen oppilas, joka on maineensa vanki. Hän ei halua osallistua opetukseen yhtään enempää kuin on tarvetta. Hän voi myös esittää tietävänsä vähemmän, koska hänen rooliinsa ei kuulu kaiken tietäminen. Tällainen vahvaan identiteettiin nojaava huonon uskon mukainen pako voi olla hyvinkin pitkäaikainen projekti, johon oppilaan on ennen kaikkea itse helppo alkaa uskoa. Kuitenkin tällainen pinnallinen rooli-identiteetti saatetaan muodostaa hyvinkin vähäisin perustein, ja usein kavereihin samaistumisen kautta. Oppilas saattaa hakea ennen kaikkea yhteenkuuluvuuden tunteita sekä hyväksyntää.

Huono usko on oman minuuden pakoa. Se tähtää sen kieltämiseen, mitä henkilö kulloinkin on tai siihen uskomukseen, minkä ihminen itselleen suo – en ole sitä mitä olen. Siihen vaipuminen on meidän henkilökohtaisten heikkouksien ja virheiden tekosyiden pakotapa. Tietynlainen vilpittömyys<sup>6</sup> on huonon uskon antiteesi. Vilpittömyys esittää itsensä vaatimuksena, joka ei ole kuitenkaan mikään pysyvä tila. (Sartre 2005, 80 – 81.)

Vaikka vapaus olisi annettu jo luonnossamme, on eri asia osaako olla vapaa. Emme voi haluta, ettemmekö olisi vapaita, mutta voimme valita. Emme halua sitoutua mahdollisen epäonnistumisen vuoksi, usein naamioimme itsemme, jotta voimme vakuutella ettemme olleet sitoutuneet.

*”Mauvaise foi” ranskaksi, kuten ”bad faith” englanniksi yleensä pitää mukanaan viittauksen ihmisten välisiin suhteisiin. Kun minä petän toisen persoonan, Sartre selittää, minä saatan pöyhkeillä aikomuksellani, kertomalla hänelle totuuden (En olisi koskaan pettänyt sinua).” (Cumming 1992, 49)*

Voimme nimittäin vaipua huonoon uskoon milloin vain, ja yhä uudelleen. Niinpä onkin syytä tiedostaa tämän seuraukset sitoutumiselle. Sitoutuminen tulee tehdä aina ja yhä uudestaan, ja vieläpä oikeista motiiveista, muuten enemmän tai vähemmän petämme itseämme. Mikäli sitoutumista ei pystytä tekemään, johtuu se usein peloista tai liian suurista odotuksista, jotka voivat olla yksilöiden, yhteiskunnan tai yhteisöjen asettamia. Mikäli lisäksi aloitetaan puhu-

---

<sup>6</sup> Engl. sincerity

minen toisten ihmisten pettämisestä, astutaan sisälle eettisyyden maailmaan. Tällä on suuria seurauksia joka puolella ihmisten arkista elämää.

### 2.3 Autonominen kasvu

Freirelle (2005, 19) on ominaista, ettei hän sitoudu ortodoksisesti mihinkään teoriaperinteesseen, vaan soveltaa niistä valittuja osia, joten häntä voidaan nimittää huolella hiukan eklektiseksi kirjoittajaksi. Mutta toisaalta Freiren kirjoitusten tavoitteet ovat hyvinkin yhtenäiset. Hänen pedagogiikkansa selkeänä tavoitteena on vapaampi, tietoisempi ja dialogisempi ihminen. Ihmisen suurin henkilökohtainen tavoite onkin kasvaa autonomiseksi persoonaksi. Täten brasilialaisfilosofi sopii tutkimuksemme keskiöön, mitä parhaiten.

Freire kokee vahvasti eksistentiaalisen humanismin hengen mukaisesti, että elämän tulisi perustua vahvasti velvoittavaan etiikkaan. Jokaiselle ihmiselle on siis luotava tasavertaiset mahdollisuudet kehittyä elämäänsä hallitsevaksi subjektiksi ja päästä näin kehittämään itseään. Hän nimeääkin ”sorrón” tilanteeksi, jossa joku estää toisen ihmisen pyrkimyksen tulla enemmän ihmiseksi. (Freire 2005, 25.)

Myös sorto tapahtuu siis tilanteissa, jossa toisen ihmisen kehittyminen estetään. Jotain yhteistä myös Sartren ja Freiren vahvasti velvoittavissa etiikoissa on. Yhteinen pyrkimys vaatii ihmisen ottamaan paremmin vastuuta teoistaan on ainakin selvästi esillä. Sortoa harjoittavat ihmiset halutaan vastuuseen. Mikäli sortajat astuvat dialogiin, he joutuvat perustelemaan miksi toisen ihmisen polkeminen on ihan luonnollista. Luultavasti he vetoavat johonkin muinaiseen käsitykseen ihmisen eriarvoisuudesta<sup>7</sup> ja siitä, että on olemassa kyvykkäämpiä ihmisiä ja näiden palvelijoita. Luonnoltaan paremmat ihmiset ovat kylläkin kuolleet natsismin mukana. Mutta voidaanko ylipäätään kaikkien kanssa asettua dialogiin. Onko siinä mitään mieltä väitellä, jos toinen esimerkiksi systemaattisesti kiistää holokaustin koko olemassaolon?

*”Jokainen tilanne, jossa ihminen käyttää objektiivisesti toista hyväkseen tai estää tätä tavoittelemasta asemaa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana, on sortotilanne.”* (Freire 2005, 57)

---

<sup>7</sup> Hieno klassikko eriarvoisuuden alkuperästä ja perusteista (Rousseau 2000)

Ihminen on määritelmällisesti subjekti, joka on tuomittu valitsemaan, jolla on vaihtoehtoja ja jonka tulee kunnioittaa myös totuutta. Sitoutuminen on tehtävä ja se on myös luonteeltaan eettinen, koska se tehdään näiden huomioiden nojalla. (Freire 2001, 90.)

### 2.3.1 Tietoinen kasvu

Freire haluaa kasvatsohjelmiensa sisältöjen nousevan ihmisen arjesta. Ei siis pelkästään kirkautisista yleisistä jo muinoin hyväksi havaituista kasvatsohjeista, kuten kurin, kuuliaisuuden ja valistuksen nimeen vannovista ohjeistuksista. Yksityisten ihmisten elämänmuodoissa, maailmankuvissa ja kielissään on jotain säilyttämisen arvoista ja uudelleen välitettävää. (Freire 2005, 29.)

*”Kullakin ajalla, yhteiskunnalla ja yhteisöllä on oma temaattinen maailmansa, joka koostuu esimerkiksi ihmisten elämäntavasta, käytännöistä, arvoista, käsityksistä, toiveista ja kehityksen tarpeista.”* (Freire 2005, 29)

Näistä temaattisista universumin osasista muodostuu todellisuus, joka on syytä paljastaa niin henkilölle itselleen kuin myös yleisesti, jotta sitoutuminen voidaan tehdä.

*”Humanistisessa ja vapauttavassa sorrettujen pedagogiikassa on kaksi selvästi erottuvaa vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa sorretut paljastavat sorron maailman ja sitoutuvat sen muuttamiseen praksiksessa. Toisessa vaiheessa, jossa sortotodellisuus on jo muutettu, tämä pedagogiikka lakkaa kuulumasta sorretuille ja siitä tulee kaikkien ihmisten pedagogiikkaa päättymättömässä vapautuksen prosessissa.”* (Freire 2005, 56)

Näyttää siis siltä, että jonkinasteinen suurehko poliittinen murros olisi saatava aikaiseksi, jotta vapautuksen prosessi saavuttaisi riittävän voiman muuttaa asiantilaa. Yleinen todellisuuden luonteen paljastaminen on siis omalta osaltaan edesauttava aina niin henkilökohtaisten sitoumusten yleistymistä. Mutta tämä vie luonnollisesti paljon aikaa, ja usein radikaalin sitoutumisen liekki sammuu pedagogin sydämessä yhtä nopeasti kuin syttyikin tai ainakin sitoutuminen vaihtaa kohdettaan.

Tiedostaminen<sup>8</sup>, ei viittaa hetkelliseen tapahtumaan vaan kriittiseen tietoisuuden hitaaseen kehittymiseen, joka ilmenee jatkuvasti syvenevänä tietoisuutena yhteiskunnallisista olosuhteista sekä ristiriidoista. Myös tiedostaminen on osa todellisuuden paljastamisen prosessia. (Freire 2005, 34.)

Vaikka ihminen olisi sitoutunut radikaaliin muutokseen, ei hän voi väkipakoin tuputtaa arvojaan kansalle. Aito muutos vallitsevassa tilanteessa vaatii joukkojen sitoutumista uusiin arvoihin itsetietoisina, ei ulkopäin saneltuina. (Freire 2005, 63.) ”*Tiedostava toiminta on Freiren kuvaamaa praksista, jossa toiminta ja reflektio, todellisuutta pohtiva tarkastelu ja sitä muuttava toiminta, ovat yhtä.*” (Freire 2005, 26).

Radikaalisuus kutsuu aina ottamaan syvemmin vastuuta valitusta asenteesta ja tuon kyseessä olevan tilanteen huolellisempaa tarkastelua. Huomioiden jälkeen ihminen on valmis yhä enemmän sitoutumaan pyrkimykseen muuttaa konkreettista, objektiivista todellisuutta. Toisaalta kun tilanne edellyttää muutosta, toiminnasta tulee aitoa *praksista* vain, jos sen seuraukset otetaan kriittisen pohdinnan kohteiksi, ei voi siis ryhtyä toimimaan, ilman reflektiota, koska tämä olisi ainoastaan aktivismia (Freire 2005, 39 ja 69.) ”*Tässä mielessä praksis on sorrettujen uusi olemassaolon tarkoitus, eikä vallankumous, ...*” (Freire 2005, 69).

”*Vapautusprosessiin sitoutunut radikaali ei voi jäädä passiiviseksi sivustakatsojaksi sortajan väkivallan edessä.*” (Freire 2005, 40). Toisin sanoen radikaali pedagogi ei voi jäädä sivustakatsojaksi vaan hänen on osallistuttava ja sitouduttava vapauttavan kasvatuksen projektiin. Ja tämän sitoutumisen on syytä olla vahvaa ja ainakin niin kauan pysyvää, jotta tavoitteet täyttyvät. Opettajien ja oppilaiden (johto ja kansa) suuntautuminen yhdessä todellisuuteen on välttämätön välietappi. Ja ne ovat molemmat subjekteja, joiden tehtävä ei ole pelkästään todellisuuden paljastaminen vaan myös tietoisuuden uudistaminen, koska tämän avulla vasta sitoutuminen voidaan suorittaa. Muuten kyseessä oleva sitoutuminen olisi luonteeltaan väärää tietoisuutta. (Freire 2005, 73.)

”*Kun he saavuttavat tietoisuuden todellisuudesta yhteisen reflektion ja toiminnan kautta, he ymmärtävät luovansa todellisuutta jatkuvasti uudelleen. Tällä tavoin sorrettujen läsnäolo omassa vapaustaistelussaan ei ole pseudo-*

---

<sup>8</sup> Por. conscientização

*osallistumista vaan juuri sitä mitä pitääkin: vahvaa sitoutuneisuutta.” (Freire 2005, 73)*

Jossain mielessä tietoinen henkilökohtainen tietoinen kasvu nivoutuu yhteen myös yhteiskunnallisen position tiedostamisen kanssa. ”*Radikaali kasvatus tarkoittaa yksin ja yhdessä tapahtuvaa tiedostavaa oppimista sekä yhteiskunnallista toimintaa tasavertaisuuden edistämiseksi.*” (Suoranta 2005, 217).

Kriittisen pedagogiikan edustajat painottavat huonompiosaisten yhteiskunnallisten mahdollisuuksien kasvattamista. Kaikissa pedagogisissa käytännöissä on osoitettava solidaarisuutta alistetuille ja marginaalissa oleville ryhmille – tämä tapahtuu sitoutumalla yhteiskunnalliseen muutokseen. (Giroux & McLaren 2001, 31.)

*”Kriittinen pedagogiikka sitoutuu sellaisiin oppimisen ja toiminnan muotoihin, joihin turvaudutaan solidaarisuudesta alistettuja ja marginalisoituja ryhmiä kohtaan. Sen lisäksi, että kriittinen pedagogiikka tutkii asioita, joita pidetään itsestään selvinä, ongelmattomina tai väistämättöminä koulujen ja yhteiskunnan suhteessa, se ajaa myös yhteiskunnallista muutosta sekä yksilön vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä.”(Giroux & McLaren 2001, 34)*

Tätä on nimenomaan tietoinen kasvu; itsestään selvyyksien kyseenalaistamista sekä epäkohtien huomioimista. Mutta myös sitoutumista asiointilöjen muuttamiseen, sillä eihän muuten voitaisi edes puhua kasvusta vaan kasvualustasta. Radikaalin kasvatuksen tavoite on syventää kasvatukseen osallistuvien itsetuntemusta ja yhteiskunnallista tietoisuutta sekä työskennellä oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta. (Suoranta 2005, 15).

Erich Fromm (1967, 150) korostaa Suorannan (2005, 17) mukaan, että radikaali kasvatus edellyttää tietoiseksi tulemistä, niiden voimien suhteen, jotka liikuttavat ihmistä, sekä sen jälkeen muutosten ja uusien toimintamahdollisuuksien luomista. Tietoinen kasvu vaatii siis muutosta kasvatuksessa ja sen käytänteissä. Tähän Freire on kehitellyt lääkkeeksi problemaattisen kasvatuksen, joka on elintärkeä osa yksilön tietoiseksi kasvamisen prosessissa.



Freire (2005, 75) kutsuu perinteistä kasvatusta luonteeltaan tallettavaksi. Tässä opettaja tekee talletuksen ja oppilas pyrkii pitämään tuon talletuksen mielessään ja muistissaan. Taustalla Freire tukeutuu Hegelin dialektiikkaan.

*”Oppilaat ovat Hegelin dialektiikan rengin tavoin vieraantuneita ja hyväksyvät tietämättömyytensä opettajansa olemassaolon ehtona. Toisin kuin tuo renki he eivät tosin milloinkaan ymmärrä kasvattavansa opettajaa.”* (Freire 2005, 76 – 77)

Ratkaisuksi sorrettujen pedagogiikan muuttamiseksi Freire tarjoaa vapauttavaa eli problemaattista kasvatusta. Tallettava eli perinteinen kasvatusta tulee siis hylätä ja oppimistapahtumasta täytyy tulla dialoginen. Freiren mukaan ristiriita opettajan ja oppilaan välillä on ratkaistava siten, että molemmat ovat samanaikaisesti sekä opettajia että oppilaita. (Freire 2005, 77.)

Kyse on myös subjekti ja objekti erottelun näennäisyyden havaitsemisesta ja sen suoranaisesti ylittämistä. Opettajan eli sortajan on kohdattava oppilaat eli sorretut uudelleen. Subjekti opettajan on laskeuduttava objekti oppilaiden tasolle, ja alettava pitää heitä subjekteina, joilla on annettavaa.

Ensinnäkin ihmisen on alettava olla yhdessä maailman ja toisten ihmisten kanssa, eikä vain maailmassa. Voidakseen luoda uutta ja kyseenalaistaakseen vanhaa, ihmisen on oltava tietoinen olento, eikä pelkästään tietoisuuden haltija. (Freire 2005, 80.)

Tietoinen olento, joka kykenee aktiivisuuteen ja maailman muuttamiseen, niin elämässä ylipäätään kuin myös luokkahuoneessa. Jokaisena päivänä on mahdollisuus luoda tietoa-aineksesta uusi tapa katsoa maailmaa, uusi tapa käsitellä ja arvottaa asioita. Muutos lähtee siis arjesta.

Freire (2005, 82) tähdentää että, aito ajattelu lähtee liikkeelle vuorovaikutuksessa, välittömässä kommunikaatiossa vapaiden ja tasa-arvoisten oppilaiden kesken, johon myös opettaja kuuluu. Uusi tietoinen muodostuu siis symbioosissa, eikä lopullisesta versiosta ole alussa varmuutta. Freire nostaa mielestäni hyvin esiin keskeisen seikan puhuttaessa aidosta vapautuksesta, nimittäin sen, että se voidaan saavuttaa ainoastaan tietoisien käytännön kautta. Tähän ei riittävän usein tallettavalla kasvatuksella päästä. Inhimillistymisen prosessi ei voi olla vain yksi uusi talletus, joka ihmisiin tehdään. Voikin todeta, että suurin este perinteisen kasvatuk-

sen onnistumiselle on oppilaiden passivointi mitä kyseinen pedagoginen menetelmä alituisesti tuottaa. Tietoisen kasvun saanut oppilas on myös aktiivinen oppilas. (Freire 2005, 84.)

### 2.3.2 Yksilön arvot, relativismi ja nihilismi

Yksilöllä on sitoutumisen taustalla aina jotkin arvot. Jokin asia, jota hän pitää niin arvokkaana, että ryhtyy ylipäättään suorittamaan sitoutumisen ja ryhtyy toimintaan. Ennen kaikkea filosofisessa sitoutumisessa on siis kyse, sitoutumisesta vapaasti valittavissa oleviin arvoihin ja toimimiseen niiden pohjalta. Kiinnostuksen kohteena on kaikkia ihmisiä koskevat tärkeät arvovalinnat eli sitoutumiset jonkin arvokkaana pidetyn asian toteuttamiseen tai varjelemiseen. Voidaan puhua myös vahvoista valinnoista erotuksena tavallisiin valintoihin. Vahvoihin valintoihin sisältyy eettinen pohdinta ja päätöksenteko, joten ihmisen lopullinen arvo ratkaistaan aina ja uudelleen näiden valintojen perusteella. Suuri tavoitteemmehan on luonnollisesti kasvattaa jokaisesta oppilaasta kriittinen, vähintään omasta yhteiskunnastaan tietoinen ja oman vastuunsa tunteva ihminen. Mutta mitä arvoja sitten haluaisimme kasvattaa ja miten?

Ylimalkaisena vastauksena voisi toimia: -yhteiskuntamme arvoja. Tässä kohdin huomaamme, että yksilön arvot kietoutuvat vahvasti myös yhteiskunnan ja yhteisöjen arvoihin. Ja, tämä luo kohtuullisen suurta jännitettä yksilön ja yhteiskunnan välille. Tulemme palaamaan tähän vielä myöhemmin tutkimuksen edetessä, mutta voidaan todeta, että aina jää vielä selvitettäväksi kenen arvoihin tässä yhteiskunnassa haluaisit kiinnittyä. Sitoutuminen on siis tehtävä.

*”Opettaja ei voi olla pluralismin kannattaja siinä mielessä, että hän hyväksyisi kaikenlaiset arvot ja toiminnot pohtimatta niiden perusteita ja seurauksia ja ilmaisematta omaa näkemystään. Nähdäkseni postmoderni pluralismi on vakavasti otettava haaste kasvatukselle ja kasvattajalle. Kasvatus edellyttää tiettyä reflektoitua arvoperustaa ja siihen sitoutumista myös ja erityisesti pluralistisessa maailmassa. Kasvatuksen ja koulutuksen eettisiä ongelmia ei tulisi nähdä uhkana, vaan kasvun ja kehityksen olennaisina ehtoina sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta.” (Törmä 1996, 123 – 124.)*

Toisaalta pluralismi on ymmärretty myös hieman toisin. Richard Bernstein (1944 -) (1988) arvostelee Törmän tavoin postmodernia, hän nimittää tätä abstraktiseksi skeptisismiksi. Hänen mielestään hyökkäykset perustuvat väärään kuvaan metafysiikan luonteesta, sen kriittisen

luonteen unohtamisesta ja ennen kaikkea sen haluun sitoutua kriittiseen vuorovaikutukseen. Bernstein haluaa nostaa esiin ”*sitoutuneen pluralismin*”, joka toimii vastapainona kaikelle anarkistisuudelle ja relativismille. Siinä hyväksytään metafyyssisten pohdintojen konvergenssin puute ja hylätään absoluuttisen totuuden etsintä, ja tämä kaikki tapahtuu kriittisessä dialogissa erilaisuuden kesken. Lisäksi sitoutunut pluralismi on tietoinen metafyyssisten oletuksien kontekstuaalisesta ja historiallisesta luonteesta. Myös tulkintoja katsotaan ohjaavan sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuneet käytännöt. (Giroux & McLaren 2001, 61.)

Miten hyvin sitten ”sitoutunut pluralismi” toimisi arvojen kohdalla, siitä en ole täysin varma. Mutta ainakin teoriassa, se saattaisi olla hyvä vaihtoehto. Se muistuttaa jollain tavoin Sartren Muuri nimisen novellikokoelman henkilöiden toimimista. Valinta tulee tehdä aina uudelleen, ja tulkinta olosuhteista on myös päätöksenteon keskiössä.

Erityisenä haasteena yksilöiden arvokasvatukselle ovat nousseet erityyppiset relativistiset ja nihilistiset asenteet. Relativismin mukaan, kaikki arvot ovat keskenään tasa-arvoisia ja on yksilön asia päättää niiden keskinäinen hierarkia. Arvojärjestys on suhteellinen asia, jonka ratkaisee ainoastaan painotuserot. Nihilismin mukaan, puolestaan mitään arvoja ei ole, eli kaikki arvot kielletään ja saatetaan puhua arvotyhjyydestä. Theodor W. Adorno (1903 - 1969) on jopa jaotellut nihilismin neljään eri lajiin, joiden lyhyt esittely lienee paikallaan. Abstraktin nihilismin kannattaja ei osaa sanoa, minkä vuoksi hän elää. Nietzschen ehdotus siitä, että ihmiset saattaisivat haluta tyhjyyttä, on Adornon mielestä naurettavan ylimielinen. Usko tyhjyyteen olisi yhtä väljähtynyttä kuin usko olemiseen. Tätä voidaan nimittää eksistentialistiseksi nihilismiksi. Nihilismi, mistä useimmiten puhutaan, koskee arvoja, eli se on arvonihilismia. Ei katsota olevan mitään arvoja, jonka nojalla voitaisiin sitoutua, ja suunnata omaa toimintaa. Lisäksi voidaan puhua metafyyssisestä nihilismistä. Sen mukaan mitään korkeampia voimia ei ole olemassa, mitkä determinoisivat tapahtumien kulkua. Lisäksi voitaisiin luonnollisesti puhua, esimerkiksi tietonihilismistä. Se voitaisiin ymmärtää kaiken tiedon kieltämisenä tai ehkä kaikkien auktoriteettien kieltämisenä. Näin olisi olemassa vain mielipiteitä. Jatkossa tämän työn puitteissa nihilismistä puhuttaessa tarkoitetaan ensisijaisesti arvonihilismia, mutta lukijan voi olla hyvä pitää myös muut näkökulmat mielessään, jos erilainen nihilismi enemmänkin kiinnostaa. (Adorno 1996, 377 – 381.)

Käsitykseni mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa oppilaita vaivaa pikemminkin arvosekaannus, yhteiskunnan hajaannuksen vuoksi. Koska yhteiskunta näyttäytyy hyvin seku-

laarina, useiden erilaisten arvojen keskinäisenä kiistakenttänä, on vaikea saada selkoa siitä ja saati sitten sitoutua. Seuraavaksi suuntaamme katseemme hetkeksi arvonihilismin aatteeseen ja sen tapaan kieltäytyä esittämästä mitään vastauksia kenties elämän suurimpaan kysymykseen, eli kysymykseen elämän merkityksestä.

*”Tahdossa valtaan, Nietzsche kirjoittaa että, “Korkeimmat arvot ovat alentaneet oman arvonsa. Ei ole päämäärää. Ei ole vastausta kysymykseen, “miksi?””.”* (Blake et al., 2000, xi)

*”Eettisessä tai moraalisessa nihilismissä, moraalisten tai eettisten arvojen todellisuudesta luovutaan. Ei ole kiellettyä käyttää moraalisia tai eettisiä termejä, vaikkakaan nämä eivät viittaa mihinkään muuhun kuin toimijan tottumukseen tehdä väitteitä.”* (Blake et al., 2000, 71)

Kasvatus prosessina ei Nietzschelle ole todellakaan yksilön kasvamista hyväksytyihin arvoihin. Pikemminkin kyseessä on kasvaminen pois yhteisistä ideaaleista kohti yksilön ideaalia – kohti itsensävoittamista. (Blake et al., 2000, 87.)

*”Minä opetan teille yli-ihmisen. Ihminen on jotain, mikä pitää voittaa. Mitä olette te tehneet hänet voittaaksenne? Kaikki olennot ovat tähän asti luoneet jotakin itseänsä korkeampaa: ja tekö tahdotte olla tämän suuren vuoksen pakovesi ja ennemmin taantua vaikka eläimeksi, kuin voittaa ihmisen?”* (Nietzsche 2001, 11)

*”En tiedä mitään, paitsi sen, etten tiedä mitään.” Sanoi Sokrates, ainakin Diogenes Laertiuksen mukaan teoksessa Filosofien elämä ja opit.”* (Blake et al., 2000, 204)

Tänä päivänä olemme ehkä varovaisempia keskusteltaessa historiallisesta Sokrateesta, kun Nietzsche oli aikoinaan, sillä hän ei huomioinut Platonin oman filosofian roolia niin hyvin. Nietzsche vastusti kovasti Sokratesta, mutta heillä oli myös jotain yhteistä – he ottivat tietämättömyyden vakavasti. Sokrates ja Nietzsche molemmat korostivat mielestäni omalla tavallaan myös itsensä tuntemisen tärkeyttä. (Blake et al., 2000, 204 – 205.)

Tietämättömyys suojaa meidän omaa autonomiaa tietoa etsivinä olentoina. Tietämättömyys ei sinänsä ole valtaa, mutta kuten Sokrates ymmärsi, tietämättömyyden hyväksyminen on osa viisautta. (Blake et al., 2000, 226.)

On kuitenkin syytä tehdä ero aktiivisen ja passiivisen arvojen kieltämisen välillä. Aktiivinen nihilisti kieltää kaikki arvot, kuten esimerkiksi ateisti tekee Jumalan olemassaolon kohdalla. Passiivinen nihilisti vain toteaa tietämättömyytensä, kuten esimerkiksi agnostikko tekee suuren uskonnonfilosofisen kysymyksen kohdalla, eli nostaa kätensä pystyyn, ja toteaa, ettei meillä ainakaan toistaiseksi ole todisteita puoleen taikka toiseen.

### 2.3.3 Sitoutuminen kriittisyyden kasvattamiseen

Ihmiset ovat tilanteessa olevina eli situationaalisina olentoina ovat kiinnittyneet ajallis-paikallisiin olosuhteisiin. Nämä olosuhteet jättävät jälkensä heihin, ja ihmiset jättävät myös omat jälkensä näihin. Lisäksi ihmisen ollessa refleктоiva olento, hänellä on taipumus pohtia omaa tilanteisuuttaan, joka saattaa haastaa hänet toimimaan sen muuttamiseksi. (Freire 2005, 120.)

*”Ihmiset ovat, koska he ovat tilanteessa. He voivat olla enemmän, kun he eivät ainoastaan pohdi kriittisesti olemassaoloaan vaan myös toimivat sen muuttamiseksi. (Freire 2005, 120)*

Oikeiden generatiivisten teemojen tutkiminen paljastaa aina vähän molemmista, ihmisistä itsestään sekä heidän olosuhteistaan tuossa tilanteessa. Oman tilanteisuuden pohtiminen on tavallaan oman olemassaolon tavan pohtimista. Se on *kriittistä ajattelua* eli filosofian harjoittamista, jonka kohde on omat olemassaolon tavat. Ja vasta silloin kun tämä oma tilanne ei näytä enää tiheältä, poissulkevalta eikä umpikujalta, ja se nähdään objektiivisesti ongelmallisenä tilanteena, on sitoutuminen mahdollista. (Freire 2005, 120.)

*”Ihmiset nousevat ajattelullaan tukahduttavan elämäntilanteensa yläpuolelle ja tulevat kyvykkäiksi vaikuttamaan todellisuuteensa, samalla kun se paljastuu heille.” (Freire 2005, 120)*

Todellisuuteen vaikuttaminen eli varsinainen historiallinen tietoisuus on seuraava iso askel, joka voi toteutua, tilanteen ylittämisen sekä sen syvällisen tiedostamisen jälkeen. Mitä arvoja tutkijat sitten tuovat mukanaan temaattisen tutkimuksen tilanteeseen? Ihanteena voi todeta ainakin olevan sen, ettei tematiikan mukana tulisi kuin yksi arvo, kriittinen maailmankatso-  
mus. Tähän kuuluu lisäksi oikea tapa lähestyä maailmaa sen paljastamiseksi ja toimiminen sen muuttamiseksi. (Freire 2005, 120 – 122.)

