

**This is an electronic reprint of the original article.
This reprint *may differ* from the original in pagination and typographic detail.**

Author(s): Fornaciari, Aleks; Harni, Esko

Title: Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle

Year: 2017

Version:

Please cite the original version:

Fornaciari, A., & Harni, E. (2017). Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle. *Kasvatus ja aika*, 11(2), 39-51.
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/a3_2206171253.pdf

All material supplied via JYX is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all or part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorised user.



Antonio Gramscin hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle

Aleksi Fornaciari & Esko Harni

Artikkelimme käsittelee Antonio Gramscin käsitteistön relevanssia kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Aineistonamme toimii kolme Gramscin hegemonian käsitettä hyödyntävää tutkielmaa. Pyrkimyksemme on näiden tutkimusten avulla antaa virikkeitä ja käsitteellisiä välineitä suomalaiselle kriittisen kasvatustieteen tutkimukselle. Tässä suhteessa artikkeli on luonteeltaan teoreettinen katsaus kasvatustieteellisen ja opettajuuden tutkimuksen kentälle. Uusliberaalin hegemonian käytänteiden tarkasteleminen kasvatuksen ja koulutuksen kentällä auttaa löytämään Gramscin käsitteistön sovellusmahdollisuuksia myös suomalaisessa kriittisen kasvatustieteen tutkimuksessa. Oletuksena on, että artikkelimme teoreettisella työkalulla, hegemonian käsitteellä, on mahdollista tutkia erityisesti sosiaalista ja yhteiskunnallista yhteyttä, joka liittyy koulun organisoitumiseen ja opettajan ammattikuvaan.

Johdanto

Antonio Gramsci (1891–1937) oli italialainen yhteiskuntateoreetikko, kansalaisaktivisti ja journalisti, joka vaikutti 1900-luvun alun Italiassa. Kuolemansa aikaan hän ei ollut poliittisten piirien ulkopuolella kovinkaan tunnettu. 1960–1970-luvuilla Gramscin nimi ja ideat alkoivat levitä Italian ulkopuolelle Eurooppaan sekä Pohjois- ja Etelä-Amerikkaan niin poliittisiin piireihin kuin yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kentälle (mm. Ives 2004, Ransome 1992). Kiinnostus Gramscia kohtaan jatkoi kasvuaan, ja 1980-luvulla useat kulttuurintutkijat ja akateemikot monilta eri tieteenaloilta alkoivat soveltaa Gramscin ajatuksia tutkimuksissaan. (Ks. esim. Entwistle 1979; Laclau & Mouffe 1985; Holub 1992; McNally & Schwarzmantel 2009; Butler, Laclau & Zizek 2000).

Gramscin ajattelun antia kasvatuksen tutkimukselle on tutkinut kansainvälisesti tunnettu kasvatustieteiden professori Peter Mayo (2010; 2015; Borg, Buttigieg & Mayo 2002). Myös monen kriittisen pedagogiikan edustajan, esimerkiksi Paulo Freiren, kasvatustieteelliset ja intellektuaaliset juuret ovat Antonio Gramscin kirjoituksissa (ks. esim. Mayo 1999). Suomessa Gramscin ajattelua politiikan tutkimuksessa on hyödyntänyt filosofi ja politiikan tutkija Mikko Lahtinen (1997). Myös Palonen & Hänninen (1990) ovat käyttäneet Gramscia politiikan tutkimusta koskeissa kirjoituksissaan. Gramscin pääteoksia ovat hänen vankilassa viettämiensä vuosien aikana kirjoittamansa 32 vankilavihkoa, joissa hahmoteltu hegemonian käsite (Gramsci 1977; 1979) muodostaa tämän artikkelin teoreettisen tarkastelukulman.

Hegemonian käsitteen alkuperä on klassisessa kreikassa, termissä *hegemoni*, jolla viitattiin “oppaaseen” tai “tiennäyttäjään”. Nykysuomen sanakirjassa hegemonialla tarkoitetaan puolestaan “johtoasemaa”. Gramscin ajattelussa hegemonia pitää sisällään nämä molemmat semanttiset merkitykset viitaten sekä ylivaltaan ja ohjaukseen että johtoasemaan. Hegemonian käsitteellä Gramsci pyrki jäsentämään useita, monesti hyvin yksityiskohtaisiakin yhteiskuntapoliittisia käytäntöjä, joiden avulla valta yhteiskunnassa rakentuu ja kasaantuu. Näistä käytännöistä eräät keskeisimmistä Gramscille olivat juuri kasvatus ja koulutus. (Gramsci 1977; ks. myös. Foucault 1998.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa Gramscin kehittämän hegemonian käsitteen relevanssia suomalaiselle kriittisen kasvatustieteen tutkimukselle. Aineistona käytämme kolmea hegemoniaa käsittelevää, yhteiset lähtökohdat jakavaa, mutta toisistaan poikkeavaa ja toisiaan täydentävää tutkimusta: Peter Ivesin (2004) teosta *Language and hegemony in Gramsci*, jossa käsitellään hegemonian yhteyttä kieleen liittyvään poliittisuuteen, Henry Giroux’n (1999) hegemonian merkitystä populaarikulttuurissa käsittelevää artikkelia *Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci* sekä Peter Mayon (2015) globaalin uusliberalismin hegemoniaa käsittelevää teosta *Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights from Gramsci*.

Suomalainen koulujärjestelmä on edelleen kansainvälisesti verrattuna vapaa ja demokraattinen, mutta suomessakin peruskouluun on kohdistunut vaatimuksia, jotka ovat peräisin globaaleista, usein uusliberalisaatioksi kutsutuista kehityskuluista. Muutos on tarkoittanut useissa yhteyksissä eräänlaista evolutiivista näkemystä koulutuksesta ja sen yhteydestä esimerkiksi työelämään. Tällä viitataan siihen, että esimerkiksi koulutuspoliittisia interventioita perustellaan yhä useammin sillä, että niillä pyritään vastaamaan globaalin maailman työelämässä ja tuotannon tavoissa tapahtuneisiin muutoksiin. Tällainen näkemys on sinänsä pragmaattinen, mutta samalla se saattaa tulla sulkeneeksi ulos vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää koulutuksen ja kasvatuksen luonnetta. Samanaikaisesti tutkimuksissa on havaittu suomalaisten peruskoulujen tasa-arvotavoitteen toteutumisen heikkenemistä (Väljjarvi 2016). Rinteen (2003) mukaan globaalin hegemonian vaikutus on havaittavissa myös suomalaisen koulutuspolitiikan käännteissä 1980-luvulta lähtien. Tässä retoriikassa korostetaan koulutuksen vaikutusta kansainvälisessä kilpailussa sekä tehokkuutta ja valinnanvapautta opiskelussa.

