

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

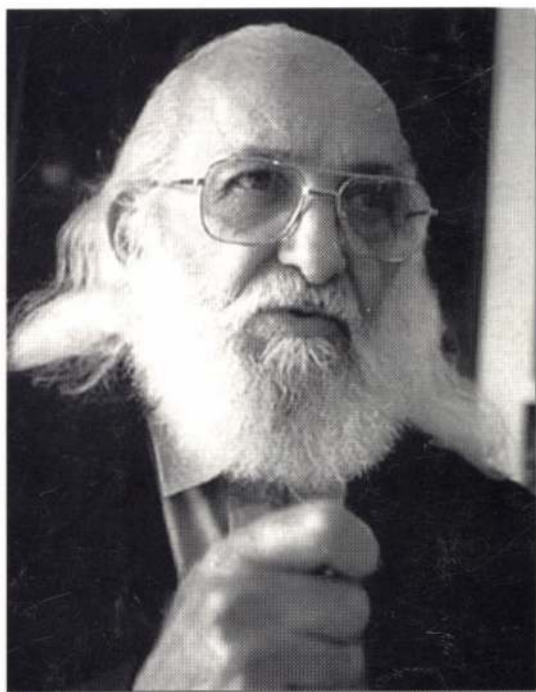
acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



Aino Hannula



**TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS
PAULO FREIREN AJATTELUSSA**

Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta

Inken penniculae

30.8.2000

Nino Hannula

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 167

Aino Hannula

**TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS
PAULO FREIREN AJATTELUSSA**

Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta

HELSINKI 2000

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 167

Aino Hannula

**TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS
PAULO FREIREN AJATTELUSSA**

Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi
Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen juhlasalissa,
perjantaina 9. kesäkuuta 2000 klo 12*

HELSINKI 2000

Kannen valokuva: Paulo Freire arkisto

<http://www.paulofreire.org>

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 951 - 45 - 9419 - 3 (nid.)

ISBN 951 - 45 - 9420 - 7 (pdf.)

ISSN 1238 - 3465

Aino Hannula

TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS PAULO FREIREN AJATTELUSSA

Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee brasilialaisen Paulo Freiren (1921-1997) tiedostamiskasvatusta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tiedostamisen ja muutoksen välistä suhdetta sellaisena kuin se ilmenee Freiren alkuvaiheen teksteissä, erityisesti "Pedagogy of the Oppressed" -teoksessa. Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- 1) Mitkä ovat tiedostamiskasvatuksen osatekijät?
- 2) Millaista yksilöllistä tiedostamista sosiaalinen muutos Freiren mukaan edellyttää?
- 3) Minkälainen on tiedostamisen ja todellisuuden inhimillistämiseen suuntautuvan toiminnan suhde Freiren pedagogiikassa?

Aineistona on Freiren kolme ensimmäistä teosta ja kaksi lehtiartikkelia. Nämä ovat "Educação como Prática da Liberdade" (1969), "¿Extensión o Comunicación?" (1969), pääteos "Pedagogy of the Oppressed" (1970/1972) sekä artikkelit "Adult Literary Process as Cultural Action for Freedom" (1970) ja "Cultural Action and Conscientization" (1970). Tutkimusmenetelmänä käytetään systemaattista analyysia, johon sovelletaan fenomenologis-hermeneuttista tekstitutkimuksen perinnettä. Lähestymistapa on tekstilähtöinen ja pyrkimyksenä on rekonstruoida tekstien sanomaa.

Tuloksissa tiedostamiskasvatuksen osatekijöitä kuvataan kolmen toiminnallisen mallin avulla, jotka ovat (1) kasvatuksen sisällön organisoimista kuvaava teemaattinen malli, (2) oppijan oppimistyöskentelyä kuvaava praksiksen malli ja (3) opintopiirin toimintaa kuvaava dialogisen oppimisen malli. Malleja ei voi kuitenkaan suoraan soveltaa opetukseen, vaan ne toimivat enemmänkin työkaluina tutkimuksessa ja kasvatuksen suunnittelussa. Yksilöllinen tiedostaminen sosiaalisen muutoksen edellytyksenä tiivistyi kolmeen osatekijään. Nämä olivat (1) todellisuuden tunteminen, (2) sanan muuttavan voiman ymmärtäminen ja (3) oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen. Muutoksen edellytykset perustuvat tietoiseen todellisuutta ja omaa itseä koskevien käsitysten muuttamiseen ja dialogikyvyn - 'oman sanan' sanomisen ja yhteisen kielen opetteluun - kehittymiseen. Sorrettujen pedagogiikan päämääränä on, että sorretut löytävät 'äänen hiljaisuudelle' voidakseen liittyä itsenäisinä subjekteina yhteisen kulttuurisen maailman luomiseen. Menetelmänä tähän on monitasoinen kriittinen reflektio, joka ulottuu oppijoiden arkielämästä yleisten ilmiöiden teoreettiseen analyysiin.

Tiedostaminen ei mekaanisesti johda muutokseen, mutta se edistää tietoiseen muutokseen kykenevän ihmisen kasvua. Freiren kasvatuksessa muutoksen päämäärä esitetään yleisellä tasolla: vapaus ihmisyyteen, jota kuvaavat subjektiivisuus ja dialogisuus. Freiren ihmiskuvaan sisältyy poliittisia, metafysisiä ja eettisiä puolia. Tiedostamiskasvatuksen soveltaminen edellyttääkin ihmisyyden olemuksen ja oppimisen olosuhteiden monipuolista analysointia ja muutoksen päämäärien arviointia kasvatuksen soveltamistilanteessa.

Avainsanat: Freire, tiedostaminen, dialogi, praxis, sosiaalinen muutos, vapautuksen pedagogiikka, sorrettujen pedagogiikka, systemaattinen analyysi

Aino Hannula

CONSCIENTIZATION AND CHANGE IN PAULO FREIRE'S THINKING

A systematic analysis of Pedagogy of the Oppressed

Abstract

The principal idea of Freire's pedagogy is the humanization of the world: through conscientization the learners become aware of their role in the creation of the society and will be able to take action against the oppressive elements of reality. The purpose of this study is to reconstruct the concept of conscientization in the Freirean learning process and to examine the relation between conscientization and transformative action as it is presented in Freire's texts, especially in his book, *Pedagogy of the Oppressed*.

The study materials include Freire's three first books: "*Educação como Prática da Liberdade*", "*¿Extensión o Comunicación?*" and "*Pedagogy of the Oppressed*". Two articles have also been used as sources: "*Adult Literary Process as Cultural Action for Freedom*" and "*Cultural Action and Conscientization*". The study method is a systematic analysis applying phenomenological-hermeneutic approach. In the analysis of the study material, graphical models have been used to collect and formulate the results.

Dialogical praxis is the constitutive base of Freirean conscientization. Three functional models describe the learning process. They are (1) the thematic model, which describes the organization of the subject matter of the studies; (2) the model of praxis, which describes the student's working process; and (3) the model of the dialogical learning context. The aim of Freirean pedagogy is 'to find the voice for silence' and 'the humanization of the world', that is, the oppressed can express themselves and are able to commit themselves to transformative action for liberation. Individual action for liberation requires that the student is aware of reality, understands the transformative power of a word and encounters his/her own humanity and liberty. The critical point in the pedagogy is that Freire does not describe the connection between personal conscientization and social action. In conclusion, it should be noted that Freirean pedagogy does not automatically lead to social change, but it develops the student's ability to effect conscious change. So, when applying Freirean pedagogy as a pedagogy of the oppressed, it is necessary to analyze the living conditions of the students, to discover their real praxis, and to realize the aim of humanization through the learning process.

Keywords: Freire, conscientization, dialogue, praxis, social change, the pedagogy of the oppressed, the pedagogy of liberation, systematic analysis.

ESIPUHE

Työni alkoi kiinnostuksesta latinalais-amerikkalaisten vapaaehtoisjärjestöjen tekemää kasvatustyötä kohtaan. Aluksi empiiriseksi suunnittelemani tutkimus kääntyi kasvatustyön teoreettisten perusteiden tarkasteluksi ja keskittyi brasilialaisen Paulo Freiren työhön. Etäiseltä vaikuttanut aihe, sorrettujen pedagogiikka, on vuosia kestäneen työni aikana tullut ajankohtaiseksi myös Suomessa.

Lämpimät kiitokset työni valvojalle, professori Seppo Kontiaiselle sekä ohjaajille professori Kari E. Nurmelle ja dosentti Ilse Eriksson-Stjernbergille. He ovat uskoneet työhöni ja olleet kannustavalla tavalla vaativia. Seppo Kontiaisen taito havaita työn kriittiset kohdat ja niihin sisältyvät kehittämismahdollisuudet on auttanut monen pulmakohdan yli. Ilman Kari E. Nurmen kanssa käymiäni aikuiskasvatusta, filosofiaa ja menetelmiä koskevia keskusteluja työni olisi jäänyt tekemättä. Keskustelut eivät ole aina käsitelleet suoraan työtäni, mutta aina ne ovat olleet innostavia ja ajatuksia herättäviä. Ilse Eriksson-Stjernberg on ollut väitöskirjani ohjaaja koko tutkimusprosessin ajan. Hänen kärsivällinen, kriittinen ja aina kannustava suhtautumisensa työn eri vaiheissa, myös aiheen ja lähestymistavan muuttuessa, on ollut arvokas tuki ja osoittanut samalla, mitä on ammattitaitoinen ohjaus. Hänen kykynsä löytää kehittämiskelpoista vielä selkiintymättömästä työstä ja oivaltavat kommenttinsa ovat auttaneet minua hahmottamaan tutkimustyön kokonaisuuden ja keskittymään olennaiseen. Sydämellinen kiitos lukuisista keskusteluista ja luottamuksesta työhöni! Aloitin työni emeritusprofessori Erkki A. Niskasen johdolla, jota tutkimustyön alussa annetun tuen lisäksi kiitän erityisesti johduksesta metatieteelliseen ajatteluun.

Kiitän professori Marja-Liisa Swantzia keskusteluista, jotka ovat suunnanneet huomiotani eriarvoisuuden yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja tieteen arvokysymyksiin. Osallistuminen hänen tutkimusseminaariinsa Kehitysmääntutkimuskeskuksessa ja keskustelut dosentti Raimo Harjulan kanssa ovat olleet tärkeitä pyrkien tavoittamaan toisessa kulttuurissa kehitettyä kasvatustutkimusta.

Työni esitarkastajina ja lisensiaatintutkimukseni lausunnonantajina ovat toimineet professorit Sirkka Ahonen ja Leena Ahteenmäki-Pelkonen. Heidän viisaat ja arvokkaat kommenttinsa ovat paitsi ohjanneet myös innostaneet minua tarkastelemaan tutkimusaluetta laajemmasta näkökulmasta. Lisensiaatintutkimuksen tarkastustilaisuudessa ensimmäisen puheenvuoron käyttäjänä ollut KM Anne Ristola kiinnitti huomiotani muutamiin olennaisiin seikkoihin.

Jotta tutkimustyö säilyisi mielekkäänä, on vorovaikutus samasta aiheesta kiinnostuneiden kanssa tärkeää. Yhteisissä seminaareissa KM Katariina Haavisto, KT Jin He, KM Mirja Kela, FM Pirjo Tuisku ja KM Kaisu Veijalainen ovat työn eri vaiheissa jakaneet ja pitäneet yllä kiinnostustani. KT Merja Ikonen-Varila ja KM Marja-Liisa Malmivuori ovat myös kommentoineet työtäni. KM Katariina Haavisto on lisäksi auttanut työn oikolukemisessa, josta lämmin kiitos. Olen voinut keskustella tutkimuksestani myös tohtori Diana Cobenin kanssa Lontoon yliopiston Goldsmiths Collegesta. Työn loppuvaiheessa professori Juha Suorannan antamat vihjeet laajensivat näkökulmaani Freiren kasvatustutkimuksen soveltamisesta.

Ystäväni, erityisopettaja Leena Kettukangas sovelsi Freiren oppeja opetustyössä jo 1970-luvulla. Häneltä olen saanut käyttööni Freiren teosten varhaisimpia julkaisuja, jotka ovat olleet merkittävä apu etsiessäni teosten eri painoksista alkuperäisintä.

Kasvatustieteellisen tiedekunnan kirjasto on ollut yhteistyökumppani koko tutkimusprosessin ajan. Kiitokset koko kirjaston henkilökunnalle.

Kasvatustieteen laitoksen esimies, professori Hannele Niemi on hyväksynyt työni laitoksen julkaisusarjaan. Kiitokset myös amanuenssi Tuomo Aallolle, joka työn viimeisessä vaiheessa on valmistellut tekstin painatukseen ja vaikuttanut ratkaisevasti työn ulkoasuun.

Kasvatustieteen laitos on vuosia ollut työyhteisöni. Haluankin lopuksi kiittää kaikkia työtovereitani, jotka monin eri tavoin ovat edistäneet tutkimukseni etenemistä ja olleet luomassa miellyttävää työilmapiiriä.

Helsingissä 9.5.2000

Aino Hannula

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
1.1 Vapautuksen kasvatusta	1
1.2 Freiren pedagogiikan filosofisia lähtökohtia	4
1.3 Freiren pedagogiikan soveltaminen	6
1.4 Tutkimustehtävät	9
2 TUTKIMUSMATERIAALI	11
2.1 Freiren tekstit hänen elämänsä vaiheittensa valossa	11
2.2 Vapautuksen pedagogiikan syntytilanne	18
2.3 Freiren tiedostamiskäsityksen kehittyminen	22
2.4 Tutkimuksessa käytetyt tekstit ja kuvat	28
3 TUTKIMUSMENETELMÄT	33
3.1 Systemaattinen analyysi tekstitutkimuksessa	33
3.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet	39
3.3 Analyysin eteneminen	40
4 VAPAAUS TIEDOSTAMISEN PÄÄMÄÄRÄNÄ	45
4.1 Kasvatusta yksilölliseen ja sosiaaliseen muutokseen	45
4.2 Oppijan yksilöllinen muutos: naiivi ja kriittinen tiedostaminen	46
4.2.1 Muutos oppijan todellisuus- ja ihmiskäsityksessä: ihmisen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen	47
4.2.2 Muutos minuudessa: sisäisen dualismin ratkaiseminen	53
4.2.3 Muutos toiminnassa: oman toiminnan ymmärtäminen historiallisena ja sitoutuminen toimintaan	55
4.2.4 Yhteenveto yksilöllisestä muutoksesta	57
4.3 Sosiaalinen muutos: sortava yhteiskunta ja inhimillisuus	59
4.3.1 Sortavan toiminnan teoria	59
4.3.2 Vapauttavan toiminnan teoria	63
4.3.3 Yhteenveto sosiaalisesta muutoksesta	68
4.3.4 Sortavat ja vapauttavat toiminnot kasvatuksessa	71
5 TIIVISTELMÄ YKSILÖLLISESTÄ JA SOSIAALISESTA MUUTOKSESTA	81
5.1 Freiren kasvatuksen päämäärä	81
5.2 Freiren vapaus-käsityksen arviointia	84
5.2.1 Freiren kuva ihmisestä ja maailmasta	84
5.2.2 Freiren kuva vapaudesta	87
6 TIEDOSTAMISEN PROSESSI KULTTUURIPIIRISSÄ TAPAHTUVASSA KASVATUKSESSA	91
6.1 Tiedostamisen käsite	91
6.2 Tietäminen ihmisen ja maailman välisenä suhteena	92
6.3 Praxis tiedostamisen perustana	95

6.4 Kasvatuksen sisältö	99
6.4.1 Opetusohjelman sisällöllinen rakentaminen	99
6.4.2 Temaattinen maailma ja sen tutkiminen	102
6.4.3 Oppisisältö ja praksis	104
6.4.4 Yhteenvedo: oppisisällöt kulttuuripiiriin dialogissa	108
6.5 Dialogi ongelmakeskeisen kasvatuksen menetelmänä	110
6.5.1 Yhteinen tiedon tuottaminen dialogin avulla	110
6.5.2 Tunteet dialogisessa kasvatuksessa	113
6.5.3 Opettajan ja opiskelijoiden rooli dialogisessa kasvatuksessa	116
6.5.4 Yhteenvedo: dialoginen opetusmenetelmä kulttuuripiirissä	117
6.6 Yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedostamisessa	120
6.7 Tiivistelmä tiedostamisen prosessista kulttuuripiirissä	126
7 TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS: SYNTEESI ANALYYSIN	
TULOXSISTA	133
7.1 Tiedostamiskasvatuksen osatekijät: kulttuuripiirioppimisen toiminnalliset mallit	133
7.2 Tiedostamisen prosessit	134
7.3 Millaista yksilöllistä tiedostamista sosiaalinen muutos Freiren mukaan edellyttää?	144
7.4 Tiedostamisen ja todellisuuden inhimillistämiseen suuntautuvan toiminnan välinen suhde	145
7.5 Tulosten arviointia	149
7.5.1 Freiren tiedostamiskäsityksestä	149
7.5.2 Tiedostamisen ja muutoksen välisestä suhteesta	150
8 FREIRE KASVATUSAJATTELIJANA	157
8.1 Vaihtoehtopedagogista valtavirran pedagogiksi	157
8.2 Freiren vaikutuksia kriittiseen kasvatukseen	159
8.3 Freire Knowlesin, Mezirowin ja Giroux'n rinnalla	165
8.3.1 Knowles ja Freire: ryhmäkeskustelu muutosvoimana	165
8.3.2 Mezirow ja Freire: kriittinen reflektio muutoksen välineenä ...	167
8.3.3 Giroux ja Freire: postmoderni kriittinen pedagogiikka	169
8.4 Yhteenvedo Freiren ajattelusta aikuiskasvatuksessa	172
9 POHDINTAA	175
9.1 Freiren pedagogiikan olemuksesta	175
9.2 Tutkimuksen tarkoitus, tulokset ja tulosten hyödyntäminen	177
9.3 Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia	178
9.4 Kaikkien ihmisten pedagogiikkaa vai sorrettujen pedagogiikkaa?	181
9.5 Jatkotutkimusehdotuksia	182
LÄHTEET	183
LIITE	195

1 JOHDANTO

1.1 Vapautuksen kasvatusta

“Konkreettinen ja objektiivinen historia osoittaa, että ihmiselle, joka on epätäydellinen olento ja tietoinen omasta epätäydellisyydestään, on mahdollista sekä inhimillistymisen että epäinhimillistymisen.

Mutta vaikka sekä inhimillistymisen että epäinhimillistymisen ovat todellisia vaihtoehtoja, vain ensimmäinen on ihmisen kutsumus. Kutsumus inhimillisyyteen kielletään jatkuvasti, kuitenkin se vahvistuu juuri tästä kieltämisestä. Sitä estävät epäoikeudenmukaisuus, hyväksikäyttö, sorto ja sortajien väkivalta; sitä vahvistavat sorrettujen halu vapauteen ja oikeudenmukaisuuteen ja sorrettujen taistelu löytää uudelleen menetetty inhimillisyyttä.

Epäinhimillistäminen ei leimaa vain niitä, joiden ihmisyyttä on varastettu, vaan myös niitä (joskin eri tavalla), jotka ovat varastaneet sen. Epäinhimillistymisen on vääristymä kutsumuksella tulla täydemmin ihmiseksi. Tämä vääristymä on osa historiaa, mutta se ei ole ihmisen kutsumus. Kuitenkin epäinhimillistämisen hyväksyminen historiallisena kutsumuksena johtaisi joko kyynisyyteen tai täydelliseen epätoivoon. Taistelu inhimillistämiseksi, työn vapautumisesta, vieraantumisen voittamisesta ja ihmisen persoonan vahvistamisesta olisi merkityksetöntä. Tämä taistelu on mahdollista vain koska epäinhimillistymisen, vaikkakin se on konkreettinen historiallinen tosiasia, ei ole annettu kohtalo vaan epäoikeudenmukaisen järjestelmän tulos, joka aiheuttaa väkivaltaa sortajissa, jotka puolestaan epäinhimillistävät sorrettuja.

Koska tämä on vääristymä inhimillisemmäksi tulemisessa, ennemmin tai myöhemmin epäinhimillistäminen johtaa sorretut taisteluun niitä vastaan, jotka heitä epäinhimillistivät. Jotta tällä taistelulla olisi tarkoitus, sorretut eivät saa, pyrkiesään saamaan takaisin ihmisyytensä, tulla puolestaan sortajien sortajiksi, vaan pikemminkin molempien ihmisyyden palauttajiksi.

*Tämä onkin sorrettujen suuri inhimillinen ja historiallinen tehtävä: vapauttaa sekä itsensä että sortajansa.” (Paulo Freire, *Pedagogy of Oppressed*, 1972, 20-21.)*

Brasilialainen Paulo Freire (1921-1997) oli yksi 1900-luvun merkittävimpiä uudistavan pedagogiikan edustajia. Hänen pääteoksensa *“Pedagogy of the Oppressed”* (Sorrettujen pedagogiikka) ilmestyi vuonna 1970, ja teki hänet tunnetuksi ympäri maailmaa. Kirjassaan hän esittää näkemyksensä kasvatuksen ja yhteiskunnallisen muutoksen välisestä yhteydestä sekä tiedon ja vallan suhteesta. Alussa oleva lainaus kuvaa Freiren kasvatuksen päämäärää, muutosta kohti oikeudenmukaista yhteiskuntaa, jossa ei estetä ihmisen ihmisyyttä. Hänen pedagogiikkansa tunnetaan nimellä vapautuksen kasvatusta, koska siihen sisältyy ajatus, että sorretut pystyvät kasvatukseen avulla vapautumaan yhteiskunnallisesta sorrosta. Yhteiskunnallinen sorto kohdistuu ihmisiin, joilla ei ole valtaa. Freire puhuu *“hiljaisuuden kulttuurista”*, johon osa ihmisistä jää ilman mahdollisuutta vaikuttaa yhteiskunnallisesti. Kasvatusta voi antaa hiljaisuudelle kielen, mutta vallitseva kasvatusta pikemminkin pitää yllä hiljaisuuden kulttuuria kuin johdattaa kasvatettavia oman todellisuutensa tiedostamiseen ja siihen vaikuttamiseen. Vapautuksen on kuitenkin lähdettävä sorreista itsestään, koska he itse tuntevat parhaiten sortavan yhteis-

kunnan vaikutukset ja voivat toimia molempien, sekä sortajien että sorrettujen, ihmisyyden vapauttajina. (Freire 1972, 21-22.) Vapautumisen väylänä on tiedostaminen: tiedostamisen avulla ihminen tulee tietoiseksi häntä ympäröivästä todellisuudesta ja kyvystään vaikuttaa tähän todellisuuteen. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, millainen on Freiren näkemys tiedostamisen olemuksesta vapauttavassa kasvatuksessa.

Freire tuli aluksi tunnetuksi kehittämästään lukutaidon opetusmenetelmästä, jota sovellettiin laajasti Brasilian lukutaito-ohjelmissa 1960-luvulla ja myöhemmin erityisesti kehitysmaissa. Näistä merkittävimpiä ovat Guinea-Bissauissa vallankumouksen jälkeen toteutettu lukutaito-ohjelma (Freire 1978) ja monissa Afrikan ja Aasian maissa toteutetut lukutaito-ohjelmat Freiren toimiessa Kirkkojen maailmanneuvostossa konsulttina (Archer & Costello 1990, 198). Freiren kuoltua 1997 julkaistuissa muistokirjoituksissa (mm. Collins, D. 1997; Pace 1997; Raiser 1997; Scatamburlo 1997; Toiviainen 1997) nousi merkittäväksi juuri hänen kehittämänsä lukutaidon oppiminen, jossa lukutaito yhdistettiin yhteiskunnalliseen tiedostamiseen ja arkielämän toimintaan. Toinen merkittävä seikka oli pedagogiikkaan sisältyvä radikaalin humanismin ja toivon ajatus: tiedostamisen tarkoituksena on edistää sorrettujen kykyä vapautukseen.

Freiren kasvatukseen sisältyy usko ja luottamus ihmisen kykyyn toimia maailman inhimillistämiseksi. Kasvatuksen avulla ihminen tulee tietoiseksi omasta subjektuluonteestaan, ihmisen ja maailman historiallisuudesta ja kyvystään vaikuttaa omaan maailmaansa. (Freire 1972.) Poliittinen humanismi sisältyy myös lukutaito-ohjelmiin, joissa lukutaidottomat opettelevat lukemaan ja kirjoittamaan 'omilla sanoillaan' ja kokemuksillaan, oman ympäristönsä käsitteillä. Samalla he oppivat, että heidän käsityksensä todellisuudesta on yhtä pätevä kuin vallassa olevien. Näin lukutaidon oppiminen on askel kohti poliittista osallistumista kulttuurissa, jossa lukutaidoton jää marginaaliin eikä voi osallistua yhteiseen päätöksentekoon. (Brown 1975, 5.)

Juuri tästä humanismista ja ihmisen ontologiasta lähtee kasvatuksen poliittisuus: kasvatuksella otetaan kantaa myös siihen, pyritäänkö ihmisen ja maailman inhimillistämiseen vai epäinhimillistämiseen ja tukahduttamiseen. Tämän takia kasvatusta ei koskaan ole neutraalia, vaan se aina joko sopeuttaa yksilöä vallitsevaan järjestelmään tai vapauttaa häntä käsittelemään todellisuuttaan kriittisesti ja luovasti. Kasvattajan pitäisi aina selvittää, minkä puolesta hän työskentelee ja ketä hänen työnsä hyödyttää. (Freire 1972; Freire 1985, 180.) Kasvatuksen poliittisuuden korostamista pidetään usein kaikista merkittävimpana Freiren työssä (Mayo 1997, 4).

Freire nimittää perinteistä tietoa välittävää kasvatusta pankkikasvatukseksi ja kritisoi sitä siitä, että se ohjaa oppilaita tiedon vastaanottajiksi ja säilyttäjiksi ja samalla ohjaa heitä passiivisuuteen, tottelevaisuuteen ja kritiikkittömyyteen (Freire 1972, 45-46). Kasvatuksen tehtävä olisi ennemmin muuttaa maailmaa kuin pyrkiä säilyttämään tukahduttavia rakenteita. Pankkikasvatuksen vastakohta on vapauttava kasvatusta, joka on dialogista ja ongelmakeskeistä.

Freiren kasvatusajattelussa nousevat esille sekä filosofia että menetelmä. Filosofiseen näkemykseen sisältyy ihmisen ja maailman olemusta koskeva humanismi. Vapauttavan kasvatuksen menetelmät ovat vuorovaikutteisia ja yhteistoiminnallisia. Keskeinen menetelmä on dialogi, johon sisältyy praksis, ihmisen maailmaan suuntautuva ajattelu ja toiminta. Dialogi ei ole mitä tahansa vastavuoroista keskustelua, vaan siinä kehitetään tietämistä, jolloin se vaatii vakavuutta, intellektuaalista vastuuta ja kuria (Freire & Shor 1987, 80). Praksiksessa käytäntö ja teorian yhdistyvät ja oppiminen liitetään oppijoiden arkielämään. Praksiksen ja oppimisen liittyminen todellisiin tilanteisiin muodostavat perustan muutokselle, joka suuntautuu omaan itseen ja omiin olosuhteisiin. (Freire 1972, 52-55.) Freire on systematisoinut opetusmenetelmänsä lukutaito-ohjelmissa ja kehittänyt sitä myöhemmin yleisemmäksi. Menetelmä tunnetaan nimellä "Método Paulo Freire" (esim. Gerhardt 1993). Tässä systematisoinnissa on myös vaaransa, Freiren työ on nähty myös pelkkänä metodina tai tekniikkana ja sivuutettu pedagogiikkaan sisältyvä kriittisyys (esim. Mayo 1997, 5; Torres R. M. 1998, 108).

Opetusmenetelmän taustalla on tietämisen teoria, jossa korostetaan oppijan subjektiutta, tietämisen dialektisuutta ja dialogisuutta. Oppija on oppimisprosessissa subjekti - luoja, kokeilija, tietoinen ja kriittinen todellisuutta koskevan tiedon rakentaja. Oppimisen kohteena on ympäröivä todellisuus ja oppiminen on tällöin vastavuoroinen prosessi myös oppijan ja tutkittavan asian välillä. Tällaisessa oppimisessa ei voikaan erottaa toisistaan teoriaa ja käytäntöä, opettamista ja oppimista eikä olemassa olevan tiedon omaksumista ja uuden tiedon luomista. (Freire 1978, 10, 88-89.) Tiedon epistemologisessa syklissä uuden tiedon tuottaminen ja tuotetun tiedon havaitseminen ja tunteminen ovat dialektisessa suhteessa. Freire pitää kasvatuksessa ongelmallisena sitä, että uuden tiedon tuottaminen ja tuotetun tiedon havaitseminen erotetaan toisistaan. Tieto tuotetaan luokkahuoneen ulkopuolella, etäällä opiskelijoista, jotka puolestaan vain opettelevat muistamaan mitä opettaja sanoo. Tiedosta tulee jotakin jota välitetään ja koska opettajat ja oppilaat eivät luo eivätkä muokkaa tietoa, oppimisessa menetetään ajattelevalle ja oppivalle subjektille olennaisia asioita, kuten toiminta, kriittinen reflektio, uteliaisuus, haastava kysely, epävarmuus, vaikeus. Koulusta tulee paikka, jossa myydään tietoa. (Freire & Shor 1987, 7-8.)

Tällä hetkellä Freiren pedagogiikkaa sovelletaan laajasti. Hän on vaikuttanut sekä aikuiskasvatuksen valtavirran teorian kehittymiseen että valtavirran ulkopuolella vaikuttaviin suuntauksiin. Hänen panoksensa on merkittävä etenkin kasvatuksen filosofiassa, politiikassa ja sosiologiassa, joissa keskeistä on analyysi tietämisen kehittämisestä ja tiedon ja vallan suhteesta. Ennen kaikkea hänen työnsä on merkittävää siksi, että se tarjoaa toivoa ja idealismia siitä, miksi ihminen voi tulla ja mitä kasvatus voi tehdä tässä prosessissa. (Jarvis 1987a, 278.) Ihmisyyden korostus, dialogi, käytännön ja teorian yhdistäminen, kriittinen reflektio ja kielellinen kommunikaatio ovat asioita, jotka tekevät hänestä ajankohtaisen kasvatusajattelijan. Ylipäänsä Freiren teemat dialogisuus, transformaatio, fatalismista vapautuminen ja refleksiivisyys ovat jatkuvasti ajankohtaisia (Flecha 1997, 10).

1.2 Freiren pedagogiikan filosofisia lähtökohtia

Freire on pedagogiikassaan yhdistänyt erilaisia filosofisia perspektiivejä ja eri ajattelijoiden näkemyksiä - filosofien, psykologien, sosiologien, yhteiskuntatieteilijöiden, teologien, vallankumouksellisten ja kasvattajien. Lisäksi hänen elämänsäkokemuksensa, käytännön opetustyö, latinalais-amerikkalainen kasvatusilmasto ja Brasilian kulttuurinen ja poliittinen ympäristö ovat rikastuttaneet hänen pedagogiikkaansa. (esim. Coben 1998; Godonoo 1998, 3-32; Jarvis 1987a, 10; Schugurensky 1998, 17-20; Taylor 1993, 34-51.) Erilaisia vaikutuksia voi Youngmanin mukaisesti tiivistää siten, että Freire sitoo pedagogiikassaan kolme läheisesti toisiinsa liittyvää 1950-luvun suuntausta - eksistentialistisen fenomenologian, humanistisen marxismin ja radikaalin kristillisen teologian (Youngman 1986, 159). Näiden keskinäinen vaikutus ei ole kuitenkaan selkeää, ja Taylor (1993, 34) sanookin, että Freiren vaikuttaneita ajattelijointa on vaikea jäljittää siksi, että hän on enemmän synkretisoija kuin valikoiva vaikutteissaan. Vaikutusten moninaisuudesta johtuen onkin ymmärrettävää, että suuri osa Freiren pedagogiikkaa koskevasta tutkimuksesta käsittelee sen filosofisia perusteita.

Eksistentialistisen filosofian vaikutusta on etenkin vapaus-käsityksessä, ihmisyssyden ja dialogin arvostamisessa. Freire viittaa teoksissaan mm. Buberiin, Jaspersiin, Sartreen ja Marceliin. Eksistentialismiin sekoittuu fenomenologia, joka selkeimmin tulee esille tietoisuuden ja tietämisen käsitteessä. (Elias 1994, 35-37.) Freiren kasvatusfilosofiassa näkyy eurooppalainen traditio Aristoteleesta, Hegelistä ja Rousseausta 1900-luvun ranskalaisiin filosofiin ja sosiologeihin (Taylor 1993, 35-50), mutta varsinaisena pintarakenteena hahmottuu hegeliläinen ja marxilainen dialektiikka. Hegelin vaikutus tulee esille etenkin historia- ja tietoisuuskäsityksessä (Taylor 1993, 48-49; Torres 1994). Hegelin 'herran' ja 'orjan' dialektisen suhde ja riippumattoman itsetietoisuuden syntyminen tässä dialektiikassa on Freiren sorto- ja kasvatusnäkemyksen alkuperä ja tämä suhde on jokaisessa Freiren teoksessa, erityisesti teoksessa "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka) (Torres 1994). Freiren marxilaisuutta sanotaan sekä humanistiseksi että vallankumoukselliseksi (Elias 1994; Taylor 1993; Youngman 1986). Teoksissaan hän viittaa Marxin lisäksi marxilaista traditiota edustaviin kirjoittajiin ja vallankumousjohtajiin (Elias 1994, 42-44). Yhteiskunnallisuuden ohella Freire tarkastelee työssään sorron psykologiaa ja kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" vaikuttavatkin sellaisten psykoterapeuttien työt kuin Freud, Jung, Adler, Fanon ja Fromm (Gadotti & Torres 1998, 1).

Jos marxilaisuus ja Hegelin dialektiikka muodostavat Freiren pedagogiikan infrastruktuurin, on sen sydän kristillisessä ontologiassa (Cooper 1995, 68). Freiren kristillisen näkemyksen kehitysympäristö oli katolisen kirkon vapautuksen teologia - radikaalin teologian ja marxilaisuuden kohtaaminen - ja tätä kautta Maritainin eksistentialismi ja Mounierin personalismi. Nämä eivät vaikuttaneet Freiren ajatteluun vain teksteinä, vaan tarjosivat myös intellektuaalisen kontekstin katolisen kirkon kautta (Taylor 1993, 39; Youngman 1986, 161). Freiren pedagogiikan teologisissa analyysissä hänet liitetään vapautuksen teologian profeettalliseen tra-

ditioon, joka tässä kontekstissa tarkoittaa paneutumista tämän hetken sosiaaliin ja poliittisiin asioihin tarkoituksena vaikuttaa inhimillisen tulevaisuuden puolesta (Jarvis 1987b, 31; Youngman 1986, 159).

Vaikka eurooppalainen filosofinen traditio on merkittävä Freiren ajattelussa, on hän myös latinalais-amerikkalainen kasvattaja. Hän jatkaa jo Simón Rodríguezin aloittamaa, erilaisissa kansanliikkeissä jatkunutta pedagogista traditiota, jossa kasvatus kytkeytyy sosiaaliseen ajatteluun, vallan kritiikkiin ja kasvatuksen ja toiminnan yhdistämiseen ja joka myöhemmin on jatkunut populaarikasvatuksessa ja valankumouksellisten poliittisten liikkeiden kasvatuksessa (Gaudiano ja de Alba 1994, 124-127). Brasilialaisen Gadottin mukaan Freiren ajattelun syvimät juuret ovat Brasilian 1950-luvun lopun poliittisessa ja kulttuurisessa keskustelussa, joka keskittyi kansallisen identiteetin rakentamiseen. Tämä perustui poliittiseen, sosiaaliseen ja taloudelliseen kehitykseen, jota tarkasteltiin suhteessa riippuvuuteen ja kulttuuriseen valloitukseen, kansan ja eliitin vastakkaisuuteen. (Gadotti 1996, 158.)

Latinalais-amerikkalaisuus näkyy ehkä myös Freiren ajattelun luonteessa. Hän on erilaisten, myös vastakkaisten ajatusten ja virtausten yhdistäjä ja kehittäjä. Ordoñez kuvaa Freiren ajattelua periferia-filosofiana. Ajattelu on muokkautunut Latinalaisen Amerikan historiallisessa, taloudellisessa, sosiaalisessa ja poliittisessä kontekstissa, jossa leimallisena asiana on olla kansainvälisten ja myös kansallisten suhteiden periferiassa. Ordoñez kuvaa Freiren perifeerisyyttä siten, että hän ei ole hylännyt 'keskuksen' filosofiaa, mutta käyttää sitä työvälineenä ja reittinä löytääkseen filosofisen perspektiivin ilmiölle, jota hän kutsuu 'hiljaisuuden kulttuuriksi' ja työvälineenä vapauttavan toiminnan filosofialle. Hän liittää Freiren ajattelijana yhteen meksikolaisen filosofin Leopoldi Zeon ja argentiinalaisen Enrique Dusselin kanssa, jotka kaikki kolme tekivät kriittistä analyysia omasta sosiaalisesta todellisuudestaan ja korostivat ajattelussaan todellisuuden ymmärtämistä ja sen muuttamista. (Ordoñez 1982, 307-311.) Samasta lähteestä tulee se, että Freiren ajattelu ei ole "ylellisesti" filosofiaa. Hän on ajattelija eikä filosofi, koska hän ei ole systematisoinut ajatteluaan loogiseksi järjestelmäksi vaan hän tarkastelee maailmaa "oikeana ja vääränä". Filosofia on hänelle toimintaa ja etiikkaa, jossa toiminnan alue on kasvatus. (Ordoñez 1982, 319, 327-328.) Tämä perifeerisyys ja periferian suhde keskukseseen, eri ajatusten kokoaminen työvälineeksi, selittää ehkä myös Freiren vaikutusten moninaisuutta ja jonkinlaista sitoutumattomuutta filosofisiin suuntauksiin. Sitoutumattomuus tiettyyn ajatussuuntaan voi olla hämmäntävää - Coben kuvaa Freiren asennoitumista: Freire on marxisante - ei täysin marxilainen, mutta tuntee sympatiaa Marxin valankumouksellisia ajatuksia kohtaan, ja ehkä Freire on myös eksistentialisante (Coben 1998, 71).

Erilaisten ajatusten yhdistyminen heijastuu myös Freiren terminologiassa. Hän käyttää sellaisia kristillisiä käsitteitä kuin uudestisyntyminen, pääsisäiskokemus; eksistentiaalisia ja fenomenologisia käsitteitä kuin intersubjektiivisuus, intentionaalisuus, autenttisuus ja marxilaisia käsitteitä vieraantuneisuus, dialektiikka, praksis ja utopia (Youngman 1986, 159-160).

1.3 Freiren pedagogiikan soveltaminen

Freiren pedagogiikka on osoittautunut elinvoimaiseksi monella kasvatuksen alueella. Sen tultua tunnetuksi 1970-luvulla, sitä pidettiin aluksi ruohonjuuritason pedagogiikkana ja sovellettiin köyhien opetukseen kehitysmaiden maaseudulta teollisuusmaiden kaupunkien slummeihin. 1980-luvulla pedagogiikka alkoi saavuttaa virallisen koulujärjestelmän hyväksyntää. (Heaney 1995.) Aidoimmillaan Freiren pedagogiikka on ehkä kasvatuksen informaalilla alueella, projekteissa, joissa yhdistyvät opiskelijoiden arkielämä, teoria ja käytäntö ja omiin olosuhteisiin vaikuttaminen. Myös Freire itse mieltää itsensä kansanliikkeiden kasvattajaksi, koska kasvatustyöskennellään yhdessä sorrettujen kanssa. Formaali kasvatusta on yleensä enemmän tai vähemmän vallanpitäjien kontrollissa. (esim. Freire 1972, 30-31; Freire 1992b.) Freiren vaikutus on vahva erityisesti Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa ja ruohonjuuritason liikkeissä. Erilaisten projektien sydän on aikuisten lukutaito-ohjelmien vapauttavassa opetusmenetelmässä, mutta populaarikasvatusta ei rajoitu pelkästään lukutaidon opetteluun vaan se sisältää kasvatusta taitojen opettelemisesta yhteisön kehittämiseen ja poliittiseen toimintaan. Sekä Latinalaisessa Amerikassa että Afrikassa freireläinen kasvatusta on kytkeytynyt demokratisoitusliikkeisiin, jossa hyödynnetään Freiren näkemystä yhdistää kasvatusta sosiaaliseen todellisuuteen ja poliittiseen työhön. (Archer & Costello 1990; Campos Carr 1990, 59-60; Godonoo 1998, 34-36.) Myös teollisuusmaiden informaalin alueen kasvatuksessa Freiren pedagogiikka on ollut sovellutuskelpoinen. Lukutaidottomien opetuksessa se on tarjonnut tehokkaan työskentelymallin etenkin siksi, että siinä lukutaidottomuutta ei pidetä pelkästään kasvatuksellisenä asiana vaan lukutaidottomuus liitetään laajempiin sosiaalisiin ja poliittisiin yhteyksiin. Oppiminen tarjoaa näin toivoa yhdistyessään sosiaaliseen toimintaan. (Heaney 1995, 6.)

Eri puolilla maailmaa luonnollisia sovellutus- ja kehittämisalueita ovat erilaiset yhteisökasvatustyöprojektit, joihin usein yhdistyy sosiaalityö ja joissa pyritään opiskelijoiden osallistumisen aktivoimiseen. Esimerkkejä freireläisistä sovellutuksista ovat työläisnaisten järjestäytymisprojekti (Dunn 1998), brasilialaisessa kylässä yhdessä eri alojen asiantuntijoiden ja kyläläisten toteuttama hyvinvoinnin kehittämisyhteistyöprojekti (Freire, Noqueira & Mazza 1988), matalapalkkaisten yksinäisten äitien opintopiiri (McDonalds 1998) ja terveyskasvatustyö (Rudd & Comings 1994). Formaalisissa koulu- ja yliopisto-opetuksessa pedagogiikkaa on sovellettu eri aineiden opetukseen, esimerkkinä kielten (Schleppegrell 1997), matematiikan (Frankenstein 1983) ja yhteiskunnallisten aineiden opetus (Durham 1992; Long 1995; Marker 1993). Formaalisissa opetuksissa Freiren vaikutus näkyy ehkä enemmän yleisessä lähestymistavassa - oppijoiden subjektiivisuuden korostamisessa, koulun tasa-arvovaatimuksina ja koulun ideologian kriittisessä tarkastelussa. Pohjoismaissa Freiren pedagogiikka saavutti suosiota 1970-luvulla, jolloin freireläisyydessä kiehtoivat etenkin siihen sisältyvä demokraattisuuden ajatus, oppilaskeskeisyys ja kriittinen suhtautuminen vallitsevaan koulujärjestelmään. Mielenkiintoista on Freiren suosio Ruotsissa, jossa se yhdistyi dialogipedagogiikkaan ja sitä sovellettiin lastentarhakasvatuksesta aikuiskoulutukseen (Selander 1990, 558-560).

Suomessa, toisin kuin muissa Pohjoismaissa, ei ole muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta laajemmin sovellettu eikä tutkittu Freiren pedagogiikka. Myöskään Freiren pääteoksia ei ole julkaistu suomeksi. 1970-luvulla tärkein Freiren ajatuksen välittäjä Suomeen oli Helena Kekkonen, joka sekä kertoi Freiren kasvatuksesta että sovelsi sitä vankilaopetuksessa. Hän sovelsi freireläisyyttä sen alkuperäisen ajatuksen mukaisesti sorrettujen pedagogiikkana, ihmisyyden edistäjänä ja opiskelijoiden ja opettajan yhteisenä oppimisprosessina. Kekkosen kuvauksen mukaan vankilaopiskelu oli tuloksellista ja mahdollista toteuttaa Freiren ajattelun mukaisesti, mutta siinä tuli esille myös prosessin vaativuus. Freire ei anna suoraan toteutettavaa menetelmää, vaan opetus vaatii sovellustyötä, eikä kasvatuksen tulos, vaikka inhimillisesti positiivinen, ole aina toivottavaa ympäristössään. (Kekkonen 1993.) 1970-luvulla Freiren tuntemusta edistivät myös Hiivala-Jakun (1976) Tampereen yliopistossa julkaisema raportti "Freiren pedagogiikka", Tuomisen (1975) artikkeli "Paulo Freiren vapauttavasta pedagogiikasta" Kasvatus-lehdessä sekä Friedin (1975) artikkeli "Kasvatus vapauteen - Paulo Freiren opetusmenetelmä" Vartijas-sa.

Freiren pedagogiikka on ollut opinnäytetöiden aiheena (esim. Hannula 1998; Kemppainen 1997; Pikkarainen 1989), siitä on kirjoitettu artikkeleita (esim. Jaakkola 1997; Kekkonen 1983; Poikela 1987) ja siitä on ilmestynyt sovelluksia kuvaavia raportteja (esim. Corander 1993). Kuitenkin freireläisen pedagogiikan soveltaminen on Suomessa ollut yksittäisten henkilöiden kiinnostuksen varassa eikä se ole tullut osaksi yleistä koulua ja didaktiikkaa koskevaa keskustelua. Vuonna 1988 Jyväskylän kasvatusfilosofisessa seminaarissa Komulainen ihmettelikin Freiren saamaa vähäistä huomiota maassamme. Komulaisen mukaan Freiren pedagogiikalla olisi vastakaikua Suomessa, koska subjektikansalaisuus on meillä arvostettu tavoite kasvatuksessa. Freireläisellä pedagogiikalla olis annettavaa suomalaisen kasvatukseen mm. siksi, että sen dialektinen humanismi muodostaisi synteessin vallitsevien ja vastakkaisten positivistis-teknisen ja hegeliläis-snellmanilaisen pedagogiikan kanssa sekä tarjoaisi kriittisen välineen koulun tarjoaman maailmankuvan analyysiin. (Komulainen 1990.) Yli kymmenen vuotta myöhemmin Suortti (2000) kiinnittää huomiota samaan asiaan, nyt 2000-luvun yhteiskunnassa ja Freiren ajatuksia uudessa tilanteessa tulkiten. Freiren ajatukset voisivat edelleen olla kriittinen työkalu myyttien purkamisessa, tasa-arvon lisäämisessä ja aidon opettajuuden löytämisessä.

1990-luvulla kiinnostus Freiren kasvatukseen on lisääntynyt. Leena Kurki on pitänyt Freiren ajattelua ja ylipäänsä latinalais-amerikkalaista kasvatusta esillä (esim. Kurki 1991a; 1991b). Freireläiset ainekset ovat keskeisiä Suomessakin kehitymässä olevassa sosiaalipedagogiikassa (Hämäläinen & Kurki 1997) ja siihen liittyvässä sosiokulttuurisessa innostamisessa, ihmisten osallistumisen aktivoimisessa (Kurki 2000). Aikuiskasvatuslehdessä viriteltiin myös alustavaa Freire-keskustelua (Kurki 1996 ja Kekkonen 1996), joka ei kuitenkaan laajentunut. Freiren kuolema vuonna 1997 huomattiin myös Suomessa. Aikuiskasvatuslehdessä julkaistiin Toiviaisen (1997) muistokirjoitus ja myöhemmin Kemppaisen (1999) katsaus Convergence-lehden teemanumeroon, jossa kuvattiin Freiren elämäntyötä.

Käytännön kasvatuksen lisäksi Freiren pedagogiikka on antanut virikkeitä kasvatuksen teoriaan. Ongelmakeskeinen kasvatusta ja temaattisen tutkimuksen menetelmä ovat teoreettisia ja metodisia lähestymistapoja, joita on sovellettu sekä kasvatustutkimuksissa että sosiaalitutkimuksissa ja opetussuunnitelmatutkimuksissa yleisemminkin. Koko toimintansa ajan Freire on liitetty kasvatuksen progressiiviseen suuntaukseen, kasvatuksen uuteen vasemmistoon ja kriittiseen pedagogiikkaan. (Gadotti & Torres 1998, 2.) Häntä pidetäänkin yhtenä merkittävimpinä kriittisen pedagogiikan hahmona (esim. McLaren 1998, 442). Yhdessä Gramscin kanssa Freire liitetään radikaalin aikuiskasvatuksen teoreetikoksi, jolloin hänen pedagogiikassaan korostuvat kasvatuksen poliittisuus, kriittisyys valtarakenteita ylläpitävää kasvatusta kohtaan ja kasvatuksen sitoutuminen vastustamaan kaikenlaista sortoa (Mayo 1994, 124-125, 139-140; ks. Allman & Wallis 1990; Coben 1998; Mayo 1999). Vallan analyysi on keskeistä myös Freiren ajatusten liittämässä Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan, mikä myös liittyy Freiren osaksi postmodernia kasvatusta (Pietrykowski 1996, 94).

Freiren pedagogiikan soveltaminen ei aina ole ongelmatonta. Roberts (1996, 95) tiivistää soveltamisen ongelmat neljään alueeseen: vaikeus ymmärtää Freiren pedagogiikan sosiaalista kontekstia, taipumus fragmentoida Freiren tekstien sisältö, taipumus tinkiä pedagogiikan periaatteista ja epäkriittinen suhtautuminen. Pedagogiikan juuret ovat brasilialaisella maaseudulla, demokratisoitusliikkeissä. Siirrettynä toisenlaisiin olosuhteisiin kasvatusta ei välttämättä toimi. Erityisesti ongelmia on ollut, kun sorrettujen pedagogiikkaa sovelletaan teollisuusmaissa, joissa köyhyys ja sorto ilmenevät eri tavalla. (Facundo 1984, 40-42; Roberts 1996, 96.) Taipumus fragmentoida pedagogiikan sisältöä ilmenee esimerkiksi siinä, että filosofiset periaatteet ja metodi erotetaan. M. R. Torresin mukaan 1970-luvulta alkaen osa soveltajista on tarkastellut Freiren pedagogiikkaa pelkästään tekniikkana, jossa sovelletaan temaattisen tutkimuksen ja generatiivisen teeman metodologiaa, osa taas pitää pedagogiikkaa ennen kaikkea filosofis-ideologisena viitekehyksenä, jolloin tarkastellaan tiedostamiseen liittyviä käsitteitä ja toiminnan päämäärää (Torres R. M. 1998, 108). Molemmat sovellustavat tyypistävät freireläistä pedagogiikkaa. Irrotettuna filosofisista periaatteista ja sovellettuna pelkkänä tekniikkana, tulee ongelmaksi se, että pedagogiikkaa voidaan käyttää myös manipuloivana ja sopeuttavana ilman että pyrkimyksenä olisi olosuhteiden muuttaminen (Campos Carr 1990, 56-90). Pitäytyminen taas pelkästään filosofis-ideologisessa viitekehyksessä saatetaan jättää itse kasvatustodellisuuden haasteineen tavoittamatta. Fragmentoituminen voi näkyä myös pedagogiikan filosofisen taustan tulokannassa. Freireä on vaikea sijoittaa johonkin kasvatukselliseen suuntaukseen. Näkökulmasta riippuen häntä voidaan tulkita eri tavoin. Tämä johtaa siihen, että Freiren ajattelu pirstaloituu ja hänet voidaan tulkita myös konservatiivisesti (Gerhardt 1993; Mackie 1981b, 80; Youngman 1986, 187-189). Ongelmalliseksi on koettu mm. ristiriita konservatiivisuuden ja vallankumouksellisuuden välillä (esim. Coben 1998; Youngman 1986) sekä marxilaisuuden ja kristillisyyden välillä (Coben 1998). Cooper arvelee, että Freire ymmärretään usein väärin siksi, että marxilaiset ja sosialistisesti suuntautu-

neet kasvattajat eivät huomaa kristinuskon merkittävää vaikutusta Freiren kasvatuksessa ja kristityt kasvattajat taas sivuuttavat marxilaisuuden ja siksi yksinkertaistavat hänen kristillisyyttään (Cooper 1995, 66).

Se, että Freiren pedagogiikkaa voidaan soveltaa myös pintapuolisesti, voi johtua osaltaan myös hänen pedagogiikkansa vaikeudesta. Freireä kritisoidaan sekä teoreettisesta epäselvyydestä että abstraktista kielestä, joka ei anna tukea käytännön kasvatukseen (Elias & Merriam 1980, 148-149; Facundo 1984, 76; Weiler 1994). Koska tekstit ovat toisaalta ihanteellisia ja innostavia, voi soveltaminen ohjeiden puuttuessa tuottaa myös turhautumia (Facundo 1984, 30). Freiren pedagogiikan epäkriittisessä soveltamisessa yksi ongelma liittyy yleiseen viime vuosikymmeninä tapahtuneeseen luokahuoneopetuksen kehittymiseen vuorovaikutukselliseksi, kokemukselliseksi ja entistä vähemmän autoritaariseksi. Vaikka tämän juuret ovat toisaalla, Freire liitetään siihen pintapuolisesti. Tällöin sivuutetaan Freiren dialogin poliittiset dimensiot. (Roberts 1996, 101-102.) Jopa Freiren oma karismaattisuus ja innostava kirjoittamistyyli voivat tuottaa epäkriittisyyttä. Freirestä on tullut jonkinlainen kasvatuksellisen oikeudenmukaisuustaistelun kulttihahmo, jolloin hänen työnsä sovellutuksissa on vaarana etääntyminen siitä, mitä hän todella on sanonut ja kirjoittanut (Coben 1998, 203-204).

Vaikka Freiren pedagogiikan päämäärä on maailman inhimillistuminen, on hänen pedagogiikkaansa kritisoitu siitä, että se ei aina toimi katalysaattorina sosiaaliselle muutokselle. Gottlieb ja La Belle esittävät yhteenvetona erilaisista Freiren pedagogiikan sovellutuksista, että tiedostamiskasvatuksella on positiivisia vaikutuksia oppijoiden kykyyn analysoida yhteiskunnallista tilannetta ja esittää mielipiteitään sorrosta ja tukahduttamisesta, mutta se johtaa vain harvoin yhteiskuntaa koskevaan muutokseen (Gottlieb & La Belle 1990, 11-12). Osa tätä ongelmaa on varmaankin se, että Freiren yhteiskunnallinen päämäärä on hahmottomaton, hänellä ei ehkä ole selkeää poliittista viitekehystä, mihin muutoksella pyritään (Coben 1998, 113).

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen kritiikki liittyy juuri Freiren pedagogiikan soveltamisen ongelmaan. Pyrkimyksenä on tarkastella tiedostamiskasvatusta menetelmällisenä ja filosofis-ideologisena kokonaisuutena ja selkiinnyttää niiden yhteyttä.

1.4 Tutkimustehtävät

Tiedostaminen (*a conscientização*) ja muutos (*a mudança*) ovat Freiren pedagogiikan ydinkäsitteitä. Tiedostaminen on prosessia, jossa opiskelijat, ei vastaanottajina vaan tiedostavina subjekteina, saavuttavat syvenevän tietoisuuden sekä heidän elämänsä muovaavasta sosio-kulttuurisesta ympäristöstä että omasta kapasiteetistaan muuttaa tätä todellisuutta. Freire analysoi teksteissään niitä yhteiskunnan ja kasvatuksen mekanismeja, joilla ihmisiltä kielletään heidän toimintansa ihmisinä. Vapautuksen kasvatuksella pyritään tämän menetetyn ihmisyyden saavuttamiseen ja turvaamiseen - ei vain itselle, vaan yhteiskunnallisena oikeudenmukaisuutena

(Freire 1972, 20-21). Huolimatta siitä, että Freiren pedagogiikka ja myös tiedostaminen on ollut suosittu tutkimusaihe 1970-luvulta alkaen, on se jatkuvasti ajan-kohtainen tutkimusaiheena.

Erityisesti kriittinen reflektio, konstruktivistinen oppimiskäsitys, kommunikation korostuminen oppimisessa ja kasvatuksen liittäminen yhä enemmän muutokseen tuovat Freiren kasvatukseen uudenlaisia tulkintoja. Pedagogiikan teoreettinen monimuotoisuus tuo myös ongelmia soveltamisessa - eri asioita korostamalla alkuperäinen pyrkimys pirstaloituu ja pedagogiikkaa voidaan soveltaa myös vastakkaisiin pyrkimyksiin.

Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään tiedostamiskasvatuksen olemusta ja erityisesti tiedostamisen ja yksilöllisen ja yhteiskunnallisen muutoksen välistä suhdetta sellaisena, kuin se ilmenee Freiren alkuvaiheen teksteissä, erityisesti teoksessa "Pedagogy of the Oppressed". Freiren alkuvaiheen kirjoissa tiedostamisen käsite on aidoimmillaan, onhan ne kirjoitettu ennen 1970-luvulla alkanutta tiedostamiskasvatuksen suosiovaihetta. Tosin Freire itse sanoo olleensa johdonmukainen tiedostamistermin käytössä koko toimintansa ajan (Taylor 1993, 52). Täsmällisemmin tutkimustehtävät ovat seuraavat:

- 1. Mitkä ovat tiedostamiskasvatuksen osatekijät?**
- 2. Millaista yksilöllistä tiedostamista sosiaalinen muutos edellyttää?**
- 3. Minkälainen on tiedostamisen ja todellisuuden inhimillistämiseen suuntaavan toiminnan välinen suhde Freiren pedagogiikassa?**

Tutkimusmenetelmänä käytän systemaattista analyysia. Teosten kirjoittamisolosuhteet antavat välineitä niiden ajatuksen ymmärtämiselle, siksi tarkastelen aluksi tekstien syntytilannetta, esittelen sitten tutkimustekstit ja perustelen käyttämäni tutkimusmenetelmän.

2 TUTKIMUSAINEISTO

2.1 Freiren tekstit hänen elämänvaiheittensa valossa

Harvan teoreetikon tuotanto liitetään yhtä voimakkaasti hänen elämänvaiheisiinsa kuin tehdään Freiren kohdalla. Vaikuttaakin siltä, että Freiren pedagogiikkaa on vaikea kuvata kuvaamatta samalla hänen lapsuuttaan koillis-brasilialaisessa kaupungissa, perheen köyhtymistä, lakiopintoja yliopistossa ja siirtymistä kasvatuksen pariin, joutumista maanpakoon ja omistautumista pedagogiseen taisteluun oikeudenmukaisuuden ja inhimillisyyden puolesta. Pedagogiikan kytkeytyminen omiin kokemuksiin tuo tietynlaista aitoutta Freiren ajatuksiin. Weiler kritisoi sitä, että Freire on samalla henkilöitynyt pedagogiseksi taistelijaksi oikeudenmukaisuuden puolesta ja tämä henkilöityminen hälventää Freiren tekstien kriittistä tarkastelua. Freire oli sekä kirjoittajana että puhujana karismaattinen hahmo, joka omalla inspiroivalla tyylillään, omistautumisellaan sorron vastustamiseen, pystyi välittämään innostusta myös lukijalle ja kuuntelijalle. Freiren elämäkertakirjallisuus sisältää konkreettisia yksityiskohtia ja viittauksia todellisiin tapahtumiin, mutta niitä on vaikea sijoittaa sosiaaliseen ja historialliseen kontekstiin. (Weiler 1996, 353-359.) Freiren elämässä on jaksoja ja puolia, joita ei toistaiseksi yleisesti tunneta ja jotkut hänen elämänvaiheitaan koskevat tiedot ovat epäselviä ja ristiriitaisiakin (Coben 1998, 53-54; Weiler 1996). Taylor (1993, 6) korostaa, että vaikka Freiren elämisen ympäristö ja kokemukset ovatkin yhteydessä hänen pedagogiikkansa muotoutumiseen, ei hänen työssään suoranaisesti ole elämäkokemukseen suhteessa olevaa, yksinkertaista kehityskulkua. Erityisesti vuosista 1940-1959 on ollut vähän tietoa (Taylor 1993, 13).

Tämän tutkimuksen kannalta Freiren vuodet 1944-64 Brasiliassa sekä maanpakoaika Chilessä vuosina 1965-70 ovat mielenkiintoisia, koska nämä antavat taustan vapautuksen pedagogiikan ja tiedostamiskäsityksen syntymiselle ja merkittävimpien teosten kirjoittamiselle. Viime vuosina ilmestyneet mm. Ana Araújo Freiren (Freire A. 1997), Gerhardtin (1993; 1997), Gadottin (1997) ja Torresin (1997) katsaukset sekä Gadottin laaja "Paulo Freire: uma biobibliografia" (1996) tuovat Brasilian aikaa selkeämmin esille, tosin vaikeus sijoittaa yksityiskohtia yhteiskunnalliseen tilanteeseen säilyy. Taylor (1993) ja Coben (1998) kuvaavat eri lähteisiin perustuen Freiren elämänskulkua, mutta suhtautuvat samalla kriittisesti saatavilla olevaan tietoon. Onkin huomattava, että monet, esimerkiksi Gerhardtin katsaus, perustuvat paljon Freiren omiin kirjoihin ja haastatteluihin. Freire itse kertoo vuosista 1944-1964 selkeimmin kirjoissaan "Cartas a Cristina" (1994, Kirjeitä Cristinalle) ja "Pedagogia da Esperança" (1992, Toivon pedagogiikka). Molemmat kirjat ovat muistelukirjoja ja Freire (1996, 12) itse sanoo, että hän pyrkii vakavasti totuuteen, mutta hän on voinut sekoittaa yksityiskohtia eri asioihin. Kirjat antavat kuvan siitä, miten Freire itse tulkitsee kokemuksiaan pedagogiikkansa kehittymisen kannalta.

Freire syntyi Recifessä, Brasiliassa vuonna 1921. Hänen isänsä Joaquim Temistocles Freire oli Pernambucon sotilaspoliisin virkamies ja hänen äitinsä Edeltrudis Neves Freire oli perheenemäntä. (Freire 1975b, 19.) Paulo oli nuorin neljästä sisaruksesta (Freire 1996). Yleismaailmallisen talouskriisin (1928-32) aikana Freiren isä menetti työpaikkansa, perhe köyhtyi ja muutti Jaboatãoon, jossa perheen isä kuoli v. 1934, kun Paulo oli 13-vuotias. Yhdeksän vuoden Jaboatãossa asumisen (1931-1941) jälkeen perhe palasi Recifeen, jolloin sen taloudellinen asema oli jo parempi (Freire 1996, 77). Yläasteen Paulo kävi vasta Recifessä. Freire kuvaa lapsuuttaan koillis-brasilialaisena keskiluokkaisena elämänä suuressa perheessä, jossa sedät, tädit ja naapurit olivat osa sosiaalista elämää. Kirjassa välittyy perheen järkytys köyhtymisestä ja pyrkimys pitää oma luokka-asema säilyttämällä ainakin keskiluokkainen elämäntapa ja siihen liittyviä symboleja kuten olohuoneen saksalainen piano ja se, että isä käytti solmiota joka päivä. (Freire 1996, 21-24.) Isän kuoleman jälkeen perheen sekä emotionaalinen että taloudellinen asema heikkeni, mutta parani vuoden parin kuluttua Paulon vanhempien sisarusten mentyä töihin. Freire itse sanoo vanhempien sisarustensa avun tässä vaiheessa olleen ratkaiseva sille, mitä hän on voinut myöhemmin tehdä. (Freire 1996, 75-77.)

Keskustelussa Myles Hortonin kanssa Freire pitää lapsuuden kokemuksiaan ja erityisesti vanhempiensa suhtautumista tärkeinä oman toimintansa ja persoonallisuutensa muotoutumisessa. Aineellisesta puutteesta huolimatta hän tunsi itsensä emotionaalisesti kokonaiseksi ja tasapainoiseksi, mikä johtui hänen vanhempiensa suhtautumisesta toisiinsa ja lapsiinsa. Hän uskoo vanhemmillaan olleen kyvyn rakentaa rakkautta. (Horton & Freire 1990, 241.) Freire (1975b, 19) kuvaa vanhempiensa suhdetta seuraavasti: "Vanhemmiltani opin dialogin, jota olen yrittänyt ylläpitää maailman ja ihmisten, Jumalan, vaimon ja lasten kanssa. Isäni kunnioitus äitini uskontoa kohtaan on opettanut kunnioittamaan toisen mielipiteitä." Freiren äiti oli katolinen ja isä spiritualisti (Freire 1996, 28).

Perheen köyhtyminen ja sosiaalisen aseman muuttuminen Brasilian taloudellisen laman aikana oli merkittävä kokemus Freirelle. Hän sanoo: "Minulla oli mahdollisuus kokea nälkä. Ja sanon *mahdollisuus* koska mielestäni tämä kokemus oli minulle hyvin hyödyllinen." (Horton & Freire 1990, 24). Hänellä oli tovereita, jotka tulivat erilaisista sosiaaliluokista. Freire tunsi itsensä välittäjäksi köyhien ja keskiluokkaisten välillä. Nälkä oli hänelle jonkinlainen shokki. Hän leikki lasten kanssa, jotka olivat enemmän nälissään kuin hän ja hän alkoi kysellä itseltään, miksi toisilla lapsilla oli ruokaa ja toisilla lapsilla ei. (Horton & Freire 1990, 57-58.) Tänä aikana hän alkoi oppia, että oli tärkeää taistella epäoikeudenmukaisuutta vastaan. Hän uskoo, että tässä vaiheessa, (n. 13-vuotiaana) hän oli avoin tämän tyyppistä oppimista kohtaan. (Horton & Freire 1990, 240-241.)

Freire aloitti 20-vuotiaana oikeustieteen opinnot Recifen yliopistossa (Gerhardt 1993, 440), mutta hän kiinnostui jo oikeustiedettä opiskellessaan kasvatuksen filosofiasta ja sosiologiasta. Vuosista 1941-1944 Freire itse sanoo, että hän omistautui lukemiselle ja käytti kaiken liikenevän rahansa kirjojen ostoon. Hän oli erityisesti kiinnostunut kielen mysteereistä ja opiskeli näitä laajasti. Muiden kiinnostuneiden

kanssa paikalliseen kirjakauppaan muodostui melkein akateemisen seminaarin kaltainen keskustelupiiri. "Informaali tieto, joka syntyi elämäkokemuksistani Jabotatossa laajeni kriittiseksi reflektioksi palatessani Recifeen". (Freire 1996, 78-80.)

Freire meni naimisiin v. 1944, "...koska minulla oli kiistaton kutsumus perheenisäksi" (Freire 1975b, 21) ja sai myöhemmin viisi lasta. Hänen vaimonsa, Elza Maria Costa de Oliveira, joka oli opettaja, toimi Freiren rinnalla jatkuvasti auttaen häntä kehittämään kasvatuksellisia ajatuksiaan ja menetelmiään. (Horton & Freire 1990, 26.) Elza oli myös se, joka alunperin johdatti Paulon kasvatuksen pariin ja mahdollisesti myös katolisiin järjestöihin (Taylor 1993, 20-21; ks. Freire 1992a).

Päätettyään oikeustieteen opintonsa Freire toimi vähän aikaa asianajajana, mutta ei tuntenut alaa omakseen. Hän opetti vuonna 1944-45 portugalin kielioppia koulussa, työskenteli ammattiliiton lakimiehenä ja piti lakiasian luentoja ammattiliiton jäsenille (Gerhardt 1993, 440).

Pedagoginen toiminta 1947-1964

Vuosina 1944-1964 Freire oli sekä työssään että kansalaistoiminnassa tekemisissä kasvatuksen, lukutaidon kehittämisen ja kansan osallistumista edistävän toiminnan kanssa. Työelämässä hän toimi aluksi järjestötyössä, josta hän siirtyi yliopiston opettajaksi ja myöhemmin kansallisen lukutaito-ohjelman johtoon. Tärkeä alue näinä vuosina oli osallistuminen kansanliikkeisiin, jotka olivat luonteeltaan sekä kasvatuksellisia, poliittisia että uskonnollisia.

Vuonna 1947 Freire aloitti työskentelyn SESI:ssa (Serviço Social da Industria), jossa hän viipyi kymmenen vuotta. SESI oli valtion aloitteesta toisen maailmansodan jälkeen perustettu järjestö, jonka tarkoituksena oli tuottaa sosiaalisia palveluja työläisille. Freire pitää tätä jaksoa elämänsä tärkeimpänä poliittis-pedagogisena toimintana (Freire 1996, 81). Työn aloittaminen SESI:ssä oli myös lopullinen siirtyminen kasvatuksen puolelle. Järjestössä Freire toimi aluksi Kasvatus- ja kulttuuriosaston päällikkönä, vuodesta 1954 laitoksen johtajana, mistä hän erosi saatuaan kritiikkiä demokraattisesta, avoimesta ja vapaasta johtamisestaan (Gerhardt 1993, 440). Tiedot SESI:n toiminta-ajatuksista ja Freiren tehtävistä järjestössä ovat jonkin verran epäselviä, mutta Gerhardtin (1993) kirjoittama elämäkerta ja Freiren (esim. Freire 1992a; 1996; Freire & Betto 1988, 72-73) muistelut antavat kuvan, että tehtävät sisälsivät sekä kasvatuksen suunnittelua, organisointia ja toteuttamista ja että kasvatus tapahtui informaalisella alueella. Hän työskenteli kalastajien, maatyöläisten ja kaupunkityöläisten kanssa. Gerhardt ja Freire puhuvat työläisten klubeista ja kasvatustoiminnasta, joka ulottui lastentarhasta ja koulusta aikuisten opintopiireihin. Lasten koulutoiminnassa organisoitiin lasten vanhempien kanssa kasvatustilaisuuksia, joissa pyrittiin ottamaan huomioon perheiden sosiaalinen ympäristö ja ongelmat. Työläisten klubeissa Freire kollegojensa kanssa pyrki rohkaistamaan teollisuustyöläisiä ratkaisemaan omia ongelmiaan pyrkimyksenä edistää heidän 'integroitumistaan historialliseen prosessiin'. (Gerhardt 1993, 440-441.)

Vaikka Freire piti SESI:n toimintaa arvossa, hän koki sen myös ristiriitaisena. Huolimatta työläisille tarjotusta tarpeellisesta avusta järjestön asenne oli holhoava ja hyväntekeväisyshenkinen. Vastakkaisuus sosiaaliluokkien välillä haluttiin säilyttää, kasvatusta oli enemmän teknistä valmentamista ja työläisten osallistumista ja kriittisyyttä myös estettiin. Oman kasvatustajattolunsa kehittymisen kannalta tärkeimpänä tekijänä Freire mainitsee sen, että hän kohtasi uudelleen työväenluokan todellisuuden ja oppi, että dialogiin sisältyy demokratisoitumisen mahdollisuus. SESI antoi Freirelle mahdollisuuden kohdata aikaisemmin koettuja asioita aikuisena ja kriittisenä. Näistä nousee keskeiseksi kaksi asiaa. Toinen oli sosiaaliluokkien välinen ero, joka korostui hänen lapsuudessaan. Perheen köyhtymistä hän kuvaa jonkinlaisena rajatilanteena, johon sisältyi mahdollisuus upota köyhyyteen ja jolloin keskiluokkaisten tapojen säilyttäminen mahdollisti palaamisen aikaisempaan sosiaaliluokkaan. Myöhemmin, vakaasti keskiluokkaistena, ollessaan tekemisissä työläisten kanssa hän kohtasi luokkaerot ja eri sosiaaliluokkiin sisältyvät erilaiset elämäntavat uudelleen, jolloin hän myös pystyi käsittelemään tätä teoreettisesti. Toinen oli jännite käytännön ja teorian välillä, jota hän oppi käsittelemään SESI:ssä ollessaan (Freire 1996, 80-108.) Käytännön ja teorian välinen ero havainnollistui Freiren johtamissa koululaisten vanhempien piireissä, joihin osallistuneet vanhemmat eivät ansainneet tarpeeksi selvittääkseen jokapäiväisestä elämästä. Yksi käsiteltävä ongelma oli ruumillinen rangaistus, josta keskusteltaessa havainnollistui teoreettisen kielen ja arkielämän ero. (Freire & Betto 1988, 74-75.)

Samanaikaisesti Freire toimi erilaisissa katolisesta kirkosta vaikutteita saaneissa paikallisissa ruohonjuuritason kasvatuksellisissa ryhmissä (Gerhardt 1993, 441). Toisen maailmansodan jälkeen Freiret olivat osallistuneet Ação Católicaan, joka oli Euroopassa vuosisadan alussa perustettu ja laajasti Etelä-Amerikassa levinnyt katolisen kirkon maallikkoliike (Lehmann 1991, 91). Liikkeessä korostettiin kristittyjen velvollisuutta toimia demokratian ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Painopiste paremman maailman saavuttamiseksi oli kuitenkin "sydämen muuttamisessa", ei sosiaalisten rakenteiden ja Freire jätti toiminnan siihen sisältyvän konservatiivisen näkemyksen vuoksi. (Mackie 1981b, 102.) Merkittävämmäksi tulivat suoraan kansan kanssa toimivat kirkolliset perusyhteisöt MEB (Movimento de Educação de Base). Osasyynä Freiren paneutumiseen perusyhteisöihin olivat hänen läheiset suhteensa MEB:n johdossa olleeseen Dom Helder Câmaraan. (Taylor 1993, 22, 152.) Perusyhteisöissä opiskelutekniikkana olivat ryhmäopiskelu ja -toiminta sekä keskustelut. Opintoryhmien sisältö pyrittiin organisoimaan yhdessä. Tämän ajan toiminnasta alkoi kehittyä 'Paulo Freire -järjestelmä', jonka yhtä osaa myöhemmin 1970-80 luvulla nimitettiin 'Paulo Freire -menetelmäksi' (Método Paulo Freire), oppimismenetelmä, jossa yhdistettiin lukutaidon oppiminen ja tiedostaminen. (Gerhardt 1993, 441.)

Freire väitteli kasvatustieteen tohtoriksi vuonna 1959. Väitöskirjassaan hän reflektoi SESI:n kokemuksiaan laajentaen näitä kirjallisuudella (Freire 1996, 87). Escoban (1990) mukaan Freiren väitöskirjassa ja hänen samoihin aikoihin kirjoittamassaan hallinnollisessa julkaisussa "A proposito de uma administração" ilmenevät jo freireläisen pedagogiikan keskeiset teemat. Samaan aikaan alkoi muotoutua hänelle tyypillinen kirjoittamistyyli, jossa hän sekoittaa erilaisia teorioita ja eri kir-

joittajien ajatuksia, liittää näihin omia kokemuksiaan ja käytännön työtään ja kehittää näitä. Samoin tuli näkyviin hänen taipumuksensa valikoida - hän ei kiinnity tiettyyn ajatussuuntaan, esimerkiksi marxismiin, vaan ottaa siitä osan, jota käyttää omassa ajattelussaan. (Gerhardt 1993, 442.)

Freire toimi Recifen yliopistossa kasvatustieteen professorina vuodesta 1959. Recifen yliopistoon perustettiin kulttuuriosasto SEC (Serviço de Extensão Cultural), jonka ensimmäisenä johtajana Freire toimi (Freire 1975b, 21-22). SEC:n tarkoituksena oli laajentaa yliopiston toimintaa ympäröivään yhteiskuntaan - asia, jota Freire pitää yliopistokasvatuksessa tärkeänä. Keskeisenä toimintana olivat lukutaito-ohjelmat. Vaikka yliopiston kulttuuriosaston SEC:n toiminta kesti vain kaksi vuotta, oli se vilkasta: toiminta käsitti mm. lukutaito-ohjelmien tiimien koulutusta, yhteistoimintaa Recifen koulujen kanssa, Brasilian todellisuutta käsitteleviä kursseja, se julkaisi sanomalehteä ja perusti yliopistoradion (Freire 1996, 134-135). Yliopistoaikanaan Freire tutustui radikaaliin katoliseen opiskelijaliikkeeseen ja laajensi näin kiinnostustaan sosiaalisiin kysymyksiin (Gerhardt 1993, 442). Merkittäväksi hänelle tuli myös ISEB-instituutti (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), yliopistopiireissä toiminut opintoryhmä (Freire 1996, 136).

Vuonna 1960 Recifessä perustettiin kaupunginjohtaja Miguel Arraesin aloitteesta kansankulttuuriliike MCP (Movimento de Cultura Popular), jonka innokas kannattaja ja yksi perustajajäsen Freire oli. Tämä oli ensimmäinen Brasiliassa 1960-luvulla nousseista poliittisista ja kasvatuksellisista liikkeistä. Nämä liikkeet olivat intellektuellien johtamia, kansan kanssa toteuttamia ideologisia liikkeitä. MCP:n tavoitteena oli sosiaalisen, materiaalsen ja poliittisen elämän parantaminen kasvatuksen avulla. Freiren mukaan MCP:n jäsenillä oli yhteinen unelma, tai utopia Brasilian yhteiskunnan muuttamisesta ja taistelemisesta tämän unelman vuoksi. (Freire 1996, 109-110; Freire A. 1996, 228.)

Lukutaito-ohjelmat, joissa yhdistettiin lukemaan opettelu ja tiedostaminen, olivat Freiren keskeisintä toimintaa. MCP:iin Freire pyydettiin rakentamaan ja toimeenpanemaan lukutaito-ohjelma ja hän jatkoi sen työstämistä Recifen yliopistossa, SEC:ssa, ja siellä aloitettiin laajamittainen opetustoiminta, jota toteutettiin 'kulttuuripiiri' -menetelmän mukaisesti. Hyvän tuloksen takia Freire kutsuttiin 1963 kansallisen lukutaito-ohjelman johtajaksi. (Taylor 1993, 23-24.) Brasiliassa vuonna 1964 valtaan tullut sotilashallitus piti Freiren ajatuksia kommunistisina ja siksi vaarallisina. Freire joutui aluksi lyhyeksi ajaksi vankilaan ja sitten karkotetuksi maasta. (Freire 1975b.)

Keskustelussa Myles Hortonin kanssa Freire mainitsee kolme seikkaa, jotka ovat vaikuttaneet hänen toimintaansa. Ensimmäkin hänen ja hänen vaimonsa Elzan suhde ja keskinäinen rakkaus, toiseksi hänen vanhempiensa keskinäinen harmonia ja vastakkaisuus. Hänellä oli mielestään lämmin ja avoin kasvuympäristö. Tämän ilmapiirin sisällä oli kolmas tekijä, uskonnollinen, erityisesti kristillinen tausta. (Horton & Freire 1990, 241-243.) Muissa kirjoissa Freire mainitsee tärkeää olleen myös kokemus opettajana ja toiminta SESI:ssä sekä poliittinen ja pedagoginen toiminta kansanliikkeissä (Freire 1992a, 35; 1996, 109).

Maanpako aika Chilessä ja kirjojen kirjoittaminen 1964-1969

Chilessä Freire työskenteli hallituksen Maatalousuudistuksen tutkimus- ja koulutuslaitoksessa (ICIRA) sekä Aikuiskasvatustoimistossa. Hän oli professorina Santiagon yliopistossa ja UNESCO:n konsulttina. Työssään Freire oli tekemisissä sekä maatyöläisten että maatalouden asiantuntijoiden kanssa. Hänen tehtävänsä liittyivät Chilen maatalouden modernisaatioon, maatalouden Pohjois-Amerikan avulla tapahtuvaan koneellistamiseen ja kehittämiseen ja tähän liittyvään koulutukseen. Chilen aika oli tärkeä pedagogiikan kehittymiselle: aika oli sekä sosiaalisesti että poliittisesti muuttuvaa ja rikasta. Täällä Freire pyrki kehittämään ja systematisoimaan kasvatustaan uudenlaisessa historiallisessa ympäristössä. (Gadotti 1994, 36-37; Gerhardt 1997, 7.)

Chilessä maanpaossa ollessaan Freire kirjoitti tunnetuimmat kirjansa "Educação como pratica da liberdade" (Kasvatus vapauteen), jonka hän varsinaisesti oli valmistanut jo Brasiliassa, sekä kirjan "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka). "Pedagogy of the Oppressed" oli ensimmäinen Freiren kirja, joka ilmestyi englanniksi (vuonna 1970) ja se toi hänet laajemmin maailman tietoisuuteen (Taylor 1993, 29). Kirjassa "Kasvatus vapauteen" käsitellään kasvatuksen merkitystä demokratian edistämisessä. Kirjassa "Sorrettujen pedagogiikka" Freire esittää tiedostamisen prosessin ja merkityksen sorrettujen taistelussa oman asemansa muuttamiseksi. Varsinaisesti Chilen kokemusten tuloksena oli kirja "¿Extensión o Comunicación?" (Valistaminen vai kommunikaatio?), jota voisi pitää analyysinä kulttuurin siirtämisestä ja kahden kulttuurin kohtaamisesta. Gerhardtin mukaan Freire Chilen maatalouden uudistusprojektin yhteydessä ymmärsi nopeasti, että teollisuusmaiden "tekninen apu" voi olla myös poliittisen ja taloudellisen hallinnan väline ja kirja käsittelee tietoon liittyviä valtakysymyksiä (Gerhardt 1997, 7).

Vuonna 1969 Freire oli vierailevana professorina Harvardin yliopistossa. Harvardissa hän kirjoitti aikuisten lukutaidosta ja tiedostamisesta artikkelisarjan, joka ilmestyi Harvard Educational Review'ssa ja julkaistiin myöhemmin kirjana "Cultural Action for Freedom". Pohjois-Amerikan aikana Freire oli yhteydessä muihin radikaalin kasvatuksen edustajiin, mm Ivan Illichin ja Jonathan Kozoliin (Mackie 1989, 6).

Aika Euroopassa 1970-1980

Vuodesta 1970 Freire toimi pedagogisena asiantuntijana Kirkkojen maailmanneuvostossa Genevessä. Tänä aikana hänen teoksensa alkoivat tulla tunnetuiksi eri puolilla maailmaa, ja hänen työnsä olikin pääasiassa osallistumista erilaisiin seminaareihin ja konferensseihin, joissa pohdittiin hänen pedagogisia ajatuksiaan ja niiden soveltamista. Freiren ajattelussa tätä ajanjaksoa voisi nimittää "teologiseksi" tai "tiedostamisen käsitteen" ajanjaksoksi, koska tiedostamis-käsitteestä tuli keskeinen osa ajan pedagogiikkaa (Escoba 1990, 46). Freiren ajattelu tältä ajalta ilmenee kirjassa "Education, Liberation and the Church". (Escoba 1990, 46, 63.)

Freire työskenteli myös Afrikassa, Guinea-Bissaussa, jonne hänet kutsuttiin johdamaan lukutaitokampanjaa. Guinea-Bissaun kokemukset tarjosivat Freirelle mahdollisuuden kokeilla utopiaansa (Escoba 1990, 55). Guinea-Bissaun kokemuksia kuvaavaa kirjaa *“Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo”* on pidetty teoksena, jossa Freiren pedagoginen ajattelu saavuttaa kypsyytensä (Escoba 1990, 57).

Paluu Brasiliaan 1980

Freire palasi Brasiliaan vuonna 1980 hallituksen vaihduttua. Hän toimi São Paulossa kasvatustieteen professorina. Hän toimi lukutaidon edistämishjelmissä Brasiliassa ja osallistui toimintaan, joka pyrkii parantamaan koulun ulkopuolella olevien lasten opetusta. Hän osallistui myös politiikkaan toimien São Paulon kaupungin koululaitoksen hallinnossa työväenpuolueen edustajana. (Freire 1995, 175.) Freiren vaimo Elza kuoli vuonna 1986. Freire meni naimisiin Ana Maria Araújon kanssa vuonna 1988. (Torres 1997, 12.) Keskustelussa Carlos Torresin kanssa tämä oli kysynyt Freireltä, minkälaisen testamentin tämä haluaisi jättää itsestään. Freire vastasi näin: *“Paulo Freire rakasti intensiivisesti, hän halusi tietää ja ymmärtää. Hänen tiedonjansonsa johtui siitä, että hän oli hyvin utelias ihminen”* (Torres 1998, 94).

Freire kuoli toukokuussa 1997. Hänen 1980- ja 1990-luvuilla julkaistut kirjansa olivat luonteeltaan keskusteleivia ja myös elämäkerrallisia. Niissä hän täsmentää pedagogiikkansa teoriaa ja käytäntöä. 1980-luvulla on julkaistu myös kirjoja, jotka ovat olennaisesti kokooma- ja arviointiteoksia Freiren aikaisemmin kirjoittamista artikkeleista. Kirjassa *“The Politics of Education: Culture, Power and Liberation”* (1985), joka sisältää myös aikaisempia artikkeleita, selkiintyy Freiren ajattelun poliittinen luonne uudemmassa historiallisessa tilanteessa. Keskustelukirjoista tärkeimmät ovat Frey Betton kanssa tehty *“Essa Escola chamada vida”* (1988), Myles Hortonin kanssa keskusteltu kirja *“We make the road by walking”* (1990) sekä Ira Shorin kanssa tehty *“A Pedagogy of Liberation: Dialogues on Transforming Education”* (1987), jossa ehkä selkeimmin tarkastellaan freireläisen pedagogiikan soveltamista teollisuusmaiden kasvatuksessa. Näissä *“puhutuissa”* kirjoissa, nauhoitetuissa keskusteluissa toisen henkilön kanssa, toteutuu ehkä Freiren perusajatus, elävä dialogi, joka on osallistujille *“rikas ja luova, älyllinen kokemus”*. Viimeisten vuosien aikana ilmestyneistä elämäkerrallisista kirjoista tärkeimpiä ovat *“A Pedagogia da esperança”* (1992, Toivon pedagogiikka), jota Freire itse sanoo uudeksi Sorrettujen pedagogiikaksi sekä *“Cartas à Cristina”* (1994, Kirjeitä Cristinalle). Uutta Freireä edustaa kirja *“A Educação na Cidade”* (1991, Kasvatus kaupungissa), jossa hän kiinnittyy julkiseen koululaitokseen (Gadotti 1997, 5). Kirja *“A sombra desta Mangueira”* (1995, Mangopuun varjossa) on Freiren viimeisin teos.

2.2 Vapautuksen pedagogiikan syntytilanne

Vapautuksen pedagogiikka kehittyi Latinalaisessa Amerikassa 1950-60 -luvuilla. Torres sanoo Freiren ajattelun kehittyneen ilmapiirissä, jolle taustaa antoivat Latinalaisessa Amerikassa 1900-luvulla tapahtuneet vallankumoukset: Meksikon, Nicaraguan, Bolivian ja Kuuban vallankumoukset sekä näihin kaikkiin liittyneet uudistusliikkeet. Freiren ajattelun kehittyminen heijastelee Latinalaisessa Amerikassa 1960-70 -luvulla noussutta uutta intellektuaalista horisonttia ja tietynlaista ideologista vaihetta Latinalaisen Amerikan yhteiskunnissa. Tämän piirteet olivat Marxin ajatusten tuleminen uudelleen suosioon, sellaisten hahmojen kuin Che Guevaran ja Fidel Castron vaikutus poliittisessa ympäristössä ja massojen poliittinen aktivoituminen, joka sai myös porvariston kannatusta ja jolla oli yhteyksiä katoliseen ajatteluun. Filosofiasa oltiin kiinnostuneita kansallisista näkökulmista ja kansankulttuurista ja sosiaalitieteissä kehitysprosesseista, joita tarkasteltiin riippuvuusteorian avulla. (Torres 1993, 122-123.) Koko Latinalaisessa Amerikassa keskeisiä teemoja 1900-luvulla ovat olleet latifundium-tilojen purkaminen, neokolonialismi, (joka teknologian kehityksen myötä ilmeni ulkomaisena valtana etenkin teollisuudessa), vallankumoukset ja jatkuva taistelu taloudellisen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta (Keen 1992, 258-259). 1950-60 -luvulla populistiset hallitukset innostivat kansallista tietoisuutta. Tämä oli myös merkittävää teollisen kasvun aikaa. Kasvu hyödytti keskiluokkaa ja kaupunkien teollisuustyöväestöä, mutta suuri joukko maaseudun työläisiä köyhtyi entisestään, muuttoliike kaupunkeihin ja samalla kaupunkien slummiutuminen kasvoivat. Oikeudenmukaisuuskysymykset nousivat esille. Tämä näkyi mm. kansanliikkeiden nousuna ja vaatimuksina sosio-ekonomisten rakenteiden muutoksesta ja myös liikehdinnän poliittisena kontrollina. Katolinen kirkko oli keskeinen sosiaalisissa liikkeissä. Sen maallikkoliike alkoi suuntautua yhä enemmän köyhiin. (Boff, L. & Boff, C. 1987, 66-68; Lehmann 1990, 20-21, 102.) Tätä Latinalaisen Amerikan katolisessa kirkossa kehittyntä uutta vaihetta Dussel kutsuu 'kansan kirkoksi', se oli suuntautumista kansaan ja kansallisiin, sosiaalisiin, poliittisiin ja kehityksellisiin kysymyksiin, ja tästä kehittyi vapautuksen teologia. Uuden asenteen kehitymisvaiheena Dussel pitää aikaa vuodesta 1955 vuoteen 1968. (Dussel 1981, 126, 323-326.)

Brasiliassa ajan ilmiöitä olivat samoin voimakas teollinen ja taloudellinen kasvu, 'kansan demokraattinen herääminen' sekä katolisen kirkon radikalisoituminen (De Kadt 1970; Skidmore 1967). Taustana tälle oli sekä koko Latinalaisessa Amerikassa tapahtunut kehitys että Brasilian oma historia siirtomaana. Burnsien mukaan Brasilian kulttuurin historiallista muotoutumista kuvaa kolme perusteemaa. Nämä ovat maantieteellinen laajentuminen, joka tarkoittaa sekä siirtomaavalloitusta että maan sisäistä valloitusta, poliittinen evoluutio kolonisoidusta maasta itsenäistä kehitystä etsiväksi maaksi ja kulttuurinen fuusio eurooppalaisen, afrikkalaisen ja intiaaniväestön välillä. (Burns 1967, 5-6.) Brasilialainen sosiologi Gilberto Freyre kuvaa maansa sivilisaation perustan olevan eri kulttuurien ja rotujen sekoituksessa, minkä vuoksi maa on kehittynyt älyllisesti ja kulttuurisesti riippumattomaksi ja välttänyt suoran eurooppalaisten arvojen kopioinnin. Sivilisaation patriarkalisuus pohjautuu siirtomaan alkuaikojen sokeri- ja kahviplantaasien oma-

leimaiseen sosio-ekonomiseen järjestelmään. Trooppisten metsien ympäröimät, yleensä eurooppalaista syntyperää olevien isäntien hallitsemat tilat olivat pieniä yhteiskuntia eri sukupolvineen, orjineen ja eri roduilta peräisin olevine tapoineen, jotka sekoittuivat käytännön työssä, arjessa ja juhlissa. Fyysisen ympäristön näille antoivat viljelykset, joiden keskellä sijaitsi suuri isäntäväen talo ja laitamilla neekerimajat. Tiloilla isäntä oli ehdoton valtiias. Plantaaseilla oli omat sääntönsä ja kappeli, joten isännällä oli myös uskonnollista ja poliittista valtaa. Samalla hän oli väkensä suojelija. Brasilialainen orjuus poikkesi muiden Amerikan maiden orjuudesta mm. siinä, että koko väen katsottiin kuuluvan tilalle, jolloin orjat eivät liittyneet muiden tilojen orjiin. Plantaasit muodostivat pitkälle jonkinlaisen feodaalisen järjestelmän, joka ei sallinut valtion tai kirkon tulla liian vahvaksi. (Freyre 1956.)

