

Henry Giroux & Peter McLaren

Kriittinen pedagogiikka

SUOMENTANUT
Jyrki Vainonen

TOIMITTANEET
Tapio Aittola & Juha Suoranta

0 3 9 6 3 3 4 4 1 4 2
VASTAPAINO
Tampere 2001

Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kriittikim ja muutoksen pedagogiikan lähettämää

Tapio Aittola ja Juha Suoranta

Kriittisen pedagogiikan amerikkalaiset edustajat Henry Giroux ja Peter McLaren tarkastelevat koulua ja kasvatusta yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta sekä korostavat sitä, että pedagoginen toiminta on sidoksissa koulun ulkopuoliseen maailmaan, kuten eri yhteiskuntaryhmien, sukupuolten ja etnisten ryhmien asemaan sekä media- ja populaarikulttuuriin. Tästä näkökulmasta he ovat kuvanneet erilaisia koulu maailmassa ja populaarikulttuurissa esiinnyviä jännitteitä ja sitä miten koulutus, rotu, luokka ja sukupuolijärjestelmä toimivat ihmisten yhteiskunnallisina erottelijoina.

Mikäli yhteiskuntatutkimuksen perustyyppinä pidetään yhteiskuntateoreettista tutkimusta, empiiristä teoreettiseen suuntaavaa tarkastelua ja aikalaisanalyysejä, Giroux'n ja McLarenin työ sijoittuu jälkimmäiselle alueelle. Vaikka molemmat käyttävät ahkerasti monenlaisia teoreettisia rakennelmia, osoittaa heidän tutkimuksensa kriittinen kärki nykyaikaan, sen tunnusmerkkeihin ja kasvatuksen maailman uhkakuviiin. Molemmat ovat urallaan tehneet myös perinteistä empiiristä tutkimusta, mutta valtaosa kirjoittamisesta on ollut nykyajan ilmiöiden kriittistä pohdintaa.

Giroux'n ja McLarenin kriittistä aikalaisanalyysejä luonnehtii reflektiivinen eklektismi, jossa toisaalta tunnustetaan tiettyjen metakeskustelujen (esim. moderni/posimoderni, feminisimi tai kriittinen monikulttuurisuus) rajalinjat. Toisalta esittää ja yhdistellään usean tieteenalan keskustelusta perheyhtäläisiä ajatuksia ja käydään tieteellisiä rajakamppailuja.

Rajakiistat ja -ylitykset koskevat yhtä lailla kirjoittamisen kohteina olevia ideoita solidaarisuudesta, oikeudenmukaisuudesta, moniarvoisuudesta sekä julkisten paikkojen ja yhteisöjen mahdollisuudesta kuin näiden ajatusten toteutumista kirjoittajien omissa akateemisissa käytänteissä. Kriittinen intellektueli joutuu aina kohtaamaan ulko- ja sisäpuolisuuden risiriidan. Giroux'n ja McLarenin, kuten muidenkin kriittisten ajattelijoiden, kohdalla voikin kysyä, mitä merkitsee se,

että mikään vahva instituutio – olipa siten kyseessä Armeija, Kirkko, Puolue tai mikä tahansa – ei pitemmän päälle suvaitse häiriökäsi ilmaantuneita toisinajattelijoita. Se torjui heidät aivan riippumatta siitä, olivatpa heidän motiivinsa eettisesti tai muuten vilpittömiä, puhaita tai uudistavia tahansa – ja usein juuri sen takia. (Paasilinna 1998, 55.)

Giroux ja McLaren ovat kyenneet vakinnuttamaan asemansa osana amerikkalaisia kasvatustieteellisiä yhteisöä. Taival on aluksi käynyt vähän arvosetuista viroista kohti etabloitumista maineikkaisiin opinajoihin. Tässä suhteessa amerikkalaisella ja suomalaisella akateemisella yhteisöllä on merkittävä ero. Edellisessä on markkinoinnista huolimatta jälkimmäistä enemmän mahdollisuuksia saada marginaalinenkin ääni kuuluviin; tai, kuten Peter McLaren kerran eräässä epävirallisessa keskustelussa tokaisi, ”jokainen itseäänkunnioittava amerikkalainen yliopisto tarvitsee marxilaisen professorinsa.” Mahdollisuus sisältyy tietenkin suurelta osin amerikkalaisen yliopistomarkkinoiden laajuuteen, mutta kysymys on myös sikäläisen kasvatustieteellisen elämänmuodon moniarvoisuudesta verrattuna tšekäläiseen didaktisesti ja psykologisesti painottuneeseen analyttis-empiristiseen ilmaistoon.

Toisaalta intellektuellien ja kulttuurikriitikoiden asema amerikkalaisessa kulttuurissa on erilainen kuin Suomessa. Siinä missä meillä voi nopeastikin päästä tutkijankammiossa pika-ajattelijaksi julkisuuden pintaavahtoon, Yhdysvalloissa akateemiset ajattelijat usein jäävät yliopistojen keskustelupiireihin. Keväällä 2000 Henry Giroux yllitti kynnyksen valtaajulkisuuteen, kun Hillary Clinton *Stealing Innocence* -kirjan (Giroux 2000a) innoittamana

viittasi Giroux'hon heikko-osaisien, marginaalisoitujen ja uloslyötyjen puolestapuhujana.

Giroux'n ja McLarenin kehrittelemä kriittinen pedagogiikka on saanut syntykkeensä useista ajatteluperinteistä. Yhtäällä on amerikkalaisen progressivismin ja pragmatismen perinne, feministisen ajattelun ideat, postkoloniaalinen kritiikki (Spivak) ja brittiläisen kulttuurintutkimuksen amerikkalaiset muunnelmat, toisaalla kontinentaalinen ajattelu, Marxin perintö, Gramsci, Frankfurtin koulukunnan kriittinen ajattelu, Bloch, Habermas, Foucault, Bourdieu, Derrida ja dekonstruktioisit. Eriksen kannattaa mainita brasilialaisen Freiren kasvatustilosophia, joka ammentaa niin Marxista kuin katolilaisuudesta.

On huomionarvoista, että Giroux ja McLaren ovat kasvatustieteilijöitä, jotka ovat ylittäneet monia akateemisia raja-aitoja ja huoneet runsaasti intellektuaalisia yhteyksiä ympäri maailman. Osoituksena yhteyksistä ovat kokoelmajulkaisut, joissa heidän lisäksi kirjoittavat sellaiset henkilöt kuin Paulo Freire, Manuel Castells, Cornel West, Stanley Aronowitz, bell hooks, Lawrence Grossberg, Paul Willis, Colin Lankshear ja Douglas Kellner (ks. esim. Giroux 1991; McLaren & Leonard 1993; Giroux & McLaren 1994; Giroux & Shannon 1997; Castells ym. 1999).

Giroux'n ja McLarenin tässäkin kokoelmassa esiin nostamia yhteiskunnallisia ongelmia löytyy kaikista länsimaaisista yhteiskunnista; vauhdilla markkinaoliberalisoitunut Suomekaan ei tässä suhteessa tee poikkeusta. Eriarvoisuuden mittakavat eroavat kuitenkin radikaalisti toisistaan. Giroux'n ja McLarenin kirjoittamista ohjaa myös kosmopoliittisuus. Etenkin McLaren on suunnannut tekstejään yhä enemmän globaaleihin kysymyksiin ja kehittyvien maiden problematiikkaan. Hän muistuttaa myös, että hänen nykyinen kotikaupunkinsa Los Angeles kuuluu suurelta osaltaan kolmanteen maailmaan.