Oletuksenamme on, että artikkelimme teoreettisen työkalun, hegemonian käsitteen, avulla on mahdollista tutkia ja ymmärtää erityisesti edellä kuvattujen globaalien kehityskulkujen vaikutusta myös suomalaiseen koulujärjestelmään ja koulutuspolitiikkaan. Emme pyri antamaan kattavaa esitystä siitä, mitä hegemonian käsite on tai siitä, miten sitä on kokonaisvaltaisesti hyödynnetty kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen piirissä. Kattavuuden sijaan artikkelin tavoite on pikemminkin näkökulmaa avaava, sillä Gramscin käsitteistöä ei ole ennen hyödynnetty suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Pyrimme yksittäisten hegemonian käsitettä hyödyntävien tutkimusten avulla antamaan virikkeitä ja käsitteellisiä välineitä myös suomalaisen kasvatuksen ja koulun tutkimukselle.

Mitä hegemonia on?

Gramscin kirjoitusten punaisena lankana voidaan pitää yhteiskuntasuhteiden kriittistä tarkastelua. Yhteiskunnallinen kamppailu, pakottamisen ja suostumuksen tasapaino sekä alistamisen ja sorron monimuotoiset mekanismit ja ilmenemismuodot ovat läpileikkaavia teemoja Gramscin kirjoituksissa. Gramscin (1977, 35–80) mukaan moderneissa yhteiskunnis-

sa hegemonia muodostuu monilla eri elämäalueilla. Yhteiskunta on moniaineksinen, ristteävien intressien ja valtakamppailujen paikka. Itse kukin yhteiskunnallinen taho määrittelee maailmaa omalta kannaltaan pyrkien saamaan muut ajattelemaan maailmasta oman totuutensa mukaan ja näin luomaan itselleen hegemonisen aseman. Tällaisissa hegemonisissa valtakamppailuissa myös tuotetaan ja artikuloidaan uudenlaista toimijuutta ja toimintaa, jolla pyritään legitimoimaan ajattelutapoja ja näkemyksistä ja näin saavuttamaan johtajuutta. Tätä kamppailua yhteiskunnan johtajuudesta käydään varsinaisten poliittisten elinten lisäksi myös työpaikoilla, kouluissa, yliopistoissa ja mediassa.

Hegemonista valta-asemaa ei yhteiskunnassa voi Gramscin mukaan saavuttaa väkivalloin vaan ihmisten suostumuksella – neuvottelemalla ja ilman pakkokeinoja. Siksi hegemonian muodostumiseen tarvitaan laajasti yhteiskunnassa hyväksytyjä tai hyväksytettyjä arvoja, tapoja ja käytänteitä. Olennainen osa hegemoniaa on siten myöntymys. Gramscilaisittain nähdyssä hegemonisessa järjestyksessä hallitseva taho tekee tarpeellisia myönnytyksiä, jotta alistaisessa asemassa olevat myöntyvät järjestelmälle. Myöntymysten seurauksena yhteiskuntaa voidaan pitää yleisiä, kaikkien yhteisiä intressejä toteuttavana järjestelmänä. Enemmän kuin valtioiden välistä hierarkiaa tai dominanssia, gramscilainen hegemonia on tietyn ajattelutavan ja toiminnan johtajuutta yhteiskuntien sisällä ja monilla sen alueilla. Siten hegemonian voi ajatella olevan niin poliittis-ideologinen, sosiaalinen kuin taloudellinen rakenne. (Ks. esim. Gramsci 1977, 35–80.)

Hegemonia yksilössä

Kiinnostava huomio gramscilaisessa hegemoniassa on, ettei se muodostu vain kollektiivisesti ihmisten välille vaan myös yksityisesti. Hegemonian syntyessä yhteiskunnallista ajattelua ja järjestystä hallitaan poliittis-hallinnollisten kanavien lisäksi myös kansalaisyhteiskunnan sisältä. Gramscin ajatuksessa kokonaisvaltaisesta yhteiskunnasta (*stato integrale*) valtio tarkoittaa poliittisen yhteiskunnan ja kansalaisyhteiskunnan liittoa. Gramsci (1977, 50–60; 1979; 25–30) puhuikin valtiokoneiston ja kansalaisyhteiskunnan tasapainoilusta ja yhteensulautumisesta, historiallisesta blokista, jota yksi yhteiskuntaryhmä hallitsee yhteiskunnan eri instituutioiden välityksellä. Tämä liitto vapaasti organisoituvan “yksityisen” kansalaisyhteiskunnan ja määräävän poliittisen “virallisen” yhteiskunnan välillä on gramscilaisen hegemonian syntymisen perusedellytys.

Gramscilaisittain ymmärrettynä hegemonia ei ole vain kimppu ideoita, vaan se elää ja sitä pidetään yllä ihmisten välisissä suhteissa, kulttuurissa, tiedotusvälineissä, instituutioiden toimintatavoissa sekä yhteisöissä. Ideologian käsitteeseen (ks. esim. Giddens 1997, 583) verrattuna se on siis monin verroin laajempi ja kokonaisvaltaisempi työkalu, jolla tutkia ihmisiin vaikuttavia voimia (Gramsci 1977, 30–70). Hegemonia voi sisältää useita ideologioita, joita luodaan yhtäältä tieteenekijöiden, poliitikkojen ja muiden yhteiskunnallisten vaikuttajien voimin ja toisaalta orgaanisesti eli tavallisten ihmisten omista elämäntapakemuksista käsin. Nämä linkittyvät yhteiseksi kulttuuriksi esimerkiksi perheen, median, uskonnon tai koulutuksen välityksellä. (Gramsci 1977, 50.)

Hegemonian vallitessa itsenäisesti toimivat yksilöt ajattelevat ja toimivat pakottamatta, muodostaen ideologisen siteen hallitsijoiden ja hallittujen välille. Toisin sanoen yhteiskunnan toimijat – kansalaiset – hallitsevat itse itseään ja toinen toistaan, tuntien omakseen ja samalla vahvistaen poliittis-hallinnollisissa elimissä luotua hegemoniaa. Hegemonian voi kattavasti kuvailla syntyvän jokapäiväisistä elämäämme organisoivista periaatteista, joissa luodaan yleistä, yhteisesti hyväksyttyä ymmärrystä esimerkiksi yhteiskunnallisten asioiden luonnollisesta järjestyksestä (ks. Hoare & Smith 1979). Hegemonian voi ajatella olevan

paikallinen tai universaali sosiomoraalinen puhetapa, joka luo laajaa yksimielisyyttä ja määrittää ajattelua ja käyttäytymistä yhteisöissä, yhteiskunnissa ja nykyään yli kansakuntien rajojen.

