



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kenttälä Juha-Matti Kalevi

Taidekasvatus maailmaa muokkaavana vasarana - Kriittinen pedagogiikka osana taidekasvatuksen opetussuunnitelmaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus

2015



Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kenttälä Juha-Matti Kalevi	
Työn nimi/Title of thesis Taidekasvatus maailmaa muokkaavana vasarana - Kriittinen pedagogiikka osana taidekasvatuksen opetussuunnitelmaa			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis pro gradu	Aika/Year 2015	Sivumäärä/No. of pages 74
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimus käsittelee kriittistä pedagogiikkaa osana taidekasvatuksen opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten Paulo Freiren dialogiin perustuva problematisoiva kasvatusajattelu näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman yleisessä ja taidekasvatuksen osioissa.</p> <p>Paulo Freireä pidetään yhtenä viime vuosisadan merkittävimmistä kasvatusajattelijoista ja hänen pääteoksensa Sorrettujen Pedagogiikka on yksi alan merkkiteoksista. Freiren kasvatusajattelu voidaan tiivistää ongelmaan, sen tiedostamiseen ja toimintaan sen muuttamiseksi. Ongelmien tiedostaminen tapahtuu dialogissa, jossa kaikki osapuolet ovat tasavertaisia. Oppisisältöjä etsitään tutkimalla oppilaiden kokemusmaa. Kasvatuskäytäntö tähtää praksikseen, joka on tiedostamista ja maailman muuttamista. Tutkimuksen lähtökohtana on taiteen erityinen luonne paljastaa todellisuutta ja vaikuttaa siihen.</p> <p>Tutkimusmetodi on systemaattinen analyysi. Systemaattinen analyysi on tutkimusmenetelmä jonka tarkoituksena on selkeyttää alkuperäinen ajatuskokonaisuus ja pyrkiä tutkimuskohteen parempaan ymmärtämiseen. Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena on Freiren teos Sorrettujen Pedagogiikka, josta etsitään teoreettinen pohja itse tutkimuksen kohteelle, joka on vuonna 2016 voimaan astuva perusopetuksen opetussuunnitelma. Tutkimuskysymyksiä on kaksi: Mitä on dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus ja miten dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus näkyy opetussuunnitelmassa? Tutkimustulokset kertovat, että opetussuunnitelma sisältää paljon viitteitä Paulo Freiren pedagogiikkaan. Taide-aineiden osalta kuvataide antaa enemmän eväitä tiedostamiseen ja vaikuttamiseen, kuin musiikki.</p> <p>Tutkimuksessa pohditaan opetussuunnitelman arvoperustan ja opetuksen käytännön välistä suhdetta. Jatkotutkimuksen voisi kohdistaa koulujen käytänteisiin, siihen että vastaako koulun käytännöt opetussuunnitelman eettiseen perustaan. Jatkotutkimuksen kohteena voisi olla myös taidekasvatuksen praksikseen tähtäävät käytännöt.</p>			
Asiasanat/Keywords Kriittinen pedagogiikka, Paulo Freire, Taidekasvatus, opetussuunnitelma 2016			

Sisällysluettelo

1	Johdanto	2
1.1	Epäinhimillisyys 2015	5
1.2	Tutkimuksen radikaalit	11
1.3	Dialoginen Matti-opettaja?	12
1.4	Teoreettiset lähtökohdat	14
1.5	Tutkimuskysymykset ja tutkijan hypoteesit	15
2	Tutkimuksen teoreettinen pohja	19
2.1	Kriittinen pedagogiikka	19
2.2	Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka	22
2.3	Freiren kasvatustajattelu	24
2.4	Kriittinen pedagogiikka osana taidekasvatusta	27
3	Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä	33
3.1	Tutkimuksen eteneminen	35
3.2	Tutkimuksen keskeiset käsitteet	36
3.2.1	<i>Sorto, inhimillisyys ja epäinhimillisyys</i>	37
3.2.2	<i>Tallentava kasvatustajattelu ja dialogiin perustuva problematisoiva kasvatustajattelu</i>	38
3.2.3	<i>Dialogi</i>	40
3.2.4	<i>Generatiiviset teemat</i>	43
3.2.5	<i>Praksis</i>	44
4	Tutkimus	46
4.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014	46
4.2	Laaja-alainen osaaminen	50
4.3	Dialogiin perustuva problematisoiva kasvatustajattelu osana taidekasvatustajatteluksen opetussuunnitelmaa	56
4.4	Musiikki	57
4.5	Kuvataide	62
4.6	Sanataide ja draamakasvatustajattelu	68
4.7	Tutkimustajattelu	72
5	Pohdinta	75
6	Lähteet	78

1 Johdanto

”Voimakkaat sortavat heikkoja näkymättömästi, uhrin huomaamatta. He eivät huomaa tätä koska he saavat tarpeeksi muruja, jotka tippuvat systeemin pöydältä. Systeemi tappaa luovaa lahjakkuutta ja tilalle se antaa leipää ja sirkushuveja tai vaientaa. Systeemi ei tajua, että sen tulisi tukea arvostelijaansa. Kriitikistä nousee tuore ajattelu”. (Numminen & Saarinen, 1981, 135)

Näin kirjoitti kansantaiteilija M.A. Numminen kirjeenvaihdossa Esa Saarisen kanssa vuonna 1980. Siinä Mauri Antero kuvaa yhteiskunnassa vallitsevaa sortotodellisuutta, jossa hallitseva eliitti hallitsee kansalaisia pitämällä heidät tyytyväisenä leivällä ja sirkushuveilla, sekä vaientamalla kriittisen äänen. ”Leipä ja sirkushuvit” on tuttu hallintamuoto jo antiikin Roomasta, jossa romahtamaisillaan olevan suurvallan kansalaiset pidettiin tyytyväisen tietämättöminä suurilla gladiaattori-tapahtumilla ja ruualla (Ashcroft, 2011). Samoja suurvallan romahtamisen merkkejä on ilmoilla länsimaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa nyt vuonna 2015. Mikä olisi leivän ja sirkushuvien vastine tänä päivänä? Roskaruoka ja massaviihde? Länsimaalaisten ylipaino kertonee ”leivän” tukkivan ihmisten tietoisuutta ja verisuonia. Se on epäinhimillistä, mutta normaalia. Sirkushuvien paikalle voidaan sijoittaa massiiviset urheilutapahtumat gladiaattorien hengessä tai kaupallisen valtamedian tarjoaman massaviihteen ja mediavallan kautta tapahtuvan lobbaamisen. Kriittinen ääni vaiennetaan alistamalla valtamedia palvelemaan rahanvaltaa (Vilkko, 2010). Idea on kuitenkin se, että kansalaisten huomio kiinnitetään jonnekin muualle, kuin merkityksellisiin asioihin, kuten siihen miten markkinoiden etiikka polkee ihmisoikeuksia ja luontoa. Mauri Anterolla on tilanteeseen ratkaisu. Systeemin tulisi ottaa kritiikki vastaan ja rakentaa yhteiskuntaa yhdessä ihmisten kanssa. Samankaltaisia ajatuksia kehitteli pedagogiikan puolella Paulo Freire 60-luvun Brasiliassa. Hän halusi vapauttaa sekä sortajat, että sorretut epäinhimillisyydestä (P. Freire, Tomperi, & Suoranta, 2005, 58).

Tutkimus käsittelee kriittistä pedagogiikkaa osana taidekasvatusta ja opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen teoreettinen pohja perustuu Paulo Freiren pääteokseen Sorrettujen pedagogiikka ja siinä esitettyyn problematisoivaan dialogiseen kasvatuskäsitykseen. Freiren kasvatuskäytännön tavoitteena on praksi, jossa tiedostamisen ja toiminnan kautta pyritään muuttamaan maailmaa (P. Freire et al., 2005, 139). Anglosaksinen kriittinen pedagogiikka kehittyi pohjaten Freiren ajatteluun (T. Tomperi & Suoranta, 2005, 211).

Tutkimuksessa kysytään, miten Freiren dialoginen kasvatustajattelu näkyy 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa.

Tutkimuksen lähtökohdista on taidekasvatuksen ja taiteen erityinen luonne paljastaa maailmaa ja vaikuttaa siihen (Varto, 2001, 7 - 8). Taidekasvatus tarjoaa dialogiin laajemman näkökulmien kirjjon, jonka kautta maailmaa voidaan tutkia (Varto, 2006, 156). Puhun kriittisestä taidekasvatuksesta tai freireläisittäin dialogisesta taidekasvatuksesta. Tutkimusmetodi on systemaattinen analyysi. Systemaattinen analyysi on tutkimusmenetelmä, jonka tarkoituksena on selkeyttää alkuperäinen ajatuskokonaisuus ja pyrkiä tutkimuskohteen parempaan ymmärtämiseen (Jussila, Montonen, & Nurmi, 1989). Tutkimuksen teoreettinen pohja on analysoitu Freiren pääteoksesta Sorrettujen Pedagogiikka. Itse tutkimuksen kohde on vuonna 2016 voimaan astuva Perusopetuksen opetussuunnitelma. Analyysin kohteena on perusopetuksen opetussuunnitelman taidekasvatusta koskevat osat: musiikki, kuvataide, draama ja sanataide. Musiikilla ja kuvataiteella on omat ainekohtaiset opetussuunnitelmansa, mutta draama ja sanataide jotka on integroitu muihin oppiaineisiin. Analyysissa otetaan myös huomioon opetussuunnitelman yleinen osa, arvoperusta, oppimiskäsitys ja monialaiset opinnot, jotka antavat suunnan kaikelle opetukselle. Tutkimuksessa kysyn että, mitä on dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus ja miten se on esillä vuonna 2016 voimaan astuvassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Dialogisen kasvatuksen olen purkanut käsitteisiin inhimillisyys, problematisointi, generatiiviset teemat, dialogi ja praksis. Tutkimuksen pohjana on kuitenkin ajattelun kokonaisuus, eivätkä yksittäiset käsitteet.

Tutkimuksen rakenne on seuraavanlainen. Tutkimuksen lähtökohdissa rakennan kuvaa siitä, millaisessa sortotodellisuudessa elämme nykyaikana. Pohdin sitä, millaiseen maailmaan kasvatuksen tulisi vastata ja miten Freiren pedagogiikka toimii siinä yhteydessä. Tutkimuksessa oletetaan, että me kaikki länsimaalaisen hyvinvointiyhteiskunnan holhokit olemme osaltamme sorrettuja ja sortajia. Olemme sorrettuja maailman laajuisesti vaikuttavan markkinoiden etiikan ja valtioiden näennäisen demokratian alaisina. Sortajiksi meidät tekee kulutusyhteiskunnan vaikutuksenalaisena eläminen, jossa arkiset kulutustottumuksetkaan eivät vastaa kestäväää elämäntapaa ja toimivat osaltaan toisten ihmisten epäinhimillistajina.

Toisessa luvussa luon tutkimukselle teoreettista pohjaa, selvittämällä mitä on kriittinen pedagogiikka ja millainen kasvatustajattelijä ja vaikuttaja Paulo Freire oli ja on. Kriittisen pedagogiikan ja taidekasvatuksen yhteys selvitetään myös tässä kappaleessa. Kolmas luku käsittelee systemaattista analyysia tutkimusmenetelmänä. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

löytyvät tästä kappaleesta. Itse analyysi, eli tutkimus tulee seuraavassa, eli neljännessä luvussa. Viides luku eli, tutkimustulokset kertovat, että opetussuunnitelma sisältää paljon viitteitä Paulo Freiren pedagogiikkaan. Opetuksessa pyritään dialogisuuteen, maailman kriittiseen tarkasteluun ja toimintaan kestävän tulevaisuuden puolesta. Taide-aineiden osalta kuvataide antaa enemmän eväitä tiedostamiseen ja vaikuttamiseen, kuin musiikki. Tutkimuksen loppu metreillä pohdin tutkimusta ja mahdollista jatkotutkimusta, jonka voisi toteuttaa koulun käytäntöjä tutkimalla. Tutkimuksen lopputeksteinä on luettavana kaiken kattava lähdeluettelo.

Tutkimuksen aihe on sellainen, että sen pitäisi koskettaa meistä jokaista, joka elää länsimaalaisen hyvinvointiyhteiskunnan taantumisen aikaisessa sortotodellisuudessa. Oletan, että me olemme sorrettuja ja että me kaikki olemme omalta osaltamme myös sortajia. Me kaikki olemme syyllisiä. Moni kokee tällaisen muutokseen tähtäävän ajattelun juuri syyllistävänä kulttuurina ja ei siksi halua kuullakaan siitä. Tieto lisää tuskaa. Tietoinen tuska lisää piiloista tuskaa. Käsittäminen itsensä sortajaksi tuottaa tuskaa ja vapauden pelkoa, eikä se välttämättä johda solidaarisuuteen sorrettuja kohtaan (P. Freire et al., 2005, 50). Syyllisyydestä ei kuitenkaan pääse eroon yrittämällä unohtaa sen. Siitä pääsee eroon toimimalla. Tiedostamalla, joskin epämiellyttäviä asioita, saat mahdollisuuden toimia ”oikein”. Kuten Elokuvaohjaaja Aki Kaurismäki sanoi ”Elämän tarkoitus on hankkia luontoa ja ihmistä kunnioittava henkilökohtainen moraalinen ja sen jälkeen noudattaa sitä.” (Paavonheimo, 2015) Ja jos uskot markkinoiden etiikkaan (Tomperi 2001) ja koet olevasi kapitalismin kannattaja ja näet tällaisten ajatusten vain häiritsevän liiketoimiasi, niin tämä tutkimus on etenkin sinulle. Tarkoituksena on Freiren jalan jäljissä vapauttaa myös sortajat epäinhimillisestä toiminnasta.

Voidaan ajatella, että yksittäisillä ihmisellä ei ole juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa maailman asioihin. Freiren mukaan ajatus on naiivi ja mahdoton. Jos subjekteilla ei olisi mahdollisuutta vaikuttaa maailmaan, se tarkoittaisi maailmaa ilman ihmisiä. Yhtä naiivi on myös ”subjektivistinen asenne, jossa kuvitellaan ihminen ilman maailmaa”. Maailma ja ihmiset elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (P. Freire et al., 2005, 52.) Tämä tutkimus on praksista, jossa tulevana opettajan tiedostan ympäröivää maailmaa, sekä kehitän omaa kasvatustietoa ja kasvatuskäytäntöä. Samalla se on yksi pieni teko yrityksenä vaikuttaa maailmaan. Toivon, että sen lukijat (hei montako teitä on? yks, kaks, kolme, neljä, ehkä jopa viisi) saavat siitä aihetta ajatteluun ja keskusteluun.

1.1 Epäinhimillisyys 2015

Tuukka Tomperi muistuttaa siitä, että Sorretujen pedagogiikka on syntynyt sosiohistoriallisessa tilanteessa, jota voi olla vaikea hahmottaa nykyajan ja hyvinvoinnin näkökulmasta (T. Tomperi, 2005, 21). En näe kuitenkaan vaikeuksia tuoda Freiren ajattelua 2014-luvun länsimaalaiseen hyvinvointiyhteiskuntaan. Freiren mukaan sorto ei koske vain kolmatta maailmaa, eli kehitysmaita. Kolmas maailma ei ole maantieteellinen käsite, vaan se on löydettävissä myös hyvinvointivaltioista. Tämä alistettujen ihmisten maailma löytyy moderneista instituutioista. (Kurki, 2002, 57.)

Yhteiskunnalle tarvitaan yhteinen moraalinen selkäranka. Yhteiskunnassa vallitsee apatia ja kansalaisten poliittinen aktiivisuus on niukkaa. On ihmisiä jotka eivät piittaa muista pätkäkään. Sodan jälkeen syntyneet suuret ikäluokat ovat rikkoneet sukupolvien välisen kirjoittamattoman sopimuksen - tehneet historian epäoikeudenmukaisimman pääoman siirron- tuhlaamalla tulevien sukupolvien perinnön. Tarjolla oli luonnon rikkauksia ja paljon hyviä ideoita, mutta valitsimme järjestelmän, joka käyttää näitä rikkauksia törkeästi hyväkseen. Taloudellisen kasvun ja teollisuuden tuomien mahdollisuuksin puitteessa, emme ole päässeet eroon köyhyydestä, nälästä ja aliravitsemuksesta. Miljoonat ihmiset näkevät nälkää samalla kun toiset heittävät ruokaa roskiin. Toiset ovat aliravittuja ja toiset ylipainoisia. Miksi olemme luoneet niin huonon hallinto- ja talousjärjestelmän, joka palvelee vain pientä eliittiä enemmistön sijaan? (Ashcroft, 2011)

Meidän sortotodellisuus on erilaista kuin esimerkiksi Freiren aikana tai esimerkiksi itäisessä naapurivaltiossa, jossa sorto on selvästi räikeämpää. Maailmasta löytyy edelleen konflikteja, väkivallalla pakotettua sortoa, joita me Suomesta päin seuraamme median välityksellä. Voimme miettiä keitä ovat nykyajan sorretut ja sortajat globaalisti ja paikallisesti. Millaisessa sortotodellisuudessa me suomalaiset elämme? Freire määrittelee sortotodellisuuden elintilaksi, jossa elävä ihminen ei välttämättä tiedä olevansa sorrettu (P. Freire et al., 2005,46) Tämä sortotodellisuus toiminee myös sortajille: sortaja ei välttämättä tiedä olevansa sortaja, koska sortotoimet ovat arkipäiväisiä ja hyväksytyjä, mutta ne rajoittavat joidenkin ihmisyyttä. Ylemmällä tasolla tämä voi tarkoittaa humanitaarista toimintaa, joka kätkee sisälleen sortoa ja valheellista hyväntekeväisyyttä (P. Freire et al., 2005,45).

Nasan rahoittaman tutkimuksen mukaan ihmisen päivät, sellaisina kuin me ne tunnemme, ovat loppusuoralla. Tutkimus väittää, että kyse on vain vuosikymmenistä. Tämä ei ole ensimmäinen kerta kun yhteiskunta romahtaa, vaan vastaavia esimerkkejä löytyy

historiasta, kuten esimerkiksi Antiikin Roomasta. Romahdus johtuu siitä kun resurseja on käytetty yli äyräiden. Se johtaa siihen, että ympäristön ekologinen sietokyky pettaa, samalla kun ihmiset jakautuvat entistä enemmän vähemmistöistä koostuvaan rikkaaseen eliittiin ja köyhään enemmistöön. Lopulta tilanne kärjistyy, kun köyhiltä loppuvat elämiseen tarvittavat resurssit ja he joutuvat taistelemaan niistä mitä heille on jäljellä. Tutkimuksessa ihmetellään sitä, miten eliitti ei ole ottanut opikseen edellisistä yhteiskuntien romahduksista. (Nazeef, 2014; Nazeef, 2014) Ainakin yksi kapitalisti on herännyt todellisuuteen ja varoittaa eliittikumppaneitaan avoimessa kirjeessä, että mestaajat ovat tulossa (Hanauer, 2014).

Huomatessamme epäinhimillistymisen laajuuden, voimme kysyä onko inhimillistyminen tässä valta-asemassa, alistavassa eriarvoistavassa järjestelmässä, uskottavasti edes mahdollista? (P. Freire et al., 2005,43) Sortotoimet ja sortotodellisuus ovat nykyajan hyvinvointiyhteiskunnassa sekä näkyvillä, että näkymättömissä. Meille uskotellaan, että elämme demokratiassa, mutta todellisuudessa kansa ei pääätä asioistaan, vaan päätökset tekee eliitti, jolle pääoma on keskittynyt. Tällöin kyseessä on plutokratia eli rahanvalta, ei demokratia. (Ashcroft, 2011) Maailmanlaajuinen talouskriisi on saanut eriarvoisuuden esiin myös valtamediassa. Tavallinen sortotodellisuudessa elävä pulliainenkin tiedostaa, että ei ole oikein kun yritysjohtajat nostavat huikeita summia rahaa osinkoina ja samalla lomautetaan tuhansia työntekijöitä. Kuvio on inhotavan tuttu: rikkaat rikastuvat ja köyhät köyhtyvät. Kansalaiset joutuvat vastaamaan pankkiirien huonoista siirroista rahamarkkinoilla. Samalla kun tähdätään uuteen taloudelliseen nousuun luontoa ja ihmisiä poljetaan.. Markkinavoimien herrat eivät aio säästää inhimillisiä elinoloja kenellekään tulevaisuudessa. Siihen malliin ympäristöä pilataan nykyisellä järjestelmällä, jossa raha ratkaisee. Talouskasvu on suurin luonnon ekologian tuhoaja ja ainoa tapa estää maailman ylikuumeneminen olisi ajaa alas koko maailmantalous. (Jamail, 2014) Epäinhimillistymiseen ajavissa sortotilanteissa oikea ratkaisu on selvä, mutta vaikeasti tavoitettavissa (P. Freire et al., 2005,21). Elokuvaohjaaja Aki Kaurismäki näkee terrorismin ainoaksi ulospääsyksi kurjuudesta. Ainoa tie ulos olisi tappaa tämä 1% ihmisistä, jotka omistavat kaiken, ja jotka korruptoituneiden poliitikkojen avulla ovat pistäneet ihmiset asemaan, jossa ihmisyydellä ei ole mitään arvoa. (Hattentone, 2012) En usko, että Aki Kaurismäki seisoo sanojensa takana, että hän oikeasti haluaisi listiä ihmisiä. Hän vaan näkee sen ainoana mahdollisuutena ulos tilanteesta. Tämä yksi prosentti ei hevillä luovu omastaan. Miten heidät saataisiin tekemään yhteistyötä ilman väkivaltaista

vallankumousta? Näyttelijä Vesa Vierikko puolestaan säätäisi lain, jossa kukaan ei saisi tienata 5000€ enempää kuussa (Kytölä, 2015).

Pienemmässä mittakaavassa voidaan miettiä millaisessa sortotodellisuudessa tavalliset ihmiset ja oppilaat elävät. Millä tavalla he tulevat epäinhimillistetyiksi ja millä tavalla he itse epäinhimillistävät. Eli millä tavalla he ovat sortajia ja sorrettuja. Globaalissa mittakaavassa voidaan miettiä kansainvälisten markkinoiden ja suuryritysten toiminnan etiikkaa. Onko poliittinen järjestelmä demokraattinen vai plutokraattinen? Henkilökohtaisella tasolla arkisia sortotilanteita ovat kiusaustilanteet tai arjen kulutustottumukset. Poliittinen vaikuttaminen on nykyään vain arjen pieniä valintoja. Se, että ihmiset äänestävä kulutusvalinnoillaan, ei poliittisena toimintana riitä pyrkiessämme ihmisyyteen. (Suoranta, 2005, 9) Arjen pienet valinnat eivät riitä vallankumoukseen ihmisyyden puolesta, mutta ne ovat *praksista*, joista on hyvä lähteä liikkeelle eettisessä kasvatuksessa. Niiden ympärillä voidaan pohtia, että miksi näin tulisi toimia ja miten minun, sinun ja meidän toiminta vaikuttaa jonkun muun ihmisen elämään, yhteiskuntaan ja ympäristöön. Nuorille opetetaan kansalaistietoja ja – taitoja, jotta he voisivat kantaa yksilöllisen vastuun ympäristöongelmista, mutta heitä ei ohjata kollektiiviseen poliittiseen toimintaan. Keinotekoisien neutraaliuden vaihtoehtona olisi voimakkaampi poliittinen kannanotto ja kulttuurimme tottumusten radikaali kyseenalaistaminen. Kasvatuksella annetaan käytännölle pintasilaus niin kuin ongelmille tehtäisiin jotain, vaikka todellisuudessa mikään ei muutu. (Louhimaa, 2005)

Esimerkiksi kouluruokakulttuuri on yksi tottumus mikä voitaisiin kyseenalaistaa ja sitä kautta muuttaa. Kouluruokaloita komistavat julisteet joissa kehoitetaan juomaan maitoa kolme lasia päivässä. Kuuluuko maito ylipäättään ihmisen ravintoon? Juommeko maito vain siksi, että se on kannattava bisnes? Lisäksi kouluruokaloissa mainostetaan maitoa, joka on tuotettu EU:n sponsoroimana. Eettisempää olisi tarjota ja mainostaa maitoa, joka olisi tuotettu lähitilalla. Myöskään jokapäiväinen lihapitoinen kouluruoka ei ole eettisellä pohjalla. Maailmanlaajuisista kasvihuone päästöistä 18 % aiheutuu lihan tuotannosta ja se vie merkittävät määrät peltoalaa paikalliselta ruuantuotannolta, uhaten metsiä ja kuluttaa törkeät määrät puhdasta vettä (Huitti-Malkka, Luosujärvi, & Manner, 2013, 23). Syömällä voisimme parantaa maailmaa ja vaikuttaa samalla omaan terveyteen ja hyvinvointiin. Täten myös kouluruokatottumukset ja tarjonta tulisi kääntää pääläelleen. Kouluissa on pääasiassa tarjolla liharuokaa. Ehkä poikkeuksen tekee korkeintaan yksi kasvisruokapäivä viikossa. Kaikki vastaavat opetussuunnitelman tavoitteisiin. Miksi käytäntö ei vastaa niihin? Kasvisvaihtoehto on tietysti tarjolla joka päivä, mutta se on vain juuri se pinta

silaus ”niin kuin asioille tehtäisiin jotain”. Eettisempi ja ekologisempi vaihtoehto olisi yksi liharuokapäivä viikossa. Se olisi radikaali liike mitä oppilaat ja vielä vähemmän kouluruuan toimittajat, eivät nielisi helpolla, mutta se olisi nytkähdys oikeaan suuntaan.

Sortotodellisuuden muuttaminen ei ole helppoa, mutta se olisi välttämätöntä ihmisten ja luonnon selviytymisen puolesta. Toinen jokapäiväinen sortotoimi mihin koulu oppilaitaan kannustaa on jatkuvasti lisääntyvä tietotekniikan käyttö. Elektroniikan valmistus on alusta loppuun epäinhimillistävä toimintaa, joka samalla sotkee ekosysteemin toimintaa (Kemppi, 2009). Opettajan sijaisuutta tehdessäni sain kuulla, että uuden teknologian käyttöä opetuksessa tuetaan korkeammalta taholta ja siksi se on ”edullisempaa” kuin nidottujen kirjojen käyttö opetuksessa. Samalla se kuitenkin epäinhimillistää koko koululaitoksen oppilaineen. Kouluissa on käytänteitä, jotka tekevät opetussuunnitelman arvopohjasta tekopyhän. Eikö opetussuunnitelma velvoita noudattamaan opetussuunnitelmaa? Perusopetuslaki määrää näin: ”Opetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin tässä laissa säädetään” (O. Opetushallitus, 2014, 11). Se velvoittaa opettajia, mutta ei ylempiä tahoja. Laki ei ole sama siis kaikille. Henry Giroux sanoo kriittisen pedagogiikan syntyneen: *”tarpeesta paljastaa ristiriita sen välillä, mitä koulut väittävät tekevänsä ja mitä ne todellisuudessa tekevät”* (Giroux, 1993, 151).

Oletus, että sortava eliitti toteuttaisi vapauttavaa kasvatusta, on naiivi (P. Freire et al., 2005, 151). Sortajat eivät voi harjoittaa sorrettujen pedagogiikkaa. Aito humanistinen pedagogiikka on ihmisten itsensä pedagogiikkaa. Sortajien pedagogiikka pitää yllä sortoa kätkien sen sisäänsä. (P. Freire et al., 2005, 56.) Kasvatus on hegemoninen käytäntö, ja siksi siihen pyritään vaikuttamaan valtioiden, ylikansallisten organisaatioiden, liike-elämän ja muiden toimijoiden taholta. Tähän kamppailuun tulee osallistua nostamalla esille julkisuuden varjoon jääviä väkivallan ja sorron muotoja, joita nämä tahot harjoittavat. (Suoranta, 2005, 9.)

Antialoginen ihminen pyrkii valloittamaan muut ihmiset sopimaan omiin tarkoituksiinsa. Ihmisen pelkistäminen esineeksi on nekrofilinen teko. (P. Freire et al., 2005, 153, 154.) Antialoginen toiminta pyrkii valtaamaan kulttuurin ja pakottamaan ottamaan omakseen valloittajan maailmankuvan, tukahduttamalla luovuuden estämällä vapaan ilmaisun. Tällainen kulttuurin invaasio on väkivaltaista toimintaa, jossa valtaajat tekevät valinnat kansanpuolesta. Valtaaminen on näkyvää tai näkymätöntä. Valtaaminen voi tapahtua peitellysti etenkin silloin, kun yksi luokka hallitsee. Kulttuurin valtaaminen vieraannuttaa

omasta kulttuurista ja itsestä johtaan siihen, että vallatut haluavat tulla valtaajien kaltaisiksi: kävellä, pukeutua ja puhua kuin he. Myös koulut ja kodit tuottavat hallinnan alaisina tulevia valtaajia, ei yhteistyöntekijöitä. Kulttuurinen invaasio on, sekä hallinnan välinen, että seuraus. (P. Freire et al., 2005, 169 - 173.) Suomessa kulttuurista invaasiota toteuttavat valtamediat valtaajien sponsoroimina ja alaisina. Valtaajana voidaan pitää yhtä vallitsevaa luokkaa, joka palvelevat vain markkinoiden etiikkaa. Sortajat pitävät itseään kansan edistäjinä, mutta heidän toimintansa palvelee heidän omia tavoitteita (P. Freire et al., 2005, 173).