GIROUX JA MCLAREN: AKATEEMISEN JA JULKISEN INTELEKTUELLIN RAKENTUMINEN

Giroux'n ja McLarenin uraa ja suuntautumista kriittiseen pedagogiikkaan on mielekästä tarkastella näkökulmasta, jossa omaelä-

mäkerrallinen limitty yhteiskunnalliseen. Molemmat ovat myös itse tarkastelleet toimintaansa juuri tästä näkökulmasta (Giroux 1996, 1997; McLaren 1999a). Heidän omaelämäkertansa ovat kehityskertomuksia, joissa työläisustainen mies kasvaa vaikkeuksien ja sattuman kautta akateemiseksi ja julkiseksi intellektuelliksi. Kummankin tarinaa voi pitää muunnelmana amerikkalaisesta unelmasta, ”oman elämänsä sankarin” kulttuurisesta käsikirjoituksesta.

Henry Giroux:

reproduktioideoista kulttuurintutkimukseen

Rhode Islandin työläisyhteisön alakulttuuri muodosti Giroux’lle paikan, jossa rakennettiin työläistä luokkaidenteettä. Klassisesti se joutui törmäyskursille koulun ja opettajien vaaliman keski- ja yläluokan arvomaailman kanssa. Giroux ja muut vertaisensa vastustivat koulun käytäntöjä kaikin kuviteluvissa olevin keinoin: pilailivat, häiritisivät tunteja, lintasivat, lunttasivat, antoivat rikkaammille selkään sekä veivät heidän rahansa ja tyttöväivänsä.

Urheilu mahdollisti työläisustaiselle nuorelle sosiaalisen nousun. Eryrisesii koripallokenttä oli paikka, jossa hankittua kulttuurista pääomaa voi vaihtaa peltaitoa laajempaan kunnioitukseen ja katu-uskontoavuuteen. Giroux oli yksi harvoista, joka päätyi yliopistoon ja muutamien opettajana vietettyjen työvuosien jälkeen jatkoi opintojaan tohtoriksi. Giroux sai töitä Bostonin yliopistosta ja ahkeroi 50 vallitsevaa pedagogiikkaa kritisoiva artikkelia sekä kaksi kirjaa.

Giroux’n kriittinen näkökulma ei kuitenkaan sopinut yliopiston viralliseen linjaan ja lopulta uran jatko tyssäsi yliopiston rehtorin vastustukseen. Rehtori tarjosi Giroux’lle vielä mahdollisuutta ryhtyä henkilökohtaiseksi oppilaakseen, jos Giroux lopettaisi kriittisen pedagogiikan nimeä kantavan ”ideologisen roskan” syyttämisen ja vaihtaisi tutkimuskohteensa logiikkaan ja tieteenfilosofiaan. Giroux kieltäytyi kunniasia ja sai apulaisprofessorin viran Miami-yliopistosta (Ohio) ja tämä kausi muodostuikin hänelle hyvin tuotteliaaksi.

Giroux’n akateemisen toiminnan voi jakaa kolmeen kauteen: positivismi- ja reproduktioiteorioiden kritiikkiin, jota edustaa *Theory and Resistance in Education* (1983), poststruktuurialismin ja postmodernismin kauteen, josta kertoo Stanley Aronowitzin kanssa kirjoitettu *Postmodern Education* (1991) sekä kulttuurintutkimuksen löytämiseen, etenkin populaarikulttuurin, mainosten ja elokuvien tarkastelemiseen kasvatuskontekstina, kuten *Channel Surfing* (1997) osoittaa.

Giroux’n nykyinen intellektuaalinen koti on Penn State University, jonka kasvatustieteellisessä tiedekunnassa hän toimii professorina. State Collegen kaupunkiin on kerääntynyt muitakin kriittisiä sosiaali- ja kasvatustieteilijöitä kuten Shirley Steinberg ja Joe L. Kincheloe.

Peter McLaren:

koulutnografiasta vallankumoukselliseen pedagogiikkaan

Peter McLaren kertoo eräässä omaelämäkerrallisessa tekstissään, että kasvaminen työväenluokkaisessa perheessä, keskellä keski-luokkaisia naapuristoa, antoi hänelle tuntuma kahdesta erilaisesta elämäntavasta ja tavasta tulkita ympäröivää maailmaa. Se opetti jo varhan joustavaan koodiston vaihteluun, mikä helpotti myöhempiä siirtymisiä akateemiseen maailmaan ja sen mutkikuuksiin.

McLaren kertoo, että hän tunsi nuorena vetoa katolilaisuuteen ja halusi opiskella teologiksi, mutta päätyi kuitenkin 1970-luvun puolivälissä opettajaksi erääseen sosiaalisten ongelmien ja etnis-ten ristiriitojen täyttämään Toronton esikaupunkikouluun. Hän kokosi kokemuksensa kouluelämästä teokseen *Cries from the Corridor* (1980), josta tuli pian varsinainen bestseller Kanadassa ja McLarenista kouluelämän ongelmia tunteva julkis.

McLarenin tieteellinen ura on Giroux’n tapaan jaettavissa kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäistä luonnehtii koulutnografinen tutkimus. 1980-luvun alkupuolen McLaren keskittyi kriittiseen koulutnografinen tutkimukseen, jonka pääteipisteenä voi pitää jo kolmanteen uudistetun painoksen ehtinyttä *Schooling as Ritual Performance* (1986, 1999b) -teosta. Kriittisten kirjoitusten

tensa vuoksi McLaren ei onnistunut saamaan Kanadassa professuuria.

Vuonna 1986 hän pääsi Giroux'n avustuksella työskentelemään Ohioon Giroux'n kollegana. Siellä alkoi tuottelias vaihe, jonka kuluessa McLaren laajensi kouluelämää koskevat tarkasteleensa postmoderniin keskusteluun, elokuvakritiikkiin ja hip-hopin kulttuuriseen merkitykseen, kuten *Critical Pedagogy and Pedagogical Culture* (1995) osoittaa. Latinalaisen Amerikan ongelmiin tutustumisen myötä syntyi monikulttuurisuuden problematiikkaa kriittisesti tarkasteleva *Revolutionary Multiculturalism* (1997).

Nykyisin Peter McLaren toimii kasvatustieteen professorina Kalifornian yliopistossa Los Angelesissa (UCLA). Lukuisien Latinalaiseen Amerikkaan suuntautuneiden vierailujensa sekä Los Angelesin etnisesti ja sosiaalisesti räjähdysalttiin tilanteen motiivinaan hänen tutkimusorientaationsa on tullut entistä globaalisaitio- ja kapitalismikriittisemmäksi ja suuntautunut yhä vanhemmin kolmannen maailman ongelmiin, kuten uusimmasta teoksesta *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution* (2000) näkee.

KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN YDINLAUSEET

Mitä siis on kriittinen pedagogiikka? Sen selkeä määritteleminen on mahdotonta, kuten minä tahansa koulukunnan tai lähesy-mistävän. Sen sijaan on esitettävissä koko joukko kriittisiä pedagogiikkaa määritteleviä piirteitä tai "välttämättömyyksiä". Giroux'n ja McLarenin kuten useiden muidenkin kriittisten pedagogien kirjoitustavalle on tyypillistä välttämättömyysetoriorikka, jonka mukaan asioiden täytyy ja pitää tapahtua määrättyllä tavalla, jotta tavoiteltu sosiaalinen muutos olisi mahdollinen. Välttämättömyysetoriorikan juuret ovat tietenkin valistuksellisessa kriittisessä teoriassa (ks. tästä myös Kuita 1999, 72).