Toinen sivilisaation muodostumisen tekijä oli jatkuva valloitus, maan ja luonnonrikkauksien etsiminen, jatkuva muuttoliike sekä tähän liittyvä sopeutuminen trooppisiin olosuhteisiin ja yhteistoiminta alkuperäisväestön kanssa (Freyre 1956, 67-70). Plantaasien väestön yhteisyyteen ja jatkuvaan valloitukseen perustuu myös eri rotujen ja kulttuurien sekoittuminen. Freyre kuvaa Brasiliasta yhteiskuntana, joka on etnisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti demokraattinen mutta samalla aristokraattinen. Hän pitää plantaasien 'Iso Talo - orjamaja' -yhdyskuntaa Brasilian yhteiskunta- ja kulttuurihistorian symbolina. (Freyre 1946.) Käytännöllisesti katsoen Brasiliassa oli 1900-luvulle saakka kaksi sosiaaliluokkaa, 'isännät' ja 'orjat'. Isännät olivat maanomistajaperheitä. 'Orjiin' kuuluivat työläiset, plantaasien kiertävä työvoima, lukutaidottomat. Heidän elämäänsä luonnehti köyhyys ja riippuvuus 'isännistä'. Keskiluokka syntyi vasta 1900-luvulla teollistumisen aikana ja silloin lähinnä hallinnon ja kaupan laajentumisen takia. Aristokraattisesti johdetut, työvoimavaltaiset plantaasit eivät sallineet myöskään itsenäisten pikkutila-talonpoikaistalouden ja käsityöläistalouden syntymistä (Bardard 1981, 14). Kaupungistumisen myötä 'Iso talo - orjamaja' -rakenne säilyi symbolisena. Tämä näkyi erona rikkaiden ja köyhien, valkoisten ja mustien, isojen talojen ja pienien talojen välillä. Rakenne erosi kuitenkin entisestä mm. siinä, että eri luokkien välillä ei ollut enää sitä yhteistunnetta, mikä liittyi kaikkien kuulumiseen samaan plantaasiin. (Freyre 1963.)

Brasilian taloutta on kuvannut 1930-luvulle saakka ja suureksi osaksi myös sen jälkeen kolme piirrettä: asema maataloustuotteiden ja raakamateriaalin tuottajana, halpa työvoima ja muiden maiden kontrolloima ulkomaankauppa. Brasilia oli jonkinlainen trooppisten tuotteiden - sokerin, puuvillan, kahvin - plantaasi Euroopalle. Näiden viljelyn mahdollisti aluksi orjatyö, myöhemmin maahan muutti myös eurooppalaista työväestöä. Orjuuden lakkauttaminen ei merkittävästi muuttanut työn organisoimista eikä tulojen jakautumista. Ulkomaankaupan kontrolli on siirtynyt 1800-luvulta alkaen yhä enemmän Yhdysvalloille. (Furtado 1963.) Modernisointi aloitettiin 1930-luvulla, jolloin alettiin tietoisesti kehittää maan teollisuutta. Yksi jatkuva taloudellinen ja poliittinen jännite 1900-luvulla on ollut viennin ja tuonnin, kotimaisen ja ulkomaisen omistuksen välinen suhde, jonka epätasapaino piti yllä jatkuvaa inflaatiota ja epätasa-arvoa (Furtado 1963; Skidmore 1967). Talouden rakenteet ovat muodostaneet puitteet myös sosiaaliselle ja poliittiselle elämälle. Aikaa vuodesta 1945 vuoteen 1964, joka päättyi sotilasvallankaappaukseen,

pidetään demokratian kokeilun aikana. Demokratisoitumiseen ja taloudelliseen kasvuun liittyvä ilmiö oli puolueiden määrän ja poliittisen populismin kasvaminen, joka liittyi osaksi kaupunkien nopeaan taloudelliseen kehittymiseen ja kaupunkien massojen lisääntymiseen. Kuitenkin 1950-luvulla puuttui vielä luokkatietoisuus ja 'luokkasuuntautunut' politiikka ja esimerkiksi kasvava työväestö äänesti enemmän massana kuin luokkana. Sitä vastoin maaseudun työläiset, valtaosalta lukutaidottomia ja siksi ilman äänioikeutta, olivat vielä 1950-luvulla sivussa poliittisista prosesseista. (Skidmore 1967, 82-86.) Poliittisesti keskeisiä teemoja olivat ulkomaisen pääoman rooli ja maanomistuksen rakenne, jotka molemmat antoivat aineksia sekä oikeiston että vasemmiston radikalisoitumiselle. Massojen poliittinen herääminen oli pelottavaa etenkin niille, joiden edut olivat vaarassa, kuten maaseudun maanomistajille, kaupunkien keskiluokalle ja perinteiselle viralliselle hallinnolle. Lisääntyvä poliittinen osallistuminen aiheutti myös jännitettä, säännöt kansapolitiikalle olivat epäselvät. (Skidmore 1967, 183-184, 228, 253.)

Freiren pedagogiikan kehittymisen kannalta aika 1950-luvun puolesta välistä 1960-luvun puoleen väliin ja etenkin juuri 1960-luku on merkittävä. 1950-luvulla alkoi taloudellisen edistyksen kausi, puhuttiin 'Brasilian ihmeestä', johon kuului teollisuustuotannon kehittyminen, pääoman kasvu ja lähinnä ulkomaisten investointien lisääntyminen (Keen 1992, 355). Skidmore kuvaa tätä presidentti Kubitschekin aikaa kehitysnationalismiksi. Hän pitää Kubitschekia populistisena johtajana, joka pystyi innostamaan, luomaan uskoa tulevaisuuteen ja kohottamaan brasilialaisten itsetuntoa ja korostamaan samalla uskoa demokraattiseen muutosprosessiin. (Skidmore 1967, 164-168.) Barnard kuvaa ajan taloudellista kasvua siten, että suuri osa kansasta puutteellisen tasa-arvon vuoksi jäi osattomaksi kulutuksesta eikä taloudellinen kasvu parantanut yleistä hyvinvointia. Erityisesti maatyöläisten asema pysyi huonona. (Barnard 1981, 16-18.) Kubitschek pyrki saamaan myös maan älymystön uudistustavoitteidensa puolelle. Tässä oli tärkeää valtion tukema ISEB-ryhmä (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), josta tuli keskus Brasilian ongelmien tutkimiseen ja opettamiseen. (Skidmore 1967, 170.) Kiinnostus kehityskysymyksiin ei ollut vain kansallinen ilmiö, vaan osa 1960-luvulla virinnyttä kansainvälistä kiinnostusta kehitysmaiden alikehityksen ongelmiin. Latinalaisen Amerikan ja myös muiden kolmannen maailman maiden katsottiin olevan osa kansainvälistä kapitalistista taloudellista ja poliittista rakennetta, joka pitää kehitysmaita riippuvaisessa tilassa (ks. Frank 1967).

1960-luvulla yhteiskunnallinen osallistuminen lisääntyi entisestään. Sanotaan, että liikehdintä oli laajempaa kuin koskaan ennen Brasilian historiassa ja sitä tulkittiin myös Brasilian heräämiseksi. Tämä näkyi organisoitumisessa ja ammattiliittojen syntymisessä. Merkittäviä organisaatioita olivat radikaalit, vasemmistolaiset opiskelijaliikkeet; *Ação Popular*, joka oli poliittinen kansankulttuuriliike, mutta jonka juuret olivat radikaalissa katolilaisuudessa (De Kadt 1970, 81), kirkon perusyhdistykset, joiden kasvatuksellista toimintaa opetusministeriö tuki sekä Maatyöläisten liikkeet, jotka pyrkivät edistämään maatyöläisten työsuhteita ja maanjanon uudistuksia. Maatyöläisten liitot olivat aktiivisia etenkin maan koillisalueella. Laajemmin ne olivat suhteellisen heikosti organisoituneita, mutta maatalousuudistusvaatimustensa takia muodostivat mahdollisen uhan. (Skidmore 1967, 253-254.)

Poliittisten liikkeiden ohella ja osana niitä katolisen kirkon sisällä voimistui radikaali, sosiaalisesti suuntautunut liike. Brasiliassa osa kirkon maallikkoliikkeen Ação Católican järjestöistä, mm. opiskelijajärjestö JUC (Juventude Universitaria Católica), alkoi radikalisoitua 1950-luvun lopulla - yleisen 'Brasilian todellisuus' - keskustelun myötä - ja alkoi kiinnittää huomiota sosiaalisiin kysymyksiin ja korostaa paneutumista todellisuuden ongelmiin. (De Kadt 1970, 58-62.) 1960-luvulla osa katolisista radikaaleista keskittyi kansankulttuuriin, jossa lähtökohtana oli kansan elämäkokemukset (De Kadt 1970, 105). Katolinen kirkko perusti 1961 kasvatuksellisen liikkeen MEB (Movimento de Educação de Base), jonka organisaatiot toimivat pääasiassa Brazilian vähiten kehittyneillä alueilla. Tärkeimpänä tehtävänä olivat massiiviset, hallituksen tukemat lukutaito-ohjelmat maaseudun lukutaidottomien keskuudessa. Yhtenä muotona näissä olivat radiokoulut. Yksi järjestäjistä kirkon puolelta oli Dom Helder Câmara, joka oli erityisen tietoinen maan sosiaalisista ja taloudellisista ongelmista ja piti kasvatusta tärkeänä maaseudun ihmisten olojen parantamisessa. Kasvatustoiminnassa pyrittiin rohkaisemaan maatyöläisten kykyä parantaa omaa asemaansa. Vähitellen kasvatustoiminnassa kiinnostuttiin myös sosiaalisista rakenteista, jotka pitivät työläisiä heidän ahdingossaan ja suuntauduttiin sosiaalisten rakenteiden muuttamiseen. (De Kadt 1970, 123-124.) Poliittiset ja kristilliset liikkeet sekoittuivat jossain määrin aatteeltaan: Ação Popular oli poliittinen liike, mutta sen juuret olivat radikaalissa katolilaisuudessa, kirkon kasvatuksellinen liike MEB oli osa Ação Popularia. Opiskelijaliike JUC oli virallisesti kirkon järjestö, mutta ehkä ajan radikaaleimpia. Liikkeissä oli yhteisiä näkemyksiä ja niissä toimi myös samoja henkilöitä. Vuonna 1962 MEB, asettaessaan toimintansa ytimeksi "Brasilian todellisuuden löytäminen" siirtyi JUC:n ja Ação Popularin mukana katolisten radikaalien valtavirtaan. (De Kadt 1970, 81-83, 153.) Freiren kannalta merkittävä oli myös SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), organisaatio, joka perustettiin vuonna 1959 köyhän Koillis-Brazilian kehittämiseksi ja jonka piirissä Recifen yliopisto Freiren johdolla ja kaupungin tukemana kehitti lukutaito-ohjelmaa (De Kadt 1970, 82).

Mikä oli sitten Freiren asema 1950-luvun puolen välin ja 1960-luvun puolen välin yhteiskunnallisissa tapahtumissa? Freiren sen ajan toiminnan ja henkilö- ja järjestösuhteiden perusteella hän oli tiiviivistikin mukana Brazilian kehitystä ja demokratioitumista edistävässä toiminnassa, erityisesti progressiivisessa katolilaisuudessa. Hän osallistui ISEB-ryhmän opintopiireihin, oli lähellä kirkon perusyhteisöjä ja 'kansan todellisuutta' korostavissa kansankulttuuriliikkeissä mm. MEB:ssa, tutustui yliopistossa JUC:n toimintaan, oli yksi MCP:n perustajajäsenistä ja kehitti lukutaito-ohjelmaa SUDENESSa. Freiren mukaan ISEB:ssa, MPC:ssa ja SEC:ssa oli sama aate - pyrkimyksenä oli edistää kansanluokkien kykyä organisoitua, vapautua ja tietää (Freire 1996, 136). Kuitenkin hänen asemansa on hiukan epäselvä - edustiko hän marxilaista vasemmistoa vai oliko hän ensisijaisesti kasvattaja ja pedagogi? Vaikka hän toimi vasemmistolaisissa järjestöissä, hänen suhteensa niihin oli hiukan ongelmallinen, koska hän ei halunnut omaksua valmista versiota populaarikulttuurista ja tiedostamisesta (Gerhardt 1993, 443; Lehmann 1990, 97). Paivan mukaan Freire oli ideologisesti sitoutuneempi ISEB-ryhmän kehitysnationalistiseen ilmapiiriin kuin radikaaliin katolilaisuuteen, jonka vaikutuk-

set taas olivat käytännöllisemmät. Paivan mukaan Freire ei myöskään ollut Aço Popularin aktiivijäsen vaan toimi enemmän epäsuorasti. Vasta yliopistossa opiskelijaliikkeen kautta hän oli enemmän tekemisissä radikaalin katolilaisuuden kanssa. (Paiva 1980, 186-193, 263.)

Lukutaito-ohjelmat olivat osa presidentti Goulartin 1960-luvulla aloittamia sosiaalisia uudistuksia. Goulart korosti taloudellisen kasvun, verouudistusten ja maa-uudistusten ohella äänioikeuden laajentamista, mikä tarkoitti lähinnä massoille suunnattujen lukutaito-ohjelmien tukemista. Äänioikeuden laajentaminen saattoi myös mahdollistaa sosiaalisten rakenteiden muutosta. (Skidmore 1967, 236-237.) Skidmore (1967, 254) viittaa Freiren haastatteluun ja kuvaa, että vuonna 1963 Brasiliassa toimi ainakin neljä erillistä lukutaito-ohjelmaa, joista Pernambucon yliopiston kanssa yhteistyössä tehtävässä ja kirkon kampanjassa noudatettiin ainakin osaksi Freiren metodia. Freire kehitti lukutaito-ohjelmaansa sekä kirkon perusyhteisöissä (MEB) että Recifessä perustetussa kansankulttuuriliikkeessä MCP:ssä, mutta siirtyi työstämään lukutaito-ohjelmaa johtamaansa yliopiston kulttuuriosastoon (SEC). Lukutaito-ohjelman siirtäminen yliopiston sisälle johtui Gerhardin (1993, 443) ja De Kadtin (1970, 104) arvelujen mukaan ainakin osaksi MCP:n sisällä olleiden hajaannusten vuoksi. MEB alkoi radikalisoitua samaan aikaan ja myös tämä saattoi vaikuttaa Freiren vetäytymiseen liikkeistä (De Kadt 1970, 104).

Lukutaito oli myös poliittinen kysymys. Lukutaidottomilla, joita Brasiliassa tähän aikaan oli noin 40 miljoonaa (Gerhardt 1993, 445), ei ollut Brasiliassa äänioikeutta ja lukutaitoisten määrän kasvaminen olisi lisännyt miljoonien äänioikeutettujen lisääntymistä vaaleissa (Skidmore 1967, 254). Lisäksi lukutaitoa tarvittiin maatyöläisten sopimuksissa ja järjestäytymisessä. Asian poliittisuutta ei vähentänyt se, että tärkeimmät lukutaito-ohjelmien järjestäjät olivat Aço Popular ja MEB, joissa molemmissa vaikutti katolisen kirkon sosiaalisesti tietoinen, uudistushaluinen ja vasemmistolainen, joissakin myös kommunistinen, suuntaus. Näin lukutaitokampanjoihin liittyi poliittinen arvaamattomuus (Skidmore 1967, 279). Tätä taustaa vasten onkin ymmärrettävää, että vuoden 1964 sotilasvallankaappauksen yhteydessä Freireä pidettiin kumouksellisena hahmona.

2.3 Freiren tiedostamiskäsityksen kehittyminen

“Conscientização” (tiedostaminen) oli paitsi katolisten radikaalien ja kansankulttuuriliikkeiden keskeinen kasvatuspyrkimys (De Kadt 1970, 93), myös osa Brasilian 1960-luvun poliittista liikehdintää, missä puhuttiin tietoisuuden heräämisestä (tomada de consciência) (Skidmore 1967, 292). Freire itse sanoo: “Yleensä luullaan, että minä keksin sanan ‘tiedostaminen’ siksi että se on keskeinen käsite ajatuksissani kasvatuksesta. Tosiasiassa käsitteen loi ryhmä ISEB:n professoreita, joskus vuonna 1964; täällä oli mm. filosofi Alvaro Pinto ja professori Guerreiro. Kun kuulin ensimmäisen kerran sanan ‘tiedostaminen’, huomasin heti sen merkityksen, koska olen vakuuttunut, että vapauttava kasvatus on tietoisuuden tapahtuma, kriittinen lähestyminen todellisuuteen.” Tämän jälkeen sana jäi Freiren sanavarastoon. Helder Câmara levitti sanan yleiseen tietoisuuteen ja käänsi sanan englanniksi ja ranskaksi. (Freire 1977, 79.)

ISEB, yksi tärkeimmistä ryhmistä, joihin Freire kuului, perustettiin vuonna 1955 edistämään sosiaalisen modernisaation prosessia ideologisella tasolla. Opintojen teemoina olivat maan poliittiset, taloudelliset ja kulttuuriset ongelmat ja piirissä käsiteltiin mm. autonomisuutta ja riippuvuutta, tuotannon muutoksia, massojen kasvatusta, kansallista kulttuuria ja ylipäänsä Brasilian identiteettiä. Ryhmään kuului maan älymystöä, mm. Alvaro Vieira Pinto, jonka käsitteitä 'naivi tietoisuus' ja 'kriittinen tietoisuus' Freire on kehittänyt eteenpäin pedagogikassaan. (Freire A. 1996, 233-234; Paiva 1980, 45-109.) ISEB:n henki oli kehityksellinen ja kansallinen. Työryhmissä käsiteltiin mm. eurooppalaisten filosofien ja sosiologien ajatuksia - yksi tärkeimmistä auktoriteeteista oli Mannheim. Muita vaikuttavia aatteita olivat eksistentiaalisismi (mm. Ortega y Gasset, Sartre, Heidegger ja Jaspers) sekä 1930-luvun saksalainen antropologia. (Paiva 1980, 45-109; Torres 1993, 119, 140). Epäsuorasti vaikutti myös Weberin ja Durkheimin traditio (Lehmann 1990, 98). ISEB oli Latinalaisessa Amerikassa yksi tuotteliaimmista ryhmistä, joka analysoi talouden ja kehityksen ongelmia, ja sen jäsenten työ vaikutti myöhemmin riippuvuusteorian muotoutumiseen. Riippuvuusteoriassa alikehitystä tarkasteltiin rakenteellisenä epäoikeudenmukaisuutena. Sen ajatuksen voisi kiteyttää siten, että alikehittyneiden maiden on mahdotonta kehittyä, koska niiden alikehitys riippuu 'keskusten' maiden järjestelmällisestä hyväksikäytöstä. (Dussel 1981, 326-327.)

Katolisten radikaalien aatemaailma oli sekoitus marxilaisuutta, katolisten filosofien ajatuksia ja Brasilian todellisuutta koskevaa tulkintaa. De Kadtin mukaan vaikuttavia ajatussuuntia olivat Hegelin dialektiikka, joka ilmeni erityisesti tulkitana historian dialektisesta liikkeestä; Vazin ajatukset historiallisesta tietoisuudesta ja muutoksesta, joka perustuu todellisten olosuhteiden ymmärtämiseen ja joka inhimillistää maailmaa; Teilhard de Chardinin ajatukset sosialisatiosta ja ihmiskunnan solidaarisuuden kasvusta; erityisesti Mounierin personalismi ja siihen sisältyvä näkemys ihmisen mahdollisuuksista; ja Maritainin humanismi. Marxin valtasuhteiden tarkastelu antoi käsitteellisen työkalun Brasilian todellisuuden tarkasteluun, jossa keskeinen käsite oli dominoiva ja dominoitu pooli. (De Kadt 1970, 63, 87-99.) Toimiessaan katolisessa maallikkoliikkeessä Freire luki "katoliseen vassemmistoon" kuuluvien kirjoittajien, kuten Maritainin ja Mounierin sekä heidän brasilialaisten tulkitsijoidensa kirjoja (Gerhardt 1993, 441-442). Mackien mukaan erityisesti Teilhard de Chardin ja Vazin ajatuksilla on selvä yhteys Freiren käsitykseen ihmisyydestä, ihmisten välisistä suhteista, tietoisuudesta, praksiksesta ja tiedostamisesta (Mackie 1981b, 100).

Osa MEB:n aatetta oli asettautuminen Brasilian yhteiskunnassa dominoitujen puolelle ja pyrkiä herättämään maatyöläisten tietoisuutta siitä, että heidän elämäntilanteensa voisi parantua vain yhteisellä taistelulla hallitsevien kanssa, ja tämä voisi johtaa maailman muuttumiseen. (De Kadt 1970, 6.) Katoliset radikaalit korostivat - manipuloinnin vastakohtana - kansalaisten tietoisuuden ja vapaan valinnan tärkeyttä yhteiskunnallisessa muutoksessa. De Kadtin mukaan tiedostaminen oli MEB:n virallisessa ohjelmassa ainakin vuodesta 1961 lähtien, jolloin siinä aluksi korostettiin ihmisen kokonaisuutta ja tiedostamisen prosessia - mielen ja struktuurien muutosta - ja johon myöhemmin liitettiin toiminta "tiedostamisen avulla ihminen sitoutuu omaan maailmaansa, kulttuuriinsa ja historialliseen tilanteeseensa,

niin että hän voi olla luova toimija tässä maailmassa”. Liikkeen radikalisoituessa alettiin korostaa 'Brasilian todellisuutta', ihmisen asemaa historiassa ja jatkuvaa vuorovaikutusta maailman kanssa. Kasvatus olisi kommunikaatiota maailman muokkaamiseksi. Käytännön ja teorian yhdistäminen tuli keskeiseksi ajatukseksi oppimisessa. (De Kadt 1970, 93, 152-155, 199, 269.) Tiedostamiskasvatuksen 'kulttuuripiirimäinen' työskentely - yhteinen keskustelu, itseohjautuvuus, tieto nousee oppijoiden elämisen kokemuksista sekä käytännön ja teorian yhdistäminen - pohjautunevat myös osaksi perusyhteisöjen kasvatustoimintaan, tosin yhteinen keskustelu on ollut opiskelutapana muuallakin (De Kadt 1970; Gerhardt 1993, 441; ks. Taylor 1993, 74). Paiva nimittää tätä pedagogiseksi populismiksi, ja sen juuret ovat 1800-luvun venäläisessä populismissa. Freire on Paivan mukaan systematisoinut tämän suuntauksen pedagogiikaksi. (Paiva 1995, 152-156.)

Sekä katoliset radikaalit että ISEB analysoivat Brasilian olevan 'siirtymisvaiheessa', opettelevan demokratiaa, jolloin ilman kulttuurista muutosta olisi massojen manipuloinnin vaara (Gerhardt 1993, 443; Lehmann 1990, 98). Sama näkemys on myös Freiren kirjassa "Educação como Prática da Liberdade" (Kasvatus vapautteen). Freire kuvaa Brasilian käyneen vuosina 1950-60 historiallis-yhteiskunnallista siirtymävaihetta ajanjaksosta toiseen. Siirtymävaiheessa edellisen aikakauden arvot, tarpeet ja "henki" alkoivat hävitä ja menettää merkitystään ja uudenlaiset aatteet alkoivat etsiä toteutumistaan. Freire kuvaa Brasilian siirtymävaihetta Popperin (ks. Popper 1974) termeillä siirtymiseksi suljetusta yhteiskunnasta avoimeen, jolloin uudet teemat kuten demokratia, vapaus, kansan osallistuminen, tulevat ajankohtaisiksi. Freiren mukaan brasilialaiset, sekä eliitti että massat, olivat totuttomia arvioimaan tapahtuvaa muutosta. Kansa halusi osallistua ja päättää asioista, mutta sillä ei ollut kriittistä tietoisuutta eikä kokemusta keskustelusta, osallistumisesta ja päätöksenteosta. Kriittisen tietoisuuden sijaan "naiivi" tietoisuus oli vallalla, tiedostaminen oli epäpoliittista, dialogin sijasta väistettiin vastuuta, ongelmia yksinkertaistettiin ja niihin annettiin tunteenomaisia selityksiä. Tällaisessa vaiheessa kasvatuksella on tärkeä tehtävä analysoida, mitä muutoksessa on todella tapahtumassa ja edistää kansan kriittistä liittymistä muutokseen. Siirtymävaiheeseen voidaan reagoida eri tavoin. Muutosprosessi voidaan pitää tiettyjen ryhmien hallinnassa, jolloin kasvatus on massojen sopeuttamista, tai kaikki kansalaiset voivat osallistua kriittisesti todellisuuden suuntaamiseen, jolloin tiedostavalla kasvatuksella on merkittävä sija. Todellisuuteensa upoksissa olevat kansalaiset eivät voi integroitua siirtymävaiheessa olevaan yhteiskuntaan ilman kriittistä tiedostamista. (Freire 1969, 46-54.)

Brasilian sosiaaliselle ja poliittiselle elämälle sanotaan olleen ominaista kaksi piirrettä. Toinen on poliittinen populismi ja toinen "patron-dependant"-suhde. Tätä isännän ja hänestä riippuvaisten välistä suhdetta voisi kuvata jonkinlaiseksi vaihtosuhteeksi. Sen juuret ovat mautilojen itsenäisyydessä ja patriarkalisessa järjestelmässä, jossa isäntä ja hänestä riippuvainen väki - sukulaiset, pienemmät isännät, orjat, palkolliset, maattomat työläiset - elivät keskinäisessä vaihto- ja riippuvuussuhteessa. Tämä jatkuu kaupallisessa ja poliittisessa elämässä erilaisten etujen vaihtona. Taloudelliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen riippuvaisuuteen liittyy solidaarisuus tukea 'isännän' poliittista valtaa. Poliittisessa elämässä vaikutti näin enem-

män jonkinlainen klaaniajattelu kuin luokka-ajattelu. (De Kadt 1970, 3-30.) Sosiologi Gilberto Freyren työssä plantaasien patriarkaalinen rakenne havainnollistuu ja hänen tulkintansa sen periytymisestä maan sosiaaliseen ja poliittiseen elämään jakoi myös usea muu brasilialainen sosiologi, mm. de Azavedo (De Kadt 1970, 11). Myös Freire viittaa patriarkaalisen ja autoritaarisen ilmapiiriin periytymiseen. Alemmat kansanluokat eivät oppineet vaikuttamaan eivätkä ottamaan vastuuta. Brasilian kansalla ei ollut kokemusta demokratiasta. Talouden kehittyminen oli perustunut orjuuteen tai orjuuden kaltaisiin olosuhteisiin ja maa oli ollut käytännössä kehitykseensä integroitumaton siirtomaa vielä vuosikymmeniä itsenäistymisensä jälkeen. Tässä tilanteessa kansan osallistumista ei myöskään rohkaistu. (Freire 1969, 65-83.) Tähän yhteiskunnan oletettuun autoritarisuuteen pohjautui oletus, että suuri osa kansasta ei pystynyt osallistumaan yhteiseen päätöksentekoon. Freirellä oli kansankulttuuriliikkeiden kanssa yhteinen päämäärä: saada opiskelijat tietoisiksi omasta sosiaalisesta tilanteestaan, jotta he voisivat tehdä oikeita poliittisia valintoja. (De Kadt 1970, 104-107). Näin tiedostaminen oli osa kansalaisuuteen kasvamista.

Vaikka Freiren tiedostamiskäsityksen perusta liitetään 1950- ja 1960-luvun Brasilian intellektuaaliseen ympäristöön ja erityisesti radikaaliin katolilaisuuteen (esim. Gadotti 1996, 158; Jarvis 1987b; Taylor 1993, 39; Youngman 1986, 159) se ei ole pelkkä kopio ajan kansankulttuuriliikkeiden ajatuksista. Gutierrez (1973, 91-92) ja Lehmann (1990, 96) liittävät Freiren vapautuksen teologian ajatusmaailmaan, mutta pitävät häntä samalla itsenäisenä tiedostamisprosessin ja tiedostamista edistävän kasvatuksen kehittäjänä. Freire tutustui opiskeluaikanaan eurooppalaisen pedagogiikan valtavirtoihin, ja sovelsi myöhemmin Aristoteleen ajatuksia, eksistentiaalisia, marxilaista humanismia ja ranskalaista liberalismia pedagogisessa metoddissaan. Brasilian yliopisto oli muotoutunut sekä rakenteellisesti että sisältönsä puolesta ranskalaisen mallin mukaan, ja sisältöihin tuli ajan ranskalaisten intellektuellien vaikutusta. Näin Freire tutustui Althusserin, Foucaultin, Frommin, Lévi-Straussin, Maritainin, Mounierin ja Sartren ajatuksiin, jotka ovat siten vaikuttaneet hänen pedagogiikkaansa. (Taylor 1993, 7, 12-13.) Freire oli myös kasvatustieteen filosofian ja historian professori ja hän laajensi näin kasvatustieteen teoreettisesti ja käytännössä kasvatustieteissä. Maanpako aika toi tiedostamiskäsitykseen poliittisia merkityksiä. Opetusohjelmaa kuvaavan teoksen "Educação como Prática da Liberdade" (Kasvatus vapauteen) ja Chilessä kirjoitetun teoksen "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka) välillä on muutos sekä radikaalisuudessa että tiedostamisen luonteessa (Gerhardt 1993, 448; Da Silva T. & McLaren 1993, 36-37). Kirjassa "Kasvatus vapauteen" muutostavoite on liberaalinen, muutos on osallistumista ja integroitumista demokraattiseen järjestelmään. "Sorrettujen pedagogiikassa" muutos voi olla vallankumous, radikaali poliittinen toiminta. "Sorrettujen pedagogiikan" keskeiset teemat ovat tiedostaminen, vallankumous sekä dialogi ja yhteistyö. (Gerhardt 1993, 448.) Maanpako aika sai Freiren kiinnittymään Marxin kirjoituksiin sekä vallankumouksellisiin aktivisteihin kuten Castroon, Che Guevaraan, Maoon ja Cabraliin. Sorrettujen pedagogiikka ilmaisee jo poliittista asemaa. Tämän takia Freire sijoitetaan vallankumouksellisen sosialismin edustajaksi. (Mackie 1981b, 104-105.) Maanpako aika onkin ravinnut Freiren

marxismia ja etenkin hänen tutustumisensa Gramscin, Kosikin ja Habermasin kirjallisuuteen. Marxilaisuuden tulkinta tulee esille etenkin myöhemmissä keskustelukirjoissa. (Gadotti 1996, 4.) Maanpakoaikana kirjoitetuissa kirjoissa on myös yleismaailmallista neokolonialismin kritiikkiä. Freire kuvaa esimerkiksi kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" (1972, 129-130) satelliitti-yhteiskuntia, joiden kehittymisen edellytykset puuttuvat niiden ollessa osa kapitalistista rakennetta hyväksikäytettyinä ja riippuvaisina keskusyhteiskunnista. Tämä keskus-satelliitti-ilmiö toistuu kehitysmaiden sisällä. Freire ei tosin puhu taloudellisin termein eikä viittaa Frankin (1967) analyysiin kapitalismin ja kehitysmaiden alikehityksen suhteesta.

Freire itse liittää kasvatuksensa kehittymiseen koko elämäkokemuksensa: lapsuuden perhe ja kokemukset, Elza-vaimon vaikutus, kymmenen vuoden aika poliittisessa ja pedagogisessa työssä Pernambucon kaupunkilais- ja maaseututyöläisten kanssa sekä akateeminen työ yliopistossa. Hän korostaa toveruutta Kristuksen ja Marxin kanssa, missä nämä eivät ole joutuneet ristiriitaan keskenään. Maanpakoajan seurauksena hän on alkanut ymmärtää kasvatusta sekä teoreettisesti että poliittisena toimintana. (Freire 1993, 55-56.) Escoba nimittää Freiren ajattelun kehittymistä pedagogis-poliittiseksi pyhiinvaellukseksi, jolla hänen kulloisenkin asuinpaikkansa erilaiset poliittiset tapahtumat sekä ideologiset ja teologiset liikkeet ovat olleet vuorovaikutuksessa ja yhteydessä hänen kasvatustietämyksensä muotoutumiseen. Escoba kuvaa Freiren pedagogiikan kehittymistä hermeneuttisen kehän avulla, jossa elämäkokemuksen eri elementit ovat koko ajan rikastuttaneet pedagogiikan muotoutumista. "Vaelluksen" eri vaiheissa kehittyneet ajatukset ilmenevät Freiren eri aikoina kirjoittamissa kirjoissa. Taulukossa 1 on esitetty Escoban tiivistelmä Freiren elämänvaiheiden poliittisista ja ideologisista aatteista ja tilanteista sekä näihin liittyvistä kirjoista ja pedagogisesta ajattelusta (Escoba 1990, 63, 317-318). Taulukkoon olisi ehkä aiheellista lisätä vielä 1990-luku, jota kuvaaisi Freiren pedagogiikan liittyminen valtavirtaan. Kirjallista tuotantoa kuvaavat elämäkerralliset ja myös julkiseen koululaitokseen kantaa ottavat teokset. Tämän tutkimuksen aineiston syntykontekstia kuvaavat taulukon kaksi ensimmäistä ja osin kolmas rivi.

AIKA JA PAIKKA	POLIITTINEN TILANNE	IDEOLOGISET VAIHTOEHDOT	TEOLOGISEN VAIHTOEHDOT	PÄÄTEOKSET	PEDAGOGISET AJATUKSET
Brasilia ennen vallankumousta 1959-64	Populismi. Työläisten ja maatyöläisten liikehdintä.	Fundamentaali- demokratia. Kehitysnationalismi. (Mannheim)	Kristinusko. Eksistenttialismi. Personalismi.	Educação como Pratica da Liberdade	Lukutaito. Tiedostaminen.
Chilen demokratisoitu- minen 1965-70	Maanomistuksen ja kasvatuksen uudistus. Siirtymävaiheen jännitteet.	Riippuvuusteoria. Vallankumous - sosialismi. (Mao - Guevara)	Kristillis-marxilainen dialogi. Medellin.	Pedagogy of the Oppressed, Cultural Action for Freedom, ¿Extensión o Comunicación?	Kulttuuritoiminta vapautuksen puolesta.
Yhdysvallat ja Eurooppa (Kolmas maailma) 1970-74	Marxismin nousu ja kaatuminen. (Chile) Kumouksellisuuden lasku.	Kansanliikkeet. (Althusser)	Vapautuksen teologia. Pragmaattinen ekumenia.	Education, Liberation and the Church. "Haastattelut"	Kasvatusutopia. Informaali kasvatus.
Afrikka (Nicaragua) 1975-80	Vallankumouksen jälkeinen tilanne. Kansanvallan käytäntö.	Afrikkalainen sosialismi. (Cabal)	Vapautuksen teologia. Pragmaattinen ekumenia.	Cartas à Guiné Bissau.	Kontekstuaalinen kasvatus.
Brasilian avautuminen 1980-	Demokratisoituminen Työväenpuolue.	Kansanpuolue. Vaihtoehtoiset sosiaaliset liikkeet. (Gramsci)	Yhteisökasvatus. (Kansanliikkeet.)	Keskustelukirjat.	Kansanopetus. Vastakulttuurit.

Taulukko 1. Paulo Freiren pedagogis-poliittinen pyhiinvaellus (Escoba 1990, 63)

2.4 Tutkimuksessa käytetyt tekstit ja kuvat

Freire loi pedagogiikkansa perusteet toimiessaan Brasiliassa opettajana, lukutaitokampanjoiden johtajana ja yliopiston professorina. Hän kehitti pedagogiikkaansa edelleen maanpakoaikanaan Chilessä maatyöläisten koulutusprojektien yhteydessä. Pedagogiikan ydinajatuksot ja etenkin tiedostamisen käsite tulevat esille hänen alkuvaiheen tuotannossaan. Tässä tutkimuksessa käytetään aineistona Freiren ensimmäisiä, hänen 1960- ja 1970-luvulla kirjoittamiaan neljää pääteosta, jotka ovat samalla hänen levinneimpiä kirjojaan. Niissä hänen ajatuksensa ilmenevät alkupe-
räisimmillään. Myöhemmät teokset ovat paljon näissä esitettyjen ajatusten selvennystä, soveltamista ja kehittelyä. Tosin ensimmäiset kirjat ovat selvästi kontekstisidonnaisia liittyen latinalais-amerikkalaiseen yhteiskuntaan tietyinä ajanjaksona.

Kirjallisuus

Kirja "*Educação como Prática da Liberdade*" (1967, Kasvatus vapauteen) perustuu Freiren vuonna 1959 tekemään väitöskirjaan "*Educação e atualidade brasileira*" (*Escritos de Paulo Freire*) ja hänen kokemuksiin Brazilian lukutaito-ohjelmien toteuttamisesta (Freire 1996, 87). Kirjassa hän kuvaa ja analysoi Brazilian yhteiskunnallista todellisuutta ja yhteiskunnallista muutosprosessia, jossa maa on siirtymässä suljetusta, poliittisesti jäykästä järjestelmästä kohti demokraattista yhteiskuntaa. Freire liittyy kirjassa vapautuksen pedagogiikan yhteiskunnalliseen muutosprosessiin, jossa kansa opettelee yhteistä osallistumista. Teoksen kirjallinen muoto saatettiin loppuun vuonna 1965 Santiago de Chilessä, jossa Freire oli maanpaossa presidentti Goulartin hallituksen kaaduttua 1964 (Freire 1992a, 88). Vaikka kirjassa otetaan yhteiskunnallisesti kantaa, Freire itse sanoo, ettei kirjassa ole sanaakaan kasvatuksen ja politiikan välisestä suhteesta. Hän kuvaa, että teos on kirjoitettu äskettäisten kokemusten hehkussa ja ajatuksista, joita hän sai Jaspersilta, Marcelilta, Barbulalta ja Tristan de Atayden "*Mitos de nossa Temposta*". (Puiggros 1988, 11.) Kirja on kirjoitettu ja julkaistu alunperin portugaliksi vuonna 1967 ja vuonna 1969 espanjaksi. Englanninkielisenä käännöksenä teos on ilmestynyt sekä nimellä "*Education: the practice of freedom*" vuonna 1969 (*Escritos de Paulo Freire*) että ehkä laajimmin levinneenä nimellä "*Education as a Practice of Freedom*" vuonna 1974 yhdessä artikkelin "*Extension or communication?*" kanssa kirjassa "*Education for Critical Consciousness*". Kirjan liitteenä on kuvaus "generatiivisen sanan" ja sanojen muodostamisen tavujen avulla -metodista lukutaidon oppimisessa sekä kuvat, joita opetustilanteissa käytettiin kulttuurin käsitettä koskevan keskustelun virittäjinä.

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt teoksen portugalinkielistä toista painosta vuodelta 1969. Painoksen esipuheessa Freire sanoo "*Educação como Prática da Liberdade ilmestyy nyt toisena painoksena ilman minkäänlaista uudistusta ja ilman mitään lisäystä.*" Tähän luottaen pidän kirjaa ensimmäisen painoksen veroisena alkuperäiskappaleena.

Teos "*¿Extención o Comunicación? La concientización en el medio rural*" (1969; Valistaminen vai kommunikaatio?) käsittelee tiedostamista ja tiedostamisen prosessia. Kirjassa Freire kuvaa tietämistä kahdelta kannalta, toisaalta tiedon lisäämistä, jakamista ja levittämistä, toisaalta hän kuvaa tietämistä, joka perustuu opiskelijoiden ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. Hän analysoi niitä alista-via tekijöitä, joita hänen näkemyksensä mukaan sisältyy pedagogiikkaan, jonka lähtökohtana on valistuksen jakaminen. Toisin kuin kirjassa "*Educação como Prática da Liberdade*" (Kasvatus vapauteen), tässä kuvatut kasvatustapahtumat eivät ole lukutaidon edistämistä vaan liittyvät maatalouden uudistamisen yhteydessä toteutettuun maatyöläisten kasvatustapahtumiin Chilessä. Kirja ilmestyi ensimmäisen kerran Chilessä käännettynä espanjaksi Freiren portugalinkielisestä käsikirjoituksesta. Englanninkielinen versio, joka on käännetty espanjasta, on laajimmin levinnyt kirjassa "*Education for Critical Consciousness*" (1974). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt kirjan vuoden 1973 espanjankielistä painosta. Kirjan esipuheessa Freire sanoo halunneensa säilyttää teoksen melkein samanlaisena kuin sen alkuaan kirjoitti. Hän sanoo, että hän mieluummin kirjoittaa uusia kirjoja kuin muuttaa entisiä kirjoja niiden eri painoksissa. Rinnalla olen käyttänyt edellä mainittua laajimmin levinnyttä englanninkielistä painosta.

Kirja "*Pedagogy of the Oppressed*" (1970, Herder & Herder; Sorrettujen pedagogiikka), julkaistiin ensimmäisen kerran englanniksi käännettynä (kääntäjänä Myra Bergman Ramos) portugalinkielisestä käsikirjoituksesta. Laajimmin teos on levinnyt Penguin Booksin vuonna 1972 julkaisemana. Sorrettujen pedagogiikka on Freiren pääteos ja se on käännetty yli 20 eri kielelle (Freire A. 1997, 15). Teoksessa Freire esittää teoreettisen arvioinnin kehittämistään pedagogiikasta. Kirja onkin muita Freiren kirjoja filosofisempi ja hän analysoi kirjassaan yhteiskunnan, yksilön ja kasvatuksen välistä suhdetta yleisellä tasolla. Freire kirjoitti kirjan vuosina 1967-68 Chilen aikana. Hän sanoo kirjan syntyprosessista, että maanpako aika antoi hänelle mahdollisuuden muistella ja yhdistää kokemuksiaan, tietojään, havaintojaan ja elämänsä tapahtumia, liittää niitä itseensä vaikuttaneiden kirjoittajien ajatuksiin. Kirjoittajia, joita hän mainitsee, ovat Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Heller, Merleau-Ponty, Weil, Arendt, Marcuse. Omista elämäkokemuksistaan hän kertoo vaikuttavia olleen myöhäislapsuuden ja nuoruuden aikainen Jabotão, jossa hän näki ja koki aineellista köyhyyttä mutta myös elämän rikkautta sekä omista sosiaalis-taloudellisista vaikeuksistaan opiskella. Samoin hänen kokemuksensa lukutaitokampanjoista ovat vaikuttaneet pedagogiikan teoreettiseen muotoutumiseen. Freire sanookin, että hänet saivat kirjoittamaan ne kokemukset, jotka hänellä oli lapsena ja ne, jotka johdattivat hänet maanpakoon. (Freire 1992a, 18-20, 50-53.) Kirja "*Pedagogy of the Oppressed*" on julkaistu useilla kielillä ja joihinkin versioihin Freire on itse tehnyt muutoksia. Hänen omien sanojensa mukaan kaikkein alkuperäisin versio olisi hänen Chilessä kirjoittamansa portugalinkielinen käsikirjoitus, josta hän otti useita kopioita ja jakoi ystävilleen. Yksi näistä joutui myöhemmin kustannusliike Paz e Terran käsin, joka julkaisi sen myöhemmin ja jossa myös alkuperäinen ajatus on säilynyt. (Freire 1992a, 62-63.)

Tässä tutkimuksessa olen tehnyt analyysin teoksen laajimmin levinneestä versiosta (Penguin Books 1972) vuoden 1990 uusintapainoksesta. Vertailu Herder & Herderin vuoden 1970 alkuperäispainokseen osoitti tekstien olevan muutamaa pientä kielellistä korjausta lukuun ottamatta samanlaisia. Rinnalla olen käyttänyt Paz e Terran julkaisemaa portugalinkielistä painosta "Pedagogia do Oprimido" (17. painos v. 1987).

Artikkelit "*The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*" ja "*Cultural Action and Conscientization*" julkaistiin vuonna 1970 englanniksi portugalista käännettynä Harvard Educational Review'n artikkeleina. Artikkelit käsittelevät kollektiivisen toiminnan merkitystä vapautuksen saavuttamisessa ja toiminnan ja tiedostamisen välistä suhdetta. Artikkeleissa Freire selkiinnyttää aikaisemmissa kirjoissa esittämiään näkemyksiään ja käsittelee etenkin tiedon ja tiedostamisen luonnetta sekä yhteisöllistä toimintaa. Myöhemmin artikkelit on julkaistu yhdessä kirjana "*Cultural Action for Freedom*" (1970, Kulttuuritoiminta vapauden puolesta). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt alkuperäisiä Harvard Educational Review'n artikkeleita.

Kuvat

Tekstien lisäksi olen käyttänyt analyysin tukena Freiren lukutaitoprojektien oppimateriaalin kuvia. Nämä otin analyysiin siksi, että niissä ensinnäkin hahmottuu Freiren pedagogiikan perussisältö: ihmisen toiminta maailman muokkaajana. Toiseksi ne havainnollistavat käytännön kasvatusprosessia. En ole kuitenkaan systemaattisesti analysoinut kuvia, vaan käytän niitä tekstiaineiston havainnollistajana. Esimerkiksi Taylor (1993) on analysoinut kuvien sanomaa ja merkitystä. Kasvatusprojekteissa Freire käytti kuvia eräänlaisena opiskeltavan teeman koodattuna esityksenä. Tämä koodattu esitys muodosti yksinkertaistetun ja konkreettisen edustuksen todellisuuden ilmiöstä, jolloin se helpotti todellisuutta koskevaa reflektiota opiskelutilanteessa. Tässä mukana olevat kuvat ovat Brasilian kasvatusprojekteissa käytetyt kymmenen kuvaa, joiden teemana on ihmisen ja maailman välinen suhde. Alkuperäiset, värilliset kuvat on piirtänyt brasilialainen taiteilija Francisco Brenand. Nämä kuvat kuitenkin takavarikoitiin Freireltä hänen vangitsemisensä yhteydessä ja myöhemmin toinen brasilialainen taiteilija, Vicente de Abreu, on tehnyt samoista teemoista uudet kuvat (Freire 1974, 61; Freire 1989, 123), jotka ovat useimmissa kirjan "*Educação como Prática da Liberdade*" (Kasvatus vapauteen) eri kielisissä painoksissa liitteinä ja tämän takia ovat levinneempiä kuin alkuperäiset kuvat. Liitteessä 1 on näyte (kuvat 1 ja 2) Brenandin piirtämistä kuvista. Tähän julkaisuun olen kopioinut ne Brownin (1975) kirjasta "*Literacy in 30 hours*". Alkuperäisten kuvien kopiot ovat myös "*Kasvatus vapauteen*"-kirjan saksankielisessä painoksessa "*Erziehung als Praxis der Freiheit*" (1977).

Suurimman osan kirjojensa käsikirjoituksista Freire on kirjoittanut äidinkielellään portugalilla, joista osa on kuitenkin käännetty heti englanniksi tai espanjaksi ja julkaistu näillä kielillä. Joitakin englanniksi alunperin julkaistuja teoksia Freire on kirjoittanut myöhemmin uudelleen portugaliksi. Eri kielisten lähdeaineistojen

käyttäminen saattaa olla ongelmallista, koska käsitteet assosioituvat eri kielialueille erilaiseen käytäntöön ja todellisuuteen. Jotkut kirjat on myös toimitettu erilaisina eri käännöksissä (Taylor 1993, 5).

Freiren ajatukset tulevat ehkä kuitenkin enemmän esille hänen puheissaan ja opetuksissaan kuin kirjoituksissaan. Taylor viittaa Freiren omiin sanoihin, että hän olisi enemmän luotu puhumaan kuin kirjoittamaan. Osa hänen myöhemmistä teoksistaan onkin keskustelukirjoja. Näissä taas kirjojen toimittajan näkemys saattaa olla merkittävä (Taylor 1993, 3-4). Puheenomaisuus näkyy myös Freiren itsensä kirjoittamien kirjojen tyylissä - hän assosioi erilaisia asioita kirjoituksissaan, toistelee iskulauseita, siirtyy aloittamastaan aiheesta muihin asioihin ja jatkaa aihetta myöhemmin toisessa yhteydessä. Hän puhuu myös itse kirjojensa suullisuudesta. Hän sanoo aina puhuneensa teemoista ennen kirjoittamista, keskustelleensa niistä ystävien kanssa ja esitelmöineensä seminaareissa ja konferensseissa. Hän sanookin, että hänelle kirjoittaminen on erilaisissa konteksteissa tapahtuneiden ajatusten, tekojen ja suhteiden uudelleen luomista. (Freire 1992a, 53-56.)

Tähän tutkimukseen valitut kirjat, "*Educação como Prática da Liberdade*" (Kasvatus vapauteen), "*¿Extensión o Comunicación?*" (Valistaminen vai kommunikatio?), "*Pedagogy of the Oppressed*" (Sorrettujen pedagogiikka) sekä artikkelit "*The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom*" (Aikuisten lukutaidon oppimisprosessi vapauttavana toimintana) ja "*Cultural Action and Conscientization*" (Kulttuuritoiminta ja tiedostaminen), ovat Freiren ensimmäisiä kirjoja ja näissä hän esittää pedagogiikkansa käytännölliset ja teoreettiset perusteet. Tiedostamiskasvatus tuli 1970-luvulla suosituksi erilaisissa yhteyksissä ympäri maailmaa (Torres 1997, 4). Freire onkin myöhemmin selkiinnyttänyt ja kehittänyt pedagogiikkaansa ja tarkastellut sen soveltamista erilaisiin tilanteisiin. Tässä pyrin selvittämään Freiren alkuperäisiä ajatuksia tiedostamisesta ja muutoksesta kohti inhimillisyyttä.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Systemaattinen analyysi tekstitutkimuksessa

Systemaattinen analyysi on filosofistyyppiseen tutkimukseen kuuluva menetelmä, jonka avulla selvitetään jonkin teorian, aatteen tai ajattelijan tuotannon sisältöön liittyviä seikkoja. Tarkoituksena on selkeyttää alkuperäinen ajatuskokonaisuus, ja siinä tunkeudutaan kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan. Systemaattisella analyysillä on kaksi tehtävää: analyytinen, jolloin siinä eritellään tekstiin sisältyvää ajatusjärjestelmää, ja synteettinen tehtävä, jolloin ajatusrakennelma koostaan uudelleen. Analyytinen tehtävä on aikaisempien lähtökohtien erittelyä. Uuden luominen, synteesi, perustuu aikaisemmin ajatellun tuntemiseen. Synteettisen tehtävän ja analyytisen tehtävän välillä onkin molemminpuolinen vuorovaikutus. Synteesiä voi pohjustaa erittelemällä kirjoittajien henkisiä tuotteita tai nostamalla nähtäviksi kieleen tai muuhun ilmaisutoimintaan kätkeytyviä merkityskokonaisuuksia. Analyysi on ajatuksen keinoin tapahtuvaa retkeilyä käsite- tai teoriasysteemin muodostamassa maailmassa ja pyrkimyksenä on ajatusrakenteen kannalta olennaisten oivallusten esiin nostaminen, niin että alkuperäinen ajatuskokonaisuus selkiytyy. Tarvittaessa voidaan ajatuskokonaisuuden kehittelyä jatkaa. Pyrkimyksenä on päästä tutkimuskohteen aikaisempaa parempaan ymmärtämiseen. Systemaattinen analyysi ei ole minkään erityisen koulukunnan omaisuutta, vaan sitä voidaan käyttää erilaisia tieteenfilosofisia perusteita edustaviin tutkimuksiin. (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 157-160.) Systemaattinen analyysi voidaan suorittaa immanentisti eli tekstilähtöisesti tai se voidaan suorittaa taustalähtöisesti, jolloin tutkimuksessa hyödynnetään tekstiä täydentävää materiaalia. Immanentissa analyysissa hypoteesit, väittämät, käsitteet ja käsitekonstruktiot nostetaan tutkittavasta tekstistä, ei sen ulkopuolelta, tutkija ikään kuin pyrkii tekstin sisään. (Jussila ym. 1989, 198-199.) Analyysissa voidaan pyrkiä joko rekonstruktioon, luomaan tekstin sanoma uudelleen tai dekonstruktioon, jolloin etsitään tekstin ristiriitoja, epäjohdonmukaisuuksia ja kätkeytyviä merkityksiä (Jussila ym. 1989, 179).

Tässä systemaattisen analyysin suorittamisen lähtökohdaksi valitsin immanentin, tekstilähtöisen lähestymistavan, jolloin pyrin rekonstruoimaan eli etsimään tekstin sanoman. Dekonstruktioita en tässä vaiheessa yrittänyt, mutta synteessinä esitän kuitenkin myös Freiren ajattelussa ilmeneviä ristiriitoja.

Analyyssissa on keskeistä tutkimusaineiston tarkoituksenmukainen rajaus. Kun tutkimuksessa selvitetään jonkun ajattelijan tai käytännön kasvattajan ajatusmaailmaa, voidaan analyysissa keskittyä esimerkiksi johonkin hänen käyttämäänsä keskeiseen käsitteeseen tai ajatuskokonaisuuteen. Toisena rajausperusteena on ajattelun sisällöllinen yhtenäisyys, jolloin voidaan ottaa tarkasteluun myös tuotannon mahdollinen jakaantuminen erilaisiin kausiin. (Jussila ym. 1989, 159-160.) Teksti on kuitenkin yleensä ymmärtämiskokonaisuus, jossa ei ole aitoja osia, vaan koko tekstin merkitys määrää osien merkityksen. Tutkimuksen kannalta pitäisikin pitää koko ajan erilaajuisia ymmärtämiskokonaisuuksia, joita vertailemalla löydetään käsiteltävään tekstiin sopiva tulkintateoria. (Varto 1991, 35-37.) Tiedostaminen ja

muutos ovat Freiren tuotannon keskeisiä käsitteitä. Tässä rajoitin analyysin Freiren alkuvaiheen tuotantoon siksi, että se kuvaa hänen pedagogiikkansa syntyvaihetta. Myöhempi tuotanto on paljon pedagogiikan kehittelyä ja soveltamista.

Systemaattisen analyysin tekemiseen ei ole muuttumattomina sovellettavia metodisia ohjeita, vaan sitä voidaan soveltaa hyvinkin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa yhdistän systemaattista analyysia ja fenomenologis-hermeneuttista tekstitutkimuksen perinnettä, jota on käytetty lähinnä kirjallisuuden, historian ja Raamatun tutkimisessa. Näkökulma aineistoon ei tässä liity kieleen tai historialliseen tapahtumasarjaan, vaan Freiren tekstien sisältöjen merkityksiin (ks. Jussila ym. 1989, 173).

Hermeneuttisessa perinteessä oletetaan tekstin sanoman selvittämisen perustuvan tulkintoihin. Tutkimuksessa pyritään luomaan uudelleen mahdollisimman luotettavasti toisen henkilön tietoisuudessaan, ehkä eri ajassa ja erilaisissa olosuhteissa konstruoimaa ajatusjärjestelmää. Tulkinnalla on näin kaksi tehtävää: ymmärtää selvitetävän ajatusjärjestelmän merkitys ja tuoda ajatusjärjestelmä tai osia siitä ajankohtaiseen tilanteeseen.

Gadamer puhuu tulkintaprosessista horisonttien sulautumisena. Hänen mukaansa tekstin tulkinnassa yhdistyy kaksi horisonttia, tekstin kirjoittajan ja tekstin lukijan. Yksilön horisontilla Gadamer tarkoittaa jonkinlaista yksilöiden ja tradition välittämää laajaa näkökulmaa, joka koostuu tiedoista, näkemyksistä, asenteista, ja joka on kykyä katsella omaa lähiympäristöään etäämmälle. Gadamer puhuu historiallisen tutkimuksen yhteydessä tulkitsijan kyvystä asettautua tulkittavan historialliseen tilanteeseen, jolloin hänen on tavoitettava tutkittavan tekstin horisontti. Asettautuminen tekstin horisonttiin ei ole kuitenkaan täydellistä vaan tutkija tarkastelee tekstiä oman nykyisyytensä tiedoista ja ennakoasenteista. Tällä tavalla tulkinta on vastavuoroista kahden horisontin kohtaamista, nykyisyyden horisontti muodostuu jatkuvasti tulkintaprosessin aikana. (Gadamer 1975, 269-273.)

Ricoeurin mukaan tulkintaprosessissa teksti on lukijan ja tekstin kirjoittajan horisonttien sulautumisprosessissa välittävä tekijä (Ricoeur 1976, 93). Hän on selvittänyt itse tekstin olemusta hermeneuttisessa tutkimuksessa. Hän vertaa kirjoitettua tekstiä puheeseen, jossa ilmenee kirjoittajan halu ja tarkoitus ilmaista jotakin. Puhetilanteessa keskustelijat ovat läsnä, suhteessa toisiinsa ja myös tilanteeseen, ympäristöön ja olosuhteisiin. Kirjoitettuna esitys ei kuitenkaan ole pelkkä elävän puheen materiaallinen esitys vaan se irrottautuu suullisesta tilanteesta ja alkaa elää omaa elämäänsä kielellisine suhteineen maailmaan ja kielellisine viittauksineen. Sitä aletaan ymmärtää yhä enemmän muiden tekstien välityksellä. Kirjoitettu teksti voidaan tallentaa, se voi olla eri ihmisten saatavilla ja siitä voi tulla osa yhteistä muistia. Näin tekstit muodostavat jonkinlaisen kirjallisen kvasimaailman. (Ricoeur 1981, 145-149.)

Gadamerin ja Ricoeurin mukaisesti pyrin tekstien tulkinnassa tavoittamaan tekstien horisonttia ja sitä maailmaa, johon tekstit viittaavat. Tekstien tavoittamiseksi tutustuin kirjallisuuden välityksellä siihen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, missä Freiren tekstit on kirjoitettu ja Freiren itsensä asemaan tässä tilanteessa. Tässä käytin apuna sekä yhteiskunnallista ja historiallista kirjallisuutta että brasilialaista kaunokirjallisuutta. Freiren muistelukirjojen avulla pyrin löytä-

mään hänen tarkastelukulmaansa. Tekstien horisontiksi näyttäytyi Brasilian demokratisoituminen ja kansan osallistumisen lisääntyminen osana koko Latinalaisessa Amerikassa tapahtuvaa sosiaalista, taloudellista, poliittista ja myös uskonnollista muutosta. Freire oli mukana tässä prosessissa sekä oman työnsä kautta että toimiessaan kansanliikkeissä. Tekstien horisontti tarkentui tarkastelemalla niiden liikkeiden ja ryhmien aatteita, joissa Freire toimi. Nämä, etenkin Brasilian kehitystä analysoinut älymystöryhmä sekä kehittymässä ollut vapautuksen teologia ovat olleet konteksti, jossa Freire on voinut kehittää pedagogiikkansa filosofisia perusteita. Muistelukirjojen (esim. Freire 1996) perusteella hän myös jakoi unelman muuttuvasta Brasiliasta ja taistelevan asenteen tämän unelman puolesta, mutta piti itseään ennen kaikkea kasvattajana. Toinen, edelliseen liittyvä horisontti oli Freiren maanpako aika, joka muutti Freiren itsensä tarkastelukulmaa ja näkyy tässä analysoitavassa kirjallisuudessa esimerkiksi radikalisoitumisena.

Historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen lisäksi teksteissä on kirjallinen maailma. Jo Freiren tekstien alustava lukeminen paljastaa hänen laajan filosofisen perehtyneisyytensä ja taipumuksensa yhdistellä erilaisia ajatuksia ja aatteita. Tutkimuksessa tulikin tarpeelliseksi tutustua kirjoihin, joita Freire on pedagogiikkansa kehittämisessä käyttänyt. Tämä toi myös ongelmia. Freiren lainausten syvyys ja 'uskollisuus' vaihtelevat eikä hän epäile yhdistellä erilaisia, keskenään vastakkaisiakaan näkemyksiä. Freire on syntetisoija, jonka omaperäisyys ja luovuus on juuri yhdistämisessä ja uuden rakentamisessa olemassa olevista aatteista.

Tulkinnassa suhtauduin teksteihin henkisinä tuotteina, jotka ovat vuorovaikutuksessa ympäröivään tilanteeseen ja sovellutuksiin. Freiren elämäkokemukset eivät selitä ajatusten muotoutumista, vaikka hänen pedagogiikkansa usein liitetään hänen elämänvaiheisiinsa. Kuitenkin ne ovat tuoneet niihin painotuksia. En myöskään pyrkinyt selittämään Freiren ajatuksia muiden kirjoittajien teorioilla ja aatteilla, vaan olen käyttänyt näitä ymmärtääkseni Freiren käsitteiden merkityksiä.

Mihin sitten analyysi kohdistuu validissa tulkinnassa? Gadamer ja Ricoeur korostavat tekstin itsensä merkitystä. Hirsch puhuu Gadamerin tavoin tulkinnasta erilaisten perspektiivien kohtaamisena, mutta hän korostaa tekstin kirjoittajan tekstilleen antamaa merkitystä: "Ainoa validi tulkinta on oivaltaa uudelleen, mitä tekijä on tarkoittanut", tulkinnassa pyritään rekonstruoimaan tekijän tarkoitus (Hirsch 1967, 126). Hirsch korostaa sitä, että analyysi kohdistetaan alkuperäiseen tekstiin siitä huolimatta, että tekstin kirjoittaja selittäisi sitä itse myöhemmin eri tavalla. Tekstissä oleva merkitys ei muutu, vaikka tekstin merkitys kirjoittajalle voisikin muuttua. (Hirsch 1967, 8-9.) Ricoeur sitä vastoin korostaessaan tekstin irrottautumista kirjoittajasta korostaa myös sen itsenäistä vuorovaikutusta lukijan kanssa. Hän tuo esille tekstin maailman. Se, mitä tekstistä pyritään ymmärtämään, on tekstin itsensä merkitys, sen voima paljastaa sitä maailmaa, johon teksti viittaa ja miten se suuntaa ajatuksia. (Ricoeur 1976, 92-93)

Freiren tekstien yhteydessä tekstien itsenäinen elämä ja tekijän itsensä teksteilleen antama merkitys ovat mielenkiintoisessa vuorovaikutuksessa, onhan Freire itse selittänyt pedagogiikkaansa sekä myöhemmissä kirjoissaan että erilaisissa seminaareissa ja osallistunut sen soveltamiseen. Hän itse puhuu tekstiensä syntymisestä keskustelutilanteissa. Tekstit ovat myös selvästi tendenssimäisiä, jopa julista-

via. Toisaalta teksteillä on myös itsenäinen elämä erilaisine, alkuperäisestä kontekstista poikkeavine sovellutuksineen (esimerkiksi Ruotsin päivähoitokasvatus) ja kielellisine viittauksineen. Tässä oli tarkoituksenmukaista ottaa huomioon myös Freiren oma suhde teksteihinsä (vrt. Hirsch) erityisesti siksi, että Freire julistaa teksteissään myös oikeaa ja väärää.

Gadamer puhuu erilaisten horisonttien fuusioitumisesta tulkintaprosessissa. Tässä fuusioituminen olisi Freiren henkilökohtaisen ja aikaan liittyvän horisontin, tekstien avaaman kirjallisen maailman sekä lukijan ja tulkitsijan horisontin fuusioituminen. Oma horisonttini, joka on sekä ajallisesti että ajatuksellisesti etäinen tekstikontekstista, muodostuu Freiren pedagogiikkaa koskevasta tutkimustiedosta ja kokemuksista pedagogiikan soveltamisesta. Näiden avulla pyrin tavoittamaan tekstien maailmaa.

Tulkitsijan tehtävä on 'saada teksti puhumaan'. Tulkitsijan on sekä ymmärrettävä tekstin merkitys että etsittävä sellainen kieli, joka välittää tekstin merkityksen tutkimuksen lukijoille. Ymmärtääkseen tekstin merkityksen tutkija pyrkii saavuttamaan tekstin kielen ja horisontin, menemään 'tekstin taakse', ja tavoittamaan myös sellaista, jota tekstissä ei välttämättä ole sanottu. Silloin tutkija voi tehdä tekstille kysymyksiä, joihin tekstissä on vastaus. Tutkijan oma, nykyisyyteen liittyvä horisontti, ennakkoluulot ja esikäsitteet auttavat häntä rekonstruoimaan tekstin sanomaa tälle hetkelle mielekkääksi. Gadamer puhuu tradition merkityksestä - yhteinen traditio mahdollistaa oikeiden kysymysten löytämisen. Gadamerille tulkinta on tekstin ja sen lukijan välistä dialogia, jossa pyritään paljastamaan tekstin todellinen merkitys. (Gadamer 1975, 333-340.) Ricoeurin mukaan tekstin lukeminen on selittämisen ja tulkinnan välistä dialektiikkaa. Lukijan selittäessä tekstiä hän asennoituu tekstiin objektina, jolla ei ole tekijää eikä suhteita tekstin ulkopuoliseen maailmaan, lukija keskittyy tekstin sisäisiin rakenteisiin ja termeihin. Tulkinnassa teksti pyritään sijoittamaan elävään kommunikaatioon. Tulkinnassa pyritään ikään kuin seuraamaan niitä polkuja, joita teksti lukijalleen avaa. Tulkinta kulminoituu lähestymisprosessissa, jossa lukija tekee ajallisesti, kulttuurisesti tai psykologisesti etäisen tekstin 'omakseen', tuo tekstin merkityksen nykyisyyteen. Tämä prosessi lisää samalla lukijan itseymmärrystä, joka on tulkinnan ja ymmärryksen väline tutkimuksessa. (Ricoeur 1981, 152-162, 185.) Ricoeur puhuukin tekstin lukemisesta itsetuntemisprosessina, jossa teksti viitteineen on todellisuuden projektiota ja lukija paljastaessaan uusia olemisen tapoja oppii tuntemaan myös itseään (Ricoeur 1976, 94).

Varto selkiinnyttää sitä, miten lukija tulkitsee tekstiä oman itseymmärryksensä kautta. Tekstin lukija tulkitsee ja ymmärtää tekstiä keskellä omaa elämäänsä ja voi tulkita tekstiä vain oman kokemuksensa, merkity maailmansa ja ymmärryksensä valossa. Silloin tekstin lukemisessa ei ole objektiivista tasoa, joka olisi riippumaton lukijasta. Vaikka lukeminen tapahtuu lukijan ymmärryksen rajoissa, nämä rajat ovat laajenevia. Hermeneuttinen lukutapa edellyttää jatkuvaa tekstin uudelleen lukemista muuttuneista lähtökohdista, koska laajentuneet näköalat paljastavat uusia mahdollisuuksia ja mahdollistavat ymmärtämisen. Voisi sanoa, että lukija ei muuta tekstiä, vaan lukija muuttuu tekstiä lukiessaan ja sitä kautta ymmärtää tekstiä paremmin. Varto tuo esille myös sen, että teksti itsessään on riippumaton lukijasta ja

lukutavasta. Teksti sisältää kirjoittajan asettamat merkitysyhteydet. Lukija voi tekstin tulkintaan tuoda sellaista mikä siihen ei kuulu, kuten omia odotuksia, vieraan teorian tai tarkoitushakuisen tavan assosioida, jolloin teksti menettää identiteettinsä eikä tulkinta koske enää itse tekstiä. Lukijan lukutapa on kuitenkin oma, ja tutkijan pitäisikin tietoisesti tarkkailla omaa lukutapaansa ja pystyä tutkimuksessa selittämään se toisille. (Varto 1991, 34-38.)

Käytännössä tekstitutkimuksen prosessi on tulkitsevaa lukemista. Varto selkiinnyttää hermeneuttiseen lukemiseen liittyviä tulkinnan ja ymmärtämisen käsitteitä. Tulkinnalla tarkoitetaan tekstin merkityssuhteiden aukikerimistä. Tulkinta on luonteeltaan kielellistä ja prosessi voi olla monitasoinen, voihan se sisältää kuvallisia, metaforallisia ja symbolisia rakenteita, erilaisia viittaussuhteita ja omaperäisiä kielellisiä sääntöjärjestelmiä. Ymmärtäminen seuraa tulkintaa. Se ei ole kielen, vaan itse asian, tekstin idean ymmärtämistä. (Varto 1991, 39.)

Tulkinnassa selvitetään ensin tekstin kielellinen merkitys eli käännetään teksti tutkijan käyttämälle kielelle. Erityisesti historiallinen ja erilaiseen kulttuuripiiriin liittyvä aineisto ja luonnollisesti eri kielellä kirjoitettu aineisto ovat alttiita väärinkäsityksille. Tutkija joutuu selvittämään tekstin kielelliset merkitykset, tekstiin sisältyvät historialliset, maantieteelliset ja muihin kirjoituksiin liittyvät vihjeet, tekstiin mahdollisesti liittyvää symboliikkaa ja kirjoittajan tarkoitusta. Toiseksi selvitetään historiallisten ja maantieteellisten viittausten suhde todellisuuteen. Kolmanneksi tulkitaan tekstissä esiintyvät vihjeet. Esimerkiksi filosofinen teksti sisältää intertekstuaalisia viittauksia aikaisempiin filosofisiin kirjoituksiin, joten se saattaa olla ymmärrettävissä vain osana jatkuvaa keskustelua. Myös symbolitulkinta saattaa tukea analyysia merkittävästi. (Jussila ym. 1989, 184-185.)

Tässä lukemis- ja tulkitsemisprosessi eteni hermeneuttisena ja dialektisena. Vuorovaikutukseni tekstin kanssa oli sekä tulkitsevaa että ymmärtävää. Ymmärrys kasvoi lukemisen myötä ja käsitteiden merkitys osana kokonaisuutta täsmentyi ja myös muuttui. Aluksi pyrin ymmärtämään tekstien kielellisen merkityksen, jolloin käytin teosten eri kielisiä painoksia hyväkseni. Käytännössä analyysi vaihteli induktiivisen ja deduktiivisen välillä. Aloitin aineiston analyysin induktiivisesti analysoimalla yksittäisiä käsitteitä. Työskentely muodostui kuitenkin deduktiiviseksi, osaksi Freiren oman tyylin vaikutuksesta. Hän käsittelee kirjoituksissaan yksityiskohtia, mutta laajentaa samalla aihetta yleiselle tasolle, vertailee ja käyttää vastakohtia ja siirtyy toiseen aiheeseen jatkaen taas alkuperäisen aiheen kehittelyä toisessa yhteydessä. Freire ei esitä käsittehierarkioita, mutta esitystavan poukkoilevuudesta huolimatta hän käyttää käsitteitään johdonmukaisesti. Tällä tavalla lukija joutuu muodostamaan kokonaisuutta hänen ajatuksistaan ja näin myös tämän tutkimuksen esitystapa muuttui deduktiiviseksi. Tutustuminen tekstin viittauksiin, taustateorioihin, ajan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, Freire elämäntilanteeseen ja hänelle tärkeään kirjallisuuteen lisäsivät ymmärrystä tekstien ajatuksesta. Tekstien lukeminen uudelleen toi uusia asioita merkittäviksi.

Jussilan ym. mukaan systemaattisessa analyysissa selvitetään tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen, osana. Käytännön tutkimustyössä ensin kartoitetaan ajatuskokonaisuus, johon analysoitava asia (käsite, propositio, ajatusrakennelman osa) kuuluu. Sitten eritellään kiinnostuksen

kohteen yksityiskohdat, lopuksi osoitetaan kokonaisuuden ja kohteen välinen suhde kokoavine ja ristiriitoja aiheuttavine jännitteineen. (Jussila ym. 1989, 158.) Tässä tutkimusteemaksi hahmotui tiedostamisen avulla tapahtuva muutos sorrosta vapauteen kohti inhimillisyyttä. Tämä on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen tapahtuma. Seuraavaksi muodostin alustavat oletukset Freiren tiedostamis-käsitteestä ja sen asemasta Freiren kasvatuksessa ja etsin tiedostamiseen läheisesti liittyvät käsitteet. Tuloksin toinen taso olikin pyrkimys ymmärtää ajatusta. Tekstien lukemisessa hahmotui pedagogiikan ydinajatuksiksi ihmisen asema ja tehtävä maailmassa (todellisuuden luojana ja yhteistoiminnallisena), jolloin kasvatuksen tehtävä on mahdollistaa ihmisyuden toteuttaminen. Tämä ydinajatus antoi viitekehyksen analyysin muiden tulosten esittämiselle. Tekstien viittaukset avasivat reittejä ydinajatuksen taustakäsityksen ymmärtämiselle, jossa merkittävimmät vaikuttajat ovat Buber, Hegel ja Marx. Sitä vastoin näissä teksteissä ei suoraan viitata ihmisen aseman uskonnolliseen perustaan, mikä tulee enemmänkin esille kielellisinä valintoina, Freiren omaelämäkertoissa ja myös vertaillen vapautuksen pedagogiikkaa vapautuksen teologian ajatuksiin.

Kolmas taso oli olosuhteiden, tradition ja historiallisen tilanteen ymmärtäminen, joihin teksteissä on epäsuoria viitteitä. Tässä näitä olivat esimerkiksi latinalais-amerikkalainen kolonialismi sekä ajan kansainväliset ja kansalliset poliittiset tapahtumat.

Tutkijan on, paitsi itse tulkittava ja ymmärrettävä teksti, myös tuotava tutkittava ajatus yhteiseen keskusteluun. Kasvatusprosessia koskevan analyysin tulosten kokoajana käytin graafisia malleja (mallien esittely seuraavassa luvussa), jotka muodostin aluksi ennakkotietojeni ja alustavan lukemisen perusteella. Näitä muokkasinkin koko analyysin ajan. Heinosen mukaan mallit jäljittelevät ilmiöiden ominaisuuksia ja piirteitä ja ilmaisevat välittömästi olioita ja tapahtumia. Mallit ilmaisevat havainnollisesti ilmiöiden ominaisuuksia ja tunnusmerkkejä. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa mallia voidaan käyttää paitsi teorianmuodostuksen apuna myös havainnollistamaan teoriaa, koska malli konkreettisenä ja yksinkertaistettuna havainnollistaa olennaisia, abstrakteja rakenteita. Malli helpottaa myös ajatusrakennelmien luomista, koska mallia voidaan muokata ja korjata. (Heinonen 1989, 288-289.) Mm. Madsen (1968; 1975) on käyttänyt graafista esitystä tutkimustulosten kokoajana. Tässä käytin malleja työhypoteeseina, muuttuvina oletuksina käsitteiden ulottuvuuksista, joiden avulla kokosin tutkimustulokset ja pyrin havainnollistamaan tiedostamis-käsitteen osia ja suhteita. Mallien avulla pyrin myös irrottamaan tutkimusaineistosta ja näiden avulla saatoinkin lopuksi tarkastella saamiani tuloksia ulkoa päin.

Tiivistetysti systemaattisen analyysin suorittaminen jakaantuu kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa hahmotetaan tutkimusongelma ja aineisto. Varsinaiseen analyysivaiheeseen kuuluu käsitteiden etsiminen, väitteiden rekonstruointi ja argumentaation erittely. Tutkimuksessa voidaan päätyä johonkin näistä analyysitasoista tai niitä voidaan käyttää rinnakkain. Kolmantena vaiheena on analyysitulosten selittäminen. Tähän kuuluu edellytysten, aukkojen, ristiriitojen osoittaminen, kokonaisrakenteen ja tutkittavan asian rinnastaminen sekä vertailu ja synteesi. (Jussila ym. 1989, 177.)

3.2 Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Tiedostaminen on keskeinen teema tässä analysoitavissa kirjoissa. Freire ei kuitenkaan näissä määrittele käsitettä selkeästi vaan tiedostamisen sisältö hahmottuu käsitteen käytön kautta. Myöhemmin hän on määritellyt tiedostamisen prosessiksi, jossa subjekti-objekti -suhteessa subjekti alkaa ymmärtää kriittisesti dialektista yhteisyyttä itsensä ja objektin välillä. Näin tiedostamista ei ole ilman praksista, teoria-käytäntöä ja ajattelu-toimintaa. (Freire 1992b, 38-39.)

Freiren tiedostamis-käsitteen perustaa kuvaa seuraava lainaus, johon sisältyy ajatus ihmisen tietoisuuden tavoitteisuudesta, 'tietoisuus tietoisuutena tietoisuudesta'. "*Ongelmakeskeinen kasvatus, vastaten tietoisuuden olemukseen - tavoitteellisuuteen - hylkää tiedonannon ja ottaa muotonsa kommunikaatiossa. Siinä kuvastuu tietoisuuden erityisluonne: olla tietoinen, ei vain asiasta vaan myös itsestään, Jaspersin mukaisesti, 'jakaantuneena' - tietoisuus tietoisuutena tietoisuudesta.*" (Freire 1972, 52-53.)¹ Tähän sisältyy ajatus ihmisen toiminnan tarkoituksellisuudesta, suuntautuneisuudesta itsen ulkopuolelle ja samalla tietoisuus siitä, että on tietoinen oman toiminnan suunnasta, jolloin tähän sisältyy myös päätöksenteko ja eettinen ulottuvuus. Tiedostamisen käsitteestä enemmän luvussa 6.1.

Muutos. Freire käsittelee muutosta sosiaalisena muutoksena, joka on muutosta sorrosta vapauteen, kohti yhteiskuntaa, jossa ei estetä ihmisen kehittymistä ihmisenä. Freiren muutuskäsitys on samankaltainen Brasiliassa samaan aikaan vaikuttaneiden katolisten radikaalien muutuskäsityksen kanssa: muutos tapahtuu sekä ihmisten mielessä että sosiaalisissa rakenteissa (De Kadt 1970). Marshak tiivistää muutostoiminnan taustalla olevia muutuskäsityksiä kahteen ajattelutapaan: länsimaiseen lineaaris-progressiiviseen ja itämaiseen sykliseen ja prosessimaiseen ajattelutapaan (Marshak 1993, 402-403). Freiren käsitys muutoksesta lähenee itämaista ajattelutapaa. Muutos on jatkuva prosessi, tapahtuu vastakkaisuuksien dialektiikassa ja yleisenä ilmiönä koskettaa myös yksittäistä ja erityistä, jolloin myös yksityinen ihminen on mukana muutosprosessissa.

Praksis kuvaa sitä käytäntöä, miten ihminen on vuorovaikutuksessa ulkoisen maailman kanssa. Freiren praksis-käsite, jossa hän yhdistää itseymmärryksen, toiminnan ja poliittisen tietoisuuden, perustuu Marxin käsitykseen (Blunden 1997, 279), mutta siinä on aineksia myös Hegeliltä ja Feuerbachilta (Ordoñez 1982, 315). Praksis on Freirellä dialektista ajattelua ja toimintaa, jonka tarkoituksena on maailman historiallinen muuttaminen kohti vapautta (Ordoñez 1982, 316). Praksiksesta enemmän luvussa 6.3.

Dialogi. Freiren pedagogiikan tunnusomainen piirre on dialogi. Sillä tarkoitetaan yleensä kahden ihmisen välistä keskustelua. Freire itse määrittelee dialogin A:n ja B:n väliseksi horisontaaliseksi kommunikaatiosuhteeksi, jossa kriittisesti etsitään jotakin ja jota ravitsee rakkaus, ihmisyyys, toivo, usko ja luottamus (Freire

1969, 107). On kuitenkin ilmeistä, että hän laajentaa dialogi-käsitettä useamman ihmisen ja myös ryhmien väliseksi kommunikaatioksi ja erilaisten näkemysten väliseksi vuorovaikutukseksi. Dialogista enemmän luvussa 4.3.2.

Opetukseen liittyvät uudet käsitteet. Alkuperäisissä kasvatusprojekteissa haluttiin irrottautua moniin koulutermeihin assosioituvasta passiivisesta käyttäytymisestä. Siksi näissä luotiin uusia opetukseen liittyviä käsitteitä. Näistä jotkut ovat vakiintuneet aikuiskasvatuksen sanastoksi myös Suomessa. Koulu korvattiin sanalla kulttuuripiiri (*círculo de cultura*, suomalainen sana on ehkä opintopiiri), opettaja sanalla koordinaattori (*o coordenador de debato*; Suomessa käytetään joskus sanaa ohjaaja, kurssin johtaja tai tutor, joista mikään ei varsinaisesti liity freireläisyyteen. Tässä tutkimuksessa käytän perinteistä opettaja-termiä, koska muut ovat tässä yhteydessä joko epäaitoja tai merkitykseltään suppeita ja koska Freire itse käyttää johdonmukaisesti opettaja-termiä.) Luentojen tilalle tuli keskustelu (*o diálogo*), oppilaan tilalle sana ryhmän osallistuja (*o participante de grupo*, tätä käytetään usein myös Suomessa, joskin meillä käytetään nykyisin myös sanaa oppija oppilaan tilalla). Lukusuunnitelma korvattiin koostetulla ohjelmalla (*a programação compacta*), joka on oppimisyksiköiden pelkistetty ja koodattu ohjelma. (Freire 1969, 103.) Lisäksi Freire soveltaa pedagogiikassaan eri filosofien käsitteitä. Taylorin mukaan erityisesti Kosikin kirjojen kautta Freire pystyi irrottautumaan perinteisestä pedagogiikasta ja saattoi kehittää marxilaisuuteen perustuvia pedagogisia käsitteitään. Näitä ovat mm. teoria-käytäntö-praksis, oleminen maailmassa, teoreettisen ja konkreettisen välinen yhteys. (Taylor 1993, 44-45.)

3.3 Analyysin eteneminen

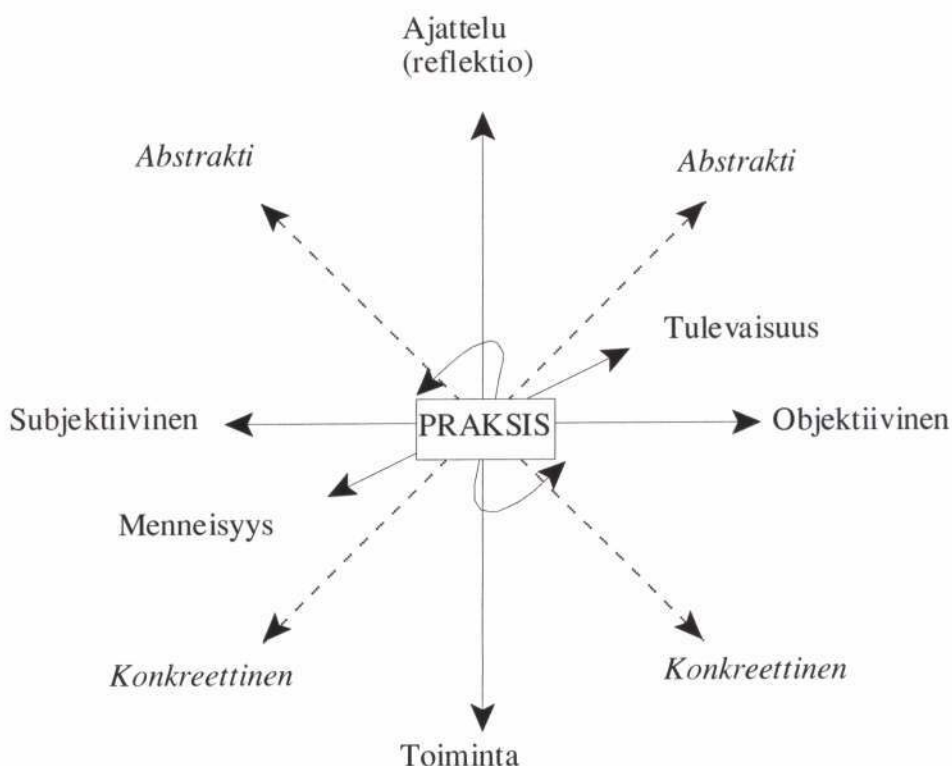
Analyysin raportointi etenee kaksivaiheisena. Ensin kuvaan kasvatuksen päämäärää, sitä, mihin muutoksella pyritään. Seuraavaksi kuvaan kasvatuksen prosessia, sitä, miten tiedostamista edistetään opintopiirissä. Lopuksi esitän synteysin tuloksista.

1. vaihe: kasvatuksen päämäärä. Kasvatuksen päämäärä on muutos sorrosta vapauteen, jolloin ihmisellä on mahdollisuus kehittää inhimillisyyttään. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa selvitän muutoksen sisältöjä tarkastelemalla, minkälaisia asioita Freire liittää sortoon ja vapauteen. Oppijan sisäisen muutoksen keskeisen sisällön selvittämiseksi keräsin tutkimusteksteistä kohdat, joissa Freire kuvaa naiivin tiedostamisen vaiheessa (opiskelun alussa) olevia opiskelijoita ja toisaalta kriittisen tiedostamisen vaiheessa olevia opiskelijoita ja kasvatuksen tavoitteita ja päämääriä yksilölliseltä kannalta. Näille kuvauksille pyrin löytämään teksteistä myös selityksiä ja perusteluja. Tähän raporttiin olen valinnut kohtia, jotka edustavat näitä kuvauksia. Tekstien lisäksi käytin tukena lukutaito-ohjelmissa käytettyjä kuvia, joita en kuitenkaan ole analysoinut järjestelmällisesti, vaan olen käyttänyt lähinnä tekstisisältöjen havainnollistajana. Samalla tavalla keräsin sosiaalista muutosta ilmaisevat kuvaukset käyttäen hyväksi Freiren kuvauksia sortavasta ja vapauttavasta toiminnasta.

Sorron ja vapauden kuvausten vastakkaisuuksista muodostui kaksi dimensiota: yksilön asemaa kuvaava objekti-subjekti -dimensio ja yhteistä päätöksentekoa kuvaava antialogisuus-dialogisuus -dimensio. Freire korostaa läpi tekstiensä subjektiutta ja dialogisuutta vapauden olemuksena, joten tulos lähinnä vahvistaa käsitteiden tärkeyttä Freirelle ja selkiinnyttää, mitä Freire näillä käsitteillä tarkoittaa ja mikä osuus näillä on hänen kasvatuksessaan. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen lopulla olen arvioinut kasvatuksen taustalla olevaa ihmis- ja todellisuuskäsitystä, koska ne mielestäni auttavat ymmärtämään käytännön kasvatuksen toteuttamista. Kasvatuksen päämäärää analysoin luvussa 4 ja tulokset tiivistän ja arvioin niitä luvussa 5.

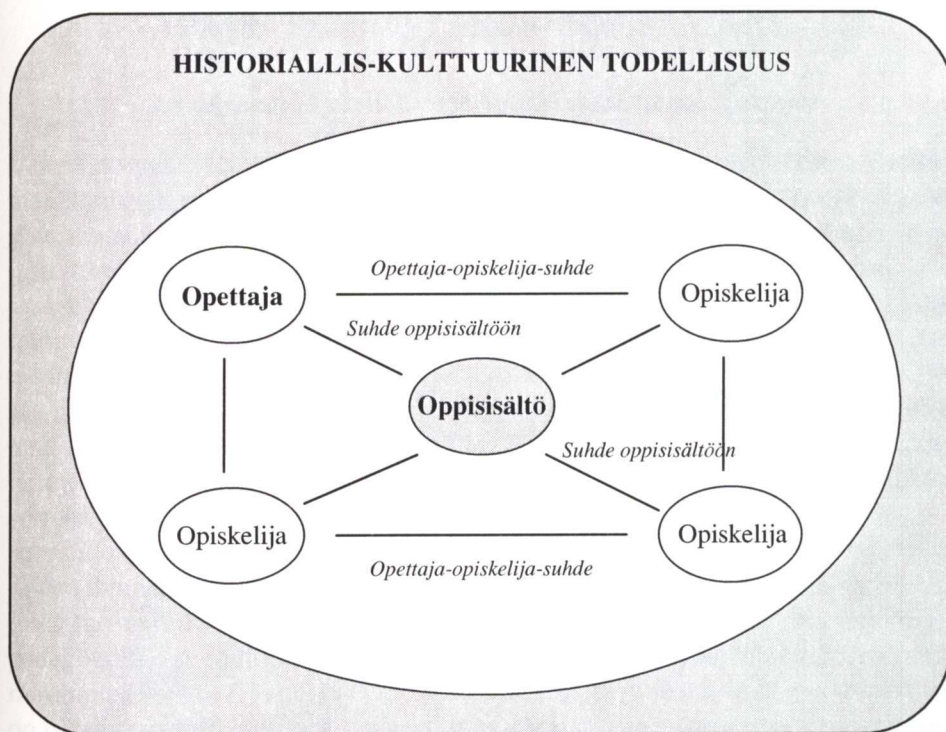
2. *vaihe: tiedostaminen.* Toisessa vaiheessa selvitin tiedostamisen prosessia, toisin sanoen sitä, miten inhimillistymisen edellytyksiä kehitetään käytännön kasvatuksessa. Aluksi kuvaan peruskäsitteitä, tietämistä ja praksista. Kasvatuksen kuvauksessa toistuu jatkuvasti kaksi teemaa: ihmisen suhde ulkoiseen todellisuuteen ja ihmisen olemus kommunikoivana, yhteistoiminnallisena olentona. Näistä hahmottui alustavan lukemisen avulla praksiksen ja dialogin käsitteet, joita saatoinkin pitää tiedostamisen toiminnallisina perustoina. Muodostin sekä praksiksesta että dialogista graafiset mallit. Analyysiprosessissa mallit toimivat ennakkohypoteeseina, joita muokkasinkin koko analyysin ajan.

Praksiksen mallin muodostin niistä kuvauksista, joita Freire esittää ihmisen maailmaa koskevasta ja maailmaan kohdistuvasta työskentelystä. Malli muodostuu neljästä ulottuvuudesta, (1) ajattelu-toiminta, (2) subjektiivisuus-objektiivisuus, (3) abstraktisuus-konkreettisuus ja (4) menneisyys-tulevaisuus -ulottuvuuksista. Praksiksen ulottuvuuksien avulla kuvaan oppijan oppimistyöskentelyä. Oppiminen on dialektista prosessia, jolloin oppija sekä reflektoi omaa toimintaansa että suuntautuu käytäntöön (ajattelu - toiminta). Samalla hän arvioi ja havainnoi objektiivisia tosiasioita, mutta käyttää myös yksilöllisiä tuntemuksiaan työskentelyssään (objektiivisuus - subjektiivisuus). Oppija liikkuu ajassa käyttäen aikaisempia kokemuksiaan ja tehden suunnitelmia (menneisyys - tulevaisuus) samoin kuin hän voi käsitellä asioita sekä teoreettisesti että käytännön arkielämän tasolla (abstrakti - konkreettinen). Analyysin edetessä täydensin praksiksen mallia oppimisen sisällöllisillä ja toiminnallisilla kuvauksilla, jotka esitän kunkin luvun lopussa. Lopullinen malli on luvussa 6.7 sivulla 125. Analyysin tuloksissa pyrin käyttämään mahdollisimman pitkälle Freiren omia termejä.



Kuva 1. *Praksiksen malli*

Dialogisen oppimisen mallin rakentamisessa käytin tukena tietämisen käsitettä (luku 6.2) ja ongelmakeskeistä kasvatusta (luku 4.3.4) sekä Freiren kuvausta kritisoimastaan pankkikasvatuksesta. Freiren oppimistapahtumassa hahmottuivat yleiset oppimistapahtuman elementit oppija, opettaja, opiskeltava aihe, opetusmenetelmä, ilmapiiri, vuorovaikutus sekä yhteydet ympäröivään todellisuuteen. Pankkikasvatuksen ja dialogisen oppimisen välillä ero on lähinnä elementtien luonteessa ja niiden välisessä suhteessa. Samoin kuin praksista, käytin dialogin mallia tulosten kokoajana tiedostamisprosessin analyysissa ja esitän mallin tutkimuksen kuluessa täydennettynä analyysin tuloksilla.. Kuvio pankkikasvatuksesta on luvussa 4.3.4 sivulla 71 ja lopullinen dialogisen oppimisen malli luvussa 6.7 sivulla 128.



Kuva 2. Dialogisen oppimisen osatekijät

Tiedostamisen prosessia analysoin luvussa 6 ja tiivistelmän tuloksista esitän luvussa 6.7.

3. *Vaihe: synteesi.* Lopuksi tein kaikista tuloksista synteessin kokoamalla praksiksen ja dialogisen oppimisen mallien avulla hahmottamani oppimistekijät tiedostamisen osatekijöiksi. Tiedostamisen prosessia kuvaava malli on luvussa 7.1 sivulla 136 olevassa kuviossa. Tulokset esitän kokonaisuutena luvussa 7 ja arvioin niitä luvussa 7.5.

Tulosten kuvaamisessa olen alussa esittänyt suhteellisen paljon tekstilainauksia antaakseni käsityksen tavastani käsitellä aineistoa. Lainauksia on koko tekstimateriaalina olevasta aineistosta, pääosa lainauksista on kuitenkin englanninkielisestä "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka) -teoksesta. Lainaukset olen kääntänyt suomeksi ja esittänyt mielestäni tulkinnanvaraiset kohdat alaviitteessä alkukielellä.

Viitteet

- ¹ "Problem-posing' education, responding to the essence of consciousness - intentionality - rejects communiqués and embodies communication. It epitomizes the special characteristic of consciousness: being conscious of, not only as intent on objects but as turned in upon itself in a Jasperian 'split' - consciousness as consciousness of consciousness." (Freire 1972, 52-53.)