Kriittisen pedagogiikan tehtävä on kehittää kritiikin kieltä. Inhon kohteena on sellainen koulu-  
laitos, joka uusintaa epäoikeudenmukaisuutta systemaattisesti. Heidän esittämä kritiikki saa myös puolestaan vastaanansa kritiikkiä, koska kriittisen pedagogiikan edustajat eivät ole löytäneet sitä eettistä ja pragmaattista diskurssia, johon perustaa oma näkemys yhteiskunnasta ja kasvatuksesta sekä löytää kriittiselle käytännölle suunta. (Giroux & McLaren 2001, 34.)

On selvää, että kriittisyys vain kriittisyyden vuoksi ei riitä, vaan on oltava valmis siirtymään oppositiosta valtavirtaan ja esitettävä oma parempaan käytäntöön perustuva ja ideaalista lähestyvä teoria paremmasta yhteiskunnasta. Toisaalta kriittisellä pedagogiikalla on hyvin tärkeä ohjelma, joka on sinänsä jo ensimmäinen askel tuota toivon yhteiskuntaa rakennettaessa, kuten saamme seuraavasta lainauksesta huomata.

*”Kriittinen pedagogiikka sitoutuu sellaisiin oppimisen ja toiminnan muotoihin, joihin turvaudutaan solidaarisuudesta alistettuja ja marginalisoituja ryhmiä kohtaan. Sen lisäksi, että kriittinen pedagogiikka tutkii asioita, joita pidetään itsestään selvinä, ongelmatomina tai väistämättöminä koulujen ja yhteiskunnan suhteessa, se ajaa myös yhteiskunnallista muutosta sekä yksilön vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä.”* (Giroux & McLaren 2001, 34)

Huomaamme jälleen kuinka yksilön vaikutusmahdollisuudet eli toisaalta siis vapaus toimia yhteiskunnassa ja yhteiskunnallinen muutos edellyttävät toisiaan. Itsetuntemus ja yhteiskunnallinen tietoisuus liittyvät toisiinsa, yhden kehittyessä myös toinen saa tiedostamis- ja kasvuvirikkeitä (Suoranta 2005, 218).

*”Itsetuntemus liittyy emansipatoriseen tiedonintressiin eli ihmisten kulttuuris-  
poliittiseen vapautumiseen sekä tavoitteeseen muuttaa asioita parempaan suuntaan.”* (Suoranta 2005, 218)

Radikaalin kasvatukselle tämä emansipatorisuus tarkoittaa Suorannan mukaan kolmea asiaa. Ensinnäkin se koskee yksilön omaa itseymmärrystä, omasta menneisyydestä vapautumista ja omien ongelmien ratkaisemista. Toiseksi se tarkoittaa niiden lukuisten lähiympäristön rakenteellisten ongelmien ja oman elämän vihamielisyystekijöiden selvittämistä. Kolmanneksi vapautumisen halutaan koskettavan laajempia yhteiskunnallisten ongelmien tiedostamista sekä toimintaa muutoksen aikaansaamiseksi. (Suoranta 2005, 218.)

Tässä kohdin on hyvä esittää Suorannan tulkinnalle hiukan kritiikkiä. Jürgen Habermasin (1929 -) mukaan tiedonintressejä on kolme erilaista; tekninen, praktinen ja emansipatorinen tiedonintressi. Habermasin tiedonintressit ovat yhteydessä toisiinsa, ei niitä voi redusoida käyttöön kulloisenkin tarpeen mukaan. Teknisen tiedonintressin mukaisen toiminnan tavoite on instrumentaalisen toiminnan tarvitseman informaation varmentaminen ja laajentaminen. Ei ole paikallaan soveltaa emansipatorista tiedonintressiä näin radikaalisti. Tekninen käyttö, praktinen ymmärrys ja emansipaatio luontoperäisestä pakosta määrittävät ne erityiset näkökulmat, joista käsin voimme käsittää todellisuuden sinänsä. Myös praktiseen tiedonintressiin kuuluu juurikin Suorannan korostama itseymmärrys. (Habermas 1975, 131 – 134.)

*”Ymmärtäminen suuntautuu rakenteensa mukaisesti toimivien yksilöiden yhteisymmärryksen saavuttamiseen perinteestä käsin avautuvan itseymmärryksen puitteissa.”* (Habermas 1975, 132)

Emansipatorinen tiedonintressi on kylläkin tärkeä huomioida, koska sen mukaan kriittisten yhteiskuntatieteiden tavoitteena on selvittää, milloin teoreettiset väitteet ilmaisevat yleisiä yhteiskunnallisen toiminnan muuttumattomia lainalaisuuksia ja milloin ne ilmaisevat ideologisesti kiinteytyneitä, mutta periaatteessa muutettavia riippuvuussuhteita. Itserefleksio voi vapauttaa subjektin oletettujen riippuvuussuhteiden vallasta. Tässä juurikin emansipatorinen tiedonintressi ohjaa itsereflektiota, muttei kuitenkaan määrää sitä. (Habermas 1975, 133.)

Kriittiselle pedagogiikalle ja radikaalille kasvatukselle yhteiskunta ja yhteisöllisyys ovat myös erityisessä asemassa, joten palaamme myöhemmin heidän antiinsa näitä osioita koskevassa kasvun projektissa.

### 3 SITOUTUMINEN YHTEISKUNNASSA KASVAMISEEN

#### 3.1 Demokratia ja mahdollisuuksien tasa-arvo

Koska elämme ja haluamme elää demokraattisessa yhteiskunnassa, otamme sen ihanteena erityiseen käsittelyyn. Demokratia on ihanne, ja sen tärkeimmäksi arvoksi ovat muodostuneet vapaus ja tasa-arvo. Mahdollisuuksien tasa-arvo on itsessään konkreettista vapautta.

*”Deweylle progressiivisen kasvatuksen konstituoina demokraattinen elämäntapa on yksinkertaisesti paras tiedossamme oleva keino suoriutua pitkällä tähtäimellä. Vain demokratiaan liittyvä mahdollisuuksien tasa-arvo voi taata riittävät sopeutumisvalmiudet elinympäristöä uhkaaviin muutoksiin, mukaan luettuna yhteisöjen itselleen ja toisilleen asettamat uhat.”* (Väkevä 2004, 253)

Demokratia ilmenee yksilöiden tasavertaisena mahdollisuutena ilmaista omia kokemuksiaan ja merkityksiään, mutta toisaalta myös mahdollisuutena pyrkiä ymmärtämään toisten yksilöiden erilaisuutta. Ideaalitapauksessa monikulttuurinen yhteisö pystyy tämänkaltaisessa yhteensovittamisen prosessissa, jatkuvasti luomaan uusia yhteisiä merkityksiä. Deweyn käsitys monikulttuurisesta vuorovaikutuksesta antaa tukea sekä yksilön että yhteisyyden arvostukselle ja niiden yhteensovittamiselle. (Törmä 1996, 105.)

Demokratia Deweyn määritelmän mukaan ei ole valtio, se on prosessi, jonka säännöt ovat jatkuvan uudelleenarvioinnin ja luomisen alla (Noddings 1998, 35). Niinpä demokratia idea samaistuu kasvun idean kanssa. Kumpikaan ei koskaan ole valmis. Tästä seuraa se, että yhteiskunnan arvopohjan muutoksien pieniinkin nyansseihin on suhtauduttava vakavasti.

*”Jos intressien yksilölliset vaihtelut alistetaan yhdenmukaisuuden vaateen alle, kasvavalta tukahdutetaan luottamus hänen omiin kykyihinsä. Demokraattisessa yhteiskunnassa tämä on erityisen vaarallista, sillä aito tasa-arvo perustuu yksilöiden älyllisyyden vapauteen.”* (Väkevä 2004, 227)



Tasa-arvon ihanteella on merkitystä vain kun sen toteutuminen saavutetaan konkreettisten toimintamahdollisuuksien tasapuolisuutena. Esimerkkinä mainittakoon sananvapaus ja sensuurin puute.

### 3.1.1 Sitoutuminen demokraattisen idean toteutukseen

*”Demokratia oli hänelle pikemminkin elämäntapa kuin institutionaalinen tapa päättää yhteisistä asioista. Dewey näkee demokratian koostuvan kahdesta periaatteesta: ihmisillä on mahdollisimman paljon yhteisiä intressejä ja mahdollisimman paljon keskinäistä kommunikaatiota.”* (Pikkarainen 2000, 121.)

Demokratian idea on niin laaja ja syvä, ettei paraskaan valtio voi sitä konkreettisesti koskaan saavuttaa. Aineellistuakseen demokratian idean tulisi vaikuttaa kaikkiin inhimillisten yhteenliittymien muotoihin kuten perheeseen, kouluun, elinkeinotoimintaan ja uskontoon, sillä näillä alueilla tärkein yhteinen toiminta tapahtuu. Idea onkin eloton ja tyhjä, ellei se ruumiillistu ihmisten välisissä konkreettisissa suhteissa. (Dewey 2006, 163.)

Dewey (1966, 87) toteaa demokratia olevan muutakin kuin hallitusmuoto, se on yhteistä elämää, yhteen liittyneiden kokemusten kommunikointia. Myös demokraattisen poliittisen järjestelmän yleistävä tarkasteleminen irrallaan sen historiallisesta taustasta johtaa sen merkityksen väärinymmärtämiseen, sillä eihän demokratia oikeastaan koskaan toistu samanlaisena jossain eri paikassa ja eri aikana. Samalla hukkuvat kaikki keinot esittää älyllistä kritiikkiä demokratiaa kohtaan. Onhan tuo kilpailijoihin nähden ylivertainen idea, mitä tulee sen luonteeseen eettisenä ja sosiaalisena ihanteena. Vai voimmeko todella kuvitella jonkin muun ihanteen pärjäävän yhtä hyvin myös luokkahuoneessa? (Dewey 2006, 108.)

Demokratiaan kiinteästi liittyvä yksilöiden vapaus tekee sen, että yksilöt voivat tehdä päätöksiä ilman ulkoista pakkoa tai auktoriteetin determinoivaa vaikutusta. (Sutinen 2003, 63.)

*”Demokratia on tässä mielessä sidoksissa yksilön moraaliseen ja eettiseen toimintaan ja siten myös persoonallista, mikä ilmentyy yksilön tasolla siirtäen vaikutuksen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. Demokratia toimii siis siten, että yksilöt omalla toiminnallaan realisoivat sekä yksilöllistä että yhteisöllistä toimintaa järkevästi.”* (Sutinen 2003, 63)

Dewey on sitä mieltä, että koko moderni yksilön ja yhteisön probleema olisi voitu välttää, mikäli olisi vain kylmästi vedetty raja poliittisten ja ei-poliittisten oikeuksien välille. Eli valtiollan valtaoikeuksien rajoittaminen kytkeytyi esimerkiksi John Locken (1632–1704) filosofiassa oppiin, jossa yksilöllä on ihmisluontoon kuuluvia perimmäisiä ei-poliittisia oikeuksia ja omistusta. Tästä oli enää lyhyt askel johtopäätökseen siitä, että valtiollan ainoa tehtävä on suojella yksilöä turvaamalla heille luonnostaan kuuluvien oikeuksien toteutuminen. Riippumattomaan ja erilliseen yksilöön vetoaminen ei olisi hänen mukaansa ollut välttämätöntä. Abstraktissa mielessä olisi riittänyt toteamus, että joillain primääriryhmillä on oikeuksia, joihin valtiollalla ei olisi ollut oikeutettua syytä puuttua. (Dewey 2006, 112.)

Itse olen hiukan enemmän taipuvainen skeptisismiin tässä kohdin, väittäisin että yksilön ja yhteiskunnan välinen suhde tulee aina olemaan problemaattinen, niin kauan kuin yhteiskuntia on olemassa. Ihmisen luonteeseen kuitenkin aina jossain mielessä kuuluu, potentiaalisten etuoikeuksien havittelu muiden jäsenten kustannuksella. Se, miten radikaaleja tai räikeitä nämä tavoittelut ovat määrää pitkälti yhteiskunnan luonteen.

Dewey väitti, että yhteiskunta ja yksilö tukevat ideoina vastavuoroisesti toisiaan. Hyvä yhteiskunta säilyttää sen toisinajattelijoita ja riippumattomia jäseniä, koska se tarvitsee luovaa ajattelua, mikä tuottaa uusia hypoteeseja, laajempia merkityksiä ja suuren määrän vaihtoehtoja, ja yleisesti elinvoimaista keskustelua, jossa esiintyy tuoreita ideoita. Yksilö samantapaisesti tarvitsee demokraattisen yhteiskunnan missä kukoistaa, niinpä siksi on hänen parhaan intressinsä mukaista elää demokraattisen elämäntavan mukaisesti. (Noddings 1998, 36.)

Yhteiskunnalliset innovaatiot pannaan alulle vain yksilöiden toimesta, mutta innovaatiot voivat ilmetä vain koska yksilöt ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään heidän muodostamissaan sosiaalisissa instituutioissa. Voikin todeta dialogisuuden olevan Deweyn demokration ytimessä. (Juuso 2007, 98 – 100.)

Deweyn luova demokraattinen ideaali, korostaa yhteisten merkitysten arvoa yhteiskunnallisessa elämässä ja jatkuvan rekonstruktion avoimuutta. Tämä on nähtävissä seuraavista periaatteista:

*”1. Jokaisella yksilöllä on sisäistä arvoa ja arvokkuutta.*

2. *Jokainen yksilö nauttii päämäärä sinänsä statuksesta, kuten myös instituutiot nauttivat merkityksen statuksesta.*
3. *Jokaista yksilöä jota kohdellaan päämääränä, tulee olla kasvatettu siten, että hän omaa kyvyt arvostella arvoja.*
4. *Jokainen yksilö on arvoitettu erilaiseksi ja uniikiksi.*
5. *Kasvatus tarjoaa konfliktien ratkaisemiseksi metodin.*
6. *Ajatuksen vapaus ja kokeellinen älykkyyden käyttö on turvattu.”* (Juuso 2007, 100)

Mikäli oppilas sisäistää nämä arvot ja sitoutuu niiden noudattamiseen demokraattisessa yhteiskunnassa on kasvualusta niin sanotusti terveellä pohjalla. Näitä demokraattisen yhteiskunnan periaatteita on helppo kannattaa, mutta käytännössä nyky-yhteiskunnassa arvot todellistuvat vain ääni harvoin puhtaina. Yhteiskunta on täynnä erilaisia vihamielisyystekijöitä, jotka rajoittavat yksilöiden toimintaa ja hyvää yhteisöelämää. Ensisijaisesti kyse on yhteiskunnan rakenteisiin pesiytyneistä arvoista, joita ei enää tahdota edes tunnistaa, saati tunnustaa.

Deweylle ajattelu, kasvatus ja demokratia muodostavat siis yhtenäisen kokonaisuuden. Tieteellinen tutkimus tuotuna alas käytäntöön on sekä demokraattisen kasvatuksen työkalu että päämäärä. (Juuso 2007, 100.)

Väkevän (2004, 302) mukaan kasvatus on lisäksi yhteiskunnallinen funktio, joka on mahdollista valjastaa demokraattisen elämänmuodon palvelukseen säilyttäen siihen lähtökohdissaan liittyvän plastisuuden vaatimukset. Niinpä kasvua voi pitää myös ennen kaikkea yhteiskuntaan kasvamisen projektina. Jos hylkäämme tiedon menneestä kasvatuksen päämääränä ja näin vahvistamme sen tärkeyttä välineenä, meillä on uusi ongelma – miten saamme oppilaat tutustumaan menneeseen niin, että tämä tutustuminen toimisi potentiaalisena tekijänä nykyisyyden arvostamisessa? (Väkevä 2004, 295). Mennyt, nykyinen ja tuleva kehitys on yhä myös demokraattisen yhteiskunnan haaste. Yhteys Hegeliläiseen loputtomaan sivistyksen prosessiin ei ole katkennut. ”*Hegelin teoriassa modernista valtiosta, kasvatus tarkoittaa ihmisolennon kehitystä yhteiskunnan jäseneksi ja kulttuurin osallisuutta sivistyksen prosessissa*”. (Juuso 2007, 156).

### 3.1.2 Osallistuminen ja sitoutuneisuus

Kasvatuksella sosiaalisena prosessina ja funktiona ei ole merkitystä, ennen kuin määrittelemme millainen yhteiskunta meillä on mielessä. Yksi perustava ongelma kasvatuksessa onkin se kun demokraattinen yhteiskunta on laajojen eriävien sosiaalisten tavoitteiden summa. (Dewey 1966, 97.)

Tässä kohdin on paikallaan myös muistuttaa mieliimme ne Erich Frommin (1900 – 1980) lukuisat huomiot yhteiskunnasta, sen patologisesta luonteenpiirteestä ja yhteiskuntaluonteesta. Teoksessaan *Pako vapaudesta* vuodelta 1976 Fromm esittää, miten länsimaiset kehittyneet kapitalistiset yhteiskunnat olivat niin sanotusti sairaita luonteeltaan. Myös Freud huomasi sivistyneitä yhteisöjä hajottavan patologian teoksessaan *Ahdistava kulttuuri*, päätyen kuitenkin hyvin erilaiseen lopputulokseen. Fromm kehitti abstraktin yhteiskuntaluonteen käsitteen. Sen mukaan ihmiset sisäistävät tietyt yhteiskunnan vaatimukset niin, että lopulta haluamme edistää yhteiskunnan toimivuutta kaikin keinoin. Jos henkilö onnistuneen sosialisoinnin jälkeen on hyvin yhteiskunnan tunnuspiirteiden mukainen, voidaan hänen sanoa olevan pelottavan terve. Eli tietyllä tavalla yhtä lailla vinoutunut kuten yhteiskuntakin. (Moisio 2008, 138 – 146.) Sitoutumisessa yhteiskunnassa kasvamiseen tulee siis muistaa olla varuillaan. Voidaan todeta, että äärimmäisiä kasvatusasenteita suhteessa yhteiskuntaan tulee välttää.

*”...yhteiskuntaluonne sisäistää ulkoiset välttämättömyydet ja valjastaa inhimilliset energiat annetulle taloudelliselle ja yhteiskunnalliselle järjestelmälle.”* (Fromm 1976, 237-238, Funkin (1999, 60) mukaan.) Tämä tarkoittaa, että yksilö haluaa käyttäytyä niin kuin yhteiskunnalliset vaatimukset ja odotukset edellyttävät. Ja, koska yhteiskuntarakenne on talouden määräämä, niin järjestelmä tarvitsee yksilöitä, jotka rakastavat kuluttamista. (Funk 1999, 60.) Sosialisointi ei vielä välttämättä synnytä ns. tervettä ihmistä, sillä yhteiskunta tarvitsee juuri niitä tehokkaita ja ultrarationaalisia ihmisiä, joiden keskeisinä arvoina ovat itsekeskeisyys, välinpitämättömyys sekä rakkaus aineelliseen hyvään. Pyrkimyksenä on siis tuottaa yhteiskunnan kannalta tehokkaita yksilöitä, kasvavan luonteesta pyritään tekemään yhtenevä yhteiskuntaluonteen kanssa. Tällöin ihminen on sisäistänyt luonteekseen tehdä asioita, joita häneltä kyseisessä yhteiskunnassa ja asemassa vaaditaan. (Moisio P. 1999, 72 – 74.)

Yhteiskunta tuleekin määritellyksi vasta yksilöiden yhteisesti dialogissa kehittyneen konstruktion avulla. Mutta jotta voi vaikuttaa yhteiskuntansa luonteeseen, tulee osallistua sen kehittämiseen.

*”Yksilöiden kohdalla siinä on kyse kunkin vastuullisesta osallistumisesta kykijensä mukaan niiden ryhmien toiminnan muotoilemiseen ja ohjaamiseen, joihin hän kuuluu, ja pääsyä tarpeidensa mukaan osalliseksi niistä arvoista, joita ryhmä toiminnallaan ylläpitää.”* (Dewey 2006, 166 – 167.)

Jotta voisi olla suuri määrä yhteisiä arvoja, tulee ryhmänjäsenillä olla yhtäläinen mahdollisuus vastaanottaa ja saada toisiltaan. Tulee myös olla suuri määrä jaettua kokemusmaaperää, muuten seurauksena kasvaa toisista isäntiä ja toisista orjia. Vapaiden ja tasa-arvoisten yhteisten jaettujen intressien puute saakin aikaan intellektuaalisen stimulaation epätasapainoa. (Dewey 1966, 84 – 85.)

Suurimmat nyky-yhteiskunnan kriitikot näkevät nuoret oppijat miellyttäviä kokemuksia etsivinä turisteina tai pelureina, jotka eivät sitoudu mihinkään ja jotka harhailevat sirpaleisessa yhteiskunnallisessa todellisuudessa ilman päämääriä. Yhteisön elämää sitovat normit ja arvokeskustelu ovat vain vaihtelevia diskursseja, joita ei pidä ottaa vakavasti. Tosin viime aikojen kasvatusajattelussa äärimmäisen relativistisen ja nihilistisen filosofian vastapainoksi on jälleen alettu kaivata inhimillisen tiedon ja kokemuksen universaaleja muotoja tai on nähty totuuteen sitoutumisella olevan eettinen dimensio, joka on välttämätön demokratian idealle. (Leinonen 2001, 128 – 129.)

Osallistuminen oppiakseen demokraattista elämää sisältää elämistä demokraattisesti – oppilaat työskentelevät keskenään yleisten ongelmien parissa. He arvioivat sääntöjä, joita heidän luokkansa suojelee. He testaavat ja arvioivat ideoita, joiden avulla luokkahuoneen elämä ja oppiminen parantuisivat ja osallistuvat näin heidän oman oppimisensa objektien konstruktiin. Tästä näkökulmasta oppilaiden osallistuminen demokraattiseen elämään palvelee sekä päämääränä itsessään, että välineenä saavuttaakseen kyvyn elää oikeaa demokraattista elämää. (Noddings 1998, 35.)

Oppimisprosessiamme ja luovuuttamme on vain suunnattava yhä enemmän yhteisöllisyyden, eettisyyden ja vastuullisen toiminnan alueelle. Näiden alueiden tuntemusta on eritoten oppi-

laiden kohdalla myös syvennettävä. Tarvitaan yksilöiden harkittua ja vastuullista sitoutumista, vain väliaikaisten oppimisen ”flow” -kokemusten sijaan. Näin yhteisöihin kätkeytyvät luovat voimavarat voivat vihdoin vapautua ja ottaa parempaan käyttöön. (Leinonen 2001, 129.)

*”Hyvään sitoutumisella on vielä tänäänkin eettinen dimensio, joka on välttämätön, mikäli aiomme toimia inhimillisinä ihmisinä omissa yhteisöissämme arjen monimuotoisissa ja alati vaihtuvissa toiminta- ja oppimistilanteissa.”* (Leinonen 2001, 130).

Dewey toteaa demokratian olevan riippuvainen dynaamisista ja aktiivisista yhteiskuntakelpoisista kansalaisista. Kasvatuksen tavoitteena on juuri tämänkaltainen ihminen, joita itse asiassa siis edellytetään myös demokraattisen yhteiskunnan jäseniksi. Yksilöiden kasvatus ja yhteisöön kasvatus jatkavat siis alituista verkottumisen leikkiään. (Dewey 1957, 7.)

Vaikka ihminen on myös tapojen ja tottumusten kimppu, jonka ohjekirjaa kulttuuri värittää. Kaikki mitä nimitämme ihmisluonnoksi, on tiettyjen olosuhteiden, ja niissä kehittyneiden vuorovaikutustapojen tuotosta. Kun vuorovaikutuksen muodot, välineet ja olosuhteet muuttuvat, myös ihmisluonto ratkaisevalla tavalla muuttuu. Deweyn pragmatismissa maailma ja ihminen ovat jatkuvassa muutoksessa, ja tämän muutoksen aikaansaavat vain yksilöt yhteiskunnassa. (Kunelius 2006, 17 – 22.)

*”Kasvatuksellinen kokemus todellistuu parhaimmillaan sosiaalisena kokemuksena, jossa jokainen yksilö on aktiivinen osallistuja....Siten Dewey näkee kasvatajan tehtävän lähinnä vaihtoehtojen avaajana ja mahdollistajana eikä niiden rajoittajana siten, että kasvattaja ohjaisi kasvua tiettyyn kapea-alaiseen suuntaan. Tätä näkemystä tukee sekä jatkuvuuden että vuorovaikutuksen periaate.”* (Törmä 1996, 82)

Dewey ei näe ristiriitaisena yksilön kasvua ja toisaalta osallistumista yhteisön kehittämiseen. Päämääräksi muodostuu sosiaalisen tietoisuuden kehittäminen kommunikatiivisessa toiminnassa. Yksilöityminen edellyttää siis yhteisöllisyyttä ja yhteiskunnallinen kehitys puolestaan yksilöiden ainutlaatuisia kasvuprosesseja. Dewey korostaa yksilön osallistumista maailmaan ja minän kehittämiseen sekä osallistujan vastuuta valinnoistaan. (Törmä 1996, 83 ja 89.)

Tämä edellyttää, että kasvattajan tulkinnat kasvatettavan kasvuprosessista eivät voi olla kovin sitovia, vaan tulkinnan on mukauduttava samalla kun keskinäinen ymmärrys dialogissa kehittyy. Kasvattaja ei voi pitää päämääränään omien potentiaaliensa siirtämistä kasvatettavan potentiaaleiksi, vaan kasvattajan tehtävä on tukea ja ohjata kasvatettavan oman potentiaalinsa kehittymistä. (Törmä 1996, 97.)

*”Koulun ja yhteiskunnan suhdetta voidaan ymmärtää ”yleistetyn toisen” ja yksilöiden itsereflektiivisen toiminnan kautta. Tiedostava ja emansipatorinen toiminta koulun sisällä vaikuttaa myös sen kanssa vuorovaikutuksessa elävän laajemman yhteiskunnan ajatteluun ja toimintaan. Dewey edellyttää myös kasvatettavien osallistumista yhteisten päämäärien ja toimintatapojen muodostamiseen ja heidän vastuutaan ryhmän toiminnasta. Kaikkien ryhmän jäsenten osallistumisessa todellistuu demokratian merkitys.”* (Törmä 1996, 100)

Törmä on mielestäni oikeassa siinä, että muutos koulussa ja kasvatustajatteluissa voi saada aikaan muutosta myös yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen muutos on kaiketi mahdollisista parhaiten vain sisältä käsin, rakenteellista jäykkyyttä ja tottumuksia murtaen. Vain osallistamalla käytännön toimintaan ja sitoutumalla muutoksen aikaansaamiseen teorian lisäksi myös yhteiskunnan rakenteissa voi saada maailmasta hetkellisesti paremman paikan elää. Seuraavaksi tarkastelemme, miten kriittinen asenne itse asiassa auttaa kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi.

### **3.1.3 Kriittisyys on osa sitoutumisesta demokratiaan**

Demokraattiseen yhteiskuntaan kasvattamisen päämääränä on muiden herraudesta vapautunut ja kriittinen ihminen. Tällaisen ihmisen tulee olla paitsi sosiaalistunut myös omata kyvyt saada itsensä irti sosiaalistumisen tuottamista pakoista ja sopeutuneisuudesta. Lisäksi hänen tulee olla oppinut sekä myöntymään että kapinoimaan oman moraalisen harkintansa perusteella. (Tompuri & Piattoeva 2005, 277.)

Toisin sanoen henkilön tulee omata taito sitoutua oman reflektion ja kriittisen harkinnan jälkeen. Kuitenkin niin, että lopullinen päätös saa aina muotonsa vasta dialogin jälkeen. Sulkeutunut maailmankuva ei voi olla sitoutumisen taustalla, eikä aidosti kriittisen demokraattisen yhteiskunnan jäsenen toimintamalli.

On tarpeen huomata, että demokraattinen yhteisö on rikkonaista yhteisöä kyvykkäämpi käsittelemään konflikteja. Dialogissa kiteytyvien arvojen ja päätösten ei tarvitse olla näennäisen harmonisesti kaikkien kanta. Myös eriävät mielipiteet on syytä nostaa esiin keskustelussa ja niiden pitää jäädä myös pöytäkirjaan, jottei demokratiasta tule vain enemmistön diktatuuria. Yhteisödemokratia ei tarkoita harmoniaa vaan erilaisten sitoumusten pohjalta muodostuneiden eturistiriitojen tunnustamista ja tarpeellista sovittelua. (Davies 2004, 183- 224, Tompurin & Piattoevan (2005, 272) mukaan.)