Kasvatus ja hegemonia

Kasvatus- ja sivistyslaitokset ovat olennainen osa gramscilaisen hegemonian syntyprosessia ja olemassaoloa. Kasvatus ja sivistys, niin kuin Gramsci ne mieltää, viittaavat kaikkiin sosiaalisiin tilanteisiin, joissa todellisuuden alueita joko tuetaan tai hajotetaan yhdestä tietystä näkökulmasta (Gramsci 1977, 50–65). Gramsci ajatteli kasvatusta tapahtuvan paljon myös yhteiskunnan formaalien muotojen ulkopuolella. Hänen mukaansa kasvatusta ja koulutusta tapahtuu kaikissa yhteiskunnan ideologisissa instituutioissa (*apparato egemonico*), ei ainoastaan kasvatustilaisuuksissa. Gramsci toki katsoi koulun olevan yksi tärkeimmistä kulttuuris-ideologisista instituutioista, jonka avulla hegemoniaa ylläpidetään. Muita tällaisia instituutioita ovat esimerkiksi oikeuslaitos, joukkotiedotusvälineet, populaarikulttuuri ja uskonnolliset järjestöt. Gramscin ajattelun taustalla voi havaita hänen omat kokemuksensa epäformaalin kasvatuksen ja opetuksen mahdollisuuksista. Gramsci itse oli eläessään aktiivisesti mukana monenlaisessa kansalaisyhteiskunnan toiminnassa, kuten työväenopistossa, tehdasneuvostoissa ja vankien koulussa.

Gramscin mukaan länsimainen yhteiskunta ja sen valtiot on ympäröity ja tuettu hegemoniaa tuottavien ideologisten instituutioiden verkostoilla. Nämä instituutiot pitävät valtioita pystyssä aina silloin, kun “perustukset järisevät” (ks. Gramsci 1975, 866). Vaikka koulutuksella on myös rakentavia seurauksia, jotka johtavat usein ihmisten sosiaalisten olosuhteiden kohentumiseen, on koulutus kiinteästi yhteydessä myös hegemonian säilymiseen ja voimistumiseen. Koulutuksen perimmäisenä tarkoituksena onkin näin muokata vallitseviin tuotannon ja työn muotoihin soveltuva ihmistyyppi – riittävän teknisen taidon omaava työntekijä. Gramscin mukaan koulun ja sivistyslaitosten tavoitteet ovat tiukasti sidoksissa hallitsevien yhteiskuntaryhmien kiinnostuksiin ja etuihin. ”

Gramscin käsitteillä on ollut suuri vaikutus kriittiseen kasvatustieteen ajatteluun, jossa tavoitteena on yhteiskunnallisten instituutioiden, vallan ja hallinnan problematisointi (ks. esim. Suoranta 2008). Kasvatuksen tutkimuksessa Gramscia on sovellettu eniten aikuiskasvatuksen alalla (ks. esim. Ledwith 2001; Mayo 1999; Allman 1999). Myös kriittisen pedagogiikan edustajat, kuten Paulo Freire, ovat saaneet vahvoja vaikutteita Gramscin koulutukseen ja kasvatukseen liittyvistä ajatuksista (ks. esim. Mayo 1999). Koska Gramscin tulkinnassa kasvatus ja koululaitos ovat keskeisessä osassa yhteiskunnallisessa muutoksessa tai pysähtyneisyydessä, ovat emansipaatioon ja yhteiskunnallisten valtasuhteiden paljastamiseen pyrkivät kasvatustieteilijät hyödyntäneet Gramscia laajasti (ks. esim. Mayo 1999, 2015; Brookfield 2005). Kriittinen kasvatustiede nostaa keskiöön kysymyksiä opetuksen päämääristä sekä vallankäytöstä kasvatuksessa, tietämisessä ja tiedossa. Näitä kysymyksiä julkisen koulun päämääristä, historiasta ja tulevaisuudesta Gramsci esitti jo omana aikanaan. Voidaan ajatella, että kriittisen pedagogiikan neljän keskeisimmän tutkimusalueen pohjat ovat Gramscin kirjoituksissa. Näitä ovat koulun ja kasvatuksen poliittisuus, koulun ja opetussuunnitelmien hegemoninen ulottuvuus, opettajien rooli sekä tiedon ja tietämisen poliittisuus (ks. esim. Borg ym. 2002; Giroux 1999).

Hegemonian ulottuvuuksia

Olemme edellä käsitelleet hegemonian käsitteen keskeisimpiä sisältöjä Gramscin ajattelussa. Esittelemme seuraavassa artikkelimme aineistona toimivat kolme hegemoniaa käsittele-

vää tutkimusta. Tarkasteltavissa tutkimuksissa hyödynnetään hegemonian käsitettä erilaisissa konteksteissa. Kaikkia kolmea tutkimusta yhdistää kuitenkin käsitys globaalien kehityskulkujen vaikutuksesta niin kansallisiin koulutuspolitiikkoihin kuin paikallisiin kulttuurireihin laajemmin. Näiden tutkimusten kontekstien kautta pyrimme löytämään yhteyden Gramscin tulkintojen ja suomalaisen kriittisen kasvatustieteen tutkimuksen välille.

Globaalin hegemonian vaikutus koulutuksen organisoitumiseen

Ehkä kattavimmin Gramscin antia kasvatukselle ja koulun organisoitumiselle nyky-yhteiskunnissa on tutkinut Maltaan yliopiston aikuiskasvatustieteen ja sosiologian professori Peter Mayo. Yksi merkittävimmistä Gramscin kasvatuksellista filosofiaa soveltavista teoksista on hänen toimittamansa *Gramsci and Educational Thought* (2010). Tässä artikkelissa tarkastelemme kuitenkin Mayon (2015, 10–60) *Hegemony and Education under neoliberalism – insights from Gramsci* -teoksessa esiin nostettuja huomioita globaalin hegemonian heijastumisesta kasvatuksen ja koulutuksen kenttään.