4 VAPPAUS TIEDOSTAMISEN PÄÄMÄÄRÄNÄ

4.1 Kasvatus yksilölliseen ja sosiaaliseen muutokseen

Vapautuksen kasvatuksen avulla pyritään tilanteeseen, joka mahdollistaa täydemmän ihmisyyden saavuttamisen. Muutos tapahtuu sekä oppijan tietoisuudessa että yhteiskunnassa. Kasvatuksen avulla ihminen tulee tietoiseksi sekä omasta itsestään toimivana ja ajattelevana subjektina että olosuhteistaan. Tiedostamisen seurauksena ihminen alkaa vaikuttaa ympäristöönsä ja olosuhteisiinsa, jolloin pyrkimyksenä on yhteiskunnan sortorakenteiden muuttaminen. Koska kasvatuksen päämäärä on sorrettujen tuleminen inhimillisemmiksi, sorretut eivät voi saavuttaa inhimillisyyttä vain muuttamalla omaa asemaansa, tulemalla sortajiksi, vaan muuttamalla järjestelmää niin, ettei se pidä yllä epäinhimillisyyttä. (Freire 1972, 33.) Sorrettujen pedagogiikassa on kaksi vaihetta. Aluksi se on sorrettujen pedagogiikkaa, sorretut paljastavat sorron maailman ja käytännön avulla sitoutuvat sen muuttamiseen. Tässä vaiheessa käsitellään sorrettujen ja sortajien tietoisuuden ongelmaa, niiden ihmisten ongelmaa, jotka sortavat ja kärsivät sorrosta. Toisessa vaiheessa, jossa sorron todellisuus on jo muutettu, pedagogiikka lakkaa olemasta sorrettujen pedagogiikka ja siitä tulee kaikkien ihmisten pedagogiikka jatkuvassa vapautumisen prosessissa. (Freire 1972, 31.) Kaikissa vapautumisen vaiheissa sorrettujen on nähtävä itsensä ihmisinä, jotka ovat sidoksissa olemassaolonsa historialliseen kutsumukseen olla täydemmin ihmisiä (Freire 1972, 41).

Muutoksen on lähdettävä sorretuista ja niistä jotka ovat aidosti heidän rinnallaan. Sorrettujen rooli on palauttaa sekä sorretuille että sortajille ihmisyyys, jonka he molemmat ovat menettäneet. *“Tämä siis on sorrettujen suuri inhimillinen ja historiallinen tehtävä; vapautta sekä itsensä että sortajansa”* (Freire 1972, 21). Vapautumisen on lähdettävä sorretuista siksi, että sortajat sorron aloittajina eivät pysty vapautukseen. Sortajat sortavat ja tuhoavat vallallaan eikä tällaisessa vallassa ole voimaa vapautukseen. Auttaminen, “jalomielisyys”, joka lähtee epäoikeudenmukaisuudesta myös pitää yllä epäoikeudenmukaisuutta. Sitä vastoin sorrettujen heikkoudesta lähtevä voima on kyllin vahva vapauttamaan molemmat. Sorretut tuntevat sortavan yhteiskunnan vaikutukset ja tarpeellisuuden taistella sortoa vastaan. Näin sorretuista lähtevällä taistelulla on myös mahdollisuus kehittyä rakkauden teoksi. (Freire 1972, 21-24; 32-33.)

Sorretun ja sortajan suhteen kuvaus on vallan analyysia. Kuvauksessa yhdistyvät sekä ihmisen psykologinen tarkastelu vallan kohteena olevana, valtaan alistuvana ja vallan käyttäjänä sekä yhteiskunnan analyysi valtarakenteiden ylläpitäjänä. Kasvatuksessa tapahtuva uudistuminen on sekä yksilön sisäistä kasvua että sosiaalista, yhteiskunnan rakenteissa tapahtuvaa muutosta. Freire ei määrittele vapaan ihmisen eikä vapaan yhteiskunnan ominaisuuksia. Seuraavassa pyrin hahmottamaan muutoksen sisältöjä analysoimalla ja tulkitsemalla Freiren kuvaamaa oppijoiden toimintaa ja olosuhteita kasvatusprosessin eri vaiheissa sekä tarkastelemalla yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia toimintoja sorron ja vapautuksen näkökulmasta. Käsitellen aluksi yksilön sisäistä muutosta ja seuraavaksi sosiaalista, yhteiskunnan tasolla tapahtuvaa muutosta.

4.2 Oppijan yksilöllinen muutos: naiivi ja kriittinen tiedostaminen

Tietoiseksi tuleminen on vaiheittainen tapahtuma, jossa yksilön suhtautuminen todellisuuteensa muuttuu. Ensimmäinen vaihe on "tietoisuuden semi-intransitiivisuus"¹. Sorretun ihmisen tiedostaminen on naiivia. Hän ei tiedosta itseään persoonana eikä liitä omaa tilannettaan yhteiskunnallisiin rakenteisiin. "... heillä ei ole tietoisuutta itsestään persoonana tai sorretun luokan jäsenenä" (Freire 1972, 22-23). Tässä tilassa ihmisten mielenkiinto ja toiminta suuntautuvat hengissä pysymiseen eivätkä he ymmärrä biologisten tarpeitten ulkopuolella olevia ilmiöitä. Ollessaan sidoksissa biologisen elämän vaatimuksiin, ihmisellä ei ole tarpeeksi etäisyyttä todellisuuteensa jotta hän voisi tarkastella sitä objektiivisesti, vaan hän antaa elämäänsä muovaaville ilmiöille maagisia selityksiä ymmärtämättä todellisia syysuhteita. (Freire 1969, 60; Freire 1970b, 461.)

Toinen vaihe on "tietoisuuden transitiivisuus". Tässä vaiheessa ihmisen kiinnostus laajenee välittömän elämisen ulkopuolella, hän alkaa havaita ympäristönsä ilmiöitä ja vastata näihin. Kyky dialogiin muiden ihmisten ja maailman kanssa lisääntyy.

*"Juuri siksi 'olla olemassa' on dynaaminen käsite. Siihen sisältyy ihmisen dialogi ihmisen ja ihmisen välillä. Ihmisen ja maailman välillä, ihmisen ja hänen Luojansa välillä. Juuri tämä dialogi, jota ihminen käy maailmasta ja maailmassa, haasteista ja ongelmista, tekee hänestä historiallisen olennon."*² (Freire 1969, 60.)

Tietoisuuden transitiivisuuden alkuvaihetta kuvaa naiivi transitiivisuus. Tätä leimaa ongelmien yliyksinkertaistaminen ja emotionaalisuus. Ihminen, jonka tietoisuus on heräämässä, saattaa turvautua poleemisiin, jäykkiin tai maagisiin selityksiin. Tässä vaiheessa hän ei vielä ole yksilöllisesti tiedostava, vaan hän on lähellä massaa, ja kyky dialogiin on rajoittunutta. Jos ihminen ei kehity tästä vaiheesta kriittiseen tiedostamiseen, saattaa käyttäytyminen vaihdella ahdasmielisestä kiihkoilusta fanaattisuuteen. Kriittistä transitiivisuutta kuvaa ongelmien lähestyminen tutkien, arvioiden, analysoiden ja kokeillen. Samalla lisääntyy osallistuva ja vastuullinen asennoituminen. (Freire 1969, 60-62.)

Kansalaisten tiedostamisen taso ja yhteiskunnallinen tilanne liittyvät yhteen. Suljettu, epädemokraattinen yhteiskunta saattaa pitää yllä kansalaisten tiedostamattomuutta. Demokraattinen ja dialoginen elämänmuoto taas antaa tiedostamiselle mahdollisuuksia. Muutoksessa olevassa yhteiskunnassa (muutos voi olla esimerkiksi sosiaalinen, tekninen tai taloudellinen muutos) kansalaisten tiedostaminen saattaa nousta. Tämä voi ilmetä kansan liikehdintänä, jolloin mahdollisuudet nousevat myös fanaattisuudelle, kansan hiljentämiselle ja manipuloinnille. (ks. Freire 1970b, 462-463.) Freire ei kuitenkaan esitä syvällisempää analyysia tai väitteitä yhteiskunnallisen tilanteen ja yksilöiden tiedostamisen välisestä keskinäisestä riippuvaisuudesta. Hän kuvaa enemmänkin tiedostamisen merkitystä yhteiskunnalliseen osallistumiseen kykenevän ihmisen kehittämisessä. Tiedostamisen tasojen kuvauksessa hän tuo esille, että tiedostaminen ei automaattisesti lisää ihmisen kykyä itsenäisyyteen vaan voi alkuvaiheessa lisätä myös irrationaalisuutta ja kiihkomielisyyttä. (Freire 1970b, 461-466.)

Freire sanoo kirjan "Educação como Prática da Liberdade" (Kasvatus vapautteen) esipuheessa, että koko hänen mielenkiintonsa on kohdistunut ihmissubjektin etsimiseen, joka on edellytys itsenäiselle yhteiskunnalle (Freire 1969, 36). Tässä tutkimuksessa sisäisen muutoksen sisällöksi muodostuikin *subjektiuden saavuttaminen*, jota kuvaa integroituminen todellisuuteen ihmisenä. Oppijan yksilöllisen muutoksen jaoin kolmeen seuraavaan osa-alueeseen: 1) Muutos oppijan todellisuus- ja ihmiskäsityksessä: ihmisen ja maailman suhteen ymmärtäminen. 2) Muutos oppijan minuudessa: oppijan sisäisen dualismin ratkaiseminen, ja 3) Muutos oppijan toiminnassa: oman vaikutuksen oivaltaminen historiallisessa prosessissa ja sitoutuminen toimintaan. Seuraavassa tarkastelen näitä kohtia tarkemmin.

4.2.1 Muutos oppijan todellisuus- ja ihmiskäsityksessä: ihmisen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen

Muutos perustuu siihen, että ihminen ymmärtää aktiivisen roolinsa todellisuuden rakentajana. Ihminen integroituu todellisuuteen ihmisenä - toteuttaa subjektiuttaan. Integroituminen on käsitteenä aktiivinen, se viittaa subjektiin, joka tekee työtä, osallistuu, vaikuttaa, kommunikoi, kyseenalaistaa ja tekee päätöksiä. Vastakohtana subjektiudelle on objektiutus, jolloin ihminen ei suuntaa toimintaansa todellisuuteen vaan pyrkii pelkästään sopeutumaan, muuttamaan itseään. Integroitunut ihminen on subjekti, joka tietoisesti vaikuttaa ulkopuoliseen maailmaan.

"Painotamme koko opinto-ohjelmassamme integraatiota, ei sopeutumista, puhtaasti inhimillisenä toimintana. Integraatio on kykyä sopeutua todellisuuteen ja sen lisäksi kykyä muokata todellisuutta. Tähän liittyy kyky tehdä päätöksiä, minkä tunnusmerkki on kriittisyys. Kun ihminen menettää kykynsä tehdä omia valintojaan ja alistuu häntä väheksyvien ihmisten sääntöihin, niin että hänen päätöksensä eivät ole enää hänen omiaan, ei hän enää ole integroitunut. Hän sopeutuu. Hän mukautuu. Integroitunut ihminen on subjekti. Sopeutuminen on näin passiivinen käsite - integroituminen ja kommunikaatio aktiivisia. Tämä passiivinen aspekti ilmaisee tosiasiasa, että ihminen ei kykene muuttamaan todellisuutta, vaan päinvastoin, muuttaa itseään sopeutuakseen." (Freire 1969, 42.)

Eläimen suhde maailmaan on tiedostamatonta ja koostuu pelkistä kontakteista. Ihmisen suhde maailmaan on moninaista, hän tajuaa itsensä erillisenä maailmasta, hän organisoii, kokeilee ja toimii; hän suhtautuu todellisuuteen kriittisesti pyrkien ymmärtämään objektiivisia tosiasioita. Hän tajuaa ajallisuuden, ei ole sidoksissa vain tähän hetkeen vaan hän voi mielessään liikkua tulevaisuuden ja menneisyyden välillä. Ihminen ei rajoitu biologisen olemisen asteelle, vaan hän vaikuttaa tarkoituksellisesti ympäristöönsä ja muuttaa sitä. Hän lisää todellisuuteen jotain omaa, luo kulttuuria ja osallistuu ajanjaksojen muodostamiseen yhdessä muiden ihmisten kanssa. Todellisuuteen integroitunut subjekti astuu alueelle, joka on juuri ihmisten aluetta: historian ja kulttuurin alueelle. Tähän ihmisen olemukseen sisältyy myös ihmisen tehtävä - osallistua historiallisen maailman muodostamiseen. (Freire 1969, 39-43.)

Ihminen voi kuitenkin olemisessaan olla esineen asemassa, pyrkien enemmän sopeutumaan olosuhteisiinsa kuin vaikuttamaan niihin ja näin hän toimii enemmän eläimen kuin ihmisen lailla (Freire 1969, 43-44). Freire kuvaa sorretun ihmisen persoonallisuutta psykologisen alistumisen ja vieraantumisen ilmauksilla. Sorretun ihmisen tietoisuutta leimaa riippuvaisuus kohtalostaan ja auktoriteeteista. Hän on epävarma, pelokas ja väheksyy itseään. Hän on upoksissa olosuhteisiinsa ja tyytyvä passiivisesti tilanteeseensa.

“Koska sorretut näkevät maailman ja itsensä epätodellisina, he tuntevat olevansa sortajan omistamia esineitä... Tietyssä kokemuksen vaiheessa sorretuille oleminen on olemista sortajan kaltainen, mutta olla hänen alapuolellaan, riippuvainen hänestä. Näin sorretty on emotionaalisesti riippuvainen.” (Freire 1972, 37). “...he melkein aina ilmaisevat fatalistisia asenteita olosuhteitaan kohtaan” (Freire 1972, 37). “Usein he väittävät, että heidän ja eläinten välillä ei ole eroa; ja kun he tekevät eron, he suosivat eläimiä. ‘Ne ovat vapaampia kuin me.’” (Freire 1972, 39.)

Tämä täydellinen emotionaalinen riippuvaisuus, johon sisältyy mahdottomuus ilmaista omia toiveita, saattaa johtaa tuhoavuuteen ja vieraantumiseen itsestä ja maailmasta. *“Maatyöläinen on riippuvainen. Hän ei osaa sanoa mitä hän haluaa.” (Freire 1972, 40.)*

“Sorretun täydellinen riippuvaisuus voi johtaa käyttäytymiseen, jota Fromm kutsuu nekrofiliseksi: elämän tuhoamiseen - heidän omansa tai sorrettujen tovereiden.” (Freire 1972, 40.)

Sopeutumista ulkoapäin ohjattuun tilanteeseen kuvaa fatalismi. Sorretty ei voi eikä pyri vaikuttamaan olosuhteisiinsa vaan uskoo, että yliluonnolliset voimat määräävät hänen kohtaloon ja muovaavat hänen elämänsä.

“Pintapuolisesti analysoiden tämä fatalismi tulkitaan joskus sopeutuvaisuudeksi ja kansalliseksi piirteeksi. Fatalismi sopeutuvaisuuden valepuvussa on historiallisen ja yhteiskunnallisen tilanteen hedelmä, ei jonkun kansan luonteenomainen piirre. Se yhdistyy melkein aina kohtaloon tai onneen - väistämättömiä voimia - tai väärityneeseen jumalakuvaan. Magiikan ja myyttien heittelemänä, sorretut - erityisesti maatyöläiset, jotka ovat melkein upoksissa luontoon (katso Mendesin Memento de Vivos) - katsovat, että heidän kärsimyksensä, hyväksikäytön hedelmä, on Jumalan tahto - ikään kuin Jumala olisi tämän organisoidun epäjärjestyksen luoja.” (Freire 1972, 37.)

Seuraavassa tarkastelen, mitä Freire tarkoituksellisesti välittää kasvatuksessa ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Käytän materiaalina sekä tekstejä että Brasiliassa toteutettujen lukutaito-ohjelmien alussa käytettyjä virikekuvia (ks. liite 1; Freire 1969, 124-143; Brown 1975), joiden tarkoituksena on ollut johdattaa oppijoita tarkastelemaan ihmistä materiaallisen ja kulttuurisen todellisuuden muokkaajana. Kuvien aihepiiri liittyy niiden esittämisen alkuperäiseen ympäristöön, latinalais-amerikkalaiseen maaseutuun. Ihmisen ja maailman välistä suhdetta koskeva, kuvista ja teksteistä välittyvä kasvatuksellinen sanoma tiivistyy kahteen teemaan: 1) Maailma, jossa elämme, on objektiivinen todellisuus ja suureksi osaksi

ihmisen toiminnan tuotetta. Ihmisen tehtävä on muokata ja luoda maailmaa yhdessä muiden ihmisten kanssa. 2) Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa maailman kanssa ja sidoksissa luomaansa maailmaan.

1) Maailma, jossa elämme, on objektiivinen todellisuus ja suureksi osaksi ihmisen toiminnan tuotetta. Ihmisen tehtävä on muokata ja luoda maailmaa yhdessä muiden ihmisten kanssa.

Ihmisen synnynnäinen olemus on luoda, uudistaa ja muuttaa maailmaa. Jos ihmiseltä kielletään tämä oikeus, hän vieraantuu ihmisenä olemisestaan. Tekstissä Freire sanoo:

“Edelleen, dialogi edellyttää syvää uskoa ihmiseen, uskoa hänen kykynsä tehdä ja uudistaa, luoda ja luoda uudelleen, uskoa hänen kutsumukseensa olla enemmän ihminen (joka ei ole eliitin etuoikeus, vaan jokaisen ihmisen synnynnäinen oikeus)... ‘Dialoginen ihminen’ on kriittinen ja tietää, että vaikka ihminen pystyy luomaan ja muokkaamaan, todellisessa vieraantuneisuuden tilanteessa kyky käyttää tätä voimaa voi heikentyä. Kuitenkin, sen sijaan että hänen uskonsa ihmiseen tuhoutuisi, tämä mahdollisuus näyttäytyy hänelle haasteena, johon hänen on vastattava. Hän on vakuuttunut, että kyky luoda ja muokata on synnynnäistä myös silloin kun se on estetty konkreettisissa tilanteissa.” (Freire 1972, 63.)

Sama havainnollistuu opinto-ohjelman kuvissa. Ne kaikki, kuvaa 5 (metsästävä kissa) lukuunottamatta, esittävät joko ihmistä työssä tai hänen työnsä tuloksia. Esimerkiksi ensimmäisen kuvan elementit ovat ihminen maailmassa, luonnon ja kulttuurin kanssa. Tullakseen toimeen ihminen rakentaa kaivon, asumuksen, viljelee maata. Tässä hän käyttää tietoja ja omaa harkintaansa. Kulttuuri kehittyy työn ja tarpeiden tyydyttämisen myötä. Toimiessaan ihminen, samalla kun hän on suhteessa materiaaliseen maailmaan, on myös suhteissa muihin ihmisiin. (Ks. kuvat: Freire 1969, 124-143; Brown 1975.)

Kuvat 3, 4 ja 5 (Freire 1969, 124-143; Brown 1975) esittävät kaikki metsästystä. Metsästävästä ihmisistä toinen on luku- ja kirjoitustaidoton ja toinen luku- ja kirjoitustaitoinen. Yhdessä kuvassa on hiirtä pyydystävä kissa. Samanlaiset teemat tuovat esille ihmisen ainutlaatuisuuden eläimeen nähden, erityisesti ihmisen roolin kulttuurin luojana. Metsästys on taito, joka opetetaan ja opetellaan. Siinä käytetään työvälineitä, joiden käyttö edellyttää tietoa ja taitoa. Eläin ei luo kulttuuria, se metsästää vaistomaisesti ja tilannekohtaisesti. Lukutaidottoman ja lukutaitoisen metsästäjän tarkastelu houkuttelee vertaamaan heidän erilaista elämänpiiriään, perinteen ja lukutaidon merkitystä, erilaisia tapoja oppia sekä heidän yhteyttään historiaan ja ympäristöön. (ks. Freire 1969, 128-132.)

Sen lisäksi, että ihminen on aktiivinen ja luova toimija, ainutlaatuinen suhteessa eläimeen ja muuhun luontoon, opetusohjelmissa käytetyissä kuvissa näkyy ihmisen liittyminen muihin ihmisiin. Esimerkiksi kuva 2 esittää kahden ihmisen vuorovaikutusta ja kuvaan voidaan kulttuuripiirin keskustelussa sijoittaa dialogin elementtejä. Ihminen kommunikoi ja työskentelee yhdessä muiden ihmisten kanssa, hän käyttää myös toisten ihmisten saavutuksia hyväkseen omassa toiminnassaan

ja osallistuu yhteisen todellisuuden luomiseen (ks. Freire 1969, 126). Kommunikointi muitten ihmisten kanssa onkin ihmisyyteen olennaisesti kuuluva asia *"...ihmisten tarpeeseen olentoina, jotka eivät voi olla todella ihmisiä ilman kommunikaatiota, koska he ovat olennaisesti kommunikatiivisia olentoja. Kommunikaation estäminen on ihmisten asettamista esineen asemaan..."* (Freire 1972, 99).

Naiiviin ajatteluun liittyy käsitys todellisuudesta muuttumattomana ja ihmisestä siitä erillisenä. Tähän sisältyy käsitys, että todellisuuteen ei voi vaikuttaa. Maailma on staattinen kokonaisuus, joka on kehittynyt historian ajanjaksojen tuloksena nykyisyyteen, ja siihen ihmisen on sopeuduttava. Sorretun käsitykset todellisuudesta saattavat olla mystifioituja, nurkkakuntaisia ja irrationaalisia. (Freire 1972, 64-65; 74).

Vain sellaiseen maailmaan, joka on todellisesti olemassa, voidaan vaikuttaa. *"Ei voi olla inhimillistä toimintaa ilman objektiivista todellisuutta, haastavaa maailmaa, joka olisi ihmisen 'ei-minä'..."* (Freire 1972, 29). Abstraktiin tai subjektiiviseen todellisuuteen ihminen ei voi kohdistaa muuttavaa toimintaansa. Vapauttavassa kasvatuksessa ymmärretään maailma sellaiseksi, johon voidaan vaikuttaa. Tällainen maailma on objektiivinen, jatkuvassa muutoksen prosessissa ja humaani, ihmisen luoma (Freire 1972, 101). *"...he alkavat nähdä maailman, ei staattisena todellisuutena, vaan todellisuutena, joka on prosessissa, muutoksessa"* (Freire 1972, 56). Ihmisen luoma maailma ei ole vain materiaalisia tavaroita vaan myös aatteita, sosiaalisia instituutioita ja käsitteitä. Ihmisen kehittämät aatteet ja historialliset olosuhteet vaihtelevat ja vaikuttavat toisiinsa. *"Jatkuissa suhteissaan todellisuuteen ihmiset muokkaavina ja luovina olentoina tuottavat materiaalistien tavaroiden - käsin kosketeltavien esineiden - lisäksi myös sosiaalisia instituutioita, aatteita ja käsitteitä"* (Freire 1972, 73).

Todellisuuden havaitseminen pelkän ajattelun avulla ei kuitenkaan vielä riitä sen tuntemiseen, vaan ihminen on yhteydessä todellisuuteensa myös toimintansa avulla ja oppii tuntemaan todellisuutta vain pyrkimällä vaikuttamaan siihen.

"Jotta sorretut voisivat saavuttaa tämän päämäärän, heidän on kohdattava todellisuus kriittisesti, samanaikaisesti objektivoiden todellisuutta ja toimien siinä. Pelkä mielikuva todellisuudesta ilman kriittistä vaikuttamista ei johda objektiivisen todellisuuden muuttumiseen - juuri siksi että se ei ole oikea mielikuva. Tässä on kyse pelkästä subjektivistisestä käsityksestä, objektiivinen todellisuus hylätään ja luodaan sen sijalle väärä." (Freire 1972, 28.)

Tämä tulee havainnollisesti esille työtä esittämissä kuvissa, joissa työn tekijä on vuorovaikutuksessa työnsä tulosten kanssa (kuvat 3, 4, 6, ks. Freire 1969, 129-135; Brown 1975). Toiminta ja reflektio muodostavat yhdessä aidon käytännön (praksiksen), jossa ihminen toiminnasta saamansa palautteen avulla korjaa käsitteisiään. Näin hän oppii tuntemaan todellisuutta.

Kuvissa tulee esille ihmisen oikeus, mahdollisuus ja kyky muokata luontoa, hänen luova panoksensa todellisuuden rakentajana, suunnitelmallisuus, esteettisyys, pyrkimys luoda traditioita. Luonnon muokkaaminen jatkuu sosiaalisen ja kulttuurisen maailman muokkaamisena, jotka myös ovat ihmisen luomia eivätkä hahmottomia, omalakisista alueita. Kirjallinen kulttuuri on yksi inhimillisen toiminnan

alue, sen avulla välitetään tietoa, historiaa, luodaan taidetta, kirjataan lakeja ja sopimuksia. Materiaalisen todellisuuden ja kulttuurisen todellisuuden luomisen esittäminen samankaltaisina johtaa opiskelijaa pohtimaan mahdollisuuksiaan vaikuttaa kulttuuriseen todellisuuteen. Freire katsookin, että lukutaito alkaa olla merkityksellistä vasta kun ihmiset alkavat ravivoida omaa kapasiteettiaan reflektioon; suhdettaan maailmaan, asemaansa maailmassa, työtään ja omaa kykyään muuttaa maailmaa, ts. alkavat integroitua subjekteina kulttuuriseen maailmaan. (Freire 1969, 108-109, 142.) Lukutaito-ohjelma on pätevää vain, jos ihmiset sen avulla ymmärtävät sanojen maailmaa muuttavan voiman *“Meille lukutaitotyö on pätevää vain silloin, kun ihminen ymmärtää sanan sen oikeassa merkityksessä: maailmaa muuttavana voimana. Vain näin lukutaidolla on merkitystä.”* (Freire 1969, 142). Tässä onkin yksi vapautuksen kasvatuksen päämäärä: sorrettujen liittyminen subjekteina historialliseen ja kulttuuriseen maailmaan.

2) Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa maailman kanssa ja sidoksissa luomaansa maailmaan.

Eläessään muokatussa ympäristössä ja pitkälle kehitettyjen tuotteiden kanssa ihmisellä on kiinteä yhteys työnsä tuloksiin (esim. kuvat 1 ja 4). Selviytyminen monimutkaisessa todellisuudessa vaatii myös tietoa (kuvat 4, 9, 10). Ihminen luo myös esteettisiä tuotteita (kuvat 6 ja 7) ja traditioita. (Ks. Freire 1969, 124-143; Brown 1975.) Kuvassa 9 kaksi miestä ovat kotoisin eri maantieteellisiltä alueilta, mikä ilmenee erilaisesta pukeutumisesta. He edustavat erilaisia tapoja ja traditioita, jotka myös ovat kehittyneet aikojen kuluessa ihmisten yhteisessä toiminnassa. He keskustelevat ja toisella on kädessään kirja tai raportti, joka saattaa olla tarina, sopimus, laki tai historiallinen dokumentti (ks. Freire 1969, 140-141). Viimeinen kuva esittää kulttuuripiiriä ja keskustelussa osallistujat yleensä samaistavat itsensä kuvan tilanteeseen (Freire 1969, 142). Tämä johdattaa keskustelua opiskelun merkitykseen, kulttuurin demokratisoitumiseen ja kulttuuripiirin toimintaan.

Kuvat havainnollistavat maailman kehittymistä ihmisen toiminnan tuloksena. Muokatessaan maailmaa ihminen luo myös itseään - tietoisuus kehittyy siinä ympäristössä ja olosuhteissa, missä ihminen elää, joihin hän sopeutuu ja joihin hän vaikuttaa. Ihminen ja maailma ovatkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa, luovat ja muokkaavat toisiaan ja edellyttävät toisensa.

*“Kasvatus vapauttavana - vastakohtana hallitsemisen välineenä - kieltää, että ihminen olisi abstrakti, eristynyt, riippumaton ja sitoutumaton maailmaan; se myös kieltää, että maailma olisi olemassa todellisuutena ilman ihmistä. Autenttinen reflektio ei tunnusta abstraktia ihmistä eikä maailmaa ilman ihmisiä, vaan ihmisiä suhteissaan maailmaan. Näissä suhteissa tietoisuus ja maailma ovat yhtäaikaisia: tietoisuus ei edellä maailmaa eikä ole sen seuraus.”*³ (Freire 1972, 54-55.)

Myös sorretun ajattelu, maailmankuva ja tästä lähtevä toiminta perustuvat niihin olosuhteisiin, joissa sorrettu elää (Freire 1972, 68). Esineenä olemisen kokemus ja siihen liittyvä käyttäytyminen, passiivinen tyytyminen olosuhteisiin on tulosta historiallisesta ja yhteiskunnallisesta tilanteesta (Freire 1972, 37, 43). Kun

kasvatuksessa tarkastellaan kulttuurista maailmaa ihmisen luomana todellisuutena, myös sorto paljastuu ihmisen luomaksi asiaksi, jota ihminen voi omalla toiminnallaan muuttaa (Freire 1972, 141).

Lukutaito-ohjelmien alussa esitetyissä kuvissa ihmisen suhde sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen näyttäytyy vasta häivähdyksenä, avautuvana mahdollisuutena. Teksteissä tulee selkeämmin esille sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden muodostuminen kokonaan ihmisen toiminnan tuloksena. Näissä tulee esille myös ihmisen tietoisuuden ja ympäröivän todellisuuden vuorovaikutteinen suhde ja kasvatuksen merkitys muutoksessa. Koska ihminen toimii tietoisuutensa kautta, ei pelkkä todellisuuden muuttaminen riitä vääristä uskomuksista vapautumiseen, vaan ihmisen on muutettava myös käsityksiään maailmasta. Ihmisen ja sosiaalisen todellisuuden suhdetta kuvaa seuraava lainaus:

“Monet ihmiset, sidoksissa mekanistiseen todellisuuskäsitelmään, eivät havaitse, että ihmisten konkreettiset olosuhteet määrittävät heidän tietoisuuttaan maailmasta ja että tämä tietoisuus puolestaan määrittää heidän asenteitaan ja tapojaan käsitellä todellisuutta. He ajattelevat, että todellisuutta voidaan muuttaa mekanistisesti vallankumouksellisella toiminnalla asettamatta ihmisten väärää todellisuustietoisuutta ongelmaksi, kehittämällä tietoisuutta, joka olisi vähemmän väärä. Ei ole historiallista todellisuutta, joka ei ole inhimillinen. Ei ole historiaa ilman ihmisiä, eikä historiaa ihmisiä varten; on vain ihmisten historia, joka on ihmisten tekemä ja (kuten Marx tähdentää) joka puolestaan muovaa heitä. Kun enemmistöltä ihmisiä kielletään oikeus osallistua historiaan Subjekteina, he alistuvat ja vieraantuvat.” (Freire 1972, 100-101.)

Oppijan integroitumisessa todellisuuteen tulee esille todellisuuden tuntemisen tärkeys. Voisi olettaa, että sorretti ei ole integroitunut todellisuuteen ihmisenä, koska hän ei tunne todellisuutta eikä hänellä ole myöskään tuntemusta itsestään omaan olemiseensa vaikuttavana ihmisenä. Tietämättömyys ja virheelliset, maagiset ja valheelliset käsitykset todellisuuden olemuksesta estävät tarkoituksenmukaista toimintaa sen muuttamisessa. Kasvatuksen yksi tehtävä on korvata toimintaa ohjaavia virheellisiä teorioita todella teoriolla.

Ihmisen ja maailman väliseen kiinteään vuorovaikutukseen - ihmisen sidonnaisuuteen työnsä tuloksiin - sisältyy myös velvoite ihmisen tehtävästä muokata todellisuutta.

“Maailma ja ihminen eivät ole olemassa erillään, ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. ...Samoin kuin objektiivinen sosiaalinen todellisuus ei ole olemassa sattumalta vaan ihmisen toiminnan tuloksena, se ei myöskään muutu sattumalta. Jos ihmiset tuottavat sosiaalista todellisuutta (joka ‘käänteisenä praksiksena’ kääntyy takaisin heihin ja sopeuttaa heitä), silloin tämän todellisuuden muokkaaminen on historiallinen tehtävä, ihmisten tehtävä.” (Freire 1972, 27.)

Todellisuuteen integroitumisessa hahmottuu ihmisen olemus suhteissa olevana olentona. Ihminen on suhteissa materiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen ja muihin ihmisiin. Luonnon todellisuus on annettu. Ihmisen tehtävä on muokata sitä. Sitä vastoin kulttuurinen todellisuus on kokonaan ihmisen luoma ja ihmisen tehtävä on osallistua sen rakentamiseen. Ihminen on sidoksissa sekä luonnon että kult-

tuurin todellisuuteen, oman työnsä tuloksiin, samoin kuin hän on sidoksissa omaan ihmisyyteensä ja muihin ihmisiin. Näiden sidonnaisuuksien ymmärtäminen on edellytys ihmisenä olemisen kutsumuksen toteuttamiseen.

4.2.2 Muutos minuudessa: sisäisen dualismin ratkaiseminen

Esineenä, objektina olemisen kokemukset liittyvät niin olennaisesti sorron olosuhteisiin, että voidaan puhua sorretun sisäisestä dualismista, joka estää hänen toimimistaan ihmisenä. Sorron olosuhteissa muodostettu kuva on ulkoapäin omaksuttu käsitys itsestä. Freire puhuu sortajan tietoisuudesta, jonka sorretut ovat omaksuneet: *"Yksi näistä piirteistä on aikaisemmin mainittu sorrettujen eksistentiaalinen dualistisuus, he ovat samalla kertaa itsensä ja sortajansa, joiden kuvan he ovat sisäistäneet"* (Freire 1972, 37). Tiivistetysti tähän tietoisuuteen sisältyy kuva itsestä vähempiarvoisena ja kyvyttömänä *"Itsensä väheksyminen on toinen sorretun luonteenomainen piirre, joka tulee siitä, että he ovat sisäistäneet sortajan mielipiteen itsestään. He kuulevat niin usein, että he eivät ole hyviä mihinkään, eivät tiedä mitään ja ovat kyvyttömiä oppimaan mitään - että he ovat sairaita, laiskoja ja tuottamattomia - niin että he lopulta vakuuttuvat omasta sopimattomuudestaan. 'Maatyöläinen tuntee olevansa alempiarvoinen kuin pomonsa koska pomo näyttää olevan ainoa joka tietää asioita ja kykenee suoriutumaan asioista.'*" (Freire 1972, 38-39.) Toisaalta tähän dualistisuuteen liittyy sortajan kohottaminen ylivoimaiseksi. Sortaja on samalla kertaa ihailtava ja samalla myös pelottava. *"Sorretut ovat epävarmoja kaksinaisuudessaan, sortajan 'asuttamina' olentoina. Toisaalta he vastustavat häntä, toisaalta, tietyllä tasolla suhteessaan, he ihailevat häntä."* (Freire 1972, 114.)

Sisäinen dualismi on sorretun sisäistä ristiriitaa autenttisen olemisen ja olosuhteisiin sopeutumisen välillä. Sorrettu on toisaalta ihminen, jolla on tarve aitoon olemiseen, toisaalta hän on esineen asemassa ja ihmisenä samastunut sortajaan, jonka hän on kohottanut psykologiseksi auktoriteetikseen ja jonka käsitykset itsestään hän on sisäistänyt. Näin hän on ristiriidassa itsensä toteuttamisen ja vapauden pelon kanssa.

"Sorretut kärsivät sisäisestä dualistisuudesta. He tuntevat, että ilman vapautta ei he eivät voi olla aidosti olemassa. Ja vaikka he haluavat aitoa olemista, he pelkäävät sitä. He ovat samalla kertaa itsensä ja sortajansa, jonka tietoisuutta he ovat sisäistäneet. Ristiriita on siinä, ollako kokonainen ihminen vai ollako jakautunut, hylätäkö sortaja itsessään vai eikö, valitako inhimillinen solidaarisuus vai vieraantuneisuus, seuratako määräyksiä vai tehdäkö omia valintoja, ollako katselija vai toimija, toimiako vai pitääkö yllä toiminnan illuusiota sortajan toiminnan kautta, puhuako vai olla hiljaa, hylätäkö oma luomisvoima maailman muuttamiseksi. Tämä on sorrettujen traaginen dilemma, joka kasvatuksen on otettava huomioon." (Freire 1972, 24-25.)

Aitoon itseyyteen sisältyvät sekä näkemys itsestä ihmisenä, ainutlaatuisena muuhun luontoon nähden että ihmisyyys omana itsenä eikä projektiona. Ihmisyyys on juuri itsensä näkemistä yksilönä, joka ei ole toisen omistama esine vaan vaikuttaa ympäristöönsä oman työnsä avulla. Kun ihminen alkaa havaita itseään sorrettuna

yksilönä, hän alkaa havaita itseään myös sorretun luokan jäsenenä - yksilönä, joka ei ole sorrettu henkilökohtaisen olemisensa vuoksi vaan osana sorrettua luokkaa. (Freire 1972, 124.)

Kuvatessaan sorretun mielessä olevan alemmuuden ja kaksijakoisuuden kehittymistä sorron olosuhteissa Freire käyttää marxilaista⁴ näkemystä ihmisen ja maailman välisestä vuorovaikutuksesta ja Buberin⁵ näkemystä ihmisen sosiaalisen minän syntymisestä. Ihmisen tietoisuus, ajattelu ja toiminta muokkautuvat siinä fyysisessä ja sosiaalisessa tilanteessa, jossa hän toimii. Tietoisuus ei ole itsenäinen ja irrallaan maailmasta, ja maailma, jonka ihminen kohtaa, on tietoisuuden läpäisevä. Sorretun ihmisen ajattelu, toiminta ja käsitys maailman toiminnasta ovat kehittyneet epäinhimillisyyden ilmapiirissä. Tässä ilmapiirissä sorrettu on omaksunut itsestään käsityksen, jota voisi kuvata ilmauksella "olento toisia varten" (Freire 1972, 48; tämän ilmauksen Freire on todennäköisesti lainannut Hegeliltä⁶, ks. Freire 1972, 26). Sorrettu on olento, jonka arvon ja aseman toiset ihmiset määrittävät maailmassa, joka samoin on toisten ihmisten määrittelemä. Sorretun oma näkemys ja todellisuus eivät ole luomassa yhteistä todellisuutta, vaan sorretut toimivat toisten maailmankuvan antamassa asemassa.

Kun ihminen on "olento toisia varten" eikä "olento itseä varten", hänestä tulee objekti, esine ihmisten välisissä suhteissa. Jos ihminen on 'esine' vuorovaikutuksessa muiden kanssa, omaksuu yksilö itsekkin tämän käsityksen itsestään. Puhuessaan ihmisen eksistenssistä yhteisöllisenä olentona Freire viittaa Buberiin, jonka mukaan ihmisen sosiaalinen minä kehittyy dialektisessa suhteessa itsen ulkopuolisiin ihmisiin. Sellainen minuus, johon sisältyy myös käsitys omasta subjektiudesta, kehittyy vain vuorovaikutuksessa, jossa osapuolet hyväksyvät toistensa minuuden. (Freire 1972, 122.)

"Antidialogisen toiminnan teoriassa valloittaminen (perusmerkityksessään) käsittää Subjektin, joka valloittaa toisen henkilön ja muuttaa hänet 'esineeksi'. Dialogisen toiminnan teoriassa Subjektit kohtaavat yhteistyössä muokatakseen maailmaa. Antidialoginen, dominoiva 'minä' muokkaa alistetun, valloitetun 'sinän' pelkäksi 'se':ksi Martin Buberin fraseologiassa. Dialoginen 'minä' kuitenkin tietää, että juuri 'sinä' ('ei-minä') on kutsunut esiin hänen oman olemassaolonsa. Hän myös tietää, että 'sinä', joka kutsuu hänen omaa olemassaoloaan puolestaan luo 'minän' jolla on omassa 'minässään' sen 'sinä'. 'Minä' ja 'sinä' tulevat näin, näiden suhteiden dialektiikassa, kahdeksi 'sinäksis', joista tulee kaksi 'minää'."^{7 8} (Freire 1972, 135.)

Ihminen voi olla vuorovaikutuksessa objekti, esine, joka pysyy toisten näkökulmasta 'ei-minänä' saavuttamatta tunnustusta olentona, jolla on oma minuus ja subjektiuus vuorovaikutuksessa. Tämä 'ei-minän' asema, 'olento toisia varten', 'se', jää osaksi myös omaan mieleen.

Sorrettujen kasvatuksen edellytyksistä puhuessaan Freire kiinnittää huomiota juuri tämän dualismin tiedostamiseen ja ratkaisemiseen. Dualistisuuden ristiriidassa sorrettu on kyvytön toimimaan. Hän on persoonaltaan epävakaa ja selkiintymätön. Hänellä on toisaalta halu ja sisäinen vaatimus autenttiseen itseyteen, toisaalta sortajalta omaksuttu käsitys itsestä ja käsitys oikeasta olemisesta. Koska vapaan

ihmisen ja vapaan kansanluokan ihanne on omaksuttu sortajalta, muutos liittyy oman aseman - ei tilanteen - muuttamiseen. Entisestä sorretusta voi tulla sortaja tai entinen sortoasetelma korvautuu uudella. Tällaisessa tilanteessa sorrettu ei ole saavuttanut kriittistä tietoisuutta itsestään maailmaan vaikuttavana subjektina.

“Mutta melkein aina taistelun alkuvaiheessa sorretuilla, sen sijaan että he pyrkisivät vapauteen, on taipumus tulla sortajiksi tai ‘alisortajiksi’. Heidän ajattelunsa struktuurit ovat muotoutuneet konkreettisissa ja eksistentiaalisissa vastakkaisuuden olosuhteissa. Heidän ihanteensa on olla ihmisiä, mutta heille ihminen merkitsee olla sortaja. Tämä on heidän mallinsa ihmisyydestä. Tämä ilmiö tulee siitä tosiasiasta, että sorretut tietyllä eksistentiaalisen kokemuksensa hetkellä kiinnittyvät sortajaan. Näissä olosuhteissa he eivät tunnista häntä tarpeeksi selvästi voidakseen objektivoida häntä - pitääkseen häntä itsensä ulkopuolisena. Tämä ei välttämättä merkitse sitä, että sorretut eivät ole tietoisia siitä että he ovat alistettuja. Mutta uppoutuminen sorron olosuhteisiin heikentää heidän havaintoaan itsestään sorrettuina. Tällä tasolla heidän käsityksensä itsestään sortajan vastapuolena ei vielä merkitse paneutumista taisteluun vastakkaisuuden voittamiseksi; toinen puoli heistä ei halua vapautumista vaan identifioitumista vastakkaiselle puolelle.” (Freire 1972, 22.)

Esimerkiksi vallankumouksen seuraukset saattavat mitätöityä, jos osallistujat eivät ole ratkaisseet dualismiaan, eivät ole toiminnassaan subjekteja eivätkä ole tietoisia roolistaan muutoksen tekijöinä. He korvaavat vanhan sortojärjestelmän uudella, mutta entisen kaltaisella, ehkä byrokratialla, joka saattaa olla entistä jäykempi. (Freire 1972, 97-98.)

Vapautuminen edellyttääkin dualismin, ihmisen mielessä olevan sortaja-sorrettu -vastakkaisuuden ratkaisemista. Sorretun on tunnettava itsensä jakautuneena olentona, joka on omaksunut sekä sortajan käsitykset itsestään osaksi omaa minäkuvaansa että asettanut sortajan ihmisyyden malliksi. Kriittinen tiedostaminen on sekä sortajan että oman toiminnan tarkastelemista entistä objektiivisemmin. Tarkastelun seurauksena sorrettu havaitsee, että he molemmat, sekä sortaja että sorrettu ovat osa epäinhimillistämistä. Hän havaitsee myös itsensä sortajan vastavoimana ja alkaa havaita myös sortavan todellisuuden rakenteita. (Freire 1972, 25, 122.)

4.2.3 Muutos toiminnassa: oman toiminnan ymmärtäminen historiallisena ja sitoutuminen toimintaan

Sortajat ja sorretut ovat toisilleen vastakkaisia mutta välttämättömiä. Heidän suhteensa on dialektinen, sorretut muodostavat antiteesin sortajan olemassaololle (Freire 1972, 26). Vapautus edellyttääkin sortaja-sorrettu -vastakkaisuuden ratkaisemista. Tämä vastakkaisuuden ratkaiseminen johtaa uuden ihmisen syntymiseen, joka ei ole enää sorrettu eikä sortaja vaan ihminen prosessissa kohti vapautta. Kun sorrettujen ja sortajien suhde hahmotetaan hegeliläisittäin teesinä ja antiteesinä, on myös johdonmukaista, että vapautus ei ole mikään ulkopuolinen tai ‘joko-tai’ -tila, vaan se on jotain, joka syntyy näitten vastakkaisuuksien ratkaisemisesta.

*"Vain sorretut, vapauttamalla itsensä, voivat vapauttaa sortajansa. Jälkimmäiset sortavana luokkana eivät voi vapauttaa toisia eivätkä itseään. Sen takia on tärkeää, että sorretut ryhtyvät taisteluun ratkaistakseen sen vastakkaisuuden, mihin he ovat joutuneet. Tämä vastakkaisuus ratkeaa uuden ihmisen tulemisella, ihmisen, joka ei ole sortaja eikä sorrettu, vaan ihminen vapautumisen prosessissa. Jos sorrettujen päämäärä on tulla täydemmin ihmisiksi, he eivät voi saavuttaa päämääräänsä pelkästään muuttamalla vastakkaisuuden termejä, vain vaihtamalla puolta."*⁹ (Freire 1972, 32-33.)

Vastakkaisuuksien ratkaiseminen mahdollistuu yhteisessä dialogissa. Sorrettujen osallistuminen omaan vapautumistaisteluun johtaa sitoutumiseen toimintaan. (Freire 1972, 44.)

Ryhtyminen todellisuuden paljastamiseen ja sitoutuminen toimintaan vapauden saavuttamiseksi ei ole kuitenkaan helppoa. Vapautuminen onkin taistelua: *"Ja taistelussa tätä pedagogiikkaa luodaan"* (Freire 1972, 25). Hyväksyessään taistelun inhimillisyyden puolesta sorrettujen on myös otettava vastuu tästä toiminnasta (Freire 1972, 43).

Vaikeuksia ja esteitä vapautuksen saavuttamisen tiellä on sekä yksilön sisäisessä että ulkopuolisessa maailmassa. Sisäisistä esteistä huomattavimpia on sorretun ihmisen dualistisuuteen liittyvä vapauden pelko (Freire 1972, 132). Ihmisen on voitettava 'sisäinen sortaja', sortajan kuva itsestään ja sortajan antama malli ihmisyydestä, johon sisältyy myös usko sortajan ylivoimaisuuteen. Vapauskaan ei ole taistelulla saavutettava, ihmisen ulkopuolella oleva ihannetila, vaan pikemminkin olosuhde, joka mahdollistaa ihmisyyden tavoittelemisen. Sisäisenä taisteluna vapautuminen on jatkuvaa toimintaa.

"Sorretut, sisäistäneinä sortajan kuvan ja omaksuneena hänen ohjeensa, pelkäävät vapautta. Vapaus edellyttäisi heitä hylkäämään sortajan kuvan ja korvaamaan sen itsenäisyydellä ja vastuullisuudella. Vapaus saadaan valloittamisella, ei lahjaksi. Siihen täytyy pyrkiä jatkuvasti ja vastuullisesti. Vapaus ei ole ihmisen ulkopuolella oleva ihanne; se ei ole myöskään aate, josta tulee myytti. Se on enemmänkin välttämätön olosuhde ihmisen täydellistymisen tavoittelemiseksi." (Freire 1972, 23.)

Puhuessaan vapauden pelosta ja itsensä altistamisesta vapauteen pyrittäessä Freire lainaa Hegeliä: *"Vapaus saavutetaan vain altistamalla elämä; ...Yksilö, joka ei ole vaarantanut elämäänsä, voidaan epäilemättä tunnustaa henkilönä, mutta hän ei ole saavuttanut tämän tunnustuksen totuutta riippumattomana itsetietoisuutena"* (Freire 1972, 16)¹⁰.

Ulkoisia esteitä vapauteen pyrkimisessä ovat sorron todellisuus, joka jo estää ihmisen tiedostamista (Freire 1972, 27) ja halu pitää yllä vallitsevaa järjestystä, jolloin muutos ja tiedostaminen ovat uhka. Vallitsevan tilanteen pysyminen saattaa olla edullinen sortajalle, jolloin sekä kasvatuksen että muun yhteiskunnallisen toiminnan avulla pyritään ylläpitämään sortavaa, tiedostamista estävää tilannetta (Freire 1972, 36; 38). Halu pysytellä entisessä, joka tosin saattaa olla epäinhimmillistä ja rajoittavaa, mutta myös turvallista ja riskitöntä sekä itselle että tovereille, on voimakkaana myös sorretuilla. Sorron todellisuuden muuttaminen onkin kollektiivista toimintaa. (Freire 1972, 24.)

Tiedostamisen tuloksena tapahtuva sisäinen muutos koskee myös sortajia. Vaikka he ovat subjekteja maailmassa halliten ja esittäen oman näkemyksensä yhteiskunnassa, heidän on nähtävä oma asemansa sortajana ja hyväksyttävä dialogisuus, luovuttava holhoavasta asenteestaan ja hyväksyttävä toisten ihmisten ihmisyys. Freire kuvaa vallanhallitsijat negatiivisesti, sorron ylläpitäjinä. Kuitenkaan hän ei kiellä joidenkin vallanhallitsijoiden solidaarisuutta ja hyvää tahtoa muutoksessa kohti demokraattista yhteiskuntaa. Itse asiassa solidaarisuus ja yhteistoiminta ovat välttämättömiä sosiaalisen muutoksen aikaan saamiseksi. (Freire 1972, 26.) Kuitenkin olennaista on sorrettujen oma taistelu, oma tiedostaminen. Ajattelu, vastuu, toiminta, yhteistyö, itsensä altistaminen ja ristiriidat ovat vapauden ja autenttisen ihmisyyden olosuhteita eikä vapaus ole jotain ihmisen ulkopuolelta tavoiteltava asia.

Vaikka sorto on historiallinen tosiasia eikä taistelu sitä vastaan ei ole helppoa, ihminen kuitenkin ryhtyy taisteluun. Syynä tähän on ihmisen sisäinen tietoisuus kutsumuksestaan olla täydesti ihminen. Tätä ihmisen perimmäistä kutsumusta Freire ei perustele, vaan pelkästään julistaa.

"Tämä vääristymä on osa historiaa, mutta se ei ole ihmisen kutsumus. ...Tämä taistelu on mahdollista vain koska epäinhimillistyminen, vaikkakin se on konkreettinen historiallinen tosiasia, ei ole annettu kohtalo vaan epäoikeudenmukaisen järjestelmän tulos, joka aiheuttaa väkivaltaa sortajissa, jotka puolestaan epäinhimillistävät sorrettuja." (Freire 1972, 20-21.)

4.2.4 Yhteenveto yksilöllisestä muutoksesta

Yksilölliseksi muutokseksi osoittautui oppijan omaa sosiaalista asemaa koskeva muutos objektista subjektiksi, subjektuuden saavuttaminen niin että oppija integroituu todellisuuteen ihmisenä. Subjektuuden saavuttamisessa hahmottui kolme aluetta: (1) ihmisen aseman ja ihmisen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen; (2) oppijan sisäisen dualismin ratkaiseminen sekä (3) oman toiminnan ymmärtäminen historiallisena ja sitoutuminen toimintaan. Sorrosta vapautumisen päämääränä on liittyminen tietoisena subjektina yhteiseen, inhimilliseen historiaan. Itsensä havaitseminen työnsä avulla materiaalista todellisuutta muokkaavaksi ja kommunikaation avulla kulttuuria luovaksi olennoksi johtaa tietoisuuteen sitä, että myös sosiaalinen ja kulttuurinen maailma ovat ihmisen luomia. Samalla kehittyvä tietoisuus ihmisen velvollisuudesta vaikuttaa yhteiseen todellisuuteen. Sorrosta vapautumisen prosessissa sorrettu oivaltaa aluksi itsensä sorrettuna yksilönä. Havainnoidessaan todellisuutta objektiivisena ja ihmisen luomana, hän alkaa havainnoida myös omia olosuhteitaan sortavina olosuhteina. Samalla hän huomaa itsensä osana sorrettua luokkaa, joka omalla toiminnallaan pitää yllä sortoa. Henkilökohmainen vastuu ja kollektiivinen toiminta ovat edellytyksiä sortavien rakenteiden muuttamiseksi. Taulukossa 2. on esitetty kasvatuksen keskeiset oppijan sisäiset muutokset.

MUUTOS	OBJEKTI	SUBJEKTI
Ihmisen ja maailman välisen suhteen ymmärtäminen. (Muutos todellisuus ja ihmiskäsityksessä.)	Maailma on staattinen kokonaisuus. Ihminen ja maailma ovat erillisiä. Sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus ovat omalakisia todellisuuksia. Ihmisen tehtävä on sopeutua maailmaan.	Maailma on objektiivinen ja muuttuva, muodostunut ihmisen toiminnan tuloksena. Ihminen on sidoksissa luomaansa maailmaan ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa sen kanssa. Ihminen on luonut ja luo jatkuvasti sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta. Ihmisen tehtävä on osallistua historian luomiseen yhdessä toisten kanssa.
Dualismin ratkaiseminen. (Muutos minuudessa.)	Minuus on osaksi muitten määrittelemä. Esineellistyminen. Samaistuminen sortajaan. Ristiriita ulkoapäin omaksutun minuuden ja autenttisen olemisen välillä, kyvyttömyys toimia. Vieraantuminen omasta ihmisyydestä.	Itse määritelty minuus. Itsensä havaitseminen kulttuuria luovana persoonana. Samaistuminen samassa asemassa oleviin tovereihin. Ihmisen autenttinen oleminen, 'olento itseä varten'.
Sitoutuminen vapautukseen. (Muutos omassa toiminnassa.)	Oma asema nähdään yksilöllisenä. Passiivisuus, fatalismi, vastuun pelko. Toiminta olosuhteiden muuttamiseksi nähdään merkityksettömäksi ja kielletyksi. Ihminen on voimaton olosuhteiden säätelyssä.	Oma asema osana sorrettua luokkaa. Henkilökohtainen vastuu ja sitoutuminen todellisuuden muuttamiseen. Oma ryhmä on vastavoima vallitsevalle tilanteelle. Ihmisen velvollisuus on osallistua historian luomiseen. Kollektiivinen toiminta vapauden puolesta

Taulukko 2. Oppijan yksilöllisen muutoksen sisällöt

4.3 Sosiaalinen muutos: sortava yhteiskunta ja inhimillisyys

Vaikka tässä käsiteltävät kirjat ovat analyysia vallasta ja teoriaa vapautuksen edistämisestä kasvatuksen avulla, Freire ei määrittele yksityiskohtaisemmin vapaan yhteiskunnan olemusta. Hän sanoo pelkästään, että toiminta on sortavaa vain kun se estää ihmistä kehittymistä ihmisenä: *"Teko on sortava vain silloin kun se estää ihmisiä olemasta enemmän ihmisiä"* (Freire 1972, 33).

Sortava ja vapauttava toiminta ovat tarkoituksellisia ja niillä on yleisiä piirteitä. Voisi puhua jopa toiminnan taustalla olevista teorioista. *"...samoin kuin sortaja tarvitsee sortaakseen sortavan toiminnan teorian, myös sorrettu tarvitsee teorian toiminnalle tullakseen vapaaksi"* (Freire 1972, 150). Vapauttamista kuvaa dialogisen toiminnan teoria, ja hallitsemista antidialogisen toiminnan teoria. Vapauttava toiminta edellyttää dialogia *"...dialogi on vallankumouksellisen toiminnan ydin"* (Freire 1972, 105), samoin kuin sortava todellisuus on aina myös antidialogista *"...ei ole sortavaa todellisuutta joka ei olisi samalla kertaa myös antidialoginen..."* (Freire 1972, 110). Seuraavassa pyrin päättämään sorron ja vapautuksen sosiaalisia piirteitä tarkastelemalla Freiren kuvaamaa sortavaa ja vapauttavaa toimintaa.

4.3.1 Sortavan toiminnan teoria

Sortavan yhteiskunnan piirre on antidialogisuus sortajien ja sorrettujen kesken (Freire 1972, 110). Jotta hallitseminen olisi mahdollista, on hallitsijan estettävä todellisen käytäntö ihmisiltä, kiellettävä heitä sanomasta omaa sanaansa ja kiellettävä ajattelemasta (Freire 1972, 97). Kun ihmisiltä kielletään heidän oikeutensa osallistua historiaan subjekteina, heistä tulee alistettuja ja vieraantuneita (Freire 1972, 101). Molemmat, sekä sortajat että sorretut, ovat upoksissa epäinhimillistämisen tilanteeseen - sorretut, koska heidän ihmisyytensä on kielletty, ja sortajat, koska he näkevät maailman omistamisen ja hallitsemisen kautta (Freire 1972, 34; 35).

Antidialogisen toiminnan keinoja saavuttaa ja pitää yllä valtaa ovat "valloittaminen", jossa toiset ihmiset asetetaan esineeksi ja valloittajien hallintaan; "jakaminen ja hallitseminen", jolla kansa pyritään pitämään jakautuneena, ettei yhteistoiminta olisi uhka hallitsevan vähemmistön vallalle; "manipulointi", jonka tarkoituksena on turruttaa kansan omaa ajattelua; sekä "kulttuurinen levittäytyminen", jossa asetetaan toinen kansa objektiksi ja sivuutetaan sen omat arvot ja päämäärät. (Freire 1972, 108-125.) Näihin sisältyviä keinoja ovat auttaminen, valistuksen jakaminen ja yhteiskuntaa ja sen toimintaa koskevien myyttien luominen ja ylläpitäminen.

Valloituksen avulla saadaan kansa, maa, tuotanto omaan hallintaan. Antidialoginen ihminen pitää muita ihmisiä hallintansa kohteina. *"Antidialoginen ihminen, suhteissaan toisiin ihmisiin, pyrkii valloittamaan heitä - jatkuvasti ja joka tavalla, karkeimmasta hienostuneimpaan, tukahduttavimmasta tavasta huolehtivaisimpaan (holhoamiseen)"* (Freire 1972, 108).

Sorto ja valloittaminen sinällään tuhoavat ihmisyyttä. Hallitsemisessa ja valloittamisessa toinen ihminen joutuu kohteeksi, jolloin myöskään hänen sosiaalinen olemisensa muiden ihmisten kanssa ei kehity subjektien väliseksi vuorovaiku-

tukseksi. Yksilön sosiaalinen minä syntyy yhteydessä muihin ihmisiin ja esineenä kohdellun ihmisen minuus muuttuu valloitetuksi minuudeksi (Freire 1972, 122, 135). Freire viittaa Buberiin, ja tämä ajatus, aidon 'minä-sinä' -yhteyden korvaaminen esineellistyneillä suhteilla ja sen ihmisyydestä vieraannuttava seuraus onkin Buberin "Minä ja Sinä" -kirjassa.¹¹

Valloittamisessa suhteessa toisiin ihmisiin pyritään tuhoamaan ihmisen luova, tutkiva olemus. Freire (1972, 34-35) viittaa Frommiin kuvatessaan sortajan tietoisuutta, joka kehittyy sorron ilmapiirissä sellaiseksi, joka pyrkii muuttamaan kaiken ympärillä olevan - maan, omaisuuden, tuotannon, ihmisen luovuuden, ihmisen, ajan - hallitsemisen kohteeksi. Näin oleminen muuttuu omistamiseksi ja myös ihmisyydestä tulee asia, joka voidaan omistaa. Samoin hän viittaa siihen, että toisen ihmisen hallitseminen on sadistista ja äärimmäisessä kontrollissa menetetään vapaus - elävän olemisen laatu. (Freire 1972, 109).

"Hajota ja hallitse" -käytäntö vallan säilyttämisessä on yhtä vanha kuin sorto itsessään. Jotta sortava vähemmistö voisi pysyä vallassa, sen täytyy pitää enemmistö jakaantuneena, koska kansan yhtenäisyys ja organisoituminen samoin kuin luokkatietoisuus ovat vaarallisia vallan säilyttämisen kannalta. Hajottamisen keinot ovat mm. eristäminen, erilaiset byrokratian tukahduttavat menetelmät ja kulttuuritoiminta, jonka tarkoituksena on antaa ihmisille vaikutelma, että heitä autetaan. Esimerkiksi johtamiskoulutus voi noudattaa järjestelyiltään "hajota ja hallitse" -periaatetta. Taustalla saattaa olla oletus, että yhteisöä voidaan kehittää kouluttamalla sen johtajia. Kuitenkin kouluttamalla valikoituja johtajia, eikä yhteisöä kokonaisuutena, estetään yhteisön yhtenäistyminen ja kriittisen tietoisuuden kehittyminen. Kurseilta palannut johtaja saattaa siirtyä yhteisön kontrolloijaksi tai manipuloidjaksi. (Freire 1972, 111-112.)

Näiden keinojen tarkoituksena on pitää yllä järjestelmää, joka on edullinen eliitille. Nämä kaikki keinot kohdistuvat sorrettujen heikkoon kohtaan, heidän perusturvattomuuteensa, jolloin sortaminen on tuloksellista. Sorrettujen turvattomuus on suoraan yhteydessä siihen, että heidän työnsä ei kuulu heille itselleen - he ovat riippuvaisia, epävarmoja ja uhattuja. Koska ihminen täydellistyy vain siten, että hän luo maailmaa muokkaavan työnsä avulla, työstä tulee tehokas epäinhimillistämisen keino. (Freire 1972, 114.)

Manipulointi on hajottamisen ohella valloittamisen instrumentti. Manipuloinnin avulla hallitseva eliitti pyrkii sopeuttamaan massan omiin päämääriinsä. Mitä kypsymättömämpi kansa on poliittisesti, sitä helpompi sitä on manipuloida. Manipulointi on tyypillinen piirre muutoksessa olevissa yhteiskunnissa, erityisesti sellaisissa, jotka ovat siirtymässä "suljetusta" yhteiskunnasta "avoimeen". Tällaisen yhteiskunnan yksi piirre on kansan liikehdintä sen etsiessä osallistumiskanavia uudenlaisessa järjestelmässä. Tällaisessa tilanteessa manipuloivat sekä populistiset kansanjohtajat että vallanpitäjät. Näihin molempiin liittyy irrationaalisuutta, myyttisiä aineksia ja toiminnan illuusiota. (Freire 1973, 45.) Manipulointi ei ole tarpeellista kun kansa on täysin tukahdutettu vaan se on ajankohtainen silloin kun kansan oma tietoisuus alkaa herätä. Manipulointi ilmenee erilaisina tapoina, esimerkiksi näennäisenä dialogisuutena. Voidaan tehdä sopimuksia, joiden perusteisiin kaikki eivät voi vaikuttaa tai kansaa ohjataan epäaitoon organisoitumiseen,

niin että massoille jää toimijoiden, mutta ei ajattelijoiden rooli. Myös auttaminen voi olla manipuloivaa. Kun toiminnan arvot ja päämäärät tulevat auttajilta ja autettavia pyritään sopeuttamaan vallitseviin oloihin, estää toiminta ihmistä osallistumasta historialliseen prosessiin. Esimerkkinä tällaisesta ovat paikallistason, suppeaan toimintaan keskittyvät kehittämisprojektit, joissa eristetään ongelma kokonaisuudesta paikalliseksi ja samalla estetään todellisuuden kriittinen tarkastelu. (Freire 1972, 111.) Sortava merkitys on siinä, että avun vastaanottaminen pitää ihmiset passiivisina, estää vastuun, jota Freire pitää ihmisen perustavan laatuksena tarpeena (Freire 1969, 57-58). Yksi manipuloinnin ilmiö liittyy kansan demokratisoituspyrkimyksiin, jolloin demokratiaan tottumattomat ihmiset liittyvät populistisiin kansanjohtajiin (Freire 1970b, 464-465). Todellisessa organisoitumisessa yksilöt ovat aktiivisia organisoitumisen prosessissa ja heidän päämääränsä ovat heidän omiaan. (Freire 1972, 116-118.)

Manipuloinnin avulla turrutetaan kansan omaa ajattelua. Jos ihmiset liittyvät olemisensa historialliseen prosessiin kriittisesti ajatellen, heidän nousunsa saattaa materialisoitua vallankumoukseksi. Tämä ajattelu - vallankumouksellinen tietoisuus tai luokkatietoisuus - on vallankumouksen esiaste. Hallitseva eliitti pyrkii kaikin tavoin estämään kansaa ajattelemasta, koska heillä on intuitio siitä, että dialogi kehittää kriittistä kykyä. (Freire 1972, 118-119.)

Kulttuurinen levittäytyminen on aina väkivaltainen tapahtuma sen kulttuurin jäseniä kohtaan, johon tunkeudutaan, koska siinä valloittaja tuo oman maailmankatsomuksensa toiseen kulttuuriin jättäen huomiotta alkuperäisen kulttuurin mahdollisuudet. Näin nämä menettävät oman alkuperäisyytensä. Kulttuurisessa valtaamisessa valtaajat ovat tekijöitä, he suunnittelevat, valitsevat ja kohdistavat toimenpiteensä valloitetuun kansaan. Valloitetuille jää toiminnalla illuusio valloittajien toiminnan kautta. (Freire 1972, 121-122.)

Kulttuurisessa levittäytymisessä käytetään kaikkia antidialogisen toiminnan keinoja, valloittamista, manipulointia, messianismia (Freire 1973, 44-45). Hallitseminen voi olla fyysistä tai valtaajan rooli voi olla auttavan ystävän rooli. Viime kädessä valtaaminen on taloudellista ja kulttuurista valtaamista, niin että toinen yhteiskunta hallitsee siitä riippuvaista yhteiskuntaa. Myös saman yhteiskunnan sisällä tietyllä sosiaalisella luokalla voi olla ylivalta muihin. (Freire 1972, 121-122.) Valistustoiminnassa voidaan sivuuttaa valistettavien olosuhteet, osallistuminen ja päätöksenteko ja välittää vastaanottajille mekaanisesti valistajan tärkeänä pitämiä asioita. Yksi muoto tästä on "tekninen messianismi", jossa pyritään kaavamaisesti, tehokkuuteen vedoten, korvaamaan vanhat rakenteet uusilla. Uusien tapojen välittäminen saa manipulatiivisen luonteen, kun muutos tuodaan ulkoapäin liittämättä sitä vastaanottajien tilanteeseen. (Freire 1973, 47-49.)

Kulttuuriseen levittäytymiseen sisältyy rajoitettu käsitys todellisuudesta, staattinen näkemys maailmasta ja oletus levittäytyjien maailmankatsomuksen ja heidän itsensä ylemmyydestä ja niiden alempiarvoisuudesta, joiden kulttuuriin on tunkeuduttu. Kun päätöksenteko on levittäytyjillä, tukahdutettu yhteiskunta ei pysty kehittämään sosiaalisesti ja taloudellisesti (Freire 1972, 129).

Kulttuurisen valtaamisen onnistumista kuvaa se, että vallatut vakuuttuvat omasta alemmuudestaan valtaajaan nähden ja he alkavat pitää valtaajan kulttuuria ja tapoja haluttavana. Puhuessaan sorrosta yksilöllisellä tasolla Freire puhuu naiivista tiedostamisesta. Ihmiset, jotka elävät konkreettisissa sorron olosuhteissa, vieraantuvat itsestään ja heistä tulee 'olentoja toisia varten', he eivät voi kehittyä autenttisesti, kuten ihmisen epätäydellisenä olentona pitäisi kehittyä (Freire 1972, 129-130). Samoin kokonainen yhteiskunta saattaa olla vieraantunut ja kyvytön kehittymään, jos sen poliittinen, taloudellinen ja kulttuurinen päätöksenteko tapahtuu ulkopuolella, tunkeutujien yhteiskunnassa (Freire 1972, 130). Freire yhdistää yhteiskunnallisia olosuhteita yksilölliseen minuuteen: yksilön sosiaalinen minä muodostuu sosiaalisten struktuurien sosiokulttuurisissa suhteissa ja vallatun kulttuurin jäsenten sosiaalinen minä muodostuu vastaavassa kulttuurisessa dualismissa.¹²

"Valloitetun ihmisen sosiaalinen 'minä', kuten jokainen sosiaalinen 'minä', muotoutuu sosiaalisten rakenteiden sosio-kulttuurisissa suhteissa, ja siksi heijastelee valloitetun kulttuurin dualisuutta. Tämä kaksinaisuus (jota kuvattiin aikaisemmin) selittää miksi vallatut ja alistetut yksilöt tietyllä eksistentiaalisien kokemuksensa hetkellä melkein takertuvat sortaja-'Sinään'." (Freire 1972, 122.)

Antidialogisessa toiminnassa sorrettujen "Minästä" muotoutuu dominoitu ja valloitettu "Se", ts. sortajat ja sorretut eivät toimi dialogisessa ja vastavuoroisessa subjektien välisessä suhteessa, vaan sorretut omaksuvat myös itse sortajien käsityksen itsestään objektina, "Senä", hyväksyvät oman kulttuurinsa alempiarvoisuuden ja pyrkivät omaksumaan valloittajakulttuurin arvot ja tavat.

Myytit. Tässä analysoitavissa kirjoissa näkemys myyteistä näyttäytyy negatiivissävyisenä. Myytit koskevat maailmaa ja sen toimintaa ja ne on tarkoituksellisesti luotu. Myyttien tarkoituksena on pitää ihmiset passiivisina ja vieraantuneina, jotta status quo säilyisi. Mukautuessaan näihin myytteihin samoin kuin manipulointiin ihminen menettää kykynsä tehdä omia valintoja (Freire 1969, 42).

Yksi sortavan ideologian myytti on tietämättömyyden absolutisoiminen. Tällöin tietyn luokan jäsenet ottavat itselleen oikeuden määritellä toisten tietämättömyyttä ja he itse kuuluvat niihin, jotka tietävät. Näin he voivat määritellä jotkut vieraantuneiksi ja evätä heidän oikeutensa puhua. Sorretut oppivat ottamaan vastaan ohjeita ja käskyjä, eikä tällaisissa olosuhteissa dialogi ole mahdollista. (Freire 1972, 104.) Toinen myytti on se, että maailma on muuttumaton kokonaisuus, jotakin, johon ihmisen on sopeuduttava (Freire 1972, 109). Muita sortavan järjestyksen myyttejä ovat esimerkiksi käsitys "vapaasta yhteiskunnasta", jossa jokainen voi työskennellä missä haluaa, tai myytti, että sortava järjestys kunnioittaa ihmisoikeuksia, tai myytti sorrettujen luonnollisesta alemmuudesta ja kunnioittomuudesta, (Freire 1972, 109) tai keskiluokan esittämä malli siitä, miten jokaisella on mahdollisuus sosiaaliseseen nousuun (Freire 1972, 118). Yksi oletus on se, että sorretut ovat marginaaleja, jotka elävät yhteiskunnan ulkopuolella epäonnistumisensa vuoksi. Näin heitä pitäisi auttaa integroitumaan terveeseen ja oikeudenmukaiseen yhteiskuntaan. Tosiasiassa sorretut ovat aina eläneet yhteiskunnan struktuurien sisäpuolella, jossa he ovat olleet 'olentoja toisia varten'. (Freire 1972, 48.) Myytti, joka liittyy erityisesti korkean teknologian maihin, on illuusio omasta valinnasta,

joka kuitenkin on ristiriitaista, jos työelämä muokkaa ihmisten käsitystä itsestään mekaanisesti käyttäytyvinä olentoina tai joukkotiedotus välittää myyttisiä todellisuusselityksiä (Freire 1969, 90-91). Perimmältään nämä myytit pyrkivät ihmisyyden rajoittamiseen: sortajalle 'ihminen' viittaa vain heihin itseensä, muut ovat esi-
neitä (Freire 1972, 33, 109).

Sortavan toiminnan keskeiset piirteet. Freire kuvaa sortavaa toimintaa kahden piirteen avulla: sorrettuja kohdellaan objekteina ja heidän sanomisen oikeutensa kielletään. Näissä molemmissa on kyse ihmisyyden kieltämisestä tai ihmisyyden rajoittamisesta vain omaa kansanryhmää koskevaksi. Toisia ihmisiä ja heidän luovia tuotteitaan kohdellaan objekteina, he ovat osa hallinnan kohdetta, heitä voidaan pitää omaisuuteen verrattavana joukkona tai heitä pidetään vallitsevaa tilannetta uhkaavana tekijänä, jota on ohjailtava.

Sanomisen oikeuden kieltämisellä Freire tarkoittaa sitä, että osalta ihmisiä estetään inhimillinen käytäntö yhteisen todellisuuden rakentamisessa. Sen keinot vaihtelevat suorasta tukahduttamisesta epäsuoraan toimintaan. *Valloittaminen, hajota ja hallitse* ja *kulttuurinen levittäytyminen* kuvaavat suoraa hallitsemista kun taas *manipulointi, myytit, auttava toiminta* ja *valistuksen jakaminen* ovat enemmän epäsuoria hallitsemisen keinoja. Freire pitää manipulointia ja myyttejä, jotka saattavat olla myös osa kasvatusta ja auttavaa toimintaa, tälle ajalle ominaisina tukahduttamisen keinoina. Näissä on olennaista se, että niiden avulla pyritään hämärtämään kansalaisten omaa ajattelua. Kun manipulointi onnistuu, sorretut vakuuttuvat oman kulttuurinsa alempiarvoisuudesta ja vieraan kulttuurin paremmuudesta. Voisi sanoa, että sorretut alkavat arvioida itse itseään toisten arvoista ja näkökulmasta ja omaksuvat itselleen marginaalisen aseman.

4.3.2 Vapauttavan toiminnan teoria

Vapauttavan toiminnan päämäärä on muuttaa struktuureja niin että ihmiset voisivat kehittyä inhimillisiksi. *"Ei ole muuta tietä inhimillistymiseen - heidän yhtä hyvin kuin kenen tahansa - kuin epäinhimillistävien rakenteiden todellinen muuttaminen"* (Freire 1970a, 211). Tarkoituksena ei ole integroida sorrettuja sortavaan järjestelmään vaan muuttaa sosiaalista toimintaa sallivammaksi. (Freire 1972, 48.) Vapautukseen pyrkiminen on dialogista toimintaa (Freire 1972, 141).

Dialogissa hahmottuu kaksi ihmisyyteen olennaisesti kuuluvaa elementtiä, sana

"Kun yritämme analysoida dialogia inhimillisenä ilmiönä, paljastuu jotain, joka on dialogin ydin: sana" (Freire 1972, 60).

ja yhteistoiminta

"Dialogi on ihmisten välistä kohtaamista, jota maailma välittää ja jonka tarkoituksena on maailman nimeäminen" (Freire 1972, 61).

Ihmisyteen olennaisesti kuuluvana asiana dialogi on luomistapahtuma, jolloin se ei voi olla hallitsemisen väline vaan sen avulla pyritään yhdessä inhimillisyy-

teen. Näin dialogiin sisältyvät rakkaus maailmaa ja ihmisiä kohtaan, nöyryys, usko ja luottamus ihmiseen ja hänen kutsumukseensa olla täydesti ihminen sekä toivo (Freire 1972, 60-64).

Dialogin olemus on sana. Sanassa on kaksi dimensiota, ajattelu ja toiminta. Näin sana on pohjimmiltaan käytäntöä. Sanoessamme toden sanan muokkaamme samalla maailmaa.

"Sanassa löydämme kaksi dimensiota, reflektion ja toiminnan, niin radikaalissa vuorovaikutuksessa että jos toinen puuttuu - jopa osaksi - niin toinen välittömästi kärsii. Ei ole olemassa totta sanaa, joka ei olisi samalla kertaa praksis. Näin toden sanan sanominen on maailman muuttamista." (Freire 1972, 61.)

Kun on kyse muuttamisesta, korostuu autenttinen, todellinen, ihmisen kokemusmaailmaan liittyvä sanominen. Tällaisessa sanassa ajattelu ja toiminta ovat niin radikaalissa yhteistyössä, että jos toinen puuttuu, niin toinen kärsii. Jos sanasta puuttuu toiminta ja sitoutuminen muutokseen, tulee siitä pelkkää verbalismia, vieraannuttavaa puhetta. Toiminta taas ilman reflektiota on pelkkää aktivismia, ja silloin dialogi on mahdotonta. Ajattelun ja toiminnan erottaminen luo epäautenttista olemista ja myös epäautenttista ajattelua (Freire 1972, 60).

"Kun sanan rakenneosat erotetaan, siitä tulee epäaito, sellainen joka ei pysty muuttamaan todellisuutta.

Toiminta + Reflektio } sana = työ = praksis

Toiminnan uhraaminen = verbalismi

Reflektion uhraaminen = aktivismi" (Freire 1972, 60.)

Ollakseen inhimillisesti olemassa, on ihmisen ilmaistava omasta kokemuksestaan käsin käsityksensä maailmasta, jolloin hän voi muuttaa sitä. Kun maailma on nimetty, näyttäytyy se nimeäjälle uudella tavalla ongelmallisena ja tämä taas vaatii uutta nimeämistä. Tämä maailman nimeäminen ja tunnistaminen saattaa ihmisen jatkuvaan vuorovaikutukseen maailman kanssa.

"Jotta voisi olla olemassa ihmisenä, on annettava nimi maailmalle, muutettava sitä. Kun maailma on nimetty, se vuorostaan näyttäytyy nimen antajille ongelmana ja vaatii heiltä uutta nimeämistä. Ihmisiä ei ole luotu hiljaisuudessa, vaan sanassa, työssä, toiminta-reflektiossa." (Freire 1972, 61.)

Toinen dialogiin sisältyvä asia on ihmisen luonne kommunikoivana ja toisten kanssa yhdessä toimivana olentona (Freire 1972, 99). Buberin terminologiaa käyttäen voisi sanoa, että ihmisen eksistenssi osaltaan muotoutuu dialektisessa suhteessa itsen ulkopuolisiin ihmisiin, 'toisiin'. Dialoginen, vuorovaikutuksessa oleva ihminen tietää, että hänen oma eksistenssinsä on tässä suhteessa muiden ihmisten kanssa. (Freire 1972, 135.)

Tähän yhdessä toimimiseen liittyy myös jatkuva ristiriita, taistelu vallasta ja sanomisen oikeudesta ja sanomisen oikeuden vaatimus niille, joilta sanomisen oikeus on kielletty (Freire 1972, 61, 100).

Kuvatessaan dialogista toimintaa pyrkimyksenä vapautukseen Freire (1972, 96) viittaa Leninin sanoihin ajattelun ja toiminnan yhteydestä vallankumouksessa. Tällöin käytäntö - ajattelu ja toiminta - suuntautuu struktuureihin, joita pyritään muuttamaan. Tällaisessa toiminnassa ei voi olla johtajia ajattelijoina ja sorrettuja tekijöinä, vaan molempien on ajateltava ja toimittava yhdessä.

Teksteissä korostuu toistuvasti sekä kaikkien ihmisten oikeus maailman muokkaamiseen että ihmisten yhteistoiminta maailman muokkaamisessa. Todellista sanaa ei voi sanoa yksin eikä toisten puolesta, koska maailma ei rakennu kaikille, jos vain muutamat käyttävät oikeuttaan muuttaa maailmaa.

"Toden sanan sanominen - joka on työtä, joka on praksista - on maailman muokkaamista, tuon sanan sanominen ei ole muutamien harvojen etuoikeus, vaan jokaisen ihmisen oikeus. Vastaavasti kukaan ei voi sanoa totta sanaa yksin - eikä hän voi myöskään ohjaamiseen vedoten sanoa sitä toisten puolesta, koska se ryöstäisi toisilta heidän sanansa." (Freire 1972, 61.)

Dialogisen toiminnan tunnuspiirteitä ovat yhteistyö, yhtenäisyys, organisoituminen ja kulttuurinen synteesi.

Yhteistyö. Kirjan "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka) keskeinen asia on, että ihmisten on toimittava yhdessä ja subjekteina maailman muuttamiseksi. Vapautusta ei voi saavuttaa ilman kansaa, eikä vapautus onnistu, jos johtajat panevat kansan toimimaan omaksi hyväkseen, vapautusta ei voi myöskään tehdä toisen puolesta. Toinen, esimerkiksi vallankumousjohtaja, viranomainen, opettaja tai sosiaalityöntekijä ei voi antaa vapautta toiselle eikä myöskään osoittaa, minkälainen maailma on. Vapautus onnistuu vain yhdessä toimien.

"Mutta jos kansaan ei voida luottaa, ei ole syytä vapautukseen; siinä tapauksessa vallankumousta ei tehdä kansaa varten, vaan kansa tekee sen johtajille: täydellisen vastakohta" (Freire 1972, 99-100).

"Vallankumousjohtajat eivät voi ajatella ilman kansaa, tai kansan puolesta, vaan vain kansan kanssa" (Freire 1972, 101).

"...johtajat - huolimatta tärkeästä, perustavaa laatua olevasta ja välttämättömästä roolistaan - eivät omista kansaa eikä heillä ole oikeutta ohjata kansaa sokeasti kohti heidän pelastustaan. Näin pelastus olisi pelkkä lahja johtajilta kansalle - ja murtaisi dialogisen siteen heidän välillään, ja alentaisi kansan vapauttavan toiminnan kanssatekijöistä tämän toiminnan objekteiksi." (Freire 1972, 136.)

Yhtenäisyys on vastakohta hajottamiselle ja kansan jakamiselle, jotka ovat hallitsemisen keinoja. Sosiaalisten struktuurien muutos edellyttää kansan yhtenäisyyttä. Yhtenäisyyden saavuttaminen edellyttää muutosta sekä johtajilta että kansalta. Johtajien on toimittava kansan puolella, ja omistauduttava yhteisyyteen kansan kanssa. Hallitseminen pitäessään sorrettuja kiinnittyneinä myyttiseen, toivottomaan todellisuuteen, pitää jakaantuneisuutta yllä. (Freire 1972, 140.)

Sorron olemukseen, ts. naiivin tiedostamisen tilaan, liittyy vieraantuneisuus, juuttuminen olosuhteisiin, jotka sorretti kokee muuttumattomiksi ja kohtalonomaisiksi. Vapautuessaan sorretti, samalla kun hän alkaa muuttaa olosuhteitaan, alkaa myös integroida itseään subjektina. Kun ihminen alkaa tiedostaa itseään sorrettuna yksilönä, on hänellä mahdollisuus nähdä itsensä myös sorretun luokan jäsenenä.

“Koska sorrettujen yhteisyys riippumatta heidän tarkasta asemasta edellyttää heidän keskinäistä solidaarisuuttaan, tämä yhteisyys väistämättä edellyttää luokkatietoisuutta. Kuitenkin uppoutuminen todellisuuteen, mikä luonnehtii Latinalaisen Amerikan maatyöläisiä, tarkoittaa, että ennen kuin sorretut voivat olla tietoisia itsestään sorrettuna luokkana, heidän on ensin (tai ainakin samanaikaisesti) saavutettava tietoisuus itsestään sorrettuina yksilöinä.” (Freire 1972, 141.)

Ihmisen todellisuus ei ole vain luonnon ja ihmisen välistä suhdetta vaan ihmisen toiminta kohdistuu myös sosiaaliseen todellisuuteen, omaan lähiympäristöön ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Sorto tapahtuu inhimillisellä tasolla, ihmisten tekemissä sosiaalisissa ja kulttuurisissa ilmiöissä. Näin yhtenäisyyden saavuttamisen keino on lähteä yksilöiden omista kokemuksista sosiaalisissa rakenteissa. Koska sorto voi olla moninaista ja sorretut ovat itse kasvaneet siihen, saattaa sorron olemus olla persoonatonta ja näkymätöntä. Objektiivisten tilanteiden selvittämisen ja toiminta edistävät yhtenäisyyttä. (Freire 1972, 142-143.)

Organisoituminen on yhtenäisyyden luonnollinen seuraus (Freire 1972, 143). Se on prosessi, jossa sekä kansa että johtajat opettelevat sanomaan oman sanansa, ymmärtämään yhteistä maailmaa ja toimimaan yhdessä. Organisoitumiseen sisältyy myös manipuloinnin vaara - tällöin johtajat käyttävät sorron keinoja eivätkä muutokseen osallistujat toimi tiedostaen.

“Kansan organisoiminen on prosessi, jossa vallankumousjohtajat, joilta myös esitetään oman sanan sanominen, alkavat opetella, kuinka nimetä maailma. Tämä on todellinen oppimiskokemus ja siksi dialoginen. Myöskään johtajat eivät voi sanoa sanaansa yksin; heidän on sanottava se kansan kanssa. Johtajat, jotka eivät toimi dialogisesti, vaan vaativat noudattamaan päätöksiään, eivät organisoi kansaa - he manipuloivat heitä. He eivät vapauta eikä heitä vapauteta: he sortavat.” (Freire 1972, 145.)

Organisoituminen on myös oppimisprosessia, jossa opetellaan osallistumista valtaan (Freire 1972, 128, 146).

Kulttuurinen synteesi on dialogista toimintaa yhteiskunnallisella tasolla. Toisin kuin kulttuurisessa levittäytymisessä, jota voidaan pitää valtaamis- tai tukahduttamistapahtumana ja jossa toiminta lähtee levittäytyjien omista arvoista ja ideologiasta, kulttuurisessa synteessissä toimijat integroituvat kansan kanssa. Kulttuurisessa synteessissä maahan tulijat - jotka voivat olla perinteisiä valtaajia, teollisuuden harjoittajia, kehitystyöntekijöitä, opettajia - eivät pyri opettamaan, välittämään tai antamaan jotakin vaan he pyrkivät oppimaan kansalaisten kanssa yhdessä heidän maailmaansa. Jos nämä “kulttuuriset valtaajat” asettavat itsensä kansan yläpuolelle esimerkiksi korkeamman teknologisen edistyksen perusteella, asetetaan kansa

katselijaksi ja objektin asemaan. Kulttuurisessa synteessissä ihmiset ovat yhteistyökumppaneita ja toiminnan objekti on todellisuus, johon vaikutetaan. (Freire 1972, 147.)

Kulttuurinen toiminta on tapahtumaa, jossa vaikutetaan sosiaalisiin struktui-reihin - sillä pyritään joko säilyttämään rakenteet tai muuttamaan niitä. Kulttuuri-nen toiminta on aina joko hallinnan tai vapauttamisen palveluksessa. Tällä tavalla nämä vastakkaiset, sosiaalisissa rakenteissa vaikuttavat toiminnot - hallitseminen ja vapauttaminen - luovat pysyvyyden ja muutoksen dialektisen suhteen. (Freire 1972, 146.)

Dialogisen kulttuuritoiminnan päämäärä ei ole pysyvyys-muutos -dialektiikan poistaminen (mikä on mahdotonta), vaan pikemminkin sosiaalisten struktui-rien vihamielisten vastakkaisuuksien ylittäminen ja sitä kautta ihmisen vapauttaminen (Freire 1972, 146). Kuitenkin vain kulttuurisessa synteessissä on mahdollista rat-kaista kansan ja johtajien väliset maailmankatsomuserot rikastuttaen molempia osa-puolia. Siinä ei kielletä erilaisten näkemysten välisiä eroja vaan siinä kielletään toisten valloittaminen ja vahvistetaan toisille annettavaa tukea. (Freire 1972, 148.)

Vallankumous. Kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiik-ka) Freire viittaa usein vallankumoukseen vapautuksen keinona. Hän puhuu kir-jassa vallankumouksesta itsestään selvänä toimintona ja liittää vapautuksen peda-gogiikan osaksi vallankumousta. Toisaalta hän ei esitä vallankumouksen teoriaa eikä käsittele eikä analysoi syvällisemmin vallankumouksen päämääriä, menetel-miä tai aatteita. Vallankumous on ihmisten pyrkimystä vapautua epäinhimillistä-misestä ja siksi vallankumous on rakkautta elämää kohtaan ja luonteeltaan luovaa (Freire 1972, 62).

Vallankumous on kasvatuksellinen prosessi. Kasvatuksellisuus perustuu siihen, että vallankumouksen myötä sekä kansa että johtajat opettelevat uudenlaista käy-täntöä - se on kansan ja johtajien yhteinen vallan ja vapauden kokemus heidän organisoituessaan ja pyrkiessään yhteiskunnan perustamiseen (Freire 1972, 146). Vallankumousta ei voi ajatella yhtäkkisenä tapahtumana, jonka jälkeen vasta de-mokratia ja uusi kasvatus olisi mahdollista. Vallankumous pohjautuu objektiivisiin sosiaalisiin olohteisiin ja syntyy tilanteen vastakkaisuuksien vuorovaikutuksessa. Kasvatuksellisuus ja dialogisuus, mukana koko vallankumousprosessin ajan, teke-vät vallankumouksesta "kulttuurisen vallankumouksen", ja jos nämä eivät ole mu-kana, tulee vallankumouksesta jakaantunut ja byrokraattinen. (Freire 1972, 105-107.)

Jotta vallankumous johdattaisi kansan ja johtajien yhteistoimintaan ja vapau-tukseen, on sen oltava toiminnaltaan ja päämääriltään todella humania (Freire 1972, 62; 66-67; 100; 139). Manipulointi (Freire 1972, 134; 144) tai toiminta, johon sisältyy vain osallistumisen illuusio ilman että ihmiset ovat todella sitoutu-neita todellisuuden muuttamiseen (Freire 1972, 96-97), ovat hallitsemisen keinoja eivätkä johda vapautukseen (Freire 1972, 104-105). Vallankumous ei myöskään johda vapauteen, jos vanhan yhteiskunnan jäänteet jäävät osaksi uutta yhteiskun-taa, valta byrokratisoituu ja näin tukahduttaminen jatkuu uudessa muodossa (Frei-re 1972, 128).

Esimerkkinä dialogisesta vallankumouksellisesta johtajuudesta Freire mainitsee Che Guevaran, jonka toiminnassa yhdistyivät autenttisesti yhdessä kansan kanssa eletty vapauden utopia, rakkaus ja toivo liittyneinä konkreettisen tilanteen teoreettiseen analyysiin (Freire 1970b, 470-471).

Sortajat ja sorretut ovat toisilleen vastakkaisia ja omalla olemisellaan mahdollistavat toistensa olemisen. Sortaja sorron aloittajana on teesi, joka on muodostanut sorretut itselleen antiteesiksi.

"Miksi hallitsevat eliitit eivät heikkene kun ne eivät ajattele kansan kanssa? Koska jälkimmäinen muodostaa heidän antiteesinsä, varsinaisen syyn heidän olemassaololleen. " (Freire 1972, 102.);

"Pohjimmiltaan hallitseminen edellyttää vain dominoivan poolin ja dominoidun poolin vastakkaisissa suhteissa; vallankumouksellinen vapautuminen, joka pyrkii ratkaisemaan tätä vastakkaisuutta, ei sisällä vain näiden poolien olemassaoloa, vaan myös tämän pyrkimyksen aikana nousevan johtajuusryhmän olemassaoloa." (Freire 1972, 102-103).

Muutoskin lähtee sortajan ja sorretun suhteen muutoksesta. Muutoksen on kuitenkin lähdeittävä sorretuista, koska *"vain voima, joka lähtee heikkoudesta, on kyllin vahva vapauttamaan molemmat"* (Freire 1972, 21).