Myös koulut ovat parhaimmillaan itsekkin kansalaiskeskustelun areenoita: julkisia tiloja, joissa käydään ja opetellaan käymään keskustelua hyvästä yhteiskunnasta, demokratian arvoista ja erilaisista yhteiskuntarakenteeseen sisältyvistä poliittisista päämääristä. Koulu on ensisijainen poliittiseen kansalaisuuteen kasvattamisen instituutio. Ja koska demokratian elinvoimaisuus edellyttää aktiivisia kansalaisia, koulut ovat yksi demokratian elinehdoista. Mielestäni, koulun on ryhdyttävä paremmin ottamaan vastuuta tästä poliittisesta kasvatuksesta. (Tompuri & Piattoeva 2005, 248.)

*”Demokratiakasvatuksen on mielestämme syytä sitoutua käsitykseen, joka on tässä merkityksessä radikaali, monin tavoin ihmisten elämäntapaan ja arkeen juurtunut. Sen tehtävänä on tarjota mahdollisuudet kaikkien valmiuksien tavoittelulle, joita kansalaiset tarvitsevat toteuttaessaan perustuslain takaamaa oikeuttaan yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen.”* (Tompuri & Piattoeva 2005, 254)

Radikaalin demokratiakäsityksen tavoite on siis sen jäsenten kaikinpuolinen oikeudenmukainen kohtelu. Koulutuksen pääfunktioiden ristiveto heijastuu yhteiskunnalliseen kasvatukseen tavoitteiden ristiriitaisena konfliktina. Koulukasvatuksen tehtäväksi säädetään toisaalta sosiaalista nuoria kansalaisia yhteiskunnallisiin normeihin, mutta samalla halutaan edistää autonomiaa ja kriittistä ajattelua (Tompuri & Piattoeva 2005, 258.)

Deweyn (1966, 126) mielestä tarvitaan yhteinen intressi, jotta minä ja maailma olisivat sidoksissa toisiinsa kehittyvässä tilanteessa. Sitoutumisen toteutumiseksi tarvitaan jokin kiinne kohta maailmasta. Usein tällainen kiinne kohta löytyy demokraattisen yhteiskunnan jostain sopivasta yhteisöstä. Tämän valitun yhteisön arvoja ollaan sitten valmiita puolustamaan tuon sitoutumisen pohjalta. Ja, kun on havaittu, että demokratia on ihanteellinen yhteiskunnan mal-



li, voidaan sen tärkeimpiä arvoja, eli avoimuutta ja kriittisyyttä puolustaa. Sitoutuminen kriittisyyteen, kääntyy myös demokraattisen yhteiskunnan tukemiseksi.

Itse asiassa tässä kriittisyyteen sitoutumisen prosessissa ihminen oppii tulemaan yhä enemmän kriittiseksi. Vasta kun ihminen näkee tarpeelliset tulokset tai tavoitteelliset päämäärät, hän saattaa ryhtyä toimeen impulssien ja tapojen saattelemana. Myös sitoutuminen on prosessimainen tapahtuma. (Dewey 1966, 169.)

Merkitystiedon keskeisyys on tärkeää erityisesti kasvatustoiminnan kannalta. Ongelmana ei ole merkitysten ja todellisen maailman välinen suhde, vaan Deweyn filosofiassa samoin kuin eksistentiaalis-fenomenologisessa filosofiassa, näyttäytyy ongelmallisena toisen henkilön tai erilaisen kulttuurisen yhteisön merkitysten ymmärtäminen. Yhteiskunnallisten merkitysten törmäys on lähes aina väistämätön ainakin jollain asteella postmoderneissa yhteiskunnissa. (Törmä 1996, 41 – 43.)

Voidaankin todeta, että kriittisyys on keskeinen osa aktiivista ja ihanteellista demokraattista kansalaista. Hänen tulee olla jatkuvasti valmis tekemään pesäeroa kilpaileviin näkemyksiin reflektion ja dialogin avulla.

Deweyn mukaan kollektiivisten arvojen ja yksilön kokemuksessa syntyvien merkitysten tulee kohdata, jotta yksilön toiminta voisi rikastuttaa kulttuuria ja yksilö kokisi olevansa kulttuurinsa tärkeä konstruktivinen osa. Universaaleilla arvoilla ei kuitenkaan ole merkitystä elleivät ne todellistu yksilön sitoutumisessa inhimilliseen toimintaan. (Törmä 1996, 84 – 85.)

On myös syytä muistaa, että abstraktilla kasvatuksella ei itsessään ole tavoitteita, vaan vain persoonilla, opettajilla ja vanhemmilla on. On siis vain ohjattava mihin oppijan energiat konkreettisessa tilanteessa käytetään, ei määrättävä. (Dewey 1966, 107.)

Yksi mahdollinen kriittisyyden lisäämiseen tähtäävä suuntaus demokraattisessa yhteiskunnassa on kriittinen pedagogiikka. Sen tehtävänä on tarjota lähtökohta tiedon ja vallan kytkemiseen toisiinsa, sekä saada aikaan sitoutumista sellaiseen yhteisölliseen elämän muotojen kehittämiseen, jossa suhtaudutaan vakavasti kamppailuun demokratian ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Kriittisen pedagogiikan taustalla on aina tietty näkemys yhteiskunnasta ja mahdollisesti sen paremmasta muodosta. Kriittinen pedagogiikka redusoidaan osallis-

tumisen metodiksi, joka pitää demokratiaa päämääränä eikä välineenä. (Giroux & McLaren 2001, 36 – 37.)

Osallistumisen metodi tarkoittaa tässä vain kritiikin kielen ja toisaalta toivon eli mahdollisuuksien kielen kehittämistä ja käyttöä arjen pedagogisissa tilanteissa. Kriittisen pedagogiikan keskeisin tavoite eli kriittisyys muodostaa näin demokratian kanssa yhteisen tien. Suunta on sama, vain tekemisen fokusta on tarkennettava, eli sitoutuminen tämän suuren periaatteen toteutukseen on aktualisoitava yksittäisissä teoissa yhä uudelleen.

### **3.2 Yhteiskuntarakenteet**

Koska yhteiskunta ei ole läpinäkyvä ja sellaisenaan ymmärrettävä kokonaisuus, tarvitaan teoriaa, jonka avulla vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita voidaan tehdä näkyväksi ja kritisoida, ja samalla tulla tästä kaikesta enemmän tietoiseksi. Mikäli ei olla tietoisia tässä yhteydessä, voidaan viitata väärän tietoisuuden käsitteeseen. Se toimii ihmisten yhteiskunnallisessa olemisessa kuin peitto, joka kätkee heidän todelliset intressit. Ja tavoitteeksi tulee vapauttaa ihmiset tällaisen väärän tietoisuuden peitteisyydestä. (Suoranta 2005, 54.)

Yhteiskunnallisten rakenteiden ja yksilöllisen kokemuksen välillä ei ole olemassa yhtä, ennalta määrättyä suhdetta, jonka ihminen omaksuu. Monet yliyksilölliset seikat, kuten yhteiskuntaluokka, rodullinen, sukupuolinen tai etninen asema, saattavat vaikuttaa siihen, kuinka yksilö havaitsee todellisuuden ja miten hänen käy elämässä, mutta nämä seikat eivät myöskään määrää ihmisen tulevaisuutta. Nämä rakenteelliset ”pakot” tai raamit eivät kerro kuinka yksilö merkityksellistää tietyn ideologian, lukee tiettyä tekstiä tai vastaa tiettyyn sorron muotoon. (Giroux 1997, 150. Suorannan (2005, 94) mukaan.)

Kasvatus ei kohdistu pelkästään yksilöön, vaan yhtä lailla yhteisöön. Olennaista on kasvattaa sen jäseniä yhteiskunnalliseen osallistumiseen, keskusteluun, muutokseen ja yhteisten mahdollisuuksien toteuttamiseen ja ennen kaikkea kriittisyyteen. Etusijalla ovat oppimisen ja opetuksen yhteiskunnalliset rakenteet ja tavoitteena ihminen, joka osaa tulkita ja muuttaa yhteiskunnan toimintamekanismeja ja kykenee tavallaan nousemaan näiden rakenteiden yläpuolelle. (Suoranta 2005, 223 – 224.)

Giroux & Peter McLaren (1946 -) (2001, 238) korostavat, että rakenteellisissa oloissa elämme opettajina, opiskelijoina ja tulevana kansalaisina keskellä suurta kapitalismin kriisiä. Ja siihen

liittyy sosiaalisen, poliittisen ja kulttuurisen elämän muutoksia, joita uudet kapitalistiset rakenteet ovat tuoneet mukanaan. Pyrkimyksenä tulisi mielestäni olla noiden rakenteiden paljastaminen ja lisääntynyt tietoisuus, joiden avulla voidaan kritiikkiä harjoittaa, ja myöhemmin uudistaa näitä rakenteita. Nykyinen yhteiskuntarakenne on ennen kaikkea kapitalistisen talouden dominoiva.

### 3.2.1 Poliittinen sitoutuminen kasvatuksessa

*”Politiikka on kaikkialla; ei ole olemassa mitään pakotietä puhtaan taiteen ja ajattelun maailmoihin taikka pyyteettömän objektiivisuuden tai transsendentin teorian alueelle”* (Said 2001, 53, Suorannan (2005, 19) mukaan)

Politiikka tapahtuu kielessä. Ja sitä harjoitetaan retorisin keinoin. Kieli puolestaan on kaikkialla, joten meidän tulee aina olla valmiita esittämään kriittinen vastalause, koska ajatus saattaa olla poliittinen.

Seuraavaksi esittelen Kari Palosen näkemyksiä politiikasta ja teen yhden lisäyksen tai kriittisen huomion. Palosen mukaan politiikka esiintyy areenana (polity) tai tilana, jonka aikahorisonttina on politisointi. Tämä esiintyy nimittävänä tekijänä. Tälle puhetavalle politiikasta erityisenä alueena, tilana, sektorina tai areenana on tunnusomaista nimenomaan politiikan rajaaminen suhteessa muuhun. (Palonen 2003, 470 ja 481.) *”Polity-retoriikka viittaa tilanteisiin, joissa poliittisuus näyttäytyy vakiintuneiden toimintatapojen, normien ja rakenteiden merkityskenttänä.”* (Palonen & Summa 1996, 12).

Palosen mukaan politiikka esiintyy myös linjauksena (policy) tai tilana, jonka aikahorisonttina on politikointi. Tämä näkyy puolestaan operatiivisena. Tämän toimintakäsitteen horisonttiin siirtymisen jälkeen linjaukseen sisältyy tulevaisuusorientoituneisuus – linja, jolla sekä sen oikeutusta että tuloksellisuutta jatkuvasti arvioidaan. (Palonen 2003, 470 ja 476.) *”Policy-retoriikkaa tarvitaan tilanteissa, joissa monista jotakin tiettyä kysymystä koskevista vaihtoehdoista on valittava jokin yhtenäinen linja.”* (Palonen & Summa, 11).

Retorisella tasolla *Politikointi* kääntää näkökulman siten, että toimijoiden välinen kamppailu kohoo sen tulosten yläpuolelle: *policyn* lukkoonlyönti on vain uusi käänne kamppailussa,

esimerkiksi osa sen asetelmien tai osapuolten uudelleenryhmittymistä, eikä siis mikään lopullinen tulos. (Palonen & Summa 1996, 12.)

*Politisointi* retoriikka kohdistuu puolestaan toiminnan pelivaran osoittamiseen ja avaamiseen. Tämä voi ilmetä uusien kysymysten tematisointina, vakiintuneen polityn purkamisena tai sen tulevan suunnan tulkintana. Politisointiretoriikka sisältää aina myös historiallisen, ajallisen ja katkoksellisen ulottuvuuden, se on siis enemmän liikettä taistelukentällä kun politikointi puolestaan on vain asemien korjailua. (Palonen & Summa 1996, 12.)

Palosen jaottelu jättää kuitenkin huomiotta, yhden tutkimukseni kannalta keskeisen politiikan nimeämisen ja tekemisen tavan, nimittäin politiikan negaation. Sen retorinen tavoite on kieltäminen. Tämä tapahtuu nimeämällä poliittisuus, esimerkiksi neutraaliksi, puolueettomaksi tai objektiiviseksi eli toisin sanoen kiistattomaksi. Tätähän on poliittisuuden puute eli poissaoloa.

Retorinen käänne tutkimuksessa avaa uuden näkökulman poliittisen ajattelun merkitykselle. Voidaan puhua taidosta ajatella poliittisesti tai kiinnittää huomiota poliittiseen kieleen. Kysymysten politisointi ja tematisointi tärkeiksi tai vaihtoehtoisesti mielestäni kokonaisen kielenkäyttötavan luonti asioiden apolitisoinniseksi on keskeistä poliittista toimintaa. Myös muut toimet kuten: käsitteiden tulkinta ja käyttö, vaihtoehtojen jäsentäminen, vastustuksen ennakointi, seurausten arviointi sekä valittujen vaihtoehtojen perusteleminen ovat esimerkkejä poliittisesta toiminnasta. (Palonen 1996, 137.)

Erotteluun nojaavalle päättelylle on aina ominaista juuri ilmiön ja todellisuuden vastakkainasettelu. Mikäli halutaan osoittaa tämä kamppailu, riittää kun käytetään käsitteiden apuna adjektiiveja ”näennäinen” ja ”illusorinen” sekä ”reaalinen” ja ”todellinen”. Niinpä ilmaukset ”näennäinen rauha” ja ”todellinen demokratia” ilmaisevat yhtäältä ”todellisen” rauhan puuttumista ja toisaalta ”näennäisdemokratian” vallitsemista. Tässä kohdin on syytä perehtyä nimenomaisesti näennäisen neutraalin koulun poliittiseen olemukseen. (Perelman 1996, 150.)

Seuraavaksi tutkimme tuota neutraalia koulua apunamme kriittisen pedagogiikan teoreetikot, joiden valinta tämän tutkimuksen kohdalla on ollut tietoinen ja poliittinen. Täten myös tutkimuksesta avautuva näkökulma saattaa olla kiistanalainen ja poliittinen, mutta heidän ansioksi voidaan ainakin todeta se, että he ovat näitä asioita pyrkineet tutkimaan ja radikaalisti muuttamaan. He ovatkin suurelta osin velkaa oppi-isälleen Freirelle.

Poliittisessa kasvatuksessa opiskelijoita ohjataan ymmärtämään, kuinka valtaa käytetään luokkahuoneessa ja autetaan tiedostamaan, että valtaa myös on siellä. Poliittinen kasvatusta tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden ilmaista itseään kriittisesti, päästä vaikuttamaan osallistumisen muotoihin ja keskustelun alaan, jonka avulla heidän identiteettinsä, arvonsa ja halunsa rakentuvat. Poliittisessa kasvatuksessa luodaan sellaiset pedagogiset olosuhteet, joissa opiskelijat – rakentaessaan ja laajentaessaan roolejaan kriittisinä kansalaisina – ymmärtävät sen, kuinka valta näkyy ja vallankäyttö toimii. Keskeistä poliittiselle kasvatukselle on sen tiedostaminen, ettei kansalaisuus ole teknisen tehokkuuden, vaan sellaisen kasvatuksellisen kamppailun tulos, jossa tietäminen yhdistyy tietoisempaan käsitykseen yhteiskunnasta. (Giroux 2000, 139, Suorannan (2005, 19 – 20) mukaan.)

Tiedon legitimointi ja representaatio näyttelevät keskeistä roolia yleisten tavoitteiden, kuten myös jokapäiväisten kasvatuskäytäntöjen kohdalla. Sosiaalisena prosessina kasvatusta koskettaa monenlaisen tiedon siirtoa. Tiedon oikeuttamisen ja kontrollin sekä opettajien välinen suhde on ollut keskustelun aiheena. Kuten Giroux (1988) väitti, sosiaalisen tiedon oikeutus ja representaatio määritellään opettajien äänien ja toimien kautta. (Coffey 2001, 37 – 39.)

Voidaan väittää, että koulun opetussuunnitelma määritellään yksittäisten kielellisten toimien ja hallitsevien keskustelujen avulla. Kun ajattelemme tämän argumentin loppuun asti, voidaan todeta, että opetussuunnitelma voidaan käsittää yhdeksi hallitsevaksi keskustelu-alueeksi, jossa normalisoidaan jotain tietoa ja vaietaan jostain toisesta tiedosta. Opetussuunnitelma tunnustaa kasvatuksellisen tiedon olevan tietyssä tilanteessa, historiallisuudessa, paikallisuudessa kiinnitettyä ja se näyttäytyy keskustelun kontekstissa. (Coffey 2001, 41.)

On suhteellisen epätavallista, että opiskelijat kyseenalaistaisivat tiedon tai kysyisivät kuinka tietoa on alettu pitää hallitsevana tai normaalina. Mitä tai kenen tietoa opetetaan, ja kuinka, on tarpeellista tietää. Kuten myös se, miten arvot muodostetaan tai tuodaan esiin, nämä ovat avainpohdintojen asemassa. Myös koulun opetussuunnitelma tulisi nähdä vaihtuvana kappaleena, pikemminkin kuin pysyvänä entiteettinä. (Coffey 2001, 41 – 50.)

*”Kamppailu siitä, miten nimetä ja uudistaa kokemusta, on yksi kriittisen pedagogiikan ja yhteiskunnallisen muutoksen puolesta käytävän kamppailun keskeisimmistä kysymyksistä. (Giroux & McLaren 2001, 86)*

Kriittisen pedagogiikan täytyy kehittää teoria opettajista muutokseen tähtäävinä intellektuelleina, jotka ovat itse täysin tietoisia positiostaan, ja joiden poliittinen ja yhteiskunnallinen paikka on tarkoin määriteltävissä. (Giroux & McLaren 2001, 207) ”*Kriittinen pedagogiikka ei hyväksy konservatiivien väitettä, jonka mukaan kouluopetus on poliittisesti pyyteetön ja puolueeton prosessi.*” (Giroux & McLaren 2001, 33).

### **3.2.2 Talouden dominoivan roolin ymmärrys ja kritiikki**

Yhteiskunnanrakenteen perusta on luotu jo kauan sitten, ja siksi onkin paikallaan ottaa huomioon eräs Deweyn huomio, jonka seuraukset näkyvät yhä myös tämän päivän yhteiskunnassa. Hänen mukaansa klassisen empirismin ja sen poliittisena vastineena toimivan klassisen liberalismien vikana ei ollut niinkään yksilön oikeuksien ja vastuun korostaminen, vaan yksilöllisen mielen erottaminen sosiaalisesta elämästä. Dewey mukaan tämä oli vakava virhe, sillä tosiasiaa jokainen yksilö on kasvanut, ja jokaisen yksilön tulee aina kasvaa, sosiaalisessa ympäristössä – ne ovat siis kasvatuksen kaksi toisistaan erottamatonta puolta. Yksilö muodostaa mielipiteensä jakamalla tarkoituksia yhteisössä ja omaksumalla jaettuja uskomuksia asioiden kulusta: täysin autonominen subjekti on vain puhdas illuusio. (Dewey 1966, 304, Väkevän (2004, 226) mukaan.)

Yksilöllinen mieli tai yksilöllinen kuluttaja on suuri kapitalistisen yhteiskuntarakenteen suurin markkinavoimien syöttämä vale, joka pitää kulutuksen rattaat pyörimässä. Tästä seuraa, että koska koulu on osa yhteiskuntarakennetta, on tämän kaltainen yksilöllisyys asenne astunut myös koulutukseen ja sillä on ikäviä seurauksia. Se saa aikaan toisten asioiden konemaista suorittamista ja toisten asioiden elämishakuista kulutusta. Sitoutuminen hakee myös koulutuksen piirissä yhä viihteellisempiä muotoja.

Talouden dominoiva rooli aiheuttaa myös muuta haittaa. Esimerkkinä mainittakoon demokratia-käsitteen taloudellistaminen. Vaarana on tällöin kansalaisuuden pelkistäminen kuluttajuuteen, työntekoon ja yrittäjyyteen. Näitä yhdistää väärin ymmärretyt arvot: individualistisuus, hyötykeskeisyys ja epäpoliittisuus. Yhtenä esimerkkinä voidaan mainita nyky-yhteiskunnassa yleinen yrittäjyyskasvatukselle ominainen yksilö-psykologinen lähestymistapa, yrittäjä ”oman onnensa seppänä”, joka häivyttää näkyvistä rakenteelliset valtasuhteet sekä yhteiskuntaluokkaan ja sukupuoleen liittyvät erot. (Komulainen 2004, 544-546, Tompurin (2005, 264) mukaan.)

*”Päämäärärationaalisuus on useimmille tuttua talouselämästä, mutta se ohjaa muitakin yhteiskunnan aloja, myös kasvatuksen ja koulutuksen organisointia. Sen alaan ei kuulu pohtia, onko toiminta eettistä vaan että se on tehokasta ja taloudellista. Päämäärärationaalisesta toiminnasta ei yhteiskunnassa voida irtautua kokonaan. Ydin ei ole siinä, että sen noudattaminen olisi sinänsä epäeettistä tai virheellistä. Ongelmana on, ettei koko inhimillisen toiminnan moniääniselle kirjolle tee oikeutta sen tarkasteleminen vain teknisen rationaalisuuden kehikon lävitse.” (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 313.)*

Päämäärärationaalisuus voi olla hyödyksi, mikäli sitoutuminen on tehty huolellisen arvojen harkinnan jälkeen. Kuitenkin tämänkaltainen toiminta voi olla hyväksi vain vähän aikaa, tai vähäisen välitavoitteen saavuttamisessa. Päämäärärationaalisuus vaatii aina reflektiota siitä, mikä on hyvä päämäärä, eivätkä monetkaan päämäärät kestä kriittistä arviointia läheisemmin tarkasteltuna vaan kyseessä on usein välineellisiä arvoja. Yksi mahdollinen näkökulma voidaan esittää, jonka mukaan ainoana oikeana päätelmänä hyvästä päämäärästä voitaisiin pitää hyvää elämää itsessään. Hyvään elämään tuskin puolestaan kuuluu rajaton ja äärimmäisyyksiin viety tehokas omaisuuden hankkiminen.

Talous on tuonut mukanaan myös välineellisen järjen. Se onkin kulttuurisena tekijänä voimakas ja saattaa toimia tavoilla, joita on hankala tunnistaa. Kriittinen ajattelukin voidaan ymmärtää taidoksi, joka voidaan operationalisoida eli välineellistää, ja jota varten on laadittava mitarit, jotta se saadaan tehokkaaseen käyttöön. (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 314.)

Yksi suurimmista koulun uhkista on lisääntynyt välineellisyys. Välineelliset ideologiat jotka tukevat teknokraattista lähestymistapaa sekä opettajien valmistamisessa että luokkahuoneen pedagogiikassa. Opettajille opetetaan metodeja, jotka eivät kannusta oppilaita kriittiseen ajatteluun. Opettajakoulutusohjelma menettää usein näköyhteyden kriittisyyden käytännön opettamisen suhteen. (Giroux 1988, 122 – 123.)

Kriittisyys vaatii tuekseen luovaa ajattelutoimintaa, eikä sitä voida synnyttää tehokkaasti jonkin tietyn välineellisen tuotantotavan voimalla. Päinvastoin kriittisyys syntyy kiireettömässä tilassa ja luovan kokeilevan ajattelutoiminnan ilmapiirissä.

Opettajat tulisi nähdä muutoksen intellektuelleina. Heidän toiminnan voidaan nähdä tällöin olevan puhtaan teknisen toteuttamisen yläpuolella. Toisaalta ideologiset ja käytännölliset olosuhteet tulevat paremmin tiedostetuksi heidän avullaan. Mutta myös tehtäessä näin, selkeyttään opettajien roolia erilaisen yhteiskunnallisen tiedon ja sen pedagogisen käytännön tuottajina sekä oikeuttajina. (Giroux 1988, 125.)

Opettajien tehtävä muutoksen intellektuelleina on kehittää diskurssi, joka yhdistää kritiikin kielen ja toivon kielen. Oppilaiden tulisi opetuksen avulla saada rohkeutta taistella epäoikeudenmukaisuutta vastaan, ilmeni se, sitten missä yhteiskunnan osa-alueella tahansa. (Giroux 1988, 128.)

Kriittisen pedagogiikan lähtökohta on häpeämätön ja avoimen kriittinen: he uskovat, että ellei tulevien opettajien pedagogista koulutusta sijoiteta opettajankoulutuksessa kontekstiin, jossa tutkitaan globaalin yritystalouden ja kapitalistisen talouden itsearvottomuuden nykyistä suutusta, opettajankoulutuksella ei edelleenkään ole mitään tekemistä tarpeellisten ja ajankoh- taisten poliittisten keskustelujen ja käytäntöjen kanssa. (Giroux & McLaren 2001, 235.)

Onkin tarpeen kehittää ymmärrystä talouden keskeisen roolin havaitsemisesta eli sen hyvin laajalle ulottuvan vaikutuksen tiedostamista. Toisaalta on tarpeen esittää tälle kritiikkiä ja pyrittävä muuttamaan yhteiskuntaa toisenlaiseksi. Yksi keskeisimmistä yhteiskuntarakenteemme arvoista on suorittaminen, ja tämä on yhä enemmän myös koulumaailmaan hiipivä arvo. Mikäli haluamme suoritusyhteiskuntaa, toimimme kuten ennenkin, mikäli taas emme – ryhdymme muuttamaan sitä. Seuraavaksi tulen esittämään, miten itse yhteiskunnan rakenteet voivat aiheuttaa indoktrinaatiota. Meidän ei siis tule hyväksyä ja siirtää yhteiskuntamme tuottamia asenteita sellaisenaan, sillä ne sisältävät aina tiettyjä arvoja. On siis pyrittävä tulemaan tästä uhasta tietoiseksi ja suhtauduttava siihen kriittisesti.

### **3.2.3 Yhteiskuntarakenteiden indoktrinoiva uhka sitoutumiselle**

*”Indoktrinaatio voidaan määritellä käsitteiden, asenteiden, uskomusten ja teorioiden iskostamiseksi<sup>9</sup> oppilaan tai opiskelijan mieleen ohittaen hänen vapaa ja kriittinen harkinta.”* (Huttunen 2009, tiivistelmä 7)

---

<sup>9</sup> *infiltrating*



Tästä Huttusen indoktrinaation määritelmästä seuraa, että on väärin käyttää indoktrinoivia menetelmiä tai opettaa ainesta, joka sisältää indoktrinoivaa materiaalia. Demokraattinen auktoriteettikäsitys ottaa huomioon sen, että valta on epätasaisesti jakautunut eri yhteisöille. Jos auktoriteettirakenne perustuu taloudelliseen valtaan ja ideologiaan, se ei edistä aitoa yhteisöllisyyttä, vaan sortoa ja kärsimystä, koska voitot on aina otettu joltain pois. Auktoriteettikäsitystä ei voida analysoida irrallaan yhteiskunnallisesta perustasta. Pelkkä abstrakti käsitteellinen analyysi ei riitä, vaan analyysi täytyy ankkuroida konkreettisiin yhteiskunnallisiin tilanteisiin ja toimintaan noissa tilanteissa. (Giroux 1986: 26-27, Puolimatkan (1997, 257.) mukaan.)

Henry Giroux`n (1943 -) mielestä opettajan tulisi kiinnittää oppilaiden huomio tämän hetken yhteiskunnallisiin, taloudellisiin ja ideologisiin ehtoihin, joiden mukaan opetussuunnitelmat on muodostettu ja opetussisällöt rakennettu. Opettajan tehtävänä on saada aikaan yhteiskunnallinen muutos kasvattamalla kriittisiä kansalaisia, jotka eivät omaksu pelkästään tarvittavia älyllisiä ja henkisiä valmiuksia, vaan myös tarvittavan tiedon yhteiskunnallisista rakenteista ja niiden muuttamisen konkreettisista mahdollisuuksista - nykyhetkessä. (Giroux 1986: 29-30, Puolimatkan (1997, 257.) mukaan.) On nimittäin täysin turhaa ladata toivoa nuoriin oppilaisiin jos heille ei samalla kerrota, että toimeen on ryhdyttävä heti jotta jotain muutosta ehkä joskus saadaan aikaan. Rakenteellisen muutoksen aikaansaaminen vie nimittäin aina suunnattomasti aikaa.

