

**TIETÄMÄTTÖMÄN GRADUNTEKIJÄN OPPITUNTI**  
**Tutkielma Jacques Rancièren tasa-arvon metodista**  
**pedagogiikan kontekstissa**

Sari Hietämäki  
Pro gradu -tutkielma  
Filosofia  
Yhteiskuntatieteiden  
ja filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
kevät 2019

# TIIVISTELMÄ

## TIETÄMÄTTÖMÄN GRADUNTEKIJÄN OPPITUNTI

Tutkielma Jacques Rancièren tasa-arvon metodista pedagogiikan kontekstissa

Sari Hietamäki  
Pro gradu -tutkielma  
Filosofia  
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2019  
Ohjaaja: Olli-Pekka Moisio  
Sivumäärä: 88 + 1

Tämä tutkielma tarkastelee ranskalaisajattelija Jacques Rancièren (1940–) ajatuksia tasa-arvosta pedagogiikan kontekstissa. Työssään Rancière on paikantanut länsimaisessa ajattelussa virheellisen uskomuksen älyjen eriarvoisuuteen. Tähän uskomukseen nojaava tyhmentävä pedagogiikka sekä läpikotaisin “pedagogisoitunut” yhteiskunta lannistaa ihmisiä ja estää oman älyn käyttämistä. Yhteiskunnan eriarvoiset jakolinjat ovat siten Rancièren mukaan suurilta osin juuri kasvatuksen aikaansaamia. Ratkaisuksi Rancière tarjoaa egalitaristista tasa-arvon metodia.

Metodissa tasa-arvo otetaan kaiken ajattelun ja toiminnan lähtökohdaksi. Tasa-arvo tulee verifioitavaksi käytännössä ja nykyhetkessä tasa-arvon teoilla. Pedagogiikan kontekstissa metodi kulminoituu älyjen tasa-arvon verifioimiseen eli intellektuaaliseen emansipaatioon. Intellektuaalinen emansipaatio tähtää oman älyn herättämiseen ihmisessä itsessään. Se vaatii ensinnä älyjen tasa-arvon perinpohjaista ymmärtämistä ja toisaalta sen näkemistä ja näyttämistä, mitä näillä yhdenvertaisilla älyillä voidaan saada aikaan.

Rancièren tavoin tämä tutkielma johtaa ruohonjuuritason pedagogiikasta havaintoja, jotka koskevat kasvatuksen ja politiikan filosofiaa. Kriittisen teorian perinteeseen nojaten tutkielmaan sisältyy teoreettisen tarkastelun lisäksi käytännön interventio: toimintatutkimus, jonka menetelmänä toimii autoetnografia. Toimintatutkimuksen autoetnografinen raportti tarkastelee kirjoittajan omaa opettamista ja opettajuutta filosofiakerhossa, jossa pedagogiikan lähtökohtana oli Rancièren älyjen tasa-arvon periaate.

Tutkielma yhtyy Rancièren ajatuksiin, joiden mukaan tasa-arvoa ja intellektuaalista emansipaatiota estää puutteellinen usko omaan älyyn ja sen tasavertaisuuteen muiden kanssa. Tämä usko ohjaa myös opettajuutta. Älyjen tasa-arvoon perustuva pedagogiikka on toimintatutkimuksen perusteella vaativa tavoite, mutta se ei tarkoita opettajuuden hylkäämistä vaan uudelleenarviointia. Tutkielman perusteella Rancière tarjoaa hyvän pohjan lähestyä opettamista ja oppimista lähtökohtaisesti inhimillisenä ja tasa-arvoisena toimintana.

**Avainsanat:** Jacques Rancière, moderni kriittinen teoria, kasvatustilosophia, poliittinen filosofia, pedagogiikan filosofia, emansipaatio, autoetnografia

# ABSTRACT

## THE IGNORANT MASTER'S THESIS

A study on Jacques Rancière's method of equality in the context of pedagogy

Sari Hietamäki

Master's Thesis

Philosophy

Department of Social Sciences and Philosophy

University of Jyväskylä

Spring 2019

Supervisor: Olli-Pekka Moisio

Page count: 88 + 1

This thesis studies the thoughts of Jacques Rancière (1940–) concerning equality in the context of pedagogy. In his work, Rancière locates in Western thought a false belief in what he calls 'inequality of intelligences'. According to Rancière, this belief leads to stultifying pedagogy and in a thoroughly pedagogicized, hierarchical society. In Rancière's account, the unequal divisions in society are largely due to education. More so, stultifying pedagogy withers people down by preventing the usage of one's own intelligence.

As a solution Rancière offers an egalitarian method of equality. In the method of equality, equality is concerned axiomatic and taken as a starting-point to all action. Equality is therefore verified in practice and at present. In the context of pedagogy, the method culminates in the verification of equality of intelligences, which Rancière calls intellectual emancipation. Intellectual emancipation aims in awakening the power of intelligence in oneself. It requires understanding of the equality of intelligences and seeing and showing what can be done under this presupposition.

Like Rancière, this research starts from the root-level of pedagogy to study political philosophy and the philosophy of education. Leaning to modern critical theory, this study includes a practical intervention to equality: an action-study. Method of the action-study is critical autoethnography. The autoethnographic text tells a story of writer's own teaching in a lower secondary school philosophy club, where equality of intelligences is taken as a pedagogical starting-point.

This research agrees that the belief of inequality of intelligences lies in the background of learning and teaching. In an unequal society, the equality of intelligences is a demanding principle to comprehend. Rancière's method requires the re-evaluation of the role of the teacher in education. This research concludes that Rancière offers a fruitful reference to critically re-establish the role of the teacher in education and furthermore, to examine teaching and learning as fundamentally equal and human actions.

**Key words:** Jacques Rancière, contemporary critical theory, philosophy of education, political philosophy, pedagogical philosophy, emancipation, autoethnography

# SISÄLLYS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 JOHDANTO</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Emansipaation ja tasa-arvon juurilla                                 | 1         |
| 1.2 Jacques Rancière ja matka intellektuaaliseen emansipaatioon          | 3         |
| 1.3 Tutkielmasta   | 6         |
| <b>2 TASA-ARVO JA INTELLEKTUAALINEN EMANSIPAATIO</b>                     | <b>9</b>  |
| 2.1 Subjekti ja hänen emansipaationsa                                    | 9         |
| 2.2 Tasa-arvo politiikkana   | 15        |
| 2.3 Älyjen tasa-arvo   | 20        |
| 2.4 Intellektuaalinen emansipaatio ja kasvatuksen paradoksit             | 24        |
| <b>3 TYHMENTÄVÄ PEDAGOGIIKKA VERRATTUNA EMANSIPOIVAAN PEDAGOGIIKKAAN</b> | <b>30</b> |
| 3.1 Selittäminen tyhmentämisenä  | 30        |
| 3.2 Sokrates ja tyhmentäminen  | 33        |
| 3.3 Tietämättömyyden hyve ja universaalinen opetuksen menetelmä          | 38        |
| 3.4 Kasvatus, demokratia ja instituutiot                                 | 42        |
| <b>4 TASA-ARVON METODI KÄYTÄNNÖSSÄ</b>                                   | <b>46</b> |
| 4.1 Taisteleva (toiminta)tutkimus ja tasa-arvon metodi                   | 46        |
| 4.2 Autoetnografia ja ranciérelainen kerronnallisuus                     | 50        |
| 4.3 Tutkimuksen etiikka  | 55        |
| 4.4 Tutkimuksen näyttämö   | 58        |
| <b>5 TIETÄMÄTTÖMÄN GRADUNTEKIJÄN NELJÄ OPPITUNTIA</b>                    | <b>59</b> |
| 5.1 Sokrates   | 60        |
| 5.2 Oikea opettaja on elokuva  | 64        |
| 5.3 Rajat ja ääni  | 68        |
| 5.4 Mykät hetket ja emansipaatio   | 71        |
| <b>6 HAVAINTOJA INTELLEKTUAALISESTA SEIKKAILUSTA</b>                     | <b>75</b> |
| 6.1 Tasa-arvosta, opettajuudesta ja pedagogiikasta                       | 75        |
| 6.2 Metod(e)ista ja tutkielmasta   | 79        |
| 6.3 Lopuksi  | 83        |
| <b>7 LÄHTEET</b>   | <b>84</b> |
| <b>LIITTEET</b>  | <b>89</b> |

# LYHENTEET

## Tutkielmassa käytettyjen Jacques Rancièren julkaisujen lyhenteet

- AO *Aistittavan osa: esteettinen ja poliittinen* (2006).
- E *Erimielisyys: Poliitiikka ja filosofia* (2009).
- HD *Hatred of Democracy* (2014).
- IS *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991).
- ME “The Method of Equality: Politics and Poetics” (2016).
- NH *The Names of History: On the Poetics of Knowledge* (1994).
- OIS “On Ignorant Schoolmasters” (2010).
- OSP *On the Shores of Politics* (2007).
- PN *Proletarian Nights: The Worker’s Dream in Nineteenth-Century France* (2012).
- PP *The Philosopher and His Poor* (2004).
- VK *Vapautunut katsoja* (2016).

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Emansipaation ja tasa-arvon juurilla

“*Sapere aude!* Käytä rohkeasti *omaa* järkeäsi!”. Nämä sanat ovat valistusfilosofi Immanuel Kantin (1724–1804) motto, jolla hän määrittelee valistuksen projektin emansipaation käsitteen avulla. Kantin mukaan emansipaatio on ihmisen pääsemistä ulos itseaiheutetusta “alaikäisyyden tilasta”, jolloin ihminen vapautuu ajattelemaan itse. (Kant 2007, 87.) Ranskalaisajattelija Jacques Rancièren (1940–) mukaan (OIS, 5–6) oman järjen käyttämisessä on kuitenkin pohjimmiltaan kyse tasa-arvosta ja sen näyttäytymisestä. Rancièren mukaan kaikessa älyllisessä toiminnassa on kyse saman, universaalien älyn harjoittamisesta: älyn, joka kuuluu tasavertaisesti kaikille (emt.).

Rancièren yhteiskuntakritiikin mukaan yhteiskunta on järjestäytynyt hierarkkisesti juuri älyjen eriarvoisuuteen perustuvan uskomuksen nojalla (OIS). Ranskalaista valistusfilosofia Jean-Jacques Rousseaut (1712–1778) seuraten Rancière ei löydä ihmisen eriarvoisuudelle todellisia perusteita. Maanmiehensä Michel Foucault’n (1926–1984) tapaan Rancière tulkitsee nykyistä rappiota historiallisena prosessina, jonka juuret ovat pitkällä ja joka on seurausta moraalisen-poliittisista valinnoista (Tuomikoski 2017, 11). Rancièren (PP; IS) mukaan yhteiskunnan eriarvoiset jakolinjat, kuten jaot köyhien ja rikkaiden, osallisten ja osattomien sekä tietävien ja tietämättömien välillä ovat laajasti kasvatuksen aikaansaamia.

Kyse on Rancièrelle tyhmentävästä pedagogiikasta ja sen ympärille rakennetusta “pedagogisoituneesta” yhteiskunnasta. Yhteiskunta tekee eriarvoisuuden todeksi noudattamalla tasa-arvon logiikan sijasta hierarkioiden, erojen ja epätasa-arvon selittämisen logiikkaa. Samalla tyhmentävä pedagogiikka lannistaa ihmiset ja estää oman älyn käyttämistä. Tavanomainen pedagogiikka on tyhmentävää pedagogiikkaa, koska se aloittaa epätasa-arvosta eli tietävästä ja tietämättömistä ja pyrkii poistamaan tätä epätasa-arvoa tekemällä näkyväksi tämän epätasa-arvon opetuskäytännöissä. (OIS.)

Suomalaista yhteiskuntaa voidaan pitää monella mittarilla yhtenä maailman tasa-arvoisimmista. Ihmisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus on säädetty perustuslaissa

(11.6.1999/731, 6 §). Suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan kulmakivi on ainutlaatuinen ja palkittu koulutusjärjestelmä, joka on luotu kansakouluuuden pohjalle. Eriarvoisuus ja ihmisten välisten erojen polarisoituminen ovat kuitenkin laajalti kasvussa myös Suomessa. Tuore esimerkki koulutuksen aikaansaamasta jakolinjoista on kärjistynyt jako lukion ja ammattikoulun käyneiden välillä eli “toiminnallisesti suuntautuneiden kädentaitajien” ja “lukijatyyppien” välillä (Nylund & al. 2018, 102).

Rancièren ajatus älyjen tasa-arvosta tutkii filosofisesti sitä logiikkaa, jolla pedagogiikka kytkeytyy sosiaaliseen (OIS, 1). Rancièren tavoin tämä tutkielma lähtee liikkeelle ruohonjuuritason pedagogiikan filosofiasta, josta tulkitaan ja tarkastellaan kasvatuksellista ja poliittista. Milloin ja miten tasa-arvo saavutetaan? Missä määrin rakastamamme tasa-arvon instituutiot, kuten koulu, voivat olla luomassa yhteiskunnan eriarvoisuutta? Tulisiko kasvatuksen tavoitella ensisijaisesti emansipaatiota, ja miten emansipaatio kytkeytyy tasa-arvoon? Ja lopuksi: millaista voisi olla älyjen tasa-arvoon perustuva pedagogiikka?

Rancièrè seuraa Rousseauin esimerkkiä radikaalista ajattelusta ja toteaa, että meidän on palattava yhteiskuntaa määrittävien perustavanlaatuisien käsitteiden juurille. Rancièren mukaan on tarkasteltava, mitä yhteiskunnan johtavaksi periaatteeksi nostettu tasa-arvo todella on<sup>1</sup> ja mitä sen nimissä tehdään. (Bingham & Biesta 2010, 45.) Rancièren tarkoituksena on tutkia pedagogiikan logiikkaa ja tehdä “tutkimusmatka oppimisen, opettamisen ja tiedon perustavanlaatuisiin merkityksiin” (OIS, 1). Rancièren metodissa filosofinen ja yhteiskunnallinen kritiikki kohdistuu sekä valistuksen projektin mukaisesti inhimillisen tiedon rajoihin että marxilaisittain käytännön ja teorian väliseen erotteluun (Genel 2016, 6).

Karl Marx (1818–1883) esittää, että muutos vallitsevissa olosuhteissa tulee järjellisesti ymmärrettäväksi vain vallankumouksellisen toiminnan ja kumouksellisten käytäntöjen kautta (Marx & Engels 1978). Rancièren vastaus yhteiskunnan eriarvoisuuteen on

---

<sup>1</sup> Suoranta (2008a, 12) huomauttaa, että myös tasa-arvon käsite on teoreettisesti ja ideologisesti väritynyt ihmisen (kielellinen) keksintö, joten siihen tulisi suhtautua kriittisesti. Erilaisista käsityksiä tasa-arvosta ovat mm. mahdollisuuksien tasa-arvo ja suhteellinen tasa-arvo. Rancièrè kutsuu omaa tasa-arvoaan perustavanlaatuisiksi tasa-arvoksi (ks. esim. OIS, 4–6) tai metodiseksi tasa-arvoksi (ks. esim. ME). Kommentaarikirjallisuudessa (ks. esim. Deranty 2014) sitä kuvataan usein radikaaliksi tasa-arvoksi. Rancièren ajatus tasa-arvosta lähenee ajatuskoetta, ja kuten tässä tutkielmassa käsitellään, kyse on pohjimmiltaan siitä, mitä tasa-arvon aksioomalla voidaan saada aikaan, eikä siitä, miten tasa-arvo määritellään. Myös tähän tasa-arvokäsitykseen tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti.

egalitarismiin pohjaava tasa-arvon metodi (Genel 2016, 4), joka aiheuttaa muutoksia rousseaulaisittain etenkin ihmisessä itsessään (Bingham & Biesta 2010, 145–146). Vallankumous tapahtuu valitsemalla tasa-arvo kaiken toiminnan lähtökohdaksi: ottamalla se aksioomana (OIS, 9). Tasa-arvo tulee siten verifioitavaksi eli tehtäväksi toteen käytännössä ja nykyisyydessä tasa-arvon teoilla (IS, 137). Rancièren pedagogisena tavoitteena on intellektuaalinen emansipaatio<sup>2</sup>, siis oman älyn herättäminen ihmisessä itsessään. Se vaatii ensinnä älyjen tasa-arvon perinpohjaista ymmärtämistä ja toisaalta sen näkemistä ja näyttämistä, mitä näillä yhdenvertaisilla älyillä voidaan saada aikaan. (IS.)

Kuten historiallisille esikuvilleen, myös Rancièrelle kasvatuksen ja emansipaation teemat kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Kantia ja Marxia seuraten kasvatuksesta ja muutoksesta on vastuussa ihminen itse. Pedagogiikan filosofian tasolla Rancièren tasa-arvon metodissa on kyse opettamisen käsitteen uudelleenmäärittelystä (Genel 2016, 13). Rancièren mukaan oikea opettaja opettaa siirtämättä tietoa (OIS, 2). Ja vielä vahvemmin: oikea opettaja on se, joka tuottaa emansipatorisia vaikutuksia (Genel 2016, 13). Kyse ei siten ole opettajan hävittämisestä, vaan kasvatuksen dynamiikasta ja pedagogisen suhteen muuttamisesta niin, että oppilas on perustavanlaatuisen tasa-arvon nojalla poliittinen subjekti (Biesta 2017, 62–66).

## 1.2 Jacques Rancière ja matka intellektuaaliseen emansipaatioon

Jacques Rancière syntyi vuonna 1940 Algeriassa, josta hänen perheensä muutti pian Ranskaan. Pariisissa Rancière opiskeli filosofiaa kuuluisassa *École Normale Supérieure* ja oli yksi Louis Althusserin (1918–1990) oppilaista ja strukturalistisen marxismin sanansaattajista. Vuoden 1968 toukokuu toi kuitenkin Eurooppaan muutoksen tuulet ja käynnisti Pariisissa mittavat lakot ja opiskelijakapinat, joihin myös Rancière osallistui. Rancièren kokemukset vallankumouksellisesta toiminnasta aiheuttivat välittömän eron hänen opettajastaan ja laajemmin ajan althusserlaisesta marxismista. Tapahtumien voidaan sanoa käynnistäneen Rancièren oman tutkimuksellisen projektin, jonka tarkoituksena on kaikkien symbolisten hierarkioiden purkaminen. Tämä purkaminen tapahtuu seuraamalla

---

<sup>2</sup> Seuraan tässä tutkielmassa *Vapautuneen katsojan* (2016) suomennosta termistä *l’émancipation intellectuelle* (engl. intellectual emancipation).



radikaalin tasa-arvon periaatetta, eli ajatusta, jonka mukaan ihmiset ovat kaikilla tavoilla tasa-arvoisia. (Deranty 2014, 1–4; Reid 2012, xiv–xv.)

Merkittävässä roolissa Rancièren ajattelun muotoutumisessa on ollut historiallinen arkistotyö, jonka avulla Rancière on tutkinut työväenliikkeen historiaa ja kuunnellut alistettuja (Deranty 2014, 4–6). Rancièren kärkevimmän kritiikin kohteeksi päätyvätkin yhteiskuntatieteet ja filosofia yrityksissään vain selittää yhteiskunnan eriarvoisuutta ihmistä kuuntelematta (Reid 2012, xiv–xv). Hierarkioista vapaata ja kategorioita kaihtavaa opetusta Rancière on harjoittanut opettaessaan vuodesta 1969 aina eläköitymiseensä saakka Pariisiin kokeilullisessa VIII -yliopistossa. Tätä ajattelutapaa edustaa myös Rancièren aikanaan johtama tutkimuksellinen ryhmittymä *Les Révoltes logiques* eli “loogiset vallankumoukset”, jonka tarkoituksena on tuoda kuuluviin äänettömien ääni: “ajattelu, joka kumpuaa alhaalta”. (Deranty 2014, 4–6.)

Rancièren yhteiskuntakriittisessä ajattelussa filosofiaan ja historiantutkimukseen yhdistyvät erottamattomasti myös kirjallisuus ja taide. Rancièren työtä värittävät hänen vahvasti kerronnallinen otteensa ja työn kantava kielifilosofinen pohjavire. (Hewlett 2007, 85.) Rancièren filosofiksi taustavaikuttajiksi voidaan valistusajattelijoiden, ranskalaisen marxismin ja poststrukturalismin lisäksi lukea muun muassa eksistentialismi, fenomenologia ja hermeneutiikka, joskin ne ovat hankalasti määriteltävissä (Suoranta 2008a, 2–3). Rancière on tunnettu erityisesti estetiikan, politiikan ja pedagogiikan aloilla näiden alojen välisten suhteiden ja käsitteiden perustavanlaatuisesta tutkimuksesta. Omalaatuisena ajattelijana hän pakenee määritelmiä ja rajoja eikä halua lokeroida itseään minkään erityisalan, edes poliittisen filosofian, tutkijaksi. (Tuomikoski 2017, 8.)

Emansipaatio ja egalitaristinen tasa-arvo ovat ne kantavat teemat, jotka kulkevat läpi koko Rancièren tuotannon. Teemat yhdistyvät ja saavat uudenlaisia sävyjä Rancièren omalaatuisessa, politiikan ja estetiikan moniulotteisessa viitekehyksessä. Emansipaation ja tasa-arvon kannalta keskeisiä teoksia ovat *La Nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier* (1981), *Le philosophe et ses pauvres* (1983), *Aux bords du politique* (1990), *La Méésentente: Politique et philosophie* (1995) sekä *La Haine de la démocratie* (2005). Poliittisen filosofian kasvatuksellinen ja pedagoginen aspekti kulminoituu puolestaan teoksessa *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987) sekä teosta kommentoivassa esseessä “On Ignorant Schoolmasters” (2010). Rancièren kasvatustieteellinen ja

emansipatorinen ääni kaikuu kuitenkin aina Rancièren tuoreimpiin, estetiikkaan keskittyviin teoksiin saakka, kuten teoksiin *Le Partage du sensible: Esthétique et politique* (2000) sekä *Le spectateur émancipé* (2008).<sup>3</sup>

Tarina intellektuaalisesta emansipaatiosta ja sen edellytyksenä olevasta älyjen tasa-arvon ajatuksen löytämisestä lähtee liikkeelle kertomuksella eräästä 1800-luvun pedagogista. Rancièrè (IS, 1) kertoo, kuinka “Vuonna 1818, Joseph Jacotot, Louvainin yliopiston ranskankielisen kirjallisuuden luennoitsija, koki intellektuaalisen seikkailun...”. *Le Maître ignorant* (1987) eli “Tietämätön opettaja” on tutkielma unohdetun pedagogin Joseph Jacotot'n (1770–1840) erikoisesta matkasta Rancièren sanoin ja hänen ajattelunsa kääntämänä. Teoksessa näiden ajattelijoiden äänet sulautuvat yhteen luoden uudenlaisen tarinan tasa-arvosta.

*Le Maître ignorant* (1987) sisältää monia ensi alkuun radikaaleilta tuntuvia väitteitä oppimisesta, opettamisesta ja opettamiseen liittyvistä suhteista. Ajattelu ja oppiminen ovat Rancièrèlle kääntämistä: toisen sanojen kääntämistä omalle, sisäiselle kielelle ja taas uudelleen ulos toisten tulkittavaksi. Oppiminen on vertailua, kokeilua, virhettä ja erehdystä, onnekasta onnistumista, ei sen kummempaa. Kaikille tasavertaisesti kuuluvassa älyssä ei ole eroavaisuuksia. Poikkiteloin perinteisten pedagogisten menetelmien kanssa asettautuu Jacotot'n havaitsema opettajan suurin hyve, tietämättömyys. “Tietämätön opettaja” opettaa asioita, joita hän ei itse tiedä ja samalla toimii lähtökohtaisesti tasa-arvon periaatteen mukaisesti. (IS.)

1980-luvulla Rancièrea innoittivat Ranskan koulutuspoliittiset muutokset ja osin *Le Maître ignorant* -teosta tuleekin tulkita kriittisesti tätä taustaa vasten<sup>4</sup>. Rancièren kerronnallinen tyyli kuitenkin varmistaa, ettei teos selitä, vaan jättää teoksen lukijan oman ajattelun käännettäväksi (Ross 1991, xxiii). Voidaankin hyvin perustellusti väittää, että Rancièren

---

<sup>3</sup> Käytän tässä tutkielmassa teosten englanninkielisiä laitoksia *Proletarian Nights: The Worker's Dream in Nineteenth-Century France* (2012, käänt. John Drury) eli “Proletaarin yöt: Työläisten unelmia 1800-luvun Ranskassa”, *The Philosopher and His Poor* (2004, käänt. John Drury, Corinne Oster ja Andrew Parker) eli “Filosofi ja hänen köyhänsä”, *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (1991, käänt. Kristin Ross) eli “Tietämätön opettaja. Viisi oppituntia intellektuaalisesta emansipaatiosta”, *On the Shores of Politics* (2007, käänt. Liz Heron) eli “Politiikan rannoilla” ja *Hatred of Democracy* (2014, käänt. Steve Corcoran) eli “Viha demokratiaa kohtaan” sekä suomenkielisiä laitoksia *Erimielisyys: Poliittikka ja filsofia* (2009, käänt. Heikki Kujansivu), *Aistiittavan osa: esteettinen ja poliittinen* (2006, käänt. Janne Kurki) sekä *Vapautunut katsoja* (2016, käänt. Anna Tuomikoski ja Janne Porttikivi). Kaikkien tutkielmassa esitettyjen englanninkielisten laitosten käännökset ovat siten omaa käsialaani.

<sup>4</sup> Näistä muutoksista Ranskan opetusministereiden johdolla ks. Ross 1991, xii–xv.

radikaalit väitteet ja havainnot kestävät aikaa erityisen hyvin. Rancièren havainnot älyjen tasa-arvosta ja yhteiskunnan epätasa-arvosta koskevat laajasti kaikkea opettamista ja sosiaalisia rakenteita. Teosta voi hyvin kuvata ajatuskokeeksi tasa-arvon yhteiskunnan äärellä. Kuten tutkielmani kuvaa, Rancièren ajatukset mahdollistavat ennen kaikkea opettamisen ja oppimisen tarkastelun lähtökohtaisesti tasa-arvoisena ja inhimillisenä toimintana.

### 1.3 Tutkielmasta

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä Rancièren tasa-arvon metodi tarkoittaa pedagogiikan kontekstissa tarkasteltuna. Tarkastelemalla Rancièren tasa-arvon metodia tutkielma tarkastelee älyjen tasa-arvon periaatteeseen nojaavaa intellektuaalista emansipaatiota ja sitä, millaista pedagogiikkaa intellektuaalisen emansipaation saavuttaminen vaatii. Tutkimuksen aihe ytimessään on rancièrelainen tasa-arvo ja sen logiikan käytännön seuraukset pedagogisessa toiminnassa ja sen kautta.

Rancièren mukaan tasa-arvoa joko on tai ei ole. Tasa-arvo ei siis parane eriarvoisuutta selittämällä, vaan käytännön toimilla. (OIS, 9.) Rancière (emt. 6) väittää lisäksi, että käsitys eriarvoisista älyistä ohjaa kaikkea älyllistä koulutusta. Tämän vuoksi on tarpeellista lähestyä Rancièren ajatuksia myös käytännön koulutuksen kontekstissa. Rancièren opetuksen tavoin on noustava satulasta (Deranty 2014, 3), ryhdyttävä toimeen ja laitettava kapuloita rattaisiin. Tutkielmaan sisältyy olennaisena osana käytännön interventio, Jyväskylän yliopiston Lasten ja nuorten yliopistossa toteutettu toimintatutkimus.

Toimintatutkimuksessa kokeilen ja tutkin älyjen tasa-arvoon pohjautuvaa pedagogiikkaa ja sen seurauksia.<sup>5</sup> Autoetnografisen menetelmän avulla tutkin kriittisesti omaa opetustani ja opettajuuttani filosofiakerhon ohjaajana. Toimintatutkimusta kuvastaa eklektinen metodologinen ote. Rancièrelaista tasa-arvoa voisi kokeilla missä tahansa. On oma valintani tutkia Rancièren ajatuksia juuri tämän toimintatutkimuksen avulla; toisaalta itse toimintatutkimusta työstetään rancièrelaisten linssien läpi. Ristiriita kerhotoiminnan

---

<sup>5</sup> Rancièren/Jacotot'n havaitsemasta emansipatorisesta opetusmenetelmästä on olemassa joitain sitä muistuttavia käytännön pedagogiikan sovelluksia (ks. Suoranta 2008, 122–123). Juha Himanka (2017, 97–101) puolestaan tarkastelee Kalle Juutin uudelleentulkintaa haastatteluaineistosta, jossa lapsille opetetaan kopernikaanista maailmankuvaa tyhmentämisen keinoin.

ohjaamisessa syntyy filosofiasta ja sen mukanaan tuomasta ammatillisuudesta. Pyrkinessäni opettamaan filosofiaa rancièrelaisittain törmään väistämättä tyhmentävän pedagogiikan haasteisiin.

Toimintatutkimusta tarkastellessa on tärkeää huomata, että Rancièren (OIS, 14) tarkoituksena ei ole ollut luoda uutta pedagogiikkaa. Rancièren pedagogiikan filosofiaa koskevat ajatukset eivät kuitenkaan ole myöskään itsessään anti-pedagogisia.<sup>6</sup> Koska Rancièren mukaan emansipaatio ei perustu tietoon, Rancièren näkemykset emansipaatiosta haastavat myös sosiologiset ja kriittiseen pedagogiikkaan perinteisesti kuuluvat yritykset epätasa-arvon tiedollisesta poistamisesta.<sup>7</sup> Toimintatutkimus ei voi itsessään tukeutua perinteisen kriittisen pedagogiikan menetelmiin, vaan tarkoituksena on yksinkertaisesti verifioida älyjen tasa-arvo.

Rancièren osoittama kritiikki koulua tai opettamista kohtaan ei sinällään kiellä opettamista eikä opettajan roolia. Se ei itsessään estä edes selittämistä opetuksen metodina, vaan haastaa juuri tietynlaisen selittämisen. (OIS, 14.) Rancièren *“Tietämätön opettaja”* on filosofinen kokeilu, joka haastaa näkemään ja verifioimaan älyjen tasa-arvon. Rancièren intellektuaalisen emansipaation analyysistä seuraa kuitenkin, ettei Rancièren mukaan ole olemassa emansipatorista koulua tai laajemmin sosiaalista emansipaatiotakaan. Rancièren (emt. 9) mukaan emansipaatio voi toteutua vain yksilöltä yksilölle, tahdolta tahdolle. Tämä on toinen haaste Rancièren innoittamalle toimintatutkimukselle ja rancièrelaiselle pedagogiikalle. Voidakseen emansipoida toisen täytyy olla itse emansipoitunut ja ymmärtänyt älyjen yhdenvertaisuuden. Tämä yksinkertainen asia on Rancièrenkin mukaan kaikkein vaikein asia ymmärrettäväksi. (Bingham & Biesta 2010, 44.)

Johdannon lopuksi on myös huomautettava, että tätä tutkielmaa vaivaa jossain määrin muiden Rancièresta kirjoittavien tapaan<sup>8</sup> “Rancierèn paradoksi”: pyrkimys selittää ja

---

<sup>6</sup> Esimerkiksi Suomessa Rancièrea tutkinut Susanna Lindberg (2010, 277) huomauttaa Rancièren itse todenneen, ettei jacotot’laista pedagogiikkaa ole olemassa. Myös Lindbergin arvion mukaan Rancièren huomiot koskevat ensisijaisesti yhteiskuntaa. Tämä ei mielestäni kuitenkaan tarkoita, etteikö rancièrelaista tasa-arvoa ja yhteiskunnan pedagogisoitumista voida tarkastella pedagogiikan kontekstista käsin tai etteikö Rancièren teoria voisi tosiasiallisesti innoittaa tai kehittää pedagogiikkaa ja sen avulla muuttaa sosiaalista logiikkaa.

<sup>7</sup> Kriittisen pedagogiikan ja Rancièren suhteesta ks. esim. Biesta 2017.

<sup>8</sup> Asian ovat nostaneet esiin esimerkiksi Ross (1991), Citton (2014), Bingham & Biesta (2010) ja Tuomikoski (2017). Biesta (2017, 76) kuitenkin huomauttaa, että paradoksi ei ole todellinen, vaan myös rancièrelaisittain tietoa voi siirtää toisten käytettäväksi. Rancièren paradoksi avaa teorian konstruktivistiselle kritiikille (emt.), jota käsitellään tarkemmin luvussa 6.2.

selventää teoriaa, joka itsessään vastustaa juuri selittämistä. Myös tältä osin koen, että autoetnografia ja kerronnallinen tutkimusote tuovat lisäarvoa rancièrelaisen tasa-arvon tutkimiseen. Tutkielma hyväksyy Rancièren tavoin tulkinnallisuuden ja moniäänisyyden ja tekee samalla metodologisia huomioita tasa-arvon metodista tieteellisessä kontekstissa.

### Tutkielman rakenne

Tutkielman rakenne muodostuu seuraavasti. Luvussa kaksi selvitän Rancièren ajattelun kulmakiviä, jotka kiertyvät tasa-arvon periaatteen ja sen tarkastelun ympärille. Luvussa selvitän Rancièren käsityksiä autonomisesta subjektista, emansipaatiosta, älyjen tasa-arvosta ja intellektuaalista emansipaatiosta. Luvussa esitellyt Rancièren ajattelun ydinkäsitteet tuovat näkyväksi Rancièrelle ominaisen, myös pedagogiikan filosofian tarkastelun kannalta välttämättömän poliittis-esteettisen viitekehysten ja emansipaation suhteen tietoon.

Luvussa kolme tarkastelen Rancièren väitteitä tyhmentävästä pedagogiikasta verrattuna emansipoivaan pedagogiikkaan. Luvun tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät estävät pedagogisesti rancièrelaisen intellektuaalisen emansipaation toteutumista. Luku sukeltaa syvemmälle niihin havaintoihin, jotka koskevat ensisijaisesti pedagogiikkaa ja sen filosofiaa. Samalla luku luo pohjaa rancièrelaisen, tasa-arvon metodiin perustuvan pedagogiikan koettelemiseen käytännössä.

Luku neljä keskittyy Rancièren innoittaman toimintatutkimuksen metodologian avaamiseen. Luvussa esittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia tasa-arvon metodin, taistelevan (toiminta)tutkimuksen, autoetnografian ja rancièrelaisen kerronnallisuuden avulla. Luvun lopussa esittelen lisäksi toimintatutkimuksen etiikan sekä sen näyttämön.

Luvussa viisi vuoron saa proosallinen autoetnografinen teksti. Teksti ei sisällä viitetietoja, vaan on tarina tasa-arvosta omin silmin.

Luku kuusi nivoo yhteen tutkimuksen havaintoja sekä tuo esiin Rancière -kriittisiä erityisesti toimintatutkimuksen pohjalta. Luku tiivistää tutkielman tuloksia, kutoo yhteen tutkielman kantavia teemoja ja pohtii tasa-arvon metodia sekä emansipaatiota ja niiden mahdollisuuksia tutkimuksen valossa.

## **2 TASA-ARVO JA INTELLEKTUAALINEN EMANSIPAATIO**

Tämä logiikka, joka operoi tasa-arvon premissillä ja joka vaatii sen vahvistamista ansaitsee nimen ‘intellektuaalinen emansipaatio’. (OIS, 6).