Mayo (2015) kuvailee lähihistorian globaalin maailmanjärjestyksen kehitystä uusliberalististen käytäntöjen kiihtyvänä sulautumisena osaksi yhteiskunnallisia toimintoja eri puolilla maailmaa. Mayo (2015, 10–15) näkee uusliberalisaation alkaneen toden teolla 1980-luvulla thatcherismin ja reaganismin [1] levittäessä markkinaliberalistista ideologiaa ja läntisen maailman ottaessa ison askeleen oikealle. Mayo kuvaa 1980-lukua ajaksi, jolloin maiden raja-aidat kaadettiin, julkishyödykkeistä tuli kulutus- ja kauppatavaraa ja hillitsemättömän individualismin ilosanoma kaikui kaikkialle. Mayon (2015) ajatusta uusliberalisaatiosta voi gramscilaisittain kutsua historialliseksi liittoumaksi, jota ylläpitää ja määrittää globaali kapitalistinen eliitti, erityisesti Yhdysvaltojen johtamat globaalit järjestöt kuten Kansainvälinen valuuttarahasto, Maailmanpankki ja G8-ryhmä. Tällainen ylikansallinen liitto näkyy paikallisella tasolla esimerkiksi juridisina rakenteina ja lakipykälinä, jotka estävät hallituksia toteuttamasta yritysten intressien vastaista politiikkaa (esim. erilaiset kauppasopimukset, WTO-säännöt, EU-lainsäädäntö). Mayon mukaan silloin, kun markkinataloudelliset kriteerit asettuvat esimerkiksi politiikan keskiöön, ei politiikkaa enää käydä ideologioiden kentällä vaan markkinavetoisesti talouden kielellä. Esimerkkinä ideologian ja aatteellisuuden inflaatiosta politiikan kentällä Mayo (2015) käyttää markkinafundamentalismin kitkatonta sekoittumista vaikkapa viktoriaanisiin konservatiivisiin arvoihin tai fanaattiseen kristillisyyteen.

Mayon (2015, 40–60) keskeinen argumentti on, että edellä kuvattu uusliberalistinen ideologia sekä globaalin kapitalismin logiikka, arvot ja tavat pätevät universaalisti tässä ja kaikkialla – nyt ja huomenna, koulumaailmasta politiikkaan. Mayon (2015) mukaan tämä kehitys on pohjana esimerkiksi tämän päivän julkiselle keskustelulle, jossa puhe kansalaisten oikeuksista ja velvollisuuksista on kääntynyt keskusteluun yksilöllisestä varustautumisesta ja kilpailemisen vaateesta. Tässä puhettavassa yhteiskunnan kaikki elämänalueet sekä yksityinen ihminen ovat Mayon (2015) mukaan alistettu taloudellisen tehokkuuden vaatimukselle. Koska uusliberalisaatio ulottuu yhteiskunnan jokaiseen osaan, on sen vaikutus nähtävissä myös koulutuksen organisoinnissa sekä opetuksen sisällöissä. Mayo (2015, 25) on erotellut globaalin hegemonian ja sen perustana toimivan uusliberalistisen logiikan seuraamuksia koulutuksen organisoitumiseen sekä sisältöihin. Hän korostaa, etteivät päätelmät päde samassa mitassa joka puolella maailmaa, mutta ovat havaittavissa kaikkialla. Selkeimpiä tällaisia hegemonisia juonteita ovat esimerkiksi seuraavat:

1. Vahva yksityisen sektorin suosiminen ja toisaalla julkisen rahoituksen leikkaukset ovat johtaneet korkeakoulujen ja tutkimuksen siirtymiseen muiden kuin valtiollisten rahoitusmahdollisuuksien tavoitteluun (yksityinen ja kolmas sektori).
2. EU, OECD ja UNESCO ovat kaikki tuottaneet omat laatuindikaattorit, joilla voidaan arvioida koulutuksen onnistumista tietyissä tavoitteissa (ks. myös Gentili 2005, 141; Neave 2006). Näin kansainväliset laadun arvioinnit (mm. PISA) johtavat koulutuksen standardisoitumiseen.
3. Markkinasektorin vahva vaikutus opetuksen sisältöihin näkyy kouluissa teknologisen (ICT) osaamisen ja matematiikan painotuksina. Koodauksen tulo oppiainevalikoimaan heijastelee myös elinkeinoelämän vaikutusta koulun sisältöihin.
4. Yritysmaailmassa tyypillisen managerialistinen hallintatapa ulottuu myös kasvatusta- ja koulutusinstituutioihin. Kouluja ja muita kasvatuksellisia instituutioita ohjataan ja hallinnoidaan kuin yritysmaailman toimijoita, johtajien ollessa enemmän CEO- toimitusjohtajia kuin kasvatuksellisia tai pedagogisia johtajia. Tällaisella hallintatavalla ei kuitenkaan vielä Suomessa ole havaittu olevan kovin vahvaa jalansijaa (ks. esim. Simola 2015).

Yllä lueteltuja ilmiöitä Mayo (2015) pitää konkreettisena esimerkkinä globaalien uusliberalistisen hegemonian ujuttautumisesta koulutus- ja kasvatustieteiden toimintamalleihin ja arvomaailmaan. Tätä globaalien kapitalismin yhteyttä koulujärjestelmiin ja opetukseen onkin Mayon mielestä tutkittava kriittisesti sekä etsittävä keinoja sen hillitsemiseen (ks. Mayo 2015, 18-20).

Intellektuellien johdolla hegemonisiin kamppailuihin

Kriittisen pedagogiikan amerikkalaisen suuntauksen johtohahmo Henry Giroux käsittelee kulttuurielämän, politiikan ja pedagogiikan välistä yhteyttä hegemonian tutkimuksessa. Giroux (1999) pitää pyrkimystä hegemonisten käytänteiden paljastamiseen hyvänä keinona kriittisen kasvatustieteen ammentamiseen.

Hegemonian muotoutumisesta Giroux käyttää esimerkkinä politiikan levittäytymistä monelle elämän alueelle, kuten kulttuurin piiriin. Giroux'n mielestä tämä politiikan ja vallan siirtyminen sille ennen vieraille alueille, kuten kulttuurielämään, on nykypäivänä vielä selvempää kuin Gramscin aikoina. Yhteiskunnan viihteellistymisen myötä nuoret muokkaavat ajatuksiaan ja identiteettejään yhä enemmän kulttuurin ja viihteen kautta ja siksi myös koulun ja opetuksen tulisi huomioida tämä pedagoginen ulottuvuus (Giroux 1999, 2-5). Giroux'n (1999) mukaan postmodernin teknologian ja globalisaation aikana on kulttuurielämän tuotteilla valtava vaikutus hegemonian syntyyn ja sen ylläpitoon. Giroux käyttää hegemonia-käsitettä myös kontekstoidessaan ja analysoidessaan spesifejä mekanismeja, joilla voidaan tutkia tiedon ja tietämisen syntyä nyky-yhteiskunnissa. Giroux'n mielestä kriittisten kasvattajien ja opettajien pitäisi ottaa vakavasti esimerkiksi populaarikulttuurin pedagoginen ulottuvuus ja sisällyttää sitä opetukseensa, koska monella populaarikulttuurin alueella rakennetaan ja muovataan tämän päivän oppilaiden tarpeita, haluja ja identiteettejä. Giroux katsoo, että vallan ja auktoriteettien syntyminen ymmärtämiseen tarvitaan moniulotteista, kriittistä teknologian, median ja ympäristön tulkintataitaitoa. Siten uusien ja alati kehittyvien teknologioiden pedagogista vaikutusta oppilaiden elämään voidaan ymmärtää, ja oppilaita kasvattaa aktiivisuuteen sekä vastuulliseen kansalaisuuteen (Giroux 1999).