Kriittistä pedagogiikkaa sopii jäsentää muutamilla ydinkäsitteillä, joita ovat politiikka, kulttuuri ja talous. *Politiikka* ei pelkisty kaipaasti puoluepolitiikaksi, vaan viittaa laajasti siihen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja

luodaan merkityksiä. Usein puhutaankin *kulttuurin politiikasta* kun viitataan siihen, että koulussa ja muissa julkisissa tiloissa uusinnetaan ja tuotetaan tiettyjä arvoja, elämämuotoja ja todellisuuskäsityksiä. Kriittiset pedagogit korostavat *taloudellisen kentän* merkitystä. Heidän mukaansa tarvitaan uutta etiikkaa, joka muuttaa liikevoiton maksimointiin pohjautuvan markkinaperusteisen talouspolitiikan yhteisen hyvän talouspolitiikaksi.

McLaren (1998a, 171–194) kuvaa teoksessaan *Life in Schools* kriittisen pedagogiikan käsitystä teoriasta dialektiseksi. Koulutuksen kriittisen teorian tulee olla osallistuvaa ja osallistavaa; toisaalta sen tulee antaa käsitteellisiä välineitä käytänteiden ymmärtämiseen ja muuttamiseen ja toisaalta olla herkässä vuorovaikutussuhteessa hyvin toimivien ja kriittisten käytänteiden kanssa.

Eriyinen merkityksellisenä pidetään *tiedon ja vallan* alati läsnäoleva *suhdetta*. Käsitteessä tiedosta on sosiaalisen konstruktionismiin piirteitä. Tieto on aina jonkun tietoa, jostain näkökulmasta tuotettua, välittyvää ja sosiaalisesti ylläpidettyä. Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan tiedon sosiaalisia kietoutumisia ja syntyä, tiedon tehtäviä ja oikeuttamisia tietyissä pedagogisissa käytänteissä, joiksi ei katsota vain formaalia koulutusta, vaan kaikki julkisuuden tilat ja paikat, joihin ihmiset kokoontuvat tekemään, rakentamaan ja kuromaan kokoon yhteisiä sosiaalisia todellisuuttaan. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta näyttää vain siltä, että mahdollisuudet niin olemassa olevan ajattelutilan säilyttämiseen kuin kriittisen julkisuuden rakentamiseenkin ovat jatkuvasti kaaventumassa.

Keskeistä kriittisen pedagogiikan teoriassa on myös idea *kulttuurisista kamppailuista* valtakulttuurien ja alakulttuurien välillä. Tässä kamppailussa joistain puhummoista ja käytänteistä muodostuu vallitsevia eli hegemomisia. Myös *ideologian* käsitteelle on tässä yhteydessä paljon käyttöä. Sillä viitataan niiden ideoiden, arvojen ja uskomusten tuotantoon ja ylläpitoon, joita ihmiset käyttävät arkielämässään ja joiden avulla he kartuttavat kulttuurista pääomaansa. *Diskurssin* käsitteellä puolestaan tarkoitetaan niitä puhetapoja ja käytänteitä, joilla elämästä tehdään selkoa ja joita analysoimalla päästään tutkimaan mitkä erilaisimpia tieto/valta-suhteita, kulttuurisia kamppailuita ja ideologioita.

Kriittisen pedagogiikan edustajat ovat kiinnostuneita paikallisia ongelmista, mutta eivät kuitenkaan pysähdy niihin. Osin postmoderniksi sanailuksi muuttuneen kriittisen pedagogiikan eräs ongelma on, että mitä enemmän se oppii pitämään itseään postmodernina diskurssina, sitä vähemmän sillä on sanottavaa diskurssin ulkopuolesta, maailmasta ja sen muuttamisesta (McLaren 1999a).

Kriittisessä pedagogiikassa joudutaan nykyisin pohimaan sitä, mitä tarkoitetaan eliitillä, alistetuilla, yhteiskunnallisella taistelulla jne. Toisaalta korostetaan, että edelleen on taistelava *taloudellisen* eliitin ajamaa yksilöllisten valintojen ja lahjakkuus-ideologiaa vastaan, jolla oikeutetaan koulutuksellista eriarvoisuutta. Kriittinen pedagogiikka on siten *ideologia- ja aikalaistriittikiä*, joka tiedostaa tiedon järjestyksen ja jakelun yhteiskunnalliset periaatteet. Se ymmärtää, että tiedon oikeuttaminen, se mikä käy oikeasta ja todesta tiedosta, määrityy paljolti luokkaperustaisesti: taloudellinen eliitti määrittelee sen, mikä tietyssä yhteiskunnallisessa tilanteessa katsotaan oikeaksi tiedoksi ja se määrää tiedon järjestykset, lahjakkuuden käsitteen sisällön ja koulutusnuomien suunnat.

Toisaalta kielletään taloudellisen alustarakenteen vääjäämätön determinismi eikä pelkistytä merkkien, symbolien ja representatioiden maailmaa talouden kenttään. Kulttuurisesti, etnisesti ja sukupuolisesti monipuolista tilannetta ei katsota jyrkän taloudellisen determinismin kannalla, vaan korostetaan opettajien ja kulttuurityöntekijöiden suhteellista isenäisyyttä ja riippumattomuutta taloudellisesta eliitistä. Giroux ja McLaren uskovat, että koulut voivat markkinoinnustaan huolimatta toimia julkisina tiloina potentiaalisille kulttuurisille, sosiaalisille ja taloudellisille muutoksille. Yhteiskunnalliset käytännöt diskursiivisena praksiksena ovat pikemminkin sosiaalisesti ja symbolisesti kyllääntyneitä ja niiden avulla ja läpi voidaan oikeuttaa erilaisia sosiaalisia järjestyksiä ja hegemonisoita tietty – myös taloudellinen – tapa nähdä hyvä elämä. Talouden kenttää ei tule pitää muun sosiaalisen ulkopuolisena mahina, joka näkymättömänä kätenä luo sosiaalisia tosiasioita.

Kriittisen pedagogien ei kuitenkaan ole syytä unohtaa talou-

dellisen perustan vaikutusta globaalissa post-maailmassakaan. Jopa liberaalina tunnettu Noam Chomsky (1995, 129) on kriittisesti todennut, että Yhdysvallat on suuri hyvinvointivaltio rikkaille, jotka toisaalta säätävät protektionistisia lakeja omaisuuksiansa suojaksi, toisaalta murskaavat sosiaali- ja koulutainsäädäntöä köyhien tappioksi. "The struggle against capital is, after all, the main game," painottaa McLaren (1998b, 457) ja muistuttaa, ettei pääoma ole tuolla jossakin, vaan myös kasvatattajina edustamme pääomaa; ainakin osittain pääoma konstituoii subjektiveettiamme. Onkin paradoksaalista, että kansalaisten hyvinvoinnin yryssijana pidetty Kalifornian osavaltio käyttää nykyisin enemmän julkisia varjoja vankiloiden kuin koulutusjärjestelmän ylläpitoon.

Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että opettajien olisi järjestönäkin yrittävä säilyttää yhteiskunta- ja kulttuuripiilitien voimansa sekä yhdistytävä vanhempien, opiskelijoiden ja muiden merkittävien yhteisöjen kanssa vastustamaan luokkahuoneiden kapitalisoitumista. Vaikka taloudelliset edunvalvontakysymykset ovat tärkeitä, tulisi niiden ohella pitää erityistä huolta koulutusta koskevista sisällöllisistä kysymyksistä – esimerkiksi opettajuudesta tehtävänä ellei peräti kuusumuksena kriittiseen kansalaisuuteen kasvattamisessa.