Rancièren mukaan emansipaatioissa on ensisijaisesti kyse tasa-arvosta ja sen todentamisesta. Intellektuaalisen emansipaation logiikan ymmärtämiseksi lähdän tässä luvussa ensin tarkastelemaan subjektia ja hänen rooliaan emansipaatioissa sekä tiedon ja tieteen merkitystä emansipaatiolle. Tämän jälkeen selvitän Rancièren tasa-arvon premissiä tasa-arvon poliittisuuden ja demokraattisuuden kautta. Viimeisimpänä selvennän intellektuaalisen emansipaation taustalla olevaa älyjen tasa-arvon periaatetta ja tarkastelen intellektuaalista emansipaatiota suhteessa emansipaation perinteisiin paradokseihin kasvatuksen kentällä. Rancièren ajatukset tasa-arvosta ja emansipaatiosta luovat yhdessä tarvittavan kehyksen Rancièren pedagogiikan filosofian tarkastelemiseen.

### **2.1 Subjekti ja hänen emansipaationsa**

Nick Hewlettin (2007, 86) mukaan Rancièren työ voidaan tiivistää vain hieman kärjistäen yksittäisen subjektin merkityksellisyyden osoittamisen projektiksi. Tämä kuvaus tarjoaa hyvän lähtöasetelman Rancièren tasa-arvokäsityksen ja intellektuaalisen emansipaation logiikan tarkasteluun, koska ne nojaavat vahvasti Rancièren käsitykseen subjektista. Hewlett (emt.) kuvaa, kuinka subjekti on Rancièrelle teoreettinen (tasa-arvon) julkilausuma tavallisen henkilön oikeudesta tulla kuulluksi omana itsenään, mahdollisimman kauaksi etäännytettyinä valta-asemassa olevien interventiosta. Subjektin keskeinen rooli Rancièren ajattelussa kumpuaa nimenomaan hänen havainnoistaan koskien emansipaatiota. Seuraavaksi avaan Rancièren subjektikäsitystä Rancièren 1800-luvun historiallisen arkistotyön ja toukokuun 1968 tapahtumien alkuunsaattaman kriittisen juonteen avulla.

Kuten jo todettu, Rancièren oman tutkimuksellisen projektin voidaan sanoa alkaneen toukokuun 1968 tapahtumien innoittamasta kritiikistä hänen opettajaansa Louis Althusseria ja laajemmin ajan uusmarxilaisia ajatuksia kohtaan. Tiivistetysti Rancièren mukaan tuon ajan marxismi oli täysin kyvytön selittämään toukokuussa 1968 Ranskassa spontaanisti puhjennutta vallankumouksellista liikehdintää ja jopa tuomitsi sen “vääränlaiseksi”.

Althusserin oppituntia käsittelevässä teoksessaan *La Leçon d'Althusser* (1974) Rancière kritisoi voimakkaasti näkemystä, jonka mukaan älymystön rooli olisi proletariaatin vallankumouksen kannalta merkittävä juuri “oikeanlaisen” tietoisuuden luomisessa. Rancière syyttää Althusseria subjektin aliarvioimisesta, vääränlaisen filosofisen paradigman luomisesta, elitistisen järjestyksen ylläpitämisestä ja jopa humanismin vastustamisesta. Analyysissään Rancière päätyy kutsumaan Althusserin marxismia “järjestyksen filosofiaksi” ja tuomitsee sen työläisen ja intellektuellin kategorioiden muotoilemisesta ja ylläpitämisestä. (Hewlett 2007, 84–85; Chambers 2010, 195; Deranty 2014, 3–4.)

Ytimessään toukokuun 1968 tapahtumat osoittivat Rancièrelle, että vallankumouksellisessa toiminnassa on ensisijaisesti kyse subjekteista itsestään ja heidän omasta tahdostaan. Lakkoilevat työläiset ja kapinoivat opiskelijat osoittivat konkreettisesti, että he kykenivät muutokseen itse ilman organisoivan puolueen tai teoreetikkojen apua. (Deranty 2014, 3–4.) Rancièren mukaan ihmiset eivät ole kamppailun taustalla olevan tasa-arvon passiivisia vastaanottajia, vaan aktiivisia poliittisia subjekteja, politiikan subjekteja (May 2008, 12). Rancière (HD, 33–49) havainnollistaa tätä kuvauksellaan demokratiasta, jossa poliittinen voima on kenen tahansa voima. Subjekti on Rancièrelle ennen kaikkea tasa-arvon tekijä sen vastaanottajan sijasta. Tämä roolitus tekee Rancièren tasa-arvon ja politiikan teoriasta luonteeltaan aktiivista. (May 2008, 3–4.)

“Järjestyksen filosofian” kritiikkiä Rancière jatkaa ja syventää teoksessaan *Le Philosophe et ses pauvres* (1983). Teoksessa Rancièren kritiikin kohteeksi päätyvät filosofit aina Platonista ja Sartresta itse Marxiin saakka. Rancièren mukaan nämä ajattelijat jatkavat omalta osaltaan filosofiaan ja yhteiskuntatieteisiin periytynyttä eriarvoisuutta ylläpitämällä teoreettisesti jakoja rikkaiden ja köyhien sekä “tietävien” ja “tietämättömien” välillä. Teoksessaan Rancière kiinnittää huomionsa siihen tapaan, jolla filosofit tarkastelevat köyhiä tai “tietämättömiä”. Filosofien perisynti on Rancièren mukaan muiden ihmisten tarkastelu älyllisinä objekteina omalakisten ja älyllisten subjektien sijasta. Filosofia on siten Rancièren mukaan perinpohjaisesti elitististä ja filosofit paradoksaalisesti vain voimistavat yhteiskunnallisia erotteluja niiden poistamisen tai aidon inklusion sijasta. (Hewlett 2007, 90–93.)

Rancièren (PP, 3–30) mukaan Platonin *Valtio* on aloittanut filosofian perinteen, joka ylläpitää eriarvoisuutta yhteiskuntateorian tasolla lukitsemalla ihmisiä heille osoitetuille

paikoilleen ja jaottelemalla ihmisiä noiden positioiden mukaisesti. Samuel A. Chambers (2010, 196–197) kiteyttää, että Rancièren mukaan Platon tulee kieltäneeksi äänen niiltä, joilla ei ole siihen syntyperänsä ja asemansa perusteella oikeutta. Yhteiskunnassa jokaisen osaksi tulee tehdä vain hänelle kuuluva tehtävänsä (emt.). Teoretisoidessaan tähän tapaan älyllisistä objekteista filosofit tekevät teoriaa “köyhistä” ja “tietämättömistä” eli ihmisistä, jotka ovat kyvyttömiä ajattelemaan ja toimimaan itse (Parker 2003, ix). Ongelmallisia Rancièrelle ovat nämä lukitut positiot, yhteiskuntaan vakiinnutettu järjestys sekä sitä edelleen ylläpitävä teoria. Kyse on Rancièrelle tyhmentämisen logiikasta eli filosofiasta, josta tulee epätasa-arvon politiikkaa (OIS, 6).

Hewlett (2007, 84–89) kuvaa, kuinka vastoin havaitsemaansa “järjestyksen filosofiaa” Rancière nostaa tutkimuksillaan esiin yksittäisen subjektin roolin historiassa. Tätä tutkimuksellista intressiään seuraten Rancière keskittyi 70–80-luvuilla tutkimaan 1800-luvun työläisiä heidän omista kirjoituksistaan käsin. Teoksessaan *La Parole ouvrière 1830–1851* (1976) Rancière esittää, että esimerkiksi 1800-luvun työläiset keskittyivät oletettua enemmän uneksimaan vapautumisestaan kuin elämään elämänsä työläisen luokkaan kuuluvien stereotyyppien mukaisesti. Työläiset ovat Rancièren mukaan läpikotaisin tahtovia subjekteja, jotka vastustavat yhtä lailla heitä alistavaa systeemiä. Rancière kyseenalaistaa tutkimuksiansa pohjalta ajatukset essentialistisesta työläisidentiteetistä ja luokasta sinänsä. (Hewlett 2007, 84–89; Chambers 2010, 196.)

Rancière (VK, 27) kuvaa, kuinka arkistotyö paljasti hänelle työläisten olevan oman yhteiskuntaluokkansa sisällä tarkkailijoita, katselijoita ja kulkijoita, köyhyydestään huolimatta omalakisista yksilöistä ja ajattelijoita. Seuraavassa teoksessaan *La Nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier* (1981) Rancière osoittaa, kuinka ranskalaiset työläiset ovat kirjoittavia, puhuvia ja ajattelevia olentoja, joiden “yö” oli heidän emansipaationsa aikaa ja osoitus heidän yksilöllisestä tahdostaan. Tutkimalla työläisten omia kertomuksia ja toimintaa Rancière havaitsi, että työläiset tekivät sellaista, mikä perinteisesti oli laskettu vain niiden käsiin, jotka ajattelevat tekemisen sijasta (Ross 1991, xviii). Keskittymällä työläiskirjoittajien perspektiiviin Rancière lisäksi nostaa esiin tieteen ja kirjallisuuden sekä subjektin ja metodin väliset suhteet (Hewlett 2007, 89). Anna Tuomikoski (2017, 10) kuvaa, kuinka työläiset “kirjoittivat itsensä performatiivisesti ulos tilanteestaan”. Kirjoittamalla



työläisistä Rancière vahvistaa transgressiivisesti tutkimuksensa kohteiden tasa-arvoa tuomalla esiin ajatuksia, joita normaalisti ei kuulla (Hewlett 2007, 89).<sup>9</sup>

Teoksessaan Rancière (PN, 19–20) käyttää esimerkkinä emansipoitunutta, prekaaria rakennustyöläistä Gabriel Gaunya (1806–1889), joka neuvoo ystäväänsä tarttumaan kirjallisuuteen, sillä se herättää heidän kurjassa olemassaolossaan inhimillisiä intohimoja. Perinteiset suhteet on käännettävä perustavanlaatuisesti ympäri, jotta työläinen voi löytää oman elämänsä ja kamppailunsa merkityksen:

Asia, jota työläinen tarvitsee “seistäkseen omilla jaloillaan sen edessä, mikä aikoo hänet tuhota” ei ole tieto hänen riistämistään. Mitä häneltä puuttuu ja mitä hän tarvitsee, on **tietoisuus itsestä**, joka paljastaa hänelle olennon, joka on omistautunut jollekin muulle kuin riistolle; paljastuksen itsestä, joka saapuu kiertotietä ja salaisuutena muille [– –]. (PN, 20, oma korostus.)

Kuten tässä tutkielmassa käsitellään, Rancièren kuvaama tietoisuus itsestä on tietoisuutta perustavanlaatuisesta tasa-arvosta ja älyllisestä yhdenvertaisuudesta muiden kanssa. Emansipaatiossa on siten kyse myös tasa-arvon todentamisesta itselle (OSP, 48). Emansipaation prosessissa tarvitaankin ensisijaisesti intohimoja (ME, 144).

Työläisiin keskittyvien havaintojensa johdosta Rancière on provokatiivisesti todennut, että jopa kirjoitustaidotonkin työläinen on porvariston kieltä matkiessaan ja omia runollisia tekstejä hahmotellessaan vakavampi uhka hallitsevalle ideologialle kuin älymystön proletariaatille tuottamat vallankumoukselliset kappaleet ja niiden lauleskeleminen (Hewlett 2007, 84–89). Tämä symbolinen lausahdus kuvaa, kuinka tahtova ja omalakinen subjekti ei Rancièren mukaan tarvitse älymystöä valistamaan häntä luokkatietoisuudella tai edes vapauttamaan häntä alisteisesta asemastaan, vaan hän tekee sen itse – tietoisuudella samankaltaisuudesta eli poliittisesta subjektiudesta. Rancière ajattelee, että kukaan ei pakene alisteista asemaansa muutoin kuin oman panostuksensa avulla (OSP, 48).

Rancièren mukaan omalakinen poliittinen subjekti myös löytää erilaisia tapoja havaitsemansa epätasa-arvon kumoamiseksi. Esimerkiksi vuonna 1833 tapahtuneet räätälien

---

<sup>9</sup> Palaan Rancièren teorian kerronnallisuuteen luvussa 4.2. Rancièren Althusserin marxismia koskevat ajatukset joudun laajalti rajaamaan tämän tutkielman ulkopuolelle. Althusserin ideologiakäsitys ja sen kritiikki kulkevat kuitenkin myös tämän argumentin taustalla. Kirjallisuuden marxistisista tulkinnoista ja kirjallisuuden ja ideologian välisestä suhteesta Althusserilla ks. esim. Koskela & Rojola 1997, 126–131. Rancièren tutkimuksellinen perspektiivi tekee näkyväksi jälkistrukturalismin vaikutuksen Rancièren ajatteluun, jossa on myös kuultavissa kaikuja eksistentialismista.

lakot operoivat Rancièren mukaan nimenomaan tasa-arvon logiikan mukaisesti. Räättälien vallankumouksellisen toiminnan taustalla oli Rancièren mukaan räättälien oma kokemus heidän lähtökohtaisesta ja laillisesta tasa-arvostaan. Tämän tasa-arvon he verifioivat todeksi asettumalla poikkiteloin taloudellista eriarvoisuutta ja riistämistä vastaan. Toisin sanoen lakollaan räättälit muodostivat uudenlaisen sosiaalisen suhteen alistajiensa kanssa tekemällä näkyväksi lakiin kirjatun tasa-arvonsa. (Bingham & Biesta 2010, 39.)

Hewlett (2007, 100–101) huomauttaa, että Rancièren ajattelua määrittää konkreettinen eriarvoisuuden todentaminen yhteiskunnan tasolla ja näkemys siitä, että tavallisten ihmisten, aliarvostettujen subjektien, tulisi elää toisenlaista elämää kuin he elävät nykyään. Rancièren mukaan yhteiskunnan epätasa-arvo ei johdu alistettujen tietämättömyydestä tai “väärästä tietoisuudesta”, vaan yhteiskunnan sosiaalisesta järjestäytymisestä, joka varmistaa, ettei alistettuja kuulla ollenkaan (Deranty 2014, 6). Tähän hallintaan osallistuvat paradoksaalisesti myös yhteiskuntateoreetikot itse. Alistetut ovat Rancièrelle läpikotaisin pystyviä olentoja, eikä yhteiskunnan mekanisoituneen epätasa-arvon taustalla ole erityistä salaisuutta, joka tulisi paljastaa (Chambers 2010, 207).

Yhteiskunta on nykyisellään Rancièren (OIS, 9) kritiikin mukaan “mekanismi, jota hallitaan eriarvoisten yksikköjen liikkeillä, kompensoitujen eriarvoisuuksien pelillä”. Rancière (HD, 64) toteaa, että perustuslaillisesta tasa-arvosta huolimatta kasvatus on se moderni mekanismi, joka tuottaa jokaiselle yksilölle tietyssä lukitussa positiossa, työssä ja asemassa tarvittavat hyveet. Koulu symbolisoi Rancièren mukaan täydellisesti yhteiskuntaa ja sen eriarvoistavaa mekanismia (OIS, 14). Koulu on Rancièren (OIS, 8) mukaan paikka, jossa yhteiskunnassa luodaan epätasa-arvoa nimenomaan tekemällä näkyväksi jako “tietävien” ja “tietämättömien” välillä. Juuri koulussa yhteiskunnan epätasa-arvoinen sosiaalinen järjestys tulee näkyväksi koulun sosiaalisen funktion kautta (emt.).

Historiallisesti Rancière (OIS, 6–7) paikantaa epätasa-arvon nousseen yhteiskunnan sosiaalisesti logiikaksi Ranskan vallankumouksen jälkeen. Tältä osin Rancière sijoittuukin luontevasti modernin kriittisen teorian jatkumoon. Kritiikin ja vallankumouksen ihanteet on Rancièren (emt.) mukaan vaihdettu yhteiskunnan historialliseen projektiin, jonka tehtävänä on tasa-arvon ja eriarvoisuuden hallinta. Rancièren mukaan tämän uuden, “tasa-arvoistetun”, mutta fundamentaalisesti eriarvoisen yhteiskunnan kulmakivinä ovat taloudellisen vallan, instituutioiden ja uskomusten välisten suhteiden hallinta. Hallinta on Rancièren mukaan

toimintaa jossain määrin yhteisten uskomusten nojalla, mutta kuitenkin niin, että yhteiskunnassa taataan rajoitettu liikkuminen eri vallan luokkien ja tasojen välillä. Projektin sykkivänä sydämenä toimii “kansojen koulutuksen” projekti, jonka tehtävänä on paitsi tuottaa sitä tarvittavaa tietoa, joka takaa ihmisten liikkumattomuuden tasojen välillä, mutta myös hallitusti tuottaa rajoitettua osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. (OIS, 6–7.) Tältä osin kasvatus on merkittävässä roolissa Rancièren paikantamassa yhteiskunnan eriarvoisuuden historiallisessa projektissa<sup>10</sup>.

Rancièrelle eriarvoisuuden uusintaminen tasa-arvon illuusion avulla tapahtuu kolmella tavalla. Ensinnäkin kasvatuksella hallitaan asenteita, jotka mahdollistaisivat konkreettisen osallistumisen ja yhteiskunnan kehittämisen. Toiseksi kasvatuksen avulla pidetään yllä kahden luokan eli rikkaiden ja köyhien välisiä uskomuksia, jotta nämä kaksi mahdollisesti väkivaltaista ryhmittymää eivät ottaisi yhteen. Kolmanneksi kasvatuksen avulla tuotetaan “parannuksen” tunnetta, joka antaa kaikkein “lahjakkaimmille” mahdollisuuden nousta yhteiskunnallisilla rappusilla ja uusintaa eliittiä. Juuri näennäistä tasa-arvon ihannetta ylläpitämällä voidaan Rancièren mukaan ylläpitää eriarvoista yhteiskuntaa. (OIS, 7–8.) Kasvatuksen keskiössä ovat siis asenteet ja uskomukset, jotka koskevat muita ja itseä. Samalla “tasa-arvoistettu” politiikka luo valheellista uskoa kehityksestä ja eriarvoisuuden oikeutuksesta.

80-luvulla Rancièren kritiikki “järjestyksen filosofiaa” ja yhteiskunnan kehittämistä kohtaan kulminoituu kritiikissä Pierre Bourdieun (1930–2002) nimissä tunnettua kasvatussociologista teoriaa kohtaan. Rancièren mukaan Bourdieu kumppaneineen lukitsee sosiologiassa epätasa-arvon kasvatuksellisen järjestelmän osaksi selittämällä sitä erilaisilla periytyvyyden muodoilla. Samalla Bourdieu on Rancièren mukaan luonut kasvatuksen

---

<sup>10</sup> Samanlaisen kehityskulun voi katsoa jossain määrin koskevan myös Suomea ja suomalaista koululaitosta. Marja Jalava (2011, 77) kuvaa, kuinka Johan Vilhelm Snellmannin (1806–1881) johdolla suomalaisen koulutusjärjestelmän esimerkkeinä toimivat eurooppalaiset valtiot ja niiden kansakoulutusjärjestelmät. Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen (2011, 11–15) selittävät, kuinka Suomessa koulutusjärjestelmästä kehittyi 1800-luvun puolivälistä alkaen kansalaisyhteiskunnan ja kansallisvaltion elimellinen osa. Koulutusjärjestelmä avasi tietä ensin säätykierron nopeutumiseksi ja edelleen toisen maailmansodan jälkeen teollistuvalla, kansainvälistyvällä ja kaupungistuvalla Suomella. Uuden kasvatusta- ja koulutusjärjestelmän pohjalla olivat Suomessakin usko tietoon ja osaamiseen ja niihin perustuvaan edistykseen. 1800-luvun puolivälissä alkanut kehityskulun myötä kasvatus institutionalisoitui ja ammatillistui, jolloin koulutuksesta tuli yhteiskunnan päätöksentekijöiden määrittelemää ja säätelemää toimintaa. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen (2011, 11–15.) Lähtökohtaisesti kasvatus perustui tuolloin snellmannilaisittain yksilön kasvattamiseen kansallisten normien puitteissa oman yhteiskunnallisen paikkansa mukaisesti (Jalava 2011, 79).

kentälle tietoon perustuvan regression, joka edellyttää emansipaatiolta sosiologisen tietämyksen interventiota ja omaksumista koulukäytäntöihin. Bourdieun ympyrä, jossa systeemi itsessään sekä piilottaa itsensä että luo puitteet mekanisminsa salaamiseen, luo epätasa-arvon etäisyyden, jota ei Rancièren mukaan voida koskaan hävittää. (Ross 1991, xi–xii; xix.)

Rancièrè argumentoi, että tällainen tiedollinen interventio vain lisää etäisyyttä ja estää konkreettista tasa-arvon toteutumista. Rancièren mukaan yhteiskunnassa havaittu eriarvoisuus ei poistu nykyisillä keinoilla tai yhteiskunnan epätasa-arvoa “selittävällä” yhteiskuntateorialla, vaan vaatii itse tasa-arvon käsitteen uudelleentarkastelua ja sen perustavanlaatuisesta tutkimusta. (Bingham & Biesta 2010, 45). Historiallisten tutkimustensa innoittamana Rancièrè alkoi pohtia mitä tapahtuisi, jos tasa-arvo otettaisiin premissiksi ja kaikkea toimintaa ohjaavaksi käytännöksi (Ross 1991, xix). Rancièrè (VK, 27) kuvaa, kuinka hänen historialliset tutkimuksensa pakottivat hänet “muotoilemaan uudelleen näkemisen, tekemisen ja puhumisen väliset vakiintuneet suhteet [– –]” ja “kehrittelemään eteenpäin tämän [hänen havaitsemansa] samankaltaisuuden ja tasa-arvon seurauksia...” Tämän samankaltaisuuden ja tasa-arvon premissin lopputuloksena voidaan katsoa olevan Rancièren ajattelun ydin: metodinen käsitys tasa-arvosta.

## **2.2 Tasa-arvo politiikkana**

Jean-Philippe Deranty (2014, 3) kuvaa, kuinka Rancièren työtä määrittää radikaalin tasa-arvon periaate, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat kaikilla tavoilla lähtökohtaisesti tasa-arvoisia. Tässä alaluvussa esittelen tasa-arvoa siinä mielessä, kun se on Rancièren tuotannossa aksiomaattista, poliittista, demokraattista ja esteettistä. Rancièren politiikan teorialla ja tasa-arvokäsityksellä on seurauksia sille, kuinka tasa-arvo voidaan tehdä toteen ja mitä tasa-arvo tarkoittaa ihmisten yhteistoiminnan, kasvatuksen ja pedagogiikan kannalta.

Rancièrè siis kokee, että yhteiskunnassa havaitulle eriarvoisuudelle ei ole todellisia perusteita, vaan se on seuraus poliittis-moraalisesta, jota modernissa hallitaan kasvatuksella (OIS, 6–8). Omassa egalitaristisessa tasa-arvon näkemyksessään Rancièrè on ehdoton. Tasa-arvossa ei ole Rancièren (emt. 9) mukaan eri tasoja: “tasa-arvo on kokonainen toimi, tai ei ollenkaan”. Tämän vuoksi tasa-arvo ei voi olla minkäänlainen tulevaisuuteen suuntautuva

projekti, vaan sen tulee olla radikaali alkuasetelma (Hewlett 2007, 86). Tasa-arvo ei siten ole päämäärä, joka voidaan saavuttaa, vaan lähtöasetelma, premissi, joka tulee vahvistaa sarjalla tietynlaisia toimia (OIS, 9). Rancièren (IS, 137) mukaan “tasa-arvoa ei anneta, eikä sitä oteta; sitä harjoitetaan, se verifioidaan todeksi”.

Rancière kuvaa, kuinka tasa-arvo on sana, jolla on aidosti voima, joka sille on alun perin annettu. Rancière selvittää, että koska tasa-arvosta puhutaan ja kirjoitetaan, sen täytyy olla jossain olemassa, ja siten se voidaan myös tehdä toteen. Rancièren mukaan sanat voidaan tehdä todeksi toiminnalla. Tämän vuoksi juuri toiminta tulee järjestää niin, että se on todiste eli syiden järjestelmä. Rancièren logiikan mukaan sen tähden, että yhteiskunnassa on eriarvoisuutta, joudumme joko toteamaan ihmisen epätasa-arvoisuuden tai oletamaan ihmisten tasa-arvoisuuden, jolloin meidän tulee vastaavasti muuttaa puhumistamme ja käyttäytymistämme. (OSP, 47.)

Rancière jatkaa kuvaustaan toteamalla, että tasa-arvon voima on luoda tila, jossa se voi tehdä oman vaatimuksensa. Rancière esimerkillistää tasa-arvoa edeltävässä alaluvussa esittelemillään tilanteilla, joissa tasa-arvo on ollut konkreettisenä perusteena poliittisille vaatimuksille ja erimielisyydelle. Itse toiminta on Rancièren mukaan käytännön demonstraatio ja sitä kautta muutos voimasuhteissa. (OSP, 47.) S. A. Chambers (2010, 206) selventää, että Rancièren radikaalin käsityksen mukaan tasa-arvo ei voi olla ainoastaan yhteiskunnallisen järjestäytymisen periaate, kuten esimerkiksi Marxilla. Rancièren tapa ottaa tasa-arvo kaiken teorian lähtökohdaksi tarkoittaa, ettei sitä voi paeta, vaan tasa-arvo tulee ottaa aina ensimmäisenä huomioon. Siten Rancièren tasa-arvokäsitys kyseenalaistaa kaikki eriarvoisuudelle ja alisteisuudelle perustuvat tilanteet ja käytännöt myös mikrotasolla. (Chambers 2010, 206.)

Käsitys perustavanlaatuisesta tasa-arvosta on lähtöasetelma Rancièren näkemyksille politiikasta, joita hän tutkii teoksessaan *La Méésentente. Politique et philosophie* (1995). Poliittikka on Rancièrelle (E, 16) yksinkertaisesti toimintaa, jonka lähtökohtana on tasa-arvo. Poliittikan filosofia on Rancièren näkemyksen mukaan ainoastaan huomioita siitä, mitä asioita tasa-arvo ja eriarvoisuus koskevat (emt.). Hewlett (2007, 100–102) tiivistää Rancièren tasa-arvokäsitystä toteamalla, että todellinen tasa-arvo on Rancièrelle politiikkaa ja politiikka puolestaan demokratiaa. Demokratia ei ole Rancièrelle järjestäytymisen tapa tai minkään valtion erityinen hallintamuoto vaan yksinkertaisesti erimielisyyden eli

*dissensuksen* tapahtuma. Demokratia on erimielisyyttä, jossa *demos* eli kansa saa äänensä kuuluviin. Poliitiikka on tapahtuma, jossa aiemmin osattomat häiritsevät *status quota*: sorretut ja osattomat käyttävät ihmiselle perimmäisesti kuuluvaa vapautta julkistamalla oman tasa-arvonsa muiden kanssa. (Hewlett 2007, 100–102.)

Rancièrè (OIS, 15) kuvaa, kuinka:

Tasa-arvo on yhtä aikaa viimeinen periaate kaiken sosiaalisen ja valtiollisen järjestyksen takana sekä poisjätetty seuraus sen ”normaalista” toiminnasta. Se ei sijaitse perustuslaillisten sääntöjen systeemissä eikä sosiaalisissa tavoissa, eikä myöskään tasavallan lasten yhtäläisessä opetuksessa tai ostettavissa olevien tuotteiden saatavuudessa supermarkettien hyllyillä. Tasa-arvo on perustavanlaatuista ja poissaolevaa, ajallista ja ajatonta, ja aina riippuvainen yksilöistä ja ryhmistä, jotka tavallisten tapahtumien kulkua vastoin ottavat riskin vahvistaakseen heidän tasa-arvonsa; keksimällä yksilöllisiä tai yhteisöllisiä vahvistamisen muotoja.

Rancièrè hahmottelee sitaatissa, kuinka tasa-arvo näyttää ohjaavan kaikkea sosiaalista ja valtiollista toimintaa demokraattisen valtion ihanteena. Kuitenkaan Rancièrèn mukaan tasa-arvoa ei saavuteta tasa-arvoistetun yhteiskunnan normaalilla toiminnalla, oli se yhtäläinen koulutus tai parempi ostovoima. Tasa-arvo on riippuvainen tasa-arvoa tuottavista ja vahvistavista henkilöistä, jotka itse saavat toiminnallaan tasa-arvon aikaan. Tasa-arvoa lisäävät olemassa olevan, perimmäisen tasa-arvon vahvistavat eli verifioivat teot, ei yhteiskunnallinen järjestys itsessään. Siksi tasa-arvo vaatii sanoja ja tekoja eli tasa-arvon sanan kielellistä todentamista. Rancièrè vie tasa-arvon käsityksen niin pitkälle, että se muistuttaa luonteeltaan kielellistä aktia (Hewlett 2007, 99).<sup>11</sup>

Rancièrè (VK, 69) kuvaa erimielisyyttä politiikan luonteena:

Politiikan ytimessä näet on eripura. Poliitiikka ei ole ensi sijassa vallankäyttöä tai kamppailua vallasta. Sen aluetta eivät ensisijaisesti määritä lait ja säädökset. Ensimmäinen poliittinen kysymys kuuluu, mitä asioita ja millaisia subjekteja nämä säädökset ja lait koskevat, minkälaiset suhteet tarkkaan ottaen määrittävät poliittista yhteisöä, millaisia asioita nämä suhteet koskevat ja millaiset subjektit kelpaavat valitsemaan nämä asiat ja keskustelemaan niistä.

Siksi Rancièrèn mukaan perinteisessä mielessä demokraattiseksi mielletty yhteiskunta on läpeensä epädemokraattinen, jos koko *demos* ei saa ääntänsä kuuluviin ja oman elämänsä auktoriteetit eli autonomiset subjektit sivuutetaan. Tasa-arvo todennetaan sosiaalisessa

---

<sup>11</sup> Samanlaisen argumentin Rancièrè tekee kirjassaan *Mots de l'histoire* (1992) koskien historian tutkimusta, joka jättää demoksen äänen ”sanat” kuulumattomiin jo näkemyksessään ottaa faktaksi vain tiettyjä ihmisiä koskevat asiat. Historiatieteen kirjallisesta vallankumouksesta ks. NH, 7–9.

järjestyksessä poliittisesti eripurana ja erimielisyyden avulla (OIS, 15). Erimielisyyttä eivät kuvasta henkilöiden tai joukkojen eroavat mielipiteet tai intressit, vaan erimielisyys on jotain, joka tekee näkyväksi sen, mitä ei aiemmin voitu nähdä (E, 226). Tasa-arvon sosiaalisessa todentava erimielisyys ei ole Rancièrelle (VK, 69) ajatusten tai edes tunteiden yhteentörmäys, vaan “aistisuuden eri järjestysten konflikti”.

Tasa-arvon teot ja toisaalta maailman epätasa-arvo näyttävät Rancièrelle esteettisesti<sup>12</sup> aistisen jaossa, josta Rancière käyttää termiä *partage du sensible*. Aistisen jako on kokonaisvaltainen suhde olemisen tapojen, tekemisen tapojen ja puhumisen tapojen välillä (VK, 8). Aistisen jako tuo esiin aistittavan osan, eli aistisen jakauma määrittää sitä tapaa, jolla joku voi osallistua yhteiseen (AO, 8). Tasa-arvo ja politiikka kietoutuvat esteettisessä yhteen. Poliittikkaa on vain silloin, kun kahden maailman, kahden epäyhtenevän todellisuuden, kohtaaminen tapahtuu (E, 58). Rancière (AO, 8) katsoo, että: “aistittavan jakaminen näyttää, kenellä voi olla osa yhteisessä sen mukaan, mitä hän tekee, ja sen ajan ja tilan mukaan, joissa tätä toimintaa harjoitetaan”.

Aistisen jaossa on siis perinpohjaisesti kysymys tasa-arvosta ja sen näyttäytymisestä. Erimielisyys puolestaan mahdollistaa tasa-arvon toteutumisen yhteiskunnassa. Rancièren käsite *police* eli poliisijärjestys kuvaa tarkemmin lukkoonlyötyä *status quota* eli tilaa, jossa asiat ovat paikallaan “niin kuin niiden kuuluisi olla”. Erimielisyys asettuu poliisijärjestystä vastaan rikkomalla ja aiheuttamalla häiriötä tässä järjestelmässä. Erimielisyys on tasa-arvon interventioita hallitsevaa järjestelmää ja järjestelmän ylläpitämää aistisen jakoa vastaan. Poliittisen muutos on siten samalla aina esteettisen muutos: muutos siinä, kuka ylipäänsä tulee kuulluksi ja nähdyksi, kenen maailma otetaan huomioon. (Hewlett 2007, 100–102.)

Politiikalla ei siis Rancièren mukaan ole omaa objektia, vaan se on ristiriita kahden eri aistisen jaon eli kahdenlaisen maailman välillä (Chambers 2010, 202). Poliittikka lähestyy esteettisyydessään taidetta, jossa organisoidaan ja avataan uudelleen mahdollisuudet uusille kuville ja uusille tulkinnoille (Suoranta 2008, 119). Jokainen ihminen on Rancièren mukaan

---

<sup>12</sup> Esteettisellä Rancièrillä tarkoitetaan tässä yhteydessä käsitteen spesifiä, kantilaista määritelmää. Estetiikkaa on transsendentaalisten *a priori* muotojen systeemi ja sen näyttäytyminen aistikokemuksina (Wolfe 2006; AO, 9). Kyse on siis siitä, miten aistien havaittava maailma ilmenee (Tuomikoski 2017, 13). Rancière (ME, 141–142) viittaa lisäksi Kantin *Arvostelukyvyyn kritiikkiin* sekä esteettisen arvostelman pyyteettömyyteen, joka tekee tasa-arvosta esteettistä sikäli, kun se koskee aistisen jakoa ja sen uudelleenjakamista. Rancièren esteetiikan käsityksestä ks. Wolfe (2006), joka argumentoi, että Rancièren estetiikan ymmärtämiseksi on tarkasteltava sen kantilaista ja edelleen deleuzeläistä luentaa.

ytimessään taiteilija, jonka tulisi saada äänensä kuuluviin (emt.). Täten politiikka on aina seurausta esteettisestä: aistittava ja sen jakaminen luovat edellytykset ihmisen poliittisuudelle eli ihmisten maailmojen ja niiden erilaisuuden välille (Chambers 2010, 202). Poliittinen kapasiteetti on tulosta esteettisestä vallankumouksesta (ME, 146).

Emansipaatio, oman paikkansa ottaminen ja alistaisuudestaan pakeneminen ovat Rancièrelle *subjektivaatiota*, omaksi itseksi tulemista. Subjektivaatio tuottaa subjektin, joka eroaa yhteisön muista subjekteista. Subjektivaatio on poliittista toimintaa siinä merkityksessä, kun se on Rancièrelle demokratiaa. (Bingham & Biesta 2010, 33.) Demokraattiset prosessit ovat subjektien toimintaa, joka haastaa järjestystä ja rikkoo jakolinjoja keksimällä subjektivaation eli dis-identifikaation, itseksi tulemisen, tapoja (HD, 46; 61–62). Tämä demokraattinen – emansipoitunut – subjekti toimii politiikassa nimenomaan erimielisyyden avulla ja tuottamalla häiriötiloja vallitsevaan *policeen*.