Gramscia soveltaen, Giroux (1999) näkee yhteiskunnan koko ajan liikkeessä olevana orgaanisena prosessina, jossa ideologiat kamppailevat ja sitten vähitellen sulautuvat arkijär-

jen uskomuksiksi ja edelleen kollektiiviseksi hegemoniaksi. Giroux yhdistää kirjoituksessaan hegemoniaan suostumisen tai siitä kieltäytymisen osaksi aktiivista jokapäiväistä pedagogista toimintaa. Suureen rooliin Giroux'n pedagogisessa ajattelussa nousevat gramscilaiseen hegemoniaan olennaisesti sisältyvät, yhteiskunnissamme vaikuttavat kahdenlaiset sivistyneet – intellektuellit. Gramscin (1971, 120–160) mukaan on olemassa sivistyneistö tai älymystö, joka käyttää osaamistaan, asemaansa ja älyään status quon eli nykytilan palvelemiseen. Tämä traditionaalisten intellektuellien ryhmä uudelleenrakentaa olemassa olevia sosiaalisia järjestelmiä ja keskittyy olemassa olevan ylläpitämiseen ja uusintamiseen. Vastakohta heille on orgaanisten intellektuellien ryhmä, jotka “luonnostaan ja riippumattomasti” palvelevat kansaa ja tähtäävät sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Orgaaniset intellektuellit tekevät näkyviksi varjoissa olevia vallan ja sarron rakenteita sekä tarjoavat heikommassa asemassa oleville mahdollisuuden käsitteellistää ja ymmärtää sivistyneistön roolia hegemonian muodostumisessa. Tämä jako ei kuitenkaan ole mustavalkoinen ja kuten Gramsci (1977, 35–70) tuo esille, myös traditionaalisilla intellektuelleilla on orgaanisia siteitä yhteiskunnan eri ryhmiin, mutta nämä siteet ovat mahdollisesti välittyneitä ja peittyneitä tai peitettyjä.

Giroux näkee koulujärjestelmän ja opetuksen mahdollisuudet hegemonisen maaperän sekä vallan rakenteiden haastamiseen merkittävänä. Giroux'n mukaan tällainen kasvatusta vaatisi, etteivät sitä harjoittavat opettajat ole neutraaleja ja puolueettomia tai sulje silmiään aikansa sosiaalisilta tai poliittisilta ongelmilta. Giroux (1999) katsoo, että opettajien tulisi olla itsekritiittisiä ja ymmärtää asemansa suhteessa niihin, joihin he valta-asemaansa käyttävät, eli oppilaisiin. Opettajan tulisi olla jatkuvassa dialogissa ympäröivän yhteiskunnan kanssa paljastaakseen ja muuttaakseen aikamme hegemonian sisältämiä eriarvoistavia ja painostavia käytäntöjä, joiden kautta yksilöt ja ryhmät sosialisoidaan yhteiskuntaan.

Giroux'n (1999) mukaan Gramscin kirjoitukset kulttuurista, poliittisesta kasvatuksesta sekä orgaanisten intellektuellien merkityksestä ovat populismin ja viihteellistymisen aikakaudella ehkä ajankohtaisempia kuin Gramscin omassa ajassa. Giroux'n mukaan joukkotiedotusvälineiden ekspansio sekä sosiaalisten ympäristöjen monimuotoistuminen ovat kasvattaneet traditionaalisen sivistyneistön roolia yhteiskunnallisen vallankäytön harjoittajana, tiedon tuottajana sekä kansan suostumuksen turvaajana. Siksi myös orgaanisten intellektuellien tulisi toimia yhteiskunnan joka osassa – ei vain yliopistojen turva-aitojen takana, vaan jokaisella elämän alueella, jossa on havaittavissa epätasa-arvoistavaa kehitystä.

Hegemonia määrittää myös kieltä

Yksi johtavista Gramscin kirjoitusten tulkitsijoista, Peter Ives, on soveltanut hegemonian käsitettä kirjassaan *Language and hegemony in Gramsci* (2004). Ives lähestyy hegemonian käsitettä kielen näkökulmasta, sillä hänen mukaansa ajatus “kielen poliittisuudesta” oli määrittävä tekijä koko Gramscin ajattelulle. Kielen ja kielitaidon hegemonista ulottuvuutta ilmentetään kielen politisoinnilla, kuten kieleen ja puheeseen liittyvien valta-aspektien esiin tuonnilla. Tällaisia ovat esimerkiksi murteiden ja pienten paikallisten kielten asema kansallisissa ja globaaleissa kielihierarkioissa.

Ivesin (2004) mukaan Gramscin ensimmäinen tulkinta hegemoniasta tapahtui kielitieteiden piirissä, jossa sitä käytettiin kuvaukseen siitä, miten tietty lingvistinen rakenne siirtyy ja adaptoituu ryhmältä toiselle. Ydinajatus on, että tämän kielellisen rakenteen, puheen ja sanojen mukana siirtyy myös ideologiaa, arvoja ja maailmankatsomusta. Ives (2004) kirjoittaa, että alisteisilta ryhmiltä (*subaltern group*) usein puuttuu oma virallinen, hallinnon määrittelemä kieli ja siksi ne ovat pakotettuja lainaamaan sanoja hallitsevilta ryhmiltä ja

kieliltä. Tätä prosessia Ives kutsuu kielen siirtymiseksi. Ivesin mukaan tilanteessa, jossa oma kieli, murre tai sanat eivät luo todellisuutta, ei maailma muutu koskaan omaksi. Tällaisen kielen siirtymisen mekanismina ei ole fyysinen pakottaminen vaan se on sidoksissa kansalliseen tai globaaliin kulttuuriseen arvostukseen sekä poliittiseen ja sosiaaliseen voimaan (Ives 2004, 47). Tällaisina alistettuina kielinä Ives pitää lukuisia englannin kielen korvaamia kieliä ympäri maailmaa.

Gramsci näki kielihierarkioihin sisältyvän alistavan mekanismin monimutkaisena. Kokiessaan yhteisen italian kielen välttämättömänä kansakunnan tasa-arvolle, hän ei kuitenkaan halunnut sen olevan ylempien luokkien *yleisitaliaa*, vaan vielä jotain kehittymättömyyttä, spontaania, kansan keskuudesta nousevaa yhtenäisyyden kieltä. Normatiivis-hallinnollisen italian kielen hän näki edustavan vallan kahvassa olevia fasistisia ja porvarillisia voimia. Gramscia lainaten Ives (2004) problematisoi englannin kielen asemaa globaalin maailman johtavana normatiivis-hallinnollisena *lingua francana*. Hän esittääkin kysymyksen: missä ja miten englanti globaalina yleiskielenä varustaa paikallisesti ihmisiä ottamaan osaa tarkoituksenmukaiseen ja tehokkaaseen vuoropuheluun ja missä se estää sellaisen syntymistä sekä repii ihmisiä pois juuriltaan? Minkälaisissa olosuhteissa englannin kielen hegemonia kasvattaa tasa-arvoisia mahdollisuuksia ja minkälaisissa olosuhteissa se vain lujittaa psykologisia, taloudellisia ja poliittisia eroja?