Jos eliitti ajattelisi yhdessä kansan kanssa dialogisesti, kommunikoiden, ei hallitsijoiden asema olisi enää mahdollista. Siksi hallitsijoiden näkökulmasta oikeaa ajattelua on se, että ihmiset eivät ajattele. (P. Freire et al., 2005, 146.) Sortajat tarvitsevat antidialogia sorron ylläpitämiseen, sekä taloudellisessa, että kulttuurisessa mielessä.

Sorretuilta riistetään heidän sanansa, ilmaisukyky sekä kulttuuri. Sortajat eivät kuitenkaan pysty täysin tuhoamaan ihmisten kykyä tarkastella maailmaa, joten heidän on manipuloitava ja pidettävä yllä tiettyjä myyttejä. Myyttejä vapaasta ihmisoikeuksista kunnioittavasta yhteiskunnasta, jossa jokaisella on yhtä suuri mahdollisuus nousta hierarkiassa. Yksilöihin istutetaan ”porvarillinen halu henkilökohtaiseen menestykseen” (P. Freire et al., 2005, 166). Hyvinvointiohjelmat manipuloinnin välineen, johtavat harhaan ongelmien oikeista syistä. Manipulaatiota toteuttavat mm. populistit, jotka operoivat eliitin ja kansan välillä. Populistit mielitelevät kansaa, tunteisiin vetoavilla ”populistisilla” aiheilla, mutta pelaavat samalla eliitin pussiin. (P. Freire et al., 2005, 153 - 156.)

Myyttejä ja manipulaatiota pidetään yllä joukkotiedotusvälineiden avulla. Vallanpitäjien näkökulmasta yhteiskunta on sitä demokraattisempi, mitä hiljaisempia kansalaiset ovat. Tästä näkökulmasta kansan mielenilmaisut ovat häiritseviä. Ne uhkaavat vallanpitäjien valtaa. Medialla on mahdollisuus laajentaa ihmisten ilmaisun mahdollisuuksia tai kaventaa niitä. (Vilkko, 2010, 222.) Yhteiskunnassa on eliitti, joka haluaa pysyä vallassa. Eliitti pitää valtaa hallitsemalla tuotantovälineitä. Rahan vallan lisäksi tämä eliitti hallitsee ihmisten ajattelua joukkotiedotusvälineillä. Tärkeintä ei ole se mitä julkisuudessa sanotaan, vaan se mitä jätetään sanomatta. (Ashcroft 2011.)

Mediavallan (joka yhteydessä myös taloudelliseen valtaan) kriittinen tarkastelu on nykyään ehkä tärkeämpää kuin koskaan, kirjoittaa Arto Vilkko väitöskirjassaan. Soittolistaan ja kanavamarkkinointiin keskittyvä formaattiradio ei juuri osallistu yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Vilkko, 2010:216 - 217.)

Radio on demokraattinen; se alistaa tasa-arvoisesti kaikki kuulijansa samanlaisten ohjelmien kohteiksi. (Horkheimer & Adorno 2008, 164.) Tämän osuvan vitsin murjaisivat kriittiset teoreetikot jo vuonna 1947. Radioilmaisu on muuttunut radikaalisti muutaman viime vuosikymmenen aikana. Radiotoimintaa määränneiden määräysten purkaminen ei ole johtanut radiotoiminnan vapautumiseen, sananvapautumiseen ja lähidemokratiaan, vaan onkin käynyt päinvastoin; radiotoiminnasta on tullut formaattiajatteluun perustuvaa liiketoimintaa. Radioiden paikallisuus on vähentynyt niiden siirtyessä monikansallisten yritysten omistukseen. Yleisradiolla (joka toimii ilman yksityisiä sponsoreita) ei ole enää ylivaltaa ja kaupallinen radio on nykyisin Suomessa kannattavampi ja keskittyneempi kuin koskaan aikaisemmin. Yleisradio on tilanteessa, jossa se taistelee kaupallisten radiokanavien kanssa samasta yleisöstä samoilla kaupallisilla keinoilla. Musiikki on noussut keskeiselle asemalle radiomarkkinoiden kilpailussa. Formaatti on radioaseman strateginen työkalu, jolla se pyrkii keskittymään omaan oleelliseen, jolla se erottaa radioaseman muista asemista. Formaattiradiot käyttävät soittolistoja, joka tarkoittaa suunnitelmallisesti valittua musiikkiesitysten joukkoa, jonka avulla formaatti toteutetaan. (Vilkko, 2010)

Formaattiradiot soittolistoineen ovat mahdollistaneet, että radioiden sensuuri elää pulleammin kuin koskaan. Ennen radio-kanavilla oli kiellettyjen levyjen listat, nykyään niitä hallitsee suppeat sallittujen levyjen listat. Näille listoille pääsee musiikki, joka ei ärsytä kuulijaa vaihtamaan kanavaa. Musiikki, joka on taiteellisesti kunnianhimoista ja kompromissitonta tai joissa esitetään mielipiteitä, ärsyttää aina jotakuta. Formaattiradio on väline, joka hyväksyy vain pienen osan äänitetystä populaarimusiikista soittolistalleen. Nämä (sallitut) soittolistat päätetään radion johtoportaan, eikä yksittäiset ohjelmien toimittajat niihin juuri voi vaikuttaa. (Vilkko, 2010, 247)

Erään tutkimuksen mukaan evoluution seuraava askel on että ihminen tyhmenee, koska älyä ei tarvita pysyäksensä hengissä (Prigg, 2015). Tätä tyhmenemistä tukevat myös kaupallisten radioiden soittolistat, joiden musiikki ei herätä ajattelemaan. Toisaalta radio ei ole lasten ja nuorten ykkös-tiedotusväline vaan viihdettä haetaan Internetistä, erilaisista palveluista ja kanavilta. Mutta sielläkin tuntuu pätevän samat kaupallisuuden lait. Taiteellinen tai kantaaottava musiikki ei pääse suosituille soittolistoilta. Näille soittolistoilta pääsee rahalla, ostamalla mainosaikaa palveluntarjoajalta. Populaarikulttuuri on osa lasten ja nuorten informaalia kasvatusta. Populaarikulttuurin poliittinen korrektius voi näkyä nuorten poliittisessa välinpitämättömyydessä.

1.2 Tutkimuksen radikaalit

Radikaalin latinalainen kantasana on radix ja se tarkoittaa juurta. Radikalismi merkitsee juuriin menemistä. (Suoranta, 2005, 11.) Kun jokin asia palautetaan sen juurille, tarkoittaa se sen uudelleen arvioimista. Juurien tutkimisella tarkoitetaan siis kriittisyyttä ja kyseenalaistamista. Radikaali tarkastelee asioita ennakkoluulottomasti ja perusteellisesti. Sorrettujen pedagogiikassa puhutaan paljon radikaaleista. Arkikielessä sana radikaali, voi kuulostaa hurjalta, tai se on vain pinnallista sananhelinää. Joku voi pitää uutta erikoista hattua radikaalina vaihtoehtona illan juhliin. Toisaalta radikaali edustaa fanaattista kapinallista tai jonkin ääri liikkeen edustajaa, joka vaatii perustavalaatuksia systeeminmuutoksia ja ajaa omaa asiaansa väkivalloin.

Freirelle käsite radikaali on vapaa puolueista, liikkeistä ja idealismeista. Freire kirjoittaa, että radikaalin todellisuus ei ole kahlittu omien piirien varmuuksiin. Radikaali on kiinni todellisuudessa, niin että hän kykenee myös muuttamaan sitä. Radikaali ei pelkää kohdata todellisuutta tai ryhtymistä dialogiin ihmisten kanssa. Sorrettujen pedagogiikka on radikaalien tehtävä, eivätkä ahdasmieliset voi toteuttaa sitä. Kriittisen hengen luoma radikalismi ei ole fanaattista tai ahdasmielistä, vaan se on luovaa. (P. Freire et al., 2005, 39 - 40.) Radikaalilla vallankumouksella tai kapinalla ei kriittisen pedagogiikan yhteydessä tarkoiteta rambo-tyylistä (Kotcheff, 1982) välien selvittelyä yhteiskunnan kanssa, vaan kriittisen pedagogiikan arvojen; oikeudenmukaisuus, vapaus, demokraattisuus, väkivallattomuus ja tasavertaisuus (Kiilakoski, Tomperi, & Vuorikoski, 2005b; Kiilakoski, Tomperi, & Vuorikoski, 2005a; Kiilakoski, Tomperi, & Vuorikoski, 2005a) pohjalta tapahtuvaa kasvatusta vapaaksi ajattelijaksi ja vaikuttajaksi. Radikaalissa kasvatuksessa ei myöskään uskota, että raha määräisi kasvattajien työtä (Suoranta, 2005, 21).

Jos tarkastelemme esimerkiksi puun juuria, voimme löytää syyn siihen miksi puu on sellainen kuin se on. Millaisella maaperällä puu kasvaa, millaista ravintoa puun juuret ovat imeneet kasvaakseen sellaiseksi kuin se on. Jängällä kasvaa kitukasvuisempia puita. Juurista voidaan löytää puun historia. Miksi puu on sellainen kuin se on? Myös tulevaisuutta voidaan muuttaa, tutkimalla juuria. Löytämällä ongelmakohtia juurista, voimme vaikuttaa puun tulevaisuuteen. Onko maaperä, jossa puu kasvaa, otollisin kasvupaikka ja jos ei ole, niin voisiko sille tehdä jotain, että puu voisi paremmin ja täten tuottaa hedelmää? Kriittisen kasvatustutkimuksen mukaan puuta ei kuitenkaan voi kasvattaa niin, että toimenpiteet sen parempaan kasvuun olisivat pois muulta luonnolta puun ympärillä. Puu ei kuitenkaan ole inhimillinen olento, kuten ihminen, joten se ei tee

valintoja. Se vain tottelee sisäistä koodiaan levittää juurensa mahdollisimman laajalle alueelle. Mutta ihminen voi vaikuttaa puun kasvamiseen, tutkimalla sen juuria ja juurien ympäristöä ja omaa toimintaansa puuhun nähden. Ihminen pystyy muokkaamaa ympäristöään tutkimalla juuria ja tiedostamalla ja toimimalla. Eli toisin sanoen: olemalla radikaali.

1.3 Dialoginen Matti-opettaja?

Opettajan harjoittelujaksoilla jäin miettimään ristiriitaa oman ja opettajapersoonan välillä. Harjoitteluun mentäessä harjoittelijoita ohjeistettiin etsimään omaa opettajapersoonaa. Tämä opettajapersoonaa tuli kuitenkin osittain estetyksi harjoittelun ohjaajan asettamien luokan käytänteiden alla. Opettajana minä en saanut olla Masa tai Matti, vaan nimeen tuli liittää opettajan auktoriteettiasemaa pönkittävä opettaja jatke. Minusta tuli haluumattani Matti-opettaja. Tähän opettajan auktoriteettia korostavaan liitteeseen olen törmännyt myös tehdessäni opettajansijaisuuksia. Matti-opettaja jäi kuitenkin elämään. Aluksi olin sitä pakosta, lopulta tein siitä itselleni camphenkisen roolin ja suhtauduin siihen huumorilla.

Tutkimusta tehdessäni olen pohtinut omaa kasvatus näkemystäni ja miettinyt, että miten dialoginen problematisoiva kasvatus toimii käytännössä. Minulla on käsitys, että dialogisuus ja problematisointi opetuksessa ovat oppilaita motivoiva tekijä. Asioiden problematisointi voi olla jännittävää. Oppilaat saavat itse ajatella ja osallistua opetukseen. Vanhanaikainen tallentava kasvatus on lamaannuttavaa. Koulussa se lamaannuttaa istumaan hiljaa pulpetissa ja nielemään oppisisältöjä sellaisenaan. Ei saa liikkua, eikä ajatella. Se, että opettaja toimii tiedon siirtäjänä, on tylsää. Muistiinpanojen kopiointi ei innosta. Täysin ymmärrettävää. Pahimmillaan tämä laamaantuneisuus siirtyy oppilaiden mukana maailmalle.

Miten dialoginen opettaja toimii käytännössä? Problematisoivan kasvatuksen käytäntö vaatii opettajan ja oppilaan vastakkainasettelun purkamista niin, että molemmista osapuolista tulee opettajia ja oppilaita (P. Freire et al., 2005, 77). Dialogissa kaikki osapuolet ovat tasavertaisia, eikä kukaan ole toisten yläpuolella. Freire ei tarkoita auktoriteetti aseman purkamisella vapaata kasvatusta, jossa ei ole mitään rajoja (P. Freire, 1996, 150). Opettajalla ja kasvattajalla on kuitenkin oltava tietty auktoriteettiasema, jotta hän voi mahdollistaa opetustilanteet.

Auktoriteetti on sosiaalinen suhde, jossa toiset johtavat ja jossa toiset seuraavat johtajia (Saloviita, 2014, 50). Johtaja sanassa on jotain hyvin negatiivista. Mieleeni tulee Pieter

Bruegelin maalaus *Sokeat* (Bruegel, 1568), jossa sokea johtaja johtaa muut sokeat jonossa rotkoon. Teos kuvaa ihmisten sokeaa luottamusta johtajiin ja se kritisoi yhteiskunnallista johtajuutta. Yhteiskunnassa toteutuva valta ei ole auktoriteerista. Auktoriteetin ulkopuolelle jäävä vallan muoto on pakkovalta, joka ei perustu suostumukseen vaan väkivaltaa tai sen uhkaan (Saloviita, 2014, 51).

Opettajalla pitää olla tietty auktoriteettiasema, jotta hän pystyy hallitsemaan opetustilanteita. Tämä pedagoginen johtaja rakentaa ja pitää yllä luokkahuoneen käytäntöjä siten, että oppiympäristössä vallitsee turvallisuuden tunne ja tarvittava työrauha. Tärkein kysymys tässä yhteydessä on mielestäni se, millä tavalla opettaja toteuttaa pedagogista johtajuutta? Pakkovaltaa voi lähennellä opettaja, joka pitää yllä tiukkaa kuria. Pakolla aikaansaatu työrauha ei ole oikeaa työrauhaa, vaan työrauha sisältää sen, että oppilaat hallitsevat itse omaa käyttäytymistään (Saloviita, 2014, 52).

Opettajan auktoriteetti perustuu muodolliseen arvovaltaan, joka ilmenee opettajan aikuisuuden ja opettajan rooliin muodoissa. Ns. traditionaalinen opettaja toimii yhteiskunnan sääntöjen mukaan, pukeutuu ja käyttäytyy kuin opettajan kuuluu. Opettajan lempinimi ”kansankynttilä” edustaa traditionaalista opettajaa. Traditionaalisen opettajan valta perustuu myös hänen asiantuntevuuteen. Tällöin puhutaan opettajan asiantuntija auktoriteetista, jota kunnioitetaan myös hänen tiedollisien avujen takia (Saloviita, 2014, 53 - 54) Dialogisessa kasvatuksessa opettaja ei ole tiedon omistaja (P. Freire et al., 2005, 76).

Opettajan karismaattinen valta perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajasta, koska opettaja välittää heistä ja osoittaa kiinnostusta heitä kohtaan. Freire puhuu dialogisesta rakkaudesta ((P. Freire et al., 2005). ”Karismaattinen auktoriteetti on perusta, jolle jokaisen opettajan kannattaa rakentaa koulutyönsä” (Saloviita, 2014, 56) .

Opettaja ei voi olla työssään duunari, joka toistaa työtään päivästä toiseen samalla kaavalla. Opettaja ei voi suhtautua työhönsä välittämättä ihmisistä. Oppilaat ovat yksilöitä, eikä heihin ei voi suhtautua niin kuin siivooja suhtautuu siivottaviin vessoihin. Vessoja siivotessa voit ajatuksissasi lentää missä vain, kuunnella korvalapuilla musiikkia, toistaa työtä rutiininomaisesti. Ihmisiä ei voi kasvattaa kuin taimitarhaa tai käyttää niin kuin vessanpöntönharjaa.

Millaista valtaa opettajalla on suhteessa velvoittavaan opetussuunnitelmaan? Kenen kasvatusta kirjassa (Kiilakoski, Tomperi, & Vuorikoski, 2005a, 7) kysytään, että kenen vallassa kasvatusta on, ja millainen on suhde yhteiskunnallisen vallan ja kasvatuksen välillä? Kuinka paljon yhteiskunta määrittelee kasvatuksen päämääriä, normeja ja käytäntöjä ja kuinka paljon se vaikuttaa opettajan pedagogiseen valtaan? Opetussuunnitelma velvoittaa

siihen mitä opettaja opettaa. Silloin opettajalle jää mahdollisuus siihen, miten hän opetuksen toteuttaa. Opettajalla on oikeus opettaa niin kuin haluaa opetussuunnitelman puitteissa.

1.4 Teoreettiset lähtökohdat

1970-luvun Suomessa sorrettujen pedagogiikka ei saanut niin suurta huomiota kuin muualla maailmassa. Silloin se nähtiin kehitysmaiden pedagogiikkana ja sen kantaottavuus ja radikaalius eivät sopineet Suomessa vallinneeseen neutraaliuteen pyrkivään kasvatusilmapiiriin. (P. Freire et al., 2005, 178.)

Paulo Freire ja hänen pedagogiikka ovat tunnettuja Suomessa, vaikka itse Freireä on luettu suhteellisen vähän. Freiren pääteos *Sorrettujen Pedagogiikka* käännettiin suomeksi lähes 40 vuotta kirjan ilmestymisestä vuonna 2002. Kielimuuri lienee suurin syy, miksi itse herraa on luettu niin vähän. Freiren lähteille päästäkseen, täytyisi hallita portugalin kieli.

Oletan, että Freiren kasvatusajattelu on osaltaan vaikuttanut Suomen kasvatusajatteluun ihan opetussuunnitelman tasolla. Freiren kasvatuskäytäntö tavoittelee epäinhimillisyyden tiedostamista dialogissa, joka johtaa praksikseen, toimintaan, jossa pyritään muuttamaan maailmaa inhimillisemmäksi. (P. Freire et al., 2005) Freire ei tietenkään ole ainoa ajattelija, jonka ansiosta nykyajan opetuksessa tähdätään tietynlaiseen humanismiin dialogisuuden kautta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetussuunnitelmaa Freireläistä kasvatusajattelua etsien.

Jo ennen *Sorrettujen pedagogiikan suomennosta* Freiren ajattelu on ollut tutkimuksen kohteena. Aino Hannula (Hannula, 2000b) tutki käsitteitä tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Tutkimuksen kohteena olivat Freiren varhaiset kirjalliset tuotokset, mukaan lukien hänen pääteos *Sorrettujen pedagogiikka*. Aino Hannulan tutkimuksen mukaan, tiedostaminen ei mekaanisesti johda muutokseen, mutta se edistää tietoiseen muutokseen kykenevän ihmisen kasvua.

Nuorisobarometri 2013 nuorisotutkimuksen aiheena oli osallisuus ja vaikuttaminen. Osallisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan ”*osallistumista yhteiskuntaan aktiivisena kansalaisena*”(Myllyniemi, 2013, 5). Tutkimuksen kohteena olivat 15–29-vuotiaat suomalaiset nuoret. Tutkimuksen tulokset kertovat, että nuorilla on vahva luottamus poliittiseen järjestelmään, joka tekee päätökset heidän puolestaan. Kansainvälisessä vertailussa suomalaisten yhteiskunnallinen tietämys on huipputasoa, mutta kiinnostus niitä kohtaan on vähäistä. Tutkimus tukee Hannulan tutkimusta, nuoret ovat asiantuntevia,

mutta heikosti motivoituneita (Myllyniemi, 2013, 19). Nuoret luottavat poliittisiin instituutioihin ja ovat aiempaa kiinnostuneempia politiikasta, mutta poliittiseen toimintaan tai muuhun vaikuttamiseen ei osallistuta.

Pekka Rokka tutki vuosien 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmia poliittisesta näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaiden tulisi saada valmiudet yhteiskunnan aktiiviseksi ja poliittiseksi vaikuttajaksi, mutta yhteiskunnallisten asioiden käsittely painottuu perusopetuksen loppuun, jolloin ei synny laajaa käsitystä yhteiskunnasta ja omista vaikutus mahdollisuuksista. Suora kansalaisvaikuttaminen jää edustuksellisen demokratian rinnalla käsittelemättä. (Rokka, 2011b - 5.) Tämän tutkimuksen lähtökohtana on mahdollisuus vaikuttaa taiteen kautta ja se on sitä suoraa kansalaisvaikuttamista.

Lissu Lehtimaja on tutkija, joka on päässyt Freiren äidinkielisille alkulähteille. Hänen opinnäytetyössään Freiren kyydissä (Lehtimaja, 2006) sisältää paljon Freiren portugalinkielisiä lähteitä, jotka ovat monien lukemattomissa kielimuurin takia. Lissun tutkimuksessa yhdistellään myös taidekasvatusta ja Sorrettujen pedagogiikkaa. Tutkimuksen tekee myös mielenkiintoiseksi se, että sen muoto on sarjakuva. Siihen hienosti tiivistetty Freiren ajattelua, jota pohditaan nykyajan ja taidekasvatuksen valossa. Myös Sanna Ryynäsen sosiaalipedagoginen tutkimus Nuoria reunoilla omaa kattavan määrän viitteitä Freiren teoksista (Ryynänen, 2011).

1.5 Tutkimuskysymykset ja tutkijan hypoteesit

Tutkimuskysymykset kohdistuvat kahteen tutkimuksen kohteeseen: Freiren Sorrettujen pedagogiikka kirjaan, sekä perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Ensimmäiseksi pyrin vastaamaan kysymykseen: *Mitä on dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus?* Vastauksia pyrin saamaan purkamalla kokonaisuuden yksittäisiin käsitteisiin, kuten dialogi, problematisointi, generatiiviset teemat ja praksis. Kun olen selvittänyt mitä on tutkimuksen teoreettinen perusta, tarkastelen sitä opetussuunnitelmasta kysymällä: *Miten dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus näkyy perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 yleisessä ja taidekasvatuksen osassa?*

Tutkimusongelmaa jäsentäessä ja tutkimuksen edetessä tutkija joutuu jatkuvasti tarkistamaan omia ennakkokäsityksiään. Tutkimusongelmaan liittyvät esikäsitykset on hyvä kirjata tutkimuksen hypoteeseiksi, joita pyritään todentamaan tai osoittamaan vääriksi tutkimuksen edetessä. Hypoteesi on siis väite, joka ennalta vastaa tutkimusongelmaan.

Hypoteesin osoittautuessa vääräksi joutuu tutkija radikalisoimaan ajatteluaan. Hypoteesien käyttö tutkimuksen apuvälineenä on hyödyllistä. Tutkija voi käyttää apunaan aikaisemmin tuotettua tietoa, aikaisempien tutkimusten tuottamia oletuksia. Hypoteeseja tarvitaan myös synteesivaiheessa kokoavien käsitteiden muodostamiseen. Hypoteesit johdattelevat millaisiin tekstin osiin tutkimuksessa kannattaa keskittyä ja millaisissa asiayhteyksissä tietyt ajatusrakennelmat esiintyvät. Työhypoteesit auttavat tulkintojen tekemisessä ja ne hahmottavat tutkimuksen viitekehystä. Ennako-oletusten kirjaaminen ylös on tarpeellista sekä tutkijan että tutkimuksen lukijan kannalta. Hypoteesit eivät saa kuitenkaan kahlita tutkimusta. Jos hypoteesi osoittautuu vääräksi, sitä voidaan muokata ja tutkimuksen edetessä on mahdollista muodostaa uusia hypoteeseja. Hypoteesit joutuvat koetukselle tutkimusaineistoa analysoitaessa, jonka jälkeen niitä korjataan ja tarvittaessa muodostetaan uusia hypoteeseja. Tutkimuksen keskeinen tehtävä on juuri aineiston pohjalta tapahtuva tulkinnallinen ideointi, jossa tavoitellaan käsitteiden ja käsitysten moni-ilmeisyyttä ja niiden pinta-tasoa syvempiä merkityksiä. Hypoteeseja voidaan rakentaa erilaisista näkökulmista. Siksi tutkijan on tehtävä itselleen ja lukijoille selväksi oma tieteenfilosofinen perusta ja se, millä tavoin tulkinta on riippuvainen tutkijan arvoperustasta. Omien lähtökohtien tiedostaminen ja esittäminen tuovat tutkimukseen selkeyttä ja monipuolisuutta. Sisällöllinen tulkinta on aina arvosidonnaista ja nämä arvot pitää tuoda esille. (Jussila et al., 1989, 180 -182, 186 - 187.)

Tämä tutkimus rakentuu neljän hypoteesin varaan.

1. Olemme kaikki osaltamme sortajia ja sorrettuja
2. Opetussuunnitelman arvopohja ei toteudu käytännössä
3. Taide on politiikkaa vapaampi alue vaikuttaa
4. Kuvataiteen opetus sisältää enemmän praksista kuin musiikkiin

Ensimmäinen ennakkokäsitys perustuu tämän päivän sortotodellisuuden tiedostamiseen. Siihen, millaisia sortotoimia yhteiskunta pitää yllä ja millä tavalla me kaikki länsimaalaiset olemme sortajia esimerkiksi arkisien toimintatapojen kautta.

Toinen ennakkokäsitys suhtautuu tutkimusaineistoon kriittisesti. Se pohjaa Hannulan tutkimukseen, että tiedostaminen ei johda muutokseen. Opetussuunnitelma antaa maailmaa parantavan arvopohjan, mutta se ei juuri vaikuta koulun käytäntöihin. Muutos tapahtuu pikkuhiljaa, byrokraattisia kierreportaita madellen. Itse opetussuunnitelma ei ole suoraan

sorron välineenä, vaan käytäntö, mihin meidät ylemmältä tasolta alistetaan. Tätä väitettä ei tämän tutkimuksen valossa pystytä todistamaan, koska se vaatisi kasvatuskäytännön tutkimista, mutta se on oletus joka mahdollistaa jatkotutkimuksen.

Kolmas ennakkokäsitys perustuu siihen, että poliitikot ovat poliittisesti korrekteja uskaltamatta sanoa asioita suoraan. He ovat virkansa puolesta sidottuja käyttäytymään ja ajattelemaan tietyllä tavalla sekä olemaan edustavia kansan silmissä. Taiteilijat ovat pääasiassa vapaita tällaisista rajoitteista. Jos musiikkia tekevä artisti haluaa saada äänitteensä kuuluviin valtamediassa, joutuu hän kiemurtelemaa sinne poliittisesti korrektisti, nuoleskelemalla mediavallan eliitin pylyjä. Silloin on kyse enemmän viihteestä, kuin taiteesta. Mielestäni Tom Waits sanoi asian osuvasti: *”Popular music is like a big party, and it’s a thrill sneaking in rather than being invited”* (Nielsen). Nykyään tämä takaovesta sisään livahtaminen on tehty vaikeaksi. Rahalla kyllä pääsee mukaan pop-bailuihin. Ostamalla mainoksia voit saada äänesi kuuluviin. Tämä ennakkokäsitys sisältää myös ajatuksen, että taidekasvatus antaa maailman kriittiseen tarkasteluun enemmän eri näkökulmia kuin muut oppiaineet.

Neljäs ennakkokäsitys perustuu omiin kokemuksiin, joita olen saanut taideaineita opiskellessa ja niitä opettaessa. Kuvataiteen opetus antaa enemmän mahdollisuuksia maailman tulkintaan ja siihen vaikuttamiseen. Musiikki on kuvataiteeseen verrattuna konservatiivisempi. Musiikkikasvatus tuntuu painottuvan liikaa musiikillisten taitojen harjoittamiseen. Musiikissa toiminta ja havainnot kohdistuvat itse musiikkiin ja musisointiin. Maailman kanssa kommunikointi jää valmiiden laulujen, teorian ja musiikillisten taitojen harjoittelun jalkoihin.