Kriittisten pedagogien tulee pohjata omaa näkökulmaansa todellisuuteen, sitä millaisesta todellisuudesta he kirjoittavat, millaisessa todellisuudessa toimivat sekä kenelle sanansa ja tekonsa esittävät. Kriittisen pedagogiikan erääksi perustavaksi ongelமாக- si paljastuu pitkään vallinnut universaalioletus valkoisesta länsimaaisesta heteroseksuaalisesta työläismiehestä kriittisen projektin teoreettisena ja käytännöllisenä kiintopisteenä ja toiminnan arvioinnin mittana.

Posiittuurialistisen feminismin ideat ja postmodernit teoriat fragmentaarista identiteeteistä sekä erilaiset etnisyyttä ja sukupuolijärjestelmää koskevat analyysit ovat kuitenkin vähittäin murentaneet edellä mainitun sorretun työläismiehen itesäänselvän position kriittisen pedagogiikan – kuten koko kriittisen yhteiskuntateorian – viimekätisenä perusteluna sekä laajentaneet sen tarkastelut koskemaan etnisyyteen, sukupuolijärjestelmän ja

ikään perustuvaa erivertaisuutta. Samalla kun kriittisen pedagogiikan asialistalla olisi pidettävä talouspolittiset kysymykset, on siinä oltava tilaa myös erojen, tunnistamisen ja affirmaatoin poliittikalle. Kriittinen pedagogiikka ei voi olla "väriöntä", sillä lähemmissä tarkastelussa pedagogiikan näennäinen värittömyys paljastuu valkoisen heteroseksuaalisen miehen näkökulmaksi.

Koulu ei tee poikkeuksia tästä näkökulmasta: se on Yhdysvalloissa edelleen opettajakunnaltaan valkoinen, vaikka etenkin suurissa kaupungeissa opiskelijat tulevat monista etnisistä taustoista: latinalaista, aasialaista ja afrikkalais-amerikkalaisista perheistä. Giroux ja McLaren painottavat kirjoituksissaan, että on tärkeää selvittää, kuinka rotua käyretään sosiaalisena konstruktiona oikeuttamaan erivertaista kohtelua ja tuottamaan perusteita reduktiiviselle puheelle rotujen välisistä synnyttämisistä älykkyyseroista. Kriittisen pedagogiikan on oltava antirasistista, antiseksististä ja antihomofobista.

Kommunikatiivisen demokratian ajatus kriittisessä pedagogiikassa edellyttää siirtymistä pelkästä äänestysintressistä kollektiivisen intressin viljelyyn. Tämä on kuitenkin vaikeaa nykyisessä taloudellis-sosiaalisessa tilanteessa, joka uhkaa valkoista, äänestävää ja veronsamaksavaa keskiluokkaa. Valkoinen keskiluokka on tärkeä tekijä amerikkalaiselle valtiokoneistolle, sillä se edustaa taloudellisen ja poliittisen eliitin intressien kannalta tärkeää arvoa. Richard Sennett (1998, 15–31) on osuvasti kuvannut, miten työmarkkinoiden epävakaisuus on johtanut keskiluokan pirtissä yhä yleistyvään kokemukseen taloudellisesta epävarmuudesta ja kulutusmahdollisuuksien kapenemisesta. Keskiluokan taloudellisen tilanteen heikkeneminen on puolestaan johtanut poliittisiin vaatimuksiin poistaa värikkösten osallistumismahdollisuuksia lisäävä *affirmative action* -politiikka, kuten myös erilaisia etnisiä ryhmiä tulevien opiskelijoiden jatko-opinnot turvaavat kiinnitöt.

Kriittisessä pedagogiikassa on kuitenkin – Paulo Freiren osoittaman esimerkin mukaan – paneuduttava sorrettujen ja alisteisensa asemassa olevien näkökulmaan ja tarkasteltava maailmaa tietoisesti heikommassa asemassa olevien positioista. Samalla on vaikeuttava yhteiskunnassa niin, että heidän äänensä saadaan kuulu-

luviin. Kriittisten pedagogien on vastustettava teoin ja sanoin köyhyyttä, rasismia, patriarkaatia ja luokkaeroa ja puolustettava ihmillisiä perustarpeita. Tehävä vaatii teoreettista kykyä nähdä yhteiskunnan ja koulujen erilaiset sidonnaisuudet. Koulujen on oltava julkisia tiloja, joissa tuotetaan kriittistä tietoa mutta samalla pyritään löytämään eri tilanteisiin sisältyvät muutoksen mahdollisuudet. Opetilaiden on opittava sosiaalisen muutoksen ja kriittisen kansalaisuuden taitoja. Heille on opetettava sekä kritiikin että toivon kieli.

OPETTAJAT MUUTOKSEEN TÄHTÄÄVINÄ INTELLEKTUELLEINA

Koulunpidon kannalta kriittisen pedagogiikan keskeinen kysymys kuuluu, kenen tulevaisuutta, tarinaa ja intressejä koulu representoi ja rakentaa? Kriittisen pedagogiikan edustajien kanta on, että koulun käytänteiden tulee perustua julkiseen, elävään filosofiaan, jonka puitteissa opiskelijoiden ja opettajien elävää kokemuksesta tulee koulun pedagogisen toiminnan perusta.

Opettajien on uudistettava opetussuunnitelmiaan, demokraattisesti luokkahuoneitaan ja kouluyhteisistöä, mutta näiden lisäksi tultava tietoisiksi yhteiskunnan luokkasuhteista, sillä kasvatuksessa ja koulusta käytävä keskustelu on aina osa laajempaa keskustelua yhteiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta. Kriittisen pedagogiikan edustajien olisi Ernst Blochin ja Paulo Freiren esittämien ajatusten mukaisesti edistettävä yhteisöllistä toivon ajattelua. Tämä on mahdollista, jos opiskelijat oppivat analysoimaan subjektiviteitensa, unelmittensa ja halujensa ideologioista tuototumista globaalisuutuneen kapitalismin kehystämistä yhteiskunnallisissa olosuhteissa.

Uusinamisteorioiden kritiikkinä ja vastauksena postmodernin haasteeseen Giroux on uudelleen määritellyt opettajuutta ajatuksellaan opettajasta muutokseen tähtäävänä eli *transformatiivisena intellektuellina*. Resistanssiteoreettinen oletus opettajan suhteellisesta itsenäisyydestä omassa käytänteissään tuo esiin kysymyksen opettajan yleisestä asemasta ja tehtävästä. Jos reproduktioteoreettinen oletus koulun toimintaa jäsentävänä kehyyksensä

hylätään, joudutaan hylkäämään myös ajatus opettajasta vallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden määräämän tiedon välittäjänä ja mekaanisena toistajana. Samaan suuntaan viittaa myös kriittisen postmodernin asenne: yhteiskunnalliset suhteet eivät ole kausaalisia, vaan merkitysten välittämiä.