Ivesin (2004) mukaan monissa tapauksissa kiihokkeet, kuten taloudelliset odotukset, poliittinen vaikutusvalta tai kulttuurinen arvovalta, ajavat ihmisiä ”vapaasti” valitsemaan englannin kielen opiskelun. Ivesin mukaan tämä luo pirstaleiset olosuhteet, koska tarjotun kielen, tässä tapauksessa englannin, merkitykset eivät vastaa tai kosketa ihmisten autenttista elämää. Ives (2004) toteaa, että määräys tai valinta opiskella mitä tahansa globaalisti hallitsevaa kieltä onkin haitallista erityisesti yhteiskuntien alistetuille ja heikommassa asemassa oleville ryhmille. Ongelma ei siis ole englannin kielen opiskelussa itsessään vaan olosuhteissa, jotka siihen ajavat ja joita se luo. Gramscilaisittain kysymys on sosialisatioprosessista eli siitä, kuinka ulkoapäin luodut tarpeet, välttämättömyydet ja pakot alkavat näyttyä yksilöille vapautena.

Ives (2004) nostaa tutkimuksessaan yhdeksi englannin kielen globaalin aseman ongelmaksi myös sen, että kieli pitää sisällään paljon kulttuurisidonnaisia merkityksiä, jotka leviävät kielen mukana. Esimerkkinä hän käyttää angloamerikkalaista hegemoniaa, jolla viitataan paitsi englannin kielen hallitsevuuteen maailman kielten joukossa, myös Britannian ja Yhdysvaltojen valta-asemaan maailmantaloudessa. Kielipoliittisen hegemonian ohella on siis kyse kulttuurisesta, poliittisesta ja taloudellisesta hegemoniasta. Tässä yhtälössä vieraat kielet ja kulttuurit ovat vähemmistöjä suhteessa angloamerikkalaiseen kulttuuriin ja sen kieleen. (Ks. Ives 2004; Venuti, 1998.)

Yhteys kielen ja koulutuksen välillä on merkittävä koulun organisoimisen näkökulmasta. Nykykoulut toimivat kulttuuri- ja kielimaailmoiltaan koko ajan pluralisoituvassa toimintaympäristössä ja yksi haaste on, kuinka mahdollistaa oppilaiden yhteys omiin kulttuuri- ja kielipiireihinsä. Toisaalta kysymys on laajemmin myös suomen kielen asemasta globalisoituneessa maailmassa kasvavien nuorten keskuudessa. Englannin kieleen sekoittunut seka-kieli on jo osa monen suomalaisnuoren puhekieltä.

Hegemonian käsitteen relevanssi kriittiselle kasvatustieteen tutkimukselle

Hegemonian käsitettä hyödyntävät tutkimukset osoittavat, että Gramscin käsitteillä on hedelmällistä ruotia perinteisiä kriittisen pedagogiikan kysymyksiä, kuten opettajien kriittistä toimijuutta sekä ymmärrystä koulun yhteiskunnallisesta organisoitumisesta ja funk-

tiosta. Ensimmäisessä esimerkissämme Mayo (2015) piirsi kokonaisvaltaisen kuvan uusliberalistisen hegemonian yhteiskunnallisesta ilmentymisestä eritellen globaalin maailmanjärjestyksen lainalaisuuksien heijastumista kasvatukseen ja koulutuksen kentälle. Hän peräänkuulutti koulun mahdollisuuksia taistelussa markkinafundamentalistisen ideologian hallitsematonta levittäytymistä vastaan. Giroux (1999) puolestaan pohti kulttuurin, politiikan ja pedagogiikan yhteyttä ja korosti opettajien roolia hegemonisten kehityskulkujen paljastajina. Ivesin (2004) artikkelissa korostui hegemonian käsitteen yhteys kieleen ja kielipolitiikkoihin sekä niihin sisältyvien eriarvoistavien mekanismien paljastamiseen. Ives katsoi yhteisen globaalin kielen, *lingua franca*n, diskriminoivan ja tekevän muista kielistä vähempiarvoisia.

Kunkin käsittelemämme tutkimuksen tavoite on ollut Gramscin avulla tuoda esille nyky maailman hegemonian eriarvoistavia piirteitä sekä paljastaa niiden rantautumista myös kasvatukseen kentälle. Käsitellyt tutkimukset ohjaavat pohtimaan, millä tavoin globaalin hegemonian synnyttämät ristiriidat ja haasteet ovat relevantteja suomalaiselle koulujärjestelmälle tai sen tutkimiselle. Suomalaista koulua pidetään kansainvälisesti arvioituna maailman tasa-arvoisimpana ja demokraattisimpana. Suomalaisen koulun yhteisöllisyyttä tullaan ihastelemaan maailman joka kolkasta ja sitä käytetään esimerkkinä täydellisyyttä hipovasta koulujärjestelmästä. Onkin mielekästä kysyä, ovatko tässä artikkelissa esiintuodut ilmiöt suomalaisen kasvatustieteen ja koulun kontekstissa relevantteja, ja jos ovat niin millä tavoin.