4.3.3 Yhteenveto sosiaalisesta muutoksesta

Sortavan ja vapauttavan toiminnan teorioista pääteltynä sosiaalinen muutos tapahtuu ihmisten tavassa toimia yhdessä ja sosiaalisissa rakenteissa. Päämääränä on muuttaa sosiaaliset rakenteet sellaisiksi, että ne eivät estä ihmisen kehittymistä ihmisenä. Yksilöllinen ja sosiaalinen muutos ovat saman suuntaisia: ihmiset kehittävät sekä yksilöinä että sosiaalisena ryhmänä subjektiuttaan ja kykyään dialogiin. Sortavassa tilanteessa ihmiset ovat jakaantuneita sortajiin ja sorrettuihin. Tässä tilanteessa sortajat ovat toimijoita, jotka materiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden lisäksi hallitsevat, ohjailevat ja jopa omistavat muita ihmisiä. Ylivoiman edessä sorretuista tulee passiivisia alistujia, jotka sopeutuvat vallitsevaan tilanteeseen. Vuorovaikutus on yksisuuntaista, jolloin hallitsevan ryhmän kulttuuri, edut ja elämäntapa saavat valta-aseman. Sorrossa sorrettujen sanomisen oikeus kielletään. Heidän ajatteluaan estetään joko suoralla tukahduttamisella tai sumentamalla sitä manipuloinnilla, virheellisillä todellisuutta koskevilla uskomuksilla. Sorron oikeutusta perustellaan myyteillä ihmisten synnynäisestä eriarvoisuudesta, historiallisesta lainalaisuudesta ja sortajien kulttuurin ylemmyydestä. Sorretuilla onkin ristiriita oman kulttuurinsa ja hallitsevan luokan kulttuurin välillä, he pitävät myös itse omaa kulttuuriaan vähempiarvoisena, haluavat hylätä sen ja haluavat omaksua sortajien elämäntavan. Näin he menettävät oman alkuperäisyytensä, mahdollisuutensa kehittää omaa kulttuuriaan ja mahdollisuutensa tuoda omat näkökulmansa yhteisen maailman muokkaamiseen. Sorrossa sekä sortajat että sorretut ovat epäinhimillistyneet: sortajat siksi, että he pitävät toisia ihmisiä objekteina, pyrkivät kontrolloimaan ja tukahduttamaan toisia ihmisiä ja hahmottaessaan asioita omistamisen kautta he esineellistävät ihmisyyden hävittäen vuorovaikutuksen ja sitä kautta

elävyyden. Sorretut siksi, että heidän toimintansa ihmisinä on estetty. Sortajien ja sorrettujen suhde on vastavuoroinen: sortajat tukahduttavat ja sorretut vastaavasti pitävät yllä sortotilannetta sopeutumalla alisteiseen käyttäytymiseen.

Muutoksessa sortajat ja sorretut lakkaavat olemasta ja tilalle tulevat yhdessä toistensa kanssa vuorovaikutuksessa toimivat ihmiset. Freire ei pidä muutoksena sitä, että entiset sorretut siirtyisivät valtaan tai yksilöt parantaisivat sosiaalista asemaansa siirtymällä hallitsevaan luokkaan, vaan päämääränä on kaikkien inhimillistäminen. Muutoksen on lähdeittävä sorretuista, koska sortajat epäinhimillistämisen aloittajina eivät pysty muutokseen. Näin sorrettujen on vapautettava sekä itsensä että sortajat. Freire ei ota kantaa sosiaalisten luokkien häviämiseen, mutta hän tuo esiin erilaisten ryhmien näkemyksen tarpeellisuuden ja arvokkuuden ja kaikkien ihmisten oikeuden omista lähtökohdistaan osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Vapauttava toiminta on dialogista toimintaa, jota kuvaa kulttuurinen synteesi, jossa eri ryhmät rikastuttavat omilla kulttuureillaan yhteistä todellisuutta. Taulukossa 3 on esitetty sosiaalisen muutoksen sisällöt.

MUUTOS	SORTAVA TOIMINTA	VAPAUTTAVA TOIMINTA
Toiminnan muutos antialogisesta subjekti-objekti - suhteesta dialogiseksi subjekti-subjekti - suhteeksi.	Toimijana on hallitseva eliitti, toiminnan kohteena ovat sekä sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus että ihmiset osana todellisuutta. Toiminnan tarkoitus on valtasuhteiden säilyttäminen. Toimintaa kuvaa hallitseminen, valloitus, tukahduttaminen, manipulointi.	Kaikki ovat toimijoita, toiminnan kohde on sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus. Toiminnan tarkoitus on inhimillisyyden edistäminen. Toimintaa kuvaa yhteistyö, organisoituminen, kollektiivinen toiminta.
Sosiaalisten rakenteiden muutos sellaisiksi, etteivät ne estä ihmisen ihmisyyttä.	Sortaja - sorrettu - vastakkaisuus Toiminta perustuu uskomuksiin, myytteihin, tietämättömyyteen. Suhdetta ympäristöön määrittävät omistussuhteet. Hallitsevan kulttuurin ylivoima. Kulttuurinen dualismi.	Ei sortajia eikä sorrettuja vaan yhdessä toimivia ihmisiä. Toiminta perustuu todellisuuden tuntemiseen. Suhdetta ympäristöön määrittävät vuorovaikutussuhteet. Eri kulttuurit arvokkaita. Kulttuurinen synteesi.

Taulukko 3. *Sosiaalisen muutoksen sisällöt*

4.3.4 Sortavat ja vapauttavat toiminnot kasvatuksessa

Sortavan ja vapauttavan kasvatuksen erot käytännön toimintana tulevat esille kirjassa "Educação como Prática da Liberdade" (Kasvatus vapauteen) Freiren kuva-
tessa brasilialaisen kasvatuksen sortavia piirteitä ja omien lukutaitoprojektiansa
vapauttavia periaatteita. Teoreettisemmin erilaiset kasvatuserusteet on kuvattu
kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka).

Kasvatus on osa yhteiskunnallista toimintaa. Kodit ja koulut eivät ole irrallisia
abstrakteja ilmiöitä vaan ne toimivat tietyssä historiallisessa tilanteessa ja ajassa.
Sosiaaliset rakenteet vaikuttavat kasvatustilanteisiin ja lasten kohteluun näissä
tilanteissa. Kasvatus välittää yhteiskunnassa vallitsevia myyttejä. Samoin kuin
koulut heijastelevat tiettyä yhteiskunnallista tilannetta ja sosiaalisia rakenteita, myös
vanhempien ja lasten suhteessa heijastuu ympäröivä kulttuurinen todellisuus. Jäykkä,
autoritaarinen ja hallitseva yhteiskunnallinen käytäntö saattaa kotien kasvatukses-
sa lisätä sortavaa ja autoritaarista kasvatustilannetta. (Freire 1972, 123-124.)

Kasvatus ei koskaan ole neutraalia, vaan se aina joko sopeuttaa yksilöä vallitse-
vaan järjestelmään tai vapauttaa häntä käsittelemään todellisuuttaan kriittisesti ja
luovasti (Freire 1973, 88). Kasvatus on kulttuurista toimintaa, jonka taustalla on
päämääriä ja menetelmiä ohjaavia teorioita. Nämä teoriat liittyvät sosiaalisiin struk-
tuureihin ja ohjaavat joko pysyvyyttä tai muutosta, palvelevat joko hallitsemista tai
vapauttamista. Nämä luovat muutoksen ja pysyvyyden välistä dialektista suhdetta.
(Freire 1972, 146.) Freiren mukaan perinteiseen tietoa välittävään kasvatukseen
sisältyy piirteitä, jotka ohjaavat pysyvyyteen sopeuttamalla opiskelijoita vallitse-
vaan tilanteeseen. Vapauttavassa kasvatuksessa pyritään edistämään muutosta. Tä-
hän välineenä on ongelmakeskeinen kasvatus.

Sortava kasvatus

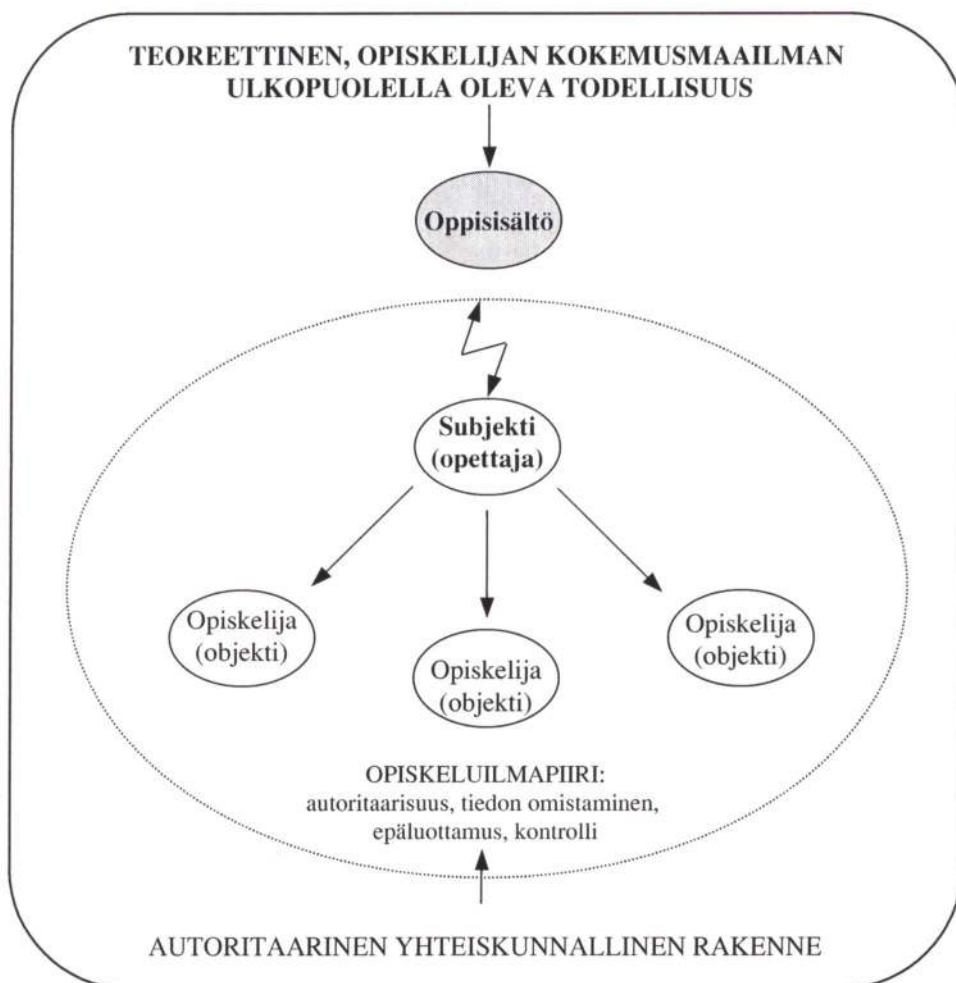
Perinteistä tietoa välittävää kasvatusta Freire nimittää pankkikasvatukseksi, ja kri-
tisoi sitä siksi, että tehdessään oppijoista tiedon säilyttäjiä se johdattaa enemmän-
kin passiivisuuteen ja sopeutumiseen, jolloin ihmisiä on helpompi hallita. Näin
kasvatuksen pyrkimyksenä on sorrettujen tietoisuuden muuttaminen, ei sortavan
tilanteen - ja mitä enemmän sorretut sopeutuvat tilanteeseen, sitä helpompi heitä
on hallita. (Freire 1972, 47.) Kritisoidessaan säilyttävää kasvatusta Freire liittää
sen nimenomaan kasvatukseen, jonka avulla pyritään sopeuttamaan ihmisiä yhteis-
kunnan sortorakenteisiin. Tällöin kasvatus väistämättä on myös sortavaa. Toisaalta
kasvatus on sortavaa, jos sen käytäntö estää kehittymisen ihmisenä.

Freire on esittänyt seuraavat paljon siteeratut lauseet perinteisen säilyttävän kas-
vatuksen periaatteista:

1. Opettaja opettaa ja opiskelijoita opetetaan.
2. Opettaja tietää kaiken ja opiskelijat eivät tiedä mitään.
3. Opettaja ajattelee ja opiskelijoita ajatellaan.
4. Opettaja puhuu ja opiskelijat kuuntelevat.
5. Opettaja pitää kuria ja opiskelijoita pidetään kurissa.
6. Opettaja valitsee ja opiskelijat mukautuvat.

7. Opettaja toimii ja opiskelijoilla on toiminnan kuvitelma opettajan toiminnan kautta.
8. Opettaja valitsee ohjelman sisällön, ja opiskelijat omaksuvat sen.
9. Opettaja sekoittaa tiedon auktoriteetin omaan ammatilliseen auktoriteettiinsa, jonka hän asettaa opiskelijoiden vapautta vastaan.
10. Opettaja on subjekti oppimisprosessissa samalla kun opiskelijat ovat objekteja. (Freire 1972, 46-47.)

Lauseissa ilmenevät opettajan ja opiskelijoiden erilaiset asemat ja roolit oppimisprosessissa: opettaja on toimiva subjekti ja opiskelija on objekti, johon toiminta kohdistuu ja jota ohjaillaan. Toimivana subjektina opettaja on tiedon auktoriteetti, hän valitsee, valmistaa ja muokkaa opetuksen sisällön ja välittää sen oppilaille. Tiedon auktoriteetin lisäksi opettaja säätelee koko oppimisprosessia ja ohjailee opiskelijoiden käyttäytymistä.



Kuva 3. "Pankkikasvatuksen" osatekijät

Etenkin kirjoissa "Pedagogy of the Oppressed" (Sorrettujen pedagogiikka) ja "¿Extensión o Comunicación?" (Valistaminen vai kommunikaatio?) Freire kritisoi tietoja välittävää kasvatusta sanoen sen sisältävän manipuloivia seikkoja ja johdattavan oppijoita passiivisuuteen. Passivoiva vaikutus perustuu siihen, että (1) tietojen tullessa opettajan valitsemina ja valmiiksi muokattuina sivuutetaan oppijan aktiivinen tiedon problematisointi, ja (2) tietoja siirtävässä kasvatuksessa välittyy yksipuolinen ihmis- ja maailmankuva.

(1) Tietämisen tapahtuma passivoivana

Tietoja siirtävässä oppimisessa uuden tiedon tuottaminen ja tuotetun tiedon havaitseminen erotetaan. Kun luokkahuoneessa opetellaan opettajan välittämää, opiskelijoiden kokemusmaailman ulkopuolista tietoa, opiskeltavat asiat menettävät yhteytensä konkreettiseen todellisuuteen ja kokonaisuuteen ja tällä tavalla opiskelu enemmänkin vieraannuttaa opiskelijoita kuin innostaisi ja haastaisi heitä älyllisesti. Samalla menetetään ajattelevalle ja oppivalle subjektille tärkeitä asioita, kuten toiminta, kriittinen reflektio, uteliaisuus, haastava kysely, epävarmuus ja vaikeus. (Freire 1972, 45-46.)

Tietoa välittävä kasvatusta on narratiivista: opettaja tutustuu opetettavaan teemaan, muokkaa ja organisoii sen ja välittää tämän opiskelijoille. Opiskelijat pyrkivät muistamaan opiskeltavaa asiaa, jolloin heistä tulee tiedon säilyttäjiä ja vastaanottajia, opettaja puolestaan on tiedon omistaja. Tietämisen prosessi näytetään tällaisessa opetuksessa jonkinlaisena siirtämis- ja tallennustapahtumana. (Freire 1972, 45.)

Tällaisessa tallennustapahtumassa tietäminen ei ole luovaa ja kehittyvää, vaan tieto on enemmänkin elotonta ja kivistynyttä. Tiedosta tulee aineen oloista, sitä voidaan omistaa, jakaa ja säilyttää. Freire (1972, 49) viittaa Sartren esitykseen opetuksesta jonkinlaisena ruuansulatustapahtumana, jossa opettaja annostelee tiedon opiskelijalle sopivina palasina. Kasvattajan rooliksi tulee säädellä sitä tapaa, miten opiskelija omaksuu maailmaa koskevan tiedon. Opettaja organisoii prosessia, joka muuten tapahtuisi spontaanisti, eikä tällainen valmiiksi tehty opetus anna mahdollisuuksia ajattelulle. (Freire 1972, 48-50.) Narratiivinen oppimisprosessi, jossa opettaja välittää tietoa ulkopuolisesta maailmasta, johon opiskelijoilla ei ole kosketusta, johtaa myös siihen, että todellisuus välittyy muuttumattomana, fragmentaarisenä ja ennustettavana (Freire 1972, 45).

Sortava asetelma ilmenee myös opettajan ja opiskelijan välisessä suhteessa. Pankkikasvatuksessa opettaja ja opiskelija ovat vastakkaisia: opettaja on se, joka tietää ja opiskelija on tietämätön eikä tietoa kehitetä keskusteluprosessissa; opettaja on aktiivinen ja toimiva subjekti, opiskelija on passiivinen, sopeutuva ja johdettavissa oleva. Näin opettaja ja opiskelija ovat toisilleen vastakkaisia ja opiskelija tietämättömyydessään oikeuttaa tietävän ja hallitsevan opettajan olemassaolon samalla tavalla kuin sorrettu on sortajan olemiselle välttämätön antiteesi. Tällaisessa oppimistapahtumassa oppija ei oivalla omaa vaikuttavaa rooliaan. (Freire 1972, 46.)

(2) Tietoja siirtävään opetukseen liittyvä oletus ihmisestä ja maailmasta

Se, että tieto maailmasta välitetään muuttumattomana ja valmiina kokonaisuutena, sisältää ajatuksen, että myös todellisuus, johon se viittaa, on muuttumaton eikä prosessi. Oppijalle jää vastaanottajan asema eikä hän voi kehittää tietoa edelleen. Hän ei kyseenalaista, vaan tyytyy hänelle esitettyihin asioihin. (Freire 1973, 90-95.) Samalla välitetään käsitys todellisuudesta, johon ei voi vaikuttaa ja johon on sopeuduttava (Freire 1972, 49-50).

Pankkikasvatuksen kuva ihmisestä on väärä siten että se ei mahdollista ihmisyiden kehittymistä. Pankkikasvatuksen näkökulmasta ihminen ei ole tietoinen olento, vaan pikemminkin tietoisuuden omistaja, tyhjä mieli passiivisesti avoinna ottamaan vastaan talletuksia ulkopuolisesta maailmasta. Perustuessaan mekanistiseen, staattiseen, naturalistiseen ja avaruudelliseen kuvaan tietoisuudesta, kasvatusta muokkaa opiskelijoita vastaanottaviksi kohteiksi. Samalla siinä pyritään kontrolloimaan ajattelua ja ohjaamaan ihmisiä sopeutumaan maailmaan, estämään opiskelijoiden luovaa ajattelua ja kieltämään heidän kyselevä olemuksensa. Freire käyttää tässä Frommin (1984) ajatuksia ihmisen vapaudesta ja luovuudesta elämää edistävänä ja kontrollia elämää tukahduttavana toimintana. (Freire 1972, 50-51.)

Pankkikasvatukseen sisältyy implisiittisesti oletus dikotomiasta ihmisen ja maailman välillä: ihminen on maailmassa ikään kuin tarkkailijana eikä sidoksissa todellisuuteensa toimintansa välityksellä (Freire 1973, 90-95). Ihmisen ja maailman erottaminen toisistaan kieltää tietoisuuden tarkoituksellisuuden - ihmistä ei tarkastella olentona, joka olisi tietoisesti suuntautunut maailmaan ja refleктоisi samalla omaa oppimistaan. Tämä tietoisuuden tarkoituksellisuuden kieltäminen, tietoisuuden ja maailman eristäminen estää ihmisiltä heidän ontologista ja historiallista kutsumustaan tulla täydemmin ihmisiksi. (Freire 1972, 86-87.) Tähän perustuu tietoa välittävän opetuksen sortava vaikutus - se vie opiskelijan oikeuden, mahdollisuuden ja kyvyn toteuttaa ihmisyytään, vaikuttaa subjektina maailmassa.

"Pyrkimys manipuloida ihmistä sopeutumaan tällaiseen todellisuuteen, joka esitetään lopullisena ja staattisena eikä kehittyvänä, ei ole vain tieteellisesti absurdia, vaan se merkitsee myös sitä, että ihmiseltä viedään hänen mahdollisuutensa ja oikeutensa muuttaa maailmaa" (Freire 1973, 87).

Ihmisten passivoiminen kasvatuksen avulla on tarkoituksellista. Kasvatus on valtaa pitävien yksi keino pitää yllä vallitsevaa järjestystä ja estää ihmisten osallistuminen yhteiseen keskusteluun. Freire ilmeisesti liittää kirjoissaan kasvatuksen yhteiskunnalliseen muutosvaiheeseen, uusien aatteiden nousuun historiallisessa tilanteessa. Tähän voidaan reagoida joko massojen sopeuttamisella, jonka pyrkimyksenä on estää omaa ajattelua ja säilyttää aikaisemmat yhteiskunnalliset struktuurit. Kasvatus voi myös edistää ihmisten kriittistä ajattelua ja liittymistä yhteiskunnalliseen muutosprosessiin. Kasvatus voikin helpottaa oppijoiden siirtymistä naiivista ajattelusta kriittiseksi, jolloin kasvatuksen avulla edistetään kykyä havaita ajan haasteita ja kykyä sietää siirtymävaiheeseen liittyviä emotionaalisia paineita. Ilman kriittisyyttä siirtymävaihe on otollinen tilanne manipuloinnille, irrationaalisuudelle ja kansan jakaantumiselle. (Freire 1969, 85-89.) Perinteisen kasva-

tuksen, joka Freiren alkuvaiheen tuotannossa viitanee lähinnä brasilialaiseen 1950-60 luvun kasvatukseen, esittäminen korostetun alistavana ja ihmisyyttä loukkaavana, ilmentäneen myös Freiren pyrkimystä varoittaa sortoyhteiskunnan institutionaalisten mallien siirtämisestä sellaisenaan demokraattiseen, uudistuvaan yhteiskuntaan.

Vapauttava kasvatust

Ensimmäisissä lukutaitoprojekteissa pyrkimyksenä oli helpottaa sitä, että ihmiset voisivat tiedostavina yksilöinä liittyä historialliseen prosessiin auttamalla heitä siirtymään naiivista tiedostamisesta kriittiseen tiedostamiseen (Freire 1969, 107). Vapauttavassa kasvatuksessa oletetaan, että historialliseen prosessiin liittyminen sisältää sortavien rakenteiden muuttamisen (Freire 1972, 48). Kasvatukselliset periaatteet tietoisuuden kehittämisessä ovat seuraavat:

- a) Aktiivinen, dialoginen ja kriittisyyttä edistävä metodi.
- b) Kasvatustohjelman sisällön muokkaaminen.
- c) Sellaisten tekniikoiden käyttäminen, kuten teeman jäsentely oppimisyksiköiksi ja koodaus. (Freire 1969, 107.)

Tällaisessa kasvatuksessa dialogisuus ja ongelmakeskeisyys ovat kietoutuneet yhteen. Dialogi on A:n ja B:n välinen horisontaalinen suhde, joka syntyy kriittisyydestä ja luo kriittisyyttä ja jota ravitsee rakkaus, nöyryys, toivo, usko, luottamus. Osallistujien välinen sympatiasuhde tekee suhteesta kommunikaatiosuhteen, jossa etsitään kriittisesti jotakin. Antidialogisessa suhteessa sympatiasuhde on murtunut ja ilmapiiri muuttunut rakkaudettomaksi, toivottomaksi ja epäkriittiseksi eikä siinä ole uskoa eikä luottamusta. (Freire 1969, 107-108.)

Ongelmakeskeisessä kasvatuksessa mielenkiinto suunnataan ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. *“Heidän on hylättävä kasvatuksellinen tavoite tallennuksena ja korvattava se ongelmalla, joka suuntautuu ihmiseen ja hänen suhteeseensa maailmaan”* (Freire 1972, 52). Tämä suhde - miten opiskelija toimii maailmassa ja millaisessa todellisuudessa opiskelija elää - esitetään opiskelijoille ongelmana ja siitä tulee kulttuuripiirissä kognitiivisen toiminnan kohde. Kulttuuripiirissä opiskelijoiden elämäntilanne ja heidän tapansa olla maailmassa esitetään siinä muodossa, että se haastaa heitä ja vaatii heitä etsimään vastausta sekä tiedollisesti että toiminnan tasolla (Freire 1972, 68).

Ihminen toimii maailmassa paljon sen perusteella, minkälaisena hän näkee maailman ja oman asemansa siinä. Usein ihminen toimii naiivien ja maagisten käsitysten perusteella ja asennoituu fatalistisesti omaan olemiseensa. Ongelmakeskeisen kasvatuksen pyrkimyksenä onkin se, että oppija alkaa tarkastella todellisuutta ja omaa toimintaansa uudella tavalla. Uusi tarkastelu tapahtuu siten, että opettaja ja opiskelijat yhdessä reflektivat samanaikaisesti sekä omaa olemistaan että maailmaa liittäen tähän reflektioon myös toiminnan. Tällä tavalla he oppivat tuntemaan todellisuuden, joka on prosessissa ja muuttuu jatkuvasti ja johon opiskelija on sidoksissa oman toimintansa avulla. (Freire 1972, 56.)

Ongelmakeskeisen kasvatuksen pyrkimys on ilmiön paljastaminen. Jatkuva todellisuuden paljastaminen edistää opiskelijan tietoisuuden nousemista ja vaikuttamista omaan todellisuuteensa.” *...ongelmakeskeiseen kasvatukseen sisältyy jatkuva todellisuuden paljastaminen. ...tämä johtaa tietoisuuden heräämiseen ja kriittiseen vaikuttamiseen todellisuuteen*” (Freire 1972, 54). Voisi sanoa, että ilmiön paljastaminen on vapautumista itseä ja maailmaa koskevasta väärästä tiedosta ja vääristä oletuksista. Tietojen välittämiseen perustuvaa kasvatusta voikin kritisoida siitä, että siinä pyritään todellisuuden peittämiseen. Maailman toiminnasta annetaan staattinen kuva, joka on väärä, siinä välitetään todellisuuden vastaisia myyttejä, siinä pyritään pitämään opiskelija tiedostamattomana, ja se perustuu vääränlaiseen ihmiskuvaan pitäessään opiskelijaa passiivisena (esim. Freire 1972, 54; 56; 58). Kun kuva todellisuudesta on väärä, on myös todellisuuteen suuntautunut toiminta epätarkoituksenmukaista. Ongelmakeskeinen kasvatusta onkin yhteiskunnan toimintaa koskevien myyttien purkamista. *“ongelmakeskeinen kasvatusta asettaa itselleen tehtäväksi myyttien purkamisen”* (Freire 1972, 56) sekä omien itseä ja maailmaa koskevien käsitysten kriittistä reflektointia *“...opiskelija-opettajat reflektivat samanaikaisesti itseään ja maailmaa...”* (Freire 1972, 56). Samalla pyritään opiskelijan autenttisen olemuksen vahvistamiseen kriittisenä ajattelijana, luovana, dialogisena, tietoisesti todellisuuteensa vaikuttavana ja perustaltaan historiallisena olentona *“...ongelmakeskeinen kasvatusta tekee heistä kriittisiä ajattelijoita”*; *“...pitää dialogia välttämättömänä kognition tapahtumassa, joka paljastaa todellisuutta”*; *“...perustuu luovuuteen ja virittää aitoa todellisuutta koskevaa reflektiota ja toimintaa, ja vastaa näin ihmisen kutsumukseen olentona, joka on todellinen vain tutkimisessa ja luovassa uudistamisessa”*; *“...ongelmakeskeinen teoria ja käytäntö ottavat ihmisen historiallisuuden lähtökohdakseen.”* (Freire 1972, 56.)

Koska maailma ja ihminen ovat jatkuvasti muuttuvia ja kehittyviä, on kasvatusta, todellisuuden paljastaminen ja uuden tiedon luominen jatkuvaa toimintaa. Ongelmakeskeisen kasvatuksen ihmiskuvassa ihminen on jatkuvassa tulemisen prosessissa epätäydellisenä olentona maailmassa, joka on jatkuvasti muuttuva.

“Ongelmakeskeinen kasvatusta vahvistaa ihmisiä olentoina, jotka ovat tulemisen prosessissa - keskeneräisiä, epätäydellisiä olentoja todellisuudessa ja todellisuuden kanssa, joka samoin on keskeneräinen. Vastakohtana muihin eläimiin, jotka ovat keskeneräisiä, mutta eivät ole historiallisia, ihmiset tietävät itse olevansa keskeneräisiä; he ovat tietoisia epätäydellisyydestään. Juuri tässä epätäydellisyydessä ja sen tietoisuudessa ovat kasvatuksen juuret yksinomaan inhimillisenä ilmenemismuotona. Ihmisten keskeneräinen luonne ja todellisuuden muuttuva luonne edellyttävät, että kasvatusta on jatkuvaa toimintaa.” (Freire 1972, 56-57.)

Ongelmakeskeisessä kasvatuksessa opiskeltavaa teemaa ei esitetä muistettavana ja omaksuttavana, kokonaisuudestaan eristettynä faktana. Opettaja valmistaa ja organisoii käsiteltävän materiaalin sellaiseksi, että se herättää kysymyksiä ja sitä voidaan kehittää opiskelutilanteessa. Näin materiaali ei ole opettajan omaisuutta vaan se on sekä opettajan että opiskelijoiden kriittisen reflektion kohteena. Opetustilanteessa opiskelijat ovat mukana kriittisinä tutkijoina ja he luovat yhdessä uutta käsitystä asiasta. Yhdessä opiskellen, tarkastellen asioita sekä oman elämän-

tilanteen että yleisemmän käytännön tasolla, opiskelijat alkavat ymmärtää ongelmia laajemmassa kontekstissa eikä pelkästään teoreettisina kysymyksinä tai pelkästään omaan elämäntilanteeseen liittyvänä asiana. Ongelmakeskeisessä kasvatuksessa tietämisen prosessi eroaa pankkikasvatuksesta - oppiminen on kognition tapahtumaa, ei tiedon säilytystä. Se on oppimistilanne, jossa havaittava objekti välittää kognitiivisia tekijöitä - opettaja toisaalta ja opiskelijat toisaalta. (Freire 1972, 53-54; 65; 69.)

Kritisoidessaan pankkikasvatusta Freire vertaa luokkahuoneen valtasuhteita yhteiskunnan valtasuhteisiin. Opettajan ja opiskelijan suhteessa kuvastuvat samat ongelmat kuin sortajan ja sorretun suhteessa. Siksi ratkaistavia ongelmia ovatkin sortoon, sortajan ja sorretun tietoisuuteen sekä maailmankuvaan liittyvät seikat. (Freire 1972, 31.) Yhteinen, autenttinen ajattelu ja tiedon luominen yhdessä eivät ole mahdollista, jos opettajan ja opiskelijan roolit ovat tietävän ja tietämättömän ihmisen rooleja. Silloin ratkaistava ongelma on myös opettajan ja opiskelijoiden rooleihin liittyvä perusasetelma: opettajan olemisen oikeus tiedon antajana ja opiskelija opetuksen kohteena. *"Kasvatus on aloitettava opettaja-opiskelija -vastakkaisuuden ratkaisemisella, sovittamalla vastakkaiset poolit niin että molemmat ovat samanaikaisesti opettajia ja opiskelijoita"* (Freire 1972, 46). Uudessa tilanteessa häviää tallentajan, esittelijän ja sopeuttajan rooli ja tilalle tulevat yhdessä opiskelevat opiskelijat (Freire 1972, 48-49).

Kun opettajan ja opiskelijoiden vastakkaisuus voidaan ratkaista, tulee opiskeltavasta asiasta keskeinen. Molemmat voivat suunnata mielenkiintonsa opiskeltavaan teemaan, josta tulee kaikkia opiskelijoita välittävä asia. (Freire 1972, 65).

Ihminen toimii arvojen, myyttien, instituutioiden, valtarakenteiden maailmassa. Näin on myös ymmärrettävää, että vapaus ei tule annettuna, vaan taistelun ja omaa itseä koskevan muutoksen kautta. Tiedostamisen prosessissa onkin olennaista todellisuutta koskevien väärin oletusten purkaminen. Taistelu ei silti ole vain oppijan sisäistä muutosrohkeutta vaan se kohdistuu myös maailmaan, todelliseen tilanteeseen, jota muokataan. Tämä maailmaa muuttava toiminta on inhimillistämisen alkua.

"Ongelmakeskeinen kasvatus humanistisena ja vapauttavana praksiksena ottaa lähtökohdakseen sen, että hallitsemisen kohteeksi alistettujen ihmisten pitää taistella vapautumisensa puolesta. Tätä päämäärää varten kasvatus voittamalla autoritaarisuuden ja vieraannuttavan intellektualismin antaa opettajille ja opiskelijoille mahdollisuuden tulla kasvatuksellisen prosessin subjekteiksi; se myös mahdollistaa ihmisiä voittamaan heidän väärän käsityksensä todellisuudesta. Maailmasta - joka ei ole enää jotakin, jota on kuvattu peittävillä sanoilla - tulee muuttavan toiminnan kohde inhimillistymään pyrkiville ihmisille." (Freire 1972, 58.)

Yhteenveto sortavasta ja vapauttavasta kasvatuksesta. Kasvatus on osa yhteiskunnallista toimintaa. Freire esittää sortavan ja vapauttavan kasvatuksen keskenään erilaisina ja sisällyttää niihin erilaiset käsitykset todellisuudesta, ihmisestä, toiminnan päämääristä ja menetelmistä, jotka ovat yhdenmukaisia yleensä yhteiskunnallisen toiminnan kanssa. Sortavaan toimintaan liittyy staattinen käsitys todellisuudesta, joka kasvatuksessa ilmenee maailmaa koskevan tiedon välittymi-

senä muistettavina faktoina, fragmentaarisena ja rajattuna; autoritaarisuus, joka kasvatuksessa ilmenee luokkahuoneen valtasuhteina sekä olemisen ymmärtäminen omistamisena, joka opetuksessa ymmärretään tiedon omistamisena ja siirtämisenä. Kun maailmaa koskeva tieto välitetään valmiina, välittyy kasvatuksessa myös käsitys todellisuudesta, johon ei voi vaikuttaa ja johon ihmisen on sopeuduttava.

Sortavan toiminnan oppimiskäsityksessä on behavioristisen oppimiskäsityksen piirteitä sen pitäessä oppijaa passiivisena ja muokattavana vastaanottajana ja korostaessaan opettajan hallitsevaa roolia opetustilanteessa ja tiedon välittäjänä. Vapauttavaan toimintaan taas sisältyy käsitys todellisuudesta muuttuvana ja ihmisen aktiivisesta roolista muutosprosessissa sekä kaikkien ihmisten oikeuksien korostaminen tässä muutoksessa. Kasvatuksessa tämä ilmenee tasavertaisten, yhteistoiminnallisten menetelmien käyttämisenä ja yhteisenä tietämisen luomisena. Kun opiskelijat ongelmakeskeisessä kasvatuksessa yhdessä opettajan kanssa suuntaavat mielenkiintonsa omaan elämäänsä liittyviin asioihin, he saavat samalla itseltään kokemuksen todellisuuteen vaikuttavina ihmisinä. Oppimiskäsitys on lähellä konstruktivistista sen painottaessa oppijan omaa tiedon rakentamista ja oppimisen yhteyttä oppijan todellisuuteen ja kokemusmaailmaan. Tosin tässä tekemäni tulkintha behaviorismin ja konstruktivismin vastakkaisuudesta saattaa olla pintapuolinen. Oppimisen aktiivisuun ei behavioristisessa oppimisessakaan ole väheksytty asia. (Ks. Jussila 1999, 36).

Freire kuvaa sortavan ja vapauttavan kasvatuksen toisillen vastakkaisina ja erilisinä. Hän esittää alistavan ja kontrolloivan kasvatuksen hyvin vallitsevaksi, jota kasvatusta tuskin koskaan puhtaasti on. Hän esittää myös tietoja välittävän, opettajakeskeisen, säilyttävän ja staattista maailmankuvaa välittävän kasvatuksen yksinomaan negatiivisessa valossa ja yhdistää nämä sortoon. Hän ei käsittele sitä, että säilyttävän kasvatuksen avulla voitaisiin ylläpitää myös inhimillisyyttä, perinteisesti arvokkaiksi koettuja asioita ja tapoja sekä välittää ihmisen minuuden rakentamisessa tarpeellisia myyttejä. Hän myös sivuuttaa narratiiviseen kasvatukseen mahdollisesti liittyvän opiskelijan vapauden reflektoida etäältä ja puolueettomasti asiaa. Hän ei käsittele ongelmakeskeiseen kasvatukseen mahdollisesti liittyviä säilyttäviä tai manipuloivia piirteitä. Tiivistelmä sopeuttavan ja vapauttavan kasvatuksen eroista on taulukossa 4.

MUUTOS	SORTAVA KASVATUS	VAPAUTTAVA KASVATUS
Valtakulttuuriin sopeutumisesta kykyyn vaikuttaa omaan maailmaan.	Kasvatuksen päämäärä on kasvatettavien sopeuttaminen vallitsevaan järjestelmään. Kasvatuksessa välitetään hallitsevan eliitin maailmankuvaa. Tieto tuodaan ulkopuolisesta kontekstista. Tarkastelu käytännöstä irrallaan. Tietäminen on tiedon omistamista ja siirtämistä. Valmiin tiedon hyväksyminen. Maailma on staattinen.	Kasvatuksen päämäärä on todellisuuden muuttaminen oman aseman tiedostamisen avulla. Kasvatuksen sisältö muodostetaan opiskelijoiden elämään liittyvistä yleisistä teemoista. Tietoa synnytetään oppimistilanteessa. Teorian ja käytännön yhdistäminen. Tietäminen on uuden luomista Kriittisyys. Maailma on muuttuva.
Opettajakeskeisyydestä opiskelijakeskeisyyteen.	Narratiivinen menetelmä. Oppija on passiivinen, vastaanottava. Opettaja - oppilassuhde autoritaarinen. Opettajakeskeinen asioiden käsittely.	Dialogiin perustuva ongelma-keskeinen menetelmä. Oppija on aktiivinen toimija. Opettaja - oppilassuhde tasavertainen. Dialoginen asioiden käsittely.

Taulukko 4. *Sortavan ja vapauttavan kasvatuksen keskeiset piirteet.*

Viitteet

- ¹ Termi viitanee suoraan kielioppimerkitykseen: intransitiivisillä verbeillä ei ole objek-tia, epäkriittinen ja intransitiivinen tietoisuus ei tarkastele todellisuutta objektina vaan on siihen upoksissa (vrt. Heaney 1997).
- ² *"Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem como seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico."* (Freire 1969, 60.)
- ³ *"Education as the practice of freedom - as opposed to education as the practice of domination - denies that man is abstract, isolated, independent, and unattached to the world; it also denies that the world exists as a reality apart from men. Authentic reflec-tion considers neither abstract man nor the world without men, but men in their rela-tions with the world. In these relations consciousness and world are simultaneous: consciousness neither precedes the world nor follows it."* (Freire 1972, 54-55.)
- ⁴ Ks. Esim. Marx 1888/n.d. Teesejä Feuerbachista.
- ⁵ Ks. Buber 1923/1995, esim. 50-58.
- ⁶ Ks. Hegel 1807/1977, 104-119.
- ⁷ *"In the theory of antidiological action, conquest (as its primary characteristic) involves a Subject who conquers another person and transforms him into a 'thing'. In the dialo-gical theory of action, Subjects meet in cooperation in order to transform the world. The antidiological, dominating 'I' transforms the dominated, conquered 'thou' into a mere 'it' in Martin Buber's phraseology. The dialogical 'I', however, knows that it is precisely the 'thou' ('not-'I') which has called forth his own existence. He also knows that the 'thou' which calls forth his own existence in turn constitutes an 'I' which has in his 'I' its 'thou'. The 'I' and the 'thou' thus become, in the dialectic of these relation-ships, two 'thous' which become two 'Is'."* (Freire 1972, 135.)
- ⁸ Ks. Buber 1923/1995, esim. 30-58, 88-95.
- ⁹ *"It is only the oppressed who, by freeing themselves, can free their oppressors. The latter, as an oppressive class, can free neither others nor themselves. It is therefore essential that the oppressed wage the struggle to resolve the contradiction in which they are caught. That contradiction will be resolved by the appearance of the new man who is neither oppressor nor oppressed - man in the process of liberation. If the goal of the oppressed is to become fully human, they will not achieve their goal by merely reversing the terms of the contradiction, by simply changing poles."* (Freire 1972, 32-33.)
- ¹⁰ Ks. Hegel 1807/1977, 113-114.
- ¹¹ Ks. Buber 1923/1995, esim. 71-79.
- ¹² Tässä Freire ilmeisesti soveltaa Buberia, ks. Buber 1923/1995

5 TIIVISTELMÄ YKSILÖLLISESTÄ JA SOSIAALISESTA MUUTOKSESTA

5.1 Freiren kasvatuksen päämäärä

Tiedostamisen päämäärä on tukea opiskelijoiden kykyä edistää muutosta sorrosta kohti inhimillistä yhteiskuntaa, jossa ihminen voi toteuttaa ontologista kutsumusta olla täydemmin ihminen. Toiminta on sortavaa, kun se estää ihmistä kehittymästä ihmisenä, vapauttavassa toiminnassa pyritään inhimillistymisen esteiden poistamiseen. Freiren tekstien analyysissä muutoksen sisällöiksi osoittautuivat ihmisen asemaa koskeva muutos objektista subjektiksi ja yhteisöllisenä muutoksena dialogisuus. Yksilölliseen muutokseen sisältyy ihmisen ja maailman suhteen ymmärtäminen, oman sisäisen dualismin ratkaiseminen sekä oman aseman oivaltaminen historiallisena subjektina, jolloin voi sitoutua vapautukseen. Sosiaalista muutosta luonnehtii yksilöiden ja ryhmien välinen dialogisuus. Sosiaalisen muutoksen sisältöinä ovat yhteistoiminnan muutos antidialogisesta toiminnasta dialogiin, sosiaalisten rakenteiden muutos jäykistä avoimiin ja kasvatuksen muutos sopeuttavasta kasvatuksesta vapauttavaan kasvatukseen. Sorron ja vapauden ja olemusta voikin kuvata kahdella ulottuvuudella, jotka ovat yksilön ja ryhmän asemaa kuvastava ulottuvuus objekti - subjekti ja yhteistä toimintaa kuvastava ulottuvuus antidialogisuus - dialogisuus. Seuraavassa tarkastelen näitä.

Objekti - subjekti - ulottuvuus. Sorrettu ihminen tullessaan kohdelluksi esineenä menettää hänelle kuuluvan oikeuden ja kyvyn liittyä maailmaan sen kanssa vuorovaikutuksessa olevana subjektina. Hän on 'olento toisia varten', jolloin hänellä ei ole vaikutusvaltaa omaan olemiseensa, vaan hän on esineen asemassa toisten ihmisten määrittelemässä maailmassa. Tässä tilanteessa ihminen on naiivin tietoisuuden tilassa, sorrettu pitää omaa asemaansa kohtalon sanelemana eikä usko omiin mahdollisuuksiinsa asemansa muuttamisessa. Hänellä ei ole kosketusta itseensä, vaan hän on sisäistänyt auktoriteetin käsitykset itsestään ja omaksunut auktoriteetin itselleen vapaan ihmisen malliksi. Vieraantunut ihminen on näin ristiriidassa vapauden halunsa ja toisilta omaksumansa ihmisyyden kanssa. Sorretun ihmisen persoonallisuudessa onkin merkittävää juuri tämä dualistisuus - ulkoapäin omaksumattu käsitys itsestä ja ihmisyydestä, mutta samalla tarve ainutlaatuiseen olemiseen. Ihminen voi parantaa omaa sosiaalista asemaansa omaksumalla sortajan tavat ja muuttamalla itse sortajaksi. Tällä tavalla saavutettu minuus on kuitenkin epäaito eikä edistä vapautusta sosiaalisesti. Vapautuksen edellytys on oman ihmisyyden oivaltaminen, dualismin ratkaiseminen ja sitä kautta subjektiuden saavuttaminen.

Freire kuvaa samaa ilmiötä yhteisöllisellä tasolla. Kokonainen kansa tai sosiaalinen ryhmä voi olla toisen ryhmän, esimerkiksi toisen kansan tai sosiaaliryhmän, hallitsema. Tällöin alistettu ryhmä kulttuureineen jää alempiarvoiseksi ja valloittajakulttuuri saa valta-aseman. Vastaava valtatilanne ulottuu kasvatukseen. Yhteiskunnan valtasuhteet peilautuvat luokkahuoneessa, jossa opettaja on toimiva auktoriteetti ja oppilaat passiivisia objekteja. Kasvatuksessa välitetään valtaa pitävien

maailmaa ja sivuutetaan opiskelijoiden elämäntilanne ja maailmankuva, jolloin alistetut menettävät kykynsä kehittää omaa kulttuuriaan ja pyrkivät omaksumaan valta-asemassa olevien kulttuurin. Kasvatuksen päämääränä on sopeuttaa oppijat muuttumattomaan todellisuuteen ja sillä tavalla ylläpitää vallitsevia sosiaalisia rakenteita.

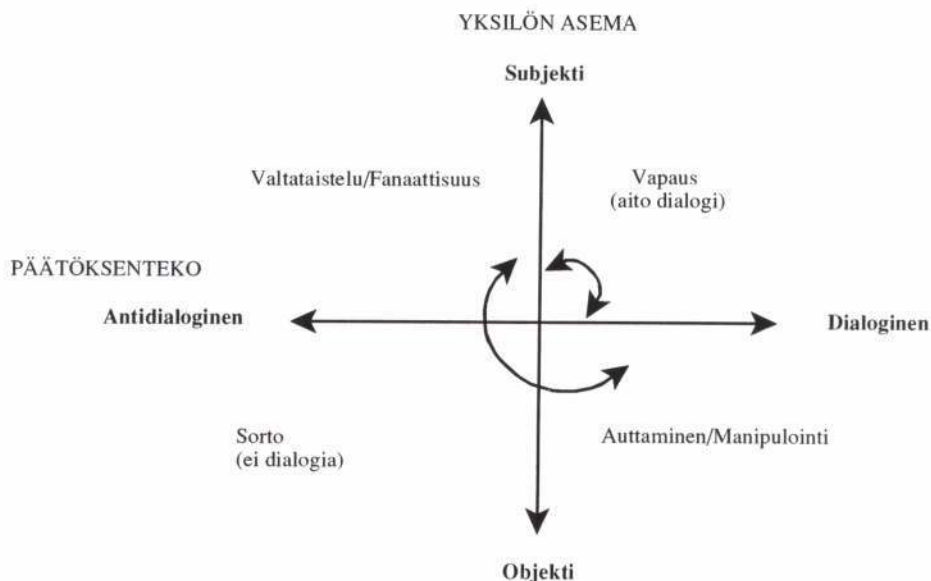
Ihmisen perusolemus on kuitenkin olla vapaa subjekti, luoda ja muokata maailmaa luovan työnsä avulla. Ihminen voi olla autenttisesti olemassa vain silloin, kun häntä ei kohdella esineenä, kun hän on 'olento itseään varten', kehittyvä ja historiallinen olento. Kriittisessä tiedostamisessa opiskelija oivaltaessaan ihmisen ja maailman välisen vastavuoroisen suhteen - miten ihminen toimii muokatessaan todellisuutta, millaista todellisuutta ihminen on luonut - oivaltaa myös itsensä subjektina, todellisuuteen ja historiaan vaikuttajana. Yhteisöllisellä tasolla opiskelijat havainnoivat myös omaa kulttuuriaan ja havaitsevat itsensä ja oman ryhmänsä kulttuurinsa kehittäjinä ja osana sosiaalisia rakenteita. He havaitsevat myös itsensä osatekijöinä sorron ylläpitämisessä.

Antidialogisuus - dialogisuus -ulottuvuudella korostuu kaikkien ihmisten ja ihmisryhmien oikeus ja mahdollisuus 'omaan sanaan' ja 'maailman nimeämiseen', omista kokemuksista lähtevä oikeus yhteiseen osallistumiseen. Jos tämä sanomisen oikeus kielletään joltakin ihmiseltä tai ihmisryhmältä, kielletään myös heidän ihmisyytensä ja ihmisyyden käsite rajoitetaan koskemaan vain tiettyä luokkaa. Freire nimittää tällaista käytäntöä antidialogiseksi toiminnaksi, jota kuvaa se, että eri ihmisryhmillä ei ole keskinäistä vuorovaikutusta tai että kommunikointi on yksipuolistä. Antidialoginen toiminta supistaessaan ihmisten sanomisen oikeutta onkin hallitsemisen väline. Antidialogisen toiminnan keinot vaihtelevat suorasta väkivaltaisesta hallitsemisesta ja tukahduttamisesta ajattelun sumentamiseen manipuloinnin ja myyttien avulla.

Sanomisen oikeus ei ole vain oikeutta tulla kuulluksi, vaan tämä johtaa dialogiin eri ihmisten ja eri ihmisryhmien kesken. Dialogi on yhteistä todellisuuden rakentamista ja aito dialogi edellyttää, että siihen osallistuvat hyväksyvät toistensa subjektiuden. Dialogi on edellytys todellisuuden tuntemiselle - yhdestä näkökulmasta tunnettu todellisuus ei ole täysi totuus. Yhteiskunnan tasolla tämä dialogi johtaa kulttuuriseen synteisiin, jossa eri ihmisryhmät omine kulttuureineen rikastavat toistensa kulttuuria. Vapautuminen taas edellyttää yksilöllisen subjektiuden lisäksi yhteistyötä, yhtenäisyyttä, organisoitumista, kulttuurista synteesiä ja mahdollisesti vallankumousta.

Sorto ja vapaus objekti-subjekti ja antidialogisuus-dialogisuus -ulottuvuuksien määrittäminä. Yksilön asema, onko hän objekti vai subjekti, ja yhteisen toiminnan muoto, antidialoginen vai dialoginen päätöksenteko, ovat vapautta ja sortoa luonnehtivia tekijöitä. Vapautta kuvaa olotila, jossa vapaat subjektit voivat osallistua yhteiseen, itseään koskevaan päätöksentekoon ja maailmaa rakennetaan yhteisessä vuorovaikutuksessa. Tällaista toimintaa kuvaa aito dialogi. Vapauden vastakohta on sorto, jolloin osaa ihmisistä kohdellaan objekteina ja heidän osallistumistaan päätöksentekoon pyritään estämään. Tällainen toiminta on antidialogista. Sorto ja vapaus eivät ole jotain ihmisen ulkopuolelta väistettävää tai tavoiteltavaa, vaan ne ovat ihmisen toiminnassa, jossa keskeisinä asioina ovat ihmisyyden tuhoaminen ja

ihmisyyden mahdollistaminen. Yhteistyö, kulttuurinen synteesi on mahdollista entisten sortajien ja sorrettujen välillä, mutta vapautumisen on lähdettävä sorre-
tuista. Muutoksen päämäärä on jossain mielessä uudenlainen yhteiskunta - yhteis-
kunta, jossa ei ole sorrettuja eikä sortajia vaan yhdessä toimivia ihmisiä.



Kuva 4. Vapautta ja sortoa kuvaavat ulottuvuudet

Kaikki vapautumispyrkimykset eivät johda inhimillisyyden edistymiseen. Kuva 4 havainnollistaa sorron ja vapauden piirteitä ja ilman tiedostamista tavoiteltavan vapauden mahdottomuutta. Vapautuminen voi lähteä yhteisön ulkopuolelta, vieraista eduista ja arvoista. Auttaminen pelkästään hyvää tarkoittavana toimintana voi olla sorron väline, koska se pitää avun vastaanottajat passiivisina ja tapahtuu auttajien ehdoilla. Manipuloinnilla pyritään antamaan toiminnan illuusio ja turruttamaan sorrettujen omaa ajattelua. Vapauspyrkimys voi olla taistelua vallasta ja johtaa uudenlaiseen sortoasetelmaan. Jos eri ryhmät eivät tarkastele kriittisesti tilannetta, eivät halua ymmärtää laajoja kokonaisuuksia ja ovat siten kykenemättömiä aitoon dialogiin, vapauspyrkimys voi jäädä fanaattisuudeksi. Sorrettu yksilö tai yhteisö voi selviytyäkseen omaksua toisen kulttuurin tavat ja arvot ja hylätä omansa. Silloin on kyse dualismista ja ihmiset sopeutuessaan menettävät oman identiteettinsä. Taistelu ja auttaminen ovatkin yksin, ilman olosuhteita ja ihmisen asemaa koskevaa tiedostamista riittämättömiä sorron lopettamiseen. Taulukossa 5 on tiivistetty kasvatuksen tavoitteena olevan muutoksen sisällöt.

MUUTOS	SORTO	VAPAAUS
Yksilöllinen muutos objektista subjektiksi - Ihmisen ja maailman suhteen ymmärtäminen - Dualismin ratkaiseminen - Sitoutuminen vapautukseen	Ihmisen tehtävä on sopeutua maailmaan. Samaistuminen sortajaan. Oman autenttisuuden menettäminen. Sopeutuminen, passiivisuus, vapauden pelko.	Ihmisen tehtävä on luoda ja muokata maailma. Ihmisen autenttinen oleminen. Toiminta vapauden saavuttamiseksi.
Sosiaalinen muutos antidiagogisesta toiminnasta dialogiseen - Muutos rakenteissa - Muutos toiminnassa - Muutos kasvatuksessa	Jäykät rakenteet. Valtasuhteiden ylläpitäminen. Sopeuttava kasvatus.	Avoimet rakenteet. Yhteistoiminta inhimillisyyden edistämiseksi. Vapauttava kasvatus jatkuvaa vapautuksen toimintaa.

Taulukko 5. Yksilöllisen ja yhteisöllisen muutoksen sisällöt Freiren pedagogiikassa.

5.2 Freiren vapaus-käsityksen arviointia

5.2.1 Freiren kuva ihmisestä ja maailmasta

Ihmiskuva. Freirelle ihminen on sekä yhteiskunnallinen että henkinen. Molemmat piirteet tulevat esille Freiren painottaessa ihmisen työtä maailman rakentamisessa ja korostaessa dialogisuutta. Ihminen on ihminen vasta vuorovaikutuksessa, dialogisessa kommunikaatiossa maailman, muiden ihmisten ja luojansa kanssa. Ihmisen yhteisöllisyys tulee esille myös 'sanan' arvostamisessa. Sanassa ilmenee ihmisen ajatteleva, kommunikoiva, ympäristöön vaikuttava olemus. Myös sorrosta vapautuminen tapahtuu yhteisen tiedostamisen ja rakenteita muuttavan toiminnan avulla. Vaikka Freire puhuikin yksilöiden mielessä olevasta sorrosta, hän jättää huomiotta yksilön primäärit ihmissuhteet ja tulkitut sortokokemukset. Sorretun persoonallisuus on muokkautunut yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Freire viittaa

sellaisiin kirjoittajiin kuin Fanon, Barbu ja Memmi, jotka kaikki kuvaavat yhteiskunnallisten olosuhteiden ja psykologisen ihmisen välistä yhteyttä. Fanon (1970a; 1970b) ja Memmi (1975) kuvaavat persoonallisuuden ja käyttäytymisen muotoutumista epäoikeudenmukaisuudessa, kolonialistisessa tilanteessa. Barbu (1956) vertaa demokratiaan liittyvää mielenlaatua totalitaristiseen. Huomattava on, että Freire katsoo myös sortajan epäinhimillistävän sortotilanteessa.

Freiren ihmiskuva syvenee hänen kuvauksissaan vapautuksen saavuttamisesta ja sorretun ja sortajan toiminnasta. Ihminen on tietoinen kutsumuksestaan olla inhimillinen, mutta hänellä on mahdollisuus myös epäinhimillisyyteen; ihmisen perusolemus on olla luova, aktiivinen, dialoginen ja vastuullinen, mutta hän voi myös kieltää tämän perusoikeuden muilta, olla julma tai passiivinen ja vetäytyä vastuusta. Freire kuvaa ihmisluonnon epäinhimillistymistä sorretuilla jonkinlaisena paratiisillisena tilana, jossa sorrettu on riippuvainen muista, jossa ei vaadita tiedostamista eikä vastuuta. Tässä tilassa ihminen on kuitenkin upoksissa olosuhteisiinsa, joka ei salli hänelle ihmisen kutsumuksen toteuttamista, osallistumista yhteisen maailman muokkaamiseen. Sortajan kuvauksissa ihmisen mahdollisuudet epäinhimillisyyteen tulevat esille vielä räikeämmin - ihminen on myös vallan- ja mukavuudenhaluinen, ahne, sadisti, alistaa ja tukahduttaa muita. Kuitenkin sekä sorretuilla että sortajalla on mahdollisuus inhimillisyyteen - sorrettu on tietoinen perimmäisestä kutsumuksestaan ja kykenee tiedostamisen avulla nousemaan sorrosta. Myös sortajan mielessä piilee kyky solidaarisuuteen ja yhteistoimintaan.

Kaksinaisuudessaan ihminen, samoin kuin hän on sidoksissa luomaansa maailmaan, on sidoksissa myös itseensä epätäydellisenä olentona. Ihminen pystyy kuitenkin oman tilanteensa arvioimiseen ja muuttamiseen. Koska hän pystyy transendoimaan itsensä, hän pystyy ajattelunsa avulla liikkumaan ajassa, etääntymään konkreettisesta tilanteesta ja tarkastelemaan myös omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Transsendenssissa ihmisellä on yhteys myös henkiseen ulottuvuuteen, tietoisuuteen kutsumuksesta olla täydemmin ihminen. Kehittyminen ihmisenä edellyttää kuitenkin taistelua oman itsensä kanssa, Freire puhuu uudelleen syntymisestä, ja omien vapauden rajojen kokeilemista. Tämän voisi tulkita siten, että ihmisen on henkilökohtaisesti havaittava hyvä ja paha, oikea ja väärä ja ratkaistava, miten hän näihin suhtautuu. Epätäydellisenä olentona ihmisen on kuitenkin kehityttävä ja taisteltava jatkuvasti.

Vaikka Freiren sorretun ja sortajan kuvauksille on todennäköisesti yksilölliset ja yhteiskunnalliset todellisuusvastineet, hän ei selkeästi kerro teksteissään, ketkä ihmiset ja ihmisryhmät ovat sortajia, ketkä sorrettuja (vaikka näitä voikin päätellä tekstien asiayhteyksistä). Sorrettu ja sortaja Freiren teksteissä saattavat olla myös myyttisiä hahmoja, jotka havainnollistavat sorron mekanismeja. Sortaja on jonkinlainen yleispaha, konkretisoitu vastapooli sorretun kokemukselle. Näin inhimillisyyden tavoittelu ei liity vain tiettyyn tilanteeseen, vaan se on jokaisen kokemus.

Vapautuksen pedagogiikan ihmiskuvassa yhdistyvät sekä Buberin käsitys ihmisestä suhteina olevana olentona että Marxin yhteiskunnallisuus. Perusajatus, subjektiksi tuleminen, on samankaltainen Buberin (Buber 1923/1995) kuvauksen kanssa ihmisen yksilöitymisestä 'Minä-Se' ja 'Minä-Sinä' -suhteiden kautta. Miinuuden kehittyminen edellyttää suhdetta sekä materiaaliseen maailmaan että dialo-

gista suhdetta ihmisiin. Suhde materiaaliseen - luonnon ja kulttuurin maailmaan - on 'Minä - Se' -suhde, luontoa kohdellaan objektina. Sitä vastoin suhde ihmisiin on kommunikatiivista 'Minä - Sinä' -suhdetta. Kun ihminen on upoksissa sorron todellisuuteen ja tulee kohdelluksi esineenä, ei hän pysty eristämään itseään ympäristöstään eikä voi kehittää autenttista minuutta. Tämä 'se'-asema voi liittyä kokonaiseen kulttuuriin tai kansanryhmään, jolloin ihminen omaksuu tämän aseman yhteiskunnallisena ilmiönä, alempiarvoisena 'subjekti'-kulttuurin rinnalla.

Freire on yhteiskunnallistanut Buberin ajatuksia tarkastelemalla myös erilaisia sosiaalisia kerrostumia objekti-subjekti- ja antidialogisuus-dialogisuus -näkökulmasta. Erityisesti tämä tulee esille hänen siirtäessään persoonallisuuden dualismin tarkastelun ryhmien välisten valtasuhteiden ja kulttuurisen dualismin tarkasteluun. Tähän näkemykseen yksilön muotoutumisesta yhteiskunnallisissa olosuhteissa Freire on liittänyt Hegelin (1807/1977) ja Frommin (ks. esim. 1984) käsityksiä vallan ja kontrollin ihmisyyttä tuhoavasta vaikutuksesta. Frommin kautta Freiren ajatuksissa on myös Frankfurtin koulukunnan autoritaarisen persoonallisuuden ja vallan analyysin näkemyksiä, jotka tulevat esille etenkin sortajan kuvauksissa. Ihmiskuvaan kietoutuu myös anarkistien, lähinnä Proudhonin, näkemyksiä ihmisen olemuksesta, ihminen ei ehkä ole luonnostaan hyvä, mutta hän on luonnostaan sosiaalinen, mikä ilmenee myötäsytynä oikeuden tajuna (ks. Woodcock 1971, 19-20).

Maailmankuva. Vapautuksen kasvatuksen maailma on objektiivinen, historiallinen, jatkuvasti muuttuva ja suureksi osaksi ihmisen luoma. Muutosprosessissa oleva todellisuus on osaksi saavuttamaton ja muotoutuu osaksi ihmisen tietoisuudessa. Freire erottaa luonnon todellisuuden ja kulttuurisen todellisuuden. Luonnon todellisuus on Jumalan luoma, jota ihminen voi muokata. Sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus on kokonaan ihmisen luoma. Ihmisen tehtävä on luoda ja muokata maailmaa yhdessä muiden kanssa. Ihminen on sidoksissa luomaansa maailmaan, joka, samoin kuin ihminen vaikuttaa siihen, antaa ihmisen toiminnalle puitteet.

Freire kuvaa jatkuvasti muuttuvaa maailmaa vastakkaisuuksien ristiriitana. Hän puhuu sortaja-sorrettu-ristiriidasta, epäinhimillisyydestä ja inhimillisyydestä, säilyttävästä ja uudistavasta, sorrosta ja vapaudesta, pysyvyydestä ja muutoksesta. Tässä on oletus asioiden dialektisesta etenemisestä vastakohtaisuuksien syntymisen ja niiden välisen ristiriidan - teesin ja teesin synnyttämän antiteesin - ratkaisemisen kautta. Tämä näkemys näyttäytyy myös vapautuksen kehittämisessä: sortaja ja sorrettu muodostavat toisilleen vastakkaiset olomuodot, teesin ja antiteesin, ja vapautus kehittyy näiden välisen ristiriidan ratkaisemisessa. Samoin kuin Freire jättää sorretun ja sortajan anonyymeiksi, hän jättää abstraktiksi sen yhteiskunnan, mihin vapautuksen kasvatuksella pyritään. Hänen määritelmänsä yhteiskuntaautopiasta on yhteiskunta, jossa ei estetä toisen ihmisen inhimillistymistä ja jonka määrittäviksi piirteiksi hahmottuvat ihmisen subjektius ja keskinäinen dialogisuus. Hän ei pidä tässä utopiassaan inhimillisyyttä saavutettuna tilana, vaan sekä ihminen että maailma ovat jatkuvasti keskeneräisiä, alttiina sekä epäinhimillistymiselle että inhimillistymiselle.

Vaikka Freire käyttää Marxin näkemystä sosiaalisen todellisuuden analysoimisessa, hän ei jaa Marxin näkemystä sorrettujen valtaan nousemisesta ja sitä kautta kehittyvästä yhteiskunnasta. Hänen (selkeästi kuvaamaton) yhteiskuntautopiensa muistuttaa enemmänkin liberalistista ja anarkistien yhteiskuntaa - vapaiden subjektien ja tietoisesti organisoituneiden erilaisten ryhmien välistä yhteistyötä (ks. Woodcock 1971, 132), vaikkakaan hän ei, kuten anarkistit, kiellä valtion olemassaoloa. Tätä voisi kuvata dialogiseksi yhteiskunnaksi, jossa eri ryhmät vaikuttavat olosuhteisiin. Tässä on mukana vapautuksen teologian utopiaa: keskinäistä yhteisyyttä, solidaarisuutta, uuden ihmisen luomista (ks. Gutierrez 1973). Monikulttuurisessa tilanteessa tämä johtaa kulttuuriseen synteisiin.

5.2.2 Freiren kuva vapaudesta

On ilmeistä, että Freire ei ymmärrä vapautta tilana, jossa ihmisellä olisi kyky ja mahdollisuudet toteuttaa rajattomasti mielitekojaan, vaan vapaus on enemmänkin mahdollisuutta ja jopa velvollisuutta toimia inhimillisemmän maailman tulemiseksi. Freiren vapauskäsitteen voisi tiivistää niin että vapaus on mahdollisuutta, kykyä ja tahtoa toimia yhdessä yhteisen maailman rakentamiseksi. Tällä tavalla vapaus on myös eettistä, valintaa oikeasta päämäärästä. Ordoñez (1981, 325-327) liittää Freiren vapauskäsitteen Latinalaisen Amerikan historiaan ja olosuhteisiin; sorron, hyväksikäytön, sosiaalisen ja poliittisen kontrollin historiaan. Näin vapaus on sosiaalinen prosessi, jatkuvaa rajatilanteiden voittamista ja ikuista luomista.

Tämä vapauden jatkuva uhanalaisuus tulee Freirellä esille sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä. Vapauden saavuttaminen ei ole tiedostamisen seurauksena tapahtuva mekaaninen tapahtuma, vaan vapautuksen myötä ihminen kohtaa myös oman pelkonsa, riippuvaisuutensa ja vallanhalunsa; vapautensa rajat ja haluttomuutensa muutokseen. Vapauden tavoittelemisen on samalla autenttisen ihmisen etsimistä. Tähän sisältyy ihmisen kyky transsendenssiin, halu tavoitella jotain inhimillisen ulkopuolista joka on samalla vapauden kokemista ja itseyden tavoittelemista. Vapautuksen edellytys on, että ihminen oivaltaa oman naiivin tilansa ja itsensä maailmaa muokkaavana olentona, mutta vapaus edellyttää myös oman itsensä alttiiksi panemista. Freire puhuuikin vapaudesta taisteluna, joka ihmisen sisäisenä taisteluna on oman dualistisuuden - sortaja-sorrettu -suhteen ratkaisemista ja päätöstä osallistua yhteisen kulttuurin luomiseen; ihmisen on voitettava sortajan kuva itsessään, kohdattava vastuun ja vapauden pelkonsa ja uskallettava sitoutua toimintaan vapauden puolesta. Ihmisen vapaus todellistuu sosiaalisessa maailmassa, miten hän siinä toimii ja minkälaisia ratkaisuja hän tekee yhteisen maailman muokkaamisessa. Samoin ihmisen vapaus on pohjimmiltaan yhteisöllistä, "sisäinen vapaus" ilman sosiaalista todellisuutta, johon vaikutetaan, on mahdotonta. Näin taistelu vapauden saavuttamisessa ei ole vain yksilön sisäistä taistelua vaan myös kollektiivinen tapahtuma.

Freiren vapauskäsitteessä on aineksia mm. Buberin, Hegelin, Marxin, eksistentialismin ja anarkismin ajatuksista sekä juutalais-kristillisestä näkemyksestä ihmisen tehtävästä ja yhteydestä henkiseen todellisuuteen. Vapauden teemat ovat myös osa Latinalaisen Amerikan historiaa ja osa latinalais-amerikkalaista kasva-

tustraditiota Simón Rodríguezista lähtien (Gaudiano & de Alba 1993). Erityisesti vapauden teemat tulevat vapautuksen teologiassa, jossa ainakin jossain määrin edellä mainitut ajatukset vaikuttavat.

Ehkä merkittävin ajatuksellinen yhteys Freiren vapauskäsitelyssä on Hegelin (1807/1977) ajatuksiin, jonka mukaan vapaus ei ole luonnontila vaan vapaus täytyy hankkia ja voittaa kasvattamalla tietoa ja tahtoa - luonnontila on Hegelille pidemminkin vääryyden, väkivallan ja hillittömän luonnonvietin aiheuttamien epäinhimillisten tekojen ja tunteiden olotila. Hegel yhdistää vapauden sosiaaliseen todellisuuteen, vapaus todellistuu vasta yhteiskunnan ja valtion olosuhteissa ja vapaus edellyttää myös esimerkiksi oikeuden ja lain tuntemista ja tahtomista. Valtio, oikeudenmukaisuus, yhteisesti sovittu järjestys ja tahto ovat pääteltävissä myös Freiren vapauskäsitelyssä. Torres (1994) vertaa Freiren vapautumisen dialektista prosessia Hegelin herran ja orjan dialektiseen suhteeseen. Vapautumisen edellytys, riippumaton itsetietoisuus saavutetaan tässä suhteessa. Vapautumisen on lähdeittävä sorretuista koska sortajat väkivallan aloittajina ovat kykenemättömiä muutokseen, sorrettujen on vapautettava molemmat - samalla tavalla kuin Hegel (1807/1977, 111-119) esittää, että korkeampi tietoisuus voi syntyä vain orjan tietoisuudessa. Herralla, joka tyydyttää tarpeensa toisten kustannuksella, ei ole tarvetta itsensä kehittämiseen.

Tämä dialektiikka on myös yhteiskunnallisella tasolla. Voidakseen muuttaa rakenteita, ihmisen on myös oivallettava itsensä osana laajempaa joukkoa, yhtenä sorron osatekijänä, sortajan antiteesinä, joka omalla toiminnallaan joko ylläpitää sortoa tai kollektiivisen toiminnan avulla pyrkii sortavien rakenteiden muuttamiseen. Marxilaisuus näkyy tässä dialektiikan yhteiskunnallistamisessa luokkatietoisuutena ja luokkataisteluna.

Freiren vapauskäsitelyksen ymmärtäminen jää vaillinaiseksi, jos ei ota huomioon vapautuksen pedagogiikan kanssa samanaikaisesti Latinalaisessa Amerikassa kehittynyttä vapautuksen teologiaa. Vapautuksen teologiassa Raamatun vapaus-teemoihin yhdistyy Hegelin ja Marxin dialektiikka. Dusselin mukaan hallitsijoiden ja hallittujen yhteiskunta mahdollistaa uudenlaisen humanismin - pyrkimyksistä 'omistaa enemmän' tulee 'olla enemmän'. Uusi ihminen ei ole 'herra' vaan pikemminkin herrasta ja orjasta tulee veljiä. Erityisesti Israelin kansan vapautuminen Egyptistä (orjuudesta) on kohta, mitä painotetaan Raamatusta. (Dussel 1981, 241, 246.) Vapautuksen teologian vapauskäsitely ei ole vain taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen riippuvuuden voittamista, vaan se on ihmiskunnan historiallista vapautumista, sellaisen yhteiskunnan tulemistä, jossa ihminen ei ole orja vaan ottaa kohtalon omiin käsiinsä ja osallistuu historian luomiseen. Katsotaan, että ihmisen asema toimijana ja historiaan vaikuttajana perustuu Raamattuun. Samoin Kristus nähdään vapauden tuojana, hän vapauttaa ihmisen synnistä, josta on peräisin epäoikeudenmukaisuus ja sorto. Kristus tekee ihmisen kykeneväksi elämään yhteydessä kanssaan, mikä on perusta inhimilliselle veljeydelle. (Gutierrez 1973, 36-37, 91.) Freiren vapauskäsitelyksen yhteydet vapautuksen teologiaan tulevat esille etenkin hänen korostaessaan ihmisen tehtävää ja tietoisuutta historiasta, velvollisuutta osallistua maailman luomiseen sekä kommunikaation, ihmisten välisen yh-

teyden korostamisessa. Tästä lähteestä (ks. esim. Gutierrez 1993, 15) tulee myös halu toteuttaa utopiaa, omistautua nykyisyydessä uuden, oikeudenmukaisen maailman luomiseen.

Freiren pedagogiikassa hahmottuu poliittisia, pedagogisia ja uskonnollisia puolia. Se on poliittista pedagogiikkaa siinä mielessä, että siinä korostetaan ihmisen yhteiskunnallisuutta ja kaikkien ihmisten oikeutta toimia subjekteina. Pedagoginen näkemys on lähinnä konstruktivistinen. Tätä käsittelen seuraavassa luvussa. Uskonnollinen puoli tulee esille Freiren puhuessa ihmisen kutsumuksesta toteuttaa subjektiuttaan. Ihminen on tietoinen kutsumuksestaan, mutta hän voi jättää toteuttamatta kutsumustaan. Vapaudessa ja valinnassa yhdistyvät Buberin eettinen vaatimus siitä, että toista ihmistä ei saa kohdella esineenä, Hegelin näkemys ihmisyyden lunastamisesta altistamalla itsensä, Frommin analyysi vapauden pelosta ja kristillinen näkemys ihmisen valinnanvapaudesta noudattaa kutsumustaan. Näihin kaikkiin, samoin kuin Marxin ajatuksiin, sisältyy vieraantumisen ajatus: ihminen voi jättää noudattamatta ihmisyyttään, mutta samalla hän vieraantuu omasta työstään, rakentamastaan todellisuudesta ja itsestään.

6 TIEDOSTAMISEN PROSESSI KULTTUURIPUIRISSÄ TAPAHTUVASSA KASVATUKSESSA

6.1 Tiedostamisen käsite

Vaikka tiedostaminen on keskeinen teema Freiren teksteissä, hän ei määrittele itse käsitettä. Kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" on alaviitteessä seuraava käänntä-
 jän selvitys käsitteestä: "Termi 'tiedostaminen' (conscientization) viittaa oppi-
 miseen havaita sosiaalisia, poliittisia ja taloudellisia ristiriitijoja, ja ryhtymiseen
 toimintaan todellisuuden sortavia tekijöitä vastaan" (Freire 1972, 15). Artikkelis-
 sa "Cultural Action and Conscientization" samoin alaviitteessä sanotaan "Tiedos-
 taminen viittaa prosessiin, jossa ihmiset, ei vastaanoittajina, vaan tietävinä subjek-
 teina, saavuttavat syvenevän tietoisuuden sekä sosio-kulttuurisesta todellisuudes-
 ta, joka muovaa heidän elämänsä että kapasiteetistaan muokata tätä todellisuutta"
 (Freire 1970b, 452). Seuraava lainaus kuvaa tiedostamisen luonnetta:

"Reflektio omasta situationaalisuudesta on reflektiota juuri elinolosuhteista: kriit-
 tistä ajattelua, jonka avulla ihmiset havaitsivat toistensa olevan 'tilanteessa'. Vain
 kun tämä tilanne lakkaa näyttäytymästä tiheänä, verhoutuvana todellisuutena tai
 piinaavan hämähäkinä, ihmiset alkavat havaita sen objektiivisena ja ongel-
 mallisena tilanteena - vain silloin voi sitoutuminen tapahtua. Ihmiset nousevat tie-
 dostamattomuudestaan ja saavuttavat kyvyn vaikuttaa todellisuuteen kun se pal-
 jastetaan. Vaikuttaminen todellisuuteen - historiallisia tietoisuutta sisältään - edustaa
 näin askelta eteenpäin nousmisesta, ja on seuraus tilanteen tiedostamisesta. Tie-
 dostaminen on kaikelle nousmiselle luonteellisesti tietoisesta asenteen syvene-
 mistä." ¹ (Freire 1972, 81.)

"Tiedostaminen on kaikelle nousmiselle luonteellisesti tietoisesta asenteen
 syvenemisestä", "Conscientização" ei ole yhtäkkäinen tapahtuma, 'tietoiseksi tulemis-
 ta', vaan se on 'tiedostautumista', tapahtuu vähitellen oman aktiivisen ja tietois-
 työskenteilyn, asioihin vaikuttamisen ja vaikuttamisen reflektion kautta. Käsitte-
 seen ei sisälly vain väärten käsitysten purkaminen ja ilmiön parempi tunteminen,
 vaan myös oppijan tietoisuus tiedostamisen kehittymisestä. Artikkelissa "Cultural
 Action and Conscientization" Freire täsmentää praksiksen ja päätöksenteon mer-
 kitystä tiedostamisessa. Tässä tulee esille, että tiedostaminen ei ole ajattelua irral-
 laan oppijan muusta toiminnasta vaan siihen kytkeytyy osallistuminen, siihen liit-
 tyy yhteistyö muiden kanssa, vaikuttaminen asioihin, arvoihin perustuva päätök-
 senteko ja näiden arviointi.

"Vain praksis yhteisyyden kontekstissa tekee tiedostamisesta mahdollisen projek-
 tin. Tiedostaminen on yhteinen projekti, ja tapahtuu ihmisessä yhdessä muiden ih-
 misten kanssa, joita yhdistää heidän toimintansa ja maailmaa koskeva reflektio...
 Tiedostaminen on enemmän kuin pelkkä 'prise de conscience'. Koska siihen sisäl-
 ty 'väävän tietoisuuden' voittaminen - tietoisuuden semi-transitiivisen tai näivän
 transitiivisuuden tason ylittäminen - siihen sisältyy edelleen tietoisesta ihmisen kriit-

tinen liittyminen myyteistä paljastettuun todellisuuteen. ... Ei voi olla kansan tiedostamista ilman radikaalia epäinhimillistävien rakenteiden tuomitsemista, ja samalla uuden todellisuuden julistamista, jonka ihmiset luovat.” (Freire 1970b, 471.)

6.2 Tietäminen ihmisen ja maailman välisenä suhteena

Tietäminen on uuden luomista, ei valmiin omaksumista. Tietäminen syntyy ihmisen ja maailman välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja tämän tarkastelussa. *“...tietäminen muodostuu ihminen-maailma -suhteessa, muutoksen suhteissa ja täydellistyy näiden suhteiden kriittisessä problematisoimisessa” (Freire 1973, 39). “Suhde, jossa subjektiivisuus, joka ottaa muotonsa objektiivisuudessa, muodostaa näin dialektisen yhteyden, josta nousee tieto kiinteässä yhteydessä toiminnan kanssa ja päin vastoin.” (Freire 1973, 85.)* Olennaista tietämisen syntyemisessä on ihmisen aktiivinen tietoisuus, jonka avulla ihminen tarkoituksellisesti suuntautuu kohti ulkopuolista maailmaa. *“Ihminen on tietoinen ruumis. Hänen tietoisuutensa, suuntautuneena kohti maailmaa, on aina tietoinen **jostakin**, jatkuvassa liikkeessä kohti todellisuutta “ (Freire 1973, 85).*

Tiedon alkuperää kuvatessaan Freire hylkää sekä puhtaan idealismin että mekaanisen objektivismiin. Sekä subjektivismi että objektivismi ovat yksinään väärennlaisia perustoja kasvatukselle, koska molemmista puuttuu ihmisen ja maailman välinen vuorovaikutus - idealismissa oletetaan tajunta irrallaan konkreettisesta todellisuudesta, objektivismissa taas sivuutetaan ihmisen ja ihmisen tietoisien toiminnan ratkaiseva merkitys olosuhteiden ja historian luomisessa. Molemmista käsityksistä puuttuu tarkoituksellisuuden ajatus. (Freire 1973, 85-86.) Freire viittaa-kin Marxin Feuerbach-teeseihin² selittäessään ihmisen ja maailman vuorovaikutusta: ihminen on olosuhteittensa ja kasvatuksensa tuotetta, mutta ihminen itse luo kasvatuksen ja olosuhteet (Freire 1973, 85). Ihmistä ei voi ymmärtää irrallaan suhteestaan maailmaan, koska ihminen on ‘olento tilanteessa’, ajatteleva, työskentelevä ja maailmaa muokkaava olento. Näissä suhteissa ihminen kohtaa myös oman toimintansa tulokset, jotka antavat hänelle toiminnan puitteet. Tämän takia ei ole mahdollista dikotomisoida ihmistä ja maailmaa, koska toista ei ole ilman toista. (Freire 1973, 29.)

Ihmisen ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa onkin Freiren kasvatuksen ydin:

“Ymmärrän kasvatuksen juuri ihmisen dialektisissa suhteissa todellisuuden kanssa, ihmisen jatkuvan vapautumisen prosessissa. Tämä kasvatusta ei hyväksy ihmistä eristyneenä maailmasta - jolloin ihminen luo sen tietoisuudessaan - ei myöskään maailmaa ilman ihmistä - jolloin ihminen olisi kykenemätön muokkaamaan sitä.” (Freire 1973, 86.)

Tällaisessa kasvatuksessa tiedostaminen on sitä, että yksilö voi kriittisesti ymmärtää omaa asemaansa, jossa hän yhdessä muiden kanssa toimii maailmassa. Tämä edellyttää ihmisen ja subjektin aseman omaksumista maailman inhimillistämiseksi. (Freire 1973, 39-40.) Tietämisessä hahmotettavat elementit ovat toimiva subjekti, toiminnan kohteena oleva objekti, kommunikatiivisuus ja kontekstuaalisuus-historiallisuus.

(1) Subjektin toiminta tietämisen lähteenä

Freire sanoo tietämisestä *“Tietäminen on subjektin, ei objektin tehtävä. Ja subjektina, vain subjektina ihminen voi todella tietää.”* (Freire 1973, 28.) Hän sanoo myös *“Tietäminen vaatii subjektin uteliaan läsnäolon maailman edessä. Edellyttää hänen maailmaa koskevan muokkaavan toimintansa. Vaatii jatkuvaa etsimistä. Edellyttää keksimistä ja uudelleenkeksimistä. Vaatii jokaisen kriittistä reflektiota itse tietämistapahtumasta, jolloin oppija tunnistaa tietämisensä ja näin havaitsee miten hän tietää ja havaitsee myös tietämistapahtumansa olosuhteet.”* (Freire 1973, 28.) Freire jatkaa edelleen, että oppimisprosessissa oppii vain se, joka omaksuu opitun, muokkaa sen ymmärrykseksi, tutkii, vertailee ja pystyy soveltamaan sitä konkreettisiin, todellisiin tilanteisiin (Freire 1973, 29). Freire sanoo tietämisestä myös, että ilman tutkimista, praksista, ihminen ei voi olla todella ihminen - arviointi ja etsiminen ovat ihmisyyteen kuuluvia asioita ja tieto nousee vain kärsimättömässä, jatkuvassa, toiveikkaassa tutkimisessa ja todellisuuteen vaikuttamisessa (Freire 1972, 46).

Tämä tarkoittaa sitä, että ulkoapäin annettu valmis tieto ei ole todellista tietämistä, koska siitä puuttuu oppijan aito yhteys haastavaan todellisuuteen, oppijan oma luova ja aktiivinen panos samoin kuin oppijan kiinteä yhteys maailmaan ja yhteistoimintaan muiden ihmisten kanssa. Tämä tarkoittaa myös sitä, että oppija tarkkailee ja havainnoi omaa oppimistaan ja voi olla tietoinen oppimisen prosessista. Freire sanookin, että ihmisen normaali asema maailmassa on olla maailman ihmettelijä. Tähän sisältyy ajatteleva ja toiminnalla vaikuttaminen todellisuuteen, ja myös tämän toiminnan ja siinä paljastuvien suhteiden tarkastelu ja siitä oppiminen. (Freire 1973, 33.) Tähän maailman edessä olemiseen liittyy oman tietämisen problematisoiminen ja pyrkimys parempaan ymmärtämiseen ja toimintaan. Tämä johtaa jatkuvaan etsimiseen ja dialogiin oppijan itsensä ja opittavan asian kanssa. (Freire 1973, 57-59.)

(2) Subjektien välinen kommunikaatio tietämisen lähteenä

Tietämistä ei voi pelkistää vain kognitiivisen subjektin ja havaittavan objektin suhteeksi, vaan tietämiseen liittyy myös kognitiivisten subjektien välinen, havaittavaa objektia koskeva kommunikatiivinen suhde. Ilman tätä kommunikatiivista suhdetta ei olisi kognitiivista tapahtumaa. (Freire 1973, 73.) *“Vertikaalinen rakenne, sosiaalinen ja inhimillinen maailma, ei olisi olemassa jos ei olisi kommunikaation maailmaa, jonka ulkopuolella inhimillinen tietäminen on mahdotonta”* Freire 1973, 73).

Ajattelu on luonteeltaan sosiaalista. *“Ajattelutapahtuma vaatii subjektin, joka ajattelee, objektin, jota ajatellaan ja joka välittää toiselta subjektilta toiseen ja kommunikaation, joka tapahtuu kielellisten merkkien välityksellä”* (Freire 1973, 74). Ajattelulla on kaksi funktiota: kognitiivinen ja kommunikatiivinen. Subjektit, suunnatessaan tarkkaavaisuutensa objektiin, jota he ajattelevat, kommunikoivat sen sisällöstä. Tällaisessa tilanteessa ei voi erottaa yksilön ajatusta yhteisestä. (Freire 1973, 74-75.) Yhteistä ajattelutapahtumaa kuvaa seuraava lainaus: *“Tämä subjek-*

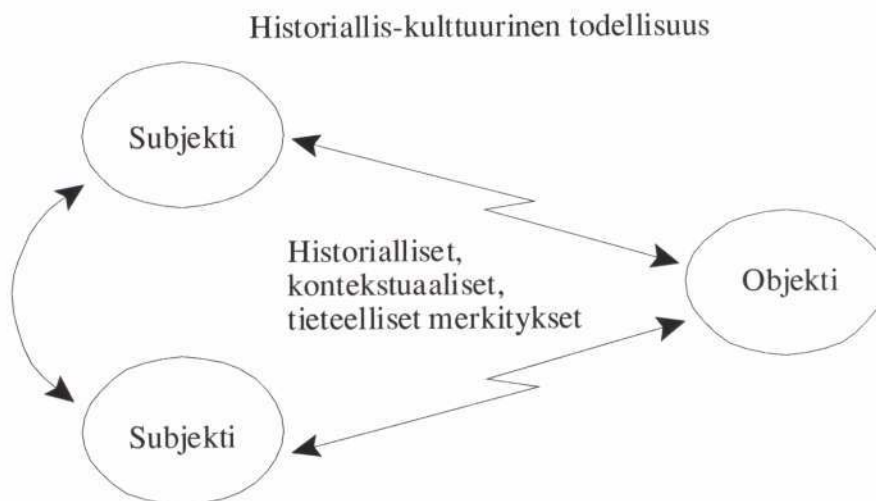
tien yhteinen osallistuminen ajattelutapahtumassa tapahtuu kommunikaatiossa. *Objekti ei näin ollen ole subjektin ajattelun päätekohta vaan ajattelun välittäjä.*" (Freire 1973, 75.) Tällä tavalla yhteinen ajattelu, dialogi, on luovaa tapahtumaa, joka ei pääty siihen, että toinen välittää tiedon toiselle vaan molemmat kehittävät käsitystään tutkittavasta asiasta keskinäisessä kommunikaatiossa. Ajattelu on sosiaalista myös näennäisessä yksinäisyydessä - selvittäessään itselleen asiaa oppija problematisoi sitä, hän käy dialogia itsensä ja mahdollisen tiedon lähteen kanssa (Freire 1973, 90-91).

Tietämisen tekijät tässä ovat subjekti, joka toimii, ajattelee ja puhuu todellisuudesta, objekti, joka on subjekteja välittävä tekijä ja toiset subjektit, jotka myös toimivat, ajattelevat ja puhuvat samasta todellisuudesta. Kommunikaatio tapahtuu kielellisten merkkien avulla, jolloin kieli ilmaisee sekä ajattelua että todellisuutta. Kommunikaatiota ei voikaan irrottaa ajattelu-kieli-konteksti tai todellisuus -suhdesta (Freire 1973, 79).

(3) Kontekstuaalisuus-historiallisuus tietämisen lähteenä

Kolmas tietämiseen liittyvä asia on tiedon historiallisuus. *"Nykyisyyden ja menneisyyden välillä on tietty solidaarisuus, jossa nykyisyys suuntautuu kohti tulevaisuutta historiallisen jatkuvuuden kehyksissä"* (Freire 1973, 68). Historiallis-kulttuurisessa prosessissa sukupolvet kohtaavat objektiivisen todellisuuden ja siinä aikaisempien sukupolvien merkit, jotka vuorostaan vaikuttavat nykyisyydessä (Freire 1973, 87). Freire selittää tätä Eduardo Nicolin käsitteillä 'vertikaalinen rakenne' ja 'horisontaalinen rakenne'. 'Vertikaalinen rakenne' rakentuu niistä suhteista, joita syntyy ihmisen suhteessa maailmaan eri ajanjaksoina. Muokkaamisen tuloksena luodaan kulttuuria, joka on inhimillistä ja joka syntyy ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja omakohtaisuudessa. Tämä ei liity vain yhteen ajankohtaan, vaan laajenee seuraavaan, laajenee historiaksi. 'Horisontaalinen rakenne' kokoaa erilaiset ajanjaksot. (Freire 1973, 68-69.) Näin erilaisiin opiskeltaviin teemoihin ja ilmiöihin sisältyy myös historiallisia, kulttuurisia ja kontekstuaalisia merkityksiä, jotka voivat olla tieteellisiä, mutta sisältävät myös uskomuksia. Tämän takia onkin tärkeää tarkastella opiskeltavia ilmiöitä kokonaisuutena. Mennyt elää nykyisyydessä, uutta asiaa ei voi opetella irrallisena faktana, vaan liittyneenä ja sekoittuneena vanhaan. (Freire 1973, 69.) Vastaavasti sanotaan yksilöstä *"ihminen ei ole vain sitä, mitä hän on vaan myös sitä, mitä hän oli"* (Freire 1973, 68; tämän Freire sanoo muokanneensa Barbun sanoista). Ihminen elää ja muokkaa ajatteluaan olosuhteissaan, yksilön subjektiivinen ajattelu sisältää näitä kontekstiin ja historiaan liittyviä merkityksiä, mutta myös omaan henkilöhistoriaan liittyviä tietoja ja uskomuksia.

Tietämistapahtuman oletuksena on aktiiviset ihmiset, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäröivän objektiivisen todellisuuden kanssa. Todellisuutensa puitteissa ihmiset muodostavat sisäisiä mielikuvia, jotka ovat osaksi yksilöllisiä, osaksi yhteisiä. Tiivistetysti Freiren tietämisen käsitteeseen sisältyvät subjekti kokemuksineen, kommunikatiivisuus ja kontekstuaalisuus-historiallisuus. Seuraavassa kuvassa on esitetty tiedonmuodostukseen liittyvät elementit.



Kuva 5. *Dialogisen tiedonmuodostuksen elementit.*

Onko sitten olemassa objektiivista, neutraalia, kaikille yhteistä tietoa vai onko kaikki tietäminen oppijan subjektiivisten kokemusten ja maailmankatsomuksen värittämää? Freire olettaa objektiivisen, kaikille yhteisen materiaalsen ja kulttuurisen maailman, mutta hän ei sano, että tämä maailma olisi kaikille samanlainen. Päinvastoin, erilaisissa historiallis-kulttuurisissa tilanteissa asioilla on ihmisille erilaisia merkityksiä. Kuitenkin yhteistoiminnalliseen kasvatukseen sisältyy oletus yhteisen näkemyksen löytämisen mahdollisuudesta ja Freire puhuukin yhteisen kielen, kielellisten merkkien ja yhteisen viitekehyksen merkityksestä. Hän selittää, että asia on mahdollista ymmärtää samalla tavalla silloin kun subjektit yhdessä suuntaavat ihmettelynsä samaan, yhteiseen maailmaan kuuluvaan objektiin ja pyrkivät yhteisten kielellisten merkkien avulla sitä selvittämään. (Freire 1973, 79.) Tuodessaan esiin ajattelun subjektiivisuutta hän enemmänkin korostaa kasvatuksen vaatimuksia ja velvollisuuksia opiskelijoiden ja opettajan yhteisen viitekehyksen löytämisessä ja erilaisten ajattelutapojen ymmärtämisessä.

Kasvatus ei koskaan ole neutraalia, vaan se aina joko sopeuttaa tai vapauttaa. Samoin tiedostaminen ei ole neutraalia. Tiedostaminen ei voi tapahtua irrallaan sosiaalisesta kanssakäymisestä eikä sosiaalisista rakenteista. (Freire 1973, 88-89.)

6.3 Praksis tiedostamisen perustana

“Vapautuminen on praksista: ihmisten maailmaa koskevaa ja maailmaan suuntautuvaa toimintaa ja ajattelua tarkoituksena muuttaa sitä” (Freire 1972, 52).