Muutokseen tähtäävän intellektuellin idea pyrki riitauttamaan näkemyksen, jonka mukaan opettajan työ pelkistyy valmiiden opetuspakettien välittämiseksi standardinomaisten opetusmenetelmien avulla. Nämä käsitykset, joita Giroux kutsuu hallinnoimispedagogiikoiksi, ovat ristiriidassa sellaisten käsitysten kanssa, joissa opettaja nähdään aktiiviseksi opetussuunnitelman rakentajaksi ja sen asiantuntevaksi soveltajaksi erilaisissa kulttuuris-sosiaalisissa tilanteissa eli pedagogisissa konteksteissa (Giroux 1988, 125–129).

Giroux'n mukaan amerikkalaista opettajankoulutusta ovat pitkään hallinneet behavioristiseen ihmiskäsitykseen kiinnittyneet koulutuskäytännöt, ulkokohmainen aineiden ja opetusmenetelmien hallinta ja opettajan näkeminen ulkoapäin annettujen oppisisältöjen tekniseksi toteuttajaksi. Tällöin koulujen käytäntöjä rakenteuvoivat rakenteelliset ja kulttuuriset tosiasiat ovat jääneet näkymättömiin. Giroux'n mukaan opettajankoulutuksessa teknisen intressin, liikkeenjohdon ja tehokkuushyödyn näkökulmat täyvyäkin korvata koulun ideologisia ja materiaalisia käytäntöjä rakenteistavien mutta näkymättömiksi jäävien olosuhteiden kriittisellä analyysillä.

Intellektuellin käsite auttaa näkemään opettajuuden ensisijaisesti ajattelun taitona, joka kohdistuu opettamisen yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Tästä suunnasta tarkasteltuna koulu ja opettaminen eivät ole taloudellisesti, ideologisesti, kulttuurisesti tai sosiaalisesti tyhjiä paikkoja, vaan niissä esitetään aivan tiettyjä tietojen, arvojen, diskurssikäytäntöjen, elämäntapojen ja sosiaalisten suhteiden vaihtokimia. Kriittisessä pedagogikassa korostetaan, että kouluilla ja opettajilla on suhteellinen autonomia suhteessa ideologisiin valtakoneistoihin. Ohi ammatitjärjestönsä opettajien on luotava yhteistyön verkostoja, joissa professionaalinen kehittyminen on mahdollista yhdessä koulun sidosryhmien kanssa.

Opettajat voidaan määritellä myös vastarinnan (Giroux 2000b, 58) intellektuelleiksi, jotka pystyvät havaitsemaan opetusta ja koululuokan sosiaalista kanssakäymistä rakentavat ideologia ja poliittiset intressit. Vastarinnan intellektuellin ajatukselle on keskeistä, että pedagogiikka ymmärretään poliittiseksi ja poliittikka pedagogiseksi käytännöksi. *Pedagogiikan poliittisoinninen* tarkoittaa, että opiskelijoille annetaan välineitä nähdä ja ymmärtää yhteiskunnan taloudellisia, poliittisia ja sosiaalisia epäkohtia ja taistella epäoikeudenmukaisuuksien poistamiseksi. Kriittinen vastarinnan pedagogiikka edellyttää, että opiskelijat voivat käyttää omaa ääntään ja tunnistaa arkkokemuksensa oppimisensa perustana. *Poliittikan pedagogisoinninen* puolestaan merkitsee sellaisten pedagogisten käytäntöjen edistämistä, joissa ihmisiä kohdellaan kriittisinä toimijoina, ei oteta tietoja annettuna, suositaan kriittistä keskustelua ja taistellaan erilaisin keinoin paremman maailman puolesta.

Idea muutoksen tähtäävästä ja vastarinnan intellektuellista on laajentunut koskemaan selvemmin muitakin kuin koulun sosiaalisia käytäntöjä. Käyttöön onkin vakiintunut ajatus opettajista julkisena ammattiryhmänä, joka kykenee ylittämään erilaisia kulttuurisia, sosiaalisia, etnisiä ja sukupuolen rakentumisen rajoja. Tällöin keskeiseksi pedagogiseksi teemaksi on muodostunut erilaisien kulttuuristen merkitysjärjestelmien, kokemuksellisuuksien ja representaatioiden tunnistaminen ja niistä neuvottelemisen.

Rajoja ylittävässä pedagogikassa ei riitä, että erilaiset maailmasuhteet tunnistetaan, tarvitaan myös kulttuurisia ymmärtämistä siitä, kuinka ja miksi maailmasuhteeni on juuri sellainen kuin on. Yhtä paljon kuin tarvitaan ruohonjuuritason dialogia erilaisten ihmisten kesken, vaaditaan erojen historiallisten ja rakenteellisten syntytehtojen analyysia. Rajoja ylittävänä intellektuellina kasvattajat voivat auttaa ihmisiä yhteen keskustelemaan eroista ja tunnistamaan kokemukssuutensa suhteessa toisiinsa, edistämään sosiaalisia oikeudenmukaisuutta, taloudellista tasavertaisuutta ja ihmisoikeuksien toteutumista alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti (Giroux 1996b, 54).

Ajatus opettajasta intellektuellina kuulostaa jokseenkin vie-

raalta suomalaisessa kontekstissa. Meillähän opettajankoulutus on viime vuosiin asui perustunut pääosin ennalta auktorisoitun tiedon uusintamiselle ja oppimiselle tiedon siirtämisenä tietävältä (opettajilta) tietämättömille (oppilaille/opiskelijoille) kaikista reflektiodiskursseista ja opetusviranomaisen korulauseista huolimatta.

Opetajan määrittelemisen muutokseen tähtääväksi ja rajoja ylittäväksi intellektuelliksi johtaa väistämättä opettamisen käsitteellistämiseen muuksi kuin puhtaaksi tiedonsiirroksi ja valmiina otettujen opetusmallien soveltamiseksi koulun käytänteisiin. McLarenin (2000, 185) mukaan *opettamisella* viitataan tiedon organisoimiin ja integroimiin prosesseihin, joiden tavoitteena on välittää tietoa tai tietämystä ennalta määrättyssä järjestyksessä perinteisessä opettaja–opiskelija-vuorovaikutuksen luokkahuonekontekstissa. *Pedagogiikka* eroaa opettamisesta tiedonsiirtona siinä, että pedagogisessa toiminnassa opettaja–oppilas-vuorovaikutus sijoitetaan opetuskontekstia laajempiin historiallis-sosio-polittisiin yhteyksiin, jotka tunnustetaan ja otetaan mukaan (vaikkapa luokkahuoneesta tapahtuvaan) tietämistapahuttamaan ja samalla huomioidaan opiskelijoiden tiedon kohteelle antamat merkitykset ja reseptiot.

Kriittisessä pedagogiikassa on kysymys dialektisesta ja dialogisesta tapahtumasta, jossa neuvotellaan opiskelavien asioiden merkityksistä. Neuvottelu on opettajan ja opiskelijan vastavuoroista ajatuksenvaihtoa, jossa muotoillaan, määritellään ja kysytään uudelleen kysymys tiedosta ja ymmärtämisestä itsestään tuomalla tiedon ja vallan struktuuralliset ja relationaaliset ulottuvuudet yhteyteen toistensa kanssa.

Uusimmassa Latinalaisista Amerikkaa koskevilla analyyseissä Peter McLaren (2000, 184–195) on Paulo Freiren ja Ghe Guevaran esimerkkien innostamana alkanut käyttää myös *(vallan)kumouksellisen pedagogiikan* -käsitettä. Siinä valtatietosuhteet asetetaan törmäyskursseille omien sisältösten ristiriitaisuutensa kanssa. Törmäyksestä ei synny epistemologista varmuutta, vaan ehdollinen välähdys uudesta, menneisyyden varjoista vapaasta yhteiskunnasta. Freiren ja Guevaran analyysien ohella kumouksellisen pedagogiikan käsitteessä kaikkua Marxin *Pyhässä*

perheessä muotoilema näky tulevaisuudesta: ”Yhdeksänentoista vuosisadan yhteiskunnallinen vallankumous voi ammentaa ruuhtensa vain tulevaisuudesta, mutta ei menneisyydestä.” (Marx 1978–79). Kumouksellisen pedagogiikan idea antaa näköalaa, josta subjektin on mahdollista objektiivoitua, tarkastella asemaansa ensin ikään kuin todellisuuden ulkopuolelta huomatakseen sitten olevansaakin maailman keskellä toimiva subjekti. Maailmassa toimivana subjekti voi liikkua ja määrittää asemansa todellisuudessa niin, että piiloiset merkitykset paljastuvat arkielämän satunnaisuuksissa:

Arkipäivän luonnollisen viraavuuden, toiminnan päivittäisen poetiikan, subjektien kohtaamisen ja konfliktien vastakohtana kumouksellinen pedagogiikka luo narratiivisen tilan, jossa subjektiiviteetti alttuiseen hajotetaan ja rakennetaan uudelleen, jossa se kääntyy kohdi itseään ja nimeämällä todellisuuden synnyttää sekä ymmärryksen maailmasta että niiden maailman kanssa paljastamalla kätehtyt käytännöt, jotka ovat latenteina itse nimeämisen prosessissa. (McLaren 2000, 185.)

NYKYKULTTUURIN PEDAGOGIIKKA KOHTI

Kasvatustieteellisessä kulttuurintutkimuksessa on havaittu, että arki on oppimisen perusta. Muodollinen oppiminen ankkuroituu arjessa oppimisen siten, että arjessa ja kodissa hankittu koulutuspääoma tuottaa lisäarvoa koulussa. ”Kulttuuripääoman jakautumisen rakenne uusintuu perhestrategioiden ja koulutaitokselle ominaisen logiikan välisessä suhteessa” (Bourdieu 1998, 30), mikä varmistaa, että kulttuuripääoma elisiyyt kulttuuripääoman luokse ja yhteiskunnan sosiaalinen rakenne säilyy.

Kulttuurintutkimukseen tutustumisen myötä etenkin Giroux on laajentanut pedagogiikan määrittelyä koskemaan laajasti sellaisen ”julkisen sfäärin luomista, joka kutsuu ihmiset yhteen keskustelemaan, vaihtamaan informaatiota, kuuntelemaan, tuntemaan ja kehittämään kykyjään iloon, rakkauteen, solidaarisuuteen ja vastarintaan.” Opiimisuisen määritelmän yleinen idea on siinä, että kasvatuskontekstit ja oppiminen löytyvät koulun ulkopuolelta, että koulu on vain yksi oppimisympäristö muiden joukossa.

Pedagogiikka on saumaton osa demokraattisen yhteiskunnan rakentamista ja koulut ovat demokraattialle välttämättömiä julkisia tiloja. Koulujen luonne julkisina tiloina on kuitenkin ongelmallinen. Toisaalta niiden tarkoituksena on varustaa ihmiset yhteiskunnassa tarvittavilla taidoilla, taidoilla ja asenteilla. Tämä on niiden yhteiskunnallistamis- tai sosiaalistamistehävä. Toisaalta koulujen tulisi toimia paikkoina, joissa nuo samaiset yhteiskunnan funktionaaliset tarpeet voitaisiin riittää, asettaa kyseenalaisiksi ja luoda yhteiskunnan muuttamiseen tähtäävää pedagogiikkaa.

Nykyään käydäänkin symbolista, teoreettista ja käytännöllistä taistelua oppimisen paikoista ja oppimisen merkityksistä: toisaalta siitä, mikä on koulun tehtävä oppimisympäristöjen moninaisuudessa, miten koulujärjestelmä huomioi lasten ja nuorten arkipäivässä tapahtuvan oppimisen, ja toisaalta siitä, mikä on oppimisen arvoista ja kuka arvon määrittelee, mikä taas on elämän lähipedagogisoiminta.

Giroux on tuonut viimeaikaisissa kirjoituksissaan esiin ajatuksen nykyisen koulun ja populaarikulttuurin välisestä jännitteisyydestä ja osittaisesta vastakkaisuudesta. Populaarikulttuuri pysyy tarjoamaan lapsille ja nuorille keinon purkaa emotionaalisia latauksia sekä yhdistää tunteita mielihyvää ja tietoa. Musiikki, elokuvat, diskot ja pelihallit ovat paikkoja, joissa nuoret saattavat kokea olevansa kuin kotonaan. Koulu sitä vastoin muistuttaa ”vierasta planeettaa”, sillä koulun kieli, eri oppiainoiden rajaamat todellisuudenkuvat, opetuksessa noudatettu kaanon ja koulukirjojen teksti eivät millään tavalla kosketa nuorten omaa todellisuutta. Ongelman ydin on siinä, että koulu on ajatuksellisesti ja pedagogisesti kaukana lasten ja nuorten omasta maailmasta (ks. Laine 2000, 152).

Giroux tulee lähelle Thomas Ziehea (1991, 161–171), jonka mukaan koulu on tällä hetkellä menettämässä sille selvästi kuulunutta tiedollista ja symbolista monopolia oppimiseen ja kasvatamiseen. Koulun ja sen edustaman opetuksen tilalle ovat tulleet populaarikulttuurin ja uuden informaatioteknologian muodostamat oppimisympäristöt. Niiden tuottama oppiminen ja mielihyvä vetoaa nuorisoon sekä antaa mahdollisuuden identiteettiä moni-

puoliseen työstämiseen. Kriittisten pedagogien on ylitettävä vaikiintuneet käsityksensä pedagogiikan alasia ja ryhdyttävä kriittellistämään mediaisoituneen todellisuuden, populaarikulttuurin ja idoliuotannon moninaisuutta pedagogisena kenttänä. Giroux toteaa:

Työpaikat, päiväkodit, kirkot, nuorisotilat, sairaalat, elokuvastudiot ja televisio-ohjelmat eivät ole kulttuurisesti tyhjiä tiloja, jotka voidaan määritellä ainoastaan taloudellisiin tai sosiologisiin abstraktioihin, vaan pedagogisia paikkoja, joissa kulttuuriryönteijät osallistuvat tiedon tuottamiseen, välittämiseen ja jakelun sosiaalsiin käytäntöihin (Giroux 1996b, 153).

Viesintävälineet ovat laajentaneet oppimisen mahdollisuuksia ja tarjoavat tätä nykyä globaalin oppimisympäristön. Voidaankin ajatella, että mediakulttuurin erilaiset muodot ja nykyinen tiedonvälitys toimivat eräänlaisina suodattimina, informaation ennakkojäsentäjinä tai alustarakenteena suhteessa koulun: koulun tuottamia ja tarjoamia aineistoja verrataan tähän perustaan niiden houkuttelevuuden, imun, kiidhyttävyyden ja viihdyttävyyden näkökulmista.