Uusliberalisaation vaikutusta koulukenttään on tutkittu myös Suomessa (ks. esim. Autio ym. 2004, 125–127; Jauhianen ym. 2001; Rinne 2003; Ahonen 2003; 1999; Simola 2015; 2008). Tutkimusten mukaan ainakin poliittis-hallinnollisella tasolla uusliberalisaation vaikutuksen voi nähdä myös suomalaista koulua ja koulutusjärjestelmää koskevassa päätöksenteossa. Koulutuspolitiikan nykypainotuksia ohjataan barometrein, joiden on katsottu nojaavan globaaliin markkinaehtoisuuteen (ks. esim. Rinne 2003). Tästä voidaan pitää esimerkkeinä myös nykyisen hallitusohjelman linjauksia koulutuspoliittisista kärkihankkeista, joissa painotetaan esimerkiksi opiskelijoiden nopeaa työelämään siirtymistä, koulutuksen ja elinkeinoelämän yhteistyön tärkeyttä, koulutusvientiä sekä akateemisen tutkimuksen sovellettavuutta kaupallisiin tarpeisiin (Valtioneuvoston kanslia 2015). Talouden kasvun maksimointiin tähtäävän paradigman mukaisesti hallitusohjelmassa tutkimus- ja koulutusmäärärahat nähdään investointeina, joiden vastineeksi vaaditaan yliopistoilta lisää tehokkuutta ja tuloksellisuutta. Kasvatustieteen tutkimuksen keskittyessä enemmän koulun ja kasvatuksen didaktis-psykologisiin ilmiöihin, on koulutuksen yhteiskunnallisen kontekstin tarkastelu ollut Suomessa vähäisempää (mm. Simola 2008). Nykyisin koulutuksen organisoitumiseen sekä myös koulutuksen sisältöihin vaikuttaa entistä vahvemmin muualta yhteiskunnasta kuten työ- ja elinkeinoelämästä peräisin olevat vaatimukset. Tällöin tärkeäksi nousee yhteiskunnallisesti orientoitunut opettaja- ja koulututkimus, jonka merkitys nousee sen kyvystä rikastaa koulusta ja opettajan työstä käytävää keskustelua tarjoamalla vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää niitä (ks. esim. Vuorikoski & Räisänen 2010). Yhteiskunnalliseen orientaatioon ohjaavat myös valtakunnalliset opettajankoulutuksen tavoitteet, joista yksi on se, että tulevat opettajat kykenevät havainnoimaan ajankohtaisia maailmanlaajuisia ilmiöitä ja näiden yhteyksiä paikallisiin ilmiöihin sekä rakentamaan oppilaiden kanssa erilaisia ilmaisutapoja, joiden avulla ilmiöistä keskusteleminen on mahdollista.

Tarpeen yhteiskunnallisesti tärkeiden teemojen tutkimiseen on huomioinut myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, joka nostaa koulutuksen arviointisuunnitelmassaan vuosille 2016–2019 keskeiseksi selvittää opetushenkilöstön valmiuksia kohdata eri taustoista tulevia oppijoita sekä opettajien kykyä vastata esimerkiksi digitalisaation, maahan-


muuton ja säästötoimenpiteiden tuomiin haasteisiin. Tässä kehyksessä myös kysymykset kilpailun, tehokkuuden ja individualismin ideaalien asettumisesta osaksi suomalaista kasvatustodellisuutta ovat relevantteja. Eräissä tutkimuksissa opettajien omien arvojen ja pedagogisten näkemysten sekä opetustyölle määriteltyjen ulkoisten tavoitteiden välillä on havaittu selkeitä ristiriitoja (esim. Jauhiainen & Tähtinen 2012, 224.) Näin ollen näyttäisi, että yhteiskunnassa tai koulutuspolitiikassa vallalla olevat näkemykset ja arvostukset eivät välttämättä vastaa niitä arvoja joita opettajat pitävät tärkeimpinä. Tutkijat näkevätkin paradoksaalisena tilanteen, jossa toisaalta opettajien tulisi kasvattaa nuoria yhteisöllisyyteen ja toisten kunnioittamiseen, mutta samanaikaisesti heidän kuitenkin odotetaan kasvattavan oppilaitaan ympäröivään yhteiskuntaan, jossa korostetaan kilpailukykyä ja yksilökeskeisiä arvoja (ks. esim. Suoranta 2008, 78; Kärki 2015, 302).

Tulkinnat globaalin markkinatalouden hivuttautumisesta koulutus- ja kasvatusinstituutioiden toimintamalleihin sekä niitä ohjaavan politiikan arvopohjaan kannustavat tutkimukseen, jossa pyritään selvittämään suomalaisen koulukulttuuriin vaikuttavaa ideologiaa, sekä tutkimusta opettajasta tämän kulttuurin toimijana. Gramsci itse korosti hegemonian käsitteensä kautta sitä, että yhteiskunta ja siihen liittyvät hallinnan mekanismit rakentuvat monimuotoisesti ja useiden eri yhteiskunnallisten käytäntöjen, kuten kasvatuksen ja koulutuksen kautta. Tästä moniulotteisuudesta johtuen, hegemonisia tilanteita ja positioita saattaa olla vaikea tunnistaa omassa ajassaan. Hegemonian käsitteen kautta voi kuitenkin mahdollistua kriittinen aikalaisanalyysi. Kyse ei niinkään ole kritiikistä tätä tai tuota asiaa kohtaan tai yksiselitteisesti nykyisten olosuhteiden korvaamista toisilla – oletetusti paremmilla – vaan ennen kaikkea immanentista kritiikin muodosta, jonka avulla kyetään kyseenalaistamaan vääjäämättömiltä ja “luonnollisilta” vaikuttavia koulutus- ja kasvatustieteiden ilmiöitä. Voidaankin ajatella, että hegemonian käsitteen relevanssi kasvatustieteelliselle tutkimukselle on juuri ajassamme olevien itsestäänselvyksien haastaminen tai vähintään käsitteen kyky luoda ajattelun horisontteja, jossa hegemonisia käytänteitä voidaan tunnistaa ja tehdä ymmärrettäväksi. Eräänä esimerkkinä tällaisesta voidaan käyttää koulun kriittistä tutkimusta. Kasvatukselle ja koulutuksen asetettujen tavoitteiden yksi problematiikka liittyy koulun yhteiskuntasuhteeseen ja kompleksiseen rooliin toisaalta neutraalina valtion etujen vartijana ja toisaalta yleismaailmallisen inhimillisyyden ja kestävän moraalietiikan puolestapuhujana. Tällaisen tehtävän kompleksisuutta kuvaa se, että opettajat ovat yhteiskunnassa tarvittavien tietojen ja taitojen välittäjiä, mutta myös pehmeämpien arvojen puolesta puhujia ja solidaarisen maailman etuvartioita, jotka vierastavat nyky-yhteiskunnalle ominaisia piirteitä kuten individualismia, kilpailua ja markkinavetoisuutta. Tärkeäksi nousevat siten niin koulun johtamiseen ja organisoitumiseen liittyvät kysymykset kuin myös yhä moninaisempien vähemmistöryhmien asema kasvatuksessa, opetuksessa ja koulutuksessa.

Tässä artikkelissa esitellyt esimerkit tarjoavat mahdollisuuksia hegemonian käsitteen hyödyntämiseen myös suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Mayon artikkeli antaa virikkeen tarkastella suomalaisen kouluun ja opettajistoon vaikuttavaa poliittis-hallinnollista tasoa, joka Suomessa juurtuu sekä vahvalle kansalliselle traditiolle että työelämäehtoisuuteen kiinnittyvälle uudemmalle organisoitumisen kulttuurille. Giroux’n esimerkki puolestaan kehottaa tarkastelemaan opettajia tämän kulttuurin tutkijoina, jotka, opettamisen lisäksi, aktiivisesti pohtivat ympäröivän maailman vaikutuksia kasvatukseen ja koulutukseen niin heidän itsensä kuin oppilaidensa kannalta (kuten Giroux’n orgaaniset intellektuellit). Ivesin tutkimuksen kautta voisi suomalaisessa kontekstissa puolestaan löytää yhteyden koulun monikielistymiseen tai esimerkiksi keskusteluun saamen kielen asemasta, joka on joidenkin tutkimusten (esim. Aikio-Puoskari 11, 2007) mukaan ollut suoma-

laisessa koulussa ja yhteiskunnassa jo pitkään heikko ja näin ongelma koko kansanryhmän tulevaisuudelle.

