



HILKKA REKOLA – MARJO VUORIKOSKI

Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä

Rekola, Hilikka – Vuorikoski, Marjo. 2006. FEMINISTINEN PEDAGOGIIKKA RAJOJEN YLITTÄJÄNÄ. Kasvatus 37 (1) 16–25.

Artikkelissa tarkastellaan bell hooksin kehittelemän feministisen pedagogiikan ideoita. Hooksin pedagogiikkaa voi luonnehtia kriittisen pedagogiikan suuntaukseen kuuluvaksi vapauttavaksi koulutustavaksi, jolla pyritään horjuttamaan vallitsevia ajattelu- ja määrittelytapoja, totuttuja rajoja ja valtasuhteita. Hooksin kehittelemässä opetuksellisessa lähestymistavassa, osallistavassa pedagogiikassa, hierarkkisia valtasuhteita puretaan luomalla tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Osallistujat – niin opettajat kuin oppijatkin – nähdään aktiivisina toimijoina ja kokonaisina ihmisinä tunteineen ja kehoineen. Osallistavan pedagogiikan anti kriittiselle pedagogiikalle on merkittävä: bell hooks ei jää yleisten tavoitelausumien esittämiseen, vaan hän kehittelee konkreettisia opetuskäytäntöjä kriittisen teorian tavoitteiden saavuttamiseksi.

Asiasanat: bell hooks, osallistava pedagogiikka, feministinen pedagogiikka, tasa-arvoinen oppimisyhteisö

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan edustajat ovat monien koulutussosiologien lisäksi olleet Suomessakin haastamassa käsitystä koulutuksen puolueettomasta luonteesta. Koulutuksesta puhutaan kauniin sanoin: se on yhteiskuntakehityksen edistäjä ja mahdollisuuksien tarjoaja. Koulutus ei kuitenkaan lunasta lupauksiaan – ei ainakaan kaikille. Sekä feministisen että kriittisen pedagogiikan lähtökohtiin kuuluukin huomion kiinnittäminen erilaisiin ja erilaisista taustoista tuleviin ihmisiin ja ryhmiin. Suun-

tauksissa ei tehdä naiivia oletusta, että kaikki olisivat koulutuksessa samanarvoisia, kaikkia kohdeltaisiin samalla tavalla tai kaikkien kehitystä ja mahdollisuuksia tuettaisiin tasavertaisesti.

Feministinen ja kriittinen pedagogiikka ovat sateenvarjokäsitteitä, joiden alle kuuluu erilaisista teoreettisista perustoista ammentavia lähestymistapoja koulutuksen ja opetuksen kehittämiseksi tasa-arvoisempaan suuntaan. Molemmissa suuntauksissa lähtökohtana on, että kasvatus ja koulutus tuotta-

vat paitsi tietoa myös poliittisen ja ideologisen subjektiivisuuden. Muita yhteisiä tekijöitä ovat muun muassa eettisten kysymysten korostuminen, pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon, näkemys tiedon historiallisuudesta sekä yhteiskunnallisen tiedostamisen lisääminen.

Feministisen ja kriittisen pedagogiikan pitkälti yhdenmukaiset lähtökohta-oletukset eriytyvät monien feministipedagogien mielestä sukupuolten tasa-arvoa koskevissa kysymyksissä. Feministisen pedagogiikan edustajat katsovat, että kriittinen pedagogiikka ei ota riittävästi huomioon naisnäkökulmaa. Feministipedagogit painottavat naisten aseman parantamista, tiedon uudelleenarviointia feminististen teorioiden pohjalta sekä feminististen teorioiden soveltamista kasvatustieteessä ja pedagogisissa käytännöissä. (Ks. esim. Gore 1992; Luke & Gore 1992.)

Feministiseen pedagogiikkaan kuuluu erilaisista teoreettisista perustoista ammentavia lähestymistapoja (ks. Vuorikoski 2005, 48–49). Niiden keskeisiä avaintermejä ovat *empowerment* (valtauttaminen) ja *voicing* (äänen antaminen). Ne kuvaavat pedagogisia ratkaisuja, joilla valtaa pyritään opetustilanteissa jakamaan. Valtauttamisen käsitteellä viitataan opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnustamiseen ja voimistamiseen. Äänen antaminen tarkoittaa opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. Perusajatuksena on autoritaarisen opetuksen mallin murtaminen sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistaa näin heidän subjektiivuuttaan. Tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa opiskelijat voivat ilmaista itseään turvallisesti ja rakentavasti.

Keskitymme tässä artikkelissa bell hooksin kehittelemän feministisen pedagogiikan ideoihin, joista voi ammentaa monenlaisia aineksia koulutuksen ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen. Hooksin pedagogiikkaa voi luonnehtia kriittisen pedagogiikan suuntaukseen kuuluvaksi monisärmäiseksi *vastapuheeksi* (ks. käsitteestä Jokinen ym. 2004, 11–12), jolla pyritään horjuttamaan vallitsevia

ajattelu- ja määrittelytapoja. Hooks (1994, 129–147) on kyseenalaistanut sekä valtaviiran kasvatustietoa että kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa. Valtaviiran pedagogiikkaa hän moittii liiallisesta järkikeskeisyydestä ja hierarkkisuudesta: kasvatustietoa, joka on sivuuttanut oppimisen ilon. Kriittistä pedagogiikkaa hooks ojentaa konkreettisuuden puutteesta: kriittinen teoria tarjoaa kauliita suuntaviivoja jättäen kuvaamatta, miten tavoitteisiin tosiasiallisesti päästään.

Hooks on selvimmin avannut kasvatustietoa teoksessaan *Teaching to Transgress* (1994). Hänen kasvatustietonsa keskeinen viesti on, ettei koulutuksen pitäisi toimia yhteiskuntaan sopeuttajana vaan vapauttajana, mikä edellyttää totuttujen rajojen rikkomista (tarkemmin käsitteestä *transgress*, Florence 1998, xvii). Hooksin feministisen pedagogiikan anti kriittiselle pedagogiikalle on merkittävä: hänen tarkastelunsa ei jää yleisten tavoitelausumien esittämiseen, vaan hän kehittelee konkreettisia opetuskäytäntöjä kriittisen teorian tavoitteiden saavuttamiseksi.

Bell hooksin kehittelemä opetuksellinen lähestymistapa *osallistava pedagogiikka* (*engaged pedagogy*) tarkoittaa, että opetus on opettajan ja oppijoiden yhteinen projekti. Tavoitteena on purkaa hierarkkisia valtasuhteita luomalla tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Osallistujat – niin opettajat kuin oppijatkin – nähdään aktiivisina toimijoina ja kokonaisina ihmisinä tunteineen ja kehoineen. Hooksin tarjoilemat ideat ovat raikkaita, niistä kumpuavat oppimisen ja opettamisen ilo ja elävyys. Vakavassa ja järkikeskeisyyttä korostavassa koulutuksessaamme niitä kaivattaisiin, etenkin jos halutaan, että elinikäisestä oppimisesta tulee innostavaa itsensä kehittämistä eikä puuduttavaa koulutuspakkoa, jossa päähuomion vievät erilaisten todistusten ja sertifikaattien keräily ja keskinäinen kilpailu.

Vaikka keskitymme bell hooksin innostaviin ideoihin, tarkastelemme myös hänen osallistavan pedagogiikkansa toteutuksen koulutuspoliittisia ja opetuskäytäntöjen sanelemia reunaehtoja. Opettamiseen kietoutuvat aina

yhteiskunnalliset valtasuhteet (ks. esim. Simola 1995; Ojakangas 1997; Vuorikoski 2003), mutta koulutukseen kytkeytyviä valtamekanismeja ei ole välttämättä helppo tunnistaa, saati muuttaa. Tärkeää on kuitenkin tehdä vallankäyttöä läpinäkyväksi ja oppia tiedostamaan, millaista valtaa ja kenen tai keiden eduksi sitä koulutuksessa käytetään. Keskeinen hooksin kasvatustajatteluun liittyvä kysymys on, missä määrin koulutuksen valtarakenteita ja niihin kytkeytyviä käytäntöjä on mahdollista uudistaa koulutuksen sisältäpäin.

bell hooks – toisin opettaja

Bell hooks on feministisen pedagogiikan vaikuttavimpia persoonia. Hän on feministi ja kulttuurintutkija, jonka tutkimuksellinen mielenkiinto kohdistuu erityisesti sosiaalisten voimien aikaansaamiin erotteluihin ihmisten välillä. Mittavan kirjallisen tuotannon punaisena lankana kulkee rasismien ja seksismien taitava analyysi, joka keskittyy amerikkalaiseen monikulttuuriseen yhteiskuntaan. Hooks sijoittuu postmoderniin ajatteluun ja ”eron politiikkaan”, jossa tarkastellaan miten kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä tuotetaan eroja ja luokitusjärjestelmiä. Siihen kuuluu myös esimerkiksi sukupuolta, etnisyyttä ja ”rotua” koskevien valtarakenteiden purkaminen. (Rantonen 2000, 204–205.)

Bell hooks aloitti ensimmäisen kirjansa kirjoittamisen 19-vuotiaana. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* (1981) kritisoi valtavirtafeminismia ja mustien naisten arvon alentamista yhteiskunnassa. Samat teemat ovat vallitsevia koko hänen laajassa tuotannossaan kietoutuen yhteiskunnan luokkaristiriitojen analysointiin. Sosiaalisen ja pedagogisen kritiikin lisäksi hooksin tuotanto käsittää taide- ja elokuvakritiikkiä, runoja sekä kaksi omaelämäkerrallista teosta. (Hua 1998; Rantonen 2000, 187–188.) Nykyisin hooks toimii vapaana kirjailijana ja luennoitsijana luovuttuaan vakinaisesta englannin kielen professorin virastaan New York

City Collegessa.

Hooksin feminismiin on kuulunut kaikesta kriittisyydestä huolimatta myös naisten keskinäisen sisaruuden painottaminen (esim. hooks 1994, 93–110). Viime vuosien aina vain esseistisempään suuntaan muuttuneessa kirjallisessa tuotannossa hooksin teemoiksi ovat nousseet entistä selvemmin rakkaus ja yhteisöllisyys (hooks 2000, 2002). Vuonna 2002 julkaistussa teoksessaan *Communism: The Female Search for Love* hooks rohkaisee kaikkia naisia etsimään rakkautta, rakastamaan kaikkia muita ja kaikkea myös itsessään: vasta rakastamisen kautta ihmisen elämä voi saada täyttymyksensä, vain se voi auttaa kasvamaan.

Bell hooksin monipuolisista teoreettisoinneista keskitymme tarkastelemaan hänen feminististä pedagogiikkaansa, joka on ammentanut vaikutteensa moninaisista lähteistä. Feministisen pedagogiikan kirjavalla kentällä hooksin kasvatustajattelu asemoituu selvimmin kriittisen teorian alueelle (ks. esim. hooks 1994, 10; Elias & Merriam 1995, 181; Brookfield 2005, 32). Erityisesti freireläisen kasvatustajatteluun keskeinen asema tulee monin tavoin esiin hooksin pedagogiikassa. Kriittisen teorian lisäksi bell hooksin feministisen pedagogiikan lähtökohdista kannattaa erikseen mainita buddhismi ja sen opettajan Thich Nhat Hanhin ajatukset, jotka osaltaan ovat antaneet vaikutteita hooksin teoreettisoinneille.

Bell hooksin kasvatustajatteluun kuvattaessa on suorastaan välttämätöntä kertoa hänen elämänhistoriastaan, sillä hooksin tuotannossa kietoutuvat erottumattomasti toisiinsa henkilökohtaiset kokemukset, akateeminen ura ja yhteiskunnallinen kritiikki. Hooksin keskeisiin ajatuksiin kuuluu myös teorian ja käytännön kuilun ylittäminen, mikä ilmenee muun muassa hänen kirjoitustavassaan kytkeä yhteen teoreettisointeja ja omia kokemuksia. Omaelämäkerrallisuus ja omakohtaisuus nivottuna kulttuuriteorioihin liittyy bell hooksin feministiseen näkemykseen, jonka mukaan henkilökohtainen ei ole ainoastaan po-

liittistä, vaan myös teoreettista. (Ks. Florence 1998, 103–105; Rantonen 2000, 189.)

Gloria Watkins, kirjailijanimeltään bell hooks, syntyi vuonna 1952 esikoisena köyhään suurperheeseen Kentuckyn maaseudulla, rotuerottelun jakamassa syvässä Etelässä. Kirjoittajanimensä hän lainasi isoäidiltään Bell Blair Hooksilta. Nimellään bell hooks haluaa kunnioittaa amerikkalaisafrikkalaisia naisia, joiden ääni on jäänyt kuulumattomiin Amerikan historiassa. Haastavan ja rohkean puhetyylin eli vastaanpuhumisen taidon – ”talking back” – kerrotaan periytyneen esiäideiltä kriittiselle bell hooksille, joka jo varhain alkoi tiedostaa eri rotujen, luokkien ja sukupuolten välisiä ristiriitoja. (hooks 1994; Rantonen 2000, 187.) Nimen kirjoitusasulla (pienet alkukirjaimet) hän pyrkii häivyttämään itsensä, jotta hänen ajamansa sosiaalinen ja pedagoginen kritiikki nousisi hänen persoonansa ohi (Hua 1998).

Merkittäviä bell hooksin pedagogisen ajattelun kehitykselle ovat hänen omat koulukokemuksensa, jotka ovat vuoroin ahdistaneet ja vuoroin taas toimineet innoittajina hänen pedagogiselle teorialleen ja kritiikilleen. Ensimmäiset kouluvuotensa hooks kävi vain mustille lapsille tarkoitettussa koulussa. Siellä opettajien selkeänä päämääränä oli saada mustat lapset uskomaan mahdollisuuksiinsa oppia ja vaikuttaa omaan elämäänsä huolimatta valkoisen valtakulttuurin mustille asettamista rajoituksista. Bell hooks koki koulun paikkana, jossa ajattelun ja tiedon avulla oli mahdollista tulla enemmän omaksi itsekseen. (hooks 1994, 2–3.) Koulu mahdollisti hooksin muuttumisen objektista subjektiksi ympäröivän sosiaalisen todellisuuden tiedostamisen kautta.

Toisenlainen koulukokemus hooksille muodostui nuoruudessa, jolloin hän kävi mustien ja valkoisten yhteistä koulua. Siellä vallitsi valkoisten opettajien luoma piilorasismi, eikä koulun välittämällä tiedolla ollut yhteyttä mustien arkipäivän elämään. Hooks koki, että opetuksen päämääränä oli kasvat-
taa oppilaista tottelevaisia kansalaisia. Samal-

la hänelle valkeni vapauttavan opetuksen ja hallinnan ilmapiiriä ylläpitävän opetuksen ero. Musta opinjanoinen lapsi nähtiinkin lähinnä uhkana valkoisen auktoriteetin säilymiselle. (hooks 1994, 2–4.)

Nuoruuden huonoista koulukokemuksista huolimatta hooks säilytti sisäisen innostuksen oppimiseen ja kriittisen asenteen yhteiskunnan sortavia rakenteita kohtaan. Opiskellessaan Stanfordin yliopistossa 1970-luvun alussa ja seuratessaan opettajiensa tapaa työskennellä luokassa hän oivalsi, millaiseksi opettajaksi hän ei ainakaan halua tulla. Opettaja oli auktoriteetti, jonka sanat tuli ottaa vastaan kyseenalaistamatta. Vastareaktion innostamattomaan opetukseen ja luokahuoneiden lamaantuneeseen ilmapiiriin hooks suuntautui feministiseen pedagogiikkaan ja alkoi kehitellä toisenlaista opettamisen ja oppimisen kulttuuria. Paulo Freiren kirjoitukset kannustivat häntä mieltämään opettajan roolin laajaksi, ei vain tiedon jakamiseen keskittyväksi toimijuudeksi. (hooks 1994, 4–5; Florence 1998.)

Hooksin tarina osoittaa, miten musta työläistäustainen tyttö raivasi tiensä amerikkalaiseen huippuyliopistoon ja myöhemmin feministikirjoittajana maailmanmaineeseen. Bell hooksin ohella monet muutkin kriittisen pedagogiikan edustajat, kuten esimerkiksi Henry Giroux, ovat kertoneet oman perhetaustansa ja koulukokemustensa vaikuttaneen heidän myöhempiin pyrkimyksiinsä tehdä näkyviksi ja kyseenalaistaa koulutuksen valtarakenteita (ks. Torres 1998, 129–157; Aittola & Suoranta 2001, 10–11; Suoranta 2003, 215–217). Ovatpa opettajan kasvatukselliset lähtökohdat millaiset tahansa, hän voisi lähteä tekemään muistelutyötä ja analysoida koulukokemuksiaan ja tulla siten tietoiseksi oman kasvatusajattelunsa juurista (ks. Vuorikoski & Törmä 2004).

Tasa-arvoinen oppimisyhteisö

Uudenlaisen kasvatusajattelun tarve viriää bell hooksin mukaan yhteiskunnan ja kou-

lutuksen valtasuhteiden problematiikasta. Kasvatusta ei voida pitää alistavista rakenteista irrallaan olevana, vapauttavana käytäntönä. Koulutusjärjestelmä ylläpitää ja uusintaa yhteiskunnan valtasuhteita, jotka ovat sisään rakentuneet koulutuksen käytäntöihin. Opettajien ja opiskelijoiden rooleilla on sidokset yhteiskunnan valtarakenteisiin ja kulloinkin vallitsevaan ideologiaan. Aina esikoulusta lähtien oppilaat ohjataan tietynlaisiin toiminta- ja ajatusmalleihin enemmän tai vähemmän piiloisin tavoin. Samalla kun opettaja ohjaa oppilaat oikeisiin, ”hyväksytyihin” toimintatapoihin ja asenteisiin, hän itsekin sosiaalistuu niihin. Koulutuksen arjen vuorovaikutustilanteissa opitaan muun muassa kenellä on valta, mitä ja miten voidaan puhua tai tehdä, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei. (hooks 1984; 1989; 1994, 29–30; Apple 2004, 47–55.)

Hooks asettaa osallistavan pedagogiikkansa päämääräksi vapautuksen moninaisista sorsien muodoista: koulutuksen tulisi vapauttaa ja valtauttaa opettaja ja opiskelija. Miten toteuttaa koulutusta, jossa opettajan ja opiskelijan on mahdollista vapautua yhteiskunnan erilaisista syrjäyttävistä käytännöistä? Vastaus kysymykseen keriyyty hooksin kasvatustajattelussa auki kahdesta suunnasta: opettajan ja opiskelijoiden olisi tultava tietoisiksi toteuttamistaan vallan positioista sekä pyrittävä purkamaan piintyneitä ajattelutapojaan (ks. myös Saarinen 2001, 330).

Erityisesti hooksin ajatukset tasa-arvoisesta oppimisyhteisöstä tarjoavat tuoreen näkökulman koulutuksen valtasuhteiden tarkasteluun ja purkamiseen. Osallistavan pedagogiikan keskeisenä tavoitteena on muuttaa luokkahuone tasa-arvoiseksi, sekä opettajan että opiskelijan osallistumista edellyttäväksi oppimisympäristöksi. Tavoite kytkeytyy hooksin käsityksiin tiedosta, teorian ja käytännön yhteydestä ja monikulttuurisuudesta.

Hooks jakaa kriittisten ja feminististen pedagogien käsityksen siitä, että tieto ei ole neutraalia, vaan aina arvovaraista, ideologisesti väritynyttä. Hän kritisoi teoreettisen tie-

don yliarvostusta: valkoisen valtakulttuurin luoma ja säätelemä teoreettinen tieto ei välttämättä puhuttele esimerkiksi värillisten ihmisten kokemusmaailmassa eläviä. Oppisänsä Freiren (2005, 75–79) tavoin hooks kritisoi myös perinteistä opetuksen tiedonsiirtomallia: opetuksessa ulkoa opittu tieto siirretään opettajalta oppijalle. Bell hooks korostaa tiedon muuttuvaa ja kontekstisidonnaista luonnetta. Tieto muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja sen merkitykset tuotetaan yhdessä. Opetustilanteessa opettajat ja opiskelijat luovat tietoa yhteisessä dialogissa, jolloin myös opettaja voi olla oppijan roolissa. (Florence 1998, 95–102; ks. myös Malinen 2002, 86.)

Feministisessä pedagogiikassa korostettu jokaisen yksilön oma kokemus ja sen ainutlaatuisuus ovat tärkeitä elementtejä hooksin kasvatustajattelussa. Opettajan tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin omia kokemuksiaan, jolloin jokaisen ääni on osallistaan rakentamassa uutta tietoa. Tämä antaa opiskelijalle tunteen siitä, että hänen kokemuksillaan on merkitystä, ne otetaan todesta. Toisaalta hooks (1994) painottaa teorian ja käytännön tiivistä yhteyttä: ne nähdään toisiaan täydentävinä ja toisensa mahdollistavina. Käytännössä hän uskoo tämän yhteyden tekevän oppimisesta nautittavampaa ja kannustavan opiskelijoita osallistumaan opetukseen aktiivisina toimijoina, subjekteina. Kun opetustilanteessa formaali tietoinen yhdistetään opiskelijoiden sosiaaliseen todellisuuteen, heille syntyy kokemus siitä, että he ovat luomassa omaa maailmaansa koskettavaa tietoa. (Florence 1998, 103.)

Osallistavassa pedagogiikassa painotetaan oppijoiden erilaisuuden huomioonottamista: erot kytkeytyvät muun muassa osallistujien sosiaalisiin, etnisiin, kulttuurisiin ja uskonnollisiin taustoihin. On annettava ääni kulttuurien moninaisuuden kirjolle, mikä tarkoittaa esimerkiksi erilaiset kulttuurit huomioivia opetussuunnitelmia ja tietämyksen syventämistä eri kulttuureista. (Florence 1998, 121.) Opetustilanteissa monikulttuuri-

suuden huomioiminen voisi merkitä sitä, että opiskelijoiden annetaan käyttää enemmän omaa kieltään tai murretaan. (hooks 1994, 167–175.) Vaikka hooks keskittyikin analysoimaan lähinnä etnisiä eroja, hän laajentaa monikulttuurisuuden kattamaan myös erilaiset sosiaaliluokat ja -ryhmät (hooks 1994, 195; Florence 1998, 119).

Hooksin (1994) osallistavan pedagogiikan ydinlauseet konkretisoituvat selvimmin hänen tasa-arvoisen oppimisyhteisön kuvauksessaan. Tasa-arvoinen oppimisyhteisö merkitsee sellaisen *luokkahuoneympäristön* rakentamista, jossa opettaja ja opiskelijat sitoutuvat ja osallistuvat yhdessä opetus- ja oppimisprosessiin. Keskeistä hooksin teoreettisissa tasa-arvoisesta oppimisyhteisöstä on opettamisen ja opettajuuden tarkastelu *valtasuhteiden näkökulmasta*. Valtasuhteiden tarkastelu ja tiedostaminen eivät kuitenkaan ole riittävä ehto tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentamiseksi, vaan tarvitaan myös kaikkien luokkahuoneessa toimijoiden kokonaisvaltaista eli tiedollista, emotionaalista ja kehollista huomioimista. Hooks (1994, 198) uskoo, että kriittisen oppimisen ehtoina ovat ennen muuta valtasuhteiden purkaminen ja ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaminen.

Tasa-arvoisen oppimisyhteisön kulmakiivi, vallan ja vastuun jakautuminen, johtaa *vastavuoroisen oppimisen periaatteeseen*. Vastavuoroisen oppimisen ydinsisältö voidaan hieman suoraviivaistaen tiivistää kahtaalle: opettajan ja opiskelijan *sitoutuminen* uudenlaiseen toimintaan sekä toiminnan aito *toteuttaminen*. Vastavuoroiseen oppimiseen osallistuvat sitoutuvat toimimaan uudellisissa rooleissa kriittisen oppimisen edellytysten parantamiseksi. (hooks 1994, 14–21.)

Vastavuoroisen oppimisen periaate merkitsee opettajan roolin muuttumista. Opettaminen on hooksin (1994, 14–21) mukaan perustavalla tavalla muutakin kuin tiedon jakamista – opettajan olisi sitouduttava opettamiseen ja tehtävä näkyväksi valtaa koskevia käsityksiään. Perinteiset opetusjärjestelyt hei-

jastavat hierarkkista, laajemminkin yhteiskunnassa vallitsevaa patriarkaalista ja kapitalistista valta-asetelmaa. Hooks rohkaisee opettajia jakamaan valtaa opiskelijoille, mikä käytännössä tarkoittaa kannustamista omien mielipiteiden ilmaisemiseen ja kokemusten kertomiseen. Tällainen opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus toimii vastakohtana yhteiskunnassa vallitseville valtasuhteille.

Vastavuoroisen oppimisen toteuttaminen asettaa myös opiskelijat uudenlaisiin asemiin opetustilanteessa. Hooks (1989, 53) perustaa vastavuoroisen oppimisen kaikkien opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen ja keskusteluihin. Mikäli opiskelijat eivät spontaanisti osallistu luokassa käytävään keskusteluun, hooks pyytää heitä lukemaan ääneen esimerkiksi kirjoittamiaan tekstikappaleita. Kaikkien luokkahuoneessa työskentelevien osallistuminen keskusteluun on ainoa tie kriittiseen oppimiseen. Hooks (1994, 39) kritisoi-kin valtavirran pedagogiikkaa pyrkimyksestä liian tunneneutraalin oppimisilmapiirin luomiseen, koska se voi estää opiskelijoita osallistumasta ja ilmaisemasta mielipiteitään.

Opetuksen vastavuoroisuuden ja siihen kytkeytyvän opiskelijoiden valtauttamisen hyödyt ovat hooksin mukaan monenlaisia. Ensinnäkin opettajan on helpompi arvioida sellaisten opiskelijoiden oppimista ja edistymistä, jotka osallistuvat ja sanovat ajatuksensa ääneen. Toiseksi opiskelijat oppivat kysymään asioita itse, korjaamaan vääriä tietoja omien kokemustensa pohjalta ja suhteuttamaan formaalin tiedon arkipäivän toimintaansa. Kolmanneksi opettajan ja opiskelijoiden lisääntyneen vuorovaikutuksen voidaan luonnollisesti nähdä rikastuttavan molempien elämää. Neljänneksi valtautuminen vahvistaa opiskelijoiden itsetuntoa. Olennaista hooksin mukaan on se, että opettajien on laajennettava käsityksiään tiedosta ja tiedon välittämisen tavoista. (hooks 1994; Florence 1998, 113.)

Tasa-arvoisen oppimisyhteisön on perustuttava valtasuhteiden purkamisen lisäksi nykyisessä kasvatusajattelussa vallitsevaa ih-

miskuvaa kokonaisvaltaisemmalle käsitykselle. Hooksin esiin nostamat opetuskäytäntöjen ja tunteiden kytkökset asettavat tärkeitä kysymyksiä nykyiselle oppimisen ja opettamisen tutkimukselle. Oppimisprosessia tulisi tarkastella kokonaisvaltaisemmin ja huomioida kognitiivisten tekijöiden lisäksi oppimisen affektiiviset ja tiedostamattomat elementit aiempaa laajemmin (hooks 1994, 144–153; ks. myös Taylor 1997; Malinen 2000; Rekola 2004). Länsimaissa omaksuttu dualistinen jako, jossa tunteet nähdään järjen vastakohtana, elää myös opetuskulttuurin perustana. Tunteita on perinteisesti pidetty hierarkiassa alempiarvoisena kuin järkeä ja rationaalisuutta, mikä on tarkoittanut, että tunteet olisi pystyttävä siirtämään syrjään järjen tieltä. (Florence 1998, 125; ks. myös Vuorikoski 2005.)

Järjen ja tunteiden vastakkainasettelun purkamiselle koulutuksessa on hooksin (1994) mukaan monia syitä. Olennaista on, että tunteet avoimesti tunnustettaisiin ihmisen kasvuun ja oppimiseen kytkeytyviksi voimiksi, jotka voivat estää tai edistää kasvua. Tunteiden yhdistäminen järkeen voisi tuottaa paitsi oppimisen iloa ja intoa myös johtaa luovempiin ja rohkeampiin ajattelutapoihin ja ongelmanratkaisuihin. Opetustilanteissa moninaiset tunneilmaisut sallittaisiin, opiskelijat kohdattaisiin kokonaisina persoonina ja samalla luovuttaisiin nykyisen yhteiskunnan patriarkaalista valta-asetelmaa heijastavasta jäykästä ja hierarkkisesta suhdemallista opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Lisäksi hooks korostaa, että ihmisen kokonaisvaltaisena kohtaaminen käsittää ruumiillisuuden, johon liittyvät myös seksuaalisuus ja eroottisuus. Voimalliset tunteet ja intohimo pitäisi myöntää olemassa oleviksi ja opetustilanteita muovaaviksi voimiksi. Ne pyritään opetuksessa usein sivuuttamaan keskittymällä vain henkiseen puoleen. Samalla eroottisuuteen liittyvät kielteiset piirteet helposti ohitetaan, vaikka koulussakin esiintyy muun muassa seksuaalista häirintää. (hooks 1994, 191–199; Florence 1998, 125–129.)

Ihmisen kokonaisvaltaisesti käsittävässä pedagogiikassa opettajienkin sallittaisiin olevan eläviä ja tuntevia ihmisiä, joilla voi olla emotionaalinen suhde opettamiseen ja opiskelijoihin. Nykyisinhän on totuttu vakavan asialliseen, jopa innottomaan opettajatyypiin, josta poikkeamista pidetään pikemminkin kummajaisena koulutuksen maailmassa. Opetuskulttuurissa opettajat on perinteisesti ohjattu kantamaan neutraalin, sukupuolettoman ja etäisen ammattilaisen roolia. Ammatillisesta roolista on etua, mutta siitä voi tulla myös este aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle, jos ammatillisuus käsitetään liian kaavamaisena.

Osallistavan pedagogiikan reunaehdot

Bell hooksin feministisen pedagogiikan periaatteet ja opetukselliset vaihtoehdot eivät ole ongelmattomia. Osallistavan pedagogiikan toteuttaja voi kohdata monenlaisia rajoitteita luodessaan luokkahuoneesta tasa-arvoista oppimisen tilaa ja paikkaa. Keskeinen kysymys liittyy mahdollisuuksiin uudistaa koulutuksen valtarakenteita sisältäpäin.

Hooks uskoo vakaasti koulutuksen voivan parantaa maailmaa, vaikka katsookin sen edellyttävän koulutuskäytäntöjen uudistamista. Hän näyttää laittavan vastuun muutoksesta monen muun kriittisen pedagogiikan edustajan tavoin (esim. Giroux 1988) opettajien harjoille. Hooksin ajatukset tasa-arvoisesta oppimisyhteisöstä asettavat opettajat kuitenkin haastavan tehtävän eteen. Opettajien tulisi olla valmiita tiedostamaan koulutusjärjestelmään ja koulutuksen käytäntöihin sisäänrakentuneita epätasa-arvon lähteitä ja ilmentymiä. Heillä tulisi olla uskoa, uskallusta ja valmiuksia muutoksen aikaansaamiseen. Opettajat kuitenkin toimivat julkisen vallan palkkaamina työntekijöinä: he ovat sidoksissa koulutuspoliittisiin tavoitteisiin ja opetussuunnitelmien toteuttamiseen. He tekevät työtään yhteiskunnan suunnasta määräytyvien tavoitteiden ja oppilaiden elämismaailmasta nousevien

odotusten puristuksissa. (Vuorikoski 2003.) Miten itsenäisesti he voivat toimia? Merkitävää on ainakin se, näkeekö opettaja itsellään liikkumavaraa ja mahdollisuuksia omiin ratkaisuihin toimiessaan koulutusinstituution, opettajien ammattikunnan ja opiskelijoiden odotusten välissä.

Pelkkä opetusmenetelmien ja opetusistajien muuttaminen ei yksin riitä osallistavan pedagogiikan periaatteiden toteuttamisessa ja tasa-arvoisen oppimisyhteisön luomisessa. Uudistumishaaste koskee koko koulutusta, sillä koulutusjärjestelmän tehokkuutta tavoittelevat rakenteet ja käytännöt nykyisellään eivät anna riittävästi tilaa osallistavan pedagogiikan toteuttamiselle. Esimerkiksi suuret opiskelijaryhmät ja tiukkaan pakatut aikataulut voivat olla este tasa-arvoisen oppimisyhteisön ja vastavuoroisen oppimistapah-tuman luomiselle. Muutosvaade pitää ulottaa koskemaan opettajien ammattikuntaa, sillä vakiintuneet koulutusikäntönnöt ja opettajien ammattikulttuuri voivat lamaannuttaa kriittisesti ajattelevan ja uudistusmielisen opettajan halut kehittää opetustaan osallistavan pedagogiikan suuntaan.

Osallistavan pedagogiikan opetuskäytännöt ovat vaativia edellyttäessään opiskelijalta ja opettajalta reflektiivistä oppimista ja aiempien piintyneiden näkemysten kyseenalaistamista. Perinteisessä opetuksen mallissa mieleen juurtuneiden valta-asetelmien purkaminen ei ole välttämättä yksinkertaista eikä tapahdu nopeasti. Opiskelijoilta se edellyttää perinteisestä oppijan osasta luopumista. He eivät välttämättä ole halukkaita vallan jakamiseen uudella lailla eivätkä koe osavansa toimia tilanteessa, jossa opettajan ja opiskelijoiden asema on neuvoteltavana. Lisäksi opettajan ja opiskelijoiden suhteisiin – ja samalla tasa-arvoisen oppimisyhteisön luomiseen – vaikuttavat opetusinstituutioiden monet piiloisen vallan muodot, joita opettajat eivätkä opiskelijat aina tiedosta. Esimerkiksi arvostelusta on tullut niin luonnollinen osa koulutusta, ettei sitä yleensä mielletä vallankäytöksi, joka sävyttää monin tavoin

opettajan ja opiskelijan suhteita.

Osallistavan pedagogiikan idea tasa-arvoisen oppimisympäristön luomisesta kuulostaa vetoavalta. Hooks luottaa monen muun feministisen pedagogiikan edustajan kanssa mahdollisuuteen luoda turvallinen opetusilmapiiri, jossa kaikki voivat ilmaista itseään. Opetuksessa ei kuitenkaan ole kyse vain opettajan ja opiskelijan suhteesta, vaan ryhmäopetuksessa on läsnä monenlaisten suhteiden verkosto. Korostaessaan kaikkien opiskelijoiden osallistumista hooks ei ota riittävästi huomioon sitä, että ryhmänkin toimintaa ja kommunikointia muovaavat valtasuhteet. Ei voi odottaa, että kaikilla olisi yhtäläiset oikeudet puhua, kaikki kunnioittaisivat toisiaan ja tuntisivat olonsa turvalliseksi ilmaisemaan käsityksiään. Ideaalitilanne joutuu koetukselle, kun otetaan huomioon osallistujien erot, joiden merkitystä hooks itsekin korostaa. Opiskelijat ovat erilaisia muun muassa etnisiltä ja sosiaalisilta taustoiltaan, uskonnoltaan, sukupuoleltaan ja seksuaalisilta orientaatioiltaan. He tuovat opetustilanteeseen omat arvonsa ja asenteensa. Vaikka tavoitteena on pyrkimys moniarvoisuuteen ja tiedon konstruointi yhteisessä prosessissa, ryhmäläisten sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaan liittyvät erot ja erilaiset näkökulmat eivät välttämättä tule kuulluiksi tai ne vaiennetaan (ks. Burbules 2000, 257–261).

Erialaisten ihmisten ja näkemysten kohtaaminen edellyttää opettajalta kriittistä tietoisuutta omista arvoistaan ja asenteistaan sekä perehtyneisyyttä yhteiskunnallista eriarvoisuutta tuottaviin mekanismeihin ja koulutuksen valtakäytöksiin. Suomessa opiskelijoiden erot voidaan sivuuttaa vielä huomamattomammin kuin monikulttuurisissa yhteiskunnissa, joissa esimerkiksi opiskelijoiden etniset erot ovat selvästi kaikkien nähtävissä. Suomalaisessa koulussa on pitkään pidetty itsestäänselvyytenä, että kaikki opiskelijat ovat valkoihoisia, suomenkielisiä ja luterilaisia. Illuusiota sosiaalisesta tasa-arvosta on pidetty yllä ohittamalla sosiaaliseen taustaan liittyvät erot. Koulutuksen näennäinen

sukupuolineutraalisuus taas on johtanut siihen, ettei sukupuolen merkitystä ole otettu ainakaan tietoisesti huomioon.

Hooks nostaa tunteet keskeiseen asemaan opetustapahtumassa. Hän puhuu vakuuttavasti tunteiden merkityksestä oppimisen ilon ja innostuksen luoja. Nykyisen asiakkeisen ja innottoman opetuskulttuurin oloissa on helppo vakuuttua muutoksen tarpeellisuudesta. On sallittua puhua myönteisistä tunteista ja niitä koskevista opetuksen tavoitteista. Kasvatustieteen tekstit viljelevät runsaasti kauniita tavoitelauseita oppijoiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta. Vähemmän puhutaan ihmisten luonnollisista ja aidoista tunteista, joihin kuuluvat muun muassa pelko, viha, raivo, kateus, katkeruus. Opettajalta vaaditaan hyviä ryhmänohjausvalmiuksia, jos myös nämä tunteet sallitaan ja ne pyritään kanavoimaan oppimista ja kehitystä palveleviksi. Opettajan olisi tiedonjako-opetuksen sijaan opetettava kohtaamaan tunteita ja käsittelemään rakentavasti ryhmän suhteita. Se edellyttää opettajalta myös omien tunteiden tunnistamista ja kykyä niiden käsittelyyn.

Tunteiden näkeminen olennaisena osana opetusprosessia merkitsisi, että opettajan tulisi astua esiin ihmisenä neutraalin asiantuntijan roolinsa takaa (ks. Vuorikoski & Törmä 2004). Hänenkin pitäisi voida antautua dialogissa avoimuuteen siten, että jakaa ryhmässä kokemuksiaan ja tunteitaan. Opettaja voi kuitenkin pelätä paitsi ammattimaisuutensa puolesta myös sitä, että tunnesuhteeseen avautuminen tekee haavoittuvaksi. Dialogiseen kohtaamiseen kuuluu molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja opiskelijoiden välillä, mutta sen toteutumiseen ei ole välttämättä helppoa luottaa.