Freiren käsitys praksiksesta pohjautuu sekä Marxin näkemykseen ihmisen kiinteästä suhteesta maailmaan että Sartren näkemykseen tietoisuuden intentionaalisuudesta. Sartren tietoisuuskäsityksessä autenttinen reflektio edellyttää ihmisen ja maailman yhtäaikaista - ihminen luo itseään suhteessa ulkopuoliseen todelli-

suuteen ja havainnoi samalla maailmaa omana sisäisenä konstruktionaan (Freire 1972, 54-55). Freire (1972, 44) sanoo lainaavansa Vieira Pinton työtä kuvatessaan tietoisuuden intentionaalisuutta. Tietoisuuden avulla ihminen tavoittelee ulkopuolista maailmaa, pyrkii itsen ulkopuolelle ja ymmärtää ulkopuolista kuvitteellisen kykynsä takia.

“Menetelmä, itse asiassa, on tietoisuuden ulkoinen, toiminnassa manifestoitunut muoto, jossa näkyy tietoisuuden perusominaisuus - sen tavoitteisuus. Tietoisuuden olennaisuus on oleminen maailman kanssa ja tämä käyttäytyminen on pysyvä ja väistämätön. Sen mukaisesti tietoisuus on olennaisesti ‘tie kohti’ jotakin erillistä, itsen ulkopuolista, joka ympäröi sitä ja jota se ymmärtää kuvitteellisen kykynsä avulla.” (Freire 1972, 44.)

Praksiksen olemus hahmottuu, kun ajatellaan ihmistä tekemässä työtä. Hän suunnittelee ja arvioi jatkuvasti tekemistään, ottaa vastaan palautetta ja muokkaa toimintaansa. Työskentelevä ihminen ei eristä ajatteluaan ja toimintaansa niin että ne vuorottelisivat toisistaan irrallisina jaksoina. Työ on jatkuvaa ajattelua ja toimintaa, jotka tapahtuvat samanaikaisesti ja vaikuttavat toisiinsa. Teoria antaa konkreettiselle tekemiselle hallinnan ja mielekkyyden, työn tulokset ovat kriittisen reflektion kohteena. (Freire 1972, 96.) Toiminnan ja ajattelun samanaikaisuus ja vuorovaikutus ovatkin olennaista ihmisen aktiivisuudessa. Vakavassa työssä tekijä tarkastelee ja selittää myös omaa toimintaansa. (Freire 1972, 41.)

Kriittinen vaikuttaminen todellisuuteen on edellytys myös muutoksessa - pelkät havainnot tai teoreettinen tieto ovat riittämättömiä todellisuuden tuntemiseen (Freire 1972, 28). Käytäntö, ihmisen ajattelu ja toiminta samanaikaisena ja dialektisena näyttäytyy juuri työssä ja pienimmillään sanassa. Työ ja sana eivät voi olla vaikuttavia, jos toinen, ajatus tai teko puuttuu. Ajatus ilman toimintaa latistuu pelkäksi pälpätykseksi ja kun toiminnasta puuttuu mieli on se pelkkää touhotusta. (Freire 1972, 60-61.)

Käytäntö, praxis, ei ole vain ajattelun ja toiminnan, abstraktin ja konkreettisen välistä dialektiikkaa. Praxis on myös subjektiivisen ja objektiivisen välistä dialektiikkaa. Todellisuus ei ole vain objektiivisia tosiasioita vaan myös ihmisten käsityksiä niistä (Freire 1970a, 213). Ihmisen kokemukset, elämykset, tunteet, tulkinat maailmasta vaikuttavat hänen käsitykseen ilmiöistä ja niiden toiminnasta. Nämä subjektiiviset kokemukset ovat kuitenkin suhteessa objektiiviseen todellisuuteen. *“Subjektiivisuus ja objektiivisuus liittyvät näin toisiinsa dialektisessä yhteydessä tuottaen tietoa solidaarisuudessa toiminnan kanssa, ja päinvastoin” (Freire 1972, 17).* Ajattelukykyä avulla ihminen pystyy tarkastelemaan asioita ulkoapäin. Vaikka hän on sidoksissa elämäntilanteeseensa, hän pystyy tietoisuutensa avulla objektiivomaan kokemiaan asioita, tarkastelemaan tekojaan etäältä ja liikkumaan ajassa. (Freire 1972, 70-71.) Neljäntenä ulottuvuutena praksiksessa onkin aika. Toisin kuin eläin, ihminen voi asettaa itselleen päämääriä, käyttää kokemuksiaan ja arvioida näitä, verrata tapahtumia ja tietoja suhteessa nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Ihmisellä on myös oma elämänhistoriansa, jonka avulla hän kiinnittyy ihmiskunnan historialliseen jatkumoon.

“Refleksiivisyys ja lopullisuus ihmisten suhteissa maailmaan ei olisi mahdollista jos nämä suhteet eivät tapahtuisi sekä historiallisessa että fyysisessä kontekstissa. Ilman kriittistä reflektiota ei ole lopullisuutta, myöskään lopullisuudella ei olisi merkitystä tapahtumien keskeytymättömien aikasarjojen ulkopuolella. Ihmisille ‘tällä’ ja ‘siellä’ ovat suhteessa vain kun ne ovat liittyneinä tähän hetkeen, aikaisempaan ja tulevaan. Näin ihmisten suhde maailmaan on sinällään historiallista, kuten ihmiset ovat itsekin. Ihmiset eivät vain tee historiaa, joka puolestaan muokkaa heitä, vaan he voivat kuvata tämän keskinäisen vuorovaikutuksen. Ihmisten inhimillisyydessä evoluutioprosessissa he saavat myös elämäkerran. Eläimet sitä vastoin ovat upoksissa aikaan, joka ei kuulu heille vaan ihmisille.” (Freire 1970b, 456.)

Kasvatuksessa praxis tulee esille, kun sortavaa todellisuutta opetellaan tuntemaan konkreettisissa, rajatuissa, opiskelijan elämänpiiriin liittyvissä tilanteissa, sellaisissa, joihin voidaan vaikuttaa, joita voidaan tarkastella ja reflektoida monelta kannalta ja joista voidaan edetä sorron laajempaan ymmärtämiseen. Asian lähestymistä kuvaa lause *“todellinen sorto tehdään vielä sortavammaksi lisäämällä siihen sorron tajuaminen”* (Freire 1972, 28). Vaikka sorrettu tuntee todellisen sorron ja elää sen keskellä, edellyttää sorron tiedostaminen asian objektivoimista, tarkastelua ulkoapäin. Tällainen omakohtaisen todellisuuden tarkastelu on subjektiivisen ja objektiivisen välistä dialektiikkaa ja johtaa asian syvällisempään tuntemiseen.

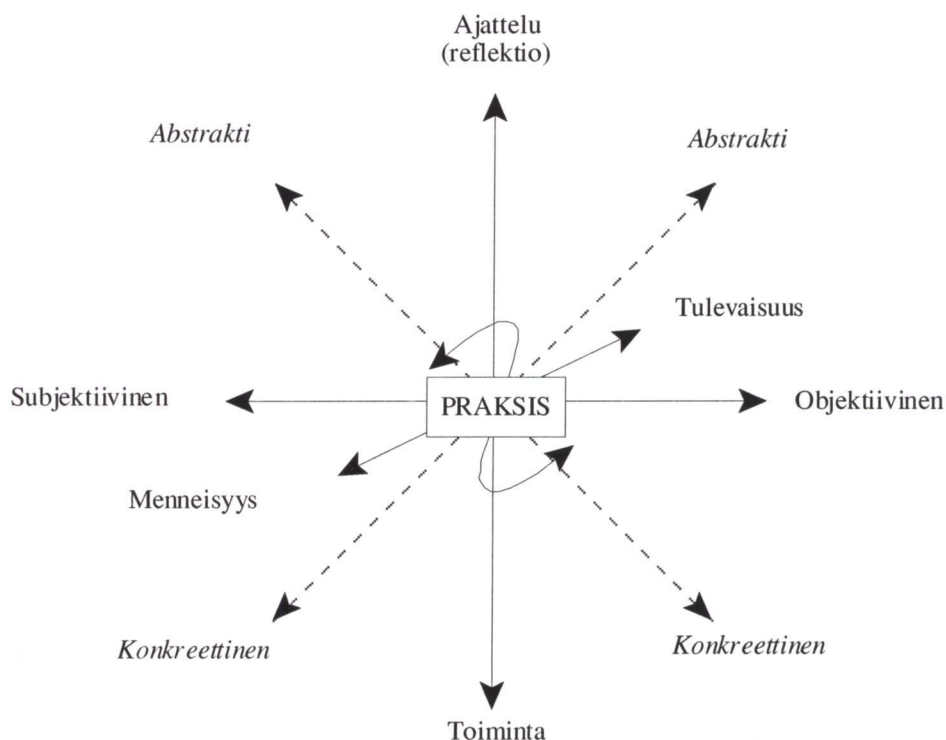
Esimerkkinä tällaisesta subjektiivisen ja objektiivisen, erityisen ja yleisen välisestä dialektiikasta ovat ‘rajatilanteet’. Freire on lainannut ilmauksen Jaspersilta³ (ks. Freire 1972, 71) ja tarkoittaa näillä sellaisia tilanteita, joissa ihminen kohtaa vapautensa rajat. Näitä rajoja voidaan pitää ehdottomina esteinä, joihin mahdollisuudet päätyvät, mutta ne voidaan kokea myös rajoina, joista mahdollisuudet alkavat ja joiden takana ihminen on enemmän. Koska ihminen pystyy eristämään itsensä maailmasta ja omasta toiminnastaan, objektivoimaan niitä, tarkastelemaan omaa toimintaansa ja tilannettaan etäältä, hän pystyy myös voittamaan esteitä. Koska ihminen on tietoinen olento, hän on tietoinen sekä itsestään että maailmasta, hän voi kokea dialektisen suhteen oman vapautensa ja sen rajojen välillä. Näin hän voi kokea vapauden rajat myös haasteena, joka vaatii toimintaa.

“Kuitenkin ihmiset, koska he ovat tietoisia itsestään ja siten myös maailmasta - koska he ovat tietoisia olentoja - ovat dialektisessä suhteessa heitä määrävien rajojen ja oman vapautensa välillä. Koska he erottavat itsensä maailmasta, jota he objektivoivat, koska he erottavat itsensä omasta toiminnastaan, koska he sijoittavat päätöksensä itseensä ja suhteeseensa maailmaan ja muihin, ihmiset voivat voittaa tilanteet, jotka rajoittavat heitä: ‘rajatilanteet’. Kun tilanteet on nähty kahleina, vapautumisen esteinä, nämä tilanteet erottuvat taustasta, tuoden näkyviin niiden todellisen luonteen todellisuuden konkreettisena historiallisena dimensiona. Ihmiset vastaavat haasteeseen toiminnalla, jota Vieira Pinto kutsuu ‘rajateoiksi’: suuntautuneena kumoamiseen ja voittamiseen, pikemminkin kuin ‘annetun’ passiiviseen hyväksymiseen.” (Freire 1972, 71-72.)

Viemällä rajattu, omakohtainen tilanne laajempiin yhteyksiin, jolloin sitä tarkastellaan sekä abstraktilla että konkreettisella tasolla, ymmärtää opiskelija myös oman asemansa laajemmassa kontekstissa. Ajattelukykyä, kriittisen reflektion avulla ihminen pystyy arvioimaan myös omia aikaisempia ja nykyisiä oletuksiaan ja käsityksiään asioista. Tällä tavalla maailman tunteminen ja kokeminen laajenevat.

“Se, mikä on objektiivisesti ollut olemassa, mutta jota ei ole havaittu sen syvempine ulottuvuuksineen (jos sitä ylipäänsä on havaittu ollenkaan) alkaa ‘erottua’, ottaen ongelmallisen, ja siksi haastavan luonteen. Näin ihmiset alkavat noukkia elementtejä ‘taustatietoisuudestaan’ ja reflektoida niitä. Nämä elementit ovat nyt ihmisten arvioinnin kohteena, ja sellaisina heidän toimintansa ja kognitionsa kohteita.” (Freire 1972, 55-56.)

Yhteenvetona praksiksessa hahmottuu neljä ulottuvuutta 1) ajattelu-toiminta, 2) subjektiivinen-objektiivinen, 3) abstrakti-konkreettinen ja 4) aikaulottuvuus menneisyys-tulevaisuus. Kuvassa 6. on esitetty praksiksen (käytännön) ulottuvuudet.



Kuva 6. Praksis ulottuvuuksineen

Kun oppijan luonnollinen suhde todellisuuteen on ajattelua ja toimintaa, subjektiivista ja objektiivista ajattelun liikkua menneisyyden kokemuksista tulevaisuuden suunnitteluun ja vaihdellen konkreettisen ja abstraktin käsittelyn välillä, on tämä toiminta perustana myös uuden oppimisessa. Eikö opiskelu sitten voisi olla teoratietojen käsittelyä, jolloin opiskelija voisi itse omalta osaltaan soveltaa oppiaan käytäntöön? Freiren näkökulmasta tällainen kasvatusta ei johda muutokseen. Ensinnäkin ilmiötä ei opita omakohtaisesti tuntemaan vaikuttamatta siihen. Myös opiskelijan omat subjektiiviset näkemykset ja kokemukset saattavat olla erilaisia teorian esittäjän kannalta - oppijan kannalta opittu teoria voi olla jopa väärä (vrt. myytit todellisuuden olemuksesta ja toiminnasta), jolloin kasvatusta ei lisää opiskelijan muutoskykyä vaan pikemminkin vahvistaa sopeutumista toisten ihmisten määrittelemään maailmaan. Vaikuttaminen puuttuu myös tilanteesta, jossa tarkastelu ei ulotu objektiiviseen vaan pysyttelee opiskelijan mielessä, subjektiivisella tasolla, jolloin muutos ei konkretisoidu. Myös pelkän toiminnan, tekemisen oppiminen pysyttää oppijaa vieraantuneena, koska hän ei näe teorian valaisemia laajempia yhteyksiä tekemisilleen.

6.4 Kasvatuksen sisältö

6.4.1 Opetusohjelman sisällöllinen rakentaminen

Vapautuksen kasvatuksen päämääränä on oppia tietyt tärkeinä pidetyt asiat (esim. lukutaito) sekä kehittää opiskelijan subjektiivista ja kykyä dialogiin. Freire on kuvannut kirjoissaan opetuksen työstämistä temaattisen jäsentelyn ja koodaamisen kautta. Koska kasvatuksessa pyritään saamaan muutosta ihmisen praksiksessa, on se oppiaineen suunnittelun lähtökohta. Kuva 7 havainnollistaa sisällön organisoitumisen vaiheita.

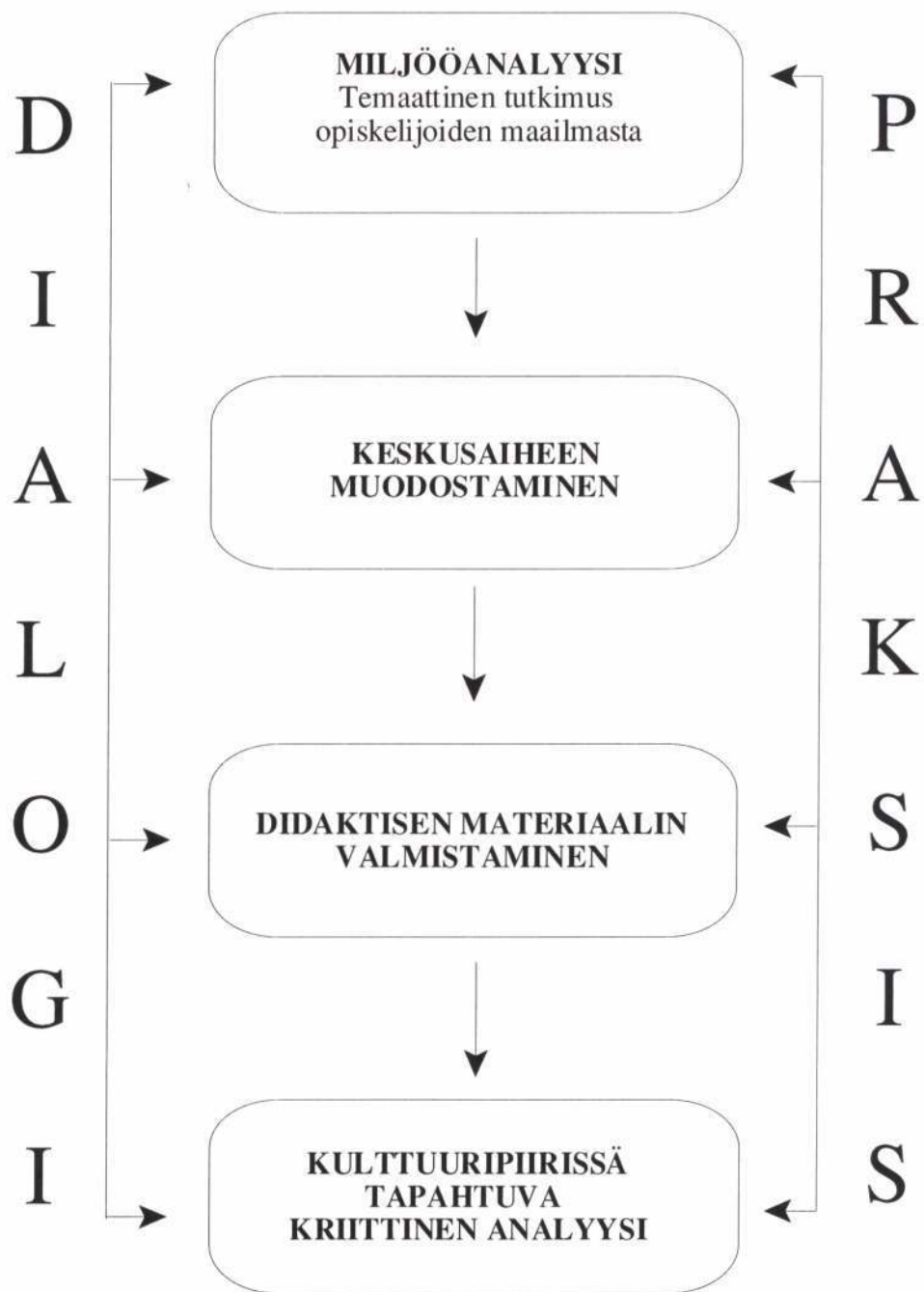
(1) Opiskelu alkaa eräänlaisella tutkimustyöllä, miljööanalyysillä, jota voidaan kutsua myös temaattiseksi tutkimukseksi. Tässä tutkijat, jotka koostuvat sekä opettajista että opiskelijoista, tutustuvat opiskelijoiden yhteisöön, elämäntapaan, kieleen, ylipäänsä heidän elämäänsä muovaaviin ja heidän elämässään tärkeisiin asioihin, tutustuvat opiskelijoiden temaattiseen maailmaan. Tutkimuksen menetelmä on dialogista ja tarkoituksena on "opetella tuntemaan heidän kanssaan todellisuutta, joka haastaa heitä" (Freire 1972, 82). Ihmisten kieli ja ajattelu liittyvät niihin struktuureihin, joihin ne viittaavat "*...ei kieltä eikä ajattelua voi olla olemassa ilman struktuureja, joihin ne viittaavat*" (Freire 1972, 69). Jotta kasvattaja voisi kommunikoida tehokkaasti opiskelijoiden kanssa, on hänen ymmärrettävä niitä strukturaalisia olosuhteita, joissa ihmisten ajattelu ja kieli dialektisesti muodostuvat (Freire 1972, 68-69).

(2) Temaattisesta kokonaisuudesta valitaan ja jäsennetään keskusaihe, generatiivinen teema, joka on opiskeltava teema. Luku- ja kirjoitustaidon opetusohjelmassa generatiivista teemaa vastaa generatiivinen sana, joka oppimisprosessin aikana jaetaan tavuihin, joista muodostetaan uusia sanoja. Generatiivisuus tarkoittaa sitä, että aiheiden alateemat liittyvät toisiinsa ja niistä avautuu jatkuvasti uusia aiheita, kytkentöjä ja tehtäviä (Freire 1972, 74). Aiheisiin sisältyy yhteyksiä moniin

eri aloihin ja keskusaihe työstetäänkin opiskelijoiden, opettajien ja eri alojen asiantuntijoiden yhteistyönä. Opiskeltavana teeman keskusaihe on kyllin yleinen, jotta se lisää opiskelijoiden maailmaa ja itseään koskevaa tiedostamista, mutta myös kyllin konkreettinen ja jaettavissa osaongelmiin, jotta se liittyy oppijoiden todellisuuteen ja voi olla lähtökohtana dialogiselle kasvatukselle vapautuksen toimintana. (Freire 1972, 92.)

Tutkimustyön perusteella pyritään selittämään sitä, mitä opiskeltava aihe merkitsee opiskelijoiden elämänpiirissä. Esimerkiksi tunnetuissa Brasilian lukutaidon opetuksissa tutkittiin opiskelijoiden kieltä ja ympäristöä ja muodostettiin muutama opiskelijoiden elämänpiiriin liittyvä "keskusaihe", generatiivinen sana, kuten favela (slummi), chuva (sade), trabalho (työ). On huomattava, että keskusaihe muodostetaan aina kenttätöön ja aiheen asiantuntemuksen yhteistyönä. Mainitussa lukutaito-ohjelmassa generatiiviset sanat valittiin niiden foneettisen ja semanttisen rikkauden ja vaikeuden perusteella, mutta sanoihin sisältyi myös yhteyksiä sosiaaliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen todellisuuteen. Ylipäänsä valitun keskusaiheen on oltava objektiivinen tosiasia - ei työhypoteesi tai subjektiiviseen kokemukseen perustuva asia. (Freire 1969.)

(3) Seuraavaksi valittu keskusaihe työstetään didaktiseksi materiaaliksi. Keskusaihe hajotetaan keskenään yhteydessä oleviin alateemoihin ja näitä edustavat tilanteet koodataan opetustilannetta varten. Tämä tarkoittaa sitä, että keskusaihe esitetään oppijoille tuttuina, eksistentiaalisina tilanteina, joissa näihin liittyvät olennaiset tekijät ovat vuorovaikutuksessa. (Freire 1972, 77.) Didaktinen materiaali voidaan - opiskelijoiden ja tilanteen mukaisesti - valmistaa tarkoituksenmukaiseen muotoon, esimerkiksi kuvaksi, filmiksi, tekstiksi, sketsiksi jne (Freire 1972, 93). Koodatut esitykset ovat objekteja, joiden välityksellä opiskelijoiden ja opettajan suorittama kriittinen analyysi tapahtuu. Siksi koodausten on ensinnäkin esitettävä sellaisia tilanteita, jotka ovat opiskelijoille tuttuja. Koodaukset eivät saa olla myöskään liian yksinkertaisia, jolloin ne lähenevät propagandaa, eivätkä liian hämää, jolloin opetustilanteesta voi tulla arvausleikki. Koodauksen on otettava huomioon opiskelijoiden tiedostamisprosessi, niin että he voivat analyysissa tiedostaa myös omaa tiedostamistaan - aikaisempaa ja nykyistä - ja laajentaa näkemystään todellisuudesta. Koodauksen on myös liitettävä kokonaisuuteen, niin että opiskelijan reflektoidessa teemaa, hän löytää siitä uusia teemoja ja näiden vastakohtia. (Freire 1972, 85-87.) Esimerkiksi mainitussa lukutaidon opetuksessa koodattuina esityksinä käytettiin diakuvia - ensimmäisessä vaiheessa esitettiin visualisoitu näkymä sanasta (esim. kuva slummielämästä, johon oli kirjoitettu sana favela), tämä esitettiin myöhemmin pelkästään sanana visualisoituna (FAVELA) ja tavutettuna sanana (FA-VE-LA). Tavuista muodostettiin "foneemisia perheitä" (esim. fa-fe-fi-fo-fu-fy), joista opiskelijat alkoivat itse tuottaa uusia sanoja. Toinen esimerkki koodauksesta on tämän raportin liitteenä olevat keskustelun herätekuvat ihmisen ja maailman välisestä suhteesta (liite 1).



Kuva 7. Sisällön organisoimisen vaiheet

(4) Koodauksen purkutapahtuma on ns. kriittistä analyysia. Siinä liikutaan abstraktista konkreettiseen, tarkastellaan yksittäisiä osia ja osien suhdetta kokonaisuuteen. Periaate on se, että lähtökohdan, osan, tarkastelua laajennetaan vastaaviin tilanteisiin ja yleisiin ilmiöihin. Näin ilmiön olennaiset osat selkiintyvät. Tarkastelussa palataan lähtökohtaan, jolloin koodattu ja myös oma tilanne ymmärretään osana laajaa ilmiötä. Tämä edellyttää sitä, että subjekti tunnistaa itsensä objektissa (koodatussa eksistentiaalisessa tilanteessa) ja tunnistaa objektin tilanteena, jossa hän löytää itsensä yhdessä muiden subjektien kanssa. Tämä abstraktin ja konkreettisen vuorottelu edistää objektiivisen todellisuuden tuntemista ja kriittistä havainnointia - todellisuudesta tulee haaste, joka on kohdattava. (Freire 1972, 76-78.)

6.4.2 Temaattinen maailma ja sen tutkiminen

Temaattinen maailma. Kutakin ajanjaksoa kuvastaa ajatusten, käsitteiden, arvojen, epäilyjen, haasteiden moninaisuus, jotka ovat dialektisessa suhteessa vastakohtansa. Monien aatteiden, arvojen ja käsitteiden konkreettiset esitykset samoin kuin näiden esteet, rakentavat ajanjakson teemat. Nämä teemat tuottavat toisilleen vastakkaisia teemoja, eivätkä historialliset teemat olekaan koskaan eristyneitä, riippumattomia tai staattisia, vaan ne ovat koko ajan vuorovaikutuksessa vastakohtiensa kanssa. Nämä teemat liittyvät myös aina ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. Kussakin ajanjaksossa keskenään vuorovaikutuksessa olevien teemojen kokonaisuus muodostaa ajanjakson "temaattisen maailman". Sama asia voi kehittyä erilaisiksi teemoiksi eri ympäristöissä, kuitenkin objektiivisen tosiasian, sitä koskevan käsityksen ja teeman välillä on tietty suhde. Nämä teemat ilmenevät myös suppeissa tilanteissa. Teemojen olemusta Freire havainnollistaa ympyräkuvitelmallalla - voidaan ajatella, että teemat muodostavat samankeskisiä ympyröitä, joissa laajin on yleinen, yleismaailmallinen ja koko ajanjaksoa kuvaava teema. Tämä sisältää lukuisia pienempiä ympyröitä, jotka saattavat olla luonteenomaisia tietylle yhteiskunnalle tai yhteisölle. Laaja, ajanjaksoon liittyvä teema sisältää erityisteemoja ja rajatilanteita, saa erilaisia muotoja erilaisissa yhteiskunnissa ja yhteisöissä. Näistä muotoutuu erilaisia alateemoja, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia ja myös vastakkaisia. (Freire 1972, 73-78.)

Usein - etenkin tiedostamattomassa vaiheessa - nämä teemojen todelliset suhteet ja merkitykset eivät ole opiskelijoille selviä, vaikka he ehkä voivatkin ymmärtää niiden seurannaisvaikutukset. Kun kriittinen ymmärrys on vielä vajavaista, opiskelijat näkevät vain osia eivätkä havaitse näiden kytkentöjä kokonaisuuteen. Todellisuuden kriittisen tuntemisen takia oppijoiden pitäisi palata lähtökohtaan - heidän pitäisi saavuttaa kokonaisnäkemys ilmiöstä seurauksineen voidakseen erottaa sen olennaiset elementit ja tämän analyysin avulla saavuttaa selkeämpi kuva kokonaisuudesta. (Freire 1972, 76.)

Teemojen olemus otetaan huomioon myös opetusohjelman rakentamisessa. Teemat ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja muodostavat samalla, kun ovat itsenäisiä kokonaisuuksia, laajemman temaattisen yksikön, josta opetusohjelma muodostuu. (Freire 1972, 92.)

Aikamme perusteema ylipäänsä on valta ja hallitseminen (Freire 1972, 75). Tämä merkitsee sitä, että vastakkainen teema on vapaus ja vapautuksen saavuttaminen. Sorrettujen pedagogiikassa kasvatuksen teema on sorto ja sen perusteet. Tämä teema on reflektion kohteena ja tämä reflektio on välttämätön vapautuksen taistelussa. (Freire 1972, 25.)

Temaattinen tutkimus. Temaattinen tutkimus on tutkimusta opiskelijoille merkityksellisistä teemoista ja yleisten, ehkä yleismaailmallisten teemojen ilmenemisestä opiskelijoiden elinympäristössä. Opiskelijoiden todellisuuteen tutustumisen periaatteena on ensinnäkin se, että tutkimuksen kohteena eivät ole ihmiset, vaan ihmisten todellisuus, ajattelu-kieli, jota ihmiset käyttävät viitatessaan todellisuuteen, se taso, miten he havannoivat todellisuutta ja heidän näkemyksensä maailmasta. (Freire 1972, 69.) Generatiivisia teemoja ei voi löytää todellisuudestaan irrotetuista ihmisistä tai pelkästään todellisuudesta, vaan ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. ”...vapauttavan toiminnan historiallisessa miljöössä täytyy vastata generatiivisen teeman lisäksi siihen tapaan, miten nämä teemat ymmärretään” (Freire 1972, 75); ”Ja siinä tavassa, mitä he ajattelevat maailmasta ja miten he sen kohtaavat - fatalistisesti, dynaamisesti tai staattisesti - heidän generatiiviset teemansa löydetään” (Freire 1972, 78). ”Minun on jälleen painotettava, että generatiivista teemaa ei löydetä ihmisistä, erillään todellisuudesta; ei myöskään todellisuudesta, erillään ihmisistä; vielä vähemmän ‘ei kenenkään maalta’. Se voidaan ymmärtää vain ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Generatiivisen teeman tutkiminen on ihmisen todellisuutta koskevan ajattelun ja todellisuuteen suuntautuvan toiminnan tutkimista, hänen praksiksensa tutkimista.” (Freire 1972, 78.) Temaattisen maailman tutkiminen on oppijoiden praksiksen tutkimista: mitä he ajattelevat todellisuudestaan ja miten he toimivat siinä ja miten he asennoituvat itseensä ja todellisuuteen.

Toiseksi on tärkeää, että opiskelijat ovat mukana temaattisessa tutkimuksessa. Opiskelijoiden osallistuminen on tärkeää dialogisuuden vuoksi - temaattinen tutkimus on tavallaan avaus dialogiselle ja vapauttavalle kasvatukselle, jolloin tutkimus antaa opiskelijoille mahdollisuuden teemojen löytämiseen ja stimuloi tietoisuutta. (Freire 1972, 69.)

Opiskelijoiden pois jättäminen -paitsi että opiskelu ei olisi dialogista - sisältäisi ajatuksen, että teemat ovat ‘objektiivisia’, yleisiä, erillään ihmisten arkipäivästä. Temaattisen tutkimuksen avulla etsitään objektiivisten faktojen, ihmisten käsitysten ja generatiivisen teeman välistä suhdetta. (Freire 1972, 78.)

Temaattinen tutkimus on observeeravaa työtä. Siinä selvitetään opiskelijoiden puhetapaa, sanavarastoa, elämäntyyliä, käyttäytymistä eri tilanteissa, rooleja, vapaa-ajan viettoa. Tutkimuksen eri vaiheissa tutkijat ja eri alojen asiantuntijat koontuvat keskustelemaan ja arvioimaan tuloksia. He pyrkivät löytämään teemoista osa-alueita, ytimiä, joihin sisältyisi sama ristiriita, joka ilmenee koko yhteiskunnan tasolla ja joka mahdollisesti näkyisi koko ajanjakson teemana. Tällainen teema on luonnollisesti laajeneva ja muuttuva. (Freire 1972, 83-89.)

6.4.3 Oppisisältö ja praxis

Miten sitten tällä tavalla muodostettu ja työstetty oppisisältö, jossa yleinen ja abstrakti keskusaihe on jaettu konkreettisiin, opiskelijoille elämänläheisiin ja keskenään vuorovaikutuksessa oleviin osa-alueisiin, on yhteydessä oppijan praksiksessa tapahtuvaan muutokseen? Seuraavassa tarkastelen oppisisältöjen ja praksiksen välistä suhdetta.

(1) Ensinnäkin oppijan omaan elämänpiiriin liittyvien ongelmien käsittelystä ja omaa tilannetta koskevan ymmärryksen lisääntymisestä tulee motivoiva voima opiskelussa. Opiskeltavaa teemaa lähestytään opintopiireissä yleensä suppeahkojen, opiskelijan elämänpiiriin liittyvien rajoittavien tilanteiden kautta, joita he kuitenkin voivat muuttaa. Konkreettisena opiskeluobjektina tilanne saattaa olla vaikka kuva tai selostus jostakin tapahtumasta, joka on opiskelijoille niin tuttu, että he voisivat sijoittaa itsensä siihen. Tilanne on kuitenkin koodi, oppimateriaali, jolloin sitä voidaan tarkastella ja reflektoida olematta aktuaalisesti sidoksissa juuri kyseiseen tilanteeseen. Temaattisen tutkimuksen perusteella sisältö on organisoitu opiskelijoiden maailmankuvasta ja opiskelijoiden näkökulmasta. Kun opiskelijat kohtaavat ongelmia, jotka liittyvät heihin itseensä ja omaan elämäntilanteeseen, he kokevat ongelmat haastavina, ja liittäessään ongelmia laajempaan kontekstiin, heidän kriittisyytensä ja ymmärryksensä lisääntyy. Koska oppisisältö on organisoitu siten, että osateemoista viriää jatkuvasti uusia aiheita, laajenee myös opiskelijoiden tietämys ja heidän vieraantuneisuutensa vähenee. Tämä jatkuva haasteellisuus ja ymmärryksen lisääntyminen johtaa myös sitoutumiseen. (Freire 1972, 54.)

(2) Toiseksi tuttua asiaa voidaan tarkastella ja reflektoida monipuolisesti - asia, josta opiskelijoilla on omakohtaisia tuntemuksia, herättää subjektiivisia kokemuksia ja tuntemuksia, jolloin asia paljastuu monitasoisesti. Asia monipuolistuu edelleen, kun opiskelijatoverit tuovat mukaan omat näkemyksensä. (Freire 1972, 94.)

(3) Kolmanneksi opiskeltavien asioiden liittyminen opiskelijoiden maailmaan edistää opiskelijoiden ja opettajan suhteen pitämistä dialogisena ja horisontaalisena. Opettaja ei ole ainoa, joka tietää, vaan opiskelijoilla on käytännön kokemusta ja tuntemusta asioihin, opettajalla teoriatietoja. Näin molemmat ovat opiskelijoita ja opettajia ja luovat yhdessä uutta tietoa. (Freire 1972, 53-54, 104.)

(4) Neljänneksi tunnistettava, suppeahko asia mahdollistaa konkreettisen toiminnan tilanteen muuttamiseksi, mikä lisää asian tuntemista. Freire sanoo ihmistä 'tilanteessaan olevaksi olennoksi', ts. ihmiset ovat temporaalis-spatiaalisissa olosuhteissaan, jotka vaikuttavat heihin ja joihin he myös itse vaikuttavat. He alkavat reflektoida omaa situationalisuuttaan jopa siinä määrin että se haastaa heitä toimimaan. Tiedostaessaan tilannettaan he alkavat olla enemmän ihmisiä, eli he sekä kriittisesti refleктоivat tilannettaan, etäännyvät siitä ja objektivoivat sitä, ja toimivat siinä. (Freire 1972, 80-81.)

(5) Viidenneksi yksittäisten asioiden ja niiden keskinäisten yhteyksien tarkastelu osana yleistä ilmiötä johtaa asian laajaan tuntemiseen ja sitä kautta myös erilaisen todellisuuden kohtaamiseen. Asian käsittely vain konkreettisina, yksittäisinä ja subjektiivisina - vaikkakin tosina tapahtumina ei vielä johda asian syvälliseen, syy- ja seuraus -suhteisiin perustuvaan ymmärtämiseen. Opiskeltavat teemat ovat kes-

kusaiheen kautta yhteydessä laajempaan kontekstiin ja opintopiirissä käsitelläänkin asioita sekä yleisellä että erityisellä tasolla. Konkreettisen todellisuuden ja ilmiön yleisen, teoreettisen laajuuden tarkastelu liittyy yleensä koodauksen purkamistapahtumaan. Oppimateriaali valmistetaan niin, että käsiteltävät asiat muodostavat todellisen kokonaisuuden, ne ovat aidosti yhteydessä toisiinsa ja ovat objektiivisia - teoriassa ja käytännössä - tosiasioita (Freire 1972, 86-87).

Ilmiön erityisen ja konkreettisen ja toisaalta abstraktitason tarkastelu eivät ole vaiheittaisia tapahtumia tai tapahtumaa, jossa konkreettisen havainnollistamisen kautta siirrytään abstraktiselle tasolle, vaan reflektiossa liikutaan sekä teoreettisella tasolla että ilmiön konkreettisissa todellistumisissa. Prosessissa asian käsittely etenee spiraalimaisesti - lähdetään osista, oppijoiden konkreettisista tilanteista, tarkastellaan tilanteita suhteessa toisiin teemoihin, asiaa rikastetaan teoreettisella tiedolla ja kytketään yksityisiä ilmiöitä osaksi yleisempää ilmiötä - ja palataan takaisin konkreettiseen tilanteeseen. Tämä kriittinen analyysi on jatkuvaa abstraktin ja konkreettisen ja teemoihin liittyvien vastakkaisuuksien tarkastelun virtaa. Tämä prosessi johtaa oman aseman, ilmiön osan, kriittiseen ymmärtämiseen.

"Kuitenkin siinä tapauksessa, että ihmiset näkevät todellisuuden tiheänä, läpipääsemättömänä ja verhottuna, on tarpeellista aloittaa tutkimus abstraktilla tavalla. Tämä metodi ei tarkoita konkreettisen muuttamista abstraktiksi (mikä kieltäisi sen dialektisen luonteen), vaan enemmänkin pitämistä molempia elementtejä vastakohtina, jotka ovat toisiinsa dialektisessä suhteessa reflektiotapahtumassa. Tämä ajattelun dialektinen liike tulee täydellisesti esille konkreettisen, eksistentiaalisen, koodatun tilanteen analyysissa. Koodin purkaminen vaatii liikkumista abstraktista konkreettiseen; tämä vaatii liikkumista osasta kokonaisuuteen ja jälleen palaamista osiin; tämä puolestaan edellyttää, että Subjekti tunnistaa itsensä objektissa (koodatussa konkreettisessa eksistentiaalisessa tilanteessa) ja tunnistaa objektin tilanteena, josta hän löytää itsensä yhdessä muiden Subjektien kanssa. Jos koodin purkaminen tehdään hyvin, tämä jatkuva liike abstraktista konkreettiseen, joka tapahtuu koodatun tilanteen analyysissa, johtaa abstraktion korvaamiseen konkreettisen kriittisellä ymmärtämisellä, jolloin konkreettinen on jo lakannut olemasta tiheä, läpäisemätön todellisuus." (Freire 1972, 77.)

Praksiksen kokonaisuus - konkreettisen ja kokemuksellisen tilanteen ja teoreettisen ja yleisen yhteys ajatteluun ja toimintaan ja kaikkien näiden dialektinen yhteys tulee esille erityisesti käsiteltäessä rajatilanteita. Rajatilanteet ovat juuri niitä tilanteita, joissa opiskelija kohtaa omassa elämässään vapautensa rajoja, mahdollisuuksiensa loppuja. Yleismaailmallinen teema heijastuu myös opiskelijan elämäntilanteessa. Kun yleismaailmallinen teema on sorto, se saa kuten muutkin teemat erilaisia muotoja eri yhteisöissä ja yhteiskunnissa. Opiskelijat kohtaavat sorron epäinhimillistävän vaikutuksen omassa konkreettisessa rajatilanteessa, jotka ovat samalla tavalla historiallisia kuin yleisempi teema. Tällaiset rajatilanteet voidaan nähdä toivottomina, mutta ne voidaan nähdä myös esteinä, jotka voidaan ylittää ja jonka takana on uusi mahdollisuus. Ryhtyminen rajojen ylittämiseen edellyttää toivon ja luottamuksen ilmapiiriä, joka saavutetaan vain toimimalla, vaikuttamalla todellisuuteen. (Freire 1972, 73-74.)

"Tämä päämäärä voidaan saavuttaa vain toiminnalla, joka suuntautuu konkreettiseen, historialliseen todellisuuteen, josta rajatilanteet historiallisesti löydetään. Kun todellisuutta muutetaan ja nämä tilanteet muutetaan, tulee uusia, jotka puolestaan tuottavat uusia rajatekoja." (Freire 1972, 72.)

Tällaiset tilanteet eivät ole yksioikoisia vaan kukin teema kuten siihen sisältyvä tilanne sisältää lukuisia mahdollisuuksia ja vastakkaisuuksia. Tilanne vaatii myös toimintaa *"Lopullisessa analyysissä teemat sekä sisältävät että sisältyvät rajatilanteisiin; niiden sisältämät tehtävät vaativat rajatekoja. Kun rajatilanteet piilottavat teemat eikä näitä näin voi selvästi havaita, vastaavia tehtäviä - ihmisten vastauksia historiallisen toiminnan muodossa - ei voi autenttisesti eikä kriittisesti täyttää. Tässä tilanteessa ihmiset ovat kykenemättömiä ylittämään rajatilanteita huomataksaan että näiden tilanteiden takana on - ja vastakohtana niille - kokeilematon mahdollisuus." (Freire 1972, 74.),* joka samoin sisältää lukuisia mahdollisuuksia. Tästä vastakkaisuuksien käsittelystä lähtee valinta pysyvyyden ja muutoksen välisestä toiminnasta. Oppijan vapaus on tavoitella tilanteen takana olevaa tuntematonta mahdollisuutta, jonka takana on taas uusia ratkaisua vaativia tilanteita.

"Lyhyesti, rajatilanteet ulottuvat sekä niiden ihmisten eksistenssiin, joita nämä tilanteet suorasti tai epäsuorasti palvelevat, että niiden, joita nämä kieltävät ja kahlitsevat. Kun jälkimmäiset havaitsevat nämä tilanteet rajana olemisen ja inhimillisemmän olemisen välillä, tai pikemminkin olemisen ja olemattomuuden välillä, he alkavat suunnata lisääntyvän kriittisen toimintansa saavuttaakseen kokeilematonta mahdollisuutta, joka tähän havaintoon sisältyy. Toisaalta, ne joita nykyinen rajatilanne palvelee, pitävät kokeilematonta mahdollisuutta uhkaavana rajatilanteena, jonka ei saa antaa materialisoitua, ja toimivat status quon ylläpitämiseksi." (Freire 1972, 74-75.)

Juuri sen takia, että ihminen pystyy ajattelemaan, objektivoimaan ja reflektoidaan omia kokemuksiaan, liikkumaan ajassa ja etääntymään subjektiivisista kokemuksistaan, hän pystyy myös voittamaan rajojaan (Freire 1972, 71-72). Jos tällaista tilannetta tarkastellaan vain tilanteena, omien kokemusten ja havaintojen pohjalta, ei tilanteeseen johtanut yleinen teema tule esille eikä myöskään opiskelijoiden toiminta tilanteissa pohjaudu periaatteisiin eikä ehkä ole tarkoituksenmukaista. Kun tällaista tilannetta tarkastellaan laajasta kokonaisuudesta, avautuu yksittäisen tilanteen ja sen vaativan toiminnan merkitys - näin tarkastelu vahvistaa myös oppijan toimintaa periaatteellisenä toimintana, ei pelkästään omiin olosuhteisiin liittyvänä tekona.

Toiminta maailman muuttamiseksi alkaa olla merkityksellistä ja mielekästä vasta kun opiskelija tuntee ilmiön, johon hän haluaa vaikuttaa. Erillisten, tuttuja, konkreettisten keskenään vuorovaikutuksessa olevien ilmiöiden kautta opiskelijan käsitykset todellisuudesta laajenevat, hän alkaa ymmärtää asioitten keskinäisiä yhteyksiä. Hän alkaa ymmärtää myös oman asemansa laajemmassa kontekstissa ja omaan asemaansa vaikuttavia strukturaalisia tekijöitä. Koska todellisuus nyt näytetty selkeämpänä ja ymmärrettävänä, alkaa opiskelija myös kohdata todellisuutta eri tavalla, haasteena, joka on kohdattava.

“Kun yksilö esitetään koodatussa eksistentiaalisessa tilanteessa (sketsi tai valokuva, joka johtaa abstraktion avulla eksistentiaalisen tilanteen konkreettisuuteen), hänen pyrkimyksensä on ‘hajottaa’ koodattu tilanne. Koodien purkuprosessissa tämä irrottaminen sopii yhteen esityksen kanssa, jota kutsumme ‘tilanteen kuvaukseksi’, ja helpottaa hajotetun kokonaisuuden osien keskinäisen vuorovaikutuksen havaitsemista. Tämä kokonaisuus (koodattu tilanne), joka aikaisemmin ymmärrettiin vain hajanaisesti, alkaa saada merkityksiä kun ajatus virtaa sen eri dimensioiden välillä. Kuitenkin, koska koodi on eksistentiaalisen tilanteen kuvaus, purkaja suuntautuu kuvauksesta hyvin konkreettisiin tilanteisiin, sellaisiin joissa hän tunnistaa itsensä. Näin on mahdollista selittää käsitteellisesti, miksi yksilöt alkavat käyttäytyä eri tavoin objektiivisessa todellisuudessa, kun todellisuus kerran on lakannut näyttämästä hämärältä kujalta ja osoittanut todellisen aspektinsa: haasteen, joka ihmisten on kohdattava.” (Freire 1972, 77-78.)

(6) Kuudenneksi tietoisuus omasta toiminnasta ja omasta itsestä historiallisena olentona lisääntyy. Ilmiön ymmärtämisen myötä opiskelija voi tarkkailla myös omaa oppimistaan ja omien käsitystensä muuttumista. Kun oppija reflektoi kriittisesti, tarkastelee oman käsityshorisonttinsa laajenemista, on hän tietoinen muutoksesta, jota hän on aikaansaamassa. Hän suuntaa tietoisesti huomiota asioihin, jotka ovat olleet olemassa, mutta joita hän ei ole kriittisesti tarkkaillut tai jotka hän on ymmärtänyt eri tavalla. Tavallaan hän on ‘tietoinen tietoisena tietoisuudesta’ - hän reflektoi samanaikaisesti itseään ja maailmaa (Freire 1972, 53-55).

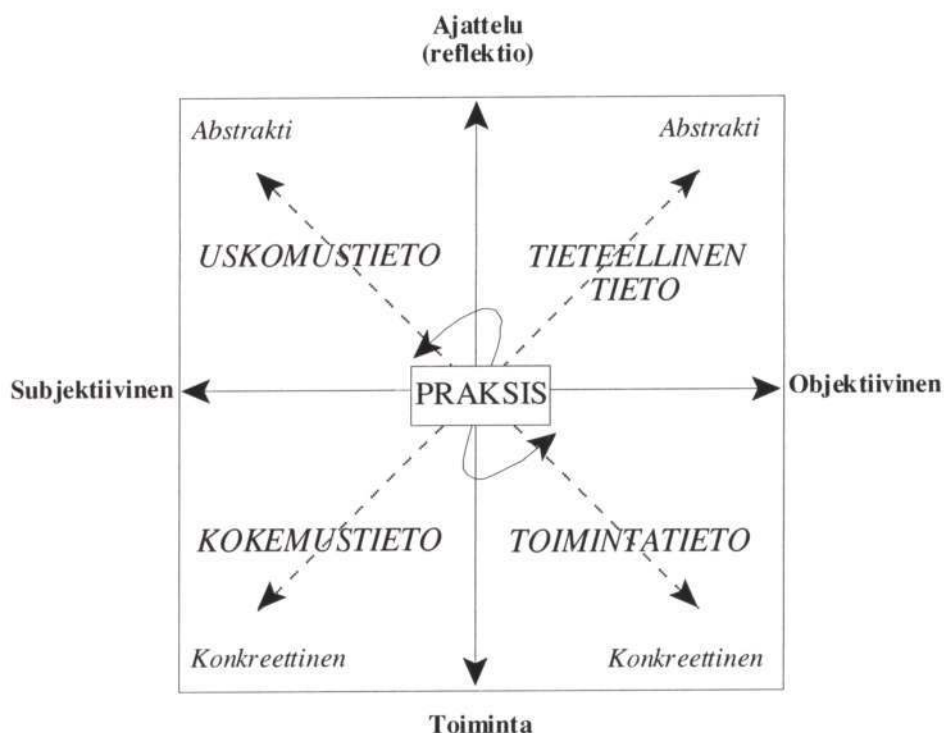
“Koodien purkuprosessissa osallistujat ilmaisevat teemansa ja näin tekevät selväksi ‘todellisen tietoisuutensa’ maailmasta. Kun he näin tekevät, he alkavat nähdä kuinka he itse toimivat todellisissa kokemuksellisissa tilanteissa joita he analysoivat, ja näin saavuttavat ‘käsityksen aikaisemmasta käsityksestään’. Saavuttamalla tämän tietoisuuden he alkavat nähdä todellisuutta erilailla; laajentamalla ymmärrystään, he huomaavat helpommin ‘taustatietoisuudessaan’ dialektisen suhteen näiden kahden todellisuuden dimension välillä.” (Freire 1972, 87.)

“Herättämällä ‘käsitystä aikaisemmasta käsityksestä’ ja ‘tietoa aikaisemmasta tiedosta’ koodien purkaminen virittää uuden ymmärryksen ja uuden tiedon kehittymistä. Uutta ymmärrystä ja tietoa kehitetään systemaattisesti kasvatuksellisessa suunnitelmassa, joka muuttaa koetelemattoman mahdollisuuden koetelluksi toiminnaksi, potentiaalisen tietoisuuden korvaten todellisen tietoisuuden.” (Freire 1972, 87.)

Kasvatusprosessissa opiskelija liittää teoretietoon omia havaintoja, kokemuksiaan ja toimintaansa koskevaan reflektioon. Tietojen ja näkemysten lisääntyessä hän alkaa toimia entistä tarkoituksen mukaisemmasti olosuhteittensa muuttamiseksi. Liittäessään yksittäisiä ja omakohtaisia tilanteita laajempaan kontekstiin hän alkaa toimia myös historiallisena olentona, hän vaikuttaa subjektina historialliseen todellisuuteen. Oppija alkaa tarkkailla myös omia käsityksiään ja oletuksiaan, ja tämän takia hän alkaa toimia entistä tietoisemmin. (Freire 1972, 81.)

6.4.4 Yhteenveto: oppisisällöt kulttuuripiirin dialogissa

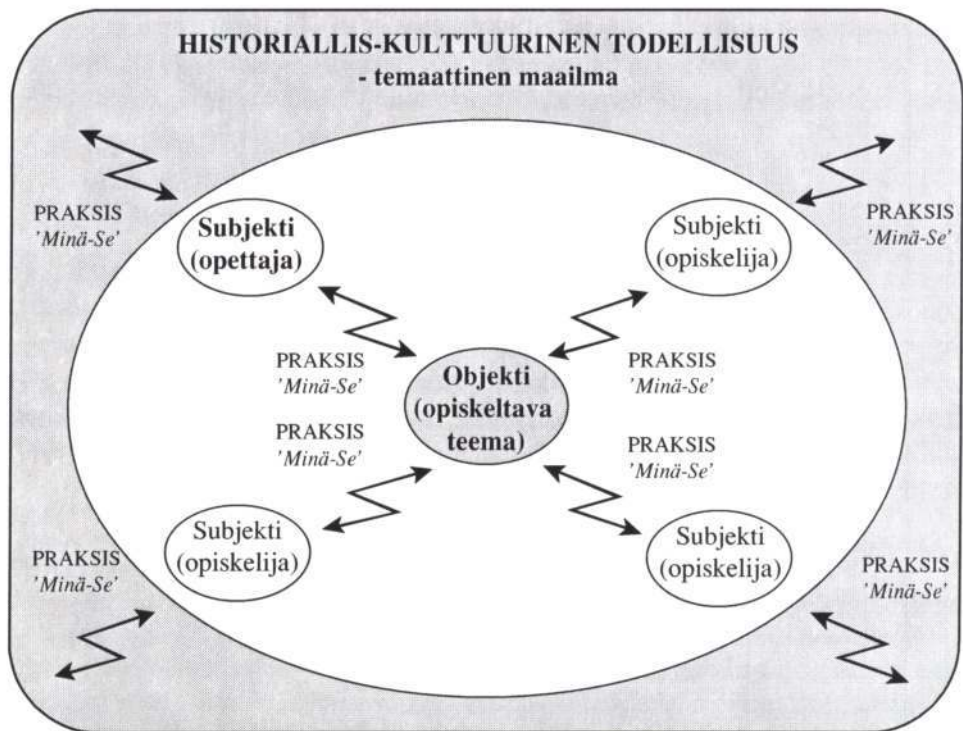
Tietosisällöt praksiksen ulottuvuuksilla: Subjektiivisuus - objektiivisuus ja ajattelu - toimintaulottuvuuksilla, tarkasteltuna oppijan toiminnoista hahmottuu neljä erilaista tietosisältöä. Nämä ovat (1) uskomustieto, joka on oppijan oletuksia ja käsityksiä omasta itsestään ja maailman toiminnasta; (2) tieteellinen tieto, joka on teoreettista ja perustuu objektiivisen todellisuuden ilmiöihin ja niiden reflektointiin; (3) toimintatieto, joka saadaan kun vaikutetaan todellisuuteen; (4) kokemustieto, joka perustuu oppijan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Kaikissa on mukana ajallinen ulottuvuus (koontikuviosta olen jättänyt sen pois selkeyden vuoksi). Tietosisällöt eivät ole keskenään hierarkisia tai vaiheittaisia, vaan ne ovat oppimisprosessissa mukana samanaikaisesti ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Samaa teemaa tarkastellaan yksittäisenä (ehkä oppijan elämään liittyvänä) ja yleisenä (esim. yleismaailmallisena tai teoreettisena) ilmiönä sekä liikutaan oppijan sisäisen maailman (esim. uskomus- ja kokemusmaailman) ja ulkoisen todellisuuden (esim. objektiivisesti havaittavien ja tutkittujen tosiasioiden) välillä. Kuvassa 8 on kasvatuksen sisällöt sijoitettu praksiksen ulottuvuuksille.



Kuva 8. *Praxis: tietosisällöt dialogisessa oppimisprosessissa*

Kasvatuksen sisällöissä korostuvat kognitiiviset ja toiminnalliset sisällöt. Tosin kokemustieto ja uskomukset sisältävät luonnollisesti myös affektiivisia tekijöitä - sorrettujen kohdalla esimerkiksi fatalistisia asenteita, pelkoihin ja riippuvuuteen perustuvia selityksiä todellisuuden toiminnasta. Halu selvittää tiettyä asiaa virittää ja ohjaa tiedon etsimistä ja kasvatuksen sisältö onkin ensisijainen oppimiseen motivoiva tekijä.

Kulttuuripiirin dialogi. Seuraava kuva hahmottaa opiskeltavan teeman ja praksiksen asemaa kulttuuripiirin dialogissa. Kulttuuripiirin oppisisältö on työstetty opiskelijoiden todellisuudesta. Opiskelijat ovat praksiksen välityksellä yhteydessä sekä ympäröivään todellisuuteen että opiskeltavaan teemaan. Oppijan suhdetta opiskeltavaan teemaan luonnehtii 'Minä-Se' -suhde, opiskeltava teema on objekti, jota työstetään. Sekä opiskelijat että opettaja muokkaavat ja luovat oppisisältöä. Tieto on subjektiivista, historiallista, kontekstuaalista sekä toiminnassa ja yhteisessä kommunikaatiossa kehittyvää.



Kuva 9. Kulttuuripiirin dialogi: opiskeltavan teeman ja praksiksen asema

Kulttuuripiirin osallistujat eivät toimi ja kommunikoi pelkästään konkreettisen ja objektiivisen materiaalin kanssa, vaan he ovat mukana ihmisinä, joilla on yksilöllinen ja yhteinen historia ja jotka antavat käsiteltäville asioille merkityksiä. Tätä osallistujien välistä vuorovaikutusta käsittelen enemmän seuraavassa luvussa.

6.5 Dialogi ongelmakeskeisen kasvatuksen menetelmänä

6.5.1 Yhteinen tiedon tuottaminen dialogin avulla

Dialogista oppimistapahtumaa voisi kuvata seuraavasti:

"Kasvatus on kommunikaatiota, dialogia siten että se ei ole tiedon välittämistä vaan dialogissa kohtaavat vuorovaikutuksessa olevat subjektit, jotka etsivät yhteisesti sovitun asian merkitystä" (Freire 1973, 77).

Kommunikaatiossa voidaan erottaa kaksi tasoa, emotionaalinen taso, jossa välitetään, herätetään ja ilmaistaan tunteita henkilöltä toiselle ja kognitiivinen taso, 'ilmiön ihmettely' ('la admiracion' del objeto), joka tapahtuu kielellisten merkkien välityksellä ja jossa kommunikoivien subjektien lisäksi on joku heitä välittävä konkreettinen ilmiö. Kognitiivisen tason kommunikaatio on yhteistyötä, jossa osallistujat pyrkivät ymmärtämään ilmiön merkitystä ja se on luonteeltaan kriittistä. (Freire 1973, 78-79.) Dialogisen kasvatuksen kommunikaatio on kognitiivisen tason kommunikaatiota.

Dialogista toimintaa voisi kuvata seuraavasti:

(1) Ensinnäkin kasvatus on kognition tapahtuma, jossa kognitiiviset toimijat - opettaja ja opiskelijat - opiskeltavan objektin välittämistä kehittävästi tietämistään.

"Vapauttava kasvatus muodostuu kognition tapahtumista, ei informaation siirtämisestä. Se on oppimistilanne, jossa kognitiivinen objekti välittää kognitiivisia toimijoita - opettaja toisaalta ja opiskelijat toisaalta." (Freire 1972, 53.)

Kognitiivisella tapahtumalla Freire tarkoittaa juuri ihmettelevää asennetta ilmiöön, pyrkimystä objektivoida itsen ulkopuolinen ilmiö, johon opiskelija saattaa myös itse olla sidoksissa. Se on aitoa yhteyttä objektiin, jossa opiskelija itse subjektina rakentaa käsitystään opiskeltavasta ilmiöstä havainnoiden ja tutkien sitä ja tarkkaillen myös omia aikaisempia tietojaan ja muuttaen niitä oman arvionsa kautta.

"'Ihmettely' (ad-mire) on 'ei-minän' objektivoimista. Se on dialektinen toiminta, joka luonnehtii ihmistä ihmisenä, erottaen hänet eläimestä. Se assosioituu suoraan ihmisen kielen luoviin dimensioihin. 'Ihmettelyyn' sisältyy, että ihminen on suhteessa 'ei-minäänsä' tarkoituksena ymmärtää sitä. Tämän takia ei ole tietämisen tapahtumaa ilman tietämisen kohteena olevan objektin 'ihmettelyä'. Jos tietämisen tapahtuma on dynaaminen tapahtuma - ja mikään tieto ei ole koskaan täydellistä - silloin, pyrkiessään tietämään, ihminen ei vain 'ihmettele' objektia, vaan hänen täytyy aina 'ihmetellä uudelleen' aikaisempaa 'ihmettelyään'. Kun me 'ihmettelemme uudelleen' aikaisempaa 'ihmettelyämme' (aina ihmettelemme jotakin) me samanaikaisesti 'ihmettelemme' 'ihmettelyn' tapahtumaa ja 'ihmeteltävää' objektia, niin että voimme ylittää ne virheet, joita teimme edellisessä 'ihmettelystä'. Tämä 'uudelleen ihmettely' johtaa meitä aikaisemman ymmärryksen ymmärtämiseen." (Freire 1970a, 215-216.)

(2) Toiseksi dialoginen kasvatus on tapahtumaa, jossa pyritään todellisuuden jatkuvaan paljastamiseen ja uuden luomiseen. *“Opettajat ja opiskelijat (johtaja ja kansa) suuntaavat yhteisen tarkkaavaisuutensa todellisuuteen, he ovat molemmat subjekteja, ei vain paljastaessaan tätä todellisuutta ja oppiessaan tuntemaan sitä kriittisemmin, vaan tehtävässään luoda tätä tietämistä uudelleen”* (Freire 1972, 44).

Todellisuuden paljastaminen on juuri todellisuutta koskevien uskomusten, sekä oppijan henkilökohtaisten uskomusten että yleisempien myyttien purkamista. Uuden tiedon luominen on mahdollista todellisuuden paremman tuntemisen perusteella. Ongelmakeskeisen kasvatuksen päämäärä on uskomustiedon korvautumisen järjen tiedolla. *“Ongelmakeskeisen kasvattajan rooli on luoda yhdessä opiskelijoiden kanssa olosuhteet, joissa doxa-tason tieto korvautuu todellisella tiedolla, logos-tason tiedolla”* (Freire 1972, 54). Pyrkimyksenä on tietämisen siirtyminen doxa-tasolta logos-tasolle. Doxa-tieto on uskomuksia ja mielipiteitä. Se voi olla sisäisesti yhtenäistä ja perustua tieteellisiin havaintoihin, mutta jos se on pirstalemaista ja sitä tarkastellaan irrallaan kokonaisuudesta ja muista ilmiöistä, tieto jää uskomustasolle. Järjen tiedon tasolla (logos-tason tieto) yksittäiset ilmiöt ymmärretään osana laajempaa kokonaisuutta. Tällainen tietäminen on jatkuvaa uuden luomista. Järjen tieto saavutetaan todellisuutta koskevan reflektion, osien ja niiden suhteiden reflektion ja myyttien paljastamisen avulla. (Freire 1973, 28-30, 44.)

Dialogissa korostuvat sanat 'subjekti' ja 'yhdessä'. Oppijan on muodostettava itse käsityksensä olevaisuudesta, ajateltava itse ja tehtävä itse päätöksensä (*esim.* *“Kukaan ei kuitenkaan voi paljastaa maailmaa toisten puolesta”* (Freire 1972, 136). Toisaalta ihminen on perustaltaan sosiaalinen olento luoden maailmaa yhdessä muiden kanssa. Ihmisen yhteisöllisyys, kommunikoivuus on perustana tietämisen ja ajattelun kehittymiselle. Todellisuutta koskeva aito tietämys ja autenttinen ajattelu eivät voi tapahtua eristyksissä eikä myöskään alisteisena toisen ajattelulle, vaan uuden tiedon luominen tapahtuu tasavertaisessa subjekti-subjekti -suhteessa. (Freire 1972, 50.)

Miten sitten tietämistä luodaan dialogissa? Dialogisen kasvatuksen edellytys on se, että opiskeltava aihe, teema on kaikkien osallistujien yhteisen reflektion kohteena. Osallistujat kiinnittävät huomionsa opiskeltavaan teemaan, opettelevat tuntemaan sitä ja osallistuvat aiheen muokkaamiseen. Osallistujia välittävä asia on opiskeltava ja kehittyvä aihe. (Freire 1972, 53.) Tällaisessa opiskeluprosessissa ei pyritä suoraan vaikuttamaan opiskelijoihin tai muuttamaan heitä, vaan vaikutus tapahtuu todellisuuden kriittisemmän tuntemisen ja yhteisen prosessin kautta. *“Todelliselle humanistiselle kasvattajalle ja aidolle vallankumoukselliselle toiminnan kohde on todellisuus, jota he muuttavat yhdessä muiden ihmisten kanssa - eivät muut ihmiset”* (Freire 1972, 66).

Kognitiivisen tapahtuman - ilmiön ja sen suhteiden paljastamisen ja uuden tiedon luomisen - ydin on problematisoiminen. Problematisoiminen on jatkuvaa kyselyä, kokeilua ja etsimistä, aikaisempien oletusten kyseenalaistamista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että oppija toistaisi jo aikaisemmin tehdyt tutkimukset vaan se on enemmänkin omien tietojen tarkkailua suhteessa ilmiöön. (Freire 1973, 57-58.) Myös problematisoimisen yhteydessä korostuu kognitiivisen arvioinnin

yhteys konkreettiseen todellisuuteen, ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen, jolloin problematisoidaan ihmisen työtä, tuotteita, tapoja, myyttejä, tiedettä, kulttuurin ja historian maailmaa, jossa ihminen itse toimii. (Freire 1973, 94-96.)

Dialogissa muiden osallistujien ajatuksiin tutustuminen on aktiivista reflektiota, samaa todellisuutta koskevat erilaiset käsitykset johdattavat myös omien oletusten tarkasteluun. (Freire 1972, 84.) Tämä yksilöllisen tietämisen kehittyminen dialogissa tulee esille esimerkiksi 'todellisen' ja 'potentiaalisen tietoisuuden' dialektiikassa. Todellinen tietoisuus on oppijan tämänhetkinen tiedostaminen asioista, esimerkiksi hän kokee tilanteensa rajoittavana eikä havaitse sen ratkaisemisen tuloksena mahdollisesti tulevia mahdollisuuksia. Yhteisen reflektion avulla oppija voi muiden osallistujien avulla tarkastella myös tuntemattomia mahdollisuuksia ja kokeilla toiminnan avulla rajojen ylittämistä. Tämä on mahdollisuus 'potentiaaliin tietoisuuteen'. Toisten reflektion avulla opiskelija havaitsee, miten hän itse käyttäytyi vastaavassa tilanteessa. Näin oppija tavoittaa 'käsityksen omasta aikaisemmasta käsityksestään', ja ymmärtää laajemmin todellisuutta. (Freire 1972, 85-87.) Kulttuuripiirissä käytettävien koodausten purkaminen johdattaessaan huomiota oppijan omaan toimintaan ja muuttuviin käsityksiin stimuloi uuden tiedon syntymistä. Yhteisen dialogin merkitys on siinä, että kenen tahansa kulttuuripiirin osallistujan askel kohti ongelmallisen tilanteen ratkaisemista avaa muille uusia ymmärryksen polkuja (Freire 1973, 94).

Miten sitten toiminta ja reflektio kytkeytyvät dialogisessa oppimisessa - liittään hän Freire kognitiiviseen tapahtumaan myös kokeilun, objektiin vaikuttamisen ja uuden tiedon saamisen sitä kautta? Konkreettisen ja teoreettisen välistä yhteyttä kasvatuksessa kuvaa seuraava: *"Se sisältää liikkumista konkreettisesta kontekstista, joka tarjoaa objektiivisia tosiasioita, teoreettiseen kontekstiin, missä nämä tosiasiat analysoidaan syvällisesti, ja takaisin konkreettiseen kontekstiin, missä ihmiset kokeilevat praksiksen uusia muotoja"* (Freire 1970a, 217), konkreettisesta tilanteesta lähtevää asiaa analysoidaan teoreettisesti teoreettisessa viitekehyksessä. Teoreettisen analyysin tuloksena konkreettisessä kontekstissa kokeillaan uusia käytäntöjä. Tällöin kulttuuripiiri muodostaa sekä teoreettisen, dialogisen analyysin kontekstin että konkreettisen kontekstin, joka on sosiaalisessa todellisuudessa. Suunta tässä on käytännöstä teoriaan ja teorian tuoman ymmärryksen kautta takaisin käytäntöön.

"Dialogin teoreettisessa kontekstissa todellisen tai konkreettisen kontekstin esittämät tosiasiat analysoidaan kriittisesti. Tähän analyysiin sisältyy käsitteellisyden harjoittaminen, jonka avulla, konkreettisen todellisuuden kuvauksen välineillä, etsimme tietoa tästä todellisuudesta." (Freire 1970a, 214.)

Tämä voisi tarkoittaa sitä, että kulttuuripiiri antaa opiskelijoille mahdollisuuden osallistujien kokemukselliseen todellisuuteen liittyvien tosiasioiden tieteelliseen ja teoreettiseen reflektioon. Freire käsittelee ulkoisen toiminnan ja sisäisten käsitysten välistä yhteyttä, mutta kuvaa kulttuuripiirissä tapahtuvaa ulkoista vaikuttamista lähinnä keskustelutapahtumana ja toimintaa vallankumouksena selittämättä kuitenkaan miten ulkoinen toiminta kytkeytyy ongelmakeskeiseen ja dialogiseen oppimistapahtumaan. Hän pohtii itsekkin toiminnan olemusta kulttuuripiiri-

rissä ja toteaa, että praksista ei voi jakaa reflektiotasoon ja sitä myöhemmin seuraavaan toimintavaiheeseen, vaan nämä tapahtuvat samanaikaisesti. Kuitenkaan kaikenkertyyppinen toiminta ei ole aina mahdollista kulttuuripiirissä. Freire päätyykin toteamukseen, että *“kriittinen ajattelu on myös toimintaa”*.

“Korostan, että praksiksen puolustukseni ei sisällä dikotomiaa, jossa praksis jakautuisi aikaisempaan reflektiotasoon ja sitä seuraavaan toiminnan tasoon. Toiminta ja reflektio ovat samanaikaisia. Todellisuuden kriittinen analyysi saattaa kuitenkin paljastaa, että tietynlainen toiminnan muoto on mahdotonta tai epäasianmukaista tietyllä hetkellä. Heitä, jotka reflektion avulla havaitsevat jonkin toiminnan muodon mahdottomaksi tai epäasialliseksi (jolloin toimintaa voidaan siirtää tai korvata jollakin muulla), ei voi siksi syyttää toimimattomuudesta. Kriittinen reflektio on myös toimintaa.” (Freire 1972, 99.)

Näkemyistä, että kriittinen ajattelu, keskustelu, oman autenttisen sanan sanominen dialogisessa kulttuuripiirissä on myös toimintaa, tukee myös Freiren sanan arvostus - hänelle autenttinen sanominen sinänsä on myös vaikuttamista *“Toiminta + reflektio = sana = työ = praksis”* (Freire 1972, 60); *“Sanomalla sanansa ihmiset muuttavat maailmaa nimeämällä sen...”* (Freire 1972, 61), ja lisäksi *“Sanan sanominen ei ole todellista toimintaa, jos siihen ei samalla kerta sisälly oikeus itsensä ja maailman ilmaisuun, luomiseen ja uudelleen luomiseen, päättämiseen ja valitsemiseen ja lopulta oikeus osallistua yhteiskunnan historian prosessiin.”* (Freire 1970a, 212.) Toiminta dialogissa sisältyykin siihen, että osallistuja ilmaisee käsityksensä yhteisen reflektion kohteena olevasta asiasta. Näin hän vaikuttaa siihen, minkälaiseksi osallistujien käsitys asiasta muodostuu, hän luo ja muokkaa autenttisen sanansa avulla yhteistä tietoa, sosiaalista ja henkistä todellisuutta. Samalla hän sanansa avulla testaa omia oletuksiaan, tavoittelee *“tuntematonta mahdollisuutta”*, laajenevaa tietoisuutta.

6.5.2 Tunteet dialogisessa kasvatuksessa

Kognitiivisten ja toiminnallisten tekijöiden ohella tiedostamiskasvatukseen sisältyy tunteita. Dialogin edellytyksiä ovat osallistujien autenttisuus, rakkaus, nöyryys, usko ihmiseen, luottamus, toivo ja kriittinen ajattelu. Osallistujien on oltava aidosti ja sitoutuneesti mukana ja vain autenttinen sana on vaikuttava (Freire 1972, 60-61). Freire puhuu näistä nimenomaan edellytyksinä luovalle ja dialogiselle tapahtumalle, hän ei esitä tunteita kasvatuksessa käsiteltävänä tai kehitettävänä asiana. Näitä tunteita voisikin pitää kulttuuripiirin ilmapiiritekijöinä, jotka mahdollistavat dialogisen yhteistyön. Toisaalta kasvatukseen, jossa hylätään neutraalius ja asetutaan vapautuksen puolelle, sisältyy itsestään selvästi myös arvovalintoihin liittyviä affektiivisia tekijöitä. Freire ei erittele näitä suoraan, mutta ne ovat havaittavissa hänen menetelmän kuvauksessaan.

Dialogia ei voi olla ilman rakkautta:

"Dialogia ei kuitenkaan ole, jos syvälinen rakkaus maailmaan ja ihmisiin puuttuu. Nimen antaminen maailmalle, mikä on luomisen ja uudelleen luomisen tapahtuma, ei ole mahdollista, jos tähän ei sekoitu rakkautta. Rakkaus on samalla kertaa dialogin perusta ja dialogia itseään." (Freire 1972, 62.)

Luova tapahtuma sinällään on rakkautta - dialogissa luodaan subjektien välisessä suhteessa uutta. Uuden luominen ja sitoutuminen vapautuksen taisteluun on mahdollista juuri maailmaa, ihmistä ja elämää kohtaan tunnetun rakkauden takia (Freire 1972, 62). Dialogin vastakohtassa, hallitsemisessa, näyttäytyy rakkauden patologisuus: sadismi ja masokismi. *"Hallitseminen paljastaa rakkauden patologisuuden: sadismin hallitsijassa ja masokismin alistetussa"* (Freire 1972, 62). Toisen ihmisen kontrolli, ajattelun ja toiminnan kontrolli on luovuuden estämistä ja pohjimmiltaan elämää tuhoavaa (ks. Freire 1972, 51).

Yhteinen tiedon luominen ja uudistaminen edellyttää myös nöyryyttä - valmiutta tasavertaisuuteen, halua havaita oma tietämättömyys joissakin asioissa ja valmiutta arvostaa muiden osallistujien tietoa ja kokemusta. *"Kuinka voin ryhtyä dialogiin jos pidän itseäni erillään muista ihmisistä - jos pidän heitä pelkkinä 'niinä' joissa en voi tunnistaa toista 'minää'? ... Ihmiset, joilta puuttuu nöyryys (tai jotka ovat menettäneet sen), eivät voi tulla ihmisten luo, eivät voi olla partnereita maailman nimeämisessä."* (Freire 1972, 63.)

Edelleen dialogi edellyttää uskoa ihmiseen sinänsä - *"Dialogi vaatii edelleen syvää uskoa ihmiseen, usko hänen kykyynsä luoda ja uudistaa, luoda ja luoda uudelleen, uskoa hänen kutsumukseensa olla täydemmin ihminen... Usko ihmiseen on a priori -oletus dialogille; 'dialoginen ihminen' uskoo muihin ihmisiin jo ennen kuin on tavannut heidät kasvoista kasvoihin"* (Freire 1972, 63). - uskoa ihmisen synnynnäiseen kutsumukseen olla täydesti ihminen ja uskoa ihmisen kykyyn tehdä, luoda ja muokata maailmaa ja uskoa ihmisen kykyyn toteuttaa ihmisyytään jos häntä ei siinä estetä. Jos tällaista perusluottamusta jokaisen oppijan luomiskykyyn ei ole, muuttuu opetus ylhäältä suunnatuksi manipuloinniksi (Freire 1972, 64).

Luottamus ja toivo ovat myös edellytyksiä toimivassa dialogisessa opiskelussa. Rakkaus, nöyryys ja usko ihmiseen ovat dialogin lähtökohtia. Keskinäinen luottamus kehittyy opiskelun kuluessa ja johtaa siihen, että opiskelijat paneutuvat yhteiseen tiedon etsimiseen. Keskinäisen luottamuksen ilmapiirissä on mahdollista muodostaa horisontaalinen, tasa-arvoinen opiskeluilmapiiri. Ilman toivoa ei ole dialogia, koska toivo pohjautuu ihmisen epätäydellisyyteen ja jatkuvaan etsimiseen. Freire yhdistää toivon ihmisen aktiivisuuteen ja pyrkimykseen, ei passiiviseen odottamiseen *"Niin kauan kuin taistelen, toivo pitää minua liikkeessä; ja jos taistelen toiveikkaana, silloin voin odottaa"* (Freire 1972, 64). Toivottomuuden ilmapiirissä, jossa omalla toiminnalla ei ole vaikutusta, ei aito dialogikaan onnistu. (Freire 1972, 64.) Näiden lisäksi dialogin edellytys on tasa-arvo, opettajan ja opiskelijoiden periaatteellinen yhdenvertaisuus. Kasvatuksen pitäisikin alkaa opettaja-opiskelija -suhteen vastakkaisuuden ratkaisemisella. (Freire 1972, 46, 53.)

Ilmapiiritekiijöiden lisäksi tunteita sisältyy päätöksentekoon, joka on edellytys sille, että oppija voi sitoutua olosuhteiden muuttamiseen. Ihmisen kyky tehdä päätöksiä on osa subjektiutta ja maailmaan integroitumista (Freire 1969, 42). Freire sanookin, että vapautuksen pedagogiikkaa ei voi olla ilman visiota ihmisestä ja maailmasta. Tämä vapauden ja inhimillistymisen toteuttaminen edellyttää arvovallintaa.

“Se formuloi tieteellisen humanistisen aatteen, joka löytää ilmauksensa dialogisessa praksiksessa, jossa opettaja ja oppijat yhdessä, epäinhimillistävän todellisuuden analyysitapahtumassa, tuomitsevat sen samalla kun julistavat sen muuttamista ihmisen vapautumisen nimeen” (Freire 1970a, 220).

Inhimillistymisen edistämiseksi opettaja ja opiskelijat tuomitsevat epäinhimillistävän tilanteen ja asettuvat inhimillisyyden puolelle. Asioiden hylkääminen ja hyväksyminen, tuomitseminen ja julistaminen ei saa olla tyhjää julistusta, vaan sen on perustuttava tilanteen tieteelliseen ymmärtämiseen ja elämiseen muuttuvassa todellisuudessa. (Freire 1970a, 220-221.)

Opiskelijan vastuun kehittämisessä Freire tuo esille sorretun persoonallisuuden dualistisuutta ja tähän liittyvää vapauden pelkoa. Sorretun käyttäytymistä ohjaavat tietyt sortajan ja sorretun rooliin liittyvät mallit, johon sisältyvät sortajan aseman haluttavuus ja pelko omasta vapaudesta. Tiedostamisen yksi tehtävä on tämän sisäisen kuvan muuttaminen ja pelon voittaminen. Freire viittaa Frommiin analysoidessaan tiedostamisen päämäärää: vapaus on vapautta luoda ja rakentaa ja edellyttää aktiivisuutta ja vastuullisuutta. Tällainen vapaus edistää elämää ja ihmisyyttä toisin kuin sorto, joka asettaa ihmisen esineeksi vahvistaen elottomuutta. (Freire 1972, 23-24; 43.)

Dialogisessa tietämisen prosessissa opettajan ja opiskelijoiden suhde muuttuu. Vuorovaikutus ei ole enää vertikaalista ja yksisuuntaista - kuten narratiivisessa opetuksessa - vaan dialogista. Dialogi on kaikkien opiskelijoiden näkemyksen käyttöä opiskeluprosessissa ja perustuen opettajan ja opiskelijoiden autenttiseen ajatteluun ja yhteisyyteen se mahdollista kriittisen ajattelun kehittämisen. *“Vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, voi myös synnyttää kriittistä ajattelua. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, ja ilman kommunikaatiota ei voi olla todellista kasvatusta.” (Freire 1972, 65.)*

Dialogiin sisältyvät sekä yhdessä suoritettu teeman reflektio, kärsimätön, innostunut halu selvittää ilmiötä sen laajempien kytkentöjen paljastuessa, että se motivoiva voima, joka seuraa oppijan havaitessa omat mahdollisuutensa käyttää kokemuksiaan ja vaikuttaa olosuhteisiinsa. Freire jättää kuitenkin analysoimatta tunnevoiman osuuden päätöksenteossa ja sitoutumisessa ja keskittyy kognitiivisen toiminnan kuvaamiseen. Hän on ylipäänsä pidättyväinen tunteiden suhteen kuvaessaan kulttuuripiirin reflektiota ja kuvaa tunteita lähinnä varoitelevasti - pelkän tunnetason kommunikaatiosta puuttuu ymmärrys, prosessin välittämä yhteinen ilmiön ‘ihmettely’ ja kehittäminen, pelkällä tunnetasolla oppijat voivat kritiikkittömästi jättäytyä johtajan ohjattavaksi (Freire 1970a, 78-79).

Rakkaus, nöyryys, usko ihmiseen ja toivo ovat Freiren esityksessä tunteita, jotka mahdollistavat sitoutumisen ihmisiin, ihmisyyteen ja maailmaan. Luottamus, tasa-arvo ja kriittinen ajattelu ovat asioita, jotka kehittyvät kulttuuripiirissä edellä mainituista asennoitumisista. Freire esittää edellä mainitut oletuksina, hän ei kuvaa, miten niitä - kriittistä ajattelua lukuun ottamatta - luodaan ja edistetään kulttuuripiirissä. Näitä voisikin pitää kulttuuripiirin ilmapiiritekijöinä. Muutoksen kanalta on olennaista yksilön kyky tehdä omia päätöksiä ja sitoutuminen. Päätöksen teossa affektiiviset ja kognitiiviset tekijät kietoutuvat yhteen ja muutoksessa tarvittava voima onkin myös tunnevoimaa - muutokseen ryhtyminen vaatii motivaatiota, arvovalintoja ja oman dualismin ratkaisemista.

6.5.3 Opettajan ja opiskelijoiden rooli dialogisessa kasvatuksessa

Opettajan rooli dialogisessa oppimisessa tiivistyy lauseessa *“Ongelmakeskeisen opettajan rooli on luoda yhdessä opiskelijoiden kanssa olosuhteet, joissa uskomustieto korvautuu todellisella tiedolla, järjen tiedolla”* (Freire 1972, 54).

Opettajan tehtävä on problematisoida ilmiö opiskelijoille, ei esittää sitä valmiina ja lopullisena. Problematisointiin sisältyy asian esittäminen avoimena, se, että opettaja antautuu itse mukaan tietämisen kehittelyyn, ‘ihmettelemällä uudelleen’ ilmiötä opiskelijoiden ‘ihmettelyn’ kautta. Tällä tavalla myös opettaja oppii. (Freire 1973, 94-95.) Tällaisessa tapahtumassa sekä opettajan että opiskelijoitten ajattelu on aitoa ja ajattelu kehittyi vuorovaikutuksessa.

“Ongelmakeskeinen metodi ei dikotomisoi opettaja-opiskelijan aktiivisuutta: hän ei ole ‘kognitiivinen’ yhdessä kohtaa ja narratiivinen toisessa. Hän on aina ‘kognitiivinen’, valmistipa hän projektia tai liittyessään dialogiin opiskelijoiden kanssa. Hän ei pidä opiskeltavaa objektia omana omaisuutenaan vaan sekä itsensä että opiskelijoiden reflektion kohteena olevana objektina. Tällä tavalla ongelma-keskeinen kasvattaja jatkuvasti muokkaa uudelleen omaa reflektiotaan opiskelijoiden reflektiossa.” (Freire 1972, 54.)

Toisin sanoen, tietoa muokataan ja synnytetään oppimistilanteessa, ei pelkästään oppitunnin ulkopuolella. Freiren kritisoidussa pankkikasvatuksessa opettaja on ehkä “kognitiivinen” valmistaessaan oppimateriaalia, mutta itse oppimistilanne voi olla kritiikitön tiedonvälitystapahtuma.

Opiskelijat osallistuvat opettajan ohella kognitiiviseen tapahtumaan. Opiskelijat saattavat opiskelun alussa olla naiivin tiedostamisen tasolla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että he olisivat kykenemättömiä osallistumaan kognitiiviseen tapahtumaan. Opiskelijoilla on käytännön kokemusta, havaintotietoja ja omassa elämäntilanteessa muodostettuja, toimintaa ohjaavia teorioita, joita he refleктоivat omilla käsitteillään ja omassa elämänympäristössään. Opettajan yksi tehtävä on tuoda teoriatieto opiskelijoiden kontekstiin niin että opiskelijat voivat käyttää sitä luovasti. Opiskelijoiden elämää ja ajattelua muokkaavien struktuurien, olosuhteitten ja kielen tunteminen onkin opettajalle tärkeä väline hänen luodessaan järjen tietoa kehit-

täviä olosuhteita. Opettajan on myös paneuduttava aidosti todellisuuteen, koska vain tämä johtaa hänen puoleltaan kriittisyyteen ja haluun muuttaa sitä (Freire 1972, 41).

Opettajan ja opiskelijoiden rooleja voisi parhaiten kuvata sanalla yhteistyökumppani. Ylipäänsä ongelmakeskeinen, dialoginen oppimistapahtuma perustuessaan praksikseen on työprosessi, jossa osallistujat yhdessä, omia tietojaan ja kokemuksiaan hyödyntäen hälventävät ilmiötä koskevia vääriä oletuksia ja rakentavat sen aitoa tuntemista. Kaikilla on yhteinen päämäärä ja kaikki ovat vastuullisia työprosessissa. Samoin osallistujia voisi sanoa subjekteiksi. Jos opetus pohjautuu ylhäältä ohjatun tiedon jakamiseen, voi opiskelijoiden subjektiivisuus hämärtyä tai sitä ei tunnusteta ollenkaan. Myös vallankumouspedagogiikka saattaa kohdella osallistujia objekteina, jos siinä pyritään osallistujien oman ajattelun sumentamiseen iskulausein. (Freire 1972, 44.) Jotta tasa-arvoinen yhteistyökumppanuus olisi mahdollista, on kulttuuripiirissä ratkaistava opettajan ja opiskelijoiden välinen vastakkaisuus, auktoriteettiristiriita. Pankkikasvatuksesta puhuessaan Freire vertaa opettajan ja opiskelijoiden asemaa sortavan yhteiskunnan asetelmaan, opettaja projisoi absoluuttisen tietämättömyyden opiskelijoihin ja näin oikeuttaa oman olemassaolonsa tietävänä ja hallitsevana. Sen lisäksi, että opettaja on tiedon auktoriteetti, hän ohjailee oppijan tapaa rakentaa ja käyttää tietoa. Opettaja ja opiskelijat ovat näin toiminnassaan vastakohtia, eivät toistensa kasvattajia. (Freire 1972, 31, 46.) Dialogissa opettajaa ja opiskelijoita voisikin kuvata uusilla termeillä, ei ole enää opiskelijoiden opettajaa ja opettajan opiskelijoita, vaan opettaja-opiskelija ja opiskelija-opettajia (Freire 1972, 53). Vaikka Freire korostaa uskoa ihmiseen, luottamusta ja toisen ihmisen kunnioitusta yhteistyön edellytyksenä (Freire 1972, 62-64) hän ei kuitenkaan analysoi opettajan roolia ilmapiirin ylläpitäjänä.

Dialogissa molempien tietämys ravitsee yhteistä prosessia - opiskelijoiden käytännön tieto ja opettajan kriittinen tieto muokkautuvat dialogisessa prosessissa todellisuuden olemusta koskevaksi tiedoksi. *“...vaan hänen täytyy mennä dialogiin heidän kanssaan, niin että kansan todellisuutta koskeva empiirinen tieto, ravittuna johtajan kriittisellä tiedolla, vähitellen muuttuu tiedoksi todellisuuden perusteista”* (Freire 1972, 104). Tasaveroinen yhteistyökumppanuus mahdollistuu osaksi siitä, että teoreettisen tiedon ohella arvostetaan käytännön, kokemuksen ja toiminnan avulla saavutettua tietoa ja kokemuksellista tietoa, jolloin jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus tuoda prosessiin jotakin autenttista.

6.5.4 Yhteenvedo: dialoginen opetusmenetelmä kulttuuripiirissä

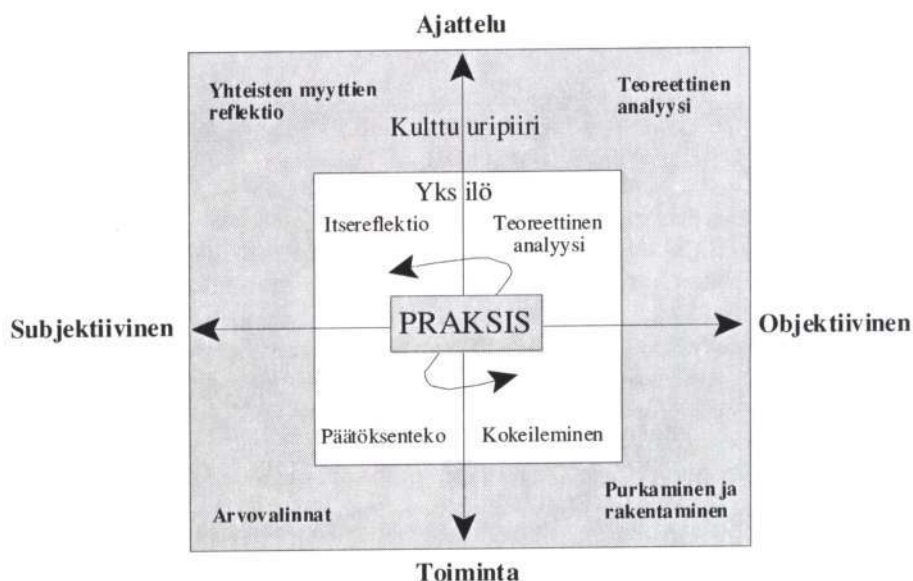
Kulttuuripiirin dialogi on Freiren kasvatuksen ydinalue, joka mahdollistaa sekä oppijan subjektiivisuuden kehittymisen että yhteiskunnallisen dialogisuuden opettelun. Seuraavassa esitän ensin yksilön sisäiset ja kulttuuripiiriin yhteiset tapahtumat praksiksen mallissa ja sen jälkeen kulttuuripiirin dialogisen mallin.

Oppijan oppimisessa hahmottuu neljä erilaista, toisiinsa dialektisesti vaikuttavaa toimintaa, jotka voidaan sijoittaa praksiksen malliin. (1) Subjektiivisessa ajattelussa itsereflektio on sitä, että oppija reflektoi omia opiskeltavaan objektiin liittyviä uskomuksiaan ja asenteitaan ja tarkkailee myös omaa oppimistaan, objektivoi

oppimisprosessiaan ja ottaa siitä vastuuta. (2) Objektiivinen ajattelu on opiskeltavaan teemaan kohdistuva teoreettista analyysia. Oppija reflektoi, tarkkailee ja arvioi, rakentaa teoriaa opiskeltavasta objektista tieteellisen tiedon avulla. Tässä opettajan antama tuki on merkittävä. (3) Objektiivinen toiminta on kokeilemista, objektiin vaikuttamista. Oppija kokeilee oppimansa toimivuutta empiirisessä todellisuudessa. Kulttuuripiirin dialogissa oppija voi vaikuttaa "omalla sanallaan" yhteiseen todellisuuteen, kokeilla muodostamiensa näkemysten sopivuutta opiskeltavan objektin paljastamisessa ja rakentamisessa. (4) Subjektiiiviseen ajatteluun sisältyy päätöksentekoa, joka on edellytys sitoutumiselle, ja jota Freire pitää edellytyksenä muutokselle ja myös aidolle oppimiselle. Päätöksenteossa yhdistyvät oppijan kokemukset, arvot ja sisäinen näkemys oppimisen päämääristä. Praksiksen kuviossa (kuva 10.) oppijan yksilöllinen toiminta on kuvattu sisäkehällä.