Eija Kauppinen ja Sara Sintonen kritisoivat 2004 musiikin opetussuunnitelmaa. Musiikkikasvatuksen ongelma on se, että tätä yhteistyökykyä mitataan pääasiassa yhteisissä laulu- ja soittotilanteissa, joissa pätemään pääsee vain musiikillisten onnistumisien (taitojen) kautta. Musiikin opetussuunnitelmasta saa kuvan, että musiikinopetuksessa keskitytään musiikin sisäiseen olemukseen. Musiikkikasvatuksen yksi ongelma on se, että musiikkia tarkastellaan pelkästään musiikillisista lähtökohdista. Perusteissa puhutaan musiikista kulttuurisena ilmiönä, eikä teksti tuo esiin musiikin merkityksestä ja musiikin erilaisia käyttötapoja opetuksen osa-alueena. Sanaa taide ei mainita opetussuunnitelmassa ollenkaan. Sen sijaan musiikillisia taitoja tulisi harjoitella kertaamiseen perustuvalla toistolla. Taidon ja taiteen suhdetta tulisi tarkastella musiikin opetussuunnitelman osalta enemmän. (Kauppinen, 2006)

Musiikin tekeminen ja kokeminen eivät saa olla taidoista kiinni. Mielestäni enemmän painoa voitaisiin antaa musiikin säveltämiselle, tuottamiselle ja musiikin kautta ilmaisemiselle ja tiedostamiselle. Musiikkikasvatus tarvitsisi enemmän punk-asennetta ja tee-se-itse estetiikkaa. Mitä musiikilla sanot, on tärkeämpää kuin se miten puhtaalla äänellä tai kuinka stereotyyppisesti voit sen ilmaista. Musiikin sivuaine vahvisti tätä käsitystä. Se painottui musiikillisten taitojen ja musiikin teorian opiskeluun. Toki nämä taidot ovat musiikkikasvattajan perustyökaluja ja niiden hallinta antaa itsevarmuutta lasten laulattamiseen pianolla tai kitaralla säestämällä. Kuvataiteen sivuaineessa paino oli enemmän kiinni tässä maailmassa ja sen tiedostamisessa.

On mielenkiintoista selvittää, onko uudessa opetussuunnitelmassa (2016) otettu huomioon musiikin osallisuus, dialogisuus muilta osin kuin itse musiikin osalta. Millaisessa balanssissa taide ja taito näyttävät uudessa musiikin opetussuunnitelmassa?

2 Tutkimuksen teoreettinen pohja

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on kriittinen pedagogiikka ja taidekasvatus, joita lähestytään Paulo Freiren teoriaperinnön ja ajattelun kautta. Paulo Freire on yksi tunnetuimmista kriittisistä pedagogeista. Tarkastelen kriittistä pedagogiikkaa kasvatussuuntauksena ja Paulo Freiren kasvatuserityyden ja ajattelun yhteydessä. Taidekasvatuksella puolestaan on erityinen asema kriittisen pedagogiikan tiedostamiseen tähtäävän praksiksen välineenä.

2.1 Kriittinen pedagogiikka

Kriittisen tietoisuuden oppiminen, opettaminen ja opiskeleminen on kriittisen pedagogiikan tehtävä. Epäoikeudenmukaisten käytäntöjen tiedostaminen, vaihtoehtojen keksiminen ja esittäminen on tärkeää ja vaatii kriittistä tietoisuutta. (Suoranta, 2005, 10.) Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka on yksi kriittisen pedagogiikan suuntaus ja yksi sen kivijaloista. Mutta mitä on kriittinen pedagogiikka kokonaisuudessaan?

Tieteen luonteeseen kuuluu olennaisesti kriittisyys. Eikö kaikki kasvatuksen tutkimus ole luonteeltaan kriittistä, koska se kuuluu tieteellisen toiminnan luonteeseen? Mikä tekee siis kriittisestä pedagogiikasta erityistä tai erityisen kriittistä? Kriittisen pedagogiikan emansipaatio uusintaa modernin pedagogiikan keskeisen idean (itsemääräytyvyyden vaatimuksen), mutta tuo siihen poliittisen näkökulman (Siljander, 2002, 144). Itsemääräytyvyyden vaatimus tarkoittaa sitä, että opettaja pikkuhiljaa väistyy taka-alalle niin, että oppilas voi itse ottaa vastuun itsestään ja oppimisestaan. Opettajan tarkoitus on tehdä itsestään turhan opettaja-oppilas suhteessa, niin että oppilas ottaa itsensä vastuun itsestään ja oppimisesta.

Kriittisessä pedagogiikassa tutkimus pyrkii tuottamaan muutakin kuin uutta tietoa. Sillä on yhteiskunnallinen ja yhteiskunnallisesti keskusteleva asenne. Päämääränä on ihanteellinen yhteiskunta ja eettisesti hyväksyttävä kasvatus. Sen ydin on, että se ottaa kantaa ja sitoutuu näkemykseen ihmisen, yhteiskunnan ja luonnon hyvästä. Sen kritiikki kohdistuu esimerkiksi vallitseviin rakenteisiin, valtasuhteisiin, käytäntöihin ja katsomuksiin, ja etsii näille vaihtoehtoisia tapoja toimia. Kriittinen pedagogiikka pyrkii kritiikin kautta avaamaan uusia käytännön mahdollisuuksia. Kriittistä tutkimusta ei motivoi kuitenkaan (välineellinen) tehokkaampien kasvatustapojen kehittäminen, vaan kasvatuksen

eettiset päämäärät. Kriittinen kasvatusajattelu puolustaa yksilöiden vapautta hallita elämäänsä ilman yhteiskunnallista painostusta. Yhteiskunnallinen kriittinen pedagogiikka luottaa ihmisten kykyyn saada itse aikaan muutoksia ja toimia tarvittaessa alistavia käytänteitä vastaan, myös kasvattajia, mikäli he sortuvat epäeettisiin käytänteisiin. Kriittistä kasvatuksen teoriaa, tutkimusta ja pedagogiikkaa voidaan pitää kasvatuksen toisinajatteluna, koska nyky-yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä ja -käytännöt ovat vielä kaukana sen ihanteista (Kiilakoski, Tomperi, & Vuorikoski, 2005a, 11 - 13). Kriittinen pedagogiikka etsii muutoksen mahdollisuutta oikeudenmukaisemman yhteiskunnan puolesta synnyttämällä kriittistä keskustelua kapitalismin vaihtoehtoista (Aittola, Eskola, & Suoranta, 2007, 5 - 6.).

Kriittisen pedagogiikan juuret ovat mm. Aristoteleen, Karl Marxin, G.W.F. Hegelin, Oscar Wilden ja John Deweyn ajattelussa. Jo Aristoteleen mukaan rahatalouden ongelma on voiton tavoittelu, joka uhkaa inhimillisten hyveiden toteutumista. (Suoranta, 2005) Kriittinen pedagogiikka voidaan jakaa kahteen päätraditioon: mannereurooppalaiseen ja amerikkalaiseen. Amerikkalainen, anglosaksinen kriittinen pedagogiikka sai innostuksensa etenkin Freiren ajattelusta ja työstä (T. Tomperi & Suoranta, 2005, 211). Traditioilla on vahvoja yhtymäkohtia, mutta myös eroja. Yhteistä eri suuntauksille on kriittisyys vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteita kohtaan ja pyrkimys muuttaa niitä oikeudenmukaisemmiksi. (Suoranta, 2005) Esittelen seuraavaksi lyhyesti pari kriittisen pedagogiikan koulukuntaa.

Progressivismi sai alkunsa Yhdysvalloissa 1800-luvun lopulla ja se ajoi sosiaalisia uudistuksia vastareaktiona yhteiskunnan sosiaalisille ja poliittisille epäkohdille. Jo tuolloin nähtiin, että kapitalismi tuottaa yhteiskuntaan hyvinvoinnin lisäksi köyhyyttä, syrjäytymistä ja koulutuksellista huono-osaisuutta. 1900-luvun alussa köyhyyden eriarvoisuuden ja syrjäytymisen intellektuaalisesta kritiikistä ja sosiaalisia uudistuksia ajavasta ajattelusta tuli johtava kasvatusfilosofinen suuntaus. Sen merkittävin ajattelija oli yhteiskunta- ja kasvatusfilosofi John Dewey. Yhteiskuntatieteilijä George Counts vei progressivismia radikaalimpaan suuntaan vaatimalla, että lapsille tulisi opettaa niitä sosialismin periaatteita, joilla kapitalismin ongelmat voitaisiin poistaa. Kasvatus nähtiin yhteiskunnallisen muutoksen välineenä, vaihtoehtona koulutusjärjestelmän yhteiskuntaa uusintavan mallin rinnalla. (Suoranta, 2005, 48 - 49.)

Kriittinen teoria, ns. Frankfurtin koulukunta, syntyi Euroopassa 1920-luvulla. Kriittiset teoreetikot ottivat kantaa sen puolesta minkä katsottiin olevan inhimillisen elämän kannalta arvokasta ja pyrkivät uudistamaan yhteiskuntaa ideologiakritiikin kautta. Kriittinen teoria

näki valistuksen ajatteluperinteen mahdollistaneen länsimaisen tieteen huippusaavutukset (lääketiede ja teknologia), mutta samalla siitä on kummunnut tuhon siemen. ”*Tieto on valtaa. Se ei tunne mitään rajoja sen paremmin orjuuttaessaan luontokappaleita kuin palvellessaan maailman valtiaita*” (Horkheimer & Adorno, 2008, 22). Valistus on kääntynyt itseään vastaan. Ihmiset haluavat oppia luonnosta vain keinot, millä sitä hyödynnetään. Tavoitteena on hallita luonto ja ihmisiä, muusta ei välitetä. Uuden ajan tiede on kangistunut kaavoihinsa ja unohtanut merkityksen. (Horkheimer & Adorno, 2008, 22 - 23.) Kriittisen teorian keskeisiä teoreetikkoja olivat Theodor Adorno ja Max Horkheimer. Edellä mainitut herrat maalasivat synkän kuvan länsimaisen valistuksen perinteestä teoksessaan *Dialektik der Aufklärung – Valistuksen dialektiikka* (1944 / 1947). Teoksessa valistusaate asetetaan kritiikin kohteeksi ja siinä kuvataan ihmisen asemaa massakulttuurin ja viihdeteollisuuden kuluttajana. (Suoranta, 2005, 51 - 53.) Kirjan mukaan nykykulttuuri valaa kaiken samaan muottiin. Kaikki massakulttuuri on yhtä ja samaa. Elokuvien ja radion ei tarvitse edes teeskennellä olevansa taidetta, vaan ne ovat puhdasta peittelemätöntä liiketoimintaa. Kulttuuriteollisuus vetoaa miljoonien kuluttajiensa tarpeiden tyydyttyvän vakiotuottein. Koska kyse on kuluttajien tarpeista, malli on hyväksyttävä mukisematta. Tekniikka jolla kuluttajia manipuloidaan ja yhteiskunta alistetaan valtaansa, on taloudellisesti vahvinten käsissä. (Horkheimer & Adorno, 2008, 162 - 163.)

Kriittisen pedagogiikan juuret kasvavat eri mantereilla, mutta millaista pedagogista ja yhteiskunnallista kritiikkiä ja ääntä lähtee Suomesta? Suomessa kriittistä pedagogiikkaa edustaa mm. Juha Suoranta ja Tuukka Tomperi. Suoranta puhuu radikaalista kasvatuksesta kriittisen pedagogiikan rinnakkaiskäsitteenä (Suoranta, 2005). Radikaali kasvatusta pyrkii oikeudenmukaiseen ja tasa-arvoiseen maailmaan. Se pyrkii lisäämään ihmisten mahdollisuuksia tasavertaisuuteen ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Pyrkimyksenä on tiedostaa kasvatuksen poliittiset kytkökset ja poliittis-kulttuurinen vapautus. Sen saavuttamiseksi Suoranta esittää kysymyksiä, joita radikaalin kasvattajan tulisi pohtia: Kuka yhteiskunnassa kasvattaa ja ketä? Kenellä on kasvatuksen valta ja vastuu? Millaisia poliittisia viestejä on kasvatuksen sisällä? Kuka määrää kouluissa kasvatuksen sisällöt? Kuka määrää kasvatuksen sisällöt informaalissa kasvatusta ympäristössä, kuten julkisessa politiikassa ja media- ja populaarikulttuurissa? (Suoranta, 2005, 10 - 11.)

Radikaalissa kasvatuksessa ollaan kiinnostuneita kulttuuriteollisuuden tuottamista populaarikulttuurin tuotteista, niiden merkityksistä ja käyttötavoista. Sen tavoite on paljastaa kulttuuriteollisuuden suurena kontrolli- ja propagandakoneena.

Kulttuuriteollisuuden tavoitteeseen - tuottaa taloudellista voittoa miellyttämällä ihmisiä ja pitämällä heitä kohteina, joiden makua voidaan muokata mainonnalla - on suhtauduttava kriittisesti. Nuorempi sukupolvi ei lankea niin helposti kulttuuriteollisuuden houkutuksiin, vaan heillä on kriittistä lukutaitoa populaarikulttuurin merkitysten lukemiseen. Kriittisen lukutaidon lähtökohtana on oppilaiden oma kokemusmaailma, eivätkä esimerkiksi valmiit kulttuurisesti arvostetut tekstit. Kriittisessä lukutaidossa painotetaan lukemisen ja käytännön toiminnan yhteyttä. Lukeminen nähdään muutoksen välineenä ja se liittyy yhteiskunnallisiin prosesseihin. (Suoranta, 2005, 129 - 132.)

2.2 Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikka

Paulo Freireä pidetään yhtenä viime vuosisadan merkittävimmistä kasvatustieteilijöistä ja hänen pääteoksensa Sorrettujen Pedagogiikka on yksi alan merkkiteoksista. Sorrettujen pedagogiikkaa nimitetään myös vapauden pedagogiikaksi. Siinä asetetaan huono-osaisten puolelle ja tarkastellaan todellisuutta heidän näkökulmasta. (Suoranta 2005, 37.)

Tuukka Tomperin mukaan (T. Tomperi, 2005, 27 - 29) kommunikoiva ja vapauttava pedagogiikka on Freiren ratkaisu väkivallattomaan vallankumoukseen. Etujoukkojen ja kansan vastakkainasettelu voidaan ylittää vapauttavan kasvatuksen käytännöllä, tasavertaisella dialogilla. Freire korostaa opettajan ja oppilaan dialogista suhdetta. Opetus ei etene valmiiden mallien mukaan, vaan se on luovaa tiedon etsimistä. Opetussuhteessa maailmaa tutkitaan kyseenalaistaen, ei sopeutuen. Kasvatussisällöt on etsittävä ihmisten arjesta, heidän todellisesta elämäntilanteesta. (Tomperi & Suoranta 2005, 27 - 29)

Paulo Reglus Neves Freire syntyi Recife kaupungissa Brasiliassa vuonna 1921. Paulo kasvoi Brasiliassa aikana, jota värjäsivät levottomuudet ja epäoikeudenmukaisuus. Ennen toista maailmansotaa Latinalaisessa Amerikassa elettiin melkein maaorjuuden oloissa. Varallisuuserot olivat suuria, ihmiskauppa tavallista, lukutaito harvinaista ja poliittinen järjestäytyminen oli vain eliitin mahdollisuus. Vuoden 1930-luvun pörssiromahduksen tuottaman laman alla, Freiren keskiluokkainen perhekin köyhtyi. Perhe piti yllä keskiluokkaista statustaan, mutta todellisuudessa he näkivät nälkää. Vaikeuksista huolimatta Paulo pääsi opiskelemaan lakimieheksi, mutta suuntautui lopulta kutsumusammattiinsa opettajaksi. (T. Tomperi, 2005, 14.)

Freiren opetustyö tapahtui sekä lasten että aikuisten parissa. Lasten kasvatustyössä hän kävi keskusteluja lasten vanhempien kanssa, jotta opetuksessa voitaisiin ottaa huomioon perheiden arkiset ongelmat. Aikuisten kanssa kasvatustyö tapahtui informaalilla alueella

työläisten keskuudessa. Opintojen sisällöt pyrittiin löytämään yhdessä oppilaiden kanssa. Hän motivoi opiskeluun tarttumalla aiheisiin ja ongelmiin, jotka olivat osa jokapäiväistä elämää. (Hannula, 2000b, 12 -14.)

Freire päätyi töihin valtion sosiaalijärjestö SESI:n kasvatusta- ja kulttuuri osaston johtoon. (Hannula, 2000b, 13.) Viran hoitamisen ohella hän osallistui poliittisiin, kasvatuksellisiin ja uskonnollisiin kansalaisliikkeisiin. Toisen maailmansodan jälkeinen uudistushenki antoi ihmisille mahdollisuuden yhdistää voimansa ja toimia valtioiden autoritaarisia eliittejä vastaan, vapautuakseen totalitarismin otteesta kohti oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa (T. Tomperi, 2005, 9 - 10). Freiren kasvatustajattelu kehittyi, kun hän uudelleen kohtasi lapsuutensa ongelmat työläisten parissa. Aikuisena Freire pystyi käsittelemään luokkaeroista johtuvia työläisten sosiaalisia ongelmia kriittisesti ja teoreettisesti. Hän erosi valtion tehtävistä näkemuserojen takia. SESI:n toiminta oli hänestä holhoava ja hyväntekeväisyshenkinen, eikä hänen annettu johtaa sitä demokraattisesti. (Hannula, 2000b, 13 -14.)

Paulo väitteli kasvatustieteen tohtoriksi vuonna 1959 ja aloitti työt kasvatustieteen professorin työt Recifen yliopistossa. Hän laajensi yliopiston toimintaa ympäröivään yhteiskuntaan. Erityisesti Freire tuli tunnetuksi lukutaitoa edistävästä ohjelmasta, jossa lukemaan opetteluun yhdistettiin tiedostaminen. (Hannula, 2000b, 13.) Köyhän kansan keskuudessa lukutaito oli harvinaista ja se oli äänioikeuden ehto (T. Tomperi, 2005, 22). Paulon idea oli yksinkertainen. Lukutaito auttoi kansalaisia tiedostamaan yhteiskunnan epäkohtia ja se antoi mahdollisuuden vaikuttaa.

Vuonna 1964 valtaan noussut sotilashallitus piti Freiren toimintaa kommunistisena ja vaarallisena, ja se johti Freiren vangitsemiseen ja maasta karkottamiseen. Freire sai turvapaikan Chilestä, jossa hän jatkoi kasvatustieteilijän yliopistossa ja työläisten parissa ja alkoi työstää kasvatustajatteluun kirjalliseen muotoon. Maanpaossa hän kirjoitti tunnetuimmat kirjansa: "Educação como pratica da liberdade"(1965 Kasvatus vapautteen käytäntönä), Acao cultural para a liberdade(1968, Vapautukseen pyrkivä kulttuurinen toiminta) ja Pedagogia do Oprimido(1970 Sorrettujen pedagogiikka) (T. Tomperi, 2005, 17.). Sorrettujen pedagogiikka käännettiin englanniksi vuonna 1970 (Pedagogy of the Oppressed) ja se teki Freirestä tunnetun kasvatustieteilijän muuallakin maailmalla. (Hannula, 2000a, 16.) Chilen jälkeen Freire vieraili ja jatkoi työtään pedagogina useissa maissa (mm. Pohjois-Amerikassa, Afrikassa ja Euroopassa). Vuonna 1979 Freire pääsi palaamaan kotimaahansa ja jatkoi siellä työtä arvostettuna kasvatustieteilijänä. (T. Tomperi, 2005, 16, 17.)

Miten Freire sai asemansa kansainvälisesti tunnettuna ajattelijana, monien muiden ajattelijoiden joukossa? Tomperi (T. Tomperi, 2005, 23) olettaa, että syynä on Freiren ajattelun laaja-alaisuus ja synkreettisyys, sekä teorian ja käytännön läheinen toiminta, joka ulottui kansalaisjärjestöistä valtiollisiin tehtäviin. Lisäksi Freire oli mieleenpainuva persoona, joka toimi kansainvälisillä verkostoilla. McLaren ylistää Freireä ensimmäisenä, joka edisti taistelua, käyttämällä koulutusta muutokseen tähtäävän praksiksen välikappaleena (McLaren, Ahponen, & Poser, 2009, 28).

2.3 Freiren kasvatustajattelu

Freiren pedagogiikkaa kutsutaan myös vapautuksen kasvatukseksi, koska se sisältää ajatuksen, että sorretut pystyvät kasvatuksen avulla vapautumaan yhteiskunnallisesta sorrosta (Hannula, 2000a1). Problematisoiva, dialogiin perustuva kasvatusta voisi vapauttaa sekä sorretut, että sortajat epäinhimillisyydestä ja näin edistää heitä tulemaan enemmän ihmisiksi. Kun sorretut epäinhimillistyvät sorrettuja, he samalla itse epäinhimillistyvät. Kun sorretut vievät sortajilta herruuden, palauttavat he sortajille heidän ihmisyytensä, jonka sortaminen heiltä on vienyt. (P. Freire et al., 2005, 58.) Freiren pedagogiikkaan sisältyi radikaalin humanismin ja toivon ajatus: tiedostamisen tarkoituksena on edistää sorrettujen kykyä vapautukseen (Hannula, 2000a2).

Ongelmana Freire näki epäinhimillisyyden. Inhimillistyminen on aikamme käytännön huolenaihe. Inhimillistyminen ja epäinhimillistyminen ovat epätäydellisyydestä tietoisien, keskeneräisen ihmisen mahdollisuuksia. Ihmisyyteen kuuluu tavoittelu kohti täydempää inhimillistymistä. Vaikka päämääräämme on inhimillisyys, se torjutaan jatkuvasti järjestelmän puolelta. Tämä järjestelmä on epäoikeudenmukainen, se väkivalloin riistää ja sortaa. Tämän järjestelmän epäinhimillistävä toiminta tulisi tiedostaa ja saada sorretut kamppailemaan kadotetun ihmisyyden puolesta. Freiren mukaan sekä sorretut ja sortajat elävät epäinhimillisyydessä. Sortajien sortava toiminta on epäinhimillistä kun he epäinhimillistyvät sorrettuja. Vain sorretut voivat vapauttaa molemmat tästä epäinhimillisyydestä. Sorrettujen ei kuitenkaan tule ryhtyä sortajiensa sortajiksi, vaan molempien ihmisyyden palauttajaksi. Taisteluun tätä epäinhimillistävää yhteiskuntaa vastaan ei käydä väkivalloin, vaan dialogiin perustuvan problematisoivan kasvatuskäytännön kautta. (T. Tomperi, 2005, 28.) Ajatus molempien osapuolien inhimillistymisestä on kaunis, mutta sen saavuttaminen ei ole helppoa. Valtaapitävät eivät vallastaan hevillä luovu. Parivuosisikymmentä vuotta Sorrettujen pedagogiikkaa

myöhemmin Freire kutsui humanistista kasvatusta ”utopian projektiksi” (P. Freire, 1985, 113).

Freiren ajattelun vaikutteet tulivat monesta suunnasta. Hänellä oli taipumuksena valikoida, eikä hän takerru mihinkään tiettyyn ajatussuuntaan. (T. Tomperi, 2005, 18 - 20.) Tämä ajatusperinteiden yhdistely tukee kriittisen ajattelun vapaata luonnetta. Ajattelun ei tule pohjautua vain yhteen ajatussuuntaan, vaan se voi ammentaa monesta eri suunnasta, yhdistäen ja muokaten niitä, kokoajan kasvattaen ajattelun kokonaisuutta dynaamisessa ajatteluprosessissa. Luova kriittisyys ei voi jäädä yhden suunnan viitoittamaksi, vaan sen tulee soimia moneen eri suuntaan. Samanlaista dynaamista liikettä löytyy myös Freiren poliittisesta suuntautumisesta. Vaikka Freiren on mielletty vasemmistolaiseksi, hän puhuu tietyn poliittisen suuntautumattomuuden puolesta. Hän varoittaa ahdasmielisestä lahkolaisuudesta ja fanaattisuudesta, jotka ovat esteitä ihmiskunnan vapautumiselle. Usein vallankumoukselliset (edustava he mitä tahansa poliittista suuntausta) itse lankeavat oman ajattelunsa ahdasmielisyyteen, eivätkä havaitse todellisuuden dynamiikkaa. Ahdasmielisyys luo myyttejä, kun taas radikaalius on kriittisyydessään vapauttavaa. Kriittinen ajattelu on luovaa, ottaa syvemmin vastuuta asenteistaan ja on enemmän sitoutunut pyrkimyksessään muuttamaan todellisuutta. Inhimilliseen vapautukseen sitoutunut radikaali ei joudu omien piiriensä varmuuksien vangiksi, vaan hän on kiinni todellisuudessa ja kykenevä myös muuttamaan sitä. (Freire 2005, 39 - 41.) Kriittinen ajattelu on siis kykenevä muutokseen. Se ei jää oman ajattelunsa vangiksi, vaan voi tarpeen tullen hylätä ajatusmalleja, mikäli ne osoittautuvat huonoiksi. Ratkaisuja ei saavuteta idealistisin keinoin. Taistelussa vapautumisen puolesta sorrettujen on ymmärrettävä, että sortotodellisuus on kahlitseva tila, josta on ulospääsy (, 50.P. Freire et al., 2005) *”Tulevaisuus ei nimittäin ole jotain, mitä ihmiset vastaan ottavat, vaan jotain minkä he luovat”* (P. Freire et al., 2005, 41).

Kirjan esipuheessa Freire kehottaa dialogiin kirjan kanssa (P. Freire et al., 2005, 30). Hän ei julista ajatuksiaan totuutena, vaan haluaa niiden herättävän ajattelua ja keskustelua. Tämä tukee myös Freiren kriittistä ajattelua, radikaaliutta ja problematisoivaa kasvatuskäsitelmää. Problematisoiva kasvatustapa ei ole tiedonsiirtoa, vaan se on dialogiin perustuvaa tiedostamista ja ongelmanratkaisua. Freiren ajattelussa eri ajatussuuntaukset käyvät keskenään jatkuvaa dialogia, jotka luovat uutta ajattelua. Sorrettujen pedagogiikka ei kuitenkaan ole vain opiskelun ja ajattelun tuotos, vaan se on kehittynyt käytännön tilanteita havainnoiden. Tätä havainnointia on tarkoitus jatkaa, jotta työssä esitettyjä alustavia väitteitä voidaan muokata ja vahvistaa. (P. Freire et al., 2005, 39).

Freiren kasvatustajattelu voidaan tiivistää ongelmaan, sen tiedostamiseen ja toimintaan sen muuttamiseksi. Ongelmana on epäinhimillisuus tai sorto, joka tiedostetaan dialogisesti problematisoiden. Tiedostaminen johtaa praksiin, joka on maailman muuttamista. Praksissa yhdistyvät toiminta, teoria sekä reflektio, jossa teoriaa ja käytäntöä voidaan muuttaa tilanteen vaatimalla tavalla. Reflektio on toiminnan ja teorian problematisointi, jonka kautta toiminta on dynaamista ja se reagoi maailman kanssa.

Esitän Freiren kasvatustajatteluun runollisena metaforana, pelkistettynä Wedbergin ideaopin mukaan (Jussila et al., 1989, 166 - 167).

1. Ihminen on inhimillisyyteen pyrkivä olento
2. Inhimillistymistä rajoittaa sortava yhteiskunta
3. Koululaitos palvelee sortajia tallentavan kasvatustajatteluun avulla
4. Kasvatustajatteluun tulee muuttua dialogiseksi ja problematisoivaksi
5. Dialogin olemus on sana, jolla on kaksi ulottuvuutta: ajattelu ja toiminta
6. Muutos tapahtuu praksiin, joka on maailman muuttamista, teorian, toiminnan ja reflektion kautta.
7. Praksiin sekä sortajat että sorretut vapautuvat epäinhimillisyydestä

Freiren kasvatustajattelu voidaan esittää myös seuraavan kuvion avulla, jossa ongelmaa seuraa sen tiedostaminen, joka johtaa toimintaan:



Kuva 1. Päämääränä praksi

Praksista voidaan kuvata puolestaan seuraavalla kuvalla, jossa teoria, toiminta ja reflektio kiertävät kehässä muodostaen praksiin.



Kuva 2. Praksiksen kiertokulku

2.4 Kriittinen pedagogiikka osana taidekasvatusta

”Teatteri ei itsessään ole vallankumouksellista, mutta se on vallankumouksen harjoittamista” (Boal, Leal-McBride, Leal McBride, & Fryer, 2008, 98).

Freire ei anna kasvatukselle suoraan toteutettavaa menetelmää, vaan opetus vaatii sovellustyötä (Hannula 2000, 7). Myöskään suoria taidekasvatuksen menetelmiä ei siis ole tarjolla, vaan menetelmät pitää luoda itse. Sorrettujen pedagogiikkaa on sovellettu taidekasvatukseen muun muassa Augusto Boalin kehittämässä Sorrettujen teatterissa (Boal et al., 2008). Sorrettujen teatteriin pohjautuva forum-teatteri on esimerkiksi mukana Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelmassa (Laukka & Mönkkönen, 2007, 4).

Augusto Boal kritisoi aristoteelisen teatterin moralisoivaa ja holhoavaa luonnetta. Aristoteelisen teatterin tavoitteena on pelotella katselijoita ja kitkeä epäsopiva käyttäytyminen katsojista. Tämä alistava ja yhteiskuntaan sopeuttava taiteenmuoto on levinnyt teatterin kautta myös televisioon ja elokuvaan. (Boal et al., 2008, 2 - 3.) Alun perin teatteri oli kaikkien ihmisten yhteistä hauskanpitoa, kunnes valtaa pitävät omivat sen palvelemaan vain omia tarkoituksiaan ja rakensivat muurin esiintyjän ja yleisön välille. Boalin kehittämä Sorrettujen teatteri rikkoo tämän muurin ja vapauttaa katsojat osalliseksi teatteriesitystä. Sorrettujen teatterin menetelmiä ovat mm. näkymätön teatteri, mielikuva teatteri ja forum teatteri. (Boal et al., 2008, 95, 97.) Taide kuuluu kadulle, ei vain museoihin.

Forum teatteri on yksi osallistavan teatterin keskeisistä genreistä (Heikkinen, 2003). Forum teatteri on syntynyt simultaanidramaturgian (simultaneous dramaturgy) pohjalta, jossa katsojia pyydetään osallistumaan ja kertomaan mitä näyttelijät tekevät seuraavaksi. (Thompson, 2015) Klassisessa forum teatterissa luodaan sortotilanteita, joita tarkastellaan sorretun näkökulmasta. Forum teatteria on sovellettu myöhemmin niin, että tilanteita tarkastellaan kenen tahansa näytelmän hahmon näkökulmasta. Yleisön ja näyttelijöiden välillä toimii jokeri, joka aktivoi yleisöä osallistumaan esitykseen. Jokeri ei näyttele vaan vie prosessia eteenpäin. Kun esitys on kertaalleen esitetty, jokeri kannustaa yleisöä keskusteluun siitä mitä esityksessä tapahtui. Sen jälkeen esityksen kohtauksia voidaan esittää uudestaan, jolloin katsojilla on mahdollisuus keskeyttää esitys ja ehdottaa vaihtoehtoisia ratkaisuja. Yleisöllä on mahdollisuus toimia katsoja-näyttelijänä ja vaihtaa paikkaa näyttelijän kanssa. (Koponen & Laukka, 2014.) Forum teatteri antaa monipuoliset puitteet dialogiseen problematisoivaan kasvatukseen, perinteinen aristoteelinen teatteri, mukaan lukien sen vaikutuksen alainen populaarikulttuuri, toteuttaa tallentavaa kasvatusta. Tutkimus perustuu käsitykseen, että taiteen kautta on mahdollisuus tiedostaa maailmaa ja ilmaista itseä vapaasti. Poliitikot ovat poliittisesti korrekteja, eivätkä halua puhua suoraan, varoen etteivät poikkea puolueensa linjasta tai menetä otettaan äänestäjiin, jotka pitävät heidät vallassa. He ovat sidottuja puolueensa politiikkaan ja ideologiaan niin, että pyrkimys muutokseen on jähmeää. Taiteilijat ovat vapaampia tekemään kannanottoja. Taiteen kautta voi harjoittaa kansalaisaktivismia, ilmaisemalla ja olemalla kiinni tässä ajassa. Taiteen avulla voidaan herätellä dialogia ihmisten välille. Kansan tulee liikkua ennen poliitikkoja. Kuten tutkija Roope Mokka sanoo: ”Poliitikot eivät tee mitään, jos he eivät voi osoittaa hyötyjää. Siksi ihmisten toiminnoilla ja valinnoilla on merkitystä” (Luukkainen, 2013). Hänen mukaansa ihmisten ei tulisi odotella, että poliitikot tekevät muutoksia, vaan olla mukana muutoksessa. Taiteen näkökulmasta lainaan Augusto Boalia: ”Teatteri auttaa rakentamaan tulevaisuuttamme, sen sijaan että vain odottaisimme mitä tulevaisuus tuo tullessaan” (Boal, 2002, 16). Tästä pyrkimyksestä muutokseen taide saa inspiraationsa ja samalla se antaa inspiraatiota taiteelliselle toiminnalle.

Juha Varton (2001, 7 - 8) mukaan taidekasvatus (kasvattaminen taiteeseen ja taiteen avulla) asettaa kasvatuksen päämäärät erityisellä tavalla. Taidekasvatus ei tähtää valmiin ajattelun saavuttamiseen, vaan se pyrkii avaamaan kasvatettavan omia valmiuksia: ilmaisemisen, tunnistamisen ja ajattelemisen mahdollisuuksia. Kyse ei ole esteettisestä kasvatuksesta, vaan esteettisestä purkauksesta, jossa tekeminen ja etsiminen ovat kasvatettavien ja kasvattajan yhteinen missio. Estetiikka on taidekasvattajan perustiede,

mutta sen suhde taitoon on ongelmallinen. Taito ja kauneus ovat yhdistelmänä haastava. Kuinka ne luovat toisensa, kuinka ne saatetaan yhteen tai kuinka niitä voi edes ohjata tai opettaa? Taidekasvattajalle estetiikka on taidon ymmärtäminen mahdollisimman laajasti. Taito ei ole vain mekaanista toistoa, harjoittelua ilman tajua tekemisestä. Taitoon sisältyy toiminnan periaatteen, sen vastuun ja moraalien. Taidon paikka ei ole sanoissa, käsitteissä tai teoriassa vaan sen tekemisessä, oivaltamisessa, taidosta selvittä sitä mitä kulloinkin on vastassa. Taidekasvattajan työ on ohjaamista aistilliseen valppauteen, jonka avulla opimme löytämään taidon paikan. Taiteen tekeminen osoittaa luovien piirteiden merkityksiä. Taideteosten kokeminen, näkeminen ja kuuleminen antavat keinoja lukea teosta ja siitä syntyvä keskustelu asettaa sen kontekstiin. Taidekasvatus antaa mahdollisuudet taidemaailman ja maailman kriittiseen arviointiin. Kriittisesti voidaan arvioida median otetta taiteeseen tai taiteen kaupallisuutta. (Varto, 2001, 7 - 8.)

Esimerkiksi kuvataiteen kohdalla, kyse ei ole vain siitä, että kuinka teknisesti ja puhtaasti osaat piirtää ihmisen oikeissa mittasuhteissa. Taito ei ole vain teknistä osaamista ja mekaanista suorittamista, vaan taitoon kuuluu myös taideteosten lukeminen ja taiteenkautta ilmaiseminen. Taiteessa mittasuhteet on tehty rikottaviksi. Estetiikka on arvioitavana asiana haastava, koska se on henkilökohtainen asia. Jokaisella on oma käsityksensä kauneudesta. Ja eihän ilmaisun tarvitse edes olla kaunista, jos ilmaistava asia on negatiivista. Kauneuden taitoa ei voi mitata yhteisellä mittarilla.

Kriittisyyteen kuuluu asioiden tarkastelu monipuolisesti. Se, että minä näen jonkin asian näin, ei tarkoita sitä, että sinun tulisi nähdä se samoin. Dialogissa on tärkeää, että kunnioitetaan kaikkien osallisten kokemuksia ja tietoa. Taidekasvatuksessa kriittisyys on osa vapaata dialogia, niin että jokainen voi tuoda keskusteluun minkä tahansa asian, mistä tahansa näkökulmasta, millä tavalla haluaa, kunhan se edistää yhteistä ymmärrystä (Varto, 2006, 156).

Freire kirjoittaa monilukutaidosta näin: Millään tapauksella, oli se sitten totuus, epäily, rakkauden tai vihan ele, runo, maalaus, laulu tai kirja, ei ole vain yhtä merkitystä takanaan. Merkitykset löytyvät kuorien alta, joiden avaaminen herättää monia kysymyksiä. (P. Freire, Freire, & Barr, 1994, 16.) Kun Freire puhuu lukemisesta, hän ei tarkoita vain sanojen tavaamista vaan luetun syvempää ymmärtämistä. ”*Lukeminen ei ole vain sanojen päällä luistelemista*” (Lehtimaja, 2006). Kriittisessä taidekasvatuksessa lukeminen ei ole vain sanojen päällä tanssimista. Se on myös tanssimista, mutta tekemiseen liittyy silloin syvempi ymmärrys. Tallentavan kasvatuksen mukainen tanssi on vain tanssia, joka noudattaa tiukasti määrättyjä askelia annetun musiikin tahdissa. Tanssiaskelia ei

kyseenalaisteta eikä niiden merkityksiin syvennytä. Kun tanssiaskeleet luodaan dialogissa yhdessä oppilaiden kanssa, musiikki on yhdessä valittu ja se on luettu ymmärrettäväksi ja sille on luotu yhteinen ja jokaisen yksityinen merkitys. Voidaan pohtia, mitä jokin liike ilmaisee. Miten se ilmaisee musiikin sisäistä draamaa? Tanssiaskeleet valitaan sen mukaan, miten musiikkia ymmärrettävästi luetaan. Muutokseen on reagoitava! Jos musiikki muuttuu, tanssiaskeleetkin muuttuvat. Käynnissä on jatkuva reflektio. Jos musiikki on sana, se on ensin syvemmin ymmärrettävä, ja tämä ymmärrys johtaa toimintaan. Kun sana, toiminta ja reflektio kulkevat rinnakkain, puhutaan Freiren praksiksen käsitteestä. Praksis on tiedostavaa toimintaa reflektoiden sanaa. Freireläinen praksis tähtää koko yhteiskunnan ja kaikkien ihmisten vapautumiseen ja inhimillistymiseen. (P. Freire et al., 2005, 26, 95, 139.)

Äärimmilleen mentäessä tallentavan kasvatuksen tuotteet jatkavat tanssia vaikka musiikki muuttuu tai jopa loppuu. Jos sijoitamme musiikin paikalle esimerkiksi luonnon, emmekä kuuntele sen rytmiä tai sitä mitä se meillä kertoo, vaan jatkamme päätöntä tanssiamme, ei meillä kohta ole enää musiikkia, minkä tahdissa tanssia. Luulen, että ihmiset kyllä osaavat tanssia ”oikein”, mutta eivät kuitenkaan omaa napaa tuijotellen niin tee. Taidekasvatuksella on mahdollisuudet ohjata oppilaita kasvussa vapautteen hallita elämäänsä ilman yhteiskunnan painostusta. Punk-rock musiikin kehoitus: ”*find your own voice*” eli löydä oma äänesi (Puustinen & Karjalainen, 2005, 33, 48) on taidekasvatuksen päämääränä tavoiteltava. Samalla kun pyritään hallitsemaan omaa elämää, pyritään myös vastuulliseksi toimijaksi demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa pidetään huolta toisista, ympäristöstä ja kulttuurista. Kaikille on löydettävissä oma ”ääni”, oma tapansa ilmaista itseään. Mielestäni musiikin, sanataiteen, draaman, tanssin ja kuvataiteen välille ei tulisi vetää tiukkoja rajoja. Nämä kaikki liittyvät toisiinsa. Musiikki muodostaa mielikuvia, musiikkia esitettäessä siihen yhdistetään teatraalisia elementtejä, musiikkivideoita kuvitetaan kuvin, kuvat voivat toimia musiikin inspiraation lähteenä ja musiikki toimii lyriikan tukena ja toisin päin.

”*Ennen kuin tieto voi olla kriittistä, sen tulee olla merkityksellistä*” (Siljander, 2002, 175). Kriittisen pedagogiikan lähtökohta on opettavien aiheiden liittyminen oppilaiden kokemusmaailmaan. Freire kutsuu tätä kokemusmaailmaa temaattiseksi universumiksi, mistä opettajan on löydettävät generatiivisia teemoja, joihin opetus perustuu (P. Freire et al., 2005, 106). Yksi tällainen teema on populaarikulttuuri.

Populaarikulttuurin populaarit elementit ovat läsnä koulun arjessa. Koulun toiminta edustaa valtakulttuuria ja siihen nähden oppilaiden, vaikkakin populaarikulttuurista haettu

malli, edustaa vastakulttuuria. Populaarikulttuuri voi toimia siltana koulun ja oppilaan kokemusmaailman välillä, tai se voi tuoda ristiriitoja oppilaiden ja opettajien välille. (Nurmi 2005, 149.) Musiikkikasvattajille kriittinen pedagogiikka etsii keinoja millä murtaa muurit oppilaiden opettajan opetettavan musiikkimaailman väliltä (Abrahams, 2007, 225). Populaarikulttuurin toimiessa siltana, musiikkikasvattajan on pysyttävä niin sanotusti ”ajan hermolla”. On sukeltettava sen hetkiseen lasten ja nuorten kulttuuriin. Opettajan on opeteltava tuntemaan opiskelijat ja heidän kokemusmaailmansa, joista tehdään oppimistoiminnan perusta (Suoranta, 2005, 164). Opetuksen juuret ovat tässä päivässä, oppilaiden muuttuvasta maailmasta, jota hallitsee populaarikulttuuri. Kriittinen pedagogi tiedostaa populaarikulttuurin vaikutukset ihmisten asenteisiin ja käyttäytymiseen. Valtaa pitävät hallitsevat valtamediaa ja heillä mahdollisuus tuoda esiin heidän arvonsa ja säädellä ihmisten uskomuksia ja käyttäytymistä. (Abrahams, 2007, 225)

Yksi kriittisen taidekasvatuksen hyvä käytäntö on osallistava oppiminen. Siinä rohkaistaan tutkimaan ja pohtimaan elämän edellytyksiä ja parantamaan elinoloja yhteistoiminnan kautta (Suoranta, 2005, 166.) Osallistavassa musiikkikasvatuksessa lähtökohtana ovat oppilaiden aikaisemmat kokemukset, käsitykset ja mielikuvat heitä ympäröivästä musiikkikulttuurista. Oppitunneilla käytetty musiikki ei ole vain oppikirjojen tai opettajan valitsemaa, vaan huomioon otetaan oppilaiden oma suhde musiikkiin. (Kauppinen, 2006) (Kauppinen & Sintonen 2006.) Hiphopin puhelaulu on syytä ottaa kasvatuksessa huomioon, koska se voi toimia siltana nuorten poliittiseen osallistumiseen (Suoranta, 2005, 162). Opetussuhde on parhaimmillaan dialogi, joka ei toimi jos toisen osapuolen näkemys on tärkeämpi kuin toisen, joten oppilaiden omat kokemukset ovat opetuksessa tärkeä lähtökohta. Osallistavassa kasvatuksessa sisältö syntyy siitä, mitä osallistujat itse pitävät kiinnostavana ja tärkeänä. (Kauppinen, 2006, 79 - 84.)

Osallistavassa kasvatuksessa kaikki osallistuvat omalla panoksellaan. Musiikin kuuntelun osalta tämä voisi tarkoittaa sitä, että otetaan huomioon oppilaiden henkilökohtaisia musiikkivalintoja ja merkityksiä. Musiikkiteosta voi tulkita kukin omalla tavallaan. Musiikin sisällöstä voidaan keskustella. Ei vain sillä tasolla, että oliko kappale hyvä tai huono, vaan siitä mitä kappaleessa halutaan kertoa tai millaisia tunteita se herättää, eli mitä musiikilla halutaan sanoa ja kuinka sen kukin koemme. Luokan oma soittolista voisi olla hyvä väline päästä sisään oppilaiden musiikkimaailmaan ja hyvä myös oppilaiden musiikillisen osallisuuden kannalta. Soittolistaan voidaan lisätä oppilaiden, sekä opettajan valitsemia kappaleita, joita voidaan kuunnella yhdessä luokassa tai oppilaat kotonaan. Tämän mahdollistaa esimerkiksi Spotify-musiikkipalvelu, jolla voidaan kuunnella

musiikkia suoratoistona Internetistä (Toikkanen, 2011) ja rakentaa omia soittolistoja. Erilaisia musiikkityylejä voidaan yhdessä etsiä radioiden erikoisohjelmista. Myös paikallisiin artisteihin olisi hyvä kiinnittää huomiota. Samalla kun tutustutaan musiikin historiaan, pidetään mukana myös uusi musiikki. Musiikki voi olla ajatonta ja yhtymäkohtia voidaan etsiä menneestä ja nykyisyydestä. Musiikin sisältö on olennainen, mutta sen viihteellistä arvoa ei sovi unohtaa. Se että musiikista pitää ja siitä nauttii, on luultavasti oppilaille se merkityksellisin asia musiikissa.

3 Systemaattinen analyysi tutkimusMenetelmänä

Systemaattinen analyysi on joukko tutkimusmenetelmiä joiden tarkoituksena on selkeyttää alkuperäinen ajatuskokonaisuus ja pyrkiä tutkimuskohteen parempaan ymmärtämiseen. Eri tieteen filosofiset tutkimusperinteet, tiukasta tieteellisestä positivismista hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan, ovat käyttäneet systemaattista analyysia tutkimusmenetelmänä (Jussila et al., 1989). Sitä voidaan soveltaa kasvatustieteen, filosofian, politiikan, kirjallisuuden, taideaineiden sekä teologian tutkimuksissa. Tutkimusongelmat ovat tiedealakohtaisesti eriävät, mutta yhteistä on järjestelmällinen menettelytapa, jolla uutta tietoa pyritään tuottamaan. (Jussila et al., 1989, 157.)

”Systemaattinen analyysi on yhtä vanhaa kuin filosofinen tutkimus” (Jussila et al., 1989, 162). Sen juuret ovat antiikin-kreikan aikaisten filosofien töissä ja niiden tutkimisessa. Antiikin ajan filosofien käsitykset ovat säilyneet näihin päiviin myöhempien kirjoittajien lainauksissa ja analyyseissa. Keskiajalla tutkimus muuttui teologiseksi Kristinuskon noustessa valtakulttuuriksi. Kirkon harjoittama raamatun tutkiminen keskittyi kirkkojen tunnustuksiin, eikä se ollut aitoa tutkimustyötä. Siitä puuttui tutkimustyöhön kuuluva kriittisyys. Filosofian vastaisesta käänteestä selvisi uskonnollisesti neutraali oppiaine nimeltä logiikka, jonka oppikirjat olivat filosofian opetuksen perusteoksia. Nämä kirjat sisälsivät tulkintoja mm. Aristoteleen filosofiasta, alkuperäiskirjoituksia luettiin vain vähän. Tekstien ja teosten välisten sidosten tutkiminen jäi toissijaiseksi, kun ne puristettiin oppiaineeksi ja tällöin ne eivät olleet nykyaikaisen tutkimuksen mukaisesti analyyttisiä. Samoin kävi raamatuntutkimukselle: analyyttinen panos jäi kirkon tunnustusten rinnalla vaisuksi. Kirkon auktoriteetti rajoitti filosofisen tutkimuksen kehittymistä aina 1700-luvun lopulle saakka. Filosofiset uudistajat kuten Rene Descartes, Baruch de Spinoza ja John Locke, poikkesivat uskonnollisesta tunnustuksesta. Eräänlaisen filosofisen käännekohdan muodosti Georg Wilhelm Hegelin filosofinen työ. Hegel yleistti Fichten teesi – antiteesi – synteesi-kaavan metodiksi ja esitti näin, että jokainen ajatuskokonaisuus on esitettävissä kahden keskenään poikkeavan näkemyksen synteessinä. Tämä selkeä lähtökohta antoi tuleville tutkijoille pohjan, josta oli hyvä jatkaa. (Jussila et al., 1989, 162 - 164.)

Systemaattisella analyysillä on kaksi tehtävää: analyyttinen eli tekstin ajatusmaailmaa erittelevä ja ymmärtävä, sekä synteettinen, jossa ajatusmaailma kootaan ja luodaan uudelleen. Analyyttisessä vaiheessa tutkija erittelee ja pyrkii ymmärtämään sisällön. (Jussila et al., 1989, 158.) Systemaattinen analyysi edellyttää aineiston referoimista ymmärrettävästi ja luotettavasti. Referaatti on tutkimuksen apuväline, joka kuvaa

tiivistetysti aineiston sisällön, muttei tuo siihen mitään uutta, kuten kirjoittajan ajattelun lähtökohtia tai aatemaailmaa. (Jolkkonen, 2007, 8.) Synteettinen tehtävä tarvitsee toteutuakseen analyttisen tehtävän tuottaman ymmärryksen, jotta ajatusmaailma voidaan luoda uudelleen paremmin ymmärrettävästi. Synteesiin ei ole olemassa yleisiä sääntöjä miten se tulisi toteuttaa. Uuden luominen perustuu aikaisemman ajattelun tuntemiseen, ja synteettisen ja analyttisen tehtävän välillä on molemminpuolinen vuorovaikutus. Analyysi on systemaattista, kun sen avulla selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuudessa. (Jussila et al., 1989, 158.)

Tavallisesti systemaattinen analyysi lähtee liikkeelle jonkun ajattelijan tai jonkin ryhmän ajatusmaailmasta. Tutkimuksen pääongelmaksi voidaan rajata ajattelun keskeinen käsite tai ajatuskokonaisuus. Rajaus voidaan tehdä myös kirjoittajan tuotannon kausien mukaan. (Jussila et al., 1989, 159.) Tätä tutkimusta rajaava ajatuskokonaisuus on Freiren *dialogiin perustuva problematisoiva kasvatusteoriat* ja sen sisältämät olennaiset käsitteet. Leena Kurki ((Kurki, 2002, 56) huomauttaa, että Freiren käyttämiä yksittäisiä käsitteitä ei ole olennaista nostaa tulkinnan kohteeksi, vaan niitä on peilattava ajattelun kokonaisuuteen.

Analyysin jälkeen tuon Freiren ajattelua nykyaikaan. Mietin mitä on sortotodellisuus 2000-luvun länsimaalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa, ja miten perusopetuksen opetussuunnitelman luonnoksen taidekasvatuksen osa vastaa Freiren kasvatusteoriaan ja käytäntöön.

Systemaattinen analyysi voi tutkia yksittäisen kirjoittajan aatemaailmaa, jonkin koulukunnan, ajatussuunnan tai teorian näkemyksiä. Kiinnostuksen kohteena voi olla myös asiantuntijaryhmän laatima dokumentti, sen sisältämät käsitykset ja niiden perustelut. (Jussila et al., 1989, 175.) Tässä tutkimuksessa dokumentti on opetussuunnitelma 2016 perusopetuksen perusteet (O. Opetushallitus, 2014). Synteesivaihe tapahtuu peilaten Freiren ajattelua taidekasvatuksen opetussuunnitelmaan ja nykyaikaan.

Systemaattinen analyysi on läheistä sukua sisällönanalyysille ja historian tutkimukselle. Historiallinen tutkimus tutkii ihmisiä historiassa ja sisällönanalyysi kohdistaa kiinnostuksensa ihmisten kommunikointiin. Systemaattisen analyysin kohteena voi olla aineiston laatimiseen vaikuttaneet motiivit ja pyrkimykset. Huomio kohdistuu siihen mitä aineisto kertoo ja mitä se jättää kertomatta. Sisällönanalyysi voi olla luonteeltaan myös kvantitatiivista. Teksteistä voidaan etsiä määrällisiä ominaisuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä, kuten tiettyjen virkkeiden pituutta tai tiettyjen sanojen määrää. Kvantitatiivinen lähestymistapa ei kuitenkaan kykene selvittämään aineiston merkitysvivahteita ja siksi systemaattisissa analyysissä onkin alettu painottaa kvalitatiivista tutkimusotetta.

Systemaattinen analyysi täydentää sisällön analyysia menemällä syvemmälle ”kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan” (Jussila et al., 1989, 160). Huomio kiinnitetään siihen, miten ja missä yhteydessä asia ilmaistaan, mihin sillä pyritään ja miten sitä voidaan tulkita. Systemaattinen analyysi on aineiston käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia. Oleellista on teemojen, ristiriitaisuuksien ja piilomerkitysten järjestelmällinen selvittäminen. Kun sisällönanalyysi erittelee aineiston sisällön ja historian tutkimusmiljööön, systemaattinen analyysi täydentää tutkimusta problematisoimalla ja selvittämällä ilmiön ydinajatuksen, täydentäen niitä ja kokoamalla sen paremmin ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi. (Jussila et al., 1989, 170 - 174.)

3.1 Tutkimuksen eteneminen

Systemaattinen analyysi etenee kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe on tutkimusta valmistava ja siinä hahmotetaan ja rajataan tutkimusongelma ja aineisto. Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu ongelman jäsentäminen ja aineiston tulkinta. Ongelmanasettelua täsmennetään kysymyksiin ja hypoteeseihin. Toisessa vaiheessa tehdään itse analyysi: etsitään tutkimuksen keskeiset käsitteet, tunnistetaan, täsmennetään ja jäsennetään väitteet, sekä eritellään argumentaatiot. Analyysin kohteena voi olla käsitteet (käsiteanalyysi), käsitteitä yhdistävä lauseet tai laajemmat ajatuskokonaisuudet, kuten teoria, myytti tai maailmankuva. Tutkimuksessa voidaan käsitellä näitä kaikkia tai rajata tutkimus vain johonkin niistä. Systemaattisen analyysin tarkoitus on luoda toisiaan täydentäviä näkökulmia, joten aineisto voidaan käydä läpi jokainen analyysintaso erikseen. Kolmas vaihe on tulosten selittämisen ja käyttövaihe. Vertailevassa, synteettiseen filosofointiin tähtäävässä, kriittisessä tai historiallisessa tutkimuksessa analyysin tuloksia käytetään lähtökohtana jatkotutkimukselle. Tällöin tutkimuksen tulokset voivat siirtyä analyysin ulkopuolelle. Tämä tutkimus on eräänlainen freireläinen tutkimus, jossa analyysin kohde on Freiren kasvatustilfilosofia ja sen vertailu taidekasvatuksen opetussuunnitelman luonnokseen, sekä opetussuunnitelman kriittinen tarkastelu. (Jolkkonen, 2007, 177 - 180.) Tavallisesti filosofisessa tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu perustavanlaatuisiin kysymyksiin, kuten esimerkiksi kasvatustoiminnan etiikkaan tai kasvatustoiminnan yhteiskunnallisiin seuraamuksiin. Kokonaisvaltainen näkemys on tärkeä lähtökohta, mutta tutkimusprojektia varten kysymyksiä on rajoitettava. Ongelmat voidaan esittää kysymyksiin tai hypoteeseihin. Monesti kysymyksiin vastaaminen voi osoittautua vaikeaksi, silloin nämä vaikeudet on syytä kirjoittaa auki. Vaikeuksiin johtaneiden syiden

erittely ja selkeä esittäminen voivat viedä tutkimusta eteenpäin. (Jussila et al., 1989, 180 - 182.)

Systemaattinen analyysi perustuu rajattuun tutkimusaineistoon, joka voi olla kirjallista tekstiä, äänite, taideteos tai vaikka performanssi. Tärkeintä aiheen rajaamisessa on se, että aineisto on merkittävää tutkimuksen kannalta. Aineisto voidaan jakaa päälähteisiin ja muihin lähteisiin. Päälähteitä ovat lähteet, jotka käsittelevät nimenomaan tutkimusongelmaa. (Jussila et al., 1989, 183.)

Päälähteitani ovat: Freiren Sorrettujen pedagogiikka ja sitä täsmentävät Freiren tekstit, sekä perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) yleinen osa ja taidekasvatuksen opetussuunnitelmat. Muita lähteitä ovat ja muiden kirjoittamat Freiren ajattelua täsmentävä aineisto, sekä muut näkökulmaa antavat lähteet, esimerkiksi taidekasvatusta koskevat lähteet, taide- ja kulttuurihistoriaa sekä populaarikulttuuria koskeva aineisto, taideteokset ja kaikki lähteet, mitkä ovat mukana ajattelua tukemassa. Jos pääasiallisten lähteiden lisänä käytetään esimerkiksi kirjoittajan muita teoksia, elämäkertoja tai historiallisia dokumentteja, on väitteiden uudelleenluonti avarampaa (Jussila et al., 1989, 194).

Systemaattisessa analyysissä aineiston tulkinta on aina syytä asettaa kyseenalaiseksi. On otettava huomioon esimerkiksi kielen ja kulttuurin muutoksista aiheutuvat väärinymmärrykset. Kyse on aina tutkijan tulkinnasta, eikä ole itsestään selvää, että esimerkiksi jokin lause tarkoittaa sanakirjatarkasti juuri tai vain sitä, tai sitä miten tulkitsija sen tulkitsee. Tulkintaa voi vaikeuttaa myös kirjoittajan mahdollisuus tehdä moni tulkinnallisia tai jopa harhaanjohtavia tekstejä. Tulkinnassa ensin selvitetään aineiston kielellinen merkitys, jonka jälkeen selvitetään aineiston kulttuurihistoriallinen sidonnaisuus. Kolmanneksi tekstiä tulkitaan sen sisältämien vihjeiden kautta, esimerkiksi: millaisia viittauksia kirjoittaja on sisällyttänyt tekstiinsä tai keskusteleeko teksti muiden ajattelijoiden kirjoitusten kanssa. (Jussila et al., 1989, 184 - 185.)

3.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Käsitteet ovat keskeisiä kaikessa kommunikaatiossa, kuten myös systemaattisen analyysin aineiston tulkinnassa. Käsite eroaa sanoista merkitysisällön perusteella. Sanoilla tai lauseilla voi olla eri merkitys eri tilanteissa. Tiettyä käsitettä voidaan esimerkiksi ilmaista erilaisin sanoin tai synonyymein. Tutkimuksen käsitteet voidaan valita erilaisin perustein. Tutkimusongelman kannalta kaikkien olennaisten käsitteiden tulisi olla mukana

tutkimuksessa ja käsitteiden tulee liittyä kokonaisuuteen johdonmukaisella tavalla. Viitteitä olennaisille käsitteille voi tarjota jo tutkimuksen lähtökohta ja ongelmanasettelu. Tutkimusidea täytyy problematisoida eli täsmentää yksityiskohtaisiksi ongelmiksi, joista pyritään hahmottamaan millaisista käsitteistä ja käsitteiden välisistä yhteyksistä kokonaisuus muodostuu. (Jussila et al., 1989, 190 - 191.) Tämän tutkimuksen keskeiset käsitteet muodostuvat dialogiin perustuvan problematisoivan kasvatuksen ympärille. Keskeisiä käsitteitä ovat sorto, inhimillisyys, problematisointi, generatiiviset teemat, dialogi ja praksis. Itse analyysissä, en nosta yksittäisiä käsitteitä tulkinnan kohteeksi, vaan peilaan niitä ajattelun kokonaisuuteen.

3.2.1 Sorto, inhimillisyys ja epäinhimillisyys

Freiren ajattelu on saanut vaikutteita Hegelin hengen fenomenologiasta, Marxismista ja radikaalista kristillisestä teologiasta. Kyse on valtasuhteista. Kristillisyydessä vastakkain ovat hyvä ja paha. Hegelillä, vallan vastakkainasettelu tapahtui herran ja rengin välillä. Karl Marx asetti vastakkain porvariston ja työväenluokan. Freirellä vastakkain ovat sorretut ja sortajat. (P. Freire et al., 2005, 18 - 21.)

Freiren ajattelu lähtee liikkeelle ihmisen ontologisesta ja historiallisesta päämäärästä tulla täydemmin inhimilliseksi (P. Freire et al., 2005, 69) (69). Freire ajattelee, että elämä perustuu etiikkaan, jossa jokaisella on *"tasavertainen mahdollisuus kehittyä elämänsä hallitsevaksi subjektiksi ja kehittää ihmisyytensä eri puolia"* (T. Tomperi, 2005, 25). Yhteiskunnassa vallitseva eriarvoisuus ja valtarakenteet estävät enemmistön inhimillistymisen. Vallassa olevat ovat pitäneet yllä sortoa väkivalloin, joka on periytynyt ja muovautunut väkivallan ilmapiiriksi. (P. Freire et al., 2005, 60.) Tomperi tiivistää Freiren sorto-käsitteen tilanteeksi, jossa joku estää toisen pyrkimyksen tulla enemmän ihmiseksi. (T. Tomperi, 2005, 25) Jokainen tilanne, jossa joku tai jokin estää ihmistä tavoittelemasta asemaansa itsenäisenä ja vastuullisena persoonana, on sortotilanne (P. Freire et al., 2005, 57).

Epäinhimillistyminen tapahtuu sortotodellisuudessa, jossa ihmiset jakaantuvat sortajiin ja sorrettuihin. Sortotodellisuus on yksi vapauden suurimmista esteistä, jossa sorto toimii sopeuttavasti ja se pyrkii tukahduttamaan ihmisten tietoisuuden. Sortovaltaan sopeutuneet ja alistuneet eivät kykene taisteluun sortajia vastaan, jos he eivät ole valmiita ottamaan vastaan sen tuomia riskejä. (P. Freire et al., 2005, 48, 49.)

Sortava yhteiskunta on kuitenkin ihmisten luoma systeemi ja sitä on mahdollisuus muuttaa paremmaksi.

”Sorrion todellisuus ei ole suljettu maailma josta ei ole ulos pääsyä, vaan kahlitseva tila jota voidaan muuttaa” (P. Freire et al., 2005, 50). *”Vapaus ei ole ihmisen ulkopuolella oleva ihanne, eikä se ole myytiksi muuttuva aate, vaan välttämätön ehto pyrkimykselle tulla enemmän ihmiseksi”* (P. Freire et al., 2005, 48).

Sortotilanteessa molemmat osapuolet sekä sortaja, että sorretty epäinhimillistyvät. Kun sorretut epäinhimillistävät sorrettuja, samalla he toimivat epäinhimillisesti. Freiren pedagogiikan tavoite on vapauttaa molemmat sorron tuottamasta epäinhimillisyydestä. Inhimillisessä vallankumouksessa on mukana rakkauden ele silloin kun sorretut vastaavat sortajien väkivaltaan inhimillisin ja inhimillistävien keinoin. (P. Freire et al., 2005, 58.) Tässä rakkauden eleessä piilee Freiren ajattelun kauneus. Vapautusprosessi korostuu pedagoginen toiminta, sortajien harjoittaman propagandan sijasta (P. Freire et al., 2005, 71-72).

3.2.2 Tallentava kasvatusta ja dialogiin perustuva problematisoiva kasvatusta

Problematisoivan kasvatuksen lähtökohtana on osallistujien elämäntilanteen ja yhteiskunnallisten olosuhteiden problematisointi. Problematisointi vaatii jatkuvaa reflektiota ja kriittisyyttä. Kasvatustoiminta korostaa opettajan ja oppilaan dialogista suhdetta, jossa opetus ei etene valmiin kaavan mukaan, vaan on luovaa tiedon etsimistä. Kasvatuksen sisältö voidaan löytää ihmisten ”temaattisesta universumistaan”, eli heidän maailmankuvasta ja kielestä. Jokaisella ajalla, yhteiskunnalla ja yhteisöllä on oma temaattinen universuminsa, joka koostuu ihmisten elämäntavasta, käytännöistä, arvoista, käsityksistä, toiveista ja kehityksentarpeita. Opetuksen lähtökohdaksi nousevat ”generatiiviset teemat” ihmisten elämän tilanteeseen vaikuttavat ristiriidat, jotka tuovat esiin kysymyksiä ja poikivat lisäkysymyksiä. (T. Tomperi, 2005, 29.)

Problematisoivaa kasvatusta voidaan lähestyä tallentavan kasvatusta kautta. Onhan problematisoiva kasvatusta ideoitu inhimilliseksi vaihtoehdoksi sortoa ylläpitävälle kasvatustallinnalle. Freiren mukaan kasvatusta kertomuksellinen luonne on ongelmallinen. Kasvatustallinnassa opettaja toimii subjektina, joka kertoo todellisuudesta liikkumattomana lokeroituna tilana. Opettajan tavoitteena on täyttää oppilaat (objektit) todellisuudesta

irrallaan olevalla sisällöllä. Sisältö voi olla oppilaiden kokemuspiirin ulkopuolelta ja silloin se on oppilaille olematonta ja vieraannuttavaa sananhelinää. Sanoja ja laskutoimituksia opetellaan mekaanisesti ulkoa ilman, että niiden merkityksiin perehdyttäisiin. Pahimmillaan mekaaninen ulkoa opettelu muuttaa oppilaat astioiksi, jotka opettaja täyttää haluamallaan sisällöllä. Oppilaat ovat tyhjiä kovalevyjä joihin opettaja tallentaa haluamansa asiat. Kasvatus on silloin luonteeltaan tallentavaa. Tallentavan kasvatuskäsityksen mukaan ”ihminen on vain maailmassa, ei yhdessä maailman ja toisten ihmisten kanssa” (P. Freire et al., 2005, 80). Sen mukaan ihminen ei ole tietoinen olento vaan tyhjä mieli, joka ottaa tietoa vastaan ulkopuolisesta maailmasta. Kasvattajan tehtävänä on säädellä mitä pääsee oppilaan päin sisään. (P. Freire et al., 2005)

Tämä kommunikoimaton järjestelmä ei salli luovuutta, muutosta ja tietoa. Tallentavan kasvatuksen avulla ihmiset ovat sopeutuvia ja helposti ohjaittavia olentoja. Luovuuden ja kriittisyyden puuttuessa, he ovat herkkäuskoisia palvelemaan sortajiaan. Kasvatuksen tehtävänä on tehdä passiivisista ihmisistä entistä passiivisempia, ja sopeuttaa heidät maailmaan, joka palvelee sortajien etuja. Tiedostamisprosessi uhkaa sortajien etuja, joten sorretut on saatava hyväksymään tilanne, jossa heitä on helpompi hallita. Hyväksymällä passiivisen roolin kriittinen tietoisuus jää kehittymättä ja oppilaat sulautuvat sortavaan maailmaan sellaisena kuin se on. (P. Freire et al., 2005, 81.)

Problematisoiva kasvatus perustuu ymmärrykseen. Ihminen ei voi olla aidosti inhimillinen, mikäli hänellä ei ole kysyvää mieltä ja käytäntöä. Tieto syntyy oivaltamisen ja uudelleen oivaltamisen kautta yhdessä toisten ihmisten ja maailman kanssa. Problematisoivan kasvatuksen käytäntö vaatii opettajan ja oppilaan vastakkainasettelun purkamista niin, että molemmista osapuolista tulee opettajia ja oppilaita. (P. Freire et al., 2005, 75 - 77, 85). Kasvattajan tulee olla oppilaiden yhteistyökumppani, joka pyrkii kriittiseen ajatteluun oppilaiden kanssa. Kasvattajan tulisi elää solidaarisesti oppilaiden kanssa kommunikoiden, ei tyrkyttäen mielipiteitään tai vain seurustellen. Opettaja ei voi ajatella oppilaiden puolesta. Aito todellisuuteen perustuva ajattelu tapahtuu kommunikaatiossa. Tallentavassa kasvatuksessa tiedon omistaa opettaja, kun taas problematisoivassa kasvatuksessa tieto on opettajan ja oppilaiden yhteisen kriittisen pohdinnan kohteita. Kukaan ei opi itsekseen, eikä kukaan opeta toista, vaan oppiminen tapahtuu maailman välityksellä. Kasvattaja työstää omia pohdintoja yhdessä oppilaiden pohdintojen kanssa. Oppilaat eivät ole vain kuuntelijoita, vaan kriittisiä kanssatutkijoita. Opettajan valitsema oppimateriaalin uudelleen arvioidaan oppilaiden kanssa. Kun oppilaat joutuva kohtaamaan ”oikeita ongelmia”, tulee heille tarve vastata ongelmien tuomiin

haasteisiin. Kyky kriittiseen ajatteluun kehittyy, kun oppilaat ymmärtävät, ettei maailma ole muuttumaton vaan se on muutosprosessissa. (P. Freire et al., 2005, 80 - 81.)

Freirelle opetussuunnitelma edustaa tallentavaa kasvatusta. Opetussuunnitelman ei tulisi olla asiakirja joka määrittää tiedon muruset mitä oppilaille syötetään, vaan koulutuksen tulisi luoda kriittinen tietoisuus praksikseen (Wiggan, 2011, 5). Problematisoivan kasvatuksen lähtökohtana on kuitenkin historiallisuus. Menneisyyteen katsominen on keino ymmärtää itseä, jonka pohjalle tulevaisuutta voi rakentaa. Nykyhetkeä ei nähdä kohtalon sanelemana ja muuttumattomana, vaan rajoitteena ja haasteena. Nykyhetki on dynaaminen ja siksi tulevaisuus ei ole ennalta määrätty. (P. Freire et al., 2005, 90 - 91.) Kasvatuskäytäntöjen vastakkainasettelu voidaan tiivistää näin: problematisoiva kasvatusta pyrkii täydenpään ihmisyyteen, kun taas tallentava kasvatusta pyrkii pitämään ihmisyyden kurissa.

3.2.3 Dialogi

”Dialogia ei ole ilman syvää rakkautta maailmaa ja ihmisiä kohtaan” (P. Freire et al., 2005, 97). Dialogi perustuu rakkaudelle, nöyryydelle ja toivolle. Rakkaus on itse dialogi ja sen perusta. Jos ei rakasta maailmaa, elämää ja ihmisiä, dialogi ei ole mahdollista. Dialogi ei toteudu ilman nöyryyttä. Dialogissa ihmiset pyrkivät yhteiseen oppimiseen, joka ei toteudu, jos joku dialogin osapuolista näkee olevansa toisten tai jonkun yläpuolella. Dialogi vaatii myös uskon ihmiseen. Uskon ihmisten kykyyn tehdä, uudistaa, luoda ja uudelleen luoda ja pyrkimykseen kohti täydempää ihmisyyttä. Haasteeksi muodostuu kuitenkin ihmisten vieraantuminen omasta ontologisesta perustastaan. (P. Freire et al., 2005, 97 - 99.)

Aito kasvatusta ei ole jotain mitä opettaja tekee oppilaille, vaan sitä mitä opettaja ja oppilas tekevät yhdessä maailmassa, joka haastaa heidät näkemyksiin ja mielipiteisiin. Dialogiin perustuva problematisoiva kasvatusta ei ole vain sitä, että opettaja opettaa oppilasta, vaan se toimii molempiin suuntiin. Kasvatuksen sisältö, se mistä oppilas haluaa tietää enemmän, etsitään yhdessä oppilaan kanssa. Näin myös opettajan on opittava oppilailtaan. (P. Freire et al., 2005, 102.)

Dialogi on välttämättömyys vallankumoukselle. Dialogi tekee vallankumouksesta vallankumouksen, eikä vallankaappauksen. Kommunikaation estäminen on ihmisen alentamista objektiksi ja se on sortajien teko. Vallankumouksessa kumotaan valta, poistetaan auktoriteetit, asetetaan ihmiset tasa-arvoisiksi. Parhaiten tämä tapahtuu aidossa

dialogissa. (P. Freire et al., 2005, 142, 150.) Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta” (P. Freire et al., 2005, 101). Kielitoimiston sanakirjan mukaan, dialogi on vuoropuhelu, kaksinpuhelu ja keskustelu (Grönros, 2006). Freiren dialogi käsite on saanut pohjaa Buberin dialogisuusfilosofiasta (T. Tomperi, 2005). Buberin ajattelussa dialogi ja monologi kuvaavat tietynlaisia suhteita ihmisten välillä. Monologisessa suhteessa yksi keskustelun osapuoli puhuu kerrallaan, esittäen omia mielipiteitään. Dialogi tarkoittaa vastavuoroisuutta, molemminpuolisuutta. Dialogisessa suhteessa on vähintään kaksi tasavertaista ihmistä. Siinä halutaan ymmärtää toista ihmistä ja etsitään yhteyttä toiseen persoonaan. (Laine, 2008, 268 - 269.) Buberille dialogi toteutuu vain Minä - Sinä suhteessa. Jos joku dialogin osapuolista alistaa jonkun Se asemaan, eli objektiksi subjektin sijaan, silloin todellista dialogia ei tapahdu. Ihmiset kohtaavat toisensa todellisina ihmisinä dialogisessa Minä-Sinä-suhteessa. (Huttunen, 2008, 248, 249.)

Dialogisessa toiminnassa on kuitenkin paikkansa vallankumoukselliselle johtajalle. Johtajan rooliin ei kuitenkaan kuulu johtaminen tai muiden omistaminen. Se rikkoisi dialogisen suhteen ja tekisi muista johtajan toiminnan objekteja. Dialogisen toiminnan ominaispiirre on yhteistyö, joka tapahtuu tasavertaisten toimijoiden kesken jakamalla toiminnan eri tasot sekä vastuun. Dialogissa ketään ei alisteta, vaan kaikki osallistetaan. (P. Freire et al., 2005, 186 - 187.)

Dialogin olennaisin piirre on sana. Aidon sanan lausuminen on jokaisen ihmisen oikeus ja se on käytännöllistä toimintaa maailman muuttamiseksi (P. Freire et al., 2005, 96). Sana on muutakin kuin väline, joka mahdollistaa dialogin. Freire jakaa sanan perusrakenteen kahteen ulottuvuuteen: reflektioon ja toimintaan. Nämä kaksi ulottuvuutta toimivat vuorovaikutuksessa, jossa toisen ulottuvuuden puuttuminen vaikuttaa heikentävästi myös toiseen. Jos poistamme toiminnan ulottuvuuden, sana on silloin vain verbalismia, sanoja ilman tarkoitusta. Sana ei silloin kykene kyseenalaistamaan maailmaa. ”Aitoa sanaa ei ole olemassa ilman praksista. Aidon sanana lausuminen on maailman muuttamista” (95). Jos poistamme reflektion ulottuvuuden, sanasta tulee aktivismia. Silloin aito tietoinen käytäntö estyy ja dialogi on mahdotonta. (95 – 96) Ihmisen toimintaa ei voi pelkistää vain verbalismiksi tai aktivismiksi (P. Freire et al., 2005, 139).

Kyseessä on siis ääripäät. Toisessa päässä on pelkät sanat ilman tarkoitusta. Sanoja voidaan lukea ilman, että niiden muodostamia kokonaisuuksia ymmärrettäisiin, mutta silloin niistä katoaa yhteys toisiinsa ja maailmaan. Toisessa päässä ovat sanat, joita ei voi muuttaa reflektion kautta. Nämä sanat ovat ahdasmielisiä ja pysyviä. Esimerkiksi

ääriuskovainen voi perustaa argumenttinsa pyhään kirjaan, jonka sanaa ei voi muuttaa. Hän vastaa joka kerta samalla tavalla, (mantra jolla uskovainen torppaa keskustelun sukupuolineutraalista avioliitosta: ”lapsella on oikeus äitiin ja isään, lapsella on oikeus äitiin ja isään...” (Tuntematon, 2011) ja se on hänen ainoa argumenttinsa, eikä se perustu todellisuuteen. Silloin dialogi ei ole mahdollista, koska yksi dialogin osapuoli ei suostu lainkaan kyseenalaistamaan sanoja, joiden takana hän seisoo, tai pikemminkin sanoja, joiden päällä hän leijuu.

Toiseksi aidon dialogin puutteesta kärsiväksi esimerkiksi esitän puoluepolitiikan, jossa jokaisen puolueen jäsenten on sitouduttava puolueensa poliittisen linjaan. J. Aslak Räsänen kirjoittamassa, vielä julkaisemattomassa laulussa *Alkoholistin Silmät (Räsänen)* esitetään kysymyksiä, joka vastaavat puoluepolitiikan ongelmallisuuteen.

*”Miten luottaa poliitikkoon jonka kädet on palaveriset
joka täynnä suolestaan tekee päätöksiä nälkäisten puolesta
Miten luottaa kommunismiin tai mihinkään mekanismiin
joka ei toimi edes ideana kun kaikki nojaa elitismiin
ei mitenkään.”*

Poliitikot ovat irrallaan todellisuudesta, missä ihmiset elävät. Päätökset tehdään palavereissa, suljettujen ovien takana, nauttien törkeistä eduista ja epäreilun isosta palkasta. Puoluepolitiikka nojaa poliittiseen valta-asemaan, joka on saatu populismilla, rahalla ja sorrolla. Toisin sanoen pitämällä yllä sortotodellisuutta, johon ihmiset alistuvat unohtaen oman ihmisyytensä. Laulussa, vallitsevan systeemin sijaan luotetaan tavalliseen ihmiseen:

*”mut mä luotan sinuun
sulla on alkoholistin silmät
ne ei peitä mitään”*

Freire kertoo temaattisesta tutkimuksesta, jossa ryhmä vuokralaisia keskustelivat kuvasta, jossa juopunut mies käveli kadulla, jonka varrella seisoskeli kolme muuta nuorta miestä. Ryhmän jäsenet pystyivät samaistumaan kuvan juopuneeseen mieheen. Heidän mielestään hän oli kuvan ainut tuottava ja hyödyllinen veikko, kunnon työläinen ja juoppo, kuten he itsekin ovat. (P. Freire et al., 2005, 130, 131.) Alkoholistin silmät paljastavat heikkouden,

mutta myös paljon muuta. Ne ovat eri tavalla luotettavat, koska hän on yksi meistä. Hän elää samassa todellisuudessa, kuin normaalit ihmiset, eikä ylemmällä pallilla, irtaantuneena tavallisten ihmisten todellisuudesta.

3.2.4 Generatiiviset teemat

Kasvatuksen sisällön on oltava jotain, joka koskettaa kasvatettavia. Näitä sisältöjä etsitään dialogissa oppilaiden ja opettajan välillä. Ne ovat osa opetuksen dialogisuutta. Opettajan tulee oppia jotain oppilaiden kokemusmaailmasta, löytääkseen opetuksen punaisenlangan. Kasvatuksen sisältöä suunniteltaessa lähtökohtana tulee olla nykyhetken konkreettinen tilanne. Nykytilanne on esitettävä ongelmana, joka haastaa ja vaatii vastauksia järjen ja toiminnan tasolla. Kasvatusohjelmien tulee liittyä ihmisten omiin kysymyksiin, epäilyihin, toiveisiin ja pelkoihin. Kommunikoidakseen on kasvattajan ymmärrettävä olosuhteet ”joissa ihmisten ajatus ja kieli muodostuvat dialektisesti” (P. Freire et al., 2005, 106). Löytääkseen tämän sisällön on tutkittava ihmisiä yhdistävää todellisuutta. Tätä todellisuutta Freire kutsuu *temaattiseksi universumiksi* joka koostuu *generatiivisista teemoista*. (P. Freire et al., 2005, 106.)

Kasvatuksen dialoginen olemus alkaa temaattisella tutkimuksella, jossa laaditaan ihmisille oma kasvatusohjelma (P. Freire et al., 2005, 132). Generatiiviset teemat löytyvät ihmisten maailmankuvasta ja heidän käyttämästä todellisuutta kuvaavasta ajatuskielestä. Nämä teemat tuovat esiin vastakohtaisia teemoja ja ovat dialektisessa suhteessa vastakohtaisiin teemoihin. Toisiinsa vaikuttavat teemat muodostavat temaattisen universumin. (P. Freire et al., 2005, 106, 112.) Jotta dialogi on mahdollista, täytyy kasvattajan löytää ne teemat joiden avulla kommunikointi on mahdollista. On olemassa yleismaailmallisia teemoja ja paikallisia teemoja. Oman aikansa globaalina teemana Freire näki herruuden, jonka vastakkainen teema on vapautuksen teema. Paikalliset teemat löytyvät pienempien alueiden ja yhteisöjen sisältä ja ne liittyvät suurempaan yhteiskunnalliseen kokonaisuuteen. Ryhmä joka ei ilmaise generatiivista tematiikkaa, saattaa olla ilmaus, ilmaisua rajoittavasta sortotilanteesta. (P. Freire et al., 2005, 114, 117.) Tematiikan tutkiminen on ihmisten ajattelun tutkimista, joka syntyy ihmisissä ja ihmisten välillä heidän etsiessä todellisuutta. Ihmiset elävät ajassa ja paikassa, joka jättää heihin jälkensä ja johon ihmiset jättävät jälkensä. (P. Freire et al., 2005, 120.) Ihmiset elävät yhdessä maailman kanssa, eivät vain maailmassa.

3.2.5 Praksis

Praksis on aidoimmillaan toiminnan ja reflektion liitto (P. Freire, 1985, 87). Ihminen on tietoinen praksinen olento, joka kasvaa historiallis-sosiaalisesti olennoiksi, luoden historiaa. (P. Freire et al., 2005, 111.) Praksis on Freiren päämäärä. Inhimillisyyteen pyritään praksiksen kautta. Problematisointi ja dialogisuus tähtäävät tiedostamiseen, jonka tulisi johtaa praksikseen, toimintaan inhimillisemmän maailman puolesta. ”*Praksis on tietoista toimintaa ja maailman muuttamista*” (P. Freire et al., 2005, 139).

Sorrettujen pedagogiikan juuret ovat käytännön tilanteissa. Se on syntynyt seuraamalla ja havainnoimalla työläisten ja keskiluokkaisten ihmisten elämää. (P. Freire et al., 2005, 39.)

Toiminnallisuus koostuu toiminnasta ja pohtimisesta. ”*Praksis edellyttää teoriaa, jolla sitä valaistaan*” (P. Freire et al., 2005, 139). Toiminnallisuudessa kohtaavat teoria ja käytäntö, reflektio ja toiminta. Praksis ei tarkoita vain käytäntöä, vaan käytännössä reflektointia, jossa on mahdollisuus muuttaa sekä käytäntöä, että teoriaa. Freire uskoi, että vallitsevan epäoikeuden tiedostaminen muuttuu lopulta toiminnaksi sitä vastaan. Tiedostava toiminta on praksista, jossa toimitaan yhdistyvät reflektio, todellisuuden kyseenalaistaminen ja sitä muuttava toiminta. Praksiksessa ihminen pyrkii tulemaan yhteiskunnan muutoksen hyväksi toimivaksi subjektiksi, prosessissa jonka päämääränä on koko yhteiskunnan ja ihmisten vapautuminen ja inhimillistyminen. Praksiksessa toimintaa, eli käytäntöä ja teoriaa ei eroteta toisistaan, vaan ne vaikuttavat toisiinsa. Käytäntö muuttaa teoriaa ja teoria käytäntöä. (P. Freire et al., 2005, 139.)

Praksis liittyy dialogisen opettajan toimintaan hänen toimiessa samalla opetuksen ohjaajana, tutkijana ja oppijana. Opettajalla on tietty pätevyys, tieto ja teoria, jota hän päivittää kokoajan suhteessa oppilaaseen. Praksis ei ole vain käytännön toimintaa tietyn muuttumattoman ohjeen mukaan, vaan toimintaa joka reagoi vastaan tulevien ongelmien valossa. Kasvatuksessa praksista voidaan lähestyä tarkastelemalla oppilaiden kokemusmaailmaan liittyviä sortotilanteita, joita voidaan reflektoiden tarkastella eri näkökulmista ja joihin voidaan vaikuttaa. Pyrkimyksenä on sorron laajempi ymmärtäminen. (Hannula, 2000b, 97.)

Taiteessa praksiksen välinen on taide. Praksiksessa pyritään muuttamaan maailmaa. Taidekasvatuksessa praksis on luovaa toimintaa, uuden luomista maailman kanssa elämistä sitä tutkien, problematisoiden ja sen kautta maailman muuttamista, itseä ilmaisemalla. Se on taiteen kautta problematisointia ja vaikuttamista. Dialogisuus on yhdessä tekemistä, taiteen eri merkitysten tutkimista, sekä taiteen vaikutusvallan tiedostamista. Se on myös

dialogia taiteen kautta. Leon Trotskya lainaten: *”Taide ei ole peili, joka heijastaa maailmaa, vaan vasara, jolla sitä muokataan”* (Trotski, 1957, 59).

4 Tutkimus

4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Tutkimuksen kohde on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jonka on tarkoitus astua voimaan vuonna 2016. Opetussuunnitelman luonnos avattiin kommentoitavaksi Opetushallituksen www-sivuille 15.4.2014. Palautteen pohjalta työryhmä työsti opetussuunnitelmaa, jonka jälkeen se viimeisteltiin ja perustemääräys annettiin vuoden 2014 lopussa. Opetussuunnitelma on luettavissa opetushallinnon verkkosivuilla. (O. Opetushallitus, 2015)

Perusopetuslaissa on säädetty valtakunnallisesti yhtenäiset perusteet, joita opetuksessa on noudatettava. Perusopetuksen opetussuunnitelma on osa opetuksen ohjausjärjestelmää, jonka tarkoituksena on taata koulutuksen tasa-arvo ja laatu, sekä edesauttaa oppilaiden kasvua ja oppimista. Ohjausjärjestelmään kuuluu perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi viralliset lakiasetukset, sekä paikallinen opetussuunnitelma. Ohjausjärjestelmän osat uudistuva, huomioiden koulua ympäröivän maailman muutokset ja pyrkivät näin vahvistamaan koulun tehtävää kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Opetussuunnitelman tehtävä on tukea ja ohjata yhdenvertaisen opetuksen järjestämistä ja toteutumista. Perusopetus koostuu opettamisesta ja kasvattamisesta ja siksi opetussuunnitelma määrittelee myös oppimiskäsityksen, arvoperustan, opetuksen tehtävän, koulutyön käytännön ja opintokokonaisuuksien tavoitteet sekä sisällöt. Opetussuunnitelma on pedagoginen ja strateginen työkalu, joka antaa suuntaa opetuksen järjestäjille. (O. Opetushallitus, 2014, 7 - 11.)

Opetussuunnitelma on jaettu oppiaineiden lisäksi kolmeen ikäkausien mukaisiin vuosiluokkakokonaisuuksiin. Perusopetus etenee vuosiluokkien 1-2, 3-6 ja 7-9 muodostamissa jaksoissa, jotka ”muodostavat opetuksellisesti eheän ja kasvatuksellisesti johdonmukaisen jatkumon”. (O. Opetushallitus, 2014, 24.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma on laadittu tietyn arvoperustan mukaan. Tämä arvoperusta ohjaa kaikkea koulun toimintaa. Sen tulisi vaikuttaa kaikkeen opetuksen sisältöön ja käytäntöön. Arvoperusta on jaettu neljään eri kokonaisuuteen, joita ovat:

1. *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen*
2. *Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia*

3. *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena*

4. *Kestävän elämäntavan välttämättömyys*

(O. Opetushallitus, 2014, 12 - 14.)