Viitteet

- [1]  Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin mukaan nimetty talous- ja yhteiskuntapolitiininen ajattelutapa, jota yhdisti usko kapitalismiin, vapaisiin markkinoihin sekä inho vapaan keskusjohtoiseen valtioon. Reaganin ja Thatcherin ansiosta 1980-luku oli vapaiden markkinoiden vuosikymmen. Heidän näkemystään vapaiden markkinoiden ylivertaisuudesta ei kunnolla kyseenalaistettu ennen vuoden 2008 talouskriisiä.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu, tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Vastapaino: Tampere.
- Ahonen, Sirkka 1999. Miten käy lähikoululle markkinoilla. *Tiedepolitiikka* 1(2), 43–50.
- Aikio-Puoskari, Ulla 2007. Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua–kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä. *Sámit, sánit, sátnehámit. Riepmočála* Pekka Sammallahhti, 73-84.
- Allman, Paula 1999. Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education. Westport: Bergin and Garvey.
- Autio, Tero, Syrjäläinen, Eija & Tuomisto, Jukka 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajan-kohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa: Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta 2004. Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä.
- Borg, Carmel, Buttigieg, Joseph & Mayo, Peter (Eds.) 2002. Gramsci and Education. Baltimore: Rowman & Littlefield.
- Butler, Judith, Laclau, Ernesto & Žižek, Slavoj 2000. Contingency, Hegemony, Universality. *Contemporary Dialogues on the left*. London: Verso.
- Brookfield, Stephen 2005. *The Power of critical theory: liberating adult learning and teaching*. 1st Ed. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Entwistle, Harold 1979. Antonio Gramsci. Conservative schooling for radical politics. London: RKP.
- Foucault, Michel 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Giddens, Anthony 1997. *Sociology* (3rd edition). Cambridge: Polity Press.
- Giroux, Henry 1999. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. *Educational theory* 49, 1–20.
- Giroux, Henry 2002. *Beyond the Spectacle of Terrorism: Global Uncertainty and the Challenge of the New Media*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Gramsci, Antonio 1977. *Quaderni del Carcere*. Volume primo, quaderni 1-5. Edizione critica dell'Istituto Gramsci. A cura di Valentino Gerratana. Torino: Einaudi.
- Gramsci, Antonio 1979. *Vankilavihkot - valikoima 2*. Mennyttä ja nykyistä, Tämän päivän ruhtinas, Valtio, Amerikanismi ja fordismi. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Gramsci, Antonio 1975. *The Modern Prince and other writings*. New York: International publishers.
- Habermas, Jurgen 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Raimo Tuomela & Ilkka Patoluoto (toim). *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*, 118–140.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heino, Harri 1997. Arvot ja asenteet toimintamme taustavoimina. Teoksessa Sirkka Kinos (toim.) *Uudistuva peruskoulu*. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Opetushallitus. Helsinki; Painatuskeskus, 53–65.

- Hoare, Quentin & Smith, Geoffrey 1979. Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci. University of Glasgow: Centre of Cultural Policy Research.
- Holub, Renate 1992. Antonio Gramsci. Beyond Marxism and Postmodernism. London: Routledge.
- Hänninen, Sakari & Palonen, Kari 1990. Texts, contexts, concepts. Studies on Politics and Power in Language. Jyväskylä: The Finnish Political Science association.
- Ives, Peter 2004. Language and Hegemony in Gramsci. Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Jauhiainen, Arto & Tähtinen, Juhani 2012. Kysymyksiä rahasta ja kasvatuksesta. Pääkirjoitus. *Kasvatus*, 43 (3), 223–225.
- Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa: Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset koulut. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kiilakoski, Tomi & Oravakangas, Aini 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. *Kasvatus & Aika* 4 (1) 2010, 7–25.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) [www-lähde]. < <https://karvi.fi/publication/> > (Luettu 22.3.2017).
- Kärki, Ilari 2015. Uusliberalismia vai ei? Suomalaista perusopetusta koskevien koulutuspoliittisten kasvatus- ja opetustavoitteiden arvot vuosina 1994–2012 Shalom Schwartzin arvoteorian valossa. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 1985. Hegemony and Socialist Strategy. London: Verso.
- Lahtinen, Mikko 1997. Niccolò Machiavelli ja aleatorinen materialismi: Louis Althusser ja Machiavellin konjektuurit. Tampereen yliopisto: Yliopistopaino.
- Ledwith, Margaret 2001. Community work as critical pedagogy: re-envisioning Freire and Gramsci. *Community development journal* 36, 171–182.
- Lehtonen, Turo-Kimmo 2006. Kaupungin aineksia. *Yhdyskuntasuunnittelu* 44, 6–23.
- Mayo, Peter 1999. Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative education. London: Zed Books.
- Mayo, Peter 2010. Gramsci and Educational Thought. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mayo, Peter 2015. Hegemony and Education Under Neoliberalism: Insights from Gramsci. London: Routledge, 15–60.
- McNally, Mark & Schwarzmantel, John 2009. Gramsci and Global Politics: Hegemony and resistance. *Routledge Innovations in Political Theory*. London: Routledge.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ransome, Paul 1992. Antonio Gramsci: A new introduction. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Rinne, Risto 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 23 (2), 150–155.
- Simola, Hannu 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa Pauli Siljander & Ari Kivelä (toim.) *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat – mitä jäljellä?* *Kasvatusalan tutkimuksia* 38. Suomen kasvatustieteellinen seura, 393–417.
- Simola, Hannu 2015. Koulutusihmeen paradoksit. *Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.

Suoranta, Juha 2008. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa Jussi Ojajärvi & Liisa Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat*. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Hakapaino, 67–109.

Valtioneuvoston www-sivusto [www-lähde]. < http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/2778002/2_osaaminen_koulutus.pdf/3bdd5636-52f8-4555-8112-899806c55f09 > (Luettu 16.6.2017).

Venuti, Lawrence 1998. *The Scandals of Translation: towards an ethics of difference*. London: Routledge.

Vuorikoski, Marjo & Räisänen, Mirka 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 63–81.

Väljjarvi, Jouni 2016. *Oma Linja* -tutkimushanke [www-lähde]. < <http://omalinja.fi> > (Luettu 16.6.2017).

KM Aleksi Fornaciari toimii väitöskirjatutkijana Jyväskylän yliopistossa.

YTM, KM Esko Harni toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistossa.