

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Hietämäki, Sari

Title: Demokratiaan emansipoituminen : kasvatuksen sattuman kauppaa?

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © Into, 2022

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Hietämäki, S. (2022). Demokratiaan emansipoituminen : kasvatuksen sattuman kauppaa?. In M. Rautiainen, M. Hiljanen, & P. Männistö (Eds.), *Lupaus paremmasta : demokratia ja koulu Suomessa* (pp. 55-80). Into.

DEMOKRATIAAN EMANSIPOITUMINEN: KASVATUKSEN SATTUMAN KAUPPAA?

Tutkin tässä artikkelissa demokratiakasvatuksen näkökulmasta ranskalaisajattelija Jacques Rancièren (s. 1940) käsitteitä intellektuaalisesta emansipaatiosta sekä subjektifikaatiosta. Rancière on tunnettu tasa-arvon ajattelija, jonka politiikan filosofia ja estetiikka ovat olleet kasvavan kiinnostuksen kohteena 2000-luvulla. Rancièren ajattelun antia kasvatukselle on tutkittu 1987 julkaistun teoksen *Tietämätön opettaja: Viisi oppituntia intellektuaalisesta emansipaatiosta* (*Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*) inspiroimana erityisesti 2010-luvun taitteessa (ks. esim. Bingham, Biesta & Rancière 2010; Simons & Masschelein 2011 (toim.); Lewis 2012). Suomessakin Rancièren tietämättömän opettajan oppitunnit ovat herättäneet jonkin verran kasvatusaiheista keskustelua (mm. Suoranta 2008, 2009; Kupiainen & Sintonen 2009; Lindberg 2010; Himanka 2017). Artikkelini tavoitteena on yhtäältä tuoda keskeiset rancièrelaiset näkökulmat demokratiakasvatukseen ja toisaalta liittää ne suomalaiseen kontekstiin. Tekstin keskiössä on ajatus demokratiaan

emansipoitumisesta ja sen potentiaalisuuksista. Hyödynnän tekstissäni omien opetuskokeilujeni tukemana sekä Rancièren politiikan että pedagogiikan filosofiaa, joiden tavoitteena on ihmisten älyllisen yhdenvertaisuuden vahvistaminen ja sen myötä tasa-arvon tekeminen todeksi.

Tiivistetysti Rancièren ajattelun ydin on radikaalin tasa-arvon periaate, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat kaikilla tavoilla yhdenvertaisia (Deranty 2014, 3). Lähemmin tarkasteltuna tämä periaate asettuu vastakarvaan monien itsestään selviltä tuntuvien kasvatuksen ja koulutuksen periaatteiden kanssa. Rancièren käsitteet tuovat kriittisesti esiin koulun roolin yhteiskunnan työnjakoon valmistavana, älyjä mittaavana ja vertailevana instituutiona. Toisaalta ne kyseenalaistavat opettajan roolia, valtaa ja pedagogisia menetelmiä esittämällä, että emansipaation myötä ja demokratian näkökulmasta *tietämättömän opettaja* on paras opettaja. Mikä tärkeintä, Jacques Rancièrè kutsuu meitä kokeilemaan ja todistamaan, mitä nimenomaan *yhdenvertaiseksi oletetuilla* älyillä voidaan saada aikaan. Tämä ajatus mukaillee ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen lisäksi perustuslakimme yhdenvertaisuuspykälää (11.6.1999/731, 6§) sekä sen ohjetta kohdella lapsia tasa-arvoisesti yksilöinä. Rancièren käsitteillä onkin annettavaa opettajien lisäksi kenelle tahansa, joka haluaa vahvistaa tasa-arvoa ihmisten välisissä suhteissa.

Demokratialla Rancièrè ei viittaa parlamentaarisiin käytäntöihin tai edustukselliseen demokratiaan vaan perustavanlaatuisen tasa-arvoon, jonka pohjalta voidaan esittää erilaisia vaatimuksia. Kysymys on siitä, kuka tulee nähdäksi ja kuulluksi ja kenen ääni otetaan huomioon. Siten demokratia on liikettä, johon sisältyy erimielisyyttä ja ennakoimattomuutta. Demokratiaan emansipoitumisessa on panoksena älyllisen osallistumisen

mahdollistaminen ja tämän osallistumisen tasa-arvoisuus. Toisaalta rancièrelaisittain tulkittuna yhtä lailla tärkeää on vallitsevien demokratiakäsitysten päivittäminen ja laajentaminen. Demokratia syntyy hetkissä, joten se voi toteutua (tai olla toteutumatta) niin koululuokassa kuin bussipysäkilläkin.

Demokratian ja tasa-arvon vahvistamisen yksi jalansija on kasvatuksessa (Rancièrè 2014, 64). Rancièren (2010, 8) kritiikin mukaan koulujärjestelmä on yhteiskunnallisen eriarvoisuuden malli-instituutio ja paikka, joka lukitsee eriarvoisuuden paikoilleen. Suomessakaan, vahvoista pyrkimyksistä huolimatta, koulutus ei ole enää 1980-luvun jälkeen onnistunut tasaamaan tuloeroja tai leikkaamaan kasvavaa eriarvoistumiskehitystä (Salmela-Aro ym. 2020; Mattila 2020). Samalla on havaittu, että koulu kamppailee keskenään ristiriitaisten tasa-arvo-käsitysten kanssa, jotka luovat konkreettisia esteitä tasa-arvon toteuttamiselle (Haltia ym. 2018, 391–393). Tässä artikkelissa tarkastelen Rancièren käsitteitä tätä taustaa vasten.

Artikkelin ensimmäisessä osiossa esittelen, mitä älyjen tasa-arvo ja intellektuaalinen emansipaatio tarkoittavat Rancièrelle. Toisessa osiossa havainnollistan älyjen tasa-arvon periaatetta ja sen taustalla olevaa yhdenvertaisuutta koulumaailmaan sijoittuvalla esimerkillä. Artikkelin kolmannessa osiossa tartun Rancièren subjektifikaation käsitteeseen, jonka avulla jäsenän ajatusta demokratiaan emansipoitumisesta. Neljännessä osiossa avaen rancièrelaisittain koulun, opetuksen ja demokratian moninaisia kytköksiä ja analysoin koulua demokratian kenttänä. Viidennesosiossa peilaan Rancièren ajatuksia suomalaisen koulujärjestelmään sen syntyvaiheista aina uusimpiin opetussuunnitelmiin ja luon suuntaa kasvatuksen ihanteille ja pedagogisille menetelmille älyjen tasa-arvon periaatteen pohjalta. Samalla pohdin, minkälainen rooli sattumalla on demokratiakasvatuksessa.

INTELLEKTUAALINEN EMANSIPAATIO JA TIETÄMÄTTÖMYYDEN OPETUS

Tässä artikkelissa en tarkoita emansipaatiolla sanan etymologisesta taustasta juontuvaa alaikäisten poispääsyä vanhempien vallan alta, vaikka äyllisen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden nojalla voisikin varsin perustellusti argumentoida esimerkiksi nuorten äänioikeuden puolesta. Valistuksen ihanteen ja erityisesti Immanuel Kantin (1724–1804) filosofian jalanjäljissä emansipaatio on vapautumista käyttämään omaa älyä (Kant 2017, 87). Rancièrelle kyse on tasa-arvon ja eritoten äyllisen tasa-arvon varmentamisesta (*vérification*) eli todeksi tekemisestä. Rancière (1991, 13) kutsuukin intellektuaaliseksi emansipaatioksi tilannetta, jossa ”äly tottelee vain itseään”. Emansipaatio on henkisen alaikäisyyden poistumista tasa-arvon avulla ja tasa-arvoon perustuen. Emansipaatio on kenelle tahansa ja siten kaikille, koko kansalle eli *démokselle* kuuluvan äyllisen voiman todentamista. Intellektuaalisen emansipaation ydinajatus on, että jokainen ihminen ymmärtää ihmisarvonsa, ottaa oman älynsä ohjat käsiinsä ja päättää, kuinka sitä haluaa käyttää (Rancière 1991, 17). Siten intellektuaalinen emansipaatio koskee asemasta riippumatta yhtäläisesti sekä opettajia että oppilaita, asiantuntijoita ja amatöörejä, johtajia ja alamaisia.

Älyjen tasa-arvo on lisäksi Rancièren tutkimuksellinen metodi. Rancièren useat teokset muistuttavat tyyliltään historiallista kaunokirjallisuutta. Näissä teoksissa hän ammentaa arkistoista ja käyttää päälähteenään tutkittavien omia tekstejä. *Tietämättömän opettajan* tapauksessa Rancière hyödyntää maanmiehensä Jean-Joseph Jacotot’n (1770–1840) tekstejä, joihin Rancière sekoittaa omaa ajatteluaan ja omaa tulkintaansa. Kirjoitus-

tyyllillään Rancière esittää demokratiaan pohjautuvaa kritiikkiä tiedeyhteisöä kohtaan ja haastaa samalla tieteen eriarvoistavia konventioita sekä tuo esiin unohdettuja näkökulmia. Tämän metodin tarkoituksena on vastustaa älyllistä valtaa, jonka pohjalta selitetään tietämättömille, miten asiat todella ovat. Sen sijaan minkä tahansa pienimmän mahdollisen yhteisen nimitäjän, kuten kirjan tai artikkelin äärellä voimme käydä dialogia ja saattaa omat älymme keskinäiseen keskusteluun siitä, miten olemme teoksen kääntäneet omalle sisäiselle kielellemme (Rancière 1991, 2). *Tietämätön opettaja* tarjoaakin tilaa uteliaalle naurulle ja hämmästykselle, koska se poikkeaa valtavirran kasvatustieteellisistä (ja filosofisista) teksteistä (Lewis 2012, 171). Teos ei tarjoa valmiita vastauksia tai uusia, nerokkaita kriittisen pedagogiikan työkaluja. Tasa-arvon teot ovat Rancièren (2009, 64) mukaan ainutkertaisia eikä niille voi osoittaa tiettyjä sääntöjä, ei edes kasvatuksessa tai pedagogiikassa. Tasa-arvo on ennen kaikkea metodi.

Kirjoituksillaan Rancière pyrkii pyristelemään irti yhteiskuntaamme hallitsevasta tietävien ja tietämättömien välisestä jakolinjasta, jota vahvistamme eri tavoin aina varhaiskasvatuksesta akateemiseen yliopistoon saakka luokittelemalla ihmiset eri tavoin älykkäisiin ja ei-älykkäisiin. Tämä ajatus, jonka mukaan älyt ovat eriarvoisia, on läsnä kaikessa älyllisessä koulutuksessa (Rancière 2010, 6). Se on kaikkien opettajien omaksu- ma pedagoginen myytti, joka perustuu tietämättömyyden tilan poistamiseen asteittain. Myytin mukaan tarjoamalla oppilaalle tietoa sopivassa määrin ja oppilaan kykyihin suhteutettuna oppilas jonain päivänä viimein yltää taitojensa ja kykyjensä ansaitsemalle tasolle yhteiskunnassa. (Rancière 1991, 2–3.)

Tätä myyttiä *Tietämätön opettaja* purkaa. Tarinassa sattuman sanelemana pedagogi Jacotot oppii, että opettajan ei tarvitse

tietää opetettavasta asiasta mitään, sillä kuka tahansa voi opettaa kenelle tahansa mitä tahansa. Kuka tahansa voi periaatteessa toimia oppimisen ja siten älyjen tasa-arvon vahvistajana. Emansipatorinen opettaminen kulkee tahdolta tahdolle ja tekee todeksi ihmisten välisen älyllisen yhdenvertaisuuden (Rancièrè 1991, 12). Emansipoiva opettaja vahvistaa, että oppilaan täytyy käyttää omaa älyään, eikä kulkea opettajan määräämiä laturia tai toistaa kaikukoppana opettajansa sanoja. *Tietämättömän opettajan* keskeinen opetus on, että tieto on positio eli asema (Rancièrè 2016, 16)². Samalla teos on Rancièrèn perustavanlaatuisen demokratian koe siitä, mitä tapahtuu, kun opettajalta riisutaan tiedollinen auktoriteetti ja kaikki asetetaan älyllisesti tasa-arvoiseen asemaan (Lewis 2012, 118). Tasa-arvon lävistämänä tietämättömyydellä voidaan poistaa nämä positiot ja mahdollistaa sekä oppiminen että demokratia.

Teoksessaan Rancièrè kirjoittaa provosoivasti ”joka opettaa emansipoimatta, lannistaa” (1991, 18). Rancièrèn mukaan kaikki sellainen opetus, joka ei vahvista älyjen tasa-arvoa päättyy tosiasiallisesti lannistamaan tai tyhmentämään oppilaan. Kyseessä on myös sananmukaisesti typeräksi tekeminen ja tylsistyttäminen, mikä tarkoittaa sellaista pedagogista tekoa, jossa toinen osapuoli (usein opettaja) luo henkilöiden välille älyllisen arvohierarkian. Tällaiset pedagogiset teot voivat ottaa monenlaisia muotoja ja monilla meistä on niistä myös henkilökohtaisia kokemuksia. Nämä pedagogiset teot luovat kouluun asetelman, jossa opiskelijalle tai oppilaalle määrätään oma positio ja asetetaan opettaja sen yläpuolelle. Rancièrèn (2009, 77) mukaan esimerkiksi jo lyhyen kysymykseen: ”Ymmärsittekö minua?” (*Vous m’avez compris?*) sisältyy tällainen hierarkisointi. Viattomalta vaikuttavaan kysymykseen sisältyy todellisuudessa oletus siitä, että toinen ei ole kykenevä ymmärtämään itse, vaan

hänelle tulee selittää, miten asia on. Samoin on opetuksen laita: opettavan oppikirjan lisäksi tarvitaan opettaja, joka vielä erikseen selittää oppilaille kirjan sisällön (Rancièren 1991, 4). Rancièren perusteeksi on, että jotta voi ylipäänsä ymmärtää mitä toinen henkilö, kuten opettaja sanoo, täytyy jo olla älyltään perustavanlaatuisesti yhdenvertainen, koska oppilas ymmärtää myös, että täytyy vastata tai totella (Rancièren 2009, 43).