Politiikka on siten Rancièren mukaan aina muutosta. Se on Rancièren mukaan harvinaista, mutta Rancière ole kokonaan luopunut toivosta. Rancière kuvaa, kuinka politiikan perimmäisenä tavoitteena on luoda uusi *police*, joka voi olla parempi kuin aiempi järjestys ja asioiden tila. (Bingham & Biesta 2010, 37.) Tällöin tasa-arvon ja sen luoman politiikan myötä voidaan muuttaa vallitsevaa järjestystä, jota taas voidaan muuttaa uusien erimielisyyksien myötä. Aito politiikka olisi Rancièrelle erimielisyyden virtaa, joka jatkuvasti haastaisi vallitsevan *policen*. Vaikka yhteiskunnat ovat luonteeltaan epädemokraattisia, voivat ne antaa enemmän tai vähemmän tilaa demokratialle mahdollistamalla demokraattista toimintaa (HD, 72).

Politiikan eli demokratian ihanteellisena tavoitteena on Rancièrelle “jakamisen yhteisö” (Hirvonen 2010, 268) eli tila, jossa erimielisyys on normi eikä poikkeus. Aidosti demokraattisessa yhteiskunnassa *demos* olisi perustavanlaatuisesti läsnä koko sosiaalisessa (OSP, 39). Rancière (VK, 70) kuvaa, kuinka: “Politiikka on käytäntö, joka murtaa poliisijärjestyksen, jonka vallitessa valtasuhteet ovat olemassa jo aististen tosiasioiden kiistattomuudessa. Näin käy, kun synnytetään uutta kollektiivista puhetta, jolla yhteisten asioiden tila hahmotellaan uusiksi”. Kollektiivinen puhe on tärkeää, koska todellinen yhteisö on Rancièrelle sellainen, jossa tasa-arvo sitoo ihmisten erilliset mielet yhteen (IS, 32). Tasa-arvo on siten tämän kollektiivisen kapasiteetin demonstroimista (OSP, 49). Se on samalla koko yhteisön demonstraatio (emt.).



## 2.3 Älyjen tasa-arvo

Olen olemassa, siis ajattelen. (IS, 36.)

Vain yksilö voi olla älyllinen ja hän voi olla sitä vain hänen oman älynsä nojalla. (IS, 102.)

Pedagogiikan filosofian tasolta ponnistavassa yhteiskuntakriittisessä teoksessaan *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle* (1987) Rancière tutkii tasa-arvoa älyllisenä kapasiteettina ja kasvatukseen ja oppimiseen kytkeytyvänä käsitteenä. Teoksen kääntäjä Kristin Ross (1991, xviii) huomauttaa, että teos on yhtä lailla oppitunti, *la leçon*, kuin Rancièren aiempi oppitunti opettajastaan Althusserista. Rossin (emt.) mukaan Althusserin opin pohjalta teos tutkii kasvatuksellisesti niitä juuria, jatkuvuutta ja logiikkaa, jolla hierarkkinen epätasa-arvo jatkuu jakona “tietävien” ja “tietämättömien”, köyhien ja rikkaiden sekä älymystön ja työväestön välillä. Juuri Althusserilta Rancière oppi, että jaot perustuvat esteettisessä havaittavaan säädyllisyyteen eli siihen, kuka saa osansa tiedosta (Panagia 2014, 98). Rancière asettuu teoksessaan yhteiskunnan epätasa-arvoa vastaan seuraamalla tasa-arvon premissiään ja tarkastelemalla tasa-arvoa älyjen tasa-arvona eli tasavertaisena älyllisenä kapasiteettina. Älyjen tasa-arvon periaatteen mukaan ihmiset ovat tasa-arvoisia kaikille ihmisille inhimillisesti kuuluvan älyn ja sen voiman nojalla (IS, 9). Rancièrelle (emt.) kaikki älyt ovat luonteeltaan samanlaisia ja kaikkien älyjen manifestaatioiden lähteenä on tämä kaikille yhdenvertainen äly.

Rancièren käsitys älyjen tasa-arvosta nojaa perustavanlaatuisen, jopa metafyyssiseen havaintoon siitä, että jokainen ihmiskätkten työn tulos on yhden ja saman, tasa-arvoisen ja inhimillisen älyn tuotos. Rancièren tarkoituksena on kartesiolaisen olemassaoloa ja ajattelua koskevan ajatuksen kääntäminen ympäri. Kartesiolaisen “ajattelen, siis olen” lauseen voi Rancièren mukaan kääntää koskemaan ihmisen yhtäläisyyttä *cogiton* kanssa niin, että ajattelusta muodostuu inhimillisyyden perustavanlaatuisin ominaisuus. Rancièrelle ajattelu on inhimillistä toimintaa *par excellence*, eli toimintaa, joka kuuluu yhtä lailla kaikille. Ihminen on Rancièren mukaan olento, joka tutkii maailmassaan sitä, mitä hän näkee, ja on ihminen, koska hän tuntee itsensä reflektoidessaan toimintaansa. (IS, 35–36.)

Bingham ja Biesta (2010, 37) kuvaavat, kuinka Rancière paikantaa havaintonsa älyjen tasa-arvosta lapsiin ja heidän lingvistisiin valmiuksiinsa. Heti *Le Maître ignorant* -teoksen alussa Rancière (IS, 5) osoittaa, että lapsi oppii oman äidinkieltensä itse, ilman erillistä ohjausta.

Lapsen äidinkielen oppiminen tapahtuu yksinkertaisesti, kun lapselle ja lapsen ympärillä puhutaan. Lapsi puolestaan kuulee, kertaa, imitoi, toistaa, tekee virheitä ja korjaa niitä, joskus onnistuu vahingossa ja siitä lähtien alkaa tehdä niin metodisesti. Lapsen oppiminen tapahtuu Rancièren mukaan lapsen omasta aloitteesta, lapsen oman älyn nojalla ja lapseen sisäänrakennetun oppimisen kyvyn ansiosta. Lapset ovat tällä tavalla yhdenmukaisia ja yhdenvertaisia. He oppivat äidinkieltä samalla tavalla sukupuolesta, sosiaalisista olosuhteista, ihonväristä ja muista mahdollisesti erottavista tekijöistä huolimatta. (IS, 5.)

Rancière selventää *Vapautuneessa katsojassa* (2016 [2008]) älyjen tasa-arvon kytköstä oppimiseen. Rancière (VK, 16) kuvaa, kuinka oppimisessa on kyse tuon saman inhimillisen ja yhdenvertaisen kyvyn käyttämisestä:

Ihmiseläin oppii kaiken samalla tavalla kuin hän alun perin oppii äidinkieltä, niin kuin hän oppii heittäytymään häntä ympäröivien merkkien ja asioiden keskelle, jotta voisi ottaa paikkansa muiden ihmisten joukossa: havainnoimalla ja vertailemalla yhtä asiaa toiseen, merkkiä tosiasiaan, merkkiä toiseen merkkiin. Jos luku- ja kirjoitustaidoton osaa ulkomuistista vain yhden rukouksen, hän voi vertailla tätä tietoa siihen mitä hän ei vielä tiedä: rukouksen kirjoitettuun versioon. Hän voi oppia, merkki merkiltä, mikä suhde on sen välillä mitä hän tietää ja mitä hän ei tiedä. Hän kykenee tähän, jos hän joka askeleella havainnoi mitä on hänen edessään, sanoo mitä hän näkee ja todentaa mitä on sanonut. Olkoon sitten kyse tietämättömästä, joka yrittää tavata merkkejä, tai hypoteesejaan rakentavasta tieteentekijästä, toiminnassa on aina sama älykkyys – äly, joka kääntää merkkejä toisiksi merkeiksi ja etenee vertailemalla ja kuvailemalla asioita kommunikoidakseen omat älylliset seikkailunsa ja voidakseen ymmärtää sen mitä toinen äly yrittää hänelle viestittää.

Ihminen siis oppii tutkimalla, vertaamalla ja kuvailemalla maailmaansa itselleen ja muille. Hän oppii vertaamalla asioita, joita hän tietää niihin, joita hän ei tiedä. Ihminen on siten luonteeltaan ajatteleva, kerronnallinen ja kommunikoiva olento.

Muiden ja maailman sekä itsensä ymmärtämiseen ihminen käyttää kääntämistä (IS, 9–10). Rancière (emt.) kuvaa älyjen samankaltaisuutta ymmärtämisen avulla, joka on yksilöllinen ja yhdenvertainen tapahtuma:

[–] kaikki lauseet, ja yhtä lailla kaikki älyt, jotka tuottavat niitä, ovat samankaltaisia luonteeltaan. Ymmärtäminen ei ole koskaan muuta kuin kääntämistä, siis tekstin vastineen näyttämistä, muttei koskaan sen järjen. Ei ole olemassa mitään kirjoitetun sivun taakse kätkeytyä totuutta, tai valepohjaa, joka vaatisi toisen älyn, “selittäjän”; “tietävän” kielen, eikä kielten kielen, jonka sanat ja lauseet olisivat kykeneviä puhumaan tekstin sanojen ja lauseiden älyllä.

Kaikki intellektuaalinen toiminta vaatii oman älyn käyttämistä, joka on tasavertainen muiden ihmisten älyjen kanssa. Näin ollen älyissä ei ole hierarkioita. Oppiminen ja ymmärtäminen

ovat tapoja ilmaista kääntämistä siinä määrin, kun ne ovat molemmat inhimillisen itseilmaisun keinoja (IS, 10). Toisin sanoen oppiminen ja ymmärtäminen ovat älyn tapa lähestyä tekstiä eli sitä, mitä henkilö ajattelee toisten sanoilla. Deranty (2014, 7) selventää, että tämä tarkoittaa ulkoisten symbolisten merkitysten, kuten sanojen tai matemaattisten kaavojen, kääntämistä henkilön omalle sisäiselle kielelle tämän materialisoidun kommunikaation välittämänä. Tämä materiaallinen pohja, kuten kieli tai kirjat, mahdollistavat yksilöiden älyjen kommunikaation toisten kanssa (emt.).

Ihmisten intellektuaalisessa kapasiteetissa ei siis ole Rancièren (VK, 16) mukaan hierarkioita tai eriarvoisuutta. Erilaisuutta on vain älyn eri manifestaatioissa (emt.). Rancière kuvaa:

Älyllinen vapautuminen on älyjen tasaveroisuuden todentamista ja vahvistamista. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki älykkyyden ilmentymät olisivat samanarvoisia, vaan sitä, että älykkyyden on kaikissa ilmentymissään itsessään tasaveroista. Ei ole olemassa kahdenlaista älyä, joita erottaisi ammottava kuilu. (VK, 16.)

Rancière ei siis väitä, etteikö kahden eri ihmisen, kuten älymystöön tai työläisen luokkaan kuuluvan yksilön tai esimerkiksi opettajan ja oppilaan, älykkyyden manifestaatioilla voisi olla eroa (IS, 27). Kysymys on kuitenkin pohjimmiltaan kaikkien kyvystä oppia ja tulla osaksi älyllisiä seikkailuja ja ilmentää täten omaa älyään.

Älyjen manifestaatioiden erilaisuutta Rancière (IS, 27) selittää etenkin huomiolla ja ajalla, jota on käytetty tietyn asian oppimiseen. Rancière toteaa, että lapset oppivat äidinkieltänsä, koska heidän täytyy. Lapsen kasvaessa oppimisen olosuhteet muuttuvat ja oppimisesta tulee monimuotoisempaa. Täten ihmiset oppivat, mitä heidän kulloinkin olemassaolonsa, tahtonsa ja tilanteensa vaativat. Rancièren mukaan *tahto* ajaa ihmisen älyä. Ihmisen äly ei tee virheitä, mutta hätäily, huolimattomuus sekä keskittymisen ja paneutumisen puute vaikuttavat älyn manifestaatioihin. Toisto tekee ihmisistä neroja, mutta ei eriarvoinen älykkyyden. (IS, 27; 51; 55.) Älyjen manifestaatioiden eroja selittävät siis monimuotoiset oppimisolosuhteet ja oppimiseen käytetty tahto, eivät älyjen erilaisuus tai hierarkiat.

Rancière väittää jopa, että tasa-arvo ja äly ovat synonyymejä, samoin kuin järki ja tahtokin. Äly on voima, joka saa ihmisen ymmärtämään toista ihmistä tasa-arvon verifikaation kautta. Vain toinen toisensa kanssa verrannollinen eli tasa-arvoinen ihminen voi ymmärtää toista. Älyjen tasa-arvo on Rancièrelle se side, joka pitää koko yhteiskunnan mahdollisena, sillä se mahdollistaa tunteiden ja ajatusten jakamisen toisten kanssa. Ihmisyyttä on se, että ihmiset

kommunikoivat toistensa kanssa nautinnosta ja tuskasta, toivomuksista ja peloista, sillä muuten ihmiset olisivat vain joukko muukalaisia toisilleen. (IS, 72–73.)

Rancièrè (IS, 45–47) sanoo, ettei hän voi todistaa älyjen tasa-arvoisuutta empiirisesti. Myöskään niiden eriarvoisuutta ei Rancièrèn mukaan voida perustellusti todeta. Ei ole olemassa sellaisia empiirisiä keinoja mitata kallon suuruutta tai aivojen painoa, jotka kertoisivat älyjen eriarvoisuudesta (emt.). Argumentin ja sen kritisoinnin kannalta on tärkeää huomata, että Rancièrè lähestyy älyjen tasa-arvoa filosofisesti ja aksiomaattisesti, ei kognitiivisesti. Tästä osoituksena on esimerkki vajavaisesta pojasta, jolle Jacotot opetti hepreaa (IS, 18). Kyse ei ollut heprean kielen oppimisesta sinänsä (poika ei osannut hepreaa, vaikka työskentelikin aikuisena litografina) vaan siitä, että opettamalla pojalle jotain pojasta tuli älyltään tasa-arvoinen muiden kanssa (emt.). Tasa-arvo on kaikille yhtäläistä kognitiivisista kyvyistä ja esimerkiksi mahdollisista oppimisvaikeuksista huolimatta.

Deranty selventää, että Rancièrèlle tasa-arvoa on ihmisten mahdollisuus olla ja kokea asioita siten, kun heidät otetaan ihmisinä huomioon. Tasa-arvo on dialogia, jossa kummankin ihmisolemus otetaan huomioon, kuullaan ja nähdään. Inhimillisen älyn tuotokset ovat periaatteessa kenen tahansa luettavissa ja kenen tahansa käännettävissä. Se tarkoittaa, että jokainen ihmiskäteen työn tulos puhuttelee periaatteessa jokaista meistä ja kaikki maailman diskurssit ovat potentiaalisesti avoinna tulkinnoillemme. Rancièrèn älyn tasa-arvoa selittää ihmisen toiminta ja sen päämäärä, jonka luonne on perimmiltään diskursiivinen. (Deranty 2014, 11–12.)

Rancièrè kuvaa ihmisten diskursiivista luonnetta esimerkillään emansipatorisesta kasvatuksesta ja maalar(e)ista. Rancièrè kuvaa esimerkissä, kuinka meillä ei ole koskaan tietoa siitä “totuudesta” mitä jonkun teoksen maalannut maalari on teoksellaan halunnut sanoa. Rancièrèn mukaan voimme vain käyttää omaa älyämme kuvittelemaan kaikkea sitä, mitä teokseen sisältyy, eli mitä maalari on tuntenut ja halunnut teoksellaan ilmaista. Samoin meidän on luottaminen älyjen voimaan siinä, että kyseessä on inhimillinen *tahto sanoa jotakin*. Kaikessa on kyse tahdosta sanoa jotakin, joka kuuluu ominaisuutena kaikille älyllisille ihmisille. (IS, 65–67.)

Rancièrè kuvaa esimerkissään, kuinka opettamalla lapselle esimerkiksi maalaamista toisen maalarin teoksen avulla voidaan päästä käsiksi älyjen tasa-arvoon nojaavaan

emansipaatioon. Maalaamista voi opettaa lapselle käyttäen menetelmänä imitoimista. Samalla harjoituksessa tulisi ensisijaisesti vahvistaa lapsen uskoa omaan kykyynsä imitoida maalauksessa esitettyä tunnetta. Lapsi kyllä pystyy tulkitsemaan teoksessa kuvailtuja tunteja, vaikka ensi alkuun se voi tuntua vaikealta. Rancière kuvaa, kuinka opettamalla lapselle maalaamista tähän tapaan emme välttämättä saa käsiimme maailman hienoimpia maalauksia, mutta kyse on lapsen perimmäisestä kyvystä olla “maalari”: tulkki tunteille, jotka lapsi edelleen haluaa jakaa muiden ja maailman kanssa. Pahimmillaan asettamalla määreitä lapsen maalaamiselle tulemme ottaneeksi riskin, että lapsi aistii meistä oman kyvyttömyytensä olla maalari eli kyvyttömyytensä tulkita maailmaa ja olla osa sitä. (IS, 65–67.)

## 2.4 Intellektuaalinen emansipaatio ja kasvatuksen paradoksit

Mitä emansipoitunut ihminen voi tehdä on tulla emansipaattoriksi: ei antamalla avaimia tietoon vaan tietoisuutta siitä, mitä äly voi saada aikaan kun se olettaa itsensä tasa-arvoisena muihin verrattuna ja muita tasa-arvoisina itseensä verrattuna. (IS, 39.)

Älyjen tasa-arvon aksiooma ei vahvista tietämättömille mitään tiettyä hyvettä, ei “nöyriä tiedettä” tai massojen älykkyyttä. Se vahvistaa, että kaikessa älyllisessä harjoittelussa on kyse samanlaisen älyn työstä. (OIS, 6.)

Kuten aivan luvun alussa nostin esiin, Rancièren mukaan intellektuaalinen emansipaatio on logiikkaa, joka operoi tasa-arvon premissillä ja joka vaatii sen vahvistamista (OIS, 6). Rancière (OSP, 48) toteaa, että emansipaatio on pakoa vähemmistöstä enemmistöön ja alaikäisyydestä täysi-ikäisyyteen, joka tapahtuu tasa-arvon tietoisuudella. Emansipaatio on siten “tulemista tietoiseksi luonnon asettamasta tasa-arvosta” (IS, 27). Intellektuaalinen emansipaatio on ihmisen tulemista tietoiseksi tasa-arvoisesta olemassaolostaan älyllisenä subjektina (emt. 35).

Intellektuaalinen emansipaatio vahvistaa, että älyt ovat tasa-arvoisia ja kaikenlaisessa älyllisessä harjoittelussa on siten kyse tämän inhimillisen kapasiteetin aktivoimisesta (OIS, 6). Charles Bingham ja Gert Biesta (2010, 43) esittävät, että kiteytettynä intellektuaalinen emansipaatio on Rancièrelle oman älyn käyttämistä älyjen tasa-arvon premissin nojalla. Älyllinen vapautuminen on oman älyn kapasiteetin todentamista ja todistamista eli jatkamista sillä älyllisellä tiellä, joka lapsena alkoi (OIS, 6). Emansipaatio on siten

lähtökohtaisesti oppimista koskien tasa-arvoa: oppimista oman älyn tasavertaisuudesta ja sen todentamisesta muiden älyjen tasa-arvoisuuden kanssa.

Bingham ja Biesta (2010, 43) selventävät, että keskeistä kasvatuksen kannalta on tietoisuus siitä, mitä älyllä voidaan tehdä, kun se otetaan tasa-arvoisena. Emansipaattorin tarvitsee vain muistuttaa ihmisiä heidän kyvystään ajatella itse. Jos he ajattelevat itse, he eivät ole riippuvaisia muista ihmisistä, jotka ajattelevat heidän puolestaan. (emt.) Rancièrè (OIS, 9) kuvaa, kuinka emansipaatio voi opettaa ihmisille tasa-arvoa yhteiskunnassa, jota hallitaan epätasa-arvolla ja epätasa-arvoa selittäville instituutioilla. Intellektuaalinen emansipaatio ei siis poista yhteiskunnassa olevaa ja siihen mekanisoitua epätasa-arvoa, mutta opettaa tasa-arvoa tasa-arvon teoilla. Emansipaatio on siten Rancièrèlle oppimista olemaan tasa-arvoisia epätasa-arvoisessa maailmassa (Bingham & Biesta 2010, 44).

Rancièren mukaan vain yksilöt voivat emansipoitua (OIS, 9), eikä emansipaatio ole sosiaalinen tapahtuma. Tästä syystä emansipaatio on Rancièren mukaan yksilöllinen prosessi. Rancièrè myös toteaa, että vain toinen ihminen voi emansipoida toisen, ei puolue, valtio tai edes koulu (IS, 102). Emansipaatio syntyy toiselta toiselle, mutta vaatii yksilöllisen älyn käyttöä. Emansipaattorina toimiva ihminen voi ohjata toista tahdolta tahdolle, mutta ei älyltä älylle (emt. 13). Jokaisen äly tottelee vain itseään, vaikka se tahtoisikin jonkun toisen tahdon mukaisesti (emt.) Emansipaatio avaa Rancièren mukaan tien kaikille seikkailuille tiedon maassa. Siinä on kyse rohkeudesta olla seikkailullinen, ei siitä, oppiiko enemmän tai vähemmän hyvin tai nopeammin tai hitaammin. (emt. 27.) Siten intellektuaalinen emansipaatio on Rancièren mukaan avain kaikkeen tietoon ja oppimiseen. (Bingham & Biesta 2010, 43).

Bingham ja Biesta (2010, 27–32) ovat eritelleet filosofian historiasta kolme emansipaation ja kasvatuksen suhteeseen kytkeytyvää ristiriitaa, jotka Rancièren näkemys emansipaatiosta heidän mukaansa haastaa. Näiden kolmen kasvatuksellisen ristiriidan avulla on mahdollista saada parempi käsitys Rancièren intellektuaalisen emansipaation merkityksestä kasvatuksen ja pedagogiikan filosofian kannalta. Binghamin ja Biestan (emt. 31) lähestymistapa osoittaa myös, kuinka filosofiset ajatukset emansipaatiosta ovat vaikuttaneet nykymuotoisiin käsityksiin pedagogiikasta.

Bingham ja Biesta kertovat näiden ristiriitojen juontavan juurensa etenkin Kantin ja Marxin filosofioihin. Ensiksi Kantin filosofian vaikutuksen myötä emansipaatiosta tuli valistuksen kontekstissa nimenomaisesti *kasvatuksen* asia. Bingham ja Biesta tiivistävät, kuinka kasvatus toimii Kantin filosofiassa “vipuna” siinä muutoksessa, joka johtaa alaikäisyydestä kypsyyteen ja järjen vapautumiseen. Kantin kuuluisa pedagoginen paradoksi tuo esiin emansipaatioon ja kasvatukseen kytkeytyvät ristiriidat: paradoksi kysyy, kuinka pakolla voidaan tuottaa vapautta eli kuinka opettaja voi vapautta riistämällä tuottaa autonomiaa ja itsenäisyyttä. (Bingham & Biesta 2010, 28–30.)

Marxismin myötä kantilainen valistuksellinen näkemys emansipaatiosta sai uuden muodon, kun sen katsottiin perustuvan vallan muotojen ja sen toiminnan paljastamiseen. Marxin käsitys ideologiasta ja ajattelun sosiaalisesta määräytyneisyydestä vaikuttivat merkittävästi sen ajatuksen syntymiseen, jonka mukaan olemme itse kykenemättömiä havaitsemaan “väärää tietoisuuttamme”, jolloin valistaminen jää jonkun muun tehtäväksi. Kriittinen teoria ja moderni kriittinen pedagogiikka perustuvatkin Binghamin ja Biestan mukaan ajatukseen, jonka mukaan demystifiointi ja oikeanlaisen tietoisuuden synnyttäminen ovat avain ihmisen vapautumiseen ja emansipaatioon. (Bingham & Biesta 2010, 28–30.)

Bingham ja Biesta esittävät, että tällä modernilla emansipaation logiikalla on useita aspekteja. Modernin emansipaation logiikan mukaan emansipaatio vaatii aina jonkun toisen interventiota. Tämän toisen täytyy lisäksi olla sellainen, joka ei itse ole sen vallan alla, jonka alta halutaan vapautua. Bingham ja Biesta tähdentävät, että tällainen logiikka vaatii jonkun toisen, jonka tulee nimenomaisesti tehdä tai toteuttaa interventio emansipaation mahdollistamiseksi. Sen lisäksi logiikka aiheuttaa, että vapauttajan ja vapautujan, emansipaattorin ja emansipoitavan, välillä vallitsee fundamentaalinen epätasa-arvo. Emansipaation saavutuksena on puolestaan tasa-arvo, joka lisäksi oikeuttaa emansipaattorin aikaisemman intervention. (Bingham & Biesta 2010, 30–31.)

Nämä modernin emansipaation aspektit muodostavat Binghamin ja Biestan mukaan ne kolme ristiriitaa, jotka Rancièren näkemys emansipaatiosta haastaa. Ensinnäkin vapautuminen perustuu modernin emansipaation logiikan mukaisesti riippuvuussuhteeseen valtauttajasta ja valtauttajan interventiota, eli vallasta. Toinen ristiriita, johon Bingham ja Biesta kiinnittävät huomiota, on valtauttajan ja valtautujan välillä vallitseva perustavanlaatuisen epätasa-arvo, joka pyritään poistamaan esimerkiksi tiedon avulla.

Koulun kontekstista tarkasteltuna opettaja on se tiedollinen auktoriteetti, jolta oppija omaksuu tietoa, ja täten mahdollistaa valtautumisen. Kolmanneksi emansipaation ristiriita näyttäytyy tietynä epäilyksenä valtautujan tietoa ja kokemusta kohtaan: päätöksiä tehdään vähemmän tietävän puolesta ja hänen omaa kokemustaan ja tietämystään vastaan. (Bingham & Biesta 2010, 27–32.)

Bingham ja Biesta osoittavat, että Rancièren ajattelun mukaan valtautuja pikemminkin “pakenee” alaikäisyyttään tai alisteista asemaansa kuin “valtautetaan” jonkun toisen toimesta. Toisin sanoen, subjekti luo itse oman tilanteensa muuttamisen tietoiset edellytykset. Bingham ja Biesta selventävät, että Rancièren näkemyksen mukaan valtautujan “pako” ei myöskään suuntaudu suoraan toiseen luokkaan, kuten esimerkiksi köyhästä rikkaaksi tai “tietämättömästä” “tietäväksi”. Rancièrelaisittain vapautuminen on “häiriö järjestyksessä” eli *policessa*. Emansipaatio on siis perinpohjaisesti poliittista toimintaa. Poliittikka rancièrelaisittain ymmärrettynä synnyttää uusia poliittisia identiteettejä, joilla ei ollut osaa edellisessä *policessa*. Valtautuminen ja vapautuminen ilmenevät subjektiviteetin aistittavuutena, joka puolestaan näkyy muutoksessa vallitsevassa *policessa*. Valtautuminen rikkoo aiemmin vallinneen poliisijärjestyksen, ja on siten poliittinen tasa-arvon teko. (Bingham & Biesta 2010, 32–35.)

Rancièren viimeaikaisin tuotanto täydentää tätä näkemystä. *Vapautuneessa katsojassa* (2016 [2008]) Rancière tutkii emansipaatiota modernin teatterin näkökulmasta. Hän toteaa emansipaatiosta (VK, 27): “Juuri tätä sana “emansipaatio” tarkoittaa: toimijoiden ja katselijoiden, yksilöiden ja kollektiivisen ruumiin jäsenien välisten rajojen hämärtämistä”. Kuten vallankumouksen omasta tahdostaan luova työläinen on oman elämänsä ja esteettisen jakonsa katselija ja kuulija, on emansipoituva katselija samaan aikaan myös toimija. Emansipaatio on siten rajojen hämärtymistä aistisen jaossa. (emt.)<sup>13</sup>

Rancière pyrkiikin poistamaan katsomisen ja toimimisen välistä dikotomiaa ja toteaa hallinnasta:

---

<sup>13</sup> Biesta (2017, 53) huomauttaa, että teoksessa Rancièren argumentti siirtyy käsittelemään emansipatorisen opettamisen sijasta oppimista. Biesta (emt.) kokee näkökulman ongelmalliseksi, koska se himmentää Rancièren omaperäistä opettamiseen keskittyvää ajattelua ja avaa teorian konstruktivistiselle kritiikille. Sekä tässä että edellisessä alaluvussa käytettyjen esimerkkien kohdalla katson kuitenkin, että lainaukset ovat paikallaan sen vuoksi, että nämä rajojen hämärtymiset auttavat ymmärtämään älyjen tasa-arvon ja emansipaation logiikkaa. Palaan tähän kritiikkiin luvussa 6.2.



Vapautuminen alkaa siitä, kun asetetaan kyseenalaiseksi katsomisen ja toimimisen vastakkaisuus, kun ymmärretään, että ne itsestäänselvyydet, jotka hallitsevat sanomisen, näkemisen ja tekemisen välisiä suhteita kuuluvat itsessään alistamisen ja hallinnan rakenteisiin. Se alkaa, kun ymmärretään, että myös katsominen on toimintaa, joka vahvistaa tai muuttaa sen, miten nämä eri asemat ovat jakautuneet. Myös katsoja toimii, aivan kuten oppilas ja oppinutkin. (VK, 20.)

Katsoja siis toimii joko vahvistamalla tai muuttamalla asemien hallinnan. Valta, hallinta ja alistaminen näyttäytyvät lukkiintuneen *policen* ylläpitämisenä, josta emansipaatio voi vapauttaa. Emansipaatio on hallinnan logiikan kyseenalaistamista: sitä, että ymmärtää tasa-arvon periaatteen ja toisaalta tämän ajatuksen väärinkäyttämisen yhteiskunnan epätasa-arvon mekanisoituneessa muodossa.

Giuseppina Mecchia kuvaa, kuinka pelkkä ulkopuolelta tuleva ajattelu ja teoretisointi voi tulla emansipaation esteeksi. Mecchia selvittää, että emansipaation poliittinen potentiaali voi tulla todeksi vain sen esteettisen viitekehyksen kautta, jossa sosiaalinen osallistuminen ja abstrakti ajattelu voivat luoda tasa-arvon toteen. Rajan hämärtyminen, dis-identifikaatio, on osallistavaa, kun julkisessa toiminnassa yksilö todella saa osansa toimia ihmisen kieleen perustuvassa toiminnassa, oli se sitten politiikkaa, taidetta, tai mitä hyvänsä. (Mecchia 2014, 41–42.)

Itse oppimisen kyky on kyky toimia ja verrata aistittua omiin kokemuksiin. Rancière (VK, 25) kuvaa, kuinka:

Oppiessamme, opettaessamme, toimiessamme ja tietäessämme olemme myös katsojia, jotka koko ajan liittävätkin näkemänsä siihen mitä he ovat nähneet, sanoneet, tehneet ja uneksineet. Ei ole olemassa sen enempää etuoikeutettua muotoa kuin etuoikeutettua lähtökohtaakaan. Kaikkialla on alkupisteitä, risteyksiä ja solmukohtia, joiden ansioista opimme jotain uutta jos vain uskallamme kieltäytyä ensinnäkin ylläpitämästä radikaalia etäisyyttä, toiseksi etukäteen jaetuista rooleista ja kolmanneksi eri alueiden välisistä rajoista. Jokainen katsoja on jo toimija omassa tarinassaan, jokainen näyttelijä tai toiminnan mies on myös oman tarinansa katsoja.

Yhteiskunnan perustana on joukko tasa-arvoisella kyvyllä varustettuja subjekteja, joista kukaan ei ole lähtökohtaisesti etuoikeutettu oppija tai katselija. Rancièren mukaan älyllistä valtautumista ja oppimista voi tapahtua, mikäli kieltäydymme vahvistamasta etäisyyttä ja raja-aitoja, kuten opettaja ja oppilas, tietävä ja tietämätön.

Yves Citton selvittää, että koska Rancièren mukaan älyjen tasa-arvoa ei voida todeta sen manifestaatioissa, joudumme vain tyytymään tekemään kokeita sen mukaan, mitä tuon lähtöasetelman nimissä voidaan tehdä. Citton toteaa, että voimme vain jatkaa älyjen tasa-arvosta innoittuneita kokeilujamme. Kuten aiemmassa alaluvussa käsittelin, tasa-arvon ottamisella lähtökohdaksikaan ei ole arvoa itsessään, vaan sen voima perustuu ainoastaan toiminnan vaikutuksiin. (Citton 2014, 33.) Seuraavassa luvussa lähden tarkastelemaan, millä tavalla intellektuaalisen emansipaation logiikka haastaa pedagogiikkaa ja kuinka Rancièren tasa-arvon metodi voi tuottaa emansipatorista pedagogiikkaa.

### 3 TYHMENTÄVÄ PEDAGOGIIKKA VERRATTUNA EMANSIPOIVAAN PEDAGOGIIKKAAN

Joka opettaa emansipoimatta, tyhmentää. (IS, 18.)<sup>14</sup>

Rancièren (OIS, 4–5) mukaan tavanomaisen pedagogiikan logiikka nojaa perustavanlaatuisesti epätasa-arvon aksioomaan, jota kasvatuksella pyritään asteittain poistamaan. Ensiksi tavanomainen pedagogiikka aloittaa epätasa-arvosta eli opettajasta ja oppilaista, tietävästä ja tietämättömistä. Toiseksi se pyrkii poistamaan tasa-arvoa tietoisuudella epätasa-arvosta eli tekemällä näkyväksi tämän epätasa-arvon opetuskäytännöissä (emt.). Provokatiivisesti Rancièrè toteaa, että ilman emansipaatiota kasvatuksessa päädytään tyhmentämisen logiikkaan (IS, 18). Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella Rancièren tyhmentämisen logiikkaa pedagogiikan kontekstissa, eli sitä, millaista on tyhmentävä pedagogiikka. Samalla luku hahmottelee rancièrelaista emansipoivaa pedagogiikkaa ja opettajuutta sekä niiden mahdollisuuksia intellektuaalisen emansipaation valossa.

#### 3.1 Selittäminen tyhmentämisenä

Rancièrè tutkii *Le Maître ignorant* -teoksessa (1987) löytämänsä historiallista esimerkkiä emansipoivasta opettamisesta ja osoittaa sen avulla, kuinka tavanomainen pedagogiikka nojaa epätasa-arvon ja sen selittämisen logiikkaan. Rancièrè kertoo, kuinka vuonna 1818 ranskalainen pedagogi Joseph Jacotot joutui maanpakoon Alankomaihin ja sai siellä opetettavakseen oppilaita, jotka eivät osanneet lainkaan ranskaa. Epäonnekseen Jacotot ei myöskään osannut oppilaittensa äidinkieltä eli flaamia. Opettajalla ja oppilaille ei siten ollut yhteistä kieltä, jolla opetusta olisi voinut järjestää. Rancièrè kertoo, kuinka tämän yllättävän tilanteen edessä ja kuin kohtalon sanelemana Jacotot päätti yrittää opettaa oppilailleen ranskaa löydettyään pienimmän mahdollisen yhteisen linkin opettajan ja oppilaiden välillä.

---

<sup>14</sup> Rancièrè käyttää ranskankielistä termiä *abrutissement*, jonka Kristin Ross (1991) on kääntänyt englanniksi sanalla *stultification*. Suomalaisessa Rancièrè-tutkimuksessa se on käännetty usein sanalla tyhmentäminen. Mielestäni tyhmentämisen kuvaava suomenkielinen vastine käsitteen marxilainen kehys huomioiden olisi myös lannistaminen. Tyhmentäminen korostaa älyjen eriarvoisuuden luomaa alisteisuutta, joka muuttaa subjektin käsitystä itsestään essentialistisesti. Kasvatuksen avulla tyhmenetty, “alaikäinen”, on kyvytön oppimaan itse eli sanalla sanoen “tyhmä”. Pedagogisesti ajateltuna kyse on usein opetuksen lannistavista hetkistä ja niiden vaikutuksista.