Kolme ensimmäistä kokonaisuutta liittyvät osaltaan tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin inhimillisyys ja dialogisuus. Ensimmäisessä kohdassa huomio kiinnittyy ihmisiin ainutlaatuisina ja arvokkaina yksilöinä, joilla ”on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä” (O. Opetushallitus, 2014, 12). Ihmiseksi kasvussa kiinnitetään huomiota osallisuuteen ja siihen kuinka yhdessä toisten kanssa rakennetaan yhteisön toimintaa ja hyvinvointia. Jokaisella oppilaalla on oikeus oppiessaan:

”rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin” (O. Opetushallitus, 2014, 13).

Arvokasvatuksessa on otettava huomioon globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet, jotka vaikuttavat oppilaiden arvomaailmaan (O. Opetushallitus, 2014, 13).

”Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustaansa. Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti” (O. Opetushallitus, 2014, 13)

Arvoja kannustetaan pohtimaan ”myös kriittisesti”, vaikuttaa hiukan varovaiselta lähestymistavalta. Herää kysymys siitä, että miten muuten arvoja voidaan pohtia kuin kriittisesti? Mikä on se vaihtoehto, johon tämä ”myös” viittaa? Onko arvojen kritiikitön suhtautuminen sitä, että jotkin annetut arvot pitää ottaa vastaan ilman niiden problematisointia? Ilman keskustelua arvoista ne voivat tuntua vain sananhelinältä. Tyhjä sana ei kykene kyseenalaistamaan maailmaa (P. Freire et al., 2005, 96).

Toisessa arvokokonaisuudessa lähestytään dialogisuutta. Yksilön ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden kautta lähestytään yhteisöjä. Oman itsensä arvostamisen kautta opetellaan arvostamaan myös muita ja toimimaan yhteisen hyvän puolesta.

”Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella.” (P. Freire et al., 2005, 13.)

Tulkitsen, että tässä kohdassa ohjataan radikaaliin toimintaan, kannustetaan rohkeuteen puolustaa yhteistä hyvää. Tämä rohkeus lähtee liikkeelle problematisoinnista, tiedostamisesta eli eettisestä pohdinnasta. Siinä otetaan huomioon ristiriita arvojen ja todellisuudessa tapahtuvan ihmisen epäinhimillisen toiminnan välillä. Rohkeus toimia on Freiren praksis-käsitteen mukaista toimintaa maailman muuttamiseksi. Mitä ovat nämä ristiriidat todellisuuden ja eettisten pyrkimysten välillä?

”Perusopetuksessa pohditaan kulutus- ja tuotantotavoissa ilmeneviä ristiriitoja suhteessa kestävään tulevaisuuteen sekä etsitään ja toteutetaan yhteistoimin ja pitkäjänteisesti elämäntapaamme korjaavia ratkaisuja” (O. Opetushallitus, 2014, 14).

Opetussuunnitelmassa on annettu kestäväälle kehitykselle, luonnon monimuotoisuuden säilyttämiselle paljon painoarvoa. Ilmastonmuutos on vakavasti otettava uhka ja sen torjuminen vaatii suuria muutoksia ihmisten tavassa toimia. Ilmastotsaari Markku Kulmalan mukaan meillä on 40 vuotta aikaa pelastaa maapallo (Vilpponen, 2015). Opetussuunnitelmassa puhutaan ekososiaalisesta sivistyksestä, joka on *”ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi”* (O. Opetushallitus, 2014, 14). Tällä hetkellä harvat länsimaalaiset toimivat kestävästi, teollisuudesta puhumattakaan. Kulutustottumukset eivät kunnioita ihmisiä eikä luontoa. Näitä ristiriitoja tulisi etsiä läheltä ja kaukaa, pienessä ja suuressa mittakaavassa. Esimerkiksi koulun käytännöt tulisi asettaa kyseenalaiseksi ja pohtia voisivatko ne olla eettisempiä. Mitä kulutetaan ja kuinka paljon? Mitä eettisiä ongelmia liittyy koulun ruokaan tai elektroniikkaan? Tai pohtia henkilökohtaisella tasolla, että ovatko kuluttamasi vaatteesi tai syömäsi suklaa tuotettu eettisesti? Millaista epäeettistä toimintaa harjoittavat

suuryritykset tai valtiot? Uusi opetussuunnitelma kannustaa radikaaliin toimintaan ihmisten ja luonnon hyväksi.

”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen”.

”Ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä arvojensa pohjalta. Hänellä on vastuu teknologian ohjaamisesta suuntaan, joka varmistaa ihmisen ja luonnon tulevaisuuden. Oppilaita ohjataan tuntemaan myös kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja ratkaisuja ja vaikuttamaan niihin”. (O. Opetushallitus, 2014, 14.) 14

Opetussuunnitelma rakentuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii itse asettamaan tavoitteet, ratkaisemaan ongelmat, itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa (O. Opetushallitus, 2014, 14). Oppimiskäsityksestä löydämme viitteitä Freiren dialogiseen opetukseen. Lähtökohtana on ongelmalähtöisyys, jossa problematisoinnin kautta pyritään keksimään ratkaisut itsenäisesti tai dialogisesti muiden kanssa. Reflektointi on osa oppimista ja toimintaa, kuten Freiren praksiksessa.

”Oppiminen on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan”. (O. Opetushallitus, 2014, 14.)

Perusopetuksella on kolme eri tehtävää: opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Opetus- ja koulutustehtävä tukee oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Tehtävänä on rakentaa myönteistä identiteettiä, edistää osallisuutta, ihmisoikeuksien tuntemista, kestävää elämäntapaa ja demokraattisuutta. Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä. Siinä kartutetaan inhimillistä ja sosiaalista pääomaa, jotka edistävät yksilöllistä ja yhteiskunnallista hyvinvointia ja kehitystä.

Kulttuuritehtävän tarkoitus on edistää kulttuurista osaamista, kulttuuriperinnön arvostamista sekä oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuuripääoman rakentamista. Tehtävänä on hahmottaa kulttuureiden moninaisuus ja sen jatkumoa menneisyydestä tulevaisuuteen, jonka rakentamiseen jokainen voi itse osallistua. Opetuksen tehtävänä on huomioida muuttuva maailma, joka vaikuttaa oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin, sekä koulun toimintaan. Muutostarpeita opetellaan kohtaamaan avoimesti, arvioiden niitä kriittisesti ja ottamaan vastuun kestävän tulevaisuuden rakentamiseen liittyvissä valinnoissa. (O. Opetushallitus, 2014, 15 - 16.)

4.2 Laaja-alainen osaaminen

Yksi opetussuunnitelman tavoitekokonaisuus on laaja-alainen osaaminen. Osaaminen edellyttää kykyä käyttää *”tietoja ja taitoja tilanteen edellyttävällä tavalla”*(O. Opetushallitus, 2014, 17). Oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietojään ja taitojään. Ympäröivän maailman muutokset vaativat taito- ja tietoalojen ylittävää osaamista. Kussakin oppiaineessa rakennetaan laaja-alaista osaamista aineelle soveltuvalla tavalla. Niiden tavoitteena on edistää perusopetuksen tehtävää. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kehittyvät vuosiluokissa oppilaiden ikäkaudet huomioon ottaen. Eri oppiaineiden tavoitteissa osoitetaan yhteys laaja-alaiseen osaamisalueeseen. Laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään osaamiskokonaisuuteen: ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (O. Opetushallitus, 2014, 17 - 18.)

Ajattelu ja oppimaan oppiminen osaamiskokonaisuudesta voidaan löytää Freiren ihmisen ontologiaan ja vapautumiseen liittyviä tavoitteita. Freire kirjoittaa, että *”maailma ja ihmiset eivät ole olemassa toisistaan erillään vaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa”*(P. Freire et al., 2005, 52). Opetussuunnitelmassa asia on muotoiltu näin:

”Ajatteluun ja oppimiseen vaikuttaa se, miten oppilaat hahmottavat itsensä oppijoina ja ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa” (O. Opetushallitus, 2014, 18).

Kun kyseessä on vuorovaikutus, sen on toimittava molempiin suuntiin, ihmiset vaikuttavat ympäristöön ja ympäristö ihmisiin. Ympäristöllä voidaan tarkoittaa sekä ihmisen luomaa ympäristöä tai koko maapalloa ja luontoa. Ihmisen luoma systeemi on kuitenkin alistanut luonnonvarat palvelemaan sortajien tavoitteita ja markkinoiden etikkaa. Tavoitteena on hallita luontoa ja ihmisiä, muusta ei välitetä (Horkheimer & Adorno, 2008, 22 - 23). Vuorovaikutuksessa tulisi reagoida vastaan tuleviin ongelmiin ja muuttaa toimintaa kestäväälle ja eettiselle pohjalle. Tällaisesta hallinnasta puuttuu vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen puute voi lopulta johtaa suuriin mullistuksiin. Ovat ne sitten luonnon aiheuttamia katastrofeja tai ihmisten aiheuttamia levottomuuksia. Vuorovaikutuksen tulisi olla sivistynyttä. Systeemi minkä ihminen on luonut, on kuitenkin kaukana sivistyksestä.

”Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen”. (O. Opetushallitus, 2014, 13.)

Dialogin olennainen piirre on sana, jolla on reflektion ja toiminnan ulottuvuudet. Opetussuunnitelmassa sanat ovat tietoa tai ideoita. Tietoa etsitään, problematisoidaan, muokataan ja jaetaan. Oppimaan oppiminen ja ajattelu kehittyvät dialogissa. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilaita olemaan avoimia erilaisille ratkaisuille ja ajattelutavoille, sekä luottamaan omiin ideoihin (O. Opetushallitus, 2014, 18). Dialogi vaatii uskon ihmisen ajattelukykyyn ja haluun luoda uutta (P. Freire et al., 2005, 99).

”Olennaista on myös, miten he oppivat tekemään havaintoja ja hakemaan, arvioimaan, muokkaamaan, tuottamaan sekä jakamaan tietoa ja ideoita. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti pääättelemällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen. Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.” (O. Opetushallitus, 2014, 18.)

Opettajan rooli ei ole olla tiedon omistaja ja sen jakaja, vaan oppimaan ohjaaja, joka opastaa tiedonlähteille ja kannustaa pohtimaan tietoa eri näkökulmista. Freiren mukaan tieto syntyy oivaltamisen ja uudelleen oivaltamisen kautta yhdessä toisten ihmisten ja

maailman kanssa (P. Freire et al., 2005, 76). Kukaan ei siis voi oivaltaa toisen puolesta, vaan oivallus tapahtuu dialogissa maailman ja ihmisten kanssa. Opetussuunnitelmassa:

”Heidän kysymyksilleen annetaan tilaa ja heitä innostetaan etsimään vastauksia, kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. Heitä rohkaistaan rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä.”(O. Opetushallitus, 2014, 18.)

Dialogisen opetuksen käytäntö vaatii opettajan ja oppilaan vastakkainasettelun purkamista niin, että kasvattajan tulee oppilaiden yhteistyökumppani, joka pyrkii kriittiseen ajatteluun oppilaiden kanssa. Dialogissa pyritään yhteiseen oppimiseen, jossa kukaan ei ole toisen läpuolella. (P. Freire et al., 2005, 77.)

”Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään” (O. Opetushallitus, 2014, 19).

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu kokonaisuudessa oppilaita ohjataan rakentamaan omaa kulttuurillista identiteettiä, sekä suhtautumaan kulttuureiden moninaisuuteen ”myönteisenä voimavarana”. Kokonaisuudessa pohditaan miten monikulttuurisuus näkyy yhteiskunnassa ja arjessa? Tarkastelun kohteena on myös median luoma kuva kulttuurista ja se, millaisia ihmisoikeuskysymyksiä monikulttuurisuudesta nousee esiin. Taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä koetaan ja tulkitaan. (O. Opetushallitus, 2014, 19.) Itseilmaisuuksiin ja vuorovaikutukseen pyritään myös taiteen keinoin:

”He kehittävät sosiaalisia taitojaan, oppivat ilmaisemaan itseään eri tavoin ja esiintymään eri tilanteissa. Yhtä tärkeitä on oppia käyttämään matemaattisia symboleita, kuvia ja muuta visuaalista ilmaisua, draamaa sekä musiikkia ja liikettä vuorovaikutuksen ja ilmaisun välineinä. Oppilaita ohjataan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoaan ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen. Koulutyössä rohkaistaan mielikuvituksen käyttöön ja

kekseliäisyyteen. Oppilaita ohjataan asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita ja tilanteita eri näkökulmista". (O. Opetushallitus, 2014, 19.)

Tässä yhteydessä nousee esiin kriittisen taidekasvatuksen mahdollisuudet. Kulttuurinen osaaminen on kulttuurin kokemisen ja tulkitsemisen lisäksi kulttuurin sekä taiteen luomista ja antaa niiden kautta mahdollisuuden itseilmaisuuksiin. Taidekasvatus antaa erilaisen ulottuvuuden dialogiin, opetussuunnitelman sanoin arvostavaan vuorovaikutukseen. Toisen asemaan asettuminen on erilailla mahdollista taideteosten tai draamakasvatuksen kautta.

Itsestään huolehtimisen ja arjen taidot kokonaisuudessa *"kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen"* (O. Opetushallitus, 2014, 20). Keskiössä ovat arjen taidot kuten turvallisuus, terveys ja kulutustottumukset, jotka vaikuttavat omaan ja muiden hyvinvointiin. Kriittisen tarkastelun kohteena ovat teknologian ja sen vastuullinen käyttö sekä mainosten vaikutus kulutusvalintoihin. (O. Opetushallitus, 2014, 20.)

"Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä"(O. Opetushallitus, 2014, 20).

Monilukutaito kokonaisuus liittyy läheisesti Freiren käsitykseen lukutaidosta. Freirelle lukutaito tarkoitti sanojen syvempää ymmärrystä. Sekä Freiren käsitys lukutaidosta, että opetussuunnitelman monilukutaito perustuvat laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. (P. Freire et al., 1994, 16.) *"Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa* (O. Opetushallitus, 2014, 20). Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa näissä kaikissa muodoissa. Valittavat tekstien on oltava oppilaille merkityksellisiä, jotta niitä voidaan käyttää vaikuttamisessa ja osallistumisessa.

Tieto- ja viestintäteknikka on osana monilukutaitoa oppimisen kohteena ja välineenä. *"Tieto- ja viestintäteknologian vaikutusta opitaan arvioimaan kestävän kehityksen näkökulmasta ja toimimaan vastuullisina kuluttajina"* (O. Opetushallitus, 2014, 21)

Työelämätaidot ja yrittäjyys kokonaisuudessa oppilaille luodaan kiinnostusta ja myönteistä asennetta työhön ja työelämään. Oppilaat saavat kokemuksia joiden kautta oivalletaan työn merkitys yhteiskunnassa. Tavoitteena on löytää jokaisen omat vahvuudet ja kuinka ne

voivat toimia osana kokonaisuutta, jossa tarvitaan ”vastavuoroisuutta ja ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi”(O. Opetushallitus, 2014, 22). Kokonaisuudessa tavoitteena on opetella toimimaan reflektoiden, eli löytämään uusia ratkaisuja olosuhteiden muuttuessa. (O. Opetushallitus, 2014, 22.)

”Oppilaita rohkaistaan suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti ja toimimaan muutostilanteissa joustavasti ja luovasti. Heitä ohjataan tarttumaan asioihin aloitteellisesti ja etsimään erilaisia vaihtoehtoja”. (O. Opetushallitus, 2014, 22)

Tästä kokonaisuudesta puuttuu yrittäjyyden vastuu. Siinä ei käsitellä markkinoiden etiikkaa. Mikä on työn teon ja yrittäjyyden eettinen pohja? Millaista on reilu kaupankäynti? Mitkä ovat ne yhteiset tavoitteet minkä vuoksi kannustetaan ponnistelemaan? Kokonaisuudesta puuttuu kriittinen näkökulma.

Kulttuurisessa vaikuttamisessa vaikutuksen välineenä ovat kulttuurin tuotteet ja taide. *Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* kokonaisuudessa asetetaan enemmän virkamiehen (tai naisen) housuihin ja pyritään kohti poliittista toimintaa ja vaikuttamista. Kulttuurillinen vaikuttaminen on luonteeltaan vapaampaa, dialogisempaa, kun taas politiikassa lähestytään vaikuttamista enemmän byrokratian kautta.

Kokonaisuus vastaa osittain Freiren praksiksen mukaista toimintaa. Praksis on maailman muuttamista ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen tarvitsee suuria muutoksia ihmisen toiminnassa. Ihmisiä on liikaa ja lisää putkahtelee noususuhdanteessa. Kasvavalle ihmismassalle ei riitä ravintoa ja luonnonvarat loppuvat kesken toiminnalla millä nyt etenemme. Lisäksi ihmisen tuhlaileva elämäntapa muuttaa maapallon ilmastoa niin, että pallolla on tulevaisuudessa suhteellisen epäinhimilliset olosuhteet, jotka muuttuvat lopulta suhteettoman epäinhimilliseksi, eli mahdottomiksi.

Kokonaisuuden lähtökohtana on, että *”Yhteiskunnalliseen toimintaan osallistuminen on demokratian toimivuuden perusedellytys. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallisuutta.”*(O. Opetushallitus, 2014, 22.) Kouluyhteisö tarjoaa turvalliset puitteet osallistumisen ja vaikuttamisen taitojen harjoitteluun. Tarkoituksena on luoda kiinnostus yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Oppilaille annetaan tietoa ja kokemuksia *”kansalaisyhteiskunnan osallistumis- ja vaikuttamisjärjestelmistä ja keinoista sekä*

yhteisöllisestä työskentelystä koulun ulkopuolella Kokemusten kautta oppilaat oppivat vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta”. (O. Opetushallitus, 2014, 23.).

”Osallistuessaan sekä koulussa että sen ulkopuolella oppilaat oppivat ilmaisemaan omia näkemyksiään rakentavasti. He oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista sekä asioiden kriittistä tarkastelua. Oppilaita kannustetaan pohtimaan ehdotuksiaan eri osapuolten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä oikeudenmukaisen kohtelun ja kestävän elämäntavan näkökulmista”. (O. Opetushallitus, 2014, 23.)

”Perusopetuksen aikana oppilaat pohtivat menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisiä yhteyksiä sekä erilaisia tulevaisuusvaihtoehtoja. Heidä ohjataan ymmärtämään omien valintojen, elämäntapojen ja tekojen merkitys paitsi itselle, myös lähiyhteisöille, yhteiskunnalle ja luonnolle. Oppilaiden kanssa pohditaan, mitä heille merkitsee oikeudenmukainen ja kestävä tulevaisuus omassa maassa ja maailmassa ja mitä he voivat itse tehdä sen puolesta”. (O. Opetushallitus, 2014, 104.) 104

Oppilaat saavat valmiuksia sekä omien että yhteisön ja yhteiskunnan toimintatapojen ja -rakenteiden arviointiin ja muuttamiseen kestävää tulevaisuutta rakentaviksi. 23 Heidän kanssaan mietitään ja harjoitellaan käytännön tekoja, joilla itse voi vaikuttaa myönteisten muutosten puolesta”. (O. Opetushallitus, 2014, 167.)

Omien elämäntapojen ja tekojen merkitystä miettiessä on asetettava sekä sortajan, että sorrettujen saappaisiin. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, että me kaikki olemme sortajia ja sitä kautta luoda halua muuttaa omia toimintatapoja eettisimmiksi. Dialogisessa opetuksessa uskotaan ihmiseen inhimillisenä olentona, joka haluaa tehdä hyvää (P. Freire et al., 2005, 99). Sorretun saappaisiin asettuminen pitäisi tuottaa siis halun tehdä inhimillisiä valintoja ja pyrkiä eroon epäinhimillisistä tavoista. Samalla kun omaa toimintaa reflektoidaan, olisi mietittävä myös kuinka voisi vaikuttaa rakentavasti yhteiskunnallisella ja globaalilla tasolla. Keitä ovat niitä sortajia ja sorrettuja ja kuinka tätä sortotodellisuutta voitaisiin muuttaa.

Mitä ovat ne käytännön asiat joiden kautta vaikuttamista harjoitellaan?

”Ensimmäisestä luokasta lähtien oppilaat ovat mukana pohtimassa ja suunnittelemassa omaa opiskeluaan ja oman ryhmänsä työn tavoitteita ja toimintatapoja, työskentelytilojen järjestämistä ja viihtyisyyttä sekä ruokailuun, välitunteihin, juhliin ja retkiin sekä koulun muihin tapahtumiin liittyviä asioita. Oppilaat kuuluvat oppilaskuntaan ja voivat osallistua itseään koskevista asioista päättämiseen ikätasonsa ja edellytystensä mukaisesti”. (O. Opetushallitus, 2014, 103, 104.)

Millä tavalla oppilaat saavat vaikuttaa esimerkiksi ruokailuun? Yleinen tapa on lempiruoka-päivä, jossa oppilaat äänestävät yhden ruokailukerran ruuan. Kuulostaa ihan kivalta, mutta se on vaikuttamisen kannalta aika olematon teko. Onko se vain sitä ”leipää” sirkushuvien kaveriksi? Oikeisiin muutoksiin tähdättäessä pitäisi pystyä harjoittelemaan myös vaikuttamaan asioihin, joilla oikeasti on jotain merkitystä kestävän tulevaisuuden kannalta. Jos koulu ei toimi arvopohjan mukaisesti arvot uhkaavat jäädä merkityksettömiksi ja tekopyhiksi. Koulun käytännöt voitaisiin asettaa problematisoinnin kohteeksi, sekä miettiä miten niihin voitaisiin vaikuttaa. Siinä olisi rehtoreille rakentavia ylitöitä.

4.3 Dialogiin perustuva problematisoiva kasvatus osana taidekasvatuksen opetussuunnitelmaa

Taideaineiden tavoitteet, sisällöt, oppimisympäristöt, työtavat, ohjaus ja arviointi, eivät paljoa poikkea eri vuosiluokilla, joten en erota niitä analyysissä eri osiksi. Analyysissä etsin Freiren dialogiin perustuvaa problematisoivaa kasvatusteoriaa taidekasvatuksen opetussuunnitelmasta. Musiikilla ja kuvataiteella on omat opetussuunnitelmansa, mutta draamakasvatus ja sanataide on integroitu eri oppiaineisiin. Freiren kasvatusteorian olen jakanut viiteen eri käsitteeseen: inhimillisyys, dialogisuus, problematisointi, generatiiviset teemat ja praksis. Analyysissä huomio kiinnittyy kuitenkin kasvatusteorian kokonaisuuteen, enkä erota yksittäisiä käsitteitä erittelevän tarkastelun kohteiksi.

Freiren ajattelussa sortavasta yhteiskunnasta ja epäinhimillisyydestä päästään kohti inhimillisyyteen johdonmukaisessa järjestyksessä. Ensin pyritään tiedostamaan epäinhimillisyys problematisoinnin ja dialogin kautta, josta pyritään praksikseen, toimitaan

jolla on mahdollisuus muuttaa maailmaa inhimillisemmäksi. Tutkin myös sitä, eteneekö opetus loogisesti tiedostamisesta kohti praksista.

Tutkimustuloksissa on havaittavissa tämä looginen jatkumo. Alemmilla luokka-asteilla etsitään omia vahvuuksia sekä persoonaa ja harjoitellaan ilmaisemaan itseä ryhmässä muita kunnioittaen. Problematisointi ja kriittinen lukutaito syvenevät ylemmille luokka-asteille mentäessä. Ylemmillä luokilla yhteiskunnan toimintaa harjoitellaan lukemaan kriittisesti ja pyritään tiedostamaan omia mahdollisuuksia vaikuttaa.

4.4 Musiikki

”Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin”(O. Opetushallitus, 2014, 295)

”Musiikki pelasti minut tai musiikki piti minut poissa paheista” ovat tyypillisiä tositarinoita. Musiikki voi olla elämän punainen lanka. Se voi tuoda hyvinvointia ja auttaa keskittämään huonotkin energiat ja päästämään ne ulos rakentavalla tavalla. Musiikki voi vaikuttaa omaan ja muiden hyvinvointiin. Musiikin tekijä saa hyvinvointia tekemällä musiikkia, josta muut kuulijat voivat nauttia. Musiikki voi olla myös vaikuttamisen väline. Sillä voi sanoa asioita ja yrittää saada aikaan muutosta ja lisätä hyvinvointia vaikuttamalla. Nykyaikana musiikilla vaikuttamisen mahdollisuudet ovat kuitenkin vähäisiä. Radiokanavien soittopolitiikka ei suosi kantaaottavaa musiikkia. Yhteiskuntakriittinen musiikki kuitenkin julkaistaan ja sitä voi jakaa eri kanavilla Internetissä. Mutta pääasiassa protestilaulujen aika on ollut jo ohi muutaman vuosikymmenen.

Musiikin opetussuunnitelmassa korostuu ryhmässä toimiminen. Musisoivan ryhmän jäsenenä toimiminen vaatii yhteistyötaitoja ja dialogisuutta, jotta yhdessä musisointi olisi kaikille mukavaa. Musiikki jakaa mielipiteitä ja yhteisen sävelen löytäminen voi olla isossa ryhmässä haastavaa. Pienemmiksi musisoiviksi ryhmiksi jakautuminen on käytännön puolestakin mahdotonta. Useampi yhtä aikaa musisoivaa ryhmä samassa tilassa ei ole mahdollista. Musiikin opetuksen:

”Tavoitteena on luoda pedagogisesti monipuolisia ja joustavia musiikin opiskelukokonaisuuksia, joissa musiikin opetuksen erilaiset työtavat ja

vuorovaikutustilanteet sekä yhteismusisointi ja muu musiikillinen yhteistoiminta on mahdollista” (O. Opetushallitus, 2014,151).

Vuosiluokkien 1-2 musiikinopetuksessa musiikkia lähestytään yksilön kautta. Kun oppilas tuntee itsensä ainutlaatuiseksi ja tulee hyväksytyksi, hän uskaltaa osallistua musisoivassa ryhmässä. Oppilaille rakennetaan myönteistä minäkuvaa musisoivan ryhmän jäsenenä. Lähtökohta vaikuttaa inhimilliseltä tavalta lähestyä musiikkia. Siinä otetaan huomioon yksilöiden sekä ryhmän hyvinvointi.

”Vuosiluokkien 1-2 musiikin opetuksessa oppilaat voivat yhdessä havaita ja kokea, kuinka jokainen on musiikissa ainutlaatuinen ja kuinka musiikillinen toiminta luo parhaimmillaan iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Musiikin opetuksessa luodaan oppimista ja osallisuutta edistäviä yhteismusisoinnin tilanteita ja vahvistetaan näin oppilaan yhteistyötaitoja, itsetuntoa ja oma-aloitteisuutta”. (O. Opetushallitus, 2014, 150, 152.)

Kun 1-2 vuosiluokilla musiikkia koetaan ja hahmotetaan, niin vuosiluokilla 3-6 tavoitteena on ohjata oppilasta jäsentämään kuulemansa ja myös kertomaan siitä, sekä ilmaisemaan musiikin tuottamia tunnetiloja. Lisäksi oppilasta rohkaistaan osallistumaan musisoivan ryhmän toimintaan, eli tuomaan minuitaan, omia havaintoja ja ideoita osaksi ryhmän toimintaa.

”Vuosiluokkien 3-6 musiikin opetuksessa oppilaat oppivat suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten kokemuksiin sekä luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään. Oppilaat käyttävät mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään yksin tai yhdessä muiden kanssa. (O. Opetushallitus, 2014, 294)

”Musisoinnissa kiinnitetään huomiota ryhmän jäsenenä toimimiseen ja myönteisen yhteishengen luomiseen. Keskeisenä sisältönä ovat ilmaisuun ja keksimiseen rohkaiseminen”. (O. Opetushallitus, 2014,151.)

Oppilaiden yksilöllisten sekä ryhmän tarpeiden huomioiminen on inhimillistä toimintaa. Oppilaiden kiinnostusten kohteiden huomioiminen, generatiivisten teemojen löytäminen, vaatii opettajan ja oppilaiden keskeistä dialogia. Musiikissa generatiiviset teemat löytyvät

oppilaiden kiinnostusten kohteista ja oppilaiden omasta kulttuurista. Musisointiin liittyviä ratkaisuja tehdään, niin että myös oppilaita kuullaan.

”Musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. Niiden pohjalta tehdään muun muassa työtapoja, erilaisten välineiden käyttöä ja oppilaiden ryhmittelyä koskevat ratkaisut niin, että myös oppilaita kuullaan. Musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi opetuksessa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja havaintoja niin musiikista kuin arjen eri ääniympäristöistä.
(O. Opetushallitus, 2014, 150 - 152.)

Vuosiluokilla 3-6 kannustetaan kertomaan omista havainnoista musiikissa (O. Opetushallitus, 2014, 294), edetään siitä keskustelemaan näistä havainnoista.

”Opetuksen tavoitteena on tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan”(O. Opetushallitus, 2014, 489).