Koulujen ja niissä tapahtuvan opetuksen logiikka on täynnä yhteiskunnan eriarvoistavaa sosiaalista logiikkaa (Rancièren 2010, 8). Selittäminen ja ymmärtäminen ovat Rancièren tutkimusten keskiössä, sillä niiden avulla tehdään yhteiskuntaa määrittäviä jakolinjoja (Rancièren 1991, 6, 2010, 6). Rancièren provosoi esittämällä, että jokainen selitys on älyjen epätasavertaisen manifestaatio (Rancièren 2007, 83). Jokainen opettaja, joka asettaa oppilaansa riippuvaiseksi omasta selityksestään, tuottaa epätasavertaisuutta. Täten koulu on paikka, joka tosiasiansa estää oman älyn käyttämistä. Koulussa ei siten kasveta viisaiksi tai aktiivisiksi kansalaisiksi, vaan lannistetuiksi ja paikalleen lukituiksi oppilaisiksi, jotka kenties jonain päivänä voivat asteittain nousta mestareidensa tasolle uusintamaan yhteiskunnan älyllisiä hierarkioita. Lannistavasta pedagogiikasta oppilas oppii sen, että hän ei tiedä eikä hän ole kykenevä oppimaan itse. Hän oppii tottelemaan, pysymään lannistetussa asemassaan ja käyttämään älynsä jossain muualla. (Rancièren 1991, 7.)

Rancièren kärkkäiden väitteiden taustalla on havainto yhteiskunnan eriarvoistavasta logiikasta, joka perustuu tasa-arvon tavoitteluun myöhemmin tulevaisuudessa, ei tässä eikä nyt. Demokratian kannalta emansipaation keskeisin viesti on tasa-arvon tekeminen todeksi tässä hetkessä. Tämä on vaikeaa, sillä yhteiskuntaamme ja koulujamme ohjaavat oletukset, joiden mukaan toiset tietävät (paremmin) ja toiset eivät tiedä; toisten

osaksi jää älyllinen työnteko ja toisten ruumiillinen. Rancièren havaintoa tukevat tutkimukset, joiden mukaan ”tasa-arvoisessa” Suomessakin kärjistyvät yhteiskunnalliset jaot esimerkiksi ”toiminnallisesti suuntautuneiden kädentaitajien” ja ”lukijatyyppeiden” välillä (Nylund ym. 2018). Näiden rajojen rikkoutuminen on emansipaatiota käytännössä. Emansipaatio rikkoo Rancièren mukaan yhteiskunnan ja koulun asettamia rajoja siitä, millainen osa kenellekin yhteiskunnassamme rakennetaan. Tiivistetysti Rancièren käsitteet rikkovat nyky-yhteiskuntaamme tiheään kudottua platonilaista ajatusta siitä, että jokainen yksilö saa tehdä vain hänen kykyjensä mukaisia asioita, jotka vallitsevan diskurssin mukaan hyödyttävät koko yhteiskuntaa (Masschelein & Simons 2010). Metodinen suhtautuminen tasa-arvoon on tie tasa-arvon todeksi tekemiseen.

EMANSIPAATIO JA YHDENVERTAISUUS

Koulumaailmaan kytkeytyvä konkreettinen esimerkki henkilökohtaista älyä ja itsenäistä, demokraattista toimijuutta ja sen horjuttamista kuvaavasta tilanteesta on loppuvuodelta 2019, jolloin maailma todisti kansainvälisten ilmastolakkojen lisäksi valtaapitävien ja erään ruotsalaisen ilmastoaktivistin välistä selontekoa viestintäpalvelu Twitterissä. Samaan aikaan, kun kymmenentuhannet nuoret kerääntyivät kaduille vaatimaan poliitikoilta ilmastotoimia, Yhdysvaltain silloinen presidentti Donald Trump kehotti näitä lakkoilijoita johtanutta Greta Thunbergia ”chillaamaan” (Noor 12.12.2019). Moskovassa puolestaan Venäjän presidentti Vladimir Putin kritisoi Thunbergia ”kivaksi, mutta huonosti informoiduksi teiniksi” (Dyer 2.10.2019). Presidentti Trumpin ohjeistuksen mukaan tämän silloin 16-vuotiaan

aktivistin paikka oli kotona: hän voisi muun muassa työstää vihanhallintataitojaan tai vaikkapa mennä ystäviensä kanssa elokuvaan (Noor 12.12.2019). Alistava retoriikka oli eittämättä olennainen osa Trumpin presidenttikautta. Tässä yhteydessä Trumpin pilkka muodosti lisäksi erittäin voimakkaan ristiriidan vastapuolen omien sanomisten kanssa, sillä Thunberg oli syyskuuisessa YK:n ilmastokonferenssissa itse huomauttanut hänen oikean paikkansa todella olevan muualla: “Minun ei pitäisi olla täällä. Minun pitäisi olla koulussa, toisella puolella valtamerta. Silti te kaikki tulette meidän nuorten luo toivoa saadaksenne. Kuinka te kehtaatte?” (The Telegraph 23.9.2019). Myös Putinin väite Thunbergin huonosti informoidusta tilasta saa tieteellisen tiedon näkökulmasta koomisia piirteitä.

Kysymys siitä, missä Thunbergin ja muiden koululaisten pitäisi olla, nousi vuonna 2019 päivänpolttavaksi poliittiseksi kysymykseksi myös Suomessa. Tulisiko aktivistin todella olla koulussa oppimassa asioita vai YK:n ilmastokokouksessa luennoimassa? Entä tulisiko koululaisten olla perjantaisin oppitunnilla vai osallistumassa Thunbergin innoittamana ilmastomielenosoituksiin? Joidenkin suomalaisten poliitikkojen ja opettajien mukaan myöskään muilla koululaisilla ei ollut oikeutta olla perjantaisin pois koulusta ilmastolakkoon osallistumisen vuoksi, vaan heidän olisi tullut olla koulussa opetettavana. Muut – siis valtaapitävät, poliitikot ja opettajat – tiesivät nuoria paremmin, missä heidän tulisi olla ja mitä oppimassa. Esimerkki kuvaa Rancièren pedagogista myyttiä ja älyjen hierarkioita. Keskustelut tuovat ilmi, kuinka maailma jakautuu kahteen: niihin, joilla on parempi, tietävämpi äly ja toisiin, joilla on huonompi äly (Rancièrè 1991, 7).

Rancièrè selventää, että älyllinen tasa-arvo on kaiken inhimillisen kommunikaation ja yhteiskuntajärjestyksen edellytys

(Rancière 2009, 64). Kaikessa inhimillisessä työssä on kyse saman inhimillisen älyn eri manifestaatioista sekä sanomisen ja kuulluksi tulemisen tarpeesta (Rancière 1991, 9, 16, 2007, 82). Älyjen yhdenvertaisuudella Rancière tarkoittaa, että ihmiset ovat älyllisesti samanlaisia: he käyttävät kieltään, tekevät johtopäätöksiä ja kommunikoivat niistä muiden kanssa. Kaikki ovat oppineet oman äidinkieltensä itse ilman, että kenenkään on tarvinnut selittää heille sitä. Älyjen yhdenvertaisuus tarkoittaa, että ”ei ole olemassa kahdenlaista älyä, joita erottaisi ammottava kuilu” (Rancière 2016, 17). Täten Trump, Putin ja Thunberg ovat ihmisiä siinä missä muutkin, jotka voivat tehdä omia päätelmiään ilmastonmuutoksesta ja maailman tilasta. Näitä päätelmiä voidaan verrata ilmastonmuutosta kuvaavaan, laajasti tutkittuun tieteelliseen tietoon, joka on heidän välillään yhteinen nimittäjä.

Älyjen yhdenvertaisuudella Rancière ei tarkoita ihmisten erilaisia kognitiivisia kykyjä tai niiden mittaamista millään mahdollisella tai mahdottomalla tavalla. Kyse on filosofisesta ajatuskokeesta ja tasa-arvon periaatteesta, jonka avulla Rancière haluaa osoittaa, mitä tasa-arvon periaatteen nojalla voidaan saada aikaan. Tasa-arvolla on Rancièren mukaan voima tehdä itsensä todeksi; jos taas oletamme epätasa-arvon olevan asioiden todellinen tila, päädyimme vain uusintamaan sitä. Samalla tuhoamme valistuneen uskon älyyn itseensä (Rancière 1991, 8).

Näin on esimerkiksi koululakkoon pääsemättömien nuorten kohdalla. Nuorilla ei ole oikeutta edes varsin perustellusta syyttä olla osallistumatta muiden määräämään opetukseen, vaan heidän tulee olla koulussa opetettavina. Sen sijaan luottamus toisiin ihmisiin ja heidän älynsä tasa-arvoon on logiikkaa, joka vahvistaa *dēmoksen* tasa-arvon (Lewis 2012, 119; 121). Olettamalla älyt yhdenvertaisiksi ja luottamalla tasa-arvoon tulee

vahvistaneeksi ja todistaneeksi sen ja lopulta maksimoineeksi tasa-arvon voiman (Rancière 2007, 51–52).

Kyseessä on siis paljon muutakin kuin kansalaisen tai oppilaan minäpystyvyys tai sen tukeminen. Kyse on inhimillisen älyn voiman mahdollistamisesta kaikille. Korhonen (2017, 41) tiivistää Rancièren emansipaatiokäsityksen kuvauksella, kuinka emansipaatio on Rancièrelle aina tapahtuma ja pienikin vapautuminen voi olla emansipaatiota. Tasa-arvon vahvistaminen voi olla pieni ele, samoin älyjen tasa-arvon vahvistaminen. Intellektuaalisen emansipaation ilmentymäksi voi yhtä lailla käydä Thunbergin puhe ilmastokokouksessa, oppilaan osallistuminen perjantaiseen ilmastokokoukseen opetuksen sijasta tai oman älynsä voiman ilmaiseminen jollain muulla tavalla. Emansipaatio synnyttää aistein havaittavia muutoksia, joista suurin tapahtuu ihmisessä itsessään (Bingham & Biesta 2010, 145–146). Intellektuaalisessa emansipaatiossa ihminen oppii oman ja muiden älyjen voiman. Sen vuoksi älyjen tasa-arvolla ja sen vahvistamisella on vaikutuksia demokratiaan, ja Rancièren tulkinnassa vain tasa-arvon teot ovat todellista demokratiaa.

Rancièrelle kyse on *aksiomaattisesta tasa-arvosta* eli periaatteesta, joka tulee ottaa annettuna ja tehdä toteen käytännössä. Tasa-arvo on ohjenuora, jonka mukaan puhua ja toimia (Masschelein & Simons 2010). Olettamalla muut tasa-arvoiksi tulee ikään kuin huomaamattaan toimineeksi niin, että tekee nykyhetkessä todeksi tämän tasa-arvon. Tasa-arvo vahvistetaan tilanteissa ja hetkissä, ei hamassa tulevaisuudessa. Tasa-arvon voima on luoda tila, jossa voidaan tehdä tasa-arvoa (Rancière 2007, 47). Olettamalla, että nuori on kykenevä tekemään maailman ilmastollisen tilan takia ratkaisun olla perjantaina torilla koulun sijasta, tulee antaneeksi position, josta hänellä voi olla sanottavaa ja samalla äänen hänen ponnisteluilleen. Kenties

samalla opettaja tulee päästäneeksi perjantain oppitunnilta pois muutaman ”pinnarin”, mutta nähdäkseni tämä vaara on – Ranciérea mukaillen – huomattavasti pienempi kuin se, että emme usko nuoriin ja heidän älyihinsä, lannistamme heidät ja asetamme itsemme heidän yläpuolelleen. Samoin ”pinnarit” käyttävät omaa älyään jossain muualla kuin koulun penkillä. Demokratian näkökulmasta luottamuksen puute lukitsee ihmisille yhteisen älyn voiman yhteiskunnan ja sen tietävien asettamalle, rajatulle paikalle. Älyjen tasa-arvon vahvistamisessa jokainen saa käyttöönsä omaan ihmisarvoonsa kuuluvan potentiaalin sekä avaimet sen käyttämiseen (Rancière 1991, 17).

SUBJEKTIFIKAATIO JA DEMOKRATIAAN EMANSIPOITUMINEN

Valtiomuodon sijaan demokratia tarkoittaa politiikkaa, jota ilmentää tasa-arvon teot eli tasa-arvon todeksi tekeminen käytännössä. Poliitiikkaa tapahtuu Rancièren mukaan erittäin harvoin: vain silloin, kun ne, joita ei ole aiemmin kuultu, nähty tai otettu huomioon, tulevat kuulluiksi ja rikkovat siten asioiden tavanomaista järjestystä eli poliisijärjestystä (*police*).³ Poliitiikkaa on olemassa vain silloin, kun henkilön perustavanlaatuisen tasa-arvo aikaansaa katkoksen valtaapitävien luonnollisen järjestyksen kanssa ja tekee olemassa olevaksi sen kenelle tahansa kuuluvan voiman, joka on kaikkien yhteiskunnallisten järjestelmien taustalla. Poliitiikka ja demokratia perustuvat siihen, että yhteiskunnassa ei ole olemassa luonnollista järjestystä vaan kaikki järjestys on satunnaista. *Dēmoksen* voima kuuluu kaikille, koska se on perustavanlaatuisesti ei-kenenkään voima. (Rancière 2009, 42–44.)

Rancièren mukaan politiikka eli osan saaminen aiheuttaa muutoksia aistein havaittavassa todellisuudessa. Tasa-arvon vahvistaminen tuo älyt kuulluiksi ja nähdyiksi sekä luo samalla uudenlaisen aistisen jaon (*partage du sensible*) ja uudenlaisen poliisijärjestyksen (*police*). Kun Thunberg aloitti ilmastolakkonsa ja piti puheensa YK:n ilmastokokouksessa, hän sai aikaan muutoksia aistein havaittavassa todellisuudessamme. Rancièren ajatteluun peilaten Thunberg toimii ja puhuu oman älynsä nojalla ja samalla muiden ilmaston tilasta huolestuneiden nuorten puolesta. Toimiessaan Thunberg käytti kenelle tahansa kuuluvaa, demokraattista voimaa sanoakseen sanottavansa oikeudenmukaisuudesta ilmastokeskustelussa. Thunberg antaa aiemmin huomioimatta jääneelle ”osattomien osalle” äänen ja muodostaa näin nuorista yhtenäisen joukon: kaikki tietävät nyt keistä ”nuorista” tässä uudenlaisessa ilmastokeskustelussa on kyse. Rancièren käsitteitä käyttäen tasa-arvo loi yhteiskuntaan paremman poliisijärjestyksen eli ilmastomuutoskeskustelun, jossa otetaan huomioon nuorten ääni.