Populaarikulttuurin välittämiin ja tuottamiin elämäntapoihin kuuluu tyyliä, tavaroita ja tottumuksia. Näistä keinotekoisesti tuotetuista haluisista ja tarpeista joutuu kuitenkin aina maksamaan. Näille ilmiöille on myös tyyppillistä lyhyt elinikä, sillä tuskin jokin uusi tyyli, asia tai tavara ehtii vakiinnuttaa asemansa ihmisten tietoisuudessa kun tilalle tarjotaan jo uutta ja entistä kiehtovampaa. Tästä huolimatta populaarikulttuuri tuottaa ja tarjoaa omaperäisiä merkkejä, samastumiskohdetta ja oppimismahdollisuuksia, joita pedagogien tulisi pysyvä lukemaan ja tarjoamaan muille välineitä niiden kriittiseen lukemiseen.

Kriittisen pedagogiikan ohjelmajulistus voidaan tiivistää seuraaviin ydinlauseisiin: kriittisissä käytänteissä

- luodaan tiedon uusia muotoja, jotka rikkovat vakiintuneita tiedon muodostumia (kuten tieteenaloja) ja rakennetaan monitieteistä ymmärtämystä,
- esitetään kysymyksiä marginaalin ja normalisoidun vallan suhteesta koulussa ja tarkastellaan historiaa osana laajempaa

- pyrkimystä määritellä uudelleen valta ja identiteetti etenkin rodun, sosiaalisen sukupuolen, luokan ja ennisyuden näkökulmista,
- hylätään jaottele korke- ja populaarikulttuuriin, jotta opetussuunnitelmaan saataisiin ihmisten arkitietoon perustuvaa koskettavuutta,
- painotetaan eettisen kysymyksenasettelun ensisijaisuutta määriteltäessä kieltä ja toimintatapoja, joita opettajat ja muut muutokseen tähtäävät intellektuellit käyttävät kulttuurisissa käytänteissään.

ERI LAMPUT, SAMAA VALO?

Tähän kokoomaan valitut kriittisen pedagogiikan eri puolia va-
loittavat tekstit ovat poikkileikkaus Giroux'n ja McLarenin 1990-
luvun tuotannosta. Mukana on pari heidän yhdessä kirjoitta-
maansa tekstiä "Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana" ja
"Kirjoitusta marginaalista". Näissä teksteissä asetetaan kriittisen
pedagogiikan peruskoordinaatit ja kuvataan kriittisen pedagogi-
ikan tehtäviä. Giroux'n muu teksti "Kasvatuksen *diskurssin rajat
uusiksi*" ja "Lasten ja *farkkujen välillä on muutama kuin mainos-
mies*" edustavat toisaalta aikalaisteoreettista keskustelua postmo-
dernismistä ja feminismitä ja toisaalta ovat esimerkki siitä, millä
tavoin Giroux tarttuu ajankohdaisiin populaarikulttuuriin il-
miöihin ja purkaa niihin sisältyviä pilomerkityksiä. McLarenilla
taas on valittu mukaan postmodernia identiteettikeskustelua
edustava "Rajakiistojä" ja opettajakoulutuksen mahdollisuuksia
luotaava "Tivon palauttaminen", jossa hän pohdii opettajuutta
globalisoituvassa monikulttuurisessa maailmassa.

Artikkeleiden viittauksissa, teemoissa, teoreettisissa ja poliiti-
sissa näkökulmissa näkyy Giroux'n ja McLarenin amerikkalai-
suus. Joskus heidän kielenkäyttöönä sisältyy selvillä tyylillisillä yhi-
lyöntejä ja teoreettisia epäselvyyksiä. Toisinaan taas kieli luo eloi-
salla ja uudistavalla tavalla kohteensa ja teoreettisesta moniainek-
sisuudesta syntyy oivallinen synteesi.

Giroux'ta ja McLarenia yhdistää runsas julkaiseminen. Giroux
(1996, 1997, 1999, 2000) on yhä selvemmin suuntautunut tutki-

maan amerikkalaisuutta populaarikulttuurisina representaatioi-
na, jotka on suunnattu puhuttelemaan nuorisoa, iekö yhtenä vai-
kuttimena omien poikien tuleminen nuoruusikään. Giroux
(1999, 10) kirjoittaa populaareja mediarepresentatioita koske-
vaksi tehtäväkseen tulkia, miten ne "(1) muokkaavat julkista
muistia, kansallisia identiteettiä, sukupuolirooleja ja lapsuuden
arvostuksia, (2) mien niissä määritellään amerikkalaisuus ja (3)
kultuttamisen merkitys amerikkalaisessa elämäntavassa."

Tutustuminen Latinalaiseen Amerikkaan sekä Los Angelesin
ensisesti räjähdysalttiin tilanteen kohtaaminen ovat puolestaan
saattaneet vaikuttaa siihen, että McLaren (1995, 1997, 2000; Mc-
Laren & Farahmandpur 2000; McLaren, Farahmandpur & Suo-
ranta 2001) on keskitynyt kapitalismi- ja globalisatiokritiikkiin
ja nostanut esiin marxilaiset, kapitalististen yhteiskuntien talou-
dellisia perustaa koskevat kysymykset. Hän on myös selvästi
muuttanut kirjoitustapaansa aiempaa värikkäämmäksi ja metafo-
risemmäksi. Joe L. Kincheloe (2000) kuvaakin nykyistä McLare-
nia vasemmistolaisesti suuntautuneiden kriittisten kasvatustie-
telijöiden hovirunoilijaksi. Edelleen McLarenin tutkimusagen-
dassa on säilynyt myös kiinnostus kriittisen etnografian meto-
logiaan (McLaren & Pinkney-Pastrana 2000).

Näyttää siis siltä kuin Giroux'n ja McLarenin tutkimukselliset
tiet olisivat erkanemassa toisistaan. Tarkemmin luki tutkimus-
kohteiden eriytymistä voi kuitenkin pitää vain heidän viimeai-
kaisten tekstiensä pintarakenteena. Pinnan alla tekstejä edelleen
jäsentävät kysymyksenasettelut (yhä enemmän mediavälitteisen)
todellisuuden oikeudenmukaisesta rakentumisesta, toivosta ja
yhteisöllisyydestä kriittisen kasvatuksen teorian ja käytännön pe-
rimmäisinä tavoitteinä ja mittapuuna.

Kriittisen pedagogiikan omin metodi on kriittinen aikalaisana-
lyysi, jota luonnehtii kaksi vaatimusta. Ensinnäkin kysymys on
sellaisesta kriittisestä analyysistä, jonka avulla pyritään rakenta-
maan enistä parempia pedagogisia käytänteitä. Tämä vaatimus
poistaa kriittiseen tarkasteluun helpposti pesiyvän dekonstruk-
tion ja johtaa toiseen vaatimukseen, jonka mukaan kritiikin aika-
muodon tulisi aina olla preesens. Toisekseen kriittisellä aika-
laisanalyyysillä tarkoitetaan älyllistä työtä, jossa kulttuurisesti tuo-

tetut hegemoniset diskurssit puretaan osiin ja osoitetaan niiden peruskomukset; ts. itsestäänselvät oletannukset, joista ne on ajatuksellisesti pantu kokoon ja joilla ne päivästä toiseen uusintaan. (Suoranta 2000, 32.)

Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoreettista kehystä eikä ohjeista tiukasti tähän tai tuohon tutkimus- tai opetusmetodiikkaan. Jos etsii eri teoreetikoiden pienintä yhteistä mittaajaa, on se kriittisen toiminnan tavoitteessa: persoonalliseen ja sosiaaliseen valautumiseen rohkaisemisessa, sosiaalisten erivertaisuuksien ja epäoikeudenmukaisuuksien kriittisissä sekä uusien sosiaalisten käytänteiden luomisessa. Vaikka kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen teoreettinen suuntaus, se on tarjonnut historiallisen, kulttuurisen, poliittisen ja eettisen suunnan niille, joilla vielä on ollut rohkeutta vastarintaan, mutta myös uskoa toivoon ja kasvatuksen mahdollisuuksiin.