Vuosiluokilla 7- 9 *”Opetuksessa on keskeistä musiikillisten ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen sekä omien ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen”* (O. Opetushallitus, 2014, 490). Oppilaita kannustetaan toimimaan musisoivan ryhmän lisäksi myös musisoivissa yhteisöissä. Oppilaita ohjataan soittamisen, improvisoinnin ja säveltämisen lisäksi taiteiden väliseen työskentelyyn. (O. Opetushallitus, 2014, 489.) Oppilaiden kriittistä musiikin lukutaitoa kehitetään ja mietitään musiikin mahdollisuuksia viestinnän ja vaikutuksen välineenä.

”Opetuksen tehtävänä on myös kehittää oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa ohjaamalla heitä analysoimaan ja arvioimaan, miten musiikilla viestitään ja vaikutetaan. Heillä on mahdollisuus monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. ”Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan

ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia.” (O. Opetushallitus, 2014, 489.)

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa (O. Opetushallitus, 2014, 492).

Oma musiikki on hyvä saada dokumentoitua talteen äänitteeksi. Musiikin äänittäminen on nykyään helppoa ja melkein kaikilta löytyy laitteet, millä sitä voidaan tehdä. Nykyään jokaisella oppilaalla on mukanaan älypuhelin, jossa on tallennin. Musiikilliset ideat saadaan helposti talteen äänittämällä ne. Omien tuotosten tallentaminen on jännittävää ja motivoivaa. Musiikin säveltäminen helpottuu käytettäessä tietotekniikka musiikin tallennuksessa. Omia ideoita voi kokeilla ilman, että tarvitsee välttämättä osata soittaa mitään instrumenttia. Kotistudion pystytys ei vaadi suuria investointeja. Riittää, että on tietokone, jossa on jokin äänitysohjelma ja mikrofoni. Musiikin tekeminen on kaikkien ulottuvilla ja se on helppo musiikillisessa luovuudessa, musiikin tuottaminen äänittämällä on hyvä vaihtoehto musisoinnin rinnalla. Musiikin julkaisukanavatkin ovat kaikille avoinna. Riittää, että lataat sen Internetiin ja jaat sen sosiaalisessa mediassa ja kas, maailma on muuttunut praksiksessa! Meillä on yksi teos kaikkien kuultavana.

”Käyttäessään tieto- ja viestintäteknikkaa oppilaat tutustuvat musiikin ja digitaalisen median tekijänoikeuksiin ja käyttömahdollisuuksiin sekä niihin liittyviin mahdollisiin eettisiin ongelmiin” (O. Opetushallitus, 2014, 489).

Kriittisenä pedagogina mieleeni tulee kysymys, että mitä nämä eettiset ongelmat ovat? Siinä on kysymys joka vaatisi tarkennusta. Opetussuunnitelmasta voi helposti olettaa, että nämä eettiset ongelmat ovat vain tekijänoikeuslain rikkominen. Mielestäni arvioinnin kohteena tulisi olla myös itse tekijänoikeuslaki. Musiikin tekijöiden oikeuksia täytyy kunnioittaa ja heidän kuuluu saada korvaus työstään. Mutta kuinka paljon tekijänoikeudet palvelevat musiikkibisnestä, eivätkä itse taiteilijaa tai kuluttajaa? Millä tavalla tekijänoikeuslaki kriminalisoi musiikin kopioinnin, on hyvä kysymys. Onko laki liian ankara musiikin kuluttajalle? Palveleeko se taiteilijaa vai bisnesmiehiä? Kysymystä voitaisiin lähestyä myös musiikin ulkopuolelta esimerkiksi patenttien osalta. Patentit on tehty suojelemaan innovaatioiden tekijöitä, mutta miten ne samalla estävät innovaatiot ja

pienempien tahojen toiminnan suurten kaupallisten tahojen ja säännösten toimesta. Palvelevatko tekijänoikeudet pääasiassa sortajia ja markkinoiden etiikkaa? Kätkevätkö tekijänoikeudet sisälleen sortoa ja valheellista hyväntekeväisyyttä (P. Freire et al., 2005, 45)?

”Opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn”. (O. Opetushallitus, 2014, 492).

”Heillä on mahdollisuus monipuoliseen luovaan musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tätä tuetaan huomalla yhteyksiä muihin ilmaisumuotoihin” (O. Opetushallitus, 2014, 489).

Taiteiden välinen työskentely voi olla keino, jolla saadaan useammalle mielekästä tekemistä musisoivassa ryhmässä. Aina löytyy oppilaita, joilla on vaikeuksia innostua musiikista tai musisoinnista. Poikkitaiteellisuus antaa silloin mahdollisuuden tehdä myös jotain muuta. Musiikkiin voidaan ottaa mukaan erilaisia visuaalisia elementtejä, kuten valoja, kuvia tai liikettä. Musiikkiteknologia voi myös olla alue joka saattaa innostaa toisia enemmän kuin itse musisointi. Myös miksaajalle eli äänimiehelle löytyy tekemistä musisoinnin yhteydessä.

”Ohjelmistona suunnittelussa kiinnitetään huomiota myös oppilaiden omiin kulttuureihin. Ohjelmistoon sisällytetään monipuolisesti erilaista musiikkia mukaan lukien mahdolliset oppilaiden omat sävellykset ja musiikkikappaleet”. (O. Opetushallitus, 2014151, 152.)

Yhteisen musisoitavan musiikin valinta voi olla haastavaa, koska musiikki jakaa mielipiteitä. Toiset tykkää, toiset ei ja kaikkia on vaikea miellyttää yhtä aikaa. Itse tekemän musiikin musisoiminen luulisin innostavan useita. Improvisointi ja säveltäminen ovat musiikillista praksista, jossa luodaan kulttuuria ja ilmaistaan itseä. Tämä on alue jolla soisi olevan erityistä tilaa musiikkikasvatuksessa. Käsitkseni mukaan musiikin opetus painottuu valmiiden laulujen laulamiseen. Eräs musiikkipainotteisen luokan opettaja sanoi,

ettei omille sävellyksille ole tilaa, kun kaikki aika menee juhlaohjelmistojen valmisteluihin. Musiikkipainotteisilla luokilla tuntuu olevan muutenkin tiukat konservatiiviset säännöt jonnekin kirjoitettuna. Musiikkikappaletta ei saa laskea käyntiin muuten kuin 1,2,3,4! Tämä voi olla vain yksittäisen opettajan tapa toimia, mutta kuka haluaa musiikkiin tuollaisia sääntöjä? Kun musiikki nojaa korkeakulttuuriin, nuottien lukuun ja klassiseen musiikkiin. Kuinka paljon ne koskettavat tai motivoivat oppilaita? Nämä mielikuvat ovat syntyneet keskustelussa musiikkiluokan opettajan kanssa, sekä musiikkipainotteisen luokanopettajan sijaisuutta tehdessä. Sanataiteella soisi olevan suurempi rooli musiikin opetussuunnitelmassa. Sanataide on merkittävä osa musiikkia, mutta musiikin opetussuunnitelmassa se ei ole erikseen mukana.

Musiikin opetussuunnitelmasta on löydettävissä musiikilliseen praksikseen tähtääviä tavoitteita. Musiikillinen praksis etenee johdonmukaisesti, mutta tulee vahvemmin mukaan vasta 7 – 9 vuosiluokilla. Musiikin opetuksen tavoitteet painottuvat musiikilliseen osaamiseen ja toimimiseen musisoivan ryhmän jäsenenä. Musiikin itseisarvo on vahvasti esillä. Niin kuin musiikilla ei olisi muita ulottuvuuksia kuin itse musiikki. Musiikillisia taitoja ja kokemuksia kartutetaan ja kehitetään yhdessä musisoiden, sekä opetellaan ymmärtämään musiikin käsitteitä ja merkintätapoja. (O. Opetushallitus, 2014, 295.) Se mitä musiikki kertoo tästä maailmasta, sen tulkinta tai musiikin avulla ilmaisu, jäävät harmillisen vähälle huomiolle. Opetuksessa kiinnitetään huomiota ilmaisutaitojen kehittämiseen sekä tulkintaan, mutta minulle jää kuva, että ilmaisu on vain musiikin tulkintaa, ei sitä että musiikin avulla opittaisiin tai ilmaistaisiin jotain maailmasta tai elämästä.

4.5 Kuvataide

”Taideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia”. (O. Opetushallitus, 2014:154, 300, 496)

Kuvataiteen opetussuunnitelma antaa paljon mahdollisuuksia yksilölliselle ilmaisulle ja taiteelliselle vaikuttamiselle. Kuvataiteessa ryhmässä työskennellään yhteisen aiheen parissa, mutta jokainen puuhailee kuitenkin oman työnsä ajattelunsa ja ilmaisun parissa.

”Kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Oppilaan identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä vahvistetaan kuvia tuottamalla ja tulkitsemalla. Oppilaille tarjotaan tapoja arvottaa ja uudistaa ympäröivää todellisuutta. Opetus tukee oppilaan kriittisen ajattelun kehittymistä sekä kannustaa häntä vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. Kuvataiteen opetuksessa luodaan perustaa oppilaan paikalliselle ja globaalille toimijuudelle”. (O. Opetushallitus, 2014, 152, 298, 493.)

Kuvataiteen opetuksen tehtävä tähtää Freiren kasvatustajatteluun ytimeen: praksikseen. Ensin tutkitaan ja sitten toimitaan eli *”ilmaistaan todellisuutta taiteen keinoin”*. Ympäröivää todellisuutta uudistetaan, kuten praksiksessa on tarkoitus.

Praksikseen edetään johdonmukaisesti ylemmille luokka-asteille mentäessä. Vuosiluokilla 1-2 luodaan perustaa omakohtaiselle suhteelle kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kuvakulttuuriin. Opetuksen pohjalla on toiminnallisuus ja leikillisuus, jota kautta tähdätään kuvien tulkintaan ja niiden tuottamiseen. (O. Opetushallitus, 2014, 152.) Leikillisyyden voidaan ajatella olevan leikkiä praksiksen parissa, praksiksen harjoittelua. Leikin kautta voidaan käsitellä elämän asioita ja opetella ratkaisemaan ongelmia lasten keskeisessä dialogissa. *”Oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeileminen luovat perustan opetukselle* (O. Opetushallitus, 2014, 298).

Vuosiluokilla 3-6 omaa suhdetta kuvataiteeseen ja kuvailmaisun keinoja laajennetaan. Kuvien tuottamisen ja tulkinnan taitoja syvennetään tarkastelemalla taiteen ja visuaalisen kulttuurin vaikutuksia lähiympäristöön ja yhteiskuntaan. Oppilaita *”ohjataan omien ajatusten ilmaisemiseen ja toisten näkemysten arvostamiseen”* (O. Opetushallitus, 2014, 300).

Vuosiluokilla 7-9 omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin syvennetään entisestään ja oppilaita ohjataan asettamaan määrätietoisia tavoitteita toiminnalleen. Oppilaita ohjataan tutkimaan kuvataiteen ja visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä ja käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen keinoina. (O. Opetushallitus, 2014, 494.)

Annan esimerkin siitä miten tavoitteet kehittyvät eri vuosiluokilla. Opetuksen tavoitteena on:

Vuosiluokat 1-2 ”rohkaista oppilasta keskustelemaan ympäristöön, taiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin liittyvistä havainnoistaan ja ajatuksistaan” (O. Opetushallitus, 2014, 153).

Vuosiluokat 3-6 ”rohkaista oppilasta keskustelemaan havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä harjoittelemaan näkemystensä perustelemista” (O. Opetushallitus, 2014, 298).

Vuosiluokat 7-9 ”rohkaista oppilasta keskustelemaan ympäristöön, taiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin liittyvistä havainnoistaan ja ajatuksistaan sekä pohtimaan niiden vaikutusta kuvailmaisuunsa” (O. Opetushallitus, 2014, 494)

Havaittavissa on Freiren praksikseen tähtäävän ketjun. Alemmilla vuosiluokilla rohkaistaan keskusteluun, jonka jälkeen opetellaan perustelemaan havaintojaan. Kun näitä on harjoiteltu, voidaan omaa ajattelua siirtää omaan kuvailmaisuun. Päämääränä on praxis, kuvailmaisuus joka on problematisoinnin ja sen kautta tiedostamisen tulosta. Maailman muuttaminen tapahtuu yhdessä maailman kanssa, havainnoiden maailmaa, sitä problematisoiden dialogissa ja siihen reagoiden, luomalla teoksia, jotka kertovat jotain tästä maailmasta. Tieto syntyy oivaltamisen ja uudelleen oivaltamisen kautta yhdessä toisten ihmisten ja maailman kanssa (P. Freire et al., 2005, 75 - 78). Praksiksessa pyritään muuttamaan maailmaa tietoisella toiminnalla. (P. Freire et al., 2005, 139).

Opetuksen sisältöjä valittaessa opettaja käy dialogia oppilaiden kanssa, tutkii heitä yhdistävää todellisuutta, joka on opetuksen lähtökohtana.

”Sisältöjen valinnan lähtökohtia ovat oppilaille merkitykselliset taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin teokset, tuotteet ja ilmiöt. Sisällöt rakentavat yhteyksiä oppilaille tuttujen ja heille uusien kuvakulttuurien välille” (O. Opetushallitus, 2014, 495).

Jotta dialogi on mahdollista, täytyy kasvattajan löytää ne teemat joiden avulla kommunikointi on mahdollista. Näiden oppilaita yhdistävien generatiivisten teemojen kautta opettaja voi lähestyä muitakin opiskeltavia sisältöjä.

”Sisältöjen valinnoilla kehitetään oppilaan tietoisuutta visuaalisesta ympäristöstä suhteessa laajempiin sosiaalisiin, yhteiskunnallisiin ja globaaleihin ilmiöihin” (O. Opetushallitus, 2014, 495).

Opetussuunnitelmassa puhutaan omista sekä ympäristön kuvakulttuureista ja taiteen maailmoista, joista opetuksen sisältöjä haetaan.

”Opetuksen sisällöiksi valitaan oppilaiden tekemiä kuvia ja kuvakulttuureja, joihin he osallistuvat omaehtoisesti. Omia kuvakulttuureja käytetään kuvallisen työskentelyn lähtökohtana. Opetuksessa käsitellään omien kuvakulttuurien merkitystä omaan elinympäristöön sekä yhteiskuntaan vaikuttamisen kannalta.”

”Opetuksen sisällöt valitaan erilaisista ympäristöistä, esineistä, mediakulttuureista ja virtuaalimaailmoista. Sisältöjä valitaan monipuolisesti rakennetuista ja luonnon ympäristöistä sekä mediasta. Sisältöjen valinnoilla kehitetään oppilaan tietoisuutta erilaisia ympäristöjä ja medioita koskevista laajemmista kysymyksistä. Opetuksessa käsitellään erilaisten ympäristöjen ja medioiden merkitystä sekä oppilaiden elinpiirin että globaalin maailman näkökulmista”.

”Opetuksen sisällöt valitaan eri aikoina, eri ympäristöissä ja eri kulttuureissa tuotetusta kuvataiteesta. Oppilaat tutustuvat kuvataiteen maailmaan tarkastelemalla erilaisia teoksia, aihepiirejä ja ilmiöitä. Oppilaat syventyvät erilaisiin taidekäsitelmiin ja taiteen ilmiöihin tarkastelemalla niitä taiteilijan ja vastaanottajan sekä taiteen instituutioiden ja yhteiskunnan näkökulmista.” (O. Opetushallitus, 2014, 154, 299, 495.)

Opetuksen sisältöjä valitaan oppilaiden kanssa joka sisältöalueella, omista kuvakulttuureista, ympäristön kuvakulttuureista ja taiteenmaailmoista. Se, että tapahtuuko tässä yhteydessä dialogia, on opettajalle haaste. Kasvatuksen sisältöä suunniteltaessa lähtökohtana tulee olla nykyhetken konkreettinen tilanne (P. Freire et al., 2005, 106). Tässä nykyhetken konkreettisessa tilanteessa elää kuitenkin erilaisia oppilaita, oppilaita joilla on erilaiset lähtökohdat, kiinnostuksen kohteet ja temperamentit. *”Opetuksessa huomioidaan yksilölliset kuvailmaisun tarpeet”* (O. Opetushallitus, 2014, 50). Opetuksen eriyttäminen palvelemaan kaikkia oppilaita on opettajalle haaste ja vaatii jatkuvaa dialogisuutta ja reflektiota niin, että oppilaat tuntevat tulleensa huomioituksi tasavertaisesti.

”Tavoitteena ohjauksen, eriyttämisen ja tuen järjestämisessä on oppilaiden sosiaalisten, psyykkisten ja motoristen lähtökohtien ja taitojen huomioon ottaminen. Taideoppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen luonne tukee oppilaan identiteettien rakentumista, osallisuutta ja hyvinvointia. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset ohjauksen tarpeet. Opetusta eriytetään tarvittaessa esimerkiksi ilmaisukeinojen, työtapojen ja oppimisympäristöjen valinnoilla. Opetustilanteissa oppilaat voivat hyödyntää vahvuuksiaan, soveltaa erilaisia työtapoja ja käyttää vaihtoehtoisia lähestymistapoja. Taideoppimiselle luodaan turvallinen, moninaisuutta kunnioittava ja itseilmaisuun rohkaiseva ilmapiiri, jossa oppilaat saavat henkilökohtaista ohjausta ja tukea.” (O. Opetushallitus, 2014, 300, 496.)

Oppilaita kannustetaan olemaan oma luova itsesi dialogissa maailman kanssa. Pyritään löytämään jokaisen yksilöllisiä vahvuuksia. Opetus eriytetään yksilöiden mukaan niin, että oppilas uskaltaa ilmaista itseään ja osallistua dialogiin.

”Oppimisen arviointi kuvataiteessa on luonteeltaan kannustavaa, ohjaavaa ja oppilaan yksilöllisen edistymisen huomioivaa” (O. Opetushallitus, 2014, 185, 496).

Mielestäni kuvataiteen opetus ja sen arviointi ovat inhimillisiä, kun ne huomioivat oppilaat yksilöinä. Kuten Juha Varto kirjoittaa, että taidon paikka on tekemisessä, oivaltamisessa, taidosta selvitä siitä mitä kulloinkin on vastassa (Varto, 2001, 7, 8). Koska taide on henkilökohtaisen ilmaisun väline, ei osaamista voida mitata yhteisellä mittarilla. Kaikki toimivat omassa painoluokassaan.

Opetuksen tavoitteissa huomio kiinnittyy eettiseen pohdinnan ja ilmaisullisen vaikuttamisen suureen määrään. Tavoitteissa tähdätään praksikseen. Praksis sisältyy käsitteisiin kuten ilmaisu ja vaikuttaminen. Kuvataiteen opetuksen tavoitteena on:

”ohjata oppilasta käyttämään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, tekniikoita ja ilmaisun keinoja sekä harjaannuttamaan kuvan tekemisen taitojaan”

”ohjata oppilasta tutustumaan erilaisiin kuvallisen viestinnän tapoihin ja käyttämään kuvallisen vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan”

”kannustaa oppilasta ottamaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja valitessaan”

”kannustaa oppilasta havainnoimaan, taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria moniaistisesti ja käyttämään monipuolisesti kuvallisen tuottamisen menetelmiä”

”rohkaista oppilasta ilmaisemaan mielipiteitään sekä soveltamaan kuvallisen viestinnän ja vaikuttamisen keinoja omissa kuvissaan”

(O. Opetushallitus, 2014, 299, 494.)

Vuosiluokilla 7- 9 visuaalisessa havaitsemisessa ja ajattelussa yhteiskunnallinen kuvailmaisuus ja sen kautta vaikuttaminen tulee vahvemmin mukaan.

”Oppilasta harjaannutetaan tutkimaan kuvataiteen ja muun visuaalisen kulttuurin henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä sekä käyttämään niitä osallistumisen ja vaikuttamisen muotoina” (O. Opetushallitus, 2014, 294).

Kun maailman tarkastelun ja problematisoinnin tuloksena syntyy teoksia, ne herättävät keskustelua, jossa jokainen voi perustella omia ratkaisuja ilmaisussaan. Tätä kautta dialogiin syntyy myös reflektiota, jossa ilmaisua voidaan purkaa palasiksi. Teoksista voidaan saada irti yhtä monta tulkintaa kuin luokassa on ihmisiä. Taide on siitä jännä juttu, että sitä voidaan vapaasti tulkita. Ei ole väärää vastauksia. Jokaisen kokemus on oma, ja niiden kautta voidaan saada aikaan turvallisen ympäristön dialogille. Opetuksen tavoitteena on *”rohkaista oppilasta keskustelemaan omista ja muiden havainnoista ja ajatuksista sekä perustelevaan näkemyksiään”*(O. Opetushallitus, 2014, 294.).

Maailman ja yhteiskunnan pohtimisessa sukellaan suhteellisen syvälle. Taiteen vaikutusta tarkastellaan sekä lähiympäristöstä, yhteiskunnasta sekä menneisyydessä ja nykyhetkessä.

”Opetuksessa tarkastellaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vaikutuksia mielipiteisiin, asenteisiin ja toimintatapoihin oppilaan omassa

elinympäristössä ja yhteiskunnassa. Oppilaita ohjataan tutkimaan taiteilijoiden ja muun visuaalisen kulttuurin tekijöiden tavoitteita ja rooleja eri aikoina sekä erilaisissa kulttuurisissa yhteyksissä.” (O. Opetushallitus, 2014, 298.)

Problematisoivan kasvatuksen lähtökohtana on historiallisuus. Historian tuntemuksen pohjalle voidaan rakentaa tulevaisuutta. Nykyhetkeä ei ole kohtalon sanelema ja muuttumaton, vaan dynaaminen. Siksi tulevaisuus ei ole ennalta määrätty. (P. Freire et al., 2005, 90 - 91.) Eri aikakausien taide kertoo tarinaa ajastaan.

”Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan kuvia eri lähtökohdista ja eri yhteyksissä sekä pohtimaan todellisuuden ja fiktion suhdetta.

Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan taidetta ja muuta visuaalista kulttuuria teoksen, tekijän ja katsojan näkökulmista sekä pohtimaan historiallisten ja kulttuuristen tekijöiden vaikutusta kuviin”. (O. Opetushallitus, 2014, 299.)

Taiteen kautta voi löytää monia näkökulmia. Samalla kun taide antaa mahdollisuuden faktan ja fiktion pohtimisella se antaa mahdollisuuden asettua taiteilijan asemaan. Mitä teoksen luonut artisti kertoo itsestään ja maailmasta? Mitä itse teos kertoo maailmasta ja sen tekijästä? Miten itse koet teoksen? Näkökulmien mahdollisuus on runsas. Kuvallinen tuottaminen tapahtuu dialogissa, vuorovaikutuksessa maailman, taiteen, historian ja ihmisten kanssa. Kestävän kehityksen näkökulma tuo tekemiseen vielä tulevaisuus näkökulman. Pyrkimyksenä on pyrkiä dystopiasta kohti utopiaa. Tiedostamalla dystopian on se mahdollista muuttaa praksiksessa utopiaksi.

4.6 Sanataide ja draamakasvatus

”Draamakasvatus-termi kattaa kaiken sen draaman ja teatterin, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä” (Heikkinen, 2003, 11).

Sanataide on merkittävä osa taidekasvatusta. Se on osana musiikkia laulettuissa lyriikassa tai musiikin herättämissä tai sen kautta ilmaistuissa tarinoissa sekä tunnetiloissa. Samoin se on

osana kuvakerrontaa kuvataiteessa sekä dramaturgiaa teatteritaiteessa ja draamassa. Draama kasvatuksella ei ole omaa erillistä opetussuunnitelmaa, vaan se on integroitu mukaan eri oppiaineisiin (O. Opetushallitus, 2014, 19).

”Draamaa integroidaan eri sisältöalueiden, erityisesti kirjallisuuden, ja muiden oppiaineiden opetukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus integroituu luontevasti esimerkiksi vieraiden kielten, historian, maantiedon ja kuvataiteen opetukseen. Jokaisen oppilaan viestijäkuvaa vahvistetaan vuorovaikutusharjoituksin”. (O. Opetushallitus, 2014, 323.)

Sanataide käsite esiintyy opetussuunnitelmassa vain yhdessä yhteydessä, koskien äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen tehtävää:

”Opetus tutustuttaa moniin kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Sanataiteeseen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen”. (O. Opetushallitus, 2014, 106, 170, 322.)

Luonnollisesti sanataide kuuluu opiskeltaviin kulttuurisisältöihin. Sanataiteeksi määritellään kaunokirjalliset tekstit joita tulkitaan, sekä tuotetaan. Opetus etenee erilaisten tekstien tunnistamisesta niiden kriittiseen lukemiseen. Tekstien tulkinnessa on mukana kriittisen lukutaidon ulottuvuus kun:

”Harjoitellaan erilaisten tekstien, kuten kaunokirjallisuuden, tietotekstien ja kuvaa ja tekstiä yhdistävien mediatekstien, sujuvaa lukemista ja käyttämään tilanteeseen ja tavoitteeseen sopivia tekstinymmärtämisen strategioita ja ajattelutaitoja”.

”Opitaan tunnistamaan kertovien, kuvaavien, ohjaavien ja yksinkertaisten kantaa ottavien tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä”. (O. Opetushallitus, 2014, 174, 205.)

”Harjoitellaan mielipiteen ja arvottavien ilmausten erottamista teksteissä sekä selvittämään tiedon lähteen ja arvioimaan tiedon luotettavuutta. Tutustutaan monimuotoisiin, erityisesti pohtiviin, kantaa ottaviin ja ohjaaviin teksteihin ja niiden keskeisiin kielellisiin piirteisiin. Harjoitellaan kriittistä lukutaitoa ja kriittisen lukijan kysymyksiä.” (O. Opetushallitus, 2014, 250, 340, 341.)

Kriittisen lukutaidon kautta tähdätään dialogiseen praksikseen kun tekstien tulkinnan jälkeen tavoitteena on *”innostaa oppilasta edistämään ajatusten ja kokemusten ilmaisemista asiateksteissä ja kaunokirjallisissa teksteissä”* (O. Opetushallitus, 2014, 525). Tällöin dialogia käydään tuotettujen tekstien välityksellä.

Draama on osana sanataidetta, kun opetuksessa *”Eläydytään luettuun, reflektoidaan omaa elämää luetun avulla ja jaetaan lukukokemuksia”* (O. Opetushallitus, 2014, 327). Sanataidetta tulkitaan draaman avulla. Tulkinta voi tarkoittaa ymmärrystä tekstin sisällöstä tai sitä kuinka muutat tekstin draamaksi. Kuten Augusto Boal ilmaisee sorrettujen teatterin olevan kapinan harjoittelua (Boal et al., 2008, 98), voidaan draaman ajatella olevan praksiksen harjoittelua. Draaman kautta tapahtuvassa praksiksen harjoittelussa dialogisuuden ulottuvuudet löytyvät esteettisen kahdentumisen kautta, jossa yhdistyy todellinen ja fiktiivinen maailma. *”Ajatuksia, tunteita, ilmiöitä, arvoja, asenteita ja ihmissuhteita voidaan tarkastella sekä fiktiivisessä tilassa että todellisessa tilassa”* (Laukka & Mönkkönen, 2007, 3). Opetussuunnitelmassa on mainittu tekstien fiktiivisyys, mutta suoraa yhteyttä draamaan ei tässä yhteydessä löydy.

”Syvennetään lukutaitoa ja tekstien tulkinnan taitoja lukemalla ja tutkimalla fiktiivisiä, media- ja asiatekstejä eri muodoissaan, tutustumalla eri tekstilajeihin sekä hyödyntämällä tekstin ymmärtämisen strategioita”. (O. Opetushallitus, 2014, 340 - 341.)

Opetussuunnitelmassa käsite draama on mainittu 80 kertaa, kun vuoden 2004 opetussuunnitelmassa luku on 13. Uudessa opetussuunnitelmassa on enemmän draamaa. Draama on mukana etenkin oppimisen tapana, jossa *”Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta”* (O. Opetushallitus, 2014). Draaman kautta oppisisällöt saavat elämyksellisen ulottuvuuden. Generatiivisia teemoja etsitään oppilaiden mielikuvituksesta, leikistä, sanataiteesta (saduttaminen) sekä visuaalisesta taiteesta.

”Mielikuvitus, kekseliäisyys ja ilmaisutaidot kehittyvät muun muassa leikkien, seikkailujen, musiikin, draaman, saduttamisen, mediaesitysten, kuvallisen ja käsityöllisen ilmaisun sekä rakentelun ja muiden käden töiden

keinoin. He harjoittelevat omien tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista ja esimerkiksi leikkien ja draaman avulla kehittävät tunteita ja taitojaan.” (O. Opetushallitus, 2014, 102.)

”Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. Kieltä tutkitaan leikinomaisesti, esimerkiksi rooli-, draama- ja teatterileikin keinoin Draamaa integroidaan kirjallisuuteen ja muihin oppiaineisiin, esimerkiksi musiikkiin, liikuntaan ja ympäristöoppiin”. (O. Opetushallitus, 2014, 106, 107.)