Edellä kuvattu politiikka edellyttää Rancièren mukaan subjektifikaatiota. Subjektifikaatio on olemassa olevan identiteetin murtumista, dis-identifikaatiota eli samastumisen lopettamista. Subjektifikaatio avaa tilan ja tuottaa halkeaman järjestykseen, jossa huomioimaton tai ”osaton” tulee huomioiduksi. (Rancière 2009, 66–69.) Tässä mielessä Thunberg voi myös innostaa muita nuoria ilmastokeskustelun politiikan subjekteiksi. Subjektifikaatiossa yksilö saa oman äänensä ja nousee siten oman elämänsä auktoriteetiksi (Citton 2014, 33). Rancièren demokratiakäsitykseen kuuluu, että demokratia ei ole kansan yhteisen tahdon muodostus eikä intressiristiriidoista saavutettu kompromissi. Se on jaetun yhteisön dialogia siitä, kuka ylipäänsä otetaan huomioon. (Rancière 2007, 103.)

Simons ja Masschelein (2011, 86–89) tekevät erottelun poliittisen subjektifikaation ja intellektuaalisen emansipaation aiheuttaman pedagogisen subjektifikaation välille. He kuvaavat pedagogiseksi subjektifikaatioksi tilannetta, jossa henkilö tuo tasa-arvon nojalla käyttöön älyllisen potentiaalinsa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi koulussa keskustelemalla yhteisestä nimitäjästä, kuten kirjasta. Jo pienikin ele, kuten kirjan asettaminen pöydälle ja mielipiteen ilmaisu voi olla alku intellektuaaliselle seikkailulle. Pedagoginen subjektifikaatio, joka on perustana poliittiselle subjektifikaatiolle, luo mahdollisuuden ja kyvyn osallistua (Simons & Masschelein 2011). Rancièren itse ei tee kyseistä erottelua, mutta sen avulla voidaan jäsentää Rancièren käsitteistön mahdollisuuksia demokratiakasvatukselle ja demokratiaan emansipoitumiselle. Pedagogisessa subjektifikaatiossa tavoitetaan demokratiaan kuuluva ”osan saaminen” koulun tasolla.

Esitän kuitenkin, että intellektuaalisessa emansipaatiossa on demokratian kannalta tarkasteltuna kyse pedagogista subjektifikaatiota suuremmasta asiasta. Kuten Rancièren (2007, 48) toteaa, älyllisessä emansipaatiossa on kyse tasa-arvon todentamisesta itselle. Intellektuaalista emansipaatiota Rancièren kuvaava yksilölliseksi prosessiksi, jonka vain oma (älyllinen) panos voi aktivoida. Tämä ajatus kytkeytyy Rancièren käsitykseen tasa-arvosta, jolla on voima esittää poliittisia vaatimuksia. Emansipaation poliittinen, osallistava potentiaali voi kuitenkin tulla käyttöön vain, kun ihminen tiedostaa ja saa osansa ihmisten yhteisessä kieleen perustuvassa toiminnassa, kuten vaikkapa politiikassa tai koulutuksessa (Mecchia 2014, 41–42). Siten intellektuaaliseen emansipaatioon liittyy jossain määrin myös muiden älyjen tasa-arvoisuuden tunnistaminen. Mikäli emansipoitunut tunnistaa myös nämä mahdollisuudet koko yhteisön tai *dēmoksen* toiminnalle, voidaan puhua pedagogista subjektifikaatiota

laajemmin demokratiaan emansipoitumisesta. Demokratiaan emansipoituminen tarkoittaa siten laajasti älylliseen yhteisöön kasvamista (ks. myös Biesta 2017).

Rancière hahmottelee oman käsitteistönsä avulla teoksissaan (utooppista) demokraattista yhteiskuntaa, jossa koko kansa eli *dēmos* saa äänensä kuuluviin. Älyjen tasa-arvon ja intellektuaalisen emansipaation kannalta on kuitenkin huomattava, että Rancièren mukaan intellektuaalinen emansipaatio ei voi koskaan olla institutionaalista. Rancièren politiikan määritelmästä seuraa, että politiikka on vastavoima kaikelle järjestykselle (2009, 64–65). Intellektuaalinen emansipaatio tai subjektifikaatio eivät siten voi olla institutionaalisia periaatteita. Myöskään yksikään nyky-yhteiskuntamme koulu ei voi Rancièren (1991) mukaan järjestelmällisesti tyytyä siihen, että kuka tahansa voi oppia mitä tahansa, miten tahansa. Rancière on varsin tietoinen tästä ristiriidasta, sillä myös *Tietämätön opettaja* päättyy Rancièren tarinan mukaan yhteiskunnan asettamaan ristipaineeseen pedagogi Joseph Jacotot'n opetusmenetelmän kanssa. Yhteiskunnan, sen instituutioiden ja ”anarkistisen” opetustavan yhteentörmäys aiheuttaa sen, että Jacotot'n ja hänen opetuslaskensa jatkama opetusmenetelmä hiipuu. Hyvän tarinan tavoin intellektuaalisen emansipaation viesti kuitenkin säilyy.

KOULU JA ÄLYJEN TASA-ARVO

Edellä tarkastellun pohjalta voidaan perustellusti kysyä, mitä Rancièren älyjen tasa-arvon metodi ja intellektuaalinen emansipaatio voivat antaa yhteiskunnalle ja sen koulutusinstituutioille? Esimerkiksi Friedrich, Jaastad ja Popkewitch (2011) ovat esittäneet, että rancièrelaisittain tarkasteltuna demokraattinen

koulu ja koulutus ovat läpikotaisin mahdollittomia. Subjektifikaatio on hetki, jota ei voida ennakoita tai institutionalisoida eikä siten mitään koulua voi vahvassa mielessä demokratisoida. Tällöin demokratiaan emansipoituminen rancièrelaisessa mielessä voi muistuttaa sattuman kauppa. Demokraattinen koulu kääntyy Rancièren näkökulmasta nopeasti omaksi irvikuvakseen ja takaisin hallitsevien järjestysten valtakunnaksi. Mitä kouluissa voi sitten tehdä? Ja millaisia mahdollisuuksia demokratiaan emansipoitumisella on?