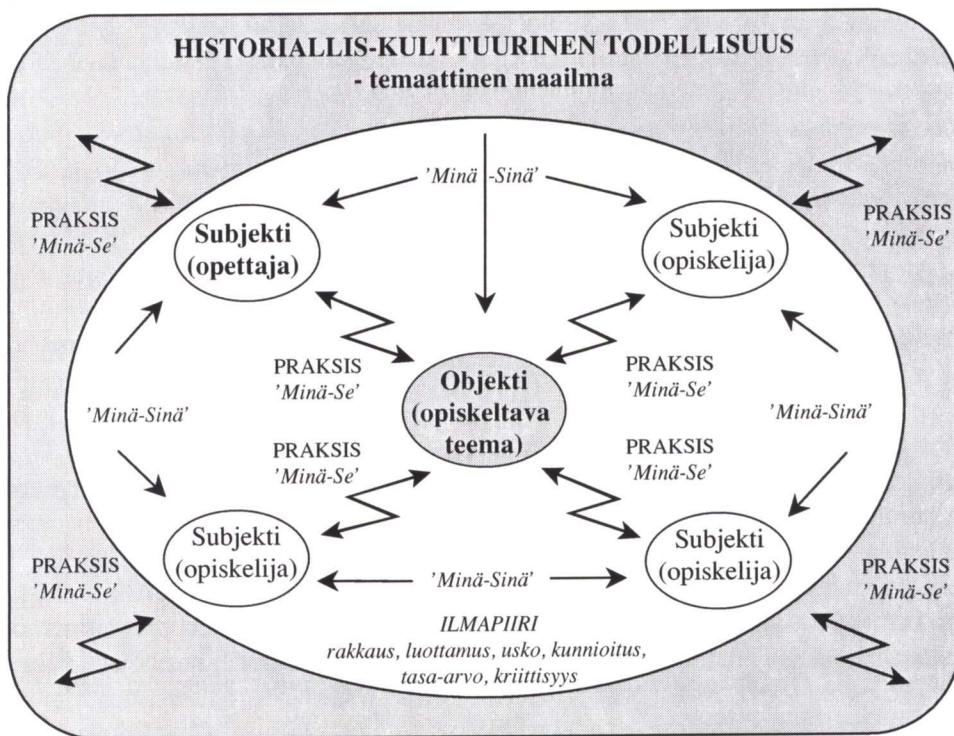
Kulttuuripiirin yhteisessä opiskelussa toiminnot ovat vastaavat. (1) Samalla kun oppijat refleктоivat omia uskomuksiaan ja tietojaan he käsittelevät myös kaikille yhteisiä, objektiin liittyviä uskomuksia ja myyttejä ja pyrkivät purkamaan näitä. (2) Opiskelijat yhdessä opettajan kanssa analysoivat teoreettisesti opiskeltavan objektin olemusta ja suhteita muihin ilmiöihin. (3) Kulttuuripiirin dialogissa vaikuttaminen on keskustelua, aidolla sanalla vaikuttamista opiskeltavaa objektia koskevan käsityksen muotoutumiseen. Sanan avulla voidaan purkaa ja rakentaa vallitsevia käsityksiä. (4) Päätöksenteossa yhteisenä prosessina korostuvat arvovalinnat, epäinhimillistävien käytäntöjen tuomitseminen ja asettautuminen inhimillistymisen puolelle. Kuvassa 10. kulttuuripiirin tapahtumat on merkitty praksiksen mallin uloimmalle kehälle.

Praksiksen eri toiminnot eivät ole erillisiä tai peräkkäisiä tapahtumia vaan ne ovat samanaikaisia vaikuttaen dialektisesti toisiinsa. Samoin yksilöllinen ja kulttuuripiiritapahtuma ovat samanaikaisia.



Kuva 10. *Praxis: opiskelijoiden yksilöllinen ja kulttuuripiiritointa dialogisessa oppimisessa*

Kulttuuripiirin dialogissa osallistujat ovat mukana omine kokemuksineen ja taustoineen. Opettaja voi aiheen asiantuntijana edustaa erilaista maailmaa kuin opiskelijat, mutta hän on tasa-arvoinen opiskelijoiden kanssa, jotka taas tietävät, miten teema ilmenee heidän maailmassaan. Kulttuuripiirissä onkin ratkaistava jo aluksi opettajan ja opiskelijoiden välinen auktoriteettiristiriita. Kuva 11. hahmottaa suhteiden luonnetta dialogisessa oppimisessä.



Kuva 11. Kulttuuripiirin dialogi: ilmapiiri, osallistujien väliset suhteet ja suhde opiskeltavaan teemaan

Dialogissa osallistujien välinen suhde on subjekti-subjekti -suhde, jota voisi kuvata myös 'Minä-Sinä' -suhteeksi erotukseksi esineellistävästä, praksiksen välittämästä 'Minä-Se' -suhteesta. Opiskelussa vaikutetaan praksiksen avulla opiskeltavaan teemaan. Kulttuuripiirin ilmapiiriä luonnehtii rakkaus, luottamus ja kriittisyys.

6.6 Yksilöllinen ja yhteisöllinen tiedostamisessa

Tiedostamista voisi pitää vaiheittaisena jatkumona, jossa yksilölliset ja yhteisölliset tekijät kietoutuvat yhteen. Muutokseen ryhtymisen kannalta nämä vaiheet ovat (1) oppija integroituu subjektina ja sijoittaa itsensä sosiaalisiin rakenteisiin, (2) oppija alkaa havaita itseään sorron osatekijänä ja (3) sortavien rakenteiden muuttaminen kollektiivisen toiminnan avulla. Seuraavassa tarkastelen näitä vaiheita prosesseina.

(1) *Oppija integroituu subjektina ja sijoittaa itsensä sosiaalisiin rakenteisiin.* Tässä vaiheessa sisältö on dualismin ratkaiseminen sekä yksilönä että ryhmänä. Aluksi sorrettu on upoksissa olosuhteisiinsa pitämättä itseään kunnolla ihmisenä ja kykenemättä havaitsemaan ympäristöään itsestään ulkopuolisena todellisuutena. Sorrettu ei pysty toimimaan vapautensa puolesta niin kauan kuin hän samastuu sortajaan ja on ilman omaa autenttista olemista. (Freire 1972, 25.)

Dualismin ratkaisemista voisi pitää yksilöitymisprosessina, jossa oppija irrottautuu sekä muilta omaksumistaan itseään koskevista käsityksistä että todellisuuden toimintaa koskevista myyttisistä käsityksistä, joihin hän on upoksissa. Kiinnittymistä omaan dualismiin ja todellisuutta koskeviin käsityksiin kuvaavat seuraavat lainaukset:

"Valloitetun ihmisen 'sosiaalinen minä', kuten kaikki sosiaaliset 'minät', muotoutuu sosiaalisten rakenteiden sosiokulttuurisissa suhteissa, ja siksi heijastelee valloitetun kulttuurin duaalisuutta. Tämä kaksinaisuus (jota kuvattiin aikaisemmin) selittää miksi valloitetut ja alistetut yksilöt eksistentiaalisen kokemuksensa tietyllä hetkellä melkein takertuvat sortajan 'Sinään'. Sorretun 'minän' täytyy murtaa tämä läheinen liittyminen sortaja-'Sinään', vedettävä pois jälkimmäinen, jotta näkisi hänet objektiivisemmin. Näin tehdessään hän 'tunnistaa' epäinhimillistävänä todellisuuden struktuuriksi, jossa hän on sorrettuna. Tämä laadullinen muutos maailman ymmärtämisessä voidaan saavuttaa vain praksiksessa." (Freire 1972, 122-123.)

"Edelleen, hallitseminen on sinällään erottelevaa. Se pitää sorrettua 'minää' asemassa, jossa se on 'takertunut' todellisuuteen, joka näyttää kaikkivoivalta ja ylivoimaiselta ja siten vieraannuttaa hänet esittämällä mysteerisiä voimia selittämään tätä voimaa. Osa sorretusta 'minästä' sijoittuu todellisuuteen, johon hän on 'takertunut'; osa sijoittuu hänen itsensä ulkopuolelle, mysteerisiin voimiin, joita hän pitää vastuullisina todellisuudesta, jolle hän ei voi mitään. Hän on jakaantunut samantyyppisen menneisyyden ja nykyisyyden välillä, ja tulevaisuuden vailla toivoa. Hän on ihminen, joka ei havaitse itseään tulemassa joksikin; näin ollen hänellä ei voi olla tulevaisuutta jota rakentaa yhdessä muiden kanssa. Mutta kun hän katkaisee 'takertumisensa' ja objektivoi todellisuutta, josta hän alkaa nousta, hän alkaa integroida itseään Subjektina ('minänä') kohdaten objektin (todellisuuden). Tällä hetkellä, erottaessaan jakaantuneen minuutensa väärän yhteisyyden, hänestä tulee todellinen yksilö." (Freire 1972, 140-141.)

Yksilöitymisessä on olennaista se, että oppija objektivoi sekä itseään, omaa toimintaansa että todellisuutta, 'irrottaa itsensä' psyykkisesti niistä hämäristä selityksistä, jotka pitävät häntä riippuvaisessa asemassa. Irrottautuessaan oppija alkaa pitää todellisuutta objektina, jota hän subjektina voi tutkia, selittää ja johon hän voi myös vaikuttaa. Tällä tavalla hän praksiksen - vaikuttamisen ja kognitiivisen reflektion avulla - alkaa integroida itseään subjektina.

Kulttuuripiirissä yksilöitymistä edistää omakohtaisten tilanteiden tarkastelu. Konkreettisia keinoja ovat mm. seuraavat: 1) Suunnataan oppijaa havainnoimaan omaa toimintaansa luovana, (materiaalista tai sosiaalista) todellisuutta käsittelevänä toimintana. (Esimerkiksi lukutaitoprojektien kuvat esittävät sellaista muokkaa-vaa työtä, jota osallistujat tekevät omassa arkielämässään.) Voisikin sanoa, että kasvatuksessa havainnollistetaan kuvien reflektion avulla oppijoiden tietoisuutta omasta ihmisyydestään käsittelemällä 'minä-se' -suhdetta, ihmisen suhdetta itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen ja rakentamalla näin myös itseä. (ks. Freire 1972, 141-142.) 2) Sellaisten tilanteiden käsittely, joissa ihminen asetetaan esineen asemaan (Freire 1972, 75), ja 3) Rajatilanteiden käsittely, jossa ihminen kohtaa toimintamahdollisuuksiensa rajat (Freire 1972, 25-26).

Havaitessaan itsensä sorretuksi yksilöksi ja tutustuessaan todellisuuteen ihmisen luomana todellisuutena, oppija alkaa havaita itseään myös osana sosiaalista järjestelmää. Tällöin hän havaitsee itsensä myös osana sorrettua luokkaa. Itsensä havaitseminen osana sorrettua luokkaa on mahdollista vasta kun oppija on havainnut itsensä sorrettuna yksilönä. Tämä luokkatietoisuuden kehittyminen on edellytys sorrettujen yhdistymiselle. Yksilöiden välinen solidaarisuus on osa yhteisen toiminnan edellyttämää yhtenäisyyttä ja tämä edellyttää luokkatietoisuutta. (Freire 1972, 141-142.)

Kun tarkastellaan tiedostamista yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tapahtumana, nousevat keskeisiksi kulttuuriset oletukset ja hallitsemisen kulttuurin kohtaaminen (Freire 1972, 31). Voidaan puhua normatiivisista määräyksistä, jotka muokkaavat sorretun tietoisuutta ja jotka ovat lähtöisin sortajan eduista (Freire 1972, 23). Kulttuuriset oletukset elävät myös sosiaalisessa todellisuudessa, jolloin voidaan puhua myyteistä.

Vapauttavan kasvatuksen ensimmäisessä vaiheessa, jossa sorretut paljastavat sorron maailman ja praksiksen avulla sitoutuvat sen muuttamiseen, kulttuurinen kohtaaminen tapahtuu sorrettujen sorron maailmaa koskevien käsitysten muuttamisen kautta. Toisessa vaiheessa kulttuurinen kohtaaminen tapahtuu, kun puretaan sortavan kulttuurin myyttejä, jotta ne eivät jäisi osaksi uutta järjestelmää. (Freire 1972, 31.) Korostaessaan kulttuurista toimintaa Freire (1972, 127) puhuu kulttuurivallankumouksesta, jolla hän tarkoittanee sitä, että yhteiskunnan uudelleenrakentamisessa tiedostamisen pitäisi ulottua kaikkialle.

Myyttien purkaminen on tarpeellista siksi, että vanhan järjestelmän tavat ja käsitykset saattavat jäädä uuteen järjestelmään, jolloin tapahtuu vallanvaihdos ja ehkä byrokratisoitumista, mutta sortava todellisuus ei muutu. Althusseriin viitaten Freire puhuu kulttuurin superstruktuurista, joka säilyttää vanhoja jäänteitä ja elää osastruktuureissa. (Freire 1972, 127-128.) Erilaiset maagiset selitykset asioiden toiminnasta, myytit ja tavat pitävät ihmisiä sidoksissa sortavaan todellisuuteen vielä senkin jälkeen kun valta mahdollisesti on vaihtunut, sorron todellisuudessa mystiset voimat, eikä ihminen itse, ovat vastuussa todellisuuden muokkautumisesta. (Freire 1972, 140-141.)

Myyttien ja uskomusten kulttuurinen käsittely ja sorrettujen sosiaalisia rakenteita koskevien kokemusten ja historian käsittely antavat uudenlaisia perusteita sorrettujen yhdistymiselle ja yhteistyölle - yhdistyminen ei ole mekaanista, joka tapahtuisi asioiden tasolla vaan yhdistyminen tapahtuu inhimillisellä tasolla. (Freire 1972, 142.)

(2) *Oppija alkaa havaita itseään sorron osatekijänä.* Sortavan todellisuuden muuttamisessa edellytyksenä on se, että sorretut havaitsevat itsensä sorron osatekijöinä, osana sortavaa kulttuuria, sortajan vastapoolina. Sorretun tietoisuus on kehittynyt sorron olosuhteissa, kiinteässä suhteessa sortajaan, jolloin hän ei aluksi pysty tarkailemaan sortajaa objektiivisesti eikä vastapoolina, vaan hän haluaa enemmänkin saada muutosta aikaan tulemalla sortajan kaltaiseksi. *“Tällä tasolla heidän käsityksensä itsestään sortajan vastapuolena ei vielä merkitse paneutumista taisteluun vastakkaisuuden voittamiseksi; toinen puoli heistä ei halua vapautumis-*

ta vaan identifioitumista vastakkaiselle puolelle" (Freire 1972, 22). Tästä voisi päätellä, että oppijan pitäisi havaita eri poolien toisiaan ylläpitävä vastakkaisuus ja identifioitua vapauden puolelle.

Kun oppija havaitsee itsensä osana sorrettua luokkaa, johon ryhmänä kohdistuu samat odotukset kuin häneen itseensä ihmisenä, hän saattaa pitää omaa luokkaansa marginaalisena, yhteiskunnan ulkopuolella olevana. Jos opiskelija opiskelun kautta liittyy marginaalisesta asemasta rakenteisiin, jotka pitävät osaa ihmisistä tietämättöminä, ei opiskelu edistä inhimillistymistä. Tiedostamisen myötä oppijan pitäisikin havaita itsensä osana sosiaalisia struktuureita sellaisten ihmisten vastapoolina, jotka kohtelevat häntä esineenä. (Freire 1970a, 211.)

(3) *Sortavien rakenteiden muuttaminen kollektiivisen toiminnan avulla.* Epäinhimillistävien rakenteiden muuttaminen tapahtuu kollektiivisen toiminnan avulla. Vapauttavaa toimintaa ovat yhteistyö, yhtenäisyys, organisoituminen, vallankumous ja kulttuurinen synteesi (Freire 1972, 135-150). Vasta kun vapauden halu nousee myös tovereissa, voi tämä halu suuntautua todellisuuteen, koska ilman selkiintymistä ja tietoista yhteistä toimintaa sorretti ei voi ottaa vapautumistaistelun edellyttämää riskiä (Freire 1972, 24).

Subjektiksi tuleminen vaatii sorretuilta itsensä altistamista, vastuunottoa ja sitoutumista vapautuksen toimintaan (Freire 1972, 23; 25; 132). Taistelu tulee esille sekä yksilön sisäisenä, itsensä altistamisena että vallankumouksena. Sitoutuminen on sitoutumista maailman muuttamiseen (Freire 1972, 60), muihin ihmisiin (Freire 1972, 62) ja aitoon toimintaan muiden ihmisten kanssa (Freire 1972, 44; 131; 136).

Sitoutuminen maailman muuttamiseen on edellytys dialogille ja siihen sisältyy aitous ('toden sanan' sanominen), totuuden etsiminen ja pyrkimys vapauteen, jolloin sitoutuminen on pohjimmiltaan rakkautta ja sitoutumista muihin ihmisiin (Freire 1972, 61-62). Ihminen pystyy sitoutumaan, koska hän pystyy asettamaan itsensä historiaan, objektivoimaan omaa elämäntilannettaan ja vaikuttamaan olosuhteisiinsa (Freire 1972, 70).

Kulttuuripiirissä tapahtuvaa sitoutumista Freire kuvaa niukasti. Hän sanoo "*...sorretut paljastavat sorron maailman ja praksiksen avulla sitoutuvat sen muuttamiseen*" (Freire 1972, 31). Näyttää siltä, että reflektio ja toiminta johtavat sitoutumiseen tai ainakin edistävät sitä. Opiskelijoiden ollessa muutoksessa mukana, heidän opiskellessa asioita, jotka liittyvät heihin itseensä ja heidän suhteeseensa maailmaan, heidän alkaessa yhä enemmän ymmärtää osien ja kokonaisuuksien välisiä suhteita, he kokevat asiat yhä haastavimmiksi. Tällä tavalla he vähitellen sitoutuvat toimintaan. Tätä vahvistavat seuraavat lainaukset:

"Kun opiskelijat kohtaavat lisää ongelmia, jotka liittyvät heihin itseensä maailmassa ja maailman kanssa, heistä on yhä haastavampaa ja pakottavampaa vastata tähän haasteeseen. Koska he ymmärtävät haasteen suhteessa muihin ongelmiin kokonaiskontekstissa, ei teoreettisena kysymyksenä, tästä seuraava ymmärrys pyrkii olemaan lisääntyvästi kriittinen ja siten vähemmän vieraantunut. Heidän vastauksensa haasteeseen herättää uusia haasteita, sitä seuraa uusi ymmärtäminen; ja vähitellen opiskelijat pitävät itseään sitoutuneina." (Freire 1972, 54.)

"Vallankumousjohtajan täytyy vastaavasti harjoittaa yhteistoiminnallista kasvatusta. Opettaja ja opiskelijat (johtaja ja kansa) suuntaavat yhteisen tarkkaavaisuutensa todellisuuteen, he ovat molemmat subjekteja, ei vain paljastaessaan tätä todellisuutta ja oppiessaan tuntemaan sitä kriittisemmin, vaan tehtävässään luoda tätä uudelleen. Kun he saavuttavat todellisuutta koskevaa tietoa yhteisen reflektion ja toiminnan avulla, he havaitsevat itsensä jatkuvina uudelleen luojina. Tällä tavalla sorrettujen mukana olo heidän vapautumistaistelussaan on sitä mitä sen pitäisi olla: ei pseudo-osallistumista vaan sitoutunutta osallistumista." (Freire 1972, 44.)

Kun opiskeltavat asiat eivät ole pelkästään teoreettisia kysymyksiä, vaan ne liittyvät opiskelijan elämäntilanteeseen, ne (1) lisäävät kognitiivista haastetta, (2) vaativat ratkaisua, (3) tuottavat kytkentöjä ilmiöiden laajempaan kontekstiin. Näin ne (4) lisäävät opiskelijan kriittistä ymmärtämistä häneen itseensä ja omaan asemaansa liittyvissä kysymyksissä ja edistävät sitoutumista. (Freire 1972, 54.)

Sitoutumisen merkitystä Freire korostaa sekä sorretuilla että niillä, jotka toimivat heidän kanssaan. Niitten, jotka toimivat sortavan tilanteen muuttamiseksi sorrettujen rinnalla, on myös tutkittava jatkuvasti itseään, luotettava tovereihinsa ja opeteltava tuntemaan sorrettujen elämäntapaa ja olemisen ehtoja (Freire 1972, 36-37). Voisi ajatella, että sitoutuminen tapahtuu kahdella tasolla: sekä yksilön sisäisenä, opiskeluun ja autenttiseen olemiseen sitoutumisena että sitoutumisena yhteiseen toimintaan. Yhteinen toiminta edellyttää myös tovereille aiheutuvien vaarojen tiedostamista. Yhteiseen toimintaan sitoutumisessa on edellytyksenä myös tovereiden tuki, yhteinen halu muutokseen. Freire ei kuitenkaan käsittele paljoakaan tätä yhteistä motivoitumista.

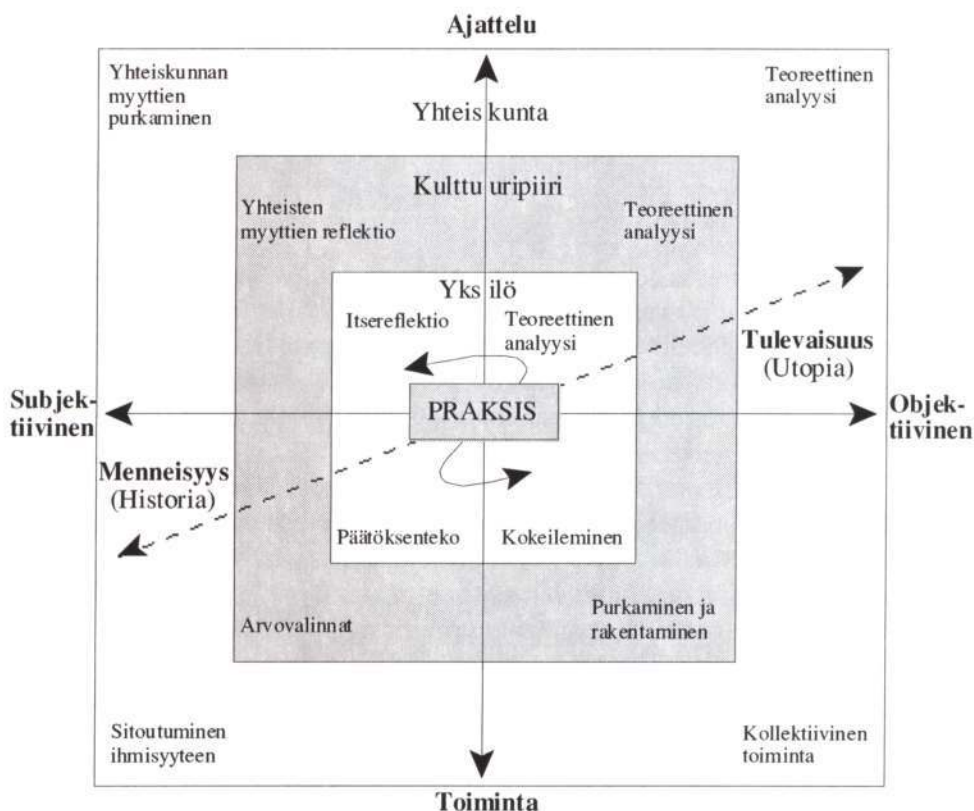
Opiskelu suuntautuu tulevaisuuteen, jota rakennetaan tässä hetkessä, dialogissa ja praksiksessa.

"Ongelmakeskeinen kasvatus on vallankumouksellista tulevaisuutta. Siksi se on profeettista (ja sellaisena toiveikasta) ja vastaa näin ihmisen historialliseen luonteeseen. Siten se vahvistaa ihmisiä olentoina jotka transsendoivat itsensä, jotka kulkevat eteenpäin ja katsovat eteenpäin, joille liikkumattomuus edustaa vakavaa uhkaa, joille katsominen menneisyyteen voi olla vain keino ymmärtää selvemmin mitä ja keitä he ovat, niin että he voivat viisaammin rakentaa tulevaisuutta. Näin se samaistuu liikkeeseen joka pitää ihmisiä olentoina, jotka ovat tietoisia omasta epätäydellisyydestä - historialliseen liikkeeseen, jolla on lähtökohta, tekijänsä ja päämääränsä." ⁴ (Freire 1972, 57.)

Tämä tulevaisuus on jonkin verran avoin. Sitä määrittää sortajan ja sorretun vastakkaisuuden ratkaiseminen, sortavan luokan häviäminen, inhimillistymisen esteiden häviäminen (Freire 1972, 33). Tulevaisuutta voi määritellä myös niin, että se on sellaisen maailman luomista, jossa on helpompi rakastaa (Freire 1972, 19). Joka tapauksessa tämä vapaasti määritelty tulevaisuus on utopia, jota kohti pyritään ja joka on välttämätön tämän hetken toiminnassa.

Yhteiskunnallisella tasolla praksiksen ulottuvuuksilla hahmottuvat toiminnot ovat (1) yhteiskunnassa vallitsevien myyttien purkaminen, (2) yhteiskunnallisia ilmiöitä koskeva teoreettinen analyysi, (3) kollektiivinen toiminta sortavien rakenteiden muuttamiseksi, jota edeltää oppijan oivaltaminen itsensä osana suurempaa

joukkoa ja itsensä oivaltaminen sorron osatekijänä sekä (4) sitoutuminen vapautukseen. Nykyisyyden toiminta suuntautuu tulevaisuuteen, menneisyyden avulla nykyisyyttä ymmärretään paremmin, jolloin tulevaisuutta pystytään rakentamaan viisaasti. Tämän takia praksikseen sisältyy myös aikaulottuvuus: nykyisyyden toiminta on tulevaisuuden luomista. Tulevaa voisi kutsua utopiaksi. Kulttuuripiirin dialogissa analysoidaan yhteiskunnallisia ilmiöitä ja puretaan myyttejä teoreettisella tasolla. Freire ei käsittele sitä, miten sitoutuminen vapautukseen ja kollektiivinen toiminta sisältyvät kulttuuripiirin toimintaan. Ne ovat todennäköisesti oppijan sisäisiä ja kulttuuripiirin ulkopuolisia asioita, mutta mahdollisesti ne ovat kulttuuripiirissä teoreettisesti läsnä. Kuvassa 12. toiminnot on sijoitettu praksiksen malliin.



Kuva 12. *Praksis osallistujien yksilöllisenä, kulttuuripiirin ja yhteiskunnallisena toimintana*

Kulttuuripiirin dialogissa yhteydet historialliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen ovat kielellisiä ja kommunikatiivisia. Yhteisessä keskustelussa oppija alkaa objektivoida myös omaa sosiaalista ympäristöään ja alkaa havaita sorron eri osapuolia, omaa ja tovereidensa asemaa siinä. Kulttuuripiirin toiminnassa yhteinen kieli ja keskinäinen ymmärrys kehittyvät. Freire puhuu myös kollektiivisesta toiminnasta, mutta hän ei käsittele yhteiseen toimintaan ryhtymistä tai kollektiivisen tietoisuuden kehittymistä kulttuuripiiritöimintänä. Näin yhteiskuntaan suuntautuva toiminta jää avoimeksi ja kunkin opiskelijan yksilölliseksi ratkaisuksi.

6.7 Tiivistelmä tiedostamisen prosessista kulttuuripiirissä

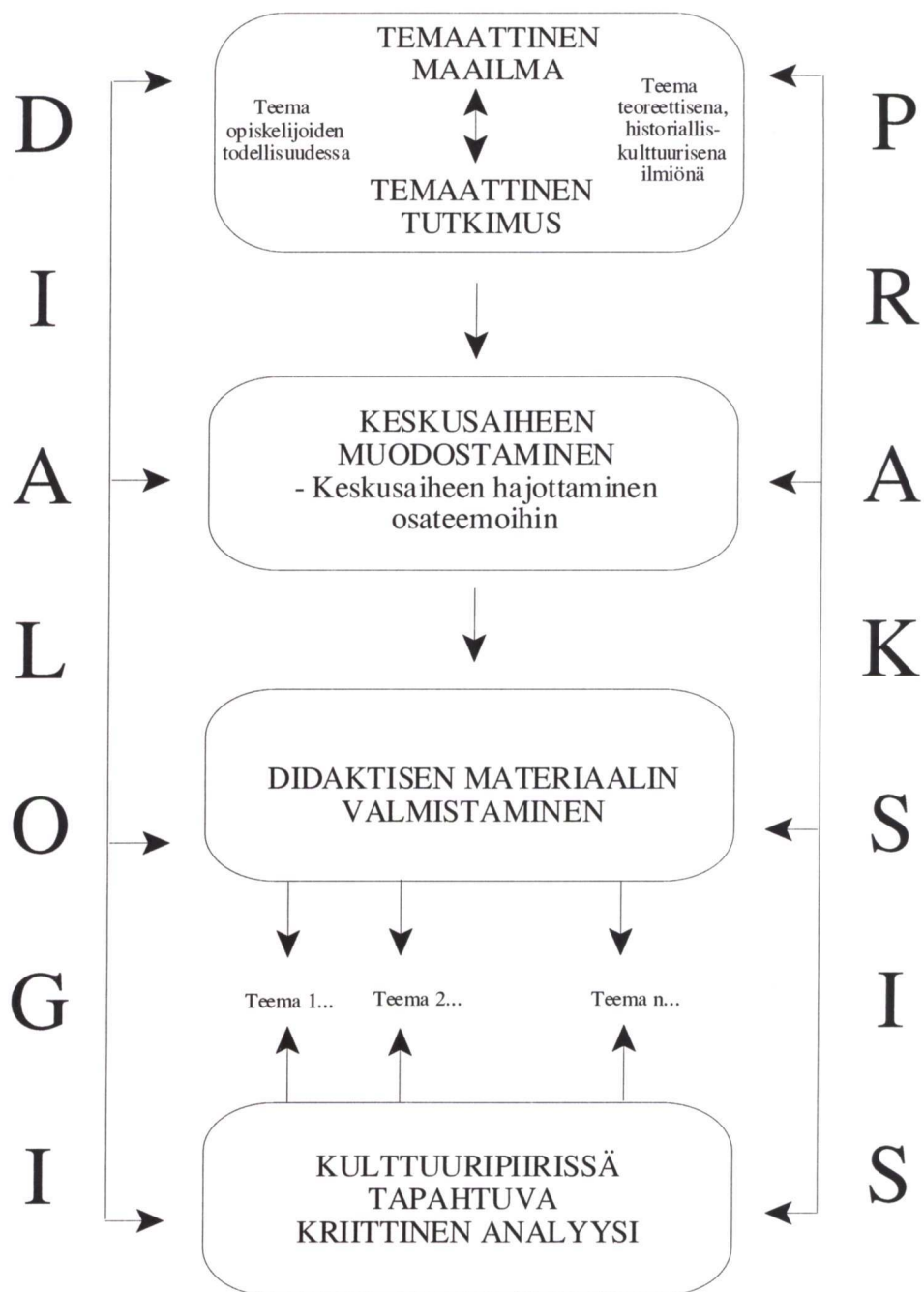
Seuraavassa esitän yhteenvedon kulttuuripiirin dialogisen tiedostamisprosessin sisällöstä, työskentelystä ja opetusmenetelmästä. Nämä tiivistyvät seuraavaan kolmeen malliin:

1) sisällön organisoimista kuvaava temaattinen malli, 2) oppijan työskentelyä kuvaava praksiksen malli, ja 3) kulttuuripiirin opiskelua kuvaava dialogisen oppimisen malli.

1) Sisällön organisoiminen

Dialogisessa oppimisessa opetuksen sisällöt liittyvät opiskelijoiden todellisuuteen ja ne organisoidaan toisiinsa liittyviksi osateemoiksi. Opiskeltava aihe on osa historiallis-kulttuurista todellisuutta, niin että sillä laajempana ilmiönä on yleismaailmallisia yhteyksiä mutta se liittyy myös osallistujien kokemusmaailmaan. Sisällön valintaa ja organisointia edeltää temaattinen tutkimus, jolloin tutustutaan opiskelijoiden maailmaan. Temaattisessa tutkimuksessa selvitetään, miten opiskeltava teema ilmenee ja mitä se merkitsee opiskelijoiden elämässä. Siinä tutustutaan myös opiskelijoiden kieleen, maailmankuvaan ja heidän todellisuuttaan muovaaviin tekijöihin. Temaattisessa tutkimuksessa voi opettajan lisäksi olla mukana opiskelijoita ja eri alojen asiantuntijoita. Temaattisen tutkimuksen ja teoreettisen tiedon perusteella opiskeltava aihe jaetaan kulttuuripiirissä käsiteltäviksi keskusaiheiksi. Keskusaihe on kehittyvä ja muuttuva. Kulttuuripiirin dialogia varten opettaja valmista keskusaiheesta didaktisen materiaalin, jossa keskusaihe hajotetaan keskenään yhteydessä oleviksi osateemoiksi, ja näistä valmistetaan niin sanottuja koodattuja tilanteita, konkreettisia ja opiskelijoille tuttuja. Kulttuuripiirin yhteisessä kriittisessä analyysissä puretaan opiskeltavaa teemaa havainnollistavia koodeja, jolloin osien suhde kokonaisuuteen hahmottuu ja opiskelijoiden omaan elämään liittyvät realiteetit paljastuvat laajemmissa yhteyksissä.

Periaatteena on eteneminen yhteisten keskustelujen, teorian tietojen ja vertailujen avulla yksittäisestä yleiseen, konkreettiseen abstraktiin ja takaisin yksittäiseen ja konkreettiseen, jolloin teema rikastuu teoreettisen tarkastelun ja osallistujien kokemusten avulla. Kuva 13. esittää sisällön rakentamisen vaiheita.



Kuva 13. Sisällön organisoiminen dialogisessa kasvatuksessa

2) Praksis: oppijan työskentely oppimisprosessissa

Oppimisen perustana on praksis, jonka avulla oppija on yhteydessä todellisuuteen. Praksiksessa hahmottuu neljä ulottuvuutta: ajattelu - toiminta, subjektiivinen - objektiivinen, abstrakti - konkreettinen ja menneisyys - tulevaisuus -ulottuvuudet. Nämä erilaiset toiminnot ovat keskenään dialektisessa yhteydessä siten, että opettellessaan asioita oppija ei eristä niitä peräkkäisiksi ja erillisiksi toiminnoiksi, vaan oppiminen on jatkuvaa abstraktin ja konkreettisen, subjektiivisen ja objektiivisen, ajattelun ja toiminnan sekä ajan vuorottelua, näiden keskinäistä vaikutusta ja keskinäisten ristiriitojen ratkaisemista. Praksista voidaan tarkastella sekä yksilön toiminnan, kulttuuripiirin dialogin että yhteiskuntaan suuntautuvan toiminnan tasolla.

Sisällöissä hahmottuu neljä erilaista tietotyyppiä. *Subjektiivista ajattelua* kuvaa (1) uskomustieto, johon sisältyy erilaisia toiminnan taustalla olevia ennakkoluuloja, käsityksiä ja myyttejä. Uskomukset ovat sekä yksilöllisiä, oppijan henkilöhistorian kuluessa muotoutuneita, ryhmän osallistujille yhteisiä että koko yhteiskunnassa vallitsevia. Oppimisprosessissa uskomuksiin perustuvaa tietoa kyseenalaistetaan jatkuvasti. *Objektiivista ajattelua* kuvaa (2) tieteellinen tieto, joka perustuu ilmiötä koskevaan teoriaan ja tutkittuihin tosiasioihin.

Objektiivista toimintaa kuvaa (3) toimintatieto, jota tuotetaan ulkoiseen todellisuuteen vaikuttamisen avulla. Opiskeltavasta teemasta riippuen vaikuttaminen voi vaihdella konkreettisesta tekemisestä sanan avulla vaikuttamiseen. *Subjektiivisesta toiminnasta* kehittyy (4) kokemustieto, joka perustuu oppijan elämäkokemuksiin ja josta tullaan tietoiseksi opiskelun kuluessa.

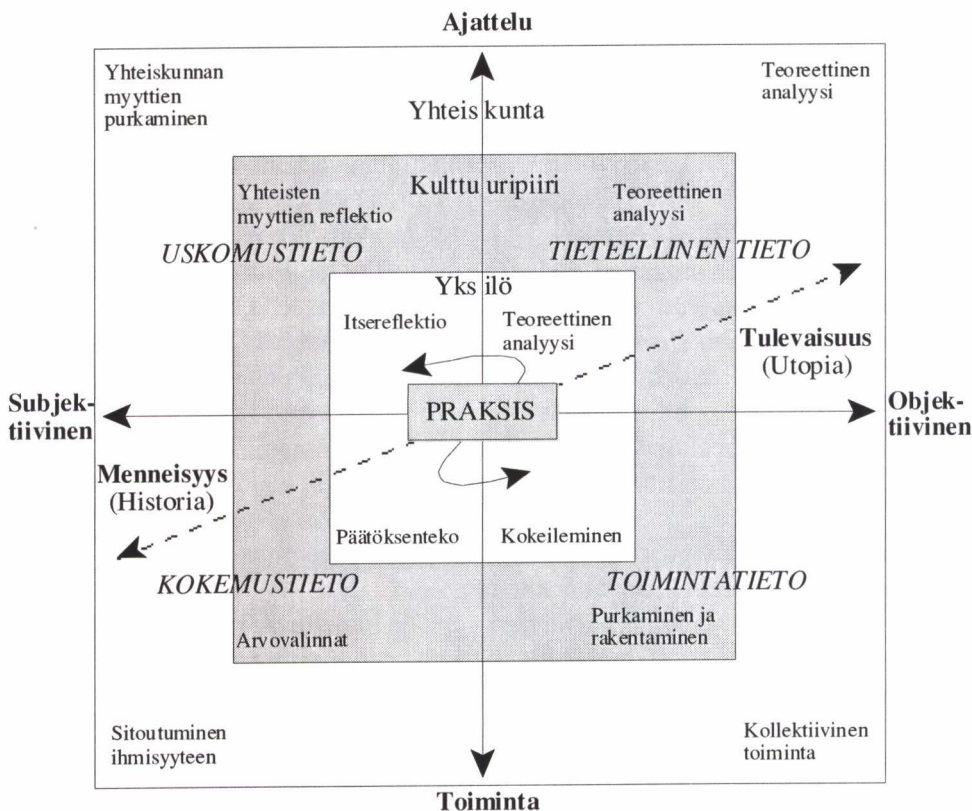
Oppijan sisäiset tiedonmuodostusprosessit ovat seuraavat: (1) Itsereflektio: oppija arvioi ja muuttaa omia todellisuutta koskevia oletuksiaan, käsittehorisonttiaan. (2) Teoreettinen analyysi: oppija reflektoi opiskeltavaan teemaan liittyviä asioita. (3) Kokeilu: oppija kokeilee muodostamia oletuksia vaikuttamalla ulkoiseen todellisuuteen. Dialogisessa prosessissa kokeilu on 'omalla sanalla' vaikuttamista, omien päätelmien kokeilua yhdessä opiskeltavaan teemaan. (4) Päätöksenteko: oppija tekee päätöksiä omasta asennoitumisestaan ja toiminnastaan. Tässä oppija joutuu tekemään valintoja ristiriitatilanteissa suhteessa tietoihinsa, mahdollisuuksiinsa ja elämäkokemukseensa.

Kulttuuripiirin yhteisessä dialogissa opiskelijat ja opettaja (1) reflektivat opiskelijoille yhteisiä uskomuksia, (2) analysoivat opiskeltavaa teemaa teoreettisesti käyttäen hyväkseen tieteellistä tietoa, (3) purkavat ja rakentavat käsitystään teemasta ja (4) tekevät arvovalintoja. Kulttuuripiirin toiminnassa arvovalinta on epäinhimillistämisen tuomitseminen ja tietoinen inhimillisyyden puolelle asettautuminen. Keskustelu, 'autenttinen sana' on kulttuuripiirin väline, jonka avulla ilmaistaan käsityksiä ja paljastetaan ilmiön olennaisuutta, muokataan ja luodaan yhteistä tietoa.

Yhteiskunnan taso on kulttuuripiirin dialogissa mukana sillä tavalla, että siinä (1) puretaan vallitsevia myyttejä ja (2) analysoidaan teoreettisesti yhteiskunnan ilmiöitä. Vapautuksen pedagogiikan yksi päämäärä on yhteiskunnan rakenteiden

muuttaminen. Rakenteiden muuttaminen edellyttää (3) kollektiivista toimintaa ja (4) tietoista sitoutumista vapautukseen. Kulttuuripiirin toiminnassa yhteiskunnan taso tulee esille kuitenkin vain todellisuutta koskevana kriittisenä reflektiona.

Aikaulottuvuus - menneisyys ja tulevaisuus - on läsnä kaikessa toiminnassa. Freire puhuu inhimillisemmästä tulevaisuudesta, joka todellistuu praksiksessa, tämän hetken käytännössä. Arvovalintojen tekeminen - epäinhimillisyyden tuomitseminen ja inhimillisyyden julistaminen - sekä sitoutuminen ihmisyyteen suuntaavat kohti utooppista tulevaisuutta. Kuvassa 14. on koottuna tietosisällöt ja tiedonmuodostustoiminnot praksikseen perustuvassa oppimisessä.



Kuva 14. *Praxis kulttuuripiirin dialogisessa oppimisessä.*

Kulttuuripiiri on kasvatuksen ydinalue. Se tarjoaa oppijoille teoreettisen kontekstin analysoida konkreettisia kokemuksia teoreettisesta ja laajasta näkökulmasta. Praxis on tässä hetkessä tapahtuvaa, tulevaisuuden inhimillistämiseen suuntautuvaa ajattelua ja toimintaa, joka tiivistyy sanassa ja tapahtuu kommunikaatiossa.

3) Kulttuuripiirin dialoginen oppiminen

Dialogisen opetusmenetelmän perusta on ihmisen olemus kommunikoivana, toisten kanssa yhdessä toimivana, todellisuuteen vaikuttavana ja omia käsityksiään refleктоivana ja niitä muuttavana olentona. Toinen perusta on tietämisen lähtökoh- ta. Oppija luo aktiivisesti tietoa yhteisen ja jatkuvan ihmettelyn, kyseenalaistami- sen ja etsimisen avulla. Tähän liittyy käsitys tietämisestä sosiaalisena, historial- lisena ja kontekstuaalisena. Dialogi on yhteistoiminnallista opiskelua, jossa opis- kelijat ja opettajat omia tietojaan ja kokemuksiaan käyttäen purkavat ilmiötä kos- kevia vääriä uskomuksia ja rakentavat uutta käsitystä opiskeltavasta asiasta. Yhteis- sen dialogin avulla oppijat opettelevat tuntemaan todellisuutta myös muiden kan- nalta ja opettelevat näin yhteistä kieltä, mikä on yhteisen toiminnan edellytys.

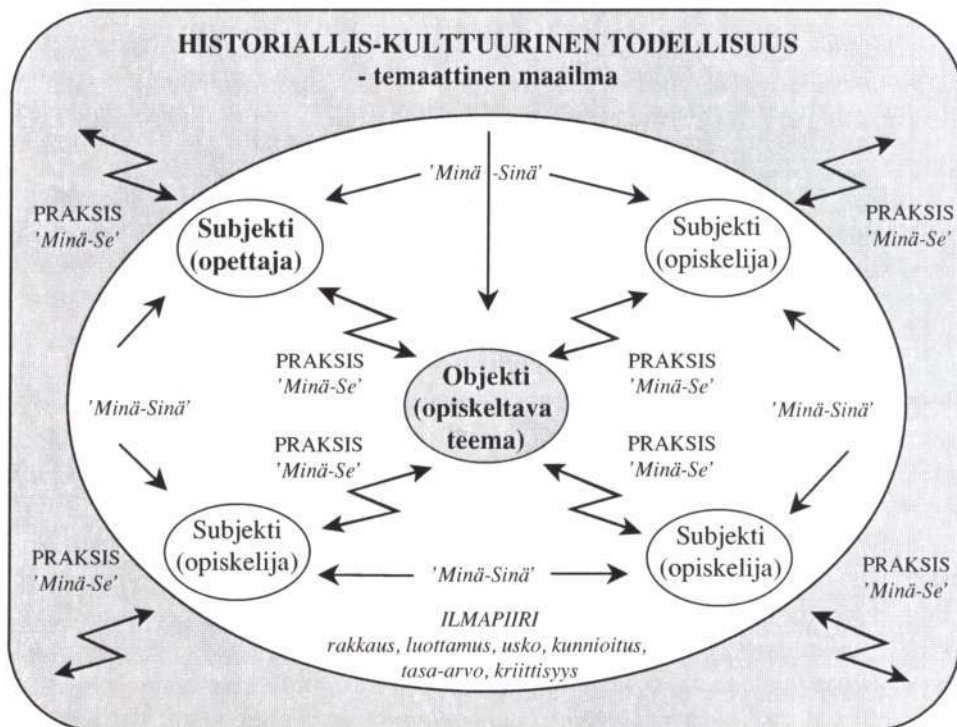
Opiskeltava aihe on dialogisessa oppimisessa sekä osallistujien kognitiivisen toiminnan kohteena että osallistujia välittävä asia. Osallistujat pyrkivät vaikutta- maan opiskeltavan aiheen muotoutumiseen, jolloin aihe on objektin asemassa. Sitä vastoin opettaja ei pyri kontrolloimaan opiskelijoiden oppimistoimintaa.

Opettajan ja opiskelijoiden suhde on dialogissa tasa-arvoinen, molemmat ovat oppimisessa aktiivisia subjekteja ja vastuussa oppimisprosessista. Tasavertaisen suhteen mahdollistaa osaksi se, että teoreettisen tiedon lisäksi arvostetaan usko- mus-, kokemus-, toiminta- ja kontekstuaalista tietoa. Opettajan ja opiskelijoiden roolit eivät kuitenkaan ole samanlaiset, vaan opettajan tehtävä on organisoida sis- sältöä, problematisoida teemaa ja tuoda tieteellistä näkökulmaa käsiteltäviin asioi- hin. Freire korostaa opettajan ja opiskelijoiden välisen auktoriteettisuhteen ratkai- semisen tärkeyttä. Opettajalla on mahdollisesti myös ilmapiirin ylläpitämiseen ja opiskelijoiden vuorovaikutuksen säätelyyn liittyviä tehtäviä. Freire ei kuitenkaan käsittele auktoriteettisuhteen ratkaisemiseen ja ilmapiirin säätelyyn liittyviä roole- ja. Kulttuuripiirin ilmapiiriä kuvaa kriittisyys, joka tarkoittaa oletusten jatkuvaa kyseenalaistamista, rehellisyyttä ja aitoutta.

Oppimisprosessit ja sisällöt ovat tiedollisia ja kielellisiä, joissa kognitiivisuus korostuu, muodostetaanhan oppisisällöt lähinnä kognitiivisin perustein samoin kuin dialogisen opetusmenetelmän ydin on reflektio. Yhteisen uuden luomisen edelly- tyksenä on luottamuksen, toivon ja tasa-arvoisuuden ilmapiiri, jonka kehittyminen edellyttää rakkautta ja uskoa ihmiseen sinänsä. Tunnetekijät ovat toisaalta opiske- luun ja tiedonhankintaan motivoivia tekijöitä, toisaalta ne muodostavat ilmapiirin, joka mahdollistaa yhteisen työskentelyn. Tunnevoimaa sisältyy periaatteessa oppi- jan kykyyn tehdä arvovalintoja, päätöksiä ja sitoutua. Myös näiden selityksessä Freire pitäytyy kognitiivisiin selityksiin.

Yhteisessä prosessissa dialogisen opiskelun elementit ovat ensinnäkin opettaja ja opiskelijat tasavertaisina subjekteina. Toiseksi objekti, opiskeltava aihe, joka on osa historiallis-kulttuurista todellisuutta ja joka muodostetaan temaattisen tutki- muksen avulla. Kolmantena elementtinä on praxis, joka tässä tarkoittaa opiskeli- joiden ja opettajan työskentelyä objektia koskevan tietämisen rakentamisessa. Neljäs elementti on dialoginen vuorovaikutus, jota tässä kuvaan erilaisten suhteiden avul- la. Osallistujien suhde opiskeltavaan aiheeseen on esineellistävä 'Minä - Se' -suh- de. Suhde toisiin osallistujiin on taas kommunikaatiosuhde, ihmisten välinen 'Minä

- Sinä' -suhde. Viidenneksi elementiksi muodostuu kulttuuripiirin ilmapiiri, joka perustuessaan rakkauteen, luottamukseen ja tasa-arvoon mahdollistaa aidon tietämisen kehittämisen. Kuvassa 15. on jo aiemmin esitetty (kuva 11.) malli dialogisen oppimistapahtuman osista ja suhteista.



Kuva 15. Kulttuuripiirin dialogin osatekijät.

Kokonaisuutena tiedostamiskasvatus on ongelmakeskeistä kasvatusta, jossa korostuu kognitiivinen reflektio. Se on prosessia, jossa jatkuvasti pyritään vallitsevien myyttien ja uskomusten purkamiseen ja uuden tiedon luomiseen. Kiinnostus suunnataan ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen ja tämä suhde esitetään opiskelijoille ongelmana. Opiskelijoille tutusta, elävästä tilanteesta ja sen suhteista laajempaan todellisuuteen tulee oppimistoiminnan kohde. Samalla opiskelijat tarkastelevat omia kokemuksiaan ja käsittehorisonttejaan, jolloin he kyseenalaistavat paitsi vallitsevia tietoja myös omia uskomuksiaan ja tulkitsevat uudelleen omia kokemuksiaan. Tämä johtaa tietämisen kehittymiseen uskomus- ja mielipidetasolta järjen tasolle. Oppiminen tapahtuu yhteisessä, tasa-arvoisessa ja vastavuoroisessa dialogissa, jolloin opiskeltava teema näyttäytyy monipuolisena, usean osallistujan kokemana. Oppija muodostaa oppimisprosessissa dialogista suhdetta sekä opiskeltavaan teemaan ja sitä kautta ympäröivään todellisuuteen että muihin osallistujiin. Dialogisen oppimisen perustana on näkemys ihmisestä kommunikatiivisena olentona ja näkemys tiedosta subjektiivisena, kommunikatiivisena ja historiallis-

kulttuurisena, jolloin tietäminen kehittyy yhteisessä toiminnassa ja opiskeltavaan teemaan sisältyy sekä historiallisia, tieteellisiä että uskomuksiin perustuvia kontekstuaalisia ja yksilöllisiä merkityksiä.

Viitteet

- 1 *"Reflection upon situationality is reflection about the very condition of existence: critical thinking through which men discover each other to be 'in a situation'. Only as this situation ceases to present itself as a dense, enveloping reality or a tormenting blind alley, and men can come to perceive it as an objective-problematic situation - only then can commitment exist. Men emerge from their submersion and acquire the ability to intervene in reality as it is unveiled. Intervention in reality historical awareness itself - thus represents a step forward from emergence, and results from the conscientization of the situation. Conscientization is the deepening of the attitude of awareness characteristic of all emergence."* (Freire 1972, 81.)
- 2 Ks. Marx (1888/n.d.) Teesejä Feuerbachista, teesi 3.
- 3 Ks. Jaspers 1970, esim. 26-27.
- 4 *"Problem-posing education is revolutionary futurity. Hence it is prophetic (and, as such, hopeful), and so corresponds to the historical nature of man. Thus, it affirms men as beings who transcend themselves, who move forward and look ahead, for whom immobility represents a fatal threat, for whom looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are so that they can more wisely build the future. Hence, it identifies with the movement which engages men as being aware of their incompleteness - an historical movement which has its point of departure, its subjects and its objective."* (Freire 1972, 57.)

7 TIEDOSTAMINEN JA MUUTOS: SYNTEESI ANALYYSIN TULOKSISTA

7.1 Tiedostamiskasvatuksen osatekijät: kulttuuripiirioppimisen toiminnalliset mallit

Analyysi tuotti dialogisen oppimisen osatekijät, joita kuvaan kolmen mallin avulla. Olen esittänyt mallit luvussa 6.7 sivuilla 126-131, joten esitän tässä vain tiivistelmän ja arvioin niihin sisältyvää oppimiskäsitystä. **1) Sisällön organisoimisen malli** kuvaa kulttuuripiirissä käsiteltävän oppiaineuksen työstämistä opiskelijoiden elämää koskevan temaattisen tutkimuksen, keskusaiheiden muodostamisen ja osateemoiksi hajottamisen kautta didaktisten koodausten valmistamiseen. **2) Oppijan työskentelyä kuvaava praksiksen malli** täsmentyi niistä kuvauksista, jotka koskivat ihmisen ja maailman välistä suhdetta. Praksiksen avulla oppija luo suhdetta luonnon ja kulttuurin maailmaan, jota oppimistilanteessa edustaa opiskeltava teema. Näiden perusteella praksiksessa hahmottui neljä ulottuvuutta (objektiivinen-subjektiivinen, ajattelu-toiminta, abstrakti-konkreettinen, menneisyys-tulevaisuus), jotka määrittävät sekä yksilöllistä, kulttuuripiirissä tapahtuvaa yhteistä että yhteiskuntaan suuntautuvaa toimintaa. Oppiminen tapahtuu erilaisten tietämisen lajien dialektiikassa. Nämä ovat uskomustieto, tieteellinen tieto, toimintatieto ja kokemustieto. Erilaiset tiedot vaikuttavat toinen toisiinsa ja aiheuttavat myös ristiriitaisia kokemuksia, jolloin oppija jatkuvasti purkaa ja rakentaa, luo suhdettaan todellisuuteen. **3) Kulttuuripiirin toimintaa kuvaa dialogisen oppimisen malli.** Kulttuuripiirin yhteinen dialogi on opiskelun ydinalue, jossa kommunikatiivisessa suhteessa opetellaan tuntemaan opiskeltavaa teemaa ja jonka välityksellä oppija voi käsitellä myös omia henkilökohtaisia uskomuksiaan, tietojaan, kokeilla omia päätelmiään ja käyttää kulttuuripiirin dialogia oman päätöksentekonsa tukena.

Oppimiskäsityksenä dialogi, johon sisältyy praksis ja sisällön temaattiseen työstämiseen on sekä konstruktivistinen että humanistinen. Oppimisen kuvauksissa toistuvat monet konstruktivismin periaatteet: uuden oppiminen aiemmin opittua käyttämällä, kommunikaation ja vuorovaikutuksen korostaminen, tutkiva asenne oppimiseen, oppijan oman toiminnan korostaminen ja oman oppimisen reflektio, subjektiivisen tiedon (oppijan maailmaa koskevien tulkintojen) hyväksyminen, kontekstisidonnaisuus ja oppimisen prosessin arvostaminen (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-132). Nämä konstruktivismin periaatteet tulevat johdonmukaisesti esille sisällön työstämisessä, jossa osat ja kokonaisuus, sisäiset kokemukset, empiria ja teoria ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. 'Minä - Sinä' -dialogi taas muodostaa turvallisen ja kunnioittavan ilmapiirin opiskelijalle, jolloin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen yhdistyy humanistinen näkemys. Oppimiskäsityksessä on samankaltaisuutta sekä Deweyn että Vygotskyn ajatusten kanssa. Ongelmakeskeinen kasvatus, toiminnan ja teorian yhdistäminen, oppimisen kytkeminen opiskelijan arkielämään sekä koulutuksen ja demokratian välisen suhteen tarkastelu ovat läheisesti Deweyn (1938) ajatuksia. Kielen merkitys maailman konstruimisessa, liikkuminen erityisen ja yleisen välillä, sosiaalisen vuorovaikutuksen

korostaminen tietoisuuden kehittymisessä ja itsereflektio ovat asioita, jotka ovat olennaisia myös Vygotskilla (1982). Suortin mukaan Freiren didaktista teoriaa ei pidä kuitenkaan tehdä konstruktivismin opin mukaiseksi, koska oppimistapahtuma johdetaan konkreettisista olosuhteista, ei ensisijaisesti sosiaalisesti konstruoidusta maailmasta (Suortti 2000, 187-188). Kielen ja kommunikaation korostamisella on myös kristillisiä ja mm. Buberin ajatuksiin perustuvia merkityksiä. Näitä käsittelen myöhemmin.

Tietokäsitys on fenomenologinen, johon on yhdistynyt Buberin dialogisuuskasvatus. Näihin perustuu myös kulttuuripiirin dialogin kaksi tasoa: oppijan praksiksen välittämä, 'Minä - Se' -dialogi opiskeltavan teeman kanssa ja osallistujien keskinäinen, kommunikatiivinen 'Minä - Sinä' -dialogi, joka on uuden luomisen lähde ja joka on merkittävä ilmapiiritehtävien kehittämisessä.

Tietäminen syntyy aktiivisten subjektien objektia koskevasta kommunikatiivisessa toiminnassa. Näin tietämisen elementit ovat toimiva subjekti, toiminnan kohteena oleva objekti ja subjektien välinen kommunikatiivisuus. Tietäminen ei ole neutraalia, vaan tieto on sekä historiallista että kontekstuaalista ja toimivien subjektien kommunikatiivisessa suhteessa luomaa.

Huolimatta siitä, että dialogioppiminen on nimenomaan yhteistoiminnallista oppimista, on siinä yksilöllinen painotus. Ryhmä on ympäristö, jossa oppija rakentaa omaa subjektiuttaan, kehittää todellisuuden tuntemistaan ja kykyään dialogiin. Tällä tavalla praksikseen perustuva tiedostaminen on vahvasti oppijan, subjektin, sisäistä dynamiikkaa. Vaikka Freire puhuukin arvovalinnoista, inhimillisyyden puolelle asettautumisesta ja kollektiivisesta toiminnasta, hän pidättäytyy johdonmukaisesti kulttuuripiirissä vallitsevan yhteishengen, yhteisen sitoutumisen, yhteisen mielipiteen ja yhteisen toiminnan luomisen kuvauksista. Yhteiskunnan tasolle kulttuuripiirin dialogi ulottuu teoreettisena reflektiona.

7.2 Tiedostamisen prosessit

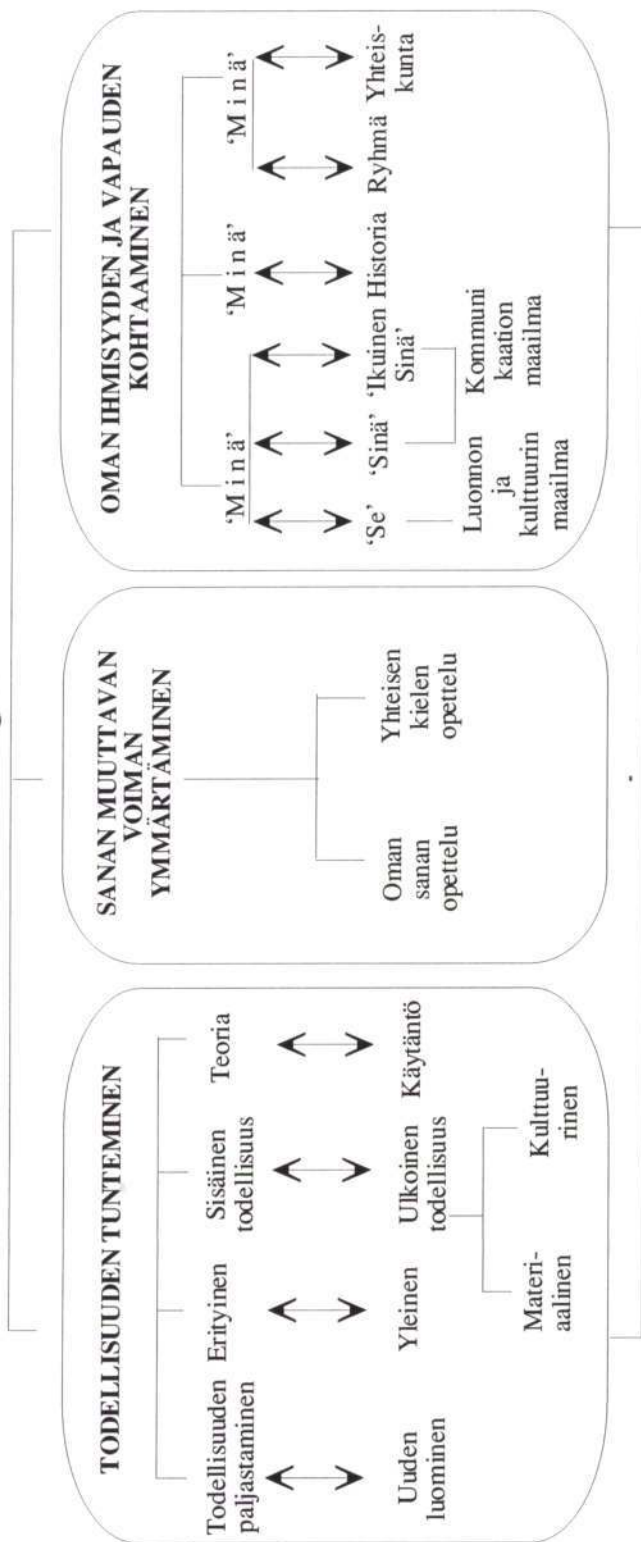
Yksilöllisen tiedostamisen hahmottamiseksi tein synteesin koko analyysin ensimmäisen vaiheen ja toisen vaiheen tuloksista. Tiedostamisen päämäärä on vapautuminen, äänen löytäminen hiljaisuudelle, jota voisi sanoa myös liittymiseksi kulttuurisen maailman luomiseen, sekä sitoutuminen maailman inhimillistämiseen. Selkeyden vuoksi ryhmittelen tiedostamisen prosessit kolmeen pääalueeseen, vaikka ne eivät olekaan toisistaan irrallisia. Alueet ovat 1) Todellisuuden tunteminen, 2) Oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen ja 3) Sanan muuttavan voiman ymmärtäminen.

Todellisuuden tuntemisessa hahmottuu neljä perusdimensiota. Nämä ovat (1) pyrkimys todellisuuden jatkuvaan paljastamiseen ja uuden luomiseen; (2) opiskeltavan aiheen käsittelyssä liikutaan erityisestä yleiselle tasolle; (3) todellisuuden käsittely, jossa käsitellään sekä oppijan sisäistä todellisuutta että ulkoista todellisuutta - sekä materiaalista että kulttuurista sekä (4) käytännön ja teorian vuorottelu. **Oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen** muodostuu yksilön minän ja itsen ulkopuolisen maailman välisten suhteiden ratkaisemisesta. Nämä suhteet ovat (1) Oppijan suhde luonnon maailmaan, (2) oppijan suhde kommunikaation maail-

maan, (3) oppijan suhde historiaan ja (4) oppijan suhde sosiaalisiin rakenteisiin. **Sanan muuttavan voiman ymmärtämiseen** sisällytän tässä (1) oman sanan opettelun ja (2) yhteisen kielen opettelun. Kuva 16. hahmottaa tiedostamisen prosessissa tapahtuvia asioita.

TIEDOSTAMINEN

Dialogi



Praxis

ÄÄNI HILJAISUUDELLE
SITOUTUMINEN VAPAUTUKSEEN

Kuva 16. Tiedostamisen yksilölliset prosessit sorrettujen pedagogiikassa

1) Todellisuuden tunteminen

(1) *Todellisuuden paljastaminen - uuden luominen.* Ongelmakeskeisessä kasvatuksessa virheellisistä uskomuksista vapautuminen ja uuden luominen - purkaminen ja rakentaminen - kietoutuvat yhteen. Todellisuus, sekä oppijan mielessä oleva että ulkoinen, objektiivinen todellisuus, on tuntemattomana hahmottumaton kokonaisuus, johon ei voida puuttua ja johon kohdistuva toiminta on tuloksetonta. Omiin ja toisten uskomusten ja kokemusten sekä toiminnan ja teorian yhdistäminen ja näiden yhteinen kriittinen tarkastelu lähentävät oppijan mielessä olevaa ja objektiivista todellisuutta. Kun todellisuus tunnetaan, voidaan siihen vaikuttaa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Dialogisessa kasvatuksessa esitetään todellisuuden paljastamisen keinot. Näitä ovat jatkuva kyseenalaistaminen ja yhteinen tiedon rakentaminen opettajan teoreettisen tiedon, opiskelijoiden kokemusten, uskomusten ja toiminnan avulla. Yksilön yksin muodostama todellisuuskuva ei ole riittävä, vaan todellisuuden tunteminen vaatii usean, eri lähtökohdista olevan ihmisen kokemuksia ja tietoja. Samoin pelkkä teoreettinen tieto ei riitä todellisuuden tuntemiseen, vaan teoreettinen analyysi yhdistetään omakohtaisiin kokemuksiin, uskomuksiin ja käytännön vaikuttamiseen.

Freire itse viittaa Erich Frommin kanssa 1960-luvulla käymäänsä keskusteluun, jossa tämä vertasi ongelma-keskeistä kasvatusta jonkinlaiseen yhteiskunnalliseen psykoanalyyysiin (Freire 1992a, 56). Ongelmakeskeisen kasvatuksen periaatteissa onkin samankaltaisuutta psykoanalyyysin kanssa. Molemmissa pyritään tiedostamaan vääriä, sortavia toimintoja ylläpitäviä uskomuksia ja oletetaan tiedostamisen edistävän näistä vapautumista ja vahvistavan ihmisen autenttisuutta. Kun psykoanalyyssissa pyritään tiedostamaan mielen sisäisiä, oman henkilöhistorian kuluessa kehittyneitä oletuksia, ongelma-keskeisessä kasvatuksessa tarkastellaan yhteiskunnassa vallitsevia ja historiallisten tapahtumien yhteydessä kehittyneitä ja kehitettyjä käytäntöjä ja uskomuksia. Näitä vääriä uskomuksia Freire nimittää myyteiksi. Vaikka toimintoja selittävät myytit eivät ole objektiivisia totuuksia, ne saattavat olla tarkoituksenmukaisia sortavan käytännön perustelemisessa. Jos nämä myytit jäävät yhteiskunnallisen toiminnan perustaksi, ei todellista muutosta voi tapahtua koska toiminta perustuu väärille oletuksille. Näin myyttien purkaminen, todellisuuden käytäntöjen ja omien käsitysten jatkuva paljastaminen - pyrkimys totuuteen - on edellytys vapaudelle. Freire puhuu myyteistä negatiiviseen sävyyn siivuuttaen kokonaan ihmisten ja yhteisöjen positiivista kasvua edistävät myytit, esimerkiksi kansantarinoissa välittyvän oman kulttuurin ainutlaatuisuuden. Negatiivisessa myyttikuvauksessa voi olla yhteyttä esimerkiksi Barbun (1956) analyyysiin merkityksiä ja emootioita sisältävien käsitteiden (esim. rodullisten) käytöstä totalitaarisissa valtioissa hallitsemisen välineenä sekä Fanonin (1970) analyyysiin kolonisoitujen alemmuutta koskevista myyteistä. Tämä myyttisyys saattaa toimia ryhmiä erottelevana tekijänä ja lisätä regressiota.

(2) *Erityinen - yleinen.* Ongelmakeskeisessä kasvatuksessa aihetta käsitellään sekä yleisenä että opiskelijoille omakohtaisena asiana. Tällä tavalla organisoitu opiskelu on kuin ajatusmatka, jossa lähdetään tutusta, konkreettisesta tilanteesta,

käsitellään ja tarkastellaan sitä osana laajempaa todellisuutta ja reflektoidaan myös abstraktilla, teorian tasolla. Tältä matkalta palataan takaisin lähtökohtaan, mutta nyt tilanne nähdään teorian, oman subjektiivisen ja objektiivisen tarkastelun ja muiden opiskelijoiden käsitysten rikastamana osana suurempaa ongelmaa. Matkan seurauksena opiskelija havaitsee ilmiöt ja teemat monimuotoisina, ristiriitaisina ja vastakkaisina, osailmiöt ja rajatilanteet osina suurempaa teemaa. Näin opiskelija havaitsee myös yksittäisen tilanteen vaativan tehtävän historiallisena tekona, osana suurempaa liikettä. Tajutessaan teemat ristiriitaisina ja valintoja vaativina, hän joutuu refleктоimaan myös omia oletuksiaan ja omaa toimintaansa sekä ottamaan kantaa.

Itseä lähellä olevasta aiheesta tulee motivoiva voima opiskelulle. Opiskelu on jatkuvaa osan ja kokonaisuuden, konkreettisen ja abstraktin välistä vuorottelua. Tämä yksittäisen ja erityisen yhdistäminen osaksi yleistä ja ehkä yleismaailmallista viittaa itämaisvaikutteiseen tapaan ymmärtää todellisuus ja muutos.

(3) *Sisäinen todellisuus - ulkoinen todellisuus*. Ongelmakeskeinen kasvatus on oppijan sisäisen todellisuuden ja ulkoisen todellisuuden välistä reflektiota. Ulkoisessa todellisuudessa erotetaan luonnon maailma ja kulttuurinen maailma. Molemmat ovat objektiivisia ja ihminen voi vaikuttaa näihin omalla toiminnallaan. Luonnon maailma on annettu, sitä ihminen voi vain muokata ja rakentaa. Kulttuurinen todellisuus on kokonaan ihmisen luomaa. Toiminta ja ihmisen merkitys toimijana tulevat havainnollisiksi tarkastelemalla ihmisen toimintaa materiaalisessa maailmassa - maan, taiteen, luonnon muokkaajana. Henkisen ja sosiaalisen todellisuuden tajuaminen ihmisen luomaksi johtaa oman merkityksen oivaltamiseen todellisuuteen vaikuttajana. Maailman muokkaamisessa ja luomisessa todellistuu ihmisen kutsumus ja vapaus. Samoin kuin ihminen rakentaa ympäröivää todellisuutta, antaa ympäröivä todellisuus puitteet ihmisen toiminnalle ja ajattelulle. Tässä Freiren ajattelulla on yhteyksiä sekä Marxin (Marx, Teesejä Feuerbachista, teesit 7-9) että Sartren (Freire viittaa Sartren Situations I:een) näkemyksiin - ihminen on sidoksissa maailmaan sekä ajattelunsa että toimintansa kautta. Freiren tietokäsitys on fenomenologinen, olettaahan hän yhteiskunnan ja sosiaalisen todellisuuden objektiivisen ja subjektiivisen välisenä dialektiikkana, jossa ihmiset oman toimintansa perusteella luovat todellisuutta (ks. Aittola ja Pirttilä 1988, 79).

Kasvatuksessa oppijan sisäinen todellisuus, oppijan kokemukset, tiedot, uskomukset, ovat koko ajan mukana. Oppija arvioi ja reflektoi ulkoisessa todellisuudessa vallitsevia myyttejä ja syy - seuraus -suhteita, hankkii empiiristä tietoa todellisuudesta ja muokkaa näiden avulla omaa käsitystään opiskeltavasta asiasta. Samalla oppija reflektoi myös omia käsityksiään ja niiden muuttumista. Oppiminen on tietoista käsitysten muuttumista opiskeltavasta teemasta.

(4) *Käytännön ja teorian vuorottelu*. Käytäntö oppimisessa on teorian liittämistä sekä konkreettiseen, oppijan arkielämän todellisiin tilanteisiin että oppijoiden omaa kokeilua ja toimintaa. Käytännön ja teorian vuorovaikutuksessa lähtökohta on empiirinen todellisuus, josta edetään teoriaan ja palataan taas käytäntöön, jolloin koettu ilmiö jäsentyy uudelleen. Vaikuttamisen ja toiminnan avulla ilmiön tunteminen syvenee, pelkkä teoreettinen tietäminen ei vielä paljasta ilmiön olemusta. Lukutaidon oppimisessa käytännön toiminta ilmenee esimerkiksi omien sanojen

luomisena ja opitun käyttämisenä todellisissa tilanteissa jo oppikurssin aikana. Tässä käytännön kokeilu on sanan avulla vaikuttamista ilman materiaalista tekemistä, jolloin käytäntö on kulttuuriseen maailmaan vaikuttamista. Vaikka Freire korostaa sanaa, voi kuitenkin olettaa, että hän sisällyttää praksikseen myös muunlaisen toiminnan. Käytännön korostamisessa Freiren ajattelussa samankaltaisuutta Deweyn pedagogiikkaan, tekemällä oppimiseen. Perusta, praksis, on kuitenkin marxilainen, ja Freire (1972, 73) viittaa myös Kosikiin (*Dialéctica de lo Concreto*) puhuesaan ihmisen jatkuvasta, praksiksen välittämästä suhteesta todellisuuteen.

2) Oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen

Sorrettuna ihminen menettää oman ihmisyytensä ja mahdollisuutensa toimia autenttisena persoonana. Vapaudessa on kyse siitä, miten oppija ymmärtää itsensä toisten kanssa yhteydessä olevana ihmisenä ja kansalaisena. Kuvaan oman ihmisyyden kohtaamista kolmenlaisina ratkaistavina minä-suhteina. Näistä ensimmäinen koostuu 'Minä-Se', 'Minä-Sinä' ja 'Minä-Ikuinen Sinä' -suhteista, jotka kuvaavat ihmisen henkilökohtaista yhteyttä luonnon maailmaan ja kommunikatiiviseen maailmaan. 'Minä - Se', 'Minä - 'Sinä' ja 'Minä - Ikuinen Sinä' -käsitteet ovat Buberilta (1923/1995). Freire käyttää niistä kahta ensin mainittua termiä. 'Minä - Ikuinen Sinä' -termiä Freire ei käytä, mutta sisältönä kyseinen yhteys on mukana Freiren pedagogiikassa. Toinen suhde - välittävänä ensimmäisen ja kolmannen välillä - kuvaa oppijan historiatietoisuutta. Kolmas suhde liittyy oppijan prosesseihin hänen kiinnittyessään subjektina sosiaalisiin rakenteisiin. Kuvaan näitä 'Minä - Ryhmä' ja 'Minä - Yhteiskunta' -käsitteillä. Prosessit liittyvät erityisesti subjektin kehittymiseen, jota Freire pitää välttämättömänä, jotta oppija voisi ryhtyä tietoisena yksilönä muutokseen.

(1) Oppijan suhde luonnon maailmaan ja (2) oppijan suhde kommunikaation maailmaan. Ihmisen yhteys luontoon ja esineisiin on erilainen kuin ihmisiin. Ihminen on 'Minä - Se' -suhteessa luontoon ja ihmisen tekemiin materiaalsiin ja kulttuurisiin tuotteisiin, hän kohtelee näitä objektina, tarkkailee, muokkaa, käsittelee. Sitä vastoin ihmisten välinen suhde on kommunikaatiosuhde, 'Minä - Sinä' -yhteys, jossa luodaan yhdessä jotakin uutta ja jossa hyväksytään toisen ihmisen itsenäisen olemus 'minänä'. Ollakseen ihminen, ihminen tarvitsee näitä molempia yhteyksiä. Kasvatuksessa oppija luo 'Minä - Se' -suhdetta opiskeltavaan teemaan ja sitä kautta ympäröivään maailmaan. Hän havainnoi sitä, vaikuttaa siihen, laajentaa ja kehittää. 'Minä - Se' -suhteessa ulkoinen maailma (ja opiskeltava tema) on objekti, johon oppija subjektina vaikuttaa.

Kommunikaation maailma taas perustuu ihmisten väliseen dialogiin, 'Minä-Sinä' -yhteyteen. Dialogi on vastakohta toisen ihmisen esineellistämiselle, se on toisen ihmisten kohtaamista, subjektien välistä elävää yhteistyötä, uuden luomista kielen välityksellä. Dialogissa tulee esille Freiren humanistinen ajattelu. Hän tarkastelee dialogia nimenomaan luovana, ihmisyyden mahdollistavana prosessina, kommunikaationa, jossa persoona asettautuu yhteyteen muiden persoonien kanssa ja osallistuu olemassaolemiseen.

Dialogin edellytykset - usko ihmiseen, toivo, rakkaus, nöyryys, kriittisyys - ovat elämää edistäviä. Tällainen kuvaus vastaa Frommin (ks. Fromm 1984) näkemystä biofiilisestä toiminnasta, elävästä, elämää ylläpitävästä ja elämää kunnioittavasta pyrkimyksestä. Tälle vastakohta on elämän kieltäminen, jonka Fromm yhdistää ylipäänsä haluun hallita, kontrolloida ja tukahduttaa ja jonka Freire yhdistää pankkikasvatukseen. Elämää edistävässä ilmapiirissä, jossa oppijan tulkinnot hyväksytään ja jossa uskotaan hänen kykynsä arvioida asioita, mahdollistuu myös uuden luominen.

'Minä - Se'-suhteen ja 'Minä - Sinä'-yhteyden erilaisuus havainnollistuu oppijan persoonan dualistisuuden tarkastelussa. Dualismia luonnehtii se, että oppija on 'olento toisia varten', häntä on kohdeltu esineenä ja hän on sidoksissa toisten luomiin määritelmiin itsestään ja maailmasta. Sorrettu, saamatta vastakaikua subjektina, on sisäisessä ristiriidassa oman autenttisuutensa ja toisilta omaksumansa itseksityksensä kanssa. Ristiriidan ratkaiseminen tapahtuu sekä 'Minä - Se' että 'Minä - Sinä' -suhteiden tarkastelun ja uudenlaisen kokemisen kautta. Muutos kohti subjektiutta tapahtuu objektivoimalla sekä oppijan omia käsityksiä että kulttuurisessa todellisuudessa vallitsevia yhteisiä käsityksiä. Oppija irrottautuu omaksumistaan itseään ja maailmaa koskevista myyteistä luomalla niihin etäisyyttä ja tarkkailemalla niitä objektina. Oppija muodostaa itsensä ja todellisuuden välille 'minä - ei-minä' -suhteen, tarkastelee todellisuuttaan ulkopuolisena analysoiden sitä ja vaikuttaen siihen - ja asettuu myös itsensä ulkopuolelle tarkastellen omaa toimintaansa ja käsityksiään (muodostaen myös itseensä 'Minä - Se' -suhdetta) - ja alkaa näin integroitua subjektina. Dialogin 'Minä - Sinä' -konteksti vahvistaa subjektina olemisen kokemusta sorretulla, jonka sosiaalinen minuus on muotoutunut objektina olemisen kokemuksissa.

Subjektiksi integroitumisen elementti on (sorretun) oppijan ihmistietoisuus. Voisi olettaa, että ihmistietoisuuden perusta on 'Minä - Se' -suhde, joka havainnollistuu oppijan tarkastellessa ihmistä työnsä välityksellä todellisuutta luovana olentona. Dialoginen 'Minä - Sinä' -yhteys vahvistaa kokemusta kommunikaation maailmasta ihmisten kohtaamisena ja yhteisenä luomisena. Ihminen on tietoinen kutsumuksestaan olla autenttinen ihminen, subjekti, joka vaikuttaa omaan elämäänsä ja yhteiseen todellisuuteen. Freire ei perustele oppijan tietoisuutta omasta kutsumuksesta eikä hän myöskään tarkemmin analysoi sen kehittymistä oppimisprosesseissa. Tähän liittyy ihmisen kyky transsendenssiin, oman itsensä ylittämiseen. Buberin (1923/1995) ajatuksia soveltaen kutsumustietoisuus olisi uskoa maailmaan, yhteyttä 'Ikuiseen Sinään', jota tavoitetaan osaksi aidossa dialogissa ja onka avulla ihminen pääsee yhteyteen myös oman itsensä ja oman vapautensa kanssa. Oppijan tietoisuuteen ihmisyydestään liittyvätkin nämä kolme yhteyttä - 'Minä - Se', 'Minä - Sinä' ja 'Minä - Ikuinen Sinä'.

Freiren ajattelun metafyyminen puoli tulee esille myös käytännön kasvatuksessa. Hän suosittelee rajatilanteiden käsittelyä yksilöllisen vapauden tarkastelussa. Rajatilanne on Jaspersin käsite ja hän tarkoittaa tällä olemassaolon perustilanteita, tilanteita, joissa ihminen järkyttyä todetessaan mahdollisuuksiensa loppuvan, jol-

loin hän alkaa etsiä itseään. Rajatilanteiden kautta ihminen löytää itsensä suhteessa jumaluuteen ja näin rajatilanteisiin sisältyy myös vapauden kokemus. (esim. Jaspers 1970.)

Freiren ajattelussa, hänen erottaessaan ihmisen toisaalta luontoon ja kulttuuriin vaikuttajaksi ja toisaalta kommunikoivaksi, ihmisten kanssa yhteistoiminnassa olevaksi, on sama kaksitahoisuus kuin Buberin ajatuksissa ihmisen maailman kaksitahoisuudesta, kommunikoinnin kaksitahoisuudesta ja ihmisen minän kaksitahoisuudesta. Tämä kaksitahoisuus perustuu 'Minä - Se' ja 'Minä - Sinä' -suhteisiin. 'Se' -suhde edustaa luontoon suuntautuvaa, esineellistävää suhtautumista kohdatuun ja 'Minä - Sinä' -yhteys taas kuvaa kommunikatiivista, ihmisten välistä autenttista dialogista kohtaamista ja 'Minä - ikuinen Sinä' -yhteys, yhteyttä henkiin. Buberin mukaan yhteyden maailma rakentuu seuraavasti: Ensinnäkin elämä luonnon kanssa, missä yhteys pysyy kielen kynnyksellä. Toiseksi elämä ihmisten kanssa, missä se omaksuu kielen muodon. Kolmanneksi elämä henkisen maailman yhteydessä, missä se on kieltä vailla, mutta kieltä luova. (Buber 1923/1995, 132.)

(3) *Oppijan suhde historiaan.* Ihmisen kommunikaation kaksitasoisuus näkyy tässä suhteessa: ihminen on merkityksellinen vaikuttamalla yhteiseen historiaan. Freiren omat sanat kuvaavat historiatietoisuutta seuraavasti: *"Juuri siksi olla ole-massa on dynaaminen käsite. Siihen sisältyy ihmisen dialogi ihmisen ja ihmisen välillä. Ihmisen ja maailman välillä. Ihmisen ja hänen Luojaansa välillä. Juuri tämä dialogi, jota ihminen käy maailmasta ja maailmassa, haasteista ja ongelmista, tekee hänestä historiallisen olennon."* (Freire 1969, 60.) Tämä tuo myös eettisen ulottuvuuden yksilöllisiin päätöksiin ja sitoutumiseen siitä, miten itse osallistuu historian luomiseen. Taustalla on ajatus pyrkimyksestä jotakin kohti, mahdollisesti kohtia utopiaa tulevasta maailmasta, johon ehkä saa kosketuksen juuri 'minä-ikui-nen Sinä' -yhteydessä. Historiatietoisuudessa, pyrkimyksessä kohti "luvattua, mutta ei vielä saavutettua", yhteisyyden korostumisessa todellisten olosuhteiden ymmärtämiseen perustuvassa muutoksessa, ihmisen kutsumuksessa ja maailman inhimillistämässä on yhteys vapautuksen teologian ajatusmaailmaan (ks. De Kadt 1970, 87-88; Gutierrez 1973, 198-204).

(4) *Oppijan suhde sosiaalisiin rakenteisiin.* Kuvaan näitä 'Minä - Ryhmä' (tai 'Minä - Me') ja 'Minä - Yhteiskunta' -ulottuvuuksilla, koska nämä koskevat oppijan prosesseja hänen havaitessa itsensä osana sosiaalisia rakenteita ja todetessa omat vaikutusmahdollisuutensa ja vaatimuksensa näissä. 'Minä - Ryhmä' -prosessi kuvaa luokkatietoisuuden kehittymistä. Havaitessaan sortavaa yhteiskuntaa oppija huomaa, että hän ei ole vain yksilönä tiettyjen määritelmien alainen vaan samat määritelmät kohdistuvat laajempaan, hänen itsensä kanssa samanlaiseen joukkoon. Tässä hän joutuu tiedostamaan oman samaistumisensa sortajaan ja rakentamaan viiteryhmänsä itsensä kanssa samassa asemassa olevien ihmisten ryhmästä. Hän joutuu tekemään omakohtaisia arvovalintoja ja ratkaisun omasta toiminnastaan.

'Minä - Yhteiskunta' -prosessi alkaa oppijan havaitessa itsensä osana ryhmää, joka sorron vastavoimana osaksi omalla toiminnallaan pitää tilannetta yllä. Kolmantena sosiaalisten rakenteiden prosessina on 'Ryhmä - Yhteiskunta' -prosessi. Oppija, tiedostaessaan oman ryhmänsä osana yhteiskunnan rakenteita sorron anti-

teesina ymmärtää myös kollektiivisen, solidaarisen toiminnan tarpeellisuuden olosuhteiden muuttamisessa. Se, että yksilö alkaa toimia yhteiskunnassa sortavien rakenteiden muuttamiseksi, edellyttää yksilöllisesti työstettyä, yhteistä halua vapautukseen ja tietoisuutta historiasta. Oppijan minä-suhteet, vaikkakin ne muodollisesti perustuvat reflektioon ja todellisuuden tuntemiseen, ovat perustaltaan affektiivisia prosesseja, koska niihin sisältyy henkilökohtaisia ratkaisuja, arvovalintoja, päätöksentekoa ja yksilöllistä ja yhteisöllistä sitoutumista.

Freiren käsityksessä oppijan ihmisyytensä ja vapautensa kohtaamisesta ja tämän prosesseista yhdistyy erilaisia ajatuksia. Marxilaista ajattelutapaa kuvastaa ihmisen ja maailman vastavuoroinen suhde ja sosiaalisen muutoksen kulku. Todellisuus - luonnon ja kulttuurin maailma - on objektiivinen ja historiallinen, ihmisen tekemä ja kehittyvä vastakkaisuuksien dialektiikassa. Sosiaalisen muutoksen perusta on oman aseman tajuaminen vallitsevan tilanteen vastavoimana, muutos edellyttää yhdistymistä ja solidaarisuutta samassa tilanteessa oleviin tovereihin ja kollektiivista toimintaa tilanteen muuttamiseksi. Tähän yhdistyy Buberin näkemys ihmisen kommunikaatiosta ja sen henkisestä luonteesta. Ajattelulla on samalla yhteys vapautuksen teologiaan ja sen vapauskäsitykseen: luodaan uutta yhteiskuntaa, jossa ihminen ei ole orja vaan ottaa kohtalon omiin käsiinsä ja osallistuu historian luomiseen. Uusi ihminen ei ole 'herra', vaan pikemminkin herrasta ja orjasta tulee veljiä. (Dussel 1981, 241; Gutierrez 1973, 36-37.)

Minä-suhteiden ratkaisemista ja subjektiuden kehittymistä voisi tarkastella myös sorretun persoonallisuuden dualistisuuden ratkaisemisena, joista Freire puhuu sekä yksilöllisenä että ryhmiäpiirteenä. Freire kuvaa persoonallisuuden dualistisuutta, joka muotoutuu juuri kulttuurisessa ristiriidassa, tilanteessa, jossa joudutaan tukahduttamaan oma kulttuuri ja omaksumaan paitsi toinen kulttuuri myös toisen kulttuurin negatiiviset käsitykset omasta itsestä. Freiren kuvauksessa on samankaltaisuutta sekä Buberin että Fanonin kuvausten kanssa. Buber (1923/1995) kuvaa omasta traditiosta poikkeavassa ympäristössä elämistä - hänelle traditio on juutalaisuus - ja siihen liittyvää hajottavaa duaalisuutta. Sisäinen integriteetti, vapautuminen duaalisuudesta voi mahdollistaa uudenlaisen synteessin. Persoonallisuuden dualistisuudesta on kyse myös Fanonin (1970) analyysissa kolonisoitujen minuudesta, joka kehittyi sekä arvottomasta, riippuvaisesta asemasta että halusta omaksua isännän, emämaan tavat, arvot ja kulttuuri. Hän viittaa myös, kuten Freire, myytteihin, joilla pyritään ylläpitämään käsitystä kolonisoitujen alemmuudesta ja pitää näiden myyttien purkamista tärkeänä uuden minuuden rakentamisessa. Kolonialistiseen tilanteeseen liittyy myös Freiren korostus kansan yhteisestä taistelusta vapauden saavuttamiseksi. Jää kuitenkin epäselväksi, pitikö Freire kirjan kirjoittamisajankohtana vapautumista ilman vallankumousta reaalisesti mahdollmana vai jakaako hän Fanonin (1970) epäilyn taistelematta saavutetun itsenäisyyden aitoudesta.

3) Sanan muuttavan voiman ymmärtäminen

Kulttuuripiirin toiminta tiivistyy sanaan, oppijat refleктоivat, muokkaavat ja muuttavat todellisuutta sanan avulla, opettelevat löytämään oikeaa sanaa kuvaamaan kokemuksiaan ja opettelevat käyttämään oikeuttaan nimetä maailma. Sanojen muuttavan voiman ymmärtäminen on se, joka tekee lukutaidon merkittäväksi - oppija voi liittyä yhteisen kulttuurisen todellisuuden rakentajaksi. Sanan avulla vaikuttaminen on läsnä koko tiedostamisen prosessissa ja osa sekä todellisuuden tuntemista että minä-suhteiden ratkaisemista. Muutokseen pyrkivässä oppimisessa lähde-tään omasta todellisuudesta ja omien käsitysten tiedostamisesta - tämä yhteys omaan todellisuuteen mahdollistaa maailmaan vaikuttamisen. Sanan muuttavan voiman ymmärtämiseen sisältyy (1) oman sanan sanomisen opettelu sekä (2) yhteisen kielen opettelu.

(1) *Oman sanan opettelu.* Sorrettujen pedagogiikka on "äänen löytämistä hiljaisuudelle". Toden sanan sanominen on maailman luomista ja jokaisella on oikeus maailman nimeämiseen. 'Oman sanan' sanomisen opettelu on liittymistä kulttuurisen maailman kehittämiseen.

(2) *Yhteisen kielen opettelu* on toinen sanan avulla vaikuttamiseen liittyvä tekijä. Kulttuuripiirin dialogissa osallistujat suuntaavat yhteisen ihmettelynsä samaan objektiin, jolloin osallistujien on myös mahdollista ymmärtää asia samalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita yhteistä mielipidettä, vaan toisten näkemysten ymmärtämistä ja dialogiin lähtemistä.

Sanan ja kommunikaation arvostamisessa on ilmeinen yhteys juutalais-kristilliseen ajatteluun. Sana on todellisuuden ja itsen rakentamisen väline. Praksis, ihmisen maailmaa muokkaava ajattelu ja toiminta, tiivistyy sanaan. Freire puhuu sanasta, ajattelun ja toiminnan yhdistämisestä samaan tapaan kuin Brasilian katolisten perusyhteisöjen kasvatustoimintaa johtanut Helder Câmara runossaan: "*Olko jokainen sanasi toiminnan ja mietiskelyn hedelmä. Mietiskely ilman toimintaa tai siihen tähtäämistä on pelkkää teoriaa,... Toiminta ilman mietiskelyä on hosumista vailla päämäärää. Kunnioita ikuista sanaa ja puhu auttaaksesi uutta maailmaa puhkeamaan.*"¹ (Câmara 1978, 76.) Aito sana on totuutta, vapauttaa ja on maailman luomista.

Kokonaisuutena tiedostamisen prosessia voisi pitää tapahtumana, jonka avulla yksilö tulee kykeneväksi sitoutumaan vapautukseen ja toimimaan yhdessä vapautuksen puolesta. Prosessissa on ajatuksellisia yhteyksiä vapautuksen teologian teologisiin ja Marxin (esim. 1867/1974; 1888/n.d.) ajatusten tulkintoihin. Utopia, toivo tulevaisuudesta todentuu praksiksessa. Historia ymmärretään niin, että ihminen ottaa kohtalonsa omiin käsiinsä ja osallistuu historian luomiseen, refleктоi omaa itseään ja oman toimintansa merkitystä. Tämä tapahtuu yhteydessä muiden ihmisten kanssa. Utopia merkitsee olemassa olevan epäoikeudenmukaisen järjestyksen tuomitsemista ja asettautumista tulevan, uuden yhteiskunnan puolelle. Vapautuksen teologian utopiakäsityksessä on myös rationaalinen luonne samoin kuin Freirellä. (Gutierrez 1973, 232-233.) Freire puhuu kollektiivisesta toiminnasta vapautteen pyrkimisessä. Yhteistyö, yhdentyminen, organisoituminen, vallankumous ovat keinoja rakenteiden muuttamisessa. Freire korostaa läpi tuotannon sitä, miten yh-

teistyö on edellytys yhteisen, dialogisen maailman rakentamisessa. Hän ei ota kantaa siihen, miten konkreettisesti kollektiiviseen toimintaan ryhdytään, eikä myöskään siihen, pitäisikö kulttuuripiirissä tehdä toimintamalleja kollektiivisesta toiminnasta. Taustalla on kuitenkin sekä hegeliläinen, marxilainen että proudhonilainen (ks. Woodcock 1975, 132) näkemys - sorrettujen on vapautettava itse itsensä ja saavutettava tietoisuus itsestään kollektiivin jäsenenä, jolloin he voivat organisoi-
tua ja saavuttaa myös poliittisen kyvykkyyden.