Paulo Freiren mukaan mielikuvituksen tulee olla mukana opetuksessa heti ensimmäisestä koulupäivästä lähtien ruokkimassa oppilaiden uteliaisuutta, kekseliäisyyttä, kannustamassa seikkailuun. Ilman mielikuvitusta emme voi luoda. Mielikuvituksen tulee antaa lentää vapaana, Mielikuvituksen tulee olla läsnä kehossamme, tanssissa, piirtämisessä ja kirjoittamisessa, tarinankerronnassa. Oppilaiden oma kulttuuri ruokkii tarinan kerrontaa. (P. Freire, 2005, 93.) Mielikuvitus on siinä mielessä jännä sana, että mieli viittaa jokaisen omaan tietoisuuteen, kun taas kuvitus viittaa kuvataiteeseen, tarinankerrontaan ja kekseliäisyyteen. Kuvitus on maailman hahmottamista visuaalisesti. Kuvat toimivat ajatuksen tukena. Kuvittaminen on myös kuvittamista ilman konkreetista visuaalista kuvaa. Mielikuvitus työskentelee myös mielikuvien tasolla. Voit kuvitella olevasi sokea. Mielikuvitus toimii myös silmät kiinni.

Draaman avulla vahvistetaan oppilaan ilmaisurohkeutta ja ohjataan kokonaisvaltaiseen ilmaisuun (O. Opetushallitus, 2014, 109). Draamalle annetaan suuri rooli ihmiseksi kasvussa osana yhteisöä ja ryhmän kesken käydylle dialogille.

”Draamatoiminta sekä muut taiteelliset ilmaisukeinot edistävät oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, itsetunnoiltaan terveiksi ja luoviksi ihmisiksi. Tällöin oppilaat pystyvät ilmaisemaan itseään monipuolisesti ja toimimaan rakentavassa vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten ja ryhmien kanssa. Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista, jossa osaamista ja ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa sekä henkilökohtaisista että yhteisistä tavoitteista”. (O. Opetushallitus, 2014, 29.)

Vuorovaikutustilanteissa draama tarjoaa tilaisuuksia ”ihmetellä, kertoa ja keskustella ryhmässä muun muassa perinteenmukaisen muistelun ja draaman avulla monipuolisesti erilaisissa rooleissa” (O. Opetushallitus, 2014, 115). Dialogisuus ja draamataidot kulkevat rinnakkain kun: ”Vuorovaikutus- ja draamataitoja syvennetään erilaisten harjoitusten avulla” (O. Opetushallitus, 2014, 171). Draaman toimintamuotojen kautta lähestytään ajankohtaisia aiheita.

”Vuorovaikutustilanteissa ohjataan kokonaisilmaisuun, hyödynnetään draaman toimintamuotoja erilaisten ajankohtaisten aiheiden, teemojen ja kirjallisuuden käsittelyssä” (O. Opetushallitus, 2014, 186.).

Vuorovaikutustilanteita harjoitellulla tähdätään osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Kun mukana on ajankohtaisuus ja yhteiskunnallisuus voidaan puhua kriittisen pedagogiikan mukaisesta praksiksesta.

”Yhteiskuntaopin tavoitteiden kannalta on keskeistä käyttää vuorovaikutuksellisia, elämyksellisiä ja toiminnallisia työtapoja tiedon luomisessa, kuten simulaatioita, opetuskeskusteluja, väittelyitä ja draamaa. Niiden kautta harjoitellaan yhteistoimintaa, osallistumista ja vaikuttamista lähiyhteisössä”. (O. Opetushallitus, 2014, 291.)

Draama korostuu etenkin toiminnan muotona, eli praksiksena tai praksiksen harjoitteluna. Sen päämääränä on itseään ilmaisevaksi ihmiseksi kasvu ja dialoginen toiminta yhteisössä. Draamakasvatus antaa dialogisuudelle oivat puitteet esteettisen kahdentumisen kautta. Esteettinen kahdentuminen on sitä, että voit olla tietoisesti yhtä aikaa todellisessa ja kuvitteellisessa maailmassa. Fiktiivinen todellisuus antaa mahdollisuuden heittäytyä eri rooleihin sekä mahdollisuuden kokeilla erilaisia ratkaisuja ongelmatilanteissa. (Laukka & Mönkkönen, 2007, 3.)

4.7 Tutkimuksen tarkastelu

Tutkimus osoittaa, että opetussuunnitelma sisältää paljon viitteitä Paulo Freiren dialogiseen kasvatustajatteluun. Kriittisen pedagogiikan päämääriä ja tavoitteita on löydettävissä koko opetussuunnitelmaa ohjaavasta arvoperustasta ja monialaisista kokonaisuuksista. Kestävään ja inhimilliseen tulevaisuuteen valmistaudutaan maailmaa problematisoiden

dialogissa maailman kanssa. Opetussuunnitelmasta on löydettävissä praksista, joka tähtää kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen dialogissa, jossa ihmiset ovat tasa-arvoisia toistensa kanssa. Freireläistä lukutaitoa vastaa monilukutaito, joka perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä (O. Opetushallitus, 2014, 20). Kriittisen pedagogiikan poliittinen ulottuvuus on mukana, mutta vahvemmin vasta myöhemmillä vuosiluokilla. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta yhteiskunnallisten vaikuttamisen käsittely tulisi aloittaa jo aiemmin, jotta siihen syntyisi laajempi käsitys.

Kriittinen pedagogiikka osana taidekasvatusta antaa kuitenkin keinoja kansalaisvaikuttamiseen edustuksellisen demokratian rinnalle. Kuten hypoteesissa oletin, kuvataide sisältää musiikkia enemmän praksikseen tähtääviä tavoitteita. Musiikin opetus katselee edelleen omaan napaansa, eikä pyri kommunikoimaan maailman kanssa, siinä määrin missä se voisi niin tehdä. Musiikissa ilmaisu painottuu itse musiikkiin, ehkä myös siksi, että musiikillinen toiminta, joka on pääasiassa musisointia, on sidottu ryhmässä toimimiseen. Tämä ryhmäsidonnaisuus voi olla riippakivi, mutta myös mahdollisuus dialogisessa opetuksessa. Kuvataiteessa taiteen kautta tapahtuva praksis on otettu huomattavasti paremmin huomioon. Kuvataiteessa annetaan paljon tavoitteita ilmaista itseä osana maailmaa, sekä pyrkimykseen vaikuttaa siihen taiteen kautta. Sanataide käsite jää tutkimuksessa tyngäksi, koska sitä ei juuri ole otettu opetussuunnitelmassa huomioon. Se mainitaan äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen opetussuunnitelmassa, mutta muualle se loistaa poissa olollaan. Mielestäni sanataide on kuitenkin suuri osa taidekasvatusta, että sen pois jääminen opetussuunnitelmasta hämmästyttää. Miksi sitä ei ole sidottu vahvemmin esimerkiksi musiikkiin, kuvataiteeseen tai draamaan?

Draamakasvatus luo monipuoliset puitteet dialogisuuden ja problematisoinnin harjoittelulle. Edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna draama on saanut huomattavasti enemmän huomiota. Pitäisikö draamakasvatuksen olla oma oppiaineensa vai onko se hyvä juuri näin, että se pyritään ottamaan mukaan eri oppiaineisiin integroiden? Alkuopetuksessa draama on luonnollinen osa lasten maailmaa, sidottuna leikkiin. Luonnollisesti draama löytää myös paikkansa ylemmille vuosiluokille mentäessä, jos sille annetaan mahdollisuus. Sen mahdollisuus on saada oppiminen mielekkääksi ja monipuoliseksi juuri dialogisuuden kannalta.

Problematisointi, generatiiviset teemat ja praksis ovat opettajan työtä ohjaavina tavoitteina helpommin löydettävissä. Problematisointi on asioiden kriittistä tarkastelua, monesta eri näkökulmasta. Generatiivisia teemoja opettajan on etsittävä dialogissa yhdessä oppilaiden kanssa, opetuksen sisältöjä ja työtapoja valittaessa. Praksis on tasa-arvoisen ja inhimillisen

kestävän tulevaisuuden rakentamista, sitä että yhteiskunnallisiin asioihin herätetään vaikuttamaan politiikan tai kulttuurin kautta. Dialogisuus on opettajalle tapana opettaa vaikeampi velvoittaa. On opettajasta kiinni, että onko opetus dialogista sanan oikeassa merkityksessä. Opetussuunnitelmassa dialogisuus on pääosin oppilaiden keskeistä, ryhmässä toimimisen harjoittelua. Dialogisuus on myös maailman tutkimista ja problematisointia käyttämällä eri tiedonlähteitä. Opetussuunnitelman dialogisuus jättää opettajan roolin hieman auki. Opettaja on arvokasvattaja, mutta miten hän toteuttaa arvokasvatusta? Eeva Anttilan mielestä harva opettaja toteuttaa demokraattisia ja sivistyksellisiä arvoja työssään. Hänestä kriittisen kasvatuksen vaikeus piilee juuri ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Yhteiskunnan todellisuus ilmenee oppilaiden todellisuuksissa eri tavoin, ja tämä oppilaan elämäntilanne on kriittisen pedagogiikan ainoa hyväksyttävä lähtökohta, eikä opettajan maailmankuva saa ohjata opetusta. Yhteiskunnallisen muutoksen on tapahduttava oppilaan kriittisen ajattelun heräämisen kautta. Lasten ja nuorten kohdalla yhteiskuntapoliittinen lähestymistapa voi kääntyä saarnaamiseksi, paremmin tietämiseksi ja propagandaksi. (Anttila, 2008, 20 - 22.)

Dialogissa opettaja ei saa nousta maailmankatsomuksensa kanssa oppilaita korkeammalle. Kriittisessä pedagogiikassa opettaja ei ole tiedon, eikä moraalien haltija. Dialoginen opettaja on arvokasvattaja, muttei omien arvojen siirtäjä. Kriittinen pedagogi ei ole tiedon haltija, vaan tiedon etsimiseen ja sen lukemiseen ohjaaja. Kriittisen monilukutaidon ja sen kautta tapahtuvan tiedostamisen tulisi johtaa toimintaan, yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on nykynuorilla niukkaa. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opetussuunnitelma ei ohjaa yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tarpeeksi napakasti. Opetuksen on vastattava valtamedian aivoja peseviin ja ruumista näennäisesti hyväileviin houkutuksiin ja vaikutuksiin.

5 Pohdinta

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta katsottuna uusi perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää paljon hyvää. Arvoperusta antaa pohjan kasvatukseen, jossa tavoitteena on kasvu inhimilliseksi sivistyneeksi yksilöksi, tasa-arvo ja kestävä elämäntapa. Laaja-alaisessa osaamisessa on mukana dialoginen ja problematisoiva lähtökohta praksikselle. Ainoastaan työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen kokonaisuus jättää kriittisen ja inhimillisen näkökulman huomiotta. Juuri tällä saralla tarvittaisiin inhimillistäviä toimia, etenkin kun otetaan huomioon suuryritysten toiminnan epäinhimillisyyden.

Mutta missä määrin kriittinen pedagogiikka on mukana koulun arjessa? Tavallaan opetussuunnitelma velvoittaa opettajia radikaaliin kasvatukseen. Jatkotutkimuksena voisi tutkia koulujen käytäntöjä, jotka eivät ole linjassa opetussuunnitelman eettisen perustan kanssa. Tutkimuksen kohteena olisi koulun arki ja mitä ovat ne käytänteet ja millaisia epäeettisiä esimerkkejä siellä pidetään yllä. Minua kiinnostaisi myös tietää mitä koulujen johtoporras olisi mieltä asiasta. Kuinka sidottuja he ovat ylemmältä taholta tuleviin painostuksiin? Tutkimus voisi myös olla päinvastainen. Tutkittaisiin sitä millaisia radikaaleja käytäntöjä, maailman parannussuunnitelmia kouluissa toteutetaan ja ovatko ne todellista praksista, saavatko oppilaat niistä kokemuksia, että he tekevät jotain yhteiskunnallisesti merkittävää.

Jatkotutkimus voisi kohdistua myös taidekasvatuksen käytäntöihin. Siihen millaisia ajattelun välineitä taidekasvatus antaa oppilaille. Tutkimuksen kohteena voisivat olla oppilaiden ja taidekasvattajien kokemukset taidekasvatuksesta praksiksen välineenä. Toisaalta tutkimus voisi kohdistua pelkästään musiikkikasvatuksen käytäntöön. Kuten opetussuunnitelmasta oli havaittavissa, musiikkikasvatuksen itseilmaisumahdollisuuden vähäisyyden, olisi mielenkiintoista selvittää mitkä syyt käytännössä estävät musiikillisen praksiksen. Painottuuko musiikkikasvatus edelleen opettajan valitsemiin lauluihin? Saavatko oppilaat vaikuttaa musisoitavaan materiaaliin missä määrin? Mitä ovat ne syyt, miksi musiikissa ei pystytä luomaan uutta? Näihin kysymyksiin olisi mielenkiintoista kuulla vastauksia opettajilta.

Palaan vielä Leon Trotskyn sitaattiin: *”Taide ei ole peili, joka heijastaa yhteiskuntaa, vaan vasara, jolla sitä muokataan”*. Missä menee taiteen ja viihteen raja? Osalle taidetta edustaa mikä tahansa musiikki, kuvataide, teatteri ja elokuvat ja niin edelleen. Jotkut ovat sitä mieltä, että taiteen tulee sisältää tämän yhteiskuntaa muokkaavan aspektin. Ilman sitä se ei ole taidetta laisinkaan. Kriittisen taidekasvatuksen näkökulmasta taide on vasara, ei vain

peili. Jos taide olisi vain peili, joka heijastaa yhteiskuntaa, mitä tämä peili meille silloin kertoisi? Ei mitään uutta. Se eiideoisi, kritisoi, ottaisi kantaa, vaan se olisi Freiren sanoin maailmassa, ei yhdessä maailman kanssa (P. Freire, 1988, 27). Sitähän massaviihde meille juuri kertoo. Pysähtyneestä tilasta, jossa kaikki on valmiina ja se otetaan vastaan sellaisena kuin se on. Se voi tuntua turvalliselta, mutta sitä ruokkii pelko. Taide peilinä ei kerro meille mitään uutta, ei mitään merkityksellistä, pääasia on, että käynnissä on loputtomat juhlat, joissa pylyt heiluu ja samalla tehdään selväksi, kuinka kova kolli tai kisu tätä tyhjänpäiväisyyttä teille tarjoilee. Peilin paikalla voi olla vaikka radio tai televisio ja sen kaupalliset kanavat älyttömiseen sisältöineen. Peilistä voi nähdä Boalin kritisoimaa aristoteelista teatteria. Pinta syvemmälle peiliin katsottaessa voidaan löytää bisnesmiehet, jotka tätä teatteria pyörittävät. Näitä peilikuvia meillä kyllä riittää. Niille löytyy sponsorit, jotka ostavat heidät sisään. Ja suuri osa kansasta ostaa sen mitä heille myydään, koska ovat muusta autuaan tietämättömiä. Heidän aivonsa ovat hyvässä tallessa narikassa. Narikkalappuja voi lunastaa mitättömään hintaan, kunhan istuu kiltisti.

Mutta voiko taide olla sitten kaupallista? Mielestäni voi, mutta sen ei tule olla se asia, joka taiteen tekemiseen motivoi. Ehkä meillä on tarve juuri kaupalliselle taiteelle, taiteen popularisoinnille, ilman että se kadottaa sen olennaisen. Tarvetta taiteelle, jolla on yhteiskuntaa puhutteleva ja sitä muokkaava ulottuvuus, joka samalla menestyy kaupallisesti ja tavoittaa massoja. 2015 eduskuntavaalien tulos osoitti, että suomalainen kulttuuriväki ja älymystö elävät omassa kuplassaan (Koppinen, Lehtonen, Mahlamäki, & Majander, 2015). Minusta heidät on ajettu tuohon kuplaan. Ennemmin kaikki muut ovat kuplassa ja tiedostavat väki sen ulkopuolella, mutta kun he jäävät vähemmistöksi, voidaan ajatella heidän olevan kuplan sisällä. Valtamedialla on niin ylivoimainen aivojenpesukoneisto käytössään, että sen ulkopuolella on vaikea saada ääntään kuuluviin. Aina silloin tällöin äänensä saa kuuluviin artisti, jolla on sanottavaa, mutta nämä artistit ovat huolestuttavan katoavaa luonnonvaraa. 60-lopulla the Doors lauloi nuorison noususta kapinaan viisi yhtä vastaan (Morrison, 1968). Nykyään tätä vastakkain asettelua ei ole havaittavissa niin selkeästi. Missä on esimerkiksi musiikillinen kapinallisuus? 1960-luvun lopulla se kukoisti hippiliikkeessä ja 1970-luvun lopulla punk-musiikissa. Missä on punk-asetteily nykyään? Punk-asetteily, jossa on kyse vapaasta taiteellisesta ilmaisusta ja yhteiskunnallisesta kantaottavuudesta.

Poko levy-yhtiön perustaja Epe Helenius sanoo Hip hopin olevan ”2000-luvun punkkia.”
Hiphop -artisti Steen1 on eri mieltä:

”Epäkohtien julkituominen ei ole hip-hopille ominainen piirre. Se on minkä tahansa musiikkigenren marginaalille ominainen piirre. Jos katsot myydyimmät suomalaiset hiphop-albumit, niin ei niissä ole mitään julistamista. Se on ihan poppia. Mutta kun katsoo minkä tahansa musiikkigenren marginaalia, niin sieltä löytyy julistamista.” (Leino, 2010)

Mitä sitten voimme tehdä rikkoaksemme tämän kuplan? Tähän taiteenvallankumoukseen voidaan osallistaa ainakin pedagogisin keinoin. Annetaan jo koulutuksessa taiteelle merkitys. Sellainen merkitys, että se on jokaisen omaa. Jotain mistä saa inhimillistä elinvoimaa, joka auttaa tiedostamaan ja vaikuttamaan. Lopetetaan pelkästään valmiiden kappaleiden kurinalainen musisointi tai askartelu valmiiden ohjeiden mukaan. Tehdään jotain oikeasti kivaa ja merkityksellistä. Räiskitään värejä tunteella. ja lauletaan oppilaiden omia lauluja. Annetaan sanataiteelle ja draamalle tilaa eri oppiaineissa, ja koetetaan sitä kautta saada aihe kuin aihe elämään. Nyt tämä tutkielma alkaa lipsua jo manifestin puolelle, mutta lipsukoot, koska kaatuiluun on hyvä päättää.

6 Lähteet

- Abrahams, F. (2007). Musicing paulo freire: A critical pedagogy for music education. In P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy : Where are we now?* (pp. 223-238). New York: Peter Lang.
- Aittola, E., Eskola, J., & Suoranta, J. (2007). Johdanto. In H. A. Giroux, H. Rekola, M. Vuorikoski, K. Hakala, E. Kauppinen, H. Mansnerus, . . . J. Suoranta (Eds.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä* (pp. 7-9). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Anttila, E. (2008). Pintaa syvemmälle: Taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. In M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (Eds.), *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. 2* (pp. 19-50). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ashcroft, M., Whitmore, J., & Ashcroft, R. (Producers), & Ashcroft, R. (Director). (2011). *Talouden madonluvut (the four horsemen)* . [Motion Picture] Iso-Britannia: Films Transit International.
- Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors* (A. Jackson Trans.). (2.th ed.). London and New York: Routledge.
- Boal, A., Leal-McBride, M., Leal McBride, C. A., & Fryer, E. (2008). *Theatre of the oppressed* [Teatro del oprimido] (New ed. ed.). London, UK: Pluto Press.
- Bruegel, P. (1568). *The parable of the blind leading the blind* [De parabel der blinden]
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers : Letters to those who dare teach*. Boulder, Colo: Westview Press.

- Freire, P. (1985). *The politics of education : Culture, power, and liberation*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1988). *Cultural action for freedom* (6. print. ed.). Cambridge, Massachusetts: Harvard educational review.
- Freire, P. (1996). *Letters to cristina : Reflections on my life and work*. New York [N.Y.]: Routledge.
- Freire, P., Freire, A. M. A., & Barr, R. R. (1994). *Pedagogy of hope : Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P., Tomperi, T., & Suoranta, J. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka* (J. Kuortti Trans.). Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. A. (1993). *Border crossings. cultural workers and the politics of education*. . NewYork: Routledge.
- Grönros, E. (2006). *Kielitoimiston sanakirja. 1. osa, A-K*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hanauer, N. (2014). Ultra-rich man's letter: "To my fellow filthy rich americans: The pitchforks are coming". Retrieved from <http://topinfo.com/2014/06/30/ultra-rich-mans-letter-to-my-fellow-filthy-rich-americans-the-pitchforks-are-coming>
- Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos paulo freiren ajattelussa : Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hattentone, S. (2012). Seven round with aki kaurismäki. Retrieved from <http://www.theguardian.com/film/2012/apr/04/aki-kaurismaki-le-havre-interview>

- Heikkinen, H. (2003). Draamakasvatus liminaalisena leikkikenttänä, TIE (theatre-in-education) -genren teoreettinen viitekehys. In H. Heikkinen, & T. L. Viirret (Eds.), *Draamakasvatuksen teillä : Tutkimus TIE (theatre in education) -projektista* (pp. 11-24). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2008). *Valistuksen dialektiikka : Filosofisia sirpaleita*. Tampere: Vastapaino.
- Huitti-Malkka, R., Luosujärvi, S. & Manner, H. (2013). Tuumasta toimeen - globaalia ympäristökasvatusta toiminnallisesti - kasvattajan opas. Retrieved from http://www.maanystavat.fi/ekologinenvelka/Tuumasta_toimeen_WEB.pdf
- Huttunen, R. (2008). Dialogiopetusken filosofia. *Sokrates koulussa : Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (pp. 246-265). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Jamail, D. (2014). Planeettamme on hätätilassa. Retrieved from <http://www.revalvaatio.org/wp/planeettamme-on-hatatilassa/>
- Jolkkonen, J. (2007). Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. Retrieved from https://www.uef.fi/documents/11461/898474/systemaattinen_analyysi_tutkimusmetodina.pdf/d8acbd26-3140-4168-ae70-9911eb89c8cc
- Jussila, J., Montonen, K., & Nurmi, K., E. (1989). Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. In T. Gröhn, & J. Jussila (Eds.), *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (pp. 157-204) Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.

- Kauppinen, E. & S., Sara. (2006). Musiikista kaikille avoin kenttä. *Kasvatus - Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja*, 37(1), 79-84.
- Kemppi, R. (2009). Eettistä elektroniikkaa? Luonto-liiton opas kulutuselektroniikan ihmisoikeus- ja ympäristökysymyksiin. Retrieved from http://www.luontoliitto.fi/materiaalit/verkkajulkaisut/luontoliitto_eettista_elektroniikka.pdf
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. (2005a). Kenen kasvatus? *Kenen kasvatus? : Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus* (2005th ed., pp. 7-28). Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T., & Vuorikoski, M. (2005b). *Kenen kasvatus? : Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Koponen, J., & Laukka, S. (2014). *Yhtä draamaa, oulunkaupungin draamaopetussuunnitelma, työversio*. Unpublished manuscript.
- Koppinen, M., Lehtonen, V., Mahlamäki, H., & Majander, A. (2015, 21.04). Kulttuuriväki: Taidamme elää kuplassa - keitä ne perussuomalaiset ovat? *Helsingin Sanomat*
- Feitshans, B. (Producer), & Kotcheff, T. (Director). (1982). *First blood*. [Motion Picture] United States: Orion Pictures.
- Kurki, L.,. (2002). *Persoona ja yhteisö : Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Kytölä, L. (2015). Vesa vierikko: Tekisin lain, että kukaan ei saisi ansaita viittätuhatta euroa enempää kuukaudessa. Retrieved from <http://nyt.fi/a1305927283910>

- Laine, T. (2008). Filosofiaa dialogisissa suhteissa. *Sokrates koulussa : Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa* (pp. 266-282). Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Laukka, S., & Mönkkönen, J. (2007). *Yhtä draamaa : Oulun kaupungin draamaopetussuunnitelma*. Helsinki: Draamatyö.
- Lehtimaja, L. (2006). *Freiren kyydissä*. Helsinki: Like.
- Yle (Producer), & Leino, A. (Director). (2010, 05.12.2012). *Rock-suomi – kapina*. [Motion Picture] Suomi:
- Louhimaa, E. (2005). Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. In T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (Eds.), *Kenen kasvatus? : Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus* (pp. 217-245). Tampere: Vastapaino.
- Isojen poikien ilmastopelissä -pikadokumentti*. Luukkainen, P. (Director). (2013, 15.4.2013).[Video/DVD] Suomi: Unikino.
- McLaren, P., Ahponen, T., & Poser, L. (2009). *Che, freire ja vallankumouksen pedagogiikka* [Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution]. Helsinki: Like.
- Morrison, J. (1968). *Five to one* Elektra.
- Myllyniemi, S. (2013). Nuorisobarometri 2013 - vaikuttava osa. Retrieved from http://issuu.com/tietoanuorista/docs/nuorisobarometri_2013

Nazeef, A. (2014). Nasa-funded study: Industrial civilisation headed for 'irreversible collapse'? Retrieved from <http://www.theguardian.com/environment/earth-insight/2014/mar/14/nasa-civilisation-irreversible-collapse-study-scientists>

Nielsen, S. 20 questions - Tom waits. Retrieved from http://tomwaitsfan.com/Official%20Tom%20Waits/html/tomwaits/i_pboy.htm

Numminen, M. A., & Saarinen, E. (1981). *Terässinfonia*. [Espoo]: Weilin + Göös.

Opetushallitus, O. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Retrieved from <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus>

Opetushallitus, O. (2015). Opetussuunnitelman perusteet. Retrieved from <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Paavonheimo, J. (2015). Aki kaurismäki. Retrieved from http://opinnot.internetix.fi/fi/materiaalit/et/et1/3_elaman_tarkoitus_ja_elamanhallinta/01_perimmaisten_kysymysten?C:D=gjfS.exGp&m:selres=gjfS.exGp

Prigg, M. (2015). Are we getting more stupid? researchers claim our intelligence is diminishing as we no longer need it to survive. Retrieved from <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2231924/Are-getting-stupid-Researchers-claim-longer-need-intelligence-survive.html>

Puustinen, V., & Karjalainen, J. S. (2005). *22-pistepirkko*. Helsinki: Like.

Räsänen, J., Aslak. *Alkoholistin silmät*. Unpublished manuscript.

- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Tampere: Tampere University Press.
- Ryynänen, S. (2011). *Nuoria reunoilla : Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemisesta brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Saloviita, T., (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p. ed.). Juva: PS-Kustannus.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus : Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Thompson, S.,Leight. (2015). What is theatre of the oppressed?: Forum theatre. Retrieved from <http://theforumproject.org/whatisto/forumtheatre/>
- Toikkanen, T. (2011). Spotifyn käyttö opetuksessa. Retrieved from <http://www.opettajantekijanoikeus.fi/2011/10/spotifyn-kaytto-opetuksessa/>
- Tomperi, T. (Ed.). (2005). *Johdanto* [Pedagogia do Oprimido / Sorrettujen pedagogiikka] (J. Kuortti Trans.). Tampere: Vastapaino.
- Tomperi, T., & Suoranta, J. (2005). Jälkisanat. *Sorrettujen pedagogiikka* (pp. 211-237). Gummeruksen kirjapaino Oy: Vastapaino.
- Trotsky, L. (1957). *Literature and revolution* (N. Vaklovsky Trans.). (New York edition ed.). New York: Russell & Russell.

- Tuntematon, M. (2011). Eikö ketään edes hävetä - avoin kirja sukupuolineutraalin avioliiton vastustajille. Retrieved from <http://masinoija.wordpress.com/2011/07/05/avoin-kirje-sukupuolineutraalin-avioliiton-vastustajille/>
- Varto, J. (2001). *Kauneuden taito : Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.
- Varto, J. (2006). Seuraava askel – nykytaiteen viesti kuvataidekasvatukselle. In K. Kettunen, & P. v. Bonsdorff (Eds.), *Kuvien keskellä : Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta* (). Helsinki: Like.
- Vilkko, A. (2010). *Soittolistan symbolinen valta ja vallankäytön mekanismit : Tutkimus viiden radioaseman formaatista ja musiikkitarjonnasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Vilpponen, S. (2015). Maailman viitatuin geotieteiden tutkija: Meillä on 40 vuotta aikaa pelastaa maailma. Retrieved from http://yle.fi/uutiset/maailman_viitatuin_geotieteiden_tutkija_meilla_on_40_vuotta_aikaa_pelastaa_maailma/7855631
- Wiggan, G. (2011). TREATISES INTO THE LIFE OF PAULO FREIRE: CRITICAL PEDAGOGY FOR THE OPPRESSED. In G. Wiggan (Ed.), *Power, privilege, and education : Pedagogy, curriculum, and student outcomes* (pp. 1-8). New York: Nova Science Publishers.