Kriittinen pedagogiikka antaa kulttuurisille toimijoille, opettajille, kulttuuri- ja sosiaalityöntekijöille ja journalistisille mahdollisuuden tarkastella maailmaa yhtä aikaa mahdollisuutena ja taisteluna. Sen kieliooppi rakentuu niin kriittikin kuin runouden kielenä, siksi Saarikosken (1966, 28) sanat ovat sattuvat:

He omistavat maan, ja he omistavat taivaan, mutta maa ja taivaat eivät ole heidän puolellaan, he tietävät sen ja siksi he varustautuvat sotaan, he tuhoavat maan ja taivaan mieluummin kuin luopuvat omistuksestaan.

En usko heidän voittoonsa, sillä heitä on yhä vähemmän, ja yhä enemmän on niitä, jotka eivät odota toimettonina, meitä on yhä enemmän, heidän asunoihensa ahlaudessa, heidän koulutissaan, heidän tehtaissaan, meitä on yhä enemmän, yhä enemmän he tarvitsevat meitä, yhä vähemmän me tarvitsemme heitä, me olemme jo kylhin kauan kantaneet heitä harteilamme ja sitänee heidän epäkel-poa hallitustaan, heidän huonoa taloudensuoritoaan, heidän väärää op-pejaan.

Haluamme kiittää lämpimästi kirjan suomentajaa Jyrki Väinöstä. Hän ei ole vain kyennyt tulkitsemaan Giroux'n ja McLarenin tekstejä ymmärrettäväksi ja sujuvaksi suomeksi, vaan luonut perustaa suomalaisen kriittisen pedagogiikan vielä jokseenkin ole-mattomalle kielipille, joka toivoaksemme tarjoaa ajateltavaa,

kun tarkastaan suomalaisen koulun ja yhteiskunnan nykyongel-mia, (koulujen) väkivaltaa, kaupallistumista ja koulupidon osal-lisen ahdistusta, mutta myös, kun herätellään pedagogisia toivoa ja mietitään kulttuurisen kehityksen mahdollisuuksia.

KIRJALLISUUS

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. & Willis, P. (1999). *Critical education in the new information age*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Chomsky, N. (1995). *A dialogue with Noam Chomsky*. Harvard Educational Review 65 (2), 127-144.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Giroux, H. (toim.) (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. Albany: SUNY.
- Giroux, H. (1996a). *Fugitive cultures*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. (1996b). Is there place for cultural studies in Colleges of Education? Teoksessa Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, Peter & Peters, Michael: *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern space*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. (1997). *Channel surfing*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. (1999). *The mouse that roared*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (2000a). *Stealing innocence*. New York: St. Martin's Press.
- Giroux, H. (2000b). *Impure Acts: The practical politics of cultural studies*. London & New York.
- Giroux, H. & McLaren, P. (toim.) (1994). *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. New York & London: Routledge.
- Giroux, H. & Shannon, P. (toim.) (1997). *Education and cultural studies*. New York & London: Routledge.
- Kincheloe, J. (2000). Peter McLaren: the poet laureate of the educational left. Teoksessa McLaren 2000.
- Kautila, A. (1999). *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. (2000). *Koulukuuvia – koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto: Sophi 43.
- Marx, K. (1978-9). *Valitut teokset osa 1*. Moskova: Kustannusliike Editsys.

- McLaren, P. (1980). *Cries from the corridor*. Toronto: Methalen.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as ritual performance*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism*. Boulder: Westview.
- McLaren, P. (1998a). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- McLaren, P. (1998b). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory* 48 (4), 431–462.
- McLaren, P. (1999a). The educational researcher as critical social agent: some personal reflections on marxist criticism in post-modern times of fashionable apotasy. Teoksessa Grant, C. A. (toim.) *Multicultural research*. London: Falmer press.
- McLaren, P. (1999b). *Schooling as ritual performance*. 3rd rev. edition. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the pedagogy of revolution*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire. A critical encounter*. London & New York: Routledge.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in postmodern times: a requiem for postmodernism? *Educational Researcher* 29(3), 25–33.
- McLaren, P. & Pinkney-Pastrana, J. (2000). The search for the complicit native: epistemic violence, historical amnesia, and the anthropologist as ideologue of empire. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13 (2), 163–184.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. & Suoranta, J. (2001). Richard Rorty's Self-Help Liberalism: A Marxist Critique of America's Most Wanted Ironist. Teoksessa Peters, M. & Ghiraldehli Jr, P. (toim.) *Education, philosophy, and culture: revisiting Richard Rorty*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Paasilinna, E. (1998). *Rohkeus*. Keuruu: Olava.
- Saarikoski, P. (1966). *Aamen*. Porvoo: Piccolo.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character. The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Suoranta, J. (2000). Mediakulttuurista, -kasvatuksesta ja -kriittisistä. *Tiede-politiikka* 25 (4), 29–42.
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuorisoo – epäätävänomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- <http://www.perfectfti.org/CT/giroux2.html>
- <http://www.perfectfti.org/CT/mclaren1.html>

Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana

KRITTIKIN JA ANTIUTOPIANISMIN TUOLLE PUOLEN

Peter McLaren & Henry A. Giroux

Viimeisten viidentoista vuoden aikana Yhdysvalloissa on saanut jalansijaa radikaali opetuksen teoria. Kyseisessä diskurssissa kehitetty kriittinen pedagogiikka, jota voidaan väljästi kutsua ”uudeksi kasvatust sosiologiaksi” tai ”kriittiseksi opetuksen teoriaksi”, pyrkii tarkastelemaan kouluja sekä niiden historiallisessa kontekstissa että osana vallitsevalle yhteiskunnalle tyypillisiä yhteiskunnallisia ja poliittisia suhteita. Vaikka kriittinen pedagogiikka ei olekaan yhtenäinen diskurssi, sen on silti onnistunut tarjota tärkeä vaihtoehto positivistiselle, historiattomalle ja poliittikasta riisutulle diskurssille, joka usein vaikuttaa koulupoliittikan liberaalien ja konservatiivisten kriittikoiden omaksumiin analyysitarpeisiin ja konservatiivisten kriittikoiden omaksumiin opetuslaitoksiinsa. Yksi kriittisen pedagogiikan tärkeimmistä tavoitteista on tarve korostaa uudelleen politiikan ja vallan keskeisyyttä yritettäessä ymmärtää koulujen toimintaa osana yhteiskuntaa, mistä johtuen se onkin poikinnut runsaasti tutkimuksia koulutuspolitiikasta, valtiosta ja koulupetuksesta, representationen poliittikasta, diskurssianalyysistä sekä opiskelijoiden subjektiviteetin rakentumisesta.

Kriittistä pedagogiikkaa käsittelevät uria aukovat kirjoitukset ovat tarjonneet radikaalin koulutusta koskevan teorian ja analyysien. Niissä on omaksuttu uusia diskursseja kriittisen yhteiskunta-teorian eri aloilta ja samaan aikaan kehitetty uusia tutkimustapoja ja uusia metodologioita. Kriittistä pedagogiikkaa ei opeteta yhdessäkään koulussa tai yliopiston laitoksella, eikä siitä rakennu yhtenäistä teoriakokonaisuutta. Kriittisen opetuksen teoreetikot