7.3 Millaista yksilöllistä tiedostamista sosiaalinen muutos Freiren mukaan edellyttää?

Sosiaalisen muutoksen edellyttämä yksilöllinen muutos tiivistyy kolmeen osateki-
jään, jotka ovat 1) Todellisuuden tunteminen, 2) Sanan muuttavan voiman ymmär-
täminen ja 3) Oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen. Vapautuksen kasvatuk-
sen päämäärä on 'äänen löytäminen hiljaisuudelle' ja 'maailman jatkuva inhimil-
listäminen'. Tämän voisi tulkita niin että kriittisen tiedostamisen seurauksena op-
pija on kykenevä liittyvä yhteisen kulttuurisen maailman luomiseen.

1) Todellisuuden tunteminen. Tiedostamisen prosessissa oppijan pitäisi oppia
tuntemaan todellisuus sellaisena, että hän voi siihen vaikuttaa. Opiskelija oppii
tuntemaan todellisuuden objektiivisena, muuttavana ja ihmisen luomana. Dialo-
gissa oppija havaitsee todellisuuden sosiaalisen rakentumisen. Hän oppii tunte-
maan tosiasiat laajoina ja toisiinsa liittyvinä. Hän alkaa havaita omaa arkielämäänsä
ja omaa toimintaansa osana kokonaisuutta. Todellisuuden tunteminen tapahtuu
opettajan ja opiskelijoiden yhteisen reflektion välityksellä, jatkuvan ihmettelyn ja
kyseenalaistamisen avulla. Todellisuuden tuntemista on myös kyky havaita ajan-
jakson teemoja ja muutossuuntauksia, jonkinlaista yhteiskunnallista lukutaitoa.

2) Oman ihmisyyden ja vapauden kohtaaminen. Voidakseen toimia subjek-
tina todellisuuden muuttamiseksi yksilön on henkilökohtaisesti ratkaistava suh-
teensa ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen. Yksilöllisenä edellytyksenä onkin
psykykinen irrottautuminen sortavista olosuhteista, johon sisältyvät tärkeänä oman
dualistisuuden ratkaiseminen, oman ihmisyyden oivaltaminen ja sen oivaltaminen,
että voi omalta osaltaan vaikuttaa sortoon. Selkiintymättömänä ihminen pysyy sa-
maistuneena epäinhimillisyyteen eikä voi ryhtyä itsenäisenä ja tietoisena sosiaali-
seen muutokseen. Subjektiuden kehittymiseen sisältyy vääristä oletuksista vapau-
tumista, oppijan valmiutta itsereflektioon, arvovalintoja ja päätöksentekoa. Voisi
sanoa, että subjektiuteen sisältyy kokemus itsestä ainutlaatuisena, jolloin oppija
voi altistaa itsensä ryhtymällä taisteluun inhimillisyyden puolesta.

Voidakseen ryhtyä toimintaan olosuhteiden muuttamiseksi inhimillisemmiksi
yksilön on tehtävä valinta epäinhimillisyyden ja inhimillisyyden välillä ja tehtävä
yksilöllinen päätös ottaa vastaan toiminnan mukanaan tuomat riskit. Ihminen ei
kuitenkaan pysty yksin muuttamaan olosuhteita vaan hän tarvitsee muita ihmisiä
sekä toiminnassa että kestääkseen muutokseen ryhtymisen paineet. Oppijan onkin
ymmärrettävä yhteistoiminnan merkitys. Tällöin oppijan on havaittava itsensä tie-
tynlaisen ryhmän jäsenenä ja oma ryhmänsä vastavoimana vallitsevassa tilantees-

sa. Sitoutuminen vapauteen on siten sitoutumista myös muihin ihmisiin. Inhimillistymisen puolelle asettautumisen perimmäinen motiivi on oppijan tietoisuus ihmisen kutsumuksesta osallistua todellisuuden ja historian luomiseen.

3) Sanan muuttavan voiman ymmärtäminen on 'äänen löytämistä hiljaisuudelle'. Dialoginen toiminta edellyttää (1) 'oman sanan sanomisen' opettelua, joka on oman todellisuuden havaitsemista osana laajemmassa todellisuudessa ja oman näkemyksen esittämistä ja (2) yhteisen kielen opettelua, joka on myös toisten todellisuuden ymmärtämistä. Dialogin elementti on sana, joka on praksista, ajattelua ja toimintaa, jonka avulla vaikutetaan maailmaan.

7.4 Tiedostamisen ja todellisuuden inhimillistämiseen suuntautuvan toiminnan välinen suhde

Kolmantena tutkimustehtävänä oli selvittää, minkälainen on tiedostamisen ja maailman inhimillistämiseen suuntautuvan toiminnan välinen suhde Freiren pedagogiikassa. Tiedostamisesta ei johdonmukaisesti seuraa toiminta sosiaalisten rakenteiden muuttamiseksi ja suoritun tekstianalyysin tulosten perusteella tulokset ovatkin osin ristiriitaisia. Tarkastelen seuraavia asioita: 1. Dialogi, praksis ja temaattinen työskentely: tietokäsitykseen sisältyvä muutoksen mahdollisuus. 2. Dialogi, praksis ja temaattinen työskentely: ilmapiiri muutoskykyä edistävänä. 3. Kulttuuripiirin dialogi yhteiskunnallisen toiminnan edistäjänä. 4. Ihmiskäsitykseen sisältyvä muutoksen mahdollisuus ja 5. Vapauskäsitykseen sisältyvä muutoksen mahdollisuus.

1. Dialogi, praksis ja temaattinen työskentely: tietokäsitykseen sisältyvä muutoksen mahdollisuus. Tietäminen lähtee oppijan kokemuksista ja tulkinnoista, hänen ympäristöstään, sen historiasta ja näiden yhteisestä ymmärtämisestä. Subjektiiivinen ja kontekstuaalinen tieto liitetään yhteiskunnan analyysiin, yleisiin ilmiöihin ja teoreettiseen tietoon ja tästä luodaan uutta tietoa yhteisessä kommunikaatiossa. Dialogisessa, ongelmakeskeisessä ja praksikseen perustuvassa menetelmässä sallitaan oppijan luova, etsivä, kriittinen ja yhteistoiminnallinen olemus. Tämän muutosta edistävä voima on se, että opiskelu liittyy opiskelijan omakohtaiseen elämään, kokemuksiin ja käsityksiin. Monella tapaa tulee esille, että varsinainen motivoiva tekijä oppimisessa on sisältö, jonka parissa opiskelijat työskentelevät, jonka sisältämiä ristiriitoja he ratkaisevat, jonka selvittäminen innostaa ja joka muodostuu opiskelijoita yhdistäväksi tekijäksi. Sisällön määräytymisestä Freire esittää temaattisen tutkimuksen, esittää vallan ja sorron teemojen käsittelyn tärkeyttä ja opiskelijoiden maailmasta lähtevän sisällön olennaisuutta. Periaatteessa dialogista, ongelmakeskeistä opetusmenetelmää voi soveltaa minkä tahansa asian opiskelemiseen. Ongelmaksi nousevatkin, kenen aloitteesta opiskelu lähtee, missä määrin oppisisällöt voivat olla opiskelija- ja yhteiskuntalähtöisiä ja tuottaako menetelmä sinällään myös oppijan omakohtaisuuden ja kiinnostuksen opiskeltavaan aiheeseen. Onko menetelmä jo sinällään vapauttava? Miten oppijoiden ja opetuksen järjestäjien päämäärät on mahdollista yhdistää vapauttavaksi kasvatukseksi?

Päätelmä: Muutos perustuu paljon prosessiin, jossa opiskelija yhteisen kriittisen reflektion avulla käsittelee opiskelijoille läheiseen teemaan liittyvää toiminta-, kokemus-, uskomus- ja tieteellistä tietoa. Tässä kasvatuksen sisältö on opiskelijoita yhdistävä tekijä ja motivoiva voima sekä oppimiselle että muutokseen ryhtymiselle, menetelmä mahdollistaa oppijan itsenäisen tietämisen luomisen. Ristiriita on siinä, että oppisisältö voi määräytyä myös muiden kuin opiskelijoiden aloitteesta.

2. Dialogi, praxis ja temaattinen työskentely: ilmapiiri muutосkykyä edistävänä. Ryhmä on konteksti, jossa yksilö oppii dialogisuutta. Samoin kuin yksilöllinen muutosprosessi, myös ryhmä on dynaaminen, sisältyyhan sen toimintaan auktoriteettisuhteiden ratkaisemista, solidaarisuutta ja arvokysymyksiä. Tällaisessa ryhmässä oppiminen tapahtuu rakkauden, luottamuksen, kunnioituksen ja tasa-arvon ilmapiirissä. Freire esittää nämä tunteet oletuksena. Hän ei käsittele sitä, miten ryhmän tunneilmastoa pidetään yllä, hän ei käsittele ryhmäprosesseja eikä ryhmässä ilmeneviä negatiivisia tunteita. Hän pitää opettajan ja opiskelijoiden välisen auktoriteettisuhteen ratkaisemista tärkeänä, mutta ei anna neuvoja, miten se tehdään.

Päätelmä: Opintoryhmä on välttämätön konteksti, jossa yksilö kehittää muutосkykyään. Dialogi, joka tapahtuu rakkauden, luottamuksen ja kunnioituksen ilmapiirissä, edistää sekä käsitysten muuttumista että minä-suhteiden ratkaisemista. Ristiriita on siinä, että huolimatta tunteiden tärkeydestä ryhmäprosesseja ja tunneilmaston luomista ei käsitellä.

3. Kulttuuripiirin dialogi yhteiskunnallisen toiminnan edistäjänä. Yhteiskunnan sortavien rakenteiden muuttaminen tapahtuu yhteistyössä. Yksilön kannalta yhteisen toiminnan merkitys on siinä, että se 1) mahdollistaa laajemmin todellisuuden tuntemisen, 2) helpottaa toimintaan liittyvien emotionaalisten paineiden kestämistä ja 3) muodostaa tarvittavan vastavoiman vapautusta vastustaville voimille. Rakenteisiin suuntautuvan toiminnan edellytys on sekä itsensä havaitseminen osana sorrettua ryhmää, joka muodostaa vastavoiman sorrolle, että solidaarisuus omaa ryhmää kohtaan.

Freire painottaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten muodostamisen tärkeyttä, mikä on edellytys yhteistyölle. Kuitenkin hän jättää johdonmukaisesti käsittelemättä yhteistunteen muodostumisen, yhteisen motivoitumisen, ja toiminnan konkreettisen päämäärän.

Päätelmä: Vapautukseen pyritään yhteisellä toiminnalla. Ristiriita tässä on se, että oppimisen yhteistoiminnallisuudesta, yhteisten merkitysten ja yhteisen toiminnan korostamisesta huolimatta tiedostamisessa ei käsitellä yhteistunnetta ja yhteiseen toimintaan ryhtymistä. Freire ei oleta opiskelijoiden muodostavan yhtenäistä toimintaryhmää, vaan oppiminen kehittää yksilöllistä muutосkykyä.

4. Ihmiskuvaan sisältyvä muutoksen mahdollisuus. Pedagogiikan voima on siihen sisältyvä humanistinen ihmiskäsitys. Pedagogiikkaan sisältyy luottamus ihmisen kehityskykyyn ja haluun, usko yhteisen kielen ja ymmärtämisen mahdollisuuteen ja usko siihen, että yhteisessä toiminnassa asettaudutaan inhimillisyyden puolelle. Freiren ihminen on rationaalinen, henkinen ja yhteiskunnallinen; kykenevä tekemään eettisiä ja periaatteellisia ratkaisuja. Toisaalta Freire - esimerkiksi kuvatessaan sortajaa - ilmaisee myös ihmisen mahdollisuuden epäinhimillisyyteen. Kulttuuripiiritoiminnan kuvauksessa kuitenkin ohitetaan ihmisen taipumus epäinhimillisyyteen. Samoin ihmisen sidonnaisuus pienryhmiin ja henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin jää huomiotta.

Tiedostaminen näyttäytyy ennen kaikkea oppijan yksilöllisenä muutoksena, subjektiuden kehittymisenä. Yhteinen reflektio ja todellisuuteen suuntautuva toiminta muuttavat oppijoiden käsityksiä itsestään, todellisuudesta ja toiminnan mahdollisuuksista. Prosessia voisi kuvata kriittisenä reflektiona ja se on perustaltaan rationaalinen.

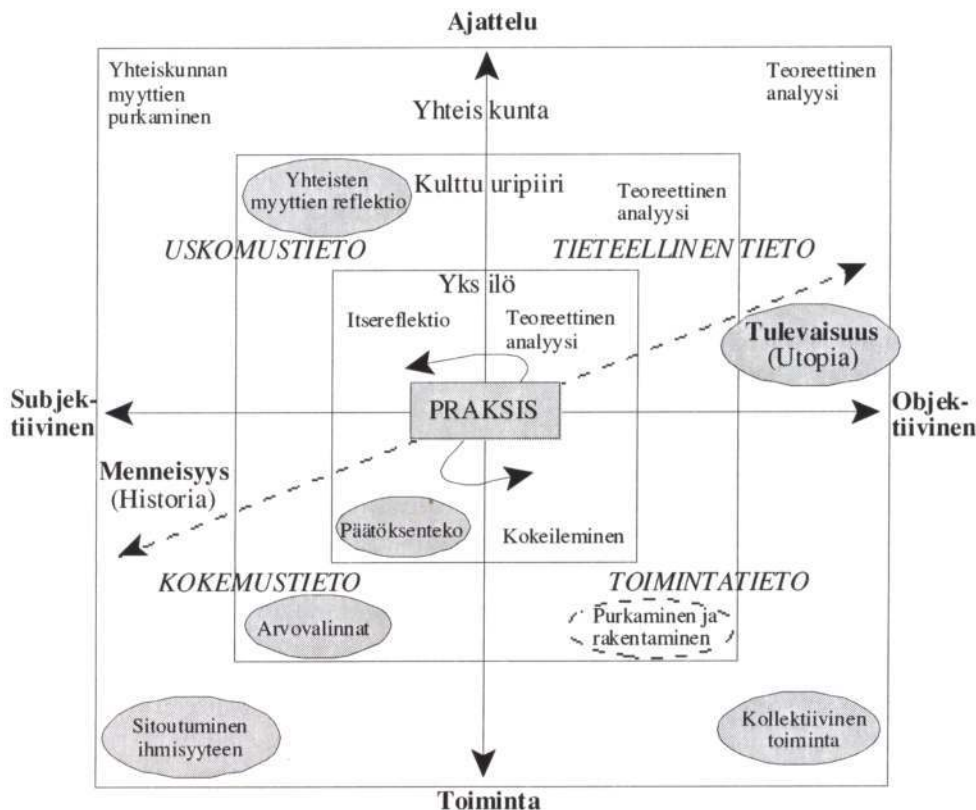
Kuitenkaan oppijan muutos ei perustu vain järkeen, vaan siihen sisältyy affektiivisia tekijöitä kuten tietoisuutta omasta vapaudesta, inhimillisyyden puolelle asettautumisesta, minän vahvuutta kestää muutoksen mukanaan tuomat paineet. Puhuessaan vapautumisesta taisteluna ja itsensä altistamisena ja korostaessaan humaania asennoitumista Freire hyväksyy tämän affektiivisen perustan, mutta ei esitä affektiivista prosessointia samalla tavalla kuin kognitiivista.

***Päätelmä:** Muutos kohti inhimillisyyttä tapahtuu pääasiassa oppijan itseä ja todellisuutta koskevien käsitysten uudelleenkonstruktion perusteella. Ristiriita tähän sisältyy siinä mielessä, että vapautuva ihminen esitetään rationaalisenä ja periaatteellisia ratkaisuja tekevänä, mutta ilman henkilökohtaisia sidonnaisuuksia ja arkielämän vaatimuksia, joiden avulla oppimisessa vaikuttavat affektiiviset tekijät tulisivat konkreettisiksi.*

5. Vapauskäsitykseen sisältyvä muutoksen mahdollisuus. Toinen Freiren pedagogiikan voima on vapauden utopia, usko oikeudenmukaiseen maailmaan, jossa ei ole sorrettuja eikä sortajia vaan yhdessä kohti parempaa maailmaa työskenteleviä ihmisiä. Sorron ja vapauden olemus määrittyy kuitenkin yleisellä tasolla. Freire ei suoraan kuvaa, ketkä ovat sorrettuja ja ketkä sortajia eikä sitä, missä sorto tapahtuu. Yleinen, kohdistamaton sorron kuvaus voi olla joustava ja liitettävissä kenen tahansa sortokokemuksiin. Toisaalta hämärä ja samalla ristiriidaton kuvaus ei anna tukea käytännön kasvatustyölle. Kasvatuksessa oletetaan sitoutumista sekä opettajalta että opiskelijoilta, mutta vapauden utopia päämääränä on hahmottomaton. Samoin sorto, josta vapaudutaan. Voivatko opiskelijat valita myös epäinhimillistävän käytännön?

***Päätelmä:** Muuttava toiminta kohti inhimillisyyttä edellyttää yhteistä tai yksilöllistä utopiaa vapaudesta ja yksilön omakohtaista näkemystä omasta osuudesta vapauden rakentamisessa. Ristiriita tässä on se, että kasvatuskäytännön kannalta vapausutopia on hämärä ja abstraktiudessaan saattaa mahdollistaa myös epäinhimillistävän tulkinnan vapautumisesta.*

Yhteenveto. Seuraavassa praksiksen kuviossa on merkitty hämärrettynä ne toiminnan alueet, joita Freire pitää tärkeinä muutoksen kannalta, mutta joiden prosessoinnin hän jättää avoimeksi. Oppijan subjektiivinen toiminta (päättösenteke, arvovalinnat, sitoutuminen ihmisyyteen) ja yhteiskuntaan suuntautuva kollektiivinen toiminta ovat asioita, joiden käsittelyyn kasvatuksessa ei anneta ohjeita. Ylipäänsä Freire jättää sekä ihmisen tunneolemuksen että kulttuuripiirin dialogin tunneilmaston oletukseksi: ilmapiiritekiijät (rakkaus, luottamus, tasa-arvo) ovat tärkeitä, mutta hän ei käsittele ilmapiiriin ylläpitämistä eikä opettajan roolia vuorovaikutussuhteiden säätelijänä.



Kuva 17. Praksiksen avoimet alueet kulttuuripiirin dialogissa

Freiren kasvatusta ei mekaanisesti johda muutokseen, mutta se edistää tietoiseen muutokseen kykenevän ihmisen kasvua. Muutoksen edellytykset perustuvat tietoiseen omaa itseä ja todellisuutta koskevien käsitysten muuttamiseen ja dialogikyvyyn kehittymiseen, johon opintoryhmä antaa kontekstin. Subjektuuden kehittyminen on monitasoista dialektista, oppijan sisäistä prosessointia, jonka Freire kuitenkin esittää kognitiivisena reflektiona kulttuuripiirin toiminnan kuvauksessa. Yh-

teistoiminnallisuudesta huolimatta muutos on yksilökeskeistä. Yhteistunteen muodostumista, yhteiseen toimintaan motivoitumista ja kollektiiviseen toimintaan ryhtymistä ei käsitellä.

7.5 Tulosten arviointia

7.5.1 Freiren tiedostamiskäsityksestä

Tiedostaminen on Freiren pedagogiikassa syvälinen prosessi, jossa oppija kehittää uudenlaisen asennoitumisen itseensä sekä ihmisenä että kansalaisena. Tämä uudelleen asennoituminen ei koske vain tietoisuutta omasta asemasta ja mahdollisuutta toimia omassa todellisuudessa, vaan myös eettistä päätöstä toimia oikean puolesta yhteiskunnassa. Freire puhuu uudelleen syntymisestä. Useat tutkijat (mm. Cooper 1995; Elias 1994; Jarvis 1987b; 1993; Welton 1993) liittävät tiedostamisen syvimmän olemuksen vapautuksen teologiasta lähteviin hengellisiin juuriin ja vertaavat tiedostamista uskonnolliseen kääntymiseen. Uskonnollinen kääntyminen on omistautumista Kristukselle ja muihin ihmisiin. Oppimisessa 'kääntyminen' on omistautumista sorron vastustamiseen ja uuden näkemyksen, subjektiuden kehittämistä. Cooperin mukaan kristillinen traditio on näkyvissä Freiren ihmisen olemuksesta koskevissa oletuksissa. Ihmisen kutsumus on sidoksissa Jumalan tarkoitukseen maailmasta, mutta ihminen ei ole vastuussa vain suhteestaan Jumalaan vaan myös muista ihmisistä ja maailmasta. (Cooper 1995, 71, 73-74.) Uskonnollisia elementtejä tiedostamisessa ovat ainakin kääntymismetafora ja ihmisen ontologia, sidonnaisuus maailmaan ja ihmisiin, toivo sekä profeettallisuus.

Kuitenkaan Freiren tiedostaminen ei ole vain sisäistä vakaumuksen muodostusta sorron vastustamiseen, vaan se on sidoksissa opiskelijan arkielämään ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Tähän sisältyy myös olosuhteisiin suuntautuvaa valankumouksellisuutta. Tätä Allmanin mukaan ei voi ymmärtää, jos Freiren ajatukset irrotetaan marxilaisesta teoreettisesta yhteydestä. Marxilaisuutta tiedostamisessa on mm. vastakkaisuuksien dialektiikka ja tietoisuuden dialektinen kehittyminen praksiksessa, ideologiaan ulottuva kriittisyys ja vaatimus, että sorrettujen on vapautettava itse itsensä. Allman tulkitsee marxilaisesta näkökulmasta myös ihmisen kutsumuksen korostamisen ja utopian, mikä häivyttää tiedostamiseen liittyvää henkisyttä. (Allman 1994, 145-147.) Torres (1994) taas tarkastelee tiedostamista hegeliläisestä herran ja orjan dialektiikasta, jolloin riippumaton itsetietoisuus kehittyy hallitsemisen ja itsensä altistamisen olosuhteissa. Freiren pedagogiikan tiedostamiskäsityksessä hallitsemisen olosuhteet olisivat uuskolonialistinen tilanne, jossa tietoisuus kehittyi.

Kristillinen, marxilainen ja hegeliläinen tulkinta eivät sulje toisiaan pois vaan ne yhdessä selittävät tiedostamisen jännitteisyyttä. Tiedostaminen on sisäistä tietoisuuden kehittymistä, mutta ei voi tapahtua irrallaan olosuhteista, yhteisyydestä ja itsensä altistamisesta toiminnassa. Jarvisin analyysi havainnollistaa jännitteisyyden luonnetta. Teoria nousee sellaisesta sosio-kulttuurisesta tilanteesta, jossa vallitseva kulttuuri on vihamielinen oppijoiden kulttuurille. Freire käsittelee kahta vastakkaista kulttuuria: hallitsevan eliitin ja sorrettujen. (Jarvis 1995, 85.) Torres

(1994, 443) sanoo Freiren tiedostamiskäsityksen lähtökohtana olevan orjuuden tilanne. Freire käyttää sorrettujen pedagogiikasta ilmausta "ääni hiljaisuudelle" - oman todellisuuden ilmaisemista maailmassa, joka on sen sivuuttanut. Prosessina tämä edellyttää sekä oppijan sisäistä muutosta että dialogisen suhteen rakentamista sellaisen ympäristön kanssa, joka ei sitä välttämättä halua. Tätä yksilöllisen ja yhteiskunnan suhdetta kuvaa ehkä kaksi tekijää, jotka Lange kiinnittää sekä Freiren kasvatukseen että vapautuksen teologian vapauskäsitykseen: rakkauden ja oikeudenmukaisuuden dialektinen suhde (Lange 1998, 84).

Kääntäminen ei koske vain sorrettuja vaan myös heidän rinnallaan toimivia. Molemmilla tiedostaminen on elämää muuttava tapahtuma. Tässä analysoiduissa kirjoissa opettajan ja vallankumousjohtajan roolin kuvaaminen jää niukaksi, Freire kuvaa opettajaa yhteistyökumppanina ja sorron vastustamiseen omistautuneena. Myöhemmissä kirjoissaan Freire on täsmentänyt opettajan rooli ja hän puhuu mm. 'luokkaitsemurhasta' (Freire 1978, 15-16) ja 'pääsiäiskokemuksesta' (Freire 1985), joilla hän tarkoittaa syvällistä muutosta sorron vastustamiseen ja johon sisältyy myös käsitys opettajasta eliitin edustajana. Elitistisen opettajan on kuoltava elitistisenä voidakseen syntyä uudelleen opettajana, joka on sorrettujen puolella. Pääsiäinen, jonka tuloksena on tietoisuuden muuttuminen, täytyy kokea eksistentiaalisesti ja toteuttaa praksiksessa. (Freire 1985, 122-123.) Myös tässä yhdistyy kristillinen uudestisyntyminen ja marxilaisuus, Freire viittaa Marxin Feuerbach-teeseihin "myös kasvattajan itsensä on tultava kasvatettavaksi"² (Freire 1992b, 78). Kasvatuksessa tämä syvällisen muutoksen odotus edellyttää varauksetonta luottamusta ihmiseen, hänen kehityskykyynsä ja tahtoonsa asettautua inhimillisyyden edistämiseen.

7.5.2 Tiedostamisen ja muutoksen välisestä suhteesta

Tässä suoritettu kulttuuripiiritoiminnan teoreettinen analyysi osoittaa, että Freire antaa ohjeita opiskeltavan aineksen monipuoliselle kognitiiviselle prosessoinnille ja hän antaa ohjeita teorian liittämistä oppijoiden arkielämään. Sitä vastoin Freire ei esitä kytkentää ryhmässä tapahtuvan tiedostamisen ja yhteiskuntaan suuntautuvan toiminnan välillä. Yhteiskunnan taso on mukana vain kognitiivisena reflektiona. Praksiksen avulla kulttuuripiiriin ja yhteiskunnan toiminnan välisiä suhteita voi tarkastella lähemmin. Ensinnäkin Freire esittää tiedostamisen prosessin rationaalisena ja yksilöllisenä. Hän pitäytyy järjestelmällisesti konkretisoimatta oppijan henkilökohtaiseen ja yhteisölliseen sitoutumiseen liittyvät asiat - päätöksenteon, arvovalinnat ja sitoutumisen toimintaan. Hän pitää näitä oleellisina kasvatuksessa, mutta ohittaa niiden käsittelyn kulttuuripiirissä. Samoin hän jättää käsittelemättä ryhmäprosessit - ryhmän ilmapiirin kehittämisen ja yhteiseen toimintaan mahdollisesti tarvittavan yhteistunteen kehittymisen. Toiseksi hän jättää konkretisoimatta oppimisen olosuhteet sorto- ja vapaustulkintoineen. Kolmanneksi hän ei käsittele ollenkaan sitä, miten kollektiiviseen toimintaan ryhdytään.

Tässä suoritetun analyysin perusteella muutosta keskeisimmin selittää monipuolinen tietämisen prosessi, jota voisi nimittää kriittiseksi reflektioksi. Freire itse pitää tietokäsitystään kestävimpanä kasvatuksessaan. Myös Allman ym. pitävät

Freiren radikaalisuutta paljon tietokäsityksessä, oman tiedon ja sen alkuperän syvemmässä ymmärtämisessä (Allman & al. 1998, 11). Kriittinen kohta Freiren pedagogiikassa on se, että hän ei käsittele ihmistä tuntevana olentona eikä yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyviä ryhmäprosesseja. Dialogia Freire kuvaa affektiivisilla termeillä - luottamus, usko, toivo, rakkaus, tasa-arvo, kriittisyys. Ilmeisesti hän sisällyttää ryhmäprosessiin kasvatustekijöitä, jotka hän kuitenkin jättää abstraktiksi ja oletuksen omaisiksi. Tähän kasvuprosessin yksipuoliseen rationaalisuuteen ovat kiinnittäneet myös muut huomiota. Elias ja Merriam (1980, 148-149) kuvaavat Freiren ihmistä: hän elää maailmassa, jossa on selkeä oikea ja väärä, hän ei joudu tekemään kompromisseja ja hän on ylipäänsä abstraktio ilman ruumista, tunteita, intohimoja ja ilman historiallista aikaa. Samalla ihmiskuva on vaikuttava optimismissaan. Samoin Ordoñez kuvaa Freiren ihmistä jonkinlaisena suhteissa olevana praksis-olentona, jolla ei kuitenkaan ole tunne- ja moraalisia dimensioita (Ordoñez 1981, 328-329). Sherman tarkastelee Freiren suhtautumista tunteisiin: tietyt tunteet, kuten rakkaus ja luottamus, ovat hyviä ja välttämättömiä, tietyt tunteet taas ovat vaarallisia. Vaarallisia ovat ryhmätilanteessa kehittyvä kriittikön emotionaalisuus, uppoutuminen naiiviuteen. Järkeä auttaa ymmärtämään syyseuraus -suhteita. (Sherman 1980, 35-38.) Freiren dialogissa onkin selvä pyrkimys rationaalisuuteen, pyrkimys järjen avulla paljastaa uskomuksiin perustuvaa todellisuutta. Hän ei käytä tunteita eikä myöskään ruumista tietona sinällään eikä edes tietämisen lähteen, mihin mm. Weiler (1994) ja Michelson (1996) kiinnittävät huomiota. Michelson kiinnittää huomiota rationaalista reflektiota korostavaan asennoitumiseen liittyvään valta-asetelmaan, joka ilmenee siten että vaikka kokemuksia käytetään reflektion materiaalina, kuvataan tunteet ja ruumis tarpeettomina ja vaarallisinakin kokemuksen lähteinä (Michelson 1996). Freire sivuuttaa sekä hyvien tunteiden kehittämisen että vaarallisten tunteiden osuuden. Hän ikään kuin sulkee opintopiirin ulkopuolelle ihmisen taipumuksen passiivisuuteen, vastuuttoomuuteen, taipumuksen sulautua joukkotunnelmaan ja toisen ihmisen alistamiseen, joiden ilmenemistä hän kuitenkin kuvaa historiassa. Jättäessään tunteet ja ryhmäprosessit käsittelemättä hän sivuuttaa myös yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvät valta- ja manipulointi-ongelmat.

Toinen kriittinen kohta on kasvatuksen sisällön ja menetelmän suhde. Freiren pedagogiikassahan korostuu menetelmä - dialogi, praksis ja sisällön temaattinen työstäminen. Voiko menetelmä olla vapauttava riippumatta sisällöstä? Tekstien perusteella tulkitsin sisällön olevan muutoksen kannalta ensisijainen motivoidessaan ja muodostaessaan työskentelyn kohteen. Sisältö on kuitenkin kietoutunut dialogiseen menetelmään, joka sallii oppijan luovuuden, yhteisen toiminnan, arki-kokemuksen ja teoreettisen tiedon yhdistämisen. Allman ja Wallis tuovat menetelmään näkökulman, jonka mukaan juuri dialoginen opettaja-opiskelija -suhde pakkotaiksi opiskelijan muuttamaan suhdetta tietoon, veisi opiskelijaa 'maailman kriittiseen lukemiseen'. He painottavat dialogin aitoutta, jokaisen osallistujan on taisteltava dialogi omalta osaltaan - samoin kuin opettajan on oltava valmis uudistamaan käsityksiään. (Allman & Wallis 1997, 114-115, 117.) Tällä tavalla ymmärrettyinä opettaja-opiskelija -suhteen ratkaiseminen tasa-arvoisen suhteen muodostamiseksi sinällään jo kehittäisi oppijan kriittisyyttä ja pelkästään menetelmään jo si-

sältyisi vapauttavia tekijöitä. Onkin mahdollista, että Freire painottaessaan opettajan ja opiskelijoiden auktoriteettisuhteen ratkaisemisen tärkeyttä pitää tätä tapahtumana, jolla olisi siirtoarvoa myöhempään toimintaan. Tämä olisi ensimmäinen askel kohti subjektiutta, jota dialoginen, aktiivinen suhtautuminen tietämiseen vahvistaisi. Kuitenkin oletus, että auktoriteettisuhteen ratkaiseminen olisi askel vapautukseen toimii oletuksessa, että opettaja on opiskelijoille valtakulttuurin, 'keskuksen' edustaja ja opiskelijat ovat yhtenäistä joukkoa.

Freire ei oleta opiskelijoiden kesken olevan valta- tai auktoriteettiongelmia. Weilerin mukaan Freire ei ole tunnistanut luokkahuoneen valtakysymysten jännitteisyyttä painottaessaan sekä opiskelijoiden että opettajan roolia maailman tunti-joina. Käytännön kasvatukseen suuntautuneessa feministisessä pedagogiikassa on kohdattu valtakysymykset monimuotoisina ja opiskelijoiden kokemukset vaihtelevina ja keskenään ristiriitaisinakin. Opettajan rooliin liittyy institutionaalista valtaa, mikä sinällään jo voi olla problemaattista luokkahuonetilanteessa. Samalla esimerkiksi naisopettajien kohdalla on myös vallan kieltämistä. (Weiler 1994, 23-26.)

Kolmas kriittinen kohta Freiren pedagogiikan soveltamisessa muutostoimintaan on se, että hän jättää konkretisoimatta oppimisen olosuhteet. Useat tutkijat, mm. Coben (1998, 113), Facundo (1984), Gottlieb & La Bell (1990), Taylor (1993) ja Weiler (1994) kiinnittävät huomiota Freiren ilmaisun abstraktiuteen. Hän puhuu sorrosta, myyteistä, historiasta, vallankumouksesta ja yhteisyydestä konkretisoimatta näitä. Tämä johtaa siihen, että myös toiminta jää abstraktiksi. Erityisesti feministinen kritiikki kohdistuu Freiren yksipuoliseen, abstraktiin ja yleismaailmalliseen sortonäkemykseen. Hän ylikorostaa luokkataistelua, mutta jättää huomiotta sorron eri muodot, esimerkiksi vähemmistöihin, sukupuoleen ja rotuun kohdistuvan sorron. Yksiuotteinen sortonäkemys ei anna teoreettisia välineitä käsitellä sortoa sillä tavalla kuin se on ilmennyt naisten ja vähemmistöjen kohdalla. (Brady 1994; Weiler 1994, 16.) Erityisesti värillisten ja lesbonaisten kokemuksia koskeva tutkimus sekä kyseenalaistaa universaalin kokemuksen että osoittaa sorron järjestelmien laajuutta ja keskinäistä yhteyttä (Weiler 1994, 27, 33).

Feministiset tutkijat kritisoivat myös Freiren seksististä kieltä ja teoriaan sisältyvää patriarkalisuutta. Freiren peruskäsitteet - inhimillistyminen, vapaus, hallitseminen ja taistelu viittaavat miehiseen, fallosentriseen todellisuuteen ja ohittaa naisten kokemuksen. (Brady 1994, 143; hook 1994, 148-149; Weiler 1994, 16-17.) Freire ei tunnista naisten erilaista elämäkokemusta, jolloin ei myöskään kehitetä tälle äänelle kriittistä kieltä (Mansfield 1999, 151). Freiren pedagogiikassa praxis, käytännön ja teorian yhdistäminen on lähtökohta. Vaikka praksiksessa korostetaan lähtemistä jokapäiväisestä elämästä, todellisuuteen liittyviä asioita voi olla vaikea tavoittaa. Tämä sama ongelma praksiksesta ja teorian ja käytännön yhteydestä on myös vapautuksen teologiassa, jossa köyhien naisten todellisuutta on vaikea käsitellä (Vuola 1997, 217-219). On totta, että Freire ei suoraan kontekstualisoi sortoa eikä sano, ketkä ovat sorrettuja ja ketkä sortajia, tai missä sorto tapahtuu, samoin kuin vapaus jää abstraktiksi. Asiayhteydestä voi kuitenkin helposti sijoittaa sorron sosiaaliluokka- ja uuskolonialismitilanteeseen. Weilerin näkemyksiin mies-näkökulmasta voisi lisätä sen, että Freire ylipäänsä ohittaa ihmisen sidonnaisuus-

den pienryhmiin ja henkilökohtaisiin ihmissuhteisiin, mikä ehkä juuri naisten kohdalla tuo sorron monitasoiseksi. Samalla tavalla Freiren oletus ihmisen yhteiskunnallisuudesta sekä tunteisiin ja ruumiiseen perustuvan tiedon ohittaminen voi ohittaa myös naisille perinteisesti delegoituneen tavan kokea maailmaa ja siten heikentää naisten 'oman sanan' sanomisen mahdollisuuksia. Olettiko Freire teostensa kirjoittamisajankohtana sorron yksilotteisena? Freire antaa tähän itse osittain vastauksen myöntäessään myöhemmissä kirjoituksissaan sijoittaneensa sorron sosiaaliluokkien väliseen eroon ja aliarvioineensa sukupuoleen ja rotuun liittyviä sortojärjestelmiä (Freire ja Macedo 1993, 171-173; Torres 1998, 91). Hän ei ole kuitenkaan konkretisoinut sorto- ja vapauskäsitteitään myöhemminkään, vaikka hän onkin laajentanut näitä. Roberts (1996, 98) sanookin, että Freire pysyy olennaisesti modernistisena määrittäessään sorron ja vapautumisen yleismaailmallisina termeinä.

Neljäs kriittinen kohta Freiren pedagogiikassa muutoksen kannalta on se, että hän ei käsittele sitä, miten kollektiiviseen toimintaan ryhdytään. Yhteinen yhteiskunnallinen toiminta on oleellinen osa vapautuksen pedagogiikkaa - sorrettujen tehtävänä olisi yhteisen toiminnan avulla vapauttaa sekä itsensä että sortajansa, olla aloittajia kohti dialogista yhteiskuntaa. Se, että kytkentää opintopiiriin ulkoiisiin tilanteisiin ei tehdä, on koettu ongelmalliseksi sovellettaessa Freiren pedagogiikkaa etenkin teollisuusmaissa. Mahdollisesti Freiren pedagogiikka ei toimi yhteisen toiminnan katalysaattorina kaikissa olosuhteissa. Facundon kokemusten perusteella voisi olettaa, että 'sorto' ja 'sorretut ryhmät' ovat erilaisia ilmiöitä kehitysmaissa ja teollisuusmaissa, sorretut ryhmät eivät teollisuusmaissa liity laajempiin liikkeisiin, ovat pieniä ja pirstoutuneita (Facundo 1984, 47). Sorrettujen ryhmien eriytyneisyys on kuitenkin myös kehitysmaiden ilmiö (McDonald 1998, 153).

Miksi Freire ei sitten tee kytkentää kulttuuripiiriin ja yhteiskuntaan suuntaavan toiminnan välillä? Allman ym. arvelevat, että Freiren pyrkimyksenä ei ole välttämättä muuttaa maailmaa, vaan oppimisen tarkoituksena on saada ihmiset haluamaan maailman muuttamista (Allman & al. 1998, 11). Myös tässä tutkimuksessa painottuu enemmän tahto ja kyky muuttavaan toimintaan, johon dialogi ja kriittinen reflektio opintopiirissä antaisivat mahdollisuuksia. Freire kuitenkin tuo esille sekä tässä mukana olevissa kirjoissa että myöhemmin (esim. Freire & Shor 1987, 109-110) todellisuuteen suuntaavan toiminnan tarpeellisuutta - tiedostaminen on puutteellista ilman sitä. Mayo (1997) ja Roberts (1996) painottavat pedagogiikan syntytilannetta ja Freiren itsensä kokemuksia pedagogiikan kehittämisessä: pedagogiikka kehitettiin köyhyys- ja sorto-olosuhteissa, jolloin hän oli itse sitoutunut tilanteen muuttamiseen (Mayo 1997, 5-6; Roberts 1996, 100-101). Tällä tavalla ymmärrettynä sisältö samoin kuin sosiaalinen toiminta olisivat sisäänrakennettuja Freiren pedagogiikkaan sen kehittämisolosuhteissa. Pedagogiikan syntytilanne antaakin selitystä yksilöllisen tiedostamisen ja kollektiivisen toiminnan välisen kytkennän puuttumiseen. Vapautuksen kasvatusta kehitettiin sosiaalisen siirtymävaiheen olosuhteissa, joka purkautui erilaisina kansanliikkeinä, uskonnollisina ilmiöinä ja eturistiriitoina. Taustana olivat Latalaisen Amerikan vallankumousliikkeet ja vapaustaistelut. Tällaisessa tilanteessa sisältö ja toiminta olivat ehkä olemassa ja konkreettisia, jolloin kasvatuksen rooli oli nimenomaan liittää oppijat kriittisinä,

tietoisina ja dialogiin kyvykkäinä tapahtumassa olevaan muutokseen. Tämä viittaisi siihen, että tiedostamiskasvatus toimisi nimenomaan olosuhteissa, joissa toiminta ja motivaatio ovat kytkeytyneet kasvatukseen. Selitystä antaa myös Freiren yhteiskunnallinen ihmiskuva ja vapauskäsitys. Ihminen on ennen kaikkea yksilö, keskeneräinen ja jatkuvasti kehittyvä subjekti, joka toimii yhdessä toisten ihmisten kanssa. Vapaus on vastuullisten subjektien yhteistä toimintaa, jotka yhdessä muokkaavat samoin keskeneräistä maailmaa. Yhteisen toiminnan ja henkilökohtaisen sitoutumisen käsittely kasvatuksessa voisi loukata opiskelijan vapautta. Se, että Freire ei tee kytkeä käsitysten muuttamiseen ja yhteiskuntaan suuntautuvan toiminnan välillä, selittyykin osaksi pedagogiikan syntykontekstilla ja Freiren omalla asemalla siinä. Hän toimi tilanteessa, jossa tulkittiin maan olevan muuttumassa 'suljetusta' 'avoimeen' ja opettelevan demokratiaa. Hän itse korostaa teksteissään kaikenlaisen manipuloinnin vastustamista. Voisi päätellä, että Freire työnsä alkuvaiheessa uskoi tiedostamisen johtavan toimintaan olosuhteiden muuttamiseksi, mutta hän on myöhemmin tarkentanut oletustaan (esim. Schugurensky 1998, 20). Myöhemmissä kirjoissaan Freire korostaakin tietämistä ja todellisuuden kriittistä tuntemista tiedostamisessa - hän korostaa jokapäiväisen elämän analyysin tärkeyttä, uskomusten juurten ja kehittymisen tuntemista ja opiskelijoiden kulttuurin ja materiaallisen tilanteen tuntemisen tärkeyttä muutoksen suunnittelussa (Freire & Faundez 1989, 29, 91-99).

Milloin Freiren pedagogiikka sitten toimii vapauttavana kasvatuksena? Kokeemukset viittaavat siihen, että syntykontekstin kanssa samankaltaisissa tilanteissa. Tilanteessa, jossa toimii vahva vapautumiseen suuntautuva liike, kuten Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa (Mayo 1999, 158; ks. Archer & Costello 1990), diktatuurin jälkeisessä tilanteessa, jossa etsitään uusia osallistumisen muotoja (Mayo 1993). Teollisuusmaissa Freiren pedagogiikka toimii samoin yhdistyneenä kansanliikkeisiin, joskin enemmän erityisryhminä kuin laajoina kansanliikkeinä (ks. esim. Kane 1999, 59; Martin 1999, 8-9). Toisaalta on arvioitava myös ylipäänsä kasvatuksen ulottuvuutta. Voiko kasvatuksen ja yksilöllisen ja yhteisöllisen vapautumisen välille rakentaa edes teoreettisesti suoraa suhdetta?

Toisaalta Freiren pedagogiikka on osoittautunut elinvoimaiseksi myös kehitymisympäristöstään poikkeavissa olosuhteissa. Ruotsissa Freiren pedagogiikkaa sovellettiin 1970-luvulla lastentarhakasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Pedagogiikassa korostui subjektiivisuus ja vastavuoroinen dialogisuus, jotka olivat keskeisiä asioita sekä esikoulukasvatuksessa (Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976, 19-21; 45-49) että aikuiskasvatuksessa (Persson & Sundén 1974, 207-208). Kansalaisten demokraattisia toimintamahdollisuuksia haluttiin edistää tukemalla oppijoiden itseluottamusta (Persson & Sundén 1974, 207-208; Schyl-Bjurman & Strömberg-Lind 1976, 28-29). Ruotsissa Freiren pedagogiikka yhdistyi dialogipedagogiikkaan, jonka juuret olivat muualla (Kallós 1978, 14, 194; Selander 1990; Selander 1984). Ruotsin freireläisen pedagogiikan soveltamista on kritisoitu siitä, että freireläisyys yhdistyi pintapuolisesti dialogipedagogiikkaan, tyypistettynä ja ilman yhteiskunta-analyysia. Dialogipedagogiikka liitettiin enemmän ihmisenäkemykseen ja sosiaalipsykologiseen teoriaan, ei yhteiskunnalliseen teoriaan. (Kallós 1978, 92-94; ks. Broady 1987, 89.) Näiden pintapuolisten tietojen perusteella voisi arvella,

että Ruotsissa Freire-sovellutuksesta puuttui sortonäkemys ja pyrkimys radikaaliin yhteiskunnalliseen muutokseen. Sitä vastoin Ruotsin kokemusta voisi pitää Freiren pedagogiikan kokeiluna 'kaikkien ihmisten pedagogiikkana' dialogisessa yhteiskunnassa, joka pyritään säilyttämään sellaisena.

Voidaanko vapautuksen pedagogiikkaa sitten käyttää myös manipuloivana? Tämän tutkimuksen perusteella voi, jos Freiren pedagogiikkaa toteutetaan pinta-puolisesti, ja tämä on kohdattu myös käytännön kasvatusprojekteissa. Kasvatusta voidaan soveltaa myös sopeuttavassa merkityksessä, jos siitä hävitetään todellinen dialogi ja halu poliittiseen muutokseen (Archer & Costello 1990, 104-107; Campos Carr 1990, 57-58; Kane 1999, 56). Kasvatus voi olla jonkinlaista pseudo-feireläistä kasvatusta, jossa käytetään generatiivisen teeman menetelmää, mutta opettajan ja opiskelijoiden valtasuhteita ei työstetä ja dialogi ei toimi vapauttavana (Archer & Costello 1990, 104-107; Campos Carr 1990, 57-58.) Heaney ja Horton esittävät yhteiskunnallisten kasvatusprojektiensa kokemusten perusteella, että emansipatorinen koulutus edellyttää todelliseen tilanteeseen liittyviä visioita tulevaisuudesta. Samalla toimintaan ryhtyminen edellyttää konkreettisia mahdollisuuksia kehittää toimintaa - suotuisia poliittisia rakenteita tai mahdollisuuksia näiden luomiseen. Tämä ei aina ole koulutuksen ulottuvilla vaan edellyttää reflektiota koulutuksen ja yhteiskunnallisen toiminnan välillä. He sanovatkin, että jos toiminta ja visio puuttuvat, emansipatorinen koulutus surkastuu. (Heaney ja Horton 1990, 105-106, 110-111.) Myös Allman ja Wallis (1997, 119-120), Mayo (1997) ja Roberts (1996) korostavat menetelmän kiinteää yhteyttä sen filosofisiin perusteisiin. Roberts painottaa pedagogiikan perustumista sosiaaliseen teoriaan ja kasvattajien selkeää eettistä ja poliittista sitoutumista sosiaalisten olosuhteiden muuttamiseen. Menetelmä ja tekniikka tulevat vallankumouksellisesta sitoutumisesta. (Roberts 1996, 100.)

Soveltaminen edellyttää sorto-olosuhteiden analysoimista sovellustilanteessa ja valmiutta nähdä sorto vaihtelevana, monimuotoisena ja ristiriitaisena. Erityisesti naisryhmien kokemukset viittaavat siihen, että opiskelijoiden jokapäiväinen todellisuus voi olla vaikeasti tavoitettavissa. Freire itse korostaa arkielämän analysoimisen tärkeyttä (Freire & Faundez 1989, 54). Ollakseen vapauttava, kasvatus edellyttää olosuhteiden analysointia, sisällön ja menetelmän arviointia sovellosuhteissa, sitoutumista, ihmiskuvan ja filosofisten perusteiden arviointia, eettisten kysymysten arviointia ja myös ryhmän valtasuhteiden käsittelyä.

Viitteet

¹ Käännös Anna-Maija ja Taisto Nieminen

² Marx (1888/n.d.) Teesejä Feuerbachista, teesi 3.

8 FREIRE KASVATUSAJATTELIJANA

Seuraavassa tarkastelen Freireä kasvatustajattelijana aluksi aikuiskasvatuksessa yleensä, erityisesti kriittisen kasvatuksen edustajana ja seuraavaksi asetan hänet muutamien muiden kasvatustajattelijoiden rinnalle. Näistä Knowles on Freiren aikainen ja hänet mielletään humanistisen kasvatuksen edustajaksi. Molemmat ovat kehittäneet kasvatustaan toisistaan erillään. Mezirow taas edustaa emansipatorista kasvatustajatteliua. Hän on käyttänyt oman transformatiivisen kasvatuksen kehittämisessä myös Freiren ajattelua hyväkseen, mutta häntä ei voi suoraan pitää Freiren ajattelun kehittäjänä. Giroux edustaa postmodernia kriittistä kasvatusta ja häntä pidetään Freiren työn jatkajana. Hän on myös henkilökohtaisesti tehnyt Freiren kanssa yhteistyötä. Koska muutos on sekä Freirellä että aikuiskasvatuksessa yleensä oleellinen käsite, pyritäänhän kasvatuksen avulla sekä edistämään yksilön omaa muutosprosessia että kehittämään yhteisöä ja yhteiskuntaa, on tässä näkökulmana muutos. Tarkastelu on pintapuolinen - jokainen käsittelemäni kohta vaatisi oman tutkimuksen. Tarkoituksena on sijoittaa Freiren pedagogiikka suhteeseen muun aikuiskasvatuksen kanssa.

8.1 Vaihtoehtopedagogista valtavirran pedagogiksi

Eliaksen ja Merriamin (1980) esittämistä aikuiskasvatuksen filosofisista teorioista - liberaalista, behavioristisesta, progressiivisesta, humanistisesta, radikaalista ja analyttisestä filosofiasta - suuntautuvat selkeimmin muutokseen progressiivinen ja radikaali aikuiskasvatus. Freire edustaa kiistatta radikaalia kasvatusta korostessaan yhteiskunnan rakenteisiin kohdistuvaa muutosta. Toisaalta hänen kasvatuksessaan on liberaaleja ja etenkin progressiivisiä ja humanistisia aineksia. Schugurensky (1998) sanookin yhden Freiren tärkeimmistä aiheista aikuiskasvatukseen olevan se, että hän on 'kääntänyt' progressiivisen kasvatuksen periaatteet aikuiskasvatukseen. Freiren pedagogiikassa onkin saman suuntaisia piirteitä progressiivisen ja erityisesti Deweyn kasvatuksen kanssa, mm. ongelmakeskeisyys, pyrkimys demokratiaan, huomion kiinnittäminen sosiaaliseen muutokseen, opettajan ja oppijan muuttuneet suhteet, kokemusten käyttö oppimisessa ja sosiaalisen vastuun korostus (Elias & Merriam 1980, 54-68; ks. Saddington 1998, 134).

Aikuiskoulutuksen tehtävänä voidaan pitää paitsi perinteistä ympäristössä tapahtuvaan muutokseen sopeutumista myös omaehtoisen muutoksen ja kehittymisen edistämistä ja käynnistämistä (Manninen 1993, 90). Usein aikuiskasvatuksen tehtävänä pidetään yleisen taloudellisen hyvinvoinnin lisäämisessä, ammatillisen pätevyyden ja työelämän kehittämisessä. Koulutus nähdään jonkinlaisena työyhteisöjen, henkilöstön pätevyyden ja inhimillisten resurssien kehittäjänä. (Collins M. 1995, 81-83.) Tausta-ajatuksena tässä - Eliasta ja Merriamia soveltaen - on behavioristinen ja humanistinen lähestyminen. Koulutuksessa korostetaan pätevyyden ja inhimillisten resurssien kehittämistä ja pyrkimyksenä on kontrolli ja tehokkuus, mutta samalla korostetaan myös yksilöllisyyttä, itseohjautuvuutta ja yhteistoimintaa. (Collins M. 1995, 83-85; ks. Elias & Merriam 1980, 10-11.) Tästä näkökulmasta Freiren pedagogiikka on vaihtoehtopedagogiikkaa, hän on kolmannen

maailma edustaja, kriitikko ja radikaali. Toisaalta aikuiskasvatuksessa on myös kansan vaikuttamisesta lähtevä puoli. Se on jo 1800-luvulta liittynyt sosiaaliin ja poliittisiin liikkeisiin, joissa pyrkimyksenä on osallistua yhteiskunnalliseen muutokseen (Crowther 1999; Heaney 1996) ja tämä yhteisöllisen muutoksen tehtävä on ollut näkyvissä myös Deweyn ja Lindemanin kirjoituksissa (Heaney 1996, 3). Myös tässä suunnassa Freire on edustanut vaihtoehtoa kiinnittäessään huomiota marginalisoitujen moraaliseen ja poliittiseen taisteluun (Collins M. 1995, 81).

1980-luvun puolessa välissä aikuiskasvatuksessa tapahtui 'kriittinen käänne', emansipatorinen suuntautuminen tuli työelämäpainotteisen aikuiskasvatuksen rinnalle (Collins M. 1995, 88; Heaney 1996, 13/28; Welton 1995). Tätä kriittisyyttä innoitti paljon Frankfurtin koulun kriittinen teoria, uusmarxilainen kulttuurikriittikki ja etenkin Habermasin tutkimusprojekti, josta emansipaatiosta, kommunikaatiivisesta toiminnasta ja elämismaailmasta on tullut käsitteellisiä viitekehyksiä myös kasvatuksen tutkimiseen (Carr & Kemmis 1986, 131-153; Collins M. 1995, 89-90; Welton 1995, 135-136). Lisäksi kriittisen pedagogiikan muotoutumiseen ovat vaikuttaneet mm. feministinen teoria, tiedon sosiologia ja Latinalaisen Amerikan valankumoukselliset liikkeet (McLaren 1998, 442). Freiren pedagogiikka liittyi tähän keskusteluun. Korostaessaan vapauttavaa muutosta oman tilanteen kriittisen arvioinnin avulla Freire edustaa samankaltaista ajattelutapaa Brookfieldin ja Mezirowin kanssa ja jossain mielessä jatkaa Lindemanin aloittamaa lähestymistapaa (ks. Manninen 1993, 93). Näin Freire on valtavirran pedagogi liittyen sen kriittiseen suuntautumiseen, ja painottaessaan yhteiskunnallista muutosta hän on myös radikaali.

Kriittinen pedagogiikka ei ole yhtenäinen ja selkeä kasvatuksellinen teoria, vaan se sisältää erilaisia, keskenään sukulaisuudessa olevia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Yhteistä näille suuntauksille on vallitsevien kasvatuskäytäntöjen kyseenalaistaminen, kiinnostus tiedon tuottamiseen ja kiinnostus etenkin oikeudenmukaisuus-, tasa-arvo- ja vähemmistökysymyksiin, demokratiaan ja inhimilliseen vapauteen. Keskeistä kriittisessä kasvatuksessa on vallan analyysi ja pyrkimys emansipaatioon. (Biesta 1998, 499-500; Lankshear, Peters & Knobel 1996, 150-151; McLaren 1998, 441-442.) Freireä pidetään nykyisin kriittisen pedagogiikan kaikkein näkyvimpänä hahmona (esim. Lankshear & al. 1996, 150; McLaren 1998, 442; Weiler 1994, 13). Kiinnostus valta- ja ideologiakysymyksiin on keskeistä myös erityisesti Carr ja Kemmis (esim. 1986) kehittämässä kriittisessä kasvatustieteessä. Heidän mukaansa kasvatuksellista teoriaa on jatkuvasti kyseenalaistettava ja kehitettävä suhteessa ideologiaan ja käytäntöön (Carr & Kemmis 1986, 29-30). Kehittäessään kriittistä kasvatustiedettä he jatkavat Frankfurtin koulukunnan perinnettä ja soveltavat Habermasin ajattelua ja kriittistä sosiaalitiedettä sekä Lewinin toimintatutkimusta kasvatuksen tutkimiseen. Kriittinen kasvatustiede ei perustu pelkästään teoriaan vaan siinä edellytetään osallistujien sitoutumista kasvatusprosessin ja kasvatuksen parantamiseen, käytännön työntekijöiden mukana oloa ja olosuhteiden parantamista (Carr & Kemmis 1986, 174-175). Näin he yhdistävät kasvatuksen ja tutkimuksen.

Kriittisessä kasvatuksessa ongelmia ei tarkastella pelkästään yksilöllisinä vaan myös sosiaalisina, jolloin niiden ratkaiseminen edellyttää yhteistyötä. Kasvatus on tutkivaa toimintaa, johon sisältyy sekä käytännöllinen että teoreettinen näkemys. Osallistujat sitoutuvat refleктоimaan kriittisesti kasvatuksen arvoja ja päämääriä ja myös itseään, pyrkivät analysoimaan käytäntöjen vääristymiä ja korjaamaan niitä kasvatuksellisen toiminnan avulla. Tutkija ei tarjoa "tieteellistä totuutta", vaan analyysin tulos esitetään tulkintana, jonka pätevyyttä arvioidaan vapaassa ja avoimessa dialogissa, joka antaa mahdollisuuden itseymmärrykseen ja oman toiminnan tarkasteluun. Vapaan ja avoimen keskustelun avulla voidaan lisätä itseymmärrystä ja tarkastella omaa toimintaa ja kasvatuksen roolia suhteessa laajempaan yhteiskuntaan. Kriittistä ajattelua voisi kuvata praksiksena, dialektisena ajatteluna, joka vaatii reflektiota sellaisten elementtien välillä kuin osa ja kokonaisuus, tieto ja toiminta, prosessi ja tuotos, subjekti ja objekti, oleminen ja tuleminen, retoriikka ja todellisuus, struktuuri ja toiminta. Prosessissa etsitään ristiriitoja. Tällaista toimintaa ohjaavat moraaliset tekijät, pyrkimys oikeaan. (Carr & Kemmis 1986, 31-33.)

Carr ja Kemmis eivät varsinaisesti viittaa Freiren teoreettisena vaikuttajana, vaikka sanovatkin kriittisen kasvatuksen prosessin olevan samankaltainen Freiren tiedostamisen prosessin kanssa (Carr & Kemmis 1986, 157-158). Kuitenkin heidän kasvatuksellisen toimintatutkimuksen kehittämisessä on selkeästi freireläisiä perusnäkömääriä, kuten praksiksen ja dialektisuuden korostus, kommunikaatio, jatkuva kyseenalaistaminen, yhteinen osallistuminen ja sitoutuminen parempien olosuhteiden luomiseen sekä yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelu osana kasvatusta. Myös heidän kuvauksensa tutkija-opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksesta vastaa Freiren kuvausta dialogisesta oppimisesta. He korostavat emansipatorisen toimintatutkimuksen vapauttavaa prosessia, jossa osallistujat liittyvät rationaalisen, oikeudenmukaisen ja demokraattisen kasvatuksen toteuttamiseen, mutta he eivät varsinaisesti liitä toimintaa sorto-olosuhteisiin niin kuin Freire. (Carr & Kemmis 1986, 179-209.)

Kriittiseen kasvatustieteeseen sisältyy jatkuva vallitsevan käytännön kyseenalaistaminen, varuillaan olo yhteisen toiminnan vääristymisestä, pyrkimys oikeaan ja eri osapuolten mukana olo toiminnassa. Kriittinen kasvatustiede ei ole sorrettujen pedagogiikkaa, mutta se voisi olla Freiren tarkoittamaa kaikkien ihmisten pedagogiikka, joksi sorrettujen pedagogiikan Freiren mukaan pitäisi kehittyä.

8.2 Freiren vaikutuksia kriittiseen kasvatukseen

Vaikka kriittinen kasvatus ei ole selkeästi eriytynyt erilaisiin suuntauksiin, on sen sisällä laineita, joissa eri asiat nousevat esiin. Seuraavassa luon katsauksen muutamaani teemoihin, joissa erityisesti Freiren ajatukset painottuvat. Näitä ovat Gramscin ja Freiren ajatusten yhdistyminen radikaalissa aikuiskasvatuksen teoriassa, Habermasin ja Freiren ajattelujen yhdistyminen emansipatorisissa suuntauksissa, postmoderni kriittinen pedagogiikka ja feministinen pedagogiikka sekä populaarikasvatus. Laajuudessaan nämä vaativat oman tutkimuksen, tässä tyydyn vain esittelemään niiden keskeisimpiä piirteitä.

(1) Gramscin ja Freiren ajatusten yhdistyminen radikaalissa aikuiskasvatusteoriassa. 1980-luvun puolesta välistä alkaen on tietoisesti kehitetty radikaalia aikuiskasvatuksen teoriaa, joka perustuu Gramscin ja Freiren ajattelujen yhdistämiseen. Tutkimusta ja teoriaa ovat kehittäneet etenkin Allman sekä yksin että yhdessä Wallisin kanssa, Coben ja Mayo. Gramscin ja Freiren intellektuaalinen kohtaaminen alkoi Britanniassa jo 1970-luvulla, jolloin sekä Freiren kirjat että Gramscin Vankilavihkot ilmestyivät englanniksi. Keskustelua käytiin marxilaisessa kontekstissa ja taustana oli hyvinvointivaltion luominen ja siihen liittyvät ongelmat. Kriittinen sosiaalityö näki Gramscin ja Freiren ajatuksissa tärkeäksi tarkastelun yksilöllisestä tiedostamistamisesta suhteessa vallitsevaan ideologiaan sekä taistelun fatalismia vastaan. (Leonard 1993, 156-161.) Gramscin ja Freiren ajatuksissa on yhteneväisyyttä mm. kasvatuksen kytkeytyminen sosiaaliseen, poliittiseen ja vallankumoukselliseen muutokseen, humanistinen traditio ja aikuiskasvatuksen poliittiset päämäärät. Molemmilla on myös marxilainen praksis-käsite. (Coben 1998, 122-126.) Yhdistäessään Gramscin ja Freiren ajatuksia Mayo pitää näiden peruskäsitteenä sitä, että aikuiskasvatus ei, kuten ei muukaan kasvatus, ole neutraalia vaan se on sidoksissa yhteiskunnan hegemonisiin tai vastahegemonisiin etuihin. Radikaalin teorian pitäisi tuoda esille tiedon, kulttuurin ja vallan olemassa olevia suhteita ja problematisoida valtavirran instituutioiden tarjoamaa tietoa sekä asettautua alistettujen ryhmien puolelle. Tämän takia gramscilais-freireläisesti kehitettävä kasvatus olisi 'mahdollisuuksien kieltä', suuntautuisi alistettujen ryhmien emansipaatioon ja pyrkisi kohtaamaan sortoa sen eri muodoissa. Radikaalin kasvatuksen rooli olisi toimia uudistusten agenttina problematisoimalla todellisuutta, paljastamalla piiloideologioita ja edistämällä dialogia. Pyrkimyksenä olisi edistää kansalaisyhteiskuntaa. Freire ei selkeästi kuvaa teksteissään sorron olosuhteita eikä opiskelijoiden yhteiskunnallista taistelua suhteessa valtajärjestelmään. Mayo ehdottaa tähän monella tasolla kehitettävää kasvatusta - kasvatus toimisi sekä formaalilla että informaalilla alueella sosiaalisissa liikkeissä. Aikuiskasvattajan rooli tulee tässä tärkeäksi, hän sitoutuu sorron vastustamiseen, ja hänen roolinsa on olla välittäjä kulttuurisessa muutoksessa. (Mayo 1994, 139-140.)

Gramscin ja Freiren ajatuksia yhdistää marxilaisuus ja radikaalissa aikuiskasvatuksen teoriassa Freireä tulkitaankin paljon marxilaisesta näkökulmasta. Selkeimmin marxilainen tulkinta tulee esille Allmanilla ja Wallisilla (esim. Allman & Wallis 1990; Allman 1994; Allman & Wallis 1995). Cobenin tulkinnan mukaan Allman ja Wallis pyrkivät käsitteellistämään Gramscin ja Freiren kasvatusnäemyksiä 'kasvatukseksi sosialismiin' (Coben 1998, 188). Tätä Allman ja Wallis eivät suoraan sano kirjoituksissaan, mutta kieltämättä heidän lähestymistapansa radikaaliin kasvatukseen on sekä marxilainen että selkeästi yhteiskuntarakenteiden muutoksiin suuntautuva (ks. esim. Allman & Wallis 1990). Tärkeimpänä Freiren antina marxilaiselle ajattelulle Allman pitää hänen analyysiaan siitä, miten kasvattajat ja poliittiset aktivistit voivat työskennellä yhdessä kansan kanssa voidakseen kehittää sen kykyä ajatella kriittisesti tai dialektisesti todellisuudestaan. Freire on kehittänyt marxilaista ajattelua esimerkiksi suhtautumisessa tietoon. Tiedosta - eri

tyyppisestä ja eri lähteistä - tulee kriittisen ajattelun kohde. (Allman 1994, 146-153.) Olennaista radikaalissa kasvatuksessa on praxis, ajattelun ja toiminnan yhdistyminen, jossa ymmärrys lähtee eletystä elämästä (Allman & Wallis 1990).

Gramscin ja Freiren ajattelujen yhdistämiseen sisältyy käytännön ristiriitoja. Huolimatta pintapuolisesta samankaltaisuudesta Coben pitää näiden kahden näkemystä erilaisina, ne eivät täydennä toisiaan vaan lähtevät erilaisista älyllisistä ja poliittisista traditioista. Yksi ristiriita liittyy päämäärään. Molemmat puhuvat vallankumouksesta, mutta hiukan eri tavalla. Gramscilla päämäärä oli ehkä marxilainen vallankumous. Sitä vastoin Freiren yhteiskunnallinen päämäärä on hahmottomaton, hän jättää käsittelemättä valtion ja kasvatuksen välisen suhteen ja vallankumousta on vaikea konkretisoida. Coben epäilee, että Freirellä ei ole selkeää poliittista viitekehystä, mihin muutoksella pyritään. (Coben 1998, 113, 122-128, 144.) Allman tulkitse Freiren vallankumoukselliseksi, koska hän vaatii vapautumista kokonaan vastakkaisista suhteista, ei pelkästään traditionaalista poliittista vapautumista (Allman 1994, 146-153). Gramscilla ja Freirellä on kuitenkin myös uudistavan kasvatuksen kehittämisen kannalta yhteisiä teemoja, kuten kasvattajan sitoutuminen, eri kulttuurien yhdistyminen dialogissa, kasvatuksen toimiminen sosiaalisissa liikkeissä, näkemys kulttuurituotannosta ja historian tarkastelu kasvatuksessa (Mayo 1999, 150).

(2) Habermasin ja Freiren ajattelujen yhdistyminen emansipatorisissa suuntauksissa. Kriittisessä kasvatuksessa on hedelmällinen kehitys ollut Freiren ja Habermasin teorioiden yhdistämisessä. Molempien ajatukset ovat vuorovaikutuksessa esimerkiksi Mezirowin transformatiivisessa kasvatuksessa. Merkittäviä on myös osallistavat otteet, joissa kasvatusta, tutkimusta ja arviointia yhdistetään (ks. esim. Carr & Kemmis 1986).

Habermas tuo kriittiseen sosiaalitieteeseen Marxin ideologikritiikin ja Freudin psykoanalyysia. Ihmisyyttä voidaan vapauttaa poliittisesta sorrosta ja siitä ajattelutavasta, joka oikeuttaa sorron. Emansipatorisessa toiminnassa huomio täytyy kiinnittää juuri niihin ajattelutapoihin, jotka tukevat alistamista ja pitävät sortoa ongelmattomana ja jopa oikeutettuna. Itserefleksio on jonkinlaista psykoanalyttista metodologiaa, jossa tuodaan tietoisuuteen henkilöhistorian kulussa muodostettuja vääristymiä, jotka estävät itsensä ja oman toiminnan ymmärtämistä. Itserefleksio auttaa yksilöä tulkitsemaan olosuhteitaan uudella tavalla ja auttaa siten myös muuttamaan tukahduttavia olosuhteita. Kriittinen sosiaalitiede pyrkii vastaavasti paljastamaan sosiaalisten ryhmien kollektiivisia vääryyksiä. (Carr & Kemmis 1986, 137-138.) Näin Habermasin käsityksillä on sukulaisuutta Freiren tiedostamisen prosessin kanssa, jossa pyritään yhdessä sekä yhteisten myyttien että yhteiskunnan myyttien paljastamiseen, ja tulemaan näin kykeneväksi muuttamaan ihmisyyttä tukahduttavia olosuhteita. Kommunikaatio, kieli ja näiden liittyminen valtakysymykseen on toinen Habermasia ja Freireä yhdistävä asia. Freiren dialogia voi liittää Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan ja tarkastella siihen sisältyvien käsitteiden "ihanteellinen puhetilanne" ja "vääristynyt kommunikaatio" avulla. "Ihanteellisessa puhetilanteessa" sallitaan vapaa ja avoin dialogi, jossa ei ole hallitsemisen, manipuloinnin tai kontrollin uhkaa. Erityisesti valta on se, joka vääristää kommunikaatiosuhteet. (Carr & Kemmis 1986, 142-143; Pietrykowski

1996, 84-85.) Pietrykowski tarkastelee kommunikatiivista tilannetta yhdistämällä Habermasin ja Freiren näkemyksiä: kommunikatiivisessa tilanteessa pyritään keskinäiseen ymmärtämiseen, totuuteen, vilpittömyyteen, laillisuuteen. Kommunikatiivisessa tilanteessa ollaan avoimia vaatimuksille ja haastelle, mutta kyky luoda tilanteen vaatimuksia ei ole tasapuolista. Sorto rakentuu kommunikatiivisessa tilanteessa sinällään. Freire puhuu manipuloinnista. Tämän lisäksi - Habermasin mukaan - kommunikaatio voi olla systemaattisesti vääristynyttä, jonka juuret ovat esimerkiksi luokkavastakkaisuuksissa tai patriarkalisuudessa. Pietrykowski näkee Habermasin psykoanalyttisessa tarkastelussa samankaltaisuutta Freiren ongelmakeskeisen kasvatuksen kanssa: nimitetään yhteisellä kielellä sitä, millä on ääni vain vääristyneellä tai yksityisellä kielellä. (Pietrykowski 1996, 84-85.)

Pietrowskin mielestä Habermasin ja Freiren ajattelut täydentävät toisiaan, jos niitä tulkitaan humanistisesta ja modernistisesta projektista ihmisen vapauttamiseksi materiaalisesta, kulttuurisesta ja psykologisesta sorrosta. Hän vertailee heidän ajatteluaan seuraavasti: molemmat tarkastelevat ihmistä moraalisenä ja käytännöllisenä olentona, jotka pystyvät eettisiin päätöksiin ja pystyvät arvioimaan niitä rationaalisesti vapaassa keskustelussa. Molemmat myös ovat tietoisia hegelmonisten aatteiden vallasta estää demokraattinen keskustelu ja poliittinen toiminta ja siitä, miten tämä vaikuttaa materiaalisella, kulttuurisella ja psykologisella tasolla. Molemmat myös korostavat sitä, että teoria ja käytäntö on liitettävä ihmisten kokemusten ja maailmankuvan analyysiin. (Pietrykowski 1996, 83, 93.)

(3) Postmoderni kriittinen kasvatus. Freiren pedagogiikka yhdistetään Foucault'n ajatuksiin, Frankfurtin kouluun ja Habermasin ajatteluun myös postmodernistisesti suuntautuneessa kriittisessä kasvatuksessa. Tässä tarkoitan postmodernilla amerikkalaista kasvatusajattelua, jota edustavat erityisesti Giroux, McLaren ja Shor - he kaikki ovat olleet yhteistyössä Freiren kanssa - sekä feminististä pedagogiikkaa. Freiren työtä on kuvattu "rajapedagogiikaksi", joka ulottuu sekä moderniin että postmoderniin maailmaan (Giroux 1994). Freiren työ pitää yllä modernistisia yleisiä ja yhteisiä eettisiä arvoja kuten oikeudenmukaisuus, demokratia, ihmisarvo ja on siksi juuri arvokasta postmodernissa - samalla se ulottuu postmoderniin maailmaan tarjotessaan välineitä mikromaailmojen analyysiin. Koska Giroux on ehkä merkittävin postmodernin kriittisen kasvatuksen edustaja, käsittelemme aihetta enemmän luvussa 8.3.3.

Feministisen pedagogiikan teemat ovat postmodernin teemoja monikulttuurisuus ja moniäänisyys, identiteetti, tiedon ja totuuden haasteellisuus. Keskeinen käsite on ero. Feministinen pedagogiikka on kieli naisille, värillisille, erilaisille sorretuille ryhmille; se vaatii pätevyyttä näiden omille kokemuksille ja tiedolle ja haastaa hallitsevan käytännön ja poliittisen teorian. Vaatimuksena on sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. (Brady 1994, 142; Weiler 1994, 12-13.) Feminististä pedagogiikkaa voisi kuvata freirelaisilla termeillä 'kriittinen kieli' ja 'mahdollisuuksien kieli', kuten Giroux (1985, 13) tulkitsee Freiren pedagogiikkaa. Brady määrittelee lukutaidon funktionaaliseksi, kulttuuriseksi ja kriittiseksi. Tarvitaan kieltä, jonka avulla on mahdollista kommunikoida yli kulttuurirajojen, tarvitaan kriittistä ja kulttuurista lukutaitoa, jotta voidaan ymmärtää identiteettien rakentumista erilaisissa asemissa ja havaita diskriminointi sosiaalisissa käytännöissä. Ennen kaik-

kea, lukutaito on nähtävä eettisenä ja emansipatorisena, joka tarjoaa toivon ja muutoksen kielen ja jonka avulla voidaan analysoida miten valta, ideologia ja kulttuuri toimivat erottelevasti ja vaikuttavat jokapäiväisessä elämässä. (Brady 1994, 142.) Näin feministisessä ja Freiren pedagogiikassa on yhteinen pyrkimys: löytää kieli, joka paljastaa todellisuutta, jonka avulla ilmaista oma subjektius ja joka samalla voi toimia vapauttavana. Muita yhteisiä käsityksiä feministisessä pedagogiikassa ja freirelaisessä pedagogiikassa on poliittisen omistautumisen korostaminen, samaistuminen alistettuihin ja sorrettuihin ja pyrkimys oikeudenmukaisuuteen ja vapautumiseen (Weiler 1994, 34). Molemmissa myös korostetaan tiedostamisen välttämättömyyttä vapautumisessa. Samankaltaisuudesta huolimatta feministisen pedagogiikan ja 1960-luvulla syntyneiden naisten tiedostamisryhmien juuret eivät ole Freiren tiedostamiskasvatuksessa, vaan naisten vapautumisliikkeessä (ks. esim. Weiler 1994, 20-21).

Feministisessä pedagogiikassa suunnataan huomiota erilaisuuteen, joka ilmenee sekä laajasti että ainutlaatuisena, suuntaa huomiota ihmisiin, jotka elävät monirotoisissa ja monikulttuurisissa yhteiskunnassa. Kriittisen lukutaidon avulla olisi ymmärrettävä, kuinka identiteetit rakentuvat subjektin moninaisissa ja vastakaisissa asemissa, miten identiteetti muuttuu, miten identiteetti vaihtelee eri tyyppisissä taisteluissa. Rotu, luokka, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuneisuus, eri instituutioiden materiaaliset ja ideologiset painotukset ilmaisevat, miten auktoriteettia tuotetaan ja laillistetaan. Näiden analysointi on tärkeää, koska ne tuottavat tietoa, tunteita ja poliittisia pyrkimyksiä. (Brady 1994, 146-148.)

Feministinen ja Freiren pedagogiikka ovat rikastuttaneet toinen toisiaan sekä teoreettisesti että käytännön kasvatuksessa ja Freiren pedagogiikassa kriittinen lukutaito, demokratian, kriittisen kansalaisuuden ja vapautumisen suhteen pohdinta ovat antaneet välineitä feministiselle pedagogiikalle (Brady 1994, 143). Feministinen pedagogiikka, ehkä samankaltaisten päämäärien vuoksi, on puolestaan ehkä selkeimmin nähnyt myös Freiren pedagogiikan puutteita ja se onkin laajentanut Freiren pedagogiikan sorto- ja valtakäsityksiä ja kokemuksen käsitettä (Brady 1994; Weiler 1994).

(4) Populaarikasvatus. Termi populaarikasvatus liitetään yleensä Latinalaiseen Amerikkaan lähelle kansankulttuuria ja kansanliikkeitä. Latinalaisessa Amerikassa populaarikasvatuksen nousukausi oli 1960-luku ja se voimistui 1970-luvulla. Sitä toteuttavat erilaiset uudistuksiin pyrkivät liikkeet, kristilliset liikkeet ja poliittiset toimintaryhmät. Yhteistä näille on se, että ne toimivat informaalisella alueella, ne lähtevät alempien kansanluokkien näkökulmasta ja niillä on pyrkimys sosiaaliseen tai poliittiseen muutokseen. (Archer & Costello 1990; Campos Carr 1990, 54-60; Kane 1999, 54-55.) Tässä käytän populaarikasvatusta yhteisenä nimityksenä erilaisille ruohonjuuritason kasvatusprojekteille, yhteisökasvatukselle ja osallistaville tutkimusotteille.

Freiren vaikutus on vahva erityisesti Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa. Tärkeimpänä Freiren vaikutuksia Latinalaisen Amerikan populaarikasvatuksessa on se, että hän on osoittanut yleisen kasvatuksen taustalla olevan sortavan ideologian ja ihmisten oman tietoisuuden ja kokemuksen merkityksen kulttuurin rakentumisessa (Gaudiano & de Alba 1994, 127-128). Freiren ajatusten kehit-

tämisestä on havaittu, että monikulttuurisessa ja -kielisessä yhteiskunnassa kasvatuksen pitää perustua sekä erityiseen että moninaisuuteen (Gaudiano & de Alba 1994, 128; Kane 1999, 56). Viime vuosina populaarikasvatus onkin kehittynyt erityisalueille, esimerkiksi naisten, pakolaisten, ihmisoikeuksien ja etnisten vähemmistöjen kasvatukseen. Tässä on kuitenkin tärkeää ymmärtää, miten eri näkökulmat ovat yhteydessä keskenään ja muodostavat osan laajempaa sosiaalista todellisuutta. Tiedostaminen on keskeinen lähtökohta. Populaarikasvatus pyrkii edistämään toimintaa ja reflektiota, rohkaisee ihmisiä olemaan muutoksen subjekteja eikä objekteja, sen arvot ovat kollektiivisia ja se pyrkii ryhmien emansipaatioon, lähtökohta on 'alhaalta ylös' -kehitys (Kane 1999, 55-56.) Sanotaan, että populaarikasvatuksessa tiedostaminen ei voi olla vain henkilökohtaista, vaan se on koko yhteisön heräämistä ja kiinteästi osa organisoitumista (Archer & Costello 1990, 75-76).

Myös Pohjois-Amerikassa ja Euroopassa populaarikasvatus on yhteydessä kansanliikkeisiin. Näin on ollut jo perinteisesti rakennettaessa oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon perustuvaa demokraattista kansalaisyhteiskuntaa. Kansanliikkeiden merkitys ei ole vähentynyt, vaan taloudellinen valta, poliittiset ja ideologiset voimat muodostavat uudenlaisia uhkia kansalaisoikeuksille. Kansanliikkeet voivat olla esimerkiksi työväenliikkeet, naisten, köyhien, ympäristöaktivistien, vammaisjärjestöjen, uskonnollisten ryhmien muodostamat yhteisöt ja yhdistykset. (Martin 1999, 8-9.) Freireläinen näkökulma sopii liikkeisiin, jotka pyrkivät epätasa-arvon ja diskriminoinnin poistamiseen ja tämän takia sosiaalisiin ja poliittisiin uudistuksiin.

Verrattuna Latinalaiseen Amerikkaan, jossa sosiaaliset liikkeet ovat organisoi-
tuneet yleensä valtiota vastaan ja toimivat laajoina liikkeinä, Euroopassa kansanliikkeet toimivat yleensä yksittäisinä ja yhteistyössä valtion kanssa täydentäen ja laajentaen valtion järjestämää koulutusta ja hyvinvointia (Kane 1999, 59). Sosiaaliset liikkeet tuovat tietoisuuteen uusia tapoja ymmärtää nykyistä sosiaalista todellisuutta, uusia tapoja toimia kansalaisina, esittävät valtiolle uusia vaatimuksia ja paljastavat kansalaisoikeuksien puutteita. Toisaalta ne voivat olla myös reaktiivisia, protestoivia ja oppositiossa vallitsevaa järjestystä vastaan. Suhdetta voisi kuvata myös Habermasin termien järjestelmämaailma ja elämismaailma avulla - sosiaaliset liikkeet voivat olla tässä välittäjinä ja osoittaa näiden suhteita ja ristiriitoja. (Martin 1999, 13-14.)

Onko Freirellä sitten annettavaa teollisuusmaiden populaarikasvatukselle? Keskeinen asia on ihmisen ontologinen kutsumus osallistua historiaan (Galloway 1999, 237; Martin 1999, 10), mikä muuttuvissa olosuhteissa on jatkuvasti uhattuna. Freiren lukutaidon opetteleminen on laajentunut 'maailman lukemiseen', pyrkimykseen tulkita sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat elämäämme (Kane 1999, 58). Tärkeimpiä asioita ovat tiedon ja opetussuunnitelman poliittisen luonteen ymmärtäminen sekä tiedon ja oppimisen läheisyys oppijan omaan elämään. Dialogin kehittäminen oppimiseksi, joka on opiskelijalähtöistä, tasa-arvoista, erilaisia tietoja yhdistävää, jossa on suhteita sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan, on kriittistä ja jossa omistaudutaan muutokseen, on haaste myös teollisuusmaissa. (Galloway 1999, 231-237.)

8.3 Freire Knowlesin, Mezirowin ja Giroux'n rinnalla

8.3.1 Knowles ja Freire: ryhmäkeskustelu muutosvoimana

Knowles ja Freire mielletään molemmat selkeästi aikuiskasvatuksen kehittäjiksi. Knowles luokitellaan humanistiseksi kasvattajaksi, mutta samoin kuin Freirellä, hänen kasvatuksessaan on myös progressiivisia vaikutuksia. (Elias & Merriam 1980, 10, 51-54.) Knowles ja Freire ovat myös eniten siteerattuja aikuiskasvatuksen kirjoittajia (Field & al. 1991, 15 Cobenin 1998, 6 mukaan), joten heillä jo tämän perusteella uskoisi olleen vaikutusta aikuiskasvatuksen kehittymiseen. Knowles on ehkä eniten aikuiskasvatuksen käytäntöihin ja teoriaan vaikuttanut aikuiskasvatusteoreetikko. Hän on tuonut opiskelijakeskeisen ajattelun aikuiskasvatukseen ja hän on määritellyt aikuisen tapaa oppia. Käsité andragogiikka liitetään Knowlesiin, ja andragogiikasta puhutaan jopa aikuisen oppimisen teoriana. Tosin esimerkiksi Jarvis kiistää andragogiikan teorialuonteen siksi, että sitä ei ole systemaattisesti työstetty. Hän pitää sitä kuitenkin mahdollisesti filosofiana siihen sisältyvän idealismin ja humanismin vuoksi. Vaikka andragogiikka ei ole teoria, se on vaikuttanut syvällisesti aikuiskasvatuksen käytäntöihin. (Jarvis 1983, 93-94.)

Andragogiikan ydin on aikuisuuteen kuuluva riippumattomuus ja itseohjautuvuus, johon kasvatuksen nuoruudesta alkaen pitäisi perustua yhä enemmän (Knowles 1984, 53-54). Knowlesilla on saman suuntaisia näkemyksiä aikuisesta oppijana kuin Freirellä: aikuinen tietää oppimisen tarpeensa jo ennen kuin aloittaa opiskelun, hänellä on käsitys itsestään vastuullisena ja omaa elämäänsä hallitsevana ihmisenä, hänellä on elämäkokemusta ja hän myös käyttää tätä opiskelussaan ja hän suuntautuu opiskelussa elämäkeskeisesti, ongelmakeskeisesti ja tavoitteellisesti (Knowles 1980, 42-45; Knowles 1984, 55-61).

Muutoksen mahdollistajana Knowles painottaa ympäristöä ja sen toimintaa. Teoriassa opeteltu ei vielä anna muutoksen mahdollisuuksia, vaan nimenomaan ympäristön toiminta - 'opetetaan kaikella mitä tehdään'. Esimerkiksi demokratiaa ei voi oppia, jos ei ole mahdollisuuksia osallistumiseen ja päätöksentekoon. Tausateorioina Knowlesilla ovat kenttäteoria, systeemiteoria, organisaation kehittyminen ja ohjausteoria sekä ekologinen psykologia. Knowles tarkastelee oppimisessa tapahtuvaa muutosta ympäristössä ilmenevänä muutoksena. Kuitenkin hänellä, toisin kuin Freirellä, jolla ympäristöön suuntautuva muutostoiminta lähtee opiskelijoista, muutoksen konteksti, mahdollisuudet ja innoittaja on organisaatio, ja hän tarkasteleekin oppimista usein organisaation sisällä (esim. Knowles 1980; 1984). Organisaation on liitettävä jäsenet muutosprosessiin, tarjottava mahdollisuuksia jatkuvaan kasvuun, sen on oltava olemukseltaan innovatiivinen ja demokraattinen. Ilmapiihiltään innovatiivinen organisaatio on ihmiskeskeinen, ihmisistä huolehtiva ja heihin luottava sekä epämuodollinen. Johtamisfilosofiassa kiinnitetään huomiota inhimillisten resurssien käyttöön: valtaa käytetään niin että se tukee henkilöstön toimintaa ja vapauttaa energiaa, työssä sallitaan kokeilua ja riskien ottoa, epäselvyyttä siedetään ja painotetaan kehitystä ja resurssien käyttöä. Päätöksenteossa pyritään demokratiaan. Kommunikaatio eri henkilöstöryhmien välillä on avointa ja monisuuntaista. (Knowles 1980, 120-125; Knowles 1984, 97-100.) Knowles

painottaa yksilöllisiä kasvu- ja kehittymistarpeita, mutta suhteessa organisaatioon ja yhteisöön. Hän olettaa, että yksilön, organisaation ja yhteisön tarpeet on mahdollista yhdistää kasvatuksessa. (Knowles 1980, 120-125.)

Ryhmä on muutoksen kontekstina sekä Knowlesilla että Freirellä. Samoin kuin Freire, Knowles painottaa ryhmän ilmapiirin tärkeyttä: oppiminen tapahtuu keskinäisen kunnioituksen, turvallisuuden, luottamuksen ja yhteistyön hengessä. Osallistujat suhtautuvat toisiinsa tasavertaisina subjekteina ja suuntautuvat oppimiseen. Ryhmän ohjaajalla on merkittävä rooli ilmapiirin luoja. Ohjaaja tukee ja innostaa oppimista. (Knowles 1980, 223-226.)

Knowles määrittelee ryhmän vaikutusta seuraavasti: Ensinnäkin ryhmän pitäisi olla yksilölle arvokas ja herättää lojaalisuutta sillä tavalla, että se tyydyttää jäsenen tarpeita ja auttaa häntä saavuttamaan päämääriään, tarjoaa hyväksyntää, turvallisuutta ja luonnollisen jäsenyyden ja on ryhmänä arvostettu myös ulkopuolella. Toiseksi jokainen jäsen myös sitoutuu ryhmän päätöksentekoon ja päämääriin siinä määrin että hän myös osallistuu niiden määrittämiseen. Kolmanneksi ryhmä on tehokas väline yksilölliseen muutokseen ja kasvuun sillä tavalla, että kaikki muutoksessa mukana olevat henkilöt tuntevat kuuluvansa samaan ryhmään, ryhmän vetovoima on suurempi kuin muutoksen mukanaan tuoma epämukavuus, kaikki ryhmän jäsenet tuntevat, että muutos on tarpeellinen, kaikki jäsenet tietävät muutoksen tarpeista, etenemisestä ja seurauksista, ryhmä tarjoaa yksittäisille jäsenille mahdollisuuden toimia uudella tavalla ilman uhkaa ja yksilöt voivat myös arvioida muutoksen edistymistä. Jokainen voima tai muutos käynnistää myös vastavoiman ja ryhmä tulee kykeneväksi parantamaan kykyään tutkia prosessejaan ja niiden seurauksia. Myös yksilöt alkavat ymmärtää itseensä ja ryhmään vaikuttavia voimia ja mitä paremmin he näitä ymmärtävät, sitä paremmin he myös voivat toimia rakentavasti ryhmässä. Ryhmään sopeutumisen paineet yksilölle määräytyvät ryhmän haluttavuudesta ja merkityksestä. Ryhmän tehokkuuteen taas sisältyy tavoitteiden selkeys, tavoitteiden saavuttamiseen käytettävä energia, yksimielisyys toimintatavoista ja tavoitteista, toiminnan koordinoimisesta, käytettävissä olevista taloudellisista, materiaalisista, älyllisistä resursseista, organisoitumisesta ja kehityksestä suhteessa tehtävään. (Knowles 1984, 101-103.)

Sekä Knowlesilla että Freirellä on näkemys todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta, mutta myös yksilöllisenä ja subjektiivisena, jolloin ihmiset sosiaalisen toiminnan ja kielen avulla rakentavat yksilöllistä symbolista merkitysjärjestelmää. Ihmiset voivat kommunikaation avulla lähestyä toistensa todellisuutta ja arvioida myös omaansa. Keskeinen asia muutoksessa on juuri yksilöllisten merkitysten ja tulkintojen muuttaminen sekä kommunikaation korostaminen tässä prosessissa, osittain myös yhteisen kommunikaatiivisen todellisuuden rakentaminen.

Knowles ja Freire tarkastelevat muutosta kuitenkin hiukan eri tavalla. Knowlesin muutosnäkemys perustuu ihmisen sosiaalisuuteen, vastuullisuuteen, päämäärätietoisuuteen ja haluun löytää konteksti, missä näitä tarpeita voisi tyydyttää. Muutos on paljon juuri yhteistyötaitojen kehittämistä yhteisen, organisaatiosta viriävän päämäärän saavuttamiseksi. Tässä on keskeinen ero Knowlesin ja Freiren välillä. Freirellä muutostarve viriää sosiaalisista olosuhteista, jotka eivät anna mahdollisuutta ihmisyyden kehittymiselle, muutos ulottuu yhteiskunnallisiin muutos-

prosesseihin ja ihmisen tehtävään yhteiskunnan jäsenenä. Knowles analysoi ryhmäprosesseja ja yhteistä sitoutumista organisaation päämäärään. Sitä vastoin Freire jättää ryhmän prosessit ja myös ryhmän jäsenilleen tarjoaman tuen analysoimatta, jolloin myös yhteisen tavoitteen muotoutuminen jää epäselväksi. Manninen, Kauppi ja Kontiainen (1988, 37) katsovat, että Knowlesin lähestymistavassa pyritään sopeuttamaan yksilö organisaation päämääriin. Oppijan muutospyrkimys, vaikkakin itse esitetty, saattaa tulla juuri vaikeudesta sopeutua organisaation muutoksiin. Tässä onkin oleellinen ero Knowlesin ja Freiren välillä, Knowlesille muutos on henkilökohtaista kasvua valtakulttuurin sisällä, hänen katsomuksestaan puuttuu emansipaatio, ryhmä tukee yksilön sopeutumista ulkoapäin viriäviin tavoitteisiin. Knowles ei myöskään käsittele muutosta yhteiskunnallisena eikä kulttuurisena tapahtumana. Freirellä taas ryhmä on vastavoima valtakulttuurille ja voi olla osallistujalle tuki hänen ryhtyessään muuttamaan yhteisöllisiä rakenteita.