Yksi yhteiskuntateoreetikko nimeltä Robert Dahl (1915 -) on täysin radikaalin indoktrinaation ja yhteiskunnan välisen sovituksen kannalla. Hänen mielestä indoktrinaatio on välttämätöntä pyrittäessä luomaan yhteisymmärrystä yhteiskunnan perustavista menettelytavoista. Eli yhteiskunnan tehtävä olisi taata mahdolliseksi kilpailevien näkemysten ja puolueiden välisen rauhanomaisen kilpailun. (Puolimatka 1997, 317.) Dahl on siis eräänlainen vapaan kilpailun tai vapaan kaupan ja politiikan liberaali puolustaja. Mutta hänen metodinen ehdotuksensa ei ole kuitenkaan järin uskottava. Indoktrinaatio ei kuulu demokratiaan vaan pikemminkin totalitarismiin ja siitä ei kyllä ole muuta kuin haittaa yhteiskunnalle. Vapaita ajatuksia syntyy parhaiten vapaissa yhteiskunnissa.

Yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytänteiden vaikutus voidaan erottaa tietoisesta indoktrinaatiosta. Tilanne on selkeästi erilainen, jos indoktrinaation sijasta käytetään opetusta, joka auttaa oppilasta tiedostamaan, miten olemassa olevat yhteiskunnalliset rakenteet ja menettely-

tavat muokkaavat heidän käsityksiään ja voivat osaltaan myös aikaansaada indoktrinaatiota. (Puolimatka 1997, 320.)

*”Se jota on menestyksellisesti indoktrinoitu, indoktrinoi itse tiedostamattaan. Tiedostamaton indoktrinaatio on tarkoituksellista tehokkaampaa, koska indoktrinoija rehellisesti uskoo oman opetuksensa mukaisesti.”* (Puolimatka 1997, 219.)

Huttunen korostaa, että meidän tulee kiinnittää huomiota yhteiskunnallisia ristiriitoja vallitsevan diskurssin peiton alle, mutta lisäksi on ehdottoman tärkeää reflektoida omaa maailmankatsomusta ja siihen sisältyviä sokeita pisteitä. Ilman ankaraa itse-reflektion vaatimusta kriittisestä tiedosta ja kriittisestä asenteesta voi myöhemmin kasvaa oma kritiikitön ja ristiriitoja peittelevä ideologinen kokonaisuus, josta voi muodostua myös suojakuori henkilölle joka haluaa sulkeutua maailmalta ja erilaisuudelta. (Huttunen 2003, 50 – 51.)

*”Yksilöiden vapaus on suurimmillaan silloin kun he pystyvät tietoisesti muuttamaan rakenteita. Rakenteet eivät ole jotain, joilla on vain yksisuuntainen vaikutus yksilöihin.”* (Huttunen 2003, 59.)

*”Rakenteellisella indoktrinaatiolla tarkoitan sellaista koulutuksessa tapahtuvaa anonyymiä yksilöiden ajatusten ja toimintavalmiuksien ohjaamista, joka periaatteessa ei olisi välttämätöntä yhteiskunnan kehityksen ja olemassaolon kannalta.”* (Huttunen 2003, 60.)

Huttusen (2003, 110 – 111) mukaan kommunikatiivisessa toiminnassa saavutetaan yhteisymmärrys arvoista ja toiminnan päämäärästä, jonka perusteella ryhdytään itse toimintaan subjekteina. Ihmisellä on aina valta ryhtyä toimeen ja tarvittaessa liittyä yhteen kanssaihminen kanssa saadakseen enemmän voimaa, jota tarvitaan rakenteiden murtamiseen ja pysyvään suurempaan muutokseen. Koulutus on yksi yhteiskunnan osa-alue siinä, missä muutkin, ja myös sen perin jähmeitä rakenteita on mahdollista muuttaa. Muutos on etenkin tarpeen, mikäli indoktrinaatio alkaa muodostua jokapäiväiseksi toistuvaksi uhaksi oppilaiden kasvulle. Lisäksi voidaan todeta, että rakenteelliselta indoktrinaatiolta on helppo sulkea silmät, ja uskotella itselleen olevansa voimaton muutokseen yksittäisenä opettajana tai oppilaana.

Rakenteellista indoktrinaatiota tarkasteltaessa on syytä huomata sen historiallisuus. Voimme aina muuttaa vain nykyhetkeä ja toivoa tulevan hetken muutoksesta, menneeseen ei ole enää pääsyä. Hans-Georg Gadamerilaisen (1900 - 2002) ajattelun mukaan, kaikki käsityksemme ja arvostuksemme ovat historiallisia, tiettyyn tilanteeseen kuuluvia, joten emme voi astua historian vaikutusalueen ulkopuolelle arvioimaan väitteidemme ja normiemme pätevyyttä (Huttunen 2003, 111).

Mollenhauer (1972) Huttusen mukaan on sitä mieltä, että diskurssin täytyy olla diskurssiin oppimisen diskurssia, ja sitä voi oppia vain pedagogisessa diskurssissa. Tämä vaatii, että opettaja ja oppilas osallistuvat diskurssiin molemminpuolisesti ja arvojen sekä päämäärien täytyy olla jatkuvan reflektion alaisina tuossa samaisessa diskurssissa. (Huttunen 2003, 112.)

Huttusen (2003, 116) korostamassa kommunikatiivisessa opettamisessa on kyse sellaisesta arvo-orientaatiosta, jossa opettaja sitoutuu kommunikatiiviseen toimintaan keskustelun peruseriaatteiden mukaisesti ja toimii näistä seuraavien käytännössä puolustettavissa olevien maksimien mukaan niin hyvin kuin kykenee. Tämä tarkoittaa myös sitä, että oppilas ikään kuin antautuu dialogille. Hän on valmis vähintäänkin laajentamaan käsityksiään tai muuttamaan niitä, mikäli vastaväittelijän argumentit ovat paremmin perusteltuja. Ihminen on kuitenkin rakennettu siten, että mikään totaalinen oman katsomuksen hylkääminen ei tapahdu välittömästi missään dialogissa, mikäli taustalla on henkilön syvästi omaksumat arvot. Sitoutuminen omiin arvoihin on hyvin pysyvää luonteeltaan. Antautumisella dialogiin tarkoitan myös Habermasin huomiota toiminnan normin oikeuttamisesta. Habermas haluaa korostaa, että jokaisen, joka sitoutuu kommunikaation yleisiin edellytyksiin ja tietää, mitä toiminnan normin oikeuttaminen tarkoittaa, täytyy implisiittisesti myöntää kommunikaation universaalisuusperiaatteen pätevyys (Habermas 1994, 138, Huttunen (2003, 96) mukaan).

*”...Kommunikatiivinen opettaminen ei koskaan voi olla sama asia kuin kommunikatiivinen toiminta habermasilaisessa mielessä”* (Huttunen 2009, tiivistelmä s. 8). Niinpä Huttunen nojaa Habermasin käsitykseen interaktiosta, mikä tarkoittaa siis kommunikatiivisen ja strategisen toiminnan vastakkainasettelua. Hän seuraa Jan Masschelein's (1991, 145) strategiaa käsittää pedagoginen toiminta simuloituna kommunikatiivisena toimintana. Se on sitä simuloitumpaa mitä nuoremmalla kasvatuksen asteella ollaan. (Huttunen 2009, 37.)

Huttusen (2003, 116) mukaan kommunikatiivinen opettaminen ei edellytä symmetristä kommunikaatiota eli sitä, että oppilas ja opettaja täytyy olla varustettu samoilla kommunikatiivisilla kyvyillä, ja jos näin olisi, kyseessä ei olisi opetuksellinen suhde. Tämä on mielenkiintoinen väite, koska aikaisemmassa tutkimustyössäni kommentaarina käyttämäni tutkija Ari Sutinen väitti artikkelissaan John Deweystä juuri päinvastaista.<sup>10</sup> John Dewey korostaa, että yksi kasvatuksen päämäärä on tuottaa kasvavasta lapsesta aikuinen, symmetriseen interaktioon kykenevä yksilö. Tämä tarkoittaa yksinkertaisesti tilannetta, jossa oppijat ovat yhdenvertaisessa dialogissa keskenään ja suunnilleen samantasoisilla kokemusvarastoilla tai älynlahjoilla varustettuja. Onkin selvää, etteivät opettaja ja oppilas voi omata täysin samoja kommunikatio kompetensseja, mutta riittävän yhtenevät kyvyt, jotta keskustelulla on aidosti arvoa. Eikä kyseessä ole vain yksi vallankäytön rakenteellinen tapahtumapaikka. Vaikka oppilas esittäisi omat väitteensä ja perustelut hiukan yksinkertaisemmin kuin opettaja omansa, on periaatteessa mahdollista, että oppilas voi niin sanotusti esittää paremman argumentin. Ja, paras argumenttihan perusteluineen tieteessäkin riittää.

### 3.3 Kasvatuskäytännöt

Tutkimuksen edetessä on selkiytynyt, että dialogisuus ja generatiiviset teemat voivat toimia erinomaisesti sitoutumista painottavan kasvatuskäytäntöjen toimintatapoina. Niinpä on perustelua paneutua erityisesti siihen antiin, mitä Paolo Freire on näiden metodien osalta kehittänyt.

Oman osansa tutkimukseen tuo myös kriittinen pedagogiikka, joka muistuttaa heidän yhteyksistään, mutta samalla korostaa heidän omaa arvomaailmaansa, jossa keskiössä on nimenomaan myös laadukkaat opetuksenkäytännöt.

*”Keskeistä tässä lähestymistavassa ei ole pelkästään semioottisten, hermeneuttisten tai marxilaisten strategioiden kriittinen soveltaminen, vaan myös sitoutuminen toivoon ja emansipaatioon, sekä halu kytkeä toisiinsa opetuskäytäntö ja yleinen hyvä.”* (Giroux & McLaren 2001, 39)

Toisaalta voidaan huomioda myös se Deweyläinen (1966, 125) näkemys siitä, että elämän aktiviteetit ovat yhteydessä ja täten kukoistavat tai kaatuvat ainoastaan ympäristön tekijöiden

---

<sup>10</sup> Sutinen 2001

seurauksena. Emme voi siis erottaa opetuskäytäntöjä muusta ympäristöstä erilliseksi alueeksi, vaan tulee tarkastella sitä kokonaisuutta, mihin ne kuuluvat. Dialogisuus on osa elämää ja yhteiskuntaa. Toisissa yhteiskunnissa myös tämä tapa on vakiintunut omalta osaltaan enemmän osaksi arkista sen yhteiskunnan elämää kuin toisissa. Suomalainen yhteiskunta esimerkiksi ei mielestäni omaa mitenkään erityisen dialogista perinnettä. Mahdollisuus muuttaa toimintaa opetuksessa tämän suhteen on kuitenkin olemassa.

Myös generatiiviset teemat ammentavat voimansa siitä yhteiskunnallisesta elämästä, mikä kulloinkin oppilaita ympäröi. Niinpä opettajan tulee olla erityisen huolellinen tarkasteltaessa heidän tarinoitaan, sillä kertoja ei välttämättä vielä ole itsetietoinen kaikesta aineksesta, mitä heidän tarinoidensa kautta välittyy.

Sitoutuminen tähtäävät opetusmenetelmät eivät myöskään eroa muusta opetuksesta, vaan yhtä lailla on kiinnitettävä huomiota mahdolliseen indoktrinaatioon. Ja ehkä vieläpä normaalia enemmän, koska sitoutumisen kanssa ollaan aina läheisessä tekemisessä arvojen ja yhteiskunnan poliittisuuden kanssa.

### **3.3.1 Dialogisuus**

*”Dialogi on maailman välittämä yhteys ihmisten välillä, jotta maailma voitaisiin nimetä.”* (Freire 2005, 96). Kun ihmiset muuttavat maailmaa sanomalla ja nimeämällä sitä, dialogi on se tapa, jolla he saavuttavat merkityksensä ihmisinä. Dialogi on tavallaan eksistentiaalinen välttämättömyys, ihmisen perusuonteenviirre. Dialogissa kohdanneiden osapuolten yhdistetty reflektio ja toiminta kohdistuu maailmaan, jota halutaan muuttaa ja inhimillistää, joten sitä ei voida nimittää tallettavaksi tai sortavaksi. (Freire 2005, 97.)

Dialogi vaatii lisäksi syvän uskon toiseen ihmiseen. Usko ihmiseen on dialogin edellytys a priori: dialoginen ihminen uskoo toiseen ihmiseen jo ennen kohtaamista. Hänen uskonsa ei saa kuitenkaan olla naiivia vaan toivon täyteistä. Dialogisen ihmisen tulisi olla kriittinen ja tietää, että vaikka ihmisillä on voima luoda ja muuttaa maailmaa, konkreettisessa vieraantumisen tilanteessa ihmisen kyky käyttää tuota voimaa voi olla hyvin vajavainen. (Freire 2005, 99.)

Aitoa dialogia ei siis ole olemassa ilman kriittistä ajattelua, joka suhtautuu todellisuuteen jatkuvana prosessina, eikä staattisena tilana. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta, Freiren mukaan. Aito kasvatusta kykenee ylittämään opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun tai yleisemmin Hegelin dialektiikan mukaisen sortajan ja sorretun välisen kamppailun, koska siinä molemmat suuntaavat ymmärryksensä samaan kohteeseen, joka luo yhteyden heidän välilleen. (Freire 2005, 101 – 102.) ”*Vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, voi synnyttää kriittistä ajattelua.*” (Freire 2005, 101).

On erityisen vaikea vetää rajaa siihen, mikä ajatus on vaikuttanut sinun ajatuksiisi, siinä mielessä Freire osuu oikeaan, koska oli kyse sitten puheesta tai tekstistä ihminen käy aina dialogia, ja moni aines vaikuttaa hänen ajatteluunsa. Tavallaan ihminen on matkalla kohti kriittisyyttä, ja metodina on dialogi maailman kanssa.

Jossain mielessä dialogi tarkoittaa rakkaudellista suhdetta maailmaan ja ihmisiin. Siinä sitoudutaan vastuulliseen ja vastavuoroiseen toimintaan ihmisten kanssa. Dialogi edellyttää luopumista asiantuntijuuden roolinaamiosta ja ihmisten pitämistä täysin yhtä lailla oikeutettuina oppijoina keskenään. (Suoranta 2005, 47.)

*”Kasvatus on dialektinen ja dialoginen tapahtuma, jossa neuvotellaan opiskelutavien asioiden merkityksistä. Se on opettajan ja opiskelijan, kasvattajan ja kasvattajan, vastavuoroista ajatustenvaihtoa.”* (Suoranta 2005, 224)

Deweyn ajattelussa kasvuprosessi määrittyy ihmisen ja maailman vuorovaikutuksena, kokemusten jatkumona, jonka kautta yksilö kehittyy. Myös kasvattajaksi kasvaminen on prosessi, joka rakentuu yksilön merkityksellisistä elämäkokemuksista. Näin ollen hyvä kasvatusta ei voi edellyttää sitä, että yksilö sanoutuu irti omista käsityksistään ja tulkinnoistaan ja omasta reflektoidusta tavastaan kokea maailma, pikemminkin se edellyttää tämän läsnäoloa. Kasvattajan tulee kuitenkin tiedostaa ennako-oletuksensa ja niiden mahdollinen vaikuttavuus kommunikaatioprosessissa. (Törmä 1996, 43.)

Kasvatuksen tulisi tapahtua mielekkäässä toiminnassa, jossa kasvattaja ja kasvatettava dialogissa refleктоivat toimintaansa ja yrittävät löytää yhteisen merkityshorisontin. Deweyn mukaan arvot ovat ylipäätään olemassa vain praktisen toiminnan kautta, eivät siis vain irrallisina

ideoina. Dialogisuus – pyrkimys ymmärtää toisen ihmisen merkityksiä ja luoda yhteistä merkitysten maailmaa – on eettisesti hyvän kasvatuksen keskeinen kriteeri Deweyn mukaan. (Törmä 1996, 52 – 53.)

*”Jos kasvatuksen päämääriltä puuttuu käytännön yhteys, ne ovat merkityksettömiä. Näin ollen tärkeää on, että kasvatuksen päämäärät ja niihin sitoutuneet arvot todellistuvat kasvattajan tajunnassa ja toiminnassa.”* (Törmä 1996, 53.)

Yksilö voi toisten kanssa dialogiin asettuessaan suhteuttaa itsensä omaan yhteisölliseen perustaansa, sulautumatta tai alistumatta vain yhteisön kasvottomaksi osaseksi. Parhaimmillaan viestintä voi tuottaa eräänlaisen täyttymyksen kokemuksen. Oppija on yhtä aikaa osa muiden kanssa muodostamaansa yhteisöä ja samalla tunnistaa oman itsensä siinä erityisessä panoksessa, jonka hän dialogiin antaa, hänen panoksellaan on siis merkitystä niin hänelle itselleen kuin myös yleisesti. Deweyn mukaan intersubjektiivisuuden kokemuksessa, merkitysten jakamisessa ja osallisena olemisessa yhdistyvät arkipäiväinen oleminen ja ihmisen korkein hyvä. Voikin todeta arkipäiväisen sitoutumisen olevan juuri se merkittävin sitoumus, sillä näissä tilanteissa se vasta pääsee aktualisoitumaan, ja sillä alkaa olla todella jotain merkitystä myös hyvän elämän kannalta. (Kunelius 2006, 30.)

Toisaalta dialogille on esitetty ja on tarpeen esittää myös kritiikkiä. Dialogin yksi ongelma on se, että se tasapäästä ja yhdenmukaistaa helposti liikaa. Ihmisen on helpompi alkaa ”ajatella” dialogissa samansuuntaisesti kuin toinen tai muut, koska ihmisen luontoon osaltaan kuuluu hyväksynnän hakeminen. Dialogi on myös jotain demokraattiseen yhteiskuntaan elimellisesti kuuluvaa, ja voidaankin suuressa määrin todeta esimerkiksi Suomen eduskunnan eri puolueiden olevan lähempänä toisiaan kuin koskaan. Vaikka aika ajoon luonnollisesti poliittista tilaa pyritäänkin aikaansaamaan ja positioita vankistamaan voimakkaiden retoristen keinojen avulla.

*”Dialogin filosofiset perusteet ja niihin liittyvät ideologiset sitoumukset unohdetaan helposti, kun dialogisuudesta odotetaan ratkaisua erilaisiin koulutusongelmiin.”* (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 309)

Esimerkiksi Elisabeth Ellsworth (1997) on esittänyt näkemyksen, jonka mukaan dialogi ei ole sen neutraalimpi tai viattomampi kuin mikään muukaan opetusmenetelmä. On selvää, että

vasta uskomusten kriittinen koetteleminen tekee niistä aidosti omia mielipiteitä, mutta tähän toisaalta juuri on dialogiin astuminen, omien mielipiteiden ja katsomusten asettamista kriittisen koetteluun keskelle. (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 310 ja 315)

Ellsworthin (1992) mielestä luokkahuone ei ole osoittautunut turvalliseksi paikaksi puhua etenkin henkilökohtaisista kokemuksista ja näkemyksistä. Tähän on hänen mukaansa syynä se, että avoin dialogi on usein mahdotonta, koska etniseen taustaan, sosiaaliseen asemaan ja sukupuoleen liittyvät valta-asetat ovat epäsymmetrisiä. (Vuorikoski ja Kiilakoski 2005, 328.)

Dialogissa saattaa siis tulla esiin tilanne, jossa toisen argumentteja ei hyväksytä laisinkaan, koska se voi sisältää jotain yhteiskunnallista ainesta, joka on suuresti kiistanalaista tai toisille täysin tiedostamatonta. Yksi hyvä problemaattisia dialogin solmuja avaava opetuskäytäntö voikin olla generatiivisten teemojen käyttöönotto.

### **3.3.2 Generatiiviset teemat**

Tutkimuksen kohteina eivät ole yksittäiset ihmiset ja heidän nimeämänsä arvot, vaan ihmisten käyttämä todellisuutta kuvaava ajatus-kieli, todellisuuden tarkastelun tasot ja heidän maailmankuvansa. Näistä löytyvät heidän generatiiviset<sup>11</sup> teemansa. Generatiiviset teemat sisältävät myös rajatilanteita että sisältyvät niihin. (Freire 2005, 106, 112) Näissä rajatilanteissa mitataan ihmisten aito kriittisyys ja avoimuus muutokselle. Jotta generatiiviset teemat kolahtavat, täytyy niiden olla henkilön maailmankuvan kanssa yhteisiä, ei ulkokohtaisia.

Generatiiviset teemat voidaan järjestää sisäkkäisiksi kehiksi yleisestä erityiseen, laajimmasta syvempään. Sisemmällä kehillä voi hyvinkin olla sellaisia teemoja ja rajatilanteita, jotka ovat yhteisiä niiden kautta historiallisesti samankaltaisille yhteiskunnille. Tästä Freire antaa esimerkiksi alkehittyneisyyden käsitteen. Sitä ei voi ymmärtää ilman sen yhteyttä siirtomaariippuvuuteen tai kolmannen luokan maihin. Freire korostaa myös, että alayksiköiden sisällä on aina teemoja. Mikäli jotkut yksiköt eivät jollain alueella tajua niitä tai tajuavat ne vääristyneinä, kyseessä on vain ilmaus yhä rajoittavasta sortotilanteesta alueella. (Freire 2005, 113 – 114.)

---

<sup>11</sup> generatiivisuuden voidaan myös sanoa olevan synnyttävää tai tuottavaa



Generatiivisten teemojen tutkimuksen metodologia ja problematisoiva kasvatus avaavat uudessa valossa yksilöiden todellisuuden merkityksellisiä ulottuvuuksia. Näiden avulla ihminen alkaa hiljalleen tiedostamaan todellisuutta paremmin ja vähitellen ajattelemaan maailmaansa kriittisesti. (Freire 2005, 115.)

*”Mikäli todellisuus vaikuttaa ihmisistä tiheältä, läpipääsemättömältä ja sisään-  
sä sulkevalta, on välttämätöntä aloittaa teemojen tutkiminen abstraktioiden  
avulla.”* (Freire 2005, 115)

Ja tämä ei tarkoita konkreettisuuden palauttamista abstraktiin, vaan niiden nimenomaista säilyttämistä vastakohtina, joiden dialektiikkaa pohdinnassa tarkastellaan. Aina kun teemoja aletaan purkaa ihmiset tuovat esiin mukanaan omaa maailmankuvaansa. Miten he ajattelevat ja miten he kohtaavat maailman, fatalistisesti, dynaamisesti tai staattisesti. Ja mikäli ryhmä ei ilmaise teemoja, tulee mukana hiljaisuuden teema, joka puolestaan viittaa rakenteelliseen mykkyyteen rajatilanteiden ylivoiman edessä. (Freire 2005, 115 – 117.)

Uhka generatiivisten teemojen tutkimuksen vääristymiselle on se, että tutkimus kohdistuu ihmisten merkityksellisten teemojen sijasta ihmisiin erillisinä, jolloin tulee objekteja. Tavoitteena on saada esiin yhtäältä ongelmat ja toisaalta merkitykselliset teemat, jotka liittyvät toisiinsa. Parhaiten on onnistuttu kun esiin saadaan kriittisyyden henkeä sekä kokonaisuuden ymmärrystä. (Freire 2005, 118 – 119.)

Kaikki temaattinen tutkimus, joka syventää historiallista tietoisuutta, on siis aidosti kasvatuksellista, ja kaikki aito kasvatus tarkastelee ajattelua. Kasvatus ja temaattinen tutkiminen ovat vain problematisoivan kasvatusprosessin eri puolia. (Freire 2005, 120 – 121.)

Voidaan todeta, että ainakin Suomessa generatiivisten teemojen kasvatuskäytäntö on hyvin vähäistä. Tässä olisikin potentiaalinen kasvatuskäytännön esiintuomisen näytönpaikka radikaalille kasvatustietoisuudelle. Generatiivisten teemojen käytön voisi ulottaa myös yhteiskunnan lukuisille muille sektoreille, sillä kasvuahan sielläkin haetaan.

### **3.3.3 Sitoutumiseen tähtäävien opetusmetodien indoktrinaation uhka**

Tavoitteena on länsimaissa perinteisesti ollut kasvattaa ihmisiä vain kasvun tähden. Humanistinen kasvatus älyllisen vapauden mielessä on sitoutunut jatkuvan tutkimuksen ja tiedon etsinnän ihanteeseen, jossa kielletään mahdollisuus saavuttaa pysyviä totuuksia elämän perimmäisistä kysymyksistä (Puolimatka 1997, 46).

Persoonan eheys merkitsee sitoutumista olennaisiin arvoihin tavalla, joka kestää myös vastoinkäymisissä, kuten esimerkiksi nykyään hyvin yleistyneessä ”median ryöpytyksessä” tai pikemminkin median edesauttamassa arvo-sekaannuksen tilassa. (Puolimatka 1997, 293).

Itsemääräämisen idea kuten myös kriittinen avoimuus ovat arvoja, jotka hävittävät lopulta oman merkityksensä, jos ne korotetaan kaikkien arvojen yläpuolelle. Kummallakin on merkitystä ainoastaan osana merkitysnäkökenttää, josta se saa eettisen oikeutuksensa osana arvojen kokonaisuutta. (Puolimatka 1997, 230, 293.)

*”Lienee kuitenkin mahdollista opettaa maailmankatsomuksellisesti sitoutunutta tietoa indoktrinoimattakin.”* (Puolimatka 1997, 80). Puolimatka haluaa korostaa tässä mahdollisuutta opettaa tunnuksellista uskonnon opetusta, jota hän kohtuullisen itsepäisesti ajaa. En kuitenkaan Huttusen tavoin näe sitä etua, mitä tunnuksellisuudella uskonnon opetuksella voitaisiin Puolimatkan mukaan saavuttaa. Uskontojen ja eritoten muidenkin maailmanuskontojen opetus ja opiskelu on tärkeää, jotta voimme ymmärtää paremmin niin omaa kuin myös täysin toisenlaisista kulttuureista tulevien ihmisten maailmankuvia. Ja, kykenemme heidän kanssaan myös aitoon dialogiin. Mutta ilman tunnuksellisuutta tuo kaikki aines olisi oppilaalle ohuemman indoktrinaation verhon takana ja näin helpoimmin omaksuttavissa ja arvioinnille asetettavissa.

Neutraalina pysyminen on usein opettajien tavoitteena indoktrinaation välttämiseksi. Tietoisella neutraaliudella vältellään konflikteja, mutta tämä voi itsessään olla indoktrinoivaa Puolimatkan mukaan. Kriittinen itsereflektio on arvosinänsä, ja yksi kommunikatiivisen opettamisen peruseriaatteista. Ennen kaikkea myös sellaiset ennakko-oletukset, joita yleisesti pidetään pätevinä tai oikeina tarvitsevat reflektointia. (Huttunen 2003, 119 – 120.)

*”Kun opetus tapahtuu pelkästään kognitiivis-välineellisen rationaalisuuden imperatiivien mukaan, opiskelijaa pidetään lähinnä opetustavoitteiden, hallinnollisten tavoitteiden ja opettajan pedagogisten manööverien kohteena.”* (Huttunen 2003, 122.)

Huttusen (2003, 123) mukaan indoktrinaatioteorian kannalta ulkoiset vaateet, kuten markkinaohjautuvuus ja tehokkuusajattelu ovat merkityksellisiä ainoastaan silloin, kun ne asettavat paineita muuttaa opetussisältöjä sellaiseen suuntaan, joka ei ole avoimessa diskurssissa perusteltavissa. Erityisen vaarallisia näistä tulee kun niiden vaikutus jää piiloon, eikä sitä tuoda edes diskurssiin mukaan. Jos tehokkuus on jokaisen toiminnan lähtöarvo, on sivistävästä pedagogiikasta menetetty jotain todella arvokasta.

Ymmärrän kommunikatiivisella opettamisella sellaista arvo-orientaatiota, jossa opettaja sitoutuu argumentatiivisen toiminnan yleisten ja hyvien tapojen mukaisiin sääntöihin. Lisäksi hän soveltaa niitä opetuksessaan niin hyvin kuin pystyy (Mollenhauer 1972, 42, Huttusen (2003, 125) mukaan.)