Laajasti tarkasteltuna demokratia koulussa tarkoittaa Rancièren ajattelua soveltaen yhteisöä, jossa sekä opettajat että oppilaat tulevat kuulluiksi tasa-arvoisina, aktiivisina subjekteina, jotka käyttävät omaa älyään omiin älyllisiin seikkailuihinsa. Nämä seikkailut eivät ole ennalta määrättyjä, vaan niihin sisältyy sattuma. On totta, että subjektifikaation synnyttämisen kasvatuksessa tapahtuu aina ennakoimattomasti (Bingham & Biesta 2010, 52). Näiden ehtojen pohjalta voidaan kuitenkin hahmotella suuntaviivoja ihannekoululle ja demokratiaan emansipoitumisen kautta ihanteelliselle opettamiselle: tasa-arvoon nojautuen voidaan tukea sitä, että kaikki saavat käyttää älyllisiä kykyjään myös koulussa.

Rancièren intellektuaalisen emansipaation ytimessä on paitsi ajatus itsenäisestä oppimisesta, myös emansipaation synnyttämästä demokraattisemmasta järjestyksestä, paremmasta *policesta*, joka voi toteutua myös koulun tasolla (Suoranta 2008; Biesta 2017). Opettajuuden kannalta tämä tarkoittaa, että opettajan tarkoituksena ei ole selittää miten asiat ovat (myös tiedon jakaminen on mahdollista ilman hierarkisoivaa selittämistä), vaan yrittää mahdollistaa poliittinen ja pedagoginen subjektifikaatio ja laajasti demokraattisen älyllisen yhteisön syntyminen. Tämä ei siis tarkoita sitä, etteikö

opettaja voisi käyttää esimerkiksi luennointia opetuksen menetelmänä, mutta se tarkoittaa, että opettajan tulisi pyrkiä pois epätasa-arvon luomisesta ja älyllisen tiedollisen position vahvistamisesta.

Rancièren ajattelun perusteella voi niin ikään puolustaa malleja kouluttomasta koulusta sekä erilaisista vapaan oppimisen areenoista. Suoranta (2009) hyödyntää Rancièren käsitteistöä wikioppimisen ja orgaanisen oppimisen tarkastelussa. Kupiainen ja Sintonen (2009, 166–169) puolestaan peilaavat Jacotot’*n* seikkailua mediakasvatuksen lähtökohtiin, jossa kaikki ovat tasavertaisia, ja heillä on mahdollisuus jakaa omaa ajatteluaan. Nämä ovatkin varsin perusteltuja ja emansipoivia lähtökohtia koulutuksen ja demokratian uudelleenmäärittelylle. Masschelein ja Simons (2010) ottavat erilaisen lähtökohdan ja puolustavat Rancièren näkemysten perusteella juuri koulua (*scholè*) paikkana, jossa demokraattiset teot voivat tapahtua. Masschelein ja Simons tulkitsevat koulua demokraattisena paikkana, koska siellä voi rikkoa tavanomaista järjestystä: aikaa ja sen ilmenemistä. Heidän mukaansa koulun tehtävä on tarjota leikkiä ja mahdollisuuksia sen sijaan, että se olisi oppimisympäristö, jossa *opitaan* asioita. Masscheleinin ja Simonsin mukaan tämä on mahdollista, koska alkuperäisessä kreikkalaisessa merkityksessään koulu (*scholè*) on vapaa-aikaa ja erillään muusta yhteiskunnasta ja työnteosta. Siten kaikille yhteinen peruskoulu voi tarjota mahdollisuuksia, jotka eivät liity yhteiskunnan sosiaaliseen logiikkaan ja sen uusintamiseen, vaan voi vapauttaa kunkin kyvyt leikkiin. Tämä on tietysti mahdollista vain, jos koulu pyrkii ja pysyy erossa työn eetoksesta. Mikäli koulu keskittyy ensisijaisesti työelämään valmistamiseen, tämä tavoite jää saavuttamatta. (Masschelein & Simons 2010.)

Rancièren yhteiskuntakritiikin (1991, 2010) näkökulmasta suomalainen kansakoulu perustui yhteiskunnan jakolinjojen ylläpitämiseen, joita nyt puretaan opetussuunnitelmassa yhdenvertaisuutta ja demokratiaa painottavilla tekijöillä. Suomalaisen kansakoulun historiaan liittyy snellmanilainen ajatus yksilöiden kasvattamisesta kansallisten normien puitteissa oman yhteiskunnallisen positionsa mukaisesti (Jalava 2011, 79). Sen sijaan esimerkiksi viimeisimpään peruskoulun opetussuunnitelmaan (POPS 2014, 16, 28) on kirjattu tavoitteet taloudellisesta, sosiaalisesta, alueellisesta ja sukupuolten välisestä yhdenvertaisuudesta, jotka on sidottu jo perustuslakiin (11.6.1999/731). Yhä kasvavat koulutuksen paineet ja tavoitteet sotivat kuitenkin näitä tavoitteita vastaan. Samoin on jatkuvan ja elinikäisen oppimisen vaatimusten kohdalla, mikäli niiden tarkoituksena on hyödyttää ensisijaisesti yhteiskuntaa ja työn tekemistä.

Rancièrelaisittain tarkasteltuna opetussuunnitelma painottaa liiaksi erilaisia luokkahuoneopiskelun ulkopuolisia demokraattisia toimia, kuten oppilaskuntatoimintaa (POPS 2014, 28), koska Rancièrelaisittain demokratia toteutuu hetkissä: luokkahuoneissa ja niiden ulkopuolella. Suomalaisen koulun erityinen vahvuus piilee opettajien vallassa päättää itse omat opetusmenetelmänsä, joihin opetussuunnitelma antaa yleisiä suuntaviivoja. Opettajuuteen sisältyvän vapauden sekä luottamuksen tätä korkeasti koulutettua ammattiryhmää kohtaan voi tulkita eräänlaisiksi intellektuaalisen emansipaation ilmentymiksi. Nämä luonnollisesti murenevät, mikäli opettajien toimintaa aletaan vahtia. Opettajan vapautta ja luottamusta tukevaa olisi pyrkiä demokratiaan emansipoitumisen tasa-arvoa vahvistavien pedagogiikkojen avulla.

ÄLYJEN TASA-ARVO JA OPETTAMINEN

Kuten edellä on käynyt ilmi, *Tietämättömän opettajan* tulkinallisuus on samalla sekä sen vahvuus että heikkous. Teoksen pohjalta on tehty varsin erilaisia tulkintoja koskien koulua, demokratiaa ja opettamista. Samaan tapaan kuin demokraattinen koulu on ranciérelaisittain tarkasteltuna mahdoton yhtälö, voi Rancièren ja Jacotot'n tarinan tulkita opettajan roolin totaaliseena hylkäämisenä tai puolustuspuheena sellaiselle opettajuudelle, jossa opettaja toimii oppimisen fasilitaattorina tai ohjaajana. Biesta (2017) esittää, että Rancièren viesti ymmärretäänkin usein väärin. Biesta selventää, että *Tietämättömän opettajan* viesti koskee ensisijaisesti opettamista, eikä oppimista: tarinassa Jacotot kyllä opettaa oppilaitaan, mutta hän tekee sen vaikuttamalla oppilaittensa tahtoon opiskella. Ilman opettajan tahtoa oppilaan oma tahto ei kenties riitä älyjen tasa-arvon todentamiseen ja emansipoitumiseen. Biestan mukaan Rancièren perimmäinen opetus onkin, että opettaja ei ole erotettavissa opetuksestaan. Opettaja voi kyllä olla emansipoiva opettaja, mutta opettajaa tarvitaan yhtä kaikki opetuksen aikaansaamiseen. (Biesta 2017., ks. myös Bingham, Biesta & Rancière 2010).