Tämä linkki oli juuri julkaistu kaksikielinen versio Fenelónin *Télémaque* -romaanista. Tämä Jacotot'n toteuttama pienen mittakaavan filosofinen koe ylitti Rancièren mukaan kaikki hänen villeimmätkin odotuksensa. (IS, 1–2.)

Rancière kertoo, kuinka Jacotot havaitsi varsin pian, että oppilaat olivat oppineet lukemaan ja kirjoittamaan kelvollista ranskaa käyttämällä ainoastaan kaksikielistä versiota *Télémaquesta*. Jacotot oli vain ojentanut oppilailleen kirjat ja neuvonut sen jälkeen tulkin avustuksella oppilaita opiskelemaan kirjan tekstiä. Jacotot oli ohjannut oppilaita vertailemaan kirjan käännöksiä ja sanoja toisiinsa. Oppilaille oli riittänyt, että Jacotot oli läsnä, halusi heidän oppivan ranskaa ja tarjosi heille ohjeet opiskeluun. Rancière kertoo, että tähän saakka Jacotot oli uskonut perinteiseen pedagogiikan oppiin, johon hänen mukaansa kaikki opettajat uskovat. Tämä oppi on, että opettajan eli “tietävän” tehtävänä on välittää tietoa oppilaille. Jacotot oli kuvitellut, että opettajan tehtävänä on selittää ja selittämällä selventää “tietämättömille” yksinkertaisesti mitä opetettava asia vaatii. Tämän tiedon avulla oppilaat voisivat askel askeleelta edetä helposta vaikeaan. Samalla oppilaat voisivat edetä koulujärjestelmässä ja kenties jonain päivänä he voivat kohota opettajansa asiantuntijuuden tasolle. (IS, 1–3.)

Rancière selvittää Jacotot'n avulla, kuinka selittäminen nojaa logiikkaan, jonka mukaan oppilas ensinnä tarvitsee kirjan ja toisekseen opettajan, joka selittää ja yksinkertaistaa tuon kirjan hänelle. Opettaja uskoo siten, ettei oppilas opi ilman häntä ja hänen selitystään kirjasta. Näin syntyy päättymätön regressio, joka nojaa ajatukseen, että oppilas ei tiedä eikä osaa oppia ilman opettajaa. Tämä ajatus sotii täysin älyjen tasa-arvon periaatetta vastaan. Rancière kuvaa, kuinka selittäessään kirjan sisältöä opettaja tulee samalla huomaamattaan opettaneeksi oppilaalle, ettei hän voisi ymmärtää kirjaa itse. Tämä selittämisen logiikka toimii Rancièren mukaan kahdella tavalla. Ensin opettaja julistaa koulussa oppimisen tapahtuman alkaneeksi ja tekee sitten itsensä tarpeelliseksi verhoamalla kaiken “tietämättömyyden” viittaan ja nimittämällä itsensä tuon verhon poistajaksi. (IS, 4–6.)

Kuten edellisessä alaluvussa 2.3 toin esiin, Rancièren (IS, 5–6) mukaan äidinkielen oppimisessa on kyse oman älyn käyttämisestä tilanteissa, joissa ei ole tarvittu “selittämistä”, oppikirjoja saati opettajaa, joka kertoo “miten asia todella on”. Lapsena ihminen oppii ymmärtämään ja oppimaan itse (emt.). Lapsen aloittaessa koulun tilanne kuitenkin muuttuu, ja (todellinen) oppiminen vasta alkaa, kun lapselle kerrotaan, ettei hän vielä osaa mitään.

Koulua tulee käydä ja opettajia kuunnella, jotta oppii. (emt.) Bingham ja Biesta (2010, 43) tiivistävät, että oppimistilanne, joka ennen kulki oppijan ehdoilla ja oppijan tahdosta riippuen, onkin koulun alkaessa ulkoisen sanelemaa. Täten myös yhteiskuntaan istutettu eriarvoisuus on havaittavissa aistisesti opettajan etäisyydellä ja tietämyksellä siitä, että opettaja on se, joka tietää parhaiten, ja että juuri opettajaa tarvitaan oppimiseen. Kuitenkin oppilas on se, joka oppii ja tekee sen itse oman älynsä nojalla.

Rancière kertoo Jacotot'n oppilaiden oppineen ranskaa *Télémaqueta* käyttäen, koska Jacotot oli ohjannut heitä toistamaan omilla sanoillaan näkemäänsä. Jacotot oli pyytänyt vastausta kolmeen kysymykseen: Mitä näet? Mitä olet siitä mieltä? Mitä voit siitä päätellä? Rancièren mukaan Jacotot'n opetus on, että kaikki mitä kirjasta, kuten *Télémaquesta*, on ymmärrettävissä on jo kirjassa itsessään. Opettajalla ei ole parempaa älyä eikä salattua totuutta kirjan "oikeasta" sisällöstä, koska sitä ei ole olemassa. Opettaja tuskin koskaan kieltää, etteikö oppilas voisi oppia. Ero on kuitenkin siinä, että selittämisen logiikka tyhmentää ja estää tämän oman älyn käyttämistä ja siten oppimista. (IS, 19–28.)

Bingham ja Biesta tiivistävät Rancièren intellektuaalisen emansipaation pedagogiikan filosofisen aspektin toteamalla, että se, mikä tyhmentää tai lannistaa tavalliset ihmiset Rancièren mukaan ei ole opastuksen ja ohjeistuksen puute, vaan usko selittävien ihmisten älyjen yliveraisuuteen. Bingham ja Biesta kertovat, että ongelmat alkavat juuri epätasa-arvon näyttäytymisen oppimisesta. Pahimmillaan koulun mekanisoima epätasa-arvo tarkoittaa Rancièren mukaan sitä, että oppilailta oletetaan jo koulun alussa olevan erilaisia kykyjä. (Bingham & Biesta 2010, 43.)

Selittäminen on Rancièren mukaan "pedagogiikan myytti" (IS 6). Ross (1991, xix–xx) tiivistää, että Rancière osoittaa Jacotot'n esimerkin avulla, että tietämättömyyden poistamisen sijaan selittäminen itse asiassa luo tietämättömyyttä. Selittäminen on se perimmäinen logiikka, joka jakaa maailman "tietäviin" ja "tietämättömiin" (IS, 6). Rancière jatkaa, että selittämisen logiikka tulee luoneeksi hierarkkisen yhteiskunnallisen jaon, joka koskee erilaisia ja eriarvoisia älyjä. Maailma jakautuu niihin, joilla on parempi äly ja niihin, jotka oppivat ylemmiltä. Koulumaailmassa oppilas tarvitsee opettajan, joka kertoo ja verifioi hänelle, että hän todella on oppinut jotain ja siten vahvistaa oppimisen prosessin. Kyseessä on kuitenkin tosiasiasa tyhmentämisen prosessi. Tämä prosessi lannistaa, ajaa alas ja pitää

oppilaan aina oppilaan asemassa aina siihen päivään saakka, kunnes hän saattaa nousta opettajansa tasolle ja paikalle. (emt. 7.)

Genel nostaa esiin Rancièren esimerkin ymmärtämisestä ja tunnustuksesta. Rancièren mukaan kysymykseen “ymmärrätkö?” (*Vous m’avez compris?*) sisältyy kaksoismerkitys. Vaikka ensi alkuun näyttää, että kyseessä on tunnustamisen suhde ja yhteisymmärryksen etsiminen (kyse siitä, onko toinen ymmärtänyt), kysymys sisältää myös jaon ihmisiin, jotka ymmärtävät asiat sinänsä ja ihmisiin, joiden tulee ymmärtää kysymykseen sijoitettu käsky. (Genel 2016, 14.) Kysymällä tähän tapaan kyseessä on eriarvoinen suhde “tietävän” ja “tietämättömän” välillä. Tämä luo tilanteeseen hierarkia ja asettaa toisen paikoilleen noudattamaan toisen käskyä.

Rancièren mukaan Jacotot’n filosofinen opetuskoe osoittaa, että tavanomainen pedagogiikka on paradoksaalista logiikkaa, joka sotii oppimista vastaan. Selittävä ja siten tyhmentävä pedagogi tuo toisen oppimiseen mukaan oman älynsä, jota tarvitaan selitysten luomiseen. Tyhmentäminen ei edesauta oppimista, johon oppilaat kykenisivät aivan hyvin ilman opettajan älyä. Se, että oppilaat olivat oppineet ranskaa ilman että Jacotot'n tarvitsi selittää heille ranskan kielen osaamistaan, on Rancièren mukaan faktuaalinen todiste tästä. (IS, 6–9; 11.)

Rancièrè uskoo, että tyhmentämisellä on tuhoisia vaikutuksia yksilön kannalta. Tyhmentäminen tuhoaa uskon itseen ja omaan älyyn sekä oman älyn kykyyn oppia samalla tavalla kuin muutkin oppivat. Koulun kontekstista Rancièrè kuvaa, kuinka aiemmin itsenäinen lapsi oppii koulun alkaessa ymmärtämään, kuinka hän ei ymmärräkään itse vaan tarvitsee jonkun muun, joka selittää hänelle ensin, ettei hän ymmärrä, ja sitten sen, mitä hän ei ymmärrä. Tyhmentämisen logiikka on mekanisoitunut koulujärjestelmässä aina yliopistoon saakka. (IS, 8.) Tämä kierre on vallalla kaikkialla yhteiskunnassa.

### **3.2 Sokrates ja tyhmentäminen**

Rancièren tavanomaisen pedagogiikan kritiikki haastaa selittämisen eriarvoistavana ja kontrolloivana, siis epäemansipatorisena, pedagogisena menetelmänä. Se ei kuitenkaan sinällään kiellä kaikenlaista selittämistä. Selittämisen logiikan mukaisia kielellisten

menetelmien eroja havainnollistaa Rancièren (IS, 29) kritiikki Sokratesta ja sokraattista kyselymenetelmää kohtaan<sup>15</sup>.

Rancière väittää, että jokaisessa selittävässä opettajassa uinuu Sokrates. Tunnetusti Sokrates opetti oppilaitaan Ateenan kaduilla keskustelemalla ja käyttämällä Sokrateelle tunnusomaista kuulustelumenetelmää. Sokrateen tarkoituksena oli toimia tiedon “kättilönä” ja omanlaisen kyselymenetelmänsä avulla “synnyttää” ajattelua oppilaassa itsessään. Rancière kuitenkin näkee Sokrateen hahmossa yhtäläisyyden perinteisen opettajan, “tietävän” kanssa. Heidän metodeissaan on Rancièren mukaan paljon samaa: taitava opettaja, kuten Sokrates, “tietävänä” tietää “oikean” vastauksen ja osaa huomaamattomasti ohjata oppilastaan tämän “oikean” vastauksen äärelle. Sokrateen menetelmä ohjailee oppilaan älyä opettajan tuntemaan suuntaan, jolloin oppilas ei jää milloinkaan yksin älynä kanssa. Rancière viittaa kritiikissään erityisesti Platonin *Menon*-dialogiin ja Sokrateen keskustelu-kuulusteluun Menon orjapojan kanssa. Rancière toteaa, että kyseessä saattaa kyllä olla oppiminen jossain mielessä, mutta emansipaatiosta ei sokraattisessa opettamisessa voida puhua. (IS, 29–30.)

Platonin *Menon*-dialogissa Sokrates ja Menon käyvät keskustelua siitä, voiko hyvettä oppia ja opettaa vai onko se ihmisessä synnynnäistä (Menon 70a; tästä eteenpäin M). Asiasta hetken keskusteltuaan Sokrates lupaa Menolle todistaa kaiken oppimisen olevan jo tietävän uudelleen muistamista (*anamnesis*) käyttäen hyväksi Menon orjapoikaa. Sokrateen tarkoituksena on selvittää kuulustelemalla, oppiiko tietämätön poika jotain Sokrateelta, vai onko kaikki opittu muistamista ja ajatusten “syntymistä” oppilaassa itsessään. (M, 81c–82b.)

Rancière nostaa esiin, kuinka Sokrateen taitavien kysymysten avulla Menon orjapoika ja monet muuden Sokrateen kuulusteluun joutuneet tyytyvät vastaamaan kysymyksiin lähinnä “kyllä” tai “ei” ja “totta kai, Sokrates” (IS, 29). Huomionarvoista on, että Sokrates puolestaan käyttää kyselynsä aikana pitkiä puheenvuoroja, vaikka toteakin: “Huomaatko, Menon, että minä en opeta tälle pojalle mitään, ainoastaan kysyn.” (M, 82e–83a). Rancièren mukaan dialogissa orjapoika kyllä oppii Sokrateen avulla matemaattisen kaavan. Sokrateen mukaan tämä matemaattinen kaava on aina ollut pojassa itsessään ja tieto tarvitsi vain

---

<sup>15</sup> Nykypedagogiikassa ajatellaan usein, että sokraattinen dialogi ja sokraattinen opettaminen perustuvat oppilaan oman ymmärryksen kehittämiseen ja sen kautta totuuteen pyrkimiseen (ks. esim. Fisher 2008 ja Salmenkivi 2008).

“synnyttää” hänestä kyselyn avulla. Rancièren mukaan orjapojan “tieto” on sitä vastoin osoitus hänen voimattomuudestaan eli siitä, ettei orja tee mitään itsestään, ilman mestarinsa käskyä. (IS, 29.)

Rancièrè (IS, 29) esittää, että sokraattinen menetelmä on “tyhmentämisen täydellinen muoto”. Rancièrè selventää, että sokraattisen kyselymenetelmän tarkoituksena on ohjata, ei emansipoida (emt.). Rancièrè vertaa ivallisesti sokraattista menetelmää ratsastuskoulun opettajan menetelmään:

Hän määrää käännöksiä, marsseja ja vastamarsseja. Hän itse pysyy opetustuokion aikana rentoutuneena auktoriteettinsa tuoman arvokkuuden turvin, sillä hänellä on valta mieleen, jota hän nyt ohjaa. Kiertotiestä toiseen, oppilan mieli saapu lopulta maaliviivalle, jota hän ei voinut edes nähdä lähtöpaikalta. Maaliviivalla hän on yllätynyt, kääntyy ympäri ja näkee ohjaajansa, jolloin yllätys muuttuu ihailuksi, ja tuo ihailu tyhmentää hänet. Oppilas tuntee, että yksin ja itsenään hän ei olisi noudattanut tätä reittiä. (IS, 59.)

Esimerkki havainnollistaa, kuinka opettaja äyllään ohjaa oppilasta haluamaansa suuntaan, osoittamansa oppimisen reitin läpi. Rancièrè (IS, 59) kuvaa, kuinka oppilaalle jää opetustuokion jälkeen tunne siitä, ettei hän olisi voinut kulkea matkaa omilla ehdoillaan. Samalla hän unohtaa, että olisi olemassa tuhansia reittejä, jotka olisivat avoinna vain häntä varten eli hän unohtaa kaikille yhteneväisen kyvyn oppia (emt.).<sup>16</sup> *Menon*-dialogissa Sokrates huomauttaa: “Huomaatko, Menon, miten pitkällä poika jo on muistamisen tiellä? Ensiksi hän ei tiennyt, enempää kuin nytkään [– –]. Nyt hän sitävastoin on selvillä tietämättömyydestään eikä enää luule tietävänsä, kun ei kerran tiedä.” (M, 84a–84b). Rancièren (IS, 59) mukaan orjapoika oppii tietämättömyyttään Sokrateelta samalla kun hän oppii, ettei hän tietämättömänä olisi osannut ilman Sokratesta.

Rancièrè (IS, 59) osoittaa esimerkin avulla, kuinka sokraattinen menetelmä on vaarallinen juuri sen vuoksi, että se esittää olevansa menetelmä, joka johtaa oppilaan itsensä tiedon lähteelle. Sokrateen tekemä tyhmentäminen on hienovaraisempaa ja vaikeammin aistittavaa, mutta yhtä kaikki tehokasta (emt.). Sokraattisen menetelmän kritiikki on tyhmentämisen kritiikin äärimmäinen muoto, sillä se osoittaa yhteiskunnan pedagogisoitumisen aiheuttamat

---

<sup>16</sup> Eero Salmenkivi (2008, 206) käyttää apunaan Jaakko Hintikan (1929–2015) analyysia *Menon*-dialogin päättelystä ja hahmottelee, kuinka opettajan rooli sokraattisessa kyselymenetelmässä on tehdä apukuvioita ja -rakennelmia päättelyn ja oivaltamisen tueksi. Kyse on Salmenkiven (emt.) mukaan oppijan tarkkaavaisuuden suuntaamisesta oppimisen kannalta olennaisiin seikkoihin. Rancièren teorian valossa tällöinkin opettaja olisi se, joka määrittelee mikä on olennaista ja opettaa samalla oppilasta päättelämään opettajan ajatuskulkuja noudattaen.



seuraukset. On helppo unohtaa, että oppilas olisi todella voinut oppia itsekin, omilla ehdoillaan. Matka tiedon äärelle olisi ollut avoinna oli myös hänen omia reittejään pikin. Rancière (IS, 59) kuvaa, kuinka kukaan ei pääse osalliseksi totuudesta, ellei se tapahdu hänen itsensä ehdoilla. Sokrates sen sijaan kysyy Menonilta: Olemmeko aiheuttaneet hänelle vahinkoa tehdessämme hänet tietämättömäksi ja tavallaan tajuttomaksi niin kuin sähkörausku? (M, 84b) ja jatkaa: “kohta saat nähdä, että tämä poika, joka vielä on tietämätön, pääsee asiasta perille minun johdollani.” (M, 84c).

Taiteen, yhteiskunnan ja pedagogiikan risteymää kuvatessaan Rancière (VK, 20) tiivistää, kuinka “oppilas oppii opettajalta jotain sellaista mitä opettaja itse ei tiedä”. Subjekti, joka oppii mitä oppii, on omalakinen ja intellektuaalinen toimija, joka tulkitsee ja halutessaan muuttaa aistisen jakoa. Oppilas ei koskaan opi sitä, minkä opettaja hänelle opettaa, koska se ei ole opettajan vallassa (VK, 20). Taiteessa ja opettamisessa piilee siis sama paradoksi: oppilas tai taiteen katsoja ei koskaan käy läpi sellaisia ajatuskulkuja kuin taiteentekijä tai opettaja haluaa, vaan luo ajatuskulkunsa omalakisesti. Sokraattisen kyselymenetelmässä oppilaan opetus on, ettei hän tiedä eikä osaa itse.

Samalla Rancièren Sokrates-kritiikki osoittaa pistävästi, millainen ero on Sokrateen ja Jacotot'n kyselymenetelmillä. Jacotot kysyy: Mitä näet? Mitä olet siitä mieltä? Mitä voit siitä päätellä? Näytä minulle. (IS, 23). Jacotot'n menetelmä perustuu oppilaan oman ajattelun herättämiseen ja inhimilliseen kiinnostukseen toisen intellektuaalista seikkailua kohtaan. Sokrateen asettamat kuulustelevat kysymykset puolestaan johdattelevat “tietävän” osaaman ja verifioiman “oikean” tiedon äärelle. Rancière (IS, 29) selittääkin, että emansipoivan opettajan kysymysten taustalla tulisi olla kuulustelu, joka kuuluu ihmiselle itselleen; ihmiselle, joka haluaa itse olla ohjauksen kohteena, eikä ohjata muita. Tällainen emansipoiva kysely kuuluu ihmiselle, joka ei ole tehnyt tätä samaa matkaa ennen oppilasta ja joka on yhtä tietämätön kuin oppilaskin. Todellinen kyselymenetelmä, joka tähtää intellektuaaliseen emansipaatioon lähtee asetelmasta, jossa kyselijä on vain toinen ihminen, eikä “tietävä” skolaari, kuten Sokrates. Tietämätön opettaja osaa kysyä aitoja kysymyksiä, jotka johtavat oppilaan autonomiseen älyn käyttöön. (IS, 29–30.)

Rancièren sokraattisen menetelmän kritiikki paljastaa myös pedagogiikan kannalta kiinnostavasti tietynlaisen selittämisen ja tietynlaisen kyselyn erot. Rancière ei kiellä, etteikö joitain asioita voisi selittää tai etteikö oppilaalta voisi kysellä. Oikeanlainen kysely ja

selittäminen perustuvat kuitenkin lähtökohtaisesti mielipiteen kertomiseen ja kysymykseen, siis inhimillisen totuuden saavuttamiseen toisten kautta. Emansipoiva opetus tekee kaikista yhdenvertaisesti “tietämättömiä”, ihmisiä itsenään. Ero tyhmentämisen ja emansipoimisen välillä ei ole ainoastaan tietynlainen kysely, vaan opetusmenetelmien taakse piiloutuva sanomaton logiikka ja sen premissit.

Rancière toteaa, että opettaessaan tähän tyyliin Jacotot oli luonut oppilaan ja opettajan välille suhteen, joka perustui *tahdon* suhteeseen tahdolle. Kyse ei ollut enää opettajan älyn suhteesta oppilaan älyyn, eikä siten viisaamman tai “tietävän” suhteesta tyhmempään ja “tietämättömään”. Opettamisessa oli ollut kyse ainoastaan opettajan tahdosta opettaa, mitä oppilas tahtoi oppia. Kyseessä on Rancièren mukaan egalitaarinen suhde, koska se koskee tahtovia subjekteja: ihmisiä itsessään. Toisen ihmisen tahto saattaa tarvita toista tahtoa, opettajaa, joka pitää oppilaan oppimisen tiellä. Älyjen välinen suhde on kuitenkin lähtökohtaisesti lannistava, jos oppimiseen tai ajatteluun tarvitaan toisen älyä, joka on parempi kuin oma äly. (IS, 13.)

Rancière uskoo, että toinen ihminen voi emansipoida toisen. Toisen tarvitsee vain olla itse emansipoitunut, olla tietoinen älyn voimasta ja luottaa siihen. Jotta intellektuaaliseen emansipaatioon perustuva oppiminen voi alkaa, emansipaation kierteen on alettava jostain. Emansipaatiossa on kyse älyn paljastamista älylle itselleen. Mikä tahansa, johon oppilas voi lähteä rakentamaan ja vertaamaan, käyttämään älyään voi käydä emansipaation välineeksi. (Rancière 1991, 16–18.) Emansipatorisessa opetuksessa opettaja voi käyttää mitä tahansa tekstiä emansipaation välineenä.

Rancière toteaa lisäksi, että emansipaatio on huojentavaa myös opettajan osalta. Jos emansipoi, ei tarvitse murehtia siitä, mitä oppilas oppii. Oppilas oppii mitä hän itse haluaa: ehkä paljon, ehkä ei mitään. Rancière kuvaa, kuinka toisen vapaana laukkaavaa älyä ei voi kontrolloida. Oppiminen on kuitenkin oppilaan, subjektin itsensä, tahdon ja vapauden alainen asia. Opettajuuden näkökulmasta tarkasteltuna tämä tarkoittaa, että yhden totuuden ajaminen tarkoittaa ainoastaan ulkoa opettelua. Yhden totuuden vaatiminen on oppilaan älyn muokkaamista haluttuun suuntaan. Henkilö, joka emansipoi toisen, ei anna avainta tietoon, vaan tietoisuuden siitä, mitä ihmisen äly voi tehdä, kun se ymmärtää älyt tasavertaisina. Opettaja voi opettaa jotain, mitä opettaja ei itse tiedä, mutta vain silloin, kun oppilas on emansipoitunut. (IS, 13; 16–18; 28; 39.)

Rancière ei kiistä, etteikö opettajaa tarvittaisi välttämättä ollenkaan. Jacotot'n oppilaat olivat esimerkiksi oppineet ranskaa *Télémaque* -kirjan avulla, mutta eivät kokonaan ilman Jacototia. Jacotot oli Rancièren havainnon mukaan opettanut heille jotain, mutta ei nimenomaisesti koskaan opetettavaa ainetta itsessään. Jacotot oli *Télémaque* -kirjan avulla opettanut ainoastaan kirjan jo itsessään sisältämän viisauden avulla. Hän oli tietoisesti jättänyt oman älynsä ja oman tietonsa aiheesta pois opettamisesta. Jacotot oli siten erottanut tahdon ja älykkyyden toisistaan. Rancière toteaa, että tasa-arvon metodi on ennen kaikkea *tahdon* metodi. Tämä on emansipoivan opetuksen kulmakivi. (IS, 12–13.)

Modernin pedagogiikan näkökulmasta tarkasteltuna voidaan kysyä, millaisia vaikutuksia selittämällä on pedagogisille suhteille, kuten oppilaan ja opettajan väliselle suhteelle. Rancièren mukaan selittämisen kritiikki muuttaa opettajan roolia suuntaan, jossa opettajan tehtävä on ensisijaisesti vaikuttaa oppilaan *tahtoon* opiskella. Jacotot'n ajama universaalinen opettamisen menetelmä perustuu ensisijaisesti uskoon jokaisen älyn yhdenvertaisuudesta ja tuon älyn emansipoimisesta oppilaassa itsessään. Älyjen tasa-arvoon uskova opettaja ei ohjaa oppilastaan tiettyyn suuntaan, vaan luottaa oppilaan älyyn oppia itse.

Rancièren selittämisen kritiikin pohjalta voidaankin todeta, että opettajan roolin tulisi olla se henkilö, joka pitää opiskelijan oppimisen tiellä. Tämä tapahtuu kuitenkin vain vaikuttamalla oppilaan tahtoon oppia, ei oppimiseen itseensä. Emansipoiva opetus on ensisijaisesti oppimisen tahdon herättämistä ja tuon tahdon vahvistamista. Rancièren mukaan opettaja ei voi, eikä hänen tulisi, kontrolloida sitä, mitä oppilas oppii. Koska oppilaalla on oma äly, opettaja ei voi oppia hänen puolestaan tai kulkea oppimisen matkaa oppilaan puolesta. Opiskelijan oppimisen sisällön kontrolloimisesta tulisikin siirtyä kontrolloimaan sitä, että oppilas oppii (jotakin).

### **3.3 Tietämättömyyden hyve ja universaalinen opetuksen menetelmä**

Rancièren (IS) mukaan Jacotot alkoi tarinan edetessä uskoa siihen, että hän voisi opettaa oppilailleen mitä vain, jopa asioita mitä hän ei itse tiennyt. Ranskan lisäksi Jacotot alkoi opettaa oppilailleen muun muassa matematiikkaa, musiikkia ja taidetta. Kuten tarinassa käy ilmi, Jacotot'n oppilaat myös todella oppivat näitä aineita. Rancière kuvaa, kuinka kokeilunsa johdosta Jacotot käänsi pääläelleen asetelman, jonka mukaan paras opettaja on

se, joka tietää eniten. Perinteisesti paras opettaja on ollut se, kenellä on paras tahto opettaa ja paras tieto opetettavaksi. Paras opettaja on perinteisesti ollut se, joka on paras selittämään. Jacotot kumosi nämä käsitykset ja synnytti uuden opettamisen menetelmän, jota Jacotot kutsui universaaliksi opettamisen menetelmäksi. (Rancière 1991, 6–8; 18.)

Rancièren (IS, 16–18) mukaan Jacotot'n universaaliksi opettamisen menetelmä perustuu nukkuvan älyn herättämiseen ihmisessä itsessään. Oppivalle ihmiselle riittää, kun hänelle sanotaan: jatka siitä, mitä olet tekemässä, matki sitä, tunne oma älysi ja opi! Oppiva subjekti oppii kyllä itse, oman älynsä, eikä kenenkään muun älyn ansiosta. Universaaliksi opettamisen menetelmässä riittää, kun ohjeistetaan ihmisiä käyttämään heidän omaa älyään. Menetelmä on: opi jotain, ja vertaa siihen kaikkea muuta tämän periaatteen avulla: äly on tasa-arvoinen kaikille ihmisille. Kyse on siitä, mitä kuka tahansa emansipoitunut ihminen voi tehdä älyjen tasa-arvon periaatteen nojalla. (IS, 16–18; 41.)

Rancière (IS, 16) toteaa, että Jacotot'n universaaliksi opettamisen menetelmä perustuu maailman vanhimpaan ja yleisimpään oppimisen tapaan. Rancière muistuttaa, että jokainen meistä on oppinut itse lukemattomia asioita ilman, että kukaan on erikseen selittänyt, miten joku asia toimii. Voidaan jopa välttää, että metodin mukaista oppimista esiintyy päivittäin ja kaikkialla. Ongelmaksi kuitenkin muodostuu, että varsinkin ne alisteisissa asemassa olevat, jotka on erotettu oppimisen ja älyn maailmasta, eivät todella usko, että he voisivat oppia itse. Kyse on samalla itsearvosta ja ihmisen mahdollisuudesta käyttää intellektuaalista kapasiteettiaan omiin tarkoituksiinsa. Rancièrelle kyse on pohjimmiltaan tasa-arvosta ja inhimillisestä vapaudesta. (IS, 16–18.)

Rancière selittää, kuinka tietämättömänä opettajana voi toimia aivan kuka vain, kuten köyhän lapsen naapuri, isä tai äiti. Tietämättömän opettajan tarvitsee ainoastaan huomata, tunnistaa ja verifioida toisen älyn tekemä työ eli etsivän oppilaan matka tiedon äärelle. Tietämättömyyden hyve tarkoittaa, että ihminen on kykenevä tunnistamaan toisten käten työn yhtä arvokkaaksi, saman älyn tuottamaksi, kuin mitkä tahansa muutkin älyn manifestaatiot – oli sitten kyse kirjan kirjoittamisesta tai hanksen tekemisestä. Tunnistamalla ihmisen käden jäljen kuka tahansa on kykenevä todentamaan tuon työn sen nähdessään. Rancière selittää, kuinka kirjoitustaidotonkin isä osaa tunnistaa lapsensa kirjoitustyön siihen kytkeytyvän oppimisen perusteella. Isän tarvitsee ainoastaan pyytää poikaansa näyttämään mitä hän tekee, ja tietämättömyyden hyveellä varustettu isä tunnistaa työssä samanlaisen

työn, kuin hänen omansa. Rancière tiivistää, että emansipatorinen käsky ei tunne kompromisseja, vaan kuka tahansa tietämätön kelpaa opettajaksi. (IS, 37–38.)

Tietämättömyyden hyveen ytimessä on tasa-arvon tunnistaminen ja verifioiminen. Rancière painottaa, että jo pelkkä uskomus älyjen epätasa-arvoisuudesta johtaa epätasa-arvon regressioon ja loputtomaan kehään. Rancière kuvailee, että ei ole olemassa niin korkea-arvoista älyä, etteikö viisaskin löytäisi vielä jonkun, johon verrattuna alentaa itseään ja omaa älyään. Toisaalta ei ole olemassa myöskään niin alhaista älyä, joka ei löytäisi yhteiskunnasta toista yhtä alhaista pysyäkseen tyytyväisenä. Tästä älyjen vertailusta ja hierarkisoimisesta niiden manifestaatioiden johdosta meillä jokaisella on varmasti omakohtaisia kokemuksia. Tästä kehästä syntyy Rancièren mukaan epätasa-arvoisuuden todellinen voima: epätasa-arvoisen älyn uskomus saa otteen koko ihmiskunnasta ylemmyyden tai vaatimattomuuden nimissä. (IS, 40.)

Rancière (IS, 40) uskoo, että eritoten vaatimattomuus ja vaatimattomuuden “hyve” estää meitä oppimasta. Rancière selventää, että tämä tapahtuu verhoutumalla kykenemättömyyden varjoon ja niihin lukemattomiin todistuksiin siitä, että yksilö “ei osaa” tai “ei pysty”. Tosiasiassa Rancièren mukaan henkilö ei vain viitsi tai halua. Esimerkiksi työläinen voi Rancièren mukaan helposti verhota vaatimattomuutensa osaamisensa taakse: todeta ensin, että hän ei pysty ja toiseksi että vaikka hän pystyisikin, ei hän siitä mitään hyötyisi, koska muut hänen ympärillään eivät ymmärtäisi häntä kuitenkaan. Syntyy lannistava ja tyhmentävä kehä, joka perustuu epäluottamukseen ihmisen älyyn ja sen voimaan. Rancière kuitenkin painottaa, että oppiminen on ensisijaisesti tahdon alainen asia, ja tuo tahto on puolestaan riippuvainen tasa-arvosta. (IS, 40–41.)<sup>17</sup>

Kasvatuksen tehtävä onkin Rancièren (IS, 40–41) opetukseen mukaan erityisesti nostaa ne, jotka uskovat olevan ala-arvoisia älynsä suhteen tästä “tyytyväisyyden” suosta. Emansipaation metodi on erityisesti köyhille suunnattu metodi (IS, 106). He kaipaavat Rancièren mukaan emansipatorista menetelmää eniten, koska he juuri kärsivät eniten älyjen

---

<sup>17</sup> Esimerkiksi Juha Suoranta (2005, 40) viittaa Paulo Freiren problematisoivan kasvatuksen periaatteeseen: “lukutaidolla on merkitystä vain silloin, kun ihmiset alkavat ajatella omaa kykyään ajatella, toisin sanoen reflektoida maailmaansa, omaa asemaansa maailmassa, työtään, mahdollisuuksiaan maailman muuttamiseksi, tietoiseksi tulemistaan – lukutaito ei ole vain jotain ulkokohtaista vaan siitä tulee osa ihmisiä itseään.” Rancièren sanoin vaatimattomuudesta ja kykenemättömyydestä tai vastaavasti kykeneväisyydestä tulee osa näkemystä oman älyn ominaisuudesta.

epätasa-arvoisuuden uskomuksen aiheuttamasta ennakkoluulosta. Se ei kuitenkaan ole ainoastaan köyhien tai herkkäuskoisten, vaan ihmisen itsensä metodi. Jokainen, joka käyttää sitä, tulee Rancièren sanoin moninkertaistamaan älyllisen voimansa. (IS, 106.)

Ajatus tietämättömyydestä hyveenä palauttaa *Le Maître ignorant* -teoksen (1987) ydinajatuksen Rancièren tasa-arvon lähtökohtaan ja tasa-arvon todentamiseen esteettis-poliittisesti. Tietämätön on tasa-arvoinen siksi, ettei hän tunnusta epätasa-arvon olemassaoloa. Tasa-arvo vaatii puolestaan toteutuakseen tasa-arvon tekoja, joihin juuri tietämätön pystyy. Se tekee tietämättömästä opettajasta emansipatorisen, katkaisee epätasa-arvoa luovan yhteiskunnallisen kierteen ja valtauttaa oppimaan. Älyjen tasa-arvo vaatii ainoastaan toisen valtuutetun eli tasa-arvoisen ihmisen antamaa verifikaatiota (IS, 41). Kyseessä on Rancièren mukaan mitä suurimmassa määrin koko ihmiskunnan asia (emt.).