*”Tarkasteltaessa opettajan toimintaa indoktrinaation näkökulmasta ei tulisi niinkään kiinnittää huomiota opettajan yksittäisiin puheakteihin vaan siihen arvo-orientaatioon, joka on hänen toimintansa taustalla.”* (Huttunen 2003, 125).

Opetustilanteessa kommunikaatio harvoin on täysin symmetristä, koska opettaja ja oppilas eivät yleensä ole varustettu samantasoisilla tiedollisilla ja kommunikatiivisilla kyvyillä. Opettajan tarkoitus on juuri jakaa omaa tiedollista ja kommunikatiivista tietämystään. Kommunikatiivinen opettaminen on vapaan ja avoimen diskurssin simulointia, aivan kuten se on myös demokratian ja demokraattisen asenteen simulointia. Vaikka demokratian simulointi ei voi hyvin onnistua, jos siihen ei liity oppilaiden tosiasiallista mahdollisuutta vaikuttaa opetusinstituutionsa toimintaan. Oppilaille on siis luovutettava myös valtaa. (Huttunen 2003, 126.)

Usein katsotaan opettajan olevan kommunikatiivisesti pätevämpi kuin oppilaiden, jonka nojalla hän pitää hallussaan valtasuhdetta. Miten symmetriseen ja tasavertaiseen diskurssiin sitten voidaan päästä, jos opettaja ja opetettava eivät hallitse tasavertaisesti diskurssin välineistöä? (Huttunen 2003, 110.) Mielestäni kyseessä on yksi aito kasvatuksellinen ongelma, jos nimenomaan dialogisuutta pidetään ihanteellisena opetusmetodina. Mutta lienee paikallaan vain tyytyä toteamaan, että dialogi on mahdollista, mikäli omataan riittävän yhtenevät kommunikaation kyvyt. Toisaalta voidaan todeta, ettei pelkkä kieli riitä symmetria ja asymmetria erottelun tekemiseen, sillä sehän tarkoittaisi, että symmetrisessä kasvatustilanteessa pitäisi puhua samoilla sanoilla.

Kun kasvatuksen telos on tuottaa kypsä ja kommunikatiivisesti kompetentti ihminen ja opetuksen materiaalit ja tilanne tarjoavat mahdollisuudet itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun opettaja voi käyttää metodeja, jotka voisivat toisessa tilanteessa tulkittuna muistuttaa strategisen toiminnan ja perlokutiivista kielenkäyttöä. (Huttunen 2009, 38.) Mutta jos opetuksen metodina on dialogi, miten tämä voisi olla mahdollista sortumatta indoktrinaatioon? Miksi ylipäätään riskeerata koko opetustilanne käyttämällä sellaista argumentaatiota, joka voi aiheuttaa ehkä tahattomasti, tai synnyttää tiedostamattomasti jossain oppilaassa doktriinien ujutuksen kokemuksen?

Heti kun tiedon yhteiskunnallinen ja konstruktivistinen luonne tunnustetaan, kohdistuu opetus sisältöihin melkoisia vaatimuksia. Opetussisältöjen tulisi nimittäin antaa oppilaille mahdollisuus rakentaa oma luova ja monipuolinen näkemys todellisuudesta. (Huttunen 2003 127.)

*”Jos koulutus- ja opetusinstituutiot tuottavat järjestelmällisesti traditionaalisella tavalla (toisin sanoen mekaanisen solidaarisuuden vaatimusten mukaan) samankaltaisia ja lukkiutuneita identiteettejä, voidaan kyseisten instituutioiden olettaa käyttävän indoktrinaatiota.”* (Huttunen 2003, 128.)

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tunnustuksen kamppailua. Indoktrinaatioon tunnustuksen kamppailun teoria liittyy siinä, että indoktrinaatiohan voidaan määritellä oppilaan tarkoituksellisena alaikäisenä pitämisenä sekä hänen käyttämisenään välineenä eikä päämääränä sinänsä, kuten Kant aikanaan peräänkuulutti. Näin indoktrinaatio tarkoittaisi tunnustuksen teorian kannalta oikeuksien kieltämistä sekä ylipäätään omien käsien tuotoksista saatavan tunnustuksen mahdollisuuden eväämistä. (Huttunen 2003, 100.)

Charles Taylorin (1931 -) (1992, 26) mukaan tunnustus on erittäin tärkeä inhimillinen tarve. Ilman tunnustusta omasta työstä ja toiminnasta yksilöllisyyden tunnustus jää abstraktiksi, eikä motivoi toimimaan jatkossa. Oppilaille tunnustuksen negatiivinen kehä merkitsee ”siitä ylimistä aita on matalin” –mentaliteetin omaksumista toimintatavaksi. Opettajalle työn tärkeyden tunnustuksen puute puolestaan voi johtaa työhön leipääntymiseen, työn ilon katoamiseen ja uupumiseen. Tunnuksen positiivinen kehä antaa puolestaan koko yhteisölle uutta voimaa jaksaa eteenpäin. Opettajain kohdalla tämä merkitsee vahvaa ja autenttista sitoutumista työhön ja sen kehittämiseen. Lisäksi positiivisen tunnustuksen kehä rakentaa myös yhteisöön

vahvan yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunteen, jossa jokainen kokee olevansa yhteisön tärkeä ja tunnustusta nauttiva jäsen. (Huttunen 2003, 105 – 106.)

Tunnustuksen negatiivisen kehän mukainen tilanne muistuttaa Sartrelaista jonoa, jossa yksilöt jonottavat ja samalla toivovat jonkun jäävän siitä pois, sekä tarkkailevat, etteivät itse joudu ohitetuiksi. Tällainen negatiivinen kehä rakentuu sekä sosiaalisten rakenteiden, että persoonallisten asenteiden kautta. Toinen persoona nähdään ennen kaikkea vihollisena. (Huttunen 2009, 19 – 20.) Mielestäni tämä kertoo yhteiskunnan vihamielisyystekijöistä. Riittää, kun katsoo vain ihmisiä kaupan jonoissa, tämä on yhteiskunnan jokapäiväinen perustilanne. Kasvatuksessa tämänkaltainen tilanne ei välttämättä toistu samanlaisena luonteeltaan. Eihän kenenkään toisen kasvu ole oppilaalta pois. Negatiivinen tunnustuksen kehä on kuitenkin kiinteä osa yhteiskuntaa ja saattaa esimerkiksi lisätä kilpailua oppilaiden välillä. Puhtaasti kasvun kannalta ajatellen, tästä olisi vain hyvä päästää irti.

Myös dialogi vaatii tunnustussuhteen. Kyseessä on siis vastavuoroisten persoonien tunnustus. Ihminen voi Martin Buberin (1993) mukaan valita, asettuako dialogisiin suhteisiin toisten ihmisten kanssa eli tunnustaako hän toisten ”toiseuden” vai jatkaako yksinäistä monologia. Tätä valintaa rajoittavat monet esineellistävät suhteet yhteiskunnassa, joista suurimpana rajoittajana toimii yksityinen omistusoikeus rahaan ja tavaraan kapitalistisessa yhteiskunnassa. (Huttunen 2003, 129–131.)

*”Dialogi on jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tavoitteena on parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme.”* (Huttunen 2003, 138). Huttusen oivallukseen voisin lisätä, että tämä koskettaa nimenomaan arvoja. Tiedämme arvomme, mutta emme tunne niitä. Oraakkelin neuvo Sokrateelle ”Gnosei ipsum” – tunne itsesi, on yhä tärkeä elämänohje. Tunne siis omat arvosi ja tunnusta toisten ihmisten erilaiset arvot, lienee hyvä ohjenuora matkalla opetustoimintaan, jossa indoktrinaation välitön uhka on jatkuvasti läsnä. Määriteltiin indoktrinaatio sitten minkä tahansa kriteerin mukaan. Ennen kaikkea tulee muistaa indoktrinaation ja arvojen vahva linkki opetustoiminnan taustalla.

## 4 SITOUTUMINEN YHTEISÖLLISEEN KASVAMISEEN

### 4.1 Yhteisöjen arvopohjaan kiinnittyminen

Deweyn (1966, 307) mukaan perinteinen filosofia on omaksunut neljä historiallista strategiaa välttääkseen tunnustamasta tiedon sosiaalista kiinnittymistä: (1) Auktoriteettiin vetoaminen, (2) Rationalismi, (3) Empirismi ja (4) Absoluuttinen idealismi. (Väkevä 2004, 226 – 227.)

Näiden mainittujen näkökulmien kasvatukselliset implikaatiot ovat Deweyn mukaan tehneet perinteisestä koulusta instituution, joka pitää itsestään selvänä antiteesiä yksilöllisten oppimisen ja sosiaalisen toiminnan menetelmien välillä ja vapauden ja sosiaalisen kontrollin välillä. Tämän antiteesin hyväksyminen ilmenee kouluissa sekä kannustavan sosiaalisen ilmapiirin ja sitoutumisen kulttuurin puutteena, sekä ainaisena opetus- ja hallintomenetelmien välisenä jännitteenä. Tämä heijastuu myös konservatiivisena yleisten arviointistandardeihin pitämisenä ainoana oikeana vaihtoehtona, jolla on taipumus vähätellä kasvavien persoonallisten piirteiden merkitystä. (Väkevä 2004, 227.) Olisikin syytä lisätä välineellisen numeroarvostelun sijasta vain hyväksytyt/hylätyt käytännönmukaisten kurssien määrää. Tämä ei tietenkään ole helposti sovitettavissa yhteen kasvavien opetuksen tehokkuuden mittaamisen arviointien ja tulospalkkauksen kanssa.

*”Missä tahansa onkin yhteistä toimintaa, jonka seuraukset herättävät kaikissa siihen osallistuvissa yksittäisissä ihmisissä arvostusta, ja missä hyvä toteutuu niin, että se herättää voimakkaan halun ja pyrkimyksen ylläpitää tätä hyvää juuri siksi, että se on kaikille yhteistä, siellä on myös yhteisö.”* (Dewey 2006, 168.)

Deweyn (2006, 167) mukaan, demokratia on yhteisöllisen elämän idea. Valta kiinnittyä tai olla kiinnittymättä on siis yksilöillä, jotka kuitenkin luonnostaan kaipaavat sosiaalista elämää. Tämä elämä täydellistyy parhaiten yhteisöissä. Yhteisön arvopohjaan kiinnittyminen on jatkuva prosessi, koska lähes kaikista yhteisöistä voidaan irtisanoutua milloin tahansa. Kun sitoutuminen tehdään perusteellisesti, on se tehtävä myös yhteisön arvoihin. Pinnallinen sitoutuminen uusiin yhteisöihin on yhä yleisempää, mutta usein kriittinen ihminen kohtaa ainakin

jossain kohdin reflektiivisen vaiheen, jolloin hän alkaa kriittisesti pohtia suhdettaan ja verrata arvopohjaansa tuohon yhteisöön.

*”Yhteenliittyminen sellaisenaan on kuitenkin fyysikaalista ja orgaanista, kun yhteisöllinen elämä taas on moraalista, toisin sanoen emotionaalisesti, intellektuaalisesti ja tietoisesti ylläpidettyä....Yhtä tiedostamattomasti he myös erkanevat ja hylkivät toisiaan.”* (Dewey 2006, 170.)

Ihminen on kautta aikain omannut tarpeen päästä osalliseksi jostain suuremmasta – yhteisöistä. Yhteisöissä ihmiset kuitenkin joutuvat elämään ryhmän sääntöjen mukaan. Moraalisen koodin oppiminen ja sisäistäminen omakseen ottaa aikaa. Lisäksi ihmisellä on aina ollut myös syvä usko pärjätä yksin, ja onkin selvää että monilla on kaipuu olla olemassa myös samanaikaisesti ihan yksin ja ikään kuin rauhassa. *”Se, että villit heimot tunnistavat liittolaiset ja viholliset synonyymeina ei ole sattumaa.”* (Dewey 1966, 86).

#### **4.1.1 Traditiot**

Yhteiskunta ei ainoastaan jatka olemassaoloaan muutoksen ja kommunikaation avulla, vaan pikemminkin muutoksessa ja kommunikaatiossa. Yleisen, yhteisön ja kommunikaation välillä on paljon muutakin kuin pelkkä verbaalinen side. (Dewey 1966, 4.) Dewey tarkoittaa tässä kohdin yhteiskunnan ja yhteisön elävän parhaiten kun sen periaatteista käydään julkista keskustelua. Heti kun keskustelu yhteisön periaatteista lakkaa, voidaan aloittaa keskustelu tuon yhteisön perinteen taantumasta.

Ihmiset elävät yhteisössä niiden hyvien asioiden vuoksi jotka ovat heille yhteisiä. Kommunikaatio on tapa tehdä tiedetyksi, mitkä asiat ovat yleisiä. Yhteisön tai yhteiskunnan muodostaakseen heillä täytyy olla yhteisenä: tavoitteet, uskomukset, toiveet ja suunnilleen yhteinen yleinen ymmärryksen taso. (Dewey 1966, 4.)

Jokaiselle yhteisölle muodostuu jossain vaiheessa jonkin sortin identiteetti ja tällöin voidaan puhua traditiosta. Traditio edellyttää historiallista jatkuvuutta, eikä eri traditioihin niin vain pääse sisään. Kun yhteisö on ollut tarpeeksi kauan elinvoimainen, se saa traditionaalisia piirteitä, joita halutaan vaalia ja säilyttää ja joiden puolesta ollaan valmiita sitoutumaan. Mikäli

jokin yhteisö omaa vahvat perinteet – merkitsee se, sen jäsenille vähemmän vapautta. Heikot traditiot merkitsevät puolestaan – enemmän vapautta. Toisaalta heikko traditio voi tarkoittaa myös sirpaleista arvopohjaa.

*”Kaikkeen kasvatukseen joka saadaan ryhmältä sosiaalista sen jäseniä, mutta sosialisointilaatu ja arvo riippuu ryhmän tavoista ja tavoitteista.* (Dewey 1966, 83). Voimme huomata ja tunnistaa, että edes kaikkein sosiaalisimman ryhmän kohdalla on monia suhteita, jotka eivät ole vielä edes sosiaalisia. Suuri osa ihmisten suhteista, missä tahansa sosiaalisista ryhmässä ovat silti konemaisia luonteeltaan. (Dewey 1966, 5.) Ihmisten välineelliset suhteet ovat yhteisöllisyyden esteenä. Mistä sitten tietää, että sitoutuu hyvään eikä pahaan yhteisöön?

Käsitteet yhteiskunta ja yhteisö ovat kaksiselitteisiä. Niillä molemmilla on normatiivinen ja deskriptiivinen luonne; tarkoittaen de jure eli lain mukainen luonne ja tarkoittaen de facto eli tosiasiallinen luonne. (Dewey 1966, 82.) Mikään yhteisö ei ole moraalisesti tai lainmukaisesti hyvä apriori, vaikka sillä olisi pitkä ja kunniakas traditio takanaan. Myös perinteikäs ja arvostusta nauttiva yhteisö voi alkaa toimia huonosti, tai ehkä demokraattisen yhteiskunnan ilmiöpiiriin kehitys vain ajaa tuon yhteisön arvojen ohitse.

*”Ihmiseksi oppiminen tarkoittaa sitä, että osallistuminen viestintään tuottaa meissä vahvan kokemuksen siitä, että olemme muista yksilöllisesti erottuvia yhteisön jäseniä; sellaisia, jotka ymmärtävät sen uskomukset, pyrkimykset ja toimitavat ja arvostavat niitä, ja jotka osallistuvat elimellisten voimien kääntämiseen yhä enenevässä määrin inhimillisiksi voimavaroiksi ja arvoiksi.”* (Dewey 2006, 173.)

Kuten saamme lainauksesta huomata, Dewey näkee yhteisöt ennen kaikkea dynaamisina. Vaikka vahvoille perinteille on syytä antaa niille kuuluva arvo, määrittäyty kulloinenkin hyvä ihmisten yhdessä toimimisen seurauksena sekä keskusteluissa aina uudelleen. Myös Alasdair MacIntyre (1929 -) antaa paljon arvoa traditioille ja seuraavaksi voimme tarkastella hänen antiiaan. Lain ja hyveiden ainoana pohjana voi toimia narratiivinen ihmiselämän ykseys ja moraalinen traditio. Nämä voidaan löytää ainoastaan astumalla suhteisiin, jotka muodostavat yhteisöt joiden keskeinen sidos on jaettu näkemys ja ymmärrys hyvästä. Itsensä rajaaminen ulos yhteisestä toiminnasta, johtaa moraaliseen solipsismiin, mikä rakentaa Nietzscheläistä tarinaa. (MacIntyre 1981, 240.)



Yksi kiehtovimmista autenttisuuden narratiivisen huomion versioista koteloituu Nietzschen väitteeseen, että sinun tulisi tulla siksi mitä olet. Tämä ideaali saa voimansa siitä huomiosta, kun useimmat ihmiset elävät elämää, joka on hajaantunutta ja tunnustamatonta. (Guignon 2004, 130.)

Tämä tarkoittaa MacIntyren sanastossa, että mielekäs ihmisen elämän perustuu tradition, jossa on meneillään kuitenkin jatkuva keskustelu siitä, mitkä asiat merkitsevät ja mikä on todella tärkeää yhteisölle. (Guignon 2004, 135.)

Charles Taylor puolestaan nostaa MacIntyren minuuden narratiivisuuden huomioimisesta esiin sen näkökohdan, että omataksen minuuden tulee yksilön elämän kokemukset nähdä avoimena kertomuksena, joihin henkilö voi tarttua, ja siis huomata miksi hän on tullut ja mihin hän on menossa. (Guignon 2004, 135 – 136.)

Toisaalla Taylor esittää tärkeän historiallisen moraalisten lähteiden kartan, josta voimme nähdä kolme eri traditiota, jotka aiheuttavat keskinäistä jännitettä vielä tämänkin päivän traditioihin ja yhteisölliseen kiinnittymiseen. Ensimmäinen on perinteinen teistinen traditio, toinen on puolestaan välineellisen järjen naturalismi, joka meidän päivinä on ottanut tieteellisen muodon ja kolmantena perhe, joka löytää juurensa romantiikan expressivismistä tai vaihtoehtoisesti yhdestä modernistisesta seuraajan näkemyksestä. (Taylor 1989, 495.)

On selvää, että kolme näin erilaista traditiota joutuvat törmäyskurseille ihmisten arkisissa askareissa. Onhan näillä kolmella eri traditiolla täysin erilaiset vastaukset elämän tärkeimpiin kysymyksiin. Ajan kuluessa ihminen on kuitenkin luultavasti oppinut sovittelemaan näiden eri traditioiden vaatimusten kanssa ja pystynyt jopa kompromisseilla varustettuun eheään elämään. Kuitenkin huoli ihmisen eheydestä tämän päivän traditioiden moninkertaistuneen määrän ja osittaisen pirstaloitumisen vuoksi on suuri ja aiheellinen.

Autonomisten yksilöiden yhteisen liiton eli demokratian perustus on vaarassa. Ihmisten perustava kiinnostus on huolehtia yhteisön yhteisistä intresseistä. Tämänkaltainen demokratia on kuitenkin problematisoitu koska se on suurelta osin kääntynyt massademokratiaksi. Massademokratia tuottaa massiivisia konemaisia byrokratioita, jossa ihmisen toimintamahdollisuudet ovat hyvin rajatut. Max Horkheimer (1895 - 1973) onkin huolissaan siitä, että demokratiaa

voidaan käyttää vaarallisesti, jos sen avulla yritetään peittää todellisen demokratian puute. (Horkheimer 1981, 126- 131, Moision (2009, 51) mukaan.)

#### **4.1.2 Sitoutumisen helppous ja vaikeus**

Voimmekin hyvin jatkaa edellisistä muotoiluista, koska yksi yhteisöihin sitoutumisen niin vaikeaksi tekevä seikka on lisääntynyt välineellisen järjen mahti.

Järjen välineellistymisen kanssa ihmiset ovat hukanneet heidän absoluuttisen arvonsa ihmisenä. Heistä on tullut yhä enemmän työkaluja, ja pahimmissa tapauksissa materiaa, jota käsitellään. Ainut rationaalisuuden kriteeri on, että tavoitteet saavutetaan niin tehokkaasti kuin mahdollista ilman hukattua energiaa. (Moisio 2009, 42.)

Voidaan siis puhua ihmisten esineellistämisestä. Miten ihmiset ylipäättään voisivat sitoutua, kun heidän arvonsa on yhteneväinen muun materiaan kanssa? Mikäli ihmisiä tarpeeksi kauan kohdellaan yhteisöissään välineinä, he menettävät toivon, ja silloin voi myös sitoutumisen tuon yhteisön kehittämiseen unohtaa. Tässä kohdin on syytä tehdä viittaus myös potentiaaliin traagiseen vaihtoehtoon, eli kaiken toivon menettämiseen.

Aina ja uudestaan on tehty huomio eri tavoilla ja eri suunnista, että välineellisessä yhteiskunnassa, jossa noudatetaan utilitaristista ulkokuorta, on vakiinnuttanut instituutiot, jotka edustavat kaupallisia, kapitalistisia ja lopuksi byrokraattisia olemassaolon muotoja. Nämä tyhjentävät elämän sen rikkaudesta, syvyydestä ja tarkoituksesta. (Taylor 1989, 500.)

*”Kapitalismin henki on voimakkaammin kuin mikään muu tekijä ollut hajottamassa historiallisia yhteisöjä ja suosinut atomismia.”* (Taylor 1995, 122). Myös teknokraattinen ja byrokraattinen yhteiskunta perustuu yhä enemmän välineelliselle järjelle. Atomismi ei voi olla tästä voimistumatta, koska välineellisen järjen ylivalta saa ihmiset suhtautumaan yhteisöihinsä – välineellisesti. (Taylor 1995, 87.)

*”Autenttisuuden kulttuuria syytetään usein siitä, että se yllyttää tulkitsemaan itsetoteutuksen puhtaasti henkilökohtaiseksi ja tekee ihmisten yhteenliittymistä ja yhteisöistä niiden jäsenille arvoltaan vain välineellisiä. Välineellinen suhtautu-*

*minen yhteiskuntaan merkitsee yhteiskunnallisen vastuun suoranaista kiistämistä.” (Taylor 1995, 71)*

Asenteemme maailman omistamisesta tieteellisen herruuden avulla, pohjaa myös ajatukseen, että olemme sitoutumattomia subjekteja, metodisia ja objektiivisia tarkkailijoita, jotka vain keräävät dataa ja muodostavat teorioita. (Guignon 2004, 31.) Tämä on tieteen suurin itsepetöksellinen helmasynti.

Olemme yhteisöissämme vapaampia kuin koskaan ennen. Vapaus on ominaista meidän modernille kivallemme itsestämme itseämme määrittelevinä subjekteina. Mutta kun tulee sen päätöksen aika, että minkä suuntainen teko meidän tulisi suorittaa, se ei anna meille paljontakaan suuntaa. (Guignon 2004, 45 – 46.)

Toisaalta yhteisöihin voi olla myös helppo sitoutua, vaikkakin usein tämä saatetaan tehdä äärimmäisen pinnallisin perustein, kuten vaikka vain menemällä yhteisön toimintaan mukaan, kun myös ystävä menee. Pelkkä yksinäisyyskin voi ajaa osalliseksi johonkin yhteisöön.

Mutta kun me katsomme faktoja joihin yhteisöllisyys termi viittaa sen sijasta, että se vahvistaisi meidän huomiota sen sisäisestä konnotaatiosta eli esimerkiksi yhteydestä yhdessä tekemisen hyvyteen, emme löydä ykseyttä, vaan yhteiskuntien moninaisuuden, hyvien ja pahojen. Miehet liittyvät yhteen jopa rikollisissa hankkeissa. (Dewey 1966, 82.)

*”Rosvojoukkio ei voi olla joustavasti vuorovaikutuksessa muunlaisten ryhmien kanssa. Sen toiminta edellyttää eristäytymistä muista. Sen on torjuttava kaikkien sen eristäytyneeseen piiriin kuulumattomien intressien vaikutus. Kunnon kansalainen sen sijaan kokee, että hänen toimintansa poliittisen ryhmän jäsenenä ja osallistumisensa perhe- ja työelämään sekä tieteeseen tai taiteelliseen toimintaan rikastuttavat toinen toisiaan.” (Dewey 2006, 167.)*

Käsitykseni mukaan nykyään harvoin ajatellaan näin, pikemminkin kaikki aika on aina jostain toisesta yhteisöllisestä toiminnasta pois. Ehkä traditiot ovat rikkoontuneet Deweyn ajoista enemmän, kuten edellä viittasin. Deweyn kunnon kansalaisen ideassa ei sinänsä ole mitään vikaa, mutta näkisin, että ihmiset eivät suurelta osin nykyään enää kykene monella yhteiskunnan osa-alueella toimimiseen, koska heidän täytyy ehtiä lukea uusimmat uutiset internetistä,

blogeista, sekä uudesta internet-sukupolven äidistä – facebookista. Näihin uusiin yhteisöihin tai verkostoihin liittyminen on todella helppoa, mutta jos sitoutumisesta ylipäättään voidaan puhua jonkin facebook yhteisön kehittämisen kohdalla, on kyseessä joka tapauksessa pinnallinen sitoutuminen. Aiheesta lisää yhteisöihin sitoutumisen aste kappaleessa.

Deweyn mukaan me ja meidän ovat olemassa vasta, kun yhteisen toiminnan seuraukset havaitaan ja ne joutuvat mielihalujen ja ponnistusten kohteiksi. Samalla tavalla juuri niin kuin minä ja minun astuvat näyttämölle vasta, kun tietynlaista osallisuutta keskinäiseen toimintaan puolustetaan tai vaaditaan tietoisesti. (Dewey 2006, 170.)

*”Olen sanonut, että kasvatukselliset suunnitelmat ja projektit, jotka näkevät kasvatuksen elämäkokemuksen käsitteillä, ovat täten sitoutuneita kehystämään tai lainaamaan älykästä teoriaa tai jos suvaitsette, kokemuksen filosofiaa. Muuten ne ovat jokaisen intellektuaalisen tuulahduksen armoilla, joka sattuu ilmaantumaan.”* (Dewey 1997, 51)

Deweyn (1997, 51) mukaan jatkuvuus ja intreraktio toimivat kriteerinä kokemuksen arvolle. Ja samaa voisi sanoa, yhteisön perinteen kehittymisestä. Sitoutuminen voi olla helpohkoa johonkin perinteiseen yhteisöön, jonka arvot suhteellisen hyvin tiedetään, mutta miten käy individualismin aikana sitoutumiselle, kun olisi aika astua interaktioon? Jopa kaikkein kilpailullisimmassa pelissä on tietynlaista osallistumista, yhteisien kokemusten jakamista. Nuo jotka ottavat osaa, eivät tunne olevansa kenenkään yksittäisen persoonan auktoriteetin alla tai myöskään minkään ulkopuolisen korkeamman persoonan alaisuudessa. (Dewey 1997, 53.) Yhteiset säännöt saavat aikaan tunteen, että kukaan ei rajoita yksilön vapautta, niinpä hän voi huoletta antautua yhteiselle projektille, ja sitoutua yhteisöllisen toiminnan kehittämiseen.

### **4.1.3 Institutionaalisen yhteisön arvot: esimerkkinä koulu**

Koulusta on tullut niin itsestään selvä instituutio, ettei kukaan enää herättele radikaalien koulukriitikoiden ajatuksia kouluttomasta yhteiskunnasta, vaikka juuri itsestäänselvyyksien kohdalla tulisi yleensä olla varuillaan. Koulutuksen markkinointi tulevaisuuteen johtavana tienä toimii vieläkin hyvin ja se nähdään oikeastaan ainoana oikeana reittinä nuoren ihmisen elämässä. Olisi syytä nähdä myös kasvatusjärjestelmän varjopuolet. Kasvatusinstituutioissa sopeutetaan, alistetaan, tukahdutetaan erilaisuutta ja luovuutta sekä yhteiskunnan arvojen mu-

kaisesti luodaan kilpailuasetelmia. Lisäksi tuotetaan mittaamaton määrä epätoivoa ja petty-  
myksiä. Kasvatuksellisten rakenteiden ja tavoitteiden luonnollisuus sekä koko koulujärjestel-  
män välttämättömyys olisi asetettava aika ajoin kyseenalaiseksi. Tässä piilee mielestäni suu-  
restä sanomaa. Opetuksen tavoitteet ja rakenteet ovat meille niin tuttuja, ettei niitä oikein osata  
kritisoida, epäillä tai saatikka sitten kyseenalaistaa. (Kiilakoski ja ym. 2005, 15.)