Lewis (2012, 4–5) puolestaan kiinnittää huomionsa Rancièren avulla kasvatuksen estetiikkaan (*aisthēsis*) eli kasvatukseen erilaisten havaintojen kenttänä. Lewis huomauttaa, että aistisen jako ja aistiminen edeltävät aina kognitiivisia päätelmiä. Koulussa tämä voi tarkoittaa sitä, että epätasa-arvon nojalla opettaja jättää huomioimatta oppilaita ja luokassaan tapahtuvia asioita. Opettaja voi esimerkiksi jättää huomiotta poissaolevan tai muutoin hankalan oppilaan pelkkien standardoitujen koe tulosten perusteella. Ylipäänsä oppimisen mittaaminen saattaa

jättää huomiotta oppilaan luovat ja osaavat hetket. Lewisin (2012, 98) mukaan kriittinen pedagogi toteuttaa emansipatorista opettajuutta kiinnittämällä Rancièren tavoin huomiota aistein havaittavaan luokassa ja opetuksessa. Lewisin esimerkiksi voi avata palaamalla Thunbergiin ja hänen innoittamiinsa nuoriin ilmastoaktivisteihin: nuoret eivät ole jättäneet huomiotta ilmastonmuutoksen akuuttia tilaa, mutta osa päättäjäistä on. Silti päättäjät voivat hallita tilannetta pyytämällä nuoria jättämään ilmastonmuutos huomiotta.

Rancièrè (2010) on tunnetusti itse ilmoittanut, että *Tietämätön opettaja* on tutkimus tasa-arvosta ja tiedosta. Teos on pedagogiikan filosofiaa, eikä siten lainkaan ohje opetuksen järjestämiseen tai järjestämättä jättämiseen. Kuten Lewis (2012, 5) huomauttaa, Rancièrè on kehittänyt käsitteensä politiikan estetiikasta lähtien, ja kasvatusta on vain Rancièren tutkimusten sivujuonne. Nämä huomiot eivät silti tee tyhjäksi teoksen viestiä intellektuaalisesta emansipaatiosta ja sen logiikasta. Oman kokemukseni perusteella *Tietämätön opettaja* kannustaa kekeilemaan tasa-arvoista pedagogiikkaa ja etsimään uudenlaisia keinoja älyjen tasa-arvon varmentamiseen opetuksessa ja muualla yhteiskunnassa. Jo pelkkä Jacotot'n yksinkertainen pedagoginen kyselymenetelmä ”Mitä näet? Mitä mieltä olet siitä? Mitä siitä voit päätellä?” voi toimia keinona älyjen tasa-arvon vahvistamiseen (Rancièrè 1991, 20).⁴

Opettamisen ja opettajuuden kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota intellektuaalisen emansipaation ehtoihin. Rancièrè kertoo, että emansipoidakseen toisen, täytyy olla itse emansipoitunut (Rancièrè 1991, 15, 33). Ainoa asia mitä täytyy tehdä, on kutsua toista käyttämään omaa älyään (Bingham & Biesta 2010, 43). Rancièrè kuvaa, kuinka emansipaation opettajana voi siten toimia mikä tahansa. Emansipaation näyttämö voi

olla yhtä hyvin katu, tehdas tai koulu. (Rancière 2007, 91.) Kuitenkin vain yksilöille on suotu äly (Rancière 2007, 83). Sitä vain yksilöt voivat emansipoitua ja ”kaikki mitä he voivat oppia, on olla tasa-arvoisia epätasa-arvoisessa yhteiskunnassa” (Rancière 2010, 9). Opettajalla on tässä yhtälössä keskeinen rooli yksilönä, joka toimii osana yhteisöään.

Koska yksilöillä on mahdollisuus luoda parempaa ja huonompaa järjestystä, on myös mahdollista luoda parempaa ja huonompaa koulua ja opetusta. Oman tutkimukseni mukaan (Hietamäki 2019) on olemassa demokratisoivampaa pedagogiikkaa ja lannistavampaa pedagogiikkaa. Demokratisoivaksi pedagogiikaksi lasken laajassa mielessä kaikkia älyjen tasa-arvoa ja osallistumista tukevat pedagogiset menetelmät, kuten esimerkiksi narratiiviset opetusmenetelmät. Myös esimerkiksi Derycke (2011, 53–57) on toteuttanut älyjen tasa-arvon periaatetta yliopisto-opetuksessa niin, että opiskelijoiden tekemä muistio opetuksesta toimii yhteisenä nimittäjänä, jonka kautta keskustelua käydään. Toisessa Derycken esimerkissä opiskelijat on jaettu lukupiireihin, joissa he tutkivat opetettavia tekstejä ensin yhdessä. Näiden menetelmien avulla Derycke etäännyttää opettajana itseään tietäjän asemasta ja pyrkii käymään yhteistä keskustelua niin, että opettajan tulkinta tuo lisää näkökulmia käsiteltävään tekstiin. (Derycke 2011, 53–57.)

Derycke (2011, 53–57) kertoo havaintojensa pohjalta näiden menetelmien aiheuttamasta vastustuksesta yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Opiskelijoiden yleisen vastargumentin mukaan he haluavat opetukselta sisältöä, eivätkä tuottaa sitä itse. Olen itse käyttänyt deryckeläiseen tapaan opettajankoulutuksessa erillisten luennoitsijoiden videoita oman opetukseni välineinä ja minua ja opiskelijoita yhdistävänä nimittäjänä. Havaintoni ovat olleet hyvin samansuuntaisia.

Perusopetuksen puolella kokeiluni ovat nojanneet yhteiseen luottamukseen, avoimuuteen ja tasa-arvoisiin pedagogisiin menetelmiin.

Ehdotan omiin kokemuksiini perustuen, että Rancièren käsitteillä ja niiden pohtimisella voi olla perustavanlaatuisia vaikutuksia, jotka vaikuttavat eritoten opettajaan itseensä. Myös Friedrich, Jaastad ja Popkewitch (2011, 69) taipuvat ajattelemaan, että oletus yhdenvertaisista älyistä saa maailman näyttämään erilaisena, ja siten tasa-arvon käsitteellinen tarkastelu ja koettelu voi katkaista siivet myytin mukaiselta älyjä eriarvoiselta puheelta. Rancièren ydinviesti onkin, että olemme erilaisia ja siksi tasa-arvoisia (Friedrich ym. 2011, 69–72). Näkemällä oman älynä tasa-arvoisena kuka tahansa voi kannustaa tasa-arvon vahvistamiseen laajasti erilaisilla älyn areenoilla. Rancièren tasa-arvon metodia voi käyttää erilaisten opetusmenetelmien kriittiseen tarkasteluun sekä erityisesti opettajan itsekriittiseen arviointiin oman toimintansa tasa-arvon seurauksista (Hieta-mäki 2019). Opetuksen pyrkimys demokratiaan emansipoitumiseen voi vaatia niin rakenteellisia kuin pedagogisiakin uudistuksia. Tulkitsen, että demokratiaan emansipoituminen ei ole pelkkää sattuman kauppaa, vaan sen prosessissa opettajalla ja opettajan käsityksellä tasa-arvosta on merkittäviä seurauksia.