Improvisaatio on aidon kyselyn lisäksi yksi Rancièren teoksessaan kuvaamista Joseph Jacotot'n käyttämistä universaalien opetuksen metodeista. Rancière (IS, 64–65) perustelee menetelmän käyttöä näkemyksellään, että kaikki ymmärtäminen ja puhe on käännöstä, älyn runollista hyvettä. Olemme kaikki taiteilijoita, jotka toivovat kuvien uudelleenjärjestelyä poliittis-eettisessä. Ihminen on Rancièren mukaan kuin taiteilija, jonka työkaluja ovat hänen sanansa. Rancièren mukaan on ylipäänsä mahdotonta kertoa "totuutta", vaikka tuntisikin sen nahoissaan. Totuus kuuluu vain itselleen, eikä sinällään ole ihmisen välittömässä otteessa. Tämä saa meidät kertomaan lukemattomia tarinoita älymme moninaisista seikkailuista. Kuten alaluvussa 2.3 toin esiin, Rancièren mukaan tahdomme aina saada muilta ymmärrystä tarinoillemme ja vahvistuksen totuudestamme. Tämä vahvistuksen toivo saa meidät kommunikoimaan tunteitamme ja jakamaan niitä muiden yhtä lailla tuntevien olentojen kanssa. (IS, 64–65.)

Cittonin mukaan tietämättömyys merkitsee pedagogiikan kontekstissa sitä, ettei siirrä omaa totuuttaan toiselle, eikä tietoa tietämättömälle. Tietämätön opettaja ei usko myöskään siirtävänsä valtauksen voimaa toiseen ihmiseen. Citton selvittää, että kyky oppia on Rancièren mukaan olemassa jo oppijassa itsessään. Tietämättömän hyvä teko voi koostua ainoastaan tämän kyvyn ilmiantamisesta, näyttämisestä toiselle, ei sen vallan tai tietoisuuden antamisesta. (Citton 2014, 31.) Ainoa asia, jonka opettaja voi tehdä, on tehdä pedagogiikkaa, joka ei selitä, ei usko oman älynsä yliveraisuuteen, vaan perustaa opetuksensa

tietämättömyyden varaan. Näin ollen emansipoiva pedagogi ottaa pedagogiikassaan tasa-arvon aidosti pedagogiikan lähtökohdaksi.

Cittonin (2014, 27–28) mukaan Rancièren teoksen otsikko *“Tietämätön opettaja”* viittaa emansipatorisen vallankumouksen mahdollisuuteen ja aikaan, jolloin ihmiset olisivat laajasti tietoisia kyvystään oppia ja toisaalta opettaa – tietämättä itse aiheestaan mitään. Ihmiskunnan vapautumisen hetkellä oppiminen tapahtuisi ihmiseltä toiselle, eikä koulun tyhmentävän ja epätasa-arvoistavan mekanismin välityksellä. (emt.) Kuten vallankumousta, inhimillisen oppimisen ja ajattelun utopiaa voimme lähestyä Rancièren kaltaisilla ajatuskokeilla.

### **3.4 Kasvatus, demokratia ja instituutiot**

*Le Maître ignorant* -teos (1987) päättyy surullisesti Joseph Jacotot'n uran romahtamiseen ja intellektuaalisen seikkailun päättymiseen. Rancièr (IS, 104) kertoo, että Jacotot oli levittänyt universaalien opettamisen menetelmän ilosanomaa ja menetelmän sanansaattajana saanut huomiota ympäri Eurooppaa. Rancièren tarina kertoo, kuinka vuonna 1827 silloinen Alankomaiden kuningas vaati tehdä Joseph Jacotot'sta virallisen neuvonantajan, jonka oppien mukaan perustettiin armeijan koulu. Jacotot ei voinut perääntyä kutsusta ja koulu perustettiin. Nähtyään mitä koulussa tehtiin hänen nimissään Jacotot päätti itse lopettaa koulun. Samalla hän vannotti uskollisille oppilailleen, ettei universaalisen opetuksen metodista tulisi tehdä koulutuksen välinettä, eikä sitä tulisi koskaan ottaa instituutioiden käyttöön. (IS, 104.)

Myöhemmin näin kävi laajamittaisesti. Jacotot'n menetelmä saavutti kansainvälistä huomioita, ja jotkut omistivat sille erillisiä koulutustiloja, toiset kokonaisia kouluja. Jotkut valtaapitävät olivat vakuuttuneita sen voimasta, toiset eivät. Kaikki nämä uudistukset tehtiin kuitenkin universaalisen metodin nimissä, vaikka sen opetus unohtui. Rancièr kuvaa, kuinka edistyksen miehet (“progressivistit”) muuttivat universaalien metodin nimissä opetuksen perinteisen opetuksen muodoiksi oppineen yhteiskunnan, yliopiston, korporaatioiden ja komissioiden nimissä. Emansipaatiosta tehtiin Rancièren mukaan edistyksen airue, josta tuli epätasa-arvon airue. (IS, 113–134.)

Rancière katsoo, että emansipatorinen universaalisen opetuksen metodi ei voi koskaan olla sosiaalinen metodi. Edistysuskoiset “progressivistit” eivät koskaan sallisi emansipatorisen menetelmän täydellistä käyttöönottoa, eikä universaalista opetuksesta voida tehdä tuotantoa, joka tuottaisi tietynlaista (minkäänlaista) käyttäytymistä. Mikään instituutio ei voi puolestaan tyytyä niin vähään, että ne antaisivat toisten tietämättömien opettaa toisia tietämättömiä. Instituutioiden tavoitteet ovat aina ja välttämättä ristiriidassa universaalisen opetuksen metodin ja älyjen tasa-arvon kanssa. Jokainen instituutio, joka perustuu järjestykseen, ei voi itsessään hyväksyä toisia järjestyksiä, vaan luottaa selityksen ja tietävien voimaan. (IS, 105.)

Usko edistykseen, usko tasa-arvon saavuttamiseen sitä vähentämällä, on se syy, miksei universaalinen opetus voi koskaan muodostua yhteiskunnan logiikaksi. Kaikki pedagogiikka itsessään on Rancièren mukaan edistysuskoista. Edistys on se pedagoginen fiktio, joka on sisäänrakennettu yhteiskunnan fiktion. Opetuksessa ja yhteiskunnassa tarvitaan edistyksen metodi, joka vie askel askeleelta lähemmäksi kohti kehitystä. Usko edistykseen on samalla uskoa toisen jälkeenjääneisyyteen ja siten koko yhteiskunnan pedagogisoitumiseen. Mikä olisikaan parempi keino pitää “tietämättömät” tietämättöminä, kuin tarjota heille koulu, joka opettaa tuon tietämättömyyden, Rancière kysyy. (IS, 113–134.)

Jacotot’n tarinan lopun avulla Rancière toteaa, että universaalinen opetus voi olla suunnattu vain yksilöille, ei koskaan yhteiskunnille. Rancière (IS, 105) vannottaa, että älyjen tasa-arvoon perustuvaa opetusta pitää kunnioittaa, siihen pitää uskoa ja toimia sen mukaisesti. Tämä tekee universaalisen opettamisen metodista vaikeaa ja instituutioille mahdotonta. On pedagoginen fiktio, että tasa-arvoa koitetaan tavoittaa sitä koulutuksen avulla vähentämällä. Tämä nojaa Rancièren mukaan edelleen käsitykseen, jossa toinen on toista tietoisesti edellä, toinen on toista älykkäämpi. Tasa-arvoista yhteiskuntaa ei voida koskaan luoda epätasa-arvoisista ihmisistä. Instituutionaalinen kasvatus on ihmisten tyhmentämistä pedagogiikan avulla. (Bingham & Biesta 2010, 44.)

Citton huomauttaa, että universaalisen metodin romuttaminen on Rancièren tapa viedä “tietäviin” kohdistuva kritiikki äärimilleen. Kirjan loppu edustaa Rancièren paluuta poliittiseen filosofiaan ja antidemokraattisen yhteiskunnan kritisointiin. Se, mitä “tietävät” tekevät instituutioilla on se, että he hiljentävät toiset. (Citton 2014, 30.)



Duncan Mercieca nostaa esiin Rancièren havainnon, jonka mukaan selittämisen logiikka ja usko eriarvoisuuteen ei ole opettajan henkilökohtainen epäonnistuminen, vaan seurausta yhteiskunnan systemaattisesta eriarvoisuuden logiikasta. Mercieca kuvaa, kuinka on nimenomaan yhteiskunnan ja sen sosiaalisten instituutioiden tuottamaa puhetta, että toiset (esimerkiksi lapset) eivät ole kykeneviä, eivät halua oppia ja ovat erilaisia osaamistasoltaan. Suhteessa aiemmin esitettyyn kantilaiseen emansipaation käsitykseen koulujärjestelmä nojaa edelleen ajatukseen siitä, että toinen on toista etevämpi ja muutos tulisi tulla ulkopuolelta. Tämä näyttäytyy “pedagogisena fiktiona”, jonka mukaan oppilas on aina oppimisestaan jäljessä. Fiktio ja sen tuomat käytänteet koskettavat niin opettajia, kouluja kuin vanhempiaakin. (Mercieca 2012.)

Konkreettisenä dokumenttina pedagogisen fiktion käytänteistä Mercieca nostaa esiin maltalaisen kasvatuksen laatudokumentin, jossa esitellään tarkistuslistoja ja askeleita tavoitteiden saavuttamiseen. Mercieca huomauttaa, kuinka dokumentin kaltaiset käytänteet määrittävät opettajia, oppilaita ja heidän välisiä suhteitaan. Yleensä kriteerit määrittävät ne, jotka ovat vielä opettajiaakin tietävämpiä, eli kasvatustieteilijät, rehtorit ja hallintohenkilökunta. Ne, jotka hallinnoivat opettajien ääntä, eivät tunnista heitä puhuviksi ja kykeneviksi olennoiksi, älyllisiksi itsessään. Näin kouluun luodaan Rancièren poliisijärjestystä. (Mercieca 2012, 409–410.)

Kuten johdannossa totesin, suomalainen koulutusjärjestelmä on ainutlaatuinen. Rancièrelaisittain tarkasteltuna sen voisi ajatella olevan demokraattisempi kuin monet muut koulujärjestelmät, eli suomalainen *police* on verrattain parempi poliisijärjestys. Suomalaisen koulutusjärjestelmän ainutlaatuisuuden yhdeksi pilariksi on nostettu luotto taitaviin opettajiin. Kuitenkin yhä etenevässä määrin halutaan arvioita ja toimintaa määrittäviä standardeja. Koulu ei ole tyhjä rakennus, vaan täynnä instituutioita turvaavia ja yhteneviä käytäntöjä takaavia dokumentteja, sääntöjä ja suunnitelmia.

Myös Rancière katsoo, että emansipaation prosessin on alettava jostakin, ja se on jo alkanut. Jacotot’n tarina osoittaa, että tietämätön opettaja voi olla se, joka emansipoi. Kysymys kuitenkin kuuluu: miten? (Mercieca 2012, 411.) Mercieca käsittää asian niin, että emansipaatioon johtaa satunnainen tilanne, joka saa aistittavan osan jakaantumaan uudella tavalla. Mercieca kysyy, tarjoaako koulu mahdollisuuksia odottamattomille tapahtumille ja tilanteille, joissa opettaja joutuu pysähtymään ja punnitsemaan itseään ja käytänteitään.

Tietämätön opettaja on tapahtuma, joka pakottaa meidät näkemään, analysoimaan, vertaamaan ja punnitsemaan uudelleen. Tapahtuma itsessään vaan tapahtuu, ei selitä. (Mercieca 2012, 416–417.)

Citton toteaa, että Joseph Jacotot'n matka Rancièren tulkitsemana päättyy vahvistamaan Rancièren aidosti demokraattista politiikkaa, jossa jokainen saisi äänensä kuuluviin ja kaikkien mielipiteet otettaisiin huomioon. Jotta yhteiskunta voisi kutsua itseään demokraattisesti, olisi sen laitettava liikkeelle poliittisten toimijoiden älyjen tasa-arvon käytännön tason verifioiminen. Kyseessä olisi samalla prosessi, jossa poliittinen subjekti tulisi omaksi itsekseen; saisi oman äänen subjektivaation kautta. Subjektivaation kautta henkilö nousisi oman elämänsä auktoriteetiksi ja tietäisi itse, miten oman elämän olosuhteita tulisi poliittisesti parantaa. Jälleen kerran omalakinen ja lähtökohtaisesti tasa-arvoinen subjekti ei tarvitse älymystön tai tietävän, pedagogiikan kontekstissa opettajan, tiedollista tai vallan jakamiseen pyrkivää interventiota. (Citton 2014, 33.)

Vaikka universaalien metodien romuttaminen on Rancièren kytkös laajempaan yhteiskuntakritiikkiin, kertoo se jotain myös emansipoivasta pedagogiikasta itsestään. Ainoa asia, jota emansipoiva opettaja voi Rancièren tulkinnan mukaan tehdä, on osoittaa tasa-arvon jo olemassa olevan, lähtökohtaisen luonteen. Emansipoivaa pedagogiikkaa ei voida toteuttaa laajamittaisesti instituutioissa, mutta sitä voidaan kuitenkin tehdä ihmiseltä ihmiselle. Emansipoiva pedagogi voi myös käyttää Rancièren havaintoja hyväkseen huomaamalla, että emansipatorinen logiikka sotii instituutioiden tavoitteita vastaan. Tämä voi innostaa kyseenalaistamaan muun muassa oppilaiden arviointia, mittaamista ja vertailua koskevat periaatteet ja näiden toimien mielekkyyden. Emansipaatio voi olla hankala tavoite, mutta joillekin se saattaa olla ainoa tavoite tasa-arvon nimissä, josta ei kannata luopua.

## 4 TASA-ARVON METODI KÄYTÄNNÖSSÄ

Tämän uudenlaisen emansipaation idean sydämessä on havainto älyjen tasa-arvosta jaettuna edellytyksenä älyllisyydelle ja yhteisölle, edellytyksenä, joka jokaisen täytyy pyrkiä vahvistamaan itse. (OSP, 51.)

Tässä luvussa avaan lähtökohtia tutkimuksen käytännön interventiolle sekä esittelen laajemmin tutkielman metodologiaa. Luvun tarkoituksena on selventää filosofisen käsite- ja tekstianalyysin sekä toimintatutkimuksen ja autoetnografisen menetelmän yhtymäkohtia rancièrelaisessa moniäänisessä ja monitieteellisessä perspektiivissä. Luvun lopuksi esittelen tutkimuksen etiikan sekä toimintatutkimuksen näyttämön, joka luo puitteet seuraavan luvun proosalliselle tekstille.

### 4.1 Taisteleva (toiminta)tutkimus ja tasa-arvon metodi

Tämän tutkielman metodologiaa voi laajassa mielessä luonnehtia Juha Suorannan ja Sanna Ryytäsen (2014) teosta mukailleen taistelevaksi tutkimukseksi. Taisteleva tutkimus on lähtökohtaisesti kantaaottavaa, toimintalähtöistä ja osallistavaa tutkimusta, jonka tavoitteena on oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen yhteiskunta. Taistelevan tutkimuksen kannalta on olennaista yhdistää teoriaa ja käytäntöä sekä eri tutkimusperinteitä ja -menetelmiä kamppailussa paremman maailman puolesta. Tarkoituksena on samanaikaisesti sekä tarkastella että muuttaa maailmaa. (Suoranta & Ryytäsen 2014, 15–16.)

Taisteleva tutkimus ei ole Suorannan ja Ryytäsen (2014, 111) mukaan yhtenäinen tutkimusperinne tai tietty tutkimusmenetelmä, vaan kysymys on kattokäsitteestä, jonka alle sopivat kaikki sellaiset menetelmät, joita yhdistää “elävä suhde yhteiskunnallisiin käytäntöihin sekä niiden kehittämiseen ja muuttamiseen”. Suoranta ja Ryytäsen tähdentävät, että taistelevan tutkimuksen tapoja yhdistää usko ihmisten tasa-arvoisuuteen ja maailman muuttamisen mahdollisuuksiin. Taisteleva tutkimus on siten tutkimusta, joka pyrkii myös itsessään ilmentämään ihmisten yhdenvertaisuutta. (Suoranta & Ryytäsen 2014, 111; 18.)

Taistelevan tutkimuksen tavoin tätä tutkielmaa ohjaa ajatus siitä, että yhteiskunnan tulisi olla toisenlainen kuin se on nykyisellään ja että sitä on rancièrelaisittain muutettava

nykyhetkessä, konkreettisessa käytännön toiminnassa. Rancière (ME, 147–148) kuvaa, kuinka hän kutsuu tasa-arvon verifikaatioksi tasa-arvon metodin täytäntöönpanemista. Tasa-arvon metodissa on Rancièren mukaan kyse rekonstruktioista, joka heilauttaa vaa’an asetelman epätasa-arvosta tasa-arvon puolelle. Tämän lisäksi tasa-arvon metodi ylittää Rancièren mukaan genreen ja diskurssien rajoja. Kuten sanomalehteen kirjoittavan 1800-luvun työläisen, emansipoituvan henkilön tulee lainata ja yhdistellä erilaisia tyyliä ja keinoja henkilökohtaisesta kokemuksesta ja kirjallisuuden kielestä aina poliittiseen lausuntoon saakka. (emt.) Tasa-arvon metodi on työtapana, jonka mukaan olennaista on, kuinka tasa-arvosta puhutaan ja kirjoitetaan (Tuomikoski 2017, 14). Tältä osin taisteleva tutkimus kuvastaa hyvin tasa-arvon metodin käytäntöönpanoa.

Taistelevan tutkimuksen kannalta keskeinen käsite on marxilainen *praxis*. Praxis tarkoittaa ajattelun ja toiminnan yhdistämistä; teorian ja käytännön dialektista suhdetta toisiinsa. Praksiksessa teoria ja käytäntö yhdistyvät harkitussa ja perustellussa tavoitteellisessa toiminnassa. Taistelevan tutkimuksen praksikseen kuuluvat lisäksi avoimuus ja reflektiivisyys. Arviointi ja keskustelu ohjaavat ja osallistuvat omalta osaltaan todellisuuden muutosprosessiin. Karl Marxin asettaman ihanteen mukaisesti ei riitä, että tutkija ainoastaan analysoi maailmaa, vaan sitä tulee samanaikaisesti pyrkiä muuttamaan. Praksikseen perustuva tutkimus vaatii siten yhteiskunnallisten ongelmien paikantamista ja konkreettista tarttumista muutostyöhön. (Suoranta & Ryyänen 2014, 39–45.)

Suoranta ja Ryyänen (2014, 83) täsmentävät, että taisteleva tutkimus on poliittista ainakin kahdessa merkityksessä. Taistelevan tutkimuksen kontekstissa poliittisuus tarkoittaa väitteiden “poliittinen on henkilökohtaista” sekä “poliittinen on rakenteellista” hyväksymistä. Taisteleva tutkimus on samanaikaisesti sekä aktiivista yhteiskunnallista toimintaa ja vaikuttamista että rakenteisiin puuttumista. Taisteleva tutkimus pyrkii siten poistamaan yhteiskunnassa havaittuja epäkohtia sekä henkilökohtaisella että rakenteellisella tasolla. Muutosta taistelevan tutkimuksen avulla voi siten syntyä molemmilla areenoilla. (Suoranta & Ryyänen 2014, 83.)

Taisteleva tutkimus sisältää kriittisen pedagogiikan pioneerin Paulo Freiren (1921–1997) kasvatusihanteen tavoin tavoitteen välttää autoritaarisuutta ja indoktrinaatiota. Taisteleva tutkimus on lähtökohdiltaan yhteistoiminnallista toimintaa ja oppimista. Tutkimusta voi kuvata uutta tuottavaksi, oppimista vaativaksi prosessiksi, jossa pyritään välttämään tutkijan

ohjaavaa otetta tutkimuskohteeseen nähden. Tutkimus on itsessään oppimisprosessi, jonka aikana on olennaista kyseenalaistaa ja paljastaa nykytietämyksen perusteita. Osallistuva tutkimus ymmärretään siten itsessään maailman muuttamisen välineeksi. Tutkimus on tapa toimia ja olla maailmassa, jonka tavoitteena ovat uudet tietämisen ja olemisen tavat. (Suoranta & Ryyänen 2014, 35–36; 121; 197; 203.)

Taistelevan tutkimuksen ja kriittisen toimintatutkimuksen juuria yhdistää Frankfurtin koulun eli kriittisen teorian yhteiskuntafilosofia. Hannu L. T. Heikkinen avaa toimintatutkimuksen pyrkimyksiä ja taustaa kriittisen teorian perinteen avulla. Kriittisen teorian perustajajäsen Max Horkheimer (1895–1973) asetti kriittisen teorian tavoitteeksi yhdistää teoria käytäntöön ja filosofinen tutkimus eri tieteenalojen tutkimukseen. Kriittinen teoria kritisoi neutraaliksi miellettyä “traditionaalista teoriaa” siitä, ettei se ymmärrä omaa ideologisuuttaan. Kriittiseen teoriaan sitä vastoin kuuluu pyrkimys tarkastella koko yhteiskuntaa tiedon tuottajana. Heikkinen tiivistää, kuinka kriittinen teoria etsii erilaisia näkökulmia itsestäänselvyystenä pidettyjen uskomusjärjestelmien takana erilaisten vallan muotojen kyseenalaistamiseksi. (Heikkinen 2007, 40–50.)

Taistelevan tutkimuksen tavoin myös toimintatutkimus tavoittelee yhteiskunnallisten ja tieteellisten käytäntöjen muuttamista. Heikkinen kuvaa toimintatutkimusta lähestymistavaksi, joka yhdistää tutkimuksen ja käytännön kehittämistyön. Toimintatutkimus on tutkimusta, jossa tutkija osallistuu tutkimukseen aktiivisesti tekemällä muutosinterventioita. Näillä muutosinterventioilla on Heikkisen mukaan usein vahva normatiivis-eettinen tausta. Toimintatutkimuksen intressinä on tutkia ja lähestyä sitä, miten asioiden *tulisi olla*. Tutkittavaa ilmiötä lähestytään empiirisen tutkimusaineiston tai tietyn teorian valossa. Varsinainen toimintatutkimus alkaa tutkimuskysymyksen muotoilulla tai muutosintervention tehtävän määrittelyllä. (Heikkinen 2018a.)

Myös Heikkinen korostaa tekstissään reflektiivisyyttä toimintatutkimuksen periaatteena. Reflektiivisyys tarkoittaa toimintatutkimuksen valossa etäisyyden ja kriittisen asenteen kohdistamista itseensä. Tämän etäisyyden avulla tutkija voi tarkastella omaa ajatteluaan ja omia toimintatapojaan kriittisesti. Reflektointi, toiminta, havainnointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toimintatutkimuksessa toisiaan. Tutkija on siten olennainen osa sitä yhteisöä, jota hän tutkii ja johon hän pyrkii toiminnallaan vaikuttamaan. Myös

toimintatutkimuksella on kriittisestä traditiosta käsin tarkasteltuna usein tietty yhteiskunnallinen tehtävä. (Heikkinen 2018a.)

Tutkielman johdannossa määrittelen tutkimuskysymykseksi tasa-arvon metodin ja intellektuaalisen emansipaation käsitteen avaamisen ja käytännön koettelu pedagogiikan kontekstissa. Toimintatutkimuksen interventiona toimii älyjen tasa-arvoon perustuvan pedagogiikan toteuttaminen filosofiakerhossa, jota esittelen erikseen myöhemmin tässä luvussa. Taistelevan tutkimuksen sanoin kyseessä on oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan tavoittelemisen Rancièren viitoittamalla tasa-arvon metodilla, joka pyrkii itsessään ilmentämään ihmisten tasavertaisuutta. Kunnianhimoinen tavoite toimii taistelevan tutkimuksen kontekstissa tutkimusta ohjaavana perimmäisenä normatiivis-eettisenä pyrkimyksenä. Tavoitteena on dialektisesti laajentaa näkemystä tasa-arvosta ja tasa-arvoisesta pedagogiikasta toimintalähtöisen ja osallistuvan tutkimuksen avulla. Toimintatutkimuksen aikana uudet havainnot luovat uutta käytäntöä ja uusi käytäntö uusia havaintoja.

Kuten edellä on esitetty, taisteleva (toiminta)tutkimus on lähtökohtaisesti avointa, henkilökohtaista ja reflektiivistä toimintaa, jonka on tuotava julki sen poliittiset ja yhteiskunnalliset lähtökohdat. Osallistavassa tutkimuksessa on tärkeää, että myös tutkija muuttuu itse prosessin mukana ja tekee toimintaansa muutoksia. Avoimeksi tutkimuksen tekee tutkimuksen raportti, joka tuo esiin syntyneet muutokset ja on samalla itsekriittinen. Katson Rancièren kontekstissa tämän tarkoittavan tutkimuksen osalta myös tutkimuksen subjektiivisuuden ja vajavaisuuden hyväksymistä. Tutkimuksen tarkoituksena eivät siten ole laajat empiiriset pedagogiset havainnot vaan ensisijaisesti oppiminen ja muutos. Tutkimus itsessään on maailman muuttamisen tapa.

Suorannan ja Rynnäsen (2014, 111) mukaan taistelevan tutkimuksen yksi tärkeimmistä elementeistä on kysymys tiedosta, jonka ympärille myös Rancièren ajatukset tasa-arvosta rakentuvat. Suoranta ja Rynnänen (emt.) esittävät, että taisteleva tutkimus pyrkii korostamaan tiedon moninaisuutta, oppimista ja dialogisuutta. Sosiologi C. Wright Millsiä (1916–1962) seuraten Suoranta ja Rynnänen ovat sitä mieltä, että yhteiskuntatieteilijän tulisi olla “ajattelun käsityöläinen”. Käsityöläisyyteen kuuluu asenne, jonka mukaan tutkija ottaa tosissaan sekä yksilöt että heidän ongelmansa ja luottaa heihin kokemuksellisin olentoina, joilla on kyky käyttää omaa järkeään. Tästä seuraa, että tutkija on epäilijä, jolle kuuluu

mahdollisuus ja velvollisuus oman metodinsa ja teoriansa kehittämiseen. (Suoranta & Ryytänen 2014, 111–112.) Ranciären sanoin tutkijan tulee pyrkiä käyttämään tasavertaista älyään yhteiskunnan muuttamiseksi ja tasa-arvon verifioimiseksi. Oppilas, eli tässä tapauksessa tutkija, on aina etsijä (OIS, 6) ja tietämätön suhteessa, jossa oppiminen voi alkaa.

## **4.2 Autoetnografia ja ranciérelainen kerronnallisuus**

Autoetnografialle ei ole yksiselitteistä määritelmää, mutta sitä voidaan kuvata osallistuvan havainnoinnin vahvemmassi muodoksi (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2018, 20; Fingerroos & Jouhki 2018, 90). Osallistuva havainnointi puolestaan on yksi toimintatutkimuksen ja sen raportoinnin muodoista. Autoetnografista havainnointia käytetään menetelmänä muun muassa kasvatustieteissä, yhteiskuntatieteissä ja antropologiassa (Holman Jones et al. 2013, 21–22). Nykyfilosofian alalla se on vielä varsin tuntematon. Autoetnografisella menetelmällä on kuitenkin voimakkaita filosofisia kytköksiä, joita avaan seuraavaksi.

Autoetnografiassa tutkija ottaa itse osaa tutkimaansa kulttuuriin ja tekee sen pohjalta havaintoja (Fingerroos & Jouhki 2018, 90). Tutkijan omat kokemukset muodostavat tutkimuksen lähtökohdat ja samalla sen keskeisen aineiston (Uotinen 2010b, 87). Carolyn Ellis (2013, 10) kuvaa autoetnografiaa työvälineeksi, jonka avulla voi tarkastella syvällisesti ja rehellisesti itseä, suhdetta muihin sekä niitä periaatteita, joiden mukaan haluamme elää. Ellisin mukaan (emt.) autoetnografia avaa vuorovaikutteisesti tietämisen ja tuntemisen, itsen ja toisen sekä kirjoittajan ja vastaanottajien välisiä suhteita.

Johanna Uotinen (2010b, 88) kuvaa, kuinka autoetnografian avulla mahdollistuu pääsy sellaiseen tietoon, jota ei muunlaisella tutkimuksella, kuten haastattelulla tai havainnoinnilla, saavutettaisi. Tällaista tietoa on esimerkiksi arkisten, toistuvien, ruumiillisten ja tavanomaisesti piiloon jäävien asioiden tutkimus, joista voidaan autoetnografian avulla muodostaa tutkimusaineistoa (emt.). Uotinen (2010a, 179–180) toteaa, että autoetnografian perimmäisenä tarkoituksena on kytkeä henkilökohtainen ja yksityinen yleistettävään ja yleiseen. Autoetnografialla pyritään saavuttamaan henkilökohtaisen ja kokemuksellisen tiedon avulla tietoa kulttuurisesta ja

yhteiskunnallisesta. Autoetnografia ei siis ole terapeutista jaarittelua omasta henkilökohtaisesta, vaan kertomusta paikantuneesta tiedosta. Uotinen korostaa, että autoetnografisessa tutkimuksessa tärkeää on tutkijan oma asemointi paikantuneen tiedon kentälle eli tiedon kontekstualisointi. (Uotinen 2010a, 179–180; Uotinen 2010b, 88.)

Esimerkiksi Leena Eräsaaren (1990) autoetnografisessa teoksessa *Nilkin naamio* Eräsaari tarkastelee ja muistelee omaa toimintaansa sosiaalityöntekijänä osana silloisen Huoltovarmuuskeskuksen byrokratiakoneistoa. Omaelämäkerrallisen tutkimuksen myötä Eräsaari paljastaa ja tutkii samanaikaisesti sekä henkilökohtaista että rakenteellista ja avaa uudenlaisia näkökulmia sosiaalityöntekijän työhön. Teos tarjoaa paikantunutta tietoa sosiaalityöntekijän elämästä ja ammatista.

Stacy Holman Jones, Tony E. Adams ja Carolyn Ellis (2013, 17–47) ovat koonneet yhteen autoetnografian tarkoitusperiä. Autoetnografiassa tarkoituksena on sekä tuoda esille että kritisoida kulttuurisia käytänteitä oman kokemuksen avulla. Tämän lisäksi autoetnografi avaa omat kokemuksensa kritiikille ja asettaa siten itsensä haavoittuvaksi. Autoetnografian perimmäisenä tarkoituksena on synnyttää keskustelua ja osallisuutta. Samalla autoetnografia avaa tietä kerronnallisille, kirjallisille, ruumiillisille ja esteettisille tulkinnoille. Viimeisimpänä autoetnografia haastaa tieteellisiä käytänteitä ja tuo esiin uudenlaisia ihmisen representaatioita. (Holman Jones et al. 2013, 17–47.)

Heewon Chang tiivistää monipuolisen autoetnografisen metodin keskeiset piirteet kolmen yhteisen nimittäjän alle. Ensiksi autoetnografian tavoitteena on lisätä ymmärrystä havaitusta sosiaalisesta ilmiöstä. Tätä sosiaalista ilmiötä pyritään tutkimaan tutkijan oman linssin läpi. Toiseksi autoetnografisen tutkimuksen ensisijainen aineisto on tutkijan omakohtaisesti tuottama, kokemuksellinen aineisto. Autoetnografista tutkimusta voi tuottaa kaikkialla, koska tutkijalla on taattu pääsy itse tuottamaansa, ainutlaatuiseen ja itsereflektiiviseen materiaaliin. Kolmanneksi autoetnografiset prosessit ovat uniikkeja, joten niiden kirjalliset lopputulokset voivat olla toisistaan merkittävästikin poikkeavia. (Chang 2013, 108–109.)

Uotinen erottelee autoetnografian hyviä ja huonoja puolia. Uotinen kertoo, että autoetnografian ominaisuuksiin liitetään *evokatiivisuus*, kyky herättää tunteita. Autoetnografista tutkimusta tehdään Uotisen mukaan usein elämän dramaattisista ja ongelmallisista kokemuksista. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa autoetnografiasta tulee



kiusallisuuteen saakka menevää henkilökohtaista ja tunteellista selvittelyä. Uotinen kuvaa, kuinka autoetnografialle onkin usein asetettu haastavia kriteereitä sen vaatiessa tutkijalta sekä henkilökohtaista ja tunteellista että analyttistä ja teoreettista otetta. Näihin voidaan lisäksi lisätä taiteellisuuden vaatimus. Ristiriidoistaan huolimatta Uotisen mukaan autoetnografinen tutkimus on paikallaan, kun tarvitaan tiedon paikantuneisuutta ja sitoutuneisuutta tavoittelevaa tutkimusta. Uotisen mukaan autoetnografia on lisäksi kustannustehokasta ja kätevää. Samalla se on eettistä, perusteltua, avointa ja läpinäkyvää tutkimusta. (Uotinen 2010a, 180–185.)

Hyvän autoetnografian lähtökohtia ovat Uotisen mukaan tulkinnallisuus, subjektiivisuus, osittaisuus ja kontekstisidonnaisuus. Teoreettisesti vahva lähtökohta ja tarkasti muotoiltu tutkimuskysymys ovat tarkan, täsmällisen ja huolellisen autoetnografian edellytyksiä. Tärkeää on yhteyksien luominen ympäröivään maailmaan, mikä näyttäytyy autoetnografiassa huolellisena kontekstualisointina ja siltojen rakentamisena sosiaalisen, kulttuurillisen ja yhteiskunnallisen suuntaan. Pienistä aiheista syntyy Uotisen mukaan hyvää autoetnografiaa. Pienellä aiheella ja tutkimuksella Uotinen tarkoittaa arjen käytäntöjä, tavanomaisia ja arkisia asioita sekä tavanomaisessa elämässä huomiotta jääviä asioita. (Uotinen 2010a, 185–187.)

Chang avaa autoetnografisen metodin moniulotteisuutta ja moniäänisyyttä kollaboratiivisen autoetnografian menetelmän avulla. Kollaboratiivisessa autoetnografiassa tutkimukseen sisällytetään useamman tutkijan perspektiivi. Chang kuvaa, kuinka autoetnografian intersubjektiivisuus saa useiden kirjoittajien ansiosta uusia kerroksia. Kollaboratiivinen autoetnografia haastaa lisäksi kuuntelemaan toisia näkemyksiä ja neuvottelemaan merkityksistä. Kollaboratiivisessa autoetnografiassa vastuu tutkimuksesta jakaantuu siten useamman tutkijan kesken. (Chang 2013, 111–112.)

Autoetnografiassa tarkastelen omaa opettajuuttani ja opetustani toimintatutkimuksen aikana. Tarkoituksena on autoetnografisen tutkimuspäiväkirjan avulla paljastaa heikkoja kohtia omista uskomuksista ja ajattelusta opetuksesta ja siten tutkia älyjen tasa-arvoa. Autoetnografia pyrkii tuottamaan paikantunutta ja henkilökohtaista tietoa älyjen tasa-arvon ilmenemisestä sekä tyhmentävän pedagogiikan muodoista. Kielellisesti ja esteettisesti havaittavaan tasa-arvoon päästään kiinni paikantuneen ja henkilökohtaisen perspektiivin ansiosta. Autoetnografia haastaa kirjoittajan taistelevan tutkimuksen periaatteisiin

kuuluvaan avoimuuteen, reflektiivisyyteen ja itsekriittisyyteen, sillä ilman niitä ei voi tehdä hyvää autoetnografiaa.