*”Kasvatuksen poliittisuutta voidaan eritellä tekemällä ero politisoidun kasva-  
tuksen (politicized education) ja poliittisen kasvatuksen (political education) vä-  
lille (Giroux 1999;2000 139 – 140, Suorannan (2005, 19) mukaan.)*

Politisoitu kasvatusta viittaa käytäntöihin, jossa kasvatuksen poliittiset päämäärät piilotetaan  
milloin asiantuntijapuheen ”neutraalisuuteen”, milloin tieteen ”objektiivisuuteen”. Politisoi-  
dussa kasvatuksessa vartioidaan tarkasti oppirakennelman rajoja. Siinä ei hiiskuta omasta  
kulttuurisesta auktoriteetista eikä niistä laajemmista poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista  
kytköksistä tai voimista, joilla oikeutetaan niitä myötäilevät pedagogiset käytännöt ja olemas-  
sa oleva institutionaalinen valta. (Giroux 1999a, 198 – 199). Suorannan (2005, 19) mukaan.)

Poliittinen kasvatusta puolestaan vaatii ymmärrystä sen suhteen, ettei kasvatusta voida eristää  
taloudellisista, sosiaalisista tai kulttuurisista ympäristöistä. Se vaatii myös ihmisten valmiiksi  
määräytyneisyyden kieltämistä, koska he toimivat yhteiskunnassa, joka on dynaaminen. (Suor-  
ranta 2005, 19.)

Radikaali kasvatusta on luonteeltaan osallistavaa oppimista (participatory learning) paitsi kou-  
luissa ja aikuiskasvatusta parissa myös kodeissa, kaveripiirissä ja julkisuuden areenoilla.  
Osallistaminen tarkoittaa ihmisten rohkaisemista tutkivan ja kriittisen asenteen hankkimiseen  
ja sen suuntaamista elämänsä edellytyksien sekä parempien elinolosuhteiden suuntaan. Osal-  
listava oppiminen nähdään osana ihmisten kokemusmaailmaa, jossa he luovat nimenomaan  
yhteistä kulttuuria. Tässä oppimisen mallissa ihmisiä pidetään yhteistoiminnan täysivaltaisina  
jäseninä. (Suoranta 2005, 20.) Ennen kaikkea osallistava oppiminen tähtää aktiivisen ja kriitti-  
sen ihmisen kasvattamiseen. Tottahan on, että suurin mahdollinen muutos voidaan saada ai-  
kaan vain yksilöiden henkilökohtaisen kriittisen tietoisuuden lisäämisen avulla, koska eivät he  
sitoudu yhteisölliseen muutosprojektiin, mikäli he eivät itsekään tiedä mihin he ovat yksilöinä  
sitoutuneet. Tällä koulutusmuodolla onkin selvät Freirelaiset juuret.

Koulutuksen poliittinen luonne ja sen sidonnaisuus kulloinkin vallalla oleviin ideologisiin käsityksiin on helppo todeta kaukaa koulutusjärjestelmän tasolla. Kokonaiskuvan hahmottaminen on sitä vaikeampaa mitä lähemmäksi siirrytään opetuksen arjen käytäntöjä. Opettajat joutuvat työssään tekemään jatkuvasti ratkaisuja, jotka ovat myös arvovalintoja. Arvovalintojen poliittis-moraalinen luonne ja koko koulutuksen arvosidonnaisuus kuitenkin peittyvät helposti tai se tarkoituksella peitetään. Arkityön intensiivisyys ja kiire, suuret oppilasryhmät, koulutuksen massamuotoisuus, opettajien poliittisen puolueettomuuden ja koulun tasa-arvoisuuden myytit sekä opetussuunnitelmien ja muiden normien itsestäänselvyys pitävät huolen siitä, että koulutuksen arvosidonnaisuuden pohtiminen jää juhlapuheiden tehtäväksi. (Kiilakoski ja ym. 2005, 15 – 16.)

Koulutieto näyttäytyy neutraalina, minkä vakuutena yleensä pidetään oppiaineiden ja koko kouluopetuksen linkkiä tieteelliseen perustaan. Usko tieteen objektiivisuuteen ehkäisee tiedolle esitettävää kritiikkiä. Tietoa tuotetaan aina jostakin näkökulmasta, eikä tieteellisiä kuvauksia voida pitää lopullisina totuuksina. Tiedeinstituutiokaan ei ole puolueeton ja neutraali: tieteen tekemiseen vaikuttavat tiedepolitiikka ja monensuuntaiset intressit kuten muihinkin yhteiskuntajärjestelmän lohkoihin, esimerkkinä mainittakoon lisääntyvä ulkopuolisen rahoituksen määrä yliopistoissa. (Kiilakoski ja ym. 2005, 16.)

Mielikuvat koulutuksen ja opettajan ammatin puolueettomuudesta elävät vahvoina. Nämä ovat iskostuneet paitsi yleiseen tajuntaan myös kasvatustieteeseen ja opettajakoulutukseen. Kasvatustieteellinen tutkimus ei ole koskaan käynyt läpi merkittävää yhteiskunnallista käännettä tai poliittista heräämistä. Kasvatustieteestä tulee teknokraattinen apulainen, joka pyrkiessään oikeiden tieteiden joukkoon objektiivisuuden ihanteineen sivuuttaa valtakysymykset ja jättää pohtimatta, miten koulutus ja oppiminen ovat sidoksissa suurempaan yhteiskunnalliseen kehukseen. (Kiilakoski ja ym. 2005, 17 – 18.)

Koulutuksessa esiintyy vahvana tendenssi, joka antaa erottaa jokaisen opinnon arvot erikseen. Huomio kiinnitetään lukujärjestykseen kokonaisuudessaan, joka on tavallaan sekoitus eristettyjen arvojen pinnallisesta yhdistämisestä. Tämä kaikki on tulosta sosiaalisten ryhmien ja luokkien eristämisestä. Joten on kasvatuksen tehtävä demokraattisessa sosiaalisessa ryhmässä taistella tätä eristämistä vastaan koska vaihtelevat intressit voivat yhdistyä ja sulautua toinen toiseensa. (Dewey 1966, 249.)

*”Tilanteemme korjaaminen vaatii monimuotoista ja monitasoista taistelua – älyllistä, henkistä ja poliittista – jossa julkiset väittelyt niveltyvät niihin kamppailuihin, joita käydään lukuisissa sairaaloiden ja koulujen kaltaisissa instituutioissa, joissa tekniikan tehtävänasettelun vaikutukset tunnetaan konkreettisesti. Kiistat vuorostaan johtavat erilaisiin yrityksiin ja saavat itse vauhtia yrityksistä määritellä teoreettisesti tekniikan asema ja autenttisuuden vaatimukset sekä lopulta ihmiselämän olemus ja ihmisen paikka kosmoksessa.” (Taylor 1995, 147 – 148.)*

On suorastaan hämmästyttävää, miten näin eri traditioista nousevat kasvatukselliset ajatukset asettuvat sangen yhteiseen uomaan paremman maailman tekemisen projektissa.

## **4.2 Yhteisöjen arvopohjan dynaamisuus**

Se, mitä yhteiskunnallisten voimien vaikutuksesta todella seuraa yhteisölle, riippuu kuitenkin siitä, pystymmekö havaitsemaan seuraukset ja välittämään tietoa niistä, sekä harkintakyvyttämme ja sen vaikutuksista mielihaluihimme ja hankkeisiimme. Taloudellisten tekijöiden aikaansaama lopputulos on yhdenlainen, jos ne saavat vapaasti tehdä työtään puhtaasti aineellisella tasolla eli toisin sanoen jos markkinat ovat täysin avoimet. Toisaalta jos niiden toimintaan lisäksi päästään vaikuttamaan, on yhteisön käytettäväksi vähin erin kasautunut tieto, taito ja teknologia on välittynyt lähestulkoon aina yhteisön jäsenille vain epätasaisesti ja sattumanvaraisesti. (Dewey 2006, 174.) Yhteiskunnan rakenteella on suuri merkitys myös siinä toimivien yhteisöjen arvoihin ja niiden uudistautumisen kyvykkyyteen.

Muodostaakseen kokemuksista merkittäviä täytyy tulla tietoisiksi muiden kokemusten määräästä. Hänen täytyy yrittää löytää asema mikä sisältää myös muiden kuin hänen itsensä kokemukset. Muuten hänen kommunikaationsa ei voi tulla ymmärretyksi. (Dewey 1966, 227.)

*”Kasvatuksellisesti kysymys koskettaa koulujen organisaatiota, materiaaleja sekä metodeja, joiden avulla operoidaan, jotta voitaisiin saavuttaa kokemusten laajuus ja rikkaus. Kuinka voimme turvata näkemyksien laajuuden ilman suorituksen tehokkuuden uhrausta?” (Dewey 1966, 248)*

Tässä kohdin Dewey esittää erinomaisen huomion, joka on lähestulkoon aina ratkaistava jossain vaiheessa kasvatustilannetta. Tehokkuusvaatimus tulee yhteiskunnasta ulkopäin ja ulottuu joka ainoaan oppimistilanteeseen. Kuitenkin yhteisöissä ja eritoten pienissä ryhmissä on mahdollista saavuttaa oppimistilanteessa jotain enemmän, mikäli ryhmä pääsee sopimukseen tehokkuusajattelusta irtisanoutumisesta. Aina tämä ei ole edes mahdollista, koska on helppo kuvitella tilanteita, joissa yksi ryhmän oppilas tai opettaja on sisäistänyt tehokkuus ajattelun osaksi minuuttaan niin syvästi, että hänen voidaan sanoa olevan indoktrinoitu. Kykenemättömyys avata silmät uudentalaiselta arvopohjalta nousevalle toiminnalle puuttuu ja tällä on vaikutusta koko ryhmän toiminnalle.

#### 4.2.1 Mahdollisuus muutokseen

*”Mielikuvitus on arvostuksen välinen joka alueella. Mielikuvituksen osallisuus on ainota asia mikä tekee aktiviteeteista muutakin kuin mekaanisia.” (Dewey 1966, 236.)* Ideaalinen kasvatuksen tavoite on luomus itsekontrollin voimasta. Mutta lisääntynyt ulkoisen kontrollin poistaminen ei ole takuu itsekontrollin syntymisestä. On helppoa paeta ulkoista kontrollia ainoastaan löytääkseen itsensä toisen ja vieläpä vaarallisemman ulkoisen kontrollin alaisuudesta. (Dewey 1997, 64.)

Meidän tulisi ymmärtää kasvatukselliset situaatiot erilaisten voimien kenttien konstellaatioksi, jotka ovat jatkuvassa muutoksessa historiallisen todellisuuden kanssa. Tästä johtuen Moisio haluaa kysyä seuraavan kysymyksen: *”Kuinka sosiaalisesti ei-halutut tendenssit tuotetaan, uudistetaan ja vahvistetaan kasvatuksellisissa suhteissa? Ja mitä voitaisiin tehdä paettaessa näitä ei-haluttuja tendenssejä kasvatuksellisin keinoin?”* (Moisio 2009, 20.)

Mielestäni yksi potentiaalinen mahdollisuus välttää näitä yhteiskunnan ei-haluttuja tendenssejä olisi ottaa selville ja lausua julki oma positio monissa yhteiskunnallisesti kiistanalaisissa kysymyksissä, eli toisin sanoen sitoutua. Ainakin tällä keinoin voitaisiin tuoda lisää kriittisyyttä ja selvyyttä omaan tilanteeseen ja suhteeseen kaikkeen ympärillä olevaa yhteiskunnan pakkosyöttämää ainesta kohtaan. Aina sitoutumista ei kyetä vielä tekemään, mutta tällöinkin olisi mahdollista tuoda tämä kasvatustilanteessa esiin, ja todeta, kylmänviileästi, että tähän kysymykseen ei vielä ole vastausta tai kantaa, koska kysymys on monien ristiriitaisten tendenssien sävyttämä.



Radikaalin kasvatustoiminnan ohjaavina arvoina voi pitää yhteisyyttä, yhteistoimintaa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Lisäksi radikaaliin kasvatukseen sisältyy toivo siitä, että ihmisillä on kyky toimia yhdessä, eikä toisiaan vastaan sekä yhteistoiminnassaan lujittaa toisissaan sympatian, empatian ja välittämisen siteitä. (Suoranta 2005, 217 – 219.)

*”Tämän yhteisyyden ohella toivoon sisältyy kriittinen järki ja eettinen arvostelu-  
lucky. Haasteena on vapauttaa järjen käyttö sellaisesta välineellisyyden palve-  
lemisesta, jossa esimerkiksi ihmisarvo mitataan pelkästään rahassa.”* (Suoranta  
2005, 221)

Radikaalin kasvatustoiminnan tavoitteet eivät ole korkealentoista, idealistista ja vasemmalle suuntautunutta poliittista retoriikkaa. On nimittäin aivan selvä, että niin kauan kuin jatkamme koulutuksessa samanlaista ympäröivästä yhteiskunnastamme välittyvien arvoasenteiden ”neutraalia” välittämistä, petämme itseämme ja meidän yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta tärkeimpien yhteisöjen ihmisiä – lapsiamme. Mahdollisuus muuttaa yhteisömme arvoja on kuitenkin läsnä joka päivä, joten toivo vaihtoehdosta rahakeskeiselle yhteiskunnalle elää.

Seuraavaksi voimme tarkastella kahta erilaista näkökulmaa nähdä yhteisöjen arvopohjan muodostuminen. Idean siitä, että meidän ymmärryksemme itsestämme on sosiaalisesti mää-  
räytynyt, on kehittänyt Amerikkalainen filosofi Richard Rorty (1931 – 2007) teoksessaan *Con-  
tingency, Irony and Solitary*. Sarjassa esseitä kielen, minuuden ja yhteisön kontingenssista, Rorty väittää, että kieli jota puhumme, yhteisö, jonka rakennamme sekä tunteemme itsestäm-  
me ovat kaikki kontingenteja, historiallisten tapahtumien tuotteita, jotka olisivat muodostua  
toisiksikin. (Rorty 1989, Guignonin (2004, 115) mukaan.)

Mitään määräävää tekijää yhteisöjen kehitykselle ei siis Rortyn mukaan ole olemassa, vaan yhteisöjen arvopohja muodostuu dynaamisesti, mutta kuitenkin niin, että historiallisen tapah-  
tumien ovat keskiössä. Kuten historiasta tiedämme, se muodostuu hyvin hitaasti ja usein hyvin perinteisiä linjoja noudattaen, eli toisin sanoen mikään murros ei tapahdu aivan yhtäkkiä ja ikään kuin ilman pitkäaikaista kehitystä. Niinpä yhteisöjen arvopohjan muutos on myös hyvin pitkä prosessi. Aivan toisenlaisen näkökulman tarjoaa Ranskalainen Michel Foucault (1926 – 1984).

*”Michel Foucault käyttää sosiaalista konstruktionismia perustanaan kyseenalaistaa koko käsitys subjektista.”* (Guignon 2004, 116). Siinä missä Rorty näkee jotain vapauttaa ja positivistista sosiaalisessa konstruktionismissa, Foucault (1982, 216) enimmäkseen keskittyy siihen vallankäytöntapaan, millä modernit ideat tuotetaan ja miten meitä sorretaan, pakottaen meidät toimiin jotka pitävät yhteiskunnan toiminnassa mutta tekevät vain vähän parannusta meidän elämiimme. (Guignon 2004, 117.)

Myös Foucaultin projektissa on paljon ansioita. Sillä suuntautuhan se, osittain samansuuntaisesti kriittisen pedagogiikan kanssa. Juuri sortotilanteet ja vallankäytön kätkeminen ovat aiheellisesti olleet molempien filosofisten suuntausten huolenaiheena. On juurikin niin, että mitään muutosta ei voida saada yhteisöjen arvopohjaan aikaan, jollei ensin tutkita, mitkä arvot juuri nyt vallitsevat ja millä perusteilla ne on oikeutettu. Usein tämän jälkeen huomataan, että yhteisöllinen kasvatustapa tämän hetken yhteiskunnassa tapahtuu epäoikeudenmukaisin perustein.

*”Olen oletanut, että meillä on todellinen mahdollisuus valintaan, vaikkakin olemme huonoja havaitsemaan vaihtoehtoja.”* (Taylor 1995, 125). Taylorin huomio on minusta oivallinen, sillä vaikka olemme struktuurien armoilla, on meillä olemassa mahdollisuus vaikuttaa, vaikka usein hyvin vähäinen. Kuitenkin ihmisten yhteenliittymissä eli yhteisöissä voimme saada jotain merkittävää muutosta aikaan, silmät on vain avattava aidoille mahdollisuuksille.

#### **4.2.2 Yhteisöihin sitoutumisen aste**

Yhteisö ja yksilö ovat abstraktioita Deweylle, koska ne voivat olla olemassa ainoastaan suhteessa toisiinsa. Yhteisön perusta perustuu yhteiseen etuun, tilanteeseen joka on yhteisten toimien tuloksien havainnoimisesta peräisin, sekä toisaalta mahdollisuuteen joka on jokaisella yhteisön jäsenellä eli mahdollisuuteen vaikuttaa yhteiseen toimintaan. (Juuso 2007, 98.)

*”Deweyn mukaan pedagoginen vapaus ei edellytä sosiaalisen kontrollin hylkäämistä, vaan sellaisten kasvatusolosuhteiden järjestämistä, jotka ”auttavat yksilöitä antamaan oman panoksensa yhteisön intressille”* (Väkevä 2004, 227)

Juuri tämä on mielestäni ongelmallinen nyky-ihmisen sitoutumisessa. Halutaan kyllä ikään kuin liittyä mukaan ja saada elämyksiä, mutta oma panos yhteisön intressien edesauttamiseksi jää vähäiseksi. Deweyn kasvatuksellinen näkökulma osuu myös maaliinsa, koska eivät ihmi-

set saavuta koskaan ikään kuin vapaasti muodostetussa ryhmän oppimistilanteessa samaa tehoa, minkä opettajan tai ohjaajan auktoriteetin läsnäolon avulla saavutetaan.

Tälle ajalle hyvin tyypillinen jokapäiväinen heittäytyminen uusiin yhteisöihin on kaukana siitä sitoutumiselle ominaisesta itsekurin vaatimuksesta, mitä Dewey vaatii. Kuri on voimaa pitäytyä älyllisesti valitussa suunnassa, häiriöistä, sekaantumisista ja vaikeuksista huolimatta. Kuri tarkoittaa siis voimaa komentaa, herruutta omistaa kaikki resurssit, mitkä valitun toiminnan läpisaattamisessa esiintyy. (Dewey 1966, 129.)

Voidaankin todeta, ettei liittyminen facebookin mahdollisimman moniin yhteisöihin ole luonteeltaan sitoutumista, eikä sen motivaation lähteenä ole yhteisöllinen kasvu ja yhteisen käsityksen kehittäminen yhteisestä hyvästä. Voidaan siis todeta sen, olevan välineellistä luonteeltaan ja sinänsä haitallista, koska se vie ihmisen aikaa ihmisen aidolta yhteisölliseltä kasvulta.

Myös Axel Honneth (1949 - ) on tuonut esiin kiintoisan näkökulman yhteisölliseen kasvuun. Hänen mukaansa solidaarisuuden konseptista puuttuu tukea ja yhteys siihen miten kokemus motivoi. Jotta voisin tarjota muukalaiselle tunnustusta, minulla tulisi olla kokemuksissa jokin kokemuksellinen isku, joka on opettanut meille, että itse asiassa me jaamme sen eksistentiaalissa mielessä turvan kaipuun vaarojen alttiiksi joutumista vastaan. Mutta aihe, mitä nämä riskit ovat, on jo liittänyt meidät yhteen, koska meidän jaetut ideat, jotka konstituivat menestyksellisen elämän yhteisössämme. (Honneth 1995, 91.)

Ihmiset liittyvät nimenomaan yhteisöihin paetakseen turvattomuuden tunnetta. Ja tässä kohdin voimme löytää psykologian oppi-isän Freudin vankasta kokemuspohjasta niin sanotusti antia yhteisöllisen sitoutumisen projektiin. Freudille arvot eivät ole löydettävissä ”sieltä ulkoa” elävien olentojen maailmasta, vaan pikemminkin ”täältä” eli ihmisten mielistä. Freud tiivistää hänen käsityksensä ihmisen alkuperäisestä aggressiosta antiikin aikaiseen muotoiluun: ”Homo homini lupus”, eli ihminen on susi ihmiselle. Freudin vastaus tähän surulliseen tilanteeseen on yksinkertaisesti, että on vain totuttava siihen. Emme voi elää ilman sivilisaatiota, mutta emme myöskään löydä onnea sivilisaatiossa. Kun pyrimme arvottamaan näitä kahtalaisia vastakkaisuuksia autenttisuuden ideaalin kehyksessä, löydämme ainoastaan ambivalentin ja epävakaa Freudin vastauksen. Hänen tunnistuksensa ihmisen pimeän puolen huomioimisesta antaa autenttisuuden idealle uusia haasteita. (Guignon 2004, 50, 101 – 103.)

Charles Guignonin tulkinta Freudista on tässä nimenomaisesti paikallaan, koska tavoittemme on keskittyä ennen kaikkea autenttisuuden mahdollisuuteen yhteisöllisenä kasvun projektina. Kuitenkin huomioiden sen, että myös yksilöllinen ja yhteiskunnallinen kasvu liittyvät tämän kanssa toisiinsa. Eikä niiden erottaminen toisistaan ole täysin ongelmatonta. Voimmeko siis tulkita Freudia niin, että mikäli olisimme vain autenttisia itsellemme, ilman yhteiskunnallista ja yhteisöllistä ulottuvuutta, olisimme ennen kaikkea pahoja, siinä mielessä, että pyrkisimme koko ajan välineellistämään muita ihmisiä ja täydellistämään omaa kasvuprojektia muiden kustannuksella. Onneksi meitä siis kasvatetaan yhteisöissä. Sosialisatian tuloksena saamme moraalisen kartan, joka selvästi näyttää, mikä on oikein ja väärin eli yhteiskunta, joka aina on ollut hyvän vihollinen, kääntyykin nyt olemaan sen ainoa toivo. (Guignon 2004, 104).

Tälle ajalle tyypillistä on kuitenkin se haasteellisuus yhteisöihin sitoutumiselle, minkä yhteiskunta tuottaa eli sirpaleisuus, ja selkeän kiinteän arvopohjan puuttuminen. ”*Sirpaloituneeksi on katsottava yhteiskunta, jonka jäsenien on yhä vaikeampi kokea yhteiskuntansa poliittista järjestelmää omaksi yhteisökseen.*” (Taylor 1995, 144).

Sitoutuminen on vaikeaa, koska yhteiskunta ajaa heitä yhteisöistä yhä kauemmas. Ihmisistä tulee tyhjiä kuoria, jotka ovat luisumassa yksipuoliseen arkipäivän harmauteen ja tuntemuksien läpikälymiseen. He ovat hajaantuneita ja kärsivät elämän kiireestä. (Guignon 2004, 86.)

Yhden vastauksen tähän ongelmaan tarjoaa Bernard Williams. Hänen mukaansa ratkaisu ongelmaan on sen tosiasian tajuaminen, että sisäisen elämän vakaus on saavutettavissa ainoastaan toisen ihmisten kanssa interaktiossa sosiaalisissa konteksteissa. Williamsin mukaan vakauden vaatimus ja meidän uskomuksien ja tunteiden kirjo on mahdollista sosiaalisten interaktioiden vuoksi. (Guignon 2004, 152 – 153.)

*”Kun me kasvamme tähän jaettuun maailmaan me opimme esittämään itsemme toisille ja niin muodoin itsellemme, ihmisinä joilla on suhteellisen vakaa uskomuksien ulkoasu.”* (Williams 2002, 192, Guignonin (2004, 154) mukaan)

Ihmisten on siis päästävä toteuttamaan itseään yhteisöissä. Jokaisella ihmisellä on oikeus kehittää oma elämisen tapansa, jonka lähtökohtana toimii oma käsitys arvokkaasta elämästä. Ihmisen tulee olla rehellinen itselleen ja toisille, sekä pyrkiä toteuttamaan itseään. Jokainen postuloi oman itse toteutuksensa sisällön. Kukaan toinen ei voi, eikä saa yrittää sitä määrätä.

Näyttää ajoittain myös siltä, ettei itsensä toteuttaminen vaadi kovin suuria ponnisteluja, joi-  
sain sen saamissa muodoissa. Näissä muodoissa ihmiset ovat menettäneet kosketuksensa  
omaa elämää suurempiin kysymyksiin. (Taylor 1995, 44 – 46.) Juuri tässä kohdin nousee  
esiin se huoli, joka on hyvin perustuvaa laatua, nimittäin oman itsensä ulkopuolelle ulottuvat  
eettiset kysymykset. Näiden kysymyksiä ratkaiseminen edellyttää käyttämäni käsitteen mu-  
kaisesti vahvojen valintojen tekemistä. Erityinen ongelmahan on aina määritellä, mitkä kysy-  
mykset vaativat vahvoja valintoja, ja minkä tekojen seuraukset ulottuvat oman itsemme ulko-  
puolelle. Taylor (1995, 46) haluaa kuitenkin vastustaa itsensä toteuttamisen individualismin  
ankaria vastustajia, sillä se on oikeassa muodossaan erittäin arvokas eettinen ihanne.

*”Itsetoteutuksen perustana oleva moraaliperiaate vaatii ihmiseltä rehellisyyttä itseään koh-  
taan, rehellisyyttä nykyajalle tunnusomaiseen tapaan määriteltynä.”* (Taylor 1995, 46). Tästä  
modernista rehellisyydestä Taylor käyttää nimitystä autenttisuus, jonka kolmekymmentä  
vuotta sitten erotti vilpittömyydestä Lionel Trilling, joka oli erottanut nämä käsitteet niiden  
varhemmista määritelmistä.<sup>12</sup> Moraaliperiaateella Taylor täsmentää tarkoittavansa sitä, jol-  
loin parempi tai arvokkaampi elämisen tapa, ei saa merkitystään siitä, mitä satumme milloin-  
kin haluamaan tai tarvitsemaan, vaan siitä mitä meidän tulee haluta. (Taylor 1995, 46 – 47.)  
Tässä kohdin myös Sartren esittämä vaatimus siitä, että valitsemme omilla valinnoillamme  
myös sen normin, minkä mukaan toivoisimme muidenkin toimivan, kohtaa tässä osittain  
Taylorin vaatimuksen kanssa.

*”Autenttisuuden kannattaminen pehmeän relativismin muodossa merkitsee, ettei minkään  
eettisen periaatteen voimallista puolustamista katsota sopivaksi.”* (Taylor 1995, 48). Juuri  
tässä kohdin näemme, mitä ajalle tyypilliset relativistisuus ja sirpaleisuus ovat saaneet aikaan.  
Poliittisuus jää taka-alalle tai sen katsotaan jopa olevan tyystin haitallista. Ei siis ole ihme,  
ettei yhteisöihin olla valmiita sitoutumaan. Taylorin kannattamasta autenttisuuden ihanteesta  
seuraa, että jotkin elämisen tavat todella ovat arvokkaampia kuin toiset, ja tätä on voimakkaan  
itsensä toteuttamisen muodon kannattajan vaikea hyväksyä. Keskustelu on kuitenkin vaikeaa,  
kun tällaisen muodon kannattajan kanssa, koska heidän kantansa on osittain ristiriitainen ja  
itsensä kumoava. (Taylor 1995, 48.) *”Itsensä valitseminen on mielekäs ihanne vain koska  
jotkin kysymykset ovat toisia tärkeämpiä.”* (Taylor 1995, 68).

---

<sup>12</sup> Alkuperäiset termit: authenticity ja sincerity.

### 4.2.3 Yhteiset merkitykset

Bernsteinin (1987, 511-512) mukaan aito dialogi on Deweylle aina todellinen mahdollisuus, mutta se vaatii sitoutumista käytännön yhteistoimintaan. Yhteisten sanojen, yhteisöllisyyden ja dialogin välillä on enemmän kuin verbaalinen side. Yhteisöllä tulisi olla myös yhteiset päämäärät, uskomukset ja yhteinen tieto kommunikatiivisen toiminnan perustana eli ennen kaikkea yhteinen merkityshorisontti. (Törmä 1996, 104.)