Yhteisöllisyys edellyttää sitoutumista ja yhteisvastausta

Bell hooksin feminististä pedagogiikkaa luonnehtii holistisuus, rajojen ylitykset ja pyrkimys kokonaisvaltaiseen, osallistavaan

opetukseen. Hooksin kasvatusajattelun arvokkaana antina pidämme ennen muuta yhteisöllisyyden ja kokonaisvaltaisemman oppimis-opetustapahtuman korostamista. Osallistavan pedagogiikan voisi hahmottaa kompassina, uuden suunnan näyttäjänä, jossa mikään osa ei yksinään voi osoittaa kuljettavaa tietä, vaan kaikki osat tarvitaan tien löytymiseen ja sillä kulkemiseen.

Yhteisöllisyys edellyttää kaikkien opetus-tilanteeseen osallistujien aktiivista läsnäoloa ja yhteiseen prosessiin sitoutumista. Opettaminen hahmotetaan usein vain opettajan ja opiskelijan suhteena, vaikka opiskelijoiden keskinäisellä suhdeverkostolla on merkittävä asema oppimisessa. Näissä suhteissa piilee huomattava oppimisresurssi, kunhan niiden usein ohitettu rooli nostettaisiin riittävän keskeiseen asemaan. Merkityksellisistä oppimiskokemuksista raportoivissa tutkimuksissa samoin kuin ihmisten kertomuksissa nousee esiin ihmisten vuorovaikutuksen keskeinen merkitys oppimiselle. Asioita voidaan oppia tietämään nopeastikin, mutta asioiden ymmärtämiseen ja syvälliseen oppimiseen tarvitaan aikaa ja mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Tasa-arvoisen oppimisyhteisön luominen edellyttää yhteisvastausta ja siihen kytkeytyvää opiskeluryhmään ja -prosessiin sitoutumista. Se merkitsee tehokkuusajattelusta luopumista koulutuksessa, sillä sitoutuneesti ja yhteisvastuusesti toimiva ryhmä vaatii paljon aikaa: opiskeltavien asioiden prosessointi yhdessä tarvitsee paitsi taitavaa ohjausta myös ryhmän keskinäisten suhteiden työstämistä.

Tasa-arvoisessa oppimisyhteisössä opiskelu ei ole vain rationaalista toimintaa. Osallistava pedagogiikka edellyttää järkikeskeisen kasvatus- ja opetusikäyksen laventamista. Ihmisten tulee saada olla tuntevia, kokevia, muistavia ja rakastavia opetus-tilanteissakin. Onneksi hooksin rinnalla on monia kasvatusajattelijaita, jotka puhuvat tällaisen käsityksen puolesta (ks. esim. Noddings 2003; Viskari 2003; Liston & Garrison 2004; Skinari 2004).

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Apple, M. 2004. Ideology and curriculum. New York: RoutledgeFalmer.
- Brookfield, S.D. 2005. The power of critical theory for adult learning and teaching. Maidenhead: Open University Press.
- Burbules, N. 2000. The limits of dialogue as a critical pedagogy. Teoksessa P. Trifonas (toim.) Revolutionary pedagogies. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory. New York and London: RoutledgeFalmer, 251–273.
- Elias, J. & Merriam, S. 1995. Philosophical foundations of adult education. Malabar, Fla: Krieger.
- Florence, N. 1998. bell hooks' engaged pedagogy. A transgressive education for critical consciousness. London: Bergin & Garvey.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentaja Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H.A. 1988. Teachers as intellectuals. Massachusetts: Bergin & Garvin.
- Gore, J. 1992. What we can do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) Feminisms and critical pedagogy. New York: Routledge, 54–73.
- hooks, b. 1981. Ain't I woman: black women and feminism. Boston: South end press.
- hooks, b. 1984. Feminist theory from margin to center. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. 1989. Talking back: Thinking feminist, thinking black. Boston: South End Press.
- hooks, b. 1994. Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge.
- hooks, b. 2000. All about love: New visions. New York: Perennial.
- hooks, b. 2002. Communion. The female search for love. NY: HarperCollins.
- Hua, J. 1998. Voices form the gaps. Women writers of color. bell hooks. <http://voices.cla.umn.edu/authors/bellhooks.html>
- Jokinen A., Huttunen, L. & Kulmala, A. 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Liston, D. & Garrison, J. (toim.) 2004. Teaching, learning, and loving. Reclaiming passion in educational practice. New York: RoutledgeFalmer.
- Luke, C. & Gore, J. 1992. Introduction. Teoksessa C. Luke & J. Gore (toim.) Feminisms and critical pedagogy. New York: Routledge, 1–14.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: a reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. University of Jyväskylä: SoPhi.
- Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura, 63–92.
- Noddings, N. 2003. Happiness and education. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Rantonen, E. 2000. bell hooks: toisin opettaja. Teoksessa A. Anttonen, K. Lempiäinen & M. Liljeström (toim.) Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino, 187–212.
- Rekola, H. 2004. Mitä työssä oppiminen on? Merkittävän työssä oppimiskokemuksen teoreettinen ja empiirinen tarkastelu. Joensuun yliopisto. Lisensiaatintutkimus.
- Saarinen, J. 2001. Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. Aikuiskasvatus 21 (4), 330–335.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludikurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suoranta, J. 2003. Henry Giroux. Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 212–237.
- Taylor, E.W. 1997. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of mezirow's transformative learning theory. Adult Education Quarterly 48 (1), 34–59.
- Torres, A. 1998. Education, power, and personal biography. Dialogues with critical educators. NY: Routledge.
- Viskari, S. 2003. Pedagoginen rakkaus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toiskasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.) 2004. Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.