Changin (2013, 111–112) esittelemää kollaboratiivista autoetnografiaa on tässä tutkimuksessa käytetty työkaluna perspektiivien avaamiseen. Toimintatutkimukseen osallistui kaksi ulkopuolista havainnoijaa, jotka kirjoittivat omaa autoetnografista tekstiään havainnoimalla kirjoittajan toimintaa tasa-arvon näkökulmasta. Kollaboratiivisen autoetnografian avulla kirjoittaja pääsi paremmin käsiksi siihen, miltä opetus ulkopuolisin silmin näytti. Kollaboratiivisen autoetnografian metodiin voi laajassa mielessä laskea myös avoimen seminaarityöskentelyn, jossa kirjoittaja avasi autoetnografista tekstiä kommentoijille ja pyysi vastineeksi kokemuksellista tekstiä. Nämä uudet perspektiivit ja ajatukset ovat sulautuneet moniäänisesti proosalliseen tekstiin.

Myös Heikkinen tuo esiin kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtia ja korostaa, että ihminen on olemuksellisesti kertova ihminen eli *homo narrans*. Kerronnallisissa tutkimusmenetelmissä maailmaa lähestytään ihmisen tulkinnan kautta, jonka perusmuoto on kertomus. Näiden kertomusten avulla hankitaan ja välitetään tietoa toisille. Heikkinen kuvaa, kuinka kerronnallisessa tutkimuksessa kertomukset (lopputulos) ja kertominen (prosessi) toimivat tiedon välittäjinä ja rakentajina. Kertomuksessa yhdistyvät tarina (story), johon kuuluvat henkilöt, tapahtumapaikat, teot ja sattumukset sekä laajemmin kulttuurillisesti ja historiallisesti muodostunut kerronnallinen diskurssi. (Heikkinen 2018b.)

Rancièrè (OSP, 81–82) tiivistää, kuinka älyjen tasa-arvolla on kahdenlaisia implikaatioita. Ensiksi Rancièrèn mukaan jokainen teksti saa merkityksensä vain, jos se olettaa subjektin, jonka toiminta (intellektuaalinen seikkailu) sallii arvostelukyvyyn luoda merkityksiä (totuuksia), joille ei ole ennaltamäärättyä “koodia” tai sanakirjamääritelmää. Toiseksi Rancièrè kirjoittaa, että älyjen tasa-arvosta seuraa, että ei ole olemassa kahdenlaista tapaa olla älyllinen, vaan jokainen älyllinen seikkailu noudattaa samaa kaavaa: muodosta tai merkityksestä olennaiseksi. Älyjen tasa-arvon taustalla ovat aina inhimilliset sanomisen ja kuulemisen tarpeet. (emt.)

Rancièrè kuvaa (OSP, 82) tasa-arvon näyttäytymistä tarinan kertomisessa kertomuksellaan Menenius Agrippasta ja hänen matkastaan Aventinuksen kukkulalle kertomaan tarinaa plebeijille:

Sosiaalisen eriarvoisia toimintoja kuvaavan tarinan takaa oli luettavissa täysin toinen moraali, joka oli läsnä jo itse tarinan kirjoittamisen teossa. Tarinan kirjoittaminen oli tehty sen oletuksen nojalla, että oli tarpeen puhua ja että tämä puhe tulisi kuulluksi; oletus ennaltaolevasta tasa-arvosta puhumisen ja kuulemisten tarpeiden välillä. Ennen kaikkea, se toi tämän oletuksen käytäntöön. Suhde edustuksellisen yläluokan ja alaluokkaisten välillä oli alisteinen kertojan ja kuuntelijoiden väliselle suhteelle, joka ei ole vain egalitaarinen suhde vaan suhde, jossa egalitarismi on paikantunut ja joka tulisi vahvistaa tarinankertojan teolla itsessään. Tarinan kertomisen moraali oli juuri älyjen tasa-arvo. Ja tämä tasa-arvo muovaa ja määrittää yhteisöä, joskin on muistettava, että tällä yhteisöllä ei ole materiaalista substanssia. Se syntyy joka hetki joltakin jollekin – aina toisten potentiaaliselle äärettömyydelle. Se tapahtuu, mutta sillä ei ole paikkaa.

Tarinan kirjoittaminen on siis osaltaan älyjen tasa-arvon vahvistamisen teko. Se avaa henkilökohtaisen tekstin ja kokemuksen tulkinnoille ja dialogille. Kuten Tuomikoski (2017, 14) toteaa, Rancièren tarkoituksena on horjuttaa rajaa sen välillä, mikä on tieteellinen teksti ja mikä tieteen tutkimuskohde. Myös Bingham ja Biesta (2010, 151) nostavat esiin Rancièren kerronnallisen tyylin osana Rancièren ja Jacotot'n tarinan opetusta *Tietämättömässä opettajassa*. Binghamin ja Biestan mukaan teos jättää jäljelle metodin, joka ei voi olla muuta kuin tarina. Rancièren teos on siten itsessään opettavainen, koska se pakottaa lukijan kääntämään sen omalle kielelleen ja löytämään sieltä oman merkityksensä. Kuten Bingham ja Biesta toteavat, teos kutsuu jokaista tulemaan omaksi tarinankertojaksi. (Bingham & Biesta 2010, 151.)

Rancière (ME, 148–155) kuvaa, kuinka voidakseen verifioida tasa-arvon itsessään, tulee tasa-arvon metodin hyväksyä tiedon runollisuus (ME, 148–155). Tiedon runollisuus tarkoittaa diskurssien ja kerronnan tapojen tasa-arvoisuutta (Watts 2014, 107). Philip Watts (2014, 105) selittää, kuinka Rancièren kerronnallisissa teksteissä kirjallisuus pakenee määritelmäänsä ja luo ja vahvistaa itsensä tieteenä. Watts (emt. 106–107) korostaa, että Rancière käyttää tiedon runollisuutta esimerkkinä, kuinka tiede luo jakoja tietävien ja tietämättömien välillä. Kirjallisuus luo siten tietä demokratialle ja avaa kenelle tahansa mahdollisuuden lukea ja tuottaa uutta tekstiä (emt. 105–115).

Heikkinen tuo esiin kerronnallisen tutkimustavan suhteen perinteisiin tieteen kriteereihin. Heikkinen tarkastelee tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä kartesiolaisen maailmankuvan avulla. Kartesiolaisessa maailmankuvassa subjekti ja objekti ovat jyrkästi erillään: tietoinen subjekti saa ja välittää tietoa itselleen ulkoisesta todellisuudesta. Heikkisen

mukaan erottelun tekeminen tulkinnallisessa tutkimuksessa ei ole mielekästä, koska tutkimus kohdistuu ihmisten muodostamaan sosiaaliseen todellisuuteen. Heikkinen paikantaa laajemmin kerronnallisen tutkimustavan perinteen kytkeytyvän tietoteoreettisesti postmodernistiseen filosofiaan, konstruktivismiin, fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. (Heikkinen 2018b). Tutkimusmenetelmäksi valitun autoetnografian kerronnallinen tutkimustapa noudattaa siten Rancièren teorian ontologisia ja epistemologisia taustaoletuksia. Kerronnallinen tutkimusaineisto on myös tässä yhteydessä proosamuotoista tekstiä. Kyseessä on tarina tasa-arvosta omin sanoin.

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on kokeilla tasa-arvon metodia ja repiä itsensä irti arkipäiväisen opettamisen menetelmistä. Autoetnografinen metodi haastaa Rancièren havaitseman episteemisen katkoksen teoreettisen ja arkipäivän perspektiivin välillä (Genel 2016, 11–12). Tutkielman tarkoituksena ei siten ole tutkia laajasti empiiristä, vaan Rancièren esimerkin tavoin etsiä toisenlaista ajattelua sanoista, päätelmistä ja unelmista autoetnografisen tekstin avulla (emt.). Pyrkimyksenä on siten Rancièren tavoin antipositivistinen ja moniääninen kokeilu erimielisyyden näyttämöllä (Parker 2003, xii; Tuomikoski 2017, 16).

Myös Heikkinen (2018b) nostaa esiin kerronnalliseen tutkimustapaan sisältyvän postmodernistisen kritiikin tietoa ja tiedeinstituutioita kohtaan. Autoetnografian tavoitteena on keskustelun avaaminen sekä (filosofian) tieteellisten käytänteiden muuttaminen ja rancièrelaisen selittämisen vastustaminen. Myös näistä lähtökohdista metodi noudattaa Rancièren kritiikkiä tiedeinstituutiota ja koululaitosta kohtaan. Kriittisen teorian pyrkimyksistä ponnistaen tarkoituksena on samalla tuoda esiin vallan ja auktoriteetin kieleen koodattuja merkityksiä samalla tiedostaen, että tutkija, ja opettaja, on itse välttämättä niihin osallinen (Suoranta & Rynnänen 2014, 66–67).

### **4.3 Tutkimuksen etiikka**

Suoranta ja Rynnänen selvittävät, että taistelevaan tutkimukseen on sisäankirjoitettu vaatimukset oikeudenmukaisesta ja tasa-arvoisesta maailmasta, jota tutkimusprosesseilla tavoitellaan. Suoranta ja Rynnänen lisäävät, että tämän lisäksi taistelevan tutkimuksen tulee olla eettisesti tiedostavaa ja sen tulee pohtia kriittisesti ja avoimesti tutkimuksen ja toiminnan

tavoitteita sekä sitoumuksia. Taisteleva tutkimus ei myöskään pyri peittämään näitä väitetyn neutraaliuden tai objektiivisuuden verhon taakse, vaan perustuu luottamukseen ja avoimuuteen. (Suoranta & Ryyänen 2014, 277–280.)

Taistelevan tutkimuksen ja tutkimuksen käytännön intervention kannalta olennaista on tarkastella toimintatutkimuksen tavoitteita ja autoetnografisen menetelmän eettisyyttä. Laajasti tarkasteltuna toimintatutkimukseen on sisällytetty tavoite älyjen tasa-arvosta ja tätä periaatetta kunnioittavasta pedagogiikasta. Toimintatutkimuksella oli vahva tuki tutkimuksen järjestäviltä tahoilta, johon kuului luottamus siihen, että älyjen tasa-arvolla tavoitellaan hyvää opettajuutta ja palvellaan siten ensisijaisesti oppimista. Toimintatutkimus ei tarkoittanut sitä, että älyjen tasa-arvoon nojaavalla pedagogiikalla olisi tavoiteltu hyvää tutkimusta tai vallankumouksellisia havaintoja.

Jillian A. Tullis tiivistää, että vaikka autoetnografiassa tutkija tutkii omia kokemuksiaan ja raportoi niistä, liittyy autoetnografiseen menetelmään erityisiä eettisiä kysymyksiä. Tullisin mukaan autoetnografian henkilökohtaisuus ei poista tutkimuksiin tavallisesti liittyviä eettisiä ongelmia, vaan päinvastoin voi tehdä tutkimuksen eettisyyden tarkastelusta aiempaa monimutkaisempaa. Autoetnografian kohdalla kyseeseen nousevat tutkimuksen kontekstuaalisuus, kontingenssi ja relationaalisuus. Autoetnografian kannalta keskeiset eettiset kysymykset paikantuvatkin usein kysymyksiin siitä, kuinka autoetnografi kerää tietoa ja raportoi siitä ja toisaalta siihen, kuinka autoetnografiassa varmistetaan anonymiteetti ja suojellaan identiteettiä, ja missä määrin autoetnografia ylipäänsä on tutkimusta. (Tullis 2013, 244–261.)

Tullis (2013) tarkastelee näitä kysymyksiä vertaamalla autoetnografista tutkimusta tutkimusetiikan neljään yleisperiaatteeseen: tiedolliseen suostumukseen, petoksen ehkäisemiseen, yksityisyyteen ja luottamuksellisuuteen. Näiden lisäksi Tullis nostaa esiin periaatteet tiedon tarkkuudesta ja autonomiasta, oikeudenmukaisuudesta ja hyväntekeväisyydestä sekä tutkimushenkilöiden valinnasta. Viimeisimpänä Tullis tarkastelee autoetnografiaa riski/hyötynäkökulmasta. Tullis esittää, että vaikka autoetnografiassa tutkimuksen kohteena on tutkija itse ja tutkimuksen aineisto on tutkijan itse tuottamaa ja henkilökohtaista, koskee tutkimus aina muita henkilöitä ja tutkijan suhteita muihin henkilöihin. Autoetnografian tulisikin pohtia työssään ensisijaisesti millaisia seurauksia autoetnografialla voi olla siihen liittyvien henkilöiden kannalta. Tutkimukseen

osallistumisen tulisi olla vapaaehtoista ja osallistujia ei tule huijata tai käyttää muihin tutkimustarkoituksiin. (Tullis 2013, 244–261.)

Tullis esittää, että autoetnografian tulisi kyetä minimoimaan tutkimukseensa liittyvät riskit. Olennaista autoetnografian kannalta on tutkimuksessa olevien henkilöiden yksityisyydensuojan varmistaminen. Samaan aikaan, kun tutkija huolehtii muiden henkilöiden turvallisuudesta, on tutkijan suojeltava myös itseään. Tutkijan tulee huomioida työssään tutkimuksen mahdolliset riskit ja tutkijan omat emootiot sekä metodin mahdollisesti aikaansaama kritiikki. Autoetnografit ottavat Tullisin mukaan usein tietoisesti henkilökohtaisia ja ammattiinsa liittyviä riskejä. Viimeisimpänä Tullisin mukaan autoetnografian tulee huomioida työn yleisö erityisesti arkaluontoisia aiheita käsittelevissä autoetnografisissa teksteissä. (Tullis 2013, 244–261.)

Tullis summaa, että autoetnografian tulisi vastata seuraaviin kysymyksiin: 1) onko tutkijalla oikeus kirjoittaa henkilöistä (mahdollisesti ilman lupaa), 2) millaisia vaikutuksia autoetnografialla on henkilöihin ja heidän välisiin suhteisiin, 3) tekeekö tutkija (tai jättääkö hän tekemättä) autoetnografiaa siksi, koska se on helppoa ja mukavaa, ja 4) missä määrin tutkija antaa tekstit etukäteen käsiteltävien henkilöiden luettavaksi. (Tullis 2013, 256.)

Autoetnografia valikoitui toimintatutkimukseni menetelmäksi, koska sillä on mielestäni vahva teoreettinen tuki Rancièren ajatuksista. Autoetnografian aihe valikoitui jo valmiiksi niin, että se oli Uotisen (2010a, 188–187) esimerkin tavoin ”pieni aihe”, eikä siitä ollut merkittäviä riskejä kirjoittajille, osallistujille tai yleisölle. Toimintatutkimuksessa tuotiin avoimesti esille se, että tutkimusta tuotetaan ja millaista se on luonteeltaan. Tekstiä ei katsottu tässä yhteydessä tarpeelliseksi luetuttaa autoetnografiassa käsiteltävillä henkilöillä.

Toimintatutkimusta varten kysyttiin erikseen tutkimuslupa kaikilta tutkimukseen olennaisesti osallistuneilta henkilöiltä. Tutkimuslupapyyntö on tutkielman liitteenä. Lupa tutkimukseen osallistumiseen saatiin kaikilta paitsi yhdeltä oppilaalta, jota ei huomioitu havainnoinnissa. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti on lisäksi suojattu niin, ettei henkilöitä voi yksilöidä tekstistä.

#### **4.4 Tutkimuksen näyttämö**

Toimintatutkimus sai lähtölaukauksen keväällä 2018, kun Jyväskylän yliopiston filosofian oppiaineen jatko-opiskelija Heidi Elmgren alkoi suunnitella alakoululaisten filosofiakerhoa Jyväskylään. Kerhon tarkoituksena on tarjota erilaisia harrastusmahdollisuuksia liikuntapainotteisessa kaupungissa ja tarjota mahdollisimman tasa-arvoisia osallistumisen mahdollisuuksia vapaa-ajan toimintaan. Samalla filosofiakerho avaa hyviä harjoittelupaikkoja filosofian oppiaineesta valmistuville aineenopettajaopiskelijoille ja tuo Jyväskylän yliopiston filosofian oppiaineen yliopiston seinien ulkopuolelle.

Keväällä 2018 lähdimme suunnittelemaan kerhoa yhdessä pro gradu -tutkielmani pohjalta. Tämän vuoksi tulin valituksi kerhon ohjaajaksi. Lisäksi kerhoon valittiin suunnitteluryhmä, toinen ohjaaja sekä apuohjaaja. Kerhon pitopaikaksi valikoitui eräs jyvaskyläläinen alakoulu. Kesällä 2018 mukaan liittyi Lasten ja nuorten yliopisto, jonka tuella kerhon käytännön järjestelyt toteutettiin.

Filosofiakerho kokoontui syksyllä 2018 viikoittain koulupäivän jälkeen koulun tiloissa. Kerho suunniteltiin kymmenen kerran pituiseksi kohderyhmänään 4.–6. luokkalaiset alakoululaiset. Kerhoon otettiin mukaan 15 ilmoittautunutta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki ilmoittautuneet jatkoivat kerhossa koko syksyn ajan.

Seuraava luku käsittelee niitä oppitunteja, joita filosofiakerhon vetäjänä toimiminen opetti tasa-arvosta ja emansipoivasta pedagogisesta suhteesta. Olen työstänyt ne tarinaksi noin kolmenkymmenen sivun tutkimuspäiväkirjasta.

## 5 TIETÄMÄTTÖMÄN GRADUNTEKIJÄN NELJÄ OPPITUNTIA

Kun aloitin oman intellektuaalisen seikkailuni ranciérelaisen tasa-arvon äärellä, en saanut käteeni matkalippua tai karkotusta vieraskieliseen maahan luennoimaan. Päinvastoin tein lyhyen pyörämatkan kotikaupunkini alakouluun ja sain tilaisuuden opettaa lapsille sitä, mikä minulle on rakkainta eli filosofiaa. En myöskään kirjoita tarinaani akateemisesta tuolista käsin, penkomalla arkistoja ja kiinnittämällä katsettani historian unohtamaan pedagogiin tai emansipoituneisiin työläisiin. Tekstissä asetan tarkastelun kohteeksi oman itseni ja oman opettajuuteni iltapäiväkerhossa.

En väitä tehneeni tai edes ajatelleeni mitään suurta tai dramaattista. Kuvaan tekstissä toimintatutkimukseni aikana havaitsemiani ristiriitoja ja pedagogisesti heikkojen hetkien synnyttämiä muutoksia. Kirjoittaessani tätä tuntuu tosin, että työni on oikeastaan vain listata ja kirjoittaa auki ne todisteet, joiden perusteella olen huono opettaja. Samalla tiedostan, että omien havaintojeni ulkopuolelle jää kokonaisia maailmoja ja toisia todellisuuksia. Piiloon saattavat jäädä näkökulmastani huolimatta ja sen ansiosta monet mahdollisesti emansipoivat opetushetket ja toisaalta opetukseni lannistavimmat sudenkuopat. Olen siis sokea jopa oman opettajuuteni suhteen. Yhtä kaikki, tutkimukseni taustalla on tarve tasa-arvon tekojen löytämiseen ja älyjen tasa-arvon ymmärtämiseen.

Ennen ensimmäistäkään kerhotuntia olin miettinyt paljon ranciérelaista opetusta ja miten toteuttaisin sitä käytännössä. Olin pohtinut aiempia oppituntejani sekä uutta lukemaani teoriaa ja yrittänyt niiden pohjalta hahmottaa, miten voisin toteuttaa tasa-arvoista opetusta. Minusta tuntui, että minun olisi tarpeen kasvaa ja olla aiempaa parempi opettaja. Rancièren myötä olin löytänyt uudenlaista tasa-arvoa arjesta, politiikasta ja kaunokirjallisuudesta. Hyvinä päivinä onnistuin löytämään tasa-arvoa niinkin pienistä asioista kuin hymyistä, kättelyistä ja toisten mukaan ottamisesta: Yksinkertaisesti muiden huomioimisesta ja kohtaamisesta tasa-arvoisina ihmisinä ja ilman ennakkoluuloja. Tunnistin myös Rancièren avulla entistä paremmin tasa-arvon vaatimukset erilaisten poliittisten liikkeiden taustalla ja aktivistien ihailtavassa periksiantamattomuudessa. Herkistyminen kielellisen vallankäytön muodoille ja kieleen pesiintyneille ennakkoluuloille sai minut huomaamaan myös omassa toiminnassani minua järkyttäviä piirteitä. Huomasin, kuinka toimin lannistavan pedagogin



tavoin jopa opettaessani lomalla sukulaistyttöjäni leipomaan. Koska tiesin heitä paremmin leipomisen salat, sain alitajuisen oikeuden selittää, kuinka leipominen tulisi suorittaa.

Vilpittömänä toiveenani oli, että toimintatutkimuksen myötä voisin päästää irti tiedollisesta vallankäytöstä ja koetella intellektuaalisen emansipaation voimaa käytännössä. Onnekseni projektia toteutettiin yhteisvoimin, enkä ollut yksin. Kerhoa oli suunniteltu pitkään ja sen vuoksi oli jouduttu jopa hieman kamppailemaan, mikä edelleen vahvisti sitoutumistani kerhoon ja sen toteuttamiseen kunnialla.

Ensimmäisiä kerhotunteja varten olimme laatineet yhdessä toisen kerho-ohjaajan kanssa huolelliset tuntisuunnitelmat. Ne perustuivat lapsille sopivien filosofisten teemojen käsittelyyn mielestämme osallistavasti, dialogisesti ja yhteistoiminnallisesti. Omalta osaltani halusin myös koetella aiemmin omaksumaani pedagogiikkaa suhteessa tasa-arvoon. Näihin kuuluivat muun muassa kuvien tulkitsemiseen tarkoitettu Visual Thinking Strategies -menetelmä sekä draamakasvatuksessa oppimani prosessidraama. Kaikesta tästä panostuksesta huolimatta koen, että opetustani kuvaisi parhaiten nimitys “pienien epäonnistumisten sarja”.

## **5.1 Sokrates**

Kun ensimmäinen kerhotunti viimein alkoi, koin, että aika kääntyi silmänräpäyksessä nopeammaksi ja erilaiset tilanteet tulivat eteeni niin pikaisesti, etten ennättänyt juuri miettiä mitä tein tai mitä sanoin. Kerhon vetäjänä ei ollut aikaa pysähtyä pohtimaan, mitä missäkin tilanteessa kannattaisi tehdä tasa-arvon lähtökohdan mukaisesti. Kerhossa oli heti alusta alkaen jonkin verran rauhattomuutta, levottomuutta ja kaaosta, jotka veivät fokustani edelleen kauemmaksi reflektiivisestä, itsekriittisestä ja tiedostavasta toiminnasta. Vastaukset oppilaiden esittämiin arkipäiväisiin kysymyksiin livahtivat suustani nopeasti, ellen vain jähmettynyt paikalleni hölmistyneenä, jolloin tilanteet ehtivät taas muuttua muotoaan ja niihin tulisi vastata uudella tavalla. Jälkikäteen hieman hengähdettyäni ja pienen hetken mietittyäni olisin halunnut hoitaa monia asioita eri tavalla.

Pienten lasten kanssa toimiminen ja yleinen hälinä aiheuttivat minussa stressiä, joka oli omiaan vain lisäämään sisäistä hätäntymisen tunnettani ensimmäisillä kerhokerroilla. Tämä

tunne voimistui, kun tunnit eivät menneetkään niin kuin olimme etukäteen suunnitelleet. Ensimmäinen kerhokerta oli kaiken kaikkiaan sekava: oppilaat puhuivat tubettajista, räppäreistä ja Fortnitesta sekä kertoilivat vitsejä, joita en ymmärtänyt. Minä puolestani seurasin laatimaamme tuntisuunnitelmaa filosofian historiasta ja retoriikasta. Edes tunneille suunnittelemani aktivoivat leikit tai rauhalliset keskustelutuokiot piirissä istuen eivät tuntuneet toimivan. Leikit keskeytyivät jatkuvasti, koska osa oppilaista ei halunnut keskittyä vaan puuhata omiaan. Keskusteluissa kaikkien huomio kiinnittyi muutaman oppilaan häsellykseen. Samoin oma keskittymiseni ja liukuvan sulava opetus (johon ilmeisesti olin pyrkinyt!) keskeytyi kuin puhkikulutettu videonauha, jota katsoessa oli jatkuvasti kelattava nauhaa hieman taaksepäin.

Kaaoksen sietäminen oli varsinkin ensimmäisellä tunnilla hankalaa, ja koin tunnin aikana valtavaa pettymyksen tunnetta. En kuitenkaan halunnut korottaa ääntäni tai saada väkijoukolla edes leikkejä toimimaan. Samalla harmittelin, että leikit ja keskustelut menivät ohi niiltäkin, jotka olivat olleet innoissaan mukana. Ensimmäisen tunnin työskentelyyn oli mielestäni näppärästi upotettu pedagoginen funktio, joka oli toisen kuunteleminen. Se nyt ainakaan ei toteutunut. Pohdin, kuinka paljon minun tulisi rajoittaa oppilaiden vapautta, jotta suunnittelemani opetus toteutuisi edes välttävästi.

Oppilaat saivat laatia yhteisen keskustelun pohjalta kerhoon yhteiset säännöt. Oppilaat päättivät, että ohjaajia tulisi kuunnella eikä kerhossa saisi säätää. Kerhossa tulisi keskittyä olennaiseen ja käyttäytyä rauhallisesti. Kerhoeväät tulisi jakaa kaikille tasapuolisesti eikä toista saisi naurattaa silloin kun hän syö. Selvä pyy. Vaikutti kuitenkin yhä enemmän siltä, että oppilaat eivät käyttäytyneet kirjoittamiensa sääntöjen mukaisesti, ellen käyttäisi auktoriteettiasemaani hyväksi ja ärähtäisi yleisestä levottomuudesta ja sääntöjen rikkomisesta. Huomasin, että oppilaat saattoivat testata kärsivällisyyttäni, koska he tiesivät, että jossakin vaiheessa hermostun ja teen jotain, joka taas palauttaa tunnin minun osoittamilleni raiteille. Oppilaat olivat tiedosta ja tottumuksesta kirjoittaneet kerhollemme säännöt koulun (instituution tai opettajan) tahdon mukaisiksi.

Väkijoukolla olisin varmasti saanut kaaoksen loppumaan. Se ei kuitenkaan tuntunut hyvältä. Pohdin kuumeisesti, kuinka osaisin ohjata oppilaiden motivaatiota ilman, että nimenomaisesti käskisin tai pitäisin väkisin kuria. En missään nimessä halunnut vapaaehtoisesta iltapäiväkerhosta auktoriteettijohtoista koulun jatketta, jossa istutaan hiljaa

pulpeteissa ja opiskellaan filosofiaa minun johdollani. He saattaisivat kyllä oppia (jotakin), mutta samalla voisin heittää hyvästit emansipaation tavoitteille.

Eniten minua harmitti tunneilla yhteisen keskustelun ja vuorovaikutuksen puute, johon olin filosofiassa tottunut. Miten voisinkaan ohjata oppilaita tahdolta tahdolle, jos tunneilla ei syntyisi aitoja vuorovaikutustilanteita, esimerkiksi kahdenkeskisiä keskusteluja tai pienissä ryhmissä tapahtuvaa yhteistä toimintaa? Pitäytymällä omassa tuntisuunnitelmassani toteuttaisin kerhoa oppilaiden tahdon kustannuksella. Mutta miten ylipäänsä olisi mahdollista pelkällä *tahdolla* vaikuttaa heidän tahtoonsa niin, että saisin heidät opiskelemaan edes jotain etäisesti filosofiaan liittyvää? Myöhään iltapäivällä. Vapaaehtoisesti jo ennestään pitkän koulupäivän jälkeen.

Toisella kerhokerralla sain viimein kosketuksen erääseen oppilaaseen, kun hän kertoi minulle, että hän oli katsonut edeltävällä viikolla uutisia ja kuullut tehtävässä käsitellyn tekstin jo aiemmin. Hänellä oli omakohtaista sanottavaa aiheesta. Tunsin toivon pilkahduksen ja huomasin kiinnostuvani tästä oppilaasta ja hänen mielipiteistään todella paljon. Retoriikkaa käsitellessämme huomasin keskittyväni etenevässä määrin häneen ja hänen osallistumiseensa keskusteluissa. Havahduin huomattessani, että oikeastaan en ollut aiemmin keskittynyt asioihin, joista muut oppilaat olivat keskustelleet ja joista en ollut ymmärtänyt mitään. Olin suhtautunut välinpitämättömästi siihen, mitä oppilailta oli ollut sanottavanaan. Huomasin harmikseni, että minäkin todella halusin oppilaiden olevan kiinnostuneita samoista asioista, joista itse olin kiinnostunut. Ja mikä pahinta, jos loisin opetustilanteen vain oman maailmani pohjalle, toimisimme yhdessä vain silloin kun se tapahtuisi minun älyni mukaisesti.

Toisen kerhokerran päätteeksi pohdimme yhdessä kertauksena, mitä viisaus ja filosofia ovat ja mikä teki filosofeista viisaita. Kaiken hälinän keskellä yksi oppilas totesi vitsikkäästi, että "me olemme kaikki viisaita". Kaikki nauroivat. Vitsissä ja oppilaan äänenpainossa tiivistyi se oppimiseen liittyvä ironia ja usko oppilaiden epätasa-arvoisiin älyihin, joista olin lukenut. Ymmärsin, kuinka lapset kyllä havaitsevat ja oppivat nämä opetukseen kytkeytyvät piilomerkitykset. Oppilas toi vitsissään ilmi juuri sen, etteivät he oikeasti olekaan viisaita, vaikka aikuiset heille niin joskus uskottelevatkin. Pilkka osui myös piinaavan tarkasti omaan nilkkaani! Minun oli tarkoitus vastustaa nimenomaan filosofiaan pesiytynyttä elitismiä ja jo

ensimmäisillä filosofian kerhotunneilla olin tullut opettaneeksi tai ainakin vahvistaneeksi näitä oletuksia.

Vitsin kertonut oppilas oli yksi niistä, jotka olivat olleet rauhattomia molemmilla kerhokerroilla. Vitsin jälkeen hän keskeytti yhteisen tehtävän kysymällä: “onko niitä filosofeja vielä olemassa?”. Hän selkeästi muisti toisen ohjaajan kertoman tarinan ensimmäiseltä tunnilta ja oli kuin olikin ainakin jossain määrin kiinnostunut aiheesta. Pelkkä levottomuus ei siis tarkoittanut sitä, etteikö oppilas oppisi tai muistaisi. Minusta tuntui, että tähän levottomuuteen tulisi suhtautua aivan eri tavalla. Olihan tämäkin oppilas osoittanut jo, että hän osaa ja oppii ja on mitä kyvykkäin käyttämään omaa älyään – jopa pilkatakseen filosofiaa.

Näiden kahden ensimmäisen kerhokerran jälkeen pysähdyimme laatimaan kriittisen reflektion pohjalta seuraavalle tunnille uudenlaisen tuntisuunnitelman. Niinä pieninä hetkinä, kun olimme saaneet sidottua tuntien aiheet yhteen oppilaiden kiinnostusten kohteisiin (esimerkiksi retoriikan opit tubettamiseen) tuntui, että oppilaat olivat saaneet asiasta heti enemmän kiinni. Retoriikka oli oppilaille tubettaja Riikka Reto. Tästä eteenpäin meidän tulisi saada oppilaiden maailmat ja meidän maailmamme kohtaamaan. Päätimme kääntää asetelman ympäri: seuraavalla tunnilla oppilaat opettaisivat meitä, kerhon vetäjiä. Tehtävänä oli valmistella oppitunti eli esitelmä jostain heitä kiinnostavasta henkilöstä ja pohtia, miksi hän on kiinnostava, onko hän uskottava, mikä on hänen sanomansa ja niin edelleen (opettamaamme retoriikkaa peilaten).

Kolmannen kerhokerran alkaessa tuttu kaaos kuitenkin levisi jälleen luokkaan. Oppilaat jakautuivat tehtävää varten sukupuolittuneisiin ryhmiin, vaikka olimme edellisillä kerroilla pyrkineet tietoisesti sekoittamaan pakkaa milloin mitäkin kikkaa hyödyntäen. Osalla oli kaiken lisäksi suuria vaikeuksia ylipäänsä muodostaa pienempiä työskentelyryhmiä klikkien ja voimakkaiden tahtojen takia. He halusivat tehdä esitelmän juuri oman kaverinsa kanssa, tuon ja tuon kanssa, mutta eivät sen ja sen kanssa, eivätkä päästäneet tästä tahdosta neuvottelemalla irti. Päädyimme pitkin hampain ratkaisuun, että osa oppilaista tekisi töitä yhdessä aiottua suuremmassa ryhmässä.

Koska toinen ohjaaja ohjasi muita pienempiä ryhmiä, sain kiinnittää huomioni tähän isoon poliittikkoryhmään. Ryhmänmuodostuksen jälkeenkin heidän aikansa meni sopimiseen,

kuka voisi tehdä mitäkin ja kenen kanssa. Tämä tuntui minusta naurettavalta, mutta muistin myös vastaavia kokemuksia itse alakoulusta. Minua harmitti suunnattomasti, että henkilökemiat ja suosittuus näyttelevät nähtävästi niin isoa roolia alakoululaisten maailmassa. Pohdin, mistä tulee tarve määrittää niin voimakkaasti, kuka kuuluu sisäpiiriin ja kuka ei, kuka otetaan mukaan ja kuka saa tehdä mitäkin. Mietin, millaisen oppimisjakson tulosta on, että olisi lähtökohtaisesti valmis tekemään kaikkien kanssa töitä ja että sallisi kaikille kaikenlaiset älylliset kokeilut. Tai olenko edes itse?

Kun istuin tämän sisäisesti jakaantuneen ryhmän kanssa lattialla, päätin sivuuttaa itse tehtävänannon ja kiinnitin huomioni siihen, että näissä hetkissä voitaisiin oppia nyt jotain ihan muuta. Pysähdyin kysymään itseltäni, olivatko nämä tärkeitä kohtalonhetkiä kerhossa tasa-arvon, ryhmätyön ja -dynamiikan kannalta. Painotin ryhmän kanssa työskennellessäni, että tärkeää on vain se, että jokaisen ääni tulee esitelmässä kuuluviin, erilaisista lähtökohdista huolimatta. En ole varma, sainko lopultakaan ohjattua itse työskentelyä ”oikein” tai oliko lopputulos onnistunut tasa-arvon kannalta. Sen sijaan huomasin, kuinka helpottavaa oli päästää irti siitä, mitä tehdään ja kuinka ansioitunutta tehtävän tuotos sinällään on. Huomasin myös kiinnostuvani paljon enemmän tästä ”toisesta oppitunnista” kuin siitä, mitä olimme aiemmin suunnitelleet. Esityksetkin menivät sitten loppujen lopuksi ihan hyvin, mikäli oikein muistan.

Jälkikäteen ajateltuna olimme laatineet toisen ohjaajan kanssa myös tämän uudenlaisen tuntisuunnitelman omista lähtökohdistamme käsin. Ajattelutavan muutos oli todella vaikea ja vain asteittainen, koska olimme edelleen pitäneet kiinni omasta opettajuudestamme, vaikka olimmekin tavoitelleet jotain muuta. Lopputulos oli kuitenkin positiivinen ja tunti jäi voimakkaasti mieleeni. Onnistuminen (jos siitä voi puhua) tapahtui kuitenkin tunnin yllättävien tapahtumien johdosta, eikä omasta ansiostani.