*”Kun ymmärrämme, mitä itsemme määrittely merkitsee, mistä omaperäisyytemme koostuu, havaitsemme tarvitsevamme pohjaksi jonkin käsityksen siitä, mikä on merkitsevää.”* (Taylor 1995, 64.)

Asiat eivät ole merkitseviä itsessään vaan koska ihmiset niitä sellaisina pitävät, ja tähän he päätyvät toivottavasti vakaan harkinnan pohjalta, aina näin ei luonnollisestikaan käy, koska tunteet horjuttavat päätöksentekoa. Asioiden tärkeyden ymmärtäminen edellyttää ilmiöt käsitettäväksi tekevää taustaa, jollaista Taylor kutsuu näkökentäksi. (Taylor 1995, 65).

*”Osapuolet voivat puhua kauniisti arvostuksen yhtäläisyydestä, mutta niillä ei ole yhteistä käsitystä yhdenvertaisuudesta, mikäli niillä ei ole jotain muutaakin yhteistä. Erilaisuuden oikeuden tunnustaminen edellyttää – samoin kuin identiteetin valinta – merkitysnäkökenttää, tässä tapauksessa yhteistä näkökenttää.”* (Taylor 1995, 80)

Yhteisöjen arvopohja muodostaa moraalisen näkökentän. Tämän pohjalta kasvatuskäytäntö saa suuntansa. Tämä arvopohja on kuitenkin dynaaminen ja tässä mielessä yhteisen näkökentän raamit, joutuvat ajoittain lujalle koetukselle, kun yhteisö elää muutoksessa. Ennen kaikkea voidaan todeta, että nämä raamit eivät ole kiveen hakatut.

*”Persoonien maailman merkitykset sisältävät muihin eläimiin verrattuna uuden eksistentiaalisen ja moraalisen ulottuvuuden.”* (Laitinen 2004, 203). Lisäksi Arto Laitinen (2004, 203) toteaa, että Taylor nimittää tällaista maailmaa ”moraaliseksi avaruudeksi”. Taylorin mukaan individualismia julistavan eettisen periaatteen tai ihanteen täytyy tarjota jokin näkemys siitä, miten yksilön tulisi elää yhdessä muiden ihmisten kanssa. Tätä hän nimittää merkitysnäkökentäksi, jossa yhteiset arvot kohtaavat. Autenttisuus on Taylorin mukaan mahdollista ainoastaan silloin kun löytäessämme oman olemassaolon tunteemme tajuamme, että tuo tunne yh-

distää meidät johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Mielestäni ei ole kuitenkaan täysin välttämätöntä, että liputetaan jonkin ihanteen ylivertaisuuden puolesta, vaan ihmiset voivat ottaa kantaa ja antaa suosituksia, miten erilaisissa tilanteissa tulisi toimia, niin eettisellä kuin yhteiskunnankin tasolla, ilman yhtä suurta ihannetta. Yhteys muihin ihmisiin valintoja tehdesämme voi syntyä aivan yhtä hyvin. Laitinen on konstruoinut Taylorin eri kirjoituksista listan, joka sisältää sellaisia relevantteja kykyjä, jota tällaisessa aiemmin mainitussa moraalisisessa avaruudessa tarvitaan. (Taylor 1995, 72, 119.)

*”Kyvyt K: itsetulkinnallisuus; vahvat arvostukset; kyky olla moraalinen; kyky ottaa vastuu teoistaan; kyky valita ja ohjata elämänsä autonomisesti; kielellisyys, kulttuurisuus ja normatiivisen dimension olemassaolo; praktinen rationaalisuus; itsetietoisuus; erityiset kommunikaation, intersubjektiivisuuden ja yhteisöllisyyden muodot; ajallisuus ja historiallisuus; narratiivinen itsesuhde.”* (Laitinen 2004, 204.)

Tässä voisi olla paikallaan verrata Taylorin käsityksiä esimerkiksi Sartren käsityksiin, koska näen heidän näkemysten välillään olevan ratkaisematonta jännitettä. Sartre olisi varmasti monien noiden kykyjen tarpeellisuudesta täysin samaa mieltä, mutta normatiivisen dimension olemassaolosta eri mieltä. Sartrelle ei ole olemassa yleispäteviä normeja, joiden mukainen toiminta olisi aina ja kaikkialla oikein. Taylorilla näitä puolustettavia normeja tuntuu olevan kosolti. Kuitenkin jotain yhteistä heidän erillisissä projekteissaan on. Mistä muuten nousee kummallakin niin voimakkaana se huoli, että meidän on oltava rehellisesti ja aidosti, sitä mitä me olemme? Sanoisin, että muuten menetetään hyveellisen elämän kivijalka.

### **4.3 Yhteisöllinen autenttisuus**

Mitä meidän tarvitsee huomata luonnehtiessamme autenttisuuden olemassaoloa, on se, että autenttisuuden motivoitavuudella on ydinperustassaan pikemminkin sosiaaliset kuin persoonalliset juuret. Kuitenkaan ollakseni autenttinen itselleni, en voi vain mennä sosiaalisen protokollan mukana. (Guignon 2004, 142 ja 150.) *”Tulisi olla selvää, että vastuu tässä mielessä vaatii ymmärrystä siitä, missä sinä seisot yhteisösi perustavien huolenaiheiden kohdalla.* (Guignon 2004, 137).

Guignonin mukaan meidän tulee omata jonkinlainen määrä perustavia sitoumuksia, jotka koostavat elämän enemmän tai vähemmän yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Ollakseen autenttinen tulee koko sydämellä seistä sen takana, mikä on ratkaisevan tärkeää sinulle. Lisäksi ihmisen tulee ymmärtää itsensä tulevan määrittelyksi noissa sitoumuksissa, joita suoritat ja niin paljon kuin mahdollista järkähtämättömästi ilmaiset noita sitoumuksia teoissasi läpi elämän. (Guignon 2004, 138 – 139.)

Taylor on täysin tietoinen, että siellä on jotain meidän sisällä, niin ennen kuin jälkeen kun yhteiskunta tekee työnsä. Sen sijaan, hänen väitteensä mukaan se, mitä me kutsumme autenttiseksi minuudeksi, minuudeksi mihin pääsemme ja jota ilmaisemme kun olemme autenttisia, on syvimmällä tasollaan jotain jaettua ja määriteltyä, ja tämä on tapahtunut yhteiskunnan toimesta. (Guignon 2004, 154 – 155.)

Yhteisöllisen autenttisuus vaatii osakseen jaettuja historiallisia sitoumuksia ja ideoita, jotka tekevät meidän yhteisöllisen elämismaailman. Lisäksi ihmiseltä vaaditaan kykyä olla reflektiivinen yksilö, joka välittää siitä, mikä on aidosti arvokasta siinä kontekstissa missä hän ja hänen yhteisönsä sijaitsee. (Guignon 2004, 155.)

### **4.3.1 Autenttisuus arvona**

Syy, miksi Taylor lähti konstruoimaan autenttisuutta tärkeänä arvona on seuraava. Hän hahmotteli kolme modernisuuden aiheuttamaa seikkaa, jotka aiheuttivat huolta ja johon autenttisuus toisi helpotuksen. Ensimmäinen on individualismi, jota voimme luonnehtia peloksi merkityksen kadottamisesta, selkeiden moraaliasetelmien katoamisesta. Toinen on välineellisen järjen ylivalta, ja se koskee päämäärien hämärtymistä välineellisen järjen tunkeutuessa kaikkialle. Kolmas taas liittyy vapauden menettämiseen ja poliittisuuden kadottamiseen, johtuen oikeastaan näistä kahdesta edellisestä. (Taylor 1995, 42.)

Autenttisuus on romantiikan aikakauden tuote, ja siten René Descartesin (1596 - 1650) puhtaan rationaalisuuden individualismia ja John Locken (1632 – 1704) poliittista individualismia vastaan. Autenttisuuden lähtökohtana voidaan pitää 1700-luvun näkemystä, jonka mukaan luonto varustaa ihmisolennot eettisellä vaistolla, intuitiivisella käsityksellä oikeasta ja väärästä. Autenttisuuden kohdalla ei ole kyse kylmästä kalkyloinnista oikean ja väärän välillä, vaan hyveellä on tietyssä mielessä sisäinen ääni. Toiminnan taustalla tulee siis aina olla myös mo-



raalitunteet. On saavutettava tietty moraalitunteiden kuuntelemiseen kykenevä taso, jolle päästyämme, saavutamme aitouden ja eheyden. Tietyllä tapaa Aurelius Augustinus (354 - 430) oli ensimmäinen, jolla ajatuksemme esiintyy, kylläkin tavoitteena oli silloin löytää Jumalan luo itsensä sisäisen tuntemisen kautta. Hiukan uudempi näiden ajatuskulkujen jatkaja oli Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), joka monessa yhteydessä kuvaa kysymyksen moraalista sisällämme kaikuvan luonnon äänen kuuntelemiseksi. Usein tuon äänen kuitenkin vaientaa pahaiset intohimot. Rousseau mukaan meidän tulee palauttaa aito moraalinen yhteys itseemme, ja tätä hän nimittää olemassaolon tunteeksi. Hiukan toinen ajatus, usein jopa edelliseen sekoittuneena on itsemääräämiseen perustuva vapaus. Tämän mukaan olen vapaa, kun itse päätän, mikä minua koskettaa, enkä jättyädy ulkoisten vaikutusten ohjattavaksi. (Taylor 1995, 55 - 57.)

*”Itsemääräämiseen pohjautuva vapaus vaatii katkaisemaan kaikki ulkoiset pakot ja tekemään päätökset itse.”* (Taylor 1995, 57). Mutta eikö toisaalta ole niin, kuten itse ajattelen, että itsemäärääminen on myös velvollisuus, sillä kenelle muulle voisit vastuun valinnoista langettaa. Taylor nostaa nämä kaksi eri näkemystä esiin, koska joskus ne ovat vaikuttaneet autenttisuuden vääristyneiden muotojen syntyyn. Itsemääräämiseen perustuvalla vapaudella on ollut suuresti vaikutusta eurooppalaiseen poliittiseen kulttuuriin. (Taylor 1995, 57 – 58.)

Taylor (1995, 58) pitää autenttisuuden yhtenä varhaisimmista muotoilijoista Herderiä, joka totesi, että jokaisella on omaperäinen ihmisenä olemisen tapansa. Autenttinen oleminen on siis ennen kaikkea omana itsenä olemista. Tärkeäksi seikaksi nousee uskollisuus ja rehellisyys omalle tavalle olla olemassa.

Taylor nostaa esiin niitä ongelmia, jotka korostuvat eritoten poliittisessä päätöksenteossa. Modernin yhteiskunnan instituutiot ja rakenteet rajoittavat vakavasti valintojamme, ne pakottavat niin yhteiskunnat kuin yksilötkin antamaan arvoa välineelliselle järjelle, mitä emme koskaan sallisi pohtiessamme asiaa vakavana moraalikysymyksenä. (Taylor 1995, 40.)

Taylor (1995, 54) pitää autenttisuutta vakavasti otettavana moraaliperiaatteena, ja siitä seuraavien käyttäytymismuotojen johdonmukaisuudesta voi subjektivismiin vastaisesti keskustella mielekkäästi, ja näillä väittelyillä on merkitystä. Taylor korostaa, että rehellisyyden uupuessa, ihminen kadottaa elämän merkityksen ja oman ainutlaatuisen ihmisyyden. Tämä ihanne on jatkuvan ulkoisen yhdenmukaisuuden paineen alla, ja erityisenä vaaroina mainittakoon

oman sisäisen luontonsa kadottaminen ja suhtautuminen välineellisesti itseensä. Rehellisyys itselle merkitsee uskollisuutta omaperäisyydelle, ja se on vain ihmisen itsensä löydettävissä. (Taylor 1995, 59.)

*”Kun ilmaisen aidon minuuteni, määrittelen samalla itseni. Toteutan mahdollisuutta, joka on avoinna nimenomaisesti minulle.”* (Taylor 1995, 59.) Sartrella on vähän samantapaisia ajatuksia, mutta hän korostaa eritoten sitä, että jokainen toiminta tapahtuu aina tietyssä tilanteessa. Ja, jokaisen toiminnan hyvyttä tulee tarkastella aina tuossa tietyssä tilanteessa.

Rebecca J. Erickson korostaa Törmän (1996,87) mukaan, että minän autenttisuutta tulisi tarkastella yksilön sitoutumisena tiettyihin arvoihin (self-values) erilaisissa toimintatilanteissa ja erilaisten arvojen kohtaamisessa muodostuvissa arvokonflikteissa. Törmän mukaan tämän ajattelun pohjalta on tärkeää se, että yksilön kokemus itsestään on kokonaisvaltainen ja yksilö voi siten säilyttää autenttisen minänsä erilaisissa toimintatilanteissa. Minän erilaisten arvojen kombinaatio ja sen reflektointi mahdollistaa jatkuvuuden kokemuksen erilaisista toimintaympäristöistä huolimatta hänen mukaansa. Tämä on kuitenkin mielestäni ongelmallista, koska Törmä katsoo, että ihmisellä on jokin kiinteä minuus tai identiteetti, jota reflektoidaan. Mutta jos se on kiinteä, niin mitä siinä on reflektoida. Rebecca Erickson (1995, 134–135) tähdentää, että autenttisuuden käsitteen avulla voidaan minän kehityksen tarkastelu kohdistaa yksilön merkityksen kokonaisuuteen, joka luo perspektiivin hänen toiminnalleen erilaisissa tilanteissa. Tämän avulla uhka minän hajoamisesta lukuisiksi eri identiteeteiksi tai roolisuhteiden verkostoiksi voidaan välttää. (Törmä 1996, 87 – 88.)

Voidaan todeta, että arkinen kokemuksemme kertoo kuitenkin ihan jotain muuta. Ihmiset ovat yhä enemmässä määrin erilaisten roolien ja eri arvopohjia noudattavien yhteisöjen ristiriitojen kiirastuksessa. He tukevat sitä ajattelumallia, mikä kulloinkin sattuu tuntumaan läheisimmiltä. Myös kaikkien yhteisöjen mitäänsanomattomuus ja tasapaksuus on ollut lisääntynyt tulkinta. Tämä näkyy muun muassa poliittisuudesta ja kaikista yhteiskunnan yleisistä asioista vieraantumisen osalta. Voiko olla yhteisöllisesti autenttinen, jos ei edes osallistu yhteisölliseen toimintaan, muuta kuin ehkä internetissä?

Törmän mukaan olennaista eettisen kasvun kannalta on nähdäkseni se, että yksilöä tuetaan pyrkimyksessä kehittää omia ”autenttisia” perustelujaan. Nämä toimivat sitten hyvän ja arvokkaan kriteereinä.

*”Tällöin yhteisölliset ihanteet eivät välttämättä ilmene ulkopuolisina ja elämällä vieraina, eivät myöskään pakottavina normeina, vaan ne muodostavat merkityksellisen kontekstin yksilön valinnoille. Omakohtaisten valintojen kautta yksilön on mahdollista myös suojautua yhteiskunnan yhdenmukaistavalta paineelta.”(Törmä 1996, 112)*

Onneksi Törmä myös huomaa sen seikan, että kaikkea itsetoteutusta ei pidä nähdä sinänsä arvokkaana, vaan kriittinen suhde myös itseen tulee ymmärtää hyveenä. Hänen tulkintansa mukaan kaikilla tulisi olla mahdollisuus itseohjautuviin kasvuprosesseihin, ja että nämä edellyttäisivät jonkinlaisen oletuksen ihmisen olemuksellisesta pyrkimyksestä hyvän ja oikean kriteerien reflektointiin. Hän lisää, että myös George Herbert Mead (1863 – 1931) ja Dewey hyväksyvät tämän oletuksen ihmisyyden kriteerinä. Näin asia onkin, mutta reflektion ja dialogin avulla pitää aidosti olla mahdollisuus muuttaa noita arvoja, täten objektiivinen perusta on mahdoton. (Törmä 1996, 112)

*”Tällainen autenttinen sitoutuminen hyvään ja oikeaan edellyttää yksilön omia tietoisia valintoja, mutta kasvatus dialogisena toimintana voi sitä tukea. Hylätessään absoluuttiset arvot Meadin ja Deweyn etiikka ei mielestäni anna riittävästi perustaa yksilön pohdinnalle elämän tarkoituksesta ja hyvän elämän eettisistä kriteereistä.” (Törmä 1996, 121)*

Tässä Törmän kritiikki Meadia ja Deweyä kohtaan ei osu maaliinsa, koska elämän tarkoitus saatetaan nimenomaan ratkaista yhteisöllisessä kasvussa, jolloin yksilö ei voi vain tuoda omia arvojaan jaettavaksi, vaan ikään kuin kritikoitavaksi. Vasta pitkällisen prosessin jälkeen arvot saattavat löytyä, mutta tällöin ei voida puhua enää yksilön omista vaan, myös sekä yhteiskunnan että yhteisön arvoista. Tähän voidaan tietysti lisätä se tässä tutkimuksessa usein korostettu seikka, että sitoutuminen tapahtuu aina situaatiossa, jolloin arvotkin joutuvat aina uudelleen pohdittavaksi, tässä mielessä sitoutuminen kasvun projektiin tarkoittaa, että mitään essentiaa ei ole olemassa.

Autenttisuuden kulttuurissa elävät kannattavat yhtä liberalismien muodoista, nimittäin neutraalia liberalismia. Tämän suuntauksen peruseriaate kieltää vapaamielistä yhteiskuntaa määrittelemästä, mistä tekijöistä hyvä elämä koostuu. (Taylor 1995, 48 – 49.)

Taylor näkee, että yhden eettisen ihanteen nostaminen muiden yläpuolelle on tullut yhä vaikeammaksi ja tällä on pelottavia seurauksia. Vastustajat väheksyvät ihannetta ja kannattajat eivät kykene usein siitä puhumaan, väittely siirtyy siis piiloon ja näkymättömiin sekä muuntuu äännettömäksi. Yksi tällaisen kehityksen aiheuttajista on eettisen subjektivismin voimistunut asema. Näkemyksen mukaan moraalikatsomukset eivät perustu järkeen tai asioiden luontoon, vaan paremmuus ratkaistaan mieltymysten mukaisesti. Näkemys siis kiistää edes mahdollisuuden ratkaista moraalikiistoja järjen avulla. (Taylor 1995, 49.)

Ihmisen odotetaan tekevän identiteettiä koskevat ratkaisut itse, oman järjensä avulla. Kuitenkin sekä Taylorin että Sartren mukaan identiteettiä muodostetaan käymällä dialogia tärkeiden läheisten ihmisten kanssa, olivat he sitten millaisia tahansa. (Taylor 1995, 62.)

Tässä kohdin olen Taylorin kanssa samaa mieltä, sillä minusta on syytä korostaa eroa vahvojen ja tavallisten valintojen välillä. Katson vahvoiksi valinnoiksi kahdenlaisia valintoja: niitä, joilla on eettistä merkitystä sekä niitä, joilla voi olla suuria seurauksia yhteiskuntaan. Jälkimmäisiä ovat usein poliittiset valinnat tai päätökset, ja etenkin voimakkaassa kasvussa olevan globaalipolitiikan päätökset. Yhteistä näille vahvojen valintojen muodoille on se, että valintojen taustalla on aina arvoja, joiden merkitys pitää ottaa huomioon niitä toteutettaessa. Ei tule paeta vastuullista valintaa.

### 4.3.2 Huonon uskon kritiikki

*”Toisin sanoen emme voi etsiä itsestämme autenttista tilaa, joka johtaisi toimintaan emmekä myöskään voi löytää moraalijärjestelmistä käsitteitä, jotka tekisivät toiminnan mahdolliseksi.”* (Sartre 1965, 22.)

Valintatilanne kahden yhtä vaikean vaihtoehdon välillä, johon kysytään neuvoa, ratkeaa jossain vaiheessa kun ihminen päättää keneltä hän neuvoa kysyy, sillä neuvojan valitessaan ihminen sitoo itsensä. Ihminen ei ole muuta kuin elämänsuunnitelmansa, hän on olemassa vain siinä määrin kuin hän toteuttaa itseään, hän on tekojensa kokonaisuus, valintojensa summa. Ihmiset, jotka surkuttelevat kurjuuttaan ja kauhistelevat eksistentialismia, vetoavat olosuhteisiin. He uskovat itselleen, että heidän ihmisarvonsa on paljon suurempi kuin heidän tekojensa osoittavat, he eivät siis pysty nousemaan olosuhteiden yläpuolelle. He uskovat ominai-

suuksiinsa, lahjoihinsa ja mahdollisuuksiinsa, koska niissä piilee potentiaalinen elämässä onnistumisen tai täydellistymisen mahdollisuus, toteutus vain jää erinäisten heikkouksien vuoksi puuttumaan. (Sartre 1965, 23, 26.)

*”Humanismia se on myös siksi että me osoitamme ihmiselle ettei hän toteuta itseään ihmisenä kääntyessään sisäänpäin vaan aina kun etsii oman itsensä ulkopuolelta päämäärää, joka on vapautus ja toteutus samalla kertaa.”* (Sartre 1965, 40 – 41.)

Tässä kohdin voisi katsoa, että tuo sisäänpäin kääntyminen tarkoittaisi oman rehellisyyden tarkastelua, kuitenkin pelkkä rehellisyys itselle ei riitä, koska arvot ovat ulkopuolella, yhteiskunnassa, ihmisten konkreettisissa teoissa. Jos halutaan puhua autenttisuudesta, tulisi puhua ainoastaan yhteisöllisestä autenttisuudesta, jotta sekaannus vältettäisiin.

Taylorin (1995, 66) mukaan monimuotoisuutta ja erilaisuutta arvostavassa keskustelussa toisinaan päädytään ylistämään itse valintaa, silloin kaikki vaihtoehdot katsotaan yhtä arvokkaiksi, koska ne valitaan vapaasti, ja arvo sisältyy valintaan. Tässä pehmeä relativismi nousee taas esiin ja selvä linkki Sartreen on nähtävissä.

*”Autenttisuus itsessään on idea vapaudesta; se sisältää luomukseni minun elämästä itsestäni, ulkoisen yhdenmukaisuuden vaatimuksia vastaan.”* (Taylor 1991, 67 – 68). Yhteys Sartreen on nähtävissä tässäkin lainauksessa, vapauden ja itsensä luomisen tai valitsemisen tärkeyden korostamisen osalta sekä taistelussa ulkoista yhdenmukaisuuden vaatimusta vastaan. Ratkaisu autenttisuuden ja hyvän uskon kohdalla tulee siinä, että Taylor vaatii autenttisuuden taustalle yhteisiä näkökenttiä ja yhteisiä arvoja, kun Sartre korostaa jokaisen omaa arvojen valintaa.

Nimenomaan juuri tästä vapauden ja valintojen jatkuvuudesta seuraa usein ihmisen ahdistus, jota hän pakenee vaipumalla huonoon uskoon. Anita Sepän mukaan etiikka oli Sartrelle samanaikaisesti sekä välttämätön että mahdoton tehtävä. Välttämätön mielivallan estämiseksi ja mahdoton koska häneltä puuttui usko suuriin eettisiin systeemeihin, jotka voisivat kaiken pahan nujertaa. (Seppä 1998, 194.)

Taylor ottaa esimerkiksi Sartren *Eksistentiaalismi on humanismia* kirjan nuorukaisen, joka joutuu valitsemaan sairaan äidin luokse jäämisen ja vastarintajoukkoihin lähtemisen välillä.

Sartren mukaan nuorukaisen on ratkaistava asia radikaalin valinnan avulla. Taylorin mielestä moraalista dilemmaa ei tarvitse edes syntyä siinä radikaalissa mielessä, mitä Sartre ajaa takaa. Nuorukaisen on vaan heittäydyttävä jommankumman valinnan mukaan, sillä hän ei löydä paremmuutta vaihtoehtojen välillä. Lisäksi Taylor pyytää kuvittelemaan moista toimintatapaa kaikkiin mahdollisiin moraalisen toiminnan tapauksiin. (Taylor 1985, 29 – 30.)

Lienee selvää, että kaikki valinnat eivät edellytä radikaalia valintaa, eikä sitä myöskään aina muodostu, jos ihminen tunnustaa joidenkin arvojen ensisijaisuuden toisiin nähden, joiden välillä valinta olisi tehtävä. Kuitenkin Sartren radikaalin valinnan vahvuus on siinä, että se vaatii ihmiseltä tuon tilanteen ja siihen sisältyvän valinnan täydellistä uudelleen puntaroimista, eikä se anna ihmiselle täten pakomahdollisuutta eettisestä päätöksenteosta. Se, ei päästä ihmistä helpolla, niin kuin ei mielestäni pidäkään kun kyseessä on eettinen päätöksenteko.

Ratkaiseva ero Sartren huonon uskon ja Taylorin epäautenttisuuden välillä tulee ainakin Sartren mukaan olemaan ontologian puolella. Sartre (2005, 94) nimittää autenttisuudeksi itsensä-vieroittamista olemisesta<sup>13</sup> ja tälle käsitteelle ei hänen kirjansa *Being and Nothingness* mukaan ole tilaa.

Taylor kuitenkin jatkaa, että en itse voi valita, mitkä kysymykset ovat tärkeitä. Hän väittää lisäksi, että jos itse päättäisin, mitkä kysymykset olisivat tärkeitä, mitkään eivät olisi tärkeitä ja tällöin itsensä valitsemisesta tulisi moraaliperiaatteena mahdoton. Mielestäni tässä hän kuitenkin sortuu perinteiseen subjektivismiin kritisoinnin virheeseen. Se, että itse valitsee arvonsa ja tärkeät kysymykset, ei tarkoita että eläisi arvotyhjiössä ja ettei olisi kiinnostunut mistään. Pikemminkin niin, että mikäli henkilö omakohtaisesti pohtii asioita ottamatta vastauksia suoraan ulkoapäin annettuina, tulee ihmisistä vastuullisempia. (Taylor 1995, 68.)

Postmodernien kasvattajien tarvitsee ottaa asema, ilman paikalleen pysähtymistä, sitoutua heidän omaan politiikkaan julkisina intellektuelleina ilman olemuksen ottamista. Ihmisten kärsimykseen johtava eettisyyden puute viittaa tähän. (Giroux 1999, 112.)

Ole, mitä olet, mutta ole avoin muutokselle, sillä et voi kauaa olla sitä, mitä olit. Tästä voidaan johtaa tavallaan itsensä toteuttamisen paradoksi. Et voi toteuttaa enää itseäsi, sillä et välttämättä ole sitä enää. Ihmistä, jolla on jähmeä identiteetti, voidaan verrata Platonin ihmi-

---

<sup>13</sup> Termi käännökseen alaviitteessä: self-recovery of being

seen, joka elää varjojen maailmassa luullen varjojen olevan jotain pysyvää. Luulo eli doksa hallitsee hänen elämäänsä. Hän pitää varjojen ideoita todellisina, eli toisin sanoen minuutta muuttumattomana. *”Me olemme todella rehellisiä itsellemme, eli toisin sanoin, kun me järkähtämättömästi kohtaamme sen faktan, että ei ole mitään mille olla rehellinen.”* (Guignon 2004, 120).

Jossain mielessä näen Sartren huonon uskon ja Taylorin epäautenttisuuden kohtaavan, mutta ei täysin. Selvää kuitenkin on, että positiivisina tavoitteina olevat hyvä usko ja autenttisuus eivät kuitenkaan täysin kohtaa. Samanlaisena kuin Taylorin autenttisuus suurena ihanteena esiintyy, ei Sartren hyvä usko esiinny. Sen mahdollisuutta ei kielletä, mutta sitä ei nosteta samanlaiseen eettisen ihanteen asemaan kuin Taylor nostaa autenttisuutensa. Jos Sartren hyvää uskoa lähtisi konstruoimaan, edustaisi se varmaankin Taylorille yhtä autenttisuuden vääristynyttä muotoa, joita hän väittää esimerkiksi Jacques Derridan (1930 - 2004) ja Foucaultin omien projektien sanoo olevan (Taylor 1995, 94). Taylorin autenttinen ihminen kaipaa avukseen objektiivisia, yhteisön yhteisiä arvoja ja sartrelainen ihminen pyrkii pärjäämään ilman niitä, kuten myös valmista essentiaa. Se, kumman tie on oikea, jää jokaiselle valittavaksi itselleen.