Ero humanistisen aikuiskasvatusajattelun ja Freiren ajattelun välillä on se, että humanistiseen ajatteluun sisältyy periaatteellinen samanmielisyys valtakulttuurin kanssa. Kun Freiren kasvatusta tarkastellaan humanistisesta näkökulmasta, korostuvat siinä eksistentialistiset ajatukset, ihmisyyys, kristillisyys ja buberilainen dialogi. Humanistisessa suuntauksessa ja Freiren kasvatuksessa muutosta tarkastellaan kuitenkin hiukan eri tavalla. Humanistisessa kasvatuksessa muutos on oppijan henkilökohtaista kasvua, oppijan jatkuvaa pyrkimystä toteuttaa itseään ihmisenä ja yksilönä ja pyrkimys toimia yhdessä muiden kanssa (Elias & Merriam 1980, 122; ks. Manninen 1993, 92-93; Saddington 1998, 134-135). Tämä puoli on myös Freiren kasvatuksessa, mutta hän kuvaa muutosta sisäisen maailman ja ulkoisiin olosuhteisiin suuntautuvan toiminnan vuorovaikutuksessa. Freiren ja Knowlesin tarkastelu osoittaa keskeisen puutteen Freiren kasvatuksessa - hän jättää ryhmäprosessit käsittelemättä ja jättää paljon oletusten varaan yksilöllisen muutoksen ohjausprosessissa.

8.3.2 Mezirow ja Freire: kriittinen reflektio muutoksen välineenä

Mezirowin transformatiivinen kasvatus on yksi jatkuvasti kehittyvä oppimisteoria. Tässä hän on yhdistänyt elementtejä Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriasta ja Freiren näkemyksistä, mutta on kuitenkin kehittänyt omaleimaista teoriaa. Mezirowin uudistavan kasvatuksen ydinkäsite on merkitysperspektiivi, jolla hän tarkoittaa yksilöllisiä odotusmalleja, jotka muodostavat orientoivan, symbolisen uskomusjärjestelmän ja viitekehysten, jonka avulla yksilö voi tulkita ja arvioida kokemustensa merkitystä (Mezirow 1991, 42). Uudistava oppiminen on yksilöllisen merkitysperspektiivin rakentamista uudelleen, kokemusten tulkitsemista uudella tavalla (Mezirow 1991, 5-6). Ahteenmäki-Pelkosen mukaan Mezirowin perspektiivin muutos on prosessina sama kuin Freiren tiedostaminen ja Habermasin emansipatorinen toiminta (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 221-222).

Väline merkitysperspektiivin muutokseen on kriittinen reflektio. Tällä Mezirow tarkoittaa aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyys kyseenalaistamista ja se kohdistuu laaja-alaisesti oppijan kokemuksiin, uskomuksiin, tunteisiin ja tietoihin. Dialogin avulla oletusten oikeutus ja pätevyys asetetaan koetteille.

(Mezirow 1990a, 25-29; Mezirow 1990b, 374.) Kommunikatiivinen toiminta antaa kehityksen merkitysperspektiivin kehittymiselle. Kommunikatiivisessa toiminnassa oppijan elämismaailma, oppiminen ja sosiaalinen vuorovaikutus ovat dynaamisessa suhteessa. Siinä oppija voi testata ilmaistujen väitteiden pätevyyttä, neuvotella merkityksistä ja pyrkimyksistä sen sijaan, että hän joutuisi passiivisesti hyväksymään toisten määrittelemän sosiaalisen todellisuuden. (Mezirow 1991, 96-97.) Tällä tavalla sosiaalisella kommunikaatiolla on myös emansipatorisia piirteitä. Omien - ja myös toisten - käsitysten kriittinen reflektio voi johtaa merkittäviinkin henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin uudistuksiin (Mezirow 1998, 2). Mezirowilla ja Freirellä on näin sama käsitys yksilön tietoisesta omien oletusten muuttumisesta dialogissa ja myös näkemys yhteisen reflektion vapauttavasta luonteesta..

Samoin kuin Freirellä, myös Mezirowilla väline emansipaatioon on kriittinen tiedostaminen, jossa ryhmä on merkittävä mahdollistaessaan tuen ja omien oletusten tarkastelun toisten näkökulmia vasten. Keskeiset erot Mezirowin ja Freiren näkemyksillä on emansipaation päämäärässä sekä kasvatuksen suhteessa toimintaan ja yhteiskuntaan. Mezirow asettaa muutoksen painopisteen yksilön sisäiselle uudistumiselle, joka mahdollisesti ulottuu yhteiskunnalliseen toimintaan. Ahteenmäki-Pelkosen mukaan Mezirow käyttää teksteissään Habermasin teorioita tiedon intresseistä ja kommunikatiivisesta toiminnasta, mutta melko kapea-alaisesti ja sitoutumatta Frankfurtin kouluun. Mezirow liittyy enemmän kriittisen teorian psykoanalyttiseen näkökulmaan ja sivuuttaa yhteiskunnalliset ja marxilaiset painotukset. Hän kuitenkin liittyy yksilöllisen ja yhteisöllisen yhteen, mutta tarkastelee yksilöä ennen kaikkea kulttuurikontekstissa. Samansuuntainen ero on Mezirowin suhteessa Freireen: Mezirow tulkitsee tiedostamisen yksilökeskeisemmin kuin Freire. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 95, 159-160, 170, 232.) Mezirowille (1991) muutos on ensisijaisesti oppijan sisäistä muutosta, jota hän kuvaa juuri merkitysperspektiivin muutoksena. Aikuisen merkitysperspektiivin muutos voi johtaa, ja usein se johtaakin toimintaan. Mezirow ei kuitenkaan pidä kasvatuksen tehtävänä varsinaista yhteiskunnan muuttamista, hän sanoo että "aikuisoppiminen muuttaa merkitysperspektiivejä, ei yhteiskuntaa" (Mezirow 1991, 208). Hän kuitenkin ottaa toiminnan huomioon. Kasvatuksen avulla yksilö voi kehittää itsetuntemustaan, sosiaalisten ja poliittisten suhteiden kriittistä ymmärrystä ja myös tehokkaita toimintastrategioita, mutta kasvatusta on kuitenkin yksinään kykenemätön sosiaaliseen toimintaan, se voi tarjota vain ensimmäisen askeleen - persoonallisen kasvun. (Mezirow 1991, 209-210.) Emansipatorinen toiminta edellyttää praksista ja tahtoa (Mezirow 1990b, 375). Freire sitä vastoin pitää sisäistä uudistumista riittämättömänä tai jopa mahdottomana ilman ulkoista toimintaa, ulkoiset olosuhteet estävät yksilön kasvua ja kriittiseen reflektioon sisältyy tämä olosuhteisiin vaikuttaminen.

Ero on myös muutostarpeen viriämisessä - Mezirowin kuvaukset perspektiivin muutoksesta sisäisenä muutoksena ovat samankaltaisia kuin luovan prosessin kuvaukset tai stressitapahtuman jälkeiset elämän uudelleen organisoitumisen kuvaukset. Perspektiivin muutoksen vaiheisiin sisältyy itsetutkistelua syyllisyyden ja häpeän tunteineen, ympäröivän todellisuuden kriittistä tarkastelua, liittymistä muihin samanlaisessa tilanteessa oleviin ihmisiin, uusien roolien ja suhteiden tutki-

mista, toiminnan suunnittelemista, uusien roolien ja suhteiden tuottaman pätevyyden kehittämistä ja oman elämän integroimista uuden perspektiivin mukaisesti (Mezirow 1991, 168-169). Mezirow tuokin esille sitä, että perspektiivin muutos tapahtuu usein uudessa elämäntilanteessa, esimerkiksi opiskelun tuoman uudenlaisen elämänvaiheen myötä, sairauden, erityiskokemuksen tai luonnollisen ikääntymisen myötä (Mezirow 1991, 174-183). Ryhmä ja sosiaalinen liike voivat olla merkittäviä katalysaattoreita ja tukia perspektiivin muutoksessa (Mezirow 1991, 185-189). Muutostarve lähtee Mezirowilla kehityksellisistä ja elämäntilanteeseen liittyvistä kriiseistä ja tapahtumista. Freirellä taas muutos lähtee tukahdutetusta ihmisyydestä, joka vaatii kehittymistä. Keskeinen ero on onkin yksilön ja yhteiskunnan suhteessa. Freiren muutoskäsitukseen sisältyy ristiriita oman ja valtakulttuurin välillä, jolloin muutos tapahtuu ristiriitojen kautta, vastavoimasuhteissa.

Pietrykowski (1996, 82-83) kiinnittää huomiota Mezirowin humanistiseen tulokintaan kommunikatiivisen toiminnan teoriasta. Hän haluaisi laajentaa keskustelua vallan ja tiedon roolista, johon postmoderni analyysi antaisi aineksia. Hän näkee kuitenkin Mezirowin, Habermasin ja Freiren ajatusten kehittämisen emansipatorisena aikuiskasvatuksena hedelmällisenä, mutta ehdottaa valtasuhteiden, tiedon ja vallan välisen problematiikan analysoinnin liittämistä enemmän kasvatukseen (Pietrykowski 1996).

8.3.3 Giroux ja Freire: postmoderni kriittinen pedagogiikka

Postmoderni maailma nousee jälkiteollisesta yhteiskunnasta, informaatioyhteiskunnasta ja kyberavaruudesta. Postmodernin ilmiöitä ovat mm. totuuden ja tiedon problemaattisuus, kommunikaation, kielen ja merkitysten tuleminen merkittäviksi ja identiteetin ja minuuden moninaisuus. 'Suuret kertomukset' korvautuvat 'pienillä tarinoilla', mikä kasvatuksessa voisi tarkoittaa vaikkapa yhteisen, virallisen, yleistä tietoisuutta muokkaavan kasvatusteorian - modernistiselle koululle tyypillisen - korvautumista paikallisilla, alakulttuureista lähtevillä, vaihtelevilla ideologioilla. (Giroux & al. 1996.) Dekonstruktio on postmodernin kriittisen pedagogiikan menetelmä paljastaa vallan ja tiedon keskinäistä suhdetta ja vallan uudistumista koulutilanteessa. Dekonstruktion kohteita ovat opetussuunnitelma, opettajan tekstit, koulun sosiaalinen ja opetuksellinen maailma ja se, miten nämä muotoutuvat hallitsevassa ja alistetuissa kulttuureissa. (McLaren 1994, 197.)

Postmodernissa kriittisessä kasvatuksessa tarkastellaan todellisuutta vähemmistöjen kannalta, jota voisi kuvata ajattelemiseksi marginaalista tai myöskin "erojen politiikaksi". Ero, tai marginaali, tuottaa erilaisissa valtasuhteissa tietoa, joka saatetaan tarjota mahdollisuuden vallitsevan sosiaalisen järjestyksen dekonstruktioon. Tämän takia kasvatuksen tulisi pyrkiä marginalisoitujen oman kielen kehittämiseen. (McLaren 1993, 1.) Oletuksena on, että kokemus ei puhu sinällään, mutta sen välityksellä ihminen kohtaa nykyisyyden ja jokapäiväisen elämän politiikan. Kokemus tulkitaan kielellisesti sosiaalisessa käytännössä, symboleissa ja sosiaalisissa suhteissa (McLaren 1993, 6, 16). Identiteetti ja uusia merkityksiä muotoutuu valtasuhteissa, joita kohdetaan suhteessa rotuun, sosiaaliluokkaan, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautuneisuuteen. Kriittinen modernismi voi muistuttaa julkisen

elämän kielen tarpeellisuudesta, demokratiataistelusta ja vapauden, oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden tarpeellisuudesta. (Giroux 1996b, 74-75.) Kyberavaruudessa, jossa on mahdollista erottaa ruumis ja subjekti, identiteetin teema tulee yhä merkittävämmäksi. Opiskelija voi jatkuvasti muuttaa itseään, liittyä erilaisiin sähköisiin yhteisöihin. Opiskelijalla on mahdollisuus osallistua monimuotoisiin vuorovaikutussuhteisiin ja rakentaa ja kokeilla omaa identiteettiään. Kriittisen pedagogiikan yksi tehtävä on näiden sosiaalisten suhteiden ymmärtäminen. (Lankshear & al. 1996, 173-181.)

Postmodernissa kasvatuksessa tiedon ja totuuden olemus tulevat haasteellisiksi. Tietoa tuotetaan yhä enemmän koulun ulkopuolella, esimerkiksi populaarikulttuurissa, ostoskeskuksissa, katuyhteisöissä, sähköisessä kulttuurissa ja sähköisesti välittyneissä yhteisöissä. Esimerkiksi mediakulttuurin ja joukkotiedotuksen välittämän tiedon ymmärtäminen voi auttaa ymmärtämään myös jokapäiväisen sosiaalisen elämän vallan ja etuoikeuksien rakenteita. (Giroux 1996b, 74.) Kyberavaruudessa luonnon ja teknologian rajat rikkoutuvat ja myös rajat formaalin ja informaalisen opettajan ja opiskelijan, luokkahuoneen ja kodin, painetun ja elektronisen tekstin välillä muuttuvat. Opiskelija on vuorovaikutuksessa käyttämänsä materiaalin kanssa, voi muuttaa ja käsitellä sitä. Informaatio, tieto ja ymmärtäminen sekoittuvat ja näiden säätely ja laillisuus tulevat ehkä ongelmaksi. (Lankshear & al. 1996, 161-163, 178-181.) Olisikin tärkeää analysoida, miten tietoa tuotetaan, miten kokemus strukturoituu ja miten valtaa tuotetaan kielen välityksellä; mihin kieli viittaa ja miten ideologiaa eletään kielessä ja kokemuksessa (McLaren 1993, 7).

Postmodernia kuvaa liikkuminen eri yhteisöissä. Tällöin kommunikaatio, merkitykset, kyky ymmärtää ja tulla ymmärretyksi tulevat tärkeiksi. Lankshear ym. arvioivat kriittisen pedagogiikan tehtävinä kyberavaruudessa olevan sana-maailma-suhteen selventämisessä ja auttamisessa opiskelijoita ymmärtämään erilaisia, eri käytännöissä ja konteksteissa tapahtuvia diskursseja. Siksi kriittisen pedagogiikan täytyy rakentua moninaisuuteen. On ymmärrettävä, että on monenlaisia tapoja lukea ja kirjoittaa, mahdollisuuksia rakentaa oppimisen ja opettamisen vuorovaikutuksia. On huomattava myös erilaiset yhteydet ja verkot, joissa opettajan, opiskelijan ja hallinnon roolit määrittävät uudelleen. (Lankshear & al. 1996, 160.)

Mitä asioita Freiren pedagogiikasta sitten korostetaan postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa? Freiren ajatuksista postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa korostuu lukutaidon poliittisuus, postmodernissa ajassa jonkinlainen yhteiskunnallinen lukutaito, ja erityisesti vähemmistöjen kokemuksen kautta tuleva yhteiskunnallisen tilanteen havainnointi, yhteisen ja vähemmistöjen kielen opettelu, sekä yhteisten inhimillisten arvojen tärkeys. Kirjan "The Politics of Education" (Freire 1985) esipuheessa Giroux tulkitsee Freiren pedagogiikan 'kritiikin kieleksi' ja 'mahdollisuuksien kieleksi' (Giroux 1985, 13). Sekä McLaren (1994; 1993) että Lankshear ym. (1996) puhuvat tästä maailman kriittisen tuntemisen tarpeellisuudesta postmodernissa maailmassa ja viittaavat sekä Freireen että Giroux'n tulkintaan tästä. Maailmaa ei pidä hyväksyä 'annettuna', vaan sellaisena, jota tehdään dialogissa muiden kanssa. 'Kritiikki' ja 'mahdollisuus' ovat dialektisessa yhteydessä. Valta, ideologia, sosiaalisen todellisuuden tuottama sorto ovat kriittisen analyysin kohteena, mutta tässä kriittisyydessä on samalla toiminnan mahdol-

lisuus. (McLaren 1993, 10; McLaren 1994, 199-201.) Sanan ja maailman - tai maailmojen - välinen suhde, tiedon, informaation ja ymmärtämisen välinen suhde tulevat erityisen problemaattisiksi kyberavaruudessa. Kyberavaruus tarjoaa mahdollisuuden toimia ja vaikuttaa, opiskelija voi muokata tavoittamaansa materiaalia, perustaa uudenlaisia sosiaalisia suhteita ja liittyä sähköisesti yhteen samanmielisten kanssa, jolloin yhteiskunnalliset vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät. Kriittisen kasvatuksen kannalta keskeisiä kysymyksiä on, edistääkö abstrakti virtuaalinen keskustelu ja vuorovaikutusyhteisö demokratiaa. (Lankshear & al. 1996, 151-152, 163-172.) Tällaisessa maailmassa Freiren pedagogiikan lähtökohta, lukutaito, sanojen muuttavan voiman ymmärtäminen, liittyminen kulttuuriseen maailman tulelle ajankohtaiseksi uudella tavalla. Praksis näyttäytyy tässä Freirelle uskollisella tavalla, sanana, sanan ja kielen avulla vaikuttamisena.

Toinen Freiren korostus postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa on utopia, joka voidaan tulkita myös 'toivon kieleksi'. Tämä utopia sisältää uskon ihmisten väliseen dialogiin ja yhteisyyteen, ja uskon koko elämän jatkuvaan omistautumiseen vapauden puolesta, epäoikeudenmukaisuutta vastaan. (McLaren 1994, 201-203.) Jos Freire tulkitaan rajapedagogiksi modernin ja postmodernin välillä, tämä tulisi esille siinä, miten hän onnistuu yhdistämään makro- ja mikrotodellisuuden, esimerkiksi sorron globaalit ja paikalliset muodot. Freiren työtä voidaan pitää modernistisena siinä mielessä että hän muistuttaa kärsimyksestä ja sorrosta ja näiden yhteydestä poliittisiin tekijöihin; yhteisten arvojen - oikeudenmukaisuuden, ihmisarvon, demokratian - tarpeellisuudesta, mutta myös postmodernistisena tunnustaessaan eletyt kokemukset ja paikallisuuden, sorron erilaiset muodot, joissa erilaisuus tuotetaan, kuten rodun, sukupuolen, sosiaaliluokan, seksuaalisen suuntautuneisuuden. (McLaren 1994, 210-211.)

Miksi sitten Freire sopii postmodernin kasvatuksen teoreetikoksi? Giroux luonnehtii Freireä 'rajaintellektuelliksi' ja rajan ylittäjäksi. Maanpakokokemustensa takia hän on ylittänyt rajoja eurooppalaisesta diskurssista latinalais-amerikkalaiseen, afrikkalaiseen ja amerikkalaiseen teoriaan ja ajatteluun. Hänessä on maanpakolaisen kodittomuutta, jonka identiteetti muotoutuu alueella, jota valtakulttuuri ei yhdistä itseensä, vaan jossa vaihtoehtoiset toiminnat ja pyrkimykset eivät ole vielä vakiintuneet instituutioiksi, jossa on utopian mahdollisuus ja jossa oma identiteetti muotoutuu Toisten identiteettien taistelussa. Näin hän ei edusta tiettyä luokkaa tai kulttuuria. Juuri tämä toiseus ja jatkuva rajanylittäminen ja identiteetin rakentuminen suhteessa toisiin identiteetteihin jonkinlaisessa vastakkaisuuksien taistelussa luonnehtii Freiren elämää ja työtä. Hän on rajanylittäjä, joka on tietoinen rajan ylityksen päämääristä ja tavoitteista ja siitä, miten nämä ylitykset mahdollistavat uudenlaisia identiteettejä ja sosiaalisia suhteita, jotka voivat herättää myös vastustusta hallitsemisen ja epätasa-arvon struktuureissa. Freiren kirjoitukset ovat taistelua ja oppositiota, joka ei haasta vain valtion sortavaa koneistoa vaan myös yksilöitä ja liikkeitä taistelemaan sellaisten modernististen arvojen puolesta kuin vapaus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus. (Giroux 1993, 178-180.)

Tämä rajan ylitys on oleellista postmodernissa maailmassa ja havainnollistuu ehkä selkeimmin kyberavaruudessa, jossa opiskelija voi sulautua ja vieraila kulttuurisesti erilaisissa ryhmissä ja uudistaa jatkuvasti omaa identiteettiään. Giroux'n

mukaan opettaja on rajaintellektuelli, joka pystyy liikkumaan sekä julkisen että erityiskulttuurin välillä, pystyy matkustelemaan eri yhteisöissä, ymmärtämään ideologioita ja olemaan yhteistyössä erilaisten työryhmien kanssa. Samalla hän pystyy luomaan demokraattista yleistä kulttuuria ja taistelemaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta yli paikallisten ja kansallisten alueiden. (Giroux 1996b, 54.)

Ongelmallista Freiren soveltamisessa on se, että postmodernin kasvatusajattelijat käsittelevät sekä kasvatusta että Freiren pedagogiikkaa teoreettisesti, ihanteina ja iskulauseinakin. Näin sovellutuksissa säilyvät samat abstraktiuden ja yleisyyden vaikeudet kuin Freiren itsensä ilmaisemassa pedagogiikassa. Postmodernistit eivät konkretisoi praksista, eivät pohdi, miten välittää subjekti-subjekti -suhde, rakkaus ja luottamus, miten toteuttaa temaattinen tutkimus vaihtelevissa ja päällekkäisissä diskursseissa, samoin opettajan rooli jää konkretisoimatta.

8.4 Yhteenvedo Freiren ajattelusta aikuiskasvatuksessa

Edellä esitetty katsaus näyttää, että moniaineeksisuutensa takia Freiren kasvatusta voidaan tulkita eri tavalla, se yhdistyy muihin ja elää erilaisina painotuksina eri kasvatuskäytännöissä. Freiren merkittävin anti on kriittisessä kasvatuksessa, jossa hänen ajattelunsa tulkitaan enemmän tai vähemmän marxilaisesta perinteestä. Yhdistyminen Frankfurtin koulun ja Habermasin ajatteluun on virittänyt sekä yksilökeskeistä, yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti suuntautunutta emansipatorista kasvatusta, ja suunnannut huomiota dialogissa, kommunikatiivisessa toiminnassa tapahtuviin vääristymiin. Freire puhuu samaa kieltä Mezirowin kanssa korostaessaan yksilöllisten uskomusten muuttamista kriittisen reflektion avulla, yhteisöjen kehittämiseen suuntautuneen populaarikasvatuksen kanssa korostaessaan yhteisön oman kulttuurin tärkeyttä, ja postmodernin kriittisen kasvatuksen kanssa, jossa korostetaan sekä kykyä ymmärtää yhteiskunnan tapahtumia että avoimuutta marginaalin kokemuksille. Freiren ajatuksen sulautuvat Frankfurtin koulukunnan psykoanalyyysiin - oletetaan, että kokemusten ja olosuhteiden kriittinen reflektio auttaa opiskelijaa vapautumaan väärästä tietoisuudesta ja mahdollisesti tekee hänet kykeneväksi muuttamaan olevia olosuhteita. Postmodernin kriittisen kasvatuksen keskeisiä kiinnostuksen kohteita ovat valta, kieli, merkit ja ero. Tässä analyysin kieli löytyy Freiren, Habermasin ja Foucault'n ajatusten yhdistämisestä.

Yhteisinä freireläisinä linjoina ovat tieto ja tiedon problemaattisuus sekä usko oikeudenmukaisuuden tahtoon. Tieto on subjektiivista, paikallista ja historiallista ja kehittyy yhteisessä kommunikaatiossa ja kokemusten reflektiossa. Dialogisessa reflektiossa on mahdollista lähestyä totuutta. Pedagogiikan radikaalius on osaksi tässä opiskelijoiden oman tiedon arvostamisessa. Usko oikeudenmukaisuuteen ilmenee eri projekteissa alistettujen puolelle asettautumisena, yhteisten arvojen korostamisena tai jatkuvana käytäntöjen kyseenalaistamisena. Keskeinen freireläinen painotus on jonkinlainen yhteiskunnallinen lukutaito, joka ilmenee sekä kriittisessä kasvatustieteessä, radikaalin kasvatuksen teoriassa, populaarikasvatuksessa että postmodernissa kriittisessä kasvatuksessa.

Pintapuolinen katsaus Freiren ajattelun kehittämiseen kasvatuksen eri alueilla näyttää myös teorian taipumuksen fragmentoitua eri sovellutuksissa. Tämä herättää epäilyn siitä, onko Freire sittenkään pystynyt yhdistämään erilaisia filosofisia aineksia toimivaksi kasvatukseksi. Kriittisen kasvatuksen projekteissa suhtautuminen marxilaisuuteen vaihtelee vallankumouspedagogiikasta humanistiseen ja hahmottumattomaan muutoksen vaatimukseen. Erityisesti Freiren marxilaisuuden ja kristillisyyden yhdistäminen on ollut vaikeaa. Pedagogiikan kristilliset juuret ilmenevät tiedostamisprosessin kääntymisluonteessa ja henkilökohtaisesti työste-tyssä kutsumuksessa ja utopiassa, mutta näiden radikaalius laimenee eri sovellu- tuksissa. Onko Freiren suhde näihin ambivalentti niin että hän ei ole pystynyt teke- mään näistä synteisiä pedagogiikassaan (Coben 1998, 113-114, 155), vai onko vaikeus yhdistää näitä enemmän tulkitsijoiden halua pitäytyä jommassa kummas- sa näkökulmassa? Kriittisessä postmodernissa pedagogiikassa lähes sivuutetaan Freiren pedagogiikan 'henkinen' elementti, buberilainen dialogi ja kristillinen nä- kemys. Tämä otetaan huomioon jonkinlaisena Freiren toimintaa selittävänä tausta- na, esimerkiksi McLaren viittaa Freiren utopia-käsityksen taustasta latinalais-ame- rikkalaiseen profeettalliseen kirkkoon (McLaren 1994, 202-203), mutta ei liitä hen- kisyyttä kasvatukseen. Postmodernissa pedagogiikassa laimenee myös marxilai- suus.

Toinen ongelmallisuus on suhtautumisessa valtakulttuuriin ja alakulttuureihin. Freiren pedagogiikka nähdään sekä alistettujen kulttuurin puolustajana, vallitse- van ideologian kriittikkona että yhteisen, dialogisen järjestelmän edistäjänä. Kes- keiset sovellutukset ovat kansanliikkeissä, kasvatuksen informaalilla alueella. Mutta onko Freire myös sopeutuja ja konservatiivi, mitä Cobenin mukaan kuvaa Freiren toiminta Brasiliassa ennen sotilasvallankaappausta ja Guinea-Bissaussa hallituk- sen kanssa tehty yhteistyö lukutaito-ohjelmissa sekä tiedostamisen pohjimmiltaan yksilöllinen luonne (Coben 1998)? Freire puhuu teksteissään sorrettujen puolelle asettautumisesta, vallankumouksesta, vallitsevan käytännön kyseenalaistamisesta, mutta ne eivät anna kuvaa, että hän olisi järjestäytynyttä yhteiskuntaa vastaan. Pyr- kimyksenä on jonkinlainen dialogisuus, kaikkien mahdollisuus osallistua yhtei- seen kehitykseen. Kuitenkin hänen yhteiskunta-utopiansa on määrittelemätön, sa- moin kuin tapa, miten se tavoitetaan. Puuttuvaa dialogia valtakulttuurin ja alakult- tuurien välillä on pyritty ratkaisemaan kiinnittämällä huomiota opettajan rooliin. Giroux (1996b, 54) puhuu opettajasta 'rajaintellektuellina', joka pystyisi liikku- maan sorrettujen ryhmien ja valtakulttuurin välillä, Mayo (1994, 139-140) puhuu kasvatuksesta sekä informaalilla että formaalilla alueella, jossa opettaja on sitoutu- nut sorron vastustamiseen. Molemmissa on kyse samasta asiasta, opettaja on jon- kinlainen välittäjä valtajärjestelmän ja erityisryhmien välillä. Tämä näkemys ai- kuisopettajan roolista on mielenkiintoinen, joskin Coben varmaankin aiheellisesti myös epäilee aikuiskasvattajan kykyä suhtautua sekä uusien sosiaalisten liikkei- den vaihteleviin päämääriin että kykyä toimia yhteisten oikeudenmukaisuuspää- määrien puolesta (Coben 1998, 223). Yksi ongelmallisuus on varmaankin se, että Freiren pedagogiikan filosofian tutkimus ja käytännön kasvatuksen toteutus tapah-

tuvat erillään. Erityisesti feministisessä pedagogiikassa on huomattu Freiren pedagogiikan didaktinen heikkous ratkaista opintopiirin auktoriteettiristiriitoja ja tavoittaa opiskelijoiden kokemusta.

Freire edustaa monella tapaa aikuiskasvatuksen valtavirtaa. Esimerkiksi konstruktivistinen näkemys tietämisestä, subjektin toiminnan korostaminen aktiivisena tiedon muokkaajana, subjektiivisen ja objektiivisen välinen vuorovaikutus, tiedon historiallisuus, kontekstisidonnaisuus ja kommunikatiivisuus sekä toisen todellisuuden ymmärtäminen kielellisten merkkien välityksellä, ovat nykyisessä aikuiskasvatuksessa oleellisia näkemyksiä (ks. Mezirow 1996). Ylipäänsä omien kokemusten käyttö ja niiden reflektio ovat tunnusomaisia piirteitä aikuisten oppimisessa - tätä näkökulmaa tuovat esille Freiren ohella merkittävimmät aikuiskasvatuksen teoreetikot, kuten Lindeman, Brookfield, Knowles, Kolb ja Mezirow (Michelson 1996, 438). Katsaus Knowlesin, Mezirowin ja Giroux'n muutoksäilytyksiin tuo esille dialogisen praksiksen merkityksen muutoksessa. Dialogi, yhteistoiminta, yhteisten merkitysten luominen ei sinällään vielä vapautta, vaan se voi olla luonteeltaan myös sopeuttavaa ja manipuloivaa, jos oppimistarve viriää opiskelijoiden ulkopuolelta. Myöskään emansipatorisesti suuntautuva, mutta yksilökeskeinen ja teoreettista reflektiota painottava kasvatus ei välttämättä johda emansipaatioon. Mezirowin transformatiivinen kasvatus on yksilökeskeistä. Oppija voi vapautua sisäisistä esteistä, mutta kasvatus ei tavoita tukahduttavia olosuhteita. Olosuhteiden muuttaminen edellyttää paitsi yhteisöllistä ja yhteiskunnallista analyysia myös toimintaa. Valtaideologian näkökulma sortoon ja kasvatukseen on myös kriittisessä kasvatustieteessä ja osaksi postmodernissa kriittisessä kasvatuksessa, näissä pyritään ikään kuin vallassa olevien näkökulmasta havainnoimaan mahdollista sortoa. Tässä vaarana on se, että sorretut eivät voi puhua omalla äänellään, vaan heitä enemmänkin autetaan puhumaan yhteistä, vallassa olevaa kieltä. Tämä voi jättää osan ihmisiä edelleen hiljaisuuden kulttuuriin. Keskeinen asia Freiren pedagogiikan soveltamisessa onkin, miten kasvatuksessa tavoitetaan opiskelijoiden kokemus ja miten toiminta ymmärretään suhteessa opiskelijoiden elämänympäristöön ja valtakulttuuriin.

9 POHDINTAA

9.1 Freiren pedagogiikan olemuksesta

Freire on kehittänyt pedagogiikan, jossa käytännön toteutus liittyy kiinteästi filosofiaan ja eettiseen näkemykseen. Freireä ei kuitenkaan voi pitää uuden kasvatusteorian filosofian luoja, vaan hän on enemmänkin eri ajatussuuntien taitava yhdistäjä ja käytännön sovellutusten kehittäjä. Hän on yhdistänyt pedagogiikkaansa eri filosofien tuotantoa, yleismaailmallisia ja paikallisia aatteita, 1900-luvun ajattelijoiden käsityksiä ja Latinalaisen Amerikan kasvatuserinnettä. Freire kehitti pedagogiikkansa noin 30 vuotta sitten Latinalaisessa Amerikassa ja hänen pedagogiikkansa on saavuttanut suosiota ympäri maailmaa, myös teollisuusmaissa. Hänen pedagogiikkansa on ollut merkittävä myös aikuiskasvatuksen lähestymistapojen kehityksessä. Arvioidessaan Freiren työtä kasvattajana Torres esittää hänen suosionsa syiksi ensinnäkin sitä, että hän pystyi kasvatuksessa tekemään synteetin nykyajan kaiken kehittyneimmistä filosofisista aatteista, kuten eksistentialismista, fenomenologiasta, hegeliläisestä dialektiikasta ja historiallisesta materialismista. Toiseksi Freiren ajatukset saivat julkisuutta Latinalaisessa Amerikassa poliittisten konfliktien ja luokkataistelujen ajankohtana. Tätä historiallista aikaa kuvaa Kuuban vallankumous seurannaisvaikutuksineen sekä kansan- ja kansallisten - mm. työväen- ja vasemmistolaisten liikkeiden nousu poliittisessa elämässä. Kolmantena tekijänä Torres mainitsee Freiren yhteydet katoliseen ajatteluun. (Torres 1993, 120-122.) Tähän voisi lisätä Freiren humanismin, uskon ihmisen kehityskykyyn sekä hänen oman tiiviin toimintansa pedagogina. Freiren ajattelun kantavuutta osoittaa, että hän onnistui voittamaan sekä 1960-luvun kasvatuksen naiivin pedagogiikan, jolloin uskottiin koulun voivan tehdä mitä tahansa, että voittamaan 1970-luvun negatiivisen pessimismin siitä, että koulu olisi pelkkä olemassa olevien rakenteiden uusintaja (Gadotti & Torres 1998).

Varmaankin aiheellisesti on kritisoitu sitä (mm. Gaudiano & de Alba 1993, 124), että Freiren aatteellista taustaa selvitetessä suuntaudutaan lähinnä eurooppalaiseen traditioon ja unohdetaan hänen liittymisensä latinalais-amerikkalaiseen perinteeseen. Hänen kasvatusteoriansa on viittauksia brasilialaisiin ajattelijoihin, esimerkiksi filosofi Vieira Pinto, joka on selkiinnyttänyt Freiren käsityksiä tietoisuuden tarkoituksellisuudesta, opiskelijan ja opettajan subjektiluonteesta ja tietämistapahtumasta ja on sitä kautta ollut ongelmakeskeisen kasvatuksen yksi kehittäjä. Freire liittyy myös Latinalaisen Amerikan kansanopetuksen perinteeseen jatkaen Rodríguezin, jo 1500-luvulla vaikuttaneen radikaalin kansanopettajan (Galeano 1994, 170-171) linjaa köyhien ja tavallisen kansan opettamisessa. Hänen viittauksensa sosiologi Freyren töihin antaa syytä olettaa, että hän on omaksumut ainakin osittain Freyren tulkinnan Brasilian sivilisaation kehittymisestä "iso talo - orjamaja"-yhteiskunnasta hallitsijoiden ja hallittujen yhteiskunnaksi, jossa osalla kansaa ei ole kehittynyt osallistumisen vastuuta, mutta jossa samalla on historian osoittamaa vahvuutta kulttuuriseen synteesiin. Freiren pedagogiikan keskeisin ajatus, historiallinen praxis, ihmisen tehtävä toimia inhimillisemmän maailman rakentamiseksi, nousee 1960-luvun brasilialaisesta keskustelusta ja vapau-

tuksen teologiasta, jonka lähellä vapautuksen pedagogiikka kehittyi samassa poliittisessa, sosiaalisessa, taloudellisessa ja uskonnollisessa ilmapiirissä. Tähän ympäristöön pohjautuu myös Freiren käsitys sorrosta ja vapaudesta, joiden teoreettisessa muotoilussa hän on käyttänyt eurooppalaista filosofiaa ja ajan kansainvälisiä aatteita.

Freiren taitavuus erilaisten aatteiden sulauttajana tulee esille siinä, miten hän on soveltanut eri aatteita käytännön kasvatustoimintaan. Käytännön kasvatusta luonnehtivat dialogi ja praksis. Freiren oppimiskäsitystä kuvaa humanistinen dialogi ja konstruktivismi. Näissä yhdistyvät fenomenologinen tietämisen käsite ja kielellinen kommunikaatio, sanan arvostus yhteisen luomisen välineenä. Tässä analysoiduissa kirjoissa Freire viittaa selvästi Buberiin dialogin tärkeänä taustahahmona. Ihmisen kunnioitus, ihmisen kommunikaation kaksitasoinen luonne, minuuden kehittyminen 'minä - sinä' -suhteessa ja henkisen kuuluminen ihmisen olemukseen perustuvat paljon Buberin dialogikasvatukseen. Freireä voikin pitää Buberin työn jatkajana siinäkin mielessä, että hän on soveltanut 'minä - sinä' -suhdetta myös yhteiskunnallisella tasolla, eri ryhmien välisenä dialogina.

Sitä vastoin tekstit eivät anna selkeitä viitteitä siitä, mihin Freiren konstruktivistinen oppimisen käsitys ja fenomenologinen tietämisen käsitys pohjautuvat. Hän viittaa Husserliin, Sartreen, de Beauvoiriin, Vieira Pintoon ja Marxiin puhuessaan ihmisen tietoisuudesta itsestään, tietoisuuden tarkoituksellisuudesta ja ihmisen sisäisen ja ulkoisen maailman välisestä vuorovaikutuksellisesta suhteesta. Freiren ajatuksissa on samankaltaisuutta Deweyn ja Vygotskyn kasvatuksellisten ajatusten kanssa, vaikkakaan hän ei tässä analysoiduissa teksteissä viittaa heihin. Gadottin (1994, 117; 1998, 16) mukaan Freire tunsikin Deweyn työn hyvin jo väitöskirjaa tehdessään, erityisesti kirjan "Democracy and Education". Sitä vastoin hän ei tunnuttanut Vygotskyn työtä kirjoittaessaan pääteoksiaan (Gadotti 1994, 118). Freire on luottellut Deweyn kirjoja myös kirjastoonsa, jota hän kokosi vuosina 1941-1955 (Freire A. 1996, 225). Yhteneväisyys näihin tulee esille juuri ongelmakeskeisessä kasvatuksessa, toiminnan ja teorian yhdistämisessä sekä yleisen ja erityisen välisessä reflektiossa ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksessä maailman konstruomisessa. Myöhemmissä kirjoituksissaan Freire on määritellyt kasvatusajatteluaan dialektiseksi fenomenologiaksi (Torres 1997, 5). Määrittelyssä tiivistyykin fenomenologian subjektiivisen ja objektiivisen välinen vuorovaikutus yhdistyneenä marxilaisuuteen pohjautuvaan vastakkaisuuksien ja ristiriitojen käsittelyyn.

Freiren kasvatusajattelu on poliittista sillä tavalla että hän painottaa kaikkien ihmisten oikeutta osallistua maailman muokkaamiseen, luokkatietoisuutta ja sitoutumista yhteiskunnan rakenteiden muuttamiseen. Kirjassa "Pedagogy of the Oppressed" puhutaan vallankumouksesta, sekä poliittisesta että kulttuurisesta. Kirjassa viitataan myös ajan vallankumouksellisiin hahmoihin Castroon, Che Guevaraan ja Maoon. Freire pitää kasvatusta välttämättömänä vallankumouksessa, jonka tavoitteena on ihmisten vapautuminen, sitä vastoin teksteissä jää epäselväksi vallankumouksen välttämättömyys ja myös sen yhteiskunnallinen tavoite. Koska vallankumousteemat ovat kirjassa "Pedgogy of the Oppressed", voisi olettaa näiden pohjautuvan Freiren maanpakoajien alun tilanteeseen. Kasvatuksen poliittisuutta Freire korostaa läpi tuotantonsa (esim. Freire & Shor 1987, 61).

Poliittisuus korostuu myös Freiren käsityksessä tietämisen luonteesta. Tieto on Freirelle subjektiivista, yhteisesti tuotettua, kontekstuaalista ja historiallista. Pedagogiikan radikaalisuus sisältyy osaksi juuri tähän: oppijan oman tiedon arvostamiseen ja kriittiseen reflektioon omien ja yhteisten oletusten alkuperästä ja pätevydestä. Näin tieto on yhteydessä myös valtaan ja kontrolliin, koska hallitsevassa asemassa olevat voivat määritellä oikean tiedon. Se, että tieto elää kulttuurissa, käytännöissä ja instituutioissa, on osaksi poliittista ja kuvastaa valtasuhteita, yhdistää Freiren ajattelun Foucault'n (1998; 1980) ja Habermasin (1972; 1987) ajatteluun.

9.2 Tutkimuksen tarkoitus, tulokset ja tulosten hyödyntäminen

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli hahmottaa Freiren tiedostamiskasvatuksen keskeisiä elementtejä ja erityisesti tiedostamisen ja muutoksen välistä suhdetta. Pyrkimyksenä oli myös tuoda Freiren ajattelua suomalaiseen kasvatukseen. Tiedostamiskasvatuksen käytännön toteuttamista hahmottaa kolme mallia, jotka ovat dialogisen oppimisen, praksiksen ja sisällön organisoimista kuvaava temaattisen tutkimuksen malli. Analyysi tuotti lisäksi tiedostamisen yksilöllisiä prosesseja kuvastavan mallin. Freire on itse kuvannut sanallisesti sisällön organisoimisen vaiheet temaattisen tutkimuksen ja generatiivisen teeman menetelmänä, jota on paljon sovellettu sekä kasvatuksessa että osallistavassa tutkimuksessa. Sitä vastoin freireläisen oppimisprosessin käsitteistöä ei ole aikaisemmin systemaattisesti analysoitu kasvatuskäytännön kannalta. Ilmeisesti Freiren itsensä esittämä ja paljon sovellettu sisällön organisoimisen malli on liian suppea didaktisena ohjeena käytännön kasvatukseen. Tiedostaminen on syvälinen yksilöllinen muutosprosessi, jonka välineenä on kriittinen reflektio. Jatkossa näitä malleja voi käyttää työvälineinä kasvatuksen suunnittelussa ja praksikseen perustuvan oppimisen tutkimisessa. Suomessa praksikseen perustuvaa oppimista ei ole paljoakaan kehitetty, joten mallit voivat olla apuna myös suomalaisen praksis-oppimisen kehittälyssä.

Toisena tutkimustehtävänä selvitin tiedostamisen ja muutoksen välistä suhdetta. Tuloksena oli, että tiedostaminen ei mekaanisesti johda muutokseen, mutta se voi edistää oppijan muutoskykyä. Muutoksen yksilöllisenä edellytyksenä on, että oppija tuntee todellisuutta sellaisena, että siihen voi vaikuttaa, kohtaa itsensä vapaana, yhteiskunnallisena ja eettisiä ratkaisuja tekevänä ihmisenä ja ymmärtää sanan merkityksen yhteisen todellisuuden rakentamisessa. Freiren tiedostamiskasvatus osoittautui vaativaksi, sitä on sovellettava sekä kokonaisuutena että olosuhteisiin kehitettynä. Kokemukset sovellutusprojekteista osoittavat, että vapautuksen kasvatusta voidaan käyttää myös manipuloivana, jos sitä sovelletaan pelkkänä menetelmänä, irrallaan filosofisesta ihmiskuvasta, ilman opettajan ja opiskelijoiden vakavaa paneutumista ja ilman että oppisisällön teemoja tarkasteltaisiin opiskelijoiden arkipäivässä. Tiedostamiskasvatuksen soveltaminen edellyttääkin abstraktien käsitteiden konkretisoimista kussakin sovelluskontekstissa.

Analyysi paljasti myös puutteita Freiren pedagogiikassa. Tärkeimpiä näistä on se, että Freire esittää tiedostamisprosessin näennäisesti rationaalisena sekä yksilön että ryhmän kohdalla, mutta sisällyttää siihen samalla tunne- ja metafysisiä teki-

jöitä, joiden prosessointia hän ei perustele. Toinen puute on se, että Freire ymmärtää sorron yleismaailmallisena ja yksilotteisena. Erityisesti vapauttavaa kasvatusta toteuttaneet feministit ovat todenneet sorron monimuotoiseksi ja vaihtelevaksi.

Suomessa Freiren pedagogiikka ei saavuttanut 1970-luvulla samaa suosiota kuin monissa muissa maissa. Syynä Freiren vieroksuntaan saattoi olla se, että hänet on meillä mielletty lukutaidon edistäjäksi ja kehitysmaiden olosuhteisiin sopivaksi kasvattajaksi, minkä vuoksi hänen pedagogiikkansa ei herättänyt vastakaikua peruskoulun kehittämisen aikana. Lisäksi Freiren kantaaottavuus, vasemmistolais-kristillinen radikaalius ei ehkä ole sopinut Suomen neutraaliuteen pyrkivään kasvatusilmapiiriin. Freiren ajatukset eivät herättäneet vastakaikua myöskään aikuiskasvatuksen laajetessa 1980-luvulla. Tosin freireläiset teemat kuten yhteistoiminnallisuus, dialogisuus ja kriittisyys elävät aikuiskasvatuksessa muiden kasvattajien kautta. Viime aikoina kiinnostus on noussut. Syynä tähän on ehkä uudistavan kasvatuksen välttämättömyys muuttuvassa yhteiskunnassa ja erityisesti dialogisuuden ja uuden lukutaidon kehittymisen tarve mediavälitteisessä oppimisessä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus, syrjäytyminen ja kansalaisuuteen kasvaminen ovat myös uudella tavalla ajankohtaisia Suomessa.

9.3 Tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia

Olen esitellyt tutkimusaineiston ja käyttämäni menetelmän luvuissa 2 ja 3. Usein tutkimusmenetelmät esitetään tutkimusraportin alkuvaiheessa ja tulokset lopussa. Ahteenmäki - Pelkonen (1997) arvioi Mezirowin itseohjautuvuuskäsitystä selvittävissä tutkimuksissaan käyttämäänsä menetelmää myös tutkimuksen lopuksi. Koska Ahteenmäki - Pelkonen loppukatsaus antoi minulle lukijana mielenkiintoisen mahdollisuuden palata tutkimuksen kulun kriisikohtiin ja muuten jopa näkyvämmiksi jääviin ratkaisuihin, pyrin tässä tuomaan esille omassa tutkimuksessa- ni tekemiäni ratkaisuja.

Aineisto. Yksi tekstitutkimuksen luotettavuuskriteeri on aineiston tarkoituksenmukainen valinta. Oliko tähän tutkimukseen valittu kirjallisuus tarpeeksi kattava - ja myös tarpeeksi taloudellinen - Freiren tiedostamiskäsityksen tavoittamiseksi? Tässä analyysiaineistona oli Freiren tuotannon alkuvaiheen kolme kirjaa ja kaksi artikkelia, jotka samalla ovat hänen levinneimpiä teoksiaan. Kokonaisuutena Freiren tuotanto käsittää 14 julkaistua kirjaa ja 10 yhdessä toisen kasvattajan kanssa tehtyä keskustelukirjaa sekä lukuisan määrän lehtiartikkeleita, julkaistuja puheita, videonauhoja sekä luonnollisesti suullisia esityksiä ja haastatteluja (Freire A. 1997, 20-21). Lisäksi postuumina on julkaistu muutama kirja. Tutkimuksen pätevyyden kannalta keskeinen kysymys on, jakaantuuko Freiren tuotanto sellaisiin jaksoihin, että tekemäni ratkaisu oli oikeutettu. Tässä analysoiduissa teoksissa Freire esittää sekä pedagogiikkansa perusteet että tiedostamisen käsitteen. Kirjat on kirjoitettu yhteydessä käytännön kasvatustyöhön, jonkinlaisessa kehittämisprosessissa, ennen Freiren suosiovaihetta. Koska keskeisimmät ajatukset tulevat esille alkuvaiheen teoksissa, pidän aineiston valintaa tarkoituksenmukaisena. Kuitenkin monet yksityiskohdat jäävät tässä tutkimusaineistona olleessa kirjallisuudessa käsittelemättä, esimerkiksi opettajan roolia luonnehditaan vain yleisesti. Freire on joitakin

asioita täsmentänyt myöhemmin, näihin olen viitannut arvioidessani tuloksia. Pääteoksista puuttuu kirja "Cartas à Guiné Bissau" (Kirjeitä Guinea Bissauhun), josta esimerkiksi Escoba (1990) sanoo, että Freiren ajattelu saavutti siinä kypsyytensä. Kirja ei kuitenkaan teoreettisesti tuo juurikaan uutta edellä mainittuihin teoksiin. Myöhemmissä kirjoissaan hän on myös sijoittanut kasvatuksensa alkuperäistä laajempaan kontekstiin. Vertailu Freiren myöhempään tuotantoon osoitti hänen tiedostamiskäsitteensä pysyneen perustaltaan suhteellisen muuttumattomana.

Freire oli kuitenkin aktiivinen kirjoittaja ja oman ajattelunsa kehittäjä elämänsä lopulle saakka. Freiren vaikutuksen arviointi erityisesti kriittiseen postmoderniin pedagogiikkaan edellyttäisikin myös myöhemmän tuotannon analysointia perusteosten rinnalla. Tämä tulee hyvin esille McLarenin (2000, 148-164) teoksessa, jossa hän tarkastelee Freiren pedagogiikkaa postmodernissa kontekstissa ja nykyhetken vallankumouksellisen pedagogiikkana. Tässä valittu aineisto toi kuitenkin tiedostamisen käsitteen esille ja myös Freire itse pitää näitä kirjoja tärkeimpinä. Vuonna 1984 tehdyssä haastattelussa Boshier kysyy Freireltä, mitä tämä muuttaisi kirjasta "Pedagogy of the Oppressed", jos kirjoittaisi sen uudestaan. Freire vastaa olevansa kirjan hengen kanssa samaa mieltä, mutta sanoo että voisi olla joissakin kohdin selkeämpi. (Boshier 1991, 119.)

Tutkimusmenetelmä. Koska kyseessä oli ajattelun selvittäminen, oli luonnollinen valinta systemaattinen analyysi, jossa pyritään juuri ajatuskokonaisuuden sisällön selvittämiseen (Jussila & al. 1989, 157). Tekstiä voisi tutkia myös esimerkiksi sisällön analyysillä, jota Pietilä (1976, 53) kuvaa "joukoksi menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tieteellisiä menettelytapoja noudattaen tehdään havaintoja ja kerätään tietoja". Sisällön analyysissä pyritään usein luokittelemaan ja määrälliseen analyysiin, luokittelu merkitsee myös aina sisällön karkeistamista ja yksinkertaistamista, jolloin sisällön yksityiskohdat ja nyanssit häviävät (Pietilä 1976, 264-265). Tässä käytin sisällön analyysia välivaiheena, etsiessäni ja luokitellessani Freiren ajattelun ydinpiirteitä - minkälaisia asioita hän sisällyttää tiedostamiseen, muutokseen, subjektiuteen, dialogiin ja praksikseen. Ajattelun selvittäminen vaatii kuitenkin tekstin polkujen avaamista, käsitteiden ja aatteiden tulkintaa kontekstin, muiden ajattelijoiden viittausten ja tekstin sisäisen rakenteen valossa, minkä vuoksi sisällön analyysi tässä tutkimuksessa oli riittämätön. Tässä jatkoin sisällön analyysia tulkinnallisemmalla fenomenologis-hermeneuttisella otteella.

Suoritin analyysin tekstilähtöisesti ja pyrin rekonstruktioon, selkiinnyttämään Freiren ydinkäsitteitä kasvatuksen käytäntöä helpottamaan. Työskentelyni muotoutui deduktiiviseksi, joskin se oli osaksi myös induktiivista. Deduktiivista sisällön analyysia voi ohjata valmis, esimerkiksi teoriasta tai aikaisemmasta tiedosta johdettu viitekehys, teema tai malli, johon liitetään aineistosta sisällöllisesti sopivia asioita (Kyngäs & Vanhanen 1999, 7). Tässä muodostin sisältöä organisoivat mallit ja ydinkäsitteet Freiren teksteistä lukemalla niitä useaan kertaan. Näitä muokasin ja täsmensin koko analyysin ajan. Toinen vaihtoehto olisi ollut muodostaa mallit valmiista viitekehyksestä. Freiren kohdalla esimerkiksi marxilaisesta, psykoanalyttisesta tai vapautuksen teologian viitekehyksestä. Nämä olisivat kuitenkin estäneet näkemästä Freiren pedagogiikkaa kokonaisuutena. Analyysin alussa

pyrin pitäytymään pelkässä tekstissä ja ottamaan siitä esille 'asian sinänsä'. Tekstin viittaukset eri filosofien tuotantoon, ympäristöön ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen kuitenkin osoittivat tällaisen asennoitumisen niukkuuden - osa Freiren ajatuksista oli ymmärrettävissä vain suhteessa muiden ajattelijoiden tuotantoon. Tutustuminen viiteteorioihin toi myös ylitulkittamisen pelon, haasteen säilyttää tekstien oma identiteetti (vrt. Varto 1991). Freire käyttää teksteissään myös muiden ajattelijoiden käsitteitä, mutta on yhdistänyt näitä omalla tavallaan. Analyysissa pyrin osoittamaan Freiren tavan suhteuttaa eri käsitteet toisiinsa. Tässä pyrin pysyttelemään Freiren itsensä ilmaisemissa ajatuksissa.

Tekstin tulkinnassa sovelsin Gadamerin, Ricourin ja Hirschin näkemyksiä tekstitutkimuksesta. Analyysissa tutkija voi tavoittaa sanoman vain oman ymmärryksensä rajoissa. Pyrkiessäni Gadamerin mukaisesti tavoittamaan kirjoittajan horisonttia tutustuin kirjoittamisajankohdan olosuhteisiin ja Freiren asemaan siinä. Huomiota kiinnitti Freiren yhteiskunnallinen aktiivisuus: hän oli tiivistä mukana Brazilian demokratisoituspyrkimyksissä ja muutoksessa "suljetusta yhteiskunnasta avoimeen". Tämä vahvisti ja ehkä myös suuntasi tulkintaa Freiren pedagogiikan ytimeä, joka ei ole generatiivisen teeman metodi, vaan kasvatuksen päämäärä ihmisen osallistumisesta subjektina yhteisen todellisuuden luomiseen. Taustan selvittely teki myös uskottavaksi Freiren julistuksen kasvatuksen tehtävästä toimia kaikenlaista yhteiskunnallista sortoa vastaan. Horisontin tavoittelu selitti osaltaan Freiren pedagogiikassa olevaa maltillisuuden ja yhteiskuntakriittisyyden välistä ristiriitaa. Pedagogiikan alkuaikoina pyrkimyksenä oli opiskelijoiden liittyminen vallitsevaan järjestelmään osallistuvina subjekteina, rakenteita muuttavat näkemykset tulivat pedagogiikkaan maanpaon aikana. Kirjoittajan horisontin tavoittelu vaikutti myös suhtautumiseen pedagogiikan filosofisiin taustoihin. Cobenin (1998) ja Ordoñezin (1982) tavoin aloin epäillä Freiren sitoutumista ja puhdasoppisuutta. Pedagogiikka ei ole selvästi fenomenologista, marxilaista, eksistentiaalistista eikä kristillistä, sitä vastoin eri aatteita on käytetty työvälineinä. Freire itse viittaa kirjojensa syntyneen keskustelutilanteissa ja toiminnassa.

Merkittävä Freiren filosofisten ajatusten kehitysympäristö on ollut Brasiliassa toiminut ISEB-ryhmä ja sen intellektuaalinen ilmapiiri, jossa mm. eurooppalaisten filosofien ajatuksia on muokattu ja kehitetty olosuhteisiin sopiviksi. Paivan mukaan Freiren metodi kehittyi erityisessä poliittisessä ilmastossa, jossa poliittinen elämä radikalisoitui ja Freire oli osa tätä radikalisoitumishistoriaa. Hänen ajatuksensa olivat lähellä katolisessa liikkeessä vaikuttavaa ideologiaa, johon sisältyi käsitys ihmisen asemasta sekä eksistentiaalista filosofiaa ja Hegelin filosofiaa. Sitä vastoin Freirellä ei Paivan mukaan ollut tähän aikaan kontakteja marxilaiseen kirjallisuuteen. (Paiva 1980, 264, 307.) Toinen intellektuaalinen ympäristö oli todennäköisesti maanpakoajan Chile, joka myös oli yhteiskunnallisesti muutostilassa ja jossa oli samaan aikaan useita Brazilian maanpakolaisia (ks. esim. Gadotti 1994, 35-36). Oletankin, että joidenkin filosofisten ajatusten pinnallisuus Freiren teksteissä perustuu siihen, että näiden vaikutus tulee yleisestä keskustelusta. Tutustuminen ISEB-ryhmän, ja esimerkiksi Vieira Pinton kirjoituksiin, vapautuksen teologian aatemaailmaan ja Freiren itsensä kyseisenä ajankohtana Brasiliassa kirjoittamiin artikkeleihin voisi tuoda uusia tulkintoja Freiren ajatuksiin. Samoin vertailu

kansainväliseen ja latinalais-amerikkalaiseen radikalismiin, jota McLaren (2000, 184-195) on tehnyt verratessaan Che Guevaran ja Freiren ajattelua, ja erityisesti fenomenologisen filosofian tarkastelu saattaisivat lisätä Freiren ajattelun ymmärrystä. Vaarana olisi kuitenkin myös tulkintojen yksipuolistuminen.

Edellä mainituista syistä pyrin suhtautumaan varovaisesti eri ajattelijoiden vaikutuksiin. Siitä huolimatta selkiinnytin joitakin asioita muiden, esimerkiksi Buberin ja vapautuksen teologian ajatuksilla, koska ne tekivät selkeämmäksi Freiren joitakin hämärästi esittämiä asioita. Näitä olivat esimerkiksi ihmisen tehtävää, utopiaa ja dialogisuutta koskevat oletukset, joissa on marxilaisuuden lisäksi myös uskonnollisia aineksia. Freiren kasvatusta ei voi suoraan tulkita marxilaiseksi tai kristilliseksi. Välttääkseni kristillisen leiman käytn Buberin 'Ikuinen Sinä' -yhteyttä kuvaamaan pedagogiikkaan sisältyvää henkistä ja eettisesti pakottavaa ulottuvuutta.

Olenko sitten pystynyt kyllin luotettavasti tavoittamaan Freiren ajattelua? Yksi luotettavuuden kriteeri on tulosten yhteys aineistoon (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10). Tässä olen esittänyt suhteellisen runsaasti tekstilainauksia. Toinen luotettavuuskysymys on käsitteiden ja termien keskinäinen yhteys - olenko liittänyt ne yhteen Freiren ajattelulle uskollisesti? Roberts (1996, 95) mukaan Freiren tekstejä tulisi lukea kontekstuaalisesti, kokonaisvaltaisesti ja kriittisesti. Kontekstuaalisuus voisi tarkoittaa sitä, että lukija ottaisi huomioon tekstien syntytilanteen tuomat painotukset, mutta pystyisi myös näkemään teksteihin sisältyvän yleisen. Roberts kritisoi Freiren tekstien lukijoissa sitä, että usein rajoitutaan kirjaan "Pedagogy of the Oppressed" ottamatta huomioon sitä, miten Freire on muuttanut ajatteluaan. Tämän tutkimuksen päälähde oli juuri Sorrettujen pedagogiikka. Analyysissa otin huomioon kirjassa esille tulevan vallankumouksellisuuden, mutta Freiren myöhempien tekstien ja myös aikaisemman "Educação como Prática da Liberdade" -teoksen perusteella en painottanut sitä siinä laajuudessa kuin kyseinen kirja olisi antanut perusteita. Tässä myöhemmän tuotannon mukaan ottaminen olisi selkiinnyttänyt Freiren pedagogiikan soveltamista. Kriittisyydellä Roberts tarkoittaa pitäytymistä Freiren itsensä ajatteluun. Moniaineksisuuden takia Freiren ajattelu helposti fragmentoituu sekä käytännön sovellutuksissa että teoreettisessa tarkastelussa. Tässä olen tietoisesti pyrkinyt pitämään eri näkemyksiä yhdessä ja muodostamaan kokonaisuutta.

9.4 Kaikkien ihmisten pedagogiikkaa vai sorrettujen pedagogiikkaa?

"Aluksi se on sorrettujen pedagogiikkaa, sorretut paljastavat sorron maailman ja käytännön avulla sitoutuvat sen muuttamiseen. Toisessa vaiheessa, jossa sorron todellisuus on jo muutettu, pedagogiikka lakkaa olemasta sorrettujen pedagogiikkaa ja siitä tulee kaikkien ihmisten pedagogiikkaa jatkuvassa vapautumisen prosessissa." (Freire 1972, 31.)

Lainaus kuvaa Freiren omaa käsitystä kasvatustieteen ajattelustaan. Kasvatuksen avulla on mahdollista toteuttaa utopiaa sorrottomasta maailmasta, mutta oikeudenmukaisuuden toteutuminen vaatii jatkuvaa taistelua. Lainaukseen sisältyy myös ajatus jonkinlaisesta yleisestä ja määritellystä sorrosta, joka on mahdollista voittaa. Freiren pedagogiikka on kehittänyt kolmenkymmenen vuoden aikana vaihtoehtopedagogiikasta valtavirran pedagogiikaksi. Jo 1970-luvulla dialogipedagogiikka osoitti Ruotsissa mahdollisuuksiaan kaikkien ihmisten pedagogiikkana. Kommunikaation, kielen ja merkkien tuleminen yhä merkittävimmiksi kasvatuksessa vahvistaa Freiren pedagogisten periaatteiden ajankohtaisuutta. 1980-luvulla alkoi aikuiskasvatuksessa käänne kriittiseen asennoitumiseen, joka toi Freiren ajatukset yleiseen aikuiskasvatuskeskusteluun. Tällä hetkellä kriittinen asennoituminen aikuiskasvatuksessa on osa valtavirtaa, jolloin kasvatuksen ideologia- ja tasa-arvokysymykset ovat jatkuvasti tarkastelun kohteena. Selkeimmin tämä ilmenee postmodernissa kriittisessä pedagogiikassa, jossa ollaan avoimia muuttuvan yhteiskunnan tuottamille syrjäytymiskokemuksille.

Onko sitten käsite "Sorrettujen pedagogiikka" vanhentunut? Postmoderni analyysi osoittaa myös sorron monimuotoisuuden ja vaihtelevuuden. Se ei rajoitu malliin, jonkalaiseksi Freire sen ehkä oletti. Yleinen, yhteinen, kaikkien ihmisten pedagogiikka ei riitä, vaan jatkuvasti tarvitaan myös sorrettujen pedagogiikkaa, jonka avulla sorretut itse paljastavat sorron maailmaa, sitoutuvat sen muuttamiseen ja opettelevat löytämään hiljaisuudelle äänen.

9.5 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tiedostamisen teemaa Freiren alkuvaiheen tuotannossa rekonstruoimalla tekstin sanomaa. Aihetta olisi mahdollista jatkaa myös dekonstruktion, syventyä Freiren näennäisesti johdonmukaisten tekstien ristiriitoihin ja jo tässäkin paljastuneisiin aukkokohtiin. Analyysi tuotti dialogisen, käytännön perustuvan opetuksen toiminnalliset mallit. Näiden soveltuvuus käytäntöön on yksi jatkotutkimuksen kohde. Freiren pedagogiikka on osoittautunut sopeutuvaksi myös postmodernissa maailmassa. Sen soveltaminen etä- ja verkko- ja median välittämässä oppimisessa olisikin ajankohtainen tutkimuskohde. Postmodernissa maailmassa Freiren keskeisin anti on kuitenkin edelleen sorrettujen pedagogiikassa, kritiikin, mahdollisuuksien ja toivon kielessä, jatkuvassa sorron ja epäoikeudenmukaisuuden havaitsemisessa ja taistelussa niitä vastaan.

LÄHTEET

Tutkimusaineisto

- Freire, P. 1969. *Educação como prática da liberdade*. (2. Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. 1970a. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, (40) 2, 205-224.
- Freire, P. 1970b. Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review* (40) 3, 452-477.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. (21. p. 1987.) London: Penguin Books. (Ensimmäinen julkaisu *Pedagogy of the oppressed*. 1970. Portugalin kielestä käänntänyt Myra Bergman. New York: Herder & Herder.)
- Freire, P. 1973. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI. (Ensimmäinen julkaisu 1969. Santiago de Chile: ICIRA.)

Lisäksi

- Freire, P. 1989. *La educación como practica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 1974. *Education for critical consciousness*. (Reprint 1985.) London: Sheed & Ward.
- Freire, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. (17. p. 1987.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kirjallisuus

- Ahteenmäki-Pelkonen L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1988. Sosiologian teoreetikot ja tiedon sosiologia. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 41.
- Allman, P. 1994. Paulo Freire's contributions to radical adult education. *Studies in the Education of Adults* (26) 2, 144-162.
- Allman, P., Mayo, P., Cavanagh, C., Heng, C. L. & Haddad, S. 1998. "...the creation of a world in which it will be easier to love." *Gonvergence Tribute to Paulo Freire* (31) 1 & 2, 9-15.
- Allman, P. & Wallis, J. 1990. Praxis: implication for 'really' radical education. *Studien in the Education of Adults* (22) 1, 14-31.
- Allman, P. & Wallis, J. 1995. Gramscis challenge to the politics of the left in 'Our Times'. *International Journal of Lifelong Education* (14) 2, 120-143.
- Allman, P. & Wallis, J. 1997. Commentary: Paulo Freire and the future of the radical tradition. *Studies in the Education of Adults* (29) 2, 113-120.
- Archer, D. & Costello, P. 1990. *Literacy and power. The Latin American battleground*. London: Earthscan.
- Barbu, Z. 1956. *Cemocracy and dictatorship. Their psychology and patterns of life*. New York: Grove.

- Barnard, C. 1981. Imperialism, underdevelopment and education. In Mackie, R. (Ed.) *Literacy & revolution. The pedagogy of Paulo Freire*. New York: Continuum.
- Biesta, G.J.J. 1998. Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory* (48) 4, 499-
- Blunden, R. 1997. Praxis in vocational education and training: being and becoming a person. *International Journal of Lifelong Education* (16) 4, 277-289.
- Boff, L. & Boff, C. 1987. *Introducing Liberation Theology*. (Alkuteos: Como fazer theologia da Teologia da Libertação 1986, transl. Burns, P.) Kent: Burns & Oates.
- Boshier, R. 1999. Retrospective. Freire at the beach: remembering Paulo in the bright days of summer. *Studies in Continuing Education* (21) 1, 113-125.
- Brady, J. 1994. Critical literacy, feminism, and a politics of representation. In McLaren, P.L. & Lankshear, C. (Eds.) *Politics of liberation. Paths from Freire*. London: Routledge.
- Broady, D. 1987. *Piito-opetusuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Brown, C. 1975. *Literacy in 30 hours. Paulo Freire's process in North East Brazil*. London: Writers and Readers.
- Buber, M. 1923/1995. *Minä ja Sinä*. (Alkuteos: *Ich und Du* 1923, käänös. Pietilä, J.) Porvoo: WSOY.
- Burns, E.B. (Ed.) 1967. *A documentary history of Brazil*. New York: Alfred A. Knopf.
- Câmara, H. 1978. *Ihmisen puolesta*. (Käänös eng. teoksesta Nieminen, A.-M. ja Nieminen, T.) Helsinki: Kirjapaja.
- Campos Carr, I. 1990. The politics of literacy in Latin America. *Convergence* (23) 2, 50-67.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. (Reprint 1994). London: Falmer.
- Coben, D. 1998. *Radical heroes. Gramsci, Freire and the politics of adult education*. New York: Garland.
- Collins, D. 1997. Paulo Freire. (Text is adapted from Paulo Freire: His life, works and thought.) <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Freire>. (www 22.10.1997)*
- Collins, M. 1995. Critical commentaries on the role of the adult educator: from self-directed learning to postmodernist sensibilities. In Welton, M. R. (Ed.) *In defense of the lifeworld. Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York.
- Cooper, G. 1995. Freire and theology. *Studies in the Education of Adults* (27) 1, 66-78.
- Corander, A. 1993. *Lähimmäisyys, yhteisöllisyys ja diakonia: raportti vapautuksen pedagogisesta diakoniakasvatuksen kokeiluprojektista*. Helsingin diakonissalaitoksen sosiaali- ja terveysalan koulutus. Tutkimuksia.
- Crowther, J. 1999. Popular education and the struggle for democracy. In Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. (Eds.) *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE.
- Da Silva, T. Tadeus & McLaren, P. 1993. Knowledge under siege: the Brazilian debate. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) *Paulo Freire. A critical encounter*. London: Routledge.
- De Kadt, E. 1970. *Catholic radicals in Brazil*. London: Oxford University Press.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dunn, L.L. 1998. Freire's lessons for liberating women workers. *Convergence* (31) 1 & 2, 50-59.

- Durham, F. 1992. Cultural history of a curriculum: the search for salience. *Journalism Educator* (46) 4, 14-21.
- Dussel, E. 1981. A history of the church in Latin America. Colonialism to liberation. (Alkuteos: Historia de la iglesia en América Latina. Transl. Neely, A.) Grand Rapids: Eerdmans.
- Elias, J. 1994. Paulo Freire: pedagogy of liberation. Malabar: Krieger.
- Elias, J. & Merriam, S. 1980. Philosophical foundations of adult education. New York: Krieger.
- Escoba, J. S. 1990. Paulo Freire: Otra Pedagogia Politica. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educación, Departamento de Psicologia, Coleccion Tesis Doctorales no 208.
- Escritos de Paulo Freire 1998. <http://www.ppbr.com/ipf/sobrepf.html>. (www 29.6.1998)
- Facundo, B. 1984. Freire inspired programs in the United States and Puerto Rico: a critical evaluation. (Alkuperäinen julkaisu Latino Institute, Washington.) <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/Facundo.html>. (www 29.6.1998)*.
- Fanon, F. 1970. Sorron yöstä. (Alkuteos: Les damnés de la terre 1961, käänös. Mäki, H) Porvoo: WSOY.
- Flecha, R. 1997. Introducción. En Freire, P. A la sombra de este arbol. (Alkuteos: À sombra desta mangueira, trad. Osorio, A.) Barcelona: El Roure.
- Foucault, M. 1998. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto, Nautintojen käyttö, Huoli itsestä. (Alkuteokset: La volonté de savoir 1976; L'usage des plaisirs 1984; Le souci de soi 1984. Käänös Sivenius, K.) Tampere: Gaudeamus.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista (Alkuteos Surveiller et punir, käänös Nivanka, E.) Helsinki: Otava.
- Frank, A. G. 1967. Capitalism and underdevelopment in Latin America. Historical studies of Chile and Brazil. New York: Monthly Review press.
- Frankenstein, M. 1983. Critical mathematics education: an application of Paulo Freire's epistemology. *Journal of Education* (165) 4, 315-339.
- Freire, A. M. Araújo 1996. Notes. In Freire, P. Letters to Cristina. Reflections on my life and work. (Alkuteos: Cartas à Cristina, transl. Macedo, D.) New York: Routledge.
- Freire, A. M. Araújo 1997. A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire. <http://www.ppbr.com/ipf/bio/esposa>. (www 1.12.1998)*
- Freire, P. 1975a. El Cambio. Bogota: Editorial America Latina.
- Freire, P. 1975b. El Mensaje de Paulo Freire. Teoria y practica de la liberación. Madrid: Marsiega.
- Freire, P. 1977. Filosofia y problematica de la alfabetización. En Ramella, W.P., Galli, L. Ch., Freire, P. & Bondy, A. S. Educación de adultos. Buenos Aires: Apex.
- Freire, P. 1978. Pedagogy in process. The letters to Guinea-Bissau. (Alkuteos Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo. 1977, transl. Hunter, J.) London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. 1985. The politics of education: culture, power and liberation. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Freire, P. 1992a. Pedagogia da Esperanca. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Pulo: Paz e Terra.

- Freire, P. 1992b. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the city*. (Alkuteos: *Educacão na cidade* 1991, transl. Macedo, M.) New York: Continuum.
- Freire, P. 1995. *Learning to Read the World*. Paulo Freire in Conversation with Carlos Alberto Torres. In Torres C.A. (Ed.) *Education and Social Change in Latin America*. Australia: James Michels.
- Freire, P. 1996. *Letters to Cristina. Reflections on myth life and work*. (Alkuteos: *Cartas a Cristina* 1994, transl. Macedo, D.) New York: Routledge.
- Freire, P. & Betto, F. 1988. *Esa escuela llamada vida*. (Alkuteos: *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho* 1985, trad. Dos Santos E.) Buenos Aires: Legasa.
- Freire, P. & Faundez, A. 1989. *Learning to question. A pedagogy of liberation*. (Alkuteos: *Por uma pedagogia d pergunta* 1985, transl. Coates, T.) New York: Continuum.
- Freire, P. & Macedo, D. 1993. *A dialogue with Paulo Freire*. In McLaren, P. & Leonard, P. (Ed.) *Paulo Freire. A critical encounter*. London: Routledge.
- Freire, P., Nogueira, A. & Mazza, D. 1988. *Na escola que fazemos. Uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. & Shor, I. 1987. *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. Massachussets: Bergin and Garvey.
- Freyre, G. 1956. *The masters and the slaves. A study in the development of Brazilian civilization*. (Alkuteos: *Casa-grande e senzada: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* 1936, transl. Putman, S.) New York: Alfred A. Knopf.
- Freyre, G. 1963. *The mansions and the shanties. The making of modern Brazil*. (Alkuteos: *Sobrados e mucambos, decadencia do patriarchado rural no Brazil* 1936, transl. De Onis, H.) New York: Alfred A. Knopf.
- Freyre, G. 1966. *New world in the tropics. The culture of modern Brazil*. New York: Alfred A. Knopf.
- Fried A. 1975. *Kasvatus vapauteen - Paulo Freiren opetusmenetelmä*. Vartija (4), 176-184.
- Fromm, E. 1984. *Ihmisen osa*. (Alkuteos: *Man for himself*, 1947, käännös. Turunen, K.) Helsinki: Kirjayhtymä.
- Furtado, C. 1963. *The economic growth of Brazil. A survey from colonial to modern times*. 3rd p. 1968. (Alkuteos: *Formação economica do Brasil* 1959, käännös De Aguiar R. W & Drysdale, E.C.) Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H.-G. 1975. *Truth and Method*. (3th p. 1988) (Alkuteos: *Wahrheit und Methode*, transl. Weinsheimer, J. & Marshall, D. G.) London: Sheed and Ward.
- Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire: his life and work*. (Transl. Milton, J.) Albany: State University of New York Press.
- Gadotti, M. 1996. *Pedagogy of praxis. A dialectical philosophy of education*. (Alkuteos: *Pedagogia da praxis*, transl. Milton, J.) Albany: State University of New York.
- Gadotti, M. 1997. *A voz do biógrafo brasileiro. A pratica à altura do sonho*. <http://www.pjobr.com/ipf/bio/brasileiro>. (www 1.12.1998)*
- Gadotti, M. & Torres, C. A. 1998. *Paulo Freire: a homage*. <http://nlu.nl.edu/ace/Homage.html>. (www 30.6.1998)*
- Galeano, E. 1994. *Tulen muistot. Kasvot ja naamiot*. Helsinki: Loki-kirjat.

- Galloway, V. 1999. Building a pedagogy of hope: the experience of the Adult Learning Project. In Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. (Eds.) *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE.
- Gaudiano, E. & de Alba, A. 1994. Freire - present and future possibilities. In McLaren, P. & Lankshear, C. (Ed.) *Politics of liberation. Paths from Freire*. London: Routledge.
- Gayfer, M. 1992. The sound of people learning and organizing for change. *Convergence* (25) 4, 17-25.
- Gerhardt, H-P. 1993. Paulo Freire (1921-). *Prospects: quarterly review of education* (23) 3/4, 439-458.
- Gerhardt, H-P. 1997. Uma voz européia. *Arqueologia de um pensamento. Biografia: Uma voz Européia*. <http://http://www.ppbr.com/ipf/bio/europeia.html>. (www 30.6.1998)*
- Giroux, H. 1985. Introduction. In Freire, P. *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. 1992. *Border crossing. Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. 1993. Paulo Freire and the politics of postcolonialism. In McLaren, P. & Lenoard, P. (Eds.) *Paulo Freire. A critical encounter*. London: Routledge.
- Giroux, H. 1996a. Slacking off: border youth and postmodern education. In Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Giroux, H. 1996b. Is there a place for cultural studies in colleges of education? In Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. 1996. *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Godonoo, P. 1998. Tribute to Paulo Freire: his influence on scholars in Africa. *Convergence* (31) 1 & 2, 30-39.
- Gottlieb, E.E. & La Belle T.J. 1990. Etnographic contextualization of Freire's discourse: consciousness-raising, theory and practice. *Anthropology & Education Quarterly* (.21) 3-18.
- Gutierrez, G. 1973. *A theology of liberation. History, politics and salvation*. (Alkuteos: Teología de la liberación, perspectivas, 1971. Transl. Inda, C. & Eagleson, J.) New York: Orbis Books.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. (Alkuteos: Erkenntnis und Interesse, transl. Shapiro J.J.) London: Heinemann.
- Habermas, J. 1987. *The theory of communication action. Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Reprint 1992. (Alkuteos: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, transl. McCarthy, T.) Cambridge: Polity Press.
- Hannula, A. 1998. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos. Lisensiaatin tutkimus.

- Heaney, T. 1995. Issues in Freirean pedagogy. <http://nlu.nl.edu/ace...nts/FreireIssues>. (www 22.10.1997)*
- Heaney, T. 1996. Adult education for social change: from center stage to the wings and back again. <http://nlu.nl.edu/ace/Resources/Documents/ERIC1.html>. (www 20.9.1999)*
- Heaney, T.W. & Horton, A. I. 1990. Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Hegel, G.W.F. 1807/1977. Phenomenology of spirit. (Alkuteos: *Phenomenologie des Geistes*, transl. Miller, A. V.) Oxford: Oxford University Press.
- Heinonen, V. 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Hiivala-Jakku, R. 1976. Freiren pedagogiikasta. Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 8.
- Hirsch, E.D. 1967. Validity in interpretation. (4th p. 1973.), London: Yale University Press.
- Hirsch, E.D. 1976. The aims of interpretation. Chicago: University of Chicago Press.
- hook, b. 1993. Bell hook speaking about Paulo Freire - the man, his work. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) Paulo Freire. A critical encounter. New York: Routledge.
- Horton, M. & Freire, P. 1990. We make the road by walking. Conversation on education and social change. Philadelphia: Temple University Press.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Jaakkola, H. 1997. Paolo Freiren muutokoulutus. Sosiaalityöntekijä (3), 29-30.
- Jarvis, P. 1987a. Paulo Freire. In Jarvis, P. (Ed.) Twentieth century thinkers in adult education. London: Routledge.
- Jarvis, P. 1987b. Paulo Freire: Educationalist of a revolutionary christian movement. *Convergence* (20) 2, 30-41.
- Jarvis, P. 1993. Learning as a religious phenomenon. In Jarvis, P. & Walters, N. (Eds.) Adult education and theological interpretations. Malabar: Krieger.
- Jarvis, P. 1995. Adult and continuing education. Theory and practice. (2nd ed.) London: Routledge.
- Jaspers, K. 1970. Johdatus filosofiaan. (Alkuteos: *Einführung in die Philosophie*, 1953, käännökseksi Kallio, S.) Helsinki: Otava.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K.E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. ja Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen laitos. Tutkimuksia 203.
- Kallós, D. 1978. Den nya pedagogiken. En analys av den s.k. dialogpedagogiken som svensk samhällsfenomen. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Kane, L. 1999. Learning from popular education in Latin America. In Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. (Eds.) Popular education and social movements in Scotland today. Leicester: NIACE.
- Keen, B. 1992. A history of Latin America. (4th p.) Boston: Houghton Mifflin.
- Kekkonen, H. 1983. Paulo Freire - alistettujen herättäjä. Koulutyöntekijä 4, 22-27.

- Kekkonen, H. 1993. Rauhan siltaa rakentamassa. Helsinki: Kirjapaja.
- Kekkonen, H. 1996. Minun Freireni. *Aikuiskasvatus* 16 (4), 300-301.
- Kemmis, S. 1998. Interrupt and say: is it worth doing? Communicative action, developmets inspired by Jürgen Habermas. *Lline, Lifelong learning in Europe* (3) 3, 154-160.
- Kemppainen, H. 1997. Paulo Freire -pedagogiikka: tie elinikäiseen oppimiseen. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Laudatur-työ.
- Kemppainen, H. 1999. Kunnianosoitus Paulo Freirelle. *Convergence, A Tribute to Paulo Freire* (1998). *Aikuiskasvatus* 19 (2), 174-177.
- Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy. Revised and updated. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Knowles, M. 1984. The adult learner: a neglected species. (3rd p.) London: Gulf Publishing Company.
- Komulainen, K. 1990. Paulo Freiren dialektinen kasvatusfilosofia ja nykyinen kasvatustilanne. Teoksessa Hilpelä, J., Paakkola, E. & Suortti, J. (Toim.) *Kasvatusfilosofisia näkemyksiä kasvatuksen tutkimukseen: Jyväskylässä 7.-9.10.1988.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita nr. 33.
- Kurki, L. 1991a. Latinalais-amerikkalaisen kasvatustieteen metodologisia erityispiirteitä. *Kasvatus* 22 (1), 57-61.
- Kurki, L. 1991b. Persoonakeskeinen kasvatus. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti 46.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Kurki, L. 1996. Spiritualiteetti: johtajuuden peruta? *Aikuiskasvaatus* 16 (4), 278-285.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* (11) 1, 3-12.
- Lange, E. 1998. Fragmented ethics of justice: Freire, Liberation Theology and pedagogies for the non-poor. *Convergence Tribute to Paulo Freire* (31) 1 & 2, 81-93.
- Lankshear, C., Peters, M. & Knobel, M. 1996. Critical pedagogy and cyberspace. In Giroux, H., Lankshear, C., McLaren, P. & Peters, M. *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces.* New York: Routledge.
- Lehman, D. 1990. Democracy and development in Latin America. Economics, politics and religion in the post-war period. Cambridge: Polity Press.
- Leonard, 1993. Critical pedagogy and state welfare: intellectual encounters with Freire and Gramsci 1974-86. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) *Paulo Freire. A critical encounter.* London: Routledge.
- Long, D. A. 1995. Sociology and pedagogy for liberation: cultivating a dialogue of discernment in our classrooms. *Teaching Sociology* (23) 4, 321-330.
- Mackie, R. 1981a. Introduction. In Mackie, R. (Ed.) *Literacy and revolution. The pedagogy of Paulo Freire.* New York: Continuum.
- Mackie, R. 1981b. Contributions to the thought of Paulo Freire. In Mackie, R. (Ed.) *Literacy and revolution. The pedagogy of Paulo Freire.* New York: Continuum.
- Madsen, K.B. 1968. Theories of motivation. (4th ed.) Kent: Kent State University Press.
- Madsen, K.B. 1974. Modern theories of motivation. Copenhagen: Muuksgaard.

- Manninen, J. 1993. Muutoksen suunnittelu yksilötasolla. Teoksessa Kontiainen, S. & Nurmi, K.E. (toim.) Muutos ja interventio. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 139.
- Manninen, J., Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnitelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 116.
- Marker, P. 1993. Not only by our words: connecting the pedagogy of Paulo Freire with the social studies classroom. *Social Science Record* (30) 1, 77-89.
- Marshak, R. J. 1993. Lewin meets Confucius: a re-view of the OD model of change. *Journal of Applied Behavioral Science* (29) 4, 393-415.
- Martin, I. 1999. Introductory essay: popular education and social movements in Scotland today. In Crowther, J., Martin, I. & Shaw, M. (Eds.) *Popular education and social movements in Scotland today*. Leicester: NIACE.
- Marx, K. 1867/1974. Pääoma. Kansantaloustieteen arvostelu I osa. Moskova: Kustannusliike Edistys.
- Marx, K. 1888/n.d. Teesejä Feuerbachista. Teoksessa Marx, K. & Engels, F. Valitut teokset. Moskova: Kustannusliike Edistys.
- Mayo, P. 1993. When does it work? Freire's pedagogy in context. *Studies in the Education of Adults* (25) 1, 11-30.
- Mayo, P. 1994. Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education. *International Journal of Lifelong Education* (13) 2, 125-148.
- Mayo, P. 1997. Paulo Freire 1921-1997. An appreciation. *Convergence* (30) 1, 4-8.
- Mayo, P. 1999. Gramsci, Freire & adult education. Possibilities for transformative action. London: Zed.
- McDonald, S. 1998. Popular legal education in downtown Santiago. *Convergence* (31) 1 & 2, 147-155.
- McLaren, P. 1993. Critical literacy and postcolonial praxis: a Freirian perspective. *College Literature*, Oct92/Feb93 (19-20) 3-1, 7-28.
- McLaren, P. 1994. Postmodernism and the death of politics. A Brazilian reprieve. In McLaren, P. & Lankshear, C. (Eds.) *Politics of liberation. Paths from Freire*. London: Routledge.
- McLaren, P. 1998. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory* (48) 4, 431-462.
- McLaren, P. 2000. Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution. Lanham: Rowman & Littlefield.
- McLaren, P. & Da Silva, T. Tadeus, 1993. Decentering pedagogy. Critical literacy, resistance and the politics of memory. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) *Paulo Freire. A critical encounter*. London: Routledge.
- Memmi, A. 1975. The colonizer and colonized. (Alkuteos: Portrait du Colonisé du Portrait du Colonisateur 1957, transl. Greenfeld, H.) London: Souvenir.
- Mezirow, J. 1990a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Mezirow, J. 1990b. Johtopäätös: kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* (46) 3, 158-173.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly*. (48), 3, 185-199.
- Michelson, E. 1996. Usual suspects: experience, reflection and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education* (15) 6, 438-454.
- Ordóñez, J. A. 1982. Paulo Freire's concept of freedom; a philosophical analysis. Loyola University of Chicago.
- Pace, E. 1997. Paulo Freire, Brazilian educator, 75. (New York Times Service.) <http://www.latinolink.com/news/news97/0506nfve.htm>. (www29.6.1998)*
- Paiva, V. 1980. Nationalismus und Bewusstseinsbildung in Brasilien, insbesondere bei Paulo Freire. Frankfurt am Main: Renate Gerhardt.
- Paiva, V. 1995. Catholic populism and education in Brazil. *International Review of Education* (41) 3-4, 151-175.
- Persson, P.E. & Sundén, M. 1973. Freire i Sverige. I Levin, L., Lind, A., Löfstedt J-I. & Sundén M. Kunskap - insikt - frigörelse. 10 inlägg om etablerad och alternativ undervisning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietrykowski, B. 1996. Knowledge and power in adult education: beyond Freire and Habermas. *Adult Education Quarterly* (46) 2, 82-97.
- Pikkarainen, E. 1989. Tietoistuminen, vapautuminen, ihmistyminen. Oulun yliopisto, käyttäytymistietiedien laitos. Pro gradu.
- Poikela, E. 1987. Tuntematon Paulo Freire. *Kansanopisto/Folkhögskolan* 2.
- Popper, K. 1974. Avoin yhteiskunta ja sen viholliset. (Alkuteos: Open society and its enemies, käänös Löppönen, P.) Helsinki: Otava.
- Puiggrós, A. 1988. Prólogo. En: Freire, P. & Betto, F. Esa escuela llamada vida. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Raiser, K. 1997. Tribute to Paulo Freire (1921-1997). World Council of Churches Press Release: <http://www.parnet.org/freire3>. (www 18.10.1997)*
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Ricoeur, P. 1976. Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning. (5th p.) Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Ricoeur, P. 1981. Essays on biblical interpretation. London: SPCK.
- Roberts, P. 1996. The danger of domestication: a case study. *International Journal of Lifelong Education* (15) 2, 94-106.
- Rudd, R. E. & Comings, J. P. 1994. Learner developed materials: an empowering product. *Health Education Quarterly* (21) 3, 313-327.
- Saddington, T. 1998. Exploring the roots and branches of experiential learning. *Lline, Lifelong learning in Europe* (3), 3, 133-138.
- Scatamburlo, V. 1997. Acclaimed educator Paulo Freire, 75. Eulogy. <http://www.parnet.org/freire>. (www18.10.1997)*

- Schlepppegrell, M. J. 1997. Problem-posing in teacher education. *TESOL Journal* (6) 3, 8-12.
- Schugurensky, D. 1998. The legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions. *Convergence* (31) 1 & 2, 17-29.
- Schyl-Bjurman, G. & Strömberg-Lind, K. 1976. *Dialogpedagogik*. Lund: LiberLäromedel.
- Selander, N.S. 1984. *Textum institutionis: den pedagogiska väven. En studie av texttraduktion utifrån exemplet Freire och dialogpedagogiken i Sverige*. Stockholm Institute of Education, Studies in Education and Psychology 15.
- Selander, N.S. 1990. The case of Freire: intellectuals and the transformation of ideas - notes on ideology and context. *Journal of Curriculum Studies* (22) 6, 557-564.
- Sherman, A.L. 1980. Two views of emotion in the writings of Paulo Freire. *Educational Theory* (30) 1, 35-38.
- Skidmore, T.E. 1967. *Politics in Brazil, 1930-1964. An experiment in democracy*. (reprint 1969) New York: Oxford University Press.
- Suortti, J. 2000. Paulo Freire ja toiminnan pedagogiikka. Teoksessa Suoranta, J. (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: TAJU.
- Taylor, P.V. 1993. *The text of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- Toiviainen, T. 1997. Paulo Freire 1921-1997. *Aikuiskasvatus* (17) 3, 234-237.
- Torres, C. A. 1993. From the pedagogy of the oppressed to a luta continua: the political pedagogy of Paulo Freire. In McLaren, P. & Leonard, P. (Eds.) *Paulo Freire. A critical encounter*. New York: Routledge.
- Torres, C. A. 1994. Education and the archeology of consciousness: Freire and Hegel. *Educational Theory* (44) 4, 429-445.
- Torres, C. A. 1997. A voz do biógrafo Latino-Americano. Uma biografia intelectual. <http://www.ppbr.com/ipf/bio/latino>. (www 30.6.1998)*
- Torres, C. A. 1998. Paulo Freire. Interview with Paulo Freire. In Torres, C. A. (Ed.) *Education, power, and personal biography. Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.
- Torres R.-M. 1998. The million Paulo Freires. *Convergence* (31) 1 & 2, 107-115.
- Tuominen, V. 1975. Paulo Freiren vapauttavasta pedagogiikasta. *Kasvatus* 6 (3), 161-165.
- Varto, J. 1991. Mitä hermeneutiikka on? Teoksessa Haapala, A. (toim.) *Kirjallisuuden tulkinta ja ymmärtäminen*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Vuola, E. 1997. Limits of liberation. Praxis as method in Latin American liberation theology and feminist theology. *Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. Humaniora* 289.
- Vygotsky, L.S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin + Göös.
- Weiler, K. 1994. Freire and a feminist pedagogy of difference. In McLaren, P. & Lankshear, C. (Eds.) *Politics of liberation. Paths from Freire*. London: Routledge.
- Weiler, K. 1996. Myths of Paulo Freire. *Educational theory* (46) 3, 353-371.
- Welton, M. 1993. Seeing the light: christian conversion and conscientization. In Jarvis, P. & Walters, N. (Eds.) *Adult education and theological interpretations*. Malabar: Krieger.
- Welton, M.R. 1995. In defense of the lifeworld: a Habermasian approach to adult learning. In Welton, M. R. (Ed.) *In defense of the lifeworld. Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York.
- Woodcock, G. 1975. *Anarchism. A history of libertarian ideas and movements*. (Reprint 1979, first published 1962.) Harmondsworth: Penguin Books.

Youngman, F. 1986. Adult education and socialist pedagogy. London: Croom Helm.

* Tekstissä internet-lähteiden sivunumerot viittaavat internetistä tulostettuihin dokumentteihin

LIITE



Kuva 1. Ihminen maailmassa ja maailman kanssa. Luonto ja kulttuuri.



Kuva 2. Luonnon välittämää dialogia.



Tilausosoite:
Yliopistopaino
Email books@yopaino.helsinki.fi
Telefax (09) 7010 2374

ISBN 951 - 45 - 9419 - 3 (nid.)
ISBN 951 - 45 - 9420 - 7 (pdf.)
ISSN 1238 - 3465