## **5.2 Oikea opettaja on elokuva**

Oli siis todellinen haaste suunnitella opetusta tasa-arvoisesti ja niin, että luottaisin täysin oppilaiden omaan oppimiseen ja älyn käyttämiseen. Tämä tarkoitti sitä, että minun tuli edelleen muuttaa ajatteluani niin, että jättäisin tulkittamisen kokonaan lapsille. Ajattelutapa vaati koko ajan tietoista harkintaa ja poisoppimista. Kysyin tutkimuspäiväkirjassani asiasta

näin: “missä kohtaa pusken omaa ajattelua ja missä kohtaa annan oppilaiden tehdä itse?”. Tässäkin sanavalintani paljastaa opettajuuteni taakse kytkeytyvän oletuksen: milloin *minä* annan oppilaiden tehdä itse? Järkyttävää!

Seuraava koetinkivi opettajuudelleni seurasi jokseenkin yllättävästi kerhon elokuvatunnilla, johon olimme varanneet katsottavaksi kerhon teemoja monipuolisesti käsittelevän (lasten)elokuvan. Ajattelimme, että elokuva olisi hyvä keino lähestyä filosofisia aiheita osallistavasta ja oppilaita kiinnostavasta näkökulmasta. Valitettavasti toinen ohjaaja, jolla oli taskussaan luokan avain, saapui tunnille myöhässä. Jouduimme odotelemaan oppilaiden kanssa luokan ulkopuolella. Aavistin jo pahinta, sillä opettajan tulisi aina olla varautunut siihen, että teknologia takuuvarmasti pettää kiireisellä hetkellä. Toisen ohjaajan saapuessa reilusti myöhässä oppilaat piikittelivät hänelle lämpimällä tavalla. Oppilaat eivät selvästikään pahastuneet myöhästymisestä ja kohtelivat ohjaajaa vertaisenaan. *Errare humanum est.*

Odottelu luokan ulkopuolella oli ollut kaiken kaikkiaan todella mukavaa. Yksi oppilas kertoi tarinaa syntymäpäivästään. Opin samalla, että nykyajan lapset saavat verrattain suuria summia rahaa syntymäpäivälahjaksi. Oppilaat vertailivat, minkälaiset syntymäpäivät kylläkin oli ollut ja millaisia lahjoja tai kuinka paljon rahaa he olivat saaneet. Pohdin, oliko lapsilla sisäsyntyinen tarve yhdenmukaisuuteen. Joskus he tuntuvat ajattelevan oikeudenmukaisuutta juuri yhdenmukaisuuden kautta niin, että kaikilla kuuluisi olla yhtä paljon asioita elämässä. Tämä saattaa olla mustavalkoista ja lähtökohtaisin heidän omista vaatimuksistaan, mutta ainakin se oli tasapuolista ja sisälsi vaatimuksen yhdenmukaisuuteen.

Kun viimein pääsimme sisään luokkaan, aika meni (tietenkin) teknisten ongelmien kanssa taistelemiseen. Yksi oppilaista ryntäsi heti apuun. Jätin hänet ratkaisemaan ongelmaa toisen ohjaajan kanssa. Tällä välin pyrin osallistamaan muita oppilaita pyytämällä heitä jakamaan leffaherkut ja kerhoeväät leffan katsomista varten ja valmistautumaan alkavaan näytökseen. Hetkittäin ajattelin, että olisin varmaankin saanut tietoteknisen ongelman itse nopeammin selätettyä, mutta en halunnut mennä keskeyttämään oppilaan työskentelyä. Pyrin unohtamaan kiireen ja “pedagogiikan” ja ajattelin sen sijaan, kuinka tärkeää on, että oppilas saa olla auttamassa ja ratkoa yhtä lailla ongelmaa meidän kanssamme.

Odotus oli aika pitkä muille oppilaille ja itsekkin tunsin kasvavaa sisäistä painetta oppitunnista kellon raksuttaessa tylysti eteenpäin. Odottaessamme oppilaat esittivät luovia ideoita siitä, mitä tehdään, jos leffaa ei saadakaan toimikaan. Kävimme varsin mielenkiintoista keskustelua toimintasuunnitelmasta. Ehdotukset olivat kekseliäitä: voisimme katsoa leffan sijasta esimerkiksi Yle Arenaa tai videoita Youtubesta. Mietin kuitenkin kuumeisesti, kuinka onnistuisimme demokraattisesti päättämään mitä katsotaan. Etsin tiedostamatta tilanteeseen hallintaa ja järjestystä. Huomasin myös huolestuvani siitä, miten seuraavien kerhokertojen kävisi, koska olimme valinneet niiden teemat ennakolta tätä elokuvaa hyödyntäen.

Vimpaimet saatiin toimimaan, mutta elokuva ei jostain syystä toiminut niin kuin sen olisi pitänyt. Lapset olivat kuitenkin yllättävän myönteisiä myös sitä vaihtoehtoa kohtaan, että elokuva saataisiin toimimaan ilman suomenkielistä puhetta tai tekstitystä. Elokuva olisi oppilaiden mielestä nautittava, vaikka he eivät ymmärtäisikään kaikkea elokuvaan upotettua tekstiä. Tämä oli mielestäni hienoa, koska aikuisten asenne on yleensä se, että elokuva (ja elokuvan merkitys) tulee todella *ymmärtää* kaikkine hienouksineen. Oppilaat eivät selvästikään suhtautuneet niin tiukkapipoisesti elokuvaan, vaan nauttivat siitä joka tapauksessa. Mietin, olivatko oppilaat sisäistäneet paremmin ajatuksen oman älyn käytöstä, kuin minä. He selvästi luottivat elokuvaan ja omaan tulkintaansa elokuvasta. Minä sen sijaan ajattelin elokuvaa vain sen jokseenkin ulkokohtaisen oppimispotentiaalin kautta.

Tunnin kuluessa “hukkaan” tunsin kiihtymystä rinnassani. Minun olisi kutkuttanut vain laittaa leffa törkeästi pyörimään ilman tekstityksiä ja katsoa millainen oppitunti siitä seuraisi. Miten ratkaisisimme yhdessä kielelliset puutteet? Mitä resursseja lapset osaisivatkaan käyttää, jotta saisivat elokuvasta selvän? Keksisivätkö he oman tulkintansa elokuvaan vai lopahtaisiko kiinnostus kesken, mikäli he eivät ymmärtäisikään elokuvasta tarpeeksi?

Eväiden jako sisälsi kollektiivisesti hienoja hetkiä. Yksi oppilas oli tuonut mukanaan pienen pussin vanhempiensa antamia sipsejä. Tämä oppilas jakoi pyytämättä sipsit tasan kaikille ryhmäläisille. Sillä aikaa yksi oppilaspari puolestaan kävi pihistämässä aiemmin piilottamani palaneet popcornit, vaikka olimme jo ykstuumaan todenneet, ettei niitä voisi syödä. Tämä aiheutti välitöntä närkästystä muissa oppilaissa ja he vaativat yhdessä oikeudenmukaisuutta. Mietin, oliko tässä äänten sekoittumisen hetki, jolloin opettajan tulisi

nimenomaan onnistua ratkaisemaan tilanne demokraattisesti. Vai tarvitaanko opettajaa ollenkaan, mikäli enemmistö on yksimielinen?

Oppilaat jäivät kuitenkin kaipaamaan sitä *viimeistä sanaa*, vaikka he olisivat osanneet ratkaista tilanteen itse. Mikäli opettaja aina päättää, vahvistaa hän vain omaa auktoriteettiaan parhaiten tietävänä henkilönä. Pohdin, miten ylipäänsä (koulu)yhteisön säännöt voidaan luoda täysin demokraattisesti. Ja entä jos ne eivät olleetkaan oppilaiden omia sääntöjä, vaan vain näennäissääntöjä, jolla tyydytettiin opettajien auktoriteettia tai instituution tarpeita? Olisiko nämä säännöt tulleet kyseenalaistaa ja rikkoa? Koululaitos ja opettaja yhdessä ylläpitävät järjestystä, joka ei todellakaan aina palvele oppimista. Yhä voimakkaammin minusta alkoi tuntua siltä, että opettaja on tässä se, kenet kuuluisi heittää hiiteen oppimisen tieltä.

Noin puolen tunnin takkuamisen jälkeen elokuva saatiin viimein pyörimään. Heti leffan ensimmäisillä minuuteilla kuulin edessäni istuvien oppilaiden kuiskaavan toisilleen todella teräviä huomioita elokuvasta: “hyi roskia”, “järkyttävä ihmisten maailma”. Minua sen sijaan kismitti, kun teknisten ongelmien takia leffan reflektio (eli tunnin “pedagogiseksi” tarkoitettu osuus) jäi pois. Se oli huvittavaa, koska oppilaita oli varmasti kiinnostanut leffa juuri sen vuoksi, että se ei ole koulua tai oppimista. Myöhemmillä tunneilla jotkut olivatkin ilmaisseet pettymyksensä, kun leffasta keskusteltiin niin paljon eli leffan kautta nimenomaisesti opiskeltiin asioita. Reflektion poisjääminen oli kuitenkin jossain määrin pedagoginen ongelma, koska nyt emme kerinneet vaihtaa mielipiteitä heti elokuvan jälkeen, ja ihmisen muisti on petollinen. Mietin, että ehkä opettajaa kuitenkin tarvitaan ohjaamaan tahtoja, jotta asioista ja oppimisesta keskusteltaisiin yhdessä, yhteisönä.

Kun oikea opettaja opetti, minulla oli aikaa itsetutkiskeluun. Olimme sopineet toisen ohjaajan kanssa, että katsomme leffan etukäteen ja keksimme keskusteluun kysymykset leffan pohjalta. Ajanpuutteen vuoksi kysymysten keksiminen oli kuitenkin jäänyt osaltani kerhokerralle. Aloitinkin leffan alussa tekemään muistiinpanoja elokuvan sanomasta ja sen teemoista, mutta kuultuani oppilaiden kommentit hylkäsin koko projektin. Eihän minun tarvinnut kuin kysyä: mitä näit? Mitä olit siitä mieltä? Miksi? Elokuvan katsomisen sijaan minulla oli hyvin aikaa nauraa itselleni.



### 5.3 Rajat ja ääni

Seuraavan kerhotunnin aloitimme tehtävällä, jossa oppilaat saivat elokuvamusiikin soidessa muistella mitä elokuvasta oli jäänyt mieleen. Tehtävän oli tarkoitus toimia keskittymisharjoituksena ja palauttaa ajatukset koulupäivän jälkeen kerhotyöskentelyyn. Osa teki luonnollisesti kattavampia muistiinpanoja kuin toiset. Ihmettelin, että jotkut olivat jo tehneet muistiinpanoja elokuvasta. Silloin muistin, että olin ohimennen edellisellä tunnilla maininnut, että kerhovihkoihin voisi halutessaan tehdä elokuvan aikana muistiinpanoja. En edes tiennyt, miksi olin näin sanonut. Mietin, olivatko oppilaat tehneet muistiinpanoja minun mielikseni vai omaa ajatteluaan avustamaan.

Kävimme tunnilla yhdessä keskustelua elokuvan sanomasta. Oppilaat esittivät toinen toistaan hienompia näkemyksiä. Yksi oppilaista lisäksi yllätti kaikki rohkealla ja varsin kriittisellä vastauksellaan, joka läheni nihilismia. Hän oli selvästi päässyt pintaa syvemmälle. Tämän jälkeen jatkoimme työskentelyä pienemmissä ryhmissä erilaisten elokuvaan liittyvien ja filosofiaa sivuavien tehtävien parissa. Kiertelin ryhmissä, mutta minun oli edelleen vaikea muodostaa elokuvasta jatkokysymyksiä niin, etteivät ne olisi olleet johdattelevia siihen suuntaan, johon olisin halunnut tulkintaa viedä. Olin itse saanut virikkeitä oppilaan tulkinnasta ja ajatukseni laukkasi villisti.

Yhdessä ryhmässä oli mukana oppilas, joka ei ollut mukana kahdella edellisellä kerralla, joten hänellä ei ollut mitään kosketuspintaa elokuvaan tai sen pohjalta tehtyihin tehtäviin. Koska hän ei ollut nähnyt elokuvaa, hän keksi ryhmätehtävässä yhdistää siihen *Jaakko ja pavunvarsi* -satua. Hän kertoi täysin uuden tarinan sadun ja kokemuksensa pohjalta, käytti muiden ryhmäläisten kertomia aineksia ja yhdisteli luovasti kaikenlaista, mitä hän oli oppinut ja nähnyt. Myös muut arvasivat mihin satuun tämä uusi tarina pohjautui ja tarinan uudesta teemasta syntyi hieno keskustelu. Oppilaan toteutus tehtävänannosta oli mielestäni varsin oivaltava ratkaisu “tiedon” puutteeseen.

Olin päättänyt etukäteen, että mikäli kerhon rauhaton meininki jatkuisi, voisin jutella oppilaiden kanssa kahden kesken. Olin ottanut taktiikaksi kysyä nuorisokielellä: “mikä meininki?”, kun oppilaat eivät jaksaneet keskittyä ja riehuivat jotain omaansa. Ajattelin, että tämä on parempi lähestymistapa kuin suora kieltäminen. Kysymys onnistui yhden oppilaan kohdalla hienosti. Hän selvästi kuunteli ja otti kysymyksen vastaan aitona. Hän vastasi jotain siihen suuntaan, ettei nyt vain jaksaa keskittyä. Sama rauhattomuus jatkui hänen osaltaan

koko tunnin, mutta ainakin olimme samalla kartalla. Koitin puolestani opastaa häntä toimimaan niin, ettei rauhattomuus häiritsisi muita kerholaisia.

Levottomuus jatkui kuitenkin myös oppilaan istuessa pienryhmässä tekemässä tehtävää. Istuin hänen vieressään. Kun hän olisi halunnut kertoa oman mielipiteensä, toiset ryhmäläiset eivät kuunnelleetkaan. Ajattelin, että myös tälle oppilaalle tärkeää oli kuulluksi tuleminen. Hänen esittämänsä ajatus oli lisäksi taidokas huomio, johon muut ryhmäläiset eivät olisi päätyneet ilman häntä. Tilanne eskaloitui myöhemmin, kun kaksi muuta ryhmäläistä ei halunnut kirjoittaa hänen ajatustaan ryhmän tehtäväpaperiin, koska he eivät vain jaksaneet kuunnella häntä enää kaiken säätämisen ja häiriön vuoksi. Tämän seurauksena oppilas syöksyi pöydälle ja alkoi repiä paperia, koska halusi kirjoittaa itse oman ehdotuksensa ylös. Istuin ja koitin rauhassa selvittää tilannetta. Ryhmän esitysvuorolla oppilas pakeni valkokankaan taakse muiden esittäessä ryhmän tuotoksia. Otin asian sydämelleni ja mietin koko ajan mitä olisin voinut tehdä toisin. Kaikeksi onneksi kaksi muuta ryhmäläistä kuitenkin lukivat hänen ajatuksensa ääneen, joten hän ei jäänyt kokonaan kuulematta.

Lopuksi teimme vielä yksilötehtävän, jossa tehtävänä oli jättää viesti tulevaisuuden ihmisille. Viestit ankkuroituivat vahvasti elokuvaan ja sen yhdessä etsittyihin teemoihin. Yksi oppilas jopa kielsi minua lukemasta vastausta, koska se oli tarkoitettu tulevaisuuden ihmisille, ei minulle! Yksi rauhattomista oppilaista puolestaan kysyi, saisiko hän laittaa tulevaisuuden ihmisille viestiksi jotain, mikä liittyi Timo Soiniin ja robotteihin. Mietin, mitä olisi seurannut, jos olisin kieltänyt häntä. Olisin samalla sanonut, ettei tuollaista viestiä saanut lähettää tulevaisuuden ihmisille, vaikka se olikin oppilaan oma näkemys siitä, mitä kannattaisi lähettää. Toisaalta olisi myös hienoa, että oppilas pohtisi asiaa oikeasti eikä vain huumorin kautta. Luettuani vastaukset salaa tunnin jälkeen (enhän voinut rikkoa syntynyttä immersiota), olin vakuuttunut siitä, kuinka hyvin oppilaille oli jäänyt useita muiden ryhmäläisten tekemiä huomioita mieleen. Enkä lukenut vastauksissa ainuttakaan omaa vastaustani.

Seuraavalle tunnille olimme suunnitelleet kyselyn, jolla pyrimme kartoittamaan sitä, mitä mieltä oppilaat olivat kerhosta ja mitä he olivat oppineet. Harmikseni oppilaat eivät jaksaneet keskittyä kyselylomakkeeseen eivätkä olleet ymmärtäneet kysymysten logiikkaa. Kysymykset oli muunneltu Stephen Brookfieldin Critical Incident Questionnairen pohjalta.

Mietin, johtuiko huono vastausprosentti kysymysten muotoilusta vai siitä, etteivät oppilaat olleet tottuneet ajattelemaan ja sanoittamaan oppimaansa ja oppimistaan. Mietin myös, ovatko oppilaat ymmärtäneet, että kerhossa opetellaan ja opitaan asioita! Saimme ainakin paljon kehuja. Halusivatko he kenties antaa kyselyssä “oikeita vastauksia” oman oppimisensa pohtimisen sijaan?

Kerhomaisen vapaa-ajan toiminnan ja koulumaisen oppimistilanteen välinen raja tuli koko ajan vastaan ja tuntui, että koulumaisuus vain rajoitti oppimista, jota olisi tapahtunut “huomaamatta” mikäli kyseessä olisi ollut vapaa-ajan kerho. Toisaalta vapaa-ajan kerho koulun ulkopuolella ei olisi ollut saavutettavissa kaikille oppilaille. Tämä rajanveto oli merkittävässä osassa kerhon suunnittelun kannalta. Jälkikäteen ajateltuna ainakin lomakkeessa ilmenneitä ongelmia olisi ollut hyvä Brookfieldin esimerkin tavoin käydä yhdessä läpi. Nyt kyselyn tulokset vain katosivat ilmaan, ehkä meidän ohjaajien mieliimme ja tulevaan toimintaan. Se ei kuitenkaan ollut oppilaille läpinäkyvää. Mietinkin, kokivatko he kyselyn täysin mielettömäksi.

Seuraavalla tunnilla koin viimein riemukasta onnistumisen tunnetta itse opettamisen suhteen. Minulle on piirtynyt kuva tunnista, jossa lähinnä kiertelin ryhmissä, kun oppilaat tekivät tehtäviä. Minusta tuntui, että ohjasin todella vain oppilaiden tahtoa opiskella (joskin sitä työtä oli paljon, ja se tuntui paikoitellen kaitsemiselta) sen sijaan, että olisin vienyt keskustelua tiettyyn suuntaan. Olin kuin seinä, joka palautti fokuksen tehtävään muun häsläämisen sijasta. Kyselin vain kaikkea tehtävän tekoon liittyen, mutta en tietoon liittyviä kysymyksiä. Joskus saatoin jäädä itse pohtimaan asiaa, mutta en tuntenut, että tämä olisi itsessään ollut oikean vastauksen vaatimista, koska minulla ei ollut tarvetta arvostella tai arvioida vastauksia. Oppilaat esittelivät lisäksi tunnilla toinen toisilleen hienoja luontokokemuksia piirustusten, tarinoiden ja dokumenttikameran avulla. Oppilaat siirsivät näin myös tietoa toisilleen (esimerkiksi Jyväskylän luontokohteista, majoista, tulenteosta jne.) täysin ilman opettajien ohjausta.

Myös se oppilas, joka oli edellisellä kerralla kertonut ensi kertaa mielipiteensä, oli todella hyvin mukana tunnilla. Olin selkeästi saanut kontaktin tähän rauhattomaan oppilaaseen, joka kertoi jälleen aidon vastauksen kysymykseen: “mikä meininki?”. Tunsin, että oppilas saattoi luottamuksellisesti kertoa, ettei jaksa keskittyä. Tehtävässä, jossa piti muistella itselle rakasta luontokokemusta, oppilas kertoi minulle kahden kesken perheen kissasta, joka oli

löydetty eksyneenä metsästä. Se tuntui hienolta. Mietin, kertoiko oppilas omia kokemuksiaan muille oppilaille ja tunsiko hän luottamusta yhteisöä kohtaan. Esimerkiksi edellisellä kerralla muut eivät ottaneet hänen ansioitunutta huomiotaan elokuvasta lukuun, koska oppilas häsläsi koko ajan. Mietin, kuinka hankalaa oli oppilaan itsensä kannalta kun keskittymiskyky ei riittänyt enää iltapäivätunnilla tehtävien tekemiseen, vaikka sehän oli ihan luonnollista. Tunnolliset oppilaat tulevat tavallaan paljon paremmin kuulluiksi. Tai sitten he eivät tule ollenkaan, mikäli he kertovat vain sen, mitä opettaja haluaa kuulla.

#### **5.4 Mykät hetket ja emansipaatio**

Seuraaville kerroille olin innoissani loihtinut tuntisuunnitelmat taiteesta ja oppilaiden toivomuksesta avaruusteemalla höystetyn prosessidraaman. Vihdoin pääsisimme tekemään jotain ihan muuta! Taiteeseen keskittyvälle kerhokerralle olin valinnut rungoksi kotimaista (nais)taidetta. Tunti alkoi Visual Thinking Strategies -menetelmällä pidetystä Helene Schjerfbeckin *Toipilas*-maalauksen analyysistä. VTS-menetelmässä kuvasta kysytään: “mitä kuvassa on meneillään?”. Menetelmä toimi lapsille kuin häikä, he jaksoivat katsoa ja ihmetellä maalausta sekä keskittyä toisten vastauksiin ja oman puheenvuoronsa odottamiseen.

Oppilaat tarjoilivat loistavia vastauksia maalaukseen liittyen ja käyttivät osaamistaan monipuolisesti. Haaste menetelmän käyttämisessä oli, että olen tutkinut toisten oppilaiden kanssa maalausta aiemminkin. Salaa huomasin toivovani edelleen tiettyjä vastauksia ja tiettyjä teemoja, jotta saisimme mahdollisimman paljon irti maalauksesta. Pohdinkin rajanvetoa sen välillä, kuinka paljon myös opettajan oma ääni saisi kuulua. Opettajan tehtävä on kuunnella ja oppia itse, mutta myös tuoda oma äänensäkin jossain määrin esiin. Mietin, miten sen voisi ylipäänsä toteuttaa niin, ettei vyöryisi oppilaiden vastausten yli. Tätä menetelmää oli kuitenkin luontevaa käyttää juuri niin, ettei opettajan oma ääni tule esiin ollenkaan.

Sain jälleen kerran huomata, kuinka vastaukset *Toipilaasta* syntyivät oppilaiden omasta maailmasta. Maalauksen väsynyttä lasta yksi oppilaista sanoitti kipeäksi, koska hän näytti samalta kuin hän koko yön kestäneen lanituksen jälkeen. Pelaamiseen käytetyn yön jälkeen oppilas oli joutunut tulemaan yhtä lasittunein silmin koulun penkille. Muut oppilaat

kiinnittivät huomiota maalauksen valoon, vuodenaikaan ja talon sisältöön sekä sen esineisiin. Teos kertoi hienosti tarinan, josta tuli heidän omansa.

Mokasin kuitenkin itse, koska luokkatila oli hassun mallinen ja kaksi oppilasta oli jäänyt huonoon kulmaan selkäni taakse. He eivät nähneet mitä osoitin, eivätkä sanoneet tuokion aikana mitään. Harmitti vietävästi, kun en ollut huomioinut heitä. Koitin jälkikäteen korjata tilannetta ja keskustella heidän kanssaan maalauksesta, mutta ei tilannetta enää saanut korjattua. Olin pelkällä fyysisellä asemoitumisellani onnistunut sulkemaan heidät tehtävän ulkopuolelle.

Tämän jälkeen luin itse kirjoittamani tarinan Helene Schjerfbeckistä ja katsoimme hänen maalauksiaan. Sitten heijastin taululle neljä suomalaisten taiteilijoiden teosta. Teoksista sai ottaa inspiraatiota tai tehdä omat versiot, toteutustapa oli vapaa. Ryhdyimme yhdessä piirtämään ja maalaamaan.

Kolmen hengen ryhmä, jossa oli rauhattomia oppilaita, sai aikaan upeat taideteokset. Teoksista syntyi muun muassa graffiti, jossa oli yhdistettynä nykyajan nuorisokulttuuria, peli-, video- ja internetmaailmaa. Graffitin avulla keskustelimme kriittisesti nykyajan yhteiskunnasta. Yksi oppilas tiesi paljon graffiteista ja niiden merkityksistä. Toinen oppilas puolestaan teki monikerroksisen maalauksen, jossa metsä paloi. Teoksen nimi oli "Katoava metsä". Väistämättäkin pohdin, vaikuttivatko katsomamme elokuvan dystopia ja luontoaiheiset pohdinnat hänen taideteokseensa vai saiko hän inspiraationsa jostain aivan muualta. Kolmas oppilas maalasi etnisen naamion, jota oli hieno verrata Schjerfbeckin teokseen sen ilmeen ja tunteen tiimoilta. Kaikissa maalauksissa oli jotain hienoa ja jotain omanlaistaan. Oma tunteeni oli voimautunut oppilaiden taideteoksista.

Myös eräs hiljainen oppilas, joka ei ollut sanonut koko kerhon aikana juuri mitään pääsi loistamaan tällä tunnilla. Hän teki toisinnon Schjerfbeckin alistuvasta japanilaistyyllisestä naisesta. Hän piirsi naisen nykyajan nuoren koululaistytön näköiseksi. Hän oli saanut vangittua työhönsä sen saman alistuvan katseen, joka Schjerfbeckin teoksessa oli. Liikutuinkin tästä työstä todella paljon. Kerroin hänelle, kuinka vaikuttunut työstä olin. Siihenkään hän ei kommentoinut mitään, mutta hymyili vain. Uskon katseeni välittäneen tiedon, että ymmärsin hänen kuvaan maalaamansa tunteet.

Minua oli myös ilahduttanut se, kuinka hienosti oppilaat käyttivät yhdessä maaleja ja muita materiaaleja. Maaleista ei syntynyt kiistaa, vaan niitä jaettiin ja lainattiin toisille tasapuolisesti. Tämä oli todella huvittavaa, koska koulun rajallisten resurssien vuoksi käytössä olivat minun vanhat maalini. Vanhat maalinjäämäni olivat enemmän kuin tarpeeksi luoville oppilaille, eikä heille olisi tullut mieleenkään valittaa niistä. Mahtavaa! Tämä sama asenne, joka oli tullut esiin aiemmin elokuvan ja eväiden suhteen tuntui todella läpitunkevalta. Tunne voimistui vielä seuraavalla kerhokerralla, jolla pääsimme yhdessä leikkimään prosessidraaman muodossa.

Prosessidraamassa hyppäsimme yhdessä avaruusseikkailuun. Minua jännitti suunnattomasti. Olisinko avaruuslaivan kapteenin apulaisena pelkkä vitsi? Alkukontekstualisoinnin jälkeen loimme luokkaan yhdessä avaruusaluksen, jolla lähdimme matkaamaan kohti unelmien yhteiskuntaa. Tämän jälkeen määrittelimme roolit, joissa oppilaat (ja tunnin sisällöstä täysin tietämätön toinen ohjaaja) toimivat. Luokkaan syntyi muun muassa aluksen komentokeskus tietokoneineen, jota ohjasivat aluksen kapteeni, ohjaaja ja huoltomies sekä pommikeskus ja pommittaja, vessa, vessan siivooja ja vessan siivoojan kärryn vetäjä. Muut oppilaista olivat tutkijoita. Prosessidraaman kannalta roolit jäivät hieman keskeneräisiksi, koska heille myöhemmin tarinassa määrättiin tehtävät, jotka eivät suorana sopineet oppilaiden itse luomiin rooleihin. Olisin aivan hyvin voinut unohtaa lopputunnin suunnitelmat tai improvisoida niin, että avaruusaluksessa olisi tapahtunut jokin yllättävä käänne ja olisimme vain jatkaneet yhdessä avaruusaluksen matkaa. Tällöin konflikti ja käsiteltävä ilmiö olisivat syntyneet oppilaille kokemuksen kautta.

Leikimme aluksessa lapsuudestani tuttua tuolileikkiä, jossa pudonnut eli häviö hyppäsi aina aluksesta ulos uudelle planeetalle. Oppilaat tekivät tilaan itse äänitehosteita ja olivat täysillä leikissä mukana. Minä soitin musiikkia, kun lapset pelasivat. Kun viimeinen tutkija, eli tuolileikin voittaja, oli jäänyt alukseen, oppilaat keksivät itse, että tarinan juonen kannalta myös hänen tulee hypätä ulos. Ei viimeistä tutkijaa voinut jättää alukseen! He pyysivät minua jatkamaan musiikkia ja jatkoivat itse tuolileikkiä yhdellä henkilöllä luoden voittajalle oman pakokapselin.

Villin ja toiminnallisen tunnin jälkeen kyselin oppilailta miltä prosessidraama oli tuntunut. Yksi rauhattomista oppilaista vastasi kysymykseeni, että “oli tosi kivaa, kun sai itse tehdä koko ajan”. Prosessidraaman ja taiteilun etuna oli, että jokainen sai siis tehdä itse koko ajan,

eikä opettaja estänyt. Taide ja draama loivat puitteet, josta oppilaat saivat luoda itse omia maailmojaan ja oppia niissä. Oli myös hieno huomata, että tämä rauhaton oppilas oli nyt etunenässä kertomassa mielipidettään ja sitä kautta osallistumassa kerhon toimintaan ja päätöksentekoon.

Kerhon meininki viimeisellä kerhokerralla juuri joulun alla oli jo aika väsynyttä. Kävimme läpi metafysiikkaa oppilaiden toiveiden pohjalta. Tunnin aiheeksi olivat valikoituneet vitsikkäästi “pizzan ontologia” ja yksisarviset. Tunti sujui lämpimissä merkeissä, vaikka välillä jouduinkin toteamaan äänentason niin korkeaksi, että täytyisi himmata.

Pitkän syksyn jälkeen kerho oli tullut päätöksensä ja oli aika jättää haikeat hyvästit. Lapset lähtivät muina miehinä matkoihinsa ja huusivat moit ovelta. Kerho oli varmasti minulle vielä paljon merkittävämpi kuin lapsille.

Paras palaute kerhon suunnittelusta ja toteuttamisesta oli kerhotoiminnan jatkuminen. Eräänä keväisenä päivänä kävellessäni yliopiston kirjaston ohi tapasin toisen kerhon nykyisistä vetäjistä. Hän kertoi, että yhdellä tunnilla se sama oppilas, joka oli kysynyt aiemmin tunnillamme filosofien olemassaolosta, oli vastannut itse samaan kysymykseen, että tiesi nyt ainakin kaksi filosofia. Ne olimme me, syksyn kerhon vetäjät. Huvittuneena oppilaan vastauksesta en voinut kuin nauraa ja todeta, että kerhoa oli ohjannut ainakin yksi tietämätön opettaja, jonka oppiminen jatkui yhä. Seuraavassa luvussa esittelen, millaisia havaintoja tämä pieni intellektuaalinen seikkailuni on alkuunsaattanut.

## **6 HAVAINTOJA INTELLEKTUAALISESTA SEIKKAILUSTA**

Silti, verifioidakseen tällaisen tutkimuksen henkilön tulee tietää mitä etsiminen ja tutkiminen tarkoittavat. Ja tämä on metodin ytimessä. Emansipoidakseen jonkun toisen, tulee henkilön olla emansipoitunut itse. Henkilön tulee tuntea itsensä mielen matkantekijänä, samankaltaisena kuin kaikki muutkin matkantekijät: älyllisenä subjektina osallistumassa kaikille älyllisille olennoille yhtäläiseen voimaan. (IS, 33.)

Vain yksilöt voivat emansipoitua. Ja kaikki, mitä emansipaatio voi luvata on opettaa ihmisiä olemaan tasa-arvoisia yhteiskunnassa, jota hallitaan epätasa-arvolla ja instituutioilla, jotka "selittävät" tuota epätasa-arvoa. (OIS, 9.)

Toimella, joka emansipoi älyn, ei ole itsessään mitään vaikutusta sosiaaliseen järjestykseen. (OIS, 14–15.)

Tässä luvussa tuon tutkimukseni pohjalta esiin havaintoja koskien Rancièren tasa-arvon metodia ja sen käytännön koettelu. Autoetnografisen toimintatutkimuksen osalta tarkoituksenani ei ole selittää edellisessä luvussa kuvaamiani oppitunteja, vaan osoittaa millaisia vaikutuksia tasa-arvon metodilla voi olla käytännön pedagogiikan kontekstissa. Kuvaan myös niitä havaintoja, joita ranciérelainen filosofinen kokeilu pedagogiikan kentällä synnytti suhteessa Rancièren ajatteluun. Samalla tuon esiin kritiikkiä Rancièren ajatuksia kohtaan sekä tutkimukseni rajoitteita ja itsekritiikkiä. Tässä luvussa vastaan myös tutkielmani pohjalta johdannossa esittämiini kysymyksiin tasa-arvosta ja sen saavuttamisesta sekä emansipaatiosta kasvatuksen ja pedagogiikan tavoitteena.

### **6.1 Tasa-arvosta, opettajuudesta ja pedagogiikasta**

Kuten jo tutkielman johdannossa huomautin, Rancièren (OIS, 6) tarkoituksena ei ole ollut luoda nimenomaisesti uutta pedagogiikkaa vaan tutkia oppimiseen, opettamiseen ja tasa-arvoon filosofisesti kytkeytyvää logiikkaa. Hyvää ja huonoa pedagogiikkaa voi Rancièren ajattelua seuraten olla sekä perinteinen että moderni pedagogiikka ja jopa Rancièren kritisoi selittäminen voi olla itsessään opettavaista, joskaan se ei ole Rancièren mukaan koskaan emansipatorista (emt.). Tutkimukseni valossa emansipatorisen ja tyhmentävän pedagogiikan tarkasteleminen sekä tasa-arvon metodin käytännön koettelu voi osaltaan vaikuttaa siihen, millaista pedagogiikkaa emansipaation valossa tulisi harjoittaa.



Pedagogiikan tutkiminen voi puolestaan paljastaa uusia puolia todellisuudesta ja siten auttaa hahmottelemaan uudenlaisia tutkimisen, olemisen ja elämisen tapoja.

Toimintatutkimukseni aikana tulin siihen lopputulokseen, että Rancièren pedagogiikan filosofian käytännön koetteleminen on ensisijaisesti tasa-arvon käytännön koettelemista ja vasta toissijaisesti uudenlaisen pedagogiikan tai didaktisten menetelmien luomista. Kuten Chambers (2010, 206) esittää, Rancièren käsitys tasa-arvosta haastaa ottamaan tasa-arvon lähtökohdaksi ja tarkastelemaan sitä myös mikrotasolla. Rancièren innoittama tutkimus haastoi minua jatkuvasti tarkastelemaan omaa puhettani ja toimintaani suhteessa älyjen tasa-arvon periaatteeseen ja tämä tasa-arvo edellä. Se tarkoitti käyttämieni pedagogisten menetelmien kritisoimisen lisäksi etenkin oman opettajuuteni ja omien uskomusteni kriittistä tarkastelua. Tässä piilee mielestäni Rancièren ajattelun ja intellektuaalisen emansipaation käsitteen muutosvoima.