### 4.3.3 Kriittisyys ja dialogisuus

Sisäisesti rakennettu, henkilökohtainen, omaperäinen identiteetti ei nauti mitään arvostusta apriorisesti. Tunnustus on saavutettava kanssakäymisessä, ja siinä yrityksessä voi myös epäonnistua. On siis mahdollista, että autenttinen henkilö saa yhteisössä toisenlaiset arvot, jotka hän nimenomaan sisäistää omikseen, eikä vain lainaa. (Taylor 1995, 76.)

*”Autenttisuuden kulttuuri kärsii rakenteellisesta jännitteestä.”* (Taylor 1995, 99). Tähän viittaa Taylorin monet yritykset hahmotella sitä kultaista keskitietä eri autenttisuuden idean eri muotojen välillä. Hän haluaa tehdä moniin tälle ajalle ominaisiin ajattelusuuntauksiin pesäeroa. Näkisin, että myös Taylorin oman ideaalisen autenttisuuden ja yhteisöllisen autenttisuuden, jonka Guignon on rekonstruoanut, välillä on jonkin sortin jännite.

*”En tue kumpaakaan näkemystä vaan tavoittelen tietynlaista ennalleen palauttamista: on tunnistettava ja ilmaistava vääristyneiden käyttäytymismuotojen lähtökohtana ollut alkuperäinen ihanne ja sitten kritikoitava noita muotoja niiden*

*oikeutukseksi tarjotun ihanteen näkökulmasta... meidän tulee yrittää kohentaa kulttuurin ilmenemismuotoja opettamalla kulttuurin kannattajia paremmin ymmärtämään, mitä heidän kannattamansa etiikka todella sisältää.” (Taylor 1995, 100.)*

Yhteisöllisellä autenttisuudella on kuitenkin myös annettavaa. Juurikin, kuten edellisestä lainauksesta huomaamme, kriittisyys on myös tässä kohdin ihanteena. Ja sitähän sitoutuminen nimenomaan hakee muodokseen. Yhteisöllinen kasvu tarvitsee kriittistä asennoitumistapaa ja oman position selvempää löytämistä.

Myös se autenttisuuden kahtalainen tavoite on syytä huomioida. Eli toisaalta siihen kuuluu itsensä omistaminen tai itsehallinnan saavuttaminen sekä itsensä vapauttaminen eli elämän antaminen jonkin suuremman päämäärän hyväksi. (Guignon 2004, 7)

Ja kun vielä saamme yhteisöt sitoutumaan muuhunkin päämäärän kuin vain dialogiin, niin voimme saada maailmasta jopa paremman paikan elää. Voidaankin kysyä, kuka tarkalleen ottaen on tämä minä, joka sitoutuu dialogiin ulkoisten äänien ja erilaisten sisäistettyjen näkemysten kanssa? Riskinä on että tämä voi olla, joko valheellinen minä, joka on kuin väriä vaihtava kameleontti, joka vaihtaa sitoutumistaan kulloisenkin ympäristön mukaan, tai sitten se takertuu erilaisiin sitoumuksiin, jotka tuossa tilanteessa auttavat ja niiden avulla mukautuu jokaisen tilanteen vaatimuksiin. (Guignon 2004, 122, 124)

Yhteisöllisen autenttisuuden tavoitteena on siis saavuttaa kriittinen tutkiva asenne. Niin yksilö, yhteiskunta kuin yhteisökin elävät dynaamisina – sitoutuminen on tehtävä aina ja yhä uudelleen. Muistakaamme aina mikä tapahtui Natsi-Saksassa kun ei kyetty sitoutumaan yhteisen hyvän elämän kehittämiseen – holokausti.



## PÄÄTÄNTÖ

*”Opettamisen sisällön tulisi rohkaista opiskelijoita sitoutumaan kriittiseen itse- reflektioon”.* (Huttunen 2009, 40). Vaikka Huttunen tässä korostaa sitoutumisen tärkeyttä, on harmillista, ettei hän ole huomionnut sitä potentiaalisena mahdollisuutena, dialogille. Jossain määrin nimittäin näen, ettei Habermasin ja Huttusen ratkaisu kommunikatiivisesta opettamisesta riitä ratkaisemaan pedagogisia ongelmia vaan tarvittaisiin nimenomaan sitoutumista.

Meidän tulisi päästä pois siitä jo pitkän historian omaavasta käsityksestä, että opettajalla olisi viime kädessä kyky osoittaa totuus kulloisenkin kysymyksen kohdalla. Tämä käsitys on ennen kaikkea autonomisten yksilöiden kasvun esteenä. Dialoginen tai kommunikatiivinen pedagogiikka ei kuitenkaan yksin riitä ratkaisuksi. Gadamerilainen horisonttien yhteensulautuminen ei ole itse asiassa tarpeeksi dialogista. On esimerkiksi absurdia keskustella holokaustin ole-massaolosta tai valkoisen A-4 arkin kauneudesta. Lisäksi voidaan todeta dialogisen oppimisen tilanteen vaativan hurjasti osallistujiltaan. Heillä pitäisi olla hyvät sosiaaliset taidot, kielelliset kyvyt, kyky itse- reflektointiin, kyky ottaa vastaan toisten argumenttien sisältö avoimesti vastaan, ja ymmärtää niiden oikeutus kuten omiensa. (Moisio 2009, 61.)

Kuten olen tässä työssä yrittänyt osoittaa, olisi jossain vaiheessa vain syytä sitoutua omiin argumentteihin ja uskomuksiin niiden takana, sekä olla valmiina puolustamaan näitä, eikä olla kuin muotoa jatkuvasti hakeva muovailuvahanpala lapsen kädessä. Lisäksi haluaisin nähdä sen dialogisen tilanteen, jossa joku ihminen menettää kesken kaiken uskonsa johonkin hänen maailmankatsomuksensa kannalta merkittävään asiaan, koska vastapuoli esittää niin ylivoimaisen argumentin, että hän joutuu antautumaan ja toteamaan olleensa väärässä. On olemassa asioita, joihin sitoudutaan ehkä myös siksi, että niihin halutaan vain uskoa, vaikka mitään pitävää todistetta asian puolesta ei olisikaan tiedossa. Ihmisen identiteetti koostuu osittain tästä aineksestä.

Näistä vakaumuksista ja arvoista sitoutumisen taustalla meidän tulisi ammentaa voimaa yhä enemmän myös arjen pedagogisissa tilanteissa. On tärkeää käydä kriittistä keskustelua, mutta aina tulee myös hetki jolloin oman talon seinä tulee vastaan, ja sitä ollaan valmiita puolustamaan, ja näin tuleekin olla. Puolustustaistelua on ehdottoman oikeudenmukaista pedagogisessa

dialogissa. Koska jos omia talonseiniä ei ole olemassa, on nihilisti, tuo ikuinen paimentolainen.

Sitoutuminen voidaan kasvatustilanteissa palauttaa kahteen arvoon, jotka näyttävät olevan dialogisuus ja kriittisyys. Mutta onko sitoutuminen dialogiin, välttämättä mikään ratkaisu? Ja onko kriittisyyden jälkeen tarjolla kenties muitakin arvoja opetustilanteisiin? Entä onko dialogisuus ja johonkin arvoon sitoutuminen ennen dialogia ristiriidassa ja mikäli tällaista esiintyy, onko se ylitettävissä generatiivisten teemojen ja problemaattisen kasvatuksen avulla? Dialogi näyttää tähtäävän muutokseen, mutta voiko maailmassa olla myös jotain säilyttämisen arvoista, ja tulisiko tähän sitoutua?

Tutkimukset herättävät aina joukon lisäkysymyksiä, mutta itse ainakin näkisin, että dialogisuus on tärkeä pedagoginen metodi, muttei mikään viisasten kivi. Ihmiset eivät kaikki ole luonteeltaan yhtä dialogisia, eivät edes opettajat. Olisi myös syytä hiljalleen vähentää sitä energiankulutuksen määrää, mikä opettamisen tutkimiseen käytetään ja siirtyä vähitellen myös oppimisen tutkimiseen. Probleema on myös kriittisen pedagogiikan, ongelmana on nimenomaan liian yksipuolinen opettamisen näkökulma. Käytännöt ovat aina moninaisia ja tämä koskettaa myös pedagogisia tilanteita, niinpä yhden ideaalisen opettajan malli tulisi kyseenalaistaa. Kyse on nimenomaan kasvamisen ikuisesta projektista, jota opettaja voi parhaimman kykynsä mukaisesti vain ohjata ja tukea. Tästä hyvän idean on esittänyt ohjaajani Olli-Pekka Moisio puhuessaan väitöskirjassaan (Moisio 2009) hellävaraisesta identiteettien rikkomisesta. Voisikin todeta, että opettajien olisi syytä vaihtaa sitoutuminen opettamiseen sitoutumiseen ohjaamiseen. Näin harhainen käsitys tiedonsiirrosta voisi vähentyä.

Dialogisuudella on myös muita mahdollisia kompastuskiviä edessään. On selvää, että auktoriteettisuhde on aina olemassa, vaikka kuinka opettajat laskeutuisivatkin oppilaiden tasolle ja suhteista muodostuisi kaverillisia. Symmetria ja asymmetria keskustelusta voisi vetää sen johtopäätöksen, että symmetrian saavuttaminen on liian idealistinen tavoite. Suurimman ongelman muodostaa ehkä kieli, tulisiko symmetrisessä kasvatuksessa oppilaiden ja opettajien puhua samoilla sanoilla? Tutkimuksessa nousi esiin myös tunnustuksen tärkeys ja sen voikin sanoa olevan kasvatustilanteen ennakkoehto, ikään kuin eettinen minimi, jonka tulisi aina toteutua, muuten on alistamisella, tukahduttamisella ja indoktrinaatiolla liian hyvä kasvualusta.

Dialogisuudella arvona on luonnollisesti myös annettavaa, ja se tulisikin ottaa paremmin huomioon juuri arvoista keskusteltaessa. Demokraattiseen yhteiskuntaan se kuuluu aivan keskeisesti. Ja yhteisöjen arvopohjaa ei voida oikeastaan muodostaa, ilman keskustelua. Dialogisuudella on mahdollista saavuttaa myös yksi tärkeä näkökohta koskien kasvamisen projektia, nimittäin tunteiden ottaminen paremmin huomioon. Sitoutuminen sisältää aina paljon tietoa, ja toimintaa toteutuksen muodossa, mutta myös tunteita. Ihminen ei voi sitoutua tunteitaan vastaan tai ainakin se aiheuttaa suunnattomasti ahdistusta. Tunteiden parempi huomioon ottaminen vaatii käytännössä selvää sitoutumista oppilaiden kohtaamiseen arvokkaina ihmisinä, ei sen enempää. Habermas on esittänyt hyvän huomion, mikä koskettaa sitä objektiivisuuden ja neutraalisuuden ihannointia, mikä koulutuksessa on alituisen läsnä.

*”Ulottuvaisuus, jolla toimivat subjektit voisivat päästä rationaalisesti perille toimintansa päämääristä ja tarkoituksista, jätetään kokonaan esineellistyneiden arvohierarkioiden ja epäpätevien auktoriteettien välillä tapahtuvan hämärän valinnan armoille.”* (Habermas 1975, 139)

Tämän tilanteen parantamiseksi riittäisi Habermasin (1975, 140) mukaan, tiedon ja intressin välisen yhteyden osoittaminen. Juurikin tiedon ja intressien välisen yhteyden löytäminen ja kriittinen tutkiminen on myös Deweyn ja minun mukaan tärkeää. Sitoutuminen vaatii toteutukseen juuri kriittistä asennetta ja tutkivaa otetta. Ja, se tärkeä huomio, minkä erityisesti Sartre on tuonut tähän sitoutumiseen projektiin, on se, että tuon sitoutumisen tulee tapahtua jokaisessa tilanteessa yhä uudelleen. Tutkimiseen ja itsensä löytämiseen ei ole mitään oikotietä. Sitoutuminen näyttää linkittyvän siis vahvasti tilanteeseen. Ja sitoutunut toiminta saakin ehkä jonkin asteiset raja-aidat. Vaikka mitään universaalista eettistä teoriaa ei tuodakaan esille, ei se tarkoita vastuuntunnottoman toiminnan oikeuttamista, eikä kaikkien arvojen kieltämistä eli nihilismia.

Nietzscheä vastaan nousi myös Taylor ja hänen ideansa autenttisuudesta onkin hyvä ottaa huomioon tehtäessä sitoutumista. Ja hänen ideansa kehitellyt Guignon antoi myös hyvän idean yhteisöllisestä autenttisuudesta, mutta jokin saa minut kriittiseksi myös tämän suhteen. Ongelmana on lähinnä se, kuinka hyvin kuvatus kaltainen autenttinen yhteisöllisyys voisi toimia käytännössä? Yhteisöjä on nykyään niin hirmuinen määrä ja niihin kiinnittyminen on entistä löyhempää. Olisikin syytä panostaa sitoutumisen laatuun, ei määrään. Ja siinä mielessä autenttisuus vakavasti otettavana moraaliperiaatteena on hyvä vaihtoehto. Ongelmana on kui-

tenkin se, että meidän on toimittava ilman mitään olemusta. Ja jokainen sitoutuminen on tehtävä aina uudestaan kulloisessakin tilanteessa. Oikotietä helppoon ja hyvään elämään ei ole, mutta ja kuitenkin meidän on hyvä muistaa myös vastuumme vähempiosaisia kohtaan.

Sorretut kaipaavat toisilta ihmisiltä tukea ja sitä he usein saavat vahvoissa yhteisöissä. Aina tuen antaminen yhteisöissä ei riitä, vaan on käännyttävä tarkastelemaan myös yhteiskuntaa. Tiedon ja intressien huomiointi on kriittistä myös siksi, jotta huomattaisiin poliittiset yhteydet ja kytkökset, mitä kulloinkin yhteiskunnassa on vallalla. Myös tiedon neutraaliksi tekeminen on poliittista toimintaa, kuten osoitimme, ja tässä kaikessa poliittisessa kriittisyydessä, Freirella ja kriittisellä pedagogiikalla on ollut huomattavasti annettavaa. Yhteiskunnan arvot ovat pesiytyneet niin syvään ajatteluun, että on vaikea päästä niistä eroon tai tulemaan tietoisiksi. Eroon pääseminen voisi ainakin siinä mielessä olla vaihtoehto, jos mielestämme yhteiskunnastamme välittyvät arvot ovat sairaat. Vuonna 2009 elämme Suomessa aikaa, jolloin tehokkuus ja muut välineelliset arvot ohjaavat pelottavan paljon myös kaikkea kasvamiseen liittyvää toimintaa. Emme tässä kohdissa voi myöskään ohittaa noita hiljattain tapahtunutta kahden traagista tapahtumaa, Jokelaa ja Kauhajokea. Voimme varmasti todeta, että jokin kasvamisen projektissa on tällä hetkellä pielessä. Työssäni olen pyrkinyt tuomaan esiin uuden näkökulman tai huomion mitä kasvamisen projekti yksilönä, yhteiskunnassa ja yhteisöissä mielestäni kaipaisi eli sitoutumisen.

## LÄHDELUETTELO

Adorno, Theodor W.: *Negative dialectics*. Translated by E.B. Ashton. Routledge, London 1996. (Alkuperäisteos: *Negative Dialektik*, 1966.)

Beauvoir, Simone de: *The Ethics of ambiguity*. Translated from the French Bernard Frechtman. Citadel Press, New York 1996. (Alkuperäisteos: *Pour une morale de l'ambiguïté* 1948)

Bernstein, R.J.: "The Varieties of pluralism". *American Journal of Education* 95 (4), sivut 509-525, 1987.

Bernstein, R.J.: "Metaphysics, critique, and utopia". *Review of metaphysics* 42 (2): sivut 255-73, 1988.

Blake, Nigel, Smeyers, Paul, Smith, Richard, Standish, Paul: *Education in an Age of Nihilism*. RoutledgeFalmer, London 2000.

Buber, Martin: *Minä ja sinä*. WSOY, Juva 1993.

Cumming, Robert D.: "Role-playing: Sartre's transformation of Husserl's phenomenology", teoksessa Howells, Christina (ed.): *The Cambridge Companion to Sartre*. Cambridge university press, New York 1992, s. 39 – 66.

Coffey, Amanda: *Education and social change*. Open University Press, Buckingham 2001.

Davies, Lynn: *Education and Conflict, Complexity and Chaos*. RoutledgeFalmer, London 2004.

Dewey, John: *Democracy and education. An Introduction to the philosophy of education*. The Free Press, New York 1966. (Ensimmäinen laitos, 1916)

Dewey, John: *Julkinen toiminta ja sen ongelmat*. Suom. Mika Renvall. Vastapaino, Tampere 2006. (Alkuperäisteos: *Public and Its Problems*, 1927.)

Dewey, John: *Koulu ja yhteiskunta*. Suom. Kalevi Kajava. Otava, Helsinki 1957. (Alkuperäisteos: *The School and Society*, 1915.)

Dewey, John: *Experience & Education*. Touchstone, New York 1997. (Ensimmäinen laitos, 1938)

Ellsworth, Elisabeth: "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", teoksessa C. Luke & J. Core (toim.) *Feminism and Critical Pedagogy*. Routledge, New York 1992, s. 90-119.

Ellsworth, Elisabeth: *Teaching Positions: Difference, Pedagogy, and the Power of Address*. Teachers College Press, New York 1997.

Erickson, Rebecca J.: "The importance of authenticity for self and society". *Symbolic interaction* 18 (2) 121 – 144, 1995.

Filosofian sanakirja. Toim. Ilari Hetemäki. WSOY, Juva 1999.

Foucault, Michel: "The Subject and Power," teoksessa Michel Foucault: *Beyond Structuralism and Hermeneutics*, by Hubert Dreyfus and Paul Rabinow. University of Chicago Press, Chicago 1982.

Freire, Paulo: *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Translated by Patrick Clarke. Rowman & Littlefield publishers, Lanham 2001. (Alkuperäisteos: *Pedagogia de autonomia*, 1998.)

Freire, Paulo: *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Vastapaino, Tampere 2005. (Alkuperäisteos: *Pedagogia do Oprimido*, 1970.)

Freud, Sigmund: *Ahdistava kulttuurimme*. Suom. Erkki Puranen. Weilin+Göös, Helsinki 1972. (Alkuperäisteos: *Das Unbehagen in der Kultur*, 1948.)

Fromm, E.: *Pako vapaudesta*. Kääntäjä Markku Lahtela. Kirjayhtymä, Helsinki 1976. (Alkuperäisteos: *Escape from Freedom*, 1941.)

Fromm, E.: *Hyvän ja pahan välillä*. Suom. Liisa Korhonen. Kirjayhtymä, Helsinki 1967.

Funk, Rainer: "Erich Fromm Frankfurtin koulussa. Psykoanalyttinen sosiaalipsykologian käsite", teoksessa Moisio Olli-Pekka (toim.): *Kriittikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. SoPhi, Jyväskylä 1999. s. 44-70.

Giroux, Henry: "Authority, Intellectuals and the Politics of Practical Learning", *Teachers College Record* 88:1:22-40, 1986.

Giroux, Henry: *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey, New York 1988.

Giroux, Henry: "Border Youth, Difference, and Postmodern Education", teoksessa Castells Manuel, Flecha, Ramón, Freire, Paulo, Giroux, Henry A., Macedo, Donald & Willis, Paul (toim.): *Critical Education in the New Information Age*. Rowman and Littlefield publishers, Lanham 1999, s. 93-116.

Giroux, Henry & McLaren, Peter: *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Vastapaino, Tampere 2001.

Giroux, Henry: *Pedagogy and the Politics of Hope*. Westview, Boulder 1997.

Giroux, Henry: "Cultural Studies as a Pedagogical Practice", teoksessa Slayden, David & Whillock, Rita K. (toim.): *Soundbite Culture: The Death of Discourse in a Wired World*. Sage, Thousand Oaks, 1999, 191-202.

Giroux, Henry: *Stealing Innocence*. St. Martin's Press, New York 2000.

Giroux, Henry: *Impure Acts*. Routledge, London & New York 2000a.

Goldthorpe, Rhiannon: "Understanding the committed writer", teoksessa Howells, Christina (ed.): *The Cambridge Companion to Sartre*. Cambridge university press, New York 1992, s. 140 – 177.

Guignon, Charles: *On Being Authentic*. Routledge, London 2004.

Habermas, Jürgen: "Tieto ja intressi". Suom. Paavo Löppönen, teoksessa *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa 1*. Toim. Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto. Gaudeamus, Helsinki 1975. (Alkuperäisjulkaisu: *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*, 1968.)

Habermas, Jürgen: *Järki ja kommunikaatio: tekstejä 1981-1989*. Suom. Jussi Kotkavirta, Gaudeamus, Tampere 1994.

Heidegger, Martin: *Oleminen ja aika*. Suom. Reijo Kupiainen. Vastapaino, Tampere 2000. (Alkuperäisteos: *Sein und Zeit*, 1926.)

Honneth, Axel: *The Struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Translated by Joel Anderson, Polity press, Cambridge 1995. (Alkuperäisteos: *as Kampf um Anerkennung* 1992.)

Horkheimer, Max.: "Gedanken zur Politischen Erziehung." teoksessa Max Horkheimer *Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*. Fischer, Frankfurt am Main, 1981, s. 126-133.

Huttunen, Rauno: *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. SoPhi, Jyväskylä 2003.

Huttunen, Rauno: *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. Joensuun yliopistopaino, Joensuu 2009.

Juuso, Hannu: *Child, philosophy and education. Discussing the intellectual sources of philosophy for children*. Oulu university press, Oulu 2007.

Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): Johdanto: *Kenen kasvatusta?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere 2005.

Komulainen, Katri: "Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjyytesi! Kansa, kansalaisuus ja erot yrittäjyyskasvatuksen oppikirjoissa." *Kasvatus* 35:5, 2004.

Kunelius, Risto: "Julki-sojen ongelmat". "Julkinen toiminta ja sen ongelmat" kirjan johdanto. Vastapaino, Tampere 2006.

Laitinen, Arto: "Charles Taylor ja persoonat päämäärinä sinänsä", teoksessa Kotkavirta, Jussi ja Niemi Petteri (toim.): *Persoona*. SoPhi, Jyväskylä 2004, s. 201-211.

Nietzsche, Friedrich: *Näin puhui Zarathustra. Kirja kaikille eikä kenellekään*. Suom. J.A Hollo. Otava, Helsinki 2001. (Alkuperäisteos: *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*, 1883-1891.)

- Leinonen, Markku: ”Elinikäisen oppimisen idea J. A. Comeniuksen pansofisessa ajattelussa”, teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari Simo ja Tähtinen Juhani (toim.): *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetuksen*, Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2001, s. 103-132.
- MacIntyre, Alasdair: *After Virtue. A study in moral theory*. University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981.
- Masschelein, J.: *Kommunikatives Handeln und Pädagogisches Handeln*. Leuven University Press, Leuven 1991.
- Mollenhauer, K.: *Theorien zum Erziehungsprozess*, Juventa, München 1972.
- Moisio, Olli-Pekka: ”Erich Fromm. Terve ja patologinen ajattelu politiikassa”, teoksessa Lindroos, Kia & Soininen, Suvi (toim.): *Politiikan nykysteoreetikkoja*. Gaudeamus, Helsinki 2008, s. 131-161.
- Moisio, Olli-Pekka: *Essays on Radical Educational Philosophy*. University of Jyväskylä, Jyväskylä 2009.
- Moisio, Päivi: ”Kasvattamisen vaikea taito. Erich Fromm kasvattamisen luonteesta”, teoksessa *Kritiikin lupaus. Näkökulmia Frankfurtin koulun kriittiseen teoriaan*. Toim. Moisio Olli-Pekka, SoPhi, Jyväskylä 1999. s. 71-94.
- Noddings Nel: *Philosophy of education*. Westview press, Colorado 1998.
- Nordin, Svante: *Filosofian Historia: Länsimaisen järjen seikkailut Thaleesta postmodernismiin*. Suom. Jukka Heiskanen. Gummerus, Jyväskylä 1999.
- Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina (toim.): *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. PS-kustannus, Jyväskylä 2002.
- Palonen, Kari: ”Retorinen käänne poliittisen ajattelun tutkimuksessa. Quentin Skinner, retoriikka ja käsitehistoria”, teoksessa Palonen, Kari & Summa, Hilikka (toim.): *Pelkkää retoriikkaa: Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Vastapaino, Tampere 1996.
- Palonen, Kari & Summa, Hilikka: ”Johdanto: Retorinen käänne”, teoksessa Palonen, Kari & Summa, Hilikka (toim.): *Pelkkää retoriikkaa: Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Vastapaino, Tampere 1996.
- Palonen, Kari: ”Politiikka”, teoksessa Hyvärinen, Matti, Kurunmäki, Jussi, Palonen, Kari, Pulkkinen, Tuija & Stenius, Henrik (toim.): *Käsitteet liikkeessä. Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria*. Vastapaino, Tampere 2003.
- Perelman, Chaïm: *Retoriikan valtakunta*. Suom. Leevi Lehto. Vastapaino, Tampere 1996.
- Pikkarainen, Esa: ”Kokemus ja kasvu: John Deweyn kasvatusteorian sivistysteorian”, teoksessa Siljander, Pauli (toim.): *Kasvatus ja sivistys*. Gaudeamus, Helsinki 2000.



Puolimatka, Tapio: *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Kirjayhtymä, Tampere 1997.

Rorty, Richard: *Contingency, Irony and Solitary*. Cambridge University Press, Cambridge 1989.

Rousseau, Jean-Jacques: *Tutkielma ihmisten välisen eriarvoisuuden alkuperästä ja perusteista*. Suom. Ville Keynäs, Vastapaino, Jyväskylä 2000. (Alkuperäisteos: *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755.)

Said, Edward: *Ajattelevan ihmisen vastuu*. Suom. Matti Savolainen. Loki, Helsinki 2001.

Sartre, Jean-Paul: *Being and Nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Translated by Hazel E. Barnes. Routledge, London 2005. (Alkuperäisteos: *L'Être et le néant*, 1943.)

Sartre, Jean-Paul: *Mitä kirjallisuus on?*. Suom. Pirkko Peltonen ja Helvi Nurminen. Otava, Keuruu 1976. (Ranskankielinen alkuteos *Qu' est-ce que la littérature?*. Gallimard, Pariisi 1948.)

Sartre, Jean-Paul: *Eksistentialismikin on humanismia. Teoksessa Esseitä I*. Suom. Aarne Lahinen. Otava, Keuruu 1965. (Alkuperäisteos: *L'Existentialisme est un humanisme*, 1946.)

Seppä, Anita: ”Jean-Paul Sartren eettinen estetiikka. Sitoutunut taide ja toinen”, teoksessa Reiners, Ilona ja Seppä, Anita (toim.): *Etiikka ja estetiikka*. Gaudeamus, Tampere 1998.

Suoranta, Juha: *Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Gaudeamus, Helsinki 2005.

Sutinen, Ari: ”John Dewey ja George H. Meadin kasvatustieteellinen ajattelu symmetria- ja asymmetria- keskustelun valossa - alustavia huomioita kasvatuksen transformaatioluonteesta”, teoksessa Huhmarniemi, Raija, Skinnari Simo ja Tähtinen Juhani (toim.): *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2001, s. 353-370.

Sutinen, Ari: *Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatustieteellinen ajattelu John Dewey ja Charles S. Peircen filosofian valossa*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Oulu 2003.

Taylor, Charles: *Sources of the self. The Making of the modern identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1989.

Taylor, Charles: *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Timo Soukola. Gaudeamus, Helsinki 1995. (Alkuperäisteos: *The Ethics of Authenticity*, Vuonna 1991 ilmestynyt alkuperäislaitos julkaistiin nimellä *The Malaise of Modernity*.)

Taylor, Charles: *Human agency and language. Philosophical papers I*. Cambridge University Press, Cambridge 1985.

Taylor, Charles: *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, Cambridge 1991.

Taylor, Charles: "The Politics of Recognition". Teoksessa A. Guttman (toim.) *Multiculturalism and The Politics of Recognition*. Princeton University Press, Princeton 1992.

Tomperi, Tuukka & Piattoeva, Nelli: "Demokraattisten juurten kasvattaminen", teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere 2005, s. 247-286.

Törmä, Sirpa: *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla*. Tampereen yliopisto, Tampere 1996.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi: "Dialogisuuden lupaus ja rajat", teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.): *Kenen kasvatus?: Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Vastapaino, Tampere 2005, s. 309-334.

Williams, Bernard: *Truth and Truthfulness: An Essay in Genealogy*, Princeton University Press, Princeton 2002.