LOPUKSI: SUOMALAINEN TAPAUSESIMERKKI

Jacques Rancièrè löysi maanmiehestään Jean-Joseph Jacotot’sta älyllisen emansipaation opettajan, vaan löytyypä älyllisen emansipaation ja tasa-arvon ajattelijoita myös suomalaisen kirjallisuuden historiasta. Tapausesimerkkinä toimii Veikko Huovisen (1927–2009) klassikkoteoksen *Havukka-ahon ajattelijan*

metsäläisfilosofi, joka pohtii kaikkea maan ja taivaan väliltä luettuaan itsensä viisaaksi vain yhdeksän kirjan kotikirjaston turvin. Huovisen ajattelijalle riitti oma tahto sivistykseen. Tarian tuntevat tietävät, että tämä ”maisteri” Pylkkänen on tiedettävästi edelleen ainoa maailmassa, joka on löytänyt tieteellisesti merkittävän lajiristeämän nimeltään ”pyymetso”. Tavoitellusaan erästä ”sinistä ajatusta” Havukka-ahon ajattelija tulee tiivistäneeksi myös Rancièren opetuksen: ”Yleisesti on niin, että joka ihmisellä on oma viisautensa, mutta lainata saa. Sitten on sellainen peto, joka vängällä tuputtaa toiselle oman oppinsa...” (Huovinen 2009, 88). Uteliaisuus on joka tapauksessa ”yleisihmisellistä” (Huovinen 2009, 135).

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. & Rancière, J. 2010. *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group.
- Citton, Y. 2014. The ”ignorant schoolmaster”: knowledge and authority. Teoksessa J-P. Deranty (toim.) *Jacques Rancière: key concepts*. London; New York: Taylor & Francis group, 25–37.
- Deranty, J-P. 2014. Introduction. Teoksessa J-P. Deranty (toim.) *Jacques Rancière: key concepts*. London; New York: Taylor & Francis group, 1–14.
- Derycke, M. 2011. Ignorance and translation, ’artifacts’ for practices of equality. Teoksessa M. Simons & J. Masschelein (toim.) *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 43–59.

- Dyer, C. 2.10.2019, Daily Mail. <https://www.dailymail.co.uk/news/article-7529609/Putin-I-dont-share-excitement-Greta-Thunbergs-U-N-speech.html>. (Luettu 12.11.2020.)
- Friedrich, D., Jaastad, N. & Popkewitz, T. S. 2011. Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. Teoksessa M. Simons & J. Masschelein (toim.) *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 60–75.
- Haltia, N., Rinne, R., Lempinen, S. & Kaunisto, T. 2018. Suomalaisen koulutuspolitiikan tasa-arvon näkymät. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hietämäki, S. 2019. Tietämättömän graduntekijän oppitunti. Tutkielma Jacques Rancièren tasa-arvon metodista pedagogiikan kontekstissa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Himanka, J. 2017. Tietämättömyyden opetus. Jacques Rancière ja antiikin viisaus. Teoksessa A. Tuomikoski (toim.) *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt*. Poliittikka, oikeus, taide. Helsinki: Tutkijaliitto, 93–114.
- Huovinen, V. 2009. *Havukka-ahon ajattelija*. Helsinki: WSOY.
- 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*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Kant, I. 2007. Vastaus kysymykseen: mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.) *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 86–94.
- Korhonen, A. 2017. Filosofi ja hänen köyhänsä. Rancièren käsitys emansipaatiosta. Teoksessa A. Tuomikoski (toim.) *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliittikka, oikeus, taide*. Helsinki: Tutkijaliitto, 40–68.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, media-kasvatus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Lewis, T. E. 2012. *The Aesthetics of education. Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*.
- Lindberg, S. 2010. Tietämättömän opettajan oppitunti. *Tiede & Edistys*, 35 (4), 277–284.
- Mattila, M. (toim.) 2020. *Eriarvoisuuden tila Suomessa 2020*. Helsinki: Kalevi Sorsa -säätiö.

- Masschelein, J. & Simons, M. 2010. The hatred of public schooling: the school as the mark of democracy. *Educational Philosophy and Theory* 42 (5–6), 666–682.
- Mecchia, G. 2014. Philosophy and his poor. Rancière's critique of philosophy. Teoksessa J-P. Deranty (toim.) *Jacques Ranciere: key concepts*. New York: Routledge, 38–54.
- Noor, P. 12.12.2019. The Guardian. <https://www.theguardian.com/environment/2019/dec/12/donald-trump-greta-thunberg-time-magazine>. (Luettu 12.11.2020.)
- 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.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet: 2014: 96.
- Perustuslaki. 1999. 6 § (11.6.1999/731) Yhdenvertaisuus. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#a731-1999>. (Luettu 12.11.2020.)
- Rancière, J. 1991. *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Käänt. K. Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J. 2007. *On the shores of politics*. Käänt. L. Heron. London, New York: Verso.
- Rancière, J. 2009. *Erimielisyys: Poliitiikka ja filosofia*. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rancière, J. 2010. On ignorant schoolmasters. Teoksessa C. Bingham & G. Biesta (toim.) *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 1–24.
- Rancière, J. 2014. *Hatred of democracy*. Käänt. S. Corcoran. London, New York: Verso.
- Rancière, J. 2016. *Vapautunut katsoja*. Suom. A. Tuomikoski & J. Porttikivi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ross, K. 1991. Translator's instruction. Teoksessa J. Rancière *The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Käänt. K. Ross. Stanford: Stanford University Press, vii–xxiii.
- Salmela-Aro, K. & al. 2020. Kaavio: Peruskoulu tasasi eniten perhe-taustan vaikutusta 1980-luvulla syntyneillä. Haettu 2.9.2020 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11394459>

- Salmenkivi, E. 2008. Sokraattinen kysely. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry, 182–221.
- Simons, M. & Masschelein, J. 2011. (toim.) *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Simons, M. & Masschelein, J. 2011. Governmental, political and pedagogic subjectivation: Foucault with Rancière. Teoksessa *Rancière, public education and the taming of democracy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 76–92.
- Suoranta, J. 2008. Rancière radikaalista tasa-arvosta ja kasvatuksesta. Teoksessa H. Katajamäki, M. Koskela & S. Isohella (toim.) *Lukija- ja käyttäjälähtöinen viestintä*. Viestinnän tutkimuksen päivät 2007. Vaasan yliopiston julkaisuja, selvityksiä ja raportteja 152, 115–126.
- Suoranta, J. 2009. Wikioppiminen ja radikaali tasa-arvo. Teoksessa O-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 139–165.
- The Telegraph. 23.9.2019. Emotional Greta Thunberg attacks world leaders: "How dare you?". <https://www.youtube.com/watch?v=xVIRompc1yE>. (Katsottu 12.11.2020.)
- Tuomikoski, A. 2017. *Jacques Rancière ja erimielisyyden näyttämöt. Poliittikka, oikeus, taide*. Helsinki: Tutkijaliitto.