Kuten kirjoitan autoetnografisessa tekstissäni, huomasin Rancièren ajattelun pohjalta omassa toiminnassani älyjen tasa-arvon kannalta järkyttäviä piirteitä. Huomasin käyttäytyväni tyhmentävän pedagogin tavoin ja lannistavani oppilaitani eli luovani itse älyjen eriarvoisuuden pohjautuvia hierarkioita. Tutkimukseni aikana sain havaita, kuinka käsitys epätasa-arvoisista älyistä ohjasi jossain määrin myös omaa opettajuuttani ja siten antamaani älyllistä koulutusta. Filosofiakerhon oppilaat puolestaan osoittivat ja opettivat minulle konkreettisesti, että he olivat omien älyjensä nojalla tasa-arvoisia subjekteja. Tämän havainnon avulla opin toimintatutkimuksen aikana myös omaa tasa-arvoisuuttani muiden kanssa.

Käsitys älyjen eriarvoisuudesta oli pedagogiikkani taustalla huolimatta siitä, että pyrin opetuksessani toteuttamaan kriittistä pedagogiikkaa sekä käyttämään monenlaisia osallistavia opetusmenetelmiä. Usko älyjen eriarvoisuuteen voi siis todella piillä kaiken älyllisen koulutuksen taustalla ja tältä osin Rancièren intellektuaalisen emansipaation käsite haastaa myös kriittisen pedagogiikan traditiota. Rancière on nähdäkseni oikeassa siinä, että tasa-arvo vaatii käytännön toimia, joiden tulisi lähteä liikkeelle älyjen tasa-arvon ymmärtämisestä. Kriittisen ajattelun herääminen voi kuitenkin vaatia myös epätasa-arvoisten tilanteiden kohtaamista ja tutkimista, kuten Rancièren henkilökohtainen esimerkki osoittaa.

Samoin Rancièren ajattelua seuraten toimintatutkimukseni aikana kävi selväksi, että tasa-arvo voi saada monenlaisia verifioimisen muotoja ja ne muodot täytyy löytää itse ja hetkessä. Työssään opettaja joutuu monenlaisten hankalien tilanteiden eteen ja ratkomaan ongelmia käyttäen vaihtelevia menetelmiä. Opettajuus on paljon muutakin kuin pelkkää kyselemistä tai selittämistä. Tutkimukseni perusteella katson, että rancièrelaisuutta ilmentää pedagogiikan kontekstissa emansipatorinen pedagoginen suhde, joka on ensisijaisesti suhde toiseen tasa-arvoiseen ihmiseen. Tämän vuoksi älyjen tasa-arvon ymmärtäminen on Rancièren intellektuaalisen emansipaation keskiössä.

Opettajuuden kehittämisen kannalta merkittävässä roolissa Rancièren teorian valossa on tasa-arvon tuominen kielellisiin käytäntöihin. Rancièren mukaan tasa-arvo muistuttaa kielellistä aktia ja metodisesti se tarkoittaa puheen ja toiminnan muuttamista. Intellektuaalisen emansipaation voima perustuu kaikkien vapautteen tulkita maailmaa omalla tavallaan. Kollektiivisesti tarkasteltuna monet taidot, kuten kirjoitus- ja lukutaito, kuuntelemisen taito ja ajatusten vaihtamisen taito ovat kaikki kielellisiä taitoja. Ajattelemisessa ja maailman tulkitsemisessa yhdistyvät Rancièren teoriassa yksilöllinen ja kollektiivinen sekä inhimillinen ja yhteiskunnallinen taso. Toimintatutkimukseni perusteella osallistavilla pedagogisilla menetelmillä on huomattavasti enemmän emansipatorista potentiaalia, koska ne nojaavat tämän kollektiivisen kapasiteetin hyödyntämiseen. Ne ovat siten rancièrelaisittain katsottuna demokraattisempia opetusmenetelmiä ja luovat osaltaan parempaa *policea*.

Kirjoitan autoetnografisessa tekstissäni, kuinka älyjen tasa-arvosta lähtevä ja sitä tavoitteleva opettaminen oli jatkuvasti erilaisten pedagogisten ristiriitojen työstämistä. Erityisesti jouduin punnitsemaan missä määrin ja miten tuoda omaa ääntäni esiin, vai olisiko se opettajan roolissa kenties parempi häivyttää kokonaan. Tasa-arvon ja demokratian vaatimukset puolestaan koettelivat jatkuvasti yhtäältä yksilön vapauden ja toisaalta instituutioiden rajoja. Nämä rajat tulivat vastaan aina kun kerhossa oli kaaosta, rauhattomuutta, sääntöjä, palautteen antamista ja päätöksentekoa. Havaintojeni mukaan koulu ja opettaja instituutioina osaltaan myös estävät oppimista. Toisaalta opettaja on aina viimeisenä vastuussa opetustilanteista. Siten emansipatorinenkin opettaja voi joskus joutua rajoittamaan yksilön vapautta, jotta muut tulisivat kuulluksi. Emansipatorinen opettaja vahvistaa tietä tietoon ja oppimiseen, mutta tarjoaa tiedon ja omakohtaisen oppimisen tueksi monenlaista tukea.

Uskon, että monella meistä on omakohtaisia kokemuksia siitä, kun meitä ei ole kuultu, äänemme on hiljennetty tai meihin ei ole uskottu. Meitä on tyhmennetty ja lannistettu tavalla tai toisella, joka on essentialistisesti saanut uskomaan, että me olemme “tietämättömiä”, tyhmiä ja kykenemättömiä. Rancièren intellektuaalinen emansipaatio ja selittämisen kritiikki pyrkivät haastamaan tätä kierrettä. Rancièren kohdalla kysymys emansipaation konkreettisesta toteuttamisesta jää kuitenkin mitä suurimmassa määrin kysymysmerkiksi. Esimerkiksi Bingham ja Biesta (2010, 52) esittävät, että kasvatuksellinen emansipaatio rancièrelaisena subjektivaation synnyttäjänä tapahtuu aina sattumalta ja tavoilla, joita ei voida käsitteellistää. Kysymys kuuluukin: jääkö Rancièren ajattelu puolitiehen tavoitellessaan (intellektuaalista) emansipaatiota?

Ajattelen, että Rancièren hahmottelemassa emansipaation logiikassa ei ole kyse pelkästään minäpystyvyyden tukemisesta kasvatuksessa ja pedagogiikassa. Parhaimmillaan siinä olisi kyse ihmisten oikeudesta omiin älylliseen seikkailuihinsa sekä laajemmin kaikkien inhimillisten kykyjen kollektivisoimisesta. Rancière pyrkii tavoittamaan ajatuksillaan jotain perustavanlaatuisia ja inhimillistä: nimenomaisesti tasa-arvoa.

Havaintojeni mukaan Rancière on oikeassa tutkiessaan koulun ja opettajan lannistavaa vaikutusta. Tämä yhteiskunnan tasolta ja rakenteista kumpuava lannistaminen ja usko eriarvoisiin älyihin heijastuu väistämättä ihmisten välisiin suhteisiin. Kuitenkin emansipaatio voi tulla mahdolliseksi kasvatuksen tuella ja tasa-arvon teoilla, siis näkemällä tasa-arvon itsessään ja muissa. Kuten kuvaan autoetnografisessa tekstissäni, tasa-arvo on mikrotasolla ja lähtökohdaksi muutettuna painava ja vaativa tavoite. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että se tulisi hylätä. Päinvastoin, tasa-arvon kohteleva menetelmä voi keskeisesti olla luomassa tasa-arvoa.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että ainakin koulun perinteisessä kontekstissa opettajaa tarvitaan ohjaamaan erimielisiä tahtoja ja oppilaiden huomiokykyä. Opettajaa tarvitaan toimimaan ajatusten yhteensaattajana ja kollektivisoijana. Jotta ajatukset voidaan jakaa kollektiivisesti, tarvitaan lisäksi tasa-arvoa ja demokratiaa, myös pedagogiikassa. Rancière (OSP, 85–86) toteaa, että tasa-arvo ei ole vain periaate, vaan se on periaate, jolla on sosiaalista vaikuttavuutta. Tasa-arvo ei ole pelkkä ideaali tai lanka, joka kulkee epätasa-arvoisen yhteiskunnan läpi vaan myös se lanka, joka solmii tasa-arvon kasaan tasa-arvon

teoilla (emt.). Tasa-arvon näkökulma on siten mielestäni keskeinen erillisten mielten ja niiden kykyjen kollektivisoinnissa.

## 6.2 Metod(e)ista ja tutkielmasta

Rancièrè (13.9.2017) kirjoittaa yhdessä viimeaikaisimmista kirjoituksistaan, että nykyisellään emansipaatiota tulisi ajatella erillisenä prosessina ja omana maailmanaan. Rancièren mukaan viimeaikainen kansainvälinen kehitys on johtanut tilanteeseen, jossa tarvitsemme uudentlaisia toiminnan ja ajattelun tapoja; toisin sanottuna uudentlaista elämää, joka on riippumatonta eriarvoisuudesta, kapitalismista ja valtiovalloista. Emansipaatio on aina ollut näiden uudentlaisen ajallisen dynamiikan ja tapojen kehittämistä todennäköisyyksien laskemisen sijaan. Emansipaatio luo Rancièren mukaan uudentlaista tulevaisuutta täyttämällä aukkoja nykyisyydessä. (Rancièrè 13.9.2017.)

Uudentlaiset toiminnan ja ajattelun tavat ovat olleet merkittävässä roolissa tutkielmani kannalta. Sekä toimintatutkimus että autoetnografia ovat filosofian kentällä vielä varsin tuntemattomia. Tarkoituksenani on ollut Rancièren (ME, 137) tavoin kulkea vastavirtaan sekä älyllisen epätasa-arvoisuuden todentamisessa että epätasa-arvon tieteellisen selittämisen kanssa. Tasa-arvo on Rancièrelle (ME) metodi juuri siitä syystä, että se voi vahvistaa tasa-arvon olettamuksen ja ottaa sen lähtökohdakseen. Tasa-arvon metodissa muutos lähtee liikkeelle uudentlaisten käytänteiden kokeilemisesta ja tilan antamisesta uusille äänille.

Autoetnografiaa ja nykykirjallisuudessa esiintyvää autofiktiota usein kritisoidaan niiden henkilökohtaisuudesta. Autoetnografia on tieteellisenä menetelmänä tasa-arvoista juuri sen tähden, että se on henkilökohtaista ja rancièrelaisittain partikulaarista. Uusi ja erilainen näkökulma voimistaa tasa-arvoa antamalla äänen heille, joita normaalisti ei kuulla. Autoetnografia on metodina Rancièrea (ME, 139–140) peilaten henkilökohtainen matka, jonka lähtökohdana on tasa-arvon periaatteen mukainen päätös siitä, että kenellä tahansa on lupa kertoa oma tarinansa. Kuten Rancièrè (ME, 140) toteaa: “emansipaatio tarkoittaa, että sinun ei tule odottaa, että sinulle opetetaan hyväksikäytön ja alistamisen mekanismeja”. Vaatii kuitenkin uskallusta haastaa tieteellisiä käytäntöjä, myös filosofian alalla.

Autoetnografinen menetelmä rajaa havainnot koskemaan vain henkilön omaa perspektiiviä. Kuten havaitsin heti autoetnografian alkaessa, en voinut olla varma emansipointko vai lannistanko oppilaitani ja millaisia vaikutuksia toiminnan muuttamisella oli opetukseen. Niin ikään tasa-arvon metodiset vaikutukset ja niiden raportoiminen jäivät kerhossa oman tulkintani varaan. Toimintatutkimukseni raportti ei siten voi näyttäytyä laajana empiirisenä tutkimuksena vaan tässä yhteydessä ensisijaisesti filosofisena kokeiluna. Autoetnografian kerronnallisuus voi kuitenkin mielestäni olla yksi emansipoiva, tasa-arvon menetelmää kuvastava metodi. Kerronnallisuuden vahvuus on siinä, että vastaanottaja saa tehdä omat tulkintansa tekstistä ja toivottavasti myös ottaa osaa dialogiin.

Autoetnografiaa kritisoidaan myös siitä, että se voi valikoitua menetelmäksi, koska se on tutkimuksellisesti helppo toteuttaa. Tämän lisäksi autoetnografia voi olla henkilökohtaista jaarittelua ilman varsinaista sisältöä. Oman kokemukseni perusteella autoetnografiaa oli käytännössä kätevää toteuttaa, mutta ei se tehnyt autoetnografiasta helppoa. Autoetnografia oli päinvastoin työlästä ja kivuliasta. Autoetnografisen päiväkirjan ja proosallisen tekstin työstäminen oli jatkuvaa rajanvetoa sen välillä, mikä kuuluu autoetnografiseen tekstiin ja mikä ei. Pyrin ratkaisemaan näitä ongelmia käyttämällä kollaboratiivista autoetnografiaa työvälineenä.

Kuten tutkielmassani selvitän, Rancièren tasa-arvoa tutkiva ajattelu kurottuu moniin suuntiin. Tutkiessani tasa-arvon metodia olen joutunut useassa kohdassa tyytymään vain raapaisemaan pintaa Rancièren kehittämien käsitteiden avaamisessa ja toisaalta avaamaan ovia Rancièren oman kritiikin kuvauksissa. Näin on erityisesti politiikan käsitteen, Rancièren estetiikan ja Rancièren kirjallisuuden teorian kohdalla sekä Rancièren kritiikissä koskien Marxia, Althusseria ja Bourdieuta. Myöskään näiden käsitteiden ja tulkintojen kritisoiminen ja kommentaarikirjallisuuden kritiikin läpikäyminen ei ole tämän tutkielman puitteissa mahdollista eikä relevanttia.<sup>18</sup> Rancièren ajattelun valottaminen kaikista näistä perspektiiveistä käsin on mielestäni ollut pedagogiikan filosofian kannalta välttämätöntä.

---

<sup>18</sup> Rancièresta suhteessa tasa-arvoon ja instituutioihin ks. esim. May 2008 ja erityisesti suhteesta anarkiaan Love & May 2008, jossa Rancièren ajattelua avataan myös Rancièren kovimman kritikon, Alain Badioun (1937–) esittämän kritiikin kautta. Rancièren politiikan käsitteen kritiikistä ks. esim. Hewlett 2007, 86. Hyvän vastinparin Rancièren tulkitsemiseen tarjoaisi kriittisen teorian ja sen kasvatuksellisten aspektien kontekstissa esim. Jürgen Habermas (1929–). Pedagogisen suhteen osalta olisi kiinnostavaa tutkia Rancièrea suhteessa esimerkiksi Martin Buberin (1878–1965) ajatteluun. Rancièresta suhteessa Axel Honnethiin (1949–) ks. Genel 2017 ja Paulo Freireen ks. Biesta 2017.

Samalla se on luonut tarvittavan, lähtökohtaisesti avoimen taustan (taistelevalle) toimintatutkimukselleni.

Ongelmanasetteluissaan Rancière nojaa vahvasti uusmarxilaiseen perinteeseen, vaikka onkin pyrkinyt tuomaan siihen oman perspektiivinsä. Rancièren ratkaisut yhteiskunnan jakolinjojen purkamiseen ovat tästä huolimatta hyvin kantilaisia (1900-luvun ranskalaisen poliittisen filosofian kontekstissa) ja näin ollen subjektikeskeisiä. Tämä kantilaisuuden ja marxilaisuuden yhteenkietoutuneisuus luonnehtiikin Rancièren ajattelua perustavanlaatuisella tavalla. Kyseisistä näkökulmista häntä voi myös kritisoida.

Tutkielmani valossa haluan tarttua kahteen kritiikin juonteeseen, jotka koskevat sekä pedagogiikkaa että tasa-arvon metodia ja siten myös tätä tutkielmaa. Ensinnä Rancièren ajatukset tiedon runollisuudesta ja diskursiivisuudesta ovat herättäneet relativismiin ja sen vaaroihin kytkeytyvää kritiikkiä. Esimerkiksi David Ernest Harris (2015) esittää, että Rancièren diskurssien tasa-arvoisuus voi pedagogiikassa johtaa tilanteeseen, jossa opettajan tulee sietää sellaista puhetta ja ääntä, joka ei ota huomioon muita ja on itsessään epätasa-arvoistavaa. Sama relativismin ongelma koskee myös tiedeyhteisöjä ja tiedettä. Harris nostaa esiin kysymyksen, voivatko kaikki diskurssit olla tasa-arvoisia ja jos, niin miten. Sekä tieteentekijöiden että opettajien tulee Harrisin mukaan kyetä ratkaisemaan tämä ongelma ja vastaamaan kysymykseen, tarvitaanko kuitenkin jonkinlaista eroa tietävän ja tietämättömän välillä. (Harris 2015.)

Rancière (ME, 148) itse kiistää syytökset ja sanoo, että tiedon runollisuus ei tarkoita sitä, että tieto olisi pelkkää fiktiota. Diskurssin totuudenmukaisuuden tarkistamiseksi meidän tulee nimenomaan hylätä tieteilijän tiedon ensisijaisuus suhteessa muiden tietoon. Totuus ja tiedon paikkansapitävyys todistetaan Rancièren mukaan aina suhteessa muihin (emt.). Rancière toisin sanoen olettaa tasa-arvon näkökulman koskemaan tietoa ja luottaa ihmisten kollektiiviseen voimaan. Toimintatutkimukseni pohjalta voin todeta, että Harrisin (2015) esittämä kritiikki on jossain määrin aiheellista ja pedagogin tulee pystyä vastaamaan tähän ongelmaan. Katson kuitenkin, että relativismia suurempi vaara saattaa olla tyhmentämisen ja eriarvoisuuden vaara. Olen tutkielmassani esitellyt Rancièren tulkintaa tasa-arvosta ja omaa tulkintaani siitä. Jälkimmäisen todennäköisyys tulee tarkistettavaksi kollektiivisesti.

Biesta (2017) puolestaan kritisoi Rancièren ajattelua erityisesti omaehtoisen oppimisen kytkemisestä emansipaatioon ja sen aiheuttamasta konstruktivismista. Kritiikki kohdistuu Rancièren *Vapautuneessa katsojassa* esittämien argumenttien lisäksi niihin kommentaareihin, jotka tulkitsevat Rancièren opin tarkoittavan, että kuka tahansa voi oppia mitä tahansa ilman opettajaa. Biesta kiistää, että sellainen oppimisen hetki olisi nimenomaisesti emansipaation hetki. Hänen mukaansa Rancièren ajattelun omalaatuinen ja alkuperäinen oppi tarkoittaa emansipaation valossa, että opettaja on erottamaton hänen opetuksestaan. Biesta vastustaa ajatusta siitä, että Rancièrea tulisi tulkita niin, että opettajan roolin tulisi olla pelkästään oppimisen fasilitaattori. Biestan mukaan opettaja voi olla ranciérelaisittain emansipoiva opettaja, jota kuitenkin tarvitaan oppilaan emansipoimiseksi. (Biesta 2017.)

Nähdäkseni Biesta (2017) on oikeassa siinä, että emansipatorinen opettaminen ja kasvatusta näyttävät tärkeää roolia intellektuaalisessa emansipaatiossa, eikä kuka tahansa voi oppia mitä tahansa ilman opettajaa. Toimintatutkimukseni valossa ajattelen, että opettajan ei tulisi häivyttää omaa ääntään kokonaan ja toimia ainoastaan oppimisen fasilitaattorina, vaan pyrkiä emansipatoriseen pedagogiseen suhteeseen. Tältä osin tutkielmani tukee Biestan kriittisiä havaintoja.

Kaikkein parhaiten Rancièren ajattelua tutkielmani valossa kuvaavat mielestäni Cittonin (2014, 26) kriittiset huomiot koskien *Tietämätöntä opettajaa*. Cittonin (emt.) mukaan se on kokeellinen, keskeneräinen, käsitteellisesti hauras sekä argumentatiivisesti ongelmallinen teos. Oma tulkintani on, että Rancièren intellektuaalisen emansipaation käsite vaatii monisyisyytensä vuoksi muun Rancièren tuotannon tuntemista. Rancière esittää teoksessaan monia radikaaleja väitteitä ja näin ollen kiistanalaisia väitteitä. Katson, että teos on Rancièren kokeellinen avaus kerronnallisen menetelmän ja pedagogiikan filosofian kentällä, joka vaatii Cittonin (2014, 26) esityksen mukaisesti jatkokehittelyä.

Edellisten huomioiden valossa haluan lopuksi mainita, että jouduin toimintatutkimukseni aikana pohtimaan useasti Rancièren kerronnallisuuden tuomaa väärinymmärtämisen vaaraa. Pohdin useasti, että kompastunko itse Rancièren tulkitsemisessä kokeillessani käytännössä pedagogiikan kontekstissa teoriaa, joka itse sanoo, ettei se ole pedagogiikkaa. Kuten Bingham ja Biesta (2010, 152) huomauttavat, Rancièren teoria ei sinänsä vahvista minkäänlaista pedagogiikkaa eikä sitä tulisi myöskään ajatella sellaisena. Käytännön

koettelu oli yksi tutkimuksellinen tapa lähestyä Rancièren ajattelua, joka suuntaa tasa-arvon käytäntöön. Toimintatutkimuksessani lähdin tavoittelemaan tasa-arvoa älyjen tasa-arvoon nojaavaan pedagogiikan avulla. Tarkoitukseni ei siis ollut koetella tiettyä rancièrelaista pedagogista sovellusta.

### **6.3 Lopuksi**

Tutkielmassani tarkastelin Jacques Rancièren (1940–) tasa-arvon metodologiaa pedagogiikan kontekstissa. Tutkielman alkupuoliskolla luvuissa kaksi, kolme ja neljä tarkastelin tasa-arvon metodologiaa käsitteellisesti ja metodisesti. Tutkielman loppupuoliskolla luvuissa viisi ja kuusi tarkastelin tasa-arvon metodologiaa käytännön intervention kautta.

Esitin tutkielmassani, kuinka emansipaatiossa on Rancièren mukaan ensisijaisesti kyse tasa-arvosta. Tasa-arvo puolestaan on Rancièrelle ennen kaikkea metodi, jonka avulla todellisuutta voi muuttaa tasa-arvoisemmaksi. Tutkielmani perusteella Rancièren tasa-arvon metodi haastaa näkemään ja toteuttamaan tasa-arvoa kaikkialla. Rancièren intellektuaalisen emansipaation käsite haastaa edelleen tarkastelemaan oppimista ja opettamista lähtökohtaisesti inhimillisenä ja tasa-arvoisena toimintana sekä tarjoaa työkalun tarkastella kriittisesti lannistavaa opettamista ja opettajuutta.

Tutkielmani perusteella Rancièren havaitsemia jakolinjoja (näkyviä ja huomaamattomia) on löydettävissä myös suomalaisen koulutuksen kontekstissa. Nähdäkseni Rancièren tasa-arvon metodi on erittäin hyödyllinen keskusteluissa tasa-arvosta erilaisissa opetuskäytännöissä ja ennen kaikkea emansipatorisesta opettajuudesta. Rancièrea seuraten pedagogiikka kaipaa filosofista otetta ja tutkimusta. Emansipaation valossa keskeisiä ovat uudet ajattelun ja toiminnan tavat. Kuten Hirvonen (2017, 41; 44; 57) tiivistää, emansipaatio täytyy löytää aina uudelleen ja pienikin tapahtuma voi olla emansipaatiota. Rancière itse toteaa:

Kuten sanoin, nämä ovat vain haihattelijan hypoteeseja. Silti uskon, että tämän voiman tutkimisessa on saatavissa irti paljon enemmän kuin fetissien paljastamisen loputtomasta urakasta tai hirviön kaikkivoipuuden todistelemisesta yhä uudestaan ja uudestaan. (VK, 58.)



## 7 LÄHTEET

- Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 15(1), 52–73.
- Bingham, C. & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group.
- Chambers, S. A. (2010). Jacques Rancière (1940–). Teoksessa J. Simons (toim.), *From Agamben to Žižek: Contemporary Critical Theorists* (s. 194–209). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Chang, H. (2013). Individual and collaborative autoethnography as method. A social scientist's perspective. Teoksessa S. H. Jones, T. E. Adams & E. Carolyn (toim.), *Handbook of Autoethnography* (s. 107–122). New York: Routledge.
- Citton, Y. (2014). The “Ignorant Schoolmaster”: Knowledge and Authority. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Rancière: key concepts* (s. 25–37). New York: Routledge.
- Deranty, J-P. (2014). Introduction: a journey in equality. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Ranciere: key concepts* (s. 1–14). New York: Routledge.
- Deranty, J-P. (2014). Logical revolts. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Ranciere: key concepts* (s. 17–24). New York: Routledge.
- Eräsaari, L. (1990). *Nilkin naamio – sosiaaliraportti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Fingerroos, O. & Jouhki, J. (2018). Etnologinen kenttätyö ja tutkimus: metodin monimuotoisuuden pohdintaa ja esimerkkitapauksia. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 79–108). Helsinki: Etnos ry.
- Fischer, R. (2008). Sokraattinen opettaminen. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 159–181). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Genel, K. (2016). Jacques Rancière and Axel Honneth: Two Critical Approaches to the Political. Teoksessa K. Genel & J-P. Deranty (toim.), *Jacques Rancière & Axel Honneth: Recognition or Disagreement. A Critical Encounter on the Politics of Freedom, Equality and Identity* (s. 3–32). New York: Columbia University Press.
- Harris, D.E. (2015). Rancière: Pedagogy and Politics. *International Journal of Sociology of Education*, 4(2), 158-181.

Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (2011). Johdanto. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 11–15). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. (2007). Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.), *Toiminnasta tietoon: Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat* (s. 39–76). Helsinki: Kansanvalistusseura.

Heikkinen, H. L. T. (2018a). Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli & E. Aatos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Heikkinen, H. L. T. (2018b). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & S. Herkama (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hewlett, N. (2007). *Badiou, Balibar, Rancière: rethinking emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group.

Himanka, J. (2017). Tietämättömyyden opetus. Jacques Rancière ja antiikin viisaus. Teoksessa A. Tuomikoski (toim.), *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliittikka, oikeus, taide* (s. 93–114). Helsinki: Tutkijaliitto.

Hirvonen, A. (2017). Filosofi ja hänen köyhänsä. Rancièren käsitys emansipaatiosta. Teoksessa A. Tuomikoski (toim.), *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliittikka, oikeus, taide* (s. 40–68). Helsinki: Tutkijaliitto.

Hirvonen, A. (2010). Demokratia: katu ja tehdas poliittisen kiistan näyttämönä. *Tiede & Edistys*, 35(4), 259–276.

Holman Jones, S., Adams, T. E. & Ellis, C. (2013). Introduction. Coming to Know Autoethnography as More than a Method. Teoksessa S. H. Jones, T. E. Adams & E. Carolyn (toim.), *Handbook of Autoethnography* (s. 17–47). New York: Routledge.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2018). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–31). Helsinki: Etnos ry.

- Jalava, M. (2011). Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.), *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 74–94). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kant, I. (2007). Vastaus kysymykseen: mitä on valistus?. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* (s. 86–94). Tampere: Vastapaino.
- Koskela, L. & Rojola, L. (1997). *Lukijan ABC-kirja: Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lindberg, S. (2010). Tietämättömän opettajan oppitunti. *Tiede & Edistys*, 35(4), 277–284.
- Love, J. & May, T. (2008). From Universality to Equality: Badiou’s Critique of Rancière. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy/Revue canadienne de philosophie continentale)*, 12(2), 51–69.
- Marx, K. & Engels, F. (1978). Teesejä Feuerbachista. *Valitut teokset (6 osaa)* (s. 63–66). Moskova: Kustannusliike Edistys.
- May, T. (2008). *The Political Thought of Jacques Rancière: Creating Equality*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mecchia, G. (2014). Philosophy and his poor. Rancière’s critique of philosophy. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Rancière: key concepts* (s. 38–54). New York: Routledge.
- Mercieca, D. (2012). Initiating ‘The Methodology of Jacques Rancière’: How Does it All Start?. *Studies in Philosophy and Education*, 31(4), 407–417.
- Nylund, M., Rosvall, P-Å., Eiríksdóttir, E., Holm, A-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A-M. & Ragnarsdóttir, G. (2018). The academic vocational divide in three Nordic countries: implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97-121.
- Panagia, D. (2014). “Partage du sensible”: the distribution of the sensible. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Rancière : Key Concepts* (s. 95–103). New York: Routledge.
- Parker, A. (2004). Editor’s Introduction. Mimesis and the Division of Labour. Teoksessa J. Rancière, *The Philosopher and His Poor* (käänt. J. Drury, C. Oster & A. Parker). Durham; London: Duke University Press.
- Perustuslaki. (1999). 6 § (11.6.1999/731) Yhdenvertaisuus. Viitattu 15.5.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>

- Platon (1978). *Menon* (käänt. M. Tyni). Teoksessa *Teokset: 2, Gorgias; Menon; Meneksenos; Euthydemos; Kratyllos*. Helsinki: Otava.
- Rancière, J. (13.9.2017). Democracy, Equality, Emancipation in a Changing World. [blogikirjoitus]. Haettu 21.1.2019 osoitteesta: <https://www.versobooks.com/blogs/3395-democracy-equality-emancipation-in-a-changing-world>
- Rancière, J. (2016). *Vapautunut katsoja* (käänt. A. Tuomikoski & J. Porttikivi). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rancière, J. (2016). The Method of Equality: Politics and Poetics. Teoksessa K. Genel & J-P Deranty (toim.), *Jacques Rancière & Axel Honneth: Recognition or Disagreement. A Critical Encounter on the Politics of Freedom, Equality and Identity* (s. 133–155). New York: Columbia University Press.
- Rancière, J. (2014). *Hatred of Democracy* (käänt. S. Corcoran). London: Verso.
- Rancière, J. (2012). *Proletarian Nights: The Worker's Dream in Nineteenth-Century France* (käänt. J. Drury). London: Verso.
- Rancière, J. (2010). On Ignorant Schoolmasters. Teoksessa C. Bingham & G. Biesta (toim.), *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation* (s. 1–24). London; New York: Continuum International Publishing Group.
- Rancière, J. (2009). *Erimielisyys: Poliittikka ja filosofia* (käänt. H. Kujansivu). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rancière, J. (2007). *On the Shores of Politics* (käänt. L. Heron). London: Verso.
- Rancière, J. (2006). *Aistittavan osa: Esteettinen ja poliittinen* (käänt. J. Kurki). Vantaa: Apeiron Kirjat.
- Rancière, J. (2004). *The Philosopher and His Poor* (käänt. J. Drury, C. Oster & A. Parker). Durham; London: Duke University Press.
- Rancière, J. (1994). *The Names of History: On the Poetics of Knowledge* (käänt. H. Melehy). Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Rancière, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (käänt. K. Ross). Stanford: Stanford University Press.
- Reid, D. (2012). Introduction. Teoksessa J. Rancière: *Proletarian Nights. The Workers' Dream in Nineteenth-Century France* (käänt. J. Drury) (s. xiii–xxxv). London: Verso.

- Ross, K. (1991). Translator's Instruction. Teoksessa J. Rancière: *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (käänt. K. Ross) (s. vii–xxiii). Stanford: Stanford University Press.
- Salmenkivi, E. (2008). Sokraattinen kysely. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (s. 182–221). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Suoranta, J. (2008). Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa H. Katajamäki, M. Koskela & S. Isohella (toim.), *Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä*, (s. 115–126). Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 152,(2).
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatusta. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. & Ryynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into-kustannus.
- Tullis, J. A. (2013). Self and Others. Ethics in Autoethnographic Research. Teoksessa S. H. Jones, T. E. Adams, & E. Carolyn (toim.), *Handbook of Autoethnography* (s. 244–261). New York: Routledge.
- Tuomikoski, A. (2017). Erimielisyyden näyttämöillä. Johdatukseksi Jacques Rancièren ajatteluun. Teoksessa A. Tuomikoski (toim.), *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliittikka, oikeus, taide* (s. 7–39). Helsinki: Tutkijaliitto.
- Uotinen, J. (2010a). Kokemuksia autoetnografiasta. Teoksessa J. Pöysä, H. Järviluoma & S. Vakimo (toim.), *Vaeltavat metodit* (s. 178–189). Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Uotinen, J. (2010b). Aistimuksellinen, autoetnografia ja ruumiillinen tiedostaminen. *Elore*, 17(1), 86–95.
- Watts, P. (2014). Heretical History and the poetics of knowledge. Teoksessa J-P. Deranty (toim.), *Jacques Rancière: key concepts* (s. 104–115). New York: Routledge.
- Wolfe, K. (2006). From Aesthetics to Politics: Rancière, Kant and Deleuze. *Contemporary Aesthetics*, 4, 1–16.

# LIITTEET

## Liite 1: Tutkimuslupapyyntö.



### Tutkimuslupapyyntö

Tutkimuslupapyyntö Mankolan koululta kerättävään aineistoon Jyväskylän yliopiston filosofian oppiaineen pro gradu -tutkielmaan *Älyjen tasa-arvo pedagogiikan lähtökohtana: Jacques Rancièren intellektuaalinen emansipaatio ja tasa arvon politiikka*. Pro gradu -tutkielma tutkii älyjen tasa-arvon periaatetta Jacques Rancièren käsitteiden sekä Mankolan koulussa toteutettavan toimintatutkimuksen avulla.

Mankolan koulussa aineisto kerätään 11.10.–20.12.2018. Ajattelun aarrearkku -filosofiakerhossa oppijat osallistuvat filosofiakerhon kerhotoimintaan. Tutkimuksellisesti olemme kiinnostuneita siitä, kuinka älyjen tasa-arvo voi toimia pedagogiikan lähtökohtana ja millainen opettaminen kannustaa oppijaa oman älynsä käyttämiseen. Pääasiallinen aineisto muodostuu autoetnografisesti kerätyistä havainnoista, muun muassa tutkimuspäiväkirjasta. Myös muita tutkimuksessa avustavia henkilöitä saattaa vierailta kursseilla tekemässä havaintoja opetuksesta.

Tutkijat noudattavat tutkimuksessaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia hyvän tieteellisen käytännön sekä eettisen toiminnan periaatteita ([www.tenk.fi](http://www.tenk.fi)). Aineiston käyttämisessä ja säilyttämisessä noudatetaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että aineistosta poistetaan yksilöinti- ja henkilötiedot siten, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa aineistosta.

Aineistoa säilytetään vain tutkimuksen ajan ja hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Aineistoa käytetään tutkimuksessa siten, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden henkilöllisyyttä ei voida selvittää, eikä tutkimuksen tuloksena syntyvissä julkaisuissa nimetä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä.

Pyydämmekin lupaa saada käyttää Mankolan koulun Ajattelun aarrearkku -filosofiakerhossa 11.10.–20.12.2018 yhteydessä syntyneitä aineistoja, anonymisoidusti osana pro gradu -tutkielman tutkimusaineistoa.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Kyllä, suostun, että lapseni on mukana tutkimuksessa.

\_\_\_\_\_ Ei, en halua, että lapseni on mukana tutkimuksessa.

\_\_\_\_\_/10.2018  
(Paikka) (Ajankohta)

Huoltajien nimet: \_\_\_\_\_

Huoltajien nimenselvennykset: \_\_\_\_\_

Lisätietoja hankkeesta ja tutkimuksesta:

Sari Hietämäki, filosofian maisteriopiskelija, [saranni@student.jyu.fi](mailto:saranni@student.jyu.fi)

Olli-Pekka Moisio, yliopistonlehtori, [olli-pekka.moisio@jyu.fi](mailto:olli-pekka.moisio@jyu.fi)